

RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADĒMIJA

Pedagoģijas fakultāte



INGA STANGAINE

**PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA DIALOGRUNAS
ATTĪSTĪBA ROTAĻĀS**

Promocijas darbs

pedagoģijas doktora grāda iegūšanai
pirmsskolas pedagoģijas apakšnozarē

Zinātniskā darba vadītāja

asoc. prof. Dr. paed. Agrita Tauriņa



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Eiropas sociālā fonda projekts „Mērķstipendijas Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas doktora studiju programmas „Pedagoģija” doktorantiem”

Nr.2009/0146/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/008

Rīga, 2014

Saturs

Ievads	3
1. Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas veidošanās rotaļā teorētiskais pamatojums	11
1.1. Dialoga un dialogrunas psiholingvistiskā analīze	11
1.2. Dialogruna – bērna komunikācijas komponents	26
1.3. Rotaļu procesuāli strukturālā ietekme bērna dialogrunas attīstībā.....	33
1.3.1. Rotaļas būtība, rotaļu klasifikācija.....	33
1.3.2. Pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstība bērnustrukturētajās rotaļās ..	41
1.3.3. Bērna dialogrunas attīstības veicināšana pieaugušo strukturētajās rotaļās	61
1.4. Dialogrunas modelis pirmsskolā bērna dialogrunas attīstības sekmēšanai.....	68
2. Bērna dialogrunas kvantitatīvā un kvalitatīvā analīze pedagoģiskajā procesā pirmsskolā..	82
2.1. Empīriskā pētījuma metodes un norises organizācija	82
2.2. Situācijas izpēte praksē	86
2.2.1. Vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas analīze reālajās un modelētajās rotaļsituācijās	86
2.2.2. Skolotāju izpratnes izziņāšana par bērnu dialogrunas attīstības likumsakarībām rotaļā.....	103
2.3. Dialogrunas procesuālā modeļa eksperimentālā pārbaude, tās rezultāti.....	115
2.3.1. Eksperimentālās darbības raksturojums.....	115
2.3.2. Eksperimentālās darbības rezultāti, to analīze	128
Nobeigums	139
Izmantotās literatūras un citu avotu saraksts	143
Pielikumi	153

Ievads

Dialogs mūsdienu demokrātiskās pasaules un katra cilvēka izaugsmes skatījumā nodrošina iespēju izzināt patiesību, nodrošina iespēju iepazīt atšķirīgus viedokļus, vienoties par konkrētiem jautājumiem un aktivizēt paškontroli un personības pašpilnveidi. Tolerance un savstarpējā sapratne, dažādu cilvēku kultūru pastāvēšana svarīga ne tikai globālos procesos, bet arī ikdienas komunikācijā. Augsts savstarpējās sapratnes līmenis dod plašas iespējas veidot pozitīvas attiecības starp cilvēkiem, veidot dialogu arī tādās situācijās, kurās pastāv dažādi uzskati, ievērot runas kultūras normas un runas etiķeti.

Lai nodrošinātu demokrātisku un humānu vērtību pastāvēšanu, mācība par dialoga nepieciešamību mūsdienu pasaulē ir svarīga ne tikai no filozofiskā un ētiskā, bet arī no starptautiskā, politiskā un kultūras viedokļa (Kūle, Kūlis, 1998).

Dialogs nav iedomājams bez saskarsmes, kas ir pirmais darbības veids, ko savā attīstībā apgūst bērns, tas ir nepieciešams nosacījums, lai viņš iekļautos sabiedrībā. Vispārīgie priekšstati par sevi un citiem attīstās saskarsmes rezultātā agrā bērnībā un pilnveidojas turpmākajā dzīves gaitā. Psihiskie procesi attīstās sociālās un kultūras vides mijiedarbības rezultātā. Bērna domāšana attīstās sociālās pieredzes rezultātā, it īpaši mijiedarbībā starp bērnu un pieaugušo.

Katram cilvēkam līdzās analītiskajam prātam vitāli nepieciešams arī emocionālais kontakts. Līdzās prātam jākopj jūtas, emocijas – spēja saprast, sajust, izjust, paust dažādas emocijas gan verbāli, gan neverbāli (Goulmens (2001, 21).

Dialoga pamatā ir valoda, un tā ir līdzeklis cilvēka domāšanai, pašizteiksmei, saskarsmei, sociālo attiecību veidošanai, pasaules uztveres atspoguļojumiem, kultūras atklāšanai un tās attīstībai. Valoda ir cieši saistīta ar kultūru, tā izaug no kultūras, attīstās tajā un izsaka to. Valoda, būdama kultūras forma, pakāpeniski ievada cilvēku savas tautas kultūrā, veido viņa pasaules skatījumu un izpratni par citu tautu kultūru.

Īpaša nozīme valodas un runas attīstībā ir pirmsskolas posmam, un šajā vecumā galvenokārt tas ir dialogs, kurā attīstās ne tikai bērna runa, bet arī prasme veidot starppersonu attiecības, kas ir vērstas uz izziņu un pašizziņu. Dialogs ir dzimtās valodas apguves skola un bērna socializācijas skola. Dialogs ir ne tikai runas forma, bet arī cilvēku daudzveidīgās uzvedības izpausmes veids. Dialogs ir cilvēku tieša komunikācija, tā ir viena no saistītās runas formām, kurā atšķirībā no monologa notiek repliku, izteikumu mijiedarbība starp diviem vai vairākiem cilvēkiem (Vigotskis, 2002). Dialogs rada didaktiski komunikatīvu vidi, nodrošinot subjektīvi jēdzienisku saskarsmi, personības refleksiju un pašrealizāciju. Dialogā

tiek nodota informācija ne tikai par sarunas priekšmetu, bet arī par sarunas partneriem, par viņu izjūtām un uzvedību. Sarunas partnera uztvere reizē ir arī viņa valodas un runas uztvere un sapratne, jo dialoga dalībnieki ir reālā notikuma partneri. Dialogiskās situācijas centrā ir personība savā neparastumā un unikalitātē.

Iesaistīšanās dialogā ir nosacījums bērna pilnvērtīgai attīstībai un viņa aktivitātei, sazinoties ar apkārtējiem cilvēkiem.

Dž. Bruners, Ļ. Vigotskis, Ž. Piažē, D. Lieģeniece, D. Dzintere, I. Freiberga un citi pētnieki atzīmē, ka bērni pirmsskolas vecumā ir īpaši jūtīgi pret valodas izpaušmēm, viņu interese ir aktīvi vērsta uz savas runas pieredzes apzināšanos, komunikatīvo uzdevumu risināšanu.

21.gadsimtā cilvēks jau bērnībā kļūst par to dinamisko procesu dalībnieku, kas norit mūsdienu sabiedrībā. No vienas puses, notikumu dinamika pasaulē sniedz bērnam jaunas iespējas, bet, no otras puses, izsauc bērnā vēl lielāku trauslumu un neaizsargātību, ja viņš tam nav gatavs. Mūsdienās pieaug prasības pret pirmsskolas izglītības skolotāju kā pirmsskolas vecuma bērna attīstības veicinātāju veselumā. Pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanas produktivitāte tiešā veidā ir atkarīga no skolotāja profesionālās kompetences, empātijas, viņa prasmes adekvāti uztvert, pieņemt un atbalstīt bērnu, vienlaikus sekmējot optimālas savstarpējās attiecības ar vienaudžiem un pieaugušajiem dažādās saskarsmes situācijās..

Par vienu no svarīgākajām izglītības prioritātēm ir kļuvusi pirmsskolas pedagoģiskā procesa komunikatīvā ievirze, tai skaitā arī bērna valodas un runas attīstībā.

Pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā šobrīd bērna runas attīstību izprot plašāk – ne tikai kā bērna individuālo runas spēju attīstību, spēju uztvert un producēt runu, bet arī kā prasmi veidot dialogu, dialogiskas attiecības ar pieaugušajiem un bērniem (E. Hofa, R. Cimmere, V. Kazakovskaja, O. Bizikova, D. Markus, D. Dzintere u.c.).

Bērna dialogrunas attīstība ir pētīta maz, īpaši Latvijas metodiskajā literatūrā. Arī pirmsskolas izglītības programmās biežāk tiek akcentēta bērna monologruna, tādējādi, „runu – spriedumu” atzīstot par augstāko līmeni bērnu komunikatīvajā sadarbībā, par viņa kompetences svarīgāko posmu. Nepietiekami tiek akcentēta bērna runas loma savstarpējo attiecību veidošanā ar vienaudžiem un pieaugušajiem, mācoties un vingrinoties runu izmantot dabiskos apstākļos – bērnu savstarpējā komunikācijā rotaļā.

Runas darbības nepilnīga attīstība neļauj bērnam pilnībā apgūt brīvās komunikācijas procesu, tādā veidā traucējot runas, domāšanas un izziņas attīstību, bremzējot arī pasaules izzināšanu, kā arī negatīvi ietekmējot personības pilnveidošanos un uzvedības ieradumus.

Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstības veicināšanā īpaši svarīga ir rotaļa. Tieši rotaļā bērns valodu un runu apgūst kontekstā ar praktisku darbošanos, un viņa runas neprecizitātes nav saistītas ar nepatīkamām sekām, kā tas mēdz būt mācībās (Брунер, 1987).

Praksē novērots, ka pirmsskolā rotaļas nozīme bērna attīstībā netiek atbilstoši novērtēta. Bieži to saista ar izklaidi, ar nenopietnu bērna brīvā laika pavadīšanu. Pedagoģiskajā procesā dominē izskaidrojoši ilustratīvā metode, dažkārt pat reproduktīvā metode, maz iekļaujot rotaļu kā dabisku bērna mācīšanās veidu.

Rotaļa ir noteikts darbības veids, kas atplaukst bērnības gados un pavada cilvēku visu tā dzīvi. Rotaļa ar savu atvērtību, daudzpusīgajām funkcijām piesaista pedagogu, psihologu, filozofu, sociologu, etnogrāfu, mākslas zinātnieku, biologu uzmanību. Skaidrs, ka dabas zinātniekus rotaļā piesaista citādi šīs aktivitātes aspekti, tomēr visi zinātnieki piekrīt tam, ka rotaļa ir neatņemama cilvēces kultūras sastāvdaļa. Rotaļā bērni spēj gan verbālās, gan neverbālās komunikācijas veidā paust savas problēmas, gan atklāt vēlmes un vajadzības.

Pētījuma **problēma** izriet no pretrunas starp sabiedrības prasību pēc personas, kura kā subjekts spēj iesaistīties sociālajos procesos, un nepietiekamu šo prasmju veidošanās līmeni. Pirmsskolas izglītības satura apguves plānotie rezultāti (Ministru Kabineta Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, 2012) paredz attīstītas bērna runas un sadarbības prasmes, kas raksturīgas dialogrunai (klausās, uztver, stāsta, pauž attieksmi pret dzirdēto, pieņem sevi un citus, jūt līdzī, lūdz un sniedz palīdzību, sadarbojas ar vienaudžiem un pieaugušajiem, pieņem vai noraida ieteikumus, pamato savu viedokli). Tai pašā laikā programma pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai nav izstrādāta. Līdz ar to pirmsskolas izglītības skolotājiem, īpaši tiem, kuriem maza profesionālā pieredze, rodas grūtības mērķtiecīgi plānot un organizēt pedagoģisko procesu bērnu dialogrunas attīstības sekmēšanai.

Problēmas **aktualitāti** nosaka arī tas, ka tradicionālajā pedagoģiskajā procesā bieži vien dominē monologruna. Dialogs mācību procesā un rotaļā rodas tikai sarunas formā starp pedagogu un bērniem, kurā pieaugušais kļūst par vadītāju, bet bērns – par vadāmo. Rodas pretruna starp pirmsskolas vecuma bērna gatavību dialogam, kura pamatā ir dialoga vajadzība starp vienaudžiem, un to, kā praksē šī vajadzība tiek apmierināta. Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība ir nepieciešams nosacījums veiksmīgai mijiedarbībai ar apkārtējo vidi dažādos darbības veidos – ikdienas saskarsmē, rotaļā, mācību darbībā.

Iepriekš minētā aktualitāte un problēma motivēja promocijas darba temata „*Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība rotaļās*” izvēli.

Pētījuma objekts. Pedagoģiskais process pirmsskolā.

Pētījuma priekšmets. Bērna dialogruna rotaļā.

Pētījuma mērķis. Izpētīt pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības sakarības rotaļā, izveidot un empīriski pārbaudīt modeli mērķtiecīgai bērnu dialogrunas sekmēšanai.

Pētījuma hipotēze. Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība noris sekmīgāk, ja:

- skolotājs piedāvā bērna attīstības likumsakarībām atbilstošu dialogrunas apguves saturu;
- pedagoģiskajā procesā tiek veicināta bērna aktīva saziņa reālajās un modelētajās rotaļsituācijās;
- bērns iesaistās pēc procesuālās struktūras, satura un formas daudzveidīgās rotaļās, īstenojot sadarbību: pieaugušais – bērns; bērns – bērns.

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt pedagoģisko, psiholoģisko, psiholingvistisko un filozofisko literatūru par dialoga, dialogrunas attīstību, rotaļas būtību un likumsakarībām pirmsskolas vecumā.
2. Izstrādāt kritērijus un rādītājus pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas vērtēšanai.
3. Noteikt bērnu dialogrunas attīstības reālo līmeni sadarbības procesā: pieaugušais – bērns, bērns – bērns.
4. Izstrādāt un eksperimentāli pārbaudīt dialogrunas pilnveidošanās procesuālo modeli.
5. Noteikt galvenos pedagoģiskos nosacījumus bērnu sekmīgai dialogrunas attīstībai rotaļās.

Pētījuma teorētisko pamatojumu veido:

- **Filozofiskās un psiholingvistiskās teorijas**, kas dialogu raksturo kā saprašanās mākslu, kā savstarpējās informācijas apmaiņas procesu, kurā veidojas un pastāv starppersonu attiecības, kas ir vērstas uz izziņu un pašizziņu (M. Būbers (2010), E. Hofa (*Hoff*, 2009), V. Kazakovskaja (*Казаровская*, 2006), H. G. Gadamers (1999)).
- Personības **darbības teorija**, kas pamato darbību kā procesu sistēmu subjekta un objekta mijiedarbībā (D. Lieģeniece (1999), Ļ. Vigotskis (*Выготский*, 1997), A. Ļeontjevs (*Леонтьев*, 1983)), kā arī **vadošās darbības un jaunveidojumu teorija**, kas raksturo rotaļu kā bērna galveno darbības veidu (D. B. Elkoņins (*Эльконин*, 1971), H. Švarcmane (*Schwartzman*, 1985), F. Frēbels (*Фребель*, 2005), O. Svenne (1930), J. A. Students (1935), D. Dzintere (2007, 2009), S. Millere (*Миллер*, 1999), N. Pantina (*Пантина*, 1996), N. Podjakovs (*Подьяков*, 1997)).

- **Kognitīvā teorija**, kas pamato bērna valodas apguves un domāšanas attīstības saistību (Ž. Piažē (2002), Ļ. Vigotskis (*Выготский*, 1997, Dž. Bruners (Брунер, 1987)).
- **Lingvodidaktikas teorijas**, kas balstās uz dialoga pieeju pedagoģiskajā procesā un dialogrunu kā pirmsskolas vecuma bērna komunikatīvās kompetences komponentu (E. Hofa (*Hoff*, 2000, 2009), R. Cimmere (*Zimmer*, 2010), D. Dzintere (2009), E. Kramiņš (2005), V. Kazakovskaja (*Казаковская*, 2006), O. Bizikova (*Бизикова*, 2008), N. Saprigina (*Сапрыгина*, 2003), L. Jakubinskis (*Якубинский*, 1996), L. Ščerba (*Щерба*, 1957)), kā arī dialogrunas apguvi mijiedarbībā starp pieaugušo un bērnu sociālā vidē (Ļ. Vigotskis (*Выготский*, 1997), Dž. Bruners (*Брунер*, 1987), V. Kazakovskaja (*Казаковская*, 2006)).

Pētījuma metodes:

- Teorētiskās: pedagoģiskās, psiholoģiskās, filozofiskās literatūras analīze, salīdzinošā analīze, kontentanalīze, modeļa konstruēšana.
- Empīriskās:
 1. Datu ieguves metodes:
 - longitūdiālais novērojums;
 - aptaujas (mutiskās, rakstiskās).
 2. Datu apstrādes un analīzes metodes:
 - aprakstošā statistika: statistiskie rādītāji un grafiskā analīze;
 - secinošās statistikas metodes: testa ticamības rādītāji (Kronbaha alfa tests); Stjudenta t tests; korelāciju analīze (Pīrsona korelācijas koeficients).

Pētījuma bāze:

- Rīgas, Bauskas, Cēsu, Madonas pilsētu un novadu pirmsskolas izglītības iestādes (pētījumā piedalījās 108 vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērni).
- 122 dažādu pilsētu pirmsskolas izglītības skolotāji.

Pētījuma posmi:

1. Pētījuma teorētiskā pamatojuma izstrāde: 2009. gada septembris – 2011. gada februāris.
2. Dialogrunas prasmes veidošanās procesuālā modeļa izstrāde: 2011. gada februāris – 2011. gada maijs.
3. Sākotnējās situācijas izpēte un dialogrunas procesuālā modeļa eksperimentālā pārbaude: 2011. gada maijs – 2012. gada septembris.

4. Iegūto rezultātu apkopojums, analīze un promocijas darba noformējums: 2012. gada septembris – 2013. gada jūlijs.

Pētījuma zinātniskā novitāte:

- Izveidots pedagoģiskās darbības procesuālais modelis bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai, eksperimentāli pārbaudīta tā efektivitāte.
- Izstrādāti bērnu dialogrunas vērtēšanas kritēriji un to rādītāji.

Pētījuma praktiskā nozīmība:

- Izstrādāta un praksē aprobēta eksperimentālā programma bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai.
- Izstrādātas un apkopotas pieaugušo strukturētas rotaļas bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai.
- Pētījumā formulētās atziņas, izstrādātā eksperimentālā programma bērna dialogrunas attīstībai ieviestas praksē – Rīgas Pirmsskolas izglītības iestādē „Kamenīte” un RPIVA studiju kursā „Rotaļa teorijā un praksē” šādās profesionālā bakalaura studiju programmās: „Pirmsskolas izglītības skolotājs”; „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs”; otrā līmeņa īsā profesionālās augstākās izglītības studiju programma: „Pirmsskolas skolotājs”.

Pētījuma robežas:

Pētījums neaptver visu pirmsskolas posmu. Tajā iesaistīto bērnu vecums ir 4 – 6 gadi. Šī vecuma kategorija tika izvēlēta, tāpēc, ka tieši šajā vecuma posmā bērniem veidojas elementāra runas darbības izpratne un brīva tās izmantošana, kontaktējoties ar apkārtējiem.

Pētījuma rezultāti atspoguļoti zinātniskajās publikācijās:

1. Stangaine, I. (2014) Pirmsskolas vecuma bērnu runas kultūras izvērtējums rotaļu dialogos. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā 7. Starptautiskā zinātniskā konference*. Rīga: RPIVA, 168. – 173. lpp. ISBN 9934-503-15-3
2. Dzintere, D., Stangaine, I., Augstkalne, D. (2014) *Bērna komunikatīvās kompetences attīstība*. Rīga: RaKa, 245 lpp. ISBN 978-9984-46-303-2
3. Stangaine, I. (2013) Communication Trough Play – Developer of Preschooler’s Dialogue Speech. *SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola izglītības un dizaina

- fakultāte, 390. – 400. lpp. ISSN 1601-5887 (ievietots starptautiski citējamā datu bāzē Thomson Reuters Web of Science).
4. Stangaine, I. (2013) Pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas sekmēšana rotaļās. *Valodu Mācības pirmsskolā un sākumskolā*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, SIA Zelta rudens, 109. – 121. lpp., ISBN 978-9984-615-84-8.
 5. Stangaine, I. (2013) Furthering development of pre-school child dialogue speech with play. *Rural Environment. Education. Personality. (REEP) Proceedings of the 6th International Scientific Conference*. Jelgava: Devoted to 150 Anniversary of Latvia University of Agriculture. 248. – 255. p., ISSN 2255-8071.
 6. Стангаине, И., Тауриня, А. (2013) Развитие диалогической речи у дошкольников в игровых ситуациях. *Проблемы онтолингвистики – 2013. Материалы международной научной конференции 26 – 28 июня 2013 г., Санкт-Петербург*. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 265 – 262. с., ISBN 978-5-8064-1859-4.
 7. Dzintere, D., Stangaine, I. (2012) Radošās rotaļas un spēles. *Ceļā uz skolu. Bērna sagatavošana pamatizglītības ieguvei*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, 176. – 201. lpp. ISBN 978-9934-0-2065-0.
 8. Stangaine, I. (2012) Bērna fizisko aktivitāšu sekmēšana. *Ceļā uz skolu. Bērna sagatavošana pamatizglītības ieguvei*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, 201. – 220. lpp. ISBN 978-9934-0-2065-0.
 9. Helmane, I., Stangaine, I. (2012.) Bērna radošā darbība matemātisko prasmju apguvē pirmsskolā. *Daugavpils Universitātes 53. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Daugavpils, 7 lpp., CD formāts. ISBN 978-9984-14-563-1.
 10. Stangaine, I. (2011) Pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstība rotaļās un spēlēs. *TAGAD Zinātniski metodiskais izdevums*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 39. – 44. lpp. ISSN 1-407-6284.
 11. Stangaine, I. (2011) Interaction of Communicative and Self-confidence of the Preschool Children. *SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA, Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Rēzekne, 359. – 368. lpp. ISSN 1691-5887 (ievietots starptautiski citējamā datu bāzē Thomson Reuters Web of Science).
 12. Tauriņa, A., Stangaine, I. (2011) Encouragement of Development of Preschoolers' Entrepreneurial Skills in Fundraising Activities and Play. *Ad verba liberorum Linguistics & Pedagogy & Psychology*. Rīga: RPIVA, 37. – 48. p. ISSN 1691-5771.

13. Helmane, I., Stangaine, I. (2011) Fostering preschoolers' maths skills. Through a play and within a child's creative actions. *MENAS DIZAINAS IR MENINIS UGDYMAS*. Kauņa: Kauno kolegija, 25 – 32. p. ISBN 978-9955-27-231-1.
14. Stangaine, I. (2010) Pieaugušā un bērna sociālā mijiedarbība rotaļā pirmsskolēna komunikatīvās kompetences sekmētāja. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā 5. Starptautiskā zinātniskā konference*. Rīga: RPIVA, 312. – 317. lpp. ISBN 978-9934-8060-5-6.

Pētījuma rezultāti prezentēti zinātniskajās konferencēs:

1. LETONIKA 5. Kongress *Pētījumi par nacionālo identitāti: paveiktais un darāmais*. Referāts: Bērnu sarunvaloda rotaļās. Latvijas Zinātņu akadēmija, Rīga, 28. – 30.10.2013.
2. Международная научная конференция "*Проблемы онтолингвистики – 2013*"
Тема доклада: „Развитие диалогической речи у дошкольников в игровых ситуациях”. РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург 26. – 28. июня 2013. г.
3. 6th International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality. (REEP)*. Referāts: „Furthering development of pre-school child dialogue speech with play”. LLU, Jelgava, 20. – 21.03.2013.
4. 6. Starptautiskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts: „Pirmsskolēna saziņas prasmes rotaļā”. RPIVA, Rīga, 29. – 31.03.2012.
5. Starptautiskā zinātniskā konference *SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA*. Referāts: “Pirmsskolas vecuma bērnu komunikatīvās kompetences un pašpaļāvības mijiedarbība”. Rēzeknes Augstskola, Rēzekne, 27. – 28.05. 2011.
6. 5. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītība*. Referāts: „Pieaugušā un bērna sociālā mijiedarbība rotaļā pirmsskolēna komunikatīvās kompetences sekmētāja”. RPIVA, Rīga, 25. – 27.03.2010.

Pētījuma struktūra:

Pētnieciskā darba struktūru veido divas nodaļas, 11 apakšnodaļas, nobeigums, literatūras saraksts, pielikumi. Teksts izklāstīts uz 143 lpp., tekstu ilustrē 33 tabulas un 25 attēli, literatūras sarakstā iekļauti 176 publikāciju un avotu nosaukumi. Darbam pievienoti 13 pielikumi (kopumā 43 lpp.).

1. Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas veidošanās rotaļā teorētiskais pamatojums

1.1. Dialoga un dialogrunas psiholingvistiskā analīze

Dialogs ir dažādu disciplīnu, lingvistikas, literatūrzinātnes, retorikas, psiholoģijas pētīšanas priekšmets. Tomēr katra zinātne pēta tādu dialoga aspektu, kas saistīts ar tās priekšmetisko lauku.

Filozofijā, vēlāk arī loģikā un retorikā, dialogs tiek definēts kā divu viedokļu pretstatījuma, ideju un uzskatu patiesuma pierādīšanas cīņa vai kā „cilvēku savstarpējās mijiedarbības loģiski komunikatīvais process, kurā tiek paustas indivīda domas” (Берков, 2002, 4). Dialogs filozofu darbos tiek analizēts kā subjektu mijiedarbības process sabiedrībā.

Plašāku skatījumu uz dialogu, kuru ietekmē savstarpējās „Es” un „Cits” attiecības starp cilvēkiem, dabu, citām sabiedrībām un kultūrām dod M. Būbers. Zinātnieka filozofijā ir izstrādāta mācība par „Es – Tu” un „Es – Tas” attiecībām – cilvēks veido attiecības ar dabu, ar cilvēkiem un Dievu, kas veidojas tieši dialogā. Dialoga pamatā ir attieksme, ko raksturo vārdu pāris „Es – Tu”, kur dialoga partneris tiek atzīts par unikālu vērtību (Būbers, 2010). Dialogā veidojas cieņa un respekts pret Citādību – pretrunīgi uzskati, vērtības un tendences, ko nevaram ignorēt, kas jāatzīst par katras kultūras neatņemamu sastāvdaļu.

Cilvēka apziņa ir vērsta uz cita apziņu, kas veido cilvēka kopības un komunikācijas pamatu, kā cilvēku eksistences īsteno veidu. Apziņa nepastāv tikai sev, tā ir komunikācijā (dialogā) ar citām apziņām. Tādā veidā var apgalvot, ka dialogisms ir virziens, kas daudzējādā ziņā veido mūsdienu filozofisko domu Rietumos, tai skaitā arī Latvijā (Kūle, Kūlis, 1998, 583, 584).

Mūsdienās dažas iepriekšējās pieejas dialoga izpētē aktīvi transformējas, ņemot vērā politiskās, kultūras, etnogrāfiskās reālijas. Globalizācijas ietvaros starptautiskā dialoga nozīme humanitārajās zinātnēs un kultūrā kopumā pieaug.

Dialogs ir pamats cilvēku kopībai un savstarpējai sapratnei (Baka, Grunevalds, 1998). Dialogs pastiprina savstarpējo sapratni tautu vidū, sniedz iespēju labāk izzināt paša nacionālo tēlu. Tātad dialogu var uzskatīt arī par savdabīgu saprašanās mākslu, ko pēta hermeneitika. Pat sevis saprašana notiek dialoga formā. Filozofi saprašanu traktē ne tikai kā izziņas procesa sastāvdaļu, bet gan kā daudz nozīmīgāku fenomenu. Saprašana saista cilvēku

ar pasauli, veidojot simbolisko realitāti. Mūsdienu sabiedrībā, kas veidota, pamatojoties uz integrācijas attīstību un sadarbību starp valstīm un tautām, pieaug savstarpējās sapratnes un kultūras loma, lai to praktiski realizētu sociālajā praksē. Tolerances un savstarpējās sapratnes kultūras izpausmes starp cilvēkiem kļūst par vadošo principu kā pasaulē notiekošajos procesos, tā arī ikdienas komunikācijas apstākļos. Augsts savstarpējās sapratnes līmenis dod plašas iespējas veidot pozitīvas attiecības starp cilvēkiem: indivīds ir gatavs veidot dialogu, ir atvērts dažādiem uzskatiem, šādam cilvēkam piemīt nozīmīgu vērtību izpratne.

Dialoga jeb sarunāšanās ideālais mērķis ir saprasties. Saruna ir saprašanas un saprašanās process:

- saprast to, ko citi saka, nozīmē saprašanos valodā;
- saprašanās sarunā ietver sevī to, ka partneri ir gatavi vienam un tam pašam un cenšas rēķināties ar svešo, pretējo. Apmainoties viedokļiem, var nokļūt līdz kopīgai valodai;
- saprašanos un saprašanās īstenošanu, kad starp sarunas partneriem norisinās komunikācija (saprāšanas veids ir izklāsts, saprašanās mijiedarbība) (Gadamer, 1999, 361, 362).

Saprašanās māksla ir saistīta ar prasmi sadzirdēt arī neteikto, ar prasmi saprast neverbālo valodu (Šuvajevs, 2007, 147).

Dzīve pēc savas būtības ir dialogiska, dzīvot nozīmē jautāt, uztvert, atbildēt, piekrist. Tajā cilvēks piedalās viss – ar acīm, lūpām, rokām, dvēseli, visu ķermeni un rīcību (Бахтин, 1979). Dialoga kodols ir dialogiskā attieksme, kura saista dialoga dalībniekus vienu ar otru un ar pašu dialogu. Dialogiskā attieksme pret sarunbiedru, pret sevi un pret pašu dialogu nosaka dialoga emocionālo un ētisko pamatu (Jermolajeva, 2012).

Kultūra un izglītība, kuras ir radītas un funkcionē cilvēku sabiedrības ietvaros, ir dialogiskas pēc būtības, tāpēc mūsdienu izglītības mērķis ir audzināt kultūras cilvēku, kurš tiecas pēc savstarpējas sapratnes, sakariem un dialoga ar mijiedarbības partneriem.

Mūsdienās arī audzināšana tiek uztverta kā dialogs starp potenciāliem darboties spējīgiem subjektiem, nevis kā mācību un audzināšanas objekta pakļaušana skolotāja un audzinātāja gribai (Gudjons, 2007, 263). Lai veidotos līdzsvarots dialogs starp bērnu un skolotāju, vajadzīga uzticēšanās, sapratne, īpaša emocionālā attieksme pret bērnu.

Dialogam ir grūti piešķirt universālu skaidrojumu, jo tiek ņemtas vērā vairākas interpretācijas zonas šī jēdziena raksturošanai. Dialogs ir:

- cilvēciskās saskarsmes pirmatnējā ģints forma;
- personības attīstības galvenais determinants;

- cilvēka izpētes princips un metode;
- noteikts psihofizisks savā starpā sazinošos cilvēku stāvoklis;
- cilvēku attiecību un savstarpējās saskarsmes organizācijas augstākais līmenis;
- kā radošais process.

Dialogs kā kulturoloģisks jēdziens akumulē visus šos aspektus (Макаров, 2002).

Pieejā dialogam kā īpašam filozofiskam un sociokulturālam fenomenam, kam ir sarežģīta struktūra un daudzfunkcionāls raksturs, izvirza uzdevumu noteikt dialoga dabu kā īpašu saziņas un kultūras subjektu mijiedarbības līdzekli (Сайко, 1999).

Dialogu kā sociālās runas mijiedarbības un cilvēku tiešās saskarsmes aktu ir pētījuši lingvisti, kuru darbos tas tiek atspoguļots kā viena no saistītas runas formām, uzsverot, ka atšķirībā no monologa, dialogu veido divi vai vairāk runājošie (Шахнорович, 1989; Щерба, 1957; Якубинский, 1996).

Vārdnīcās *dialogs* raksturots kā divu vai vairāku personu saruna – runas forma, kurā katrs izteikums ir tieši adresēts sarunas biedram (Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca, 2007, 90). Dialogu var raksturot gan kā sarunu, gan plašākā nozīmē – kā cilvēku saskarsmi, saziņu, kā kontaktus, informācijas apmaiņu (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011, 25). Arī dialoga formā veidotā saruna tiek definēta kā *dialogruna* (Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca, 2007, 90; Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 75).

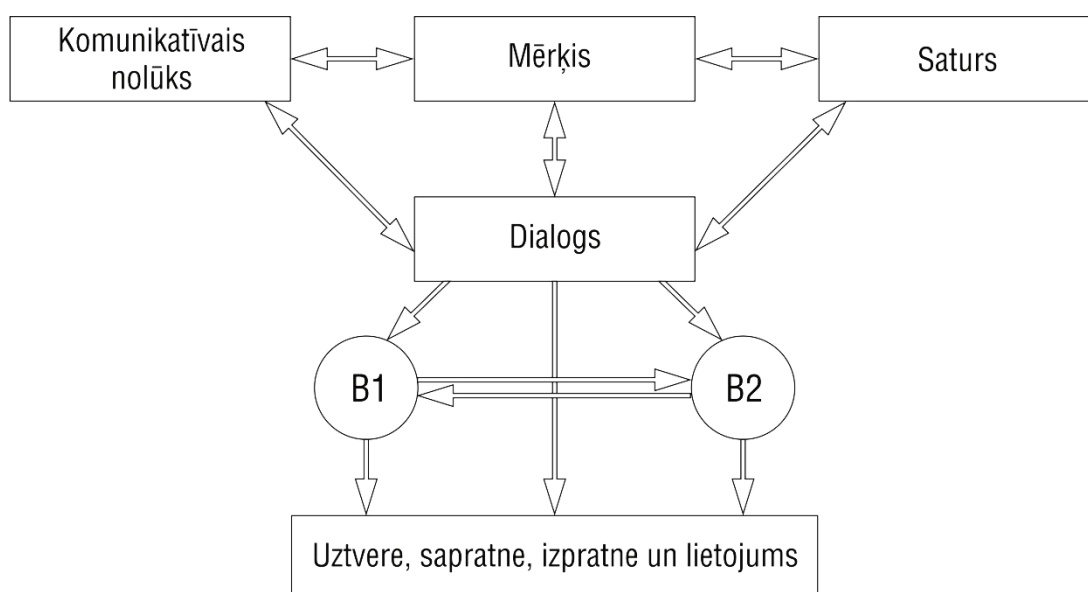
Dialoga īpatnības ir saistītas ar tā specifiku. Dialogs rodas noteiktos apstākļos sarunas biedru intermitējošas, galvenokārt mutiskas un spontānas runas rezultātā. Dialoga mērķis ir jautāt un izraisīt atbildi, rosināt kaut kādai darbībai (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 75). Dialogs notiek konkrētā situācijā un tiek papildināts ar žestiem, mīmiku, intonāciju. No tā izriet dialoga valodas noformējums – runa tajā var būt nepilnīga, saīsināta, dažreiz fragmentāra. Dialogam ir raksturīga sarunvalodas leksika un frazeoloģija, konkrētība, nesaskaņotība un pārtraukumi, vienkārši un salikti teikumi bez saistītātvārdiem, īslaicīga apdomāšanās. Dialoga apjoms ir teorētiski neierobežots, un tā zemākā robeža ir atvērta. Taču katram dialogam ir sākums un beigas.

Lai sarunātos – veidotu dialogu – nepieciešami vismaz divi aktīvi sarunas dalībnieki, kuri vienlaikus ir gan runātāji, gan klausītāji. Dialogā katram sarunas dalībniekam ir gan tiesības, gan arī pienākums ne tikai izteikt savu viedokli, bet arī dot iespēju otram izteikt savu, iespējams, atšķirīgu viedokli. Atšķirties var arī katra indivīda komunikatīvais nolūks, vajadzība pēc dialoga.

Viens no svarīgākajiem nosacījumiem, kas cilvēkam liek iesaistīties dialogā ir vajadzība kaut ko izteikt, uzzināt, ieteikt, precizēt, ietekmēt, pārliecināt, noraidīt u.c. (Anspoka, 2008, 3008).

Dialoga mērķi (tas katram runātājam ir subjektīvs) ietekmē komunikatīvais nolūks un dialoga saturs, kas ir objektīvs rādītājs. Pirmsskolā bieži vien par dialoga saturu kalpo kopēja rotaļa. Izvērstā dialoga rezultāts ir dialoga partnera uztvere, sapratne, izpratne un lietojums.

Dialoga komunikatīvais nolūks, mērķis, dialoga saturs, pats dialoga process un tā rezultāts veido vienotu dialoga struktūru, ko ilustrē 1. attēls (skat. 1. attēlu):



1. attēls. **Dialoga struktūra** (autores konstrukts)

Dialogu regulē dinamiskā situācija, kurā ir divi dialoga dalībnieki, šajā gadījumā – bērni (B1 un B2). Tā saturs, runas un komunikācijas līdzekļi izriet no šīs situācijas. Tas nozīmē, ka attīstītā formā dialogs ir ne tikai situatīva sadzīves saruna, bet domām bagāta konteksta runa, loģiskas sadarbības, mijattiecību veids, saturīgs komunikācijas līdzeklis, kurā tiek nodrošināta runātāju uztvere, runas satura sapratne, izpratne.

Dialogā sniegtās informācijas sapratne, izpratne un tās lietojums nav iespējama bez tās uztveres. Uztveres procesā indivīds priekšmetu, parādību, īpašību, darbību u.tml. mācās saistīt ar konkrētu vārdu. Bērnu uztvere cieši saistīta ar konkrētā bērna vecumposma attīstības likumsakarībām, ar citu psihisko procesu attīstību – uzmanību, atmiņu, valodas attīstības līmeni un runas darbības pieredzi.

Sapratne tiek raksturota kā prāta darbības pirmā pakāpe, kur sapratnes līmenī cilvēks uztver priekšmetus, dzīvas būtnes, parādības, notikumus, procesus u. tml. un apjēdz to būtību

kopumā, neiedziļinoties detaļās, neveicot to analīzi un nepaužot savu attieksmi pret tiem. Savukārt izpratne ir prāta darbības augstākā pakāpe, kas izpaužas izziņas procesā uz lietu būtības izzināšanu virzītā analītiskā domāšanā, neskaidrību vai pretrunīguma apzināšanā, dziļākā izpētē un kopsakarību atrašanā un beidzas ar neskaidrību noskaidrošanu un jēdzienu definēšanu (formulēšanu). Dialoga procesā izpratne veidojas, dzirdēto informāciju uztverot, apjēdzot un analizējot (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011, 41, 77).

Dialoga procesā piedalās vismaz divi dažādi informācijas nodošanas un saņemšanas veidi (verbālais un neverbālais). Viens no tiem ir runa, proti, secīga artikulētu skaņu, runas zīmju (vārdu) nodošana. Valoda un runa ir tuvi, bet ne identiski jēdzieni. Aktuāls ir jautājums par jēdzienu „valoda” un „runa” precīzu lietojumu, kas reizēm izraisa diskusijas. **Valoda** tiek raksturota kā zīmju sistēma, kā cilvēku sazināšanās, domu formulēšanas un izteikšanas līdzeklis informācijas fiksēšanai, saglabāšanai un tālāknodošanai. Valodai ir runas, rakstu un žestu forma, kas atšķiras ne tikai pēc saziņas kanāla (vizuālais vai audiālais), bet arī pēc satura un struktūras: rakstu valodā vārdi ir literārāki, teikumi garāki, bet runai raksturīgi īsi, kontekstā balstīti izteikumi un neliterāra leksika (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011, 92). Valodai ir vairāki pamatzdevumi – ārējās pasaules dažādu lietu, vielu, procesu nosaukšana, valoda nepieciešama arī cilvēka refleksijām jeb pārdomām, kā arī cilvēku sadarbībai un komunikācijai (Laiveniece, 2000, 38).

Runa tiek definēta kā valodas zīmju sistēmas konkrēta izpausme, plašākā nozīmē - valodas konkrēta izpausme gan mutvārdos, gan rakstos (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011, 76). Valoda ir dabisks mūsu domu instruments un svarīgākais līdzeklis, lai mēs uzņemtu zināšanas un visaptverošu informāciju.

Runa ir cilvēka darbība, kura pastāv saskarsmē ar citiem cilvēkiem un kurā cilvēks pauž savas domas un nodod tās tālāk ar kādas valodas palīdzību. Runa ir valodas lietošanas process (skat. 2. attēlu).

RUNA	Process	Runas radīšana (producēšana)
	↓ ↑	Runas izpratne
	Produkts	Valodas materiāls

2. attēls. **Indivīda runas darbība** (autore konstrukts)

Kā redzams attēlā, runas procesā ietilpst runas producēšana un izpratne, kā rezultātā iegūst runas produktu – valodas materiālu. Process un produkts ir savstarpēji saistīti. Tātad

valoda īstenojas runā, tā kļūst „dzīva” ar runas palīdzību un tiek apgūta ar runas starpniecību. Runas darbība ietver runāšanas un sapratnes procesus, kas vienlaicīgi izpilda vairākas funkcijas un kam ir noteikta struktūra (motīvs, mērķis, runas producēšana, izpratne un rezultāts – valodas materiāls).

Kā psihiskais process runa ir saistīta ar visiem citiem psihiskajiem procesiem, kas tradicionāli tiek aplūkoti kā kognitīvie (izziņas procesi): sajūtām, uztveri, uzmanību, atmiņu, domāšanu, iztēli, t.i., ar tiem procesiem, ar kuru palīdzību bērns izzina pasauli un kas sekmē runas attīstību (Глухов, 2005, 39).

Runa ietver sevī gan saziņas funkciju, gan domāšanas funkciju (Vigotskis, 2002, 16). Spēja spriest ir tieši atkarīga no spējas runāt un lietot valodu, jo tikai ar valodu cilvēks var izteikt savu viedokli un veidot savus spriedumus. Saprast kādu teikumu nenozīmē vienīgi saprast tajā izmantoto vārdu nozīmes. Saprast kādu teikumu nozīmē saprast šī teikuma jēgu: ko runātājs vēlas ar šo teikumu pateikt. Tieši šis elementārais fakts ļauj pieņemt, ka teikums kā pateiktā jēgas vienība ir pats fundamentālākais valodas elements (mazam bērnam bieži viens izteikts vārds nozīmē veselu teikumu) (Apsalons, 2011, 36 – 37).

Vārds ir valodas vienība, ar kuru apzīmē kādu nojēgumu un attieksmes starp tiem. Vārda nozīme vienlaikus ir gan runas fenomens, gan intelektuāls fenomens, kas ietver sevī vispārinājumu. Tāpēc tā nozīme aplūkojama kā vārdiska parādība, gan kā parādība, kas attiecas uz domāšanu.

Tradicionālajā lingvistikā par valodas pamatelementu tiek uzskatīta valodas elementārā zīme, respektīvi, vārds (plašākā nozīmē). Elementārai valodas zīmei pretējā ir saliktā zīme jeb teikumi. Tāds uzskats pastāv tādēļ, ka valoda tiek traktēta kā abstraktu zīmju sistēma, kurā pastāv noteiktas loģiskas, gramatiskas un sintaktiskas likumsakarības, kas nav atkarīgas no aktuālā valodas lietojuma, respektīvi, tās ir neatkarīgas no konkrētās sarunas konteksta. Turpretī semantiski un īpaši pragmatiski orientēta loģika par valodas kā runas, valodas kā runas darbības pamatelementu uzskata nevis vārdu, bet teikumu, jo šīs loģikas galvenokārt aplūko valodu kā sarunu un darbību. Valoda tiek tematizēta nevis kā abstraktu zīmju sistēma, bet kā konkrēts zīmju lietojums sarunas situācijā (Apsalons, 2011, 46).

Analizējot domāšanas un runas saistību, Ļ. Vigotskis uzsver iekšējās runas nozīmīgumu. Iekšējā runa ir ne tikai tas, kas noris pirms ārējās runas vai atveido šo ārējo runu atmiņā, iekšējā runa ir ārējās runas pretmets. Ārējā runa ir process, kurā doma pārvēršas par vārdu. Iekšējā runa ir pretējā virzienā vērsts process, kas no ārpuses iet uz iekšu, process, kurā runa „izšķīst” domā (Vigotskis, 2002).

Iekšējā runa ir „saruna ar sevi”, ko mēs dažreiz izmantojam, saskaroties ar kādu problēmu. Bērniem šī spēja attīstās lēni, turklāt katram atšķirīgā tempā. Iekšējā runa nav laiska tērzēšana domās. Tā būtiski ietekmē un regulē cilvēka izturēšanos un iespaido arī mūsu izpratni par pasauli (Fišers, 2005). Doma ir apjomīgāka un dziļāka nekā atsevišķi vārdi, tāpēc pāreja no domas uz vārdu ir ļoti sarežģīts process. Runātājam jāatrod visprecīzākie vārdi, lai izteiktu domu pēc iespējas pilnīgāk.

Bērnu runas attīstības pamatā ir valodas apgūšanas, runas darbības veidošanās aktīvs, radošs process. Bērna dzimtās valodas apguve ietver sevī praktisko runas iemaņu veidošanos, komunikatīvo formu un valodas darbības funkciju pilnveidošanos (pamatojoties uz valodas līdzekļu praktisko apguvi), kā arī valodas īstenības izpratnes veidošanos, kas var tikt nosaukta par bērna lingvistisko attīstību, un tieši dialogs bērnam nozīmē pirmo dzimtās valodas apgūšanas skolu (Сохин, 2002, 50).

Par to, cik ļoti bērns vēlas izteikt savas domas, kaut ko pastāstīt, apspriest, pārliecināt citus, saņemt informāciju, dalīties pieredzē, liecina jau maza bērna pirmie centieni kaut ko pavēstīt pārējiem cilvēkiem (Markus, 2003, 12). Tomēr, lai gan šī informācija norāda, ka pirmsskolas vecuma bērniem ir vēlēšanās iesaistīties dialogā ar citiem, viņu prasmes to darīt joprojām tikai attīstās (Salkind, Margolis, Ruyck, Rasmussen, 2006, 155).

Trīsgadīgais bērns pārdzīvo krīzes periodu, viņa iekšējā pasaulē valda pretrunas – pārliecība un šaubas, pašcieņa un kaunīgums, iniciatīva un pasivitāte. Sociālā pieredze un runas prasmes vēl ir nepietiekami attīstītas, lai ar vienaudžiem sarunātos, sarunātu, rastu kompromisu. Neskatoties uz to, ka runu šajā vecumā var raksturot kā situatīvu, tā jau ir sarežģītāka un izvērstāka, salīdzinot ar 2 – 3 gadus vecu bērnu runu, bagātāks vārdu krājums, garāki kļūst teikumi, domāšana pārsvarā ir uzskatāmi tēlainā. Piektajā dzīves gadā bērna runa kļūst par viņa saskarsmes, domu un spriedumu izteiksmes līdzekli. Bērns pats sāk vairāk vērot, domāt, spriest un uzdot jautājumus.

Bērnam attīstoties, sarunas kļūst daudzveidīgākas un bagātākas, tāpēc svarīgāka kļūst valodas un runas loma, kas palīdz regulēt savstarpējās attiecības. Taču, lai dialogs noritētu rezultatīvi, ir jābūt ne tikai attiecīgam vārdu krājumam, prasmei veidot teikumus, bet arī prasmei izsacīt atbilstošu domu atbilstošā vietā un laikā, tas nozīmē, ka ir jābūt izpratnei par valodas lietošanu, ko pirmsskolas vecuma bērns visdabiskāk apgūst rotaļā.

Pirmsskolas vecuma bērna dialogu izpētes vēsture attiecināma galvenokārt uz Ž. Piažē un Ļ. Vigotska darbiem. Analizējot sešu gadu vecu bērnu izteikumus, Ž. Piažē saskaņā ar savu bērnu apziņas attīstības koncepciju min divas funkcionāli pretējas izteikumu klases: egocentrisko runu un sociālo runu.

D. Lieģeniece, analizējot Ž. Piažē, norāda, ka egocentriskā runa ietver:

- atkārtojuma kategoriju (bērns atkārtoti saka un vārdus vienīgi runas priekšlabā);
- monologu (bērns, sarunājoties ar sevi it kā skaļi domā);
- kolektīvo monologu (runa tiek orientēta uz citu personu bez vēlēšanās saņemt atbildi).

Sociālā runa iekļauj sevī šādus komponentus:

- adaptēto informāciju (starp bērniem un pārējiem notiek domu apmaiņa);
- kritiku (bērns izsaka piezīmes par citu bērnu uzvedību);
- komandas, prasības, draudus;
- jautājumus (bērns gaida atbildi);
- atbildes (bērns reaģē uz jautājumiem un komandām) (Lieģeniece, 1999, 33).

Interesi rada Ž. Piažē pētījumi, kas veltīti sociālajai runai – bērnu savstarpējām sarunām. Tipizējot šīs sarunas, tiek uzsvērts, ka, pirms veidojas dialogs tā attīstītājā formā, saruna iziet vairākas stadijas. Pēc zinātieka domām, tikai sasniedzot 7 – 8 gadu vecumu, dialogs kļūst par to, ko ar to saprot pieaugušie: viedokļu apmaiņu, cenšoties motivēt savas domas un saprast sarunas biedra viedokli. Sociālā runa norāda, ka bērns vēlas uzturēt saskarsmi ar klausītāju, bērns savu runu adresē klausītājam, ievēro klausītāja viedokli un mēģina ietekmēt klausītāju vai apmainīties ar viņa domām (Piažē, 2002).

Balstoties uz saviem novērojumiem par spontānām mazu bērnu sarunām, Ž. Piažē apgalvo, ka, lai gan bērni runā viens pēc otra, katra runātāja sacītajam ir maz kas kopīgs ar iepriekšējā bērna teikto. Drīzāk katrs bērns veido savu monologu, bet ar pārtraukumiem, lai arī otrs bērns varētu veidot monologu, nodēvējot šādu komunikāciju par kolektīvo monologu. Pirmsskolas vecuma bērni neiesaistās īstos dialogos tāpēc, ka bērns nav spējīgs sevi nostādīt klausītāja lomā un viņam nav vēlmes ietekmēt klausītāju vai kaut ko viņam stāstīt. Pēc Ž. Piažē domām, kolektīvais monologs ir sagatavošanās (pirmā) stadija, bērna dialogrunas attīstības sākumpunkts, jo tiek veidots izteicienu formā, kas seko viens aiz otra (Piažē, 2002). Kolektīvais monologs ir kā „atpēriens” bērnu sarunai, jo tas notiek bērnu grupā, veidojot teikumus, kas seko viens otram.

Otrā dialoga attīstības stadija, pēc Ž. Piažē (*Ж Пиаже*) domām, ir cenšanās iesaistīt sarunu biedru savās domās un darbībās. 4 – 5 gadus veci bērni izrāda nepieciešamību dalīties savos pārdzīvojumos, cenšas izstāstīt redzētās filmas vai noklausītās grāmatas saturu, pavēstīt par to, ar ko viņi bijuši aizņemti vai ar ko ir nodarbināti šajā brīdī. Bērni labprāt iesaistās savstarpējās sarunās, taču katrs sarunas dalībnieks runā par sev interesējošo tematu. Kaut arī tajā laikā „sarunas biedri” klausās viens otrā un saprot viens otru, tomēr vienota temata

dialogā nav, nav sadarbības, katrs runā tikai par to, ko viņš dara vai par ko viņš domā. Šis dialoga tips var izpausties ne tikai pirmsskolas vecumā, bet arī vēlāk un arī pieaugušajiem, kad sarunu biedru mērķis ir tikai izteikties (Пиаже, 1997). Iepriekš teikto var apkopot tabulā (skat. 1. tabulu).

1. tabula. **Bērna runas funkciju klasifikācija** (Пиаже, 1997,11 – 13)

Runas grupa	Nr.	Runas kategorija	Paskaidrojums
Egocentriskā runa	1.	Atkārtojumi	Tie ir vārdu un zilbju atkārtojumi, ko bērns atkārtosava prieka pēc, nedomājot par to pie kā vērsties, ne arī par to, lai izrunātu saprotamus vārdus.
	2.	Monologs	Bērns runā pats ar sevi, it kā skaļi domātu, ne pie viena nevēršas.
	3.	Monologs divatā vai kolektīvais monologs	Nerūp, lai būtu uzklausīts vai saprasts. Sarunu biedra pozīcija netiek ņemta vērā.
Sociālā runa	4.	Adaptētā informācija	Bērns pastāsta par savām domām, paziņo sarunu biedram par to, kas viņu varētu interesēt vai ietekmētu viņa uzvedību, pat strīdu izmanto, lai sadarbotos un sasniegtu kopējo mērķi. Ja bērns ir sarunu biedrs, tad tā ir adaptētā informācija, ja bērns runā tikai par sevi, nerūpējoties par otra pozīciju, tad tas ir kolektīvais monologs.
	5.	Kritika	Dotajā grupā iekļaujas visas piezīmes saistībā ar citu cilvēku darbību, uzvedību, kas pēc rakstura ir līdzīga adaptētai informācijai. Šie aizrādījumi drīzāk ir afektīvi, nevis intelektuāli. Tie akcentē savu „Es”, bet pazemina otra „Es”.
	6.	Pavēles, lūgumi un brīdinājumi	Šeit ir izteikta viena bērna iedarbība uz otru.
	7.	Jautājumi	Vairums bērnu uzdoto jautājumu izraisa atbildi, tādēļ tie attiecināmi uz sociālo runu.
	8.	Atbildes	Tās ir atbildes uz bērna uzdotajiem jautājumiem, bet ne atbildes dialoga laikā (4.kategorija) uz teikumiem, kas nav jautājumi, bet gan informācija.

Ž. Piažē apraksts par bērniem drīzāk kā egocentriskiem, nevis komunikatīviem indivīdiem, ir balstīts uz novērojumiem bērnu – vienaudžu starpā. Krietni vien jaunāks pētījums, ko apraksta E. Hofa (*E. Hoff*) par viena vecuma bērnu savstarpējām sarunām, parāda pavisam citu situāciju. Turklāt šajā pētījumā, kura laikā tika ierakstītas divgadīgu dvīņu (zēnu) sarunas, ir pat iespējams atrast abu veidu sarunu modeļus – gan Ž. Piažē aprakstīto egocentrisko runu, gan piemērus dialogiem, kas rosina domāt par ievērojamāku komunikatīvo kompetenci maziem bērniem, nekā Ž. Piažē sākotnēji uzskatīja. Pētījumā atklājās, ka bērni reaģē viens uz otra teikto un veido atbilstošas atbildes. Taču bērnu spēja uzturēt konkrētu tematu ir ierobežota, tāpēc garākās valodas izpausmes bērnu savstarpējā sarunā sastāv no skaņu spēlēm bez jebkāda semantiskā satura (Hoff, 2009, 115). Tas liecina, ka bieži vien bērni veido paši savu valodas sistēmu, rada valodu, kas notiek saskarsmē ar pieaugušajiem un bērniem (Markus, 2007, 158).

E. Hofas aprakstītajos pētījumos atklājas, ka 3 – 5 gadus veci bērni ir spējīgi uzturēt secīgu sarunu, kas svārstās no 4 – 12 (un vairāk) replikām, bērnu sarunu garums ir atkarīgs no citu bērnu verbālās un neverbālās izturēšanās. Dialogu garums par vienu tematu bērnu sarunu starpā var būt īsāks par 12 replikām 75% gadījumos. Dialoga garumu ietekmē konteksts, kādā saruna veidojas. Bērnu spēja uzturēt dialogu tiek atvieglota, ja viņiem ir kopējas zināšanas, kas nodrošina viņu sarunu zemtekstu. Pirmsskolas vecumā vidē, kur vairums dialogu veidojas lomu rotaļu kontekstā, saskarsmes zemteksts ir kopējas zināšanas par ikdienas darbībām, piemēram, ēdiena gatavošanu vai došanos iepirkties. Bērni, kuriem ir kopējas kontekstuālās zināšanas, veido garākas sarunas, un viņu valoda ir daudz attīstītāka nekā tad, ja nebūtu šo pamatzināšanu (Hoff, 2009).

Tā kā dialogs pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā tiek dēvēts par sarunu, tad būtiski ir noskaidrot sarunāšanās un runāšanas atšķirības. Sarunāšanās ir interaktīvs process, kurā runātājs un klausītājs savstarpēji mijiedarbojas, veidojot abpusēju atgriezenisko saiti, bet runāšana ir aktīvs process, kurā runātājs cenšas iedarboties uz klausītāju „vienā virzienā”. Sarunāšanās ir valodas lietojums dialoga kontekstā (Apsalons, 2013, 28).

Dialogā, sarunā, sava loma ir arī monologam. Dialogu nevar uzskatīt par monologu summu, tomēr monologs dažkārt mēdz būt kā dialoga daļa (nepieciešams garāks paskaidrojums, netiek ievērota sarunas partnera vēlme izteikties u.c.) (Сапригина, 2003,3).

Monologs pieder pie vienvirziena komunikācijas modeļa, tas nozīmē, ka viens sarunu partneris runā un otrs – tikai klausās. Sankarsmes laikā runātājs nesāņem atgriezenisko saiti no klausītāja, līdz ar to runātājs nevar būt pārliecināts par to, cik lielā mērā klausītāji viņu

ir sapratuši un vai viņi vēlas turpināt sarunu. Dažkārt šī iemesla dēļ var izraisīties strīdi, nesaskaņas.

Monologs ir augstāka, sarežģītāka un vēsturiski vēlāk attīstījusies forma nekā dialogs. Monologi, salīdzinot ar dialogiem, ir garāki un izvērstāki, tie palīdz cilvēkam, īpaši bērnam, praktizēties, apgūt valodu. Tā savā ziņā ir valodas spēle, jo bērns it kā rotaļājas ar savu valodu. Arī filozofi reizēm valodu jeb valodas lietošanas veidu dēvē par valodspēli, kurai ir savi noteikumi, kas runātājam ir jāzina. Katrā valodas lietošanas veidā, gluži kā šaha spēlē, pastāv savas likumsakarības. Tās piešķir vārdiem zemtekstu un valodas lietojumam noteiktas robežas (Vitgenšteins, 1997; Apsalons, 2013).

Valodas spēles modelis māca, kādai jābūt kultūrai un saskarsmei dialogā. Spēlē „es nevis spēlējos, kā gribu, bet iekļaujos spēles noteikumos” (Gadamers, 1999, 110). Spēles valodai piemīt neierobežots plastiskums, kustība, spēle, tāpat kā valoda ir komunikatīva darbība (Hese, 2006). Un, kā atzīst valodas pētnieki, šīs spontānās bērna valodas spēles ir pat vērtīgākas par tām valodas spēlēm, ko speciāli organizē pieaugušie bērnam.

Bērna monologu ar sevi vai rotaļlietām dēvē par „privāto sarunu”, kurā bērns dalās savos pārdzīvojumos, praktizējas runā, izpēta valodas iespējas, spēlējas ar to (Hoff, Shatz, 2005, 275).

Psiholingvistiskajā literatūrā dialoga formā veidoto sarunu definē kā *dialogrunu*, kurai ir raksturīgi īsi izteikumi, vienkāršu, nepilna sastāva teikumu dažādība, atkāpes no normatīvām sintaktiskām konstrukcijām, plašs neverbālo līdzekļu lietojums (mīmika, žesti), liela loma ir intonācijai (Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca, 2007, 90; Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 75). Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīcā dialogruna (angliski - *language of dialogue*; krieviski - *диалогическая речь*) ir skaidrota kā runas forma divu vai vairāku personu sarunā. Dialogruna ir spontāna, tai raksturīgas atkāpes no normatīvajiem valodas likumiem, plašs neverbālo saziņas līdzekļu lietojums, runas situācijai atbilstoša valodas līdzekļu izvēle un specifiska runas uzvedība (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011, 25).

Par svarīgāko dialogrunas pazīmi tiek nosaukta replicēšana (apmaiņa ar replikām), divu vai vairāku runājošo izteikumu apmaiņa (Брызгунова, 1979, 74, 75) un repliku, kas nomaina vienu otru, mija (Пустовалов, 1987), ko viens no pirmajiem dialoga pētniekiem L.V. Ščerba (*Л.В. Щерба*) raksturo kā repliku ķēdi (*Щерба*, 1957).

Pēc konkrētiem sintaktiskās atkarības likumiem savstarpēji saistītu repliku kopumu sauc par dialoga vienību (Шведова, 1960, 280-281).

Dialogrunas vismazākais strukturālais elements, tās vienība lingvistiskajā literatūrā

tiek definēta dažādi. D. N. Izarenkova (*Д.И. Изаренков*) pētījumos par dialoga pamatvienību tiek uzskatīta runas darbība – izteikums, kuram ir vienots mērķis un kas izteikts kā teikums vai loģiski saistītu teikumu kombinācija, kas pēc formas un satura nepārsniedz secinājuma apjomu un ir izteikts sarunas biedram un rada atbildes reakciju (Изаренков, 1981).

Dialoga vienības noteikšana tiek saistīta ar jautājumu par dialoga apjomu un robežām: “Nevar mācīt to, kā robežas nav zināmas” (Изаренков, 1981, 68). Dialoga minimālais apjoms ir divas replikas (stimuls - reakcija), bet tā maksimālais apjoms ir nenoteikts.

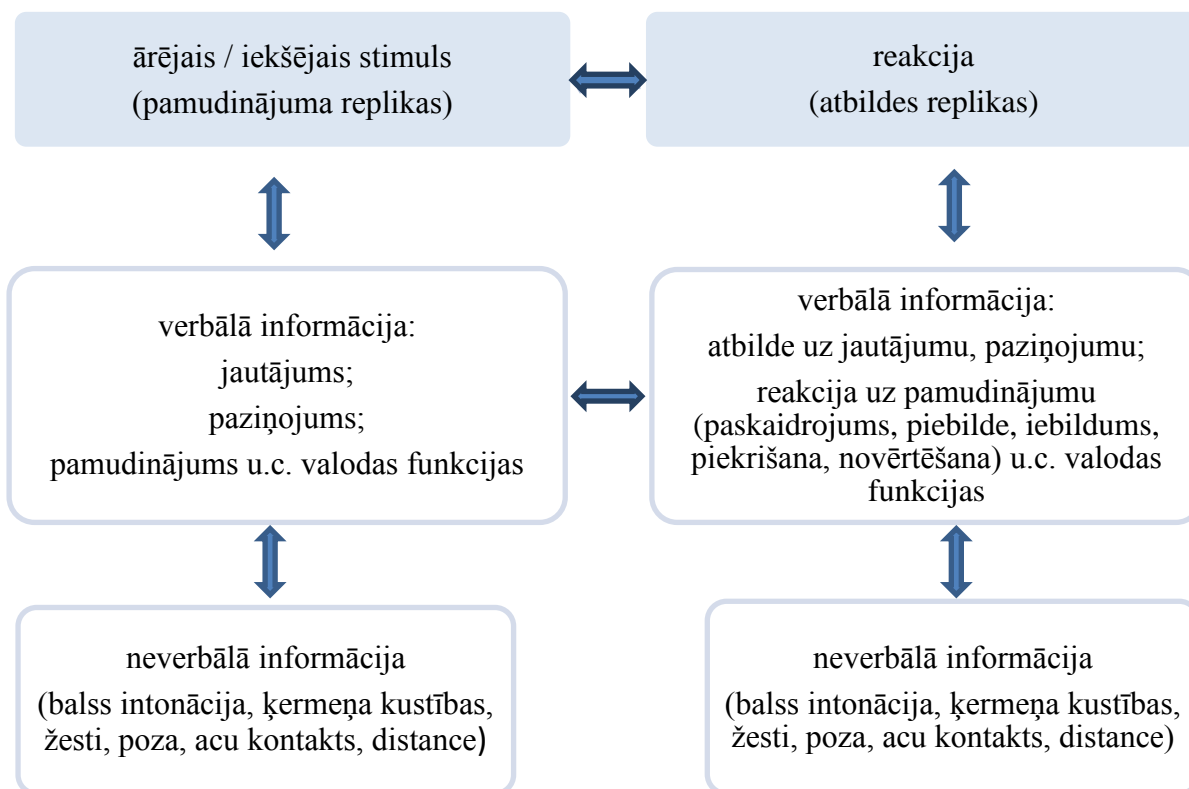
Raksturojot daudzveidīgās attiecības, kas eksistē starp replikām, var minēt savstarpēji saistītus replikas pārus (dialoga vienības):

- jautājums - atbilde,
- paziņojums - reakcija uz paziņojumu,
- pamudinājums – reakcija uz pamudinājumu (Бахтин, 1986).

Zinātniskajā literatūrā, raksturojot dialoga vienības sastāvu, tiek lietoti dažādi termini. Repliku, kas atklāj dialoga vienību, sauc par iniciatīvu (Винокур, 1998), uzrunu (Кучинский, 1983), paziņojumu (Кучинский, 1983). Atbildes replika tiek saukta par repliku – reakciju (Винокур, 1998). Taču par lietošanai visērtākajiem tiek uzskatīti īsie repliku nosaukumi: stimuls – reakcija.

Dialoga kā sarežģītas vienības specifika visciešāk ir saistīta ar tā tematisko vienību, satura atklāšanas veidu un domas virzību.

Tādējādi par dialoga vienību var uzskatīt divu repliku vienību, kas sastāv no vienas iniciatīvās replikas (stimuls) un vienas atbildes replikas (reakcija). Shematiski to ilustrē 3. attēls (skat. 3. attēlu).



3. attēls. **Dialoga vienības raksturojums** (autore konstrukts)

Raksturojot dialoga vienību, jāuzsver, ka stimul un reakcija savā starpā ir saistīti ar noteiktām attiecībām. Ja stimulējošās replikas funkcija ir informācijas pieprasījums, informēšana par savām domām, lēmumiem, uzskatiem, viedokli, jūtām, tad ar to saistīta reaģējošā replika izpilda atbildes funkciju. Tā var būt atbilde uz jautājumu, paskaidrojums, piebilde, iebildums, piekrišana, novērtēšana (Бахтин, 1986).

Dialogā visas replikas ir savstarpēji saistītas. Atsevišķas dialoga replikas var saprast tikai vienotībā ar citām replikām, zinot situāciju, kurā ir notikusi saruna. Katrā nākamajā replikā apvienojas viss, kas ir zināms no iepriekšējām.

Tā kā dialogrunai raksturīgs arī plašs neverbālo līdzekļu lietojums, tad reizēm atbildes reakciju var aizstāt kāds žests vai citas ķermeņa kustības (skat. 3. attēlu). Tāpēc dialoga saturs tiek pausts ne tikai ar replikām, bet arī ar pauzēm, žestiem, mīmiku, intonāciju. Katra replika dialogā ir kā atsevišķs, īss, vienkāršs runas izteikums. Paplašināti teikumi nav raksturīgi dialoga replikām, tā kā situācija, žests, sejas izteiksme, intonācija – tas viss tik ļoti palīdz savstarpējai izpratnei, ka var sapraties pat no „pusvārda”.

