

**LATVIJAS UNIVERSITĀTE**  
Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultāte  
Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma  
Pirmskolas skolotājs

**RITA KUKUTE**

**4-5 gadīgu bērnu sadarbības veicināšana lomu rotaļā**

**Kvalifikācijas darbs**

**Darba vadītāja**

lektore

Mg.sc.edu

Agita Klempere-Sipjagina

---

Akadēmiskais amats

---

Zinātniskais /  
akadēmiskais grāds

---

Vārds, uzvārds

---

Paraksts

RĪGA 2024

## **Anotācija**

**Darba autors:** Rita Kukute

**Darba nosaukums:** 4-5 gadīgu bērnu sadarbības veicināšana lomu rotaļā

**Darba mērķis:** pētīt un noskaidrot 4-5 gadus vecu bērnu sadarbības prasmju veicināšanu lomu rotaļā.

**Darba rezultāti:** Pētījuma rezultāti parāda, ka visi pētāmie bērni ir uzlabojuši savas prasmes un spējas, īpaši attiecībā uz sadarbības, empātijas un konfliktu risināšanas prasmēm. Šis uzlabojums liecina par veiksmīgu darbu, kurā ir izmantotas dažādas metodes un pieejas, lai veicinātu bērnu sociālo un emocionālo attīstību. Turklāt pētījumā atklājās, ka bērni ir gatavi piedalīties pašvadītās rotaļās un izmantot savas prasmes praktiskās situācijās.

**Darbs sastāv no:** 32 lpp., 4 attēliem, 3 tabulām, 32 izmantotiem literatūras avotiem un 2 pielikumiem.

**Atslēgasvārdi:** sadarbība, lomu rotaļa, pašvadītās rotaļas, 4-5 gadus veci bērni.

# Abstract

**Author:** Rita Kukute

**Title of the work:** Promoting Collaboration in Role-Playing Games Among 4-5-Year-Old Children

**Objective of the work:** To investigate and determine the promotion of collaboration skills in role-playing games among 4-5-year-old children.

**Results of the work:** The results of the study show that all the children examined have improved their skills and abilities, especially in terms of collaboration, empathy, and conflict resolution skills. This improvement indicates successful work in employing various methods and approaches to foster children's social and emotional development. Furthermore, the study revealed that children are ready to participate in self-directed play and utilize their skills in practical situations.

**The work consists of:** 32 pages, 4 images, 3 tables, 32 references, and 2 appendices.

**Keywords:** collaboration, role-playing, self-directed play, 4-5-year-old children.

## Saturs

Ievads.....	5
1. Psihologu un pedagogu teorētiskās atziņas par sadarbības veicināšanu lomu rotaļā .....	7
1.1. Sadarbības prasmes skaidrojums un būtība .....	7
1.2. Lomu rotaļa kā sadarbības veicinātāja.....	10
1.3. 4-5 gadus vecu bērnu sadarbības prasmju raksturojums no apguves un attīstības aspekta .....	13
2. Pētījums par sadarbības veicināšanu rotaļās.....	16
2.1. Pētījuma metodoloģija.....	16
2.2. Bērnu raksturojums pirms pētījuma .....	17
2.3. Pētījuma analīze .....	22
Secinājumi .....	28
Ieteikumi pedagogiem pētījuma īstenošanas rezultātā bērnu sadarbības prasmju veicināšanai lomu rotaļās .....	29
Literatūras un citu avotu saraksts .....	30
Pielikumi.....	33

## Ievads

Mūsdienās bērni par prioritāti savu prasmju un iemaņu attīstīšanā izvēlas informācijas tehnoloģijas, veicinot virtuālas sadarbības prasmes. Klātienēs saskarsme, proti, sadarbība paliek par sekundāru. Lielākoties sadarbības prasmes bērni attīsta pirmsskolas izglītības iestādē, taču mazāk mājās apstākļos. Vairs nevar dzirdēt bērnu čalas, kliegšanu, spēlēšanos u.tml. darbības māju pagalmos, jo, esot mājās, bērni iespējams pavada savu laiku, lietojot mūsdienu *gadžetus* – viedtālrunus, planšetdatorus vai datorus. Protams, tas neizslēdz sadarbības prasmju attīstīšanu ar ģimenes locekļiem un virtuālajiem draugiem, taču vienīgā vide, kur bērni var tās attīstīt klātienē, ir pirmsskolas izglītības iestāde.

Latvijā bērni obligātās pirmsskolas gaitas uzsāk 5 gadu vecumā (Izglītības likums, 1998, 4), tādēļ 4-5 gadi ir kritisks vecumposms bērna attīstībā, jo bērnam ir jāpielāgojas jaunajai dienas rutīnai, jo mācību process notiek visas dienas garumā rotaļnodarbībā gan ārā, gan telpās, ietverot bērna brīvu un patstāvīgu rotaļāšanos un pedagoga mērķtiecīgi organizētu un netieši vadītu mācīšanos rotaļdarbībā (Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem, 2018, 11.2).

Tieši rotaļa ir rotaļnodarbības pamatā. Daudzos literatūras avotos tiek aprakstīta rotaļa kā bērna izziņas darbība. Tajā bērni ne tikai jautri pavada laiku, bet arī mācās sadarboties un attīsta arī citas prasmes. Sadarbības prasmes ir atkarīgas no citām bērna prasmēm, piemēram, sociālām prasmēm (empātija), komunikācijas prasmēm (skaidri izteikties, aktīvi klausīties), konfliktu risināšanas prasmēm un pašregulācijas prasmēm (emocijas), kas noderēs bērniem ne tikai mācību procesā, bet visā dzīves garumā, tādēļ ir svarīgi sadarbības prasmes attīstīt jau no agras bērnības un 4-5 gadu vecums ir īstais laiks, kad to darīt.

Saistībā ar sadarbību lomu rotaļās, Nīderlandes pētnieki 2014. gadā veica pētījumu, kurā piedalījās 12 meitenes un 12 zēni vecumā no 67 līdz 74 mēnešiem (5-6 gadi). Bērnu aktivitātes tika fiksētas ar video kameru. Bērnu aktivitātes tika fiksētas 2-6 sesijās. Pirms pētījuma veikšanas grupas vidū tika izvietoti koka klucīši un rotaļu dzīvnieki un bērni tika aicināti uzbūvēt zoodārzu. Pētījumā atklājās, ka zēni varēja ilgāku laiku posmu būvēt nekā meitenes, lai gan parasti meitenes ir tās, kas ilgāku laiku var, sadarbojoties, spēlēties. Taču pētnieki secināja, ka meitenes nav empātiskākas kā zēni, kā viņi iepriekš bija novērojuši. Tas ir saistīts ar to, ka meitenēm ir lielāka tendence atdarināt citu cilvēku uzvedību, piemēram, vecāku (Steenbeek, van der Aalsvoort, van Geert, 2014). Šis pētījums liecina, ka pirmsskolas vecuma zēniem sadarbības prasmes ir spēcīgākas nekā meitenēm.

**Pētījuma aktualitāte:** šajā kontekstā kvalifikācijas darba aktualitāte ir tajā apstākļi, ka, ikdienā strādājot ar bērniem pirmsskolā, darba autore ir novērojusi, ka bērniem ir vājas

sadarbības prasmes, tādēļ ir svarīgi veicināt bērnu sadarbību, izmantojot rotaļu, jo rotaļa ir viens no rīkiem, ko izmanto pedagogs mācību procesā un ne tikai mācību procesā, bet arī aktīvi sadarbojoties ar citiem bērniem gan mājās, gan sabiedrībā (pirmsskolā).

**Pētījuma objekts:** pedagoģiskais process pirmsskolas izglītības iestādē.

**Pētījuma priekšmets:** sadarbības prasmju veicināšana lomu rotaļā pirmsskolas izglītības iestādē.

**Pētījuma mērķis:** pētīt un noskaidrot 4-5 gadus vecu bērnu sadarbības prasmju veicināšanu lomu rotaļā.

**Pētījuma jautājums:** Kas 4-5 gadus veciem bērniem sekmē sadarbību lomu rotaļās?

**Pētījuma uzdevumi:**

1. Teorētiski analizēt literatūru par sadarbības būtību un par lomu rotaļu kā sadarbības veicinātāju.
2. Raksturot 4-5 gadus vecu bērnu sadarbības prasmes no psiholoģiskā un pedagoģiskā aspekta.
3. Veikt pedagoģisko darbību un novērojumu, analizēt pedagoģiskā novērojuma rezultātus.
4. Izdarīt secinājumus un sniegt priekšlikumus pedagogiem par rotaļu iespējām sadarbības veicināšanai.

**Izvēlētās teorētiskās un empīriskās pētīšanas metodes:**

- a) teorētiskā – literatūras analīze;
- b) empīriskā – pedagoģiskais novērojums;
- c) datu apstrādes – izmantojot MS Excel programmu.

**Pētījuma bāze:** pirmsskolas izglītības iestādes “X” 10 bērni vecumā no 4-5 gadiem.

# 1. Psihologu un pedagogu teorētiskās atziņas par sadarbības vecināšanu lomu rotaļā

## 1.1. Sadarbības prasmes skaidrojums un būtība

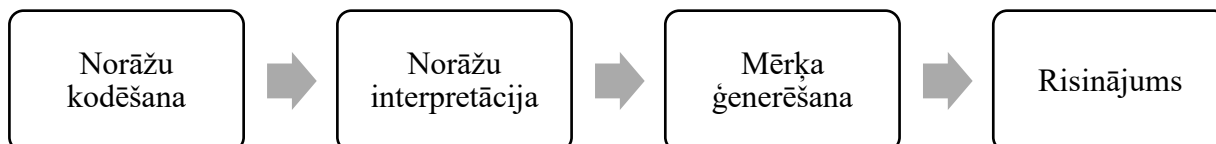
Mūsdienās ir svarīgi bērnu uzskatīt par personību, kurš spēj problēmas dažādās sociālās situācijās risināt pozitīvā veidā un būt mijiedarbībā ar apkārtni. Pamatojoties uz šīm sociālajām situācijām, ar kurām bērni saskaras ikdienā, pastāv mehānisms, kas ir atbildīgs par jaunas sociālās informācijas apstrādi. Turklāt tas (mehānisms) ietekmē bērnu spēju sadarboties ar vienaudžiem, sadarbības līmeni un sniedz informāciju par sadarbības struktūru. Šo mehānismu sauc par sociālās informācijas apstrādes modeli (*Social Information Processing Model*) (Šenol, Metin, 2021). Sociālās informācijas apstrādes prasmes, kas definētas kā sociāli kognitīvi procesi, ļauj orientēties sarežģītās sociālajās situācijās un ir būtiskas veiksmīgai ikdienas sadarbībai. Sociālās informācijas apstrādes prasmes sastāv no četrām dimensijām:

- 1) norāžu kodēšanas – ietver atpazīšanas procesu, kodējot verbālās un neverbālās norādes, ka pastāv sociāla problēma. Modelis ietver gan iekšējo (jūtas, empātija), gan ārējo kodējumu (to, ko darīja līdzinieks) norādes kodējumā;
- 2) norāžu interpretācijas – ietver teorijas izstrādi par problēmas cēloni un iesaistīto personu nodoma noteikšanu;
- 3) mērķa ģenerēšanas – ietver vēlamā rezultāta definēšanu;
- 4) risinājuma ģenerēšanas, šo risinājumu ieguvumu novērtēšanas un risinājuma izvēles un ieviešanas – ietver risinājumu kopuma identificēšanu, ko var ieviest, reaģējot uz sociālo problēmu, lai sasniegtu svarīgu sociālo mērķi. Lai izvēlētos efektīvu risinājumu, ir jāapsver katra iespējamā risinājuma plusi un mīnusi, atbildes reakcijas iespējamība un šīs atbildes gaidāmie rezultāti (Russo-Ponsaran et al., 2021).

Efektīvas sociālās informācijas apstrādes prasmes ļauj cilvēkiem veiksmīgi sadarboties un veidot attiecības ar saviem vienaudžiem, tādējādi nodrošinot lielāku sociālo atbalstu un pieņemšanu. Sociālais atbalsts un pieņemšana savukārt ir daļēji saistīti ar pozitīviem uzvedības un garīgās veselības rezultātiem (Russo-Ponsaran et al., 2021).

