

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Nepilna laika studijas
1. līmeņa profesionālā studiju programma
Pirmskolas izglītības skolotājs

VELTA JĒKABSONE

**4 -5 gadīgu bērnu pasaku dramatisēšanas stāstītprasmes
veicināšana pirmsskolā**

Kvalifikācijas darbs

Darba vadītājs

Docente

Akadēmiskais amats

Dr. paed.

Zinātniskais /
akadēmiskais grāds

Gunta Siliņa -
Jasjukeviča

Vārds, uzvārds

Paraksts

RĪGA 2018

Anotācija

Kvalifikāciju darba autore: Velta Jēkabsons

Kvalifikācijas darba nosaukums: Četru un piecgadīgu bērnu pasaku dramatizēšanas stāstītprasmes veicināšanai pirmsskolā.

Kvalifikācijas darba mērķis: Teorētiski un empīriski pētīt pasaku izmantošanu četru un piecgadīgu bērnu stāstītprasmes veicināšanai pirmsskolā.

Kvalifikācijas darbs sastāv: No trīs nodaļām un trīs apakšnodaļām. Pirmajā nodaļā tika veikts četru un piecgadīgu bērnu valodas attīstības raksturojums, otrajā nodaļā pētīta pasaku dramatizēšanas metodika izmantošanai pirmsskolas pedagoģiskajā procesā un trešajā nodaļā atspoguļoti empīriskā pētījuma par pasaku dramatizēšanu četru un piecgadīgu bērnu stāstītprasmes veicināšanai pirmsskolā rezultāti. Secināts, ka vecumā līdz 4-5 gadiem bērna attīstība notiek ļoti intensīvi, teksta dramatizēšana aktivizē bērnu valodas attīstību, kas ir cieši saistīta ar citiem psihiskajiem procesiem un liek pamatus bērnu komunikācijas un savstarpējās sadarbības attīstīšanai. Pasakas ir piemērots žanrs 4-5 gadus vecu bērnu domāšanas un uztveres līmenim, savukārt, iespēja piedalīties pasakas radīšanas procesā – dramatizējot to sižetu, tiek vairota bērna ieinteresētība un aktivitāte, tādējādi sekmējot stāstītprasmi un attīsta valodas attīstību kopumā.

Atslēgas vārdi: pirmsskolas pedagoģiskais process, 4- 5 gadīgu bērnu stāstītprasmes attīstīšana, pasaku dramatizēšana pirmsskolā, 4 - 5 bērnu pasaku dramatizēšanas stāstītprasmes veicināšana pirmsskolā.

Annotation

Author of the qualification work: Velta Jēkabsone

Title of qualification work: Cultivation of 4-5 years old children storyfelling dramatization in preschool.

Aim of the qualification work: To theoretically and empirically study the use of fairy tales for cultivating four and five-year-old children storytelling skills in preschool.

The qualification work consists of three chapters and three sub-chapters. The first chapter devoted to the development of the language of four and five years of children, the second chapter explores the methodology of dramatization in storytelling for use in the pre-school educational process, and the third chapter presents the results of the empirical study on the dramatization in storytelling of fairy tales for the cultivation of the storytelling skills of four and five year olds in the preschool. It has been concluded that in the age of 4-5 years the development of a child is very intense, text dramatization activates the development of a child's language, which is closely related to other psychological processes and provides the basis for the development of children's communication and interpersonal cooperation. Fairy tales are an appropriate genre for the level of thinking and perception of children aged 4-5 years, while the opportunity to participate in the process of creating a fairy tale - by dramatizing their story, increases the interest and activity of the child, thus promoting the narratives and development of the language.

Keywords: pre-school pedagogical process, development of storytelling of children aged 4-5 years, dramatization of fairy tales in preschool, cultivation of 4-5 years old children storyfelling dramatization in preschool.

Saturs

Ievads.....	5
1. 4 – 5 gadīgu bērnu valodas attīstības raksturojums.....	8
2. Pasaku dramatisēšana pirmsskolas pedagoģiskajā procesā	16
2.1. Pasaku pedagoģiskais potenciāls bērnu audzināšanā pirmsskolā (vērtības, normas, attiecību atspoguļojums).....	16
2.2. Dramatisācija kā līdzeklis vērtību un stāstīprasmes apguvei pirmsskolā.....	19
3. Empīrisks pētījums par pasaku dramatisēšanu 4 -5 gadīgu bērnu stāstīprasmes veicināšanai pirmsskolā.....	25
3.1. Pētījuma plāns.	25
3.2. Skolotāju aptaujas rezultāti.....	26
3.3. Pedagoģiskās izmēģinājumdarbības rezultāti.....	30
3.4. Bērnu stāstīprasmes novērtējuma rezultāti pirms un pēc pedagoģiskās izmēģinājumdarbības.....	37
3.5. Ieteikumi skolotājiem 4-5 gadīgu bērnu stāstīprasmes veicināšanai, izmantojot pasaku dramatisēšanu	43
Secinājumi	45
Literatūras un citu avotu saraksts	46
Pielikums	50

Ievads

Valoda tiek apgūta visa mūža garumā kā radošs process, kura pamatā ir ģenētiski mantotas valodas spējas un iedzimti dažādi universālie gramatikas likumi (Chomsky, 2002). Svarīga loma valodas apguves procesā ir pirmsskolas vecumposmam, jo tad veidojas priekšstats par visu valodas sistēmu kā tādu vispārināti. Valoda kļūst par bērna saziņas, izziņas un pašizpaušmes līdzekli, kuras attīstība ietekmē bērna kognitīvo, sociālo un emocionālo attīstību (Выготский 1999; Пиаже 1999). Veltas Rūķes - Draviņas uzskati ir stipri līdzīgi - pirmsskolas vecumā nozīmīgi ir pirmie četri gadi. Pat, ja turpmāk cilvēks spēj piemācīties savā dzīvē citas valodas vai kaut ko vairāk, viņam jau pamatā ir izveidojusies valodas pieredze – zināšanas un priekšzināšanas par valodas uzbūvi, par skaņām un skaņu veidošanu, kā arī par to, kā valoda pilda savas funkcijas, pildot saziņas uzdevumu (Rūķe-Draviņa, 1992, 9).

Vēljoprojām nav viena atbilde uz jautājumu par to, kas nokavēts dzīves pirmajos trijos četros gados, vai vēlāk var to labot un papildināt. Ne tikai valodnieki, bet arī psihologi un sociologi uzskata pirmos četrus dzīves gadus par visnozīmīgāko posmu personības izveidei un turpmākam mūžam (Rūķe-Draviņa, 2017, 61). Oksfordas Universitātes vadošā pētniece K. Silva īpaši liek uzsvāru uz agrīnā vecuma izglītības nozīmi bērna turpmākajā izaugsmē. Gandrīz 20 gadu ilgajā pētījumā, sekojot 3000 bērniem no 3 – 16 gadu vecumam, pierādīts, ka mācību kvalitātei pirmsskolā ir svarīga ietekme uz bērna akadēmiskajām zināšanām un prasmēm nākotnē, arī prasmi patstāvīgi mācīties (www.skola2030.lv).

Valodas apguve cieši saistīta ar personības intelektuālo, sociālemocionālo un fizisko attīstību.

Dace Markus uzsver, ka pieaugušajiem ir ļoti daudz iespēju un variantu kā palīdzēt attīstīties bērna valodai un to bagātināt, mācīt vērot apkārtni, runājoties, priekšā lasot, stāstot – tā veidojot interesi bērnam izziņāt apkārtējo pasauli, radot vēlmi viņam dalīties savos pārdzīvojumos ar otru cilvēku, mācot nekaunēties no emocionalitātes savos izteikumos, skaidrot vārdus - tiešās un pārnestās nozīmēs, to atšķirības, dzejas, folkoras un novadā runātās valodas īpatnības (Markus, 2003, 77).

Veiksmīgs process būtu tad, kad notiktu kopīga darbošanās ar bērnu, kurā tiktu izmantots tāds izteiksmes veids, kas ir mazliet augstāks par to, kādu tajā brīdī savā runā izmanto bērns (Rūķe-Draviņa, Brūvere, 1983). Šis vērojums saskan arī ar Ļeva Vigotska atziņu par tā dēvēto orientēšanos uz tuvāko attīstības zonu. Zinot bērnu un novērtējot viņa pašreizējo attīstības līmeni, būtiski ir uztvert ideju, kā palīdzēt viņam vairāk apgūt pasauli, valodu un runu (Vigotskis, 2002). Jo attīstītāka būs bērna valoda, jo plašāks būs vārdu krājums un vairāk attīstot domāšanu vārdi rosinās jaunus tā modeļus, radot dažādas asociācijas. “Ierobežots vārdu

krājums ne tikai neļauj izteikties, bet arī kavē bērna domāšanu” (Markus, 2007). Tomēr tikai bagātīgas valodas vides radīšana, veidošana un uzturēšana būs tās sekmīgas un pozitīvas apguves priekšnosacījums.

Bagātinot vārda krājumu caur rotaļām, lomu spēlēm, eksperimentiem un maņām (ožu, redzi, tausti, dzirdi, garšu) tiek likti pamati visas valodas attīstībai. Mācoties rotaļāties, bērni iemācās dramatisējot izspēlēt dažādas dzīves ainas un situācijas, kuras laikā uzkrāj zināšanas un veido savu pieredzi par apkārtējo pasauli, un iemācās ar vārdiem izteikt un raksturot apkārtējās īstenības parādības un priekšmetus, kā arī to īpašības un formas (Zuili, 2018, 13).

Mūsdienu laikā, kad strauji pieaug sociālo mediju un virtuālās realitātes loma ne tikai pieaugušo, bet arī bērnu dzīvē, arvien mazāk notiek savstarpēja komunikācija, kad varētu dalīties pieredzē un pārdzīvojumos. Tas arī negatīvi ietekmē bērna runu un valodas izteiksmīgumu, kā arī - vārdu krājumu bagātināšanu. Mūsdienās bērniem runa ir izveidojusies īsa un domu formulējums ir nesaprotams, jo vārdu krājums ir niecīgs, līdz ar to, nav prasme izveidot skaidru un saprotamu stāstījumu. Nav pieredze un līdz ar to arī prasmes klausīties un uztvert jēgu dzirdētajā vai lasītajā tekstā, kas, savukārt, negatīvi ietekmē bērnu spējas mācīties, saprast uzdevuma nosacījumus, saskatīt problēmas un risināt tās. Lai turpmāk sekmētu bērnu runas attīstību un konkrēti – stāstītprasmes attīstību 4 -5 gadus veciem bērniem, kvalifikācijas darbā tiks pētītas pasaku dramatisācijas iespējas pirmsskolas pedagogiskajā procesā. Pasaku dramatisācija varētu būt piemērots līdzeklis stāstītprasmes veicināšanai, noderīgs līdzeklis pirmsskolas vecuma bērnu domāšanas sekmēšanai, kā arī līdzeklis bērna aktivitātes veicināšanai stāstītprasmes apguves procesā, kas ir ļoti būtiski virtuālās realitātes un emocionālās spriedzes laikmetā.

Pētījuma mērķis: Teorētiski un empīriski pētīt pasaku dramatisēšanas iespējas četru un piecgadīgu bērnu stāstītprasmes veicināšanai pirmsskolā.

Pētījuma objekts: Pedagoģiskais process pirmsskolā.

Pētījuma priekšmets: Pasaku dramatisēšana četru un piecgadīgu bērnu stāstītprasmes veicināšanā.

Pētījuma jautājums: Kā izmantot pasaku dramatisēšanu, lai veicinātu pirmsskolas vecuma bērnu stāstītprasmi?

Pētījuma uzdevumi:

1. Raksturot četru un piecgadīgu bērnu stāstītprasmes attīstību.
2. Apkopot pasaku dramatisēšanas paņēmienus četru un piecgadīgu bērnu stāstītprasmes attīstīšanai pirmsskolas iestādē.
3. Veikt empīrisku pētījumu par pasaku dramatisēšanu.
4. Piedāvāt ieteikumus pirmsskolas skolotājiem pasaku dramatisēšanai, sekmēt četru un piecu gadu vecumu bērnu stāstītprasmes attīstību.

Pētījuma metodes:

teorētiskā metode - literatūras analīze;

empīriskās metodes – aptauja, pedagoģiskais novērojums, pedagoģiskā izmēģinājumdarbība. Datu analīzē izmantotas kvalitatīvās datu analīzes metodes.

Pētījuma bāze: X pirmsskolas izglītības iestāde . 18 bērni

1. 4 – 5 gadīgu bērnu valodas stāstītprasmes attīstības raksturojums

Pēdējos desmitu gadu laikā bērnu rotaļu vide ir tik izmainījusies, ka laiks, ko viņi pavada rotaļājoties, ir ievērojami samazinājies. Mūsdienās bērni savu pieredzi veido ar plašsaziņas līdzekļiem - virtuālā realitāte aizvien vairāk tiek aizvieta ar reālo pasauli. Milzīgais informācijas piedāvājums - moderno tehnoloģiju izmantošana procesā - pirmsskolēna dzīvē bieži arī veido vidi, kurā pieaugušie aizvien mazāk sarunājas ar bērnu (Eņģele, Tauriņa, 2017). Pirmsskolas vecuma bērna stāstītprasmes pilnveides ziņā neatsverama loma tomēr ir vecāku un pedagogu saskarsmes spēja veiksmīgi īstenot komunikāciju un palīdzēt attīstīties bērnu valodai. Pedagogam ir liela loma bērna valodas apguves veicinātājām pirmsskolas izglītības iestādē, un darbs, kurš tiek veikts, ir svarīgs, īpaši - kāda ir paša pedagoga valoda. Jāņem vērā arī tas, ka bērna runa attīstās atdarināšanas procesā. Atdarinot, bērns apgūst runas kultūru, viņš pārmanto valodas izteiksmes līdzekļus, balss emocionālo nokrāsu un runas tempu. Tāpēc vecāku un pedagogu loma bērnu valodas un komunikatīvās attīstības ziņā, tāpat kā jebkurā citā bērnu audzināšanas jomā, ir svarīga. Ir vajadzīgs pozitīvs un veiksmīgs piemērs, lai bērnu valoda attīstītos pareizi.

Pētot un analizējot bērnu valodas attīstību ir svarīgi izprast vārdu – *attīstība*. Pēc Beļicka rakstītā analizējot, to var raksturot kā konkrētu un secīgu kārtību cilvēka dzīves gājumā, kurā notiek dažādas pārmaiņas un likumsakarības, kas tiek atspoguļota augošā un pozitīvā pieredzē, kad veidojas prasmes apgūt jaunas zināšanas un iemaņas (Beļickis, 2000, 253).

Attīstība ir ikviena cilvēka individuāls un neatkārtojams process, kurā ir jāņem vērā ģenētiski un fizioloģiski aspekti - tie nosaka individuālu raksturu, veido īpašības, kuru dēļ cilvēks ir īpašs un izceļas ar savu individualitāti (Svence, 1999, 13). Vigotskis savos pētījumos uzsver, ka bērns ienākot šai pasaulē ir nesagatavots turpmākajai dzīvei, taču viņš piedzimst ar spēju pilnveidot un attīstīt sevi pakāpeniski, kad šī attīstība ir pilnīgi individuāls process, kuru pavada iedzimtība, audzināšana un vide (Vigotskis, 1991, 245).

Valodas pētnieki ir nonākuši pie secinājumiem, ka cilvēks ir spējīgs iemācīties jebkuru valodu visa mūža garumā, pat sākot šīs prasmes jau no dzimšanas. Pirmos pamatus valodas apgūšanai liek mamma, kad veido kontaktu ar zīdaiņiem - viņš iemācās novērst skatu no viņas acīm uz runājošu muti, kas tad arī ir pirmssākums valodas apgūšanai no zīdaiņa vecuma (Irbe, Lindenberga, 2017, 19).

Anspoka, Stangaine uzsver, ka īpaši svarīga loma ir pirmajiem četriem dzīves gadiem, jo tad bērnam ir izveidojusies pieredze un vispārējs priekšstats par valodu (Anspoka, Stangaine, 2017, 44).

Ņemot vērā un zinot, ka valodas apgūšana un attīstība notiek kā psiholoģisks, pedagoģisks un sociāls process, kad bērns gūst pieredzi kā izmantot valodu, valodas pētnieki ir nonākuši pie secinājuma, ka pareizi attīstoties valodai, tiek attīstīta arī domāšana, kuras laikā pasaule tiek uztverta tāda kāda tā ir realitātē (Anspoka, Stangaine, 2017, 45). Runa ir viens no psihiskajiem procesiem, kuras laikā attīstoties tā tiek sasaistīta ar atmiņu, domāšanu, iztēli, kā arī sajūtām un uztveri, kas ir psihisko procesu pamatā.

Maņas jeb sajūtas ir psihisks process, kad konkrētu maņu orgāni iedarbībā (redze, dzirde, oža, garša) notiek lietu un priekšmetu atspoguļojums izzināšanas veidā (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 292). Tāpat arī sajūtas ir psihisks izziņas process, kuras laikā notiek priekšmetu un parādību atšķirīgo īpašību atspoguļojums, priekšmets konkrēti iedarbojas uz tiem izdalītiem maņu orgāniem kādā noteiktajā laikā (Vorobjovs, 2000, 56).

Uztvere. Lai varētu izzināt, saprast un izteikt vārdos apkārtējo vides īstenību, to vajag pareizi uztvert. Sajūtas un uztvere ir nedalīts jutekliskās izziņas procesa posms, tomēr tiem ir "tīras" atšķirības. Uztvere nav vienkārši sajūtu veselums - tas ir jauns un augstāks psihiskais process, kas ļauj gan uztvert, gan arī atspoguļot apkārtējo vides realitāti savā prātā.

Sajūtu ietekmē tiek gūtas zināšanas par priekšmeta vai parādības dažām iezīmēm un īpašībām, bet pēc tā, kā tas tiek uztverts, tiek iegūts vienots priekšmeta tēls. Tātad, var secināt, ka uztvere cilvēkam ir spējas padziļināti rast zināšanas par apkārtējo pasauli (Vorobjovs, 2000, 64). Uztvere ir vienota saskarsmes spējām - cilvēka bērns, piedzimstot, ir orientēts uz otru dzīvu būtni un tās ekistenci. Tikko dzimis mazulis jau spēj atdarināt citu cilvēku sejas grimasi. Tam ir nepieciešama redzes spējas un prasme redzēto pārvērst pašam savās muskuļu kustībās - sejas grimasē un mīmikā (motorika) (Meltzoff, & Moore, 1983). Tas norāda uz savstarpēju vienotību, kas ir prasme uztvert un reaģēt uz informāciju, kura ir saņemta uztveres procesā. Pašā sākumā uz to balstās neverbālā - kustības, mīmika, žesti - bērna un mātes starpā, bet pēcāk jau arī verbālā jeb runas attīstībā. Bērna runas attīstības procesā uztvere visu to laiku saglabā svarīgu lomu.

Uzmanība. Uzmanība ir īpašs apziņas stāvoklis un procesa daļa, kas virza un koncentrē cilvēka izzināšanu uz interesējošiem objektiem un parādībām, realitātes atainošanai. Lai arī uzmanība nav patstāvīgs izzināšanas process un kā atsevišķa psihiskā parādība nepastāv, tai ir nozīmīga loma kognitīvajā procesā, jo uzmanība ir saistīta ar visiem sensoriem un intelektuālajiem procesiem, īpaši jau uz uztveri un sajūtām (Сорокин, 2005). Ņemot vērā uzmanību, tiek raksturota cilvēka psihiskā darbība un koncentrēšanos uz kaut ko konkrētu. Cilvēka ikviena darbība ir koncentrēšanās uz to, veltot visu savu uzmanību. Stāstītprasme sasaistās ar uzmanību, jo ir jākoncentrējas klausīties, domāt līdzī dzirdētajam, jāspēj atcerēties secību un loģiku, lai iegaumējot apzināti dzirdētā teksta saturu.