Sīkāk analizējot repliku saturu, tās var iedalīt pēc to uzdevumiem:

- jautājumi, lai iegūtu informāciju;
- replikas-atbildes, lai dotu informāciju;

- replikas – paziņojumi, lai padalītos ar sarunu biedru par savām domām, jūtām, informāciju;
- reakcija uz paziņojumu, lai izteiktu pozitīvu vai negatīvu attieksmi;
- replikas – pamudinājumi, lai stimulētu sarunu partneri;
- reakcija uz pamudinājumu – darbības izpilde, kurai cilvēks tika pamudināts. Tā var būt vārdiska vai klusējoša, vai arī atteikšanās izpildīt darbību (Бизикова, 2008, 5).

Dialogs nav tikai runas forma, tā ir arī cilvēka uzvedības daudzveidība (Якубинский, 1996). Kā runas mijiedarbības forma ar citiem cilvēkiem dialogs ir pakļauts noteiktiem, sabiedrībā pieņemtiem cilvēku sociālās uzvedības noteikumiem. Galvenie dialoga veidošanas noteikumi veicina tā cilvēka socializāciju, kas iesaistās runas mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem. Dialoga veidošanas likumus nosaka morālās un runas normas. Lai dialogs varētu noritēt sekmīgi, nepieciešams ievērot runas etiķeti un zināmu runas kultūru.

Runas etiķete (angliski – etiquette of speech, krieviski – речевой этикет) zinātniskajā literatūrā raksturota kā:

- runas uzvedības noteikumu un normu kopums, kas jāievēro cilvēku saskarsmē noteiktā sabiedrībā;
- viena no cilvēku attiecību ārējās izpausmes formām.

Savukārt runas kultūra vārdnīcās skaidrota kā valodas sistēmas potenciālo iespēju un labāko valodas paraugu īstenošana saziņas procesā (runā) atbilstīgi saziņas nolūkam. **Runas kultūra** ietver vārdu pareizu izrunu un rakstību, runas stilu, neverbālo izteiksmes līdzekļu lietojumu, attieksmi pret saziņas partneri, runas akta atbilstību konkrētajai runas situācijai (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011, 75).

Runas etiķetes formas izvēle katrā gadījumā ir atkarīga no tā, kur dzīvo cilvēks (pilsēta, ciems), no viņa vecuma, sociālās piederības, kā arī no apstākļiem, kādos notiek saskarsme, no sociālajiem un emocionālajiem adresāta parametriem. Pareiza izvēle nodrošina pieklājīgu izturēšanos, taču kļūdas runas etiķetes vienības izvēlē var sagraut pieklājīgo izturēšanos, kā arī pašu kontaktu (Формановская, 2002; Харченко, 2013).

Dialogs parasti notiek vai sākas tipiskās, bieži atkārtojošās saskarsmes situācijās. Uzvedības noteikumus šajās situācijās nosaka runas etiķete, kas paredz standarta izteikumus. Ir vairākas tipiskas attiecību uzsākšanas situācijas: uzruna un uzmanības pievēršana, sveiciens, iepazīšanās, atvadīšanās, atvainošāns, pateicība, apsveikums, novēlējums, līdzjūtība, aicinājums, lūgums, padoms, kompliments.

Jebkura runas etiķetes frāze ir veltīta noteiktai personai vai cilvēku grupai, tāpēc ir dabiski, ka runas etiķetes formulai pievienojas uzruna. Uzruna var iesākt runas etiķetes frāzi (bērni, uz redzēšanos) vai arī pabeigt to (paldies, māmiņ), bet uzruna var atrasties arī frāzes vidū (Es ļoti, Jāni, tevi lūdzu....). Frāzes labvēlību pastiprina labvēlīga intonācija, mīmika, žesti (Бизикова, 2008, 18).

Tā kā dialogā žesti un mīmika var aizstāt runas repliku, rodas nepieciešamība redzēt sarunu biedru. Ja to neievēro, var pazaudēt saikni ar sarunas biedru.

Tātad dialoga laikā svarīgi ņemt vērā šādus noteikumus:

- sarunā ievērot secību;
- uzklausīt partneri, nepārtraucot to;
- uzturēt kopīgu sarunas tematu.

Bērns dialogu apgūst sarunvalodas procesā un dialogs *bērns – bērns* veidojas pakāpeniski. To apgūst kā jebkuru aktivitāti, sadarbojoties ar pieaugušajiem un vienaudžiem – komunikatīvās kultūras nesējiem. Sociālā saskarsme ir prioritāra attiecībā pret bērnu egocentrismu, un mazu bērnu domas un valoda attīstās caur sociālās saskarsmes kultūras vai uzvedības elementu apguvi (Sawyer, 1997,178).

Secinājumi:

- *Filozofiskajās un psiholingvistiskajās teorijās dialogs tiek traktēts kā saprašanās māksla, dialogs paredz dažādu kultūru līdzās pastāvēšanu, savstarpējo bagātināšanos, sapratni cilvēku un tautu vidū, sniedz iespēju labāk izziņāt paša Es tēlu.*
- *Dialogs ir viena no saistītās runas formām, kurā atšķirībā no monologa, notiek repliku, izteikumu mijiedarbība starp diviem vai vairākiem cilvēkiem.*
- *Dialoga formā veidoto sarunu definē kā dialogrunu, kuras pamatā ir ne tikai vārdu un teikumu secība, bet arī domu secība, kas izteikta vārdos, teikumos, replikās. Tātad dialogu šaurākā nozīmē, tāpat kā dialogrunu var raksturot kā sarunu, tāpēc pētījumā apzināti lietoti divi termini „dialogs” un „dialogruna”.*
- *Dialoga struktūru veido komunikatīvais nolūks, mērķis, dialoga saturs, pats dialoga process un tā rezultāts.*
- *Divu savstarpēji saistītu repliku apvienojums: repliku, kura uzsāk dialogu (stimuls) un atbildes repliku (reakcija) sauc par dialoga vienību.*
- *Dialoga procesā piedalās vismaz divi dažādi informācijas nodošanas un saņemšanas veidi – verbālais un neverbālais. Viens no tiem ir runa, kura pastāv saskarsmē ar citiem cilvēkiem un kurā cilvēks pauž savas domas un nodod tās tālāk ar kādas*

valodas palīdzību. Pirmsskolas vecumā raksturīga ir egocentriskā runa un sociālā runa. Egocentrisko runu pakāpeniski nomaina sociālā runa, atbilstoši mainoties arī bērnu domāšanai.

- *Lai dialogs varētu noritēt sekmīgi, nepieciešams ievērot runas etiķeti un zināmu runas kultūru.*

1.2. Dialogruna – bērna komunikācijas komponents

Socializācija ir svarīgs priekšnosacījums bērna harmoniskai attīstībai. Jau no piedzimšanas mirkļa mazulis ir sociāla būtne, kura, lai apmierinātu savas vajadzības, pieprasa cita cilvēka iesaistīšanos. Ļ. Vigotskis (Выготский, 1997), Dž. Bruners (Брунер, 1987) uzskata, ka komunikācija ar vienaudžiem ir pamats bērna veiksmīgai attīstībai un socializācijai, pašapziņas attīstībai, un te bērnam var palīdzēt valoda kā sazināšanās līdzeklis. Un otrādi – tieši komunikācija sekmē bērna runas un dialogrunas attīstību. Bērna dialogrunas prasme palīdz viņam ērti dzīvot cilvēku sabiedrībā.

Zinātniskajā literatūrā dialogs tiek traktēts kā cilvēku attiecību process, kurā indivīdi „cits citam izklāsta, apmainās ar informāciju, meklē saprašanos, nodod jaunradīto personīgo un sociālo pieredzi, uztver un vērtē cits citu, pārdzīvo, atrodas atkarības un neatkarības savstarpējā mijiedarbībā” (Mils, 2004, 11). Veiksmīgā dialogā ir iespēja apgūt jaunas zināšanas, apmierināt zinātkāri, izklāstīt savas domas, gūt apmierinājumu vai noraidījumu, pielāgoties runātājam, viņa noskaņojumam.

Dialogs – jautājot un atbildot – ļauj bērnam izteikt savas domas skaļi un apspriest tās ar citiem. Tas ir process, kurā viņš mācās domāt un spriest, sarunāties ar līdzcilvēkiem, uzklusēt citus. Izsekojot dialoga attīstībai agrajā bērnībā, jāatzīmē, ka pirmā dzīves gada beigās un otrajā dzīves gadā bērns izmanto dialogrunu, lai rotaļātos ar rotaļlietām. Piemēram, nosēdina lāci un tam jautā: „Vai ēst gribi?”, „Jā!”, „Ko gribi?” Kā redzams, bērns vienlaikus izpilda savu (viena komunikācijas dalībnieka) un lāča (otra komunikācijas dalībnieka) lomu. Teorētiskajā literatūrā šāda veida dialogus dēvē par „autodialogiem”, jo:

- tie ir orientēti uz to, kas klausās (šajā gadījumā tās ir lelles un dzīvnieki);
- šajos dialogos mainās runātājs ar klausītāju, ko izpilda pats bērns, izmantojot balss tembru, vai arī dažkārt ieviešot verbālo marķējumu, piemēram, mamma / Mikus, kas

nozīmē, ka vienā gadījumā tas ir mammas, otrā lāča Mikus izteikums (Лепская, 1997).

Šie autodiālogi rosina bērnam uzmanīgi ieklausīties sarunu biedra replikās, ievērot viņa intereses un ievērot dialogrunas kultūru, kas ir svarīgs priekšnosacījums saskarsmē ar vienaudžiem. Trīs, četru gadu vecumā, bērns jau iesaistās kopīgās sarunās, viņš jautājumus cenšas piemērot konkrētai situācijai, konkrētam bērnam, viņa iespējām. Neaizstājama loma šajā procesā ir rotaļām un rotaļlietām, kas netieši sekmē bērna mācīšanos patstāvīgi lietot dialogu, uzturēt to.

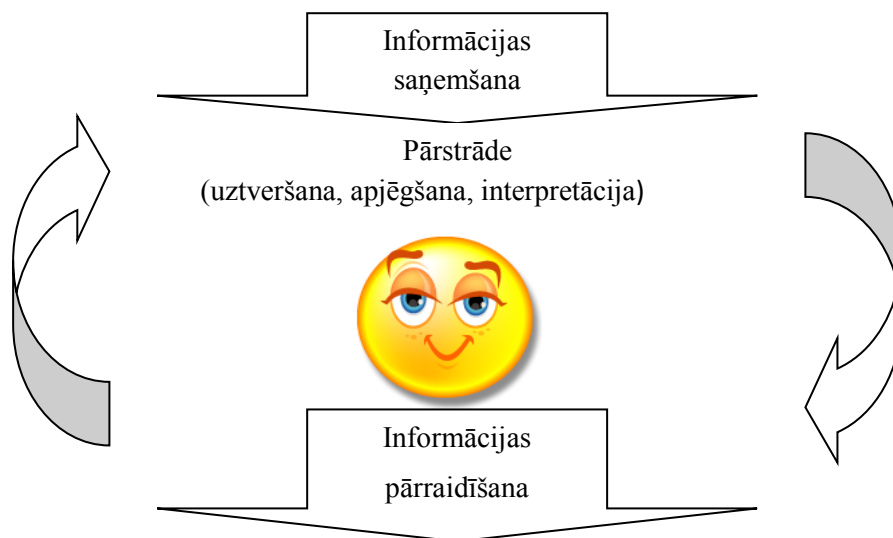
Dialoga procesā piedalās divi dažādi informācijas nodošanas un saņemšanas veidi – verbālais un neverbālais. Būtiski, ka dialogā informācijas apmaiņas process starp runātājiem ir abpusējs. Tajā vērojama divu komponentu nemitīga savstarpēja maiņa, kurā adresāts kļūst par adresantu. Ja ne vairāk, tad vismaz sniedzot informāciju, ka otrs signālus ir uztvēris (sapratis, nav sapratis, atbalsta, neatbalsta).

Informācijas apmaiņas procesu dialogā veido šādi komponenti:

- adresants – persona, kura, sazinādamās ar kādu citu cilvēku vai cilvēku grupu, nodod noteiktu informāciju, uzdodot jautājumu;
- informācija – ar zīmju (skaņa, vārds, attēls) palīdzību izteikti fakti, domas, jūtas un uzskati, kas ietver to saturisko atlati, formulēšanu un kodēšanu;
- saziņas kanāls – informācijas nodošanas veids – kontakta paņēmiens, kas nodrošina sociālo kontaktu esamību;
- adresāts – persona, kurai saziņas brīdi tiek nodota informācija un kura cenšas to interpretēt (dekodēt);
- efektivitāte – adresanta nodotās informācijas rezultativitāte (jautājuma vai atbildes formulējums), kas sekmē savstarpēju izpratni, mijiedarbību un informācijas apmaiņu, jautājumu un atbilžu kvalitāti, skaidri, saprotami to noformulējot, lai tā tiktu precīzi uztverta (Kramiņš, 2005; Pļaveniece, Škuškovnika, 2002).

Tāpat dialogu regulē dinamiska situācija, kurā ir jautātājs un atbildētājs. Tās saturs, runas un komunikācijas līdzekļi izriet no šīs situācijas. Pirmsskolas vecuma bērns informācijas uztveršanas procesu, dekodēšanu un interpretēšanu apgūst pakāpeniski ar pieaugušu atbalstu.

Dialoga jeb sarunāšanās ideālais mērķis ir saprasties. Saprašanās procesā svarīgi ir akcentēt informācijas apmaiņu cilvēka psihē un mijiedarbībā ar apkārtējo pasauli, ko uzskatāmi ir atspoguļojusi zinātniece R. Garleja (skat 4. attēlu).



4. attēls. Informācijas apmaiņa cilvēka psihē un mijiedarbībā ar apkārtējo pasauli

(Garleja, 2006,125)

Tātad saņemtā informācija tiek pārstrādāta: uztverta, apjēgta un interpretēta. Vienlaikus informācijas apmaiņas procesā cilvēks mācās sadzirdēt un ar toleranci attiekties pret dialoga partneri, izprast sevi un citus cilvēkus.

Saprašanas un saprašanās procesā svarīgi ir akcentēt Ļ. Vigotska runas, domāšanas un jūtu mijiedarbību. Kā norāda psihologs, runa ietver gan saziņas, gan domāšanas funkcijas. Tās attiecas viena uz otru, attīstās un ir savstarpēji saistītas. Proti, lai kādu pārdzīvojumu padarītu zināmu citam cilvēkam, ir nepieciešams vispārinājums. Tas nozīmē, ka vārda nozīmi varam aplūkot ne tikai kā domāšanas un runas vienotību, bet arī kā vispārinājuma un saziņas, kā komunikācijas un domāšanas vienotību (Vigotskis, 2002, 16 – 19).

Saprašanu un saprašanās procesu atvieglo prasme klausīties un ieklausīties dialoga partnerī. Labs sarunu biedrs ir tas, kas prot ne tikai jautāt, bet arī ieklausīties dialoga biedra atbildēs. Ieklausīšanās nav tikai pasīva informācijas uztvere ar dzirdi, bet gan dzirdētā „pārstrāde”, gatavība uz to reaģēt (Anspoka, 2008). Tā ir ieklausīšanās ar izpratni un attieksmi pret runātāju.

Prasme klausīties pieder pie vissvarīgākajām cilvēka komunikācijas iemaņām, dažkārt tā ir pat svarīgāka par prasmi runāt. Prasmīga klausīšanās sākas ar apņemšanos kļūt par efektīvāku sarunu partneri (Boulbijs, 1998, 13).

Klausīšanās ir valodas apgūšanas pamats, tādēļ bērnam, kurš nav apguvis klausīšanās iemaņas, rodas traucējumi ne tikai runas attīstībā, bet arī viņa komunikācijas prasmēs. Cilvēkam ir it kā „četras” ausis, četri klausīšanās aspekti:

1. Kas tiek teikts? – klausoties tiek uztverta lietišķā informācija.
2. Kas viņš ir, vai es spēju viņu pieņemt? – klausītāja attieksme pret runātāju – patika vai nepatika.
3. Kā viņš ar mani runā? – runātāja attieksmes analīze un pašvērtējuma izpausmes.
4. Ko viņš grib, lai es domāju, jūtu, daru? Vai man tas ir svarīgi? – runātāja motivācijas analīze (Pļaveniece, Škuškovnika, 2002, 95).

Klausīšanās nenozīmē pasīvu teksta uztveri ar dzirdi, bet gan dzirdētā „pārstrādi”, gatavība uz to reaģēt, izteikt savas domas. Klausīšanās prasmes, kas būtībā ir informācijas uztveres process – informācijas saņemšana, dekodēšana un interpretēšana, bērns apgūst pakāpeniski ar pieaugušu atbalstu, ko viņš, mazāk vai vairāk, pārņem no līdzcilvēkiem (Joyce, 2007, 25).

Tātad, lai bērni klausītos un dzirdētu, saprastu un saprastos, svarīga ir aktīva klausīšanās. Aktīvās klausīšanās ārējās pazīmes ir ieinteresētības izrādīšana, piedalīšanās, gatavība atbalstīt un vēlme pilnībā saprast sarunas biedru (Beaty, 2008, 161).

Svarīgs bērna savstarpējās saprašanās rādītājs ir bērna Es, viņa *intence* dialogā. Intence ir izziņas un uzvedības tendence, gatavība rīkoties attiecīgajā virzienā, virzība uz mērķi, saistot to ar personīgajiem centieniem, ietekmējot dialoga attīstību.

Veiksmīgs dialogs nav iedomājams bez saskarsmes ar dialoga parteri. Saskarsmes procesā, tāpat kā dialogā, notiek cilvēku savstarpējā apmaiņa ar informāciju, zināšanām, pieredzi, idejām, viedokļiem, pieņēmumiem (Garleja, 1997). Dialogs kalpo dzīvās, ikdienas saskarsmes vajadzībām, tas ir vārdiskas saskarsmes partneru darbības forma.

P. Silanders (*P.Silander*) pamato saskarsmes jēdziena izpēti pedagoģijā, uzsverot, ka pedagoģija arvien drošāk attīstās kā komunikatīva zinātne, pastiprinās saskarsmes izpēte pedagoģiskajā procesā, tās pedagoģiskais potenciāls (Silander, 1989, 111 – 121).

Saskarsme ir kļuvusi par vienu no svarīgākajām pedagoģijas kategorijām, ko var aplūkot gan kā mijiedarbības veidu, gan kā patstāvīgu kategoriju. Tā ietekmē visu mācību procesu, skar visus tā komponentus un to savstarpējās sakarības (Žogla, 2001).

Saskarsme ir savstarpējo attiecību realizācija uzvedībā. Ar jēdzienu *saskarsme* vienlaikus apzīmē gan komunikāciju, gan mijiedarbību, gan sociālo percepciju. Saskarsme ir tiešs vai netiešs kontaktēšanās process, kura mērķis ir ietekmēt partnera (partneru) uzvedību, emocijas, dispozīcijas (nostādnes un attieksmes), aktivitātes pakāpi un darbību (Omārova, 2009; Андреева, 2000). To var raksturot kā sarežģītu, daudzšķautņainu procesu, kas vienlaicīgi var būt gan mijiedarbības process, gan informācijas apmaiņas, gan attieksmes

vienam pret otru, gan savstarpējās apmaiņas ar emocijām process (Karpova, Plotnieks, 1984; Vigotskis, 2002).

Komunikācija uzskatāma par saskarsmes galveno pamatveidu. Teorētiskajā literatūrā komunikācija tiek traktēta kā sazināšanās process (Brady, Steeples, Fleming, 2005; Brady, Skinner, Roberts, Hennon, 2006, Kramiņš, 2005). Komunikācija, kā prasme sazināties ietver spēju sniegt informāciju un vienlaikus iegūt to no partnera, klausoties, vērojot viņa reakciju un uzdodot jautājumus (Kramiņš, 2005, 20). Bērna runa un valoda ir daļa no komunikācijas (Kaņepēja, 2012, 135).

Raksturojot komunikāciju un saskarsmi, norādāms uz to līdzību un arī atšķirību. Komunikācijā priekšplānā izvirzās informācijas nodošanas līdzekļi un veidi, galveno uzmanību pievēršot informācijas apmaiņas mehānismam. Savukārt ar saskarsmi saprotam kaut ko vairāk nekā vienkāršu informācijas apmaiņu. Tā ir cilvēka darbības veids ar dažādiem tās aspektiem – filozofiskiem, antropoloģiskiem, psiholoģiskiem u.c. (Agejevs, 2005; Dubkēvičs, Ķestere, 2003).

Informācijas apmaiņa notiek saskarsmes kontekstā – tā dod iespēju cilvēkiem paust savas domas, jūtas un parādīt savu attieksmi. Saskarsmē tiek apmierināta bērna vajadzība pēc cilvēka klātbūtnes, domu apmaiņas, parauga un atbalsta.

Analizējot bērna saskarsmes raksturu dialogā, jāatzīmē, ka runātāji – jautātājs un atbildētājs – var atrasties dažādās pozīcijās:

- pozīcija „no augšas” – tā ir līdera pozīcija, kad viens no partneriem cenšas uzspiest savu viedokli, kas izpaužas gan izteiksmes tonī, gan vārdos (īpaši vidējā, vecākajā pirmsskolas vecumā). Jautājumam nereti seko piebilde, papildu jautājums: „Vai dzirdēji?” Arī atbildes nereti apstrīd, neargumentējot savas domas, bet strikti pasakot: „Nē! Tā nu gan nav!” Vai arī: „Tu nekā nezini!”;
- pozīcija „blakus” – tā ir sarunu biedra respektēšana, ieklausīšanās viņa jautājumos un atbildēs. Savstarpēja domu saskaņošana. Nereti jautājumi kalpo kā domu, viedokļu saskaņotāji: „Vai ne tā?”, „Kā tu domā?” Atbildēs (galvenokārt vecākajā pirmsskolas vecumā) piekrīt dažādiem variantiem: „Bet man tētis tā stāstīja...”, „Es redzēju filmu...” Dialogs ir ilgstošāks, to uztur labvēlīgā atmosfērā;
- pozīcija „no apakšas” – tā ir dialoga partnera atkarības pozīcija. Viens no sarunas partneriem maz runā, cenšas izpildīt otra biedra norādījumus: „Kā tu teici, kas man jādara?” Kā viens no iemesliem tam var būt arī runas defekti;

- pozīcija „viens pats” vai „viens pats ar rotaļlietu”, kas ir samērā raksturīga parādība agrajā bērnībā un jaunākajā pirmsskolas vecumā, kad bērniem vēl nav attīstītas sadarbības prasmes. Vidējā un vecākajā pirmsskolas vecumā tie ir bērni vienpatņi, ko citi bērni „nepieņem”, vai arī viņiem pašiem nav „interesanti”, jo tie nespēj īstenot viņu domu gaitu (Freibergera, Dzintere, Augstkalne, 2009, 164).

Tātad komunikācija dialogā ir attiecību veidošana, bet attiecības vienmēr nozīmē tajās iesaistīto pušu atrašanos savstarpējā mijiedarbībā. Attiecības rodas komunikācijas procesā, un tās nekad nav statiskas, tās pilnveidojas. Tieši dialogā pilnveidojas bērna prasme plānot savu komunikatīvo uzvedību saskarsmē (Казаковская, 2006,199).

Savstarpējo attiecību regulēšanā dialogā bērns – bērns – ievērojama loma ir bērna **sociālajam intelektam** (Олпорт, 2002) un **emocionālajam intelektam** (Goulmens, 2001). Psihologi atzīst, ka tā ir personības spēja pazīt, kontrolēt un regulēt savas jūtas, lai veidotu stabilas savstarpējās attiecības. Cilvēks, kurš spēj veidot labas savstarpējās attiecības, gudri rīkojas ar savām emocijām, sasniedz dzīvē vairāk. Katram cilvēkam līdzās analītiskajam prātam vitāli nepieciešams ir emocionālais intelekts (Goulmens, 2001).

R. Selmans (*P. Селман*), pētot sociālā intelekta attīstības etapus, secina, ka, lai sasniegtu augstāko līmeni, ir vēlams, bet nav obligāti, lai bērns sasniegtu arī augstāko intelektuālās attīstības stadiju. Autors apgalvo, ka bērni ar uzvedības problēmām bieži ļoti veiksmīgi tiek galā ar vispārējā intelekta līmeņa uzdevumiem, bet netiek galā ar sociālā intelekta uzdevumiem (Селман, 1995).

Bērns augot arvien vairāk sāk sevi apzināt kā cilvēku un sāk saprast savas attiecības ar citiem cilvēkiem. Šis starppersonu jeb sociālais intelekts izpaužas divējādi, attīstoties savai patības izjūtai un attīstoties empātijai.

R. Selmans min sociālā intelekta piecas attīstības stadijas:

- nulles, pirmssociālā, egocentriskā stadija, bērns vēl neorientējas sociālo attiecību pasaulē, neatšķir iekšējās (psihiskās) un ārējās (fiziskās) uzvedības formas. Vienaudžu attiecībām ir gadījuma raksturs, pārsvarā tām ir lietišķs, fizisks raksturs;
- pirmā, subjektīvisma stadija, ir ārējās un iekšējās pasaules diferencēšanās stadija, kad domas un jūtas (savas un citu) pastāv kā patstāvīga realitāte, kas bērnus ieinteresē. Vienaudžu attiecībām ir noturīgāks raksturs;
- otrā, refleksivitātes stadija, tai ir raksturīga dažādu uzskatu, centienu, darbību saskaņošana. Bērns cenšas iedziļināties otra cilvēka pozīcijā un iesaka partneriem

pamēģināt savu pozīciju. Bērnu savstarpējās attiecībās vērojama sadarbība un partnerība;

- trešā, abpusējības stadija, kura liecina par bērnu savstarpējās sadarbības sistēmas izpratni, noturīgu grupu veidošanos;
- ceturtā stadija raksturo dažādu „Es” stāvokļu integrētu sistēmu, prasmi veidot dažādu attiecību līmeņus (Селман, 1995).

Pirmās trīs stadijas attiecas uz pirmsskolas vecumu, kad attīstās bērna spējas:

- izprast un analizēt konkrēto situāciju;
- uztvert otra cilvēka (bērna) emocionālo stāvokli;
- saskatīt savas un otra cilvēka (bērna) uzvedības sekas un prognozēt to attīstību.

Bērnu komunikācijā dialogos vērā ņemams ir ne tikai sazināšanās lingvistiskais saturs (frāzes, izteicieni, piemērošanās), bet arī prasme lingvistiskās formas pakļaut sociālajam kontekstam, sadarbībai ar vienaudžiem. **Sadarbība** ir kopēja darbība, kuras procesā norit darbības prasmju, garīgo vērtību apmaiņa starp subjektiem, pieredzes pilnveidošanās uz humānu savstarpēju attiecību pamata, un to saturs pieļauj savstarpēju uzticēšanos (Černova, 2003, 8). Sadarbība nav tikai process, bet arī svarīga jebkura cilvēka vai organizētas grupas prasme, kurai raksturīga katra komponenta sociālās lomas apzināšanās un funkcionālo lomu sadale (Baldiņš, Raževa, 2001).

Mūsdienu sociālie procesi un sabiedrības attīstība aizvien nozīmīgāku lomu piešķir konstruktīvai sadarbībai, kas raksturo tās kvalitatīvo aspektu. Šī sadarbība ir:

- sapratnes veidotāja starp sadarbības subjektiem (mūsu gadījumā bērniem);
- informācijas apmaiņas nodrošinātāja;
- jaunu zināšanu sniedzēja katram sadarbības partnerim, tā sekmējot prasmi diskutēt, prasmi novērtēt, prasmi secināt.

Sadarbība nav iespējama tad, ja kāds no sadarbības partneriem deklarē savu pārākumu, ienesot šajā procesā antagonismu un uzspiežot pārējiem sadarbības subjektiem savas intereses (Baldiņš, Raževa, 2001, 7).

Lai sadarbība noritētu sekmīgi, nepieciešamas atbilstošas sadarbības prasmes, kuras pirmsskolas vecuma bērni visdabiskāk apgūst rotaļā (skat. 1.3.2. nodaļu).

Secinājumi:

- *Dialogā komunikācijas procesā cilvēki (bērni) apmainās ar informāciju, meklē saprašanos, nodod jaunradīto personīgo un sociālo pieredzi. Dialogā saņemtā informācija tiek pārstrādāta: uztverta, apjēgta un interpretēta. Vienlaikus*

informācijas apmaiņas procesā cilvēks (bērns) mācās sadzirdēt un ar toleranci attiekties pret dialoga partneri, izprast sevi un citus cilvēkus.

- *Teorētiskajā literatūrā komunikācija tiek traktēta kā sazināšanās process, tāpēc promocijas darbā termini „komunikācija” un „saziņa” netiek šķirti. Komunikācija, kā prasme sazināties ietver spēju sniegt informāciju un vienlaikus iegūt to no partnera, klausoties, vērojot viņa reakciju un uzdotot jautājumus.*
- *Veiksmīgs dialogs nav iedomājams bez saskarsmes, jo pirmsskolas vecuma bērniem dialogs kalpo gan kā informācijas apmaiņas, gan mijiedarbības process, paužot savu attieksmi un emocijas. Saskarsmē tiek apmierināta bērna vajadzība pēc cilvēka klātbūtnes, domu apmaiņas, parauga un atbalsta.*

1.3. Rotaļu procesuāli strukturālā ietekme bērna dialogrunas attīstībā

1.3.1. Rotaļas būtība, rotaļu klasifikācija

Bērība ir dzīves sākumposms, kad notiek cilvēka vistraujākā attīstība, posms, kad cilvēks mācās runāt, staigāt, just un pārdzīvot, kad notiek sabiedriskās pieredzes apguve. Cilvēka personības attīstības sākumu meklējam tieši bērībā, jo šis vecums ir īpaši sensitīvs. Šajā vecumā veidojas attieksme pret sevi, citiem, darbu, dabu, veidojas cilvēka dzīves stils, notiek viņa personības identificēšanās (Adlers, 2001; Erikson, 1968). „Bērniem piemērota pasaule ir tāda, kurā visiem bērniem tiek nodrošināta iespējami laba bērība”, ir rakstīts Ģenerālās Asamblejas divdesmit septītās speciālās sesijas Apvienotās komitejas ziņojumā (2002). Līdz ar to izvirzās jautājums par bērnu kā cilvēktiesīgu subjektu.

Bērība ir svarīgs posms cilvēka dzīvē, tas ir pamats visai turpmākajai dzīvei. Tādēļ svarīgi ir izprast bērību, tās vērtības. „Bez rotaļām bērns būtu visnožēlojamākais radījums... Rotaļa ir tas brīnišķīgais tilts, kurš savieno bērna neaptveramo un nepiepildāmo „es gribu” ar viņa maziņo un nespējīgo „es varu”. Tas viss rada bērnam rotaļu prieku. Prieks rodas tad, ja viņam ir iespēja izmēģināt līdz šim vēl nenojaustas spējas”, atzīst latviešu pedagogs O. Svenne (Svenne, 1930, 90, 86).

Cilvēces sociāli – vēsturiskās attīstības gaitā rotaļa gūst aizvien lielāku nozīmi bērna personības veidošanā. Ar tās palīdzību bērni apgūst valodu, savstarpējo attiecību pieredzi,

morāles normas, praktiskās un intelektuālās darbības veidus, kuri ir izstrādāti cilvēces vēstures daudzos gadsimtos.

Rotaļa ir īpaša kultūras forma, cilvēces kultūras pirmavots un augstākā izpausme, uzser Nīderlandes kultūras filozofs J. Heizings (Хейзинга, 1992). J. Heizings, pētot rotaļu, tās iedarbību uz cilvēces garīgo attīstību, uzskata rotaļu par cilvēces kultūras primāro impulsu, integrējot vārdu „rotaļa” ar vārdu „radītājs”. Pēc zinātnieka domām mūzika un deja bija rotaļa, poēzija dzima un sāka eksistēt kā rotaļas forma, kultūra tās pirmatnējās formās „rotaļājās” (Хейзинга, 1992). Rotaļa ir kultūras fenomens, kas ļauj cilvēkam iegūt brīvību, palīdz izrauties no pārlieku reglamentētās dzīves (Milts, 1994).

Rotaļāšanās bērnam ir eksistenciāla nepieciešamība: viss pieejamais ir jāsasniedz, jāizmēģina un jāiepazīst (Picka, 1990, 70). Tāpēc ne velti ANO Konvencijā par bērnu tiesībām ir minētas bērna tiesības uz rotaļu, kas savukārt realizē plašu bērnu tiesību spektru, piemēram, piemērotas pasaules radīšanu, brīvību, jaunradi, atpūtu, individualitātes attīstību.

Rotaļa ir bērniņas valoda. Bērns tādā veidā mācās komunicēties ar saviem vienaudžiem un vecākiem, tādā veidā viņš vingrinās nopietnai nākotnes darbībai, pauž savas tieksmes, vēlmes un vērtības. Vienlaicīgi tā ir bērna humāno jūtu, domāšanas un jaunrades skola.

Teorētiskajā literatūrā, analizējot rotaļas procesu, tiek lietoti dažādi jēdzieni – *rotaļa kā darbība*, kur rotaļas rezultāts ir bērna attīstība (Plotnieks, 1988), *rotaļa kā bērnu vadošais darbības veids* (Ельконин, 1999; Леонтьев, 1983), *rotaļu uzvedība*, ietverot tajā rotaļas kognitīvās un sociālās attīstības jomas (Levy, 1978; Lieberman, 1977). Rotaļa tiek uzskatīta arī par *iekšēji motivētu darbību*, un iekšējā motivācija bieži tiek uzskatīta par kritēriju, kas nosaka rotaļu (Gotfried, 1985, 45).

Mūsdienu pedagoģiskajā teorijā rotaļa tiek atspoguļota kā vadošais pirmsskolas vecuma bērnu darbības veids, kam ir vairākas pazīmes:

- vadošajā darbības veidā attīstās jauni darbības veidi, piemēram, rotaļā bērns sāk mācīties;
- veidojas jaunveidojumi un pārkārtojas atsevišķas psihiskās funkcijas, piemēram, veidojas radošā iztēle;
- izmainoties bērna attieksmei pret apkārtējo pasauli, izmainās arī rotaļu raksturs, kļūstot tām aizvien sabiedriskākām (Элконин, 1999).

Analizējot bērnu rotaļas, jāpiezīmē, ka vārds „rotaļa” vēl nav zinātniski pamatots. Latviešu un angļu valodā, atšķirībā no krievu (игра) un vācu (der Spiel) valodas, ir divi vārdi “rotaļa” un “spēle” (agliski play un game). Pēc angļu psiholoģes S. Milleres (С. Миллер)

domām, vārds „rotaļa” jau sen ir patvaļīgs „lingvistiskais atkritumu grozs”, kas rada jucekli un neskaidrību tā skaidrojumā. Cilvēki ar vienu vārdu apzīmē dažādus aktivitāšu veidus (Миллер, 1999, 34).

Angļu valodā šo vārdu rotaļa (play) var lietot gan kā lietvārdu, gan kā darbības vārdu un var apzīmēt darbības, kas ir tik atšķirīgas (Šteinberga, Danielsa, 1999, 1).

Latviešu valodā pedagoģiskajā literatūrā un ikdienas sarunās šie vārdi tiek lietoti dažādās variācijās. Pedagoģijas un psiholoģijas vārdnīcās ir skaidroti divi vārdi – rotaļa un spēle (skat. 1. pielikumu).

Salīdzinot rotaļu un spēļu skaidrojumus, tajos var saskatīt nelielas atšķirības. Rotaļas skaidrojumā vairāk ir uzsvērtā bērna brīvība, tās izklaidējošais raksturs, jaunrade, vienlaikus norādot uz tās lomu bērna attīstībā. Pedagoģijas vārdnīcā atklāta radošā rotaļa, tās struktūra, saistot to ar bērna iztēli. Turpretī spēles skaidrojumā akcentēti noteikumi, sacensības moments, bērnu sociālā mijiedarbība.

Ievērojot mūsu pedagoģijas tradīcijas, nepieciešams atcerēties, ka jau pagājušā gadsimta pirmajā pusē latviešu pedagogi K. Dēķens (Dēķens, 1921), J. A. Students (Students, 1935), M. Štāls (Štāls, 1927), aprakstot pirmsskolas vecuma bērnu rotaļas, konsekventi lieto vārdu „rotaļa”, ar to saprotot bērnu fantāzijas, pašu izdomātās rotaļas. Arī mūsdienu pirmsskolas pedagoģes – zinātnieces D. Dzintere (Dzintere, 2000), D. Lieģeniece (Lieģeniece, 1995) savos pētījumos lieto vārdu „rotaļa” plašākā nozīmē, atzīmējot atsevišķi radošās rotaļas un spēles.

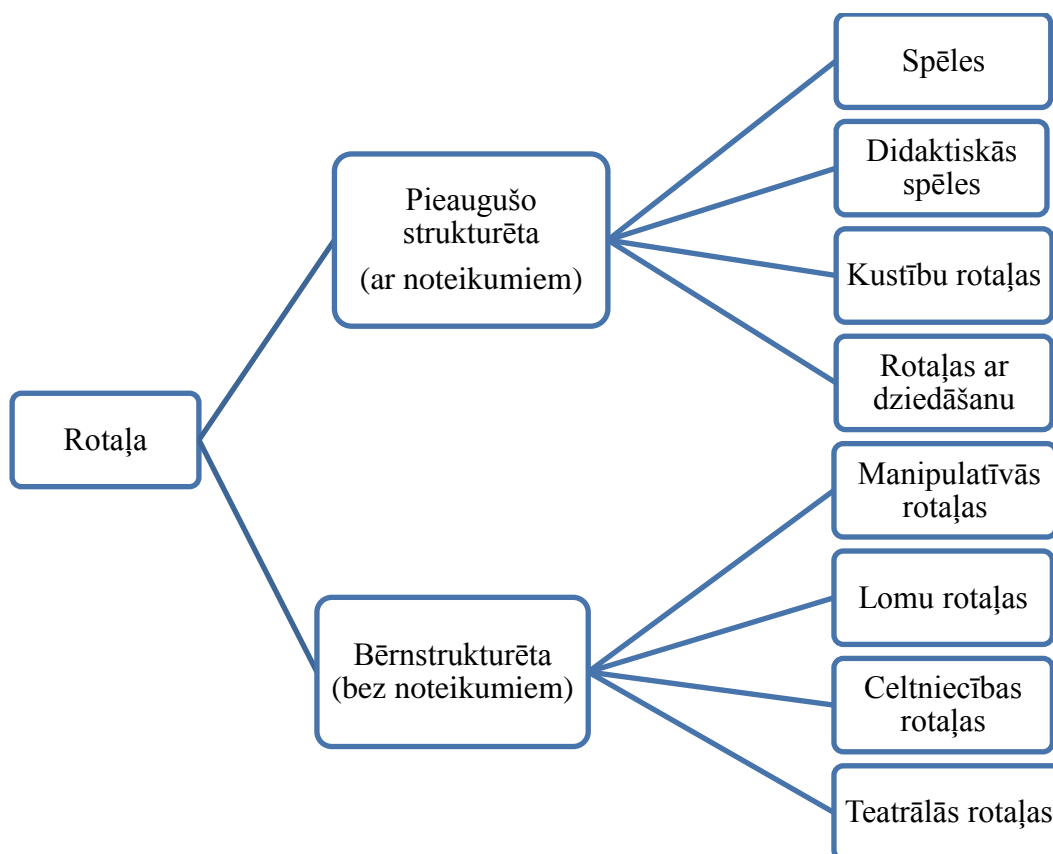
Arī ārzemju pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā nav vienotības minēto vārdu skaidrojumā. Daudzi autori izmanto vienu un to pašu vārdu, lai aprakstītu dažādas darbības, līdz ar to veidojas pretrunas. G. Kuks (*G. Cook*), kas ir veicis dziļāku analīzi un pētījumus, lai varētu izveidot precīzāku iedalījumu, atzīst: „Vēl joprojām pastāv iespēja apvienot vienā jēdzienā būtiski atšķirīgas aktivitātes, kuru attiecības ar terminu „spēle” ir tikai metaforiskas.” (Cook, 2000, 109). Autors atzīst, ka reizēm ar vārdu „game” saprot gan dzīvnieku, gan mazu bērnu rotaļas (lomu spēles), arī pieaugušajiem neatbilstošas, nenopietnas nodarbes. Tomēr zinātniskajā literatūrā valda uzskats (pārliecība), ka spēle (game) ir aktivitāte, kuru regulē noteikumi, un tai ir raksturīgs sacensību gars (Cook, 2000, 127).

Rotaļā notiek iemaņu un prasmju attīstība, pieaugušā darbības imitācija un manipulācija ar aizvietojošiem priekšmetiem (Rogers, Sawyer, 1998).

Spēlei ir raksturīgi noteikumiem, kuri nosaka un iezīmē sākumu un beigas. Noteikumi nosaka arī to, vai spēle būs tāda pati kā iepriekš vai arī mainīsies. Šī paredzamība atvieglo uztveršanu un saprašanu, jo bērns zina, kas to sagaida (Dunn, 1991, 63).

Pamatotu rotaļas un spēles skaidrojumu sniedz ASV zinātniece H. Švarcmane (*H. Schwartzman*). Bērnu brīvo rotaļu, ko bērni rada paši, H. Švarcmane dēvē par *bērnstrukturētu* rotaļu. Komandu spēles, galda spēles un citas labi strukturētas rotaļas, kuras pieaugušie parāda bērniem un kurām, iespējams, vajag vecāku vai skolotāju atbalstu, attiecas uz *pieaugušo strukturētām rotaļām* (spēlēm). „Viena no svarīgākajām atšķirībām ir tā, ka pieaugušo strukturēta rotaļa (spēle) ir daudz pētīta laboratorijās, skolās un rotaļu laukumos, bet bērnstrukturēta rotaļa ir pētīta ļoti neregulāri”, apgalvo zinātniece (Schwartzman, 1985, 11).

Tātad pēc H. Švarcmanes domām, rotaļas var iedalīt 2 lielās grupās – pieaugušo strukturētajās rotaļās (rotaļas ar noteikumiem) un bērnstrukturētajās rotaļās (rotaļas bez noteikumiem). Ilustratīvi tas atspoguļots 5. attēlā (skat. 5. attēlu):



5. attēls. **Rotaļu iedalījums** (autores konstrukts)

Dziļāku izpratni par vārdu „rotaļa” un „spēle” lietojumu sniedz dažādie rotaļu klasifikācijas veidi. Rotaļu klasifikācijā ir dažādas pieejas, kas norāda uz rotaļas daudzveidīgajām funkcijām. Zinātnieki visbiežāk rotaļas grupē saistībā ar pētāmo problēmu, praktiķi – ar rotaļas audzinošo nozīmi. Pat neprofesionāļi pamanīs, cik dažādas ir rotaļas pēc sava satura, pēc bērnu patstāvības līmeņa, organizācijas formām, rotaļu materiāliem.

Pedagoģijā daudzkārt ir mēģināts izpētīt un aprakstīt katru no bērnu rotaļu veidiem, un, ņemot vērā bērnu attīstības likumsakarības, izveidot bērnu rotaļu klasifikatoru.

Saistībā ar bērnu rotaļu daudzpusību ir grūti noteikt pamatojumu to klasifikācijai. Katrā rotaļas teorijā tiek piedāvāti tie kritēriji, kuri atbilst konkrētās rotaļas koncepcijai. Piemēram, F. Frēbels (*Ф. Фребель*), kurš pirmais pirmsskolas pedagoģijā atzina rotaļu kā īpašu bērna attīstības līdzekli, rotaļas grupē divējādi:

- pēc to rakstura (mēģinājumi atdarināt dzīves ikdienišķas parādības, iegūto zināšanu pielietošana praksē, radošā un tēlojošā darbība, kas aptver visdažādākos priekšmetos un parādības);
- pēc rotaļas audzinošās nozīmes (fiziskās rotaļas, jūtu un sajūtu rotaļas, prāta rotaļas) (Фребель, 2005).

Krievu pedagogi bērnu rotaļu klasifikācijās balstās uz bērnu patstāvības, atraktivitātes un kreativitātes principiem. Bērna tiekšanās pirmajos sešos dzīves gados atveidot un apzināties redzēto dzīvē atspoguļojas rotaļās, kuras pēc sava satura ir imitācija (atdarinājums), bet pēc organizācijas – patstāvīgas, jo nav pieaugušo reglamentētas. Turpretī skolas gados bērni daudz labprātāk spēlē speciāli radītās rotaļas, kurās darbība tiek reglamentēta gan pēc satura, gan pēc formas (Таймазов, Курамшин, Марьянович, 2006).

S. Novoselova (*С. Новоселова*) piedāvā bērnu rotaļu klasifikatoru, kura pamatā tiek izvirzīta bērna vai pieaugušā iniciatīva. Zinātniece rotaļas iedala 3 grupās (skat. 2. pielikumu):

1. Rotaļas, kas rodas pēc bērnu iniciatīvas – patstāvīgās rotaļas (bērnu strukturētās rotaļas).
2. Rotaļas, kuras veidojas pēc pieaugušā iniciatīvas, kurš tās ievieš ar izglītojošiem un audzinošiem mērķiem (pieaugušo strukturētās rotaļas).
3. Rotaļas, kuras veidojas uz vēsturiski etniskās pieredzes fona (tautas rotaļas) (Новоселова, 1997).

Krievu zinātnieks G. K. Selevkovs (*Г. К. Селевко*) rotaļu un spēļu iedalījumu apkopojis saistībā ar pedagoģisko procesu un mācību priekšmetu, saistībā ar rotaļu attīstību un rotaļvidi (skat. 3. pielikumu) (Селевко, 1998).

Amerikāņu pedagogi M. Sīgale (*М. Segal*) un D. Adkoks (*D. Adcock*) norāda, ka tikai retu rotaļu var attiecināt uz vienu noteiktu rotaļu grupu. Piemēram, divu bērnu rotaļas smiltīs – tā ir gan rotaļa – eksperiments, gan radošā rotaļa, gan rotaļa ar draugiem (Segal, Adcock, 1986). Jāatzīmē, ka minētie autori rotaļām pieskaita arī bērna darbošanos ar priekšmetiem, sarunas, zīmēšanu utt. (Dzintere, Stangaine, 2007, 30).

Īpašu uzmanību pelna rotaļas klasifikācija saistībā ar tās attīstību. Viens no šīs pieejas pamatlicējiem ir Ž. Piažē (*J. Piaget.*) Psihologs uzskata, ka rotaļa ir bērna intelektuālās attīstības faktors, un rotaļu attīstībā min trīs komponentus: vingrinājumus, simbolus un noteikumus (Piaget, 1968). Jāatzīmē, ka, pateicoties psihologu vēlākiem pētījumiem, Ž. Piažē minētie rotaļas attīstības posmi ir precizēti (Freiberga, Dzintere, Augstkalne, 2009) (skat. 2.tabulu):

2. tabula. **Bērna rotaļas un intelektuālās attīstības stadijas** (Piaget,1968)

N.p.k	Intelektuālās attīstības stadijas	Bērnu aptuvenais vecums	Rotaļas attīstības stadijas
1.	Sensomotorā	0 - 2	<u>Priekšmetiskās</u> (darbības ar priekšmetiem), <u>konkrētās, sižetiskās.</u>
2.	Pirmsoperacionālā; Intuitīvā	2 – 4 4 - 7	<u>Sižetiskās, simboliskās</u> (radošās jeb bērnostukturētās) – <i>lomū, teatrālās, celtniecības.</i> <u>Simboliskās</u> (radošās jeb bērnostukturētās) – <i>lomū, teatrālās, celtniecības.</i> <u>Rotaļas ar noteikumiem.</u>
3.	Konkrēto operāciju	7 – 11	<u>Rotaļas ar noteikumiem, spēles.</u>

Nenoliedzami, ka šis rotaļu iedalījums ir visdziļākais, zinātniski pamatotākais. Kā redzams 2. tabulā, katrai intelektuālās attīstības stadijai atbilst noteikts rotaļas veids: pirmajai – priekšmetiskās, otrajai – simboliskās, trešajai – rotaļas ar noteikumiem. Tiek uzsvērtā sakarība starp rotaļas darbības attīstību, domāšanu un runas attīstību. Šajā attīstībā vienlaikus notiek akomodācija un asimilācija. Pēc Ž. Piažē, asimilācija ir process, kurā uztvertais tiek mainīts tā, lai tas iekļautos jau esošās izziņas struktūrās. Akomodācijā izziņas struktūras tiek mainītas tā, lai tas saderētos ar uztverto (Piažē, 2002). Kā redzams, intelektuālajā un rotaļas attīstībā ir noteiktas stadijas, un, lai pārietu no vienas stadijas uz otru, katrai iepriekšējai stadijai ir jābūt pabeigtai.

Rotaļas attīstības posms liecina ne tikai par bērna rotaļāšanās prasmēm, bet arī par bērna psihiskās attīstības līmeni. Bērna ienākšana jaunā, sarežģītākā rotaļas posmā liecina par viņa attīstību veselumā, par ko liecina arī viņa valodas un runas attīstība.

Vadoties pēc minētās klasifikācijas, var uzskatīt, ka potenciālās iespējas bērnu dialogrunas sekmēšanai ir daudzām rotaļām – gan bērnostukturētajām rotaļām, gan pieaugušā strukturētajām rotaļām un spēlēm.

Vienlaikus jāņem vērā, ka rotaļu darbības ir pakļautas vairākiem principiem:

Pirmais princips: *atspoguļojuma un pārveidošanas princips*. Rotaļa sākas ar reālās situācijas pārveidošanu domās par iztēlojamo. Tā ir spēja pāriet iztēlojamā plānā un veidot tajā darbību, rotaļu dialogus, kas ir rotaļas priekšnoteikums un rezultāts.

Rotaļā apvienojas reālais ar nereālo, tomēr viss, kas tajā ir būtisks, ir arī patiesi reāls: reālas, patiesas jūtas, vēlmes, ieceres, kas rotaļā tiek izspēlētas, reāli ir jautājumi, kas tiek risināti.

Otrais princips: *pašizteikšanās princips*. Rotaļas procesā tās subjekts – rotaļnieks – izsaka savu subjektīvi personisko attieksmi pret pasauli, subjektīvo realitāti. Bērns rotaļājas absolūti nopietni. Viņš zina, ka rotaļājas, ka rotaļā viss ir „pa jokam”, tomēr rotaļā viņš pauž sevi, savas jūtas. Iztēlojami ir tikai apstākļi, kuros bērns sevi domās projicē, bet jūtas, kuras viņš šajos izdomātajos apstākļos izjūt, ir patiesas jūtas. Kad bērns spēlē to vai citu lomu, viņš nevis vienkārši it kā iejūtas svešā personā, „pielaikojot sev lomu un iejūtoties tajā”, viņš paplašina un bagātina pats savu personību. Tieši uz tā balstās rotaļas nozīmīgums ne tikai iztēles, domāšanas, valodas un gribas attīstīšanā, bet arī bērna personības attīstīšanā veselumā.

Trešais princips: *rotaļu darbības attīstības princips*. Rotaļu darbības attīstība pēc zinātnieka A. Novikova (*A. Новиков*), jāskata divās plaknēs – filoģenētiskā rotaļas attīstība cilvēces vēsturiskās attīstības gultnē un ontoģenētiskā rotaļas attīstība katra atsevišķa cilvēka individuālās attīstības gultnē (Новиков, 2006).

Lomu rotaļas, gluži kā spēles ar noteikumiem, iekļaujas sabiedrībā, realitātē, kur cilvēks dzīvo ar citiem un citu labad. Interesanti ir tas, ka to rotaļu vidū, kuras spēlē dažādu valstu bērni, parasti ir „Ģimene”, „Slimnīca”, „Skola”, „Kariņš”. Acīmredzot ar šo rotaļu palīdzību notiek cilvēku savstarpējo attiecību pamata tipu apgūšana, tādā veidā tiek apgūti uzvedības sociālie stereotipi, sociālās lomas un attiecību normas, kas palīdz cilvēkam adaptēties sabiedrībā (Новиков, 2006; Рубинштейн, 2000; Виготский, 1966).

Papildinot iepriekš minēto, var apgalvot, ka arī spēja veidot dialogu, dialogiskas attiecības palīdz bērnam adaptēties sabiedrībā.

Rotaļas nozīme bērnu attīstībā pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā tiek vērtēta ļoti augstu (Dodge, Koralek, Pizzolongo, 2002).

Pētījumi pierāda, ka rotaļā vienlaicīgi pilnveidojas dažādas bērna attīstības jomas (Lieģeniece, 1999; Švarca, 1997; Dzintere, Stangaine, 2007; Ельконин, 1999). Atsevišķi psihologi atzīmē šādu jomu attīstību:

- Kognitīvā/ izziņas joma:
 - bērns izzina un izprot pasauli;
 - spēj attīstīt elastīgu un daudzveidīgu domāšanu;
 - rotaļa sniedz iespējas pieredzēt un risināt reālas problēmas.
- Sociālā joma:
 - attīsta prasmi sadarboties ar vienaudžiem un pieaugušajiem;
 - sāk rasties izpratne par kultūru.
- Emocionālā joma:
 - saprot citu domas;
 - pauž situācijai atbilstošas jūtas.
- Motorā/ kustību joma:
 - aktīvi iesaistās rotaļā – pilnveido lielo muskuļu precīzas kustību prasmes;
 - spēj saņemt rokā un precīzi darboties ar sīkiem priekšmetiem – attīsta sīko muskuļu precīzas kustību prasmes (Bennet, Wood, Rogers, 1996).

Rotaļu laikā esošā mijiedarbība veicina strauju valodas apguvi, runas un dialogrunas attīstību. Bērnam ir svarīgi komunicēt ar vienaudžiem, jo veiksmīga komunikācija dod bērnam gandarījumu un izjūtu, ka viņš ir labs rotaļu biedrs. Rotaļu laikā komunikācija izraisa emocijas, kas, iedarbojoties uz bērnu pozitīvi, veicina ne tikai komunikācijas, bet arī dialogrunas veiksmīgu attīstību (Eden, 2008, 23).

Ja bērns rotaļā aktīvi darbojas, attīstās viņa spējas (sociāli emocionālās, kognitīvās, kreatīvās, fiziskās) (Wood, Attiefield, 1996). Tāda rotaļa izraisa bērnam interesi, prieku, viņš cenšas (mācās) pielietot rotaļā savas zināšanas, prasmes. Agrīnās pieredzes kvalitāte un kvantitāte ir nākamās garīgās attīstības pamats. Tāpēc, rotaļājoties ar bērnu, viņam jādod domāšanas, izgudrošanas, mācīšanās mehānisms – viss, kas balsta prāta rosību, kas ir ļoti vērtīgs tajā brīdī un tikpat daudz dos arī vēlāk.” (Bakisa, Romēns, 1997, 11).

Tieši rotaļā vissekmīgāk var īstenot 21. gadsimta izglītībā izvirzītos četrus svarīgākos nosacījumus izglītības reformu īstenošanai:

- mācīties zināt – tas nozīmē, ka rotaļā pilnveidojas ne tikai bērna valoda, matemātiskie priekšstati, sensomotorās prasmes, bet arī pašmotivācija, vēlme mācīties;

- mācīties darīt – tas nozīmē nesēdēt bezdarbībā, bet atrast nodarbošanos – atrast vietu, kur rotaļāties, pagatavot neesošās rotaļlietas, pārvarēt dažādas grūtības, sakārtot savu rotaļu vietu;
prasme dzīvot kopā, sadzīvot – tā ir prasme apvienoties kopīgā rotaļā, citu un sevis izpratne rotaļās, spēja iejusties citu un savos pārdzīvojumos, izvairīties vai atrisināt konfliktus;
- būt pašam – to vislabāk bērns izjūt rotaļā, kur izpaužas viņa Es, viņa pašapziņa un pašnovērtējums, viņa kreativitāte (Fulans, 1999).

Tāpat rotaļa sevī iekļauj milzīgas, vēl pilnībā neizpētītas bērna attīstības un audzināšanas iespējas, respektējot gan bērna dabas dotos raksturotājus, gan bērna un vides mijiedarbības nosacījumus, gan paša bērna aktivitāti.

Secinājumi:

- *Cilvēces sociāli vēsturiskās attīstības gaitā rotaļa gūst aizvien lielāku nozīmi bērna personības veidošanās procesā. Ar tās palīdzību bērni apgūst valodu, attiecību pieredzi, morāles normas, praktiskās un intelektuālās darbības veidus, kuri ir izveidojušies cilvēces vēstures daudzos gadsimtos.*
- *Rotaļas teorētiskajā literatūrā tiek klasificētas pēc to rakstura, pēc rotaļas audzinošās nozīmes, saistībā ar pedagoģisko procesu, saistībā ar bērna intelektuālo attīstību.*
- *Teorētiskajā literatūrā pastāv pretrunas „rotaļas” un „spēles” termina lietojumā. Pētījumā, saistībā ar bērnu brīvajām rotaļām (lomu rotaļas, teatrālās rotaļas, celtniecības rotaļas) tiks lietots termins – bērnrstrukturētā rotaļa, bet rotaļas ar noteikumiem tiks apzīmētas kā pieaugušo strukturētās rotaļas (spēles).*
- *Zinātniskajā literatūrā tiek uzsvērtā sakarība starp rotaļas darbības attīstību, bērna domāšanas un runas attīstību. Katrai intelektuālās attīstības stadijai atbilst noteikts rotaļas attīstības līmenis.*

1.3.2. Pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstība bērnrstrukturētajās rotaļās

Pirmsskolas periodā, kamēr bērns aug un attīstās, iegūst jaunas zināšanas, prasmes, veidojas viņa attieksme, bērnu dialogrunas un komunikācijas attīstība tiek sekmēta tieši bērnrstrukturētajās rotaļās, ko daudzi zinātnieki dēvē par *radošajām* rotaļām (Students, 1935;

Dēkens, 1921; Štāls, 1927; Svenne, 1930; Lieģeniece, 1995; Dzintere, Stangaine, 2007; Pučure, 2001; Виготский, 1997, Элконин, 1999; Леонтьев, 1983). Radošās jeb bērnostukturētās rotaļas tiek iedalītas lomu rotaļās, celtniecības rotaļās un teatrālajās rotaļās (angliski – role plays, construction plays, theatrical plays). Bērnostukturētās rotaļas atšķiras pēc to struktūras un funkcijām, līdz ar to atšķirīgas ir arī bērnu iespējas veidot dialogu. Tāpēc nepieciešams veikt šo rotaļu salīdzinošo analīzi, īpaši akcentējot bērnu runas attīstību, dialogrunas un sadarbības prasmju attīstības iespējas dažādos rotaļu veidos.

Lomu rotaļa ir patstāvīga bērna darbība, kurā viņš kļūst subjekts, savas darbības saimnieks, radoši attēlojot redzēto, dzirdēto, uzņemoties konkrētu lomu.

Psihologi un pedagogi ar lomu rotaļām saprot tās imitācijas rotaļas, kurās bērns atsauc atmiņā un atveido sev svarīgus notikumus, kas ietekmējuši viņa prātu un jūtas un kas kalpo par paraugu lomai. Lomu rotaļās bērns atkārtō citu ļaužu darbības, ko vērojis, dzirdējis un īpaši tās, kurās ir piedalījies. Bērna prasmi atdarināt pieaugušos nosaka viņa spējas redzētos tēlus transformēt darbībās (Миллер, 1999, 198). Reizēm lomu rotaļas tiek dēvētas par izlikšanās rotaļām (Frahsek, Mack, Mack, 2010).

Tomēr ne vienmēr lomu rotaļās bērni attēlo piedzīvoto un pārdzīvoto. Bērni reizēm attēlo notikumus, kurus, maz ticams, ka viņi ir piedzīvojuši, pazīstamu notikumu secība parādās vai nu pārveidota, vai tiek mainīta (Fein, 1985, 20).

Bērns lomu rotaļā imitē un identificē apkārtējos cilvēkus, tādēļ to tomēr var uzskatīt par subjektīvu realitātes atspoguļojumu, tā var būt mehāniska vai daļēja realitātes reproducēšana. Bieži vēroto bērns reproducē savā skatījumā, tā rotaļai kļūstot par radošu darbību, jo rotaļnieks izmaina savu vidi – kaut ko no vērotā atmet, kaut ko izdomā papildus. Lomu rotaļa ir ekspanzīva, izteiksmīga, spraiga aktivitāte, kas, pateicoties bērna iztēlei, sekmē kontrastus un izmaiņas (Broström, 1996, 90).

Bērna iepriekšējās pieredzes elementi rotaļā netiek izmantoti tieši tā, kā tie izpaudušies īstenībā. Bērna rotaļa nav vienkārši pārdzīvotā atcerēšanās, tā ir pārdzīvoto iespaidu radoša pārstrāde, to kombinēšana un izmantošana jaunas īstenības radīšanai, kas atbilst paša bērna vajadzībām un tieksmēm (Виготский, 1966).

Bērns lomu rotaļā ne tikai apgūst tos vai citus uzvedības noteikumus un darbības normas, bet gūst pieredzi, ar valodas un runas palīdzību veido savstarpējās attiecības ar citiem cilvēkiem. Bērns pārvēršas no **objekta**, uz kuru pastāvīgi iedarbojas pieaugušie, par **subjektu**, kas pats sāk iedarboties uz apkārtējiem.

Jāatzīmē, ka bērni, kas vairāk un kvalitatīvāk iesaistās lomu rotaļās, salīdzinot ar saviem vienaudžiem, ir daudz kompetentāki un radošāki, apgalvo zinātnieki, pamatojot to ar

šo bērnu īpašo attieksmi pret pasauli, jo viņi ir daudz brīvāki no pieaugušo norādījumiem (Fein, 1985, 19; Vandenberg, 1985, 5).

Krievu zinātnieks D. B. Elkoņins, pētot 3 – 7 gadu vecu bērnu lomu rotaļas, izvirzījis un raksturojis četrus tās attīstības līmeņus.

Pirmais līmenis:

- 1) darbības ar noteiktiem priekšmetiem, kas virzītas uz spēles līdzdalībnieku. Šeit ietilpst „mātes” vai „ārsta” darbības, kas orientētas uz „bērnu”;
- 2) lomas nosaka darbības. Tās netiek nosauktas, un bērni rotaļā neizmanto reālās savstarpējās attiecības, kas eksistē pieaugušo vidū vai starp pieaugušo un bērnu;
- 3) darbības veido atkārtotas operācijas, piemēram, ēdināšana ar pāreju no viena ēdiena pie otra. Nenotiek nekas, izņemot šo darbību: bērns neizspēlē ēdiena pagatavošanas procesu, roku vai trauku mazgāšanu.

Otrais līmenis:

- 1) galvenais rotaļas saturs – darbība ar priekšmetu. Taču šajā gadījumā priekšplānā izvirzās rotaļas darbības atbilstība reālajai;
- 2) bērni nosauc lomas, un tiek veikta funkciju sadale. Lomas izpildi nosaka ar konkrēto lomu saistīto darbību realizācija;
- 3) darbību loģiku nosaka to secība reālajā dzīvē. Darbību skaits paplašinās.

Trešais līmenis:

- 1) galvenais rotaļas saturs – no lomas izrietošo darbību izpilde. Sāk izrādīties speciālas darbības, kas nodod attiecību raksturu citiem rotaļas dalībniekiem, piemēram, vēršanās pie pārdevēja: „Iedodiet, lūdzu, maizi” u.tml.;
- 2) lomas ir skaidri noteiktas un sadalītas. Tās tiek nosauktas pirms rotaļas, tās nosaka un virza bērna uzvedību;
- 3) darbību loģiku un raksturu nosaka izvēlētā loma. Darbības kļūst daudzveidīgākas: ēdiena pagatavošana, roku mazgāšana, ēdināšana, grāmatas lasīšana, gulēt likšana utt. Eksistē specifiska runa: bērns iejūtas lomā un runā tā, kā tas nepieciešams attiecīgajai lomai. Dažreiz rotaļas procesā var izpausties reāli esošās bērnu savstarpējās attiecības: bērni sāk viens otru apsaukt, kaitināt u.tml.;
- 4) tiek izteikts protests par loģikas izjaukšanu. Tas tiek izpausts tādā veidā, ka viens saka otram: “Tā nenotiek”. Tiek noteikti uzvedības likumi, un bērniem nepieciešams tiem pakļauties. Darbību izpildes nepareizība tiek pamanīta no malas, un tas izraisa bērnam vilšanos, viņš cenšas izlabot kļūdu un atrast tai attaisnojumu.

Ceturtais līmenis:

- 1) galvenais saturs – ar attieksmi pret citiem cilvēkiem saistīto darbību izpilde. Citus cilvēkus atveido citi bērni;
- 2) lomas ir skaidri noteiktas un sadalītas. Rotaļas laikā bērns ievēro noteiktu uzvedības līniju, bērnu lomu funkcijas ir savstarpēji saistītas, runai ir izteikts lomas raksturs;
- 3) darbības notiek secībā, kas precīzi atveido reālo loģiku. Tās ir daudzveidīgas un atspoguļo tās personas darbību bagātību, kuru bērns tēlo;
- 4) darbību loģikas un noteikumu pārkāpums tiek noraidīts. Bērns negrib pārkāpt noteikumus tāpēc, ka tā notiek īstenībā, kā arī likumu racionalitātes dēļ (Эльконин, 1999).

Amerikāņu psihologs L. Fensons norāda, ka pirmsskolas vecuma bērnu lomu rotaļu attīstība, bērna prasme veidot attiecības rotaļā ir lielā mērā atkarīga no rotaļu aktivitātēm agrajā bērnībā. Zinātnieks skaidro, ka lomu rotaļas attīstību bērniem vecumā no otrā dzīves gada raksturo trīs tendences: decentrācija, dekontekstualizācija un integrācija (Fenson, 1985, 34).

1. *Decentrācija* attiecas uz mazu bērnu pieaugošo tendenci iesaistīt citus dalībniekus lomu rotaļu aktivitātēs. Bērna agrākās lomu rotaļu darbības (apmēram 12 mēnešu vecumā) ir vērstas uz sevi, vērojama pazīstamu darbību atdarināšana, piemēram, ēšana, dzeršana no tukšiem traukiem. Pirmās decentrētās darbības seko dažus mēnešus vēlāk, darbību, kas vērstas uz kustīgiem un nekustīgiem saņēmējiem, veidā. Bērns, piemēram, var ķemmēt lelles matus vai izlikties, ka baro lelli ar tukšu karoti. Šajos agrīnajos decentrācijas gadījumos bērns darbojas kā iniciators. Ap 24 mēnešiem bērna „iekustinātie” dalībnieki (lelles, lupatu rotaļlietas) tiek uzskatīti par starpniekiem nevis kalpo kā pasīvi bērna darbību uztvērēji. Tādējādi bērns var sēdēt pretī lellei pie galda un likt karoti tai rokā, nevis barot lelli.

