

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības
Studiju programma

Pirmsskolas izglītības skolotājs

EVERITA JANIŠEVA

Trīsgadīgu bērnu dialogrunas pilnveide dienas ritumā

Kvalifikācijas darbs

Darba vadītājs

Dr.paed.

Akadēmiskais amats

Profesore

Zinātniskais /
akadēmiskais grāds

Maruta Sīle

Vārds, uzvārds

Paraksts

RĪGA 2019

ANOTĀCIJA

Kvalifikācijas darbs izstrādāts par tematu „Trīsgadīgu bērnu dialogrunas pilnveide dienas ritumā”. Pētījuma aktualitāti pamatoja apstākļi, ka līdz ar pāreju uz jauno izglītības saturu, tiek izvirzītas jaunas prasības pret tādām bērna kompetencēm kā komunikatīvā, kas ietver dialoga veidošanu un sadarbību. Tai pat laikā dialogrunas attīstības jautājumi pirmsskolas pedagoģijā ir aplūkoti nepietiekami.

Pētījuma mērķis ir teorētiski un praktiski pētīt dialogrunas pilnveides iespējas trīsgadīgiem bērniem pirmsskolas organizētā dienas ritumā. Lai sasniegtu šo mērķi, darba teorētiskajā daļā, balstoties uz tādu pedagogu pētījumiem kā N. Andiema (2016), S. Gardners (2016), A.J. Kopylova (Копылова, 2011), I. Stangaine (2007, 2013, 2014), A. Tauriņa (2010, 2016), L. Petrenko (Петренко, 2017) u.c., ka arī uz tādu psihologu atziņām kā S. Brennana (2010), L. Butler (2014), I. Freimane (2016), S. Vorda (2018), L. Vigotskis (1999, 2002); J. Kolominskis (Коломинский, 2004), T. Plotņikova (Плотникова, 2016) u.c., analizēts dialogrunas jēdziens, izdalot atsevišķus komponentus, kas ir jāapgūst pirmsskolas vecumā, lai varētu pilnvērtīgi iesaistīties komunikācijā. Vadoties pēc šiem komponentiem darba autore izstrādā kritērijus dialogrunas vērtēšanai trīsgadīgiem bērniem. Tāpat teorētiskajā daļā raksturo trīsgadīgu bērnu vecumposms un dialogrunas pilnveidošanas iespējas pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Dotās atziņas tiek pārbaudītas empīriskā pētījumā.

Empīriskajā pētījumā piedalās 14 trīsgadīgi bērni ar atšķirīgu runas attīstības līmeni. Darba autore atklāj, ka iespējams sekmīgi pilnveidot bērnu dialogrunu ikdienas pedagoģiskajā procesā, lielu uzmanību pievēršot gan sarunām ar bērniem, gan dodot īpašus uzdevumus, piemēram, uzdod jautājumu, gan arī plaši piedāvājot daudzveidīgas rotaļas pāros un apakšgrupās, kas paredz veidot dialogus savā starpā. Sasniegtie rezultāti ļauj apstiprināt sākotnēji izvirzīto hipotēzi – ikdienas pedagoģiskajā procesā vadot daudzveidīgus dialogus, kuros bērni tiek stimulēti uzdot jautājumus un izteikt savu viedokli, kā arī regulāri piedāvājot sižetiskās rotaļas un dramatizācijas rotaļas, ir iespēja veiksmīgi pilnveidot trīsgadīgu bērnu dialogrunas prasmes.

Noslēgumā izstrādāti ieteikumi pirmsskolas skolotājiem dialogrunas pilnveidei trīsgadīgiem bērniem pirmsskolas organizētā dienas ritumā.

Kvalifikācijas darbs satur: 49 lpp., 5 att., 5 tabulas, izmantoti 58 literatūras avoti.

Atslēgas vārdi: dialogruna, trīsgadīgi bērni, pirmsskolas pedagoģiskais process, dienas rituma organizācija.

ANNOTATION

The qualification paper is devoted to the topic “Improvement of the three-year-child dialogue in the rhythm of the day”. The topicality of the research was based on the fact that along with the transition to the new educational content, new demands are placed on the child's competences such as communicative, which include dialogue and cooperation. At the same time, the issues of dialogue development in pre-school pedagogy are not sufficiently addressed.

The aim of the study is to theoretically and practically study the possibilities of developing a dialog for three-year-old children at a pre-school day. To achieve this goal, the theoretical part of the work, based on the research of teachers such as N. Andiema (2016), S. Gardners (2016), A.J. Kopilova (Копылова, 2011), I. Stangaine (2007, 2013, 2014), A. Taurina (2010, 2016), L. Petrenko (Петренко, 2017), etc., as well as to the knowledge of psychologists like S. Brennan (2010), L. Butler (2014), I. Freimane (2016), S. Vorda (2018), L. Vigotsky (1999, 2002);

J. Kolominski (2004), T. Plotnikov (Плотникова, 2016), etc., analyze the concept of dialogue by separating certain components that need to be mastered in pre-school age to be fully involved in communication. Based on these components, the author develops criteria for evaluating a dialog for three-year-olds. Likewise, the theoretical part will be characterized by the age of three-year-olds and the opportunities for improving dialogue in the pre-school pedagogical process. The findings are tested in an empirical study.

There are 14 three-year-olds with different levels of speech development in the empirical study. The author of the thesis reveals that it is possible to successfully improve the children's dialogue in the daily pedagogical process, paying great attention to both negotiating with children and giving specific tasks, such as asking questions, as well as offering a wide variety of games in pairs and subgroups, which aim to form dialogues among themselves. The results achieved confirm the initial hypothesis that, through the multidisciplinary dialogues in which children are encouraged to ask questions and express their opinions, as well as the regular play of drama and drama, there is an opportunity to successfully develop a three-year-old dialogue.

In conclusion, recommendations for pre-school teachers to develop a dialogue for three-year-old children at a pre-school day rhythm have been developed.

The qualification paper contains: 49 pages, 5 figures, 5 tables, 58 references.

Keywords: dialog, three-year-old children, preschool pedagogical process, day rhythm organization.

SATURS

Ievads	6
1. Dialogrunas pilnveides procesa trīsgadīgiem bērniem teorētiskie aspekti	8
1.1. Dialogrunas jēdziens un komponenti	8
1.2. Trīsgadīgu bērnu vecumposma raksturojums pētījuma kontekstā	13
1.3. Dialogrunas pilnveides iespējas pirmsskolas pedagoģiska procesa dienas ritumā	20
2. Dialogrunas pilnveides trīsgadīgiem bērniem pirmsskolas organizētā dienas ritumā empīriskā pētījuma organizācija un metodes.....	25
2.1. Empīriskā pētījuma plāns un izvēlēto metožu pamatojums	25
2.2. Empīriskā pētījuma bāzes izvēles pamatojums	27
2.3. Empīriskā pētījuma norise.....	31
2.4. Empīriskajā pētījumā iegūto datu kvalitatīvā un kvantitatīvā analīze.....	40
Secinājumi.....	43
Ieteikumi pirmsskolas skolotājiem dialogrunas pilnveidei trīsgadīgiem bērniem pirmsskolas organizētā dienas ritumā.....	44
Izmantotās literatūras un avotu saraksts	46

IEVADS

Jebkura sociālā mijiedarbība pēc savas būtības ir dialogs – viedokļu, domu apmaiņa starp indivīdiem vai grupām. I. Stangaine savā promocijas darbā ir precīzi norādījusi: „Dialogs mūsdienu demokrātiskās pasaules un katra cilvēka izaugsmes skatījumā nodrošina iespēju izzināt patiesību, nodrošina iespēju iepazīt atšķirīgus viedokļus, vienoties par konkrētiem jautājumiem un aktivizēt paškontroli un personības pašpilnveidi” (Stangaine, 2014, 3). Līdz ar pāreju uz jauno izglītības saturu, pedagoģiskā procesa centrā izvirzās tādi jēdzieni kā prasme uzdot jautājumus, viedokļu apmaiņa, darbs grupās un sadarbība, paškontrolē (pašdisciplinētība) un pašpilnveide. Pedagoģiskā procesa centrā ir bērns, kas vairs nav pasīvs skolotāja sniegto zināšanu objekts, bet gan aktīvs dalībnieks, varētu pat teikt – visa mācību procesa virzītājs. Savukārt skolotājs vada pedagoģisko procesu reflektīvi – uzdod jautājumus skolēniem, rosina viņus iesaistīties dialogā, meklēt atklāto problēmsituāciju risinājumus (Andiema, 2016).

Tādejādi, lai būtu iespējams pilnvērtīgi stenot jauno izglītības saturu, primārā uzmanība ir jāvelta bērnu valodas kompetences veidošanai un attīstīšanai. Mazi bērni runu apgūst tikai un vienīgi saskarsmes procesā, klausoties „dzīvu” valodu un aktīvi runājot – sākumā tie ir skaņu atdarinājumi, vienkāršoti vārdi, ar ko bērns apzīmē kādas savas aktuālas vajadzības, pazīstamus priekšmetus, vēlāk – vārdu savienojumi un teikumi, ko bērns izmanto saskarsmē ar apkārtējo pasauli. Darba autores novērojumi liecina, ka pirmsskolās trīsgadīgu bērnu grupās bieži ir sastopami bērni, kuru runa attīstīta nepietiekami, bērni ir neaktīvi, paši nevērsas pie skolotāja vai vienaudžiem ar jautājumiem. I. Stangaine ir norādījusi: „runas inaktivitāte neļauj bērniem pilnībā apgūt brīvās komunikācijas procesu, tādā veidā traucējot runas, domāšanas un izziņas attīstību, kavējot zināšanu apguvi, kā arī negatīvi ietekmējot personības pilnveidošanos un uzvedības ieradumus” (Stangaine, 2013, 110). Darba autore vēlētos uzsvērt – ja bērns jaunākajā pirmsskolas vecumā neapgūst dialogrunas pamatus (apmaiņa ar replikām, jautājumiem un atbildēm), tālākās izglītības pakāpēs bērnam būs arvien grūtāk pilnībā realizēt savas spējas un dotumus, uz ko būtībā ir orientēta pirmsskolas izglītība.

Metodiskajā literatūrā par galveno paņēmieni dialogrunas attīstībai tiek minēta rotaļa, kas ir pašsaprotami, jo rotaļa ir pirmsskolas vecuma bērnu vadošais darbības veids. Tomēr, pārejot uz jauno izglītības saturu, viss mācību process ir balstāms tieši uz dialogu starp skolotāju un bērniem vai starp vienaudžu, līdz ar to būtu sarežģīti izdalīt vienu atsevišķu metodisko paņēmieni visā dienas ritā. Darba autores skatījumā drīzāk būtu svarīgi pētīt, kā ir veidojams un vadāms dienas ritums pirmsskolas izglītības iestādē, lai tiktu veicināta bērnu dialogrunas attīstība. Diemžēl, metodiskie ieteikumi un atbalsta materiāli par jaunā izglītības satura īstenošanu pagaidām vēl atrodas izstrādes stadijā, tādēļ pirmsskolas skolotājiem nereti ir apgrūtināta pāreja uz jauno izglītības standartu, kas stāsies spēkā

2019.gada septembrī, jo īpaši jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem, starp kuriem var būt arī tādi, kuru aktīvā runa attīstīta nepietiekami. Minētie apstākļi pamatoja dotā pētījuma tēmas izvēli un aktualitāti.

Pētījuma objekts: dienas rituma organizācija pirmsskolas pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma priekšmets: trīsgadīgu bērnu dialogrunas pilnveide.

Pētījuma mērķis: teorētiski un praktiski pētīt dialogrunas pilnveides iespējas trīsgadīgiem bērniem pirmsskolas organizētā dienas ritumā.

Hipotēze: ikdienas pedagoģiskajā procesā vadot daudzveidīgus dialogus, kuros bērni tiek stimulēti uzdot jautājumus un izteikt savu viedokli, kā arī regulāri piedāvājot sižetiskās rotaļas un dramatisācijas rotaļas, ir iespēja veiksmīgi pilnveidot trīsgadīgu bērnu dialogrunas prasmes.

Pētījuma uzdevumi:

- 1) Analizēt teorētiskās atziņas par dialogrunas attīstības iespējām trīsgadīgiem bērniem pirmsskolas pedagoģiskajā procesā;
- 2) Praktiski pētīt 3-4 gadus vecu bērnu dialogrunas pilnveidi dienas ritumā;
- 3) Apkopot pētījuma rezultātus un izdarīt secinājumus.

Pētījuma metodes:

- Teorētiskās: pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīze
- Empīriskās: pedagoģiskā novērošana; pētījuma rezultātu apkopošana, pedagoģiskā izmēģinājumdarbība
- Matemātiskās – reģistrēšana, ranžēšana.

Pētījuma bāze: X pirmsskolas izglītības iestāde. Pētījumā aptverti 14 bērni (3-4 gadi)

1. DIALOGRUNAS PILNVEIDES PROCESA TRĪSGADĪGIEM BĒRNIEM TEORĒTISKIE ASPEKTI

1.1. Dialogrunas jēdziens un komponenti

Pētījuma teorētisko bāzi veido:

- tādu pedagoģijas zinātnieku koncepcijas kā S. Gardners (2016), A. Arušanova (Арушанова, 2005), L. Bolotina (Болотина, 2005), O. Kazarceva (Казарцева, 1999), J. Korilova (Копылова, 2011) u.c.;
- tādu psiholoģijas zinātnieku atziņas kā S. Brennana (2010), L. Butler (2014), I. Freimane (2016), S. Vorda (2018), Ļ. Vigotskis (1999, 2002); J. Kolominskis (Коломинский, 2004), T. Plotņikova (Плотникова, 2016)
- tādu pirmsskolas pedagoģijas zinātnieku pētījumi kā: N. Andiena (2016), I. Stangaine (2007, 2013, 2014), A. Tauriņa (2010, 2016), M. Aļeksejeva (Алексеева), L. Petrenko (Петренко, 2017) u.c.

Krievu zinātnieki J. Kolominskis ar līdzautoriem uzskata, ka trīsgadīga bērna runa 80% gadījumu noris dialoga formā, un tieši dialogruna iegūst īpašu nozīmi bērna personības attīstībā (Коломинский, Панько, Игумнов, 2004). Dotā atziņa norāda uz dialogrunas lielo nozīmi pirmsskolas pedagoģijā, tomēr, piekrītot I. Stangaines atziņai par dialogrunas nepietiekamu izpēti Latvijas metodiskajā literatūrā (Stangaine, 2013), darba autore vēlētos norādīt, ka arī pirmsskolas izglītības mācību satura programmā tās attīstības uzdevumi nav pietiekami atklāti. Metodiskajā literatūrā dialogruna tiek skatīta kā saistītās runas viens no aspektiem vai kā specifiska mācību metode, nevis kā mērķtiecīga pedagoģiskā darba rezultāts. Dotie apstākļi rada nepieciešamību tuvāk analizēt dialogrunas jēdzienu un komponentus, kas kalpotu par pamatu mērķtiecīga pedagoģiskā procesa veidošanai.

Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā dialogs tiek definēts kā „divu cilvēku (vai divu pušu) saskarsmes veids, saruna” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 36). Šis skaidrojums nedaudz tiek precizēts no psiholoģijas viedokļa – „divu vai vairāku partneru runas mijiedarbības forma saskarsmē. Dialogā notiek informācijas un emociju apmaiņa secīgā komunikatīvo lomu (runātājs un klausītājs) nomaiņā (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 34). Tādējādi darba autores skatījumā šajās divās definīcijās parādās vairākas būtiskas dialoga pazīmes – komponenti, ko svarīgi attīstīt bērniem:

- Dialogs kā mijiedarbības process – saskarsmes interaktīvais aspekts, kas paredz abu (vai vairāku) dalībnieku aktīvu līdzdalību;
- Komunikatīvās lomas: klausītāja loma un runātāja loma;
- Informācijas apmaiņa: dialogā tiek paziņota un uztverta kāda konkrēta informācija;

- Emocionālā mijiedarbība: dialogs ir emocionāli piesātināts, tādejādi bērniem ir jāamācās arī atklāt savas emocijas, attieksmi un „nolasīt” otra cilvēka (sarunbiedra) emocionālo pārdzīvojumu.

Dialogruna ir uzlūkojama kā dabiska verbālās saziņas forma, kas sastāv no izteikumu apmaiņas, starp kuriem raksturīgākie ir jautājumi, atbildes, piebildes, iebildumi, replikas, paskaidrojumi. Turklāt īpaša nozīme ir neverbālajiem izteiksmes līdzekļiem – mīmikai, žestiem, informācijai, kas var mainīt vārdu nozīmi, demonstrēt sarunbiedru attieksmi, nostāju utt. Vienlaicīgi ir jāuzsver, ka dialogruna visi tās dalībnieki ir vienādā mērā aktīvi saskarsmes situācijas dalībnieki (Болотина, Ильина, 2005).

Lingvistikas vārdnīcā tiek norādīts, ka dialogs ir divu vai vairāku cilvēku saruna (runas forma), kas sastāv no repliku (izteikumu) apmaiņas, turklāt to valodisko uzbūvi un noformējumu ietekmē uztvere, kas aktivizē adresāta lomu adresanta (runātāja) runas darbībā (Розенталь, Теленкова, 1976). Tādējādi dialogā izvēlētais domu noformējums būs atkarīgs ne tikai no runātāja prasmes precīzi formulēt savu domu, bet arī no adresanta spējas saprast, piemēram, pieaugušais sarunā ar bērnu neizmanto sarežģītus, garus teikumus, kas pieblīvēti ar svešvārdiem – dialogs tad zaudēs nozīmi. Autores skatījumā šī atziņa iezīmē vēl vienu būtisku komponentu, kas ir jāattīsta bērnos: prasmi izteikties tā, lai adresāts tiešām saprastu, lai izteikums atbilstu adresāta uztveres līmenim. Bērnu veidotos dialogos nosacīti tas arī nozīmē, ka bērnam ir jāiemācās izvēlēties leksiskie un stilistiskie līdzekļi atbilstoši sarunbiedram – bērnam, pazīstamam vai nepazīstamam pieaugušajam.

Arī nīderlandiešu zinātnieks T.A. van Dijk atzīmē, ka dialogi ir cilvēku verbālās mijiedarbības sekas, turklāt, lai dialogs varētu noritēt, ir nepieciešami pietiekami sarežģīti kognitīvie procesi. Dialoga kognitīvā analīze aptver daudzus dialogu aspektus, piemēram, valodas strukturālās īpašības, no vienas puses, un sociālos un kultūras apstākļus. Zinātnieks min šādas galvenās dialogu valodas strukturālās un sociālās īpašības:

1. fonētiskās un fonoloģiskās attiecības starp teikumiem, mutiskās mijiedarbības secība (intonācija, izteiksmes veids, neverbālie valodas līdzekļi);
2. morfoloģiskās un leksiskās īpašības (vārdu izvēle, pragmatiskas daļiņas – replikas sarunas uzturēšanai un citi dialoga savienojumi);
3. sintaktiskās īpatnības – atkārtojumi, teikumu aprauģība, frāžu runa u.c. (van Dijk, 2014).

Tādējādi, no vienas puses, ir iespējams bērnam iemācīt pareizi lietot runas līdzekļus, no otras puses, dialogrunas attīstībai ir jānorit sociāli kulturālās attīstības ietvaros, jo, izvēloties konkrētus valodas līdzekļus, ir labi jāorientējas sociāli kulturālajā situācijā, tai skaitā arī neverbālo līdzekļu izmātojumā.