Atmiņa. Koncentrēšanās uz atmiņu ir svarīga nozīme valodas attīstībā, dēļ kuras tiek uzkrātas zināšanas un pieredze, ko turpmāk izmantos visu mūžu pēc situāciju nepieciešamības (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 42). Atmiņa tiek iedalīta - acumirkīgā, īslaicīgā, ilglaicīgā un operatīvā, tēlainā, verbāli loģiskā un motorā, un tīšā, netīšā un fona atmiņa (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 43). Bērnu vārdu krājums un spēja atcerēties dzirdēto, kā arī aprakstīt notikuma secīgu gaitu, ir cieši saistīta ar to, cik daudz un ilgi bērns spēj atcerēties.

Domāšana ir tāds psihisks izziņas notikums, kad runājot tiek atspoguļota īstenība (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 84). Jo plašāks būs vārdu krājums, jo tiešāk tās tiks izteiktas vārdos – tadā veidā ar valodas palīdzību tiek izteiktas domas (Zelmenis, 2000, 116). Arī domāšana un izteikšana vārdos ir viennozīmīgi saistītas psihes norises. Cilvēki savas domas izsaka vārdos un teikumos, bet pašu domāšanu dēvē par “iekšējo runu.”

Veidojot saistīto runu saturiski sakārtotā, loģiskā un organizētā runā, tiek atklāta un uztvertas bērnu runas un intelektuālas attīstības kopsakarības. Lai spēstu pastāstīt vai izteikties, ir pavisam skaidri jāiedomājas stāsta objekts, jāizanalizē tas, atlasot galvenās īpašības un pazīmes un nosakot dažādas cēloņu, seku un laika sakarības un sakritības starp priekšmetiem, objektiem un parādībām (Eņģele, Tauriņa).

Iztēle. Iztēles process saistās ar domāšanu, kad notiek darbošanās ar tēliem, ko rada uztvere un sajūtas, kas nostiprinās atmiņā. Ar iztēles palīdzību tiek veidoti jauni tēli, ņemot par piemēru iepriekš uztverto jeb uzkrāto pieredzi. Tīšā iztēle ir jauna tēla izveides process, kas balstās uz tēla vārdisku aprakstu un radošo iztēli, kuras laikā notiek jaunu tēlu radīšana (Cопокyн, 2005). Lai bērns pastāstītu to, ko ir dzirdējis, viņam ir jāiejūtas dzirdētās pasakas vai stāsta aprakstītājā notikumā kā tēlam ar visām tā darbībām un jāprot ar savu iekšējo uztveri ieraudzīt to, ko teksta autors ir vēlējis pastāstīt. Tieši pēc šiem tēliem, bērns veido savu stāstījumu, kas sākumā ir nepilnīgs, bet ar laiku bērns iemācās prast ne tikai atspoguļot autora tekstu, bet arī piešķir tam no sava skatījuma turpinājumu, savu skaidrojumu par tēlu rīcību. Lai izteiksmīgi runātu un radoši stāstītu ir nepieciešams attīstīt bērna iztēli. Jo iztēle un emocijas palīdz bērnam saklausīt tekstā aprakstīto un ļauj pašam iejusties tēla lomā un piedzīvot tā notikumus.

Emocijas. Emocijas (franču: *émotion*, latīņu: *emovere* — ‘satraukt’, ‘saviļņot’), arī jūtas, ir cilvēku subjektīvas reakcijas uz iekšējo un ārējo kairinātāju iedarbību, jo emocijas ir saistītas ar indivīda tā brīža aktuālajām un varbūt pat nepieciešamajām vajadzībām. Psihologijā jūtas tiek definētas kā ilgstoši emocionāli procesi. Tie veido cilvēka attieksmi gan pret sevi, gan citiem cilvēkiem un sabiedrību kopumā, taču ir jāatceras, ka emocijas ir cilvēka psihes regulācijas procesi, kuri nodrošina mērķtiecīgu rīcību un norāda uz notikušā subjektīvo svarīgumu, vienojot izziņu procesus ar tā personību (Breslavs, 1999). Jūtas un emocijas rada

vienotu vērtējumu par apkārtējās vides priekšmetiem, objektiem un parādībām (Vorobjovs, 2000, 143). Vigotskis (Выготский) uzskata, ka emocionālā pieredze ir nepieciešama valodas attīstībai, jo tikai tā bērns uztver lietas un novērtē tās (Vigotskijs, 2005). Izzinot pasauli, cilvēks rada sevī emocijas un jūtas kas tiek izteiktas ar valodu - vārdos ko spēj just, kā izprot pasauli un kā redz to.

Emocijas veido runas izteiksmīgumu un intonāciju. Līdz piecu gadu vecumam bērns savu valodu veido, runājot vienkāršos paplašinātos teikumos, izmantojot vairāk stāstījuma, izsaukuma un jautājuma intonāciju (Irbe, Lindenberga, 2017, 123). Šo intonāciju (pareizi vai nepareizi lietotu) bērns iemācās no vecāku savstarpējas runas. Tāpēc ir ļoti svarīgi dialogā ar bērnu vai savstarpējās sarunās izmantot emocijas, izteiksmes un intonācijas, lai bērnam rastos pareiza pieredze valodas lietošanā (Irbe, Lindenberga, 2017, 129).

Bērns 4-5 gadu vecumā savu emocionālo attieksmi izsaka, izmantojot dažādu intonāciju un jo labāk viņš to prot, jo saprotamāka ir savstarpējā komunikācija. Tādā veidā tiek veicināta verbāla saskarsme, kas pilnveido un paplašina bērna runu (Irbe, Lindenberga, 2017, 123).

Ja pozitīvi tiek veicināti bērna psihiskie procesi, proti, domāšana, koncentrēšanās, visas maņas, atmiņa u.c., tad bērnu runa un valoda netiek aizkavēta un tā pozitīvi attīstās (Hadaņonoka, 2000, 7).

V. Rūķe - Draviņa savās atziņas raksta, ka pati pirmā pieredze lasītprasmes agūšanā tiek gūta brīdī, kad tiek lasīts priekšā. Pieaugušā lasītāja balss intonācijas, tembrs un temps bērnam rada asociācijas, emocijas, vērtēšanas spējas, kurās viņš pārņem no dzirdētā teksta tās vērtības, kuras bērns "paņem" sev. Klausoties pieaugušajā, kurš lasa, bērns veido savu iztēli, kurā rodas emocionāls pārdzīvojums (Rūķe-Draviņa 1992, 14). V. Rūķe-Draviņa norāda, ka viens no priekšnosacījumiem uz veiksmīgu stāstītprasmi, ir veidot bērna interesi par dzirdēto un tai pat laikā pilnveidot un aktivizēt vārdu krājuma paplašināšanos un stāstītmācīšanu (Rūķe-Draviņa 1992, 14).

Pedagogi un zinātnieki pētot valodu norāda, ka runas progresīva attīstība jau notiek agrā bērnībā, bet atstāstījumu un stāstījumu bērni spēj apgūt tikai vidējā un vecākajā pirmsskolas posmā, jo tad runa tiek konkrētāk apzināta un izpaužas jau kā apziņas veidojums (Kaņepēja, 2012; Markus, 2003). Valoda cilvēka dzīvē ir ļoti svarīga, jo tikai caur valodas prasmēm cilvēks komunicē un veido savu pieredzi, kā arī uzzina jaunu informāciju un paplašina savu redzējumu. Runājot, cilvēks nodod informāciju, kas ietver stāstīšanu un atstāstīšanu gan dialogveidā, gan monologveidā. Pirmsskolā ir pat ļoti vēlams pievērst uzmanību loģiskai, secīgai domu atspoguļošanai, lai attīstītu saistīto runu. V. Rūķe-Draviņa atzīst, ka tieši lasot tekstu tiek veikts svarīgs uzdevums bērna audzināšana, kuras laikā notiek viņa personības attīstība (Rūķe-Draviņa, Brūvere 1983). Bagātinot valodu ir jāveido daudz labu piemēru, kas

palīdz rast bērnam pieredzi, caur kuru, savukārt, tiek bagātinātas bērna emocijas un pilnveidoti izpausmes veidi (Markus, Vulāne, 2017, 19). Bērna stāstītprasme attīstās pakāpeniski. Tā balstās uz pieaugušo runu, dzirdētā teksta un sarunām ar pieaugušajiem kā paraugs sev. Lielā mērā tas notiek pēkšņā un negaidītā procesa rezultātā, bet ir jāņem vērā, ka mērķtiecīgai runas attīstībai ir vajadzīgs pieaugušo darbs, vēlme un spējas bērnu ieinteresēt un aizraut, kā arī iesaistīt sarunās par attēliem, par redzēto un par piedzīvoto.

Pedagoģe Ruta Kaņepēja ir izdalījusi četrus stāstījuma veidus:

- stāstījums par attēlā redzamo;
- apraksts kā stāstījuma veids;
- pieredzes stāstījums;
- radošais stāstījums (Kaņepēja, 2012, 148–150).

Ruta Kaņepēja skaidro - lai stāstīšanas un atstāstīšanas process būtu aizraujošs un interesants, pedagoģiskajā procesā ir jāizmanto dažādi uzskates līdzekļi, piemēram, sižetu sēriju kartītes. Pedagogs, stāstot literāro darbu un tai pat laikā rādot literārā darba tēlus, iepazīstina bērnus ar secīgu notikumu atspoguļojumu. Atstāstot literāro darbu, sižeta kartiņas tiek saliktas pareizā secībā pēc satura izklāsta un notikumu secību gaitas. Lai veidotu un veicinātu izpratni par literāro darbu, bērniem ir jāuzdod jautājumi par pasakas tēliem, notikumiem un darbībām. Nākamajā literārā darba stāstīšanas reizē bērni jau paši mēģina salikt sižeta sēriju kartītes pareizā secībā un jādod iespēja atstāstīt pašiem pasaku. Ikdienā būtu jāmudina bērnus pastāstīt par dienā piedzīvoto, redzēto un iegūtajiem jaunajiem iespaidiem. Bērna augšanas procesā paplašinās vārdu krājumam, līdz ar to pieaug bērnu iespējas izteikt savu pieredzi un attieksmi (Kaņepēja, 2012).

Sarmīte Tūbele un Irina Cupere uzsver - lai attīstītu stāstītprasmi, ir pat ļoti nepieciešams ieteikt pedagogam nodrošināt bērniem tīru un attīstošu vidi, pieredzi plašai runas attīstībai un individuālu atbalstu katram bērna radošumam.

Pirmsskolas vecumā bērniem jāapgūst dažādi stāstītprasmes veidi, proti:

- atstāstījums,
- stāstījums,
- stāstījums ar radošās darbības elementiem (Tūbele, Cupere, 2013, 251).

Marina Aleksejeva un Valentīna Jašina skaidro, ka literārā teksta apzināta pārstāstīšana ir atstāstījums. Tā ir diezgan sarežģīta darbība, kad intensīvi darbojas bērna domāšana, atmiņa un iztēle. Lai apgūtu atstāstīšanas iemaņas, ir nepieciešams apgūt prasmi klausīties pirmo priekšā lasīšanas reizi, censties iegaumēt notikumu secību tekstā, uztvert tā saturu, autora teksta izklāstu un tad mēģināt iegaumēt dzirdēto, lai spētu atstāstīt. Kā uzskata „Dzimtās valodas apguves un pirmsskolas vecuma bērnu runas attīstības metodikas” autores, atstāstīšana ir

vislabākais veids, kas veicina bērna prasmi izteiksmīgi runāt (Алексеева, Яшина, 2000). Vasilijs Konovalovs un Svetlana Konovalova norāda, ka stāstījuma veidošana ir daudz sarežģītāks process nekā literārā darba atstāstīšana, jo bērnam pašam jāprot radīt jauns un izvērsts teksts ar noteiktu saturu – kas var būt gan apraksts, gan vēstījums, gan pārspriedums vai jaukta tipa teksts. Bērni stāsta par to, ko viņi redz un dzird, vai arī par iepriekš piedzīvoto, kā arī fantazē un iztēlojas, sacerot radošus stāstus ņemot par pamatu savu iepriekš uzkrāto pieredzi (Коноваленко, Коноваленко, 2003).

Stāstītprasmei noteikti ir jābūt labi attīstītai, jo tā ir nepieciešama, lai realizētu verbālo saskarsmi jeb sarunas (Tūbele, Cupere 2013, 251). Turpretī, mācoties stāstīt, bērni apgūst nākotnē mācībām un darbam nepieciešamas būtiskas prasmes – saskatīt teksta loģiku un secīgumu, kā arī izcelt būtiskāko.

I. Cupere ir izdalījusi šādu piecus stāstītprasmes līmeņus:

- 1. līmenis – bērns saistīto runu nepārvalda un ir ļoti zems stāstītprasmes līmenis;
- 2. līmenis – stāstījums tiek veidots ar uzvedinošo jautājumu palīdzību un izteicienu secīgums ir ievērojami traucēts. Teksta daļās tiek saskatīti izlaidumi, tiek pieļautas jēdzieniskas kļūdas, ir lietoto valodas līdzekļu nabadzība un vienveidīgums.
- 3. līmenis – bērns izmanto atkārtotus uzvedinošos jautājumus, bet ir atsevišķu darbības momentu vai pat vesela fragmenta izlaidumi, vairākkārtīgi izteikuma saistības traucējumi un atsevišķu jēdzienu neatbilstība.
- 4. līmenis – stāstījums tiek izveidots ar pieaugušā palīdzību - uzvedinoši jautājumi un pamudinājumi. Bērns pilnībā spēj izstāstīt teksta saturu. Ir atsevišķi saistīta teksta reproducēšanas traucējumi, bet nav mākslinieciski stilistisku elementu. Tomēr ir atsevišķi teikuma struktūras traucējumi.
- 5. līmenis – bērnam ir attīstīta saistītā runa jeb laba stāstītprasme. Stāstījums ir izveidots patstāvīgi, atstāstītā teksta saturs ir pilnībā atveidots, tiek ievērots stāstījuma loģiskums un arī secīgums. Izmantotie valodas līdzekļi ir dažādoti un sasaistīti ar teksta saturu. Un nu jau tiek ievērotas gramatikas normas dzimtajai valodai (Cupere, 2015, 71).

Savukārt Antra Randoha un Agrita Tauriņa, analizējot stāstītprasmi, izveidoja un pielietoja trīs kritērijus – runas saturīgums, loģiska skaidrība, stāstījuma secīgums. Un tos skaidro ar to, ka stāstījumi par zīmējuma saturu pēc apjoma ir nelieli, tajos figurē vienkārši paplašināti un arī nepaplašināti teikumi, tāpēc bērniem jārada iespēja izteikties par dzirdēto un piedzīvoto pēc viņu emocionālās pieredzes, jo tikai tad viņu runa var kļūt bagātāka, izteiksmīgāka un radošāka (Randoha, Tauriņa, 2014, 145).

Vadoties pēc VISC vadlīnijām, 4-5 gadu vecumā bērnam jau būtu jāsaprot to, ko dzird un jāspēj daļu no dzirdētā atstāstīt, izveidojot teikumus, kuros ir vairāk par pieciem vārdiem.

Zane Eņģele un Agrita Tauriņa izstrādāja šos stāstītprasmes vērtēšanas kritērijus un rādītājus (sk.1. tabulu).

1.tabula. Pirmsskolas vecuma bērnu stāstītprasmes vērtēšanas kritēriji (Eņģele, Tauriņa, 2017).

Kritēriji	Līmeņi		
	Zems	Vidējs	Augsts
Prasme secīgi atstāstīt literāro darbu	Netiek iegaumēta notikumu secība, tā sastāv no atsevišķiem teksta fragmentiem.	Notikumu secība tiek ievērota daļēji, atstāstījums tiek veidots, balstoties uz skolotājas izvirzītajiem jautājumiem.	Notikumu secība tiek ievērota, uztver teksta galveno domu, patstāvīgi tiek veidots atstāstījums.
Prasme ievērot stāstījuma loģiku (sērijveida attēli)	Neveidojas vienots, secīgs stāstījums, netiek uztverta saikne starp attēlā redzamajiem elementiem.	Stāstījums neaptver pilnīgi visus attēlotos elementus. Stāstījums virzīts uz skolotājas jautājumiem.	Stāstījumā tiek aptverti visi attēli, to elementi. Patstāvīgi, loģiski tiek veidots stāstījums, ievērojot notikumu secību.
Prasme veidot gramatiski precīzus teikumus	Tiek lietoti vienkārši nepaplašināti teikumi, atsevišķi vārdi, vārdu savienojumi, nepietiekams vārdu krājums.	Tiek lietoti vienkārši paplašināti teikumi, neliels vārdu krājums.	Tiek lietoti gramatiski pareizi teikumi, plašs vārdu krājums.
Skaņu izruna vārdos.	Vairākas skaņas vai vairāku skaņu grupas artikulē nepareizi.	Vienu skaņu vai vienu skaņu grupu artikulē nepareizi.	Precīza skaņu izruna.

Secinājumi:

- Pirmsskolas vecums ir ārkārtīgi nozīmīgs posms bērnu valodas attīstībā, kas cieši saistīta ar citu psihisko procesu attīstību.
- Labi attīstīta stāstītprasme ļauj bērnam paust savu pieredzi un zināšanas, savu attieksmi pret apkārtējo īstenību, un arī palīdz sagatavoties sekmīgām skolas gaitām.
- Bagātīga attīstošā vide un pozitīvs pieaugušo piemērs līdz ar mērķtiecīgu bērnu stāstītprasmes attīstību ir pamats veiksmīgai bērnu valodas attīstībai.

2. Pasaku dramatizēšana pirmsskolas pedagoģiskajā procesā

2.1. Pasaku pedagoģiskais potenciāls bērnu audzināšanā pirmsskolā (vērtības, normas, attiecību atspoguļojums)

Pirmsskolas vecums ir tiešām piemērots laiks pasaku stāstīšanai dažādu iemeslu dēļ. Daiļliteratūras izmantošana pirmsskolā tiek uzskatīta par vienu no pozitīvi ietekmīgākajām bērna tikumiskās pozīcijas veidošanas metodēm. Klausoties pasakas un stāstus, bērni nosoda vai atbalsta varoņu rīcību, dod padomus, skumst, dzīvo līdzī un rod dažādas sakarības ar reālo pasauli. Uztverot literāro darbu, bērns balstās uz savu esošo pieredzi un priekšstatu kārtību. Ir ļoti svarīgi, lai bērni pieņemtu un pārdzīvotu pasakā dzirdēto un, lai būtu izpratne un iespēja analizēt, kas ir skaistais, labais, ļaunais, meli, patiesība u.c. raksturīgas īpašības cilvēces ikdienā. Izdzīvojot pasakas, bērniem dabīgā veidā rodas vērtību sistēmas modelis un kārtība, kura tiek pārvērsta par sev piedēvētu tikumu, kas sekmē, viņaprāt, pareizāko rīcību dzīvē. Pasaku iepazīšana ir tāds pasaules izziņas process, kurā tiek ietverta tikumiskā un estētiskā norma.

Valdorfpedagoģijā pasaku izmantošanu pielīdzina un piedēvē kā vienu no svarīgākajiem komponentiem bērnu audzināšanā, caur kurām viņi iemācās atklāt to tēlus visplašākā un izvērstākā izpratnē (Karlgrēns, 2008, 103 – 106).

Psiholoģe Zinkeviča - Jevstignejeva (Зинкевич-Евстигнеева) iedala pasakas šādās grupās: tautas un autoru pasakas, pasakas ar didaktisku vai terapeitisku mērķi, pasakas par dzīvniekiem, dažādu vietu un objektu izelšanos, brīnumu pasakas (Zinkeviča – Jevstignejeva, 2009).