Lomu rotaļas ar citiem bērniem atspoguļo un veicina bērna attīstību joprojām notiekošajā decentrācijas procesā arī pirmsskolas laikā. Lomu rotaļā ar vienu vai vairākiem partneriem bērniem jāmācās spēlēties pēc kārtas, lai savstarpēji atbildētu citu bērnu sociālajām iniciācijām un lai pieņemtu lomu dažādību. Viņi mācās arī komunicēt, iesaistās metakomunikācijā. Viņi mācās atdalīt lomu rotaļu attiecības no reālajām attiecībām.

2. *Dekontekstualizācija* attiecas uz bērnā augošo spēju simboliski transformēt objektus un citus vides aspektus, lai tie kalpotu lomu rotaļai. Pirmie dekontekstualizācijas gadījumi parādās, kad bērns reālu objektu aizvieto ar reālistisku kopiju, piemēram, izliktoties, ka dzer no lelles izmēra bērna pudelītes.

Trešajā dzīves gadā bērni savā lomu rotaļā sāk izmantot neprototipiskus aizvietojošus objektus. Šajā laikā viņi sāk izdomāt objektus, kas atbalsta viņu rotaļu aktivitātes. Aizvietošana, izdomāšana un cita realitātes transformācija (piemēram, fantāziju lomu kā Supermens pielāgošana) arvien vairāk ir sastopama pirmsskolas gados. Bērņa ceturtajā un piektajā dzīves gadā tipiski ir tas, ka notiek viena no pašām dramatiskākajām simbolu izdomāšanas formām - iedomu rotaļu biedra izdomāšana.

3. *Integrācija* attiecas uz bērņā augošo spēju savienot individuālās darbības ar koordinētām uzvedību secībām. Vairumam bērnu pirmajos divos dzīves gados rotaļas ir īslaicīgas.

Vienkāršākais integrācijas veids tiek saukts par vienkāršo shēmu kombinēšanu, un pirmo reizi tas redzams spontānā rotaļā apmēram 18 mēnešu vecumā, un ietver vienkāršu tēmu variāciju. Piemēram, bērns maisa karoti katliņā un tad krūzē, vai baro divas dažādas lelles tajā pašā rotaļā. Nākamo sešu mēnešu laikā parādās daudz kompleksākas darbību secības, sauktas par multishēmu kombinācijām. Piemēram, bērns liek lelli gultā, tad apsedz to ar segu (Fenson, 1985, 35).

Bērni, nonākot pirmsskolas vecumā, sāk iesaistīties daudz komplicētākās un integrētākās rotaļu epizodēs. Sākumā tās parasti tiek organizētas pēc pazīstamiem scenārijiem, kas ir ikdienas dzīvē sastopamas situācijas, piemēram, ēdienreizes, gulētiešana vai došanās iepirkties. Šīs pazīstamās ikdienas darbības nodrošina to, ka bērni darbojas, veido rotaļu dialogus, daloties pieredzē un zināšanās, tādējādi notiek kooperatīvo rotaļu attīstība.

Teorētiskajā literatūrā, analizējot lomu rotaļu, tiek atzīmēti galvenie lomu rotaļas struktūras komponenti: loma un ar to saistītās rotaļas darbības, sižets un tā attēlošanas līdzekļi (Эльконин, 1999, Миллер, 1999), kuros atspoguļojas bērnu reālās un lomu savstarpējās attiecības (Hansena, Kaufimane, Saifers, 1998; Михайленко, Короткова, 2000), iztēles situācijas (Newcombe, 2002; Пантина, 1996; Леонтьев, 1983) (skat. 3. tabulu).

3. tabula. **Lomu rotaļas struktūra** (autores konstrukts)

Struktūras komponenti	Paskaidrojums
1. Loma	Tā veido rotaļas pamatu. Tā izpaužas bērnu darbībā, valodā, mīmikā, lomu dialogos.
2. Sižets	Tas ir rotaļu darbības sakārtojums noteiktā kārtībā. Rotaļas sižetu veido īstenība, ko bērns attēlo rotaļā, kas ataino konkrētā bērna dzīvi. Sižetā atspoguļojas bērna zināšanas, prasmes, pieredze, attieksmes, iztēles bagātība.
3. Attēlošanas līdzekļi	Bērna darbības, valoda, rotaļlietas, priekšmeti aizstājēji, sadzīves priekšmeti. Tās var būt sarunas, dialogi, kur atspoguļojas bērnu reālās attiecības un lomu attiecības.

Tāpat lomu rotaļas struktūras komponenti ir loma, sižets, attēlošanas līdzekļi, kas var būt bērna valoda, runa, mīmika, rotaļas darbības, rotaļlietas.

Loma un ir rotaļas pamats, kuru bieži vien nosaka pats rotaļas sižets (piemēram sižetā ar iepirkšanos nepieciešams pārdevējs un pircējs). Uzņemoties lomu, bērns pauž savu Es, savu pieredzi, kas atspoguļojas bērna valodā un lomu dialogos. Lomu sarunas, kas notiek vienlaikus ar rotaļu darbībām, nosaka izvēlēta loma. Lomu sarunu galvenā forma ir dialogs, kur vienmēr ņem vērā gan to, ka sarunu biedrs, viņa mīmika ir vizuāli uztverama, gan arī runas intonatīvo aspektu, kas ļauj saprasties no pusvārda. Bērnā pieaugot, darbības, kas attēlo lomu, tiek aizstātas ar vārdiem: „*Tagad tev iešpricēs, tas nesāpēs, un tu tūlīt būsi vesela!*” Bērni ar attīstītām dialogrunas prasmēm vienā rotaļā var izpildīt vairākas lomas, attēlot dažādus notikumus rotaļas gaitā, mainīt tos.

Lomai ir pakļauta bērna darbība, sarunas, kas palīdz veidot rotaļas sižetu. Nenoliedzami, ka sižeta bagātību nosaka arī epizožu (situāciju) skaits, ko bērns attēlo rotaļā, un rotaļas iztēles līmenis. Pēc epizožu un personāžu (lomu) skaita sižetus var iedalīt:

- sižets ar vienu darbojošos personāžu, vienu rotaļas darbību vienā priekšmetiskā situācijā (šoferis stūrē mašīnu, māmiņa vāra putriņu). Šī sižeta sarežģītāks variants var ietvert vairākas darbības (māmiņa vāra putriņu, baro bērniņu, klāj galdu);
- sižeti, kur darbojas vairāki personāži, kas veic vairākas vienādas darbības, darbojošos personāžu saistību nodrošina iekļaušanās kopīgā situācijā, taču to starpā nav sadarbības (trīs māmiņas dodas pastaigā, trīs sivēntiņi katrs ceļ savu māju);

- sižeti ar diviem vai vairākiem personāžiem, ko savstarpēji saista darbības un attiecības; dažkārt viens personāžs papildina otru (ārsts – slimnieks, policists – šoferis). Saikni starp sižeta elementiem nodrošina darbība, stabilitāti sekmē personāžu prasme sadarboties.

Tādad sižets ir atkarīgs no bērna pieredzes, zināšanām, radošuma, aktivitātes, valodas attīstības, sadarbības prasmēm. Paplašinoties bērna pieredzei, rotaļas sižets kļūst sarežģītāks, tā attēlošana daudzveidīgāka – bērnam palīgā nāk valoda, žesti, mīmika, iztēles darbības ar priekšmetiem.

Rotaļas procesā bērni aktīvi izmanto rotaļlietas, priekšmetus – aizstājējus (piemēram, koka lapas var aizstāt naudiņu). Rotaļlieta ir rotaļas materiālais centrs, apstākļi rotaļas attīstībai, rotaļu biedrs, kas tieši un netieši vingrina bērna rotaļāšanās prasmes. Rotaļlietas loma ir daudzfunkcionāla. Tā, pirmkārt, ir bērna psihiskās attīstības līdzeklis, otrkārt, līdzeklis, kas sagatavo bērnu dzīvei mūsdienu sabiedrisko attiecību sistēmā, treškārt, rotaļlieta ir priekšmets, kas kalpo izklaidei un izpriecām.

Rotaļlietas palīdz sagatavot bērnus dzīves darbībai – adaptēties jaunus apstākļos, pārvarēt stresu, apgūt tēva, mātes lomas, tautas tradīcijas, darba iemaņas, dzīvesprasmes (Dēķēns, 1921; Štāls, 1927; Lieģeniece, 1995).

Rotaļlieta ir būtisks atbalsts bērna sociāli emocionālās attīstības sekmēšanā. Tā palīdz bērnam izprast, vadīt un izpaust savu emocionālo un sociālo dzīvi tā, lai atbilstoši savam vecumam varētu vieglāk un sekmīgāk pielāgoties sarežģītajai ikdienai, veidot pozitīvas attiecības, kā arī izpildīt ikdienas uzdevumus un pienākumus, apgūstot nepieciešamās dzīvesprasmes (Dzintere, Stangaine, 2007).

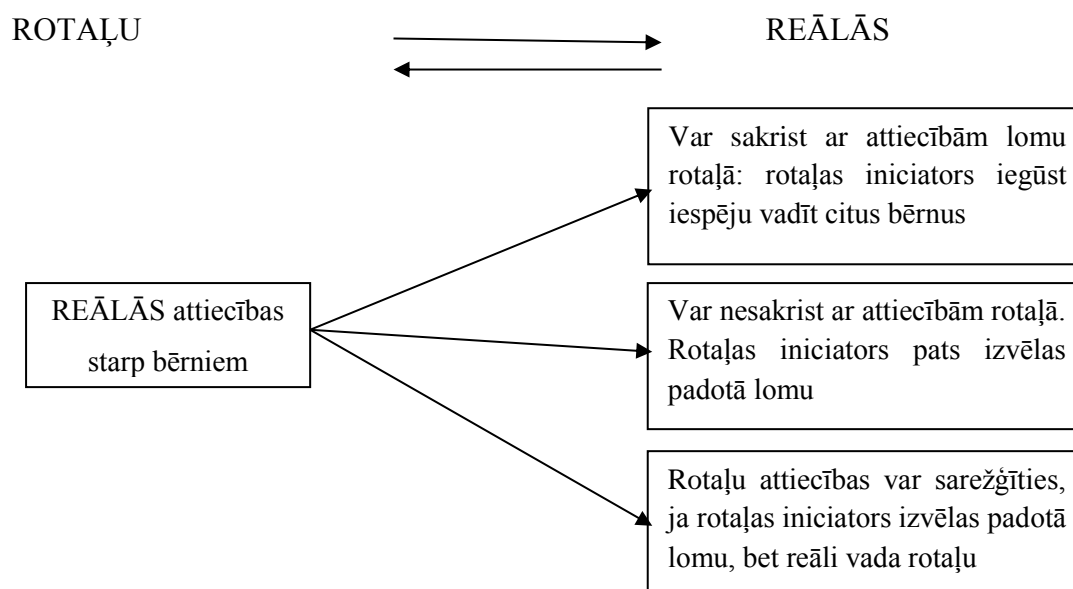
Visus šos lomu rotaļas komponentus sasaista („satur kopā”) lomu un reālās attiecības. Rotaļā komunikācijas procesā (sīkāk skat. 1.2. nodaļu) saskarsmes situācijās vienam komunikācijas partnerim – *sūtītājam* (lomai) – ir kāda informācija – *paziņojums*, ko viņš vēlas nodot otram partnerim (lomai) – *saņēmējam*. Viņš to nodod izvēlētajā *kontakta* veidā – sarunā, kas saistīta ar lomu, reālajām attiecībām, ar žestiem (kad bērns neprot to izteikt vārdos), vecākajā vecumā dažkārt uzrakstot vai uzzīmējot. Sūtītājs (loma) izvēlas, kādā veidā to pateikt – tas ir *kods*, lai partneris saprastu viņu.

Lomu sarunas, bērnam pieaugot, pamatā ir verbālas, tomēr sūtītājam (bērnam) pret jebkuru sarunu biedru ir emocionāla attieksme, kas izpaužas neverbālās informācijas veidā. Bērns (sūtītājs – loma) atbilstoši savai emocionālajai attieksmei pret sacīto (informāciju) un otru lomu (saņēmēju) apzināti un neapzināti izvēlas distanci, acu kontaktu, mīmiku, balsi

intonāciju, pozu, kustības un žestus, kas, ievērojot lomu rotaļas struktūru, izpaužas rotaļu darbībās, iztēles situācijās (Freibergera, Dzintere, Augstkalne, 2009, 126).

Bērnu savstarpējā komunikācijā rotaļas procesā ir vērojamas divu veidu attiecības – lomu attiecības un reālās bērnu attiecības (skat. 6. attēlu):

ROTAĻU	REĀLĀS
-savstarpējās attiecības nosaka loma (galvenā loma, pakārtotā loma), sižets, lomu sarunas	atspoguļo bērna kā partnera attiecības: -vienojas par sižetu; -vienojas par lomu sadali; -apspriežas rotaļas laikā



6. attēls. **Bērnu lomu un reālo attiecību mījsakarības** (Волков, Волкова, 2003)

Lomu attiecības ir saistītas ar to, kā bērns izpilda savu lomu, sadarbojas ar pārējām lomām: piemēram, kā „skolotājs” izturas pret „audzēkņiem”, kā „policists” pret „šoferiem”, kā „pārdevējs” pret „pircējiem” utt.

Reālās attiecības izpaužas lomu sadalē, konfliktos, pamācībās (metakomunikācija). Īpaši spilgti tās izpaužas vecākajā pirmskolas vecumā, jo bērni piedalās kopīgās rotaļās tāpēc, ka viņi spēlējas ne tikai blakus, bet kopā cits ar citu.

Lomu rotaļās bērni ne tikai izspēlē izdomātas secības, bet plāno, apspriež un koordinē kopēju rīcību, kas tiek uzskatīta par **metakomunikāciju**. Metakomunikācija ir īpašs saskarsmes veids, kura būtība ir pats saskarsmes process (Bertherton, 1985, 73). Visbiežāk metakomunikācijas funkcijas ir:

- komentēšana;
- izskaidrošana;
- savu un citu komunikatīvo ziņojumu konstatācija vai novērtēšana.

Metakomunikācijai raksturīgs ziņojums, kas informē rotaļu biedrus, ka „šī ir rotaļa” kā pretstats NE–rotaļai (Bertherton, 1985, 72).

Metakomunikācijas teorija piedāvā interesantu alternatīvu atbilstības teorijām. Rotaļu sistēma veido spēlētāju sapratni, ka viņu lomas uzvedība rotaļā sastāv no izteikumiem *par* uzvedību, nevis *uzvedības izteikumiem*. Šajā viedoklī rotaļnieki nonāk pie savstarpējas sapratnes, ka rotaļas epizodes NEnozīmē reālās dzīves notikumus (Fein, 1985, 21). Lomu rotaļās metakomunikācija ir daudz pamanāmāka bērna ceturtā un piektā gada laikā, bet iedīgli tai manāmi jau agrā bērnībā.

Rotaļas vadība divos konceptuālos līmeņos (komunicēšana ārpus rotaļas par darbībām, kas tiks veiktas rotaļas laikā) ir analizēta vairākos pētījumos. Psihologi uzsver, ka vienotai lomu rotaļai ir vajadzīgs kas vairāk par ziņojumu „šī ir rotaļa”. Lai spēlētos kopā, bērniem vajadzīgas prasmes dialoga veidošanai: kāda tēma vai scenārijs tiks izspēlēts, kur un kā šī tēma tiks realizēta. Bērniem ir motivācija vienoties par kopīgām darbībām, tāpēc tiek izmantotas dažādas dialogrunas replikas – paziņojumi, jautājumi, pamudinājumi, tiek izmantota arī neverbālā informācija. Metakomunikatīvajās sarunās visbiežāk var novērt:

1) lomas pieminēšanu:

- citu – „Vai tu būsi mamma?”;
- paša – „Es esmu dāma darbā.”;
- kopēja – „mēs abas varam būt sievas.”

2) darbības plāna pieminēšanu:

- citu – „izliecies, ka tev nepatīk mazas zivtiņas”;
- paša – „man jābrauc uz tirdzniecības centru”;
- kopēja – „mums jāēd, mūsu vakariņas ir gatavas”

3) objekta pieminēšanu:

- pārveido – „tas ir vilciens” (saliekot divus krēslus rindā);
- izdomā – „tagad tas ir siers” (norādot uz tukšu šķīvi);

4) vietas pieminēšanu:

- pārveido – „šī ir ala” (norādot uz koka struktūru);
- izdomā – „mēs esam tur” (par iedomātu piknika vietu).

Pats interesantākais lomu rotaļās ir tas, ka loģiski skaidrā robeža starp darbībām, to plānošanu (vai aprakstīšanu) un tēlošanu apzināti pazūd tiklīdz rotaļa ir izspēlēta (Bretherton, 1985, 73).

Spēlējot dažādas lomas, bērns dziļāk iepazīst cilvēku savstarpējās attiecības. Viņš sāk saprast, ka katrai lomai ir savas tiesības un pienākumi. Bērns netieši apgūst dažādus savstarpējo attiecību modeļus un uzvedības normas, ko veicina gan lomu savstarpējās attiecības – galvenā loma – padotais, gan bērnu reālās attiecības.

Bērnu reālās savstarpējās attiecības – tā ir bērna attieksme pret saviem rotaļu partneriem, situācijām. Ne velti zinātnieki apgalvo, ka rotaļa ir sabiedrisko attiecību pirmā skola. Tieši bērnustrukturētā rotaļa ir tā, kas veicina prasmi:

- veidot dialogu ar rotaļbiedru;
- pašam iekļauties bērnu rotaļu grupā, piedalīties dialogos;
- kopīgi radīt rotaļas vidi, vienoties par kopīgām darbībām;
- piedalīties lomu sadalē, prast piekāpties;
- klausīties, uzklaut citu bērnu viedokli, saprast, saprasties;
- pamācīt, palīdzēt rotaļu biedram utt.;
- argumentēti izteikt savu viedokli;
- argumentēti atsacīties no partnera pamudinājuma, ierosinājumiem.

Bērnu savstarpējo attiecību veidošanā nozīmīga ir bērna attīstība veselumā, kur noteicošā loma ir sociālās, kognitīvās un emocionālās attīstības komponentiem (Kons, 1983, 127).

Reālās attiecības, kuras, tāpat kā lomu attiecības, regulē bērna runa, pastāv visā rotaļas gaitā, un tās ir kā pamats bērnu rotaļu grupu veidošanai. Motīvi, kas rosina bērnus apvienoties rotaļu grupā, var būt dažādi:

- kopīgas intereses (*patīk spēlēt kariņu, patīk straujas rotaļas, ceļojumi utt.*);
- bērna īpašības (*ar viņu var sarunāt, nekaujas, viņš ir gudrs, māc visu ko izdomāt*);
- draudzība (*mēs esam draudzenes, mēs parasti rotaļājamies kopā*) (Dzintere, Stangaine, 2007).

Apkopojot iepriekš teikto, var secināt, ka lomu rotaļu procesā attīstās prasmju kopums, kas nepieciešams veiksmīgam dialogam, dialogrunas prasmei:

- attīstās sociālās prasmes – bērns vingrinās savstarpējo attiecību regulēšanā, apgūst uzvedības normas, dialogrunas kultūru, dzīves prasmes (Beck, 2002; Newcombe, 2002; Lieģeniece, 1999; Purmale, 2002);

- pilnveidojas bērna valoda un runa, attīstās dialogrunas prasme (Брунер, 1987; Виготский, 1966; Korotkova, 2009; Арушанова, 2004);
- valodas apguve un runas attīstība rotaļā ietekmē bērna intelektuālo attīstību un jūtas (Миллер, 1999; Piažē, 2002);
- attīstās bērna iztēle, prasme radoši izmantot savu pieredzi runā, rotaļu darbībās (Виготский, 1997; Rodari, 1988);
- attīstās bērna pašapziņa (Kons, 1982; Erikson, 1968; Romenkova, 1999; Pučure, 2000).

Tāpat lomu rotaļa nav veids, lai bērns apgūtu jaunas zināšanas. Tā drīzāk ir mehānisms zināšanu pārveidošanai no virspusējas iepazīšanas līmeņa uz pieredzes bagātināšanu. Tajā pašā laikā bērns strukturētā rotaļā nenoliedz zināšanas, tieši pretēji – nav zināšanu, nav pieredzes; nav pieredzes – nav rotaļas; nav rotaļas – nav zināšanu izmantošanas iespējas. To nodrošina rotaļas funkcijas un saturs, kas aptver un apmierina visas bērna vajadzības.

Līdzīgas lomu rotaļām ir *teatrālās rotaļas*. Atšķirībā no lomu rotaļas teatrālo rotaļu sižetu bērns rada, balstoties uz literāriem darbiem vai paša izdomātu pasaku, lugu, teātra izrādi (Ackroyd, Barter-Boulton, 2013). Minētās rotaļas tiek dēvētas dažādi – teatrālās, dramaturģiskās, mākslinieciskās, rotaļas – izrādes. Atsevišķi rotaļu pētnieki tās pieskaita arī pie konstruktīvajām rotaļām, pamatojot ar to, ka bērns iesaistās paša izvirzītās problēmas risināšanā – mākslas darba radīšanā; sacerēt pasaku un attēlot to ir kaut kas līdzvērtīgs celtnes izveidei.

Teatrālās rotaļas nosacīti var iedalīt divās lielās grupās – dramaturģiskās un režisoriskās rotaļas.

Pie dramaturģiskajām rotaļām pieskaitāmas rotaļas, kur bērni paši izpilda aktieru lomas ar savu izteiksmes līdzekļu palīdzību – paši runā, dzied, dejo, muzicē. Bērni iedzīvojas tēlā, dzīvo viņa dzīvi, atdarina personāža runu, intonāciju, kustības, mīmiku. Šo rotaļu sižets parasti ir saistīts ar kādu literāro darbu, vēroto koncertu, kino, arī lomu dialogi ir veidoti tuvu literārā darba dialogiem. Dažkārt šīs rotaļas dēvē arī par “dzīvo teātri”.

Otrajā rotaļu grupā – režisoriskajās rotaļās – ietilpst rotaļas ar leļļu teātri un sīko rotaļlietu komplektiem. Bērni ir darbojošās personas, kas ar leļļu palīdzību attēlo noteiktu scēnu. Viņi vada šīs lelles, attēlo to kustības, sarunājas, izmantojot dažādas replikas, īsus izsauceņus, maina balsi intonāciju.

Savukārt, ar pieaugušā palīdzību iestudētās lugas, pasakas, kur bērni vingrinās izmantot gatavus dialogus, nosacīti var dēvēt par teatrāliem uzvedumiem (Михайленко, Короткова, 1985).

Teatrālajām rotaļām ir raksturīgas vairākas iezīmes:

- šo rotaļu saturu veido bērnu sacerējumi, īsu scēnu improvizācija, literārais darbs. Bērnu piesaista to emocionālais piesātinājums, personāžs, darbības;
- bērns šajās rotaļās vienlaicīgi ir aktieris, dekorators, kostīmu mākslinieks, veicot dažādas estētiskās darbības formas. No šīm formām veidojas māksla (Štāls, 1927, 203);
- teatrālo rotaļu saturs atšķirībā no lomu rotaļām, kur sižets veidojas rotaļas procesā, bērnam pārsvarā jau ir zināms. To nosaka izvēlētais literārais darbs, ko izspēlējot, bērns var pilnveidot. Līdz ar to arī katram personāžam ir savs raksturs, sava raksturīga uzvedība;
- šīm rotaļām, ja tās tiek rādītas kā “teātris”, ja tām ir skatītāji un klausītāji, atšķirībā no lomu rotaļām, kur svarīgs ir tikai pats darbības process, ir izvirzīts mērķis – labāk izpildīt savu lomu, lai skatītāji būtu iepriecināti. Tātad rotaļas motīvs ir virzīts uz rezultātu;
- teatrālās rotaļas savu kulmināciju sasniedz tieši vecākajā pirmsskolas vecumā. Atšķirībā no lomu rotaļām, kurās pārsvarā piedalās visi bērni, šajās rotaļās iesaistās mazāks bērnu skaits. Sevišķi tās iemīļojuši ir bērni ar izteiktām mākslinieciskajām spējām, kas mīl sacerēt, dejot, dziedāt, spēlēt teātri (Dzintere, Stangaine, 2007, 100).

Teatrālajās rotaļās bērns ar mākslas palīdzību iepazīst un attēlo apkārtējās dzīves parādības. Mākslas darba uztvere un attēlošana teatrālajās rotaļās ir sarežģīta bērna iekšēja darbība, kur piedalās emocijas, iztēle, uztvere, uzmanība, domāšana, atmiņa, griba. Teatrālās rotaļas:

- paplašina bērnu redzesloku, rada interesi par kādu literāru darbu;
- pilnveido intelektuālās, mākslinieciskās spējas;
- attīsta radošo domāšanu, iztēli;
- rosina lietot zināmas dialogrunas replikas;
- sekmē prasmi veidot jaunus dialogus;
- sekmē literārās valodas attīstību;
- attīsta prasmi lietot neverbālos izteiksmes līdzekļus (dažādas balsis intonācijas, mīmiku, žestus);

- audzina emocionālo kultūru un saskarsmes kultūru;
- sekmē pašrealizācijas pieredzes apgūšanu kopīgā, radošā darbībā;
- rosina pašiem radīt priekšmetisko vidi savai pašdarbībai – zīmēt, veidot, izgatavot, uzcelt, izgreznoties;

Mazāk lomu dialogi, bet vairāk tieši metokomunikācija vērojama bērnu *celtniecības rotaļās*. Šajās rotaļās bērni attēlo ārējo pasauli, kuru pārveido pēc savas iekšējās iztēles. Šāda iekšējā iztēle bērnam būs vajadzīga, lai mācītos skolā un saprastu abstraktus jēdzienus (Lieģeniece, 1995).

Celtniecības rotaļas ir cieši saistītas ar lomu rotaļām. Ja lomu rotaļās bērni attēlo cilvēku savstarpējās attiecības, tad celtniecības rotaļās viņi praktiskā darbībā iepazīstas ar priekšmetisko vidi, priekšmetu pielietojumu. Piemēram, bērni, ceļot celtni no klučiem, plāno, novēro izmēru attiecības un konstruēšanas principus. Celtniecības rotaļas sekmē bērnu pašattīstību, jo bērni rotaļas procesā:

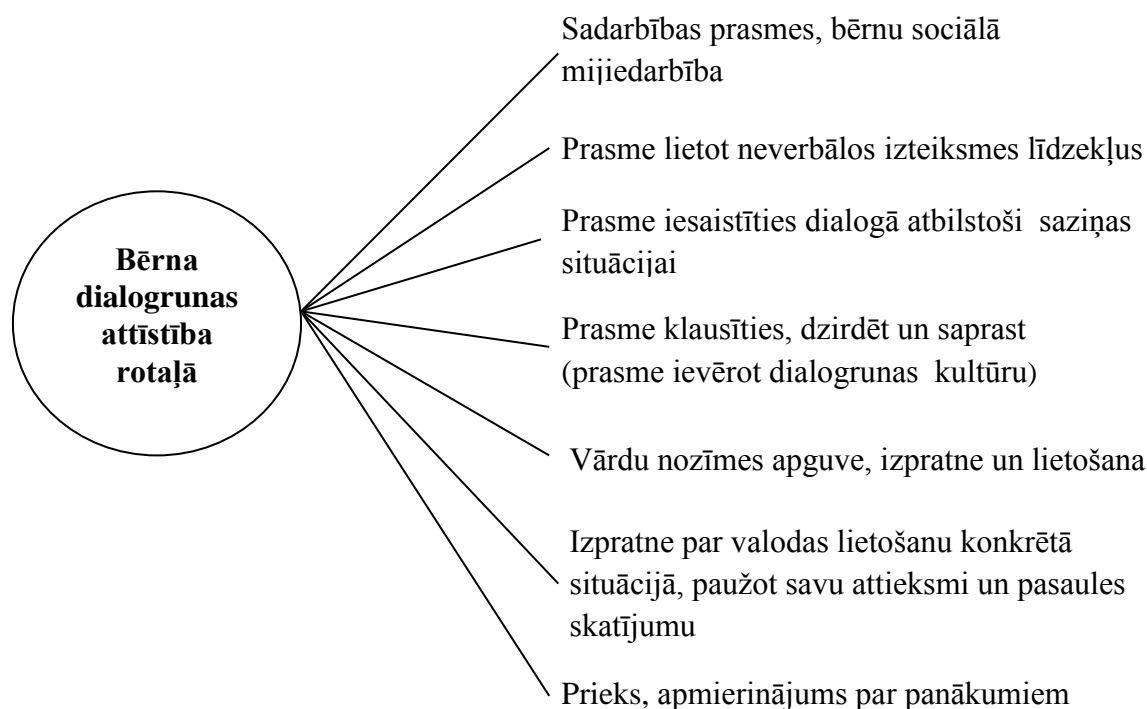
- izvirza mērķi, plāno savu darbību;
- kopīgi apspriežas, sadarbojas; izmanto valodu un kooperējas ar citiem;
- atlasa un izmanto dažādus materiālus (klučus, segas, krēslus, galdus u.c.);
- attīsta domāšanu, matemātiskās prasmes – nes, plāno, salīdzina, analizē, pārveido;
- vienlaicīgi attīsta arī kustību koordināciju, vingrina savus muskuļus.

Tāpat bērnostukturētās rotaļas rada bērnam daudzveidīgas situācijas, kas jāatrisina gan ar verbālu (runu), gan neverbālu (mīmiku, žestiem) līdzekļu palīdzību. Bērns, attēlojot lomu, sadarbojoties ar rotaļu biedriem, komunikācijas procesā eksperimentē ar savu runu. Bērna runa nav atrauta no īstenības, no bērna praktiskās darbības, viņa aktivitātes. Runa ir bērna saprātīgas darbības nepieciešama sastāvdaļa (Lust, 2006).

Rotaļu dialogos ir pārstāvētas visas stāstījuma (vērtējums, ziņojums, apgalvojums), izsaukuma (lūgums, prasība), jautājuma (jautājums) teikumu varietātes. Ar minimālu sintaktisku slodzi tiek izmantoti prievārdi un izsaukmes vārdi, ko pastiprina ar žestiem, mīmiku, intonāciju (Korotkova, 2009, 183).

Tāpēc nozīmīga ir rotaļas loma bērna runas attīstībā, valodas apgūvē, arī dialogrunas sekmēšanā. Tieši rotaļā, kā atzīmē psihologs Dž. Bruners, bērns savu dzimto valodu apgūst kontekstā ar praktisku darbošanos, tāpēc viņa runas neprecizitātes nav saistītas ar nepatīkamām sekām, kā tas mēdz būt mācībās (Брунер, 1987). Tieši rotaļā bērnu dialogi ir garāki, ilgstošāki, izvērstāki, jo bērnu interesi saista rotaļas loma, rotaļas sižets un bieži vien arī izmantotie materiāli – rotaļlietas, kas ir bērnostukturētās rotaļas struktūras komponenti.

Tātad bērnu strukturētajās rotaļās tiek sekmēta dialogrunas prasme, ko uzskatāmi atspoguļo 7. attēls (skat. 7. attēlu):




7. attēls. **Bērnu dialogrunas attīstība rotaļā** (autores konstrukts)

Kā jau tika minēts, dialoga ideālais mērķis ir saprašanās, kas netieši sekmē bērna sadarbības prasmes. Bērnu sadarbības attīstība rotaļā notiek pakāpeniski. Pamatojoties uz M. Partenas pagājušajā gadsimta izstrādātajiem rotaļu sadarbības līmeņiem, O. Veiningers (*O. Weininger*) bērnu sadarbības veidus rotaļā raksturo izvērsti (skat. 4. tabulu).

4. tabula. **Bērnu sadarbības veidi rotaļā** (Weininger, 1979)

Vecums gados	Sadarbības veids	Paskaidrojums
0 ↓	Vienpatnās rotaļas Bērns rotaļājas vienatnē un manipulē ar priekšmetiem, vērojama prāta darbība.	Vienpatnā rotaļa ir pirmā stadija. Tas ir egocentriski orientēts aktivitātes tips, kurā bērns apmierina savas vajadzības. Tā ir rotaļas dominējošā stadija zīdaiņa vecumā, bet mazākā mērā – pirmskolas vecumā. Protams, šī stadija var eksistēt līdz 5 – 6 gadiem. Tas ir atkarīgs no bērna sociālās pieredzes un temperamenta.

4. tabulas **Bērnu sadarbības veidi rotaļā** turpinājums

2 g.	Novērotāja rotaļa Bērns uzturas citu bērnu tuvumā, vēro citus, vēlāk imitē novēroto uzvedību.	Pēc vienpatnās rotaļas seko otrā attīstības stadija - novērotāja rotaļa. Šī stadija ir raksturīga jaunākajā vecumā. Bērns paliek citu bērnu tuvumā, uzmanīgi vērojot viņu darbošanos, bet fiziski tajā neieklāujoties.
3 g. 	Paralēlā (blakus) rotaļa Bērns rotaļājas blakus, bet ne kopā. Nav materiālu un ideju apmaiņas.	Skatītāja rotaļa pāriet paralēlajā (blakus) rotaļā, kurā divi vai vairāki bērni piedalās vienādās vai līdzīgās aktivitātēs, bet bez domu, jūtu, materiālu un mērķu apmaiņas. Šajā momentā bērns ir aizgājis no pasīvā skatītāja stadijas, tagad tas ir darītājs un aktīva individualitāte, bet vēl joprojām sociāli izolēts no jebkādam grupas attiecībām un piederības.
	Asociatīvā rotaļa Bērns imitē citu uzvedību, bet turpina strādāt individuāli.	Tālāk bērns pāriet asociatīvajā rotaļā. Bērns vēl ir izolēts, bet savstarpēji iedarbojas uz pastāvīgu ideju un rotaļlietu apmaiņu. Bērns imitē citu uzvedību, bet turpina darīt savas lietas, neko nedara kopīgās darbošanās nolūkā. Šī stadija ir raksturīga ceturtajā dzīves gadā.
4 g.	Kooperatīvā (kopējā) rotaļa Indivīds – bērns rotaļājas ar citiem bērniem.	Nākamais solis ir kooperatīvā rotaļa, kurā bērni apmainās domām, ir sociāla mijiedarbība starp dažādām lomām, veidojas dialogi, pieaug valodas un runas nozīmīgums.
6 g.	Saskarsmes jeb sociālā rotaļa Bērns var plānot un radīt notikumus, lai sasniegtu mērķi, lietojot simbolus, lai paplašinātu pieredzi, noteikumi ir atzīti.	Šī rotaļas stadija sākas apmēram sestajā dzīves dzīves gadā. Bērns var izjust sociālās kooperācijas un sacensību koncepcijas. Bērns var būt objektīvāks, tādēļ var rīkot spēles, kuras balstās no ārējiem noteikumiem, kuras ietver sevī komandas kooperāciju un sacensības ar konkurējošo komandu.

Katrā rotaļas veidā bērnu sadarbība kļūst sarežģītāka – no praktiskas darbības līdz domu saskaņošanai (Dzintere, Stangaine, 2007, 137). Jāpiebilst, ka vecākajā pirmsskolas vecumā bērnu strukturētajās rotaļās lomu sadarbību ar priekšmetiskajām darbībām pakāpeniski nomaina verbālā sadarbība, jo tiek iekļauti lomu dialogi, izteikumi. Lomu savstarpējās attiecības sevišķi spilgti izpaužas lomu sarunās – to saturā, tonī u. c.

Bērnu komunikācijā un sadarbības procesā rotaļā svarīgi atzīmēt psihologu analizētos cilvēku mijiedarbības līmeņus, kas savā ziņā sasaucas ar O. Veiningera aprakstītajiem bērnu sadarbības veidiem rotaļā:

1. Rituālā saskarsme. Parasti tajā cilvēki apmainās ar pieklājības frāzēm („Čau”, „kā klājas?”), apjautājas, īpaši neiedziļinoties partnera noskaņojuma cēloņos. Tādējādi tiek parādīts, ka cilvēki ir viens otru ievērojuši un emocionāli atzinuši. Bērni šo saskarsmes veidu apgūst paralēlajās rotaļās, kur divi vai vairāki bērni piedalās līdzīgās darbībās, bet bez domu, jūtu un mērķu apmaiņas.

2. Saskarsme vērsta uz faktu atstāstīšanu un apspriešanu. Piemēram, bērni apspriež brīvdienās pieredzēto vai iepriekšējā vakarā redzēto multfilmu, izspēlē to. Šādā saskarsmē cilvēkam rodas možums, labsajūta un sava nozīmīguma izjūta.

3. Saskarsme vērsta uz domu un jūtu atklāšanu. Šī saskarsme ir emocionāli dziļāka, kur cilvēki atklāti dalās savās izjūtās un pārdzīvojumos. Bērniem tas notiek starp labiem draugiem radošajās rotaļās, kad tiek veidoti dialogi, lomas savā starpā sadarbojas, bērni atšķir lomu un reālās attiecības.

4. Saskarsme vērsta uz vaļsirdīgu pašatklāsmi. Šis līmenis ir reti sastopams, jo prasa abpusēju dziļu sapratni (Pļaveniece, Škuškovnika, 2002).

Sadarbībā, rotaļājoties kopā ar citiem, bērns mācās darboties grupā, dalīties, sadarboties, rast kompromisu, risināt konfliktus un aizstāvēt sevi, ja tas nepieciešams (Gopnik, 2009, 45).

Bērnu sadarbību rotaļā nosaka ne tikai viņu prasmes veidot attiecības, dialogrunas prasmes, bet arī bērnu komunikatīvais nolūks, motivācija sadarbībai, kas katrā vecumposmā ir atšķirīga:

- agrīnajā vecumā bērns vairāk ir individuālists, viņam patīk bērnu sabiedrība, bet sadarboties vēl nevēlas;
- ceturtajā dzīves gadā bērnam mostas sociālās intereses. Viņš grib būt citu vidū, lomu uzņemšanās jau prasa zināmu sociālo gatavību un apzinīgumu.

Vecākajā pirmsskolas vecumā (5 – 7 gadi) attiecības rotaļas laikā kļūst sarežģītākas. Rotaļu darbības pieprasa:

- izvīrīt mērķi un censties to realizēt;
- sarunāties, paust savu viedokli;
- koncentrēties rotaļu darbību izpildei;
- koordinēt savu darbību ar vienaudžu darbību;
- refleksiju (spēju apdomāt savu darbību);
- emocionalitāti, līdzjūtību.

Bērnu sadarbības prasmes rotaļā var skatīt arī caur lomu rotaļas struktūru komponentu attīstības prizmu, kur liela nozīme ir bērna valodas apguvei un dialogrunas attīstībai:

- otrajā un trešajā dzīves gadā bērniem ir raksturīga priekšmetiskā rotaļu sadarbība, piemēram, dod otram bērnam bumbu un saka: “Ripini!”, vai dod klucīti – konfekti, sacīdams: “Ēd!” Parādās arī vienādu darbību ķēdīte – divi bērni blakus ber “makaronus” katrs savā bļodiņā. Viens no bērniem piepeši pasniedz otram savu bļodiņu un saka: “Ēd!” Parādās metakomunikācija (runas intonācija, žesti), kas vairāk saistīta ar darbību, mazāk ar vārdiem;
- ceturtajā dzīves gadā bērnu sadarbību sāk nosacīt rotaļas sižeta jēga, ko bērni apzīmē ar vārdiem, piemēram, “Mēs pusdienojam!”. Darbojas jau vairākas lomas, bērni sāk tās saskaņot – viens gatavo ēst, otrs to pasniedz ciemiņiem. Metakomunikācija saistīta ar ieceru saskaņošanu;
- piektajā dzīves gadā notiek pāreja uz lomu sadarbību – lomu darbības nomaina lomu dialogs, vērojamas lomu saiknes (“*Es būšu māmiņa, bet tu tētis!*”). Tās viena otru papildina. Sāk kopā plānot savas darbības, piemēram, divi šoferi norunā: “*Es braukšu uz Rīgu, tu uz Jūrmalu, pēc tam kopā aizbrauksim uz “Lido” paēst!*” Tātad nāk palīgā valoda. Metakomunikācija notiek galvenokārt verbāli apzīmējot savstarpēji saistītas lomu pozīcijas un darbības plānošanu;
- sestajā un septītajā dzīves gadā savijas lomu dialogs, plānošana un metakomunikācija. Dažkārt vērojama sižeta uzbūve tikai verbālā plānā (Михайленко, Короткова, 2001).

Lai piedalītos kopīgā rotaļā, bērnam nepieciešams apgūt noteikumu sistēmu, kas regulē rotaļnieku attiecības, jāprot savu rīcību saskaņot ar citiem. Svarīgs ir arī bērna pašvērtējums.

Savstarpējo attiecību veidošanā svarīga vieta ierādāma bērna pašapziņai. **Pašapziņa** ir viens no galvenajiem faktoriem, kas sekmē bērna attīstību pirmskolas periodā, kad viņš ir visvairāk “atvērts” visu veidu ietekmēm, tas ir psihisko procesu kopums, kuru rezultātā bērns sevi apzinās kā darbības subjektu, un viņa priekšstati par sevi pašu veido noteiktu Es tēlu

(Kons, 1982). Pirmsskolas vecumā pašapziņa ir iekšējais spogulis, ar kura palīdzību bērns nosaka savu vietu pasaulē. Pašapziņa ir bērna attieksme pret sevi, pret citiem cilvēkiem un bērna darbošanās vēlmi (Бернс, 1986, 32).

Pašapziņa rodas tikai tad, kad sasniegta zināma attīstības pakāpe sajūtās, jūtās, gribā, saprašanā un valodā (Students, 1935). Pašapziņas veidošanās tiek aplūkota kā attīstība pa posmiem, kur katra iepriekšējā pakāpe sagatavo nākamo:

- uzkrājas priekšstati par sevi pašu;
- tiek uzzināts par sevi aizvien vairāk;
- rodas sevis, savu īpatnību un oriģinalitātes apzināšanās;
- veidojas spriešanas spējas, pašnovērtēšana (Выготский, 1997; Romenkova, 2008).

Pašapziņas veidošanos ietekmē pašvērtējums, kas ir personības *Es tēla* vērtējums. Psiholoģiskajā literatūrā pašvērtējums tiek interpretēts kā personības veidojums, kas veic uzvedības un darbības regulāciju, kā personības centrālais komponents, kas veidojas personības aktīvā darbībā un atspoguļo tās iekšējo pasauli. Pašnovērtējums ietekmē otra cilvēka uztveri. Ja cilvēks ciena sevi, viņš cienīs arī citus (Erikson, 1968; Kons, 1982).

Pirmsskolas vecuma bērniem pašvērtējumam ir situatīvs raksturs. Tas mainās atkarībā no bērna darbības veida un saskarsmes ar dažādiem cilvēkiem. Neadekvāts priekšstats par savu Es un tā sadursme ar īstenību bieži noved pie psihiskā sasprindzinājuma un ir iekšējo nesaskaņu avots. Līdz ar to mainās bērna uzvedības stils. Adevāta pašvērtējuma veidošanās ir viens no harmoniskas personības priekšnoteikumiem (Adlers, 1992).

Tā kā bērna personības tapšanā viens no galvenajiem faktoriem ir citu cilvēku ietekme, savstarpējās attiecības, kuru iedarbes sfērā bērns atrodas, var teikt, ka bērna pašapziņa un komunikācijas prasmes (tai skaitā dialogruna) attīstās mijiedarbībā, jo, kā apgalvo J. A. Students, tieši runas apgūšana veicina pašapziņas rašanos (Students, 1935). Apgūstot runu, bērns gūst iespēju vairāk mērķtiecīgi iesaistīties uz citiem, tas ir, arvien vairāk kļūst savas darbības subjekts.

Bērna Es, kas ir personības kodols, veicina viņa aktivitāti, valodas un runas attīstību (skat. 5. tabulu).

5. tabula. **Pašapziņas un dialogrunas attīstība rotaļā** (autore konstrukt)

Pašapziņas attīstības fāzes	Rotaļas, rotaļu darbības	Bērna dialogrunas attīstība
<p>Identitātes apzināšanās, sava fiziskā <i>Es tēla</i> iepazīšana</p> <p>Es – kā darbības subjekta apzināšanās (ko es varu, ko es vēlos, ko es protu, zinu)</p>	<p><i>Funkcionālās rotaļas</i> (bērns rotaļājas ar saviem locekļiem, sākas sava fiziskā <i>Es</i> apzināšanās)</p> <p><i>Manipulēšana ar priekšmetiem</i> (caur daudziem atkātojumiem un motoro aktivitāti bērns mācās integrēt lielo un mazo muskuļu aktivitāti, iegūst kontroli pār ķermeni (0,6 – 2 gadu vecumā))</p> <p><i>Destruktīvās rotaļas</i> (eksperimentējot bērns izmēģina savus spēkus, apzinās, ka arī viņš var būt darbības izraisītājs (0,6 – 2 gadu vecumā))</p> <p><i>Kustību rotaļas</i> (bērns skrien, lec, priecājas par iespēju sevi izteikt kustībā. Pieaugusi kustību koordinācija paaugstina pašapziņu (no 1,5 gadu vecuma))</p> <p><i>Savienojošā rotaļa</i> (bērns atdarina ainas no reālās pasaules, sāk izprast lomas un iztēles darbības, izzina sevi kā darbības subjektu, vērtē savas iespējas (2-4 gadu vecumā))</p> <p><i>Celtniecības rotaļas</i> (attēlo redzēto, ceļ mājas, garāžas utt. Bērns redz ārējo pasauli, kuru pārveido pēc savas iekšējās iztēles, priecājas par saviem panākumiem (3-6 gadu vecumā un ilgāk))</p>	<p>Klausoties, vērojot bērns apgūst dzimto valodu, runas saskarsmes funkcijas, pauž emocijas, apgūst neverbālo saskarsmi, pamazām sāk lietot valodu</p> <p>Mācās paust savas emocijas sociāli pieņemamā veidā</p> <p>Bērni darbojas komandā, redz viens otra sasniegumus un novērtē tos. Mācās vērtēt sevi, saskatīt savas kļūdas un nevainot citus savā neveiksmē</p> <p>Aktīvā darbībā pauž savas emocijas</p> <p>Vērojot un atdarinot paplašina vārdu krājumu, netieši gatavojas dialogam</p> <p>Sadarbojas, mācās dalīties, saskaņot savu un rotaļu biedra rīcību, izrāda iniciatīvu, attīsta jaunradi, valodu, dialogrunas prasmi</p>
<p>Savu psihisko īpašību apzināšanās (es esmu veikls, stiprs, patstāvīgs, izpalīdzīgs)</p>	<p><i>Lomu rotaļas, teatrālās rotaļas</i> (rotaļā parādās noteikts sižets, lomas, savu pieredzi attēl ar simboliku, valodas un lietu palīdzību (4-6 gadu vecumā un ilgāk))</p> <p><i>Saskarsmes jeb sociālās rotaļas, spēles</i> (bērns izjūt sociālās kooperācijas un sacensības būtību, pieņem sevi, kas paaugstina pašvērtējumu – esmu gudrs, veikls, apķērīgs – prot rotaļāties ar bērniem, ievērot savas un viņu prasības (6 gadu vecumā un ilgāk))</p>	<p>Paplašina vārdu krājumu, attīsta dialogrunu, apgūst saskarsmes kultūru, sadarbības prasmes, mācās izmantot valodu dažādās mainīgās situācijās (ieklauties, atbildēt, jautāt), saskaņo savu un rotaļu biedra rīcību, pamato savas domas</p>

Rotaļās, lomu sarunās izpaužas savstarpēji saistīta ietekme, kad vienas puses izturēšanās kalpo par stimulu otras puses reakcijai un otrādi. Mijiedarbību analīze dod iespēju vērtēt un izprast bērna uzvedības izpausmes (Berns, 2002) kas, nenoliedzami, atspoguļojas arī lomu rotaļās, lomu sarunās.

Psihologi, pētot bērnu komunikācijas prasmes, kā vienu no iemesliem, kas traucē tās attīstībai, min bērnu negatīvo dzīves ainu, dzīves izjūtu. Tādi bērni baidās no neveiksmēm, viņi slikti jūtas, nevēlas kontaktēties ar vienaudžiem. Atšķirīgs ir arī šo bērnu pašvērtējums.

Bērns ar objektīvu pašapziņu priecājas par saviem panākumiem arī tad, ja kaut kas nav izdevies, viņš attaisno savas neveiksmes (*Policists žēlojas: „Nesanāca noķert bandītus. Bet tas bija pirmo reizi.”*). Savukārt, bērns ar zemu pašapziņu uz pieaugušā jautājumu, kādēļ viņš nerotaļājas, mēdz atbildēt: „*Neprotu*”, „*Negrību*”, „*Viņi mani nepieņem!*” Arī lomu sadalē bērns, kas apzinās savas prasmes un prot tās formulēt vārdiski, parasti šo lomu „iegūst” (Freiberga, Dzintere, Augstkalne, 2009).

Bērns, izpildot rotaļas lomu, nokļūst dažādās situācijās, kas tieši vai netieši vingrina viņa runas prasmes – viņš mācās turpināt iesākto dialogu, izteikties saprotami, saskaņot savu atbildi ar otras lomas uzdoto jautājumu, izteikuma saturu, izdomāt jaunas situācijas, mācās pamatot savas domas, aizstāvēt savu viedokli.

Literatūras analīze rāda, ka tieši rotaļa slēpj sevī daudzveidīgas iespējas veidot bērna pašapziņu un dialogrunas prasmi, jo rotaļa:

- palīdz izjust savu ķermeni, apzināties savu fizisko Es, savu dzimumidentitāti;
- palīdz apzināties savu unikalitāti, izzinot savas īpašības, potences, prasmes;
- rosina izmantot valodu un runu dažādās mainīgās situācijās;
- veicina dialogu un sadarbības prasmes;
- veicina drošības un pašvērtības izjūtu, mazina stresa situācijas (bērns nebaidās kļūdīties, nebaidās pateikt ko nepareizi);
- rotaļas situatīvais prieks veicina bērna pašvērtējuma paaugstināšanos;
- kompensē bērna nepilnības, vājumu, palīdz pārvarēt attīstības krīzes;
- nodrošina piederības izjūtu (savai ģimenei, bērnudārza grupīnai), ticību – mani mīl, mani ciena;
- sniedz pašrealizācijas un pašizpausmes iespējas, sekmē bērnu darbīgumu (Dēķens, 1921; Students, 1935; Lieģeniece, 1999; Romenkova, 2008; Pučure, 2000).

Tādējādi bērnu strukturētajās rotaļās bērni mācās sarunāties, apgūst sociālās lomas, mācās sadarboties, fantazēt un iztēloties, mācās jautāt un atbildēt uz jautājumiem.

Secinājumi:

- *Bērnu strukturētās rotaļas struktūra, funkcijas un saturs nodrošina bērna attīstību veselumā.*
- *Bērnu strukturēta rotaļa (lomu rotaļas, teatrālās un celtniecības rotaļas) ir patstāvīga bērna darbība, kurā viņš kļūst subjekts, savas darbības saimnieks, sekmējot savu dialogrunas un pašapziņas attīstību.*
- *Bērnu strukturētās rotaļas rada bērnam daudzveidīgas situācijas, kas jāatrisina gan ar verbālu (runu), gan neverbālu (mīmiku, žestiem) līdzekļu palīdzību, tā sekmējot bērna dialogrunas prasmi.*
- *Kopīgās rotaļās bērni mācās izmantot valodu dažādās mainīgās situācijās, lomu dialogos, mācās uzklausi, sadzirdēt otru, saskaņot savu un rotaļu biedra rīcību, mācās dalīties.*

1.3.3. Bērna dialogrunas attīstības veicināšana pieaugušo strukturētajās rotaļās

Pieaugušo strukturētās rotaļas (rotaļu klasifikāciju skat.1.3.1. nodaļā) ir rotaļas ar noteikumiem, kuras radījuši pieaugušie, lai risinātu noteiktus izglītojošos un audzinošos uzdevumus. Šīs rotaļas ir ar noteiktu saturu, struktūru un fiksētu plānu.

Atkarībā no izglītojošā uzdevuma specifikas rotaļas ar noteikumiem dalās vairākās grupās – didaktiskajās spēlēs, kustību rotaļās, rotaļās ar dziedāšanu, tautas rotaļās, kuras, savukārt, klasificējas pēc dažādiem nosacījumiem. Tā, piemēram, didaktiskās spēles dalās pēc satura (matemātiskās, dabas zinības, runas u.c.), pēc didaktiskā materiāla (rotaļas ar priekšmetiem un rotaļlietām, galda spēles, izdrukas materiāli, vārdu spēles).

Pieaugušo strukturētajās rotaļās bērnu saista pats rotaļas process, vēlme pildīt rotaļas noteikumus, sasniegt rezultātu, uzvarēt. Tomēr rotaļām ar noteikumiem raksturīgs kāds uzdevums, kurš jāizpilda (ne vienkārši izlikt kartītes, bet izvietot tās noteiktā secībā; ne vienkārši skriet, bet bēgt no lapsas). Tas bērna uzvedībai liek pakļauties zināmiem nosacījumiem. Kā atzīmējis A. Ļeontjevs (*A. Леонтьев*), apgūt rotaļas noteikumus ir tas pats,

kas apgūt uzvedības prasmes kopumā. Tieši šis fakts nosaka rotaļas audzinošo un pedagoģisko nozīmi (Леонтьев, 1983).

Pieaugušo strukturētās rotaļas veic vairākas funkcijas:

- kognitīvās funkcijas, saistītas ar izziņas procesu;
- sociālās funkcijas, saistītas ar bērnu socializāciju, savstarpējām attiecībām;
- darbības funkcijas, kā motivējošā, imitācijas, radošā, kompensējošā;
- rekreatīvās funkcijas, saistītas ar spēku atjaunošanu, atpūtu. (Kāposta, 1993, 44).

Jebkurā pedagoģiskajā sistēmā spēles jeb pieaugušo strukturētās rotaļas ieņem īpašu lomu. Viens no pirmajiem pirmsskolas pedagoģiskās sistēmas pamatlicējiem ir F. Frēbels, kurš izstrādājis didaktisko spēļu sistēmu, kas deva pamatu audzinoši izglītojošam darbam pirmsskolas mācību iestādēs. Šajā sistēmā tika iekļautas spēles ar dažādām rotaļlietām, materiāliem (bumbu, klucīšiem, baloniem, cilindriem un tml.). Viņš uzskatīja, ka rotaļu sarežģītības pakāpei ir pakāpeniski jāpieaug, izmantojot dzejoļus, dziesmas, ritmiskus izteicienus, lai pastiprinātu rotaļas attīstošo ietekmi (Фребель, 2005).

Neviennozīmīgu novērtējumu ir guvusi arī pasaules slavenā didaktisko spēļu sistēma, par kuras autori ir uzskatāma M. Montesori (*M. Монтессори*). Viņa izstrādājusi daudzveidīgus, interesantus didaktiskos materiālus sensoro spēļu attīstīšanai. Ar šo materiālu palīdzību bērns spēj pats konstatēt un izlabot savas kļūdas, attīstot gribu un pacietību, pašdisciplīnu un novērošanas prasmes.

M. Montesori, izstrādājot savu praktisko spēļu vingrinājumu metodi, balstās uz bērna spēju ilgi koncentrēties, nodarboties ar to, kas viņu saista. Zinātniece brīdina, ka spēlēm jābalstās uz bērna nepiespiestu interesi, kā galveno viņa darbības dzinuli. Tādēļ spēlēs svarīgi ievērot bērnu izvēles brīvību. Spēlēs bērni mācās sadarboties, sarunāties, izpildot praktiskas darbības.

No paaudzes paaudzē dažādos kontinentos slavēta ir kļuvusi M. Montesori klusuma rotaļa, kas, ieguvusi dažādus variantus un ir aizkustinoša darbā ar mazajiem bērniem. Šī rotaļa sevī slēpj īpašu spēku – visi pamazām apklust, visi izjūt sevi un citus, visi piedalās, visi ieklausās klusumā. Vai arī M. Montesori rotaļas, kas saistītas ar sociālo dzīvi, apgūstot dialogrunas kultūru, izpildot konkrētas lomas. Vienlaikus bērni izjūt valodas daudzveidību, tās izteiksmīgumu, kā arī apgūst mīmikas, žestu pielietošanu (Монтессори, 2012).

Īpaši nepieciešams akcentēt, ka rotaļa bez prieka nav rotaļa, tieši rotaļai un spēlei ir īpaša nozīme prieka radīšanā. Prieka izjūta rada labu garastāvokli, kurš audzina humānu raksturu, kas, savukārt, nosaka bērna attiecības ar vienaudžiem. Prieks bērnam ir tad, ja viņam

ir iespēja izmēģināt līdz tam vēl nenojaustas spējas, tādējādi bērņā rodas sava spēka un veiklības nojauta, sava Es apzināšanās.

Interesanti atzīmēt, ka, pētot vecākā pirmsskolas vecuma bērnu intelektuālo attīstību, krievu psihologs N. Podjakovs (*Н. Поддьяков*) norādījis uz bērņiem piemītošo „rotaļu pozīciju”, ko skolotāji ne vienmēr prasmīgi izmanto mācību procesā (Поддьяков, 1997, 68).

N. Podjakovs uzsver, ka rotaļu pozīcija, kas piemīt pirmsskolas vecuma bērņam, ir sarežģīts integrāls veidojums, ietverot sevī pasaules uzskatu aspektu un izpaužas kā svarīga personības īpašība. To var raksturot kā samērā tipisku bērņa stāvokli – tas ir dzīvespriecīgs, enerģisks, emocionāls bērņs, kas izpaužas priecīgā, rotaļīgā noskaņojumā, centienos piedēvēt rotaļas raksturu jebkurai darbībai, pat tādai, kas prasa nopietnu attieksmi. Būtībā viņš nerotaļājas, bet, lai sasniegtu mērķi, izpilda to vai citu uzdevumu un dara to viegli, it kā rotaļādamies, dodot darbībai – fiziskai, intelektuālai – īpašu kolorītu, jautrību, dzīvesprieku

Zinātnieka uzmanību piesaista priecīgie, draiskie (vārda labākajā nozīmē) bērņi, viņiem ir raksturīgs dzīvesprieks, vitalitāte. Dažādās, pat nepatīkamās situācijās, viņi ir emocionāli noturīgi, parādot izdomu savu personīgo problēmu risināšanā. Liekas, ka pa dzīvi viņi soļo viegli, nepiespiesti, kas viņiem piesaista citus vienaudžus. Arī viņu vecāki parasti ir smaidīgi, enerģiski, noturīgi pret dzīves nebūšanām. Analizējot minēto bērņu uzvedību, zinātnieks lieto jēdzienus „rotaļīga attieksme pret dzīvi”, „rotaļu pozīcija”, kas samērā adekvāti raksturo viņu dzīves stilu (Поддьяков, 1997).

Pedagogs O. Svenne pamatoti pārmet mums, pieaugušajiem, ka mēs pārāk maz uzsveram aktīvo prieku, pārāk ierobežojam bērņa pašdarbību, nostādot viņu vērotāja lomā. Bet bērņs grib redzēt, grib pats sev prieku meklēt un radīt. Un šajā aktīvajā darbībā, kas raksturīga spēlēm un rotaļām, slēpjas visa dzīvesprieka atslēga. Katra rotaļa, katrs bērņam piemērots darbs, kurš sekmīgi sākas, katra šķēršļa pārvarēšana, katrs radošs darbs reizē ir cīņa ar pretestībām un vislielākais prieks (Svenne, 1930, 72 – 75).

Izšķiroša nozīme ir arī bērņa „*runas priekam*”. Vācu zinātnieki pierādījuši, ka bērņam komunikatīvās prasmes attīstās sekmīgāk, ja ap bērņu valda „runas prieks” (sprachlust) – pieaugušie priecājas par viņa pirmajām zilbēm, vārdiem, teikumiem, tos ievēro, ar viņu sarunājas, uzklausa un paļaujas uz viņa valodu. Par savām sekmēm tad priecājas arī pats bērņs, viņš spēlējas ar savu valodu – izrunā dažādā skaļumā zilbes, vārdus, dzied utt. Tas nozīmē, ka viņš kreatīvi darbojas ar savu valodu, priecājas par jaunajiem vārdiem. Runas prieks un kreativitāte ārēji izpaužas spēlēs un rotaļās (Zimmer, 2010, 86).

Savstarpēji patīkama rotaļa arī starp vecākiem un bērnu ir viens no svarīgākajiem balstiem priekam, bērna sociālajai un kognitīvajai attīstībai. Tāpat arī tā ir viena no jaukākajām dzīves pieredzēm gan vecākam, gan bērnam (Švarca, 1997).

Šodien vairs nevienam nav noslēpums, ka pastāv sakarības starp vecāku attieksmi pret bērnu un viņa attīstību. Jau 20.gs. 80.ajos gados veiktie pētījumi liecina, ka mātes, kas izrāda atsaucību, atbildot verbāli saviem bērniem, un kas spontāni demonstrē siltās jūtas pret saviem bērniem (smaida un apskauj tos), ietekmē savu bērnu attīstību un viņu sasniegumus (Levenstein, 1985, 161).

No paaudzes paaudzē tiek nodotas tādas rotaļas un spēles, kas ir radītas tautā, lai attīstītu bērna runas prasmes, gribasspēku, uzmanību, kustību precizitāti un koordināciju, veido priekšstatus par krāsām, formām, lielumiem, attīstītu telpas sajūtu. Šīs rotaļas māca arī pārvarēt grūtības, pārvarēt neveiksmes un zaudējumus.

Latviešu folklorā sastopamas dažādas spēles, rotaļas, kas rotaļīgi, bet tajā paša laikā gudri, uzrunā katru bērnu, aicinot:

- sarunāties („Kur snīpis?”, „Ko, runcīti, tu domāji uz akmeņa sēdēdams?”);
- sadarboties („Lapsiņu dzīšana”, uz galda uzliek mazu kokvilnas kušķīti – „lapsiņu”, un katrs to pūlas piepūst kādam citam);
- pajokoties („Kur tad tu nu biji, āzīti manu?”);
- uzminēt („Mini manu mīkliņu!”) u.c.

Bērns, šīs rotaļu darbības vairākkārt atkārtot, vingrinās (rotaļājas), bet tajā pašā laikā mācās, rotaļas mērķis slēpjas pašā rotaļā.

Iespēja mācīties bērniem ar aktīvas un interesantas darbības starpniecību ir *didaktisko spēļu* raksturīga iezīme, kas arī ir pieaugušo strukturētā rotaļa. Zināšanas un prasmes, kuras bērni apgūst spēles laikā, ir tikai blakusefekts, jo centrālais uzmanības iedvesmotājs ir nevis pats uzdevums, kā tas ir rotaļnodarbībās, bet pati spēles gaita, spēles procesā gūtais prieks un gandarījums.

Didaktiskās spēles pastāv daudzus gadsimtus. Sākotnēji tās radās tautas apziņā, kad cilvēki pamanīja bērnu prasmi apgūt jaunas zināšanas ar rotaļlietu un rotaļu starpniecību.

Ar gadiem vēsturiski radītajās didaktiskajās spēlēs savas korekcijas ienes paši bērni, tomēr pašas spēles izstrādā pedagogi praktiķi.

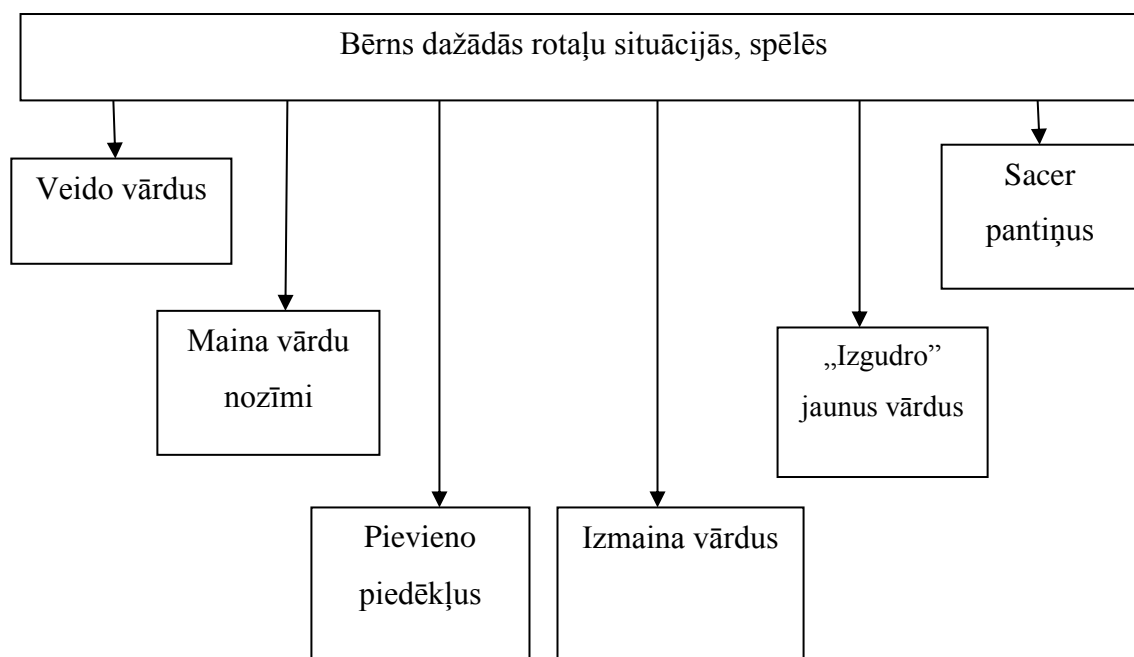
Didaktiskās spēles ir mērķtiecīgi veidotas. Bieži vien tās ir mācību procesam piemērotas tradicionālās spēles. Tomēr bērniem didaktisko spēļu audziņā un izglītojošā

nozīme nav acīmredzama, bet īstenojas caur rotaļas uzdevumu, rotaļas darbību un tās noteikumiem.

Didaktiskās spēles, kas veicina bērna runas attīstību, sekmē arī bērna intelektuālo attīstību. Jo bagātāks kļūst viņa vārdu krājums, jo plašāka, elastīgāka, daudzveidīgāka un dziļāka kļūst domāšana – vārdi rosina jaunus domāšanas modeļus, rada asociācijas (Markus, 2007, 141). Valodas un runas attīstību veicina arī pieaugušo strukturētās un izveidotās vārdu spēles.