Protams, vispirms jāšāk tieši ar pareizu dialoga konstruēšanu. Dialogrunā svarīga ir prasme formulēt un uzdot jautājumu, saskaņā ar dzirdēto jautājumu veidot atbildi, izteikt vajadzīgo repliku, papildināt vai labot sarunbiedru, spriest, apstrīdēt, vairāk vai mazāk motivēti aizstāvēt savu viedokli

(Сохин, 1979). Būtībā darba autores skatījumā te tek minētas svarīgas sociālās prasmes un iemaņas, kuras izvirzītas par prioritātēm saskaņā ar jauno izglītības saturu.

Dialogrunai raksturīga repliku konstruktīvā un saturiskā saikne, piemēram, jautājums – atbilde – piebilde (paskaidrojums, precizējums) – piekrišana (iebildums) utt. Šādas iespējamās viena dialoga dalībnieka reakcijas uz otra izteikumiem neesamība padara dialogu par savstarpēji nesaistītiem atsevišķiem īsākiem vai garākiem monologiem, kam nav nekāda sakara ar komunikāciju (Князев, 2002). Dotais aspekts norāda, ka, attīstot dialogrunu, ir svarīgi ne tikai orientēties uz katra bērna aktīvo runu (monologrunu), bet gan prasmi apmainīties savstarpēji saistītām, loģiski atkarīgām replikām atkarībā no dialoga ievirzes, satura un tipa. Dialogrunas pamatfunkcija ir komunikatīvā, dialogs paredz mijiedarbību starp diviem vai vairākiem cilvēkiem ar repliku un izteikumu palīdzību (Stangaine, 2013). Arī mūsdienu krievu pedagogi uzsver, ka dialogruna ir spilgtākā valodas komunikatīvās funkcijas izpausme (Плотникова, 2016).

Literatūrā biežāk tiek izdalītas šādas tipiskākās dialogrunas repliku saiknes kā:

- Jautājums – atbilde („intervija”): ļoti raksturīga forma pirmsskolas pedagoģijā: jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem bieži jautājumus uzdod skolotājs, sagaidot, lai bērns uz tiem atbild, ap 4 gadu vecumu bērniem raksturīga bieža jautājumu uzdošana;
- Jautājums – pretjautājums (precizējums): piemēram, bērns uzdod neprecīzu jautājumu, skolotājs pārvaicā, vai pareizi ir to sapratis.
- Ziņojums – jautājums: piemēram, skolotājs bērniem stāsta par paredzamo darbību, bērni uzdod precizējošus jautājumus;
- Aicinājums (lūgums) – piekrišana (atteikums): piemēram, skolotājs rosina bērnu pievienoties spēlei, bērns piekrīt;
- Ziņojums – atbildes ziņojums
- Ziņojums (lūgums, prasība) – emocionāla uzvedības reakcija: piemēram, uz pieaugušā runu bērns reaģē ar emocionālu uzvedības izpausmi (Казарцева, 1999; Бизикова, 2008).

Ģenētiski dialogruna norit mutiskā – sarunas sfērā, kam raksturīgs verbālās izteiksmes līdzekļu ekonomijas princips. Vienlaicīgi dialogrunas informatīvo pilnīgumu var nodrošināt ne tikai intonācija, mīmika un žesti, bet arī tās situatīvuma izpausmes – dialogs vienmēr norit konkrētā situācijā, konkrētos apstākļos, kas dialoga dalībniekiem ir labi zināmi un saprotami. Citiem vārdiem runājot – tā ir saskarsmes forma, kas vienlaikus var ietvert interakciju, percepciju un mijiedarbību (Погов, 2018). Dialogs ir ne tikai saruna sadzīves situācijās, bet arī domām bagāta kontekstuālā runa, loģisks sadarbības veids, saturīgs komunikācijas līdzeklis (Тauriņa, Ābele, 2009). Tādējādi var secināt, ka dialogs ir divu vai vairāku cilvēku saskarsmes forma, kas ietver komunikāciju visās tās izpausmēs.

Dialogrunas īpatnība ir tāda, ka to var nevadīt gatavs iekšējais motīvs, jo mutiskās dialogrunas process ir sadalīts starp diviem cilvēkiem, kur viens ir iniciators (jautātājs), no kura uzdotā jautājuma, dialoga ieceres izriet atbildes reakcija, ko ir ierosinājis jautātājs. A. Lurija (Лурья, 1979) atzīmē vēl vienu būtisku dialogrunas īpatnību – atbildētājs jau zina, kas ko ir runa jautājumā, dažreiz vispārējo sarunas tematu, tādejādi dialogs vienmēr ir saistīts ar konkrētu situāciju, kas saskan ar iepriekš analizēto psihologa J. Rogova atziņu – situācija nosaka iespēju izmantot ierobežotus situatīvus valodas līdzekļus (Рогов, 2018).

No šī aspekta izriet nākamā dialogrunas īpatnība – runas līdzekļu ekonomija, iespēja atkāpties no vispārpieņemtām gramatiskām formām, vienkāršojot runu, turklāt precizēt viedokli, attieksmi, savus izteikumus ļauj neverbālie izteiksmes līdzekļi – mīmika, žesti, ķermeņa valoda kopumā (Лурья, 1979).

Dialogruna ir runas komunikatīvās funkcijas spilgta izpausme. Dialogā var tikt izmantoti visdažādākie izteikumi īstenības izteiksmē (ziņojums, apgalvojums), pavēles un vēlējuma izteiksmē (lūgums, prasība, ieteikums), jautājumu izteiksmē (jautājums) u.c. ar minimālu sintaktisko sarežģītības pakāpi, var plaši izmantot vietniekvārdus, kuru jēga kļūst saprotama pēc situācijas, kā arī pēc runātāja izmantotajiem žestiem un mīmikas. Dialogam ir raksturīga sarunvalodas leksika un frazeoloģija, izteikumu īsums, dažreiz teikumu aprautība, vienkāršu paplašinātu teikumu izmantošana, īsa iepriekšēja pārdomāšana, turklāt dialoga atsevišķu daļu saistību nodrošina divi sarunbiedri. Tāpat svarīgi norādīt, ka dialogam tipiski ir izmantot šablonus, runas klišejas un stereotipus, noturīgas saskarsmes formulas, kas bieži tiek lietotas un it kā sasaistītas ar konkrētām sarunas tēmām. Šādu klišeju izmantošana atvieglo dialoga īstenošanu (Алексеева, Яшина, 2000).

Darba autores skatījumā tieši ar šādu klišeju apguvi ir jāsāk dialogrunas attīstības sekmēšana pirmsskolā, piemēram, sarunas konstruēšana starp pircēju un pārdevēju, starp vecākiem un bērniem konkrētās, labi pazīstamās sadzīviskās situācijās. Tāpat dialogrunas apguvi noteikti varētu veicināt tas, ka nav raksturīga sarežģītu gramatisko formu izmantošana, kāda var parādīties monologrunā (plašākā vēstījumā), tomēr darba autores skatījumā būtu svarīgi rosināt bērniem runāt pilniem teikumiem, jo īpaši organizētos mācību dialogu ietvaros, tādejādi īstenojot arī citus runas attīstīšanas uzdevumus.

Tomēr dialogrunas attīstīšana pirmsskolas periodā neaprobežojas tikai ar runas prasmju veidošanu. Dialogs vienmēr ir sarežģīta sociālās mijiedarbības forma, tādēļ dažreiz dialogā mēdz būt grūtāk: ir pietiekami ātri jāspēj apdomāt savas replikas, jautājumus un atbildes, vienlaikus uztverot otra cilvēka runu. Tādējādi dalībai dialogā ir nepieciešamas sarežģītas prasmes: klausīties un pareizi saprast otra domu, formulēt atbildē personīgos viedokli, pareizi to paust, izmantojot valodas līdzekļus, mainīt savu runu, sekojot sarunbiedra domām, uzturēt noteiktu emocionālo toni, kontrolēt savu runu un vajadzības gadījumā to labot, precizēt (Коробченко, 2015).

Saruna ir kopīga darbība, kurā divi vai vairāki dalībnieki izmanto lingvistiskas formas un neverbālus signālus, lai sazinātos interaktīvi. Dialogi ir sarunas starp diviem dalībniekiem (lai gan termini dialogs un saruna bieži tiek izmantoti savstarpēji aizstājami). Tiešsaistes saruna ir universāla - tā ir iesaistīta visās cilvēku kultūrās un nodrošina interaktīvu kontekstu, kurā bērni mācās dzimtās valodas. Saruna var būt arī starpniecība, piemēram, kad runai vai tekstam tiek izmantota elektroniskā tehnoloģija. Šis ieraksts ietver starpdisciplināru pieeju sarunas un tās galveno raksturlielumu noteikšanai. Reāla saruna ir spontāna, nevis iepriekš rakstīta; to veido runātāju un adresātu koordinēta rīcība (Brennan, 2010). Šo iemeslu dēļ tas ievērojami atšķiras no iestudētiem tekstiem, kas bērniem pirmsskolā tiek piedāvāts iesaistīties teatralās rotaļās ar labi zināmu dialogu.

Latviešu zinātnieču A.Tauriņas un D. Vigules skatījumā dialogs ietver saskarsmes (komunikācijas) pamatfunkcijas: informācijas nodošana un saņemšana, regulējošā, emocionāli kritiskā, sociāli kulturālā funkcija u.c., tādējādi dialoga veidošanai nepieciešamas ļoti daudzveidīgas prasmes, kas neaprobežojas tikai ar runas attīstīšanas uzdevumiem, bet aptver sociāli emocionālo un psihisko jomu kopumā (Taurina, Vigule, 2016). Balstoties uz veikto literatūras analīzi, darba autore izdala šādas dialogrunas prasmes (dialogrunas komponentus):

- Sociālās prasmes: uzsākt sarunu (prasme un zināšanas, kad var sākt sarunu ar pazīstamu vai nepazīstamu, izvērtēt, kad var pārtraukt cilvēku, ja viņā kaut ko dara, sarunājas ar citu utt.); uzturēt sarunu (ņemot vērā saskarsmes apstākļus un situāciju), izvēlēties nepieciešamo taktiku atkarībā no situācijas (piemēram, dialoga veidošana ārkārtas situācijās, kad ir jāizsauc palīdzības dienests); izrādīt iniciatīvu un interaktīvi iesaistīties dialogā;
- Emocionālās atsauces prasmes: prasme adekvāti dialogā paust savas emocijas ar verbāliem un neverbāliem līdzekļiem), saprast cita emocijas dialoga situācijā;
- Runas saprašana: prasme dzirdēt un saprast sarunbiedra jautājumus, atbildes, izteiktās replikas uztvere;
- Aktīvā runa: atbildēt, uzdot jautājumus, paust savu attieksmi pret sarunas priekšmetu, izklāstīt savu viedokli, izvēloties tam atbilstošus leksiskos, sintaktiskos līdzekļus, izteikties loģiski;
- Runas fonētiskais noformējums: runāt skaidri un saprotami atbilstoši valodas fonētikai, izmantot intonācijas, izteiksmi.
- Neverbālo līdzekļu izmantojums: atbilstošas mīmikas, žestu, ķermeņa valodas, pozu izmantošana, kas pastiprina verbāli pausto domu;
- Runas etiķetes prasme: „pieklājības vārdu” lietošana atbilstoši dialoga situācijai (Brennan, 2010; Stangaine, 2013; Taurina, Vigule, 2016; Алексеева, Яшина, 2000; Коробченко, 2015, Лурия, 1979; Рогов, 2018).

Dialoga tipu un ievirzi lielā mērā nosaka runātāja psiholoģiskās nostādnes. Tās var būt:

- **Diktālas:** dialogam piemīt aptaujas raksturs, notiek informācijas apmaiņa, piemēram, skolotājs jautā, bērns atbild.
- **Modālas:** dialogam ir diskusijas, komentāra raksturs, piemēram, skolotāja ir izlasījusi priekšā kādu daiļdarbu, kam seko tā satura apspriešana, varoņu rīcības izvērtēšana, sava viedokļa un attieksmes paušana;
- **Regulatīvas:** dialogam piemīt instruktāžas raksturs vai arī ir izteikta ievirze ar dialoga starpniecību panākt uzvedības izmaiņas, piemēram, skolotāja skaidro, kādēļ bērna rīcība ir bijusi nepareiza vai bīstama; regulatīvs dialogs var pastāvēt arī lomu spēlēs, kad sarunājas pircējs un pārdevējs, ārsts un pacients utt. (Казарцева, 1999).

Darba autores skatījumā pirmsskolas vecuma bērniem ir jāamāca visi minētie dialogu tipi, lai arī jaunākajā pirmsskolas vecumā viens no pieejamākajiem tiem ir tieši diktāls dialogs, kas balstīts uz apmaiņu ar jautājumiem – atbildēm.

Ļoti nozīmīga dialoga iezīme – pastāvīga klausītāja, jautātāja, atbildētāja lomu maiņa, respektīvi, dialoga dalībniekam pastāvīgi ir jāpārslēdzas no runāšanas uz klausīšanos. Tas prasa pietiekami augsti augstāko psihisko funkciju attīstības līmeni, tādēļ pedagogam, veidojot apstākļus dialogrunas attīstības sekmēšanai, svarīgi ir orientēties konkrētā vecumposma attīstības īpatnībās un psihiskajās iespējās, izvairoties no tādu uzdevumu došanas, kas nav pieejamas attiecīgā vecumposma bērniem.

Nodaļas secinājumi:

- 1) *Dialogs ir divu vai vairāku cilvēku saruna (runas forma), kas sastāv no repliku (izteikumu) apmaiņas. Trīsgadīga bērna runa 80% gadījumu noris dialoga formā, tādējādi dialogrunas attīstība ir cieši saistīta ar bērna personības veidošanos kopveselumā.*
- 2) *Izdalāmas tādas dialogrunas strukturālās īpašības kā: fonētiski fonoloģiskās, morfoloģiskās, leksiskās, sintaktiskās. Dialogrunai raksturīgs verbālās izteiksmes līdzekļu ekonomijas princips, ko pastiprina neverbālie izteiksmes līdzekļi.*
- 3) *Dialogs ietver saskarsmes (komunikācijas) pamatfunkcijas: informācijas nodošana un saņemšana, regulējošā, emocionāli kritiskā, sociāli kulturālā funkcija. Tādējādi dialogrunas attīstīšanai nepieciešams sekmēt tādu sfēru attīstību kā sociālā, emocionālā, psihiskā (runas saprašana, runas uzmanība, aktīvā runa, neverbālā runa).*

1.2. Trīsgadīgu bērnu vecumposma raksturojums pētījuma kontekstā

Tā kā dialogruna neaprobežojas runas attīstīšanas uzdevumiem, bet saistīta ar bērnu personības attīstību kopveselumā, jo īpaši psihisko un sociāli emocionālo attīstību, tad dotās nodaļas ietvaros svarīgi analizēt trīsgadīgu bērnu psihiskās un sociāli emocionālās sfēras attīstības likumsakarības.

Psihiskā attīstība. Tā kā dotā pētījuma kontekstā ir svarīga runas attīstība, tad darba autore uzskata par nepieciešamu to raksturot tuvāk. Saskaņā ar Ž. Piažē bērna psihiskā attīstība atrodas pirmsoperacionālajā stadijā: bērni mācas domāt, izmantojot simbolus un tēlus (piemēram, vārdus). Raksturīgs egocentrisms: redzot kādu priekšmetu no sava skatupunkta, domā, ka arī citi redz to pašu (Piažē, 2002). Ļ. Vigotska skatījumā galvenais psihiskās attīstības jaunveidojums šajā periodā – runa sāk kalpot intelektam. Sāk apvienoties divas bērna attīstības līknes – viena, kas saistās ar domu, otra, kas attiecas uz runu. Runa kļūst par domāšanas „instrumentu”, savukārt domāšanas attīstības līmenis ir tiešā veidā atkarīgs no runas (Vigotskis, 2002). Tāpat ir jānorāda, ka visiem psihiskajiem procesiem piemīt netīšs raksturs, kas iezīmē bērnu psihiskās attīstības īpatnības analizējamajā vecumā (Prindule, 1994).

Uztvere. Uztvere trīs gadu vecumā pakāpeniski kļūst arvien precīzāka un apzinātāka, attīstās augstākie analizatori – redzes un dzirdes. Bērns vēl nespēj vispusīgi izanalizēt priekšmetu vai parādību, taču viņš veiksmīgi uztver nozīmīgākās pazīmes neapzināti salīdzinot tās ar etaloniem un izdarot secinājumus (Венгер, Пилюгина, 1998). G. Svence norāda, ka trīs gadu vecumā intensīvi veidojas „iekšējās uztveres shēmas”, kad sensorā informācija tiek interpretēta subjektīvi asimilācijas un akomodācijas procesā” (Svence, 1999, 80). Piemēram, bērns labi pazīst bumbu – tā ir apaļa. Pirmo reizi sastopoties ar arbūzu, viņš to arī uzskata par bumbu (tāda pati forma), turklāt bērnu pat nemulsina fakts, ka šī „bumba” ir ēdama. Tādējādi bērns uztveres procesā var izcelt vienas īpašības, pilnībā ignorējot citas, kad tiek izdarīti kādi secinājumi. Turklāt, kā liecina jaunākie pētījumi, trīsgadīgs bērns ir spējīgs patstāvīgi veikt priekšmetu klasifikāciju, izdalot vienu nozīmīgāko īpašību un apvienojot priekšmetus ar šo īpašību vienā grupā, kas var būt kļūdaini. Tomēr biežāk par šādām īpašībām kalpo krāsa, forma, taktīlās īpašības (piemēram, pūkains, gluds). Zinātnieki secina, ka bērniem, uztverot apkārtējo pasauli, kļūst arvien svarīgāko to sadalīt kategorijās, kas palīdz uzkrāt jaunus priekšstatus. Tai pat laikā trīsgadīgs bērns vēl nespēj nodalīt īpašību ka abstraktu lietu, tā vienmēr ir saistīta ar kādu priekšmetu (Butler, Markman, 2014) Papildus jānorāda, ka bērnam kļūst svarīgi ne tikai veikt kādas darbības, bet tās verbāli paskaidrot. Tieši objektu, to īpašību nosaukšana palīdz bērniem labāk uztvert dažādas cēloņsakarības (Butler, Markman, 2012). Darba autores skatījumā minētās īpatnības atspoguļojas arī bērna runā – bērns sāk formulēt apgalvojumus, ar ko vērsas pie pieaugušā, sagaidot sava viedokļa apstiprinājumu. Tas kļūst par vienu no dialoga iniciatīvas motīvu. Tāpat jānorāda, ka, uztverot kopainu, bērnam raksturīgs uzskaitījums (Svence, 1999). Piemēram, aplūkojot sižetisku attēlu un atbildot uz pieaugušā jautājumu „Ko tu te redzi?”, bērns sāks vienkārši uzskaitīt priekšmetus, nevis skaidros redzamās darbības vai situāciju.