M. Kiseļova (М.Б. Киселева) izdala vairākas pasaku funkcionālās īpatnības:

1. pasakas saturs veido tādu emocionālu reakciju, kas aktivizē vienlaikus gan apziņu, gan zemapziņu līmeņus;

2. pasakas, vienkārši runājot, stāsta par dzīvē nozīmīgām parādībām un vērtībām, kas veido tikumus;

3. pasaku simboliskajā formā ietver informācija par to, kāda ir pasaules kārtība, kas notiek cilvēka dzīvē izejot cauri dažādiem tā posmiem. Kādā veidā cilvēks īsteno sevi, lai izpaustos, ar kādām grūtībām var saskarties cilvēki, kā tās risināt. Tāpat, kādas ir svarīgākās vērtības dzīvē un kā tiek veidotas attiecības ģimenē un sabiedrībā. Pasakas stāsta par mīlestību un cieņu, par draudzību un piedošanu (Kiseļova, 2006).

Pasakām ir noteikta struktūra – tās sākas ar noteiktiem vārdiem (reiz dzīvoja, tāl' tālā zemē u.tml.), kas skaidri liek saprast ka tiek nodalīta ikdienas realitāti no pasakas pasaules. Pasakas sākumā parasti tiek nosaukti galvenie varoņi un darbības norises vieta, un diezgan bieži arī laiks. Pasakām parasti ir arī noteikts nobeigums vai tā veids - un tā viņi dzīvoja ilgi un laimīgi utt. Ir pasakas, kuras beidzas ar kādu gudrību vai pamācību - kas otram bedri rok, pats tajā iekrīt utt.

Pasakām ļoti raksturīgi dažāda veida - teksta, situācijas, darbības - atkārtojumi. Bērna pasaules uztverei saprotamākais ir pasakās atrodamais visvienkāršākais pretnostatījums - labais un ļaunais, skaistais un neglītāis.

Psihologi (Zinkeviča – Jevstignejeva, R. Tkačs), izdala vairākas nozīmīgas pasaku iedalījumus, kuras piešķir lielu nozīmi darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem:

- Diagnosticējošā;
- Terapeitiskā;
- Intelektuālā;
- Tikumiskā (Zinkeviča – Jevstignejeva, 2009; Tkačs, 2008).

Diagnosticējošais iedalījums izpaužas, atklājot bērna dzīves pozīciju, vērtības, uzskatus, kas parādās brīdī, kad bērns raksturo pasakas varoņus un vērtē viņu rīcības motīvus.

Pasakas terapeitiskais iedalījums atklāj, ka bērna uztverē, domāšanā vai attieksmē notiek daudz pozitīvas pārmaiņas. Pasakas varoņi nonāk dažādās un sarežģītās situācijās, jo atrodas draugi un palīgi grūtā brīdī, kas palīdz rast izeju no tā. Pasakas māca optimismu un paļaušanos saviem spēkiem un spējām. Šis iedalījums izpaužas kā funkcija, kurā bērns sāk saskatīt pasauli citā acīm, mācās just līdzī pārdzīvojumos un notikumos. Pasaka veiksmīgi veido bērnam pozitīvu paštēlu rīcības modeli.

Intelektuālais iedalījums ir ievērojama ar to, ka bērns iemācās ieraudzīt skaidru pasaules modeli un saskatīt tajā sadzīves likumsakarības. Klausoties pasaku, bērni aizdomājas par rīcību un tajā atspoguļotām sekām, par notikumu secību un to cēloņiem.

Daudzi autori uzskata, ka pasakas tikumiskais iedalījums ir pats svarīgākais. Pasakās māca, ka labais tiek atalgots ar labu, bet sliktais sodīts pēc nopelniem, un to, ka patiesība nāk gaismā un meli agri vai vēlu tiek atmaskoti.

Pēc M. Meļņikova domām, pasakas atspoguļo tādas dzīves likumus, kā:

- Lai cik mazs tu būtu, piedalies un pieliec arī savu roku, jo var gadīties tā, ka tavas spējas tikai pietrūka, lai kopīgā darbība izdotos (Pasaka par rāceni);
- Neesi vienaldzīgs un atbalsti citus, jo reiz arī tev var būt tā, ka būs nepieciešams atbalsts un palīdzība no citiem! (Zem sēnītes);
- Neļauj draugam viņa nelaimē palikt vienam! (Brēmenes muzikanti);
- Nekad nenodot draudzību un paliec tai vienmēr uzticīgs!

- Klausī vecākus un ņem vērā viņu padomu! (7 kazlēni un vilks, Sarkangalvīte un vilks) (Meļņikovs, 1987).

Daudzas pasakas māca, ka visa pamatā ir darbs. Savos pētījumos Medvedjeva, K. Čukovskis (К.И. Чуковский) uzsvēruši, ka pasakas ir līdzīgas bērnu dabai, kas bagātina un piešķir cilvēcīgumu bērna psihei, tik ilgi, kamēr vien bērns pats izjūt sevi kā aktīvu dalībnieku pasakā un savās domās sevi iedomājas par tiem tēliem, kas cīnās pret ļaunumu un par taisnīgu, par brīvību un laimi. Šeit arī atklājas pasaku audzinošā nozīme un jēga (Medvejeva, 2001).

Caur pasakām bērni tiek iepazīstināti ar bagātīgiem sižetiem, dažādiem tēliem un notikumiem, poētisku un skanīgo valodu, aktīviem un darbīgiem varoņiem, kas vienmēr atrod risinājumus sarežģītos uzdevumos. Pasakas parāda godu un cieņu pret vecākiem, žēlsirdību, uzticību, draudzību, gatavību palīdzēt, paraugu kā veidot labas attiecības ar citiem, čaklumu, neatlaidību un drosmi.

Pēc R. Tkača domām (P.M. Ткач), lai pasakām būtu tikumiskās audzināšanas spēks, tām būtu jāatbilst šiem kritērijiem:

1. Pasakai ir jābūt saistītai ar bērnam tā brīža aktuālo situāciju;
2. Pasakai ir skaidri jānorāda bērnam izvēles iespējas ar vairākiem risinājuma varianti;
3. Pasakas sižetam jāattīstās soli pa solim, tā pamazām vedot un gatavojot bērnu situācijas risinājumam;
4. Pasakai jādemonstrē transformācijas iespējas, kad, piemēram, neglītāis kļūst skaists, vājais – stiprs utt.
5. Pasakai ir jābeidzas ar tādām beigām, kurās vienmēr ir cerības uz labu iznākumu (Tkačs, 2008).

Daudzas pasakas beidzas ar labām beigām, kurā parādās labā, taisnīgā un godīgā uzvaru. Caur to bērnam tiek sniegta psiholoģiska aizsardzības sajūta un pārliecība pašam par sevi un savām spējām. Labas pasaku beigas tikai apliecina bērnam, ka grūtības un pārbaudījumi norūda un pilnveido viņa pašapziņu un palīdz augt spēkā un gudrībā, uzkrājot pozitīvu pieredzi. Un visas pasakas laikā tiek iegūti jauni un patiesi draugi (Zinkeviča – Jevstignejeva, 2009). Brīnumi pasakās ļauj bērnam veidot brīvu pieeju savā iztēlē un fantāzijā, kas tādējādi palīdz iejusties dažādās lomās un situācijās, izprotot to jēgu.

Pasakas jau ļoti sen ir izmantotas kā palīg līdzeklis audzināšanā pozitīvai iedarbībai uz bērna emocionālo pasauli. Īpaši iedarbīgas pasakas ir tad, kad bērns pats ņem dalību to radīšanas procesā, proti, veido ilustrācijas, darbojas ar roku lellēm, dramatizējot tās un radot jaunus sižetus.

Audzinašanas process ir jāorganizē tik gudri, lai audzināmais pats rastu ceļu mācību procesā augt un attīstīties (Vigotskis, 1991, 82). Šīsm procesam ir jābūt pakārtotam bērnu interesēm tā, lai nekas lieks netraucētu, jo nekas tā neveicina bērnu attīstību kā vēlmi attēlot un

iesaistoties būt piederīgam pieaugušo dzīvē - būt noderīgam, ievērotam un novērtētam (Vigotskis, 1991, 122).

Secinājums: Pasaku izmantošana palīdz pieaugušajam bērnam nodot nepieciešamās prasmes un iemaņas attīstībai un pasaules izzināšanai, rosina bērna fantāziju un iztēli, veicina valodas attīstību un sekmē tikumisko jūtu veidošanos. Pasaku pedagoģiskais potenciāls pieaug, ja bērns pats iesaistās pasakas radīšanas procesā. Viena no iespējām, kā bērns var iesaistīties pasakas radīšanas procesā, ir dramatisācija.

2.2. Dramatisācija kā līdzeklis vērtību un stāstīprasmes apguvei pirmsskolā

Atdarinot bērns iemācās koordinēt savas darbības, attīsta maņas un spējas, mācās orientēties vidē un domāt, tāpēc atdarināšana ir pamats valodas attīstībai. Ja pareizi tiek atdarinātas skaņas un to kopā salikšana veido runu, tad tas virza valodas attīstību uz izaugsmi (Šteinberga, 2000, 65). Tieši pirmsskolas vecumā bērni īpaši aktīvi cenšas atdarināt gan redzēto, gan dzirdēto un arī atdarina valodu, kādu dzird sev apkārt - ģimenē, vidē, kurā uzturas. Bērns vienmēr atdarina visus, kas atrodas viņa vidē un saskarsmē ar viņu pašu, veidojot kontaktu (Karlgrēns, 2008, 27 - 29). Atdarinot, bērns tīši vai netīši izspēlē tādas lomas, kuras viņš ir novērojis ģimenē un sabiedrībā, un pēcāk jau iejūtas un pauž to kāda sev mīļākā vai tuvākā pasaku tēlā vai rotaļas lomā, ņemot par pamatu savu izveidoto pieredzi (Dzintere, Stangaine, 2005, 90). Spontāna un negaidīta atdarināšana ir rotaļu pats, pats pamats.

Rotaļa tiek skaidrota kā izklaidējošs process vai norise pozitīvu attiecību stiprināšanai, lietderīga laika pavadīšanai pirmsskolā, kurā aug un attīstas novērošanas spējas, runa, atmiņa, uzmanības noturēšana, sociālās vides un notikumu atainojums ar bērna acīm caur viņa maņām (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 280 – 281).

Rotaļām ir dažādas lomas un nozīmes pirmsskolas vecuma bērnu attīstībā. Caur tām bērns veido labvēlīgas un pozitīvas attiecības vienaudžu vidū, kas tikai nostiprina draudzīgu attieksmi vienam pret otru, rada kopīgas un pat vienotas intereses un vēlmi sadarboties savā starpā (Dzintare, Stangaine, 2005, 142). Rotaļa pirmsskolas vecuma bērniem ir ļoti nozīmīga attīstībā, jo caur to viņi gūst pieredzi dažādām lomdzīves lomām un situācijām, kurās tiek krasi ievērotas viņu intereses, vajadzības un prasmes (Dzintare, Stangaine, 2005, 172). Elkonins savos pētījumos ir secinājis, ka bērns spēlējoties - izspēlē savu lomu un uzņemas kontroli pār savu uzvedību atbilstoši šai lomai jeb tēlam (pašvadības spēja) (Elkonins, 1978, 287).

Pēc I. Zelmeņa domām teātra māksla kā pirmsākums ir saskatāms tieši lomu rotaļās, kur arī valoda dominē kā svarīgākais izteiksmes līdzeklis sižetu attainošanā (Zelmenis, 2000, 267).

Lomu rotaļās bērnu darbības ir patstāvīgas, kurā viņi ir subjekti un paši savas darbības noteicēji. Tās var būt rotaļas par sadzīves tēmām (ģimeni, iepirkšanos, gatavošanu, attiecībām utt.), pieaugušo profesijām un darbu (ārsts, šoferis, pavārs, kolekcionārs utt.), bērnu dzīvi un ikdienu (bērnudārzs, aktivitātes pagalmā, ciemos utt.), kā arī dažādiem sabiedriskās dzīves notikumiem, un ļoti daudz (iespējams, ka pat pārāk) no televīzijas pārraidēm (multiplikāciju filmu un seriālu varoņi, šovi utt.).

Lomu rotaļās novērots, ka bērnu dialogi mēdz būt garāki, ilgstošāki un izvērstāki nekā tas notiek ikdienas komunikācijā un saskarsmē, tāpēc ka bērnu interesi saista pats rotaļas sižets, varoņa vai kāda tēla loma un bieži vien arī izmantotie materiāli – rotaļlietas, bieži - kādas mīļākās vai īpašākās. Loma un sižets, kā arī izmantotie materiāli ir lomu rotaļas galvenie rīki rotaļā. Pirmsskolas vecumā, kad lielākai daļai bērnu dialogu veidojas tieši lomu rotaļu iespaidā, saskarsmes zemteksts parādās kā kopējas zināšanas par ikdienas darbībām, piemēram, par ēdiena gatavošanu, došanos iepirkties, kādas profesijas attēlojums vai vecāku pienākumiem. Bērni, kuriem ir kopīgas zināšanas, prot uzturēt un veidot garākas kopīgās rotaļas un pat sarunas, un tas parāda, ka nereti viņu valoda ir daudz plašāka un attīstītāka nekā tad, ja šo pamatzināšanu un pirmpieredze nebūtu vispār (Hoff, 2009). Tāpēc var droši teikt, ka rotaļu pamats ir atdarināšana kā agrāk iegūtās dzīves pieredzes atdarināšana rotaļdarbībā. Rotaļa var būt gan pasīva atdarināšana, gan arī tā var rādīt ceļu radošai ideju izpaušmei.

Rotaļājoties bērns nokļūst dažādās situācijās, kas tieši vai netieši, bet vingrina viņa runas prasmes, arī dialoga runas prasmes un saskarsmes spējas. Bērnam ir jāzina turpināt iesākto dialogu, izteikties citiem skaidri un saprotami, izprast un saskaņot savu atbildi ar otras lomas uzdoto jautājumu, izteikuma saturu, kā arī prast izdomāt jaunas situācijas un sižetus (Freibergera, Dzintere, Augstkalne, 2009).

Tātad, rotaļās izspēlējot dažādas lomas, bērns tieši un netieši vingrina dialoga runas prasmi:

- izmantot runu dažādās situācijās;
- brīvi uzrunāt vienaudzi;
- uzdot daudzveidīgus jautājumus;
- adekvāti atbildēt uz jautājumiem, uzturot sarunas tematu;
- izmantot lūgumus, ierosinājumus, padomus;
- argumentēti izteikt savu viedokli, mācās pieņemt otra cilvēka viedokli;
- vienoties ar partneri par kopīgām darbībām;
- risināt konfliktus sociāli pieņemamā veidā (Stangaine, 2007).

Bērnam ar labi attīstītu dialoga runas prasmi ir arī labi attīstīta runa, viņš domu izsaka bez liekas zilbju un liekvārdību atkārtošanas, ir pietiekami aktīvs saskarsmē, rotaļā un lomu dialogos ir līdzvērtīgs sarunu biedrs, ir prasme klausīties un saprot viņam vērstu runu, prot veidot veiksmīgu saskarsmi, ņemot vērā tā brīža situāciju, kā arī prot uzsākt pozitīvu sarunu. Bērns ar veiksmīgu dialoga runas prasmi prot uzturēt saskarsmi, prot vienoties ar rotaļas partneri par kopīgām tēmām un interesēm, saprātīgi un adekvāti reaģē uz sarunu biedra teikto, prot risināt dažādus konfliktus sociāli pieņemamā veidā, prot ievērot dialoga veidošanas noteikumus, kā arī saglabā labvēlīgu un pozitīvu prasmi saskarsmē ar pieaugušajiem un vienaudžiem.

Spēlējot dažādas lomas, bērns paplašinātā veidā iepazīst cilvēku savstarpējās attiecības. Lēnām, soli pa solim, viņš nonāk pie secinājuma, ka katrai lomai tiek piedēvētas savas tiesības un pienākumi. Bērns netieši apgūst visdažādākos savstarpējo attiecību modeļus un uzvedības normas, kas spēj veicināt lomu savstarpējās attiecības un ir līdzsvarā ar socializācijas vienotajām prasībām.

Stipri līdzīgas lomu rotaļām ir **teatrālās rotaļas**. Vienīgā atšķirība no lomu rotaļas ir tas, ka sižetu bērns rada pēc pieredzes - balstoties uz literāriem darbiem vai paša izdomātu pasaku, lugu vai teātra izrādi. Teatrālās rotaļas ar nelielām atkāpēm var iedalīt divās lielās grupās – dramatizācijas un režisoriskās rotaļas. Dramatizācijas rotaļām pieskaitāmas ir rotaļas, kur paši bērni izpilda aktieru lomas tieši ar savu izteiksmes līdzekļu palīdzību – paši runā, dzied, dejo, muzicē. Bērni pilnībā atveido tēlu un dzīvo viņa dzīvi, atveido personāža runu, intonāciju, kustības un mīmiku, tā sekmējot, pilnveidojot un attīstot dialogrunas prasmes. Šo rotaļu sižets parasti saistās ar kādu literāro darbu, nesen vēroto koncertu vai skatītu multfilmu. Režisoriskajās rotaļās ir tādas rotaļas kā leļļu teātris ar sīko rotaļlietu komplektiem. Bērni ar leļļu palīdzību attēlo noteiktu darbību. Viņi paši vada lelles, attēlojot to kustības, runu un intonāciju. Bet ar pieaugušā palīdzību iestudētās lugas un pasakas, kur bērni izmanto jau gatavus dialogus, nosacīti var nosaukt par teatrāliem uzvedumiem jeb teātri (Stangaine, 2007).

Pēc I. Ziminas (И. Зимина) domām, dramatizācija ir savā veidā īpašs lomu rotaļas paveids. Tai raksturīgas ir pilnīgi visas lomu rotaļas pazīmes: saturs, radošā iecere, lomas, sižets, lomas atveidojums darbībā un personāžu savstarpējās attiecībās. Dramatizācijas procesu iedala vairākos posmos:

- Pasakas izvēle;
- Pasakas lasīšanas un klausīšanās;
- Pasakas pārrunāšana, apspriešana;
- Pasakas dramatizācijas organizēšana – dekorācijas, tērpi, maskas, atribūti, u.tml.
- Lomu sadalīšana;
- Lomu atveidošana (Зимина, 2005).

Dramatizējot, bērns iemācās pārnest un atveidot savā iztēlē un domās radītos tēlus, gan mīmikā, gan žestos un valodā. Atveidojot pasakas tēlus un sadarbojoties dramatizācijas procesā ar citiem, bērns mācās analizēt, vērtēt un sekot līdzī iecerei. Līdztekus tam dramatizācijas procesā bērns izrāda savas emocijas, nevis svešas, tāpēc tajā tiek saskatīta paša bērna personība, viņa vērtības un attieksmes izpausmes. Tas ļauj pedagogam labāk saskatīt un veiksmīgi izprast bērna iekšējo pasauli, kas ir labs līdzeklis veidot individuālu pieeju sadarbojoties.

Lai dramatizācija būtu labs līdzeklis valodas attīstības mērķiem, pedagogs var mudināt bērnus lietot pasakās sastopamos un situācijās uzsvērtos izteicienus un vārdus, tā paplašinot vārdu krājumu un bagātinot bērna runu un valodu, kā arī sekmēt to izteiksmi. Var, piemēram, skubināt bērnus saklausīt un nosaukt tekstā:

- Mīļvārdiņus,
- bēdīgus vārdus,
- smieklīgus vārdus,
- vārdus, kas raksturo tēlu izskatu vai īpašības.

Tādā veidā bērni klausīsies tekstu ar lielāku koncentrēšanos un vēlāk jau varēs atgādināt lietot tos pašā dramatizācijas procesā (kāds bija lapsa – kūmiņš?).