Vārdu spēles atšķiras ar to, ka mācību process tiek risināts domās, nebalstoties uz uzskates materiāliem. Tāpēc šīs spēles tiek spēlētas pārsvarā ar vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērniem. Šīs spēles attīsta gan prasmi klausīties, gan prasmi izteikties, rosina būt asprātīgam, veicina humora izjūtu (Smith, Cowie, Blades, 2003; Baha, 2008; Харченко, 2013).

Runas attīstība norit veiksmīgāk, ja pieaugušā vadībā lielāku aktivitāti izrāda pats bērns (Ackroyd, Barter-Boulton, 2013), kur pašam bērnam ir iespēja aktīvi rotaļāties ar savu valodu (skat 8. attēlu).



8. attēls. **Bērna rotaļas ar savu valodu** (autores konstrukts)

Šādas vārdu spēles attīsta iztēli un fantāziju, vienlaikus rosinot bērna zinātkāri, kas izpaužas jautājumos: „Kādēļ?”, „Kādā veidā?”, „Kas notiek, ja?” Uz saviem jautājumiem pedagogs mudina bērnu atbildēt pašam, daudzpusīgi pētot priekšmetu vai parādību, vērojot to (Рубинштейн, 2008).

M. Pitamika, iesakot vārdu spēles runas attīstībā, uzsver, ka bērniem ir citāda pieeja valodas apgušanai nekā mums, pieaugušajiem. Ja bērns vingrinoties gūst prieku, tad viņš jaunus vārdus burtiski uzsūc, un tas nebūt nerada smaga darba iespaidu (Pitamika, 2008). Autores piedāvātās rotaļas rosina mīlestību pret valodu un grāmatām.

Interesi piesaista vācu zinātnieces R. Cimmeses (*R. Zimmer*) pētījums par pirmsskolas vecuma bērnu runas attīstību ar kustību palīdzību. Dažādas kustību rotaļas aktivizē bērnu runu, piemēram, orientējoties telpā, bērni apgūst telpiskos jēdzienus, izmantojot materiālus, apgūst ne tikai to īpašības, bet arī prasmi vienoties ar savu rotaļu biedru. Zinātniski pamatojot runas un kustību savstarpējo saistību, pedagoģe visās bērna valodas attīstības jomās (fonētikā, semantikā, leksikā u.c.) izvirza konkrētus runas attīstības uzdevumus, pretī atklājot kustību aktivitātes, ar kuru palīdzību tās vislabāk īstenot (Zimmer, 2010, 219). Tātad arī kustības pozitīvi ietekmē visas runas attīstības jomas, ritmiskumu, dzīvīgumu, pragmatiskās kompetences. Pēdējās prasmes īpaši svarīgas ir kopējās rotaļas aktivitātēs, to plānojot, sarunājot, izvirzot noteikumus, sadalot lomas, kā arī jautājot un atbildot, klausoties un paskaidrojot.

Skaidrojot bērnu motivāciju un vēlmi piedalīties pieaugušo strukturētajās rotaļās, svarīgi analizē rotaļas jeb, šajā gadījumā, spēles struktūru (uzdevumi, rotaļas iecere, noteikumi, rotaļas darbības un rezultāts), kurā jāorientējas katram skolotājam (Dzintere, Stangaine, 2012).

Uzdevumi ir pieaugušo strukturētās rotaļas kodols, kam ir pakļauta rotaļas iecere, rotaļas darbība un noteikumi. Uzdevumos parasti ietverti divi aspekti: izziņas aspekts, apgūstot dažādus darbības paņēmienus, zināšanas, prasmes, un audzinošais aspekts – attieksmju veidošana, bērnu sadarbības prasmju apguve.

Ir svarīgi, lai rotaļas pašmērķis nebūtu noteiktu zināšanu summas apguve. Galvenais uzdevums ir iemācīties skatīties pasaulē, vēlēties izzināt to, apzināties savu Es, izteikt savas jūtas, domas vārdos, kustībās, dziesmās utt.

Rotaļas *iecere* ir tā rotaļas situācija, kurā pieaugušais ievēd bērnu un kuru bērns pieņem (vai arī nepieņem) kā savu. Bērns rotaļu pieņem, ja tās iecere ir saistīta ar viņa vajadzībām, viņa pieredzi, spējām, viņa Es atzīšanu. Atbilstoši rotaļas situācijai bērns cenšas izpildīt rotaļu darbības, noteikumus, lai sasniegtu rezultātus.

Rotaļas iecere realizējas rotaļu darbībā, kurā bērns īsteno noteiktu uzdevumu. Rotaļas gaitā bērni aktīvi darbojas, bet skolotājs ieņem novērotāja pozīciju, ja viņš nav iekļāvies rotaļā kā dalībnieks.

Pieaugušo strukturētās rotaļas *noteikumi* nosaka, kas bērnam rotaļā jā dara, lai sasniegtu mērķi. Tie palīdz viņam apzināties rotaļas ieceri, izpildīt rotaļu darbību, kontrolēt to, piemēram, aprakstīt priekšmetu, nenosaucot to, izdomāt mīklu u. c. Uzdevums nosaka rotaļas darbības, bet nosacījumi palīdz šīs darbības īstenot. Noteikumi dara rotaļu demokrātiskāku, jo šiem noteikumiem pakļaujas pilnīgi visi rotaļas dalībnieki.

Pieaugušo strukturētās rotaļas *rezultāts* ir izvirzītā rotaļas uzdevuma īstenošana. Bērnam parasti rezultāts saistās ar rotaļas prieku, ar uzvaru rotaļā, dažkārt arī ar iegūtu balvu. Reizēm rezultāts var būt pretējs – bērna pārdzīvojumi, asaras, nevēlēšanās vairs piedalīties rotaļā. Par rezultātu liecina arī apmierinājums par piedalīšanos, vēlēšanās rotaļu atkārtot. Laikus pateikta uzslava, novērtējums rotaļas gaitā un noslēgumā sekmē bērnu mācīšanās motivāciju, pašapziņu. Svarīga loma ir pedagoga empātijai, jo tā veicina viņa un bērna identifikāciju, kā tas notiek labā ģimenē.

Katrā rotaļā vai spēlē ir visi minētie rotaļas struktūras elementi, kas ietver objektīvus apstākļus bērna dialogrunas un komunikatīvo prasmju pilnveidei.

Rotaļas ar noteikumiem dod iespēju katram tās dalībniekam izvērtēt savu darbību un tās rezultātus. Bērnam konkrētā rotaļas situācija, kura ir spilgta, emocionāla un viņam interesanta, veicina vēlmi būt labākam, veicina tiekšanos pašpildināties. Tāpat arī veiksmē rotaļā (bērns bija veikls, atjautīgs, salika rakstu no mozaikas) paaugstina bērna pašvērtējumu, rosina uz jaunām pūlēm un sasniegumiem.

Pirmsskolā bērni mācās darot, aktīvas, praktiskas un patstāvīgas darbības rezultātā apgūtās prasmes un zināšanas ir lielākā mērā noturīgas un stabilas. Uzdevums, kas izvirzīts rotaļu un spēļu veidā, bērnam ir viegli uztverams, un viņš nejūt grūtības, kas jāpārvar, lai apgūtu kaut ko jaunu, tajā skaitā lasīt un rakstīt prasmi. Arī burtus var mācīties, aktīvi darbojoties ar dažādiem priekšmetiem.

Bērnus rotaļās un spēlēs saista nevis mācību uzdevums, kurš tajās ir ielikts, bet iespēja paust aktivitāti, veikt dažādus rotaļu elementus, panākt rezultātu, uzvarēt. Tomēr, ja rotaļas dalībniekiem nav noteikto zināšanu, tiem būs grūti veiksmīgi apgūt rotaļas vai spēles gaitu. Nepieciešamo zināšanu apgūšana liek bērnam būt uzmanīgākam, atcerēties vajadzīgo informāciju, salīdzināt, klasificēt, precizēt savas zināšanas.

Secinājumi:

- *Pieaugušo strukturētā rotaļa ir pirmsskolas vecuma bērnam piemērota, netieša mācību metode, kas veicina skolotāja un bērna savstarpējo sadarbību, tā nodrošina mācību, audzinošo un attīstīšo uzdevumu izpildi.*

- *Pieaugušo strukturētās rotaļas veic kognitīvas funkcijas, šajā gadījumā saistītas ar bērna valodas apguvi un dialogrunas attīstību, sociālās funkcijas, saistītas ar bērnu socializāciju, savstarpējām attiecībām. Motivētas rotaļu darbības rezultātā sekmīgāk attīstās bērna runa, dialogruna, rodas prieks un apmierinājums.*
- *Pieaugušajiem, iesaistot rotaļas un spēles pedagoģiskajā procesā, jāņem vērā rotaļas struktūras komponenti: rotaļas uzdevumi, rotaļas iecere, noteikumi, rotaļas darbība un rezultāts, kas šajā gadījumā ir bērna dialogrunas attīstība.*

1.4. Dialogrunas modelis pirmsskolā bērna dialogrunas attīstības sekmēšanai

Zinātniskajā literatūrā pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstība komunikācijas procesā tiek atspoguļota aršķirīgi:

- E. Hofa, analizējot bērna dialogrunas attīstību, raksturo runas, pragmatisko un sociāli lingvistisko komponentu (Hoff, 2009);
- R. Cimmere, pētot runas attīstību rotaļās ar kustībām, redzamu vietu piešķirot sarunām un sadarbībai, īpaši akcentē valodas prosodiju (fonētikas kopību), lingvistisku un runas uzvedību (Zimmer, 2010);
- O. Bizikova, atklājot dialogrunas attīstību rotaļās, izvirza trīs savā starpā saistītus uzdevumus: prasmi lietot dažādus dialogus, apgūt to lietošanas noteikumus un runas kultūru (Бизикова, 2007);
- D. Dzintere, D. Augstkalne, izzinot bērnu komunikāciju bērnostukturētajās rotaļās, min šādus komponentus (Freibergera, Dzintere, Augstkalne, 2009):
 - sarunvalodas komponents – valodas lietojums; prasme uzturēt sarunu, kombinēt vārdus un gramatiskas formas, lai radītu mutisku tekstu;
 - pragmatiskais komponents – saprašanās ar valodas palīdzību, prasme klausīties, dzirdēt otru, runu attiecināt konkrētai situācijai.
 - sociāli lingvistiskais komponents – pozitīvs pasaules skatījums, interese par noteiktām lietām, parādībām, vērtībām, runas kultūra.

Minētie pētījumi liecina, ka, lai bērns vēlētos un prastu iesaistīties sarunā, viņam ir jāprot vārdiski noformulēt savas vajadzības, domas, sarunāties ar sarunu biedru, rast ar viņu kontaktu, paužot savu pasaules skatījumu, attieksmi.

Tātad, lai bērns būtu aktīvs, iejūtīgs un domājošs sarunu biedrs, lai vēlētos un prastu veidot dialogu ar vienaudžiem un pieaugušajiem, viņam nepieciešams apgūt runas prasmi, dialogrunas prasmi un sociāli lingvistiskās prasmes.

Prasme ir māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam. Tas attiecas gan uz runas prasmi, gan prasmi iesaistīties dialogā un prasmi ievērot dialogrunas kultūru. Prasmes, kuras svarīgas jebkurā dzīves situācijā, pieņemts saukt par dzīves prasmēm. Tās ir prasmes, kas nodrošina labas savstarpējās attiecības, sociālu atbildību un citiem labvēlīgas izvēles. Tā ir pozitīva, ārējiem apstākļiem atbilstoša uzvedība, kas ļauj izpildīt dzīves prasības (Rubana, 2004, 24). Šīs prasmes īpaši attiecas uz komunikāciju – pozitīvām savstarpējām attiecībām, sevis apzināšanos, problēmu risināšanu u.c.

Bērns iemācās runāt, izmantojot runu saskarsmes procesā, rotaļā, nevis to apgūstot mācību procesā (Рубинштейн, 2008, 9). Bērns nepiedzimst ar prasmi veidot dialogu. Dialogrunas prasmi bērns apgūst pakāpeniski, saskarsmē ar pieaugušo un vienaudžiem (Баранова, 2010).

Pieaugušā pozīcija (viedoklis, nostāja, attieksme) pret bērnu un bērna rotaļu ir svarīgs priekšnosacījums tās attīstībai. A. Špona, analizējot skolotāja komunikatīvo kompetenci, lieto jēdzienu **pedagoģiskais takts**. Pedagoģiskais takts – tas ir mēra izjūta skolotāja darbā, īpaši attieksmēs ar bērniem. Pedagoģiskais takts pamatojas uz vispārcilvēciskām un konkrētām pedagoģiskām vērtībām. Takts izpaužas :

- prasmē savaldīt sevi saskarsmē un pašizjūtā (apvainojumi, slikts noskaņojums);
- prasmē ātri orientēties situācijā, īpaši konfliktsituācijās, atrodot vajadzīgos vārdus;
- prasmē izprast otra viedokli (izrādīt vajadzīgās jūtas – prieku, lepnumu);
- prasmē izvēlēties īsto laiku un vietu sarunām;
- prasmē sarunāties, pārvaldīt valodu, žestus, manieres;
- prasmē kontrolēt un līdzsvarot audzināšanas līdzekļus (Špona, 2006, 188).

Pieaugušais būs labs rotaļu partneris bērniem tikai tad, ja viņš izpratīs un atbalstīs bērnu ieceres, domas un centienus, netieši virzīs viņu sadarbību (Beckvith, 1985,151).

Pieaugušā un bērna sadarbība rotaļā var būt daudzveidīga. Bērnu dialogrunas prasme tiks sekmēta, ja pieaugušais vēros un analizēs bērnus rotaļas, stimulēs un atbalstīs bērnus, līdzdarbosies, palīdzēs bērnam ar savu paraugu, radīs atbilstošu rotaļu vidi, paredzēs laiku bērnustrukturētajām rotaļām.

D. Lieģeniece, analizējot bērna attīstību veselumā, iesaka veltīt laiku brīvai bērna darbībai, jo brīvajam laikam ir vairākas funkcijas:

- tas ir vajadzīgs interiorizācijas procesam savu „iekšējo darbības plānu” (Vigotskis, 2002) un „shēmu” (Piažē, 2002) veidošanai;
- tas ir vajadzīgs, lai dotu iespēju strādāt katram bērnam savā tempā, nesteidzoties;
- laiks ir vajadzīgs, lai atkārtotu, mazam bērnam ir vajadzība atkārtot to, ko viņš jau zina (Pitamika, 2008);
- laiks ir vajadzīgs, lai īslaicīgā atmiņā esošais pārietu ilgstošajā atmiņā, konsolidētos (Lieģeniece, 1999, 125-127).

Pieaugušā piedalīšanās rotaļā, atbalsts, padoms, ieteikums veicina bērnu koncentrēšanos sarežģītāku rotaļu darbību izpildei. Pieaugušie, kuri stimulē un atbalsta bērna rotaļīgumu, vienlaikus bagātina viņa iekšējo pasauli, sekmē bērna komunikatīvās prasmes, attīsta fantāziju un ceļ bērna pašapziņu (Брунер, 1987). Minētie nosacījumi bērnu patstāvīgās darbības organizēšanai atspoguļoti 9. attēlā (skat. 9. attēlu)



9. attēls. **Skolotāja funkcijas bērnustrukturēto rotaļu laikā** (autore konstrukts)

Tātad lomu rotaļu laikā pedagogs veic trīs funkcijas: ierosināšanu, atbalstu un novērošanu. Pieaugušais būs labs rotaļu partneris tikai tad, ja izpratīs un atbalstīs bērnu ieceres, domas un centienus, netieši virzīs viņu sadarbību. Skolotājam vienlīdz svarīgi ir kopā sadarboties un pamanīt, kad jāpauz malā, lai bērni paši varētu turpināt iesākto rotaļu. Bērni

novērtē tos pieaugušos, kuriem pietiek laika un spēju pakļauties režisoram – bērnam. Raksturīgi, ka jaunākajiem bērniem pieaugušā līdzdalība ir tiešāka, ilgstošāka. Pieaugušā līdzdalību rotaļā nosaka konkrēta situācija, kas ir saistīta ar rotaļas sižeta attīstību un bērnu savstarpējo attiecību regulēšanu. Pieaugušais ir arī tas, kas risina konfliktus, rosinot bērnus pašiem izvērtēt savas rīcības sekas un novērtēt to, kā jūtas otrs un kā justos pats attiecīgā situācijā. Skolotāja līdzdalība rotaļas procesā atspoguļota 6. tabulā (skat. 6. tabulu):

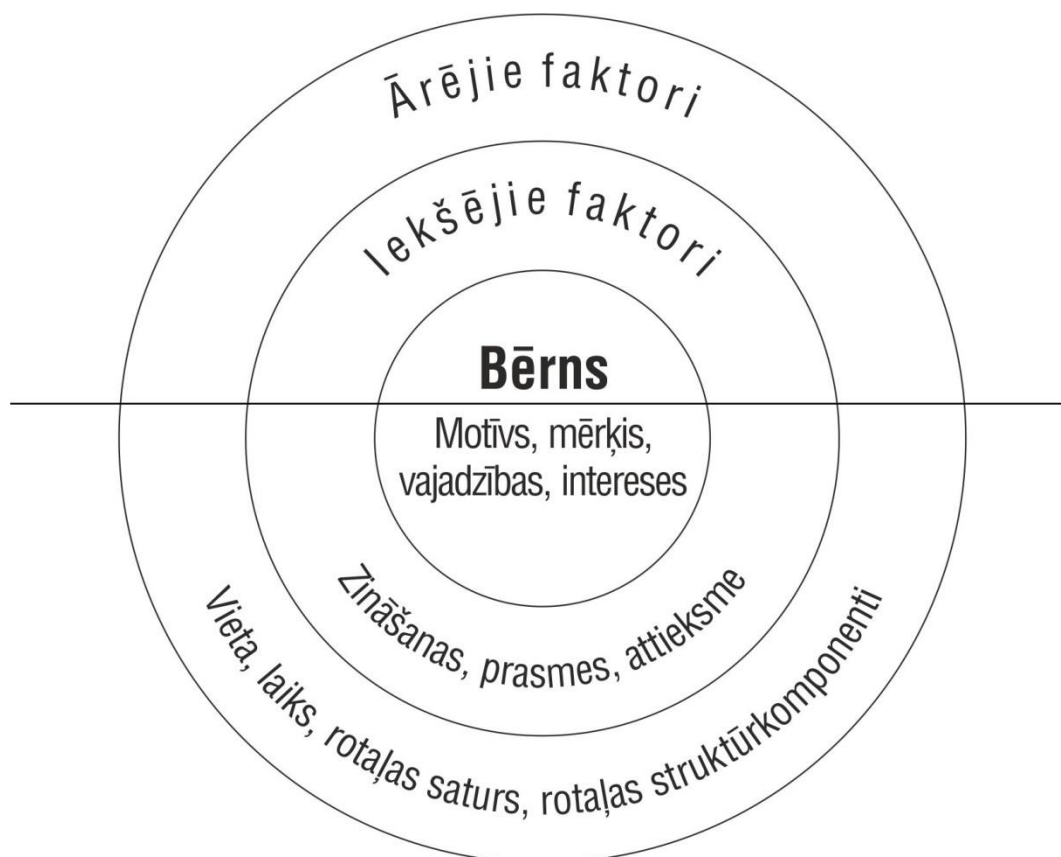
6. tabula. **Pieaugušā līdzdalība rotaļas procesā** (Dzintere, Stangaine, 2007)

Rotaļas situācija	Sadarbība ar bērnu	Pieaugušā līdzdalība
• Bērni nevar izdomāt ar ko nodarboties	> <	Iesaka interesantu rotaļu
• Bērni rotaļājas	> <	Atiet malā, dodot iniciatīvu pašiem bērniem
• Divi bērni sastrīdas par galveno lomu	> <	Palīdz likvidēt strīdu, iesakot rotaļā vēl vienu interesantu lomu
• Bērni turpina rotaļu...	> <	Skolotājs vēro rotaļu

Kā redzams, skolotājam (>) ir nepieciešams iedziļināties rotaļā, aktivizēt bērnus (<). Viņš šajā gadījumā ir rotaļas ierosinātājs, partneris, vērotājs un vienlaicīgi rotaļas „valodas” nesējs. Tā ir dabīga emocionāla uzvedība, kas pieņem un virza bērna rotaļas ieceres, garantē bērna brīvību, neapspiežot rotaļas prieku, jo tieši bērnustrukturētajās rotaļās, kur bērns jūtas brīvs, tiek veiksmīgāk sekmēta dialoga veidošanās prasme (Dzintere, Stangaine, 2007).

Tātad, lai bērni sevi realizētu rotaļā, tā sekmējot dialogrunas attīstību, pieaugušā līdzdalība var būt daudzveidīga. Tā var būt tieša sadarbība, pieaugušajam līdzdarbojoties rotaļā, veidojot pozitīvu, ieinteresējošu attieksmi pret bērnu apakšgrupām, vai arī netieša bērnu rotaļāšanās pieredzes bagātināšana, padziļinot viņu zināšanas, prasmes rotaļnodarbībās, pastaigās, mērķtiecīgi organizētos vērojumos u.c.

Apkopojot iepriekš teksto, var apgalvot, ka bērna dialogrunas attīstību nosaka vairāku faktoru kopums (skat. 10. attēlu):

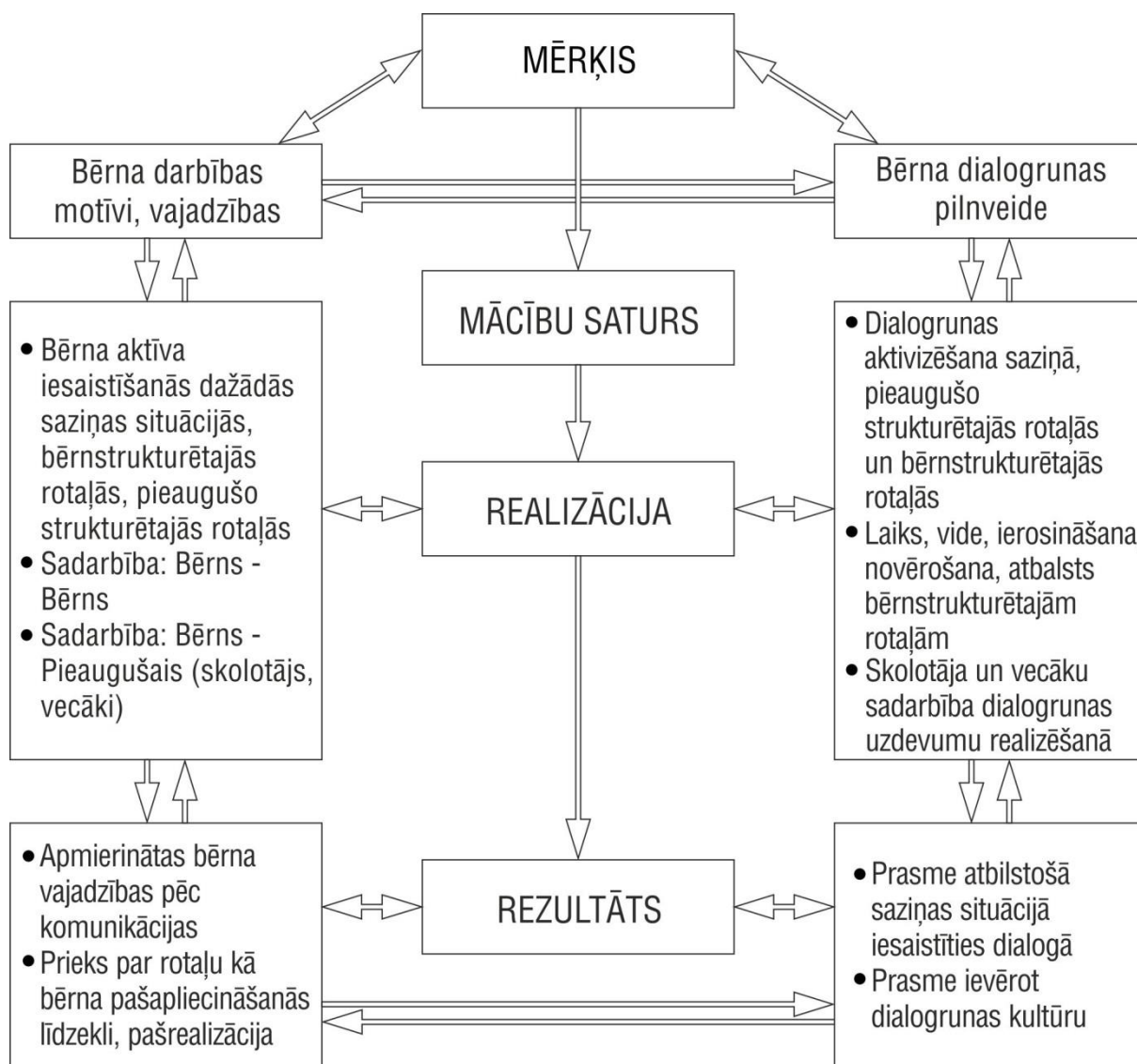


10. attēls. **Bērna dialogrunas attīstību ietekmējošie faktori** (autores konstrukts)

Kā redzams attēlā, bērna mērķi, motīvus iesaistīties dialogā nosaka pats bērns, viņa vajadzības, intereses, bērna personības iezīmes. Bērnu dialogrunas prasmes attīstību nosaka iekšējie faktori – tās ir bērnu zināšanas par dialoga veidošanas nosacījumiem, tās ir konkrētas prasmes, saistītas ar dialogrunas sociāli lingvistisko, runas un dialogrunas komponentu, tā ir attieksme pret dialoga partneri. Ārējie faktori ir saistīti ar objektīviem apstākļiem, kādos notiek dialogs – tā ir konkrēta vieta un laiks, kas ir atvēlēts bērnu rotaļām. Interesi un motivāciju iesaistīties nosaka arī rotaļas saturs, tās struktūrkomponenti – loma (loma var būt ieinteresējošs faktors, tā var ietekmēt dialoga tālāku attīstību), rotaļas sižets un attēlošanas līdzekļi. No pieaugušā atbalsta bērnu rotaļām, takta izjūtas ir atkarīgs arī bērna pašvērtējums, kas ir svarīgs nosacījums bērnu komunikācijā.

Analizējot lingvodidaktiskās teorijas, kas balstās uz dialoga pieeju pedagoģiskajā procesā un dialogrunas apguvi mijiedarbībā starp pieaugušo un bērnu sociālā vidē (Hoff, 2000, 2009; Казаковская, 2006; Бизикова, 2008; Брунер, 1987) un personības darbības teoriju, kas pamato darbību kā procesu sistēmu subjektu mijiedarbībā (Lieģeniece, 1999; Špona, 2006; Выготский, 1997; Леонтьев, 1983) kā arī vadošās darbības un jaunveidojumu teoriju, kas raksturo rotaļu kā bērna galveno darbības veidu (Эльконин, 1971; Schwartzman, 1985; Фребель, 2005; Svenne, 1930; Students, 1935), tika izstrādāts dialogrunas attīstības

procesuālais modelis vidējā (4 – 5 gadi) un vecākā (5 – 6 gadi) pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības sekmēšanai (skat. 11. attēlu).



11. attēls. **Dialogrunas attīstības procesuālais modelis pirmsskolā**

Modelis rāda sakarību sistēmu starp mērķi, mācību saturu, īstenošanu un rezultātu. Pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas ideālais rezultāts ir bērna komunikatīvā, valodas un sociokultūras kompetence.

Kā redzams 11. attēlā, bērna dialogrunas attīstība noris bērnstrukturētajās un pieaugušo strukturētajās rotaļās sadarbībā ar pieaugušo – skolotāju, vecākiem. Skolotājs, atbilstoši mērķim, bērnu interesēm un vajadzībām veido mācību saturu, kuru īsteno dažādās ikdienas saziņas situācijās, pieaugušo strukturētajās rotaļās un rotaļnodarbībās (mācību

organizācijas forma, kurā mācību satura apguvei kā metodiskie paņēmieni tiek izmantotas rotaļas un spēles (Anspoka, 2011)).

Bērnostukturētajās rotaļās skolotājs ir bērna darbības stimulētājs, atbalstītājs, organizētājs, bet ne noteicējs.

Skolotājs veido bērna vajadzībām atbilstošu vidi, bet, kas ir sevišķi svarīgi, ielāno laiku bērnostukturētajām rotaļām (lomu, teatrālajām, celtniecības rotaļām). Lai sekmētu bērnu sadarbību rotaļā, bērnam ir jābūt pārliecinātam, ka viņa patstāvīgo darbību nepārtrauks, jo pārtraukta doma nevar attīstīties. Mijiedarbībā bērns – pieaugušais (skolotājs, vecāki), kur pieaugušais ir paraugs un rotaļu biedrs, dialogrunu bērns apgūst sarunājoties un kopīgi darbojoties daudzveidīgās situācijās:

- jautājot un atbildot, veidojoties garākai sarunai (piemēram, ar vecākiem par bērnu interesējošiem jautājumiem);
- kopīgi darbojoties – rotaļājoties, spēlējot teātri, vērojot, zīmējot u.c.;
- vingrinoties izprast, saprast un atbildēt uz dažādām runas replikām – jautājumiem, ierosinājumiem, paziņojumiem, veidojot dialogu;
- ievērojot dialoga noteikumus, kas veicina savstarpējo sapratni;
- cenšoties uzdot dažāda rakstura jautājumus – izzinošos un sociālos.

Pirmsskolēna dzīve rit galvenokārt divos socializācijas institūtos – ģimenē un pirmsskolā. Un, protams, no attīstības un audzināšanas organizācijas vienotības ir atkarīga bērna personības veidošanās (Černova, 2003).

Lai bērns varētu aktīvi piedalīties sarunā, nozīmīga ir bērna pieredze par sarunas tematu, kuru bērni iegūst gan pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, gan sadarbībā ar vecākiem. Bērnam reizēm ir jāapstājas un jāvelta laiks refleksijai, lai iegūtā pieredze tiktu integrēta, pārdzīvota un kļūtu par zināšanām. Refleksija neuzspiež obligātu verbalizāciju, tomēr verbalizācija var palīdzēt refleksijas procesā. Atbildot uz jautājumu un daloties savā pieredzē, bērns apjēdz iegūtās zināšanas, prasmes, papildina savas metakognitīvās zināšanas, labāk izprot savu Es.

11. attēlā redzams, ka šādas sadarbības rezultātā ir apmierinātas bērna vajadzības pēc komunikācijas, tiek veicināta bērna pašrealizācija, prieks un bērna prasme atbilstošā saziņas situācijā iesaistīties dialogā, prasme ievērot dialogrunas kultūru.

Dialogrunas attīstības rezultātā tiek sekmēta arī bērna *komunikatīvā kompetence*, jo dialogs ir ne tikai runas forma, bet arī cilvēku daudzveidīgās uzvedības izpausmes veids.

Bērna komunikācijai nestandarta situācijās, kāda ir arī bērnostukturētā rotaļa, nepieciešams prasmju kopums – **kompetence**, kurā izpaužas gan katra cilvēka individuālās prasmes šī vārda parastajā nozīmē, gan sociālā uzvedība, iniciatīva u.c. Kļūst skaidrs, ka stipri subjektīvās īpašības (gan iedzimtās, gan dzīves laikā iegūtās) apvienojas ar zināšanām, kļūstot par kompetenci (Kramiņš, 2005, 11).

Kompetences jēdziens pirmsskolas izglītībā ir relatīvi jauns. Daudzkārt dzirdams arguments: „Kāda gan kompetence var būt mazam bērnam?” Taču kompetence – zināšanas, prasmes, attieksmes, arī pieredze – kādā noteiktā jomā ir katram bērnam, kas apmeklē pirmsskolas izglītības iestādi vai aug mājās, tikai katram tā ir atšķirīga.

Jēdzienam „kompetence” sarunvalodā ir vairākas nozīmes. Tulkojumā no latīņu valodas vārds *competent* nozīmē „pietiekams”, „spējīgs”, „noderīgs”, „piederīgs”.

Kompetences jēdzienu bieži saista ar vārdu „pieredze”. **Pieredze** ir mijiedarbība ar vidi, kuras gaitā stimuli iegūst nozīmi un tiek saistīti ar reakcijām (Geidžs, Berliners, 1999, 613). Jāņem vērā, ka ar vārdu „pieredze” nevar apzīmēt visu, ko bērns ir piedzīvojis, bet gan tikai to, ko no piedzīvotā mācījies, gūstot jēgpilnu pieredzi (Apsalons, 2013, 14). Pieredze veidojas praktiskā darbībā dažādās aktivitātēs – mācībās, rotaļā, sarunās, vērojumos u.c. Bērns, iekļaujoties praktiskā darbībā, nonāk situācijā, kur viņam nepieciešams sadarboties – sarunāties, tā veidojot savu pieredzi.

Kompetenci nevar uztvert standartizēti, jo mainīga ir pati sabiedrība. Turklāt, kā jebkura pieredze tā aplūkojama iedzimtā, individuāli iegūtās un sociālās pieredzes aspektā.

Kompetence tiek raksturota dažādi:

- kā nepieciešamās zināšanas, pieredze, izpratne (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 83);
- saziņā kā spēja, kuras pamatu veido zināšanas, prasmes, vērtības un attieksmes, kas iegūtas mācoties. Vienlaikus kompetence ir gatavība darbībai, spēja rīkoties, kas izpaužas kā prasmes (Kramiņš, 2005, 47);
- saistībā ar valodas lietojuma loģiku kompetence norāda uz zināšanām, prasmēm un iemaņām un uz spējām izmantot zināšanas un iemaņas. Vienlaikus kompetence vienmēr nozīmē arī noteiktu atbildību (Apsalons, 2011, 32).

Vispārinot visus kompetences jēdziena definējumus, jāsecina, ka to traktē gan kā prasmī un prasmju kopumu, gan kā spēju.

Aizvien aktuālāks kļūst jēdziens „komunikatīvā kompetence”. To lieto sociolingvistikas un lingvopragmātikas, pedagoģijas un psiholoģijas koncepcijās, lai skaidrotu spēju lietot valodu un raksturotu cilvēka valodas prasmī sazināties vienam ar otru.

Komunikatīvā kompetence realizējas cilvēka ikdienas dzīves telpā (savā tiešās pieredzes gūšanas un dzīvesdarbības vidē), tajā, kurā norit cilvēka audzināšana un socializēšanās. Cilvēki iemācās komunicēties, jo viņiem savā starpā ir jāsadarbojas (Tiļļa, 2005, 18).

Dažādiem cilvēkiem komunikatīvā kompetence vienmēr ir atšķirīga, jo viņiem ir gan atšķirīgs zināšanu līmenis par savu valodu, gan atšķirīga valodas lietojuma pieredze, kā arī atšķirīgas spējas lietot valodu dažādiem mērķiem un dažādās valodas lietojuma sfērās jeb kontekstos un, protams, atšķirīga izpratne par savu atbildību attiecībā uz paveikto (Apsalons, 2011, 32). Tādēļ svarīgi noskaidrot komunikatīvās kompetences būtību, atklājot tās saturs aspektus.

Bērna valodas pētījumos komunikatīvā kompetence tiek traktēta kā:

- bērna spējas, kas ietekmē komunikatīvās darbības sekmes, iekļaujot runas uzvedības, iniciatīvu, izmantoto komunikatīvo līdzekļu kvalitāti;
- spējas orientēties saskarsmes situācijā ar sarunas biedru, prasmē orientēties, kad un kādā formā var ko sacīt noteiktam cilvēkam;
- spējas izmantot valodu un runu atbilstoši vajadzībai klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas procesā;
- prasme sekmīgi veikt komunikatīvos uzdevumus dialogā;
- prasme veidot saskarsmi sekmīgā runas aktā (Казаковская, 2006, 119).

Tādejādi komunikatīvā kompetence ir spēju funkcionāla sistēma, kas cilvēkam nodrošina iespēju efektīvi piedalīties visos komunikācijas veidos un izpaužas viņa konkrētās runas darbībās (Казаковская, 2006).

Bērnsstrukturētajās un pieaugušo strukturētajās rotaļās bērns jau pirmsskolas vecumā pakāpeniski apgūst prasmi veidot uz konkrētām zināšanām un pašpieredzes balstītu adekvātu verbālu un neverbālu saskarsmi starp komunikantiem (šai gadījumā – bērniem un skolotāju) viņu savstarpējās sadarbības procesā (Anspoka, 2008; Казаковская, 2006).

Lai bērns kļūtu par komunikācijas dalībnieku, nepieciešamas noteiktas zināšanas, prasmes (runas, sadarbības), kas saistītas ar bērna psihisko procesu attīstību. Vienlaikus veidojas viņa attieksme – motivācija, pasaules skatījums.

Teorētiskajā literatūrā saistībā ar komunikatīvo kompetenci, tiek norādīti divi galvenie komponenti – runas un dialogiskie (Казаковская, 2006). Citi bērnu valodas pētnieki bez minētajiem komponentiem kā vienlīdz svarīgu min arī sociāli lingvistisko komponentu,

kas vairāk raksturo bērna attieksmi pret valodu, viņa vērtību sistēmu, pasaules ainu (Hoff, 2009; Freiberga, 2010).

Sociāli lingvistiskais komponents, pasaules skatījums atklājas bērnu rotaļu saturā, bērnu attieksmē vienam pret otru. Pasaules skatījums bērna runā izpaužas visdažādākajās situācijās:

- sarunājoties un sadarbojoties bērni savā runā un uzvedībā parāda savu attieksmi un vērtību izpratni, ko ietekmējusi konkrētā kultūrvidē, īpaši ģimene;
- bērns, balstoties uz savām zināšanām, prasmi, attieksmi, veido savu pieredzi, savu atšķirīgu pasaules skatījumu, kas īpaši vērojams viņa patstāvīgajās darbībās – rotaļās, lomām un reālajās sarunās;
- bērna valodas lietojumā – runas formu izvēlē, laikmeta iezīmju izpausmē, valodas kultūrā u.c.

Bērna runa, tās tikumiskā virzībā skatāma ciešā saistībā ar viņa vērtībām, uzvedības noteikumu, normu ievērošanu, kas izpaužas gan uzdoto jautājumu saturā, atbildēs, pamācībās, gan balss tonī.

Komunikatīvo kompetenci nenosaka tikai prasme runāt „par kaut ko” vai „kaut kā”. Tā ietver divus būtiskus aspektus – prasmi runāt (saprast runāto, izteikt savas domas vārdos) un lietot valodu atbilstoši runas situācijai (ar ko, kā runāt, kā uzsākt dialogu, iesaistīties tajā, izprast otra noskaņojumu u.c.).

Lai veicinātu pedagoģiskās darbības procesuālā modeļa realizāciju, svarīgi ir ievērot galvenos pedagoģiskā procesa principus: humanitātes principu, radošuma principu, aktivitātes principu, holistisko jeb veseluma principu, saprotamības jeb pieejamības principu, individualizācijas un citus vispārdidaktiskos principus.

Jāpiemin, ka minētie principi ir savstarpēji saistīti. Leksikas apgūšana, gramatiskās struktūras veidošana, runas uztveres un izrunas iemaņu, dialoga un monologa runas attīstība ir atsevišķas, didaktiskajos mērķos noteiktas, taču savstarpēji saistītas daļas no viena veseluma – valodas sistēmas apgūšanas procesa. Darbs ar leksiku, gramatiku un fonētiku nav pašmērķis, tas ir virzīts uz bērna domāšanas, saistītās runas un dialogrunas attīstību.

Ievērojot iepriekš minētos principus, tiek nodrošināta bērna attīstība atbilstoši pirmsskolas vecuma bērna attīstības likumsakarībām, kas nodrošina bērna iepriekšējās pieredzes aktivizēšanu, mērķtiecīgu tās paplašināšanu, izmantošanu jaunās saziņas situācijās, tā stimulējot bērna pozitīvās emocijas (Anspoka, 2008, 134).

Runas aktivitāte ir viens no pamatnosacījumiem savlaicīgai bērna runas attīstībai. Valodas līdzekļu lietojuma atkārtojums mainīgos apstākļos (rotaļās, spēlēs, dažādās saziņas

situācijās) ļauj izstrādāt stabilas un elastīgas runas prasmes, ļauj apgūt vispārinājumus. Runas aktivitāte – tā nav tikai runāšana, bet arī klausīšanās, runas uztveršana. Tāpēc ir svarīgi pieradināt bērnus aktīvai pedagoga runas uztverei un izpratnei. Pedagoģiskajā procesā nepieciešams izmantot dažādus faktorus, kas nodrošina emocionāli pozitīvo fonu, subjekta – subjekta saskarsmi, individuālo pieeju, plašu uzskatāmā materiāla, spēļu paņēmieni izmantošanu, darbības veidu maiņu, kā arī uzdevumus, kuri ir vērsti uz personisko pieredzi u.c. Šāda veida uzdevumi sekmēs bērnu interesi un motivāciju runāt, veidot dialogus.

Ikdienas saskarsmē bērna interesi un runas darbības motīvus nosaka dabiskas bērna vajadzības pēc iespaidiem, aktīvas darbības, vajadzības pēc atzinības un atbalsta. Rotaļnodarbību procesā nereti pazūd saskarsmes dabiskums, tiek mazināta runas dabiskā komunikācija: pedagogs piedāvā bērnam atbildēt uz jautājumu, pārstāstīt pasaku, kaut ko atkārtot, tajā pašā laikā ne vienmēr tiek ņemts vērā tas, vai viņš izjūt vajadzību to darīt. Svarīgs uzdevums pedagogam ir organizēt tādas situācijas, kas rada nepieciešamību pēc saskarsmes. Vienlaikus jāņem vērā bērnu attīstības likumsakarības, jāpiedāvā daudzveidīgi, bērnam interesanti uzdevumi, lai stimulētu viņa runas aktivitāti un lai veicinātu radošu runas prasmju izmantošanu rotaļā un saziņā.

Pēc tā, cik adekvāti bērni prot sazināties, paust savas domas, uzdodot jautājumus un atbildot, apmainoties domām, pārliecinot un ietekmējot, dodot padomus un vērtējumus, var noteikt viņu komunikācijas kvalitāti, dialogrunas prasmi.

Apkopojot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par bērna dialogrunas attīstību un dialogrunu kā pirmsskolas vecuma bērna komunikatīvās kompetences komponentu (Hoff, 2009; Piažē, 2002; Казаковская, 2006; Бизицова, 2008), tika izstrādāti vairāki bērna dialogrunas vērtēšanas kritēriji:

1. Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai.
2. Prasme izmantot valodu un runu atbilstoši saziņas situācijai.
3. Prasme ievērot dialogrunas kultūru.

Iepriekš izvirzītie kritēriji izstrādāti, ievērojot iepriekš minētos komunikatīvās kompetences komponentus: runas, dialogisko un sociāli lingvistisko komponentu.

Pirmo kritēriju (dialogiskais komponents) raksturo bērna prasme un vēlme veidot dialogu ar pieaugušo un vienaudzi, prasme izmantot daudzveidīgus jautājumus, pamudinājumus, prasme adekvāti atbildēt, uzturot sarunas tematu atbilstoši rotaļas situācijai.

Otro kritēriju (runas un valodas komponents) raksturo bērna runas un valodas prasme, vārda vai teikuma izpratne un lietojums atbilstoši saziņas situācijai, prasme izteikties loģiski, saistīti, runāt normālā tempā. Pirmsskolas vecumā svarīgs valodas un runas attīstības

rādītājs ir arī skaņu izruna, jo praksē ir novērts, ka veiksmīgu dialogu var veidot tie bērni, kuru runa ir saprotama.

Trešo kritēriju (sociāli lingvistiskais komponents) raksturo prasme ievērot dialoga veidošanas noteikumus, prasme saprasties, klausīties un dzirdēt sarunu biedru, pārjautāt, izrādīt savu attieksmi pret sarunas biedru vai sarunas priekšmetu – salīdzināt, izklāstīt savu viedokli, piekrist vai argumentēti iebilst, prasme vienoties ar rotaļu partneri par kopīgām darbībām. Dialogrunas kultūru atspoguļo prasme ievērot runas uzvedības un etiķetes normas. Runas etiķetē ietilpst: izturēšanās, iepazīšanās, sveicināšanās, uzmanības pievēršana, aicināšana, lūgums, piekrišana un atteikums, atvairošanās, sūdzēšanās, līdzjūtība, neatbalstīšana, pateicība, piedošana (skat. 1.1. nodaļu).

Iepriekš minētie kritēriji un tos raksturojošie rādītāji apkopoti tabulā (skat. 7. tabulu).

7. tabula. **Pirmsskolēna dialogrunas vērtēšanas kritēriji un rādītāji**

Vērtēšanas kritēriji	Rādītāji	Vērtējums ballēs			
		1	2	3	4
1. Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	1) brīvi uzrunā pieaugušo	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	2) brīvi uzrunā vienaudzi	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	3) uzdod daudzveidīgus jautājumus	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	4) adekvāti atbild uz jautājumu, uzturot sarunas tematu	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	5) izmanto lūgumus, ierosinājumus un citas pamudinājuma replikas	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	6) lomā dialogos ir līdzvērtīgs sarunu biedrs	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	7) maina balsi intonāciju atkarībā no lomas	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
2. Prasme izmantot valodu un runu dažādās	1) teksta vai teikuma atbilstība saziņas mērķim	Neatbilst	Reti atbilst	Bieži atbilst	Atbilst
	2) vārda nozīmes izpratne un lietojums atbilstoši saziņas situācijām	Izprot dažēji un lieto reti	Izprot, bet lieto reti	Izprot un lieto bieži	Izprot un lieto vienmēr

7. tabulas **Pirmsskolēna dialogrunas vērtēšanas kritēriji un rādītāji** turpinājums

saziņas situācijās	3) skaņu izruna vārdos	Vairākas skaņas vai vairāku skaņu grupas artikulē nepareizi, runa grūti saprotama	Divas skaņas vai divu skaņu grupas artikulē nepareizi	Vienu skaņu vai vienu skaņu grupu artikulē nepareizi	Pareiza skaņu izruna
	3. Prasme ievērot dialogrunas kultūru	1) nepārtrauc sarunas biedru	Nekad	Reti	Bieži
	2) prot argumentēti izteikt savu viedokli	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	3) prot argumentēti atsacīties no partnera pamudinājuma	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	4) pauž labvēlīgu attieksmi pret rotaļu partneriem (verbāli, neverbāli)	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	5) vienojas ar partneri par kopīgām darbībām	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	6) prot risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr

Bērnu dialogrunas prasmes izvērtēšanā izmantoti kvalitatīvi un kvantitatīvi raksturojumi, kuri ir atbilstoši skaitliski noteiktiem rādītājiem ballēs:

- 4 balles – augsti izteikts rādītājs, minētais kritērijs bērna runā un uzvedībā novērots vienmēr (no 10 situācijām 8 – 10 situācijās);
- 3 balles – pietiekami izteikts rādītājs, bērna runā un uzvedībā novērots bieži (no 10 situācijām 5 – 8 situācijās);
- 2 balles – vidēji izteikts rādītājs, bērna runā un uzvedībā novērots reti (no 10 situācijām 2 – 5 situācijās);

- 1 balle – vāji izteikts rādītājs, bērna runā un uzvedībā gandrīz nav novērots (no 10 situācijām 0 – 2 situācijās).

Bērna dialogrunas prasmes izvērtēšana pēc minētajiem kritērijiem un to rādītājiem tiks apskatīta nākamajā nodaļā (skat. 2..2.1. nodaļu).

Secinājumi:

- *Izstrādātais pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības procesuālais modelis rāda sakarību sistēmu starp mērķi, mācību saturu, tā īstenošanu un rezultātu. Pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas ideālais rezultāts ir bērna komunikatīvā, valodas un sociokultūras kompetence.*
- *Komunikatīvo kompetenci var raksturot kā spēju veidot uz konkrētām zināšanām un pašpieredzes balstītu adekvātu verbālu un neverbālu saskarsmi starp komunikantiem (šajā gadījumā – bērniem un skolotāju) viņu savstarpējās sadarbības procesā.*
- *Bērnu dialogrunas attīstības procesuālā modeļa realizāciju sekmē humanitātes princips, radošuma princips, aktivitātes princips, veseluma princips, saprotamības jeb pieejamības princips, individualizācijas princips ievērošana pedagoģiskajā procesā pirmsskolā.*
- *Bērnu dialogrunas attīstību vērtēšanas kritēriji ir: prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai; prasme izmantot valodu un runu atbilstoši saziņas situācijai; prasme ievērot dialogrunas kultūru.*

2. Bērna dialogrunas kvantitatīvā un kvalitatīvā analīze pedagoģiskajā procesā pirm skolā

2.1. Empīriskā pētījuma metodes un norises organizācija

Lai noteiktu pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas prasmi un pārbaudītu promocijas darbā izvirzīto hipotēzi, tika veikts empīriskais pētījums divos posmos:

1. Sākotnējās situācijas izpētes posms – kvantitatīvs un kvalitatīvs, īslaicīgs, dabisks (Albrehta, 1998; Lasmanis, 1999; Wiersma, Jurs, 2005; Pipere, 2011; Kristapsone, 2011);
2. Eksperimentālās darbības posms – kvantitatīvs un kvalitatīvs, longitudināls, dabisks (Albrehta, 1998; Lasmanis, 1999; Wiersma, Jurs, 2005; Pipere, 2011).

Sākotnējās situācijas izpētes posma *mērķis* – noteikt pētījumā iesaistīto dalībnieku sākotnējās dialogrunas prasmi atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem.

Uzdevumi:

- Noskaidrot pirmsskolas vecuma bērnu reālo dialogrunas prasmes līmeni.
- Izzināt skolotāju izmantotos darbības veidus un metodes pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai.
- Noteikt pirmsskolas vecuma bērnu rotaļas un dialogrunas attīstības saistību skolotāju reālajā darbībā.

Eksperimentālās darbības *mērķis*: Eksperimentāli pārbaudīt praksē pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības procesuālo modeli.

Uzdevumi:

- Izveidot un realizēt programmu pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības sekmēšanai.
- Noteikt galvenos pedagoģiskos nosacījumus bērnu dialogrunas attīstībai.
- Noteikt pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības izaugsmi pētījuma beigās.

Hipotēzes pārbaudei tika izmantotas šādas empīriskā **pētījuma metodes**:

1. Aptaujas:

- mutiskās (respondenti – skolotāji);
- rakstiskās – anketas (respondenti – skolotāji).

2. Longitudiāla novērošana saskaņā ar izvirzītajiem kritērijiem:

- bērnu strukturētajās rotaļās;

- pieaugušo strukturētajās rotaļās un spēlēs.

2. Statistiskās – datu apstrādes metodes:

- aprakstošā statistika – statistiskie rādītāji un grafiskā analīze;
- secinošās statistikas metodes – testa ticamības rādītāji (kronbaha alfa), Stjūdena t tests, korelāciju analīze (Pīrsona korelācijas koeficients).

Pētījuma bāze:

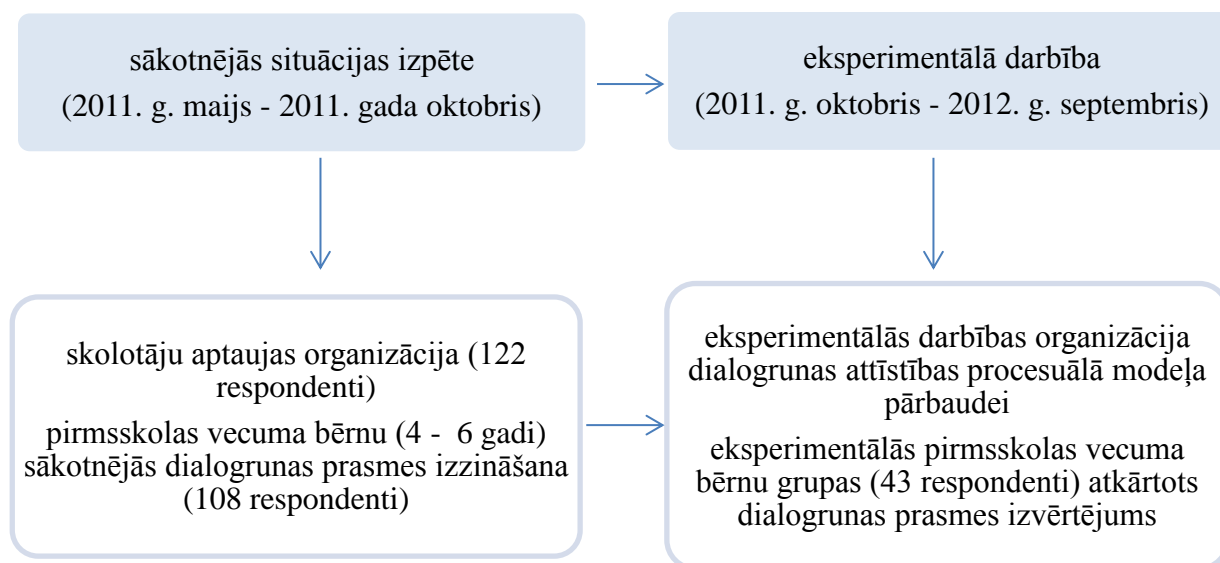
- Rīgas, Bauskas, Cēsu, Madonas pilsētas un novadu pirmsskolas izglītības iestādes (pētījumā piedalījās 108 vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērni);
- 122 dažādu pilsētu pirmsskolas izglītības skolotāji.

Kopā pētījumā piedalījās 230 respondenti:

- sākotnējās situācijas izpētes posmā – 75 „N” grupas vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērni no dažādām pirmsskolas izglītības iestādēm;
- 43 Rīgas PII „Kamenīte” vidējās un vecākās pirmsskolas vecuma bērni („K” eksperimentālā grupa);
- 122 pirmsskolas izglītības skolotāji;
- eksperimentālās darbības posmā piedalījās 43 „K” eksperimentālās grupas pirmsskolas vecuma bērni

Pētījuma norise:

Sākotnējās situācijas izpētes posms tika veikts no 2011. gada maija līdz 2011. gada oktobrim. Iegūtie rezultāti sekmēja eksperimentālās darbības mērķa un uzdevumu apzināšanu un īstenošanu. Eksperimentālā darbība dialogrunas procesuālā modeļa pārbaudei tika veikta no 2011. gada oktobra līdz 2012. gada septembrim (skat. 12. attēlu).



12. attēls. *Empīriskā pētījuma norises organizācija*

Empīriskajā pētījumā balstoties uz iepriekš izstrādātajiem bērnu dialogrunas attīstības kritērijiem un rādītājiem (skat 1.4. nodaļu), pedagoģiskajos novērojumos tika izvērtēta 108 bērnu dialogrunas prasme. Lai izpētītu bērnu dialogrunas attīstības prasmi pēc iepriekš izstrādātajiem kritērijiem (skat. 1.4. nodaļu vai 5. pielikumu) tika izmantota daļēji strukturētā novērošana, kuru var raksturot kā longitūdiālo novērojumu (Wiersma, Jurs, 2005).

Izvēlēto izpētes metožu pamatprincipus īsumā varētu formulēt šādi:

- notikumus var izprast, tikai uzlūkojot tos kontekstā ar konkrētiem apstākļiem;
- pētniecība notiek dabiskos, nevis mākslīgi konstruētos apstākļos, tāpēc nekas nav uzskatāms par pašsaprotamu vai iepriekš paredzamu;
- bērns dialogā pauž arī attieksmi, ko ietver vārdos, teikumos, mīmikā, žestos, izteiksmē, atklājot savu pasaules skatījumu;
- pētnieks bērna dialogrunas prasmi uzlūko kā veselumu, analizējot to no personības attīstības viedokļa.

Šī pieeja ļauj saskatīt atsevišķu bērnu dialogrunas prasmi, iegūt pētījuma datus gan reālajās, gan modelētajās rotaļsituācijās, ļauj tos pēc noteiktiem kritērijiem analizēt, izskaidrot un grupēt (Mukherji, Albon, 2010, 170).

Lai izzinātu un sekmētu skolotāju izpratni par bērnu rotaļu nozīmīgumu, sākotnējās situācijas izpētes laikā tika organizēta **mutiskā aptauja**. Tās mērķis – sekmēt skolotāju izpratni par rotaļas nozīmīgumu, aktivizēt skolotāju interesi par bērnu rotaļu daudzveidīgumu.

Katram cilvēkam redzējums, pozīcija par bērna rotaļām var atšķirties, jo to ietekmē cilvēka atšķirīgās emocijas, jūtas, daudzveidīgā pieredze. Būtiska nozīme te ir bērnības atmiņām, kas ietekmē skolotāja attieksmi un pozīciju pret bērnu rotaļām. No bērnības neviens nevaram aizbēgt – gluži kā no savas ēnas (Dolto, 1997, 7).

Pieaugušā attieksme pret bērna rotaļu ir svarīgs priekšnosacījums tās attīstībai. Reizēm, lai spētu izprast un novērtēt bērnu rotaļas nozīmīgumu, pieaugušajiem „jāatgriežas bērnībā” un vēlreiz jāatceras savas bērnībā spēlētās rotaļas, jo „citu psihiskos pārdzīvojumus saprast varam tikai tad, kad tos „pārtulkojam” mūsu pārdzīvojumu valodā”, uzsver P. Birkerts (Birkerts, 1923, 80).

Bērnības atmiņas ir spilgta, bagāta un detalizēta informācija par pagātņi, ko var izteikt daudzveidīgās formās. Tās ir mūsu personiskās atmiņas – mūsu patības izpausmes avots. Bērnības atmiņas kā sociālās atmiņas forma palīdz atklāt personisko un sociālo identitāti, sakārtot un noteiktā veidā pārmantot idejas. Atmiņās varam censties izprast nepārtrauktības izjūtu, kā arī atklāt, ka ne jau viss, kas nāk no pagātnes, ir tik pašsaprotams un vienkāršs (Kīlis, 1998).

Šajā pētījuma posmā tika organizēta arī **rakstiska aptauja**, kurā tika iesaistīti 122 dažādu pilsētu pirmsskolas izglītības skolotāji.

Aptaujā tika noskaidrota skolotāju attieksme pret bērnu rotaļām, tika izzinātas skolotāju darba formas un metodes bērnu dialogrunas sekmēšanai. Aptaujas tika veiktas skolotāju tālākizglītībasursos, kā arī studiju kursā „Rotaļa teorijā un praksē” RPIVA pirmsskolas, pirmsskolas un sākumskolas skolotāju studiju programmās.

Sākotnējās situācijas izpētes posmā iegūto skolotāju aptauju un bērnu novērojumu rezultātu datu apstrāde un analīze veikta ar izklājprogrammu Microsoft Word un "Microsoft Excel for Windows". Pamatojoties uz iegūtajiem datiem, tika izvirzīti uzdevumi tālākai eksperimentālai darbībai un apkopoti iegūtie rezultāti.

Eksperimentālajā darbībā tika iesaistīti 43 „K” eksperimentālās grupas vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma (4 – 6 gadi) bērni, kurā tika eksperimentāli pārbaudīts izstrādātais pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības procesuālais modelis.

Pamatojoties uz pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības reālo līmeni, tika izveidota eksperimentālā programma bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai.

Eksperimentālās darbības noslēgumā vēlreiz tika izzināta bērnu dialogrunas prasme, izvērtēta bērnu dialogrunas prasmes attīstības dinamika, veikti secinājumi un ieteikumi.

2.2. Situācijas izpēte praksē

2.2.1. Vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas analīze reālajās un modelētajās rotaļsituācijās

Dialogs ir galvenā saskarsmes forma pirmsskolas vecuma bērniem. Bērna dialoga veidošanas prasme ir svarīgs priekšnosacījums viņa sociālai un intelektuālai attīstībai.

Pētījuma pirmajā posmā tika iesaistīti 108 vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērni – 75 bērni no dažādām pirmsskolas izglītības iestādēm un 43 bērni no Rīgas PII „Kamenīte”. Pirms pētījuma uzsākšanas tika saņemta iestādes vadītājas atļauja pētījuma veikšanai (atļaujas paraugu skat. 12. pielikumā). Vidējās un vecākās grupas vecākiem tika izskaidrots pētījuma mērķis, saturs, norādot, ka pētījuma laikā iegūtie dati būs pilnībā anonīmi, bērna vārds vai citi personību identificējoši dati netiks ierakstīti, saglabāti vai kādā citā veidā izmantoti, ne arī norādīti, publicējot rezultātus. Vecāki savu piekrišanu apstiprināja ar parakstiem (skat. atļaujas paraugu 13. pielikumā).

Pētījuma procesā tika piesaistīti eksperti – grupu skolotāji. Ekspertu vērtējumi tika izmantoti, lai iegūtu objektīvākus rezultātus, jo ne vienmēr bērni ir gatavi uzsākt sarunu ar nepazīstamu cilvēku. Novērojuma laikā novērojumu protokolā tika fiksēti bērnu izteikumi, bērnustrukturēto rotaļu laikā veiktās sarunas, neverbālās uzvedības formas (mīmika, žesti) un viņu emocionālais noskaņojums (tonis).

Dati, kas tika savākti, izmantojot iepriekš aprakstītās metodes, tika salīdzināti un apkopoti. Novērojumu rezultāti palīdzēja novērtēt katru dialogrunas attīstības kritērija rādītāju kvalitatīvi un kvantitatīvi.

Jebkura pētījuma izvērtējuma nozīmīgumu neapšaubāmi nosaka pielietoto informācijas ieguves metodiku ticamības rādītāji. Šim nolūkam tika aprēķināti „N” grupas *Kronbaha alfas koeficienti* dialogrunas vērtēšanas kritērijiem, kurus raksturo 16 rādītāji.

A. Nasļedovs (A. Наследов), novērtējot Kronbaha alfas koeficientus, piedāvā šādu skaidrojumu: ja Kronbaha alfa $> 0,9$ – teicama, $> 0,8$ – laba, $> 0,7$ – pieņemama, $> 0,6$ – apšaubāma, $> 0,5$ – maz noderīga un $< 0,5$ – nepieļaujama (Наследов, 2008; Kristapsone, 2011,197).

Datu apstrādes rezultātā, izmantojot SPSS programmu, iegūti šādi pētījumā izmantoto dialogrunas kritēriju ticamības koeficienti (skat.8. tabulu).

8. tabula. **Dialogrunas kritēriju Kronbaha alfas koeficienti „N” grupai**

Dialogrunas vērtēšanas kritēriji	Kronbaha alfas koeficients
Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	0,802
Prasmes izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	0,817
Prasme ievērot dialogrunas kultūru	0,729

Kā redzams tabulā, dialogrunas kritēriju ticamība jāvērtē kā pietiekami augsta un ticama.

Lai raksturotu „N” bērnu grupā (75 bērni) sākotnēji izvērtēto dialogrunas kritēriju datus, aprēķināti statistiskie rādītāji. 9. tabulā uzskatāmi var redzēt sākotnējās situācijas izpētes posmā iegūtos rezultātus (skat. 9. tabulu):

9. tabula. **„N” grupas dialogrunas kritēriju statistiskie rādītāji pētījuma sākumā**

	Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	Prasmes izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	Prasme ievērot dialogrunas kultūru
Skaitis (valīdi)	75	75	75
Aritm. vid	2,5	2,7	2,1

Aritmētiskais vidējais raksturo grupā vidējo iegūto vērtējumu. 1. kritērijā no maksimāli iespējamiem 4 punktiem grupā vidēji iegūti 2,5 punkti, 2. kritērijā tie ir 2,7 punkti, kas ir visaugstāk novērtētais kritērijs, 3. kritērijā iegūts tikai 2,1 punkts.

Sākotnējās izpētes rezultāti liecina, ka viszemāk novērtētā dialogrunas prasme ir prasme ievērot dialogrunas kultūru. Tas jāņem vērā, izstrādājot uzdevumus bērnu runas etiķetes (runas etiķete – skat. 1.1. nodaļu) un dialogrunas kultūras prasmes pilnveidei.

Salīdzinot „N” grupas dialogrunas statistiskos rādītājus pētījuma sākumā ar tālāk analizētajiem „K” grupas dialogrunas kritēriju statistiskajiem rādītājiem (skat. 11. tabulu), var secināt, ka tie ir samērā līdzīgi. Tāpēc dziļākai analīzei tiks izmantoti tikai „K” grupas iegūtie rezultāti, jo šī grupa piedalīsies arī tālākajā eksperimentālajā darbībā.

Arī „K” grupai tika novērtēti dialogrunas kritēriju ticamības rādītāji. Datu apstrādes rezultātā, izmantojot SPSS programmu, iegūti šādi pētījumā izmantoto dialogrunas kritēriju ticamības koeficienti (skat. 10. tabulu).

10. tabula. Dialogrunas kritēriju Kronbaha alfas koeficienti „K” grupai

Dialogrunas vērtēšanas kritēriji	Kronbaha alfas koeficients
Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	0,872
Prasmes izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	0,927
Prasme ievērot dialogrunas kultūru	0,733

Kā redzams, „K” grupas dialogrunas kritēriju ticamība ir augstāka, tā var tikt vērtēta kā teicama, augsta un pietiekami augsta.

Nākamajā datu apstrādes posmā tiek aprēķināti „K” grupas dialogrunas kritēriju statistiskie rādītāji pētījuma sākumā (skat. 11.tabulu).

11. tabula „K” grupas dialogrunas kritēriju statistiskie rādītāji pētījuma sākumā

Statistiskie rādītāji	Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	Prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	Prasme ievērot dialogrunas kultūru
Skaitis (valīdi)	43	43	43
Aritm. vid	2,3	2,58	2,25

Aritmētiskais vidējais raksturo grupā vidējo iegūto vērtējumu. 1. kritērijā no maksimāli iespējamiem 4 punktiem grupā vidēji iegūti 2,3 punkti, 2. kritērijā – 2,58 punkti, kas arī šai grupai ir visaugstāk novērtētais kritērijs. Viszemāk novērtētais kritērijs ir prasme ievērot dialogrunas kultūru.

Lai dziļāk izpētītu pētījumā iesaistīto „K” grupas bērnu sākotnējo dialogrunas prasmi, tiek veikta katra kritērija rādītāju analīze (katra kritērija grafisko attēlu – histogrammas skat 8. pielikumā).

