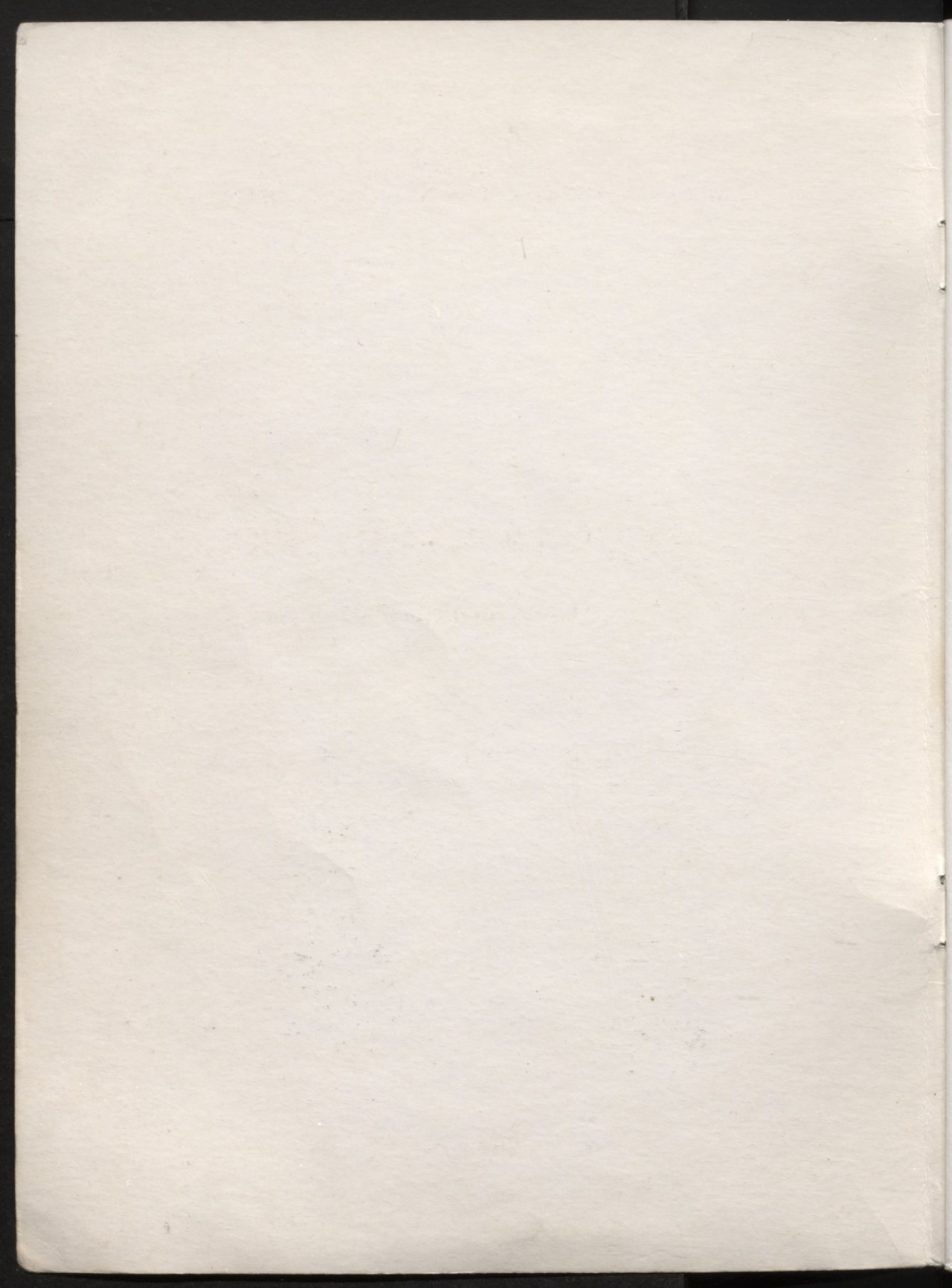


BĒRNS KĀ VĒRTĪBA

ģimenē un pirmsskolā





L

RPĪVA
ĢIMENES UN PIRMSSKOLAS PEDAGOĢIJAS KATEDRA

BĒRNS KĀ VĒRTĪBA

ģimenē un pirmsskolā

Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā

Krājumā ievietoti Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Ģimenes un pirmsskolas pedagoģijas katedras docētāju un maģistrantu pētījumi par agrā un pirmsskolas vecuma bērnu attīstības un audzināšanas aspektiem. Darbos akcentēta atziņa, ka bērns ir vērtība. Pieaugušajiem bērns jāizprot un jāpieņem kā vērtība, jārada apstākļi, kas viņu "atver" daudzveidīgām aktivitātēm, jānodrošina pirmsskolas iestādes un ģimenes mijiedarbība.

Sastādītāja Dr. paed., asoc. prof. D. Dzintere

Redaktore E. Indriksone

Datorsalikums: U. Liepiņš

Vāka noformējums: M. Kuvaga

Latvijas Nacionālā
BIBLIOTĒKA

0300019804

BĒRNS KĀ VĒRTĪBA

ģimene un pirmsskola

Izdevējs SIA «Izglītības soļi»

K. Valdemāra ielā 163, Rīgā, LV-1013,

tālr. 7373306

Iespiests SIA «JUMI»

Lienes ielā 19, Rīgā, LV-1009

ISBN 9984-617-73-4

9984 617 73 4

© SIA Izglītības soļi 2000

SATURS

Priekšvārds	4
<i>Rasma Purmale</i> Bērns pieaugušo vērtību sistēmā	7
<i>Dagnija Paupe</i> Autobiogrāfiskās bērņības atmiņas – būtisks bērna personības attīstības izzināšanas avots	17
<i>Dagnija Vigule</i> Kārļa Dēķena un viņa laikabiedru pedagogu atziņas par gribas attīstību un veidošanu	24
<i>Daina Dzintere</i> Rotaļa kā īpaša kultūras forma un kultūras apguves veicinātāja	30
<i>Inga Pučure</i> Rotaļa – pirmsskolas vecuma bērnu pašapziņas sekmētāja	37
<i>Evija Lukse</i> Bērns un filozofija	46
<i>Inese Freiberga</i> Emocionālā pārdzīvojuma nozīme mākslas uztverē	51
<i>Ligita Priede</i> Daba kā pirmsskolas vecuma bērnu estētiskās attieksmes veidotāja	63
<i>Sandra Ķirse</i> Tēlotājdarbība agrajā bērņībā (trešais dzīves gads)	70
<i>Sandra Miezīte</i> Dienas ritms kā bērna attīstības sekmētājs agrajā bērņībā	75

PRIEKŠVārds

Krājumā ievietoti Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Ģimenes un pirmsskolas pedagoģijas katedras docētāju un maģistrantu pētījumi.

Visus krājumā ievietotos rakstus vieno doma, ka personības attīstības sākumi meklējami bērnībā, kad veidojas attieksme pret sevi, citiem cilvēkiem, darbu, dabu, notiek bērna personības identificēšanās.

Bērns ir vērtība, jo bērnība, kā atzīmē filozofs R. Vilciņš, ir pirmais pēdējo iespēju un lielāko izredžu periods cilvēka dzīves likteņos. Turpmākie cilvēka attīstības periodi zināmā mērā ir bērnišķīgā likteņa projekta izstrāde. Un, jo vairāk bērnā dabiski bērnišķīgā, jo spēcīgāk, bez kroplīgiem palēcieniem un sānlēcieniem attīstās cilvēka individualitāte.

Bērnība pavada cilvēka dzīvi visā viņa mūža garumā, jo bērnības atmiņas ir patības izpratnes avots. Šīm atmiņām ir liela nozīme visā cilvēka dzīvē – viņa vērtību orientācijā, sava Es apzināšanās, savos rakstos uzsver R. Purmale, D. Paupe. Svarīgi, vai pieaugušais izjūt un saprot bērnu, viņa attīstības īpatnības un iespējas, vajadzības, intereses, kā bērns redz, uztver un pārdzīvo pasauli. Ja vecāki un citi pieaugušie nav izjutuši sevi bērnībā kā vērtību, tad šo attieksmi viņi saglabā arī pret savu un citiem bērniem.

Bērnība ir arī cilvēces kultūras apguves pirmais posms. Ikdienā bērns apgūst cilvēku attiecību kultūru, mākslu, rotaļas un arī pats rada savu subkultūru, savā rakstā atzīmē D. Dzintere. Rotaļa, kā savā pētījumā pierāda I. Pučure, ir bērna attīstības un mācīšanās pamats, sava Es apliecinātāja.

Īpaša loma bērna attīstībā ir dzimtajai valodai kā tautas kultūras paudējai. Izteikt savas domas vārdos, filozofēt bērnu rosina daiļliteratūra, savā raksta uzsver E. Lukse. Bērns sāk apzināti filozofēt tad, kad viņš apzinās savu Es. Viens no labākajiem dzenuljiem, kas rosina bērnu filozofēt, ir tāda daiļliteratūra, kura uzdod jautājumus, bet nesniedz atbildes, kurā ir noslēpums, jautājums, izbrīns.

Mākslas uztvere, izjūta un izpratne jau pirmajos dzīves gados ir saistīta ar bērna emocionālajiem pārdzīvojumiem, savos darbos akcentē I. Freiberga, S. Ķirse. Arī daba, ja bērns to uztver, izjūt, izprot un pārdzīvo, palīdz saskatīt skaisto, uzsver L. Priede.

Visu pētījumu pamatā ir atziņa: katram bērnam ir sava, viņam vien raksturīga unikāla attīstības shēma un ritms, savs mācīšanās stils un sava ģimenes vēsture. Der atcerēties A. Dages atziņu, ka ir svarīgi nevis vienkārši bērnus iesaistīt aktīvā izzināšanas darbībā, bet gan saskatīt katrā bērnā "viņa visdziļāko īpatnējo", modināt un atraisīt šīs īpatnējās spējas un dot viņiem iespēju patstāvīgi, droši darboties, atbalstīt šos tikai viņam piemītošos spēkus.

Pieaugušā un bērna sadarbība balstās uz bērna tieksmi atdarināt. Bērns atdarina ne tikai redzēto, dzirdēto, bet arī tā cilvēka domāšanas veidu, kas atrodas viņam līdzās. Garīgums, tikumiskās īpašības, kuras bērns pārņem no saviem skolotājiem (vecākiem, audzinātājiem), kļūst par galveno viņa dzīvē. Skolotājs nav tikai modelis, ko bērns

atdarina, skolotājs vēro un analizē, veidojot aktivitāšu saturisko pusi, kas atspoguļo bērna attīstību, tā netieši veidojot bērna vērtības, veicinot sava Es apzināšanos.

Īpaša loma bērna attīstībā jau no pirmajām viņa dzīves dienām, kā to norāda S. Miežīte, ir bērna dienas ritmam. Mazulis jūt īpašu prieku, apmierinājumu par notikumiem un parādībām, kas viņam ir zināmas un kas atkārtojas, tātad ir paredzamas. Tieši šī izjūta liek bērnam justies pasargātam, paļāvīgam un savā ziņā pašpārliecinātam.

Pētījumos izmantota latviešu pedagoga J. A. Studenta atziņa, ka bērna dvēseles pārdzīvojumos palīdz iedziļināties rakstnieku bērnības atmiņās, jo rakstnieki "ir visai smalki dvēseļu pazinēji". Tāpat aktuālas vēl arvien ir mūsu pedagogu klasiķu domas par maza bērna audzināšanu, ko savā darbā akcentē D. Vīgule

Visus autorus vieno doma, ka pirmsskolas izglītībai ir savas specifiskas īpatnības. To nosaka maza bērna sensitīvie attīstības periodi, skatījums uz bērnu veselumā, audzināšanas un attīstības mijiedarbība, ģimenes noteicošā loma bērna attīstībā, rotaļa kā galvenā bērna pašizpaušmes, pašattīstības, pašdarbības forma un netiešs mācīšanās līdzeklis, tās līdzība ar mākslu.

Ar cilvēka personiskajām jūtām un vēlēšanām un subjektīvas (relatīvi personiskas vērtības), konstantas (no pasaulē pasūtītās vērtības nemainīgas) un mainīgas (stabilas cilvēka neapmierinātā vajadzībā).

Daina Dzintere

Teorijā ir dažādas vērtību klasifikācijas:

- materiāls un morāls (ekonomiskās, izziņas, sabiedriski politiskās, ētiskās, estētiskās, reliģiskās) vērtības;
- vispārcilvēciskās un individuāli nozīmīgās vērtības;
- sociālās grupas un ģimenes vērtības;
- pozitīvas vērtības, pozitīvās vērtības, pozitīvās vērtības.

Pamātvērtības izkristalizējas dialektiskā procesā starp zināšanām un pieredzi, pārdomām un praktiski pieņemto, redzamo, taustāmo – racionālo – un ne vienmēr uztveramu – iracionālo.

Izšķiramas vērtības pazīme ir tieši novērtēšanas akts, kas gan valsts, gan individuāli izšķiras par kāda mērķa vai vērtības pieņemšanu.

Piemēram, 50. gados Eiropā nozīmīga ir sociālā grupa "būt kā visiem", valsts neiecietība pret citādi domājošajiem, veidojus dažādas mācības par konformitāti. 60. gados Aizsargi pārskaicē naziedzības vilnis, masu nemieri, kas rada interesi par agrāko cilvēku apsvērtību, atbaidīgumu, neapmierinātību starp cilvēkiem, 90. gados notiek "apkrāsošana" ar materiālajām vērtībām, pārslēgšanās ar informāciju, kas savukārt rada nedrošību, stresu.

Filozofs M. Kāle raksta, ka 20. gs. otrajā pusē cilvēks, kas dzīvo tehnoloģiski attīstītā sabiedrībā, arvien vairāk pārstāj interesēties par to, kas ir dzīve, par cilvēkiem.

Fenomenoloģijas pārstāvis uzskata: lai izprastu cilvēka spriedumus, atbaidīšanos, rīcību, ir svarīga pati subjekta interpretācija, kurā veido subjekta pārdzīvojumi. Tieši katru individuāli pārdzīvojumu ir atbaidīgi par konkrētām domām, atbaidīšanos, rīcību. M. Kāle uzskatīja, ka cilvēks ir iesaukts nevis abstraktajā visaptverošajā esamībā, bet gan dzīvo savas paustes starpā.

Ideālos, vērtību priekšstatos sakņojas cilvēka pārliecība, viņa rīcības motivācija un atbaidīšanos pret sevi, citiem cilvēkiem, pret lietu pasauli, dabu, kultūru utt. c.

Katram cilvēkam ir lokālie motīvi, negatīvas izpausmes, kuras ir viņa lokālie procesi.

BĒRNS PIEAUGUŠO VĒRTĪBU SISTĒMĀ

Bieži dzirdam: "Bērns ir vērtība!" Bet presē lasām, reālajā dzīvē redzam, ka šis apgalvojums ne vienmēr ir patiess, tādēļ rodas jautājums – kādu vietu pieaugušo vērtību sistēmā ieņem bērns? Ko sevī ietver jēdziens "vērtība", "vērtību sistēma", "bērns kā vērtība"? Kādi faktori nosaka tās vai citas vērtības nozīmīgumu?

Daudzu gadsimtu gaitā garīgo un materiālo procesu mijiedarbībā ir krājušies priekšstati par vērtībām. VĒRTĪBAS ir sabiedriski vēsturiskas prakses gaitā izveidojušās priekšstatu un parādību nozīmes cilvēkam un sabiedrībai. Vērtības ir objektīvas (tās eksistē, nerēķinoties ar cilvēka personiskajām jūtām un vēlēšanos) un subjektīvas (relatīvi personiskas vērtības), konstantas (no paaudzes paaudzē vērtības nemainās) un mainīgas (atbilst cilvēka neatliekamajām vajadzībām).

Teorijā ir dažādas vērtību klasifikācijas:

- materiālās un garīgās (tikumiskās, izziņas, sabiedriski politiskās, ētiskās, estētiskās, reliģiskās) vērtības;
- vispārcilvēciskās un individuālam nozīmīgās vērtības;
- sociālās grupas un ģimenes vērtības;
- patiesās vērtības, pseidovērtības, antivērtības.

Pamatvērtības izkristalizējas dialektiskā procesā starp zināšanām un pieredzi, pārdomām par praktiski pielietojamo, redzamo, taustāmo – racionālo – un ne vienmēr uzreiz saskatāmo – iracionālo.

Izšķirošā vērtības pazīme ir tieši novērtēšanas akts, kurā gan valsts, gan indivīds izšķiras par kāda mērķa vai vērtības pieņemumu.

Piemēram, 50. gados Eiropā nozīmīga ir sociālā grupa "būt kā visiem", valda neiecietība pret citādi domājošajiem, veidojas dažādas mācības par konformismu, 60. gados ASV pāršalc noziedzības vilnis, masu nemieri, kas rada interesi par agresijas cēloņiem, agresivitāti, aizdomīgumu, neuzticēšanos starp cilvēkiem, 90. gados notiek "apkraušanas" ar materiālajām vērtībām, pārsātinātība ar informāciju, kas savukārt rada nedrošību, stresu.

Filozofe M. Kūle raksta, ka 20. gs. otrajā pusē cilvēks, kas dzīvo tehnoloģiski attīstītā sabiedrībā, arvien vairāk pārstāj interesēties par to, kas ir dzīvs, par citiem cilvēkiem.

Fenomenoloģijas pārstāvji uzskata: lai izprastu cilvēka spriedumus, attieksmes, rīcību, ir svarīga paša subjekta interpretācija, kuru veido subjekta pārdzīvojumi. Tieši katra individuālie pārdzīvojumi ir atbildīgi par konkrētām domām, attieksmju izveidi, rīcību. M. Kūle uzsver, ka cilvēks ir iesaistīts nevis abstraktajā visaptverošajā esamībā, bet gan dzīvo savas pasaules ainā.

Ideālos, vērtību priekšstatos sakņojas cilvēka pārliecība, viņa rīcības motivācija un attieksme pret sevi, citiem cilvēkiem, pret lietu pasauli, dabu, kultūru u. c.

Katram cilvēkam ir iekšējie motīvi, negaidītas izpausmes, kuras ir viņa iekšējo procesu,

pārdzīvojumu, informācijas apstrādes rezultāts.

Personību nosaka tās vērtību sistēma. Sistēma savukārt nosaka, kādā hierarhijā atrodas vērtības, kāda ir to prioritāte, kuras no tām subjekts izvēlēties par galvenajām, bet kuras viņa uztverē ir otršķirīgas un mazāk svarīgas.

Katrs cilvēks savas dzīves laikā saskaras ar visiem vērtību veidiem un pats rada savu vērtību sistēmu un klasifikāciju. Šā procesa norisi nosaka cilvēka vērtīborientācija.

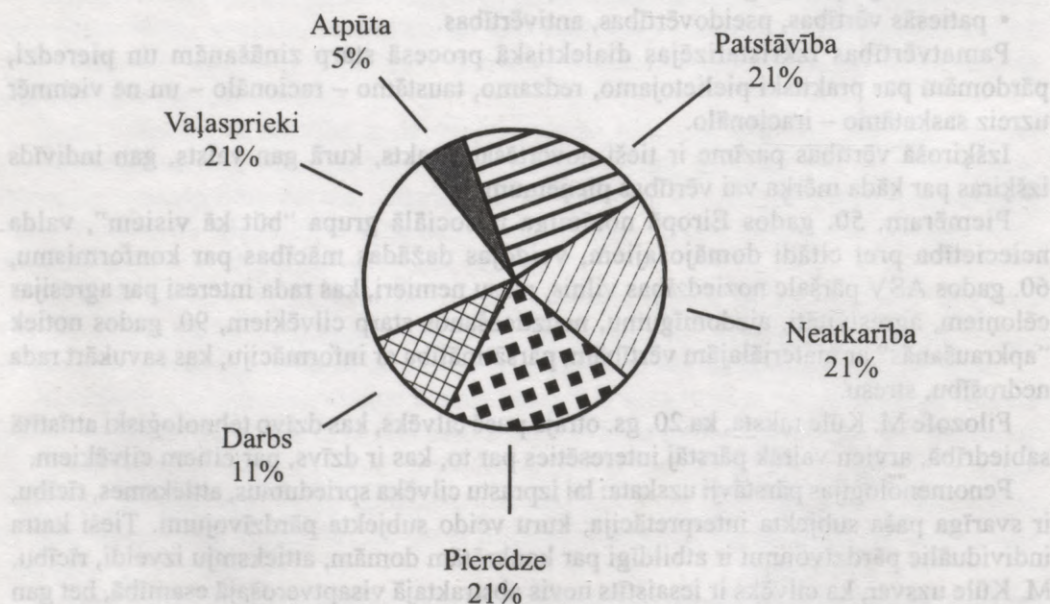
VĒRTĪBORIENTĀCIJA ir personības struktūras, kas balstītas uz konkrētu dzīves pieredzi, tās norobežo būtisko no nebūtiskā, svarīgo no nesvarīgā, iezīmē cilvēkam nozīmīgākās vērtības.

Vērtību pamatā ir cilvēka brīva izvēle, tādējādi cilvēks ir atbildīgs par savu vērtīborientāciju.

Lai izzinātu, kādas ir pieaugušo vērtības, veicām aptauju. Tajā piedalījās 60 vecāki, kuru bērni apmeklē pirmsskolas izglītības iestādi, 16 audzinātājas, 204 neklātienes studenti, kuri studē pedagoģiskās specialitātes. Respondentiem bija jāatbild uz jautājumu, kas viņiem visvairāk patīk. Aptaujā ar nolūku lietotajam vārdu "patīk" vārda "vērtības" vietā, lai respondenti atbildētu emocionāli, izsakot savu attieksmi, jo, dzirdot jēdzienu "vērtības", "ieslēdzas" kognitīvā joma.

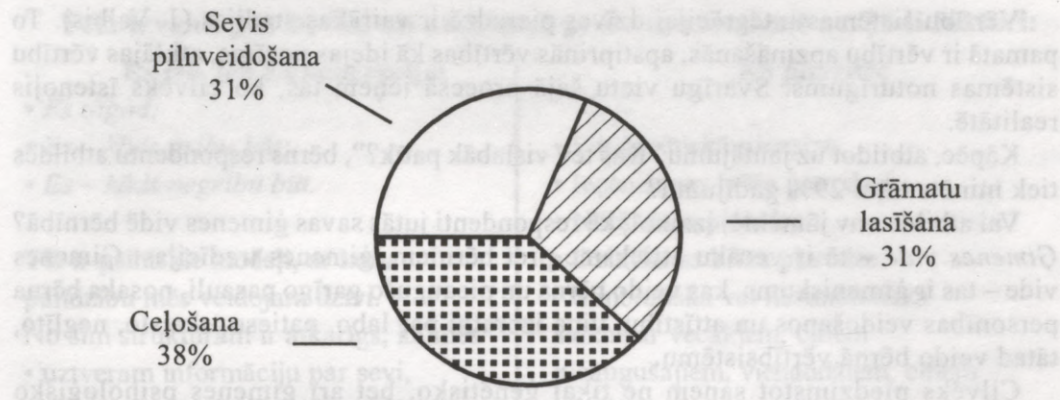
Iegūtos datus varam klasificēt pēc iepriekš minētās vērtību klasifikācijas.

Piecu nosaukamo vērtību skalā kā pirmā tika minēta *sev nozīmīga vērtība* – patstāvība –, otra svarīgākā – *sev, ģimenei, sabiedrībai nozīmīga vērtība* – darbs, neatkarība, pieredze, vaļasprieki, atpūta.

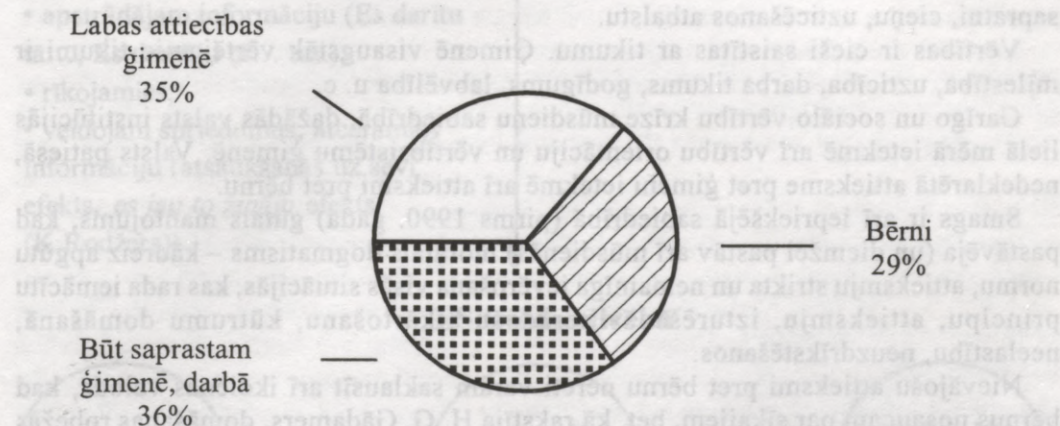


Respondenti minējuši arī *vispārcilvēcisku vērtību* – patīk cilvēki.

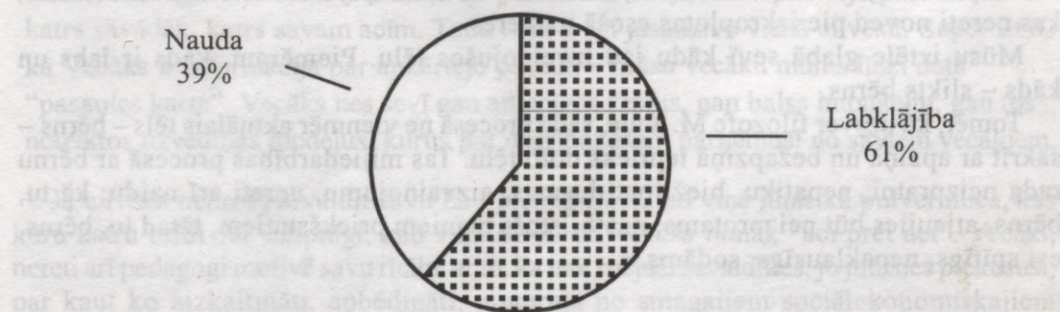
Kā svarīgākās *garīgās vērtības* atzītas ceļošana, grāmatu lasīšana, sevis pilnveidošana.



Kā nozīmīgākās *sociālās grupas un ģimenes vērtības* tiek minētas šādas: būt saprastam gan ģimenē, gan darbā, labas attiecības ģimenē, bērni.



Katram cilvēkam svarīgas ir arī *materiālās vērtības*. Sarunās respondenti uzsvēra, ka jo sevišķi pašreiz, lai apmierinātu garīgās vajadzības, kas viņiem vērtību sistēmā ir nozīmīgas, nepieciešami materiālie resursi, tāpēc respondenti uzsvēra, ka viņiem patīk labklājība, nauda.



Vērtību sistēmas integrācijai dzīves pieredzē ir vairākas stadijas (J. Valbis). To pamatā ir vērtību apzināšanās, apstiprinās vērtības kā idejas nozīme, atklājas vērtību sistēmas noturīgums. Svarīgu vietu šajā procesā ieņem tas, ko cilvēks īstenojis realitātē.

Kāpēc, atbildot uz jautājumu "Kas tev vislabāk patīk?", bērns respondentu atbildēs tiek minēts tikai 29% gadījumu?

Vai atbilde nav jāmeklē, izzinot, kā respondenti jutās savas ģimenes vidē bērnībā? *Ģimenes vide* – tā ir vecāku attieksme pret bērniem, ģimenes tradīcijas. Ģimenes vide – tas ir ģimeniskums, kas veido bērna un pieaugušo garīgo pasauli, nosaka bērna personības veidošanos un attīstību, viņa izpratni par labo, patieso, skaisto, neglīto, tātad veido bērnā vērtībsistēmu.

Cilvēks piedzimstot saņem ne tikai ģenētisko, bet arī ģimenes psiholoģisko mantojumu. Ja bērnībā šūnu informācijas līmenī netiek saņemta mīlestības pamatizjūta un uzticēšanās pasaulei, tad pieaugušam cilvēkam ir grūti apzināties un izjust patiesu mīlestību pret sevi un citiem cilvēkiem, jo patiesa mīlestība ietver sevī sapratni, cieņu, uzticēšanos atbalstu.

Vērtības ir cieši saistītas ar tikumu. Ģimenē visaugstāk vērtējamie tikumi ir mīlestība, uzticība, darba tikums, godīgums, labvēlība u. c.

Garīgo un sociālo vērtību krīze mūsdienu sabiedrībā, dažādās valsts institūcijās lielā mērā ietekmē arī vērtību orientāciju un vērtībsistēmu ģimenē. Valsts patiesā, nedeklarētā attieksme pret ģimeni ietekmē arī attieksmi pret bērnu.

Smags ir arī iepriekšējā sabiedrībā (pirms 1990. gada) gūtais mantojums, kad pastāvēja (un diemžēl pastāv arī mūsdienās) morālais dogmatisms – kādreiz apgūtu normu, attieksmju strikta un nemainīga ievērošana visās situācijās, kas rada iemācītu principu, attieksmju, izturēšanās neradošu atkārtotāšanu, kūtumu domāšanā, neelastību, neuzdrīkstēšanos.

Nievājošu attieksmi pret bērnu nereti varam saklausīt arī ikdienas valodā, kad bērnus nosaucam par sīkajiem, bet, kā rakstīja H. G. Gādamers, domāšanas robežas un pasaules ainu nosaka valodā izteiktā pieredze.

Katram cilvēkam pasaules tēls, redzējums, uzskati atšķiras no tā, ko radījušas zinātnes, un ne jau tāpēc, ka subjektam tās būtu pilnīgākas, bet gan tāpēc, ka pasauli uztveram, uztveri cauraužot ar emocijām, jūtām, pārdzīvojumiem, daudzveidīgo pieredzi.

Pasaules tēla uztvere daudreiz notiek situatīvi, emocionāli, daudzveidīgi, atkarībā no subjekta vajadzībām, intereses, motivācijas, noskaņojuma un citiem faktoriem, kas nereti noved pie izkropļotas esošā uztveres.

Mūsu iztēle glabā sevī kādu jau izveidojušos tēlu. Piemēram, kāds ir labs un kāds – slikts bērns.

Tomēr, kā uzsver filozofe M. Kūle, šādā procesā ne vienmēr aktuālais tēls – bērns – sakrīt ar apziņā un bezapziņā iepriekš doto tēlu. Tas mijiedarbības procesā ar bērnu rada neizpratni, nepatiku, bieži pat dusmas, aizvainojumu, nereti arī naidu: kā tu, bērns, atļaujies būt neizprotams, neatbilstošs maniem priekšstatiem, tātad tu, bērns, esi spītīgs, nepaklausīgs, sodāms.