Dramatizācijā ir tāds runas veids kā monoloģiskā runa - tā veidojas izteiksmīgi un vienlaikus arī emocionāli, vēršot uzmanību tikai uz galveno notikumā vai darbībā (Golubina, 2007, 230). Dramatizācijā notiek arī dialogu runa. Ar dialogu palīdzību bērns apgūst dzimto valodu, kas ir atslēga uz bērna prasmēm socializēties vidē un sabiedrībā. Dialogs arī ir saistītās runas forma, kurā notiek repliku, izteicienu mijiedarbība starp vairākiem cilvēkiem (Vigotskis, 2002). Dialogā tiek pilnveidota bērna valodas prasme un prasme saplānot savu komunikatīvo uzvedību pozitīvai saskarsmei (Казаковская, 2006, 199).

Dialogrunas apguve ir nosacījums bērna pilnvērtīgai attīstībai un viņa aktivitātei komunikācijā ar citiem. Dialogruna ir spontāna un tai ir atkāpes no normatīvajiem valodas likumiem - plašs neverbālo saziņas līdzekļu pielietojums, runas situācijai piemeklēta valodas līdzekļu izvēle un diezgan specifiska runas atveidojums (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011).

Dialogā uztvertā informācija tiek pārstrādāta trīs posmos – tā tiek uztverta, apjēgta un interpretēta. Apmainoties ar informāciju, cilvēks iemācās sadzirdēt un ar cieņu izturēties pret saruna biedru. Šajā dialogsarunā cilvēks mācās izprast sevi un citus cilvēkus. Aprakstot sapratnes darbību un procesu dialogā, zinātniece N. Saprygina (Н. Сапрыгина) adresāta darbību sadala trīs posmos: uztvere, sapratne (izpratne) un iedarbība (Сапрыгина, 2003, 164–182). Tātad, cilvēks sadzird otra pateikto, apjēdz un izanalizē sadzirdēto, automātiski “iztulko” to priekš sevis ko tieši nozīmē sacītais, un reaģē uz to – atbild ar runu, mīmiku un žestiem.

Drāmas elementus var izmantot bērnu runas attīstības sekmēšanai arī lielākā un dziļākā skatījumā, jo tā tiek nodarbības padarītas interesantākas, ar radošumu bagātākas, atvērtākas, pozitīvākas un noteikti uz personas individuālām vajadzībām vērstas. Lielu drāmas nozīmi runas un valodas attīstīšanā piemin arī D. Dzintere un I. Stangaine, viņas aicina procesā ieklausīties mākslinieciskajā vārdā, jo tā netīši papildina savu vārdu krājumu, prasmi klausīties, un attīstīt ritma izjūtu (Dzintere, Stangaine, 2007). Arī citi autori bieži norāda, ka pirmsskolnieku valodas attīstība būs daudz veiksmīgāka, ja tajā izmanto visus drāmas elementus (Hendy, Toon, 2001).

Drāmas izmantošanu pedagoģijā aizsāka V. Varda (Winifred Mary Ward), kura pārliecināti uzskatīja, ka, ieviešot drāmu izglītībā, pedagogs bērnus sagatavo sociālajai dzīvei (ar stāstiem, dialogiem, tēlu raksturiem gan no antīkās, gan modernās literatūras), un, protams, tiek attīstīta bērna valoda un runa (Courtney, 1989; O'Toole, Stinson, Moore, 2009). Vēlāk drāmas izmantošana pedagoģijā tika plaši atzīta daudzās skolās Amerikā, Lielbritānijā un citās valstīs. Tā tika iedalīta divos virzienos kā, pirmajā tika organizēti dramatiskie pulciņi, kuros apguva iemaņas par drāmu un tās elementiem un otrajā - drāmas elementi tika izmantoti mācību stundās, visvairāk jau vēstures, dzimtās valodas un svešvalodu stundās, bet vēlāk jau arī citās mācību stundās. Ar drāmas palīdzību bērni labāk apgūst literatūru, dzimto valodu, sociālās zinātnes u. c. Arī A. Komenskis raksta, ka bērnu interesi un zinātkāri var veicināt un attīstīt, izmantojot pedagoģiskajā procesā dramatisācijas metodi (Komenskis, 1992). Vēlāk drāmu sāka izmantot arī Lielbritānijas augstskolās kā vienu no mācību metodēm, īpaši jau valodu apguvē.

Kompetenču projektā skola2030 nozīmīga vieta ir kultūras izpratnē un pašizpaušmes mākslā, kurā tiek apgūtas četras caurviju prasmes, proti, pašizziņa un pašvadība, domāšana un radošums, sadarbība un līdzdalība, un digitālā. Īstenojot šīs jomas lielo ideju, bērns pauž savas izjūtas ar kurām tiek attēlots un skaidri atspoguļots dzirdētais, vērotais un piedzīvotais (www.skola2030.lv).

Šodienas praksē dramatisācija tiek plaši izmantota darbā ar bērniem gan kā literāra darba "izspēlēšana," gan radoša tā interpretācija ar roku leļļu, rotaļlietu palīdzību. Dramatisācija var kalpot dažādiem mērķiem: veicināt dzimtās vai svešvalodas vārdu krājuma paplašināšanos, sekmēt izteiksmīgu runu, labot izrunas kļūdas, veicināt saskarsmi, pārvarēt kautrīgumu un bailes publiski izteikties. Šajā darbā pasaku dramatisācijas pielietojuma mērķis ir pirmsskolas vecuma bērnu stāstītprasmes attīstības sekmēšana.

Secinājums: Pasakas ir bērna domāšanas līmenim piemērotākais literatūras žanrs - tas sniedz plašākas un padziļinātākas iespējas sekmēt bērna intelektuālo, tikumisko un valodas attīstību. Pasaku dramatisācija ļauj bērnam būt aktīvam un iesaistīties procesā, un vienlaikus tiek sekmēta runas attīstību.

Pasaku dramatisēšanu var īstenot, izmantojot dažādus paņēmienus: tas var būt lelļu teātris, ēnu teātris, spēles ar roku lellēm, paši bērni var būt aktieri un darboties, atveidojot pasaku sižetu ar kustībām un runu vai runāt tikai dialogos, neizmantojot kostīmus, maskas un dekorācijas, jo tas prasa daudz laika darbam sagatavošanai, laiku un resursus. Dramatisēšanai var izmantot sīkas rotaļlietas vai arī bērni paši var pagatavot pasaku varoņus, tos uzzīmējot, aplicējot un pēc tam piemērot kustības – pielīmējot pie kociņa vai iesienot aukliņās. Pasakas dramatisēšanas laikā bērnam jānodrošina iespēja atveidot vienu lomu, lai būtu katram iespēja piedalīties un izdzīvot pasaku. Un, pats galvenais, lai dramatisējot darbības un process būtu interesants, un bērniem būtu vēlme tajā iesaistīties un izdzīvot to pilnībā.

3. Empīrisks pētījums par pasaku dramatizēšanu 4 -5 gadīgu bērnu stāstītprasmes veicināšanai pirmsskolā

3.1. Pētījuma plāns

Mērķis: pētīt pasaku dramatizēšanas praksi 4-5 gadīgu bērnu stāstītprasmes veicināšanai X pirmsskolā.

Uzdevumi:

1. Veikt skolotāju anketēšanu, lai pētītu viņu pieredzi.
2. Veikt pedagoģisko novērojumu, lai pētītu X pirmsskolas Y grupas bērnu stāstītprasmes attīstību un noteiktu stāstītprasmes attīstības vajadzības.
3. Veikt pedagoģisko izmēģinājumdarbību, lai uzlabotu bērnu stāstītprasmi.
4. Sagatavot ieteikumus skolotājiem 4-5 gadīgu bērnu stāstītprasmes veicināšanai, izmantojot pasaku dramatizēšanu.

Pētījuma metodes: aptauja, pedagoģiskais novērojums, pedagoģiskā izmēģinājumdarbība.

Metožu izvēles pamatojums:

- Aptauja kā pedagoģijas pētniecības metode tika izvēlēta, jo ir nepieciešams izvērtējums un kritēriji ņemot vērā pedagoģu pieredzi un teorijā balstītām zināšanām.
- Pedagoģiskais novērojums bija nepieciešams, lai konstatētu bērnu pieredzi, noteiktu vajadzības. 4-5 gadīgu bērnu stāstītprasme tika pētīta, izmantojot I.Cuperes 5 stāstītprasmes līmeņus, A. Randohas un A. Tauriņas stāstītprasmes trīs kritērijus (Cupere, 2015, 71; Randoha, Tauriņa, 2014, 145).
- Pedagoģiskā izmēģinājumdarbība tika izmantota, lai veiktu teorijas pārbaudi praksē - izmēģinātu pasaku dramatizācijas izmantošanas iespējas 4-5 gadīgu bērnu stāstītprasmes veicināšanai.

Pētījuma bāze: X pirmsskolas Y grupas 2 skolotāji, 18 bērni.

Pētījuma posmi:

- 2018.gada septembrī tika veikta skolotāju anketēšana.
- 2018.gada oktobra sākumā tika veikts bērnu stāstītprasmes novērtējums pēc šādiem kritērijiem, izmantojot A.Randohas un A.Tauriņas izveidoto stāstītprasmes analīzes trīs kritērijus – runas saturīgumu, loģisko skaidrību un stāstījuma secīgumu(Randoha, Tauriņa, 2014, 145) .

Pēc I.Cuperes pieciem stāstītprasmes līmeņiem:

1. līmenis –zems stāstītprasmes līmenis, kad runu bērns nepārvalda;

2. līmenis – stāstījums tiek veidots ar uzvedinošo jautājumu palīdzību, teksta daļās tiek saskatīti izlaidumi, tiek pieļautas jēdzieniskas kļūdas, ir lietoto valodas līdzekļu nabadzība un vienveidīgums.

3. līmenis – bērns izmanto atkārtotus uzvedinošos jautājumus, bet ir atsevišķu darbības momentu vai pat vesela fragmenta izlaidumi, vairākkārtīgi izteikuma saistības traucējumi un atsevišķu jēdzienu neatbilstība.

4. līmenis – stāstījums tiek izveidots ar pieaugušā palīdzību - uzvedinoši jautājumi un pamudinājumi. Bērns pilnībā izstāsta teksta saturu. Ir atsevišķi saistīta teksta reproducēšanas traucējumi, bet nav mākslinieciski stilistisku elementu. Tomēr ir atsevišķi teikuma struktūras traucējumi;

5. līmenis – bērnam ir attīstīta saistītā runa jeb laba stāstītprasme. Stāsta patstāvīgi, atsāsta pareizā secībā. . Izmantotie valodas līdzekļi ir dažādoti un sasaistīti ar teksta saturu, tiek ievērotas gramatikas normas dzimtajā valodā (Cupere, 2015, 71).

Kā arī pēc Zanes Eņģeles un Agritas Tauriņas izstrādātajiem stāstītprasmes vērtēšanas kritērijiem un rādītājiem – pēc prasmēm secīgi attāstīt, ievērot stāstījuma loģiku, prasme veidot gramatiski precīzus teikumus un ievērojot skaņu izrunu vārdos.

- 2018.gada oktobrī tika veikta pedagoģiskā izmēģinājumdarbība un atkārtots bērnu stāstītprasmes novērtējums.
- 2019.gada oktobrī apkopoti pētījuma rezultāti un izstrādāti ieteikumi skolotājiem.

3.2. Skolotāju anketēšanas rezultāti.

Pētījumā izmantoju anketēšanas metodi, lai uzzinātu citu pedagogu pieredzi un veiktu secinājumus par to, vai pedagogi savā praksē pielieto teorijā aprakstītās zināšanas un metodes.

Anketēju pedagogus par bērnu stāstītprasmes apguvi, izmantojot pasaku dramatizāciju. Pārsteidzoši bija tas, ka katram pedagogam sadarbībā ar savas grupas bērniem, bija dažādības individuālās pieejas, ņemot vērā katra bērna spējas, prasmes un vēlmi sadarboties, kas atbilst teorijā aprakstītajiem paņēmieniem dramatizējot. Bet kopumā bija vienāda pieeja no pasaku izvēles līdz tās dramatizācijai – apkopoju no anketēm dramatizācijas laiku soli pa solim (sk.2. tabulu).

2.tabula. X Pirmsskolas pedagogu un bērnu sadarbība dramatisācijā

Dramatisācija – soli pa solim	Pedagoga darbība	Bērnu darbība
Kā tiek izvēlēta pasaka?	Netīši uzvedina bērnus uz tā brīža situāciju ieklausīties kādā pamācībā vai darbības salīdzinājumā, ņemot par pamatu kādu pasakas varoni.	Ieklausās, sāk uzdot jautājumus par uzvedinošo domu, sāk interesēties par pasakas varoni vai pašu pasaku.
Pasaku klausīšanās	Lasa no grāmatas	Klausās
Pasakas sižeta apspriešana un pārrunāšana	Uzklausa un mudina bērnus uzdot jautājumus un pašiem netīši rast atbildes par pasakas sižetu, tēliem	Uzdod jautājumus, pēta attēlus, meklē atbildes uz saviem jautājumiem, izsaka savu viedokli
Kā tiek dramatisēta pasaka?	Piedāvā dažādus dramatisācijas veidus un iespējas	Bērni izdara izvēli, izmēģinot visu, ko piedāvā pedagogs
Kā tiek sadalītas lomas?	Atlasa pasaku tēlus un piedāvā tos izvēlēties	Izvēlas pēc sava skatījuma un pamatojuma
Atveido lomu	Piedāvā dažādus variantus kā atveidot tēlu	Izvērtē un pamatojot izvēlas sev tīkamāko variantu
Pasakas iestudēšana kā teātra izrādi	Piedāvā iepriecināt citus bērnus vai vecākus ar izrādi un cenšas atstāt bērniem nezināmu pārsteiguma momentu dramatisācijas brīdī (tiek iesaistīts kāds tēls no malas – Ziemassvētku vecītis, labais gariņš, vecāki, kuri rada skaņu efektus ar mūzikas instrumentiem u.c.)	Labprāt piedalās teātra izrādes veidošanā un procesā, gatavo atribūtus, mācās tekstu, iegaumē pasakas secību, netīši iemācās katra tēla lomu un darbības kārtību. Neviltots prieks un izbrīns par pārsteiguma momentu.

Pedagogi pielieto dažādu pieeju metodes savā darbā, lai ieinteresētu arī tos bērnus, kuri sākumā nav vēlējušies piedalīties dramatisācijas procesā vai, kaut kāda iemesla dēļ baidījušies iesaistīties un būt ievērotiem.

Vairums šo pedagogu caur rotaļu vai dažādām dzīves situācijām uzvedina bērnus uz kādu konkrētu pasaku, kurā ir tā brīža aktuāla pamācība vai līdzīgs sižets, un ļauj vaļu intrigai, aizdomāties bērniem, radot interesi par visu pasaku sižetu vai pasakas beigām, neizklāstot sākumā visu sižetu. Un, kad bērnu uzmanība un interese ir sakāpināta, notiek pasakas meklēšana grāmatās – tiek apmeklēta izglītības iestādei tuvākā bibliotēka, pētītas mājās ar vecākiem grāmatu plauktos atrodamās grāmatas u.c., tālāk jau ir pasaku noklausīšanās un pārrunāšana – uzdodot jautājumus, atstāstot dzirdēto, ievērojot sižetu secību, izklāstītas emocijas par pasaku tēliem. Šeit atspoguļojas jau Rūķes - Draviņas atziņa par to, ka priekšā lasīšana stāstītprasmes apguves sākumā ir pati lielākā vērtība, kādu spēj dot bērnam, jo klausoties tiek aktivizēta iztēle un tiek radīti emocionāli pārdzīvojumi (Rūķe – Draviņa, 1992, 14).

Daži pedagogi izmanto iespēju, ja tādas rodas, pasaku noskatīties kā interaktīvu materiālu vai apmeklējot leļļu teātri. Bieži novērots, ka bērni paši rotaļājoties brīvajos brīžos, sāk izspēlēt dzirdētās pasakas varoņus, iejūtoties to lomās. Bija grupas, kurās bērni iejūtoties ļauno vai slikto tēlos, tos savā rotaļā izspēlē pēc sava sižeta, proti, padara tos par labajiem, maina pasakas saturu un beigas. Bija grupa, kurā daži bērni, ļauno vai slikto tēlu rīcību saskatīja kādā bērna uzvedībā un lika par to bērnam manīt, kurš aizdomājās un visbiežāk – pārstāja uzvesties tā - tas lika netieši mainīt bērna uztveri un domāšanu pozitīvā uztverē un darbībā. Daudz savā praksē pedagogi pasaku tēlus iesaistīja un integrēja rotaļnodarbībās. Jo šeit sasaucas Markus un Vulānes atziņa atziņa, ka, lai valodu spētu bagātināt, ir nepieciešams radīt un sniegt bērnam daudz labu piemēru, jo tā tiek rasta pieredze, bagātinātas bērnu emocijas un tās izpausmes veidus (Markus, Vulāne, 2017, 19).

Kad pasaka ir pietiekamu laiku “dzīvojusi” grupā, pedagogs, kamēr process nav zaudējis bērnos interesi, aicina to dramatisēt un nāk klajā ar dažādiem dramatisācijas veidiem – pagatavot savu grāmatu ar galvenajiem sižetiem par šo pasaku, sadalīties pa lomām un izspēlēt to grupā vai uzvest izrādi, ko parādīt vecākiem vai iestādes bērniem, izmantojot grupas rotaļietas – izspēlēt pasaku savā starpā, pagatavot tēlus pašiem u.c. iespējas, kuras tika saskatītas arī atziņās un teorijās pēc Stangaines pētījumiem (Stangaine, 2007).

Un kamēr bērns izspēlē un iejūtas lomā, domās sevi piesaistot tēliem, izdzīvojot un pārdzīvojot tēlu darbības, ir saskatāma pasaku audzinošā puse un nozīme (Medvejeva, 2001).

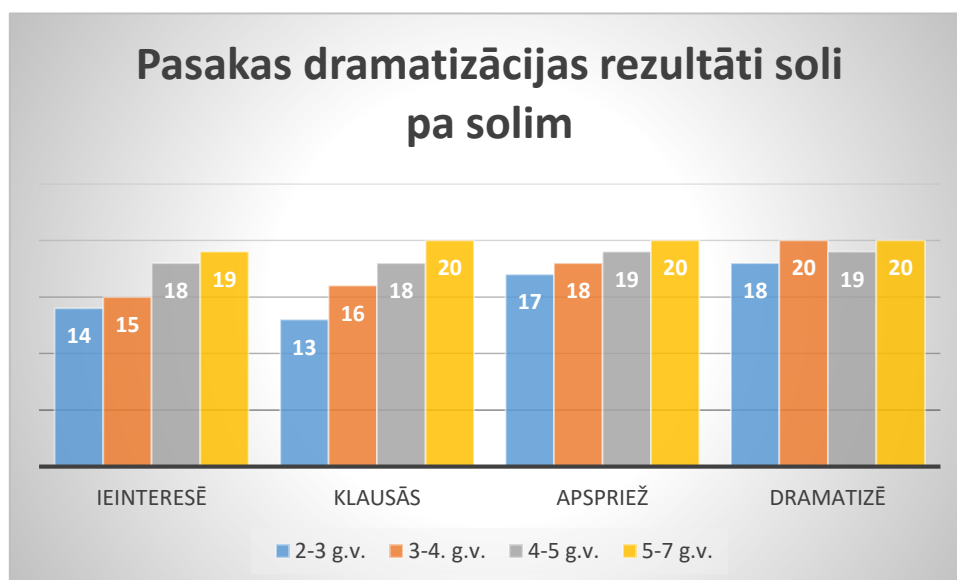
Pedagogi atzina, ka problēmas pasaku dramatisācijā radās brīdī, kad bija jāiesaista krievvalodīgos bērnus, kuriem tiešām ir maz latviešu valodas zināšanas un mazs vārdu krājumu tajā. Jo iestādes grupās vēlprojām ir novērots neliels krievvalodīgo bērnu skaits, kuru vecāki neprot latviešu valodu vai savu principu un personisko uzskatu dēļ komunikācijā ar savu bērnu un iestādes darbiniekiem izmanto tikai krievu valodu. Otra problēma, ar ko saskaras pedagogi

grupā, ir brīži, kad bērni pārrunu vai diskusiju laikā cenšas runāt visi vienlaikus un grib būt ievēroti individuāli. Ir vajadzīgs ilgs laiks, lai bērniem iemācītu cienīt citam citu, uzklausīt viens otru un tiešām sadzirdēt otru. Tāpat, ir nepieciešams laiks, lai pedagogs vērojot bērnus, izprastu katra vajadzības, prasmes un iemaņas un pareizi katru pavirzītu tā, lai tās nevis pazeminātos, bet paaugtos, un tā, lai katrs justu savu izaugsmi soli pa solim un tiktu iedrošināts to spert uz priekšu. Trešā problēma pasaku dramatizācijas posmā bija saorganizēšanās un vienošanās par lomu sadali. Jo ļoti bieži bērni izvēlas būt labo tēlu lomās un nevēlas sliktu vai ļauno lomu. Ceturrtā problēma rodas lomu atveidošanā, kad pedagogs ierauga savas kļūdas, kuras pieļāvis pašā procesa sākumā, kad bērniem lasījis vai stāstījis pasaku pārāk neizteiksmīgi vai ar vājām intonācijām un emocijām prasmēm, jo bērni lieliski attēlo pieaugušos, tiecas būt tādi, kā viņi, jo tā ir viņu pieredzes bāze uz kuras veido savas zināšanas un savu pieredzi.