1. kritērija – *prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai* rādītāju statistiku un biežumu sadalījumu atspoguļo 12. tabula (skat. 12. tabulu):

12. tabula. Statistika un biežumu sadalījums 1. kritērijam

Rādītāji	Aritmētiskais vidējais
Brīvi uzrunā pieaugušo	2,37
Brīvi uzrunā vienaudzi	2,37
Uzdod daudzveidīgus jautājumus	2,33
Adekvāti atbild uz jautājumiem, uzturot sarunas tematu	2,56
Izmanto lūgumus, ierosinājumus un citas pamudinājuma replikas	2,21
Lomu dialogos ir līdzvērtīgs sarunu biedrs	2,16
Maina balss intonāciju atkarībā no lomas	2,16

Pirmie divi rādītāji pēc aritmētiskā vidējā ir novērtēti līdzīgi, tomēr 4 – 5 gadu vecumā bērni ir orientēti uz pieaugušo. Bērni paļaujas, ka skolotājs viņus uzklausīs, viņu jautājumus uztvers kā nozīmīgus, atbildēs uz tiem.

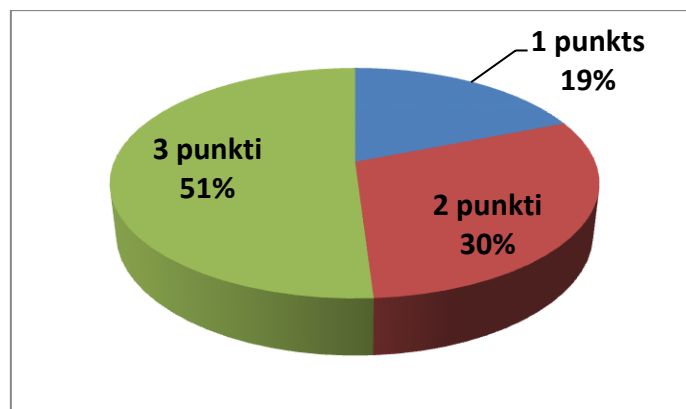
Sākotnējās izpētes posmā 51% bērnu tika fiksēta gatavība un prasme piedalīties sarunā ar pieaugušo, novērtējot šo rādītāju ar 3 punktiem. Bērnu uzrunā skolotājam visbiežāk tika fiksētas replikas par dažādiem darbības veidiem:

- produktīvās darbības procesā: „*Palīdzi, lūdzu, man izlocīt trīsstūrīti!*”;
- rotaļu darbībā: „*Paskaties, audzīt, mēs spēlēsim teātri!*”
- pašapkalpošanas procesā: „*Lūdzu, aizsien cepuri!*”

Novērošanas procesā tika atzīmēti bērni, kuri izvairās no runas kontaktiem ar pieaugušajiem un nav aktīvi saskarsmē ar vienaudžiem. Viņu vidū izcēlās biklie, nedrošie bērni, kuri nav vērsti uz dialogu, un bērni, kuriem ir būtiskas runas grūtības, slikti runā latviski, bērni, kuriem ir izteikti skaņu izrunas traucējumi. Brīvi uzrunāt vienaudžus vairāk raksturīgs 5 – 6 gadus veciem bērniem.

Trešā un ceturtā rādītāja rezultāti parāda, ka bērniem atbildēt uz jautājumu, reaģēt uz ziņojumu ir vieglāk, nekā pašiem uzdot jautājumus (skat. 13. un 14. attēlu). Tas jāņem vērā skolotājiem, plānojot uzdevumus dialogrunas attīstības sekmēšanai.

Bērna jautājumu avots ir viņa pieredze – viņa uztvere, vajadzības, saskarsme ar apkārtējiem ļaudīm, sadarbība ar apkārtni. Pārdomājot, salīdzinot, fantazējot, vērojot, pētot, bērns uzdod jautājumus un meklē atbildes (skat. 13. attēlu).



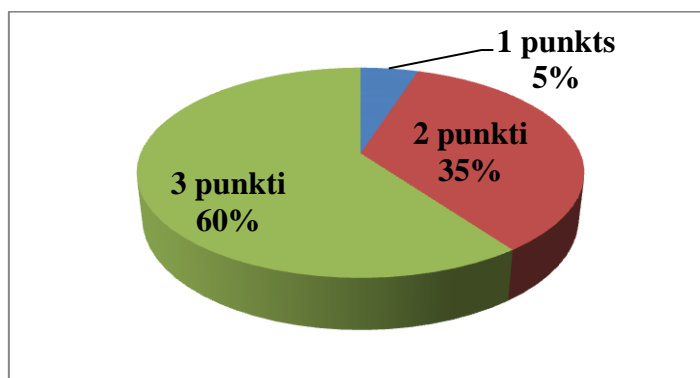
13. attēls. *Uzdod daudzveidīgus jautājumus*

Tātad 51% respondentu prasme uzdot daudzveidīgus jautājumus tika novērtēta ar 3 punktiem, bet tomēr samērā liels respondentu skaits (19%) jautājumus neuzdod.

Analizējot pirmā kritērija 3. rādītāju, var secināt, ka bērni visbiežāk uzdod lietišķas dabas jautājumus, saistītus ar dienas kārtību, kāda uzdevuma norisi. Jautājumu bērns izmanto ne tikai, lai kaut ko uzzinātu un noskaidrotu, bet tam piemīt arī citas nianšes, proti, jautājums palīdz pievērst sev uzmanību (piemēram, U. jautā skolotājam: „Kuru no bērniem tu mīli visvairāk?”, Sk.: „Visus bērnus!”, U.: „Es zinu, ka visus, bet kuru visvairāk?”, Sk.: „Grūti pateikt.”, U.: „Varbūt tomēr mani?”), atkārtoti pārliecināties par kaut ko, netieši atgādināt aizmirsto, uzsākt sarunu – dialogu. Tātad, apmierinot bērna vajadzības, atbildot uz viņa jautājumiem vai ieklausoties viņa atbildēs, veidojas saruna ar bērnu, dialogs šaurākā un plašākā nozīmē – runā un mijattiecībās.

Jautājumi un atbildes papildina viens otru, tie ir savstarpēji saistīti. Bez jautājumiem nav atbilžu, bez atbildēm var nesekot nākamie jautājumi. Ja jautājums ir izteikums, ar ko vēršas pie kāda, lai uzzinātu, noskaidrotu, tad atbilde ir izsacījums, paziņojums, ko izraisa jautājums vai cits izsacījums.

Dažādas var būt atbildes – galvas mājienis, frāze, teikums, stāstījums, pretjautājums (skat. 14. attēlu).



14. attēls. *Adekvāti atbild uz jautājumu, uzturot sarunas tematu*

Kā redzams 14. attēlā, visaugstāk ir novērtēta bērnu prasme adekvāti atbildēt uz jautājumu, uzturot sarunas tematu. Šajā vecumā bērni jau prot veidot īsus dialogus, kas saistīti ar rotaļu darbībām, tas vienlaikus palīdz attīstīt rotaļu sižetu. Tomēr novērojumi liecina, ka bieži vien bērnu dialogiem nav tematiskas sasaistes starp replikām. Bērni neizsaka ne pozitīvu, ne negatīvu attieksmi pret sarunas biedru replikām. Katrs no viņiem runā par savām domām, neattīstot vienaudžu ziņojuma tēmu. Minēto novērojumu ilustrē lomu dialoga piemērs starp diviem bērniem, kuri rotaļājas blakus, katrs ar savu lelli:

M: Vakar negulēju pusdienlaiku, jo mamma nāca pakaļ.

E.: Šodien biju pie dakterīša, man nesāpēja.

M: Es gaidīšu, kad Karīna nomazgās rociņas, jo viņa mana draudzene.

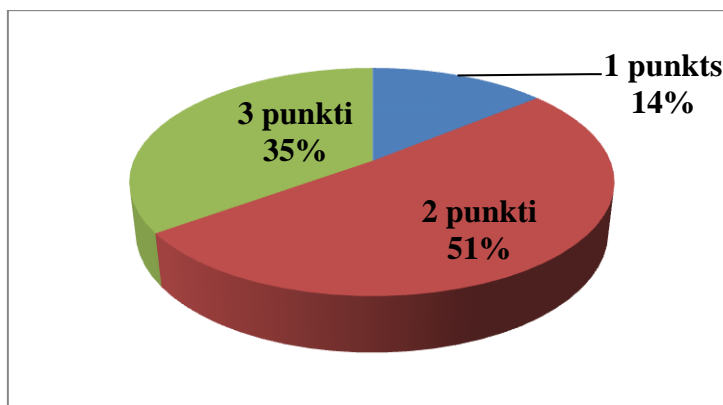
Pēc brītiņa:

E.: Šitā būs mana māja, es te dzīvošu.

Tamlīdzīga savstarpējā repliku apmaiņa teorijā tiek dēvēta par „pseudodialogu”. Kā redzams piemērā, problēmas vairāk sagādā prasme uzturēt dialogu, daļai bērnu pēc pāris teikumiem dialogs vairs neveidojas, un, ja pretējā dialogā iesaistītā puse neizrāda pietiekošu aktivitāti, lomu dialogs neattīstās.

Vērojumu laikā tika konstatēts arī cits uzvedības tips dialogā, kas ir raksturīgs vairākiem bērniem. Viņi uzklasa ziņojumu vai paziņojumu klusēdami, neizsakot savu attieksmi pret to mutvārdos, kaut gan acīmredzami to ir sapratuši. Piemēram, E. uz skolotājas palīdzes repliku: „*Esmu nogurusi, spēka nav nemaz!*” – noklusē, kaut gan viņa skatienā ir manāma līdzjūtība. Tomēr viņš to neizsaka vārdiskā formā, atbildot uz pieaugušā ziņojumu. Var pieņemt, ka bērns vienkārši nezina, vai arī neprot izteikt savu attieksmi mutvārdos šādā situācijā.

Vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērni pietiekami brīvi orientējas sveicināšanās, atvadīšanās un pateicības izteikšanā dažādās situācijās. Sākotnējās situācijas izpēte liecina, ka tādas pamudinājuma replikas kā lūgumu, ierosinājumus bērni lieto nelabprāt, ko raksturo 15. attēls (skat. 15. attēlu).



15. attēls. **Izmanto lūgumus, ierosinājumus un citas pamudinājuma replikas**

Tātad 51% bērnu šīs pamudinājuma replikas lieto reti (2 punkti), lai gan katru dienu rotaļnodarbībās un bērnu patstāvīgā darbībā skolotāji mudina bērnus lietot šīs replikas. Dažu pamudinājuma repliku apgūšana (piedāvājums, uzaicinājums) pirmskolas izglītības programmas saturā nav iekļauta, kaut gan bez tām nav iedomājams neviens kopīgs darbības veids.

Bērņa dialogrunas prasme atspoguļojas gan ikdienas situācijās, reālajās attiecībās, gan lomu rotaļās, kas 4 – 6 gadu vecumā ir dominējošās rotaļas pirmskolā. Lomu rotaļās bērni iesaistās dažādos dialogos, kuros atspoguļojas bērnu reālās un lomu attiecības, kā, piemēram, šajā dialogā starp divām meitenēm K. un N., kuras liek puzli:

K.: Tu esi bērniņš – es mammīte! Es tev palīdzēšu salikt puzli!

N.: Tu nevari palīdzēt man!

K.: Kāpēc?

N.: Tu nemāki!

K. brīdi neatbild...Ietur pauzi.

N.: Tu iemācījies? Mammīte, Tu man nopirksi to puzli?

K.: Aiziešu uz veikalu!

K.: Iedod man naudiņu!

K.: Viens, divi, četri (skaita iedomātu naudu)

K.: Vispār, naudiņas ir 78! (aiziet)

Pēc brīža atnāk atpakaļ.

K.: Nenopirku puzli, bija visas dārgas! Citu dienu aiziešu, labi?

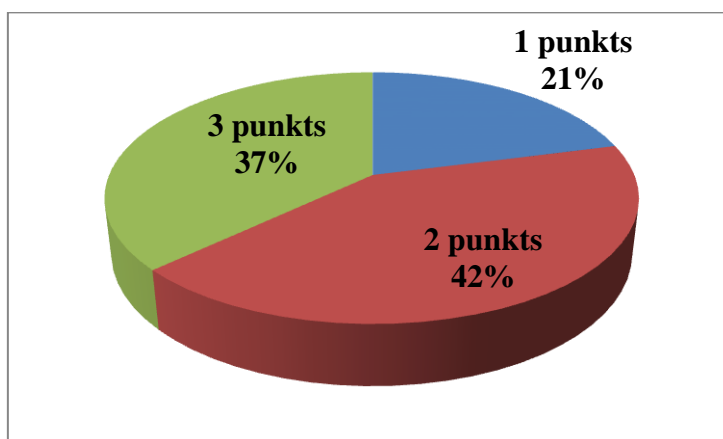
N.: Jā, labi!

Analizējot bērnu runu šajā dialogā, redzams, ka abas meitenes labprāt sadarbojas, iesaistās lomu dialogā viena ar otru, uzdodot jautājumus un uz tiem arī atbildot, prot izteikties saprotami, saskaņot savu atbildi ar otras lomas uzdoto jautājumu, izteikuma saturu.

Šajā dialogā tiek attēlotas sadzīviskas darbības – puzzles likšana un „došanās uz veikalu”. Meitenes ievēro pieklājības normas, viena otru nepārtrauc, līdz ar to abas var izteikt savu viedokli, kā arī paskaidrot vai precizēt nesaprasīto. Dialoga laikā tiek izmantoti arī dažādi neverbālās izteiksmes līdzekļi – žesti, pauzes, dažādas darbības, piemēram, naudas skaitīšana.

No tā var secināt, ka meitenes jau prot veidot nelielus dialogus, kas saistīti ar rotaļu darbībām, kas vienlaikus palīdz attīstīt rotaļu sižetu.

Bērnu lomas ir zināms fons, uz kura attīstās viņu runa, dialogruna, pati rotaļa ar daudzkārt atkārtotām un ar lielu aizrautību veicamām darbībām, bet bieži vien pilnīgas lomu sadarbības rotaļā vēl nav. Tas skaidrojams ar to, ka bērnu dialogs galvenokārt atspoguļo rotaļnieku attiecību reālo plānu un viņu darbības ar priekšmetiem, kas to pavada un virza. Iepriekš veiktos secinājumus apstiprina arī nākamā rādītāja analīze (skat. 16. attēlu).



16. attēls. **Lomu dialogos ir līdzvērtīgs sarunu biedrs**

Kā redzams attēlā, tad 21% respondentu nav līdzvērtīgi partneri lomu dialogos. Novērojumi liecina, ka 42% respondentu tas sagādā grūtības. Šeit varētu saskatīt sakarības ar nākamā kritērija (prasme izmantot valodu un runu dažādās situācijās) rādītājiem, kas tika novērtēti augstu. Tātad ne vienmēr bērni ar labām runas prasmēm spēj aktīvi iesaistīties lomu dialogos. Jāsekmē ir arī bērnu prasme ievērot dialogrunas kultūru, sadarbības prasme, kas palīdzēs attīstīties kopīgām rotaļām, kopīgām sarunām.

Uz rotaļu paklāja ar koka klučiem rotaļājas zēns R., otrs zēns E. pēta grāmatu. Sākumā abi zēni darbojas individuāli, bet tad R. piedāvā E. kopīgi rotaļāties.

R.: *Edgar! Nāksi ar manīm spēlēties ar rotaļu mašīnām?*

E.: *Jā! Nolikšu grāmatu un iešu.*

R.: *Izvēlies, kuru no mašīnām tu ņemsi!* (R. piedāvā E. izvēlēties no 3 rotaļu mašīnām vienu).

E.: (Brīdi aplūko mašīnas un izvēlas) – *Ņemšu audi, tā ir ātra!*

R.: *Labi, es ņemšu balto BMW, tā arī ir ātra.*

R.: *Tagad sacenšamies, kurš ātrāk aizbrauks līdz lego klučiem, labi?*

Abi zēni ar rotaļu mašīnām brauc pa paklāju līdz vietai, kur novietoti lego kluči.

R.: *Urrā! Es biju pirmais! Tu – otrais! Bet tas nekas, tagad celsim garāžas, labi?*

E.: *Jā! Es aiziešu pēc klučiem, tu tikmēr sakārto lego!*

Analizējot dialogu, redzams, ka abi zēni dialogā ir līdzvērtīgi partneri, labprāt iesaistās lomu dialogā viens ar otru – gan E., gan R. prot izteikt savu viedokli, prot vienoties par kopīgu rotaļas tālāko saturu. Zēni ievēro pieklājības normas – nepārtrauc sarunas biedru, adekvāti atbild uz jautājumiem, tādējādi uzturot sarunas tematu, līdz ar to zēniem kopā rotaļāties ir interesanti.

Bērnu rotaļu vērojumi liecina, ka ilgstošāks un noturīgāks lomu dialogs veidojas starp diviem rotaļu biedriem. Jo vairāk bērnu piedalās rotaļā, jo īsāki dialogi veidojas.

Apkopojot 6. un 7. rādītāja rezultātus, var secināt, ka bērni, kuri ieguvuši augstāku šo rādītāju novērtējumu, iesaistās lomu dialogos, izmanto lomai atbilstošu runu, maina balss intonāciju atkarībā no lomas. Bērniem, kuri ieguvuši 2 un mazāk punktus, raksturīgas rotaļas ar sižetu vienveidību, kas atspoguļojas arī runā, lomu dialogos.

Izvērtējot **2. kritērija** – *prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās* rādītājus, jāsecina, ka šis ir visaugstāk novērtētais kritērijs (skat. 13. tabulu).

13. tabula. **Statistika un biežumu sadalījums 2. kritērijam**

Rādītāji	Aritmētiskais vidējais
Teksta vai teikuma atbilstība saziņas mērķim	2,63
Vārdu nozīmes izpratne un lietojums atbilstoši saziņas situācijām	2,63
Skaņu izruna vārdos	2,49

Kā redzams tabulā, visbiežāk konstatētā vērtība grupā ir 3 punkti. Bērni 4 – 6 gadu vecumā labi saprot gan pieaugušā, gan vienaudžu teiktā saturu, grūtības var sagādāt prasme lietot teikumus atbilstoši saziņas mērķim. Par to liecina 1. rādītāja rezultāti – 4 punktus ir saņēmuši 2 respondenti (4,7%), 3 punktus – 23 (53,5%) un 18 respondentiem (41,9%) šī

prasme ir novērtēta tikai ar 2 punktiem (skat. 14. tabulu).

14. tabula. Teksta vai teikuma atbilstība saziņas mērķim

Izvērtējums punktos	Biežums (respondentu skaits)	Procenti
2	18	41,9%
3	23	53,5%
4	2	4,7%

Līdzīgi rezultāti ir arī 2. rādītājā. Kā viens no iemesliem, ka bērns ne vienmēr saprot skolotāju un vienaudžu runu, ir divvalodība ģimenē. 9 no pētāmās grupas bērniem ģimenē runā abās valodās. Ja ģimenē dominē krievu valoda un bērns pirmsskolas izglītības iestādē apmeklē neregulāri, tad bērnam ir grūtības latviešu valodas apguvē.

4 – 5 gadu vecumā bērnam strauji turpina paplašināties runā lietoto vārdu, it īpaši lietvārdu, darbības vārdu un vietniekvārdu skaits, pieaug arī izmantoto īpašības vārdu skaits, bērni darina jaunvārdus. Bērna runa kļūst par viņa saskarsmes, domu un spriedumu izteiksmes līdzekli. Ap pieciem gadiem bērns ir apguvis dzimtās valodas gramatikas pamatlikumus, kas sekmē sarunvalodas izmantošanu dialogos dažādās mainīgās situācijās.

Novērojumi liecina, ka bērni prot sarunāties, pastāstīt par sevi, savām domām, sev svarīgām lietām. Vārdu krājums paplašinās bērniem, kuri kopā ar vecākiem daudz ceļo. Šādiem bērniem runā parādās arī angļu vārdi, zina valstu nosaukumus, dažādu transporta līdzekļu nosaukumus, prot pastāstīt par savu pieredzi.

Raksturīgs, ka šī vecuma bērniem runā parādās vienkārši un salikti teikumi atbilstoši gramatikas likumiem. Tomēr vairākiem bērniem grūti formulēt domu bez liekas zilbju un vārdu atkārtšanas. Īpaši tas raksturīgs kautrīgiem, bīkliem vai satrauktiem bērniem, kuri uztraukumā atkārt vārdus, nevar formulēt domu, formulējot domu, vairākkārt atkārt vārdus „es”, „un”. Novērojumi liecina, ka bērniem domu formulēt vieglāk ir rotaļā, kur viņš var justies brīvs.

Viszemāk novērtētais ir 3. rādītājs – *skaņu izruna vārdos* (skat. 15. tabulu). Lai gan bērns piektā dzīves gada beigās, pēc vairāku psihologu domām spēj pareizi izrunāt visas dzimtās valodas skaņas, novērojuma rezultāti liecina, ka gandrīz 50% bērnu visas skaņas neizrunā precīzi. Ir zināms, ka tikai pieci pētījumā iesaistītie bērni pēc skolotāju ieteikuma apmeklē logopēdu. Daudzi vecāki logopēda pakalpojumus nevar atļauties, tas vēlreiz apliecina, ka katrā pirmsskolas izglītības iestādē būtu nepieciešams logopēds. Bērniem ar

skaņu izrunas traucējumiem var tikt traucēta arī saziņa rotaļā. Reizēm šie bērni netiek pieņemti rotaļā, jo pārējiem bērniem viņu runu grūti saprast. Uzskatāmi iegūto punktu biežumu sadalījums atspoguļots 15. tabulā.

15. tabula. **Rādītājs – skaņas izrunā precīzi**

Izvērtējums punktos	Biežums (respondentu skaits)	Procenti
1	1	2,3%
2	20	46,5%
3	22	51,2%

Tātad, kā redzams tabulā, vairākas skaņas vai skaņu grupas artikulē nepareizi 1 bērns, viņa runa ir grūti saprotama. 20 bērni nepareizi artikulē divas skaņas vai skaņu grupas. Tas jāņem vērā skolotājiem, plānojot uzdevumus latviešu valodā.

Runa palīdz veidot dialogu, regulēt bērnu savstarpējās attiecības, taču, lai dialogs noritētu rezultatīvi, ir jābūt ne tikai attiecīgam vārdu krājumam, prasmei veidot teikumus, bet arī prasmei izsacīt atbilstošu domu atbilstošā veidā, tas nozīmē, ka jābūt prasmei ievērot dialogrunas kultūru.

Analizējot **3. kritērija – prasme ievērot dialogrunas kultūru rādītājus**, jāatzīmē, ka kritērija atsevišķi rādītāji ir novērtēti samērā zemu (skat. 16. tabulu).

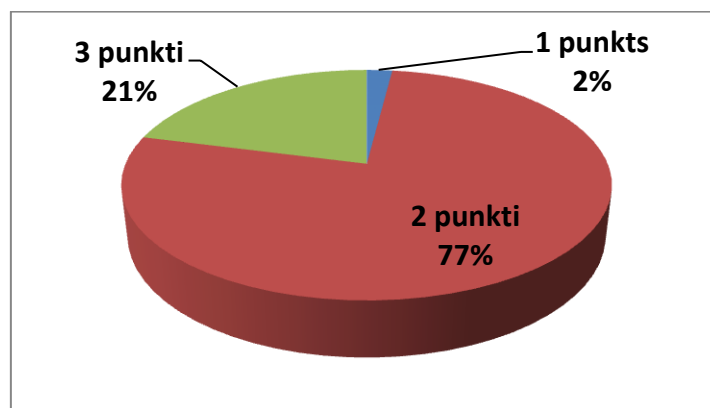
16. tabula. **Statistika un biežumu sadalījums 3. kritērijam**

Rādītāji	Aritmētiskais vidējais
Nepārtrauc sarunas biedru	2,19
Prot argumentēti izteikt savu viedokli	2,33
Prot argumentēti atsacīties no partnera pamudinājuma	1,95
Pauž labvēlīgu attieksmi pret rotaļu partneriem (verbāli, neverbāli)	2,6
Vienojas ar partneri par kopīgām darbībām	2,19
Prot risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā	2,09

Kā redzams tabulā, tad viszemāk novērtēti ir tie rādītāji, kas raksturo bērnu uzvedības izpausmes.

Pētījumā atspoguļojas, ka grūtības bērniem sagādā tāda dialogrunas prasme, kā nepārtraukt sarunas biedru, būt pacietīgam pret otra cilvēka viedokli. Īpaši tas raksturīgs ļoti

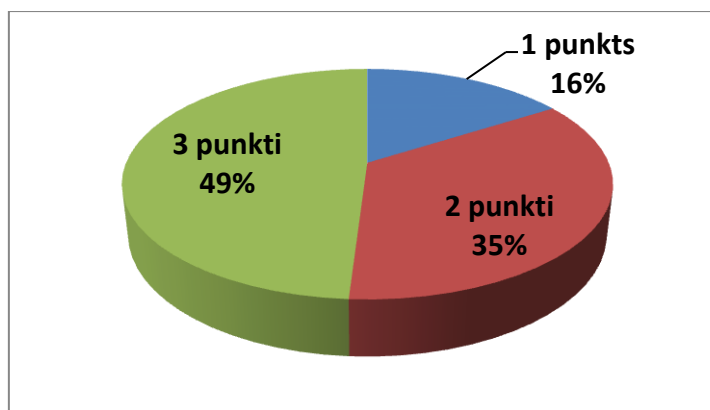
aktīviem, zinošiem, runīgiem bērniem (skat. 17. attēlu). Tas liecina, ka bērnu runas prasme vien nav garants veiksmīgam dialogam.



17. attēls. **Nepārtrauc sarunas biedru**

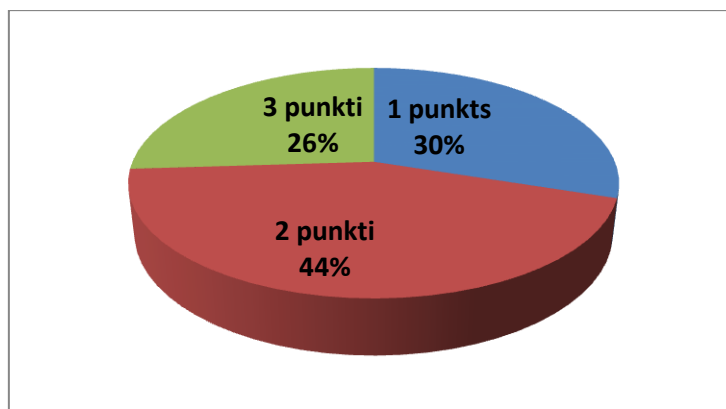
Attēlā redzams, ka 77% respondentu šī prasme novērtēta tikai ar 2 punktiem. Kā jau iepriekš tika minēts, šī vecuma bērni ir ļoti impulsīvi, egocentriski, tāpēc prasmi nepārtraukt sarunas biedru, būt pacietīgam bērni apgūst pakāpeniski visā pirmsskolas periodā.

Raksturojot 2. rādītāja – *prot argumentēti izteikt savu viedokli* iegūtos rezultātus, var secināt, ka tieši piektā dzīves gada beigās bērni sāk paskaidrot savas domas, izteikt savus spriedumus, argumentēt savu viedokli, kas vēlreiz apliecina runas un domāšanas saistību (piemēram, „*Jesim labāk uz lielo Maksimu, tur ir vairāk vietas tiem mašīnu ratiņiem*”) (skat. 18. attēlu).



18. attēls. **Prot argumentēti izteikt savu viedokli**

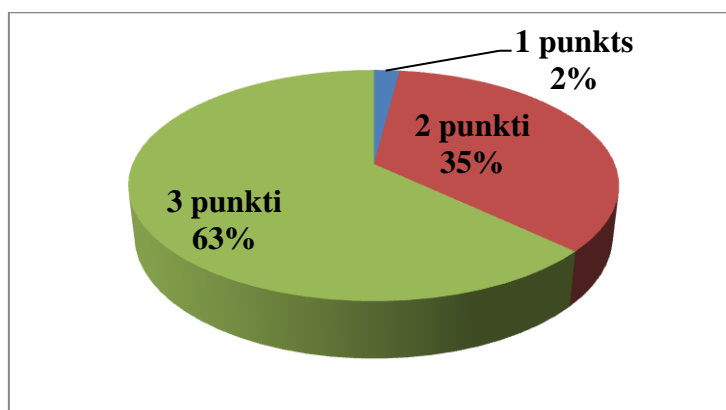
Viszemāk ir novērtēts kritērijs, kur bērnam pašam jāprot argumentēti atsācīties no partnera pamudinājuma, neapvainojot vai neaizskarot rotaļu biedru. Novērojumi liecina, ka uz pieaugušā pamudinājumiem bērni reaģē daudz iecietīgāk, tomēr sev nevēlamos pamudinājumus viņi bieži vien ignorē, neatbildot uz tiem mutiski un arī tiem neseko atbilstoša rīcība (skat. 19. attēlu).



19. attēls. Prot argumentēti atsacīties no partnera pamudinājuma

Arī 3. kritērija rezultātos var saskatīt šim vecumposmam raksturīgo uzvedību. Tikai pakāpeniski bērni iemācās adekvāti reaģēt uz pieaugušo vai vienaudžu ziņojumu, ja tas nesasaucas ar bērna vēlmēm.

Pēc aritmētiskā vidējā rādītāja datiem visaugstāk novērtētais ir 4. rādītājs – *pauž labvēlīgu attieksmi pret rotaļu partneriem (verbāli, neverbāli)*. Tomēr 37% respondentu (skat. 20. attēlu) šī prasme ir novērtēta tikai ar vienu vai diviem punktiem. Tuvāk izzinot katru no šiem respondentiem, var secināt, ka iemesli bērnu nelabvēlīgai attieksmei pret rotaļu biedriem ir dažādi – attiecības ģimenē, bērna zems pašnovērtējums, neticība saviem spēkiem, neprasme rotaļāties kopā, bieži vien šiem bērniem dominē vienpatnās rotaļas vai paralēlās rotaļas (bērnu sadarbības veidus rotaļā skat.1.3.2. nodaļā).



20. attēls. Rādītājs – Pauž labvēlīgu attieksmi pret rotaļu partneriem

Tātad 63% respondentu raksturīgs pozitīvs noskaņojums, atvērtība attiecībās ar vienaudžiem, tieksme uz taisnīgumu. Pozitīvu attieksmi pret rotaļu partneriem pauž bieži (3 punkti), bet 35% respondentu pret bērniem no malas izrāda vienaldzību (piemēram, vienaudža lūgumu pieņemt rotaļā bērni „nedzird”) vai nedraudzīgumu, kas izpaužas runā vai teicienos:

„Tu nedrīksti!”, „Tu ar mums nespēlēsies!”. Nepatiku pauž ar mīmiku, atgrūdošām kustībām vai žestiem, piemēram, viens zēns otram:

R.: Tu esi maziņš!

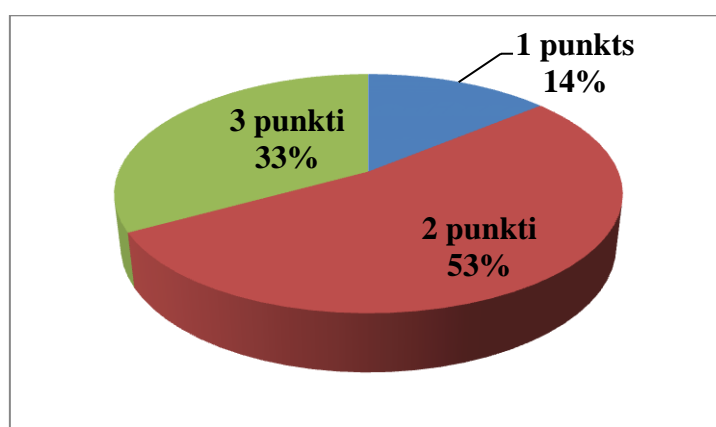
M.: Nē, tu!

R.: Tu esi maziņš!

M.: Nē, tu!

R.: Paskaties, kādi man zobi! (rūc un rāda zobus).

Kad bērns uzsāk kopīgas rotaļas, svarīga ir prasme vienoties ar partneri par kopīgām darbībām, kas 4 – 6 gadus vecam bērnam var būt īsts izaicinājums (skat. 21. attēlu).



21. attēls. Vienojas ar partneri par kopīgām darbībām

Kā redzams attēlā, 14% respondentu neprot vienoties ar partneri par kopīgām darbībām, 53% respondentu tas izdodas reti. To ilustrē piemērs:

L.: Tu būsi trusis, es lapsa, ejam!

L.: Nē, tu būsi lapsa, es putniņš! Dari kā lapsa, es putniņš!

A.: Es būšu zaķis, lēkšu kā zaķis.

L.: Nē, Alise, kur tu ej, nāc, kur es! Es tev teicu – aiz manis un vēl nelec, kad teikšu, tad! (A. aiziet no rotaļas).

Analizējot bērnu sadarbību rotaļā, jāpiemin, ka rotaļā var būt divējādas attiecības – lomu attiecības (raksturīgas piecādīgiem bērniem), kas veido kopējās rotaļas saturu, un attiecības, kas rodas saistībā ar rotaļu – reālās jeb organizatoriski lietišķās (sīkāk skat.1.3.2. nodaļu). Rotaļās attiecības ir nepieciešamas, lai rotaļa varētu notikt un attīstīties (sadalīt lomas, atlasīt vajadzīgo materiālu, likvidēt konfliktus utt.). Te izpaužas bērnu sadarbība, prasme ievērot dialogrunas kultūru, veidojot lomu dialogus, attīstot rotaļas sižetu, radot rotaļu vidi, saskaņojot savas vēlmes ar pārējo rotaļnieku vēlmēm. Kā atzīmē psihologi, liela nozīme

ir bērnu savstarpējām reālajām attiecībām – cik iejūtīgi aizrāda viens otram, kā prot ieklausīties otras lomas norādījumos.

S.: Nu, lūk, nāc, nāc, šurp. Darīsim, kā toreiz, labi?

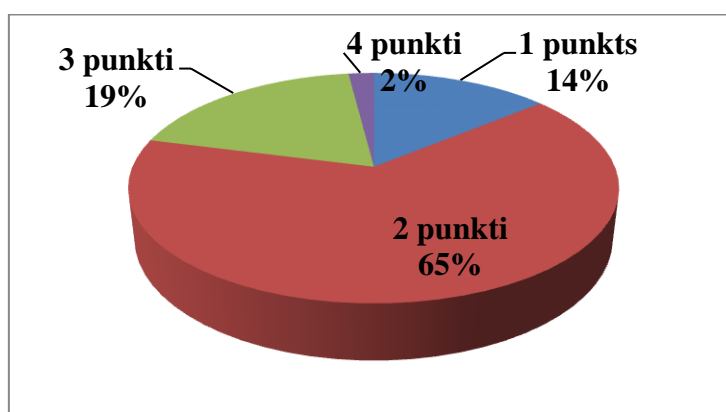
E.: Ar lelli, ja?

S.: (Ņem lelli.) Tā, lelle ir bērniņš, es – mamma, tu – māsa.”

E.: Nu, mamma, pabarosim meitiņu! (Tālāk darbojas ar lellēm)

Iepriekš minētais rotaļas fragments rāda, cik grūti ir šī vecuma bērniem īstenot sadarbību lomās, bērni pastāvīgi pāriet uz priekšmetisko mijiedarbību ar rotaļlietām.

Neapšaubāmi, lomu un rotaļlietu sadalē, kā arī situācijās, kad atšķiras mērķi, motīvi, aktivitātes, impulsi, veidojas nesaskaņas un konflikti. Konflikts veidojas, ja netiek ievērotas rotaļu biedra vēlmes un tiesības. Pirmsskolas vecuma bērns neizprot savu iekšējo pasauli, savus pārdzīvojumus, nodomus, intereses, tāpēc viņam grūti iedomāties, ko jūt otrs. Katrs bērns sagaida pozitīvu vienaudžu novērtējumu, bet nesaprot, ka arī vienaudzim ir vajadzīga uzslava. Paslavēt, uzmundrināt otru bērnu pirmsskolas vecumā ir ļoti grūti. Viņš redz tikai otra ārējo uzvedību: grūstās, kliez, traucē, ņem nost rotaļlietas utt., bet nesaprot, ka katrs vienaudzis ir personība ar savu iekšējo pasauli, interesēm, vēlmēm. Jāpiezīmē, ka prasme piekāpties, vienoties, sarunāt, risināt konfliktu sociāli pieņemamā veidā bērni apgūst pakāpeniski, katru dienu, kur liela nozīme ir skolotāja paraugam un pedagoģiskajai kompetencei. Nākamais attēls liecina par bērnu prasmi risināt konfliktus (skat. 22. attēlu).



22. attēls. **Prot risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā**

Kā liecina iegūtie dati, 14% bērnu risināt konfliktus neprot. Šeit noteikti nepieciešama skolotāja palīdzība, jo bieži vien saskarsmes raksturu, savstarpējo attiecību specifiku ar vienaudžiem nosaka konfliktējošā bērna pašapziņa. 65% respondentu sociāli pieņemamā veidā risināt konfliktus kavē zināšanu un pieredzes trūkums. Tikai viens bērns

eksperimentālajā grupā šajā prasmē ir ieguvis maksimālo punktu skaitu. Skolotājiem jāievēro, ka no konflikta nav jābēg, tas ir jārisina.

Visbiežāk konflikti rodas, sadalot rotaļietas vai rotaļas lomas. Novērojumi liecina, ka vidējā pirmsskolas vecumā lomu sadale notiek verbāli („*Tu būsi mamma, es mamma draudzene*”). Aktīvākie bērni bieži vien sev iedala „nozīmīgākās” lomas, piemēram, mamma, ārsts, pārdevējs. Bērni, kuri pakļaujas, samierinās ar pakārtoto lomu – māsa, pacients, pircējs. Rotaļu situācijās, kas bērniem ir mazpazīstamas, lomas nesadala verbāli, bet tās tiek atklātas ar rotaļas atribūtiem. Minētos novērojumus ilustrē piemērs:

I.: Es būšu policists! (atņem zēnam nūju, kas simbolizē zizli)

R.: Nu, es pirmais paņēmu, es būšu!

I.: Mēs abi būsim, es bieži redzēju viņus divatā.

F.: Bet, kad mūsu mašīnu apstādināja, viņiem tāda lieta bija, kas ātrumu mēra, aizmirsu, kā to sauc.

L.: Jā, tiešām, viņiem tāda lieta ir.

I.: Pagaidiet! (skatās rotaļu plauktā, ņem no plaukta plastmasas āmuru.) *Es būšu ar šito, bet tu* (dod R. nūju) *apstādināsi.*

Bērniem šajā vecumā ir grūti piekāpties lomu sadalē, dominē „bet es gribu” vai „es tā negribu”. Tuvojoties sešu gadu vecumam, bērnus sāk interesēt spēles ar noteikumiem, kurus viņi pārnes arī uz lomu rotaļām. Tad arī sāk izmantot „demokrātiskākus” lomu sadales veidus.

Bērna prasme ievērot dialogrunas kultūru ietekmē arī rotaļas iztēles situācijas attīstību, kas izpaužas:

- rotaļu biedru savstarpējā sapratnē, jo rotaļas ieceres realizējas ar nosacītām rotaļu darbībām;
- kopējā sižeta plānošanā rotaļas gaitā, iesakot nākamo rotaļas soli vai situāciju, kas nosaka rotaļas partnera nākamo darbību, piemēram, „*Tagad brauksim uz...*”, „*Pie mums ciemos ierodas ...*”, „*Uzcelsim...*”;
- reālās savstarpējās attiecībās, to regulēšanā (prasme saskaņot, pierādīt, rēķināties ar otra domām).

Sākotnējās situācijas izpētes posmā, lai noteiktu, vai pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp dialogrunas vērtēšanas kritērijiem, tika veikta korelāciju analīze. Aprēķiniem tika izvēlēts *Pīrsona korelācijas* koeficients, jo grupa (n=43) ir maza, un šajā gadījumā empīrisko sadalījumu īpatnības neierobežo šī koeficienta lietošanu.

Analizējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka starp visiem kritērijiem pastāv statistiski nozīmīga korelācija (skat. 17.tabulu).

17. tabula. **Korelāciju analīze**

Kritēriji	Aprēķinātie lielumi	Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	Prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	Prasme ievērot dialogrunas kultūru
Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	Koeficienta vērtība	1	,717	,793
	p (nozīmības līmenis)		,000	,000
Prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	Koeficienta vērtība	,717	1	,513
	p (nozīmības līmenis)	,000		,000
Prasme ievērot dialogrunas kultūru	Koeficienta vērtība	,793	,531	1
	p (nozīmības līmenis)	,000	,000	

Tā kā visi koeficienti ir pozitīvi, tas nozīmē, ka sakarības ir tiešas, tas ir, pieaugot vienas pazīmes vērtībām, vidēji pieaug arī otras pazīmes vērtības un otrādi. Ciešāka korelācija ir starp šādiem sakarību pāriem: prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās un prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai; prasme ievērot dialogrunas kultūru un prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai.

Secinājumi:

- *Sākotnējās situācijas izpētes posmā iegūtie dati apliecina bērnu atšķirīgo attīstības līmeni, kas jāņem vērā, sastādot programmu dialogrunas attīstības veicināšanai.*
- *Izmantoto dialogrunas kritēriju ticamības noteikšanai tika aprēķināti Kronbaha alfas koeficienti. Kritēriju skalas ticamība vērtējama kā teicama, augsta un pietiekami augsta.*
- *Iegūto dialogrunas kritēriju statistisko rādītāju rezultāti liecina, ka viszemāk novērtētā bērnu dialogrunas prasme ir prasme ievērot dialogrunas kultūru. Tas tiks ņemts vērā, sastādot programmu bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai.*
- *Rotaļā un sadzīvē bērni vēršas viens pie otra, kas izpaužas kā verbālā un neverbālā saskarsme dialogā. Verbālajā plāksnē šī vēršanās ir daudzveidīga – tas ir ierosinājums, noraidījums, lūgums, priekšlikums, paskaidrojums, novērtējums, kas ir raksturīgs dialogam, tomēr vidējā pirmsskolas vecuma bērniem vēl ir raksturīgi pseidodialogi.*
- *Pētījumā atspoguļojās, ka vislielākās grūtības bērnam sagādā prasme nepārtraukt sarunas biedru, būt pacietīgam pret otra cilvēka viedokli, adekvāti reaģēt uz*

pieaugušo vai vienaudžu ziņojumu, ja tas nesasaucas ar bērna vēlmēm. Novērojumi liecina, ka bērniem atbildēt uz jautājumu, reaģēt uz ziņojumu ir vieglāk, nekā pašiem uzdot daudzveidīgus jautājumus.

- *Atšķirīgais respondentu vērtējums kritērijā – prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās liecina par bērnu atšķirīgo valodas apguves un runas attīstības līmeni, divvalodību ģimenē. Vairākiem respondentiem tika ieteikts apmeklēt logopēdu (novērojumi liecina, ka gandrīz 50% bērnu visas latviešu valodas skaņas neizrunā precīzi).*
- *Korelāciju analīze apliecināja, ka pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp bērnu dialogrunas prasmes kritērijiem. Tātad, sekmējot atsevišķus dialogrunas prasmes rādītājus, tiks sekmēta arī dialogrunas attīstība kopumā.*

2.2.2. Skolotāju izpratnes izzināšana par bērnu dialogrunas attīstības likumsakarībām rotaļā

Lai izzinātu un sekmētu skolotāju izpratni par bērnu rotaļu nozīmīgumu, tika organizēta mutiskā aptauja. Tās **mērķis** – sekmēt skolotāju izpratni par rotaļas nozīmīgumu, aktivizēt skolotāju interesei par bērnu rotaļu daudzveidīgumu.

Skolotāji tika aicināti analizēt savas bērniības rotaļas, atbildot uz vairākiem jautājumiem:

1. *Nosauciet vismaz trīs mīļākās bērniības rotaļas, aprakstiet tās!*
2. *Kādas spēles, rotaļas jums patīk pašlaik? Kāpēc? Kā tās atšķiras no bērniības rotaļām?*
3. *Kā atšķiras jūsu bērniības rotaļas (materiāli, saturs, citi faktori) no tagadējo bērnu rotaļām? Kāpēc?*

Skolotāji ar lielu aizrautību dalījās pieredzē un atsauca atmiņā vairāku pieaugušo strukturēto rotaļu noteikumus. Pārsteidza tas, ka vairākām rotaļām dažādos novados nosaukumi ir atšķirīgi (piemēram, paslēpes ar „atsīšanu” Zemgalē dēvē par „Tuk-tuk”, Kurzemē – „Glabiņas”, bet Vidzemē – „Tripāteri”). Tomēr visi skolotāji atzina, ka ar aizrautību ir spēlējuši dažādas lomu rotaļas, teatrālās un celtniecības rotaļas. To satura atšķirības ietekmēja tā laika bērnu zināšanas, pieredze, intereses un vide. Galvenie secinājumi pēc pārrunām:

- Lielākā daļa rotaļu tika organizētas dabā. Vecāki, īpaši mazpilsētās un laukos, atļāva pat pirmsskolas vecuma bērniem uzturēties ārā vieniem bez pieaugušā uzraudzības. Tas veicināja atbildības izjūtas veidošanos. Lielākie bērni „pieskatīja” mazākos.
- Kustību rotaļas un dažādas bērnustrukturētās rotaļas veicināja sadarbības prasmes, jo visi rotaļājās kopā, brīvā dabā. Skolotāji uzsvēra, ka mūsdienu bērni vairāk laika pavada mājās, rotaļājoties vieni, vai tiek izvesti ārā pieaugušā uzraudzībā.
- Rotaļām tika izmantoti dabas materiāli. Skolotāji atceras, ka bērniībā nebija daudz gatavu rotaļlietu. Tās vajadzēja gatavot pašiem vai izmantot dažādus materiālus, kas bija pieejami. Tāpēc par princesēm pārtapa kukurūza, pienene, raganu vai sliktu pamāti lieliski aizstāja ceļmallapas saknes, par naudiņu noderēja koka lapas, akmentiņi utt. Šādas rotaļas veicināja iztēles, fantāzijas attīstību. Mūsdienu bērniem lielais gatavo rotaļlietu klāsts atņem iespēju radoši pašizpausties.
- Pieaugušā rotaļas un spēles no bērniības rotaļām vairāk atšķiras pēc to funkcijām. Bērniībā rotaļa bija galvenais darbības veids, kur bērni realizēja sevi, apmierināja savas vajadzības, bet pieaugušā cilvēka dzīvē rotaļas kalpo atpūtai, atslodzei, tās ir mazkustīgākas, bet vairāk saistītas ar intelektuālo jomu (krustvārdu mīklas, konkursi, puzļu likšana utt.).
- Visi skolotāji atzina, ka viņiem bijušas brīnišķīgas rotaļas, ar kurām jāiepazīstina arī mūsdienu bērni, jāmotivē vairāk darboties dabā, jāveicina komunikācija un dialogrunas prasme.

Tātad apziņā saglabājas bērniības pieredze, kas raksturo konkrētās personas attieksmi pret dzīvi. Labās atmiņas ir personas centrālais kodols.

Bērni dialogrunas attīstības sekmēšanā liela nozīme ir skolotāja prasmei izvirzīt atbilstošus uzdevumus gan rotaļnodarbībās, gan bērnu patstāvīgajā darbībā.

Lai izzinātu skolotāju prasmes, vēlmi un iespējas atbalstīt bērnu rotaļas, attīstot dialogrunu, kā arī izzinātu skolotāju darba formas un metodes bērnu dialogrunas apgūšanas sekmēšanai, tika veikta rakstiska **aptauja**. Aptaujā piedalījās 122 respondenti, kuru pedagoģiskā darba pieredze ir no 2 gadiem līdz 43 gadiem. Skolotāji tika aicināti atbildēt uz 12 jautājumiem (skat. 4. pielikumu). Respondentu atbildes kodētas un apstrādātas matemātiski, izsakot aptaujas rezultātus procentuāli.

Pirmā jautājuma mērķis bija izzināt, kuriem bērnu runas attīstības uzdevumiem skolotāji pastiprināti pievērš uzmanību rotaļnodarbībās, kādus uzdevumus bērnu runas attīstībā pedagogi uzskata par prioritāriem.

Respondentu atbildes rāda, ka skolotāji vislielāko uzmanību pievērš bērnu vārdu krājuma attīstībai (50%) (skat. 1.7. pielikuma 1.1. tabulu), runas gramatiskās struktūras veidošanai un runas skaņu kultūras audzināšanai, bērnu dialogrunas prasmju sekmēšanu atstājot tikai ceturtajā vietā.

No iegūtajiem rezultātiem var spriest, ka skolotāji nenovērtē arī daiļliteratūras lomu bērnu runas attīstības sekmēšanā. 22,1% respondentu (skat. 7. pielikuma 1.6. tabulu) šo izvēli novērtējuši kā vismazāk nozīmīgo, bet 31,1% respondentu – kā otro mazāk nozīmīgo bērnu runas attīstības uzdevumu. Līdzīgi rādītāji ir arī izvēlei – bērnu sagatavošana lasīt un rakstīt prasmju apguvei. 50,8% respondentu šo izvēli ir novērtējuši kā vismazāk nozīmīgo (skat. 7. pielikuma 1.7. tabulu). Tātad 122 respondenti, atbildot uz pirmo jautājumu, novērtējuši runas attīstības uzdevumus atkarībā no savām prioritātēm (skat. 18. tabulu).

18. tabula. **Runas attīstības uzdevumu izvērtējums**

Nozīmīgums	Runas attīstības uzdevums
1. nozīmīgākā	Vārdu krājuma attīstība
2. nozīmīgākā	Runas skaņu kultūras audzināšana
3. nozīmīgākā	Runas gramatiskās struktūras veidošana
4. nozīmīgākā	Sarunvalodas (dialoga) veidošana
5. nozīmīgākā	Stāstītprasmes apguve
6. nozīmīgākā	Iepazīšanās ar daiļliteratūru
7. nozīmīgākā	Bērnu sagatavošana lasīt un rakstīt prasmju apguvei

Atsevišķu izvēļu vidējās vērtības un frekvences apkopotas nākamajā tabulā (skat. 19. tabulu).

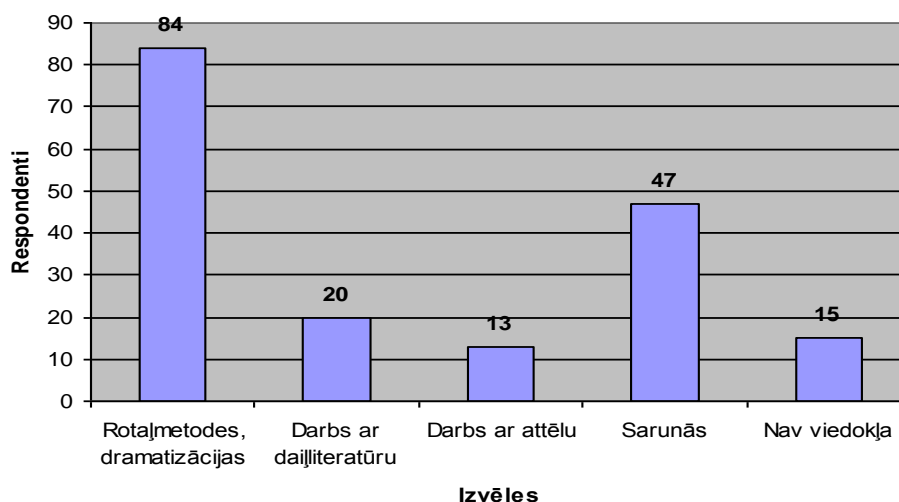
19. tabula. **1. jautājuma vidējo vērtību apkopojums**

	Vārdu krājuma attīstība	Runas gramatiskās struktūras veidošana	Runas skaņu kultūras audzināšana	Sarunvalodas (dialoga) veidošana	Stāstītprasmes apguve	Iepazīšanās ar daiļliteratūru	Bērnu sagatavošana lasīt un rakstīt prasmju apguvei
Resp skaits	122	122	122	122	122	122	122
Vidējais aritmēt.	2,10	3,76	3,42	3,87	4,27	5,03	5,52

Tā kā aptaujātie skolotāji strādā ar dažāda vecuma bērniem, tad, analizējot iegūto informāciju, var secināt, ka skolotāji ne vienmēr izvirza runas attīstības uzdevumus atbilstoši bērnu vecumposma vajadzībām.

Tālākā aptaujā tika noskaidrots, kādos darbības veidos, pēc skolotāju domām, tiek sekmēta bērnu dialogrunas prasme. Respondentu atbildēs dominēja viedoklis, ka minētā prasme vislabāk tiek sekmēta tieši bērnostukturētajās rotaļās (69,7%), uzsverot lomu rotaļu un dramatizācijas rotaļu nozīmīgumu. Tika pieminētas arī rotaļnodarbības (30,4%), sarunas sadzīvē (42,6%), dramatizējumi. Mazāk tika pieminētas spēles, kas liek secināt, ka skolotāji nenovērtē pieaugušo strukturētās rotaļas nozīmi vai viņiem nav zināmas spēles bērnu dialogrunas prasmes sekmēšanai.

Līdzīgas atbildes tika sniegtas arī uz trešo jautājumu. Respondenti kā galveno mācību metodi bērnu dialogrunas prasmes sekmēšanai izmanto rotaļmetodi un vārdisko metodi. Uzskatāmi skolotāju sniegtās atbildes redzamas 23. attēlā (skat. 23. attēlu):



23. attēls. Respondentu izvēlētās metodes dialogrunas prasmes sekmēšanai

Attēlā redzamās skolotāju atbildes uz trešo jautājumu liek domāt, ka tikai neliela daļa skolotāju apzinās pirmsskolā izmantojamo metožu daudzveidību.

Analizējot respondentu atbildes uz ceturto un piekto jautājumu, tika meklēts būtiskākais skolotāju izpratnē par rotaļu kā vērtību un veiksmīgas komunikācijas nozīmi cilvēka (bērna) dzīvē. Analizējot katru atbildi un visas atbildes kopā, tās tika sagrupētas, grupas atzīmējot ar vienkāršiem atslēgvārdiem. Skolotāju izpratni par komunikācijas nozīmi bērna dzīvē raksturo 20. tabula (skat. 20. tabulu):

20. tabula. **Skolotāju izpratne par komunikācijas nozīmi cilvēka dzīvē**

Atbilžu kodi	Respondentu atbildes atslēgvārda ilustrēšanai	Atbilžu skaits %
Socializācija	Pilnveidojas sociālās prasmes; lai bērns iekļautos sabiedrībā; pamats, lai sazinātos; vieglāk iekļauties kolektīvā; tad bērni ir saliedētāki; mācās strādāt komandā; attīstās piederības izjūta (piederība savai ģimenei, grupīnai b/d); bērni mācās viens no otra	32%
Saskarsme, sadarbība	Bērni mācās paust savas domas; lai mācētu droši komunicēt un saprasties ar vienaudžiem; vieglāk sadraudzēties; vieglāk skolā komunicēt ar citiem; prasmes risināt konfliktus	48,3%
Pašapziņa	Bērni kļūst drošāki, pārliecināti par sevi, atvērtāki; vieglāk aizstāvēt savu viedokli; bērnam svarīgi būt ievērotam; kļūst patstāvīgāki	31,9%
Valodas apguve, runas attīstība, citas prasmes	Pilnveidojas bērnu sarunvaloda; klausīšanās prasmes; bagātinās vārdu krājums, stāstītprasme; paaugstinās bērna gatavība skolai; tās nepieciešamas bērna pilnvērtīgai attīstībai; komunicējot var iegūt sev vajadzīgo informāciju; mācās formulēt savu viedokli	23,7%
Tikumiskās vērtības	Attīsta cieņu pret vienaudžiem; izpalīdzība	3,3%
Nav viedokļa		6,6%

Skolotāju atbildēs dominē pārliecība, ka komunikācijas prasme ir pamats, lai apgūtu arī citas prasmes, jo tieši saskarsmē bērns iegūst sev vajadzīgo informāciju un mācās paust savas domas un jūtas, mācās risināt konfliktus. Tiek uzsvērta doma, ka tieši komunikālam bērnam būs vieglāk iekļauties sabiedrībā, skolas vidē. Respondents min arī komunikācijas prasmes nepieciešamību, lai veiksmīgi izturētu konkurenci darba tirgū (tas liecina par respondentu personisko pieredzi).

38% respondentu min, ka komunikācijas prasme un runas prasme (tātad arī dialogrunas prasme) visveiksmīgāk tiek sekmēta tieši bērnu rotaļās (lomu rotaļas, teatrālās, celtniecības u.c.). Skolotāji, atbildot uz piekto jautājumu, apliecina, ka rotaļas vērtība slēpjas

tās daudzveidīgajās funkcijās. Rotaļas nozīme bērna attīstībā tiek vērtēta ļoti augstu – pēc respondentu domām, tā ir bērnu komunikācijas skola, kurā bērni apgūst valodu, rotaļā attīstās psihiskie procesi, tiek sekmēta bērnu pašapziņa, rotaļā bērns mācās un gūst pieredzi. Salīdzinoši mazāk tiek akcentētas bērnu emocijas, prieks, tikumiskās vērtības (skat. 21. tabulu).

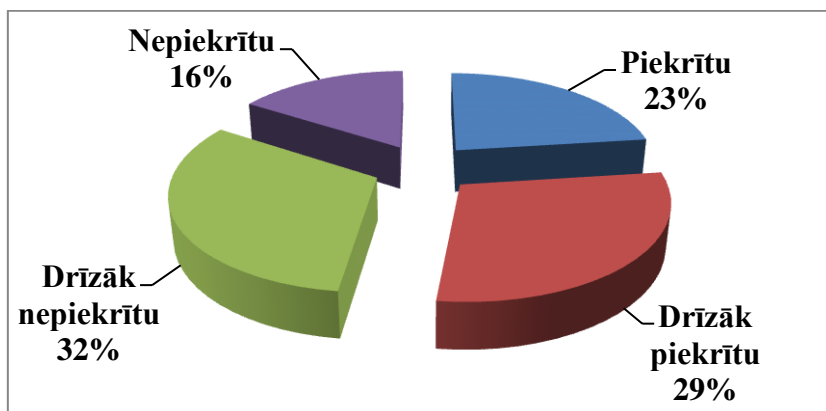
21. tabula. **Skolotāju izpratne par rotaļas nozīmi bērna attīstībā**

Atbilžu atslēgvārds	Respondentu atbildes atslēgvārda ilustrēšanai	Atbilžu skaits %
Daudzveidīgas prasmes	Attīsta komunikatīvās prasmes un citas prasmes; gatavojas „lielajai” dzīvei; netīši ļauj apgūt dažādas nozīmīgas sadzīves prasmes; gūst pieredzi	29,5%
Zināšanas	Rotaļa ļauj bērnam pētīt, eksperimentēt, saglabāt iegūto informāciju; iepazīst pasauli; mācās, izzina; attīsta individuālās prasmes; iepriekšējās pieredzes aktualizēšana, izdzīvošana	28,7%
Psihiskie procesi	Attīsta bērnu veselumā; attīsta izziņas procesus; attīsta fantāziju, radošumu; kritiskās domāšanas prasmes	37,7%
Patības sfēra	Izzina sevi; palīdz risināt kādu problēmu, veic pašterapiju; atbrīvojas no spīlgtām, negatīvām emocijām, apmierina bērnu vajadzības pēc pašapliecināšanās; atklāj bērna jūtas, pārdzīvojumus	27,9%
Saskarsme, valoda	Attīsta runu, tās lietošanas kvalitāti, papildina vārdu krājumu; pilnveido prasmi sarunāties ar citiem; sadarbības prasmes; vajag savas domas izteikt vārdos tā, lai citi saprastu; apgūst prasmi iekļauties sabiedrībā un komunicēt ar apkārtējiem	38,6%
Tikumiskās vērtības	Rada prieku; brīvības izjūtu; pozitīvas emocijas; bērns mācās pārvarēt grūtības, veidojas līdzpārdzīvojums, empātija, mācās draudzēties	3,2%

Dotās atbildes apstiprina, ka rotaļa nodrošina bērna attīstību veselumā, aptverot visas personības attīstības jomas.

Nākamā jautājuma mērķis bija izziņāt skolotāju viedokli par rotaļas vietu pedagoģiskajā procesā un dienas ritā. Uz jautājumu – *vai bērnustrukturētai rotaļai*

pedagoģiskajā procesā tiek ierādīts pietiekams laiks – skolotāju domas dalījās. Apstiprinoši atbildēja 23% respondentu, drīzāk piekrīt – 28,7%, drīzāk nepiekrīt 32% un nepiekrīt 16,4% respondentu. Skolotāju atbildes ilustrē 24. attēls (skat. 24. attēlu).



24. attēls. *Rotaļai pedagoģiskajā procesā tiek iedalīts pietiekams laiks*

Pretrunas rada atbildes uz nākamo jautājumu, kurā respondentiem bija jāmin konkrēts laiks, kas ir atvēlēts bērnu patstāvīgai darbībai un brīvai rotaļai. Gandrīz 78% respondentu atbildēja, ka bērnu rotaļām tiek atvēlēts laiks no rīta līdz brokastīm un pēc launaga. Zinot pirmsskolas izglītības iestādes dienas režīmu, tas ir laiks no 7.00 – 8.30 un pēc 16.00. Tomēr jāpiezīmē, ka no rīta līdz brokastīm bērnu skaits ir neliels. Pārsvārā bērnus uz pirmsskolas izglītības iestādi vecāki ved pirms brokastīm – no plkst. 8.00 – 8.30. Vērojumi apliecina, ka šajā rīta cēlienā bērni lomu rotaļu vai kādu citu rotaļu, kurai vajadzīgs laiks, pat neuzsāk, jo pārtraukta doma nevar attīstīties. Ja bērnu pulciņam nepārtraukti pievienojas vēl kādi bērni, kuri arī grib rotaļāties, rotaļa pārtrūkst, veidojas konflikti. Arī pēc plkst. 16.00 bieži vien bērni ir aizņemti kādos pulciņos, notiek svētki un dažādi pasākumi. Tātad tas nav laiks, kad **vienmēr** bērni varēs īstenot savas idejas. Bieži vien vērojama aina, kad vecāki ir atnākuši pakaļ bērnam (īpaši vecākajā pirmsskolas vecumā), bet bērns ir neapmierināts, jo nav paguvis parotaļāties. Vairāki respondenti min (skat. 22. tabulu), ka rotaļām tiek atvēlēta arī vēl viena stunda dienā, bet rotaļai atvēlētais laiks var mainīties.

22. tabula. *Rotaļām atvēlētais laiks pirmsskolā*

Rotaļām atvēlētais dienas posms	Respondentu atbildes procentos
Līdz brokastīm un pēc launaga	77,9%
Viena stunda dienā un laiks pēc plksr. 17.00	11,5%
Apmēram viena stunda dienā	6,6%
Līdz brokastīm, pēc launaga un katra mēneša pēdējā piektdiena	4,1%

Tāpat gandrīz puse respondentu apgalvo, ka bērnu rotaļām tiek atvēlēts pietiekams laiks, bet nespēj īsti norādīt konkrētu brīdi, kad bērni ir netraucēti savā rotaļā, jo visi iepriekš minētie laiki var mainīties. Tāpat bērni nezina, kad viņi varēs rotaļāties, nezina, kad viņu rotaļa tiks pārtraukta. Bērni neiemācās pabeigt savu darbu, pabeigt savu ieceri, jo viņu patstāvīgā darbība netiek pietiekami novērtēta. Bērnu rotaļām atvēlētais laiks ir sadrumstalots, tāpēc bieži vien viņi pat neuzsāk lomu rotaļu, to vietā izvēlas galda spēles vai vienkārši bezmērķīgu skraidīšanu. Izņēmums ir Rīgas PII „Madariņa”, kurā rotaļām ir iedalīts laiks – katra mēneša pēdējā piektdiena, kura tiek nodēvēta par rotaļu dienu. Tajā dienā rotaļnodarbības nenotiek, bērni var nest savas rotaļlietas un īstenot savas idejas, dalīties pieredzē, aktualizējot mēneša laikā iegūtās zināšanas, var brīvi paust savas domas un izjūtas, attīstot komunikācijas prasmes un dialogrunu.

Atbildes uz astoto aptaujas jautājumu par bērniem pieejamām rotaļlietām un materiāliem liecina par skolotāju prasmi veidot bērniem motivējošu, izzinošu un attīstošu vidi. Respondentu atbildes bija bagātas un daudzveidīgas, tāpēc, analizējot katru atbildi, tika izdalītas atbilžu grupas, kurām tika iedots kods, kas nosacīti raksturo rotaļlietu grupu (skat. 23. tabulu).

23. tabula. **Bērniem pieejamie materiāli un rotaļlietas**

Rotaļlietu un materiālu grupas	Rotaļlietu grupas raksturojums	Izvēle procentos
Spēles un tēlotājdarbības materiāli	Galda spēles, puzzles, grāmatas, krāsojamās grāmatas, zīmuļi, krītiņi, krāsas, flomāsteri, papīrs, šķēres, burti, cipari, flanelogrāfs, magnētiskā tāfele,	60,8%
Celtniecības materiāli	Koka kluči, lieli un mazi lego kluči, dažādi konstruktori	73,8%
Lomu un teatrālo rotaļu atribūti	Audumi, lakati, somas, lentas, adītas šallītes, apģērbi, parūkas, cepures, maskas, telefoni, „frizētavas” piederumi, „veikala kases aparāts”, segas, spilveni, pirkstiņu lelles	50%
Lelles un leļļu centra piederumi	Bārbijas, dažādas lelles, leļļu rati, leļļu mājas, leļļu apģērbs, mēbeles, trauciņi, „virtuves iekārtas”	48,3%
Režisoriskās un pašgatavotās rotaļlietas	Mazas dzīvnieku un cilvēku figūriņas, mīkstās rotaļlietas	14,8%
Dabas materiāli, sensoriskās rotaļlietas	Kastaņi, zīles, čiekuri, akmentiņi, kociņi, vilna, veramie materiāli, skanošās rotaļlietas, svāri	16,4%
Transports	Mašīnas, traktori, vilcieni u.c. lieli un mazi transporta līdzekļi	44,2%
Modernās rotaļlietas	Beibleidi, bakugani, transformeri u.c. multfilmu varoņi	5,6%

Jāpiemin, ka raksturotie materiāli ir apkopoti no visām anketām. Bieži vien grupas vide raksturo skolotāju prioritātes. Ļoti daudzās anketās tika minēti tieši dažādi tēlotājdarbības materiāli, galda spēles un puzzles, uzsverot, ka bērniem patīk darboties pie galda. Kluči, protams, ir gandrīz katrā grupiņā, bet ne visās grupās ir pieejami materiāli, no kā bērni paši var radoši radīt, iekārtot rotaļu vidi un piemērot to savām vajadzībām.