Kopumā izdalāmas šādas galvenās trīsgadīgu uztveres īpatnības:

- Īpašība ir neatdalāma no priekšmeta;
- Priekšmetu izpētē, tiek izdalīta visspilgtākā detaļa, no kā izriet visa pārējā uztvere;

- Ja strauji tiek mainīta apkārtnē, raksturīgākās īpašības, bērnam ir grūtības uztvert pazīstamu priekšmetu vai personu, tieši tādēļ bērni neapzīst skolotāju, kura pārgērbusies par kādu pasaku personāžu, bet identificē viņu ar šo personāžu.

Domāšana, iztēle. Pēc Ļ. Vigotska šajā periodā iztēle ir viens no svarīgākajiem izziņas procesiem, jo tā ļauj aizpildīt „tukšās vietas” bērna uztverē, pasaules ainā (Выготский, 1999). Tai pat laikā bērna iztēle ir attīstīta vēl nepietiekami.

Domāšana funkcionē priekšmetiskajā darbībā – bērns var praktiskus uzdevumus atrisināt, izmantojot atbilstošas darbības (uzskatāmi darbīgā domāšana). Bērns cenšas analizēt un salīdzināt to, ko redz sev apkārt, tomēr, ja prāta slēdzieni nebalstās uz konkrētām darbībām, tad tie var būt kļūdaini. Piemēram, salīdzinot divus objektus, bērns izdala nevis vienu īpašību, bet raksturīgāko katram, kas var novest pie neproduktīvas salīdzināšanas (viens suns sēž, bet otrs ir liels). Lai risinātu kādu konkrētu uzdevumu, bērns aktīvi darbojas mēģinājumu – kļūdu ceļā, nemēģinot novērtēt vizuāli (Боратова, 2014). Ir jāuzsver, ka attiecīgi visas šīs īpatnības atspoguļojas arī bērna runā

Trīsgadīga bērna domāšanai raksturīgas šādas galvenās iezīmes:

- bērns domā, balstoties uz tiešo uztveres procesu (nevar operēt ar jēdzieniem, ko konkrētajā brīdī neredz, nevar sajukt);
- pakāpeniski domāšanā notiek sakarību un attiecību atspoguļošana verbālā formā;
- ir saistīta ar praktisko darbību: bērns nevar domāt abstraktās kategorijās, dominē tēlaini darbīgā domāšana (Выготский, 1999)

Atmiņa. Atmiņa ir netieša, tai raksturīga tēlainība. Bērns neizvirza apzinātu mērķi iegaumēt, iegaumēšana notiek neatkarīgi no viņa gribas. Labāk tiek iegaumēts tas, kas tieša veidā ir saistīts ar viņa darbību, ir bijis interesants un emocionāli piesātināts. Turklāt ir jānorāda, ka bērna atmiņa ir nenoturīga. Īpaši spilgti tas izpaužas pirmsskolā, kad, mehāniski atkārtojot, bērns ir iemācījies noskaitīt dzejoli, taču jau pēc dažām dienām viņš to ir aizmirsis. Pētījumi liecina, ka bērniem ir rudimentāra epizodiska atmiņa – noteiktas darbības bērns pakāpeniski sāk aizmirst, ja to nepastiprina verbāli atgādinājumi vai paša bērna darbības (Hayne, Imuta. 2011). Kā norāda G.Svence, informācija, kas netiek atkārtota, īslaicīgajā atmiņā saglabājas ne ilgāk par 30 sekundēm. 3 gadus vecs bērns atmiņā operē tikai ar 1 informācijas vienību (Svence, 1999), piemēram, spēlē var iegaumēt meklējamā priekšmeta krāsu. Ja spēlē „Kas mainījies?” tiek noņemts viens priekšmets, bērns to viegli ievēro, turpretī, ja priekšmets tiek nomainīts pret tādu pašu, tikai citā krāsā, tad bērns to nav nepamanīt, jo iegaumējis priekšmetu skaitu / veidu.

Vienlaikus zinātnieki atzīst, ka bērns var labi un ilgstoši atcerēties notikumus, kas izraisījuši viņā dziļus emocionālus pārdzīvojumus – šāda atmiņas īpatnība saglabājas visā pirmsskolas un vēl sākumskolas periodā. Šo iemeslu dēļ bērns var labi atcerēties un lietot vārdus, tekstus, kurus pieaugušais ir izteicis bērnam nozīmīgā emocionāli piesātinātā situācijā (Соловцова, 2017). Darba autores skatījumā

valodā šis fenomens izpaužas kā „slikto” vārdu apguve – bērns viegli atceras pieaugušā dusmas (emocijas) situācijā, kad izteikti kādi lamu vārdi, līdz ar to bērns, izjutot šādas emocijas, arī sāk lietot lamu vārdus vai ekspresīvu leksiku. Tas ir viens no iemesliem, kādēļ ir ļoti pārdomāti jārūnā bērna klātbūtnē, jo īpaši emocionālās situācijās.

Uzmanība. Ar visiem minētajiem procesiem cieši saistīta ir uzmanība. Jaunākajos pētījumos zinātnieki pievēršas uzmanības un atsevišķu izziņas procesu kopsakarību izpētei. Tā, R. Engle pētījumos apstiprina, ka no uzmanības ir tiešā veidā atkarīgs operatīvās (īslaicīgās) atmiņas apjoms, uzsverot, ka nav iespējams pētīt šos psihiskos procesus izolēti (Engle, 2018).

Uzmanība ir vienvirziena – bērns nespēj klausīties kāda runā un to saprast, ja darbojas ar kaut ko citu, respektīvi, bērna darbībai un runai ir pilnībā jāsakrīt (Vorda, 2018). Piemēram, vecākajā grupā bērns, klausoties skolotājas priekšlasījumu, var attēlot saturu ar rotaļlietām. Trīsgadīga bērna uzmanība būs veltīta tikai rotaļlietām (darbībām ar tām), viņš nespēs vienlaicīgi klausīties arī pasaku. Tāpat jānorāda, ka trīsgadīgam bērnam ir nepieciešams ilgāks laiks uzmanības pārslēgšanai. Ir grūtības noturēt uzmanību tikai uz verbālu materiālu (ilgi klausīties priekšā lasītu pasaku), ja papildus netiek izmantoti vizuāli stimuli (ilustrācijas). Trīsgadīgiem bērniem uzmanības noturēšanai ļoti būtiski ir taktili stimuli, respektīvi, iespēja patstāvīgi darboties (Земцова, 2016).

Runas attīstība. Tā kā dotā pētījuma kontekstā galvenā uzmanība veltāma tieši runai, tad darba autore uzskata par nepieciešamu raksturot šo psihiskās attīstības aspektu tuvāk. Saskaņā ar I. Freibergas sniegto informāciju, trešajā gadā bērna egocentriskā runa (kad bērna runa ir vērsta uz sevi, respektīvi, bērns pie citiem vēršas tikai, lai apmierinātu savas aktuālās vajadzības) pāriet jaunā posmā – socializētā runā (kad bērns izmanto valodu emocionālai saskarsmei). Šī pāreja iezīmējas ar strauju runas attīstības lēcieni, kas skar visus runas aspektus – gan skaņu izrunu, gan vārdu krājumu, gan runas gramatisko un sintaktisko noformējumu. 2–3 gadu vecumā pilnveidojas teikumu gramatiskā un sintaktiskā struktūra – ja divgadīgs bērns parasti nesaskaņo vārdus dzimtē, skaitlī, locījumā, tad trīsgadīgs bērns virzās uz gramatiski pareizi, savstarpēji saskaņotu teikumu veidošanu, sākot lietot arī palīgvārdus, lai izteiktu sintaktiskās attiecības. Turklāt ap trīs gadu vecumu nostiprinās izpratne par daudzuma jēdzienu, kas attiecīgi atspoguļojas arī bērna runā (Freimane, 2016).

Šajā attīstības periodā strauji pieaug vārdu krājums no 250 – 300 (sasniedzot 3 gadu vecumu) līdz 2400 vārdiem (sasniedzot 4 gadu vecumu), ienākot runā visu vārdšķiru vārdiem. Notiek intensīva runas gramatisko formu apgūšana, runa kļūst sakarīgāka arī kļūst sarežģītāka teikumu uzbūve (Prindule, 1994). Pēc A. Ļubļinskas datiem trīsgadīgu bērnu runā joprojām dominē lietvārdi, veidojot ap 60% no visa aktīvā vārdu krājuma, tomēr arvien vairāk bērns sāk lietot darbības vārdus (25%), bieži izmantojot 1. personā, arvien vairāk bērna runā ienāk īpašības vārdi, apstākļa vārdi, prievārdi un saikļi, ko bērns izmanto gramatisko un sintaktisko saikņu atspoguļošanai. Ar īpašības vārdu palīdzību bērni apzīmē

priekšmetu raksturīgākās īpašības – krāsu, formu, materiālu vai īpašību, ko var uztvert tiešā izziņās ceļā, piemēram, garšu vai priekšmeta virsmas īpatnības (mīksts, pūkains, ciets, gluds u.t.t.) (Lubļinska, 1979).

Turpina paaugstināties runas sapratne, turklāt bērns sāk saprast vārdus, kas nav saistīti ar ikdienā sastopamām lietām, sāk saprast pirmos abstraktos vārdus, turklāt var saprast teikumus, kuros iekļauti līdz pat sešiem svarīgiem vārdiem. Attiecīgi tas viss atspoguļojas arī bērna runā. Runa tiek lietota nodomu paušanai, plānošanai un problēmu risināšanai (Vorda, 2018).

Bērna runa pamatā ir skaidra un viegli uztverama, lai arī var saglabāties tādas runas nepilnības kā svelpeņu, šņāceņu un sonoro (r) līdzskaņu nepilnīga izruna, sarežģītāku skaņu kopumu vienkāršošana (piemēram, 2-3 līdzās esošu līdzskaņu vietā izrunā tikai 1) vai arī zilbju struktūras saīsināšana (3-4 zilbju vārdiem izlauž vidējo vienu vai divas zilbes) (Сохин, 1979; Vorda, 2018).

S. Vorda uzsver, ka bērns valodu sāk izmantot daudzveidīgi un tiecas ar tās palīdzību sasniegt sev vēlamos mērķus saskarsmē ar pieaugušajiem un vienaudžiem. Bērns tiecas vienoties par rotaļlietas izmantošanu („Es pirmais spēlēšu bumbu”) vai pat „tirgojas” ar citiem bērniem („Es tev došu mašīnu, bet tu man bumbu”). Lai arī primārā saskarsme joprojām bērnam ir ar pieaugušajiem, tomēr sāk veidoties arī brīvi dialogi ar vienaudžiem (Vorda, 2018). Tādejādi darba autore vēlētos norādīt, ka šajā vecumposmā attīstās iekšēja nepieciešamība vienoties, sasniegt savu mērķi ar valodas palīdzību, kas rada nepieciešamību sekmēt dialogrunas attīstību. Tai pat laikā ir jānorāda, ka bērna prasmes vienoties un pareizi izteikties bieži ir nepietiekamas – starp trīsgadīgiem bērniem ir bieži novērojami savstarpēji konflikti tieši tādēļ, ka viņu prasmes sadarboties un komunicēt attīstītas nepietiekami.

Sociāli emocionālā attīstība. Latviešu psiholoģe G. Svence, raksturojot pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības likumsakarības, raksta: „Bērna mācīšanas un audzināšanas procesa attīstība ir atkarīga arī no bērna emocijām un jūtām. Svarīgi, kā bērns izturas pret sevi, pret pieaugušajiem un vienaudžiem, kā bērns pārdzīvo savas veiksmes un neveiksmes” (Svence, 1999, 89). Darba autore skatījumā tas ir ļoti nozīmīgi tieši dialogrunas attīstības kontekstā, jo dialogruna vispirms ir bērna izturēšanās pret apkārtējiem cilvēkiem, bērnam dialogā ir jāmacās apvaldīt savu egocentriskumu, paust savas emocijas adekvāti, vienlaikus arī saprast otra cilvēka emocijas. I. Filjoza norāda, ka ap trīs gadu vecumu galvas smadzeņu runas centra nobriešanas rezultātā bērns aktīvi sāk paust savas vēlmes un izjūtas vārdiem, viņš ne tikai sāk lietot pirmās personas vietniekvārdus (ar lepmumu stāstot „Es izdarīju”), bet arī sāk aprakstīt sevi un savas izjūtas vārdiem („es esmu labs”, „es ļoti priecājos”) (Filjoza, 2015). Darba autore ir novērojusi, ka trīsgadīgiem bērniem vieglāk ir vārdos izteikt tieši pozitīvās emocijas (es priecājos, man patīk), kamēr negatīvās emocijas (dusmas, skumjas) bērns biežāk pauž uzvedībā. Šo fenomenu atzīmē arī tādi psihologi kā R. Zuili (2018), R. Špalleka (2007) u.c., kas lielā mērā saistāms ar negāciju noliegšanu un izvairīšanos no tām.

Tāpat ir jānorāda, ka trīsgadīgiem bērniem raksturīga izteikta emocionalitāte, turklāt apkārtējo pasauli viņi uztver tieši caur emociju prizmu, tādēļ pedagoģiskajā procesā ir ļoti svarīgi nodrošināt vidi, kas sniedz daudzveidīgus emocionālos pārdzīvojumus (Lieģeniece, 1999). Tāpat ir jānorāda, ka šajā vecumposmā bērni ir emocionāli neapvaldīti, raksturīga jūtu ambivalence, respektīvi bērni vienlaicīgi var dusmoties, smieties un izrādīt līdzjūtību. G. Svence uzsver, ka noris intensīvs socializācijas process, veidojoties konfliktam starp "Es gribu!" un "Tā vajag!". Šis konflikts ir saistīts ar emocionālo decentralizāciju, kad bērns pakāpeniski sāk atteikties (vai tiecas to darīt) no dabiskā egoisma un sāk biežāk rēķināties ar citiem, iekšēji pieņemot arī sociālās uzvedības normas (Svence, 1999).

Analizējot sociāli emocionālo attīstību, virkne autoru norāda uz trīsgadnieku attīstības krīzi, kam raksturīga spītība, negatīvisms, despotisms. Centra „Dardzedze” psihologi norāda, ka „2-3 gadu vecumā visbiežāk sastopamas dusmu lēkmes. Savas emocijas bērni spēj savaldīt 45% gadījumu. Spēja kontrolēt savas emocijas un ārējās reakcijas attīstās lēnām un pakāpeniski un turklāt, šis attīstības process dažiem bērniem norit atšķirīgi” (Jozauska, 2018). Bērnu attīstības krīzes ir pētījuši tādi zinātnieki kā Ē. Ēriksons, Ļ. Vigotskis u.c. atzīstot, ka trīs gadu vecumā iezīmējas bērna tieksme pašapliecināties, tieksme pēc autonomijas (Ēriksons, 1998; Выготский, 1999). J. Iļins to saista ar bērna gribas sfēras attīstību – izteikta spītību rodas situācijās, kad tiek ierobežota bērna iniciatīva un patstāvība: ja starp pieaugušo prasībām un bērna brīvību (cieņu pret bērna iniciatīvu) pastāv līdzsvars, izvirzītās prasības tiek izskaidrotas un labi pamatotas, tad šāda spītība neveidojas. Un otrādi, ja bērnam netiek izvirzītas nekādas prasības, nav noteiktas robežas, ko bērns nedrīkst pārkāpt (pamatoti), tad rodas „novārtā pamestā” spītība, nepārtraukta kaprīzes, kas būtībā uzlūkojamas nevis par gribas demonstrēšanu, bet drīzāk par paņēmienu, ko bērns izmanto uzmanības pievēršanai, signalizējot par emocionāla kontakta trūkumu (Ильин, 2009). Dotā pētījuma kontekstā šādi „novārtā pamestie” tiecas patstāvīgi pievērst sev pieauguša uzmanību, uzdod neskaitāmus jautājumus, lai arī neklausās atbildi – viņiem svarīgi, lai visa pedagoga uzmanība būtu veltīta tikai viņiem.

Cits faktors, kas negatīvi ietekmē bērna dialogrunu – despotiski vai „vainojoši” vecāki, kuru audzināšanas stils būtībā nomāc bērna iniciatīvu. Rezultāts – bērns jūtas nedrošs, bieži atsakās runāt, jo baidās par savas atbildes nepareizību, viņš neuzdod jautājumus, jo baidās saņemt noraidījumu (Zulli, 2018). Tādējādi emocionālās sfēras attīstība ir cieši saistīta ar bērna dialogrunas veidošanos un attīstību.

Vadošā darbība. Vadošā darbība ir tāda bērna darbība, kuras esamība nosaka svarīgākās izmaiņas psihiskajos procesos un personības attīstības īpatnībās. Agrīnā un pirmsskolas vecuma bērnu vadošajā darbībā vispilnīgāk atspoguļojas bērna attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem (pieaugušajiem un vienaudžiem), kā arī viņa attieksme pret īstenību (Обухова, 1998). Psihologi un pedagogi ir vienprātīgi par to, ka pirmsskolas vecuma bērnu vadošais darbības veids ir rotaļa (Dzintare, Stangaine, 2007; Выготский, 1998.)

Ideju par vadošo darbību pirmo reizi formulēja krievu psihologs A. Leontjevs, uzskatot, ka vadošā darbības veida nomaiņa saistīta ar to, ka pārkārtojas vadošie psihiskie procesi un notiek personības attīstība (Леонтьев, 1983). Vienlaicīgi tas nozīmē arī motivību pārkārtošanos, kas tieša veidā ietekmē bērna uzvedību, sociālo mijiedarbību, tai skaitā arī dialogrunu (Карабанова, 2005). Trīs gadu vecums iezīmē vadošā darbības veida pārmaiņu. Ja agrīnajā vecumā (1-3 gadi) vadošā darbība ir priekšmetiski manipulatīvas rotaļas, kas orientētas uz priekšmeta sociālās funkcijas un sociālā izmantojuma paņēmieni apguvi, tad ar trīs gadu vecumu par vadošo rotaļu pakāpeniski kļūst sižetiskā lomu rotaļa, kas atklāj bērna orientāciju sociālo un starppersonu attiecību sistēmā, mainoties arī darbības motīviem (Эльконин, 2007). Lomu rotaļas uzlūkojamas par vienu no veidiem, kas ļauj izziņāt apkārtējo pasauli. Bērns lomu rotaļā imitē un identificē apkārtējos cilvēkus, tādēļ to var uzskatīt par subjektīvu realitātes atspoguļojumu (Dzintare, Stangaine, 2007).

Jaunākajos pētījumos, analizējot lomu rotaļas attīstību pēc 3 gadu vecuma, tiek atzīts, ka sižetiskās lomu spēles 3-5 gadu vecumā bērniem ir nevis „teātris”, bet gan nopietna darbība, kurā bērni vingrina savu balsi, veido dažādus dialogus, eksperimentē ar dažādām sociālām lomām. Šādas rotaļas ir bērnu iekšējā nepieciešamība, tādēļ ļoti bieži tās tiek izmantotas pedagoģiskajā praksē. Lomu rotaļu dialogi ļauj vieglāk bērniem apgūt gan valodu (dialogrunu), gan arī sociālās uzvedības normas un kultūras vērtības (Gardner, Yaacob, 2016).. Turklāt pētījumi liecina, ka lomu spēles ir izmantojamas arī bērniem, kuru valoda ir attīstīta nepietiekami (ir valodas traucējumi) – bērns lomu spēlē mācās izmantot verbālos un neverbālos komunikācijas līdzekļus, lai īstenotu spēles uzdevumu. Tas nav iespējams, ja skolotājs veido vienkārši sarunu ar bērnu (Abdoola, Flack, 2017). Tādējādi lomu rotaļas kļūst par vadošo paņēmieni bērnu dialogrunas attīstīšanā.

