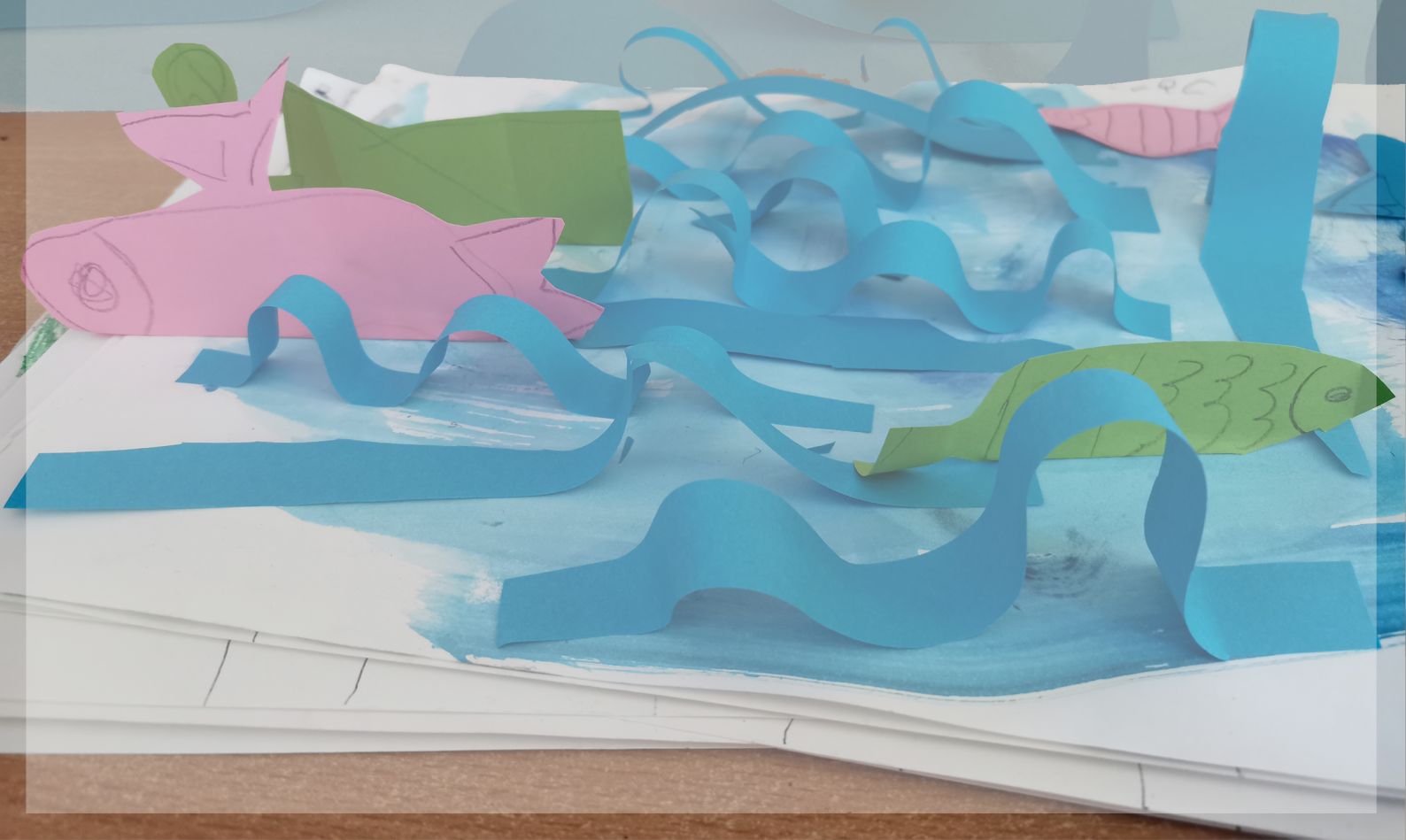


Rita Andrejeva

JAUNRADES UN UZŅĒMĒJSPĒJAS ATTĪSTĪBA PIRMSSKOLĀ



Andrejeva Rita. Jaunrades un uzņēmējspējas attīstība pirmsskolā. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2024, 93 lpp.

Recenzenti:

Prof. Dr. paed. Velta Ļubkina

Asoc. prof. Dr. paed. Jana Grava

Korektore: Vita Ansone

Angļu valodas tekstu tulkojusi Dagne Striķe

Grāmata sagatavota un izdota ar Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas finansiālo atbalstu.



Nemot vērā straujo mūsdienu ekonomisko un tehnoloģisko attīstību, arvien lielāka nozīme tiek piešķirta radošām un inovatīvām idejām ar pievienoto vērtību, kas pilnvērtīgi risina tos izaicinājumus, ar kuriem saskaras sabiedrība. Tiek aktualizēti arī ilgtspējīgi risinājumi, kas vērsti uz nākotnes sabiedrības vajadzībām. Izglītības sistēma veido vidi, kurā tiek sagatavoti nākotnes sabiedrības dalībnieki. Šī iemesla dēļ jau no agrīna vecuma ir nepieciešams attīstīt, nostiprināt un integrēt mācību procesā tādas prasmes, kas palīdz izpausties jaunradei un uzņēmējspējai, tādējādi nodrošinot pamatīgu un visaptverošu šo prasmju attīstību.

Darba pirmajā daļā ir izpētīti jaunradi un uzņēmējspēju raksturojošie aspekti; faktori, kas ietekmē jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolā (pedagoga loma, vide, metodes un paņēmieni pedagogiskajā procesā); definēta pirmsskolas bērna jaunrade un uzņēmējspēja, apzināta jēdziena struktūra, vērtēšanas kritēriji un rādītāji, noteikti pirmsskolas bērna jaunrades un uzņēmējspējas līmeņi, analizēta pedagogisko pieeju mijiedarbība pirmsskolā. Sīkāk tiek apskatīta rotaļdarbība jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai un raksturots modelis bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai.

Otrajā daļā ir sniegts ieskats pētījuma metodoloģijā par pedagogu pieredzi jaunrades un uzņēmējspējas attīstības procesā pirmsskolā, analizēti pedagogu anketēšanas rezultāti, kā arī izstrādātā bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa aprobācijas rezultāti.

Grāmata paredzēta esošajiem un topošajiem pirmsskolas skolotājiem un tiem, kas ikdienā saskaras ar pirmsskolas pedagogiskā procesa organizēšanu bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai.

© Rita Andrejeva. Jaunrades un uzņēmējspējas attīstība pirmsskolā, 2024

© Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2024

ISBN 978-9984-44-285-3

SATURS

IEVADS	5
1. JAUNRADES UN UZŅĒMĒJSPĒJAS ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS PIRMSSKOLĀ	7
1.1. Bērna jaunrades un uzņēmējspējas struktūra	8
1.2. Bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstību ietekmējošie faktori	19
1.3. Mācību process jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai pirmsskolas izglītības iestādē	26
1.3.1. Pedagoģiskās pieejas mācību procesa plānošanai	29
1.3.2. Rotaļnodarbība jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai	33
1.3.3. Bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa īstenošana pirmsskolas izglītības iestādē	40
2. EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS PAR JAUNRADES UN UZŅĒMĒJSPĒJAS ATTĪSTĪBU PIRMSSKOLĀ	48
2.1. Pētījuma metodoloģija	48
2.2. Pirmsskolas pedagogu anketēšanas par bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolā rezultāti	50
2.3. Bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa aprobācijas rezultāti	53
NOBEIGUMS UN SECINĀJUMI	61
IZMANTOTIE AVOTI	74
PIELIKUMI	80

PRIEKŠVārds

Jaunrade un uzņēmējspēja īpaši raksturo mūsdienu aktualitāti un nākotnes vajadzību izpausmi. R. Andrejeva savā monogrāfijā analizē jaunrades un uzņēmējspējas aspektus sasaistē ar pirmsskolas izglītības ietvaru. Bērns ir atvērts apkārtējās pasaules ietekmēm un aktīvi reaģē uz jauno un viņu interesējošo, nodrošinot vajadzību pēc pašrealizācijas. Tieši pirmsskolas vecumā veidojas bērna daudzpusīgas personības pamats, attīstot caurviju prasmes, veidojot pieredzi un priekšstatus par apkārtējo pasauli. Tas nozīmē, ka izglītības sistēmai, sākot ar pirmsskolas posmu, ir jānodrošina vide pozitīvu bērna mācīšanās ieradumu izveidei, kas veido spēju apgūt sev nepieciešamo un savām vajadzībām atbilstošu visa mūža garumā.

R. Andrejevas monogrāfija ir nozīmīgs ieguldījums pirmsskolas izglītības speciālistu izpratnes pilnveidei par jaunrades un uzņēmējspējas attīstības gaitu bērnībā. Augstu novērtējams veiktais teorētiskais pārskats, kurā iekļauts daudz sistematizētu teorētisko atziņu, apkopojot un plaši analizējot dažādus aspektus, kas veido pedagoģiskos nosacījumus uzņēmējspējas un jaunrades attīstībai pirmsskolā.

Balstoties uz jēdzienu daudzpusīgu raksturojumu un analīzi, autore sniegusi jēdzienu “*pirmsskolas vecuma bērna jaunrade un uzņēmējspēja*” definīciju, paplašinot un padziļinot to skaidrojumu.

Atzīmējams autores izstrādātais un aprobētais jaunrades un uzņēmējspējas struktūrmodelis, kurā pamatoti kā kritērijs, līdzās jaunradei un uzņēmējspējai, ir izvirzīta pašvadīta mācīšanās.

Ieguldītais darbs gan datu ieguvē, gan apstrādē ir vērtējams kā apjomīgs un atzīmējams kā būtisks pozitīvs aspekts. Pētījumā iegūtie datu materiāli ir zinātniski nozīmīgi un daudzpusīgi izmantojami arī turpmākajā pētniecībā.

R. Andrejevas monogrāfija “Jaunrades un uzņēmējspējas attīstība pirmsskolā” uzskatāma par daudzfunkcionālu, teorētiski un praktiski pamatotu devumu pedagoģiskās prakses un kvalitatīvas pirmsskolas izglītības virzībai.

*Liepājas Universitātes
Pedagoģijas un sociālā darba fakultātes
asociētā profesore Dr. paed. Jana Grava*

IEVADS

Mūsdienu sabiedrībā radošums, oriģinalitāte, individuālisms, bet vienlaikus arī prasmīga sadarbība, sekmīga strādāšana komandā tiek augstu vērtēta; tās ir spējas, ko pieprasa šis laikmets. Līdz ar tehnoloģiju straujo attīstību top skaidrs – ir darbības, kur tehnoloģijas krietni atvieglo un uzlabo cilvēku ikdienu, taču radošs un inovatīvs risinājums, kura tapšanā ir spēts izkāpt no ierastā un paraudzīties uz situāciju no jauna skatupunkta, kura tapšanas process ir daudzveidīgu aspektu sintēze, vēl ilgi būs cilvēka spēju, prasmju un zināšanu mijiedarbības rezultāts, kam tehnoloģiju piedāvātais produkts nevar vienlīdzīgi atrasties blakus.

Kā pauž OECD (2018), spēja radīt jaunu pievienoto vērtību ir viena no svarīgākajām prasmēm, kas indivīdam ir nepieciešama, lai nākotnē, proti, 2030. gadā, spētu sekmīgi virzīties uz priekšu, neskatoties uz nenoteiktību globālajās norisēs, un sniegt ieguldījumu ģimenes, kopienas, nācijas un sabiedrības mērogā. Spēja domāt radoši, radīt jaunus produktus, pakalpojumus, darbavietas, jaunus procesus un metodes, jauna veida uzņēmējdarbību, sociālos modeļus – to visu ir iespējams radīt, liekot lietā radošumu, esot atvērtam un gatavam izzināt (OECD, 2018). Izglītības sistēma, sākot jau ar pirmsskolas izglītības posmu, veido pamatus tam, cik sekmīgi indivīds spēs demonstrēt šīs prasmes. Izglītības procesam ir jābūt tādām, kas tiek koncentrēts uz šo prasmju attīstīšanu, lai rezultāts – indivīda sniegums – to apliecinātu.

Nepieciešamība pēc jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanas izglītības procesā nav nosaukama par pilnīgi jaunu tendenci vai nebijušu vajadzību, tomēr uzskatāms, ka šo prasmju nozīme ir pastiprinājusies un aktualizējusies. Šauri aplūkojot, jaunrade asociējas tikai ar mākslu; uzņēmējspēja – ar uzņēmējdarbību. Tomēr šie jēdzieni ir krietni plašāki, kā arī jaunrade un uzņēmējspēja ir prasmes, ko var demonstrēt un pielietot teju jebkurā nozarē; jo vairāk – to pielietojums sniedz rezultātus un atbilst laikmeta vajadzībām. Radošumu nevajadzētu uztvert kā atsevišķu, izolētu elementu izglītības satura īstenošanā; radošuma attīstīšanai ir jābūt daļai no izglītības satura, kam tiek pievērsta pienācīga uzmanība visa izglītības procesa laikā (Newton, Newton, 2014).

Caurviju prasmēs balstīta mācību programmā, kas tiek ieviesta Latvijā, tiek akcentēts, ka tieši pirmsskolas izglītības posmā tiek likti pamati caurviju prasmēm, kas tālāk ir izmantojamas daudzveidīgās indivīda darbības jomās (Skola2030, 2019). Viena no caurviju prasmēm ir jaunrade un uzņēmējspēja, ko raksturo spēja radīt ko jaunu, aplūkot situāciju no dažādiem skatupunktiem, uzdrīkstēšanās piedāvāt un prezentēt idejas, spēja pabeigt iesākto līdz galam (Skola2030, 2019). Nevar noliegt, ka šīs ir kompetences, kas ir būtiskas bērna turpmākajai attīstībai, spējai mainīties un pielāgoties mūsdienu laikmeta prasībām.

Pedagoga loma izglītības procesā ir veidot tādu vidi un apstākļus, kas rosina jaunradi un uzņēmējspējas attīstīšanu, atlasot piemērotākās metodes un paņēmienus, ņemot vērā gan bērna intereses, individuālās īpašības, gan arī citu pedagogu viedokli par bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanu, tādā veidā īstenojot šo procesu

sekmīgi un izmantojot visus pieejamos resursus. Lai atbalstītu pedagogu šajā svarīgajā procesā, noderīgi ir materiāli, kas skaidro komplekso jaunrades un uzņēmējspējas jēdzienu būtību un palīdz labāk izprast un īstenot dažādu noteicošo faktoru mijiedarbību.

Ir būtiski, lai pedagogs ar piemērotu metožu un paņēmieni palīdzību, kā arī izpratni par konkrētā vecumposma īpatnībām spēj bērnu iedvesmot darboties, palīdzēt bērnam pašam ieraudzīt savu potenciālu, to, cik daudz un dažādi bērns var paveikt uzdevumu, kādi daudzveidīgi risinājumi ir iespējami, liekot lietā arī citas caurviju prasmes, piemēram, pašvadītu mācīšanos, jo īpaši jaunradi un uzņēmējspēju. Šāda regulāra darbošanās sekmēs pilnvērtīgu bērna attīstību un prasmju nostiprināšanu jau no pirmsskolas vecuma.

Pētījuma mērķis – analizēt teorētiskās atziņas par jaunrades un uzņēmējspējas attīstības iespējām pirmsskolas izglītības iestādē, izstrādāt un aprobēt modeli bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai.

Pētījuma jautājumi:

- Kādi faktori ietekmē bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolas izglītības iestādē?
- Kā autore izstrādātais modelis sekmē bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstību?

1. JAUNRADES UN UZŅĒMĒJSPĒJAS ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS PIRMSSKOLĀ

Mūsdienu strauji mainīgais laikmets un no tā izrietošās prasības aktualizē ar bērnu izglītību saistītos aspektus jau no pirmsskolas vecuma. Tehnoloģiju attīstība un izplatība, ātrais dzīves temps, arī urbanizācijas un klimata pārmaiņu radītā ietekme demonstrē, ka izglītības procesam jau no pirmsskolas vecumposma ir jābūt tādām, kas atbilst un sagatavo bērnu esošā laikmeta aktualitātēm, un ar katru nākamo izglītības posmu turpina šo sagatavošanas un attīstības procesu, balstoties uz iepriekšējā izglītības posma sekmīgu ieviešanu. Citiem vārdiem – pasaule globalizācijas procesu ietekmē mainās, un cilvēkiem ir jāspēj atbilstošā tempā mainīties tai līdzī.

Arī OECD (2018) identificē trīs galvenos izaicinājumus, ar kuriem ir jāspēj tikt galā mūsdienu sabiedrībai: ar klimata pārmaiņām saistītie izaicinājumi; ar ekonomiskajiem apstākļiem saistītie izaicinājumi (nepieciešamība pēc jauniem ekonomiskajiem un institucionālajiem pārvaldes modeļiem), kā arī sociālo izmaiņu radītie izaicinājumi (migrācija, multikulturālisms, sociālās nevienlīdzības mazināšana u. c.). Šo iemeslu dēļ izglītības loma nav tikai sagatavot indivīdu darba gaitām, bet gan palīdzēt attīstīt nepieciešamās prasmes, lai kļūtu par aktīvu un atbildīgu pilsoni. Spēja formulēt jēgpilnus mērķus, strādāt kopā ar citiem, pat ja atšķiras viedokļi un uzskati, atklāt vēl nebijušas iespējas un identificēt daudzveidīgus risinājumus nebūt ne vienkāršām problēmām – šos procesu nodrošināšanu OECD (2018) raksturo kā īpaši svarīgu tuvākajos gados.

Izglītības saturs Latvijā piedzīvo pārmaiņas un tiek pielāgots (*Ministru kabinets, 2018*), kur par tā stūrakmeņiem ir izraudzītas caurviju prasmes (sadalītas sešās grupās): kritiskā domāšana un problēmu risināšana, jaunrade un uzņēmējspēja, pašvadīta mācīšanās, sadarbība, pilsoniskā līdzdalība un digitālās prasmes. Mērķtiecīga caurviju prasmju ieviešana mācību saturā palīdz bērnam labāk apgūt mācību vielu, sekmē spēju risināt jaunas un nestandarta problēmas, un, rezultātā, iegūtās zināšanas un prasmes tiek pārnestas un izmantotas reālās dzīves situācijās (*Oliņa, 2019*). Tādā veidā tiek radīti piemēroti apstākļi, lai bērns varētu mācīties, praktiski darbojoties; tieši praktiskā iesaiste un mācīšanās iedziļinoties veido pamatīgas bērna zināšanas. Gatavu zināšanu nodošana, informācija, kas tiek pasniegta kā pašsaprotams fakts – šāda stratēģija neveicina zināšanu izveidi un nostiprināšanos, tieši otrādi – zināšanas var būt fragmentāras un vāji nostiprinātas, kuras pēcāk ir grūti pielietot ikdienā un reālās dzīves situācijās (*Oliņa, 2019*). Izglītības jomā ir novērojami centieni arvien pilnvērtīgāk un daudzpusīgāk radīt labvēlīgus apstākļus bērncentrētas pieejas īstenošanai, jo šī laikmeta prasības demonstrē vajadzību attālināties no pierastā modeļa, kas ietver pasīvu informācijas pārnesi (*Karatas, Zeybek, 2020*). Šādas izmaiņas izglītības procesā ir nepieciešamas, jo izglītība ieņem būtisku lomu visas sabiedrības attīstībā.

Jaunrade un uzņēmējspēja – spēja radīt jaunas idejas un realizēt tās – ir prasmes, kas 21. gs. ir īpaši izceļamas, jo teicami raksturo šī laikmeta vajadzību izpausmi. Nodaļā

analizēti jaunrades un uzņēmējspējas aspekti sasaistē ar pirmsskolas izglītības ietvaru, tiek sniegts ieskats nozīmīgajai lomai, ko pilda jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšana pirmsskolā, ietverta jaunrades un uzņēmējspējas definīciju analīze un to dažādo raksturlielumu apskats; definēta pirmsskolas vecuma bērnu jaunrades un uzņēmējspēja un noteikta tās struktūra, izstrādāta pedagogiskā procesa modeļa shēma jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai bērniem vecumposmā no 5 līdz 6 gadiem.

1.1. Bērna jaunrades un uzņēmējspējas struktūra

Pirmsskolas periods ir ārkārtīgi svarīgs indivīda attīstībā, jo tiek veidotas pamatīpašības un likts pamats prasmju, kas nozīmīgas turpmākai attīstībai un pašrealizācijai, pamats. Pirmsskolas izglītība ir viens no galvenajiem faktoriem, kas ietekmē turpmāko dzīvi un attīstību, jo tieši šai periodā ir visaugstākās mācīšanās spējas (*Sarıkaya & Coşkun, 2015*). Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem (*Ministru kabinets, 2018*) akcentē, ka pirmsskolas izglītības saturu veido vērtības un tikumi, zināšanas, izpratne un pamatprasmes septiņās mācību jomās un sešas caurviju prasmes, tostarp jaunrades un uzņēmējspējas prasmes, kuras veiksmīgi var kombinēt arī ar citām caurviju prasmēm. Tās ir būtiski veicināt bērnam jau no mazotnes, tādā veidā radot priekšnoteikumus tam, ka bērna attīstība dzīves laikā noritēs vieglāk, bērnam (vēlāk – jaunieša un pieauguša) prasmes, spējas un zināšanas būs atbilstošas tā brīža socioekonomiskajam fonam, kas nenoliedzami ietekmē katru sabiedrības locekli. OECD (2020) pētījumā ir atzīmēta kvalitatīvas pirmsskolas izglītības loma bērna turpmākās attīstības kontekstā – ja bērnam tiek nodrošināta kvalitatīva pirmsskolas izglītības programma jau no mazotnes, pastāv lielāka iespēja, ka šāds ieguldījums radīs labākus apstākļus bērna nākotnei, labākas izaugsmes un attīstības iespējas, bērnam pieaugot – šis apgalvojums īpaši attiecināms uz bērniem, kuri nāk no nelabvēlīgām ģimenēm, jo viņu vide mājās bieži vien nenodrošina drošus un rosinošus apstākļus, kas veicinātu mācīšanos un izziņu. G. Krumma, V. Lemosā un M. C. Ričauda (2018) pauž, ka personības attīstības trajektorija atstāj ietekmi uz radošuma potenciālu – radoši bērni ir patstāvīgāki, ar lielāku psiholoģisko noturību, kā arī, mijiedarbojoties ar ārējās vides prasībām, spēj labāk regulēt savas emocijas. Autori secina – minēto iemeslu dēļ ir ārkārtīgi svarīgi, lai izglītības procesā izvēlētie mērķi un izmantotās stratēģijas iekļauj ar personības attīstību un radošuma rosināšanu saistītos aspektus (*Krumm, Lemos, Richaud, 2018*).

Atbilstoši pirmsskolas izglītības satura īstenošanas mērķim (*Ministru kabinets, 2018*) uzmanības centrā ir zinātkārs, radošs un dzīvespriecīgs bērns, kas dzīvo veselīgi, droši un aktīvi, patstāvīgi darbojas, ieinteresēti un ar prieku mācās, gūstot pieredzi par sevi, citiem, apkārtējo pasauli un savstarpējo mijiedarbību tajā. Izglītības satura īstenošanas mērķi ir iekļauta būtiska atziņa, proti, par mācīšanos ar prieku un interesi. Ir ārkārtīgi svarīgi nostiprināt bērnam pozitīvas asociācijas par mācīšanās procesu, jo šīs asociācijas atstāj ietekmi uz turpmāko bērna skatupunktu. Sākumskolā apgūtās caurviju prasmes veido pamatu bērna mācīšanās ieradumiem nākotnē. Mūsdienās

mācīšanās norit visa mūža garumā, tāpēc nepieciešams rosināt bērnos šo apziņu un attīstīt tādu caurviju prasmi kā pašvadīta mācīšanās.

Pašvadītas mācīšanās ieguvumi ir skaidri novērojami akadēmiskajā vidē, taču pašvadīta mācīšanās kā caurviju prasme arī pirmsskolas izglītības programmās sekmē jaunrades un uzņēmējspējas attīstību. Turklāt, kā konstatē I. Grava un V. Pole (2021), šobrīd sasaistē ar tādas vides nodrošināšanu, kas attīsta pašvadītu mācīšanos, tiek runāts par apzinātu un jēgpilnu informācijas tehnoloģiju pielietojumu jau no pirmsskolas vecumposma – to aktualizē arī Latvijas Digitālās transformācijas pamatnostādnes 2021.–2027. gadam (2021), kur tiek minēts, ka digitālās tehnoloģijas var veicināt radošumu un inovāciju; digitālās prasmes kā caurviju prasmes ir jāattīsta visa izglītības procesa ietvaros; vienlīdzīgi ir jāatzīst gan mācību procesā, gan pašvadītas mācīšanās rezultātā iegūtās zināšanas. Arī *Skola2030* (2019) tiek atzīmēts, ka pašvadīta mācīšanās un digitālās caurviju prasmes iekļauj pašizziņas, vadības un refleksijas prasmes.

Secināms, ka pašvadīta mācīšanās, digitālās prasmes, jaunrade un uzņēmējspējas mūsdienās neeksistē atrauti viena no otras – šīs prasmes dabiski papildina viena otru, to attīstīšana var notikt, izmantojot daudzveidīgu darbību kopumu, un tās ir jāspēj prasmīgi integrēt mācību procesā.

Jaunrade jeb radošums, t. sk. bērnu jaunrade, literatūrā tiek apskatīts no dažādu nozaru prizmas, to starpā var tikt konstatētas pretrunas. Kā secina E. Jeita un E. Tviga (2016), agrākos pētījumos jaunrade uzskatīta kā rakstura īpašība, tomēr ir novērojama tendence attālināties no šāda redzējuma – jaunrades būtība un robežas ir plūstošākas, jo to ietekmē sociālais konteksts un vērtības attiecīgajā kultūrā. Šis izaicinājums pētījumos par jaunradi jau pagājušā gadsimta izskaņā tika ieskicēts, izvirzot šādus jautājumus:

- kura no dažādām definīcijām ir visnoderīgākā, kura ir visvairāk atzīta;
- kura no jaunrades pētījumu tēmām ir vissvarīgākā nākotnei;
- kuri no dažādiem attīstības faktoriem, kas var veicināt jaunrades potenciāla realizēšanu, ir vissvarīgākie (*Runco, Nemiro, Walberg, 1998*).

Skaidrs, ka atbildes variētu atbilstoši tam, kādas jomas pārstāvim šie jautājumi tiek uzdoti, tādējādi demonstrējot neviennozīmīgo jomas struktūru, kas arī ir jāņem vērā. Šī iemesla dēļ ir nepieciešams nošķirt būtiskākos jēdzienus un saistītās definīcijas, tāpēc, pirms pievērsties jaunrades un uzņēmējspējas praktiskās piemērošanas faktoriem pedagogiskajā procesā, nepieciešams sīkāk aplūkot šos jēdzienus un ar tiem saistītos aspektus pirmsskolas izglītības kontekstā.

Caurviju prasmes, kas uzskatāmas par pirmsskolas izglītības stūrakmeni, ietver jaunradi un uzņēmējspēju, ar to apzīmējot vairāku darbību un īpašību kopumu. Bērns izdomā vairākas risinājuma iespējas ierastu darbību veikšanai, izrāda iniciatīvu, mācās apzināties sevi kā aktīvu un radošu personību, vēlas apgūt jaunas prasmes (*Ministru kabinets, 2018*). Kompetenču pieejas mācību saturā abas minētās caurviju prasmes tiek definētas šādi: “Jaunrade ir process, kurā rodas jaunas idejas, kas ir noderīgas cilvēkam vai cilvēku grupai, bet uzņēmējspēja ļauj šīs idejas īstenot praksē, sasniedzot savus un

sabiedrības mērķus” (*Skola2030, 2019*). Jaunajā izglītības saturā radošums ir ietverts ne tikai jaunrades un uzņēmējspējas caurviju prasmēs, to iekļauj arī kritiskā domāšana un problēmu risināšana, un pašvadīta mācīšanās. Šīs kompetences mācību procesā nepārtraukti mijas viena ar otru, tāpēc jāatceras, ka jāpildveido arī citas caurviju prasmes, lai attīstītu jaunradi un uzņēmējspēju.

I. Briška un D. Kalēja-Gasparoviča (2020) uzsver, ka jaunrade ir brīvības un radošuma mijiedarbības rezultāts, uzņēmējspēja ietver inovāciju, drosmi uzdrīkstēties un mēģināt ko jaunu, kā arī pārliecību par saviem spēkiem. Redzams, ka arī citas caurviju prasmes – kritiskā domāšana, problēmu risināšana, pašvadīta mācīšanās – var teicami atbalstīt jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanu un izpausmi. Kritiskā domāšana palīdz paraudzīties uz situāciju vai problēmu rūpīgāk, ievērot nianšes un saglabāt atvērtību, kas arī var lietī noderēt problēmu risināšanā, jo šīs prasmes demonstrēšana nozīmē spēju radīt risinājumu, izstrādāt modeli, ņemot vērā, ka iepriekšējie risinājuma veidi, visticamāk, vairs neder un nekalpo. Pašvadīta mācīšanās ietver spēju apzināties individuālās spējas, prasmes un intereses un mērķtiecīgi attīstīt tās (*Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020*).

Lai gan darbā sīkāk apskatīti tieši jaunrades un uzņēmējspējas aspekti, pašvadīta mācīšanās ir izceļama starp caurviju prasmēm, jo spēcīgas pašvadītas mācīšanās prasmes var kalpot par pamatu sekmīgai citu prasmju un kompetenču attīstīšanai un izpausmei, t. sk. bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai. Ar pašvadītu mācīšanos saprot proaktīvu procesu pretstatā mācībām kā reakciju uz pedagoga darbībām, kas būtībā ir vērsts uz konkrētu mērķu sasniegšanu; pašvadīta mācīšanās ir spēja apzināties stiprās un vājās puses darbības mērķu sasniegšanai un uzdevumam piemērotu stratēģiju pielietošana (*Zimmerman, 2002*). Ar pašvadītu mācīšanos apzīmē autonomu mācīšanās procesu, kur attiecīgās mācīšanās stratēģijas tiek izvēlētas un pielietotas patstāvīgi (*Jacob, Benick, Dörrenbacher, Perels, 2020*). Akcents ir uz to, ka bērns darbības veic iedziļinoties, lieto domāšanu, uzvedības regulēšanu, lai sasniegtu personiskos rezultātus mācībās (*Namsone, Oliņa, 2018*). Pašvadīta mācīšanās nosaka diezgan patstāvīgu darbību īstenošanu, kas vairāk raksturīga pieaugušajiem (*Ho, Lim, 2020*).

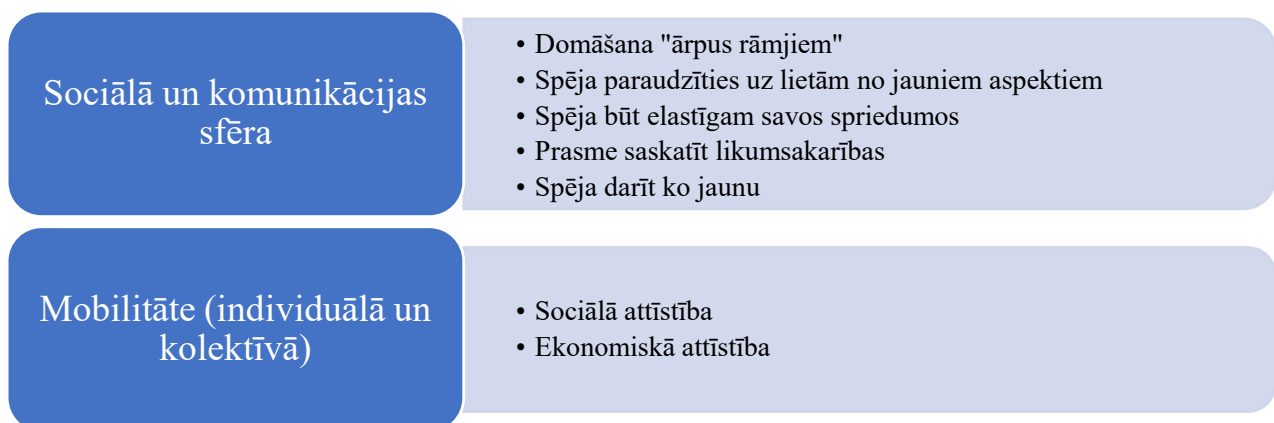
Mūsdienās ar izglītību un izglītošanās procesu plašākā izpratnē saprot arī nepieciešamās informācijas un prasmju apgūšanu ne tikai izglītības iestādēs, bet arī ārpus tām. Šī iemesla dēļ pašvadītas mācīšanās prasmju apgūšana ir tik nozīmīga – tās ir prasmes, kuras, sākot apgūt agrīni, bērns spēs izmantot arī turpmāk, un tās palīdzēs pilnvērtīgai izaugsmei atbilstoši šī laikmeta iezīmēm. Pašvadīta mācīšanās būtībā ietver spēju plānot, uzsākt un izvērtēt savu mācīšanās procesu. Indivīds ar pašvadītas mācīšanās prasmēm spēj apgūt sev nepieciešamo, jo apzinās savas mācīšanās vajadzības (*Karatas, Zeybek, 2020*). Citiem vārdiem, pašvadīta mācīšanās ietver spēju pielietot konceptus un modeļus arī nebijušās, jaunās situācijās; indivīds daudz vieglāk māk izveidot tiltu starp uzkrātajām zināšanām un reālām situācijām, uzņemas atbildību par to, ko un kad mācīsies, kā to apgūs (*Karatas, Zeybek, 2020*). Lai gan šis koncepts var šķist vērsts uz individuālām prasmēm, pašvadītas mācīšanās procesam nebūt nav jābūt

vienatnē – mācīšanās vajadzību noteikšana un piemērotāko stratēģiju piemeklēšana var notikt ar citu cilvēku (piemēram, pedagogu) atbalstu; mācīšanās var noritēt, mijiedarbojoties un esot kopā ar vienaudžiem, tomēr būtiskākais aspekts ir tas, ka tieši indivīds nosaka, kādā virzienā noritēs mācīšanās un kādi ir tās atskaites punkti (Karatas, Zeybek, 2020). Secināms, ka pašvadītas mācīšanās ieguvumi ir pietiekami ievērojami un tie var sekmēt jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanas procesu.

Pašvadīta mācīšanās pirmsskolas vecuma grupā ir salīdzinoši maz pētīta, bet tieši šis vecumposms tiek atzīts kā ārkārtīgi svarīgs pašvadītas mācīšanās prasmju un ar to saistīto mācīšanās ieradumu attīstībai, ko būtu ieteicams rosināt pēc iespējas agrāk (Jacob, Benick, Dörrenbacher, Perels, 2020). Darba autore uzskata, ka bez pašvadītas mācīšanās prasmēm nav iespējama bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstība: šo prasmju trūkuma dēļ bērns nespēs īstenot savu radošo potenciālu un sasniegt plānoto rezultātu.

Ar jaunradi saprot darbību (procesu) un saistīto rezultātu – jaunas, oriģinālas materiālās un garīgās vērtības vai idejas; jaunrade nozīmē spēju pamanīt un attīstīt neparastas attiecības starp apkārtējām lietām, parādībām, idejām, faktiem u. c. (Blinkena, 2000). Jaunradi mēdz dēvēt arī par radošumu. Šajā darbā daudzviet tiks izmantots radošuma jēdziens, ar to saprotot apstākļu kopumu, kas pirmsskolas izglītības procesā sekmē radošuma izpausmi un palīdz nonākt līdz jaunradei jeb darbībai, kā rezultātā tiek radītas jaunas vērtības vai idejas.

Jaunrade ir komplicēts jēdziens, ko var skatīt no dažādu nozaru perspektīvas. S. J. Džeims (2019) uzskata, ka jaunrade skatāma divos aspektos – kā nozīmīgs sociālās un komunikācijas sfēras un mobilitātes elements, kas pirmajā gadījumā, attiecinot uz pirmsskolu, veicina personības attīstību, otrajā gadījumā – vērsts uz ilgtspējību (1.1. attēls).



1.1. attēls. **Jaunrades aspekti** (autores veidots pēc *James et al., 2019*)

I. Briška un D. Kalēja-Gasparoviča (2020) secinājušas, ka jaunrade kā domāšanas un motivācijas veids potenciāli piemīt jebkurai normālai psihei, piemēram, sociālajās attiecībās (sociālā un pilsoniskā joma), jo katras jaunas attiecības ir izaicinājums. Radoša pieeja palīdz atrisināt problēmas, konfliktus, izmainīt pasauli vai uzlabot dzīves

kvalitāti. Radošums ir jauna un atbilstoša produkta (risinājuma) vai idejas radīšana. Izglītības kontekstā tai nav jābūt “jaunai pasaulei”, bet tikai tam, uz ko tiecamies. Un skolotāji var būt tie, kas atpazīst bērnu radošumu (*Vincent-Lancrin, 2019*). E. P. Torancs, kurš plaši ir pētījis radošuma jomu un izstrādājis arī radošās domāšanas testus, skatījumā jaunrade ietver spēju demonstrēt elastīgumu, vieglumu (plūdumu), oriģinalitāti un izstrādātību, kur:

- elastīgums ir spēja pārslēgties no vienas ideju un domu konceptualizācijas pieejas uz citu;
- vieglums (plūdums) apzīmē indivīda spēju radīt vairākas idejas saistībā ar konkrēto konceptu vai ideju;
- ar oriģinalitāti tiek saprasta spēja radīt jaunas, nebijušas idejas, ko būtībā var uztvert kā jaunrades procesu;
- izstrādātība nozīmē spēju radīt, papildināt un īstenot idejas, tātad, tas sasaucas ar uzņēmējspējas prasmi kompetenču pieejas kontekstā (*Tafari, Saracho, 2003*).

O. N. Saracho (2012) atzīst, ka radošuma jēdziens ir jānošķir no tādiem jēdzieniem kā inteliģence un talants, lai gan tiek atzīts, ka tie ir savstarpēji saistīti.

Ir iespējams nošķirt atsevišķus radošuma aspektus: radošs process, radoša personība, radošs produkts (*Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020*). Radošs process ietver spontanitāti un radošo spēju izpaušanu, kur rezultāts ir jauna ideja. Šajā procesā pietiekami liela loma ir iztēlei. Radošs process raisa dažādus emocionālus stāvokļus, tajā ir darba un spēles elementu mijiedarbība. Tātad, radošā procesa posmi un rezultāts (ideja) nav kontroles vai tiešas piepūles rezultāts.

I. Briška un D. Kalēja-Gasparoviča (2020) uzskata, ka radošas personības īpašības ir pašapziņa, uzdriktēšanās, aizrautība, pašizpaušmes un personiskās izaugsmes motivācija (fokuss vairāk uz procesu, ne rezultātu) un tolerance pret neskaidro, sarežģīto. Bērībā jaunrades potenciāls tiek novērots un konstatēts visiem, bet ir skaidrs, ka kultūras normas un vide var veicināt vai traucēt radošuma īpašību attīstību. Tāpēc pirmsskolas izglītībā ir būtiski apzināt un novērtēt faktoros, kas ietekmē bērna radošuma īpašību attīstību, kā arī aktīvi strādāt pie drošas vides un rosinošu apstākļu veidošanas, kas mudina bērnu jaunrades izpaušmi pēc iespējas daudzveidīgāk.

Radošs “produkts” ir radošas darbības rezultāts, kam var konstatēt novitāti un funkcionalitāti. Tāpat par radoša produkta kritērijiem var izvirzīt eleganci (stils, estētiskā kvalitāte) un vispārīgumu (“produkta” spēja tikt attiecinātam ne tikai uz konkrēto problēmu, bet arī nesaistītām problēmsituācijām) (*Cropley, 2011; Vincent-Lancrin, 2019*). Izziņas un pieredzes gūšanā balstītas aktivitātes var palīdzēt veidot apstākļus, kas rosina bērnu uz radoša produkta izstrādi.

Apskatot šo radošuma aspektu nozīmi un ņemot vērā, ka to var attiecināt arī uz pirmsskolas izglītības posmu, redzams, ka ir nepieciešams samērot dažādas izglītības procesa daļas, lai pirmsskolā sasniedzamais rezultāts tiktu vērsts uz pilnvērtīgu radošuma attīstīšanu. Šajā kontekstā ir jāmin I. Briškas un D. Kalējas-Gasparovičas (2020) konstatētais, proti, radošuma sekmēšana izglītībā notiek, īstenojot divus mērķus:

- 1) "produkta" radīšana (sekundārā jaunrade) un izglītojamā iesaiste radošajā procesā;
- 2) radošas personas īpašību attīstīšana (primārā jaunrade).

Primārās un sekundārās jaunrades veicināšanai tiek izmantotas atšķirīgas metodes, tāpēc šeit ir redzams izaicinājums sabalansēt abus aspektus, lai veidotu integrēto jaunradi. Pirmsskolas pedagogiem būtu nepieciešama šo metožu un to izmantošanas iespēju pārzināšana, pretējā gadījumā vienveidīgs metožu pielietojums ievērojami apgrūtina pilnvērtīgu minēto mērķu sasniegšanu.

J. Ruscio un T. M. Amabile (1996) pētītais liecina – jaunrade vislabāk izpaužas, kad cilvēka primārā motivācija balstās uz interesi, apmierinājumu, baudījumu, kā arī konkrētais uzdevums sagādā personīgu izaicinājumu. Citiem vārdiem, iekšējā motivācija ir daudz lielāks jaunrades katalizators nekā ārējā motivācija. Šajā kontekstā autori ar iekšējo motivāciju saprot degsmi darīt kādu uzdevumu, jo tas pēc būtības ir interesants, izbaudāms vai izaicinošs. Pretēji, ārējā motivācija nozīmē veikt kādu uzdevumu ārēja mērķa labad, t. i., ārējais mērķis pārtop par cilvēka vienīgo fokusu konkrētā uzdevuma veikšanā (Ruscio, Amabile, 1996). Lai gan autoru veikto pētījumu dalībnieku vecums variē no pirmsskolas vecuma bērniem līdz pieaugušajiem, uzskatāms, ka minētie novērojumi un secinājumi ir attiecināmi uz darba tēmu: ja bērns būs ieinteresēts darbībai, ja uzdevums kļūs personīgi nozīmīgs, tiks stiprināta iekšējā motivācija radoši veikt uzdevumu un sasniegt rezultātu.

J. Ruscio un T. M. Amabile (1996) vairāku gadu garumā ir pētījuši radošuma tēmu, kā arī ir attīstījuši savu radošuma modeli (sociālās psiholoģijas skatījumā uz radošumu). Viņu ieskatā radošas darbības pamatā ir trīs komponenti: prasmes, kas attiecas uz konkrēto jomu, procesi, kas attiecas uz radošumu, un iekšējā motivācija. Prasmes, kas attiecas uz konkrēto jomu (no angļu valodas – *domain-relevant skills*), apzīmē indivīda potenciālo atbilžu kopumu, no kura tiek (vai tiks) veidota jaunā atbilde, kā arī indivīdam pieejamās informācijas daudzums, pret kuru jaunā atbilde tiks vērtēta. Šīs informācijas daudzums apzīmē faktus, principus, viedokļus, zināšanas par modeļiem, paradigmām, tehniskās un īpašās prasmes, kas attiecas uz konkrēto jomu. Kā apgalvo autori, formālā izglītība mēdz koncentrēties uz faktuālās informācijas pārnesi. Ne tikai informācija, bet arī tas, kā šī informācija tiek organizēta, spēlē nozīmīgu lomu radošajā procesā, t. i., zināšanas, kas tiek kategorizētas pēc vispārējiem principiem, ir daudz noderīgākas un pielietojamākas radošajā procesā nekā specifiski fakti ar šauru pielietojumu (Ruscio, Amabile, 1996).

Procesi, kas attiecas uz radošumu (no angļu valodas – *creativity-relevant processes*) aptver kognitīvos (mācīšanās) stilus, ko raksturo spēja izprast sarežģīto un izlauzties no ierastā; jaunu, nebijušu ideju ģenerēšanu, izmantojot heuristiskus paņēmienus (Lubart, 1999). Citiem vārdiem, radoša darbība jeb radoša atbilde (iepriekš minētā punkta kontekstā) ir iespējama, ja indivīds spēj saglabāt dažādus atbildes variantus pēc iespējas ilgāk, iztikt bez sevis kritizēšanas, esot "prāta vētras" procesā, saredzēt dažādu informācijas kategoriju savstarpējo saistību un atcerēties relatīvi lielu un detalizētu informāciju apjomu (Ruscio, Amabile, 1996). Tātad tiek aprakstīts tāds darba stils, kam

raksturīga neatlaidība un ilgstoša uzmanības veltīšana konkrētam uzdevumam (*Lubart, 1999*).

Nozīmīga ir atziņa, ko der ņemt vērā pirmsskolas izglītības kontekstā – procesus, kas attiecas uz jaunradi, ietekmē treniņš vai pieredze ideju ģenerēšana; abu nosaukto komponentu gadījumā pastāv iedzimtie aspekti, kuri atstāj ietekmi, taču arī vide ieņem ievērojamu lomu; vides ietekmes aspekti var tikt attīstīti vai likti lietā, un tie ir jāattīsta (*Ruscio, Amabile, 1996*).

Iekšējā motivācija, kas ir pats svarīgākais komponents radošajā darbībā, jo prasmes nav salīdzināmas ar iekšējo motivāciju; ar prasmēm vien var nebūt pietiekami, lai veiktu radošu darbību (*Ruscio, Amabile, 1996*).

Jaunrade ir saistīta ar iztēli, kas uzskatāma par vienu no galvenajām spējām, kas veicina efektīvu radošā potenciāla izmantošanu, un jau no mazotnes nepieciešams izmantot metodes un paņēmienus, kas aktivizē darbības iztēles attīstībai (*Jankowska, Karwowski, 2015*). Bagāta iztēle ir jaunrades pamatā (*Blinkena, 2000*). Iztēle ir tā, kas dod iespēju izpausties radošumam, norāda uz radošumu un izpausmi (ekspresivitāti), kas tiek veidota ar tēlu, plānu, modeļu palīdzību. Iztēli “baro” vide, pieredze un valoda (*McKernan, 2008*). Iztēle ir spēja domāt par lietām, kādas tās varētu būt; tā ir izgudrojumu un inovāciju avots; spēja bagātināt racionālo domāšanu; spēja domāt par iespējamo un iespējam – ne tik daudz par esošo. Iztēle ir vienlīdz svarīga gan ar mākslu, gan zinātnei saistītās aktivitātēs, un tā ir jāintegrē visā mācību saturā (*Egan, Judson, 2016*).

Balstoties uz dažādu autoru (*James et al., 2019, Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020, Copley, 2011; Vincent-Lancrin, 2019, Ruscio, Amabile, 1996*) atziņām, darba autore secina, ka jaunrade pirmsskolā ir bērna spēja, balstoties uz iztēli un pieredzi, kā arī mijiedarbojoties ar vidi, radīt jaunas idejas. Šis process ietver spēju paraudzīties ārpus ierastā rāmjiem, būt elastīgam un saglabāt atvērtību. Radošu personību raksturo pašapziņa, uzdrīkstēšanās un motivācija. Tieši iekšējā motivācija ir īpaši izceļama, jo tā nav aizvietoājama vai kompensējama ar prasmēm. Iztēle kopsolī ar spontanitāti ir jaunrades pamatā. Jaunrades procesu pozitīvi ietekmē treniņš ideju ģenerēšanā – šis ir aspekts, ko pirmsskolas izglītība var teicami nodrošināt. Vides loma ir ievērojama, un pirmsskolas pedagogs ar izpratni un zināšanām var radīt atbilstošus apstākļus bērna jaunrades attīstībai.

Mūsdienu socioekonomiskais fons un tehnoloģiju laikmeta iezīmes demonstrē vajadzību pēc indivīdiem, kas ir gatavi radoši un aktīvi realizēt sevi šādā vidē. Uzņēmējspēju attīstīšana pirmsskolas vecumā ir būtisks posms izglītības procesā. Kā pētījumā secina A. do Passa un M. J. Palinja (*2011*), uzņēmējdarbības programmas un izglītība bērniem palīdz attīstīt tādas īpašības kā atbildības sajūta, radošums, paaugstināta izpratne par apkārtējo vidi un citas. K. Šmita-Hēniga un G. Probstla (*2020*) apgalvo, ka uzņēmējspēju attīstīšana agrīnā vecumposma izglītības procesā var stimulēt un veicināt bērna attīstības procesus. Arī OECD pētījumā M. Lakeijs (*2015*) pauž, ka uzņēmējdarbības aspektu integrēšana izglītības procesā un mācību programmās ir nepieciešama no agrīna vecuma. Tiek minēts, ka vēlāmais izglītības

posms, kurā tas ir jāuzsāk, ir pirmsskolas un sākumskolas vecuma grupa. Var secināt, ka teorija un prakse demonstrē nepieciešamību veidot tādu mācību saturu, kas rada apstākļus šo prasmju attīstībai, no kā izriet, ka uzņēmējspējas prasmju attīstīšana atbilst pirmsskolas izglītības satura īstenošanas mērķim – zinātkārs, radošs un dzīvespriecīgs bērns, kas dzīvo veselīgi, droši un aktīvi, patstāvīgi darbojas, ieinteresēti un ar prieku mācās, gūstot pieredzi par sevi, citiem, apkārtējo pasauli un savstarpējo mijiedarbību tajā (*Ministru kabinets, 2018*).

Uzņēmējspēju attīstīšana izglītības procesā nenozīmē to pašu, ko uzņēmējdarbības pamatu mācīšana bērnam, lai gan mācību saturs, kas ir vērsts uz uzņēmējspēju veicināšanu varētu saturēt informāciju par to, kā tiek īstenota uzņēmējdarbība un ar to saistītie aspekti, primāri šajā kontekstā uzņēmējspēju attīstīšana norāda uz konkrētu īpašību, prasmju un uzvedības modeļu veicināšanu bērnam. Tie var ietvert, piemēram, spēju bērnam pamanīt pašam savu potenciālu, spēju efektīvi komunicēt, regulēt emocijas, būt elastīgam, pieņemot lēmumus (*Suzanti, Maesaroh, 2017*). Par daļēji novecojušiem var uzskatīt pieņēmumus, ka spēja būt uzņēmējam ir tikai un vienīgi iedzimts talants, uzņēmējdarbību nevar veikt bez pieredzes attiecīgajā jomā, tātad uzņēmējspējas nevar tikt attīstītas. Lai gan nevar noliegt, ka diskusijas par to, vai talants uzņēmējdarbībā ir iedzimts, vai arī tas izpaužas, pareizajā veidā attīstot to, joprojām norit, taču vismaz pirmsskolas izglītības kontekstā ir skaidrs, ka uzņēmējspēju attīstīšana ir pozitīvs ieguldījums bērna prasmēs un personībā neatkarīgi no tā, kādu profesiju vai nodarbinātības formu cilvēks izvēlēsies īstenot, kļūstot par jauniem un vēlāk pieaugušo. Arī M. Lakeijs (*2015*) OECD pētījumā norāda, ka uzņēmējdarbības aspektu integrēšana izglītībā nedrīkst notikt, uzlūkojot šo tematu šauri, t. i., uzskatot, ka primāri jākoncentrējas uz informāciju par to, kā veidot savu uzņēmumu. M. Lakeijs (*2015*) ieskatā optimālā pieeja ir atzīt, ka ikvienā bērnam var un vajag attīstīt spēju un interesi veidot pievienoto vērtību citu cilvēku labā, kas galu galā ir uzņēmējdarbības centrālā ideja. Spēja radīt pievienoto vērtību ir kompetence, kas ir vajadzīga ikvienam cilvēkam mūsdienu sabiedrībā neatkarīgi no konkrētā cilvēka karjeras. Dabūt uzņēmumu ir tikai viens no veidiem, kā radīt pievienoto vērtību sabiedrībā. Arī A. Hasis (*2016*) norāda, ka uzņēmējdarbības un izglītības kombinācija var tikt izprasta un īstenota dažādi, taču ir iespējams identificēt galvenos virzienus:

- uzņēmējdarbības apgūšana izglītības ceļā – tādu prasmju (pamatā kognitīvu) un zināšanu apgūšana (grāmatvedība, finanses, mārketingi, cilvēku resursu vadīšana utt.), kas ir nepieciešamas, lai sekmīgi pārraudzītu uzņēmuma darbību;
- izglītošanās par uzņēmējdarbību – veicina izpratni par uzņēmēja lomu un uzņēmējdarbību kā potenciālu karjeras iespēju un piemērotu nākotnes profesiju;
- uzņēmējdarbības izglītība – nozīmē apgūt prasmes, kas piemīt uzņēmējiem, izkopt uzņēmējspējas sevī, mācīties “domāt kā uzņēmējs”, attīstīt tādu prasmju un spēju kopumu kā radošums, spēja uzņemt risku, neatlaidība un citas.

Uzņēmējdarbības joma, tajā skaitā arī uzņēmējdarbības formālā izglītība, var kalpot par teicamu informācijas avotu, kas palīdz identificēt vērtību un attieksmes

kopumu, kas veicina uzņēmējspējas attīstīšanu izglītības procesā. L. Suzante un S. Maesaroh (2017) min vairākas kompetences, kas tiek uzskatītas par atbilstošām. Daļa no tām ir:

- spēja uzņemties risku, pieņemt izaicinājumus, izrādīt drosmi;
- spēja nepadoties grūtībās, spēja rast alternatīvus veidus, kā nonākt pie mērķa, būt elastīgam;
- spēja demonstrēt radošumu – domāšana “ārpus rāmjiem”, spēja nākt klajā ar jaunu un nebijušu risinājumu – tādu, kas atšķiras no jau esošā;
- inovācija, jaunrade – spēja likt lietā radošumu, lai sniegtu risinājumu problēmām un radītu iespējas, uzlabojumus;
- komunikācijas prasmes – spēja aktīvi komunicēt, būt komunikablam, iejusties cilvēku grupā, strādāt kopā ar citiem vienā grupā;
- uz rīcību vērsta attieksme – iniciatīvas izrādīšana, spēja rīkoties, arī pirms notiek kāds nevēlams notikums, spēja būt proaktīvam;
- gatavība ieguldīt darbu – uzvedība, kas demonstrē indivīda spēju un gatavību pabeigt iesākto līdz galam, pārvarēt procesa gaitā sastaptos šķēršļus.

Šajā vērtību un attieksmes kopumā var ieraudzīt nosacīti pretējus lielumus, piemēram, spēju būt gan neatkarīgam, izrādīt līdera iezīmes, gan spēju sadarboties ar citiem, likt lietā radošumu, bet saglabāt arī sasaisti ar realitāti (Suzanti, Maesaroh, 2017). Taču tieši šie nelielie kontrasti ir tie, kas veicina daudzpusīgu attīstību, tieši šādus kontrastus var sastapt uzņēmējdarbības vidē, uzņēmēju raksturojumā.

Apkopojot iepriekš minēto, uzņēmējspēja būtībā nozīmē realizēt radošas idejas (Skola2030, 2019). Tā ir spēja radīt un īstenot ko jaunu, citādu un nebijušu radošas domāšanas procesa un inovatīvu darbību (jaunrades) rezultātā (Suzanti, Maesaroh, 2017). Tā ir kompetence, kas palīdz radīt pievienoto vērtību apkārtējiem cilvēkiem (Lackéus, 2015).

Definīciju analīze liecina, ka jaunrade un uzņēmējspēja ir komplicēti jēdzieni un, aplūkojot to no dažādiem rakursiem un dažādu pētnieku secinātā, ir iespējams gūt ieskatu par to, cik daudzi procesi, prasmes, personības kompetences sekmē jaunrades un uzņēmējspējas attīstību un izpausmi.

Balstoties uz jēdzienu *jaunrade* un *uzņēmējspēja* analīzi, autore formulējusi definīciju: ***pirmsskolas bērna jaunrade un uzņēmējspēja ir prasme radīt jaunas idejas un meklēt alternatīvus risinājumus to īstenošanai, gatavība darboties un pabeigt iesākto, pārvarot šķēršļus un izrādīt iniciatīvu.***

Pastāv daudzi mainīgie lielumi, kurus pirmsskolas izglītības pedagogam ir jāspēj harmoniski kombinēt, lai iegūtu cerētos rezultātus, ar rezultātiem saprotot sekmīgu un prasmīgu bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanu. Mūsdienu vidē un tehnoloģiskajā laikmetā savā ziņā tiek demonstrēts, kādi indivīdi ir nepieciešami šodienas un nākotnes sabiedrībai, tāpēc jaunrades un uzņēmējspējas prasmju veicināšanai bērnam ir būtiska nozīme. D. Okonors (2012) un M. Lakeijs (2015) uzskata, ka jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanai ir jānorit no agrīna vecuma, proti, pirmsskolas vecuma. Skola2030 projektā tiek izceltas caurviju prasmes, kur katra no

prasmēm (piemēram, kritiskā domāšana un problēmu risināšana, jaunrade un uzņēmējspēja, pašvadīta mācīšanās) mijiedarbojas ar citām, darbs ar kādu no tām rezultējas ar uzlabojumiem arī citās prasmēs.

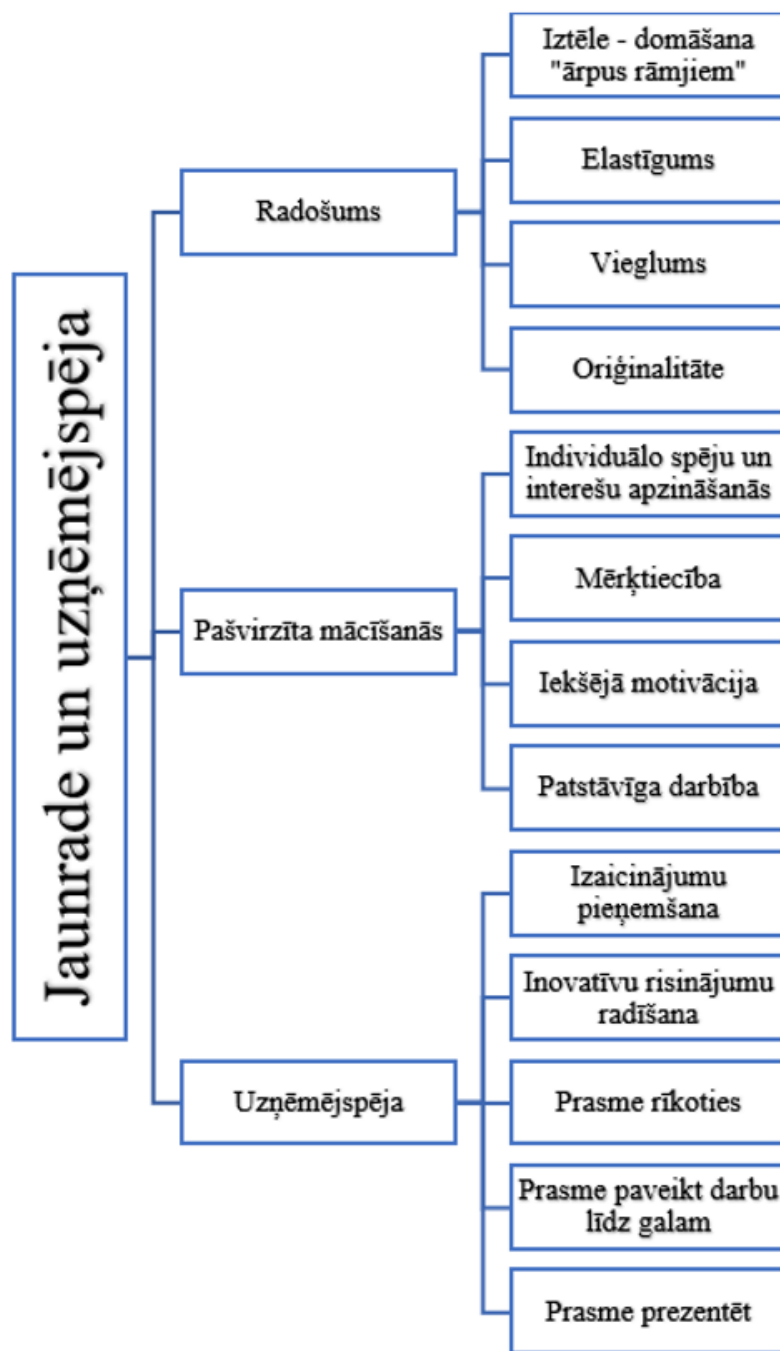
Jaunrades un uzņēmējspējas veicināšana ir vairāku faktoru kombinācija, kas ietver plašu darbību spektru – sākot ar intereses “iekustināšanu” bērnam, prasmju apgūšanu (piemēram, pašvadīta mācīšanās u. c.), kas vēlāk palīdzēs radošajā izpausmē, beidzot ar vides nodrošināšanu, kurā bērns spēj ģenerēt idejas un saglabāt spontanitāti, kā arī koncentrēties un turpināt iesāktās idejas realizēšanu. Tiek uzskatīts, ka radošais potenciāls piemīt ikvienam bērnam, tāpēc šo un citu faktoru mijiedarbība pedagoģiskajā procesā nosaka to, kādā mērā bērns spēs ļauties radošajam plūdumam, kā vide atbalstīs bērnu un radīs telpu vairākkārtīgiem mēģinājumiem īstenot šo potenciālu. Pedagoģa uzdevums veicināt jaunrades un uzņēmējspējas attīstību ir jāuzlūko ar pietiekamu atbildību, jo šis uzdevums patiesi ietver daudzu faktoru vienlaicīgu pielāgošanu reālās situācijas apstākļiem un vajadzībām.

Vēl ārkārtīgi svarīgi ir neuzlūkot uzņēmējspēju attīstīšanu kā šauru specializāciju. Tieši otrādi – ir jāatzīst, ka uzņēmējspēju veicināšana sniedz vērtīgu pienesumu ikviena bērna attīstības ceļā. Uzņēmējspējas ir cieši saistītas ar radošuma izpausmi, tāpēc arī šajā kontekstā ir jāspēj novērtēt apkārtējās vides ietekmi un aktīvi jāveido tādi apstākļi, kas rosina šo spēju izpausmi.

Secināms, ka jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanas jautājumi ir jāuztver kompleksi, novērtējot atsevišķu komponentu ietekmi un vienlaikus strādājot pie to mijiedarbības veicināšanas – tādā veidā var tikt panākta pilnvērtīga un efektīva jaunrades un uzņēmējspējas rosināšana, sākot ar pirmsskolas izglītības posmu, kura laikā ir svarīgi palīdzēt bērnam realizēt viņa radošo potenciālu.

Balstoties uz literatūras analīzi un vairāku autoru atziņām (*Vincent-Lancrin, 2019; Suzanti, Maesaroh, 2017; Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020; Grava, Pole, 2021; James et al., 2019; Karatas, Zeybek, 2020*), autore ir izstrādājusi jaunrades un uzņēmējspējas attīstības struktūras modeli pirmsskolā, kas akcentē galvenos teorētiskajā daļā apskatītos jaunrades un uzņēmējspējas kritērijus un attiecīgās pazīmes (rādītājus), kas tiks izmantotas empīriskajā pētījumā (1.2. attēls).

1.2. attēlā redzamajā jaunrades un uzņēmējspējas struktūrmodelī akcentēti trīs kritēriji – līdzās jaunradei un uzņēmējspējai ir iekļauta pašvadīta mācīšanās. Caurviju prasmju attīstīšana nenotiek atrauti, tieši otrādi – caurviju prasmes papildina viena otru. Ieguldot resursus, lai attīstītu kādu no caurviju prasmēm, uzlabojumi un ieguvumi ir sagaidāmi arī citu prasmju izmantošanā un demonstrēšanā. Pašvadīta mācīšanās tika izvēlēta iekļaušanai šajā modelī. Kā secināms no literatūras analīzē apskatītā, spēcīgas pašvadītas mācīšanās prasmes atbalsta to īpašību un spēju izpausmi, kas saistāmas ar jaunrades un uzņēmējspēju. Pašvadīta mācīšanās ir uzskatāma par jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanas stūrakmeni, jo pašvadīta mācīšanās nosaka, ka indivīds apzinās savas spējas, intereses, mācīšanās vajadzības, spēj noteikt, kādā virzienā ir jāvirza mācīšanās (mērķtiecīga darbība), demonstrē motivāciju, kas izriet no savu interešu apzināšanās.



1.2. attēls. **Jaunrades un uzņēmējspējas struktūrmodelis** (autores veidots)

Pašvadītas mācīšanās nozīmi akcentē mūsdienu vides raksturojums – vide strauji mainās, pastāv liela nenoteiktība, tā ir sarežģītu un neviennozīmīgu procesu un jautājumu pilna. Ņemot vērā šos apstākļus, mācīšanās norit visa mūža garumā. Tas nozīmē, ka izglītības sistēmai, sākot ar pirmsskolas posmu, ir jā sagatavo indivīds ar pozitīviem mācīšanās ieradumiem un asociācijām ar mācīšanās procesu, kas rezultēsies ar spēju apgūt sev nepieciešamo un savām vajadzībām atbilstošo visa mūža garumā. Šo ieradumu, spēju un uzvedības modeļu kombinācija palīdz indivīdam būt patstāvīgākam, kas mūsdienu straujajā dzīves ritmā ir ne tikai priekšrocība, bet būtībā vajadzība.

5–6 gadus vecs bērns piedzīvo daudzas pārmaiņas, paplašinās viņa fizisko un mentālo spēju robežas. Bērns pakāpeniski apgūst spēju vērtēt sevi un citus, veidojas viņa pašapziņa. Mērķtiecīgi realizējot pirmsskolas izglītības saturu, ir nepieciešams izmantot to potenciālu, ko sniedz šis vecumposms – ir iespējams veidot pozitīvus ieradumus, attīstīt spējas, prasmes, domāšanas modeļus, kas liks pamatus jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanai un izpaušmei. Var uzskatīt, ka pašvadīta mācīšanās kā caurviju prasme ir atbalsta punkts vēl sekmīgākai jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai.

1.2. Bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstību ietekmējošie faktori

Pedagoga loma un ieguldījums bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanā ir ievērojams. Pedagoģs veido un regulē vidi, kurā bērni pavada vērā ņemamu laika posmu un apgūst lietderīgas prasmes visai dzīvei. Nenoliedzami pirmsskolas izglītības process ir komplekss un daudzslāņains, tas piedzīvo dažādas izmaiņas laika gaitā. Šo iemeslu dēļ nepieciešams sīkāk aplūkot pedagoga lomu. Var izšķirt vairākus aspektus, kas var būtiski ietekmēt pedagoga sniegumu šajā kontekstā – kāda ir pedagoga personība, pārlicība un uzskati, kādas kompetences un paņēmienus pedagogs ir apguvis un izmanto mijiedarbībā ar izglītojamajiem.

T. Šembergera un S. Čotara Konrāda (2022) anketēja 366 pirmsskolas izglītības pedagogus un pedagogu asistentus Slovērijā un pētīja viņu vispārīgos uzskatus par radošumu, kā arī konkrēti par bērnu radošumu. Iegūtie rezultāti liecina, ka mazliet vairāk nekā puse respondentu (51,1 %) piekrita vispārīgam apgalvojumam, ka radošums ir iedzimts, taču, taujāti tieši par bērnu radošumu, lielākā daļa (74,4 %) piekrita apgalvojumam, ka visi bērni ir radoši; turklāt teju visi respondenti (91,7 %) piekrita apgalvojumam, ka daži bērni ir radošāki par citiem, kā arī 75,8 % respondentu nepiekrita apgalvojumam, ka bērna radošums nevar tikt attīstīts (Šemberger, Čotar Konrad, 2022). Ielūkojoties pētījuma kvantitatīvajos rezultātos, secināms, ka pedagogi atzīst, ka bērnu radošuma pakāpe var atšķirties, kā arī bērnu radošums var tikt attīstīts un veicināts. Autores atzīmē, ka atbildēs varēja konstatēt atšķirības starp pedagogiem un pedagogu asistentiem, ko var skaidrot ar pieņēmumu, ka pedagogu izglītības līmenis atšķiras kompetenču ziņā, kā arī tajā, cik atvērti un elastīgi (vai tieši otrādi – šauri un mācību saturā ierobežoti) pedagogs uztver bērnu (Šemberger, Čotar Konrad, 2022). Tāpēc ne tikai pedagoga pārlicība un uzskati ir svarīgi, bet arī viņa uzkrātā profesionālā pieredze un apgūtās kompetences.

Arī pedagoga personības aspektiem ir ietekme uz bērna attīstības procesu. Var piekrist S. Tataloviča Vorkapiča (2012) secinātajam, ka ir nepieciešams veikt un turpināt pētījumus pirmsskolas pedagogu personības raksturojuma jomā, liekot talkā aktuālas un iespēju robežās mūsdienīgas personības iezīmju teorijas. Autore savā pētījumā par pirmsskolas izglītības pedagogu personības raksturojumu pielietoja Hansa Aizenaka personības dimensiju teoriju un “Lielā piecinieka” (no angļu valodas – *Big*

Five) modeli. Aizenaka teorijā ietverta ekstraversijas-introversijas, neirotisma-emocionālās stabilitātes, kā arī psihotisma dimensija. “Lielā Piecinieka” modelī ir šādas personības dimensijas: emocionālā stabilitāte, ekstraversija, labvēlīgums, apzinīgums un atvērtība pieredzei (*Tatalović Vorkapić, 2012*). Analizējot datus par pirmsskolas pedagogēm, tika secināts, ka viņām lielākā mērā raksturīga emocionālā stabilitāte, labvēlīgums, apzinīgums un atvērtība pieredzei, salīdzinot ar kontrolgrupas datiem. Psihotisma līmenis ir līdzīgs kontrolgrupai. Neirotisma līmenis no abu personības teoriju skatupunkta bija zemāks pirmsskolas pedagogu grupai (*Tatalović Vorkapić, 2012*). Rezultātus var skaidrot ar to, ka šīs profesijas būtība pieprasa to, lai pedagogs ir komunikabls un elastīgs savā ikdienas darba procesā; zemāku neirotisma līmeni pamato fakts, ka pirmsskolas pedagoga ikdiena ietver daudz kustību un fizisku aktivitāšu, kas attiecīgi mazinot neirotisma izpausmes (*Tatalović Vorkapić, 2012*). Šī pētījuma kontekstā ir skaidrs, ka nepieciešams pievērst uzmanību pedagogu personības raksturojuma aspektiem gan no vides, gan darba kultūras, gan citu faktoru skatupunkta.

Izglītības joma ir viena no tām, kas tiek cieši uzraudzīta un kontrolēta. Pedagoga profesija ir reglamentēto profesiju vidū. Vienlaikus ir svarīgi, lai pedagogs pielieto savu radošumu mācību procesā, kam attiecīgi ir ietekme arī uz audzēkņu radošumu un iespējām to attīstīt. G. Sali un A. Koksala Akjola (*2015*) pētījumā par pirmsskolas un pamatskolas skolotāju un viņu audzēkņu radošuma līmeņa savstarpējo saistību, izmantojot E. P. Torrance izstrādāto metodoloģiju, tika konstatēta pozitīva sakarība starp pedagogu kopējo radošuma līmeni un audzēkņu rezultātiem oriģinalitātes un viegluma (plūduma) kategorijās, kas apliecina arī citos pētījumos (*Dāu-Gašpar, 2013*) secināto – pedagogu radošums, pedagogu attieksme pret radošumu ir cieši saistīta ar audzēkņu demonstrēto radošumu, kas ir ļoti būtiski ceļā uz radošas bērnu personības attīstīšanu. G. Sali un A. Koksala Akjola (*2015*), O. Duu-Gašpara (*2013*) uzsver, ka ir nepieciešams, lai pedagogi jau savā izglītības procesā apgūst metodes, kas veicina bērnu radošumu, gan arī pielieto apgūtās zināšanas profesionālajās gaitās. Zināmā mērā var apgalvot, ka bērnu radošuma sekmēšana sākas jau pedagogiskās izglītības programmas apguves laikā.

Ar atsevišķu pētījumu analīzi tika demonstrēts, cik daudzi faktori tiešā vai netiešā veidā var ietekmēt pedagoga sniegumu, kādā mērā pedagogs spēj sekmēt bērnu radošumu. Personības iezīmes, uzskati, pārliecība un attieksme, iegūtā izglītība un profesionālā pieredze, darba vide un izglītības iestādes iekšējā kultūra, profesionālās kvalifikācijas celšanas pasākumu kopums – gan šie, gan citi faktori ietekmē pedagoga spēju veicināt bērna radošumu konkrētā situācijā. Ir jāapzinās šo faktoru ietekme un mijiedarbība, lai pilnvērtīgi veiktu izglītības satura ieviešanu.

Ministru kabineta noteikumos nr. 716 (*2018*) norādīts, ka, organizējot pedagogisko procesu, izglītības iestāde nodrošina atbalstošu vidi bērna un pedagoga sadarbībai. Tas apliecina, cik būtisks pirmsskolas izglītības posmā ir vides faktors, ko attiecīgā izglītības iestāde un pedagogi nodrošina ar mērķtiecīgi vērstu darbību kopumu. Apskatot Ministru kabineta noteikumos nr. 716 (*2018*) izstrādātos pirmsskolas izglītības satura

mērķa īstenošanas principus, secināms, ka vides aspektiem tiek pievērsta uzmanība, proti, ar mācību vides raksturojumu tiek demonstrēta virzība uz bērna attīstību un mācības veicinošu vidi, kas tiek nodrošināta izglītības iestādes telpās un teritorijā (*Ministru kabinets, 2018*).

Ministru kabineta noteikumos nr. 716 (2018) tiek izdalīta izglītības iestādes fiziskā un sociāli emocionālā vide, kas tiek raksturota kā piemērota ikvienam bērnam, tajā skaitā bērniem ar funkcionāliem traucējumiem. Svarīgi, lai fiziskā vide būtu droša, daudzfunkcionāla un ērta, kurā bērni var darboties kopā, grupās vai individuāli. Tas nozīmē, ka jābūt izveidotiem mācību centriem vai organizatoriskajām zonām un jāizstrādā bērniem saprotamas norādes, lai būtu nodrošināta viegla piekļuve mācību līdzekļiem, priekšmetiem un citām vietām, kas veicina mācību apguvi, jābūt vietai kustībām un atpūtai. Izglītības iestādes un tās teritorijas fiziskajai videi vēl ir jābūt estētiskai, atbilstoši higiēnas normām un nodrošinātai ar aprīkojumu daudzveidīgām kustību aktivitātēm.

Sociāli emocionālajā vidē bērnam jājūtas droši. Tas rosina savstarpēju uzticēšanos un cieņu, vēlmi palīdzēt un atbalstīt mācīšanās procesā un personiskajās grūtībās. Tiek veidotas speciālistu grupas, kas atbilstoši bērna vajadzībām sniedz pedagoģisko palīdzību un koordinē psiholoģisko un sociālo atbalstu, iesaistot bērna vecākus, pedagogus un mērķgrupas dalībniekus (*Ministru kabinets, 2018*).

Pedagogam ir mērķtiecīgi jāveido vide, kas rada bērnam iespējas apgūt un attīstīt jaunrades un uzņēmējspējas prasmes, ko var īstenot vairākos veidos, piemēram, sniedzot bērnam iespēju izvēlēties, piedāvājot jaunus materiālus radošai darbībai un izpētei, mudinot eksperimentēt, arī iesaistot bērnus lomu sadalē un scenārija veidošanā, spēlējot teātri u. c. (*Skola2030, 2019*). Bērna mijiedarbība ar vidi ir būtisks faktors bērna radošās izpausmes un attīstības procesā, un pedagoga ieguldījums atbalstošas vides izveidē ir augstu vērtējams.

Arī ārzemju autori ir pētījuši vides faktoru nozīmīgumu veiksmīgai mācību procesa īstenošanas gaitai. Rosinoša vide rada saturīgu bērna mācīšanās pieredzi, kas rezultātā labāk sagatavo bērnu turpmākajai dzīvei, tajā skaitā pieaugušā gaitām (*Robson, Mastrangelo, 2018*), citiem vārdiem, atbilstoša mācību vide, kas saskan ar bērna attīstības vajadzībām un spējām, rada pozitīvu ietekmi uz bērna attīstību (*Karlidag, 2021*). Jo jaunāks bērns, jo lielāka ir motorikas un kognitīvo prasmju saistība ar apkārtējo vidi (*Knauf, 2020*). Mācību vide, kas ir vērsta uz piederības sajūtas, sasnieguma (veikuma) un pašvērtības apziņas veicināšanu, kā arī baiļu sajūtas mazināšanu, sekmē pozitīvas bērna emocijas (*Johnston et al, 2019*). Z. Dere (2019) uzsver – ir svarīgi, lai pedagogi nodrošina bērniem radošu un rosinošu vidi pirmsskolas izglītības posmā, jo radošā vidē bērni nebaidās kļūdīties un izmēģināt ko jaunu, kā arī uzņemties ar to saistīto risku. Vēl Z. Dere (2019) akcentē, ka pedagogiem ir jānodrošina daudzveidīgi un bagātīgi materiāli, kas attiecīgi raisītu bērnu iztēli un atbalstītu radošuma izpausmi.

Papildinot G. Slušniene (2019) pētījumā akcentē, cik svarīgi ir attīstīt bērna apzinātību par apkārtējo vidi, jo šī prasme ir saistīta ar emocionālo inteliģenci, rezultātā

atbalstot pilnvērtīgu un visaptverošu bērnu attīstību. Citiem vārdiem, emocionālā inteliģence ir saistīta ar bērna spēju atsaukties un mijiedarboties ar vidi viņam apkārt.

Aplūkojot vides faktoru nozīmīgumu no cita skatupunkta, B. Lians, M. Kristiašans, R. Fitrija (2018) secina, ka situācijas, kurās bērnam ir ierobežotas iespējas, kā īstenot konkrēto aktivitāti, jeb vide ar ierobežotas izvēles iespējām neveicina, bet tieši pretēji apslāpē bērnu jaunradī; arī apzināti veidoti konkurences un sāncensības apstākļi grauj bērnu radošuma izpausmi. Citi apstākļi, kuri kavē šīs izpausmes, ir bērna zinātkāres ierobežošana, baiļu un kauna emociju izraisīšana bērnam, destruktīva kritika bērna virzienā (Lian, Kristiawan, Fitriya, 2018). Vairāki no minētajiem apstākļiem tieši vai netieši norāda uz vides raksturojumu – gan ierobežota aprikojuma vai materiālu izvēle fiziskajā vidē, gan emocionālā vide, kas nesignalizē par cieņu un uzticēšanos. Secināms, ka vide atstāj ietekmi uz bērna radošajām izpausmēm un attīstību kopumā.

Rosinoša, rūpīgi iekārtota fiziskā vide nodrošinās bērnam drošu vietu, kur aktīvi mācīties un veikt pašiem savus atklājumus; atbilstoša fiziskā vide veicina pašvadītu mācīšanos (Knauf, 2020). Par pozitīvu un mācīšanos rosinošu fizisko vidi uzskatāma tāda, kura ir atsaucīga, t. i., bērns var patstāvīgi mijiedarboties ar fiziskās vides elementiem, ietekmēt un kontrolēt tos – tas palīdz bērnos attīstīt pašefektivitāti jeb pārliecību par savām spējām. Patīkama fiziskā vide ar labu apgaismojumu un labvēlīgu akustiku (minimāla trokšņu emisija) tiek uzskatīta par tādu vidi, kas veicina bērna attīstību. Pārdomāts interjera dizains pozitīvi ietekmē bērna kognitīvo attīstību, kā arī uzvedību un iesaistes līmeni (Knauf, 2020).

Ne velti vides aspektiem ir nozīmīga loma arī alternatīvās pedagoģijas pieejās. Piemēram, Redžio Emilia pieeja, kuru pēc Otrā pasaules kara izstrādāja un attīstīja Loriss Malaguzi kopā ar bērnu vecākiem Redžio Emilia reģionā Itālijā, pastiprinātu uzmanību pievērš vides aspektam pirmsskolas izglītības posmā. Viens no Redžio Emilia pieejas stūrakmeņiem ir princips “vide kā trešais skolotājs”, kur vides loma tiek atpazīta un augstu novērtēta, jo tā kopā ar vecākiem un pedagogiem izglīto bērnu (Cadwell, 1997). Šī pieeja akcentē to, ka vide nav tikai vizuālā forma, bet kas vairāk. Pedagogam ir jāpievērš uzmanība un jārada daudzveidīgi apstākļi tam, lai vide “uzrunātu” bērnu un rosinātu mijiedarbību (Strong-Wilson, Ellis, 2007). Kā raksta T. Stronga-Vilsona un J. Elisa (2007), bērni visvairāk novērtē iespēju socializēties, radošas izziņas vai pašizziņas iespēju savās mīļākajās vietās. Plašākā mērogā vieta kā tāda ir jēgas, piederības un identitātes avots bērnam, lielā mērā pateicoties tām savstarpējām attiecībām, kas radušās un attīstījušās saistībā ar konkrēto vietu. Tātad ir skaidrs, ka vide ir ne tikai vieta, kur atrodamies, bet arī cilvēki mums apkārt, tāpēc vietas un cilvēku savstarpējo saistību nevajadzētu novērtēt par zemu.

Arī Montessori alternatīvajā pedagoģijā būtisku lomu ieņem vide. Marijas Montessori izstrādātā pieeja un metodika 20. gs. sākumā nav zaudējusi savu aktualitāti mūsdienās, tieši otrādi, tā iegūst arvien plašāku atpazīstamību un popularitāti. Montessori uzsver pieaugušo pienākumu radīt tiltu starp viņu un bērna pasauli. Šo pienākumu teicami īstenot palīdz speciāli sagatavotas vides princips (kur būtiski ir

Montessori materiāli), tādā veidā nodrošinot tādus apstākļus (vidi), kur pieaugušo pasaule ir rokas stiepienā no bērna neatkarīgi no tā, kādā attīstības fāzē bērns tobrīd ir (*Montessori, 1976*). Ir jāņem vērā vairāki nosacījumi, iekārtojot sagatavotu vidi: tai jābūt estētiski un praktiski patīkamai no bērna skatupunkta, bet vienlaikus jāatspoguļo kārtība un noteikumi (sistēma); sagatavotai videi ir jāstimulē bērna interese jēgpilnām aktivitātēm, kas palīdzētu bērna attīstības ceļā; videi jābūt iekārtotai tā, lai bērns var izpildīt šīs aktivitātes pēc savas izpratnes un savā tempā. Vispārējs princips, kas jāīsteno, ir tas, ka bērnam sagatavotajā vidē ir jājūtas komfortabli. Veidojot šo vidi, bērna iespējas un ierobežojumi ir jāņem vērā (*Montessori, 1976*). Visbeidzot, sagatavotā vidē atrodas īpaši veidoti un atlasīti materiāli, kas palīdz bērnam iegūt konkrētu pamata pieredzi atbilstoši attiecīgajam attīstības posmam (*Montessori, 1976*).

Augstāk aprakstītais ieskicē sešus pamatprincipus, kas veido sagatavotu vidi. To būtību īsumā var apkopot šādi:

- kustību un izvēles brīvība (patstāvības attīstīšana);
- struktūra un kārtība (veids un secība, kā izmantot mācību materiālus);
- estētiskais skaistums (t. sk. patīkama atmosfēra);
- daba un realitāte (dabisku, īstu materiālu izmantošana, brīvdabas pedagoģija, kontakta ar realitāti veidošana);
- sociālās vides nodrošināšana (grupā ir dažāda vecuma bērni, tiek radīti apstākļi bērnu savstarpējai mijiedarbībai);
- intelektuālas vides nodrošināšana (mācību materiāli rosina proaktīvu mācīšanos) (*Lillard, 2011*).

Var secināt, ka arī Montessori pedagoģiskās pieejas skatījumā vide ir uzskatāma par pedagogu bērnam – ja vide ir atbilstoši sagatavota, bērns var mācīties un izzināt patstāvīgi, balstoties uz vidi sev apkārt.

Apskatot vides aspektu nozīmi no cita skatu punkta, ir jābūt pārliecībai, ka vide ir pietiekami rosinoša un labi organizēta, bet ne pārlietu stimulējoša, kas var atstāt negatīvu iespaidu uz bērna uzvedību un gatavību mācīties, rezultātā arī uz radošuma izpausmi. Lai gan viedierīču un citu tehnoloģiju lietošana tiek saistīta ar pārslodzes radīšanu bērnos, arī vairāki vides aspekti (vai to kombinācijas) var būt pārlietu stimulējoši bērniem. Krāsainas un sensoriem bagātas rotaļlietas, rotājumi, mēbeles, virsmas un tekstilijas tiek izvēlētas, lai rosinātu bērnu darboties, tādā veidā stimulējot viņu attīstību, taču pastāv robeža, kuru pārkāpjot, apkārtne kļūst pārlietu stimulējoša un krāsaina bērna uztverē un novērš uzmanību (*Stern-Ellran et al, 2016*). Pētījumi liecina – ja virsma, uz kuras bērns spēlējas, ir vairākās krāsās un pārlietu koša, biežāk ir novērojamas grūtības noturēt uzmanību spēlējoties, bērni biežāk izrāda neapmierinātību, proti, pārlietu liela krāsu daudzveidība tuvā redzes laukā bērnam traucē (grūtības satvert rotaļlietas vai pat to daļu pazaudēšana) un liek izvēlēties piespiedu pozu, kas palīdzētu pārvarēt grūtības (pieliect galvu tuvāk galdam) (*Stern-Ellran et al, 2016*). Apskatot šo piemēru, kas demonstrē, kā fiziskās vides aspekti var traucēt bērna radošajam izzināšanas procesam, ir skaidrs, ka piemērotas vides veidošana un uzturēšana pirmsskolā ir nozīmīga.

Paaugstināts trokšņu līmenis un ļoti liels bērnu skaits, radot priekšstatu par atrašanos barā, var izraisīt pārlietu stimulējošas vides apstākļus (*Zigler, Gilliam, Jones, 2006*). Kā apkopojis G. V. Evans (2006), ļoti liels bērnu skaits pirmsskolā bremsē bērnu savstarpējo sadarbību; kombinācijā ar zemu rotaļlietu pieejamību ir novērojams paaugstināts agresijas līmenis; liela bērnu skaita koncentrācija rotaļu zonās rezultējas ar izklaidīgu uzvedību. Arī vides trokšņi ir labi zināms kairinātājs, kas var novērst uzmanību (*Evans, 2006*).

Kā atklāj M. A. Rīda (1996), minimālisms vai ārkārtīgi sarežģīti vides elementi, tātad galējības, ir tās, kas atstāj negatīvu iespaidu uz bērnu uzvedības un sadarbības prasmju attīstību. No tā izriet atziņa, ka, ievērojot mērenību un apzinātību par vides risku potenciālo ietekmi, pirmsskolas izglītības iestādes darbinieki var veiksmīgi novērtēt vidi un veikt pārdomātus lēmumus attiecībā uz telpās izmantotajām dekorācijām, krāsu gammas un apgaismojuma izvēli.

Ne tikai fiziskās vides aspekti var atstāt ietekmi uz jaunrades procesu pirmsskolas izglītības posmā, arī emocionālā vide nosaka bērna iespējas vispusīgi attīstīties. Šeit jāmin, ka sociāli emocionālo vidi veido ne tikai izglītības iestāde un tās personāls, bet arī citi bērni un tā vide, no kura bērni nāk (ģimene, kultūra, ar tām saistītās vērtības utt.). Krumma, V. A. Filipeti, un M. Gutereza (2018) pauž, ka sociālie un kultūras faktori var ietekmēt saikni starp informācijas struktūru un radošumu, proti, ģimenes, kurās bērniem ļauj brīvi darboties un spēlēties, komunikācija ir atvērta un nepiespiesta, aug radošāki bērni, salīdzinot ar tām ģimenēm, kur šādu darbību brīvību un komunikācijas atvērtību nenodrošina vai neatbalsta.

Strādājot ar pirmsskolas vecuma bērniem, var novērot, kā vide ietekmē katru bērnu. Apskatītie vides aspekti demonstrē, cik nozīmīga ir vides ietekme un cik daudzveidīgi var izpausties šī ietekme.

Izglītības psihologa Roberta Ganjē izstrādātais mācību plānošanas modelis ietver deviņu nodarbības notikumu principu, kas tiek izmantots pedagoga mērķtiecīgi plānotajām mācību situācijām un veicina sekmīgu mācību procesu. Modelis ietver šādas darbības:

- pievērst uzmanību;
- komunicēt sasniedzamos rezultātus;
- aktivizēt iepriekšējās zināšanas;
- piedāvāt jaunu informāciju;
- virzīt un atbalstīt mācīšanos;
- dot iespēju lietot jauno informāciju;
- sniegt atgriezenisko saiti;
- novērtēt sniegumu;
- sekmēt pārnesi, vispārināšanu (*Ušča, Oliņa, 2020*).

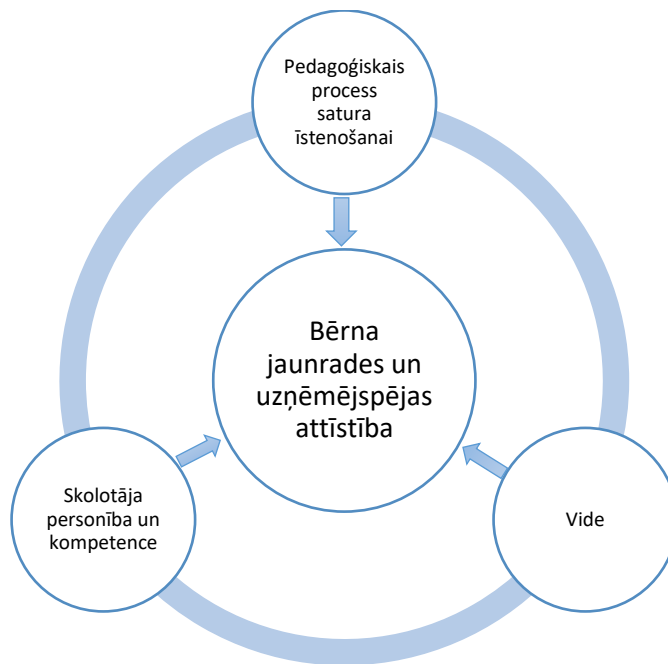
Redzams, ka šis modelis var tikt aplūkots arī no trīsdaļīgā stundas plānošanas modeļa prizmas, kas izdala aktualizāciju, apjēgšanu un refleksiju (nostiprināšanu), proti, aktualizācijas daļa ietver pirmos trīs Ganjē mācīšanās notikumus, tādā veidā sagatavojoties mācību procesam, apjēgšanas daļa aptver 4.–7. mācīšanās notikumu, kur

notiek aktīvs mācību process un, visbeidzot, refleksija (nostiprināšana) satur atlikušos divus mācīšanās notikumus pēc Ganjē modeļa, nostiprinot apgūto un veicinot zināšanu pārnesi.

Balstoties uz Ganjē modeļa mācīšanās notikumiem, D. Deimante-Hartmane (2013) izvirza iespēju pārorientēt mācību procesu tā, lai tā centrā būtu skolēns (nevis pedagogs), proti, katrā no mācīšanās notikumiem pedagogs pārrauga, konsultē un nepieciešamības gadījumā palīdz audzēknim patstāvīgi mācīties, ļauj pašam nonākt pie mācīšanās mērķiem, zināšanām un to pārneses iespējām. Šāda pieeja var sekmēt arī pašvadītas mācīšanās attīstību, kas ir viena no caurviju prasmēm, kas sekmē jaunrades un uzņēmējspējas pilnveidi. Var diskutēt, cik pilnvērtīgi šo pilnveidoto modeli var īstenot pirmsskolā, tomēr, uz ko norāda šis piemērs – pedagoga gatavība integrēt paņēmienus, kas saprātīgā mērā rosina patstāvību un kopumā fokusējas uz bērna centrētu pieeju. būtu uzskatāms par vērtīgu papildinājumu arī pirmsskolas izglītības mācību procesā.

Kā pauž K. H. Kima (2011), pētījumi liecina, ka līdz ar sabiedrības attīstību un vispārējā dzīves līmeņa uzlabošanos, tiek konstatēts arī intelektuālo spēju kāpums. Vienlaikus tiek konstatētas izmaiņas arī radošo spēju izpausmē. K. H. Kima (2011) plaša mēroga pētījumā norāda, ka bērnu spēja ģenerēt jaunas idejas ir ievērojami kritusies kopš 20. gs. 90. gadiem, īpaši vecuma grupā, kas aptver bērnudārza bērnus līdz 3. klases skolēniem. Lai gan pētījums ir veikts, par pētījuma bāzi ņemot Amerikas Savienoto Valstu iedzīvotājus, nevar nepieņemt K. H. Kimas (2011) apgalvojumam, ka vide mājās un pirmsskolas izglītības iestādē, kā arī to kombinētais efekts ir izraisījis šādas sekas. Citi iemesli, kas var izskaidrot šo tendenci, ir pārlietu liels uzsvars uz zināšanām un ar tām saistītajiem sasniegumiem mācību procesā, viedierīču izmantošanas laika palielināšanās un strauja dzīvesveida vispārējā izplatība, bet par galveno iemeslu var uzskatīt sistematizētu un strukturizētu aktivitāšu īpatsvaru, kas tiek īstenots uz rotaļu rēķina. Citiem vārdiem, laiks, ko bērns var veltīt brīvai rotaļai, arvien samazinās (Kim, 2011, Wojciehowski, Ernst, 2017). Ir pienācīgi jānovērtē šādu pētījumu rezultāti – izmaiņas bērnu radošajās spējās ilgtermiņā atstāj ietekmi uz sabiedrību kopumā.

Teorētiskajā analizē autore identificējusi trīs galvenos ietekmējošos faktorus bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai pirmsskolā (1.3. attēls).



1.3. attēls. **Bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstību ietekmējošie faktori**
(autores veidots)

Redzams, ka skolotāja personības iezīmes, uzskati, pārliecība un attieksme, iegūtā izglītība un profesionālā kompetence un pieredze, pirmsskolas izglītības iestādes fiziskā un emocionālā vide un pedagoģiskā procesa īstenošanā izmantotās pieejas, metodes un paņēmieni satura apguvei ietekmē bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstību. Šie visi faktori savstarpēji ir cieši saistīti, tomēr tieši skolotājs ir tas, kurš sekmē atbilstīgas vides radīšanu un kura darbība balstās kompetencē praktiskajā darbā ar bērniem izmantot dažādas pieejas un metodes, un paņēmienus atbilstoši bērna konkrētā brīža izglītības vajadzībām, tajā skaitā bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai.

1.3. Mācību process jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai pirmsskolas izglītības iestādē

Mērķtiecīgi virzītu darbību kopums var būt efektīvs tad, kad ir izpratne par mērķauditoriju. Citiem vārdiem, pēc tam, kad ir apskatīta jaunrades un uzņēmējspējas nozīmīgā loma bērna attīstībā, nepieciešams pievērsties arī galvenajām attiecīgā pirmsskolas vecumposma iezīmēm. Konkrēta vecumposma galveno iezīmju pārskats ir svarīgs, lai sekmīgi realizētu mērķi – attīstīt šī vecumposma bērnu jaunradi un uzņēmējspēju.

5-6 (7) gadu vecumposmā ir novērojamas daudzveidīgas izmaiņas bērņā, kuras var sagrupēt pēc jomas, kuru skar pārmaiņas. L. Grīnvalde (2010) min šādus aspektus:

- fiziskais ķermenis attīstās, bērns spēj veikt precīzas, mērķtiecīgas un noteiktas kustības; plecu un pirkstu muskuļi veicina sīkās motorikas prasmju attīstību

(spēja zīmēt/krāsot sarežģītākas pakāpes zīmējumus, darboties ar šķērēm); uzlabojas redze lielā attālumā;

- kustību koordinācija uzlabojas; t. sk. dzirdes, redzes un taustes koordinācija; uzskatāms, ka ikdienas darbības tiek veiktas bez liekām kustībām; rotaļās bērns ir aktīvs un veikls;
- spēja noturēt uzmanību palielinās; pilnveidojas bērna uztvere un motivācijas sistēma, veidojas lasīt un rakstīt prasme, šajā vecumposmā strauji pieaug vārdu krājums, valodas lietojumā ir pamanāmi sarežģītāku konstrukciju teikumi;
- intelektuālās attīstības ziņā bērnam veidojas noteikts domāšanas stils, sāk parādīties tēlainā domāšana; bērns spēj iztēloties priekšmetu veselumā, noteikt sakarības starp priekšmetiem, kā arī sāk izprast abstraktākas sakarības;
- nav pārsteigums, ka bērna uzvedībā ir novērojami kontrasti, pat pretrunas – tas ir skaidrojams ar to, ka bērns šajā vecumposmā ir sasniedzis zināmu fiziskā ķermeņa, kā arī mentālo prasmju briedumu; bērnam ir mazāk iekšēju ierobežojumu un šis periods ir uzskatāms par bērna maksimālo spontānās rīcības periodu; bērna vajadzība ir būt gan atkarīgam, gan pilnīgi neatkarīgam no pieaugušā, kas attiecīgi rada šīs pretrunas bērna uzvedībā;
- bērnam kļūst svarīgi pašapliecināties, demonstrēt savu neatkarību un varēšanu. Turpinās bērna pašapziņas attīstība un, nenoliedzami lielu ietekmi uz bērna pašapziņu atstāj paša panākumi un pozitīvs pieaugušo vērtējums par bērna darbības rezultātu. Pakāpeniski bērns mācās vērtēt citus un sevi, salīdzināt savas īpašības un rīcību ar apkārtējiem (*Grīnvalde, 2010*).

Nevar noliegt, ka šajā vecumposmā ir novērojamas atšķirības radošo izpausmju ziņā starp zēniem un meitenēm. Autores novērojumi liecina, ka meiteņu vidū ir manāms vieglums un prasme paveikt iesākto līdz galam, kā arī viņu izpausmēs var saskatīt spēcīgāku mērķtiecību un iekšējo motivāciju darboties, kas cieši sasaucas ar radošuma un uzņēmējspējas raksturlielumiem. Autore atzīst, ka bērna izpausmes šajā vecumposmā ir cieši saistītas ar bērna interesi – zēnu vidū novērojama izteikta interese par atsevišķām (interesu) jomām, kas attiecīgi kāpina iekšējo motivāciju darboties, bet šaurākā izpratnē, proti, saistībā ar dažām sev interesējošajām jomām.

5–6 gadu vecums ir laiks, kurā notiek bērna intelektuālā un emocionālā attīstība. Šajā procesā nozīmīgu lomu ieņem vide, ar kuru bērns mijiedarbojas. Pirmsskolas izglītībā, darbojoties ar 5–6 gadus veciem bērniem, jārada apstākļi pieredzē balstītai izglītībai, kad bērniem tiek dota iespēja iepazīt reālo dzīvi, apkārtējo vidi, praktiski darbojoties. Tas ļauj bērniem būt aktīviem, patstāvīgi izteikties, demonstrēt attieksmi un uzvedību arī savstarpējās attiecībās. Mijiedarbojoties ar apkārtējo vidi un citiem cilvēkiem, bērns bagātina personīgo pieredzi, rezultātā sasniedzot augstāku iemaņu un izpratnes līmeni (*Nhung et al, 2022*). Mijiedarbojies bērns attīsta spēju apzināties sevi un citus, izrādīt iniciatīvu un darboties kopā ar visiem, kas arī sasaucas ar šī vecumposma raksturojošajām pazīmēm.

Pirmsskola ir laiks, kad ir būtiski sniegt bērna vecumam atbilstošu atbalstu un pielietot paņēmienus, kas vislabāk atbalsta bērnu attīstības procesā. Viens no tiem

viennozīmīgi ir rotaļa, kas ir galvenā darbība šajā vecumposmā. Rotaļas laikā notiek pārmaiņas bērna psihisko procesu attīstībā, tātad rotaļas nozīme ir akcentēta visos bērna attīstības procesa posmos.

Šajā kontekstā ir vērts pieminēt radošu kustību. Tas ir vēl viens veids, kā bērni var izteikt savas jūtas un domas neverbāli un dažādās autentiskās formās (*Alper, Ulutas, 2022*). I. T. Alpere un I. Ulutasa (2022) ar radošu kustību saprot ķermeņa un prāta mijiedarbību kustības laikā (mūzikas pavadījumā), kur ar ķermeņa valodas palīdzību tiek demonstrēts tēls vai sajūta, izmantojot oriģinālas, autentiskas kustības. Radošas kustības laikā uzmanība tiek veltīta procesam, tiek stiprināta spēja apzināties savu ķermeni un uzlabota ķermeņa koordinācija – kā paņēmieni tā atbilst iepriekš apskatītajam vecumposma raksturojumam. Izteikties, liekot lietā sava ķermeņa spējas, ir bērnam saprotama un dabiska izpausmes forma, tāpēc ir vēlams atbalstīt un aicināt bērnu pielietot šo izpausmes formu, ko teicami var darīt ar radošās kustības aktivitātēm. Bērnam piemītošā ķermeniskā, kinestētiskā izpratne var tikt veicināta, ne tikai ar radošās kustības aktivitātēm, bet arī drāmas (lugas) lomu spēles aktivitātēm (*Alper, Ulutas, 2022*). Tas saistās ar iepriekš minētajiem vecumposmam raksturīgajiem aspektiem (*Grīnvalde, 2010*), jo bērnam uzlabojusies kustību koordinācija un tēlainās domāšanas attīstība sekmē radošu izpausmi kustībās.

Apkopojot galvenos aspektus, kuriem šajā vecumposmā jāpievērš uzmanība no pirmsskolas izglītības skatupunkta, ir jāmin vide, kurā bērns uzturas, un aktivitātes, kuras tiek piedāvātas bērnam, jo caur šiem aspektiem notiek bērna radošuma un uzņēmējspējas veicināšana. Pedagogam ir jāspēj veidot vidi, paturot prātā bērna personīgo attīstību, un atlasīt aktivitātes, kuras bērnam ir jautras, interesantas un jēgpilnas (*Fahmi, Santoso, Sumantri, 2018*). Tāpat ir jāņem vērā, ka bērna attīstība notiek arī caur savstarpējām attiecībām, tāpēc pedagoģiskajā procesā ir būtiski novērtēt šos aspektus kopsakarībā un izmantot pieeju, kas palīdz īstenot un veicināt šo aspektu sekmīgu mijiedarbību.

L. Suzante un S. Maesaroha (2017) atgādina, ka, attīstot pirmsskolas vecuma bērnu uzņēmējspējas, ir jāņem vērā vairāki principi, kas būtībā sasaucas ar *Skola2030* mācību saturā paredzēto – veicināt aktīvu mācīšanos; iesaistīt bērna maņas mācīšanās procesā; iegūt pašpieredzi mācīšanās eksperimentu, paša iegūto zināšanu un pieredzes ceļā; mācīties, izmantojot konkrētus, reālus objektus un izprast materiālu nozīmi; mācīties no apkārtējās vides – vide ir tā, kas var palīdzēt bērnam veiksmīgāk apzināties un izpaust savu potenciālu. Arī M. Lakē (2015) OECD pētījumā norāda, ka pirmsskolas un sākumskolas izglītības posmā uzņēmējdarbības aspektu integrēšanai jānotiek, par pamatu ņemot uzņēmējdarbību plašākā izpratnē – rosinot bērnus radošumu, spēju pamanīt iespējas, jaunradi; plašāka izpratne palīdz attīstīt prasmes, kas ir vērtīgas un noderīgas teju ikvienam indivīdam.

Attiecībā uz jaunrades un uzņēmējspēju attīstīšanu izglītības procesā, ir jāizmanto katram vecumposmam atbilstoša pieeja, jo šo spēju izpausme dažādos vecumposmos var atšķirties. Šī iemesla dēļ ir būtiski ņemt vērā vecumposma raksturīgākās iezīmes un izvērtēt reālo situāciju audzēkņu vidū.

Apakšnodalās sīkāk tiek apskatīti pedagoģisko pieeju veidi un to aspektu mijiedarbība mācību procesa plānošanā, precizēti bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstību ietekmējošie faktori, raksturots autores izstrādātais modelis jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai integrētajās nodarbībās 5–6 gadus veciem bērniem un sniegts nodarbību plānojuma paraugs tēmai “Iesim pasakā”, kur par pamatu tiek izmantota V. Sutejeva pasaka “Kuģītis”.

1.3.1. Pedagoģiskās pieejas mācību procesa plānošanai

Vairākas pedagoģiskās pieejas ir uzskatāmas par atbilstošām un tiek pielietotas mūsdienu pirmsskolas izglītības procesa īstenošanā un organizēšanā. Vairāku savstarpēji saderīgu un/vai papildinošu pedagoģisko pieeju īstenošana palīdz pilnvērtīgi un visaptveroši realizēt mācību procesu.

Pirmsskolas izglītības satura īstenošanas principi ir balstīti humānajā pedagoģijā. Humānā pedagoģija ietver humānās psiholoģijas pieeju, kur tiek apskatīts pasaules uztveres process caur indivīda iekšējo prizmu (jūtas, domas uzskati). Humānā psiholoģija aplūko indivīda un vides mijiedarbības aspektus (Ose, 2006). Humānās pedagoģijas metodoloģijas pamatā ir izpratne par cilvēka rīcības nozīmi un jēgu (Gudjons, 1998). Attiecīgi ir nepieciešams veidot tādas pedagoģiskās vides apstākļus, kas veicinātu skolēna izaugsmes un dzīvesdarbības prasmju attīstību un pilnveidi (Studente, 2015). Pašpiederzes pilnveide raksturo humānistisku pedagoģijas procesu; arī pieredzes jēdzienam ir svarīga loma (Ose, 2006). Ar jēdzienu “pieredze” saprot tagadnes situācijas subjektīvu apzināšanos, kuru daļēji determinē iepriekšējā mācīšanās; pieredze ir iekšējo un ārējo aspektu apkopojums (Koķe, 1999). Savukārt pašpiederze T. Koķes (1999) skatījumā ir situācijas subjektīva apzināšanās, kas apgūta paša dzīvesdarbības, mācīšanās un pašaudzināšanas rezultātā. Tātad pieredzi var iedalīt pašpiederzē (cilvēks to iegūst ar tiešas uztveres palīdzību) un pastarpinātā pieredzē (iegūst ar valodas un komunikācijas palīdzību; bieži vien tā ir citu cilvēku pieredze). Cilvēka iekšējais konflikts starp esošo pieredzi un jaunām vajadzībām ir uzskatāms par pašpiederzes pilnveidošanās pamatu (Koķe, 1999).

Pirmsskolas pedagoģija laika gaitā ir pilnveidojusies atbilstoši mūsdienu izpratnei par cilvēka psiholoģiju un attīstību, nodrošinot ne tikai bērnu pieskatīšanu, darbaudzināšanas tikuma nostiprināšanu, bet arī apzinoties bērnu kā personību. Pirmsskolā tiek veidoti apstākļi, lai rosinātu bērnu izteikties, tādā veidā demonstrējot individuālo viedokli, kā arī – lai gūtu izpratni, ka citu bērnu redzējums var atšķirties. Attīstot jaunradi un uzņēmējspēju pirmsskolā, ir jāveido vide, kurā bērns var pilnveidot vai izmēģināt jaunas prasmes, tādā veidā gūstot pašpiederzi, izprotot savu prasmju līmeni un attīstot to.

Brīvdabas pedagoģijas pieejas ietvaros mācību process tiek īstenots āra vidē. To var raksturot arī kā izglītību “par vidi, vidē un videi”, kas ietver zināšanas par dažādiem procesiem (ekoloģiskajiem, sociālajiem u. c.) un to ietekmēm (Blinkena, 2000). Brīvdabas pedagoģijas entuziasts un popularizētājs J. Neils (2008) aicina atturēties no striktām brīvdabas pedagoģijas definīcijām, jo tās konceptuālās un praktiskās nianšes ir

cieši saistītas ar vispārējo nostāju, kultūru un citiem vietējiem apstākļiem. Tiek apgalvots, ka brīvdabas pedagogijai ir ievērojams potenciāls palīdzēt indivīdiem attīstīt tādas prasmes, kas ir vajadzīgas mūsdienu strauji mainīgajā sabiedrībā (*Neill, 2002*). Kā piemēru šeit var minēt labākas sociālās prasmes, kas tiek attīstītas brīvdabas pedagogijas metožu īstenošanas rezultātā, izpratne par vietējo apkārtni (kas akcentē apzinātības nozīmi indivīda attīstībā), kā arī mācīšanās darot, kas rada priekšnoteikumus tiešas pieredzes iegūšanai (*Mangule u. c., 2019*). Brīvdabas pedagogijas pieejas īstenošana apzīmē mācīšanās veidu (alternatīva iekštelpām), mācību līdzekli (vide un cilvēki ir mācību saturs), mācību vietu ar iespējām pārvietoties un izzināt, kā arī mācīšanās procesu, kas ir centrēts pieredzes gūšanā (*Mangule u. c., 2019*).

Apkopojot dažādu autoru veikumu par brīvdabas pedagogijas programmām, J. Neils (*2008*) akcentē piecus galvenos mērķus un/vai vēlamos rezultātus, pēc kuriem var klasificēt brīvdabas pedagogijas programmas: rekreatīvā programma (atpūta, relaksācija, baudījums); fiziskā (fiziskas nodarbības, sports, āra aktivitāšu treniņš); izglītojošā (tiešā vai netiešā veidā); attīstošā (personīgā izaugsme, sociālo prasmju un mijiedarbības uzlabošana, dzīves prasmju un uzvedības principu izziņa); terapeitiskā (uzlabo disfunkcionālu indivīda vai grupas uzvedības modeli); vides (attīsta zināšanas, attieksmi, uzvedību attiecībā uz vides jautājumiem). Var secināt, ka brīvdabas pedagogijas pieeja plašākā izpratnē akcentē indivīda un vides mijiedarbības nozīmīgumu, ar atbilstošām pedagogiskajām metodēm – arī apzinātības lomu indivīda attīstības procesā.

Šajā kontekstā pieminēšanas vērts ir fakts, ka 2022. gada 14. jūlijā tika apstiprināti grozījumi Ministru kabineta noteikumos Nr. 890 (*2013*), nosakot prasības jaunam pakalpojuma veidam – ārtelpu bērnu dzīvokļiem, ko bērnu uzraudzības pakalpojumu sniedzēji un pirmsskolas izglītības iestādes nu drīkst brīvprātīgi piedāvāt bērnu grupām no triju gadu vecuma. Noteikumu grozījumu projekta anotācijā teikts, ka jaunais pakalpojumu veids būtu izmantojams, lai bērniem nodrošinātu aktīvāku dzīvesveidu, norūdišanās iespēju, dabas ciklu izzināšanu, kā arī izglītību veselīgā vidē (*Valsts kanceleja, 2022*). No pirmsskolas izglītības organizatoriskā viedokļa secināms, ka šīs izmaiņas paver potenciāli plašākas iespējas pilnvērtīgi īstenot brīvdabas pedagogijas pieeju.

Iekļaujošās pedagogijas pieeja ir atspoguļota Izglītības likumā (*1999*) – ikvienam cilvēkam ir tiesības iegūt izglītību neatkarīgi no mantiskā un sociālā stāvokļa, rases, tautības, etniskās piederības, dzimuma, reliģiskās un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, nodarbošanās un dzīvesvietas (*IZM, 2020*). Tātad iekļaujošā izglītība primāri tiek koncentrēta uz drošas un atbalstošas vides veidošanu mācību iestādē, atzīstot dažādās bērnu mācīšanās vajadzības un rodot veidus, kā apmierināt tās, kā arī atvērtas komunikācijas īstenošanu un diskriminācijas nepieļaušanu (*Skola2030, 2019*). Speciālā izglītība ir tikai daļa no iekļaujošās izglītības, kas uzsver bērna dažādo vajadzību pamanīšanu, atzīšanu un atbilstoša atbalsta sniegšanu – tas var nozīmēt arī pienācīga intelektuālā izaicinājuma sniegšanu arī ļoti spējīgam un apķērīgam bērnam (*VISC, 2020*).

Ir būtiski novērst bērnu iedalījumu pēc jebkādiem kritērijiem jau pirmsskolā, lai bērni mācītos pieņemt citādo, jo šāda mijiedarbība palīdz līdzpastāvēt atšķirīgajam, neradot izbrīnu, neizpratni vai atstumšanu. Attīstot jaunradi un uzņēmējspēju, bērns stiprina prasmi demonstrēt elastību, pieņemt izaicinājumus un rast risinājumus jaunās situācijās. Arī, ja bērnu vidū ir citādāks bērns, liekot lietā radošu pieeju, "izkāpjot" no ierastā rāmjiem, ir iespējams rast veidu, kā šis bērns var būt neatņemama mācību procesa sastāvdaļa.

Bērncentrēta vai uz bērnu orientēta pieeja, kā jau liecina nosaukums, apzīmē tādu pedagoģisko pieeju, kuras īstenošanas centrā ir bērni. Tiek ņemti vērā demokrātijas principi, bērniem tiek nodrošināta iespēja kļūt par aktīviem dalībniekiem, apzināties individuālās atbildības un lēmumu pieņemšanas un izvēles izdarīšanas nozīmību (Grava, 2018). Uzskatāms, ka bērncentrēta pieeja sasaucas ar konstruktīvisma principiem. I. Grava (2018) akcentē, ka bērncentrētu pieeju raksturo tāda vide, kurā bērns pats attīsta iniciatīvu izzināt; vide, kurā bērns ir ieinteresēts un pats uzdod jautājumus. Var secināt, ka bērncentrēta pieeja atkārtoti uzsver vides ievērojamo lomu pilnvērtīga mācību procesa īstenošanā.

Bērns ir pirmsskolas mācību procesa galvenais, centrālais dalībnieks. Īstenojot bērncentrētu pieeju, tiek nostiprināta izpratne, ka bērns jau pirmsskolas izglītības posmā ir spējīgs pats pieņemt lēmumus, individuāli paveikt dažādas lietas, demonstrēt savas mācīšanās vajadzības, tādā veidā piedaloties mācību procesa virzīšanā. Šis ir īpašības, kas raksturo aktīvu mācību procesa dalībnieku, un, liekot pamatus šai izpratnei jau pirmsskolā, indivīdam būs ievērojami vieglāk iekļauties katrā nākamajā izglītības posmā.

Konstruktīvisma pieeja, kā uzskata I. Grava (2018), ir uzskatāma par atbilstošāko pirmsskolas izglītības teorētisko pamatojumu 21. gadsimtā. Izdalāmi vairāki konstruktīvisma pieejas virzieni: radikālais, sociālais, pragmatiskais un kognitīvais. Arī konstruktīvisma pieejā būtiska nozīme ir bērna pieredzei. M. Gordons (2009) norāda, ka veiksmīga konstruktīvisma pieejas īstenošana norāda uz bērnu aktīvo lomu mācīšanās procesā, kur viņi paši spēj interpretēt priekšmeta vai tēmas būtību, kā arī mācību videi ir jābūt tādai, kur ir atrasts atbilstošs līdzsvars starp pedagoga vadītu un bērna vadītu mācīšanos, akcentējot ievērojamo pedagoga zināšanu un pieredzes lomu. Turklāt mācīšanās procesam ir jābūt pietiekami elastīgam un jāsasniedz bērnu patiesās vajadzības, nevis tās, ko pedagogs šķietami uzskata par audzēkņu vajadzībām (Gordon, 2009).

Par radikālā konstruktīvisma pamatlicēju uzskatāms E. Glaserfelds. Šī virziena centrālais pieņēmums ir, ka zināšanas neatkarīgi no tā, kā tās tiek definētas, jau eksistē indivīda prātā; tas, ko indivīds zina, tiek balstīts indivīda pieredzē; spēja radīt no šīs subjektīvās pieredzes ir uzskatāma par vienīgo pasauli, kurā indivīds apzināti dzīvo (Glaserfeld, 1995).

Pragmatiskais konstruktīvisms apvieno mācībstundas no labajiem konstruktīvisma virziena praktiskajiem piemēriem un akcentē to, cik svarīga ir teorētiskā pamatojuma un prakses mijiedarbība, kur viens otru ietekmē, t. i.,

konstruktīvisma pieeju veiksmīgi papildina atklāsmes un pieredze, kas tiek gūta labas konstruktīvisma prakses rezultātā (*Gordon, 2009*).

Par kognitīvā (sauktu arī par individuālā) konstruktīvisma stūrakmeni ir uzskatāms Žana Piažē (*2002*) veikums – kognitīvās attīstības teorija, kas izšķir četras fāzes (sensomotorā, pirmsoperacionālā, konkrēto operāciju un formālo operāciju stadija), kuras ir neatgriezeniskas (katra nākamā fāze balstās uz iepriekšējo) un kuras indivīds secīgi iziet intelektuālās attīstības procesā. Ž. Piažē teorija akcentē indivīda aktīvo lomu mācīšanās procesā – attīstība notiek, indivīdam uzņemot un apstrādājot informāciju no apkārtējās vides, un izmantojot to, lai pilnveidotu esošos mentālos procesus (*Piažē, 2002*). Citiem vārdiem, cilvēka domāšana attīstās, esot saskarsmē ar vidi, tās priekšmetiem un citiem cilvēkiem; darbošanās ar priekšmetiem veido atziņas, kas balstās uz esošo domāšanas struktūru pamata (*Gudjons, 1998*). Ž. Piažē kognitīvā konstruktīvisma teorija ietver atziņu, ka ir svarīgi saprast, kādas ir indivīda vajadzības, lai apgūtu zināšanas un mācītos atbilstošā tempā; pedagogs var uzlabot mācīšanās procesu, apzinoties, ka bērna spējas apstrādāt jaunu informāciju minēto fāžu ietvaros notiek dažādos tempos, tāpēc ir nepieciešams vērot bērnu un izprast tās grūtības, ar kurām bērns tobrīd saskaras (*Powell, Kalina, 2009*).

Sociālais konstruktīvisms, kas nosacīti ir formējies uz kognitīvā konstruktīvisma bāzes, uzsver socializēšanās jeb sociālās mijiedarbības nozīmi mācīšanās procesā. Tuvākās attīstības zonas teorijā tiek demonstrēts attālums starp bērna attīstības līmeni, kurā viņš ir spējīgs risināt problēmas patstāvīgi un līmeni, kurā spēj risināt problēmas ar pieaugušā palīdzību vai sadarbojoties kopā ar vienaudžiem, kuri ir spējīgāki (*Ebersöhn, Eloff, 2004*). Sociālā konstruktīvisma metodes pielietošana nozīmētu ļaut bērnam izmēģināt problēmas risināšanu patstāvīgi un secīgi ar skolotāja palīdzību apgūt jaunu risinājumu vai konceptu, kas būtu balstīts tajās darbībās vai risinājumā, ko bērns veica individuāli (*Powell, Kalina, 2009*). Saistīts jēdziens, ko izmanto tuvākās attīstības zonas kontekstā, ir “sastatnes” (no angļu valodas – *scaffolding*), proti, tas apzīmē procesu, kura laikā bērns gūst atbalstu no pieaugušajiem vai vienaudžiem, lai pārietu uz nākamo izpratnes līmeni problēmas risināšanā (*Powell, Kalina, 2009*). Tātad sociālā konstruktīvisma pamatā ir gan bērna - pedagoga mijiedarbība, gan bērna - bērna mijiedarbība.

Ir novērojams, ka 5–6 gadus veciem bērniem ir vieglāk paveikt uzdevumu individuāli, nevis pārī vai komandā. Ir būtiski mācību procesā iekļaut aktivitātes, kas ir balstītas uz komunikāciju un sadarbību, sniedzot bērnam iespēju apzināties un trenēties tādu uzdevumu risināšanā, kur katra bērna darbībai ir nozīme rezultāta sasniegšanā. Šāda pieredze bagātina bērnu. Tāpat arī pedagogam ir jābūt vērigam, lai sniegtu bērnam piemērotu atbalstu šajās situācijās, nodrošinot sekmīgu bērnu mijiedarbību.

Secināms, ka pedagoģiskajās pieejās, kas tiek pielietotas mūsdienu pirmsskolas izglītības procesā, bērna mijiedarbība ar vidi tiek atzīta kā būtisks aspekts un akcentēta rosinošu apstākļu radīšanas nozīme. Bērncentrētā mācību procesā koncentrējas uz bērna vajadzībām un interesēm, kā arī atzīst vides nozīmi un mudina bērnu aktīvi iesaistīties

mācību procesā. Uzskatāms, ka jaunrades un uzņēmējspējas attīstības aspekti sasaucas ar bērncentrēta mācību procesa īstenošanu.

1.3.2. Rotaļnodarbība jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai

Viens no Ministru kabineta noteikumos nr.716 (2018) ietvertajiem principiem pirmsskolas izglītības satura īstenošanā nosaka, ka galvenā mācību organizācijas forma ir rotaļnodarbība; tā tiek īstenota visas dienas garumā gan telpās, gan āra vidē, tā iekļauj brīvu un patstāvīgu bērna rotaļāšanos, kā arī pedagoga organizētu mācīšanos rotaļnodarbībā. Vienlaikus ir jāsabalansē slodze ar atpūtu un bērna darbošanos atbilstoši viņa individuālajām spējām. Ir skaidrs, ka rotaļa ir stūrakmens pirmsskolas izglītībā un ar to saistītie ieguvumi bērnu attīstības procesā tiek novērtēti. Arī *Skola2030 (2019)* akcentē, cik būtiski ir rotaļāties un eksperimentēt ar ikdienišķām un ierastām lietām, priekšmetiem un darbībām. Šajā procesā bērnam veidojas motivācija, jo viņš rada daudzveidīgas iepriekš nepieredzētas lietu kombinācijas un stiprina vēlmi apgūt jaunas zināšanas un prasmes. Rezultātā veidojas mērķtiecība jeb ieradums radīt ko jaunu un paveikt iesākto līdz galam, tādējādi attīstot jaunradi un uzņēmējspēju kā caurviju kompetenci.

D. O'Konora (2012) secinājusi, ka vecumposms no četriem līdz sešiem gadiem ir uzskatāms par svarīgu radošuma attīstīšanai, kur vērā ņemama loma tiek piešķirta četriem principiem, kas atbalsta radošumu, proti, rotaļāšanās un spēles elementi; jautrība un prieks; maņu iesaiste mācīšanās procesā; riska elementu iekļaušana rotaļu procesā. Rotaļa ir viena no metodēm, kas ļauj bērnam izpaust sevi, savu radošumu, izmēģināt jaunas idejas, kā arī izziņāt apkārtējo pasauli drošā un pozitīvas pieredzes veidā. Kā apkopojušas R. Mihnika Golinkofa, K. Hirša-Paseka un D. G. Singere (2006), rotaļa rada labvēlīgus apstākļus, lai bērns attīstītu savas sociālās prasmes un stiprinātu pašapziņu, esot kopā ar saviem vienaudžiem – šīs būtiskās prasmes tiek un tiks pielietotas ikdienā gan izglītības procesā, gan arī vēlāk, pieaugušo dzīvē. Tāpat rotaļa ir būtisks palīgs bērnam, lai regulētu savas emocijas un uzvedību; rotaļa palīdz uzturēt emocionālo labsajūtu un vispārējo labbūtību (*Michnick Golinkoff, Hirsh-Pasek, Singer, 2006*).

Aplūkojot rotaļu kā pirmsskolas izglītības mācību procesa īstenošanas formu, nav šaubu par to, cik nozīmīga tā ir bērna vispusīgai attīstībai, t. sk. bērnu jaunrades procesa veicināšanai – rotaļa ir “jūtu, domāšanas un jaunrades skola” (*Blinkena, 2000*). Rotaļas laikā bērns pielieto savu radošumu, lai izmēģinātu jaunas idejas un izpētītu pasauli sev apkārt, nodrošinot drošu un atbalstošu vidi; pie tam bērna iztēle ir būtiska rotaļas sastāvdaļa un tā var ietekmēt bērna vispārējo labsajūtu (*Dukes, 2018*). Rotaļa ir uzskatāma par pamatu arī bērna intelektuālajai darbībai – rotaļa palīdz trenēt uzmanību, domāšanu, atmiņu (*Randoha, Augstkalne, 2011*).

Var izšķirt dažādus rotaļas īstenošanas formātus – brīva vai vadīta rotaļa; rotaļa telpās vai āra vidē u. c. Katram no šiem formātiem ir vieta pirmsskolas izglītības procesā un ar tiem saistītie ieguvumi bērna attīstībā. Arī rotaļu veidi ir dažādi, un pedagogam

tie jāpārzina, lai rotaļa būtu piemērota bērnu vecumam un spējām, attiecīgi pedagogs var pielietot dažādas stratēģijas, atlasot piemērotāko rotaļas formātu un veidu.

B. Hjūzs (2002) ir attīstījis taksonomiju, kas klasificē rotaļas, izdalot 16 dažādus veidus. Uzskatāms, ka arī šī teorija piedzīvo pārmaiņas mūsdienu straujā dzīves ritma un tehnoloģiju laikmeta ietekmē. Ņemot vērā to, ka šobrīd bērni izmanto tehnoloģijas citādi, nekā tas notika pirms desmit vai piecpadsmit gadiem, J. Māršs u. c. (2016) pētījuma akcentē – mūsdienas rotaļas notiek, bērniem apvienojot elementus un tēlus gan no fiziskās, gan no virtuālās pasaules. Secinot, ka B. Hjūza teorija var tikt izmantota arī digitālu rotaļu klasificēšanai, J. Māršs u. c. (2016) piedāvā arī papildināt B. Hjūza veidoto taksonomiju ar jaunu veidu – “pārkāpjošā spēle” (no angļu valodas – *transgressive play*), kas var tikt īstenota gan fiziskā vidē, gan ārpus tās, proti, tā ir rotaļa, kuras laikā bērns izaicina, pretojas vai pārkāpj normas, noteikumus vai šķietamus ierobežojumus gan digitālā vidē, gan ārpus tās. Vienlaikus nevar noliegt, ka tehnoloģiju izmantošanas procesā var novērot radošuma izpausmi bērnos, piemēram, veidojot jaunu un oriģinālu saturu digitālā vidē, piemēram, zīmējumu veidā (Marsh et al, 2016).

Paturpinot par rotaļu veidiem, tālāk ir norādīti daži no tiem pēc B. Hjūza (2002) izstrādātās taksonomijas:

- simboliskā rotaļa – priekšmets bērna rotaļā iegūst jaunu pielietojumu, jaunu nozīmi;
- radošā rotaļa – rotaļas gaitā bērns var attīstīt idejas, izzināt un radīt ko jaunu;
- fantāzijas rotaļa – bērns ļauj vaļu fantāzijai un izspēlē notikumus, scenārijus, kuri nav iespējami reālajā dzīvē;
- izzinošā rotaļa – rotaļa, kurā bērns iepazīst un izzina dažādus objektus ar maņu palīdzību, lai iegūtu plašāku informāciju par objektiem vai saprastu to pielietošanas iespējas;
- sociodramatiskā rotaļa – reālu ikdienas dzīves scenāriju izspēlēšana, balstoties uz bērna personīgo pieredzi, piemēram, spēlēt “veikalā”;
- lomu spēle – spēle, kurā bērns var pieņemt dažādas lomas, ne tikai tās, kas balstās uz personīgo pieredzi (sociodramatiskās rotaļas kontekstā).

M. Teilore u. c. (2013) izšķir lomu spēles veidu – izstrādātā lomu spēle (no angļu valodas – *elaborated role play*), ar to saprotot lomu spēli, kur bērns spēj radīt iedomu tēlus (gan “iedomu draugus”, gan iedomātas identitātes, ko bērns regulāri “pielaiķo”). Atšķirībā no lomu spēles klasiskā izpratnē izstrādātā lomu spēle apzīmē iedomu tēlus, kurus bērni spēj detalizēti un spilgti aprakstīt (izstrādātība), kā arī šie tēli ir nosacīti stabili – tie parādās bērna verbālajās un neverbālajās izpausmēs (piemēram, zīmējumos) ilgākā laika periodā. Turklāt C. M. Motveilere un M. Teilore (2014) pētījumā konstatē, ka bērni vecumposmā no četri līdz piecu gadu vecumam, kuri praktizē izstrādāto lomu spēli, lielākā mērā demonstrē radošumu. Pētījumā tika vērtēti bērnu zīmējumi un stāstu veidošanas prasmes, tātad, divi dažādi radošie produkti. Autori min, ka izstrādātā lomu spēle palīdz bērnam likt lietā iztēli, kas rezultātā veicina bērna radošumu arī cita veida

aktivitātēs (*Mottweiler, Taylor, 2014*). Vienlaikus autori atzīst, ka radošāki bērni var dod priekšroku bērnustrukturētām rotaļām un biežāk izvēloties, piemēram, lomu spēli, nevis puzzles likšanu, attiecīgi intensīvāk attīsta radošās prasmes. Visbeidzot, autori pauž, ka abi minētie apstākļi var būt spēkā vienlaicīgi (*Mottweiler, Taylor, 2014*).

R. Randoha un D. Augstkalne (2011) ir klasificējušas rotaļas pēc tā, kuru intelektuālo spēju pirmsskolas vecuma bērnos konkrētā rotaļa attīsta, proti:

- lingvistiskās spējas (radošās rotaļas atbilstoši bērna interesēm (“Veikals”, “Ārsti”) un didaktiskās spēles (“Saliec vārdu!”, “Izraugies pāri!”);
- loģiski matemātiskās spējas (didaktiskās spēles (“Cik kuram?”, “Nosaki priekšmeta formu!”) un kustību rotaļas (“Trāpi skaitlim!”, “Ieripini vārtos!”);
- muzikālās spējas (rotaļas ar dziedāšanu – “Kas dārzā?”, “Adāt, bērni, ko adāt(i)!”);
- ķermeņiski kinestētiskās spējas (kustību rotaļas – “Ķērāji”, “Augstāk par zemi!”);
- starppersoniskās spējas (radošās rotaļas, kur bērni paši sadala lomas un darbības, kā arī kustību rotaļas (“Namiņš deg”, “Kas tu esi?”);
- telpiskās spējas (didaktiskās spēles – “Uzmini, kas mainījies?”, “Kur iesi, to atradīsi!”);
- uz nojautām balstītās (intuitīvās) spējas (radošās rotaļas atbilstoši bērnu interesēm, vajadzībām, pieredzei).

Ž. Piažē (2002) uzskatīja, ka rotaļa atspoguļo bērna intelektuālās attīstības fāzi, tātad rotaļas attīstības posms rāda to, kā attīstās gan bērna rotaļāšanās prasmes, gan intelektuālās spējas; katrai attīstības stadijai atbilst šādas rotaļas:

- sensomotorā stadija (0–2 gadi; rotaļas ar priekšmetiem, konkrētas sižetiskās rotaļas);
- pirmsoperacionālā stadija (2–7 gadi; sižetiskās, simboliskās rotaļas – lomu, teatrālās rotaļas, vecumposma beigās arī rotaļas ar noteikumiem);
- konkrēto operāciju stadija (7–11/12 gadi; rotaļas ar noteikumiem).

Jāatzīst, ka reti kura rotaļa ir klasificējama kā atbilstoša tikai vienam veidam, praksē novērojams, ka rotaļa visbiežāk ietver elementu kombināciju no dažādu veidu rotaļām, īpaši aplūkojot šauru un detalizētu klasifikāciju.

Stāsti un pasakas ir vērtīgs rīks pirmsskolas izglītības procesā, un vairums bērnu arī labprāt klausās stāstus un pasakas, izbauda stāstu radīšanas procesu. Pasaku izmantošana un stāstu stāstīšana ir metodes ar daudziem ieguvumiem bērna attīstībai, ko teicami var integrēt rotaļās. Kā apkopojusi L. Filipša (2000), stāstu stāstīšanas pieredze satur vērtīgu mācīšanās potenciālu ar vairākiem ieguvumiem – šī metode veicina bērna radošumu, palīdz attīstīt bērna kognitīvās prasmes, sniedz ievērojamu ieguldījumu valodas attīstībai visos aspektos, kā arī stimulē rakstpratību. Atvēlot vietu un laiku stāstu stāstīšanai, bērna iztēle tiks stimulēta, lai radītu savas idejas un tēlus. Nevar noliegt, ka šāda aktivitāte sniegs bērnam zināmu izaicinājuma devu, taču uzskatāms, ka tas ir noderīgi, jo bērns tādā veidā trenē spēju tikt pāri šķēršļiem un mācās iesākto pabeigt līdz galam; tāpat ar stāstu stāstīšanu saistītās aktivitātes lieliski attīsta bērna valodu, jo bērns īsteno aktivitāti, kurā var izzināt visas valodas formas (runāšanu,

klausīšanos, lasīšanu, rakstīšanu) (*Phillips, 2000*). Autore atzīmē, ka šīs aktivitātes īstenošanas gaitā ir ļoti svarīgi pamanīt bērna intereses, kā arī aicināt bērnu dalīties ar savu pieredzi (*Phillips, 2000*). Var secināt, ka šīs aktivitātes veiksmīgas realizācijas pamatā ir vērīgs un uzmanīgs pedagogs.

Mūsdienu tehnoloģiju piedāvātās iespējas ļauj stāstu stāstīšanas aktivitāti īstenot pilnvērtīgāk, izmantojot digitālo ierīču video un audio funkcijas. Zināmā mērā var piekrist M. Rahiemas (*2021*) apgalvojumam, ka digitālo tehnoloģiju izmantošana stāstu stāstīšanā palīdz īstenot inovatīvākus risinājumus, kas veicina bērnu izaugsmi un attīstību. Vienlaikus pedagogam ir jāspēj nošķirt situācijas, kurās digitālo tehnoloģiju kā palīglīdzekļa izmantošana ir ar pievienoto vērtību un būtiski veicina radošu darbību, jo kopumā sabiedrībā novērojamā tendence pavadīt ievērojamu laiku viedierīcēs, izmantojot digitālās tehnoloģijas, ir jāņem vērā.

I. Briška un D. Kalēja-Gasparoviča (*2020*) akcentē vairākus radošās darbības veicināšanas metodiskos paņēmienus, kas būtībā aicina nepaļauties uz ierasto un zināmo, bet mēģināt rast jaunus risinājumus. Šie paņēmieni ietver: prāta vētra metodi (palīdz pārvarēt “iekšējo kritiķi”), inkubācijas metodi (iespēja pievērsties uzdevumam relaksēti, ar neapzinātu mentālo darbību), uzspiestās asociācijas (neierastu kombināciju, nosacītu pretmetu savienošana), portfolio veidošanu (saglabāt eksperimentu, pētījumu, ideju melnrakstus un rezultātus vienkopus) (*Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020*). Redzams, ka uzskaitītie metodiskie paņēmieni var tikt izmantoti pirmsskolas izglītības procesā, adaptējot un rotējot tos pēc vajadzības. Tāpat nosauktie metodiskie paņēmieni labi sasaucas ar radošuma attīstīšanas principiem, piemēram, plūsmas stāvokļa veicināšana vai arī ierastās vides nomaiņa.

Radošās darbības sekmēšanai arī rotaļdarbību laikā pedagogs var izmantot un integrēt kādu no radošuma tehnikām:

- “aizvieto!” (aizvietot vienu lietu ar citu, vienu objektu ar citu);
- “kombinē!”, “savieno!” (savienot nesavienojamas lietas);
- “piemēro!” (piemērot lietu citai funkcijai);
- “izmaini!” (izmainīt izskatu, kvalitāti);
- “pielieto citiem nolūkiem!” (izmantot lietu citā veidā);
- “izslēdz!” (izslēgt kādu īpašību, lietu, parādību utt.);
- “apvērš otrādi!”, “pārkārto!” (izmainīt lietu kārtību) (*Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020*).

Nodrošinot vides maiņu, organizējot rotaļnodarbību un nodrošinot iespēju brīvai rotaļai gan telpās, gan ārā, tiek īstenota svarīga funkcija – tiek radīti apstākļi plašākai un vispusīgai bērna attīstībai. M. Wojcehowskis un J. Ernsta (*2017*) apgalvo, ka āra vide ir teicama, lai nodrošinātu mācīšanos atbilstoši bērna attīstības vajadzībām. Rotaļa ārā, pie dabas palīdz rosināt zinātkāri, veicina spēju patstāvīgi rast risinājumus un attīsta radošumu. Bērnam tiek dota vieta, laiks un materiāli, lai radītu neskaitāmus rotaļas scenārijus, tādā veidā stimulējot radošās spējas (*Wojciehowski, Ernst, 2017*). Galu galā rotaļa āra vidē nostiprina pozitīvu bērna pieredzi, veidojot cieņpilnu un ētisku attieksmi pret vidi, kas gluži kā radošuma prasmes palīdzēs bērna turpmākajā dzīves ceļā. Turklāt

autori pauž interesantu tēzi – radošai domāšanai būs liela nozīme, risinot ar klimata izmaiņām saistītos izaicinājumus (*Wojciehowski, Ernst, 2017*). Tātad var secināt, ka āra vide var palīdzēt attīstīt bērnu radošumu un veicināt izpratni par dabas procesiem, kas pēc gadiem var tikt likta lietā, lai radoši risinātu ar ekoloģiskajām problēmām saistītos jautājumus.

Rotaļas iekštelpās var bagātināt arī ar dabas materiāliem, kas būtībā ir lēti un viegli iegūstami, piemēram, akmentiņi, zariņi, smilts u. tml., tāpēc mācību pasākumi ir jautri un viegli kā bērniem, tā skolotājiem (*Setiawati, 2019*). Tātad pirmsskolas izglītības iestādei ir jānodrošina apstākļi, kas palīdz bērnam brīvi un nepiespiesti darboties katru dienu ar dažādiem materiāliem, kuru var pētīt, aptaustīt, eksperimentēt ar tiem, veidot savu rotaļu scenārijus, izmantojot tos.

Iepriekš tika pieminēts, ka riska elementu iekļaušana rotaļu procesā veicina radošuma attīstību. Pētījumi liecina, ka bērni ir ieinteresēti rotaļās, kas satur riskantus elementus (*Sandseter, et al, 2020*). Riska uzņemšanās rotaļas gaitā rada gan baiļu, gan aizrautības sajūtu, un šī kombinācija ir tas, kas bērniem patīk šāda veida rotaļās, viņi pat meklē iespējas šādu emociju iegūšanai. Pētījumi demonstrē, ka ar risku saistītās rotaļas un aktivitātes novērojamas gan 1–3 gadu vecumposmā, gan 4–6 gadu vecuma grupā, gan arī vēlāk (*Sandseter et al, 2020*). Nesenais E. B. Sandseteres, R. Klepes un O. J. Sando (*2020*) pētījums liecina, ka rotaļās ar riska elementiem iesaistās gan zēni, gan meitenes. Arī šis ir aspekts, ko pirmsskolas izglītības posmā ir jāņem vērā.

Mācīšanās procesa, t. sk. radošas darbības, daļa ir arī vērtējums. Pirmsskolas izglītības apguves vērtēšanas kārtību un pirmsskolas izglītības satura apguves plānotos rezultātus nosaka Ministru kabineta 2018. gada 21. novembra noteikumi Nr. 716 “Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem” (*Ministru kabinets, 2018*). Pirmsskolas izglītības procesā bērna ikdienas darba vērtēšanā tiek izmantota formatīvā un diagnosticējošā vērtēšana (mācību gada sākumā vai beigās, bērnam ierodoties jaunā grupiņā u. c.). Pirmsskolas izglītības apguves noslēgumā bērna sniegumu vērtēšana notiek, izmantojot līmeņu vērtējumu: S – sācis apgūt, A – apguvis, T – turpina apgūt, P – apguvis padziļināti (*Skola 2030, 2019*). Šo vērtējumu ir ieteicams izmantot arī ikdienas darbā.

Pirmsskolas izglītības kontekstā vērtējums apzīmē arī pedagoga veltīto uzmanību, pamanot un sniedzot vērtējumu par bērna radošo izpausmi, šī atgriezeniskā saite ir tā, kas palīdz stiprināt bērna pašvērtējumu. Pedagoga uzdevums ir prasmīgi vadīt to procesu, kas bērna norit jau dabiski, – savs iekšējais vērtējums jeb pašvērtējums par to, kas bija viegli, bet kas – sarežģīti, kas padodas, kas būtu jāpabeidz u. c. (*Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020*). Tādējādi pedagogs īsteno divas ļoti būtiskas funkcijas – palīdz virzīt bērna pašrefleksijas procesu apzinātā un konstruktīvā virzienā, kā arī mudina bērnu izteikties, rada apstākļus tam, lai bērns var paust pašvērtējumu.

Vērtēšana var noritēt, izvirzot gan kvalitatīvus, gan kvantitatīvus kritērijus. Kvalitatīvā vērtēšana būs ar lielāku individualizācijas pakāpi. Šajā procesā ir vērtīgi izvirzīt tādus jautājumus, kas atklāj, kas bērnam bija svarīgi, kas bija vērtīgi darbā, kas izdevās un kas neizdevās, kam tika veltīta uzmanība. Kvantitatīvā vērtēšana var tikt

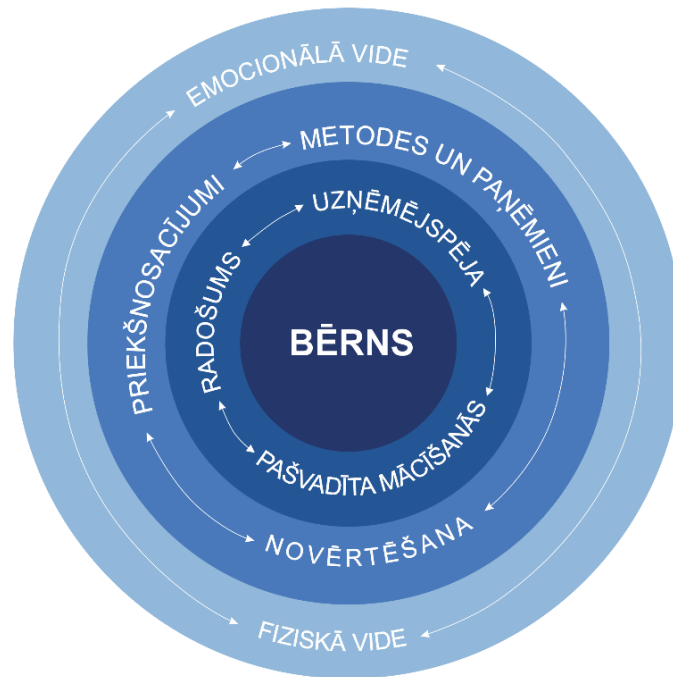
piemērota gan atsevišķam darba posmam, gan visa darba novērtēšanai, kas tiek izteikta kā pakāpe pret augstāko sasniedzamo rezultātu. Kvantitatīvā vērtēšana īsā laika periodā dod skaidrību par veikumu, bet neatspoguļo bērna skatupunktu un izpratni par savu darbu (*Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020*). Neatkarīgi no tā, kādi kritēriji ir izvirzīti, ar to palīdzību ir nepieciešams nodrošināt vērtēšanas objektivitāti (*Skola 2030, 2019*).

Vērtēšanas forma pirmsskolā var būt daudzveidīga (individuāls vērtējums vai vērtēšana grupā, rakstiski vai mutvārdos, prasmju demonstrējuma formā, kombinēti), kā arī vērtēšanas metodisko paņēmienu izvēle ir gana plaša – strukturēta novērošana, saruna, bērna pašvērtējums, aptauja, eksperiments, uzdevumi, vizualizēšana u. c. Šādu daudzveidīgu pieeju aicina īstenot viens no *Skola2030* pirmsskolas izglītības vērtēšanas pamatprincipiem – metodiskās daudzveidības princips, kas palīdz veidot pēc iespējas efektīvāku atgriezenisko saiti (*Skola 2030, 2019*).

Arī citi pirmsskolas izglītības vērtēšanas pamatprincipi – atklātības un skaidrības princips (bērnam ir skaidrība par izvirzītajiem rezultātiem un vērtēšanas kritērijiem), sistēmiskuma princips (snieguma vērtēšana ir sistemātiski organizēta gan ikdienas mācību procesā, gan sniedzot atgriezenisko saiti), iekļaujošais princips (vērtēšana ir pielāgota mācīšanās vajadzībām) un izaugsmes princips (vērtējot tiek ņemta vērā snieguma attīstība) norāda uz nepieciešamību veidot skaidru un uz bērna izaugsmi vērstu vērtēšanas sistēmu (*Skola2030, 2019*). Secināms, ka katrā vērtēšanas procesa posmā ir jākoncentrējas uz mērķi, t. i., vērtēšana ir atbalsts mācībās, un īstenotajam vērtēšanas procesam tas arī ir jāatspoguļo.

Bērncentrēta mācību procesa izaicinājums ir vienlīdz sekmīgi savienot visus tā elementus – īstenot radoša pedagoga lomus, piemēlēt metodes un paņēmienus, apzināti iekārtot fizisko vidi un rūpēties par emocionālo vidi, lai radītu rosinošus apstākļus bērna spēju attīstībai un izpaušmei, pienācīgi novērtēt sniegumu un ar atgriezeniskās saites palīdzību virzīt bērnu pretī radošā potenciāla realizēšanai. Rotaļa kā primārā pirmsskolas izglītības procesa īstenošanas forma palīdz radīt apstākļus radošuma izpaušmei, mijiedarbībai ar apkārtējo vidi un eksperimentiem. Rotaļnodarbību labi papildina stāstu stāstīšana un pasaku integrēšana, jo, iesaistot bērnus šajās aktivitātēs, tiek attīstīta iztēle un sniegti izaicinājumi, kurus bērns mācās pārvarēt un gūst vērtīgu pieredzi. Bērna interešu vērošana sniedz informāciju par to, kurā virzienā izvērst bērna radošuma attīstīšanu.

Balstoties uz analizēto teorētisko bāzi, secināts, ka jaunrades un uzņēmējspējas veicināšana rotaļnodarbībā pirmsskolā ir komplicēts process, kas skatāms trīs līmeņos. Katrs no tiem ir būtisks sekmīgai jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanai (1.4. attēls).



1.4. attēls. **Bērņa jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa shēma** (autores veidots)

Rotaļnodarbībā tiek īstenots bērncentrēts mācību process, kurā bērnam tiek nodrošināta iespēja aktīvi līdzdarboties (Grava, 2018) un kas balstās uz konstruktīvisma atziņām par nepieciešamību balstīties uz bērna tuvāko attīstības zonu un iepriekšējo pieredzi, ievērot līdzsvaru starp pedagoga vadītu un bērna pašvadītu mācīšanos un nodrošināt aktīvu mācīšanos un iespēju risināt problēmas un apgūt jaunus konstruktus (Powell, Kalina, 2009; Piažē, 2002; Gordon 2009; Grava, 2018). Uz to norāda 1.3. attēlā redzami līmeņi:

- pirmo līmeni veido jaunrade, uzņēmējspēja un pašvadīta mācīšanās – prasmju, zināšanu un kompetenču kopums, kas bērnam palīdz veidot būtiskus pozitīvus ieradumus, domāšanas modeļus, ar kuru palīdzību bērns, topot par jauni un pieaugušo, spēs pielāgoties šī laukmeta prasībām (Ho, Lim, 2020). Bērniem var būt atšķirīgs jaunrades, uzņēmējspējas un pašvadīta mācīšanās līmenis, kas jāņem vērā, plānojot rotaļnodarbības gaitu un nodrošinot bērncentrētu mācību procesu (Grava, 2018);
- otrais līmenis sastāv no:
 - ✓ priekšnosacījumiem (bērna intereses, iekšējā motivācija un gatavība iesaistīties). Priekšnosacījumi tieši saistīti ar pirmajā līmenī definēto prasmju attīstības pakāpi;
 - ✓ metodēm un paņēmieniem, ko pedagogs piemeklē, ņemot vērā bērna vecumposma īpatnības, bērna intereses, pirmsskolas mācību procesa aspektus, esošos priekšnosacījumus;

- ✓ novērtēšanas – skaidra un saprotama atgriezeniskā saite, kas atbilst pirmsskolas izglītības vērtēšanas principiem (*Skola2030, 2020*) un sniedz bērnam objektīvu informāciju, kas palīdzēs turpmākajā mācību procesā;
- trešais līmenis – vide, ko veido fiziskā (telpu iekārtojums, materiāli) un emocionālā (vienaudzī, pedagoga loma un viņa snieguma kvalitāte) vide;

Uzskatāms, ka piedāvātais modelis neatspoguļo hierarhiju 1.1. attēlā redzamo kritēriju un to raksturojošo rādītāju starpā, bet gan cikliskumu (*Ušča, Ļubkina, 2012*) minētajā procesā, proti, līdz ar katru iegūto prasmi, kas raksturo uzņēmējspēju, radošumu un pašvadītu mācīšanos, bērns apgūst jaunu pieredzes kopumu, jo pedagogs ir sagatavojis vidi ar jauniem materiāliem, piemeklējis citas metodes un paņēmienus, rezultātā veicot vērtēšanu un arī iesaistot bērnu šajā procesā – jauna, objektīva informācija atgriezeniskās saites formā turpina bērna attīstības, izziņas un izpausmes ceļu.

Jaunrades un uzņēmējspējas attīstības pamatā ir bērna aktivitāte dažādās rotaļdarbībās, apliecinot savu oriģinalitāti, mērķtiecību, spēju patstāvīgi darboties u. tml. Aktivitāte ir darbības intensitāte (*Ušča, Ļubkina, 2012*) un norāda uz jaunrades un uzņēmējspējas attīstības līmeni. Tiek noteikti šādi līmeņi:

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

Jo biežāk tiek novērota bērna aktivitāte, jo augstāks ir bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības līmenis.

1.3.3. Bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa īstenošana pirmsskolas izglītības iestādē

Lai aprobētu izstrādāto modeli un attīstītu bērna jaunradi un uzņēmējspēju, pirmsskolas skolotājs plāno bērna sasniedzamos rezultātus katrā mācību jomā un mēneša tēmas ietvaros tos realizē. Tēmas “Iesim pasakā!” laikā skolotājs attīsta, pilnveido vai iemāca bērniem ko jaunu. Aplūkojot *Skola2030 (2019)* pirmsskolas mācību programmu, var noteikt trešā pirmsskolas izglītības posma sasniedzamos rezultātus tēmas “Iesim pasakā!” apgūvē.

Valodas jomas ietvaros bērns klausās tekstu, identificē tajā darbojošās personas, spēj ar saviem vārdiem atstāstīt notikumus, izdomāt un piedāvāt potenciālo teksta turpinājumu, secīgi stāstīt par piedzīvoto. Tēma “Iesim pasakā!” ir teicama, lai attīstītu un sasniegtu šos rezultātus. Šajā gadījumā skolotāja galvenais uzdevums ir radīt saistošu un atbilstošu vidi, lai rosinātu bērnu vēlmi klausīties, stāstīt, pielietot iztēli.

Sociālajā un pilsoniskajā jomā bērns spēj patstāvīgi sagatavoties uzdevumam, atlasīt vajadzīgos materiālus, ievērot kārtības un drošības noteikumus. Sociālā un pilsoniskā joma ir integrējama citās mācību jomās, jo valoda, kultūra, fiziskas aktivitātes un pārējās jomas neiztiek bez komunikācijas, sadarbības, noteikumu ievērošanas un citām sociālajām prasmēm. Šie sasniedzamie rezultāti ir viegli īstenojami jebkurā mācību tēmā, tajā skaitā “Iesim pasakā!” ietvaros. Bērns rada, izpaužas pats, piemēram, zīmē pasakas varoņus, novērtē savu sniegumu. Var veikt darbu grupās, mācīties sadarboties, dalīt lomas, pienākumus, lai sasniegtu iecerēto rezultātu, piemēram, iestudēt teātra izrādi, kas sasaistās ar kultūras un izpratnes jomu.

Kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā ietvaros bērns īsteno paša izdomātu sižetu vai izspēlē to, balstoties uz literāru darbu, vēro, liek lietā iztēli, rada un realizē ideju. Mākslinieciskajā darbībā demonstrē mērķtiecīgu darbību, eksperimentu ar paša izvēlētajiem materiāliem un paņēmieniem. Bērns var ņemt vērā pedagoga piedāvāto metodi un sacerēt savas pasakas, pārveidot konkrēto pasaku, iejusties varoņu lomās, radīt tērpus un dekorācijas izrādei un mēģināt pasaku izdziedāt kā mūziklā, izdejot kā baletā vai ļauties jaunradei un izdomāt vēl kādu jaunu, līdz tam neizmēģinātu risinājumu. Tādējādi, realizējot kaut ko jaunu, bērni gūst pieredzi un izpratni par to, kas ir viegli izdarāms, kas sagādā grūtības un ko vēl varētu izmēģināt citā reizē.

Dabaszinātņu jomas ietvaros ir jānostiprina bērna spējas un zināšanas eksperimentu ceļā salīdzināt no stikla, koka, plastmasas, papīra un akmens izgatavotu priekšmetu īpašības, izmantošanas iespējas. Apgūstot tēmu “Iesim pasakā!”, bērni var veidot pasaku varoņus un to mājas no dažādiem materiāliem vai maketu ar pasakas norises vietu. Šis process var norisināties kā iekštelpās, tā arī ārā. Piemēram, noklausoties un izanalizējot V. Sutejeva pasaku “Kuģītis”, bērni var mēģināt uzbūvēt tādu pašu kuģīti no materiāliem, kas minēti pasakā, vai arī realizēt to pilnīgi citā veidā, pēc saviem ieskatiem. Pēcāk var veikt salīdzināšanu, vai valrieksta kuģītis ir pietiekami ietilpīgs, kāds kuģītis būtu atbilstošāks utt. Ar pasaku palīdzību ļoti labi var demonstrēt un veidot izpratni par dabas cikliem, kas sasaucas ar dabaszinātņu jomu, piemēram, kādā gadalaikā vai diennakts daļā notiek sižets, kas notiktu, ja būtu cits gadalaiks vai nepārtraukti lītu lietūs u. tml.

Matemātikas jomā bērnam praktisku nodarbību laikā ir jāspēj nosaukt priekšmetu skaitu apjomā līdz desmit, jālieto un jāraksta atbilstoši cipari, apzīmējot skaitu. Bērns nosaka garumu, platību, ietilpību ar nosacītiem mēriem, ar lineālu mēra garumu, sīkāk iepazīst ģeometriskās figūras, raksturo to formu, izsaka asociācijas ar atpazīstamiem objektiem, vēro ģeometriskās figūras no dažādiem skatu punktiem, spēj nosaukt priekšmetu atrašanās vietu telpā un plaknē, piemēroti lietot tādas objektu raksturojošos jēdzienu kā virs, zem, aiz, pa labi, pa kreisi u. c.

Lai gan matemātika šķietami nav ar pasakām, tēmas “*Iesim pasakā*” apguves laikā var sasniegt daudzus matemātikas jomā izvīrītos rezultātus. Pasakās ir iekļauti dažādi matemātiskie termini, piemēram, skaitļi (trīs sivēntiņi, septiņi kazlēni, trejdeviņi kalni), mēri (milzis, īkstīte, sprīdītis), orientēšanās telpā (ceļa virzieni – pa labi, taisni, pa kreisi) u. c. Pasaku varoņus var iedalīt pēc auguma, saskaitīt, cik to ir, var zīmēt karti

vai shēmu ar norises gaitu, tādā veidā attīstot spējas orientēties plaknē. Iestudējot teātri, bērnam tiek radīti mācību apstākļi, lai arvien labāk spētu orientēties telpā.

Tehnoloģiju mācību jomā koncentrējas uz bērna vajadzību un ieceru apzināšanas, to mērķtiecīgu īstenošanu. Šīs jomas ietvaros bērns spēj pastāstīt par savas ieceres nepieciešamību, risinājuma meklēšanas ceļu, demonstrē izpratni par savas ieceres īstenošanas etapiem, realizē savu ieceri, ņemot vērā attiecīgos piesardzības pasākumus saistībā ar darba piederumiem, spēj novērtēt savas ieceres realizēšanas procesu, sniegt vērtējumu par rezultātu. Šī joma, iespējams, ir tā, kas ievērojami asociējas ar jaunradi un uzņēmējspēju, bet ir nepieciešams zināšanu un prasmju pamats, lai bērns varētu brīvi izpausties un radīt. Noklausoties pasaku, bērnam rodas redzējums par to, kāds izskatās pasakas varonis, to var attēlot, zīmējot jebkurā tehnikā vai veidojot no dažādiem materiāliem. Jo vairāk dažādus tehnoloģiskos risinājumus bērns būs apguvis iepriekš, jo lielākas izvēles iespējas viņam būs radošajā izpausmē. Protams, pedagogs konkrētās tēmas ietvaros var demonstrēt bērniem jaunu tehniku vai materiālu, ar ko darboties. Pedagogs var virzīt šo mācību procesu atbilstoši iecerētajam.

Veselības un fiziskās aktivitātes mācību jomas īstenošanas laikā bērns pārvietojas dažādās šķēršļu joslās un kustību rotaļās, ievērojot savu un apkārtējo drošību, var apvienot soļošanu, skriešanu, rāpšanos, spēj veikt izvēli par piemērotāko pārvietošanās veidu attiecīgajā situācijā. Mācību procesam, jo īpaši pirmsskolā, ir jānotiek kustībā, tam ir jābūt pietiekami dinamiskam. Bērniem ir jāmaina darbības un norises vietas, lai caur jaunu piedzīvojumu saglabātu interesi par apgūstamo tēmu. Bērni var attēlot, kā pārvietojas katrs pasakas varonis. Skolotājs vai paši bērni var izveidot šķēršļu posmu, kas visiem ir jāpārvar, lai, piemēram, tiktu pie kuģītim nepieciešamajiem materiāliem.

Jāpiebilst, ka visi minētie sasniedzamie rezultāti nav jāizvirza vienas tēmas ietvaros. Liela nozīme ir paša pedagoga demonstrētajai jaunradei un uzņēmējspējai – prast iekļaut un sasniegt izvirzītos sasniedzamos rezultātus tā, lai bērni paši būtu aktīvi mācību procesa dalībnieki jebkurā mācību jomā. Bērniem jāļauj izdomāt idejas (pat, ja skolotājs zina, ka tās nav veiksmīgas) un izmēģināt tās, jo šajā procesā – arī kļūdoties – bērns gūs vērtīgu pieredzi, kas palīdzēs izdarīt secinājumus un apzināties, kā vajadzētu rīkoties citā reizē.

Attīstot jaunradi un uzņēmējspēju, pedagogam ir jābūt pietiekami elastīgam, t. i., stingri turoties pie plāna un nepieļaujot atkāpes to plānotā, mācību procesā pirmsskolā var iztrūkt nepieciešamā sasaiste ar reālo situāciju un bērnu vajadzībām. Ir jārēķinās, ka kāds mācību process var negaidīti aizņemt vairāk laika vai arī bērni var pēkšņi piedāvāt savas idejas, atbilstoši tēmai, kuras nevar ignorēt un jāiekļauj laiks to īstenošanai. Ir būtiski, lai pedagogam ir plāns, pēc kura vadīties, apkopojot potenciāli pielietojamās metodes, nepieciešamos materiālus un darbības. Pirmsskolas izglītības posmā par pamatu var izmantot R. Ganjē deviņu mācīšanās notikumu modeli. To var veidot dienai, nedēļai vai mēnesim atkarībā no tā, cik ilgi notiks konkrētās tēmas vai sasniedzamā rezultāta apguves process. Jaunradi un uzņēmējspējas attīstība ir uzskatāma par ilgtermiņa procesu, tāpēc mēnesis ir minimālais laika posms, kurā var novērot izmaiņas jaunrades un uzņēmējspējas attīstībā.

Gatavojoties tēmas “*Iesim pasakā*” apguvei, jāsāk ar pirmo mācību procesa posmu – sagatavošanos. Pēc R. Ganjē deviņu mācīšanās notikumu modeļa, šis ir *pievērst uzmanību* posms (*Ušča, Oliņa, 2020*). Pedagoģs ne tikai izplāno nodarbības gaitu, bet izveido atbilstošu vidi. Plauktos tiek novietotas dažādas pasaku grāmatas, kuras bērni brīvi var šķirstīt, pētīt attēlus un lasīt (ar vai bez pedagoga iesaistes un mudinājuma). Intereses un noskaņas radīšanai, tēmu uzsākot, var samest telpas vidū spilvenus, kurus bērni paņem, lai sasēstos uz tiem aplī. Zem spilveniem atrodas V. Sutejeva grāmata “*Kuģītis*”.

Iepazīstinot ar tēmu, ir būtiski pārrunāt ar bērniem sasniedzamos rezultātus. Konkrētās tēmas ietvaros bērnu uzdevums būs klausīties pasakas, sacerēt tās, attēlot varoņus jebkādā veidā – zīmējot, aplicējot, veidojot vai citās tehnikās. Galvenais mēneša uzdevums ir teātra izrādes iestudēšana, kur bērniem pašiem ir jāsadala lomas, jāizrāda iniciatīva un jāspēj sadarboties, veidojot sižetu un runājamo tekstu, kā arī jāparūpējas par tērpiem un dekorācijām.

Uzzinot, kādi ir galvenie uzdevumi, bērni var piedāvāt arī savas idejas, ko vēl viņi varētu īstenot, tādējādi bagātinot uzdevuma realizēšanas procesu, jo bērniem tiek dota iespēja aktīvi līdzdarboties. Tad paši bērni izsaka viedokli, kā vērtēt sasniedzamos rezultātus – ar “smaidiņiem” (*izdevās, jāpacenšas, nesanāca*), ar uzlimīti, zīmodziņu vai ķeksīti pie padarītā uzdevuma, ar sava grupas biedra paslavēšanu u. tml. Šajā posmā jau parādās autores piedāvātā modeļa cikliskuma rezultāts. Katru reizi, kad bērni zina, ka ir jādomā par sasniedzamajiem rezultātiem un to vērtēšanu, viņi arvien drošāk un, iespējams, kritiskāk attieksies pret vērtēšanas procesu. Laika gaitā var rasties jaunas idejas, kā notiks vērtēšana. To var piedāvāt pedagogs vai arī paši bērni.

Būtiski ir pārrunāt, kādas ir bērnu iepriekšējās zināšanas, ko viņi zina par konkrēto pasaku, kas ir paslēpta zem spilveniem, ko zina par pasakām. Piemēram, kā pasaka rodas, no kā tā sastāv, kā pasaku var attēlot (rakstīt, stāstīt, zīmēt), cik gara var būt pasaka utt. Šajā posmā ne tikai jāuzzina, kādas ir iepriekšējās zināšanas, bet arī prasmes, piemēram, kurš ir sacerējis pasaku, kurš spēlējis teātri, kurš zīmējis karti u. c. Noskaidrojot, ko bērni zina par pasakām un kāda ir bijusi viņu iepriekšējā pieredze, pedagogs gūst vērtīgu ieskatu, cik daudz un kāda informācija viņam ir jāsniedz par jauno tēmu.

Nākamais posms ir jaunās informācijas pasniegšana. Šis posms mēnesi ilgā laika periodā var atkārtoties vairākas reizes, jo mācību procesā bērni apgūst dažādas mācību jomas, kurās ir savi sasniedzamie rezultāti. Šajā laikā bērni iegūst jaunu informāciju, kas nepieciešama tālākās izpratnes veidošanai vai prasmju apguvei. Viņi atrod likumsakarības, paši raksturo redzēto un dzirdēto, seko jaunajiem noteikumiem un norādījumiem, lai ar dažādām metodēm un paņēmieniem attīstītu jaunradi un uzņēmējspēju. Pedagoģs sākumā var izmantot radošuma tehnikas (1.1. tabula).

Radošuma tehniku (pēc Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020) izmantošana tēmas “Iesim pasakā” apgūvē (autores veidota)

<i>Radošuma tehnika</i>	<i>Izmantošana tēmas apgūvē</i>
“Aizvieto!”	Kas notiktu, ja dzīvnieku vietā būtu cilvēki / roboti? Kas notiktu, ja upītes vietā būtu grāvis / peļķe? Kas notiktu, ja pļavas vietā būtu tuksnesis?
“Kombinē!”, “Savieno!”	Kas notiktu, ja dzīvniekiem būtu superspējas? Kas notiktu, ja upe būtu cieta? Kas notiktu, ja varde nemācētu peldēt? Kas notiktu, ja aukliņa nelocītos?
“Piemēro!”	Kas notiktu, ja upē tecētu karsts ūdens? Kas notiktu, ja kuģīša vietā uzbūvētu lidmašīnu / zemūdeni?
“Izmaini!”	Kas notiktu, ja varde nelielītos? Kas notiktu, ja skudra būtu tik liela kā zirgs? Kas notiktu, ja katram varonim līdzī būtu vēl viens draugs?
“Pielieto citiem nolūkiem!”	Ko vēl var uzbūvēt no rieksta čaumalas, liepas lapas, salma un aukliņas? Kas notiktu, ja upē būtu ūdenskritums / strūklaka? Kas notiktu, ja dzīvnieki sazinātos dziedot? Kādā žanrā katrs dziedātu (opera, reps, popmūzika u. c.)?
“Izslēdz!”	Kas notiktu, ja dzīvnieciņi nemācētu runāt? Kas notiktu, ja nespīdētu saule?
“Apvērs otrādi!”, “Pārkārto!”	Kas notiktu, ja upe lidotu gaisā un mākoņi peldētu uz zemes? Kas notiktu, ja būtu ziema?

1.1. tabulā minēto radošuma tehniku izmantošana sekmē bērna izpratni par to, ka pasakā var īstenoties ļoti dažādas situācijas un vienas pasakas scenārijā, pamainot kādu nosacījumu, var rasties pavisam cita pasaka. Apzinoties, ka nav nepareizu notikumu pasakā, bērni daudz drošāk un brīvāk var ļaut vaļu iztēlei un spēs sacerēt jaunas pasakas. Tas pats arī attiecināms uz vizualizēšanu – ja nodarbības mērķis nav precīzs objekta attēlojums, tad bērns var realizēt savu redzējumu, kā jāizskatās pasakas varoņiem (skat. 1. pielikumu).

Tālāk seko mācīšanās virzīšana un atbalstīšana. Skolotājs var dot iespēju bērniem pašiem atklāt un pielietot jaunās zināšanas vai sniegt šīs zināšanas bērniem jau gatavā veidā. Protams, jāatceras, ka viss, ko bērns izmēģinās pats, praktiski darbojoties, paliks viņa atmiņā ilgtermiņā. Līdz ar to bērns būs guvis pieredzi, prasmes un mācēs izmantot jaunās zināšanas turpmāk. Pedagoģa uzdevums šajā posmā ir vērot, atbalstīt un, ja nepieciešams, palīdzēt bērniem radošajā procesā, sniedzot informāciju prasmju pilnveidošanai.

Iepriekšējais posms saplūst ar nākamo posmu – iespēju lietot jauno informāciju. Pedagoģs vēro, ka bērni izmanto sniegto informāciju. Ja tā ir kartes zīmēšana (skat.

2. pielikumu), tad jāvēro, vai bērns ņem vērā svarīgākos faktorus, piemēram, vai ir maršruta sākums un beigas, atpazīšanas punkti, pēc kuriem vadīties. Bērni šajā posmā aktīvi darbojas, un viņi var viens otram uzdot neskaidros jautājumus, kā rezultātā var tikt norādīts arī uz kļūdām, kuras uzreiz tiks izlabotas. Tādā veidā pamazām notiek vērtēšana un kļūdu labošana, bet pedagogs var palīdzēt vai novirzīt, ja bērns nespēj atrast sev nepieciešamo materiālu vai ko citu.

Atgriezeniskā saite jānodrošina visa mācību procesa laikā, ne tikai noslēgumā. Bērnam ir jāzina, vai viņa darbība atbilst mērķim un kas ir jāmaina, lai rezultāts būtu labāks. Bērni mēdz nesaprast, kas no viņiem tiek sagaidīts, tāpēc, ja pedagogam rodas šaubas par to, cik labi kāds no bērniem ir izpratis uzdevumu, tas tiek izskaidrots vēlreiz, iespējams, individuāli un ar citādu skaidrojumu.

Apgūstot tēmu mēneša garumā, snieguma novērtēšana būs vairākas reizes – par katru paveikto mazo uzdevumu un mēneša beigās, apkopojot visu, kas ir iemācīts un padarīts. Pedagogs sākuma posmā, noskaidrojot iepriekšējās zināšanas, var novērtēt, ko bērni jau prot un zina. Jaunrades un uzņēmējspējas novērtēšanai var tikt izmantotas autores izstrādātā novērtēšanas lapa (skat. 3. pielikumu), kur jānovērtē katrs rādītājs sākuma un beigu posmā. Sasniedzamo rezultātu novērtēšanai pa mācību jomām, skolotājs var izmantot līmeņu vērtējumu (*Skola2030, 2019*). Jaunās tēmas sākumā, pārrunājot sasniedzamos rezultātus, bērni kopā ar pedagogu var vienoties par to, kā tiks vērtēti viņu darbi vai sasniegumi. Attiecīgi arī tiek veikta pašu bērnu novērtēšana par savu, cita vai grupas sniegumu.

Mēneša tēmas noslēgumā, kā arī pašā mācību procesā skolotājam jā rūpējas, lai tiktu sekmēta zināšanu un prasmju pārnese. Runājot par jaunradi un uzņēmējspēju – tiktu sekmēta tās attīstība, ņemot vērā arī tos aspektus, kas tika apskatīti šajā darbā. Apgūstot nākamo mēneša tēmu un virzoties pretī citiem mācību procesā sasniedzamajiem rezultātiem, bērniem būs pieredze no iepriekšējām darbībām, līdz ar to viņi kļūs atbrīvotāki, elastīgāki un gatavi jauniem izaicinājumiem, kā rezultātā atkal tiks veicināta jaunrades un uzņēmējspējas attīstība. Lai būtu vieglāk sekot nodarbību posmiem, skolotājs var organizēt mācību procesu, izstrādājot plānu, pēc kura vadīties. Autores izstrādātais mācību plāns pēc R. Ganjē 9 mācību notikumiem (1.2. tabula) ir paredzēts jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanai. Balstoties uz mācību procesa norisi un rezultātiem, pedagogs var secināt, kas ir izdevies, ko vēl varētu papildināt, un nākamā mēneša plānā un/vai citas tēmas ietvaros veikt korekcijas un uzlabojumus pārneses sekmēšanai.

**Autores izstrādātais mācību plāns jaunrades un uzņēmējspējas
attīstīšanai pēc R. Ganjē 9 mācību notikumiem**

<i>Posms</i>	<i>Mērķis</i>	<i>Metodes un paņēmieni</i>	<i>Materiāli</i>	<i>Darbība</i>
Uzmanība	Koncentrēt uzmanību. Sagatavoties uztvert jauno tēmu	Vizuālā piesaiste	Spilveni; grāmata	Katrs paņem sev spilvenu un brīvi iekārtojas uz zemes. Atrod grāmatu. Izsaka minējumu par mēneša tēmu.
Sasniedzamie rezultāti	Rosināt motivāciju mācīties, dot iespēju pārraudzīt savu mācīšanos	Saruna; diskusija	Grāmatas; emociju attēli	Skolotāja iepazīstina ar mēneša tēmu “Iesim pasakā!” un uzdevumiem, kas būs jāpaveic. Tiek skaidrots, ka radošums ir visās mācību jomās, tāpēc uzdevumi arī ir dažādi. Bērni secina, kādi varētu būt sasniedzamie rezultāti. Kā šos sasniedzamos rezultātus varēs novērtēt? (emociju attēli) Vērtēšanas kritēriju izpēte.
Iepriekšējās zināšanas	Izglītojamie atsauc atmiņā iepriekšējās zināšanas, kas var būt noderīgas temata apguvei un uzdevumu izpildei	“Domu zirneklis”	Lapa; flomāsteri	Jautājumi par jauno tematu. Izglītojamie nosauc, ko viņi zina par pasakām, to radīšanu un ko vēl ar tām var darīt (attēlot zīmējumā, teātris, izdziedāt utt.). Skolotājs “Domu zirneklī” ieraksta bērnu izteiktos piedāvājumus (skat. 4. pielikumu).
Jaunā informācija	Izglītojamie uztver jauno informāciju	Papildināt “Domu zirneklī”; radošuma tehnikas	Lapa; flomāsteri	Skolotājs stāsta, ko var darīt vienas pasakas ietvaros un kā var izpausties radošums. “Domu zirneklī” attēlo galvenos uzdevumus, kuri jāpaveic mēneša laikā. Skolotājs lasa V. Sutejeva pasaku “Kuģītis”, izmanto radošuma tehniku (1.1. tabula).
Mācīšanās virzīšana un atbalstīšana	Sniegt informāciju zināšanu un prasmju pilnveidošanai	Bērnu izvēlētā darbība atbilstoši mērķim	Materiāli dizainam un tehnoloģijām (krāsas, lapas, šķēres, pogas, plastilīns, atgriezumi, auduma gabali utt.); visi apkārt pieejamie materiāli	Izglītojamais pats izvēlas, ar kuru no piedāvātajām aktivitātēm viņš sāks savu radošo procesu. Skolotājs vēro, atbalsta, konsultē.

Iespēja lietot jauno informāciju	Organizēti veikt darbu	Jautājumi; vērošana; praktiska darbība; sadarbošanās; teātra iestudēšana	Viss iepriekš minētais	Skolotājs vēro, vai tiek izprasts uzdevums un ievēroti noteikumi. Turpina vērot, konsultēt un atbalstīt. Bērni sāk apzināties kļūdas, analizē un labo tās. Tiek iestudēts teātra scenārijs, gatavoti materiāli (skat. 5. pielikumu), īstenoti mēģinājumi.
Atgriezeniskās saites sniegšana	Izvērtēt snieguma kvalitāti un to uzlabot	Diskusijas; darbu prezentēšana; teātris	Atskaņotājs; materiāli izrādei	Skolotājs pārrunā ar izglītojamajiem kopā un individuāli par padarīto. Teātra izrāde (skat. 6. pielikumu) 2. vecumposma grupai. Izglītojamie izstāsta, kas viņiem vairāk patīk, padodas, aizņem vairāk laika, drosmes utt. Skolotājs sniedz savu redzējumu par paveikto. Kopīgi vienojas par vēl paveicamo.
Snieguma novērtēšana	Iegūt informāciju par sasniegtajiem rezultātiem	Diskusija; saruna ar skatītājiem; skolotāja vērojums; pašvērtējums	Novērtēšanas lapas; emociju zīmes; bērnu izveidotie darbiņi	Bērni novērtē savu veikumu visa mēneša garumā (var atsevišķi pēc katra uzdevuma) ar emociju zīmēm. Skolotājs ar bērniem pārrunā, vai ir sasniegti rezultāti, cik kvalitatīvi. Katras bērns izsaka viedokli par paveikto individuāli un kopumā. Skolotājs apkopo rezultātus vērtēšanas lapā, sniedzot bērniem atgriezenisko saiti par sasniegumiem. Pēc diskusijas bērni vēlreiz novērtē savu sniegumu ar emociju zīmēm.
Pārneses sekmēšana	Nostiprināt apgūto prasmju un iemaņu atcerēšanos nākotnē	Diskusija	Apkārtējā vide	Skolotājs mācību procesa laikā jautā bērniem, kur vēl var izmantot konkrētās prasmes, iemaņas vai iegūtās zināšanas.

Ir vairāki varianti un daudzveidīgi uzdevumi, ko vēl var iekļaut mācību procesa īstenošanā, attīstot jaunradi un uzņēmējspēju pirmsskolas vecuma bērniem (skat 7. pielikumu). Uzdevumu daudzveidība atkarīga no skolotāja kompetences saskatīt un pielāgot aktivitāti tēmai. Bērniem jāpiedāvā iespēja izdomāt un papildināt uzdevumu ar savu redzējumu un idejām, tādā veidā veicinot viņu jaunradi un uzņēmējspēju.

2. EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS PAR JAUNRADES UN UZŅĒMĒJSPĒJAS ATTĪSTĪBU PIRMSSKOLĀ

Pedagogs lielā mērā atbild par rosinošas vides veidošanu izglītības procesa laikā, mudinot bērnu izzināt, realizēt idejas, gūt pieredzi un mācīties no šīs pieredzes. Lai pedagogs sekmīgi īstenotu mācību procesu, kura laikā tiek veltīta uzmanība jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai, un veidotu piemērotu vidi atbilstoši izvirzītajiem mērķiem, pedagogam ir jābūt izpratnei par jaunrades un uzņēmējspējas jēdzienu būtību, kā arī jāizmanto materiāli un modeļi, kas atbalsta pedagogu mācību procesa īstenošanas laikā un efektīvi ceļ bērnu jaunrades un uzņēmējspējas izpausmi.

Šajā nodaļā ir izklāstīta empīriskā pētījuma būtība un rezultāti, kas ietver pilotpētījumu pirmsskolas pedagogu vidū par bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstības iespējām pirmsskolā, kā arī bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa aprobāciju.

2.1. Pētījuma metodoloģija

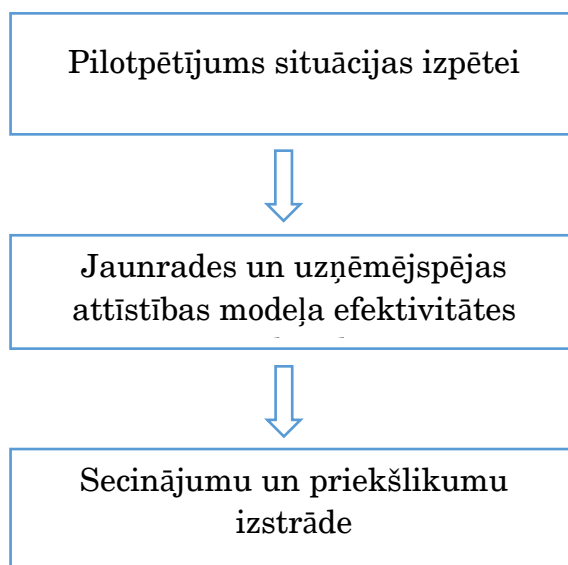
Empīriskā pētījuma mērķis: veikt pilotpētījumu, lai izprastu, kāda ir pirmsskolas pedagogu pieredze par jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolā, un aprobētu izstrādāto bērna radošuma un uzņēmējspējas attīstības modeli.

Tas ir kopienā balstīts darbības pētījums, jo ir vērsts uz konkrētu praktisku rezultātu (*RSU, n. g.*), padziļinātu praksē identificēto problēmu izpratni (*Geske, Grīnfelds, 2006*), esošās prakses analīzi un attīstāmo elementu noteikšanu (*Waters-Adams, Nias, 2006*). Izmantota darbības pētījuma pragmatiski pozitīviskā paradigma, kur pētījuma mērķis saistās ar prakses efektivitātes pārbaudi saskaņā ar konkrētu teorētisko sistēmu un veicina profesionālo attīstību (*Mārtinsons, Pipere, Kamerāne, 2016*), kas konkrētajā gadījumā ir pirmsskolas skolotāji un viņu pedagogiskā darbība bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai.

Pētījums norisinājās no 01.05.2021. līdz 01.09.2022.

Pētījuma bāze: 13 bērni vecumā no 5 līdz 6 gadiem un 57 pirmsskolas pedagogi.

Pētījumam tika izvēlēts kvantitatīvais pētījuma dizains (2.1. attēls).



2.1. attēls. **Pētījuma dizains** (autores veidots)

2.1. attēlā redzams, ka pētījums tika īstenots trīs posmos.

1. posmā tika organizēts pilotpētījums ar mērķi noskaidrot pirmsskolas pedagogu pieredzi par jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolā. Pilotpētījumā tika izstrādāta anketa pirmsskolas pedagogiem. Anketēšana notika e-vidē. Pilotpētījumā piedalījās 55 respondenti. Dati tika kodēti un apstrādāti programmā SPSS, tika lietots biežuma tests, Kruskala-Valisa tests un Kendala korelācijas tests.

2. pētījuma posmā notika bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa aprobācija. Lai novērtētu modeļa efektivitāti, tika izstrādāta bērna jaunrades un uzņēmējspējas novērtēšanas lapa (skat. 3. pielikumu). Novērtēšanā būtiski ir konstatēt, kādā intensitātē kādas darbības vai aktivitātes bērns veic – jo lielāka intensitāte, jo augstāks ir bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības līmenis. Tādēļ tika izmantota Likerta skala (*Geske, Grinfelds, 2020*) ar vērtēšanu no 1 līdz 5 punktiem, kur:

- 1 – aktivitāte netiek novērota;
- 2 – aktivitāte tiek novērota reti ar pamudinājumu un palīdzību;
- 3 – aktivitāte tiek novērota fragmentāri, dažreiz nepieciešams pamudinājums vai palīdzība;
- 4 – aktivitāte regulāri tiek novērota pazīstamās situācijās, jaunās dažreiz nepieciešams pamudinājums vai palīdzība;
- 5 – aktivitāte tiek novērota pastāvīgi.

Vērtēšanas lapā tika iekļauti profildati – bērna dzimums, vecums un tautība, kā arī jaunrades un uzņēmējspējas rādītāji, kas iekļauti jaunrades un uzņēmējspējas struktūrmodelī (1.2. attēls) un kurus vērtēja pētījuma sākumposmā un beigās.

Aprobācija notika X novada Y pirmsskolas izglītības iestādē. Piedalījās 13 bērni vecumā no 5 līdz 6 gadiem un divas pirmsskolas izglītības iestādes skolotājas, kas veica novērtēšanu. Novērojumi tika fiksēti divas reizes: pētījuma sākumā un beigās. Aprobācijas laikā tika izmantoti autores mācību plāns jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanai pēc R. Ganjē 9 mācību notikumiem (1.2. tabula).

Aprobācijas laiks – 2022. gada augusts.

Pētījumā iegūtie dati tika apstrādāti ar programmu SPSS, tika izmantoti šādi testi:

- Kronbaha alfas tests, rezultātā $\alpha = ,969$, kas ir labs rādītājs un norāda uz novērtēšanas lapas iekšējo saskaņotību un rezultātu ticamību;
- Kolmogorova-Smirnova tests sadalījuma noteikšanai, visos gadījumos $p < ,05$, tāpēc secinošajā statistikā tika izmantoti neparametriskie testi;
- biežuma tests atbilžu sadalījuma noteikšanai;
- Manna-Vitneja U tests divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai;
- Kruskala-Valisa tests trīs un vairāk neatkarīgu izlašu salīdzināšanai;
- Vilkoksona tests pētāmās parādības salīdzināšanai 2 mērījumos;
- Kendala korelācijas tests mijsakarību noteikšanai.

3. pētījuma posmā, balstoties uz teorētiskās literatūras analīzi un pētījumā iegūtajiem rezultātiem, tika izstrādāti secinājumi un priekšlikumi, atbildēts uz izvirzīto pētījuma jautājumu.

Pētījuma ierobežojumi: pētījums tika veikts vienā pirmsskolas izglītības iestādē.

2.2. Pirmsskolas pedagogu anketēšanas par bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolā rezultāti

Lai izprastu, kā strukturēt radošuma un uzņēmējspējas attīstības modeli, tika veikts pilotpētījums, kas notika e-vidē anketēšanas veidā. Dati tika kodēti un apstrādāti programmā SPSS, tika lietoti Kruskala-Valisa un Kendala korelācijas tests. Anketēšanā piedalījās 55 respondenti ar dažādu darba pieredzi un darbošanos atšķirīgās pirmsskolas bērnu vecumu grupās (2.1. tabula)

2.1. tabula

Respondentu raksturojums (autores veidots pēc anketēšanā iegūtajiem datiem)

	Darba pieredze			Bērnu vecuma grupa				Jauktā vecuma grupa
	<5 gadi	5–10 gadi	>10 gadi	1,5–3	3–4	4–5	5–6	
Respondentu skaits	20	13	22	5	4	21	21	12

Teorijā ir analizēti faktori, kas ietekmē un veicina bērnu radošuma izpausmes. Tāpēc tika uzdots jautājums “Kādi ārējie faktori, Jūsaprāt, veicina bērnu jaunradi un uzņēmējspēju”. Vairums aptaujāto pedagogu (49) uzskata, ka skolotājs ir bērnu jaunrades un uzņēmējspējas veicinātājs, kā arī mācību vide (44) un materiālu daudzveidība (44 gadījumos), uzskates materiāli (29) un grupas biedri (22) (Andrejeva, 2021). Tas apstiprina pētītajos literatūras avotos (Sali, Köksal Akyol, 2015, Dău-Gaşpar, 2013, Dere, 2019) uzsvērto, ka pedagogiem jāapgūst un jāpielieto metodes, kas veicina

bērnu radošumu un jānodrošina radoša un rosinoša vide ar daudzveidīgiem un bagātīgiem materiāliem.

Skolotāji ar lielāku darba pieredzi spēj kritiskāk novērtēt iepriekš minētos ārējos faktorus, kas ietekmē jaunradi un uzņēmējspēju. Viņi izvēlas pašus nozīmīgākos atbilžu variantus atšķirībā no pedagogiem ar mazāku darba pieredzi. Par to liecina veiktais Kruskala-Valisa tests, kur tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p=,044$) atkarībā no respondentu pieredzes. Skolotāji ar lielāku darba pieredzi izvēlas norādīt jaunradi un uzņēmējspēju mazāk ietekmējošos faktorus (Mean Rank 22,20) nekā skolotāji ar mazāku pieredzi (Mean Rank 34,03) (*Andrejeva, 2021*).

Starp vecuma grupu un materiālu daudzveidību tika konstatēta korelācija ($r=,266$; $p=,050$) (*Andrejeva, 2021*), kas apstiprina faktu, ka bērniem jebkurā vecumposmā ir nozīmīga daudzveidīgu materiālu pieejamība.

Veicot datu analīzi, tika konstatēta korelācija starp mācību vidi un grupas biedriem ($r=,315$; $p=,019$) kā ārējiem faktoriem, kas ietekmē jaunradi un uzņēmējspēju, tāpat arī starp uzskates materiāliem un grupas biedriem ($r=,327$; $p=,015$) (*Andrejeva, 2021*). Var secināt, ka skolotājs un grupas biedri ir vides veidošanas sastāvdaļa. Bērnu var ietekmēt tas, kādi ir ieradumi un intereses pārējiem grupas biedriem, cik ļoti izpaužas viņu radošums. Katrs bērns redz lietas savādāk, bet bērni, kuri iespaidojas no citu bērnu viedokļa, var palaist garām savu, oriģinālo vīziju. Tāpēc uzskates materiāli, kurus bērni apspriež un analizē kopā, var nedot vēlamo rezultātu radošuma attīstībai, kas sasaucas ar A. Blinkenas (2000) teikto, ka bērnam jāspēj pamanīt un attīstīt neparastas attiecības. Tātad skolotājam jārod iespēja ļaut bērnam saskatīt lietās vispirms savu redzējumu un tikai tad to salīdzināt ar grupas biedriem.

Analizējot literatūras avotus (*Lackéus, 2015, Schmidt-Hönig, Pröbstl, 2020, McKernan, 2008, Ruscio, Amabile, 1996, Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020*) un anketēšanas rezultātus, var secināt, ka bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstība ir atkarīga no dažādiem aspektiem. Atbildot uz jautājumu "Kas ietekmē bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstību?", respondenti norādīja uz iepriekš iegūtajām zināšanām un prasmēm (37), un individuālajām īpašībām (37). Ne mazāk svarīgs ietekmējošais faktors ir sociāli emocionālais stāvoklis (36), it sevišķi, ja runa ir par jaunākā vecumposma bērniem. Valodas attīstību kā ietekmējošu faktoru norādīja 34 respondenti, un 31 respondents atzīmēja, ka vecāku līdzdalībai arī ir būtiska ietekme bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībā. Papildus tika pieminēti arī citi ietekmējošie faktori, piemēram, troksnis grupā, pieaugušā atbalsts un izvēles iespējas rotaļās, nodarbībās, apģērbā un ēdienā (*Andrejeva, 2021*).

Kruskala-Valisa testa analīzē tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p=,041$) atkarībā no grupas vecuma. Tieši jaunāko (Mean Rank 37,50) un jaukto (Mean Rank 35,21) grupu skolotāji lielākoties ir norādījuši, ka sociāli emocionālais stāvoklis ir faktors, kas ietekmē bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstību. To var skaidrot ar vecumposma īpatnībām – mazs bērns vēl mācās socializēties un apzināt savas emocijas, viņa radošuma izpaušmes var atšķirties atkarībā no emocionālā stāvokļa konkrētajā brīdī (*Andrejeva, 2021*). Tāpēc jāņem vērā D. Okonora (2012) ieteiktie nosacījumi, kas

ir svarīgi šajā vecumposmā - rotaļu un spēles elementi, jautrība, prieks, maņu iesaiste mācīšanās procesā un riska elementu iekļaušana rotaļu procesā.

Vecāku atbalstam un darbam ar bērnu ir svarīga nozīme jaunrades un uzņēmējspējas attīstībā. Rezultātu analizē (*Andrejeva, 2021*) tika konstatēta korelācija starp vecuma grupu un vecāku līdzdalību ($r=,289$; $p=,033$) un vecuma grupu un sociāli emocionālo stāvokli ($r=,285$; $p,035$). Bērnu labizjūta un labbūtība bieži vien ir atkarīga no tā, cik ļoti ar viņiem darbojas un velta uzmanību vecāki ārpus izglītības iestādes.

I. Briškā un D. Kalējas-Gasparovičas (*2020*) minējums par bērna radošuma potenciālu, kura attīstība ir atkarīga no kultūras normām un vides, no kuras viņš nāk, atspoguļojas arī korelācijā starp iepriekšējām zināšanām un vecāku līdzdalību ($r=,324$; $p,016$). Ir skaidrs, ka ikviena bērna pirmās zināšanas un pieredze nāk no ģimenes vēl pirms došanās uz pirmsskolas izglītības iestādi (*Andrejeva, 2021*).

Jautāti "Kādus materiālus Jūs izmantojat, veidojot vidi bērnu radošām darbībām jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai?", respondenti atzīmēja dabas materiālus (52) un papīru, zīmēšanas un līmēšanas piederumus (49). Dažādus sadzīves lietu pārpalikumus ir atzīmējuši 46 respondenti. Šie materiāli ir viegli pieejami, iespējams, tāpēc tie tiek visvairāk izmantoti. Respondenti izmanto arī rokdarbu materiālus (39) un konstruktorus, klučus (30) (*Andrejeva, 2021*).

Arvien vairāk tiek likts akcents uz āra nodarbībām, un ir atļautas pat ārtelpu izglītības iestādes (*Ministru kabinets, 2013*), tāpēc pašsaprotams ir tas, ka vairums pedagogu mācību procesā izvēlas iekļaut dabas materiālus, kas ir neatņemama ārējās vides sastāvdaļa. Veicot Kruskala-Valisa testu, tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p=,002$) atkarībā no pieejamo materiālu izmantošanas biežuma: respondenti, kas ļauj bērnam brīvi darboties ar mācību vidē pieejamajiem materiāliem, katru dienu vairāk izmanto dabas materiālus (Mean Rank 28,38). Savukārt, papīra, zīmēšanas un līmēšanas piederumiem ir korelācija ar sadzīves lietu pārpalikumiem (kastes, tualetes papīra ruļļi, iesaiņojuma papīrs, lentas, korķi u. c.) ($r=,476$; $p=,000$) (*Andrejeva, 2021*). Lai spētu izmantot otrreizējus materiālus un radīt ko jaunu, ir nepieciešami saistošie materiāli, ko radoši izmantojot, bērns var radoši izpausties.

42 respondenti ļauj bērniem brīvi izmantot jebkuru mācību vidē pieejamo materiālu radošai jaunrades darbības īstenošanai. Atkarībā no izvirzītā mērķa 2-4 dienas nedēļā to ļauj 7 respondenti, bet 6 respondenti ļauj brīvi darboties ar jebkuru materiālu vienreiz nedēļā konkrētā uzdevuma izpildei (*Andrejeva, 2021*).

Jautājumam par jebkuru mācību vidē pieejamo materiālu izmantošanas biežumu ir korelācija ar dabas materiālu izmantošanu mācību vidē ($r=,476$; $p=,000$) (*Andrejeva, 2021*). Tas apliecina, ka dabas materiāli tiek izmantoti jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanas procesā neatkarīgi no materiālu izmantošanas biežuma.

Pilotpētījuma veiktā analīze ļauj secināt, ka bērnu jaunrades un uzņēmējspējas veiksmīgākai attīstībai ir nepieciešams veidot piemērotu vidi un kompetents, radošs skolotājs ir tas, kurš šo vidi var izveidot ne tikai fiziski, bet arī emocionāli, pielietojot daudzveidīgas metodes un paņēmienus, kas veicina bērnu vēlmi un motivāciju radīt ko jaunu.

Bērnu jaunradi un uzņēmējspēju var attīstīt jebkurā vecumā, bet jāņem vērā viņu vecumposma īpatnības un jārēķinās ar to, ka bērnu radošuma izpausmes var būt ļoti atšķirīgas atkarībā no viņu pieredzes un zināšanām, kas iegūtas ārpus izglītības iestādes.

Jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanas procesā jābūt brīvi pieejamiem materiāliem, ar ko darboties. Ekonomisks variants ir dabas materiāli, kas ir ekoloģiski un tausti patīkami, un otrreiz izmantojamie materiāli, kurus var sagādāt ne tikai skolotājs, bet arī paši bērni, atnesot no mājām.

2.3. Bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa aprobācijas rezultāti

Atbilstoši izstrādātajam bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modelim tika izveidota vide, kurā bērniem ir pieejami dažādi daudzveidīgi materiāli. Autore šajā vidē izmanto vairākas metodes un paņēmienus, lai rosinātu bērnus radošām, brīvām un inovatīvām izpausmēm, piemēram, rotaļu, pasaku lasīšanu un stāstīšanu, radošuma tehniku, ludziņas iestudējumu u. c. Šīs metodes un paņēmieni tika īstenoti mācību procesā viena mēneša laikā tēmas “Iesim pasakā” ietvaros.

Tā kā autores izstrādātajā bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa centrā ir bērns, nevis skolotājs, par mācību procesa plānošanas pamatu tika izmantots R. Ganjē izstrādātais modelis (deviņu mācīšanās notikumu princips), kā to ir aprakstījusi D. Deimante-Hartmane (2013), tas ir, katrā notikumu posmā pedagogs pārrauga, konsultē un, ja nepieciešams, palīdz bērnam patstāvīgi mācīties un darboties, tādā veidā ļaujot pašam nonākt pie mācīšanās mērķiem, zināšanām un to pārneses iespējām.

Gan pētījuma sākumā, gan beigās tika veikta bērnu novērtēšana atbilstoši teorētiskajā daļā (1.2. attēls) noteiktajiem kritērijiem un tos raksturojošajiem rādītājiem:

- kritērijs “Radošums” un to raksturojošie rādītāji (iztēle –domāšana “ārpus rāmjiem”, elastīgums, vieglums, oriģinalitāte);
- kritērijs “Pašvadīta mācīšanās” un to raksturojošie rādītāji (individuālo spēju un interešu apzināšanās, mērķtiecība, iekšējā motivācija, patstāvīga darbība);
- kritērijs “Uzņēmējspēja” un to raksturojošie rādītāji (izaicinājumu pieņemšana, inovatīvu risinājumu radīšana, prasme rīkoties, prasme paveikt darbu līdz galam, prasme prezentēt).

Veicot Kendala korelācijas testu kritērijiem (radošums, pašvadīta mācīšanās, uzņēmējspēja), tika konstatēta cieša korelācija ($r > ,7$) (2.2. tabula).

Kendala korelācijas testa rezultāti kritērijiem

	<i>Radošums</i>	<i>Pašvadīta mācīšanās</i>
<i>Pašvadīta mācīšanās</i>	,770	
<i>Uzņēmējspēja</i>	,901	,811

Var secināt, ka kritēriji savstarpēji mijiedarbojas – uzlabojoties viena kritērija rādītājiem, paaugstināsies arī pārējo kritēriju rādītāji. Pašvadīta mācīšanās tiek īstenota, apgūstot visas mācību jomas. Radošums, iespējams, ne vienmēr ir uzmanības centrā, bet, attīstoties pašvadītas mācīšanās prasmei, piemēram, matemātikas apgūvē, tiek veicināta arī radošuma attīstība, uz ko norāda ciešā korelācija ($r=,770$). Visciešākā korelācija ir starp kritērijiem “Radošums” un “Uzņēmējspēja” ($r=,901$). Konstatētās korelācijas ļauj pieņemt, ka kritēriji izvēlēti pareizi un ir atbilstoši 5–6 gadus vecu bērnu jaunrades un uzņēmējspējas novērtēšanai.

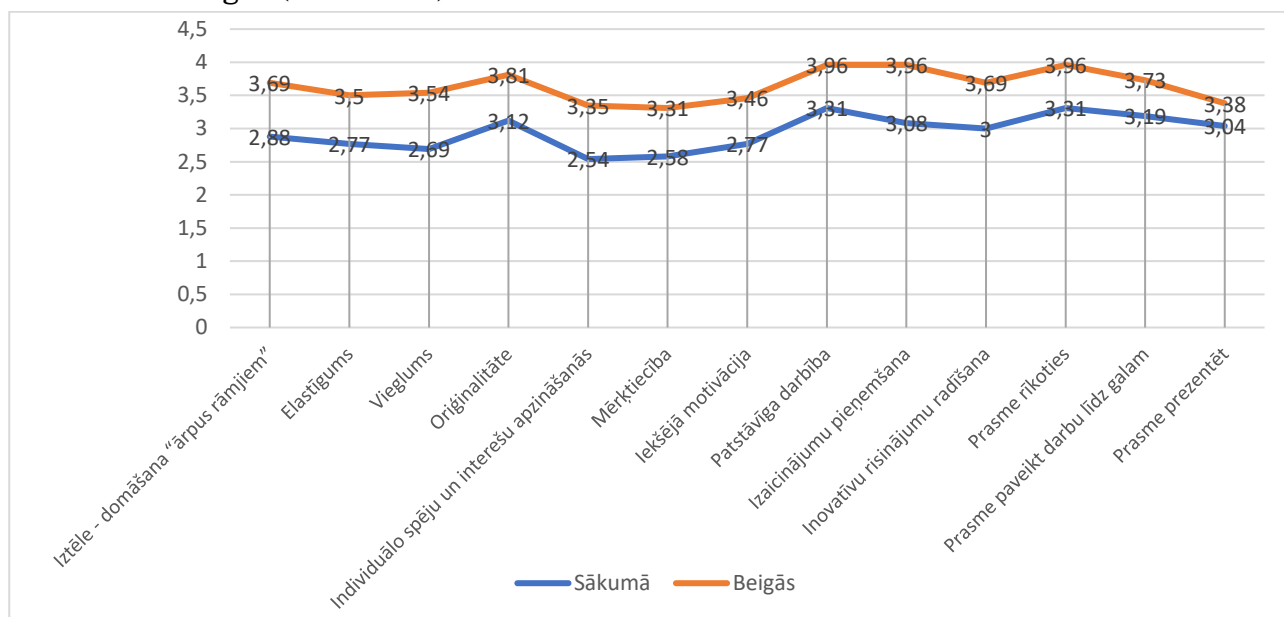
Viens no būtiskākajiem jautājumiem bija noskaidrot, vai bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa izmantošana praktiskajā pedagoģiskajā darbībā ir efektīva. Tika izmantots Vilkoksona tests.

Jaunrades un uzņēmējspējas kritēriju un rādītāju attīstības dinamikas novērtējums

<i>Kritērijs</i>	<i>p</i>	<i>Rādītājs</i>	<i>p</i>
<i>Radošums</i>	,000	Iztēle - domāšana “ārpus rāmjiem”	,000
		Elastīgums	,000
		Vieglums	,000
		Oriģinalitāte	,000
		Individuālo spēju un interešu apzināšanās	,000
<i>Pašvadīta mācīšanās</i>	,000	Mērķtiecība	,000
		Iekšējā motivācija	,000
		Patstāvīga darbība	,000
		Izaicinājumu pieņemšana	,000
<i>Uzņēmējspēja</i>	,000	Inovatīvu risinājumu radīšana	,000
		Prasme rīkoties	,000
		Prasme paveikt darbu līdz galam	,000
		Prasme prezentēt	,003

Visiem kritērijiem un rādītājiem (izņemot rādītāju “Prasme prezentēt”) $p=,000$, kas norāda, ka notikušas statistiski maksimāli nozīmīgas izmaiņas. Rādītājam “Prasme prezentēt” ($p=,003$) konstatētas statistiski ļoti nozīmīgas izmaiņas. Ranku analīze norāda uz pozitīvu dinamiku: kritērijiem “Radošums” un “Uzņēmējspēja” visos 26 gadījumos konstatēta pozitīva dinamika, bet kritērijam “Pašvadīta mācīšanās” pozitīva dinamika tika konstatēta 25 gadījumos, bet 1 gadījumā – nemainīga. Kopējais vērtējums norāda uz to, ka piedāvātajā modelī, izmantojot autores izstrādāto pedagoģiski metodisko materiālu, var attīstīt jaunradi un uzņēmējspēju.

Par pozitīvu dinamiku liecina arī rādītāju vidējās vērtības (biežuma tests) pētījuma sākumā un beigās (2.2. attēls).



2.2. attēls. Biežuma testa rezultāti rādītājiem pētījuma sākumā un beigās

Vairāk vidējā vērtība ir augusi rādītājiem “Izaicinājumu pieņemšana” (no 3,08 līdz 3,96) un “Vieglums” (no 2,69 līdz 3,81), kas apliecina, ka, vadoties pēc autores piedāvātā modeļa un izmantojot atbilstošus metodiskos materiālus, tiek panākts, ka bērni ir gatavi pieņemt jaunus izaicinājumus un tas neliekas vairs sarežģīti. Regulāra dažādu paņēmieni un metožu maiņa, kurā galvenais dalībnieks ir bērns, veicina iepriekšminēto rādītāju attīstīšanos. Bērniem izaicinājumu pieņemšana kļūst par ikdienu, un iepriekšējās zināšanas un prasmes ļauj viņiem daudz vieglāk paveikt uzdotu.

Ne tik strauji ir augusi vidējā vērtība “Prasmei prezentēt” un “Prasmei paveikt darbu līdz galam”. Dažu rādītāju attīstībai nepieciešams ilgāks laiks, lai vidējā vērtība būtiski augtu. Ņemot vērā, ka pētījuma ilgums bija viens mēnesis, biežuma testa rezultāti ilgākā laika posmā varētu augt.

Kendala korelācijas testa rezultāti (2.4. tabula) liecina, ka starp visiem rādītājiem pastāv vidēji cieša ($,4 < r < ,7$) vai cieša ($r < ,7$) sakarība (Наследов, 2005), piemēram, līdz ar vieglumu straujāk attīstās izaicinājumu pieņemšana ($r=,776$) un individuālo spēju un interešu apzināšanās ($r=,692$), kā arī pārējie rādītāji, kas liecina, ka jaunrades un

uzņēmējspējas attīstība notiek kompleksi un nepārtraukti, jo, pilnveidojoties vienam rādītājam, tiek sekmēta citu rādītāju attīstība.

2.4. tabula

Kendala testa rezultāti rādītājiem

	Iztēle - domāšana ārpus rāmjiem	Elastīgums	Vieglums	Orģinalitāte	Individuālo spēju un interešu apzināšanās	Mērķtiecība	Iekšējā motivācija	Patstāvīga darbība	Izaicinājumu pieņemšana	Inovatīvu risinājumu radīšana	Prasme rīkoties	Prasme paveikt darbu līdz galam
Elastīgums	,623											
Vieglums	,550	,757										
Orģinalitāte	,748	,672	,552									
Individuālo spēju un interešu apzināšanās	,657	,692	,659	,694								
Mērķtiecība	,558	,619	,671	,718	,790							
Iekšējā motivācija	,657	,692	,659	,652	,731	,767						
Patstāvīga darbība	,714	,583	,571	,689	,821	,809	,767					
Izaicinājumu pieņemšana	,576	,807	,776	,585	,710	,621	,614	,617				
Inovatīvu risinājumu radīšana	,815	,526	,525	,845	,695	,679	,690	,785	,523			
Prasme rīkoties	,678	,852	,655	,805	,780	,644	,714	,644	,675	,665		
Prasme paveikt darbu līdz galam	,597	,460	,605	,629	,606	,745	,706	,735	,530	,710	,513	
Prasme prezentēt	,661	,636	,518	,838	,694	,707	,690	,661	,543	,683	,783	,690

*Ar zilu iekrāsotas ciešās korelācijas

Manna-Vitneja U tests tika izmantots, lai noskaidrotu, vai bērna dzimums un vecums ietekmē rezultātus un vai pastāv atšķirības bērnu jaunrades un uzņēmējspējas novērtējumos, ja šo novērtējumu veic atsevišķi divi skolotāji. Tests tika izmantots, analizējot iegūtos rezultātus gan pētījuma sākumā, gan beigās.

Pētījuma sākumā Manna-Vitneja U testa rezultātā konstatētās statistiski nozīmīgās atšķirības apkopotas 2.5. tabulā.

Manna-Vitneja U testa rezultāti pētījuma sākumā

<i>Rādītājs</i>	<i>Atšķirības atkarībā no:</i>		
	<i>bērna dzimuma</i>	<i>bērna vecuma</i>	<i>vērtētāja</i>
Elastīgums	-	-	,008
Vieglums	,034	,040	-
Iekšējā motivācija	-	,046	-
Izaicinājumu pieņemšana	-	-	,006
Prasme paveikt darbu līdz galam	,042	-	-

Kopumā Manna-Vitneja U testa rezultātā statistiski nozīmīgas atšķirības tika konstatētas 5 rādītājos.

Statistiski nozīmīgas atšķirības ($p < ,05$) atkarībā no bērna dzimuma tika konstatētas divos rādītājos:

- “Vieglums” ($p = ,034$) – meitenes tiek novērtētas augstāk (Mean Rank 15,81) nekā zēni (Mean Rank 9,80);
- “Prasme paveikt darbu līdz galam” ($p = ,042$) – arī šajā rādītājā meitenes tiek novērtētas augstāk (Mean Rank 15,63) nekā zēni (Mean Rank 10,10).

Meitenēm sākotnēji ir plašāks interešu loks, viņas viegli pieņem izaicinājumus, labprāt darbojas dažādās jomās un tehnikās, līdz ar ko spēj paveikt darbu līdz galam. Savukārt zēnu vidū vērojama interese par atsevišķām jomām. Viņi labprāt eksperimentē un būvē no dažādiem materiāliem, bet rokdarbi nesokas tik viegli, tāpēc darbs var netikt pabeigts.

Lai gan pētījums tika veikts vienā grupā, kurā mācās 5–6 gadu veci bērni, ir konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības ($p < ,05$) atkarībā no bērna vecuma šādos rādītājos:

- “Vieglums” ($p = ,040$) – piecgađīgie bērni tiek novērtēti zemāk (Mean Rank 9,25) nekā sešgađīgie bērni (Mean Rank 15,39);
- “Iekšējā motivācija” ($p = ,046$) – tāpat kā iepriekšējā gađījumā piecgađīgie bērni tiek novērtēti zemāk (Mean Rank 9,38) nekā sešgađīgie bērni (Mean Rank 15,33).

Lai gan bērna intelektuālā un emocionālā attīstība atkarīga no indivīda, jāsecina, ka jaunāki bērni vēl nespēj sevi motivēt paši. Skolotājs vai citi vienaudži ir tie, kas var viņus rosināt radošai darbībai. Arī radītājs “Vieglums” jaunākiem bērniem tiek novērtēts zemāk. Iespējams, tas ir saistīts ar pieredzi, ko bērns bagātina, mijiedarbojoties ar apkārtējo vidi un citiem cilvēkiem (*Nhung et al, 2022*).

Statistiski nozīmīgas atšķirības tika konstatētas arī atkarībā no tā, kas ir vērtētājs, divu rādītāju novērtējumos:

- “Elastīgums” ($p = ,008$) – augstāku vērtējumu sniedzis 1. vērtētājs (Mean Rank 16,04), nevis 2. vērtētājs (Mean Rank 10,96);

- “Izaicinājumu pieņemšana” ($p=,006$) – augstāku vērtējumu sniedzis 1. vērtētājs (Mean Rank 17,42), nevis 2. vērtētājs (Mean Rank 9,58).

To var izskaidrot dažādi – katram indivīdam ir savs redzējums par notiekošo un atšķirīga izpratne par vērtējuma pakāpi. Robeža starp vērtējumu “Reti, ar pamudinājumu un palīdzību” un “Fragmentāri, dažreiz nepieciešams pamudinājums vai palīdzība” ir nosacīta, kā rezultātā vērtētāju uzskati par konkrētajiem rādītājiem atšķiras. Būtiski pieminēt, ka viens no vērtētājiem bija kopā ar bērniem visu mācību laiku, bet otrs vērtētājs ieradās novērot mācību procesu periodiski – sākumā, vidū un beigās. Līdz ar to vērtētājs, kas ikdienā atrodas kopā ar bērniem, pētījuma laikā *elastīgumu* un *izaicinājumu pieņemšanu* ir novērtējis augstāk, jo, iespējams, spēj to salīdzināt ar iepriekšējo darba procesu.

Pētījuma sākumā Kruskala-Valisa testā jaunrades un uzņēmējspējas rādītāju novērtējumos statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no bērna tautības netika konstatētas ($p>,05$).

Pētījuma beigās Manna-Vitneja U testā konstatētās statistiski nozīmīgās atšķirības apkopotas 2.6. tabulā.

2.6. tabula

Manna-Vitneja U testa rezultāti pētījuma beigās

Rādītājs	Atšķirības atkarībā no:		
	bērna dzimuma	bērna vecuma	vērtētāja
Elastīgums	-	,020	,024
Vieglums	-	,045	-
Mērķtiecība	,034	-	-
Iekšējā motivācija	,037	-	-
Izaicinājumu pieņemšana	-	-	,008

Tāpat kā pētījuma sākumā, arī beigās tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības 5 rādītājos.

Salīdzinot ar pētījuma sākumu, statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no bērna dzimuma netika konstatētas ($p>,05$) rādītājos “vieglums” un “Prasme paveikt darbu līdz galam”, bet tika konstatētas divos citos rādītājos:

- “Mērķtiecība” – rezultāti ($p=,034$) liecina, ka atšķirībā no zēniem (Mean Rank 9,85) meitenes tiek vērtētas kā mērķtiecīgākas (Mean Rank 15,78);
- “Iekšējā motivācija” ($p=,037$) meitenēm ir augstāka (Mean Rank 15,75) nekā zēniem (Mean Rank 9,90).

Meitenēm ir raksturīgāka radošā izpausme, viņām patīk, lai rezultāts ir skaists, līdz ar to viņas ir mērķtiecīgākas un motivētas skaistam rezultātam. Zēniem piemīt interese par konkrētām jomām, un viņiem tuvākas ir aktivitātes ar sacensību elementiem, tāpēc skolotājs var uzdot ne tikai uzbūvēt kuģi, bet arī kuģi ar pēc iespējas

lielāku buru vai tādu, kurā ielien daudz braucēju. Tādā veidā zēni būs motivētāki un mērķtiecīgi virzīsies uz rezultātu.

Tāpat kā pētījuma sākumā, arī beigās statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no bērna vecuma tika konstatētas rādītāja "Vieglums" novērtējumos, turklāt tās kļuvas nozīmīgākas: ja pētījuma sākumā $p=,040$, tad pētījuma beigās tas jau ir $,020$. Tāpat kā iepriekš 6-gadīgie bērni tiek novērtēti augstāk (Mean Rank 15,33) nekā 5-gadīgie (Mean Rank 9,38). Šajā vecumposmā notiek strauja attīstība. Lai arī bērni ir no vienas vecumposma grupas, 6-gadīgie bērni tomēr spēj vieglāk un ātrāk uztvert informāciju. 5-gadīgie bērni vēl nespēj uztvert uzdoto pietiekami ātri, līdz ar to darbības sākumā ir novērojams apjukums, lēnāka rīcība.

Pētījuma beigās statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no bērna vecuma izzudušas rādītāja "Iekšējā motivācija" novērtējumos, taču tika konstatētas rādītāja "Elastīgums" novērtējumos ($p=,020$), kas pētījuma sākumā netika novērots. Iespējams, pētījuma sākumā vērtētājiem šķita, ka 5-gadīgie bērni spēj būt pietiekami elastīgi, bet šis rādītājs ir saistīts ar rādītāju "Vieglums", līdz ar to, aktīvi mainoties dažādām metodēm un paņēmieniem jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanai, jaunākiem bērniem ir grūtāk mainīt savu darbības veidu. Arī rādītāja "Vieglums" novērtējumi liecina par augstāku vērtējumu 6-gadīgajiem (Mean Rank 15,72) nekā 5-gadīgajiem (Mean Rank 8,50) bērniem.

Nemainīgi gan pētījuma sākumā, gan beigās pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no vērtētāja divu rādītāju novērtējumos:

- rādītāja "Elastīgums" novērtējumos atšķirību nozīmīgums samazinājies – ja pētījuma sākumā p bija $,008$, tad beigās $p=,024$; augstāks vērtējums saglabājas 1. vērtētājam (Mean Rank 16,73), 2. vērtētājam tas ir 10,27;
- rādītāja "Izaicinājumu pieņemšana" novērtējumos atšķirību nozīmīgums nedaudz samazinājies ($p=,008$, pētījuma sākumā $p=,006$): arī šajā gadījumā 2. vērtētāja novērtējums (Mean Rank 9,73) zemāks nekā 1. vērtētāja novērtējums (Mean Rank 17,27).

Pētījuma beigās Kruskala-Valisa testā jaunrades un uzņēmējspējas rādītāju novērtējumos statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no bērna tautības netika konstatētas ($p>,05$), kas ļauj secināt, ka bērna tautība nav ietekmējošs faktors viņa jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai.

Vadoties pēc autores izstrādātā jaunrades un uzņēmējspējas attīstības modeļa un aprobējot to, tika konstatēts, ka, dažādojot un regulāri pielietojot metodes un paņēmienus, nav novērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no dzimuma rādītājos "Vieglums" un "Prasme paveikt darbu līdz galam". Zēniem attīstās radošums, tas izpaužas vieglāk, līdz ar ko viņi spēj darbu paveikt līdz galam, kas liecina par uzņēmējspējas attīstību. Lai arī rādītāju vidējās vērtības liecina par pozitīvu dinamiku, tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības rādītājos "Mērķtiecība" un "Iekšējā motivācija" pētījuma beigās. Tas liecina, ka meitenēm pašvadīta mācīšanās ir raksturīgāka.

Mainot dažādas metodes un pieejas autores izstrādātā modeļa jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai aprobācijas laikā, bērniem ir attīstījusies iekšējā motivācija, bet joprojām ir statistiski nozīmīgas atšķirības rādītājos “Vieglums” un “Elastīgums”.. Tas nozīmē, ka jaunākiem bērniem ir grūtāk pārorientēties uz citu darbību īsā laika periodā – mainīt darba gaitu, noteikumus u. tml.

Jāpiemin, ka autores izstrādātais modelis bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai tika aprobēts viena mēneša laikā vienas tēmas ietvaros. Ievērojot katru autores piedāvātā modeļa posmu, veidojas cikliskums, un katrā nākamajā ciklā notiek bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstība.

NOBEIGUMS UN SECINĀJUMI

Šī laikmeta attīstības virziens (tehnoloģiju un zinātnes inovācijas, digitalizācija, globalizācija) un straujais temps, kādā pārmaiņas ieplūst sabiedrībā, demonstrē vajadzību pēc radošiem sabiedrības locekļiem, kas ir apveltīti ar iniciatīvu, spēju novērtēt apstākļus un atbilstoši mainīties, mijiedarbojoties ar apkārtējo vidi. Individam ir jāspēj ar savu darbību radīt pievienoto vērtību un saredzēt iespējas, kur ir veicami uzlabojumi vai izmantojams potenciāls.

Izglītības sistēma, sākot ar pirmsskolas izglītības posmu, liek pamatus indivīda spēju un prasmju attīstībā, tāpēc ir nepieciešams veidot tādus apstākļus, kur jau pirmsskolas vecuma bērniem tiek dota iespēja saprast, cik daudz viņi spēj paveikt paši, apzināties savas mācīšanās vajadzības un intereses, izpaust tās, pārvarēt grūtības, ar kurām saskaras mācību procesā. Citiem vārdiem, pedagoga loma pirmsskolas izglītības procesā ir veidot vidi, kura atspoguļo bērna centrālo lomu mācību procesā. Jaunrade un uzņēmējspēja, kas ir vienas no caurviju prasmēm jaunajā izglītības saturā, atbilst mūsdienu prasībām un ietver vairāku īpašību un prasmju kopumu.

Pirmajā darba daļā aplūkoti aspekti, kas raksturo jaunradi un uzņēmējspēju; tika definēta pirmsskolas bērna jaunrade un uzņēmējspēja, izveidota jēdziena struktūra, apzināti vērtēšanas kritēriji un rādītāji, noteikti pirmsskolas bērna jaunrades un uzņēmējspējas līmeņi, identificēti un analizēti jaunrades un uzņēmējspējas attīstību ietekmējošie faktori; tika aplūkota pedagoģisko pieeju mijiedarbība pirmsskolā, rotaļdarbības nozīme jaunrades un uzņēmējspējas attīstīšanai un raksturots modelis bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai.

Teorētiskās analīzes rezultātā secināts:

- 1) pašvadīta mācīšanās kā caurviju prasme būtiski atbalsta jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolā, jo bērns šādā procesā apgūst proaktīvu darbību, mācīšanās vajadzību identificēšanu, šķēršļu pārvarēšanu; caur šo pieredzi bērns tiek sagatavots katram nākamajam izglītības posmam;
- 2) pirmsskolas bērna jaunradi un uzņēmējspēju var definēt kā prasmi radīt jaunas idejas un meklēt alternatīvus risinājumus to īstenošanai, gatavība darboties un pabeigt iesākto, pārvarot šķēršļus un izrādot iniciatīvu;
- 3) 5-6 gadus vecu bērnu jaunrades un uzņēmējspējas novērtēšanā var izmantot šādus kritērijus un tos raksturojošos rādītājus: radošums (rādītāji – iztēle, domāšana “ārpus rāmjiem”, elastīgums, vieglums, oriģinalitāte), pašvadīta mācīšanās (rādītāji – individuālo spēju un interešu apzināšanās, mērķtiecība, iekšējā motivācija, patstāvīga darbība) un uzņēmējspēja (rādītāji – izaicinājumu pieņemšana, inovatīvu risinājumu radīšana, prasme rīkoties, prasme paveikt darbu līdz galam, prasme prezentēt);
- 4) jaunrades un uzņēmējspējas attīstības pamatā ir bērna aktivitāte dažādās rotaļdarbībās. Aktivitātes intensitāte norāda uz jaunrades un uzņēmējspējas attīstības līmeņi, tās novērtēšanai iespējams piemērot piecus līmeņus: 1) aktivitāte netiek novērota, 2) pasīva aktivitāte, 3) fragmentāra aktivitāte,

4) regulāra aktivitāte pazīstamās situācijas, 5) pastāvīga aktivitāte. Jo biežāk tiek novērota bērna aktivitāte, jo augstāks ir bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstības līmenis;

- 5) rotaļnodarbības formāts ir teicami piemērots jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai pirmsskolā; pedagogam ir nepieciešams veidot mācību procesu, apzinoties, ka bērna pieredze un spēju izpausme ir saistīta ar savstarpēji atkarīgiem, cikliskiem komponentiem – bērna prasmju, zināšanu un kompetenču attīstība (1. līmenis) notiek, ņemot vērā priekšnosacījumus (bērna interese, iekšējā motivācija, gatavība iesaistīties), pedagoga atlasītās metodes un paņēmienus, kā arī pedagoga sniegto atgriezenisko saiti (2. līmenis); visbeidzot emocionālā un fiziskā vide (3. līmenis) rada ietvaru tam, kā tiek realizēts mācību process.

Empīriskā pētījuma rezultātā tika secināts:

- 1) bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai nepieciešama rosinoša vide. Vecāku iesaiste un ģimenes mikroklimats atstāj būtisku iespaidu uz bērnu, taču gan fiziskā, gan emocionālā vide pirmsskolas izglītības iestādē, kur bērns pavada ievērojamu diennakts daļu, var nodrošināt tādus apstākļus, kuros bērns ir gatavs radoši darboties, bet pedagogs izmanto daudzveidīgas metodes, paņēmienus un materiālus;
- 2) pedagogu aptaujas rezultātu analīze liecina, ka bērnu var ietekmēt apkārtējo intereses un ieradumi, tādēļ pedagogam ir jābūt pietiekami vērīgam un jāveido mācību process tā, lai bērnam ir iespēja darboties ar uzskates materiāliem ne tikai grupā, bet arī individuāli, tādējādi ļaujot bērnam sekot savai unikālajai idejai un realizēt to, pirms priekšplānā izvirzās citu bērnu idejas un risinājumi;
- 3) modeļa bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai aprobācijas rezultātu analīze liecina, ka noteiktie kritēriji (radošums, uzņēmējspēja, pašvadīta mācīšanās) un tos raksturojošie rādītāji cieši korelē, kas liecina, ka jaunrades un uzņēmējspējas attīstība notiek kompleksi un nepārtraukti, jo, pilnveidojoties vienam komponentam (kritērijam vai rādītājam), tiek sekmēta citu komponentu attīstība;
- 4) modeļa bērna jaunrades un uzņēmējspējas aprobācijas rezultāti liecina par pozitīvu attīstības dinamiku (Vilkoksona testā visiem kritērijiem un rādītājiem $p < 0,05$), kas norāda uz tā efektivitāti un izmantošanas iespējām pirmsskolas izglītībā.

Līdz ar to pētījuma mērķis – izanalizēt teorētiskās atziņas par jaunrades un uzņēmējspējas attīstības iespējām pirmsskolas izglītības iestādē, izstrādāt un aprobēt modeli bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai – sasniegts. Pētījuma gaitā sniegtas atbildes uz pētījuma jautājumiem.

Atbildot uz 1. jautājumu “Kādi faktori ietekmē bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolas izglītības iestādē?”, secināts, ka vairāki faktori ietekmē bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolā – pedagoga loma (pedagoga personība, uzskati, kādas kompetences un paņēmienus pedagogs ir apguvis un demonstrē mācību

procesā), vide (fiziskā vide – telpu iekārtojums, materiālu pieejamība un daudzveidība; sociāli emocionālā vide, kas ir atbalstoša un sekmē pozitīvas bērna emocijas), pedagoģiskais process saturā īstenošanai, izvēlētās metodes un paņēmieni (mācību procesam ir jābūt orientētam uz bērnu, jānotiek virzībai uz tādu mācību procesu, kura centrā ir bērns, viņa mācīšanās vajadzības un intereses. Pedagoģis vairo, pārbauda mācību procesu, konsultē, kā arī nepieciešamības gadījumā palīdz bērnam. Šādā procesā ir iespējams integrēt pašvadītas mācīšanās, kas attiecīgi sekmē gan jaunrades, gan uzņēmējspējas attīstību). Nosaukto faktoru mijiedarbība var sekmēt vai bremsēt jaunrades un uzņēmējspējas attīstību pirmsskolā, tāpēc šiem faktoriem ir jāvelta pienācīga uzmanība, tos ir nepieciešams aplūkot kopsakarībā attiecīgā pirmsskolas izglītības iestādē.

Atbilde uz 2. jautājumu “Kā autores izstrādātais modelis sekmē bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstību?” ir – modelis bērna jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai ir efektīvs, par ko liecina statistiski nozīmīgās atšķirības visos kritērijos un rādītājos. Regulāra metožu un paņemienu maiņa pedagoģiskajā procesā paplašina bērna pieredzi. Rezultātā izaicinājumu pieņemšana ir kļuvusi par saprotamu, pat ikdienišķu izvēli bērnu vidū; bērniem ir attīstījusies iekšējā motivācija, taču saglabājušās statistiski nozīmīgas atšķirības vieglumā un elastīgumā atkarībā no bērna vecuma, kas ir skaidrojams ar vecumposma īpatnībām (6-gadīgie bērni ir spējīgāki, prasmīgāki pašmotivācijā nekā 5-gadīgiem bērni).

SUMMARY

Various changes in today's world, such as technological and scientific advancement, digitalization, globalization, and the rapid pace, in which these changes impact the society, demonstrate a need for creative members of society who are able to show initiative and, by interacting with the surrounding environment, evaluate these circumstances and act accordingly; an individual should be able to provide added value and see opportunities for improvement.

The education system, starting from preschool education stage, is laying the foundation for the development of the individual's capabilities and skills, therefore, conditions that help children to become aware of how capable they are, identify and express their learning needs and interests, overcome difficulties they encounter during their learning process are needed; in other words, the role of the teacher in the preschool pedagogical process is to create an environment that reflects the child's central role in the learning process. Creation and business acumen skills as one of the cross-curricular skills in the new teaching curriculum are suited for today's needs and encompass various capabilities and skills.

The objective of this research is to analyze the theoretical perspectives on the development of creation and business acumen skills in a preschool environment, to develop and apply a model for the development of a child's creation and business acumen skills.

The research questions are set as follows:

- What factors influence the development of creation and business acumen skills in preschool education institution?
- How does the author's proposed model promote the development of creation and business acumen skills?

The first chapter deals with aspects that characterize creation and business acumen skills; factors that influence the development of creation and business acumen skills in preschool, such as teacher's role, environment, methods and approaches in the educational process; also, defines preschool children creation and business acumen skills, identifies the structure of these notions, identifies the respective assessment criteria and indicators, describes levels of creation and business acumen skills in preschool, analyzes the interrelation of pedagogical approaches in preschool; examines the role of play in developing creation and business acumen skills and describes the model aimed to promote child's creation and business acumen skills.

Preschool age is particularly important for the development of an individual, as the significant characteristics and skills are being formed during this period of time, which lay the foundation for future development and self-realization. Preschool education is one of the main factors that influence the lifepath and future direction, taking into the account that during this period the child demonstrates the highest level of learning capabilities (Sarıkaya & Coşkun, 2015). Regulations Regarding the State Guidelines for Pre-school Education and the Model Pre-school Education Programmes (Cabinet Regulations No.716) underline that the content of preschool education represents the values and virtues, the knowledge, understanding, and basic skills in

seven study domains and six cross-curricular skills, including creation and business acumen skills, which can be successfully combined with other cross-curricular skills.

The literature review on creation and business acumen skills (Briška & Kalēja-Gasparoviča, 2020; Egan & Judson, 2016; Hassi, 2016; Lackéus, 2015; McKernan, 2008; Suzanti & Maesaroh, 2017; Tafuri & Saracho, 2003; Vincent-Lancrin, 2019; Yates & Twigg, 2016, et al.) concludes that the notion of creation and business acumen skills in the preschool environment is complex; in the context of this work it is defined as an ability to create new ideas and search for alternative solutions in order to execute these ideas; readiness to act and finish ongoing tasks by overcoming difficulties and displaying initiative.

Based on the finding of the literature review (Vincent-Lancrin, 2019; Suzanti, Maesaroh, 2017; Briška, Kalēja-Gasparoviča, 2020; Grava, Pole, 2021; James et al., 2019; Karatas, Zeybek, 2020), the author has established a structural model that outline the main criteria of creation and business acumen skills and their respective indicators, on which the empirical part will be based on (Figure 1).

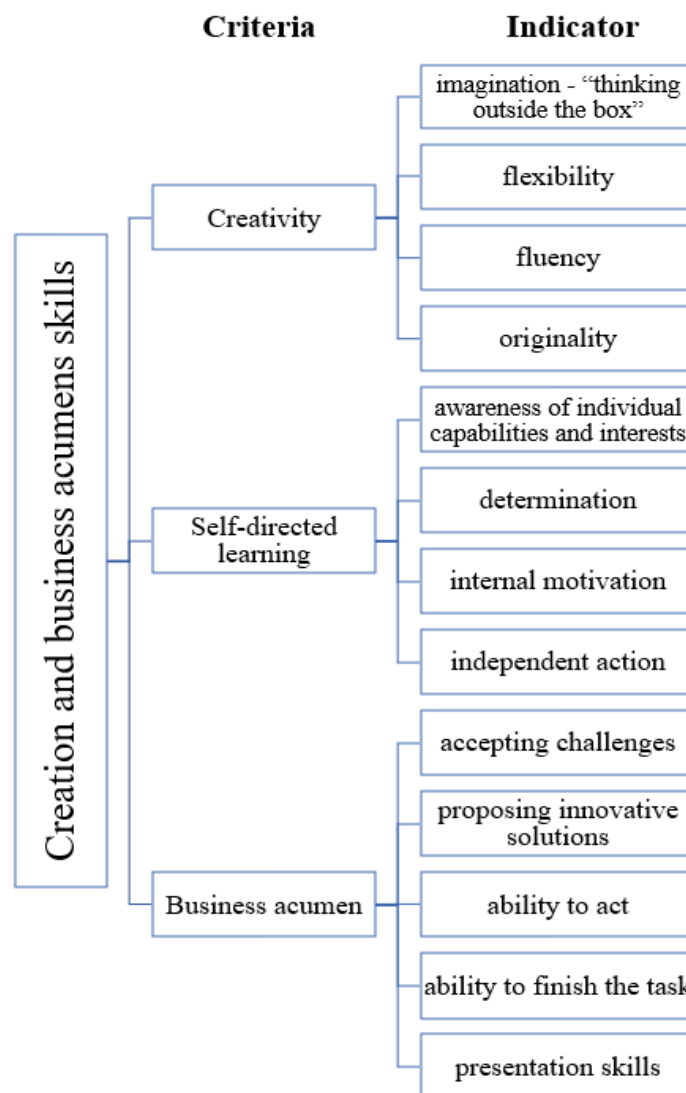


Figure 1. A structural model of creation and business acumen skills (the author's proposal)

As shown in Figure 1, the structural model of creation and business acumen skills includes three main criteria: self-directed learning is also added. The development of cross-curricular skills does not happen in isolation; these skills complement each other and precisely by developing one of these skills, improvements and positive outcomes can be expected in applying and demonstrating other skills. Self-directed learning was selected among other cross-curricular skills to be included in this structural model, because, as concluded in the literature review, strong self-directed learning skills support the development and expression of those skills and qualities that are linked to creation and business acumen skills. Self-directed learning can be considered as a cornerstone in the development of creation and business acumen skills based on the essence of self-directed learning – it means that an individual has an awareness about his/her skills, interests and learning needs, he/she can determine the direction in which the learning process should progress (targeted action) and demonstrates motivation, which results from the awareness of own interests.

The importance of self-directed learning is especially emphasized nowadays – the world is fast-paced, uncertain, full of complex processes and inconclusive questions. Taking into account these conditions, life-long learning has become more prominent. Consequently, the education system, starting from the preschool education, should help an individual to develop positive learning habits, positive associations with the learning process, which will lead to an ability to acquire the necessary skills and knowledge throughout one's life path. The combination of these habits, skills and behaviour models will support the individual in becoming more independent, which in today's fast-moving world is an advantage and essentially – a necessity.

Five to six-year-old children experience many changes – their physical and mental capabilities are expanding. The children progressively learn to evaluate themselves and others, the sense of self-esteem is being established. It is necessary to fulfil the potential that this age is offering – create positive habits, develop skills, abilities and thinking patterns, which will lay the foundation for the development of creation and business acumen skills. It can be achieved by targeted application of preschool teaching curriculum. Self-directed learning as the cross-curricular skill can be regarded as a considerable support in developing creation and business acumen skills effectively.

The literature review identified three main factors that influence the development of creation and business acumen skills in the preschool education institution (Figure 2).

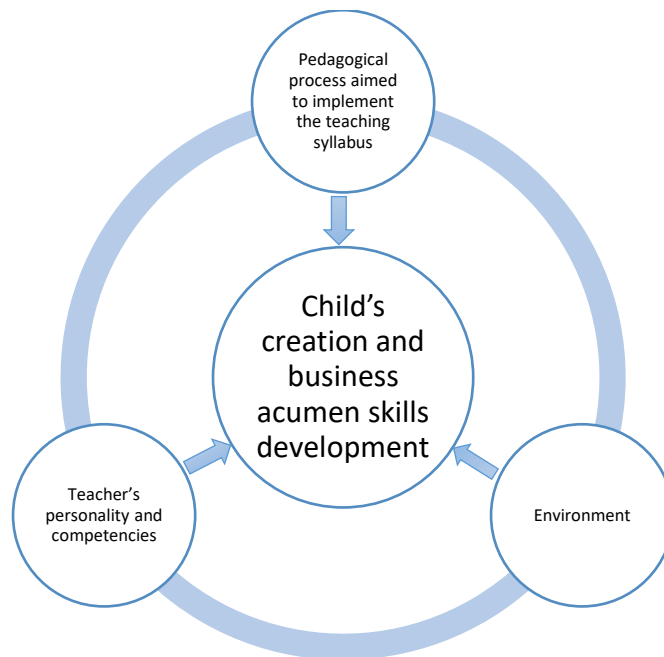


Figure 2. Child's creation and business acumen skills development: the influencing factors (the author's proposal)

Several factors influence the development of creation and business acumen skills – teachers' characteristics, opinions, beliefs and attitude; their education, professional competencies and experience; the physical and socio-emotional environment in the preschool education institution; pedagogical process aimed to implement the teaching syllabus as well as the selected methods and approaches. These factors are interrelated; however, the teacher is substantially contributing to the environment and has the decision-making power on selecting the appropriate and diverse methods and approaches that correspond to the learning needs of the child and supports the development of creation and business acumen skills.

Regarding the development of creation and business acumen skills and its implementation in the pedagogical process, it is necessary to select the approach that corresponds to the age group, taking into account that the expression of these skills can differ in various age groups. Therefore, it is essential to take into account the main characteristics of the particular age group and evaluate the real situation among the children. The pedagogical approaches that are applied in the modern preschool education process recognize the environment as a contributing factor and emphasize the importance of creating encouraging conditions for learning. A child-centred learning process is focusing on the needs and interests of the child, as well as acknowledges the environment factor and promotes child's active participation in the learning process. The aspects of the development of creation and business acumen skills are aligned with the child-centred learning process; however, developing creation and business acumen skills through play is a complex process that can be divided in three level; each level is crucial in order to effectively develop creation and business acumen skills (Figure 3).

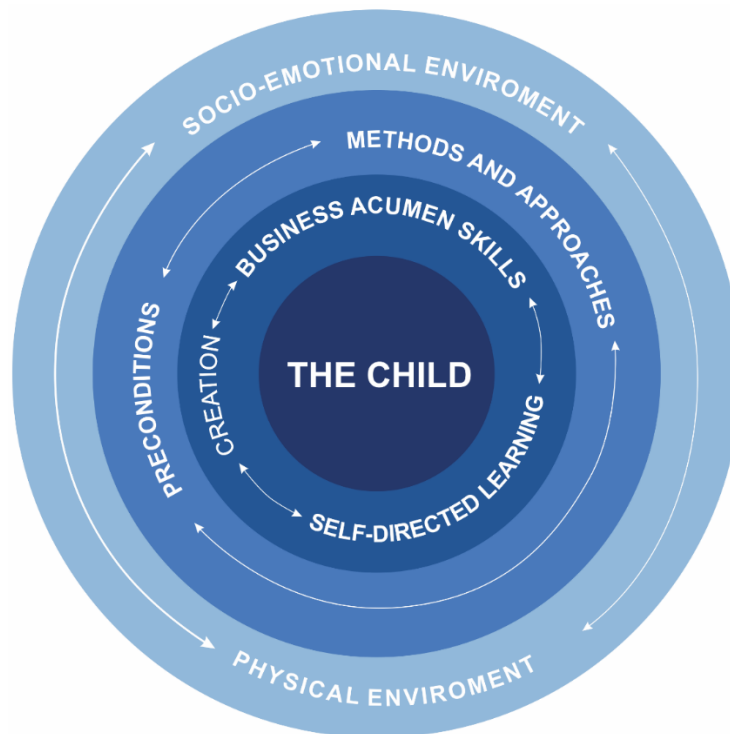


Figure 3. **Model scheme of the child's creation and business acumen skills development** (the author's proposal)

The child-centred learning process can be implemented through play, ensuring that the child is an active participant (Grava, 2018); it is based on the constructivism theories, which state that it is necessary to build upon the child's zone of proximal development and previous experience, ensuring a balance between a teacher-led and student-led learning, as well as provide the possibilities of active learning and problem-solving, which will establish new constructs. (Powell, Kalina, 2009; Piaget, 2002; Gordon 2009; Grava, 2018). This is represented by the levels, as shown in Figure 3.

- 1st level consists of creation, business acumen skills and self-directed learning – these are the skills, competences and knowledge that help the child to establish positive habits and thinking patterns; as the child becomes the adult, the set of these skills and competences will allow the individual to apply them, according to the needs of the present moment situation (Ho, Lim, 2020). The level of creation, business acumen skills and self-directed learning can differ among the children, which should be taken into account, when planning the play and ensuring child-centred learning process (Grava, 2018);
- 2nd level consists of:
 - ✓ preconditions (child's curiosity, internal motivation, readiness to participate). The preconditions are closely related to the skill development level, as defined in the 1st level;
 - ✓ methods and approaches selected by the teacher, based on the characteristics of the particular age group, child's interests, aspects of the preschool education process, existing preconditions;

- ✓ assessment – a clear and understandable feedback that complies with the principles of assessment in preschool education (Skola2030, 2020) and provide an objective information that will help the child in the further learning process.
- 3rd level encompasses physical environment (interior, the availability and diversity of materials) and socio-emotional environment (peers, teacher's role and the quality of the teacher's performance).

The proposed model does not represent a hierarchy between the criteria and indicators presented in the Figure 1; instead, the model demonstrates the cyclical nature (Ušča, Ľubkina, 2012) of this process – the child gains new experience with every acquired skill in relation to business acumen, creativity and self-directed learning due to the fact that the teacher has prepared the environment with new materials and selected new methods and approaches. By providing an assessment and ensuring an active participation of the child, a new, objective information in a form of a feedback continues the child's development, exploration and expression journey.

The development of creation and business acumen skills is based on child's activity level during various plays by expressing innovation, initiative, independence etc. The activity level is described by its intensity (Ušča, Ľubkina, 2012) and indicates the level of the development of creation and business acumen skills. The following levels are identified:

- 1) activity was not observed,
- 2) passive activity: activity is expressed rarely; a continuous encouragement or help from an adult figure is needed to initiate activity,
- 3) fragmented activity: an encouragement or help from an adult figure is needed occasionally,
- 4) regular activity in familiar situations: can be observed regularly in familiar situations, an encouragement or help is needed occasionally in new situations,
- 5) continuous activity: expressed regularly in various situations.

The more child's activity can be observed, the higher is the level of creation and business acumen skills development.

In order to apply the proposed model, the author presents an activity plan for the development of creation and business acumen skills, based on R. Gagne's theory of nine events of instruction. Based on the learning process and respective results, the teacher can conclude, which parts were effective, which parts need improvements and consequently make the corrective action to increase the knowledge transfer over the course the next month's plan or theme.

The empirical part analyzes the research methodology and results. During the first phase of empirical research, a teacher survey was conducted in order to find out about the teacher experience regarding the development of creation and business acumen skills in the preschool environment. The results of the teacher survey conclude that an encouraging environment is needed in order to develop creation and business acumen skills.

The involvement of parents and family micro-climate influence the child greatly, however, the physical and emotional environment in the preschool education institution, where the child spends the majority of the day, can ensure conditions where the child is ready to act creatively and the teacher is applying various methods, approaches, materials. The child can be influenced by the interests and habits of the other children around, therefore, the teacher has to be attentive enough and create the learning process in a way that provides the child with the opportunity to interact with the education materials not only in a group setting, but also individually, thus, enabling the child to follow his/her unique idea and execute it, before others with their ideas and solutions take the lead.

During the second phase of the empirical research, the proposed model aimed to develop creation and business acumen skills was applied. In order to assess the effectiveness of the model, an evaluation form was developed. During the evaluation, it is crucial to identify the intensity of the child’s activities – a higher level of intensity translates as a higher level of creation and business acumen skills development. For this reason, a Likert scale was used (Geske, Grinfelds, 2020), making the assessment from 1 to 5 points, where:

1 – activity was not observed,

2 – activity observed rarely, an encouragement or help is needed,

3 – fragmented activity was observed, an encouragement or help is needed occasionally,

4 – regular activity was observed in familiar situations, an encouragement or help is needed occasionally in new situations,

5 – continuous activity.

At the beginning and end of the research, the assessment of children was performed according to the criteria and indicators identified in the theoretical part (Figure 1):

- creativity (indicators – imagination (“thinking outside the box”), flexibility, fluency, originality);
- self-directed learning (indicators – awareness of individual capabilities and interests, determination, internal motivation, independent action);
- business acumen (indicators – accepting challenges, proposing innovative solutions, ability to act, ability to finish the task, presentation skills).

Kendall rank correlation test results demonstrate that a strong association ($r > .7$) between the criteria (creation, self-directed learning, business acumen skills) (Table 1).

Table 1

The results Kendall rank correlation test - criteria

	Creativity	Self-directed learning
Self-directed learning	,770	
Business acumen skills	,901	,811

It can be concluded that these criteria are interrelated – by improving indicators of one criterion, others will improve as a result. Self-directed learning skills are enhanced in almost any study area. Indeed, creativity might not always be in the centre of attention, however, by improving self-directed learning skills in, for example, math, the development of creativity is also supported, which is indicated by the strong association ($r=,770$). The strongest association is between creativity and business acumen skills ($r=,901$). These results conclude that the criteria are selected correctly and are appropriate to evaluate the development of creation and business acumen skills among five and six-year-old children.

Kendall rank correlation test results (Table 2) demonstrate that the association between all indicators is moderate ($,4 < r < ,7$) or strong ($r < ,7$) (Наследов, 2005), for example, *fluency* improves more rapidly in comparison to *accepting challenges* ($r=,776$) *awareness of individual capabilities and interests* ($r=,692$) and other indicators, which demonstrate that the development of creation and business acumen skills is a complex and ongoing process – by improving one indicator, other will also increase (Table 2).

Table 2

The results Kendall rank correlation test - indicators

	Imagination	Flexibility	Fluency	Originality	Awareness of capabilities/ interests	Determination	Internal motivation	Independent action	Accepting challenges	Proposing innovative solutions	Ability to act	Ability to finish the task
Flexibility	,623											
Fluency	,550	,757										
Originality	,748	,672	,552									
Awareness of individual capabilities and interests	,657	,692	,659	,694								
Determination	,558	,619	,671	,718	,790							
Internal motivation	,657	,692	,659	,652	,731	,767						
Independent action	,714	,583	,571	,689	,821	,809	,767					
Accepting challenges	,576	,807	,776	,585	,710	,621	,614	,617				
Proposing innovative solutions	,815	,526	,525	,845	,695	,679	,690	,785	,523			
Ability to act	,678	,852	,655	,805	,780	,644	,714	,644	,675	,665		
Ability to finish the task	,597	,460	,605	,629	,606	,745	,706	,735	,530	,710	,513	
Presentation skills	,661	,636	,518	,838	,694	,707	,690	,661	,543	,683	,783	,690

One of the central questions of the empirical part was to determine if the application of the proposed model in the practical pedagogical activity was effective. In order to determine it, Wilcoxon test was used (Table 3).

Table 3

Assesmet of creation and business acumen skills criteria and indicator development

Criterion	p	Indicator	p
Creativity	,000	Imagination (“thinking outside the box”)	,000
		Flexibility	,000
		Fluency	,000
		Originality	,000
Self-directed learning	,000	Awareness of individual capabilities and interests	,000
		Determination	,000
		Internal motivation	,000
		Independent action	,000
Business acumen skills	,000	Accepting challenges	,000
		Proposing innovative solutions	,000
		Ability to act	,000
		Ability to finish the task	,000
		Presentation skills	,003

All criteria and indicators (with an exception of *presentation skills*) have value $p=,000$, which indicate statistically very significant improvement. The indicator *presentation skills* ($p=,003$) has statistically significant improvement. The results show a positive rank: the criteria *creativity* and *business acumen* show a positive rank in all 26 cases, while the criterion *self-directed learning* shows a positive rank in 25 cases, in one case a tie was detected. To sum up, the proposed model, including the author’s developed methodological material, supports the development of creation and business acumen skills.

Conclusions:

1. Self-directed learning as a cross-curricular skill substantially supports the development of creation and business acumen skills in preschool, because the child learns to show proactive action, identify learning needs, overcome obstacles; through this experience the child is being prepared for the next stages in the education process.
2. Creation and business acumen skills in preschool can be defined as an ability to create new ideas and search for alternative solutions in order to execute these ideas; readiness to act and finish ongoing tasks by overcoming difficulties and displaying initiative.

3. In order to assess creation and business acumen skills for five to six years old children, the following criteria and indicators can be used: creativity (indicators – imagination, “thinking outside the box”, flexibility, fluency, originality), self-directed learning (indicators – awareness of individual capabilities and interests, determination, internal motivation, independent action) and business acumen (indicators – accepting challenges, proposing innovative solutions, ability to act, ability to finish what has been started, presentation skills).
4. The development of creation and business acumen skills is based on child’s activity level during various plays. The intensity of the activity indicates the respective level of development; it can be assessed by applying five levels: 1) activity was not observed, 2) passive activity, 3) fragmented activity, 4) regular activity in familiar situations, 5) continuous activity. The more child’s activity can be observed, the higher is the level of creation and business acumen skills development.
5. Play is especially suitable in order to develop creation and business acumen skills in preschool; the teacher has to create the learning process, taking into account that the child’s experience and expression is related to interrelated, cyclical components – the development of the child’s skills, knowledge and competencies (1st level) occurs, taking into account preconditions (child’s curiosity, internal motivation, readiness to participate), methods and approaches selected by the teacher as well as teacher’s feedback that encompass the 2nd level; finally, emotional and physical environment (3rd level) creates the framework for the learning process to be executed.
6. The analysis of proposed model’s application results demonstrates – the assessment criteria (creativity, business acumen skills, self-directed learning) and their respective indicators closely correlate, which indicates that the development of creation and business acumen skills is a complex and continuous process, by improving one component (criterion or indicator), other components also improve.
7. The results of the model application show positive rank (Wilcoxon test results indicated $p < ,05$ for all criteria and indicators), which demonstrates the efficiency of the model and the possibilities for applying it the preschool education.

IZMANTOTIE AVOTI

1. Alper, I. T., Ulutaş, İ. (2022). The impact of creative movement program on the creativity of 5-6-year-olds. *Thinking Skills and Creativity*, 46, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101136>
2. Andrejeva, R. (2021). The development of creation and business acumen in preschool. *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems*, 2, 5-15. DOI: <https://doi.org/10.17770/er2021.2.6711>
3. Blinkena, A. (red., 2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
4. Briška, I., Kalēja-Gasparoviča, D. (2020). *Skolēna radošuma sekmēšana un vērtēšana*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. Pieejams: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/54426/skolena_radosuma_sekmesana_un_vertesana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education*. New York; London: Teachers College Press. Pieejams https://books.google.lv/books?id=_L0claCWVt4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
6. Cropley, A. (2011). Definitions of Creativity. Runco, M. A., Pritzker, S. R. (ed.). *Encyclopedia of Creativity*. San Diego, California: Academic Press. 511–524. Pieejams https://www.researchgate.net/publication/266031380_Definitions_of_Creativity
7. Dău-Gaşpar, O. (2013). The teacher's creative attitudes: an influence factor of the students' creative attitudes. *The Future Education International Conference*. Pieejams https://conference.pixel-online.net/conferences/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL53-Gaspar.pdf
8. Deimante-Hartmane, D. (2013). *Vidusskolas vecāko klašu skolēnu vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide angļu valodas mācību procesā*, promocijas darbs. Liepāja: Liepājas Universitāte. Pieejams: [https://www.liepu.lv/uploads/files/18.03.19.11finped_Dagnija_Demante_Hartmane_promocijas_darbs_printesana\(1\).pdf](https://www.liepu.lv/uploads/files/18.03.19.11finped_Dagnija_Demante_Hartmane_promocijas_darbs_printesana(1).pdf)
9. Dere, Z. (2019). Investigating the Creativity of Children in Early Childhood Education Institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 652-658. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070302>
10. *Digitālās transformācijas pamatnostādnes 2021.-2027. gadam* (2021). Pieejams <https://likumi.lv/ta/id/324715-par-digitalas-transformacijas-pamatnostadnem-20212027-gadam>.
11. Do Paco, A., João Palinhas, M. (2011). Teaching entrepreneurship to children: a case study. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 593-608. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.609317>.
12. Dukes, A. (2018). *Imagination Station: Activating Creativity in Children with Disabilities*. *Expressive Therapies Capstone Theses*, 7. Pieejams: https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=expressive_theses
13. Ebersöhn, L., Eloff, I. (2004). *Keys to Educational Psychology*. Cape Town: UCT Press. Pieejams https://books.google.lv/books?id=m_eAYQwHBM4C&printsec=frontcover&hl=lv#v=onepage&q&f=false
14. Egan, K., Judson, G. (2016). *Imagination and the Engaged Learner. Cognitive Tools for the Classroom*. New York: Teachers College Press. Pieejams https://books.google.lv/books/about/Imagination_and_the_Engaged_Learner.html?id=hq6zCwAAQB_AJ&redir_esc=y
15. Evans, G. W (2006). Child Development and Physical Environment. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 423-451. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190057>
16. Fahmi, A. I., Santoso, S., & Sumantri, M. S. (2018). The development of creativity of 5-6 year old children through collage game using natural. *Int. J. of Multidisciplinary and Current research*, 6. Pieejams <http://ijmcr.com/wp-content/uploads/2018/08/Paper30864-868.pdf>
17. Geske, A., Grinfelds, A. (2020). *Izglītības pētījumu aptaujas – no izveidošanas līdz datu apstrādei*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. Pieejams https://www.psk.lu.lv/uploads/rjcej6piL/PPMF-18_Geske-Grinfelds_001-168_GATAVS_a.pdf
19. Geske, A., Grinfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*, Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

20. Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism*. New York; London: RoutledgeFalmer. Pieejams <https://books.google.lv/books?id=lZIFAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=lv#v=onepage&q&f=false>
21. Gordon, M. (2009). Toward A Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice. *A Journal of the American Educational Studies Association*, Vol. 45(1), 39-58. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131940802546894>
22. Grava, J. (2018). *Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošana bērnu pašrealizācijai pirmsskolā*. Promocijas darbs. Liepāja: Liepājas Universitāte. Pieejams https://www.liepu.lv/uploads/files/Disert%C4%81cija_Grava_26_03_2018.pdf
23. Grava, J., Pole, V. (2021). The promotion of self-directed learning in Pre-school: Reflection on teachers' professional practice. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(5), 2336-2352. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6351>
24. Grīnvalde, L., Ikale, I. (red., 2010). Ideju krātuve pirmsskolai. Grīnvalde, L. *5-6 gadus vecu bērnu attīstības raksturojums*. Rīga: Zvaigzne ABC.
25. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
26. Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83–103. Pieejams <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2047173416650448>, sk. 29.08.2022.
27. Ho, Y.Y., Lim, W.Y.R. (2020). Educating Adult Learners: Bridging Learners' Characteristics and the Learning Sciences. *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*, 97-115. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_4
28. Hughes, B. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*, 2nd ed. London: PlayLink. Pieejams https://books.google.lv/books/about/A_Playworker_s_Taxonomy_of_Play_Types.html?id=jKwSAAAACAAJ&redir_esc=y
29. Izglītības likums (1999). *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 343/344. <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>
30. Izglītības un zinātnes ministrija. (2020). *Iekļaujošā izglītība un speciālā izglītība*. Pieejams https://www.izm.gov.lv/lv/ieklausos-izglitiba-un-speciala-izglitiba?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
31. Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 116–140. DOI: <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>
32. James, S. J., Houston, A., Newton, L., Daniels, S., Morgan, N., Coho, W., ... & Lucas, B. (2019). *Durham commission on creativity and education*. Pieejams <https://dro.dur.ac.uk/29876/1/29876.pdf>
33. Jankowska, D. M. & Karwowski, M. (2015). Measuring creative imagery abilities. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01591>
34. Johnston, C. B., Herzog, T. K., Hill-Chapman, C. R., Siney, C., Fergusson, A. (2019). Creating Positive Learning Environments in Early Childhood Using Teacher-Generated Prosocial Lessons. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 132-145. DOI: <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.10>
35. Karatas, K., Zeybek, G. (2020). The Role of the Academic Field in the Relationship between Self-Directed Learning and 21st Century Skills. *Bulletin of Education and Research*, 44(2), 33-52. Pieejams <https://eric.ed.gov/?id=EJ1281054>
36. Karlidag, I. O. (2021). Creating Learning Environments in Preschool Classrooms: Perspectives of Pre-service Preschool Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 327-342. Pieejams <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308459>
37. Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>
38. Knauf, H. (2020). Visual Environmental Scale: Analysing the Early Childhood Education Environment. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 43-51. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0914-x>

39. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds NT.
40. Krumm, G., Filippetti, V. A., & Gutierrez, M. (2018). The contribution of executive functions to creativity in children: What is the role of crystallized and fluid intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 29, 185-195. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.006>
41. Krumm, G., Lemos, V., & Richaud, M. C. (2018). Personality and creativity: A study in Spanish-speaking children. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 33-41. DOI: <https://doi.org/10.21500/20112084.2867>
42. Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education – What, Why, When, How*. Pieejams https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
43. Lian, B., Kristiawan, M., & Fitriya, R. (2018). Giving creativity room to students through the friendly school's program. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 1-7. Pieejams <https://www.ijstr.org/final-print/july2018/Giving-Creativity-Room-To-Students-Through-The-Friendly-Schools-Program.pdf>
44. Lillard, A. S. (2015). The Development of Play. Lerner, R. M. (ed.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 2(11). Pieejams <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118963418.childpsy211>
45. Lillard, P. P. (2011). *Montessori: A Modern Approach*. New York: Schocken Books. Pieejams <https://books.google.lv/books?id=lOpb6ykLIBYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
46. Lubart, I. T. (1999). Componential Models. Runco, M. A., Pritzker, S. R. (ed.) *Encyclopedia of Creativity*. San Diego, California: Academic Press. 295-300. Pieejams https://books.google.lv/books?id=cpc7CJH1-s8C&hl=lv&source=gbs_navlinks_s
47. Mangule, I. (2019). *Ekoskolu metodiskais dabas izglītības materiāls pirmsskolai*. Pieejams <http://www.videsfonds.lv/documents/ekoskolu-dabas-izgl-t-bas-materi-ls-pirmsskol-m.pdf>
48. Marsh, J., Plowman, L., Yamanda-Rice, D., ... Scott, F. (2016). Digital play: a new classification. *Early Years*, 36(3), 242-253. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>
49. Mārtinsons, k., Pipere, A., Kamerāne, D. (2016). *Pētniecība: teorija un prakse*. Rīga: RaKa
50. McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research*. London; New York: Routledge. Pieejams http://mehrmoammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/James_McKernan_Curriculum_and_Imagination_.pdf
51. Michnick Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Singer, D. G. (2006). Why Play = Learning: A Challenge for Parents and Educators. In Michnick Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Singer, D. G. *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (3-14). USA: Oxford University Press. Pieejams <https://books.google.lv/books?id=9EaIvUQziRgC&printsec=frontcover&hl=lv#v=onepage&q&f=false>
52. Ministru kabinets (2018). Ministru kabineta noteikumi Nr.716. Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem, *Latvijas Vēstnesis* 236. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/303371-noteikumi-par-valsts-pirmsskolas-izglitibas-vadlinijam-un-pirmsskolas-izglitibas-programmu-paraugiem>
53. Ministru kabinets (2013). Ministru kabineta noteikumi Nr.890. Higiēnas prasības bērnu uzraudzības pakalpojuma sniedzējiem un izglītības iestādēm, kas īsteno pirmsskolas izglītības programmu, *Latvijas Vēstnesis* 465. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/260057-higienas-prasibas-bernu-uzraudzibas-pakalpojuma-sniedzjiem-un-izglitibas-iestadem-kas-isteno-pirmsskolas-izglitibas-programmu>
54. Montessori, M., M. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*. New York: Schocken Books. Pieejams <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136940.pdf>
55. Mottweiler, C. M., Taylor, M. (2014). Elaborated Role Play and Creativity in Preschool Age Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277–286. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0036083>
56. Namsone, D., Oliņa, Z. (2018). Kas ir mācīšanās iedziļinoties jeb kādā procesā mācīšanās rezultāts var būt kompetence. No Namsone, D. (red.) *Mācīšanās lietpratībai*. DOI: <https://doi.org/10.22364/ml.2018.2>

57. Neill, J. (2002). A Profile of Outdoor Education Programs and Their Implementation in Australia. *Japan Outdoor Education Journal*, 5(2), 1-9. Pieejams https://www.jstage.jst.go.jp/article/joej1997/5/2/5_2_1/_article
58. Neill, J. (2008). *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs*, doctoral dissertation. Sydney: University of Western Sydney. Pieejams <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A6441/datastream/PDF/view>
59. Newton, L.D., Newton, D.P. (2014). Creativity in 21st-century education. *Prospects* 44, 575–589. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9322-1>
60. Nhung, C. T. H., Nhung, N. T., Giang, V. T. H., LE THI, L. U. A. N. (2022). Applying Kolb DA's Experiential Learning Model to Educate Kindness for 5-6 Year Old Children in Vietnam. *International Journal of Education and Learning Systems*, 7. DOI: 10.37394/232015.2022.18.76
61. OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Position paper. Pieejams: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
62. OECD (2020). How do early childhood education systems differ around the world? *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, 166-185. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/7e21871e-en>
63. Ose, L. (2006). *Skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoša analīze latviešu un mazākumtautību sākumskolas klasēs, promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams <https://core.ac.uk/download/71812156.pdf>
64. Oliņa, Z. (2019). *Caurvijas – efektīvi rīki mācībās un dzīvē*. Pieejams <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/caurvijas-efektivi-riki-macibas-un-dzive>
65. O'Connor, D. (2012). Creativity in childhood: The role of education. *8th Global Conference: Creative Engagements Thinking with Children*. Pieejams <https://core.ac.uk/download/61302415.pdf>
66. Phillips, L. (2000). Storytelling-The Seeds of Children's Creativity. *Australasian Journal of Early Childhood*, 25(3), 1-5. Pieejams <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/183693910002500302>
67. Piažē, Ž. (2002). *Bērnu intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis
68. Powell, C. K., & Kalina, J. C. (2009). Cognitive and social constructivism Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250. Pieejams <https://eric.ed.gov/?id=EJ871658>
69. Rahiem, M. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(4). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00081-x>
70. Randoha, A., Augstkalne, D. (2011). Pirmsskolas vecuma bērnu intelektuālo spēju sekmēšana rotaļu daudzveidībā. *53.Starpmtautiskās zinātniskās konferences rakstu krājums*. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds "Saule". Pieejams https://dukonference.lv/files/proceedings_of_conf/53konf/pedagogija/Randoha_Augstkalne.pdf
71. Read, M. A. (1996). *The Impact of Space and Color in the Physical Environment on Children's Cooperative Behavior*. Oregon: Oregon State University. Pieejams https://books.google.lv/books/about/The_Impact_of_Space_and_Color_in_the_Phy.html?id=qPAftWAACAAJ&redir_esc=y
72. Rīgas Stradiņa universitāte (n.g.). *Pētniecības terminu vārdnīca*. Pieejams <https://www.rsu.lv/petniecibas-terminu-vardnica/kopiena-balstits-darbibas-petijums>
73. Robson, K., Mastrangelo, S. (2018). Children's Views of the Learning Environment: A Study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18100>
74. RSU (n.g.). *Pētniecības terminu vārdnīca*. Pieejams <https://www.rsu.lv/petniecibas-terminu-vardnica/kopiena-balstits-darbibas-petijums>
75. Runco, M., Nemiro, J., Walberg, H. J. (1998). Personal Explicit Theories of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 32(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1998.tb00803.x>
76. Ruscio, J., Amabile, T. M. (1996). How Does Creativity Happen? In Colangelo, N., Assouline, S. G. (ed.) *Talent Development III: Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Pieejams <https://ruscio.pages.tcnj.edu/files/2016/08/Ruscio-Amabile-1996-How-Does-Creativity-Happen.pdf>

77. Sali, G., Köksal Akyol, A. (2015). Creativity of Preschool and Elementary School Teachers and Their Students. *Perceptual and Motor Skills: Learning & Memory*, 121(3), 759-765. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/22.PMS.121c27x2>
78. Sarikaya, M., & Coşkun, E. (2015). A new approach in preschool education: Social entrepreneurship education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 888-894. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.368>
79. Sandseter, E. B., Kleppe, R., Sando, O. J. (2020). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 49, 303-312. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
80. Saracho, O. N. (2012). The Creative Process in Early Childhood Education. In Saracho, O. N. (ed.) *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*. Charlotte, North Carolina: IAP - Information Age Publishing Inc. 109-134. Pieejams <https://books.google.lv/books?id=GwIoDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
81. Sarikaya, M., Coşkun, E. (2015). A new approach in preschool education: Social entrepreneurship education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 888-894. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.368>
82. Schmidt-Hönig, K., Pröbstl, G. (2020). The World in Children's Minds – or Sustainable Entrepreneurship Education as Empowerment to Shape a Desirable Future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, Vol. 11 (2), 33-44. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0017>
83. Setiawati, W. (2019). Increasing creativity of early childhood through origami playing activities. *Jurnal Empowerment*, 8(1), 81-89. Pieejams <http://www.e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/empowerment/article/viewFile/1163/646>
84. Skola2030 (2020). *Ko un kā vērtējam pirmsskolā?* Pieejams <https://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/ka-un-ko-vertejam-pirmsskola>
85. Skola2030 (2019). *Caurviju prasmes*. <https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/merki-skolenam/caurviju-prasmes>
86. Skola2030 (2019). *Caurviju prasmes pirmsskolā*. Pieejams <https://mape.skola2030.lv/resources/357>
87. Skola2030 (2019). *Iekļaujoša izglītība*. Pieejams <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieejaja/iekļaujosa-izglitiba>
88. Skola2030. (2019). *Pirmsskolas mācību programma*. Pieejams <https://mape.skola2030.lv/resources/10>
89. Slušniene, G. (2019). Possibilities for Development of Emotional Intelligence in Childhood in the Context of Sustainable Education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10 (1), 133-145. DOI: <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0010>
90. Stern-Ellran K., Zilcha-Mano S., Sebba R., Levit Binnun N. (2016). Disruptive Effects of Colorful vs. Non-colorful Play Area on Structured Play-A Pilot Study with Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, Vol. 7, 1-9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01661>
91. Strong-Wilson, T., Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
92. Studente A. (2015). Humānā pedagogija kā teorētiskais pamats dzīvesdarbības prasmju pilnveidei internātpamatskolas pedagogiskajā procesā. *RSU zinātniskie raksti*. Pieejams <https://www.rsu.lv/zinatniskie-raksti/humana-pedagogija-ka-teoretiskais-pamats-dzivesdarbibas-prasmju-pilnveidei>
93. Suzanti, L., Maesaroh, S. (2017). Entrepreneurship Learning for Early Childhood. *2nd International Conference on Economic Education and Entrepreneurship – ICEEE*. 403-410. Pieejams <https://www.scitepress.org/Link.aspx?doi=10.5220/0006887004030410>
94. Šemberger, T., Čotar Konrad, S. (2022). Preschool teacher's beliefs about creativity and children creativeness. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(1), 37-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.1053261>
95. Tafuri, D., Saracho, O. N. (2003). Creativity and Teacher-student interactions. Spodek, B., Saracho, O. N. (ed.) *Studying Teachers in Early Childhood Settings*. USA: IAP - Information Age Publishing

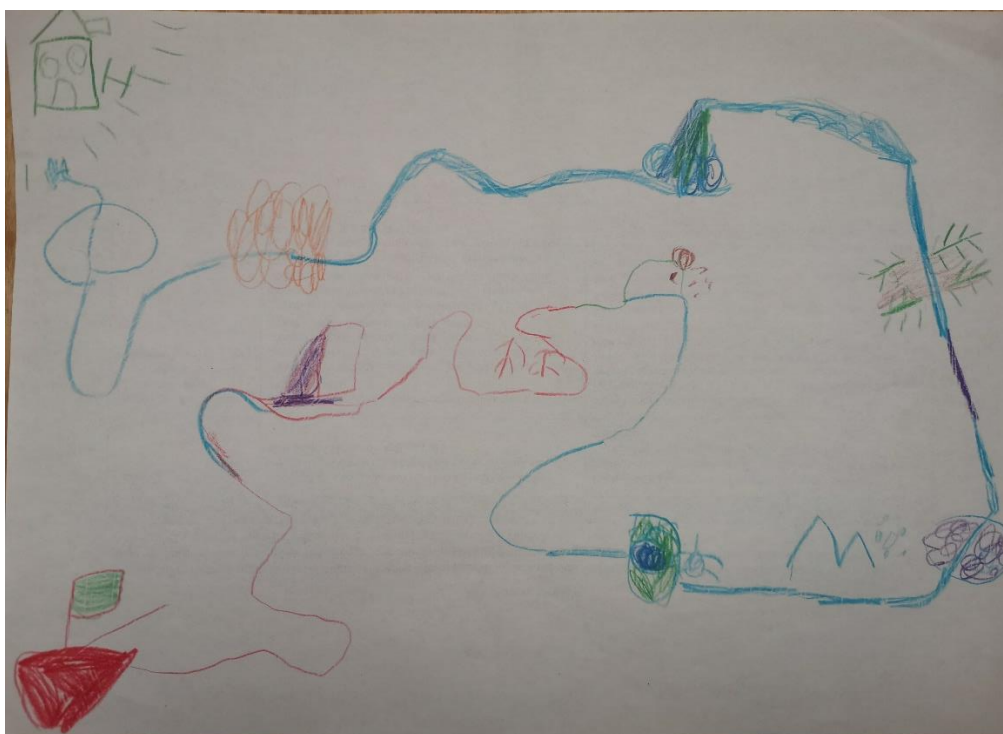
- Inc. 135-160. Pieejams <https://books.google.lv/books?id=3fknDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=lv#v=onepage&q&f=false>
96. Tatalović Vorkapić, S. (2012). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37. Pieejams <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijpbs.20120202.05.html>
 97. Taylor, M., Sachet, A., Mannering, A. M., Maring, B. L. (2013). The assessment of elaborated role-play in young children: Invisible friends, personified objects and pretend identities. *Social Development*, Vol.22, 75– 93. DOI: <https://doi.org/10.1111/sode.12011>
 98. Ušča, I, Oliņa, Z. (2020). Deviņi mācību notikumi efektīvai stundai (pēc R. Ganjē). *Skola2030*. Pieejams <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/devini-macibu-notikumi-efektivai-stundai>
 99. Ušča, S., Ļubkina, V. (2012). *Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība*. Rēzekne: Rēzeknes augstskola
 100. Valsts izglītības satura centrs (2020). *Domāt, darīt, zināt. Nr. 12*. Pieejams https://skola2030.lv/admin/filemanager/files/2/NL_12.pdf
 101. Valsts kanceleja (2022). *Anotācija (ex-ante)*. Pieejams <https://tapportals.mk.gov.lv/annotation/8eca1077-33d8-4fad-ab2d-f97c8e38ecea#>
 102. Vincent-Lancrin, S. u.c. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School. *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
 103. Waters-Adams, S., Nias, J. (2006). Using action research as a methodological tool: understanding teachers' understanding of science. *Education Action Research*, 11(2), 283-300. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650790300200210>
 104. Wojciehowski, M., Ernst, J. (2017). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 3-20. Pieejams <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1193490.pdf>
 105. Yates, E., Twigg, E. (2016). Developing creativity in early childhood studies students. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 23, 42-57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.001>
 106. Zigler, E., Gilliam, W. S., Jones, S. M. (2006). *A Vision for Universal Preschool Education*. Cambridge: Cambridge University Press. Pieejams <https://books.google.lv/books?id=tikyQqDHqvgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
 107. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
 108. Наследов, А. (2005). *SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках*. СПб.: Питер.

PIELIKUMI

Galveno varoņu vizualizēšana



Bērnu zīmētās kartes ar iespējamajiem šķēršļiem, kas pasakas varoņiem gadījušies ceļā



5–6 gadus vecu bērnu jaunrades un uzņēmējspējas novērtēšanas lapa

Vecums	6	6	6	6	5	6	5	6	5	6	6	6	5
Tautība	lat.	lat.	lat.	kr.	lat.	l/k	lat.	kr.	lat.	kr.	lat.	l/k	l/k
Izglītojamais Rādītājs	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5
Iztēle - domāšana “ārpus rāmjiem”													
Elastīgums													
Vieglums													
Originalitāte													
Individuālo spēju un interesešu apzināšanās													
Mērķtiecība													
Iekšējā motivācija													
Patstāvīga darbība													
Izaicinājumu pieņemšana													
Inovatīvu risinājumu radīšana													
Prasme rīkoties													
Prasme paveikt darbu līdz galam													
Prasme prezentēt													

1 – netiek novērots;

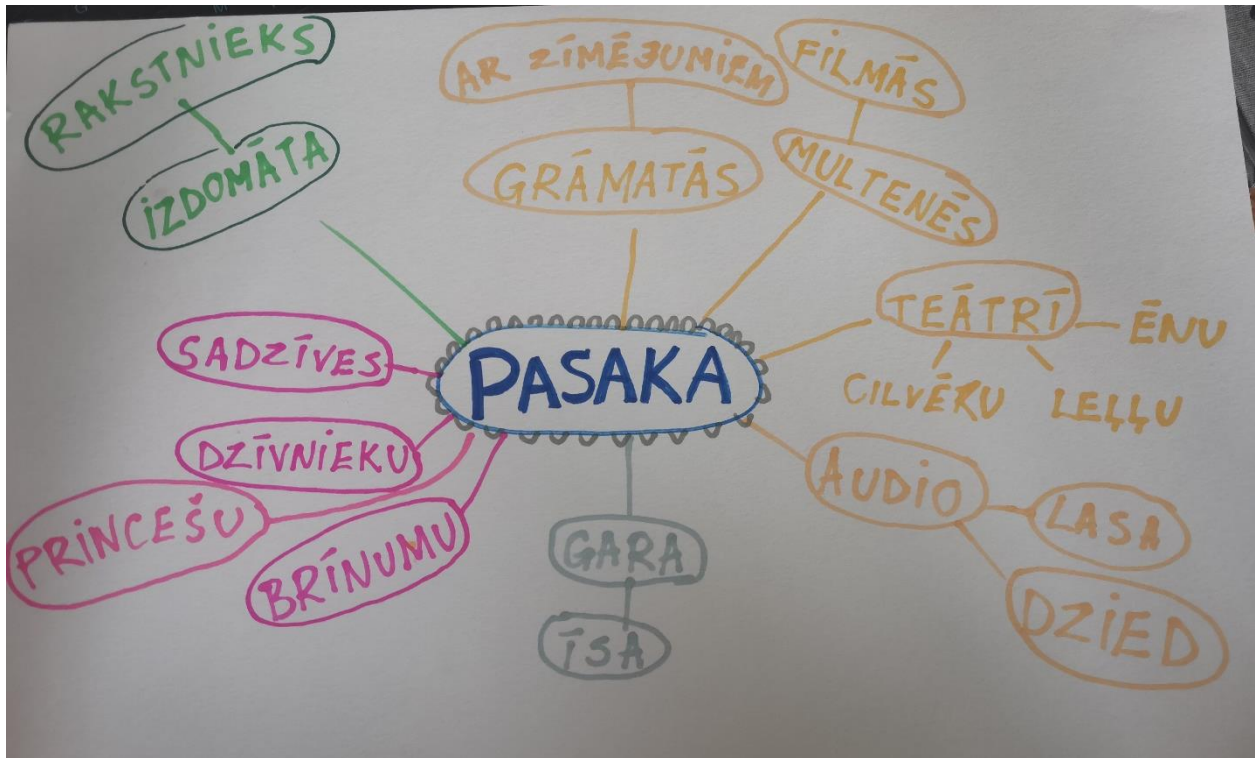
2 – reti, ar pamudinājumu un palīdzību;

3 – fragmentāri, dažreiz nepieciešams pamudinājums vai palīdzība;

4 – pazīstamās situācijās – regulāri, jaunās – dažreiz nepieciešams pamudinājums vai palīdzība;

5 – pastāvīgi tiek izmantots.

Domu zirneklis "Pasaka"



Materiālu gatavošana teātra izrādei



Teātra izrāde “Kugītis”

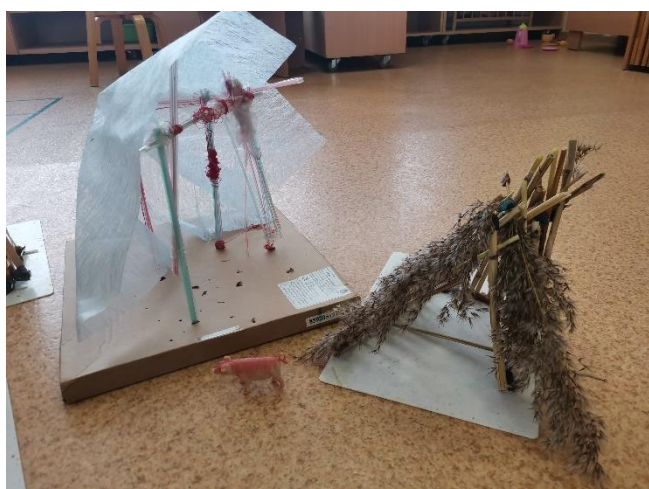




Dažādi uzdevumi bērnu jaunrades un uzņēmējspējas attīstībai pirmsskolā

Uzbūvē māju stāsta varoņiem, izmantojot dotos materiālus!

Darbs grupās – attīsta sadarbības prasmes; bērni palīdz viens otram, izsakot priekšlikumus, pieturot detaļas, kamēr otrs sastiprina tās.



Uzbūvē kuģīti no materiāliem, kurus izmantoja pasakas varoņi!

Bērni izsaka secinājumus, cik viegli vai grūti ir kuģīti uzbūvēt; vai tur var satilpt visi pasakas varoņi – kuri var, kuri nē; kas būtu jādara, lai kuģītī varētu satilpt visi varoņi?



Iedomājieties, ka mūsu pagalms ir purvainā vieta. Uzbūvējiet taciņu, pa kuru pārvietoties!

Bērni meklē un izmanto materiālus uzdevuma īstenošanai. Rezultātā ir izveidota taka, pa kuru visi bērni gandarīti pārvietojas, pārbaudot to praktiski.



Pašu bērnu izdomāti šķēršļi, kas jāpārvar, ejot pāri purvam (rodas un tiek īstenotas jaunas idejas)



Uzbūvē tiltu pāri upei, izmantojot dotos materiālus!

Skolotāja var dažādot piedāvāto materiālu klāstu vai arī bērni paši ierosina, no kā varētu būtēt tiltu. Iepriekš var aplūkot attēlus vai filmu par tiltu daudzveidību.



Zīmē ar dabas materiāliem!

Skolotāja piedāvā uz trotuāra uzzīmēt ar kritiņiem pasakas varoņus un citus ar pasaku saistītos objektus un izlikt to kontūras ar dabas materiāliem (kastāniem, zilēm, akmentiņiem u. c. pieejamajiem materiāliem).



Izveido ūdenstilpes!

Bērnu veidota ūdenstilpe bļodā.



Telpiski attēlota ūdenstilpe zīmējot un aplicējot.

