

**Daina Dzintere
Inga Stangaine**

**Rotaļa –
bērna dzīvesveids**

**Teorija
Pieredze
Prakse**

358243

008-4
57

Latvian National
Library

L
34

Daina DZINTERE
Inga STANGAINE

Rotaļa – bērna dzīvesveids

RaKa

0308021023

Grāmatas mērķis ir palīdzēt pirmsskolas izglītības iestāžu skolotājiem, studentiem – topošajiem skolotājiem un vecākiem dziļāk ielūkoties katra bērna radošajās rotaļās, atbalstīt tās, kļūstot par tiešu vai netiešu bērna rotaļu biedru. Ceram, ka grāmata palīdzēs pieaugušajiem atrast savā pedagoģiskajā darbā kādu problēmu skaidrojumu.

Otrais papildināts izdevums

Recenzentes: Dr. habil. paed. *Dzidra Meikšāne*
Dr. psych. *Tija Zīriņa*

Redaktore *Rita Cimdiņa*
Datorgrāfiķe *Laila Kreicere*
Vāka dizains *Baiba Lazdiņa*

© Daina Dzintere

© Inga Stangaine

ISBN 978-9984-15-682-6

© "Izdevniecība RaKa", 2007

SIA "Izdevniecība RaKa" K. Barona ielā 130 k. 6, Rīgā, LV-1012,
tālr. 67312668

E-pasts: pasts@raka.lv, mājaslapa: <http://www.raka.lv>

Izdevējdarbības reģistrācijas apliecība nr. 2-0471

Realizācijas daļas tālr. 67291875

Iespiests SIA "Izdevniecība RaKa" tipogrāfijā, tālr. 67846332

SATURS

Ievads	5
1. Rotaļa – bērna attīstības virzītājspēks	8
1.1. Rotaļa – bērnības neatņemama sastāvdaļa	8
1.2. Rotaļa kā bērna aktivitāte	13
1.3. Rotaļas īpašības un funkcijas	16
1.4. Rotaļa – bērna attīstības veselumā sekmētāja	22
1.5. Rotaļu klasifikācija	29
1.6. Rotaļa un spēle – vai tie ir identiski jēdzieni?	35
2. Rotaļas izpētes virzieni	42
2.1. Rotaļas rašanās teorijas	42
2.2. Rotaļa kā īpaša kultūras forma un tās apguves veicinātāja	50
2.3. Psihologu atziņas par bērna rotaļu	55
2.4. Rotaļas teorijas un prakses attīstība Latvijā	64
2.4.1. Rotaļas teorijas pamatlicēji Latvijas brīvvalstī (1918–1940)	64
2.4.2. Rotaļas pedagogija Latvijā okupācijas gados ...	69
2.4.3. Rotaļas teorijas un prakses attīstība valstiskās neatkarības atjaunošanas posmā – 90. gadi	73
3. Radošā rotaļa, tās būtība	78
3.1. Radošās rotaļas īpašības	78
3.2. Radošās rotaļas attīstības posmi	81
3.3. Atdarināšanas likumsakarības radošajā rotaļā	90
3.4. Radošā rotaļa – bērna iztēle darbībā	98
3.5. Radošā rotaļa kā bērna patības sfēra	111
4. Radošā rotaļa – bērnu savstarpējo attiecību skola	124
4.1. Rotaļa kā bērna socializācijas sekmētāja	124
4.2. Sociāli emocionālie un kognitīvie aspekti labvēlīgu savstarpējo attiecību veidošanā	132
4.3. Bērnu sadarbības veidi rotaļā	144
4.4. Bērnu rotaļu grupīņu apvienošanās motīvi	150

4.5. Rotaļas līderi un atstumtie bērni	162
4.6. Draudzības izpausmes rotaļā	170
4.7. Bērnu strīdi, nesaskaņas, konflikti rotaļā	178
Nobeigums	186
Izmantotā literatūra	187

IEVADS

Rotaļa, bērns un bērnība ir nedalāmi jēdzieni. Ikvienu bērnu bērnība ar savām rotaļām ir vērtība pati par sevi, to nevar salīdzināt vai pretstatīt citiem cilvēka dzīves gājuma posmiem. Bērnība ir rotaļu laiks. Ne velti praksē un zinātnē sastopamies ar izteicienu: rotaļa – bērnības pavadonis.

Rotaļa ir pirmsskolas vecuma bērna dzīvesveids. Rotaļā viņš rada savu domu, jūtu un izjūtu pasauli – viņš domā, sacer, salīdzina, runā, izdomā, izpildot lomu, priecājas, skumst, smejas un dusmojas. Viņš rotaļā mācās, strādā, vēro, zīmē, eksperimentē, gatavo rotaļlietas. Rotaļa viņu nodarbina.

Rotaļa palīdz bērnam izprast sevi, tuvoties un apgūt tuvāko apkārtni, iedziļināties gan pieaugušo, gan citu bērnu attiecībās. Tā palīdz izjust, pārdzīvot un atcerēties vēroto, dzirdēto, TV skatīto un radoši to attēlot savās rotaļās, pašiem izpildīt kādu lomu – vecāku, skolotāja, pasaku varoņa u. c. Rotaļā bērnu priecē viņa varēšana, neatkarība, patstāvība. Vai arī otrādi – viņš pārdzīvo savu vienatni, neprasmi sadarboties ar rotaļu biedriem.

Bērna rotaļā atbalsojas vērotais un pārdzīvotais pasaulē ap viņu. Šī bērna pasaule var būt gan priecīga, ar pozitīvu saturu, gan naidīga, nemiera pilna. Visu, kam bērns tic, kas viņu interesē, viņš cenšas attēlot savās rotaļās. Tam nepieciešams pārdomāts, iejūtīgs pieaugušā atbalsts.

Rotaļā bērns dzīvo savu bērna dzīvi. Rotaļa vislabāk sagatavo bērnu dzīves darbībai. Tā nav pieaugušo uzspiesta, bet paša bērna izvēlēta aktivitāte. No vienas puses, rotaļnieks rotaļā ir brīvs, bet tajā pašā laikā rotaļa netieši regulē bērna uzvedību.

Pētījumi un prakses analīze liecina, ka bērni rotaļājas aizvien mazāk. Rotaļas ģimenē un pirmsskolas izglītības iestādēs (PII) kļuvušas vienveidīgākas, saturā nabadzīgākas. Aizvien vairāk tās aizstāj televizors un datorspēles. Ģimenes dzīvo noslēgtāk, retāk vērojamas arī kaimiņu bērnu kopīgās rotaļas un spēles, kurās apvienojas dažāda vecuma bērni.

Piecgadīgo un sešgadīgo bērnu obligātajā izglītībā rotaļas PII un skolu sagatavošanas klasēs aizvien vairāk aizstāj bērnu mācīšana kā skolā. Skolotāji nereti neizprot un nenovērtē radošās rotaļas nozīmi. Atklāti tiek ignorētas bērna tiesības uz rotaļu. Vai tā zināmā mērā nav pedagoģiskā vardarbība? Prāvietiski skan latviešu pedagoga M. Štāla vārdi, ka jāšaubās, vai tas bērns, kuram bērnībā nebija atļauts rotaļāties, vēlāk kļūs par patstāvīgu personību, jo viņam no mazotnes nebija iespējams brīvi attīstīt savas tieksmes un spējas.

Jāņem vērā, ka rotaļa ir daudznozīmīgs fenomens, kam grūti rast viennozīmīgu skaidrojumu. Nekad nevar paredzēt, kad un kā rotaļa sāksies un beigsies, kādā virzienā tā attīstīsies. Radošajās rotaļās bērns "pārlec" no vienas situācijas otrā, īpaši neuztraucoties, vai rotaļu darbībām ir loģiska kopsakarība. Katra bērna vai rotaļā iesaistīto bērnu grupiņas rotaļa norit atšķirīgi, vienlaikus tās attīstībā var saskatīt kopīgas pazīmes.

Svarīgi, lai bērns izietu visus rotaļas attīstības posmus. Īpaši tas attiecas uz radošajām rotaļām, ko bērnudārzā piecu līdz sešu gadu veciem bērniem bieži cenšas aizstāt ar spēlēm, kur vadošais ir pieaugušais. Tieši radošās rotaļas sekmē bērna jūtu, prāta un gribas attīstību, sava Es apzināšanos, patstāvību sadzīvē un mācībās, māca radoši izmantot savu pieredzi, saskaņot to ar pārējiem rotaļniekiem.

Jau 20. gadsimta 20. gados psihologs Ž. Piažē norādīja uz pieredzes nozīmi, ko bērni iegūst kopējā rotaļā. Zinātnieks uzsver, ka bērna kognitīvā attīstība skatāma ciešā saistībā ar viņa saskarsmi ar vienaudžiem. Bērns rotaļā apgūst sociālās uzvedības iemaņas un noteikumus, mācās orientēties dažādās rotaļu situācijās.

Rotaļu teorijas un prakses izklāstā mēs centāties rotaļu izskaidrot ne tikai no pieaugušā viedokļa, bet ievērojām arī bērna viedokli, proti, rotaļas jēgu pašam bērnam. Rotaļa bērnam ir vērtība, ko ilustrējam ar konkrētām rotaļām, latviešu rakstnieku bērnības atmiņu tēlojumiem. Uzskatām, ka rotaļas teorijas un prakses izklāstā arvien lielāku nozīmi iegūst ne tikai Eiropā un pasaulē, bet vispirms jau pašu zemē koptās pedagoģijas idejas

un garīgās vērtības. Tādēļ teorētisko atziņu izklāstā esam balstījušās gan uz Rietumu un Austrumu pedagogu un psihologu atziņām par rotaļu, gan pagājušā gadsimta 20. un 30. gadu latviešu pedagogu devumu (K. Dēķens, J. A. Students, O. Svenne, M. Štāls), kā arī latviešu pedagogu un psihologu pēdējo gadu pētījumiem.

Šīs grāmatas mērķis ir palīdzēt PII skolotājiem, studentiem – topošajiem skolotājiem un vecākiem dziļāk ielūkoties katra bērna radošajās rotaļās, atbalstīt tās, kļūstot par tiešu vai netiešu bērna rotaļu biedru. Ceram, ka grāmata palīdzēs pieaugušajiem atrast savā pedagoģiskajā darbā kādu problēmu skaidrojumu.

Grāmatas izklāstā ietvertas pedagogu, psihologu atziņas, rotaļu piemēri no prakses un daiļliteratūras, jautājumi bērnu rotaļu un skolotāja pedagoģiskās darbības analīzei, pedagoģiskie ieteikumi, kas apzīmēti ar šādiem logo:



– rotaļu apraksti



– pedagogu, psihologu atziņas



– jautājumi bērnu rotaļu analīzei un
pieaugušo pašanalīzei



– atziņu apkopojumi, pedagoģiskie ieteikumi

Autores

1. nodaļa

ROTAĻA – BĒRNA ATTĪSTĪBAS VIRZĪTĀJSPĒKS

1.1. Rotaļa – bērnības neatņemama sastāvdaļa

Rotaļas visi – gan bērni, gan pieaugušie. Filozofiski poētiski izteicies krievu rakstnieks **Puškins**: “Kas tā tāda dzīve? – Rotaļa.”

Rotaļa ir mūsu dzīves neatņemama sastāvdaļa, un mēs katrs visu mūžu spēlējam dažādas lomas – uzskata **E. Berns** grāmatā “Spēles, ko spēlē cilvēki”. Mijiedarbībā ar citiem cilvēks uzvedas dažādi – viņš spēlē Vecāku, Pieaugušā un Bērna lomas, atrodoties kādā no viņa Es apziņas stāvokļiem. Tas izpaužas trīs dažādās uzvedības formās.

1. Katrs cilvēks ietver sevī Vecāku tēlu, kad cilvēka uzvedība atgādina viņa vecāku dzīvesveidu ar tam ierastām uzvedības formām – “tā pieņemts uzvesties”. Tā ir uzvedība, kas atbilst normatīviem un noteikumiem, kas pieņemti attiecīgajā sabiedrībā.
2. Katrā cilvēkā ir Pieaugušais, kad cilvēka uzvedība atbilst pieaugušā modelim. Tā ir uzvedība, kas pamatojas uz īstenības objektīvu novērtējumu, paredzot uzvedības sekas.
3. Katrs cilvēks sevī ietver Bērna tēlu – mazu zēnu vai meiteni, kad viņa uzvedība atgādina viņa bērnības gadus. Bērna uzvedībā “mājo intuīcija, radošs gars, spontanitāte un prieks” [12, 26–28].

Ieņemot kādu no uzvedības formām jeb Es stāvokļiem, tās var būt adekvātas, piemēram, Vecāki – Bērns, neadekvātas, piemēram, Pieaugušais – Bērns, vai slēptas, piemēram, ārēji cilvēks

uzvedas kā Pieaugušais, bet sarunas zemtekstā jūtams Bērna Es stāvoklis. "Spēle ir gājienu teorija," precizē E. Berns [12, 50]. Tam, kurš uzsāk spēli, vienmēr ir kādi slēpti nolūki attiecībā pret otru cilvēku. Spēles ir manipulatīvas. Lielākoties tās traucē veidot patiesi tuvas, atklātas attiecības starp cilvēkiem. Zinātnieks ir aprakstījis 120 spēļu scenārijus, ko spēlē cilvēki, paši bieži neapzinoties, ko un kā viņi spēlē visā dzīves garumā.

Angļu psiholoģe **S. Millere** (*S. Millar*) uzskata, "ja bērni savās imitācijas rotaļās atveido (atkārto) svarīgus notikumus, tad pieaugušajiem tas notiek vairāk slēpti – kā atmiņas mehānisma daļa" [145, 198]. Ikdienā par to nereti saka: "Viņš sapņo valējām acīm."

Arī pieaugušie rotaļājas, izmantojot rotaļas daudzveidīgās funkcijas. Ar rotaļas palīdzību cilvēks (bērns) izsaka savas vēlmes, rotaļā viņš priecājas, fantazē, rada, atpūšas, mācās, pārdomā, izjūt sevi un savu dzīvi.

Sadzīvē pieaugušie izmanto aizvien vairāk rotaļu, iekļaujot dažādus rotaļu un spēļu elementus kultūras pasākumos, dziesmu svētkos, modes skatēs, kā arī pieaugušo tālākizglītībā, psihoterapijā. Kur slēpjas rotaļas spēks? **Ērika Hofmane** rotaļu vērtē kā dāvanu cilvēcei. Mēs visi piekrītam, ka rotaļa ir bērniņas pavadone. Retāk iedomājamies, vai rotaļa ir vajadzīga arī pieaugušajiem. Uz šo jautājumu mazliet ar humoru atbild vācu pedagogs **Eiženijs Okers**:

"Spēlēšanās un slinkošana ir divas grūtas mākslas. Bērni kā vienu, tā otru prot pasakaini, un tikai vēlāk cilvēki šīs Dieva dāvanas pazaudē. Tāpēc mums vajag tās iespējami drīz atkal iemācīties no jauna un čakli vingrināties, jo citādi, kad pienāks vecums, var izrādīties, ka neko citu mēs vairs nepratīsim, kā vienīgi strādāt."

Pašreizējā laika posmā vērojama interesanta parādība. Ja pieaugušo izglītībā aizvien vairāk ienāk rotaļas un spēles, tad pirmsskolā rotaļu, īpaši radošo rotaļu, īpatsvars strauji samazinās. Tam ir vairāki iemesli. Viens no tiem ir piecgadīgo, sešgadīgo bērnu obligātā izglītība, ko vairums saista ar bērna prasmi lasīt, rakstīt, skaitīt, izpildīt pieaugušo instrukcijas. Bērna dzīvi

pirmsskolas izglītības iestādē aizņem mācības, dažādi pulciņi. Rezultātā bērniem paliek aizvien mazāk laika viņa patstāvīgajām, brīvajām aktivitātēm. Mēdz būt, ka īsajā laika sprīdī, kas bērnodārzā atvēlēts bērnu rotaļām, bērni neprot sevi nodarbināt. Rotaļa līdzinās kņadai, tā kļūst par bezmērķīgu dauzīšanos. Tādēļ skolotāji cenšas šo laiku aizpildīt ar mierīgām galda spēlēm – puzzle, konstruktoriem utt. Līdz ar to radošā rotaļa neiegūst izvērstu formu. Tā rezultātā bērni nevēlas un arī neprot paši organizēt savas patstāvīgās aktivitātes, piepildīt tās ar jēgu. Viņi neprot patstāvīgi domāt, nav pietiekoši attīstīta iztēle, radošā iniciatīva. Velti radīt ilūzijas, ka šīs spējas attīstīs pašas par sevi vēlāk skolā. Rītdienas dēļ, ko bērns vēl nesaprot, viņam tiek atņemta bērība. "Bērniem piemērota pasaule ir tāda, kurā visiem bērniem tiek nodrošināta iespējami laba bērība," rakstīts Ģenerālās Asamblejas divdesmit septītās speciālās sesijas Apvienotās komitejas ziņojumā [36]. Līdz ar to izvirzās jautājums par bērnu kā cilvēktiesību subjektu.

Ko nozīmē laba, saturīga bērība, it īpaši bērna pirmajos septiņos gados, kad viņa galvenā aktivitāte ir rotaļa? Kāda nozīme bērībai ir cilvēka (bērna) dzīves gaitās, vērtējot to caur rotaļas prizmu?

Bērība ir svarīgs posms cilvēka dzīvē, tas ir pamats visai turpmākajai dzīvei. Ja pamati ir stipri, tas daudzkārt palīdzēs dzīves grūtībās turpmākajos dzīves posmos. Tādēļ svarīgi ir izprast bērību, tās vērtības. "Daba vēlas, lai bērni būtu bērni, iekams būt par pieaugušajiem," bilst franču pedagogs humānists **Ž. Ruso** un turpina: "Ļaudis, esiet cilvēcīgi! Tas ir jūsu pienākums! Esiet tādi pret jebkuru vecumu, pret visu, kas ir vajadzīgs cilvēkam. Mīliet bērnu, esiet iejūtīgi pret bērnu rotaļām un izpriecām. Kurš no mums nevēlas būt tajā vecumā, kad smaids neizdziest sejā, kad dvēsele priecājas par pasauli. Kādēļ jūs vēlaties atņemt šiem nevainīgajiem mazuļiem izdzīvot laiku, kas ir tik īslaicīgs un ātri pāiet. Dodiet viņiem iespēju baudīt dzīvi!"

Bērība ir dzīves sākumposms, kad notiek visstraujākā cilvēka attīstība, posms, kad cilvēks mācās runāt, staigāt, just un

pārdzīvot, kad notiek sociālās pieredzes apguve. Cilvēka personības attīstības sākumu meklējam tieši bērnībā, jo šis vecums ir īpaši sensitīvs. Šajā vecumā veidojas attieksme pret sevi, citiem, darbu, dabu, veidojas cilvēka dzīves stils, notiek viņa personības identificēšanās (A. Ādlers, Ē. Eriksons). Bērnībai ir savi īpaši uzskati, savs domu un jūtu veids, sava Es apliecināšana. "Bez rotaļām bērns būtu visnožēlojamākais radījums... Rotaļa ir tas brīnišķīgais tilts, kurš savieno bērna neaptveramo un nepiepildāmo "es gribu" ar viņa maziņo un nespējīgo "es varu". Tas viss rada bērnam rotaļu prieku. Prieks rodas tad, ja viņam ir iespēja izmēģināt līdz šim vēl nenojaustas spējas," atzīst latviešu pedagogs O. Svenne [90, 86]. Tādējādi bērnā rodas sava spēka un veiklības nojauta.

Bērnība ir vērtība cilvēka dzīvē. "Bērnība kreditē un tāldarbīgi iestrādā visus galvenos mūsu turpmākās dzīves virzienus, ietekmē tajos gūtos panākumus, garām palaisto un zaudēto," brīdina filozofs R. Vilciņš [107]. Bērnība – tas ir prieka, bezrūpības un rotaļu laiks, kad prieki un pārestības sāpēs var ietekmēt visu dzīvi.

Psihologs N. Picka uzsver, ka rotaļa ir bērna garīgās eksistences līdzeklis. Ja bērns nerotaļājas, tad bērns vairs nav bērns, jo tad tam nav vairs atvērtības, nav neierobežotas tieksmes "iekarot pasauli". Spēlēšanās ir eksistenciāla nepieciešamība: viss pieejamais ir jāsasniedz, jāizmēģina un jāiepazīst. Un visu to var izdarīt viņš pats!

Bērnība ir cilvēces kultūras un savas tautas tikumisko tradīciju apguves pirmais posms, primārais un galvenais socializācijas posms. Rotaļas nabadzība, primitīvisms nesekmē bērnu komunikatīvo prasmju attīstību, pozitīvu attiecību veidošanos kopējā rotaļā. Tieši kopīgās rotaļās, izpildot dažādas lomas, bērni netieši mācās saskatīt un vērtēt notikumus no dažādām pozīcijām, ievērojot noteikumus, citu intereses, uzvedības normas. Rotaļa ir netieša bērnu pašregulācijas sekmētāja, kas ir tik nepieciešams arī mācībās.

Zviedru zinātnieks L. H. Gustavsons atzīmē, ka pieaugušajiem ir tieksme pārstrukturēt bērna dzīvi un ar dažādu aktīvi-

tāšu piedāvājumu nogalināt bērna paša jaunrades dziņu. Arī pirmsskolas izglītības iestādēs bērniem ne katru reizi dodam pietiekoši daudz vientulības, lai bērns varētu domāt un radīt, ne katru reizi bērns tiek uzklauss un uztverts kā indivīds un nevis tikai kā viens no grupas.

Ne velti ANO Konvencijā par bērnu tiesībām ir minētas bērna tiesības uz rotaļu, kas savukārt realizē plašu bērnu tiesību spektru, piemēram, piemērotas pasaules radīšanu, brīvību, jaunradi, atpūtu, individualitātes attīstību.



- ◆ Rotaļa ir viens no nedaudzajiem darbības veidiem, ar kuru cilvēks saistīts visu mūžu. Atšķirīga ir tikai attieksme – bērnībā rotaļa ir nopietna nodarbošanās, vēlāk – izklaide, relaksācija.
- ◆ Personības vajadzība pēc rotaļas un spēja iekļauties tajā liecina par īpašu pasaules redzējumu un nav saistīta ar vecumu.
- ◆ Bērnība – tas nav tikai laimīgākais un bezrūpīgākais laika posms, tas ir arī personības intensīvākais attīstības posms, kur neaizstājama loma ir rotaļai, kas ir bērna dzīvesveids. To, kas nav izveidojies pirmsskolas vecumā, grūti atgūt vēlākā laika posmā.
- ◆ Mainoties sabiedrībai, ļaužu attiecībām, dzīves apstākļiem, notiek izmaiņas arī bērnu rotaļās, jo bērna rotaļa, ievērojot tās īpašo jūtīgumu cilvēcisko attiecību sfērā, atklāj bērna stāvokli sabiedrībā un pašas sabiedrības specifiku, atklāj bērna intereses, vērtības, priekšstatus.
- ◆ Rotaļa liecina par izglītības darba kvalitāti pirmsskolas izglītības iestādē, bērna attīstību veselumā. Ne velti saka: "Pavēro un ieklausies bērna rotaļās, un tu redzēsi isto bērnu."

1.2. Rotaļa kā bērna aktivitāte

Psihologi un pedagogi, analizējot rotaļas procesu, lieto dažādus jēdzienus – rotaļa kā aktivitāte, kā bērnu vadošais darbības veids, rotaļas intensitāte, rotaļas uzvedība.

D. Elkoņins un **A. Ļeontjevs** rotaļu dēvē par pirmsskolas vecuma bērnu vadošo darbības veidu, kam ir vairākas pazīmes:

- ◆ vadošajā darbības veidā attīstās jauni darbības veidi, piemēram, rotaļā bērns sāk mācīties;
- ◆ veidojas jaunveidojumi un pārkārtojas atsevišķas psihiskās funkcijas, piemēram, veidojas radošā iztēle;
- ◆ izmainoties bērna attieksmei pret apkārtējo pasauli, izmainās arī rotaļas raksturs, tās kļūst aizvien sabiedriskākas [159].

Dž. Levi un **Dž. Libermans** lieto jēdzienu 'rotaļas uzvedība', ietverot tajā rotaļas kognitīvās un sociālās attīstības jomas [120; 121]. Mēs pamatā lietosim jēdzienu 'rotaļa kā aktivitāte', taču, analizējot atsevišķu zinātnieku atziņas, izmantosim viņu lietotos jēdzienus. Aktivitāte ir cilvēka darbīgums, rosīga darbība [68, 11]. Katrs bērns, īpaši agrajā bērnībā, vēlas darboties, izpētīt apkārtējo pasauli, atdarinot to, kontaktēties ar vienaudžiem. Viņš ir aktīvs. Viņa aktivitātei mēdz būt gan spontāns, gan mērķtiecīgs raksturs. Tādas ir arī bērna rotaļas. Te vietā ir **I. Beļicka** atziņa, ka rotaļa ir bērna pašdarbības (spontanitātes) izpausmes forma, bērna iekšējās enerģijas izpausmes forma ārējās darbībās. Tā ir bērna iekšējās pasaules tēls, viņa domu un jūtu iemiesojums [11, 39].

Mēdz lietot arī jēdzienu 'aktīva uzvedība'. Uzvedībā izpaucas bērna personība, viņa rakstura, temperamenta īpatnības, viņa vajadzības, motīvi, spējas. Uzvedības regulācijā ievērojama loma ir emocijām un jūtām. Katrs bērns atšķiras ar savdabīgu reakciju uz apkārtējās īstenības iedarbību. Aktīva uzvedība – tā ir indivīda spēja darboties mainīgos apstākļos, prasme ar savu uzvedību reaģēt dažādās situācijās, prasme patstāvīgi atrast un pieņemt lēmumu savam vecumam atbilstošās problēmu situācijās.

Pedagoģiskajos pētījumos aktivitāti aplūko no vairākiem viedokļiem:

- ◆ kā personības patstāvīgu kategoriju, kā spējas būt aktīvam, ņemot vērā, ka bioloģiskā aktivitāte ir priekšnosacījums, lai aktivitāte attīstītos kā spējas;
- ◆ 'aktivitāti' un 'darbību' uzskata par identiskiem jēdzieniem, vai arī aktivitāti aplūko kā psiholoģisku darbību;
- ◆ kā personības īpašību, kas ietekmē darbības raksturu.

Aktivitātē (rotaļā) bērns izsaka arī savu attieksmi pret darbību (savas vajadzības, intereses, gribas piepūli, emocijas). Aktivitātes (rotaļas) izpausme rod sevi pašdarbībā, tas ir, darbībā, kas atbilst bērna stimuliem. Te vērā ņemami trīs parametri: kādēļ bērns darbojas, ko un kā viņš īsteno, ar kādiem līdzekļiem un kādos apstākļos viņš to īsteno.

Rotaļa bērnam ir interesanta un aizraujoša aktivitāte, kuras mērķis nav radīt noteiktu darbības produktu, tai nav tieša mācību uzdevuma, tomēr tā satur abas šīs vērtības. Rotaļas rezultāts ir bērna attīstība, uzsver latviešu psihologs **I. Plotnieks** [73, 48]. Rotaļā atšķirībā no citām bērna aktivitātēm izpaliek mērķis un rezultāts, kas, kā vēlāk pārlicināsimies, iekļaujas pašā rotaļā.

Bērna aktivitātei (arī radošai rotaļai) nosacīti var izdalīt trīs līmeņus:

1. Reproductīvais līmenis, ko raksturo pasivitāte, iniciatīvas trūkums, bezmērķība – bērns neprot vai nevēlas rotaļāties, vai arī viņa rotaļās ir nabadzīga iztēle. Viņš paņem vienu, otru, trešo rotaļlietu, nevar uzsākt rotaļu, pamet tās, vai arī viņa rotaļu darbības aprobežojas tikai ar lelles un lāču barošanu.
2. Evristiskais jeb meklējoši izpildošais līmenis, ko raksturo bērna cenšanās pilnveidot savu aktivitāti, vēlēšanās izmantot jaunus paņēmienus – bērnam ir vēlme darboties, rotaļāties, viņš pats uzsāk rotaļu, rada rotaļas vidi, uzņemas lomas, to izpildē ievieš atsevišķus radošus elementus.
3. Kreatīvais jeb radošais, ko raksturo bērna iniciatīva,

jaunu nešablonisku (radošu) īstenošanas paņēmieni meklējumi – bērnam ir samērā noturīgas intereses, viņš prot izdomāt dažādu radošo rotaļu variantus, netradicionāli izpilda lomas.

Der ieklausīties norvēģu filozofa **Ārnes Nesa** izteiktā atziņā grāmatā "Dzīves filozofija" [64, 11]:



"Ko nozīmē būt aktīvam? Es te labprāt ieviestu filozofiski nozīmīgu šķirtni starp "aktivitāti" un "aktīvumu". Ar vārdu "aktivitāte" es pirmām kārtām domāju ķermeņa aktivitāti, taču iekļauju tur arī intensīvas mācības, valodas aktivitāti un spraiģu darbību. No malas var likties, ka cilvēks nav aktīvs, taču trāpīgi būtu teikt, ka cilvēks ir ārkārtīgi nodarbināts kā persona. Tas ir "aktīvums". Šādā situācijā aktīva ir visa cilvēka būtība, kaut gan pārējiem šis aktīvums nav saredzams. Daudz parastāka aktivitāte nozīmē uz ārpusi vērstu darbību, un mēs varam piedalīties dažāda veida aktivitātēs, nepiedzīvojot aktīvumu."

Vai mēs, pieaugušie, bieži nenovērtējam bērna rotaļu tikai pēc viņa ārējās aktivitātes? Lūk, izraksts no skolotājas dienasgrāmatas.



Cik gan dažādi bērni ir manā grupā! Aija ir aktīva, dzīvespriecīga un sabiedriska meitene. Meitene viegli bez grūtībām iekļaujas dažādās bērnu rotaļu grupiņās. Tomēr Aijai grūti pabeigt iesākto, bieži maina rotaļgrupiņas, nevar atrast sev piemērotu nodarbošanos. Kārlis pārsvarā rotaļājas ar sīkajām rotaļlietām viens. Dažkārt savās rotaļās viņš iesaista arī Valteru. Parasti viņu rotaļa tā aizrauj, ka grūti to pārtraukt...

No skolotājas vērojuma varam secināt, ka Aijas aktivitāte un arī uzmanība ir nenoturīga, lai gan ārēji meitene ir ļoti aktīva un darbīga.

Vēl viens piemērs bērna iekšējai aktivitātei:



Zēns jau vairāk nekā pusstundu atgūlies uz paklāja un sarindojis sev priekšā rotaļu cilvēciņus, arī kuģi. Reizēm

cilvēciņi tiek pārbīdīti, ievietoti kuģī, taču ārējas darbības gandrīz nenotiek. Uz jautājumu "Ko tu dari?" zēns atbild, ka rotaļājas. Tātad pārsvarā visas rotaļu darbības notiek iztēlē.



- ◆ Rotaļa kā bērna aktivitāte risinās divos veidos – ārējā darbība (darbības, operācijas, līdzekļi, apstākļi) un iekšējā darbība (vajadzības, motīvi, psihisko procesu darbība, emocijas, griba, jaunrade u. c.).
- ◆ Rotaļas iedarbība uz bērna (subjekta) attīstības procesu bez paša subjekta reālas darbības nav rezultatīva. Attīstības procesu nosaka tas, cik aktīvs ir pats bērns, proti, kāds ir viņa aktīvums, darbīgums.
- ◆ Bērnām vēl ir citas aktivitātes, kur viņš līdzīgi kā rotaļā var brīvi realizēt savas vēlmes, bet tās par rotaļu var dēvēt tikai nosacīti. Tā ir zīmēšana, veidošana, konstruēšana. Atšķirībā no rotaļas tām ir redzams, materiāls rezultāts – zīmējums, celtnes, veidojums.
- ◆ Aplūkojot rotaļu no bērna kā aktivitātes subjekta pozīcijām, no viņa vajadzību apmierināšanas viedokļa un no viņa kā "pasaules pētnieka" pozīcijām, tas nozīmē bērnu aplūkot no kopveseluma pozīcijām.

1.3. Rotaļas īpašības un funkcijas

Rotaļai piedēvē dažādas īpašības – tā ir brīva indivīda vēlmju izpausme, kas īsteno daudzveidīgas funkcijas, tā ir aktivitāte, kurā cilvēks (bērns) gūst prieku, apmierinājumu no savas personīgās darbības.

Ievērojamais holandiešu psihologs **F. Boitendaiks**, analizējot rotaļas jēdzienu, izdala trīs raksturīgākās rotaļas procesa iezīmes: kustība "hin und her" (tur un šeit), spontanitāte un brīvība, prieks un atraisītība. Kas ir un kas nav rotaļa – to vislabāk izjūt pats bērns, piebilst zinātnieks.

Svarīgākās rotaļas īpašības:

- ◆ **Rotaļa ir brīva, spontāna, tai nav piespiedu rakstura.** Pēc psihologa **A. Vallona** raksturojuma rotaļai nav nepieciešamības pakļauties apstākļiem, kas saistīti ar praktiskās dzīves prasībām, rūpēm par sevi. No tā atbrīvojoties, rotaļa ir brīva esošo funkciju izpausme. Tā eksistē tikai ar noteikumu, ka cilvēks izjūt apmierinājumu no ierobežojumiem [184, 63].

Rotaļa ir tāda darbošanās, kuru ietekmē ne tik daudz ārēji faktori, cik iekšējie bērna instinkti un vajadzības. Bērns neizjūt pieaugušā varu pār sevi, jo "rotaļas pasaulē bērns ir brīvs un neatkarīgs, viņa gara tēli lido ārpus apkārtnes robežām, un pirmajos dzīves gados bezspēcīgā fantāzija šie nerimstoši vingrina savus spēkus", uzsver **O. Svenne** [90, 82]. Tas nozīmē, ka bērnam ir jāgrib darīt to, ko viņš dara. Var būt, ka bērns aktivitāti ir izvēlējis pats, varbūt to ierosinājis pieaugušais, taču bērns to dara "no brīvas gribas". Bērns, kurš paklausīgi liek klucīšus atbilstoši pieaugušā norādījumiem, nerotaļājas. Bērns, kurš pats izvēlējis darboties ar klucīšiem un grupē tos pēc formas un izmēra, lai uzceltu pilēnam sētu, rotaļājas, lai gan priekšmetu grupēšana būtībā ir akadēmiska prasme.

- ◆ **Rotaļa bērnam interesē un patīk.** Pedagoģs **J. A. Komenkis** uzskata rotaļu par bērnam nepieciešamu nodarbošanos, kas atbilst viņa dabai un tieksmēm [46]. Ikvienā bērņā mājo vēlme atdarināt pieaugušos, būt pieaugušākam, nekā viņš ir, pētīt, uzzināt, izzināt. Tam lieti noder rotaļa ar tās prieka, apmierinātības gaisotni. Bērns, kas rotaļājas, ir pilnīgi iegrimis savā nodarbē. Iztēlojieties četrgadīgus bērnus, kas 20 minūtes sēž aplī un gaida savu rindu, kad viņš pēc skolotājas priekšraksta varēs izpildīt pārdevēja un pircēja lomu. Skolotājai varbūt vēl ir interesanti, bet vairākums bērnu jau ir zaudējuši interesi. Viņi dīdās savos krēslos, skatās apkārt. Šie bērni nerotaļājas. Kāds šīs grupas bērns izvelk no kabatas mazu lelīti un klusi ar to sarunājas. Lai arī viņš tobrīd nepiedalās grupas galvenajā aktivitātē, tomēr viņš rotaļājas ar patiku.

- **Rotaļa ir interaktīva.** Lai rotaļātos, bērnam vajag mijiedarboties ar kādu priekšmetu vai citu cilvēku. Bērns iesaistās procesā, darbojas un sadarbojas ar otru cilvēku vai priekšmetu, reaģējot uz pārmaiņām. Aktivitāte pārsvārā ir abpusēja, jo pat priekšmeti, rotaļietas veic atbildes reakciju, kad ar tām spēlējas. Bērns, kas pasīvi vēro, piemēram, skatās televizoru, klausās, ko stāsta skolotāja, nerotaļājas.
- ◆ **Rotaļa ir atvērta, iztēles bagāta un daudzveidīga.** Bērna rotaļas nav pareizas vai nepareizas. Bērni, kas rotaļājas, ir iesaistījušies procesā, kurā viss, ko viņi dara, ir pieņemams, un tas vairo šīs aktivitātes vērtību. Viņi burtiski nekopē vēroto un dzirdēto, bet attēlo to savā skatījumā. Bērns, kurš iztēlojas sevi par dzīvnieku, rotaļājas, bet bērns, kurš datorspēlē meklē vienādus dzīvnieku attēlus, nerotaļājas. Bērns, kurš visādos veidos eksperimentē ar ūdeni, rotaļājas, bet bērns, kurš dara ar ūdeni to, ko saka pieaugušais, nerotaļājas. Vienlaikus ir svarīgi, lai rotaļa neapdraudētu pašu bērnu, pārāk netraucētu pārējos un lai tai nebūtu negatīva virzība [97, 2].

Pedagoģe **I. Kāposta** vēl izdala spēles īpašības, ko var attiecināt arī uz rotaļām plašākā nozīmē: spēles autonomija, kopdarbība un līdztiesība. Rotaļas autonomija rada apstākļus cilvēkam (bērnam) attīstīties kā individualitātei, tā atklāj un ļauj attīstīt katra individuālās spējas un īpašības. Kopdarbība un līdztiesība sekmē savstarpējās attiecības, ko regulē spēles noteikumi, kas vienādi jāievēro visiem spēles dalībniekiem, pretējā gadījumā tā var izjukt [44, 22–23].

Psihologs **Dž. Bruners** izdala rotaļas īpašības, kas vairāk skar pašu rotaļas procesu, tās kognitīvās funkcijas [193, 73–74]:

- ◆ Rotaļa ir iekšēji motivēta darbība. Rotaļa it kā mīkstina dažādu kļūdu un neveiksmju smagumu. Tā ir lielisks līdzeklis apkārtējās pasaules izzināšanā.
- ◆ Rotaļā ir vāji izteikta saikne starp mērķi un līdzekli. Tas nozīmē, ka bērni ne katru reizi tiecas pēc noteikta mērķa un meklē līdzekļus tā sasniegšanai. Bērni reizēm rotaļas gaitā izmaina savus mērķus, lai piemērotos jauniem lī-

dzekļiem, vai izmaina līdzekļus atbilstoši jauniem mērķiem. To veicina nevis negaidīti šķēršļi, bet bērnu iztēle. Tātad ar rotaļas palīdzību bērns ne tikai izzina, bet arī rada, izgudro.

- ◆ Bērni nepiešķir pārāk lielu nozīmi rotaļas rezultātiem. Viņi variē savus mērķus, vadoties tikai pēc personīgās fantāzijas. Ja variativitāte nav iespējama, tad tāda rotaļa bērnu garlaiko. Novērojiet bērnu, kas rotaļājas ar koka klucīšiem – cik daudzveidīgas ir viņa kombinēšanas iespējas!
- ◆ Bērnu rotaļai reti ir gadījuma raksturs, tā reti ir haotiska. Rotaļa attīstās pēc noteikta scenārija. Nereti bērni attēlo darbības pretēji dzīvē vērotajam, idealizē ikdienu.
- ◆ Bērns rotaļā gūst apmierinājumu. Pat šķēršļi, ko bērni paši rada rotaļā, sagādā viņiem prieku. Bērnam tie liekas pat nepieciešami, jo bez tā rotaļa ir vienmuļa.

Rotaļa ir daudzfunkcionāla. Kā kultūras fenomens tā bērnu attīsta, māca, audzina, socializē, uzjautrina, ārstē, pilnveido utt. Rotaļu var pretstatīt racionāli produktīvajai darbībai, slinkumam, garlaicībai, dogmatismam. Praksē mēs varam novērot dažādus rotaļu veidus: rotaļa – darbs, rotaļa – atpūta, rotaļa – svētki, rotaļa – vingrinājumi, rotaļa – saskarsme utt.

Rotaļas daudzveidīgo funkciju grupējumā var būt dažādas pieejas. Pedagoģe I. Kāposta izdala šādas funkcijas:

- ◆ kognitīvās funkcijas, saistītas ar izziņas procesu;
- ◆ sociālās funkcijas, saistītas ar bērnu socializāciju, savstarpējām attiecībām;
- ◆ darbības funkcijas, kā motivējošā, imitācijas, radošā, kompensējošā;
- ◆ rekreatīvās funkcijas, saistītas ar spēku atjaunošanu, atpūtu [44, 49].

Iepriekš sacīto var labi izsekot mazā Janča rotaļās Jaunsudrabiņa "Baltā grāmatā":



Kādā citā reizē es ņemu mātes dzelteno lakatu, iesieņu tajā dažādas panckas un taisos uz ciemu. Katrā istabas kaktā man

ir savs ciems. Es ieeju istabā, atsienu savu nesamo un iedodu bērniem kaut ko kukuļam. Mani tūlīt sēdina pie galda, bet es aizbildinos, ka esmu mājās tikko ēdis, un staigāju tālāk. Kad visi ciemi izstaigāti, tad es iedomājos, ka varētu aiziet arī uz kulu, kur Pēteris linus kulsta. Es apaunu kājās tupeles un eju, aizsaini uz rokas uzmaucis.

Kulā es savu nesamo nolieku zemē un stāvu.

Pēters vaicā:

“Kas tev tur tai lakatā?”

“Tur? Šis un tas.”

“Kur tu tādu stiep?”

“Nesu tev.”

“Man? Ko tad es?”

Es biju dzirdējis kādreiz vārdu Blinču muiža, nu es to gribēju izlietot. Es teicu:

“Tas tev jāaiznes uz Blinču muižu.”

Pēters nebija šejienietis, tāpēc sāka klausīties ar uzmanību.

“Kas lika?” viņš vēl šaubīdamies prasīja.

“Saimniece.”

Mūsu saruna bija vislielākā mērā nopietna...

Un mēs gājām uz mājām.

Pēters apvilka savas svētdienas drēbes... Nu jau es savā lomā biju tā iedzīvojies, ka pilnīgi ticēju visam... [40, 95–96]

Minētais piemērs rāda, ka rotaļas specifika ir tā, ka rotaļa vienlaicīgi risinās vairākos veidos. Tā var būt improvizācija, prieks, sevis pārlicināšana par kaut ko nepieciešamu, savu spēku apzināšanās utt. Personība rotaļā vienlaicīgi atrodas divos veidos – reālā un nosacītā. Vienam no tiem neesot, rotaļa izjūk. Līdzīgi jūtas pieaugušie teātrī. Mēs zinām, ka situācija uz skatuves “nav pa īstam”, tomēr redzētais mūs tā aizrauj, ka jūtam patiesas emocijas un pārdzīvojumus.

Rotaļas daudzveidīgo funkciju dēļ to izmanto kā bērna attīstības, mācību, audzināšanas līdzekli, jo rotaļa var būt:

- ◆ bērna patstāvīga aktivitāte, darbības veids, kas veicina bērna attīstību veselumā;

- ◆ bērna dzīves organizācijas forma;
- ◆ bērna pašizteikšanās līdzeklis – “Ko es varu”, “Ko es vēlos”, “Ko es protu”;
- ◆ bērna attīstības izzināšanas līdzeklis;
- ◆ bērna attīstības korekcijas līdzeklis utt.

No tā, cik vispusīgi izdodas izmantot šīs daudzveidīgās funkcijas, ir atkarīga bērna pašattīstība, viņa sagatavošana skolai.

1. tabula

Rotaļas funkcijas – bērna pašattīstības sekmētājas

<i>Funkcija</i>	<i>Paskaidrojums</i>
Izglītojošā funkcija	Attīsta bērnu veselumā – vienlaicīgi audzina un māca. Veic sociālo, sensomoto, kognitīvo, kreatīvo funkciju, fizisko – veselības, sagatavo bērnu dzīvei
Bērna dzīves organizācijas funkcija	Ar rotaļas palīdzību bērns mācās sevi “aizņemt”, nodarbināt. Arī pieaugušais rotaļu izmanto kā bērna organizācijas formu – mācībās, pastaigā, svētkos un citur
Bērna attīstības diagnostikas funkcija	Rotaļā kā brīvā, bērnam patīkamā un interaktīvā aktivitātē vislabāk redzams bērna kognitīvais un sociāli emocionālais attīstības līmenis, viņa vajadzības, intereses, vērtības
Terapijas funkcija	Rotaļa bērnu “ārstē” – iepriecina, nomierina, ierosina, nodarbina. To izmanto ne tikai psihoterapeiti, bet arī ģimenē un pirmsskolas izglītības iestādē. Rotaļa ir arī bērna attīstības korekcijas līdzeklis



- ◆ Bērnam rotaļa ir brīva, neatkarīga, daudzveidīga aktivitāte, kurā viņš realizē savas vēlētās un intereses, ko neierobežo pieaugušo prasības un aizliegumi. Viņam tā ir pašrealizācijas un pašizteikšanās līdzeklis.
- ◆ Rotaļas vērtība slēpjas tās daudzveidīgās funkcijās, tādās kā

- ◇ kultūras mantojuma apguve un nodošana no paaudzes paaudzē, no pieaugušajiem bērnam, no bērna bērnam utt.;
 - ◇ komunikācijas funkcija, ievedot bērnu cilvēku attiecībās, saskarsmē, sadarbojoties un sarunājoties;
 - ◇ bērnu pašrealizācijas funkcija;
 - ◇ terapijas un korekcijas funkcija, nodrošinot bērnam līdzsvaru, palīdzot pārvarēt dažādas grūtības – mazvērtību, bailes u. c.;
 - ◇ izklaides funkcija un citas.
- ◆ Atcerēsimies M. Džeimsas atziņu, ka rotaļa nozīmē fizisku un garīgu aktivitāti, kas vajadzīga, lai izklaidētos, uzjautrinātos, kas nepieciešama izaugsmei. Rotaļa ir veids, kā bērns izmēģina dzīvi, kāda tā ir, un atklāj sev pasauli [28, 22].
 - ◆ Šīs funkcijas var skatīt plašākā un šaurākā nozīmē, proti, sagatavojot bērnu dzīves darbībai vai realizējot kādu konkrētu izglītības mērķi.

1.4. Rotaļa – bērna attīstības veselumā sekmētāja

Rotaļas funkcijas nodrošina bērna attīstību veselumā. Bērns rotaļājoties izzina sevi, pasauli un pauž savu attieksmi pret to.

Rotaļas nozīme bērnu attīstībā tiek vērtēta ļoti augstu. Rotaļu kā bērna “patības” skolu raksturo vairāki psihologi un pedagogi:

- ◆ Rotaļa ir bērna vissvarīgākā, universālā “patības” sfēra, kurā notiek milzīgi “pats” procesi: pašiedvesma, paškontrolē, pašnoteikšanās, pašizpaušme, kas īpaši svarīgi – pašrealizācija. (Dž. Mīds)
- ◆ Rotaļa ir bērnu patstāvīga darbība, kurā viņš kļūst subjekts, savas darbības saimnieks. (N. Mihailenko)
- ◆ Rotaļa sekmē fizisko attīstību. Rotaļas laikā bērni var brīvi apmierināt savas tieksmes pēc kustībām, pēc fiziskās akti-

vitātes. Bērni var lēkt, skriet, mest, ķert. Viņi attīsta visas muskuļu grupas, veicina līdzsvara izjūtu, attīsta fiziskās īpašības. Bērni rotaļājoties vingrina savu ķermeni, gūst gandarījumu – viņi parasti neklusē, bet skaļi smejas un izsaka savu prieku – pat nezinot, kas šo prieku izraisījis. Zinātnieki to nodēvē par “muskuļu prieku”, “ķermeņa klusu mūziku”. Psihologs **N. Picka** uzsver, ka kustības bērnā rada spēka pieplūdumu, enerģiju un prieku. Kā atzīmē **O. Svenne**, rotaļa bez prieka vairs nav rotaļa. Prieka izjūta rada labu garastāvokli, kas savukārt nosaka rotaļas raitumu, izdomu, labvēlīgas bērna attiecības ar saviem vienaudžiem, rotaļu biedriem un pārējo apkārtni – pozitīvu apkārtnes izjūtu. Prieks bērnam rodas tad, ja viņam ir iespēja izmēģināt savas spējas. **Rotaļas situatīvais prieks pāraug priekā par dzīvi kopumā.**

- ◆ Rotaļa rada bērnā apmierinājumu, kas savukārt sekmē viņa pašdarbošanos.

Latviešu pedagogs **M. Štāls** jau pagājušā gadsimta trīsdesmitajos gados, veicot rotaļas psiholoģisko analīzi, norāda, ka rotaļā izpaužas bērna

- ◆ tieksme pēc neatkarības un patstāvības;
- ◆ apmierinājums par personisko ierosmes iespēju un iespēju izrādīt savu atjautību;
- ◆ apmierinājums par savu patstāvīgo darbību (pašdarbību) [94, 15–21].

Lūk, piemērs no Doku Ata bērnības atmiņām:



Bet nu es vienreiz biju iedomājies ar visu “pamīliju” izbraukt zaļumos. Nez kā man tādi prāti bija uznākuši... Bet kā nu tīri tā tukšā brauksi? Jāietaisa taču vezums ar kāds nebūt. Un te nu man tad iešāvās labas domas prātā: likšu “pamīliju” vāgos iekšā un braukšu. Pasludināju Kristīnai un Lienai savu nodomu... ak, cik šīs kļuva priecīgas! Tūlīt saka sameklēt, kur tie leļļi – tie jau ar pieder pie “pamīlijas”, tiem ar tāpat līdz jābrauc. Sagērba leļļus riktīgi kā vien vajadzēja. Es atkal sapravīju vāgus: pār-lūkoju visas lietas, vai varēs uz gara ceļa izturēt, un ietaisīju

no šādām, tādām drēbēm sēdekli, kur sievietēm sēdēt... [21, 31–32]

Tā tad rotaļa sekmē bērna pašrealizāciju. Realizācija ir individuāla kāda plāna, ieceres, vēlmju īstenošana. Tā ir cenšanās pēc patstāvības, pašapliecināšanās. Iemesls tam ir – bērns vēlas izteikt sevi darbībā. Ja pieaugušajiem ir plašas iespējas sevis realizēšanā – darbs, ģimene, hobiji, saskarsme, tad bērniem šī pašizteikšanās vairāk notiek rotaļā. **Tādēļ bērniem svarīgāks pats rotaļas process, bet ne rezultāts.** Lai labāk izprastu rotaļas procesa nozīmīgumu, M. Montesori min piemēru:

“Mazulis darbojas smilšu kastē. Bērns ar lāpstīņu cenšas piebērt spainīti. Dara to vienreiz, otrreiz..., bet auklīte ar mazuli grib doties mājās. Auklīte steidz mazulim palīdzēt spainīti piepildīt ar smiltīm, uzskatīdama, ka bērna mērķis ir tieši tāds – piebērts spainītis. Taču bērns neapmierināti raud.”

Pētījumi pierāda, ka rotaļā vienlaicīgi pilnveidojas dažādas bērna attīstības jomas (D. Lieģeniece, D. Švarca).

Zinātnieks **L. Vuds** (*L. Vood*) izdala šādas jomas:



Kognitīvā/izziņas

- ◆ bērns izzina un izprot pasauli;
- ◆ spēj attīstīt elastīgu un daudzveidīgu domāšanu;
- ◆ rotaļa sniedz iespējas pieredzēt un risināt reālas problēmas.

Sociālā:

- ◆ attīsta prasmi sadarboties ar vienaudžiem un pieaugušajiem;
- ◆ sāk rasties izpratne par kultūru.

Emocionālā:

- ◆ saprot citu domas;
- ◆ pauž situācijai atbilstošas jūtas.

Motorā/kustību:

- ◆ aktīvi iesaistās rotaļā – pilnveido lielo muskuļu precīzas kustību prasmes;
- ◆ spēj saņemt rokā un precīzi darboties ar sīkiem priekš-

metiem – attīsta sīko muskuļu precīzas kustību prasmes.

Valoda un lasītprasme:

- ◆ saprot, kādā nolūkā citi lieto valodu;
- ◆ izmanto verbālos un neverbālos līdzekļus, lai sazinātos ar citiem;
- ◆ spēj saprast un izmantot rakstisko simbolu sistēmu – lasīšanu. [128]

Protams, minētās attīstības jomas ir savstarpēji integrētas. To atzīmē arī angļu pedagoģe **D. Einona** (*D. Einon*), rakstot par bērna kreatīvajām rotaļām. Pēc viņas uzskatiem, praktiski viss, ar ko nodarbojas mazulis pēc savas brīvas izvēles, ir rotaļa. Tā mēdz būt priecīga un nopietna, kolektīva un vienpatna. Tai raksturīga ir atkārtošana, vienmēr to pavada fantāzija. Rotaļa ir arī tad, kad trīsgadīga meitenīte sēž vannā un no tējkannas lej ūdeni tasītē, vairākas reizes to atkārtojot. Laiku pa laikam bērns tējkanniņu iegremdē ūdenī un vēro ūdens burbuļošanu. Meitene darbojas mērķtiecīgi. Pieaugušā klātbūtne viņu nemulsina. Pēc tam, redzot, kā mazais brālītis met no vannas uz grīdas pilēnu, kā māmiņa smiedamās to pacel, meitēns sāk liet uz grīdas ūdeni. Abi smejas un drauskojas.

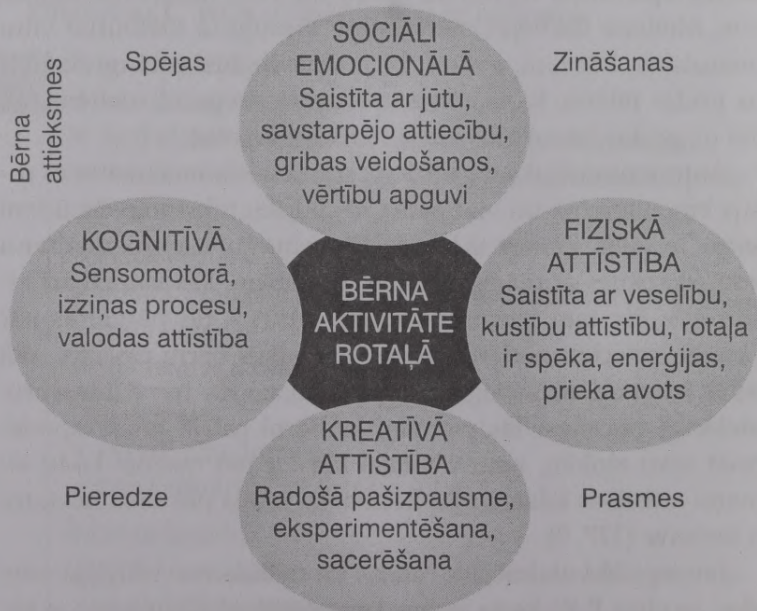
Autore norāda, ka tās ir bērnu rotaļas. Sākumā meitenes rotaļa bija nopietna un vienpatna ar ciklisku raksturu – te ūdeni ielēja, te izlēja. Zēnam tā bija sociāla, viņš guva apmierinājumu no saskarsmes ar māmiņu un no darbībām, kas vairākkārt atkārtojas. Pēc tam izmainījās rotaļu saturs – tās pārvērtās par kopīgu, priecīgu nodarbošanos. Vienlaikus bērni mācījās – kā ieliet, izliet ūdeni, kā iegremdēt trauku, zēns – trenē līdzsvaru, mešanas prasmes. Tas pierāda, ka bērni rotaļā mēdz apmierināt savu ziņkāri, netieši rotaļai kļūstot par mazuļa kādu iemaņu attīstības līdzekli. Tas liecina, ka rotaļa pēc sava rakstura ir kreatīva [117, 9].

Jau iepriekš atzīmējam rotaļas un mākslas savstarpējo saistību. Te vietā **P. Birkerta** atziņa, kas estētisko baudu saista ar rotaļu. Rotaļa ir īpaša bauda. Pieskardamies baudas psiholoģijai

rotaļā, viņš atzīmē, ka rotaļājas ne tikai muskuļi, bet rotaļājas arī nervu centri, psihiskās spējas, jūtas, fantāzija, intelekts, domu pasaule. "Ja pieaugušie mākslā rod estētisku baudījumu un sava gara brīvības pilnību, tad bērni, kuriem mākslas izjūta vēl ir pirmatnējā stadijā, piekrīt šīs iedzimtās dziņas apmierināt un izkopt rotaļās, kuras ir visu mākslu pirmveids. Nevaram saukt par bezvērtīgu un nenozīmīgu darbību, kura piepilda visu bērna dzīvi," uzsver O. Svenne [91, 474].

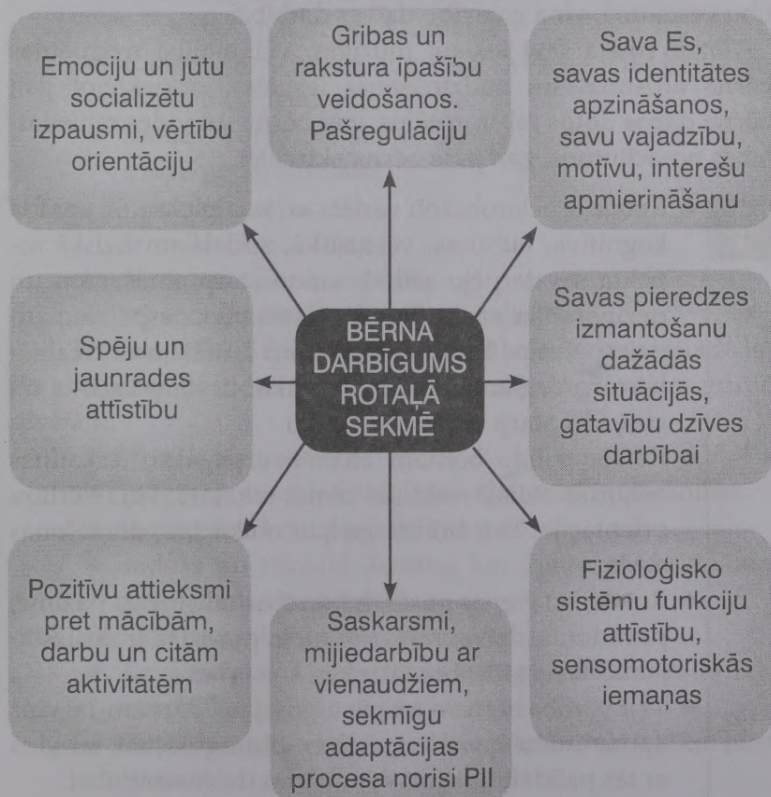
Zimīga ir O. Sennes atziņa, ka "jūtu dzīvei rotaļu pasaulē piekrīt pirmā vieta, bet griba un domas ir tie pamatelementi, kas rada un vada pašu rotaļas procesu". Rotaļā bērns domā, analizē, veic secinājumus. Rotaļa rada bezgala daudz situāciju, kur bērni novēro un salīdzina, spriež, debatē bez pieaugušo klātbūtnes. Kā trāpīgi uzsver O. Svenne "attīstās bērnu patstāvīgā domāšana" [90, 83].

Krievu psihologs N. Podjakovs, raksturojot priecīgu un laimīgu bērnu attieksmi pret dzīvi, lieto jēdzienu "rotaļu pozīcija".



1. attēls. Rotaļas iedarbība uz bērna attīstību veselumā

Psihologs uzskata, ka tā ir viena no svarīgākajām bērna personības īpašībām. Zinātnieks aicina pieaugušos ļaut bērniem būt rotaļīgiem visu laiku. Bērnu rotaļīgums ir dabas dāvana, mažu psihiskās un fiziskās veselības rādītājs. Pieaugušie, kuri stimulē un atbalsta bērnu rotaļīgumu, vienlaikus bagātina arī bērnu iekšējo pasauli, attīsta fantāziju un ceļ bērnu pašapziņu. "Rotaļu pozīcija" paaugstina bērna darbošanās vēlmi un aktivitāti, palīdz attīstīties gan intelektuāli, gan emocionāli. Tā vienlaicīgi sekmē bērna sociāli emocionālo, fizisko, prāta un kreatīvo attīstību. Vienlaicīgi bērns rotaļājas un netieši mācās. To var attēlot shematiski (sk. 1. attēlu).



2. attēls. Darbīguma sekmētie procesi un norises rotaļā

Ja bērns rotaļā aktīvi darbojas, attīstās viņa spējas (sociāli emocionālās, kognitīvās, kreatīvās, fiziskās). Tāda rotaļa izraisa bērnam interesi, prieku, viņš cenšas (mācās) pielietot rotaļā savas zināšanas, prasmes. Pilnveidojas viņa pieredze. Ne velti franču pedagogs **A. Bakisa** atgādina, ka "agrīnās pieredzes kvalitāte un kvantitāte ir nākamās garīgās attīstības pamats. Tāpēc, rotaļājoties ar bērnu, viņam jādod domāšanas, izgudrošanas, mācīšanās mehānisms – viss, kas balsta prāta rosību, kas ir ļoti vērtīgs tajā brīdī un tikpat daudz dos arī vēlāk" [9, 11].

Rotaļā kā īpašā bērna dzīvesveidā īstenojas viņa saikne ar apkārtējo īstenību. Pateicoties viņa aktivitātei, aktivumam, kas ir cilvēka (bērna) darbīgums, rosīga darbība sekmē bērna attīstību veselumā, viņa gatavību dzīves darbībai.

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



- ◆ Rotaļa ir neierobežoti variēta un kompleksa. Tā parāda kognitīvā, kultūras, vēsturiskā, sociālā un fiziskā aspekta savstarpējo saikni; saikni starp zināšanām un nezināšanām, faktisko un iespējamo, iespējamo un neiespējamo. Tas ir dialogs starp fantāziju un realitāti, starp pagātņi, tagadni un nākotni, starp loģisko un absurdo, starp drošību un risku.
- ◆ Rotaļa palīdz bērnam atcerēties pagātņi, ieskatīties nākotnē. Rotaļā veidojas bērna raksturs, viņa vērtību orientācija. Tā ir brīnišķīga komunikācijas, domāšanas skola.
- ◆ Rotaļa, no vienas puses, ir bērnības raksturīga pazīme, pavadoņi, dzīvesveids, no otras puses, tā ir neaizstājams bērna attīstības līdzeklis.
- ◆ Tā ir vērtība bērnam un pieaugušajam. Bērnam, lai viņš apmierinātu savas vajadzības, pieaugušajam, lai viņš ar tās palīdzību sagatavotu bērnu dzīves darbībai.
- ◆ Tātad rotaļa ir kā atslēga, ar kuru bērns var atslēgt pasauli.

1.5. Rotaļu klasifikācija

Rotaļu klasifikācijā ir dažādas pieejas, kas vēlreiz norāda uz rotaļas daudzveidīgajām funkcijām. Zinātnieki visbiežāk rotaļas grupē saistībā ar pētāmo problēmu, praktiķi – ar rotaļas audzinošo nozīmi.

K. Gross (1861–1946), pētīdams rotaļas kā bērnu iedzimto instinktu paudējas un vingrinātājas, tās iedala:

1. Mēģināšanas jeb eksperimentālās rotaļas:

- ◆ rotaļas, kas nodarbina jutekļus (sensorās);
- ◆ rotaļas, kas vingrina kustību aparātu:
 - ◇ nodarbošanās ar paša ķermeni,
 - ◇ darbošanās ar priekšmetiem;
- ◆ rotaļas, kurās notiek augstāku dvēseles iedīgļu nodarbināšana (spējas, jūtas, griba);
- ◆ rotaļas, kurās, kā autors atzīmē, notiek “otrās šķiras dziņu nodarbināšana”:
 - ◇ cīņas rotaļas;
 - ◇ mīlestības rotaļas;
 - ◇ atdarināšanas rotaļas;
 - ◇ sociālās rotaļas (kopējās rotaļas).

F. Frēbels (1782–1852) pirmais pirmsskolas pedagoģijā izdala rotaļu kā īpašu bērnu attīstības līdzekli. Viņš rotaļas grupē divējādi:

1. Pēc to rakstura:

- ◆ mēģinājumi atdarināt dzīves ikdienišķās parādības,
- ◆ iegūto zināšanu pielietošana praksē,
- ◆ radošā un tēlojošā darbība, kas aptver visdažādākos priekšmetus un parādības.

2. Pēc rotaļas audzinošās nozīmes:

- ◆ fiziskās rotaļas, kas attīsta spēku un veiktību, rada dzīvesprieku,
- ◆ jūtu un sajūtu rotaļas – attīsta jutekļus un iekšējo jūtu pasauli,
- ◆ prāta rotaļas – veicina domāšanu un koncentrē prāta (gara) darbības noteikta mērķa sasniegšanai.

Pastāv arī citi rotaļu klasifikācijas veidi. Franču psiholoģe **F. Keira** (1908) klasificē rotaļas:

- ◆ pēc to rašanās, izdalot instinkta – iedzimtās un atdarinotās rotaļas, kas balstās uz bērnu iztēli;
- ◆ pēc to attīstošās nozīmes, izdalot kustību rotaļas, sajūtu, intelekta, emocionālās, gribas, artistiskās rotaļas, kas ietver zīmēšanu, veidošanu, dramatisējumus, celtniecību.

Īpašu uzmanību pelna rotaļas klasifikācija saistībā ar tās attīstību. Viens no šīs pieejas pamatlicējiem ir **Ž. Piažē**. Psihologs uzskata, ka rotaļa ir bērna intelektuālās attīstības faktors un adaptācijas līdzeklis, kas palīdz radīt līdzsvaru starp organismu un vidi. Adaptācijas procesā rotaļa bērnam palīdz apgūt zināšanas, prasmes un piemērošanos apkārtējai videi. Rotaļas attīstībā **Ž. Piažē** izdala trīs komponentus: vingrinājumus, simbolus un noteikumus.

1. Rotaļas vingrinājumi (sensomotoriskās), kas parādās jau pirmajos dzīves mēnešos. Attīstoties bērna runai, viņš sāk uzdot jautājumus, izskaidro savas darbības.
2. Simboliskās rotaļas, kas attīstās noteiktā secībā – simbolisko shēmu pārņemšana uz jaunu priekšmetu (pats runā pa telefonu, pēc tam to liek darīt lelei); īpašību piedēvēšana priekšmetam, pēc tam sev (lele dusmojas, pēc tam pats). Simboliskā rotaļa ir egocentriska domāšana tīrā veidā.
3. Rotaļas ar noteikumiem, kas sāk parādīties četru gadu vecumā. Tie ir noteikumi, kas tiek mantoti no paaudzes paaudzē, vai arī tie rodas pēkšņi. Tie izpaužas sensorisko kustību elementi saistībā ar indivīda sacensību.

Nenoliedzami, ka šis rotaļu iedalījums ir visdziļākais, zinātniski pamatotākais.

Interesi piesaista krievu psiholoģes **S. Novosjolovas** rotaļu iedalījums. Zinātniece, balstoties uz iegūtajiem datiem, uzsver, ka pirmsskolas izglītības iestādēs galvenā uzmanība tiek pievērsta tikai sižeta lomai, kustību rotaļām, didaktiskajām spēlēm, kas ierobežo bērna iniciatīvu. Tādēļ klasifikācijas pamatā ir izvirzīta "iniciatīva", kas nāk no rotaļas subjekta, attiecīgi izdalot rotaļu klases [148, 85].

Rotaļu iedalījums, ievērojot bērnu iniciatīvu

<i>Rotaļu iedalījums</i>	<i>Tipi</i>	<i>Apakštipi</i>	<i>Bērna vecums (gadi)</i>
Rotaļas, kas sākas pēc bērnu iniciatīvas	Rotaļas eksperimenti	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ar dabas materiāliem ◆ Ar cilvēkiem un dzīvniekiem ◆ Saskarsmes rotaļas ◆ Ar speciālām rotaļlietām 	<p>4–10</p> <p>5–10</p> <p>1–10</p> <p>1–10</p>
	Brīvās sižeta rotaļas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Atdarinošās rotaļas ◆ Sižeta lomu rotaļas ◆ Režisoriskās ◆ Dramatizācijas 	<p>2–3</p> <p>3–7</p> <p>4–10</p> <p>5–10</p>
Rotaļas un spēles, kuru iniciators ir pieaugušais	Mācību spēles	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pašattīstošās, priekšmetiskās ◆ Sižeta didaktiskās ◆ Kustību rotaļas ◆ Rotaļas ar dziedāšanu ◆ Mācību priekšmetiskās 	<p>1–6</p> <p>2–6</p> <p>2–10</p> <p>2–10</p> <p>4–10</p>
	Rotaļas priekam, vaļsbrižiem	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Intelektuālās ◆ Uzjautrinošās spēles ◆ Izklaidējošās spēles ◆ Ēvergēlību rotaļas ◆ Datorspēles 	<p>5–10</p> <p>2–8</p> <p>4–10</p> <p>3–10</p> <p>4–10</p>

Tautas rotaļas	Rituālās spēles	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Kulta ◆ Ģimenes ◆ Gadskārtu ieražu spēles 	6-10 3-10 3-10
	Spēles vingrinājumi	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Intelektuālās ◆ Sensomotorās ◆ Adaptējošās 	5-10 1-10 3-10
	Rotaļas vaļasbrīžiem	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Tradīciju spēles ◆ Klusās ◆ Uzjautrinošās ◆ Izklaidējošās 	6-10 1-10 1-10 3-10

Autore pirmajā grupā iedala rotaļas, kas rodas pēc bērnu iniciatīvas un izpaužas kā īpašas bērnu pārdomas par apkārtni, dabu, sociālajām norisēm.

Otrajā grupā ietvertas mācību un atpūtas rotaļas. Šo rotaļu iniciators ir pieaugušais, bet bērni, tās apgūstot, sāk spēlēt patstāvīgi, kas veicina viņu iniciatīvu.

Trešajā grupā iekļautas t. s. tradicionālās vai tautas rotaļas, kas tuvina bērnus vispārcilvēciskajai pieredzei, savam etnosam.

S. Novosjolova uzsver, kas visas šīs rotaļu grupas ir savstarpēji saistītas. Visvecākās ir rotaļas eksperimenti un primitīvās simboliskās sižeta rotaļas. Pēc tam seko arhaiskās tautas rotaļas. Pamatojoties uz šīm rotaļām, veidojas mācību rotaļas un rotaļas vaļasbrīžiem. Un visbeidzot – pirmsskolas vecumā noteicošās ir rotaļas, kas rodas pēc bērnu iniciatīvas, kas "apkalpo" audzināšanas un mācību procesu.

Vecums norāda uz rotaļas nepārtrauktību bērna dzīvē. Tabulā redzams, ka atsevišķas rotaļas raksturīgas visiem vecumiem, citas izzūd, bet režisoriskās un teatrālās rotaļas ir sevišķi aktuālas jaunākajā skolas vecumā. Autore uzskata, ka īpaša nozīme ir pievēršama spēlēm vingrinājumiem, kas attīsta bērna sensomotoro kultūru, veido nepieciešamās sociālās īpašības.

Amerikāņu pedagogi **M. Sigala** un **D. Adkoks** (*M. Segal, D. Adcock*) 3-5 gadus vecu bērnu rotaļas grupē šādi:

<i>Grupēšanas veids</i>	<i>Paskaidrojums</i>
Runāšanas rotaļas	Bērni atklāj svarīgākos jēdzienus par dzīvi, uzdod jautājumus
Rotaļas atklājumi	Bērni rotaļājoties atklāj dzīvu un nedzīvu priekšmetu īpašības
Radošās rotaļas	Bērni sevi parāda kā mākslinieku, celtnieku, paužot savu jaunradi
Rotaļas ar burtiem un cipariem	Līdzīgas mācību nodarbēm, pašiem bērniem mācoties skaitīt, rakstīt, lasīt
Rotaļas ar draugiem	Bērni mācās paši iegūt jaunus draugus, uzturēt draudzīgas attiecības

Minētās autores par rotaļām uzskata arī bērna darbošanos ar priekšmetiem, sarunas, zīmēšanu utt.

Rotaļas grupēšanas varianti praksē

<i>Grupēšanas kritēriji</i>	<i>Piemērs (rotaļas)</i>
Saturs (tēma)	ģimene, veikals, ārsti, frizētava
Psihisko procesu sekmēšanas iespējas	rotaļas, kas sekmē domāšanas, emociju, jūtu, atmiņas attīstību
Lomu skaits	rotaļas ar vienu, divām lomām
Rotaļlietu izmantošana	rotaļas ar lellēm, celtniecības materiāliem
Rotaļāšanās vieta	rotaļas telpā, pagalmā
Bērnu sadarbība	rotaļas blakus, kopā
Bērnu skaits	individuālās, apakšgrupu rotaļas
Rotaļas attīstības līmenis	sensomotoriskās, lomu rotaļas
Etniskā piederība	latviešu, vācu, krievu tautas rotaļas

Autori norāda, ka tikai reta rotaļa ir attiecināma uz vienu noteiktu rotaļu grupu. Piemēram, divu bērnu rotaļas smiltis – tā ir gan rotaļa atklājums, gan radošā rotaļa, gan rotaļa ar draugiem. Arī bērnam rotaļā ar burtiem, izpildot skolotāja lomu, tā ir gan radošā rotaļa, gan rotaļa ar burtiem.

Izvirzās jautājums, kādas bērnu aktivitātes uzskatīt par rotaļu. Literatūras analīze rāda, ka atsevišķi pētnieki rotaļu aplūko kā īpatnēju aktivitāti, kas sevī ietver visas bērnu aktivitātes, piemēram, zīmēšanu, grāmatu lasīšanu, bet ne jēdzienu. Tas nereti ir raksturīgs Rietumu pētniekiem. Šo pētnieku grupu, kā atzīmē V. Romenkova, ir ietekmējušas arī rotaļas izpētes tradīcijas [83, 6].

Arī J. A. Students par rotaļām dēvē skaitļu uztveršanu, lasīšanu un rakstīšanu, neatklājot šo aktivitāšu līdzību ar rotaļu. Minēta tikai Montesori "rotaļveidīga metode" [65, 312]. Šodien mēs sacītu – mācības ar rotaļu metožu palīdzību, jo tām, atšķirībā no rotaļas, ir mērķis un rezultāti.

Vienlaikus, mūsaprāt, bērnu zīmēšanai, fantazēšanai ir daudz līdzību ar rotaļu. Iztēle, ilūzija, kas izpaužas rotaļā, līdzīga ir zīmēšanā. Arī zīmēšana ir līdzeklis, ar kā palīdzību bērns var izpaust to, ko viņš jūt savā dvēselē. Zīmējums, ja pieaugušais tur neiejaucas ar saviem norādījumiem, ir bērna iekšējās apziņas izpaudums jeb mēģinājums realizēt to, kas viņā ir paslēpts.



Zēns (5 g.) zīmē "kariņus" un runā līdzī, paskaidrojot darbības:

"Mūsējie ar lielajām bruņu mašīnām brauc līdz kalnam, kur vakar bija nolaidusies lidmašīna. Re, kādas sliedes paliek. Pēkšņi atlido citplanētiešu kuģis. Mūsējie šauj ar lāzeriem (skan šaudišanās, zēns it kā spēlē galveno "mūsējo" lomu). Pēkšņi viss zīmējums tiek savītrots. "Urrā! Citplanētiešu kuģis uzsprāga!"

Cik daudz līdzību rotaļai – jūtas, emocijas, fantāzija. Reizēm bērna zīmējumi ir vesels stāsts, nepiepildītas vēlmes vai ilgas. Piemēram, meitene ļoti bieži zīmē puķīšu ģimeni – tur ir gan

puķīšu tētis, gan māsas un brāļi. Tie ir ģimenes locekļi, ko meitene vēlētos redzēt sev blakus reālajā dzīvē.



- ◆ Teorijā un praksē ir minēti dažādi rotaļu veidi. Katram no tiem ir sava nozīme bērna psihes attīstībā un sociālajā adaptācijā.
- ◆ Daudzveidīgā rotaļu klasifikācija ļauj daudzpusīgi izmantot rotaļas funkcijas bērna attīstībā.
- ◆ Rotaļu klasifikācija ir cieši saistīta ar rotaļu attīstības posmiem, ko skatīsim nākamajās nodaļās.

1.6. Rotaļa un spēle – vai tie ir identiski jēdzieni?

Ikdienā bērni un pieaugušie bieži lieto vārdus – rotaļa, spēle, rotaļāties, spēlēties. Nereti, uzdodot bērnam jautājumu, ko viņš dara, skan atbilde: “Rotaļājos” vai “Spēlējos”. Ar šiem vārdiem mazulis apzīmē visdažādākās darbības: smilšu bēršanu spainītī, draiskošanos ar citiem bērniem, “ēdiena gatavošanu” lellēm utt. Tikai pakāpeniski, bērnam pieaugot, ienāk vārdi – mācos, strādāju, domāju.

Jāpiezīmē, ka vārds ‘rotaļa’ būtībā nav zinātnisks jēdziens, precīzāk – tas vēl nav zinātniski pietiekami pamatots. Latviešu un angļu valodā, atšķirībā no krievu un vācu valodas, ir divi jēdzieni ‘rotaļa’ un ‘spēle’ (angliski *play* un *game*).

Amerikāņu zinātniece **B. Švarca** (*Schwartz*) to skaidro šādi:



Vārds ‘rotaļa’ vai ‘spēle’ ir viens no maldinoši vienkāršajiem, īsajiem vārdiņiem, kas tik raksturīgi angļu valodā. Tas ir ļoti izplatīts vārds, kas droši vien ietilpst pirmajā simtā vārdu, ko iemācās bērni, kam angļu valoda ir dzimtā valoda. Visi uzskata, ka saprot šī vārda nozīmi. Tomēr definīcija Oksfordas angļu valodas vārdnīcā aizņem veselas piecas lappuses. Angļu valodā šo vārdu (*play*) var lietot gan kā lietvārdu, gan kā darbības vārdu un var apzīmēt darbības, kas ir tik atšķirīgas. Piemēram,

divi mazi bērneli, kas smiedamies cenšas viens otru noķert, "spēlējas". Arī Boriss Spaskis un Garijs Kasparovs, sarauktām pierēm, noliekušies pār šaha galdu, intensīvās prāta sacensībās "spēlē" [96, 1].

Arī latviešu valodā pedagoģiskajā literatūrā un ikdienas sarunās šie jēdzieni tiek lietoti dažādās variācijās.*

Ievērojiet izteicienus:

"Iesim rotaļās!" "Spēlēsim galda spēli "Rīču raču"!" "Uzspēlēsim futbolu!" "Spēlēsim teātri!"

Kur šeit atšķirība?

5. tabula

Rotaļas un spēles skaidrojums vārdnīcās

<i>Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca</i>	<i>Psiholoģijas vārdnīca – R.: Mācību grāmata, 1999</i>
<p>Rotaļa</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Interesanta, izklaidējoša rakstura nodarbība laika īsināšanai, atpūtai, redzesloka paplašināšanai, pozitīvu attiecību veidošanai vai kādam noteiktam mācību mērķim; ◆ svarīga mācīšanās darbība bērniem pirmsskolas un jaunākā skolas vecumā; ◆ bērniības būtiska sastāvdaļa; ◆ bērna attīstības un audzināšanas pamatveids; ◆ jūtu, domāšanas un jaunrades skola. (150. lpp.) 	<p>Rotaļa</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Aktivitāte, kas sniedz gandarījumu neatkarīgi no rezultāta; ◆ nenopietna un nemērķtiecīga darbība; ◆ viena no pamatīpašībām un izdomāta situācija. Tikpat svarīga ir bērnu brīva vēlmju izteikšana, iniciatīva un nenoteiktība; ◆ rotaļā notiek iemaņu un prasmju attīstība, pieaugušā darbības imitācija un manipulācija ar aizvietojošiem priekšmetiem. Dažreiz šo aizvietošanu saprot kā bērnu iztēles bagātību. (124. lpp.)

* Satura izklāstā lietojam autoru un tulkotāju izmantotos terminus.

Pedagoģijas un psiholoģijas vārdnīcās ir skaidroti divi jēdzieni – 'rotaļa' un 'spēle'.

<p>Spēle Īpašiem paņēmieniem un noteikumiem saistīta variatīvi situatīva radoša nodarbe (..), tās norise savstarpējo sacensību veidā (..). (162. lpp.)</p>	<p>Spēle Rotaļa ar noteikumiem, kur ir savs sižets un galvenais īpatsvars pieder sociālai mijiedarbībai. (138. lpp.)</p>
--	--

Latviešu valodas vārdnīcā rakstīts, ka rotaļa ir darbība, darbību kopums, ko veic, lai sagādātu prieku, izklaidēšanos, un kam parasti ir raksturīga iztēlē radīta situācija un darbības objekti, kādu norīšu, cilvēku, dzīvnieku atdarināšana. Rotaļa ir brīva darbība, kur noteicošā loma ir rotaļnieka iztēlei.

Salīdzinot rotaļu un spēļu skaidrojumus pedagogijas un psiholoģijas vārdnīcās, tajās ir nelielas atšķirības. Rotaļas skaidrojumā vairāk ir uzsvērtā bērna brīvība, tās izklaidējošais raksturs, jaunrade, vienlaikus norādot uz tās lomu bērna attīstībā. Pedagoģijas vārdnīcā atklāta radošā rotaļa, tās struktūra, saistot to ar bērna iztēli. Turpretī spēles skaidrojumā akcentēti tās noteikumi, sacensības moments, bērnu sociālā mijiedarbība. "Didaktiskā spēle ir variatīvi situatīvs vingrinājums, kura saturs un apmācošais raksturs ar formas palīdzību ir daļēji apslēpts un kurš paredz dalībnieku radošu, intelektuālu darbību," atzīmē I. Kāposta [44, 8].

Mūsaprāt, jēdzienā 'bērnu rotaļas' plašākā nozīmē ietvertas visas bērnu rotaļas – radošās rotaļas un spēles. Kā jau atzīmējām, ar radošajām (imitācijas) rotaļām saprotam bērna brīvu darbību, kur, balstoties uz savām vēlmēm un pieredzi, viņš radoši attēlo redzēto, dzirdēto. Jēdzienu 'spēle' lieto, ja runājam par spēlēm, kuru rezultāts saistīts ar bērna atjautību, veiklību, gudrību, ne tik daudz ar bērna brīvu izdomu un fantāziju. Nereti šos jēdzienus lieto kā sinonīmus.

Tātad radošās rotaļas, balstoties uz savu pieredzi, rada paši bērni, uzņemdamies konkrētas lomas.



Četrgadīgais Toms, uzlicis galvā ugunsdzēsēju cepuri, dodas pretī Sandrim, kurš tikko atnācis uz bērnudārzu.

Toms: "Vai negribi spēlēties glābējos?" Toma seja ir gaidu

pilna. Viņi viens otram uzsmaida, enerģiski sarokojas. Sandris arī paņem ugunsdzēsēja cepuri, "iekāpj lidmašīnā", un abi dodas glābt cietušos. Arī citi bērni pievienojas rotaļai – sarokojas, uzsmaida, apģērbj cepuri un "lido glābt ievainotos". Rotaļā darbojas vairāki glābēji un lidotāji.

Katrs bērns vēlas radoši darboties, ko pauž savās radošajās rotaļās, kur viņš izmanto savu pieredzi, bagātina to savā personīgajā, neatkarīgajā rotaļu darbībā.

Cita grupa – spēles, ko izdomājuši pieaugušie. Tajās bērni netieši mācās, piemēram, "Kas kādā krāsā?", "Nesaki ne jā, ne nē, ne balts, ne melns!". Praksē šīs spēles bieži dēvē par didaktiskajām spēlēm vai didaktiskajām rotaļām.



Uz galda novietoti papīriši ar dažādām krāsām, vairāki no katras krāsas. Skolotājam rokās dažādi puķu zīmējumi (neizkrāsoti). Skolotāja nosauc un parāda kādu puķi. Bērniem jāskrien pie galda un jāatrod attiecīgās krāsas papīrišus. Ir ziedi, kuri var būt arī dažādās krāsās. Ja krāsa pareizi atbilst puķei, bērns papīriši patur, ja ne, to noliek atpakaļ. Uzvarētāji ir tie, kuri savākuši visvairāk krāsaino papīrišu. Rotaļas beigās katrs bērniņš var izkrāsot kādu puķes zīmējumu.

Starp spēli un simbolisko jeb radošo rotaļu ir atšķirība. Kā atzīmē I. Kāposta, ja spēles laikā tās dalībnieki izvērza savai darbībai mērķus, tad rotaļas mērķis ir tās darbībā. Radošajā rotaļā svarīgs ir pats process, bet spēlēs – gan mērķis, process, gan izvērztā mērķa īstenošana – rezultāts. Otra ne mazāk būtiska atšķirība starp spēli un radošo rotaļu ir darbības raksturs. Radošās rotaļas laikā pamatā tiek veikta radoša darbība (iztēles darbība), bet spēles laikā – vairāk reālas, produktīvas darbības. Spēlē jau iepriekš izvērztī noteikumi, kas jāievēro, lai sasniegtu rezultātu. "Spēle ir gājienu sērija, kas slēpj sevī lamatas vai kādu triku," atzīmē E. Berns [12, 51].

Arī ārzemju pedagogiskajā un psiholoģiskajā literatūrā

nav vienotības minēto jēdzienu skaidrojumā. Daudzi autori izmanto vienu un to pašu jēdzienu, lai aprakstītu dažādas aktivitātes, līdz ar to veidojas pretrunas.

G. Kuks (*G. Cook*), kas, mūsaprāt, ir veicis dziļāku analīzi un pētījumus, lai varētu izveidot precīzāku iedalījumu, atzīst: "Vēl joprojām pastāv iespēja apvienot vienā jēdzienā būtiski atšķirīgas aktivitātes, kuru attiecības ar jēdzienu 'spēle' ir tikai metaforiskas." [114, 109] Autors atzīst, ka visgrūtāk definēt, kas ir spēle (*game*) un rotaļa (*play*). Reizēm ar vārdu *game* saprot gan dzīvnieku, gan mazu bērnu rotaļas (lomu spēles), arī pieaugušajiem neatbilstošas, nenopietnas nodarbes. Taču tai pašā laikā valda uzskats (pārliecība), ka spēle (*game*) ir aktivitāte, kuru regulē noteikumi, un tai ir raksturīgs sacensību gars [114, 127].

O. Duns (*O. Dunn*) norāda, ka spēle ir rotaļa ar noteikumiem, kuri nosaka un iezīmē sākumu un beigas. Noteikumi nosaka arī to, vai spēle būs tāda pati kā iepriekš vai arī mainīsies. Šī paredzamība atvieglo uztveršanu un saprašanu, jo bērns zina, kas to sagaida [116, 63].

Amerikāņu autors **V. R. Lī** (*W. R. Lee*) uzsver, ka rotaļa – tā ir spēle plašākā nozīmē, tā ir bezgalīga un neierobežota laika ziņā. Turpretī rotaļmetode ir spēle šaurākā nozīmē, tai ir noteikts sākums un beigas, nosacījumi, kas jāievēro. Tomēr tie ir "pasniegti" spēļveidīgās aktivitātēs, kuras nav tik formālas kā spēles.

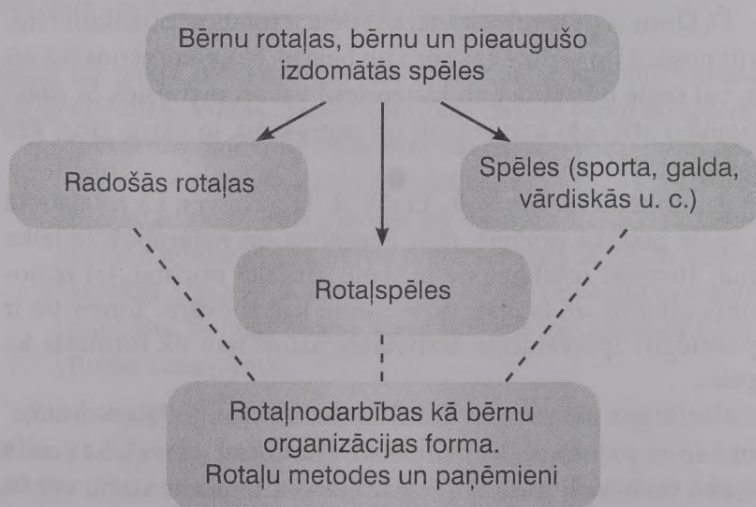
Pēc angļu psiholoģes **S. Milleres** domām, jēdziens 'rotaļa' jau sen ir patvaļīgs "lingvistiskais atkritumu grozs", kas rada jucekli un neskaidrību tās skaidrojumā. Cilvēki ar vienu vārdu apzīmē dažādus aktivitāšu veidus.

Ievērojot mūsu pedagogijas tradīcijas, nepieciešams atcerēties, ka jau pagājušā gadsimta pirmajā pusē latviešu pedagogi **K. Dēķens**, **J. A. Students**, **M. Štāls**, apcerot pirmsskolas vecuma bērnu rotaļas, konsekventi lieto jēdzienu 'rotaļa', ar to saprotot bērnu fantāzijas, pašu izdomātās rotaļas. Arī pirmsskolas pedagoges – zinātnieces **D. Lieģeniece**, **R. Ukstiņa** – savos pētījumos lieto jēdzienu 'rotaļa' plašākā nozīmē, izdalot atsevišķi radošās rotaļas un spēles. Dažkārt pedagogi, kas nav

iedzīninājušies pirmsskolas vecuma bērna attīstības īpatnībās, rotaļas attīstības līmeņos, radošās rotaļas pielīdzina spēlēm.

Tātad pirmsskolā saistībā ar rotaļu lieto dažādus jēdzienus – radošā rotaļa, spēle, rotaļspēles, rotaļnodarbības utt. To varam attēlot shematiski (sk. 3. attēlu).

Kā jau iepriekš atzīmējām, jēdzienā 'rotaļas' plašākā nozīmē iekļaujam radošās (bērnu pašizdomātās) rotaļas un spēles (pieaugušo izdomātās ar noteiktu mērķi un noteikumiem). Rotaļspēles un bērnu izdomātās spēles it kā atrodas starp radošajām rotaļām un spēlēm. Reizēm tās ir spēles ar lomām, kurām nav tik stingri noteikumi [24, 18–19], reizēm tās ir spēles, kuru noteikumus izdomājuši paši bērni.



3. attēls. Bērnu rotaļas

Shēmā redzama arī rotaļas saistība ar mācībām. No vienas puses, mācībās - rotaļnodarbībās tiek izmantoti rotaļu elementi, kas atvieglo bērniem zināšanu, prasmju un attieksmju apguvi, no otras puses, apgūtais sekmē bērnu aktivitāti radošajās rotaļās un spēlēs.



- ◆ Jēdzienā 'rotaļas' plašākā nozīmē ir ietvertas gan radošās rotaļas, rotaļspēles, gan spēles, kas ir vienlīdz svarīgas bērna attīstībai.
- ◆ Ir pedagogiski nekorekti rotaļu pretstatīt mācībām – dzīves pieredzes un zināšanu apguvei mācībās. Jāņem vērā, ka rotaļa mācībās izpilda īpašu lomu. Pietiek atcerēties, ka tāda cilvēciskās domāšanas funkcija kā simbolisms veidojas rotaļā (Ž. Piažē) un ir svarīgs priekšnoteikums izziņas procesu attīstībai. Rotaļā veidojas arī izziņas motīvi, kas ir stimulē bērna mācībām.
- ◆ Īpaša loma pievēršama bērnu radošajām rotaļām, nesamazinot to īpatsvaru bērna dzīvē un neaizstājot tās ar spēlēm un mācībām, atzīstot rotaļas lomu bērnu izziņas procesu attīstībā.

2. nodaļa

ROTAĻAS IZPĒTES VIRZIENI

2.1. Rotaļas rašanās teorijas

Kā radusies rotaļa? Kur meklējami tās aizsākumi?

Uz šādiem jautājumiem jau izsenis ir mēģinājuši atbildēt filozofi un psihologi. Gadsimtu gaitā ir izveidojušās vairākas rotaļas rašanās teorijas.

1. **Rotaļas kā spēka un enerģijas pārpalikuma teorija.** Tās pamatlicējs ir angļu filozofs **H. Spensers** (1820–1903). Pēc zinātnieka uzskatiem, bērns rotaļājas tāpēc, ka ar barību un miegu viņa ķermenī uzkrājas lieka enerģija, no kuras jāatbrīvojas. Vislabākais līdzeklis tam ir rotaļa. *“Uzmundrinājumu rotaļām rada enerģijas pārplūšana, kas tiecas izpausties uz ārieni.”* [87, 289]

Tomēr enerģijas pārplūšana vien neizskaidro šo parādību. H. Spensers uzsver, ja enerģijas izplūsmes laikā nav nekādi ārēji ierosinājumi uz zināmu darbību, tad notiek vienīgi šo darbību atkārtošana. Šī atkārtošana ir rotaļa.

“Ja bērns nerotaļātos, viņam nebūtu ne apetītes, ne miega. Žirgums, vingrums iestājas ar rotaļu palīdzību. Īpaši tas attiecas uz rotaļām, kas saistās ar ķermeņa kustībām,” atzīmē H. Spensers [87, 289]. Tieši rotaļa ļauj izlādēt dzīves enerģijas pārpalikumu, kas raksturīgs augsti attīstītiem dzīvniekiem un cilvēkiem.

H. Spensers izdala divus cilvēka nepraktiskās darbības veidus – rotaļu un estētisko darbību. Abus šos darbības veidus apvieno tas, ka tie tieši neietekmē dzīvības procesus, tajos atklājas un attīstās cilvēka iespējas: rotaļā – zemākās jeb fiziskās, bet estētiskajā darbībā – augstākās jeb mākslinieciskās.

Interesanta ir J. A. Studenta piebilde, ka Spensera teorija palīdz izprast visas tās rotaļas, kas saistītas ar ķermeņa kustībām. Turpretī rotaļas, kas izpaužas dažādos garīgās darbības veidos

un prasaniecību fiziskās enerģijas patēriņu, ar Spensera uzskatiem nav izskaidrojamas.

2. Rotaļa kā cilvēku instinktu atraisītāja un vingrinātāja.

19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā šī teorija guva lielu popularitāti. Tās pamatlicējs ir šveiciešu filozofijas profesors **K. Gross** (1861–1946). Zinātnieks uzskata, ka rotaļās izpaužas bērna iedzimtie instinkti un tiek vingrināta un veicināta viņa dabiskās attīstības gaita. Līdz ar to bērns gatavojas turpmākam darbam un savu iekšējo spēju pilnveidei. Visu dzīvo būtņu darbību lielākā vai mazākā mērā noteic iedzimtie instinkti. Dzīvnieku mazuliem un bērniem piemīt nepārvarama dziņa atkārtot un imitēt tikai tās darbības un parādības, uz kurām viņiem ir kaut nedaudz iedzīmtas tieksmes. Bērni attīsta un papildina to, ko mantojuši iedzimtības ceļā. Atsevišķi instinkti, ko bērns mantojis no vecākiem, nevar atrast piemērotu pielietojumu un ir spiesti izpausties rotaļās. *"Rotaļās īpatnēji izpaužas indivīda iedzimtie instinkti un paņēmieni,"* apgalvo K. Gross. Rotaļas laikā atraisās instinkti, kuri rosina cilvēku cīnīties par savu eksistenci. Rotaļa kalpo kā vingrinājums situācijām reālajā dzīvē.

Zinātnieks rezumē – bērnības galvenais uzdevums ir attīstīt piemērošanos tālākajiem dzīves uzdevumiem, un neaizstājama vieta tajā ir rotaļai. Varam apgalvot, ka rotaļājamies tādēļ, ka esam bērni, bet mums tādēļ ir dota bērnība, lai mēs rotaļātos.

K. Gross uzsver, ka *"rotaļu būtība un jēga slēpjas bērna organisma un locekļu funkciju vingrināšanā. Bērns savās rotaļās sevi attīsta un izveido turpmāko dzīves prasību un uzdevumu veikšanai"* [87, 65].

Jāpiezīmē, ka Grosa teorētiskās atziņas guva lielu atsaucību psihologu vidū. Taču vienlaikus atsevišķi psihologi, piemēram, psihologs **F. Boitendaks** ieviesa savus papildinājumus. Zinātnieks atdala vingrinājumus no rotaļas. Piemēram, kad bērns mācās staigāt vai skriet, tad šīs darbības ir nepilnīgas, bet reālas. Pavisam citāda ir situācija, kad bērns, kas jau prot staigāt, rotaļājas staigāšanā, atdarinot dažādus soļošanas veidus,

iemiesojoties kādā pasaku vai filmu varonī. Lapsēns, kas kopā ar vecākiem dodas medībās, praktiski vingrinās to darīt, bet pēc tam viņš to var izspēlēt rotaļās.

Pretēji Grosam, kurš rotaļu izskaidro kā bērnības sastāvdaļu, Boitendaks uzskata, ka bērnība izskaidro rotaļu – bērns vai dzīvnieku mazulis rotaļājas tādēļ, ka viņš vēl ir jauns.

Analizējot dzīvnieku rotaļas, Boitendaks tās norobežo no citām darbībām, jo kustības vēl nav rotaļas. Rotaļa vienmēr ir rotaļa ar kaut ko. Tikai tādas lietas, kas "rotaļājas" ar rotaļnieku, var kalpot kā priekšmeti rotaļās. Tādēļ tieši bumba ir vismūlākais rotaļas priekšmets.

Boitendaks norāda uz tām dziņām, kas ir raksturīgas rotaļai:

- ◆ Tieksme atbrīvoties no ārējās vides šķēršļiem, kas ierobežo brīvību. Rotaļa nodrošina indivīda autonomiju.
- ◆ Tieksme apvienoties ar apkārtni, ko var pretstatīt pirmajai tieksmei.
- ◆ Tieksme atkārtoties, kas saistīts ar spriedzes dinamiku, tās atrisinājumu.

Tāpat kā Z. Freids, viņš uzskatīja, ka rotaļas pamatā ir atbrīvotība, saplūšana ar apkārtni.

Pēc vācu zinātnieka **V. Petersa** (1930) domām, bērnus mudina rotaļāties nodarbošanās dziņā, jo viņiem ir raksturīga aktivitātes izjūta, dziņa kustēties un darboties. No savas enerģijas viņš var atbrīvoties rotaļās. Rotaļas nav nekas cits kā nodarbošanās dziņas izpausme. Rotaļāšanās dziņa, pēc V. Petersa domām, ir novērojama aktīvajiem bērniem, turpretī pasīvie bērni no rotaļām izvairās.

3. Rotaļa kā cilvēces īss vēsturisko attīstības posmu spogulis (summācijas teorija). Pēc amerikāņu psihologa **S. Holla** (1846–1924) domām, bērna attīstības procesā viņa rotaļās var izsekot cilvēces attīstības vēsturei. Šo teoriju vēl dēvē par rotaļas summācijas teoriju, kas uzskata, ka bērns ir saistošais ķēdes posms dzīvnieku un cilvēku evolūcijas ķēdē. Bērns embrija periodā savā attīstībā iziet visas attīstības stadijas, sākot no viēnšūnas dzīvnieka līdz cilvēkam.

Angļu psiholoģe **S. Millere** uzsver, ka S. Holls centās pierādīt, ka bērna individuālā attīstība (ontogēnēze) ir šīs vēsturiskās attīstības atkārtojums (filogēnēze). Bērns manto iepriekšējās paaudzes pieredzi, un viņa rotaļās un nodarbībās redzama interese tādā secībā, kādā tā bija pirmsvēsturiskajam un primitīvajam cilvēkam. Bērna apmierinājumu, ko viņš gūst rotaļās ar ūdeni, psihologs saista ar viņa priekštecēm – zivīm jūrā; rāpšanos kokos – ar pērtiķiem; mazuļu rotaļas ar smiltīm ir alu cilvēku dzīves attēlojums; rotaļas grupās (8–12 gadu vecumā), telšu celšana, zvejošana, medības ir analogiskas pirmatnējai kopienai. Rotaļas līdzību senču darbības veidiem zinātnieki izskaidroja ar iedzimtību. Kā atzīmē S. Millere, minētā teorija balstās uz pieņēmumu, ka iemaņas un kultūras pieredzi, ko ieguvusi viena paaudze, var mantot nākamā paaudze. Bet dzīvē neeksistē precīza linijveida attīstība no primitīvās līdz sarežģītai civilizācijai. Vienlaikus jāatzīmē, ka minētā teorija sekmēja bērnu rotaļu satura izpēti dažādos vecuma posmos. Piemēram, S. Holls pirmo reizi velta uzmanību rotaļām ar lellēm: kādām lellēm bērni dod priekšroku, kāda ir to “uzvedība”, apgērbs, kādus vārdus bērni piešķir lellēm [158, 9–68].

4. Rotaļa kā attieksme (izturēšanās).

Rotaļa var būt vērtīga, bet vienlaikus tā var būt saistīta ar smiekliem un prieku. Psihologs **Džeims Sulli** grāmatā “Apraksts par smiekliem” (1902) pieņēma, ka smieklis ir rotaļas pazīme un būtisks nosacījums sociālai darbībai. Ķircināšanās un kutināšana, maigs uzbrukums ar smieklīem liecina, ka nekāds ļaunums nav padomā. Dž. Sulli runā par rotaļu – garastāvokli vai rotaļu – attieksmi, kurā smieklis ir viens no elementiem. Šī attieksme ir rotaļas neatņemama sastāvdaļa.

Dž. Sulli iesaka rotaļas klasificēt, ievērojot bērna garastāvokli. Tam iebilst rotaļu pētnieki, norādot, ka dažkārt bērns rotaļājoties ir ārēji saspringts, koncentrējies, bet iekšēji viņš var būt brīvs, jo rotaļu izvēlēties pats, pats arī rada.

Arī krievu psihologs **N. Podjakovs** (2000) akcentē rotaļas vieglumu, jautrību, kas savukārt palīdz bērnam mācībās.

5. Rotaļa kā iespēja realizēt nerealizējamās ieceres (psichoanalītiskā teorija).

Šīs teorijas pamatlicējs ir austriešu psihologs un psihiatrs A. Ādlers (1870–1937). Rotaļas rašanos A. Ādlers skaidro kā sekas tam, ka bērns ikdienā nespēj realizēt savas ieceres. Savu vājumu un nepatstāvību viņš cenšas noturēt ar kundzību un valdonību rotaļā – viņš rotaļā var būt burvis vai feja, valdonīga māte savai lellei utt. Bērns neapzināti atbiežas par visiem ierobežojumiem un šķēršļiem, ko viņš pastāvīgi izjūt reālajā dzīvē.

“..cilvēki arvien mēģina atrast tādu situāciju, kurā viņi varētu valdīt. Bērni ar stipru mazvērības izjūtu izvairās no lielākiem un stiprākiem bērniem, bet labprāt rotaļājas ar vājākiem un mazākiem, pār kuriem viņi var valdīt. Tā ir patoloģiska mazvērtības izjūtas izpausme. Jāievēro, ka svarīga nav tik daudz pati mazvērtības izjūta, cik tās raksturs un pakāpe.” [5, 36]

Tas ir kā iekšējs protests pret reālajām mazvērtības jūtām, cenšoties rotaļā sevi apliecināt. Rotaļa sniedz izpratni arī par pieaugušā un bērna attiecībām. Rotaļā, pēc A. Ādlera uzskatiem, bērns kompensē savu vājumu, nepatstāvību, ko viņš pārdzīvo saskarsmē ar pieaugušajiem. Rotaļā viņš var būt noteicējs, te viņš ir stiprs un varens tanī pat laikā, kad viņš vēl ir mazs un bezpalīdzīgs, kad viņam vēl jāklausa pieaugušie. Tieksme pēc valdonības virza bērnu rotaļāties. Rotaļā viņš pašapliecinās.

Savukārt psihologs un psihoanalīzes teorijas dibinātājs Z. Freids (1856–1939) akcentē rotaļas iespēju kompensēt vēlamās ieceres. Pēc zinātnieka domām, rotaļas laikā šī iecere realizējas simbolu veidā. Z. Freids uzskata, ka rotaļa palīdz attīstīt un atveseļot psihi.

Ilgstoši vērojot 1,5 gadus vecu bērnu pirmās patstāvīgās rotaļas, viņš secina, ka bērns rotaļās pēc saviem uzskatiem atkārtoti visu to, kas dzīvē uz viņu atstājis vislielāko iespaidu. No otras puses, viņa rotaļa ir pakļauta vēlmei, kas dominē viņa vecumā – kļūt pieaugušam un darīt tā, kā to dara pieaugušais. Bieži bērni rotaļās atdarina nepatīkamos pārdzīvojumus – ārsts pārbauda bērna kaklu, veic nelielu operāciju. Laikā, kad bērns no pasīva pārdzīvojuma pāriet uz aktīvu rotaļu, viņš tajā pārnes visu

nepatikamo, ko viņam pašam nācies pārdzīvot, tādā veidā it kā atbrīvojoties no nepatīkamā pārdzīvojuma. Zinātnieks pierāda, ka rotaļā īpatni projektējas tās grūtības, kas eksistē bērna reālajā dzīvē. Simboliski attēlojot traumējošās situācijas, bērns var sekmīgi pārvarēt reālos konfliktus. Rotaļa ir arī īpašs kompensācijas līdzeklis. Tā attīsta un atveseļo bērna psihi, mazina traumas situācijas, adaptē bērnu sociālajā vidē. Tāpēc rotaļu izmanto arī kā cilvēku (bērnu) terapijas līdzekli.

Pamatojoties uz Z. Freida teoriju, pasaulē plaši izplatījusies **Erika Berna** mijiedarbības analīze, ko zinātnieks analizējis grāmatā "Spēles, ko spēlē cilvēki".

E. Berns novēroja, ka dažādie cilvēka "Es" dažādi mijiedarbojas ar citiem cilvēkiem un šīs mijiedarbības var izanalizēt. Viņš saskata, ka dažām no šīm mijiedarbībām ir aplēpti motīvi. Cilvēks tās lietoja, lai ietekmētu pārējos un iesaistītu tos psiholoģiskās spēlēs un trikos. Ļaudis var tēlot iepriekš noteiktā veidā – tā, it kā viņi patiešām ir uz skatuves un lasītu no lapas savas lomas tekstu.

Mijiedarbības analīzi ieteicams lietot grupās. Cilvēki tajā kļūst pašpārlicinātāki, apzinās spēles, ko viņi spēlē. Tāda apziņa ļauj cilvēkam sevi izprast tā, ka viņš var mainīt vai – gluži pretēji – nostiprināt sevī to, ko vēlas.

6. Darbs kā rotaļas pirmsākums.

Vācu filozofs un psihologs **V. Vunts** (1832–1920) saista rotaļu ar darbu. Viņš uzskata, ka ikvienas rotaļas prototips ir kāds nopietns darbs. Tieši darba laikā cilvēks pakāpeniski iemācās vērtēt savu darbību kā baudas avotu. Rotaļā zūd darba lietderības praktiskais mērķis un rezultātā par mērķi padara tieši šo patīkamo rezultātu, kas bija pakārtots praktiskajam mērķim. V. Vunts, tāpat kā F. Šillers, rotaļu pirmkārt uzskata par baudu. Taču atšķirībā no F. Šillera V. Vunts saskata spēles praktisko mērķi, kas ir pakārtots izklaidējošam.

7. Rotaļa pēc savas rašanās un rakstura ir sociāla, tā atdalījusies no darba.

Rotaļa ir darba auglis, darba, kas laika ziņā noteikti ir vecāks par rotaļu, apgalvo krievu filozofs, marksists **P. Pļehanovs**

(1856–1918). Sabiedrības dzīvē darbs ir primārs, bet cilvēku dzīvē vērojama pretēja parādība: bērns vispirms rotaļājas, at-tēlo pieaugušo darbu, tikai pēc tam sāk piedalīties darbā.

Minētā virziena pārstāvis ir arī krievu psihologs **D. Elko-nins**. Grāmatā "Rotaļas psiholoģija" (1978) zinātnieks uzsver, ka rotaļa ir radusies sabiedrības attīstības gaitā, izmainoties bērna vietai sabiedrisko attiecību sistēmā. Pirmatnējā sabiedrībā ro-taļa palīdzēja pieaugušajiem sagatavoties darbam, piemēram, mednieki vingrinājās pirms došanās medībās. Atšķirībā no reālām medībām, šīm darbībām nav rezultāta, tās atkārtoti tikai kustību ārējo zīmējumu. Tā radās rotaļu darbība. Tātad cilvēku rotaļa rodas kā darbība, atdaloties no darba, ietverot sevī attie-cību atdarināšanu starp ļaudīm.

Cilvēces agrajā attīstības periodā, kad ražošanas līmenis bija zems un cilvēku eksistences līdzeklis bija medniecība, bērni agri sāka piedalīties pieaugušo darbā. Kad radās sarežģīti darbarīki, bērnus vajadzēja darbam sagatavot, tādēļ pieaugušie darināja dažādus maza izmēra darbarīkus. Radās rotaļas – vingrinājumi, ar kuru palīdzību bērni apguva nepieciešamās iemaņas. "*Bērna rotaļa radās vēsturiskās attīstības gaitā, izmainoties bērna vietai sa-biedrisko attiecību sistēmā, atdaloties rotaļai no ražošanas darba*" [159, 33].

8. Rotaļa kā atpūtas elements.

Uzskatu, ka rotaļai ir tikai izklaides funkcija, pauda jau Aristotelis. Tādās domās bija arī ievērojamais franču psihologs **A. Vallons** (1879–1962). Psihologs atzīmē, ka rotaļa pieauguša-jam un bērnam ir atpūta. Bērna rotaļas pretstatīšana darbam ir nepamatota, jo bērns vēl nestrādā un visa viņa darbība izpau-žas rotaļā. Nepareizs ir arī uzskats, ka rotaļā salīdzinājumā ar darbu nebūtu piepūles. Dažkārt rotaļā nākas lietot daudz vai-rāk enerģijas nekā ikdienas darbā [134, 62]. Rotaļa ļauj pārslēg-ties no vienas darbības uz otru, tās rezultātā tiek atjaunoti gan fiziskie, gan garīgie spēki. Tā rada līdzsvaru starp dažādiem darbības veidiem, piemēram, izmantojot fiziskus vingrināju-mus pēc intelektuāla darba, intelektuālas izpriecās (spēles) pēc fiziska darba. Vai arī pretēji – pēc intelektuāla darba var sekot

intelektuālas izpriece, pēc fiziska darba – kustību rotaļas [134, 62]. Rotaļa ļauj iesaistīt darbībā iepriekš nodarbinātos orgānus, atjaunojot dzīves līdzsvaru. Rotaļa atjauno fiziskos, emocionālos un intelektuālos spēkus.

Rotaļa eksistē tikai ar nosacījumu, ka cilvēks gūst apmierinājumu, kas parasti ir saistīts ar rotaļas funkcijām, lai piemērotos fiziskajai un sociālajai videi. Ja mēs sakām, ka bērnu sabiedrībā var labi atpūsties, tad tikai tādēļ, ka bērni pieaugušo ievēd rotaļas darbības pasaulē [134, 66]. No tā brīža, kad darbība kļūst praktiska un kalpo kā līdzeklis mērķa sasniegšanai, tā zaudē savu pievilcību un rotaļas pazīmes.



- ◆ Rotaļas rašanās teoriju analīze vēlreiz apliecina, ka rotaļas ir ļoti komplicēta parādība cilvēka (bērna) dzīvē. “Nav nekāda pamata sacīt, ka visas teorijas pareizas, vai arī ka pareizas ir tikai dažas un citas nepamatotas. Drīzāk jādomā, ka ikviena no šīm teorijām rotaļu problēmā izskaidro savu pusi, savu daļu. Neapšaubāmi, ka šajā jautājumā ir vēl momenti, ko neizskaidro neviena teorija,” piebilst J. A. Students [87, 290], kam arī mēs piekritam.
- ◆ Rotaļas rašanās teorijas nosacīti var iedalīt divās grupās, raksta J. A. Students. Viena grupa teorētiski rotaļas rašanos izskaidro ar rotaļas mērķi (Gross, Herberts), otri meklē izskaidrojumu tās cēlonī (Spensers, Holls). “Rotaļu cēlonis ir rotaļāšanās, t. i., nodarbošanās dziņa, bet rotaļu mērķis un jēga ir garīgo spēku izveidošana un intelektualizācija,” akcentē pedagogs. [87, 291]
- ◆ Rotaļas rašanās teorijas vienlaikus sekmē izpratni par rotaļas nozīmi cilvēces attīstības vēsturē, pakāpeniski sākot izdalīt rotaļas darbības raksturīgākās īpatnības (Boitendaks), iedziļināties bērnu rotaļu saturā (Holls), bērnu izjūtās rotaļā, sava Es apzināšanā (Ādleris), rotaļas ārstnieciskā iedarbībā uz bērnu (Freids).

2.2. Rotaļa kā īpaša kultūras forma un tās apguves veicinātāja

Vācu ievērojamais filozofs **H. G. Gadamer** (1900–2002) uz jautājumu, kas ir mākslas pieredzes antropoloģiskais pamats, atbild, ka tā ir spēle, simbols un svētki. Pēc filozofa domām, spēle ir elementāra cilvēka dzīves funkcija. Cilvēka kultūra vispār nav iedomājama bez spēles elementa. Spēle izpaužas kā paškustība, kas savā kustībā netiecas pēc kāda mērķa un nolūka. Spēle ir kustība turp un atpakaļ, tās prieks ir pašā spēlēšanas procesā, ne tik daudz mērķa sasniegšanā.

Zinātnieks uzsver rotaļas un mākslas līdzīgās iezīmes. Mākslā ir vērojami vairāki svarīgi "spēles momenti" – kā paškustība, prāta ietveršana, kas nosaka noteikumus, komunikācija, līdzdzīvošana. "Spēles jēdziena ieviešanas sāls ir tieši parādīt, ka spēlē ikviens ir līdzspēlētājs. Tas attiecas arī uz mākslas spēli, šeit nepastāv principiāla robežšķirtne starp pašu mākslas darinājumu un to, kas iepazīst šo darinājumu." [31, 58]

Spēlējošais cilvēks (*homo ludens*) kā patiesais mākslas un kultūras nesējs un glabātājs ir centrālā tēma Hermaņa Heses romānā "Stikla pārlišu spēle". "*Sikla pārlišu spēle tātad ir spēle ar visas mūsu kultūras saturu un vērtībām (..). Visu šo garīgo vērtību milzumu spēles pratējs pārvalda kā ērgelnieks savas ērģeles (..) teorētiski uz šā instrumenta var atskaņot visas pasaules garīgo satvaru.*" [38, 26]

Te vietā ir filozofa **A. Milta** atziņa, ka nepietiekamība satrauc, uztur emocijas, tālāk vada jūtas, fantāziju. Ir radīts pamats mūžīgai rotaļai, mūžīgam eksperimentam, lai cilvēku paglābtu no truluma, vismaz kamēr viņš rotaļājas. Rotaļa jauc, maisa dažādas izjūtas, raksturus. Tā iziet ārpus pretstatiem: gudrība–mulķība, labais – ļaunais, skaistais – neglītais. Tā savij bailes ar cerību, trauslumu ar stiprumu, zaudējumu ar laikmetu. Rotaļa spēj pacelt mūs "spožā bezrūpībā". Tā kopā ar brīvību, fantāziju spēj visu [63]. Tātad rotaļa ir kultūras fenomēns, kas ļauj cilvēkam iegūt brīvību, izrauties no pārlietu reglamentētas

dzīves. Šī atziņa attiecas gan uz bērniem, gan pieaugušajiem. Lūk, Aspazijas bērības atmiņas.



Un tā arī es pārdzīvoju, ka mani neīstie zirgi kļuva īsti un dzīvi, un vēl vairāk kā dzīvi. Viena darītāja fantāzija jau dzīva zirga veidolu bija pārvērtusi mākslā, un nu es šo darbu turpināju tālāk un mākslu pārvērtu dzīvē. Zirgi man cēlās priekšā gara acīm, tiem izauga lieli, mirdzoši spārni, tie pacēlās ar visu pajūgu gaisā līdz ar mani, kas tur sēdēja iekšā, un šalcot tie mani aiznesa tālu, tālu, tur, kur pazūd putni un kur aizpeld zilzaļi sārti mākoņi, kas atpakaļ nenāk, kur gan citur, ka uz neredzēto, noslēpumaino brīnumzemi. Tas neredzamais motors, kas zirgus līdz ar pajūgu nesa pa gaisu, biju es pati, es lokā joņoju pa istabu, tos šņorītē sev pakaļ vilkdama.