Nodaļas secinājumi:

- 1) Trīsgadīgiem bērniem raksturīgs egocentriskums – bērns uz lietām spēj skatīties tikai no sava skatu punkta, kas attiecīgi atspoguļojas arī runā.*
- 2) Bērns izdala apkārtējos objektos raksturīgākās pazīmes, kas kalpo par šo objektu atpazīšanas paņēmieni. Bērniem kļūst pieejamas vienkāršas cēloņsakarības, salīdzinājumi, turklāt domāšanas operāciju veikšanai bērnam ir veicamās darbības jāizrunā.*
- 3) Bērns vieglāk var iegaumēt emocionāli piesātinātus notikumus. Tas attiecināms arī uz leksiku, spēju uztvert pieaugušā stāstījumu vai priekšā lasītu daiļdarbu.*
- 4) Strauji pieaug vārdu krājums. Bērns sāk izmantot valodu ne tikai savu vajadzību izteikšanai, bet komunikācijai. Veidojas pirmie mēģinājumi vienoties par sev svarīgām lietām ar pieaugušajiem un vienaudžiem. Lai arī pilnveidojas bērna runa, tomēr komunikatīvās iemaņas attīstītas nepietiekami.*

1.3. Dialogrunas pilnveides iespējas pirmsskolas pedagoģiska procesa dienas ritumā

Pedagoģiskajā un metodiskajā literatūrā visbiežāk dialogrunas pilnveidošana tiek aplūkota svešvalodas apguves kontekstā. Darba autore uzskata, ka šo metodiku ir iespējams izmantot arī dzimtās valodas attīstīšanai pirmsskolas vecuma bērniem, pieskaņojot bērnu vecumposma īpatnībām.

Izvēlētajām metodēm ir jāsekmē tādu dialogrunas prasmju veidošanās kā:

1. Runas prasmes:

- Prasme formulēt jautājumus;
- Prasme dzirdēt un saprast sarunbiedra teikto (jautājumu, atbildi, repliku);
- Prasme saprotami atbildēt uz jautājumu;
- Prasme formulēt savas domas.

2. Runas etiķete:

- Prast un zināt, kad un kā uzsākt sarunu (nepārtraukt otru cilvēku);
- Sasveicināšanās un atvadīšanās;
- Piekļājības frāžu lietošana runā (pateicība, lūgums);

3. Prasme veidot sarunu pāri un nelielā apakšgrupā (kopīgā rotaļu darbībā atbilstoši rotaļas saturam);

4. Prasme apspriest tēmu (piemēram, viedoklis pēc izlasīta daiļdarba);

5. Neverbālās prasmes – prasme pareizi izmantot mīmiku, žestus (arī tos saprast), paužot emocionālo attieksmi (Коробченко, 2015).

Viens no pirmajiem nosacījumiem dialogrunas attīstīšanā, kā uzsvērusi krievu pedagoģe J. Kopilova, ir jēgpilns saturs, kas ļauj pieiet bērna personības attīstībai kopveselumā, vienlaicīgi attīstot visus izziņas procesus. Centrā te izvirzāms mācību dialogs saruna kā sociāli motivēta skolotāja un bērnu mijiedarbības forma (Копылова, 2011). Cita krievu pedagoģe L. Petrenko atzīst, ka viens no galvenajam dialogrunas attīstīšanas paņēmieniem jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem ir ikdienas sarunas – tā ir vispārēji pieejama, un universāla ikdienas dzīves organizācijas forma (Петренко, 2017).

Arī M. A. Bonda un B.A. Vasika atzīst, ka kvalitatīvas sarunas kļūst ne tikai par bērnu valodas attīstības sekmētājiem kopveselumā, bet arī iemāca komunikatīvas iemaņas, prasmi uz klausīt sarunbiedru, sniegt kvalitatīvu atgriezenisko saikni. Šajā nolūkā ir nepieciešami kvalitatīvi dialogu paraugi, starp kādiem var minēt gan pieaugušā runu (dialogi ar pieaugušo), gan arī literatūru (Bond, Wasik, 2009).

Balstoties uz literatūras analīzi, darba autore konstatē, ka pedagoģiskajā procesā izmantojami šādi dialogu tipi, kur katrs no tiem ietver atšķirīgas prasmes:

- **Empātiski personīgs dialogs:** tiek veidots labvēlīgs emocionālais fons komunikācijai, tiek stimulēta apmaiņa ar emocijām. Darba autores skatījumā te izmantojami gan dialogi, kuru centrā ir izjūtas („es priecājos, es bēdājos”), gan arī etīdes, kas ļauj attēlot noteiktas emocijas kaut kādās mijiedarbības situācijās. Doto dialogu nozīmi ir labi uzsvēris psihologs R. Zuili (2018) un krievu pedagogs J. Jurčuka (Юрчук, 2008). Dotajā dialogu tipā bērns mācās apmainīties īsām replikām, uz klausīt un saprast sarunbiedru.
- **Reprezentējošs:** skolotāja stāsta, piemēram, par jaunu zīmēšanas veidu, par dabas pārmaiņām konkrētā gadalaikā u.tml., izvaicā bērnus par viņu pieredzi, lūdz dalīties savā pieredzē un vērojumos. Centrālā ideja ir sniegt jaunu informāciju, zināšanas, tomēr „lekcija” tiek veidota dialoga formā, kur tiek precizēta bērnu attieksme, viedoklis par jauno mācību vielu. Tas māca bērniem paust savu attieksmi (Копылова, 2011).
- **Heiristisks:** dialoga formā bērns tiek tuvināts jauno zināšanu „atklāšanai”, piemēram, dabas vērojumos, elementāra eksperimentālā darbībā, bērns tiek stimulēts pats nonākt pie secinājumiem, nevis paziņot viņam zināmus faktus. Dotā dialoga tips kā nozīmīga mācību metode tiek uzsvērts R. Fišera darbos – skolotājam ir jāuzdod bērnam jautājumus, kas stimulētu viņu domāt (Fišers, 2005). Bērns mācās pareizi formulēt savas domas.
- **Dialogs skaidrojums:** orientēts uz interpretāciju, to vai citu jēdzienu apguvi izziņas līmenī, balstoties uz skolotāja paskaidrojumiem un jautājumiem (Копылова, 2011). Šajos dialogos bērns tiek stimulēts uzdot jautājumus par nezināmiem jēdzieniem (skolotājs vaicā, vai izlasītajā tekstā bērniem visi vārdi bija saprotami) un, balstoties uz skolotāja jautājumiem, bērns, vadoties pēc konteksta, tiecas izskaidrot kāda vārda nozīmi. Piemēram, lasot pasakas, bērni bieži saskaras ar jēdzieniem, kas mūsdienās nav vairs aktuāli vai nav saprotami pilsētas iedzīvotājiem.
- **Dialogs iekļaušanās:** izmantojot bērnu esošās zināšanas un priekšstatus, kā arī pieredzi un prasmes, dialogs tiek veidots starp skolotāju un bērniem vai bērnu starpā bērniem raksturīgos darbības veidos (Копылова, 2011), piemēram, jebkurās rotaļās, kas paredz kopīga mērķa sasiešanu, teiksim, bērniem kopīgi ir jāuzbūvē no celtniecības klučiem sēta. Skolotājs, piedaloties šajā rotaļā kā līdzvērtīgs, stimulē bērnus sarunāties savā starpā, saskaņojot darbības.
- **Argumentējošs dialogs:** skolotājs pievērš uzmanību iespējamām kļūdām, ko bērns ir pieļāvis uzdevuma izpildē, piedāvā pašam bērnam izteikt savu viedokli, argumentēt, kāpēc viņš dara tā un kādu rezultātu sasniegs, tādejādi dialogs tiek padarīts par sava veida interakciju (Копылова, 2017);

- **Interpretējošs dialogs:** bērni interpretē, izsaka savu viedokli par izlasītu literāro darbu (interpretē notikumus) (Bond, Wasik, 2009);
- **Ētiskās sarunas:** to mērķis ir mācīt paust savu emocionālo attieksmi, veidojot izpratni par pareizu un nepareizu uzvedību. Šādas sarunas organizējamas pēc literāro darbu izlasīšanas, rosinot izvērtēt aprakstītās situācijas. Tas palīdz apgūt priekšstatus par vēlamu un nevēlamu uzvedību savstarpējā mijiedarbības situācijās. Noteikti nedrīkst pieļaut moralizēšanu. Skolotājs ir šo sarunu vadītājs, rosinot pašiem bērniem nonākt pie vajadzīgajām atziņām (Bype, 2004).

Sarunā skolotājs:

- 1) Precizē un palīdz apkopot bērniem pieredzi, respektīvi, priekšstatus un zināšanas par apkārtējo pasauli;
- 2) Audzina pareizu attieksmi pret apkārtni;
- 3) Rosina mērķtiecīgi un secīgi izteikt domas, nenovirzoties no tēmas;
- 4) Māca vienkāršiem un saprotamiem vārdiem izteikt savas domas, vienlaikus trenējot uzmanību, prasmi klausīties un saprast citu teikto;
- 5) Attīsta runas prasmes: runāt skaidri, pietiekami skaļi, saprotami (Петренко, 2017).

Pirmsskolas vecumā pedagoģiskajā procesā bērniem veidojas divējādi dialogi, katram no tiem ir savas priekšrocības. Te izdalāmi:

- 1) Reālās dzīves dialogi: starp skolotāju un bērnu vai bērnu starpā veidoti dialogi;
- 2) Rotaļu dialogi, kas tiek izspēlēti dramaturģiskās un brīvo lomu rotaļu ietvaros (Stangaine, 2013).

Rotaļu dialogos bērni uzņemas noteiktas lomas un atkārtoti vai interpretē zināmu tekstu (dramaturģiskās un teatrālās rotaļas) vai arī brīvi improvizē vadoties pēc sižeta attīstības (lomu rotaļas). Darba autore vēlētos uzsvērt, ka trīs gadu vecumā bērni vēl neveido lomu dialogus, patstāvīgi organizējot lomu rotaļas, kurās tiek attēloti bērniem zināmas sadzīviskas situācijas. To organizē un vada skolotāja (Бизикова, 2008).

Š. Garnere un A. Jakobs savā pētījumā par dialogrunas attīstību lomu spēlēs, izdala trīs grupas:

- Lomu spēles, kuras vada pieaugušais: tajās parasti tiek dotas konkrētas situācijas, daļēji scenāriji un gatavas replikas, kas atvieglo bērnu uzdevumu un māca veidot konkrētu dialogu, ievērojot noteikumus;
- Brīvas lomu spēles, kas veidojas pēc bērnu iniciatīvas: bērni patstāvīgi sadala lomas un veido dialogus atkarībā no sižeta līnijas attīstības;
- Lomu rotaļas, par kuru pamatu ir kalpojis literārs darbs (Gardner, Yaacob, 2016).

Aplūkosim visus minētos rotaļu veidus, kas izmantojami dialogrunas attīstīšanai.

Pieaugušā organizētas lomu spēles. Tās ir īpaši raksturīgas jaunā pirmsskolas vecuma bērnu grupās, kad viņu prasmes organizēt šādas rotaļas patstāvīgi vēl ir nepietiekamas. I. Stangaine un D. Dzintere tās dēvē par rotaļām, kuru iniciators ir pieaugušais (Dzintare, Stangaine, 2007).

Pedagoģe S.Sidorova uzsver nepieciešamību ievērot pakāpeniskumu lomu spēļu organizēšanā dialogrunas attīstības sekmēšanai, piedāvājot šādus secīgus uzdevumus:

1. Gatavu runas paraugu, dialogu atkārtošana, ievērojot secību, piemēram, kustību rotaļās notiek sasaukšanās; var izveidot arī noteiktu rituālu rīta aplī;
2. Gatavu runas paraugu, dialogu lietošana: te piemērotas ir brīvas dramaturģijas, kas paredz varoņu apmaiņšanos ar īsiem dialogiem, replikām: bērniem ir zināms dialogs, tomēr no viņiem netiek prasīts to iemācīties un atkārtot precīzi, bet gan aptuveni, saglabājot jēgu, piemēram, dramaturģējot tautas pasaku „Namiņš”, bērni, attēlojot konkrētus varoņus, vaicā: „Kas namiņā dzīvo?” Uzklusa atbildi, tad stādās priekšā paši.
3. Īsas tikšanās, izmantojot sagatavotas runas klišejas, modeļus, piemēram, pacients atnāk pie ārsta vai pircējs pie pārdevēja;
4. Izvērstākas rotaļu situācijas, kad bērnam ir dots konkrēts uzdevums, piemēram, veikalā ir jānopērk piens, bet ārsta jāpastāsta, ka zaķītim sāp ķepa.
5. Rotaļu situācijā dod uzdevumu izvaicāt pārdevēju par precī (Kad maize cepta? Vai jaka ir silta? U.tml.);
6. Repliku apguve: bērni apgūst noteiktas replikas, kas izmantojamas situācijās, piemēram, „Dzimšanas dienā”, sēžot pie galda, bērni novēl labu apetīti, lūdz padot kādu priekšmetu utt.
7. Dramaturģijas rotaļas (inscenējumi): bērniem tiek piedāvāts dramaturģēt (brīvi) kādas pasakas saturu, izmantojot šim mērķim gan galvas maskas, gan arī lellītes (speciālus atribūtus);
8. Režisoru rotaļas: bērniem tiek piedāvāts konkrēts sižets vai tikai situācija, bērni sižetu paši attīsta (ir rotaļās režisori) (Сидорова, 2012).

Tādējādi bērni vispirms apgūst atsevišķas replikas, tikai pēc tam pakāpeniski pāriet pie patstāvīgas sižeta izspēles. Jaunākā vecuma bērniem vieglāk ir veidot zināmus dialogus (dramaturģēt pasakas), ieviešot nelielas korekcijas, nekā patstāvīgi izspēlēt lomu spēli, pieskaņojoties sižetam, ko būtībā veido vairāki cilvēki. Trīs gadu vecumā bērni vēl neprot vienoties lomu rotaļā pilnīgi patstāvīgi, tomēr darba autores skatījumā skolotāja uzdevums ir stimulēt to, jo tā ļoti veiksmīgi ļauj attīstīt dialogrunu.

I.Stangaine norāda, ka lomu rotaļas „ir patstāvīga bērna darbība, kurā viņš kļūst subjekts, savas darbības saimnieks” (Stangaine, 2013). D.Dzintere un I.Stangaine ir apkopojušas šādas galvenās atziņas par lomu rotaļām:

- Lomu rotaļa ir paša bērna motivēta darbība, saistīta ar bērna tieksmi atdarināt, pašapliecināties. Nereti bērni tajās pauž savas nepiepildītās vēlmes.
- Lomu rotaļā bērns attēlo apkārtējos cilvēkus, to darbības, rakstura iezīmes, bērnam svarīgus noteikumus, kas ietekmē viņa prātu un jūtas.
- Lomu rotaļā bērns, balstoties uz savām zināšanām, radoši izmanto savu pieredzi, kombinē to (Dzintere, Stangaine, 2007).

Trīs gadu vecumā svarīgi ir bērniem dot gatavus sižetus un runas paraugus, kas atvieglo bērniem rotaļu dialogu veidošanu. Šim mērķim var izmantot literārus darbus vai arī bērniem labi zināmas sadzīviskas situācijas, kas izraisa pastiprinātu interesi. Tāpat ir jānorāda, ka viens un tas pats sižets var tik apspēlēts dažādos veidos, katru reizi radot jaunus priekšnoteikumus bērna dialogrunas attīstībai: var izmantot rotaļlietas, lellītes, ilustrācijas, maskas, speciālus kostīmus un atribūtus, kas palīdz bērniem iejusties tēlā (piemēram, pavāra cepure, ārsta balts halāts, ugunsdzēsēja sarkana ķivere u.tml.) Ļoti pieejamas jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem ir spēles ar nelielām figūriņām. Šādas lomu rotaļas (arī dramatisācijas) palīdz patstāvīgi darboties kopā vienaudžiem, sekmējot prasmi vienoties savā starpā, saskaņot darbības un runu (Арушанова, 2005).

Nodaļas secinājumi:

- 1) *Jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem dialogrunas attīstīšanas ietvaros veidojamas tādas prasmes kā prasme formulēt jautājumus, dzirdēt un saprast sarunbiedra teikto, atbildēt uz jautājumiem, ievērot runā pieklājības normas, neverbālo runas līdzekļu izmantošanas prasmes.*
- 2) *Galvenie paņēmieni dialogrunas attīstības sekmēšanai pedagoģiskajā procesā ir daudzveidīgas pedagoga organizētas un vadītas sarunas. Tai skaitā empātiski personīgi dialogi, reprezentējoši, heirstiski, skaidrojoši, interaktīvi (darbības procesā iekļauti), argumentējoši, interpretējoši un ētiski dialogi.*
- 3) *Plašas iespējas dialogrunas veidošanai paver dramatisācijas rotaļas un lomu rotaļas, tomēr jaunāka pirmsskolas vecuma bērniem svarīgi piedāvāt gatavus dialogu paraugus un labi saprotamas situācijas, kas palīdz apgūt dialogrunas pamatus.*

2. DIALOGRUNAS PILNVEIDES TRĪSGADĪGIEM BĒRNIEM PIRMSSKOLAS ORGANIZĒTĀ DIENAS RITUMĀ EMPĪRISKĀ PĒTĪJUMA ORGANIZĀCIJA UN METODES

2.1. Empīriskā pētījuma plāns un izvēlēto metožu pamatojums

Pētījums tika veikts ar mērķi empīriski pārbaudīt sākotnēji izstrādāto hipotēzi: *ikdienas pedagoģiskajā procesā vadot daudzveidīgus dialogus, kuros bērni tiek stimulēti uzdot jautājumus un izteikt savu viedokli, kā arī regulāri piedāvājot sižetiskās rotaļas un dramatisācijas rotaļas, ir iespēja veiksmīgi pilnveidot trīsgadīgu bērnu dialogrunas prasmes.* Dotās hipotēzes apstiprinājums tika gūts

Lai varētu sasniegt izvirzīto mērķi un pārbaudītu hipotēzi, tika izstrādāts šāds pētījuma plāns:

- 1) Izvēlēties pētījuma bāzi;
- 2) Noteikt pētniecības metodes;
- 3) Izstrādāt kritērijus, kas ļautu kvantitatīvā izteiksmē pārbaudīt hipotēzi;
- 4) Veikt pētījuma dalībnieku dialogrunas izvērtējumu pētījuma sākumā;
- 5) Veikt pedagoģisko izmēģinājumu;
- 6) Apkopot pētījuma rezultātus, apstiprināt vai noraidīt izvirzīto hipotēzi.

Empīriskais pētījums tiks veikts laika posmā no 2019. gada janvāra līdz 2019. gada aprīlim Rīgas X pirmsskolas izglītības iestādē. Par pētījuma bāzi tika izvēlēta pirmsskolas bērnu grupa, kurā strādā darba autore. Pētījuma grupu pēc saraksta apmeklēja 20 bērni, taču daļa bērnu dažādu iemeslu dēļ ļoti bieži izlaiž nodarbības, kā arī divi bērni ir nedaudz viedāki par pārējiem, tādēļ pētījumā tika iekļauti 14 trīsgadīgi bērni.