. Apkopoju diagrammā pēc vecuma grupām – katrā grupā ir 20 bērnu, kā notiek vienas pasakas dramatizēšana grupā pa vecumposmiem.

Tāpat tika pieminēts riska moments, kad pirmsskolā dramatizācijas laikā ir jāņem vērā tāda būtiska nianse kā bērnu slimošana, līdz ar to, reti kurā grupā pasaku dramatizācijas beigu posmā, kur tika iestudēts teātris, ne visi bērni ir tajā piedalījušies (sk. 1. attēlu).

1. attēls. X Pirmsskolas pedagogu un bērnu darbības dramatizācijā

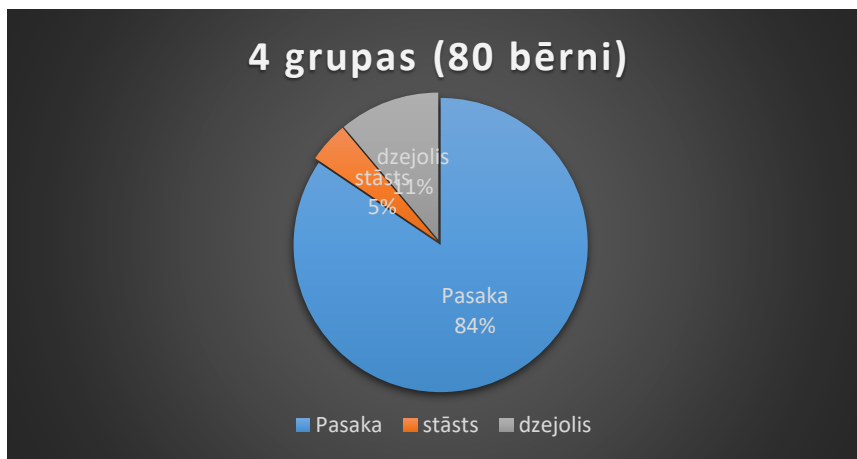


Pedagogi noslēguma jautājumā atbildēja, ka bērniem tiešām patīk pasakas, kas arī izstrādātā teorijā parādās. Visiem bērniem katrā grupā bija ļoti raksturīgi savas lomas iesaistīt rotaļās un izvēlēto tēlu pārveidot pa savam prātam, proti, daudzi nebaidījās iejusties sliktos tēlos, padarot

tos labus un centās dažādot šo iespēju – atdarinot ar labu, mainot tēla izskatu, piedēvējot daudz labu un sev tīkamu īpašību. Tas parāda, ka manis anketētajās pedagogu grupās vislabāk bērni izvēlējās lomu rotaļu, kurā viņi brīvi un patstāvīgi veica savas darbības, atveidoja savus mīļākos tēlus un iejutās lomās, izstrādājot pilnīgi citādākus sižetus un notikumu gaitu.

Izstrādāju nelielu ieskatu, kurā 76 bērni jeb 84 % izvēlējās tieši pasaku, 4 bērni jeb 5 % stāstu un 10 bērni jeb 11 % izvēlējās dzejoli (sk.2. attēlu).

2. attēls. X Pirmsskolas 4 grupu bērnu izvēle



Veidojot vērojumu un izmēģinājuma darbību savā audzināmajā grupā, ņemu vērā gan anketējamo pedagogu pieredzi, gan savu nelielo pieredzi, kuru esmu guvusi divu gadu laikā, bet vairāk tomēr pieturējos pie izveidotās teorijas, ņemot kā pamatu veiksmīgai sadarbībai un rezultātam.

Var secināt, ka sistemātiski izstrādāts process no klausīšanās līdz atstāstīšanai un dramatisācijai, pozitīvi iespaido bērna uztveri un aktivizē visas maņas, kas palīdz attīstīties runas prasmēm un veicina atstāstīšanas iemaņas. Jo vairāk pedagogs ievēro teorijā izstrādātās metodes, jo lielāki panākumi būs bērnam, kurš tās realizē, proti, ir ļoti svarīgi iepazīt bērnu, izprast viņa spējas, iemaņas un valodas īpatnības un iezīmes.

3.3. Pedagoģiskās izmēģinājumdarbības apraksts un analīze.

Savā pedagoģiskajā izmēģinājumdarbībā izmantošu teorijā aprakstītās metodes un idejas. Pirms pētījuma tika analizēta bērnu stāstītprasme un noteiktas stāstītprasmes pilnveides vajadzības. Ērtības labad šie dati atspoguļoti 3.4. nodaļā, kur analizēti attiecībā pret

pedagoģiskās izmēģinājumdarbības laikā gūtajiem rezultātiem, kad atkārtoti tika veikts bērnu stāstītprasmes novērtējums.

Pētījuma laikā tika novadītas 8 rotaļnodarbības (nodarbību plāni sk. pielikumā). Nodarbību mērķis bija vārst bērnu uzmanību un iesaistīšanos procesā pasaku dramatizācijā, sekmējot viņu stāstītprasmi, bagātinot vārda krājumu un veicinātu saskarsmes prasmes, iesaistoties sarunās, veidojot dialogus, kā arī sekmētu bērncentrētu un mērķtiecīgu darbību lomu izvēlē un teatrālajā iestudējumā.

Tika ņemta vērā Ziminas izdalītie posmi dramatizācijas procesam (sk. 3. tabulu)

3.tabula. (Zimina, 2005)

Pasakas izvēle
Pasakas lasīšana un klausīšanās
Pasakas pārrunāšana un apspriešana
Pasakas dramatizācijas organizēšana – dekorācijas, tērpi, maskas, atribūti u.c.
Lomu sadalīšana
Lomu atveidošana : teksta iemācīšanās, darbības atveidošana, teatrāls uzvedums

Nodarbībās tika izmantoti tādi dramatizācijas paņēmieni:

- R. Tkača kritēriji, lai pasaka būtu ar tikumisku nozīmi, ņemt vērā nosacījumsu – tai ir jābūt saistītai ar bērnu aktuālo tā brīža situāciju, pasakai ir jābūt tā vērstai, lai bērnam tiktu sniegta izvēles iespēja un daudzējādu risinājumu variantu, tieši pasakas sižetam ir jābūt pakāpeniski attīstītam, lai bērns tiktu sagatavots atrisināt situāciju atspoguļotā vai sižeta laikā radušajai problēmai, pasakai ir jābūt ar tādām iespējām, kas demonstrē transformācijas sižetu, kad muļķais tomēr ir bijis gudrs, sliktais pārtop par labo, kā arī, pasakai ir jābeidzas ar labām beigām vai cerībām, ka tā būs (Tkačs, 2008).
- Ņemot vērā Vigotska atziņu, ka process audzināšanā ir jāorganizē tā, lai bērns būtu tas, kurš mācību gaitā aug un attīstas (Vigotskais, 1991, 82).
- Lai pasakas pamācības un labās beigas viestu bērnam lielāku pārliecību par savām spējām un viņš prastu aizsargāties psiholoģiski pareizāk un, lai tās emocionāli pozitīvāk iedarbotos uz bērna iekšējo pasauli (Zinkeviča – Jevstignejeva, 2009).
- Iemācīt bērnam ka jebkura pasaka ir visu pamats darbam un tā tikumam, kuras laikā tiek atklātas pasaku audzinošās nozīmes (Medvejeva, 2001).
- Ņemot vērā to, kādas svarīgas funkcijas pasaka pilda – diagnosticējošu, intelektuālu, terapeitisku vai tikumisku (Zinkeviča – Jevstignejeva, 2009).

- Dot iespējas izteikties bērniem no sava skatījuma par to, kāds iespaids ir par konkrēto pasaku (Randoha, Tauriņa, 2014, 145).
- Vadoties pēc VISC vadlīnijām kā 4-5 gadīgie bērni uztver pasaku un, kas būtu jau jāprot vai jāapgūst.
- Ņemot vērā arī Kaņepējas izdalītos stāstījuma veidus – sekot sižetam līdz, vērojot attēlu kartiņas, kuros atspoguļoti secīgi visi pasakas notikumi, pārrunas un jautājumi par tēliem un notikumiem, pašiem bērniem vēlreiz veicināt atstāstīt pasaku un sižetus sakārtot jau patstāvīgi, kā arī ļaut bērniem stāstīt par dienas gaitu piedzīvojumiem. Jo tādā veidā bērniem paplašinās iespējas bagātināt vārdu krājumus ar savas pieredzes un attieksmes izteikšanu (Kaņepēja, 2012).
- Pedagogam izteikt savu runas valodu tā, lai būtu maksimāli pareizs piemērs bērnam, kurš savu pieredzi balsta tieši uz pieaugušo darbībām (Markus, Vulāne, 2017, 19).
- Ņemts vērā tika arī Tūbeles un Cuperes uzsvērtās nepieciešamības stāstīšanas attīstībai, ka ir jānodrošina ir pozitīva un attīstoša vide, sniegt pieredzi veidot plašas runas iespējas un atbalstīt bērnu viņa radošumā un jebkurā tā veida izpausmē (Tūbele, Cupere, 2003, 251).
- Kā arī ņemot vērā Svences pētījuma raksturīgākās iezīmes - katra bērna individualitātes izpausmes jeb attīstību, kuras būtībā katrs bērns ir īpašs un atšķirīgs cits no cita (Svence, 1999, 13).

No visiem minētajiem paņēmieniem un vērā ņemamiem ieteikumiem, vislielāko bērnu līdzdalību un gatavību iesaistīties sarunā vai atstāstīšanā bija tad, kad visi bija izpratuši pasakas sižetu, proti, lai iesaistītu bērnus koncentrēties, vajadzēja soli pa solim ieinteresēt bērnus un, ņemot vērā katra individualitāti un uztveres stiprās un vājās puses.

Saskaņā ar Fizisko personu datu aizsardzības likuma, turpmāk tekstā bērna vārdi tiks šifrēti un aizstāti ar šādiem apzīmējumiem - piem., meitene A, zēns B utt.

Nodarbību dienās tika radīta tāda vide un apstākļi, lai bērni it kā netīši, bet tai pat laikā, apzināti pedagoga virzīti, nesaistītas tēmas ietvaros, panāktu kādu saistību pasakai ar tā brīža aktuālo grupā.

Lai novadītu izmēģinājumdarbību, bija ļoti svarīgi tam sagatavoties katru dienu, jo bija jāatrod ideja, kā bērnus uzvedināt uz kādu noteiktu tēmu, kuras ietvaros tiktu apspēlēta pasaka. Šoreiz tēma grupā bija – apģērbs, kurā bērni pētīja auduma struktūru, krāsas, apģērba detaļas un to nepieņemību valkāt.

Pirmajā nodarbību dienā bērni bija tā ievirzījušies tēmā, ka sāka ievērot pat dažādu apģērbu nianšes viens otra starpā. Pasakas izvēlē bija ļoti vienkārši un nejauša, jo radās netīša

interese grupas bērniem dienā, kad viens bērns – zēns A bija atnesis uz iestādi latviešu tautas pasaku grāmatu, kurā viņš citiem rādīja pasaku Vecīša cimdiņš, kuru mamma bija mājās lasījusi un viņam tā bija iepatikusies. Visi bērni uzreiz neieklausījās un necentās izrādīt interesi. Kad zēns A stāstīja, ka cimdiņā sanāca muša, zaķis, lācis, vilks, lapsa, pele, pedagogs skaļi izrādīju neticību tam, jo kā var cimdā ielīst tik daudz un dažādu izmēru radību. Un tika ierosināts pamēģināt salikt pedagoga cimdā no grupas rotaļlietām lielo lāci, zaķi un lapsu, kas izraisīja bērna smieklus un lielu interesi manā darbībā, kad mēģināju ielikt cimdā rotaļlietas.

Atlika tikai pajautāt vai bērni vēlas zināt, kā tad tajā pasakā cimdiņš tika nozaudēts, kas nozaudēja, kā cimdiņā nonāca šīs radības un kas beigu beigās notika ar cimdiņu, un bērnu starpā sākās dažādu ideju ierosināšana, grupā bērnu balss skaļums bija brīžos tik liels ka nācās mazliet pieklusināt bērnus. Bija izveidojusies “prāta vētra” un jo ilgāk tas turpinājās, jo lielākas bija bērnu vēlmes zināt pasaku detalizētāk, līdz kādā brīdī meitene B ierosināja skolotāju izlasīt zēna A atnestajā grāmatā šo pasaku. Un bērni sadzirdēja meiteni B un cits caur citu piekrita paklausīties.

Lasīšanas laikā tiešām valdīja klusums un bērnos varēja manīt lielu interesi to dzirdēt. Trīs bērni - zēns C, Zēns D un meitene E ātri zaudēja radīto interesi par pasaku un novērsās no citiem bērniem, darbojoties ar citām blakus lietām. Šī situācija tika skaidrota ar to, ka krievvalodīgie bērni, kuriem latviešu valodā ir ļoti zems vārdu krājums un ikdienā runā krievu valodā, pasaka nelikās interesanta, jo daudz no dzirdētā nesaprata. Tika ievērots, ka šiem trim bērniem vislabāk patīk redzēt to, ko dzird no lasītāja vizuāli, jo tad viņi tiešām saprot pasakas sižetu. Šajā brīdī tika ievērota pedagoga kļūda, jo netika sagatavots (jo pasaku izvēle notika spontāni) un izmēģināts teorijā pieminētais - lasot pasaku, vienlaikus rādīt sižetu kartītes. Kad pasaka tika izteiksmīgi izlasīta - izmantota runas intonācija, izteiksmīgums, emocijas un sejas izteiksme mīmikās, grupā notiek pārrunas par dzirdēto un jautājumu noskaidrošana. Gandrīz uz visiem jautājumiem tika rastas atbildes, izņemot uz to, kādā veidā cimdiņā satilpa visas šīs radības. Šajā brīdī sarunā iesaistījās arī meitene E, sakot, ka tas ir bijis “valšebnij perčatak” (tātad, kaut ko meitene E tomēr dzird), meitene F saka, ka nesaprot meitenes E sacīto un kad tas tiek iztulkots, daudzi piekrīt, ka tas varēja būt brīnuma cimdiņš.

Turpmāko dienu grupā tika novērots, ka vairāki bērni – meitene G, meitene H, meitene I, zēns J un zēns D rotaļās cenšas izspēlēt situāciju ar cimdiņu, liekot tajā dažādus priekšmetus, vairāk izvēloties - sīkus. Pēcpusdienā rotaļu brīdī, meitene L, meitene E, meitene B, zēns A un meitene F izspēlēja deju cimdiņā, ņemot par pamatu zināmu dziesmu no mūzikas nodarbībām. Zēns A ļoti seko tam, lai notiek pareizā dejojāju “ienākšana” cimdiņā pēc secības, kāda ir pasakā.

Zēns M, zēns N un zēns O izrāda interesi par grāmatām un zēns N, pētot enciklopēdiju, stāsta abiem zēniem, kāds ir lācis, vilks, lapsa, muša, pele.

Otrajā nodarbību dienā grupā ir ieradušies vēl trīs grupas biedri – meitene F, meitene R, puika K un puika S, kuri nebija vakar un tiek ierosināts doties uz interaktīvo kabinetu un noskatīties Agritas Saulītes publicēto un bērnu ierunāto pasaku Vecīša cimdiņš (<https://www.youtube.com/watch?v=QxXKWtoaJB4>).

Pēc video noskatīšanās, bērni tiek mudināti izteikt savas domas par redzēto un vakar dzirdēto. Notiek pārrunas par redzēto. Šodien jau iesaistās visi bērni, jo pasaka tika uztverta vizuāli – visiem saprotamā veidā. Tika ņemts vērā tas, ka lasītajā brīdī netika izmantotas sižetu kartītes, notika paļaušanās uz bērnu fantāziju un domām, tāpēc ka dzirdētais pilnībā neatspoguļoja bērniem pasakas sižetu un ainas, un daudz kas viņiem nebija skaidrs. Tāpēc bērniem tiek dota iespēja pasaku vēlreiz atstāstīt pa ainām un sižetiem, liekot to kartiņas interaktīvajā materiālā, kur kartiņas ir sajaukušās un bērniem ir jāatceras pasakas gaitas secību. Tika novērots, ka interaktīva materiāla izmantošana nodarbībā sagādā patiešām jautrību un vēlmi darboties visiem grupas bērniem.

Dienas gaitā grupā turpinājās vērojumi kā bērni apspēlē redzēto, kādas emocijas valda savā starpā. No zēna N tika dzirdēts rotaļu brīdī, ka vecētīņš nu gan ir bijis aizmārša, kad tika pajautāts, vai bērns zina ko tas vārds nozīmē, uz ko atbildēja, ka mamma bieži tā saka uz brālīti, kad viņš aizmirst uzvilkt šalli ejot ārā. Zēnam N tika paskaidrots, ka tā tiešām ir šī nozīme vārdam, bet tika uzdots jautājums, vai tiešām vecītis aizmirsas cimdiņu? Un meitene L, vērojot sarunu, iejaucās, sakot, ka viņš pazaudēja cimdiņu. Sarunas laikā nonāk pie secinājuma, ka vecītis ir bijis neuzmanīgs.

Trešajā nodarbību dienā rīta cēlienā pēc mūzikas nodarbības tiek novērots aktīvas pārrunātas par Latvijas 100 dzimšanas dienas svinībām, aplūkota Lielvārdes jostas fragments un tās raksts, un tiek izvirzīts jautājums bērniem, vai viņi gribētu kaut ko uzdāvināt Latvijai, piemēram, pasaku Vecīša cimdiņš. Kad grupā izskan vairums jā, bet vienam rodas jautājums - kā, tiek ierosināts padomāt visiem kā mēs uzdāvinātu pasaku Vecīša cimdiņš. Kāds saka, nolasot to, daži atbild, ka nezina, cits – ka jāparāda vakar redzētais video. Brīdī, kad tiek uztverta doma, par redzēto video, bērniem tiek uzdots jautājums vai tā būtu dāvana no mums, ja to gatavoja citi bērni. Un, protams, atbilde skan, ka nebūtu gan. Meitene F un meitene G apspriež savā starpā, ka varētu parādīt. Ar šo sadzirdēto sarunu bērniem tiek ierosināts pašiem parādīt šo pasaku. Bērni piekrita labprāt, jo pasaka tiešām ir iepatikusies tik ļoti, ka mājās runā par to. Dienas gaitā tiek novērots, kā bērni cenšas iedomāties sevi lomā, protams, visi to nedara un laiku pavada pēc saviem ieskatiem un mērķiem. Taču grupā dzirdami ir vārdi brīnums, pasaka un teātris. Rotaļās redzamas jau plašāki lomu iedalījumi pa lielākām grupām katrā rotaļā.