[3, 21]

Mākslas un rotaļas savstarpējās saiknes analizē arī latviešu pedagogs **O. Svenne**, pievēršot uzmanību tam, ka *“..pārceļamies no ikdienas dzīves važām mākslas pasaulē, mēs reizē ar to gūstam vispilnīgāko gara brīvību un neapzinīgi radām sevī tādu sajūtu uzplūdumu, kurš vismaz uz acumirkli sedz dzīves tumšās puses”*. Cilvēkā ir tieksme valdīt pār savu apkārtni un reizē gūt brīvību sev, savām jūtām un afektiem, bet ir tikai viena psihisko pārdzīvojumu forma, kurā šis tieksmes var pilnīgi nevainīgi izteikties. Šī forma ir estētiskā izjūta mākslas un rotaļu sfērā. Bērnu rotaļas ir visu mākslu pirmveids, kurā valda bērna gara brīvība, piebilst pedagogs [90, 82].

Zīmīgs ir skandināvu rotaļas pētnieku ieteikums pieaugušajiem: lai viņi labāk saprastu bērna rotaļu, nepieciešams pastudēt literatūru, poēziju, kā arī deju un mūziku [65].

Bērnu rotaļa ir kultūras elements (bērnu subkultūra) un ievēdēja savas tautas kultūrā. Filozofs **P. Jurēvičs** raksta, ka kultūru nevar iemācīties, tanī jāieaug. Kultūrā jau pastāv vērtību atziņa, bet vērtības nevar uzņemt vienīgi ar prātu – tās jāizjūt, jāpārdzīvo. Kultūra sākas ar cilvēka dzīves pirmajām dienām – kad māte dzied pirmo šūpļa dziesmu [41]. Šo domu varam turpināt tālāk – kultūra ir, kad bērns kopā ar māti un viens pats

dzied, kad viņš, rotaļājoties ar lelli, dzied tai māmiņas dziedāto dziesmu. Tādējādi rotaļa palīdz apgūt savas tautas morālos un estētiskos ideālus, vērtības, tautas mentalitāti.

Vērtības mainās ne tikai sabiedrībā, bet līdztekus arī bērna rotaļās. Piemēram, mazajai Annelei (A. Brigaderes grāmatā "Anneles stāsti") zeme ir svēta, dārga. Tā daudziem ir nepiepildīts sapnis, kādēļ meitene, vislabāko nodomu vadīta, dodas meklēt, "apstrādāt" to, lai iepriecinātu tēvu:



Un kādu rītu viņa uzmostas ar to karsto gribēšanu: šodien no visiem steidzamajiem darbiem steidzamākais ir atrast zemi un to apstrādāt... Zeme, kuru Annele laimīgi atradusi, ir apaļa, uzvelvēta kā maizes kukulis, un visapkārt tai kā mežs kupli, lieli laksti... To Annelei nevajaga. Viņa nolasa tos pa vienam un noliek starp lakstiem. Tad ņemas zemi apkopt. Apar, uzecē, izvago bīrēs un ar gudru ziņu apgādā visus, kam nav zemes. Jurīštēvam iestāda kartupeļus, Gelžu Miķelim iesēj miežus... Bet savas pašas tēvam sagatavo visu lielāko gabalu kviešu sējai. Un tā, apstrādājot un pastarpām laukus aptekot: vai nav jau sazēluši un, kur nav, atkal no jauna pārsējot, ir jānomet visas ceļa segas, un pat acenes, zemi atradušas un tā savu uzdevumu izpildījušas, aizslīdējušas nez kur un izzudušas no prāta...

(Brigadere, A. Anneles stāsti. R.: LVI, 1960, 40. lpp.)

Padomju okupācijas gados, kad jau četrgadīgiem bērniem bija jāapgūst zināšanas par Ļeņinu, par viņa nopelniem – bērniem nodarbībā bija jāiegaumē, ka viņš dalīja zemi visiem nabadzīgajiem. To bērni centās attēlot arī savās rotaļās.



Izgājuši laukā, pulciņš bērnu sāka rotaļāties smilšu kastē. Piepeši Valdis ierosina: "Es būšu Ļeņins un dalīšu jums zemi. Sastājieties rindā un sagatavojiet savus spainīšus!" Un Valdis sāka bērnu spainīšos bērt zemi...

Tātad – viens bērns meklē un apstrādā zemi, otrs dala, bet šodien varbūt kāds bērns to rotaļā "pārdod".

Katrs pieaugušais ir kādreiz bijis bērns. Izjūta par piederību

īpašai pasaulei, par savdabīgu subkultūru ir aprakstīta daudzos rakstnieku darbos, kas veltīti bērnu dvēselei. Bērņības izpausmes ārējais un iekšējais savdabīgums, tās kultūras autonomija ir bērnu subkultūras fenomens. To redzami atklāj mazā Žaniņa – Raiņa – bērņības rotaļas.



Kad lielceļš kļuva tukšāks, platajās ratu grambās bija laba vieta spēlītēm. Žaniņš lasīja akmentiņus un lika uz gājēju taciņas. Tie bija ceļavīri. Noputējuši, lielus gabalus nogājuši.

– Kur tu biji? – Žaniņš prasīja tievam, garam olim ar kumpu vienā galā.

– Dinaburgā, Dinaburgā – siļķi pirk.

– Vai daudz nopirki?

– Sev pusķonceli, pušelniekam pusķonceli, maziem bērņiem desmit astes.

– Un kur tu biji? – zēns prašņāja resnu akmeni ar spožu svītru pār viduci.

– Rīgā biju, Rīgā biju, ar Rīgas kungiem satikos.

– Ko pirk, ko pārdevi?

– Linu vezumus aizvedu, lakotus zābakus nopirku. Kā iet, tā čīkst, kā iet, tā čīkst!

– Bet kur tu biji? – Nu tika jautāts plakans olītis ar sarkanu zīmīti deguna vietā.

– Tepat Asinaukas krodziņā ieskatījos, – atbildēja olis un apvīlās.

[104, 20]

Rotaļa saistīta ar daudzveidīgu bērņa subkultūru: izdomātu dziesmiņu, stāstu, bērņa folkloru, filozofēšanu. Tieši subkultūrā veidojas bērņa jaunrade, gaume, mode, valoda, sadarbības veidi. Bērņa rotaļu grupiņas ir sākums daudzveidīgiem uzvedības modeļiem, atdarinot pieaugušo attiecības, apgūstot sociālās un kultūras normas.

Bērņa subkultūra nav atdalāma no kopējām kultūras tradīcijām, kurās bērņš dzimis un dzīvo. Dažādas kultūras, dažādas rotaļas – uzskata angļu pedagoge **D. Einone** (*D. Einon*). Sevišķi to ietekmē vecāku attieksme, audzināšanas tradīcijas.

Piemēram, Ziemeļamerikā un Eiropā mātes vairāk runā ar saviem bērniem un līdzdarbojas tiem. Dažkārt maigi, priecīgi, bet, kad draud briesmas, balsī jūtams uztraukums, neiecietība. Līdzīgi tas izpaužas arī tēvu rīcībā. Izjutot ģimenes locekļu, draugu noskaņojumu, nodomus, bērns labāk sāk apzināties savu sociālo identitāti. Sevi iepazīstot, mazulis mācās rotaļā interesanti rotaļāties ar vārdiem, emocijām. Piemēram, rietumnieku bērni, ceļot no klučiem tornīti, vairāk runā līdzī, arī viņu vecāki ir aktīvāki nekā japāņu bērnu vecāki. Japāņu bērnu rotaļas ir mierīgākas nekā Eiropas un Amerikas bērnu rotaļas. Japāņu bērnam ar māti ir stipra saikne, savus nodomus viņas vairāk pauž pozā un mīmikā [117, 110].

Taču arī vienas kultūras bērnu rotaļās ir vērojamas atšķirības. Īpaši tas izpaužas zēnu un meiteņu rotaļās. Amerikāņu psihologi ir novērojuši, ka pieaugušie, bieži to neapzinoties, sāk attīstīt tipiskās īpašības zēniem un meitenēm jau bērnībā: tas izpaužas rotaļlietu izvēlē, bērnu rotaļu atbalstīšanā. Apsekojot 96 ģimenes, kurās aug bērni vecumā no viena gada līdz sešiem gadiem, izrādījās, ka zēniem bija 375 transporta rotaļlietas, meitenēm tikai 17. Turpretī meitenēm bija lelles, leļļu mājas utt. [152].

K. Dēķens savā laikā uzsvēra, ka visu zemju dažādu tautību un šķiru bērni zināmos vecumos nodarbojas ar vienādām rotaļām. Turpretī, vienādos apstākļos dzīvodami, dažāda rakstura bērni rotaļājas atšķirīgi. Rotaļā bērns izrāda sava rakstura dažādību, tāpēc arī ļoti liela dažādība zēnu un meiteņu rotaļās ne tikai temperamenta, bet arī satura ziņā. Zēnu un meiteņu rotaļu saturu ne tik daudz nosaka rotaļlietas, vecāki, bet gan rotaļās "instinktīvi parādās abu dzimumu dabiskie uzdevumi".

Rotaļās bērns atspoguļo savas ģimenes rituālus, tradīcijas, vērtīborientāciju. Bērns atdarina darbības, kuras viņš redz ap sevi. K. Dēķens atzīmē, ka bērnu rotaļas ietekmē apvidus, kurā bērns uzturas, vecāku stāvoklis, gadalaiku maiņas un ievērojami notikumi bērnu dzīvē. "Uz laukiem bērni rotaļājas ar zirgiem, govīm, jūrmalā viņi zvejo un laiž kuģus jūrā. Atdarinot bērns ieaug savas apkārtnes kultūras dzīvē, piesavinās tās paražas un

tikumus, mācās pazīt un lietot kultūras ieguvumus." [19, 93]. Šī atziņa sevišķi spilgti izpaužas latviešu rakstnieku Aspazijas, A. Brigaderes, J. Jaunsudrabiņa bērnības rotaļu aprakstos, atklājot latviskās identitātes raksturīgākās iezīmes bērnu rotaļās – dabas līdzdarbība, darba elementu iekļaušana, pašizgata-voto rotaļlietu un dabas materiālu izmantošana.



- ◆ Pats to neapzinoties, bērns ar rotaļas palīdzību tuvojas cilvēces un savas tautas kultūrai, kā arī pats rada savu subkultūru – bērnu kultūru.
- ◆ Bērnu subkultūra ir sava veida kultūra kultūrā, kas dzīvo pēc specifiskiem, savdabīgiem likumiem. Bērnu subkultūra nav atdalāma no kultūras tradīcijām, kurās dzimis un dzīvo bērns. Tās atspoguļojas bērnu rotaļās. Te vietā filozofu M. un R. Kūļu atziņa, ka " kultūra un cilvēks ir nešķirami jēdzieni. Kultūra dzimst līdz ar cilvēku" [48, 41]. Arī rotaļa ir kultūras forma, kas, pakāpeniski pilnveidojoties, dzimst līdz ar bērnu.
- ◆ Bērnu subkultūra ir bērnu vidē eksistējoši īpaši priekšstati par pasauli, vērtībām, kas stihiski veidojas noteiktas sabiedrības valdošajā kultūrā, ieņemot tur samērā autonomu vietu. Tā atrod savu izpausmi bērnu rotaļās, jaunradē, uzvedības veidā un dzīves stila sistēmā un ir atšķirīga no pieaugušo kultūras.
- ◆ Vienlaikus jāatzīmē, ka katrs laikmets nāk ar savu pasaules redzējumu, ar savām krāsām, vērtībām. Pārmaiņas vienā cilvēces esamības jomā rada pārmaiņas citā. Tas izpaužas arī bērnu rotaļās, to tematikā, saturā un vērtībās, kas atspoguļojas rotaļas saturā, lomās, bērnu savstarpējās attiecībās un rotaļlietu izmantošanā.

2.3. Psihologu atziņas par bērna rotaļu

Rotaļas psiholoģijas teorijas analizē jāņem vērā, ka psiholoģija 19. gadsimtā bija filozofijas, fizioloģijas un izglītības sastāvdaļa. Tikai pakāpeniski tā kļuva par patstāvīgu, empīrisku

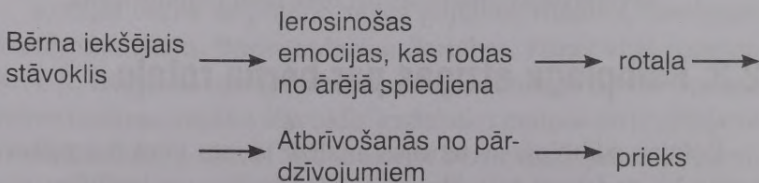
zinātni. 20. gadsimta sākumā veidojās dažādas psiholoģiskās skolas, kas ietekmēja arī rotaļas izpētes koncepciju [48, 21].

V. Šterns (1871–1930), vācu psihologs un filozofs, izstrādāja divu faktoru jeb konverģences (tuvināšanās) teoriju. Pēc V. Šterna uzskatiem psihiskās attīstības process notiek iedzimtības un vides mijiedarbībā. Iedzimtībai zinātnieks ierāda noteicošo lomu, bet videi – apstākļu lomu, kas realizē mantotās psihies īpatnības. Šo teoriju viņš izmanto arī rotaļas pamatojumā.

Vadoties no konverģences teorijas, V. Šterns uzskatīja:

- ◆ Bērna rotaļu attīstība ir iekšējo dotumu un ārējās vides apstākļu rezultāts. Neapzināta atdarināšana materiālu izvēlē, to apguves un pārstrādes veids rotaļā ir atkarīgs no bērna iedzimtajām tieksmēm, dotumiem un attīstības iekšējiem apstākļiem, secina V. Šterns grāmatā "Agrās bērnības psiholoģija".
- ◆ Rotaļas ir nepieciešama sastāvdaļa personības mērķu sistēmā, nākotnē nepieciešamo funkciju neapzināts, savlaicīgs vingrinājums.
- ◆ Bērns pat tad, kad viņš atdarina, paraugam neseko pasīvi. Apkārtējās vides ārējie faktori rada bērnam iespējamus materiālus un paraugus rotaļām, kas noder atdarināšanai. Bet tikai rotaļas iekšējais instinkts nosaka, kad un kā bērns atdarinās.
- ◆ Rotaļa bērnam ir īpašs instinkts (pretstatā K. Grosa uzskatiem), kas veicina priekšlaicīgu spēju veidošanos.

V. Šterna atziņas par rotaļas akta emocionālām izmaiņām ir apkopotas V. Romenkovas izveidotajā shēmā (sk. 4. attēlu).



4. attēls. Rotaļu akta emocionālās izmaiņas (pēc V. Šterna)

Vispārīgs rotaļu motīvs, pēc Šterna uzskatiem, ir iekšējais stāvoklis. Otrs posms ir ierosinošas (ārējo apstākļu noteiktas) emocijas, kas rodas tad, ja bērns izjūt pieaugušā spiedienu. Šie ārējie faktori sekmē bērna rotaļāšanos, aktīvi darbojoties jūtām. Šī bērna darbošanās ar fantazēšanas palīdzību rada atbrīvošanos no sākotnējiem pārdzīvojumiem un izraisa prieku. Jo intensīvāk šī atbrīvošanās notikusi, jo lielāks ir bērna prieks. Fantazēšanu rotaļā autors uzskata par rotaļas atributīvo īpašību.

Šterns nekur nav pieminējis, ka rotaļas ierosinošās emocijas vienmēr ir negatīvas. Viņa teorijā spriedzi drīzāk var traktēt kā kādas emocionāla rakstura problēmas parādīšanos, piebilst V. Romenkova [83, 7–8].

Par to, ka Šterns saprata bērna darbu ar jūtām kā neapzinātu procesu, liecina viņa domas tālākā attīstība teorijā par "pusaudžu nopietnajām rotaļām". Zināmā vecumā pusaudzis modelē pasauli sapņos, atrisinot savas problēmas. Šajā gadījumā viņš apzināti izmanto fantāziju kā emociju atbrīvošanas līdzekli.

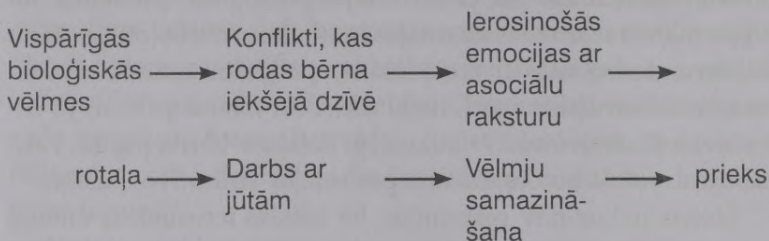
Jāpiezīmē, ka V. Šterna teorētiskās atziņas plaši savos darbos izmantoja K. Dēķens. Piemēram, aprakstot bērna fantāziju un rotaļas, viņš ilustrē to ar V. Šterna vērojumiem par savu meitu rotaļām un līdzīgi autoram secina, ka arī bērnu fantāzijas stāstījums ir rotaļa [19, 64–65]. Agrajā bērnībā viscaur jaucas īstenība un rotaļa, uzsver K. Dēķens, tādējādi piekrītot V. Šterna atziņām.

Z. Freids, kā jau iepriekš atzīmējām, pasvītro rotaļas iedarbības spēku, jo tā ir pati mīlākā un visaptverošākā bērna darbība. Rotaļā bērns ir kā rakstnieks, viņš rada savu konkrēto pasauli, veido to tā, kā pašam patīk. Bērns savu radīto pasauli uztver nopietni un dāsni atklāj tajā savas emocijas.

Z. Freids atklāj rotaļu akta emocionālās izmaiņas, kas atspoguļojas shēmā (sk. 5. attēlu).

Kā atzīmē **V. Romenkova**, pirmajā posmā darbojas vispārīgi rotaļas priekšnosacījumi, par kuriem ir uzskatāmas bioloģiskās vēlmes. Otrajā posmā ieslēdzas ierosinošais mehānisms – konflikti, kas rodas bērna reālajā dzīvē. Ierosinošām emocijām ir asociāls raksturs – naidis, neiecietība, agresivitāte, vai arī tās

ir ambivalentas (mīlestība un naidis, skaudība). Kopumā tās ir konfliktu asociālās emocijas.



5. attēls. Rotaļu akta emocionālās izmaiņas (pēc Z. Freida)

Nākamajā posmā rotaļā notiek darbs ar savām jūtām, kas izraisa baudu neatkarīgi no sākotnējo emociju zīmes un modalitātes. Jūtas un emocijas uzskatāmas par vienu parādību.

Darba ar jūtām mehānisms ir – negatīvu emociju izraisīto apstākļu vairākkārtēja atkārtošana ar rotaļas palīdzību. Tas mazina spriedzi.

Rotaļas rezultāts ir prieks, kas rodas, pateicoties savu jūtu apzināšanai un savu vēlmju samazināšanai.

Z. Freids uzskata, ka ievērojama rotaļas daļa ir projekcija – savu vēlmju, baiļu, jūtu vai attieksmes piedēvēšana citiem cilvēkiem. Ne pats bērns, bet lelles, iztēles draugi uzvedas slikti. Tie ir viņi – citi cilvēki, kas neklausā vai iesaka uzvesties slikti. Spriedzi rotaļā palīdz noņemt aizvietotāji vai simboliskās darbības. Gremdējot kailo lelli ūdenī, metot to pret sienu, bērns savu greizsirdību izpauž pret lelli, nevis jaundzimušo brālīti. Rotaļa sekmē bērnam būt aktīvam spriedzes situācijā, nevis būt bezspēcīgam vērotājam. Šajā sadomātajā dzīvē viņš “izdzīvo” savas tieksmes un vēlmes [145, 28].

Ž. Piažē (1896–1988) rotaļas teoriju saista ar bērnu intelektuālo spēju attīstību. Zinātnieks izdala divu procesu esamību, kam ir liela nozīme bērna rotaļas attīstībā. Tie ir – asimilācija un akomodācija, kas ir savstarpēji saistīti.

Asimilācija ir process, kurā uztvertais tiek mainīts tā, lai tas iekļautos jau esošajās izziņas struktūrās (piemēram, cilvēka,

mašīnas vai koka jēdziena atspoguļojumā). **Akomodācija** ir process, kurā izziņas struktūras tiek mainītas tā, lai tās saderētos ar uztverto. Piemēram, bērns nekad nav redzējis gulbi, un tas viņam pirmo reizi lido garām. Ja viņam vajadzētu pateikt draugam, ko viņš redz, bērns droši vien aprakstītu kaut ko līdzīgu pilei. Viņš **pielāgotu** savu objekta uztveri, lai tā saderētos ar jau esošu izziņas modeli. Tas ir asimilācijas process. Draugs, klausīdamies zēna putna aprakstu, pastāsta tam par gulbjiem. Tagad viņam ir jāmaina savs izziņas modulis par gājputniem, iekļaujot tajā jaunu putnu – gulbi. Lidojošs gulbis prasa akomodāciju – izziņas modeļa maiņu, lai tas saderētos ar uztverto parādību.

Asimilāciju un akomodāciju ir grūti atdalīt vienu no otras. Tas notiek vienlaicīgi, un ideju apstrādē tās ir kā vienas monētas divas puses – līdzsvara saglabāšana starp cilvēkiem un vidi. Kad cilvēki interpretē, noskaidro un veido, tie maina realitātes dabu, lai ļautu tai iekļauties savā izziņas modelī. Tā ir asimilācija. Kad cilvēki pielāgo savas idejas, cenšas kaut ko atcerēties, atrast līdzību vai analogiju, lai realitāte kļūtu mums saprotama, viņi veic akomodāciju.

Asimilācijas un akomodācijas procesiem ir visai ilgstošs iespaids uz izziņas modeļiem. Ejot cauri četrām izziņas attīstības stadijām, bērnu garīgās spējas jeb viņu izziņas modeļi un struktūras pakāpeniski mainās kā pieredzes funkcija, kas savukārt sekmē rotaļas attīstību [34, 135].

Ž. Piažē izdala četrus intelektuālās attīstības pamata periodus.

Katrai attīstības stadijai atbilst noteikts rotaļu veids: pirmajai – praktiskās, otrajai – simboliskās, trešajai – rotaļas ar noteikumiem. Rotaļas attīstību nosaka bērna intelektuālās attīstības procesa īpatnības konkrētā stadijā, bērna egocentriskā pozīcija un izmantoto, izteikti individualizēto tēlu un simbolu raksturs.

Ž. Piažē bērna garīgās attīstības pamatstadijas

1. Sensomotorā stadija	No dzimšanas līdz apmēram divu gadu vecumam
2. Pirmsoperacionālā stadija	No 2 līdz apmēram 6–7 gadu vecumam
3. Konkrēto operāciju stadija	No 7 līdz apmēram 11–12 gadu vecumam
4. Fomālo operāciju stadija	No 11 līdz 12 gadu vecumam

[34, 136]

Ž. Piažē savā teorijā izvirza vēl šādas atziņas:

- ◆ tiek uzsvērta sakarība starp rotaļas darbības attīstību un domāšanu. Šajā attīstībā vienlaikus notiek akomodācija un asimilācija;
- ◆ bērna intelektuālā attīstība notiek zināmā secībā, ko var paātrināt vai palēnināt, bet to nevar izmainīt ar pieredzes palīdzību;
- ◆ intelektuālajā attīstībā ir noteiktas stadijas, un, lai pārietu no vienas stadijas uz otru, katrai iepriekšējai stadijai ir jābūt pabeigtai.

Psihologi, analizējot Ž. Piažē rotaļu teoriju, norāda uz šādām pretrunām:

- ◆ zinātnieks galvenokārt koncentrē savu uzmanību uz bērna loģiskās domāšanas kļūdām, mazāk izdala apstākļus, kad šīs kļūdas rodas;
- ◆ uzskats, ka rotaļa ir tīra asimilācija, ļauj secināt, ka bērns apspēlēs jebkuru darbības veidu, ko viņš apguvis, tādēļ rotaļu var raksturot kā realitātes sagrozišanu atbilstoši bērna vajadzībām. Taču paliek atklāts jautājums par to, cik tālu šī sagrozišana var aiziet un kā tā saistīta ar bērna pieredzi attiecīgajā vecuma posmā.

Krievu psihologa **L. Vigotska** pētījumi ir būtisks ieguldījums rotaļas teorijas izstrādē. Viņa interese par rotaļas psiholoģiju radās, pētot mākslas psiholoģiju un veicot augstāko psihisko

funkciju attīstības izpēti. Ļ. Vigotskis lekcijā "Rotaļa un tās loma bērna attīstībā" izvirza un atbild uz diviem jautājumiem. Pirmais jautājums ir saistīts ar rotaļu, tās rašanos un attīstību, otrs – kāda nozīme ir rotaļai bērna attīstībā kā bērna attīstības formai. Zinātnieka galvenās atziņas ir šādas [105, 135–136]:

- ◆ Rotaļa – tā ir īpatnēja attieksme pret darbību, kam raksturīga iedomātu situāciju radīšana vai viena priekšmeta īpašību piedēvēšana citiem. Zidaiņa vecumā, pēc Ļ. Vigotska domām, rotaļa vēl neeksistē. Agrās bērnības vecumā tā jau parādās, kad, piemēram, bērns šūpo lelli, baro tīģerēnu utt. Taču pats bērns to neapzinās, tā ir "rotaļa sevī". Objektīvi tā jau ir rotaļa, bet tā vēl nav kļuvusi par rotaļu bērnam.
- ◆ Augstāko psihisko funkciju attīstību zinātnieks saista ar zīmju izmantošanu. Ļ. Vigotskis runā par rotaļu, kur simbolu veidā izmanto vienus priekšmetus, lai ar tiem apzīmētu citus. Šajā sakarā viņš izvirza pieņēmumu, ka zīmju vai simbolu funkciju priekšmetam piedod veiktās darbības. "Bērna personīgās kustības, personīgie žesti ir tie, kas piedod attiecīgajam priekšmetam zīmju funkcijas, kas paziņo viņam jēgu."
- ◆ Rotaļu darbības raksturīgākā izpausme ir iedomāto situāciju radīšana, kas izpaužas, bērnam uzņemoties un īstenojot pieaugušā lomas, pašam radot rotaļas vidi. Katra rotaļa ir iztēles situācija, tomēr ir rotaļas ar noteikumiem. Noteikumi rotaļā ir noteikumi bērnam pašam priekš sevis. Tā ir bērna iekšējā pašorganizācija un pašnoteikšanās.
- ◆ Lielu nozīmi zinātnieks pievērš bērna iztēles, jaunrades attīstībai rotaļā, uzsverot, ka bērnu jaunrade pret pieaugušo jaunradi ir attiecināma tāpat kā spēle pret dzīvi. Spēlē pats galvenais nav apmierinājums, ko bērns gūst spēlējoties, bet tas objektīvais labums, tā objektīvā spēles jēga, ko bērns pat neapzinoties īsteno.

Fundamentāls ir Vigotska secinājums, ka rotaļa sevī iekļauj visas attīstības tendences, tā ir bērna attīstības avots.

Daudzi Rietumu psihologi atzīmē, ka rotaļa ir bērna pasaulē izzināšanas veids.

Amerikāņu psihologs L. Frenks min, ka rotaļa bērnam palīdz apgūt to, ko viņš nekad nevarētu iemācīties. Rotaļa palīdz izpētīt un orientēties apkārtējā pasaulē, telpā un laikā, lietās, dzīvniekos, struktūrās, ļaudīs. Iekļaujoties rotaļas procesā, bērni mācās dzīvot mūsu simboliskajā domu un vērtību pasaulē. Vienlaikus viņi to pēta, eksperimentē un mācās. Rotaļa ir savdabīga paša bērna pieredzes organizācijas forma, jo tās procesā bērns vēršas pie savas pagātnes, pastāvīgi pārorientē sevi tagadnē.

Ievērojams ieguldījums rotaļu teorijas izstrādē ir angļu psiholoģes S. Milleres pētījums "Rotaļas psiholoģija" (1999), kurā autore aplūko rotaļas izpētes vēsturi filozofijā un psiholoģijā, analizē dzīvnieku rotaļas. Zinātniece izdala un atklāj dažādus rotaļu veidus un to saturu – kustību, fantāziju, sociālo rotaļu. Pamatojoties uz psihologu pētījumu salīdzinošo analīzi, īpaša uzmanība ir pievērsta atdarināšanai, bērnu fantāzijai rotaļās, atklāta bērna individuālo un sociālo atšķirību izpausme rotaļās. Teorētiskās atziņas ir prasmīgi ilustrētas ar rotaļu vērojumu pierakstiem, uzsverot, ka to analīze var radīt jaunus paredzējumus, hipotēžu izvirzīšanu. Autore secina, ka "rotaļa ir paradoksāla uzvedība – trenēšanās jau apgūtajā, draudzīga agresivitāte, uztraukšanās bez iemesla, sociāla uzvedība, nenoteikta, specifiska kopēja darbība vai sociāla struktūra, izlikšanās ne dēļ apmāna – visa tā ir rotaļa". Zinātniece atzīmē, ka dziļa vēroto bērnu rotaļu analīze var sekmēt jaunus zinātniskus paredzējumus [145, 291].

Kā atzīst psiholoģe V. Romenkova, rotaļu izpētes tradīcijas Padomju un Rietumu psiholoģijā atšķiras. Padomju psiholoģiskajā literatūrā (tagad arī vairākumā krievu literatūrā) rotaļa traktēta kā sociāli pārmantota, īpatnēja personības attieksme pret apkārtējo pasauli, pirmsskolas vecuma bērnu vadošais darbības veids ar noteiktu struktūru, kurā attīstās bērna psihe, veidojas bērnu savstarpējās attiecības. Diemžēl galvenā uzmanība tiek pievērsta rotaļas ārējam aprakstam, tā saturam,

rīcībai, nepietiekoši iedziļinoties bērna pārdzīvojumos, individuālās attīstības īpatnībās.

“Diezgan bieži izskanēja doma, ka, rotaļājoties ar labiem cilvēkiem, bērns arī pats kļūst labāks, bet, rotaļājoties ar dzērājiem, – kļūst par dzērāju. Tātad tika ignorēts fakts, ka rotaļa ir bērna iekšēja darbība. “Jauna” cilvēka veidošanas un pārveidošanās modelis nedarbojās.” [83, 3–4].

Psihologu pētījumos viens no centrālajiem jautājumiem ir jautājums par rotaļas motīvu (stimulu), kā risināšanā vērojamas vislielākās pretrunas. Lielākā daļa zinātnieku uzskata, ka rotaļas stimulē rodas subjektā – bērnā, viņa vēlmēs, pārdzīvojumos, sava Es apzināšanās utt. Pēc psihologa D. Elkoņina domām, rotaļas motīvu nosaka objektīvie apstākļi, sociālā vide, pieaugušais. Bērna pārdzīvojumi ir sekundāri. Zinātnieks uzskata, ka galvenais rotaļas motīvs ir vēlme darboties līdzīgi kā pieaugušajam [151, 21].



- ◆ Rotaļai ir sociāli bioloģisks raksturs, ko nosaka dažādi faktori. Pirmkārt, tie ir saistīti ar bērna vecuma īpatnībām, viņa prasību (vajadzību) rotaļāties. Bērnam piemīt iedzimta ļoti vērtīga neiropsihiska īpašība – cenšanās izprast apkārtni, apliecināt savu Es. Šīs īpašības dažkārt nodēvē par orientēšanās – pētišanas refleksu, sava Es koncepciju.
- ◆ Ļoti daudzos psihologu pētījumos rotaļu uzskata par pirmsskolas vecuma bērnu dzīves īpašu zonu, viņa dzīvesveidu.
- ◆ Pētot rotaļas attīstību, psihologi izdala dažādus aspektus – kognitīvo (Ž. Piažē), sociāli emocionālo (V. Romanova). Pedagoģijā, aplūkojot rotaļas attīstību, mūsdiā, svarīgi ir to skatīt veselumā – kognitīvo un sociāli emocionālo jomu vienlaikus.*

* Detalizētāk psihologu Ž. Piažē, I. Vigotska, S. Milleres, Dž. Brunera, D. Elkoņina un citu zinātnieku atziņas tiks analizētas grāmatas gaitā.

2.4. Rotaļas teorijas un prakses attīstība Latvijā

Mūsuprāt, svarīgi ir analizēt teorētiskās atziņas un praktiskos ieteikumus par bērnu rotaļu, kas ir Latvijā uzkrāti gadsimta gaitā, jo "bez atskata pagātnē nav iespējama ne tagadnes, ne nākamības aprišu apjaušana" [2, 6].

2.4.1. Rotaļas teorijas pamatlicēji Latvijas brīvvalstī (1918–1940)

Jāatzīmē, ka Latvijā 20. gadsimta 20., 30. gados K. Dēķens, J. A. Students, O. Svenne, M. Štāls izstrādāja bērna rotaļas teorētisko pamatojumu. Zinātnieki izmantoja Rietumu psihologu, pedagogu pētījumus, piekrītot uzskatam, ka "rotaļas – viens no zīmīgākajiem bērnu dziņu dzīves izpaudumiem" [87, 285].

Nenoliedzami rotaļas teorijas izstrādes virzību, attieksmi pret bērnu ievērojami ietekmējusi latviešu tautas pedagogija, kas ietverta bagātāajā tautasdziesmu, pasaku, mīklu, rotaļu un spēļu klāstā. Bērns līdzās pieaugušajiem ir aktīvs rotaļnieks, kas visspilgtāk izpaužas viņa līdzdalībā gadskārtu svinībās, godos, vakarēšanā, talkās, budēļos iešanā un citur. Rotaļa dabīgi iekļaujas bērna dzīvē – tā viņu pavada ikdienā – darot dažādus darbiņus, draiskojojoties ar dzīvniekiem, spēlējoties pļavā, mežā, pagalmā, mācoties skaitīt un lasīt. Tā viņam palīdz netieši apgūt dažādas dzīves gudrības. Diemžēl šajā jomā nav pētījumu.

K. Dēķena (1866–1942) grāmata "Agrā bērnība" (1921) veltīta pirmsskolas vecuma bērnu attīstībai un audzināšanai. Balstoties uz jaunākajiem pedagogijas un psiholoģijas atzinumiem, redzama vieta ierādīta bērna fantāzijai un rotaļām. Pedagoģs akcentē, ka rotaļas ilūzijas bērnu pārņem savā varā. Bērns rotaļā reizē pārdzīvo īstenību un pašapmānīšanos. Apzinīga pašapmānīšanās bērnam dod daudz prieka, jo tad viņš ir kungs par saviem priekšstatiem [19, 60].

Rotaļa rodas no indivīda iekšējās dziņas, kas noteic tās saturu, veidu, ilgumu. Rotaļas saturu ietekmē arī apkārtne, tādēļ bērnu rotaļās vērojamas individuālas atšķirības.

“Bioloģiski ņemot, rotaļām ir liels uzdevums, un daba pati dzen bērnu rotaļāties. No šā viedokļa rotaļa ir dīgstošo spēju instinktīva pašattīstīšana, neapzināta vingrināšanās nākotnes nopietnajām darbībām.” [19, 67] K. Dēķens apraksta arī rotaļas attīstības īpatnības dažādos vecuma posmos un rotaļlietas lomu to attīstībā. Zīmīgs, vēl aizvien aktuāls ir viņa padoms: “Uzspiestas rotaļas vairs nav rotaļas.” [19, 66]

M. Štāla grāmata “Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā” (1927) ir pirmais apcerējums latviešu valodā, kas domāts arī pirmsskolas skolotājiem. Autors atbilstoši grāmatas struktūrai rotaļu analizē trīs virzienos – domājot par audzināšanu vispār, kur pirmā nodaļa veltīta rotaļai un tās nozīmei. “Bērna dvēseles pirmatnējā darbība izpaužas rotaļās. Rotaļām ir liela pedagoģiska nozīme, jo tajās slēpjas bērna attīstību veicinoši momenti,” raksta autors. [94, 15] Vienlaicīgi viņš uzdod jautājumu: “Kāda tad nu ir īstā rotaļu nozīme?” un atbild, ka īstā rotaļu nozīme ir tā, ka bērns, netraucēti nododamies rotaļai, var savu **iekšējo būtību izpaust ārēji** (autora izcēlums). Rotaļas pedagoģiskā nozīme ir tā, ka augošam indivīdam kļūst par ieradumu izpaust uz ārieni visu to, ko viņš sevī jūt un no kā viņš aizkustināts, un nodoties kādai idejai un lietai ar pilnu pašreizējību un izturētību [94, 17–18]. Tas sekmē bērna pašdarbību, un savā ziņā rotaļa bērnam ir arī terapijas līdzeklis, ko šodien dēvē par “rotaļu terapiju” (pēdējo autors neuzsver).

M. Štāls ir pārliecināts, ka latviešu skolās rotaļām ir jābūt latviskām – viņu viela un izteiksmes līdzekļi ņemami no mums tik bagātā tautasdziesmu pūra, no mūsu pilsētas un lauku dzīves [94, 21].

Darba otrajā daļā, apskatot agrās bērnības audzināšanas un mācīšanas attīstības vēsturi bērnudārzos dažādās Rietumu valstīs, M. Štāls plaši iztīrā M. Montesori audzināšanas principus, viņas izstrādāto sensoro spēju rotaļu vingrinājumu (spēļu) sistēmu. Nedaudz ir atklāta arī F. Frēbeļa “dāvanu” – rotaļlietas

būtība. M. Štāls visai skeptiski novērtē F. Frēbeļa ieteiktās rotaļas (spēles), sakot, ka, kas attiecas uz rotaļām, kas savienotas ar kustībām, tad tikai dažas no tām ir lietderīgas un lietojamas tagadējos bērnudārzos, jo daudzas no tām ir saistītas ar pilnīgi mehāniskām kustībām un pavisam nemuzikālām dziesmiņām. Rotaļām un dziedāšanai ir jābūt tautisks un māksliniecisks raksturs [94, 121].

Izklāstot audzināšanas saturu un organizāciju bērnudārzos, pedagogs redzamu vietu ir atvēlējis arī rotaļai, ko var saukt par "neapzinātu pašizveidošanos", jo rotaļa lielākā mērā atraisa un attīsta bērnā noslēptos spēkus un spējas. Ja skolotājs prot šīs bērna spējas attīstīt, tad nevar būt divu domu par "nenozīmīgu rotaļāšanos". No bērna attīstības viedokļa ir nepamatoti nicināt rotaļu, pretstatīt to mācībām, bet gan "mums ir jāatmet šis pieaugušo viedoklis un jānostājas uz bērna viedokļa, jāiedziļinās viņa būtībā, kā to liecina mūsu modernā ārstniecība, psiholoģija un pedagoģija" [94, 287].

Ievēribu pelna arī M. Štāla publikācija mēnešrakstā "Audzinātājs" par bērna rotaļām. Anketējot dažāda vecuma jauniešus un bērnus, autors secināja, ka visintensīvāk bērni rotaļājas vecumā no 5 līdz 12 gadiem.

O. Svennes grāmata "Modernie audzināšanas jautājumi" (1930) ir vērsta uz mākslas nozīmi cilvēka (bērna) dzīvē, sākot no viņa pirmajiem dzīves gadiem, cilvēkam meklējot un attēlojot skaistumu, izmantojot dažādus līdzekļus – ritmu un dejas, dziesmu un mūziku, rotaļas, teātri un dramatizēšanu, bērnu grāmatas. Autors savas atziņas ilustrē ar Rietumu un Austrumu eksperimentālās psiholoģijas atziņām.

Pedagogs izvirza un atbild uz jautājumu: "Vai iespējams mākslu salīdzināt ar rotaļām vai vilkt kaut kādas paralēles? Vai rotaļā slēpjas kaut kas estētiski audzinošs?" [90, 79]

Svarīgi ir uzturēt bērnā dzīvesprieku. Dzīvesprieks ir rakstura īpašība, tas saistīts ar bērna pārdzīvojumiem, ar izjustu prieku un mīlestību uz dzīvi. Tā ir dzīvesprieka izjūta. Dzīvesprieku bērnam dod rotaļa. "Katra rotaļa, katrs bērnam pielairots darbs, kurš sekmīgi sākas, katra šķēršļa pārvarēšana, kas

saistās ar izredzēm par cerēto mērķi, katrs radošs darbs ir cīņa ar pretestībām un arī vislielākais prieks." Pieaugušajiem jācenšas šī prieka labsajūtu veicināt un audzināt. [90, 73] Ja bērns tiek nemākulīgi apturēts uz katra soļa, viņš noslēdzas sevī, un tā var rasties mazvērtība, nepilnveidojas bērna Es.

Rotaļā "izkopjas bērna gara pasaules vispusība un brīvības un neatkarības sajūta, kas kopā dod iespēju pacelties virs dzīves prozas un rada bagātu un patstāvīgu gara darbību" [90, 80]. Brīvā rotaļā tāpat kā mākslā bērnu neviens neierobežo.

Bērna izdomu rotaļās sekmē rotaļlietas. "Nevajag daudz naudas tērēt rotaļlietu iegādei. Vienkāršākās rotaļlietas parasti ir vislabākās, jo tās atļauj bērna fantāzijai vislabāk darboties." [90, 90].

Pēc O. Svennes domām, rotaļa nav atdalāma no pasakas, "jo kas gan cits ir bērna rotaļa, ja ne pasakas pārnešana dzīvē?" jautā pedagogs. "Atņemdami bērnam pasaku, atņemsim viņam arī rotaļu un līdz ar to sagrausim visu bērna pasaules skaistumu un pievilcību." [91, 44]

Tātad rotaļa un māksla ir savstarpēji saistītas. Rotaļa tāpat kā māksla ir saistīta ar brīvību, prieku, ar bērna darbību. Rotaļā bērns rada, attīstās viņa Es.

J. A. Students grāmatā "Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija" ir sev izvirzījis uzdevumu atklāt cilvēka psihiskās dzīves attīstību, sākot ar bērna piedzimšanu un beidzot ar jaunības dienām, bērna psihisko attīstību saistīt ar pedagogiskajām prasībām.

Zinātnieks rotaļas būtību izskaidro ar šādām teorijām:

- ◆ Pašizveidošanās jeb locekļu funkciju vingrināšanas teorija (Gross).
- ◆ Atpūtas (Šallers, Lācaruss, Šillers).
- ◆ Katarses jeb dvēseles labošanas teorija (Karrs).
- ◆ Kauzālās jeb rotaļu cēloņa – spēka pārpilnības teorija (Spensers).
- ◆ Dziņu (V. Peterss).

Pēc J. A. Studenta domām, vispatiesāk rotaļas būtību ir izskaidrojis Spensers, Gross un Peterss. Izdalot rotaļas īpatnības un apstākļus tās attīstībai, autors vērš uzmanību [87, 278–284]:

- ◆ Rotaļā pats galvenais ir process, bet mērķis, ja tāds būtu, ir blakus lieta; vistīrākais rotaļu veids ir tur, kur bērns rotaļājas bez mērķa.
- ◆ Rotaļas attīstībā sava loma ir sociālajai apkārtnei un bērna individualitātei.
- ◆ Rotaļās, ko bērns uztver kā "īstenību", izpaužas viņa ilūzijas par dzīvi, viņam rotaļa ir tas pats, kas pieaugušajiem darbs.
- ◆ Ar bērna rotaļām ir saistīta viņa interese, kas visnotaļ atkarīga no viņa dzīves.

Tātad rotaļām ir gan bioloģisks, gan sociāls raksturs.

K. un T. Āres pedagoģiskās atziņas un to praktiskais pielietojums bērnudārzos un ģimenēs gūst plašu praktiķu atsaucību trīsdesmitajos gados. Autori, prasmīgi izmantojot F. Frēbeļa un M. Montessori atziņas par rotaļām un spēlēm darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem, popularizē idejas par rotaļas lomu mācību nodarbībās un ekskursijās, parādot, ka rotaļa palīdz bērniem apgūt zināšanas, rada iespēju apgūstamo materiālu pārdzīvot, veicina viņu jaunradi un atdzīvina fantāziju. Rotaļās neaizstājamas ir bērnu pašgatavotās rotaļlietas, kas sniedz ierosinājumu dažādām rotaļām. Bērni pret šādām rotaļlietām izturas saudzīgāk. Pretēji Frēbeļa ieteiktajiem roku darbiem, kas prasija no bērna precīzu darba izpildi, Āres iesaka, ka rotaļlietu pagatavošanā bērns var rīkoties pēc savas gribas un patikas, "nepieturoties pie pieaugušā ierosinājuma un šablona, ienesot papildinājumus darbā".

Der atcerēties minēto pedagogu iknedēļas padomus ģimenēm rotaļlietu gatavošanā no papīra un dabas materiāliem saistībā ar gadalaiku, svētkiem un svinamām dienām populārajā žurnālā "Atpūta". Šīs rotaļlietas rosināja bērnu rotaļas, kā arī kopā strādāšanu vecākiem un bērniem. Taču pretēji M. Montessori K. un T. Āres uzskata, ka nepieciešams atbalstīt bērnu jaunradi un viņu "dzīvo fantāziju". Šī atziņa abus pedagogus tuvina Frēbeļa rotaļas teorijai.

Trīsdesmitajos gados, popularizējot latviskās audzināšanas idejas, iznāca dažādu spēļu krājumi, kas popularizēja latviešu tautas rotaļas un spēles. Piemēram, A. Melnalkšņa un K. Mar-

tinovska "Rotaļas" (1931), kur ir iekļautas rotaļas ar dziedāšanu, vecās un jaunās, maziem un lieliem, telpās un laukā.



- ◆ Latviešu pedagogi, izstrādājot rotaļas teoriju, bija vienprātis, ka rotaļa ir brīva, radoša bērnu darbība, kurā izpaužas bērna individualitāte, fantāzija, bērna pašizteikšanās. Rotaļai ir līdzīgas un atšķirīgas īpašības ar mākslu un darbu. Bērnam pieaugot, pilnveidojas arī rotaļa. Pieaugušajiem pret rotaļu ir jāizturas iekļūstīgi.
- ◆ Jāatzīmē pedagogu prasme pārņemt Rietumu un Austrumu pedagogu un psihologu progresīvākās atziņas. Nevis kopēt un burtiski pārņemt, piemēram, Montessori, Frēbeļa, Šterna uzskatus, bet saskatīt idejas un piemērot tās vietējiem apstākļiem, tautas raksturam.

2.4.2. Rotaļas pedagogija Latvijā okupācijas gados

Kā atzīmē profesors J. Anspaks, Latvija okupācijas gados iezīmējas ar pilnīgu novēršanos no nacionālās izglītības ideāliem un krasu pavērsienu Maskavā noteiktās "ģenerāllīnijas" īstenošanas izglītības politikā. Bērnodārzos tāpat kā skolās ieviests audzināšanas programmas un grāmatas, kas tulcotas no krievu valodas. Notika galēja norobežošanās no Latvijas pedagogiskajām tradīcijām un audzināšanas ideāliem, plaša, mērķtiecīgi izvērsta Latvijas izglītības iestāžu sovjetizācija, sagraujot visus brīvvalsts sasniegumus [2, 367].

"Centrā" – Maskavā, balstoties uz konkrētu eksperimentālo darbu, tika izstrādāti audzināšanas modeļi, kas bija jāievieš visās Padomju Savienības republikās. Piecdesmitajos gados A. Usovas vadībā tika ieviesta "organizētā apmācība" bērnodārzos, kur tika akcentēta arī rotaļas (spēļu) loma. Taču apmācības organizēšana, pāreja uz "obligātajām mācību nodarbībām" sekmēja rotaļas izstumšanu no bērnu dzīves.

Sešdesmitajos gados redzama ietekme rotaļas teorijas un prakses attīstībā ir R. Žukovskajas pētījumam "Bērna audzināšana rotaļā". Zinātniece, balstoties uz K. Ušinska, N. Krupskaja

jas, A. Makarenko un A. Gorkija idejām, vienlaicīgi kritizējot "buržuāzisko" rotaļu teorijas pārstāvjus, centās pierādīt, ka bērnu rotaļām ir tikai sabiedrisks raksturs. Tās attēlo padomju dzīves sasniegumus, uzvaras. Izdala tipiskākās rotaļas, kas bērniem būtu jāiemāca rotaļāties. Autore nosaka saikni starp audzināšanas mērķi un rotaļas saturu, uzskatot, ka tas sekmē tādu rakstura īpašību kā patstāvība, mērķtiecība veidošanos, bērnu kolektīva veidošanu, mazāk pievēršot uzmanību bērnu emocionālajam noskaņojumam. Audzinātājam nepieciešams ieņemt aktīvu pozīciju plānveidīgās rotaļas attīstībā [140].

Septiņdesmitajos gados padomju psihologi A. Zaparožecs, A. N. Leontjevs, D. Elkoņins izstrādā rotaļas sociāli vēsturisko koncepciju [159, 288]. Rotaļas teorijas attīstībā neapstrīdams ieguldījums ir D. Elkoņina monogrāfija "Rotaļas psiholoģija" (1978). Pētījumā plaši izmantotas Ļ. Vigotska, Dž. Selli, Ž. Piažē atziņas, atklājot radošās rotaļas attīstības īpatnības dažādos pirmsskolas vecuma posmos, tās struktūru un nozīmi bērnu psihiskajā attīstībā, uzsverot, ka rotaļa ir bērna morāles skola. Pārlietu liela uzmanība tiek pievērsta rotaļām, kas sekmē bērna patriotisko audzināšanu, mazāk bērnu iztēlei, individualitātes attīstībai.

Lai uzlabotu pirmsskolas sabiedrisko audzināšanu un bērnu sagatavošanu skolai, tika veikts pētījums vairākos Maskavas eksperimentālajos bērnudārzos "Pirmsskolas rotaļas problēmas: psihopedagoģiskais aspekts" (1987). Tā rezultātā precizē radošās rotaļas struktūras elementus, bērnu sadarbības veidus rotaļā (vairs ne kolektīva veidošana!). Izvirza arī galvenos pedagoģiskos nosacījumus rotaļai kā darbības veidam dažādos vecuma posmos. Diemžēl pārāk tiek uzsvērtā audzinātājas loma rotaļas vadīšanā, organizēšanā, bērniem apgūstot noteiktus paņēmienus, lai viņi varētu kopīgi veidot rotaļas sižetu, rotaļas uzbūves ārējai struktūrai, nepietiekoši iedziļinoties bērņā kā individualitātē, viņa vajadzībās, interesēs, viņa pašapziņas sekmēšanā.

Nenoliedzami, ka, iedzīvinot praksē šīs teorētiskās atziņas, kas prasību ziņā attieksmē pret bērniem un viņu rotaļām nereti ir voluntāras, radošā rotaļa zaudē savu brīvību.

- ◆ Bērnudārzu programmās katrā vecuma grupā bērniem bija noteiktas tēmas, kas viņiem jāiemāca rotaļāties. Nereti tās bija "politizētas" – BAM, tautu draudzība. Izvairoties no "nepareizas", "apolitiskas" spēlēšanās, nepietiekoši tika atbalstīta bērnu radošā iztēle.
- ◆ Pārsvārā rotaļas sižetus izvēlējās nevis paši bērni, bet tos ieteica audzinātāja.

Minētās iezīmes bija vērojamas arī Latvijas bērnudārzos. Šie uzspiestie pārkārtojumi ievērojami kavēja rotaļas teorijas attīstību Latvijā. Latviešu valodā piecdesmit gadu laikā iznāca tikai atsevišķas grāmatas.

T. Cēbere darbā "Rotaļlietas un laukums bērnudārzā" (1961) atklāj rotaļlietu nozīmi bērnu audzināšanā, to izvēli un izmantošanu dažāda vecuma bērniem. Liela uzmanība ir pievērsta pašgatavotajām rotaļlietām [17]. Autore akcentē:

- ◆ ir vajadzīgas rotaļlietas, jo pirmsskolas vecuma bērni nevar nerotaļāties. Pārāk liela ir viņu vēlēšanās atdarināt pieaugušos, un to bērns iespēj tikai rotaļā;
- ◆ lielu atzinību pelna tie audzinātāji, kas, pakāpeniski attīstot bērnu prasmi konstruēt, pieradina bērnus patstāvīgi izdomāt un darināt rotaļās vajadzīgās rotaļlietas, papildmateriālu, savlaicīgi saskatīt mazāko bojājumu rotaļlietā un to laikā salabot, prot bērnu rotaļas saistīt ar darbu, paplašināt vecāku pedagoģiskās zināšanas par bērnu rotaļu jautājumiem;
- ◆ rotaļlieta palīdz bērnam vērtīgāk ieskatīties pieaugušo pasaulē, tā izraisa simtiem jautājumu, pirms bērns iepazīst tās krāsu, formu, kā tās darbojas, kā ar rotaļlietu var rotaļāties, tādēļ neviens nedrīkst būt vienaldzīgs pret to, kāda rotaļlieta nonāk bērna rokās.

Vienlaikus nepieciešams atzīmēt, ka, sekojot tā laika norādījumiem un instrukcijām, pedagoģiskās prasības izvirzītas pārāk obligātas, nav variantu iespējas, netika ievēroti vietējie apstākļi un bērna intereses.

Jaunas pedagoģiskās vēsmas, brīvāku pieeju radošās rotaļas vadībā bērnudārzos sekmē latviešu valodā tulkotā čehu

autoru O. Heleciovas, L. Klindovas, J. Berdinovas grāmata "Rotaļas bērnudārzā" (1967), kurā rotaļu uzskata par bērnu dzīves skolu [39, 18]. Tātad – mācās paši. Radošās rotaļas attīstība ir tieši atkarīga no bērnu psihes vispārējās attīstības un no audzināšanas ietekmes [39, 30]. Ievirzot (nevis vadot un organizējot!) bērnu rotaļas, jāatceras, ka galvenais nav paņēmienu izvēle, jo visi paņēmieni būtībā ir līdzvērtīgi. Viss atkarīgs no pedagoģiskās meistarības: audzinātājam nevis jāizjauc rotaļa, bet jāattīsta bērnos patstāvība, jaunrades spējas un iniciatīva, kā arī jāsekmē veselīgu morālo īpašību veidošanās.

Tāpat kā "centrā", arī Latvijā 60.–80. gados sāk atbalsoties psiholoģijas un pedagoģijas idejas, kuras gūtas A. Makarenko, Ļ. Vigotska, A. N. Ļeontjeva, kā arī B. Spoka, A. Vallona, Ž. Piažē u. c. pētījumos par rotaļu. Arī Latvijā veidojas izpratne par bērna personību kā darbības un sociālo attiecību subjektu.

Tas daļēji atspoguļojas arī D. Dzinteres grāmatā "Rotaļa un darbs bērnudārzā" (1984), kurā veikta bērna darba un rotaļas salīdzinošā analīze, izdalītas kopīgās un atšķirīgās īpašības, likumsakarības. Piemēram, bērna galvenās darbības veida (rotaļas) maiņa nosaka bērna pāreju no vienas attīstības stadijas uz otru. Psihiskās attīstības procesā pieaug pretrunas starp bērna vietu sabiedrībā un viņa iespējām. Šīs pretrunas rada jaunu vajadzību, interešu veidošanos, kas ir viņa psihiskās attīstības virzošais spēks. Viena no pirmajām šādu pretrunu izpausmēm, rotaļā un darbā ir bērna: "Es pats!" [25, 9] Rotaļa, ja tā tiek mērķtiecīgi virzīta, attīsta bērnu kompleksi –viņa prātu, jūtas un gribu [25, 13]. Rotaļās bērns vingrinās iegūtās zināšanas radoši izmantot praksē, kas sekmē viņa jaunradi. Izdalot dažādus radošās rotaļas vadīšanas paņēmienus, svarīga nozīme ir pieaugušo un bērnu sadarbībai, ko nosaka bērnudārza audzinātājas personība un profesionālās īpašības, prasme analizēt bērnu rotaļas un diferencētā sadarbība ar ģimeni, ievērojot tās tipu.

Pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā tiek izvirzīts priekšnosacījums, ka rotaļas attīstībā neaizstājama loma ir ģimenei.

Psihologs **I. Plotnieks** grāmatā "Psiholoģija ģimenē" (1988) iesaka vecākiem vēriģi ieskatīties bērnu rotaļās. Vai tās ir tikai laika kavēklis? Autors brīdina vecākus: "Atņemiet bērņibai rotaļas, un jūs iznīcināsiet pašu bērņibu."

Bērnam vēlme rotaļāties jau ielikta šūpulī. Arī dzīvņieku mazulī rotaļājas. Uz šo novērojumu bāzes psiholoģijā radušās teorijas, kas apgalvo, ka rotaļa ir neapzināta gatavošanās dzīvei, ka tās avoti meklējami instinktu pasaulē. Vienlaikus psihologs piebilst, ka citus uzskatus pauž zinātnieki, kas rotaļu vērtē kā sociāli nosacītu parādību, tikai cilvēkam raksturīgu darbību. Viņš secina, ka psiholoģija nevar ignorēt nedz neapzinātā un instinktivā, nedz arī sociālās vides un audzināšanas noteikto faktoru lomu ģimenē [73, 48].

Rotaļas procesā bērns ir sevišķi atsaucīgs un uzņēmīgs.



- ◆ Padomju okupācijas gados visām rotaļu teorijām strikti pretstatīja rotaļas sociālo raksturu (D. Elkoņins, G. Pļehanovs), ko bieži atzina par vienīgo, pareizo. Latvijā atsevišķi psihologi, piemēram, I. Plotnieks, L. Prindule, uzsvēra arī rotaļas bioloģisko raksturu.
- ◆ Bērna rotaļas attīstību kā bērna brīvu radošu darbību bērņudārzā traucē obligātās prasības noteiktu, īpaši politisku tēmu attēlošanā, kas nav saistītas ar bērņu interesēm. Līdz ar to radošā rotaļa nereti pārvēršas par spēli, ko diktē pieaugušais.
- ◆ Latvijas pedagogi, psihologi centās šīs "obligātās" prasības mīkstināt, iespēju robežās saglabājot latviskās pedagogiskās tradīcijas.

2.4.3. Rotaļas teorijas un prakses attīstība valstiskās neatkarības atjaunošanas posmā – 90. gadi

Līdz ar Latvijas valsts neatkarības atjaunošanu sākās jauns attīstības laikmets. Mainījās viss. Arī izglītība. Radās un pakāpeniski nostiprinājās jauns priekšstats par Latvijas izglītību – jauna izglītības paradigma. Tā saistīta ar diviem vārdiem –

humanitāte un demokrātija, kas attiecas uz izglītības, arī uz pirmsskolas izglītības mērķi, saturu, procesu. Nepieciešams ir pārvarēt totalitārās pedagogijas nostādnes, tur valdošos stereotipus un pagriezties pret bērnu, viņa vajadzībām. Un tas nav tik viegli.

Vienlaikus orientācija uz Eiropas Savienību noteica nepieciešamību tuvoties – analizēt, pārvērtēt, salīdzināt, pieņemt un atmet, neaizmirstot latviešu tradīcijas, tuvināties Rietumu izglītības modeļiem, protams, saglabājot un vairojot latviskās audzināšanas vērtības.

Dzīve izvirzīja nepieciešamību pēc jaunas pirmsskolas bērnu audzināšanas koncepcijas izstrādes, un to sekmīgi īsteno **D. Lieģenieces** monogrāfija par kopveseluma pieeju pirmsskolas vecuma bērna audzināšanā (1996, 1999), pārliecinoši pierādot, ka kopveseluma princips ir metodoloģisks princips, kas raksturo bērna attīstības un audzināšanas iespējas, respektējot gan bērna dabas dotos raksturotājus, gan bērna un vides mijiedarbības nosacījumus, gan paša bērna aktivitāti, viņa Es attīstību. Pētījuma dziļumu un pārliecību nodrošina autore plašā ārzemju un latviešu filozofiskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās literatūras salīdzinošā analīze, eksperimentālais darbs bērnudārzos, kas raksturīgs visos zinātnieces darbos.

Minētā koncepcija daudzējādā ziņā balstās uz **D. Lieģenieces** pedagoģiskajām atziņām par latviskās identitātes savdabību, vērtību nozīmi bērnu tikumiskajā audzināšanā [52], mācību vidi [54].

Rotaļai ir īpaša loma bērna pašattīstības sekmēšanā, tādēļ rotaļu nepieciešams aplūkot no bērna kā aktivitātes subjekta pozīcijām [55, 3]. Tā bērnu attīsta kopveselumā un ir viena no iespējamām pārejas formām uz bērnu produktīvo darbību, mācībām. Lai pieaugušais spētu ietekmēt bērna rotaļu, sadarboties ar bērnu, lai viņš darbotos ar bērnu augstākā intelektuālā un tikumiskā līmenī, rotaļa viņam ir jāizprot. Svarīgi, lai viņš respektētu bērna iekšējās vajadzības un attiecīgā vecuma attīstības likumsakarības. Viņš var palīdzēt attīstīt bērnam rotaļāšanās prasmes un iemaņas. Savukārt rotaļa bērnam ir tāda darbība,

kas sekmē bērna attīstību un pašattīstību, bērni šādā rotaļā paši sevi māca [55, 31].

Redzams ieguldījums rotaļas teorijas izstrādē Latvijā ir aizstāvētajām disertācijām par rotaļas (spēles) problēmām:

I. Kāpostas pētījums "Didaktiskā spēle kā skolēnu mācību motivācijas veidotāja faktors" (1993) – jēdzienu 'rotaļa' un 'spēle' teorētiskais skaidrojums, spēles izmantošanas pedagoģisko nosacījumu izdalīšana, atklājot rotaļas (spēles) iespējas jaunākā skolas vecuma bērnu mācību motivācijas veidošanā, spēles un mācību savstarpējo saistību.

Pedagoģe **A. Petere**, lai sekmētu bērnu estētiskās attieksmes attīstību, izmanto integrētas mākslas spēles un radošās (vai kreatīvās) rotaļas (1994). Tajās vienlaicīgi tika ietverti (integrēti) dažādi mākslas darbu veidi – pasaka, mūzika, dejas, zīmēšana. Pētījuma rezultātā atklājās bērnu estētiskās attieksmes attīstības līmeņi un to īpatnības atsevišķiem bērniem.

R. Ukstiņa, pētot didaktisko matemātisko rotaļu kā bērna attīstības līdzekli (1996), līdztekus didaktiskām matemātiskām rotaļām (spēlēm) praksē pielieto arī radošās rotaļas, ietverot tajās matemātisko elementu apguvi. Autore secina, ka tas palīdz bērnam pašrealizēties un attīstīt sevi dažādos radošo rotaļu veidos – lomu, dramatizācijas, celtniecības – un zināšanas tiks apgūtas nemanāmi, tādējādi sekmējot bērna pašattīstību un "pašapmācību".

Tāpat visos pētījumos izskan doma par rotaļas un mācību savstarpējo saistību, tās īpašo lomu bērna zināšanu, attieksmju, prasmju veidošanā.

Perspektīvs, pašreizējā laika posmā aktuāls ir arī **I. Freibergas** pētījums par literāriem darbiem kā bērnu radošās aktivitātes rosinātājiem ar rotaļas palīdzību.

Jauno pedagoģisko ideju ieviešanu praksē PII sekmē arī iznākušās grāmatas par bērnu spēlēm, kur atšķirībā no agrāk iznākušajām grāmatām ne vien akcentēta zināšanu, prasmju apguve, bet arī spēju, pašapziņas sekmēšana. Tā **V. Jonītes** darbā "Krāsu un figūru spēles plaknē kā bērnu sensoro spēju attīstītājas" (1997) ir ierosme, kā iemācīt bērnam pazīt krāsas un

figūras, izmantojot daudzveidīgu, bērnam interesantu, radošu materiālu, ievērojot bērnu intereses, spējas.

D. Dzinteres, R. Bošas "Rotaļspēles" (1997) uzmanības centrā ir bērna "Es", ko netieši pilnveido viņa iekļaušanās rotaļā, kur svarīgi ir, vai pieaugušais izprot bērnu, saudzē un veicina viņa pašapziņas attīstību. Izstrādāti bērna pašapziņas attīstības posmi. Analizēta rotaļa no pieaugušā un bērna viedokļa. Izvēlētas tās spēles, kam raksturīgi brīvāki, ne tik strikti spēles noteikumi, kur izpaužas bērna radošā darbība (uzcelt, izdomāt, variēt u. c.), kam dots nosaukums "rotaļspēles".

Neliels, bet kvalitatīvs pirmsskolas bērnu rotaļu teorijas attīstībā ir psihologu devums. **V. Romenkova**, aplūkojot rotaļas attīstību (1999), uzsver, ka rotaļa neatkarīgi no ārējās izpausmes ir

- ◆ bērna emocionālās dzīves faktors;
- ◆ savas apziņas centrs un iekšējās pasaules sakārtošanas vieta, bērnam ar attīstītu iekšējo centru tā palīdz daudz efektīvāk iepazīt pasauli [83, 10–11].

Prieks un mīlestība, ko bērns saņem no pieaugušā cilvēka, ir tas radošais spēks, kas ļauj bērnam paplašināt savu iekšējo pasauli. Tas izpaužas pat telpiski. Nemīlētam bērnam, arī tādām, kas nerotaļājas, telpa, ko viņš apdzīvo, ir ļoti maza.

Rotaļa ir neaizstājams līdzeklis hiperaktīvo bērnu korekcijā bērnudārzā, savā pētījumā apstiprina psiholoģe **T. Liepiņa** (2002). Celtniecības, dramatizācijas rotaļas mazina bērna fizisko nemieru, sekmē uzmanības noturīgumu, veicina spēju izvirzīt mērķi, paredzēt, plānot uzvedību. Arī saskarsmes prasmes, pašapziņa hiperaktīvajiem bērniem sekmīgāk veicas rotaļā, nekā mācībās [56, 156].

Īpaši pozitīvu vērtējumu pelna Sorosa fonda programma "Soli pa solim" bērniem un vecākiem, veidojot bērncentrētās grupas. Pateicoties daudzveidīgajiem izdevumiem, organizētajiem semināriem, Latvijā ir bērncentrētās izglītības bērnudārzi, kur ievērojama vieta tiek ierādīta rotaļai, jo rotaļa iet roku rokā ar attīstību. Videi, kur uzturas mazi bērni, nepārtraukti jārada iespēja brīvām rotaļām [234]. Īpaši nozīmīgas ir lomu rotaļas, kas

ir pašu bērnu virzīta aktivitāte, ar ko viņi pārbauda, noskaidro un paplašina izpratni par sevi un savu pasauli. Radošajā rotaļā bērni paši spontāni izgudro, attēlo un interpretē pazīstamas situācijas, kas balstās uz reālām vai izdomātām lomām, ar ko viņi saskārušies.

Rotaļas izpētē nosacīti var izdalīt vairākus virzienus:



- ◆ Rotaļas rašanās teorijas. Autori cenšas atbildēt uz jautājumu: Kā radusies rotaļa? Autori rotaļu aplūko kā parādību, kas cieši saistīta ar cilvēka dzīves darbību – spēka pārpalikumu, vingrinājumiem utt., salīdzina cilvēka un dzīvnieka rotaļas (I. Kāposta u. c.).
- ◆ Psiholoģijas virziens ar mazāko pētījumu klāstu. Vairākums autoru koncentrējas uz rotaļas psiholoģiskajiem aspektiem, tās nozīmi bērnu attīstībā, rotaļas virzības motīviem, skata rotaļu kā bērna attīstības korekcijas līdzekli (V. Batņa, T. Liepiņa, V. Romenkova).
- ◆ Pedagoģiski psiholoģiskais virziens, kur autori, pamatojoties uz iepriekš minētajiem pētījumiem, izzina rotaļas attīstības līmeni dažādos bērna vecuma posmos, izvirza galvenos pedagoģiskos priekšnosacījumus to attīstībā (D. Dzintere, D. Lieģeniece, I. Pučure, R. Ukstiņa).

Rotaļas teorijas izstrādē arvien lielāku nozīmi iegūst ne tikai Eiropā un pasaulē, bet vispirms pašu zemē gūtās atziņas. Var izdalīt atsevišķas latviskās rotaļu tradīcijas:

- ◆ rotaļas ciešā saistība ar dabu, darbu, mākslu;
- ◆ bērna kā individualitātes pašapziņas, radošās pašizpausmes sekmēšana;
- ◆ radošās rotaļas un spēles atšķirības, uzskatot tās par diviem rotaļas attīstības līmeņiem, kas nosaka arī atšķirību pieaugušā un bērna mijiedarbībā.

Taču kritiski vērtējama radošās rotaļas kā bērna kopveseluma attīstības sekmētājas nozīmes mazināšanās, aizstājot bērna radošo rotaļu – labākajā gadījumā – ar spēlēm un mācībām.

3. nodaļa

RADOŠĀ ROTAĻA, TĀS BŪTĪBA

3.1. Radošās rotaļas īpašības

Radošā rotaļa ir bērna ieceru īstenotāja. Šīs rotaļas dēvē dažādi – radošās, fantāzijas, simboliskās, ilūzijas, bērnu pašu izdomātās rotaļas. Kā norāda šie nosaukumi, bērns minētajās rotaļās – rada, fantazē, dzīvo ilūziju pasaulē, domā simbolos.

Svarīgi apzināties, ka radošā rotaļa “nāk no paša bērna” – viņš atbilstoši savām vajadzībām, pašizjūtai, iecerēm, interesēm darbojas, rada, pārdzīvo, komunicējas. Lūk, skolotājas A. pieraksts.



K. ir jautra, sabiedriska, plāpīga meitenīte, kurai nesen palika četri gadi. Savā vecumā viņa ar lielu soli ir pārkāpusi realitātes sliekšni un nokļuvusi rotaļu, fantāziju pasaulē. Viņai katra lieta – koka gabaliņš, čiekurs, galds, krēsls – atdzīvojas, sāk sarunāties viens ar otru. Kādu dienu, atgriežoties no pastaigas, viņai bija pilnas kabatiņas ar akmentiņiem, rokās – koka gabaliņš. Es sāku aizrādīt, lai meitene to atstāj laukumā. K. manī pavērās izbrīnas pilnām acīm un teica, ka tas nav iespējams, jo koka gabaliņš ir suns un ir nežēlīgi viņu pamest laukumā. Grupā kopā ar citiem bērniem tas ir jāpabaro. Vienu dienu meitenei koka gabals ir suns, citu dienu – lelle vai koka karote, aizvien izdomājot jaunas rotaļas un iesaistot tajās arī citus bērnus. Es sapratu, ka tā ir bērna paša pasaule, fantāzija, kas jāciena.

Radošajās rotaļās savijas realitāte ar iztēli, kas izpaužas :

- ◆ attēlotajos notikumos rotaļas saturā (veikals, skola u. c.);
- ◆ rotaļās darbībās, kas mēdz būt reālas vai iztēles darbības (galda klāšana, pirkšana, lidošana, darbības, izteiktas vārdos, utt.);

- ◆ sarunās – tās var būt lomu sarunas, atdarinot dzirdēto, pievienojot tām klāt savas ieceres;
- ◆ priekšmetu, rotaļlietu izmantošanā (galds var kalpot pēc tā nozīmes, vai arī tas var būt māja, ala).

Minētās rotaļas atšķiras arī pēc to satura, audzinošās virzības:

- ◆ tās attēlo apkārtējo ļaužu dzīvi ģimenē, sadzīvē, pieaugušo profesijās, kurām pamatā ir reāls vai izdomāts notikums (skola, pārvākšanās uz jaunu dzīvokli, aptieka);
- ◆ rotaļas, kurās bērni radoši izmanto daiļdarbus, teatrālas rotaļlietas (trīs sivēntiņi, saulīte un mākonītis);
- ◆ tās var būt dažādas celtnes no klučiem, smiltīm, dabas materiāliem (pilis, leļļu istaba).

Radošās rotaļas var būt sižetiskās lomu, teatrālās un celtniecības rotaļas. Bieži vien vienā rotaļā var apvienoties visi minētie rotaļu veidi.

Radošajā rotaļā bērns

- ◆ visu var darīt, un viss viņam izdodas (“aizbraukt” ciemos pie vecmāmiņas, uzcelt pili);
- ◆ ir tāds, kāds viņš vēlas būt (labs skolēns, skaista princese, niķīgs bērns);
- ◆ ir tur, kur viņš vēlas būt (veikalā, uz mēness);
- ◆ ir interesantu notikumu dalībnieks;
- ◆ var realizēt dažādas ieceres, vēlmes, pārtraukt mirkli, atkārtot, pārdzīvot daudz reižu (vairākas reizes tikties ar Ziemassvētku vecīti, skaitīt dzejoļus, saņemt “dāvanas” utt.).

Radošajā rotaļā savijas realitāte ar izdomu. Tā ir bērna “it kā” pasaule, kurā, pats to apzinoties, atraujas no realitātes. Pedagogi atzīmē, ka jau 3 gadu vecumā bērni sāk atšķirt “īstās” (reālās) un rotaļu darbības, sakot: “Tas pa jokam”, “Es it kā apēdu...” Šīs iztēles situācijas padara rotaļu par atšķirīgu pašregulācijas līdzekli.



Mana piecgadīgā meita un viņas trīsgadīgais brālis iedrāzās virtuvē, gatavojoties nomazgāt leļļu ratus un rotaļu automašīnu. Rūpīgi noslaukot rotaļlietas, mana meita sacīja: “Tagad mēs rotaļāsimies.”

Mazliet izbrīnīta, es jautāju: "Vai tad jūs līdz šim nerotā-
lājāties?" – "Nē," atbildēja meita, "mēs strādājām. Rota-
ļa – tā ir tikai tad, kad tu izliecies."

[145, 150]

Radošajai jeb iztēles rotaļai ir simbolisks raksturs, atzīmē S. Millere. Bērns tajā izmanto konkrētus iespaidus, pārvēršot (iedzīvinot) tos konkrētās darbībās. Tā ir notikumu atkārtošana, pārkārtošana un pārkvalificēšana, kas notiek atklāti. Notikumu, ko bērns attēlo, viņš ir izjutis, tas ir radījis viņā pārdzīvojumu vai arī uztraukumu, bailes vai sāpes. Rotaļlieta bērnam ir kā līdzeklis, kas palīdz organizēt savas jūtas un iespaidus [145, 289].

Radošās rotaļas ir bērna neatkarīga, patstāvīga darbība, tai ir nereāls mērķis (vārīt putru, braukt ciemos), nereāli rezultāti (bērna apmierinājums). "*Radošās rotaļās netiek gaidīts kāds konkrēts rezultāts vai pareiza atbilde,*" uzsver N. Švarca, "*jo tā ir pašu bērnu radīta.*" [97] Tātad radošā rotaļa ir

- ◆ bērna motivēta – it kā caur gandarījumu stiprināta darbība un nav sociāli pieprasīta;
- ◆ simboliska – tajā savijas realitāte ar izdomu;
- ◆ nozīmības pilna, tā saistīta ar bērna pieredzi;
- ◆ priecīga, pat ja bērni ir nopietni nodarbināti kādā aktivitātē, darbībā;
- ◆ rotaļnieki ir vairāk saistīti ar paša aktivitāti nekā ar mērķi. Mērķis ir *priekš sevis (sev)*, un rotaļnieku uzvedība ir spontāna;
- ◆ noteikumu vadīta, kas ir skaidri un precīzi [111].



- ◆ Radošajā rotaļā bērns jūtas brīvs. Rotaļa necieš piespiešanu. Tā bērnos izsauc negatīvas emocijas un kavē rotaļas iedarbību uz bērna attīstību. Rotaļas psiholoģiskais balsts – pārdzīvojot brīvās izvēles jūtas (gribu un negribu). Rotaļas darbība, kas attīstās, pateicoties pārdzīvojumiem, mobilizē bērna spēkus, dodot tiem iespēju izpausties visā pilnībā.
- ◆ Radošajā rotaļā bērns īsteno savas ieceres, iztēlojas, at-

darina, atceras, izdomā, priecājas, rada pozitīvu emocionālu fonu, regulē savu uzvedību.

- ◆ Šajās rotaļās nav pareizu un nepareizu atbilžu. Bērni iesaistās rotaļas procesā, kurā viss, ko viņi dara, ir pieņemams un vairo rotaļu vērtību. Šīs rotaļas satur sevī arī jaunradi, zinātnes un mākslas elementus. Tās dod bērnam iespēju pētīt, eksperimentēt, attīstīt domas un idejas un radīt kaut ko jaunu, pārdzīvojot prieku.
- ◆ Radošā rotaļa nerodas uzreiz, tā attīstās pakāpeniski.

3.2. Radošās rotaļas attīstības posmi

Analizējot radošās rotaļas attīstību, zinātnieki izvirza jautājumu: "Kad bērna darbošanos var nosaukt par rotaļu?" Par to domas ir dažādas.

Rotaļa, pēc vācu psiholoģes Š. Bīleres (1925) domām, ir bērna attīstības posms, kas sastāv no pēctecīgiem periodiem. Kamēr rotaļa ir "neatkarīga" un sevī neietver objektus, kam ir audzinoša nozīme, tā aizņem visu bērna darbību. Rotaļas pirmajā attīstības stadijā tai ir funkcionāls raksturs, pēc tam seko rotaļas ar izpētes objektiem, izziņas un radošās rotaļas.

Angļu psiholoģe S. Millere (1999) uzskata, ka rotaļu sākuma posms vērojams līdz ar bērna dzimšanu. Jaundzimušajiem jau ceturtajā, piektajā dienā ir vērojamas individuālas izpausmes – reakcijas uz dažādas intensitātes stimuliem. Atkārtojot vienu un to pašu skaņu, tēlu vai smaržu, samazinās bērna sākotnējās reakcijas intensitāte. Viņa izvirza domu, ka bērns ir spējīgs elementārai apmācībai jau agrā vecumā.

Kad mazuļi ir aktīvi un atrodas komforta apstākļos, viņi pavada laiku, pastāvīgi aplūkojot, klausoties un uztverot aizvien jaunus stimulus no apkārtējās pasaules. Tas īpaši novērojams piecu mēnešu vecumā, kad bērnu ar grūtībām var atraut no tā, kas viņu ieinteresējis. Ieraudzījis nezināmu priekšmetu, bērns to aizskar, velk pie sevis, grib to izpētīt. Starp trešo un ceturto mēnesi veidojas koordinācija starp redzi un roku kustībām [145, 119].

Ž. Piažē uzsver atšķirību starp kustību saistību ar reakciju, kad bērns apgūst kādas jaunas iemaņas un daudzkārt atkārtoti kustības, kas saistītas ar rotaļu. Centieni aiztikt grabulīti un pakustināt to, pēc zinātnieka domām, nav rotaļa. Kad bērns apguvis šīs iemaņas un viņam nav noteikts nopietns mērķis, bet viņš atkārtoti šīs kustības – to jau var nosaukt par rotaļu. Piažē uzskata, ka rotaļa nepieciešama, lai nostiprinātu jaunās iemaņas.

Pēc V. Romenkovas domām, manipulācijas ar rotaļlietām vēl nevar uzskatīt par rotaļu, bet tikai par pirmsrotaļas stadiju [83, 6].

Interesanta ir zviedru rotaļas pētnieces **B. Olofsones** (*B. Olofsson*) atziņa, ka agrīno saskarsmi ar bērnu pavada spēle [65]. Spēles dzinējspēks ir abpusēja uzmanība. Abpusēju uzmanību viens otram sniedz aprūpētājs un bērns. Tas, par ko viņi priecājas, bērnam augot un attīstoties, ar laiku kļūst sarežģītāks un saliedētāks. Tāpat arī rotaļa kļūst aizvien saliedētāka, vienlaikus iegūstot jaunus aspektus.

Bērna un pieaugušā rotaļīgā saskarsme, it īpaši pirmajā, otrajā dzīves gadā, liek pamatu kopīgām aktivitātēm. Abpusēja atbildība, apstiprinājums un mainība rada apstākļus sadarbībai, kas vēlāk izpaužas sadarbībā starp bērniem. Tas ir svarīgi situācijās, lai bērni iemācītos mainīties lomām, iejusties tajās, paustu savu iniciatīvu.

Spēles priekšnoteikumus – signālus spēj uztvert pat jaunuzdzimušais, sākot pašu pirmo saskarsmi. Kopēja izpratne, abpusējība un cilvēka mainīgums ir nerakstīti likumi, kas raksturo sociālo saskarsmi. Autore to ilustrē ar piemēru:



J. ir tikai dažas stundas veca, kad es ar viņu satiekos pirmo reizi. Viņa mierīgi un droši guļ mammas azotē. Uzmanīgi paņemu meiteni rokās un sāku dūdot: "Sveiks, mīļumiņ!... Sveicināta pasaulē, mazulīt! Cik tu esi burvīga!" Es to saku ļoti maigā balsī. Katru reizi, kad kaut ko viņai pasaku, brītiņu nogaidu, dodu laiku atbildei. Pēc trešā mēģinājuma mazulis sakustas. Nedaudz paver aciņas un mani pēta. "Nu tu esi pamodusies! Sveika, mazulīt!..." J. sataisa gri-

masi, es nedomāju daru tāpat. "Drusciņ parunāsimies?" J. atver un aizver muti. Es viņai atbildu: "Jā, tu esi tik mīļa!" Pēc īsa brītiņa J. nogurst, noliec galviņu un aizver acis, un man ir skaidrs, ka šoreiz mūsu saruna ir galā.

Šis piemērs rāda, ka sociālā saskarsme ir spēles priekšnosacījums, kas ir "klātesošī". Ar skaidru signālu palīdzību mazuli iekārdina mazai "sarunai". Abpusēji sūtīti signāli norāda uz abu pušu ieinteresētību saskarsmē. "Ar intonāciju, ar mīmiku, acu skatienu mēs viena otram signalizējam, ka tā ir rotaļa," piebilst zinātniece. Jaundzimušā valoda, ko viņš pauž ar ķermeņa žestiem, vokālajām skaņām, ir tikpat vērtīga kā pieaugušo valoda. Pieaugušais un bērns saprotas. Katru reizi, kad pieaugušais rosina meitenītes uzmanību, viņš gaida viņas atbildi. Sākumā nav nekādas reakcijas, tādēļ visu sāk no sākuma. Mazpamazām meitene sāk atbildēt, viņa gaida uz pieaugušo, kas ir dialoga priekšnoteikums un saskarsmes sastāvdaļa. Arī rotaļā tās ierosinātāji mainās – sākumā tas ir bērns, tad pieaugušais. Viņi viens otram ripina bumbu, spēlē paslēpes, liek groziņā rotaļlietas.

Saskarsme un kopīga pieredze ir priekšnoteikums rotaļas attīstībai. Prieks par kopējo pieredzi virza rotaļas attīstību. Ja pieaugušais mazuli iepazīstina ar rotaļas iespējām, soli pa solītim bērns sāk atbildēt, uzņemoties iniciatīvu un veicot negaidīto.

Zinātniece pauž domu, ka visi bērni piedzimst ar rotaļas iedīgi sevī. Tas bērnam mājo un gaida iespēju, kad bērns to varēs attīstīt. Rotaļas iespējas attīstās drošu attiecību, abpusējas saskarsmes ietvaros. Vecāki ir bērna pirmie "aprūpētāji" un rotaļu "starpnieki". Šajās attiecībās pieaugušais un bērns viens otru atspoguļo un apstiprina. Šeit sākas bērna identitātes apjausma un saskarsmes attīstība. Zidainis ilgojas pēc kontaktēšanās, attiecībām un vēlas rotaļāties.

Ciešas, iejūtīgas attiecības bērnam rada drošību, uzticību, kas sekmē rotaļas attīstību. Bērns attīsta savu "rotaļas sēklu", ja jūtas drošs un apmierināts, vecāki – aprūpētāji ir pirmie rotaļu dārza dārznieki.

B. Olofsones apgalvojums par rotaļas signāliem sasaucas ar Maslova vajadzību piramīdu. Galvenās bērna vajadzības šajā vecuma posmā ir vajadzība pēc fiziskās labsajūtas, aktivitātes, pieaugušo saskarsmes, drošības. Tātad – bērna vajadzību apmierināšana sekmē rotaļas attīstību jau pirmajā dzīves gadā.

Zinātnieki ir vienisprātis, ka rotaļas savā attīstībā iziet vairākus posmus. Jau J. A. Students izdalīja šādas rotaļas formas [87, 284, 285]:

- ◆ kustību un uztveres rotaļas pirmajā dzīves gadā (kāju un roku kustības, sekošana priekšmetiem ar acīm, bērna lal-lināšana), kas ir bezmērķa rotaļas;
- ◆ destrukcijas vai jaukšanas rotaļas otrajā dzīves gadā, kurā bērns savus rotaļu priekšmetus izjauc, sagrauj;
- ◆ veidotājas (konstrukcijas) rotaļas trešajā un ceturtajā dzīves gadā, kad bērns veido un "būvē" jaunu priekšmetu – te pieskaitāma darināšana, būvēšana, zīmēšana, mīklu minēšana;
- ◆ lomu rotaļas, kas sastopamas piektajā un sestajā dzīves gadā, kurās bērns uzņemas tēva, skolotāja, kareivja, mednieka, otra bērna lomu.

Ž. Piažē, analizējot "brīvās" rotaļas attīstības posmus, raksta, ka līdz diviem gadiem bērniem raksturīgas sensori motorās rotaļas (atkārtotas un variētas kustības un darbības ar priekšmetiem); no diviem līdz sešiem gadiem – simboliskās rotaļas, kurās notiek simbolu izmantošana – lietu, cilvēku, notikumu individuālās zīmes. Aptuveni ap sešiem, septiņiem gadiem simboliskās rotaļas nomaina rotaļas ar noteikumiem, kam organizējošais sākums ir noteikumi, kuri ir obligāti visiem rotaļas dalībniekiem. Zinātnieks norāda, ka minētie vecuma posmi ir aptuveni, tie var mainīties, taču minētās stadijas obligāti seko viena otrai. Reizēm iepriekšējās stadijas rotaļas eksistē paralēli jaunajai stadijai, piemēram, sešus, septiņus gadus veci bērni rotaļājas gan simboliskajās, gan rotaļās ar noteikumiem.

Programmā "Soli pa solim", balstoties uz Ž. Piažē atziņām, ir izdalīti dažādi spēļu veidi, kas katrs citādi ietekmē bērna attīstību un akadēmiskos panākumus [37, 12].

1. **Darbības ar priekšmetiem** (6 mēn. – 6 gadu vecumam). Bērns iepazīst un pēta sev apkārt esošo priekšmetu materiālu funkcijas un īpašības.
2. **Konstruktīvās spēles**. Materiāli, kurus bērns pēta darbībā ar priekšmetiem rotaļu laikā, bieži tiek izmantoti, lai kaut ko būvētu vai konstruētu. Bērns manipulē ar priekšmetiem, lai kaut ko konstruētu vai radītu.
3. **Dramatiskās rotaļas**. Bērni iztēlojas notikumu un sevi kāda vietā un izmanto īstus vai iztēles priekšmetus, lai izspēlētu savu lomu.
4. **Spēles ar noteikumiem** (6–7 gadus veciem bērniem). Bērni iepriekš izvirza noteikumus un izspēlē tos spēlē.

Izsekojot rotaļu attīstību dažādos vecuma posmos, **O. Veinigers** (*O. Veininger*) izdala vairākas rotaļas attīstības stadijas [109, 21], kurās mēs, atbilstoši pēdējiem pētījumiem, ieviesām nelielas korekcijas.

Jāņem vērā, ka rotaļu tipu parādīšanās noteiktos vecuma posmos ir aptuvena. Atsevišķiem bērniem tie parādās ātrāk, citiem vēlāk. J. A. Students atzīmē, ka “nav jādomā, ka bērns, reiz sasniedzis augstāku un apzinīgu rotaļas pakāpi, vairs neatgriežas pie agrākajām. Vērojot 5, 6, 7 gadus vecus bērnus, vērojamas ne tikai lomu rotaļas, bet arī destruktīvas rotaļas...” [87, 286].

Nosacīti var izdalīt vairākus savā starpā saistītus radošās rotaļas attīstības posmus (sk. 7. tabulu):

- ◆ rotaļas sagatavošanās posms (priekšspēle) – sensomotārās, konkrētās rotaļas un sižetiskās. Pēdējās ir kā robežšķirtne pārejai uz jaunu posmu;
- ◆ radošās rotaļas – lomu, konstruktīvās – celtniecības, teatrālās, kur dramatisējumi, teātris ir pārejas posms uz nākamā rotaļu stadiju;
- ◆ pašu izdomātās rotaļas, spēles vai rotaļspēles ar noteikumiem.

Radošās rotaļas attīstības posmi

Aptuvenais bērnu vecums	Rotaļas attīstības posms	Paskaidrojums
0–12 mēn.	<p>Sensori motorā vai praktizējošā rotaļa – tās ir darbības ar priekšmetiem, kad bērns pēta materiālus, liek tiem darboties. Dažkārt te pieskaita arī pieaugušā un bērna abpusējo saskarsmi</p>	<p>Pirmos divus rotaļu veidus var attiecināt uz <i>manipulācijas, funkcionālajām (rotaļas ar savu ķermeni) rotaļām vai darbībām ar priekšmetiem</i>. Bērni vingrina rokas, kājas, plaukstas, pēdas. Pakāpeniski savas darbības saista ar dažādiem priekšmetiem, to pielietojumu, tā mācoties integrēt lielo un mazo muskuļu aktivitāti, iegūstot kontroli pār savu ķermeni un apgūstot daudzveidīgas darbības ar sadzīves priekšmetiem un rotaļlietām. Vienlaicīgi veidojas abpusēja saskarsme ar aprūpētājiem.</p>
12 mēn.–2 g. v.	<p>Konkrētā rotaļa – bērns lieto materiālus, lai izpēfītu to iespējas un atdarinātu pieaugušo darbības – ar spainīti, katliņu, groziņu, lelli, klocīšiem. Parādās tā saucamās destruktīvās rotaļas (ārdīšanas)</p>	<p>0–3 mēn. – bērns rotaļājas ar saviem locekļiem – savām rociņām un kājiņām; 3–6 mēn. – bērns rotaļājas ar priekšmetiem; 6–18 mēn. – bērns imitē apkārtne novērotās aktivitātes; 18 mēn.–2 g. (arī agrāk) – parādās sīzeta rotaļa ar iztēles elementiem</p>

<p>Aptuvenais bērnu vecums</p>	<p>Rotaļas attīstības posms</p>	<p>Paskaidrojums</p>
<p>1,5–2 g.</p>	<p>Sīzeta rotaļa – bērns, balstoties uz priekšstatiem, attēlo vēroto ģimenē, apkārtnē. Pārsvārā tās ir reālas darbības, bet sāk parādīties arī iztēles elementi – darbības, priekšmeti un neapzinātas lomas. Krievu pedagogi bērnu rotaļas ar lellēm un dzīvniekiem arī uzskata par režisoriskajām</p>	<p>Otrajā dzīves gadā sāk parādīties radošās rotaļas iedēģji – leļļu un dzīvnieku "barošana", sarunas ar tiem utt.</p>
<p>2–7 g.</p>	<p>Simboliskā, radošā rotaļa – bērns sāk sa- prast un lietot standarta simbolus, lai radītu; dažādos variantos izmanto savu pieredzi, pielieto materiālus, rotallietas. Rotaļas da- lībnieki uzņemas lomas, kas savā starpā sa- darbojas. Attēlo reālus un paša izdomātus sižetus, pieaugušo funkcijas un viņu attie- cības. Īpaši izdalāmas lomu rotaļas</p>	<p>Radošā jeb simboliskā rotaļa, ko dažkārt dēvē par dramatisko rotaļu, attīstās vienlaikus ar bērnu radošu izdomu, prasmi savu pieredzi izteikt darbībā, tēlos, valodā, tā sekmē bērnu sadarbību. Apgūstot rotaļu pieredzi, rotaļās apvienojas lielāks bērnu skaits, daudzveidīgāk tiek attēlotas sociālās dzīves norises, tādēļ daži pedagogi šīs rotaļas dēvē par socialajām rotaļām, atsevišķi neizdalot sižeta un lomu rotaļas. Radošās rotaļas ilgst visu pirmsskolas vecumu, tām pieskaitāmi arī nākamie divi rotaļu attīstības posmi</p>

<i>Aptuvenais bērnu vecums</i>	<i>Rotaļas attīstības posms</i>	<i>Paskaidrojums</i>
3-7 g.	<p>Konstruktīvās rotaļas – bērns rada un veido lietas ar māksliniecisku un mehānisku nozīmi. Šeit izdalāmas – celtniecības (konstruktīvās), teatrālās, režisoriskās rotaļas. Pēdējā bērns kombinē, grupē šīs rotaļlietas, izpildot režisora un aktiera lomu</p>	<p>Konstruktīvās rotaļas veidojas uz simbolisko rotaļu bāzes, praksē nereti tās sauc par mākslinieciskajām un celtniecības radošajām rotaļām, piemēram, "Teātris", pasaku dramatisējumi, dažādas celtnes, atsevišķas datoru rotaļas. Minētajās rotaļās īpaši izpaužas bērnu jaunrade</p>
7 g.	<p>Spēles – tās ir bērnu izdomātas rotaļas, rotaļspēles ar noteikumiem. Balstoties uz savu pieredzi, bērni izdala stingrus noteikumus, kas nereti saistīti arī ar sacensību elementiem, kas bērnos izraisa pārdzīvojumus, piemēram, futbola sacīkstes, dažādi TV skatīti šovi u. c. Šīm spēlēm atšķirībā no radošajām rotaļām jau ir reālāks mērķis, stingrāki noteikumi un dažkārt arī rezultāti. Samazinās brīvais fantāzijas lidojums</p>	<p>Spēle kā patstāvīga bērna aktivitāte atfistās pakāpeniski – sākumā tās ir bērnu kopīgās rotaļas bez noteikta mērķa un izteiktiem noteikumiem, piemēram, "Skola". Paplašinoties bērnu zināšanām, pieredzei, protot jau lasīt un rakstīt, rotaļas norise ir konkrētāka, izvirzot arī konkrētus noteikumus. Nereti jau sestajā dzīves gadā tā izdalās kā pastāvīga aktivitāte. Šīs rotaļas sāk līdzināties mācībām</p>

Rotaļas attīstības posms liecina ne tikai par bērna rotaļāšanās prasmēm, bet arī par bērna psihiskās attīstības līmeni. Bērna ienākšana jaunā, sarežģītākā rotaļas posmā liecina par viņa attīstības līmeni veselumā. Bērnam nepieciešams izdzīvot visus rotaļas attīstības posmus. PII īpaši draudi ir tieši radošās rotaļas posmam, ko bieži cenšas aizstāt ar mācībām. Lūk, piemērs:



Tēlojošās mākslas studijā, ko apmeklē sagatavošanas grupa, skolotāja redzamā vietā nolikusi klucīšus. Tos ieraugot, zēni metas klāt, un katrs cenšas sev saraust pēc iespējas lielāku kaudzi. Sākumā, pirmajās reizēs, zēni liek vienu klucīti uz otra, iznāk tornis, sagāž. Un ir lielie smieklī. Vēlāk liek klučus mašīnā, vadā tos. Katrs rotaļājas atsevišķi, līdzīgi trīsgadīgiem bērniem, neprotot savā starpā sadalīt materiālus, kopā rotaļāties. Pasarg' Dievs, ja kāds ir aizticis otra materiālus! Tikai pēc 2–3 mēnešiem celtnes kļūst sarežģītākas, iepriekš plānotas, bet vēl aizvien pastāv grūtības materiālu sadalē, kamēr skolotāja zēniem neieteica paraugu: "Varbūt dariet tā – pieejiet pie sava biedra un palūdziet..." Zēniem tas iepatīkās, sākumā to darīja pat lieku reizi. Pusgada laikā tika daļēji apgūts iekavētais. Ja celtnes ir kļuvušas daudzveidīgākas, tad grūtības vēl sagādā savstarpējā sadarbība, kas tik ļoti nepieciešama arī mācībās.

R. Ukstiņas pētījumi apliecina, ja bērni nav piepildījuši (izspēlējuši) iepriekšējo rotaļu veidus – viņi nav gatavi nākamajam. Tā tikai 33% sešgadīgo bērnu patstāvīgi spēlē spēles ar noteikumiem, ar pieaugušo palīdzību 44%, bet izvairās 22% [99].



- ◆ Bērnā ir jāizspēlē visi rotaļas attīstības posmi. Spēlēšanās agrīnās formas zīdaiņa vecumā kalpo kā pamats pirmsskolas vecuma rotaļāšanās iemaņām.
- ◆ Atsevišķas radošo rotaļu formas ir raksturīgas noteiktam vecumam, citas – vairākiem vecumiem, mainās tikai to saturs. Tā lomu rotaļa galvenokārt ir vecumā no 3 līdz 6 gadiem, pēc tam tās vietu pakāpeniski

ieņem bērnu pašu izdomātas rotaļas ar noteikumiem. Bet režisoriskās, teatrālās rotaļas turpinās arī skolas vecumā un ir pamats jaunradei.

- ◆ Bērna rotaļas veido saikni starp pirmsskolas un skolas perioda rotaļām, netieši sagatavo bērnu mācībām.



Skolotājam svarīgi ir novērtēt, kā bērns rotaļājas, kādiem rotaļāšanās posmiem atbilst viņa rotaļas. Tas liecina ne tikai par bērna psihiskās attīstības līmeni, bet dod skolotājam ievirzi, kā sekmēt bērna rotaļāšanās iemaņas, lai tās kļūtu sarežģītākas.

3.3. Atdarināšanas likumsakarības radošajā rotaļā

Atdarināšana ir citu cilvēku uzvedības modeļa atveidošana. Atdarināšana sevišķi izpaužas radošajās rotaļās. Tā ir pilnīgi vai daļēji apzināta darbošanās, rīkošanās, izturēšanās līdzīgi paraugam, modelim. Bērns imitē redzēto vai dzirdēto paraugu tuvu realitātei, tomēr radoši.



Cik bieži, vērojot bērnu rotaļas, pieaugušie saka: "Viņš ir tēta kopija – gaita, runas veids, visas viņa izdarības. Re, vēl uzlicis viņa cepuri!" Vai arī: "Īsta dāmīte! Ejot gorās kā modele, runājot lieto pieaugušo izteicienus!" Vai arī:

Divas piecgadīgas meitenes rotaļājas:

– Spēlēsim pieaugušas sievietes!

– Ko mēs darīsim?

– Iesim pirkt jaunus, skaistus zābakus!

Bērni, īpaši meitenes, bieži atdarina skolotāju: "Kaspar, iztaisno muguru!" meitene aizrāda spēļu lācītim, atdarinot sporta skolotāju.

Bērni atdarina darbības, runu, uzvedības stilu. Ikdienā to apzīmē ar dažādiem vārdiem, ar atšķirīgu nopietnu un neno­p­iet­nu noskaņu – atdarina, imitē, reproducē, kopē vai arī pie­mē­ro­jas, iz­lie­kas, ķē­mo­jas.

Atdarināšana ir arī reproducēšana. Tā ir atmiņā saglabāto faktu atveidošana apziņā, konkrēta atmiņā esošā satura (priekšstatu, tēlu, agrāk uztvertu objektu, zīmju un formu) aktualizēšana. Tas ir viens no zināšanu apguves elementiem [68, 147].

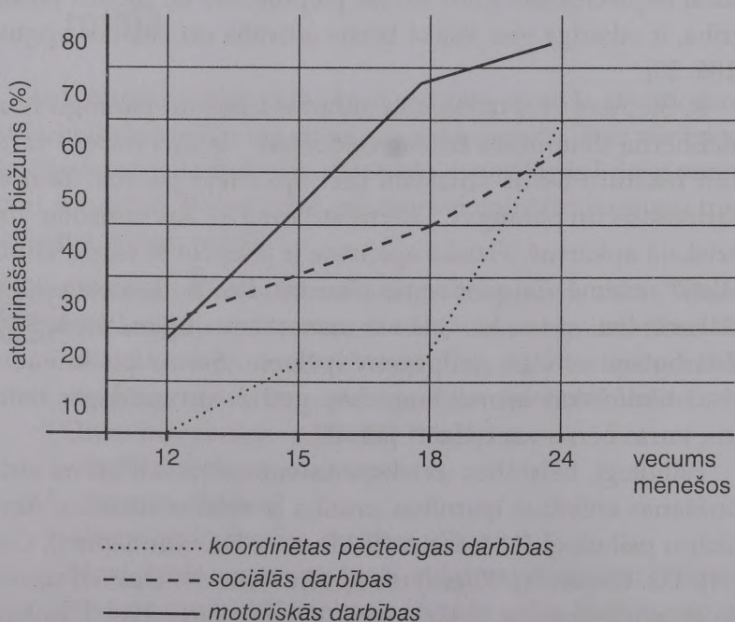
Bērna spējai atdarināt jau izsenis pievērsuši uzmanību pedagogi. Pēc K. Dēķena domām, pirmsskolnieka pasaules izziņa sākas ar sevi un notiek caur savu pieredzi. Bērns mācās atdarināt sevi, savas kustības, kuru vairākkārtējs atkārtojums rada bērnam priekšstatus par darbības un seku kopsakarību, kas izraisa viņā pozitīvas emocijas. Sevis atdarināšanu var saukt par pašatdarināšanu, bet bez tās pastāv arī citu (pieaugušo) atdarināšana, kuru Dēķens nosauc par "pielipšanu". No pašatdarināšanas un "pielipšanas" rodas brīvā atdarināšana, kurai nepieciešama griba un tās piepūle. No tā, cik ātri pieaug griba, ir atkarīga visa tālākā bērna attīstība un valodas apguve [106, 20].

R. Šteiners vērs uzmanību atdarināšanas un paraugu nozīmei bērna tikumiskās rīcības veidošanā. "Ir divi burvju vārdi, kuri raksturo bērna attieksmi pret apkārtējo pasauli. Tā ir atdarināšana un paraugs (...) Bērns atdarina to, kas norisinās viņa fiziskajā apkārtne. Fiziskā apkārtne ir jāsaprot šī vārda visplašākajā nozīmē. Tai pieder ne tikai tas, kas notiek materiālajā plāksnē, bet arī tas, ko viņš var uztvert ar sajūtām, tas, kas var iedarboties uz viņa garīgajiem spēkiem. Šeit ir pieskaitāmas visas tikumiskās un netikumiskās, gudrās un muļķīgās izrīcības, kuras bērns var redzēt" [33, 42].

Psihologi, balstoties uz eksperimentiem, atklāj bērna atdarināšanas attīstības īpatnības saistībā ar rotaļas attīstību. Amerikāņu psihologi **P. Massens** (*P. Mussen*), **Dž. Kondžers** (*J. Conger*), **Dž. Kogans** (*J. Kogan*) un **A. Hjūstons** (*A. Huston*) uzsver, ka atdarināšanā var izdalīt dažas galvenās īpašības. Pirmkārt, atdarinot tiek kopēta modeļa uzvedība; otrkārt, atdarināšana notiek izlases veidā [152, 64–67].

Psihologi atzīmē, ka 6–7 mēnešus veci mazuļi jau ir spējīgi veikt izvēli, ko atdarināt, kas, bērnam pieaugot, kļūst aizvien biežāka un sarežģītāka. Viena gada vecumā bērns atdarina tikko

redzēto un dzirdēto: žestus, skaņas, dažādas uzvedības formas. Atsevišķi bērni jau otrā gada sākumā spēj atdarināt pirms kāda laika redzētās pieaugušā kustības. Piemēram, 15 mēnešus vecs mazulis uzmanīgi vēro māti un būtiskāko no vērotā viņš atdarina pēc dažām minūtēm, stundām un, iespējams, pēc vairākām dienām. Minētie autori apraksta eksperimentu, kur 1 gadu 8 mēnešus vecs bērns novēro eksperimentatoru, kas liek koka klucīti uz dēliša, sacīdams: "Lelle ir ļoti piekususi. Tā jānoliek gulēt. Ar labu nakti, lellīte!" Tuvākajās 20 minūtēs bērnam neizdodas atkārtot vēroto. Bet pēc mēneša, kad mazulis ienāk jau zināmajā telpā, ierauga to pašu rotaļlietu komplektu, viņš liek koka klucīti uz dēliša un saka: "Ar labu nakti!" Zinātnieki atzīmē, ka bērna izvēli, ko atdarināt, nosaka darbības raksturs.



6. attēls. Dažādu darbību atdarināšanas biežums

Zinātniece **D. Markus** secina, ka, mācoties runāt, veidojot savu valodu, bērni daudz atdarina. Ir bērni, prātnieki, par kuru filozofēšanu pieaugušo stilā klausītāji smaida. Ir mazas meitenes, kas lieliski atdarina māmiņas telefonsarunas ar draudzenēm vai krāsošanos pie spoguļa, papildinot to ar emocionāliem izsaukumiem un nopūtām. Tā, piemēram, divgadīgā Eliza jau kuro reizi paceļ telefona klausuli: "Alo, čau, čau!" – un atkal to noliek. Bērnam paliek atmiņā arī pieaugušā runas stils, tonis, intonācija [60, 60].

Pamatojoties uz dažādu darbību demonstrāciju un to atdarināšanu, psihologi secina, ka pirmajā un otrajā dzīves gadā mazuli ir visatsaucīgākie sensomotoro darbību atdarināšanā, retāk viņi atdarina sociālās darbības. Bet visretāk vērojamas koordinētās pakāpeniskās darbības. To atdarināšanas īpatsvars pieaug 1,5 gadu – 2 gadu vecumā. Tas redzams 13. attēlā [60, 65].

Pētījumi rāda, ka bērni savās rotaļās atdarina televīzijā vērotās uzvedības formas un informāciju. Līdz diviem gadiem mazuli vairāk atdarina dzīvos objektus, bet jau ap trim gadiem viņi ir spējīgi modelēt gan dzīvē, gan televīzijā vēroto. Lūk, skolotājas vērojumi:



Pēc savas grupas bērnu rotaļām gandrīz nekļūdīgi ir iespējams noteikt iepriekšējās dienās TV rādītās filmas. Visas rotaļas sākas gandrīz vienādi: "Kurš spēlēs bankas aplaupīšanu? Lielā bumba sprāgst!" Parasti rīta cēlienā kāds no grupas līderiem stāsta iepriekš noskatīto filmu, tā ieinteresējot bērnus. Tad sākas rotaļa: zēni spēlē "spoku medniekus". Mednieki ir bruņojušies ar pistolēm (koka klucīšiem), bet spoks izrādās neredzams. Palīgā jāņem dators (izgatavots no lego klucīšiem), kurš nosaka spoka atrašanās vietu. "Uzmanību! Gāze! Vajadzīgas maskas, lai nesaindētos" (aizliek degunam priekšā roku). Beidzot kopīgiem spēkiem spoks ir noķerts.

Skolotājs var veicināt, paplašināt un padziļināt rotaļas darbību, uzdodot īstajā brīdī jautājumus, rosinot domāt

vai sniedzot informāciju, noskaidrojot nesaprasto. Bieži vien filmā redzēto, bet nesaprasto bērni jautā skolotājam:

- ◆ Kā stiklu var saplēst un nesagriezties?
- ◆ Vai ar uguni var atgriezt metāla durvis?
- ◆ Cik ilgs laiks paiet, kamēr cilvēks nomirst no žurkas kodiena?

Tāpat spēja atdarināt ir intelektuālās un sensomotorās at-tīstības pamatā, jo atdarināšana ir visa jaunā efektīvs apguves veids, kas izmainās līdz ar vecumu.

Angļu psiholoģe S. Millere uzsver, ka bērnu radošās rota-ļas pēc sava rakstura ir atdarinošas – bērns izliekas par kaut ko citu, atdarina to. Iztēle minētajās rotaļās ir atkarīga no no-tikuma aspektu pārkombinēšanas pa jaunam, bet atdarināšana ideālā veidā – no atveidošanas vai notikumu attēlošanas tieši tādā pašā veidā, tādā pašā pakāpenībā, kādā tie atkārtojās.

Psiholoģe izdala vairākus imitācijas uzvedības tipus [145, 167–178]:

1. Neapzināta atdarināšana, kas rodas jūtu uzplūdu ie-spaidā. Piemēram, meitene, kas ar interesi vēro, kā slimā māmiņa stenēdama izkāpj no gultas, burtiski to kopē. Tikai pieaugušo smieklī atgriež to realitātē.
2. Novēroto darbību atdarināšana. Tā atšķiras no neapzi-nātās atdarināšanas ar to, ka citu cilvēku uzvedība ir ie-mesls līdzīgai uzvedībai, neiekļaujot sevī tieši tādas kus-tības, bet pašu faktu. Piemēram, bērni atdarina kaimiņos vērotu celtniecību. Izmantojot materiālu, kas viņam ir pieejams, katram ir sava mājas celtniecības versija.
3. Izzināšana ar vērojumu palīdzību. Bērns vēro, izzina kaut ko jaunu, bet pats aktīvi nepiedalās, nedarbojas lī-dzi. Piemēram, pirms bērns sāk atdarināt vecākā brāļa rotaļu, viņš to izpēta. Šis imitācijas veids ir nepiespiests, tas nav automātisks. Tur nav arī iesaistīta emocionālā sa-darbība ar citiem, nav kopēšanas. Bērns mācās darbību (mācās, novērojot citus) un mācās imitēt vēroto.
4. Lomu rotaļā, kur bērns attēlo notikumus, kas viņam lie-kas svarīgi un interesanti, kas kalpo kā paraugs viņa iz-

vēlētajai lomai. Jāpiezīmē, ka imitācijas rotaļās bērns atdarina arī cilvēku darbības, kurās viņš nav piedalījies, bet tikai novērojis vai dzirdējis. Viņa spējas atdarināt nosakas, kā viņš ir mācīts un prot vērot, kā spēj transformēt redzētos un dzirdētos tēlus darbībās.

Imitācijas uzvedības tipu analīze rāda, ka pirmajā gadījumā tā vēl nav rotaļa, otrajā tas ir stimulēta rotaļai, trešajā gadījumā bērns ar noteiktu attieksmi, ieinteresētību netieši pats sevi māca vērot un vēroto imitēt rotaļā. Ceturtajā gadījumā tā jau ir imitācijas rotaļa, kurā viņš attēlo noteiktas lomas. Ja rotaļā piedalās vairāki bērni, tad arī sociālajā sadarbībā viņi daudz aizgūst no saviem rotaļu biedriem.

Lomu rotaļas visvairāk spēlē bērni vecumā no 2 līdz 6 gadiem, kopējot pieaugušos, piemēram, ēd to, ko ēd pieaugušie, vēlas labot mašīnu kā tētis. Tad lomu rotaļa neprasa "parauga" piedalīšanos, kā arī tiešu kustību, uzvedības imitāciju. Tā ir simboliska rotaļa, kur imitāciju atbalsti var būt kādas lietas (policista cepure) vai balss tonis, noklausīta saruna.



Četrgadīgajam Aldim tētis dienē Latvijas armijā Ādažos. Zēns kopā ar māmiņu vairākas reizes ciemojies pie tēva. Kādu pēcpusdienu Aldis ierosina bērniem spēlēt "mammās un karavīrus". Mammās brauks ciemos pie tētiem – karavīriem. Mammās – divas meitenes – saposās, apsēja ap galvu lakatus, gluži kā plīvurus. Karavīri aplika sev lielus apmetņus no lakatiem, uzlika cepures un paņēma pistoles – koka klucīšus. Karavīri veda mammās uz kafejnīcu, sarunājās, apjautājās, kā iet pa mājām, vai bērni klausā. Tad gāja pastaigāties un atkal dzert kafiju... Tā vairākas reizes.

Piažē novēroja, ka, bērniem pieaugot, atdarināšana kļūst precīzāka. Bērnodrāzā bērnu atdarināšanai ir samērā attālināta līdzība ar pieaugušo reālajām darbībām. Bērns, kas vēl neprot rakstīt burtus vai vārdus, atdarina pieaugušā rakstīšanu ar ķeksīšiem. Viņš neattēlo rakstošās rokas kustības, bet gan rakstīšanas vieglumu un nepiespiestību, pieaugušā uzvedības

manieres. Kļūstot vecākam, kad bērns prot labi un ātri rakstīt, viņš ir spējīgs apvienot šos abus aspektus. Viņš drīzāk uzrakstīs īstu vēstuli draugam, nekā vienkārši rotaļāsies "vēstulu rakstīšanā". Vecākie bērni ir ieguvuši lielāku pieredzi, un atdarināšana kļūst precīzāka. Aptuveni ap 8 gadiem, kad tiek sasniegta precīza atdarināšana, atdarinošās lomu rotaļas samazinās vai pavisam izzūd, jo atklātās darbības aizvien vairāk samazina bērna iekšējo domāšanu [145, 188].

Kāpēc bērni atdarina noteiktus modeļus un uzvedības formas? Uz šo jautājumu atbild psiholoģe N. Njukomba (*N. Newcombe*).

N. Njukomba atzīmē, ka pirmajos dzīves gados svarīga ir mazuļa pārliecība par savām spējām atdarināt redzēto. Zinātnieces vērojumi liecina, ka bērni vairāk attēlo tās uzvedības formas, ko viņi vēl apgūst, nekā tās, ko jau ir apguvuši vai kas, viņuprāt, tiem vēl nav pa spēkam. Ja bērni otrajā dzīves gadā nav pārliecināti, vai viņi spēs atdarināt (atkārtot) eksperimentatora ieteikto darbību, tie uztraucas, pamet rotaļu, protestē, piespiežas mammai vai raud. Apbēdinājums neizpaužas, ja bērnam tas veicas labi vai, tieši pretēji, nav pa spēkam [149, 66].

Trešajā dzīves gadā bērns atdarina ne tik daudz atsevišķas darbības, cik noteiktus cilvēkus [149, 67]. Bērnam ir svarīgs sociālā modeļa stāvoklis. Viņi cenšas atdarināt cilvēkus, kam ir vara, kas ir kompetenti (ārsti, policisti, skolotāji utt.) kādā jautājumā, kas liekas saistoši, kā arī tos, kas labi izturas pret bērniem – pacienā, uzslavē tos (A. Bandura). Jaunākā pirmsskolas vecumā viņi biežāk attēlo savus vecākus, jo tie ir viņu pastāvīgs pozitīvo un negatīvo emociju avots.

Mūsu veiktie pētījumi liecina, ka kopējās (sociālajās) rotaļās bērniem ar zemu pašapziņu ir lielāka nosliece atdarināt savus vienaudžus, piemēram, pasīvais, bailīgais bērns atdarina aktīvo, dominējošo.

Atšķirība vērojama arī zēnu un meiteņu starpā. Zēni (arī vīrieši) ir agresīvāki nekā meitenes (arī sievietes), ko nosaka arī to sociālais stāvoklis sabiedrībā. Pēc S. Milleres domām, meitenes ir vairāk virzītas uz atdarināšanu.

A. Bandura veica interesantu eksperimentu, lai noskaidrotu, kādu pieaugušo bērns atdarinās vairāk – tādu, kas konkurē ar bērniem par kādu saistošu rotaļlietu, vai tādu, kas tās izdala viņiem. Bērni vairāk atdarināja "sociāli stipro" pieaugušo – konfekšu dalītāju.

Izrādās, ka svarīgs faktors agresīvās uzvedības atdarināšanā ir arī pieaugušo sociālā iedarbība (uzslava vai nosodījums). To pierādīja eksperiments ar divām bērnudārza bērnu grupām. Bērniem parādīja rotaļlietas, ar kurām bija aizliegts rotaļāties. Pēc tam vienai no grupām demonstrēja filmu, kurā bērnu, kas bija rotaļājies ar šīm rotaļlietām, māte apmīloja, bet otrā grupā – nosodīja. Kad bērni palika vienatnē, pirmās grupas bērni biežāk neievēroja aizliegumu nekā otrās grupas bērni. Trešā bērnu grupa, kurai filmu nedemonstrēja, atrodās vidū starp pirmajām divām grupām [145, 192].

Bērni atdarina ne tikai dzīvē, bet arī filmās vēroto uzvedību. Viņiem ir svarīgi, kas notiek ar filmas varoni. Nosodīto agresoru rotaļnieki atdarina retāk nekā to, kas sasniedz savu mērķi godīgi.

Tātad sociālā iedarbība vai nu pastiprina, vai ierobežo atdarināšanu.



- ◆ Atdarināšana ir primārais un universālais bērna attīstības un pieredzes apgūšanas mehānisms, kas sekmē jaunu spēju apguvi. Pozitīvā un bērnam pievilcīgā parauga atdarināšanas ierobežošana aizkavē viņa attīstību.
- ◆ Atdarināšana atvieglo sociālo mijiedarbību. Pieaugušo pozitīva attieksme pret to ir kā sociāls pastiprinātājs atdarinošai uzvedībai sadzīvē un rotaļās. Rotaļās, īpaši jaunākajā vecumā, bērni vairāk atdarina darbības, ko uzslavējuši pieaugušie.
- ◆ Atdarināšana ir veids, kā bērns cenšas līdzināties citiem, kas izteikti sāk izpausties divu, trīs gadu vecumā. Tā ietver arī identifikāciju ar atdarināmo objektu, piemēram, zēnam ar tēvu un citiem vīriešiem, ļaujot viņam apzināties, ka viņš ir tāds pats kā pārējie vīrieši.

Tāpat meitenēm notiek identificēšanās ar māti, ar sievietēm [149, 224]. Šo likumsakarību izpratni sekmē lomu izpilde rotaļās, atdarinot šo cilvēku (tēva, mātes, policista, medmāsas) darbības, uzvedību, valodu.

- ◆ Svarīgs priekšnosacījums atdarināšanā ir bērna emocionālā attieksme, pārdzīvojumi, līdzdzīvošana priekam, uztraukumam, bailēm, dusmām. Tieši ģimeni, tās pārdzīvojumus – pozitīvos un negatīvos – bērns savās rotaļās atdarina visvairāk.
- ◆ Atdarināšana bērnam var būt arī mērķa sasniegšanas līdzeklis, piemēram, lai gūtu apmierinājumu, lai būtu pārāks par otru rotaļnieku, lai dabūtu vajadzīgo rotaļlietu.

Pavērojiet!



- ◆ Bērnu atdarināšanas īpatnības dažādos vecumposmos (no vispārīgas darbības, lomu imitācijas līdz precīzai to kopēšanai).
- ◆ Atsevišķu bērnu atdarināšanas īpatnības rotaļā (kustības, mīmika, runa) saistība ar bērna iespējām, pieredzi.
- ◆ Zēnu un meiteņu identifikācijas izpausmes ar savu lomu, to atšķirības.
- ◆ Cilvēcīgo attieksmju atdarināšana. Novirzes no tās. Iemesli.

3.4. Radošā rotaļa – bērna iztēle darbībā

Bērns rotaļā ir radītājs. Ārēji tas liekas viegli, nepiespiesti.



Lielajiem būtu vajadzējis daudz laika tādu saimniecību ierīkojot, to es zināju, un daudz kā cita vēl klāt, un tie būtu sprieduši un stenējuši, un pūtuši, un beidzot atmetuši ar roku. Bet man tas bija viens mirklis: reizē domāts un darīts! Te notika viss kā burvībā, bet tā jau arī bija feju saimniecība, ne tāda kā tur laukā, šķūnī un laidarā.

Tā savu rotaļu "Feju saimniecība" apraksta Aspazija [3, 20].

Taču būtībā tas ir sarežģīts iekšējs process, saistīts ar bērna domāšanu, iztēli, fantāziju, jaunradi. Ž. Piažē rotaļas attīstības pakāpenību saista ar bērna intelektuālās attīstības stadijām. Izsekosim tās!

Sensomotorās stadijas laikā, kas ilgst no dzimšanas līdz apmēram divu gadu vecumam, bērns iemācās lietot sensorās un motorās spējas. Viņš aptausta, klieudz, smejas, rauj, skatās. Tādējādi iedzimtās un iegūtās iemaņas tiek apgūtas tā, lai, tās apvienojot, iegūtu jaunus darbības līdzekļus dažādu mērķu sasniegšanai t. s. rotaļā. Šai stadijai var izdalīt sešas apakšstadijas, kuras katra atbilst noteiktām, sarežģītām kustībām.

Motorās iemaņas (1.–4. mēnesis) veidojas kā nosacījuma refleksi, kas ir bērna mijiedarbības rezultāts ar apkārtējo vidi.

Cirkulārās reakcijas (4.–8. mēnesis) rodas, pateicoties koordinācijas attīstībai starp perceptīvajām sistēmām un motorajām darbības shēmām.

Mērķu un līdzekļu koordinācija (4.–12. mēnesis) nozīmē, ka bērna koordinācija kļūst arvien apzinātāka, lai sasniegtu mērķi.

Jaunu līdzekļu un iespēju atklāšana (12.–18. mēnesis) no-tiek nejauši, bet ļauj bērnam iemācīties, ka pastāv saistība starp darbību un rezultātu.

Un visbeidzot – **jaunu iespēju izgudrošana** (1,5–2 gadi) mērķu sasniegšanai un vajadzību apmierināšanai. Šajā stadijā:

- ◆ bērns redz sevi kā no apkārtējiem priekšmetiem atšķirīgu būtni;
- ◆ parādās darbības ar rotaļlietām, iemācītas interesantas darbības var atkārtoties vairākkārt, kas jau ir elementāra rotaļa (4.–8. mēn.);
- ◆ sāk eksperimentēt, dažādot koordinētas darbības ar priekšmetiem, sāk nošķirt savas darbības no priekšmeta (12.–18. mēn.);
- ◆ bērns jau sāk veikt darbības bez priekšmetiem, ar tiem saistīto simbolizāciju, iztēli, bērns izliekas;
- ◆ cenšas paildzināt interesantu pieredzi, iepazīt lietas, ar tām darboties.

Pirmsoperāciju stadija atbilst 2–7 gadu vecumam. Šajā laikā notiek simboliskās domāšanas attīstība, kas ļauj bērnam iztēloties objektus un parādības ar domu tēlu palīdzību, ne vairs ar konkrētām darbībām. Šīs stadijas pirmajā fāzē (2–4 gadi) bērns cītīgi lieto valodu, lai palīdzētu pats sev veidot jēdzienus, kas dažkārt ir ļoti personiski un bieži nereālistiski. Tas, kā uzsver Ž. Piažē, saistīts ar bērnībā raksturīgo egocentriskumu, kas nozīmē, ka šajā vecumā bērni nav spējīgi aplūkot situāciju no dažādiem viedokļiem. Šajā fāzē bērni

- ◆ ir uzkrītoši centrēti uz sevi un bieži nespēj iejusties citu situācijā;
- ◆ spēj sargrupēt priekšmetus pēc atsevišķas, uzkrītošas pazīmes, bet nespēj aptvert, ka priekšmeti, kuri ir līdzīgi vienā ziņā, var atšķirties citā;
- ◆ spēj savākt priekšmetus atbilstoši vienam kritērijam, arī tādām, kurš ir mainīgs.

Pirmsoperāciju stadijas nākamajā fāzē – **intuitīvajā fāzē**, kas aptver vecumu no 4 līdz 7 gadiem, valoda kļūst arvien nozīmīgāka, aizvien pieaug pastarpinājuma loma. Bērns spēj saņemt loģiskas sakarības ar pieaugošu sarežģītības pakāpi.

Šajā stadijā simboliskajai rotaļai ir nozīmīga funkcija bērna tēlainajā domāšanā, tāpat kā praktiskajai rotaļai – sensomotorajā stadijā. Simboliskā rotaļa kalpo arī bērna emocionālās pieredzes nostiprināšanai. Viss svarīgākais, kas notiek, tiek attēlots rotaļā. "Tēlainā" perioda laikā rotaļa kļūst aizvien sarežģītāka un organizētāka. Papildinoties zināšanām par fizisko un sociālo vidi, notiek pāreja uz precīzāku realitātes attēlošanu. Rotaļa aizvien vairāk sevī iekļauj sensomotoro un domāšanas darbību, tā kļūst konstruktīvāka un tuvāka realitātei. Tajā pašā laikā bērnam pieaug sociālā adaptācija un viņš mazāk izmanto izkropļotus realitātes aizvietotājus.

Konkrēto operāciju stadijā (7–11 gadi) individuāli simboli pēc sadarbības ar citiem izmainās. Pateicoties tam, simbolu apdomāšana un izmantošana kļūst loģiskāka un objektīvāka. Rotaļa tagad pakļaujas kolektīvajai disciplīnai, un rotaļa ar noteikumiem nomaina agrā perioda individuālo simbolisko

rotaļu. Kaut arī rotaļas ar noteikumiem ir sociāli "adaptētas" un pakāpeniski pārtop pieaugušo rotaļās, tās vēl demonstrē drīzāk asimilāciju, nekā piemērošanos realitātei.

Jāpiebilst, ka vecuma robežas katrai stadijai ir aptuvenas, nevis stingri noteiktas. Turklāt stadijas nebeidzas piepeši, drīzāk tās aizslīd.

Analizējot detalizētāk intelektuālās un radošās attīstības savstarpējo saikni rotaļās, nepieciešams aplūkot zināšanu ieguvu un to izmantošanu. Iztēle nerodas tukšā vietā. Tai vajadzīga barība – zināšanas un pieredze.

Bērns iegūst informāciju reālajā pasaulē (ģimenē, bērnu-dārzā, pagalmā). Viņš paplašina un padziļina savas zināšanas, prasmes, veidojot noteiktu izpratni un attieksmi pret tām. To viņam palīdz pieaugušie (mācot) un arī citi bērni. Agrā bērnībā un jaunākajā pirmsskolas vecumā priekšstati un zināšanas ir virspusējas, vairāk kā atsevišķi fakti, kam vēl nav izveidojušās kopsakarības. Četru gadu vecumā bērns jau pietiekami labi pārvalda runu, viņam ir noteikts priekšstats par apkārtējo pasauli. Spēja pareizi uztvert un saprast vārdisku informāciju nodrošina iespēju pacelties virs nepastarpinātās īstenības uztveres un domās pārvērtēt laiku un telpu. Bērns sāk saprast to, ka pasaulē viss ir savstarpēji saistīts, visi priekšmeti, parādības, norises noteiktā veidā ietekmē cita citu [26, 89].

Ievērojama nozīme ir bērna darbībām ar priekšmetiem, kas, kā atzīmēja Ž. Piažē un N. Podjakovs, ir būtiskas ne tikai intelektuālā attīstībā, bet liela nozīme tām ir bērnu radošās domāšanas attīstībā. Iepazīstot un izpētot priekšmetus, bērns ne tikai gūst jaunas zināšanas, bet, saistot jau esošo pieredzi ar jauno, pārlicinās, ka iepriekšējās zināšanas pārkārtojas. Tas veicina bērna pašattīstību, jo viņš darbībā gūst iespēju prognozēt izmaiņas un objektu dažādu variatīvu pārveidošanu.

Visa jaunā uztvere, iepazīšana, priekšstata veidošanās ir sarežģīts process, jo jaunais vienmēr izmaina jau esošo. Ž. Piažē to nosauc par informācijas asimilāciju un akomodāciju, Ļ. Vigotskis – par interiorizāciju un darbības iekšējā plāna veidošanos. Bērnam jaunais jāaskaņo ar jau apgūto pieredzi. Tiek

meklēti ceļi iepriekšējās un jaunās pieredzes saskaņošanai, savstarpējiem sakariem, jau zināmajā tiek ieraudzītas jaunas īpašības, kas ļauj objektu, ideju izmantot citādāk, nekā tas bija darīts iepriekš.

Liela loma radošās darbības procesā ir domāšanai. Sākumā tā ir loģiskā domāšana, kas meklē atrisinājumu. Taču, sastopoties ar nezināmo, meklējumos iesaistās radošā domāšana.

Rotaļā nereti rodas jauni, netradicionāli risinājumi. Tas aktivizē bērna spējas risināt nestandarta un oriģinālas idejas, kur liela loma ir bērnu radošajai domāšanai



Piecgadīgie bērni rotaļājas rotaļā – Slimnīca. Viņi (4 bērni) iepriekš apspriežas, kā rotaļāties: sadala lomas, pārdomā rotaļas gaitu. Pie ārsta nāk slimnieki, kas saslimuši ar SARS. Tie jāārstē. Rotaļas gaitā rodas problēma – nav rentgena. To bērni izgatavo no krēsliem. Piepeši vienam slimniekam paliek slikti. Vajadzīgas nestuves. Bērni aizskrien uz guļamistabu, paņem segu...

Te vietā ir L. Vigotska atziņa, ka bērna rotaļa nav vienkārša pārdzīvotā attēlošana, bet iespaidu radoša pārstrādāšana, to kombinēšana un jaunas īstenības izveidošana, kas atbilst paša bērna vajadzībām un tieksmēm. Minēto papildina psihologa domas:

- ◆ iztēles radošā darbība ir tieši atkarīga no cilvēka (bērna) iepriekšējās pieredzes bagātīguma un daudzveidības, jo šī pieredze dod materiālu, no kura tiek radīti fantāzijas veidojumi;
- ◆ jo bagātāka cilvēka (bērna) pieredze, jo plašāks materiāls ir iztēles rīcībā;
- ◆ iztēle palīdz iztēloties to, ko nav redzējis, tā palīdz apgūt sociālo pieredzi.

Lai bērns spētu rotaļā radoši izmantot ne tikai savas zināšanas, pieredzi, bet veidotos viņa attieksme, ir nepieciešama impulsiem bagāta vide un paša bērna aktivitāte, uzsver Dž. Rodari.



Rotaļa ir pārdzīvoto iespaidu radoša pārstrāde. Jo bagātāka bērna pieredze, jo vairāk ir materiāla, ko izmanto viņa iztēle, jo saturīgākas un dziļākas ir bērnu rotaļas. Radoša dzīves attēlošana nenoliedzami ir saistīta arī ar jūtu, attieksmes veidošanu pret attēlojamo parādību. Bērni nav vienaldzīgi pret to, ko viņi attēlo, viņi pārdzīvo savu lomu, "ieiet tēlā", prot mobilizēt dažādas situācijas. Rotaļa – tās nav tikai atmiņas par pārdzīvotiem iespaidiem, bet to radoša pārstrāde, kad bērns kombinē pieredzē esošus datus, lai veidotu jaunu realitāti, kas atbilst viņa vajadzībām un interesēm. Taču tieši tāpēc, ka iztēle strādā tikai ar materiāliem, kas ņemti no dzīves, jācenšas panākt, lai bērns varētu barot savu iztēli un pielietot to atbilstošu uzdevumu risināšanai, norūdītu sevi un paplašinātu savu redzesloku. Bet tāpēc viņam nepieciešams augst apstākļos, kas mājās un skolā bagāti ar impulsiem un stimuliem, attīstīties vispusīgi [82, 238].

Ž. Piažē jau pagājušā gadsimta divdesmitajos gados norādīja uz pieredzi, ko bērni iegūst kopējās rotaļās. Pēc viņa domām, bērna kognitīvā attīstība atrodas tiešā atkarībā no saskarsmes rotaļā ar vienaudžiem.

Lūk, 3,5 gadus vecās Dārtas un Signes saruna kopējās rotaļas gaitā:



D.: Spēlēsim ārstos un slimniekos!

S.: Es būšu ārsts, bet tu – slimnieks.

D.: Iesim tur! (Norāda uz vietu, kas atrodas telpas stūrī, kur stāv arī sīkās rotaļlietas.)

S.: Nāciet nu, slimnieki! Kas jums kaiš?

D.: Man sāp kāja. Suns iekoda. Roka arī. Skabarga.

S.: Labi jau labi! Iesmērēšu, apsiešu. (Imitē smērēšanu un apsien "brūci" ar lakatiņiem.) Bet tagad es būšu slimnieks!

D.: Nāciet, lūdzu, pie dakterītes! Kāda jums vaina?

S.: Man ir klepus. (Imitē.) Laikam gripa...

D.: (Izklausā, dod norādījumus.) Elpojiet dziļāk. Izrak-

stīšu jums tējiņu, tā jāgatavo no mežā saplūktām puķītēm, kuras var atrast tikai agri no rīta... (Un rotaļa turpinās.)

Liekas, ikdienas rotaļa, kur abas meitenes balstās uz savu pieredzi – vienai ārsts prasīgāks, tiešāks; otrai ir iejūtīgāka dakterīte. Vērojama arī iztēle – klausules aizvietošana ar klucīti, ziedes ziešana ar iztēles palīdzību, pieredzes kombinēšana – reāli vērotais ārsta darbs, ar tējas lasīšanu rīta agrumā (domājams, no kādas pasakas aizgūta ierosme).

Radošā rotaļa ir tā augsne, kur notiek domāšanas, runas un iztēles dabīga organiska saistība [133].

Vērā ņemamas šādas likumsakarības:

- ◆ Rotaļā ir kaut kas tāds, kas stimulē bērna kombinējošo darbību visumā, tanī skaitā lingvistisko kombinēšanu.
- ◆ Rotaļas kontekstā bērns valodu apgūst ātrāk. Nereti sarežģītas gramatiskas konstrukcijas bērns vispirms lieto rotaļā. Pāriet zināms laiks, iekams viņš tās lieto ikdienā.
- ◆ Bērns ne tikai vienkārši apgūst valodu, bet mācās to lietot kombinēšanas manierē kā domāšanas, runas un iztēles dabīgu organisku saistību (Dž. Bruners).

D. Markus uzskata, ka komunikācija nav tikai apgūtas informācijas nodošana, tā ir arī psihes un lietu pasaules saskare, kurā rodas jauna kvalitāte un kurā noteikti attīstās jaunrade. Šī jaunrade ir dažāda, atšķirīga, daudzveidīga un iezīmē individualitātes un sabiedrības ietekmi.

Bērns rotaļā fantazē, kas liecina par viņa prāta spējām veidot izdomātus tēlus. Fantāzijas tēlos viņš dzīvo tikpat kā īstenības pasaulē. To apstiprina visa bērna rotaļu pasaule: ja bērns savās rotaļu lietiņās neredzētu iedomātās būtnes, viņš nerotaļātos. Tāpat bērna noticēšana dažādām nereālām parādībām, viņa baidīšanās vai sajūsmināšanās izskaidrojama ar dzīvu un spilgtu fantāziju. Vēlākajos gados fantāzija arvien vairāk saistās ar reālu lietu pasauli. Tā domā J. A. Students un citi psihologi, bet tam iebilst D. Elkoņins, uzskatot, ka bērns rotaļā nenonāk fantāzijas gūstā.

J. A. Studenta redzējumā "bērna fantāzijas priekšstati lielāko

tiesu nav nekas cits kā agrāko viņa pārdzīvojumu reprodukcija. Nāk priekšā arī t. s. transponējumi, t. i., tikai dzirdētā ilustrācija. Kaut arī ne tik daudz, tomēr sastopami izgudrojumi – respektīvi, izdomājumi, protams, sakarībā ar agrāk piedzīvoto un pārdzīvoto” [87, 279].

J. A. Students izšķir vairākas fantāzijas pakāpes [87, 279 – 281]:

1. Līdz pirmā dzīves gada beigām vērojama iluzionārā fantāzija, kad bērns savus vēlējamus un baiļu tēlus padara par īstiem. Iespējami ir divi gadījumi:
 - ◇ bērns pats sevi uzlūko darbības centrā;
 - ◇ centrā ir citi cilvēki, dzīvnieki, pat nedzīvi priekšmeti.Gadījumos, kur bērns pārdzīvo bailes, fantāzijas centrā ir baiļu objekts. Turpretī vēlējumos un iekārēs centrā atrodas pats bērns.
2. Iluzionārās fantāzijas tiešs turpinājums ir **ilustrētāja** fantāzija, kas vērojama 2. un 3. dzīves gadā. Īpaši tā vērojama laikā, kad bērns klausās pasaku un dzirdēto savā gara darbībā ilustrē tēlos, pie kam dažkārt tie ir ļoti spilgti.
3. Ilustrētai fantāzijai radniecīga ir **klistošā fantāzija**, kas mētājas, svārstās. Bērns savā garā it kā pilnīgi nejauši kaut ko veido, ko sākumā nemaz nav domājis. Fantāzija klist no viena tēla uz otru.
4. Piektajā dzīves gadā sākas **veidotāja fantāzija**, kur zināma loma ir apzinīgajai darbībai un mērķa izvirzei. To, ko bērns ir iedomājies, viņš savā fantāzijā grib realizēt. Tā izpaužas lomu rotaļās. To ietekmē sociālā apkārtne un audzināšana.

Viss, kas baro bērna prātu un sirdi, viss, kas attīsta viņa apziņu un jūtas, ir pamats, lai rastos un attīstītos bērna iztēle, jaunrade un iniciatīva.

Bērnam ir tieksme uz jaunradi. “Par jaunradi mēs saucam tādu cilvēka darbību, kas rada kaut ko jaunu, vienalga, vai tā būtu kāda reāla lieta vai prāta konstrukcija, vai jūtas, kas savu izpausmi gūst cilvēka iekšienē,” atzīmē L. Vigotskis [82, 25].

Zinātnieks akcentē: ja aplūkojam cilvēka (bērna) uzvedību,

viņa darbību kopumā, tajā viegli var atšķirt divus darbības veidus:

- ◆ reproduktīvu, kas cieši saistīta ar atmiņu; tās būtība ir agrāk izveidojušos uzvedības stereotipu atkārtošana vai bijušo iespaidu atdzīvināšana. Cilvēka darbošanās nerada neko jaunu, tās pamatā ir vairāk vai mazāk precīza jau bijušā atkārtošana;
- ◆ kombinējošā darbība jeb jaunrade. Cilvēks neatjauno iespaidus, bet viņam ir radies savs priekšstats, savs tēls, sava aina. *"Jebkura šāda cilvēka darbība, kuras rezultāts nav pieredzē esošo iespaidu vai rīcības attēlojums, bet jauna tēla vai rīcības radīšana, pieder pie jaunrades vai kombinējošās darbības,"* uzsver L. Vigotskis.

Uz bērna jaunradi varam attiecināt arī iepriekš minētos rotaļu aktivitātes līmeņus – reproduktīvos, evristiskos (meklējoši izpildošos), kreatīvos (sk. 1.2.).

Īpaši strikti jaunrades līmeņi izpaužas, salīdzinot vienas rotaļas tēmas bērnu apakšgrupu rotaļas. Piemēram, rotaļā "Skolā", kur atsevišķā bērnu apakšgrupā vērojamas reproduktīvas darbības – skolotājs māca rakstīt, lasīt, rājas, utt. Citā grupiņā – tā ir meža skola, policistu skola ar dažādiem atgadījumiem.

Tātad jaunradi sekmē bērnu radošās rotaļas, kurās viņi atdarina redzēto, dzirdēto, tomēr šie bērna iepriekšējās pieredzes elementi rotaļā netiek izmantoti tieši tā, kā tie izpaužas īstenībā. Bērns rotaļā tos radoši pārstrādā, kombinē un izmanto jaunas īstenības radīšanai.

Lūk, skolotājas N. vērojuma pieraksts:



Novērojumu veicu grupiņā, kur mācās 4–5 gadus veci bērni. Pat nenojautu, cik interesanta izvērtīsies šīs dienas rotaļa. Oskars, atnācis uz bērnudārzu, man priecīgi stāstīja, ka iepriekšējā dienā kopā ar tēti apstrādājuši zemi – aruši un veduši mēslojumu. Man kļuva interesanti, vai viņa redzētais un pārdzīvotais atspoguļosies arī rotaļā, vai tajā piedalīsies arī pārējie bērni. Nojauta mani nepievīla.

Pēc nodarbības Oskars kopā ar draugiem Edmundu,

Edgaru un Armandu "strādāja lauku darbus". Laukam tika atvēlēta vieta vienā no grupas stūriem. Zēni veikli no konstruktoriem izgatavoja traktorus, kā mēslojumu izmantoja mazos, melnos klucīšus.

Rotaļa attīstījās ļoti interesanti, veidojās savstarpēji dialogi par to, ko katrs dara. Sākumā Oskars stingri sekoja zēniem, lai viņi dara pareizi, tieši tā, kā viņš bija piedzīvojis, strādājot kopā ar tēti. Pēc apmēram divdesmit minūtēm Oskars pats un zēni izmainīja rotaļas sižetu. Vairs netika arts un vests mēslojums, bet tika būvētas garāžas, iezīmēti ceļi, uzbūvētas degvielas uzpildes stacijas (no klucīšiem). Otrā telpas stūrī tapa mājas. Mašīnas brauca pēc benzīna, notika avārijas, tika būvētas remonta darbnīcas, kur labot mašīnas.

Vērodamas, cik aizrautīgi zēni rotaļājas, rotaļā vēlējās piedalīties trīs meitenes – viņas atvērsot kafejnīcu, lai "strādniekiem" būtu, kur paēst. Rotaļas azarts, troksnis un burzma grupā bija tik liela, ka, lai rotaļa neizirtu, uzņēmās iejūtīga policista lomu.

Tāpat – vienam bērnam rotaļas stimuls ir bērna pieredze, pārdzīvojumi, citiem – interesantā rotaļa, vēlme tajā piedalīties. Tās aktualizē bērnu zināšanas, pieredzi, prasmi kombinēt dažādas situācijas, bērna jaunradi.

Lai veicinātu bērna jaunrades attīstību, nepieciešama:

- ◆ iepriekšēja pieredze, pārdzīvojumi (Oskara kopīgais darbs ar tēti, vēlme dalīties ar biedriem savos iespaidos);
- ◆ iekšējā pozīcija, vēlme esošo pieredzi izmainīt rotaļas gaitā (Oskars no sākuma nevēlējās to izmainīt);
- ◆ priekšmetiskā vide, kas rosina bērnu darbībai (zēni atrada rotaļai vietu, paši pagatavoja neesošās rotaļlietas, traktorus, cēla celtnes);
- ◆ rotaļu biedri (zēni, kas uztver, atbalsta un attīsta Oskara iecerī, vēlāk paši iesaka jauninājumus);
- ◆ pieaugušo atbalsts (jau pašā sākumā jūtama skolotājas ieinteresētība rotaļas gaitā, prasme "uzbudinātos prātus" nomierināt, uzņemoties iejūtīgā policista lomu).

Krievu psihologs J. Kravcovs vēš uzmanību uz bērnu iztēles īpatnībām, proti, ir

- ◆ bērni, kam iztēle orientēta uz priekšmetiem. Bez to atbalsta, bez konkrētām rotaļlietām, apģērba detaļām bērnam grūti iztēloties;
- ◆ bērni, kas vairāk balstās uz savu pieredzi. Parasti saka: "Tētis man stāstīja... Es redzēju... TV pārraidē es skatījos..." Rotaļa galvenokārt balstās uz reāliem novērojumiem. Iztēles situācijām ir reāls raksturs;
- ◆ bērni, kam iztēle nomaina reālo dzīvi. Ir spilgti izteikta iekšējā pozīcija, kas nesaskan ar reālo dzīvi. Nereti tas ir TV skatīto filmu iespaidā. Šiem bērniem ir grūti sadarboties ar pārējiem bērniem, jo tie nespēj sekot līdzi viņu domu gaitai.

Jaunrades procesā būtiska ir bērna iniciatīva, darbīgums, sava Es apzināšanās. Gribas piepūle, lai realizētu savu ideju. Radošajā rotaļā bērnu iniciatīva var izpausties daudzveidīgi.

- ◆ Tā var būt radoša. Bērns rada idejas, zina, kā tās realizēt. Prot savā ideju realizēšanā izmantot apkārtējos resursus – bērnus, telpu, rotaļlietas, materiālus.
- ◆ Bērns nav ideju ģenerators. Viņš pieņem citu bērnu pausto ideju, izdomu. Ātri uztver šīs idejas un iesaistās to realizēšanā.
- ◆ Bērni, kuru iniciatīva virzīta uz citu bērnu rotaļu izjaukšanu. Diemžēl pēdējos gados bērnu rotaļu grupās šo bērnu skaits pieaug. Šie bērni var iesaistīties vienā rotaļu grupā, to izjauc, tad dodas pie nākamās... Tā var būt apzināta vai neapzināta darbība. Varbūt bērns atdarina TV vēroto. Varbūt viņam ģimenē nav savas dzīves telpas, rotaļu stūrīša. Varbūt viņā ir aizvainojums. Varbūt, skatoties TV pārraides un darbojoties ar televīzijas pulti, viņš vienā minūtē redz 10, 20, 30 saraustītas ainas... Tādu varbūtību ir daudz.

Lai sekmētu bērna jaunradi, nepieciešamas ne tikai zināšanas, pieredze, radošā domāšana, bet arī dzīves līdzsvars, dzīves prasmes. Viņam nepieciešama arī sava "starptelpa", kas ir

zvedru zinātnieka L. H. Gustavsona lietotais jēdziens (aizgūts no zinātnieka Vinikota) [35, 91–92].



Starptelpa ir vide, kas atrodas starp ārējo un iekšējo īstenību. Ārējā īstenība ir apkārtnē, kurā dzīvojam – vecāki un bērni, radi un draugi, darbs un brīvais laiks, prieki un lietas, par ko uztraucamies. Ārējā īstenība ir vienmēr klātesoša, uz mācās, piespiež izteikt savu attieksmi un darboties.

Iekšējā īstenība ir tā, kas šajā acumirkli veido mūsu “es” – visa tā, kas mūsos bijis jau sākumā, un vēlāk klāt pieliktā sintēze...

Starptelpa atrodas vidū. Tā ir sfēra, kurā tiecamies atpakaļ, lai apstrādātu iespaidus, kas gūti ārējā īstenībā, pirms to novietojam iekšējā plauktiņā. Vai, runājot datoru valodā – failā...

Starptelpu varbūt var salīdzināt ar darbnīcu. Materiāls nāk no ārējās īstenības, bet instrumenti – no iekšējās. Šajā saskarē veidojas kaut kas jauns. Šeit arī notiek īstā radīšana.

Rotaļām starptelpā ir ierādīta centrālā vieta. Tās nav pieaugušo uzspiestās rotaļas, bet spontānas, radošas, atraisītas rotaļas.



- ◆ Ž. Piažē bērna intelektuālās attīstības stadijas palīdz saprast, kā bērni iemieso gūto pieredzi paši savos personiskajos priekšstatos par pasauli, kā veidojas iztēle un kā tā mainās; kā reizē ar bērna pieredzi pieaug viņa spējas klasificēt, vispārināt un atšķirt; kā bērni apgūst simbolu sistēmu.
- ◆ Iztēles, domāšanas, intelektuālo spēju attīstība rotaļā skatāma vienoti. Nepieciešams atcerēties:
 - ◇ jo daudzveidīgāka bērna pieredze, jo lielākas iespējas viņa iztēles attīstībai;
 - ◇ iztēles procesā bērns radoši attēlo mācīto, vēroto, dzirdēto;
 - ◇ iztēles situācija ir rotaļas centrs, kas pārveido priekšmetisko darbību radošā rotaļā;

- ◇ pakāpeniski rotaļā aizvien lielāka nozīme ir vārdam, kas aizvieto iztēles darbības, izsaka domas, ieceres.
- ◆ Zviedru zinātnieku pētījumi liecina, ka daudzu bērnu rotaļas notiek viņu iekšējā pasaulē: bērns redz ārējo pasauli, kuru viņš pārveido pēc savas iekšējās iztēles. Šāda iekšējā iztēle bērnam ir nepieciešama, lai vēlāk domātu abstraktos jēdzienos, kas ir sevišķi svarīgi mācībām skolā. Bez šāda iekšēja attēla indivīds nevar izprast pasauli. Rotaļā bērns veido savas "iekšējās darbības plānu" (L. Vigotskis) vai "shēmas" (Ž. Piažē), kas ir svarīgi iztēlē un fantāzijā.

Lai veidotu savu iekšējo iztēli, bērnam dažkārt ir nepieciešams norobežoties no reālās pasaules. Tas prasa koncentrēšanos, un viņu šajā darbībā nevajag traucēt. Ne velti pirmsskolas izglītības iestādē iesaka izdalīt vietu, kur bērns var pabūt vienatnē vai divatā ar savu domu biedru. Nepieciešama arī "ārējā drošība", proti, lai bērns zinātu, ka viņa jaunradei nebūs negatīva vērtējuma, bet būs pieaugušā atbalsts.

- ◆ Iztēles veidošanā svarīga ir arī paša bērna iniciatīva, gribas piepūle, lai realizētu savas idejas.
- ◆ Par bērna iztēles, jaunrades līmeni liecina:
 - ◇ **oriģinalitāte**, ietverot kādu jaunu, neraksturīgu situāciju, domāšanas, runas neordinaritāte;
 - ◇ **veiklība** – spēja ātri reaģēt uz rotaļnieku idejām;
 - ◇ **dinamiskums** – spēja piemēroties negaidītām situāciju izmaiņām;
 - ◇ **jūtīgums, uztveres dziļums, precizitāte** – spēja saskatīt un izjust sīkas nianšes;
 - ◇ **iniciatīva** – bērns pats rada idejas, izmanto cita idejas, jauc cita idejas.



Tādēļ, vērojot bērnu rotaļas, uzdodiet sev jautājumus:

- ◆ Vai manas grupas bērniem ir iekšēja vēlme attēlot atsevišķas rotaļu tēmas? Vai ir nepieciešamās zināšanas, pieredze un prasme tās radoši kombinēt?

- ◆ Cik radoši šī pieredze tiek attēlota rotaļās atsevišķās bērnu rotaļu apakšgrupās?
- ◆ Kādas rotaļu darbības ir pārsvarā – reproduktīvās vai jaunrades?
- ◆ Kā rotaļās realitāte tiek saistīta ar fantāziju?
- ◆ Kāda ir bērnu iniciatīvas nozīme jaunrades procesā?
- ◆ Kādus stratēģiskus mērķus nepieciešams izvirzīt attieksmē pret bērniem (mācībās, rotaļu vides radīšanā, sadarbībā ar ģimeni), lai pilnveidotos atsevišķu bērnu iztēle?

3.5. Radošā rotaļa kā bērna patības sfēra

Pašapziņa ir viens no galvenajiem faktoriem, kas sekmē bērna attīstību pirmsskolas periodā, kad viņš ir visvairāk "atvērts" visu veidu ietekmēm. Bērna Es, kas ir personības kodols, veicina viņa aktivitāti, emocionālo, prāta un gribas attīstību. Rotaļā, kas ir bērna paša izvēlēta brīva darbība, pilnībā izpaužas viņa Es.

Es tēls kā sociālo nostādņu sistēma nodrošina cilvēka, arī bērna pielāgošanos apkārtējai videi, organizē pašizziņu, pašrealizāciju un veic psiholoģisko paš aizsardzību. Es tēls ietver sevī sarežģītu sevis kā cilvēka un kā personības psihiskā atspoguļojuma sistēmu. Tas ietver kvalitāšu, īpašību, ārējā izskata tēlus, tādus pārdzīvojumus kā pašcieņa, pašmīlestība un citas darbības, kuras tiek veiktas, lai iemantotu cieņu pret sevi un sevi pilnveidotu. Pašvērtējums ir personības *Es tēla* vērtējums. Psiholoģiskajā literatūrā pašvērtējums tiek interpretēts kā personības veidojums, kas veic uzvedības un darbības regulāciju, kā personības centrālais komponents, kas veidojas personības aktīvā darbībā un atspoguļo tās iekšējo pasauli (I. Kons, Ē. Eriksons, K. Rodžers).

Kā cilvēka bērns apzinās, kas ir viņa "īstais Es"? Ē. Eriksons uzskatīja, ka personiskā identitāte veidojas no noteiktām "krīzēm" psihosociālajā attīstībā. Šīs krīzes izraisa personības

augšanu vai regresiju. Bērns augšanas gaitā ir spiests apzināties ap sevi arvien plašāku sabiedrisku kopumu un veidot ar to mijiedarbību. Šīs mijiedarbības laikā bērnam ir iespēja izveidot personību, kas spēj pārvaldīt savu vidi, saskaņot darbošanos un precīzi uztvert pasauli un sevi, ko īpaši arī uzsver humānistiskā virziena psihologi K. Rodžers un E. Maslovs. Bērns, kas ir pašaktualizējies (pašapliecinājies), ir tāds, kas ar prieku rotaļājas, mācās, palīdz pieaugušajiem un ir apmierināts ar to, par ko kļuvis. Katra krīze, kura tiek pozitīvi atrisināta, kāpina augošās personības spēku un enerģiju, vai arī otrādi (sk. 8. tabulu).

Psihologi Ž. Piažē, D. Elkoņins, Ē. Eriksons uzsver bērna attīstības nevienmērīgumu un norāda uz bērna attīstības krīzēm gada, trīs, septiņu gadu un pusaudžu vecumā. Piemēram, bērns, kas pirms tam ir bijis mierīgs, nosvērts, "pēkšņi" sāk dumpoties un pretoties. Tā ir krīze, kas var izpausties mēreni vai brāzmaini, strauji. Tā var ilgt pusgadu, gadu. Dažiem bērniem tā var izpalikt. Psihologi secina, ka krīze veidojas tad, kad bērna jaunās vajadzības nav līdzsvarā ar iespējām tās risināt.

8. tabula

Bērna attīstības krīzes (pēc Ē. Eriksona)

<i>Atbilstošais vecums</i>	<i>Risināmā krīze, tās apraksts</i>
Zidaiņa vecums (0–1,5 gadi)	<p style="text-align: center;">Uzticēšanās/neuzticēšanās</p> <p>Šajā periodā tiek likts personības pašizjūtas un dzīvotspējīguma pamats. Dzīves kvalitāte šajā laikā – mīlestība, uzmanība, saskarsme, attiecību veidošanās – ietekmē galvenās uzticēšanās vai neuzticēšanās jūtas. Šīs izjūtas caurstrāvo visu tālāko dzīvi. Labvēlīga uzticēšanās ir pamats tādām īpašībām kā optimisms, cerīgums</p>

<p>Agrīnā bērība (1,5 – 3 gadi)</p>	<p>Patstāvība/kauns, šaubas</p> <p>Attīstās bērna fiziskās aktivitātes, palielinās viņa fiziskā varēšana. Bērns apgūst kontroli pār savu ķermeni, rodas lepnums, prieks un pašcieņa, kas nostiprina viņa autonomiju. Bērns pārbauda savus vecākus un savu vidi, apgūdam, ko viņš var un ko nevar pārvaldīt. Viņa brīvās gribas tieksmes rosina attīstīt paškontroles izjūtu, nezaudējot pašcieņu. Pārmērīga vecāku kontrole izraisa bērna nedrošību, ilgstošas šaubas par savām spējām, varēšanu un kaunu par savām vajadzībām vai kaunu par savu ķermeni. Bērnā patstāvības izjūtas rodas reizē ar atbrīvošanos no mātes atkarības. Šīs izjūtas atkarīgas no iepriekšējās stadijas izjūtām – uzticēšanās vai neuzticēšanās. Ja bērnam ļauj patstāvīgi veikt to, kas ir viņa spēkos, nesteidzina, nekritizē, tad viņam rodas izjūta, ka viņš pārvalda savas kustības un apkārtni</p>
<p>Pirmsskolas vecums (3 – 6 gadi)</p>	<p>Iniciatīva/vainas izjūta</p> <p>Kad bērnam izveidojušās uzticības un patstāvības izjūtas, viņš var veidot savu iniciatīvas izjūtu. Bērns iekļaujas dažādās aktivitātēs, rotaļās, modelējot dzīves situācijas. Ja vecāki ļauj bērnam pašam izvēlēties aktivitātes, netraucē viņam fantazēt, atbild uz viņa jautājumiem, nostiprinās iniciatīva. Bet, ja vecāki atklāti demonstrē, ka bērna aktivitātes ir nevajadzīgas, traucējošas, rotaļas mulķīgas, viņš sāk justies vainīgs. Tieši šajā laikā iniciatīvas attīstība un no pieredzes izrietošā vainas izjūta nostiprina sirdsapziņu. Reizēm vecāki bērnam neļauj kaut ko darīt. Pārkāpdams šo liegumu, bērns izjūt vainu. Pieaugušie, pārāk bieži bremsējot iniciatīvu, var izaudzināt nedrošus, neuzņēmīgus bērnus, vai arī, iebilstot pārāk reti, var izaudzināt bērnus ar vāji izkoptu sirdsapziņu</p>

Pamatskolas vecums (6–12 gadi)	<p style="text-align: center;">Panākumi/mazvērtības krīze</p> Šajā vecumā bērnam jāiemācās daudzas lietas darīt labi vai pat ļoti labi. Ja viņam liegta panākumu izjūta, attīstās mazvērtības un nevarības jūtas. Jācenšas katram bērnam radīt labvēlīgu pieredzi, lai neveidotos nepilnības komplekss. Labi jāpazīst katra bērna darba spējas un viņa vide. Īpaši briesmas slēpjas tajā apstākļi, ja spēles, mācības, darba veikšana kļūst par pašmērķi un apslāpē bērna turpmāko izaugsmi. Bērni ne vienmēr apzinās, ka spēles, mācības, darbs dod prieku arī pašam bērnam
--------------------------------------	---

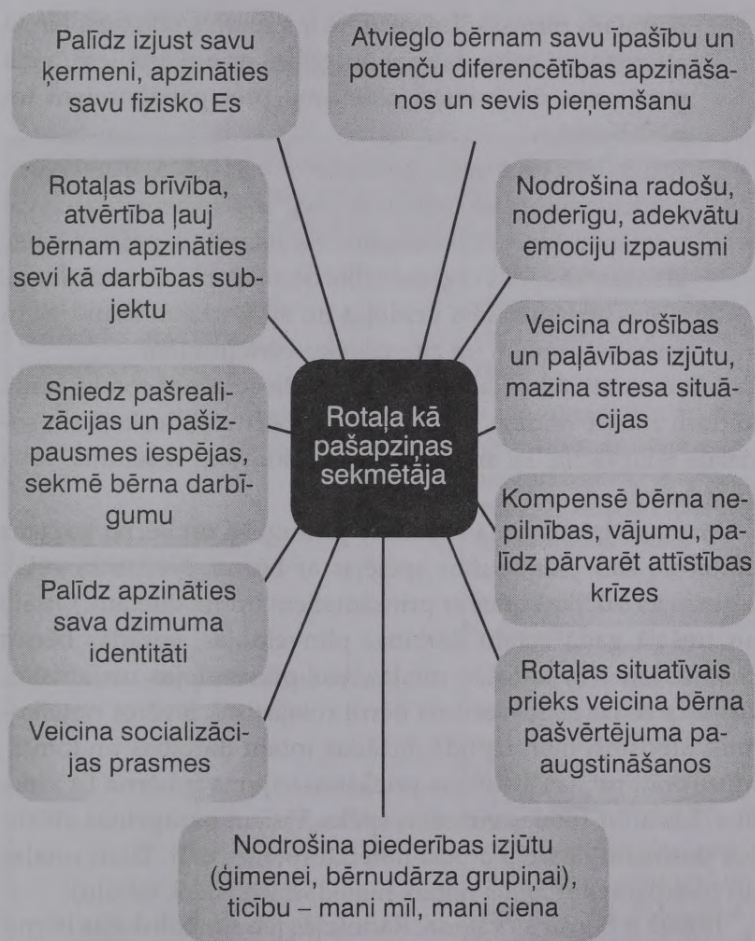
Rotaļa bērnam palīdz pārvarēt krīzes. Protams, ar pieaugušā atbalstu tā nodrošina apstākļus bērna attīstībai kopumā un ir ārkārtīgi svarīgs bērna pašapziņas veidošanas mehānisms, ko psihologs Dž. Mīds pat izmantojis par cilvēka Es veidošanās vispārējo modeli. Rotaļa ir bērna vissvarīgākā, universālā "patības" sfēra, kurā notiek milzīgi "pats" procesi: pašiedvesma, paškontrolē, pašnoteikšanās, pašizpaušme, un tas ir sevišķi svarīgi pašrealizācijai, uzsver Dž. Mīds.

Literatūras un prakses analīze rāda, ka tieši rotaļa slēpj sevī daudzveidīgas iespējas veidot bērna pašapziņu (K. Dēķens, J. A. Students, O. Svenne, D. Lieģeniece, V. Romenkova) Īpaši radošā rotaļa palīdz bērnam izprast sevi, savu attieksmi pret pasauli. Rotaļā viņš pauž savu iniciatīvu, radošo aktivitāti. Rotaļas prieks ir bērna dzīvesprieks, viņa pašapziņas apliecinātājs.

Ļ. Vigotskis pašapziņas veidošanos aplūko kā attīstību pa posmiem, kur katra iepriekšējā pakāpe sagatavo nākamo:

- ◆ uzkrājas priekšstati par sevi pašu;
- ◆ tiek uzziņāts par sevi aizvien vairāk;
- ◆ rodas sevis, savu īpatnību un oriģinalitātes apzināšanās;
- ◆ veidojas spriešanas spēja, pašnovērtēšana.

Tātad pašapziņa ietver sevī vairākus Es veidošanās komponentus. Gribam uzsvērt tos komponentus, kuri, mūsaprāt, visprecīzāk raksturo pirmsskolēna pašapziņas būtību.



7. attēls. Rotaļa kā bērna pašapziņas sekmētāja

1. Identitātes pašapzināšanās, sava Es tēla apzināšanās (es esmu, es jūtu, es varu, es protu).
2. Pašvērtējums kā attieksmju kopums pret sevi, kā kognitīvo un vērtējošo spriedumu kopums par savu personību. Krievu zinātnieks **L. A. Pergamenčiks** uzsver, ka pašvērtējums ir emocionāla attieksme pret sevi dažādās situācijās un dažādās darbībās. Pašvērtējums var izmainīties atkarībā no panākumiem vai neveiksmēm. Pašvēr-

tējumam pirmsskolas vecumā ir situatīvs raksturs. No tā atkarīgas cilvēka (bērņa) attiecības ar apkārtējiem, viņa prasīgums un kritiskā attieksme pret panākumiem un neveiksmēm.

3. Attieksme pret sevi, pašcieņa – vispusīga, patstāvīga, emocionāla attieksme pret sevi, sevis pieņemšana vai nepieņemšana. Pašvērtējums var mainīties, pašcieņa, pēc zinātnieka L. A. Pergamenčika domām, paliek nemainīga. Attieksme pret sevi veidojas no atsevišķiem konkrētiem pašvērtējumiem un citu cilvēku vērtējumiem.

Cilvēces attīstības laikā ir izveidojušies dažādi rotaļu veidi. Katram rotaļu veidam ir liela nozīme bērnu psihiskajā un sociālajā adaptācijā, kā arī personības veidošanā veselumā, sava Es attīstībā.

Pirmajā dzīves gadā rotaļas ir pieaugušā un bērna kopīgas darbības, kad pieaugušais spēlējas ar bērnu. Nedaudz vēlāk bērns pats sāk darboties ar priekšmetiem un rotaļlietām. Otrajā un trešajā gadā rotaļu darbības pilnveidojas, parādās bērnu pašu izdomātās radošās rotaļas, kas pilnveidojas un attīstās. Trīs līdz četrus gadus vecumā bērni rotaļās sāk ievērot noteikumus, atbilstoši tiem izpilda dažādas rotaļu darbības un lomas. Mūsdiā, rotaļas attīstības priekšnosacījums ir bērna Es attīstība, kas arī ir rotaļas virzošais spēks. Visiem pašapziņas attīstības posmiem nosacīti atbilst noteikti rotaļu veidi. Tātad rotaļas un pašapziņas attīstība notiek mijiedarbībā (sk. 9. tabulu).

Rotaļa ir bērniņas valoda. Radošajās jeb simboliskajās bērnu rotaļās var redzēt un dzirdēt visu, par ko uztraucas, pēc kā ilgojas, uz ko dusmojas mazulis. Bērni rotaļās izdzīvo savas problēmas un jūtas, tāpēc rotaļa ir galvenais ceļš, kā pieaugušais var izzināt bērna emocionālos pārdzīvojumus. Ja pedagogs vēlas saprast bērna iekšējo pasauli un palīdzēt tam, viņam ir jāizprot rotaļas milzīgais spēks.

Pašapziņas attīstības un rotaļas mijiedarbība

<i>Pašapziņas attīstības fāzes</i>	<i>Rotaļu darbības, kas veicina pašapziņas attīstību</i>	<i>Piezīmes</i>
<p>Sevis apzināšanās, sava fiziskā Es tēla iepazīšana</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Funkcionālās rotaļas ◆ Manipulēšana ar priekšmetiem ◆ Destruktīvās rotaļas ◆ Kustību rotaļas 	<p>– bērns rotaļājas ar saviem locekļiem, sākas sava fiziskā Es apzināšanās</p> <p>– caur daudziem atkārtotajiem un motoro aktivitāti bērns mācās integrēt lielo un mazo muskuļu aktivitāti, iegūst kontroli pār ķermeni (0,6–2 gadu vecumā)</p> <p>– bērns eksperimentē, izmēģina savus spēkus, apzinās, ka arī viņš ir darbības izraisītājs (0,6–2 gadu vecumā)</p> <p>– bērns skrien, lec, priecājas par iespēju sevi izteikt kustībā. Pieaugusī kustību koordinācija ceļ pašapziņu (no 1,5 gadu vecuma)</p>
<p>Es – kā darbības subjekta apzināšanās (ko es varu, ko es vēlos, ko es protu, zinu)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Savienojošā rotaļa 	<p>– bērns atdarina ainas no reālās pasaules, sāk izprast lomas un iztēles darbības, izzina sevi kā darbības subjektu, vērtē savas iespējas (2–4 gadu vecumā)</p>

	◆ Celtniecības rotaļas	– attēlo redzēto, ceļ mājas, garāžas utt. Bērns redz ārējo pasauli, kuru pārveido pēc savas iekšējās iztēles, priecājas par saviem panākumiem (3–6 gadu vecumā un ilgāk)
Savu psihisko īpašību apzināšanās (es esmu veikls, stiprs, patstāvīgs, izpalīdzīgs)	◆ Drāmas, simboliskās, radošās rotaļas ◆ Saskarsmes jeb sociālās rotaļas ◆ Konstruktīvās rotaļas	– rotaļā parādās noteikts sižets, lomas, savu pieredzi prot attēlot ar simboliku, valodas un lietu palīdzību (4–6 gadu vecumā un ilgāk) – bērns izjūt sociālās kooperācijas un sacensības būtību, pieņem sevi, kas paaugstina pašvērtējumu – esmu gudrs, veikls, apķērīgs – prot rotaļāties ar bērniem, ievērot savas un viņu prasības (6 gadu vecumā un ilgāk) – bērns prot radīt lietas ar tehnisku vai māksliniecisku nozīmi, kas atspoguļo realitāti, priecājas par sasniegto, par savu pašregulāciju (6 gadu vecumā un ilgāk)

Lūk, skolotājas pierakstītā 3,5 gadus vecu bērnu saruna rotaļas laikā, kas liecina, cik svarīgi viņiem ir apzināties savu identitāti, sevis pozitīva pieņemšana, pozitīvs pašvērtējums.



Sandris un Ginta stāv pie smilšu kastes un sirsniņi apkampjas.

Sandris: Tu esi garāka par mani, vai ne, Ginta?

(Viņi pagriežas un nostājas muguru pret muguru, lai samērītos. Ginta patiešām ir garāka par Sandri.)

Ginta: Mēs augam.

Sandris: Jā. Es esmu gandrīz tikpat garš kā tu, vai ne? Un es izaugšu tik liels, vai ne? *(Viņš stiepj rokas uz augšu.)*

Ginta: Es arī.

Sandris: Es izaugšu līdz pat debesīm! Es izaugšu tik liels! *(Viņš palecas.)*

Ginta: Es arī.

Abi kopā smilšu kastē sāk rotaļāties.

Psihologi pierādījuši, ka sociālā salīdzināšana cilvēkiem ir nepieciešama, lai attīstītos adekvāta identitātes izjūta.

Lai skolotāji un vecāki spētu pieņemt bērnu kā individualitāti, kā būtņi, kas dzīvo pavisam atšķirīgu dzīvi, pieaugušajiem jāpārdomā pašiem sava bērnība, savas bērnības rotaļas, uzskata F. Dalto. Pēc K. Rodžersa, vajadzība pēc pozitīvas uzmanības ir Es koncepcijas pamatā. Cilvēks jau bērnībā cenšas rīkoties tā, lai par viņu labi atsauktos, lai viņu pavadītu veiksmē. Ne katru reizi bērnam tas izdodas.



Kārlis (4 gadus vecs), patīkams, fiziski labi attīstīts zēns, vienmēr dižojas ar savu spēku, rāda savu beisbola cepuri un demonstrē muskuļus. Ja rotaļa iegūst asāku, rupjāku raksturu, viņš no tās aiziet. Dāvim patīk Kārlis, viņš vēlas ar to rotaļāties, taču Kārlis no šīm sarunām izvairās.

Skolotāja: Dāvi, vai vēlies parotaļāties ar Kārli? Tu nedarīsi viņam sāpes? Pamēģini "pa jokam" atvirzīt Kārli malā, lūk, tā!

Kārlis: Paskaties uz maniem muskuļiem!

Skolotāja: Ja rotaļa kļūs rupja, tu vienmēr varēsi pasacīt – stāt, es nevēlos rotaļāties! Vai rimsies, Dāvi? Vai nē?

Dāvis: Jā.

Kārlis: Es vēlāk paspēlēšos ar tevi. *(Un aiziet demonstrēt muskuļus meitenēm un stāstīt, cik viņš ir stiprs.)*

Kārlis ļoti grib būt stiprs. Viņš it kā cenšas sevi pierunāt ticēt, ka ir stiprs, bet baidās, ka viņam neiesit vai viņu nepagrūž, baidās piedzīvot neveiksmi. Viņam nepieciešams apzināties savas spējas. Tam viņā ir potenciālas iespējas un vēlme.

Īpaša takta izjūta nepieciešama bērniem ar pazeminātu pašapziņu. Bērnam ir nepieciešams palīdzēt, pievēršot bērna uzmanību tam labajam, vērtīgajam, kas ir katrā mazulī.



Kādā bērnodārza grupā Nora bieži sēdēja malā un klusi raudāja. Bērni viņu nesaprata, un meitene viņiem nelikās interesanta, jo slikti runāja. Jaunā skolotāja vērsās pie Noras ar aicinājumu beigt raudāt un pievienoties citiem bērniem, bet Nora turpināja raudāt.

Kādu dienu bērnus pastaigā izveda auklīte, kuru uztrauca Noras norobežošanās. Auklīte nesāka Noru mierināt, bet paņēma viņu aiz rokas un vadāja pa laukumu, runādama: "Lūk, mēs ar Noru, sasiesim ciešāk Sašas šalli, bet Rolandam pateiksim, lai neēd sniegu. Atkārto, Nora – sniegs." "Šnieks," atkārto meitene.

Auklīte sasita plaukstas, sasauca visus bērnus un teica: "Bērni! Mūsu Nora iemācījās jaunu vārdu – "sniegs". Aplaudēsim viņai, jo viņa mums ir liela gudriniece." Bērni aplaudēja un ieinteresēti skatījās uz Noru. Pēc pāris nedēļām Noru vairs nevarēja pazīt – viņa priecīgi kopā ar citiem skraidīja pa pagalmu, apguva jaunus vārdus un vairs neizjuta rotaļbiedru trūkumu.

Rotaļas loma ir ne tikai zināmos noteikumos izteikts "ārējas situācijas moments", bet arī sava paša "Es" apzināšanās (patīk – nepatīk, izdodas – neizdodas). Tās izpildes sekmīgums ietekmē bērna pašapziņu. Iesaistīšanās vienaudžu sabiedrībā paplašina bērna pašapliecināšanās iespējas, dod tam jaunas lomas un pašvērtējuma iespējas.

Krīzes periodos bērna attieksme pret sevi un pieaugušajiem var veidoties dažādi:

- ◆ pozitīvi, ja krīze tiek pozitīvi atrisināta, kļūst iespējama pozitīva turpmākā attīstība;

- ◆ negatīvi, kad negatīvs krīzes atrisinājums rada negatīvas novirzes personības attīstībā vai rada regresu.

Par to liecina K. (6 gadi un 10 mēneši) mammas izraksts no dienasgrāmatas.



Vakarā tētis stingrā balsī instruē, ka jāiet gulēt, lai K. vēl iztīra zobus, uzvelk pidžamu, un brīdina, ja zēns nepārtrauks spēlēties, izslēgs gaismu. Zēns izrāda neapmierinātību un trāpīgi iebilst mums, vecākiem: "Te nav nekāda armija!" Un tomēr izdara...

Citā vakarā ar K. atkal strīdiņš par mantu nešanu dzīvojamā istabā, jo viņam pašam ir sava istaba, sava valstība. "Jā, bet jums ir lielāka," skan zēna arguments, un viņš mantas nesavāc.

Tā tas turpinās vairākus vakarus. K. aizstāv savas tiesības, savu Es. Neviens nepieķāpjas, nenoskaidro strīda iemeslus. Varbūt zēns vēlējās rotaļāties lielajā istabā, lai būtu kopā ar vecākiem? Vērojumi liecina, ka tieši rotaļu laikā bērni ir īpaši jūtīgi. Atkarībā no situācijas, pieaugušā pieejas tiek paustas pozitīvas vai negatīvas emocijas.



- ◆ Bērna Es attīstība rotaļā ir aplūkojama ciešā saistībā ar viņa emocionālo, prāta, gribas attīstību, ar viņa darbīgumu.
- ◆ Vērā ņemama Ē. Eriksona personības veidošanās teorija, uzskatot, ka bērna personība attīstās krīžu pārvarēšanas gaitā. Svarīgs priekšnosacījums bērna Es attīstībā ir ticība pašam sev un citiem, kas ir pamats darbīguma, iniciatīvas un zināmas neatkarības veidošanā rotaļā.
- ◆ Bērna pašapziņu nosaka arī tas, kā viņš apzinās savas spējas, īpašības, kā viņš iekļaujas rotaļās. Bērnam pieaugot, rotaļa kļūst par patstāvīgu aktivitāti, kas balstās uz šī procesa apzinātību.
- ◆ Radošā rotaļa palīdz bērnam sakārtot iekšējo dzīvi, saprast sevi, savu attieksmi pret pasauli. Tā ir aktivitāte, kurā bērns var paust savu iniciatīvu, patstāvību, jaun-

radi. Tajā pašā laikā bērns ne tikai mācās paust savu Es, priecāties par saviem panākumiem, bet arī mācās kontrolēt un novērtēt sevi.

Daži ieteikumi:



- ◆ Iekams jūs kaut ko secināt, pavērojiet bērnu pašizteikšanos dažādās situācijās – rotaļā, mācībās, ikdienas saskarsmē ar bērniem.
- ◆ Saskatiet katra bērna pašapzināšanās ārējās izpausmes, uzmanīgi ieklausoties un ieskatoties bērņā – cik bieži viņš smaida, kas izsauc smieklus, kas uztraukumu, kas asaras.
- ◆ Pavērojiet, kādas rotaļas patīk bērnam – mierīgas, straujas, vienatnē, pulciņā... Kā tajās izpaužas bērna aktivitāte, viņa Es. Kas bērnam sagādā grūtības, kāds ir to iemesls un kas pieaugušajiem ņemams vērā, lai palīdzētu bērnam.
- ◆ Svarīgi ir ieklausīties bērnu izteikumos un sarunās rotaļu gaitā – cik bieži un kādās situācijās tiek lietots "Es", man, mans, vai tas nenonāk pretrunā ar pārējo rotaļnieku Es.
- ◆ Dienas nogalē padomājiet – cik reizes jūs esat atbalstījusi bērna Es, bet varbūt esat aizskārusi bērna pašapziņu nevieta – aizliegusi rotaļāties, ierobežojusi viņa rotaļas, neievērojusi viņa labos nodomus.
- ◆ Izziniet, kā bērns pats novērtē savu pašapziņu, kā arī priekšstatus par to, kā pret viņu attiecas citi cilvēki. Iedodiet bērnam papīra lapu ar uzņēmām kāpnēm, kam ir septiņi pakāpieni, zēna vai meitenes figūriņu, kura būs jānovieto uz pakāpieniem (figūriņas var aizstāt paša bērna zīmējums). Paskaidrojiet, ka uz augstākajiem pakāpieniem parasti stāv labākie bērni. Uz visaugstākā stāv vislabākais bērns, uz zemākā – ne tik labs, bet uz viszemākā pakāpiena stāv vissliktākais. Uz kura pakāpiena stāvēsi tu? Bet uz kura pakāpiena tevi novietotu mamma? Tētis? Skolotāja?

Sevis novietošana uz zemākajiem pakāpieniem liecina par zemu pašnovērtējumu, negatīvu attieksmi pret sevi.

Apkopojiet bērnu atbildes, paanalizējiet un salīdziniet pašapziņas izpausmi rotaļās, kopā ar vecākiem pārdomājiet, kā paaugstināt katra atsevišķa bērna zemo pašapziņu.

4. nodaļa

RADOŠĀ ROTAĻA – BĒRNU SAVSTARPĒJO ATTIECĪBU SKOLA

4.1. Rotaļa kā bērna socializācijas sekmētāja

Bērns atrodas savstarpējās attiecībās ar citiem cilvēkiem jau no dzimšanas. Vispirms viņš savstarpējās attiecības apgūst ģimenē. Vēlāk, ja mazulis apmeklē bērnudārzu, viņš vieglāk vai grūtāk iekļaujas bērnu grupās, mācoties veidot savstarpējās attiecības ar citiem vienaudžiem.

Bērni, tāpat kā pieaugušie, dažādi iejūtas ļaudīs. Ir bērni, kas vairāk grib uzturēties tuvinieku vidū, citi labāk jūtas vienaudžu pulkā. Jāpiekrīt, ka atvērtus, priecīgus, draudzīgus bērnus cilvēki iemīl vairāk nekā tos, kas ierāvušies sevī un izvairās no sabiedrības. Tādiem bērniem vieglāk noris arī socializācijas process, kurā persona apgūst sabiedrības kultūru, sociālās normas, sociālo pieredzi un zināšanas, tradīcijas, vērtības, uzvedības un izturēšanās prasmes, lai vieglāk iekļautos (integrētos), atrastu savu vietu un spētu pilnvērtīgi dzīvot noteiktā sabiedriskā vidē [5, 161]. Rotaļā bērni:

- ◆ nonāk saskarsmē, nodibina kontaktu ar citiem rotaļniekiem (jaunākiem un vecākiem bērniem, vienaudžiem, pieaugušajiem);
- ◆ komunikējas, notiekot informācijas apmaiņai starp bērniem, izmantojot valodu vai citas zīmes;
- ◆ sadarbojas, veicot kopīgu, savstarpēji saskaņotu darbību, vajadzības gadījumā cits citam palīdz, cits citu atbalsta;
- ◆ mijiedarbojas, kas izpaužas personu savstarpējā iedarbībā, kas rada noteiktu attiecību modeli un pārmaiņas šo personību mērķos, motīvos, attieksmēs, rīcībā.

Psihologi, pētot saskarsmes īpatnības pirmsskolas vecumā ontogēnēzē, norāda, ka saskarsme ir viens no noteicošiem fak-

toriem bērna psihiskajā attīstībā. Tieši saskarsmē, mijiedarbībā ar pieaugušo bērns apgūst apkārtējo pasauli un sabiedrības izveidotos modeļus. Kā jebkura cita darbība saskarsme apmierina īpašas cilvēciskās vajadzības – izzināt apkārtējo pasauli, sevi un citus cilvēkus.

Saskarsmē kā darbības motīvs ir otrs cilvēks (bērns vai pieaugušais). Krievu psiholoģe M. Lisina izdala trīs saskarsmes motīvu veidus. Izziņas saskarsmes motīvi parādās tad, kad bērnam rodas vajadzība pēc jauniem iespaidiem, kas notiek visos vecumos. Lietišķie jeb bērna darbības attīstības saskarsmes motīvi parādās dažādu darbības veidu attīstības procesā, kad nepieciešama pieaugušā palīdzība. Piemēram, pieaugušais bērnam palīdz attīstīt rotaļas sižetu. Personības saskarsmes motīvi bērnam rodas tad, kad ir vajadzība tieši pēc pašas saskarsmes kā darbības (kopīgi pārspriest, pārrunāt redzēto, kopīgi parotāties).

Rotaļas sociālie komponenti ir ne tikai saskarsme, bet arī darbības ar sociāli nozīmīgu jēgu. Tās ir darbības, ko veic bērns, lai rotaļā attēlotu cilvēka (lomas) uzvedību sociālā vidē – māmiņu, tēti ģimenē, skolēnu, skolotāju skolā. Lai to attēlotu, bērnam ir jābūt saskarsmes pieredzei un zināšanām par cilvēku uzvedības normām. Šī pieredze tieši ietekmē bērnu savstarpējās attiecības rotaļā, rotaļas sižeta attīstību, lomu attēlošanu.

Rotaļā nekad nevar paredzēt, kad un kā rotaļa sāksies un beigsies, kādā virzienā tā attīstīsies. Radošajās rotaļās bērni "pārlec" no vienas situācijas otrā, īpaši neuztraucoties, vai rotaļu darbībām ir loģiska secība. Pārējiem rotaļniekiem tām jāseko, orientējoties dažādās situācijās, kur liela loma ir komunikācijas prasmēm. Lai rotaļnieks spētu nodrošināt labvēlīgu saskarsmi ar otru rotaļnieku, svarīgi ir panākt saskaņu – kopīgu valodu, sarunu.

Filozofs H. Gadamers raksta, ka jebkura saruna paredz kopīgu valodu, vai labāk – tā veido kopīgu valodu. Saprašanās sarunā ir nevis vienkārša sevis izrādīšana vai savu uzskatu uztiēšana, bet gan transformēšanās kopīgajā. Veidojot kopīgu valodu, bērnam jāapgūst gramatiskās formas, saistoša valoda,

prasmē savu runu piemērot konkrētai sociālajai situācijai – izpildot lomu rotaļā, regulējot savstarpējās attiecības. Tas nozīmē arī prasmi klausīties, uzturēt sarunu, izvairīties no dominēšanas, sazināties ar verbāliem līdzekļiem – smaidu, skatienu.

Sociālās pieredzes apgūvē liela loma ir pašiem bērniem. Bērni, savstarpēji rotaļājoties, iegūst pieredzi, ko pieaugušie tik labi nespēj viņiem dot. Ir trīs galvenās sfēras, kuras attīstās, bērniem savstarpēji sadarbojoties un draudzējoties:

- ◆ kopīgi rotaļājoties, rodas iespēja apgūt sociālās iemaņas;
- ◆ tiek veicināta sociālā salīdzināšana;
- ◆ tiek attīstīta piederības izjūta grupai.

Sociālās iemaņas – tās ir daudzveidīgas metodes, ar kuru palīdzību tiek veidotas un virzītas sociālās attiecības. Pie šīm iemaņām pieder spēja veiksmīgi komunicēties, kurai savukārt nepieciešama spēja iedomāties sevi cita cilvēka vietā. Vecāki bieži saprot bērnu no pusvārda un tūlīt steidzas apmierināt viņa vajadzības, neprasot, lai bērns precīzi formulē savu lūgumu. Vienaudžiem nav šo spēju, un, ja kāds neskaidri izsakās, viņš netiek saprasts. Pateicoties vienaudžu attiecībām, veidojas arī unikāla iespēja apgūt citas sociālās iemaņas, to skaitā arī metodes, kā iesaistīt citus rotaļās, taktiskumu, prasmi risināt konfliktus. Ģimenē bērns iemācās, kā komunicēties ar noteiktu sociālās hierarhijas daļu – ar vecākiem, bet no attiecībām ar citiem bērniem viņš iemācās, kā uzvesties starp vienaudžiem daudzveidīgās sociālās situācijās.

Attiecības ar vienaudžiem ir svarīgas arī tādēļ, ka bērns domās salīdzina sevi ar citiem. Bieži ir dzirdami bērnu izteikumi, piemēram, "Mans zīmējums ir labāks nekā tavs!", "Kurš aizskries ātrāk, es vai tu?", "Paskatīsimies, kurš aizlēks tālāk!". Šie izteikumi un jautājumi liek domāt, ka tā nav tik daudz sacensība, cik cilvēciska vajadzība novērtēt sevi, salīdzinot ar citiem.

Socializācijas procesā var izdalīt vairākas stadijas. To noteikšanā redzamu iespaidu ir atstājusi Ē. Eriksona koncepcija. Mēs aplūkosim pirmās trīs stadijas.

1. Pirmsskolas stadija (līdz 3 gadu vecumam)

Galvenie socializētāji ir bērna vecāki vai personas, kas tos

aizstāj. Bērns saprot, ka ir atsevišķa būtne, ka ār pasaules objekti eksistē neatkarīgi no tā, vai viņš tos uztver vai nē, iegūst spēju paturēt atmiņā priekšmetu tēlus, apzinās sevi kā darbības subjektu, sāk ar gribas palīdzību kontrolēt savu uzvedību. Apgūst primārās sociālās normas, piemēram, kas ir labi un kas ir slikti. Iemācās runāt, apgūst zīmes un simbolus. Ja vecāki ir saprotoši, veidojas patstāvības un neatkarības izjūta. Sociālā apmācība notiek netiši, reālajā dzīvē un rotaļās atdarinot pieaugušos. Sāk sadarboties ar vienaudžiem.

2. Lomu un statusu uzspiešanas stadija (3–5 gadi)

Šajā stadijā bērns eksperimentē ar savām iespējām, aktivitātēm. Galvenā aktivitāte un nodarbošanās ir rotaļa, kurā viņš attēlo dažādas pieaugušo lomas. Viņš apgūst ģimenes saskarsmes stilu, normas, vērtības, ko nereti attēlo rotaļās un kas nosaka viņa uzvedību. Veidojas pirmā referentā grupa, uz kuras normām un vērtībām viņš orientē savu uzvedību. Rodas uzvedības un saskarsmes stereotipi. Bērnam palielinās pazīstamo simbolu, zīmju un nozīmju kopums, uzvedība kļūst daudzveidīgāka. Šajā laikā sāk veidoties sirdsapziņa, attīstās atbildība, sociālā salīdzināšana, sociālās apmaiņas (es tev – tu man) vienkāršākās formas un iemaņas.

3. Lomu repertuāra stadija (5–7 gadi)

Šis ir aktīvs mācīšanās laiks; bērns aktīvi apgūst tās iemaņas, kas nepieciešamas dzīvei pieaugušo sabiedrībā – prasmis sadarboties ar citiem, sacensties. Arī šajā stadijā rotaļa ir vadošā darbība, ko Ļ. Vigotskis nosauc par "patvaļas un brīvības valstību", bet E. Klapareds uzsver, ka rotaļa nav nekas cits kā fantāzijas īstenošana, pat tad, kad bērns atdarina, viņš to dara spēles veidā.

Bērna uzvedībai ir divi raksturīgi repertuāri – rotaļu un pieaugušo uzspiestās uzvedības formas, kuru starpā nereti pastāv pretrunas. Pilnveidojas sīzētiskās lomu rotaļas, ko D. Elkoņins nosauc par patvaļīgās uzvedības skolu, morāles skolu nevis priekšstatos, bet darbībā.

Izpildot dažādas rotaļu lomas (vecāki, ārsti un citas), bērns sagatavojas dzīvei nepieciešamajām lomām, mācās analizēt un

kontrolēt savu darbību, sadarboties ar citiem, paskatīties uz situāciju no cita viedokļa. Veidojas draugu pulciņi pagalmā vai bērnudārzā. Bērns pats izvēlas, ar ko draudzēties, kas visspilgtāk izpaužas rotaļā.

Bērnu sekmīgu socializāciju ar rotaļas palīdzību nosaka vairāki faktori. Pirmajos dzīves gados liela nozīme ir vecāku un bērnu emocionālajai pieķeršanās, kas ir bērna attīstības priekšnoteikums.

10. tabula

Pieķeršanās modeļi, to ietekme uz bērnu adaptāciju

<i>Modelis</i>	<i>Modeļa raksturojums</i>	<i>Bērna uzvedība adaptācijas periodā</i>
Drošas pieķeršanās modelis	Bērns ir pārliecināts, ka viņa vecāki būs pieejami, atsaucīgi un izpalīdzīgi viņam nelabvēlīgās vai biedējošās situācijās. Šī pārliecība viņam palīdz droši iepazīt pasauli un dažādās situācijās spēt rast risinājumu	Adaptācijas periodā bērni labprāt draudzējas, ir atjautīgi, labi pielāgojas rotaļas situācijai
Nemierpilnas pretestības modelis	Bērns nejūtas drošs, vai viņa vecāki tad, kad viņš lūgs, būs pieejami, atsaucīgi un izpalīdzīgi. Šīs nedrošības dēļ viņu vienmēr nomāks bailes no atšķirtības, viņš meklēs kādu, kam pieķerties, un baidīsies iepazīt pasauli	Adaptācijas periodā rotaļā ir vai nu saspriņgti, impulsīvi un viegli ievainojami, vai nu pasīvi un bezpalīdzīgi, cenšas pievērst sev uzmanību sociāli pieņemamā formā
Bailīgas izvairības modelis	Bērnā nav pārliecības, ka tad, kad viņš meklēs kādu, kas par viņu rūpētos, viņš gūs atsaucību un palīdzību. Viņš sagaida, ka viņu noraidīs. Šis cilvēks centīsies savu dzīvi nodzīvot bez mīlestības un citu atbalsta	Adaptācijas periodā arī rotaļā ir emocionāli atsvešināti, naidīgi vai antisociāli, tiecas sev pievērst uzmanību sociāli nepieņemamā formā

Ir noteikti trīs galvenie pieķeršanās modeļi, kas raksturo bērnu uzvedību līdz triju gadu vecumam [15, 162–166]. Pamatojoties uz zinātnieku Einsvertas un Heina pētījumiem, Bolbijs izdala trīs pieķeršanās modeļus. Vērā ņemams, ka

- ◆ pieķeršanās – tā ir emocionāla saikne ar konkrētu cilvēku, kas iztur noteiktu laika pārbaudi un attālumu;
- ◆ pieķeršanās attiecības pamatojas uz evolūciju un izdzīvošanu;
- ◆ pieķeršanās attiecības rada drošības izjūtu – piederību, savstarpēju uzticēšanos, sapratni, tuvību.

Konstatēts, ka ikvienam pieķeršanās modelim, tiklīdz tas izveidojies, ir raksturīga zināma noturība. Bērnam pieaugot, pieķeršanās kļūst par personības neatņemamu sastāvdaļu. Tas nozīmē, ka bērns pilnīgi vai daļēji saskaņā ar šo modeli veidos arī citas sociālās attiecības. Šī sākotnējā bērna un pieaugušā pieķeršanās ir fundamentāls pamats visām turpmākajām personības attiecībām ar apkārtējo vidi, atzīmē D. Maiers [144].

Kā rāda pirmsskolas skolotājas A. Putniņas pētījums, bērna pieķeršanās modelim ir arī izšķiroša nozīme bērnu labvēlīgu savstarpējo attiecību veidošanā PII, bērna statusam rotaļu grupiņā [80].

Bērna iekļaušanos PII bērnu grupā nosaka arī bērna vecums. Psihologe V. Romenkova atzīmē, ka ap trim gadiem bērna personībā notiek izmaiņas, ko sauc par Es kristalizāciju. Tās saistītas ar trīsgadīga bērna krīzi. Bērns pauž savu gribu, cenšas “palikt pie sava”, darīt visu patstāvīgi, mīl runāt pretim. Tas liecina, ka personība rada savu iekšējo pasauli, kur centrālais elements ir priekšstats par sevi, attieksme pret sevi – Es tēls. Mazulis psiholoģiski atdalās no citiem cilvēkiem. Viņš sāk savu pasauli salīdzināt ar citu cilvēku pasauli. Pētījumi rāda, ka bērni, kas apmeklē PII, pēc šī Es veidošanās posma sastopas ar lielākām psiholoģiskām grūtībām. Bērns nokļūst jaunā sociālā vidē, kas atšķiras no ģimenes. Viņam nepieciešams pārskatīt savas attiecības, priekšstatus, jāmaina pasaules tēls.

Bērni, kas sākuši apmeklēt bērnudārzu līdz Es kristalizācijai, daudz iecietīgāk attiecas pret citiem. Viņu adaptācijas periods

sociālajā vidē ir īsāks. Īpaši, ja bērns labi runā, apguvis sociālo vidi, izrāda interesi par notikumiem ārpus ģimenes, citiem bērniem, ir pašapkalpošanās iemaņas un vēl nav sācies pretestības un spītības periods. Tad ir īstais laiks iet uz bērnudārzu.

Vecumā no trīsarpus līdz četriem gadiem ir bērni, kas grūti adaptējas. Taču vislielākais tādu bērnu skaits sastopams piecu gadu vecumā. Sevišķas grūtības tas sagādā meitenēm, kas pirmo reizi nokļuvušas bērnudārzā. Pēc V. Romenkovas domām, minētajā laika posmā notiek process, kas saistīts ar pasaules modeļa iekšējā komponenta veidošanos, un bērnam ir ļoti svarīgi, lai apkārtne būtu ierastā. Vecumā no 6,5 līdz 7 gadiem daudzi bērni vieglāk iekļaujas bērnu grupā. Taču mēdz būt arī bērni, kas bērnu grupā paliek savrup vieni. Šiem bērniem vislabākais partneris ir pieaugušais.

Bērna socializāciju PII grupā ietekmē gan bērna Es attīstība, gan viņa temperaments – bērna individuālo īpatnību komplekss, kas nosaka viņa psihiskās aktivitātes, uzvedības pašregulāciju. Svarīgi ir pievērst uzmanību bioloģisko funkciju regularitātei, bērna reakcijai pret jauniem stimuliem, reakciju intensitātei, kas nosaka arī adaptēšanos jaunos apstākļos.

V. Kaspers, S. Tomass atbilstoši izdala trīs temperamenta kategorijas [113].

Temperamenta trīs kategorijas

“Vieglais” vai lokāmais bērns

- ◆ Bioloģiskās funkcijas noris regulāri.
- ◆ Pozitīva attieksme pret jauniem stimuliem.
- ◆ Viegla adaptēšanās jaunos apstākļos (jauna vide, cilvēki, nodarbības).
- ◆ Reakciju intensitāte no vājas līdz mērenai.

“Grūtais” vai problemātiskais bērns

- ◆ Bioloģiskās funkcijas neregulāras.
- ◆ Pārsvārā negatīvas reakcijas attieksmē pret jauniem stimuliem.
- ◆ Lēna adaptēšanās pārmaiņām.
- ◆ Gan pozitīvo, gan negatīvo reakciju intensitāte ļoti augsta.

“Bailīgais” vai bērns ar lēnu iesildīšanos

- ◆ Reagē uz jauniem stimuliem, ieraujoties sevī, bet ne intensīvi.
- ◆ Lēni adaptējas jaunās situācijās – tikai pakāpeniski vai pēc atkārtotiem kontaktiem. Ja izmaiņas notiek pārāk ātri, tad bērns ieraujas sevī.
- ◆ Attīstās bioloģisko funkciju regularitāte.

Nenoliedzami, minēto kategoriju bērni atšķirīgi iekļaujas rotaļājošo bērnu grupiņā. Palūkosimies uz bērniem, kad viņi pirmo dienu sāk apmeklēt PII. Ir bērni, kas, jau pārkāpjot grupas sliekšni, ir droši, mērķtiecīgi dodas pie bērnu grupiņas, lai iesaistītos kopīgajā rotaļā. Citi bērni, ienākot grupā, ar interesi pēta, kā bērni grupā darbojas. Bet ir arī bērni, kas, piespiedušies vecākiem, baidās no tiem šķirties.

- ! ◆ Socializācijas procesā rotaļa palīdz bērnam iesaistīties jau eksistējošā attiecību sistēmā PII bērnu grupā, veidot jaunas attiecības.
- ◆ Kopīgās rotaļas ar citiem bērniem sekmē bērna socializāciju. Bērns rotaļā apgūst uzvedības modeļus, sociālās normas un vērtības, jūtas, zināšanas, kas nepieciešamas kopīgo rotaļu savstarpējo attiecību regulēšanai. Noteicoša loma bērna iekļaušanās kopīgā rotaļā ir viņa pieķeršanās modelim ģimenē, bērna temperamentam.
- ◆ Pirmsskolas vecums ir tas posms, kad bērns vēro, mācās un apgūst savstarpējās attiecības. Rotaļājoties bērns ir pētnieks. Viņš izpēta pats sevi, savus biedrus un apkārtējo pasauli.

? 1. Paanalizējiet ģimenes pieķeršanās modeļa ietekmi uz bērna iekļaušanos kopīgajās rotaļās.

- ◆ Iespēju robežās grupējiet bērnus pēc ģimenes pieķeršanās modeļa un bērna prasmes iekļauties kopīgajās rotaļās.
- ◆ Kā atsevišķiem bērniem izpaužas ģimenes pieķeršanās modeļa ietekme uz bērna Es, savstarpējo attiecību veidošanos rotaļā.

- ◆ Paanalizējiet sarežģītākās situācijas, izvirziet uzdevumus, kas veicami kopā ar ģimeni sociālo prasmju veidošanā.
- 2. Pavērojiet, kā bērna adaptāciju, viņa iekļaušanos kopīgajās rotaļās ietekmē bērna vieta ģimenē (vienīgais, jaunākais, vidējais, vecākais).
- 3. Vai vecākajās grupās ir bērni, kas dod priekšroku sakarsmei ar pieaugušajiem? Tā izpausme. Iemesli.

4.2. Sociāli emocionālie un kognitīvie aspekti labvēlīgu savstarpējo attiecību veidošanā

“Rotaļās izkropjas un attīstās mīlestība, draudzība, simpātijas pret tām personām un tiem priekšmetiem, ar kuriem bērns spēlējas. Te nodibinās intīmas attiecības mazo draugu un dzīvnieku vidū un aug humāni sabiedriskais gars.” [90, 83]

Humāni sabiedriskais gars sevišķi spilgti parādās bērnu savstarpējās attiecībās, kas izpaužas gan bērnu draudzīgumā, empātijā, viņa pašvērtējumā un pašapziņā, viņa intelektuālajā attīstībā, valodu prasmēs, gan arī indivīda personības īpatnībās. Kā uzskata D. Lieģeniece, cilvēki savstarpējās attiecības apgūst un mācās visu mūžu. Savstarpēji saistītiem cilvēkiem ir unikāla, tikai viņiem vien raksturīga pieredze, viņi viens otram ir gan izziņas avots, gan līdzeklis savas un citu pieredzes, zināšanu, vērtību, interešu, motivācijas bagātināšanā.

Lai bērns varētu funkcionēt sociālajā vidē, pašrealizēties, būt labvēlīgās attiecībās ar vienaudžiem, rotaļu grupiņā nepieciešams vienlaicīgi veicināt bērna kognitīvās, emocionālās un sociālās (uzvedības, gribas) sfēras attīstību. To akcentē arī dažādu zinātņu pārstāvji.

Psihologijā aktuāla ir sociālā intelekta veidošanās, kas cilvēkam nodrošina izziņu un orientāciju sociālajā īstenībā.

R. Selmans izdala sociālā intelekta attīstības posmus. Nulles, pirmssociālā stadija, kad bērns neorientējas sociālo attiecību pasaulē, neatšķir iekšējos psiholoģiskos un ārējos fiziskos uzvedības principus.

Sociālā intelekta attīstības pirmā stadija ir ārējās un iekšējās pasaules diferencēšanas stadija, kad domas un jūtas (savas un citu) izdalās kā patstāvīga realitāte, kļūst par priekšmetu bērna interesēm.

Otrā stadija ir dažādu uzskatu, centienu un darbību saskaņošana. Sociālās attīstības otrajā stadijā bērns cenšas iedziļināties otra cilvēka pozīcijā un iesaka partnerim pamēģināt savu pozīciju.

Sociālā intelekta trešo stadiju sasniedz saistībā ar cilvēku savstarpējo sadarbības sistēmas izpratni (10–12 gadu vecumā).

Pēc psihologa **I. Kona** domām, draudzība – tas ir process, kam raksturīgas vairākas dimensijas.

Pirmkārt, draudzības raksturojums atkarībā no **rīcības**: cilvēku loks, no kura vidus tiek izraudzīti draugi, šādas izvēles selektivitātes līmenis; dominējošās saskarsmes formas (diādes, triādes vai daudzu cilvēku kompānijas); šāda veida noturīguma pakāpe utt.

Otrkārt, draudzības **kognitīvie** aspekti: priekšstati par draudzību, kas raksturīgi attiecīgajā vecumā; saprašanās līmenis, kāds iespējams šajā attīstības posmā, u. tml.

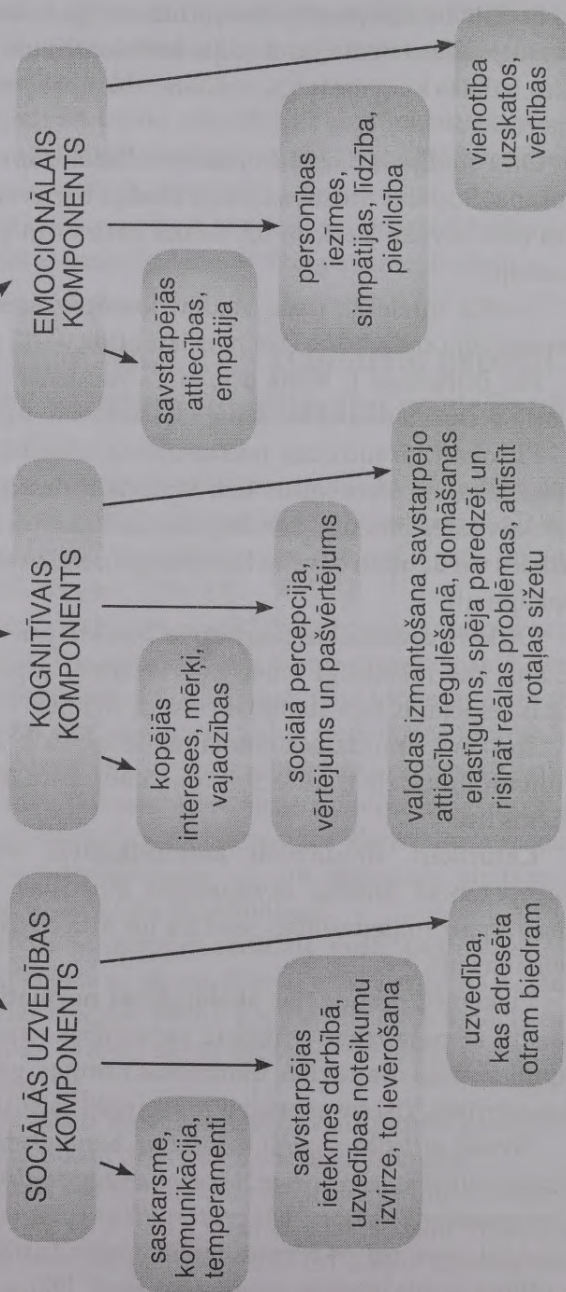
Treškārt, draudzības **emocionālie** aspekti: attiecīgajam vecumam draudzības attiecību tonalitāte, empātijas attīstības līmenis utt.

Ceturtkārt, draudzības **komunikatīvie** aspekti: indivīda kompetences līmenis savstarpējās attiecībās; viņam iespējama lomā mijiedarbības spektrs un attiecīgās komunikatīvās iemaņas utt.

Piektkārt, draudzības **aksioloģiski normatīvie** aspekti, kas saistīti ar pašapziņas attīstību: personības vajadzības, kas tiek apmierinātas draudzībā; tikumiskās normas, galvenās draudzības vērtības. Visi šie aspekti ir savstarpēji saistīti [47, 127–128].

Sociālā attīstība ir cieši saistīta ar komunikatīvo, kognitīvo un fizisko attīstību. Piemēram, bērnam ar augsti attīstītām kognitīvajām prasmēm, iespējams, būs grūti spēlēties ar vienaudžiem, kuriem ir citas intereses, vai arī bērnam ar ierobežotām kustību spējām var būt grūtības sociālo prasmju un attīstības jomā” [97].

Labvēlīgu savstarpējo attiecību veidošanās nosacījumi



Bērns rotaļā apgūst sociāli vērtīgas īpašības, tā netieši sagatavo viņu dzīvesdarbībai.

Ievērojot sacīto, mēs īpaši uzsveram emocionālā, sociālā un kognitīvā komponenta savstarpējo saistību, atklājot tā saturu (sk. 8. attēlu).

Psiholoģijā aktuāla ir t. s. sociālā intelekta veidošanās, kas cilvēkam (bērnam) nodrošina izziņu un orientāciju sociālajā īstenībā.

Labvēlīgas savstarpējās attiecības rotaļā nosaka bērna sociālā intelekta attīstības stadija.



Sindija (6 gadi) ir aktīva, sabiedriska un domājoša meitene, kas kopā ar vecākiem apmeklē dažādus pasākumus. Vecāki meitenei daudz lasa. Viņai ir bagāta izdoma, prot rotaļā interesanti attēlot savus iespaidus.

Meitene labprāt vēlas un māc organizēt pārējos bērnus rotaļai. Prot izdomāt gan rotaļas sižetus, gan taisnīgi sadalīt lomas. Rotaļās parasti ir vadošā, vai arī izpilda pieaugušā lomu. Sevišķi patīk kopā ar draudzenēm grupas telpas stūrī izveidot "savu māju". Meitenes kopā izdomā, kā iekārtos māju, ko darīt, lai tā būtu skaista, ko rotaļā katra attēlos. Viņām nepatīk, ja kāds viņas traucē.

Rotaļas sižetu – dažādus atgadījumus – iepriekš neplāno, viss veidojas rotaļas gaitā. Nereti tiek pēkšņi kaut kas izfantazēts, kas nav bijis iepriekšējās rotaļās. Ja kādai meitenei grūti sekot sižetam, Sindija iesaka variantus: "Varbūt tagad tu vari nomazgāt savus bērnus..."

Meitene prot rotaļā saskaņot dažādus uzskatus, darbības, kur nepieciešamas gan sociālās un kognitīvās prasmes, gan refleksija un empātija.

Empātija – spēja just līdzīgu citu pārdzīvojumiem – iekļauj sevi izzinošo un emocionālo komponentu. Izziņas komponents – tā ir spēja saskatīt un nosaukt jūtas, ko pārdzīvo citi, kā arī spēja pieņemt citu uzskatus, bet emocionālais komponents – tā ir spēja atsaukties citu pārdzīvojumiem. Šīs spējas parādās bērnam, tikko viņš sāk staigāt [152, 155].



Mikus (1 g. 5 mēn.) sastrīdas ar Paulu rotaļlietas dēļ. Pauls sāk raudāt. Mikus dod savu rotaļlietu, bet zēns turpina raudāt. Mikus, nedaudz pagaidījis, atnes viņam lācēnu. Bet arī tas nelidz. Mikus atkal pagaida... Tad dodas uz bērnistabu, lai atnestu savu mīļo sedziņu.

Mikus saprata, ka rotaļlieta, kas, iespējams, nomierinātu viņu pašu, izrādījās nevajadzīga Paulam. Tad viņš atnesa priekšmetu, kas nomierinātu Paulu. Šī epizode rāda, ka dažkārt mēs nenovērtējam mazuļa spējas. Sevišķi tas mēdz būt gadījumos, kad cenšamies ar vārdiskām metodēm izzināt bērna izpratni. Kā piemērā redzams, zēna praktiskā darbība liecina par viņa empātiju, taču vārdos viņš to vēl nevar īsti izteikt. Bērna empātija mainās attiecībā pret dažādiem cilvēkiem. Vairāk viņi šīs jūtas izrāda sava vecuma un dzimuma bērniem situācijās, kādās viņš pats ir bijis [152, 156].

Jāatceras, ka empātija kā emocionāla spēja nostāties otra cilvēka pozīcijā vecākajā pirmsskolas vecumā ir bērna tikumiskās pozīcijas raksturotāja un nosacījums saskarsmes bagātināšanai rotaļā (D. Lieģeniece, N. Pantina).

Psihologe **N. Pantina** atzīmē, ka rotaļas aktivitāte iekļauj sevī it kā divus slāņus: slāni, kas saistīts ar sižeta lomu rotaļu, un slāni, kas saistīts ar savstarpējām attiecībām, kas attīstās, īstenojot rotaļas sižetu [150,116].

Šī lomu rotaļas īpatnība rada apstākļus bērna reflexijas attīstībai. Lai īstenotu rotaļas aktivitāti, bērnam nepieciešams apzināties savu vietu, pozīciju attieksmē pret aktivitāti un pārējiem bērniem, kas to īsteno. Bērni, kas prot rotaļāties, vienlaicīgi virza ne tikai savu, bet arī partnera darbību rotaļas sižeta attīstībā.

Mēdz būt dažādas situācijas. Ja viņi rotaļājas zināmu stereotipa rotaļu, bērni izvēlas, kur rotaļāties, norunā, ko katrs darīs, pārrunā epizodes. Ja kāds savu lomu neizpilda "precīzi", kā to nosaka sižeta paraugs, arī šinī rotaļā viņi aizrāda viens otram. Tās ir reālās attiecības atšķirībā no tām attiecībām, ko rada pats sižets.

Rotaļas sižetā bērns pāriet no vienas mijiedarbības vienības uz otru. Šis pārejas veido īpašu shēmu, kam nepieciešams atrast savu izteiksmi bērna iekšējā pieredzē. Pretējā gadījumā viņš nekad nesapratis, kādu sižeta attīstības soli veiks viņa partneris. Tieši šī sižeta shēma pakļaujas refleksijai, kā rezultātā bērns no konkrētiem priekšstatiem, atsevišķām rotaļu darbībām pāriet uz ievērojami vispārinātiem priekšstatiem, kas sevī iekļauj mijiedarbības aktus ar rotaļu partneriem. Līdz ar to bērniem ir nepieciešama darbību savstarpēja saskaņošana. Veidojas attiecības pēc īpašiem noteikumiem.

Mēdz būt, ka bērns neprot attīstīt rotaļas ieceri un viņš kļūst *pasīvs* rotaļas dalībnieks, kas mehāniski seko otra dalībnieka iecerei, vai arī bērni cenšas realizēt savu ieceri un neprot to *saskaņot*. Rodas konflikts – kurš kuru uzvarēs. Bērni pakāpeniski apgūst rotaļas sižeta attīstības saskaņošanas prasmi, kur redzama loma ir refleksijai.

Jau pagājušā gadsimta 30. gados J. A. Students uzsvēra, ka svarīgi ir bērnam attīstīt prāta un sirds inteliģenci (prāta un jūtu līmenis, kultūras un izglītības līmenis, problēmu (situāciju) racionāls risināšanas spēju līmenis.). Pašreiz arvien biežāk psihologi runā par tā saucamo emocionālās inteliģences koeficientu, kuram atšķirībā no prāta inteliģences ir liela loma cilvēka spējā atgūties no dzīves triecieniem, iemantot draugus un priecāties par katru dzīves nieku. Bērnam var būt augstāks prāta inteliģences koeficients, taču viņa vienaudzis, kam tas ir zemāks, var viņu pārspēt gan ikdienas situāciju risināšanā, gan sevis disciplinēšanas jomā. Palūkosimies uz divām četrus gadus vecām meitenēm divās dažādās situācijās.



Anita, kurai ir augsts prāta inteliģences koeficients, grib salikt to pašu mozaīku, ko jau liek Jana. Viņa ir vīlusies, jo Jana to viņai nedod, apsēžas blakus uz grīdas un raud, atsakoties iet prom.

Zane, kurai prāta inteliģences koeficients ir zemāks, rotaļā grib būt princese un vēlas kroni un plīvuru, kuru jau uzlikusi viņas draudzene. Viņa nekrīt izmisumā, bet pie-

dāvā: "Es būšu feja, man būs brīnumnūjiņa, un es izpildīšu visas tavas vēlēšanās, bet pēc tam mēs mainīsimies, labi?"

Kura no šīm meitenēm labāk tiks galā ar dzīves piedāvātajām situācijām? Pavērojiet, vai arī jūsu grupiņā mēdz būt līdzīgas situācijas!

Par emocionālo inteligenci var spriest pēc šādiem rādītājiem:

- ◆ sevis apzināšanās jeb spēja apzināties savu fizisko un garīgo Es, izprast savas jūtas un saskaņā ar tām pieņemt saprātīgus lēmumus;
- ◆ spēja pārvaldīt savas emocijas – prot savaldīt dusmas un citas negatīvas emocijas;
- ◆ māka sevi iedvesmot, atrast motīvus savai darbībai, kas rosina prasmīgi izmantot savas emocijas mērķu sasniegšanai (pabeigšu zīmējumu, tikai tad iešu ar bērniem rotaļāties);
- ◆ spēja saprast citu izjūtas (kādēļ dusmojas, kādēļ ir priecīgs, bēdīgs);
- ◆ prasme veidot attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem.

Emocionālais inteligences koeficients ir cieši saistīts ar bērna temperamentu. Bērniem, kuri pēc dabas ir nepacietīgi, viegli sakaitināmi, nemierīgi un bailīgi, emocionālais inteligences koeficients ir daudz grūtāk attīstāms nekā mierīgiem un dzīvespriecīgiem mazuliem, tomēr to var paaugstināt jebkuram bērnam.

Kā veidojas emocionālais koeficients? Jau pirmajās dzīves dienās, kad zīdaini paņem uz rokām, lai viņu nomierinātu, pieaugušais māca viņa smadzenēm sūtīt ķermenim signālus, kas liek tam nomierināties. No desmitā līdz astoņpadsmitajam mēnesim strauji veidojas neironu saiknes starp smadzeņu emociju un domāšanas daļu. Ja atkal un atkal bērns saņem mierinājumu, smadzenes palēnām iemācās pārvarēt nemieru bez ārējas iejaukšanās. Lai gan šīs saiknes veidojas vēl pusaudža gados, tomēr, jo agrāk tās tiek stimulētas, jo labāk. Kad bērnam ir septiņi vai astoņi gadi, smadzenes jau zaudējušas daļu savu spēju vei-

dot neironu saiknes. Tādēļ nekādā gadījumā nevajag apspiest ne bērna pozitīvās, ne negatīvās emocijas, bet uzklausīt bērnu un pēc tam kopīgi apspriest, kā ar tām tikt galā. Vienlaikus tas sekmē bērna prasmi apzināties, analizēt savas emocijas, prasmi tās kontrolēt.

Savstarpējo attiecību veidošanā svarīga vieta ierādāma sociālās percepcijas attīstībai – bērnu savstarpējās uztveres un sapratnes procesam, kas realizējas visā rotaļas laikā ne tikai ar identifikācijas, bet arī ar empātijas, refleksijas palīdzību. Tas nozīmē, ka bērns:

- ◆ apzināti un neapzināti pielīdzina citus cilvēkus sev (identifikācija);
- ◆ iedomājas sevi otra vietā, iedzīvojas viņa stāvoklī (empātija);
- ◆ indivīds apzinās, kā viņu uztver saskarsmes partneris (refleksija).

Tam bērns ir jāvingrina, jāmaca. To netieši sekmē sociālā rotaļa.



Teodors (3,5 gadi), zēns, kas bieži dusmojas, visus šķēršļus rotaļā cenšas pārvarēt ar spēku, bet Linards (4 gadi) mīl darīt pāri citiem. Jau pirmajā tikšanās reizē bērnu dārzā zēni sakāvās. Lūk, situācija, kas izmainīja zēnu attiecības.

T. rotaļājas smilšu kastē, skolotāja sēž uz smilšu kastes malas un sarunājas ar zēnu. L. brauc ar trīsriteni, pagriezienā nokrīt, sāpīgi sasitas.

Skolotāja: “Leo sasitās.” (ceļas, lai palīdzētu)

T.: “Es palīdzēšu, skolotāja.” Viņš pieskrien pirmais. “L., neraudi, es palīdzēšu.” T. pieliecas un maigi apskauj, pēc tam paceļ riteni. Tas nomierina L. Viņš apsēžas uz riteņa un aizbrauc.

T. ir apmierināts, kopā ar skolotāju atgriežas smilšu kastē. L. atkal piebrauc pie smilšu kastes un pa jokam “apkrīt”. Izliekas, ka raud.

T.: “Es tev palīdzēšu, L.”

Viņš izkāpj no smilšu kastes un atkārti iepriekšējās dar-

bības. Redzams, ka L. tas ir ļoti svarīgi. Izveidojas rotaļa. Pēc tam T. sēžas uz riteņa, "krīt" un raud. Tagad L. rūpējas par viņu. Šī rotaļa turpinās līdz nedēļas beigām. Drīz tā kļūst vairāk nekā rotaļa. Kur tik ieraudas bērns, T. un L. steidzas palīdzēt.

Labvēlīgu savstarpēju attiecību veidošanā svarīgi ir ievērot katra bērna vecuma un individuālās īpatnības [97, 55–56].



Bērnu sociālās attīstības īpatnības

Zīdaiņi izrāda pieķeršanos, kas tiek uzskatīta par svarīgu attīstības fāzi pirmajos divos dzīves gados. Droša pieķeršanās sagatavo augsni veselīgām sociālām attiecībām nākotnē. Mazuļi atklāj, ka viņi atšķiras no priekšmetiem un no citiem apkārtējiem cilvēkiem. Viņi iemācās reaģēt un pēc tam arī imitēt komunikāciju. Piemēram, bērns uzsmaidīs pirmo smaidu atbildei uz kādu smaidošu seju. Tajā pašā laikā bērns sāk veidot komunikācijas modeļus, imitējot skaņas un atbildes uz citu cilvēku verbālajiem signāliem.

Mazbērni sāk veidot savu individualitāti un patstāvību. Viņiem vēl joprojām ir nepieciešama drošība, ko sniedz pieaugušais, tāpēc viņi bieži vien vērsas pie pieaugušajiem, lai saņemtu drošības apliecinājumu. Viņi cenšas kontrolēt savas dzīves notikumus un kontrolēt paši savas darbības. Fizioloģijas jomā notiek izmaiņas smadzeņu ķīmiskajā uzbūvē, un šīs izmaiņas reizēm izsauc intensīvas un ļoti mainīgas emocijas. Bērniem sāk veidoties valoda, ko saprot apkārtējie pieaugušie. Viņi aizvien labāk spēj izpildīt citu dotos norādījumus.

Trīsgadīgie bērni pārdzīvo "kopā nākšanas" vecumu. Kognitīvās, verbālās un fiziskās prasmes ir (parasti) pietiekoši labi attīstītas, lai viņi varētu daudz ko veikt patstāvīgi. Viņu rotaļa un valoda liecina, ka viņi sāk uztvert un saprast cita cilvēka viedokli. Lieto vietniekvārdus (tu, viņš/viņa, viņi) un spēj izveidot sarunas lomu spēlēs ar varoņiem. Piemēram, ugunsdzēsējs saka: "Leciet, kun-

dze!", un tad viņa lec. Trīsgadīgajiem aizvien svarīgāk kļūst būt kopā ar citiem bērniem, jo tagad viņi uz neilgiem laika sprīžiem iesaistās rotaļās.

Četrgadīgie bērni atklāj, ka viņu vienaudži ir ļoti svarīgi. Bērni apgūst grupu aktivitātes un rada savu stilu un pozīcijas vienaudžu grupās. Liels entuziasms, aizrautība, emocijas un iztēle dara lomu rotaļas par vairākuma četrgadīgo mīļāko aktivitāti. Attīstās rotaļu scenārijs, nosakot lomas. Bieži mainās lomām. Bērnu valoda ir sarežģīta un izteiksmīga, var aprakstīt pagātnes notikumus, iesaistīties komunikācijā ar pieaugušajiem un vienaudžiem.

Piecgadīgajiem vispār ir stabilas sociālās prasmes un paštēli. Viņiem patīk būt kopā gan ar vienaudžiem, gan ar pieaugušajiem. Spēj ievērot noteikumus, un viņiem aizvien vairāk rūp taisnīgums. Izrāda empātiju citu jūtām. Šīs vecuma grupas bērniem patīk atbildība un panākumi realitātē. Viņu emocijas varētu likties ne tik nobriedušas, kā viņu pieaugošās kognitīvās un valodas prasmes.

Ievēribas vērti ir **B. Švarcas** izstrādātie bērnu sociālās attīstības posmi. Jāņem vērā, ka bērnu sociālās attīstības gaitā mēdz būt daudz individuālu variāciju.

11. tabula

Sociālās attīstības posmu mozaīkmīkla

	2 līdz 3-gadīgie	3 līdz 4-gadīgie	4 līdz 5-gadīgie	5 līdz 6-gadīgie
Būtiskākie sasniegumi sociālajā attīstībā	Veido patstāvību un individualitāti	Valodas sarežģītības, kustību un kognitīvo prasmju attīstības kombinācija ļauj nodrošināt sociālo neatkarību	Entuziasms, daudzpusība, iztēle un pāri plūstoša, sajūsmas pilna enerģija	Parādās pašpaļāvība, stabilitāte un spēja piemēroties

Rotaļu stadijas	Vēro citu bērnu rotaļas, spēlējas paralēli	Iesaistās rotaļās ar citiem bērniem; iesākto kopīgo rotaļu vēl aizvien viegli pārtraukt	Rotaļājas ar citiem bērniem, it īpaši lomu rotaļas vai dramatisējumus	Rotaļājas kopā ar grupām; rūpējas, lai spēle ritētu godīgi, pēc noteikumiem
Jūtu izpaušana	Izmanto vārdus vai žestus, lai paustu savu vēlēšanos pēc tuvības/mīluma	Piemērotā brīdī izrāda līdzjūtību un rūpes	Parasti kontrolē emocijas un pauž tās pieņemamā veidā	Norāda uz savām jūtām, mierina vienaudzi, kas jūtas aizskarts
Sociālā mijiedarbība	Spēj atgūties pēc dusmu lēkmes un sadarboties ar citiem, un būt organizēts pēc 5–10 minūtēm	Sāk saprast un uztvert lietas no cita cilvēka viedokļa	Dod priekšroku vienaudžiem, nevis pieaugušajiem	Pats izvēlas sev draugus, un draudzība bieži ir ilgstoša
Komunikatīvās prasmes	Izsaka nozīmi ar vārdu palīdzību; atbild uz vienkāršām komandām	Saprot noliegumu; labprāt klausās vienkāršus stāstīņus; saliek kopā dažus vārdus	Saprot attiecības, lieto tādas jēdzienus kā "iedomāsimies, ka"; bērnu var saprast arī sveši cilvēki	Saprot garu notikumu gaitu; runā par cēloņsakarībām



Labvēlīgas savstarpējās attiecības liecina par grupas pozitīvu emocionālu klimatu. Tās sekmē

- ✓ bērna pašapziņas, empātijas, atsaucības, draudzīguma, taisnīguma un citu pozitīvu rakstura iezīmju attīstību;
- ✓ bērna statusu, viņa piederību bērnu grupai;
- ✓ sociālo lomu apguvi, kognitīvo un kreatīvo attīstību.
- ◆ Savstarpējās attiecības radošajās rotaļās izpaužas daudzveidīgi:
 - reālajās attiecībās;
 - lomu attiecībās.

Ar attiecību palīdzību bērni uztver un novērtē cits citu – rotaļas sižeta veidošanā.

- ◆ Bērnu sadarbība rotaļās veidojas pakāpeniski. Sākumā bērni rotaļājas blakus, bet vēl nesadarbojas. Ap trīs gadu vecumu parādās kopīgas rotaļas, kur bērnus apvieno rotaļlieta vai rotaļas saturs.
- ◆ Vecākajā pirmsskolas vecumā mainās attiecības ar vienaudžiem. Bērnam veidojas pašregulācijas spējas, pakāpeniski izzūd egocentrisms, veidojas empātijas jeb līdzjūtības jūtas (Ž. Piažē, D. Lieģeniece, R. Ukstiņa). Šis ir brīdis, kad bērns var sākt kritiski vērtēt sevi un citus bērnus. Citu cilvēku empātiska izprašana un pieņemšana būtiski ietekmē pašvērtējumu.



- × Kādi ir jūsu bērnu būtiskākie sasniegumi bērnu sociāli emocionālajā attīstībā rotaļā?
- × Rotaļas attīstības dzinējspēks ir abpusēja uzmanība. Paanalizējiet, kā tas izpaužas bērnu rotaļu grupiņās:
 - ◆ cieņas pilna attieksme pret savu rotaļas biedru;
 - ◆ spēja gaidīt savu kārtu;
 - ◆ komunikatīvais dialogs;
 - ◆ iespēja izpildīt galvenās lomas u. c.
- × Altruisma izpausmes savstarpējās attiecībās rotaļā:
 - ◆ palīdzība rotaļas gaitā;
 - ◆ vēlēšanās dalīties (ar rotaļlietām, pieredzi);
 - ◆ līdzjūtība;
 - ◆ prasme piekāpties, nenoniecinojot savu Es.

Bērna emocionālo koeficientu – viņa dzīves gudrību var arī novērtēt (sākot no trim gadiem). Jo vairāk apgalvojumu ir patiesi (arī tad, ja tie ne vienmēr raksturīgi konkrētam bērnam), jo, iespējams, augstāka ir bērna emocionālā inteliģence.

12. tabula

Bērna emocionālās inteliģences tests

	Jā	Nē
Kad bērns jūtas dusmīgs vai bēdīgs, parasti nenīkojas, bet pastāsta par savām izjūtām vecākiem, skolotājiem		
Jūt līdzīgu citu pārdzīvojumiem, cenšas palīdzēt		
Saprot uzvedības noteikumus un jūtas slikti, kad tos ir pārkāpis		
Ir iejūtīgs un taktisks pret citiem		
Spēj saskatīt un izmēģināt alternatīvas situācijas risinājumu		
Pirms dodas pie pieaugušajiem, situāciju mēģina atrisināt pats		
Pret likstām izturas optimistiski		
Spēj sevi piespiest pabeigt iesākto		
Cilvēkiem bērns šķiet patīkams un pieklājīgs		
Viegli iegūst draugus un kopā ar viņiem jūtas labi		
♦ Var ieviest trešo vertikālo ailīti ar "ne vienmēr"		

4.3. Bērnu sadarbības veidi rotaļā

Bērnu sadarbības attīstība rotaļā notiek pakāpeniski. J. A. Students atzīmē, ka "bērnu dzīvē novērojama pakāpeniska pāreja no atsevišķajām (individuālajām) uz kopības (kolektīvajām) rotaļām. Sākumā bērns rotaļājas viens pats, bet vēlāk kopā ar citiem" [87,286]. Pedagoģi to izskaidro šādi:

- ◆ mazbērns vairāk ir individuālists, sociālās intereses viņam vēl nepazīstamas;
- ◆ 5. dzīves gadā bērņā mostas sociālās intereses. Viņš grib būt citu vidū, lomū uzņemšanās jau prasa zināmu gatavību un apzinīgumu;
- ◆ 6–7 gadu vecumā pārsvarā visi rotaļu veidi ir kopības rotaļas, un varbūt savas mājas dzīvē mazais skolēns nereti izvēlas tādu vai citādu individuālu rotaļu. Sava loma piemīt sociālajai apkārtnei un individualitātei.

Vienlaikus J. A. Students atzīmē, ka ir bērni, kas vēlas rotaļāties vienatnē, norobežojas no citiem.

V. Romenkova bērnu sadarbību kopīgās rotaļās saista ar sižeta lomū rotaļu struktūras elementiem – rotaļas darbībām, lomām, sižetu. *Bērns, kas tikai manipulē ar priekšmetiem, nevar pievienoties kopīgai rotaļai, jo arī tajā viņš izjauc iekārtojumu, pārbau-dot, kā trokšņo, kā lokās, kā skan rotaļlietas. Bieži vien audzinātājas sūdzas, ka bērns traucē citiem. Būtībā viņš rotaļājas savā līmenī, kas nesaskan ar kopīgo* [83,12]. Pakāpeniski bērni iemācās sadarbīties. Parādoties lomām un sižetam, rotaļu var uzskatīt par kopīgu. K. Gavri (C. Garvey) uzskata, ka Piažē ir pārspilējis bērnam piemītošo egocentrismu, kas it kā kavējot bērnu sadarbību un saskarsmi. Pēc viņa datiem, bērni jau ap trim gadiem bez pieaugušā starpniecības ir spējīgi sadarbībai ar citiem bērniem, var iekļauties komunikācijā un kontrolēt vienaudža darbības, izraisīt viņā noteiktas vēlamās darbības un pārorientēt savas darbības atbilstoši vienaudža priekšlikumam.

Arī krievu pedagoģe N. Mihaiļenko bērnu sadarbības īpatnības rotaļā saista ar lomū rotaļas struktūras elementiem. Viņa atzīmē, ka

- ◆ 2., 3. dzīves gadā bērniem ir raksturīga priekšmetiskā rotaļu sadarbība, piemēram, dod otram bērnam bumbu un saka: "Ripini!" vai dod klucīti – konfekti, sacīdams: "Ēd!" Parādās arī vienādu darbību ķēdīte – divi bērni blakus ber "makaronus" katrs savā bļodiņā. Viens no bērniem piepeši pasniedz otram savu bļodiņu un saka: "Ēd!" Parādās metakomunikācija (runas intonācija, žesti), kas vairāk saistīta ar darbību, mazāk – ar vārdiem;

- ◆ 4. dzīves gadā bērnu sadarbību sāk nosacīt rotaļas sižeta jēga, ko bērni apzīmē ar vārdiem, piemēram: "Mēs pusdienojam!" Darbojas jau vairākas lomas, bērni sāk tās saskaņot – viens gatavo ēst, otrs ēdienu pasniedz ciemiņiem. Metakomunikācija saistīta ar ieceru saskaņošanu;
- ◆ 5. dzīves gadā notiek pāreja uz lomu sadarbību – lomu darbības nomaina lomu dialogs, vērojamas lomu saiknes ("Es būšu māmiņa, bet tu – tētis!"). Tās viena otru papildina. Sāk kopā plānot savas darbības, piemēram, divi šoferi norunā: "Es braukšu uz Rīgu, tu – uz Jūrmalu, pēc tam kopā aizbrauksim uz "Lido" paēst!" Tātad nāk palīgā valoda. Metakomunikācija notiek, galvenokārt verbāli apzīmējot savstarpēji saistītas lomu pozīcijas un darbības plānošanu;
- ◆ 6.-7. dzīves gadā savijas lomu dialogs, plānošana un metakomunikācija. Dažkārt vērojama sižeta uzbūve tikai domās un vārdos.

Tātad bērnu sadarbības prasmes rotaļā var arī skatīt caur sižeta lomu rotaļas struktūru elementu attīstības prizmu.

Rotaļas sadarbībā var būt divējādas attiecības. Kā jau minējām, tās var būt **lomu attiecības**, kas veido kopējās rotaļas saturu, un attiecības, kas rodas saistībā ar rotaļu – **reālās jeb organizatoriski lietišķās**. Rotaļās attiecības ir nepieciešamas, lai rotaļa varētu notikt un attīstīties (sadalīt lomas, atlasīt vajadzīgo materiālu, likvidēt konfliktus utt.). Bērnam nepieciešams orientēties gan uz rotaļas saturu, gan uz partneri, sekmēt rotaļas sižeta attīstību un tās virzību.

Pagājušā gadsimta trīsdesmitajos gados zinātniece **M. Partena** (*M. Parten*) izstrādāja bērnu rotaļu sadarbības līmeņus.

Pirmsskolas vecuma bērnu sociālo prasmju līmeņu kategorijas

1. **Bezdarbības uzvedība.** Bērns nepiedalās apkārtējo bērnu rotaļās. Viņš stāv uz vietas, seko skolotājam vai klīst apkārt.

2. **Vērotāja uzvedība.** Bērns pavada daudz laika, vērojot, ko dara citi bērni, un pat sarunājas ar tiem, bet neiesaistās vai nesadarbojas ar pārējiem.
3. **Rotaļa vienatnē.** Bērns iesaistās rotaļu darbībās, bet spēlējas vienatnē, nevis ar citiem.
4. **Paralēlā darbošanās.** Bērns spēlējas viens pats, bet blakus citiem un bieži izmanto viņu rotaļlietas vai materiālus.
5. **Asociatīvās rotaļas.** Bērns spēlējas ar citiem bērniem, izmantojot tos pašus materiālus, sarunājoties ar pārējiem, bet viņš darbojas neatkarīgi un nepakļauj savas intereses pārējās grupas interesēm.
6. **Sadarbības rotaļas.** Bērns spēlējas kopā grupā, kas ir organizēta, lai veiktu kādu konkrētu uzdevumu. Katrs grupas dalībnieks ir uzņēmies kādu lomu.

Pamatojoties uz M. Partenas atziņām, O. Veiningers bērnu sadarbības veidus rotaļās raksturo šādi [126] (sk. 13. tabulu).

Tātad, analizējot bērnu sadarbību rotaļā, var izdalīt vairākus bērnu sadarbības veidus – nerotaļas uzvedība, rotaļas novērojumi, vienpatnās, paralēlās rotaļas, saistītās un kopējās rotaļas.

13. tabula

Bērnu sadarbības veidi rotaļā

<i>Aptuv. vecums gados</i>	<i>Sadarbības veids</i>	<i>Paskaidrojums</i>
0 – 2 g.	Vienpatnās rotaļas Bērns rotaļājas vienatnē un manipulē ar priekšmetiem, vērojama prāta darbība	Vienpatnā rotaļa ir pirmā stadija. Tas ir egocentriski orientēts aktivitātes tips, kurā bērns apmierina savas vajadzības. Tā ir rotaļas dominējošā stadija zīdaiņa vecumā, bet mazākā mērā – pirmsskolas vecumā. Protams, šī stadija var ilgt līdz 5–6 gadiem. Tas ir atkarīgs no bērna sociālās pieredzes un temperamenta

1 g.	Novērotāja rotaļa Bērns uzturas rotaļājošo bērnu tuvumā, vēro citus, vēlāk imitē novēroto uzvedību	Pēc vienpatnās rotaļas seko otrā attīstības stadija – novērotāja rotaļa. Šī stadija ir raksturīga jaunākajā vecumā. Bērns paliek citu bērnu tuvumā, uzmanīgi vērojot viņu darbos, bet fiziski tajā neieklājoties
1,5 g.	Paralēlā (blakus) rotaļa Bērns rotaļājas blakus, bet ne kopā. Nav materiālu un ideju apmaiņas	Skatītāja rotaļa pāriet paralēlā (blakus) rotaļā, kurā divi vai vairāki bērni piedalās vienādas vai līdzīgās aktivitātēs, bet bez domu, jūtu, materiālu un mērķu apmaiņas. Šajā momentā bērns ir aizgājis no pasīvā skatītāja stadijas, tagad tas ir darītājs un aktīva individualitāte, bet vēl joprojām sociāli izolēts no jebkādam grupas attiecībām un piederības
2 g.	Asociatīvā rotaļa Bērns vēl joprojām ir izolēts, bet savstarpēji iedarbojas uz pastāvīgu ideju un rotaļlietu apmaiņu. Bērns imitē citu uzvedību, bet turpina strādāt individuāli	Tālāk bērns pāriet asociatīvajā rotaļā. Bērns vēl ir izolēts, bet savstarpēji iedarbojas uz pastāvīgu ideju un rotaļlietu apmaiņu. Bērns imitē citu uzvedību, bet turpina darīt savas lietas, nekā nedara kopīgās darbošanās nolūkā. Šī stadija ir raksturīga ceturtajā dzīves gadā
3 g.	Kooperatīvā (kopējā) rotaļa Individīds – bērns rotaļājas ar citiem bērniem	Nākamais solis ir kooperatīvā rotaļa, kurā bērni apmainās domām. Ir sociāla mijiedarbība lomu starpā

4 g.	Saskarsmes jeb sociālā rotaļa Bērns var plānot un radīt notikumus, lai sasniegtu mērķi, lietojot simbolus, lai radītu un paplašinātu pieredzi. Noteikumi ir atzīti	Šī rotaļas stadija sākas apmēram sestajā dzīves gadā. Bērns var izjust sociālās kooperācijas un sacensību koncepcijas. Bērns var būt objektīvāks, tādēļ var rīkot spēles, kuras balstās uz ārējiem noteikumiem, kuras ietver sevī komandas kooperāciju un sacensības ar konkurējošo komandu
------	--	---

Katrā rotaļas veidā bērnu sadarbība kļūst sarežģītāka – no praktiskas darbības līdz domu saskaņošanai. Lai piedalītos kopīgā rotaļā, bērnam nepieciešams apgūt noteikumu sistēmu, kas regulē rotaļnieku attiecības, jāprot savu rīcību saskaņot ar citiem. Svarīgs ir arī bērna pašvērtējums.



- ◆ Kopīgas rotaļas nekādā ziņā nav svarīgākas un vērtīgākas par atsevišķām rotaļām. Abi rotaļu veidi tikpat svarīgi, un katrs no tiem savās dažādajās formās atbilst bērna attīstībai [87, 287].
- ◆ Rotaļas attīstība nosacīti notiek divās jomās – izziņas un sociālajā. Pilnveidojas bērnu sadarbības veidi, kas pakāpeniski kļūst sarežģītāki. Izziņas un sociālā joma ir savstarpēji saistītas. Rotaļas attīstās līdz ar bērnu. Varam teikt arī otrādi – bērns attīstās līdz ar rotaļu.
- ◆ Jau 20. gadsimta 20. gados Ž. Piažē norādīja uz pieredzes nozīmi, ko bērni iegūst kopējā rotaļā. Zinātnieks uzsver, ka bērnu kognitīvā attīstība skatāma ciešā saistībā ar viņa saskarsmi ar vienaudžiem. Citu bērnu piedalīšanās rotaļā ir nepieciešama arī tādēļ, lai katrs bērns varētu uz sevi paskatīties no malas.
- ◆ Bērnu sadarbība rotaļā izpaužas viņu mijiedarbībā, kurā notiek apvienošanās, izvirzot kopīgo mērķi, savstarpēji saskaņojot rotaļu darbības, ieceres, lomu izpildi, reālās savstarpējās attiecības, kopīgi attīstot rotaļas sižetu.



Pavērojiet bērnu rotaļas sadarbības īpatnības dažādos vecuma posmos!

- ◆ Vai bērnu sadarbība konkrētā vecuma posmā atbilst tabulā ietvertajiem veidiem?
- ◆ Kādas ir atšķirības?
- ◆ Vai bērnu sadarbības prasmes atpaliek vai ir uz augstāka līmeņa? Tā izpausmes, iemesli?
- ◆ Ko jūs izmainītu dotajā tabulā?

4.4. Bērnu rotaļu grupiņu apvienošanās motīvi

Bērnudārza bērnu grupā, kuru apmeklē viena vai dažāda vecuma bērni, rotaļās vērojamas vairākas bērnu apakšgrupas. Lūk, skolotājas pārdomas.



Ārā ir silts un pavasarīgs laiks. No bērnudārza rotaļu laukuma atskan dažādas skaņas. Četrgadīgie bērni rotaļājas pagalmā – daži ķer viens otru, un citi kāpelē pa kāpnītēm, šūpojas šūpolēs un klaigā pa visu laukumu. Bērni kā mazas skudriņas nepārtraukti kustas. Citi biežāk maina darbības, citi retāk – tādas šķiet bērnu aktivitātes. Tomēr, ja pavēro bērnus ilgāk, kļūst skaidrs, ka rotaļu laukumā notiek daudz kas vairāk. Bērni savās rotaļās ir sadalījušies pa pāriem vai grupās. Katrs pāris vai grupa mijdarbojas savā īpatnējā veidā. Šādi vērojot bērnus, uzmanība tiek pievērsta ne vien tikai skaņām, kustībām un spēlēm, bet arī bērnu draudzībai.

Bet vai tikai draudzība bērnus saista? Kas bērnus apvieno? Kādēļ atsevišķas bērnu rotaļu grupiņas ir noturīgas, satiecīgas, bet citas tik mainīgas un ķildīgas? Kādēļ ar vieniem bērniem vēlas rotaļāties visi bērni, ar citiem – tikai atsevišķi? Bet ir bērni, kas mīl rotaļāties vieni. Uz šiem jautājumiem ir centušies atbildēt zinātnieki, praktiķi. Taču katrā konkrētajā bērnu grupā vērojamas savas specifiskās īpatnības.

Praksē un teorijā lieto dažādus jēdzienus – rotaļu vai rotaļlājošo bērnu grupa, sabiedrība, kolektīvs, apakšgrupa, rotaļu grupiņas. Mūsaprāt, jēdziens 'sabiedrība' ir ļoti plašs, bet kolektīvs, ievērojot pirmsskolas vecuma bērna attīstības īpatnības, vēl nav izveidojies. Mēs lietosim jēdzienu 'apakšgrupa' vai 'rotaļu grupiņas'.

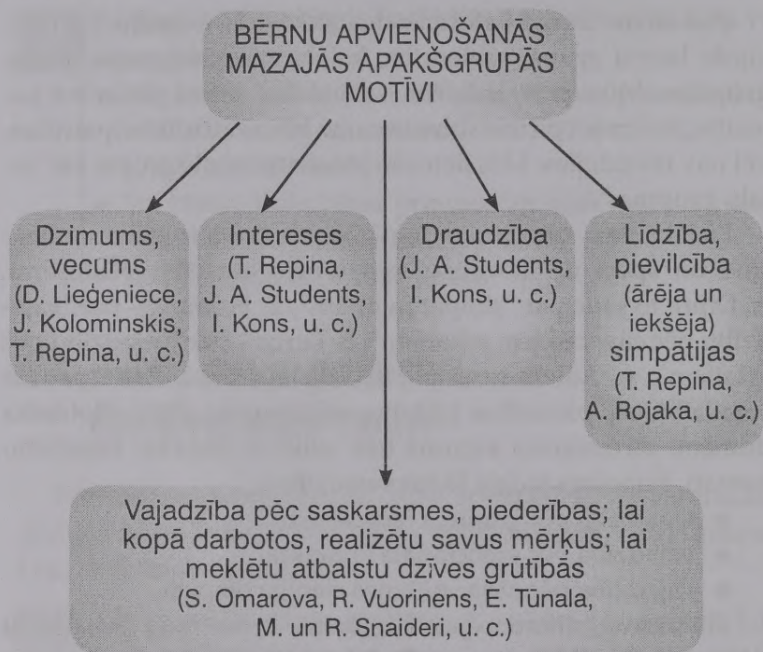
Lielākā daļa zinātnieku domā, ka cilvēkam ir iedzimta tieksme un spēja uz labvēlīgu savstarpējo attiecību veidošanu. A. Diprē to sauc par "simpātiju jūtām", E. Fromms – par "vajadzību pēc cilvēciskiem sakariem", Ē. Berns – par "vajadzību pēc glāstiem". A. Ādlers runā par sociālu instinktu, kas izpaužas vajadzībā pēc piederības kādai sociālai grupai. Pēc I. Plotnieka domām, pirmsskolas vecumā tiek ielikti būtiskākie vajadzību pamati. Psihologs izdala šādas vajadzības:

- ◆ vajadzība pēc jauniem iespaidiem;
- ◆ vajadzība pēc emocionāla kontakta;
- ◆ vajadzība pēc atdarināšanas cienīga objekta.

Tās pieaug, diferencējas, līdz sasniedz un rada "vajadzību labirintu". Tādēļ bērnam ir jāpalīdz veidot pozitīvu vajadzību kompleksu.

Četru līdz sešu gadu vecumā bērniem parādās apzināta vajadzība pēc vienaudžu sabiedrības. Līdz ar bērna saskarsmes loka paplašināšanos pieaug viņa selektivitāte. Skaidri izpaužas divi saskarsmes loki: viens šaurāks, otrs plašāks. Lielāko daļu dienas bērni pavada šaurākajā vienaudžu lokā [47, 132]. Bērnu vajadzību un vēlmi piederēt grupai precīzi raksturo M. un R. Snaideri: *"Katrš bērns grib būt savstarpējās attiecībās ar citiem bērniem. Būt, atrasties attiecībās, tas ietekmē katras personības dzīves aspektu. Atrodoties attiecībās ar vienaudžiem, bērnam ir iespēja vienlaikus palikt tādām, kāds viņš ir, viņi ir spējīgi kaut ko radīt paši, gan arī iesaistīties, atbalstīt citu bērnu radošo darbību. Dažiem bērniem pasaule kļūst aizkustinošāka, pateicoties citu bērnu iztēlei. Tad lietas nav vienkārši lietas, tās atdzīvojas, pārvēršas."* [155, 25–26]

Psihologi un pedagogi izdala dažādus motīvus, kas sekmē bērnu apvienošanos mazajās apakšgrupās. Šie motīvi ietekmē noturīgu vai ne tik stabilu apakšgrupu veidošanos.



9. attēls. Bērnu apvienošanās mazajās apakšgrupās

Bērni mazajās apakšgrupās apvienojas pēc **dzimuma un vecuma**. Jau jaunākajās grupās bērniem ir tendence – meitenēm spēlēt ar meitenēm, zēniem ar zēniem. Tas varētu būt saistīts ar personiskajiem faktoriem, kopīgām interesēm rotaļā (T. Repina, J. Kolominskis). Atsevišķi psihologi uzskata, ka sadalīšanos pa dzimumiem ietekmē izveidojušies stereotipi. Bērni jau no pusotra gada vecuma sāk apzināties savu piederību noteiktam dzimumam. Trīsgadīgie mazuli apzinās, ka meitenes spēlējas ar lellēm, zēni – ar mašīnām. Vecumā no 4 līdz 5 gadiem bērni izvēlas lomas atbilstoši dzimumam: meitenes ir medmāsiņas, skolotājas, zēni – šoferi, policisti. Viņi sāk apzināties dzimuma stereotipus. Zēniem ir jābūt stipriem, brašiem, neatkarīgiem, gudriem. Meitenēm – mierīgākām, paklausīgākām, atsaucīgākām. Šos dzimuma stereotipus bērni pieņem identifikāciju ceļā no vecākiem. Jāņem vērā, ka dzimuma lomas pieņemšana

ir personības apzināšanās. Katrā kultūrā šīs lomas vienam vai otram dzimumam ir atšķirīgas. Dzimuma lomu pieņemšana attiecas arī uz psiholoģiskiem raksturojumiem, piemēram, agresivitāti, atkarību. Savukārt ir daļa zinātnieku, kuri meiteņu un zēnu apvienošanās apakšgrupās saista ar kopīgām interesēm rotaļā. Ja viena dzimuma pārstāvji neatrod domubiedrus starp sava dzimuma pārstāvjiem, viņi meklē atbalstu, sapratni, līdzību kopīgās rotaļās pie pretējā dzimuma. Dažkārt arī sarunvalodā dzird sakām – “puiciska meitene” vai “meitenīgs zēns”. Tam var būt dažādi iemesli.

Psihologi kā vienu no apvienošanās faktoriem izdala tuvību, kas ļauj vienam bērnam otrā atrast līdzības un apmainīties ar uzmanību. Šāda abpusēja kontaktēšanās dod cilvēkam iespēju saskatīt otrā cilvēkā savas iezīmes, just abpusēju pievilcību, pieņemt vienam otru kā sociālo attieksmju biedru [144, 536].

Vēl svarīgs faktors, kas veicina bērnu apvienošanās apakšgrupās, ir **draudzība**. Ir veikti pētījumi, lai noskaidrotu drauga izvēles iemeslus: kā līdzība ietekmē drauga izvēli un kā draudzība sekmē komunikācijas iemaņu veidošanos [47, 223]. Izrādās, draudzības ietekme prasmju attīstībā ir acīmredzama. Drauga izvēlē un ilgstošas draudzības saglabāšanā liela nozīme ir **līdzībai**. Draudzība ir ilgstošāka tiem, kas ir līdzīgi. Ilgstošā draudzībā paši bērni arī kļūst līdzīgāki intelektuālā ziņā, uzskatos, domās, viedokļos. Līdzība – tā ir savstarpēja papildināšanās, kas sekmē vienotību. Pretēji viedokļi reti kad saista cilvēkus. Ja nav līdzības, veidojas nepatika; ja ir līdzība, veidojas **pievilcība**. Nepieciešams izdalīt ārējo (fizisko) un iekšējo pievilcību. Fizisko pievilcību nosaka ārējais izskats, sakoptība, gaumīgs apģērbs. Jāpiebilst, ka bērni nelabprāt rotaļājas ar ārēji nesakoptiem, netīriem vienaudžiem. Gan pieaugušie, gan mazi bērni tiecas pēc pievilcīgiem vienaudžiem. Pirmais iespaids par cilvēku rodas no ārējās pievilcības. Protams, tam ir liela nozīme pirmajā momentā, bet arī citas – iekšējās īpašības var padarīt cilvēku pievilcīgu.

Labvēlīgu savstarpējo attiecību veidošanā un draudzības noturībā liela nozīme ir emocijām, intelektam, jūtām. Ja cilvēks ir draudzīgs, sirsnīgs, uzmanīgs pret citiem, viņš arī kļūst

pievilcīgāks. Iekšējās īpašības ir pamats noturīgām savstarpējām attiecībām. Bērni, kam piemīt labestīgums, vēlme palīdzēt citiem, atsaucība, empātija, tolerance, rēķināšanās ar vienaudžu interesēm, vieglāk atrod un saglabā draudzīgas attiecības ar biedriem. Ar šādiem bērniem vienaudži grib draudzēties un izjūt simpātijas, pievilcību. Bet tādas iezīmes kā impulsivitāte un neprasmē komunikēties var kļūt par iemeslu izolētībai.

Rotaļā liela nozīme ir saderībai, līdzībai un piekāpībai. Piekāpība var būt ārēja sekošana grupai. Ja rodas nesaskaņas, bērns no šīs grupas var izstāties. Bet, ja bērns seko grupai, atbalstot tās ideju, tad attiecības ir noturīgas. Sociālajai ietekmei ir liels spēks, kurā piekāpība var pāriet atbalstā [144, 292].

Tātad gan ārējās, gan iekšējās iezīmes vilina vai atgrūž bērnus apvienoties apakšgrupās un ietekmē tās noturību. Bērniem arī veidojas stereotipi par to, ka skaists cilvēks ir arī labs. Viņi to raksturo šādi: "Man viņa patīk, jo ir smuka. Princeses ir skaistas, visi viņas mīl." [144, 545] Pievilcīgs ir tas, ko noteiktā laikā un vietā saskata kā pievilcīgu, tas atkarīgs no katra individuālās uztveres (vienam tas patīk, otram nē).

Savstarpējās simpātijas – tās ir pozitīvas attieksmes pret kādu citu bērnu, drošība, ka otrs ir patīkams cilvēks un ka ir iespēja vienam otru papildināt. Simpātijas veicina vislabākās attiecības, sadarbību. Mums ir tendence draudzēties ar tādiem, kas patīk mums un kam patīkam mēs. Bērns cenšas iegūt labvēlīgu attieksmi no tiem vienaudžiem, kas viņam patīk.

Kopīgas intereses bērniem parādās rotaļu tēmās, kā arī veidojot rotaļu sižetus. Ir bērni, kuriem patīk spēlēt "mājās", "teātros", ir bērni, kuriem labāk patīk izspēlēt asākus sižetus, kas savukārt citiem nav pieņemami, – "policistus un bandītus", "bruņurupučus Nindzjas" u. tml. Daļa bērnu situācijas izspēlē ar dzīvniekiem, citi – ar lellēm, citi paši pārtop par kādu tēlu.

Bērni ar laiku izprot rotaļas apvienošanās motīvus, prot tos izteikt vārdos. Jaunākiem bērniem pamatojums vēl ir samērā vispārīgs: "Patīk kopā rotaļāties." Vidējās un vecākās grupas bērniem tas jau ir detalizētāks. Sarunās ar piecgadīgiem un sešgadīgiem bērniem noskaidrojas, ka visbiežāk minētie bērnu apvienošanās motīvi rotaļā ir šādi:

Vecākā vecuma bērnu apvienošanās motīvi rotaļā

<i>Motīvs</i>	<i>Bērnu raksturīgākās atbildes</i>
Kopīgas rotaļu intereses	◆ Milam vienas un tās pašas rotaļas
	◆ Prot izdomāt interesantas rotaļas
	◆ Patīk spēlēt "kariņu", ... "ceļojumus", ... "celt"
	◆ Patīk kopā skriet!...
Bērna īpašības, to augsts novērtējums	◆ Viņš ir gudrs, māc visu kaut ko izdomāt
	◆ Ar viņu var sarunāt, viņš nekaujas
	◆ Ātri prot pagatavot visādas rotaļlietas, arī revolveri...
	◆ Reti strīdas, neapvainojas
	◆ Labi atbild nodarbībās...
Draudzība	◆ Mēs esam draudzenes, mēs parasti rotaļājamies kopā
	◆ Es parasti ar viņu rotaļājos, viņš ir mans draugs
Vēlēšanās komandēt, būt galvenajam	◆ Viņš mani klausā
	◆ Viņš piekrīt katrai lomai
	◆ Nerunā pretī...

Atsevišķi bērni min vairākus motīvus – īpaši kopīgās intereses rotaļā un simpātijas pret savu rotaļu partneri. Bieži vien vienā rotaļu grupiņā var būt bērni ar dažādiem motīviem, ko zinātnieki atzīmē kā pozitīvu iezīmi, kas nozīmē, ka bērni kopējās rotaļās, iekļūstot dažādās situācijās, mijiedarbībā viens otru pilnveido. Paanalizēsim vienas grupas bērnu savstarpējās attiecības.

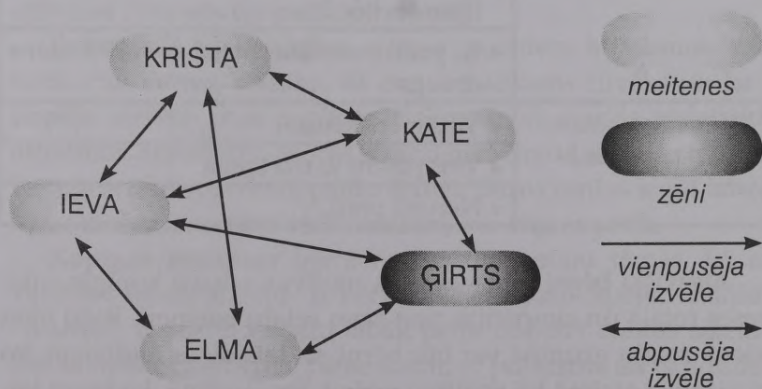
Savstarpējo kontaktu veidošanā nozīmīgs ir bērna sociālais statuss grupā. Statuss ir bērna relatīvs stāvoklis grupā – vienaudžu akceptēšanas, pieņemšanas, atzīšanas vai neatzīšanas avots.

Ilustrēsim to ar A. Putniņas materiāliem [80] par X bērnu dārza vecāko grupu, kuru apmeklēja 21 bērns. Balstoties uz vērojumiem, sarunām ar bērniem, kā arī izmantojot spēli "Noslēpums", kurā katram bērnam tika iedotas trīs sirsniņas, kuras viņš slepus ielika sava labākā rotaļu biedra skapītī, tika izzināts katra bērna statuss grupā. Statusu grupā nosacīja izvēļu skaits, kas bija šāds:

Četriem bērniem, – līderiem – bija 5–7 izvēles (sirsniņas). Astoņi bērni – aktīvie – dabūja 3–4 izvēles. Septiņiem bērniem, t. s. mazaktīvajiem, bija 1–2 izvēles. Divi bērni grupā bija atstumti – bez nevienas izvēles. Tātad grupā ir samērā liels bērnu skaits ar zemu statusu.

Grupā bija gan draudzīgi, gan ne tik draudzīgi grupējumi. Paanalizēsim dažus no tiem.

Grupā bija vērojama draudzīga piecotne, kas šad un tad sadalījās pa divi un pa trīs, kā arī bieži vien bija redzami visi kopā. Visu piecu bērnu starpā ir vērojamas abpusējas izvēles.



10. attēls. Draudzīgā piecotne

Ģirts. Prot gan pakļauties, gan citus organizēt spēlei. Draudzīgs, labprāt dalās ar rotaļlietām. Laba izdoma, daudzveidīgs rotaļu sižets. Patīk dejot, dziedāt. Ārēji pieklājīgs, iekšējais zēns. Kā draugus izvēlas meitenes, jo zēniem ir citas rotaļu intereses. Viņam patīk spēlēt "teātri",

“mājās”. Šīm meitenēm ir tādas pašas rotaļu intereses.

Elma. Nāk no daudzbērnu ģimenes. Ģimenē ir desmitais bērns. Ļoti draudzīga, sabiedriska, izpalīdzīga meitene, vienmēr taisnīga un situācijas vērtē objektīvi. Prot gan pakļauties citiem bērniem, gan pati organizē draugus rotaļai. Reizēm mēdz būt spītīga (šo īpašību min gan vecāki, gan skolotāji). Patstāvīga, patīk dejot, dziedāt. Labs draugs visiem šajā piecotnē. Ar citiem grupas biedriem nav izteiktas mijiedarbības.

Krista. Simpātiska, vienmēr smaidīga meitene. Savā draugu lokā prot bērnus organizēt rotaļai, arī pati pakļaujas rotaļu noteikumiem. Ar svešiem cilvēkiem noslēgta, var nerunāt. Patīk, ja viņas vietā darbu pabeidz citi. Gan vecāki, gan skolotāji kā negatīvu īpašību min spītību, kas izpaužas attiecībās ar citiem bērniem, un dažkārt rodas konflikti. Nepatīk darbi, kas prasa gribas piepūli. Draugs šai piecotnei, ar citiem grupas bērniem nav izteiktu attiecību.

Ieva. Emocionāla, iejūtīga meitene, vienmēr mierīga, nosvērta, nekad nekonfliktē ar citiem bērniem, prot izvērtēt situācijas taisnīgi. Labprāt iesaistās grupas aktivitātēs, iesākto paveic līdz galam. Draudzīga ar visiem, ja kāds nepatīk, to ārēji neizrāda. Grupā izvirzās kā līderis. Septiņi grupas bērni vēlētos Ievu kā draugu. Draudzējas, darbojas biežāk savā draugu lokā nekā ar citiem grupas bērniem.

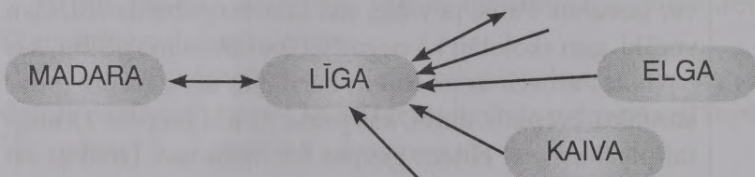
Kate. Ļoti aktīva, sabiedriska meitene. Pēc dabas diezgan strauja, “ar apgriezieniem”. Rotaļās ir vadošā, izdomā sižetus “mājās – ģimenēs”, “aktieros” u. c. Labprāt padalās ar savām rotaļlietām, gardumiem. Ir iejūtīga, prot pažēlot citus, it sevišķi aizstāv savus draugus, ja kāds darīs pāri, var arī iesist (ekstraverta). Darbus paveic ātri, pat sasteidz, lai ātrāk varētu pievērsties citām lietām.

Mācību gada beigās Kate pārgāja uz citu grupu, un šī piecotne nedaudz pajuka. Elma minēja to kā pozitīvu

momentu, viņai nepatika, ka Krista visus izkomandē. Piecotne sadalījās pārišos: Krista un Ieva; Ģirts un Elma. Lai gan pastaigās bieži vien atkal visi pieci bija redzami kopā.

Visu šo piecotni apvienoja kopīgi uzskati, vērtības, kopīgas rotaļu intereses. Šie bērni visbiežāk spēlēja "teātros", pārgērbās dažādos tērpos. Spēlēja "ārstos", "mājās". Rotaļu sižeti pamatā bija radoši, pozitīvi virzīti. Prot aizstāvēt savu Es. Vienlaicīgi, ja nepieciešams, prot ieklausīties savā rotaļu biedrā, palīdzēt un piekāpties.

Arī citi bērni minēja šo piecotni kā draudzīgu.



11. attēls. Gudrais, viltīgais rotaļu pāris

Bultiņas bez bērna vārda norāda, ka grupā ir bērni, kas vēlētos iekļauties šajā rotaļu grupā.



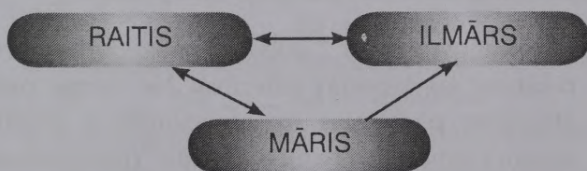
Madara – meitene no piecu bērnu ģimenes. Grupā viņai ir viena patstāvīga draudzene. Izceļas vienaudžu vidū ar ātrām uztveres spējām, visu jauno viegli apgūst un patīk ar to palieļties. (Augsta pašapziņa.) Tas pārējiem bērniem ne visai patīk. Patīk būt vadošai. Lai gan ir laba rotaļu sižeta izdoma, tomēr bērni negrib ar viņu draudzēties, jo meitene mēdz būt kaprīza, kauslīga, ātri apvainojas. Bieži vien ir nesakopta, netīrs apģērbs. To visu citi bērni ievēro, un tādēļ šī meitene nesimpatizē.

Līgu var raksturot kā viltīgu "lapsu". Ja vajag, prot "atsēdināt" vai atrast īstos vārdus, lai no otra kaut ko izlūgtos. Var būt "nežēlīga" arī pret pieaugušo, ja neuzskata viņu par autoritāti – neklausīt, skatīties acīs un smaidot darīt

pēc sava prāta. Izdomā interesantus rotaļu sižetus. Vienmēr grib būt vadošā. Bērniem meitene patīk, jo ir diplomāte (bieži vien savtīgos nolūkos, bet tā, lai citi to nejūt). Vienmēr sakopta un ārēji simpātiska meitene. Pēc bērnu izvēlēm, simpātijām izvirzās kā grupas līdere.

Abas meitenes abpusēji viena otru izvēlējušās par draudzenēm, jo dalās ar atnestajām mantām (citiem nelabprāt tās dod). Rada interesantus rotaļu sižetus. Līga ar Madaru labi saprotas, jo prot sarunāt, ko un kā spēlēt, un abām ir vienotas intereses rotaļā. Atsevišķas reizes rotaļā “pieņem” arī Kaivu un Elgu, taču mazāk svarīgās lomās.

Šī grupiņa no iepriekšējās atšķiras ar savu egoistisko virzību, bet interesantiem rotaļu sižetiem, kas piesaista arī citus bērnus.



12. attēls. Zēnu trijotne



Šos zēnus apvieno kopīgas intereses rotaļā, kā arī uzskatu līdzība, vērtīborientācija: “Tu esi labs puika, tu esi man draugs, un draugam pāri nedara.” Pēc rakstura mērķtiecīgi, darbīgi, jo tiek iesaistīti mājas darbos – rudenī grābj lapas, palīdz nest malku u. tml. Rotaļās nosvērti, līdzsvaroti. Labprāt iesaistās grupas aktivitātēs, rotaļās pakļaujas citiem, bet, ja vajag, labprāt uzņemas arī vadošā lomu, kas arī padodas. Šiem zēniem ir labas attiecības gan ar meitenēm, gan zēniem. Bērniem viņi patīk, jo ir taisnīgi, draudzīgi, līdzsvaroti, prot saskaņot savu rīcību ar citiem bērniem. Prot būt gan pakļautie, gan vadošie.

Bērnu rotaļu apakšgrupas mēdz būt noturīgas un mazāk noturīgas, atvērtas arī citiem bērniem vai noslēgtas, vai noro-

bežotas no pārējiem grupas biedriem. Noturīgas, draudzīgas attiecības veidojas tajās apakšgrupās, kur bērniem piemīt em-pātija, taisnīgums, spēja piekāpties. Svarīga ir arī bērna prasme veidot interesantu rotaļu sižetu. Bērni ar šādām personības ie-zīmēm iegūst pastāvīgus draugus, labi jūtas grupā, viņu pašsa-jūta un statuss ir pozitīvs. Vienaudži ne īpaši pieņem savā lokā nevīžīgos, bailīgos, par sevi nedrošos. Šo bērnu statuss grupā ir zems.

A. Putniņas iegūtie materiāli liecina, ka pieaugušie ne vien-mēr ievēro bērna vajadzības. Bērni kā galvenās vajadzības min būt kopā ar draugiem, rotaļāties, tikt atzītam utt. Vecāki bieži vien uzskata, ka galvenā uzmanība veltāma bērnu sagatavoša-nai skolai, lasīt, rakstīt mācīšanai, bet skolotāji – mācībām no-darbībās. Tas nozīmē, ka atklāti tiek ignorētas bērna vajadzības. Bērna motīvi, intereses tiek atvirzītas otrā plānā.



- ◆ Bērnudārza grupas “ iekšējo” psiholoģisko struktūru raksturo savstarpējās attiecības. No vienas puses, šīs attiecības pamatojas uz emocionāliem pārdzīvoju-miem, piemēram, “patīk – nepatīk” (personiskās attie-cības), no otras puses – katrs grupas bērns vērtē otru pēc rotaļu prasmēm (lietišķās attiecības). Personisko un lietišķo attiecību summa nosaka savstarpējās attie-cības grupā, grupas psiholoģisko klimatu (S. Omarova, A. Putniņa).
- ◆ Bērnām ir iespēja izmēģināt sevi attiecībās ar vienaud-žiem, citiem cilvēkiem. Svarīga ir Dž. Boulbija atzi-ņa, ka šīs attiecības atklāj bērna ticību vai neticību ap-kārtējai pasaulei, bērna drošības izjūtu, kas ir pamats turpmākajām bērnu savstarpējām attiecībām. Viena no svarīgākajām bērnu vajadzībām ir vajadzība sadar-boties, būt piederīgam, būt attiecībās ar vienaudžiem.
- ◆ Divgadīgo un trīsgadīgo bērnu rotaļu grupiņas, ja tās neatbalsta pieaugušie, ātri izjūk, jo bieži apvienošanās motīvi ir saistīti ar konkrētu rīcību.



- ◆ Salīdziniet ar saviem vērojumiem, pieredzi šādus apgalvojumus:
 - ◇ Bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem raksturīga savstarpēja pieķeršanās, tā saglabājas 60% gadījumu.
Jā _____ Nē _____ Kā tas izpaužas?
 - ◇ Veiksmīgāka mijiedarbība ir tajās rotaļu apakšgrupās vai pāros, kam apvienošanās pamatā ir vairāki motīvi (ne tikai pieķeršanās).
Jā _____ Nē _____ Kā tas izpaužas?
 - ◇ Noturīgākajās bērnu apakšgrupās bērnu mijiedarbība ir dziļāka, mērķtiecīgāka. Bērni viens otru savstarpēji papildina.
Jā _____ Nē _____ Kā tas izpaužas?
 - ◇ Ar vecumu vairāk izdalās zēnu un meiteņu apakšgrupas.
Jā _____ Nē _____ Kā tas izpaužas?
 - ◇ Visplašāk izplatītās rotaļu apvienības ir rotaļu pāris.
Jā _____ Nē _____ Kā tas izpaužas?
 - ◇ Rotaļu grupas pēc dzimuma sastāva ir vienveidīgas, tās nedaudz izmainās sagatavošanas grupā, kur atsevišķās grupās apvienojušies zēni un meitenes.
Jā _____ Nē _____ Kā tas izpaužas?
 - ◇ Pēdējā laikā, pieņemot rotaļu biedrus, bērni pievērš pārāk lielu nozīmi viņa ārējam izskatam, rotaļlietām, ko bērns atnes no mājām.
Jā _____ Nē _____ Kā tas izpaužas?
- ◆ Sarunās ar bērniem un vērojumos uzziniet bērnu apvienošanās motīvus rotaļā:
 - ◇ to saturu;
 - ◇ bērnu prasmi pamatot apvienošanās motīvus;
 - ◇ motīvu virzību (pozitīva, negatīva, vienaldzīga);
 - ◇ motīvu noturīgumu, mainīgumu.
- ◆ Analizējiet negatīvo motīvu cēloņus, pedagoģiskās iespējas to novēršanā!

4.5. Rotaļas līderi un atstumtie bērni

Radošā rotaļa ir sarežģīta aktivitāte. Lai rotaļa notiktu, bērniem ir daudz kas jānorunā un jāspasaka, piemēram, kāda būs rotaļas tēma, kā sadalīs rotaļlietas, iekārtos rotaļas vietu, kā sadalīs lomas. Vēl sarežģītākas mēdz būt situācijas rotaļas sižeta veidošanā – kā pāriet no vienas epizodes uz otru, ko darīt, ja kāds no rotaļniekiem “izkrit” no savas lomas. Tādēļ rotaļu grupiņās atzīmē šādu fenomenu – bērnu, kas uzņemas rotaļas attīstības virzītāja funkciju. Šis bērns parasti regulē rotaļā radušās nesaskaņas, konfliktus.

Par līderi rotaļā var uzskatīt bērnu, kas organizē un vada grupas rotaļu, regulē savstarpējās attiecības un attīsta rotaļas sižetu. Bieži viņš spontāni tiek izvirzīts par neoficiālu vadītāju. Līderi no pārējiem grupas dalībniekiem var atšķirt pēc vairākiem kritērijiem [74, 154]:

- ◆ izrāda lielāku aktivitāti un iniciatīvu rotaļu laikā;
- ◆ veiksmīgāk attīsta attiecīgu rotaļas sižetu, jo ir lielāka pieredze nekā citiem;
- ◆ piemīt spēja ietekmēt pārējos grupas dalībniekus;
- ◆ uzvedība visvairāk atbilst pieņemtajiem uzvedības noteikumiem;
- ◆ piemīt personiskās īpašības, kas konkrētajā grupā tiek uzskatītas par vēlamām.

Līderim nepieciešamas spējas un īpašības, ko var apvienot vairākās grupās [74, 155]:

- ◆ sabiedriskums, pārliecinātība par sevi;
- ◆ emocionālā stabilitāte;
- ◆ spēja just līdzī, sirsnīgums;
- ◆ intelekts (bagāta iztēle, attīstīta valoda, zinātkāre).

Pedagogi atzīmē, ka jau 2–3 gadu vecumā sāk parādīties aktīvie un mazāk aktīvie bērni. Vēlāk šīs īpašības kļūst vairāk izteiktas. Bērni var būt:

- ◆ rotaļu vadītāji – līderi, kas virza un koordinē kopējo darbību, attīsta rotaļu;
- ◆ izpildītāji, kas mēdz būt gan pasīvi, gan aktīvi, dažreiz

pat aktīvāki nekā vadītājs – ne tik daudz tas vērojams reālajās, cik lomu attiecībās;

- ◆ vērotāji – vai nu vēro, vai arī izpilda citu pavēles – kaut ko padod, atnes. Minētie bērni vai nu pakāpeniski iekļaujas rotaļā, vai kļūst par atstumtajiem.

Interesanti ir vācu pedagoges **B. Holdas** (*B. Hold*) vērojumi. Salīdzinot bērnu ārējo uzvedību, vērsanos vienam pie otra vairākos bērnudārzos, viņa izdalīja trīs bērnu grupas:

- ◆ iniciatorus, agresorus, organizatorus;
- ◆ aizstāvjus, strīdu šķirējus, pārstāvjus;
- ◆ imitētājus, bailīgos bērnus, skatītājus.

Pirmās grupas bērni ir aktīvi. Piemēram, iniciatoram rotaļā parasti ir idejas, viņš rotaļājas, kā vēlas, ar savu darbību rosinoši iedarbojas uz citiem bērniem, kas viņu atdarina. Šie bērni vairāk pavēl citiem: “Nāc, mēs tagad rotaļsimies!” Pārējie bērni parasti pieņem viņa priekšlikumu. Organizators parasti dala lomas: “Tu rotaļies tā...”, atļauj: “Tu driksi...”, aizliedz: “Tu nedriksi...”, uzaicina: “Vai gribi? Vai tev patīk?”, pamāca: “Skaties – es tev parādīšu.” Bet agresors – draud (ja tu..., tad es...), viņam ir draudīga sejas izteiksme, nereti citus bērnus stumj un grūž, sviež priekšmetus pretinieku virzienā, dusmojas, atņem.

Otrās grupas bērniem ir raksturīga pozitīva attieksme pret pārējiem rotaļu biedriem. Aizstāvis un strīdu šķirējs iesaucas strīdā, nosoda uzbrucēju vai arī nostājas apdraudētajam bērnam priekšā. Mēģina ar vārdiem kildniekus nomierināt. Nereti bērni sauc viņu palīgā. Grupas pārstāvis ir bērns, kas pirmais kontaktējas ar citas grupas bērniem, atbild uz viņu jautājumiem.

Trešās grupas bērni vairāk rotaļājas vieni, skatās, ko dara citi, izvairās no citiem un paklausa. Imitētājs atdarina citu bērnu rotaļu, runas veidu, kustības, piekrīt viņu priekšlikumiem. B. Holda uzsver, ka tā nav t. s. ķēmošanās, ko pavada smieklī, ķircināšanas. Bailīgais bērns konfliktus neatrisina pats, bet meklē palīdzību pie drošākiem bērniem. Viņš atkāpjas, mēģina no uzbrucēja aizmukt. Skatītājs nepiedalās nevienā rotaļā, bet tikai no malas noskatās to norisē. Dažkārt bērns rotaļājas viens, netālu no pārējām rotaļu grupām, bet ir ārpus tām.

B. Holda atzīmē, ka minētās sociālās attiecības sāk parādīties jau trešajā, ceturtajā dzīves gadā, bet 5–6 gadu vecumā jau izteiktāk parādās rotaļas līderi un pakļautie bērni. Vērojama sakarība starp bērna vispārējās attīstības pakāpi un viņa vietu rotaļā.

Līdzīgas atziņas pauž arī **M. Sigala**, izdalot vairākus līdera un pakļauto bērnu tipus, ko nosaka rotaļu organizācija.

Parastākais ir līdera tips, kas ieņem vadošo lomu rotaļās "Ķimene". Parasti šāds līderis uzņemas mātes lomu. Vecākās māssas un brāļa, vīra vai zīdainīša lomu uztic bērniem, kas vairāk viņiem pakļaujas. Šie līderi parasti ir lieli runātāji un prasmīgi izrikoņtāji. Komandējot viņi ir tā aizņemti, ka nereti neizjūt rotaļā apmierinājumu.

Kaut arī mīļākā loma ir mātes loma, viņi labprāt uzņemas citas prestižas lomas, kas ir cieņā citiem vienaudžiem. Tās var būt ārsta, policista, supervaroņa lomas. Lūk, viens no rotaļas līderiem, Valters, izpilda ārsta lomu.



Valters: Dodiet saites! Dodiet šprīces! Vai neredzat? Asinis tek! Nē, ne to! Tā ir pārāk maza. Dodiet ātrāk zāles, tabletes! Kam ko pārsiet? Vajag operēt. Neturiet viņu tā, viņš taču šūpojas!

Juris: Es tev nazi dabūju. Miega zāles vajadzēs?...

Otrais līdera tips ir palīgs un arī aizstāvētājs. Atšķirībā no komandiera, kam ir bezierunu sekotāji, šie bērni mīl mierīgas rotaļas ar vienu vai diviem bērniem. Šis līderis balstās uz pārliecināšanas un spriešanas spējām un prot nolīdzināt konfliktus.



Ēriks: Es gribu būt kasieris.

Pēteris: Tu jau pagājušo reizi biji. Tagad ir mana kārta.

Egils (palīgs, aizstāvis): Šis ir liels veikals. Man ir vajadzīgi divi kasieri.

Trešais līdera stils, ar kuru pirmsskolas grupās sastopas retāk, ir monarhistiskais (atsevišķi psihologi šo līdera stilu dēvē par uzjautrinātāju), kas atšķiras no diviem iepriekšējiem stiliem un kas parādās ne visai precīzi izveidojušās bērnu grupās.

Parasti tie ir labsirdīgi, idejām bagāti bērni. Viņu mērķis – lai visiem būtu jautri. Viņi mēdz būt nemierīgi, trokšņaini, bet nekad nav agresīvi. Bieži, pateicoties viņu humoram, tiek likvidēti konflikti, apvainojumi.



Bērnu grupa strīdas lielā riņķa dēļ. Pieskrien Mārcis, rejot izlien tam cauri. Ierosina pārējiem bērniem spēlēt cirka dzīvnieciņus... Un visi sāk lēkt caur “degošo” stīpu, ko savās rokās tur klauns.

M. Sigala un D. Ankoks atzīmē, ka šo trīs līderu īpatnība ir tā, ka katrā gadījumā priekšroka tiek dota noteiktam rotaļu veidam. Aizstāvētāji mīl mierīgas rotaļas, komandieri – rotaļas, kurās piedalās lielāks bērnu skaits, pat līdz 4–6 bērniem. Ja to ir mazāk, viņi nevar izrādīt savu valdonīgumu, bet atsevišķās reizēs pat zaudē kontroli. Monarhi, kas nav saistīti ar kontroli, mīl lielākas kompānijas. Viņi mīl jautrību, drūzmu. Jo vairāk bērnu, jo labāk.

Sekotāji izvēlas rotaļu grupu atbilstoši līdera stilam. Viņi brīvi pāriet no grupas grupā. Bikliem tīk klusas rotaļas, aktīvie bērni sekos monarham, bet fantazētāji visdrīzāk piesliesies komandiera rotaļām [153, 193–195].

Nenoliedzami, ka bērna statusu grupā nosaka viņa pašizjūta, kam pamati likti ģimenē. Kā jau iepriekš atzīmējām, Dž. Boulbijs kā vienu no noteicošajiem faktoriem min pieķeršanās nozīmi, kas pozitīvi vai negatīvi var ietekmēt drošības izjūtas veidošanos. Bērnā pieaugot, pieķeršanās kļūst par personības neatņemamu sastāvdaļu. Tas nozīmē, ka bērns pilnīgi vai daļēji saskaņā ar šo modeli veido tās vai citas sociālas attiecības (arī rotaļā). Savukārt D. Tenness pētījums pierāda, ka *“bērnības pieķeršanās attiecību pieredze nosaka ilgstošas un dominējošas pašizjūtas veidošanos un virzību. Bērnu pozitīvas pašizjūtas veidošana ir saistīta ar empātijas veidošanos un valodas, īpaši runas, attīstību”* [8, 9]. Un pretēji – bērnam, kuram nav šīs pieredzes, veidojas bailes, nedrošība, agresivitāte. Šīs atziņas apstiprinājās arī A. Putniņas pētījumā par pirmsskolas vecuma bērnu savstarpējām attiecībām, viņu statusu bērnu rotaļu grupā.

Raksturīgi, ka atstumtajiem bērniem kontakti ar vienaudžiem ir minimāli – tikai ar vienu vai dažiem vienaudžiem, saskarsmes apjoms – šaurš. Šie bērni parasti nepiedalās noturīgās rotaļu grupās. Viņi ir kaunīgi, bikli, baidās no citiem bērniem, neiesaistās rotaļās, vai arī bērni viņus nepieņem rotaļā. Šie bērni var būt arī agresīvi, egocentriski noskaņoti, bērni, kas centrē visu darbību uz sevi, nerēķinās ar citiem.

Minēsim divus piemērus:



Ar D. (6 gadi) nevēlas rotaļāties 9 grupas bērni. Zēnam ir noturīga uzmanība. Citus bērnus viņš raksturo tā: "Tas ir labs – pārējie slikti, jādraudzējas tikai ar mani un ar citiem nē." Attiecībās pārsvarā ir netaisnīgs. Parādās egoisma izpausmes: vai nu es, vai neviens. Augsta pašapziņa. Zēnam ir panākumi individuālās sacensībās, "boulinga" spēlē, bet kopā ar citiem rotaļāties spēj tikai īsu brīdi, jo ātri sastrīdas. Dažkārt rotaļā apvienojas ar pasīvajiem, biklajiem bērniem, kurus pakļauj saviem rotaļu noteikumiem vai arī ieinteresē ar mantām. Labprāt nes uz bērnudārzu visādas rotaļlietas. Sākumā it kā dalās ar visiem, bet pēc mirkļa pieprasa, lai viņam tās atdod. Patīk būvēt celtnes no lielajiem celtniecības materiāliem, – "tikai netraucējiet viņu!" Rotaļu prasmes, kā arī valoda ir vāji attīstītas. Neprot piekāpties, uz klausīt, kā arī vārdos izteikt savas jūtas. Zēns nāk no "aizņemto vecāku ģimenes". Izteikti pietrūkst mīlestības ģimenē. Brīvdienās iet spēlēt boulingu, brauc ar kartingiem, pusdieno restorānā. Vecāki atļauj visu, ko zēns vēlas, "atpērkas" no viņa.

M. (6 gadi) – zēns no daudzbērnu ģimenes. Ģimenes apstākļi trūcīgi. Bērns reizēm ir nesakopts. Zēnam ģimenē pietrūkst uzmanības. Patīk mājās rotaļāties ar jaunāko brāli. M. labprāt nāk uz bērnudārzu, bet nevarētu teikt, ka viņš jūtas labi ar draugiem. Bieži rotaļājas viens pats. Rotaļu prasmes vāji attīstītas, sliktā sižetu izdoma. Pēc dabas mierīgs, "vientiesīgs". Par sevi saka, ka biežāk spēlējas viens, jo citi viņu negrib. Rotaļājas arī ar D., jo viņam

ir interesantas rotaļietas. Zēns labprāt draudzētos ar vi-
siem, gribētu būt vadošais, bet viņš to neprot. Tāpēc rota-
ļās biežāk pakļaujas citiem. Nav neviena drauga. Bērni
viņu nepieņem rotaļā, jo brīžiem mulķīgi uzvedas, iejau-
cas citu bērnu rotaļās.

Tātad rotaļu grupās bērni ne vienmēr apmierina savu vēlmi
pēc noteikta biedra. Tas nozīmē, ka emocionālā pieķeršanās ne
katru reizi ir bērnu apvienošanās motīvs. Bērnam ir vienkārši
vajadzība rotaļāties, saskarsme ar vienaudžiem – vienalga ar
ko, lai tik nebūtu viens. Krievu psiholoģe A. Rojaka atzīmē, ka
atstumto bērnu vidū mēdz būt bērni, kas sāk bērnudārzu ap-
meklēt tikai 4–5 gadu vecumā un kuriem nav rotaļāšanās pie-
redzes.



Sandra sāka bērnudārzu apmeklēt tikai vidējā grupā. Sā-
kumā viņa izrādīja interesi par biedru rotaļām, taču pati
necentās iesaistīties, jo nespēja sekot vienaudžu domu
gaitai rotaļā. Meitene bija vienīgais bērns ģimenē, mā-
miņa slimoja, bet tēvs meitas audzināšanai nepievērsa
uzmanību. Mājās viņa parasti rotaļājās viena. Ja sākumā
meitene labprāt apmeklēja bērnudārzu, tad ar laiku šī at-
tiekme izmainījās. Arī audzinātāja nesaskatīja Sandras
vientulību, viņas emocionālo stāvokli, necentās viņu ie-
saistīt rotaļā. Pakāpeniski interese par biedru rotaļām
zuda. Sandra stāvēja malā, neko nedarīja.

Iemesli, kā redzams, šeit ir vairāki – meitenes nepietiekošās
rotaļāšanās iemaņas, pieredzes trūkums, neizveidota vajadzība
pēc saskarsmes, kā arī pieaugušo, pedagoga un vecāku vien-
dzīga attieksme.

Praksē mēdz būt pozitīvie un negatīvie līderi. Ja pirmie ir
demokrātiski – dalās pārdomās, norunā, tad otri stingri regla-
mentē citus bērnus, uzspiež savu domu, runā skaļi, pavēloši.
Tāds vadošais pārsvarā grib apliecināt sevi. Mēdz būt, ka ārējās
attiecības liekas pozitīvas, bet rotaļā valda iekšējā pakļautība.
Lūk, piemēri:



M. ir grupā vispāratzīta autoritāte jebkurā aktivitātē. D. ik brīdi ierosina M. jaunas idejas rotaļai, bet M. pieder pēdējais vārds par to, vai pieņemt tās vai nepieņemt. Piemēram, rotaļā "Avārijas likvidēšana" M. ir komandieris, bet D. ir pakļautais. (*D. skrien pa pagalmu, atrod peļķi un paziņo M.*)

D.: Ei, komandier! Te ir ūdens!

(*M. pienāk un novērtē situāciju. Viņš runā autoritatīvi.*)

M.: D.! Pārbaudīsim ūdeni! Iemetīsim kaut ko ūdenī!

(*Abi aizņēmti, berot smiltis peļķē. Skolotāja vaicā, ko viņi dara.*)

M.: Mēs barojam...

D. (*ātri iespraukdamiēs*): Zivis.

M. (*pārtraukdams viņu*): Vaļus.

D.: Mēs esam cilvēki, un mēs rūpējamies par vaļiem.

(*Skolotāja vaicā, kāpēc ugunsdzēsējiem jābaro vaļi.*)

M.: Tāpēc, ka mēs esam ugunsdzēsēji.

D.: Viņi rūpējas arī par vaļiem.

M.: Mēs esam mūsu ugunsdzēsēju stacijā. Mēs esam labie zēni, bet viņi nav labi.

D.: Viņš ir komandieris un visu vada.

Komandiera un pakļautā lomas raksturo D. un M. draudzību. Bez rotaļas "Avārijas likvidēšana" abi zēni spēlē arī "Zvaigžņu karus", "Mājas", zīmē, lasa kopā grāmatas. M. ir nemainīgs vadītājs, bet D. – viņa uzcītīgs skolnieks. Pozitīvi jāatzīmē, ka samērā bieži M. uzklausa D. ierosinājumus.

Pedagogi apgalvo, ka vislabākās grupiņas ir tās, kur bērni apvienojas pēc interesēm un simpātijām, kur katram bērnam veidojas vajadzība pēc aktīvas darbības, kontaktēšanās ar bērniem. Pārmērīga pieķeršanās vienam bērnam var negatīvi ietekmēt rotaļas attīstību, līdz ar to paša bērna attīstību. Pastāvīga piekāpšanās vadošajam var pakļautajam veidot tādas īpašības kā vēlēšanos izdabāt, savas pašapziņas noniecināšanu.

Kā palīdzēt bērnam veidot draudzīgas, vienlīdzīgas attiecības ar citiem bērniem rotaļu grupiņā kopā ar ģimeni?

! Pavērojiet un paaanalizējiet bērnu rotaļu grupiņas! Īpašs atbalsts nepieciešams atstumtajiem bērniem, vienlaikus arī analizējot viņu pieķeršanās modeli ģimenē. Iesaistiet arī vecākus bērna pašapziņas celšanā, saskarsmes pieredzes veidošanā, zināšanu paplašināšanā. Sarunās ar vecākiem uzziniet, ko vecāki zina par savu bērnu:

- ◆ vai bērnam ir draugi, kādi tie ir;
- ◆ kā draudzējas (mīl komandēt, pakļaujas);
- ◆ vai prot organizēt rotaļu vai tikai piedalās, imitē citu darbības;
- ◆ kādās situācijās pamet rotaļu.

Iesakiet vecākiem būt līdzdalībniekiem bērna rotaļās, izmantojot šādus vadīšanas paņēmienus:

! ◆ **Pieņemiet bērnu tādu, kāds viņš ir!** Jūsu bērns ir patstāvīga personība, un nevajag gaidīt, ka viņš vienmēr uzvedīsies tā, kā vecāki vēlas. Pastāvīgi parādot savu neapmierinātību, izrādot, ka viņa uzvedība jūs uztrauc, situācija var tikai saasināties. Apsaukājot bērnu par bailīgu, jūs nostiprināt viņa apziņā šo īpašību. Vēlāk viņš šo bailīgumu izmantos, lai vairītos no nepatīkamām un diskomforta situācijām, sacīdams: "Es esmu bailīgs, tāpēc es to negribu darīt un man tas nav jādara." Nevajag slavēt un minēt kā piemēru citus bērnus. Tādā veidā jūs mazināsiet viņa pašvērtību un cieņu pret sevi, kas tikai pastiprinās bailīgumu.

◆ **Mēģiniet saprast bērnu!** Nesmejieties par viņa problēmām! Tā vietā sniedziet atbalstu, kas viņam ir vajadzīgs. Ja viņam ir grūtības kādā situācijā, nesteidzieties tūlīt palīgā, bet dodiet viņam iespēju pašam mēģināt izklūt no situācijas.

◆ **Iedrošīniet bērnu!** Nevajag piespiest viņu komunicēties, bet netieši veiciniet viņa iesaistīšanos rotaļās ar citiem bērniem. Varbūt sākumā būs vieglāk rotaļāties

ar bērniem, kas ir jaunāki par viņu, kā arī mierīgiem, iejūtīgiem bērniem.

Ja bērns ir nospiestā garastāvoklī, varbūt viņam palīdzēs pieaugušo padomi, piemēram: "Padomā par kaut ko jauku! Divas reizes dziļi ieelpo!"

- ◆ **Pastāstiet bērnam netieši par problēmām, mainot personāžus!** Piemēram, pastāstiet viņam par lelli, kura ļoti gribēja spēlēties, bet vairījās pieiet pie bērniem. Pajautājiet bērnam padomu, ko šai lellei darīt. Piedāvājiet arī paši dažus variantus. Bērns pēc tam tos var izmantot.
- ◆ **Bērnam vieglāk iekļauties vienaudžu rotaļu grupā, turot rokās rotaļlietu.** Tā sniedz viņam ne tikai drošības izjūtu, bet arī palīdz iekļauties rotaļā. Sagatavojiet bērnu tam, ka ar rotaļlietām rotaļā vajadzēs dalīties.
- ◆ **Palīdziet bērnam pievienoties citu bērnu rotaļā!** Piemēram, iedrošiniet: "Vai tu negribētu parādīt citiem bērniem savu jauno rotaļlietu?" Un, ja bērns ir ar mieru, tad ejiet pie vienaudžiem kopā. Iemāciet viņam kādu lomu, ko viņš var izpildīt rotaļā, būt vadošā, nevis pakļautā statusā.

4.6. Draudzības izpausmes rotaļā

Psihologi draudzību definē kā attiecības, kas dibinātas uz savstarpēju uzticību, pieķeršanos un kopīgām interesēm. Draudzību no citām cilvēku savstarpējām attiecībām un simpātijām atšķir vairākas pazīmes:

1. Draudzībai piemīt pašvērtība. Draugi palīdz viens otram nesavtīgi. Draudzība ir individuāli selektīva, un tā dibinās uz savstarpējām simpātijām. Visbeidzot atšķirībā no virspusīgām paziņu attiecībām draudzība ir dziļas un intīmas attiecības, kas balstās ne tikai uz savstarpēju palīdzību, bet arī uz iekšēju tuvību, atklātību, uzticību.
2. Draudzības saturs un funkcijas mainās līdz ar vecumu. Kaut arī draudzība ir intīmas, personīgas attiecības, tās veidošanos un attīstību nosaka dažādi iemesli: kontaktu

biežums, piederība pie vienas grupas, savstarpējas kopīgas darbības, mērķu un interešu kopība. Bērna draudzību raksturo emocionāla pieķeršanās, kas visbiežāk ir balstīta uz kopīgu darbību.

Bērnu draudzībai ir vairākas svarīgas funkcijas – bērnībā tā palīdz apgūt sociālās iemaņas, sniedz salīdzināšanas iespējas un ietekmē grupas piederības izjūtas veidošanos. Bērni rada viens otram dažādas sociālas situācijas un iespējas, kuras nedublējas ar tām, ko sniedz vecāki.

Pasekosim draudzības izpausmēm dažādos vecuma posmos.

Vajadzība pēc saskarsmes un emocionāla kontakta, kas veido draudzības psihofizioloģisko pamatu, bērnam rodas kopš pirmajām dzīvības dienām. Kā norāda L. Vigotskis, ikviena maza bērna vajadzība neizbēgami kļūst par vajadzību pēc otra cilvēka. Jau otrajā trešajā dzīves mēnesī bērns emocionāli reaģē uz pieaugušā cilvēka tuvošanos viņam – smejas, izdod kaut kādas skaņas. Vēl pēc diviem trim mēnešiem šī reakcija kļūst selektīva: viņš atšķir "savējos" no "svešiem" un dažādi reaģē uz viņiem [47, 128].

Pirmais bērna "partneris" un emocionālās pieķeršanās objekts, dabiski, ir pieaugušais, īpaši māte (Dž. Boulbijs). Tomēr visai svarīga nozīme ir arī saskarsmei ar citiem bērniem. Agri diferencējas arī bērna uzvedības reakcijas attiecībā pret pieaugušajiem un vienaudžiem.

Par bērnu saskarsmi līdz divu gadu vecumam var spriest tikai pēc tiešiem vērojumiem: pēc tā, kā un cik bieži mazuļi tuvojas un pieskaras viens otram, kā apmainās rotallietām, kā kontaktējas.

Pirmās simpātijas pret citiem bērniem parādās jau zīdaiņa vecumā: mazuļi mēģina tuvoties viens otram, veido fiziskus kontaktus. To raksturo šāds piemērs:



Santa, Ērikam par lielu brīnumu, pierāpo pie viņa un spiegdama sāk raut Ēriku aiz matiem. Ēriks izskatās apmulsis. Viņš sāk raudāt. Lai būtu drošībā, viņš rāpo pie mammas.

Šāda raustišana aiz matiem, bikstišana un spārdīšana, kad mazie ir astoņus līdz deviņus mēnešus veci, nav naidīgas. Tā vienkārši pauž bērnu ziņkāri, atklājot vienam otru kā fiziskus objektus. Tā rezultātā veidojas arī cita veida kontakti.



Ēriks rāpo pie Alda, kurš šķindina daudzkrāsainus grabuļus, un vēlas tos viņam atņemt. Aldis mēģina mantu atgūt, bet bez panākumiem. Viņš, klusu šņukstēdams, rāpo pie māmiņas.

Šajā "objektu centrētajā" kontaktā Ēriks nemaz nevēlējās mijiedarboties ar Aldi. Grabuļi bija tie, kas piesaistīja viņa uzmanību. Fakts, ka cits bērns spēlējās ar tiem, vēl ir mazsvarīgs.

Šie vērojumi rāda, ka pirmajās mijattiecību stadijās mazuļi atklāj viens otru kā fizisku objektu, sāk veidoties uz objektiem centrēti kontakti, kuros bērni tuvojas viens otram, jo viņiem patīk viena un tā pati rotaļlieta.

Bērni, kuri tikko iemācījušies staigāt, vingrinās atšķirt pazīstamus un nepazīstamus vienaudžus. Daži no viņiem sāk veidot savstarpējus kontaktus. Tomēr šajā vecumā, līdzīgi kā pirmajā dzīves gadā, bērna darbībā vērojama uz objektiem orientēta rīcība, sāk parādīties paralēlās rotaļas. Vairāk sāk izpausties emocionāla attieksme pret otru bērnu. Bērni ne tikai pieskaras citiem, bet jau sāk skatīties viņu sejās, lai redzētu, kāda ir reakcija. Piemēram:



Ēriks, kad bija piecpadsmit mēnešus vecs, smiedamies un priecīgi kliegdams, skrēja pie citiem bērniem. Pieskrējis klāt, viņš pielika roku vai nu vienaudža mugurai, vai rokām un vēroja otra bērna reakciju.

Pusotra gada vecumā bērnu sociālā uzvedība kļūst komplicētāka. Viņi jau vienlaicīgi spēj skatīties uz citu bērnu, vicināt rotaļlietu un arī vokalizēt, vairāk izrādot savas emocijas. Reizēm mazuļi sākumā labestīgi piedāvā otram bērnam kādu rotaļlietu, bet, kad sadusmojas, sit vai pat kož. Tā jau ir daļēji sociāli orientētā uzvedība, kas ir pamatā bērnu sociālām mijattiecībām. Bērni pauž paaugstinātu jūtīgumu pret citu vāja-

dzībām un jūtām. Piemēram, zēns (16 mēneši) ienāk istabā un redz: pazīstams bērns raud. Viņš pieiet pie drauga, paglauda to, tad paceļ rotaļlietu un dod to viņam.

Sociālās uzvedības izmaiņas vairāk izpaužas otrā dzīves gada beigās. S. Millere uzsver, ka labākais mijattiecību iemaņu skolotājs ir pieredze. Bērni, kuriem ir iespēja spēlēt ar vienaudžiem, iesaistās biežākos un ilgākos kontaktos nekā šī paša vecuma bērni, kuru iespējas ir ierobežotas. Daudzveidīgas mijattiecības ar pieaugušajiem, vecākiem vai brāļiem un māsām nevar aizstāt mijattiecību pieredzi ar tā paša vecuma bērniem [145, 204].

Psihologi apstiprina domu, ka bērni divu gadu vecumā:

- ◆ skaidri atšķir bērnus no pieaugušajiem un dažādi pret viņiem izturas. Nepazīstami pieaugušie biežāk viņos izraisa bailes un mulsumu, bet nepazīstami vienaudži – interesi un pozitīvas emocijas;
- ◆ bērni labprātāk dalās rotaļlietās ar vienaudzi nekā ar pieaugušo, bet ar pazīstamu bērnu ātrāk nekā ar nepazīstamu;
- ◆ “acīmredzot jau otrajā dzīves gadā bērns izstrādā kādu sava Es kognitīvo shēmu, pēc kuras viņš nosaka savu līdzību ar citiem bērniem, un tā stimulē viņu uz saskarsmi ar tiem pēc līdzības principa,” piebilst I. Kons [47, 129].

Savstarpējās attiecības otrā gada otrajā pusē un trešā gada pirmajā pusē kļūst bagātākas, jo bērns sāk runāt.



Ginta iet gar Ēriku, turēdama rokā cepumu. Ēriks dzer sulu. Ginta apstājas un skatās uz Ēriku. Tad dažas sekundes Ginta atkārtoti komentē: “Sula, cepumi, ābols.” Ēriks atbild: “Hmm...” Vēlāk Ēriks rāda Gintai lidmašīnu, ar kuru viņš spēlējas, un saka: “Lido!” Ginta smaida un atbild: “Ābols.”

Šādi dialogi, lai arī cik nesakarīgi tie liktos pieaugušajiem, ir pamats nākamajām sarunām, kuras bērni veidos divu vai trīs gadu vecumā.

Pirmā sapratne par draugiem bērnam rodas 1–2 gadu vecumā. Protams, bērns vēl nesaprot, ko nozīmē jēdzieni “draugs”, “draudzēties”, viņš tikai sāk aptvert, ka viņam apkārt ir tādi paši mazuļi, ka ar tiem ir interesanti parotaļāties. Draugs – tas ir pazīstams vienaudzis, no kura viņš gaida atsaucību, prieku par darbību blakus un kopā, ko nereti apvieno kopējā rotaļlieta, kas savā ziņā koordinē viņu uzvedību. Šie rotaļnieki mazuli izraisa simpātijas, pieķeršanos, rada drošības izjūtu, klievē vientulību, ko bērns īpaši izjūt, kad vecāki viņu atstāj bērnudārzā. Par draugiem visbiežāk kļūst bērni, kas dzīvo tuvumā viens otram vai biežāk satiekas.

Taču visaktīvākais draudzības periods sākas ap 4–6 gadu vecumu, jo šajā vecumā bērnam rodas vēlme dalīties ar kādu savos iespaidos, domās. Bērns jau tekoši runā un labprāt grib veidot dialogu. Viņam nepietiek ar vecākiem vai kādu citu pieaugušo, jo bērna izjūtu pasauli nereti spēj saprast tikai otrs bērns. Tādēļ viņš cenšas atrast sev līdzīgu. Kādēļ Lienīte draudzējas tieši ar Laimiņu un ne ar vienu citu meiteni no grupiņas? Un rītos, kad abas satiekas bērnudārza ģērbtuvē, vairs nešķiras ne uz mirkli visu dienu? Bet Gatis un Ārija?



Gatis viens pats sēž divvietīgās šūpolēs, bet Ārija kādu gabaliņu tālāk lej krūzītē ūdeni.

“Es esmu lidmašīna,” Gatis ne pārāk skaļi saka, nevienam tieši to neteikdams, bet šo vārdu nozīme ir skaidra Ārijai, kura tuvojas šūpolēm, nesdama divas krūzītes ar ūdeni. Gatis paskatās uz krūzītēm un noliedzīgi pakrata galvu, teikdams: “Nē, nē.”

Ārija brīdi izskatās domīga, tad viņa atgriežas pie smilšu kastes un paņem divas citas krūzītes, noliek tās uz lidmašīnas un tad uzrāpjas arī pati. Šoreiz Gatis izskatās apmierināts.

Pēc brīža Ārija atkal atstāj lidmašīnu. Skolotāja vaicā Gati, uz kurieni meitene aizgāja. Viņš zinošā tonī, kas norāda, ka atbilde ir pašsaprotama, paskaidro, ka Ārijai bija jānoņem priekšauts.

Pirms Ārijas atgriešanās garām nāk Kārlis, lielākais zēns grupā, un apsēžas, viņaprāt, šūpolēs. Gatis un Ārija uzskata, ka tā ir lidmašīna. Gatis paliek dusmīgs, sejā parādās dusmu izteiksme, un balsī skan satraukums. Viņš saka: "Nē, tā ir Ārijas vieta."

Kārlis tomēr neiet projām. Pēc brīža atgriežas Ārija un uzbrūk viņam vēl tiešāk: "Ej projām, ej projām."

Beidzot Kārlis aiziet, atstājot Āriju un Gati vienus pašus. Viņi kopā "lido" lidmašīnā un, šūpodamies uz priekšu un atpakaļ, klusu sarunājas. Viņi runā tik klusu, ka vārdus nevar izšķirt. Vienīgi gadījumos, kad kāds no viņiem izsaucas: "Atceries?", ar to norādīdams uz kādu notikumu pagātnē.

Novērojot šos bērnus, var redzēt, ka viņi nav tikai nejauši rotaļu biedri, kuri gadījuma pēc rotaļājas kopā. Viņi ir draugi, kuri dzīvo viens otram kaimiņos un kopā rotaļājas arī mājas pagalmā. Bērni ir viens otram pieķērušies, viens otru saprot no pusvārda, un šīs attiecības viņiem ar savu uzticību, atvērtību sagādā prieku, drošības izjūtu.

Kā jau atzīmējām, katrā bērnudārza grupā ir noteiktas bērnu rotaļu apakšgrupas ar savām īpatnībām. A. Rojaka to izskaidro ar to, ka katram bērnam ir sava biogrāfija – savi priekšstati, emocionālā un saskarsmes pieredze, kur daudzējādā ziņā noteicošā ir ģimene. Šis pirmsākums, ar kādu iespēju bagāžu bērns atnāk uz bērnudārzu, nosaka gan bērnu, gan diemžēl arī skolotāja attieksmi – vai bērni to pieņems savā rotaļu grupā vai nē, vai skolotājs saskatīs katra bērna vēlmi un prasmīgi to atbalstīs. Tādēļ svarīgi ņemt vērā šādas atziņas.

! Pirmie kontakti starp bērniem ir visai primitīvi. Pētnieki to attīstībā izšķir trīs stadijas:

- ◆ Sākumā šo attiecību centrā ir kāds objekts, piemēram, rotaļlieta. Ieguvis to, bērns vispār aizmirst partneri, ar kuru viņam vēl nav mijiedarbības. Šajā stadijā bērni tikai atdarina viens otru, un tas notiek pārmaiņus.

- ◆ Pēc tam rodas nejauša rīcības apmaiņa: bērns jau aktīvi meklē kontaktu ar partneri, reaģē uz viņu un provocē viņa reakciju, bet vēl nav sadalītas lomas.
- ◆ Tikai trešajā stadijā rodas īstā mijiedarbība, kad bērna uzmanība koncentrēta ne tikai uz objektu vai partneri, bet arī uz pašu **rotaļas procesu**. Tas prasa, lai reakcijas būtu **abpusējas** un papildinošas: nevis vienkārša otra atdarināšana, bet gan apzināta apmaiņa ar domām, rotaļlietām, noteiktu lomu pieņemšana, rotaļas sižeta attīstība.
- ◆ Draudzīgu apakšgrupu veidošanā S. Omarova, I. Lika, D. Maijers kā galvenos bērnu apvienošanās motīvus izdala simpātijas, līdzību uzskatos, rotaļu darbībā.
- ◆ Rotaļājošo bērnu apakšgrupu savstarpējo attiecību veidošanā redzama loma ir grupas emocionālajam klimatam, skolotāja un bērna savstarpējai iejūtīgai saskarsmei, atbalstam, interesei un rūpēm vienam par otru.
- ◆ Dažkārt bērna statuss grupā ir pazemināts bērna ārējo pazīmju dēļ. Ārējais izskats, sakopts apģērbs, tīrība, matu sakārtojums rada patiku pret otru bērnu, savukārt, ja bērns ir nesakopts, tas atgrūž vienu no otra. Bērna statusa uzlabošanai, ko ietekmē nesakoptība ārējā izskatā, liela nozīme ir arī pieaugušajiem (pedagogu taktiskumam, vecāku gādībai).
- ◆ Tieši bērnu grupa īsteno bērnu īpašību objektīvu pārbaudi, palīdz adekvāti novērtēt savu uzvedību un kompensē ģimenes nelabvēlīgo ietekmi uz bērnu.
- ◆ Bērniem pakāpeniski jāapgūst zināma sociālā pieredze, prasme aizstāvēt savas tiesības un pakļauties citu prasībām, ieņemt vadošā un izpildītāja lomu rotaļā. Taisnīgas attiecības ir tur, kur bērnu rotaļu grupā nav stingri noteiktas vadošā – padotā funkciju sadales un kur bērni apvienojas pēc kopējām interesēm un savstarpējām simpātijām (draudzības).

Lai sekmētu bērnu draudzību –

- ◆ Palīdziet vecākiem iedzīlināties bērnu draudzībā – pastāstiet par kopīgām rotaļām, kā bērni rotaļā ietekmē vienu otru.
- ◆ Atcerieties, ka ir vairāki gadījumi, kad nepieciešams iejaukties bērnu draudzībā – īpaši, ja vērojama viena bērna dominēšana pār otru, kad gala vārds vienmēr pieder vienam rotaļā.
- ◆ Pieaugušo palīdzība nepieciešama arī gadījumā, ja bērns bez drauga vispār nevar iztikt. Piemēram, nav spējīgs uzsākt rotaļu, visu dienu stāv malā, nemaz nerotaļājas. Protams, nelielas skumjas par drauga neesamību ir pieņemamas, taču tās nedrīkst pārvērsties par nopietnu un pastāvīgu parādību. Bērns ir iesaistāms kādās nodarbēs, kā arī nepieciešams atgādināt, ka apkārt ir citi bērni, ar kuriem interesanti var pavadīt laiku.
- ◆ Pieaugušajiem noteikti jāiejaucas, ja bērns apvaino citus bērnus, demonstrē savu spēku, varu.

?

Skolotājam, pamatojoties uz novērojumiem, ir svarīgi zināt:

- ◆ grupas rotaļu apakšgrupas, rotaļu apakšgrupu līderus, grupu apvienošanās principus (vienlīdzības, pakļaušanās), to izpausmes, balstoties uz konkrētām situācijām;
- ◆ domu apmaiņa rotaļas gaitā, tā iemesli;
- ◆ rotaļas sižeta attīstības īpatnības, bērnu iniciatīva tā attīstībā;
- ◆ vai grupā ir bērni, kas nepiedalās kopējās rotaļās ar vienaudžiem, kāds ir to iemesls (saskarsmes iemaņu apguves līmenis, neprasme sekot un attīstīt rotaļas sižetu, bērna ārējais izskats);
- ◆ rotaļu grupas, kas izteikti norobežojas no pārējiem bērniem, nepieņemot viņus rotaļā;
- ◆ individuālās sarunās ar bērnu, izzinot motivāciju kopīgajās rotaļās, prasmi sevi objektīvi novērtēt.

Jautājumi, kas palīdz izzināt bērna saskarsmes motīvus ar vienaudžiem:

- ◆ Varbūt tev ir skumji būt vienam, tāpēc tu rotaļājies ar X (nosauc bērna pastāvīgā rotaļu partnera vārdu)?
- ◆ Varbūt tu rotaļājies ar viņu tādēļ, ka viņš tevi klausu, izpilda visas tavas iegribas – izpilda lomu, ko tu iesaki, piekriet izvēlētajai rotaļu tēmai? Kurš no jums mīl komandēt rotaļā, nosakot, ko un kā rotaļāties?
- ◆ Vai tev patīk rotaļas, ko viņš izdomā? Kādēļ? Vai arī tu proti izdomāt interesantas rotaļas? Kādas?
- ◆ Vai tev patīk X (nosauc bērna vārdu)? Kas tev viņā īpaši patīk? Vai tavā grupā ir bērni, kas tev patīk vislabāk?

4.7. Bērnu strīdi, nesaskaņas, konflikti rotaļā

Strīdus, nesaskaņas, konfliktus var attiecināt uz katru situāciju, kurā notiek pretrunīgi notikumi – atšķiras mērķi, motīvi, aktivitātes, impulsi. Sevišķi daudzveidīgi tie ir pirmsskolas vecumā un īpaši rotaļā.

Zinātnieks **Daniels Vebsters** konfliktu definē šādi [71, 9]:

- ◆ sacensība vai ķīviņš starp atšķirīgi domājošiem, savstarpēji nesaderīgiem indivīdiem;
- ◆ antagonisks stāvoklis vai rīcība;
- ◆ cīņa, ko izraisījušas atšķirīgas vajadzības, centieni, vēlme vai prasības;
- ◆ naidīga saskarsme.

Ne vienmēr konflikts ir naidīgs, lai gan bieži naidīgums, uzbrūkoša attieksme kļūst par tā sastāvdaļu. Visbiežāk mēdz būt divu veidu konflikti:

- ◆ Iekšējie konflikti, kas saistīti ar bērna attīstības īpatnībām. Piemēram, tas var būt nemiers, ko pārdzīvo bērns. Viņš vēlas rotaļāties ar citiem, bet viņu rotaļā nepieņem. Nereti tas traucē bērna dzīvi, dažkārt pat laupa spēju brīvi rīkoties.



J. ir neveikls, tukls zēns, ar kuru bērni ne katru reizi grib rotaļāties. Rotaļā "veikals" zēns tēlo pircēju. J. – tāpat kā visi – naudas vietā izmanto koka lapas, to viņam ir daudz. Pienāk pie veikala letes un grib nopirkt visas preces. Visa viņa darbība ir uz to vērsta. Neklausīdams pārējo "pircēju" iebildumus, lai pasvītrotu savu nozīmību, zēns izpērk visu veikalu. Rotaļa izjūk. Viņš vāji orientējas rotaļas sīzētā, bet cenšas demonstrēt savu "Es", ko reālajā dzīvē nav iespējas īstenot.

- ◆ Savstarpējie konflikti divu vai vairāku bērnu starpā, kas pastāv starp indivīdiem. Katram cilvēkam ir četras psiholoģiskas pamatvajadzības, kuras pārkāpjot uzliesmo konflikts. Tās ir:
 - ◇ prasība, lai indivīdu pienācīgi novērtē un izturas pret viņu kā pret personību;
 - ◇ nepieciešamība valdīt pār sevi un situāciju;
 - ◇ spēcīgi izteikta pašvērtība;
 - ◇ vajadzība rast kopsaucēju un saskaņu.

Bērnu konflikti rotaļā – tās ir situācijas, kad rodas nesaskaņas bērnu mijdarbībā. Pirmajos dzīves gados tie ir strīdi par rotaļlietām, rotaļas vietu, vēlāk – par galvenajām lomām, rotaļas sīzeta attīstību, par vienaudžu pieņemšanu un nepieņemšanu rotaļā.

Pēc D. Einones (*D. Einon*) domām, strīdi rotaļlietu dēļ, bērnam pieaugot, izmainās. Divus gadus vecs bērns raud, cieši sev klāt piespiedis svešā rotaļlietu, bet ap trim gadiem viņš jau sāk izmantot argumentus. Atrodoties konflikta situācijā, viņš meklē attaisnojošus iemeslus: "Nedošu! Tā ir mana!" vai "Man tā ir vajadzīga!", tā cenšoties pierādīt savu taisnīgumu. Pakāpeniski šie argumenti kļūst sarežģītāki, bērns konflikta likvidēšanai izstrādā taktiku un stratēģiju. Viņš pielieto kompromisu: "Rotaļāsimies pēc kārtas!" vai iesaka savus noteikumus: "Es tev došu mašīnu, tu man divriteni." Bērns mēģina pamatot savas vajadzības vai novirzīt oponenta uzmanību: "Man nepieciešama mašīna, lai aizbrauktu pēc iepirkumiem."

Pakāpeniski strīdi kļūst aizvien abstraktāki, dažkārt tie atgādina rotaļu. "Mans tētis ir garāks par tavu tēti" vai "Mana

mašīna ir ātrāka nekā tava", atskan dzēlīgas piezīmes. Vai arī "Mans krusttēvs ir ļoti bagāts, viņa 500 mašīnas visas nokrāsotas zelta krāsā". Atbilde skan: "Bet manam krusttēvam visas 500 mašīnas pašas ir no zelta." Tā jau ir lielīšanās, sava veida bērnu uzjautrināšanās [117, 124].

Ir dažādi līdzekļi, ko bērni izmanto konflikta situācijās:

- ◆ vārdiskā iedarbošanās – apsaukšanās, kaitināšana, mēdīšanās;
- ◆ fiziskā iedarbošanās – atņem rotaļlietu, plūcas;
- ◆ vēršanās pie pieaugušā, raudāšana;
- ◆ solišanās pamest rotaļu, to izjaucot;
- ◆ balstīšanās uz savu vadošo vietu rotaļā;
- ◆ apelēšana pie īstenības dzīvē, savām zināšanām;
- ◆ uzvedības noteikumu atgādināšana un izskaidrošana;
- ◆ humors.

Rotaļās konfliktos ir vērojamas tiešas un netiešas agresivitātes izpausmes. Tās var būt, sākot no sūdzībām, agresīvas fantāzijas ("Pasaukšu policistus, kas tevi ieliks cietumā") līdz tiešiem apvainojumiem ("Resnulis!", "Sūdzmanis!"). Tā var būt arī fiziska agresija – celtņu jaukšana, rotaļlietu laušana, kaušanās, košana, kniebšana.

Konflikta iemesli mēdz būt dažādi. Tā var būt bērna vēlme pievērst sev uzmanību. Piemēram, zēns izrauj meitenei no rokām lelli, izmētā rotaļlietas, sāk skaļi riet. Vai arī bērns apzināti vēlas otru bērnu nonicināt, izrādīt savu pārākumu. Piemēram, zēns vēro, ka Jāņa celtnei nepietiek celtniecības materiālu, un atklāti priecājas: "Tā tev vajag! Tev nekad nekas nesanāk!" Konflikta izraisa arī atsevišķu bērnu tieksme rotaļā ieņemt tikai galvenās lomas. Ja pārējie bērni nepieņemas, tad visi tiek izgrūstīti, apsūkāti.

Bērnu savstarpējo mijiedarbību kavē arī zināšanu, pieredzes trūkums. Svarīgi ir attīstīt bērnu sadarbības spējas – sadarbības paņēmienus, prasmi citiem pastāstīt par veiksmēm un neveiksmēm [150, 202]. Bērnam nepieciešams arī izprast savu rotaļas partneri kā personību ar savu aktivitāti, patstāvību. Tas ir īpašs refleksijas veids, ko nosaka bērna spēja ievērot citus,

prast saskaņot savas darbības, attīstīt rotaļas sižetu. Saskaņojot rodas konflikti, jo apkārtējā īstenība ir sarežģīta – tā bērnam pakāpeniski jāapgūst, jāapzinās, jāreflektē. N. Pantina izdala konfliktus, saistītus ar

- ◆ radošās rotaļas tēmas izvēli;
- ◆ tēmas realizāciju – lomām, rotaļu darbībām (vai lidmašīna metīs bumbas, vai nē, katram paliekot pie sava);
- ◆ neprasmī pāriet no vienas rotaļu epizodes uz otru (pēc brauciena kuģī viens vēlas doties pastaigā, otrs – uz kafējnīcu, kas izraisa strīdu, katram aizstāvēt savu domu).

Svarīgi ievērot, ka, bērniem apgūstot jaunus darbības paņēmienus, saistītus ar sižeta – lomu rotaļu, paplašinās viņu refleksija. Tā virzīta, lai bērns apzinātos ne tikai darbības vispārināto shēmas realizāciju, bet arī uz kopējās rotaļas partneri, jo partnera darbības nepieciešams ievērot [150, 121].

Bieži konflikta iemesls ir arī bērna uzvedības nenoturīgums, hiperaktivitāte. T. Liepiņa atzīmē primārās hiperaktivitātes pazīmes:

- ◆ bērna pārmērīga aktivitāte,
- ◆ viegla uzmanības novēršanās,
- ◆ impulsivitāte, uzbudināmība,
- ◆ vāja kustību koordinācija, kas var izpausties agresīvā vai antisociālā uzvedībā [56, 138].



A. (5 gadi) hiperaktīvas uzvedības primārās pazīmes parādījušās četru gadu vecumā. Zēna uzvedībā vērojams bezatbildīgums un pārmērīga kustēšanās. Rotaļājas skaļi, bieži kliedz, mēdz būt eksplozīvas darbošanās izpausmes, strauja kustību maiņa. Šāda uzvedība traucē pārējiem biedriem, kuri A. uzskata par "grēkāzi", nereti pat nepamatoti. Rotaļās zēns tiek atraidīts nepieņemamo uzvedības izpausmju dēļ, tas viņā rada apvainojumu, spēju dusmu uzplūdus. Piemēram, A. grib piedroties meitenēm rotaļā ar smiltīm. Viņam šķiet saistošas jaunās formiņas, kas paredzētas smilšu kūku veidošanai. A. strauji pieskrien pie meitenēm, paņem vienu formiņu

un sāk rotaļāties, bet viena no meitenēm paņem visas pārējās un saka: "Vairāk mēs tev nedosim, tu vēl saplēsi!" Šī attieksme A. aizvairo, un zēns, negatīvo emociju iespaidā, pēkšņi ar roku izjauc meiteņu smilšu kūkas, kā arī ieber smiltis meitenēm acīs. Rodas nopietns starpperšonu konflikts.

Krievu pedagoge **A. Ruzkaja** atzīmē bērnu grupas ar virzību uz konfliktiem, par to cēloni uzskatot paaugstinātu bērnu pašapziņu. Viņiem ir raksturīga cīņa par vadošo vietu rotaļā, vēlme komandēt vienaudžus, uzspiest savus rotaļas darbības modeļus, nereti vēloties to panākt ar fizisku spēku. Zinātniece vecākā pirmsskolas vecumā izdala šādas bērnu grupas:

- ◆ **"Man vienmēr ir taisnība."** Šie bērni nekad nerotaļājas vieni. Viņi atklāti dominē, noraidot jebkuru citu bērnu iniciatīvu. Skaudīgi pret citiem kā konkurentiem. Tas izraisa sadursmes.
- ◆ **"Esmu labāks par citiem."** Partnerim rotaļā mēdz uzspiest savus ieteikumus. Lai mazinātu rotaļu biedra pārsvaru, ironizē par tā nekompetenci. Vēlas, lai par viņu jūsmotu. Cenšas citus piesaistīt ar savām zināšanām, darbībām, lai vēlreiz parādītu savu nozīmīgumu. Bieži asi, emocionāli konfliktē.
- ◆ **"Esmu pieaudzis, esmu galvenais."** Diplomātiski parasti pretendē uz galvenajām lomām; uzspiež savas darbības paraugus. Bieži biedriem aizliedz radoši darboties. Vienaudžu priekšlikumus pieņem tikai tad, ja tie lieti noder pašam. Konfliktē mazāk.
- ◆ **"Es sevi aizstāvēšu."** Vēlas, lai viņu novērtētu, bet dara to ar apdomu, baidoties no pretējā. Sadarbībā ar citiem cenšas sevi pierādīt. Cenšas, lai savstarpējā sadarbībā līdzinātos citiem, valdītu vienlīdzīgi. Izvairās no konfliktiem.
- ◆ **"Es – labais."** Visu centrē uz sevi. Cenšas, lai rotaļā valdītu vienlīdzība, bet pie katras veiksmes pievērš sev uzmanību. Konfliktē reti.

Autore atzīmē, ka konfliktējošiem bērniem ir raksturīga sadarbības aktivitāte ar vienaudžiem, paaugstināta pašapziņa un pašapliecināšanās, kāpināta vajadzība pēc atzišanas, neprasme izvairīties no konfliktiem, nepietiekošas komunikatīvās prasmes. Tas nozīmē, ka konfliktējošā bērna pašapziņa nosaka saskarsmes raksturu, savstarpējo attiecību specifiku ar vienaudžiem.

Konflikts var divējādi ietekmēt bērna attīstību – pozitīvi un negatīvi. Pozitīvā ietekme:

- ◆ bērnam sāk veidoties izpratne par nepieciešamību risināt problēmas;
- ◆ pieaug bērna spēja ne tikai sadarboties rotaļā, bet arī, veicot darbu, mācīties;
- ◆ vairojas bērnu zināšanas, rotaļāšanās iemaņas, prasme tās pielietot dažādās situācijās;
- ◆ pieaug bērna radošais potenciāls.

Konflikta iespējamā negatīvā ietekme var būt šāda:

- ◆ zūd ticība sev, vienaudžiem un pieaugušajiem;
- ◆ var izveidoties antagoniskas grupiņas;
- ◆ ieviešas noslēpumainība;
- ◆ var rasties morālās problēmas, neirozes;
- ◆ nevēlas apmeklēt bērnudārzu.

Pastāv vairāki konflikta regulēšanas veidi [74, 127], kurus daļēji var attiecināt arī uz vecākā pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības stiliem. Tā var būt **izvairīšanās**, kad bērns nevēlas aizstāvēt savas intereses, turpināt rotaļāties. Viņš “iziet” no rotaļas, ko var raksturot kā tendenci izvairīties no atbildības. Ir arī bērni, kas rotaļā **pielāgojas, piekāpjas**. Šiem bērniem svarīgi ir saglabāt labas attiecības, turpināt sadarboties. Bet ir arī bērni, kas **pretojas un cīnās** par savām interesēm un vietu rotaļā, pielietojot visus iespējamus līdzekļus. Kā vispozitīvākie uzvedības stili konflikta situācijās ir **sadarbība**, kas apmierina visus rotaļniekus, un **kompromiss**, kur rotaļas dalībnieki vienojas par risinājumiem, kas daļēji apmierina abas puses. Galvenā atziņa, ko der ielāgot skolotājiem – no konflikta nav jābēg, tas ir jārisina [74, 130].



Lai risinātu konflikta situācijas, sekmētu bērnu pozitīvo lomu un reālās savstarpējās attiecības:

- ◆ Iedziļinieties savas grupas emocionālajā klimatā; kāds tas ir pārsvarā – pozitīvi iejūtīgs, saprotošs, draudzīgs vai saspringts, konfliktējošs, kādi faktori to ietekmē.
- ◆ Vērojiet un analizējiet bērnu konflikta cēloņus. Tas palīdzēs izprast atsevišķu bērnu rīcību. Atcerieties konkrētas situācijas, kur izpaužas bērnu neprasme regulēt savstarpējās attiecības, egoistiski motīvi – nevēlēšanās piekāpties, palīdzēt, to iemesls atsevišķām bērnu apakšgrupām. Paanalizējiet katra konflikta dalībnieka uzvedības stilu (izvairās, piekāpjās, pretojas, sadarbojas).
- ◆ Mudiniet pašus bērnus risināt konflikta situāciju, nemeklēt vainīgo, bet pašiem atzīt problēmas esamību, izrunājot tās patiesos cēloņus. Vingriniet bērnus vērtēt savu uzvedību, izprast sociālo situāciju, iejusties otra bērna pārdzīvojumos. Māciet bērnus vispārināt, esiet neitrāls starpnieks.
- ◆ Ievērojiet tos bērnus, kuri vienmēr pretendē uz līdera lomu, un tos, kuri nekad necenšas pēc tā. Kādi bērni ir pārsvarā? Ko darīt, lai celtu bērnu pašapziņu, vēlmi parādīt savu Es, likvidētu iekšējos konfliktus? Radiet situācijas, kurās sociāli atraidītie bērni varētu piedalīties kā vienlīdzīgi.
- ◆ Iedziļinieties bērnu rotaļu grupiņās, izziniet to apvienošanās motīvus rotaļās. Varbūt iejūtīgi, pārdomāti der tās izmainīt, ņemot vērā bērnu vienlīdzību un pozitīvu savstarpējo iedarbību. Asi nostājieties pret atsevišķu bērnu vārdisko un fizisko vardarbību, pārrunājiet to, iesaistiet bērnus konkrētās praktiskās situācijās – spēlēs, rotaļās, piemēram, "Pie zobārsta" – kā jūtas pacients, kā jāizturas ārstam?
- ◆ Iesakiet bērniem konkrētus paņēmienus, kā godīgi sadalīt lomas (iepriekšējā noruna, skaitāmpantiņi), kā kopīgi plānot rotaļas gaitu, saskaņot savas ieceres, panākt kompromisu.

- ◆ Varbūt jums rodas situācija, kad varat ieteikt bērnam lomu, lai viņš vingrinātos tādu īpašību nostiprināšanā, kuras viņam nav pietiekami attīstītas.
- ◆ Analizējiet vai izspēlējiet kopā ar bērna grupiņu dažādas konflikta situācijas (līdzīgas grupā vērotajām). Kā uzvesties? Kā tās novērst?

?

Paanalizējiet atsevišķu, pastāvīgi konfliktējošu bērnu konfliktu cēloņus, pievēršot uzmanību bērna

- ◆ kopējā intelekta attīstībai;
- ◆ sociālajam intelektam, tā attīstības stadijai;
- ◆ uzvedības pašregulācijai;
- ◆ pašnovērtējumam un citu bērnu vērtējumam;
- ◆ rotaļas attīstības līmenim (kognitīvā un sadarbības jomā);
- ◆ veidam, kā viņš novērš konfliktus.

Atzīmējiet pozitīvo un nepilnības! Meklējiet likumsakarības un cēloņus!

NOBEIGUMS

Rotaļa ir pirmsskolas vecuma bērnu dzīvesveids – rotaļā bērns dzīvo savu bērna dzīvi. Rotaļa palīdz bērnam labāk iepazīt sevi, rotaļā viņš rada savu domu, izjūtu, fantāziju pasauli, aktīvi darbojas – runā, mācās, strādā, domā, sacer, rada, vēro, sadarbojas. Rotaļā, izpildot dažādas lomas, viņš netieši sagatavojas nākotnes lomām – tēva, mātes, skolotāja, policista, karavīra. Rotaļas situatīvais prieks ir pamats dzīvespriekam kopumā.

Diemžēl ne visi bērni prot rotaļāties. Konkrēta bērna rotaļas attīstības līmenis liecina par viņa zināšanām, prasmēm, attieksmēm (vērtībām), par viņa gatavību dzīves darbībai. Tieši rotaļā vissekmīgāk var īstenot 21. gadsimta izglītībā izvirzītos četrus balstus:

- ◆ mācīties zināt – tas nozīmē, ka rotaļā pilnveidojas ne tikai bērna valoda, matemātiskie priekšstati, sensomotorās prasmes, bet arī pašmotivācija, vēlme mācīties;
- ◆ mācīties darīt – tas nozīmē nesēdēt bezdarbībā, bet atrast nodarbošanos – atrast vietu, kur rotaļāties, pagatavot neesošās rotaļlietas, pārvarēt dažādas grūtības, sakārtot savu rotaļu vietu;
- ◆ prasme dzīvot kopā, sadzīvot – tā ir prasme apvienoties kopīgā rotaļā, citu un sevis izpratne rotaļās, spēja iekļauties citu un savos pārdzīvojumos, izvairīties vai atrisināt konfliktus;
- ◆ būt pašam – to vislabāk bērns izjūt rotaļā, kur izpaužas viņa Es, viņa pašapziņa un pašnovērtējums, viņa kreativitāte.

Bērna radošā rotaļa nav pašmērķis. Bērnam tā ir nepieciešamība. "Daba vēlas, lai bērni būtu bērni, iekams būt par pieaugušajiem," bilst humānās pedagoģijas pamatlicējs Ž. Ruso. Tādēļ saudzēsim un neatņemsim bērnam rotaļāšanās prieku, viņa pašdarbošanos, atbalstīsim to!

Kā atbalstīt bērnus lomu un teatrālajās rotaļās, ievērojot bērna attīstības līmeni, viņa spējas, vajadzības un intereses – par to nākamajā grāmatā.

Izsakām pateicību visām skolotājām, kas dalījās savās pārdomās, vērojumos par bērnu rotaļām. Jūsu analizētās bērnu rotaļas mums nodarēja kā mozaīkas gabaliņi, lai izveidotu kopīgu ainu.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Aktivitāte un brīvā telpa. *Skola un Ģimene*, Nr. 3, 1987.
2. Anspaks, J. *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 2003. 476 lpp.
3. Aspazija. *Zila debess zelta mākoņos*. Rīga: Liesma, 1968. 285 lpp.
4. *Atmiņa un vēsture no antropoloģijas līdz psiholoģijai*. Rīga: N.I.M.S., 1998. 138 lpp.
5. Ādleris, A. *Individuālpsiholoģija skolā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2001. 176 lpp.
6. Ādleris, A. *Psiholoģija un dzīve*. Rīga: IDEA, 1992. 178 lpp.
7. Āre, A. Kā mēs audzinām bērnus garīgai patstāvībai. *Mūsu Nākotne*, Nr. 2, 1934, 120.–134. lpp.
8. Āre, T. un K. Kā rotaļas ietilpst skolas darbā. *Mūsu Nākotne*, Nr. 7, 1923, 202.–206. lpp.
9. Bakisa, A., Romēns, K. *Rotaļas ar bērnu vecumā no 1 dienas līdz 6 gadiem*. Rīga: Alberts XII, 1997. 191 lpp.
10. Batņa, V. *Rosinot bērna iekšējo pasauli*. Rīga: RaKa, 2001. 164 lpp.
11. Beļickis, I. *Izglītības alternatīvās teorijas*. Rīga: RaKa, 1997, 95 lpp.
12. Berns, E. *Spēles, ko spēlē cilvēki*. Rīga: SIA Birojs, 2000. 203 lpp.
13. Birkerts, P. *Daiļradīšanas psiholoģija*. Rīga: Kultūras balss, 1992.
14. Birkerts, P. *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava, 1923. 472 lpp.
15. Boulbijs, Dž. *Drošais pamats*. Rīga: Rasa ABC, 1998. 198 lpp.
16. Buhanana, M., Kūnija, M. Spēlējies mājās, spēlējies klasē. *Izglītība demokrātijai*. *Soli pa Solim*, Nr. 2, 2002, 10.–16. lpp.
17. Cēbere, T. *Rotaļlietas un laukums bērnudārzā*. Rīga: LVI, 1961. 276 lpp.
18. Černova, E. Pirmsskolēna rotaļspēles darbības saturs un organizācija. *Skolotājs*, Nr. 5, 2000, 49.–52. lpp.
19. Dēķens, K. *Agrā bērnība*. Rīga: Kultūras balss, 1921. 138 lpp.
20. Dolto, F. *Viss ir valoda*. Rīga: a/s Preses nams, 1997. 144 lpp.
21. Doku Atis. *Manas bērnības rīts*. Rīga: Liesma, 1967. 39 lpp.
22. Dzintere, D. Bērnības atmiņu analīze kā topošā skolotāja pedagoģiskās kompetences sekmēšanas metode. *Zinātniskie raksti II*. Rīga: Vārti, 1999, 27.–35. lpp.
23. Dzintere, D. Bērnības pavadone un dzīvesveids. *Pirmsskolas Izglītība*, Nr. 3, 2001, 16.–27. lpp.
24. Dzintere, D., Boša, R. *Rotaļspēles*. R.: Mācību apgāds, 1997. 81 lpp.

25. **Dzintere, D.** *Rotaļa un darbs bērnudārzā.* Rīga: Zvaigzne, 1984. 99 lpp.
26. **Dzintere, D.** *Rotaļa kā īpaša kultūras forma un kultūras apguves veicinātāja. Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā.* Rīga: Izglītības soļi, 2000, 30.–37. lpp.
27. **Dzintere, D.** *Pirmsskolas izglītības modeļi. Zinātniskie raksti.* Rīga: Vārti, 1997, 87.–90. lpp.
28. **Džeimsa, M., Džongvorda, D.** *Dzimis, lai uzvarētu.* Rīga: Elpa, 1991. 314 lpp.
29. **Elisone, Š., Greja, Dž.** *365 radošo spēļu dienas bērniem no 2 gadu vecuma.* Rīga: Iljus, 1996. 270 lpp.
30. **Freiberģa, I.** *Literatūra kā pirmsskolas vecuma bērnu iztēles un jaunrades attīstītāja. Zinātniskie raksti I.* Rīga: Vārti, 1997, 38.–43. lpp.
31. **Gadamers, H. S.** *Skaistā aktualitāte. Māksla kā spēle, simbols un svētki.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2002. 128 lpp.
32. **Geidžs, N., Berliners, D.** *Pedagoģiskā psiholoģija.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. 662 lpp.
33. **Gruneliuss, E. M.** *Valdorfa bērnudārzs.* Rīga: Izglītības attīstības institūts, 1991. 66 lpp.
34. **Gudjons, H.** *Pedagoģijas pamatatziņas.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. 394 lpp.
35. **Gustavsons, L. H.** *Bērnu tētis.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1995. 239 lpp.
36. *Ģenerālās Asamblejas divdesmit septītās speciālās sesijas Apvienotās komitejas ziņojums.* Ņujorka: ANO, 2002.
37. **Hansena, K., Kaufmane, R., Saifers, S.** *Bērncentrētu grupu veidošana.* Sorosa fonds – Latvija, 1998. 338 lpp.
38. **Hese, H.** *Stikla pērliņu spēle.* Rīga: Liesma, 1976.
39. **Holeciova, O., Klindova, L., Berdihova, J.** *Rotaļas bērnudārzā.* Rīga: Zvaigzne, 1966. 200 lpp.
40. **Jaunsudrabiņš, J.** *Baltā grāmata.* Rīga: LVI, 1957. 456 lpp.
41. **Jurēvičs, P.** *Nacionālās dzīves problēmas.* Rīga: Valters un Rapa, 1936. 115 lpp.
42. **Kaņepēja, R.** *Sarunāsimies darbojoties.* Rīga: SIA PUSE PLUS, 2003. 87 lpp.
43. **Karpova, Ā.** *Personība. Teorijas un to rādītāji.* Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. 222 lpp.
44. **Kāposta, I.** *Didaktiskā spēle kā skolēnu mācību motivācijas veido-tājs faktors.* Disertācija. Rīga: LU, 1993. 122 lpp.

45. **Kāposta, I.** *Spēles pedagogijas teorijā un praksē.* Rīga, 1993. 98 lpp.
46. **Komenskis, I. A.** *Lielā didaktika.* Rīga: Zvaigzne, 1992. 231 lpp.
47. **Kons, I.** *Draudzība.* Rīga: Avots, 1983. 237 lpp.
48. **Kūle, M., Kūlis, R.** *Filosofija.* Rīga: Burtnieks, 1996.
49. **Krinkele, V.** *Bērna attīstības vērtēšanas pedagogiski psiholoģiskie nosacījumi. Bērns kā individualitāte pirmsskolas izglītības iestādē.* Rīga: Izglītības soļi, 2002, 9.–42. lpp.
50. *Latviešu literārā vārdnīca. 6. sēj.* Rīga: Zinātne, 1987.
51. *Latvijas masu mediji bērniem: nevardarbības neiespējamība? Rakstu krājums.* Rīga, 1998. 42 lpp.
52. **Lieģeniece, D.** *Bērns pasaulē, pasaule bērnam.* Rīga: Zvaigzne, 1992. 131 lpp.
53. **Lieģeniece, D.** *Kopveseluma pieeja audzināšanā.* Rīga: RaKa, 1999. 262 lpp.
54. **Lieģeniece, D.** *Lietu vide un bērnu attīstība.* Liepāja: LPA, 1995. 35 lpp.
55. **Lieģeniece, D.** *Rotaļas nozīme bērna pašattīstības sekmēšanā.* Liepāja: LPA, 1995. 32 lpp.
56. **Liepiņa, T.** *Hiperaktīvo bērnu uzmanības un uzvedības korekcija. Bērns kā individualitāte pirmsskolas izglītības iestādē.* Rīga: Izglītības soļi, 2002, 136.–162. lpp.
57. **Lika, I.** *Personības psiholoģiskās aizsardzības sistēma.* Liepāja: LPA, 1996. 53 lpp.
58. **Likona, T.** *Bērna audzināšana.* Rīga: Avots, 2000. 523 lpp.
59. **Lūciņa, Z.** *Bērna izpēte novērojot. Bērns kā individualitāte pirmsskolas izglītības iestādē.* Rīga: Izglītības soļi, 2002, 43.–84. lpp.
60. **Markus, D.** *Bērna valoda: no pirmā klieziena līdz pasakai.* Rīga: Rasa ABC, 2003. 142 lpp.
61. **Meikšāne, Dz.** *Psiholoģija mums pašiem.* Rīga: RaKa, 1998. 166 lpp.
62. **Miķelsone, I.** *Kreativitātes sekmēšana pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgajā darbībā. Skolotājs, Nr. 1, 1997, 42.–44. lpp.*
63. **Mīlts, A.** *Spēle ar realitāti un izdomu. Kentauris, Nr. 7, 1994.*
64. **Ness, Ā.** *Dzīves filozofija.* Rīga: Norden AB, 2001. 207 lpp.
65. **Norena-Bjorna.** *Pedagoga loma spēlē. Mācību materiāli.* Rīga: RPIVA, 1994.
66. **Okers, E.** *Spēļu grāmata visai ģimenei.* Rīga: Avots, 1993. 125 lpp.
67. **Ozoliņa, E.** *Bērna audzināšana un attīstība (1.–6. dzīvības gadam). Izglītība, 1909, Nr. 7, 535.–539. lpp.*

68. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. R.: Zvaigzne ABC, 2000. 244 lpp.
69. **Petere, A.** *Māksla kā pirmsskolas vecuma bērnu estētiskās attieksmes veidotāja*. Rīga: LVU, 1994. 24 lpp.
70. **Picka, N.** *Paidagoģiskā psiholoģija*. Ķelne: Selgas apgāds, 1990. 160 lpp.
71. **Pikeringa, P.** *Strīdi, nesaskaņas, konflikti*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds, 2000. 116 lpp.
72. *Pirmsskolas izglītības programma*. Rīga: Izglītības soli, 1998.
73. **Plotnieks, I.** *Psiholoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne, 1988. 171 lpp.
74. **Pļavniece, M., Škuškovnika, D.** *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa, 2002. 200 lpp.
75. **Pučure, I.** *Pirmsskolas vecuma bērnu pašapziņas sekmēšana radošajā rotaļā*. Maģistra darbs pedagoģijā. Rīga: RPIVA, 1998. 124 lpp.
76. **Pučure, I.** Rotaļas dažādos vecumos. *Pirmsskolas Izglītība*, 2001, 18.–21. lpp.
77. **Pučure, I.** *Rotaļa pirmsskolas vecuma bērnu pašapziņas sekmētāja. Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā*. Rīga: Izglītības soli, 2000. 37.–46. lpp.
78. **Prets, D.** *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000. 382 lpp.
79. **Prudņikova, I.** *Montesori pedagoģija ikdienā*. Rīga: RaKa, 2004. 180 lpp.
80. **Putniņa, A.** *Pirmsskolas vecuma bērnu labvēlīgu savstarpējo attiecību sekmēšana grupā*. Maģistra darbs pedagoģijā. Rīga: RPIVA, 2002. 110 lpp.
81. *Radoša personība. Zinātnisko rakstu krājums. 1.* Rīga: Vārti, 2000. 257 lpp.
82. **Rodari, Dž.** *Fantāzijas gramatika*. *Padoms*, 1988, 222.–245. lpp.
83. **Romenkova, V.** *Rotaļu attīstība*. Rīga: Vārti, 1997. 31 lpp.
84. **Saifers, S., Baumane, A.** u. c. *Individualizēta pieeja mācībām pirmsskolas izglītības iestādēs un sākumskolā*. Rīga: Sorosa fonds – Latvija, 1999.
85. *Sīžetiskās lomu rotaļas bērnodārzā*. Rīga: Zvaigzne, 1981. 56 lpp.
86. **Students, J. A.** *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga, 1933.
87. **Students, J. A.** *Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija*. Rīga: Autora izdevumā, 1935. 735 lpp.
88. **Svence, G.** *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. 157 lpp.

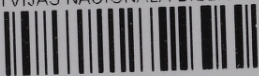
89. **Svenne, O.** Dramatizēšana skolas darbā. *Mūsu Nākotne*, 1924, Nr. 1, 8.–12. lpp.
90. **Svenne, O.** *Modernie audzināšanas jautājumi*. Rīga: Valters un Rapa, 1930.
91. **Svenne, O.** Bērnu rotaļas. *Mūsu Nākotne*, 1922, Nr. 17, 474.–786. lpp.
92. *Svešvārdu vārdnīca*. Rīga: Norden, 1996. 700 lpp.
93. **Špona, A.** *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 2001. 161 lpp.
94. **Štāls, M.** *Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā*. Rīga: Valters un Rapa, 1927. 349 lpp.
95. **Šteiners, R.** *Bērna audzināšana*. Rīga: RaKa, 1998. 81 lpp.
96. **Šteinberga, Dž., Danielsa, E.** *Bērncentrētu materiālu veidošana aktivitāšu centros*. Rīga: Sorosa fonds – Latvija, 1999. 213 lpp.
97. **Švarca, B.** *Mācīšanās ar rotaļām un spēlēm*. Rīga: Sorosa fonds – Latvija, 1997.
98. **Tenne, D.** *Pirmsskolas vecuma bērnu pašizjūtas specifika bērnumā*. Liepāja, 1998. 30 lpp.
99. **Ukstiņa, R.** *Didaktiski matemātiskās rotaļas kā pirmsskolas vecuma bērna attīstības līdzeklis*. Rīga: LVU, 1996. 79 lpp.
100. **Ukstiņa, R.** *Intelektuālo spēļu izmantošana 6–7 gadus vecu bērnu pašvērtējuma veidošanā. Bērna identitātes veidošanās pirmsskolas vecumā*. Liepāja, LPA, 2002, 123.–136. lpp.
101. **Ušinskis, K.** *Pedagoģisko rakstu izlase. 1. sēj.* Rīga: LVI, 1959.
102. **Utināns, A.** *Agrīnās bērnības atmiņas un cilvēka dzīves stils*. Alter EGO, 1994.
103. **Vecgrāve, A.** *Kā man saprast savu bērnu*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1996. 187 lpp.
104. **Viese, S.** *Randenēs vasara*. Rīga: Liesma, 1965.
105. **Vigotskis, Ļ.** *Spēle, kas nepieciešama bērniem. Ežu pasakas*. Rīga: Zilīte, 1994, 25.–30. lpp.
106. **Vigule, D. K.** *Dēķens par pirmsskolas bērnu audzināšanu*. Rīga: Vārti, 1998. 28 lpp.
107. **Vilciņš, R.** *Viena cilvēka divas bērnības. Skola un Ģimene*, 1995.
108. *Aid for Kindergarten Teachers*. London, Ontario, 1995.
109. *Active learning in the Early School Years*. Toronto, Ontario, 1986.
110. **Bandura, A.** *Social Learning Through Imitation. Nebraska Symposium on Motivation. University of Nebraska Press, 1962.*

111. **Bennet, N., Wood, L., Rogers, S.** *Teaching Through Play*. USA, Open University Press, 1997.
112. **Biehler, Snowman.** *Psychology Applied to Teaching*. Boston, 1990.
113. **Casper, V., Thomas, C.** *Infant and Toddler Development*. New York, 1999.
114. **Cook, G.** *Language Play, Language Learning*. Oxford University Press, 2000.
115. **Dodge, R. A., Coie, J. D.** *Social Information – Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Group*. J. Person. And Soc. Psychol. 1987, V. 53, p. 1146–1158.
116. **Dunn, O.** *Beginning English with Young Children*. London, 1991.
117. **Einon, D.** *Creative Play*. Harmonds Dorth Middlesex, England, 1985.
118. **Harris, J. R., Liebert, R. M.** *The Child Development*. Alfred A. Knoph, New York, 1988.
119. **Honig, A. S.** *Love & Learn*. Washington, 1992.
120. **Levy, J.** *Play Behaviour*. New York, 1978.
121. **Lieberman, J.** *Play – Fullness and Divergent Thinking: An Investigation of Their Relationship at the Kindergarten Level*. *Journal of Genetic Psychology*, 1965, No 107, p. 219–224.
122. *Play and Culture*. Ed. E. Balke. Oslo, 1987.
123. *Primary Program*. Ministry of Education Province of British Columbia, 1994.
124. **Rogers, C. S., Sawyers, J.** *Play in the Lives of Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1998.
125. **Seefeldt, C., Barbour, N.** *Early Childhood Education: An Introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill. Chapter 8, 1994.
126. **Weiniger, G.** *Play and Education*. Thomas Publisher, 1974.
127. **White, B. L.** *The First Three Years of Life*. Englewood Cliffs, 1975.
128. **Wood, L., Attfield, J.** *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London, 1996.
129. *Your Child's Emotional Health*. New York, 1993.
130. **Benz, K., Fackler, I., Moras, I.** *Spaß mit Lernspielen*. Freiburg im Breisgan, 1995.
131. *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. Stuttgart, 1957.

132. Бернс, Р. Развитие Я концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986.
133. Бруннер, Дж. Игра, мышление и речь. Перспективы, 1987.
134. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
135. Выготский, Л. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва, 1967.
136. Выготский, Л. Игра и психическое развитие ребенка. Вопросы психологии, 1966.
137. Выготский, Л. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Прес, 1999.
138. Гросс, К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
139. Дьюн, Дж. Психология и педагогика мышления. Москва: Лабиринт, 1999.
140. Жуковская, Р. Воспитание ребенка в игре. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1963.
141. Зворыгина, Е. В. Первые сюжетные игры малышей. Москва: Просвещение, 1988.
142. Коэй, Р., Мейес, Т. Современное состояние теории детской игры. Перспективы, 1987.
143. Лидак, Л. Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры. Диссертация. Ленинград, 1982.
144. Майерс, Д. Социальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 1998.
145. Миллер, С. Психология игры. Санкт-Петербург: Тнив. книга, 1999.
146. Михайленко, Н. Я., Короткова, Н. А. Как играть с ребенком. Москва: Академический проект, 2001.
147. Мухина, В. С. Детская психология. Москва: Эксмо-Пресс, 1999.
148. Новоселова, С. О новой классификации детских игр. Дошкольное воспитание, 1997.
149. Ньюкомб И. Развитие личности ребенка. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
150. Пантина, Н. С. Становление интеллекта в дошкольном детстве. Москва: РОСПЭН, 1996.
151. Проблемы дошкольной игры психолого-педагогический аспект. Под. ред. Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко. Москва: Педагогика, 1987, 190 с.

152. *Развитие личности ребенка*. Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1987.
153. Сигал, М. Адкок, Д. *Ребенок играет от трех до пяти лет*. Санкт-Петербург: Питер, 1996.
154. Смирнова, Е. О. Хузева, Т. Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности. *Вопросы психологии*, № 1, 2002.
155. Снайдер, М., Снайдер, Р. *Ребенок как личность*. Москва: Смысл, 1999.
156. Хейзинга, Й. *Homo Ludens в тени завтрашнего дня*. Москва: Прогресс, 1992.
157. Холл, С. *Педагогика детского сада*. Москва: Госиздат, 1920.
158. Холл, С. *Очерки по изучению ребенка*. Москва: Пучина, 1925.
159. Эльконин, Д. Б. *Психология игры*. Москва: Педагогика, 1978.
160. *Эмоциональное здоровье вашего ребенка*. Москва: ЮНИТЫ, 1996.
161. *Эмоциональное развитие дошкольника*. Москва: Просвещение, 1985.

LATVIJAS NACIONĀLĀ BIBLIOTĒKA



0308021023

**OBLIGĀTAIS
EKSEMPLĀRS**

3-

2008-4
L 57



Dr. paed., emer. prof. **Daina Dzintere** – vairāku grāmatu autore par pirmsskolas pedagoģijas problēmām. Savā darba mūžā aktīvi darbojusies pirmsskolas pedagoģu sagatavošanā, pētījusi pirmsskolas bērnu audzināšanas problēmas, skolotāju pedagoģisko kompetenci.



Mg. paed. **Inga Stangaine** – Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Pirmsskolas pedagoģijas katedras lektore un Rīgas 65. pirmsskolas izglītības iestādes “Kameņīte” metodiķe. Pēta pirmsskolas vecuma bērna fizisko aktivitāti, tās sekmēšanas iespējas, bērna rotaļu daudzveidību.

Rotaļa ir pirmsskolas vecuma bērna dzīvesveids. Tā palīdz bērnam labāk iepazīt sevi, apgūt tuvāko apkārtni, iedziļināties gan pieaugušo cilvēku, gan bērnu attiecībās. Rotaļā bērns runā, mācās, strādā, domā, sacer, rada, vēro, sadarbojas. Visu, kam bērns tic, ko jūt, kas viņu interesē, viņš cenšas attēlot savās rotaļās. Tāpēc var teikt, ka mums, pieaugušajiem, rotaļa ir ceļš uz bērna dvēseli.

ISBN 978-9984-15-682-6



9 789984 156828