Pētījuma veikšanai tika noteiktas tādas pētījuma metodes:

- novērošana;
- pedagoģiskais izmēģinājums.

Pedagoģisko novērošanu kā empīrisku pētniecības metodi plaši izmanto pedagoģijā, lai iegūtu informāciju par kādu konkrētu parādību (dotā pētījuma ietvaros ar metodes palīdzību vērota un fiksēta trīsgadīgu bērnu dialogruna), pārbaudītu hipotēzi vai pārlicinātos par kādas metodikas efektivitāti iemaņu attīstībā (dotā pētījuma ietvaros – pedagoģiskā procesa organizācija kopumā, pamatā izmantojot trīs metodes – sarunas ar bērniem, lomu rotaļas un dramatisācijas rotaļas). Pēc novērošanas datiem uztvertā informācija tiek skaidrota, apkopota, interpretēta (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Lai novērošana nekļūtu virspusēja vai arī fiksējamie dati nebūtu pārmērīgi plaši, kas apgrūtinātu vai pat padarītu neiespējamu analīzi, darba autore, balstoties uz teorētiskajā literatūrā minētajām dialogrunas prasmēm, kas jāpagūst pirmsskolas perioda, izstrādāja kritērijus. Katrs no kritērijiem tika

vērtēts 3 baļļu skalā, kas ļautu skaitliski novērtēt dialogrunas attīstības dinamiku, salīdzinot datus pirms un pēc veikta pētījuma. Kritēriji un vērtēšanas rādītāji apkopoti 1. tabulā.

1. tabula. *Dialogrunas attīstības vērtēšanas kritēriji*

Nr.	Kritērijs	Zems līmenis 1 balle	Vidējs līmenis 2 balles	Augsts līmenis 3 balles
1	Prasme uzdot jautājumus (skolotājam)	Jautājumus neuzdod	Veido vienvērtīgus, īsus, neprecīzus jautājumus tikai pēc parauga	Veido izvērstus jautājumus atkarībā no situācijas
2	Prasme atbildēt uz jautājumiem (dialogā ar skolotāju)	Uz jautājumiem neatbild vai atbild pārsvarā ar 1 vārdiem	Sniedz īsu atbildi, nereti gramatiski nepareizu, neprecīzu	Sniedz izvērstu atbildi atkarībā no situācijas
3	Pieklājības vārdu, frāžu lietošana	Pieklājības vārdus dialogā neizmanto	Reti lieto pieklājības vārdus, pamatā pēc atgādinājuma	Lieto pieklājības vārdus atbilstoši valodas normām
4	Dialogu veidošana pēc dota parauga	Dramatizācijas un lomu rotaļās nepiedalās	Nepieciešams atbalsts, ne vienmēr sagaida savu kārtu, var neuzklausīt otra repliku. Cenšas atkārtot precīzi tekstu	Labprāt iesaistās dramatizācijas rotaļās, viegli atkārto sava varoņa tekstu, var improvizēt
5	Dialogu veidošana vienkāršās rotaļu situācijās	Kopīgās rotaļās nepiedalās, dialogus neveido vai veido ar grūtībām	Ir grūti sagaidīt savu kārtu, „nedzird” otru, uzod jautājumus, bet nesagaida atbildes	Labi izprot situāciju, veido tajā dialogu, izmantojot vienkāršas, atbilstošas frāzes, mijiedarbojas ar biedru, uzklausā viņu.

Tādejādi pētījumā tika pievērsta uzmanība gan konkrētām dialogrunas prasmēm, kas izpaužas ikdienas situācijās dialogos ar skolotāju un vienaudžiem, gan arī bērnu dialogu veidošana vienkāršās dramatizācijas rotaļās, kad ir dots dialoga paraugs, gan lomu rotaļās, kad ir dots precīzs sižets un ieteicamās replikas.

Izpēte pēc kritērijiem un bērnu dialogrunas novērtējums ballēs tika veikts pētījuma sākumā (2019. gada janvāra sākumā) un beigās (2019.gada aprīļa sākumā), salīdzinot rezultātus un vērtējot sasniegto dinamiku, kas kalpotu par pamatu hipotēzes apstiprināšanai.

2.2. Empīriskā pētījuma bāzes izvēles pamatojums

Kā jau iepriekšējā nodaļā tika norādīts, par pētījuma bāzi tika izvēlēta pirmsskolas izglītības grupa, ar kuru strādā darba autore, atlasot tos, bērnus, kuri pastāvīgi apmeklē pirmsskolas izglītības iestādes rotaļnodarbības. Lai būtu iespējams pamatot, kādēļ aktuāls ir dotais pētījums konkrētajā pirmsskolas grupā, darba autore pētījuma sākumā veica bērnu novērošanu, iegūstot viņu vispusīgu ikdienas aktivitāšu un valodas attīstības raksturojumu, kas ļautu noteikt būtiskākās niansas, kas jāņem vērā empīriskā pētījuma īstenošanā. Īpaša uzmanība tika pievērsta dialogrunas dažādiem aspektiem gan ikdienas saskarsmē ar pieaugušo (rotaļnodarbībās un dienas ritā), gan saskarsmē ar vienaudžiem daudzveidīgā rotaļu darbībā. Dialogrunas izvērtēšana, balstoties uz novērojumu rezultātiem, tika veikta saskaņā ar darba autoras izstrādātajiem pieciem dialogrunas attīstības kritērijiem. Šādu datu ieguve ļautu veiksmīgi empīriskā pētījuma noslēgumā izanalizēt iegūtos datus gan kvantitatīvi, gan arī kvalitatīvi. Tā kā dialogruna aptver divus pamata aspektus – runas (valodas līdzekļu izmantošana) un saskarsmes (mijiedarbība, sociālā aktivitāte), tad sniedzot bērnu raksturojumu, darba autore atsevišķi izdalījusi tieši šos divus komponentus, kas ļautu labāk izstrādāt empīriskā pētījuma pedagoģisko plānu. Bērnu raksturojums sniegts 2.tabulā. Te un turpmāk minēto bērnu vārdi ir mainīti.

2.tabula. *Pētījuma dalībnieku raksturojums pētījuma kontekstā*

Bērns	Sociāli emocionālā attīstība (saskarsme, aktivitāte)	Valodas attīstība
Enija	Klusa meitene, patīk mierīgas nodarbes, labprāt iesaistās vizuālajā mākslā, izvairās no aktīvām rotaļām ar citiem bērniem	Ir grūtības formulēt domu, ilgi piemeklē vārdus. Ja ir iespēja, uz jautājumiem atbild ar 1-2 vārdiem, pati jautājumus uzdod ļoti reti
Keita	Sabiedriska meitene, aktīvi iesaistās visās rotaļnodarbībās. Vienmēr grib atbildēt uz jautājumiem, pirmā paveikt visus skolotāja uzdevumus, patīk lielīties citu bērnu priekšā, necieš kritiku	Runā saprotami, runas gramatiskā un sintaktiskā uzbūve atbilst vecumam. Vēršas pie pieaugušā ar lūgumiem, jautājumiem, ar bērniem grūtības veidot dialogus – neuzklausā.
Roberta	Klusa, nosvērta meitene patīk darbus pildīt individuāli, nodarbībās frontālās sarunās reti iesaistās, ir nedroša dramatisācijas rotaļās	Runā īsos teikumos klusi, ar citiem bērniem runā maz. Var veidot dialogu, ja skolotāja to uzsāk. Vārdu krājums ne vienmēr pietiekams
Artis	Patīk aktīvas kustību rotaļas, dramatisācijas, kurās var attēlot kādus dzīvniekus. Ir grūti ieinteresējams par uzdevumiem, kas prasa uzmanību. Brīvajās rotaļās un rotaļnodarbībās brīvi mijiedarbojas ar vienaudžiem	Bērna runa ir grūti saprotami – izteikti skaņu izrunas traucējumi. Runas saprašana neatbilst vecumam – skolotājam dažreiz speciāli jāskaidro uzdevums, individuāli vienkāršotā valoda, lai bērns saprastu. Mijiedarbībā ar citiem daudz izmanto neverbālos saziņas līdzekļus.
Oskars	Sabiedriska, skaļš, vienmēr vēlas, lai viņu uzklausā pirmo, lai viņa darbiņu pirmo novērtē un uzslavē. Nodarbībās piedalās ar	Runā pilniem saliktiem teikumiem, runa saprotama, tomēr dažreiz ir grūtības formulēt savu domu, uzturēt dialogu – bērns var runāt, taču neklausās citos

Bērns	Sociāli emocionālā attīstība (saskarsme, aktivitāte)	Valodas attīstība
	lielu interesi, viegli mijiedarbojas ar vienaudžiem un pieaugušo	
Paula	Daudz rotaļājas viena pati, interesējas par attīstošām spēlēm, puzzle. Ir grūtības komunicēt ar vienaudžiem brīvajā laikā, saskarsmē ar pieaugušo tiecas būt paklausīga, klausās un cenšas visu precīzi izpildīt	Ja skolotāja lūdz atstāstīt kādu pasaku, spēj to izdarīt precīzi, frontālās sarunās atbild pilniem teikumiem bez atgādinājuma, taču dialogus ar vienaudžiem gandrīz neveido
Kurts	Rotaļnodarbībās nevar mierīgi nosēdēt un traucē citiem. Pats pabeidz visus darbus un skraida pa grupu. Izteikti nepieciešamas ir daudzveidīgas kustību aktivitātes	Ir vāji attīstīta runa – grūtības formulēt domas, izmanto aizvietojošos vārdus, ir izrunas traucējumi, kas apgrūtina saprašanu.
Jūlija	Rotaļnodarbībās ir nemierīga, jo īpaši, kad uzdevumi saistīti ar runu (klausīties), ir nepacietīga, nevar sagaidīt savu kārtu, viegli apvainojas.	Runā daudz, taču runa bieži agramatiska, mazs vārdu krājums, kas apgrūtina bērna spēju formulēt domas. Ir grūtības komunicēt ar vienaudžiem.
Helēna	Klusa, nosvēta meitene. Rotaļnodarbībās iesaistās ar lielu interesi, ar prieku ķeras pie jaunu uzdevumu izpildes.	Ļoti plašs vārdu krājums, runa gramatiski pareiza, izmanto saliktus teikumus. Vienmēr grib audzinātājam pastāstīt kas viņai jauns mājās. Tomēr mijiedarbībā ar vienaudžiem grūti otru uzklaut, var sākt labot un runāt citu vietā.
Sofija	Klusa, vienpate. Var ilgi spēlēties ar lellēm viena pati, rotaļnodarbībās gaida, kad skolotāja individuāli parādīs, kas jādara, tad sāk darboties. Ir nedroša mijiedarbībā ar vienaudžiem.	Ne ar vienu nesarunājas – ne skolotājiem, ne bērniem. Iespējami runas traucējumi – mājās tiek lietotas 3 valodas, bet viņa nevienā valodā nerunā. Kaut ko mēģina runāt, bet čukst un ir apgrūtināti saprast. Bieži neuztver jautājumus
Toms	Nespēj koncentrēties nodarbībai, it īpaši, ja jāklausās skolotājas stāstījums, priekšā lasīta grāmata. Svarīgi patstāvīgi ar kaut ko darboties, kustēties.	Daudz runā, tomēr runa ir neskaidra, daudzas gramatiskas kļūdas, kas apgrūtina uztveri.
Nora	Atvērta, sabiedriska, viegli komunicē ar pieaugušajiem un vienaudžiem.	Ļoti labi attīstīta valoda, nodarbībās uzdod jautājumus, nāk pie skolotāja, jautā, izsaka savas domas. Plašs vārdu krājums. Vienmēr vēlas, lai viņu uzklaut, bieži pārtrauc citus bērnus.
Kārlis	Izteiktas spītības un negatīvisma pazīmes – ja nevēlas nodarbībās kaut ko darīt, nokrīt zemē, var kliegt, var paslēpties skapī. Tai pat laikā ir sabiedriska, tomēr visā vēlas uzstiept savu gribu.	Labi attīstīta runa, var plaši izteikties par dažādām tēmām. Dialogs bieži pārvēršas monologā, neļauj citiem runāt. Var uzdot jautājumu, taču ne vienmēr sagaida atbildi.
Marko	Sabiedriska, patīk spēlēties ar citiem zēniem garāžu, ar interesi vēro dramatisācijas rotaļas	Runa labi attīstīta, var izvērsti atbildēt uz skolotāja jautājumiem, vienaudžu jautājumus dažreiz ignorē. Grūtības formulēt jautājumus pašam.

Analizējot tabulā sniegto bērnu raksturojumu, ir redzams, ka bērnu grupa nav viendabīga. Daži bērni ir ļoti sabiedriski un atvērti, viegli rotaļājas savā starpā (jo īpaši Marko, Keita, Artis, Oskars, Nora), kamēr citi dod priekšroku rotaļām vienatnē, no komunikācijas ar vienaudžiem izvairās (Enija, Roberta, Paula, Sofija). Galvenās grūtības mijiedarbībā ir saistītas tieši ar kopīgām rotaļām savā starpā – bērni labprātāk komunicē ar pieaugušo.

Grupā ir daži bērni, kuru runa attīstīta nepietiekami, kas apgrūtina dialogrunas apguvi. Īpaši ir jāmin Sofija – tas ir bērns kurš nerunā, izmanto atsevišķus žestus. Iespējams, bērna runas kavēšanos ietekmē multilingvālā vide ģimenē (3 valodas). Darba autore skatījumā darbā ar šo meiteni ir jāveicina viņas sabiedriskums un jārosina iesaistīties lomu un dramatizācijas rotaļās, izpildot lomas, kas paredz atsevišķus skaņu atdarinājumus vai darbību izpildi.

Tālāk darba autore izvērtēja bērnu dialogrunu pēc sākotnēji izstrādātiem kritērijiem, kas ļautu izvērtēt pētījuma rezultātus kvantitatīvi (sk. 3.tabulu).

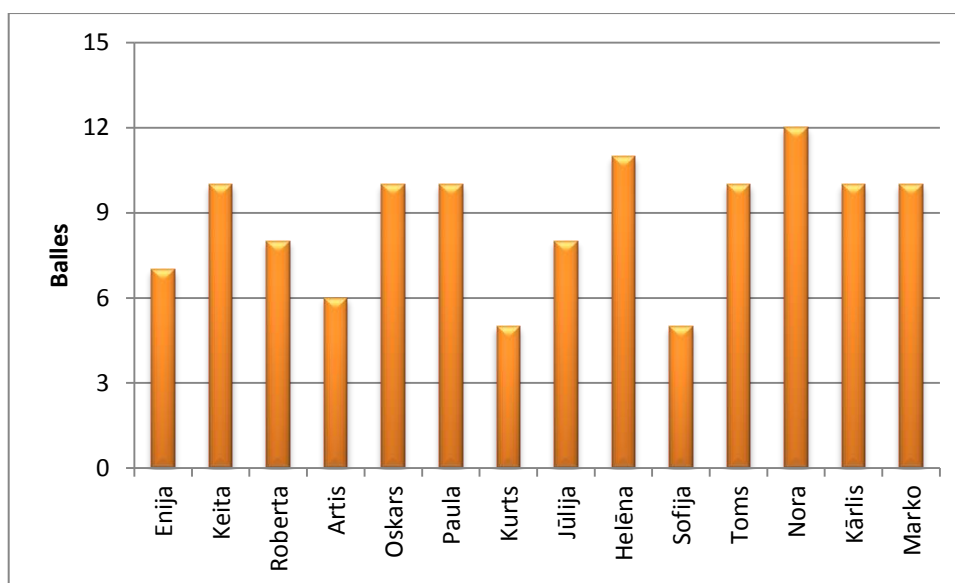
3.tabula. *Dialogrunas vērtējums pētījuma sākumā, ballēs*

Bērns	Prasme uzdot jautājumus	Prasme atbildēt dialogā	Pieklājības vārdu lietojums	Dialogu veidošana pēc parauga	Dialogi brīvās rotaļās ar bērniem
Enija	1	2	1	2	1
Keita	2	2	2	2	2
Roberta	1	2	2	2	1
Artis	1	1	1	2	1
Oskars	2	2	2	2	2
Paula	2	3	2	2	1
Kurts	1	1	1	1	1
Jūlija	1	2	1	2	2
Helēna	2	3	2	2	2
Sofija	1	1	1	1	1
Toms	2	2	2	2	2
Nora	3	3	2	2	2
Kārlis	2	2	2	2	2
Marko	2	2	2	2	2

Vērtējot tabulā iekļautos datus, labi redzams, ka dažiem bērniem visos kritērijos ir vērtējums „1” (Kurts un Sofija), tomēr šie bērni savā starpā atšķiras – Kurts tiecas runāt, tomēr bērns runā ļoti neskaidri, ir grūtības izvēlēties vajadzīgos vārdus, tomēr zēns labi saprot, ko viņam saka pieaugušais. Savukārt Sofija praktiski vispār nerunā, dažreiz ir grūti noteikt, vai meitene ir sapratusi uz sevi vērstu runu. Tādējādi arī uzdevumi, kas aktuāli dialogrunas pilnveidē abiem šiem bērniem, ir nedaudz atšķirīgi. Tāpat ir jānorāda, ka tikai dažiem bērniem atsevišķos kritērijos parādās vērtējums „3” (Paula un Nora). Nora labi veido dialogus ar pieaugušo, tomēr ikdienas saziņā bieži aizmirst ievērot pieklājības normas, sākot

ar sasveicināšanos no rītiem un atvadišanos pēcpusdienās, tāpat ir grūtības veidot brīvus rotaļu dialogus ar vienaudžiem. Paulai ir labi attīstīta runa – bērns daudz stāsta, tomēr dažreiz ir nepilnīga prasme formulēt jautājumus. Gribētos papildus uzsvērt, ka arī rādītāja „3” sasniegšana nenozīmē, ka bērns ir apguvis visu, jo kritēriji ir izvirzīti atbilstoši vecumposmam – 3 gadiem, ar katru nākamo vecumposmu ir izvirzāmi jauni kritēriji dialogrunas prasmju izvērtēšanai.

Vērtējot kopējos rezultātus grupā, var secināt, ka no 15 maksimāli iespējamām ballēm pētījuma beigās bērni saņēma līdz 12 ballēm (Nora). Mazākais rādītājs ir 5 balles, kas ir diviem bērniem – Kurtam un Sofijai (sk. 1.att.).