Rotaļlieta palīdz bērnam augt un attīstīties, dzīvot un darboties, tā attīsta bērnu gribu, fantāziju, iztēli. Anketu analīze apstiprina, ka skolotāji izprot rotaļlietu kā mācību un mācīšanās līdzekli, kas palīdz bērnam apgūt vispārējās likumsakarības, paņēmienu gan sevis, gan apkārtējās pasaules izzināšanā, veidot spriedumus ar savu personisko jēgu. Tās aktivizē un attīsta bērna runu – bērns cenšas nosaukt ne tikai priekšmetus, rotaļlietas, to īpašības, bet arī ar tām runā, komentē savu darbību: *“Lelle ies pastaigāties. Ielikšu viņu ratiņos, apsegšu...”*. Sarunājas ar to: *„Vai gribi ēst?”*. Iztēlē novērtē tās uzvedību: *„Cik tu esi nepaklausīga!”*, runā tās vietā, tā attīstot savu dialogrunu.

Rotaļlieta rotaļā izpilda vairākas funkcijas – tā ir rotaļas materiālais centrs, ar ko bērns darbojas, tā mēdz būt kā starpnieks starp bērniem un atbalsts, sava Es apzināšanās, rotaļas sižeta attīstībā.

Bieži vien rotaļlietas ietekmē arī pašu rotaļu un rotaļu tematu izvēli. Tāpēc ar aptaujas nākamā jautājuma palīdzību tika izzināti temati, kas dominē bērnu rotaļās. Temata izvēle raksturo bērnu intereses, viņa rotaļāšanās prasmes. Rotaļas saturu nereti nosaka arī bērna vēlme izdomāt, fantazēt, atbrīvoties no spriedzes u.c. Vidējā, vecākajā pirmsskolas vecumā aizvien vairāk sāk izpausties bērnu interese par kādu noteiktu tematu, kas skatāms ciešā saistībā ar bērna zinātkāres attīstību.

Nenoliedzami, arī kultūrvidē, kurā bērns dzīvo, ietekmē viņa rotaļu saturu. Tā izskaidro bērna uzvedību dažādās situācijās, arī izziņas un verbālās prasmes. Bērna zināšanas un iemaņas, to izmantošanas veidi un apstākļi, to vieta bērna vērtību skalā, valoda, kuru bērns lieto, kad to lieto – tas viss ir daļa no kultūrvides.

Rotaļu saturs ir plašs – sākot no ikdienas līdz sabiedriski politiskiem notikumiem. Tās ir rotaļas par:

- sadzīvi (ģimene, iepirkšanās veikalā);
- pieaugušo darbu (ārsts, šoferis, skolotājs, darbs lauksaimniecībā);
- bērnu dzīvi (bērnudārzs, skola, deju pulciņš, sporta nodarbības);
- dažādiem sabiedriskās dzīves notikumiem (koncerti, olimpiskās spēles);
- TV pārraides (šovi, multfilmu varoņi - beibleidu, bakuganu cīņas, gormīti u.c.).

Apkopojot 122 respondentu analizētos rotaļu tematus un skolotāju vērojumus, var spriest par atsevišķām likumsakarībām (skat. 24. tabulu):

24. tabula. **Rotaļu temati, to raksturojums**

Temats, respondentu atbilžu skaits	Tematu varianti	Rotaļu analīze
Ģimene 72%	<ul style="list-style-type: none"> • Mājinieki • Bārbijas • Zīdaiņi, to kopšana • Ciemiņi, dzimšanas diena • Telefona sarunas • Ēst gatavošana • Kāzas • Dārza kopšana • Dzemdības 	<p>Bērni šīm rotaļām piedēvē dažādus nosaukumus: “Mājinieki”, “Pa mājām”, “Mammas un tēti”, “Precēšanās”.</p> <p>Bez ģimenes locekļiem rotaļā darbojas radi, draugi, draudzenes un ciemiņi. Mazāk tiek attēlotas ģimenes locekļu savstarpējās attiecības. Samērā vienveidīgas ir rotaļas ar Bārbijām – to ģērbšana, “precināšana”, lielšanās, kura ir skaistāka u.c. Retāk sižets ir saistīts ar ceļojumiem. Sarunas pa telefonu mēdz būt kā atsevišķa rotaļa, vai arī tās iekļaujas citās rotaļās.</p> <p>Samērā daudz tematu, kas saistīti ar mazā brālīša vai māsiņas ienākšanu ģimenē (zīdaiņi, dzemdības). Jaunākajā pirmsskolas vecumā populāra ir ēst gatavošana, galda klāšana, cienāšana</p>
Pieaugušo cilvēku profesijas 31,2% Būvniecība 11,4%	<ul style="list-style-type: none"> • Veikali • Dakteri • Šoferi • Kafējnīca, restorāns • Policisti • Ugunsdzēsēji • Skola • Frizieri • Bērnodārzs • Celtnieki • Karavīri, “kariņi” 	<p>Šie ir īpaši iemīļoti bērnu rotaļu temati. Bērni attēlo pārdevējus, pircējus, kasierus. Veikalos arī izklaidējas, tur mēdz būt kafējnīcas, restorāni, kur darbojas pavāri, oficianti. Parādās arī direktori, kas ir „galvenie”. Veikalā „savāc naudu”, „noliek to bankā” utt.</p> <p>Daudzveidīgas ir „dakteru” rotaļas, kur retāk darbojas māsiņas. Dažkārt slimnieku ir mazāk nekā dakteru. Tie mēdz būt dažādi – iejūtīgi, stingri un dusmīgi. Sevišķi iecienīti ir policisti saistībā ar šoferiem, to tiesību pārbaudi, cietumniekiem un izlūkiem, atdarinot konkrētos vērojumus no TV pārraidēm.</p> <p>Samērā daudz attēlo skolu, kur bez skolotāja un skolēniem darbojas arī direktore, kas visu pārbauda, mazāk attēlo bērnodārzu.</p> <p>Zēni ir iemīļojuši rotaļas par “kariņiem”, kas ir straujas, azartiskas, pārsvarā ar šaušanu. Protams, neiztrūkstošas ir celtniecības rotaļas, kurās bērni būvē mājas, garāžas, sētas, trases autosacīkstēm.</p> <p>Interesanti atzīmēt, ka rotaļās parādās “darbs ar papīriem” – dokumentu “kārtošana” mapēs, protokolu rakstīšana, atzīmju likšana</p>

24. tabulas **Rotaļu temati, to raksturojums** turpinājums

<p>Satiksmes līdzekļi, sporta sacīkstes, ceļojumi 36%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vilciens • Autobuss • Autostāvvietas • Šoferi, policisti • Futbols • Sacensības • Ātrumsacīkstes • Alpīnisti • Ekskursijas 	<p>Jaunākā pirmsskolas vecuma bērni paši no krēsliem, klučiem būvē vilcienus, mašīnas, lai brauktu uz konkrētu vietu. Darbojas transporta vadītājs, braucēji, konduktors.</p> <p>„Auto sacīkstes” ienāk vidējā un vecākajā pirmsskolas vecumā, šīs rotaļas sāk tuvināties spēlēm ar noteikumiem. Bērnu grupās, kur bērnu interešu loks ir plašāks un zināšanas dziļākas, vērojamas dažādas rotaļas par ceļojumiem. Parādās tādas lomas kā gids vai ekskursijas vadītājs</p>
<p>Sadzīves temati 32%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ziemassvētki • Deju pulciņš • Pārgēršanās, pucēšanās (dāmās) • Valentīndiena • Sporta veidi • Galda hokejs (Rīgas Dinamo) 	<p>Īpaši daudzveidīgas rotaļas ir pirms un pēc Ziemassvētkiem – ģimenē, bērnudārzā, pilsētā, laukos, pasaku valstībā u.c. Parasti darbojas vairāki Ziemassvētku vecīši, rūķi, dažādi meža dzīvnieki. Viņu darbība galvenokārt saistīta ar dāvanu gatavošanu, dāvināšanu. Brīvā improvizācijā tiek attēlots arī Ziemassvētku scenārijs.</p> <p>Iecienīta rotaļa ir arī bērnu greznošanās, vai, kā bērni sauc “spēlēsim dāmās”, kas pošas uz teātri, Eirovīziju.</p> <p>Vecākā pirmsskolas vecuma bērni attēlo svarīgākos kultūras notikumus. Zēniem iecienītas ir sporta spēles, tiek izspēlēti hokeja čempionāti, paši ir gan spēlētāji, gan komentētāji. Raksturīgi, ka zēni zina Rīgas Dinamo komandas locekļu vārdus</p>
<p>TV skatītās filmas, šovi 22,1%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Briesmoņi • Pirāti • Vāģi (Makvīns, Metriņš) • Dinozauri • Reklāmas • Lego Vinjago • Šovi • Princeses 	<p>Diemžēl minēto TV filmu varoņu rotaļas aizvien biežāk novērojamas mūsu bērnu ikdienā. Bērni tās nosauc atbilstoši filmas nosaukumam, arī viena filmas varoņa vārdā, vai izgudro paši savu nosaukumu. Minētās rotaļas var pieskaitīt gan lomu, gan teatrālajām rotaļām</p>
<p>Dzīvnieki 14,7%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kaķi • Suņi • Meža dzīvnieki • Saimnieks ar suni • Suņu izstādes • Zirgi, to kopšana 	<p>Agrā bērnībā un jaunākajā pirmsskolas vecumā bērni vairāk attēlo konkrētos dzīvniekus, viņu raksturīgās kustības, skaņas vai arī veido dialogus no pasakām.</p> <p>Vidējā vecumā jau parādās temati, kas saistīti ar konkrētu suni, viņa uzvedību – paklausīgs, nepaklausīgs, suņu izstādēm u.c., saistot šīs rotaļas ar ģimeni. Pilsētā ienāk arī rotaļas par zirgiem.</p>

Katrā konkrētajā vecuma grupā, ievērojot bērnu vecuma un individuālās atšķirības, dzīves vietu (pilsēta, lauki), rotaļu temati var būt atšķirīgi. Šo atšķirību visnotaļ nosaka arī skolotājs, viņa attieksme pret bērna rotaļām, kā arī bērnu intelektuālais un sociāli emocionālais attīstības līmenis.

Desmitajā jautājumā respondentiem bija jāraksturo skolotāja loma bērnustruktūrēto rotaļu laikā. Jāņem vērā, ka bērna attīstība īstenojas pieaugušā un bērna sadarbības procesā, kur svarīga ir skolotāja pozīcija, attieksme pret bērnu radošajām rotaļām. Respondentu atbildes tika sagrupētas 4 grupās (skat. 25. tabulu).

25. tabula. Skolotāja loma bērnustruktūrēto rotaļu laikā

Skolotāja loma bērnu rotaļu laikā	Respondentu atbildes procentos
Ierosināšana	30,3%
Atbalsts, palīdzība, konfliktu risināšana	44,3%
Rotaļu vērošana	41,7%
Piedalīšanās	27,9%
Nav viedokļa	7,4%

Vairāki respondenti atzīst, ka bērnustruktūrētajās rotaļās skolotājam jāiesaistās netieši, arī rotaļu vadīšana notiek netieši. Skolotāja piedalīšanās bērnustruktūrētajās rotaļās īpaši svarīga ir jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem. Te svarīgi ievērot šādus priekšnosacījumus:

- visiem rotaļas dalībniekiem (skolotājam un bērniem) ir vienādas tiesības. Ja skolotājs vēlas pārliecināties par savas vadīšanas metodes rezultativitāti, viņam jānostāda sevi bērna vietā. Bērnam rotaļu var ieteikt (*Vai vēlies parotaļāties?*), nevis uzspiest;
- piedalīšanās bērnu rotaļā – tas nozīmē rotaļāties kopā ar bērnu. Lai bērni justos brīvi un nepiespiesti, pieaugušajam jājūtas kā partnerim, nevis kā skolotājam. Ja bērns ir apmierināts ar partneri, rodas emocionālais komforts;
- rotaļu partneris rotaļājas ar bērnu brīvi, nepiespiesti, balstoties uz tematiem, kas interesē bērnu;
- skolotājam jāatceras, ka pieaugušo priekšlikumi nav likums, bet tikai viena rotaļu dalībnieka iecere, vēlēšanās, kas var nesakrist ar otra rotaļnieka – bērna – vēlmēm. Pret bērnu rotaļām nepieciešams izturēties ar sapratni, jo reizēm tās bērniem ir kaut kas savs, tikai viņiem piederošs, un viņi nevēlas pieaugušo pieņemt savās rotaļās.

Secinājumi:

- *Aptaujā tika izzināta skolotāju prasme, vēlme un iespējas atbalstīt bērnu rotaļas, veicinot dialogrunas attīstību, kā arī izzinātas skolotāju darba formas un metodes bērnu dialogrunas attīstības sekmēšanai, kas pēc skolotāju domām, ir vārdiskā metode un rotaļmetode.*
- *Analizējot skolotāju aptaujas anketas 4. un 5. jautājuma rezultātus, var secināt, ka skolotāji izprot komunikācijas prasmju un bērnustrukturētās rotaļas nozīmi bērna attīstībā veselumā, veido bērnu vajadzībām atbilstošu vidi (8. anketas jautājums).*
- *Pretrunas rada respondentu sniegtās atbildes uz 6. un 7. jautājumu. Gandrīz 50% skolotāju uzskata, ka rotaļām atvēlētais laiks ir pietiekams, bet nespēj norādīt konkrētu laiku, kad bērni ir netraucēti savā rotaļā. Tas liecina, ka praksē bērnustrukturētās rotaļas netiek pietiekami atbalstītas.*
- *Aptaujas 2. un 3. jautājuma analīze liecina, ka skolotāji bērnu dialogrunas attīstībai izvēlas vienveidīgas metodes, nepietiekami izmantojot pieaugušo strukturētās rotaļas bērnu dialogrunas attīstības sekmēšanai.*

2.3. Dialogrunas procesuālā modeļa eksperimentālā pārbaude, tās rezultāti

2.3.1. Eksperimentālās darbības raksturojums

Eksperimentālās darbības **mērķis**: eksperimentāli pārbaudīt praksē pedagoģiskās darbības procesuālo modeli bērna dialogrunas attīstības veicināšanai.

Uzdevumi:

- Izstrādāt pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības programmu un uzsākt to realizēšanu pedagoģiskajā procesā pirmsskolā.
- Noteikt galvenos pedagoģiskos nosacījumus bērnu sekmīgas dialogrunas aktivizēšanai.

Lai pārbaudītu praksē pedagoģiskās darbības procesuālo modeli, tika izstrādāta eksperimentālā **programma** (skat. 11. pielikumu) 4 – 6 gadu vecu bērnu dialogrunas attīstībai un tās realizācijas saturs. Tā kā dialogruna ir komunikatīvās kompetences komponents, tad programmas izveidē tika izvirzīti uzdevumi gan bērna runas attīstībai, dialogrunai, prasmei ievērot dialogrunas kultūru, gan bērnu sadarbības prasmju sekmēšanai.

Programmas **mērķis:** Veicināt vidējā un vecākā (4 – 6 gadi) pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstību sadarbībā: bērns – bērns; bērns – pieaugušais.

Programmas **uzdevumi:**

1. Veicināt bērna runas prasmju attīstību – precīzu latviešu valodas skaņu izrunu, vārdu krājuma apjomu un kvalitāti, gramatisko normu apguvi un stāstītprasmi.
2. Sekmēt bērna aktīvu dialogisko pozīciju saskarsmē ar pieaugušo un vienaudžiem:
 - attīstīt prasmi dzirdēt, uztvert un saprast pieaugušā un vienaudža paziņojumus, jautājumus, pamudinājumus;
 - rosināt reaģēt uz paziņojumiem, jautājumiem, pamudinājumiem atbilstoši funkcionālajiem sadarbības uzdevumiem: izteikt sociāli pieņemamā formā savu attieksmi pret saņemto informāciju, atbildēt uz jautājumiem un reaģēt uz pamudinājumiem sociāli pieņemamā veidā;
 - veicināt izpratni par dialogu kā divu līdzvērtīgu partneru sarunu: izvairīties no kategoriskiem izteikumiem; būt pacietīgam pret otra cilvēka viedokli;
 - mudināt mazaktīvāko un kautrīgāko bērnu iesaistīšanos kopīgajās grupas aktivitātēs un dialogu veidošanā.
3. Aktivizēt bērna prasmes izmantot dažādas dialoga vienības atbilstoši to funkcionālajam pielietojumam:
 - rosināt bērnus iesaistīties sarunā, izmantojot dažādus veidus: paziņot par saviem iespaidiem, pārdzīvojumiem; uzdot jautājumus; pamudināt sarunu partneri uz kopīgu aktivitāti, darbību;
 - attīstīt prasmi veidot dialogu: uzdot daudzveidīgus jautājumus, ievērot secību sarunā, uz klausīt sarunu biedru, nepārtraucot viņu, argumentēti izteikt savu viedokli;
 - attīstīt prasmi izmantot pamudinājuma repliku daudzveidīgumu: izmantot lūgumus, ierosinājumus, padomus.
4. Veicināt bērna izpratni par runas etiķeti un dialogrunas kultūru:
 - sekmēt pieredzi lietot vārdus, kas izsaka lūgumus, pateicību, atvainošanos, mācīt izmantot literāro leksiku;
 - veicināt cieņas un uzmanības parādīšanu, klausoties sarunu biedrā, skatoties acīs vai sejā;
 - veicināt ieradumu nerunāt ēšanas laikā.

5. Sekmēt prasmi izmantot neverbālos saskarsmes līdzekļus atbilstoši saziņas situācijai – runāt mierīgi, normālā skaļumā, laipnā tonī.

Minētā programma tika **aprobēta** Rīgas PII „Kamenīte” no 2011. gada oktobra līdz 2012. gada maijam.

Pirmsskolas vecuma bērnam galvenais darbības veids ir rotaļa, tādēļ pedagoģiskais process ir organizēts tā, ka bērni mācās rotaļājoties (Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, 2012).

Programmas saturs īstenots:

- bērnustrukturētajās rotaļās – lomu rotaļas, teatrālās rotaļas;
- pieaugušo strukturētajās rotaļās bērna dialogrunas sekmēšanai;
- rotaļnodarbībās.

Dialogrunas apgūšanas procesu var iedalīt trīs posmos:

1. posms – bērns atdarina pieaugušo piedāvātās replikas (reproduktīvais posms);
2. posms – reproduktīvās un produktīvās runas apvienojums (konstruktīvais posms);
3. posms – bērns patstāvīgi sastāda dialogus, radoši pielieto apgūtās prasmes rotaļā un sadzīvē (radošais posms).

Plānojot darbu bērna dialogrunas attīstīšanai, svarīgi ir vadīties pēc bērna runas attīstības loģikas un likumsakarības principiem. Vispirms nepieciešams ievērot pedagoģiskā atbalsta (palīdzības) **sistemātiskumu**. Bērnu runas prasmes ātri veidojas un ātri tiek aizmirstas, ja netiek nostiprinātas. Ikdienas darba formas ar bērniem, attīstot dialoga prasmes, aicina nodrošināt sistemātiskumu un materiāla atkārtotību. Plānojot darbu un atlasot mācību saturu, tiek ievērots **secīguma princips**. Jāņem vērā, ka pirmsskolas vecuma bērnu attīstības temps ir dažāds, tāpēc pedagoģiskajā procesā jāievēro **individualizācijas princips**. **Veseluma** jeb holistiskais princips tiek īstenots gan rotaļnodarbībās, gan rotaļās un spēlēs, kur bērni apgūtās zināšanas un prasmes realizē sadzīvē.

Viena no šī pētījuma **inovācijām** ir vecāku iesaistīšana pedagoģiskajā procesā bērna dialogrunas attīstībai. Katrā nedēļas nogalē vecākiem tika dots „**mājas darbs**” – parunāt ar bērnu, ieinteresēt, sniegt zināšanas par nākamās nedēļas tematu. Mēneša un nedēļas temati ir dažādi, tie var būt gan iepriekš plānoti, gan veidoti, balstoties uz bērnu interesēm. Piemēram, kā rodas papīrs, kā mēs varam izmantot koku, kā varam saudzēt kokus, kādi ir transporta veidi, kā būvē māju utt. Šādi „mājas darbi” tika doti ar mērķi bagātināt bērna pieredzi un pašpieredzi un sekmēt bērna un pieaugušā sadarbību. Šādu sarunu rezultātā bērnam jau ir noteiktas zināšanas, pieredze par konkrētu tematu un viņš vairs nav pasīvs klausītājs, viņš **var iesaistīties dialogā**. Tas nozīmē, ka gan galvenajiem virzieniem darbā ar bērniem, gan

valodas materiāla izvēlei, gan arī visam metodiskajam instrumentārijam ir nepieciešams veicināt dialogrunas prasmju attīstību.

Rotaļa aplūkojama no dažādiem aspektiem – gan kā bērna patstāvīga darbība – bērnrstrukturētā rotaļa, gan kā pieaugušo strukturēta darbība – spēles. Galvenais ir rotaļu saglabāt kā bērnrības neatņemamu sastāvdaļu, saglabāt kā pamatu bērna personības un izziņas sfēras attīstības veicināšanai. Rotaļa rada bērnam emocionālu komfortu, līdzsvaru, apmierinājumu, prieku, brīvības izjūtu. Rotaļa ļauj realizēt sevi, apjaust intelektuālās iespējas, veiklību.

Kā apliecina sākotnējās situācijas izpētes rezultāti, skolotāji dialogrunas sekmēšanai izmanto vienvēidīgas metodes. Pārsvārā tās ir pedagoga sarunas, pārrunas ar bērniem. Potenciālās bērnrstrukturēto rotaļu un daudzo spēļu iespējas pedagoģiskajā procesā tiek izmantotas nepietiekami. Bieži vien dialogrunas prasmes tiek traktētas tikai kā jautājuma – atbildes runas forma. Rezultātā bērniem māca tikai uzdot jautājumus un atbildēt uz tiem. Citiem dialoga replikas veidiem (paziņojumam, pamudinājumam) un reakcijai uz tiem, uzmanība netiek pievērsta, kaut arī bez šīm replikām nevar būt pilnvērtīgs dialogs.

Galvenais mērķis, attīstot bērna dialogrunas prasmi pirmsskolas vecumā, ir rosināt izmantot dialogu kā savstarpējo attiecību formu. Lai bērns apgūtu prasmi izmantot dialogu saziņā, viņam ir jāapgūst visi dialoga vienības veidi, kā arī jāapgūst dialoga veidošanas noteikumi – gan runas, gan sociālie.

Ņemot vērā runas aktivitātes divpusējo raksturu, nepieciešams uzsvērt šī procesa divus aspektus:

- 1) bērns apgūst prasmi uztvert dažādas funkcionālas dialoga vienības, reaģēt uz sarunas partnera dialoga noteikumu izpildi (neizpildi);
- 2) pilnveido prasmi izmantot dažādas dialoga replikas, lai pievienotos sarunai vai uzturētu sarunu un ievērotu dialoga noteikumus.

Pieaugušā uzdevums ir palīdzēt bērnam apgūt to pēc iespējas ātrāk. Jāpiezīmē, ka šo prasmju apgūšana notiek ciešā sadarbībā: bērns – pieaugušais un bērns – bērns. Sadarbības procesā bērni gūst dialogrunas pieredzi, izrāda komunikatīvu patstāvību, kas ir ļoti svarīga viņu personības attīstībai, kā arī turpmākajām mācībām skolā (skat. 26.tabulu).

26. tabula. **Bērnu un pieaugušā sadarbība dialogrunas sekmēšanai**

Apvienošanas veids	Īstenotie uzdevumi	Paskaidrojumi
Bērns – Pieaugušais B ↔ P	dialogruna; sadarbības prasmes; pozitīvas emocijas, sava „Es” apzināšanās; paraugs atdarināšanai	Paplašina vārdu krājumu, attīsta dialogrunas tehniku (ieklaušties, atbildēt, jautāt), apgūst runas etiķeti, saskarsmes kultūru, mācās paust savas emocijas sociāli pieņemamā veidā
Bērns – Bērns (bērni) B ↔ B B ↔ B B	dialogruna; pašapziņa, pašrealizācija; sadarbības prasmes; emocijas; pozitīvs pasaules skatījums; vārdu krājums	Bērns izdzīvo dažādas rotaļu situācijas, paplašina savu vārdu krājumu, pilnveido prasmi izmantot valodu dažādās mainīgās situācijās, lomu dialogos, mācās uzklaut, sadzirdēt otru, saskaņot savu un rotaļu biedra rīcību, mācās dalīties

Lai veicinātu bērna dialogrunas attīstību bērnustrukturētajās rotaļās, galvenais nosacījums ir pieaugušā atbalsts, cieņpilna attieksme pret bērna rotaļu. Bērnam ir vajadzīgs pietiekami daudz laika, lai rotaļātos, darbotos, pētītu, jo pārtraukta doma nevar attīstīties.

Analizējot skolotāju anketas, tika konstatēts, ka bērnu rotaļām īpašs laiks pirmsskolas izglītības iestādē netiek iedalīts (izņēmums Rīgas PII „Madariņa”, kurā reizi mēnesī tiek plānota rotaļu diena). Tāpēc pirmsskolas izglītības iestādē, kurā tika veikta eksperimentālā darbība, divās grupās tika mainīts dienas režīms, atvēlot laiku bērnu rotaļām no 8.45 līdz 10.00. Rotaļnodarbību grafiks tika sakārtots tā, ka līdz plkst.10.00 bērniem **vienmēr** ir brīvais laiks savu ideju īstenošanai. Muzikālās un sporta nodarbības tika plānotas pēcpusdienā.

Dialogrunas attīstības uzdevumu saturu var sakārtot trīs blokos:

Pirmais bloks – uzdevumi, kas veicina apgūt dialoga vienību „jautājums – atbilde” un tam atbilstošas uzvedības formas.

Otrais bloks – dialoga vienības „paziņojums – reakcija uz paziņojumu” un noteikumi, kas saistīti ar šīs replikas lietošanu.

Trešais bloks – uzdevumi, kas rosina bērnus izmantot replikas „pamudinājums – reakcija uz pamudinājumu” un atbilstošu uzvedību (skat. 27. tabulu).

27. tabula. **Dialogrunas attīstības uzdevumu saturs** (adaptēts pēc O. Bizikovas, 2008)

Dialoga vienība	Stimulu apguve	Reakciju apguve	Uzvedības noteikumu apguve
Jautājums – atbilde	Prasme uzdot dažāda satura jautājumus (izzinošus un sociāli-privātus); lietot jautājumu vārdus un vietniekvārdus	Prasme atbildēt uz jautājumiem komunikatīvi, mērķtiecīgi, atbilstoši tēmai un saskarsmes situācijai	Prasmes: uzdot jautājumus konkrētam situāciju pārzinošam cilvēkam; neatbildēt ar jautājumu uz jautājumu; neatstāt jautājumu neatbildētu
Paziņojums – reakcija uz paziņojumu	Prasme paziņot sarunu biedram: <ul style="list-style-type: none"> • savas domas; • jaunus faktus, iespaidus; • par padarīto, par apsolīto; • par vēlmēm, nolūkiem; • par savām izjūtām, pārdzīvojumiem 	Prasme toleranti reaģēt uz paziņojumu, izteikties pieklājīgi: <ul style="list-style-type: none"> • piekrišana, (nepiekrišana); • izbrīns; • iebildums; • paskaidrojums 	Prasme: <ul style="list-style-type: none"> • paziņot kaut ko nelieloties, pieklājīgi; • būt savaldīgam, stāstot par savām jūtām; • nebūt kategoriskam savos spriedumos; • paust toleranci pret cita viedokli; • dot iespēju izteikties visiem sarunu biedriem
Pamudinājums – reakcija uz pamudinājumu	Prasme pieklājīgi komunicēt ar vienaudžiem un pieaugušajiem: <ul style="list-style-type: none"> • lūgumi, padomi; • ieteikumi; • uzaicinājumi 	Prasme sociāli pieņemamā veidā izteikt gatavību paveikt pamudinājumu vai arī atteikties no tā	Runas etiķetes lietojums, izsakot pamudinājumu un reaģējot uz pamudinājumu

Sākotnējās izpētes rezultāti liecina, ka viszemāk novērtētais dialogrunas prasme ir *prasme ievērot dialogrunas kultūru*, tāpēc tika izvirzīti uzdevumi runas etiķetes (runas etiķete – skat. 1.1. nodaļu) un dialogrunas kultūras prasmes pilnveidei:

- bagātināt bērnu leksiku ar noteiktu dažādu repliku un runas etiķetes izteikumu krājumu, kuri palīdz konkrētajā situācijā palūgt, pateikties, atvainoties, uzlūgt vai ieteikt;
- rosināt bērnus izmantot runas etiķetes formulas apzināti; izvēlēties no apgūtajām – vispiemērotāko konkrētajai situācijai, adresēt to konkrētai personai (mācību materiālu runas etiķetes prasmes apgūšanai skat. 6.1. pielikumā).

Runas etiķetes apgūšanai ir ieviestas riņķa spēles (Baha, 2008), kuras izmanto katras rotaļnodarbības ievada daļā. Šajās spēlēs bērns mācās sasveicināties, pateikt kādu novēlējumu, bērns apgūst prasmi klausīties, pagaidīt savu kārtu, nepārtraukt grupas biedru.

Dialogā bērns mācās ievērot galvenos cilvēku savstarpējo attiecību noteikumus – parādīt cieņu un uzmanību. To var realizēt, izpildot galvenos dialogrunas noteikumus:

- runāt mierīgi, labvēlīgi, mēreni skaļi;
- veidot savus izteikumus tā, lai neapvainotu sarunu biedru un lai tie būtu viņam saprotami;
- izmantot literāro leksiku.

Visi šie noteikumi vairāk vai mazāk ir atspoguļoti folklorā un daiļliteratūrā. Tāpēc, izstrādājot bērnu dialogrunas attīstības programmas saturu, tika izvēlētas tautas rotaļas, dzejoļi, pasakas dramaturģiskajiem, pieaugušo strukturētās rotaļas, kas sekmē bērnu dialogrunas attīstību (skat. 6. pielikumu). Darbam ar vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērniem tika apkopoti dažādi teksti, spēles un rotaļas:

- 1) literatūras daiļdarbu teksti teatrālajām rotaļām;
- 2) teksti, kas nepieciešami teatrālu epizožu izspēlēšanai;
- 3) rotaļas bērnu sadarbības prasmju sekmēšanai;
- 4) kustību rotaļas ar gataviem dialogu tekstiem;
- 5) spēles, kuru noteikumi paredz to, ka dialogus veido paši bērni.

Tekstu izmantošanas secība pakļaujas runas prasmju attīstības loģikai:

- runas formu uztveršana un aizgūšana;
- patstāvīga izmantošana;
- pārņemšana jaunajos saskarsmes apstākļos.

Pirmā posma (reproduktīvais posms) galvenais uzdevums ir bagātināt bērna runas pieredzi ar dažādām dialoga replikām. Pie tam svarīgi ir pamatoties uz bērna atdarināšanas prasmi, jo, kā zināms, pirmsskolas vecuma bērns pārņem tos runas tēlus, kurus bieži dzird. Tieši tāpēc tik svarīgi ir nodrošināt daudzkārtēju dažādu runas repliku uztveri.

Pie runas atdarināšanas avotiem pieder: apkārtējo cilvēku runa, literatūra, leļļu teātru un citas bērnu izrādes, filmas. Izmantojot mākslinieciskos līdzekļus, ir jāpievērš bērnu uzmanība literāro tēlu dialogiem. Tāpēc pārrunu laikā pēc grāmatas izlasīšanas, filmas vai teātra izrādes noskatīšanās ar jautājumu, paziņojumu, pamudinājumu palīdzību tika akcentētas:

- pamudinājuma replikas: „Ko dzīvnieki **jautāja**, kad pieskrēja pie cimdiņa? (skat. 6.2. pielikumā latv. tautas pasaku „Vecīša cimdiņš”), „Kā rūķi **palūdza** Sniega māti?” („Ziemas pasaku” skat. 6.2. pielikumā); „Kā māmiņa **mudināja** meitiņu celties?” (skat. 6.2. pielikumā latv. tautas pasaku „Mamm, kur lielā karote”)
- atbildes replikas: „Ko **atbildēja** dzīvnieki, kas jau bija cimdiņā?”; „Vai Sniega māte **piekrita** rūķiem? ”Ko viņa **teica**?”, „Kā meitiņa **atteica** māmiņai?”.

Iemācoties literāros dialogus un atveidojot tos iestudētos dzejoļos, bērni pārņem (aizgūst) dažādas dialoga vienības pamudinājuma un atbildes replikas (skat. 6.3. pielikumu).

Dialoga vienību apgūšanai izmantojamas arī pieaugušo strukturētās rotaļas (spēles) un kustību rotaļas, kurās ir gatavs dialoga teksts. Tajās bērni apgūst gatavas dažāda veida replikas un dažādas dialoga vienības:

- replikas vienību „jautājums – atbilde” bērni apgūst spēlēs: „Še Tev dalder’s”, „Kas ir burvju maisiņā” kustību rotaļās: „Ganīt kumeļus”, „Krāsas”, „Putniņus pirkt” u.c. (skat. 6.4. un 6.7. pielikumu);
- savstarpējā saikne replikām „paziņojums – reakcija uz paziņojumu” tiek sekmēta kustību rotaļās: „Dzērves”, „Vilki un aitiņas” u.c. (skat. 6.7. pielikumu);
- replikas „pamudinājums – reakcijas uz pamudinājumu” ir atrodamas spēlēs: „Nodod vēstuli”, „Burvju atslēdziņa”, „Pacienā ar pīrādziņu” u.c. (skat. 6.5. pielikumā).

Gatavu literāru dialogu iestudēšana palīdz bērniem ne tikai apgūt dialoga repliku formas, jautājuma, stāstījuma un pamudinājuma intonācijas, bet arī māca izpildīt dialoga pamata noteikumus: secību, sarunu temata ievērošanu un attīstību.

Otrajā posmā (konstruktīvais posms) dialogrunas uzdevumi kļūst sarežģītāki. Tiek izmantotas ne tikai tādas rotaļas, kurās bērni lieto tikai apgūtās (reproduktīvās) replikas, bet arī patstāvīgi radītās rotaļas, kur parādās pašu izveidotās replikas, piemēram, tādas teatrālās rotaļas, kā atstāstījums atbilstoši lomai, literāro prozas darbu inscenējumi, lai pakāpeniski rosinātu bērnus pāriet no vienvēidīgu repliku atkārtošā uz savu repliku radīšanu.

Lai aktivizētu bērnu interesi par teatrālajām rotaļām, bērni tiek iepazīstināti ar teātri. Bērni kopā ar skolotāju izzina dažādu profesijas pārstāvju: aktieru, režisoru, rakstnieku,

mūziķu darbu un pienākumus teātrī. Par īstu piedzīvojumu pārvēršas neatkarīgā teātra „Kabata” apmeklējums, kur bērni skatījās izrādi „Sprīdītis”. Bērniem saistoša šķiet arī skolotāju iestudētā izrāde „Ziemas pasaka”. Jau šajā periodā bērni redzēto radoši izspēlē rotaļās – dramatizējumos, režisoriskajās rotaļās (teatrālo rotaļu veidus skat. 1.3.1. nodaļā). Bērni patstāvīgi veido dialogus, pat rada jaunas sižeta līnijas. Tiek mainīti vai pievienoti tēli, piemēram, Sprīdītim pievienojas pūķis, „*jo viņš aizsargās Sprīdīti no sliktā skopuļa*”.

Bērniem lielāka motivācija piedalīties dramatizācijas rotaļās, ja uz izrādi tiek ielūgti citu grupu bērni (bāzes pirmsskolas izglītības iestādē šādas izrādes tiek rādītas „Mārtiņdienā”, teātra nedēļā u.c.) vai vecāki. Piemēram, vidējās grupas bērni vecākiem Ziemassvētkos rādīja pasaku „Kukulītis”, vecmāmiņu pēcpusdienā ar pirkstiņu lellēm tika izspēlēta pasaka „Vecīša cimdiņš”, māmiņas priecēja izrāde „Kā Ņauva meklēja draugus” (pēc Dz. Rinkules-Zemzares stāsta motīviem). Vecākās grupas bērnu iestudētās teatrālās rotaļas bija „Aburu taisītājs”, „Muļķa pelēns” un māmiņdienā tika spēlēta izrāde (pievienojot gan dziesmas, gan dejas) par „Gribulīti” (pēc Dz. Rinkule-Zemzares pasaku poēmas motīviem). Pēc pasaku poēmas „Gribulītis” fragmentu dramatizācijas bērni stāsta par savām emocijām, piemēram:

I.: Man paliktu bail, ja nebūtu mammas.

J.: Es iedomājos, cik traki būtu, ja man sāktu birt virsū miljons konfektes, ja plūstu virsū saldējumi un daudz citu lietu. Tas nemaz nebūtu labi.

D.: Man būtu bail, ja paliktu viena. Es negribētu nekādas konfektes, bet mammu.

Šajā posmā var mācīt bērnus veidot dialogus pa telefonu. Te tiek izmantotas rotaļas ar telefonu, kur pedagogs demonstrē dažādas situācijas: zvans draugam, zvans mammai, vecmāmiņai, zvans uz poliklīniku, ziedu veikalu un daudzi citi. (skat. 6.7. pielikumu). Izspēlējot situācijas, skolotāja iepazīstina bērnus ar tradicionālajām runas frāzēm, kuras izmanto, sarunājoties pa telefonu. Pēc tam bērni izspēlē līdzīgas situācijas. Tiek aplūkoti darbības veidi, kuros izpaužas aktīva vēlme dalīties savos iespaidos, pieprasīt informāciju, noskaidrot dažādas lietas. Tomēr aktīvu atbildes attieksmi neizrāda visi bērni. Dažkārt tiek novērota izvairīšanās no sarunas ar vienaudžiem, veidojošajā eksperimentā iesaistītie vidējās grupas bērni dažkārt kautrējas veidot dialogus pa telefonu ar vienaudžiem. Lielāku atsaucību vidējā vecuma bērni izrāda tad, ja spēles vadītājs ir skolotāja. Piemēram:

S.: Labdien!

R.: Labdien!

S.: Ko Jūs gribat pasūtīt?

R.: Es gribu pasūtīt konfekti.

S.: Kādu? Mazo vai lielo?

R.: Lielo.

S.: Kādā krāsā?

R.: Baltu.

S.: Labi, Jūsu pasūtījums pieņemts. Kur nogādāt Jūsu pasūtījumu?

R.: Uz bērnu dārzu.

S.: Kam nodot Jūsu pasūtījumu?

R.: Robertam.

S.: Labi, Jūsu pasūtījums tiks veikts pēc 30 minūtēm. Uz redzēšanos.

Pēc vairākkārtīgiem atkārtojumiem bērni paši spēj veidot dialogu, šoreiz „zvans uz skolu”. Rotaļā piedalās zēns E. un meitene S., kura tēlo skolotāju.

E.: Labdien! Skola?

S.: Skolotāja.

E.: Es gribu zināt, kādas ir atzīmes skolā, pateiksiet?

S.: Labas atzīmes.

E.: Un ko jūs skolā mācat bērniem?

S.: Burtus, ciparus, lasīt.

E.: Paldies, es uz skolu iešu nākamgad, jūs būsiet mana skolotāja?

S.: Labi, būšu.

E.: Ļoti labi, jo es gribēšu izmācīties par dimantu racēju.

S.: Labi.

E.: Paldies par zvanu, atā.

S.: Atā.

Kā redzams dialoga piemērā, zēns prot sasveicināties, ir pieklājīgs, prot uzdot jautājumus, prot argumentēt atbildes, uzrunā „skolotāju” uz Jūs. Meitenes atbildes replikas ir skopas, bet loģiskas, uzturot sarunas tematu.

Vecākā pirmsskolas vecuma bērniem tiek piedāvātas rotaļas, modelētas rotaļsituācijas: „piezvanīt” citam bērnam vai izdomātam tēlam un veikt šādus runas uzdevumus:

- pieprasīt kaut kādu informāciju: „Uzzini, cikos sākas teātra izrāde”;
- paziņot par gaidāmo notikumu: „Piezvani, pasaki, ka tev drīz ir dzimšanas diena”;
- piedāvāt kopīgu darbību: „Pasauc draugu laukā, lai kopā varētu spēlēt (spēlēt futbolu, pavizināties ar velosipēdu)”.

Bērnām iekļaujoties sarunās, veidojas viņa dialogrunas prasme – prasme dialogā noformulēt savas vajadzības, domas, kā arī prasme saprasties ar partneri. Tas nozīmē, ka dialogā ir nepieciešama arī partnera sapratne – saprašana un sapraššanās, rodot kopīgu valodu.

Paralēli dialogrunas attīstības veicināšanai tiek sekmēta bērnu sadarbības prasme, prasme risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā. Vidējā vecumā vislielākie konfliktu cēloņi ir nevēlēšanās dalīties ar rotaļlietām. Katru dienu skolotāja nenogurusi skaidro: „Viņš paspēlēsies 5 minūtes un tev atdos!”. Šāda taktika bērniem dod drošības izjūtu, ka rotaļlieta nekur nepazudīs, to atdos, bērni mācās pagaidīt savu kārtu. Pētījuma beigās bērni jau paši prata noregulēt attiecības, atgādinot viens otram par „maģiskajām” 5 minūtēm, tomēr skolotāja līdzdarbība, atbalsts lomā rotaļā netieši palīdz uzturēt pozitīvu vidi, bez strīdiem: Lomu rotaļā – ”Pārvērtības”, rotaļā piedalās meitenes L. K. (5 gadi), skolotāja (A.).

K.: Mana mamma vakar skatījās Ievas pārvērtības.

L.: Davai, mēs spēlēsim pārvērtības!

K.: Labi, ko mēs taisīsim?

L.: Tagad tu mani, labi?

K.: Labi. Sēdies te (norāda uz krēslu un apliek lakatu ap kaklu).

L.: Es gribu jaunu frizūru, uztaisīsi?

K.: Kādā krāsā matus?

L.: Melnā ar šķipsnām.

K.: Labi (darbojas ap matiem ar rotaļmantām)! Gatavs, lūdzu!

L.: Paldies. Ko mēs tagad pucēsim? Ā, varbūt audzinātāju?

K.: Jā! Audzinātāj, nāc uz pārvērtībām, lūdzu!

A.: Labi, kur man jāšēž? Ko jūs man darīsiet?

L.: Krāšosim un pucēsim. Ei, Kristīn, es ķemmēšu Elīnai matus, Tu krāso!

K.: Nē, es ķemmēšu, es izdomāju... (Kristīnei acīs asaras)

A.: Sarunāsim tā, ka mazliet viena pasukās matus un mazliet otra, labi?

K.: Labi! (ķemmē)

L.: (imitē sejas krāsošanu) Viss, seja uzkrāsota. Es tagad viņai nokrāsošu matus, palaid mani. (imitē krāsošanu)

K.: Viss, gatavs! Smuki izskaties.

L.: Lūdzu, vai patīk?

A.: Paldies, meitenes! Es ļoti skaisti izskatos. Uzredzēšanos, līdz nākamajai reizei!

Bērni ar dubultu azartu rotaļājas, ja rotaļā iesaistās pieaugušais, kurš pakļaujas bērnam – rotaļas režisoram. Meitenes bija tuvu strīdam, bet skolotāja izlīdzināja šīs domstarpības, atrodot kompromisu, kas abus bērnus apmierināja, un rotaļa turpinājās.

Sadarbības prasmes veicina arī dažādi rotaļuzdevumi un pieaugušo strukturētās rotaļas. Rotaļā „Jautrais pāris” bērni mācās strādāt pāros, veikt darbu saskanīgi, cienīt otra darbu. Rotaļā „Atrodi pāri” bērni apgūst prasmi teikt viens otram labus vārdus, piemēram:

A.: *Mana draudzene ir vislabākā meitene pasaulē.*

D.: *Mana draudzene prot glabāt noslēpumu un palīdz man.*

H.: *Mans draugs ar mani nekad nekaujas, viņš ir foršs.*

A.: *Mans draugs ir gudrs, viņš jau lasa grāmatu.*

Rotaļas „Dubultnieks” uzdevums ir pilnveidot savstarpējās sadarbības prasmes, nostiprināt ES apziņu, stāstot par sevi, izteikties pozitīvi, pozitīvi uztvert citus. Šī rotaļa aizrauj bērnus, jo tas taču ir tik satraucoši un interesanti – stāstīt par sevi (piemēram E. (6 gadi) stāsta par sevi: „*Es esmu diezgan garš un smuks, man ir smuki mati...*”) un „veidot sevi” no papīra. Var vērot, ar kādu uzmanību un precizitāti draugi apvelk uz papīra viens otra kontūras. Nenoliedzami, šādas rotaļas sekmē arī bērna pašapziņu, kas ir svarīgs priekšnosacījums veiksmīgai komunikācijai.

Savstarpējās attiecības regulē dažādi sadarbības veidi. Bērna emocionālā iedarbība uz vienaudzi var būt labvēlīga (atbalsta partnera darbību, izsaka prieku par kopīgu darbību, izrāda līdzjūtību), kā arī negatīva (izsaka pārmetumus, neapmierinātību). Tas izpaužas dažādi, ko nosaka noteiktu uzvedības normu ievērošana:

- kā bērni vēršas viens pie otra, gan uzsākot rotaļu, gan rotaļas gaitā, kas izpaužas vārdos, skatienā, pieskārienā (*“Rotaļāsimies veikalā. Vai esi ar mieru?”*, *“Cik reizes te var atkārtot! Dumjš, vai esi?”*);
- saskarsmes labvēlīgumā – prasmē laipni uzrunāt; laipni atbildēt uz lūgumu pieņemt rotaļā; laipnība, atbalsts rotaļas sižeta veidošanas laikā (*„Es tev palīdzēšu!”*, *„Ko tu pinies?”*);
- prasmē argumentēt savus norādījumus, lūgumus (*“Jāni, paej tālāk, citādi mums nekas nesanāks,”* vai *“Neko neaiztiec, es esmu galvenais!”*).

Attīstīta dialogrunas prasme pozitīvi ietekmē bērnu attiecības, ja rotaļas partneris vēlas un saprot savu rotaļas biedru (saruna ir motivēta), ja bērnam ir noteiktas zināšanas par dialoga veidošanas paņēmieniem un pieredze tos pielietot. Nelabvēlības izpausmes liecina par bērna nepietiekamu orientēšanos uz vienaudzi, viņa vajadzībām, interesēm, kā arī dialogrunas kultūras normu neievērošanu.

Pedagoģiskajā procesā tiek izmantotas arī pieaugušo strukturētās rotaļas, kas veicina neverbālo līdzekļu lietojumu, piemēram, rotaļas „Māja tukša” uzdevumi ir sekmēt prasmi izmantot neverbālu saziņu, rosināt pozitīvas emocijas. Bērniem šķiet interesanti sazināties ar skatieniem, mīmiku, žestiem.

Trešajā posmā (radošais posms) tiek izmantotas pieaugušo strukturētās rotaļas, kas mudina bērnus patstāvīgi veidot dialoga replikas. Tās ir rotaļas bez gataviem tekstiem – improvizācijas, bērnustrukturētās rotaļas. Piemēram, rotaļā „Tikšanās” satiekas „Visvaris” un „Viszinis”, pirms tam izrunājot šo vārdu nozīmes. Runā K. (Visvare) un A. (Viszinīte), bērnu vecums – 6 gadi:

K.: Zini ko? Es varu daudz ko! Es varu būt neredzama, tu vari tā?

A.: Nekas, es visu ko zinu, arī tev es varu kaut ko iemācīt.

K.: Nevajag, es pati varu izdarīt visādas lietas. Es arī varu iziet cauri sienām, tas ir forši.

A.: Es arī tā gribētu, bet es zinu visas, visas lietas, ko daudzi nezina, arī to, kas ir uz citām planētām un kosmosā.

K.: Es jau esmu bijusi kosmosā, jo varu tur uzlidot, jau biju tur. Un arī tur, kur vulkāns un dinozauri ir, es varu būt!

A.: Bet tur, kur vulkāns, var nomirt, tur taču ir karsts!

K.: Ja es tevi paņemu opā, tad varam kopā tur būt, jo nemirst. Gribi?

A.: Labi. (abas meitenes „aizlido”)

Dialogā atspoguļojas, ka meitenes runā brīvi, meitenēm ir bagāta iztēle, zināšanas (zina par vulkāniem, dinozauriem, kosmosu), bagāts vārdu krājums, bērni lom dialogos ir līdzvērtīgi partneri, atbildes ir loģiskas, atbilstošas savam iedomu tēlam, vērojama meiteņu saprašanās, kas izpaužas arī runā.

Bērna jautājumi un atbildes ir savstarpēji saistītas, tām ir vienots, integrāls raksturs, kas ir dialogs ar tām raksturīgajām izpausmēm. Dialogā vienlaikus ar runas apguvi pilnveidojas bērna zināšanas, domāšana, mijattiecības un pasaules skatījums, viņa komunikatīvā kompetence. Bērna jautājuma saturs, struktūra un virzība daudzējādā ziņā nosaka dialogisko situāciju, kurā viņš ir iesaistīts.

Bērna prasme uzdot jautājumus un atbildēt uz tiem vislabāk nostiprina rotaļas: „Jā un Nē”, „Jautājumi ar priekšā teikšanu”, „Aizliegtie vārdi” u.c. Piedalīšanās šādās rotaļās aktivizē bērna zināšanas par priekšmetiem, dabu, dzimto pilsētu. Piemēram, rotaļā „Jā un Nē” bērns tiek motivēts uzdot jautājumus noteiktā loģiskā secībā. Bērns uzdod virkni jautājumu, lai saņemot atbildē tikai „Jā” un „Nē”, uzminētu, kāds priekšmets, dzīvnieks vai augs ir

„noslēpts” burvju lādītē. Jautājuma precizitāte ir atkarīga no bērna priekšstata par priekšmetiem vai dzīvniekiem, par to klasifikācijas pazīmēm.

Dažādu jautājumu formu apgūšanai un nostiprināšanai ieteicamas rotaļas ar modeļu izmantošanu, kur simboliski attēlota jautājuma ievirze. Piemēram, kartīte ar krāsainiem laukumiem orientē bērnus uzdot jautājumu par priekšmeta krāsu, kartīte ar ģeometriskām formām – par formu. Attēls ar lielu un mazu priekšmetu aicina bērnus uzdot jautājumu par lielumu. Ja uz kartiņas ir attēlots aplītis ar dažādu atrašanās vietu (uz galda, zem galda, glāzē), tad tā simbolizē jautājuma vārdu „Kur”, pulksteņa attēls – „Kad”, cipara attēls – „Cik” (skat. 6.4. pielikumu).

Rotaļās „Uzmini, kas es esmu?”, „Mīļākās vietas pilsētā” bērni apgūst replikas, ar kuru palīdzību mācās izteikt savu viedokli, uzskatus, domas, kā arī nostiprina prasmi reaģēt uz sarunas biedra izteikumiem, pierādīt savu taisnību, izrādīt pacietību.

Rotaļā „Mīļākās vietas pilsētā” daļa bērnu raksturo kādu pazīstamu pilsētas vietu, nenosaucot to, bet pārējie mēģina atminēt, izsakot priekšlikumus, kurus vai nu pieņem, vai noraida. Piemēram, viens no spēlētājiem paziņo, ka viņam ļoti patīk viens kalniņš (bērnudārzam tuvumā esošais Sudrabkalniņš), pēc tam pastāsta, kā izskatās šī ievērojamā vieta. Bērni izsaka savus minējumus, nepieciešamības gadījumā precizē kādas detaļas un cenšas atminēt, par kādu ievērojamu vietu ir runa. Jāpiemin, ka šādas rotaļas vairāk piemērotas vecākā pirmsskolas vecuma bērniem.

Secinājumi:

- *Pedagoģiskais process bērna dialogrunas attīstībai īstenojams trīs posmos: reprodūktīvajā posmā, konstruktīvajā posmā un radošajā posmā.*
- *Lai veicinātu bērna dialogrunu, pedagoģiskajā procesā pieaugušo strukturētajās rotaļās svarīgi ir sistemātiskuma, secīguma, individualizācijas un veseluma principi.*
- *Bērna dialogrunas attīstība veiksmīgi tiek īstenota sadarbībā: bērns – pieaugušais (pedagogs, vecāki), bērns – bērns. Bērnsstrukturēto rotaļu procesā mērķtiecīgi plānojams laiks bērna patstāvīgai un radošai darbībai.*

2.3.2. Eksperimentālās darbības rezultāti, to analīze

Pētījuma beigās, lai palielinātos par bērna dialogrunas attīstības procesuālā modeļa produktivitāti tika veikts atkārtots novērojums un bērnu (43 respondenti) dialogrunas prasmju izvērtējums (kritērijus un to rādītājus skat. 1.4. nodaļā vai 5. pielikumā). Bērnu dialogrunas

prasmes izvērtēšanā tiek izmantoti kvalitatīvi un kvantitatīvi raksturojumi, kuri ir atbilstoši skaitliski noteiktiem rādītājiem ballēs:

- 4 balles – augsti izteikts rādītājs, minētais kritērijs bērna runā un uzvedībā novērots vienmēr (no 10 situācijām 8 – 10 situācijās);
- 3 balles – pietiekami izteikts rādītājs, bērna runā un uzvedībā novērots bieži (no 10 situācijām 5 – 8 situācijās);
- 2 balles – vidēji izteikts rādītājs, bērna runā un uzvedībā novērots reti (no 10 situācijām 2 – 5 situācijās);
- 1 balle – vāji izteikts rādītājs, bērna runā un uzvedībā nav novērots. (no 10 situācijām 0 – 2 situācijās).

Atkārtotā novērojuma rezultāti atspoguļoti 28. tabulā (skat. 28. tabulu).

28. tabula. „K” grupas dialogrunas kritēriju statistiskie rādītāji pētījuma beigās

	Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	Prasmes izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	Prasme ievērot dialogrunas kultūru
Skaitis (valīdi)	43	43	43
Aritm. vid	3,3	3,4	3,19

Aritmētiskais vidējais raksturo grupā vidējo iegūto vērtējumu (2. mērījuma statistikas rādītājus skat. 10. pielikumā) 1. kritērijā no maksimāli iespējamiem 4 punktiem grupā vidēji iegūti 3,3 punkti, 2. kritērijā tie ir 3, 4 punkti, kas arī šoreiz šai grupai ir visaugstāk novērtētais kritērijs. Viszemāk novērtētā prasme joprojām ir – *prasme ievērot dialogrunas kultūru*, lai gan, piemēram, rādītājā – *vienojas ar partneri par kopīgām darbībām* 4 punktus ir ieguvuši 13 respondenti. Kopumā visos kritērijos aritmētiskais vidējais ir augstāks, kā pētījuma sākumā, kas liecina par eksperimentālās darbības posmā iesaistītās grupas bērnu dialogrunas prasmes pilnveidošanos (2. mērījuma katra kritērija histogrammas skat. 9. pielikumā).

Lai izvērtētu eksperimentās darbības rezultātus un noteiktu dialogrunas procesuālā modeļa efektivitāti, tika apskatīta katra kritērija statistika un biežuma sadalījums. **1. kritērija** – *prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai* iegūtos rezultātus skat. 29. tabulā.

29. tabula. Statistika un biežumu sadalījums 1. kritērijam eksperimentālās darbības beigās

Rādītāji	Aritmētiskais vidējais
Brīvi uzrunā pieaugušo	3,3
Brīvi uzrunā vienaudzi	3,4
Uzdod daudzveidīgus jautājumus	3,2
Adekvāti atbild uz jautājumiem, uzturot sarunas tematu	3,6
Izmanto lūgumus, ierosinājumus un citas pamudinājuma replikas	3,3
Lomu dialogos ir līdzvērtīgs sarunu biedrs	3,3
Maina balss intonāciju atkarībā no lomas	3,3

Kā redzams tabulā, visos kritērija rādītājos aritmētiskais vidējais ir virs 3 punktiem, kas liecina par bērnu prasmes iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai attīstību. Visaugstāk tika novērtēta bērnu *prasme adekvāti atbildēt uz jautājumiem* (4 punktus ieguva 51% respondentu), arī rādītājā *brīvi uzrunā vienaudzi* ar maksimālo punktu skaitu tika novērtēti 49% respondentu.

Novērojumu rezultāti liecina, ka vidējā vecuma bērniem (4 – 5 gadi) biežāk vērojama metakomunikācija – vienojas par kopīgām darbībām, komentē savas darbības, bet vecākajā vecumā vērojami tieši lomu dialogi, kuri mēdz būt jau izvērsti.

Eksperimentālās darbības laikā, iekļaujoties rotaļās un citās praktiskās darbībās, bērni nonāca situācijās, kur nepieciešams sarunāties, sadarboties gan ar vienaudžiem, gan pieaugušajiem. Tas mudina mazaktīvāko un kautrīgāko bērnu iesaistīšanos kopīgās rotaļās un dialogu veidošanā. Iegūtie dati liecina, ka tika īstenoti vairāki bērnu dialogrunas attīstības veicināšanas programmas uzdevumi:

- tika veicināta izpratne par dialogu kā divu līdzvērtīgu partneru sarunu;
- pilnveidota prasme uztvert, saprast pieaugušo un vienaudžu paziņojumus, jautājumus, pamudinājumus;
- attīstīta prasme veidot dialogu, uzdodot daudzveidīgus jautājumus, atbildot uz tiem, veicot dažādus paziņojumus, pamudinājumus, bagātinot bērnu runas pieredzi ar dažādām dialoga replikām;

- pilnveidota prasme lietot pamudinājuma replikas un vārdus, kas izsaka lūgumus, pateicību, atvainošanos.

2. kritērija – prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās statistiku un biežuma sadalījumu atspoguļo nākamā 30. tabula (skat. 30. tabulu).

30. tabula. **Statistika un biežumu sadalījums 2. kritērijam eksperimentālās darbības beigās**

Rādītāji	Aritmētiskais vidējais
Teksta vai teikuma atbilstība saziņas mērķim	3,42
Vārdu nozīmes izpratne un lietojums atbilstoši saziņas situācijām	3,38
Skaņu izruna vārdos	3,30

Kā jau tika minēts, šis arī šoreiz ir visaugstāk novērtētais kritērijs, kas liecina, ka runa kļūst par bērna saskarsmes, domu un spriedumu izteiksmes līdzekli. Vērojumi liecina, ka, izmantojot valodu un runu dažādās saziņas situācijās, novērotas arī konteksta runas iezīmes, kas attīstās vienotībā ar situatīvo runu. Konteksta runas parādīšanās saistīta ar vārdu krājuma palielināšanos un runas gramatiskās uzbūves apguvi. Vecākā pirmsskolas vecuma bērniem situatīvā runa samazinās gan sadzīves, pieredzes stāstos, gan rotaļās, runa kļūst arvien secīgāka un loģiskāka. Bērni, kuri ģimenē runā krievu valodā (9 respondenti), eksperimentālās darbības laikā ir apguvuši latviešu valodu. Tomēr 4 bērniem nav jūtami uzlabojusies skaņu izrunas kultūra. Tātad rotaļnodarbībās regulāri jāizmanto rotaļvingrinājumi artikulācijas aparāta vingrināšanai. Iegūtie rezultāti apliecina, ka iepriekš minētās programmas uzdevumi saistībā ar valodas apguvi un runas attīstību ir realizēti.

Bērna runa, tās tikumiskā virzība, skatāma ciešā saistībā ar uzvedības noteikumu normu ievērošanu, kas izpaužas gan uzdoto jautājumu saturā, atbildēs, pamācībās, gan balss tonī.

Analizējot **3. kritērija** – prasme ievērot dialogrunas kultūru rādītājus, jāatzīmē, ka kritērija atsevišķi rādītāji vēl joprojām ir novērtēti samērā zemu (skat. 31. tabulu). Tas ir tāpēc, ka šī kritērija rādītāji ir saistīti ar bērnu uzvedības izpausmēm dialoga laikā. Rādītājos – *nepārtrauc sarunu biedru, prot risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā* 4 punktus ir ieguvis tikai viens respondents. Tas sasaucas ar Ž. Piažē pētījumiem par pirmsskolas vecuma bērnu egocentriskumu, apliecinot, ka 4 – 6 gadu vecumā bērniem vēl ir ļoti grūti ievērot dialoga veidošanas noteikumus. Šīs prasmes apgūšana ir ilgstošs process, kas turpinās arī

sākumskolā. Tomēr visos rādītājos, salīdzinājumā ar iegūtajiem datiem pētījuma sākumā, ir vērojama izaugsme (skat. 31. tabulu):

31. tabula. **Statistika un biežumu sadalījums 3. kritērijam eksperimentālās darbības beigās**

Rādītāji	Aritmētiskais vidējais
Nepārtrauc sarunas biedru	2,98
Prot argumentēti izteikt savu viedokli	3,14
Prot argumentēti atsacīties no partnera pamudinājuma	3,07
Pauž labvēlīgu attieksmi pret rotaļu partneriem (verbāli, neverbāli)	3,44
Vienojas ar partneri par kopīgām darbībām	3,21
Prot risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā	3,05

Pētījuma rezultāti liecina, ka 49% respondentu argumentēti un pieklājīgi atsacīties no kāda partnera pamudinājuma izdodas bieži (iegūti 3 punkti), šie bērni izmanto arī labvēlīgumu mīmikā un balss tonī.

Lai īstenotu pedagoģiskās darbības procesuālo modeli bērna dialogrunas attīstības veicināšanai, tika veikts dažādu pasākumu komplekss bērnu rotaļu atbalstam un stimulēšanai. Bērnu rotaļām tika atvēlēts pastāvīgs laiks, promocijas darba autore sniedza konsultācijas par pedagoga lomu bērnustrukturēto rotaļu laikā, par pedagogu un bērnu sadarbību rotaļā.

Eksperimentālās darbības laikā bērniem bija iespēja nostiprināt prasmi rotaļā *vienoties ar partneri par kopīgām darbībām* (šī prasme ar 2 punktiem tika novērtēta 53% respondentu, ar 3 punktiem – 33% respondentu), *risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā* (65% respondentu šī prasme novērtēta ar 2 punktiem un 19% respondentu – ar 3 punktiem).

Novērojot bērnu sadarbības prasmes rotaļā, jānorāda, ka eksperimentālās darbības sākumā 16 bērniem vēl dominēja asociatīvā rotaļa, kad bērns vēl nesadarbojas ar citiem rotaļniekiem (bērnu sadarbības veidus rotaļā skat. 1.3.2. nodaļā), bet pētījuma beigās nākamajās rotaļu stadijās – kooperatīvajā un sociālajā rotaļu stadijā – nebija pārgājuši tikai 2 bērni. Jāņem vērā, ka 2 respondentiem nav konstatēta izaugsme gandrīz nevienā kritērijā. Iemesls tam ir ļoti retais pirmsskolas izglītības iestādes apmeklējums. Vairāki bērni ir kautrīgi, klusi, viņiem sagādā grūtības brīvi uzrunāt vienaudžus.

Iegūtie dati liecina, ka tika īstenoti vairāki bērnu dialogrunas attīstības veicināšanas programmas uzdevumi:

- sekmēta bērnu izpratne par runas etiķeti un dialogrunas kultūru;
- veicināta prasme ievērot secību sarunā, uzklausot, nepārtraucot, izrādot cieņu pret sarunu biedru;
- veicināta prasme argumentēt savu viedokli, izvairoties no kategoriskiem izteikumiem;
- sekmēta prasme izmantot neverbālos saskarsmes līdzekļus atbilstoši saskarsmes situācijai.

Atsevišķu respondentu dialogrunas prasmes analīzi rotaļā ilustrē izraksti no novērošanas protokolliem (skat. 32. tabulu).