Iepazīstoties ar sociālās informācijas apstrādes modeli darba autore uzsver, ka tas parāda, ka efektīvu sadarbības prasmju pamatā ir sociālās prasmes, kas ļauj bērniem veiksmīgi sadarboties un mijiedarboties ar citiem bērniem un vienaudžiem. Analizējot sociālās informācijas apstrādes modeli, darba autore to ir ilustrējusi 1. attēlā. *Norāžu kodēšanu* darba autore skaidro no bērnu rotaļām, kad kāds cits bērns (pieņemsim Māris) izrāda nepatiku pret bērnu (pieņemsim Andri), kurš spēlējās ar tieši to rotaļlietu, kuru vēlas Māris. Andris nepazināti

saprot, ka situācija var izraisīt konfliktu. Andris cenšas izprast, kādēļ Mārim ir interese par to pašu rotaļlietu. Viņš sāk savā prātā analizēt cēloņus, kādēļ tā ir sanācis (*norāžu interpretēšana*). Māris cenšas izdomāt, ko viņam darīt. Vai, nu, atdot rotaļlietu Andrim, rodot risinājumu, vai saglabāt to sev un izraisīt konflikta eskalēšanu (*mērķa ģenerēšana*). Māris pārdomā vairākus *risinājumus*, ņemot vērā to, kā tas varētu ietekmēt situāciju un attiecības ar citiem bērniem. Respektīvi, Māris domā sadarboties ar Andri vai nē. Sadarboties, iedodot rotaļlietu Andrim vai piedāvāt rotaļāties kopā, bet ar citu rotaļlietu.



### **1. attēls. Sociālās informācijas apstrādes modelis (darba autore veidots attēls)**

Augstāk minētajā piemērā darba autore aprakstīja, kā bērni nonāk pie sadarbības veidošanās, izmantojot savas vecuma īpatnības – domāšanu, iztēli, problēmu risināšanu utt. Tādēļ darba autore turpinājumā aplūkos, kā tiek definēta sadarbība no psiholoģiskās, pedagoģiskās un ar tām saistītās jomās.

Pedagoģijā sadarbību definē kā “kopīgu darbību, kas ir savstarpēji saskaņota, vajadzības gadījumā cits citam palīdzot un cits citu atbalstot” (Skujiņa, 2000).

Sociālajā darbā L. Šiļņevas redakcijā sadarbību skaidro kā “tāda cilvēku mijiedarbība, kurā notiek apvienošanās, lai realizētu kopīgu mērķi, savstarpējās darbības saskaņošana vai sadzīves principu, kas izpaužas kā konkurences alternatīva” (Šiļņeva, 2000, 162).

Psiholoģijā sadarbību raksturo “tāda cilvēku mijiedarbība, kurā notiek apvienošanās, izvīrot kopīgo mērķi, vai savstarpēja darbības saskaņošana” (Breslavs, 1999, 125).

Indonēzijas Jogakartas valsts universitātes (Yogyakarta State University) pedagoģijas profesori P. Priambodo (*Priambodo*), Paidi (*Paidi*) un I. Vilujenga (*Wilujeng*) sadarbību skaidro kā grupas līdzdalības prasmes, kuru pamatā ir *kaulēšanās pozīcija* vai sarunas, lai panāktu vienprātību un mērķus (Priambodo, Paidi, Wilujeng, 2023).

Vjetnamas Monašas koldžas (Monash College) filozofijas pasniedzēji N. Ngujana (*Nguyen*), L. Kolinsa (*Collins*), P. Ndžo (*Ngo*) sadarbības būtību raksturo kā kopīgu vērtību un pienākumu dalīšanu un pedagoga iesaistīšanos lēmumu pieņemšanā par kopīgu mācīšanas praksi (Nguyen, Collins, Ngo, 2023).

Aplūkojot sadarbības definīcijas, darba autore secina, ka sadarbības sinonīms ir mijiedarbības termins vienota mērķa sasniegšanai, sniedzot palīdzību un atbalstu. Bez šaubām, lai notiktu sadarbība, bērnam ir jāpiemīt sadarbības prasmēm. Austrālijas izglītības pētnieki C. Skolara (*Scoular*) un viņas kolēģi uzskata, ka sadarbības prasmes vispārēji sastāv no trim

komponentiem: līdzdalības, perspektīvas un sociālo regulējumu. Līdzdalība ir bērnu iesaistīšanās uzdevumā, cik lielā mērā viņi neatlaidīgi risina problēmu un cik labi viņi mijiedarbojas ar citiem. Perspektīva koncentrējas uz mijiedarbības kvalitāti starp bērniem problēmu risināšanas laikā, piemēram, kā bērni reaģē un pielāgojas viens otram. Sociālais regulējums nosaka to, kā bērni orientējas telpā, kur notiek sadarbība, tas ietver pārrunas un domstarpību risināšanu, sevis un vienaudžu novērtēšanu un atbildības uzņemšanos par problēmas risināšanu (Scouler et al., 2020).

Sadarbības prasmēs ietilpst gan kognitīvās, gan sociālās prasmes. Kognitīvās prasmes ietver uzdevumu regulēšanu un zināšanu veidošanu, savukārt, sociālās prasmes ietver līdzdalību, perspektīvu un sociālo regulējumu (Piniuta, Meyerzon, 2018), kas sakrīt ar Austrālijas izglītības pētnieku viedokli par sadarbības prasmēm. Darba autore piekrīt šīm abām definīcijām par sadarbības prasmēm, lai gan Austrālijas izglītības pētnieku definīcija ir nepilnīga, jo kognitīvās prasmes norāda uz to, kāda bērnam ir pieredze un zināšanas un kā viņš tās liek lietā, lai notiktu sadarbības process.

Sadarbības prasmes norāda uz to, kā bērni mijiedarbojas ar vienaudžiem. Tās atvieglo bērnu izziņas attīstību un zināšanu apguvi. Sadarbības prasmes var attīstīt bērnu domāšanas un problēmu risināšanas prasmes, papildus tās spēj arī uzlabot sniegumu, var mobilizēt un dot pozitīvu enerģiju citiem. Citā pētījumā tiek piebilsts, ka sadarbības prasmes trenē bērnus strādāt vienoti plānošanas procesā, grupas lēmumu pieņemšanā, mērķu noteikšanā, laika noteikšanā, lomu pieņemšanā un pozitīvas grupas vides veidošanā, kā arī mācību efektivitātes paaugstināšanā (Ilma et al., 2020).

Sadarbības prasmju apguvi atbalsta kritiskās domāšanas prasmes, ko veicina vairāki veidi: diskusijas prasmes, piemēram, jautāšanas, klausīšanās, atbildes un skaidrošanas prasmes, piemēram, izpratnes, argumentācijas un lēmumu pieņemšanas prasmes, kā arī kritiskās un radošās domāšanas prasmes, lai risinātu problēmas. Kritiskās domāšanas prasmes pilnveido sadarbība diskusiju procesā, kā arī ideju skaidrošana un izvērtēšana. Sadarbības prasmes ļauj bērniem veidot atgriezenisko saiti ar citiem, risināt sarunas, integrēt dažādus viedokļus, kā arī novērtēt un reflektēt par sevi un citiem, lai efektīvāk risinātu problēmas (Priyambodo et al., 2023).

Pēc darba autores domām sadarbības prasmes visprecīzāk atspoguļo Tomasa Džefersona universitātes (*Thomas Jefferson University*) profesoru Dž. Ešlija (*Ashley*) un A. Patronas (*Patrone*) atklājums, ko darba autore ilustrēja 2. attēlā. Apkopojot Ešlija un Patronas izpētīto par sadarbības prasmēm, darba autore skaidro, ka cieņa un produktivitāte ietver efektīvu, cieņpilnu un produktīvu saziņu ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Konflikta pārvaldība ietver konfliktu pārvaldīšanu un vienota redzējuma atrašana komandas darbā.

Empātiska klausīšanās – klausīties ar empātiju, lai saprastu un novērtētu visu komandā iesaistīto uzskatus un viedokļus. Labāki rezultāti – atziņa, ka sadarbība nodrošina labākus rezultātus. Domāšana citādāk – plašāka domāšana, daloties zināšanās un pieredzē (Ashley, Patrone, 2022)



**2.attēls. Sadarbības prasmes (darba autores veidots attēls pēc Ashley, Patrone, 2022)**

Var secināt, ka sadarbības prasmes ir prasmes un spējas mijiedarboties vienoti, lai sasniegtu kopīgus mērķus vai atrisinātu problēmas pozitīvā veidā. Sadarbības prasmju pamatā ir sociālās informācijas apstrādes modelis, kas ietver četras dimensijas: norāžu kodēšanu, norāžu interpretāciju, mērķa ģenerēšanu un risinājuma ģenerēšanu un novērtēšanu. Sadarbības prasmes nodrošina labāku un efektīvāku komunikāciju, konfliktu pārvaldību un rezultātu sasniegšanu, veicinot produktīvu un cieņpilnu sadarbību gan starp vienaudžiem, gan arī starp bērniem un pieaugušajiem.

## **1.2. Lomu rotaļa kā sadarbības veicinātāja**

Veicot ikdienas darbības, bērni kopš dzimšanas dienas tiek pakļauti pieredzei un tehnoloģiju apgūšanai (prasmes un pārliecību, rīkojoties ar artefaktiem). Ar artefaktu darbu autore saprot objektus vai rīkus, ko bērni ikdienā izmanto – sākot no vienkāršām rotaļlietām un konstruktoriem līdz elektroniskām ierīcēm vai datorprogrammām. Bērni mācās mijiedarbojoties ar citiem cilvēkiem un apkārtējo pasauli. Tomēr bērnu tehnoloģisko prasmju attīstību var ierobežot tādi faktori kā sociālā, kultūras, ekonomiskā un filozofiskā ietekme, kā arī tas, ka bērnu mācīšanās process notiek vietējā kontekstuālā praksē un tāpēc var atšķirties atkarībā no tā, kāda loma bērnam ir minētajā kopienā (pirmsskolā). Pētījumi liecina, ka bērnu iepriekšējā pieredze var būt saistīta ar dzimumu aizspriedumiem, piemēram, zēni spēlējas tikai ar būvniecības instrumentiem un materiāliem vai mašīnām (Boström, Hultén, Gyberg, 2023),

savukārt, lomu rotaļas spēlē tikai meitenes, piemēram, izspēlējot, ģimeni – mammu, tēti un bērnu.

Vispārīgi runājot, rotaļa ir svarīga aktivitāte pirmsskolas darba organizēšanai. Krievijas pedagoģijas profesori A. Verakss (*Veraksa*), D. Buhalenoza (*Bukhalenkova*) un psiholoģijas profesore E. Smirova (*Smirnova*) atsaucas uz Elkoņina skaidrojumu, kas ir lomu rotaļa, kurš teica, ka lomu rotaļa ir *pilna vai attīstīta lugas forma*. Lomu rotaļā ir svarīgi noteikumi un norādes. Turklāt pirmsskolas vecuma bērni lomu rotaļā mijiedarbojas viens ar otru un rezultātā bērni sāk ņemt vērā citu vēlmes un pieņemt citu bērnu rīcību, kontrolēt savu uzvedību un īstenot sadarbības plānus (Veraksa, Bukhalenkova, Smirnova, 2020).

ASV psiholoģijas profesores B. Tompsona (*Thompson*) un T. Goldšteina (*Goldstein*) lomu rotaļas sauc par izlikšanās rotaļām (*pretend play*). Izlikšanās rotaļa ir universāla agrās bērnības aktivitāte un tā teorētiski tiek uzskatīta par kritisku bērnu kognitīvajai un sociālajai attīstībai. 2 gadu vecumā bērni uzsāk spēlēt izlikšanās rotaļas, taču ap 6 gadu vecumu to skaits samazinās. 3-5 gadu vecumā izlikšanās rotaļas sasniedz maksimumu. Tompsona un Goldberga savā pētījumā izvirza teoriju, kas norāda uz piecām būtiskām bērnu uzvedības formām, spēlējot izlikšanās rotaļas. Teorētiski tika uzskatīts, ka šīs uzvedības attīstās šādā secībā, ņemot vērā kognitīvo un sociālo sarežģītību: objektu aizstāšana, izlikšanās īpašību piešķiršana, sociālā mijiedarbība izlikšanās ietvaros, lomu spēles un ar izlikšanos saistīta metakomunikācija (Thompson, Goldstein, 2022). Šo teoriju darba autore salīdzina ar sociālās informācijas apstrādes modeli, kurā attiecīgi objektu aizstāšanas, izlikšanās īpašību piešķiršanas, sociālā mijiedarbība izlikšanās uzvedības formas ir norāžu kodēšana un interpretācija, kas izpaužas kā drauga un situācijas iepazīšana. Lomu spēles ir mērķu ģenerēšana, kas izpaužas darbībā. Ar izlikšanos saistīta metakomunikācija ir risinājums, ko bērni pieņem, esot darbībā. 1. tabulā ir aplūkojama Tompsona un Goldšteina teorija uzvedības formām.

Pēc iepazīšanās ar 1. tabulas saturu darba autore secina, ka lomu jeb izlikšanās rotaļās notiek sadarbība, kas ir būtiska sadarbības veicinātājas. Šāda veida rotaļas veicina sociālās prasmes, empātiju un komunikācijas prasmes, kā arī konfliktu risināšanas prasmes un sadarbības izpratni. Bērni, kuri regulāri piedalās šāda veida rotaļās, parasti labāk sadarbojas grupās un ir gatavāki dalīties ar citiem. Turklāt šādas spēles var palīdzēt attīstīt līderību un komandas darba prasmes, jo bērniem ir jāsaprot un jāievēro savstarpējās lomas un uzdevumi, lai sasniegtu kopēju mērķi. Kopumā, sadarbība lomu jeb izlikšanās rotaļā ir svarīga ne tikai bērnu attīstībai, bet arī viņu attiecībām ar citiem, veidojot sociālo un emocionālo kompetenci.

1. tabula. Izlikšanās rotaļu uzvedības formas (Thompson, Goldstein, 2022)

Uzvedība	Definīcija	Piemēri
Objektu aizstāšana	Attieksme pret iedomātu objektu izmantošanu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Smilšu izmantošana kā kūkas sastāvdaļu</li> <li>• Iedomātā ūdens ieliešana krūzītē</li> <li>• Rotaļu banāna izmantošana par tālruni</li> </ul>
Izlikšanās īpašību attiecināšana	Jaunu īpašību projicēšana uz objektu, kas patiesībā neeksistē	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raudošu skaņu radīšana lelei</li> <li>• Uzvesties kā netīrs dzīvnieks</li> <li>• Sakot <i>bīp</i>, <i>bīp</i>, vadot rotaļu automašīnu</li> </ul>
Sociālā mijiedarbība izlikšanās ietvaros	Mijiedarbība ar vismaz vienu citu vienaudzi, lai dalītos ar to, ko viņi radījuši	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viens bērns izmanto rotaļlietu bloku kā automašīnu, pēc tam nodod to citam bērnam, kurš to arī izmanto kā automašīnu</li> <li>• Pamišus izmanto rotaļlietu tālruni, lai pasūtītu picu</li> <li>• Divi bērni viens otram pasniedz rotaļlietu ēdienu</li> </ul>
Lomu rotaļa	Pārveidot sevi par kaut ko citu, nevis savu parasto pirmsskolas vecuma bērnu, spēlējoties ar iedomātu pavadoni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ēdienu gatavošana rotaļu virtuvē</li> <li>• Uzvedas kā supervaronis vai nelietis</li> <li>• Segas izlikšana, lai sarīkotu "pikniku" ar rotaļlietu ēdienu</li> <li>• Uzvedas kā mamma iedomātam draugam</li> </ul>
Ar izlikšanos saistīta metakomunikācija	Vairāku lomu un virzienu apvienošana sarežģītā scenārijā vai paplašināta sižeta izstrāde spēlei (piemēram, paskaidrojot darbību secību vai diennakts laiku, kurā notiek spēles scenārijs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bērns saka "nē, tu neesi mazulis, tu esi liels bērns", un turpina spēlēties ar šo jauno izpratni</li> <li>• Bērni stāsta par to, kā jāatrod sega mazulim pēc ielikšanas lelles gultiņā</li> <li>• Bērni apspriež savas superspējas kā supervaronus (neatkarīgi no tā, vai viņi pēc tam realizē šīs spējas vai ne)</li> </ul>

Lomu rotaļa ir īpaši svarīga darbība bērnu attīstībai. Bērnam tā ir vieta, kur piedzīvot jaunas nozīmes, iekšējos stāvokļus un darbības veidus. Pētījumi par lomu rotaļām un to saistību ar bērna attīstību un mācīšanos agrīnā vecumā ir attīstījušies daudzus gadu desmitus. Lomu rotaļa veicina intelekta attīstību, pašregulāciju un brīvprātīgu uzvedību, runu un radošumu. Papildus kognitīvo funkciju atbalstam lomu rotaļa palīdz arī attīstīt emocionālo regulējumu, psiholoģisko gatavību skolai un motivāciju mācīties (Veraksa, Veresova, Sukhikh, 2022). Darba

autore uzskata, ka šīs visas uzskaitītās spējas un prasmes veicina un attīstīta sadarbības prasmes lomu rotaļās.

Lomu rotaļa ir radošās domāšanas izpausme, kas atbalsta kognitīvos, afektīvos procesus, kas ir būtiski radošai domāšanai. Šī procesa raksturīgie elementi ir fantāzija un simbolika. Lomu rotaļu objekti un darbības tiek pārveidotas simboliski. Šo rotaļu pamatā ir bērnu improvizācija, kas notiek sociālā mijiedarbībā un komunikācijā. Lomu rotaļa ļauj bērniem izmantot savu iztēli, attīstīt jaunas idejas un tādējādi pilnveidot savas radošās prasmes. Tāpēc ir svarīgi izveidot radošas domāšanas vidi, kas ļauj bērniem izpausties (Tok, 2022).

*Var secināt, ka lomu rotaļa ir sadarbības prasmju veicinātāja, jo tajās bērni komunicē ar vienaudžiem vai iedomātiem draugiem, veido attiecības. Lomu rotaļās apgūst un nostiprina sociālās prasmes un empātiju. Lomu rotaļās bērni mācās mijiedarboties ar vienaudžiem un apkārtējo pasauli. Papildus lomu rotaļas palīdz bērniem apgūt kognitīvās funkcijas: emociju pašregulāciju, iztēli, fantāziju, domāšanu, konfliktu risināšanas prasmes un, protams, komunikācijas prasmes, respektīvi, valodu un runu.*

### **1.3. 4-5 gadus vecu bērnu sadarbības prasmju raksturojums no apguves un attīstības aspekta**

Pirmsskolas posms (4–5 gadi) ir strauju pārmaiņu laiks bērnu attīstības ziņā (Laletas, Reupert, Goodyear, 2022). No iepriekšējām nodaļām darba autore izsecinājusi, ka sadarbības prasmēm ir nepieciešamas vairākas kognitīvās attīstības prasmes, kuras darba autore raksturo no apguves un attīstības aspekta. Tās ir emociju pašregulācija, iztēle, fantāzija, domāšana, konfliktu risināšanas prasmes un, protams, komunikācijas prasmes, respektīvi, valoda un runa.

#### **Emociju pašregulācija.**

Emociju pašregulācijas spēja attīstās pakāpeniski līdz ar bērna vecumu un to ietekmē bioloģiskie faktori, piemēram, bērna temperaments, un vides nosacījumi, piemēram, audzināšanas pieejas. Sākot no 4 gadu vecuma bērns apzinās, kas ir pieņemama un kas ir nepieņemama uzvedība, papildus viņš spēj arvien labāk kontrolēt savas dusmu izpausmes. Šajā vecumā pakāpeniski bērniem attīstās sirdsapziņa – bērns izjūt vainu, ja ir nodarījis kādam pāri. 4 gadu vecumā bērni spēj iedomāties sevi kāda cita vietā un izjust empātiju, kā arī ierobežot savus agresīvos impulsus attiecībā pret citiem (Sebre, Miltuze, 2022). Darba autore piekrīt iepriekš rakstītajam. Situācijās, kad kāds bērns nodara pāri otram, un tas otrs sāk raudāt, viņš (pāri nodarītājs) izjūt savu vainu, izrādot to kā rūpes un atbalstu un jautājot, vai var kā palīdzēt, un atvainojas vairākas reizes. Darba autore arī ir novērojusi, ka bērni rotaļās viegli iedomājas sevi kāda cita vietā, piemēram, spēlējot lomu rotaļas.

#### **Iztēle un fantāzija.**

Kad bērni spēlējas mājās, pirmsskolā vai citur, var novērot, kā bērna iztēle tiek pārvērsta darbībā. Rotaļās bērni veido rotaļu scenārijus savu iedomāto un citādi nerealizējamo vēlmju īstenošanai, respektīvi, iztēle ir saistīta ar vajadzību piepildījumu, kuras tiek uzskatītas par darbības motīviem. Bērni savā ikdienas dzīvē dzīvo sociālās situācijās, kas katru dienu paliek nemainīgas. Šīs atkārtotās sociālās situācijas neatstāj iespēju bērnam īstenot visas savas vēlmes un vajadzības. Tādēļ rotaļu vada bērnu vajadzības, kuras bērns nevar apmierināt uzreiz. Tā vietā šīs vajadzības tiek mērķtiecīgi risinātas rotaļas laikā (Møller, 2015). Piemēram, darba autore ir novērojusi, ka bērni rotaļājas ar rotaļlietu mašīnu un iztēlojas, ka tā ir ātrgaitas automašīna, kas var lidojot pārvarēt lielas distances, kas iepriekšējās ikdienas praksēs nebija iespējams.

### **Domāšana.**

4-5 gadu vecumā “uzskatāmi darbīgo domāšanu nomaina uzskatāmi tēlainā domāšana, bet vecumposma beigās sāk attīstīties vārdiski loģiskā domāšana. Tomēr pirmsskolas vecumposma gaitā dominējošā ir uzskatāmi tēlainā domāšana. Loģiskās operācijas tiek veiktas, kombinējot apziņā objektu tēlus bez dziļākas to iekšējo likumsakarību izpratnes” (Kalvāns, 2018, 49). G. Svence apgalvo, ka 4-5 gadu vecumā bērnu domāšana ir saistīta ar cēloņu un sakarību atklāšanu starp lietām un to norisēm, ko apliecina viņu daudzie jautājumi, kas sākas ar *Kāpēc?* (Svence, 1999), lai iegūtu vairāk informācijas un aizpildītu nepilnības savās zināšanās (Bova, 2011). Šajā periodā bērni sāk veidot jautājumus par neesošiem priekšmetiem vai cilvēkiem, vai notikumiem, kuriem nav tiešas saistības ar tagadni. Nepieciešamība uzdot jautājumus *Kāpēc?* rodas, kad bērnam ir jārisina anomālijas, novirzes, kontrasti vai atšķirības, kas veicina nemiera vai satraukuma sajūtu (Bova, Arcidiacono, 2013). Bērnu jautājumi *Kāpēc?* izskaidro to, ka 4-5 gados bērniem sāk attīstīties loģiskā domāšana, jo šajā vecumā bērni meklē sakarības starp norisēm dabā, piemēram, darba autorei bērni ir jautājuši, kāpēc spīd saule? Šis jautājums parāda, ka bērni domā par likumsakarībām, piemēram, jo viņai aizdomājas par to, kādēļ notiek kāda parādība vai notikums.

### **Konfliktu risināšanas prasmes.**

Pirmsskolas periodā bērni sāk atpazīt un pētīt savu vidi, vēlas sazināties ar apkārtējo vidi. Zinātkāri un ar spēcīgu iztēli viņi sāk apgūt sabiedrības vērtībām un kultūras struktūrai atbilstošu uzvedību un ieradumus, kas liek viņu personībai pamatus. Šajā periodā, kad bērni strādā, lai atrisinātu dažas situācijas vai problēmas, ar kurām viņi saskaras, viņi liek lietā savas spriešanas spējas, lai atrisinātu šīs problēmas, iesaistoties domāšanas procesā, izmantojot savu pašreizējo kognitīvo potenciālu. Sociālo problēmu risināšanas prasmes var izpausties kā cilvēku sociālā un emocionālā pielāgošanās, risinot problēmas, kas izriet no viņu ideju, uzskatu, vērtību vai prasību atšķirībām, tādēļ tām ir liela nozīme bērnu socializācijā (Gur, Kocak, 2018), proti, sadarbības prasmju apguvē un attīstībā. Turcijā veikts pētījums parādīja sakarību starp bērnu

konfliktu risināšanas prasmēm un viņu pieredzi un radošumu (Unal, Saglam, 2018). Darba autore piekrīt tam, ka bērni konfliktu risināšanā izmanto savu pieredzi un radošumu. Situācija, ko darba autore ir novērojusi ikdienas darbā, strādājot ar bērniem, ir kad bērnu vidū izceļas konflikts par rotaļlietu. Viens bērns, izmantojot savu pieredzi, piemēram, atceras, kā viņš iepriekšējos strīdos ir atrisinājis līdzīgas situācijas. Viņš ierosina jaunu risinājumu, piemēram, piedāvājot dalīties ar rotaļlietu pa pusēm vai izmantot to kopā, lai kopīgi spēlētos, kas liecina, ka viņš izmantoja savu radošumu, lai atrastu risinājumu, kas būtu piemērots abiem bērniem.

### **Komunikācijas prasmes, respektīvi, valoda un runa.**

Bērnu komunikācija pirmsskolā notiek trīsvirzienu mijiedarbībā: bērns – bērns, bērns – skolotājs un skolotājs – bērns. No tiem lielāko daļu veido bērna un bērna komunikācija, kas ietver konvencionālos mijiedarbības stilus, kas notiek sociālās spēlēšanās, ēšanas, sacenšanās vai ķircināšanās laikā, kā arī tiek uzskatīta par izšķirīgu vietu pragmatiskai attīstībai, kas piedāvā bērniem plašu pragmatisko, kā arī lingvistisko prasmju savstarpējas apguves iespēju klāstu (Daģtan, 2023). 4-5 gadus veci bērni uzdot jautājumus un arī atbild uz tiem, kas sākas ar vārdiem: *Kurš?, Kas?, Kur? un Kāpēc?*. Bērni runā par aktivitātēm pirmsskolā vai draugu mājās. Šajā vecumā bērni izmanto teikumus ar četriem vai vairāk vārdiem. Bērniem sarunas raisās viegli. Bērni var pēc atmiņas deklamēt dzejoļus. Šajā vecumā bērni var atkārtot *aizliegtos* vārdus teiksim vulgāros, kas iegūti no tā, ko viņš dzird (TV, video, pieaugušie, citi bērni). Bērni izmanto salīdzinošus īpašības vārdus (*liels – lielāks – lielākais*). 5 gadu vecumā viņu vārdu krājums palielinās līdz 2 500 vārdiem.<sup>1</sup>

4 gadus veci bērni var pareizi pateikt lielāko daļu skaņu (piemēram, m, n, h, v, p, b, t, d, k, g, f, y, s, z, č, j, š, l). Viņi var izmantot daudzas līdzskaņu kopas, kas ir divu vai vairāku skaņu kombinācijas (piemēram, tv, sp, gl). Bērni var izmantot kopas vārdu sākumā (piemēram, zilā krāsā) vai beigās (piemēram, roku). Turklāt bērni pareizi izsaka lielāko daļu patskaņu skaņu vārdos. 4-5 gadu vecumā pirmsskolas vecuma bērni sāk attīstīt prasmes, kas būs svarīgas, lai iemācītos lasīt un rakstīt. Viņi apzinās, ka runātie vārdi var veidot atskaņas (piemēram, nauda – bauda) un tos var sadalīt zilbēs/sitienos (piemēram, am-bu-lan-ce).<sup>2</sup>

*Pēc 4-5 vecu bērnu raksturošanas darba autore secina, ka šajā vecumā notiek straujas pārmaiņas bērna attīstībā. Sadarbības prasmju apgūvē un attīstībā bērniem ir nepieciešams attīstīt vairākas kognitīvās attīstības prasmes. Turklāt šīs prasmes tiek apgūtas un attīstās, sekmējot bērnu pieredzi un radošumu.*

<sup>1</sup> <https://www.kidcentraltn.com/development/4-5-years/language-development-4-5-years.html>

<sup>2</sup> [https://communicationhub.com.au/common/Uploaded%20files/CommunicationHub/Fact-Sheets/Sound\\_of\\_Speech\\_PreschoolSchool-aged\\_children.pdf](https://communicationhub.com.au/common/Uploaded%20files/CommunicationHub/Fact-Sheets/Sound_of_Speech_PreschoolSchool-aged_children.pdf)

## 2. Pētījums par sadarbības veicināšanu rotaļās

### 2.1. Pētījuma metodoloģija

Kvalifikācijas darba pirmajā daļā tika izmantota literatūras analīzes metode. Šī metode ietver literatūras apskatu, ko dēvē par procesu, kurā pētnieks identificē, analizē, novērtē un sintezē agrāk veiktos pētījumus. Tas ļauj pētniekam novērtēt pašreizējās izpētes ticamību vērtību (Rawdhan, Ebadi, Thuy Loan, 2020). Darba autore meklēja iepriekš veiktos pētījumus EBSCO datu bāzē un interneta resursos, kas tika tulkoti no angļu valodas. Pētījumi atlasīti pēc atslēgas vārdiem: *cooperation skills, collaboration skills* – sadarbības prasmes, *role play* – lomu rotaļa, *preschool age* – pirmsskolas vecums u.c. atslēgasvārdi.

Kvalifikācijas darba otrajā daļā tiek aprakstīts pētījums, kas notika pirmsskolas izglītības iestādē "X". Pētījumā piedalījās desmit pirmsskolas bērni vecumā no 4-5 gadiem. Pamatojoties uz Vispārīgās datu aizsardzības regulas ietvertajām normām, pētāmo bērnu vārdi tika nomainīti, lai viņus neviens nespētu identificēt. Pētījums notika no 2024. gada 27. februāra līdz 30. aprīlim.

Par pētījuma instrumentu tika izvēlēts pedagoģiskais novērojums. Vispārīgi novērošana ir informācijas vākšanas process par objektiem un notikumiem, izmantojot redzes, ožas, dzirdes, taustes un garšas sajūtas, pamanot konkrētas detaļas vai parādības, kuras parasti var nepamanīt (Peterson, Elam, 2020). Pedagoģiskais novērojums ir mērķtiecīgs izziņas process, kurā, ilgstoši vai atkārtoti vērojot, uzzina, secina, izseko, uzmana. To kā empīrisku pētniecības metodi lieto, lai iegūtu informāciju, pārbaudītu hipotēzi, teoriju, teorētisko pētījumu patiesumus u.tml. (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000,11). Darba autore saprot, ka pedagoģiskais novērojums ir mērķtiecīgs process, kurā pedagogs ilgstoši vai atkārtoti vēro objektus vai notikumus, lai iegūtu informāciju, secinājumus un izsekotu noteiktām parādībām vai jautājumiem. Šis novērošanas veids tiek izmantots kā empīriskās pētniecības metode, lai pārbaudītu hipotēzes, teorijas vai patiesumus pedagoģijā un izprastu pedagoģiskās situācijas dziļāk. Novērojot, pedagogs izmanto visus maņu orgānus – redzi, ožu, dzirdi, tausti un garšu – lai pamanītu un dokumentētu konkrētas detaļas vai parādības, kas var būt ikdienā nemanāmas.

Pirms pētījuma veikšanas darba autore izstrādāja un saskaņoja ar savu darba vadītāju kritērijus un rādītājus, pēc kuriem tiks novērtēti pētāmie bērni. Radītāji tika formulēti atbilstoši MK noteikumiem Nr. 747, proti,

- a) sācis apgūt (S) – viens punkts. Pirmsskolas vecuma bērnam nepieciešams atbalsts un regulāri pedagoga apstiprinājumi uzdevuma izpildei;

- b) turpina apgūt (T) – divi punkti. Pirmsskolas vecuma bērns atsevišķos gadījumos arī mazāk zināmā situācijā, ja nepieciešams, izmanto atbalsta materiālus. Dažkārt nepieciešams pamudinājums, lai sekotu uzdevuma izpildei;
- c) apguvis (A) – trīs punkti. Pirmsskolas vecuma bērns demonstrē sniegumu gan zināmā tipveida situācijā, gan nepazīstamā situācijā. Uzdevumu izpilda patstāvīgi.

Darba autores izstrādātie kritēriji un rādītāji ir aplūkojami 2. tabulā, kurā katram kritērijam atbilst konkrēti rādītāji, pēc kuriem darba autore pētījumā aprakstīs pētāmos bērnus, viņu dinamiku atspoguļojot MS Office Excel lietojumprogrammā.

**2. tabula. Pedagoģiskā pētījuma kritēriji un rādītāji**

Kritēriji	Rādītāji		
	Sācis apgūt – S	Turpina apgūt – T	Apguvis – A
Ar empātiju klausās sarunu biedrā	Izrāda vienaldzību sarunu biedra teiktajā	Sarunu biedru uztver dažādi, atkarīgs no garastāvokļa	Vienmēr jūt līdzīgu sarunu biedram
Prot atrisināt konfliktsituācijas	Parasti raud, ja rodas kāds konflikts	Sauc pēc pieaugušo palīdzības, ja rodas konfliktsituācija	Spēj patstāvīgi risināt konfliktsituācijas
Spēj izlikties par kaut ko (iejusties tēlā)	Nespēj iejusties tēlā/nepiedalās situācijās	Nepieciešams laiks, lai iejustos tēlā	Viegli iejūtas tēlā

Pamatojoties uz 2. tabulas kritērijiem un rādītājiem, darba autore pētāmos bērnus novērtēja un raksturoja pirms pētījuma uzsākšanas (skat. 2.2.apakašnodaļu).

## 2.2. Bērnu raksturojums pirms pētījuma

Kā iepriekš minēts no grupiņas tika izvēlēti desmit pētāmie bērni un viņi raksturoti.

**Edgars** – ir dvīņubrālis Evitai. Uz bērnudārzu iet labprāt, dažreiz ir grūti atvadīties no mammas, arī pirms diendusas un pēc mēdz raudāt, ka grib mammu. Vienmēr aizstāv savu māsu. Draudzīgs, grupā ir izveidojusies sava draugu kompānija. Konfliktsituācijās vēršas pie pieaugušā vai cenšas risināt pats.

**Evita** – draudzīga, bet patīk izrīkot citus bērnus. Draudzējas gan ar zēniem, gan meitenēm. Patīk būt līderei, tāpēc gadās dažādas situācijas, kuras cenšas risināt pati. Patīk darboties radoši, bet labprāt iesaistās arī citās grupas aktivitātēs.

**Harijs** – četru bērnu ģimenē ir jaunākais bērns. Draudzējas ar citiem grupas bērniem, labprāt spēlējas ar dažādiem klučiem. Rīta aplī vienmēr grib būt blakus audzinātājam, ja kāds cits bērns nostājas blakus, tad raud un dusmojās. Pieradis, ka vienmēr var panākt savu. Ja tomēr

neizdodas to panākt, tad raud, kļūst agresīvs sit vai grūsta bērnus. Ātri aizkaitinās un reaģē agresīvi.

**Markuss** – draudzīgs, vairāk draudzējas ar krievu valodā runājošiem bērniem. Pakļaujas dažādām citu bērnu provokācijām. Konfliktsituācijās nekad nebūs vainīgs, vienmēr kāds cits ir uzsācis konfliktu. Konfliktsituācijas spēj atrisināt tikai ar pieaugušā palīdzību. Lomu spēlēs iesaistās nelabprāt, vairāk patīk spēlēties ar klučiem, zīmēt.

**Kristers** – bērnudārzu apmeklē reti, ir arī valodas attīstības grūtības, tāpēc ir grūti iekļauties grupas kolektīvā. Pēc skolotāja aicinājuma piedalās grupas kopējās aktivitātēs. Laipns, labsirdīgs nemēdz izraisīt konfliktsituācijas. Labi saprotas ar meitenēm, spēlē ar meitenēm dažādas spēles arī lomu spēles, prot iejusties tēlā. Iespējams tāpēc, ka ir brālis vecākai māsai.

**Juris** – ir draudzīgs tikai ar dažiem grupas zēniem. Parasti ir neapmierināts, ja netiek pāri ar kādu no saviem draugiem. Piedalās tikai pieaugušo ierosinātās rotaļās vai spēlēs. Izvēlas vairāk spēlēties konstruēšanas centrā un darboties ar klučiem.

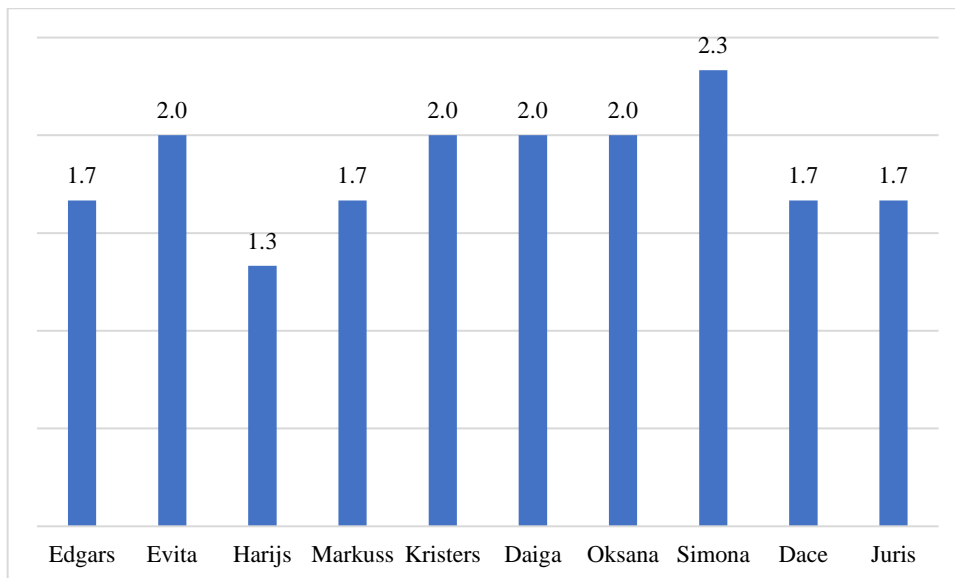
**Daiga** – komunikabla, draudzīga, bērnudārzu apmeklē labprāt. Draudzējas gan ar zēniem, gan meitenēm. Labprāt piedalās spēlēs un rotaļās. Reti gadās konfliktsituācijas, ja kāds nodara pāri, sāk raudāt un vērsas pēc palīdzības pie skolotājas.

**Oksana** – valdonīga, patīk ja visa uzmanība ir pievērsta viņai. Izrīko grupas biedrus, neieklausās citu viedoklī. Piedalās grupas aktivitātēs, pilda darbiņus, bet māk izrīkot draugus tā, ka tie izdara viņas vietā. Nepatīk iejusties tēlos, ja tie nebūs galvenie. Konfliktsituācijās sāk raudāt un vērsas pie pieaugušā, lai to atrisinātu.

**Simona** – draudzīga, bet kautrīga. Ir labi iekļāvusies pārējā grupā. Patīk būt kopā ar skolotāju. Labprāt piedalās kopējās grupas aktivitātēs, bet parasti cenšas būt tuvu skolotājai. Nemēdz izraisīt konfliktus, ja tādi gadās meklē pieaugušā palīdzību.

**Dace** – bērnudārzu apmeklē reti, ir grūti iekļauties pārējā grupā. Grib, lai notiek kā viņai patīk. Savu nepatiku par notiekošu izrāda raudot vai apvainojoties un aizejot prom. Reti nonāk konfliktsituācijās.

Pēc bērnu raksturošanas darba autore pētāmos bērnus novērtēja pēc 2. tabulas datiem un ilustrēja viņu prasmes 3. attēlā. 3. attēlā ir aplūkojams pētāmo bērnu vidējais vērtējums pēc visiem kritērijiem. Vidējais bērnu kopvērtējums ir 1,8 punkti, kas nozīmē, ka viņu prasmes pēc noteiktajiem kritērijiem atbilst tuvāk turpina apgūt līmenim, kas nozīmē, ka bērniem ir jāveicina paškontrolē, kā arī patstāvība risināt konfliktsituācijās un jāveic grupiņas saliedēšanas aktivitātes, lai bērni spētu iejusties kolektīvā.



### **3. attēls. Pētāmo bērnu vidējais rādītājs visos kritērijos kopā**

1. pielikumā ir aplūkojami pētāmo bērnu rezultāti pirms pētījuma veikšanas.

Edgars ieguva 1,7 punktus visos kritērijos, jo Edgars neieklausās sarunu biedra teiktajām. Brīžiem šķiet, ka Edgars vienmēr ir aizņemts ar savām domām, tāpēc arī nedzird apkārtējos. Nodarbībās bieži vien nedzird pedagoga teikto, tāpēc bieži ir jāatkārto speciāli Edgaram. Iespējams tas ir tādēļ, ka Edgars aizraujas tikai ar lietām un darbībām, kas viņam interesē, nepievēršot uzmanību detaļām. Kad rodas konfliktsituācijas, Edgars vienmēr sauc pēc pieaugušo palīdzības. Būtībā Edgars vienmēr cenšas izvairīties no konfliktsituācijām, taču ne vienmēr tas izdodas, jo viņš nav pārliecināts, kā rīkoties šādās situācijās, lai gan bieži iejaucas konfliktsituācijās, kas skar māsu. Edgaram kolektīvā ir atsevišķi draugi, ar kuriem viņš ikdienā spēlējas, taču ar citiem bērniem ir nepieciešams laiks, lai Edgars sadraudzētos un iejustos tēlā vai kolektīvā. Ņemot vērā Edgara sadarbības prasmes pētījuma sākumā, viņam ir jāapgūst empātiju, uzmanības koncentrēšanos, konfliktu risināšanas prasmes, sociālās prasmes un jāmācās iziet no komforta zonas.

Evita ieguva stabilus 2 punktus. Lai gan Edgars un Evita ir dvīņi, taču abi nedaudz atšķiras iekšēji. Evita pēc dabas ir izteikta līdere. Viņai padodas organizatoriskās prasmes, taču bieži vien viņas uzvedībā dominē garstāvoklis. Ir reizes, kad viņa atnāk uz pirmsskolu sliktā omā, kā tas bija vērtēšanas dienā. Līdz ar to arī sarunu biedru uztvēra atkarībā no garstāvokļa. Viņa ir izteikts garstāvokļa cilvēks. Ir reizes, kad viņa ir ļoti empātiska, taču ir reizes, kad viņa var atgrūst citu vai novelt vainu uz citu bērnu, lai gan zina, ka viņai nav taisnība. Arī iejusties tēlā Evita vērtēšanas dienā uzreiz nevarēja. Bija jāpaiet kādam laikam, līdz viņa iejutās kādā tēlā. Ņemot vērā Evitas garstāvokļa maiņas, Evitai ir jāmācās pašregulācija un paškontrolē, regulējot un kontrolējot savu garstāvokli.

Harijs ir visvājākais bērns pētāmo bērnu vidū, jo viņš ieguva vismazāko punktu skaitu – 1,3 punktus. Kā jau jaunākais bērns savā ģimenē, ir liels luteklītis, kas ir vērojams arī pirmsskolā. Bieži vien izrāda sava rakstura negatīvās puses, sevišķi brīžos, ja kāds cits nedara pēc viņa prāta. Attiecībā uz empātijas izrādīšanu, Harijs ir vienaldzīgs pret citiem bērniem. Konfliktsituācijās vienmēr sauc pieaugušo pēc palīdzības, jo pašam bieži nemaz neko negribas darīt lietas labā, lai kaut ko uzlabotu. Tajā ziņā Harijs ļoti paļaujas uz citiem cilvēkiem. Tādēļ arī reti, kad piedalās rotaļnodarbībās, jo zina, ka kāds cits izdarīs viņa vietā. Harijam ir nepieciešams organizēt aktivitātes, kas veicina sadarbību ar citiem bērniem, lai Harijs iemācītos saprast un novērtēt citu cilvēku emocijas un sajūtas. Harijam būtu svarīgi trenēt spējas identificēt problēmas pašam. Tādēļ svarīgi Harijam ir palīdzēt attīstīt labākas komunikācijas prasmes, lai viņš varētu labāk izteikt savas domas, vajadzības un emocijas.

Markuss pētījuma sākumā ieguva 1,7 punktus. Markusam lielu barjeru komunikācijā ar bērniem spēlē krievu valoda, jo viņš nāk no krievu valodas ģimenes, kurā neviens nerunā latviešu valodā. Tādēļ Markusam ir grūti izteikt savas emocijas un just līdz citiem bērniem, jo bieži vien viņš nesaprot. Kad tiek izskaidrots, kāpēc, piemēram, noticis konflikts, tad viņš saprot savu vainu vai norāda uz konflikta iniciatoru. Iespējams tādēļ viņam patīk aktivitātes, kurās viņu liek mierā. Tādēļ Markusam ir jāveicina latviešu valodas prasmes, runājot ar viņu lēnā latviešu valodā, lai viņš spētu saprast otra cilvēka teikto, ko ne vienmēr bērni ievēro.

Kristers ieguva 2 punktus. Kristers izceļas ar savu mainīgo garastāvokli un attieksmi pret citiem. Viņš var izturēties atšķirīgi atkarībā no savas pašreizējās noskaņas, reaģējot uz sarunu biedriem atšķirīgi. Šajā ziņā viņš var būt gan pozitīvs un sabiedrīks sarunu biedrs, gan nedaudz noslēpumains vai attālināts, ja ir sliktā garastāvoklī vai noskaņojumā. Konfliktsituācijās Kristers parasti izvēlas saukt pēc pieaugušo palīdzības, izvairoties no konflikta risināšanas pašam. Šī iezīme varētu būt saistīta ar viņa nevēlēšanos riskēt. Kristeram nepieciešams laiks, lai iejustos tēlā vai integrētos jaunās situācijās, it sevišķi kolektīvā, jo viņš reti apmeklē bērnudārzu un var justies nedroši grupas vidū. Tomēr viņš labi spēj sadarboties ar meitenēm, iesaistoties dažādās spēlēs un lomu spēlēs. Šī iezīme, iespējams, rodas no tā, ka viņš ir brālis vecākai mātai, un viņš ir pieradis spēlēties ar māsu. Savukārt, valodas attīstības grūtības varētu ietekmēt viņa spēju izteikties un izprast sarunas, tādēļ būtu svarīgi sniegt viņam atbilstošu atbalstu šajā jomā.

Daiga ieguva 2 punktus. Daigai attieksme pret sarunu biedriem var mainīties atkarībā no viņas pašreizējā garastāvokļa. Dažreiz viņa var būt aktīva un uztvert sarunu biedrus pozitīvi, bet citreiz var izrādīties, ka viņa ir klusa vai noslēpumaina. Konfliktsituācijās Daiga parasti sauc pēc pieaugušo palīdzības, lai atrisinātu kādu problēmu vai aizsargātu sevi no negatīviem notikumiem. Līdz ar to viņa neizvēlas aktīvi risināt konfliktus, bet gan meklē pieaugušo

atbalstu. Daigai nepieciešams laiks, lai iejustos tēlā vai pierastu pie jaunām situācijām, taču viņa ir komunikabla un draudzīga, kas vērojams, ka viņa labi iekļaujas bērnudārza vidē. Viņa mīl draudzēties gan ar zēniem, gan meitenēm, un labprāt piedalās dažādās spēlēs un rotaļās. Tomēr, ja viņai tiek nodarīts pāri vai radītas nepatīkamas situācijas, viņa var raudāt un meklēt palīdzību pie skolotājas, tādējādi izvairoties no konfliktu risināšanas pašai. Ņemot vērā Daigas draudzīgo un komunikablu raksturu, kā arī viņas vēlmi piedalīties spēlēs un rotaļās, Daigai jānostiprina sadarbības prasmes, organizējot kopīgas rotaļas, piemēram, ar dziedāšanu vai radošās rotaļas, kurās Daiga varētu izpausties.

Oksana ir saņēmusi arī 2 punktus. Var teikt, ka Oksana ir līdzīga Daigai. Oksana uztver savus sarunu biedrus dažādi atkarībā no sava pašreizējā garastāvokļa. Dažreiz viņa var būt sabiedriska un komunikabla, bet citreiz var izrādīties noslēpumaina vai klusa. Konfliktsituācijās Oksana parasti sauc pēc pieaugušo palīdzības, jo viņai nav drosmes vai prasmes risināt konfliktus pašai. Viņa vairāk atbalstās uz pieaugušajiem, lai atrisinātu problēmas. Oksanai nepieciešams laiks, lai iejustos tēlā vai integrētos jaunās situācijās. Viņa labprāt redz, ka uzmanība tiek pievērsta viņai, un var būt dominējoša grupā, neieklausoties citu viedoklī, kas Oksanai ir negatīva īpašība. Tāpēc Oksanai ir jā mācās izrādīt sapratni un respektu pret citiem, kā arī jāveicina sadarbība un kompromisi konfliktu situācijās. Oksanai jāapgūst prasmes labāk izteikties un izprast citu viedokļus, kā arī jā mācās efektīvi komunicēt un risināt problēmas grupas vidē. Papildus Oksanai ir jāapgūst prasmes kontrolēt savas emocijas un reakcijas konfliktu situācijās, kā arī jā mācās pašai risināt problēmas, nevis balstīties tikai uz pieaugušo palīdzību.

Simonai ir visaugstākais vērtējums starp pētāmiem bērniem. Viņa saņēma 2,3 punktus. Simona ir draudzīga un laipna meitene, bet vienlaikus arī nedaudz kautrīga. Viņa labi iekļaujas grupas dinamikā un mīl būt kopā ar citiem bērniem un skolotāju. Patīk piedalīties kopējās grupas aktivitātēs, taču viņa bieži vien uzturas tuvu skolotājam, kas sniedz viņai papildu komfortu un pārliedību. Konfliktsituācijās Simona parasti izvēlas meklēt pieaugušo palīdzību, nevis risināt problēmas pašai. Šis rādītājs liecina par viņas kautrīgumu un vēlmi uzticēties pieaugušajiem, lai saņemtu atbalstu un vadību grūtās situācijās. Ņemot vērā Simonas draudzīgo un laipno raksturu, darba autore secina, ka Simonai ir jāorganizē grupas aktivitātes, kas veicina sadarbību un komandas darbu, lai Simona varētu labāk izprast un atbalstīt citus un pašai mācīties sadarboties konfliktu situācijās. Papildus ir svarīgi Simonai radīt drošu un atbalstošu vidi, kurā Simona varētu justies pārliedcināta par savām spējām. Tas veicinās viņas emocionālo stabilitāti un pašapziņu.

Dace ieguva 1,7 punktus, kas liecina, ka Dace ir vājas konfliktrisināšanas prasmes. Tā, kā Dace reti, kad ir pirmsskolā, tad viņa nezina, kā rīkoties, ja nonāk konfliktsituācijās, kas

izraisa viņai raudāšanu. Viņa var izvairīties no konfliktiem, bet, ja tādi rodas, viņa parasti reaģē emocionāli, nevis mēģinot tos atrisināt vai izrunāt. Konfliktsituācijās Dace var arī paust negatīvas emocijas, piemēram, apvainojoties. Dace uztver savus sarunu biedrus atkarībā no savas pašreizējā garastāvokļa, kas liecina par viņas mainīgo noskaņojumu un attieksmi. Viņa var būt gan sabiedriska un komunikabla, gan klusa un atsvešināta atkarībā no situācijas. Dacei nepieciešams laiks, lai iejustos tēlā vai integrētos jaunās situācijās, it īpaši, ja viņa apmeklē bērnudārzu reti un ir grūti iekļauties grupā. Viņa izrāda nepatiku vai neapmierinātību, ja situācija vai aktivitāte neiet pēc viņas prāta, vai arī viņa var raudāt vai aiziet prom, ja viņai nav patīkama situācija. Ņemot vērā rakstīto, Dacei nepieciešams mācīt empātiju, respektīvi, viņai ir jāpalīdz saprast, ka ir arī citādi bērni un jāmācās rēķināties ar citiem, nevis domāt tikai par savu labklājību. Lai varētu labāk integrēties grupā un mācīties strādāt kopā ar citiem, viņai ir jāorganizē aktivitātes, kas veicina sadarbību un komandas darbu, nevis izvairās no konfliktiem vai problēmām.

Visbeidzot Juris ieguva 1,7 punktus. Juris izrāda dažādu attieksmi pret saviem sarunu biedriem atkarībā no viņa pašreizējās noskaņojuma vai emocijām. Juris ir neizlēmīgs vai nezina, kā rīkoties, ja rodas konfliktsituācijas, tāpēc viņš sauc pēc pieaugušo palīdzības, lai atrisinātu problēmas. Jurim ir grūti iejusties tēlā vai piedalīties situācijās, kas prasa emocionālu iesaisti vai lomu spēli. Taču Juris ir draudzīgs, tomēr parasti viņš veido ciešus draudzības sakarus tikai ar dažiem grupas zēniem. Viņš var justies neapmierināts, ja netiek pāri ar kādu no saviem draugiem, kas liecina par viņa sociālo atkarību no citiem un nepieciešamību piederēt kādai grupai. Juris parasti piedalās tikai pieaugušo ierosinātajās rotaļās vai spēlēs, kas varētu norādīt uz viņa nepieciešamību pēc norādēm vai vadības no pieaugušajiem, nevis paša iniciatīvas vai spēju patstāvīgi izvēlēties aktivitātes. Viņš izvēlas vairāk spēlēties konstruēšanas centrā un darboties ar klučiem, neizrādot prieku un interesēm attiecībā uz praktiskām un rotaļīgām darbībām. Ņemot vērā Jura sākotnējo vērtējumu, darba autore secina, ka Jurim ir jāveido grupas darbs un sadarbība, lai viņš varētu labāk integrēties un sajusties daļā no grupas. Jurim ir jāveicina spēju pašam izvēlēties aktivitātes un rīkoties bez pieaugušo vadības, lai viņš varētu attīstīt savas līdera prasmes un pašpārlicinātību.

Pēc pētāmo bērnu sākotnējiem vērtējumiem darba autore atklāja, ka bērniem pastiprināti ir jāpiedāvā aktivitātes, kurās viņi varētu iejusties tēlu lomās, tādā veidā izdzīvojot tēlu, kā arī piedzīvojot konfliktsituācijas un empātiju pret citiem bērniem.

### **2.3. Pētījuma analīze**

Pētījuma laikā darba autore aicināja bērnus izspēlēt dažādas lomas un tēlus, lai attīstītu empātiju un konfliktrisinašanas prasmes. Pētījuma laikā, kurš sakrita ar marta mēneša apgūstamo tēmu, bērni iepazinās ar dažādām pasakām, kurās ir attiecīgās prasmes, piemēram,

*Trīs siventīņi, Runcis zābakos.* Mēneša tēmas (Pasaku lāde) ietvaros darba autore ar bērniem kopīgi lasīja un iepazīna gan dažādus pasaku tēlus, gan pasaku tēlu emocijas. Kopīgi ar bērniem analizēja izlasītās pasakas, lai rosinātu bērniem fantāziju un vēlmi iejusties dažādu pasaku tēlos. Mēneša tēmas ietvaros bērniem bija arī iespēja izspēlēt pasaku tēlu lomas. Bērni iesaistījās pasakas *Trīs siventīņi* sižetiskajā lomu rotaļā, kas palīdzēja bērniem uzlabot savstarpējo sadarbību un komunikāciju. Sižetiskajās lomu rotaļās no novērojuma iekļautajiem bērniem viss lielāko interesi piedalīties un iejusties tēlos izradīja Kristers, Daiga un Juris. Pēc darba autores domām šiem bērniem ir vieglāk iejusties dažādos tēlos, jo bērni ir draudzīgi. Neskatoties uz to, ka Kristers bērnu darbu apmeklē reti un viņam ir valodas grūtības, Kristers labprāt piedalās dažādās grupas aktivitātēs un sadarbojas ar citiem bērniem. Kā novēroja darba autore dažādas pasakas un iespēja bērniem iejusties pasaku tēlos uzlabo bērnu prasmi arī ikdienā spēlēt dažādas lomu rotaļas.

Papildus darba autore vēroja arī bērnu pašvadītās lomu rotaļās, piemēram, bērni izspēlēja ģimeni, kurā bija gan mamma, gan tētis, gan bērns. Pētījuma laikā darba autore piedāvāja bērniem iesaistīties dažādās lomu rotaļās.

Piemēram, lomu rotaļās „Ģimene” un „Veikals” vairāk iesaistās meitenes kuras šīs rotaļas labprāt spēlē gan rīta cēlienā, gan pēcpusdienā. Šo rotaļu izspēlei bērni izvēlējās grupā iekārtotu stūrīti kurā atrodas gan rotaļai „Veikals”, gan rotaļai „Ģimene” nepieciešamās rotaļlietas. Pētījuma autore ar interesi vēroja kā rotaļās iesaistītie bērni sadalīja lomas savā starpā. Piemēram, rotaļā „Ģimene” galveno mammas lomu gribēja uzņemt divas no rotaļā iesaistītajām meitenēm, tāpēc bija nepieciešama pedagoga - darba autores iejaukšanās, lai varētu atrisināt nelielo konfliktsituāciju piedāvājot risinājumu, lai rotaļa varētu turpināties. Rotaļā iesaistītās meitenes uzklusēja autores piedāvājumu - kādu brīdi paspēlēt rotaļu un pamainīties lomām. Šādā veidā pēc darba autores domām bērni var mācīties savstarpējo komunikāciju, mācīties sadarboties un ņemt vērā arī citu bērnu viedokli. Arī turpmākajā pētījuma laikā, kad bērniem bija grūtības sadalīt lomas rotaļās pētījuma autore piedāvāja dažādus veidus kā to atrisināt. Piemēram, šādu situāciju atrisināšanai bērni var izmantot dažādus skaitāmpantus, vai lozēšanas veidā izlozēt lomas tādejādi izvairoties no konfliktsituācijām.

Darba autores piedāvāto rotaļu „Veikals” bērni spēlēja gan grupas telpā, gan āra pastaigas laikā. Spēlējot rotaļu grupas telpā pēcpusdienas cēlienā rotaļā piedalījās Evita, Edgars, Daiga, Dace un Juris. Evita pēc sava rakstura ir diezgan valdonīga un cenšas parasti visus izrīkot pēc sava prāta, tāpēc vēl pirms rotaļa ir sākusies jau pasaka, ka būs pārdevēja un pārējie būs veikala pircēji. Arī šajā rotaļā bija nepieciešama autores iejaukšanās, jo pārējie iesaistītie bērni nebija apmierināti ar šo Evitas vēlmi. Darba autore piedāvāja rotaļā

iesaistītajiem bērniem kopīgi iekārtot veikalu, izveidot no aplikāciju papīra naudu un izlozēt, kurš būs pārdevējs. Gatavojot rotaļai nepieciešamos materiālus un iekārtojot veikalu darba autore varēja novērot kā bērni savā starpā vienojas par to kur, kas veikalā stāvēs un ko veikalā tirgos.

Šī rotaļa arī palīdz bērniem mācīties laipnību. Bērni iemācās, ka ir jāsaveicinās, jāpasaka paldies, lūdzu. Šo pašu rotaļu bērni labprāt spēlēja arī āra vidē pastaigas laikā grupas nojumē izveidojot no galdiem veikalu un atrodot dažādas lietas ko piedāvāt veikalā.

Rotaļa „Autobuss” – šo darba autore piedāvāto rotaļa labprāt spēlēja gandrīz visi bērni. Uz piedāvājumu izveidot autobusu atsaucās gandrīz visi bērni, grupas vidē tika sakārtoti krēsli izveidojot autobusa sēdvietas, ierīkota šofera vieta ar rotaļu stūri. Rotaļā iesaistītie bērni no papīra izveidoja pasažieru biļetes. Izspēlējot šo rotaļu darba autore novēroja, ka bērniem ir laba sadarbība iekārtojot rotaļai nepieciešamo vidi, bet grūtības izvēlēties, kurš būs autobusa vadītājs. Tāpēc tika piedāvāts izlozes variants. Darba autore ievietoja necaurredzamā maisiņā dažādu krāsu bumbiņas un tas, kurš izvilks sarkanas krāsas bumbiņu būs vadītājs. Sarkano bumbiņu izvilka Markuss, bet arī Harijs gribēja būt autobusa vadītājs. Harijs uz šo situāciju reaģēja diezgan saasināti, sāka raudāt, izrādīt agresivitāti. Arī uz darba autore aicinājumu ievērot to, ka ir bijusi izloze un tas ir godīgs rezultāts Harijs nebija ar mieru. Saprotot to, ka šo situāciju nebūs viegli atrisināt darba autore paaicināja Hariju nostāk no bērniem, lai nomierinātos un izrunātu radušos situāciju paskaidrojot, ka arī Harijs varēs būt autobusa vadītājs tikai jāpagaida sava kārta. Kamēr citi rotaļā iesaistītie bērni turpina spēlēt rotaļu arī Harijs nomierinās un pēc brīža pievienojās pārējiem bērniem. Šī rotaļa bērniem iepatikās tik ļoti, ka autobusus bērni spēlēja arī pirms diendusas, kad guļamistabā bija jāatnes sev krēsliņi, tie tika sakārtoti kā autobusa sēdvietas.

Rotaļa „Celtniecība” – šī rotaļa tāpat kā rotaļa „Autobuss” piesaistīja grupas zēnu interesi. Rotaļā piedalījās Markuss, Edgars, Kristers, Harijs un Juris. Rotaļu zēni spēlēja grupas celtniecības stūrīti, kurā ir gandrīz viss nepieciešamais rotaļas izspēlei. Šajā rotaļā darba autore novēroja, ka puīšiem bija vieglāk vienoties par lomu sadali. Pēc darba autore domām tas varētu būt tāpēc, ka arī ikdienā zēni labprāt brīvo laiku pavada celtniecības stūrīti un ir jau iemācījušies savstarpēju sadarbību un prot vienoties par lomām. Uzsākot novērojumu par lomu rotaļu nozīmīgumu bērnu sadarbības veicināšanā darba autore novēroja, ka pētījuma sākumā (27.02.2024) bērniem diezgan bieži bija vajadzīga palīdzība dažādu situāciju risināšanā. Turpinoties pētījumam autore novēroja, ja lomu spēles tiek iekļautas dažādos laikos dienas ritā, bērni biežāk sāk domāt un risināt radušās domstarpības paši. Tuvojoties pētījuma nobeigumam varēja jau novērot situācijas, kad bērni paši savā starpā ierosina izspēlēt lomu rotaļas. Labs

piemērs tam bija situācija, kad pēcpusdienas cēlienā Daiga ierosināja Simonai kopā spēlēt rotaļu „Ģimenes” un meitenes kopā vienojās pieaicināt rotaļā vēl Kristeru.

Darba autores vērojumi ir aplūkojami 3.tabulā, kurā redzamas novērotās aktivitātes, laiki un tas cik bērni piedalījušies aktivitātēs.

**3.tabula. Vērojamās aktivitātes**

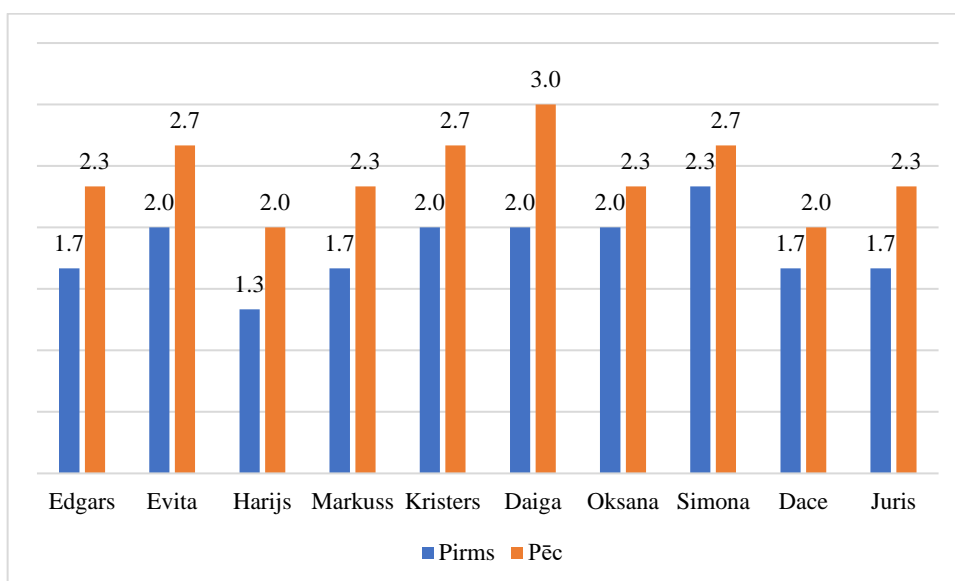
Datums	Laiks	Bērnu skaits	Aktivitāte
29.04.2024	līdz brokastīm	3	Ģimene
04.03.2024	pēcpusdiena	5	Veikals
14.03.2024	pēcpusdiena	7	Autobuss
25.03.2024	līdz brokastīm	5	Celtniecība
04.04.2024	pēcpusdiena	7	Autobuss
12.04.2024	āra vide	6	Veikals
23.04.2024	pēcpusdiena	5	Ģimene

Pēdējā pētījuma dienā ( 30.04.2024 ) bērni demonstrēja pētījumā laikā iegūtās prasmes pašvadītajā brīvā rotaļā. Respektīvi, darba autore vēroja bērnu darbības, pievēršot uzmanību uz empātijas prasmēm, konfliktsituācijas risināšanas prasmēm un arī, cik viegli vai grūti viņi iejutās citā tēlā, piemēram, spēlējot veikalu. Darba autore centās neiejaukties bērnu rotaļās, lai novērtētu viņu pašvadītās lomu rotaļas, kā arī viņu iegūtās prasmes pētījuma laikā.

Lomu rotaļas ir lielisks veids, kā bērni var parādīt savas iegūtās prasmes, jo tās dod bērniem brīvību izpausties un eksperimentēt ar savām spējām un zināšanām. Šāda veida rotaļas ļauj bērniem izmantot savu radošumu, fantāziju un sociālās prasmes, veidojot un piedaloties dažādās situācijās un scenārijos. Tas veicina viņu emocionālo un sociālo attīstību, palīdzot mācīties risināt konfliktus, sadarboties ar citiem un izjust empātiju pret citiem. Lomu rotaļas ir arī lielisks veids, kā bērni var praktizēt komunikācijas prasmes, uzņemties dažādas lomas un izteikt savas domas un vēlmes. Tās ir nozīmīgas arī tādēļ, ka ļauj bērniem eksperimentēt ar sociālajām situācijām un attiecībām, kas ir svarīgs solis viņu sociālās kompetences attīstībā. Visbeidzot, pašvadītās lomu rotaļas veicina bērnu neatkarību un pašpārlicinātību, jo tās dod iespēju pašiem izvēlēties un vadīt rotaļas norisi, tādējādi veicinot viņu emocionālo un intelektuālo izaugsmi.

Pētījuma dienas beigās darba autore atkal novērtēja bērnu sadarbības prasmes pēc iepriekš noteiktajiem kritērijiem un atspoguļoja tās 4. attēlā. Pētāmo bērnu rezultāti pēc pētījuma ir aplūkojami 2. pielikumā. Jāpiebilst, ka pētāmo bērnu vidējais kopvērtējums ir

palielinājies no 1,8 punktiem un 2,3 punktiem, kas ir vērā ņemams rezultāts, taču vēl ir jāturpina bērniem attīstīt šīs prasmes, lai sasniegtu vēl labākus rezultātus.



#### **4. attēls. Pētāmo bērnu novērtējums pirms un pēc pētījuma**

Edgars paaugstināja savus rezultātu par 0,6 punktiem, saglabājot konfliktsituācijas risināšanas prasmes iepriekšējā līmenī, taču uzlabojot empātijas prasmes un iejušanos tēlā.

Evita arī paaugstināja savus rezultātus par 0,7 punktiem. Atšķirībā no brāļa viņa saglabāja savas empātijas prasmes, taču uzlaboja konfliktsituācijas risināšanas prasmes un spēju iejusties tēlā.

Līdzīgi kā Evita arī Harijs uzlaboja savus rezultātus par 0,7 punktiem. Harijam konfliktsituācijas risināšanas prasmes palika iepriekšējā līmenī, taču empātijas prasmes un iejušanos tēlā viņš uzlaboja.

Markuss paaugstināja savus rezultātus par 0,6 punktiem. Konfliktsituācijas risināšanas prasmes palika iepriekšējā līmenī, taču Markuss pēc pētījuma ir kļuvis līdzjūtīgāks, sācis just līdzīgu savam sarunu biedram, neverbāli izrādot atbalstu, piemēram, pamāj ar galvu. Markuss sācis piedalīties kopīgās aktivitātes ar prieku.

Kristers uzlaboja savus rezultātus par 0,7 punktiem. Saglabājot savas prasmes konfliktsituāciju risināšanā, taču uzlabojot empātijas un iejušanos tēlā.

Daiga vienīgais pētāmais bērns, kura uzlaboja savas prasmes par 1 punktu, iegūstot visaugstākos punktu skaitus visos trijos kritērijos.

Oksana uzlaboja savus rezultātus tikai par 0,3 punktiem, saglabājot savas empātijas un iejušanos tēlā prasmes, bet uzlabojot konfliktsituāciju risināšanas prasmes.

Simona arī uzlaboja savas prasmes tikai par 0,3 punktiem, taču jāņem vērā, ka Simonai empātijas prasmes bija augstākajā līmenī pirms pētījuma. Simona saglabāja savas konfliktsituāciju risināšanas prasmes iepriekšējā līmenī, taču uzlaboja iejušanos tēlā.

Dace arī uzlaboja savas rezultātus tikai par 0,3 punktiem, saglabājot iepriekšējā līmenī empātijas un iejušanās tēlā prasmes, taču uzlabojot konfliktsituāciju risināšanas prasmes, emocionāli nereaģējot uz konfliktu, bet lūdz palīdzību pieaugušajam.

Visbeidzot Juris ir uzlabojis savus rezultātus par 0,7 punktiem. Arī saglabājot savas konfliktsituāciju risināšanas prasmes, taču augstākajā līmenī uzlabojot empātijas prasmes un vidējā līmenī iejušanos tēlā.

Kopumā pētāmie bērni vidēji ir uzlabojuši savas prasmes pēc noteiktajiem kritērijiem par 0,6 punktiem, kas nozīmē, ka vērojams pozitīvs progress. Tas liecina par to, ka bērni ir spējuši apgūt un attīstīt dažādas prasmes un spējas, kas nepieciešamas viņu sociālajai un emocionālajai attīstībai. Tas ir arī pozitīvs signāls gan par bērnu pašizpēti un mācīšanos, gan par pedagogu un citu iesaistīto pieaugušo atbalstu un vadību. Turklāt tas apliecina, ka izmantotās stratēģijas un metodikas ir bijušas efektīvas, veicinot bērnu izaugsmi un attīstību visos novērtētajos aspektos. Taču darba autore uzsver, ka ir jāturpina bērnus motivēt un atbalstīt viņu attīstībā, jo katram bērnam ir sava individuālā attīstības trajektorija un izaicinājumi. Šāds turpmākais atbalsts ietver gan turpināt piedāvāt dažādas aktivitātes un iespējas bērniem izpausties un mācīties caur rotaļu un sadarbību, gan arī strādāt pie individuālajiem mērķiem, kas var būt saistīti ar konkrētām prasmēm vai jomām, kurās bērns vēl var uzlaboties. Tāpat ir svarīgi arī turpināt veidot atbalstošu un stimulējošu vidi bērnu attīstībai, kurā tie var justies droši un atbalstīti savās mācīšanās un izaugsmes centienos. Turpinot strādāt kopā ar bērniem, ir iespējams turpināt novērot viņu progresu, identificēt jaunas izaicinājumu jomas un pielāgot aktivitātes un pieeju atbilstoši viņu attīstības vajadzībām. Tas nodrošinās, ka katrs bērns var turpināt attīstīties un sasniegt savu pilnu potenciālu, radot ilgtermiņa labumu viņu sociālajai un emocionālajai labklājībai.

## Secinājumi

Analizējot literatūru par sadarbības prasmi un sadarbības būtību darba autore secināja, ka:

1. Sadarbības prasmes ir prasmes un spējas mijiedarboties vienoti, lai sasniegtu kopīgus mērķus vai atrisinātu problēmas pozitīvā veidā.
2. Sadarbības prasmes nodrošina labāku un efektīvāku komunikāciju, konfliktu pārvaldību un rezultātu sasniegšanu, veicinot produktīvu un cieņpilnu sadarbību gan starp vienaudžiem, gan arī starp bērniem un pieaugušajiem.
3. Lomu rotaļa ir sadarbības prasmju veicinātāja, jo tajās bērni komunicēja ar vienaudžiem vai iedomātiem draugiem, veido attiecības.
4. Lomu rotaļās apgūst un nostiprina sociālās prasmes un empātiju.
5. Lomu rotaļās bērni mācās mijiedarboties ar vienaudžiem un apkārtējo pasauli. Papildus lomu rotaļās palīdz bērniem apgūt kognitīvās funkcijas: emociju pašregulāciju, iztēli, fantāziju, domāšanu, konfliktu risināšanas prasmes un, protams, komunikācijas prasmes, respektīvi, valodu un runu.
6. 4-5 gadu vecumā notiek straujas pārmaiņas bērna attīstībā. Sadarbības prasmju apgūvē un attīstībā bērniem ir nepieciešams attīstīt vairākas kognitīvās attīstības prasmes. Turklāt šīs prasmes tiek apgūtas un attīstās, sekmējot bērnu pieredzi un radošumu.

Veicot pētījumu un novērojot pētījumā iesaistītos bērnus darba autore secina, ka:

7. Bērniem pastiprināti ir jāpiedāvā aktivitātes, kurās viņi varētu iejusties tēlu lomās, tādā veidā izdzīvojot tēlu, kā arī piedzīvojot konfliktsituācijas un empātiju pret citiem bērniem.
8. Pētāmie bērni uzlaboja savus rezultātus par 0,7 punktiem.
9. Pētāmie bērni labprāt darbojas pašvadītās lomu rotaļās.

## **Ieteikumi pedagogiem pētījuma īstenošanas rezultātā bērnu sadarbības prasmi veicināšanai lomu rotaļās**

1. Pirmsskolas pedagogiem izstrādāt un ieviest sistēmisku pieeju sadarbības prasmi attīstībai, pievēršot uzmanību komunikācijai, konfliktu risināšanai un kopējo mērķu sasniegšanai.
2. Pedagogiem pirmsskolā veicināt lomu rotaļas aktivitātes gan telpās, gan āra vidē, kurās bērni var komunicēt ar vienaudžiem un veidot attiecības, tādējādi stiprinot sociālās prasmes un empātiju.
3. Pirmsskolas pedagogiem iekļaut lomu rotaļas kā svarīgu līdzekli bērnu attīstībai, kas palīdzēs arī apgūt kognitīvās funkcijas un veicinās domāšanas un konfliktu risināšanas prasmes.
4. Pirmsskolas pedagogiem jāņem vērā, ka 4-5 gadu vecumā bērniem notiek straujas attīstības pārmaiņas, tādēļ ir svarīgi radīt vidi, kas veicina to radošumu un pieredzi.
5. Pirmsskolas pedagogiem nodrošināt bērniem vairāk iespēju piedalīties pašvadītās rotaļās, kurās viņi var izmantot savas prasmes un atrast veidus, kā risināt situācijas.
6. Pirmsskolas pedagogiem turpināt novērot un atbalstīt bērnu izaugsmi un attīstību, pielāgojot pedagoģiskās prakses atbilstoši konkrētajiem bērnu vajadzībām un spējām.

## Literatūras un citu avotu saraksts

1. Ashley, J., Patrone, A. (2022). Assessing Collaboration Skill Development in Active Learning Spaces Using an Alumni Survey: A Case Study. *Journal of Learning Spaces*, v11 n1 p122-131
2. Boström, J., Hultén, M., Gyberg, P. (2023). Who counts? Legitimate solutions in construction activities in preschool. *International Journal of Technology & Design Education*. Vol. 33 Issue 4, p1309-1344. 36p. DOI: 10.1007/s10798-022-09784-9.
3. Bova, A. (2011). Functions of “Why” Questions Asked by Children in Family Conversations. *Social and Behavioral Sciences* 30, 776 – 782
4. Bova, A., & Arcidiacono, F. (2013). Investigating children’s Why-questions. A study comparing argumentative and explanatory function. *Discourse Studies*, 15(6): 713-734.
5. Breslavs, G. (1999). *Psiholoģijas vārdnīca*. Rīga: Mācību grāmata
6. Dağtan, E. (2023). Requestive Language Use in Bilingual Preschool Children in Turkey: A Classroom Discourse. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, v17 n1 p1-15
7. Gur, C., Kocak, N. (2018). The Effect of TMPT Program on Pre-School Children’s Social Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, n73 p77-94
8. Ilma, S., Irawati Al-Muhdhar, M.H., Rohman, F., Saptasari, M. (2020). Students Collaboration Skills in Science Learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 619, pp. 204-208
9. *Izglītības likums*. (29.10.1998). LR likums. Redakcija: 17.11.1998. Rīga: Latvijas Vēstnesis.
10. Kalvāns, Ē. (2018). *Attīstības psiholoģija*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija
11. Laletas, S., Reupert, A., Goodyear, M. (2022). Exploring the Experiences of Preschool Teachers Working with Children Living with Parental Mental Illness. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 50 Issue 1, p33-47. 15p. 1 Chart. DOI: 10.1007/s10643-020-01131-8.
12. Møller, S. J. (2015). Imagination, Playfulness, and Creativity in Children’s Play with Different Toys. *American Journal of Play*, v7 n3 p322-346
13. Nguyen, N., Collins, L., Ngo, P. (2023). Effective Teacher Collaboration to Enhance Online Teaching Pedagogy for ELICOS Teachers. *English Australia Journal*, v39 n1 p6-23
14. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem*. (21.11.2018). MK noteikumi Nr. 716. Redakcija: 30.11.2018. Rīga: Latvijas Vēstnesis.

15. Peterson, G., Elam, E. (2020). *Observation and assessment in early childhood education*. Available: [https://www.childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/observation-and-assessment-english2-8-20.pdf?sfvrsn=1e9226c1\\_2](https://www.childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/observation-and-assessment-english2-8-20.pdf?sfvrsn=1e9226c1_2)
16. Piniuta, I., Meyerzon, J. (2018). Development of collaborative skills with information technology. *Conference: 8th International Research Conference on Education, Language and Literature*. Tbilisi, Georgia, pp. 175-196
17. Priyambodo, P., Paidi, Wilujeng, I. (2023). Phenomenological Studies: Strategies for Improving Indonesian Pre-Service Teacher Collaboration Skills. *Pegem Journal of Education and Instruction*, v13 n3 p350-361, DOI: 10.47750/pegegog.13.03.35
18. Priyambodo, P., Paidi, P., Wilujeng, I., Widowati, A. (2023). Ethno-ECLIPSE learning model: The bridge between collaboration and critical thinking skills. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, v17 n4 p575-588
19. Rawdhan, A., Ebadi, S., Thuy Loan, N.T. (2020). Rhetorical Structure Variations in Literature Review Chapters of Applied Linguistics Master's Theses by Iraqi and International Students. *International Journal of Instruction*, v13 n4 p849-866
20. Russo-Ponsaran, N., McKown, C., Karls, A., Wu, I. (2021). Psychometric properties of Virtual Environment for Social Information Processing, a social information processing simulation assessment for children. *Social Development*. Vol. 30 Issue 3, p615-640. 26p. DOI: 10.1111/sode.12512.
21. Sebre, S., Miltuze, A. (2022). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC
22. Skujiņa, V. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC
23. Scoular, C., Duckworth, D., Heard, J., & Ramalingam, D. (2020). *Collaboration: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. Available: [https://research/acer/edu.au/ar\\_misc/42](https://research/acer/edu.au/ar_misc/42)
24. Steenbeek, H., van der Aalsvoort, D., van Geert, P. (2014). Collaborative Play in Young Children as a Complex Dynamic System: Revealing Gender Related Differences. *Nonlinear Dynamics Psychology and Life Sciences*. 18(3):251-276
25. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC
26. Šiļņeva, L. (2000). *Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca*. Rīga: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība"
27. Şenol, F.B., Metin, E.N. (2021). Social Information Processing in Preschool Children: Relations to Social Interaction. *Participatory Educational Research*, v8 n4 p124-138
28. Thompson, B., Goldstein, T. (2022). Observing the Developmental Progression of Pretend Play across the Preschool Years. *Journal of Cognition & Development*. Vol. 23 Issue 4, p482-502. 21p. DOI: 10.1080/15248372.2022.2058508

29. Tok, E. (2022). Early childhood teachers' roles in fostering creativity through free play. *International Journal of Early Years Education*. 30(4):956-968. DOI: 10.1080/09669760.2021.1933919,
30. Unal, M., Saglam, M. (2018). Examination of the Effect of the GEMS Program on Problem Solving and Science Process Skills of 6-Year-Old Children. *European Journal of Educational Research*, v7 n3 p567-581
31. Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Smirnova, E. (2020). The relationship between different components of role play and executive function development at preschool age. *International Research in Early Childhood Education*, v10 n2 p16-29
32. Veraksa, N., Veresova, N., Sukhikh, V. (2022). The play matrix: a tool for assessing role-play in early childhood. *International Journal of Early Years Education*. 30(3):542-559. DOI: 10.1080/09669760.2022.2025582,

## **Pielikumi**

**1.pielikums**

Pētāmo bērnu novērtējums pirms pētījuma veikšanas

<b>Bērna vārds</b>	<b>Ar empātiju klausās sarunu biedrā</b>	<b>Prot atrisināt konfliktsituācijas</b>	<b>Spēj izlikties par kaut ko (iejusties tēlā)</b>
Edgars	S	T	T
Evita	T	T	T
Harijs	S	T	S
Markuss	T	T	S
Kristers	T	T	T
Daiga	T	T	T
Oksana	T	T	T
Simona	A	T	T
Dace	T	S	T
Juris	T	T	S

## 2.pielikums

### Pētāmo bērnu novērtējums pēc pētījuma veikšanas

<b>Bērna vārda</b>	<b>Ar empātiju klausās sarunu biedrā</b>	<b>Prot atrisināt konfliktsituācijas</b>	<b>Spēj izlikties par kaut ko ( iejusties tēlā )</b>
Edgars	T	T	A
Evita	T	A	A
Harijs	T	T	T
Markuss	A	T	T
Kristers	A	T	A
Daiga	A	A	A
Oksana	T	A	T
Simona	A	T	A
Dace	T	T	T
Juris	A	T	T

## **GALVOJUMS**

Es, Rita Kukute

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**

\_\_\_\_ Rita Kukute \_\_\_\_\_  
(Vārds, uzvārds) (paraksts)

Datums: \_\_\_\_22.05.2024\_\_\_\_\_