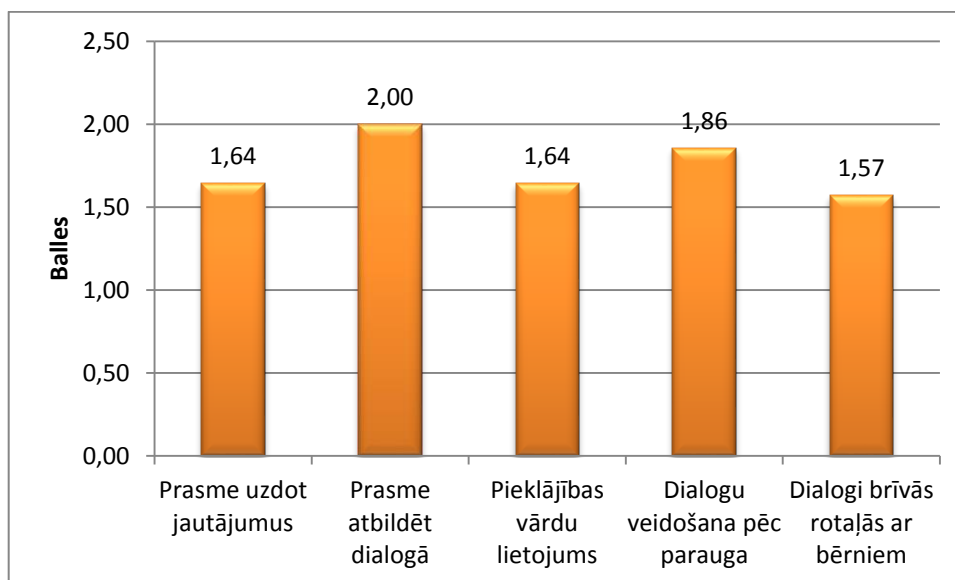


1.attēls. Dialogrunas attīstības vērtējums pētījuma sākumā, ballēs

Lai varētu pamatoti izstrādāt pedagoģiskā procesa plānu, darba autores skatījumā lietderīgi ir arī izanalizēt, kādas ir galvenās grūtības un kāds ir vidējais vērtējums grupā katrā no kritērijiem. Iegūstot matemātiski vidējo balli katra no kritērijiem, tiek secināts, ka visvājāk attīstīta ir prasme veidot brīvus dialogus rotaļās (vidēji 1.57 balles). Tas saistāms ar apstākli, ka trīsgadīgu bērnu sociālās prasmes izveidojušās vēl nepietiekami, kas tika norādīts arī darba teorētiskajā daļā. Vienādā līmenī ir prasme uzdot jautājumus un lietot sarunā pieklājības vārdus (vidēji 1,64 balles). Lai arī bērni zina, kādas pieklājības normas ir jāievēro ikdienas saskarsmē, tomēr bieži par to aizmirst. Tāpat lielai daļai vēl ir grūtības patstāvīgi formulēt jautājumus, lai arī saskaņā ar teorētiskajiem materiāliem jau pēc trīs gadu vecuma bērni aktīvi sāk uzdot daudzveidīgus jautājumus. Dotajā grupā ne visiem bērniem ir pietiekami labi attīstīta runa, kas, iespējams, kalpo par iemeslu tam, ka bērni jautājumus neuzdod, kamēr paši atbildēt uz pieaugušā jautājumiem var (šajā kritērijā augstākais rādītājs – 2.0)

Tālāk seko kritērijs „Dialogu veidošana pēc parauga” (1.86 balles) – bērniem ir ievērojami vieglāk veidot improvizētus, nelielus dialogus, ja viņiem tiek dots paraugs – šajā vecumā joprojām ļoti

būtiska ir atdarināšana. Tas pamato nepieciešamību dialogrunas attīstīšanai ne tikai izmantot ikdienišķais sarunas, bet arī lomu rotaļas ar paredzamu dialogu, kā arī vienkāršas dramatizācijas rotaļas (sk. 2.att.).



2.attēls. Vidējie dialogrunas rādītāji grupā pa kritērijiem pētījuma sākumā (vidēji aritmētiskais)

Balstoties uz sākotnēji veikto pētījuma dalībnieku izpēti, darba autore secina, ka šajā grupā aktuāla ir dialogrunas pilnveidošana visiem bērniem, īpaši liela vērība pievēršana prasmei uzdot jautājumus, kā arī veidot brīvus dialogus savās rotaļās. Par vienu no metodiskajiem paņēmieniem var izmantot dialogus, kas veidojami pēc runas parauga, jo bērniem raksturīga atdarināšana.

2.3. Empīriskā pētījuma norise

Vadoties pēc izvirzītā pētījuma mērķa un hipotēzes, kā arī veiktās pētījuma dalībnieku izpētes pirms praktiskās pedagoģiskās darbības īstenošanas sākuma, darba autore noteica dialogrunas pilnveides uzdevumus un darba paņēmienus, kas būtu pielietojami dažādos momentos dienas ritumā pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Pārskats par uzdevumiem dažādos dienas rituma posmos sniegts 3.tabulā.

3. tabula. Dialogrunas pilnveides uzdevumu un metodiskie paņēmieni dienas ritumā

Dienas rituma posms	Dialogrunas pilnveides uzdevumi	Izmantojamie metodiskie paņēmieni
Rīta cēliens (pirms brokastīm) Interesu centri. Rīta vingrošana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Veicināt pieklājības normu ievērošanu runā ▪ Rosināt veidot dialogu (atbildēt uz jautājumiem) individuāli sarunās ar skolotāju 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuālas sarunas, sagaidot katru bērnu ▪ Didaktiskās spēles: individuāls dialogs ar bērnu ▪ Radošās rotaļas: skolotāja atbalstītas nelielās apakšgrupās

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rosināt prasmi izmantot neverbālos līdzekļus ziņojuma izteikšanai (rīta vingrošana) ▪ Rosināt savstarpējo mijiedarbību, darbojoties nelielās apakšgrupās 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rīta vingrošana, kurā vadītāji ir bērni, ar žestiem, kustībām jāatspoguļo noteiktas darbības
Ēdienreizes (brokastis, pusdienas, launags)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rosināt uzdot jautājumus ▪ Rosināt ievērot pieklājības normas savstarpējā saskarsmē 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vingrinājums „Ko mēs šodien ēdīsim?” ▪ Rituāls – labas apetītes vēlējums, pateicības izteikšana
Pēcbrokastu laiks Rīta aplis Interesu centri Rotaļnodarbības	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rosināt atbildēt uz jautājumiem pēc savas pieredzes, pēc izlasīta teksta ▪ Mācīt uzdot jautājumus pēc rotaļu satura ▪ Mācīt uzklaut citu viedokli, nepārtraukt ▪ Rosināt veidot dialogus pēc dotiem paraugiem (izmantojot verbālus un neverbālus līdzekļus) ▪ Rosināt sadarboties savā starpā, veidojot vienkāršus dialogus 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frontālas sarunas ▪ Riņķa rotaļas, kustību rotaļas (atdarināšana) ▪ Kolektīvas rotaļas atbilstoši nodarbības uzdevumiem ▪ Lomu rotaļas un dramatizācijas rotaļas
Pastaiga Vērojumi dabā Rotaļas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sekmēt prasmi uzmanīgi klausīties citā, nepārtraukt ▪ Veicināt draudzīgumu, savstarpējo mijiedarbību, vienkāršu savstarpēju dialogu veidošanu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dabas vērošana, savu vērojumu precizēšana ▪ Rotaļas ar smiltīm, kolektīvas rotaļas ▪ Kustību rotaļas
Pēcpusdienas cēliens Interesu centri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attīstīt prasmi uzdot jautājumus un atbildēt sarunā ar pieaugušo ▪ Rosināt mijiedarboties nelielās apakšgrupās, veidot savstarpējos rotaļu dialogus ar un bez parauga ▪ Rosināt ievērot pieklājības normas ikdienas saskarsmē 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didaktiskās spēles (individuāli ar skolotāju) ▪ Lomu rotaļas, dramatizācijas rotaļas ▪ Režisoru rotaļas ▪ Celtniecības ▪ Saruna ar bērnu (atvadoties)

Tādējādi ir redzams, ka atkarībā no dienas rituma posma tiek izvēlētas atšķirīgas metodes, ka arī aktuāli atšķirīgi dialogrunas pilnveides uzdevumi.

Pirmsskolas pedagoģiskais process tiek veidots tematiski – katru nedēļu tiek izvirzīta kāda pamattēma, ar ko saistīti visi pirmsskolas pedagoģiskajā procesā risināmie uzdevumi. Tas ļauj attīstīt caurviju prasmes un palīdz bērniem saskatīt starppriekšmetu saiknes. Dotā pētījuma kontekstā tas var atvieglot veidot dialogus, jo bērniem ir vieglāk izteikties par zināmo.

Tā kā pētījuma dalībnieku sākotnējās izpētes ietvaros tika konstatēts, ka bērniem ir vieglāk veidot dialogus pēc gataviem paraugiem, tad pētījuma ietvaros katrai nedēļai tika izvēlēts noteikts literārs darbs, kuru tika piedāvāts bērniem dramatizēt. Pavisam tika izstrādāts pedagoģiskais plāns 12 nedēļā, turklāt divas tēmas aptvēra divu nedēļu periodu. Pārskats par realizēto pedagoģisko plānu sniegts 4.tabulā. Tajā norādīti dialogrunas pilnveides uzdevumi, sasniedzamais rezultāts, kā arī izmantojamie paņēmieni. Ir jāuzsver, ka darba autore dialogrunas pilnveides uzdevumus izvirzīja plašāk par sākotnēji izstrādātiem kritērijiem, ņemot vērā konkrētās bērnu grupas vajadzības. Liela uzmanība tika pievērsta arī vārdu krājuma bagātināšanai, tā kā daļai bērnu bija grūtības izteikties, tāpat arī tika akcentēta neverbālu līdzekļu izmantošana bērniem, tā kā viens no bērniem praktiski nerunā, šī bērna saskarsmi kā dialogrunas pamatu lietderīgi ir veicināt, mācot lietot neverbālos līdzekļus savu vajadzību un domu izteikšanai. Tabulā nav iekļauti tiek paņēmieni, kas specifiski dažādiem dienas rituma posmiem, 4.tabulā atspoguļots vienīgi organizēto rotaļnodarbību saturs

4.tabula. *Pedagoģiskā procesa plāns dialogrunas pilnveidei*

Tēma	Uzdevumi	Sasniedzamais rezultāts	Metodiskie paņēmieni
Ziema Andersens „Sniegavīrs”	<ul style="list-style-type: none"> • Leksikas bagātināšana ar īpašības vārdiem • Jautājumu uzdošana • Atbilžu sniegšana • Īsi dialogi pēc parauga 	<ul style="list-style-type: none"> • Prot uzdot vienkāršu jautājumus tēmas ietvaros pēc parauga • Veido īsu dialogu (2-3 replikas) • Atbild uz jautājumu pēc teksta 	<ul style="list-style-type: none"> • Saruna pēc pasakas • Brīnummaiņš • Lomu rotaļa „Ziemas prieki” (dialogi pēc parauga)
Brīnumu laiks Pasaka par zelta zivtiņu	<ul style="list-style-type: none"> • Pilnu teikumu veidošana • Leksikas paplašināšana • Atbildes pēc teksta • Īsu dialogu veidošana pēc parauga 	<ul style="list-style-type: none"> • Izsaka izvērstus lūgumus, pabeidzot dotu frāzi • Atbild uz jautājumiem pēc literāra darba • Veido īsu rotaļu dialogu 	<ul style="list-style-type: none"> • Saruna pēc pasakas • Didaktiskā spēle „Tā nemēdz būt” (jautājumi - atbildes) • Pasakas dramatizācija (dots replikas sākuma paraugs)
Maize Pasaka par Kukulīti	<ul style="list-style-type: none"> • Jautājumu uzdošana • Pieklājības frāžu lietošana • Aktīva pasakas klausīšanās, atbildes pēc teksta • Īsu dialogu veidošana pēc parauga 	<ul style="list-style-type: none"> • Atbild uz jautājumiem pēc literāra darba • Pareizi lieto pieklājības frāzes • Veido rotaļu dialogu pēc parauga dramatizācijas rotaļā 	<ul style="list-style-type: none"> • Saruna pēc pasakas • Didaktiskā spēle „Kas tas ir?” (jautājumi) • Dramatizācijas rotaļa

Tēma	Uzdevumi	Sasniedzamais rezultāts	Metodiskie paņēmieni
Dodamies ciemos Tautas pasaka „Lapsa un dzērve”	<ul style="list-style-type: none"> • Pieklājības frāžu lietošana • Atbildes pēc teksta • Dialogu veidošana pēc parauga • Brīvi dialogi rotaļā 	<ul style="list-style-type: none"> • Lieto pieklājības frāzes • Veido īsus dialogus ar un bez parauga zināmas situācijas ietvaros 	<ul style="list-style-type: none"> • Saruna pēc pasakas • Dramatizācijas rotaļa • Celtniecības rotaļa (dzērves un lapsas mājas) • Lomu rotaļa „Uzņemam viesus”
Cip, cip, cālīši V. Sutejevs "Cālēns un Pīlēns"	<ul style="list-style-type: none"> • Leksikas bagātināšana • Neverbālo līdzekļu apguve • Atbildes pēc teksta • Dialogu veidošana pēc parauga • Brīvi dialogi rotaļā 	<ul style="list-style-type: none"> • Atbild uz jautājumiem • Uzdod jautājumus pēc parauga • Veido īsus dialogus 	<ul style="list-style-type: none"> • Saruna pēc pasakas • Dramatizācijas rotaļa • Improvizācija „Kur mēs bijām neteiksim, bet parādīsim”
Mani mājdzīvnieki V. Sutejevs „Kas teica ņau?”	<ul style="list-style-type: none"> • Sarunbiedra uzklauššana • Dialogu veidošana pēc parauga • Brīvi dialogi rotaļā 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzdod jautājumus • Sniedz precīzas atbildes uz jautājumiem • Prot sagaidīt savu kārtu izteikt repliku 	<ul style="list-style-type: none"> • Saruna pēc pasakas • Dramatizācijas rotaļa • Spēle „Uzmini pēc apraksta” (jautājumu uzdošana) • Radoša rotaļa (ar rotaļlietām)
Ceļojumi Ž. Grīva „Pasaka par Diegabiksi” (2 nedēļas)	<ul style="list-style-type: none"> • Leksikas bagātināšana • Sarunbiedra uzklauššana • Dialogu veidošana pēc parauga • Pieklājības frāžu lietošana • Brīvi dialogi rotaļā 	<ul style="list-style-type: none"> • Prot sagaidīt savu kārtu izteikt repliku • Var veidot dialogus nelielās rotaļu grupās pēc parauga • Atbild uz jautājumiem • uzdod jautājumus rotaļu situācijā, lietojot pieklājības frāzes 	<ul style="list-style-type: none"> • Saruna pēc pasakas • Didaktiskā spēle „Kurš lieks?” (darbs ar leksiku) • Dramatizācijas rotaļas (pēc nelieliem fragmentiem) • Vizuālā māksla – radošs kopdarbs pēc pasakas motīviem • Lomu rotaļa „Kur man jāiet?”
Pavasaris Tautas pasaka „Namiņš”	<ul style="list-style-type: none"> • Leksikas bagātināšana • Aktīva pasakas klausīšanās, atbildes uz jautājumiem 	<ul style="list-style-type: none"> • Sarunās vienojas par lomu sadali (ar skolotāja atbalstu) • Veido brīvu dialogu tēmas ietvaros 	<ul style="list-style-type: none"> • Saruna par izlasīto, par bērnu pieredzi • Pasakas dramatizācija • Didaktiskā spēle „Māja” (individuāli)

Tēma	Uzdevumi	Sasniedzamais rezultāts	Metodiskie paņēmieni
	<ul style="list-style-type: none"> Izvērstu dialogu veidošana pēc parauga 		<ul style="list-style-type: none"> Lomu spēles pēc dotiem nosacījumiem (sadzīves tēmas)
Pavasara krāsas un ziedi Andersens „Īkstīte” (2 nedēļas)	<ul style="list-style-type: none"> Klausīšanās, sarunbiedra uzklaušīšana, papildināšana Jautājumu uzdošana pēc parauga Atbildes uz jautājumu pēc vērojumiem Īsu dialogu veidošana ar un bez parauga 	<ul style="list-style-type: none"> Uzdod jautājumus, atbild uz jautājumiem pēc novērojumiem Mijiedarbojas rotaļā, veidojot brīvus nelielus dialogus 	<ul style="list-style-type: none"> Īkstītes ceļojums: novērojumu fiksēšana (PII teritorijā) Atrodi pēc apraksta Brīva dramatisācija pēc pasakas motīviem (fragmentāri) Improvizācija „Kur bijām neteiksim – ko darījām parādīsim”

Tādejādi rotaļnodarbībās galvenais akcents tika likts uz darbu ar literatūru, jo tieši tajā bērniem tiek doti gatavi dialogu paraugi, kurus sekojoši bērni var izspēlēt dramatisācijas rotaļās. Trīsgadīgiem bērniem patstāvīgās lomu rotaļas vēl ir vāji attīstītas, tādēļ dota pētījuma ietvaros tika piedāvātas atsevišķas rotaļas, pārsvarā dodot dialogu paraugus vai konkrētus uzdevumus. Par vienu no centrālajām metodēm kalpoja tieši sarunas ar bērniem (individuāli, apakšgrupās un frontāli). Bērniem, kuriem vājāk attīstīta runa, ikdienā individuāli tika piedāvātas arī didaktiskās spēles – pārsvarā tas bija darbs ar attēliem, rosinot bērnu nosaukt redzamo, uzdot jautājumu u.tml.

Visplašāk izmantotas dramatisācijas rotaļas. Pētījuma ietvaros pēc izlasīta literārā darba bērniem tika piedāvāts īss fragments, konkrēta apmaiņa ar replikām, ko bērni atkārtoja. Sākumā tā varēja būt tikai skolotājas stāstītā teksta „ilustrēšana” ar mīmiku, žestiem, darbībām ar lēllēm, vēlāk tika piedāvāts. Dramatisācijas rotaļa neaptvēra visu pasaku, tikai tās atsevišķu daļu, ko bērni var brīvi izspēlēt. Vienīgais izņēmums bija sagatavotā dramatisācija pasakai „Kas teica ņau”, kuru bērni izrādīja vecākiem: tekstu lasīja skolotāja, bērni, uzņemoties dažādu dzīvnieku lomas (ar rotaļlietu) atdarināja attiecīgo dzīvnieka skaņu vai izteica īsu repliku. Te veiksmīgi varēja iesaistīt arī bērnus ar vājāk attīstot runu – Sofiju un Kurtu, kuri uzņēmās zivju lomu – turēja rotaļlietas (atdarināja to peldēšanu) un plātīja muti, atdarinot zivju „valodu”.

Tālāk darba autore uzskata par lietderīgu sniegt nelielu ieskatu dažās rotaļnodarbībās, ka arī atsevišķos dienas rituma posmos, atspoguļojot veiktos vērojumus un fiksēto bērnu runu, lai tādejādi labāk atspoguļotu pedagoģiskā procesa specifiku.

Rīta cēliens.

Rīta cēlienos tika ieviesta tradīcija, ka skolotāja sagaida katru bērnu, atnākot uz pirmsskolu, sasveicinās (paspiež roku), aprunājas – kā bērns jūtas, ko vēlētos darīt, ko ir mājās darījis u.tml. Jautājumi tika uzdoti, vadoties pēc bērna iespējām atbildēt. Tā, viens no dialoga ar Sofiju piemēriem.

Skolotāja: Labrīt Sofija (meitene klusē). Tu man neatbildēsi? Labi, tad sasveicināsimies kā lieli cilvēki – paspiedīsim rokas (sarokojas ar meiteni, Sofija viegli pasmaida). Vai tu zini vēl kādu veidu, ka cilvēki var sasveicināties? (meitene papurina galvu). Var vēl – dod pieci! (pastiepj pretī plaukstu, meitene nereagē). Kārli (līdzās stāvošs zēns), parādi Sofijai, kā dod pieci! (Kārlis ar skolotāju sastiep plaukstu). Tagad pamēģināsim Sofij, nu – dod pieci! (meitene atkārtoti darbību, pasmaida). Kurš veids te labāk patika? (Sofija klusi kaut ko pačukst). Pagaidi, es paņēmu mikrofonu (rotaļu mikrofons, kurš viegli pastiprina balsi), tagad Sofija vēlreiz mums stāsta, kurš no sasveicināšanās veidiem patīk labāk (mikrofonā ir saklausāms, ka meitene izsaka vārdu „pieci”). Brīnišķīgi (nospiež mikrofonā podziņu, kas atskaņo aplausus). Sofija sāk smieties.