32. tabula. **Atsevišķu respondentu dialogrunas prasmes analīze rotaļās**

Respond.	Rotaļu analīze
R. (zēns, 5 gadi)	<p>Runas attīstība ir atbilstoša vecumposmam, bagāts vārdu krājums, prot lietot runu atbilstoši saziņas mērķim, prot izteikt un argumentēt savu viedokli, tomēr ne vienmēr ir iecietīgs pret otra cilvēka viedokli, neprot argumentēti atsacīties no partnera pamudinājuma. Labprāt rotaļājas kopā ar vienaudžiem, ir iecienīti rotaļu sižeti: „Šoferi”, „Roboti”, „Mūmijas”, „Kafejnīcas”, „Ārsti”, „Koncerti”, „Teātri”, bet mīļākā rotaļa – „Policisti”. Saskarsmē ar vienaudžiem ieņem līdera pozīcijas, tas ietekmē gan rotaļu sižetu, gan dialogus.</p> <p>R. parasti izvēlas galveno lomu, kurā nepieciešama lielāka aktivitāte, izdoma. Piemēram, kafejnīcā viņš ir pavārs un oficiants, slimnīcā – ārsts, koncertā – aktieris vai dziedātājs, policijā – policists. Prot dažādot sižetu. Lomu dialogi vairāk ir kā darbību komentāri, kas virza sižetu, un tos parasti ierosina un vada pats zēns.</p> <p>Piemēram, R. un K. rotaļājas lomu rotaļu centrā:</p> <p>R.: <i>Skaties, uzvilksim tos svārkus!</i> (Norāda uz svārkus un paņem zaļos, puķainos)</p> <p>K.: <i>Labi!</i> (Paņem otru svārkus – brūnus)</p> <p>R.: <i>Un tad mēs taisīsim koncertu!</i> (Abi velk svārkus)</p> <p>K.: <i>Jā!</i></p> <p>R.: <i>Tas būs ļoti jautri!</i> (Priecīgi, skaļi smejas)</p> <p>Kad abi ir uzvilkuši svārkus, R. aicina skolotāju un dažas meitenes nākt skatīties. Abi dejo, dzied, izmanto klucīšus kā mikrofonus. Skatītāji aplaudē.</p>

32. tabulas **Atsevišķu respondentu dialogrunas prasmes analīze rotaļās** turpinājums

E. (zēns – 6 gadi)	<p>Bagāts vārdu krājums, attīstīta konteksta runa. Brīvi uzrunā pieaugušos, vienaudzus, iesaistās dažādos dialogos gan sadzīvē, gan lomu dialogos. Labas aktiera dotības, maina balss intonāciju atkarībā no lomas. Mīļākā rotaļu tematika, kurā cenšas iesaistīt maksimāli daudz rotaļbiedru, ir par pasaules glābšanu no dažādām dabas stihijām, plūstošām smiltīm, iedomātiem tēliem un dinozauriem. Glābšanā palīdz maģiski zobeni, bezgalīgi garas jostas un mūmijas, gaisa transporti, roboti un sērkokociņu vīriņi, burvju lampa, dziedinošā puķu vāze.</p> <p>Zēna fantāzija spēj ieinteresēt gan bērnus, gan pieaugušos. Viņš spēj apsēdināt grupas biedrus uz paklāja un stāstīt aizraujošus stāstus, notur nedalītu bērnu uzmanību. Piemēram: <i>E.: „Es Tevi izglābšu no smilšu tuksneša grimstošajām smiltīm ar Hērakla bronzas zobenu! (stāstīto pavada ar izteiksmīgām kustībām, rādot teātri) Neskaties man acīs, jo Tu vari izkust! Neiespringsti, jo es būšu ātrs, jo man jāsteidzas ieiēt vannā!”</i> <i>K.: „Es ģībstu!”</i></p>
L. (meitene – 4 gadi)	<p>Meitene ir grupas līdere ar labi attīstītu runu, bagātu vārdu krājumu. Meitenes aktivitāte reizēm traucē saprasties ar rotaļu biedriem, jo mēdz būt nepacietīga un valdonīga. Nereti rotaļu pamatā ir pasaku sižeti, jo ļoti patīk pasakas par princesēm un prinčiem. Tāpēc L. labprāt iejūtas princešu lomās, labprāt tēlo Pelnrušķīti, iejūtas princese Auroras lomā, bet pieņem arī pārdevējas, reizēm pircējas un dzīvnieku lomas. Piemērā L. tēlo princesi, kurai sāp galva: <i>L.: „Džozefīn, aizskrien fiksi uz aptieku pēc aspirīna un nopērc arī termometru, jo vecais vairs nedarbojas”.</i></p> <p>Meitene, kura tēlo kalponi, atbild: „<i>Tūlīt, augsti godātā princese Aurora.</i>” Sižets tika attīstīts arī aptiekā, kur kalpone prasa zāles farmaceitam, kuru atveido puisis.</p> <p>Dialogā redzams, ka meitenes prot izmantot dažādas uzrunas, pamudinājumus, lomu dialogi ir izvērsti.</p>
T. (meitene – 5 gadi)	<p>T. ir attīstīta prasme ievērot dialogrunas kultūru, ir ļoti pieklājīga, prot izmantot pamudinājuma repliku daudzveidīgumu.</p> <p>Raksturīgākās replikas: <i>Labi, audzīt... Tūdaļ izdarīšu.... Lūdzu, iedod man..... Padod, lūdzu..... Audzīt, zini.... Piedod, lūdzu.... Zini ko.... Es šito negribētu..... Paklausies.... Mēs drīkstam.....</i></p> <p>T. patstāvīgi jau prot lasīt un „rakstīt”. Arī rotaļājoties meitene pēc savas iniciatīvas sacer un pieraksta dzejoļus, veido „iepirkumu sarakstus”, raksta apsveikumus saviem draugiem. Ik vakaru vecāki lasa meitenei pasakas, ikdienā televīzijas skatīšanās ir ierobežota. Meitenei ir bagāta fantāzija, tāpēc bieži vien sadzīviskie temati pārtop par fantastiskiem sižetiem par burvju zupām, lidojošiem kosmosa kuģiem u.c. fantāzijas būtnēm.</p>

Minētajos piemēros redzams, ka bērna dialogrunas prasmes attīstību nosaka ne vien pedagoģiskais process pirmsskolā, bet arī pats bērns, viņa rotaļāšanās prasmes, bērna intereses, zināšanas, pieredze, attieksme un ārējie faktori – kultūrvidē ģimenē, TV, lietu vidē.

Lai novērtētu bērnu dialogrunas attīstības dinamiku, tika izmantots **Stjudenta t** kritērijs divu atkarīgu grupu salīdzināšanai. Tika salīdzināti sākotnējās situācijas izpētes rezultāti (1. mērījums) un eksperimentālās darbības noslēguma (2. mērījums) rezultāti. Novērtējot iegūtos rezultātus, jāsecina, ka respondentu prasmes eksperimenta beigās visos kritērijos ir augstākas. Pēc Stjudenta t testa rezultātiem pastāv **statistiski nozīmīgas atšķirības** (sig < 0,05) visos kritērijos (skat. 33. tabulu).

33. tabula. **Bērnu dialogrunas attīstības salīdzinošā analīze**

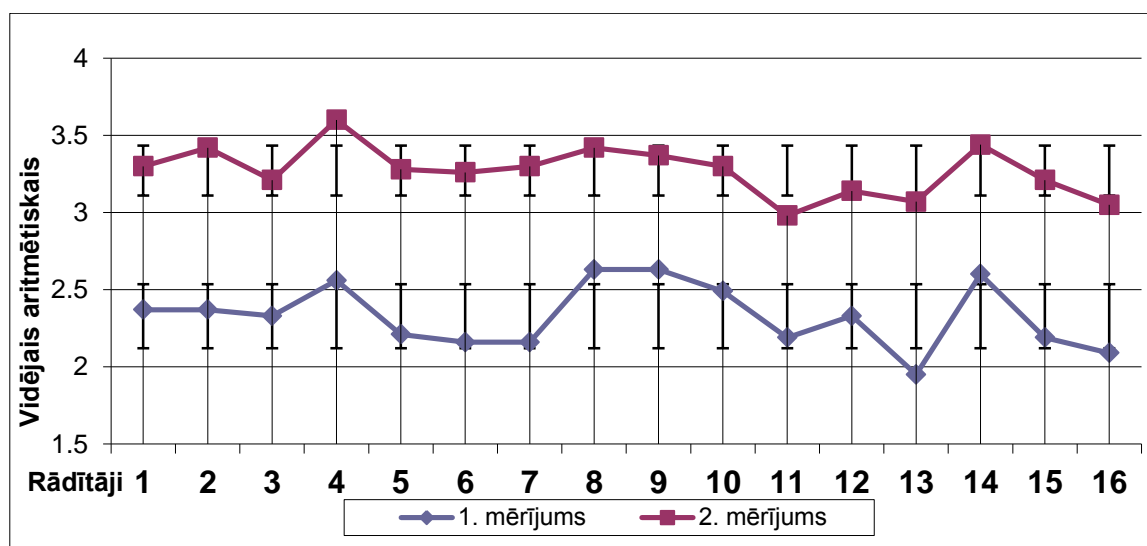
Rādītāji	Aritmētiskais vidējais		SD	t testa vērtība	Sig (2-tailed)
	1.mērījums	2.mērījums			
Brīvi uzrunā pieaugušo	2,37	3,3	,737	-8,281	,00
Brīvi uzrunā vienaudzi	2,37	3,42	,615	-11,151	,00
Uzdod daudzveidīgus jautājumus	2,33	3,21	,544	-10,657	,00
Adekvāti atbild uz jautājumiem, uzturot sarunas tematu	2,56	3,6	,615	-11,151	,00
Izmanto lūgumus, ierosinājumus un citas pamudinājuma replikas	2,21	3,28	,552	-12,712	,00
Lomu dialogos ir līdzvērtīgs sarunu biedrs	2,16	3,26	,610	-11,750	,00
Maina balss intonāciju atkarībā no lomas	2,16	3,30	,889	-8,409	,00
Teksta vai teikuma atbilstība saziņas mērķim	2,63	3,42	,466	-11,129	,00
Vārdu nozīmes izpratne un lietojums atbilstoši saziņas situācijām	2,63	3,37	,441	-11,054	,00
Skaņu izruna vārdos	2,49	3,30	,450	-11,856	,00
Nepārtrauc sarunas biedru	2,19	2,98	,514	-10,078	,00
Prot argumentēti izteikt savu viedokli	2,33	3,14	,627	-8,513	,00

33. tabulas **Bērnu dialogrunas attīstības salīdzinošā analīze** turpinājums

Rādītāji	Aritmētiskais vidējais		SD	t testa vērtība	Sig (2-tailed)
	1.mērījums	2.mērījums			
Prot argumentēti atsacīties no partnera pamudinājuma	1,95	3,07	,625	-11,707	,00
Pauž labvēlīgu attieksmi pret rotaļu partneriem (verbāli, neverbāli)	2,6	3,44	,531	-10,331	,00
Vienojas ar partneri par kopīgām darbībām	2,19	3,21	,556	-12,071	,00
Prot risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā	2,09	3,95	,486	-12,874	,00

Novērtējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka tabulā redzamajos vērtēšanas kritērijos pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp 1. mērījumu un 2. mērījumu, kopumā pastāvot statistiski nozīmīgām atšķirībām visos minētajos rādītājos (pēdējā aile sig < 0,05). **Tātad bērnu dialogrunas attīstības dinamiku var raksturot kā statistiski nozīmīgu.**

Pirmā un otrā mērījuma statistisko rādītāju atšķirības redzamas 25. attēlā (skat. 25. attēlu).



25. attēls. 1. un 2. mērījuma statistisko rādītāju poligons

Uz horizontālās ass atzīmēti kritēriju rādītāji (kopā – 16), uz vertikālās ass atzīmēts vidējais aritmētiskais vērtējums, ko ieguvusi eksperimentālā grupa. Kā redzams attēlā, visos rādītājos ir vērojama būtiska bērnu dialogrunas prasmes izaugsme.

Izvērtējot eksperimentālās darbības rezultātus, var **secināt**, ka:

- respondentiem ar augsti novērtētu dialogrunas prasmi (vidēji – 4 punkti) ir labi attīstīta runa, bērni ir aktīvi saskarsmē, rotaļā lomus dialogos ir līdzvērtīgi sarunu biedri, prot klausīties un saprast uz viņu vērstu runu, veidot saskarsmi, ņemot vērā situāciju, viegli veido kontaktu pēc paša iniciatīvas ar bērniem un pedagogu, tai pašā laikā prot uzsākt sarunu ar daudzveidīgām uzrunām (uzdod jautājumus, dalās iespaidos, viedokļos, laipni izsaka vēlmes un piedāvājumus). Prot uzturēt saskarsmi, vienoties ar partneri, adekvāti reaģējot uz sarunu biedra teikto, prot risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā. Ievēro dialoga veidošanas nosacījumus, saglabā labvēlīgu toni saskarsmē ar pieaugušajiem un vienaudžiem;
- respondentiem ar pietiekami (vidēji – 3 punkti) novērtētu dialogrunas prasmi raksturīgs tas, ka bērnu aktivitāte visspilgtāk izpaužas pamudinājuma replikās, prot izmantot labvēlīgumu mīmikā un balss tonī, pauž labvēlīgu attieksmi pret rotaļu partneriem. Kas attiecas uz atbildes pozīciju, tad tajā bērni ne vienmēr izrāda tieksmi „attīstīt” piedāvāto tematu, viņi to var mainīt vai vienkārši aiziet no saskarsmes. Tomēr vairumā gadījumu tiek fiksēta prasme lielākā vai mazākā mērā viegli uzsākt dialogu un to turpināt, taču dialoga veidošanas noteikumi dažbrīd netiek ievēroti (var pārtraukt, nenoklausoties līdz galam);
- respondentiem ar vidēji novērtētu dialogrunas prasmi (vidēji – 2 punkti) raksturīgs, ka bērni uztur sarunu, kura ir uzsākta pēc otra iniciatīvas, tomēr vēlme turpināt sarunu ir vāji izteikta, bērni reti izrāda iniciatīvu dialoga organizēšanā, nedemonstrē vēlmi dalīties iespaidos, uz viņiem adresēto saskarsmi reakcija ne vienmēr ir adekvāta, kaut arī atsevišķas pamudinājuma un atbildes replikas zina un izmanto. Dialoga veidošanas noteikumus zina, tomēr tos ievēro situatīvi. Saskarsmē ar bērniem tiek novērota situatīva labvēlības izpausme, saskarsmi traucē nepietiekami attīstīta runa, skaņas neizrunā precīzi, kas traucē uztvert teikto.

Secinājumi:

- *Eksperimentāli pārbaudot bērna dialogrunas attīstības procesuālo modeli praksē, tika izstrādāta eksperimentālā programma bērna dialogrunas attīstības veicināšanai,*

atbilstoši tās mērķim un uzdevumiem, izstrādāts mācību saturs un organizēta programmas realizācija.

- *Novērtējot iegūtos rezultātus, jāsecina, ka respondentu prasmes eksperimenta beigās visos rādījumos ir augstākas. Pēc Stjūdenta *t* testa rezultātiem pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējās situācijas izpētes rezultātiem un eksperimentālās darbības rezultātiem, kas apliecina bērnu dialogrunas attīstības procesuālā modeļa produktivitāti.*
- *Iegūtie rezultāti apliecina, ka dialogs veicina lietpratīga valodas lietotāja komunikatīvo kompetenci (1. kritērija rezultāti), valodas kompetenci (2. kritērija rezultāti) un sociokultūras kompetenci (3. kritērija rezultāti).*
- *Pētījumā iegūtie rezultāti ļauj apgalvot, ka hipotēzes pieņēmumi par to, ka pirmskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība noris sekmīgāk, ja skolotājs piedāvā bērna attīstības likumsakarībām atbilstošu dialogrunas apguves saturu, pedagoģiskajā procesā tiek veicināta bērnu aktīva saziņa reālajās un modelētajās rotaļsituācijās, bērns iesaistās pēc procesuālās struktūras, satura un formas daudzveidīgās rotaļās, īstenojot sadarbību: pieaugušais – bērns; bērns – bērns, ir apstiprinājusies.*

Nobeigums

Promocijas darba ietvaros ir veikts pētījums, kurā analizēta dialoga būtība, dialogruna kā pirmsskolas vecuma bērna komunikatīvās kompetences komponents.

Promocijas darba mērķa sasniegšanai tika veikta pedagoģiskās, psiholoģiskās, filozofiskās literatūras analīze, modelēts un praksē eksperimentāli pārbaudīts pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstības procesuālais modelis, kurā akcentēts bērnstrukturēto rotaļu un pieaugušo strukturēto rotaļu nozīmīgums bērna attīstībā, bērna un vienaudžu, kā arī bērna un pieaugušo sadarbība.

Promocijas darbā noskaidrots, ka dialogs ir dažādu disciplīnu, lingvistikas, literatūrzinātnes, retorikas, psiholoģijas pētīšanas priekšmets. Dialogu kā sociālās runas mijiedarbības un cilvēku tiešās saskarsmes aktu ir pētījuši lingvisti, kuru darbos tas tiek atspoguļots kā viena no saistītas runas formām. Mūsdienās arī audzināšana tiek uzverta kā dialogs starp potenciāliem darboties spējīgiem subjektiem. Lai veidotos līdzsvarots dialogs starp bērnu un skolotāju, vajadzīga uzticēšanās, sapratne, īpaša emocionālā attieksme pret bērnu.

Dialogrunas attīstība ir ilgstošs un sarežģīts process, kurš akumulē bērna runas sasniegumus, viņa sociālo attiecību pieredzi. Šis process prasa daudzpusīgu, mērķtiecīgu darbu visā pirmsskolas periodā. Dialogrunu apgūst kā jebkuru darbību, sadarbojoties ar vienaudžiem un pieaugušajiem – komunikatīvās kultūras nesējiem.

Pētījumā tika konstatēts, ka cilvēces sociāli vēsturiskās attīstības gaitā rotaļa gūst aizvien lielāku nozīmi bērna personības veidošanās procesā, jo ar tās palīdzību bērns apgūst valodu, savstarpējo attiecību pieredzi, morāles normas, praktiskās un intelektuālās darbības veidus, kuri ir izstrādāti cilvēces vēstures daudzos gadsimtos. Rotaļu laikā esošā mijiedarbība veicina strauju valodas apguvi, runas un dialogrunas attīstību, jo rotaļa ir process, kurā bērns mācās domāt un spriest, sarunāties ar līdzcilvēkiem, uzklaut citus.

Aktualizējot rotaļas nozīmi bērna attīstībai veselumā, tika pierādīta sakarība starp rotaļas darbības attīstību un dialogrunas attīstību. Rotaļu procesā attīstās tāds prasmju kopums, kas nepieciešams veiksmīgam dialogam un dialogrunas prasmei:

- prasme uzdot daudzveidīgus jautājumus un atbildēt uz tiem, prasme izteikt dažādus paziņojumus, pamudinājumus, kā arī prasme reaģēt uz dažādām dialoga replikām;
- prasme sekmīgāk lietot valodas funkcionālos stilus;
- sociālās prasmes, jo bērns rotaļu procesā mācās sadarboties, apgūt uzvedības normas un dialogrunas kultūru.

Darbā tika konstatēts, ka teorētiskajā literatūrā pastāv pretrunas vārdu „rotaļas” un „spēles” skaidrojumos. Tāpēc bērna brīvās rotaļas apzīmēšanai tika lietots jēdziens „bērnsstrukturētā rotaļa”, rotaļas ar noteikumiem tika definētas kā pieaugušo strukturētās rotaļas jeb spēles. Bērnam rotaļā komunikācijas procesā ar vienaudžiem, salīdzinājumā ar pieaugušo reglamentēto darbību, ir lielākas iespējas sadarbībai, plānošanai, izvirzīto mērķu sasniegšanai.

Pirmsskolas vecuma bērnu attīstības likumsakarības nosaka to, ka bērni mācās darot, aktīvas, praktiskas un patstāvīgas darbības rezultātā apgūtās prasmes un zināšanas ir lielākā mērā noturīgas un stabilas. Uzdevums, kas izvirzīts rotaļu un spēļu veidā, bērnam ir viegli uztverams, un viņš nejūt grūtības, kas jāpārvar, lai apgūtu kaut ko jaunu. Pedagoģiskajā procesā nepieciešams izmantot dažādas mācību metodes un paņēmienus, kas nodrošina emocionāli pozitīvo fonu, subjekta – subjekta saskarsmi, individuālo pieeju, plašu uzskatāmā materiāla, spēļu paņēmieni izmantošanu, darbības veidu maiņu, kā arī uzdevumus, kuri ir vērsti uz personisko pieredzi u.c. Šāda veida uzdevumi sekmēs bērnu interesi un motivāciju runāt, veidot dialogus.

Svarīgs uzdevums pedagogam ir organizēt situācijas, kas rada nepieciešamību pēc saskarsmes. Vienlaikus jāņem vērā bērnu attīstības likumsakarības, jāpiedāvā daudzveidīgi, bērnam interesanti uzdevumi, lai stimulētu viņa runas aktivitāti un lai veicinātu runas prasmju izmantošanu praktiskā darbībā – rotaļā.

Promocijas darbā izstrādātais un teorētiski pamatotais pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstības procesuālais modelis tika pārbaudīts praksē. Tā īstenošanai izstrādāta un aprobēta dialogrunas attīstības programma, apkopotas pieaugušo strukturētās rotaļas bērnu dialogrunas prasmes sekmēšanai. Minētā programma īstenoja trīs posmos (reproduktīvais, produktīvais un radošais posms) dažādās aktivitātēs: bērnsstrukturētajās rotaļās, pieaugušo strukturētajās rotaļās, rotaļnodarbībās. Darbā tika atzīts, ka, plānojot pedagoģisko procesu bērnu dialogrunas attīstībai, nepieciešams ievērot pedagoģiskā atbalsta (palīdzības) sistemātiskumu, bērnu runas prasmes ātri veidojas un ātri tiek aizmirstas, ja netiek nostiprinātas. Plānojot darbu un izstrādājot mācību saturu, tiek ievērots secīguma princips. Jāņem vērā, ka pirmsskolas vecuma bērnu attīstības temps ir atšķirīgs, tāpēc pedagoģiskajā procesā jāievēro individualizācijas princips. Veseluma jeb holistiskais princips tiek īstenots gan rotaļnodarbībās, gan bērnsstrukturētajās rotaļās un pieaugušo strukturētajās rotaļās, kur bērni apgūtās zināšanas un prasmes realizē sadzīvē, nodrošinot iepriekšējās pieredzes aktivizēšanu, mērķtiecīgu tās paplašināšanu, izmantošanu jaunās saziņas situācijās.

Veiktais teorētiskais un empīriskais pētījums un tā iegūtie rezultāti apstiprina promocijas darbā izvirzīto hipotēzi, ka pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība noris sekmīgāk, ja skolotājs piedāvā bērna attīstības likumsakarībām atbilstošu dialogrunas apguves saturu; pedagoģiskajā procesā tiek veicināta bērna aktīva saziņa reālajās un modelētajās rotaļsituācijās un bērns iesaistās pēc procesuālās struktūras, satura un formas daudzveidīgās rotaļās, īstenojot sadarbību: pieaugušais – bērns, bērns – bērns.

Secinājumi:

- Dialogs un dialogruna ir divu vai vairāku personu saruna, kurā, atšķirībā no monologa, notiek repliku, izteikumu mijiedarbība starp diviem vai vairākiem cilvēkiem. Dialogs ir interaktīvs process, kurā runātājs un klausītājs savstarpēji mijiedarbojas, veidojot abpusēju atgriezenisko saiti.
- Dialoga struktūru veido komunikatīvais nolūks, mērķis, dialoga saturs, pats dialoga process un tā rezultāts – komunikatīvā nolūka uztvere, dialoga sapratne, izpratne un atbilstoša verbāla un neverbāla reakcija.
- Pirmsskolas vecuma bērna dialogruna ir dialogisko prasmju kopums, kas nepieciešams, lai bērns pilnvērtīgi piedalītos komunikācijā, apkārtējās pasaules izzināšanas un apguves procesā, apgūstot runas uzvedības un valodas kultūras normas.
- Bērna dialogrunas attīstību sekmē bērna individuālās attīstības likumsakarības, bērna sadarbības un runas pieredze, bērna zināšanas, prasmes, attieksme pret komunikāciju bērnustrukturētajās un pieaugušo strukturētajās rotaļās.
- Bērnustrukturētās rotaļas un pieaugušo strukturētās rotaļas rada bērnam daudzveidīgas situācijas, kas jāatrisina gan ar verbālu (runu), gan neverbālu (mīmiku, žestiem) līdzekļu palīdzību, tās veicina bērna valodas apguvi un socializāciju, rada prieku un gandarījumu komunikācijas procesā.
- Vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērnu (4 – 6 gadi) dialogrunas attīstības rezultativitātes paaugstināšanu nodrošina bērnustrukturēto rotaļu iekļaušana pedagoģiskajā procesā vienotībā ar pieaugušo strukturēto rotaļu (didaktisko spēļu, mērķtiecīgi izvēlētu tautas rotaļu, dzejoļu, pasaku dramatizējumu, kustību rotaļu) organizāciju, ievērojot bērnu attīstības likumsakarības un īstenojot dialogrunas attīstību veicinošos uzdevumus.

- Promocijas darbā ir izzināta tikai daļa no bērna dialogrunas veidošanās problemātikas. Paveras iespēja tālākiem pētījumiem un iegūto rezultātu izmantošanai vecākā pirmsskolas vecuma bērnu (6 – 7 gadi) un jaunākā skolas vecuma bērnu dialogrunas attīstības veicināšanā.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

- Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas prasme attīstās mērķtiecīgi plānotā un organizētā pedagoģiskajā procesā, kurā tiek ievērota bērna runas prasmju attīstības dabiskā loģika: no dialoga uztveres un repliku tēlu aizguvumiem līdz to izmantošanai kombinācijā ar reproduktīvo un produktīvo runu rotaļā un sadzīvē.
- Bērna prasme izmantot dialogrunu dažādās situācijās ir ciešā mījsakarībā ar bērnustrukturēto rotaļu satura un formu attīstību un pieaugušo strukturēto rotaļu prasmīgu organizāciju sadarbībā: pieaugušais – bērns; bērns – bērns.
- Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstību raksturojošie kritēriji ir: *prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai, prasme izmantot valodu un runu atbilstoši saziņas situācijai, prasme ievērot dialogrunas kultūru*, kas vienlaicīgi liecina par bērna komunikatīvo, valodas un sociokultūras kompetenci.

Izmantotās literatūras un citu avotu saraksts

1. Ackrouyd, J., Barter-Boulton, J. (2013) *Drama Lessons: Ages 7-11* second Edition. London, New York: Routledge, 104 p.
2. Adlers, A. (1992) *Psiholoģija un dzīve*. Rīga: IDEA, 178 lpp
3. Adlers, A. (2001) *Individuālpsholoģija skolā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 176 lpp.
4. Agejevs, V. (2005) *Semiotika*. Rīga: Jumava, 207 lpp.
5. Albrehta, Dz. (1998) *Pētīšanas metodes pedagoģijā*. Rīga: Mācību grāmata, 168 lpp.
6. Anspoka, Z. (2008) *Latviešu valodas didaktika. 1. – 4. Klase*. Rīga: RaKa, 474 lpp.
7. Anspoka, Z. (2011) Valodas apguve pirmsskolā un skolā: daži pēctecības aspekti. *Tagad. Zinātniski metodisks izdevums*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 44. – 48. lpp.
8. Apsalons, E. (2011) *Valodas lietojuma loģika. Ievads elementārajā loģikā un zinātniskajā argumentācijā. Kultūras zinātnes filozofija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 424 lpp.
9. Apsalons, E. (2013) *Komunikācijas kompetence. Kā saprasties un veidot attiecības*. Rīga: Zvaigzne ABC, 304 lpp.
10. Baha, V. (2008) *Es varu! Rotaļnodarbības pirmsskolas vecuma bērniem saskarsmes prasmju attīstīšanai*. Rīga: Pētergailis, 82 lpp.
11. Baka, A., Grunevalds, K. (1998) *Grāmata par aprūpi*. Rīga: a/s Preses nams, 327 lpp.
12. Bakisa, A., Romēns, K. (1997) *Rotaļas ar bērnu vecumā no 1 dienas līdz 6 gadiem*. Rīga: AlbertsXII, 191 lpp.
13. Baldiņš, A., Raževa, A. (2001) *Skolas un ģimenes sadarbība*. Rīga: Pētergailis, 81 lpp.
14. Beaty, J. J. (2008) *Skills for Preschool teachers*. Upper Saddle River: Pearson Education, 391 p.
15. Beck, R. J. (2002) *Moral Scripts and Dialogic Inquiry in Scaffolding Young Children`s Cultural Understanding of a Movie Story*. University of California: Irvine, 35 p.
16. Beckwith, L. (1985) Parent-Child Interaction and Social-Emotional Development. *Play Interactions*. USA, Publisher Johnson & Johnson Baby, 153. – 163. p.
17. Bennet, N., Wood, E., Rogers, S. (1997) *Teaching through play*. USA: Open University Press, 152 p.
18. Berns, E. (2002) *Spēles, ko spēlē cilvēki*. Rīga: SIA Birojs Plus, 202 lpp.

19. Bertherton, I. (1985) The Role of Toys and Parental Involvement in Children's Development. *Play Interactions*. USA: Publisher Johnson & Johnson Baby 71. – 79. p.
20. Birkerts, P. (1923) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava: L. Neimaņa izdevniecība, 344 lpp.
21. Boulbijs, Dž. (1998) *Drošais pamats*. Rīga: Rasa ABC, 198 lpp.
22. Brady, N., Skinner, D., Roberts, J., Hennon, E. (2006) Communication in Young Children With Fragile X Syndrome: A Qualitative Study of Mothers' Perspectives. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 15, American Speech-Language-Hearing Association, 353. – 364. p.
23. Brady, N.C., Steeples, F., Fleming, K. (2005) Effects of Prelinguistic Communication Levels on Iniation in Children With Disabilities. *Jornal of Speech, Language and hearing research*, Vol. 48, American Speech-Language-Hearing Association, 1098. – 1113. p
24. Broström, S. (1996) Frame Play with 6 Year – old Children. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 4, No 1, 89. – 102. p.
25. Būbers, M. (2012) *Es un Tu*. Rīga: Zvaigzne ABC, 160 lpp.
26. Černova, E. (2003) *Praktikums pirmsskolas sadarbības pedagoģijā*. Rīga: Izglītības solī, 41 lpp.
27. Cook, G., (2000) *Language Play, Language Learning*. London: Oxford University Press, 235 p.
28. Dēķens, K. (1921). *Agrā bērniība*. Rīga: Kultūras balss, 138 lpp.
29. Dodge, D. T., Koralek, D. G., Pizzolongo, P. J. (2002) *Caring for Preschool Children 2e-Volume 1* Dallass: Monarch Books, 337 p.
30. Dolto, E. (1997) *Viss ir valoda*. Rīga: Preses nams, 144 lpp.
31. Dubkēvičs, L., Ķestere, I. (2003) *Saskarsme. Lietišķā etiķete*. Rīga: Jumava, 306 lpp.
32. Dunn, O. (1991) *Beginning English with Young Children*. London, 127 p.
33. Dzintere, D. (2000) Rotaļa kā īpaša kultūras forma un kultūras apguves veicinātāja. *Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā*. Rīga: SIA Izglītības solī, 30. – 36. lpp.
34. Dzintere, D., Stangaine I. (2007) *Rotaļa – bērna dzīves prasmju sekmētāja*. Rīga: RaKa, 304. lpp.
35. Dzintere, D., Stangaine, I. (2007) *Rotaļa – bērna dzīvesveids*. Rīga: RaKa, 194 lpp.
36. Dzintere, D., Stangaine, I. (2012) Radošās rotaļas un spēles. *Ceļā uz skolu. Bērna sagatavošana pamatizglītības ieguvei*. Rīga: SIA Puse Plus, 176. – 200. lpp.

37. Eden, T.S. (2008) *Play Works: Helping Children Learn Through Play*. U.S.A: AuthorHouse, 268 p.
38. Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton, 271 p.
39. Fein, G. G. (1985) The Affective psychology of Play. *Play Interactions*. USA, Publisher Johnson & Johnson Baby, 19.-30. p.
40. Fenson, L. (1985) The Developmental Progression of Exploration and Play. *Play Interactions*. USA, Publisher Johnson & Johnson Baby, 31. – 38. p.
41. Fišers, R. (2005) *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa, 325 lpp.
42. Frahsek, S., Mack, W., Mack, C. (2010) Assessing different aspects of pretend play within a play setting: Towards a standardized assessment of pretend play in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, N. 28., The British Psychological Society, 331 – 338. p.
43. Freiberga, I. (2010) Personiskās jēgas veidošanās kreatīvais aspekts literatūras apgūvē vecākajā pirmsskolas vecumā. *Radoša personība VII*. Rīga: SIA Jumi, 118. – 126. lpp.
44. Freiberga, I., Dzintere, D., Augstkalne, D. (2009) *Bērņa valoda jaunradē un rotaļās*. Rīga: SIA Izglītības soļi, 248 lpp.
45. Fulans, M. (1999) *Izglītības reformu virzieni*. Rīga: Zvaigzne ABC, 166 lpp.
46. Gadamers, H. G. (1999) *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava, 508 lpp.
47. Garleja, R. (2006) *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga: RaKa, 200 lpp.
48. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp
49. Gopnik, A. (2009) *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us about Truth, Love & the Meaning of Life*. Farrar, Straus and Giroux, 288 p
50. Gotfried, A. E. (1985) Intrinsic Motivation for Play. *Play Interactions*. USA, Publisher Johnson & Johnson Baby, 45.-52. p.
51. Goulmens, D. (2001) *Tava emocionālā intelīģence*. Rīga: Jumava, SIA J. L. V., 462 lpp.
52. Gudjons, H. (2007) *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Jumava, 394 lpp.
53. Hansena, K., Kaufimane, R., Saifers S. (1998) *Bērncentrētu grupu veidošana*. Latvija, Sorosa fonds, 338 lpp.
54. Hese, H. (2006) *Stikla pērlīšu spēle*. Mediasant Rights, KFT/Mediasant Group, S.A., 413 lpp.
55. Hoff, E. (2009) *Language Development, Fourth Edition*. Wadsworth, Cengage Learning, 490 p.

56. Hoff, E., Shatz M. (2005) *Blachwell Handbook of language development*. USA, Folrida Atlantic University, 502 p.
57. Jermolajeva, J. (2012) Jauniešu dialogiskums / nedialogiskums viņu uzvedībā konfliktsituācijās un attieksmē pret ekstrēmistisko darbību. *Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā*. Rīga: RaKa, 177. – 195. lpp.
58. Joyce, R. (2007) *Create an Outdoor Classroom For ages 3 – 7*. Warwickshire: Scholastic ltd, 64 p.
59. Kaņepēja, R. (2012) Runātprasmes saikne ar apkārtnes un literatūras iepazīšanu. *Ceļā uz skolu. Bērna sagatavošana pamatizglītības ieguvei*. Rīga: SIA Puse Plus, 127 – 166. lpp.
60. Kāposta, I. (1993) *Didaktiskā spēle kā skolēnu mācību motivācijas veidotājs faktors*. Disertācija, Rīga: LU, 122 lpp.
61. Karpova, Ā., Plotnieks, I. (1984) *Personība un saskarsme*. Rīga: LVU, 94. lpp.
62. Ķīlis, R. (1998) *Atmiņa un vēsture. No antropoloģijas līdz psiholoģijai. Rakstu krājums*. Rīga: N.I.M.S., 113. – 130. lpp.
63. Kons I. (1982) *Es atklāšana*. Rīga: Avots, 334 lpp.
64. Kons, I. (1983) *Draudzība*. Rīga: Avots, 237 lpp.
65. Korotkova, R. (2009) Vecākā pirmsskolas vecuma bērnu dialogiskās runas attīstība pirmsskolā. *Daugavpils Universitātes 50. Starptautiskās konferences materiāli*. Daugavpils: Daugavpils Universitātes akadēmiskais apgāds „Saule”, 182 – 187 lpp.
66. Kramiņš, E. (2005). *Runas prasme saziņā*. Rīga: Turība, 688 lpp.
67. Kristapsons, S. (2011) Datu analīze pētījumā. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa, 192. – 212. lpp.
68. Kūle, M., Kūlis, R. (1998) *Filosofija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 655 lpp.
69. Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga: RaKa, 152 lpp.
70. Lasmanis, A. (1999) Pedagoģijas un psiholoģijas pētījumu plānošana un norise. Rīga: Mācību apgāds NT, 50 lpp.
71. Levenstein, P. (1985) Mothers' Interactive Behavior in Play Sessions and Children's Educational Achievement. *Play Interactions*. USA, Publisher Johnson & Johnson Baby, 160. – 167. p.
72. Levy, J. (1978) *Play Behavior*. New York: John Wiley & Sons, 134 p.
73. Lieberman, J.N. (1977) *Playfulness: in relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press, 179 p.

74. Lieģeniece, D. (1995) *Lietu vide un bērnu attīstība*. Liepāja: Liepājas Pedagoģiskā augstskola, 35 lpp.
75. Lieģeniece, D. (1995) *Rotaļas nozīme bērna pašattīstības sekmēšanā*. 6. burtnīca. Liepāja: Liepājas Pedagoģiskā augstskola, 32 lpp
76. Lieģeniece, D. (1999) *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 262 lpp.
77. Lūse, J., Miltiņa, I., Tūbele, S. (2012) *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa, 527 lpp.
78. Lust, B. (2006) *Child language*. Cambridge University Pr., 440 p.
79. Markus, D. (2003) *Bērna valoda: no pirmā kļiedziņa līdz pasakai*. Rīga: Rasa ABC, 143 lpp.
80. Markus, D. (2007) *Bērns runā kultūras pasaulē*. Rīga: Rasa ABC, 160 lpp.
81. Milts, A. (1994) Spēle ar realitāti un izdomu. *Kentaurs XXI*, Nr. 7, 6. – 10. lpp.
82. Milts, A. (2004) *Saskarsmes ētika*. Rīga: Zvaigzne ABC, 156 lpp.
83. Mukherji, P., Albon, D. (2010) *Research methods in Early Childhood: An Introductory Guide*. Los Angeles: Sage, 272 p.
84. Newcombe, N. (2002) *Child Development change over Time*. Harper Collins, 619 p.
85. Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām. (2012) <http://www.visc.gov.lv> (skatīts 15.09.2012.)
86. Omarova, S. (2009) *Cilvēks runā ar cilvēku*. Rīga: Kamene, 136 lpp.
87. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000) Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
88. Piaget, J. (1968) *Six Psychological Studies*. New York: Vintage Books, 170 p.
89. Piažē, Ž. (2002) *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp.
90. Picka, N. (1990) *Paidagoģiskā psiholoģija*. Ķelne, Selgas apgāds. 160 lpp.
91. Pipere, A. (2011) Kvalitatīvais pētījums. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa, 89. – 116. lpp.
92. Pitamika, M. (2008) *Spēles bērniem. Montesori spēles un nodarbes mazuļiem un bērniem*. Rīga: Apgāds Valters un Rapa, 160 lpp.
93. Pļaveniece, M., Škuškovnika, D. (2002) *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RAKA, 199 lpp.
94. Plotnieks, I. (1988) *Psiholoģija ģimenē*. Rīga; Zvaigzne, 171 lpp.
95. Pučure, I. (2000) Rotaļa – pirmsskolas vecuma bērnu pašapziņas sekmētāja. *Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā*. 37. – 46. lpp.
96. Pučure, I. (2001) Rotaļa dažādos vecumos. *Pirmsskolas izglītība*. 2001/3. 18.–21. lpp.

97. Purmale, R. (2002) Bērnu savstarpējās attiecības jaukta vecuma grupā. *Skolotājs*. Nr. 45, 57. – 62. lpp.
98. Rodari, Dž. (1988) *Fantāzijas gramatika*. Rīga: Padoms, 222. – 245. lpp.
99. Rogers, C.S., Sawyers, J.K. (1988) *Play in the lives of children*. Washington: National Association for the Education of Young Children, 135 p.
100. Romenkova V. (2008) *Bērns ģimenē un sabiedrībā*. Jēkabpils: SIA „Jēkabpils drukātava”, 74 lpp.
101. Romenkova, V. (1999) *Rotaļu attīstība*. Rīga: Vārti, 46 lpp.
102. Rubana, I. M. (2004) *Mācīties darot*. Rīga: RaKa, 262 lpp.
103. Salkind, N.J., Margolis, L., Ruyck, K.D., Rasmussen, K. (2006) *Encyclopedia of Human Development*. Thousand Oaks: Sage Publication, 950 p.
104. Sawyer, R. K. (1997) *Pretend Play As Improvisation: Conversation In The Preschool Classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 204 p.
105. Schwartzman, H. B. (1985) Child-structured Play: a Cross-Cultural Perspective. *Play Interactions*. USA: Publisher Johnson & Johnson Baby, 11. – 18. p.
106. Segal, M., Adcock, D. (1986) *Your Child at Play: Three to Five Years*. New York: Newmarket Press, 186 p.
107. Silander, P. (1989). Education as a Communicative Action: Aspects of Critical – Emancipatoric Pedagogy. *Scandinavian Journal of Educational research*, vol. 33, Nr 2, p. 111. – 121.
108. Skujiņa, V., Anspoka, Z., Kalnbērziņa, V., Šalme, A. (2011) *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Jelgava: Jelgavas tipogrāfija, 132 lpp
109. Smith, P., Cowie, H., Blades, M. (2003) *Understanding Children's Development. (Fourth Edition)*. Oxford: Blackwell Publishing, p. 214. – 242.
110. Špona, A. (2006) *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 211 lpp.
111. Štāls, M. (1927) *Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā*. Rīga: Valters un Rapa, 354 lpp.
112. Šteinberga, Dž., Danielsa, E. (1999) *Bērncentrētu materiālu veidošana aktivitāšu centros*. Rīga: Sorosa fonds, 213 lpp.
113. Students, J. (1935) *Bērns, pusaudzis un jaunieša psiholoģija*. Rīga: Autora izd., 735 lpp.
114. Šuvajevs, I. (2007) *Filosofija kā dzīvesmāksla*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, 152 lpp.

115. Švarca, B. (1997) *Mācīšanās ar rotaļām un spēlēm*. Rīga: Sorosa fonds Latvijā, 150. lpp.
116. Svenne, O. (1930) *Moderni audzināšanas jautājumi*. Rīga: Ausekļa izd., 197 lpp.
117. Tiļļa, I. (2005) *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: RaKa, 295 lpp.
118. *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca* (2007) Rīga: LU Latviešu valodas institūts, 623 lpp.
119. Vandenberg, B. (1985) Beyond the Ethology of Play. *Play Interactions*. USA: Publisher Johnson & Johnson Baby, 3. – 10. p.
120. Weininger, O. (1979) *Play and Education*. Springfield, III: Thomas Publisher, 184 p.
121. Wiersma, W., Jurs, S., G. (2005) *Research Methods in Education. An Introduction*. Boston: Pearson Education, 504 p.
122. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: Eve, 392 lpp.
123. Vītgenšteins, L. (1997) *Filosofiskie pētījumi*. Rīga: Minerva, 255 lpp.
124. Wood, L., Attiefield, J. (1996) *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing, 210 p.
125. Zimmer, R. (2010) *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Wen: Verlag Herder GmbH, Freiburg in Breisgan, 219
126. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 275 lpp.
127. Арушанова, А. (2004) *Истоки диалога 5-7 лет*. Москва: Мозаика-Синтез, 186 с.
128. Андреева, Г. М. (2000) *Психология социального познания*. Москва: Аспект Пресс, 287 с.
129. Баранова, Е. (2010) Какие вопросы задают дети. *Дошкольное воспитание*, №10, 4. – 12. с.
130. Бахтин, М.М. (1986) *Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, с. 250 – 296.
131. Берков, В.Ф. (2002) *Культура диалога*. Учебно – методическое пособие. Мн.: Новое знание, 368 с.
132. Бернс, Р. (1986) *Развитие Я – концепции и воспитание*. Москва: Прогресс, 441 с.
133. Бизикова, О. (2007) Игра как фактор развития диалога. *Дошкольное воспитание*. Nr 5, 9.с.
134. Бизикова, О.А. (2008) *Развитие диалогической речи дошкольников в игре*. Москва: Скрипторий, 136 с.

135. Брунер, Дж. (1987) *Игра, мышление и речь. Перспективы. Вопросы образования.* № 1. Москва, 73 – 82 с.
136. Винокур, Т.Г. (1998) *Диалог. Русский язык. Энциклопедия* / гл. ред. Ю.Н. Караулов. Москва: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, с. 119.-120.
137. Волков, Б.С., Волкова, Н.В. (2003) *Психология общения в детском возрасте.* Москва: Педагогическое общество России, 237 с.
138. Выготский, Л. (1997) *Вопросы детской психологии.* Санкт – Петербургб: Союз, 224 с.
139. Выготский, Л. (1966) *Игра и психическое развитие ребенка. Вопросы психологии,* №6; Из записок конспекта Л.С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста, 48.-57. с.
140. Глухов, В. (2005) *Основы психолингвистики.* Москва: АСТ, Астрель, 351 с.
141. Изаренков, Д.И. (1981) *Обучение диалогической речи.* Москва: Русский язык, 136 с.
142. Казаковская В.В. (2006) *Вопросо-ответные единства в диалоге „Взрослый-ребенок”.* Санкт-Петербург: Наука, 455с.
143. Кучинский, Г.М. (1983) *Диалог и мышление.* Минск: Белорус, гос. ун-т.,190 с.
144. Леонтьев, А. Н. (1983) *Психологические основы дошкольной игры. Изб. психологические произведения: В 2-х т.: Т. 1.* Москва: Педагогика, 23. – 91.с.
145. Лепская, Х. (1997) *Язык ребёнка (Онтогенез речевой коммуникации).* Москва: МГУ, 152 с.
146. Макаров, В. В. (2002) *Глобальное коммуникативное пространство, культура и информационная безопасность: размышления. Человек и современный мир.* Москва, 56 с.
147. Миллер, С. (1999) *Психология игры.* Санкт-Петербург: Университетская книга, 320 с.
148. Михайленко, Н., Короткова, Н. (1985) *Почему ребенок играет? Дошкольное воспитание,* № 4. 21. – 24.с.
149. Михайленко, Н., Короткова, Н. (2000) *Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя.* 2-е изд., испр. - Москва: Издательство ГНОМ и Д, 96 с.
150. Михайленко, Н., Короткова, Н. (2001) *Как играть с ребенком.* Москва: Академический Проект,160 с.

151. Монтессори, М. (2012) *Дети - другие*. Москва: Издательский дом Карпуз, 334 с.
152. Наследов, А. (2008) *SPSS: профессиональный статистический анализ данных*. Санкт-Петербург: Питер, с. 283-284.
153. Новиков, А.М. (2006) *Методология игровой деятельности*. Москва: Издательство Эгвес, 48 с.
154. Новоселова, С. (1997) О Новой классификации детских игр. *Дошкольное воспитание*, № 3., 84-86. с.
155. Оллпорт, Г. (2002) *Становление личности: Избр.тр.* Москва: Смысл, 462 с.
156. Пантина, Н. С. (1996) *Ставление интеллекта в дошкольном детстве*. Москва: РОССПЭН, 271 с.
157. Пиаже, Ж. (1997) *Реч и мышление ребёнка*. Санкт-Петербург: Союз, 250 с.
158. Поддьяков, Н.Н. (1997) Игровая позиция – важнейшее качество личности дошкольников. *Дошкольная воспитанья*, 8, 60. – 70. с.
159. Рубинштейн, С. (2008) Вопросы и их роль в умственном развитии ребёнка. *Дошкольное воспитание*, №. 2, 8 – 13 с.
160. Рубинштейн, С. (2000) *Основы общей психологии*. Москва: СПб.Питер, 10 – 53. с.
161. Сайко, Э. В. (1999) О природе и пространстве «действия» диалога. *Дошкольное воспитание*. №12. 32. – 33.с.
162. Сапригина, Н. В. (2003) *Психолингвистика диалога*. Москва: Изд-во "ТЭс", 328 с.
163. Селевко, Г.К. (1998) *Современные образовательные технологии*. Москва.: Народное образование, 256 с.
164. Селман, Р. (1995) Этапы развития социального интеллекта. *Психология саморазвития* / под ред. Г. А. Цукермана, Б. М. Мастерова. Москва: Интерпрайс, С. 45 – 47.
165. Сохин, Ф.А. (2002) *Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учеб.-метод. Пособие*. Москва: Изд-во МПСИ, 221 с.
166. Таймазов, В. А., Курамшин, Ю. Ф., Марьянович, А. Т. (2006) *Петр Францевич Лесгафт. История жизни и деятельности*. СПб.: Печатный двор им. Горького, 480 с.
167. Формановская, Н.М. (2002) *Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст*. Москва: Русская мысль, 160 с.

168. Фребель, Ф. (2005) *Будем жить для своих детей*. Екатеринбург: У – Фактория, 248 с.
169. Харченко, Б.Л. (2013) *Мозаика разговорной речи: новые аспекты исследования, электронная база высказываний*. Москва: Издательство Литературного института им. А.М. Горького, 190 с.
170. Хейзинга, Й. (1992) *Homo Ludens / Человек играющий в тени завтрашнего дня*. Москва: Прогресс, Прогресс-Академия, 464 с.
171. Шахнорович, А.М. (1989) Синтаксическая семантика в онтогенезе. *Детская речь: проблемы и наблюдения: сб. науч.тр.* Ленинградского гос. пед. ин-т. Л., с.13 – 22
172. Шведова, Н.Ю. (1960) *Очерки по синтаксису русской разговорной речи*. Москва: Изд-во академии наук СССР, 170 с.
173. Щерба, Л.В. (1957) *Современный русский литературный язык*. Избр. работы по рус. яз. Москва.: Просвещение, с. 113-129
174. Эльконин, Д. Б. (1971) К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*. № 4. 6. – 20. С.
175. Эльконин, Д. Б. (1999) *Психология игры*. Москва.: ВЛАДОС, 358.с.
176. Якубинский, Л.П. (1996) *Язык и его функционирование*. Москва: Наука, 208 с.

Pielikumi

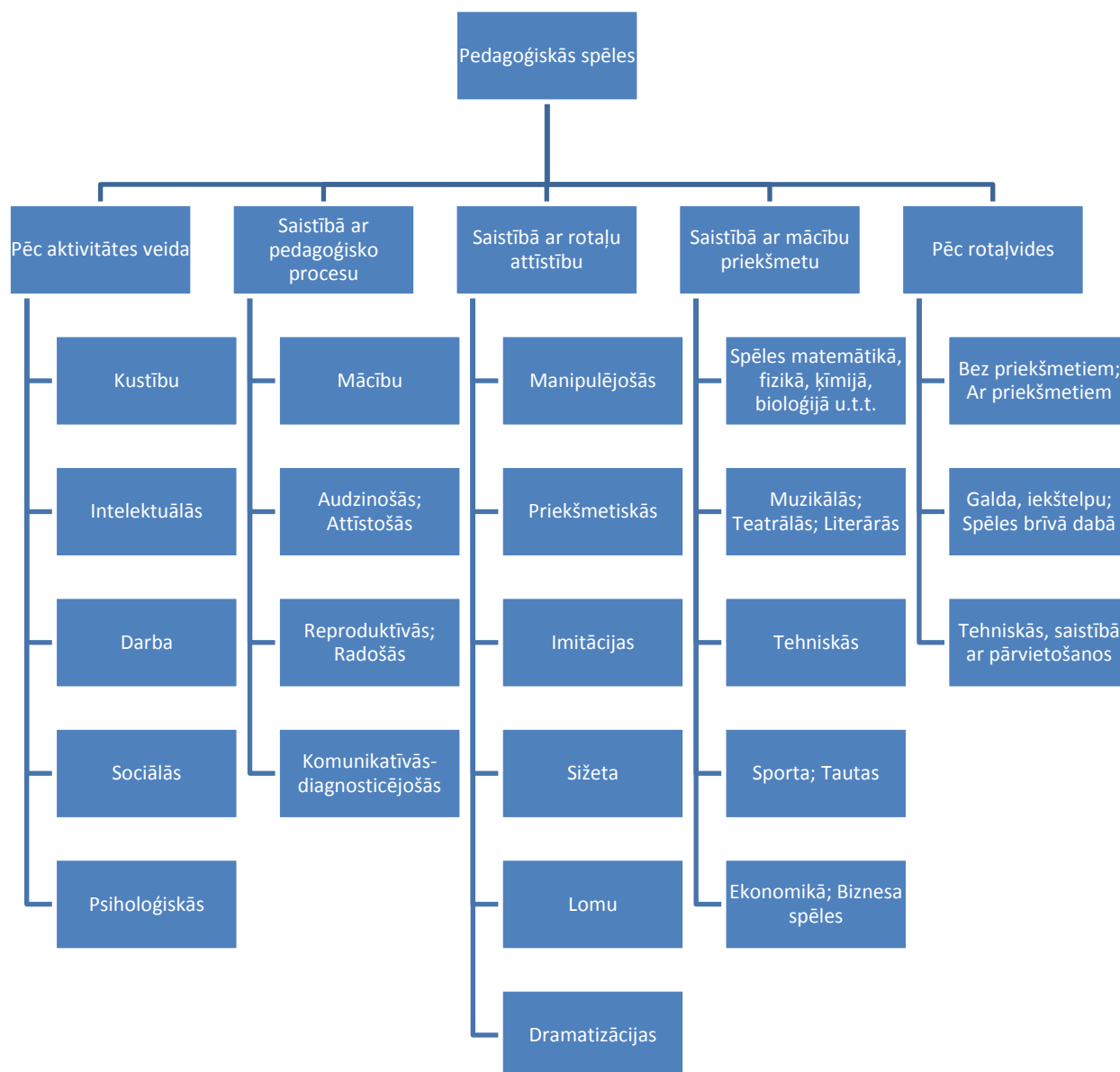
1. pielikums. *Rotaļas un spēles skaidrojums vārdnīcās*
2. pielikums. *Rotaļu iedalījums, ievērojot bērnu iniciatīvu*
3. pielikums. *Rotaļu un spēļu iedalījums pēc G.K. Selevkova (Селевко,*
4. pielikums. *Aptaujas lapa skolotājiem*
5. pielikums. *Pirmsskolēnu dialogrunas vērtēšanas kritēriji un rādītāji*
6. pielikums. *Mācību materiāli bērnu dialogrunas attīstības sekmēšanai*
 - 6.1.pielikums. *Mācību materiāls, apgūstot runas etiķetes pamatus*
 - 6.2.pielikums. *Literatūras, daiļdarbu teksti teatrālajām rotaļām*
 - 6.3. pielikums. *Dzejoļi teatrālu epizožu izspēlēšanai*
 - 6.4. pielikums. *Pieaugušo strukturētās rotaļas dialoga replikas vienības „jautājums-atbilde” apgūšanai*
 - 6.5. pielikums. *Pieaugušo strukturētās rotaļas replikas vienības „pamudinājums – reakcija uz pamudinājumu” apgūšanai*
 - 6.6. pielikums. *Pieaugušo strukturētās rotaļas patstāvīgai dialoga veidošanai*
 - 6.7. pielikums. *Kustību rotaļas ar dialogu tekstiem*
 - 6.8. pielikums. *Pieaugušo strukturētās rotaļas bērnu sadarbības prasmju sekmēšanai*
7. pielikums. *Aptaujas 1. jautājuma atbilžu biežumi un vidējais rangs*
8. pielikums. *Histogrammas – „K” grupas 1. mērījuma kritēriju grafiskie attēli*
9. pielikums. *Histogrammas – „K” grupas 2. mērījuma kritēriju grafiskie attēli*
10. pielikums. *2. mērījuma statistikas rādītāji eksperimentālās darbības noslēgumā*
11. pielikums. *Eksperimentālā programma bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai*
12. *pielikums. Iestādes vadītājas pētījuma atļaujas formas paraugs*
13. pielikums. *Vecāku/aizbildņu piekrišanas formas paraugs*

1. pielikums. *Rotaļas un spēles skaidrojums vārdnīcās*

Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. R.: Zvaigzne ABC,2000	Psiholoģijas vārdnīca. R.: Mācību grāmata,1999.
<p style="text-align: center;">Rotaļa –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesanta, izklaidējoša rakstura nodarbība laika īsināšanai, atpūtai, redzesloka paplašināšanai, pozitīvu attiecību veidošanai vai kādam noteiktam mācību mērķim; • svarīga mācīšanās darbība bērniem pirmsskolas un jaunākajā skolas vecumā; • bērniības būtiska sastāvdaļa; • bērna attīstības un audzināšanas pamatveids; • jūtu, domāšanas un jaunrades skola (150.lpp.) 	<p style="text-align: center;">Rotaļa –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktivitāte, kas sniedz gandarījumu neatkarīgi no rezultāta; • Nenopietna un nemērķtiecīga darbība; • Viena no pamatīpašībām ir izdomāta situācija. Tikpat svarīga ir bērnu brīva vēlmju izteikšana, iniciatīva un nenoteiktība; • Rotaļā notiek iemaņu un prasmju attīstība, pieaugušā darbības imitācija un manipulācija ar aizvietojošiem priekšmetiem. Dažreiz šo aizvietošanu saprot kā bērnu iztēles bagātību. (124.lpp.)
<p style="text-align: center;">Spēle –</p> <p>Īpašiem paņēmieniem un noteikumiem saistīta variatīvi situatīva radoša nodarbe, tās norise savstarpējo sacensību veidā (162. lpp.)</p>	<p style="text-align: center;">Spēle –</p> <p>Rotaļa ar noteikumiem, kur ir savs sižets, un galvenais īpatsvars pieder sociālai mijiedarbībai (138. lpp.)</p>

2. pielikums. *Rotaļu iedalījums, ievērojot bērnu iniciatīvu (Pēc S. Novosjolovas)*

Rotaļu klase	Tipi	Apakštipi	Vecuma adresāts
Rotaļas, kas sākas pēc bērnu iniciatīvas	Rotaļas eksperimenti	<ul style="list-style-type: none"> • Ar dabas materiāliem; • Ar cilvēkiem un dzīvniekiem; • Saskarsmes rotaļas; • Ar speciālām rotaļlietām 	4 – 10 gadi 5 – 10 1 -10 1 – 10
	Brīvās sižeta rotaļas	<ul style="list-style-type: none"> • Atdarinošās rotaļas; • Sižeta lomu rotaļas; • Režisoriskās; • Dramatizācijas 	2 – 3 3 – 7 4 – 10 5 - 10
Rotaļas un spēles, kuru iniciators ir pieaugušais	Mācību spēles	<ul style="list-style-type: none"> • Pašattīstošās, priekšmetiskās; • Sižeta didaktiskās; • Kustību rotaļas; • Rotaļas ar dziedāšanu; • Mācību priekšmetiskās 	1 – 6 2 – 6 2 – 10 2 – 10 4 – 10
	Rotaļas priekam, vaļasbrīžiem	<ul style="list-style-type: none"> • Intelektuālās; • Uzjautrinošās spēles; • Izklaidējošās spēles; • Ēverģēlību rotaļas; • Datorspēles 	5 – 10 2 – 8 4 – 10 3 – 10 4 - 10
Tautas rotaļas	Rituālās spēles	<ul style="list-style-type: none"> • Kulta; • Ģimenes; • Gadskārtu ieražu spēles; 	6 – 10 3 – 10 3 – 10
	Spēles vingrinājumi	<ul style="list-style-type: none"> • Intelektuālās; • Sensomotorās; • Adaptējošās; 	5 – 10 1 – 10 3 – 10
	Rotaļas vaļasbrīžiem	<ul style="list-style-type: none"> • Tradīciju spēles; • Klusās; • Uzjautrinošās; • Izklaidējošās 	6 – 10 1 – 10 1 – 10 3 - 10

3. pielikums *Rotaļu un spēļu iedalījums pēc G.K. Selevkova (Селевко, 1998,53)*

Cienījamie pirmsskolas skolotāji!

Pētījuma „Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība rotaļā” ietvaros lūdzu Jūs atbildēt uz dažiem jautājumiem. Ļoti priecāšos, ja Jūs atradīsiet laiku un atbildēsiet. Pētījums tiek veikts ievērojot konfidencialitātes principu. Sniegtā informācija būs pieejama vienīgi pētniekam un tiks izmantota tikai pētījuma ietvaros.

Pētījumu veic Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas doktorante Inga Stangaine

1. **Kādiem bērnu runas attīstības uzdevumiem Jūs pastiprināti pievēršat uzmanību runas attīstības nodarbībās?** Sanumurējiet minētos uzdevumus nodarbībās atkarībā no savām prioritātēm dilstošā secībā no 1 (pievēršu daudz uzmanības) līdz 7 (pievēršu maz uzmanības).

- vārdu krājuma attīstība
- runas gramatiskās struktūras veidošana
- runas skaņu kultūras audzināšana
- sarunvalodas (dialoga) veidošana
- stāstīt prasmes (monologrunas) apguve
- iepazīšanās ar daiļliteratūru
- bērnu sagatavošana lasīt un rakstīt prasmes apguvei

2. **Kādos darbības veidos sekmējat bērnu dialogrunas prasmes?**

3. **Kādas metodes izmantojat, attīstot bērnu dialogrunas prasmes?**

4. **Svarīgi attīstīt bērnu komunikatīvās prasmes, jo** _____

5. **Bērnu rotaļa ir vērtība, jo** _____

6. **Brīvajai rotaļai pedagoģiskajā procesā pirmsskolā tiek ierādīts pietiekams laiks**

Piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Nepiekrītu
----------	---------------------------------	---------------------------------	------------

7. Kādos dienas ritma posmos Jūsu PII bērniem tiek atvēlēts laiks brīvajām rotaļām (lūdzu mināt konkrētus laikus)?

8. Kādas rotaļlietas, materiālus un priekšmetus brīvajās rotaļās izmanto Jūsu grupas bērni?

9. Kādi rotaļu temati dominē Jūsu bērnu rotaļās?

10. Kāda Jūsaprāt ir skolotāja loma bērnu brīvo rotaļu laikā?

11. Jūsu pedagoģiskā darba stāžs (gados)

12. Ar kāda vecuma bērniem strādājat?

Paldies par sadarbību! Vēlu daudz radošu ideju un prieku strādāt!

5.pielikums. Pirmsskolēna dialogrunas vērtēšanas kritēriji un rādītāji

Vērtēšanas kritēriji	Rādītāji	Vērtējums ballēs			
		1	2	3	4
1. Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai	1) brīvi uzrunā pieaugušo	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	2) brīvi uzrunā vienaudzi	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	3) uzdod daudzveidīgus jautājumus	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	4) adekvāti atbild uz jautājumu, uzturot sarunas tematu	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	5) izmanto lūgumus, ierosinājumus un citas pamudinājuma replikas	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	6) lomu dialogos ir līdzvērtīgs sarunu biedrs	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	7) maina bals intonāciju atkarībā no lomas	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
2. Prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	1) teksta vai teikuma atbilstība saziņas mērķim	Neatbilst	Reti atbilst	Bieži atbilst	Atbilst
	2) vārda nozīmes izpratne un lietojums atbilstoši saziņas situācijām	Izprot daļēji un lieto reti	Izprot, bet lieto reti	Izprot un lieto bieži	Izprot un lieto vienmēr
	3) skaņu izruna vārdos	Vairākas skaņas vai vairāku skaņu grupas artikulē nepareizi, runa grūti saprotama	Divas skaņas vai divu skaņu grupas artikulē nepareizi	Vienu skaņu vai vienu skaņu grupu artikulē nepareizi	Pareiza skaņu izruna

3. Prasme ievērot dialogrunas kultūru	1) nepārtrauc sarunas biedru	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	2) prot argumentēti izteikt savu viedokli	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	3) prot argumentēti atsacīties no partnera pamudinājuma	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	4) pauž labvēlīgu attieksmi pret rotaļu partneriem (verbāli, neverbāli)	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	5) vienojas ar partneri par kopīgām darbībām	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr
	6) prot risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā	Nekad	Reti	Bieži	Vienmēr

6. pielikums. *Mācību materiāli bērnu dialogrunas attīstības sekmēšanai*

6.1. Mācību materiāls apgūstot runas etiķetes pamatus (adaptēts pēc O. Bizikovas, 2008)

Saskarsmes situācija	Pamudinājuma replikas	Atbildes replikas
Lūgums	Lūgums atļaut: -Vai es drīksti... -Atļauj (iet) -Atļauj (iet) lūdzu... Lūgums – pamudinājums: -lūdzu, ja nav grūti... -ja varētu... -ļoti tevi lūdzu... -vai tu nevari? -Vai jūs varētu?	-Lūdzu. -Jā (jā-jā). -Labi. -Ar prieku. -Nē -Labprāt. -Man nekas nav pretī. -Neiebilstu. -Tūlīt. -Nevaru. -Es gribētu, bet... -Man ļoti žēl....
Pateicība	-Paldies. -Liels paldies. -Paldies jums (tev). -Esmu Jums pateicīgs.	-Lūdzu. -Nav par ko -Tas nav tā vērts. -Uz veselību. -Man bija prieks palīdzēt.
Ieteikums	-Aiziet... -Lūdzu... -Paņemiet... -Sēdieties, lūdzu. -Vai gribi(at), lai palīdzu?	Piekrīšana: -Labi, esmu ar mieru. -Paldies. Atteikums: -Paldies, neuztraucieties. -Paldies, es pats. -Atvainojiet, bet...
Atvainošanās	-Piedodiet man. -Piedodiet, atvainojiet. -Neapvainojies. -Nedusmojies. -Esmu vainīgs	-Lūdzu. -Labi. -Nekas. -Nav vērts atvainoties. -Es nedusmojos. -Nu ko Jūs (Tu)
Ielūgums	-Atļauj man uzaicināt uz dzimšanas dienu, deju... -Es gribu Tevi (Jūs) uzaicināt. Vai Tu (Jūs) atnāksi (iet)? -Nāc (iet) ciemos, ja varat uz manu dzimšanas dienu. Būšu ļoti priecīga. -Lūdzu pie galda...	Paldies par uzaicinājumu, noteikti atnākšu. -Paldies par uzaicinājumu, bet atnākt nevarēšu. -Ar prieku. -Esmu gatavs.
Padoms	-Vai Tu negribētu darīt tā...? -Izdari tā, jo manuprāt tā būs labāk. -Vai drīkstu dot padomu?	-Paldies, Tev taisnība. -Piekrītu, tā arī darīšu. -Atvaino, es pats (i). -Atvaino, bet man pašam gribētos izlemt, kā būs pareizi.

6.2. pielikums *Literatūras, daiļdarbu teksti teatrālajām rotaļām*Latviešu tautas pasaka
„Par veča cimdiņu”

Reiz dzīvoja sirms vecītis. Reiz aukstā ziemā viņš brauca uz mežu pēc malkas, un viņam gribējās aizdegt pīpīti. Bet, kamēr viņš pa azoti meklēja posu, tabaku un šķiltavas, viņš pazaudēja vienu cimdiņu.

Muša, no aukstuma bēgdama, ierauga cimdiņu, ieskrien iekšā un sāk no prieka deļot.

Pelīte, no aukstuma bēgdama, pieskrien pie cimdiņa un prasa: „Kas tur cimdiņā deļo?”

„Es pati – muša – ķēniņiene, bet kas tu esi?”

„Es esmu pelīte – pīkstīte, laid mani pasildīties.”

„Lien un sildies!”

Pelīte ielien cimdā, un nu deļo abas ar mušu.

Zaķi, no aukstuma bēgdams, ierauga cimdiņu, skrien klāt un prasa, kas tur deļo. Abas deļotājas atbild: „Es – muša – ķēniņiene, es pelīte – pīkstīte, bet kas tu tāds esi?”

„Es esmu zaķītis – baltļipītis, ielaidiet mani pasildīties.”

„Labi, lien un sildies!”

Zaķītis ielien cimdā, un nu sāk visi trijātā deļot.

Vilks, no aukstuma bēgdams, ierauga cimdu un prasa: „Kas tur cimdā deļo?”

„Muša – ķēniņiene, pelīte – pīkstīte, zaķītis – baltļipītis, bet kas tu tāds esi?”

„Es esmu pats vilks strupausis. Laidiet mani pasildīties.”

„Labi, lien un sildies.”

Vilks ielien cimdā, un šie sāk cetratā deļot.

Lācis, no aukstuma bēgdams, atrod cimdu un prasa: „Kas tur tanī cimdā deļo?”

„Muša – ķēniņiene, pelīte – pīkstīte, zaķītis – baltļipītis, vilciņš – strupausītis, bet kas tu tāds?”

„Es – pats lielais pinka, laidiet mani pasildīties.”

„Labi, lien un sildies.”

Lācis ielien, un nu viņi piecatā deļo pa cimdu.

Kur bijis, kur ne, atskrien gailis un nodzied: „Ķīkarīgā!”

Deļotāji nobīstas un sāk ar spēku visi reizē laužties no cimdiņa ārā.

Muša dodas uz ķēniņa pili, pelīte – uz kartupeļu pagrabu, zaķis – pie siena kaudzes, vilks – krūmos, lācis – mežā.

Skriedami viņi saplēš veča cimdiņu, un tā vecītis līdz šai dienai staigā ar vienu cimdu.