Tēla izveidi par bērnu un attieksmi pret viņu ietekmē arī šādi faktori:**Es tēls jeb Es koncepcija:**

- *Es tagad;*
- *Es – kāds gribu būt;*
- *Es – kāds negribu būt.*

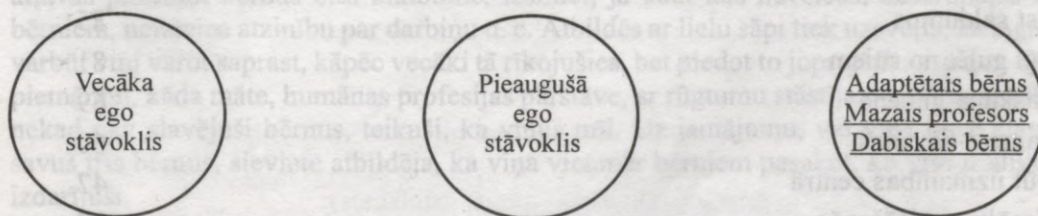
Tie ir psihiskie modeļi, ar kuru palīdzību mēs veidojam dzīvi.

No šīm struktūrām ir atkarīgs, kā mēs

- uztveram informāciju par sevi, citiem, kas savukārt veido attieksmi pret sevi, citiem, motivē sociālo uzvedību;
- apstrādājam informāciju (Es darītu tā..., Es domāju tā... utt.);
- rīkojamies;
- veidojam spriedumus, atceramies informāciju (atsaukšanās uz sevi efekts, *es jau to zināju* efekts (K.Rodžers)).

ES pieredze

- Filoģenētiskā pieredze.
- Ieņemšanas brīža pieredze.
- Nēsāšanas pieredze.
- Dzimšanas brīža pieredze.
- Simbiotiska vai nesimbiotiska saikne ar vecākiem, citiem pieaugušajiem, vienaudžiem, citiem bērniem.
- Pieauguša cilvēka pieredze.
- zināšanas, vērtības, vajadzības.

ES triāde cilvēkā

Pēc psihologa E. Berna domām, katrā cilvēkā mīt trīs pretrunīgas būtnes – Vecāks, Bērns, Pieaugušais. Tie ir trīs atšķirīgi personības slāņi, kuri apkārtējo pasauli uztver katrs savādāk, katrs savam acīm. Taču tiem ir arī jāsadzīvo vienā cilvēkā. Super EGO kā Vecāks ir informācija par apkārtējo pasauli – mūsu vecāku mums līdzī dotā “pasaules karte”. Vecāks nes sevī gan attiecīgos žestus, gan balss intonāciju, gan tos noteiktos uzvedības modeļus, kurus pat negribot esam pārņēmuši no saviem vecākiem.

Ja cilvēks neprot pārvaldīt savu *Es - pieaugušais*, tad viņš jūtas kā pulvermuca, kas kuru katru brīdi var uzsprāgt, kad viņa *Bērns* un *Vecāks* nonāk “aci pret aci”. Vecāki, nereti arī pedagogi motivē savu rīcību ar to, ka nav spējuši savaldīties, jo jutušies piekusuši, par kaut ko aizkaitināti, apbēdināti, noguruši no smagajiem sociālekonomiskajiem

apstākļiem. Uz jautājumu, kāpēc viņi savas negatīvās emocijas vērš pret bērnu, bieži skan atbilde: viņš (bērns) ir mazs, ātri aizmirsīs...

Atrodoties tiešā emocionālā saskarsmē ar ģimenes locekļiem (K. Gruhovskis, U. Reņģe, I. Ļika), bērns piesavinās tās vērtības, kuras ir nozīmīgas viņa tuvākajiem cilvēkiem (Dz. Meikšāne). Tieši tādēļ vērtību veidošanās procesā bērnībā liela nozīme ir vecāku vērtīborientācijai.

Tātad izpratni par katru konkrētu bērnu nosaka pieaugušā *Es tēls*, pieaugušā kā bērna pieredze, (ne)zināšanas par bērna augšanu, daudzveidīgo attīstību, vajadzībām, interesēm, sabiedrības attieksme pret ģimeni, bērnu.

Savukārt bērns ir kā spogulis, kurš atspoguļo, atdarina pieaugušo domas, attieksmi, uzskatus, uzvedību.

Kādu iespaidu tas atstās uz bērna personību – viņa attieksmi pret sevi, citiem cilvēkiem? To mēs varam izlasīt teorētiskajā literatūrā, bet varam uzzināt arī no vecākiem, jautājot, kas viņiem patika vai nepatika, kad viņi bija vecumā līdz 7 gadiem. Zināt, kā juties pieaugušais bērnībā, ir svarīgi tādēļ, ka līdz 5–6 gadu vecumam pamatā veidojas cilvēka personība un viņa vērtīborientācija.

Respondentu atbildes uz jautājumu, kas viņiem visvairāk patika, nepatika vecumā līdz 7 gadiem, var saistīt ar A. Maslova izstrādāto vajadzību hierarhiju un galveno bērnu darbības veidu – rotaļāšanos.

Bērnībā patika

Saturs	%
Spēlējies ar citiem bērniem ārā, izmantojot dabas materiālu	80
Skriet ar basām kājām pa pelņķēm	65
Rotaļāties telpās ar lellēm	1,5
Ēst saldumus	85
Ilgi gulēt no rītiem	81
Saskaņa ģimenē	69
Saņemt dāvanas	60
Būt uzmanības centrā	47
Vecāku uzticēšanās	37
Dzīvnieki, dziedāt	12
Ka blakus mīļi cilvēki, visbiežāk:	
māte	12
tēvs	3
vecvecāki	5
Iet ciemos vai uzņemt ciemiņus	12

Atbildes uz jautājumu, kas respondentiem patika bērnībā, varam cieši saistīt ar atbildēm, kas viņiem nepatika. Šīs nepatīkamās atmiņas bieži saistās ar fiziskiem pārdzīvojumiem, ko viņiem izraisīja vecāki. Bērniem ir spēcīga kinestēziskā atmiņa, kas bieži ir saistīta ar vardarbību, ko vecāki pat neuzskata par tādu.

Bērnībā nepatika

Saturs	%
Pieaugušie ar varu piespieda ēst to, kas negaršoja (putras, vārīts piens, zivju eļļa)	78
No rītiem agri celties	86
Palikt vienam/vienai	63
Strīdi ģimenē	54
Bailes no tumsas	48
Pieaugušie pārtrauca rotaļu vai citu interesantu darbību	71
Slimot	48
Pieaugušo vēlme kontrolēt bērna rīcību, neuzticēšanās, aizdomīgums	18
Pieskatīt mazākos brāļus un māsas	18
Mātes biežā prombūtne	16
Pieaugušie izsmēja, ja bērns kaut ko neprot	16

Salīdzinot atbildes uz jautājumiem, varam secināt, ka šie bērni labprāt rotaļājās ar saviem vienaudžiem, citiem bērniem, kur nebija pieaugušo klātbūtnes un iejaukšanās, kur neskanēja vecāku strīdi un aizrādījumi, kur nespieda bērnu ēst to, kas viņam negaršoja, nejautājot bērnam, kāpēc viņam tas negaršo.

Analizējot aptaujas materiālus, jāsecina, ka visnepatīkamākās ir atmiņas par to, ka rītos bija agri jāceļas, tomēr sarunās visbiežāk ļoti emocionāli tika minēta pieaugušo (vecāku, citu pieaugušo) nevēlēšanās izprast bērnu. Pieaugušie nejautāja bērnam, kāpēc viņš *tā* ir rīkojies, vecāki savas dusmas vērsa pret bērniem ne tikai verbāli, bet arī fiziski, atļāvās pazemot bērnus citu klātbūtnē, izsmiet, ja kaut kas neveicās, nesarunājās ar bērniem, neizteica atzinību par darbiņu u. c. Atbildēs ar lielu sāpi tiek uzsvērts, ka tagad varbūt viņi varot saprast, kāpēc vecāki *tā* rīkojušies, bet piedot to joprojām nespējot. Tā, piemēram, kāda māte, humānas profesijas pārstāve, ar rūgtumu stāstīja, ka viņas vecāki nekad nav slavējuši bērnus, teikuši, ka viņus mīl. Uz jautājumu, vai viņa bieži slavē savus trīs bērnus, sieviete atbildēja, ka viņa vienmēr bērniem pasakot, ko viņi ir slikti izdarījuši.

Filozofe S. Lasmane raksta, ka attieksmei pret cilvēku raksturīgas divas iespējas: humānisms un antihumānisms. "Šīs divas pamattieksmes iezīmē vai nu otra cilvēka vērtības atzīšanu, saudzēšanu, aizstāvību, vai arī vienaldzību, nicinājumu, pat ienīšanu."

Vai mūsu vecāki ir bijuši un mēs esam nehumāni pret bērniem? Protams, ne jau visi: gan aptauju anketās, gan sarunās ap 3% respondentu atceras, ka vienmēr jutušies nozīmīgi, mīlēti, un tāpat izturas arī pret saviem bērniem.

Tas, ko bērns izjutis agrā bērnībā, vēlāk parādīsies kā spējas vai trūkumi, kā slimība vai veselība, kā dzīvesprieks vai nepatika, depresija, zinātkāre vai negribēšana, vienaldzība utt.

Šīs aptaujas materiālu analīze daļēji ataino pieaugušo vērtības sistēmu un bērnu šajā vērtības sistēmā, attieksmi pret bērnu kā vērtību – vienreizēju, unikālu, ar tikai viņam vien piemītošo – iedzimto un ontogēnēzē iegūto –, jo cilvēka būtību nevar saprast kā vienreizēji esošu un nemainīgu, cilvēks nepārtraukti rada savu pasauli, pasauli ap sevi.

Analizējot aptaujas anketas un sarunas, varam secināt, ka:

- bērībā gūtā subjektīvā emocionālā pieredze ir atslēga, kas ļauj izprast otra cilvēka rīcību, jo subjektīvie pārdzīvojumi ir atbildīgi par cilvēka domām, jūtām, rīcību;
- pieaugušajos "dzīvo" nesaprašanās, aizvainotais, nepatīkami sodītais *Bērns* (pēc E. Berna), kas aizvien dominē saskarsmē ar saviem un citiem bērniem;
- emocionālā saskarsmē zināšanas (bieži vien ļoti nepilnīgas) par bērnu nereti kļūst otršķirīgas, jo pieaugušais kā bērns nav izjutis, ka viņu bērībā uztvertu, saprastu kā atsevišķo, autonomo, unikālo, atšķirīgo no pieaugušā, tādēļ arī vecāki, citi pieaugušie bērnu neuztver, negrib saprast kā atsevišķo, citādo.
- bērības atmiņas bieži ir emocionāli negatīvs pārdzīvojums.

Protams, visam, kas ir šajā pasaulē, ir sava vērtība, bet...

Humānā sabiedrībā, par kādu mēs sevi labprāt gribētu uzskatīt, cilvēks ir galvenā vērtība. Dzirdot vārdu "cilvēks", mēs visbiežāk ar to saprotam – pieaugušais.

Bet, kā uzsver pedagogi, antropologi, bērība ir vērtība cilvēka dzīvē, visvērtīgākais tās periods. Bērība ir pašvērtība.

Bērns nav kārtējais pakāpiens cilvēka dzīvē, bet bērns ir "atslēga", lai saprastu cilvēka būtību, lai saprotot sevi, pieņemot sevi, saprastu, ka pasaule, cilvēki nav unificēti. Sapratne veidojas dialogā ar sevi, citiem, bērniem, zinātni, savu pieredzi, tautas ētiskajām vērtībām, kultūru, laiku, kurā mēs dzīvojam.

Pašreiz būtu jānotiek vērtību maiņai – no normorientētas, bērna mērķu, iespēju neizprastas vēlmes izaudzināt viņu sev līdzīgu vai kā mūsu mērķu realizētāju uz humānu *Es orientētu* sevi, bērna, pieaugušā un pasaules izpratni. Izpratni, ka bērna izglītošanās ideālais mērķis ir iemācīties domāt un spriest, būt brīvam, radošam domās un darbībā, būt atbildīgam par vārdiem un darbiem.

Pieaugušo pozitīvais mērķis ir palīdzēt bērnam veidoties par dzīves mīlošu, aktīvu darbīgu personību, attīstīt savu *fizisko Es, sociālo Es, afektīvo Es, garīgo Es, kognitīvo Es*.

Lai palīdzētu bērniem, mums jāmeklē atbildes uz jautājumiem:

Kas ir cilvēks? Kas ir bērns?

Kāds ir cilvēks? Kāds ir bērns?

Cilvēks (bērns) ir dzīva būtne ar dzīvai būtnei piemītošām īpašībām:

- viņš aug un attīstās;
- viņam ir raksturīgi divi faktori (bioloģiskais, psihiskais);
- viņš vēlas būt autonomš;
- viņam ir tieksme realizēties (tās divi avoti – organisma fizioloģiskie (šūnu vairošanās, augšana), psiholoģiskie (aktualizācijas tendence)) (K. Rodžers, A. Maslovs).

Cilvēka daba ir ikvienas kultūras, tātad arī audzināšanas, nesējspēks un pamats. Arī bērnam piemīt visas šīs īpašības.

Kāds ir cilvēks?

Filozofiem jau antīkajā pasaulē radās atziņa (ideja) par cilvēka būtību – cilvēks ir dzīva būtne, kuras rīcībā ir logos (prāts, valoda).

Filogēnētiskā pieredze – visas cilvēces pieredze, kura mums visiem piemīt un zemapziņā parādās nojausmas, intuīcijas, sapņu veidā. Arī bērnam ir filogēnētiska pieredze – viņš nepiedzimst kā "balta lapa", bet nes gēnos informatīvo pieredzi, ko cilvēce guvusi savā filogēnētiskajā attīstībā, šo pieredzi izmantojot savā ontogēnētiskajā attīstībā.

Cilvēks ir kultūras būtne – spēj ieaugt kultūrā, apgūt valodu, lomas, spēles, notikumus, mākslu, darba praktiskās, komunikatīvās prasmes. Tāpat kā pieaugušajiem, arī bērniem ir sava kultūra – subkultūra.

Cilvēks ir refleksīva būtne – spēj sevi novērot, pateikt *Es*, spēj pārvaldīt jūtas, brīvību, interpersonalitāti, ķermeņa norises, motivācijas un jēgas meklējumus utt. (H. Plesners) Bērns jau piedzimstot apzinās.

Cilvēka rīcība ir motivēta – galvenais dzīves motīvs ir aktualizācijas tendence, sava *Es* saglabāšana un attīstīšana. (K. Rodžers)

Cilvēks ir brīva būtne – viņš ir brīvs savu lēmumu pieņemšanā – viņš ir tas, kas izšķiras par “jā” vai “nē” attieksmē, rīcībā, darbībā. Cilvēks ir sensitīvs – katrai attīstības jomai ir savi sensitīvie periodi. K. Rodžers uzsver, ka cilvēkiem ir iedzimtas tieksmes pilnveidoties, tuvojoties arvien lielākai diferencijai, pašrealizācijai.

Cilvēks ir kreatīvs (idejas, produkts, darbība) – viņš var viegli pielāgoties jauniem, mainīgiem apstākļiem, bet šis cilvēks nav konformists, viņš ir sabiedrības loceklis nevis sabiedrības gūsteknis. Daudzu filozofu, psihologu, sociologu atziņas var attēlot šādi:



Humānists, fenomenologs K. Rodžers uzskatīja, ka bērnam piemīt tendence virzīties uz:

- neatkarību (psihisko brīvību);
- sociālo atbildību;
- kreativitāti;
- kognitivitāti;
- briedumu.

Ja bērnam (cilvēkam) nekas netraucē izpaust savu iekšējo potenciālu (dotumus), viņš:

- grib dzīvot harmonijā ar sevi un citiem;
- gūt apmierinājumu no savas esības, darbības (garīgās, dvēseliskās, kognitīvās,

sociālās);

- gūt pozitīvo uzmanību – tā ir caurvijoša un nepārejoša vajadzība visā cilvēka dzīves laikā. Katras sabiedrības kvalitāti raksturo tās attieksme pret ikvienu sabiedrības individu kā augstāko vērtību, bet sabiedrības kvalitāti veidojam mēs – indivīdi.

Jāsecina, ka pieaugušo vērtībsistēmu mūsdienās ietekmē gan sociālekonomiskie apstākļi, kad daudziem svarīgs ir eksistences jautājums, gan vecāku daudzveidīgās iespējas sevis pilnveidei, sasniegumiem karjerā, gan tas, ka pieaugušie nepazīst bērnu: viņa attīstības īpatnības, iespējas, vajadzības, intereses, to, kā viņš redz, uztver, pārdzīvo pasauli un tajā notiekošo.

Kā uzsver zviedru zinātnieks J. Kulbergs, nezināšana ir pamats tam, ka vecāki neuztver bērnu kā vērtību.

Nozīmīgi, ka vecāki un citi pieaugušie bērībā nav izjutuši sevi kā vērtību, bet bieži – kā nesaprasto, apgrūtinošo, aprūpējamo, mācāmo, bīdāmo utt. Šo attieksmi pret savu bērnu, citiem bērniem viņi ir “atnesuši” no savas bērības.

Vai varam mainīt attieksmi pret bērnu? Domāju, ka varam – mainot attieksmi pret sevi. Ja cilvēks sevi uzskata par vērtību, viņš arī citu uzskatīs par vērtību, nevērtējot, vai tas ir liels vai mazs. Saprotot sevi, savas izjūtas, sapratīs citus, gūstot zināšanas: kas ir bērns? kāds ir bērns? kā attīstās, mācās bērns?

Tāad vērtīborientācija būtiski raksturo katru cilvēku. Vienam tā saistīta tikai ar materiālo labumu ieguvu, otram augstākā vērtība ir cilvēks, cilvēciskās attiecības, citam – garīgās vērtības. Harmoniska vērtību struktūra parasti ietver visus vērtību veidus. Galvenais – kuras no vērtībām kļūst par dominējošām, kuras ietekmē cilvēka darbību un personības attīstību.

Literatūra

1. Gudjons H. Pedagoģijas pamatatziņas. – R.: Zvaigzne ABC, 1998.
2. Kulbergs J. Krīze un attīstība. – Liepāja, LPA, 1998.
3. Kūle M, Kūlis R. Filosofija. – R.: Burtnieks, 1996.
4. Dahlberg G., Moss P. and Pence A. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. – London: Falmer Press, 1999.
5. Педагогическая антропология. Автор – составитель Б. М. Бим-Баг – М.: УПАО, 1998.

AUTOBIOGRĀFISKĀS BĒRNĪBAS ATMIŅAS – BŪTISKS BĒRNA PERSONĪBAS ATTĪSTĪBAS IZZINĀŠANAS AVOTS

Jau izsenis cilvēces vēsturē vērojama gara un matērijas, labā un ļaunā cīņa. Pēc neatkarības atgūšanas valsts līmenī tika postulēti demokrātisma principi, taču šobrīd netiek apmierinātas lielas iedzīvotāju daļas primārās vajadzības (eksistences vajadzības, drošības vajadzības), ir ļoti daudz tikumiska rakstura problēmu (noziedzība, alkoholisms, vardarbība pret bērniem, bērnu pamešana), zūd vispārcilvēcisko vērtību nozīmība. Tādēļ ir svarīgi veidot bērnu ētisko vērtīborientāciju, jo bērnība ir posms, kas “iestrādā” visus galvenos turpmākās dzīves virzienus.

Pirmsskolas vecuma bērns savā darbībā interiorizē “ārējās” vērtības par “iekšējām”. Tas norisinās mijiedarbības, t. i., audzināšanas, procesā. Bērna un pieaugušā mijiedarbība “ārējo” kultūras vērtību nodošanā bērnam un bērna personības pilnveide notiek mikrovidē un makrovidē. Pieaugušais ir vides daļa ar savu vērtību sistēmu, kā arī vidutājs, kas iedzīvina makrovides un mikrovides materiālo un garīgo kultūru. Viņš palīdz veidoties bērna vērtībām un pastiprina tās. Bērns saņem no vides attīstībai nepieciešamo informāciju, bet bērna paša darbība ir šīs informācijas pārstrādes līdzeklis (Ļ. Vigotskis, S. Rubinšteins, A. Ļeontjevs, V. Avotiņš, Dz. Meikšāne).

Vienlaikus bērna darbība ir arī viņa socializācijas process, kurā notiek bērna tikumiskās pozīcijas veidošana. Šai pedagoģiskai parādībai jāpievērš īpaša uzmanība, jo 4–5 gadu vecumā bērnam veidojas noteikts dzīves stila pirmtēls jeb ideāltēls, kas sekmē viņa darbības mērķu izvēli un turpmākās vērtīborientācijas veidošanos. (2; 35) Dzīves stila ideāltēls veidojas bērna mijattiecībās ar vidi. Šīs mijattiecības var aplūkot no vairākām pozīcijām, tajā skaitā kā

- saskarsmi (I. Plotnieks);
- bērna subjektīvās socializācijas līdzekli drošības izjūtas un autonomijas veidošanai (Ē. Eriksons, E. Fromms);
- līdzekli bērna pašapziņas, pašizjūtas veidošanai (Dz. Meikšāne, I. Kons, R. Berns, K. Rodžers).

Var apgalvot, ka bērnība ir pirmais pēdējo iespēju un lielāko izredžu periods cilvēka dzīvē, jo mazais cilvēkbērns atklāj savu globālo – būtiski visaptverošo – patību, savu identitāti. To, ka viņš nav Viņš (3. persona) un Tas (individuāla lieta vai eksemplārs), bet Es – pirmais, pēdējais un vienīgais savā patībā. Šajā laikā bērns nosprauž un kopj robežas starp sevi un vidi, viņš sagatavo dzīves augsni savai izejai pasaulē.

Lai analizētu un ilustrētu bērna jūtas un pārdzīvojumus, es izmantoju latviešu rakstnieku Jāņa Klīdzēja un Vizmas Belševicas autobiogrāfiskās bērnu dienu atmiņas, kas sava psiholoģiski analītiskā, emocionālā un reālajā dzīvē sakņotā vēstījuma dēļ ir

lielisks bērna iekšējās pasaules izzināšanas avots. Latviešu autoru bērniības atmiņas var uzskatīt par bērna pārdzīvojumu aprakstiem, kas atklāj, kā bērns veidojas, ko pārdzīvo, ko izjūt konkrētu darbību rezultātā utt. Kaut gan minētie autori ir dzīvojuši citā vēsturiskā periodā, pārstāv daļēji citu kultūras slāni, viņu bērniības atmiņas ir izmantojamas pētījumam. Būtiski arī tas, ka, ielūkojoties pagātnē, mēs varam tuvoties tām vispārcilvēciskajām vērtībām, kas mūsu tautai ir raksturīgas vispār.

Jautājumam par to, cik ticamas ir šādas atmiņas un vai tās iespējams izmantot, pētot ar introspektīvo metodi, ir vairākas pieejas. P. Birkerts 20. gados uzsvēra, ka "mūsu domas, jūtas, fantāzijas tēlus utt. mēs nevaram ne ar aci redzēt, ne ar ausi dzirdēt, ne ar roku sataustīt. Tos redzēt varam tikai savām "gara acīm". To uztveršanai mūsu skats jāvērs it kā uz iekšu. Te jādarbina iekšējā uzmanība, iekšējā novērošana." (3; 8) Tātad bērniības atmiņu tēlojumi ir izmantojami, pētot ar introspektīvo metodi, kuras pētīšanas paņēmiens ir introspekcija (*intro* – iekšā, *spectare* – lūkoties, skatīties) – cilvēka psihisko pārdzīvojumu un psihiķes dažādo stāvokļu novērošana. P. Birkerts norādījis arī uz grūtībām un neērtībām, kas saistītas ar šīs metodes lietošanu, piemēram, cilvēks ir vairāk pieradis vērot tikai ar savām ārējām maņām, bet iekšējo uzmanību koncentrēt ir daudz grūtāk. Vēl sarežģītāk ir šos novērojumus izskaidrot un noteikti kvalificēt. "Taču neskatoties uz visām šīm ēnas pusēm, introspektīvai metodei ir liela nozīme: citu psihiskos pārdzīvojumus saprast varam tikai tad, kad tos "pārtulkojam" mūsu pašu pārdzīvojumu valodā," uzsver P. Birkerts. (3; 9)

Savukārt D. Lieģeniece atzīmē, ka autobiogrāfiskus tēlojumus var izmantot, pētot ar fenomenoloģisko introspekcijas metodi. Fenomenoloģija ir vienīgā teorētiskā koncepcija, kas pievērš uzmanību indivīda unikālajai pasaules uztverei un notikumu izskaidrojumam un pēta indivīda subjektīvo pieredzi un paškonceptiju. (12; 9)

Kā uzsver A. Ādlers, bērniības atmiņu analizēšana ir māksla, kas prasa ļoti lielas spējas identificēt sevi ar bērnu viņa bērniības apstākļos. Tāpat viņš atzīmē, ka šo atmiņu pētīšana lielā mērā palīdz izprast prototipa un līdz ar to arī indivīda dabu. Tā, piemēram, "ja vecāki nezina, ka ar sodiem, pamācībām, sprediķiem nekas nav panākams, un bērns savukārt nezina, ko no viņa grib, viņš kļūst bailīgāks un viltīgāks, jo viņa ideāltēlu nevar mainīt sprediķojot un sodot. To nevar izmainīt arī dzīve, jo dzīves sniegtie pārdzīvojumi veidojas saskaņā ar individuālo uztveri. Kādu pārmaiņu panākt var tikai tad, ja nokļūst līdz pašiem personības pamatiem." (2)

Arī J. A. Students ir atzinis šo metodi, kaut gan viņš uzskatīja, ka literatūru nedrīkst uzlūkot par vienīgo un galveno pierādījumu. Literatūras dati atsevišķos gadījumos noder tikai par ilustratīvo materiālu. "Bet, tā kā nereti literārajā darbā tēlotie fakti pilnībā sakrīt ar pedagogu un psihologu pētījumos gūtām atziņām, nav nekāda pamata no tās norobežoties. Jāņem vērā arī tas ļoti svarīgais apstāklis, ka lielie rakstnieki ir ļoti smalki dvēseles pazinēji un tulki un ka viņi bieži vien labāk izprot dvēseli nekā psiholoģijas zinātnieki. Rakstnieki tikai citādi dvēselei pieiet nekā psihologi: kamēr psihologi analizē un pierāda, rakstnieki tulko un rāda. (...) Rakstnieku uzdevums nav savos daiļliteratūras darbos nodarboties ar argumentiem, bet aprakstīt cilvēku viņa dvēseles dzīvē, pie kam rakstnieks var ļaut savai fantāzijai brīvu vaļu. (...)

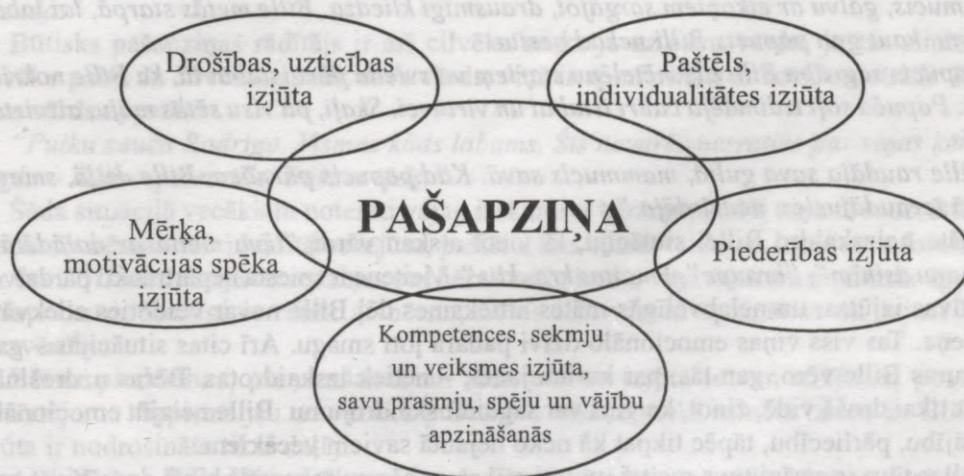
Līdzšinējā vienpusība un trūkums ir tas, ka psihologi pārāk maz ņem vērā rakstnieku darbus, bet rakstnieks tikai retos gadījumos ir dziļāk pazīstams ar psiholoģiju. Psihologiem

jābūt čakliem literatūras lasītājiem, jo tad viņi izvairīsies no vienpusības savos pētījumos. Taisni tas apstāklis, ka abi – rakstnieks un psihologs – nodarbojas ar cilvēka psihisko dzīvi un abi grib būt dvēseles pazinēji, liecina, ka psihologu un rakstnieku darbam jāiet roku rokā. (..) To ievērojot, ir pilnīgi nepieciešams, lai arī bērna, pusaudža un jaunieša psihologi grieztos pie bērnības, pusaudža un jaunības literatūras, kur tiem būs bagātīgs materiāls savu pētījumu ilustrēšanai un apgaismošanai,” uzsver J. A. Students. (17; 353)

Savukārt A. Studente akcentē domu, ka latviešu autoru bērnības atmiņu pētīšanu var pieskaitīt ģimenes monogrāfiskai izpētei, ko raksturo analizējamo faktu, parādību aplūkojums to kopsakarā, vienībā, veselumā. Ģimenes monogrāfiskā iepazīšana rada iespēju pēc daudzpusīgiem raksturojumiem (ģimenes struktūra, ģimenes pozīcija attieksmē pret apkārtējiem u. c.) veikt pietiekami dziļu ģimenes un bērna izpēti. (16; 27)

Tāpat introspektīvo metodi pētnieki izmanto dažādi. Tā ļauj pilnībā iepazīt bērna personību un secināt, kas bērnam ir svarīgi un kas ceļ viņa pašapziņu. Latviešu autoru bērnības atmiņu analīzi var izmantot, lai apliecinātu bērnu iekšējos pārdzīvojumus, kā arī ilustrētu zinātniskās analīzes ceļā iegūtus pedagoģiskos secinājumus.

Analizējot dažādas teorijas par personības attīstību un atsevišķiem tās aspektiem, kā svarīgāko es skatīju pašapziņu – personības sevis uztveri, novērtējuma un darbības mijattiecības rezultātu –, kuras attīstībā tik ļoti nozīmīga loma ir iedzimtībai, videi un apkārtējo cilvēku mīlestībai un labvēlīgai attieksmei. Tajā pašā laikā būtiski, savstarpēji saistīti faktori ir bērna drošības, uzticības izjūta, piederības izjūta, individualitātes izjūta, mērķa, motivācijas spēka izjūta, kompetences, sekmju un veiksmes izjūta, savu prasmju, spēju un vērtību apzināšanās.



Jāatzīst, jo vairāk attīstīta ir katra no šīm izjūtām, jo bērna pašapziņa ir augstāka, no tā savukārt ir atkarīga bērna dzīve turpmāk – cik tā būs veiksmīga, veselīga un pilnvērtīga.

Tāpat bērnam ir vajadzīga drošības, stabilitātes izjūta, kas izpaužas kā pārliecība un zināšanas par to, kas tiek sagaidīts no viņa, izpratne par notikumiem un ierobežojumiem.

Ja bērnam šāda izjūta netiek nodrošināta, veidojas mazvērtības komplekss, cieš viņa pašcieņa, tiek kavēta pilnvērtīga personības attīstība. Vizmas Belševicas Bille *"ar saviem vasarraibumiem, taisnajiem, pelēkajiem matiem un garo, tievo kaklu"* ir vecāku savstarpējo attiecību upuris, tādēļ viņu nepārtraukti pavada iracionāla vainas apziņa, kas rada mazvērtības kompleksu: *"Virtuvē Bille apstājās pie spoguļiša virs mazgājamās bļodas un lieku reizi ieskatījās savās acīs. Nē, tās viņai nebija kā citām meitenēm – mazas un glītas. Bizīšu ar lentēm galos arī nebija, jo mati plāni, galos lūza. Citiem ģimenē mati ja ne sprogās, tad vismaz viņos. Kur Bille viena tāda gadījies?"*

Vecāku savstarpējās attiecības nenoliedzami ir katalizators tam, kā bērns uztver apkārtējo pasauli. Tādēļ daudzi pedagogi un psihologi uzsver, ka tieši vecāku savstarpēja mīlestība, nevis viņu mīlestība pret bērnu var kļūt par galveno audzinošo faktoru, kas ietekmē bērnu. Billes vecāku savstarpējās attiecības ir neveselīgas, un vecāku stāvoklis ģimenē nelīdzvērtīgs. Atmiņu tēlojums atklāj, ka tāds ir šīs dzimtas paaudžu attiecību modelis, kurā darbojas nerakstīti likumi par sievietes un vīrieša lomu ģimenē, nevienmērīgi sadalītu atbildību, pienākumiem, brīvību.

Bērna dzīvi apliecina divi aspekti:

- 1) vecāku rūpes un atbildība par bērna dzīvi, tam augot;
- 2) vecāku attieksme, kas dāvā bērnam šādas izjūtas: ir labi, ka es esmu dzīvs, cik labi, ka es esmu maza meitene, ka es dzīvoju uz šīs zemes.

Billes māte nav ideāla ne kā sieviete, ne kā māte. Viņa var tikai rūpēties par bērnu. Lai bērns izjustu otro aspektu, mātei ir jābūt ne vien labai mātei, bet arī laimīgam cilvēkam. Billes māte tāda nav, jo viņa ir apjukusi. Viņai nav pieredzes, kā dzīvot kopā ar dzērāju.

"Dieviņš Billi dzirdēt negribēja. Notika. Papucis iedzina mammuci kaktā. Zibēja dūres. Mammucis, galvu ar elkoņiem sargājot, drausmīgi kļiedza. Bille metās starpā, lai labāk sit viņu, kaut gan papucis Billi nekad nesita."

Papucis sagrauba Billi aiz mētelēnu stariem un svieda pāri istabai tā, ka Bille nokrita gultā. Papuča soļi izdīmdēja cauri istabai un virtuvei. Skaļi, pa visu sētas māju, aizcirtās durvis."

Bille raudāja sava gultā, mammucis savā. Kad papucis pārnāca, Bille dziļā, smagā miegā ieraudājusies, nedzirdēja."

Māte neizskaidro Billei situāciju, tā vietā atskan vārdi *"tēva meita ar nolādētām Gūtmaņu asinīm"*, *"kraupe"*, *"maitas krauklis"*. Meitene ir spiesta nepārtraukti pārdzīvot negatīvas izjūtas, un nelabvēlīgās mātes attieksmes dēļ Billē nevar veidoties adekvāta pašcieņa. Tas viss viņas emocionālo dzīvi padara ļoti smagu. Arī citas situācijas – gan tās, kuras Bille vēro, gan tās, par kurām jautā, – netiek izskaidrotas. Bērns uzdrošinās vaicāt tikai drošā vidē, zinot, ka viņš var sagaidīt skaidrojumu. Bille neizjūt emocionālu labklājību, pārliecību, tāpēc tikpat kā neko nejautā saviem vecākiem.

Billes tēvs ir garīgi tuvs meitai un ļoti mīl savu bērnu, taču viņš bieži dzer. Kaut gan Billes tēvs apzinās savu stāvokli, viņš neredz izeju no situācijas, nav arī neviena, kas viņam palīdzētu rast atbalstu, tādēļ nereti savu emocionālo grūtumu tēvs tāpat kā māte pārnes uz Billi. Šāda nasta bērnam ir par smagu, bērns nedrīkst emocionāli atbalstīt pieaugušo.

Billes emocionālo dzīvi vēl smagāku padara vecāku uzspiestā pieauguša cilvēka atbildība.

"Veikala durvis Bille stūma ar plecu, jo vienā rokā bija krūze, otrā burtnīciņa. (..) Krūzeli Bānītis pazina, pat neprasīja, ko vajag. Tūlīt lika uz svariem un plata, dzeltenīga lente pielocīja Billes krūzeli līdz malām. (..) Bānītis norāva krūzeli no svariem un tikai tad paskatījās uz zilo burtnīciņu, un uzrauca uzacis, it kā pirmo reizi ko tādu redzēdams.

– Jā, – Bānītis novilka un ar pirkstu galiem, it kā burtnīciņa būtu dubļos izvārtīta vai atgādinātu beigtu peli, uzšķīra garo pierakstu rindu, trīskārtējiem elpas vilcieniem nopūtās, pierakstīja krējumu un pagrūda burtnīciņu Billei."

Bērns nedrīkst būt ģimenē tas, kurš uzņem kārtējo neapmierinātību, kritiku, nosodījumu, jo viņš vēl ir tikai bērns.

Vienīgais cilvēks, kurš atklāj Billei dzīvi ārpus mājas, atbild uz viņas jautājumiem, stāsta par seniem laikiem, ir vecāmāte, taču šajās attiecībās nav emocionalitātes. Tās ir formālas, distancētas. Arī vecāmāte ienes Billes dzīvē ne mazums rūgtuma.

"Durvis aizcirtās, un istabā iešķīrstējās no patahtes velkamais čemodāns. Ies projām. Vecāmāte vienmēr tā. Tiklīdz kāds vārds nav pa prātam, čemodānu rokā un prom. Sākumā Bille ik reizi rūgti raudāja, tagad pieradusi."

Kā redzams, Bille aug neveselīgā vidē. Viņa ir atkarīga no attieksmes, kuru demonstrē pieaugušie. Kaut gan šajā vecumā bērns izjūt prasību pēc mīlestības un emocionālas aizsargātības, Bille ir kļuvusi par pieaugušo emociju rotaļlietu. Viņa ir pakļauta emocionālai vardarbībai, tādēļ nereti jūtas lieka šajā pasaulē.

"Vecāmāte tā sacīja par saviem bērniem: – Ja man to čarvanu nebijis, es zīdos, samtos staigātu.

Ja Billes nebūtu, mammucis zīdos samtos staigātu un priecātos. Ēstu abi ar papuci konfektes ar paradīzes putniem, saskatītos, sasmaidītos un sacītu: labi gan, ka tas kraupis pazuda."

Būtisks pašapziņas rādītājs ir arī cilvēka reakcija uz savu vārdu, jo tas simbolizē cilvēku pašu. Ja cilvēkam patīk savs vārds, viņš ir apmierināts ar sevi, un otrādi. Billei savs vārds nepatīk.

"Puiku sauca Rodrigo. Vismaz kāds labums. Šis nevarēs nerroties par viņas ķēmīgo vārdu – dille – pētersille. Pašam tāds."

Šādā situācijā vecākiem noteikti vajag izskaidrot bērnam, kādēļ viņu tā sauc. Būtiski ir sekmēt bērna individualitātes izjūtu, paštēlu, kas bērnā veidojas, iegūstot informāciju par sevi. Šī informācija ietver ziņas par bērna reālo lomu, viņa rakstura un fizisko īpašību pašaprakstu. Svarīgi ir runāt ar bērnu, nevis likt viņam apzināties un izjust savu mazvērtību.

Bērna piederības, pieņemšanas un radniecības izjūta ietver atzīšanu, pozitīvu novērtējumu vispirms jau no vecāku puses. No visa iepriekš minētā izriet, ka Billei šī izjūta ir nodrošināta tikai daļēji.

Atšķirībā no Billes Boņs nāk no Latgales, kur dzīvo kristīgā vidē. Viņš ne tikai saņem kristīgo audzināšanu, bet pats dzīvo savu garīgo dzīvi. Var teikt, ka viņš ir patstāvīgās attiecībās ar Dievu. Viņa bērnība ir saules pilna. Boņa ģimene ir kā sētiņa ap augu – pietiekami augsta, lai aizsargātu un bērns justos drošībā, un pietiekami zema, lai netraucētu viņam pašam attīstīties, neierobežotu viņu un ļautu redzēt un sajūst apkārtējo pasauli tās pilnībā. Bille ģimenē tiek uztverta kā nasta, Boņs – kā Dieva dāvana, tāpēc viņa ikdienas dzīve ir brīva, saistoša, humora pilna. Tajā pašā laikā Boņam ģimenē ir atvēlēta otrā

vieta. Tas ir normāli, jo ģimene, kur bērns ir primārais, ir nefunkcionāla. Ģimenē, kur bērns ir kļuvis par mērķi, veidojas neveselīgas attiecības. Lai bērns attīstītu savu individualitāti, viņam ir jāatdalās no vecākiem. Ir pareizi, ja bērnam ir savi noslēpumi, sava dzīve un vecāki to respektē. Un tikpat svarīgi, lai bērns būtu pārliecināts par vecāku mīlestību neatkarīgi no tā, kādi ir viņa panākumi un sasniegumi.

Salīdzinājumā ar Billi, kurai motivācijas un dzīves izjūta netiek pilnībā nodrošināta, Boņam ir sava spēka un pārliecības izjūta, kas savukārt veidojas, nosakot reālus un sasniedzamus mērķus, uzņemoties atbildību par lēmuma sekām.

"Tad viņi sāka rakt bērziņus. Rok pa vienam un nes, un ceļ ratos. Boņs palīdz visu un visās lietās. Kad vectēvs ceļ bērzu ratos ar visu zemi ap tā saknēm, Boņs piepūš vaigus un palīdz vectēvam kliegt: Epp! Tanīs reizēs, kad Boņs, uz citurieni skatīdamies, aizmirst pakliegt, vectēvs nevar un nevar iecelt bērziņu ratos..."

Jāņa Klīdzēja bērniības atmiņu tēlojumos atklājas arī tas, cik svarīgi bērnam mācīt apzināties savas spējas un vājības. Ja neveido un neattīsta sekmju, panākumu un sasniegumu izjūtu, ja ar bērnu par šīm lietām nerunā, tās neizskaidro, bērnam neveidojas adekvāts savu spēju novērtējums, un viņš nedroši uzņemas jaunus darbus un pienākumus.

No iepriekš minētā redzams, ka Bille un Boņs ir veidojušies un auguši ļoti atšķirīgos apstākļos, un tomēr viņiem ir tik daudz kopēja. Tā ir noteiktam vecumposmam raksturīgā atvērtība pasaulei, jo bērni šajā vecumā mīl pasauli. Tā ir dabas izjūta un sajūsma par to. Tā ir emocionālā attieksme pret vērto un izjusto. Tā ir neremdināmā zinātkāre un vēlēšanās. Tā ir šim vecumposmam tik raksturīgā iztēle un fantāzija, kurā slēpjas bērna tieksme pēc neparastā. Taču, manuprāt, abus literāro darbu varoņus vieno viņu spēcīgā individualitāte un talants, kas tomēr ir noteicošie personības veidošanās procesā.

Nemot vērā izvirzītos kritērijus, var secināt, ka Boņam turpmāk būs pilnvērtīgāka, veselīgāka un harmoniskāka dzīve nekā Billei, jo viņš ir ļoti atvērts, sirsnīgs, vēlēšanās, dabisks, emocionāls u. tml. Boņa attīstību ir ietekmējusi labvēlīga audzināšana un vide, kuru veidojuši kā cilvēki un viņu savstarpējās attiecības, tā dabas tuvums un garīgums.

Un tomēr noteikti apgalvot to nevar.

"Redzu, puis, ka tev ir tā dvēsele, kuras iesākums aizsiets pie varavīksnes, bet, uz kuru pusi skries tās dzīves gājiens, to tikai tas, kas debesīs, zina..."

Literatūras saraksts

1. Afanasjeva T. Ģimenes portreti. – R.: Avots, 1989.
2. Ādler A. Psiholoģija un dzīve. – R.: IDEA, 1992.
3. Birkerts P. Pedagoģiskā psiholoģija. – Jelgava: Neimaņa izdevniecība, 1923.
4. Dzintere D. Fiziskais "Es" – tēls. Rotaļu vācelīte. – Rotoprints, 1995.
5. Fromms E. Mīlestības māksla. – R.: Jumava, 1994.
6. Karpova Ā., Plotnieks I. Personība un saskarsme. – R., 1986
7. Kons I. Es atklāšana. – R.: Avots, 1982.
8. Kons I. Personības socioloģija. – R.: Avots, 1969.
9. Kūle M., Kūlis R. Filosofija. – R.: Burtnieks, 1996.
10. Lieģeniece D. Bērns pasaulē, pasaule bērnam. – R.: Zvaigzne, 1992.
11. Lieģeniece D. Lietu vide un bērnu attīstība. – Liepāja, 1995.
12. Lieģeniece D. Kopveseluma pieceja 5–7 gadus veca bērna audzināšanā. – Liepāja, 1996.
13. Milts A. Personība, morāle un garīgās vērtības. – R., 1995

14. Picka N. Pedagoģiskā psiholoģija. – Selgas apgāds, 1990.
15. Plotnieks I. Guvumi un zaudējumi//Skola un Ģimene. – 1993. – Nr. 1.
16. Studente A. Ģimenes pedagoģiskās iespējas. – R.: Zvaigzne, 1986.
17. Students J. A. Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija. – R.: aut. izd., 1935.
18. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1989.
19. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию становления человека. – М., 1994.

Avoti

1. Belševica V. Bille. – R.: Jumava, 1995.
2. Klīdzējs J. Cilvēka bērns. – R.: Sprīdītis, 1997.

KĀRĻA DĒĶENA UN VIŅA LAIKABIEDRU PEDAGOGU ATZIŅAS PAR GRIBAS ATTĪSTĪBU UN VEIDOŠANU

Kas zina, ko grib, spēj visu, ko grib.

Rainis

Audzināšana ir māksla, kura veido cilvēku. Tā nepārtraukti pilnveidojas, attīstās, lai sasniegtu savu galveno un augstāko uzdevumu – attīstītu katrā cilvēka tikumisko pašapziņu. Latviešu pedagogs Kārlis Dēķens ir norādījis, ka, audzinot jauno paaudzi, jāņem vērā tautas pagātnes pieredze, jo cilvēks nav vienas dienas būtne, kura dzīvo tikai šodienai. Ir nepieciešama harmonija ar pagātņi, jo no šīs harmonijas atkarīga visas cilvēces nākotne un katra cilvēka dzīve.

Kārlis Dēķens ir dzimis 1866. gada 28. jūnijā Jaungulbenē Šļauku rentnieku ģimenē. Viņa pedagoģiskā darbība sākās Latvijas valstij nozīmīgā laika posmā – 19. gs. beigās. Tas ir latviskuma idejas veidošanās laiks, kad “nācija iznira no zemnieku bezvēstures sabiedrības dzīlēm”. (6; 118) 19. gs. beigās reizē ar rūpniecības un lauksaimniecības uzplaukumu, labklājības pieaugumu nostiprinājās tautas nacionālā apziņa un līdz ar to centieni pēc izglītības.

Kārlis Dēķens skolas gaitas sāka Gulbenes draudzes skolā. 1884. gadā viņš turpināja mācības Cimzes skolotāju seminārā, kur, iepazīstoties ar progresīvo pedagogu J. A. Komenska, Ž. Ž. Ruso, J. H. Pestalocija, F. A. Dīstervega, K. Ušinska pedagoģiskajām atziņām, veidojās K. Dēķena pedagoģiskā koncepcija, personiskā nostāja izglītības un audzināšanas jautājumos.

K. Dēķens aktīvi darbojās Latvijas Skolotāju biedrībā un vēlāk arī skolu muzeja biedrībā. Šīm abām organizācijām ir liela loma izglītības veicināšanā. K. Dēķens raksta, ka apskaužams ir tā laika skolotāju ideālisms, papildinot savas zināšanas. Tiek organizēti kursi par dažādiem pedagoģijas un zinātnes jautājumiem, kurus lasa tā laika ievērojamākie zinātnieki. 1910. gadā Latvijas Skolotāju biedrības rīkotajosursos lekcijas lasa vairāki Krievijas profesori – A. Lazurskis, Krišiskovskis, kā arī pašmāju lektori – filologs J. Endzelīns, skolotājs J. Greste.

K. Dēķena diženumu pierāda ne tikai viņa atstāto darbu skaits, sabiedriskā darbība un tās novērtējums – Triju Zvaigžņu ordenis, bet visa pedagoga dzīve. Laikabiedri K. Dēķenu dēvēja par Raini pedagoģijā. Viņa atstātos darbus cauri laikam ir iznesušas idejas, kas ikvienam darbam dod noteiktību un līdzsvaru cilvēku starp dabu, dzīvi un mākslu. Tas izdodas tikai stipras gribas cilvēkiem, kuri labi zina savu dzīves mērķi un dara visu iespējamo, lai to realizētu.

K. Dēķena darbi par pirmsskolas pedagoģiju balstījās uz Rietumos veiktiem pētījumiem. Pasaules progresīvajām idejām saplūstot ar latviešu nacionālo dzīves skatījumu, veidojās savdabīga, tikai latviešiem raksturīga pedagoģiska doma, kura bērnu

respektē kā vērtību un mijiedarbības partneri.

Darbā "Agrā bērnība" par pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanas problēmām autors skata bērnu kā unikālu un vienreizēju personību. K. Dēķens pārstāv humānistisko pieeju audzināšanā, par galveno atzīstot:

- nelauzt un nemainīt bērna patieso būtību, bet izzināt un respektēt to kā vērtību,
- ņemt vērā viņa intereses un vajadzības, radīt labvēlīgus apstākļus to apmierināšanai.

Pedagogs uzskata, ka indivīda attīstība un izglītība cieši saistīta ar viņa vēlmēm darboties un pašattīstīties.

K. Dēķens par vienu no nozīmīgākajiem pedagoga uzdevumiem uzskata tikumīga cilvēka audzināšanu. Mērķi iespējams sasniegt, ja audzinātājs savā darbā lielu uzmanību velta bērnu gribai un tās attīstībai. Gribas visaugstākā pakāpe ir saprāta griba, kura, kā uzskata K. Dēķens, "paceļ cilvēku līdz humānības augstumiem", un to mēra ar tikumības mērauklu.

K. Dēķens gribu apskata nevis kā atsevišķu procesu, bet gan kā vienu no galvenajiem nosacījumiem, kas veido cilvēka personības tikumiskās īpašības. Viņš norāda, ka cilvēka rakstura galvenā iezīme ir gribēšana, kura nav patstāvīga, tā izaug no domu gaitas, iegaumējumu sakariem un savstarpējām attiecībām. K. Dēķens uzskata, ka gribas audzināšana ir viens no pirmajiem audzināšanas uzdevumiem un bērnība ir laiks, kad tiek likti pamati gribai.

Griba kā apziņas aktivitāte iemiesojas bērnā līdz ar dzimšanu un attīstās reizē ar zināšanām un pieredzi. K. Dēķens, runājot par jūtām un gribu, uzskata, ka tās ir vienotas un nedalāmas. Tās veido bērna attieksmi pret lietām, sevi, savu Es, pret personām un sabiedrību. K. Dēķens uzsver, ka tas ir pamats bērna personības tapšanai. Savukārt tādas jūtas kā kauns, lepnums, greizsirdība, sirdsapziņa, goda jūtas veido rakstura pamatu.

Bērna raksturs vēl nav izveidojies, viņa dziņām nav noteikta virziena, un tas, kā raksturs attīstīsies, lielā mērā atkarīgs no vides un apkārtnes, kurā bērns atrodas. Dziņa ir pirmā gribas izpausme, kas tiecas uz vistuvāko priekšmetu. Tuvumā esošais objekts saista bērna uzmanību, visu viņa apziņu. Dziņas ir tikumiskas audzināšanas pamatā, audzinātājs tās nevis nomāc, bet gan attīra un uztur veselīgas.

Minētā K. Dēķena doma sasaucas ar P. Birkerta rakstīto: audzinātājam jāizzina bērna dziņu raksturs, kad un kādi instinkti visspilgtāk izpaužas, lai stimulētu pozitīvo un bremzētu negatīvo īpašību veidošanos.

Griba palīdz cilvēkam gūt uzvaru pār sevi. Arī pedagogs O. Svenne norāda, ka "spēcīgs gribas spēks" rada personību. Katram bērnam kā individualitātei jūtas un griba attīstās un veidojas citādi, tomēr kopējās likumsakarības ir iespējams saskatīt un aprakstīt.

Griba ir garīga darbība, kas prasa lielu garīgo piepūli un sākotnēji izpaužas ķermeņa kustībās, darbībās. Tā ir aktivitāte, ar kuras palīdzību iespējams mainīt gan iekšējos, gan ārējos apstākļus. Lai to veiktu, bērnam vispirms jāiepazīst un jāizzina savs ķermenis, jāiepazīst gan patīkamās, gan nepatīkamās sajūtas, jāveido priekšstati.

Pirmie gribas izpausmes iedīgļi cieši saistīti ar bērna fizisko ķermeni un tā kustībām. Mīmiku, žestus, ķermeņa kustības, dažādas skaņas (raudāšana, smiekli) var dēvēt par ķermeņa gribas izpausmi, kas pamatos ir nevis objektīva, bet subjektīva izpausme.

Gribas audzināšana jāskata ciešā saistībā ar bērna attīstību un audzināšanu. Audzinot tikai gribu un nesaistot to ar jūtām, vispārējām kultūras normām, iespējams panākt

nesaprātīgas gribas attīstību. Cilvēks, kuram ir ieaudzināta tikai griba, nerēķinās ar objektīvām likumsakarībām, citiem cilvēkiem.

Šo atziņu akcentē arī M. Štāls, uzsverot, ka "īsta gribas audzināšana neattīsta tikai gribu, bet arī domāšanu, jušanu, attīsta augstākās jūtas". (9; 296) Jūtu nabadzība neveido gribas attīstību, tādēļ to veicināšanai ir tikpat liela nozīme kā prata attīstībai. Tāpat kā K. Dēķens, arī J. A. Students uzskata, ka gribas izpausme vērojama jau ļoti agri. Griba ietver sevī trīs komponentus:

- mērķa apziņu,
- tieksmi pēc mērķa,
- līdzekļu izvēli mērķa sasniegšanā.

Tipiska zīdaiņa gribas izpausmes forma ir iekāre (neapzināta griba), kuru nosaka fiziskās vajadzības un prasības. Iekāri virza priekšstats, kurš saistīts ar juteklisko. Zīdainim iekāre (griba) ir cieši saistīta ar instinktīvām, impulsīvām un refleksīvām kustībām, kas šajā vecumā ir dominējošais gribas izpaudums. (7)

Jaundzimušais spēj veikt divu veidu kustības. K. Dēķens tās sauc par reflektorām un impulsīvām jeb spontānām kustībām. Pirmās ir atbildes reakcija uz ārējiem kairinātājiem, bet otrās kustības ierosina iekšējie procesi. Impulsīvās un refleksīvās kustības bērns saista ar apzināta rezultāta sasniegšanu. Uz šo kustību bāzes vēlāk veidojas iemaņas. Iemaņas ātrāk izveidojas bērniem, kuriem ir stipra griba. Lai apgūtu vienu kustību, tā jāatkārto neskaitāmas reizes, bet, lai to veiktu, nepieciešama gribas piepūle.

Impulsīvās un refleksīvās kustības netiek veiktas ar mērķi, tās nav saistītas ar domāšanu, tomēr bez šīm kustībām nebūtu iedomājama jebkāda attīstība. K. Dēķens norāda, ka instinkts ierosina kustības, kuras uzreiz bērnam neizdodas izpildīt. Pakāpeniski un lēnām uzkrājot priekšstatus, atkārtojot darbības vairākkārt, bērns gūst pieredzi un rada sev iespēju apzināti veikt noteiktas darbības.

Kad bērns pirmo reizi atdarina kustības, to var nosaukt par gribētu, apzinātu darbību, kaut arī tā ir tikai atdarināšana (piemēram, priekšmetu tveršana). Tas ir sākums apzinātai gribai, ko veido prāts un vada darbība. Prāts izvēlas mērķi, meklē līdzekļus tā sasniegšanai un piedalās realizācijā. Analizējot gribas izpausmi, kurai ir personisks akcents, jāņem vērā, ka tā atspoguļo attiecības starp bērna mērķiem, šķēršļiem un spēju tos pārvarēt.

K. Dēķens norāda, ka brīdī, kad bērns sāk rotaļāties ar priekšmetiem, parādās pirmie patstāvīgās gribas izpaudumi. Patstāvīga griba pati sev dod uzdevumus, lai tos atrisinātu.

J. A. Students, runājot par apzinātas gribas sākumu, lieto jēdzienu pirmiegriba. Parasti ir vairāki motīvi, kuru izvēlē parādās gribas aktivitāte. Izdarot izvēli, tiek pieņemts lēmums. Viens motīvs tiek atzīts par labāku nekā citi, un tas tiek realizēts darbībā. Darbība ir pats būtiskākais apzinātas gribas komponents, jo tieši tajā izpaužas gribas neatlaidība un izturība.

Apzinātas gribas darbība sākas, kad bērns izšķir kvalitatīvas atšķirības sajūtās, grupē informāciju. Sajūtas var saukt par gribas pirmsākumu, jo tās ierosina gribu, no tām veidojas priekšstati, kuri palīdz motīvu izvēlē.

Sākotnēji bērna griba ir pakļauta vienam motīvam, kurš, pēc viņa domām, dos vēlamo rezultātu. Motīvu cīņa nav vērojama, un netiek veikta atlase. Bērna izvēli nosaka pieņēmums par to, kas viņam sniegs labumu. K. Dēķens uzskata, ka bērnam pašam ir vēlme izzināt, ieņemt stāvokli. Paša izjustais, piedzīvotais ļauj vēlāk gluži neapzināti

izdarīt secinājumus, kas attiecībās ar cilvēkiem izpaužas kā simpātijas jūtas.

Līdz ar motīvu cīņas parādīšanos, atbildes reakcijas uz tiešiem iespaidiem kļūst dažādas. Tas izpaužas bērna izvēlē, viņš vairs netiecas pēc visa, ko redz, bet cenšas iegūt sev tīkamāko lietu, priekšmetu, t. i., bērns izdara izvēli.

Izvēles process, kad bērna dvēselē cīnās dažādi motīvi, nav viegls, jo tas prasa no bērna lielu piepūli. (5; 83) Ja mērķu ir vairāk un tie atbilst dažādām vajadzībām, uzvaru gūst mirkļa iespaids. Kad iekšējo motīvu cīņā mirkļa iegribas tiek pārvarētas, ārējā darbībā tas izpaužas kā pašsavaldība. K. Dēķens uzskata, ka 3–6 gadu vecumā motīvu cīņa kļūst izteiktāka, tomēr vēl aizvien zemākās jūtas gūst uzvaru pār augstākajām. Jo saistošāka, interesantāka ir darbība, jo vairāk tā piesaista bērna uzmanību. Motīvu cīņā galveno funkciju bērnam ka tagadnes būtnei veic instinkti, vajadzības. Aktivitāte ir gribas izpausmes otrā pakāpe (pirmā – dziņa), tā uzskata K. Dēķens, norādot, ka tā ir griba šaurākajā nozīmē.

Aktivitāte balstās uz bērna vajadzību apmierināšanu. Mācīties, apgūt un izzināt visu jauno liek instinkti, tie *dzen uz mācīšanos*. Tas nenotiek bez gribas piepūles, jo, kā norāda K. Dēķens, kustību ātrāk iemācās tie bērni, kuriem ir stiprāka griba. Kustības dod iespēju bērnam apzināt savu fizisko un garīgo Es. Kaut gan instinktīvās kustības bērns mācās pats, liela nozīme to attīstībā ir audzinātāja gribasspēkam un noteiktībai.

Griba ir process, kurš vislabākos rezultātus sasniedz tad, ja tas tiek ietekmēts netieši. “Rotaļa ir brīva darbība, kura pati ir mērķis, kad rotaļa ir pabeigta, arī mērķis ir sasniegts.” (2; 66) Mūsdienās daudz tiek runāts par rotaļu kā bērna pašapziņas, fantāzijas, iztēles, prāta attīstītāju, bet daudz mazāk rotaļa tiek saistīta ar bērna gribas attīstību. Kā norāda K. Dēķens un citi pedagogi, viņa laikabiedri, rotaļa attīsta bērna prātu, fantāziju un gribu.

O. Svenne norāda, ka griba un domas rada un vada rotaļu procesu – galveno bērna darbību, kurā attīstās bērna personība. Pedagogi uzskata, ka tas nav vienkāršs process, jo tieši rotaļā bērns izjūt savu gribu un iespēju to realizēt. Rotaļa realizē bērna fantāzijas augļus un veido tiltu, “kurs savieno bērna neaptveramo un nepiepildāmo *es gribu* ar viņa maziņo un nespēcīgo *es varu*”. (8; 86)

Rotaļā bērns parāda savu personību, savas tieksmes, vēlmes, tikumus, jo rotaļa nāk no indivīda iekšējās dziņas, kas nosaka tās saturu, veidu, ilgumu. (2; 66) Arī J. A. Students norāda, ka bērna rotaļas ir cieši saistītas ar viņa interesēm, kuras ir atkarīgas no bērna dziņu dzīves. (7; 291) Rotaļas sižetā, rotaļlietu izvēlē visspilgtāk izpaužas bērna daba, tieksmes, intereses un vajadzības, ka arī bērna Es.

Gribas veidošanā nozīmīga vieta jāierāda arī rotaļlietām. To izvēlē vērā jāņem bērna individualitāte un vajadzības. Ar tām saistīta bērna patstāvīgā dzīve un darbs, tā domā O. Svenne.

Bērnam vislabāk patīk rotaļlietas, kuras var pārveidot atbilstoši savai fantāzijai un vajadzībām. Gatavās rotaļlietas nepakļaujas bērna gribai, jo tās nevar pārveidot, bet kā zināms viena no svarīgākajām rotaļlietu funkcijām ir nodrošināt bērnam iespēju pašam darboties. Vienkāršas un daudzfunkcionālas rotaļlietas koncentrē bērna uzmanību, stiprina fantāziju un gribu.