Analīze. Lai arī dotais dialogs lielā mērā atgādina skolotājas monologu, tomēr ir redzams, ka meitene pakāpeniski sāk reaģēt, viņi viegli mijiedarbojas ar pieaugušo. Bērnam ir nepieciešams pozitīvs iedrošinājums. Jāatzīst, ka Sofijai ir jāvelta daudz laika, kas pirmsskolas pedagoģiskajā procesā ne vienmēr ir iespējams, tādēļ tika sasniegts tikai neliels progress.

Rīta cēlienos plaši tika izmantotas didaktiskās spēles individuāli ar bērnu, didaktisko uzdevumu pakļaujot konkrētā bērna dialogrunas pilnveidošanas aktuālajiem uzdevumiem. Piemēram, pētījuma sākumā Artim tika piedāvāts individuāli uzdot jautājumus, kas vienlaikus ļāva nostiprināt vārdu krājumu. Bērna priekšā bija noliktas kartītes ar dažādiem ziemas „priekiem” (slēpošana, slidošana, pikošanās, braukšana no slidkalniņa, sniegavīra celšana). Šīs kartītes bērns izmanto par atbalstu, lai noskaidrotu, ko dara „Jānis” (viena kartīte apgriezta otrādi). Bērnam ir jāuzdod jautājums, ko Jānis dara (konkrēti), piemēram, „Vai tu slēpo?”. Kartīte tiek atklāta, ja uz bērna jautājumu jāatbild ar „jā”. Apslēptā kartīte tiek mainīta, spēli atkārtojot vairākkārtīgi. Lūk, daži Arta uzdoto jautājumu piemēri:

Artis: Ragavas.

Skolotāja: Jānis nesaprata jautājumu.

Artis: Nu, brauc.

Skolotāja: Pamēģini uzdot jautājumu. Tas sākas ar „Vai”.

Artis: Vai tas... viņam.. ir ragavas?

Skolotāja: „Jā” (apgriež kartīti). Paskaties, ko te dara Jānis?

Artis: Brauc ar ragavām pa kalnu.

Pētījuma vēlākos posmos līdzīgas rotaļas par dažādām tēmām tika piedāvātas bērniem pāros – viens uzdod jautājumus, otrs atbild ar jā vai nē, pēc tam lomām mainās. Šāda pāru spēle ļoti patika Tomam, Norai, Helēnai, Kārlim. Savukārt citiem bērniem arī spēlējot pāros bija nepieciešams skolotājas

atbalsts, lai formulētu jautājumu. Interesanti, ka Keita mēģināja izteikt arī jautājumus (teikt priekšā), lai gan viņa bija atbildētāja lomā, apvainojās, kad skolotāja aizrādīja, ka tas neatbilst spēles noteikumiem.

Ir jāatzīst, ka didaktiskās spēles ir veiksmīgs paņēmieni materiāla apguvei un nostiprināšanai, tomēr vienlaicīgi to organizācija ir ļoti laikietilpīga, jo dialogrunas attīstīšanai izmantojamas spēles individuāli vai pāros, obligāta ir skolotāja klātbūtne trīsgadīgiem bērniem.

Rīta aplis

Rīta aplī tradicionāli izmantots neliels sasveicināšanās dzejolītis. Pētījuma sākumā tika izmantots šāds dzejolītis:

Katru dienu kopā nākam,

Arī sveicināties sākam.

Labdien, labdien, labdien!

Attiecīgi tika izveidots sasveicināšanās rituāls: katru rītu bērni, skolotājas rosināti, sastājas aplī, paceļ rokas uz augšu sānis un saliek kopā plaukstas ar līdzās esošo bērnu. Tad katrs no pirkstiem sasveicinās saskaroties – īkšķis ar īkšķi, rādītājpirksts ar rādītājpirkstu utt. Vēlāk skolotājas rosināti bērni rādīja arī emocijas un savu attieksmi (smaidīja vai rādīja neapmierinātu izskatu – pēc bērna vēlēšanās). Ja kāds izskatījās sadrūmis, skolotāja rosināja pārējiem bērniem ar sadrūmušo atsevišķi sasveicināties un paveicāt – kā klājas, izteikt lūgumu būt priecīgam. Tādējādi bērni vienlaicīgi mācījās izmantot verbālos un neverbālos līdzekļus, kā arī precizēja

Sākotnēji rīta apla uzdevums bērnos izraisīja dalītas jūtas. Piemēram, Keita gribēja pirkstu sveicināšanos atkārtot arī citos dienas rituma posmos, nereti spiežot to darīt citiem bērniem, pat ja tie negribēja. Turpretim Sofija sākumā bija gatava tikai salikt plaukstas kopā, bet ne sveicinās ar pirkstiem. Meitene vairāk vēroju citus, bija nedroša.

Rīta aplī nereti tika izmantotas arī vienkāršas kustību rotaļas, kurās rosināts bērniem attēlot pazīstamus dzīvniekus un viņu emocijas, piemēram, mazais zaķēns ir ļoti priecīgs, rādām kā priecājas zaķēns! Šādi uzdevumi palīdzēja bērniem ne tikai pašiem apgūt neverbālās izteiksmes līdzekļus, bet arī uztvert citu bērnu mīmiskās izpausmes un žestus, kas precizēja izteikto domu.

Gatavošanās brokastīm (citām ēdienreizēm).

Tika izveidota tradīcija – minēt, kas būs brokastīs, pusdienās. Bērniem jāuzdod jautājumu par dažādiem ēdieniem. Sākumā par atbalstu tika izmantotas ilustrācijas ar vairākiem variantiem, secīgi ņemot dzērienu un ēdienu (pusdienās, pirmo, otro, trešo ēdienu).

Lūk, viens no dialoga piemēriem pētījuma sākumā

Skolotāja aicina: Bērni, pavaicāsim auklītei, kas tagad būs brokastīs. Kāds dzēriens mums būs? (rāda attēlu, kur redzami dažādi dzērieni – kūpoša tējas tase, balta piena krūze, CocaColas pudele u.tml.

Nora: Vai mums būs tēja?

Skolotājas palīdzē krata galvu – nē

Keita: Mums būs kafija. Man garšo.

Skolotāja: Keita, mums ir jāvaicā! Pavaicā auklītei!

Keita: Vai mums būs?

Skolotājas palīdzē: Kas tieši?

Keita: Nu, kafija. Bērnu kafija.

Skolotājas palīdzē pamāj – jā.

Analīze: Kā redzams, dažiem bērniem ir grūti formulēt jautājumus, lai arī viņi prot to darīt, tāpat šīs prasmes ir jāturpina nostiprināt. Ir jāuzsver, ka sākotnēji bērni vienkārši minēja, apmuls, kad skolotāja mudināja nevis vienkārši saukt, bet uzdot jautājumu. Pakāpeniski uzlabojās bērnu prasme formulēt vienkāršus jautājumus.

Rotaļnodarbības

Kā jau tika atklāts 4.tabulā, par vienu no centrālajām metodēm dialogrunas pilnveidei, tika izmantota dramatisācija.

Ja pasaka bija garāka, tad tika ņemts noteikts fragments, retāk visa pasaka. Lūk, piemērs, kā tika dramatisēta pasaka „Kukulītis”.

Bērni izvēlējās sev kartona pasaku tēlus, kuriem apakšā ir magnētiņš. Skolotāja lasa pasakas tekstu (pasaka jau ir zināma, pārrunāta).

Skolotāja: Reiz dzīvoja mazā mājiņā ļoti nabadzīgi vecīši. Viņiem nebija nekā ēdama. Reiz viņi saslaucīja saujiņu miltu, iējauca pienā un izcepa kukulīti. To nolika uz loga, lai atdzistu. Kukulītis nolēca no loga un bēga prom. Ceļā viņš satika zaķi. Zaķītis sacīja:

Enija (Zaķis): Apēdīšu

Jūlija (Kukulītis). Nē, es dziesmiņu dziedāšu. La-la-la-la-la

Skolotāja: Kamēr zaķis viņa pasaku klausījās, kukulītis jau gabalā. Tālāk ejot, viņš satika vilku.

Vilks teica:

Oskars (Vilks): Kukulīt, es ēdīšu tevi!

Jūlija (Kukulītis). Nē, es dziesmiņu dziedāšu. La-la-la-la-la

Šī pasaka tika izspēlēta vairakkārt dažādās apakšgrupās, bērni dialoga varēja brīvi improvizēt. Pārsvarā bērni, attēlojot Kukulīti, izvēlējās vienu un to pašu tekstu attēlot. Nora bija vienīgā, kura runā izmantoja uzrunu: (Neēd, zaķīt, es tad dziedāšu: Ta-tā, ta-tā...). Te nebija prasība, lai bērns iemācītos tekstu, atkārtotu Kukulīša dziesmiņu, drīzāk uzdevums bija saglabāt saturu. Ilustrācija no pasakas dramatisācijas redzama 3.attēlā.



3.attēls. Pasakas „Kukulītis” dramatizācija

Tāpat rotaļnodarbībās vairakkārt tika atkārtota rotaļa „Kur mēs bijām, mēs nesacīsim, bet ko izdarījām parādīsim”. Tiek izvēlēts rotaļas vadītājs – bērni paši piesakās, skolotājs nosaka vienu vai citu bērnu. Tika vewikti mēģinājumi, lai bērni patstāvīgi izvēlas, tomēr tika konstatēts, ka trīsgadīgi bērni to nespēj un sāk konfliktēt.

Vadītājs iziet no telpas. Bērni vienojas, lādu darbību tēlos. Darbības biežāk saistāmas ar apgūstamo tēmu, arī skolotāja piedāvā parādīt to vai citu darbību.

Vadītājs (vai divi bērni) atgriežas un uzdod jautājumu: „ Kur jūs bijāt, zēni un meitenes? Ko jūs izdarījāt?” (sākumā tas tika darīts ar skolotājas palīdzību).

Bērni atbild: „Kur mēs bijām, mēs nesacīsim, bet ko izdarījām - parādīsim”

Bērni rāda kādu darbību (attēlo kādu dzīvnieku u.tml.), vadītājs min.

Šāda iemācīta dialoga atkārtošana patika lielākai daļai bērnu, tāpat kā darbības (objekta) minēšana, kas būtībā sekmēja vienkāršotu savstarpējo dialogu. Šī rotaļa bērniem ļoti patika un ta biezi tika atkārtota arī kā pauze rotaļnodarbībās vai pēcpusdienas cēlienā.

Pastaigas. Pastaigu laikā skolotāja patstāvīgi pievērsa uzmanību kādai dabas parādībai, piemēram, mēģināsīm noteikt, kāds šodien ir vējš?

Helēna: stiprs

Toms: pūš un nepūš

Skolotāja: Ko jūs gribētu pavaicāt vējam?

Nora: Kad atpūtīs sauli?

Skolotāja: Tu laikam domāji, kad vējš izdzenās mākoņus un būs saulains?

Nora: jā, kad būs saule?

Skolotāja: Ko vēl mēs varam pavaicāt vējam:

Keita: Kāpēc viņš pūš?

Kārlis: No kurienes... nāk viņš?

Tādējādi bērni tiek stimulēti atbildēt un uzdot jautājumus, izteikt savas domas un novērojumus.

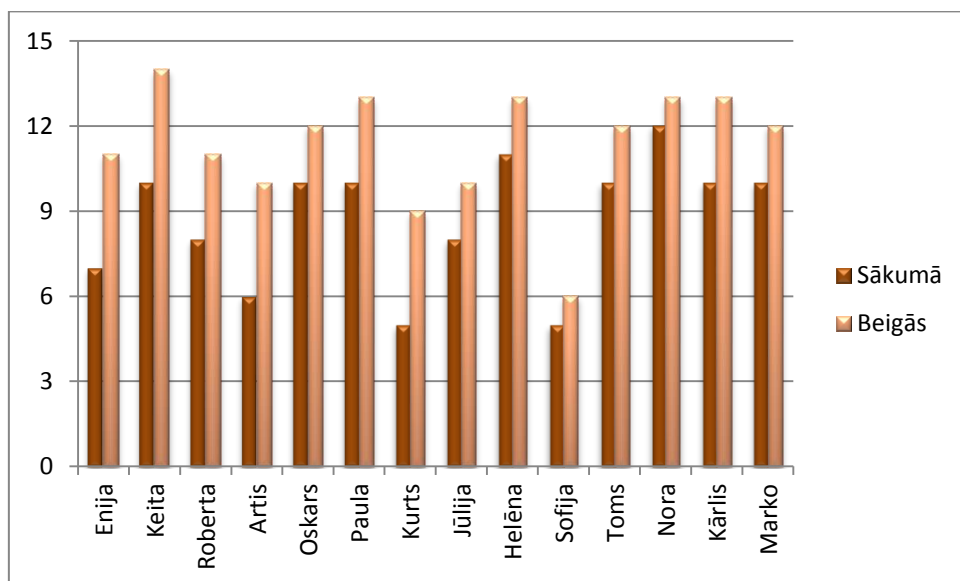
2.4. Empīriskajā pētījumā iegūto datu kvalitatīvā un kvantitatīvā analīze

Pēc īstenotā empīriskā pētījuma atkārtoti tika veikta bērnu dialogrunas izvērtēšana 3 ballu skalā pēc sākotnēji izstrādātajiem 5 kritērijiem. 5.tabulā ir sniegts pārskats par dialogrunas vērtējumu.

5.tabula. *Dialogrunas vērtējums pētījuma beigās, ballēs*

Bērns	Prasme uzdot jautājumus	Prasme atbildēt dialogā	Pieklājības vārdu lietojums	Dialogu veidošana pēc parauga	Dialogi brīvās rotaļās ar bērniem
Enija	2	2	2	3	2
Keita	3	3	3	3	2
Roberta	2	2	2	3	2
Artis	2	2	2	2	2
Oskars	3	2	2	3	2
Paula	3	3	2	3	2
Kurts	2	2	2	2	1
Jūlija	2	2	2	2	2
Helēna	3	3	2	3	2
Sofija	1	1	1	2	1
Toms	3	2	2	3	2
Nora	3	3	2	3	2
Kārlis	3	3	2	3	2
Marko	3	2	2	3	2

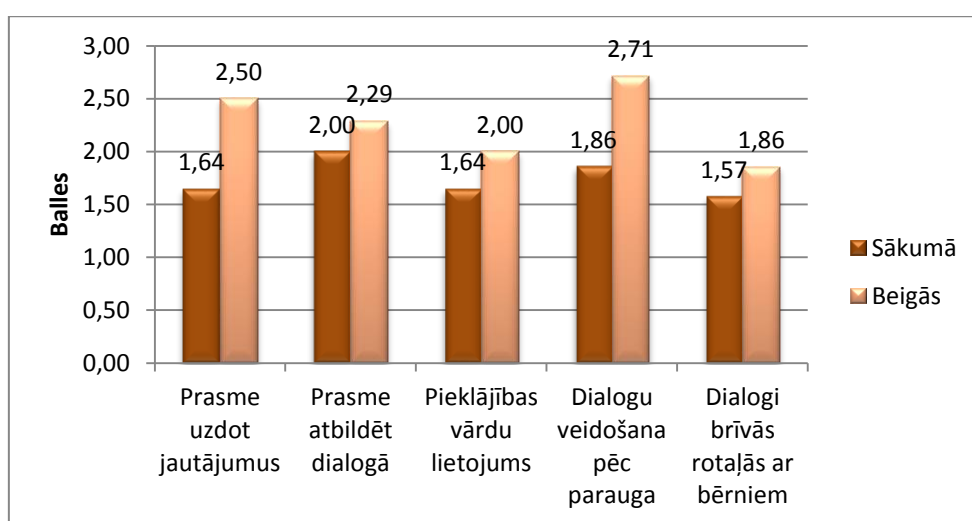
Vērtējot tabulā iekļautos datus, ir redzams, ka dažiem bērniem ir saglabājies vērtējums „1” balle – tie ir divi bērni (Artis un Sofija), kuriem pētījuma sākumā bija zems līmenis visos kritērijos. Artim tika sasniegts teicams progress – mērķtiecīgās nodarbībās bērns iemācījās formulēt īsus jautājumus, atbildes, iesaistījās dramatisācijas rotaļās, tomēr pagaidām zemāk līmenī ir saglabājusies prasme veidot brīvus dialogus ar vienaudžiem. Nelieli uzlabojumi tika panākti Sofijai, kura ar 2 ballēm tika novērtēta kritērijā „Dialogu veidošana pēc parauga”. Meitene ar skolotājas atbalstu iesaistījās dramatisācijas rotaļās, kurās bija jāizsaka ļoti īsas replikas. Meitene saprata, kad un kas jāsaka, izpildīja šādus uzdevumus, tomēr ikdienas saskarsmē joprojām ir ļoti nedroša, lai arī ir sākusi nedaudz vairāk kontaktēties ar pieaugušajiem (skolotājiem), tomēr bērna runas attīstības līmenis joprojām ir zems. Uzskatāmi visu bērnu uzradītā dinamika atspoguļota 4.attēlā.



4.attēls. *Dialogrunas attīstības dinamika, ballēs*

Analizējot attēlu, ir redzams, ka augstākais rādītājs, kāds tika sasniegts, ir 14 balles no 15 iespējamām. Ņemot vērā, ka pētījums bija relatīvi neilgs (12 nedēļas), tad var pieņemt, ka rezultāti ir ļoti veiksmīgi. Pozitīva dinamika tika panākta visiem bērniem par 1 balli (Sofija, Nora), par 2 ballēm (Oskars, Jūlija, Toms, Marko, Helēna), par 3 ballēm (Roberta, Paula, Kārlis), un pat par 4 ballēm (Enija, Keita, Kurts). Dinamikas atšķirības ir saistītas ar bērnu individuālajām īpatnībām, turklāt jāuzsver, ka augstāka dinamika sasniegta sabiedriskākiem bērniem. 1 balle dinamikā bija arī Norai, kurai pētījuma sākumā bija augstākais rādītājs. Tas ļauj secināt, ka vieglāk pozitīvu dinamiku ir sasniegt darbā ar bērniem, kuriem ir izteiktākas runas nepilnības.

Tālāk darba autore uzskata par lietderīgu izskatīt vidējos aritmētiskos rādītājus pa kritērijiem (sk. 5.att.)



5.attēls. *Vidējo rādītāju pa kritērijiem dinamika*

Analizējot 5.attēlu, ir redzams, ka augstākā dinamika tika sasniegta divos kritērijos – „Prasme uzdot jautājumus” un „Dialogu veidošana pēc parauga” (dinamika par 0.86 punktiem). Lielā mērā tas

saistāms ar apstākļiem, ka uz šīm divām prasmēm mērķtiecīgi bija orientētas rotaļnodarbības un rotaļu uzdevumi pētījuma ietvaros. Tā, ikdienas pedagoģiskajā procedsā tika piedāvātas dramatizācijas, kas palīdzēja bērniem apgūt dialogrunas paraugus, individuālajā darbā liela uzmanība tika pievērsta bērnu prasmei formulēt jautājumus, jo pētījuma sākumā šī prasme netika pietiekami attīstīta.