Pēc Margaritas Stārastes
„Ziemas pasaka”

Zvārgulīšu ciema pļavā bija kāds rūķu ciems. Trīs rūķi sēdēja istabā uz mūrīša, grieza īkšķus vienu ap otru un sprieda par gaidāmajām brīvdienām.

Zilcepuris: „Es brīvdienās cepšu rauga pankūkas.”

Zaļcepuris: „Es vārīšu piena ķīseli.”

Brūncepuris: „Bet es aiziešu ciemos pie irbes. Viņa solīja mani pacienāt ar zemeņu ievārījumu.”

Ciema viņā galā apspriedās arī Sniegamāte ar Sarmu un Salu. Tur bija arī Lausks. Sniegamāte: „Ziema ir mūsu gadalaiks! Parādīsim, ko mākam!”

Sniegamāte apņēmās izrotāt katru skursteņa galu, katru palodzi un krūma galu. Sals apņēmās izaudzēt leduspuķes rūtīs. Viņu visi gribēja pārvērst ciemu brīnišķīgā Ziemas pasakā.

Tobrīd garām gāja trīs rūķi.

Zilcepuris: „Nemaz nebūs tik brīnišķīgi. Es brīvdienās cepšu rauga pankūkas. Man bieži būs jātekā pāri pagalmam pēc malkas. Pa dziļu sniegu brist ir nepatīkami un auksti!”

Zaļcepuris: „Jā, jā! Man būs jāiet pie bagātā Kļāigātāja, jo viņam ir kaza, kas dod pienu. Pa dziļu sniegu brist ir grūti.”

Brūncepuris: „Nu ja! Kā tad es pie irbes nokļūšu? Kā pagaršošu zemeņu ievārījumu?”

Tā nu rūķi purpinādami devās tālāk. Nemaz lāga neatvadījušies no Sarmas, Lauska un Sala. Tāda uzvedība sarūgtināja Sniega māti, un viņa kopā ar citiem devās prom.

Zilcepuris: „Rau! Tur ciemā ienāk kāds, pelēkos kamzoļos tērpies. Un viņam apkārt lēkā mazi, slapji ķiņķēziņi!”

Zaļcepuris: „Tas ir Atkustnis ar saviem dubļu velniņiem! Dubļu velniņi novelk malā sniegpārslas un nostājas to vietā!”

Brūncepuris: „Kāds pagalmis! Dubļi vien! Un pavardu nevaru iekurt! Malka izmirkusi!”

Zaļcepuris: „Ak, mans piena ķīselis! Ko nu!”

Brūncepuris: „Ak tu, tētīt! Atkustnis noklājis man ceļā lielu ezeru! Netieku pie irbes! Nepagaršošu zemeņu ievārījumu”

Zilcepuris: „Palūgsim Sniega māti, lai viņa kopā ar Salu, Sarmu un Lauski aizdzen Atkustni. Varbūt viņš paklausīs, varbūt vēl visu var labot. Ejam!”

Rūķi: „Ak, Sniegamāt! Palūkojies uz mums, esam tik bēdīgi, vai Jums mūs nemaz nav žēl?”

Sniegamāte: „Nu labi jau labi, labosim tā palaidņa nedarbus! Lai viss atgriežas savās vietās!”

Viss atgriezās savās vietās, pat zvaigznītes pameta gaisā savus spīdumiņus un atdeva sniegam savu mirdzumiņu.

Tas notika senseņos laikos, vai varbūt arī ne tik senos laikos. Bet vēl aizvien lieli un mazi priecājas par zvaigznītes mirdzumiņu sniegā.

Krievu tautas pasaka „Zaķis un lapsa”

Kaimiņos dzīvojuši zaķis un lapsa. Zaķim bijusi nesmuka tāšu būdiņa, bet lapsai – smuka ledus būdiņa.

Atnācis pavasaris ar savu siltumu un izkausējis lapsas būdiņu. Lapsa nu gājusi pie zaķa un lūgusi atļauju uz brītiņu būdiņā sasildīties. Zaķis to arī atļāvis. Bet lapsa, tikko būdiņā iekšā, aiztrieca zaķi. Lai ejot, taisot sev citu būdiņu.

Zaķis gājis pa ceļu un raudājis. Vilks saticis viņu raudam un prasījis: „Kāpēc tu raudi?”

Zaķis: „Kā lai neraudu? Dzīvoju ar lapsu kaimiņos. Man – tāšu, viņai – ledus būdiņa. Atnāca pavasaris ar savu siltumu, izkausēja lapsas būdiņu, bet viņa atņēma man tāšu būdiņu.”

„Labi!” vilks iesaucies. „Iesim! Es lapsai atņemšu būdiņu.”

Zaķis ar vilku iegājuši būdiņā, bet lapsa no aizkrāsnes kliegusi: „Ārā, ārā! Kā lēkšu, tā visus izsviedīšu!” Vilks nobijies un aizbēdzis.

Zaķis atkal gājis pa ceļu un raudājis. Šoreiz viņu saticis lācis un prasījis: „Kāpēc tu raudi?”

Zaķis atbildējis: „Kā lai neraudu? Dzīvoju ar lapsu kaimiņos. Man – tāšu, viņai – ledus būdiņa. Atnāca pavasaris ar savu siltumu, izkausēja lapsas būdiņu, bet viņa atņēma man tāšu būdiņu.”

„Labi!” lācis iesaucies. „Iesim! Es lapsai atņemšu būdiņu.”

Zaķis ar lāci iegājuši būdiņā, bet lapsa no aizkrāsnes kliegusi: „Ārā, ārā! Kā lēkšu, tā visus izsviedīšu!” Lācis nobijies un aizbēdzis.

Zaķis atkal gājis pa ceļu un raudājis. Šoreiz viņu satīcis gailis un prasījis: „Kāpēc tu raudi?”

Zaķis atbildējis: „Kā lai neraudu? Dzīvoju ar lapsu kaimiņos. Man – tāšu, viņai – ledus būdiņa. Atnāca pavasaris ar savu siltumu, izkausēja lapsas būdiņu, bet viņa atņēma man tāšu būdiņu.”

„Labi!” gailis iesaucies. „Iesim! Es lapsai atņemšu būdiņu.”

Gailis ar zaķi iegājuši būdiņā, bet lapsa no aizkrāsnes kliegusi: „Ārā, ārā! Kā lēkšu, tā pie apkakles visus izsviedīšu!”

Gailis: „Valdies, māsiņ! Te ienācis karavīrs ar šķēpiem un zobeniem. Ja neatstāsi būdiņu ar labu, tad iesāksies karš.” Gailis vēl uzklēdzis: „Re, re, ku karavīrs!”

Lapsa nu nobijusies un aizbēgusi. Zaķis ar gaili iesākuši kopīgu dzīvi un bijuši ļoti draudzīgi.

Latviešu tautas pasaka **„Mamm, kur lielā karote?”**

Māte no rīta, meitiņu celdama, saka: „Celies, meitiņ, celies – jau gailītis dzied!” Meita atbild: „Lai dzied, māmiņ, gailītis. Gailītim maza galviņa, drīz var izgulēties.”

„Celies nu, meitiņ celies – jau gaismiņa aust!”

„Lai aust, māmiņ, gaismiņa. Viņai daudz jāapgaismo.”

„Celies nu, meitiņ, celies – jau saulīte lec!”

„Lai lec vien saulīte. Saulītei daudz jātek.”

„Celies nu, meitiņ, celies – jau putra izvārīta, jāēd brokastis.”

Nu gan meitiņa aši no gultas laukā un sauc: „Mamm, kur lielā karote?”

6.3. pielikums. *Dzejoļi teatrālu epizožu izspēlēšanai*

Jāzeps Osmanis

J.Bērziņa

Lūdzu, lūdzu un paldies

Mans draugs saka : lūdzu, -
 Es viņam : paldies.
 Es viņam : paldies, - viņš man : lūdzu.
 Viņš man : lūdzu, - es vēlreiz : paldies
 Es vēlreiz : paldies, - viņš vēlreiz : lūdzu.
 -Lūdzu, lūdzu!
 -Paldies, paldies!
 Sakiet , lūdzu, - cik ilgi tā ies?
 -Cik ilgi būs lūdzu, tik ilgi –paldies.
 -Cik ilgi – paldies, tik ilgi būs lūdzu.
 -Ā! Paldies...
 -Lūdzu!

Laiks gulēt

Laiks gulēt, laiks gulēt,
 Saka īkšķītis.
 Vēl jāuzēd, vēl jāuzēd,
 Atbild podlaiža.
 Kur es tev ņemšu?
 Kur es tev ņemšu? – prasa Indriķis.
 No vectēva skapja,
 No vectēva skapja, - atbild zeltnešis.
 (čukstst rečītējot) – Visu mammai pasacīšu,
 Visu mammai pasacīšu, - (dziedot) saka
 Ansītis.

Darbība: dziedot, izliek tekstā minētos
 pirkstus – vispirms labās rokas īkšķi,
 pārkārtojot frāzi, kustina keisās rokas īkšķi.
 Analogiski kustina visus pārējos pirkstus.
 (Brice, 2007, 65)

Māra Zālīte

Kam ir visskaistākās ūsas

-Kas par jautājumu – kam,-
 Pele saka – pelēnam!
 Kaķis murrā – kādi nieki,
 manas ūsas – mani prieki.

Paskaties uz manu pusi!
 Ūsas skaistākās ir trusim!

Lūsis rūc – nu ko jūs, ūsas

Labrīt, labrīt,

To sakām mēs visi tūlīt.
 Labrīt, labrīt,
 Lai gaisma jums sirsniņā krīt! Labrīt,
 labrīt,
 To nedrīkstam aizmirst nekad! Labrīt,
 labrīt,
 Lai pār pasauli skan!

Dziesmu pirkstiņspēle „Kur tu esi?” –

Kur tu esi, īkšķīti? 2*
 -te jau esmu! 2*
 Kā tev labi klājas? 2*
 -labi gan, labi gan! 2*
 Kur tu esi, rādītāj?
 -te jau esmu!
 Kā tev labi klājas?
 -labi gan, labi gan!
 Kur tu esi, i Indriķi?
 -te jau esmu!
 Kā tev labi klājas?
 -labi gan, labi gan!
 Kur tu esi, pintiķi?
 -te jau esmu!
 Kā tev labi klājas?
 -labi gan, labi gan!

Darbība: labās rokas pirksti ir dūrītē,
 kreisās roka dūrīte paslēpta aiz
 muguras. Dziedot: „Kur tu esi,
 īkšķīti?” – kustina labās rokas īkšķi.
 Atbildot tiek parādīts un kustināts
 kreisās rokas īkšķis. Analogiski
 kustības izpilda ar katru rokas
 pirkstiņu.

Visuskaistākās ir lūsim.

Sami piepeld. – Labāk būs,
ja tu apskatīsi mūs.

Kamēr es tās ūsas pētu, kuram ir
visskaistākās,

Mamma saka – mūsu tētim
Ūsas ir visskaistākās.

J.Poruks
Tracis

Mazs kaķīts, mazs zaķīts
Uz ceļa satikās un brīnojās:

„Kurp lēksi, zaķīti?”
„Uz kāpostiem, kaķīti!”

„Un tu tā lēnītēm?”
„Uz pelītēm!”

Kāpostiņš čaukstēja,
Pelīte pīkstēja;
Puisīts klausījās,
Sunīts ausījās.

Suns pakaļ zaķīšam,
Puisīts- kaķīšam;
Ak, kas par riešanu,
Kas par skriešanu!

Miera skūpstis

Lapsa nāca sērst pie gaiļa:
Gailis augstāk laktā lēca.
Lapsa teica laipni – jautri:

Ko vairs, kaimiņ, vairies manis?
Zemē kāp no savas laktas!
Zini vēsti: kari beigti!

Mūžīgs miers nu būs virs zemes,
Visi dzīvos satiecībā,
Lopī skūpstīs tagad zvērus.”-

„Tev gan tiesa”, saka gailis.

Dagnija Dreika

-Pelīt, melīt, saki – ko tu grauz?
-Auzu grauzu, bērniņ, liec aiz auss!
-Pelīt, melīt, kur tava klēts?
-Klēts uz vistas kājas mežā lec.
-Pelīt, melīt, kur tavs auzu lauks?
-Bērniņ, ērmiņ, visur auzas aug!
-Pelīt, melīt, saki – kas tās pļauj?
-Vēji sējēji un vēji ārā rauj.
-Pelīt, melīt, kas tās auzas kuļ?
-Tikai vēji, kamēr citi guļ!
-Pelīt, melīt, vai tu nemels vien?
-Bērniņ, ērmiņ, melšu, jānudien!
-Pelīt, melīt...- Kurpe kaktā – būkš!
-Bērniņ, ērmiņ, sveiks! – Un prom –
spudūkš!

Rainis

V.Plūdonis

Āzītis, kaza un vilks

Mežmalē uz noras mazas
Ganās āzītis un kazas.
Āzīt, āzīt, uzmanies –
Vilks pa mežu cīrēt ies!

„Nebīstos no vilka nagiem:
Palaižos uz āža ragiem!”
„Āzīt, āzīt, nelielies –
Gan tu pēcāk sūkstīsies!”

Vilks no meža laukā lec;
Āzīt's nezina vairs, cik vecs...
„Āzīt, āzīt, turies nu:

Kaklu stiepjot, skatās lejā,
„Tur, lūk, vēl viens nes to vēsti.”-

„Kas tas ir tāds?” – „Kaimiņ’ sunis
Steidzas dot tev miera skūpstu.”-
„Ak, tam nemazgāta mute!”

Lapsa teic un prom uz mežu.

Nedod vilkam kažoku! ”

Dipu – dapu! Vilks pie tā,
Uzsviež āzi mugurā.

Āzīt tu nu aizgāji,
Saki, kad tu pārnāksi? -
„Tad, kad negrimis akmens smags,
Paliks taisns āža rags;
Rietumos, kad saule lēks,
Vilks ar kazu mieru slēgs. ”

6.4. pielikums. *Spēles dialoga replikas vienības „jautājums – atbilde” apgūšanai*

Še Tev dālder's, pērc, ko gribi.

Mērķis: Attīstīt prasmi uzdot tādu jautājumu, lai saņemtu vēlamu atbildi, izvairoties no „neatļautajiem vārdiem”.

Spēles gaita: Vadītājs apstaigā rotaļas dalībniekus un saka:

Še Tev dālder's, pērc, ko gribi.

Nesaki ne – jā, ne – nē, ne balts, ne melns!

Pēc tam spēles vadītājs uzdod dažādus jautājumus, cenšoties panākt, lai sarunas laikā tiktu izrunāts aizliegtais vārds. Tas, kurš pasaka aizliegto vārdu, dod vadītājam ķīlu. Spēles beigās visi, kas iedevuši ķīlu, izpērk to.

Kas ir burvju maisiņā?

Mērķis: Aktivizēt prasmi uzdot jautājumu, lai iegūtu vajadzīgo informāciju.

Materiāls: Maisiņš, bērnam pazīstamas, vienkāršas ģeometriskas formas priekšmets (piemēram, ziepju gabaliņš); bumba vai arī jebkurš cits priekšmets, kuru var nodot no viena bērna otram.

Spēles gaita: Maisiņā paslēpts kāds bērniem pazīstams priekšmets. Bērniem jācenšas uzminēt priekšmetu, uzdodot jautājumus par tā īpašībām. Jautājumu uzdod bērns, kuram rokās ir bumba, tā tiek padota pa apli uz priekšu. Par katru uzdoto jautājumu bērni iegūst žetonu. Spēles beigās saskaita iegūtos žetonus.

Jautājums ar priekšā teikšanu

Mērķis: Rosināt bērnus uzdot jautājumus ar dažādiem jautājumu teikumu ievadošiem vārdiem, izmantojot simbolus.

Materiāli: Kartītes ar simboliem, kas apzīmē kādu no jautājumiem. Tukša kartīte – „Kas tas ir?”, „Kas viņš ir?”, kartīte ar krāsām – „Kādā krāsā?”, kartīte ar ģeometriskām figūrām – „Kādas formas priekšmets vai tā daļa?”.

Spēles gaita: Skolotājs iepazīstina bērnus ar simboliem. Pēc tam piedāvā uzdot jautājumus par attēlā attēlotajiem priekšmetiem. No burvju maisiņa izņem rotaļlietu, par kuru tiks uzdoti jautājumi. Skolotājs pēc kārtas izņem kartītes ar dažādiem simboliem, bet bērni uzdod atbilstošus jautājumus. Par katru pareizi noformulētu jautājumu var iegūt žetonu. Gandrīz par katru simbolu var tikt uzdoti dažādi jautājumi: „Kas tas ir?”, „Kas mašīnai uzrakstīts uz

piekabes?”, „Kur tiek stiprināti riteņi?”, „Kādā krāsā ir kravas kaste (riteņi, stūre un citas detaļas)?”.

Kas es esmu

Mērķis: Aktivizēt prasmi uzdot jautājumu, lai iegūtu vajadzīgo informāciju.

Spēles gaita: Izdomā, par kādu tematu būs rotaļa, piemēram, augļi, dzīvnieki vai kas cits. Uz mazas lapiņas uzzīmē attēlu par izvēlēto tematu, piemēram, zemeni, un noliek tā, lai pats bērns neredz, piemēram, piestiprina pie muguras vai pieres. Tad bērns uzdod jautājumus otram bērnam, piemēram, vai es esmu sarkanā krāsā? Ja atbilde ir pozitīva, viņš var uzdot vēl vienu jautājumu, ja negatīva, tad jautā nākamais. Spēle turpinās, kamēr visi ir atminējuši, kas viņi ir.

Kas es esmu variants (I. Stangaine)

Mērķis: Aktivizēt prasmi uzdot jautājumu, lai iegūtu vajadzīgo informāciju.

Spēles gaita: Izdomā, par kādu tematu būs rotaļa, piemēram, pasaku tēls, multfilmu varonis. Bērns izvlozē vai vienojas ar rotaļas vadītāju par iedomāto tēlu. Pārējie bērni pēc kārtas uzdod jautājumus, lai noskaidrotu iedomāto tēlu? Ja atbilde ir pozitīva, bērns var uzdot vēl vienu jautājumu, ja negatīva, tad jautā nākamais. Uzvar tas bērns, kurš pirmais uzmin iedomāto tēlu.

Jautājam paši

Mērķis: Apgūt prasmi formulēt jautājumus, izmantojot uzskates materiālus.

Materiāli: Kartītes ar simboliem, kuri norāda vienu vai otru jautājuma formulējumu, žetoni, sižetisks attēls, par kuru var uzdot jautājumus, kas atklāj cēloņu - seku sakarību, piemēram: „Kāpēc meitene raud?”, „Kāpēc pelīte ir iekļuvusi pudelē?”.

Spēles gaita: Bērni sadalās komandās katra komanda uzdod dažādus jautājumus par redzamo attēlu, izmantojot kartītes ar simboliem par jautājuma veidu. Uzvar komanda, kura ieguvusi visvairāk žetonu.

6.5. pielikums. *Spēles replikas vienības „pamudinājums – atbilde uz pamudinājumu” apgūšanai (Бизикова, 2008)*

Pacienā ar pīrādziņu

Mērķis: Veicināt prasmi pieklājīgi piedāvāt cienastu un pieklājīgi atbildēt uz piedāvājumu.

Materiāli: Kartītes ar dažādu cienastu attēliem: āboli, plūmes, kartupeļi, kāposti, zemenes, mellenes.

Spēles gaita: Pirms spēles bērni apskata kartiņas, nostiprina zināšanas par dārzeni, ogu, augļu nosaukumiem. Bērni pēc kārtas piedāvā viens otram „pīrādziņu” ar kartītē attēloto dārzeni vai augli, piemēram, „Uzcienājies, Jānīt, ar ābolu pīrādziņu!”. Skolotāja rosina izmantot dažādas pamudinājuma un atbildes replikas, izspēlējot dažādas situācijas.

Burvju atslēdziņa

Mērķis: Nostiprināt bērna prasmi izmantot dažādas lūguma formas.

Spēles gaita: Spēli var organizēt jebkurā dienas posmā. Piemēram, skolotājs aicina bērnus mazgāt rokas (uz pastaigu, uz guļamistabu u.c.), stāv durvīs un smaidot saka: „Durvis ir aizslēgtas. Kurš atradīs atslēgas, tas atslēgs durvis. Atcerieties sakāmvārdu: „Labi vārdi atver durvis”. Kurš labus vārdus pateiks, tam durvis atvērsies.”

Bērni izsaka lūgumu, bet skolotājs rosina izmantot dažādas lūguma formas:

- Atļaujiet ieiet.
- Atļaujiet, lūdzu.
- Palaidiet mani, lūdzu.
- Vai jūs varētu palaist mani?
- Ja var, palaidiet, lūdzu.
- Atvainojiet, vai es varu tikt garām.

Nodod vēstuli

Mērķis: Aktivizēt bērnu runā dažādus lūguma variantus.

Materiāli: Krāsainas aploksnes, kartīšu komplekts.

Spēles gaita: Spēlē piedalās 5 – 7 bērni, kuri sēž uz krēsliņiem vienā rindā. Skolotāja - pastnieks izņem no somas aploksni un saka: "Vēstule Janai." Nosauktais bērns apsēžas uz pēdējā krēsla. Pastnieks nodod aploksni pirmajam bērnam ar vārdiem: „Esi tik laipns un nodod vēstuli Janai” vai arī, „Vai tu varētu nodot vēstuli Janai?” utt. Bērni pa ķēdīti nodod vēstuli, atkārtojot skolotājas teikto frāzi. Tas, kurš saņem vēstuli, pateicas. Spēles turpinājumā skolotāja maina lūguma izteikšanas variantus.

Lūguma izteikšanas paraugformulas, kuras var izmantot spēlē:

- Ja tev nav grūti...
- Vai tu varētu...?
- Izdari labu darbu, nodod...
- Nodod, lūdzu...
- Esi tik labs...
- Es tevi ļoti lūdzu,...

Noslēpums lādītē

Mērķis: Nostiprināt bērna prasmi veidot dažādus lūguma – pamudinājuma veidus.

Spēles gaita: Skolotāja pastāsta, ka lellei Martai lādītē kaut kas ir noslēpts. Ja Martai laipni pajautāsim, viņa atklās mums savu noslēpumu. Lelles Martas vārdā skolotāja rosina bērnus izteikt dažāda veida lūgumus, piemēram, „Ja vari, tad parādi lūdzu, kas ir lādītē”, „Esi tik laipna....”, „Parādi, lūdzu....”, „Vai tu vari, lūdzu, parādīt?” utt.

6.6. pielikums. *Spēles patstāvīgai dialoga veidošanai***Jā un nē**

Mērķis: Aktivizēt prasmi uzdot jautājumu, lai iegūtu vajadzīgo informāciju.

Materiāli: Septiņi – astoņi dažādi pielietojami priekšmeti – rotaļlietas, sadzīves priekšmeti, dārzeni, apģērbs.

Rotaļas gaita: Priekšmetus izliek uz galda.

Spēles vadītājam nezinot, bērni vienojas par vienu no redzamajiem priekšmetiem. Spēles vadītājs cenšas atminēt iedomāto priekšmetu, uzdodot jautājumus, piemēram:

- Vai šis priekšmets ir vajadzīgs saimniecībā?
- Vai to ēd?
- Vai to velk mugurā?
- Vai tas atrodas galda vidū? Vai tas atrodas blakus?
- Vai tas ir apaļš? Vai tas ir brūns? utt.

Bērni drīkst atbildēt tikai ar jā vai nē.

Zvans uz ziņu biroju (I. Stangaine)

Mērķis: Iepazīstināt bērnus ar ziņu biroja nozīmi; iepazīstināt ar informācijas iegūšanas veidiem; nostiprināt prasmes veidot lietišķas sarunas pa telefonu.

Spēles gaita:

1. Pastāstīt bērniem par ziņu biroju, apspriest iemeslus, kāpēc vajag meklēt informāciju ziņu birojā.

2. Dot paraugu, kā pieprasīt informāciju.

- Hallo! Vai tas ir ziņu birojs? Labdien! Sakiet, lūdzu, kur atrodas „Kino Forum Cinemas”?
- Ar kādu sabiedrisko transporta līdzekli var aizbraukt līdz kinoteātrim no Imantas?
- Atvainojiet, vai jūs varētu precizēt, kurā pieturā ir jāizkāpj?
- Liels Jums paldies! Uzredzēšanos!

3. Tālāk situācijas izspēlē bērni. Skolotājs sākumā piedāvā situāciju, piemēram, uzzināt Leļļu teātra adresi un kā līdz tam aizbraukt, uzzināt bērnudārza adresi, kāda konkrēta cilvēka dzīves vietas adresi utt. Rosināt pašiem izdomāt iemeslu, lai meklētu atbildi ziņu birojā.

Taksometra izsaukšana

Mērķis: Nostiprināt prasmi lietot telefonu, ievērojot telefona sarunas etiķeti, dialogrunas kultūru.

Spēles gaita: Skolotāja iesaista bērnus spēlē, paziņojot, ka viņai ir jābrauc ar meitu pie ārsta.

Iespējamā saruna:

- Hallo! Vai tas ir taksometru parks? Labrīt! Vai es varu izsaukt taksometru?
- Cikos jums nepieciešama mašīna?
- Astoņos no rīta.
- Jūsu adrese....
- Kur brauksiet?
- Uz bērnu konsultatīvo poliklīniku.
- Nosauciet Jūsu telefonu.
- Taksometrs būs. Pirms izbraukšanas Jums piezvanīs un nosauks mašīnas numuru. Uzredzēšanos.
- Paldies.

Intervija par dzimto pilsētu (lomu dialogs)

Mērķis: Rosināt veidot dialogu, izmantojot dažadas replikas. Nostiprināt zināšanas par dzimto pilsētu.

Materiāli. Attēli ar dzimtās pilsētas ievērojamajām vietām.

Spēles gaita: Izvēlas žurnālistu, kurš intervēs pilsētas iedzīvotāju. Žurnālists veido sarunu:

- Kā Jūs sauc?
- Vai Jūs sen dzīvojat šajā pilsētā (nosaukums)?
- Esmu dzirdējis, ka pilsētas iedzīvotāji lepojas ar savu Vecpilsētu (teātri, muzeju).
- Es lasīju avīzē, ka Vecpilsētā vasarā notiek dažādi koncerti.

Skolotājs iespēju robežās rosina stāstīt vairāk, pamatīgāk, dziļāk, uzdot precizējošus jautājumus, izsaka priekšlikumus.

Zvans uz poliklīniku (I. Stangaine)

Mērķis: Attīstīt bērnu patstāvību spēles laikā; nostiprināt prasmi veidot sarunu pa telefonu, ievērojot dialogrunas kultūru.

Spēles gaita: Pārrunās noskaidro kādos gadījumos jāsauc ārsts uz mājām, kā tas notiek, noskaidro kas ir reģistratūra utt. Iespējamā saruna:

- Hallo! Labdien! Vai bērnu poliklīnikas reģistratūra?

- Jā. Labdien!
- Es gribētu izsaukt ārstu uz mājām.
- Kas noticis?
- Mana meita ir saslimusi. Ļoti augsta temperatūra un stiprs klepus.
- Vai ir iesnas un galvas sāpes?
- Nē, tikai klepus.
- Meitenes vārds, uzvārds? Vecums?
-
- Jūsu adrese?
- Mūsu adrese ...
- Ārsts būs dienas otrajā pusē.
- Paldies! Uzredzēšanos.
- Visu labu.

Varināti:

Zvans ātrajai palīdzībai; Zvans draugam, Zvans uz skolu, Zvans kādam multfilmu varonim utt.

Tikšanās (I. Stangaine)

Mērķis: Attīstīt prasmi veidot dialogu, ņemot vērā sarunu biedra iedomāto tēlu.

Spēles gaita: Iesakiet bērniem pafantazēt, iedomāties, ka satikušies kādi multfilmu varoņi vai, piemēram, Pavasaris un Ziema, Viszinis un Visvaris. Par ko viņi varētu runāties?

6.7. pielikums. *Kustību rotaļas ar dialoga tekstiem*

Rotaļu mērķis: Bagātināt bērna runas pieredzi ar dažādām dialoga replikām.

Zosis

No rotaļas dalībniekiem izrauga Vilku un Ganu. Pārējie bērni ir zosis. Laukuma vienu galu nodala ar svītru. Tā ir māja, kur atrodas zosis.

Laukuma malā iezīmē Vilka midzeni. Gans dzen zosis ganīties pļavā. Zosis staigā un ladinās pa pļavu. Pēc kāda laika Gans aiziet uz laukuma pretējo pusi un sauc: Zosis. Zosis!”

Zosis apstājās un korī atbild: „Gā, gā, gā!”

Gans: „Vai jūs gribat ēst?”

Zosis: „Jā, jā, jā!”

Gans: „Nu tad mājās lidojiet!”

Zosis: „Nevaram, ļaunais Vilks lejā stāv, mājās iet mums neatļauj!”

Gans: „Nu tad lidojiet, kā varat!”

Pēc pēdējā vārda „varat” zosis steidzas uz pretējo laukuma pusi, bet Vilks mēģina noķert zosis un aizvest uz savu midzeni. Pēc četriem piegājieniem (saskaņā ar norunu) saskaita noķertās zosis. Tad izraugās citu Vilku un Ganu, un rotaļa tiek atkārtota.

Putniņus pirkt un pārdot

Uzsākot rotaļu, bērni sadala lomas. Jābūt pircējam, pārdevējam un putniņiem, vai, ja vienojas, kādiem citiem dzīvniekiem. Putniņi Pārdevējam čukstus pasaka savus vārdus.

Putniņu pircējs nāk pie putniņu pārdevēja un saka:

„Labdien, kungs!”

Pārdevējs: „Labdien!”

Pircējs: „Vai ir putni pārdošanā?”

Pārdevējs: „Ir gan.”

Pircējs: „Vai zosis ir?”

Pārdevējs: „Nē, nav.”

Pircējs: „Vai vistas ir?” (un tā kamēr uzmin, piemēram, gailis)

Uzminētajam putniņam jāapskrien aplis un jātiek pie pārdevēja, bet pircējs ņem putniņu. Ja pircējs putniņu noķer, tas pieder viņam, ja nē, tad paliek pārdevējam.

Vilki un aitiņas

Spēli sāk saimniece, vilks un aitiņas. Saimniece stāv telpas malā. Pretējā malā stāv vilks un kauc. Aitiņas ganās telpas vidū.

Saimniece: "Aitiņas, mājās!"

Aitiņas: „Nevaram.”

Saimniece: "Kāpēc nevarat?"

Aitiņas: „Vilks krūmos.”

Saimniece: "Ko viņš tur dara?"

Aitiņas: „Zobus trin!"

Saimniece: "Cik spožus?"

Aitiņas: „Kā saule!"

Saimniece: "Cik asus?"

Aitiņas: „Kā zobenus!"

Saimniece: "Aitiņas, mājās!"

Aitas blēj un cenšas pārskriet pāri laukumam pie saimnieces. Pa to laiku vilks ķer aitas. Kuru noķer, tā stājas malā un kļūst par vilku. Ar katru nākamo reizi kļūst vairāk vilku. Aitas iet mazumā. Rotaļa turpinās, līdz visas aitas izķertas.

Ganīt kumeļus

Rotaļnieki sastājas rindā cits aiz cita. Viens tecinūs tek rindai apkārt un dzied. (Gan, gan zirdziņus Lielupes malā! Sien, sien grožiņā, sien pavad galā). Beidzis dziedāt, viņš nostājas pie rindas priekšā stāvošā un uzrunā:

- Labrīt!
- Labrīt, labrīt!
- Vai gaisma ārā?
- Jā.
- Vai saule uzlekusi?
- Jā.
- Vai slinkais kalps vēl guļ uz krāsns?
- Jā, ņem tik ciet!

Rindas beigās stāvošais skrien trīsreiz apkārt rindai. Jautātājs mēģina viņu noķert – piesist ar roku. Ja tas neizdodas, tad viņš vēlreiz paliek par jautātāju, bet bēdzējs nostājas rindas priekšā. Ja izdodas, - bēdzējs kļūst par jautātāju, bet ķērājs nostājas rindas priekšā.

Krāsas

1.variants.

Katrs bērns izvēlas savu krāsu, un pasaka to pārējiem, lai krāsas neatkārtotos. Krāsas sēž vienā rindā – veikala plauktā. Viens bērns ir pārdevējs, bet otrs pircējs. Pircējs dodas uz krāsu veikalu, un pārdevējs jautā : ”Kādu krāsu pirksi?”

Pircējs atbild: ”Es pirksu ... (nosauc krāsu) ! Cik tā maksā?”

Pārdevējs nosauc cenu (kādu vien grib) :”Pieci lati.” Kamēr pircējs skaita naudu, ”krāsa” bēg prom, un, kad nauda samaksāta, pircējam krāsa jānoķer, bet tam bērnam, kurš ir krāsa, jāpaspēj atgriezties savā vietā veikalā, kamēr nav noķerts. Ja pircējs krāsu noķer, abi mainās lomām.

2.variants.

No visiem dalībniekiem tiek izvēlēts viens „velns” un viens „veikalnieks”. Pārējie dalībnieki kļūst par „krāsām”. „Krāsas” sasēžas rindā un iečukst veikalniekam krāsu, ko ir sev izdomājuši. „

Tad nāk Velns un saka: „Velns ar garu asti sit pa tupeļu kastī!

Velns saveicinās ar veikalnieku un apgalvo, ka vēlas nopirkt krāsu.

Veikalnieks: „Ko tu krāsosi?” Velns izstāsta, ko vēlas krāsot, tad Veikalnieks jautā: „Kādu krāsu vēlies?” Un Velns nosauc krāsu. Ja veikalniekam šīs krāsas nav, tad Velns iet projām un pēc brīža atkal nāk atpakaļ, un dialogs turpinās. Ja nosauktā krāsa ir veikalniekam, tad Veikalnieks prasa no Velna samaksu par krāsu. Kamēr Velns maksā Veikalniekam, Krāsa bēg. Samaksājis Velns cenšas krāsu noķert. Velna uzdevums ir noķert krāsu, pirms tā nokļūst pie Veikalnieka. Ja Velns krāsu nenoķer, tad dodas mājās un rotaļa sākas no jauna, ja noķer, tad krāsa kļūst par Velnu, bet Velns – par Krāsu. Un rotaļa var sākties no jauna, tikai ar citiem cilvēkiem varoņu lomās.

Meklēju atslēgas

Visi bērni, izņemot vienu, nostājas aplī apmēram 2 – 3 soļu attālumā cits no cita, apvelk sev apkārt nelielu apli – māju. Rotaļas dalībnieks, kam nav māju, iet pie visiem pēc kārtas un saka: „Tuk-tuk-tuk!”

Uzrunātais: „Kas tur ir?”

Klauvētājs: „Kaimiņš.”

Uzrunātais: „Ko jums vajag?”

Klauvētājs: „Meklēju mājas atslēgas.”

Uzrunātais: „Pie manis nav, varbūt kaimiņš zina” – norāda uz citu rotaļas dalībnieku.

Tā atslēgas meklētājs staigā no viena pie otra.

Pa to laiku, kamēr notiek saruna starp atslēgas meklētāju un vienu no bērniem, pārējie rotaļas dalībnieki cenšas sazināties ar mājām – mainās vietām.

Atslēgas meklētājs, kaut arī sarunājas, vērīgi seko vietu maiņai un, tiklīdz tas ir iespējams, māju maiņas brīdī steidzas ieņemt kādu no tām. Ja tas izdodas, tad par atslēgu meklētāju kļūst rotaļas dalībnieks, kurš palicis bez mājām, un rotaļa turpinās.

6.8. pielikums. *Spēles bērnu sadarbības prasmju sekmēšanai*

Rotaļu mērķis: Sekmēt bērna aktīvu dialogisko pozīciju sadarbībā ar vienaudžiem un pieaugušo.

Mana mute labus vārdus saka!

Dalībnieki: 3-7 bērni, kuri sacenšas savā starpā, kurš pateiks vairāk labu vārdu.

Spēles gaita: Vadītājs met bumbu otram dalībniekam sakot: „Mana mute labus vārdus saka, mani draugi ir brīnišķīgi!” „Ko teiks tava mute?” Bērns, kurš saņēmis bumbu, pasaka kaut ko skaistu, labu.

Draugs, palīgā!

Rotaļu var organizēt pagalmā, telpā. Viens no dalībniekiem ir ķērējs. Tas nostājas laukuma malā. Pārējie dalībnieki izklīst pa laukumu. Pēc signāla ķērējs cenšas kādu bērnu noķert, bet tas, glābjoties no ķērēja, meklē palīdzību pie biedriem, saucot: „Draugs, palīgā!”. Tuvākais no bērniem steidzas palīgā un sniedz rokas. Rotaļas dalībniekiem, kas sadevušies rokās un nostājušies ar sejām viens pret otru, ķērējs nedrīkst pieskarties. Ja ķērējam izdodas kādu noķert, tas kļūst par ķērēju.

Strautiņš

Bērni sastājas pa pāriem garā kolonnā un sadotās rokas paceļ uz augšu, tā izveidojot it kā tuneli. 3 vai 4 bērni aiziet līdz kolonnas sākumam, pieliecas un sāk skriet pa izveidoto tuneli. Pa ceļam viņi kādu no dalībniekiem, kurš stāv tunelī, paņem pie rokas un ved sev līdzi. Iznākuši no tuneļa, viņi nostājas aiz pēdējā pāra un, tāpat kā visi, paceļ sadotās rokas uz augšu. Tas bērns, kurš, stāvot tunelī, palicis bez pārinieka, steidzas uz kolonnas sākumu, skrien cauri tunelim un izvēlas sev citu pārinieku. Rotaļai nav nobeiguma, tā plūst nepārtraukti kā strautiņš.

Māja tukša

Tiek izraudzīts ceļotājs, tas nostājas laukuma vidū. Pārējie bērni stāv aplī 3-4 m attālumā cits no cita. Katrs uzzīmē sev māju – apli. Ceļotājs grib atrast kādu tukšu māju, viņš staigā un skatās vai neatbrīvosies kāds aplis. Pārējie bērni ar roku kustībām (saskatoties) vienojas cits ar citu mainīties mājiņām. Ceļotājs izmanto šo brīdi un cenšas nostāties brīvajā aplī. Tam, kura māju viņš aizņēmis, jāklūst par ceļotāju. Pēc ceļotāja komandas: "Visi dodas

ceļojumā!" bērni mainās mājām. Pārskrienot no viena apļa uz otru, var ieņemt vienīgi brīvo vietu; nedrīkst grūstīties.

Iepazīsties ar manu dubultnieku (I. Stangaine)

Bērni sadalās pa pāriem (izvēlas brīvi vai ar skaitāmpantu). Viens bērns noguļas uz lielas papīra loksnes, bet otrs apvelk viņa ķermeņa kontūras. Tad bērni apmainās vietām. Skolotājs uzaicina bērnus uzzīmēt „sev” seju, matus, pēc tam „apgērbt” sevi, izkrāsot. Vēlāk bērni izgriež dubultnieku, noliek sev priekšā un iepazīstina ar „sevi” (kā sauc, ko dara, kas patīk utt.) un uzdod jautājumus arī citiem bērniem par viņu dubultniekiem.

Ēna

Katram bērnam jāatrod sev pāris. Kad pāri atrasti, viens bērns kļūst par bērnu, bet otrs – par ēnu. Ēnai jāatkārto visas tās pašas darbības, kādas izpilda partneris. Tad mainās lomām.

7. Pielikums. Aptaujas 1. jautājuma atbilžu biežumi un vidējais rangs

1.1. Vārdu krājuma attīstība

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	61	50,0	50,0	50,0
	2	26	21,3	21,3	71,3
	3	15	12,3	12,3	83,6
	4	8	6,6	6,6	90,2
	5	8	6,6	6,6	96,7
	6	2	1,6	1,6	98,4
	7	2	1,6	1,6	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

1.2. Runas gramatiskās struktūras veidošana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	4,1	4,1	4,1
	2	25	20,5	20,5	24,6
	3	29	23,8	23,8	48,4
	4	26	21,3	21,3	69,7
	5	15	12,3	12,3	82,0
	6	16	13,1	13,1	95,1
	7	6	4,9	4,9	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

1.3. Runas skaņu kultūras audzināšana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	26	21,3	21,3	21,3
	2	21	17,2	17,2	38,5
	3	21	17,2	17,2	55,7
	4	13	10,7	10,7	66,4
	5	20	16,4	16,4	82,8
	6	13	10,7	10,7	93,4
	7	8	6,6	6,6	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

1.4. Sarunvalodas (dialoga) veidošana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	10,7	10,7	10,7
	2	21	17,2	17,2	27,9
	3	20	16,4	16,4	44,3
	4	17	13,9	13,9	58,2
	5	26	21,3	21,3	79,5
	6	16	13,1	13,1	92,6
	7	9	7,4	7,4	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

1.5. Stāstītprasmes apguve

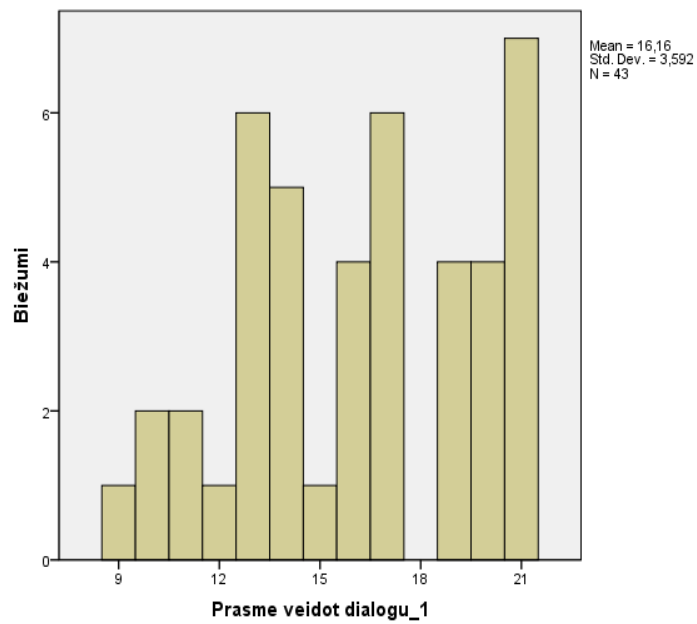
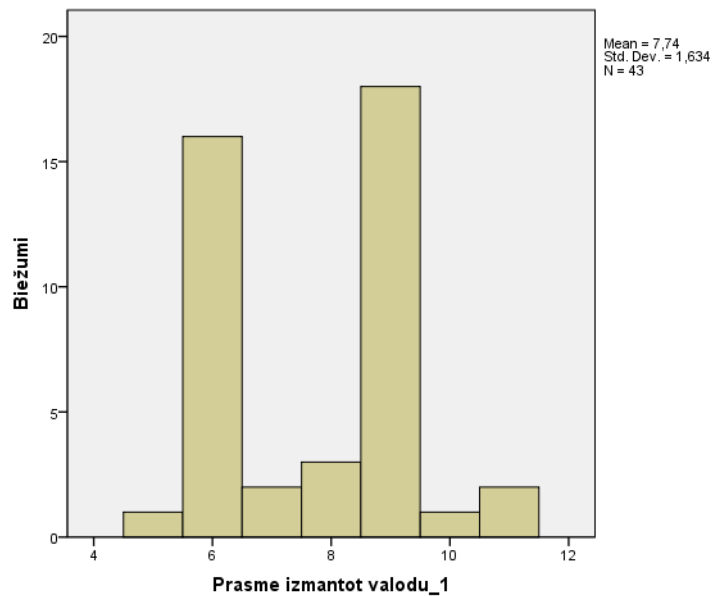
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	3,3	3,3	3,3
	2	16	13,1	13,1	16,4
	3	15	12,3	12,3	28,7
	4	31	25,4	25,4	54,1
	5	27	22,1	22,1	76,2
	6	22	18,0	18,0	94,3
	7	7	5,7	5,7	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

1.6. Iepazīšanās ar daiļliteratūru

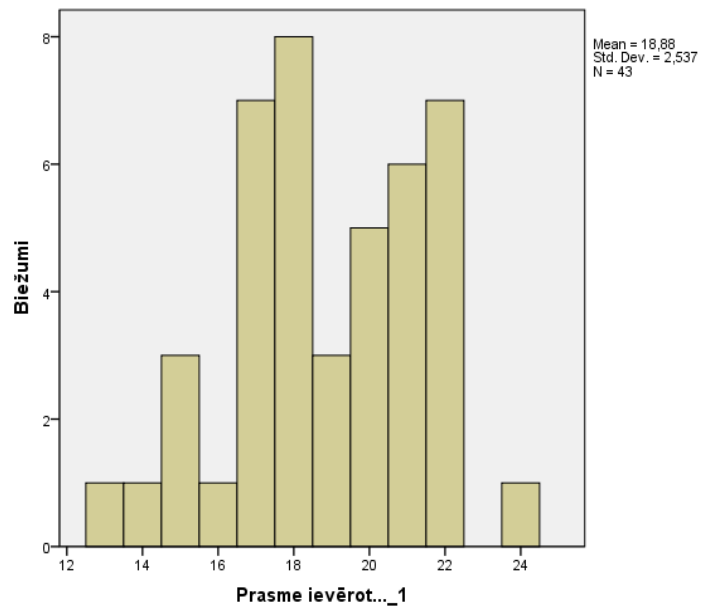
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	5,7	5,7	5,7
	2	8	6,6	6,6	12,3
	3	10	8,2	8,2	20,5
	4	16	13,1	13,1	33,6
	5	16	13,1	13,1	46,7
	6	38	31,1	31,1	77,9
	7	27	22,1	22,1	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

1.7. Bērnu sagatavošana lasīt un rakstīt prasmju apguvei

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	4,9	4,9	4,9
	2	5	4,1	4,1	9,0
	3	12	9,8	9,8	18,9
	4	11	9,0	9,0	27,9
	5	12	9,8	9,8	37,7
	6	14	11,5	11,5	49,2
	7	62	50,8	50,8	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

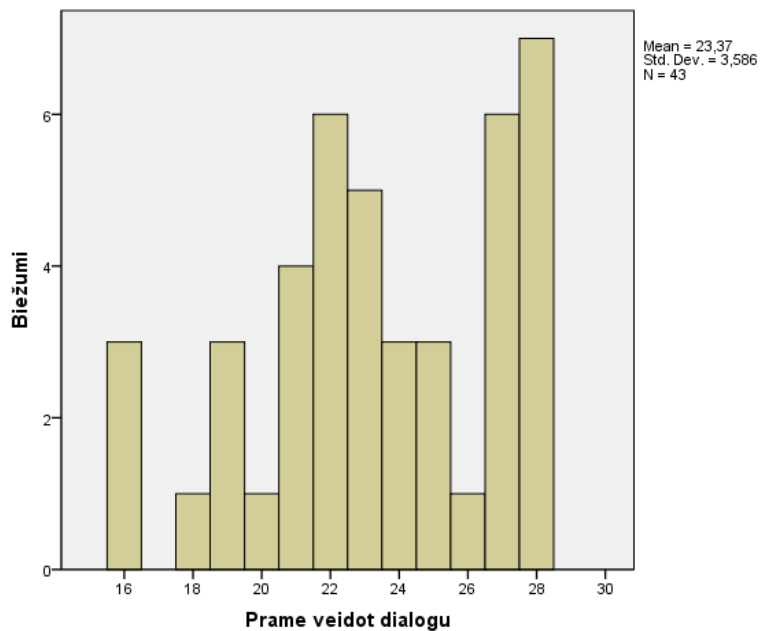
8. pielikums. *Histogrammas – „K” grupas 1. mērījuma kritēriju grafiskie attēli*1. attēls. *Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai (1. mērījums)*2. attēls. *Prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās (1. mērījums)*

3. attēls. Prasme ievērot dialogrunas kultūru (1. mērījums)

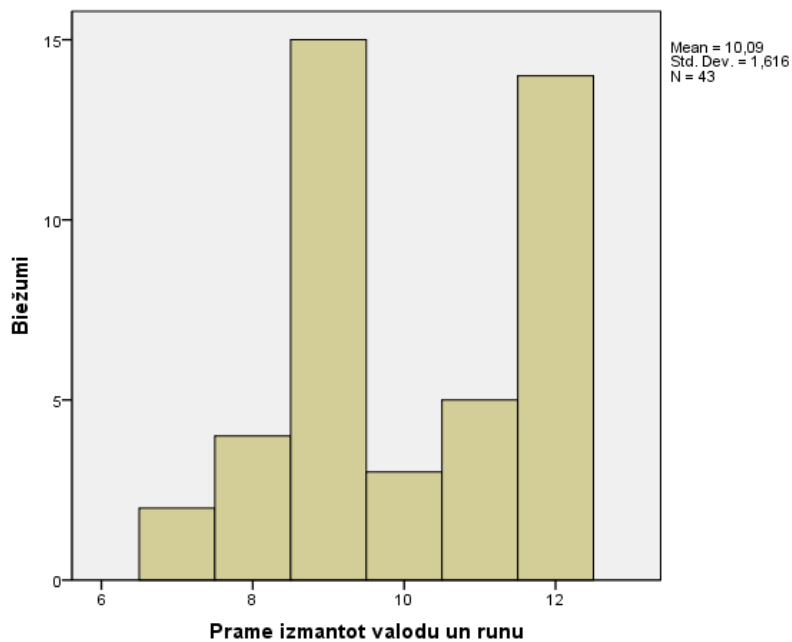


9. pielikums. Histogrammas – „K” grupas 2. mērījuma kritēriju grafiskie attēli

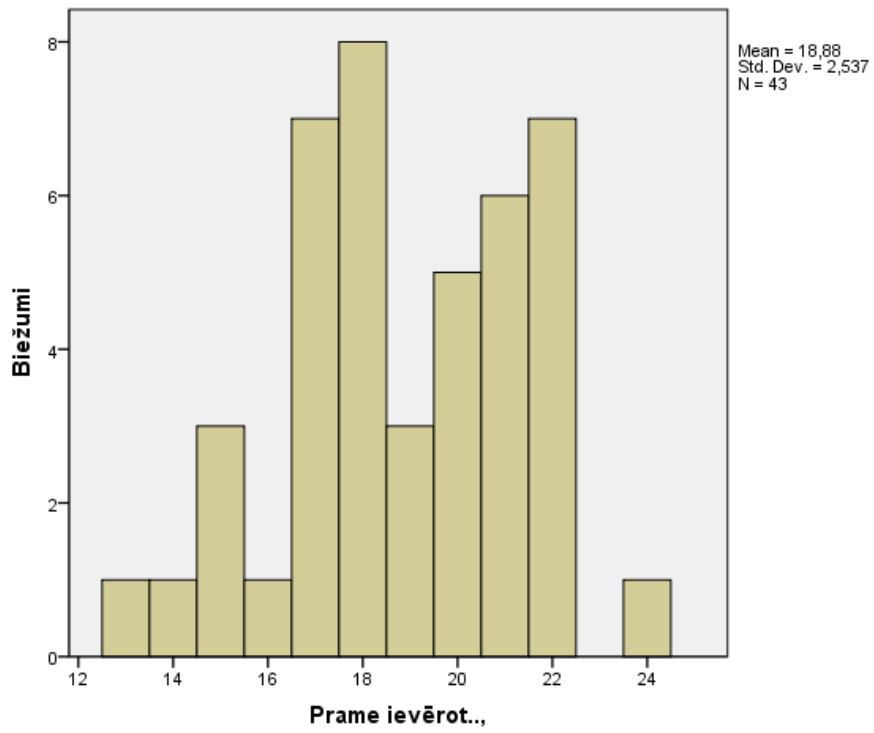
1. attēls. Prasme iesaistīties dialogā atbilstoši situācijai (2. mērījums)



2. attēls. Prasme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās (2. mērījums)



3. attēls. Prasme ievērot dialogrunas kultūru (2. mērījums)



10. pielikums. 2. mērijuma statistikas rādītāji eksperimentālās darbības noslēgumā

1. tabula. Pētāmo pazīmju statistiskie rādītāji

	Prāme iesaistīties dialogā atbilstoši saziņas situācijai	Prāme izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās	Prāme ievērot dialogrunas kultūru
N skaits	43	43	43
Aritmētiskais vidējais	23,37	10,09	18,88
Mediāna	23,00	10,00	19,00
Moda	28	9	18
Standartnovirze	3,586	1,616	2,537
Asimetrijas koeficients	-,381	-,087	-,249
Asimetrijas standartklūda	,361	,361	,361
Ekscesa koeficients	-,670	-1,333	-,520
Ekscesa koeficienta standartklūda	,709	,709	,709

2. tabula. 1. kritērija – Prāme iesaistīties dialogā atbilstoši saziņas situācijai vērtību biežumu sadalījums

	Biežumi	Procenti	Ticamie procenti	Uzkrātie procenti
Vērtībaas 16	3	7,0	7,0	7,0
18	1	2,3	2,3	9,3
19	3	7,0	7,0	16,3
20	1	2,3	2,3	18,6
21	4	9,3	9,3	27,9
22	6	14,0	14,0	41,9
23	5	11,6	11,6	53,5
24	3	7,0	7,0	60,5
25	3	7,0	7,0	67,4
26	1	2,3	2,3	69,8
27	6	14,0	14,0	83,7
28	7	16,3	16,3	100,0
Kopā	43	100,0	100,0	

3. tabula. 2. kritērija – Prame izmantot valodu un runu dažādās saziņas situācijās vērtību biežumu sadalījums

		Biežumi	Procenti	Ticamie procenti	Uzkrātie procenti
Vērtības	7	2	4,7	4,7	4,7
	8	4	9,3	9,3	14,0
	9	15	34,9	34,9	48,8
	10	3	7,0	7,0	55,8
	11	5	11,6	11,6	67,4
	12	14	32,6	32,6	100,0
	Kopā	43	100,0	100,0	

4. tabula. 3. kritērija – Prame ievērot dialogrunas kultūru vērtību biežumu sadalījums

		Biežumi	Procenti	Ticamie procenti	Uzkrātie procenti
Vērtības	13	1	2,3	2,3	2,3
	14	1	2,3	2,3	4,7
	15	3	7,0	7,0	11,6
	16	1	2,3	2,3	14,0
	17	7	16,3	16,3	30,2
	18	8	18,6	18,6	48,8
	19	3	7,0	7,0	55,8
	20	5	11,6	11,6	67,4
	21	6	14,0	14,0	81,4
	22	7	16,3	16,3	97,7
	24	1	2,3	2,3	100,0
	Kopā	43	100,0	100,0	

11. pielikums. *Eksperimentālā programma bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai*

Eksperimentālā programma izstrādāta, lai pārbaudītu praksē pedagoģiskās darbības procesuālo modeli.

Programmas **mērķis**. Veicināt vidējā un vecākā (4 – 6 gadi) pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstību sadarbībā: bērns – bērns; bērns – pieaugušais.

Programmas **uzdevumi**:

1. Veicināt bērna runas prasmju attīstību – precīzu latviešu valodas skaņu izrunu, vārdu krājuma apjomu un kvalitāti, gramatisko normu apguvi un stāstītprasmi.
2. Sekmēt bērna aktīvu dialogisko pozīciju saskarsmē ar pieaugušo un vienaudžiem:
 - attīstīt prasmi dzirdēt, uztvert un saprast pieaugušā un vienaudža paziņojumus, jautājumus, pamudinājumus;
 - rosināt reaģēt uz paziņojumiem, jautājumiem, pamudinājumiem atbilstoši funkcionālajiem sadarbības uzdevumiem: izteikt sociāli pieņemamā formā savu attieksmi pret saņemto informāciju, atbildēt uz jautājumiem un reaģēt uz pamudinājumiem sociāli pieņemamā veidā;
 - veicināt izpratni par dialogu kā divu līdzvērtīgu partneru sarunu: izvairīties no kategoriskiem izteikumiem; būt pacietīgam pret otra cilvēka viedokli;
 - mudināt mazaktīvāko un kautrīgāko bērnu iesaistīšanos kopīgajās grupas aktivitātēs un dialogu veidošanā.
3. Aktivizēt bērna prasmes izmantot dažādas dialoga vienības atbilstoši to funkcionālajam pielietojumam:
 - rosināt bērnus iesaistīties sarunā, izmantojot dažādus veidus: paziņot par saviem iespaidiem, pārdzīvojumiem; uzdot jautājumus; pamudināt sarunu partneri uz kopīgu aktivitāti, darbību;
 - attīstīt prasmi veidot dialogu: uzdot daudzveidīgus jautājumus, ievērot secību sarunā, uzklaut sarunu biedru, nepārtraucot viņu, argumentēti izteikt savu viedokli;
 - attīstīt prasmi izmantot pamudinājuma repliku daudzveidīgumu: izmantot lūgumus, ierosinājumus, padomus.
4. Veicināt bērna izpratni par runas etiķeti un dialogrunas kultūru:
 - sekmēt pieredzi lietot vārdus, kas izsaka lūgumus, pateicību, atvainošanos, mācīt izmantot literāro leksiku;

- veicināt cieņas un uzmanības parādīšanu, klausoties sarunu biedrā, skatoties acīs vai sejā;
- veicināt ieradumu nerunāt ēšanas laikā.

5. Sekmēt prasmi izmantot neverbālos saskarsmes līdzekļus atbilstoši saziņas situācijai – runāt mierīgi, normālā skaļumā, laipnā tonī.

Programmā ietvertais saturs bērna dialogrunas attīstībai.

Saturs sakārtots trīs blokos:

Pirmais bloks – saturs, kas paredzēts, lai bērni apgūtu dialoga vienību „jautājums – atbilde” un tam atbilstošas uzvedības formas.

Otrais bloks – saturs dialoga vienības „paziņojums – reakcija uz paziņojumu” un noteikumi, kas saistīti ar šīs replikas lietošanu apguvei.

Trešais bloks – saturs, kas paredzēts, lai bērns apgūtu replikas „pamudinājums – reakcija uz pamudinājumu” un atbilstošu runas uzvedību.

Programmā ietvertais saturs	Satura apgūšanai paredzamais laiks	Plānotie rezultāti
<ul style="list-style-type: none"> • Iepazīšanās ar literārajiem darbiem, kuros izmantoti dialogi, uzsverot pamudinājuma un atbildes repliku dažādību (pasakas - „Vecīša cimdiņš”; „Ziemas pasaka”; „Mamm, kur lielā karote” u.c.); • dzejoļu (skat. 6.3. pielikumu) inscinēšana, apgūstot dialoga vienības pamudinājuma un atbildes replikas; • replikas vienību „jautājums – atbilde” apgūšana pieaugušo strukturētajās rotaļās: „Še Tev dalder’s”, „Kas ir burvju maisiņā” kustību rotaļās: „Ganīt kumeļus”, „Krāsas”, „Putniņus pirkt” u.c. (skat. 6.4. un 6.7. pielikumu); • savstarpējā saikne replikām „paziņojums – reakcija uz paziņojumu” sekmēšana kustību rotaļās: „Dzērves”, „Vilki un aitiņas” u.c. (skat. 6.7. pielikumu); • replikas „pamudinājums – reakcijas uz pamudinājumu” apguve pieaugušo strukturētajās rotaļās: „Nodod vēstuli”; 	<p>2011. gada oktobris līdz 2011. gada decembrim</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prasme uztvert, saprast pieaugušo un vienaudžu paziņojumus, jautājumus, pamudinājumus; • prasme lietot pamudinājuma replikas un vārdus, kas izsaka lūgumus, pateicību, atvairošanos; • prasme uzdot dažāda satura jautājumus (izzinošus un sociāli-privātus), lietot jautājuma vārdus un vietniekvārdus; • prasme atbildēt uz jautājumiem, atbilstoši tematam un saskarsmes situācijai

<p>„Burvju atslēdziņa”, „Pacienā ar pīrādziņu” u.c. (skat. 6.5. pielikumā);</p> <ul style="list-style-type: none"> • bērnostukturēto rotaļu ierosināšana (iedrošināšana, ieinteresēšana) un atbalsts (laiks rotaļām, padoms, palīdzība, atbilstoša vide). 		
<ul style="list-style-type: none"> • bērnu iepazīstināšana ar teātri un ar to saistīto profesiju pārstāvju darbu (aktieri, režisors, rakstnieks, mūziķis), iekļaujot mācību saturu rotaļnodarbībās; • literāro darbu dramatizācija, iestudējot teātri: „Kukulītis”, „Vecīša cimdiņš”, „Kā Ņauva meklēja draugus” (pēc Dz. Rinkules-Zemzares stāsta motīviem), „Abu taisītājs”, „Muļķa pelēns”, „Gribulītis” (pēc Dz. Rinkule-Zemzares pasaku poēmas motīviem); • bērnostukturēto rotaļu atbalsts (tām tiek atvēlēts laiks, atbilstoši iekārtota vide) un rosināšana, mudinot bērnus veidot savus dialogus; • pieaugušo strukturētās rotaļas, izspēlējot modelētas rotaļsituācijas „sarunās pa telefonu”: zvans, mammai, draugam, skolotājam, glābšanas dienestam u.c.; • pieaugušo strukturētās rotaļas bērnu sadarbības prasmju sekmēšanai: „Jautrais pāris”, „Atrodi pāri”, „Dubultnieks”; • pieaugušo strukturētās rotaļas, kas veicina neverbālo līdzekļu lietojumu: „Māja tukša”, „Atrodi draugu”. 	<p>2012. gada janvāris līdz 2012. gada martam</p>	<ul style="list-style-type: none"> • izpratne par dialogu kā divu līdzvērtīgu partneru sarunu; • prasme izmantot neverbālos saskarsmes līdzekļus atbilstoši saskarsmes situācijai; • prasme ievērot secību sarunā, uzklausot, nepārtraucot, izrādot cieņu pret sarunu biedru; • prasme ievērot dialogrunas kultūru, veidojot sarunu pa telefonu;
<ul style="list-style-type: none"> • pieaugušo strukturētās rotaļas, kas mudina bērnus patstāvīgi veidot dialoga replikas: „Satikšanās”, „Jā un Nē”, „Jautājumi ar priekšā teikšanu”, „Aizliegtie vārdi”; • pieaugušo strukturētās rotaļas, kas mudina bērnus patstāvīgi veidot garākus dialogu, pamatojot savu viedokli, uzskatus: „Uzmini, kas es esmu?”, „Mīļākās vietas pilsētā”; • bērnostukturēto rotaļu atbalsts (tām tiek atvēlēts laiks, atbilstoši iekārtota vide) un rosināšana, mudinot bērnus veidot savus dialogus, sadarboties, patstāvīgi risināt iespējamus konfliktus. 	<p>2012. gada aprīlis līdz 2012. gada maijs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • prasme veidot dialogu, uzdodot daudzveidīgus jautājumus, atbildot uz tiem, veicot dažādus paziņojumus, pamudinājumus, • prasme argumentēt savu viedokli, izvairoties no kategoriskiem izteikumiem; • prasme paziņot sarunu biedram savas domas; jaunus faktus, iespaidus, pārdzīvojumus

Programmas satura apguves metodiskais nodrošinājums.

Programmā ietvertā satura apguve īstenojama 3 posmos:

1. posms – bērns atdarina pieaugušo piedāvātās replikas (reproduktīvais posms);
2. posms – reproduktīvās un produktīvās runas apvienojums (konstruktīvais posms);
3. posms – bērns patstāvīgi sastāda dialogus, radoši izmanto apgūtās prasmes rotaļā un sadzīvē (radošais posms).

11. pielikums. *Iestādes vadītājas pētījuma atļaujas formas paraugs*

XXX pirmsskolas izglītības iestādes vadītājam

(vārds, uzvārds)

Rīgas Pedagoģijas un izglītības

vadības akadēmijas doktorantes

Ingas Stangaines

IESNIEGUMS.

Lūdzu atļaut veikt pētījumu par tematu „Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība rotaļās” Jūsu vadītajā iestādē. Mans promocijas darba pētījuma mērķis ir izpētīt pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstības sakarības rotaļā, izveidot un empīriski pārbaudīt procesuālo modeli mērķtiecīgai bērnu dialogrunas sekmēšanai pirmsskolā.

Apliecinu, ka pētījuma laikā iegūtie dati būs pilnībā anonīmi un esmu sagatavojusi arī vecākiem/aizbildņiem informāciju par brīvprātīgu piedalīšanos pētījumā.

(Datums)

_____I.Stangaine

Piekrītu

_____XXXX (vadītājas paraksts)

12. pielikums. Vecāku/aizbildņu piekrišanas formas paraugs

Informācija vecākiem/ aizbildņiem

Cien. vecāki/aizbildņi!

Es esmu Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas doktorante, Inga Stangaine, un veicu pētījumu par tematu „Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība rotaļās”. Jūsu bērns ir aicināts piedalīties pētījumā, kura mērķis ir izpētīt pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstības sakarības rotaļā, izveidot un empīriski pārbaudīt procesuālo modeli mērķtiecīgai bērnu dialogrunas sekmēšanai pirmsskolā.

Pētījuma norise. Jūsu bērna dialogruna tiks izziņāta, izmantojot dabisku novērošanu un sarunu rotaļā un ikdienas sadzīves situācijās. Sadarbībā ar pirmsskolas izglītības skolotājām tiks īstenots mērķtiecīgi organizēts pedagoģiskais process bērna dialogrunas sekmēšanai.

Datu anonimitāte. Pētījuma laikā iegūtie dati būs pilnībā anonīmi. Jūsu bērna vārds vai citi personību identificējoši dati netiks ierakstīti, saglabāti vai kādā citā veidā izmantoti, ne arī norādīti, publicējot rezultātus.

Piedalīšanās pētījumā ir brīvprātīga. Ja Jūs nolemjat piedalīties, lūdzu, aizpildiet pievienoto formu. Ja Jūs nolemjat piedalīties, bet vēlāk lēmumu maināt, Jums ir tiesības, nepaskaidrojot iemeslu, atteikties no bērna dalības pētījumā jebkurā laikā.

Ja nepieciešama papildus informācija lūdzu sazinieties ar mani.

Ar cieņu, Inga Stangaine, (tel: 29211579)

Vecāku/aizbildņu piekrišanas forma

Esmu izlasījis/jusi, saprotu sniegto informāciju un piekrītu, ka mans bērns piedalās pētījumā. Inga Stangaine var manu bērnu novērot un veikt sarunu pirmsskolas izglītības iestādē. Piekrītu, ka pētījuma laikā tiek veikts audio ieraksts, kura dati tiks saglabāti anonīmi.

Paraksts:

(Vecāki/ Aizbildņi)

Datums:

Bērna vārds: