



REZEKNE ACADEMY OF TECHNOLOGIES
Faculty of Education, Languages and Design
Research Institute for Regional Studies

IZGLĪTĪBAS REFORMA:
IZGLĪTĪBAS SATURA PĒTĪJUMI
UN IEVIEŠANAS PROBLĒMAS
2023 1/2

EDUCATION REFORM:
EDUCATION CONTENT RESEARCH
AND IMPLEMENTATION PROBLEMS
2023 1/2

Rēzekne
2023

Izglītības reforma: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas, 2023 1/2 – 93 lpp.
Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems, 2023
1/2. – p 93.

Autori/Authors: Ludmila Aleksejeva, Andreas Ahrens, Anastasija Bikova, Olga Gukovica, Ilze Kanča, Daina Kraule, Endija Medvecka, Roberta Steinberga, Svetlana Usca, Jelena Zascerinska, Mihails Zascerinskis

Atbildīgais par izdevumu/ Responsible for the publication PhD Svetlana Usca

Zinātniskā redakcijā/ Scientific committee:

PhD **Carl Chr. Bachke**, Agder University, Norway

PhD **Līga Danilane**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Janis Dzerviniks**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Margherita Chang Ting Fa**, University of Udine, Italy

PhD **Eriks Kalvans**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Aivars Kaupuzs**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Antra Klavinska**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Svetlana Usca**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Jelena Zascerinska**, Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Žurnāls sagatavots Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Reģionālistikas zinātniskajā institūtā. Žurnālā ievietoti RTA doktorantu, studentu, pētnieku un sadarbības partneru pētījumi par esošo situāciju, problēmām izglītības jomā, sniegta informācija par īstenotajiem projektiem skolu izglītības jomā. Raksti tiks piedāvāti iekļaušanai Google Scholar, CrossRef, DRJI, Citefactor datu bāzēs. Elektroniski izdevums pieejams <http://journals.rta.lv/index.php/index>

The journal has been prepared at Research Institute for Regional Studies of Rezekne Academy of Technologies. The journal's articles include reports on the current situation, problems in education that are prepared by students, researchers, and collaborators, and provide information on the projects implemented in the field of school education. The articles appearing in this scientific collection will be offered for including in Google Scholar, CrossRef, DRJI, Citefactor. The publication is available in electronic forms at <http://journals.rta.lv/index.php/index>

Rekomendējusi publicēšanai Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Izglītības valodu un dizaina fakultātes REGI Zinātniskā padome 2023.gada 8. decembrī.

Recommended for publication by the Scientific Council of the Research Institute for Regional Studies of the Faculty of Education, Languages and Design of Rezekne Academy of Technologies on December 8, 2022.

© Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2022

© Autoru kolektīvs, 2022

online ISSN 2661-5266

SATURS

Content

Ahrens Andreas, Zascerinska Jelena, Bikova Anastasija, Aleksejeva Ludmila, Zascerinskis Mihails, Gukovica Olga EMOTIONS' CATEGORIZATION FOR A BETTER EDUCATION	4
Kanča Ilze, Usca Svetlana DRĀMA KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES PILNVEIDEI PIRMSSKOLĀ <i>Drama for the Development of Communicative Competence in Preschool</i>	22
Kraule Daina UZVEDĪBAS PROBLĒMU IDENTIFICĒŠANA PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNIEM <i>Identification of Behavioral Problems in Preschool Age Children</i>	37
Endija Medvecka RADOŠUMA ATTĪSTĪBA BĒRNIEM 6-7 GADU VECUMĀ <i>Development of Creativity for Children Age 6-7</i>	56
Steinberga Roberta MONOLOGĪSKĀ UN DIALOGĪSKĀ METODE SOCIĀLO ZINĀTŅU STUDIJU PROCESĀ <i>Monologic and Dialogic Method in the Process of Social Science Studies</i>	75

EMOTIONS' CATEGORIZATION FOR A BETTER EDUCATION

Andreas Ahrens

Hochschule Wismar University of Applied Sciences Technology Business and Design,
Germany

Jelena Zascerinska

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Anastasija Bikova

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Ludmila Aleksejeva

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Mihails Zascerinskis

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Olga Gukovica

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

***Abstract.** Education can be enhanced via the application of the categorization method. Emotions' categorization has been well addressed by the scientific community. However, research on emotions carried out in different disciplines enriches the existing knowledge with new findings and novel scientific contributions. The research aims at analysing scientific literature on emotions' categories underpinning the elaboration of implications for educational practice. The method of categorization of the descriptive research is leveraged in this work for the characterisation of educational practice. Theoretical analysis allows concluding that emotions and education are linked. Emotions, being the innate part of an individual, drive the educational process. The educational process, built on the understanding of emotions as a cognition product, facilitates the development of individual's emotions. The educational process is implemented in three phases, namely teaching, peer-learning, and learning. Each phase of the educational process has its own objective upon the development of education actors' emotions. Organisation of only one or two phases of the educational process while omitting the other phase(s) leads to the imbalance of individual's emotions. Quality of education is influenced by education actors' emotions. Consequently, external and internal regulation of education actors' emotions within the educational process might impact the quality of education.*

***Keywords:** Biological, categorization, emotions, interdisciplinary, psychological, quality of education, social.*

Introduction

Quality of education has been one of the most debated issues in the world (Thinley, 2021). United Nations Organisation (UN) defines quality education as its fourth Sustainable Development Goal (SDG) (UN, 2022). Quality education means “to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (UN, 2022). Quality education is shaped by many factors (Thinley, 2021):

- A standardized curriculum,
- High quality of teachers,
- Efficient learners,
- Appropriate resources,
- Capable leaders, and
- Supportive parents.

Each of these factors impacts quality education via its emotional component. Emotions are factors of both

- Quality education in general, and
- Elements of quality education in particular.

Factor impact can be regulated (Zascerinska, 2020). The impact of factors, e.g. emotions in the present research, can be increased or decreased according to the situation requirements (Zascerinska, 2020).

For organizing a better education based on a factor balance, the inter-connections between education actors’ emotions and the educational process have to be revised. Organization of a better education in general and quality education in particular can be done via the categorization method (McGarty, Mavor, & Skorich, 2015).

Emotions’ categorization has been well addressed by the scientific community. However, many researchers from different disciplines have been working on the emotion phenomenon, thereby enriching the existing knowledge with new findings and novel scientific contributions.

The aim of the research is to analyse scientific literature on emotions’ categories underpinning the elaboration of implications for educational practice.

The method of categorization of the descriptive research is leveraged in this work for the characterisation of educational practice.

Methodology of the Research

The present work is built on the use of the categorisation method. Categorization is a method deployed in the descriptive research (Kim, Sefcik, & Bradway, 2017). It should be pointed that descriptive research is traditionally applied for the characterisation of (Siedlecki, 2020)

- A population,
- Situation,
- Circumstance, or
- Phenomenon.

Moreover, the categorization method relates to qualitative descriptive studies (Kim, Sefcik, & Bradway, 2017).

In its most rudimentary form, categorization can be defined as the placement of entities in groups whose members bear some similarity to each other (Jacob, 2004).

The categorisation methodology proceeds in five phases (Bengtsson, 2016) as depicted in Figure 1.

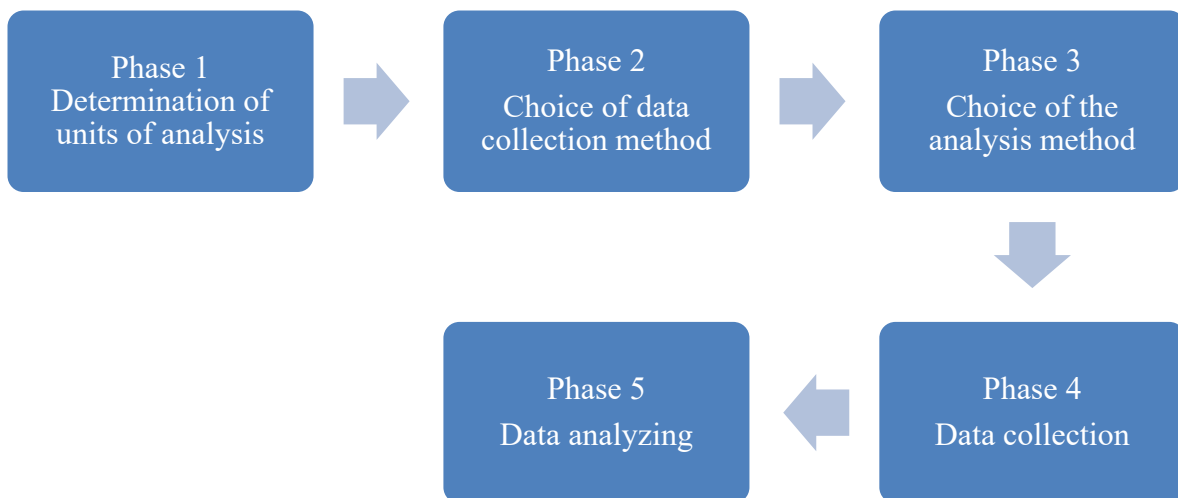


Figure 1 **Phases of the categorisation methodology** (by authors)

1. Determination of units of analysis:

The key issue in making this decision is to decide what the researcher is seeking to elucidate by the study (Patton, 2002). There are no established criteria for the size of a unit of analysis, neither the number of objects to study, nor the number of pages based on the written text or transcribed data (Bengtsson, 2016).

2. The choice of data collection method:

It is worth noting that the choice of data collection method affects the depth of the analysis (Bengtsson, 2016).

3. The choice of analysis method:

In all data analysis, regardless of whether it is within a positivist or naturalistic research tradition, the purpose is to organize and elicit meaning from the data collected and draw realistic conclusions (Polit & Beck, 2006). The categorization method implies the use of the deductive way.

4. Data collection:

For this work, all the published scientific papers are considered for online data collection.

5. Data analysing:

Literature review presents different opinions on emotions' concepts, procedures and interpretation (Bengtsson, 2016). The process of the data analysis is implemented in four main phases (Bengtsson, 2016) as depicted in Figure 2.

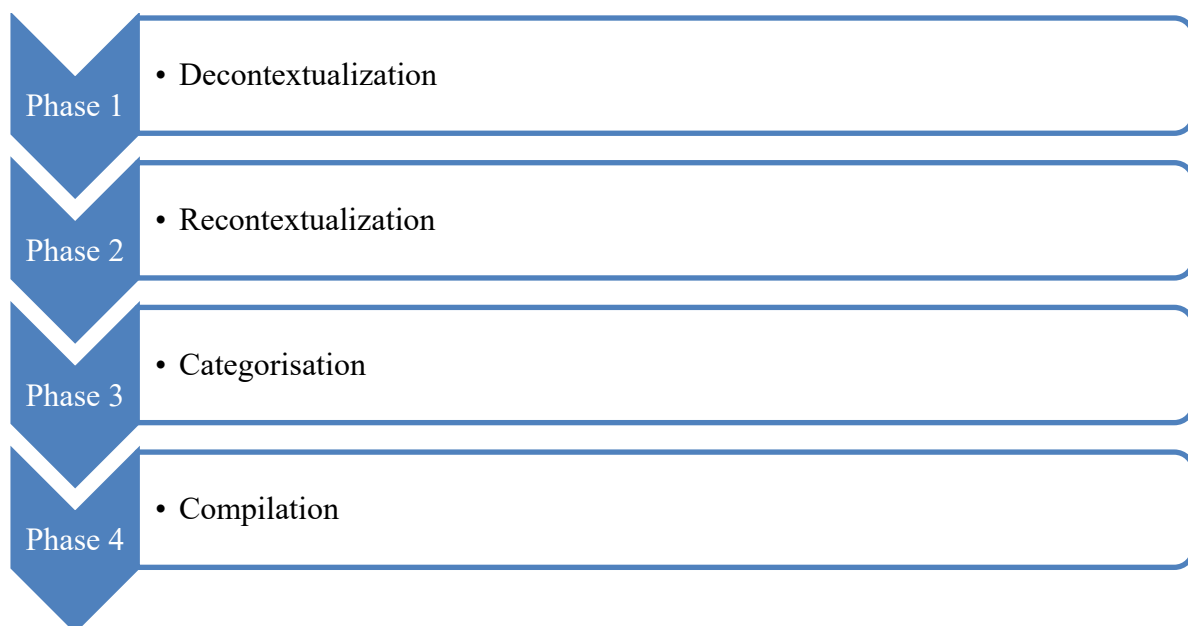


Figure 2 **Main phases of data analysis in the categorisation methodology** (by authors)

Each stage must be performed several times to maintain the quality and trustworthiness of the analysis (Bengtsson, 2016).

In the analysing process, human mistakes are always possible; these mistakes can be caused by fatigue, errors interpretation and personal bias (Bengtsson, 2016). It is the researcher's responsibility to maintain the quality of the process

by assuring validity and reliability throughout the entire study, as the results must be as rigorous and trustworthy as possible (Bengtsson, 2016). In a qualitative study, validity means that the results truthfully reflect the phenomena studied, and reliability requires that the same results would be obtained if the study were replicated (Morse & Richards, 2002). There is always a risk that different researchers draw dissimilar conclusions from the same data (Bengtsson, 2016). To increase the validity, at least two investigators should perform the analysis separately and then discuss their results and obtain consensus (Burnard, 1991, Graneheim & Lundman, 2004). This procedure is one form of triangulation (Bengtsson, 2016). To use different sources or methods for data collection are other ways to perform triangulations for the purpose of confirming the results (Catanzaro, 1988; Patton, 2002; Rolfe, 2006).

Phase 1 Decontextualization: The researcher must familiarize him or herself with the data, and he/she has to read through the texts to obtain the sense of the whole (Bengtsson, 2016). After that, texts can be broken down into smaller meaning units (Bengtsson, 2016). A meaning unit is the smallest unit that contains some of the insights the researcher needs, and it is the constellation of sentences or paragraphs containing aspects related to each other, answering the question set out in the aim (Catanzaro, 1988; Graneheim & Lundman, 2004).

Phase 2 Recontextualization: The original text is re-read alongside the list of meaning units (Bengtsson, 2016). The next step focuses on deleting the unimportant information that does not correspond to the aim of the study (Bengtsson, 2016).

Phase 3 Categorisation: Before the researcher can begin to create categories, extended meaning units must be condensed (Bengtsson, 2016). This entails that the number of words is reduced without losing content of the unit (Graneheim & Lundman, 2004). The depth of the meaning units determines the level at which the analysis can be performed (Bengtsson, 2016). In the categorization process, themes and categories are identified. Identified themes and categories should be internally homogeneous and externally heterogeneous, which means that no data should fall between two groups nor fit into more than one group (Krippendorff, 2004; Patton, 2002). There are no informal ways to describe specific strategies when categorization is performed (Bengtsson, 2016). However, all categories must be rooted in the data from which they arise (Bengtsson, 2016). Moving meaning units back and forth between categories provide progressive

development of the category outcome, and Post-it notes may be of help in this process (Bengtsson, 2016). Initially, several categories are often generated, but the number is later reduced (Burnard, 1991). How the researcher knows when the categorization is good enough depends on the aim of the study, and the categorization is finished when a reasonable explanation has been reached (Bengtsson, 2016).

Phase 4 Compilation: Once the categories are established, the analysis process begins (Bengtsson, 2016). For each category or theme, the researcher chooses appropriate meaning units presented in the text as quotations (Bengtsson, 2016). Regardless of the form of the analysis, the researcher can present a summary of themes, categories/sub-themes and sub-categories/sub-headings as a table to allow the reader to get a quick overview of the results (Bengtsson, 2016). As a final check, the researcher must consider how the new findings correspond to the literature and whether or not the result is reasonable and logical (Burnard, 1991, Morse & Richards, 2002).

Research Results

This part of our work is devoted to the categorisation of emotions into different groups from a range of scientific perspectives. In this work, the emotion phenomenon is investigated from the point of view of the biological, cognitive, artistic, psychological, and other perspectives.

To start with, we wish to stress that there is a common lasting scientific discussion with the focus on the nature of emotions, namely revealing if emotions are born or made.

The biological approach considers that the innate, possibly genetic mechanisms of emotions' origin is applicable (Pyrev, 2019). According to this approach, emotions may have neurophysiological foundations and emerge from the neural processes in the reticular formation of the medulla oblongata (Pyrev, 2019). What is important for education here is that emotion itself has an involuntary effect on the cognitive apparatus of the human psyche and its motor skills (Pyrev, 2019). It means that cognitive structures do not directly invoke emotions (Pyrev, 2019). Moreover, the emergence of basic emotions triggered by innate stimuli is generally not consciously recognised by an individual (Pyrev, 2019). Table 1 shows emotions' categorisation from the biological perspective.

Table 1 Emotions' categorisation from the biological perspective (the authors)

Perspective	Biological
Emotions	Innate
Synonyms used in biological scientific literature	Genetic Born Primary

Analysis of the neuroscience literature shows the use of basic emotions (Celeghin, Diano, Bagnis, Viola, & Tamietto, 2017) and similar as illustrated in Table 2.

Table 2 Emotions' categorisation from the neuro-scientific perspective (the authors)

Perspective	Neuro-science
Emotions	Basic emotions
Synonyms used in neuroscientific literature	Basic classes of emotions Major emotions

Interdisciplinary studies on emotions revealed that emotions are a brain function (Singh & Singh, 2011). It is the brain and nervous system which run the rest of the body and all its activities, including thinking and action in all their forms, not the mind (Singh & Singh, 2011). Mind is just the sum total of all brain functions (Singh & Singh, 2011). Brain and Mind, though connected concepts, are not synonyms (Singh & Singh, 2011). Like eye is the structure, sight its function (Singh & Singh, 2011). They should not be used interchangeably (Singh & Singh, 2011). Brain is the producer, mind its product (Singh & Singh, 2011). Without a brain, there is no mind (Singh & Singh, 2011). Mind is the product of brain activities (Singh & Singh, 2011). Table 3 highlights emotions' categorisation from the interdisciplinary perspective.

Table 3 Emotions' categorisation from the interdisciplinary perspective (the authors)

Perspective	Interdisciplinary
Emotions	Brain function

In the cognitive approach, emotions are defined as “secondary” and dependent, since they act as an aftereffect of cognitive evaluation (Pyrev, 2019) as emphasized in Table 4.

Table 4 **Emotions’ categorisation from the cognitive perspective** (the authors)

Perspective	Cognitive
Emotions	Secondary
Synonyms used in cognitive scientific literature	Dependent

The cognitive process takes significantly longer to evaluate emotions in comparison to the emotional process (Pyrev, 2019).

The cognitive perspective also considers emotions as a cognition product. Table 5 describes emotions as a cognition product.

Table 5 **Emotions’ categorisation from the cognitive product perspective** (the authors)

Perspective	Cognitive product	
Emotions	Unconscious	Conscious

The social approach to emotions discloses that there are socially banned negative emotions (anger, rage, etc) (Pyrev, 2019). Table 6 points out the categorisation of emotions from the social perspective.

Table 6 **Emotions’ categorisation from the social perspective** (the authors)

Perspective	Social		
Emotions	Socially banned	Socially accepted	Socialised
Emotions classification	Anger Rage, etc	Joy, Love, Fear, etc	All possible emotions

It is worth noting that, in psychology and also education, the emphasis has always been on the analysis of a separate emotion. Another finding based on the scientific literature analysis within this work is that emotions were grouped in most cases into positive and negative emotions only. The term “neutral emotions” have recently been introduced (Ahrens & Zašcerinska, 2014).

In the psychological approach, emotions are categorised into three groups as demonstrated in Table 7.

Table 7 Emotions' categorisation from the psychological perspective (the authors)

Perspective	Psychological		
Emotions	Negative (Skiba, Maruszewska, Talarowska, & Gałeccki, 2019)	Neutral (Barnes, 2015)	Positive (Skiba, Maruszewska, Talarowska, & Gałeccki, 2019)
Emotions classification	Hostile Irritable Ashamed Guilty Distressed Upset Scared Afraid Jittery Nervous	Surprise Indifference	Attentive Active Alert Excited Enthusiastic Determined Inspired Proud Interested Strong

All the three types of emotions – positive, neutral, and negative – are important for individual's (learner's) development.

Although they are not pleasant to experience, negative emotions really are necessary for a healthy life (Ackerman, 2019). This is true for two big reasons (Ackerman, 2019):

- Negative emotions give us a counterpoint to positive emotions; without the negative, would the positive emotions still feel as good?
- Negative emotions serve evolutionary purposes, encouraging us to act in ways that boost our chances of survival and help us grow and develop as people.

Seven reasons why negative emotions are not all that negative (Kennedy, 2021):

1. They are normal.
2. They have a positive intention.
3. They are a warning signal.
4. They inspire action.

5. They allow you to live wholeheartedly.
6. They provide release.
7. They build resilience.

There is a good reason for each of the basic emotions, both positive and negative (Kennedy, 2021):

- Anger: to fight against problems,
- Fear: to protect us from danger,
- Anticipation: to look forward and plan,
- Surprise: to focus on new situations,
- Joy: to remind us what’s important,
- Sadness: to connect us with those we love,
- Trust: to connect with people who help, and
- Disgust: to reject what is unhealthy.

Emotional neutrality refers to rational decision-making (Halton, 2021). In education, neutral emotions relate to quasi-emotions (Ahrens, Zascerinska, Filimonova, & Bikova, 2023).

The art perspective refers to the conventional game “make-believe” (Dos Santos, 2017). The individual’s experience in the game “make-believe” is called “what-it-is-like-ness” and defined as “second-order” beliefs or quasi-emotions (Dos Santos, 2017) as disclosed in Table 8.

Table 8 Emotions’ categorisation from the art perspective (the authors)

Perspective	Art
Emotions	Quasi-emotions

From the art perspective, the emotions are made (Barrett, 2018).

Education means the artificial development of the individual (Vygotsky, 1982-84). Focusing on the term “artificial” in the Vygotsky’s definition of education, we can link “artificial” with art (theatre, films, paintings, etc). Due to the common basis of the word “art” and “artificial”, the concept of quasi-emotions is applicable to education as well. In comparison to the art, quasi-emotions in education are assymertical, in flux at various stages and can be interpreted differently at different points in time (Robbins, 2007).

Emotions from the educational perspective are categorised in Table 9.

Table 9 **Emotions' categorisation from the education perspective** (the authors)

Perspective	Education
Emotions	Developed
Synonyms used in educational scientific literature	Acquired

It has to be stressed that by acquisition a subconscious process is meant (Zaščerinska, 2011b). For example, language acquisition, opposed to learning, is similar to that by which children acquire their first language (Kramina, 2000).

It is also worth noting that the prevailing emotional culture claims that feeling good should be always privileged (Bachler, Segovia-Lagos, & Porras, 2023). The emotional culture of feeling good can become an obstacle to learning, generally because positive emotions hamper a slow and reflective analysis of the learning content (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010).

Discussion

How can our categorisation exercise contribute to a better education? This is the question we wish to look for an answer.

To start building our solution, we wish to emphasize that we follow the advice by John Dewey: "...never choose either/or, when you can choose both/and" (Jurist, 2019).

Taking the John Dewey's recommendation, we base our work on the methodology entitled "the development of the system of the external and internal perspectives" (Zaščerinska, 2011b). Table 10 shows the implementation of the educational process within the methodology of the development of the system of the external and internal perspectives.

As Table 10 shows the educational process proceeds in three phases (Zaščerinska, 2011a):

- Teaching in Phase 1,
- Peer-learning in Phase 2, and
- Learning in Phase 3.

Table 10 The implementation of the educational process within the methodology of the development of the system of the external and internal perspectives
(the authors)

External perspective	The system of the external and internal perspectives	Internal perspective
Teaching	Peer-learning	Leaning

Table 11 Emotions in the implementation of the educational process within the methodology of the development of the system of the external and internal perspectives
(the authors)

Phase	1	2	3
Perspective	External perspective	The system of the external and internal perspectives	Internal perspective
	Teaching	Peer-learning	Leaning
Biological, art and neuroscience	Born	Made	Acquired
Cognition product	Unconscious	Quasi-conscious	Conscious
Biological, art and cognitive	Primary	Quasi-emotion	Secondary
Social	Socially banned	Socially agreed	Socialised
Psychological	Negative	Neutral	Positive
Educational	Existing emotion	Quasi-emotion	Newly developed emotion

It is worth highlighting that, in order to avoid any delay in learning and increase the learners' involvement into the educational process, it was opined that for learners the emotions, they experience, are not important but the crucial for learners is the emotions' change (Gryzunov & Gryzunov, 2022). "Emotional swing", a change of positive and negative emotions, was illuminated (Gryzunov & Gryzunov, 2022). It should be emphasized that, negative emotions are necessary for a healthy life (Ackerman, 2019). Based on the finding that teaching is to be started with making learners' dissatisfied with their existing

experience (Stepans, 2005), learners' emotions proceed in the educational process (Zascerinska, 2023):

- From negative emotions in Phase 1 Teaching,
- Through neutral emotions in Phase 2 Peer-learning, and
- To positive emotions in Phase 3 Learning.

We wish to emphasize that the leverage of negative emotions in Phase 1 Teaching should be relevant to learners' dissatisfaction with their existing knowledge, skills, and competence. The other impacts of the negative emotions in teaching should be avoided.

Table 11 presents the alignment of our categorized emotions to the educational process built on the basis of the methodology of the development of the system of the external and internal perspectives.

Our assumption is that if teachers organise the educational process and align their and learners' emotions in the proposed way as shown in Table 11, then emotions are harmonised. Harmonic emotions positively influence learners' engagement into the educational process. Hence, the active participation of learners in the educational process facilitate education's becoming better and of a higher quality.

Conclusions

The theoretical analysis allows concluding that emotions and education are inter-linked. Emotions, being the innate part of an individual, drive the educational process. The educational process, built on the understanding of emotions as a cognition product, facilitates the development of individual's emotions.

Implications for the quality of education imply the use of the educational process that is implemented in three phases, namely teaching, peer-learning, and learning. Each phase of the educational process has its own objective in regard to the development of education actors' emotions. Organisation of only one or two phases of the educational process while omitting the other phase(s) leads to the imbalance of individual's emotions.

Quality of education is influenced by factors or, in the present work, education actors' emotions. Consequently, the balance between the external and internal regulation of education actors' emotions within the educational process

might increase the quality of education. For reaching the balance between the external and internal regulation of education actors' emotions, the phase entitled "The system of the external and internal perspectives" as the in-between phase in the methodology of the development of the system of the external and internal perspectives has to be implemented. In the educational process, peer-learning serves as a means of a balanced regulation of education actors' emotions. It is worth stressing that the use of all the three perspectives, namely external factors in Phase 1, factors related to the system of the external and internal perspectives in Phase 2, and internal factors in Phase 3, for the regulation of factor impact have to be taken into consideration.

The categorization method is useful for identifying an emerging phenomenon or a trend in a scientific discipline. Categorization of emerging phenomena or trends might look different and unnecessary in comparison to the existing ones. The use of different approaches and methodologies of analysis to categorization can help realize a new aspect of the well-established phenomena or trends.

The use of interdisciplinary research can provide a novel perspective on emerging phenomena or trends under categorization.

The present work has some limitations. The limitation refers to the inter-connections between the perspectives of biology, neuro-science, cognition, social studies, art, psychology, education on emotions. If the scientific contribution of other sciences were known, then, the results of this work could be enhanced. Another limitation is the use of the methodology of the development of the system of the external and internal perspectives for the construction of the educational process and the emotions' embedding into the educational process.

In further research, empirical studies of emotions of education actors (teachers and learners) in the educational process, based on three phases, namely teaching, peer-learning, and learning, would be of a great interest for scientific community. Also, comparative studies would be of a great value for researchers.

Acknowledgement

The presented work has been carried out within the Project "Emotional Distance Learning", Erasmus+ KA220-ADU – Cooperation partnerships in adult education, Project Number 2021-1-DE02-KA220-ADU-000026099.

References

- Ackerman, C.E. (2019). *What are Positive and Negative Emotions and Do We Need Both?* Available at https://positivepsychology.com/positive-negative-emotions/?utm_content=cmp-true
- Ahrens, A., Zascerinska, J., Filimonova, D., & Bikova, A. (2023). How Emotions Are Developed: Insights From Vygotsky'S and Leontiev's Works. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, Volume II, May 26th, 2023*, 232-242. doi: <https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7116>
- Ahrens, A., & Zaščerinska, J. (2014). Students' Attitude to Interdisciplinary Research. *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, Volume I: Higher Education Institutions Pedagogy, School Pedagogy, Pre-School Pedagogy*, 13-23. Rēzekne: Rēzeknes Augstskolas Izdevniecība.
- Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). Motivar para aprobar o para aprender, Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnol. Ciencia. Educ.* 25, 5–14.
- Bachler, R, Segovia-Lagos, P, & Porras C. (2023). The role of emotions in educational processes: the conceptions of teacher educators. *Front. Psychol.* 14, 1145294. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1145294.
- Barnes, J. (2015). *Comparing the performance of knowledge-based and machine-learning approaches for the detection of emotions in an English Text.* Available at <http://hdl.handle.net/10230/24828>
- Barrett, L. F. (2018). *How emotions are made.* Pan Books.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open, Volume 2*, 8-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>.
- Burnard, P. (1995). Interpreting text: an alternative to some current forms of textual analysis in qualitative research. *Social Sciences in Health, 1*, 236-245.
- Catanzaro, M. (1988). Using qualitative analytical techniques. N.F. Woods, M. Catanzaro (Eds.), *Nursing: research theory and practice.* The CV Mosby Company, St.Louis, pp. 437-456.
- Celeghin, A., Diano, M., Bagnis A., Viola, M., & Tamietto, M. (2017) Basic Emotions in Human Neuroscience: Neuroimaging and Beyond. *Front. Psychol.* 8, 1432. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01432.
- Dos Santos, M. (2017). Walton's Quasi-Emotions Do Not Go Away, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, Volume 75*, Issue 3, 265–274. doi: <https://doi.org/10.1111/jaac.12385>
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measure to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24*, 105-112.
- Gryzunov, O.V. & Gryzunov, V.V. (2022). Method for Managing Students' Emotions Based on Morphological Analysis. *Open education Educational Environment V. 26*, № 3. doi: <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2022-3-35-45>.

- Halton, C. (2021). Emotional Neutrality. *Economics. Behavior Economics*. Retrieved from: <https://www.investopedia.com/terms/e/emotional-neutrality.asp>
- Jacob, E.K. (2004). Classification and Categorization: A Difference that Makes a Difference December 2004. *Library Trends* 52(3). Retrieved from: <https://www.ideals.illinois.edu/items/1778>
- Jurist, E. (2019). Book Review. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. 2019, Vol. 39, No. 3, 193–198. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/teo0000098>
- Kennedy, T. (2021). *Why Negative Emotions Aren't That Bad (And How to Handle Them)*. Available at <https://www.lifehack.org/articles/communication/how-handle-negative-emotions.html>
- Kim, H., Sefcik, J.S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. *Res Nurs Health*. 2017 Feb;40(1):23-42. doi: 10.1002/nur.21768.
- Kramiņa, I. (2000) *Lingo – Didactic Theories Underlying Multi – Purpose Language Acquisition*. University of Latvia.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sage Publications Inc., Thousand Oaks, California (2004).
- McGarty, C., Mavor, K.I., & Skorich, D. (2015). Social Categorization. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier, 186–191, doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.24091-9.
- Morse, J.M. & Richards, L. (2002). *Read me first for a user's guide to qualitative methods*. Sage Publications Inc., Thousand Oaks, California (2002)
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative, research & evaluation methods*. Sage publications Inc., Thousand Oaks, California.
- Pyrev, E. A. (2019). Criticism of cognitive theories of the origin of emotions. *Psychology in Education, vol. 1*, no. 3, 258–265. doi: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-258-265.
- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2006). *Essentials of nursing research methods, appraisal, and utilization*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, PA.
- Robbins, D. (2007). Vygotsky's and Leontiev's Non-classical Psychology Related to Second Language Acquisition. International Nordic-Baltic Region Conference of FIPLV *Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context*, 15-16th June, 2007, Riga, Latvia 2007, 49-52.
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(2006), 304-310.
- Siedlecki, S. L. (2020). Understanding Descriptive Research Designs and Methods. January 2020, *Clinical nurse specialist CNS* 34(1), 8-12. doi: 10.1097/NUR.0000000000000493.
- Singh, A.R. & Singh, S.A. (2011). *Brain-mind dyad, human experience, the consciousness tetrad and lattice of mental operations: and further, the need to integrate knowledge from diverse disciplines*. *Mens Sana Monogr*. 2011 Jan; 9(1), 6-41. doi: 10.4103/0973-1229.77412.

Emotions' Categorization for a Better Education

- Skiba, A., Maruszewska, P., Talarowska, M., & Gałecki, P. (2019). Emotions as a state and as a trait in people with depressive disorders. *Postepy Hig Med Dosw*; 73, 721-728. doi: 10.5604/01.3001.0013.6381
- Stepans, J. (2005). *The Conceptual Change Model*. Saiwood Publications. Retrieved from <http://www.saiwood.com/conceptual.htm>
- Thinley, P. (2021). Elements of Quality Education. *Conference: English for Academic Presentation*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/355167115_Elements_of_Quality_Education
- UN DESA. (2022). *The Sustainable Development Goals Report 2022 - July 2022*. New York, USA: UN DESA. © UN DESA. Retrieved from: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- Vygotsky, L. (1982-84). *Sobranie sochinenii [Complete Works], Vols. I-VI*. Moscow, Pedagogika.
- Zascerinska, J. (2020). Post-COVID-19 University Governance in Germany. *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems, Volume 2*, 7-16. Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. doi: <https://doi.org/10.17770/er2020.2.5336>
- Zascerinska, J. (2023). *There is Always Sunshine After Rain: Alignment of Learners' Emotions to the Educational Process*. Retrieved from <https://edl-erasmus.site/blog/there-is-always-sunshine-after-rain-alignment-of-learners-emotions-to-the-educational-process/>
- Zašcerinska J. (2011a). How to Teach Content: Existing Concepts and Prospects for Development. In: Stasys Vaitekūnas (Ed), Association for Teacher Education in Europe ATEE Spring University 2011 *Changing Education in a Changing Society*, Volume 1, pp. 134-149. Klaipeda University, Lithuania. ISSN 1822-2196.
- Zašcerinska, J. (2011b). Language Acquisition and Language Learning: Developing the System of External and Internal Perspectives. In: *Zuģicka I., sast. Proceedings of the 52nd International Scientific Conference of Daugavpils University* (pp. 412-417). Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”.

DRĀMA KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES PILNVEIDEI PIRMSSKOLĀ

Drama for the Development of Communicative Competence in Preschool

Ilze Kanča

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Svetlana Usca

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

***Abstract.** Rapid changes in society force people to face increasingly complex life challenges that require the ability to adapt to changes and function effectively in a social context. The issue of communicative competence, on the level of which the quality of this adaptation and functioning depends to a large extent, is becoming more relevant. The development of communicative competence begins already in preschool. It is necessary to create an appropriate and supportive environment in which the development of verbal and non-verbal aspects of communication, including vocabulary, would be promoted in various ways according to the child's educational needs.*

The aim of the paper is to analyze the possibilities of using drama for the development of communicative competence in preschool. The results obtained show the usefulness of drama as a method for the development of communicative competence, as well as differences depending on the gender of a child: boys need more pedagogical support for the development of communicative competence than girls.

***Keywords:** chiddrama, communicative competence, preschool.*

Ievads

Introduction

Mūsdienu pirmsskolas izglītības kvalitāti apliecina bērncentrētu pieeju izmantošana, lai radītu apstākļus, kuros bērns izjūt sevi kā svarīgu procesa dalībnieku radot, komunicējot un sadarbojoties, meklējot un atklājot, aktīvi piedaloties dažāda rakstura izglītības aktivitātēs (Malinauskienē, Gumuliauskienē, 2018). Pirmsskolas programmā (Brice et al., 2019) uzsvērtā komunikatīvā kompetence, kas saistīta gan ar pirmsskolas programmas sasniedzamajiem rezultātiem mācību jomās, gan ar sasniedzamajām caurviju prasmēm.

Pirmsskolas pedagogam ir svarīgi veidot kvalitatīvu mijiedarbību ar bērniem, pievēršot uzmanību verbālās un neverbālās komunikācijas aspektiem. Verbālās komunikācijas aspektā būtiski ir iemācīt bērnam dialoga un monologa veidošanu, paplašināt viņa vārdu krājumu. Neverbālās komunikācijas aspektā bērni mācās izmantot sejas izteiksmi, žestus, kustības vai citu saziņas veidu, lai labāk nodotu informāciju. Pedagogam ir būtiski atrast piemērotas metodes vai paņēmienus, lai pilnveidotu bērna komunikatīvo kompetenci.

Raksta mērķis – analizēt drāmas izmantošanas iespējas komunikatīvās kompetences attīstībai pirmsskolā.

Literatūras analīze

Literature analysis

Bērna komunikatīvā kompetence tiek uzskatīta par vienu no būtiskākajiem kritērijiem, kas liecina par bērna gatavību skolai un ko raksturo bērna prasme ievērot komunikācijas noteikumus ar vienaudžiem un pieaugušajiem, veiksmīgas attiecības ar vienaudžiem un prasme sarunāties un uzvesties atbilstoši situācijai (Guzal, 2022). Veiksmīga komunikācija veidojas no: 1) vēlmes komunicēt (efektīva komunikācija nav iespējama bez motivācijas); 2) spējas sadzirdēt un ieklausīties sarunu biedrā (svarīgi interesēties par citiem cilvēkiem un saprast viņu vēstījumus); 3) emocionālas mijiedarbības (bez līdzjūtības un empātijas efektīva komunikācija nav iespējama); 4) prasmes izmantot komunikācijas noteikumus (ir noteiktas nerakstītas komunikācijas normas, kas dažādās sabiedrībās var atšķirties, bērnam šīs normas ir jāapgūst, pretējā gadījumā viņam būs neizbēgamas grūtības nākotnē) (Mukhtoralievna, & Odilovna, 2023).

Komunikatīvās kompetences attīstībai pirmsskolas periodā tiek izmantotas dažādas aktivitātes: stāsta pabeigšana, stāsta veidošana, pantomīma, lomu spēles, improvizācija un radošā drāma. Vēl viena metode, kas varētu sekmēt šīs kompetences attīstību, ir drāma. Tiek uzskatīts, ka drāma: 1) attīsta bērna runāšanas prasmi, kontrolējot gan balss skaļumu, gan ātrumu, un klausīšanās prasmes (Ulubey, 2018; Güngör, Ates, 2019); 2) uzlabo tādas prasmes kā komunikācija, empātija, iztēle, radošums, kritiskā domāšana, sadarbība, sociālā apziņa un emociju paškontrolē (Akyil, Deniz, 2022), 3) pilnveido bērnu sociālās prasmes, atvieglo mijiedarbību un komunikāciju ar citiem un ietver domas, darbības un emocionālas aktivitātes, kas ļauj sasniegt personīgos vai sociālos

mērķus (Akyil & Deniz, 2022), 4) ietver daudzveidīgas aktivitātes vārdu iegaumēšanai, teikumu veidošanai, kā arī dažādus skaņu vingrinājumus, kas sekmē precīzas runas veidošanos (Pičukāne, 2020). Izspēlējot izdomātas vai reālas dzīves problēmas, situācijas vai lietas ar vārdiem, uzvedību un mijiedarbojoties vienam ar otru dažādās grupās, bērni ir gan dalībnieki, gan skatītāji vienlaikus, kas ļauj paskatīties uz lietām no dažādiem skatu punktiem (Güngör, Ates, 2019). Īpaši svarīga drāma ir tiem bērniem, kuriem ikdienā komunikatīvā vide nav tik bagāta un ir mazāk iespēju izmantot valodu saziņai, jo drāmas laikā, izmantojot valodā balstītas aktivitātes, bērnam sāk veidoties sistemātiska izpratne par valodas sistēmu un komunikatīvo situāciju (Altun, 2019), tiek papildināts vārdu krājums un apgūtas jaunas valodas struktūras, kas tiek pielietotas turpmākajā saziņā ar bērniem un pieaugušajiem (Mages, 2017).

Drāmas izmantošana var sekmēt verbālās komunikācijas, neverbālās komunikācijas un savstarpējās mijiedarbības pilnveidi (1.tabula).

Drāmas laikā bērni spēj labāk pārvarēt savu kautrību, attīstīt koordināciju, sejas izteiksmes kļūst izteiksmīgākas, uzlabojas acu-roku koordinācijas spējas (Gong, 2022), iemācās labāk izteikt savas domas un attīsta spēju ātri pieņemt lēmumus, paplašinās viņu iztēle un radošā domāšana, pilnveidojas valodas un komunikācijas spējas, iemācās sadarboties ar citiem un uzlabo savu pašapziņu (Umuzdaş, Doğan, Umuzdaş, 2019). Savstarpējā mijiedarbība drāmas laikā uzlabo bērnu runas prasmes, tiek mazināta plaisa starp klausīšanos un runāšanu, kas ilgtermiņā ietekmē arī viņu rakstīšanas prasmes attīstību (Altun, 2019). Turklāt drāma paralēli valodas prasmju un komunikatīvās kompetences attīstībai ļauj bērniem labāk iepazīt apkārtējo pasauli, māca kontrolēt savas emocijas, attīsta prezentācijas un empātijas prasmes. Tā ir uz procesu orientēta mācību metode, kas ļauj bērnam brīvi izpausties bez bailēm kļūdīties (Demirekin, Yalçın, 2021).

1.tabula. **Atziņas par drāmas ietekmi uz verbālo komunikāciju, neverbālo komunikāciju un savstarpējo mijiedarbību**

(pēc Aksoy, 2019; Hornáčková, 2017; Güngör, Ates, 2019; Kryeziu, 2019)

Table 1 **Insights into the impact of drama on verbal communication, non-verbal communication and mutual interaction**

(based on Aksoy, 2019; Hornáčková, 2017; Güngör, Ates, 2019; Kryeziu, 2019)

	S.D. Kryeziu (2019)	V.Hornáčková (2017)	E.B. Güngör un A.Ates (2019)	P. Aksoy (2019)
Verbālā komunikācija	<ul style="list-style-type: none"> • attīstīta valodu; • pilnveido vārdu krājumu; • uzlabo atmiņas prasmes; • attīsta abstrakto domāšanu; • attīsta piecas maņas; • veicina izteiksmīgu valodas prasmju; • mācās vairāk izteikt savas domas, jūtas un emocijas; • reaģē uz jaunām situācijām ar skaņas palīdzību; • veicina radošo domāšanu, palīdz problēmu risināšanā; • attīsta mazo un lielo motoriku 	<ul style="list-style-type: none"> • attīsta valodu; • māca spēju risināt problēmu; • aktivizē domāšanu; • attīsta motoriku; • ļauj sazināties ar citiem 	<ul style="list-style-type: none"> • veido pozitīvu attieksmi pret savu valodu; • paātrina bērnu efektīvu runu; • palielina vārdu skaitu teikumos ; • veido prasmju brīvi izteikties; • uzlabo bērnu vārdu krājumu; • attīsta valodu, atdarinot dzirdamās skaņas; • uzlabo bērnu klausīšanās, uztveres, runāšanas un analīzes spējas; • attīsta efektīvu valodas prasmju izmantošanu 	<ul style="list-style-type: none"> • attīsta domāšanas, runāšanas, klausīšanās, stāstīšanas un komunikācijas vienam ar otru prasmes; • attīsta bērnu vārdu krājumu; • pozitīvi ietekmē bērnu uzmanību un motivāciju, uztveri un atmiņu;

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Neverbāla komunikācija</p>	<ul style="list-style-type: none"> • veicina izteiksmīgas valodas prasmes; • attīsta emociju un jūtu izpausmi; • attīsta mazo un lielo motoriku; • māca koncentrēties; • vingrina iztēli; • veido augstu izpratni par skaistumu, ritmu un savas vides, kā arī ķermeņa struktūru, mācoties vairāk izteikt savas domas, jūtas un emocijas; • māca reaģēt uz jaunām situācijām ar kustību palīdzību; • paaugstina pašcieņu 	<ul style="list-style-type: none"> • stiprina koordināciju un fizisko sagatavotību; • attīsta motoriku; • atbalsta radošumu un iztēli; • ļauj iejusties citās lomās; • stimulē zināšanu meklējumus, uzmanību un koncentrēšanos 	<ul style="list-style-type: none"> • palīdz bērna emocijām; • attīsta bērnu aizrautību, kustību un izteiksmes prasmes; • nodrošina ķermeņa apziņu; • attīsta bērnu pašpārliecinātību 	<ul style="list-style-type: none"> • izmanto savu radošumu un ķermeni; • kustība palīdz attīstīt pašapziņu un palīdz viņiem atpūsties; • attīstīta bērnu personību; • attīsta atdarināšanas spēju un radošumu; • māca bērnam koncentrēties; • veicina uzmanību un enerģiju aktivitātei
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Mijiedarbība</p>	<ul style="list-style-type: none"> • uzlabo bērnu izpratni par pasauli; • māca risināt problēmas drošā vidē; • palīdz izprast attiecības; • praktizē pieaugušo uzvedību; • attīsta kontroles sajūtu pār savu pasauli 	<ul style="list-style-type: none"> • attīsta sociālo uzvedību; • māca sadarbību un komunikāciju ar citiem bērniem; • ļauj sazināties ar citiem un iejusties citās lomās; • attīsta pašapziņu, pašpietiekamību un izpratni par vērtībām 	<ul style="list-style-type: none"> • māca bērnu mijiedarbību ar vienaudžiem; • veido veselīgu komunikāciju ar savu vidi; • attīsta mijiedarbību ar pieaugušajiem; • attīsta bērnu empātijas prasmes; • attīsta solidaritāti un toleranci pret cilvēkiem 	<ul style="list-style-type: none"> • veicina bērnu empātijas attīstību; • palīdz saprast savas un citu jūtas; • palīdz bērniem dalīties savās jūtās ar citiem; • uzlabo grupu mijiedarbību; • veicina grupas dalībniekiem būt iejūtīgiem savās attiecībās, mācīties pieņemt un iedrošināt vienam otru; • māca starppersonu uzvedību ; • palīdz bērnu introversijas -pasivitātes gadījumos; • spēlējoties bērni viens no otra mācās jaunas lietas

Ar drāmas palīdzību tiek pilnveidoti visi informācijas verbālie, neverbālie aspekti (2. tabula).

2. tabula. **Drāmas izmantošana informācijas un savstarpējās mijiedarbības kvalitātes paaugstināšanai darbā ar 4 -5 gadus veciem bērniem** (autoru veidots)
 Table 2 **The use of drama to increase the quality of information and mutual interaction in work with 4–5-year-old children** (created by the authors)

Rādītājs	Bērna aktivitātes drāmas metodes izmantošanas laikā
Verbālā informācija	
Teikumu veidošana	Drāmas laikā tiek iemācīti gramatiski pareizi teikumi, kurus bērni pēc tam pielieto arī ikdienas sarunās. Bērns mācās izrunāt pareizi pēc parauga. Apgūst paplašinātu teikumu veidošanu.
Vārdu krājums	Spēlējot tiek apgūti vairāki jauni vārdi no dažādām jomām, kas paplašina vārdu krājumu, jauno vārdu nozīme tiek skaidrota.
Dialoga veidošana	Mācās veidot dialogu. Ieklausās otrā runātājā. Mācās gaidīt savu kārtu, lai atbildētu uz jautājumu vai izteiktu savu viedokli. Atkārto gatavus dialogus, kas kalpo kā paraugi personīgo dialogu veidošanai
Vārdu darināšana	Mācās veidot vārdus gramatiski pareizi, pareizaajā dzimtē, skaitlī.
Precīza skaņu izruna	Tiek pievērsta lielāka uzmanība skaņu izrunai. Arī balss skaļumam, lai varētu dzirdēt izrunāto skaņu.
Neverbālā informācija	
Sejas izteiksme	Mācās runājot, izmantot dažādas sejas mīmikas, teksta runāšana spoguļa priekšā ar dažādām grimasēm.
Acu kontakts	Runājot mācās veidot acu kontaktu
Ķermeņa stāvoklis	Atrodies savā lomā, nepieciešams iemācīties justies nepiespiesti un atbrīvot savu ķermeni atbilstoši situācijai.
Kustības	Mācās lietot runai vai tēlam atbilstošas kustības
Žesti	Mācās izmantot arī žestus, lai nodotu informāciju. Izmanto gan kopā ar vārdiem, gan nodod informāciju tikai ar žestiem.
Izteiksmīgums	Cenšas lietot dažādas intonācijas, balss skaļumu, lai paspilgtinātu runu
Mijiedarbība	
Bērns-bērns	Mācās sadarboties, būt pacietīgs, iejusties cita lomā, vienoties par dažādiem uzdevumiem.
Bērns- skolotājs	Mācās sadarboties, sniegt atbalstu nepieciešamības gadījumā.
Bērns- vecāks	Mācās izprast citu jūtas, saņemt atgriezenisko saiti par paveikto darbu.

Var secināt, ka bērnu komunikatīvajai kompetencei ir būtiska nozīme. 4-5 gadus veciem bērniem rotaļas ir ļoti svarīga ikdienas sastāvdaļa, ar kuru palīdzību bērni apgūst nepieciešamās prasmes, izpratni par pasauli un gūst nepieciešamo pieredzi. Skolotājs, radot atbilstošu un atbalstošu vidi, veicina komunikatīvās kompetences pilnveidi.

Metodoloģija **Methodology**

Pētījumam tika izveidota 4-5 gadus vecu bērnu komunikatīvās kompetences novērtēšanas lapa. Novērošana balstīta atziņās par komunikatīvās kompetences struktūru (Dzintere, Stangaine, Augstkalne, 2014; Hrechyshkina, 2019; Kramiņš, 2016; McDuffie, 2021; Mashkhura, 2021; Sebre, Miltuze, 2022; Tūbele, Anoško, 2019; Voltmer et al., 2021; u.c.), kas ļauj noteikt bērna komunikatīvās kompetences attīstības līmeni atbilstoši izvirzītajiem kritērijiem::

- ✓ kritērijs **Informācijas kvalitāte** (rādītāji - *runu veido precīzi un saprotami; runā izmanto dažādas struktūras teikumus; veido stāstījumu patstāvīgi, pilnīgi, saistīti un secīgi, ievērojot valodas normas; runājot veido acu kontaktu; atdarina dzirdēto ar balsi dažādās intonācijās, mīmiku, ķermeņa žestiem; ķermeņa stāvoklis atbilstošs situācijai jebkurā vidē; vienmēr atbild uz jautājumiem; uzdod jautājumus un gaida atbildi; klausās un saprot dzirdēto*);
- ✓ kritērijs **Mijiedarbības kvalitāte**, (rādītāji - *ir taktisks, saprotošs, izjūt citu cilvēku noskaņojumu, labprāt palīdz visiem apkārtējiem. spēj kontrolēt savas emocijas; izrāda vēlmi komunicēt jebkurā vidē; pēc paša iniciatīvas iesaistās sevi interesējošās rotaļās pārī ar otru bērnu, izrāda vēlmi un rotaļājas nelielā grupā*)
- ✓ kritērijs **Vārdu krājums**.

Kritēriju *Informācijas kvalitāte* un *Mijiedarbības kvalitāte* vērtēšanai tika izmantoti 5 līmeņi:

1. līmenis - aktivitāte netiek novērota;
2. līmenis - pasīva aktivitāte: tiek novērota reti, tās uzsākšanai nepieciešams pastāvīgs pieaugušā pamudinājums un/vai palīdzība;
3. līmenis - fragmentāra aktivitāte: tiek novērota fragmentāri, tās uzsākšanai dažreiz nepieciešams pieaugušā pamudinājums un/vai palīdzība;
4. līmenis - regulāra aktivitāte pazīstamās situācijās: tiek novērota regulāri pazīstamās situācijās, jaunās situācijās tās uzsākšanai dažreiz nepieciešams pieaugušā pamudinājums un/vai palīdzība;
5. līmenis - pastāvīga aktivitāte: izpaužas regulāri daudzveidīgās situācijās (Andrejeva, 2023, 57-58).

Kritērija *Vārdu krājums* novērtēšanai tika izmantoti 3 līmeņi:

1. līmenis - nepietiekams;
2. līmenis - pietiekams;
3. līmenis - bagāts.

Pētījumā tika iesaistīti 14 bērni vecumā no 4 līdz 5 gadiem. Novērošanas lapu aizpildīja pirmsskolas skolotājs un logopēds. Pētījumā bija nepieciešami divi mērījumi, kas ļauj novērot bērnu komunikatīvās kompetences pilnveides dinamiku un izvērtēt drāmas pielietojamības efektivitāti. Starp mērījumiem tika veikta pedagoģiskā darbība. Tika aprobēts metodiskais materiāls, tas ietver 1) bērna un skolotāja darbību raksturojumu, integrējot drāmu mācību jomās, akcentējot komunikatīvās kompetences attīstāmos elementus; 2) 3 lugas atbilstoši gadalaikiem, izmantojot norādes uz saistību ar sasniedzamajiem rezultātiem mācību jomās un caurviju prasmju attīstību, katrai lugai izstrādāts arī uzskates materiāls.

Pētījuma veikšanai tika saņemtas vecāku piekrišanas.

Iegūtie dati tika kodēti un apstrādāti programmā SPSS.

Kronbaha alfas testa rezultāts ($\alpha=,959$) liecina par labu novērošanas lapas iekšējo saskaņotību. Kolmogorova – Smirnova testa rezultāts ($p<,05$) liecina, ka dati neatbilst normālajam sadalījumam un secinātajā statistikā nepieciešams izmantot neparametriskos testus.

Pētījuma ierobežojumi: pētījums tika aprobēts vienā pirmsskolas izglītības iestādē.

Pētījuma rezultāti

Pētījuma sākumā tika konstatēts, ka starp izvirzītajiem kritērijiem pastāv korelācijas (3.tabula).

3. tabula. **Korelācijas starp kritērijiem pētījuma sākumā**
Table 3 Correlations between the criteria at the beginning of research

	Informācijas kvalitāte	Mijiedarbības kvalitāte
Mijiedarbības kvalitāte	,609	
Vārdu krājums	,728	,413

Kritēriju novērtējumos netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p > ,05$) atkarībā no tā, kurš vērtē – pirmsskolas skolotājs vai logopēds. Tomēr rezultāti liecina par statistiski nozīmīgām atšķirībām visu kritēriju novērtējumos atkarībā no bērna dzimuma: kritērijā *Informācijas kvalitāte* ($p = ,001$), kritērijā *Mijiedarbības kvalitāte* ($p = ,012$) un kritērijā *Vārdu krājums* ($p = ,008$). Visos gadījumos meiteņu sniegums novērtēts augstāk. Tā kā visi kritēriji saistīti ar valodas un komunikatīvās kompetences attīstību, tad šāds rezultāts nav pārsteigums, jo sakrīt ar pētījumos pausto atziņu, ka dzimumam ir svarīga loma valodu apguvē: meitenes ir veiksmīgākas un motivētākas valodu apguvē, salīdzinot ar zēniem. Komunikatīvā kompetence bērniem pilnveidojas pakāpeniski, bet vairākos aspektos meiteņu valodas attīstība norit ātrāk un labāk, nekā zēniem (Holm et al., 2023; Coskun, 2014).

Lai labāk izprastu situāciju, tika analizēti rezultāti katra apgalvojuma novērtējumos. Visaugstāk novērtēts rādītājs *Runā izmanto dažādas struktūras teikumus* (Mean 3,25). Viszemāk novērtēts rādītājs *Uzdod jautājumus un gaida atbildi* (Mean 2,64). Pirmsskolas skolotāja vērtējums vairumā rādītāju ir zemāks nekā logopēda vērtējums, taču tikai rādītāja *Ir taktisks, saprotošs, izjūt citu cilvēku noskaņojumu, labprāt palīdz visiem apkārtējiem. Spēj kontrolēt savas emocijas* novērtējumos tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p = ,049$) atkarībā no respondenta: logopēda vērtējums ir krietni augstāks (Mean Rank 17,39) nekā pirmsskolas skolotāja vērtējums (Mean Rank 11,61), ko var izskaidrot ar to, ka pirmsskolas skolotājs pavada ar bērniem gandrīz visu laiku, ko bērni pavada pirmsskolas izglītības iestādē, savukārt logopēds darbojas ar bērnu individuāli. Pirmsskolas skolotājam ir iespēja novērot bērnu dažādās situācijās apkārtējā vidē, kas logopēdam bieži vien nav redzamas.

Savukārt statistiski nozīmīgas atšķirības ($p < ,05$) atkarībā no bērna dzimuma tika konstatētas visos rādītājos, izņemot rādītāju *Ir taktisks, saprotošs, izjūt citu cilvēku noskaņojumu, labprāt palīdz visiem apkārtējiem. Spēj kontrolēt savas emocijas*: visos gadījumos meitenes saņēmušas augstāku vērtējumu nekā zēni. Tas ļauj secināt, ka dzimumam ir svarīga loma valodu apguvē un sakrīt ar teorijas atziņu, ka viņu valoda un līdz ar to komunikatīvā kompetence šai vecumā attīstās ātrāk (Holm et al., 2023) un pieņemt, ka komunikatīvās kompetences attīstībai zēniem nepieciešams lielāks pedagoģiskais atbalsts nekā meitenēm.

Materiāla aprobēšanas laikā katras lugas iestudēšana sevī ietvēra sagatavošanās procesu, kad bērni iepazinās ar lugu, klausoties pirmsskolas

skolotājas lasījumā, komunicēja savā starpā un ar skolotāju, lai analizētu lugas notikumus un varoņus. Bērni sadarbojās savā starpā un ar skolotāju, lai izteiktu savus risinājumus lomu sadalē un noteikumu izstrādāšanā, kas visiem ir jāievēro, iekārtoja atbilstošu vidi. Vairākkārt spēlējot lugu, tika pievērsta uzmanība gan pareizai vārdu izrunai, gan teikumu veidošanai, gan loģiskai satura nodošanai. Uzmanība tika pievērsta ne tikai savstarpējai mijiedarbībai un verbālās informācijas nodošanas aspektiem, bet arī neverbālās informācijas aspektiem – bērnu kustībām, izteiksmīgumam, acu kontaktam, žestiem.

Aprobācijas beigās veicot novērtējumu, vislabāk novērtēts rādītājs Pēc paša iniciatīvas iesaistās sevi interesējošās rotaļās pāri ar otru bērnu. Izrāda vēlmi un rotaļājas nelielā grupā (Mean 3,75). Jau agrā bērnībā bērni meklē pozitīvu mijiedarbību ar citiem, tā rodot sajūtu, ka pieder kādai sociālai grupai un tādā veidā pilnveido savas spējas rūpēties par sevi un citiem (Maron-Puntarelli, 2023). Viszemāk novērtēts rādītājs, tāpat kā aprobācijas sākumā, ir *Uzdod jautājumus un gaida atbildi*. Bērni, dzirdot skolotāju, kas biežāk lieto sarežģītus teikumus, paši sāk vairāk izmantot sarežģītākus teikumus savā runā, nekā bērni, kuri dzird skolotāju lietojot vienkāršākus vārdus un teikumus (Beller, 2008).

Pētījuma beigās statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no vērtētāja netika novērotas, savukārt atkarībā no bērna dzimuma tās tika konstatētas visos rādītājos. Visos gadījumos meitenes saņēmušas augstāku vērtējumu nekā zēni. Tāpat kā pētījuma sākumā, arī šoreiz apstiprinās atziņa, ka meitenēm valoda un komunikatīvā kompetence attīstās ātrāk (Holm et al., 2023), tas attiecināms uz visiem kognitīvajiem procesiem un intelekta attīstību kopumā, šai vecumā meitenes vairāk pēta, jautā, iesaistās problēmu risināšanā, viņu novērošanas, līdz ar to arī atdarināšanas prasmes ir augstākā līmenī (Buboviča, 2014).

Veicot pedagoģisko darbu, svarīgi saprast, kādas izmaiņas notikušas, kāda ir attīstības dinamika. Lai salīdzinātu bērnu komunikatīvās kompetences attīstības dinamiku, atbilstoši noteiktajiem kritērijiem un rādītājiem, tika salīdzinātas katra rādītāja vidējās vērtības pētījuma sākumā un beigās un veikts Vilksona rangu tests (4. tabula).

4. tabula. **Rādītāju attīstības dinamika**
Table 4 Development dynamics of the indicators

Apgalvojums	Vidējais		p
	Sākumā	Beigās	
Runu veido precīzi un saprotami	3,21	3,46	,008
Runā izmanto dažādas struktūras teikumus	3,25	3,71	,001
Veido stāstījumu patstāvīgi, pilnīgi, saistīti un secīgi, ievērojot valodas normas	2,79	3,43	,000
Runājot veido acu kontaktu	3,18	3,68	,000
Atdarina dzirdēto ar balsi dažādās intonācijās, mīmiku, ķermeņa žestiem,	2,82	3,36	,000
Ķermeņa stāvoklis atbilstošs situācijai jebkurā vidē	2,86	3,61	,000
Vienmēr atbild uz jautājumiem	2,96	3,5	,000
Uzdod jautājumus un gaida atbildi	2,64	3,29	,000
Klausās un saprot dzirdēto	3,07	3,54	,000
Ir taktisks, saprotošs, izjūt citu cilvēku noskaņojumu, labprāt palīdz visiem apkārtējiem. Spēj kontrolēt savas emocijas.	2,96	3,46	,000
Izrāda vēlmi komunicēt jebkurā vidē	2,82	3,43	,000
Pēc paša iniciatīvas iesaistās sevi interesējošās rotaļās pāri ar otru bērnu. Izrāda vēlmi un rotaļājas nelielā grupā.	3,00	3,75	,000

Vilkoksona rangu testa rezultāti visos gadījumos liecina par statistiski nozīmīgām izmaiņām, bet detalizēta rangu analīze ļauj secināt, ka visos gadījumos dinamika ir pozitīva. Salīdzinot ar citiem rādītājiem, nozīmīga ($p < ,008$), bet ne tik strauja dinamika kā citiem rādītājiem, ir rādītājam *Runu veido precīzi un saprotami*: uz to norāda gan vidējās vērtības pieaugums (pētījuma sākumā 3,21, beigās – 3,46), gan tas, ka Vilkoksona testā tikai 7 no 28 vērtējumiem vērojama pozitīva dinamika, pārējos gadījumos vērtējums palicis nemainīgs. Autore pieļauj, ka tas saistīts ar korekciju: bērniem, kuriem ir izrunas problēmas (neprecīza skaņu izruna), bieži nepieciešams logopēds, kurš strādā ar skaņu izrunas korekciju. Korekcijai nepieciešams ilgāks laiks, lai skaņu izrunas precizitāte automatizētos.

Secinājumi Conclusions

Komunikatīvās kompetences pilnveide norit visās pirmsskolas mācību jomās un caurviju prasmju kontekstā un to saturs tiek apgūts rotaļdarbībā atbilstoši vecumposma īpatnībām. Pirmsskolas skolotājs, izvēloties atbilstošu metodi un veidojot atbilstošu un atbalstošu vidi, var palīdzēt bērnam pilnveidot komunikatīvo kompetenci. Pētījuma rezultāti liecina, ka drāmas bērncentrēta metode sekmē informācijas kvalitātes, mijiedarbības kvalitātes paaugstināšanos un vārda krājuma paplašināšanos. Pirmsskolas skolotājam, organizējot aktivitātes komunikatīvās kompetences attīstībai, jāņem vērā dzimuma atšķirības.

Summary

It is important for a preschool teacher to create quality interaction with children, paying attention to the aspects of verbal and non-verbal communication. It is essential to find suitable methods or techniques to improve the child's communicative competence. With the help of drama, it is possible to improve the communicative competence of 4-5-year-old children.

The following criteria were set for determining the level of development of communicative competence:

- ✓ The criterion *Quality of Information* (indicators – his/her speech is precise and clear; he/she uses sentences of different structure in the speech; the narrative is created independently, completely, coherently and sequentially, observing the language norms; the eye contact is made while speaking; he/she imitates the heard information with the voice in different intonations, mimicry, body gestures; body position is appropriate to the situation in any environment; he/she always answers questions; questions are asked and answers are expected; he/she listens and understands what is being said),
- ✓ The criterion *Quality of Interaction* (indicators – he/she is tactful, understanding, feels the mood of other people, willingly helps surrounding people; he/she is able to control his/her emotions; he/she is willing to communicate in any environment; on own initiative, he/she

engages in games that interest him/her in a pair with another child, he/she shows a desire and plays in a small group),

✓ The criterion *Vocabulary*

5 levels of the criteria Quality of Information and Quality of Interaction:

- Level 1 - activity is not observed,
- Level 2 - passive activity: activity is rarely observed; its initiation requires constant encouragement and/or help from an adult,
- Level 3 - fragmentary activity: activity is observed occasionally; its initiation sometimes requires encouragement and/or assistance from an adult,
- Level 4 - regular activity in familiar situations: activity is observed regularly in familiar situations; its initiation in new situations sometimes requires encouragement and/or assistance from an adult,
- Level 5 - permanent activity: it occurs regularly in a variety of situations (Andrejeva, 2023, 57-58).

3 levels for the assessment of the criterion Vocabulary:

- Level 1 – insufficient,
- Level 2 – sufficient,
- Level 3 – rich.

The research results on the use of drama in the development of communicative competence of 4-5-year-old children show statistically significant changes, but a detailed analysis of the rankings allows the conclusion that the dynamics are positive in all cases.

It is concluded that a preschool teacher can help a child to develop communicative competence by choosing an appropriate method and creating an appropriate and supportive environment. The research results show that drama, as a child-centered method, contributes to the improvement of the quality of information, the quality of interaction and the expansion of vocabulary. A preschool teacher, when organizing activities for the development of communicative competence, should take gender differences into account.

Literatura

References

- Akyil, Y., Deniz, M.E. (2022). The effect of creative drama-based psychoeducation program on emotional intelligence of adolescents. *OPUS– Journal of Society Research*, 19(46), 206-216. Pieejams <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2326573>
- Altun, M. (2019). Drama: a neglected source in language teaching to improve communication. *International Journal of English Linguistics*, 9(5), 242-248. Pieejams: <https://ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/0/40501>
- Andrejeva, R. (2023). *Jaunrades un uzņēmējspējas pilnveide pirmsskolā*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija.
- Beller, S. (2008). Fostering Language Acquisition in Daycare Settings: What Does the Research Tell Us? *Working Papers in Early Childhood Development*, No. 49. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands. Pieejams: <https://eric.ed.gov/?id=ED522692>
- Brice, B., Bula-Biteniece, I., Gaide, D., Irbe, I., Lauka, A., Ozola, D., Rolanda, L., Silova, M., Tempelfelde, I. (2019). *Pirmsskolas mācību programma*. Pieejams: <https://mape.skola2030.lv/resources/10>
- Buboviča, J. (2014). Didaktiskā spēle 5-6gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. 1.daļa*. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2014vol11.784>
- Coskun, L. (2014). The girls are better at language learning: A comparative approach. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 17. DOI: 10.5901/jesr.2014.v4n2p17
- Demirekin, M., & Yalçın, H. (2021). Games & Drama applications in language acquisition. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4027-4048. DOI: <https://doi.org/10.26466/opus.881111>
- Dzintere, D., Stangaine, I., Augstkalne, D. (2014). *Bērna komunikatīvās kompetences attīstība*. Rīga: RaKa.
- Gong, H. (2022). Application of multimedia human-computer interaction technology in preschool children Drama Education. *Advances in Multimedia*, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/6388057>
- Guzal, N. (2022). Pedagogical-psychological aspects of the formation of social consciousness in preschool children. *Yosh Tadqiqotchi Jurnalı*, 1(5), 40-46. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6628393>
- Güngör, E. B., & Ates, A. (2019). Okul Öncesi Çocuk Gelisiminde Yaratici Dramanın Katkilari. *Journal of World of Turks*, 11(1). Pieejams: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=63af2779-c99e-47c1-8eba-6d336a84e384%40redis>
- Holm, A., Van Reyk, O., Crosbie, S., De Bono, S., Morgan, A., & Dodd, B. (2023). Preschool children's consistency of word production. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 37(3), 223-241. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/02699206.2022.2041099>

- Hornáčková, V. (2017). Drama play a creative method in preschool education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 31. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.10.53>
- Hrechyshkina, I. A. (2019). The problem of coherent speech of children of junior preschool age in modern scientific discourse. *Pedagogy and Psychology*, 17. Pieejams: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-198VII80-04>
- Kramiņš, E., (2016). Retorikas rokasgrāmata. Runāsim skaidri, spilgti, iedarbīgi! Rīga: SIA "Biznesa augstskola Turība".
- Kryeziu, S. D. (2019). Language development through drama in preschoolers. *European Journal of Language and Literature*, 5(1), 15-22. DOI: <https://doi.org/10.26417/ejls-2019.v5i1-189>
- Mages, W. K. (2017). Drama-based interventions and narrative. In *The Routledge International Handbook of early Literacy Education* (pp. 296-307). Routledge.
- Malinauskienė, D., Gumuliauskienė, A. (2018). Opportunities of modern education of preschool-age children. *Society. Integration. Education, Volume II*, 602-612. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3168>
- Maron-Puntarelli, C. A. (2023). *Am I Your Friend, Grandchild, Peer or Something Else? Preschoolers' Views of Their Relationships with Elders in an Intergenerational Program.* Pieejams: <https://www.proquest.com/openview/1be0197f51867708753c5d4ce3e9af90/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Mashkhura, R. (2021). Culture of Speech Development in Preschool. *European Journal of Life Safety and Stability (2660-9630)*, 12, 377-381. Pieejams: <http://www.ejlss.indexedresearch.org/index.php/ejlss/article/view/331>
- McDuffie, A. (2021). Verbal Communication. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 5029-5029. Pieejams: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-91280-6_1709
- Mukhtoralievna, Z. S., & Odilovna, B. R. (2023). Age and psychological and pedagogical bases of speech development of preschool children. *Open Access Repository*, 4(2), 763-767. Pieejams: <https://wos.academiascience.org/index.php/wos/article/view/3382>
- Pičukāne, Ē. (2020). *Drāmas elementu izmantošana latviešu valodas nodarbībās iesācējiem.* Pieejams: <https://epale.ec.europa.eu/lv/blog/dramas-elementuizmantosana-latviesu-valodas-nodarbibas-iesacejiem>
- Sebre, S. & Miltuze, A. (2022). Attīstības psiholoģija. Cilvēka attīstība visas dzīves garumā. Rīga: Zveigsne ABC.
- Tübele, S., & Anoško, L. (2019, May). Žesti kā komunikācijas īpatnība bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. 3*, 136-145. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2019vol3.3862>

- Ulubey, Ö. (2018). The Effect of Creative Drama as a Method on Skills: A MetaAnalysis Study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78. Pieejams <https://eric.ed.gov/?id=EJ1172791>
- Umuzdaş, S., Doğan, A., & Umuzdaş, M. S. (2019). Impact of musical creative drama education on self-confidence of preschool children. *Journal of Education and Training Studies*, 7(11), 10-22. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i11.4471>
- Voltmer, K., Hormann, O., Pietsch, M., Maehler, C., & Von Salisch, M. (2021). Teaching the teachers about language support strategies: effects on young children's language development. *Frontiers in psychology*, 1462. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660750>

UZVEDĪBAS PROBLĒMU IDENTIFICĒŠANA PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNIEM

Identification of Behavioral Problems in Preschool Age Children

Daina Kraule

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *The aim of the research is to analyze the theoretical literature on the manifestations of behavior problems of preschool children and to develop and approve a child behavior problem identification tool for educators.*

The research analyzes the theoretical literature and summarizes findings on the manifestations of behavioral problems of preschool children; analyzes the existing methods of identification of children's behavioral problems in preschool; a study was conducted on the identification of behavioral problems of preschool children and a child behavior problem identification tool developed.

Keywords: *behavioral problems, identification tool, pedagogue, preschool.*

Ievads

Introduction

Jēdziens *bērni ar uzvedības problēmām* arvien biežāk izskan sabiedrībā ne tikai Latvijā, bet arī pasaulē. Pētījums par depresijas, trauksmes un uzvedības problēmu izplatību un ārstēšanu ASV rāda, ka 7,4% pirmsskolas vecuma bērnu ir uzvedības problēmas (Ghandour et al., 2019). Uzvedības problēmas ir nevēlama uzvedība, kas jāmaina. Ta sir naidīgas, agresīvas vai graužošanas uzvedības modelis, kas neatbilst sabiedrības normām (Sam, 2013).

Valsts kontroles revīzijā par bērniem ar uzvedības problēmām atbalstu tika secināts, ka 2020. gadā Latvijā bija četrdesmit seši tūkstoši bērnu, kuri jau ir izdarījuši likumpārkāpumus un bērni, kuriem ir risks aiziet pa likumpārkāpēja ceļu. Taču datu bāzēs netiek reģistrēti visi bērni, kas cieš no kādas problēmas, līdz ar to 46,000 ir absolūtais minimums. “Nav tāda diagnoze – ‘bērns ar uzvedības problēmām’, un nav viena datubāze, kur būtu reģistrēti visi bērni, kas neprot uzvesties. Tas sastāv no ļoti sadrumstalotas pieejamās informācijas,” uzsver Valsts kontroles padomes locekle Maija Āboliņa. “Speciālisti dažādās nozarēs pēdējos gados aizvien biežāk runā par to, ka ar bērniem ir jāstrādā agrīni. Jo kamēr

bērns ir mazs un problēma ir maza, tikmēr ar to ir viegli tikt galā” (LTV ziņu dienests, 2022).

Ņ. Bezbarodovs intervijā ar Bērnu studiju akcentē, ka visefektīvāk bērniem ar agrīnām uzvedības problēmām var palīdzēt līdz 8-9 gadu vecumam, ja šis laiks ir palaists garām, tad arī palīdzības metodes kļūs maz efektīvas. Ilgtermiņa pētījumi rāda: ja mēs šiem bērniem nepalīdzam, tad uzvedības problēmas nepazūd, tās saglabājas. Laika gaitā tās kļūst tikai nopietnākas.” (Ģimenes studija, 2022).

Pētījuma mērķis – analizēt teorētisko literatūru par pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu izpausmēm un prezentēt bērnu uzvedības identificēšanas rīka aprobācijas rezultātus.

Izmantotās pētījuma metodes: literatūras analīze; anketēšana, intervija.

Uzvedības problēmu izpratne teorētiskajās nostādņēs

Understanding of behavioral problems in theoretical frameworks

Visām sabiedrībām ir savi likumi un normas, kas ļauj nošķirt vēlamu un sabiedrībā atbalstītu uzvedību no nevēlamas (Zavackis, 2022). Nevēlama uzvedība ir atkārtots un pastāvīgs uzvedības modelis, kurā tiek pārkāptas citu cilvēku pamattiesības vai galvenās vecumam atbilstošas sabiedrības normas vai noteikumi (Ogundele, 2018).

Uzvedība ir indivīda reakcija, kurā izpaužas viņa attieksme uz apkārt notiekošo. Uzvedība ir subjektīva, atkarībā no indivīda pieredzes, uztveres un izpratnes (Bethere, Līdaka, Plostniece, Ponomorjova, Striguna, 2013). To ietekmē bioloģiskie, psiholoģiskie un sociālie faktori. No tiem visstiprākā ietekme uz uzvedību ir sociālajiem faktoriem (Bezbarodovs, 2021).

Bērnu uzvedības problēmas ir novirze no pieņemtā bērnu uzvedības modeļa, kad viņi ir pakļauti nekonsekventai sociālajai un kultūras videi (Reddy et al., 2016). Runājot par uzvedības problēmām un uzvedības traucējumiem jāatceras, ka medicīnā ar uzvedības traucējumiem saprot klīnisku stāvokli (SPK centrs, 2016), taču sabiedrībā abi jēdzieni - uzvedības problēmas un uzvedības traucējumi bieži pārklājas.

Pētot uzvedības problēmas, ir sastopami tādi jēdzieni kā devianta un delikventa uzvedība. Ar deviantu (asociālu) uzvedību saprot uzvedības normu neievērošanu, sabiedrības normu pārkāpšanu. Delikventā (antisociālā) uzvedības

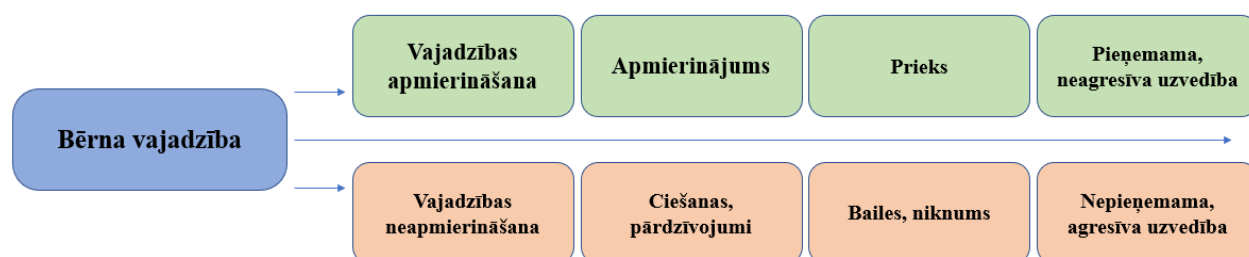
nozīmē noziedzīga uzvedība, kas ir pretrunā ar tiesību normām, apdraudot sabiedrisko kārtību un apkārtējo cilvēku labklājību. Attiecībā pret bērniem līdz pusaudžu vecumam lieto jēdzienu devianta uzvedība (Delibalt et al., 2017).

Uzvedības problēmas pirmsskolas vecumā ir saistītas ar paaugstinātu risku negatīvam iznākumam skolas vecumā, ieskaitot pastāvīgas uzvedības problēmas, psihiskus traucējumus un sliktākus akadēmiskus sasniegumus (McDonald, Kehler, & Tough, 2018).

Uzvedības problēmas teorētiskajās nostādnēs apraksta uzvedības izpausmes, kas neatbilst sociāli pieņemtajām normām un nodara kaitējumu sabiedrībai un pašam bērnam. Skolotājam ir jāpiervērš uzmanība bērnu uzvedības izpausmēm, lai savlaicīgi konstatētu problēmas.

Bērnu uzvedības problēmu izpausmes *Manifestations of behavioral problems in children*

Uzvedības veidošanos nosaka bērna vajadzības, tādas kā vajadzība pēc uzmanības, drošības, atzinības, pieņemšanas, veiksmes, realizācijas (Bethere et al., 2013). Ja bērna audzināšanas laikā tiek apmierinātas bērna fizioloģiskās, sociālās un psiholoģiskās vajadzības, bērns jūtas priecīgs un atbilstoši uzvedas. Savukārt, ja bērns izjūt trūkumu vienā vai vairākās no šīm vajadzību kategorijām, viņš pārdzīvo, nejūtas droši, un tas izpaužas viņa uzvedībā (skat. 1. attēlu).



1. attēls. Bērna uzvedības izpausmes atkarībā no vajadzību apmierināšanas
(autores veidots)

*Figure 1 Manifestations of the child's behavior depending on the satisfaction of needs
(created by author)*

Analizējot literatūru (Jurgena, 2001; Kalvāns, 2018) par bērnu attīstības psiholoģiju, autore ir izdalījusi trīs pirmsskolas vecuma bērnu attīstības stadijas – inkorporatīvā stadija, agrās bērnības stadija un lokomotoriskā stadija. 2. attēlā redzam, ka, neapmierinot bērna attiecīgā vecuma posma vajadzības pēc gādīguma

un patstāvīguma, bērņā attīstās uzvedības problēmu izpausmes (bailīgums, neuzticība, nedrošība, kauns, šaubas, vainas izjūtas, agresivitāte, vēlme atriebties).



2.attēls. Pirmsskolas vecuma bērņu attīstības (autores veidots)

Figure 2 *Development of preschool children* (created by author)

Uzvedības problēmu iedalījums kategorijās pēc ārējām izpausmēm psiholoģijā:

- 1) slēpti destruktīva uzvedība;
- 2) atklāti destruktīva uzvedība;
- 3) slēpti nedestruktīva uzvedība;
- 4) atklāti nedestruktīva uzvedība (Bethere et al., 2013), (skat. 3. attēlu).

Bērņu uzvedība var būtiski atšķirties no 2 līdz 5 gadu vecumam. Parasti agresijas un dusmu lēkmes, ko var visvairāk novērot ap 3 gadu vecumu, norāda uz pārejošu vecumposma stadiju, un šī uzvedība mainās bērņam nobriestot, kad viņš iemācās savaldīt savas emocijas, iegūst pieredzi, socializējoties un caur vecāku un audzinātāju norādēm. Situācijās, kad bērņa uzvedība rada ievērojamas ciešanas vai traucē normālām bērņu un ģimenes funkcijām, ir jānovēro uzvedības izpausmes pēc intensitātes un ilguma pazīmēm. Uzvedības problēmas liecina par traucējumu esamību, ja tās atbilst šīm iezīmēm:

- uzvedība ir netipiska bērņa attīstības vecumam un saglabājas 6 mēnešus vai ilgāk,
- uzvedība notiek dažādās situācijās, un tas traucē funkcionēt,
- uzvedība rada ievērojamas ciešanas gan bērņam, gan ģimenei.



3. attēls. **Bērnu uzvedības problēmu iedalījums pēc kategorijām psiholoģijā**
(autores veidots pēc Bethere et al., 2013)

Figure 3 Categorization of children's behavioral problems in psychology
(created by author by Bethere et al., 2013)

Sarežģīts raksturs arī izpaužas destruktīva uzvedībā. Raksturs spēlē lielu lomu bērna garīgās veselības problēmu attīstībā (Włodarczyk et al., 2017).

1. tabulā ir uzvedības situāciju piemēri, kur uzvedības intensitātes nianse norāda uz uzvedības problēmām, kas liecina par speciālistu iejaukšanās nepieciešamību (Charach et al., 2017).

1. tabula **Piemērs – uzvedība normas robežās un uzvedība, kas norāda uz uzvedības problēmām** (autores veidots)

Table 1 Example - behavior within normal limits and behavior indicating behavioral problems (created by author)

Uzvedības izpausmes	Nepareiza uzvedība normas robežās	Uzvedība, kas norāda uz problēmām
Nepaklausība	Atsakās darīt to, kas palūgts.	Uzvedas bīstamos veidos (piem., atsakās turēt vecāku roku šķērsojot ietu, izraujas un izskrien uz ceļa).
Agresija	Uzvedas agresīvi, kad ir vīlies, neapmierināts, dusmīgs.	Uzvedas agresīvi, kad vēlas kaut ko panākt.
Dusmas	Dusmojas, kad ir noguris, izsalcis, vai slims.	Ikdienišķas dusmu lēkmes, kas ilgst vairāk par 5 min.

Uzvedības problēmu izpausmes atšķiras arī atkarībā no bērnu dzimuma – ir novērots, ka zēniem biežāk raksturīgas eksternalizētās uzvedības problēmās, bet meitenēm internalizētās uzvedības problēmās (Skreitule-Pikše, 2011). Eksternalizētās uzvedības problēmas ir saistītas ar agresīvu un opozicionāru uzvedību, turpretim internalizētās uzvedības problēmas ar nemierīgu, nomāktu, distancējošu uzvedību (Arslan, et al., 2021).

Pētījumi liecina par dzimuma atšķirību neesamību uzvedībā 1 – 3 gadu vecumā, bet atšķirības sāk parādīties 4 – 5 gadu vecumā (Shala, Dharmo, 2013). Skolotāju aptaujās, lai novērtētu pirmsskolas vecuma agresiju, atklājās, ka zēni tika novērtēti kā tādi, kas izrāda lielāku fizisku agresiju (kaušanās, vandālisms) nekā meitenes, un meitenes tika vērtētas kā tādas, kas izrāda vairāk attiecību agresijas (tenkas, noslēpumu stāstīšana un baumu izplatīšana) nekā zēni (Juliano, Werner, & Wright, 2006).

Pedagogiem pieejamie uzvedības problēmu identificēšanas veidi pirmsskolā *Ways to identify behavioral problems in preschool available to educators*

Skolotājiem pieejams bērnu uzvedības izpausmju reģistrēšanas rīks ir e-klases uzvedības žurnāls, kur skolotāji ikdienā atzīmē audzināmo uzvedību. E-klases uzvedības žurnāls ir vienkārši lietojams, skolotājam tiek piedāvāts izvēlēties un atzīmēt labas vai sliktas uzvedības izpausmes katram grupas bērnam (skat. 4. attēls).

E-klases uzvedības žurnālā, pie atzīmētā ieraksta skolotājs var arī uzrakstīt paskaidrojumu par žurnālā ielikto uzvedības ierakstu. E-klasē var arī pārskatīt visus mācību gada uzvedības ierakstus katram bērnam individuāli. E-klases ieraksti ir pieejami arī vecākiem un pirmsskolas administrācijai, tādā veidā paplašinot saziņas iespējas starp skolotāju un audzināmo vecākiem.

Vecāku atsauksme uz pedagogu komunikāciju par viņu bērnu uzvedību ir dažāda. Vieni interesējas par savu bērnu ikdienu pirmsskolā, pārbauda e-klases ierakstus, apspriež ar skolotāju, arī aktīvi iesaistās sadarbībā ar pirmsskolu. Taču skolotāji saskaras arī ar izaicinājumiem sadarbībā ar vecākiem, dažādu sociālekonomisko iemeslu dēļ vecāki bieži nevar vai nevēlas aktīvi iesaistīties bērnu pirmsskolas dzīvē (Andersone et al., 2018).

Pozitīvs	Negatīvs
Atbildīgs	Atsakās pildīt pedagoga norādījumus
Centīgs	Bojā iestādes inventāru
Ievēro iekšējās kārtības noteikumus	Emocionāli aizskar citus
Izpalīdzīgs	Fiziski aizskar citus
Izrāda iniciatīvu	Ir ļoti skaļš
Kārtīgs	Lieto necenzētus vārdus
Klausās pedagoga norādījumus	Neiesaistās mācību procesā
Labprāt sadarbojas	Neievēro iekšējās kārtības noteikumus
Mērķtiecīgs	Nekārtīgs
Organizēts	Nepilda pienākumus
Pašdisciplinēts	Pašdisciplīnas trūkums
Pieklājīgs	Traucē citus
Pieņem pedagoga palīdzību	Traucē diendusu
Sabiedrīks	Uzturas neparedzētā vietā
Tīrīgs	

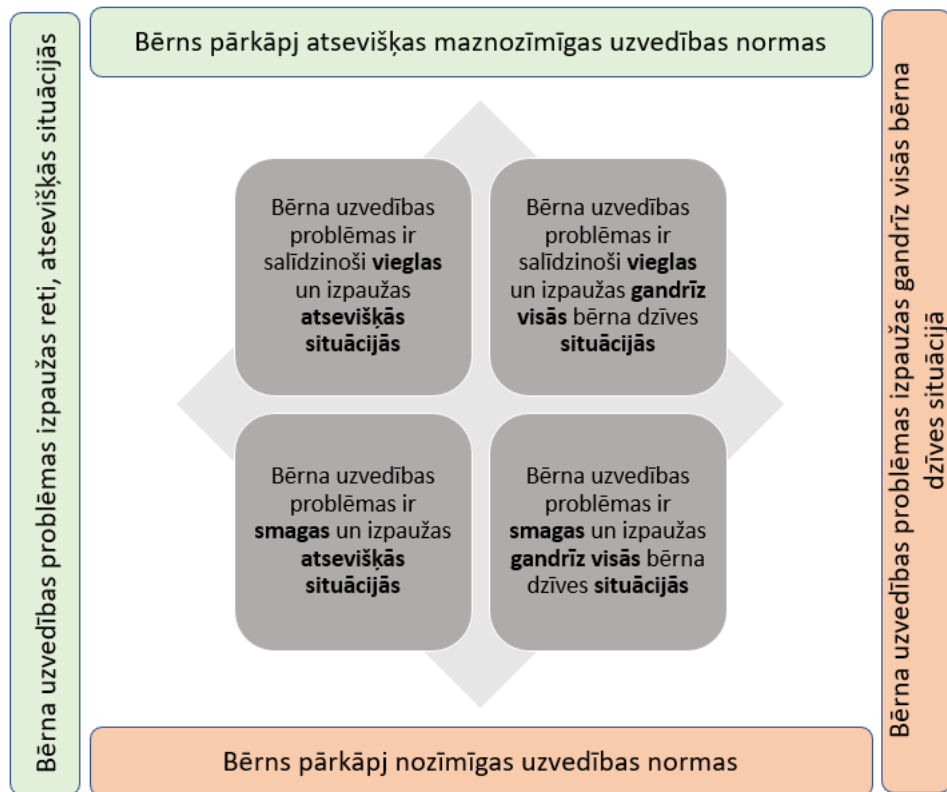
4. attēls. Bērnu uzvedības izpausmes e-klases uzvedības žurnālā (e – klase.lv)

Figure 4 Expressions of children's behavior in an e-classroom behavior journal (e – klase.lv)

2016. gadā VBTAI projekta “Atbalsta sistēmas pilnveide bērniem ar saskarsmes grūtībām, uzvedības traucējumiem un vardarbību ģimenē” ietvaros ir izstrādājusi diagnosticējošu materiālu speciālistiem, kas strādā ar bērniem, kam ir uzvedības problēmas. Diagnosticējošajā materiālā ir saraksts ar bērnu uzvedības problēmu izpausmju piemēriem, un uzvedības problēmu izpausmes ir norādīts izskatīt pēc septiņiem rādītājiem:

- pēc uzvedības problēmu izpausmju *smaguma*,
- pēc uzvedības problēmu izpausmju *plašuma*,
- pēc uzvedības problēmu izpausmju *biežuma*,
- pēc uzvedības problēmu izpausmju *ilguma*,
- pēc uzvedības problēmu izpausmju *ietekmes uz bērna attīstību*,
- pēc uzvedības problēmu izpausmju *ietekmes uz bērna dzīvi sabiedrībā*,
- pēc uzvedības problēmu izpausmju *noturības*.

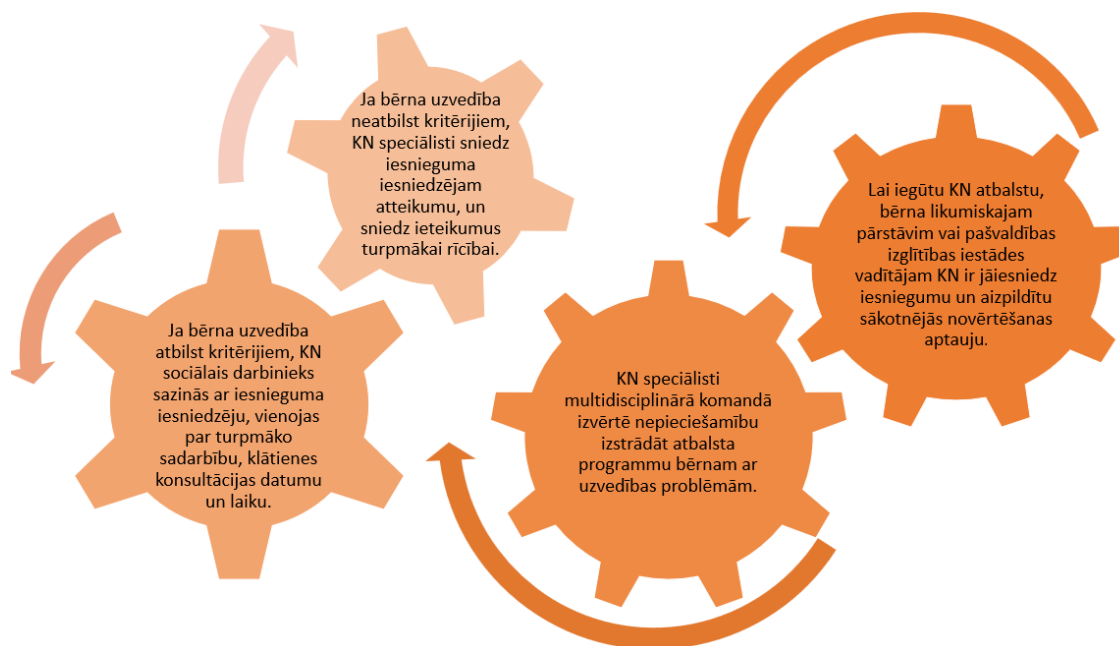
VBTAI izstrādātais diagnosticējošais materiāls izklāsta bērnu uzvedības problēmu identificēšanu pēc uzvedības problēmu smaguma un plašuma iedalot tās četrās grupās (skat. 5. attēls).



5. attēls. **Bērnu uzvedības problēmu identificēšana pēc uzvedības problēmu smaguma un plašuma** (autores veidots pēc VBTAI, 2016)

Figure 5 Identifying children's behavior problems by severity and extent of behavior problems (created by author by VBTAI, 2016)

2021. gadā VBTAI ir izstrādājusi metodoloģiju bērnu ar uzvedības traucējumiem un saskarsmes grūtībām agresijas un vardarbības mazināšanai un sociālās iekļaušanas veicināšanai, kas paredz sniegt atbalstu bērniem, bērnu likumiskajiem aizbildņiem un speciālistiem no VBTAI konsultatīvās nodaļas (turpmāk tekstā KN). Lai iegūtu konsultatīvās nodaļas atbalstu, bērna likumiskajam pārstāvim vai izglītības iestādes vadītājam ir jāiziet cauri birokrātiskai pieteikšanās sistēmai (skat. 6. attēls), kuras iesnieguma izskatīšanas noslēgumā, balstoties uz metodiskajā materiālā noteiktajiem kritērijiem, tiks izvērtēta nepieciešamība izstrādāt atbalsta programmu bērnam, kam ir uzvedības problēmām.



6. attēls. **Pieteikšanās process konsultatīvā atbalsta saņemšanai** (autorei veidots)

Figure 6 Application process for advisory support (created by author)

Bērna uzvedības problēmu atbilstība atbalsta saņemšanai tiek vērtēta pēc šādiem kritērijiem:

- uzvedība būtiski atšķiras no vienaudžu uzvedības;
- uzvedības problēmas izpaužas dažādās bērna dzīves vidēs;
- uzvedības problēmas, salīdzinot ar vienaudžu uzvedību līdzīgās situācijās, izpaužas biežāk;
- uzvedības problēmas turpina izpausties ilgākā laika posmā;
- uzvedības problēmas apgrūtina zināšanu un prasmju attīstību, mācības skolā u.c.;
- uzvedības problēmas apgrūtina iekļaušanos sabiedrībā, piemēram, rada saskarsmes grūtības ar vienaudžiem vai pieaugušajiem u.c.;
- uzvedības problēmas paliek noturīgas arī mainot pieeju bērna disciplinēšanas metodēs.

KN speciālisti piedāvā arī izmantot bērnu novērošanas anketu, kuru aizpilda iesnieguma sniedzējs. Anketa sastāv no profila jautājumiem un septiņiem anketas jautājumiem, no kuriem pieci ir atvērtie jautājumi:

- aprakstīt bērna uzvedības problēmas;
- kāpēc, pēc jūsu domām, bērnam ir šādas uzvedības problēmas;
- kāda ir jūsu rīcība šajā situācijā;

- kāda ir bērna reakcija uz jūsu rīcību;
- ko bērns panāk ar savu uzvedību (VBTAI, 2021).

No pieejamajiem ārzemju materiāliem tika izzināts ASEBA (*Achenbach System of Empirically Based Assessment*) “Bērnu uzvedības kontrolsaraksts 1,5 – 5 gadus veciem bērniem” (Achenbach & Rescorla, 2000), kas piedāvā novērtēt uzvedības izpausmes skalā 0 – 2 (0 = neatbilst, 1 = nedaudz vai dažreiz atbilst, 2 = ļoti atbilst vai bieži atbilst). Kontrolsarakstā iekļauto uzvedības problēmu izpausmju saraksts ir ļoti plašs, kontrolsaraksts sastāv no 100 jautājumiem un ietver uzvedības izpausmes, kas ir saistītas ar garīgās un fiziskās attīstības traucējumiem.

Latviešu valodā ir pieejama “*Stipro pušu un grūtību anketa*” (*The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*), kas paredzēta 2-4 gadus vecu bērnu novērošanai. Anketas mērķis ir, novērojot bērnu emocionālo un uzvedības problēmu izteiktību, uzlabot bērnu psihisko traucējumu identificēšanu sabiedrībā (Goodman, et al., 2000). Anketa sastāv no 25 jautājumiem, kas iedalīti 5 apakšgrupās - emocionāli simptomi, uzvedības problēmas, hiperaktivitāte, problēmas ar vienaudžiem, sociālā uzvedība).

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Instrumentārijs

Tika izstrādāts bērnu uzvedības problēmu identificēšanas rīks. Uzvedības problēmu izpausmes iedalītas pēc četriem kritērijiem: *manieres, agresija, distancēšanās, nepatstāvība*. Precīzākai identificēšanai kritērijs *agresija* tika iedalīts verbālajā un fiziskajā agresijā. Katram kritērijam nosauktas to raksturojošās bērna uzvedības izpausmes.

Izstrādātais rīks veidots anketas formātā. Skolotājam jānorāda anketas aizpildīšanas datums un jāaizpilda profila jautājumi par novēroto bērnu: *vārds, uzvārds; dzimums; vecums; vecums, kurā sācis apmeklēt pirmsskolas izglītības iestādi*.

Pie katras no piedāvātajām uzvedības problēmu izpausmēm skolotājs atzīmē 0 = neatbilst; 1 = nedaudz atbilst; 2 = ļoti atbilst.

Skolotājam arī jāatzīmē identificētās uzvedības problēmu izpausmes pēc to:

- smaguma - *viegli (atsevišķu maznozīmīgu uzvedības normu pārkāpumi); smagi (nozīmīgi uzvedības normu pārkāpumi, apdraudot savas vai citu pamat tiesības);*
- plašuma - *situatīvas (saistītas ar atsevišķām situācijām, īpašiem apstākļiem); vispārējas (izpaužas gandrīz visās bērna dzīves vidēs);*
- biežuma - *salīdzinot ar tā paša vecuma un dzimuma bērnu normām atbilstošo uzvedību līdzīgās situācijās: reti; bieži; visu laiku;*
- ilguma - *laiks, kurš pagājis no uzvedības nevēlamo izpausmju parādīšanās: mazāk par 6 mēnešiem; vairāk par 6 mēnešiem; 1 gads un vairāk.*

Tiek piedāvāts arī pievienot komentārus brīvā formātā par novēroto bērnu uzvedības problēmu ietekmi uz bērna attīstību un to noturību.

Pētījuma gaita

No 2022. gada marta līdz 2023. gada maijam tika veikts pētījums par bērnu uzvedības problēmu izpausmēm un to identificēšanu pirmsskolā. Pētījums notika 2 posmos: 1) vecāku un skolotāju anketēšana par bērna uzvedību, 2) pirmsskolas skolotāju anketēšana par rīka lietderību.

Datu apstrāde programmā SPSS (Kolmogorov – Smirnov; Kruskal – Wallis; Mann – Whytney).

Pētījuma dalībnieki

Pirmajā posmā 46 respondenti – 14 pirmsskolas izglītības skolotāji un 32 izglītojamo vecāki. Otrajā posmā 10 pirmsskolas skolotāji.

Rezultāti

Findings

Pētījuma rezultāti liecina, ka uzvedības problēmas visvairāk izpaužas no 2-3 līdz 4-5 gadu vecumā.

Jautājumos, kur parādījās statistiski nozīmīgas atšķirības (*p*), tika pārbaudīts, kuros jautājumos uzrādās statistiski nozīmīgas atšķirības pēc iedalījuma. Tika secināts, ka uzvedības problēmu izpausmes: *bēguļošanu prom, apzinātu noteikumu pārkāpšanu, kašķēšanos un pretošanos prasībām, nespēju koncentrēties un noturēt uzmanību, fiziskus uzbrukumus citiem, iesaistīšanos kautiņos, atriebību un biežu raudāšanu, vairāk ievēro skolotāji nekā vecāki.* (skat. 2. tabula)

2. tabula Vidējās vērtības un atšķirības kritēriju novērtējumos

Table 2 Mean values and differences in criterion ratings

Kritēriji	Mean pēc piederības		p	Mean pēc dzimuma		p	Mean pēc vecuma					p
	Vecāki	Skolotāji		Meitene	Zēns		1,5–2 g.	2–3 g.	3–4 g.	4–5 g.	5–6 g.	
Manieres	1,59	1,85	-	1,47	1,81	-	1,50	2,00	1,81	1,91	1,28	-
Nepaklausība	1,90	2,00	,001	1,89	2,22	,039	2,25	2,20	2,36	2,00	1,85	-
Agresija	1,34	1,78	,014	1,31	1,59	-	1,50	1,60	1,54	1,75	1,14	-
Dusmas	1,68	2,42	,002	1,63	2,11	,043	1,50	2,20	2,27	2,08	1,50	,048
Vienaldzība	1,71	2,07	-	1,68	1,92	-	1,75	2,00	2,00	2,08	1,42	,033
Greizsirdība	1,78	2,00	-	1,73	1,92	-	1,75	2,00	1,90	2,08	1,57	-
Bailes	1,43	1,64	-	1,47	1,51	-	1,25	1,80	1,45	1,66	1,35	-

Pilotpētījuma ietvaros tika intervēta psiholoģe. Intervijā apstiprinājās anketēšanas analīzē iegūto rezultātu atbilstība bērnu uzvedības psiholoģijai:

- skolotāji ir novērojuši uzvedības izpausmes vairāk, nekā vecāki. Speciāliste skaidroja, ka tas ir tāpēc, ka skolotāji redz bērnus salīdzinājumā ar citiem bērniem, un bērnu uzvedību grupā, kas atšķiras no uzvedības mājās, jo bērns atrodas konkurences situācijā.
- bērnu uzvedības problēmas izpaužas visvairāk 3 līdz 5 gadu vecumā, kas ir saistīts ar pārejoša vecumposma stadiju;
- uzvedības problēmas vairāk izpaužas vairāk zēnos nekā meitenēs. Psiholoģe skaidro, ka zēnos uzvedības problēmas ir vairāk pamanāmas, jo bērni atdarina, ko redz pieaugušajos, zēni to izpauž fiziski agresīvāk, bet meitenes savas emocijas izpauž plašākā spektrā, vairāk ar raudāšanu, vārdiem.

Pētījumā par bērnu uzvedības problēmu izpausmēm un to identificēšanu tika konstatēts,

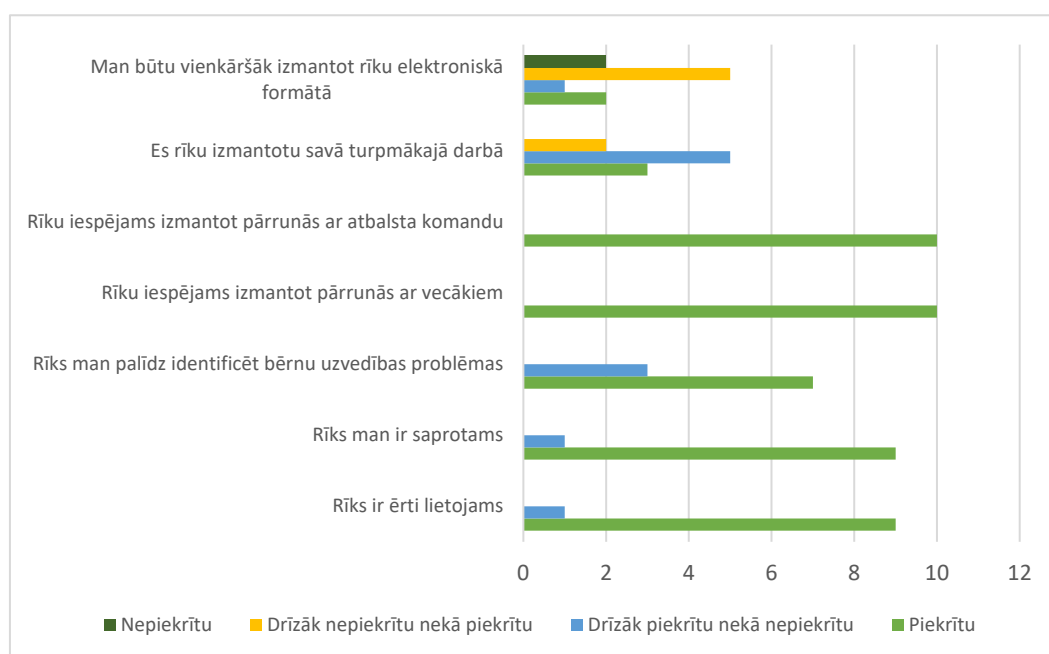
- ✓ ka bērnu uzvedības problēmas vairāk ievēro skolotāji nekā vecāki, jo pirmsskolā bērns atrodas konkurences vidē un skolotājiem ir iespēja novērot bērnu statīvu uzvedību salīdzinājumā ar citiem līdzīga vecuma bērniem.
- ✓ Uzvedības problēmu izpausmes bērniem atšķiras atkarībā no vecuma un dzimuma.

Pētījumā iegūtie rezultāti tika ņemti vērā turpmākajā pētījumā par pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu identificēšanu, un pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu identificēšanas rīka izstrādāšanā. Pētījumā par

pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu identificēšanu, konsultējoties ar psihologu, pilotpētījumā iedalītie uzvedības problēmu izpausmju kritēriji - dusmas, nepaklausība, vienaldzība, greizsirdības, bailes - tika pārskatīti, un turpmāk uzvedības problēmu izpausmes tika iedalītas sekojošos kritērijos: manieres, agresija - fiziska un/vai verbāla, distancēšanās, nepatstāvība. Anketēšanas rīks tika pilnveidots un piedāvāts skolotājiem aprobācijai.

Astoņi pedagogi aprobēja rīku 8 nedēļu garumā, divi pedagogi – 4 nedēļu garumā

Skolotāju atbildes uz apgalvojumiem, kur jānovērtē rīka lietderība ar atbilžu variantiem, tika apkopotas un ilustrētas atbilžu frekvenču diagrammā (skat. 7. attēls).



7. attēls. Atbilžu iedalījums pēc novērtējuma.

Figure 8 Distribution of answers by assessment

No diagrammā attēlotajiem iegūtiem rezultātiem var secināt, ka

- uz apgalvojumiem *Rīks ir ērti lietojams* un *Rīks man ir saprotams* deviņi no desmit pedagogiem izvēlējās atbilžu variantu *Piekrītu*; viens pedagogs atzīmēja atbilžu variantu *Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu*.
- Uz apgalvojumu *Rīks man palīdz identificēt bērnu uzvedības problēmas* septiņi no desmit pedagogiem izvēlējās atbilžu variantu *Piekrītu*; trīs pedagogi izvēlējās atbilžu variantu *Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu*.

- Divi no trim pedagogiem, kas atzīmēja atbilžu variantu *Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu* komentāros par rīka lietderīgumu un izmantošanas iespējām uzrakstīja, ka rīks varētu kalpot, kā aplīgs individuālās sarunās ar bērna vecākiem, vai atbalsta komandu.
- Uz apgalvojumiem *Rīku iespējams izmantot pārrunās ar vecākiem* un *Rīku iespējams izmantot pārrunās ar atbalsta komandu* visi pedagogi, kas piedalījās aprobācijā izvēlējās atbilžu variantu *Piekrītu*. Komentāros par rīka lietderīgumu un izmantošanas iespējām, seši pedagogi uzrakstīja, ka rīku varētu izmantot rakstot bērnu aprakstu vai novērtējumu.
 - Uz apgalvojumu *Es rīku izmantotu savā turpmākajā darbā* seši pedagogi atzīmēja atbilžu variantu *Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu*; trīs pedagogi atzīmēja atbilžu variantu *Piekrītu*; viens pedagogs atzīmēja atbilžu variantu *Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu*. Abi pedagogi, kas atzīmēja atbilžu variantu *Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu* komentāros par rīka lietderīgumu un izmantošanas iespējām uzrakstīja – “*Skolotājiem ir pārāk daudz dokumentācijas darba, visu nevar paspēt.*”, “*Skolotājām ikdienas darbu traucē daudzās papīru lietas.*”, un viens no pedagogiem, kas atzīmēja atbilžu variantu *Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu* komentāros par rīka lietderīgumu un izmantošanas iespējām uzrakstīja – “*Ja jāizvērtē 1-3 bērni, tad der ideāli. Ja jānovēro 20 bērni, tad ir pārāk liels apjoms.*”, visi trīs pedagogi ir ar > 30 gadu pieredzi darbā pirmsskolā.
 - Uz apgalvojumu *Man būtu vienkāršāk izmantot rīku elektroniskā formātā* pieci pedagogi atzīmēja atbilžu variantu *Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu*; divi pedagogi atzīmēja atbilžu variantu *Piekrītu*; divi pedagogi atzīmēja atbilžu variantu *Nepiekrītu*; viens pedagogs atzīmēja atbilžu variantu *Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu*. Atbilžu variantu *Piekrītu* ir atzīmējuši pedagogi no 22 līdz 50 gadu vecumā; atbilžu variantu *Nepiekrītu* ir atzīmējuši pedagogi no 30 līdz 50+ gadu vecumā. Sadaļā, kur ir piedāvāts ierakstīt ieteikumus rīka uzlabošanā, viens pedagogs ir uzrakstījis – “*Ja rīks būtu elektroniskā formātā, būtu grūtāk to parādīt vecākiem individuālo sarunu laikā.*”.

Secinājumi

Conclusions

Pētījuma gaitā atklājās, ka skolotāji novēro bērnu uzvedības problēmas vairāk nekā vecāki. Pētot pedagogiem pieejamos pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu identificēšanas veidus tika secināts, ka

- ✓ primārais rīks, ko skolotāji izmanto ikdienā bērnu uzvedības problēmu identificēšanai ir e-klases uzvedības žurnāls. Aizpildot uzvedības žurnālu katru dienu visiem grupas audzēkņiem, skolotājs nevar aprakstīt katra uzvedības ieraksta iemeslu komentāros. E – klases uzvedības žurnālā nav iespējas identificēt bērnu uzvedības problēmu izpausmes pēc to smaguma un plašuma.
- ✓ VBTAI izstrādātais diagnosticējošais materiāls ir apjomīgs pēc informācijas un izglītojošs, bet tas nepiedāvā skaidri pārskatāmu un vienkārši izmantojamu rīku, ko skolotāji var izmantot ikdienas darbā novērojot un piefiksējot bērnu uzvedības problēmu izpausmes.
- ✓ KN speciālistu piedāvātā anketa nesatur bērnu uzvedības problēmu aprakstošu informāciju, kuru aizpildot varētu vienkāršāk identificēt bērna uzvedības problēmas.
- ✓ ASEBA kontrolsaraksts un SDQ anketa ir rīki, kas ir paredzēti uzvedības problēmu, kas saistītas ar attīstības traucējumu bērniem identificēšanu.

Apkopojot zinātnisko literatūru par pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu identificēšanu, tika secināts, ka:

- ✓ identificējot bērnu uzvedības problēmas ir jāņem vērā bērnu vecums un ar pārejošo vecumposmu saistītās uzvedības izpausmes.
- ✓ Identificējot bērnu uzvedības problēmas ir jāņem vērā bērnu dzimums, jo meitenēm un zēniem uzvedības problēmu izpausmes atšķiras.
- ✓ Bērnu uzvedību ietekmējošie faktori savā starpā var pārklāties, kas padara uzvedības problēmu identificēšanu sarežģītāku, tādēļ uzvedība ir jānovēro vismaz 6 mēneši pēc to cēloņiem, noturības un intensitātes.
- ✓ Pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu izpausmes var iedalīt pēc četriem kritērijiem: manieres, agresija, distancēšanās, nepatstāvība.

Apkopojot anketēšanas rezultātus par pedagoģu aprobēto rīku tika secināts, ka:

- ✓ gandrīz visi respondenti piekrīt, ka aprobētais rīks ir ērti lietojams un saprotams.
- ✓ Lielākā daļa respondentu uzskata, ka rīks viņiem palīdz identificēt bērnu uzvedības problēmas.
- ✓ Visi respondenti uzskata, ka rīku var izmantot pārrunās ar vecākiem un atbalsta komandu, un rīks būtu noderīgs rakstot bērnu aprakstus vai novērtējumus.
- ✓ Lielākā daļa respondentu drīzāk izmantotu rīku savā turpmākajā darbā, taču pieredzējušie pedagoģi ir uzsvēruši, ka viņiem ir pārāk daudz ar dokumentāciju saistītu darbu un trūkst laika to pildīšanai.
- ✓ Lielākā daļa aptaujāto pedagoģu neuzskata, ka rīks būtu vienkāršāk izmantojams, ja tas būtu elektroniskā formātā.

Ierobežojumi: izstrādātais pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu identificēšanas rīku aprobēja 10 pedagoģi. Turpmāk būtu jāpēta, kāds būtu atbilstošs iedalījums, ja rīku aprobētu lielāks respondentu skaits; ja rīks būtu jāizmanto tikai apkopojot bērnu uzvedības problēmu novērojumus katra mācību semestra beigās; ja rīks būtu pildāms elektroniskā veidā ar iespēju izdrukāt aizpildīto veidlapu, lai izmantotu individuālās pārrunās ar vecākiem un atbalsta komandu.

Autore uzskata, ka elektronizējot izstrādāto pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmu identificēšanas rīku, sadarbībā ar pašvaldību, būtu iespējams nodot pašvaldībās apkopotu informāciju par pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības problēmām, kas ļautu bērnu uzvedības problēmas risināt kompleksi, nodrošinot izglītības iestādēm nepieciešamo atbalstu, organizējot skolotāju un vecāku izglītošanas pasākumus.

Summary

In the course of the pilot study, it was revealed that teachers observe children's behavior problems more than parents. The part of the research collected the ways of identifying behavior problems of preschool children available to educators and their shortcomings.

Summarizing the scientific literature on the identification of behavioral problems in preschool children, four main criteria emerged that should be taken into account when identifying children with behavioral problems.

Summarizing the results of the questionnaire about the tool approved by educators, it was concluded that

- almost all respondents agree that the approved tool is easy to use and understand.
- Most of the respondents believe that the tool helps them to identify children's behavior problems.
- All respondents believe that the tool can be used in discussions with parents and the support team, and that the tool would be useful when writing descriptions or assessments of children.

Limitations: the developed tool for identifying behavioral problems of preschool children was approved by 10 educators. In the future, it should be studied what the distribution of answers would be if a larger number of respondents approved the tool; if the tool should only be used to collect observations of children's behavior problems at the end of each school term; if the tool were to be completed electronically with the option to print the completed form for use in individual discussions with parents and the support team.

The author believes that by electronicizing the developed tool for identifying behavioral problems of preschool children, in cooperation with the municipality, it would be possible to transfer information collected in municipalities about the behavioral problems of preschool children, which would allow children's behavioral problems to be solved comprehensively, providing the necessary support to educational institutions, organizing teacher and parent education events.

Literatūra ***References***

- Andersone, R., Plaude, A., Rutka, L., & Stikute, E. (2018). *Rekomendācijas uzvedībai un sadarbībai klasē. Informatīvais materiāls*. Rīga: PUMPURS. Pieejams: http://www.pumpurs.lv/lv/projekta_dalibniekiem
- Achenbach T., & Rescorla L. (2000). *ASEBA, Child Behaviour Checklist for Ages 1,5 – 5*. University of Vermont. Pieejams: www.ASEBA.org (12.3.21)

- Arslan, Ī.B., Lucassen, N., & van Lier, P.A.C. et al. (2021). *Early childhood internalizing problems, externalizing problems and their co-occurrence and (mal)adaptive functioning in emerging adulthood: a 16-year follow-up study*. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 56, 193–206. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01959-w>
- Bethere, D., Līdaka, A., Plostniece, A., Ponomorjova, J., & Striguna, S. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir uzvedības traucējumi*. Rīga: VISC. Pieejams: <https://www.bti.gov.lv/lv/media/900/download>
- Bezbarodovs, Ņ. (2021). *Emocionālās un uzvedības grūtības pirmsskolas vecuma bērniem*. Rīga: Bērnu klīniskā universitātes slimnīca. Pieejams: <https://www.izm.gov.lv/lv/media/11657/download>
- Charach, A., Bélanger, S., McLennan, J., & Nixon, M. (2017). *Screening for disruptive behaviour problems in preschool children in primary health care settings*. *Paediatrics & Child Health*, 478–484. DOI: 10.1093/pch/pxx128
- Delibalt, V.V., Degtyaryov, A.V., Dozortseva, E.G., Chirkina, R.V., Dvoryanchikov, N.V., Pimonov, V.A., & Malkin, D.A. (2017). *Evaluation of cognitive functions, personality and regulatory sphere in minors with deviant and delinquent behavior within the authority of the psychological, medical and educational committee*. *International journal of cognitive research in science, engineering and education*, 5(2), 107. DOI:10.5937/IJCRSEE1702107D
- Ghandour, R. M., Sherman, L. J., Vladutiu, C. J., Ali, M. M., Lynch, S. E., Bitsko, R. H., & Blumberg, S. J. (2019). Prevalence and treatment of depression, anxiety, and conduct problems in US children. *The Journal of pediatrics*, 206, 256-267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.09.021>
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British Journal of Psychiatry*, 177(6), 534-539. DOI:10.1192/bjp.177.6.534
- Ģimenes studija. (2022). *Bērnu Uzvedība: Psihiatrs Ņikita Bezborodovs*. Facebook. Pieejams: <https://fb.watch/jtq2r5Skxx/>
- Juliano, M., Werner, R. S., & Cassidy, K. W. (2006). Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(5), 395-410. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.06.008>.
- Jurgena, I. (2001). *Vispārīgā pedagogija*. Rīga: SIA "Izglītības soļi"
- Kalvāns, E. (2018). *Attīstības psiholoģija. Mācību līdzeklis*. RTA 2018. Pieejams: <http://books.rta.lv/index.php/RTA/catalog/book/7>
- Latvijas Republikas Valsts Kontrole (2022). *Bērniem ar uzvedības problēmām vai to iestāšanās risku un viņu ģimenēm nav pieejams nepieciešamais atbalsts*. Pieejams: <https://www.lrvk.gov.lv/lv/aktualitates/berniem-ar-uzvedibas-problemam-vai-to-iestanas-risku-un-vinu-gimenem-nav-pieejams-nepieciešamais-atbalsts>

- LTV ziņu dienests (2022). *Bērnu uzvedības problēmu risināšana Latvijā*. YouTube. Pieejams: <https://www.youtube.com/watch?v=KetH15js4-Y>
- McDonald, S., Kehler, H.L., Tough, S.C. (2018). Risk factors for delayed social-emotional development and behavior problems at age two: Results from the All Our Babies/Families (AOB/F) cohort. *Health science report 1*:e82. DOI: <https://doi.org/10.1002/hsr2.82>
- Ogunde M.O. (2018). *Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians*. *World journal of clinical pediatrics*, 7(1), 9–26. DOI: <https://doi.org/10.5409/wjcp.v7.i1.9>
- Reddy, B.R., Pawar, J.M., Aundhakar, C. D., Mishra, L., & Goyal, P. (2016). Study of behavioral problems in preschool children. *Medical Science and Clinical Research*, 4(12), 14641–14649. DOI:10.18535/JMSCR/V4I12.56
- Sam, N.M.S. (2013). "Behavior Problem" in PsychologyDictionary.org. Pieejams: <https://psychologydictionary.org/behavior-problem/>
- Shala, M. & Dharmo, M., (2013). Prevalence of Behavioural and Emotional Problems among Two to Five Years Old Kosovar Preschool Children—Parent's Report. *Scientific Research Psychology*, 4, 12, 1008-1013. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.412146>
- Skreitule-Pikše, I. (2011). *Mātes kompetences izjūtas, mātes–bērna emocionālās pieejamības un bērna uzvedības izmaiņas pēc mātes piedalīšanās vecāku mācību programmā „Bērna emocionālā audzināšana”*. Pieejams: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/4762>
- Slimību profilakses un kontroles centrs (2016). *Starptautiskā statistiskā slimību un veselības problēmu klasifikācija. 1. sējums* Pieejams: https://ssk10.spkc.gov.lv/rsc/SSK_1_Ievads_20190507.pdf
- VBTAI (2016). *Diagnosticēšanas materiāls bērnu uzvedības traucējumu un saskarsmes grūtību diagnosticēšanai speciālistiem, kas iesaistīti atbalsta sniegšanā bērniem ar uzvedības traucējumiem un saskarsmes grūtībām izglītības iestādēs, aprūpes iestādēs, bāriņtiesās un pašvaldību iestādēs*. Pieejams: <https://www.bti.gov.lv/lv/media/900/download>
- VBTAI (2021). *Metodoloģija bērnu ar uzvedības traucējumiem un saskarsmes grūtībām agresijas un vardarbības mazināšanai un sociālās iekļaušanas veicināšanai*. Pieejams: <https://www.bti.gov.lv/lv/media/912/download>
- Wlodarczyk, O., Pawils, S., Metzner, F., Kriston, L., Klasen, F., Sieberer, U. & the BELLA study group. (2017). *Risk and protective factors for mental health problems in preschool-aged children: cross-sectional results of the BELLA preschool study*. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11, Article No. 12. Pieejams: <https://link.springer.com/article/10.1186/s13034-017-0149-4>
- Zavackis A. (2022). *"Deviances socioloģija"*. Nacionālā enciklopēdija. Pieejams: <https://enciklopedija.lv/skirklis/2633-deviances-socioloģija>

RADOŠUMA ATTĪSTĪBA BĒRNIEM 6-7 GADU VECUMĀ

Development of Creativity for Children Age 6-7

Endija Medveckā

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Creativity is the ability to generate new ideas. Creativity is of great importance nowadays, because this skill is in demand in society. It is useful for preschool and school-aged children, when performing the tasks assigned by teachers in an educational institution, as well as applying this skill in solving household problems. At a later stage of life, when a person has already started his independent life - in solving everyday problems or in a professional career, where non-traditional solutions are needed. The aim of the article is to theoretically study the factors affecting creativity and analyze the possibilities of creativity development in 6-7 year old children. In the first part of the article studies and analyzed creativity in the theories of scientists and the factors affecting the development of creativity. The second part of the article analyzes and interprets the triangular evaluation data obtained from 2 groups teachers and 8 children's parents, who evaluated creativity development of 10 children. There are many different factors that affect the development of creativity, so the teacher should be creative and competent in order to be able to apply both the right methods and create an environment favorable to the development of creativity.*

Keywords: *creativity, nature of creativity, factors affecting creativity, development of creativity, 6-7 year old children*

Ievads

Introduction

Radošums jeb kreativitāte (no latīņu *creō* — radīt) ir spēja radīt jaunas idejas. Radošumam mūsdienās ir liela nozīme, jo šī prasme ir sabiedrībā pieprasīta (Smilga, 2017). Tā noder pirmsskolas un skolas vecuma bērniem, veicot pedagogu uzdotos uzdevums izglītības iestādē, gan arī pielietojot šo prasmi sadzīves problēmu risināšanā. Vēlākā dzīves posmā, kad cilvēks jau uzsācis savu patstāvīgo dzīvi – ikdienas problēmu risināšanā vai profesionālās darbības sfērā, kur nepieciešami netradicionāli risinājumi.

Radošā potenciāla trūkumu bērniem, kas jaunāki par pieciem gadiem, nevar kompensēt vēlākā vecumā. Radošuma attīstību būtu jāiekļauj pirmsskolas

izglītības iestāžu programmās, lai šīs prasmes tiktu attīstītas jau agrīnā vecumā. (Zdanevych, et al., 2020).

Sabiedrības ilgtspēja ir atkarīga no katra indivīda radošuma apzināšanas un aktīvas iesaistes problēmu risināšanā, tādēļ kreativitātes attīstīšana ir atzīta par svarīgu mērķi izglītības sistēmā Latvijā. Pašvadīta mācīšanās, jaunrade un uzņēmējspēja, kā arī kritiskā domāšana un problēmu risināšana ir ietvertas jaunā izglītības satura caurviju kompetencēs kā prasmes, kas attīstīta radošumu (Briška & Kalēja-Gasparoviča 2022).

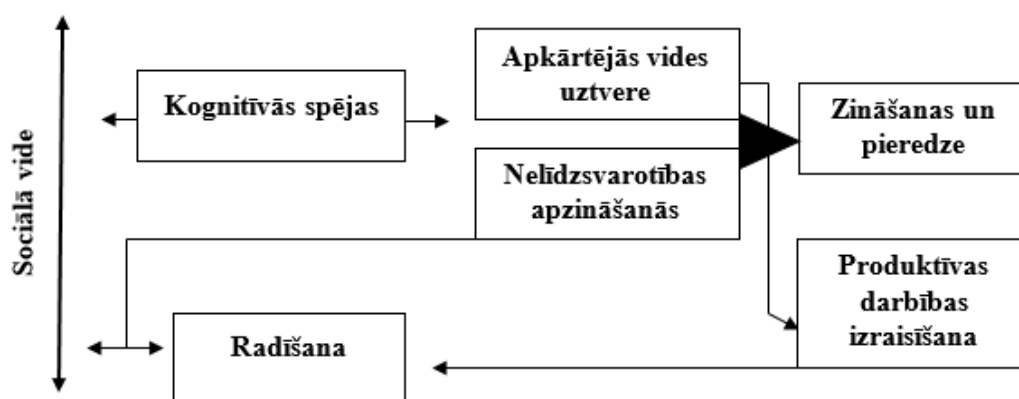
Pētījuma mērķis: teorētiski analizēt radošuma būtību un attīstību ietekmējošos faktorus un veikt pētījumu par 5-7 gadus vecu bērnu radošuma attīstību pirmsskolas izglītības iestādē.

Pētījuma metodes: zinātniskās literatūras analīze, bērnu novērtēšana, datu analīze programmā SPSS.

Radošuma būtība zinātnieku teorijās *Creativity in the theories of scientists*

Pedagoģijā radošums ir spēja radīt jaunas materiālās vai garīgās vērtības, oriģinālas domas un pieejas, spēja savienot idejas un realitāti savdabīgās attiecībās (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000). Ja kādreiz radošums bija jēdziens, kuru lietoja, raksturojot māksliniekus, aktierus, mūziķus un dzejniekus, tad mūsdienās radošums nepieciešams jebkurā jomā (Smilga, 2017).

Radošuma definīcija laika gaitā ir mainījusies. Radošumus tiek definēti dažādi – motivācija, akla variācija, atšķirīga domāšana, spēja atklāt jaunas problēmas, ceļojums no idejas līdz produktam, jaunu ideju rašanās process caur eksperimentēšanu. Lai gan definīcijas ir dažādas, tiek secināts, ka radošums sastāv no četriem elementiem – darbības, produkcijas, apzinātas nelīdzsvarotības un spējas uztvert problēmas būtību. Papildus radošuma dinamiskajā definīcijā ietilpst arī indivīda kognitīvās spējas, sociālā vide, kā arī zināšanas un pieredze. Šie elementi ir savstarpēji saistīti (Walia, 2019) (skatīt 1. attēlu).



1. attēls **Radošuma dinamiskā definīcija** (Walia, 2019)

Figure 1 Dynamic definition of creativity (Walia, 2019)

Radošums pirmsskolas vecumā ir daļa no bērna normālas kognitīvās attīstības un dabisks stāvoklis personības adaptācijai. Tajā pašā laikā, radošumu nevajadzētu uzskatīt par kaut ko integrētu intelektuālo spēju struktūrā. Tas veidojas līdz 5-6 gadu vecumam, pamatojoties uz vispārējo intelektu un drīz kļūst par atsevišķu spēju personīgo vērtību un labvēlīgu sociālo apstākļu ietekmē (Zdanevych et al., 2020).

Radošums, kā domāšanas un motivācijas veids, potenciāli piemīt jebkurai normālai psihei. Pedagoģijas jautājums ir – kā un ar kādiem pedagoģiskajiem līdzekļiem ietekmēt bērna radošumu, kas radošuma veidošanos attīsta un kas kavē (Briška & Kalēja-Gasparoviča 2022).

Autore, pēc literatūras apkopošanas un analizēšanas, secina, ka radošums pedagoģijā ir spēja radīt jaunas materiālās vai garīgās vērtības, oriģinālas domas un pieejas, šī spēja potenciāli piemīt visiem. Optimāli to attīstīt būtu jāsāk jau agrā bērnībā.

Radošuma attīstību ietekmējošie faktori *Factors influencing the development of creativity*

Radošuma attīstības modelī radošums iedalās četrās pakāpēs - apzināšanās, izpratnes, paņēmienu un pašaktualizācijas. Modelī norādīts: ja vēlies kļūt par radošu cilvēku, ir jāpalielina radošuma apziņa jeb jābūt gatavam radoši domāt, ir jāizprot radošuma jēdziens, jāprot izmantot personīgās un standarta radošās

domāšanas metodes un pašaktualizēties jeb sasniegt savu potenciālu (Deiviss, 1982).

Literatūrā (Deiviss, 1982; Sternberg & Williams, 1996; Fasko, 2001; Šūmane, 2012; Amabile, 2012; Nevanen & Juvonen, Ruismäki 2014; Aminolroaya, Yarmohammadian, & Keshtiaray, 2015; Brakovska, 2018; Walia, 2019; Zdanevych et al., 2020; Briška & Kalēja-Gasparoviča 2022) ir daudz ieteikumu par to, kā attīstīt radošās spējas no bērnības līdz pieaugušā vecumam, piemēram, ka radošās domāšanas spējas var attīstīt ar tiešām mācībām vai arī to var darīt, elastīgi organizējot izglītības programmas un šajās programmās pielietojot mācību metodes, kas stimulē gan konverģentu, gan diverģentu domāšanu, jo tas ir svarīgi radošās domāšanas attīstībai. Individuālie uzdevumi, kuru pamatā ir problēmu atrašana un risināšana, arī stimulē un attīsta radošumu. Skolotāji, kam ir attīstītas adaptācijas prasmes un kuri paši modelē atšķirīgu domāšanu, var palīdzēt bērniem attīstītu radošumu veiksmīgāk. Papildus individuālo uzdevumu izmantošanai radošuma stimulēšanai skolotājiem ir jānodrošina situācijas, lai bērni varētu piedalīties grupu aktivitātēs (Fasko, 2001).

Lai pilnvērtīgi integrētu radošo domāšanu izglītības procesā, jāievēro četri priekšnoteikumi. Brīva izvēle ir būtisks priekšnosacījums, lai ikviens indivīds iesaistās labākā risinājuma apzināšanas un risināšanas procesā. Otrs priekšnosacījums ir radošo domāšanu integrēt kā spēles elementu. Jaunu pieredzi, kurā radošā domāšana izmantota kā spēles elements, nevis obligāta prasība, bērni uztver pozitīvāk. Kā trešais un ceturtais priekšnosacījums tiek uzvērta, ka radošuma pamatā ir dažādība un darbs komandā, kas ir savstarpēji saistīti un veido radošu vidi. Radoša vide ir vērtību stūrakmens, savukārt, vērtība ir galvenais faktors konkurētspējīgu risinājumu veidošanā (Brakovska, 2018). Bet tie nebūt nav vienīgie priekšnoteikumi, kas būtu jāievēro.

Lai labāk izprastu, kā attīstīt radošumu bērniem pirmsskolas vecumā, 5-6 gadu vecumosmā autore apkopojā un analizēja zinātnisko literatūru par tēmu un apkopojā informāciju tabulā (skatīt 1. tabulu).

1. tabula **Radošuma izpausmju veicinošie faktori** (autores veidots)
 Table 1 **Factors contributing to the expression of creativity** (created by the author)

Radošuma izpausmju veicinošie faktori	Atziņas
Brīvas izvēles iespēja	Radošās domāšanas metožu algoritms ir strukturēts, risinājumu meklēšanas posmā ir jānodrošina personiskās izvēles brīvība, lai rastos iespēja attīstīt lielu skaitu dažādu ideju (Brakovska, 2018; Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskiyi, & Perminova, 2020).
Integrācija caur spēlēm	Spēļu aktivitātēm ir vadoša loma radošuma attīstībā, bērni atvērti jaunai pieredzei, kamēr vien radošā domāšana tiek izmantota kā spēles elements. (Aminolroaya, Yarmohammadian, & Keshtiaray, 2015; Brakovska, 2018; Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskiyi, & Perminova, 2020)
Dažādība	Attīstības programmām jābūt visaptverošām, jo radošuma pamatā ir dažādība - dažāda vecuma, dzimuma, ģeogrāfiskās atrašanās vietas, uzskatu, kultūras vai tradīciju vai arī citu aspektu pārstāvji, kuri savas prasmes un zināšanas spēj pielietot jaunā, nebijušā nestandarta situācijā. (Brakovska, 2018; Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskiyi, & Perminova, 2020; Briška & Kalēja-Gasparoviča 2022; Walia, 2019)
Darbs komandā	Darbs komandās caur spēļu aktivitātēm attīsta radošumu, kā arī sociālās un emociju regulācijas prasmes. (Brakovska, 2018; Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskiyi, & Perminova, 2020; Fasko, 2001)
Radoša vide	Radoša vide veicina radošu domāšanu un ir pamats vērtību veidošanai, radošas vides veidošanās priekšnosacījums ir dažādība (Smilga, 2017; Brakovska, 2018; Walia, 2019; Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskiyi, & Perminova, 2020; Fasko, 2001).
Vērtības	Radošums veidojas līdz 5-6 gadu vecumam un tā veidošanās pamatā ir labvēlīgi sociālie apstākļi un vide, kā arī personīgās indivīda vērtības (Brakovska, 2018; Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskiyi, & Perminova, 2020; Briška & Kalēja-Gasparoviča 2022).
Pašvadīta mācīšanās	Radošums paredz apzinātu darbību, kuras izpildi skolotājs var mērķtiecīgi rosināt (Walia, 2019; Briška & Kalēja-Gasparoviča 2022).
Zināšanas un pieredze	Radoša darbība notiek, kad jauna pieredze mijiedarbojas ar esošajām zināšanām, pieredzi dažādās dzīves sfēras un bērns produktīvi darbībā pielieto savas individuālās spējas (Walia, 2019; Briška & Kalēja-Gasparoviča 2022; Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskiyi, & Perminova, 2020).
Uzdevumi atbilstoši spēju līmenim	Strādājot ar pirmsskolas vecuma bērniem ir svarīgi atrast fundamentālas kognitīvās spējas faktiskās attīstības jomā un tās attīstīt, kā arī iemācīt bērnam viegli ražot lielu skaitu dažādu ideju, kas ir adekvātas uzdevumam un nerada lieku piepūli ģenerēšanas procesā, nodrošinot atbilstošus stimulus prasmju padziļināšanai un paplašināšanai (Zdanevych, Buchkivska, Greskova, Andriievskiyi, & Perminova, 2020; Briška & Kalēja-Gasparoviča 2022).

Radošs pedagogs	Skolotāji, kam ir attīstītas adaptācijas prasmes un kuri paši modelē atšķirīgu domāšanu ir visefektīvākais veids, lai skolēnos attīstītu radošumu (Sternberg & Williams, 1996; Fasko, 2001).
Individuālās problēmrisināšanas spējas	Individuālie uzdevumi, kuru pamatā ir problēmu risināšana un problēmu atrašana, arī stimulē un attīsta radošu domāšanu (Fasko, 2001; Aminolroaya, Yarmohammadian, & Keshtiaray, 2015).

Pēc zinātniskās literatūras izpētes un analīzes autore secina, ka būtu jāņem vērā tas, ka bērniem radošums jāstiprina jau agrākā vecumā, un 5-7 gadi būtu laiks, kad šīs iepriekš apgūtās prasmes nostiprināt. Liela nozīme radošuma attīstībai ir videi, kurā bērns atrodas: gan psihoemocionālajai, gan sociālajai, gan fiziskajai. Lai sekmētu radošuma izpausmes, būtu jānodrošina radoša vide – ar visiem nepieciešamajiem resursiem, lai darbotos, kurā bērniem nebūtu fizisku kairinājumu, kas traucē produktivitātei, kā arī tiktu nodrošināts psiholoģisks un emocionāls atbalsts, jo tieši pirmsskolas vecumposmā bērniem nav nostabilizējusies emociju regulēšanas prasme. Videi nevajadzētu būt konstantai, tai jābūt mainīgai, jo arī tas ir viens no faktoriem, kas veicina radošuma izpausmju attīstību. Šajā vecumā ļoti svarīgi integrēt radošumu kā spēles elementu, jo bērniem tā informāciju uztvert ir vieglāk, rotaļnodarbību laikā piedāvāt izvēles iespējas, ļaut bērniem darboties gan individuāli, gan komandā. Svarīgi ir tas, ka bērniem būtu jānodod uzdevumi, kas ir viņu spēju robežās. Ja trūkst motivācijas uzdevumu izpildē, pedagoga uzdevums ir bērnus motivēt un sniegt atbalstu. Zināšanas un pieredze, kā arī personīgās vērtības arī ietekmē radošuma izpausmju attīstību. Ja bērni savas dzīves laikā būs apguvuši noderīgas zināšanas, saskārušies ar vairāk pozitīvu pieredzi un viņiem būs izveidojusies personīgo vērtību skala, tad arī radošuma izpausmju attīstība notiks veiksmīgāk. Ja bērnam tiek attīstītas individuālās problēmrisināšanas prasmes, tad viņš labāk spēs piemeklēt netradicionālus un radošus risinājumus dažādās situācijās.

Tā kā bērni pirmsskolā zināšanas apgūst pedagoga vadībā, liela nozīme ir tam, cik attīstīts ir pedagoga radošums. Jo radošāks pedagogs, jo vairāk dažādus netradicionālus risinājumus uzdevumu izpildē viņš var iemācīt bērniem, tādā veidā papildinot bērnu pieredzi, kuru bērni pielietos turpmākajā dzīvē.

Radoša vide veicina radošu domāšanu un ir pamats vērtību veidošanai, radošas vides veidošanās priekšnosacījums ir dažādība (Smilga, 2017; Brakovska, 2018; Walia, 2019; Zdanevych et al., 2020; Fasko, 2001).

Zināšanu apguve netiek īstenota neitrālā telpā, bet gan noteiktā laika, vietas, sociālās vides, kultūras, saimnieciskās dzīves ietvaros, tāpēc vienā mācību grupā var būt ļoti dažāda bērnu zināšanu apguves pieredze. Mācību vide ne vienmēr sastāv no pozitīviem faktoriem, tāpēc nozīmīgi ir izpētīt mācību vidi veidojošos apstākļus, lai sekmētu bērnu mācību sasniegumus (Šūmane, 2012). Lai veidotu radošu vidi, bērniem jāpiedāvā izaicinājumi domāšanai, iztēlei un mācībām. Zināšanu apgušanas, mācīšanās un izpratnes veidošanās prieks pieaugušā vadībā un darbojoties kopā ir nozīmīga pamatemocija, kas veicina radošuma attīstību (Nevanen, Juvonen & Ruismäki 2014).

Izglītības iestāde nodrošina estētisku, funkcionālu, drošu un izglītojamā vispusīgai attīstībai labvēlīgu mācību un audzināšanas vidi (MK, 2016), lai sekmētu bērncentrētas mācību pieejas pielietošanu Latvijas izglītības sistēmā, kā arī lai attīstītu caurviju kompetencēs noteiktās prasmes radošās domāšanas attīstībai – kritiskā domāšanu un problēmu risināšanu, jaunradi un uzņēmējspēju, pašvadītu mācīšanos, sadarbību, pilsonisko līdzdalību un digitālās prasmes (Briška & Kalēja-Gasparoviča 2022).

Izglītības iestādes sociālajai videi būtu jāveicina piederības sajūtas veidošanos, jo pētījumi apstiprina, ka bērni ar izteiktu piederības sajūtu ir motivētāki apgūt jaunas zināšanas un sadarboties (Šūmane, 2012). Darbs komandās caur spēļu aktivitātēm attīsta radošumu (Brakovska, 2018; Zdanevych et al., 2020), tāpat ja piederības sajūta veidošanās pastiprina vēlmi sadarboties, tad pirmsskolas vecuma bērniem pastiprina vēlmi piedalīties spēļu aktivitātēs grupās, kuras veicina radošuma izpausmju veidošanos.

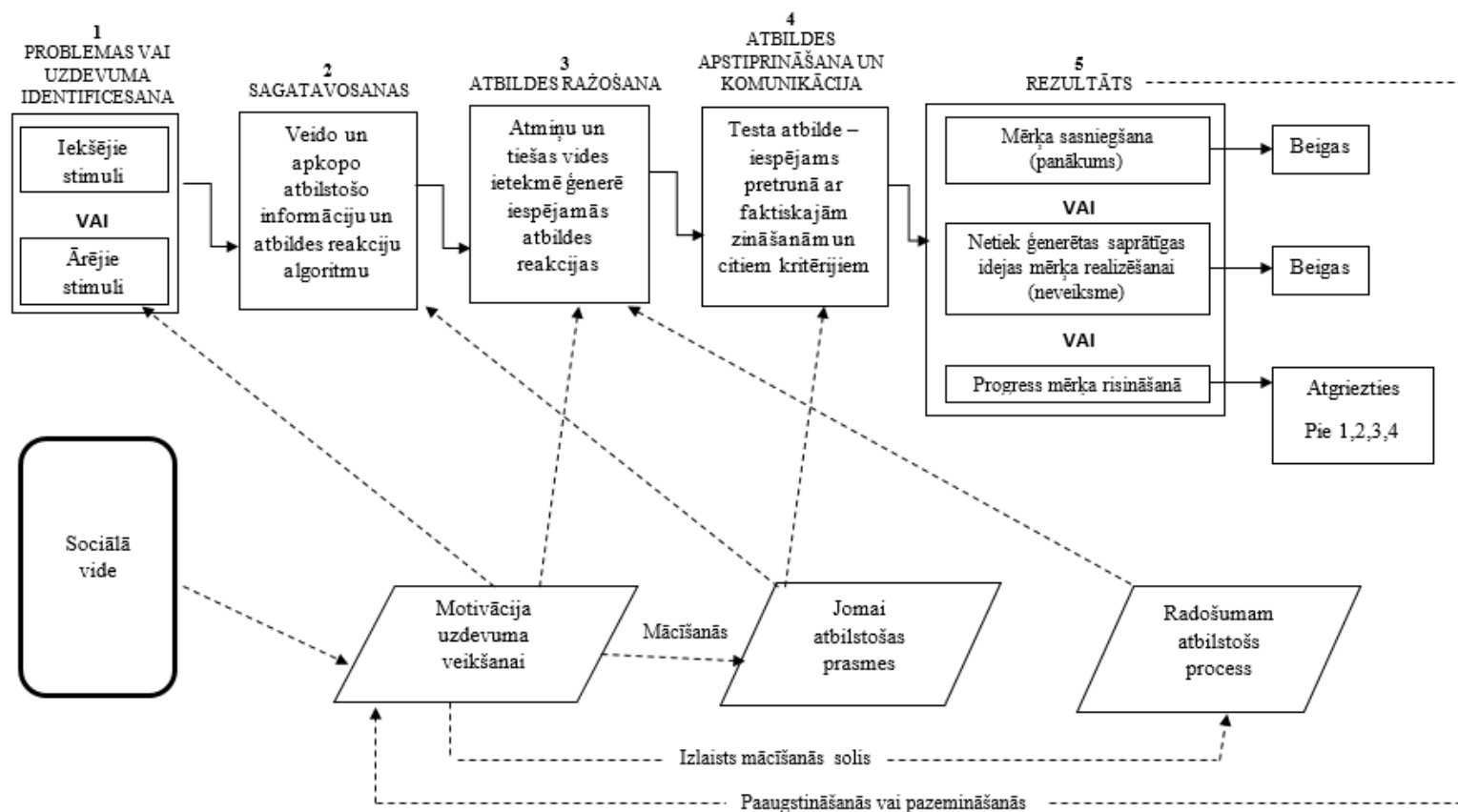
Liela nozīme labvēlīgas vides veidošanā radošuma attīstībai ir arī pedagogu emocionālais atbalsts un pareizo metožu pielietošana darbā ar bērniem, pētījuma rezultāti par pirmsskolas un skolas vecuma bērnu vidi mākslas izpausmju attīstībā apstiprināja, ka grupiņās, kurās strādāja pedagogi, kas emocionāli atbalstīja bērnus uzdevumu veikšanas laikā izmantojot gan verbālo, gan neverbālo saziņu saņēma pozitīvāku atbildes reakciju – bērni aktīvāk iesaistījās mācību procesā. Tas pats attiecas arī uz radošuma veicināšanu, jo pozitīvāka emocionālā reakcija no pedagogu puses, jo lielāka iespēja, ka bērns gribēs radoši izpausties. Kā liels pluss radošas vides veidošanai tiek atzīta pedagogu spēja izmantot tuvākās apkārtnes priekšrocības. Radošuma attīstībai jaunāka vecuma bērniem konstanta vide tiek uzskatīta pozitīvu faktoru. Sociālās vides ietvaros būtu bērniem jāļauj sadarboties, saskaroties ar jaunu vidi nodrošināt, lai tā radītu pozitīvas asociācijas.

Ja bērniem jaunajā vidē izdodas ko radīt šis panākums jāatalgo ar uzslavu, lai stiprinātu bērna pašvērtējumu. Pētījuma ietvaros tika apstiprināts, ka bērni radošākus rezultātus sasniedza neformālā mācību vidē, kurā nebija pārtraukumu un stingri grafiku (Nevanen, Juvonen, & Ruismäki 2014).

Radošas vides pamatā ir labklājība – daudzdimensionāla parādība, kuru iedala trīs daļās – apmierinātas materiālās un garīgās pamatvajadzības, piederības sajūta gan ģimenē, gan sabiedrībā, spēja pašapliecināties un justies gandarītam par paveikto (Nevanen, Juvonen, & Ruismäki, 2014).

Radošas darbības procesu ietekmē sociālā vide (Walia, 2019). Walia formulējis radošuma dinamiskās attīstības definīciju, kurā uzsvērts, ka viens no lielākajiem radošuma ietekmes faktoriem ir tieši sociālā vide. Sociālā vide ir galvenais faktors, kas ietekmē radošo domāšanu uzsvērts arī kreativitātes komponentu teorijā (Amabile, 2012) (skatīt 2.attēlu).

Radošuma attīstība bērniem 6-7 gadu vecumā



*Pārtrauktās līnijas norāda uz noteiktu faktoru ietekmi uz citiem. Nepārtrauktās lauztās līnijas norāda uz procesa soļiem, kur ir iespējamas lielas secības variācijas. Taisnas nepārtrauktas līnijas attēlo tikai tiešo un primāro ietekmi

2. attēls. **Kreativitātes komponentu teorija** (Amabile, 2012)
 Figure 2 **Theory of components of creativity** (Amabile, 2012)

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Pētījums par radošuma attīstību bērniem 6-7 gadu vecumā tika veikts laika posmā no 2023. gada 29. marta līdz 2023. gada 2. maijam. Tika izvirzīts pētījuma mērķis: “Teorētiski analizēt radošuma būtību un attīstību ietekmējošos faktoros un veikt pētījumu par 6-7 gadus vecu bērnu radošuma attīstību pirmsskolas izglītības iestādē” un formulēts pētījuma jautājums: “Vai un kādā veidā ir iespējams attīstīt bērnu radošumu 6-7 gadus vecumā pirmsskolas izglītības iestādē?”

Saskaņā ar pētījuma mērķi un pētījuma uzdevumiem, tika izmantota triangulārā novērtēšana un datu apstrāde programmā IBM SPSS Statistics versija 29.0.1.0 (Kronbaha alfa tests, Kolmagorova – Smirnova tests, Manna – Vitneja tests, Kendala korelācijas tests). Pētījuma bāzi veido: X pirmsskolas izglītības iestādes 10 izglītojamo vecumā no 6 -7 gadiem, 2 pedagogi, 8 izglītojamo vecāki. Grupas sastāvā, 8 bērni – 6 gadu vecumā un 2 bērni – 7 gadu vecumā.

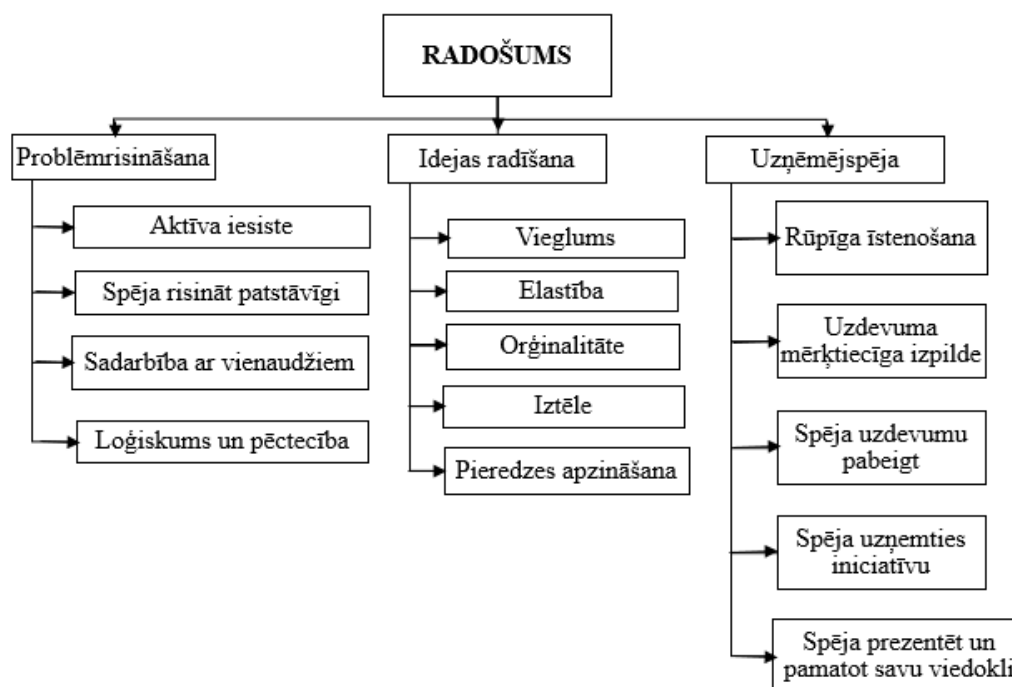
Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tikai izveidotas novērtēšanas lapas pirmsskolas izglītības pedagogiem, kā arī vērtēšanas kritēriji un novērtēšanas lapas izglītojamo vecākiem, ar kuras starpniecību tika iegūta arī vecāku atļauja bērnu novērošanai un novērtēšanai. Četrpadsmit novērošanas lapas rādītāji tika iedalīti trīs kritērijos – problēmrisināšana, idejas radīšana un uzņēmējspēja (skatīt 4. attēlu).

Tā kā maz ticams, ka atsevišķa novērošana var sniegt atbildi uz pētījuma jautājumu, jo var izpausties neobjektivitāte, tika izmantota triangulārā izglītojamo novērtēšana, kas nodrošina spēcīgāku pamatojumu secinājumiem un nodrošina pētniecības pārredzamību un stabilitāti (Hammerton & Munafò, 2021).

Novērtēšanā piedalījās 2 pirmsskolas pedagogi un izglītojamo vecāki. Profildatos par izglītojamajiem tikai ievākta informācija par vecumu, dzimumu un tautību. Profildatos par vecākiem informācija netika ievākta. 2 pedagogi aizpildīja novērtēšanas lapas par 10 izglītojamajiem – 3 meitenēm un 7 zēniem, vecāki aizpildīja 8 novērtēšanas lapas par 3 meitenēm un 5 zēniem, divas novērtēšanas lapas no vecāki netika saņemtas atpakaļ.

Novērojot bērnu darbībā, vērtēšanai noteikti 5 līmeņi: 1 - netiek novērots, 2 - novērots reti, nepieciešams pamudinājums un palīdzība; 3 - novērots fragmentāri, dažreiz nepieciešams pamudinājums vai palīdzība, 4 - novērots bieži pazīstamās

situācijās, jaunās nepieciešams pamudinājums vai palīdzība, 5 - novērots patstāvīgi, gan pazīstamās, gan jaunās situācijās.



4. attēls. **Radošuma struktūra** (autores veidots)
Figure 4 Structure of creativity (created by the author)

Dati tika kodēti un apstrādāti, izmantojot programmu SPSS. Kronbaha alfa (*Cronbach's alpha*) testa rezultātā $\alpha = .922$. Tā kā $\alpha > .7$, šie dati liecina, ka anketai ir laba iekšējā saskaņotība un iegūtie rezultāti ir ticami. Kolmogorova – Smirnova (*Kolmogorov-Smirnov*) tests norāda, ka $p < .05$ visi dati neatbilst normālajam sadalījumam, tātad turpmāk tiek izmantoti neparametriskie testi.

Novērtēšanas datu analīze *Evaluation data analysis*

Datu analīzē vispirms tika analizēti kritēriji. Kendala korelāciju tests liecina, ka starp kritērijiem *Problēmrisināšana* un *Uzņēmējspēja* novērojama vidēji cieša sakarība, kur $r = .638$, $p < .001$. Tas varētu norādīt uz to, ka bērni, kuri tiks mudināti aktīvi un patstāvīgi darboties, uzdevumus spēs veikt rūpīgāk, mērķtiecīgāk, kā arī biežāk uzdotos uzdevumus pabeigt. Starp kritērijiem *Problēmrisināšana* un *Idejas radīšana*, novērojama vāja sakarība kur $r = .349$, $p = .017$ *Idejas radīšana*

un *Uzņēmējspēja*, kur $r = .349$, $p = .019$. Lai arī tā nav liela, tomēr norāda, ka starp kritērijiem ir sakarības un pilnveidojot vienu, netieši tiek veicināta otra pilnveide.

Situācijas labākai izpratnei tika analizētas vidējās vērtības kritēriju raksturojošo rādītāju novērtējumos un statistiski nozīmīgās atšķirības atkarībā no bērna dzimuma (skatīt 2. tabulu).

Frekvenču tests tikai veikts 14 pētījuma rādītājiem. Frekvenču testa zemākā vidējā vērtība (Mean 3.14) rādītājā *Aktīva iesaiste problēmrisināšanā* norāda uz to, ka sociālu apstākļu ietekmē, bērni kļuvuši pasīvi un nevēlas iesaistīties problēmsituāciju risināšanā. Arī rādītājā *Pieredzes apzināšana* vidējā vērtība ir 3.14 un rādītājā *Uzdevuma mērķtiecīga īstenošana* 3.25, kas liecina par to, ka bērni biežāk izvēlas darbu neturpināt, ja tas viņiem sagādā grūtības, tāpēc 5 – 7 gadu vecumā, kā iepriekš minēts teorētiskajā literatūrā (Zdanevych et al., 2020; Briška & Kalēja-Gasparoviča, 2022), liela nozīme ir nodrošināt spēju un prasmju līmenim atbilstošus uzdevumus.

2.tabula Novērtējums kritēriju rādītājiem

Table 2 Evaluation of criteria indicators

Rādītājs	Frekvenču tests	Manna - Vitneja testa		
		Ranga vidējā vērtība		p
		meitenēm	zēniem	
Aktīva iesaiste problēmrisināšanā	3.14	17.17	13.24	-
Spēja risināt uzdevumus patstāvīgi	3.64	11.94	15.71	-
Spēja sadarboties ar vienaudžiem	3.71	11.39	15.97	-
Loģiskums un pēctecība uzdevuma izpildes laikā	3.82	15.89	13.84	-
Vieglums idejas radīšanā	3.50	21.50	11.18	,001
Elastība idejas radīšanā	3.32	19.06	12.34	,029
Idejas oriģinalitāte	3.54	20.94	12.34	.003
Iztēles pielietošana idejas radīšanā	3.54	21.06	11.39	,002
Pieredzes apzināšana	3.14	15.67	13.95	-
Uzdevuma rūpīga īstenošana	3.82	15.50	14.03	-
Uzdevuma mērķtiecīga īstenošana	3.25	12.33	15.53	-
Spēja pabeigt uzdevumu	3.82	14.67	14.42	-
Spēja uzņemties iniciatīvu	3.46	15.33	14.11	-
Spēja prezentēt un pamatot savu viedokli	3.39	16.17	13.71	-

Manna - Vitneja testa (*Mann-Whitney Test*) rezultātā statistiski nozīmīgas atšķirības tika konstatētas starp dzimumiem rādītājā *Vieglums idejas radīšanā* ($p = ,001$), ranga vidējā vērtība augstāka ir meitenēm (Mean Rank 21.50), bet zēniem (Mean Rank 11.18). Tas norāda uz to, ka meitenēm šajā grupā ir vieglāk

radīt dažādas idejas. Statistiski nozīmīgas atšķirības tiek konstatētas starp dzimumiem rādītājā *Elastība idejas radīšanā* ($p = ,029$): ranga vidējā vērtība augstāka ir meitenēm (Mean Rank 19.06), bet zēniem (Mean Rank 12.34), tas norāda uz to, ka meitenes piedāvā daudz dažādus variantus idejas īstenošanai un meiteņu pielāgošanās spējas ir labākas nekā grupas zēniem.

Statistiski nozīmīgas atšķirības tiek konstatētas starp dzimumiem rādītājā *Idejas oriģinalitāte* ($p = ,003$), vidējā vērtība augstāka ir meitenēm (Mean Rank 20.94), bet zēniem (Mean Rank 12.34), meitenes grupā biežāk gan ar pedagoga palīdzību, gan patstāvīgi izstrādā oriģinālas idejas.

Statistiski nozīmīgas atšķirības tiek konstatētas starp dzimumiem rādītājā *Iztēles pielietošana idejas radīšanā* ($p = ,002$), ranga vidējā vērtība augstāka ir meitenēm (Mean Rank 21.06), bet zēniem (Mean Rank 11.39), tas norāda uz to, ka meitenēm ir attīstītāka iztēle nekā zēniem, kura tiek pielietota radošā darbībā.

Manna Vitneja testa (*Mann-Whitney Test*) rezultātā visas statistiski nozīmīgās atšķirības tika konstatētas idejas radīšanas kategorijā, kura sevī ietver vieglumu, elastību, oriģinalitāti un iztēli tāpēc autore secina, ka šī pētījuma ietvaros meitenēm 5-7 gadu vecumā ir vieglāk ģenerēt oriģinālas idejas pielietojot savu iztēli un piemeklēt labākās metodes ideju īstenošanai.

Problēmrisināšanas un uzņēmējspējas kategorijās statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no bērna dzimuma netika konstatētas. Tomēr, problēmrisināšanas rādītājā *Spēja risināt uzdevumus patstāvīgi* zēnu ranga vidējā vērtība (Mean Rank 15.71) ir augstāka nekā meitenēm (Mean Rank 11.94). Autores pieredze prakses laikā liecina, ka grupas zēni ir pārliecinātāki par sevi nekā meitenes, un tas varētu būt viens no faktoriem, kas ietekmē spēju risināt uzdevumus patstāvīgi.

Arī rādītājā *Spēja sadarboties ar vienaudžiem* zēnu ranga vidējā vērtība (Mean Rank 15.97) ir augstāka nekā meitenēm (Mean Rank 11.39). Autores pieredze prakses laikā liecina, ka grupas zēni savā starpā komunicē krievu valodā, bet 2 no 3 meitenēm komunicē tikai latviski. Tas varētu būt viens no faktoriem, kas ietekmē bērnu savstarpējo sadarbību – bērniem, kuriem sadarbības laikā nav valodas barjeras risināt uzdevumus kopā ir vieglāk, nekā tiem kuriem savstarpējā komunikācija sagādā grūtības.

Kendala korelācijas testa rezultātā liecina par to, ka vidēji ciešas un ciešas sakarības pastāv starp visiem rādītājiem. Tas pierāda, ka ikkatrs rādītājs ietekmē

radošuma attīstību bērniem 5-7 gadu vecumā un ka šie rādītāji ir savā starpā saistīti.

Autore piedāvā kritērija *Iejas radīšana* raksturojošo rādītāju korelāciju analīzi (skatīt 3.tabulu).

3.tabula **Vidēji ciešas un ciešas korelācijas starp rādītājiem kritērijā "Iejas radīšana"**
Table 3. Moderately close and close correlations between scores in the criterion "Idea Generation"

	Vieglums idejas radīšanā	Elastība idejas radīšanā	Iejas oriģinalitāte
Elastība idejas radīšanā	$r = .633, p < .001$		
Iejas oriģinalitāte	$r = .839, p < .001$	$r = .670, p < .001$	
Iztēles pielietošana idejas radīšanā	$r = .806, p < .001$	$r = .626, p < .001$	$r = .780, p < .001$

Iztēles pielietošana idejas radīšanā rādītājam ir cieši sakarība ar *Vieglums idejas radīšanā* $r = .806, p < .001$ un *Iejas oriģinalitāte* $r = .780, p < .001$. Arī starp rādītājiem *Iejas oriģinalitāte* un *Vieglums idejas radīšanā* pastāv cieša sakarība $r = .839, p < .001$. Autore secina, ka pedagogiem, kā iepriekš minēts zinātniskajā literatūrā (Graue, Whyte, & Karabon, 2015), jāpielieto tādas metodes, kas attīsta bērnu iztēli, piemēram, literatūrā balstītas metodes, lomu spēles, sižeta lomu rotaļas. Tādā veidā tiks attīstīts arī bērnu radošums.

Starp rādītājiem *Spēja pabeigt uzdevumu* un *Uzdevuma rūpīga īstenošana*, *Uzdevuma mērķtiecīga īstenošana* arī novērojama vidēji cieša sakarība, kas liecina, ka ja bērni pirmsskolas izglītības iestādē apgūs prasmi rūpīgi veikt uzdevumus un pedagogs mudinās un motivēs bērnus mērķtiecīgai darbībai, ir lielāka iespēja, ka uzdevums tiks izpildīts, kā arī tiks nostiprinātas uzņēmējspējas prasmes un attīstīts bērnu radošums.

Pēc datu novērošanas analīzes autore secina, ka kritēriji *Problēmrisināšana*, *Uzņēmējspēja* un *Iejas radīšana* ir savstarpēji saistīti un pilnveidojot vienu, netieši tiek veicināta otra pilnveide, piemēram, bērni, kuri tiks mudināti aktīvi un patstāvīgi darboties, uzdevumus spēs veikt rūpīgāk, mērķtiecīgāk, kā arī biežāk uzdots uzdevumus pabeigs.

Meitenēm šajā grupā ir attīstītāka iztēle, tāpēc viņas spēja vieglāk radīt dažādas idejas, piedāvāt daudz dažādus variantus idejas īstenošanai un meitenes labāk spēj pielāgoties dažādām jaunām situācijām.

Pārliecinātība par sevi ir viens no faktoriem, kas ietekmē spēju risināt uzdevumus patstāvīgi.

Sociālā vide iever sevī arī komunikāciju un multikulturālā pirmskolas izglītības iestādes vidē, kurā bērni komunicē vairākās valodās var rasties komunikācijas grūtības, kas kavēs sadarbības prasmju attīstību, tādā veidā arī kavēs radošuma attīstību.

Secinājumi

Conslusions

1. Lai sekmētu radošuma attīstību, būtu jānodrošina radoša un droša vide – ar visiem nepieciešamajiem resursiem, lai darbotos, kurā bērniem nebūtu fizisku kairinājumu, kas traucē produktivitātei, kā arī tiktu nodrošināts psiholoģisks un emocionāls atbalsts. Pedagoģs ir atbildīgs, par drošas un radošas vides iekārtošanu, kas radītu apstākļus radošuma attīstībai.
2. Pirmskolas izglītības iestādes sociālā vide jāveido tā, lai bērni justos piederīgi, tādā veidā tiks pastiprināta vēlme sadarboties, kā arī piedalīties spēļu aktivitātēs grupās un tiks attīstīts radošums. Videi nevajadzētu būt konstantai, tai jābūt mainīgai, jo tas ir viens no faktoriem, kas veicina radošuma izpausmju attīstību.
3. 5-7 gadu vecumā ļoti svarīgi integrēt radošumu kā spēles elementu, jo bērniem tā informāciju uztvert ir vieglāk, rotaļnodarbību laikā piedāvāt izvēles iespējas, ļaut bērniem darboties gan individuāli, gan komandā.
4. Zināšanas un pieredze, kā arī personīgās vērtības ietekmē radošuma attīstību. Ja bērni savas dzīves laikā būs apguvuši noderīgas zināšanas, saskārušies ar vairāk pozitīvu pieredzi un viņiem būs izveidojusies personīgo vērtību skala, tad arī radošuma izpausmju attīstība notiks veiksmīgāk. Šis uzdevums būtu jāveic gan pirmsskolā, gan ģimenē.
5. Ja bērnam tiek attīstītas individuālās problēmrisināšanas prasmes, tad viņš labāk spēs piemeklēt netradicionālus un radošus risinājumus dažādās situācijās.
6. Pedagoģa attieksmei un kompetencei ir liela nozīme radošuma attīstībā, ja pedagoģs būs atbalstošs, motivēs bērnus, spēs noteikt bērnu stiprās un vājās puses un piedāvās uzdevumus atbilstoši spēju līmenim, kā arī pārlieku

neierobežos bērnus, tas var stiprināt bērnu pārliecību par sevi un veicināt radošuma attīstību.

7. Pedagogam ir liela nozīme grupu darba organizēšana, jāprot darbu organizēt secīgi, bet tomēr pārāk neierobežojot bērnus, lai nekavētu radošuma attīstību.
8. Pedagoģa komunikācijas prasmēm jābūt labi attīstītām, lai nodrošinātu emocionālo un psiholoģisko atbalstu, atbilstoši bērnu individuālajam vajadzībām.
9. Lai gan loģiskums un pēctecība ir viens no problēmrisināšanas rādītājiem, iespējams, tas nav viens no galvenajiem radošuma attīstību ietekmējošajiem faktoriem, jo kā minēts radošuma dinamiskā definīcijā - nelīdzsvarotības apzināšanās ir viens no četriem radošumu veidojošajiem elementiem, kas nozīmē, ka kaut arī dažreiz zinām, kādā secībā būt jāveic uzdevums, lai tas būt loģisks un pēctecīgs, dažreiz, lai īstenotu savu radošo ideju šis loģiskuma un pēctecības solis būtu jāizlaiž.

Summary

The aim of the article was to theoretically study the factors affecting creativity and analyze the possibilities of creativity development in 6-7 year old children. In the first part of the article the author studies and analyzes creativity in the theories of scientists and the factors affecting the development of creativity. The second part of the article analyzes and interprets the triangular evaluation data obtained from 2 groups of teachers and 8 children's parents, who evaluated creativity development of 10 children.

Based on the researched and analyzed data, the following conclusions are made:

1. In order to promote the development of creativity, a creative and safe environment should be provided - with all the necessary resources to work, in which there would be no physical irritations for children that interfere with productivity, and psychological and emotional support should also be provided. The teacher is responsible for setting up a safe and creative environment that would create conditions for the development of creativity.
2. The social environment of the preschool educational institution should be designed in such a way that children feel they belong, in this way the desire to cooperate will be strengthened, as well as to participate in game activities in groups and creativity will be developed. The environment should not be

constant, it should be variable, because it is one of the factors that contribute to the development of expressions of creativity.

3. At the age of 6-7, it is very important to integrate creativity as an element of play, because it is easier for children to perceive information, to offer choices during play lessons, to allow children to work both individually and in a team.
4. Knowledge and experience, as well as personal values, influence the development of creativity. If children have acquired useful knowledge, encountered more positive experiences and developed a scale of personal values during their lifetime, then the development of expressions of creativity will also be more successful. This task should be done both in the preschool and in the family.
5. If the child develops individual problem-solving skills, he will be better able to find unconventional and creative solutions in different situations.
6. The attitude and competence of the educator is of great importance in the development of creativity, if the educator is supportive, motivates the children, is able to determine the strengths and weaknesses of the children and offers tasks according to the level of abilities, as well as does not limit the children too much, it can strengthen the children's self-confidence and promote the development of creativity.
7. The organization of group work is of great importance to the teacher, he must be able to organize the work sequentially, but still not restricting the children too much, so as not to hinder the development of creativity.
8. The teacher's communication skills must be well developed in order to provide emotional and psychological support, according to the individual needs of the children.
9. Although logic and continuity are one of the indicators of problem solving, it is probably not one of the main factors influencing the development of creativity, because as mentioned in the dynamic definition of creativity - the awareness of imbalance is one of the four elements that make up creativity, which means that although sometimes we know in which a task must be performed in sequence, so that it is logical and sequential, sometimes, in order to implement your creative idea, this logical and sequential step should be skipped.

Literatūra**References**

- Amabile, T. (2011). *Componential theory of creativity*. 538-559 Boston, MA: Harvard Business School. Retrieved from https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4927777/mod_resource/content/0/TeresaAMabile.pdf
- Aminolroaya, S., Yarmohammadian, M. H., & Keshtiaray, N. (2015). *Methods of nurturing creativity during preschool term: An integrative study*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094366.pdf>
- Beļickis, I., (Sast.), Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V. (vad.), Šalme, A. (2000) *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Retrieved from <http://www.termnet.lv/Term.aspx?tabindex=1&search=order&indefiniton=False&subject=0&allak=False&language=0>
- Brakovska, V. (2018). Domāšana un radošums. No S. Lazdiņa (red) *Latviešu valodas aģentūras (LVA) zinātniski metodisks izdevums "Tagad", 1*, Nr. 11, 22-30. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Solvita-Burr-Poseiko/publication/344339899_Poseiko_S_2018_Multimodali_teksti_latviesu_valodas_apguve_zinasanam_prasmem_un_priekam_Multimodal_texts_in_Latvian_Language_Learning_Developing_Knowledge_Skills_Emotions_Lazdina_S_ed_Tagad_1_100_-_113/links/5f6a0303458515b7cf46c67b/Poseiko-S-2018-Multimodali-teksti-latviesu-valodas-apguve-zinasanam-prasmem-un-priekam-Multimodal-texts-in-Latvian-Language-Learning-Developing-Knowledge-Skills-Emotions-Lazdina-S-ed-Tagad-1-10.pdf#page=22
- Briška, I. & Kalēja-Gasparoviča, D. (2020). Skolēna radošuma sekmēšana un vērtēšana. *Skolotāju izglītības joma: Vizuālās mākslas metodika pirmsskolā; vizuālās mākslas metodika sākumizglītībā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. Retrieved from https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/54426/skolena_radosuma_sekmesana_un_vertesana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Deiviss, G. A. (1982). A model for teaching for creative development. *Roeper Review*, 5(2), 27–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783198209552674>
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity research journal*, 13(3-4), 317-327. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=a43374cdea4029f7eae03e682bab683558872bd7>
- Graue, E., Whyte, K., & Karabon, A. E. (2015). The power of improvisational teaching. *Teacher Education Faculty Publications*, 96. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/232763725.pdf>
- Hammerton, G. & Munafò, M.R. (2021). Causal inference with observational data: the need for triangulation of evidence. *Psychological Medicine* 51, 563–578. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0033291720005127>

- MK Nr. 480 (2016). *Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība*. Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/283735-izglitotamo-audzinasanas-vadlinijas-un-informacijas-macibu-lidzeklu-materialu-un-macibu-un-audzinasanas-metozu-izvertesanas>
- Nevanen, S., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2014). Kindergarten and school as a learning environment for art. *International Journal of Education Through Art*, 10(1), 7-22. DOI: https://doi.org/10.1386/eta.10.1.7_1
- Smilga, S. (2017). Kreativitāti attīstoši uzdevumi otrās svešvalodas apgūvē studiju procesā. *XVIII Turība University conference communication in the global village: interests and influence, 181-191*. Retrieved from <https://www.turiba.lv/storage/files/conference-xviii-turiba18052017final.pdf#page=182>
- Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (1996). *How to Develop Student Creativity*. Retrieved from https://books.google.lv/books?hl=lv&lr=&id=KkLREMn3alsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Develop+Student+Creativity,+by+R.+J.+Sternberg+%26+W.+M.+Williams,+1996,+Alexandria,+&ots=fsEGYGa4J6&sig=5WG0j3Nv2V6cPDz98n36s2iB3To&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Šūmane, I. (2012). *Pusaudžu mācību sasniegumus veicinoša mācību vide*. Retrieved from http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4671/20543-Ilze_Sumane_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zdanevych, L., Buchkivska, V., Greskova, B., Andrievskiy, A., & Perminova, L. (2020). Creativity formation in the context of social and psychological adaptation of preschoolers aged 5-6 Years. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8, 79-91. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/creativity-formation-in-the-context-of-social-and-psychological-adaptation-of-preschoolers-aged-5-6-years>
- Walia, C. (2019). A dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237-247. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641787>

MONOLOGISKĀ UN DIALOGISKĀ METODE SOCIĀLO ZINĀTŅU STUDIJU PROCESĀ

Monologic and Dialogic Method in the Process of Social Science Studies

Roberta Steinberga

Riga Technical University, Latvia

***Abstract.** Higher education, faced with many of today's global challenges, focuses on innovative approaches to the organization of the study process, which will be able to professionally prepare and develop students' thinking. It is important for social science students, especially future social science professionals, to develop a holistic experience. Therefore, the purpose of the article is to analyze monological and dialogic methods in the study process. Studies based on verbal text knowledge transfer develop the working memory of a social science professional, but the ability to navigate and work in real professional situations remains very weak. It is hoped that students will acquire the necessary skills in practice, although in reality the acquired theoretical knowledge exists separately from the specific case and the ability to work with this case. The conclusions show, that it is necessary not only to teach students to work with a large amount of information, but also to highlight the importance of how to apply it in practice and whether it is possible at all. The most important conclusions show, that by using the dialogic method, students delve into various events, they develop an "image" of the topic, a context is formed for knowledge, an understanding of the studied phenomena is gained, and experience is formed. In order to implement the dialogic method, the teacher places significant emphasis on group relations and processes. Ideally, all group processes become study processes. The method of the article is the analysis of theoretical literature.*

***Keywords:** dialogic method, monologic method, study process*

Ievads

Introduction

Mūsdienu augstākā izglītība reaģē uz daudziem pasaules globāliem izaicinājumiem un pārmaiņām. Tas īpaši skar sociālo zinātņu studentu profesionālo sagatavošanu un viņu domāšanas attīstību. Mūsdienu izglītība nav vērsta uz informācijas, zināšanu nodošanu, bet studentu spēju pielietot zināšanas,

spēju tās pārvaldīt dažādās profesionālās dzīves jomās, un rast risinājumus nestandarta gadījumos.

Bieži vien studiju procesā atkārtojas viena un tā pati situācija - pedagogs monologa veidā izklāsta visiem pieejamu informāciju, lietojot diezgan formālu zinātnisko valodu, kas dažreiz tiek papildināta ar vizuālo materiālu. Studiju procesa satura izklāsts ir sadalīts pēc tēmām jeb diskursīvs, kas pastāv atsevišķi ne tikai no citiem priekšmetiem, bet arī nesaistītas paliekas tēmas viena studiju priekšmeta ietvaros. Arī pats studiju process ir secīgs, lineārs, jo izriet no pedagoga studiju plāna, kas ierobežo studentiem iekļauties studiju procesa virzībā. Pētījumi parāda, ka dialoga metodes pielietošana studiju nodarbībās ir ierobežota, lielākoties pedagogi uzdod faktoloģiskus jautājumus, bet studenti atbild ar īsām un iegaumētām atbildēm (Lintnera & Šed'ová, 2022, 2). Līdz ar to, pašreizējais studiju stils augstākajā izglītībā, galvenokārt, orientējas uz pedagogu, atstājot maz vietas aktīvai studēšanai un studentu līdzdalībai (Børte et al., 2020; Lintnera & Šed'ová, 2022, 2).

Var spriest, ka augstākās izglītības iestādēs joprojām dominē monoloģiskā metode, kur galvenais uzsvars tiek likts uz informācijas nodošanu. Būtisku lomu ieņem pedagogs kā informācijas sniedzējs un izskaidrotājs. Tāda pieeja ne tikai samazina studentu motivāciju, bet arī neļauj gūt kopā ar zināšanām holistisku pieredzi, kas ir īpaši svarīgi sociālo zinātņu studentiem.

Dialogiskā metodē svarīgu lomu aizņem nevis indivīds, bet visas grupas attiecības, kas nosaka studiju kursa virzību. Students un pedagogs kopā veido studiju notikumus, kontekstus, kas ļauj iegūt pieredzi. Spēcīga motivācija un dziļa iesaistīšanās rodas, jo studenti sajūt saistību ar tēmām un situācijām, kas saskan ar viņu personīgajām vērtībām un interesēm. Dialogiskajā metodē visi iepriekš izolētie kursa priekšmeti savienojas konkrētos studiju notikumos. Tādā veidā veidojas veseluma izpratne, saikne starp abstraktām un konkrētām zināšanām. Tas, savukārt, veido studenta veseluma pieredzi.

Raksta mērķis ir analizēt monoloģisko un dialogisko metodi studiju procesā. Īpaši pievēršot uzmanību dialogiskai metodei kā studiju notikuma teorētiskajam pamatojumam, kas balstās uz četriem pīlāriem (Zolotovickij, 2001): ideja par individualizējošu metodi (H. Rikerts), M. Bubera koncepts par “*Es-Tu*” (M. Bubers), semantiskais trīsstūris (Č. Ogdens un I. Ričards) un trīs sabiedrības izpratnes kritēriji: ārējā sabiedrība, sociometriskā matrica, sociāla realitāte (J. Moreno).

Raksta pētnieciskā metode ir teorētiskās literatūras analīze. Tika izmantotas tādas datubāzes kā Google Scholar, ScienceDirect, SciELO, Springer, Emerald Publishing, ProQuest Ebook Central.

Sociālo zinātņu studentu studiju specifika *Study features of social science students*

Teorijas un prakses attiecības sociālajās zinātnēs principiāli atšķiras no dabaszinātnēm un būtiski nosaka arī pašu studiju procesa organizācijas metožu izmantošanas specifiku.

Galvenā atšķirība ir tāda, ka nav savstarpējās atbilstības: viena prakses teorija var būt saistīta ar daudzām praksēm, viena un tā pati prakse var tikt izskaidrota ar dažādām teorijām. Pēdējo desmit gadu laikā ir parādījušās prakses, kuras nevar izskaidrot ar nevienu teoriju, un teorijas, kuras nevar nedz pierādīt, nedz noraidīt. Arī pats eksperiments visās sociālajās zinātnēs nevar būt “tīrs”.

Tātad, sociālo zinātņu students nevar izvērtēt konkrētu gadījumu, ierobežojoties ar vienu redzējumu, un interpretējot to, pamatojoties uz tikai vienu teorētisku konstrukt, kas izskaidro visas uzvedības cēloņsakarības. Tāds darbs līdzinās duālistiskās pasaules ainai, kas prasa “objektīvu izskaidrošanu”. Cilvēks ir aktīvs subjekts, nevis objekts, un viņa izziņa var būt dialogiska. Saskaņā ar H. Rikertu (Rikkert, 1998), tās ir individualizējošās metodes rezultāts, pacelšanās no vispārējā uz individuālo un unikālo parādību.

Inženiera vai ārsta uzdevums ir pilnīgi pretējs, jo izriet no vispārināšanas pieejas: no konkrētā uz vispārīgo, no konkrētā uz abstrakto, lai šīs vispārīgās zināšanas pielietotu citam konkrētam, atpazīstot šo konkrēto jau izveidotā klasifikācijā. Toties individualizējošā metode prasa vērtību saprašanu un jēgas izskaidrošanu, kas dabaszinātnēs netiek akcentēts. Pēc Rikerta (Rikkert, 1998), sociālo zinātņu profesionālim nevar būt svešu un nepareizu vērtību.

Tādējādi, sociālo zinātņu studentiem jāveido holistiska, vienota pieredze, jo nākotnes darbs, kas ir saistīts ar cilvēkiem, prasa spēju mijiedarboties ar dažādām realitātēm un to vērtībām, kas, savukārt, stipri atšķiras no dabas un eksakto zinātņu darba specifikas. Šī pieredze var rasties tikai pašas situācijas pārdzīvošanā, nevis tālajā praksē, bet gan šeit un tagad – studiju nodarbībā, iekļaujot gan studentu domas, gan viņu pārdzīvojumus.

Tomēr pedagogs bieži vien turpina izmantot ierasto tradicionālo pieeju: ieviešot formālas definīcijas, un piedāvājot dažādus teorētiskos skatījumus uz konkrētiem fenomeniem. Pedagogs koncentrējas uz pierādījumiem, pastiprina to ar empīriskajiem datiem un vizuālo materiālu. Mazāk uzmanības tiek veltīti grupu procesiem, tāpēc, neraugoties uz augstu studentu motivāciju, studiju process turpina būt monoloģisks. Arī teorijas ilustrācija ar piemēriem no dzīves nav pietiekama, jo liek studentam iegaumēt teoriju, lai iegūtu atbilstošas zināšanas. Bet šīs zināšanas paliek formālas tāpēc, ka students tās nespēj pielietot praksē (Badmaev, 2004, 43).

Pēc būtības, šāda studēšana līdzinās žurnālistiskam skatījumam uz zinātni. Autore pieņem, ka studenti redz milzīga apjoma informāciju, pētījumus un to rezultātus. Tomēr trūkst galvenā aspekta – prasmes izcelt būtisko un apzināties zināšanu pielietošanas robežas, kā arī atzīt šo zināšanu ierobežoto patiesību. Pētījumi liecina, ka studijas nevar aplūkot tikai kā individuālos kognitīvos procesus, kā rezultātā cilvēki ražo informāciju. Studija ir mācīšanās domāt un spriest, esot daļai no konteksta un piedaloties sociālajā praksē (Ligorio & César, 2012, 9).

Pēc autores uzskatiem, mūsdienu sociālo zinātņu students nezina kā pielietot savas teorētiskās zināšanas, jo neatrados problēmsituācijās. Arī praksē iegūtā pieredze netiek izskaidrota, apzināta un tā nav pilnībā pārdzīvota, tā nav spējīga pilnā mērā apvienot visas zināšanas, ko deva universitāte.

Turklāt ar prakses gadījumu modelēšanu vien nepietiek, lai sociālo zinātņu profesionālis spētu veiksmīgi strādāt ar nestandarta prakses situācijām. Nepieciešams pievērst uzmanību studiju procesam, kur studentiem būtu iespēja praktiski izmēģināt reālas dzīves gadījumus. Studijām vajadzētu ne tikai ģenerēt zināšanas, bet arī tās piemērot reālām situācijām, kā tas notiek ikdienā (Laurillard, 2001, 23). Tomēr akadēmiskā izglītība ir vairāk vērsta uz sekundāro jeb apkārtējas pasaules aprakstīšanu.

Mūsdienās sociālo zinātņu studijās ir pieprasītas dažādas metodes: diskusijas metode, stāstu stāstīšanas metode, dramatizācijas metode, deduktīvā un induktīvā metode (Jaganatha, 2023).

Tomēr jaunākie pētījumi un izglītības tendences iezīmē nepieciešamību sociālo zinātņu studentiem piedalīties studiju procesā, kur viņi satiekas ar praktiskām situācijām, kas ir pietuvinātas reālai dzīvei (Sá & Serpa, 2020; Veiga; 2022). Šāda pieeja sniedz studentiem iespēju iegūt praktiskas prasmes un radoši

risināt reālas problēmas, sagatavojot viņus nākotnes profesionālajiem izaicinājumiem. Pētnieki (Ciepliński & Karkut-Rzondtkowska, 2019) uzsver, ka psihodramas elementi studiju procesā ļauj pietuvināties reālai dzīves situācijai, tādējādi palīdz psiholoģijas studentiem iegūt pieredzi, attīstīt teorētiskās un praktiskās iemaņas. Toties Moreno pieejas metodes (psihodrama, sociodrama, sociometrija) ir lieliska pieredzes apguves metode (Nery & Gisler, 2019; Giacomucci, 2021). Mācīšanās darbības ir dabiskāka un vairāk līdzinās ikdienas dzīves notikumiem nekā tradicionālās metodes (Nolte, 2018; Giacomucci, 2021).

Monoloģiskā un dialogiskā metode

Monologic and dialogic method

A. Nesari apgalvo, ka šobrīd izglītības sistēmām visā pasaulē ir raksturīga uz monologa balstīta izglītība, kur no paša studiju sākuma, un tās beigām tiek dzirdēta vienīgi pedagoga idejas un runa (Nesari, 2015). Monologa metode tiek apskatīta kā “autoritārs diskurss” (McKnight, 2002:49), kurš veicina kopīgu un universālu vērtību iedibināšanu, bet ignorē atšķirības, kas pastāv starp dažādiem indivīdiem (Nesari, 2015, 2). Līdz ar to, monoloģiskā studiju metode atspoguļo tradicionālo pedagoģiju, kur pedagogs ieņem centrālo vietu (Hosek & Handsfield, 2019, 6).

Pedagogs, organizējot un vadot studiju procesu, mēģina nodot zināšanas monologa veidā, un var teikt, ieņem apgaismotāja lomu. Studentiem ir ievērojami pasīva loma: tie novēro, klausās, iegaumē, veic darbības pēc piemēra, strādā ar tabulām, ierīcēm, risina tipiskas problēmas utt. (Rozhkov, 2019).

Monoloģiskās metodes studiju procesā studenti netiek mudināti aktīvi iesaistīties studiju procesā, bet, ja pedagogs to pieļauj, tas tiek strikti ierobežots. Studentiem neļauj brīvi uzdot jautājumus, kas pārsniedz lekcijas tēmu, vai izteikt savas domas par tēmas virzību. Pedagogs mēģina aizsargāt savu metodi un saturu no studenta spontanitātes, un no pašas grupas (sk.1.tabulu).

Respektīvi, šādā studiju procesā pastāv viens uzmanības centrs – monologa veidā jeb diskursīvi sniegta pedagoga iepriekš izvēlēta tēma, orientējoties uz jēdzieniska tīkla veidošanu, liekot uzsvaru uz verbālo tekstu, dažreiz papildinot to ar vizuālo materiālu.

Autore pieņem, ka studenti nejūtas pietiekami motivēti iesaistīties tēmas padziļinātā izpētē, jo pedagogam neizdodas efektīvi aktivizēt studentus. Kā

rezultātā studentam nerodas konkrētu jēdzienu, zināšanu konteksti, viņš līdz galam nesaprot kā šīs zināšanas būs nepieciešamas praksē.

Pēc autora domām, arī pedagoga prezentācijā bieži vien lietotais verbālais teksts neļauj uztvert lekcijas tēmas “tēlu”, jo trūkst vizuālās domāšanas elementa, kas ir jēdzieniskās domāšanas priekšnosacījums (Gal`perin, 1989; Almazova, 2016). Lai gan tieši korekta “tēla” pielietošana palīdz koncentrēt tēmas jēgu un sasaistīt abstraktās zināšanas ar konkrētām zināšanām, kas īpaši ir aktuāli sociālās un humanitārās zinātnēs. Kopumā, monoloģiskā metode ir kritizēta par tās verbālismu un formālismu, norādot uz pastāvošo risku studentiem bez izpratnes apgūt pedagoga izklāstu (Radovic, 2015:5).

Lai gan pētnieki (Radovic, 2015) lēš, ka galvenie pārmetumi monoloģiskai metodei ir saistīti ar nepietiekamu studentu aktivitātes līmeņa nodrošināšanu un iespēju patstāvīgi studēt (Radovic, 2015:5). Autors pieņem, ka aktivitāte nav pats svarīgākais ierobežojums. Pēc būtības, monoloģiskā metode padara studentu par erudītu, kurš zina, kur un kā atrast gatavu informāciju, tomēr viņu apkārtējā pasaule un profesionālā darbība līdzinās milzīgai datubāzei (Laurillard, 2001). Šāds students, kļūstot par pētnieku, no visa spēka cenšas palielināt savu datu bāzi, rakstīt grāmatas, bet vienalga paliek ļoti tāls no reālās prakses (Laurillard, 2001).

Pasaule nav dokuments, bet gan fenomens, kas nepārtraukti attīstās. Jebkuram sociālo zinātņu studentam ir jāpierod pie mainīgām pasaules ainām. Zināšanu prezentēšana, pat ja tā tiek veidota uztverei ērtā formātā, nemāca pielietot zināšanas nestandartos un unikālos apstākļos. Turklāt nemāca apšaubīt iepriekšējās zināšanas un to piemērošanas robežas.

1. tabula. **Monoloģiskā un dialogiskā metode** (autores veidots)

Table 1 Monologic and dialogic method (made by author)

	Monoloģiskā metode	Dialogiskā metode
Aktīvie subjekti	Pedagogs kā “apgaismotājs”, students kā objekts	Abas puses kā darbības subjekti
Par ko atbild?	Par satura izklāstu, studija plāna izpildi, par studentu akadēmiskajiem sasniegumiem	Par tēmas dziļāku virzību Pedagogs atbild par metodes izvēli
Grupās formēšana	Pedagogs atdot visas emocijas grupai un studiju notikumam, tādejādi izdegot	Abas puses parāda kas viņu interesē Emocionālais kontakts no abām pusēm

Uzmanības un mācību notikumu centri	Viens uzmanības fokuss: pedagoga izvēlētā metode un saturs. Pedagogs sargā savu metodi, saturu, plānu no grupas dinamikas un studentu spontanitātes	Daudz uzmanības fokusu: gan pedagoga, gan studentu izvēlētās metodes un saturs. Pedagogs necīnās ar studentiem, bet otrādi – ļauj tiem pašorganizēties
Struktūra	Pamats: teksts, jēdzieniskais tīkls Vizuālais materiāls – ilustrācija tekstā, diskursa papildinošs	Pamats: naratīvs, kurā studentiem rodas jautājumi, zināšanu, tekstu un jēdzienu konteksti

V.Purēns (2015, 33) uzsver, ka vēsturiski dialogiskā metode ir pazīstama kopš seniem laikiem. Sākot no mācīšanās pāros ebreju Toras mācību centros līdz Sokrātiskiem dialogiem sengrieķu filozofiskās skolās. Mūsdienās dialogiskās metodes attīstību ietekmēja daudzi psihologi, sociologi, filozofi. Piemēram, P. Freirs uzsvēra, ka dialogā pedagogs un students apvienojās kopīgai studiju objekta izziņāšanā un pārzināšanā (Freire & Shor, 1987). Zināšanu nodošana ir statiska, toties dialogā notiek dinamiska pietuvināšanās objektam.

Liekts uzsvars arī uz dialogiskas sarunas saistību ar saziņas veicināšanu, balstītu uz autentisku apmaiņu (Lyle, 2008, 225). Tādā veidā tiek pieņemts, ka dialogiskajā metodē pedagogs un students savstarpēji komunicē un apmainās ar informāciju, lai veicinātu izpratni, vai veido ceļu sadarbību zināšanu konstruēšanai (Linell, 2009; Mercer, 1995; Wells, 1999; Wegerif, 2013, 33).

Humānistiskās psiholoģijas veicinātāji ietekmēja dialogiskās metodes attīstību pedagoģijā – Rodžersa (Rogers, 1940) uz cilvēka centrēta teorija, Moreno (Moreno, 1934) psihodrāma, geštalta metode (Perls, Hefferline & Goodman, 1951; Forsyth, 2010), gan arī sociālā psiholoģija. Tajās paveras jauns skatījums – pieredzes un zināšanas veidošana notiek darbībā un mijiedarbībā. Nozīmīgu lomu studiju procesā aizņem grupa, attiecības un dinamikas starp grupas locekļiem.

Tiek uzsvērts (Smith & Clifford, 2010), ka K. Levins (Lewin, 1951) sociālās psiholoģijas un darbības pētījumos (action research) uzskatīja, ka grupa nav tikai indivīdu kopums, bet tā atrodas savstarpējā atkarībā starp indivīdiem un viņu vidi. Grupas dinamika ietekmē katra indivīda apziņu un uzvedību, un, otrādi, katra indivīda uzvedība grupā maina šo dinamiku (Smith & Clifford, 2010). Jau vēlāk Deivids Kolbs (Kolb, 1984) iedvesmojoties no Levina idejām, izveidoja mācīšanās cikla modeli (pieredze, refleksija, konceptualizācija, eksperimentēšana

utt.) un tas tika uzskatīts par pieredzes veidošanās pamatteoriju izglītībā (Smith & Clifford, 2010). Toties darbības teorijas (Rubinshtejn, 1989; Leontiev, 1975) un domāšanas darbības teorijas (Gromyko, 2000, Shedrovickij, 2021) piekritēji akcentē svarīgo refleksijas lomu un tās saistību ar domāšanas attīstību grupā, līdz ar to viss studiju vai mācību process tiek jau iepriekš modelēts pēc studentu un pedagoga vajadzībām. Pēc Klarina tajā īpaši izgaismojas “kognitīvo plaisu” radīšana, kas liek studentam pārvarēt to ar savu domāšanu un refleksiju, attīstot metapriekšmetiskās prasmes kā pamatu priekšmetiskām prasmēm (Klarin, 2016).

Kaut arī minētās darbības un domāšanas pieejas ir saistītas ar dialogisko metodi, tomēr tās atšķiras no studiju notikuma, jo liek uzsvaru uz verbālo domāšanu, jēdzieniskā tīkla attīstību. Tomēr raksta autore, balstoties uz pētnieku S. Grīnspara un S. Šankera idejām (Greenspan & Shanker, 2004), uzsver, ka domāšanas attīstība un pieredze veidojas ne tikai caur domāšanas refleksiju, vai refleksiju par paveikto darbību, bet arī tās pārdzīvošanu – doma un jūtas nav atdalītas viens no otras. Grupas afektīvie procesi īpaši pozitīvi ietekmē indivīdu domāšanas attīstību.

Autors (Oudijk, 2007) analizējot Moreno (Moreno, 1955), apgalvo, ka pieredze un zināšanas, pirmkārt, nav refleksīvas, bet gan aktīvas, tas ir spontāni radošs un unikāls process, ko nevar sasniegt tikai ar novērojumiem. Jaunākie pētījumi par studiju procesu liecina, ka Moreno pieeja (Moreno, 1955) apvieno gan kognitīvo mācīšanos, gan emocionālo mācīšanos (Giacomucci, 2021).

Šāds studiju process balstās nevis uz situācijas modelēšanu no pedagoga puses, bet to radoši veido paši studenti, proti, pētāmo situāciju veidos un izvēlēsies studenti, ko arī sauc par studiju notikumu. Volkova parāda, ka notikumu veidošana atspoguļo jauna tipa studiju procesa attiecību tipu, proti, viņu kopīgo radošo darbību (Volkova, 2017). Studiju notikumā tiek iegūta pieredze, kurā ikdienas dzīve tiek savienota ar teorētiskajām zināšanām, veidojot tiltu starp individuālo (subjektīvo) pieredzi un zināšanām (Shparaga, 2001; Volkova, 2011).

Analizējot Zolotovicka darbus, tiek izvirzīti četri svarīgi pīlāri uz kā balstās rakstā analizētā dialogiskā metode studiju notikumā: H. Rikerta ideja par individualizējošu metodi, M. Bubera koncepts par “*Es-Tu*”, Č. Ogdena un I. Ričarda semantiskais trīsstūris un J. Moreno trīs sabiedrības izpratnes kritēriji (Zolotovickij, 2001).

H. Rikerta (Rikkert, 1998) ideja par individualizējošu metodi ir pirmais studiju notikuma pīlārs, un nosaka, kā studenti studiju notikumā apskata un pēta

sociālos fenomenus un situācijas. Rikerta (Rikkert, 1998) filozofija un individualizējošā metode veido pamatu darbam sociālās zinātnēs, jo piedāvā sadalīt zinātņi nevis pēc priekšmeta, bet pēc metodes. Cilvēku un sociālo grupu, sociālo fenomenu izpēte ir sarežģītāka, un prasa mijiedarbību ar fenomenu, tāpēc tiek pētīti unikāli, individuālie notikumi. Rikerts jau iepriekš izdala jēdzienu “daba” un “kultūra”: ja daba pastāv pati par sevi, tad kultūra ir tā, kura veidota ar cilvēku darbību, mērķiem, aktiem un ko nosaka vērtības. Tāpēc sociālo zinātņu metodes praksē pārvar subjekta un objekta attiecības un prasa apzinātu vērtību izpratni. Vērtības nonāk attiecībās ar realitāti, var teikt, strukturē realitāti. Vērtības nav ne fiziskas, ne subjektīvas, tās atrodas aiz subjektīvās, psihiskās cilvēku pasaules aktiem. Subjekta darbības jēga norāda uz vērtību pasauli un ļauj izskaidrot to. Līdz ar to, studentam nav jāinterpretē un jāsaprot realitāti, bet tikai tā jāskaidro, kas, savukārt, ir atkarīgs no tā, kādas vērtības virza un ierobežo viņa izpratni un interpretāciju. Un, dažādi interpretējot vienas un tās pašas realitātes nozīmes, realitāte tiek izskaidrota arvien dziļāk. Realitātes izskaidrošana pilnībā ir atkarīga no vērtību izpratnes un jēgas izskaidrošanas, ko nevar darīt pasīvā veidā, ir nepieciešama aktivitāte, lai varētu izskaidrot notikumus.

Studiju notikumā satiekas dažādas studentu realitātes un veido situācijas patiesību, kas ļauj daudzpusīgi izpētīt fenomenu un iegūt pieredzi. Jāsaka, ka realitāte (*Wirklichkeit*)¹ pastāv ārpus subjekta, tad realitātes - katra subjekta realitāte, pastāv daudz un dažādu, un tās ir viņa darbību rezultāts. Satiekoties ar dažādam realitātēm un meklējot kopīgu valodu, tiek pārvarēta subjektīvā realitāti un veidota situācijas patiesība (*Wirklichkeit*). Studiju notikumā patiesība veidojas no tādām realitātēm, kuras nevar objektīvi izpētīt, un lai to izdarītu ir nepieciešams tajās iekļauties (Zolotovickij, 2001). Veidojot studiju notikumu, studenti saredz, ka starp subjektiem pastāv konflikts, kas pamatojās uz dažādām vērtībām. Nav pareizu vai nepareizu vērtību, bet tiek meklēta kopīga valoda, un šāda valodas meklēšana īstenojās dialogā.

Studiju notikumā studenti īsteno H. Rikerta individualizējošo metodi - satiekas ar pētāmo fenomenu, unikālu parādību un iegūst veseluma pieredzi. Šī veseluma pieredze nevar būt bez dialoga, un tā ir otrā studija notikuma pīlārs.

Pēc R. Zolotovicka (Zolotovickij, 2001) domām, studiju notikums, kas ir balstīts uz Moreno psiholoģiju, ļauj integrēt “*Es*” un “*Tu*” vienā veselumā.

¹ Rikertam ir divas realitātes. Indivīda vai grupas realitāte, kura ir piepildīta ar psihiskiem procesiem un realitāte, patiesība, kas vācu valodā ir “*Wirklichkeit*”, bet atrodas aiz šīm subjektīvām realitātēm. Līdz ar to rakstā tiek izmantoti divi šie vārdi: patiesība vai realitāte.

Tātad, studiju notikumu var apskatīt duāli: “*Es-Tu*” un “*Es-Tas*” modusā. M. Bubers raksta, ka jebkuru pieredzi, pat garīgu, var dot tikai *Tas (It)* (Bubers, 2010). *Tas (It)* ir objektu pasaule (pat ja ar to tiek saprasts cilvēks), un to var saprast kā instrumentālu pieredzes iegūšanu saskarsmē ar cilvēku. *Tas (It)* pasaule var tikt attiecināta uz monologu, tā visu laiku paplašinās, cilvēkam veidojas zināšanas, tomēr tā fragmentē realitāti, fiksē to, toties “*Es-Tu*” dialogā tiek iegūta veseluma pieredze, kurā tiek pārdzīvotas dziļas attiecības ar citu cilvēku un pasauli. “*Es-Tas*” izpratne par pieredzi, zināšanām vai par konkrētu cilvēku ir ierobežota, tā ietverta pašā objektā, toties “*Es-Tu*” modusā tā tiek panākta caur kategoriju “starp” (Ziborova, 2010).

Piemēram, students, apgūstot tādus tematus kā “uztvere”, “atmiņa”, “uzmanība”, redz tos atsevišķi, viņš neatrodas tiešā saiknē ar tiem, viņam ir informācija par tiem. Ievērojami mainās studentu domāšana, uzsākoties praksei vai pat piedaloties eksperimentos – studenta izpratne par cilvēku un attiecībām tiek iegūtas jaunās, individuālās niansēs. Tātad, sociālās realitātes (*Wirklichkeit*) pētīšana ir iespējama “*Es-Tu*” modusā jeb tikai dialogā ar grupu, kas ļauj dziļāk un detalizētāk veikt pētījumu un izprast to (Zolotovickij, 2021). Monologā tas nav iespējams, jo atdalīti priekšmeti imitē zinātnisko darbību, bet saskaroties ar reālo profesionālo gadījumu, students sastopas ar plaisu starp teoriju un praksi.

Spēja iekļauties dialogā, tātad, pieņemt citu, notiek caur divu vai vairāku zīmju satikšanos studiju notikumā. Būtiski, ka komunikācijā zīmju sistēma un valoda visefektīvāk darbojas tad, kad nevis teorētiskā ziņā iespējams attiecināt divu (vai vairāku) komunikācijas dalībnieku vārdus, jēgu un nozīmes, bet praktiskā aspektā (semantiskā trīsstūra pragmatika) kā vārdu un nozīmju attiecināšana no vienas puses, un denotātu², no otras puses. Tātad, tā nav stāstīšana, bet fiziska (kustības) un emocionāla rādīšana. Piemēram, sociālo zinātņu studentam ir svarīgi, pētīt unikālo parādību, sociālo realitāti saprast, ka katrs vārds, kas tiek lietots var būt lietots un izskaidrots dažādi. Tomēr, lai iegūtu pieredzi, nevis informāciju, ir nepieciešams būvēt darbības, kas tiek veiktas caur kontekstu, situāciju, un rādot šo situāciju citam. Zolotovickis uzsver, ka tieši caur

² Semantiskais trīsstūris palīdz izskaidrot kā tiek veidoti vārdi un to semantiskās nozīmes. Denotāts ir reāls priekšmets, bet kam cilvēks vārdiski dot netiešu nozīmi (piemēram, priekšmetam vai terminam tiek dotas galvenās pazīmes, nevis tiešs termins), kas, savukārt, ir priekšmeta jēga/nozīme. Pat, ja vārdi tiek lietoti dažādi, vārda priekšmets un nozīme/jēga ir tāda pati, kas nodrošina nozīmju sakritību vienas valodas tekstā ar citu valodu.

cita iekļaušanu darbībā var tikt iegūta tiešā vārdu nozīme (Zolotovickij, 2021, 637).

2. tabula. Attiecības starp neokantisko metodoloģiju, semantisko trīsstūro un trīs sabiedrības kritērijiem pēc Moreno (Zolotivickij, 2001)

Table 2 *The relationship between the neo-Kantian approach, the semantic triangle and the three criteria of society according to Moreno (Zolotivickij, 2001)*

Neokantiskā metodoloģija (Rikkert, 1998)	Realitātes pasaule	Vērtību pasaule	Jēgas pasaule
Semantiskais trīssturis (Ogden & Richards, 1923)	Denotats Referents	Vārds	Nozīme, jēga, koncepts, jēdziens
	Izpausmes plāns		Satura plāns
Trīs sabiedrības kritēriji pēc Moreno (Moreno, 2001)	Sociālās realitāte	Ārējā sabiedrība	Sociometriskā matrica

Neokantiskā metodoloģija un semantika saskaņojas ar J. Moreno trīs sabiedrības kritēriji (skat. 2.tabulu). Ar “ārējo sabiedrību” Moreno saprot nevis abstrakto “sabiedrību”, par ko mēģina paskaidrot sociālo zinātņu studentiem monologa veidā lekcijās, bet tā ir taustāma un redzama, un sastāv no grupām (lielām vai mazām, formālām vai neformālām). Ar sociometrisko matricu³ visas sociometriskās struktūras, kas ir neredzamas makroskopiskai acij, kļūst redzamas sociometriskās analīzes procesā (Moreno, 2001, 198; Zolotivickij, 2001).

Ar “sociālo realitāti” Moreno saprot sociometriskās matricas un ārējās sabiedrības dinamisko sintēzi, un savstarpēju iekļaušanu. Ir skaidrs, ka ne matrica, ne ārējā sabiedrība nav reāla un nevar pastāvēt viena pati, viena ir otras funkcija. Kā dialektiski pretstati tiem kaut kā jāsaplūst vienam ar otru, lai radītu reālu, notikumiem bagātu sabiedriskās dzīves procesu (Moreno, 2001, 198; Zolotivickij, 2001). Tātad, arī Moreno uzsver, ka nav iespējams atdalīti izpētīt sociālo realitāti, sociālo fenomenu, nepievēršot uzmanību attiecību struktūrai starp indivīdiem. Mēģinot analizēt “sabiedrību” vai kaut kādas sabiedriskās grupas bez viņas pašas, bez iedziļināšanās viņas individualitātēs, pētnieks vēl vairāk atdalās no patiesības.

Turpinot tālāk, autors pievērš uzmanību, ka grupas darbība kopīgā pieredzes veidošanā izriet no attiecībām, darbībām, kas balstās uz Moreno sistēmas triādes “spontānitāte-radošums-kultūras konservs⁴” (3.tabula), kurā dažādas zīmju

³ Sociometriskā matrica ir saikņu matrica, ar kuras palīdzību tiek analizētas grupas attiecības.

⁴ Kultūras konservs - radošā darba gala produkts, piemēram, stenogramma.

sistēmas satiekas “Es-Tu” modusā, un, kas saskaņojas ar notikuma iesildīšanās, darbības un dalīšanās (saglabāšana) posmiem, un nosaka notikuma struktūru.

3. tabula. **Moreno sistēmas triādes un notikuma posmi** (Zolotivickij, 2001)

Table 3 Triads and event stages of the Moreno system (Zolotivickij, 2001)

Moreno sistēmas triāde	Spontanitāte	Radošums	Kultūras konservs
Notikuma posmi	Iesildīšanās	Darbība	Saglabāšana

Studiju notikums nevar būt modelēts vai imitēts, un pēc būtības tas ir radošs process, kas notiek darbībā. Grupas darbības sintezē sociometriskos un dramatiskos faktorus dialektiskā pretestībā, kas, savukārt, ļauj izveidot grupas realitāti caur darbību (Zolotivickij, 2001).

Praktisko uzdevumu risināšanai ir svarīgi, ka tā izaug no grupas sociālās organizācijas un struktūras, kā Moreno to sauca “no interakcijas augsnes” starp grupas dalībniekiem (Zolotivickij, 2020). Šeit būtiski uzsvērt, ka nevis cilvēki, bet tēmas⁵ un lomas rada konkrētas situācijas. Tēma kļūst par grupas tēmu, pateicoties atkārtotiem grupas kontaktiem, grupas dalībnieku saskarsmi par tēmu. To sauc par sociometriju, kas nav cilvēku izvēle, bet spontāna tēmu vai lomu izvēle šeit un tagad (Zolotivickij, 2020, 89).

Mainot vai meklējot sižetus, izmainās arī sociometriskie statusi, kas ļauj katrā subjektā atrast jaunas, slēptās lomas jau zināmās lomās vai zināmos tēlos, varoņos. Tātad, process vienlaikus iet gan dziļi subjektā (un pēc tam iegūst psihodramatisku nokrāsu), gan ārpus subjekta (un tad iegūst sociodramatisku nokrāsu), taču kopumā tas patur prātā abus izpētes virzienus un tos sintezē (Zolotivickij, 2001, 109). Tāpēc tas vienmēr var savienot daļu un veselumu, piemēram, indivīdu un ģimeni vai grupu.

Piemēram, studenti un pedagogs var izspēlēt konkrētu starppersonu konfliktu (piem., starp vīru un sievieti), kur par ārējo grupu kļūst ģimene un darba vieta. Pateicoties Moreno paņēmienam – dublēšanai, šis ārējais mainās, jo atklājas sarunu zemteksts, situācijas ēnas puse, kas, savukārt, provocē subjekta radošumu izvēlēties jaunas lomas. Sociometrija palīdz atrast lomu vai nu pretēju savai lomai, vai antagonista lomu grupā (ne vienmēr simbolisku), redzot kuru subjekts (persona vai grupa), var veikt lomu maiņu un tādējādi panākt pilnīgu

⁵ Moreno pieeja ir aktuālās individuālās, grupas, problēmas (piemēram, konflikti).

izpratni par cita pozīciju, rezultātā pietuvoties realitātei un jaunai integrācijai (Zolotovickij, 2001, 110).

Tātad, lomas ļauj izjust citu (Fonseca, 2004), toties dublēšanas metode izskaidro katra subjekta vārdu un darbības jēgu, nozīmi. Zīmju sistēma ir dialogiskās metodes studiju procesa sastāvdaļa (Zolotovickij, 2001): tās satiekoties vienai ar otru, darbībā veido izpratni par savām realitātēm un, jo vairāk tajās ir lomu, jo daudzpusīgāk un dziļāk tiek pētīta sociālā realitāte.

Izspēlējot studiju notikumu par pētāmo fenomenu, sociālo realitāti, studenti būs ne tikai novērotāji, bet paša notikuma veidotāji, jo notikuma struktūra ir atkarīga no grupas struktūras. Jo vairāk daudzveidīguma studenti ieviesīs notikumā, jo konkrētais gadījums pietuvināsies reālai situācijai un veidos darbības tēlu, jeb uz savas pieredzes iegūtu risinājumu, piemēram, kā strādāt ar šo gadījumu, kādas zināšanas ir nepieciešamas.

Autore pieņem, ka studenti, kā pētnieki, izmantojot šo pieeju, apzināti izvēlas notikumus, cilvēkus un jomas, kurus viņi pētīs. Pētniekam un pedagogam jāspēj koncentrēt grupas dzīvi, palīdzot noteikt notikuma sižetus un to attīstību, sekojot grupai. Tādējādi, studenti iegūst dziļas zināšanas par konkrētiem cilvēkiem un notikumiem, integrējot zināšanas un iegūstot notikuma pieredzi (Gershoni, 2003).

Pedagogam vairs nav nepieciešams pievērsties zināšanu demonstrēšanai, studentu erudīcijai, un aizsargāt studija materiālu no studentiem, jo grupas un grupas attiecības kļūst par resursu un, pateicoties tiem, studenti ātrāk veidos savus uzskatus un attīstīs domāšanu. Grupas attiecības veicinās studiju procesu un, ideālā variantā, visi procesi kļūs par attīstošiem.

Dialogiskās metodes studiju notikuma veidošana prasa visas grupas radošumu, līdz ar to tajā tiek vērsta uzmanība grupas attiecībām un spontanitātei (Moreno, 2004), kas saskaņojās ar Moreno sistēmas triādes (3. tabula). Tomēr spontanitāte tiek sagaidīta ne tikai no pašiem studentiem, bet arī no pedagoga. Pedagogam ir nepieciešams zināt kā strādāt ar savu un grupas spontanitāti, grupas attiecībām (Zolotovickij, 2001), jo bez tām būs grūti izveidot studijas notikumu. Papildu tam, pateicoties prasmei strādāt ar grupu, studenti uzņemsies lielāku atbildību par savu studiju procesu un attīstību, samazināsies pedagoga atbildība, kas, savukārt, palīdzēs pedagogam izvairīties no izdegšanas.

Moreno pieeja (Moreno, 2004) attiecas uz darbības metodēm, tāpēc studiju notikuma organizācija sākas nevis no zināšanām, kas ir raksturīgs monologam,

bet no metodes un grupas procesa un attiecībām. Pedagoģa metodes izvēle ir atkarīga no: 1) satura struktūras, 2) pedagoģa pieredzes, gatavības izmēģināt studentu spontanitāti un aktivitāti, 3) studentu individualitātes, 4) grupas struktūras, kuru vai nu var definēt kā grupu, vai var tikt izmantotas grupas attiecības.

Šajā rakstā autore pieņem, ka nodarbība nav tas pats, kas studiju notikums, jo visa studiju procesa komponenti - grupas attiecības, attiecību struktūra, pedagoģa un studenta motivācija un pieredze, studentu dzīves konteksti ir studiju notikuma kopums. Visas šīs sastāvdaļas kopā var atrisināt studiju un attīstības uzdevumus.

Sadarbības modeļa studiju procesā komponenti (Šteinberga & Špona, 2017) atbilst studiju notikumam, kas iekļauj sevī gan subjektīvas, gan objektīvas sastāvdaļas. Piemēram, uz objektīviem attiecas studiju notikuma metode, kas nosaka satura struktūru, toties pie subjektīviem - pedagoģa pieredze, studentu motivācija.

Analizējot reālo studiju procesu, autore novēro, ka monoloģiskā metodē vizuālais materiāls bieži eksistē atsevišķi no studiju priekšmeta ieceres un studentu dzīves konteksta. Turpretim dialogiskajā (1.tabula), tās kļūst par daļu no grupas un studiju procesa, palīdzot koncentrēt jēgu un ļaujot izveidot lekcijas tēmas tēlu, gan arī iesildīt studentus. Dialogiskajā metodes studiju notikuma procesa organizāciju (3.tabula) var apskatīt pēc sekojošiem posmiem:

Pirmais posms – iesildīšanās, kas ļauj atrast visai grupai visdziļākos motīvus. Iesildīšanās ir interešu, motīvu mērs. Tieši šis posms ieslēdz grupas attiecības.

Uzsākot darbu ar grupu, pedagoģs var izmantot vizuālo materiālu, kas kļūst par tēlu rindu, un šajās rindās visi var ievietot ainas, kas atspoguļos tās pārejas un savienojumus, kas veido zināšanu struktūru.

Otrais posms – darbība. Darbība ir spēle, iedziļināšanās, pārdzīvošana, saskarsme, sadursme, lomu izvietošana darbībā (Zolotovickij, 2020). Tā pārnes dalībnieku spontanitāti radošumā un parāda notikumu kopumā.

Trešais posms – saglabāšana. Pēc lomas izspēlēšanas, grupa dalās ar savu pieredzi un emocijām, radot dziļāku izpratni. Pedagoģs, organizējot grupas domāšanu, veicina studentu plurālismu - ne tikai attiecībā uz viedokļiem un pozīcijām, bet arī attiecībā uz dažādiem domāšanas veidiem un kritisko skatījumu uz zinātnes aksiomātiskajiem pamatiem. Studenti redzēs, ka studiju temati “atmiņa”, “uzmanība”, “uztvere” īstenojas konkrētā studiju notikuma gadījumā.

Visbeidzot, daudzas lekciju tēmas veido naratīvi, kas agrāk pastāvēja izolēti, taču tagad veido veselumu, iesaistot studentu tēmās un situācijas dziļākā izpratnē un izpētē. Tas, savukārt, palīdz iegūt zināšanas un pieredzi par konkrētiem gadījumiem, ka arī viss studijas process balstās uz tēmām, kas patiešām motivē studentus un ir nozīmīgas.

Secinājumi **Conclusions**

Šī raksta mērķis bija analizēt studiju procesa monoloģisko un dialogisko metodi.

Dialogiskā metode kā studiju notikuma teorētiskais pamatojums balstās uz četriem pīlāriem: ideja par individualizējošu metodi (H. Rikerts), M. Bubera koncepts par “*Es-Tu*” (M. Bubers), semantiskais trīsstūris (Č. Ogdens un I. Ričards) un trīs sabiedrības izpratnes kritēriji: ārējā sabiedrība, sociometriskā matrica, sociāla realitāte (J. Moreno).

Tiek secināts, ka monoloģiskā metode ierobežo sociālo zinātņu studentiem izpratnes veidošanu par to, kā atsevišķi priekšmeti un to teorijas darbojas praksē. Tā sniedz vēsturisku ieskatu, kā attīstījās zinātne, papildina zināšanas, bet neiemāca šīs zināšanas pielietot un neveido veselumu.

Dialogiskā metode palīdz studentiem iegūt pieredzi par pētāmiem sociāliem fenomeniem. Pedagoģs, aktivizējot studentu spontanitāti un radošumu, ļauj pašiem studentiem virzīt studiju procesu, rada iespējas izvēlēties konkrētas tēmas un veidot studiju notikumus. Tādā veidā veidojas zināšanām un jēdzieniem konteksti. Studentam veidojas izpratne kā konkrētas teorētiskās zināšanas darbojas dažādos prakses gadījumos. Papildus tam, studentiem attīstās kritiskā domāšana un radošums. Studenti radīsies daudz lielāka studiju motivācija, nekā monoloģiskā metodē.

Tiek secināts, ka studentu iespēja iekļauties studiju procesā atvieglo pedagoga darbu, jo viņi būs atbildīgi par studiju procesu virzību. Pedagoģam vairs nevajadzēs visu savu spēku atdot satura sagatavošanai, studentu uzmanības nodrošināšanai, un aizsargāt savu plānu un metodi no pašiem studentiem.

Pedagoģs, strādājot ar grupas attiecībām, savu un grupas spontanitāti, ir spējīgs iepriekš no studijas procesa izolētas tēmas padarīt par studiju notikumu, padarot studijas par veselumu.

Summary

The purpose of this article was to analyze the monologic and dialogic method of the study process. The dialogic method as the theoretical foundation of the study event is based on four pillars: the idea of an individualizing method (H. Rickerts), M. Buber's concept of "*I-Thou*" (M. Buber), the semantic triangle (C. Ogden and I. Richard) and three criteria for understanding society: external society, sociometric matrix, social reality (J. Moreno). It is concluded, that the monological method limits social science students' understanding of how individual subjects and their theories work in practice. It provides a historical insight into how science developed, adds knowledge, but does not teach how to apply this knowledge and does not form a whole. The dialogical method can help students gain experience about the studied social phenomena. By activating students' spontaneity and creativity, the teacher allows the students themselves to direct the study process, creates opportunities to choose specific topics and create study events.

In this way, creating "contexts" for knowledge, concepts. The student develops an understanding of how specific theoretical knowledge works in various practical situations. In addition, students develop critical thinking and creativity. Students will show much greater study motivation than in the monologic method. It is concluded, that the possibility of students to be included in the study process facilitates the work of the teacher, because they will be responsible for the progress of the study process. The teacher will no longer have to devote all his energy to preparing the content, keeping the students' attention, and protecting his plan and method from the students themselves. The teacher, working with group relations, his own and the group's spontaneity, is able to turn a previously isolated topic from the study process into a study event, making studies a whole.

Literatūra

References

- Almazova, O. (2016). *Sovershenstvovanie nagljadno-obraznogo myshlenija detejstarshego doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija posredstvom igroterapii*. M: Ekaterinburg.
- Badmaev, B. (2004). *Metodika prepodavanija psihologii: ucheb. posobie*. M: VLADOS.
- Baim, C., Burmeister, J., & Maciel, M. (Eds.). (2007). *Psychodrama: Advances in theory and practice*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bubers, M. (2010). *Es un tu*. Rīga: Zvaigzne ABC.

- Ciepliński, K. M. & Karkut-Rzondtkowska, J. (2019). Significant events during a psychodrama and action methods based experiential group training for psychology students. *Zeitschrift Für Psychodrama Und Soziometrie*, 18(1), 153–165. DOI:10.1007/s11620-019-00480-w
- Gal`perin, P.J. (1989). *Formirovanie umstvennyh dejstvij. Hrestomatija po obshhej psihologii: Psihologija myshlenija*. M: P.J. Gal`perin.
- Gershoni, J. (2003). *Psychodrama in the 21st Century: Clinical and Educational Applications*. Springer Publishing Company, Incorporated, 9 - 230.
- Giacomucci, S. (2021). *Social Work, Sociometry, and Psychodrama : Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers*. Springer Singapore Pte. Limited.
- Greenspan, S. & Shanker, S. (2004). *The first idea: how symbols, language, and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Published by Da Capo Press.
- Gromyko, J.V. (2000). *Mysledejatel'nostnaja pedagogika (Teoretiko-praktičeskoe rukovodstvo po osvoeniju vysših obrazcov pedagogičeskogo iskusstva)*. Minsk: Tehnoprind.
- Fonseca, J. (2004). *Contemporary Psychodrama (1st ed.)*. Taylor and Francis.
- Forsyth, D. (2010). *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology*. Edited by James E. Maddux and June Price. Tangney. New York: Guilford Press, 497-513.
- Hosek, V. & Handsfield, L. (2019). Monological Practices, Authoritative Discourses and the Missing "C" in Digital Communities. *Faculty Publications - College of Education*. 17. Pieejams: <https://ir.library.illinoisstate.edu/fped/17>
- Jaganathan, P. (2023). Methods of Teaching Social Science. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*. Pieejams: <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2306757.pdf>
- Klarin, M. (2016). Instrument innovacionnogo obrazovanija: organizacionno-dejatel'nostnaja pedagogika. *Neprerывnoe obrazovanie: XXI vek.*, 1 (13).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Laurillard, D. (2001). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Taylor & Francis Group.
- Leontiev, A.N. (1975). *Dejatelnost. Soznanie. Lichnost*. M.: Politizdat. E.E.Sokolova.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Ligorio, B. & César, M. (2012). *Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self*. Information Age Publishing, Incorporated.
- Ligorio, B. & César, M. (2012). Dialogical Learning and Dialogical Self Two Stories and Many Interplays. In B. Ligario, M. César (Ed.), *Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self* (9-11). Information Age Publishing, Incorporated.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age.
- Lintnera, T. & Šed'ová, K. (2022). Aiming for active student participation in online university lessons: a case study of two teachers during emergency remote teaching. *Studia paedagogica*, 27(2).

- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22, 3, 222 — 240. DOI: 10.1080/09500780802152499
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Moreno, J.L. (1955) *Preludes to my Autobiography: Introduction to Who Shall Survive*, Beacon, NY: Beacon House.
- Moreno, J.L.(2001). *Sociometrija. Jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve*. Moskva: Akademicheskij Proekt.
- Moreno, J.L.(2004). *Sociometrija. Jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve*. Moskva: Akademicheskij Proekt.
- McKnight, D. (2002). Teaching without Existence: Didacticism as Monological Discourse. *Journal of Thought*, 37(2), 45–62.
- Nery, M. D. P. & Gisler, J. V. T. (2019). Sociodrama: An active method in research, teaching and educational intervention. In S. Giacomucci (Ed.), *Social Work, Sociometry, and Psychodrama : Experiential Approaches for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers* (390-410). Springer Singapore Pte. Limited.
- Nesari, A. (2015). Dialogism versus Monologism: A Bakhtinian Approach to Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 642–647.
- Nolte, J. (2018) Psychodrama and creativity in education. In S. Burgoyne (Ed.), *Creativity in theatre. Creativity theory and action in education* (390-400). Cham, Switzerland: Springer Publishing.
- Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Oudijk, R. (2007). A postmodern approach to psychodrama theory. In C. Baim, J. Burmeister, M. Maciel (Ed.), *Psychodrama Advances in Theory and Practice* (139-150). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*. New York: Julian Press.
- Purēns, V. (2015). *Pusaudžu izziņas intereses veidošanās dialogiskajā vēstures mācību procesā*. Rīga: Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
- Radovic, V. (2015). *Monologic method in primary education teaching – a new didactic grounding*. Doctoral dissertation. Belgrade University.
- Rikkert, G. (1998). *Nauki o prirode i nauki o kul'ture*. M.: Respublika.
- Rogers, C.R. (1940). The processes of therapy. *Journal of Consulting Psychology*, 4, 161-164.
- Rozhkov, M. (2019). *Pedagogika. Tom 1. Obshhie osnovy pedagogiki. Teorija obuchenija*. M.: Izdatel'stvo Jurajt.
- Rubinshtejn, S.L. (1989). *Osnovy obshhej psihologii : v 2-h t*. Akad. ped. nauk SSSR. M. : Pedagogika.

- Sá, M.J. & Serpa, S. (2020). *Higher Education in Times of Change, 1st ed.* Services for Science and Education: Stockport, UK.
- Shedrovickij, G.P. (2021). *Kritika pedagogičeskogo razuma. Raboty 1985-2004 godov.* I:Rosspjen.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the “Dialogical Method” of Teaching? *Journal of Education, 169*(3), 11–31. DOI:10.1177/002205748716900303
- Shparaga, O. (2001). Fenomenologiya opihta: opiht kak “pochva i gorizont” poznaniyao *Logos №2* (28).
- Smith, E. & Clifford, E. (2010). *Sourcebook of Experiential Education: Key Thinkers and Their Contributions.* Taylor & Francis Group.
- Šteinberga, A. & Špona, A. (2017). Action Approach in Promoting the Development of the Learner’s Personality. *Signum Temporis, 9*(1): 63–70
- Veiga, S. (2022). Developing Transversal Competencies in the Sociodramatic Space: Narrative of a Curricular Experience in Higher Education. *Education Sciences, 12*(2), 125. DOI: 0.3390/educsci12020125
- Volkova, N.V. (2011). Educational event as the form of innovative experience. *Bijsk.*
- Volkova, N.V. (2017). Technology of educational events designing. *The Education and science journal, 184-200.* DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200
- Wegerif, R. (2013). Learning to Think as Becoming Dialogue An Ontologic-Dialogic Account of Learning and Teaching Thinking. In B. Ligorio, M. César. *Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self* (33). USA: Information Age Publishing Inc.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ziborova, D. (2010). *Filosofija dialoga Martina Bubera.* Pieejams: https://risu.ua/darya-ziborova-filosofiya-dialoga-martina-bubera_n41361
- Zolotovickij, R. (2001). *Triedinaja sistema Moreno i perspektivy nashego dvizhenija.* M.:Moskovskaja psihodramaticheskaja konferencija - Biblioteka.
- Zolotovickij, R. (2007). *Sociometrija Ja.L. Moreno.* Metodologija i istorija psihologii, no. 2, pp. 107-121.
- Zolotovickij, R. (2020). *Ponimat' Moreno.* MORENO ZU VERSTEHEN Moskau-Heidelberg.
- Zolotovickij, R. (2021). *Lojalnost' i kompetentnost': dru'ja ili vragi? Instrumenty raboty s otnoshenijami v organizacii.* 2 toma.