Pētījuma sākumā labs rādītājs bija prasmei atbildēt uz jautājumiem, taču pētījumā tika uzrādīta relatīvi zema dinamika (par 0.29 punktiem). Tas lielā mērā saistāms ar apstākli, ka pētījuma beigās, izvērtējot dialogrunas prasmes, lielāka uzmanība tika pievērsta bērnu prasmei atbildēt pilniem teikumiem, izvērsti un pamatoti. Daudzi bērni turpina izmantot situatīvus, nepilnus izteicienus.

Tāpat par 0.29 punktiem paaugstinājās vidējais rādītājs kritērijā „Dialogi brīvās rotaļās”. Tas saistāms ar apstākli, ka trīsgadīgiem bērniem tika sāk attīstīties iekšēja vajadzība pēc kopīgām rotaļām ar vienaudžiem, tādēļ pētījuma laikā bērnu savstarpējās rotaļas, kurās bērni sarunātos (ne tikai spēlētos līdzās) tika mērķtiecīgi stimulētas, sākumā tajās iesaistoties arī skolotājam. Par 0.36 punktiem palielinājās prasme lietot pieklājības normas ikdienas saskaismē. Lai arī bērni labi apzinās, kā runāt ir „labi un pareizi”, tomēr ikdienā bieži par to aizmirst. Darba autores skatījumā tas saistāms ar bērnu vecumposma īpatnībām.

Kopumā darba autores vērtējumā empīriskā pētījuma ietvaros sasniegtie rezultāti ļauj apstiprināt sākotnēji izvirzīto hipotēzi: ikdienas pedagoģiskajā procesā vadot daudzveidīgus dialogus, kuros bērni tiek stimulēti uzdot jautājumus un izteikt savu viedokli, kā arī regulāri piedāvājot sižetiskās rotaļas un dramatizācijas rotaļas, ir iespēja veiksmīgi pilnveidot trīsgadīgu bērnu dialogrunas prasmes. Tādējādi pētījuma mērķis ir sasniegts un uzdevumi realizēti.

SECINĀJUMI

Apkopojot teorētiskā un empīriskā pētījumā iegūto informāciju, darba autore formulēja šādus secinājumus:

- 1) Dialogs ir divu vai vairāku cilvēku saruna (runas forma), kas sastāv no repliku (izteikumu) apmaiņas. Trīsgadīga bērna runa 80% gadījumu noris dialoga formā, tādējādi dialogrunas attīstība ir cieši saistīta ar bērna personības veidošanos kopveselumā.
- 2) Dialogs ietver saskarsmes (komunikācijas) pamatfunkcijas: informācijas nodošana un saņemšana, regulējošā, emocionāli kritiskā, sociāli kulturālā funkcija. Tādējādi dialogrunas attīstīšanai nepieciešams sekmēt tādu sfēru attīstību kā sociālā, emocionālā, psihiskā (runas saprašana, runas uzmanība, aktīvā runa, neverbālā runa).
- 3) Trīsgadīgiem bērniem raksturīgs egocentriskums – bērns uz lietām spēj skatīties tikai no sava skatu punkta, kas attiecīgi atspoguļojas arī runā, iespējamas grūtības uzklaut sarunbiedra viedokli, sagaidīt savu kārtu. Lai arī šajā periodā strauji pilnveidojas bērna runa, tomēr komunikatīvās iemaņas attīstītas nepietiekami.
- 4) Jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem dialogrunas attīstīšanas ietvaros veidojamas tādas prasmes kā prasme formulēt jautājumus, dzirdēt un saprast sarunbiedra teikto, atbildēt uz jautājumiem, ievērot runā pieklājības normas, izmantot neverbālos runas līdzekļus savas domas precizēšanai un emocionālās attieksmes paušanai.
- 5) Empīriskā pētījuma ietvaros tika iesaistīti 14 bērni ar atšķirīgu runas attīstības līmeni. Pētījuma sākumā tika konstatēts, ka bērniem galvenās grūtības ir saistītas ar prasmi uzdot jautājumus, mijiedarboties un veidot dialogus ar vienaudžiem, kā arī ievērot pieklājības normas sarunas laikā. Papildus tika novērotas grūtības formulēt domu nepietiekamā vārdu krājuma dēļ, nespēju precizēt savu domu ar neverbāliem līdzekļiem, tādēļ dialogrunas pilnveides ietvaros pievēršama uzmanība arī šiem faktoriem.
- 6) Empīriskā pētījuma rezultātā ievērojami uzlabojās prasme veidot īsus dialogus pēc dota parauga (dramatizācijas rotaļās), kā arī uzdot konkrētus jautājumus, ko bērni apguve daudzveidīgās rotaļās un spēlēs. Tika panākta pozitīva dialogrunas attīstības dinamika visiem bērniem.
- 7) Sasniegtie rezultāti ļauj apstiprināt sākotnēji izvirzīto hipotēzi: ikdienas pedagoģiskajā procesā vadot daudzveidīgus dialogus, kuros bērni tiek stimulēti uzdot jautājumus un izteikt savu viedokli, kā arī regulāri piedāvājot sižetiskās rotaļas un dramatizācijas rotaļas, ir iespēja veiksmīgi pilnveidot trīsgadīgu bērnu dialogrunas prasmes. Tādējādi pētījuma mērķis ir sasniegts un uzdevumi realizēti.

IETEIKUMI PIRMSSKOLAS SKOLOTĀJIEM DIALOGRUNAS PILNVEIDEI TRĪSGADĪGIEM BĒRNIEM PIRMSSKOLAS ORGANIZĒTĀ DIENAS RITUMĀ

Sasniegtie rezultāti empīriskajā pētījumā ļāva formulēt šādus ieteikumus pirmsskolas skolotājiem par dialogrunas pilnveidi trīsgadīgiem bērniem pirmsskolas organizētā dienas ritumā:

- 1) Rīta cēlienā svarīgi ir sasveicināties un īsi parunāt ar katru atnākušo bērnu. Tas bērnu pozitīvi noskaņo dienai, rosina izmantot runā pieklājības normas (sasveicināties, atvadīties, izteikt pateicību un lūgumu), kā arī atbildēt uz skolotāja jautājumiem (paaugstina uz sevi vērsta runa saprašanu un prasmi atbildēt pilniem teikumiem pēc savas pieredzes).
- 2) Rīta cēlienā un pēcpusdienas cēlienā bērniem var piedāvāt daudzveidīgas didaktiskās spēles (individuāli vai pāros), kas saistītas ar tēmas ietvaros apgūstamo valodas materiālu. Viena un tā pati spēle var tikt adaptēta konkrētā bērna vajadzībām un aktuālajiem runas attīstīšanas uzdevumiem. Piemēram, spēle „Ceturtais lieks” (parasti starp četriem priekšmetiem jāatrod tādu, kas neiederas), var tikt izmantota arī savādāk: nosaukt priekšmetus, izveidot vārdu savienojumus ar katru priekšmetu, uzdot jautājumu par šiem priekšmetiem utt.
- 3) Pirms ēdienreizēm bērniem var piedāvāt spēli „Ko mēs šodien ēdīsim?”: bērni uzdod jautājumus skolotājam, skolotāja atbild, kamēr tiek atminēts vismaz viens ēdiens.
- 4) Ēdienreīžu sākumā un beigās lietderīgi atgādināt pieklājības normas, veidojot paradumu bērniem patstāvīgi lietot runā „lūdzu” un „paldies”.
- 5) Nodarbību laikā lasot literāru darbu, svarīgi uzdot precizējošus jautājumus nevis pēc izlasītā teksta, bet tā laikā, regulāri pārlicinoties, ka bērni ir pareizi sapratuši. Vienlaicīgi šī metode palīdz bērniem vieglāk uztvert jautājumu un atbildēt uz to, māca nepārtraukt citus atbildētājus frontālā sarunā.
- 6) Augsta efektivitāte dialogrunas veidošanā ir dramatisācijām. Šajā nolūkā ir izmantojami attiecīgās pasakas atribūti (piemēram, mājiņa ar pasakas varoņu figūrām), ar kurām bērni var darboties brīvi bez skolotāja iejaukšanās. Rotaļnodarbībās piedāvājama īsu fragmentu dramatisācija, atkārtojot replikas tuvu parauga tekstam. Sākumā bērniem var piedāvāt apmainīties savā starpā ar 1-2 replikām, pakāpeniski to skaitu palielinot pēc bērnu iespējām. Šajās rotaļās bērni mācās ievērot repliku secību, nepārtraukt cits citu. Apgūtās replikas tālāk bērni sāk izmantot savās brīvajās rotaļās.
- 7) Pastaigu laikā ieteicams regulāri organizēt īsus dabas vērojumus, rosinot bērniem atbildēt uz skolotāja jautājumiem pēc vērotā.

- 8) Pozitīvus rezultātus sniedz arī kustību rotaļas, kurās bērni izsaka īsas replikas, atkārtoti kustības pēc skolotāja. Šajās rotaļās bērni var apgūt prasmi lietot neverbālus līdzekļus, orientēties uz partneri, kā arī apgūt noteiktus runas paraugus.
- 9) Brīvajā laikā ieteicams rosināt bērniem iesaistīties radošās rotaļās nelielās apakšgrupās (līdz 4 bērniem). Sākumā šajās rotaļās iesaistās arī skolotājs kā aktīvs dalībnieks, pēc tam nemanot izstājas, ļaujot tālāk rotaļu vadīt bērniem pašiem. Tas ir lietderīgi, piedāvājot lomu rotaļas ar grupā pieejamiem rotaļu atribūtiem (piemēram, veikala lete), celtniecības rotaļas un režisoru rotaļas (piemēram, garāžas būve un tās apspēlēšana) u.tml.
- 10) Lai nodrošinātu pozitīvus rezultātus, svarīgākais nosacījums ir sistemātiskums un pēctecība, ievērojot konkrēto bērnu aktuālās attīstības vajadzības.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. Abdoola, F., Flack, P. S., & Karrim, S. B. (2017). Facilitating pragmatic skills through role-play in learners with language learning disability. *The South African journal of communication disorders = Die Suid-Afrikaanse tydskrif vir Kommunikasieafwykings*, 64(1), e1–e12. doi:10.4102/sajcd.v64i1.187
2. Andiemā N.C. (2016) Effect of Child Centred Methods on Teaching and Learning of Science Activities in Pre-Schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*. Vol.7, No.27.
3. Bond M. A., Wasik B. A. (2009). Conversation Stations: Promoting Language Development in Young Children. *Early Childhood Educ J* (2009) 36:467–473 DOI 10.1007/s10643-009-0310-7
4. Brennan, S. E. (2010). Conversation and dialogue. To appear in H. Pashler (Ed.), *Encyclopedia of the Mind*. SAGE Publications http://www.psychology.sunysb.edu/sbrennan-/papers/ency_2010.pdf
5. Butler LP, Markman EM. (2014) Preschoolers use pedagogical cues to guide radical reorganization of category knowledge. *Cognition*. 130(1):116–127. [[PubMed](#)]
6. Butler LP, Markman EM. (2012) Finding the cause: Verbal framing helps children extract causal evidence embedded in a complex scene. *Journal of Cognition and Development*. 13(1):38–66
7. Dzintere D., Stangaine I. (2007) Rotaļa – bērna dzīves prasmju sekmētāja. Rīga: Raka
8. Engle Randall W. (2018) Working memory and executive attention: A Revisit. *Perspectives on Psychological Science*. Volume: 13 issue: 2, page(s): 190-193. <https://doi.org/10.1177/1745691617720478>
9. Ēriksons Ē. (1998) Identitāte un Krīze. Rīga: Zvaigzne ABC.
10. Filjoza, I. (2015) Bērns mani neklausā! Rīga: Jumava.
11. Fišers R. (2005) Mācīsim bērniem domāt. Rīga: Raka.
12. Freimane I. (2016) Dzimtās valodas apguve 3. dzīves gadā lingvistiskā un pedagoģiskā skatījumā. „Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II. Rīga: Raka, 131.-150.lpp.
13. Gardner S., Yaacob A. (2016) Role Play and Dialogue in Early Childhood Education. DOI: [10.1007/978-3-319-02322-9_27-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02322-9_27-1) In book: *Discourse and Education*, pp.1-14.
14. Hayne H., Imuta K. (2011) Episodic memory in 3- and 4-year-old children. *Dev Psychobiol*. 2011 Apr;53(3):317-22. doi: 10.1002/dev.20527
15. Jozauska K. (2018) 3 gadnieka emocijas. Pieejams: <http://paligsvecakiem.lv/2013/11/3-gadnieka-emocijas/>
16. Ļubļinska, A. (1979) *Bērnu psiholoģija*. Rīga : Zvaigzne
17. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000) V.Skujiņas red. Rīga: Zvaigzne ABC
18. Prindule, L. (1994) *Bērnu psihiskās attīstības vecumposmu psiholoģija*. Liepāja: LPA
19. *Psiholoģijas vārdnīca* (1999) V. Breslava red. Rīga: Mācību grāmata.

20. Stangaine, I. (2014) *Pirmsskolas vecuma bērna dialogrunas attīstība rotaļās*. Promocijas darbs. Rīga: RPIVA. Pieejams: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/45275/i_stangaines_disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y
21. Stangaine, I. (2013) Pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas sekmēšana rotaļās. *Valodu mācības pirmsskolā un sākumskolā*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra, 109.–121. lpp.
22. Svence G. (1999) Attīstības psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC.
23. Špalleka R. (2007) Māmiņ, vai tu mani mīli? Rīga: Zvaigzne ABC.
24. Tauriņa A., Ābele A. (2010) Pirmsskolas vecuma bērna dialogiskās runas attīstības sekmēšana sporta rotaļu nodarbībā. *Latvijas universitātes raksti* 747. sēj., 204.-215. lpp. Pieejams: http://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/materiali/apgads/raksti/747.pdf
25. Taurina, A., & Vigule, D. (2016). Perfection of pre-school child's speech of dialogue and vocabulary during the process of getting acquainted with book illustration. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Online: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/viewFile/1410/1796>
26. van Dijk T. A. (2014) Dialogue and cognition. <http://www.discourses.org/OldArticles/Dialogue%20and%20Cognition.pdf>
27. Vigotskis Ļ. (2002) Domāšana un runa. Rīga: Eve.
28. Vorda S. (2018). Mazais runā. BabyTalk programma. Rīga: Zvaigzne ABC.
29. Zuilo R. (2018) Kā izprast mūsu bērnu emocijas vecumā no 0 līdz 10 gadiem. Rīga: Jumava.
30. Алексеева М.М., Яшина В.И. (2000) Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений . -- 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», http://pedlib.ru/Books/4/0018/4_0018-253.shtml
31. Арушанова А.(2005) Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения. Методическое пособие для воспитателей. Москва: Мозаика-Синтез
32. Бизикова О.А. (2008) Развитие диалогической речи дошкольников в игре. Москва: Издательство „Скрипторий 2003”
33. Богатова Е. (2014). Особенности развития познавательных процессов детей 3–4 лет. Online: <https://www.maam.ru/detskijasad/osobnosti-razvitiya-poznavatelnyh-procesov-detei-3-4-let.html>
34. Болотина Л.А., Ильина Е.А. (2005) Психология и педагогика: Конспект лекций. - М.: МИЭМП
35. Буре, Р. (2004) *Как поступают друзья?* Санкт-Петербург, Детство Пресс.
36. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. (1998) Воспитание сенсорной культуры ребенка. М.: Просвещение.

37. Выготский Л.С. (1999) Педагогическая психология. Москва. Педагогика-Пресс.
<https://www.twirpx.com/file/222334/>
38. Земцова О. (2016) Развиваем внимание 3-4 года. М.: Махаон.
39. Ильин Е. П. (2009) Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер.
40. Казарцева, О.М. (1999) Культура речевого общения: теория и практика обучения [Текст]: учеб. Пособие/ О. М. Казарцева. – М.: Флинта и Наука,
41. Карабанова О. А. *Возрастная психология. Конспект лекций М.: Айрис-пресс, 2005*
42. Князев А.А. (2002) Энциклопедический словарь СМИ. — Бишкек: Издательство КРСУ. А. А. Князев.
43. Коломинский Я. П., Панько Е. А., Игумнов С. А. (2004) Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Питер.
44. Копылова Е. (2011). Учебный диалог как фактор смыслообразования в процессе обучения старших школьников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Тюмень. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-uchebnyy-dialog-kak-faktor-smysloobrazovaniya-v-protseesse-obucheniya-starshih-shkolnikov#ixzz5kZThEznO>
45. Копылова Е.А. (2017). Диалог как основа применение интерактивных методов обучения. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/42063498.pdf>
46. Коробченко Н. (2015) Консультация для воспитателей «Диалог, как форма социального взаимодействия» <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2015/04/03/konsultatsiya-dlya-vospitateley-dialog-kak-forma-sotsialnogo>
47. Леонтьев, А.Н. (1983) Избранные психологические произведения, М, Т.1
48. Лурия А. Р. (1979) Язык и сознание. Под редакцией Е. Д. Хомской. Изд-во Моск. ун-та,
49. Обухова Л. Ф. (1998) Детская психология: теории, факты, проблемы. Издание 3-е, стереотипное. М.: Тривола.
50. Петренко Л. (2017) Обучение диалогической речи в процессе повседневного общения, в разных видах деятельности детей. <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2017/10/28/obuchenie-dialogicheskoy-rechi-v-protseesse>
51. Плотникова Т.Н. (2016) Диалог как объект исследования в современной науке у детей дошкольного возраста. *Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы IV Междунар. науч. - практ. конф.* Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», С. 274-276
52. Рогов Е.И., (2018) Психология общения. М: Издательство КноРус

53. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. (1976) Диалогическая речь. *Словарь-справочник лингвистических терминов* – Москва. Источник: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484>
54. Сидорова С. (2012) Мастер-класс. Развитие диалогической речи детей дошкольного возраста посредством элементов театрализованной деятельности. Online: <http://www.maaam.ru/detskijasad/master-klas-tema-razvitie-dialogicheskoi-rechi-detei-doshkolnogo-vozrasta-posredstvom-yelementov-teatralizovanoi-dejatelnosti.html>
55. Соловцова Э. (2017). Эмоциональная память и ее роль в обучении младших школьников иностранному языку как средству общения на базе чтения учебных текстов. Проблемы современного образования № 6. Online: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-pamyati-ee-rol-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov-inostrannomu-yazyku-kak-sredstvu-obscheniya-na-baze-chteniya-uchebnyh>
56. Сохин Ф.А. (1979) Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение.
57. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007
58. Юрчук Е. (2008) Эмоциональное развитие дошкольников. Методические рекомендации. М.: Сфера

GALVOJUMS

Es, Everita Janiševa

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

Everita Janiševa

(vārds, uzvārds)

(paraksts)

Datums: _____

IZZIŅA PAR AIZSTĀVĒŠANU

Kvalifikācijas darbs / Bakalaura darbs / Diplomdarbs izstrādāts

(atbilstošo pasvītrot)

LU Pedagoģijas un psiholoģijas
(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 / Bakalaura darbs / Diplomdarbs aizstāvēts

Pārbaudījuma komisijas 20 .gada _____ sēdē, protokola Nr. _

vērtējums _____
(vērtējums) (vērtējums vārdiem)

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

(paraksts)