Ceturtajā nodarbību dienā grupā bērni vēlreiz pārrunā pasakas sižetu, notikumus un kādi tēli tajā darbojas. Pēc brīvas izvēles katrs izvēlas savu lomu pasakā un to uzzīmē, pastāsta kapēc

grib tieši šo lomu. Tiek vērota aktīva rosība un darbība grupā ar zīmēšanu un notiek skaļas diskusijas par savu izvēli, kāds apvainojas, ka cits grib to pašu lomu, kas pašam, kāds priecīgs, ka otrs izvēlējies to pašu. Tad katram ir jāpastāsta kas viņš gribētu būt pasakā un kāpēc. Tā tika sadalītas lomas katram bērnam, kas notiek nepiespiesti un brīvi.

Piektajā nodarbību dienā bērni klausās pasaku Vecīša cimdīņš audio ierakstu. Gatavo pasaku tēlu gleznu pēc saviem ieskatiem kā un kādiem materiāliem. Kopā ar pedagogu veido katra pasakas tēla īpašību sarakstu, dienas gaitā bērni dalās vairākās grupās un brīvi izspēlē savu lomu rotaļu centrā, iesaistot vidē esošos priekšmetus. Pedagogs vēro un veido savu skatījumu kāda katram bērnam ir attieksme pret savu izvēlētu lomu. Vērojot, tika atklāts, ka no 18 bērniem četri bērni izvēlējās pilnīgi citādas lomas – bija nākuši klāt tādi bērnu pašizdomāti tēli kā - sals, ļaunais burvis, suns un saimnieks.

Sestajā nodarbību dienā pedagogs ar bērniem izrunā dramatizācijas veidu – teatrālo, kas notiek uz skatuves, kas ir vajadzīgs katram izdarīt, lai lugas iestudēšana būtu kā pasakas sižetos – iespējami tuvu tam. Meitene F izsakās, ka nepieciešami tērpi. Tiek izvirzīts jautājums – kur tērpus dabūt? Bērni min dažādus piemērus, veikalā, pie šuvējas, mamma pagatavos, skolotāja pagatavos. Šīs minētās iespējas tiek pārbaudītas, noskaidrojot, vai veikalā būs nopērkami tērpi, vai šuvēja uzšūs, vai mamma pagatavos, vai skolotāja pagatavos? Pirmais, ko bērni dienas gaitā noskaidro ir, vai skolotāja var pagatavot? Kas nepieciešams skolotājai no materiāliem – vai to var atrast grupā? Pēc ilgas izpētes, grupā nav atrasti materiāli. Bērni nonāk pie slēdziena, ka skolotāja nevarēs pagatavot. Pedagogs ir ierosinājis doties uz tuvāko veikalu ekskursijā (iepriekš sarunāta ekskursija) un pārbaudīt, vai var nopirkt tajā bērniem nepieciešamos tērpus. Ekskursijas laikā noskaidrojas, ka tuvākajā veikalā ir nopērkama tikai pārtika un tērpus nevar nopirkt, ko arī paskaidroja pārdevēja.

Pēcpusdienas cēlienā, bērni dodas pie iestādes veļas pārzines, kura ir šuvēja, lai uzjautātu, vai viņa varētu uzšūt visiem bērniem tērpus izrādei. Šī apmeklējuma laikā, šuvēja – veļas pārzine pastāsta par saviem pienākumiem iestādē un bērniem izstāsta, ka, darbu ir tik daudz, ka līdz izrādes dienai neuzpēs uzšūt visiem tērpus. Bērni prom dodas mazliet satraukti, jo arī iestādes veļas pārzine, kurai ir liela šujmašīna, nespēj grupai izlīdzēt ar tērpu sagatavošanu.

Bērni grupā pārrunā šodien piedzīvoto un dzirdēto un nonākt pie secinājuma, ka vēl var mammai pajautāt, vai varēs pagatavot.

Septītajā nodarbību dienā notiek atklātā rotaļnodarbība, kuru atnākuši vērot visi bērnu vecāki. Bērni kopā ar pedagogu izrunā vakar noskaidroto un vēršas pie vecākiem, vai spēs pagatavot tērpus. Kad vecāki ir apstiprinājuši savu atbildi, pedagogs ar jautājumu palīdzību, bērniem uzvedina domu, kā atvieglot vecākiem darbu tērpu pagatavošanā, kā lai viņi zina, ko gatavot. Zēns M un zēns S saka, ka patāstīs mammai, meitene B, ka uzzīmēs. Pedagogs ierosina

bērnus gan uzzīmēt, gan pastāstīt. Un tā top tērpu skices. Meitene F, meitene R un zēns D nolemj, ka tērpus var ne tikai zīmēt, bet arī aplicēt. Tā kā meitenei G, meitenei L un meitenei I patīk zīmēt un krāsot ar ūdens krāsām, tad tērpi top šādā tehnikā. Pēcpusdienas cēlienā notiek pirmā dramatizācijas izmēģinājumdarbība uz skatuves. Katrs mēģina izspēlēt savu lomu un norunāt tekstu. Pirmajā dramatizācijas reizē darbības ir nepārlicinātas, teksti tiek norunāti bikli. Dramatizācijas brīdī ir vērojama nedrošība par savam spējām, apjukums par to, kas katram jā dara, tāpēc cītīgi seko pedagoga norādījumiem un uzmundrinājumiem. Kad mēģinājums ir galā, turpat zālē, bērni apsēžas krēslos un pedagogs jautā, vai skatītājiem būs interesanti vērot teātri. Kas uz skatuves trūkst? Meitene E izsaka minējumu, ka sniegs trūkst, meitene G, ka trūkst cimdiņš, kurā paslēpties. Zālē tiek vērota diskusija bērnu starpā, kas vajadzīgs uz skatuves. Kā to varētu pagatvot un tā, soli pa solim, bērni nonāk pie tā, ka izmantos lielos kartonus, ko atnesa zēna C vecāki, izmantos eļļas krāsas, kas atrodas grupā ko izmantoja māmiņdienas pasākumā. Tā kā kartoni ir biezi un smagi, palīgā nāks skolotāja un auklīte ar lielajām šķērēm un aso papīra nazi.

Astotajā nodarbību dienā notiek izrādes atribūtu gatavošana. Ar eļļas krāsām un milzīgiem kartona gabaliem tiek gatavoti koki, sniega pārslas un milzīgs cimdiņš. Bērni kopā ar pedagogu rosās uz skatuves un katrs gatavo un dara ko ir izvēlējis. Pēcpusdienā notiek otrā dramatizācijas izmēģinājumdarbība – bērni pirmo reizi uz skatuves izmēģina savu lomu un izpilda sižeta darbības jau ar atribūtiem. Tiek novērots, ka bērni ir drošāki, ieinteresētāki un mazliet atvērtāki kā pirmajā mēģinājuma laikā. Nu jau izrādes mēģinājuma laikā bērni dzied dziesmu un iejūtas vairāk savās lomās. Ir bērni, kuri cits citam pasaka priekšā ko darīt, ko teikt. Zālē valda skaļums, bērnu čalošana un smiekli.

Izmēģinājumdarbība notika soli pa solim, katrā dienas nodarbībā bērnus iepazīstot ar pasaku sižetu pa solim līdz pat pasakas dramatizācijai. Tika veikti secinājumi, ka jo vairāk bērnos radīsies jautājumi, jo ieinteresētāki viņi būs procesā, jo vairāk ļaus risinājumus meklēt pašiem, jo vairāk to risinājumu būs no viņu puses. Tika novērots, ka bērniem visu vajag ne tikai dzirdēt, bet arī redzēt un radīt vidi, kurā jūtas par sevi pārliecināti. Un liela nozīme ir bērnu pieredzei, jo tā viņi paplašina savas zināšanas, kā piemēram, kad atcerējās, kā tika gatavoti atribūti iepriekšējā pasākumā, kā to var darīt arī tagad. Ja bērnam tika ļauts pašam izdomāt, iesaistīties un runāt, tad viņš jutās brīvāks darbībā, drošāks un atbildīgs par to, ko dara.

Var secināt, ka pedagoga metode soli pa solim, gatavojot bērnu katrai darbībai laicīgi un mērķtiecīgi, spēj attīstīt viņa prasmes un aktivizēt spējas, kā arī virza uz bērncentrētu darbību, kuras laikā viņš izpaužas lietojot valodu un to gan labojot, gan papildinot vārdu krājumu. Jo vairāk tiks aktivizēts vārdu krājums, jo brīvāk bērns pārvaldīs savas spriestspējas un valodas

lietošanu. Bērns kļūs drošāks, veidos biežāk dialogsarunas un nebaidīsies sevi parādīt darbībā, nesamulsīs rotaļu brīžos un būs mērķtiecīgs savās aktivitātēs.

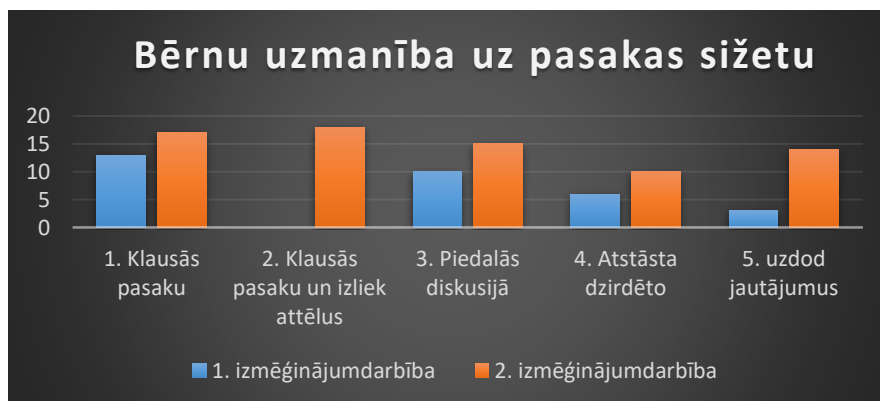
3.4. Bērnu stāstīprasmes novērtējuma rezultāti pirms un pēc pedagoģiskās izmēģinājumdarbības.

Pētījumā tika vērota bērnu aktivitātes un viņu stāstīprasmes gan tā sākumā, gan pēc izmēģinājumdarbības, kas notika soli pa solim. 4 – 5 gadīgu bērnu stāstīprasme, ja to regulāri dara un sagatavo pakāpeniski - veicot dažādus vingrinājumus, izmantojot visas maņas un saskarsmes iespējas, tad var dzirdēt un redzēt kā dažās nedēļās bērni atveras, ir dzirdamas valodas izmaiņas – ir kļuvusi bagātāka, bērni sākuši runāt un izteikties teikumos nevis raustīti vai nesakarīgā vārdu salikumā. Rotaļu brīžos ir daudz atvērtāki un idejām bagātāki – biežāk attēlo rotaļās dažādas lomu spēles, par pamatu ņemot mīļākos tēlus, nesenos notikumus vai sev tuvāko cilvēku uzvedības modeļus. Ir kustīgāki un darbīgāki savās aktivitātēs. Nebaidās izteikties, ir sākuši pozitīvi ņemt vērā ieteikumus. Ir kļuvuši draudzīgāki un atbildīgāki pret savu pienākumu.

Veicot pētījuma analīzi, tika izveidotas tabulas un diagrammas.

Ņemot par piemēru Rūtas Kaņepējas izalītos stāstījuma veidus, kā tikt līdz pasakas dramatisācijai, tika secināts, ka sākumā dzirdot lasīto, no 16 bērniem, trīs bērni novērsās un darīja citas nodarbes. Tomēr, viens no viņiem lasīto uztvēra, protams, ne pilnībā visu, bet daļu. Savukārt, atkārtotajā procesā, kad visiem 18 bērniem tika dota iespēja dzirdēto sagrupēt sižetu un notikumus ar interaktīvo materiālu – attēliem pareizā secībā, piedalījās visi 18 bērni, veidojot diskusiju un cits citam palīdzot atcerēties notikumu un kārtot attēlus pēc pasakas sižeta, labprāt uzdeva jautājumus un meklēja atbildes, iesaistījās sarunā ar saviem variantiem un idejām kā labāk, kā pareizāk (sk. 3. attēlu).

3.attēls.

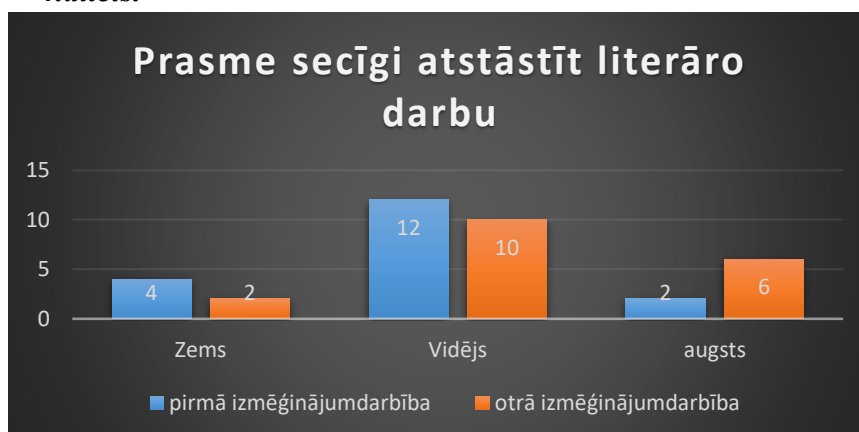


Katras izmēģinājumdarbības laikā bija vērojama bērnu lielā interese iesaistīties un parādīt ko prot – tieši savas individuālās prasmes, neatkarīgi no piedāvātās pasakas sižeta. Abās izmēģinājumdarbībās tika novērota šī vēlme – šī pašizpaušme. Vislielākais devums bērniem izzināt un atspoguļot ir izprašana caur maņām – dzirdi, redzi, garšu, ožu. Tas ļoti atspoguļojās pētījuma laikā, kad ar dzirdēto vien nepietiek, lai ieinteresētu, lai katru “uzrunātu”, lai ikvienam pasaka būtu bijusi ieguvums kam sev svarīgam – individuālai pieredzes uzkrāšanai. Pētot, arī apstiprinājās Lūses, Miltiņas un Tūbeles izskaidrošana par maņām jeb sajūtām kā psihisku procesu, kad bērni izzina lietas, priekšmetus un objektus visprecīzāk tieši ar maņu orgāniem, proti, redzi, dzirdi, ožu, garšu un tausti (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 292).

Pētot un raksturojot katra bērna sasniegumus un arī neveiksmes, neizdošanās brīžus, viens no galvenajiem procesa attīstīšanas nosacījumiem ir runas lietošana un valodas bagātināšana caur pieredzi, kuru uztver no otra, veidojot savu. Jo vairāk kustību, žestu un darbību, jo atvērtāks ir bērns un viņa runas prasme. Pētījuma laikā bija novērotas gan pedagoga, gan bērna sasniegumi, izaugsme un neveiksme. Ja sākumā bija vērojama bērnos bailes kļūdīties, tad jau vēlāk varēja manīt uzdrīkstēšanos riskēt, kļūdīties un mācīties no tām sevi vērtēt, par sevi runāt un meklēt risinājumus kā labāk. Lai iedvesmotu bērnu iesaistīties dramatizācijā un runāt, atstāstīt sižetu, pedagogam bērni ir jāvēro, jāizprot un jāzina katra individuālo prasmju un spēju izvērtējums dažādās situācijās – saskarsmē citam ar citu, individuālajos rotaļu brīžos, kā uztver jauno, neapgūto un nezināmo, kāds ir pēc rakstura – straujš, lēns, mierīgs, aktīvs, vērotājs vai darītājs utt.

Tika izveidota tabula, kurā katrs bērns tika novērtēts pēc Eņģeles un Tauriņas (Eņģele, Tauriņa, 2007) tāstītprasmes vērtēšanas kritērijiem un rādītājiem pēc izmēģinājumdarbībām. Septītā tabula rāda, kāda ir prasme secīgi atstāstīt literāro darbu pirmajā un otrajā izmēģinājumdarbībā (sk.4. attēlu).

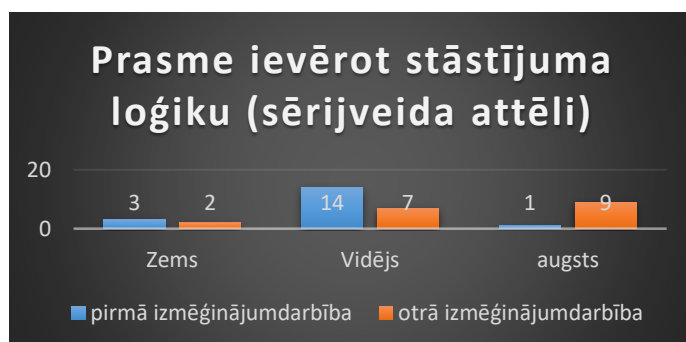
4.attēls.



Tātad, var secināt, ka pirmajā un otrajā izmēģinājumdarbībā, zems līmenis saglabājas no 18 bērniem 2-4, pirmajā izmēģinājumdarbības laikā 3 bērni nebija ieinteresēti klausīties un līdz ar to, atstāstījums bija saraustīts, atsevišķiem fragmentiem un ar secības sajaukšanu, savukārt ceturtajam bērnam visu jauno informāciju ilgu laiku vajadzēja “salikt” kopā, lai izveidotos priekšstats, izpratne un interese. Otrajā izmēģinājumdarbībā bērni no pieredzes saprata, ka procesa beigās ir gaidāms patīkamākā daļa – izrāde, tāpēc uztvēra pasaku divtik pacietīgi un daudz uzmanīgāk kā pirmo reizi. Tāpēc zems līmenis pēc kritērija saglabājās vienam bērnam, kuram ir vajadzīgs ilgs laiks un individuāls darbs pasakas uztverei un otram bērnam, kurš pirmajā izmēģinājumdarbības laikā nebija bērnu dārzā kā dēļ nebija izveidojusies pieredze pasakas uztveršanai. Vidējs līmenis kritērijam saglabājās augsts, jo pirmajā izmēģinājumdarbības laikā 12 bērni no 18 notikuma secību ievēroja daļēji un notikumu secība tika veidota pēc pedagoga mudinājumiem un jautājumiem par pasaku sižetu. Otrajā izmēģinājumdarbības laikā vidējais līmenis kritērijam nokritās, proti, no 18 bērniem tikai 10 atstāstīja, balstoties uz pedagoga jautājumiem. Savukārt, pirmajā izmēģinājumdarbības laikā augsts līmenis, kad pasaka tika atstāstīta patstāvīgi, ievērojot notikuma secību, uztverta galvenā doma, bija 2 bērniem, kuri savā vecumā ir novēroti ar to, ka prot paši lasīt un rakstīt, ir liela interese par grāmatām un uzmanīgi seko līdz procesa visiem soļiem kamēr nokļūst līdz dramatizācijai. Savukārt, otrajā izmēģinājumdarbības laikā jau 6 bērni no 18 prata atstāstīt pasaku. Jo vairāk un biežāk pasakas tiks iesaistītas runas prasmes attīstīšanā, jo lielāks būs vārdu krājums, domāšanas spējas un domu izteikšana vārdos. Šie vērojumi tika veikti pusotra mēneša laikā un rezultāti ir ļoti labi, no kā var izdarīt secinājumu par pasaku nepieciešamību bērnu ikdienā.

Turpinot stāstītprasmes vērtēšanu pa kritērijiem, interesants bija vērojums par prasmi ievērot stāstījuma loģiku (sērijveida attēli). Tie tika uztverti ar redzi ļoti apzināti, savukārt, to attāstīšana izveidojās diezgan veiksmīgi (sk. 5. attēlu).