Dabas materiāli, smiltis, ūdens, koka klucīši visvieglāk pakļaujas bērna fantāzijai, un ar to palīdzību mazais rada un ceļ savu pasauli. Mazs bērns ir ļoti nevarīgs, viņš visur un vienmēr sastopas ar pretestību, tāpēc viņam patīk bēgt savā iedomu pasaulē, kurā viņš ir

kungs un valdnieks, radītājs un kārtotājs. (2; 60)

Turklāt, kā norāda O. Svenne, rotaļas ir bērnu audzināšana un vienlaicīgi vienīgā darba metode. Bērns jebkuru darbu pārvērš rotaļā, tā sniedz bērnam prieku un neapzināti audzina arī darba prieku. Nodarbošanās dod bērnam kā sociālās vides sastāvdaļai pieredzi, kas gūta no piedzīvotā. K. Dēķens uzskata, ka "piedzīvojums ir nepārtraukts process, kurš nekad nav gatavs, bet aizvien aug, tāpēc tas derīgs kā viela gribai". Nodarbošanās dod bērnam prieku, padara to jautru, dzīvespriecīgu un stipru. Ja bērns aug mīlestības un labestības gaisotnē, ja pieaugušie atbalsta viņa fizisko un garīgo spēku, tad tiek likti pamati cilvēka labajām rakstura īpašībām.

Apzināt un izzināt sevi iespējams tikai darbībā. Pieaugot bērna patstāvībai, palielinās arī bērna pārlicība par sevi, apmierinājuma jūtas par padarīto. J. A. Students norāda, ka pieredzes gūšana jeb pašmācība nodarbina bērna darbīgo gribu. Jo pieredze, kuru gūst bērns, ir veiksmīgāka, pozitīvāka, jo vairāk tiek virzīta bērna gribas attīstība, tiek modināta interese, vēlme darboties, izzināt.

Neveiksme bērnu virza mazāk, kaut gan arī tā ir ļoti nozīmīga. Jāatzīmē, ka šajā gadījumā liela nozīme ir pieaugušajam, viņa attieksmei. Mudinot un atbalstot bērnu, netiek grauta vēlme darboties un sasniegt izvirzīto mērķi.

Gribas veidošanā, tāpat kā visa bērna attīstībā, liela nozīme ir videi, kura bērns aug. Svarīgu lomu šajā procesā ieņem pieaugušais, bērna audzinātājs, kuram jāapzinās, ka viņš ir saskarsmē ar unikālu vērtību. Pieaugušais nedrīkst ar "rupju roku grābt iekšā bērna maigo gara spēju attīstībā", tā uzskata K. Dēķens. (2; 29) Tas gan nenožīmē, ka pieaugušais ir mēms vērotājs, viņam drīzāk jābūt saprotošam draugam, kurš aug un pilnveidojas reizē ar bērnu. Tikai noteikts, stipras gribas cilvēks, kurš labi pazīst bērna dvēseli, spēj sekmīgi veikt šo uzdevumu. Gribas audzināšana nav tieša, bet netieša. Tā sākas reizē ar bērna piedzimšanu kā viens no garīgās audzināšanas virzieniem. Jau pirmajā dzīves gadā, radinot bērnu pie tīrības, kārtības, t. i., apmierinot vispirms zemākās fizioloģiskās vajadzības, tiek likti pamati gribas attīstībai.

Arī O. Svenne norāda, ka, jo lielāks ir personības spēks, jo vairāk tas cenšas realizēties citā personā. Bērna griba nav stipra, tā ir viegli pieejama un iespaidojama. Ja ietekme ir audzinoša, tā virza bērnu tikumiski. Bērna psihe ir nenobriedusi, tā labprāt seko svešai gribai un ir viegli pakļaujama. Tāpēc nozīmīgi, kā rīkojas pieaugušais. Kā atzīmē O. Svenne, tad "vecāki un skolotāji bērnos atstāj ietekmējošas pēdas uz visu mūžu". (8; 23) Bērns pieaugušā rīcību pieņem par normu un paraugu savai darbībai.

J. A. Students, runājot par gribas veidošanu, atzīmē, ka pirmsskolas vecumā apkārtnei un tās veidotājiem ir visnozīmīgākā loma bērna attīstībā. Bērna griba neveidojas viena pati, bet gan saskarsmē ar pieaugušo un vidi, "jo apkārtne cēlāka, cildenāka un priekšzīmīgāka, jo griba gūst vērtīgākus iespaidus". (7; 228)

Savukārt latviešu pedagogs M. Štāls uzskata, ka bērna attīstības trīs galvenie faktori ir iedzimtās tieksmes, apkārtne un audzinātāja personība. Runājot par gribu un tās audzināšanu, tiek akcentēts, ka tieši apkārtnei un audzinātāja personībai ir noteicošā un galvenā loma.

Gribas audzināšana nebalstās tikai uz tās veidošanu, tā vairāk ir bērna vispārēja attīstība. Cenšoties audzināt stipras gribas cilvēku, tiek pieļauta liela kļūda, tā uzskata M. Štāls. Nemākulīgi, nepārdomāti, bez noteikta mērķa uzdoti uzdevumi, kas izrauti no

vides, piedzīvo neveiksmi. Audzināšanas principu viengabalainība, noteikta un cieņas pilna attieksme pret bērnu kā personību ir galvenais nosacījums, lai, netraumējot bērna Es, tiktu panākts vēlamais rezultāts – stipras gribas cilvēks.

Kā norāda K. Dēķens, bērna pašapziņas kodols ir jūtas un griba. Jau pirmajā, bet vēl izteiktāk otrajā dzīves gadā kā bērna Es aizsardzība parādās ietiepība un spītība. Tās izpaužas, protestējot pret to, ko prasa pieaugušais. Vēlme savu ieceri īstenot liek bērnam nostāties pret pieaugušā prasību. Pieaugušā griba ir aizliegums, kas ierobežo bērna brīvību, viņa Es. Savukārt jebkurš aizliegums rada protestu, vēlmi pretoties. Lai apvaldītu kaprīzes, pieaugušais sāk ierobežot, dažkārt pat sodīt bērnu. Laužot bērna ietiepību ar varu, tiek traumēta arī viņa griba. "Paklausība nav pašmērķis, bet līdzeklis kā tikt pie pašnoteikšanās un pašsavaldības," tā uzskata K. Dēķens, tādēļ bērnam pašam jāmacās savas vēlmes apvaldīt un pieaugušajam jāsekmē bērna patstāvības centieni. (2; 114)

Rezumējot iepriekš rakstīto, var izdarīt secinājumus:

- K. Dēķens gribas attīstību, kas sākas jau agrā bērnībā, saista ar tikumīga cilvēka personības veidošanos. Tas ir veicams, ja pieaugušais izprot bērnu un atbalsta viņa darbīgo dabu. Izkopjot bērna priekšstatus, uzmanību, intereses, griba kļūst par pamatu tikumiska rakstura veidošanai.
- Bērns pieņem apkārtnes tikumus, tādēļ ir būtiski radīt apstākļus. Radoša, brīva, izzīņas rosinoša vide, pieaugušā paraugs ļauj bērnam atbrīvoties no zemākajiem instinktiem, pārņemt pozitīvu piemēru un prāta darbībām gūt galveno lomu.
- Aktivitātes, kustību prieks ne tikai apmierina bērna dabisko tieksmi izzināt, bet stiprina arī viņa gribu. Tikai paša bērna pieredze, pašattīstība, iespēja brīvi darboties palīdz attīstīties harmoniskam cilvēkam.

Literatūras saraksts

1. Birkerts P. Pedagoģiskā psiholoģija. – Jelgava: Neimaņa izd., 1923.
2. Dēķens K. Agrā bērnība. – R.: Kultūras balss, 1921.
3. Dēķens K. Rokas grāmata pedagoģijā. – R.: Kultūras balss, 1919.
4. Dēķens K. Zinātniskās pedagoģijas principi/Izglītība. 1909. – Nr. 4.
5. Ideju vēsture Latvijā. – R.: Zvaigzne, 1996.
6. Ķīlis R. Atmiņa un vēsture. – R.: N.I.M.S., 1998.
7. Students J. A. Bērnu, pusaudžu un jauniešu psiholoģija. – R.: aut. izd., 1932.
8. Svenne O. Modernie audzināšanas jautājumi. – R.: Valters un Rapa, 1930.
9. Štāls M. Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā. – R.: Valters un Rapa, 1927.
10. Štāls M. Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana. – R.: Valters un Rapa, 1936.
11. Ūsiņš V. Kārļa Dēķena pedagoģiskie uzskati. – R.: Zvaigzne, 1975.
12. Žukova L., Kopeloviča A. Pedagoģiskā doma Latvijā. – R.: RaKa, 1997.

ROTAĻA KĀ ĪPAŠA KULTŪRAS FORMA UN KULTŪRAS APGUVES VEICINĀTĀJA

Rotaļa ir cilvēces kultūras pirmavots
un augstākā izpausme.

J. Heizings

Rotaļājas ne tikai bērni, bet arī pieaugušie, tā izmantojot rotaļas daudzveidīgās funkcijas. Ar rotaļas palīdzību cilvēks (bērns) izsaka savas vēlmes, rotaļā viņš priedājas, fantazē, rada, atpūšas, mācās, pārdomā savu dzīvi. Aizvien vairāk rotaļu elementi tiek iekļauti kultūras pasākumos – dziesmu svētkos, modes skatēs, izstādēs. Kur slēpjas rotaļas spēks? Kādēļ rotaļa uzskatāma par īpašu kultūras formu ne tikai attieksmē pret pieaugušo, bet arī bērnu rotaļām?

Vērā ņemama atziņa, ka dažādas cilvēka pašrealizācijas formas, arī rotaļas, izaug no viena laikmeta paradigmas. Tādēļ rotaļa nav aplūkojama atrauti no sava laikmeta kultūras pamatformām.

Rotaļa ir īpaša kultūras forma. Kultūra ir sociāli nodoto uzvedības paraugu, prasmju, ticējumu, institūtu un citu noteiktai sabiedrībai raksturīgu cilvēka darbības un domāšanas produktu kopums. (11;423) No sabiedrības rašanās pirmsākumiem kultūra pilda pasaules veseluma, vienotības apzināšanos. Kultūra ir specifisks cilvēces izpausmes veids. Pats galvenais ir cilvēks, kultūras radītājs, uzsver filozofe Maija Kūle.

Jēdzienu “kultūra” var skaidrot no objektīvā un subjektīvā viedokļa. No objektīvā viedokļa kultūra ir zinātnes un mākslas darbi, bet no subjektīvā – spēja radīt vai vismaz saprast tos.

Zinātnieks Dž. Vaitheds atzīmē, ka līdzās zinātnei pastāv tādas kultūras formas, kas telpā un laikā iegūst jaunu – emocionāli vērtējošu – nozīmi un kurās ir iedzīvināta cilvēka pašizjūta pasaulē. Pie kultūras formām, ko pārstāv reliģija, māksla, mīts, pieskaitāma arī rotaļa.

Katrs pieaugušais ir bijis kādreiz bērns. Izjūta par piederību īpašai pasaulei, par savdabīgu subkultūru ir aprakstīta daudzos rakstnieku darbos, kas veltīti bērna dvēselei. Bērības izpausmes ārējais un iekšējais savdabīgums, tās kultūras anatomija ir bērnu subkultūras fenomens. Bērnu subkultūra ir bērnu vidē eksistējoši īpaši priekšstati par pasauli, vērtībām u. c., kas stihiski veidojas noteiktas sabiedrības valdošajā kultūrā, ieņemot tur samērā autonomu vietu. Tā atrod savu izpausmi bērnu rotaļās, jaunradē, uzvedības veidā un dzīves stila sistēmā un ir atšķirīga no pieaugušo kultūras. Bērnu subkultūra ir sava veida kultūra kultūrā, kas dzīvo pēc specifiskiem, savdabīgiem likumiem. Bērnu subkultūra nav atdalāma no kultūras tradīcijām, kurās dzimis un dzīvo bērns. Tas viss atspoguļojas bērnu rotaļās. Te vietā ir filozofu M. un R. Kūļu atziņa, ka “kultūra un cilvēks ir nešķirami jēdzieni. Kultūra dzimst līdz ar cilvēku.” (6; 41) Arī

rotaļa kā kultūras forma, pakāpeniski tai pilnveidojoties, dzimst līdz ar bērnu.

Rotaļa ir cilvēces kultūras pirmavots un augstākā izpausme, uzsver Nīderlandes kultūras filozofs Johans Heizings. Viņa izpratnē rotaļa ir brīva darbība, dzīves papildinājums, rotājums, noslēpumainība. (14; 16)

J. Heizings, pētot rotaļas fenomenu un tās iedarbību uz cilvēka garīgo attīstību, uzskata rotaļu par cilvēces vēstures primāro impulsu. Viņš uzdod jautājumu: "Kas ir rotaļa sevī un sev?" J. Heizings uzskata, ka rotaļas intensivitāti nevar izskaidrot bioloģiski. Tās ir cilvēka vēlmes attēlot nenotikušo, kas rada sasprindzinājumu, jaunradi, prieku. Zinātnieks uzsver, ka jēdziens "cilvēks, kas rotaļājas" izsaka to pašu, ko jēdziens "cilvēks, kas rada". J. Heizings jēdzienu "rotaļa" integrē jēdzienā "radītājs". Viņš "izved" rotaļu no ikdienas dzīves kā "nesaprātīgu nodarbošanos", kas eksistē vispirms savā kultūrā un caurauž pašu kultūru, pierādot, ka rotaļa kā sabiedrisks impulss ir vecāka par kultūru. Poēzija dzima rotaļā un sāka eksistēt kā rotaļas forma. Mūzika un dejas bija rotaļas. Kultūra tās pirmatnējās formās "rotaļājās". Tā neradās no rotaļas kā dzīvs auglis, kas atdalās no mātes miesas, bet gan attīstījās rotaļā kā rotaļa.

Aplūkojot rotaļu kā īpašu kultūras formu, Šveices zinātnieks Herberts Hese izvirza jautājumu, kad rotaļa kultūrā ienāk kā patstāvīga forma. Viņš atzīmē, ka spēlei¹ "tāpat kā visām labām idejām, sākuma būtībā nav, tās ideja ir pati par sevi mūžīga". (4; 26) Katrs pētnieks pēc paša ieskatiem var attiecināt rotaļas priekšvēsturi uz jebkuru laikmetu.

Atsevišķi pētnieki uzskata, ka pirmās rotaļas formas parādījās jau pirmatnējās kopienas laikā, kad rotaļa rituāls, kas bija apveltīta ar maģisku spēku un veica aizsargfunkcijas pret dabas spēkiem, kalpoja kā cilvēku dzīves regulācijas līdzeklis. Tāpēc rotaļā tika izvirzīti noteikumi, ko ļoti stingri ievēroja. Rotaļā parādījās arī mistiskas, radošas darbības, kuras veica tikai noteiktas personas – burvji. Šo rotaļas formu sauc par rituālu, kurā stabilu vietu ieņem simboli.

Simbols, kā apgalvo angļu zinātnieks V. Terners, rituālā kalpo, lai ierobežotu, virzītu un veidotu emocijas, jo tieši emocionālais faktors ir primārais attieksmju sākotnējā veidošanā. Rituālā ir arī lomas, kas imitē dažādas darbības – dzīvnieku gaitu, dabas parādības: vētru, negaisu u. c., šīs darbības ir reglamentētas, tām ir sava nozīme, jēga.

Laika gaitā rituāls pamazām zaudē galveno lomu sabiedrības dzīvē. Dažas rituāla funkcijas pārņem citi darbības veidi. Līdz mūsdienām rituāls savas funkcijas visvairāk ir saglabājis reliģiskajās ceremonijās, dažkārt arī gadskārtu godos un svinībās.

Rotaļai kā kultūras formai pakāpeniski pilnveidojoties, aktuāls kļuva jautājums par rotaļas brīvību, attīstību. Te vietā J. G. Herdera atziņa, ka kultūra ir sabiedrības humānās attīstības mērķis. Filozofs Imanuels Kants ar kultūru saprata cilvēka gara brīvību, spēju patstāvīgi izvirzīt mērķus, padarot pilnīgāku cilvēka būtību. Kā tas izpaužas rotaļā? Ko rotaļa dod pieaugušajam un bērnam?

Rotaļa ir kultūras fenomens, kas ļauj cilvēkam iegūt brīvību, izrauties no pārlieku

1 Dažkārt pedagogiskajā literatūrā, īpaši tulkojumos, vārds "rotaļa" ir aizstāts ar vārdu "spēle". Šie vārdi nav sinonīmi. Vārdu "rotaļa" lieto plašākā un šaurākā nozīmē. Plašākā – runājot par visām rotaļām, arī spēlēm, šaurākā – par bērnu radošām, simboliskām rotaļām, ko izdomā paši bērni (angliski *play*). Vārdu "spēle" galvenokārt attiecina uz sporta spēlēm, galda, prāta spēlēm u. c. (angliski *game*). Spēlēm ir iepriekš izstrādāts saturs un noteikumi.

reglamentētas dzīves. Filozofs Augusts Milts atzīmē, ka nepietiekamība satrauc, uztur emocijas, tālāk vada jūtas, fantāziju. Ir radīts pamats mūžīgai rotaļai, mūžīgam eksperimentam, lai cilvēku paglābtu no truluma, vismaz kamēr viņš rotaļājas. Rotaļa jāuc, maisa dažādas izjūtas, raksturus. Tā iziet ārpus pretstatiem: gudrība – muļķība, labais – ļaunais, skaistais – neglītais. Tā savij bailes ar cerību, trauslumu ar stiprumu, zaudējumu ar laimestu. Rotaļa spēj pacelt mūs “spožā bezrūpībā”. Tā kopā ar brīvību, fantāziju spēj visu. (8)

Vienlaikus jāatzīmē, ka rotaļai no vienas puses piemīt brīvība (brīvas interpretācijas un darbības iespējas), bet no otras puses samērā stingra reglamentācija. Šī rotaļas divējādā daba ļauj pētniekiem, aplūkojot to no pretējiem viedokļiem, tās nozīmi un vērtību dažādi interpretēt. Pirmā virziena pārstāvji uztver rotaļu kā fenomenu, kurā cilvēks iegūst pilnīgu brīvību. Otrā virziena pārstāvji uzskata rotaļu (spēli) par darbību, kas balstīta uz negrozāmiem noteikumiem un kurā valda stingra un pilnīga reglamentācija un hierarhija. Rotaļas dalībnieki tos ievēro un izpilda visu noteikumus paredzēto. Katrs no šiem virzieniem ir radis apstiprinājumu kādā no filozofiski ētiskajām sistēmām.

H. Hese literāri filozofiskajā darbā “Stikla pērlīšu spēle” (4) savu teoriju par rotaļu balsta uz Fr. Šillera koncepciju par cilvēka estētisko audzināšanu. Viņš rotaļas principus saista ar Platona un Srēgela mācību par ideju. Pašu rotaļu H. Hese dēvē par ideju, par gara dzīves iespējamo formu.

H. Hese, pirmkārt, spēli (Hesem šis vārds ir izcelts) uzskata par asprātīgas atmiņas, kombinācijas spēju vingrināšanu. Viņš apbrīno spēles valodas neierobežoto plastiskumu, tās plašās iespējas. Dziļāk izpētot un analizējot spēles darbības principus, H. Hese atklāj, ka tikai veikla manipulēšana ar “spēles valodu” nevar un nespēj realizēt iespējas, kuras palīdz spēlei sasniegt savu mērķi, tā izvirza spēles dalībniekiem prasību “pēc dziļākas dvēseles pašatdeves”. (4; 44) Līdz ar šo prasību spēle kļūst par kaut ko vairāk nekā tikai vingrināšanās, vaļasprieks. Tā rada spēlētājiem koncentrētu garīgās disciplīnas apziņu.

Nonācis pie šīs atziņas, H. Hese atklāj otru spēles īpatnību. Spēlei ir arī zināms reglaments, noteikumi – darbības veidu, simbolu u. c. ierobežojumi. Šajā sakarībā H. Hese salīdzina spēli ar ērģelēm, kurām “manuālu un reģistru skaits ir reglamentēts, mēģinājumi grozīt to skaitu vai izvietojumu, pilnveidot tos šķiet iespējami tikai nosacīti”. (4; 26) Taču šie ierobežojumi nav kavēklis personības brīvībai.

Mācībā par spēli H. G. Gādamers atklāj filozofisku principu, kas attiecas uz valodu, vēsturi, kultūru, tradīcijām. Ja cilvēks piedalās spēlē, tad viņš pieņem tās noteikumus, nevis uzspiež savus. Spēles modelis māca, kādai jābūt kultūrai un saskarsmei. Es nevis spēlēju, kā gribu, bet iekļaujos spēles noteikumos. Spēle mani nes. Spēle ir kustība turp un atpakaļ, un prieku rada pats spēlēšanas process, ne tik daudz mērķa sasniegšana. Spēle plašākā nozīmē kā kultūra, vēsture, valoda māca cilvēku apzināties, ka viņš ir ietverts garīgos procesos, kuru noteikumus diez vai var diktēt. (3; 37)

Tātad rotaļā cilvēks, no vienas puses, ir brīvs, atvērts, no otras puses, rotaļā pastāv zināma reglamentācija, noteikumi. Kā tas izpaužas bērnu rotaļās?

Teorijā un praksē nosacīti tiek izdalītas vairākas rotaļu grupas:

- simboliskās, radošās rotaļas, ko, balstoties uz savu pieredzi, izdomā (rada) paši bērni;
- spēles, rotaļas ar noteikumiem, ko pārsvarā ir izdomājuši pieaugušie, lai īstenotu

kādu izglītojošu uzdevumu;

- rotaļspēles, kas atrodas it kā starp radošajām rotaļām un rotaļām ar noteikumiem, arī ir pieaugušo izdomātas spēles, taču to noteikumi ir vairāk virzīti uz bērnu pašizgausmi, radošo darbību.

Rotaļas ar noteikumiem, tāpat kā simboliskās rotaļas, ir bērnu subkultūras elements. Aplūkojot rotaļas ar noteikumiem kā kultūras elementu, jāpiemin viens tradicionālo rotaļu veids – t. s. tautas rotaļas, kas pāriet no paaudzes uz paaudzi. Pētnieki atzīmē šo rotaļu formas stabilitāti, bāzes struktūras saglabāšanos, rodoties dažādiem spēļu variantiem. Tautas rotaļas ir samērā noturīgas, konservatīvas. Piemēram, spēļu “Klases”, “Nesaki ne jā, ne nē...” saturs un pamata noteikumi ir saglabājušies, bet tām ir radušies arī daudzveidīgi varianti.

Radošās rotaļas ir atvērtas, iztēles bagātas, daudzveidīgas. Šajās rotaļās nav pareizu un nepareizu atbilžu. Viss, ko bērni dara (ja vien tas nerada briesmas viņiem pašiem un pārāk netraucē pārējos) ir pieņemams un vairo šīs aktivitātes vērtību. Radošās rotaļas satur arī zinātnes un mākslas elementus. Tās dod bērnam iespēju pētīt, eksperimentēt, attīstīt domas un idejas un radīt jaunu. “No radošās rotaļas netiek gaidīts kāds konkrēts rezultāts vai pareiza atbilde”, uzsver B. Švarca. Radošajām rotaļām piemīt četras raksturīgas īpašības: tām jābūt interesantām, spontānām vai brīvām, patīkami interesantām un atvērtām. (12; 2) Arī šīm rotaļām ir noteikumi, taču tie ir slēpti.

Radošajās rotaļās bērns uzņemas kādu lomu un darbojas atbilstoši tai. Īpaši tas attiecas uz rotaļām, kas skar sadzīves tēmas. Rotaļā veidojas attiecības, kādas vērojamas starp ļaudīm darbā, atpūtā, ievērojot viņu tiesības un pienākumus. Bērns, kas uzņēmies noteiktu lomu, cenšas izpildīt pienākumu attieksmē pret apkārtējiem. Citi bērni – lomas – pieprasa, lai viņš izdarītu to pareizi. Piemēram, izpildot pircēja lomu, bērns nevar aiziet no veikala, nesamaksājis par pirkumu. Veicis pienākumu, bērns iegūst tiesības – viņš kā pircējs var prasīt, lai viņu laipni apkalpo. Tātad bērniem jāapgūst tāds unikāls cilvēku sadarbības un komunikācijas noteikums kā reciprocitāte².

Tātad:

- Spēlē noteikumi ir vairāk formāli, zināmi, obligāti, tie jāizpilda visiem spēles dalībniekiem. Radošajās rotaļās noteikumi ir slēptāki, tie saistīti galvenokārt ar lomu attiecībām un rotaļas sižeta attīstību. Tie var mainīties rotaļas gaitā, ko regulē paši bērni.
- Atšķirīgs ir arī pats radošās rotaļas un spēles process. Radošajām rotaļām nav objektīva gala rezultāta – rotaļu var pabeigt, kad dalībnieki to vēlas. Spēlē jau iepriekš ir noteikts gala rezultāts – uzvar tas dalībnieks, kurš ir izpildījis noteikumus.

Tas norāda, ka bērnu subkultūrā – rotaļās – var novērot divas savstarpēji saistītas iezīmes. Tās ir gan brīvas, radošas, gan reglamentētas. Arī bērnu kultūrai ir savi izpausmes veidi, vērtības, kas atbilst vispārcilvēcīgajām ētikas normām, ko regulē konkrēti noteikumi.

M. Kūle uzsver, ka kultūra vienkārši ir, tā ir tikai tad, ja tā notiek. Līdz kultūrai var vienīgi no-tikt. Kultūra ir notikums, kur dialogā tiekas lieta, lietas jēga, cilvēks un cits cilvēks. Tikai no atvērtības dialogam, no gatavības notikt un uzturēt rodas dialoga kultūra.

2 Reciprocitāte – savstarpējība, ņemšanas un došanas attiecības.

Arī rotaļā kā vienā no kultūras formām bērns kaut ko rada.

Jau izsenis ir uzsvērtā rotaļas saikne ar mākslu kā kultūras sastāvdaļu. Šī problēma nodarbinājusi daudzu domātāju prātus. Platons savā pasaules estētiskajā redzējumā uztvēra rotaļu kā kaut ko skaistu un vērtīgu pašu par sevi. Tādēļ viņš ieteica dzīvot rotaļājoties un nodzīvot dzīvi, ievērojot savas dabas īpatnības. Dvēsele nevar panest absolūti nopietno, tādēļ vajadzīga rotaļa, izpriecās, dziesmas. Platons uzsver, ka audzināšanu nepieciešams organizēt atbilstoši bērna dabai un viņa nākamo nodarbību raksturam. Tas nozīmē, ka bērns jau agrā bērnībā ir jāgatavo nākotnei, sākumā – rotaļā, izpriecā, vēlāk nopietnās nodarbībās.

Filozofi I. Kants un Fr. Šillers cilvēka rotaļu saista ar viņa estētiskās prakses jomu, stingri nodalot rotaļu no citiem darbības veidiem. Fr. Šillers uzsvēra, ka tikai rotaļās var rast izeju cilvēka dvēsele kopumā. Ar skaistumu var un vajag rotaļāties. Cilvēks rotaļājas tikai tad, kad viņš vārda pilnā nozīmē ir cilvēks, un cilvēks ir pilnvērtīgs, kad viņš rotaļājas.

I. Kants norāda, ka rotaļas darbībai nav noteikta praktiska mērķa. Darbības produktam nav nozīmes. Svarīgs ir pats darbības process. Fr. Šillers uzskata, ka cilvēku rotaļāties rosina tas, ko mēs visplašākajā nozīmē dēvējam par skaistumu. Rotaļas būtība slēpjas tās estētiskumā un fantāzijas atbrīvošanā. Rotaļai nav mērķa, kas pastāvētu ārpus tās procesa, mērķis atrodas iztēles pasaulē.

Pedagogs O. Svenne atzīmē, ka, pārceldamies no ikdienas dzīves mākslas pasaulē, cilvēks gūst vispilnīgāko gara brīvību un neapzināti rada sevī tādu izjūtu uzplūdumu, kurš vismaz uz acumirkli sedz dzīves tumšās puses. Cilvēkā ir tieksme valdīt pār savu apkārtni un reizē gūt brīvību sev, savām jūtām un afektiem. Bet ir tikai viena psihisko pārdzīvojumu forma – mākslas un rotaļu estētiskā izjūta –, kurā šīs tieksmes var pilnīgi bezvainīgi izteikties.

O. Svenne uzdod jautājumu, vai ir iespējams salīdzināt mākslu ar rotaļām. Atbilde skan šādi: "Ja pieaugušais mākslā rod estētisku baudījumu, savas gara brīvības pilnību, tad bērniem, kuriem mākslas izjūta ir pirmatnējā stadijā, piekrīt šis iedzimtās dziņas apmierināt un izkopt rotaļās, kuras ir visu mākslu pirmveids." (10, 82) Bērnu mākslinieciskās pašizteikšanās izpausmes rotaļā vērojamas jau otrajā un trešajā dzīves gadā, kad bērni aizrautīgi vēlas sevi izgreznot ar dažādām rotām, šallēm, kad viņi rotaļājas, dejo un dzied.

Rotaļā vērojamas plašas sinkrētisku mākslas veidu izpausmes, uzsver Ļ. Vigodskis. Piemēram, bērns zīmē un vienlaicīgi stāsta, dramatizē un izdomā vārdisķu tekstu. Sinkrētiskums norāda kopīgo sakaru, uz kura pamata attīstījušies visi mākslas veidi. Psihologs uzsver, ka rotaļa ir sagatavošanās pakāpe bērna mākslinieciskajā attīstībā.

Gruzīnu psihologs D. Unadze aplūko rotaļu kā bērnu māksliniecisko jaunradi, kuras saturu nosaka personības iekšējie motīvi, tās emocionāli intīmie stimuli, kas saistīti ar bērnu prieku un apmierinājumu. Zinātnieks uzskata, ka māksla un rotaļa nav identiskas. Viņš pierāda rotaļas un mākslinieciskās jaunrades tuvību, kas izpaužas nosacītībā, ilūzijās, fantāzijā, kā arī personības virzībā.

Populārais rietumu estētikas pārstāvis H. Rīds apvieno estētiku un rotaļas vienā pasaulē. H. Rīds atzīmē, ka māksla ir klāt visur, kur rodas prieks. Tikai māksla nodrošina rotaļas impulsa attīstību, jo tā ir adekvāta tās pielietošanas uzdevumiem un rekonstrukcijai. H. Rīds uzskata rotaļu par audzināšanu caur mākslu. Rotaļa ir neformāla darbība, kas

spēj pārvērsties mākslinieciskā darbībā un tādējādi ietekmēt bērnu attīstību.

Anita Petere savā pētījumā "Māksla kā pirmsskolas vecuma bērnu estētiskās attieksmes veidotāja" uzsver, ka rotaļa spēj tuvināt bērnu mākslas pasaulei. Iekšējā saikne starp mākslu un rotaļu izpaužas tādējādi, ka rotaļa sevī ietver estētisku parādību. Tās darbība pieļauj riskēšanu un kļūdīšanos, pat eksperimentēšanu. Tāpat kā māksla, rotaļa ir brīva, radoša, tā attīsta bērna spējas, uztveri, tēlaino domāšanu. Ievērojot šīs īpatnības, pirmsskolas vecumā ievērojama vieta ir jāierāda mākslinieciskai rotaļai, kas ietver mūzikas, pasakas, lietišķās mākslas savstarpējo saikni, nodrošina bērnu mākslinieciskās izjūtas attīstību, saglabā bērnu individuālo īpatnību izpausmi, rosina viņu radošo pašizpausmi. Visizteismīgāk bērna jaunrade, individualitāte, savdabība izpaužas rotaļās, kurās viņš apzinās savu Es. (9; 6)

Tātad rotaļa ir mākslas esamība, paraugs, sagatavošanās pakāpe bērna mākslinieciskai jaunradei. Rotaļa var pakāpeniski pārvērsties par māksliniecisku darbību. Šie apgalvojumi pierāda rotaļas ciešo saikni ar mākslu. Saikne mainās katrā bērna rotaļu attīstības posmā un rotaļas veidā. Īpaši šī saikne izpaužas teatrālās, režisētās rotaļās, arī sižeta lomu rotaļās, kur tiek izmantoti literārie darbi. Nereti ir grūti nošķirt, vai tā ir rotaļa vai bērnu māksla.

Filozofi M. un R. Kūli uzsver, ka mākslas darbi paši par sevi nav kultūra. Kultūra ir attieksme, redzējums, cilvēka pašizpausmes veids un forma. Arī mākslas darbs kā priekšmetota cilvēcība realizējas tikai komunikācijas procesā, dialogā tiekoties lietai, lietas jēgai, cilvēkam un citam cilvēkam. (6; 40)

Rotaļa bērnu ievēd savas tautas kultūrā. Bērns rotaļā pakāpeniski apgūst cilvēces kultūru, saskarsmes paņēmienus. Tādēļ bērnu subkultūra nav atdalāma no kultūras, kurā dzimis un dzīvo bērns.

Filozofs P. Jurēvičs raksta, ka "kultūru nevar iemācīties, tanī jāieaug. Kultūra jau pastāv vērtību apziņā, bet vērtības nevar uzņemt vienīgi ar prātu – tās jāizjūt, jāpārdzīvo. Kultūra sākas ar cilvēka dzīves pirmajām dienām – kad māte dzied pirmo šūpuļa dziesmu." (5; 13) Šo domu varam turpināt – kultūra ir tad, kad bērns, rotaļājoties ar lelli, dzied tai māmiņas dziedāto dziesmu.

Ž. Piažē, D. Elkoņins uzskata, ka rotaļas simbolus bērni uztver kā kultūras elementus. Minēto atziņu pauž arī Daina Lieģeniece, uzsverot, ka bērnu rotaļās galvenā nozīme ir lomai, kuru atveidodams bērns apgūst cilvēku savstarpējās attiecības un to kultūru. Rotaļās bērns netieši atspoguļo savas ģimenes rituālus, tradīcijas, vērtīborientāciju. (7; 23)

Latviešu pedagogs Kārlis Dēķens atzīmē, ka savās rotaļās bērns izmanto to vielu, kuru apkārtne viņam dod. Bērns atdarina darbības, kuras viņš ap sevi redz. Rotaļas ietekmē apvids, kurā bērns uzturas, vecāku stāvoklis, gadalaiku maiņas un ievērojami notikumi dzīvē. "Bērnībā ir svarīga arī dzīves vieta – lauki, pilsēta. Uz laukiem bērni rotaļājas ar zirgiem un govīm, jūrmalā viņi zvejo un laiž kuģus jūrā. [...] Atdarīnot bērns ieaug savas apkārtnes kultūras dzīvē, piesavinās tās parašas un tikumus, mācās pazīt un lietot kultūras ieguvumus." (1; 93)

"Citā dienā atkal tādā pat kārtā abiem darbojoties, Jānītim piepēži iešaujas aplamas domas. Viņš atgriežas pie durvīm un sāk brēkt: "Mammuci, ci!" Tad vectēvs to mierina: "Mamma pie gotiņām – pieniņš būs!" Viņš nu steigšus iztaisa no priedes skala govī ar ragiem un četrām kājām, to nostādina zemē un saka: "Veļ, še, Jānīti, kur gotiņa! Gotiņa saka: Mū!" Pēc tam viņš iztaisa otru mazāku četrkājaini un saka: Veļ, še, kur aitiņa – bē!" Tad

vēl trešu ar uz augšu saliektu asti un saka: "Vej, še, kur Taksis – au, au, pī, Taksi!" "Pī, ta!" maziņais iesaucas, un uz viņa veselīgā ģimīša ir jukām smieklī un asaras. Kad māmiņa beidzot ienāk no lauka, viņš tai laimīgs izrāda savus kustoņus pa vienam un izstāsta, kā kurš saka. Bet ne mazāk laimīgs ir vectēvs." (2)

K. Dēķens uzsvēra, ka visās zemēs dažādu tautību un šķiru bērni noteiktā vecumā nodarbojas ar vienādām rotaļām. Turpretī, vienādos apstākļos dzīvodami, dažāda rakstura bērni rotaļājas dažādi. Rotaļā bērns izrāda savu raksturu, intereses. Tāpēc zēnu un meiteņu rotaļās ir liela dažādība ne tikai temperamenta, bet arī satura ziņā. Zēnu un meiteņu rotaļu saturu ne tikai nosaka rotaļlietas, vecāki, rotaļās "instinktīvi parādās abu dzimumu dabiskie uzdevumi." (1; 94)

Bērības periodam ir cieša saikne ar sabiedrības kultūru, ar tās ekonomiskās attīstības līmeni, kā arī ar tradicionāli izveidojušos priekšstatu par to, kādam jābūt bērnam katrā vecuma posmā.

Vienlaikus jāatzīmē, ka katrs laikmets nāk ar savu pasaules redzējumu, ar savām krāsām, vērtībām, pārmaiņas vienā cilvēces esamības jomā rada pārmaiņas citās. Pasaule gūst jaunu izgaismojumu, tas izpaužas arī bērnu rotaļās – to tematikā, saturā un vērtībās, kas atspoguļojas rotaļu lomās un bērnu savstarpējās attiecībās.

Rotaļa – bērna dzīves pozīcijas regulators. Rotaļa saglabā, attīsta bērņā bērnišķīgo, tā ir viņa dzīves skola un attīstības prakse. Rotaļa palīdz bērnam atcerēties pagātni, ieskatīties nākotnē. Rotaļā veidojas bērna raksturs, viņa vērtību orientācija. Pats to neapzinoties, bērns ar rotaļas palīdzību tuvojas cilvēces un savas tautas kultūrai, kā arī pats rada savu subkultūru – bērnu kultūru.

Jāpiezīmē, ka pirmsskolas izglītībā galvenokārt tiek akcentēta rotaļa kā bērnu audzināšanas un socializācijas līdzeklis, bet nepietiekami tiek novērtēta rotaļa kā līdzeklis, kas ievieš bērnu kultūrā.

Literatūra.

1. Dēķens K. Agrā bērība. – R.: Kultūras balss, 1921.
2. Doku Atis. Manas bērības rīts. – R.: Liesma, 1967.
3. Gādamers H. G. Spēle kā ontoloģiskās eksplikācijas vadmotīvs//Kentaurs XXI. – 1994. – Nr.7.
4. Hese H. Stikla pērliņu spēle. – R.: Liesma, 1976.
5. Jurēvičs P. Nacionālās dzīves problēmas. – R.: Valters un Rapa, 1936.
6. Kūle M., Kūlis R. Filosofija – R.: Burtnieks, 1996.
7. Lieģeniece D. Bērns pasaulē, pasaule bērņā. – R.: Zvaigzne, 1992.
8. Milts A. Spēle ar realitāti un izdomu//Kentaurs. – 1994. – Nr.7.
9. Petere A. Māksla kā pirmsskolas vecuma bērnu estētiskās attieksmes veidotāja. – R.: LVU, 1994.
10. Svenne O. Modernie audzināšanas jautājumi. – R.: Valters un Rapa, 1930.
11. Svešvārdu vārdnīca. – R.: Norden, 1996.
12. Švarca B. Mācīšanās ar rotaļām un spēlēm. – R.: Sorosa fonds, 1997.
13. Play and Culture/Ed. E. Balke – Oslo, 1987.
14. Хейзинга Йохан. Homo Ludens в тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс, 1992.
15. Миллер С. Психология игры. – Санкт-Петербург, Гниев. книга, 1999.

ROTAĻA – PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU PAŠAPZIŅAS SEKMĒTĀJA

Bērns kā īpaša cilvēces daļa ar savu *Es* sabiedrībā sākts vērtēt nesen. Mainoties ekonomiskajām iekārtām, pasaules filozofiskajai izpratnei, būtiski mainījusies arī attieksme pret bērnu, pret bērnību, tās vietu sabiedrības vērtību sistēmā. Mūsdienās bērns tiek uztverts kā pašvērtība. Bērnība ir sensitīvākais laiks cilvēka mūžā, kad tiek likti pamati vērtīborientācijai, personības ieviržu sistēmai, pašapziņai, kad veidojas dzīves stils. Bērnība ir arī intensīvs rotaļu laiks. Rotaļā, kas ir bērna paša izvēlēta brīva darbība, pilnībā izpaužas viņa *Es*. Ne velti O. Svenne uzsver, ka rotaļa ir kā tilts, kas savieno bērna *es gribu* ar viņa mazo, vēl nespējīgo *es varu*.

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

Runājot par pašapziņu, svarīgi ir noskaidrot, ko ietver sevī šis jēdziens. Zinātnieks I. Kons ir devis šādu definīciju: "To psihisko procesu kopumu, kuru rezultātā indivīds sevi apzinās kā darbības subjektu, sauc par pašapziņu, un viņa priekšstati par sevi pašu veido noteiktu *Es* tēlu." Vācu psihologs D. Mumendejs uzsver, ka cilvēka *Es* ir apziņas plūsmas daļa, ka indivīds pats kontrolē un vada savus psihiskos procesus.

Psihologs R. Berns vēl papildina, ka *Es tēls* ir iekšējs spogulis, ar kura palīdzību bērns nosaka savu vietu pasaulē. Pašapziņa ir bērna attieksme pret sevi, kādu viņš redz sevi savā *Es* spogulī. Tā nosaka bērna attieksmi pret sevi, citiem cilvēkiem un bērna vēlmi darboties.

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

Apziņa un *Es* izjūta cilvēkam nerodas uzreiz. Atsevišķi šīs sarežģītās orientāciju sistēmas komponenti bērniem veidojas pamazām. Psiholoģisko pētījumu lielākā daļa koncentrējas ap četrām problēmām: zīdaiņa pāreja no reaktivitātes uz aktivitāti un ar to saistītā psihiskās pašregulācijas mehānismu veidošanās; posms, kad bērns sāk pazīt savu attēlu un apgūst personu vietniekvārdus; bērna pašvērtējuma evolūcija; apzinīgā *Es* veidošanās un personības sociālā pašnoteikšanās. Visas šīs izpausmes vērojamas arī bērna rotaļās.

Latviešu psihologs J. A. Students uzskata, ka pašapziņa rodas tikai tad, kad sasniegta zināma attīstības pakāpe sajūtās, jūtās, gribā, saprašanā un pat valodā. Par pirmo un

vissvarīgāko priekšnoteikumu pašapziņas dzimšanai uzlūkojamas ķermeņa sāpju sajūtas. Bērns mācās savu Es atšķirt no apkārtējām lietām ar sāpju sajūtu. Tātad apziņā bērns vispirms nojauš savu ķermeni un tikai vēlāk notiek garīga Es apzināšanās.

Psihologs V. Merlins nosauc četrus galvenos komponentus, kurus ieteic aplūkot kā pašapziņas attīstības fāzes:

- 1) identitātes apzināšanās, kuras iedīgli pamanāmi jau 11 mēnešu vecumā, kad zīdāinis sāk atšķirt sajūtas, kas nāk no viņa paša ķermeņa, no sajūtam, kuras izraisa ārējie priekšmeti;
- 2) Es kā aktīva elementa, kā darbības subjekta apzināšanās, kas izveidojas 2–3 gadu vecumā, kad bērns apgūst personu vietniekvārdus;
- 3) savu psihisko īpašību apzināšanās, kas rodas pašvērtējuma datu vispārināšanas rezultātā un tāpēc prasa pietiekami attīstītu abstrakto domāšanu;
- 4) sociāli tikumiskais pašvērtējums, kas veidojas pusaudzā un jaunieša gados, pamatojoties uz saskarsmes un darbības pieredzi.

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

- uzkrājas priekšstati par sevi pašu;
- tiek uzzināts par sevi aizvien vairāk;
- summēšanās rezultātā notiek interorizācijas process;
- rodas sevis, savu īpatnību un oriģinalitātes apzināšanās;
- veidojas spriešanas spēja, pašnovērtēšana.

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

- 1) Identitātes pašapzināšanās, sava *Es tēla* apzināšanās (es esmu, es jūtu, es varu, es protu).
- 2) Pašvērtējums kā attieksmju kopums pret sevi, kā kognitīvo un vērtējošo spriedumu kopums par savu personību. Krievu zinātnieks L. A. Pergamenčiks uzsver, ka pašvērtējums ir emocionāla attieksme pret sevi dažādās situācijās un dažādās darbībās. Pašvērtējums var izmainīties atkarībā no panākumiem vai neveiksmēm. Pašvērtējumam pirmsskolas vecumā ir situatīvs raksturs. No tā atkarīgas cilvēka (bērna) attiecības ar apkārtējiem, viņa prasīgums un kritiskā attieksme pret panākumiem un neveiksmēm.
- 3) Attieksme pret sevi, pašcieņa – vispusīga, patstāvīga, emocionāla attieksme pret sevi, sevis pieņemšana vai nepieņemšana. Pašvērtējums var mainīties, pašcieņa, pēc zinātnieka L. A. Pergamenčika domām, paliek nemainīga. Attieksme pret sevi veidojas no atsevišķiem konkrētiem pašvērtējumiem un citu cilvēku vērtējumiem.

Bērna pašpieņemšana veidojas ļoti agri. Jau tikko piedzimis zīdāinis uztver signālus attiecībā pret sevi, izjūt savu nozīmīgumu, atšķir maigus un mīļus pieskārienus no nevērīgas izturēšanās. Drīz vien bērns sāk atšķirt sejas izteiksmes un atbildēt uz tām. Sirsnīgi apmīļoti bērni, kuriem uzsmaida un ar kuriem parunājas, atšķiras no tādiem, pret kuriem izturas naidīgi, ar raizēm un bailēm. Bērni, kuri saņem maz glāstu un izjūt vecāku vienaldzību vai naidīgumu, jūtas noniecināti. N. Picka uzskata, ka māte dod mazam bērnam personas satvaru: pašapziņu, uzticību un mīlestības pamatus. To visu bērns var iegūt tikai pirmajos divos dzīves gados. (7; 54)

Ģimene ir svarīgākā sabiedrības sastāvdaļa. Tieši ģimenē bērns apjauš, vai ir mīlēts, vai tiek pieņemts tāds, kāds viņš ir (R. Berns.). Mājas atmosfēra nosaka to, cik bērns ir laimīgs, drošs, stabils, kā veidojas viņa attiecības ar pieaugušajiem, vienaudžiem un cita vecuma bērniem, cik mūsu lolojums ir pārliecināts par sevi, savām spējām, cik viņš ir sirsnīgs vai atturīgs, kā rīkojas neierasta situācijā.

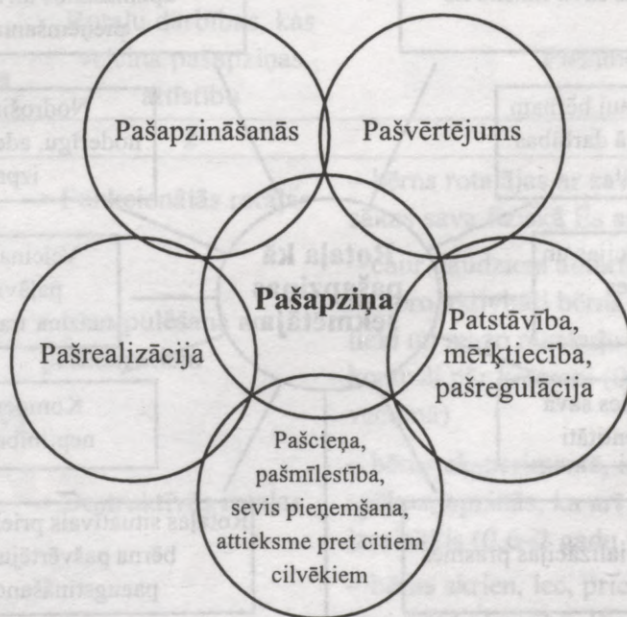
Pašcieņa – sevis pozitīva pieņemšana, lepnums par sevi. Iepriekšminētā viengabalaina attieksme pret sevi tad arī izpaužas kā pašcieņa. Amerikāņu psihologs U. Džems pašcieņu noteica pēc formulas

$$\text{Pašcieņa} = \frac{\text{panākums}}{\text{pretenziju līmenis}}$$

Jāpiezīmē, ka pašcieņa tiek iemācīta, un tikai tie, kuriem tā piemīt, var efektīvi nodot tālāk pašcieņas veicināšanas principus.

- 4) Pašrealizācija, pašizpaušme – personības vajadzība realizēt sevi darbībā, iedzimta tieksme pašrealizēties un pašnoteikties.
- 5) Patstāvība, mērķtiecība.

Pašapziņas komponenti



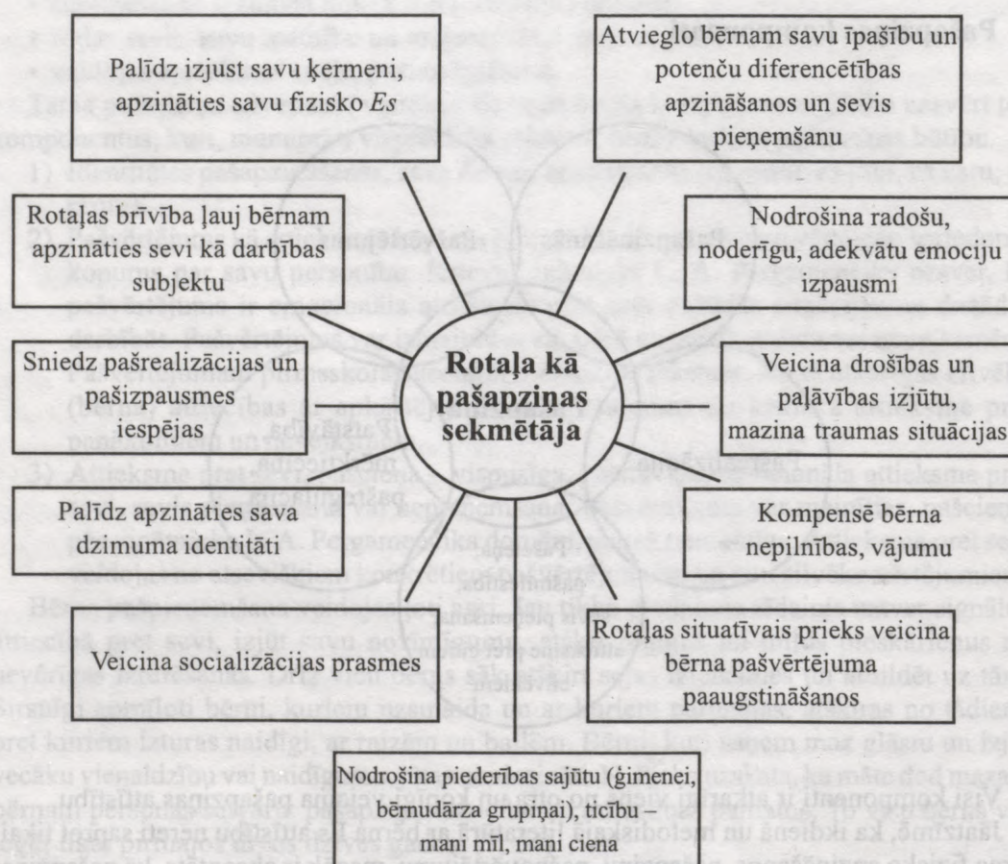
Visi komponenti ir atkarīgi viens no otra un kopīgi veicina pašapziņas attīstību.

Jāatzīmē, ka ikdienā un metodiskajā literatūrā ar bērna Es attīstību nereti saprot tikai bērna fizisko apzināšanos, pašapziņu, pašnovērtējumu, mazāk ir akcentēts, kā pašapziņa

ietekmē bērna darbīgumu, un otrādi – bērna darbīgums, aktivitāte sekmē bērna pašapziņas attīstību. Pirmsskolas periodā galvenā bērna aktivitāte ir rotaļa – tā ir bērna dzīve, viņa nodarbošanās. Rotaļā bērns izzina sevi un apkārtējo pasauli, mācās novērtēt savas vajās un stiprās puses. Rotaļu pasaulē bērns ir brīvs un neatkarīgs, tādēļ rotaļai ir ļoti plašas funkcijas, kas aptver gan intelektuālo, gan garīgo, gan emocionālo sfēru. Rotaļu darbība nodrošina apstākļus bērna attīstībai kopumā un ir ārkārtīgi svarīgs bērna pašapziņas veidošanas mehānisms, ko psihologs Dž. Mīds pat izmantojis par cilvēka Es veidošanās vispārējo modeli. “Rotaļa ir bērna vissvarīgākā, universālā “patības” sfēra, kurā notiek milzīgi “pats” procesi: pašiedvesma, paškontrolē, pašnoteikšanās, pašizpaušme, un tas ir sevišķi svarīgi pašrealizācijai,” uzsver Dž. Mīds.

Literatūras un prakses analīze rāda, ka tieši rotaļa slēpj sevī daudzveidīgas iespējas veidot bērna pašapziņu (K. Dēķens, J. A. Students, O. Svenne, D. Lieģeniece, V. Romenkova).

Rotaļa kā bērna pašapziņas sekmētāja



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

Attīstība, pēc Ē. Eriksona domām, ir emocionāls process, kuru raksturo indivīda bioloģiskā, psiholoģiskā un sociāla daba. Attīstība notiek pieredzes gūšanas procesā. Rotaļa rada pārmaiņas bērna psihisko procesu (izziņas, jūtu, gribas) attīstībā, sagatavojot viņu pārejai jaunā attīstības pakāpē un augstāka pašapziņas līmenī.

Rotaļu raksturu galvenokārt nosaka bērnu vecums, viņa individuālās īpatnības, apstākļi, kādos viņi rotaļājas, bērnu dzimums, viņu rīcībā esošās rotaļlietas, materiāli, bērnu garīgā un intelektuālā attīstība.

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

Pašapziņas attīstības un rotaļas mijiedarbība

Pašapziņas attīstības fāzes	Rotaļu darbības, kas veicina pašapziņas attīstību	Piezīmes
1	2	3
Identitātes apzināšanās, sava fiziskā <i>Es tēla</i> iepazīšana	• Funkcionālās rotaļas	– bērns rotaļājas ar saviem locekļiem, sākas sava fiziskā Es apzināšanās
	• Manipulēšana ar priekšmetiem	– caur daudziem atkātojumiem un motoro aktivitāti bērns mācās integrēt lielo un mazo muskuļu aktivitāti, iegūst kontroli pār ķermeni (0,6–2 gadu vecumā)
	• Destruktīvās rotaļas	– bērns eksperimentē, izmēģina savus spēkus, apzinās, ka arī viņš ir darbības izraisītājs (0,6–2 gadu vecumā)
	• Kustību rotaļas	– bērns skrien, lec, priecājas par iespēju sevi izteikt kustībā. Pieaugusī kustību koordinācija ceļ pašapziņu (no 1,5 gadu vecuma)

Es – kā darbības subjekta apzināšanās	• Savienojošā sižeta rotaļas	– bērns atdarina ainas no reālās pasaules, sāk izprast lomas un iztēles darbības, izzina sevi kā darbības subjektu, vērtē savas iespējas (2–4 gadu vecumā) – attēlo redzēto, ceļ mājas, garāžas utt. Bērns redz ārējo pasauli, kuru pārveido pēc savas iekšējās iztēles, priecājas par saviem panākumiem (3–6 gadu vecumā un ilgāk)
Savu psihisko īpašību apzināšanās	• Celtniecības rotaļas • Drāmas, simboliskās, radošās rotaļas • Saskarsmes jeb sociālās rotaļas • Konstruktīvās rotaļas	– rotaļā parādās noteikts sižets, lomas savu pieredzi attēlot ar simboliku, valodas un lietu palīdzību (4–6 gadu vecumā un ilgāk) – bērns izjūt sociālās kooperācijas un sacensības būtību, pieņem sevi, kas paaugstina pašvērtējumu – esmu gudrs, veikls, apķērīgs –, prot rotaļāties ar bērniem, ievērot savas un viņu prasības (6 gadu vecumā un ilgāk) – bērns prot radīt lietas ar tehnisku vai māksliniecisku nozīmi, kas atspoguļo realitāti, priecājas par sasniegto, par savu pašregulāciju (6 gadu vecumā un ilgāk)

Rotaļa ir bērniņas valoda. Radošajās jeb simboliskajās bērnu rotaļās var redzēt un dzirdēt visu, par ko uztraucas, pēc kā ilgojas, uz ko dusmojas mazulis. Bērni rotaļās izdzīvo savas problēmas un jūtas, tāpēc rotaļa ir galvenais ceļš, kā pieaugušais var izzināt bērna emocionālos pārdzīvojumus. (6; 10) Ja pedagogs vēlas saprast bērna iekšējo pasauli un palīdzēt tam, viņam ir jāizprot rotaļas milzīgais spēks.

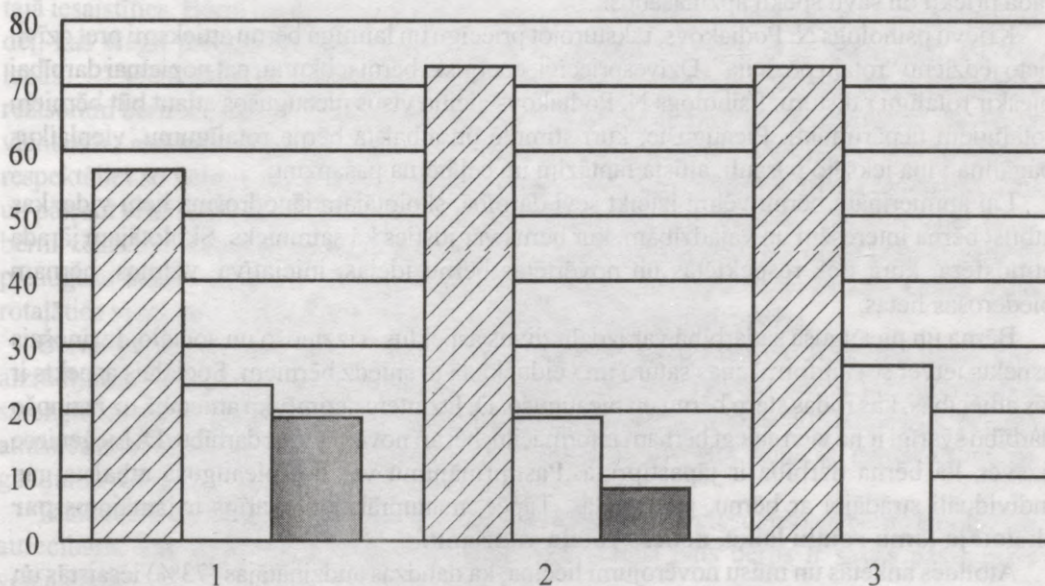
Lai skolotāji un vecāki spētu pieņemt bērnu kā individualitāti, kā būtni, kas dzīvo pavisam atšķirīgu dzīvi, pieaugušajiem jāpārdomā pašiem sava bērnība, savas bērnības rotaļas, uzskata F. Dalto. Savas bērnības un tās rotaļu analīze rosina pieaugušo pieņemt bērnus bez aizspriedumiem, jo, kā uzsver P. Birkerts, citu psihiskos pārdzīvojumus cilvēks var saprast tikai tad, kad tos “pārtulko” paša pārdzīvojumu valodā. Savas bērnības rotaļu analīze veicina skolotāju vēlmi un prasmi iedziļināties bērnu rotaļās, tuvoties tām ar pietāti un netieši tās virzīt. Tāpat pastāv zināma saistība starp pieaugušā bērnības rotaļām, prasmi tajās iedziļināties un viņa attieksmi pret bērnu rotaļām.

Lai izzinātu skolotāju attieksmi pret bērnu rotaļām, tika veikti novērojumi un audzinātāju anketēšana sešos Rīgas bērnudārzos. Vērojumos un anketēšanā piedalījās arī 37 Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas (RPIVA) studenti. Respondenti

atbildēja uz šādiem jautājumiem:

1. Kādu vietu dienas ritumā skolotāja atvēl radošajām rotaļām?
2. Kāda ir skolotājas loma rotaļu laikā? Vai skolotāja izmanto netiešo rotaļu vadīšanas veidu?
3. Kāda ir bērnu attieksme pret skolotājas iesaistīšanos rotaļā?

Apkopojot studentu un skolotāju atbildes, tika iegūti rezultāti, kas atspoguļoti zīmējumā.



1. Rotaļas vieta dienas laikā:

- ⊗ a – pietiekama
- b – daļēji pietiekama
- c – nepietiekama

2. Skolotājas loma rotaļas laikā:

- ⊗ a – rotaļā iesaistās, vēro, uzdod jautājumus
- b – iesaistās tikai konfliktsituācijās
- c – rotaļām nepievērš uzmanību, neiesaistās tajās

3. Bērnu attieksme pret audzinātājas iesaistīšanos rotaļā

- ⊗ – pozitīva
- – negatīva

Rotaļas vieta dienas ritmā. Kā rada dati, 57% gadījumu radošajām rotaļām tiek atvēlēta pietiekami liela dienas daļa, 19% gadījumu šis laiks ir daļēji pietiekams, 24% – radošajām rotaļām paredzētais laiks ir pārāk īss un saraustīts.

Novērojumi liecina, ka bērnu radošajām rotaļām dienas ritma tiek veltīts rīta cēliens

līdz brokastīm un pēcpusdienā. Sevišķi aizņemti ir sagatavošanas grupas bērni. Viņiem rotaļu laiks ir īss un saraustīts, tāpēc no rīta un pēc nodarbībām rotaļas ir ļoti virspusējas – tādas, lai tās bez nožēlas varētu pārtraukt. Pavisam cits raksturs rotaļām ir pēcpusdienā, kad tās kļūst krāsainākas, radošākas, aizraujošākas. Taču arī tās jebkurā mirklī var pārtrūkt, jo vecāki bērnus ved mājās dažādos laikos.

Nemot vērā to, ka pirmsskolas vecumā bērnu pašrealizācija notiek rotaļā, skolotājam svarīgi izrādīt cieņu un nepārtraukt rotaļu, ja nav īpašas nepieciešamības. Pārtraukta doma nevar attīstīties. Rotaļa dod bērnam apmierinājumu. Pat šķēršļi, ko bērns rada sev rotaļas procesā, rada prieku un savu spēku apzināšanos.

Krievu psihologs N. Podjakovs, raksturojot priecīgu un laimīgu bērnu attieksmi pret dzīvi, lieto jēdzienu "rotaļu pozīcija". Dzīvespriecīgi, enerģiski bērni jebkurai, pat nopietnai darbībai piešķir rotaļīgu raksturu. Psihologs N. Podjakovs aicina visus pieaugušos atļaut būt bērniem rotaļīgiem nepārtraukti. Pieaugušie, kuri stimulē un atbalsta bērna rotaļīgumu, vienlaikus bagātina viņa iekšējo pasauli, attīsta fantāziju un ceļ bērna pašapziņu.

Lai apmierinātu bērnu vēlmi izteikt sevi darbībā, skolotājam jānodrošina lietu vide, kas atbilst bērna interesēm un vajadzībām, kur bērns var justies kā saimnieks. Skolotājam jārada atmosfēra, kurā tiek respektētas un novērtētas bērnu idejas, iniciatīva, vēlmes, bērnam piederošas lietas.

Bērna un pieaugušā sadarbībā var izdalīt divus aspektus – izzinošo un sociālo. Izzinošais aspekts ietver sevī informācijas saturu un veidu, kādā to sniedz bērniem. Sociālais aspekts ir tās attiecības, kas rodas starp bērnu un pieaugušo. D. Dzintere atzīmē, ka attiecībā uz izzinošo darbību svarīgi ir ne vien sniegt bērnam informāciju, bet arī novērtēt viņa darbību. D. Lieģeniece uzsver, ka bērna darbība ir jāpastiprina. Pastiprinājumu var dot pieaugušā atbalsts gan individuāli strādājot ar bērnu, gan rotaļās. Tāpēc, manuprāt, ļoti svarīgs ir jautājums **par skolotāja lomu rotaļu laikā, netiešo rotaļu vadīšanu.**

Atbildes anketās un mūsu novērojumi liecina, ka daudzas audzinātājas (73%) iesaistās un netieši vada bērnu rotaļu. Bieži vien skolotāja rotaļā iesaistās tad, ja kādam bērnam nepieciešams uzmundrinājums, atbalsts. Kā pozitīva iezīme jāatzīmē fakts, ka vairākums skolotāju cenšas atbalstīt katra bērna pašizpaušmi, sevišķu uzmanību pievēršot bīklajiem un atstumtajiem bērniem.

Audzinātāja atstumtajam bērnam var palīdzēt rotaļas laikā, ceļot viņa pievilcību citu bērnu acīs, atbalstot priekšlikumus, ko atraidītais ir klusi izteicis. Taču atsevišķi skolotāji (19%) šādiem bērniem neuztic dažādus pienākumus, neatbalsta viņu vēlmi uzņemties rotaļā lomu. Atstumtie bērni vairāk neka citi baidās ne tikai no negatīvā, bet no jebkura vērtējuma vispār. Reizēm šos bērnus biedē pat pieaugušā interese par viņu darbību.

Bērni bieži vēlas, lai audzinātāja izsaka savu viedokli strīdīgos jautājumos. Šādās situācijās pieaugušajiem ir ļoti jāuzmanās, lai kādu bērnu neaizvainotu, nenoniecinātu viņa iniciatīvu. Vērojumi liecina, ka tieši rotaļu laikā bērni ir visjūtīgākie, jo ir atvērtāki un dāsni atklāj savas emocijas.

Skolotājam svarīgi ievērot arī bērna emocionālo noskaņojumu un censties, lai rotaļas atbilstu bērna garastāvoklim. Piemēram, rotaļa var nomierināt bērnu, ja viņš ir uztraucies. Tādā gadījumā uzmanīgi un neuzbāzīgi jāpiedāvā bērnam dažādi rotaļu varianti.

Prakse rāda, ka bieži vien bērnu rotaļu tēmas saistās ar nodarbībās dzirdēto un pārdzīvoto. Tātad prasmīgas audzinātājas nodarbību laikā bagātina bērnu pieredzi, sniedz idejas tālākai

darbībai un rotaļai, mudina bērnus risināt dažādas problēmas, rosina bērnu zinātkāri un darbīgumu.

Skolotājs bērnu radošo rotaļu gaitu un attīstību var ietekmēt arī pats, piedaloties rotaļā. Bērnu attieksme pret audzinātājas piedalīšanos rotaļā var būt dažāda. Vērojumi liecina, ka 73% bērnu vēlas, lai pieaugušie piedalītos rotaļā, bet 27% bērnu attieksme pret pieaugušo iesaistīšanos rotaļā ir noraidoša.

Esmu novērojusi, ka to grupiņu bērni, kuru audzinātājām piemīt autoritārais vadības stils, vairās no pieaugušā, nevēlas kopīgi rotaļāties, samulst un pārtrauc rotaļu, ja audzinātāja grib tajā iesaistīties. Bērni ieņem neuzticīgu nostāju pret iejaukšanos rotaļā pieaugušā aizrautības dēļ, kas viegli pārņem iniciatīvu savās rokās – “pagaidi, skaties, ja tu darīsi šādi, tad būs labāk...” Vienlaikus bērni dievina pieaugušos, kuriem pietiek laika un spēju pakļauties režisoram bērnam, uzsver L. M. Gustavsons. Tādi pieaugušie var vadīt daļu rotaļu, bet bērns vienlaikus rod sabiedrību un jūtas respektēts. Tomēr, ja bērns vēlas netraucēti rotaļāties, respektējiet šo vēlmi! Ar prozaisko iejaukšanos nedrīkstam izklīdināt bērna fantāzijas tēlus un pārraut brīnišķīgo notikumu virkni. Iejūtīgi skolotāji ievēro, ka pastāv dažas rotaļas, kurās bērni vēlas būt netraucēti (piemēram, rotaļā “Ģimene”, “Mājas”), bet bērni labprāt pieņem pieaugušo tādās rotaļās kā “Frizieri”, “Cimos iešana” utt. Jāpiezīmē, ka zēni vairāk vēlas rotaļāties vieni paši, bet meitenēm patīk, ja rotaļās piedalās audzinātāja.

Bērna pašapziņu veicina pieaugušā piedalīšanās rotaļā, atbalsts, padoms, ieteikums, aizrādījums. Dž. Bruners uzsver, ka pieaugušā līdzdalība veicina bērna koncentrēšanos sarežģītāku rotaļu darbību izpildei. Pieaugušais var nebūt tiešs rotaļas līdzdalībnieks, bet gan atrasties tikai bērna tuvumā, viešot ticību un psiholoģiski atbalstot viņus, lai nepieciešamības gadījumā palīdzētu. (2; 43)

Tātad bērna Es attīstībā pirmsskolas vecumā svarīga loma ir pieaugušo un bērnu labestīgām attiecībām, kas visdabiskāk izpaužas rotaļā, kur netieši pats bērns ir savas pašapziņas veicinātājs.

D. Dzintere uzskata, ka attiecībās starp bērnu un pieaugušo pastāv atgriezeniska saikne: pozitīvā saikne bērnam ziņo, ka viņa darbības ir vajadzīgas, ka tiek atzīta viņa kompetence, savukārt negatīvā saikne liek bērnam apzināties savu nevērtību. Tātad pieaugušais nav tikai modelis, ko bērns atdarina, pieaugušais novērtē bērna uzvedību, stimulē viņa pašapliecināšanos un kompetenci. Pats svarīgākais pieaugušo uzdevums ir ieaudzināt bērnos drosmi un patstāvību, jo neviens bērns nedrīkst zaudēt ticību savai nākotnei.

Literatūra

1. Ādler A. Psiholoģija un dzīve. – R.:IDEA, 1992.
2. Dzintere D., Boša R. Rotaļspēles. – R., 1997.
3. Gustavsons L. H. Bērna tētis. – R., 1995.
4. Kons I. Es atklāšana. – R.: Avots, 1982.
5. Lieģeniece D. Kopveseluma pieeja 5–7 gadus veca bērna audzināšanā. – Liepāja, 1996.
6. Lieģeniece D. Rotaļas nozīme bērna pašattīstības sekmēšanā. – Liepāja, 1995.
7. Picka N. Paidagoģiskā psiholoģija. – Selgas apgāds, 1990.
8. Students J. A. Bērnu, pusaudžu un jauniešu psiholoģija. – R.: aut. izd., 1932.

Evija Lukse

BĒRNS UN FILOZOFIJA

Neviens nevar atklāt
jums citu kā vien to, kas jau
pusnomodā dus jūsu sapratnes ausmā.
Viena cilvēka iztēles spēja
nevar aizdot spārnus citam cilvēkam.

H. Džibrāns

Katrā cilvēkā no viņa ieņemšanas brīža sāk veidoties vērtību sistēma. Kad bērns ir piedzimis, pieaugušais var rādīt viņam ceļa variantus, bet izvēle jāizdara pašam bērnam. Ir jāļauj bērnam būt pašam, būt brīvai personībai, kura risina iekšēju sarunu ar sevi. "Filozofija ir tā, kas ļauj bērnam iesaistīties dialogā pašam ar sevi, sabiedrību, kultūru, kas attīsta radošas kritiskas kompleksās domāšanas spējas, radot reflektīvu pieeju apkārtējai pasaulei." Tā domā alternatīvās pedagogijas pārstāvis Metjū Lipmans un citi zinātnieki, kas ASV ir izstrādājuši speciālu programmu "Filozofija bērniem".

Viens no personības izpausmes veidiem ir filozofēšana. Bērns apzināti sāk filozofēt tad, kad viņš apzinās savu Es. Tas ir mirklis, kad rodas bērna pašapziņa – viņš sāk saprast, kas pieder viņa būtnei un kas viņu šķir no pārējās dzīvās un nedzīvās pasaules. Mazajam cilvēkam pasaule ir milzīgs jautājumu kamols: dzīvība, nāve, labais, ļaunais, patiesība, gudrība, meli... Meklējot atbildes uz šiem jautājumiem, viņš sāk filozofēt par pasauli, kurā ir ienācis.

Pārsvarā bērns savu filozofiju pauž praktiskā darbībā – dažādos mākslas veidos: vizuālajā mākslā, kustību mākslā. Jebkura pašizpaušme – zīmējumi, pasakas, dzejoļi, aplicējumi atklāj mazā cilvēka filozofiju. Radoša darbība ir filozofēšana, kurā bērns izsaka savu attieksmi, izpratni par pasaulīgām lietām. Bieži vien pieaugušie šo bērna izpaušmi dēvē par niekošanos, tādējādi noliedzot pasauli, kura ir bērna radīta un kura ir tiesīga pastāvēt līdzās neskaitāmo pasaulu kopumam. Bērns, ienācis brīnumu pilnā pasaulē, "pieskaras" tai un pauž savu attieksmi ar izbrīnu.

Senie grieķi māca, ka filozofija balstās uz cilvēka svarīgāko īpašību – spēju brīnīties. Filozofēšana ir domāšana *aiz, iekš, zem, virs, pirms* jebkura priekšmeta un parādības. Tā ir meklēšana un ielūkošanās dziļumā – būtībā. Uz jebkuru jautājumu var atbildēt ar stereotipiskām frāzēm un standartizētiem jēdzieniem, tāpēc bērniem ir jā māca domāšanas māksla – domāt par domu. Filozofs Imanuels Kants saviem skolēniem bieži teica, ka viņš nemāca tiem noteiktu filozofiju, bet domāšanu. Domāšanas māksla bērnam dod iekšēju brīvību, un brīvībai ir ļoti daudz nianšu un nokrāsu. Bērns pasaulē saņem gatavu materiālu, ar kuru darbojoties (izzinot, analizējot) viņš gūst informāciju, kas palīdz rast patiesību.

Manuprāt, katra lieta ir kā koka celms, no kura stiepgas daudzu neredzamu saknīšu

tīkls, un cilvēks reizēm sapinas šajā tīklā. Tāpat notiek ar bērnu. Viņš saņem skaidrojumu par lietām un parādībām no pieaugušajiem, bet pats saskata pilnīgi ko citu. Būtībā bērns ir lielāks filozofs nekā pieaugušais, jo necenšas savu filozofēšanu ierobežot. Tā ir neapzināta, un viņš savā izpratnē tai nepiešķir jēdzienu "filozofija".

Viens no labākajiem dzinuļiem, kas rosina bērnu filozofēt, ir daiļliteratūra. Tā uzdod jautājumus, bet nesniedz atbildes. Literatūra ļauj bērnam nokļūt tālu citās zemēs, uz mēness, zemūdens dzīlēs. Pasakās sniegtos jēdzienus bērns izprot, dodoties dēkainos ceļojumos pa literatūras valstību. Bērns iepazīst pasauli no dažādām pusēm. Literatūra ir brīnumu žanrs, un bieži vien, izejot no pasaules objektīvajām sakarībām fantāzijas plašumos, bērns nonāk pie īstenības būtības dziļākās izpratnes. Tā kā pasaule bērnam liekas pilna ar brīnumiem un pārdabiskām, viņam neizprotamām parādībām, notikumi brīnumu valstībā bērnam liekas pilnīgi dabiski un saprotami. Bērnam viņa iztēle ir kā spārni, bet fantāzija – lidojums. Viņš iztēlojas pieaugušajam neaptveramas lietas un no tām rada bezgala skaistu un krāsainu pasauli, kurā pats jūtas labi un droši. Fantāzija bērna dzīvē aizpilda tukšumus un uztur pasaules izpratni.

"Filozofija – gudrības mīlestība vai sašaurinot – mīlestība, kas tiecas pēc gudrības." (9; 174) Bērns dodas ceļā uz gudrību pa pasaules izzināšanas taku. Katrs, kurš nedaudz "paklaipo" šajā pasaulē, pamana, ka dzīve cilvēkam ir sagatavojusi ne vienu vien labirintu. To galīgo skaitu un pārbaudījumus, kas cilvēku sagaida, kādā labirintā ieejot, nezina neviens. Horhe Luiss Borhess rakstīja, ka viņš bieži sapņo par mazu, tīru labirintu, kura vidū atrodas amfora, ko viņa acis redz un rokas teju, teju gatavas skaut. Bet autors apzinās: ceļš līdz amforai ir tik sarežģīts, tik mānīgs, ka drīzāk viņš nomirs, nekā nonāks tur laikā.

Lai me un patiesība vienmēr atrodas kāda labirinta viducī. Dzīvojot nevajag izvairīties no labirintiem, bet atrast īsto, kurā doties iekšā. Visa cilvēka dzīve ir labirintu sistēma, un, lai šo sistēmu pieveiktu, ir jāķeras pie pasaules lietu – simbolu – radīšanas un tulkošanas. Visprimitīvākais simbolu tapšanas piemērs ir papīra griezumai un locījumi. Bērni, darbojoties ar papīru, rada dažādas formas: mašīnu, vardi utt. Pieaugušajam papīra veidojums šķiet nesakarīgs, ne tuvu līdzīgs tam, ko tas simbolizē bērnam. Simboli parādās jebkurā bērnu radošajā izpausmē. Spārni liek domāt par brīvību, pumpurs – par sākumu, vētra – par nemieru. Tāpat notiek krāsu pasaulē. Pastāv sen izstrādāti stereotipi, kurus ieraugot, smadzenēs sākas kustība. Brūnā krāsa liek domāt par stabilitāti, šokolādi, sarkanā – par kaisli, zaļā – par mieru, melnā – par noslēpumainību. Bērns nokrāso lapu dzeltenu un skaidro, ka tā ir saule. Dzeltenā krāsa ir saules simbols, un otrādi. Nebūtu pareizi noliegt bērnu radītos simbolus. Pasaule nemitīgi atrodas tapšanas stadijā, un varbūt tieši bērni uztvers un atklās vēl nezināmos brīnumus. Īpašas uzmanības vērti ir savdabīgie bērnu zīmējumi. Latviešu pedagogs Kārlis Dēķens zīmēšanu ir saucis par rotaļu, kurā bērns attēlo savas domas. Bērns zīmē to, ko viņš domā, nevis to, ko redz. Svītras, apli, *klekši* uz lapas nav nejaušības, tās ir zīmes, kuras slēpj dziļu jēgu, tie ir simboli.

Ne visas smalkās vibrācijas un pārdzīvojumus var ietērt vārdos, un te talkā nāk mākslas pasaule ar krāsām, formām, melodijām. Cilvēka domas izsaka ne tikai vārdi, bet arī viņa darbi, žesti, acu skatieni.

Filozofiskās idejas izpaužas arī mūzikā. Pēc filozofa A. Šopenhauera domām, tieši skaņās un ritmā izskan pasaules būtība un mūžīgā likumība. Ko vārdi un tēli dvēseles pārdzīvojumos un atziņu dziļumos vairs nespēj tvērt un attēlot, to pauž mūzika ar savu

ritmu, harmoniju un melodijas sugestīvo valodu. Mūzika ļoti spēcīgi rosina uz filozofisku apceri. Tā filozofiski padziļina un izsmalcina izjūtas un mudina uz dziļām domām.

Līdzās mākslai filozofija ir relatīvi patstāvīga garīgās darbības izpausme. Tā ir garīga aktivitāte, kas var būt fiksēta ne tikai vārdos, bet arī citos izteiksmes veidos. Cilvēks, kurš sevī izjūt harmoniju un nemokās ar mazvērtību un citām materiālistiskās pasaules lietām, var sevi saukt par brīvu. Lai cilvēks iemācītos lietot savu brīvību, viņam ir jāsaprot sevi, savas attiecības ar pasauli, jāmekā saskatīt un atšķirt vērtības. Drošs ceļš uz patstāvību un brīvību ir bērna filozofēšana.

Vai tā ir gatavošana dzīvei, ja bērnam iestāsta, ka viss ir pareizi, taisnīgi, motivēti un nemaināmi? Audzināšanas mācībā ir aizmirsts piemetināt, ka bērnam ir jāmācās ne tikai mīlēt, bet arī nīst, ne tikai respektēt, bet arī noraidīt, ne tikai būt iecietīgam, bet arī sašutušam, ne tikai pakļauties, bet arī dusmoties. (6; 64)

Pasakains ir mirklis, kad bērns no realista kļūst par fantazētāju, kad viss atdzīvojas un sāk elpot. Bērns fantāzijā pāriet no darbības uz darbību, veidojot garas pārdomu virknes, kuras atklājas radošā darbībā. Tā ir fantāzijas bezrūpība. Visspilgtāk tas vērojams brīdī, kad bērns atsakās no priekšmetiem un spēlējas ne ar ko. Šai mirkli ir svarīgi radīt apstākļus, lai bērns varētu fantāzijas tēlus materializēt radošā darbībā. Tas pasargās bērnu no slimīgām iedomām, kas var traucēt bērna garīgo attīstību.

Bērns it kā rotaļojas ar vārdiem un vienlaicīgi izsaka savas jūtas, gribu, vēlmes.

Literatūra dod spārnus bērna fantāzijas lidojumam, lai rastos viņa patstāvīgā doma – filozofija. Neapšaubāmi, ir ļoti būtiski pievērst uzmanību katram literārajam darbam un prast to piemērot bērnu attīstības līmenim. Šajā literatūrā ir jābūt noslēpumam, jautājumam, izbrīnam.

Es praksē izmantoju gan latviešu, gan pasaulē pazīstamu autoru darbus.

Viens no izcilākajiem latviešu bērnu literatūras autoriem ir Viks. Viņa darbi ir savdabīgi, bērnišķīgi un tomēr ļoti nopietni. Tajos pasaule tiek atklāta ļoti specifiski.

Viks bez mākslīgi radītiem palīgmateriāliem rosina bērnus domāt, māca tiem saredzēt dzīvību ik akmenī, mākonī, puķē, lietūs lāsē, zvaigznē. Rakstnieks māca izprast Dabas un cilvēka attiecības, sajost vissmalkākās vibrācijas šai pasaulē un pasaules spēku.

“Sarežģītais Zvirbulēns” ir stāsts (vai pat atstāsts), kā Vika dēls iepazīst pasauli, un, manuprāt, tas palīdz ikvienam bērnam izprast to vidi, kurā viņš dzīvo. Nekas netiek pasacīts priekšā. Katram bērnam ir jāklūst par Sarežģīto Zvirbulēnu, kāds viņš arī ir pēc savas būtības.

Tā ir Vika Dabas pedagoģija. Viss notiek saskaņā ar Dabu un tās likumiem. Daba ir skolotāja, un tā liek atzīmes. (Tuksnesis Dabā ir divnieks.)

“Sarežģītais Zvirbulēns”, kā jau minēju, ļauj dziļi filozofiski iepazīt pasauli. Nodarbībā katrs bērns iedomājas sevi kā Sarežģīto Zvirbulēnu. Pēc grāmatas fragmenta noklausīšanās ķeramies pie diskusijas.

Zaļās vārnas stāsts

Cilvēks. Zvirbulēns nevar iedomāties, ka pasaulē ir kaut kas tāds. Zaļā vārna saka, ka “Cilvēks ir novirze no normas”.

“Redzi, pašā pasaules sākumā Cilvēks dzīvoja ar mums kopā un bija tāds pats kā mēs. Nu, saproti, visi – gan putni, gan zvēri, gan cilvēki – visi, visi dzīvoja kopā draudzīgi un nedarīja cits citam pāri. Bet tad ar Cilvēku kaut kas notika. Mēs to nosaucām par Slimību.

Redzi, Cilvēks sāka iedomāties, ka viņam ir tiesības uz mums."

Diskusijā piedalās: audzinātāja, Niklāvs, (6 g.), Aigars, (6 g.), Justs, (6 g.).

Audzinātāja: "Kas ir novirze no normas?"

Niklāvs: "Cilvēks."

Aigars: "Tas ir tas, kas kaut ko dara ne tā, kā vajag."

Audzinātāja: "Kāpēc cilvēks ir novirze no normas? Kas ir norma?"

Justs: "Ja es kādam daru pāri, tad tas ir jau tas. Bet bērnudārzā visi dara kādam pāri."

Aigars: "Tas tāpēc, ka mēs arī esam cilvēki."

Niklāvs: "Norma ir tas, kad cilvēki saka, ka tas ir normāli."

Audzinātāja: "Vai tev ir tiesības uz kādu?"

Justs: "Man ir tiesības? Man nav. Tētim ir tiesības mašīnai."

Niklāvs: "Ne jau tā. Tu ar kādu kaut ko dari, un tas to negrib."

Justs: "Es gribu dzīvot ar zvēriem kopā."

Niklāvs: "Bet viņi gribēs tevi apēst."

Justs: "Tad jau viņi būs cilvēki, jo cilvēkiem ir tā novirzīšanās slimība. Zvēri īstenībā ir labi."

Zvirbulēns iegūst vārdu

"Nu bet kur tad es biju, ja es vispār nebiju? Kur tad es biju?"

"Nu kā tu nesaproti," Zaļā vārņa sapīka. "Tu vienkārši nebiji un viss."

"Ja es vispār nebiju, tad es biju sarežģīti."

Diskusija:

• Audzinātāja: "Kur tu biji, ka vēl nebiji te."

• Justs: "Es vispirms biju tētim, tad tētis iedeva mammai, un, kad mammai apnika vēderā mani nest, viņa izņēma ārā."

• Niklāvs: "Es vienmēr biju. Tad, kad nebiju, tad biju pie Dieviņa. Tur visi ir, kad vēl nav, vai arī pēc tam, kad nomirst."

• Justs: "Kā tu to zini?"

• Niklāvs: "Es atceros."

• Justs: "Kā tad tur ir?"

• Niklāvs: "Tur ir mākoņi, un visi cilvēki ir ar spārniem. Un visi ir labi. Jo Dieviņš sliktos pie sevis neņem, tiem ir jāiet pie velna. Bet īstenībā velns pats nav slikts, sliktie ir cilvēki."

• Audzinātāja: "Kāpēc viņi ir slikti?"

• Niklāvs: "Tāpēc, ka visu dara tā, kā Dieviņš negrib. Neklausa un viss."

"Sarežģītais Zvirbulēns" ir ļoti labs materiāls nodarbībām par dažādiem tematiem: gadalaiki, kā radies cilvēks, cilvēku savstarpējās attiecības. Grāmatu var sadalīt nodaļās, bet var arī izmantot kā veselumu, lasot to brīvajos brīžos, un pēc izlasīšanas rosināt diskusijas bērnu vidū.

Vika grāmata fascinē, jo rāda savdabīgu pasaules iepazīšanas ceļu. Bērnam ir iespēja salīdzināt savu un zvirbulēna pasaules izpēti ceļu un izdarīt secinājumus. Bērns salīdzina savu pieredzi ar iegūto informāciju un analizē konkrēto situāciju.

Bērība un brīva izvēle izaug no cilvēka. Ja iemācīsim bērnu domāt un ļausim viņam

to darīt, tad dosim viņam iespēju kļūt par brīvu personību.

B. Paskāls ir teicis, ka augstākais cilvēka tituls ir domātājs. Kāpēc neļaut bērnam iemantot šo titulu?

Literatūras saraksts

1. Birkerts P. Daiļradīšanas psiholoģija. – R.: Kultūras balss, 1922.
2. Dāle P. Vērojumi un pārdomas. – A. Kalnājs, 1952.
3. Fihte J. G. Cilvēka būtība. – R., 1991.
4. Ivins A. Pareizas domāšanas māksla. – R.: Zvaigzne, 1990.
5. Kalni E. Zaļš//Mistērija. – 1999.– Nr. 1.
6. Kaplinskis I. Manas bērnības rudens//Grāmata. – 1990. – Nr. 2.
7. Kons I. Es atklāšana. – R.: Avots, 1982.
8. Kūle M., Kūlis R. Filosofija. – R.: Burtnieks, 1996.
9. Lauksmans F. Filozofijas ABC. – R.: Alberts XII, 1999.
10. Mackova J. Mūžīgie jautājumi. – R.: Liesma, 1989.
11. Stalhuta I. Ko tu vēlies?//Mistērija. – 1999.– Nr. 1
12. Šuvajevs I. Filozofija kā dzīves māksla//Mistērija. – 1999.– Nr. 5
13. Ericson E. The Problem of Ego Identify. – New York: Free Press, 1960.

Avoti

1. Viks. Sarežģītais zvirbulēns. – R.: Liesma, 1982.

EMOCIONĀLĀ PĀRDZĪVOJUMA NOZĪME MĀKSLAS UZTVERĒ

Ļ. Vigotskis, E. Zalviruss, A. Dauge, A. Kantiniene u. c. norāda, ka mākslas darbs tā uztvērējā izraisa noteiktu jūtu stāvokli. Tas notiek tāpēc, ka jebkuru apkārtējās pasaules objektu, parādību, norisi, tajā skaitā arī mākslas darbu, cilvēks vērtē. Tieši jūtas ir cilvēka subjektīvā pasaules vērtēšanas sistēma.

H. Celma mākslas darba izraisīto jūtu stāvokli sauc par garīgo aktivitāti un atzīme, ka radīt to, ir mākslas galvenais uzdevums. (3)

Jūtu stāvoklis kā garīga aktivitāte

Psihologijā jēdzienu "aktivitāte" aplūko kā

- patstāvīgu un pastāvīgu personības kategoriju, kā spējas būt aktīvam, ko izsauc aktuāla vajadzība;
- iekšējo (garīgo, psihisko) un ārējo (rīcības, uzvedības, darbības) aktivitāti;
- dinamisku darbības priekšnosacījumu, kas ierosina to un ir darbības realizēšanas un pārveidošanas stimulētāja.

Savā pētnieciskajā darbā aplūkoju aktivitāti kā vispārīgu kategoriju, ko izsauc aktuāla vajadzība un kas ir darbības priekšnoteikums.

Šajā sakarā jāaplūko tās aktuālās vajadzības, kas spēj izsaukt pirmsskolas vecuma bērnam garīgu (iekšēju, psihisku) aktivitāti, uztverot literāro darbu kā mākslas veidu.

L. Božovica uzsver, ka vajadzība pati par sevi vēl nerosina bērnu uz darbību. Lai vajadzība kļūtu par bērna aktivitātes rosinātāju, tai jāaktualizējas, tas nozīmē – jārod atspoguļojums viņa pārdzīvojumā. Pārdzīvojums rada bērnam sasprindzinājuma stāvokli un afektīvu tieksmi no tā atbrīvoties, atjaunot pārtraukto līdzsvaru. (2; 150, 151)

Ļ. Vigotskis uzskata, ka pārdzīvojums ir tāda vienība, kurā nedalāmā vienotībā ir pārstāvēta vide jeb tas, ko bērns pārdzīvo, un subjekts – tas, ko šajā pārdzīvojumā ienes pats bērns, bet to savukārt nosaka viņa jau agrāk sasniegtais psihiķes attīstības līmenis. (3; 101) Tātad vide jeb ārējie faktori, iedarbojoties uz bērnu, t. i., iekšējiem faktoriem, izraisa pārdzīvojumu.

Iekšējie faktori jeb bērna iekšējā pozīcija (2; 114) veidojas no tā, kā bērns, balstoties uz savu iepriekšējo pieredzi, savām iespējām un agrāk tapušajām vajadzībām un centieniem, attiecas pret to objektīvo stāvokli, kādu viņš dzīvē ieņem pašreiz un kādu vēlas ieņemt. L. Božovica uzsver, ka tieši bērna iekšējā pozīcija nosaka viņa attiecību struktūru, viņa attieksmi pret īstenību un sevi. Iekšējā pozīcija ir tā, kas līdzīgi prizmai lauž katru konkrētu iedarbības momentu, kurš nāk no apkārtējās vides jeb ārējiem faktoriem. (2; 115)

Ļ. Vigotskis šādu ārējo nosacījumu "iziešanu" caur katra indivīda iekšējiem nosacījumiem sauc par interiorizāciju jeb darbības iekšējā plāna veidošanos. Tieši pārdzīvojums šajā procesā ir kā mērvienība, kas virza domu un diktē darbību.

Vajadzība	Vajadzības izpausmes veids	Vajadzības izsauktās aktivitātes
• Saskarsmes vajadzība.	• Patīk literārā darba klausīšanās kā rituāls un tā radītā atmosfēra, stāstītāja personība.	• Izjutot apmierinājumu par saskarsmi lasīšanas laikā, labprāt piedalās dažādās pedagoga ierosinātās aktivitātēs, kas saistītas ar literārā darba saturu, vai pats ierosina dažādas aktivitātes (sarunas, inscenējumus, rotaļas, zīmēšanu u. c.).
• Vajadzība pēc jauniem iesaistītiem. • Attieksmju vajadzība.	• Grib uzzināt, apmierina savas vēlmes un intereses, izjūt emocijas, iztēlojas, fantazē, pārdomā, veido savu viedokli un attieksmi.	• Jautā, pauž emocijas.
• Morālās vajadzības. • Vajadzība būt personībai, pašcieņas vajadzība un pašaktualizācijas vajadzība.	• Emocionāli atsaucas uz literārā darba notikumiem, izjutot dažādu emociju garumu, vēlas izteikties par to, darīt zināmu savu viedokli, izjūt iekšēju emocionālu aktivitāti, kas izpaužas ekspresijā.	• Izsaka savas domas, izjūtas, risina situācijas sarunās, vēlas piedalīties situācijas atrisināšanā, izjutot savu nozīmīgumu, spēju apliecināt sevi.
• Estētiskās vajadzības.	• Patīk literārie darbi, to valoda, uztver žanru atšķirības.	• Vēlas radīt pats - sacerēt, zīmēt, veidot pēc dzirdētā, izmanto savā valodā dzirdētos mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus.

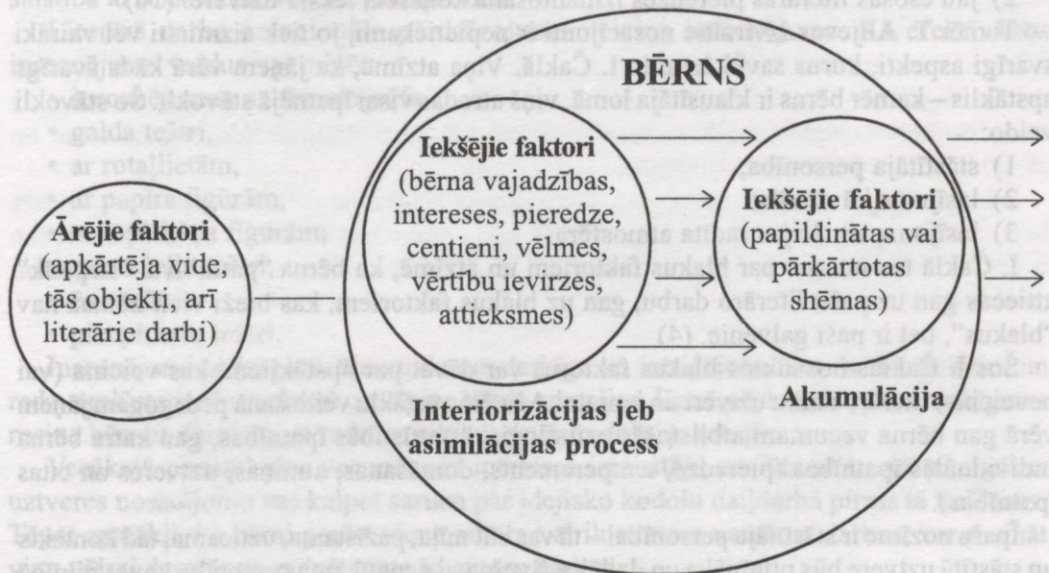
Ž. Piažē darbības iekšējā plāna veidošanos nosauc par shēmu veidošanu. Viņaprāt, bērna uztverta informācija (ārējie faktori) tiek iekšēji asimilēta jeb pārstrādāta, tad tā uzkrājas jeb akumulējas. Šī procesa rezultātā bērnam veidojas shēmas, kas palīdz domāt, vērtēt utt.

Shēmas nav nemainīgas, tās paplašinās, mainās, nostabilizējas, pārkārtojas. Šo shēmu veidošanos sekmē pārdzīvojumi. Ž. Piažē uzskata, ka arī atmiņa ir pārdzīvojumu shēmas.

Pārdzīvojuma procesu var attēlot kā nebeidzamu, jo impulsi no apkārtējās vides tiek ņemti un pārstrādāti ar iekšējās pasaules instrumentiem visa cilvēka dzīves laikā. Jāsecina, ka

pārdzīvojums

- pauž bērna vajadzības un to kā tās tiek apmierinātas, savukārt, aktuālās vajadzības nosaka bērna pašreizējā iekšējā pozīcija (Ļ. Vigotskis) jeb shēmas (Ž. Piažē);
- rosina veidoties un pārkārtoties iekšējām shēmām jeb virza darbības iekšējā plāna veidošanos un motivē darbību.

Pārdzīvojuma process

Atgriežoties pie mākslas darba vērtējuma, kas izraisa noteiktu jūtu stāvokli, jāatzīmē, ka psiholoģijā subjektīvo vērtējuma aktualizācijas procesu sauc par emocijām. (7)

Tieši emocijas ir parādību un situāciju reālās jēgas atspoguļojums subjektīva pārdzīvojuma formā. Kā norāda Ļ. Vigotskis, A. Kantiniene u. c. emocionālais pārdzīvojums ir pirmā jutekliskā mākslas darba uztveres pakāpe.

Balstoties uz visu iepriekš minēto, jāsecina, ka

- literārais darbs, kas atbilst bērna vajadzībām, izsauc vajadzības aktualizāciju emocionālā pārdzīvojuma formā,
- emocionālais pārdzīvojums rada iekšēja sasprindzinājuma stāvokli jeb garīgu aktivitāti.

Emocionālā pārdzīvojuma izraisīšanas pedagoģiski psiholoģiskie nosacījumi (literāro darbu uztveres procesā)

Teorētiskās literatūras analīzes rezultātā jau noskaidrojām, ka

- emocionālais pārdzīvojums ir pirmā jutekliskā mākslas uztveres pakāpe,
- tas rodas, ārējiem faktoriem iedarbojoties uz subjektu.

Mijiedarbības procesu ietekmē arī apkārtējie apstākļi, kuros tas noris. Pirmsskolas vecumā

ārējiem apstākļiem ir būtiska nozīme. Bērni literāros darbus klausās, tāpēc liela loma ir stāstītāja personībai un viņa radītājiem apstākļiem.

Uztverot literāro darbu, bērns balstās uz savu pieredzi un priekšstatu sistēmu, tāpēc izpratne vienmēr būs subjektīva un individuāla. Tas nozīmē, ka jāņem vērā nosacījumi, kas ietekmē teksta izpratni un tā "pieņemšanu" vai "nepieņemšanu".

Krievu psiholoģe T. Alijeva min divus šādi savstarpēji saistītus nosacījumus, no kuriem atkarīgs viss literārā darba uztveres process:

- 1) konkrēta teksta uztveršana – tēlu, notikumu, attiecību uztvere;
- 2) jau esošās literārās pieredzes izmantošana konkrētā teksta uztverē. (10)

Tomēr T. Alijevas izvirzītie nosacījumi ir nepietiekami, jo tiek aizmirsti vēl vairāki svarīgi aspekti, kurus savukārt min I. Čaklā. Viņa atzīme, ka jāņem vērā kāds svarīgs apstāklis – kamēr bērns ir klausītāja lomā, viņš atrodas visai īpatnējā stāvoklī. Šo stāvokli veido:

- 1) stāstītāja personība;
- 2) lasījums kā rituāls;
- 3) lasījuma situācijas radīta atmosfēra.

I. Čaklā tos nosauc par blakus faktoriem un atzīmē, ka bērna "patīk" vai "nepatīk" attiecas gan uz pašu literāro darbu, gan uz blakus faktoriem, kas bieži vien nemaz nav "blakus", bet ir paši galvenie. (4)

Šos I. Čaklās nosauktos blakus faktorus var dēvēt par apstākļiem, kas veicina (vai neveicina) literāro darbu uztveri un izpratni. Minēto apstākļu veidošanā pedagogam jāņem vērā gan bērna vecumam atbilstošās psiholoģiskās attīstības īpatnības, gan katra bērna individuālās īpatnības (pieredze, temperaments, domāšanas, atmiņas, uztveres un citas īpatnības).

Īpaša nozīme ir stāstītāja personībai – tā var būt mīļa, pazīstama, uzticama, tad kontakts un stāstītā uztvere būs pilnīgāka un dziļāka. Sveša vai nepatīkama personība kavēs pilnībā uztvert un izjust sižetu.

Liela nozīme ir arī stāstīja ekspresijai stāstījuma laikā. Pirmsskolas vecumā intimitāte starp klausītāju un stāstītāju ir ļoti augsta. To nodrošina gan acu kontakts, gan stāstītāja balss, ekspresija un visa viņa personība kopumā. Bērns uztver ne tikai stāstītā jēgu, bet arī noskaņu, jūtas, attieksmes, kuras ar savu balsi, mīmiku, žestiem attēlo stāstītājs. Viņam ir liela nozīme emocionālā pārdzīvojuma radīšanā, jo stāstījuma laikā viņam pieder vara pār bērna emocijām. Kā atzīmē V. un L. Logani, stāstītājs neinformē tikai par notikumiem, viņš vispirms sagatavo klausītāju un tad vada to ar savu enerģiju, izjūtām un iztēli. Ar balss emocionalitāti viņš pauž, ka "šeit ir pārdzīvojums". (12)

Jāpiebilst, ka ir vēl daži ļoti svarīgi nosacījumi, kas ietekmē emocionālā pārdzīvojuma rašanos. Un, proti, pirmsskolas vecumā nereti grāmatas ilustrācijām ir lielāka nozīme nekā tekstam.

Uz ilustrāciju lielo nozīmi norādījis F. Jansons 20. gadsimta divdesmitajos gados savā rakstā "Bilžu grāmata mazbērna audzināšanas darbā". Viņš, atzīmēdams bilžu grāmatu pozitīvo ietekmi uz bērnu pratu un valodas attīstību, ka arī estētiskās uztveres veidošanos, citu starpā min arī zinātkāres ierosināšanu. Ilustrācijas izsauktā ziņkāre ir tā, kas stimulē bērnu noskaidrot saturu ar literāra teksta palīdzību. Tā pakāpeniski ilustrācija, kas ierosina ziņkāri, kļūst par zinātkāres radītāju.

Lielu nozīmi ilustrācijām pievērsuši ir arī K. Čukovskis, A. Stikāne, Dž. Rodari, H. Retters u. c. Bērna uztverē dzirdes un redzes gleznas veido organisku veselumu. Tas palīdz labāk uztvert un izprast vārdu jēgu. Ilustrācija bērnam ir gandrīz tas pats, kas rotaļlieta – īstenības neīsts līdzinieks.

Teksta izpratni veido arī pedagoga un bērna dialogs – pārrunas. Jāatzīmē, ka īsa saruna lasījuma laikā un pārrunas pēc lasītā ir tās, kas palīdz bērnam ne tikai noskaidrot un izprast tekstu, bet arī ļauj pieaugušajam noteikt bērna domāšanas īpatnības un pieredzes līmeni. Sarunājoties par lasīto, bērns aktualizē, sakārto un nostiprina savu esošo pieredzi saistībā ar tekstā risinātajiem jautājumiem.

Literārā darba emocionālu pārdzīvojumu veicina inscenējums. Kā efektīvākos inscenējumu veidus var minēt:

- inscenējumus uz flanelogrāfa,
- galda teātri,
- ar rotaļlietām,
- ar papīra figūrām,
- ar saplākšņa figūrām;
- rokas leļļu teātri;
- ēnu teātri;
- piecpirkstu teātri.

Inscenējumi padara stāstījumu dzīvu, darbīgu un intriģējošu. Tas, ko bērns dzird un redz, saplūst vienā veselumā un kāpina bērnu emocijas. Jāatzīmē, ka stāstījuma darbīgums rosina bērnus dzirdēto un redzēto iekļaut savās radošajās rotaļās.

Vecākajā pirmsskolas vecumā par intereses izraisītāju un līdz ar to arī pilnīgākas uztveres nosacījumu var kalpot saruna par idejisko kodolu daiļdarbā pirms tā lasīšanas. Tāpat apstākļi, ka bērni pazīst viena autora vai ilustratora vairākus darbus, var rosināt viņu vēlmi dzirdēt un radzēt citus šo autoru darbus.

Aplūkojot minētos faktorus, jāsecina, ka ir faktori, kas izsauc interesi un vēlmi klausīties literāro darbu, un ir faktori, kas tieši ietekmē literārā darba izpratni un emocionālā pārdzīvojuma rašanos pašā lasīšanas procesā.

Nosacīti faktorus var iedalīt:

- 1) priekšemociju radītājfaktori (jēdzienu “priekšemocijas” ieviesis R. Ingardens, un tās var kļūt vai arī neklūt par daiļdarba tālāku uztveres stimulu) (3);
- 2) literārā darba izpratnes un emocionālā pārdzīvojuma nodrošinātājfaktori.

Pirmā faktoru grupa:

- 1) stāstītāja personība,
- 2) stāstījums ka rituāls,
- 3) ilustrāciju aplūkošana pirms stāstījuma,
- 4) pieaugušā spēja ieinteresēt par saturu, autoru vai ilustratoru.

Otrā faktoru grupa:

- 1) bērna dzīves pieredze saistībā ar literārā darba saturu,
- 2) jau esošā literārā pieredze,
- 3) stāstītāja balss izteiksmīgums, žesti, mīmika,
- 4) sarunas (īsas) lasījuma laikā un pēc tā,
- 5) ilustrācijas.

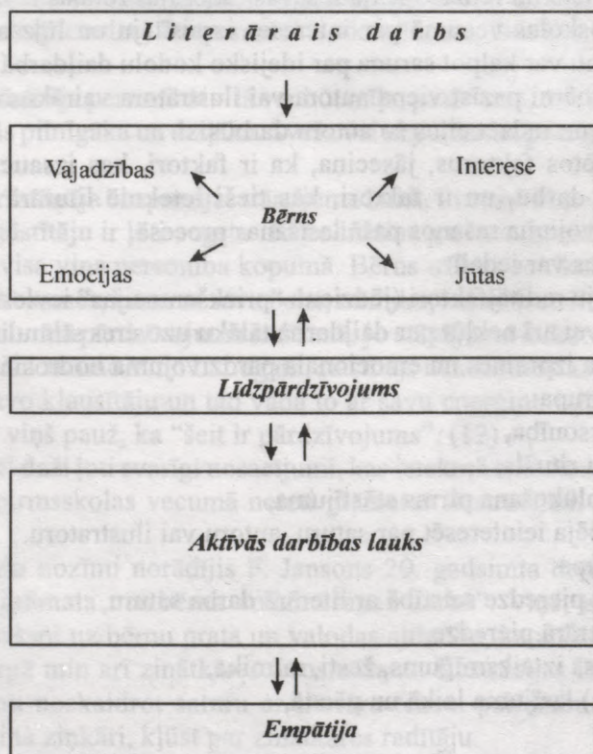
Jau atzīmēju, ka tas ir nosacīts iedalījums, jo abas šo faktoru grupas ir nepārtrauktā mijiedarbībā un papildina viena otru. Tomēr pedagogam ir jāpārdomā, kādus apstākļus viņš radīs pirms teksta lasīšanas, lai izsauktu priekšemocijas (ziņkāri, interesi, vēlmi pēc saskarsmes ar pieaugušo utt.) un kādus paņēmienus izmantos lasījuma vai stāstījuma laikā, lai nodrošinātu gan teksta pilnīgāku izpratni, gan emocionālās pieredzes gūšanu.

Emocijas un to garīgā aktivitāte, kas radusies, līdzpārdzīvojot lasītajam, ātri dziest, ja netiek radīti apstākļi to realizēšanai konkrētā darbībā.

Krievu psiholoģe L. Strelkova iesaka šim nolūkam veidot aktīvās darbības lauku. Aktīvas darbības lauks ir dažādas pedagoģiskas situācijas, kuras modelē pedagogs. Šajās situācijās bērnam ir iespēja brīvi paust savus pārdzīvojumus aktīvā darbībā. Ja pārdzīvotais tiek iekļauts darbībā (rīcībā, rotaļā, zīmējumā, diskusijā utt.), tas tiek pilnīgāk apjēgts un dziļāk nogulstas bērnu atmiņā. (12) Tādējādi tiek radīti priekšnosacījumi tam, ka uz emociju pamata veidojas jūtas, bet no situatīvām attieksmēm veidojas paraduma un sākotnējās pašregulācijas attieksmes.

Modinot bērnos līdzpārdzīvojumu, līdzjūtību un vēlēšanos sadarboties ar tēlu, palīdzēt tam, notiek empātijas veidošana – subjekta spēja emocionāli atsaukties uz cita cilvēka dvēseles stāvokli. Empātija ietver sevī dažādus stāvokļus: līdzpārdzīvojumu, līdzjūtību un sadarbību.

Empātijas veidošanās literārā darba ietekmē



Tikai praktiskā rīcībā – pārdzīvojot, meklējot problēmas atrisinājuma ceļus, sadarbojoties – bērns apgūst ētiskās vērtības.

Krievu tautas pasakas "Meža zosis" stāstījums un inscenējums. Bērnu vecums – 5 gadi. Mērķis – izsaukt bērnos garīgu aktivitāti un rosināt to izpausties bērnu darbībā.

Uzdevumi	Paņēmieni	Bērnu darbības vērojumi
1. Radīt bērnos emocionālu pārdzīvojumu.	• Pedagoģa izteiksmīgs stāstījums. • Inscenējums uz flanelogrāfa.	Klausīšanās laikā visu bērnu sejās un pozās vērojams sasprindzinājums. Vērojamas dažādas bērnu emocionālās ekspresijas. Māris - sejā uztraukums, acis ieplestas. Kad pasakā meitene paslēpjas zem ābeles, zēns instinktīvi pieliecas. Kitija - poza nekustīga, nenovērš acis no pedagoģa sejas un lūpām, it ka gribēdama nolasīt, kas sekos tālāk. Uzacis sarauktas, mute pavērta. Ilze - nemierīga, nemitīgi maina pozu, pasaku pārtrauc ar izsaucieniem. Kad meitene pasakā bēg no zosīm, Ilze sauc - skrien ātrāk! Aizsedz ar plaukstu meitenes tēlu uz flanelogrāfa, lai zosis to neredz. Roberts - nopietni klausās, pasakas beigās skaļi un atviegloti nopūšas un saka: "Tā nu gan bija pasaka! Kāpēc viņi gāja vieni paši ārā?"
2. Rosināt apzināties savus emocionālos pārdzīvojumus, verbalizējot tos.	• Pārrunas. Jautājumi: Kā tu justos pasakas sākumā, ja būtu meitenes vietā? ... ja būtu brālīša vietā?	Bērni pārrunā piedalās ļoti aktīvi un emocionāli. Māris: "Es būtu tā nobijies, kad zosis aiznesa brālīti!" Kitija: "Es raudātu. Es nezinātu, ko sacīt mammai!" Ilze: "Es arī raudātu. Man būtu žēl un bailes arī!" Roberts: "Es tās zosis mēģinātu aizdzīt, pēc tam dzītos pakaļ un mestu ar akmeņiem." Māris: "Nezinu. Es laikam raudātu." Kitija: "Es arī raudātu." Ilze: "Es kliegtu, es sauktu palīgā!" Roberts: "Es sistu zosīm un skrāpētu!"

Ar dažādu
jautājumu
palīdzību ļauj
bērniem paust
savus
pārdzīvojumus,
kas radušies
pasakas
klausīšanās laikā.

3. Rosināt bērnus
risināt pasakas
notikumus savā
darbībā.

- Ierosināt
notikumu
risinājumu
izmainīt, iesaistot
pasakā citus tēlus
(flanelogrāfa
figūras).
- Uzrakstīt meža
zosīm vai raganai
vēstuli.

Visos bērnos pasaka izsauc emocionālu
pārdzīvojumu. Īpašs satraukums bija tad, kad
meitene tumšajā mežā meklēja brālīti - visi izjuta
bailes. Robertam šķita, ka parādīsies kāds
briesmonis. Arī meitenes bēgšana no meža zosīm
izraisīja bērnos emocionālu sasprindzinājumu.
Par to liecināja viņu komentāri:

Ilze: "Man bija bail, ka zosis noķers viņus,
kamēr viņa ēda ābolu."

Māris: "Viņas varēja ieraudzīt viņus zem ābeles.
Es tā nobijos! Es būtu ielīdis kāda alā!"

Kitija: "Es visu laiku trīcēju!"

Bērniem tiek piedāvāti dažādi pasaku tēli. Bērni
izvēlas dažus un iesaista pasakas risinājumā.

Māris izvēlas lāci - tas palīdzēs meitenei un
brālītim bēgt. Viņš ir liels un stiprs, uzliks
meiteni un brālīti mugurā un ātri skries, bet, ja
zosis panāks, tad viņš tas aizbaidīs.

Roberts sākumā grib izmainīt pasaku, papildinot
to ar citiem tēliem, tad izvēlas tomēr rakstīt
vēstuli raganai. Vēstuli pieraksta audzinātāja:
"Tu esi slikta, un es tavu būdu nojaukšu. Tevi
vajag aizdzīt projām uz visiem laikiem, un tās
zosis arī. Nerādies vairāk mums acīs, citādi
redzēsi, kā zagt bērnus. Es varu pateikt
medniekiem, lai zosis nošauj." Audzinātāja
piebilst, ka zosis varbūt nemaz nezina, ka bērnus
zagt ir slikti. Atņemt kādam dzīvību arī ir slikti.
Roberts piekrīt un ierosina, ka zosīm jāpasaka,
ka ragana ir slikta un zagt ir slikti, lai zosis lido
prom uz mežu un godīgi tur dzīvo tālāk.

Ilze izvēlas vairākus tēlus un inscenē ar tiem uz
flanelogrāfa dažādas pasakas situācijas. Vērojot
meitenes darbību, jāsecina, ka tēlu izvēle ir
rūpīga un pamatota. Viņa izvēlas sunīti, kas
saodīs, kur zosis aizlidojušas, un sargās arī
meiteni. Zirdziņš palīdzēs bērniem ātrāk aizbēgt
no zosīm.

Kitija noklausās Ilzes stāstīto un arī vēlas pasakā iesaistīt sunīti un zirdziņu. Viņa domā, ka sunītis arī turpmāk sargās bērnus no zosīm un raganas. Meitene piebilst, ka viņa visu izstāstītu mammai un tētim un vairs nekad nelaistu brālīti vienu.

Pasakās ir daudz darbības, notikumu atrisinājumi ir konkrēti, labi saprotami un saplūsme ar tēlu, tam līdzpārdzīvojot, ir ļoti dziļa. Pasaku uztvere pirmsskolas vecumā ir aktīva darbība – tāda pati kā rotaļa, tāpēc pasakas vienmēr izraisa bērnos atsaucību un ir neatņemama viņu lasāmviela.

Pedagoga izteiksmīgs, emocionāls stāstījums un inscenējums izraisa bērnos emocionālu pārdzīvojumu jeb garīgu aktivitāti. Bērnu saplūsme ar notikumiem un tēliem rada līdzpārdzīvojumu.

Emocionālā pārdzīvojuma izraisīto garīgo aktivitāti pedagogs rosina paust aktīvā darbībā. Bērns meklē problēmas risinājuma ceļus, tādējādi attīstot savu radošo domāšanu. Sadarbība ar tēlu veicina empātijas veidošanos.

Ne mazāk nozīmīgs ir jautājums par estētiskajām vērtībām.

Māksla vispirms audzina estētiski. Bērns, klausoties literāru darbu, iepazīstas ar vārda mākslu – gūst priekšstatus par māksliniecisko valodu, tās tēlainību, plūdumu un žanru daudzveidību. Pirmsskolas vecumā bez pieaugušā līdzdalības bērns nespēj to pilnībā apgūt.

Literatūrzinātnieks O. Kravalis norāda, ka bieži vien estētiskā elementa patstāvīgais un nozīmīgais saturs netiek ievērots. Tas tiek vienkāršots līdz noformējumam, jo galvenā uzmanība tiek veltīta izzinošajam vai tikumiskajam elementam literārajā darbā. (6)

Kā atzīme krievu zinātniece L. Novikova, tieši estētiskā elementa saturs ir tas, kas veido un attīsta cilvēkā estētiskās spējas. (6)

Estētiskās spējas ir gan radītāja spējas, gan spējas mākslu aktīvi uztvert un pieņemt. Estētiskās spējas pakāpeniski kļūst par estētiskām vajadzībām un pašattīstības iekšējo stimulu. Aktīva mākslas uztvere un pieņemšana atmodina tādus iekšējus stāvokļus, kuru cēlonis nav tieša dzīves pieredze. Šīs “pirmspieredzes zināšanas” ļauj ātrāk “atpazīt” parādību un procesu cilvēcisko nozīmību (vērtību) jau pirmajās saskarsmēs ar tām. Tas arī ir mākslas ieguvums un stimulē ātrākai pašapzinātībai un pašrealizācijai dzīvē, norāda O. Kravalis. (6)

Arī estētisko spēju un vajadzību pamatā vispirms ir emocionālais pārdzīvojums. Tikai ar emocionālā pārdzīvojuma palīdzību bērns pakāpeniski sāk izjust estētisku pārdzīvojumu un estētisku baudu, kas ir estētisko attieksmju pamatā, kā to norāda A. Kantiniene. Viņa atzīmē, ka pirmsskolas vecumā emocionālā attieksme, kurai vienmēr ir vērtējošs raksturs, ir estētisko attieksmju pamatpakāpe.

Atkārtotie estētiskie pārdzīvojumi ne tikai apvieno un padziļina estētiskās izjūtas un iespaidus, bet arī attīra un pilnveido bērna garīgo pasauli.

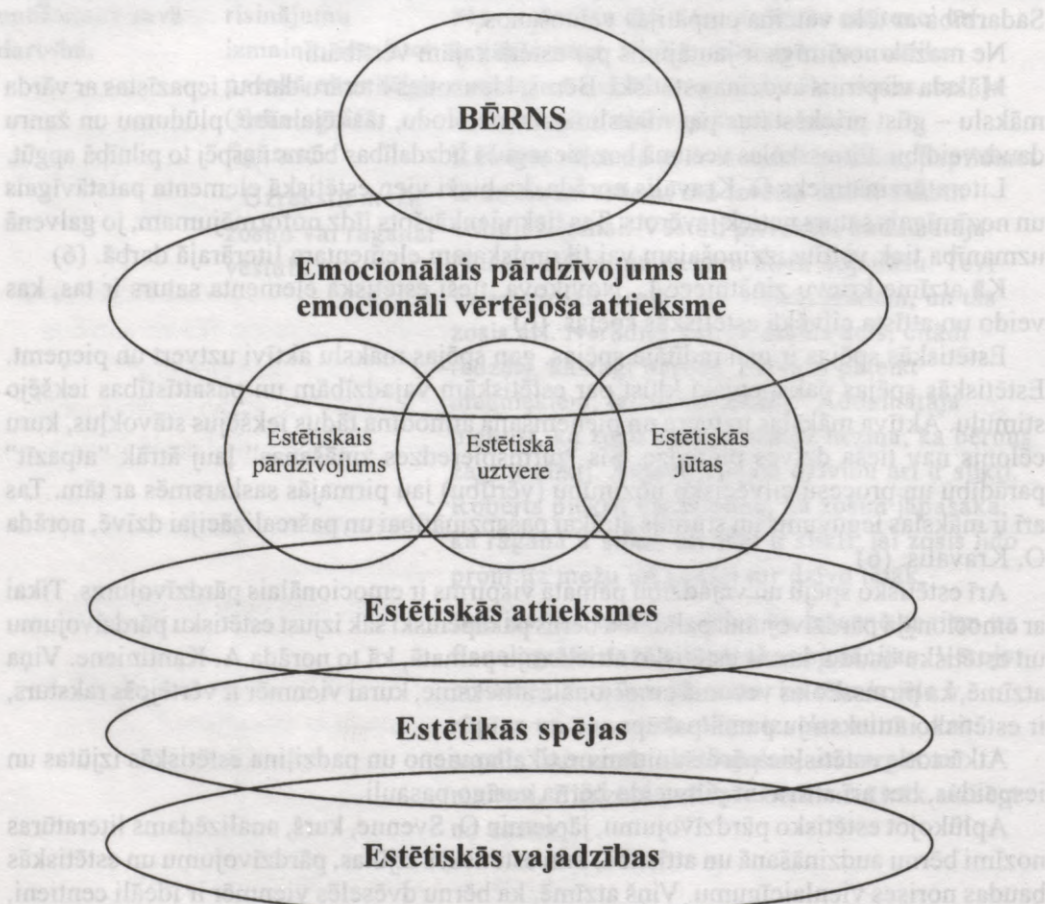
Aplūkojot estētisko pārdzīvojumu, jāpiemin O. Svenne, kurš, analizēdams literatūras nozīmi bērnu audzināšanā un attīstībā, min estētiskās izjūtas, pārdzīvojumu un estētiskās baudas norises vienlaicīgumu. Viņš atzīmē, ka bērnu dvēselēs vienmēr ir ideāli centieni,

sajūsma un aizraušanās, tam jāpievērš sevišķa vērība, un te īpašu lomu viņš ierāda literatūrai. Tās skaistuma izjūtā bērns rod vielu ideāliem centieniem, kas viņu pakāpeniski izveido par humānu cilvēku. O. Svenne par estētiskās izjūtas īpatnību uzskata nesavtību un sevis uzpurēšanu citu labā. Estētiskie pārdzīvojumi modina altruisma jūtas un apslāpē egoismu. (8) Bērns, pārdzīvodams estētisku baudījumu, priecājas, smejas, kļūst savā dvēselē cēlāks un tīrāks, garīgi pieaug.

Šādi traktēdams estētiskās izjūtas, O. Svenne uzskatāmi parāda mākslas un morāles, estētiskā un ētiskā ciešo saistību un savstarpējo mijiedarbību, jo kā zināms altruisms ir viens no morāles principiem. Skaistais rada labo dvēselē, bet labais tiecas izpausties skaistās formās.

Atgriežoties pie estētiskā pārdzīvojuma, jāmin arī P. Birkerta sniegtais estētiska pārdzīvojuma interpretējums – estētisko pārdzīvojumu izraisa priekšstati par daiļo vai nedaiļo, nojēgumi, atziņas un spriedumi par šīm parādībām, fantāzijas lidojumi un tēlojumi par tiem. Estētiskais pārdzīvojums ir estētiskās baudas ierosinātājs jeb izraisītājs.