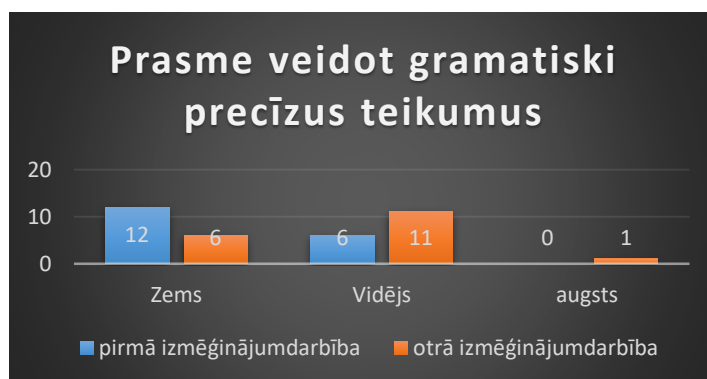
5.attēls



Pirmajā izmēģinājumdarbībā 3 bērniem no 18 nav izveidojies vienots un secīgs stāstījums un nav uztverta saikne starp attēlā redzamajiem elementiem ar dzirdēto, otrajā izmēģinājumdarbības laikā jau 2 bērniem no 18 bija grūtības attēlus salikt pēc dzirdētā. Vidējais līmenis, kad stāstījums neaptvēra pilnībā visus attēlus un, ka stāstījums tika virzīts uz pedagoga jautājumiem, pirmajā izmēģinājumdarbībā bija ļoti augsts, 14 bērni tika novērtēti ar vidējo līmeni, bet, otrajā izmēģinājumdarbības laikā jau uz pusi mazāk bērni tika vērtēti kā vidējā līmeni. Ja pirmajā izmēģinājumdarbības laikā augsts stāstījuma līmenis bija 1 bērnam, tad otrajā jau parādījās tas, ka 9 bērni spēja aptvert visus attēlus stāstījumā, patstāvīgi un loģiski tika izveidots stāstījums vadoties pēc notikumu secības.

Vērojot bērnus pēc nākošā kritērija – prasme veidot pareizi gramatiskus teikumus, vērojumā secinājumi bija diezgan smagi, gan pirmajā izmēģinājumdarbības laikā, gan – otrajā (sk. 6. attēls).

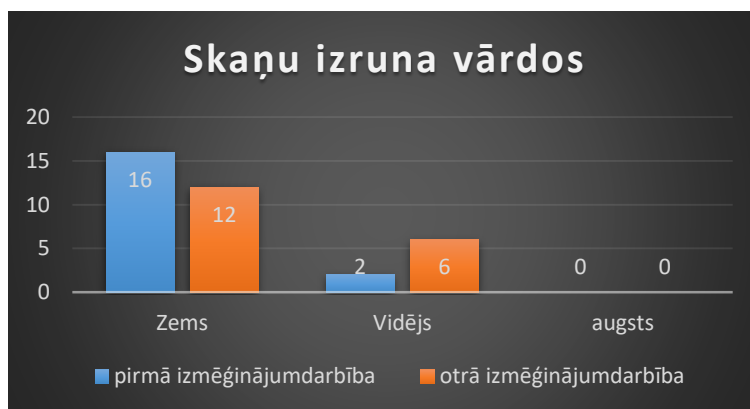
6.attēls.



Dēļ nepietiekama vārdu krājuma, lielākajai daļai bērnu pirmajā izmēģinājumdarbības laikā neveidojās saturisks stāstījums, bija dzirdami vienkārši nepaplašināti teikumi, atsevišķi vārdi un vārdu savienojumi 12 bērniem no 18. Otrajā izmēģinājumdarbības laikā jau uz pusi mazāk tika novērots zems līmenis veidojot gramatiski precīzus teikumus. Vidējais līmenis pirmajā izmēģinājumdarbības laikā bija augstāks, ko bērni spēja tajā brīdī sasniegt – tika lietoti vienkārši paplašināti teikumi ar nelielu vārdu krājumu, tāpēc augsts līmenis nebija novērots nevienam, jo netika dzirdēts gramatiski pareizs teikums bez pedagoga palīdzības, kā arī bija nepietiekami plašs vārdu krājums. Otrajā izmēģinājumdarbības laikā, bērns, kurš prata lasīt, pats lasīja pasaku vairākas reizes un sasniedza augstu rādījumu, jo centās ievērot pasakas sižetu un teikumu uzbūvi ne tikai ar redzi, dzirdi, bet arī ar domāšanu un atmiņu, ko ir izlasījis.

Un, visbeidzot, kritērijs bērnu stāstītprasmes vērtēšanai par skaņu izrunu vārdos. Lielākai daļai bērnu ir problēmas ar visu skaņu izrunu, tāpēc arī vērtējuma līmeņi bija samērā zemi gan izmēģinājumdarbības sākumā, gan beigās (sk. 7. attēls).

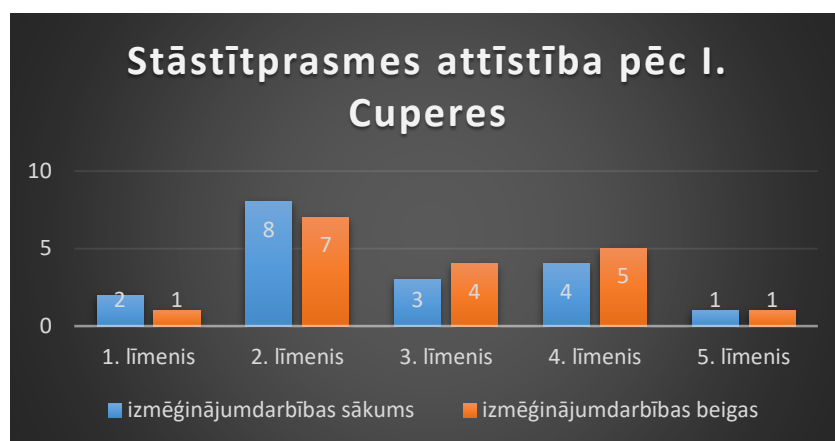
7.attēls



Pirmajā izmēģinājumdarbības laikā grupā tika novērots liels bērns skaits, proti, 16 no 18, kuri vairākas skaņas –visizteiktāk šīs - “r”, “b”, “l”, un skaņu grupas artikulēja nepareizi – vai nu izlaižot vai nu aizstājot ar citu skaņu. Tikai pēc ilgas un individuālas pieejas mācīšanās, otrajā izmēģinājumdarbības laikā rādītāji kritās par četri, proti, šie četri bērni, pirms uzsāka sarunu, ļoti aizdomājās pie tā kā izrunā vārdus un skaņas tajos. Vidējs līmenis pirmajā izmēģinājumdarbības laikā tika novērots diviem bērniem, kuriem tikai viena skaņa vai skaņu grupa tika artikulēta nepareizi, bet otrajā izmēģinājumdarbības laikā rādījums pacēlās jau par četri augstāk, un vidējais rādījums pētījuma laikā bija arī augstākais sasniegums 18 bērniem. Precīzas skaņas izruna nebija novērota nevienam bērnam ne izmēģinājumdarbību sākumā, ne beigās.

Savukārt, veicot pētījuma analīzi pēc I. Cuperes stāstītprasmes līmeņiem, tika izveidota tabula, pēc kuras bērni tika vērtēti izmēģinājumdarbību sākumā un beigās (sk. 8. attēlu).

8.attēls



Pirmais līmenis norāda, ka stāstītprasme ir zema un runu bērns nepārvalda. Otrais līmenis norāda, ka bērnu stāstītprasme tika veidota ar jautājumu palīdzību, bet, tekstu daļās ir vārdu un domu izlaidumi, jēdzieni tiek uztverti kļūdaini un valodas līdzekļi tiek lietoti nabadzīgi un vienvēidīgi. Trešajā līmenī bērni jau izmanto atkārtotus jautājumus, kas uzvedina uz sižeta atstāstīšanu, bet vēl joprojām ir atsevišķi momentu un fragmentu izlaidumu, ir novērots vairākkārt saistību traucējumi un to, ka daži jēdzieni neatbilst izprastam. Ceturtajā līmenī bērni stāstījumu veidoja jau ar pieaugušo palīdzību, pilnībā tika izstāstīts teksta saturs, ir novēroti daži saistīta teksta reproducēšanas traucējumi, nav mākslinieciski stilistisku elementu. Ir nelieli teikuma uzbūves un struktūras traucējumi. Piektajā līmenī ir laba stāstītprasme, kad ir attīstīta saistītā runa. Stāsta patstāvīgi un prot izstāstīt pasaku pareizā notikumu secībā, tiek ievērotas gramatiskas normas dzimtajā valodā.

Pētot bērnus pēc I.Cuperes norādītajiem attīstības līmeņiem, ar bērniem vēl ir liels darbs gan pedagogam, gan logopēdam, jo grupā ir liels skaits svešvalodīgo bērnu, kuru izruna latviešu valodā sagādā grūtības, ir zems pašvērtējums un smagāka iekļaušanās grupas dzīvē un saskarsmē ar vienaudžiem. Šajā vecumposmā ir parādījusies tendence smieties par otra neveiksmēm un neizdošanos. Ja izrunā ir kādas nepilnības vai trūkumi bērns neizrāda interesi sadarboties, kaunās no savas runas, kas savukārt nedod iespēju labot to pašam, neveido vārdu krājumu, nav drošs par sevi, savām prasmēm. Bērnu vislielākā valoda ir ķermeņa valoda – ar to viņš arī šajā vecumā, 4-5 gadi, pastāsta daudz vairāk nekā vārdiem. Taču tie bērni, kuriem latviešu valoda kā dzimtajā valoda, ir ar pietiekamu vārdu krājumu, šajā vecumā tiecas uz jaunu vārdu, izteicienu un jēdzienu apgūšanu, viegli to aptver un iemācās. Ir pat novērots, ka labo otra izteicienus un norāda cits citam uz kļūdām. Pētījuma laikā, pedagogu vērtējumos, tika secināts, ka bērniem pasakas ir kā vajadzība pašizpaušmes attīstībai. Caur tām viņš saskata un velk paralēles ar reālo pasauli, izjūt otra būtību un ļauj vaļu domām un fantāzijām. Bērniem patīk

runāt, komunicēt savā starpā, bet ir viena nianse – pedagogam tiešām ir jābūt prasmīgam vērotājam un virzītājam, jo tad bērns paņem no pasakas maksimālo – paplašina vārdu krājumu, izprot jēdzienus, saskata sakarības un pielieto tās atbilstošā brīdī, vairāk izveido pozitīvu saskarsmi ar vienaudžiem, kļūst atvērtāks, drošāks un mācās patstāvību un savu domu formulējumu.

Viss teorijā pētītais ļoti atspoguļojās darbā ar bērniem – tika pamanītas pedagoga kļūdas, tika vairāk izprasts kā tās labot, kā pareizāk veidot saskarsmi ar bērniem, neievainojot viņu pašizaugsmi, interesi un atklājumus par savām spējām.

3.5. Ieteikumi skolotājiem 4-5 gadīgu bērnu stāstīprasmes veicināšanai, izmantojot pasaku dramatizēšanu.

1. Radot un uzturot bagātas valodas vidi var panākt pozitīvu un sekmīgu tās apguvi, tas ir viens no priekšnosacījumiem;
2. Valodas attīstības pamatā ir vārdu krājumu bagātināšana caur rotaļām, eksperimentiem, lomu spēlēm, izmantojot visas maņas;
3. Jo bagātāka būs pedagoga vai cita pieauguša cilvēka valoda, jo plašāks vārdu krājums būs bērnam, jo ir jāatceras, ka pieaugušie darbība un valoda ir tā no kā bērni ņem piemēru savas pieredzes veidošanai un bagātināšanai;
4. Sarunās ar bērniem, ļoti svarīgi ir izmantot emocijas, izteiksmi un intonāciju, tā bērni apgūst prasmi pareizi uztvert zināšanas, kas savukārt palīdz to pareizi lietot savā runā un valodā;
5. Liela vērtība bērnam ir priekšā lasīšana, jo tā tiek aktivizēta iztēle, kuras laikā rodas emocionāls pārdzīvojums – lasot bērnam priekšā ir jāpiedomā pie balss intonācijas un tembra, ir jādod iespēja klausoties, sekot līdzī pēc attēlu kartītēm vai sižetiskajām kartiņām;
6. Ir ļoti svarīgi pievērst bērna loģiskai un secīgai domu veidošanai un saistītās runas attīstīšanai, kas ir pamatu pamats valodas pareizai lietošanai un vārdu krājuma bagātināšanai. Ieteiktu pedagogiem pasaku “parādīt” ļaujot bērnam to uztvert dažādos veidos – klausoties pasaku, skatoties teātra izrādi vai filmu, iejūtoties pasaku tēlu lomās, izdzīvot un pārdzīvot notikumus, mudināt saskatīt ikdienā notikumus, kas sasaistās arī ar pasakā piedzīvoto;
7. Bērnam ir jāveicina atstāstīšanas prasmes, jo tā var sekmēt prasmi izteiksmīgi runāt, proti, ar uzvedinošiem jautājumiem;

8. Jo vairāk pedagogs un pieaugušais ļauj bērnam runāt, jo vairāk tiek celta viņa pašpārliecinātība un pašaušanās uz savu viedokli;
9. Caur pasakām bērns iemācās uztvert savas emocijas un tās izpaust dažādās situācijās, tiek sekmēta līdzietība, zināšanas par mīlestību, cieņu, draudzību, piedošanu un darba tikumu, proti, ievērojot sadarbības prasmes savā starpā, komunikācijas prasmes, vienotus noteikumus izglītības iestādē un mājās, ievērojot pieklājības normas un savus pienākumus būt atbildīgam par tiem, izrādot cieņu citam pret citu.
10. Atdarīnot bērns attīsta savu valodu un sekmē savu emocionālo pasauli caur izjūtām;
11. Caur dialogu saspēles laikā bērni iemācās socializēties un veido prasmi kontrolēt savas darbības, tāpēc ir jāveicina komunikācijas prasmes un jāiedrošina būt drošiem un nekautrēties par savām prasmēm;
12. Pasaka ir jāizvēlas atbilstoši bērna tābrīža interesēm vai aktuālajai tēmai, kas būtu atslēga uz kādas problēmas risināšanu, kas sevī ietver pretstatus ar ko saskaras arī realitātē. Tai ir jābūt pietiekoši garai, lai bērns spētu to uztvert kā vienotu veselumu un ar saprotamu tekstu, bet, ja gadās, ka tā ir gara, tad ik pa laikam ir jāapstājas un jāpārrunā sižeta gaita, tai ir jābeidzas ar laimīgām beigām un jāsniedz kāda pamācība vai mācība;
13. Visparocīgāk ir dramatisēt tās pasakas, kurās ir vienkāršs sižets un var izmantot maksimāli daudz drāmas elementu, kad tiek izpaustas domas, sajūtas un emocijas un tā procesā tiek izmantoti atribūti, akksesuāri un objekti;
14. Katram bērnam ir vajadzīga individuāla pieeja valodas attīstībā, tāpēc pedagogam ir jāņem vērā bērna vecums un valodas prasmes uzskates paušanai, vārdu krājums, komunikācijas un saskarsmes prasmes, kā arī pievērst uzmanību runas traucējumiem vai problēmām;
15. Sevišķi labi izmantojami ir tie dramatisācijas paņēmieni, kuras laikā pasakas sižets tiek pakāpeniski attīstīts, tiek lasīts priekšā un sekots līdz sižeta kartītēm, un bērnam ir ļauts daudz un bieži izteikt domas, nenoniecīnot to pareizību vai aplamību, kā arī ņemt vērā savu pedagoģisko pusi, proti, piedomāt pie savas runas un valodas un izmantot pareizu intonāciju lasot priekšā pasaku.

Secinājumi

Raksturojot četru un piecgadīgu bērnu stāstītprasmes attīstību var secināt, ka svarīga loma un pamatu pamats ir pareizas valodas attīstībai. Un, lai to veicinātu, ļoti svarīgi ir veidot bērnam piemērotu vidi, kurā viņš būtu ieinteresēts pētīt pasauli sev apkārt, uzdodot jautājumus, meklējot atbildes un veidojot savu pieredzi. Svarīga loma valodas attīstībai ir gan ģimenei, gan sociālajai videi, kurā bērns uzturas un ir aktīvs dzīves dalībnieks. Ik viens blakusstāvošais ir atbildīgs par bērna valodu, tās bagātināšanu un izmantošanu komunikācijā. Pieaugušajam ir jāprot uztvert bērna vajadzības un tās realizēt ar maksimālu atdevi un minimālu iesaistīšanos procesā.

Tieši pasaka ir tā, kas veido iemaņas attīstīt vidi un uzskatus par pasauli, kas, savukārt, veicina valodas attīstību un dzīves tikumisko pusi. Pedagoģiskais devums bērnam sākas ar brīdi, kad viņš pilnībā iesaistās pasakas radīšanas procesā un viena no tā ir dramatisācija, kas veicina runas attīstību caur procesu, kurā tiek atveidots un izspēlēts sižets. Pasakas bērni uztver viegli un ir vispiemērotākās viņu domāšanas līmenim, jo tā tiek sekmēta intelektuālā, tikumiskā un valodas attīstība. Jo dažādāk bērniem būs iespēja dramatisēt pasaku, jo plašāks un spilgtāks būs viņa vārdu krājums un prasme socializēties vidē.

Tieši pirmsskolas vecums ir visnozīmīgākais bērna valodas attīstības laiks, jo tad notiek arī citu psihisko procesu attīstība.

Jo attīstošāka būs vide un daudz pozitīvu piemēru, jo mērķtiecīgāka būs bērna stāstītprasmes attīstība. Attīstot stāstītprasmi bērns iemācās izveidot savu pieredzi un uzkrāt zināšanas. Šādi tiek veidota attieksme pret apkārtnotiekošo, kas ir labs pamats sekmīgai skolas uzsākšanai un tās gaitām.

Pētījuma noslēgumā radās šādi secinājumi:

Jebkurā darbībā bērns ir jāuztver kā individuāla personība un nevar visiem piedāvāt vienādu uzdevumu, jo katrs attīstās individuāli un to ir jāprot saskaņot pedagogam. Tikai tad, ja pedagogs būs pietiekoši zinošs un spējīgs pareizi virzīt bērnu, arī attīstība būs veiksmīga un mērķtiecīga. Katrai darbībai un procesam ir jābūt ar mērķi, jo tāda ir jēgpilna un saturiska notikuma virkne, kas veicina bērna iemaņu attīstību un uztveres izaugsmi. Proti, teorijai ir cieši jāsavijas ar pedagoga izvirzītiem procesiem un notikumiem, jo tikai tā mēs varam veidot bērna izaugsmi un spējas, netraucējot attīstīties un veidot personību katram individuāli.

Literatūras un citu avotu saraksts

1. Anspoka Z., Stangaine I., Markus D., Vulāne A. (2017) No: *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā* 3, Rīga: Zinātne. 19. – 45. lpp.
2. Anspoka Z. (2015) *Divvalodīgs bērns latviešu mācībvalodas pirmsskolā un sākumsskolā. Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*. Rīga: Zinātne, 11. – 26.lpp.
3. Beļickis I. (2000) *Vērtīborientētā mācību stunda*. Rīga: RaKa, 253. lpp.
4. Breslava G. (1999) red. *Psiholoģijas vārdnīca*. Rīga: Mācību grāmata, 67. lpp.
5. Chomsky N. (2002) *On Nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Courtney, R. (1989) *Play, drama, thought* (4ed.). Canada: Ateliers Graph. Marc Veilleux.
7. Dzintere D., Stangaine I. (2005) *Rotaļa – bērna dzīvesveids*. Rīga: RaKa. 61. – 172. lpp.
8. Dzintere D. Stangaine I. (2007) *Rotaļa – bērna dzīvesprasmju sekmētāja*. Rīga: RaKa.
9. Enģele Z., Tauriņa A. (2017) *Pirmsskolas vecuma bērna stāstītprasmes pilnveide*.//*Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*.
10. Golubina V. (2007) *Pirmsskolas pedagogu rokasgrāmata*. Rīga: SIA “Izglītības solī”, 100. lpp., 230. lpp.
11. Hadaņonoka I., Hadaņonoka L., Staļģe L., Merirande R. (1999) No: *Kā raisās valodiņa?* Rīga: Rasa ABC. 12. – 27.lpp.
12. Hadaņonoka I., Hadaņonoka L., Staļģe L., Merirande R., Šteinberga A., (2000) No: *Kā raisās valodiņa*, Rīga: Rasa ABC. 6. – 65. lpp.
13. Hendy, L., Toon, L. (2001) *Supporting drama and imaginative play in the early years*. USA: Open University Press.
14. Hoff, E. (2009) *Language Development, Fourth Edition*. Wadsworth: Cengage Learning.
15. Kaņepēja R. (2012) *Runātprasmes saikne ar apkārtnes un literatūras iepazīstināšanu. Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei*. Rīga: Zvaigzne ABC, 127. – 166. lpp.
16. Karlgrēns F. (2008) *Valdorfa pedagogija*. Rīga: Jumava, 27. – 106. lpp.
17. Komenskis J. A. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne ABC.
18. Lieģeniece D. (1999) *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 262. lpp.
19. Lūse J., Miltiņa I., Tūbele S. (2012) *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa. 14. – 330. lpp.
20. Ļubļinska A. (1979) *Bērnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 382. lpp.
21. Markuss D. (2003) *Bērna valoda: no pirmā kļiedziena līdz pasakai*. Rīga: Rasa.
22. Markuss D. (2007) *Bērns runā kultūras pasaulē*. Rīga: Rasa.

23. Meltzoff, A. & Moore, M. (1983) *Newborn infants imitate adult facial gestures*. Child Development, 54 lpp., 702 – 709. lpp.
24. Miltiņa I. (2005) *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: Raka.
25. Piažē Ž. (2002) *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 290. - 295. lpp.
26. Pirmsskolas izglītībā svarīgi dot iespēju bērnam veidot izpratni par notiekošo patstāvīgi. Pieejams:
<https://www.skola2030.lv/single-post/2018/04/23/Pirmsskolas-izgl%C4%ABt%C4%ABb%C4%81-svar%C4%ABgi-dot-iesp%C4%93ju-b%C4%93rnam-veidot-izpratni-par-notieko%C5%A1o-patst%C4%81v%C4%ABgi>
27. Prindule L. (1994) *Bērnu psihiskās attīstības vecumposmu psiholoģija*. Liepāja: LPA – 54.lpp.
28. Randoha A., Tauriņa A. (2014) *Pirmsskolas vecuma bērna stāstītprasmes sekmēšana tēlotājdarbībā. RPIVA 7. starptautiskā zinātniskā konference “Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā”*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un Izglītības vadības akadēmija, 141. – 146. lpp.
29. Rūķe – Draviņa V., Brūvere M. (1983) *Valoda – Didaktika – Dzeja*. ZARI. Stockholm: Baltijas institūts skandināvijā, 125. – 147. lpp.
30. Rūķe – Draviņa V. (1992) *No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
31. Rūķe – Draviņa V. (2017) *Valodas sākumi. Darbu izlase*. Rīga: LU Latviešu institūts, 52. – 67. lpp.
32. Skujiņa V., Anspoka Z., Kalnbērziņa V., Šalme A. (2011) *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
33. Svence G. (1999) *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 13. lpp., 93. lpp.
34. Svence G. (2008) *Bērna runas attīstība pirmsskolas vecumā*. [skatīts 19.10.2018]. Pieejams: <http://maciunmacies.valoda.lv/par-latviesu-valodas-apguvi>
35. Tūbele S., Cupere I. (2013) *Stāstītprasmes veicināšanas metodes bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību*. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference.
36. Tūbele S., Laganovska E. *Drāmas elementu izmantošana fonemātiskās uztveres traucējumu mazināšanai 5 – 6 gadīgiem bērniem*. *Proceeding of the International Scientific Conference. Volume 2. Rēzekne: RA izdevniecība, pp. 243. – 253. lpp.*
37. Vadlīnijas bērna attīstībā 4-5 gadu vecumā [skatīts 02.06.2018]. Pieejams: http://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/vadlinijas_attistibai.pdf

38. Vigotskis Ļ. (2002) *Domāšana un runa*. Rīga: EVE.
39. Vorobjovs A. (2000) *Vispārīgā psiholoģija*. Rīga: SIA "Izglītības solī", 143. – 201. lpp.
40. Zelmenis V. (2000) *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa. 30. – 267. lpp.
41. Zuili R. (2018) *Kā izprast mūsu bērnu emocijas*. Rīga: Jumava, SIA "Liegra", izdevums latviešu valodā, 13. – 133. lpp.
42. Акушанова А. (2002) *Речь и речевое общение*. М., Мозаика
43. Алексеева М. М., Яшина В. И. (2000) *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников*. [skatīts 15.08.18.] Pieejams: http://pedlib.ru/index2.php?part=Books&dir=4/0018&num_page=295
44. Бардин К. В. (1987) *Как научить детей учиться*. Москва: Просвещение. 11. – 61. lpp.
45. Венгер Л.А., Мухина В.С., (1988) *Психология*. Учеб. пособ. для уч-ся., изд-во: Просвещение, город: М., стр. : 336 с.
46. Выготский Л. С. (1991) *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика. 82. – 245. lpp.
47. Выготский, Л.С. (2005) *Психология развития человека*. [skatīts 15.08.18.]. Pieejams: http://xn--80ahc0abogjs.com/voznastnaya-psihologiya_783/razvitie-rechi-myishleniya-42687.html
48. Выготский Л. С. (1999) *Вопросы детской психологии*. Санкт–Петербург: Союз.
49. Пиаже Ж. (1999) *Речь и мышление ребёнка*. Москва: Педагогика–Пресс.
50. Казаковская, В. В. (2006). *Вопросо-ответные единства в диалоге „Взрослый-ребёнок”*. Санкт-Петербург : Наука.
51. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. (2003) *Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста*. Москва: Издательство ГНОМ.
52. Медведева, И.А. (2001) *Продуктивное дошкольниками сказочных импровизаций как фактор развития творческого воображения: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Медведва.– Казань.*
53. М. Н. Мельников (1987) *Русский детский фольклор : учебное пособие для студентов /*. Москва : Просвещение, 240 с.
54. Мухина В.С. (1975) *Психология дошкольника*. - М.: Просвещение.
55. Сапрыгина, Н. В. (2003). *Психолингвистика диалога*. Москва : Изд-во "ТЭс". Сорокун П.А. *Основы психологии*. Псков: ПГПУ, 312 с.
56. Селивёрстов В. И. (2003) *Речевые игры с детьми*. Москва: Владос, – 343 с.

57. Д.Ю. Соколов (2010) *Сказки и сказкотерапия*. Дошкольное воспитание. –2010.– No4.– С.15–19.
58. Сохина Ф.А. (1984.) *Развитие речи детей дошкольного возраста* – М.: Просвещение – 222 с
59. Ткач, Р.М.(2008) *Сказкотерапия детских проблем*/ Р.М. Ткач.–СПб.
60. Эльконин Д. Б. (1978) *Психология игры*. Москва: Педагогика. 287. – 288. lpp.
61. И. Зимина (2005) *Театр и театрализованные игры в детском саду*. Дошк.восп. № 4. — С. 3–14.
62. О. В. Пекина (2016) *Игра-драматизация как средство полоролевого развития детей дошкольного возраста* // Молодой ученый. — 2016. — №10. — С. 1269-1270. — URL <https://moluch.ru/archive/114/25228/> (дата обращения: 07.10.2018).
63. Т.Д. Зинкевич–Евстигнеева (2009) *Практикум по сказкотерапии*.

Rotaļnodarbību plāni

Rotaļnodarbība Nr.1

Tēma: Mana mīļākā pasaku grāmata

Mērķis: Saskatīt pasakā sakarības ar mūsdienām.

Uzdevumi:

- Attīstīt iemaņas uztvert pasakas kompozīciju;
- Veicināt uzmanības attīstību un izraisīt interesi par pasaku;
- Aktivizēt prasmi klausīties;
- Veicināt bērnu radošās patstāvīgās darbības un iniciatīvas attīstību strādājot rotaļu centrā;
- Rosināt veidot vienkāršus teikumus, atbildēt pilniem teikumiem un uzdot jautājumus;
- Rosināt bērniem pašiem mācīties meklēt atbildes uz radušajiem jautājumiem.

Iepriekšējais darbs:

Katrs bērns, katru dienu, pēc brīvas izvēles, atnes uz bērnu dārzu savu mīļāko stāstu, dzejoļu vai pasaku grāmata, kurā ir pieminēts kāds apģērbs.

Nodarbības gaita:

Rīta cēlienā notiek pārrunas par dažādiem apģērba veidiem, skolotāja ir sagatavojusi dažādu leļļu apģērbu paraugus un kopā ar bērniem, saģērbj lelles, prognozējot laika apstākļus, proti, saģērbj lelles atbilstoši gadalaikam un izteiktām prognozēm.

Notiek pārrunas par savu apģērbu – krāsa, detaļas un nosauc mugurā esošo apģērbu (man šodien mugurā ir zila maika, kājās brūnas bikses un baltas zeķes utt.)

Izcelt un aplūkot viena bērna atnesto pasakas grāmata.

Bērni klausās pasaku, atbild uz jautājumiem, piedalās diskusijā.

Rotaļnodarbība Nr. 2

Tēma: Latviešu tautas pasaka “Vecīša cimdiņš”

Mērķis: paplašināt zināšanas par dzirdēto pasaku arī vizuāli, lai veidotu savu pieredzi pasaku dramatisācijā.

Uzdevumi:

- Veicināt uzmanības attīstības prasmes;
- Attīstīt prasmi raksturot pasaku tēlus, to savstarpējās attiecības, rīcību, atklājot savu emocionālo attieksmi;
- Aktivizēt prasmi koncentrēties, klausīties un skatīties;
- Veidot vēlmi komunicēt ar vienaudžiem un pieaugušajiem;
- Aktivizēt runas prasmes un paplašināt vārda krājumu, ievērojot prasmi runāt pa vienam un pilnos teikumus;
- Aktivizēt sīko pirkstu muskulatūru;
- Rosināt patstāvīgi veidot vai gatavot no dažādiem materiāliem, dažādā tehnikā vienkāršās un saprotamas ainas.

Nodarbības gaita:

Rīta apļa laikā tiek pārrunāts vēlreiz iepriekšējā dienā dzirdētais un runātais, runā katrs, mācoties celt roku un gaidīt savu kārtu, neļaujot no vietas. Pēc pārrunām, visi dodas uz interaktīvo kabinetu, lai noskatītos citu bērnu ierunātu pasaku “Vecīša cimdiņš”. Pēc redzētā tiek pārrunāts vēlreiz pasaku sižets un tiek izspēlēta atmiņas spēle, kārtojot pasaku ainu kartiņas pēc secības, izmantojot pedagoga izstrādāto interaktīvo un attīstīšo spēli. Katrs pēc brīvas izvēles izspēlē, uzzīmē, aplicē vai kā citādi – arī nelielās grupās pa rotaļu centriem, attaino sev tīkamāko pasakas sižetu vai ainu.

Rotaļnodarbība Nr. 3

Tēma: Dāvana Latvijas dzimšanas dienai

Mērķis: Gatavoties pasaku dramatizācijai – pirmais solis, izprast jēdzienu Latvijas dzimšanas diena.

Uzdevumi:

- Aktivizēt zināšanas par Latvijas dzimšanas dienu;
- Paplašināt vārda krājumu un veicināt stāstītprasmi pilnos teikumus;
- Veicināt bērnos brīvu un nepiespiestu sadarbību savā starpā, sekmēt saskarsmes prasmes;
- Rosināt bērnus veidot sižetisku stāstījumu ar aprakstošajiem elementiem;
- Attīstīt prasmi raksturot pasaku tēlus, to savstarpējās attiecības, rīcību, atklājot savu emocionālo attieksmi.

Nodarbības gaita:

Pēc mūzikas nodarbības bērni zina pastāstīt kādi valsts svētki tuvojas, cik gadu būs Latvijai. Vēro lielvārdes jostas elementus un rakstus.

Tiek izrunāta, kāda dāvana varētu patikt Latvijai dzimšanās dienā, ko bērni varētu uzdāvināt – tiek meklēts risinājums. Viens no tiem teātra izrāde ar latviešu tautas pasaku. Bērni meklē iespējas, kā to izdarīt, kādu pasaku parādīt. Pedagoģs veicina un ievirza bērnu domāšanu uz latviešu tautas pasakas Vecīša cimdīņš iestudēšanu. Dienas gaitā notiek lomu izvēles un nelieli izmēģinājumi iejusties tēlos caur rotaļām un sadzīves ainām. Bērniem tiek dota iespēja brīvi veidot dialogus un saskarsmi sadarbībās.

Rotaļnodarbība Nr. 4

Tēma: kas es gribu būt pasakā Vecīša cimdīņš?

Mērķis: Gatavoties pasaku dramatisācijai – otrais solis

Uzdevumi:

- Veicināt bērnu runas aktivitāti;
- Rosināt klausīties pieaugušā pasaku stāstījumā, papildināt to, uztverot tā saturu;
- Attīstīt prasmi raksturot pasaku tēlus, to savstarpējās attiecības, rīcību, atklājot savu emocionālo attieksmi;
- Vingrināt balss stiprumu, skaļumu un runas tempu;
- Paplašināt vārda krājumu.

Nodarbības gaita:

Pastaigas laikā bērni izspēlē savas lomas brīvā izpildījumā – pedagoga aicināti, uzvedas un attēlo sava izvēlēta varoņa uzvedību, runu un kustības. Bērni brīvi kustas pa grupas laukuma teritoriju. Izspēlē spēli, kustību atdarināšana, kurā viens rāda kustību, sejas izteiksmi, runas intonāciju – izteicienos.

Rotaļnodarbība Nr. 5

Tēma: pasaku varoņi manā grupā

Mērķis: Gatavoties pasaku dramatisācijai – trešais solis

Uzdevumi:

- Turpināt attīstīt uzmanību (skatīties un redzēt, klausīties un dzirdēt), iztēli, spēju radoši domāt, spriest un secināt.
- Paplašināt priekšstatu par pasakas tēliem;
- Rosināt darboties pēc savas iniciatīvas, izdomas, patstāvīgi atlasot un izmantojot materiālus.
- Attīstīt prasmi raksturot pasaku tēlus, to savstarpējās attiecības, rīcību, atklājot savu emocionālo attieksmi.

Nodarbības gaita:

Bērni klausās audio ierakstu pasakai Vecīša cimdiņš. Veido savu gleznu ar pasakas tēliem, izmantojot dažādus materiālus un tehniku pēc brīvas izvēles ar pieejamiem materiāliem grupā, pēc tam stāsta par savu gleznu īsu aprakstu. Pārrunās veido īpašību sarakstus katram pasaku varonim. Dienas gaitā tiek rosināti dalīties nelielās grupās un izspēlēt savas lomas savās izdomātajās ainās un sižetos.

Rotaļnodarbība Nr. 6

Tēma: Pasaku tēlu apģērbs

Mērķis: Rast iespēju pasaku tērpu un atribūtu izgatavošanā – kas līdzēs un kā?

Uzdevumi:

- Attīstīt iztēli un vēlēšanos radoši darboties;
- Attīstīt prasmi veikt kolektīvos darbus.
- Paplašināt vārdu krājumu, vingrināties uzdot jautājumus un atbildēt uz tiem, izraisīt interesi risināt radušos problēmu.

Nodarbības gaita:

Bērniem ir jāatrod iespēja kas pagatavos katram tērpu, lai izrāde notiktu tuvu pasakas sižetam. Dodas ekskursijās pie šuvējas, uz veikalu, uzrunā pedagogu, meklē citu risinājumu. Pēta, klausās un analizē sniegto informāciju. Mācās izdarīt secinājumus. Bērniem ir jāsaprot, ka ne visur var nopirkt un pasūtīt apģērbu.

Rotaļnodarbība Nr. 7

Tēma: Mans skatuves tērps

Mērķis: Veicināt sadarbību vecāku un bērnu starpā, izprast jēdzienu – tērpa skice.

Uzdevumi:

- Nostiprināt iepriekš iegūtās prasmes un iemaņas;
- Attīstīt prasmi raksturot pasaku tēlus, to savstarpējās attiecības, rīcību, atklājot savu emocionālo attieksmi.
- Vingrināties atcerēties pasakas saturu;
- Veidot prasmi sadarbībā ar vienaudžiem un pieaugušajiem.

Nodarbība gaita:

Atklātās rotaļnodarbības laikā, kad ir ieradušies vecāki, bērni turpina meklēt iespēju, kas varētu pagatavot tērpus izrādei. Tiek uzrunāti vecāki palīdzēt atrisināt šo jautājumu, kuras laikā, katrs bērns pastāsta par savu lomu un kādu tērpu viņam vajag. Pedagoģis ir sagatavojis dažāda izmēra un rakstura modes tērpu skices un pašgatavotās, lai radītu bērniem pieredzi izprast šo jēdzienu. Katram tiek ierosināts pagatavot savu lomu tērpa skici, lai mammai būtu saprotami, kas būtu jāgatavo.

Pēcpusdienā notiek pirmā pasakas izmēģinājumdarbība. Pēc tās, katrs iesēžas krēslos un pēc pedagoga aicinājuma tiek uzrunāti, kas nepieciešams, lai būtu patīkami vērot teātri. Bērni veido savas zināšanas par skatuves atribūtiem no jau esošās pieredzes no citiem pasākumiem. Tiek izveidots plāns ka vajag gatavot atribūtus un izlemts no kā un kā, kas nāks palīgā.

Rotaļnodarbība Nr. 8

Tēma: Atribūtu izgatavošana un pasakas iestudēšana

Mērķis: Paveikt maksimāli visus darbus, lai sagatavotos pasakas iestudēšanai un patīkamam skatījumam.

Uzdevumi:

- Turpināt attīstīt vēlmi radoši darboties un sadarboties;
- Rosināt darboties pēc savas iniciatīves un izdomas;
- Aktivizēt savu stāstītprasmi;
- Radīt prieku un lepnumu par savu darbu;
- Rosināt iejusties pasaku tēlos, saistot notikumus pasakā ar mūziku un tās ritmu;
- Vingrināties uztvert un atcerēties pasakas saturu, sākumu, beigas – visu sižetu.

Nodarbības gaita:

Rīta cēlienā bērni gatavo kopā ar pedagogu un auklīti atribūtus. Pēcpusdienā kopā ar mūzikas skolotāju, notiek pasakas izmēģinājumdarbība uz skatuves ar mūzikas elementiem.

GALVOJUMS

Es, _____

apliecinu, ka darbs izstrādāts atbilstoši zinātniskās ētikas principiem.

Darbā izmantotā literatūra u.c. avoti norādīti literatūras u.c. avotu sarakstā. Dažāda veida informācijai (atziņām, citātiem, attēliem, tabulām u.c.), kas iegūta no minētajiem avotiem, pētnieciskajā darbā un tā pielikumos norādītas atsauces.

Darba autors

(vārds, uzvārds)

(paraksts)

Datums: _____

IZZIŅA PAR AIZSTĀVĒŠANU

Kvalifikācijas darbs

LU _____
(fakultāte)

Ar savu parakstu apliecinu, ka darbs izstrādāts patstāvīgi.

Darba autors: _____
(vārds, uzvārds, paraksts)

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai.

Darba zinātniskais vadītājs: _____
(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds, paraksts)

Kvalifikācijas darbs aizstāvēts

Pārbaudījuma komisijas 20 ____ . gada _____ sēdē, protokola Nr. _____,
vērtējums _____
vērtējums vērtējums vārdiem

Valsts pārbaudījuma

komisijas priekšsēdētājs _____
(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds)

(paraksts)