Bērna estētiskā attīstība



P. Birkerts baudu saista ar rotaļu. Rotaļas īpašība ir bauda. Rotaļu bauda ir vissenākā, no tās izauga un attīstījās estētiskā bauda. Pieskardamies baudas psiholoģijai rotaļā, viņš atzīmē, ka rotaļājas ne tikai muskuļi, bet arī nervu centri, psihiskās spējas, jūtas, fantāzija, intelekts, domu pasaule. Estētiskā bauda veidojas galvenokārt no psihisko spēju rotaļdarbības. (1)

Uztverdams un pārdzīvodams literārā darba notikumus, bērns savā iztēlē rotaļājas. Šīs rotaļāšanās būtība slēpjas iespējā būt tam, kas viņš nav reālajā dzīvē, un izjust tēla pārdzīvojumus kā savus.

Jāpiebilst, ka pirmsskolas vecumā literārais darbs piesaista ne tikai ar notikumiem, bet arī ar savu valodu. Jaunākajā pirmsskolas vecumā tas ir valodas ritmiskais izteiksmīgais plūdums, vecākajā pirmsskolas vecumā – valodas tēlainība: salīdzinājumi, epiteti, metaforas, personificējumi, vārdu spēles. Arī tā ir rotaļa, kas sniedz estētisku pārdzīvojumu un baudu, kura savukārt rosina pašus bērnus sacerēt ritmiskas divrindes, veidot salīdzinājumu virknes, aprakstot tēlus, un sacerēt pasakas, kas bagātas ar personifikācijām un hiperbolām. Un šeit jau var sākt runāt par estētisko un radošo spēju attīstīšanos un par vajadzībām mākslu pieņemt un radīt pašam, kas jau ir kvalitatīvi augstākas vajadzības.

Analizējot iepriekš minēto autoru teorētiskās atziņas, estētisko jūtu, attieksmju, spēju un vajadzību veidošanās un attīstīšanās procesu uzskatāmi var attēlot shēmā. (Skat. shēmu par bērna estētisko attīstību.)

Shēmā parādītais bērna estētisko spēju un vajadzību attīstības process attēlots pa pakāpēm. Šīs nosacītās pakāpes atbilst bērnu estētiskās attīstības līmenim, bet jāievēro, ka šajā procesā visi attēlotie elementi ir klātesoši un savstarpēji mijiedarbojas jebkurā estētiskās attīstības pakāpē. Emocionālais pārdzīvojums vienmēr ir šī procesa pamatā visās estētiskās attīstības pakāpēs. Aplūkojot šo procesu saistībā ar literāro darbu izmantošanu bērnu estētiskajā audzināšanā un attīstībā, jāatzīmē, ka bērns, veidodamies un attīstīdamies par jauno lasītāju, pilnībā iziet visas shēmā attēlotās pakāpes. Sākumā bērns literāro darbu pārdzīvo emocionāli un sāk uztvert un izjust literārā darba estētiskos elementus (valodu, tajā izteiktos estētiskos pārdzīvojumus, ritmu, plūdumu u. c.), veidodams savu estētisko attieksmi, vēlmi un spējas pašam radīt – vajadzību pēc literatūras kā mākslas veida.

Jāatzīmē, ka estētiskās vajadzības kā estētiskās audzināšanas rezultāts kvalitatīvi atšķiras no vajadzībām pēc jauniem iespaidiem un pārdzīvojumiem, kurus bērns gūst ar literāro darbu palīdzību un kuri ir emocionālā pārdzīvojuma pamatā. Estētisko vajadzību augstākā pakāpe ietver sevī vajadzību pēc mākslas – vajadzību pēc literārajiem darbiem kā īstenības atspoguļotājiem, vajadzību ne tikai pēc tajos paustās informācijas, bet vajadzību arī pēc to formas (stila, valodas utt.), kā arī vajadzību pašam izpausties ar estētiskās valodas palīdzību. Pirmsskolas vecumā tas izpaužas kā vēlme sacerēt īsas pasaciņas, divrindes, meklēt skaistus, tīrīgus salīdzinājumus, rotaļāties ar vārdiem.

Literatūra

1. Birkerts P. Daiļradīšanas psiholoģija. – R.: Kultūras balss, 1922.
2. Božovica L. Personība un tās veidošanās skolas gados. – R., 1975.

3. Celma H. Māksla kā vērtība. – R., 1988.
4. Čaklā I. Literatūra un mūsdienu bērna pieredze//Sudrabotais vārds. – R., 1982.
5. Frīdmanis L., Volkovs K. Psiholoģijas zinātne skolotājam. – R., 1988.
6. Kravalis O. Bērna literatūra un humanizācijas process//Sudrabotais vārds. – R., 1982
7. Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati. – R., 1996.
8. Svenne O. Ko bērniem lasīt//IMM – 1929. – Nr.1.
9. L. & V. Logan. Educating young children 1989.
10. Алиева Т. А. Как ребёнок воспринимает художественную литературу//Дошкольное воспитание. – 1996., – №. 5.
11. Выготский Л. С. Психология искусства. – М., 1968.
12. Стрелкова Л. Т. Психологические особенности развития эмпатий у дошкольников. – М., 1987.

DABA KĀ PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU ESTĒTISKĀS ATTIEKSMES VEIDOTĀJA

Cilvēks ir dabas daļa. Viņš veidojas un attīstās ciešā vienotībā ar dabu. Dabas krāsas, skaņas un smaržas piesaista bērna uzmanību, modina labestīgu attieksmi pret pasauli, sajūsmina viņu. Tomēr mūsdienās jautājums par bērna un dabas attiecībām ir kļuvis par svarīgu psiholoģiski pedagoģisku problēmu, jo daba, īpaši pilsētā, it kā attālinās no bērna.

Tā kā Latvijā valsts politika izglītības jomā ir orientēta uz cilvēka garīgo pilnveidošanu, tad par estētiskās audzināšanas pilnveidošanu jādomā jau pirmsskolas iestādēs. Par nozīmīgu ir atzīts uzdevums veidot skaistuma izjūtu bērnam pirmsskolas vecumā, jo tā rada vēlmi aprūpēt, saudzēt, radīt.

Bet jautājums par to, kā veidot bērna estētisko attieksmi, kas ir viens no galvenajiem priekšnosacījumiem dabas izjūtas veidošanā un pašizpaušmē, analizēts nepietiekami, kaut gan daudzi pedagogi un psihologi akcentējuši dabas ietekmi uz bērna prātu, jūtām, kā arī radošajām aktivitātēm.

K. Dēķens uzskatīja, ka bērns gūst vairāk estētiskas baudas no dabas parādībām neka no mākslas ražojumiem. (2; 90) Arī O. Svenne norādīja uz dabu kā estētiskās pieredzes neizsmeļamu avotu, sacīdams, ka bērnam ir iedzimtas tieksmes attēlot pieredzēto, tāpēc ir saskaņoti jāattīsta prāts, jūtas, redze. (13; 40)

Krievu pedagogi un psihologi (A. Meljks-Pašajevs, L. Vigodskis) uzskata, ka vajadzību pēc radošas darbības nosaka īpaša emocionālā attieksme pret apkārtni, arī dabu. Ja bērnam ir bagāti iespaidi, viņam rodas nepieciešamība tos izteikt.

Dz. Meikšāne uzsver, ka pirmajos dzīves gados izkopta emocionalitāte ietekmē bērna, pusaudža un jaunieša dzīvi. Turklāt tā ir personības iezīme, kas saaudusies ar personības vērtībām. (9; 13) Estētiskā attieksme ir saistīta ar emocionālu pārdzīvojumu, kas pilnveidojas visā dzīves gaitā.

Ar jūtām un gribu bērns pauž savu attieksmi pret dabu, cenšas ieņemt noteiktu stāvokli attiecībā pret to.

Tādēļ ir svarīgi:

- izpētīt bērna estētisko attieksmju īpatnības un to izpaušmes aktivitātēs;
- atklāt galvenos pedagoģiskos apstākļus, kas veicina pirmsskolas vecuma bērnu estētiskās attieksmes veidošanos pret dabu, izvēlēties tiem atbilstošu saturu.

Tuvinoties dabai, bērns vispusīgi mācās to pazīt un novērot, uztvert pašas smalkākās dabas parādības – tās formu skaistumu un skaņu burvīgumu.

Skaistuma izjūta ir viena no visnenākajām kultūrizjūtām (S. Lasmāne). Izsenis skaistais tiek saistīts ar skaņu, kārtību. Vispilgtāk lietu harmonija ir vērojama dabā. Skaistuma pārdzīvojums ir visnepraktiskākā garīgās dzīves parādība. K. Dēķens uzsver, ka “dabā patīgai gribai maz darba. Putnu dziesmas, dabas krāšņumu, padebešu un zvaigžņu neviens netīko, par tiem tikai priecājas.” (2) Priecāties par dabu bērns sāk jau agrā bērnībā.

Skaistums paplašina cilvēka dvēseli. Sokrāts pastaigā jūsmojis par dabas skaistumu un pamatojis šo jūsmu ar savu zinātkāri. Daiļais pārsteidz, rada izbrīnu, bet tas savukārt gribot negribot ir saistīts ar izziņu, jo rosina iepazīt.

Katrai tautai ir citādāka dabas skaistuma izjūta. Mūsēja ir tuva tautasdziesmu tonalitātei. Latviešu tautasdziesmās skaistumu uzbur ceļmalas smilgas, ievziedu košums vai ābeļziedu baltums, silti brūnzaļās un pelēkās krāsas gammas: "Pelēkā rīta krēslā peld balti miglas palagi pļavā. Vai migla liktos tik balta, ja nebūtu rīts tik pelēks? Pelēkā padebesī lec rīta sarkanā saule, un visi ierauga, cik tā skaista." (18; 41)

Dabas skaistuma pārdzīvojumu ierosina arī tās zaļais tērps. Zaļā – dabas dzīvības krāsa – ir tās rota. Te mēs nonākam pie estētiskās audzināšanas, kurai ir tieši ētiski mērķi un noteikti tikumiska nozīme. (13; 199)

Estētiska audzināšana – tā ir vērsšanās pie cilvēka jūtām, pastiprinot viņa emocionālo līdzdalību, ieinteresētību. Skaistums spēj saudzēt un pasargāt, jo iznīcinot, postot izzūd arī daiļuma iespēja un līdz ar to baudījuma prieks.

Dabaszinātnieku un rakstnieku K. Lorenca un Dž. Darela grāmatas māca vienu – jau no agras bērnības cilvēkam vajag kādu dzīvu būtni, par ko rūpēties, ko saudzēt, kopt un sargāt. "Nerūpējoties par citiem, mirst mūsu labestība," saka filozofs A. Milts.

Runājot par dabas nozīmi cilvēka personības veidošanā, svarīgi, protams, analizēt dažādu filozofu, pedagogu un psihologu uzskatus, bet palūkosimies, kā uz dabas izjūtu raugās rakstnieks J. Baltvilks. Viņš izsaka domu, ka mācīt var un vajag dažādi: skaidrojot, pamācot, aizrādot, pamudinot, cildinot. Mācīt var arī neiejaucoties, netraucējot: "Ja bērns, pametis rotaļas, stundu no vietas tup skudru takas malā un vēro kukaiņu gaita, tad nevajag viņu traucēt. Ja bērns, ar seju pieplacis pie pirmā vēl caurspīdīgā ledus diķī un vēro zemūdens pasauli, vajag ļaut viņam tajā ieskatīties. Ja bērns grib vakara krēslā kādu brītiņu vienatnē pasēdēt un klausīties zaru šalkoņā, vajag viņam to atļaut.

Tie ir lieli brīži. Tie dziļi iespiedīsies mazā cilvēka dvēselē. Tie paliks viņā uz visu mūžu. Daba padziļina un bagātina cilvēka dvēseli."

Lai analizētu dabas ietekmi uz bērna intelektuālo attīstību, svarīgi ir precizēt jēdzienus **estētiskā audzināšana un estētiskā attīstība**.

Ar estētisko audzināšanu saprotam darbību divās galvenajās jomās:

- dabas estētiskās uztveres un jūtu attīstība;
- bērna radošo spēju attīstība dažādos mākslinieciskās darbības veidos, kā arī spējas just, saprast un novērtēt skaisto dabā, piedaloties praktiskā darbībā.

Estētiskā attīstība ir bērna sajūtu, uztveres, emociju un jūtu, kā arī domāšanas un jaunrades attīstība, kas notiek audzināšanas procesā.

Dabu bērns uztver, izjūt un pārdzīvo. Kā norāda psihologs I. Plotnieks, uztvere vienmēr ir nesaraujami saistīta ar noteiktu (pozitīvu vai negatīvu) attieksmi pret uztveramo. Spēja uztvert skaisto nav dabas dāvana, to nepieciešams kopt. Dabas skaistuma uztveršana ir ceļš uz cilvēka tālāku izaugsmi un pilnveidošanos. Estētiskā uztvere kā jebkura uztvere ir tieša, jutekliska saskarsme ar dabas parādībām, cilvēkiem, mākslas darbiem. Uztvert apkārtējo dabu estētiski nozīmē ne tikai saskatīt tās būtību un nozīmi, bet arī plastiskās īpatnības. Estētiskas uztveres būtībā svarīgi attīstīt asociatīvo pieeju, prasmi saredzēt daudzveidīgo skaistumu dabas mainīgajā kārtībā, pārvērtībās un objektu savstarpējās attiecībās.

Estētiskā uztvere attīstās pakāpeniski, tā ir saistīta ar bērna sensoro spēju attīstības līmeni un bērna emocijām. Skaistais iedarbojas uz bērnu kā satura un formas vienība, ko raksturo krāsas, līnijas, skaņas, tādēļ bērnam ir jābūt labi attīstītām sajūtām.

Psihologu pētījumi pierāda: ja nevingrina bērna sajūtas, nesaista tās ar praktisku darbību, tad bērna estētiskā attīstība tiek bremsēta. Lai iespaidi būtu vienreizēji, neatkārtojami, bērnam jārada iespēja pasauli uztvert visiem jutekļiem. No jutekļu iespaidiem, kā uzskatīja arī M. Montesori, bērns veido savu iekšējo pasauli.

Dabas uztverē liela nozīme ir arī emocijām un jūtām – bērns ar bagātu emocionālo pasauli, dziļām jūtām spēj gūt daudz vairāk no dabas skaistuma daudzveidības.

Emociju un jūtu attiecības ir procesu un īpašību attiecības. Jūtas kā noturīgi veidojumi eksistē gan aktīvā, gan slēptā stāvoklī, bet procesi vienmēr ir dinamiski, ļoti kustīgi un izpaužas konkrētu pārdzīvojumu veidā. (11; 72) O. Svenne par estētiskām jūtām dēvē spēju uztvert formu skaistumu ar īpašu iekšējo rezonansi un garstāvokli.

Tātad var secināt, ka emocionālā izpausme ir estētisko jūtu veidošanās pamats. Lai dabas objekti un norises kļūtu estētiski vērotājam, tās jāsaista ar jūtām, kuru attīstībā, kā apgalvo O. Svenne un K. Dēķens, liela loma ir bērna praktiskajai darbībai, kuras gaitā viņš nonāk reālās savstarpējās attiecībās ar dabu.

Sastopoties ar dabas skaistumu, bērna iekšējais emocionālais pārdzīvojums izpaužas mīmikā, žestos, kustībās, runā, kas ir priekšnoteikums nākamajai jūtu pakāpei, proti, attieksmei pret konkrētu dabas objektu, parādību. Jēdziens "attieksme" ietver konkrētu pozīciju vērtējumu. Vairāki pedagogi (V. Suhomlinskis, O. Svenne) estētiskās attieksmes veidošanā par būtiskāko uzskata bērna emocionālo pārdzīvojumu, norādot, ka tas ir galvenais estētiskās attieksmes rādītājs pirmsskolas vecumā. Estētisko attieksmi var formulēt kā bērna emocionālo pārdzīvojumu, kas rosina viņu līdzpārdzīvot, darboties, radoši sevi izpaust.

Lai iepazīt pirmsskolas vecuma bērnu estētisko attieksmju īpatnības un to izpausmes, pastaigas laikā, vērojot kokus rudens tērpā, lūdzu bērnus atbildēt uz šādiem jautājumiem:

1. Kurš koks tev šķiet pats skumjākais?
2. Kāpēc tu tā domā?
3. Pēc kādam pazīmēm tas redzams?

Pamatojoties uz bērnu atbildēm, dabas estētiskās uztveres īpatnību noteikšanā nosacīti var izdalīt trīs atšķirīgus uztveres līmeņus.

1. līmenis (zemākais).

Bērni īpašu interesi neizrāda, sarunā neiesaistās. Saka "nezinu" vai arī atbild ar vienu vārdu (bērzs, pīlādzis), koku nosauc bez pamatojuma. Bērni nepauž emocijas.

2. līmenis (vidējais).

Izrāda interesi gan vērojuma laikā, gan pret citu bērnu izteikumiem, emocionāli atsaucas. Spēj saskatīt samērā daudz ārējas, atšķirīgas pazīmes (egle skumja tādēļ, ka tai ir nolauzta galotne, priede skumja, jo tai nav krāsainu lapu, bērnam zari ir noliekušies, pīlādzim maz ogu u. c.). Estētiskajam raksturojumam, kurus izsaka bērni, galvenokārt ir konstatējošs raksturs. Jūtama emocionāla attieksme pret vēroto.

3. līmenis (augstākais).

Raksturīga augsta emocionalitāte, stāstījums izvērst, to pavada izteismīga mīmika, atbilstoša balss intonācija, kustības. Šie bērni spēj saskatīt tikko pamanāmas pazīmes,

piemēram, visskumjākais ir bērzs, jo tajā ir putnu būris, kas piestiprināts ar naglu. "Kokam taču sāp." Vēl bērzs ir skumjš tāpēc, ka pavasarī tam tecina sulu. Apsei lapas čaukst, it kā tā raudātu, jo vējš lauž apses zarus, un daudzas asaras ir salījušas tai pie kājām. Bērni piedēvē kokam cilvēka īpašības, viņi spēj redzēt ne vien ārējās pasaules objektivitāti, bet jau kaut ko tādu, kas atbilst cilvēciskām jūtām. Izpaužas attieksme.

Apkopojot vērojumā gūtos rezultātus un saistot tos ar teorētisko atziņu analīzi, var secināt: lai panāktu bērna emocionālo atsaucību (pārdzīvojuma vai sadarbības formā), dažkārt ir nepieciešams radīt īpašas situācijas, kuras bērnam būtu nozīmīgas un kuras, skarot bērna personības iekšējās "stīgas", varētu atklāt pirmsskolas vecuma bērna emocionālās atsaucības iespējas. Kā atzīmē psihologi, ja bērns neizjūt emocionālu pārdzīvojumu, viņam nav estētiskās uztveres un tāpat arī estētiskās attieksmes izpausmes.

Emocionālo attieksmi bērns var izteikt dažādi. Manā darbā vairāk akcentēta pirmsskolas vecuma bērna emocionālā attieksme pret dabu, kas izpaužas vārdos vai saudzīgā attieksmē pret dabu.

Interesants ir jautājums, kā bērns savu attieksmi izsaka krāsās. Psihologiem sen zināms fakts, ka bērna zīmējumos košo, gaišo krāsu pārsvars liecina par viņa pozitīvo attieksmi pret attēlojamo. Un pretēji – tumšo, drūmo krāsu izvēle var norādīt, ka bērnam ir noliedzoša attieksme pret to, ko viņš zīmē, vai vispār negatīvu emociju pārsvars un psihiskais stāvoklis.

Ievērojot sacīto, veicu divās bērnu grupās pedagoģisku izmēģinājuma darbu, kura uzdevums bija:

- izzināt dabas estētiskās uztveres īpatnības bērniem, to izpausmes radošā darbībā;
- noskaidrot bērna emocionālā pārdzīvojuma izpausmes, attieksmi pret labā un ļaunā tēlu;
- novērot bērna izjūtas, līdzpārdzīvojumu, kā tas izpaužas, kā bērns izsaka savu attieksmi vārdos.

Izmēģinājuma darbā tika izmantots labā un ļaunā burvja tēls ("Pasaka par labo burvi" un "Pasaka par ļauno burvi"). Bērniem tika dots uzdevums izkrāsot vislabāko burvi un visļaunāko burvi pasaulē, kā viņi vēlas.

Minēšu atsevišķus piemērus un komentārus par šo darbu.

Labā burvja tēlā dominē dzeltenā, oranžā, gaiši zaļā un zilā krāsa, ļoti rūpīgi ir izkrāsots mētelis, iezīmējot pat papild detaļas – putnus, zvaigznes, viļņus. Ļaunais burvis pārsvarā krāsots melnā, brūnā, sarkanā, tumši zilā krāsā, arī puķes, mākoņi un saule ir melnā krāsā. Ļaunajam burvim ir iezīmēta arī seja. Labais burvis ir krāsots ļoti rūpīgi, ļaunais – pavisai, zīmējumā ir daudz švīkājumu.

Interesanti, ka, tieši krāsojot ļauno burvi, bērni apspriežas, izsaka savas domas, vēlas dalīties pārdzīvojumos. "Viņš ir visasiņainākais, ļoti vecs, skeletains, viņš dara puķēm pāri, no tām tek asinis." (Dana) "Viņš visu nobūra melnu – sauli, puķes, mākoņus. Viņš gribēja būt uz Zemes viens pats." (Arno)

Jāatzīmē, ka divi bērni atteicās krāsot ļauno burvi, tā vietā viņi izkrāsoja vēl vienu labo: "Lai labo burvju būtu vairāk un viņi uzvarētu ļauno." (Roberts, Kristaps)

Veiktajā izmēģinājuma darbā iegūtie secinājumi sasaucas ar A. Meļika-Pašajeva atziņu, ka bērni ir ļoti jūtīgi pret krāsām. Viņiem nevis vienkārši krāsa patīk, bet bērni uztver tai raksturīgo, tās psiholoģisko iedarbības specifiku. Pakāpeniski bērni sāk lietot krāsu kā

vērtējošu izteiksmes līdzekli.

Emociju, jūtu un vārdu mijiedarbība padara bērna estētisko pārdzīvojumu bagātāku. Emocionālā atsaucība pret citu sāpēm, pārdzīvojumiem – tās ir emocijas ar tikumisku raksturu.

Pedagogs kā bērna estētiskās uztveres veidotājs

Lai iemācītu bērnam darboties, apbrīnot dabas, dzimtās vietas skaistumu un uztraukties par postījumiem dabā, ļoti daudz jāstrādā gan vecākiem, gan pedagogiem. Tas nozīmē, ka bērna estētiskā attieksme pret dabu ir jāskata ciešā saistībā ar audzinātāja pedagoģisko kompetenci.

Pirmkārt, pedagogam ir labi jāorientējas bērna psihiskās attīstības īpatnībās, īpaši tas attiecas uz bērna emociju attīstību, tādēļ, kā atzīmē A. Dauge, “labam skolotājam ir viens princips, bez kura ievērošanas nevar būt labas audzināšanas, ir tā sauktais audzēkņu aktivitātes princips. Labs audzinātājs negribēs visas atziņas un pārliecības savam audzēknim sniegt gatavas, bet centīsies viņu ierosināt un pamudināt patstāvīgi meklēt, domāt, spriest.”

Uzspiezdams bērnam gatavas patiesības, vispārinājumus, slēdzienus, pedagogs dažkārt nedod tam iespēju pat tuvoties domu un vārdu avotiem, sasaista sapņu, fantāziju lidojumu, nomāc jaunradi. Tāpēc bērns no dzīvas, aktīvas, darbīgas būtnes pārvēršas iegaumēšanas mašīnā.

Arī pedagogs R. Šteiners, akcentēdams bērna tuvību dabai, īpašu lomu ierādījis pieaugušajam, kurš bērnam atklāj dabas pasauli. Bērnam ir vajadzīgs skolotājs, kas pats spēj uztvert un izjust dabu, skolotājs, kas palīdz ieraudzīt un sadzirdēt apkārtējo pasauli.

Bērniem ir raksturīga pastiprināta emocionalitāte, spēja emocionāli uztvert apkārtējo pasauli, dabu. Ja tiek nodrošināta “barība” jutekļiem, šie bērniības iespaidi ir vienreizēji spilgti un neatkārtojami.

Dažādos vecumos bērna emocijas un to izpausmes var būt atšķirīgas.

2–4 gados bērns jau var pārdzīvot elementāras estētiskās jūtas, ko veicina daba, pasakas, rotaļas un citas darbības. Bērns savas jūtas izpauž pret daudzveidīgām dabas parādībām un norisēm.

4–7 gados bērnam veidojas spēja just līdzīgu gan cilvēku, gan dzīvnieku ciešanām, prasme priecāties par savu un citu labajiem darbiem, tāpēc jāizkopj tas, ko plašākā nozīmē dēvē par emocionālo atsaucību. Pirmsskolas vecuma bērna jūtas daudzējādā ziņā nosaka viņam tuva pieaugušā cilvēka attieksme.

Ejot dabā, aplūkojot gluži parastas lietas ar lielu uzmanību, bērns attīsta brīnīšanās pieredzi. Bērni reti aizmirst tiešu pieredzi, kas saistīta ar emocionālu pārdzīvojumu.

Tādēļ ir svarīgi, lai pedagogs, gatavojoties pastaigām dabā, radītu bērnam priecīgu gaidu atmosfēru, ieinteresētību, pārdzīvojumu: šādai emocionālai gaisotnei ir liela nozīme jūtu audzināšanā. Nozīmīga ir arī pedagoga intonācija, ar kādu viņš runā par dažādām lietām, dabas norisēm, parādībām, jo bērnam ir ļoti svarīgi, lai pieaugušā jūtas būtu patiesas.

Gadās, ka pieaugušie dara visu iespējamo, lai izraisītu bērnam skaistuma izjūtas, bet rezultātu nav. Tādā gadījumā vēlams aicināt bērnu izteikties, lai uzzinātu, vai viņš jūt

skaistumu, kāda ir viņa tēlainā uztvere.

Bērna izteikumi, smieklī, izsaucieni, izbrīns, palēcieni, plaukstu sišana – tas viss liecina par bērna jūtām, viņa emocionālo reakciju uz apkārtni. Šādas reakcijas trūkumam jāpievērš uzmanība. Lai attīstītu jūtas, bērns jāiekļauj daudzveidīgā darbībā: dabas vērojumi jāsaista ar daiļliteratūru, rotaļām, radošiem stāstījumiem, jārosina zīmēt to, kas bērnam visvairāk patīcis, kas viņu saviļņojis.

O. Svenne norāda, ka bērnos dabas skaistuma izjūta ir ļoti vāji attīstīta. Bērna pozitīvās emocijas pret dabu ir vairāk prieks par brīvību, gaišumu, rotaļām, troksni, mirdzumu. Tikai nedaudz bērnu apbrīno un novēro zieda, tauriņa, putniņa un vispār dabas košumu. (13; 32)

Bērnām daba patīk instinktīvi, un aktīvas attīstības periodā viņš meklē tās tuvumu, vēlas iepazīties ar dabas dzīvi. Ja šis laiks palaists garām, tad labvēlīgie apstākļi ir zaudēti.

Bērna atbildes uz J. Baltvilka jautājumu, kas ir daba, liecina par viņu priekšstatiem, izpratni un attieksmi:

“Daba ir zāle, koks, cilvēks, suns, upe, akmens.” (Matīss)

“Daba ir augi un dzīvnieki.” (Gatis)

“Daba ir dzīva.” (Sintija)

“Daba ir krāšņa pasaule, kurā ir savi paradumi un dzīve.” (Uldis)

“Daba ir skaista.” (Ilva)

“Daba ir ļoti skaista.” (Liene)

“Daba ir ļoti skaista un daudzveidīga.” (Kaspars)

“Daba ir dzīvība uz pasaules.” (Jānis)

“Daba ir viss, kas elpo un kur notiek kāda darbība.” (Edgars)

No atbildēm var secināt, ka bērns dabu izjūt dažādi:

- saista to ar reāliem priekšstatiem;
- uzskata, ka daba ir skaista (vairākums);
- uzskata, ka daba ir dzīvība (augstākā izpratne).

Jāņem vērā, ka emocionāli uztvert apkārtējo pasauli palīdz uztveres dziļums, spilgtā iztēle, bet, lai apkārtējās dabas parādības izpētītu, izzinātu un veidotu savu attieksmi pret tām, bērnam ir jāprot saskatīt, sadzirdēt, novērot tās un ir jāpanāk dvēseles līdzsvars.

Attīstītu estētisku uztveri sekmē vērojumi dabā. Pastaigājoties ar bērniem pa rudenīgu parku, ieteicams pievērst uzmanību krāsojošu lapu daudzveidībai. Bērns saista viss: cik lapas ir dažādas, kā tās noklāj zemi, to lidojums. Var piedāvāt bērnam atrast divas pilnīgi vienādas kļavu lapas. Bērns nes neskaitāmus lapu pārus, kas pirmajā mirklī liekas vienādi. Katru reizi vērogi tos aplūkojot, bērns pārliecinās, ka lapas, kaut arī ir ļoti līdzīgas, tomēr atšķiras.

Tā bērns pamazām atklāj, ka dabā vispār nav vienādu priekšmetu. Bērns mācās ieskatīties, saredzēt milzīgu pazīmju daudzumu. Viņš redz, ka lapa ir ne tikai liela, dzeltena, ar robainām malām, bet ierauga arī dzeltenās krāsas dažādos toņus, to pārejas, dzīslu smalko rakstu, lapas gludumu vai raupjumu. Tas ir sākums uzmanībai, vērojumam, ko var attīstīt, dodot bērnam arvien jaunus uzdevumus.

Svarīgi, lai pedagogs pats ieskatītos reālās dzīves daudzkrāsainībā un daudzveidībā un nepalaistu garām izdevību pievērst tai bērnu uzmanību.

Tā pakāpeniski attīstās jauna uztvere, pareizāk, jauna attieksme pret visu dzīvi. Apkopojot izmēģinājuma darbā un vērojumos iegūtos rezultātus, saistot tos ar teorētisko atziņu analīzi, var secināt, ka

- bērna emocionālo atsaucību lielā mērā nosaka pedagoga pedagoģiskā kompetence;
- pedagogam ir ne tikai jārada apstākļi bērnu saskarsmei ar dabu, bet arī jāspēj "iedegt" viņos prieka dzirksti, radīt sajūsmu, izraisīt estētisku pārdzīvojumu, emocionālu atsaucību. Kā atzīmē psihologi, ja bērns neizjūt emocionālu pārdzīvojumu, nav iespējama estētiska uztvere un tāad arī estētiskās attieksmes izpausme;
- svarīgi nodrošināt bērniem iespēju izjust tādus pārdzīvojumus, kuri ir atcerēšanās vērti. Bērns, tāpat ka pieaugušais, "barojas" ar pārdzīvojumiem, kuri dod viņam iespēju iepazīties ar apkārtējo pasauli (arī dabu);
- lielu lomu bērna jūtu attīstībā ieņem viņa praktiskā darbība, kuras gaitā bērns nonāk reālās savstarpējās attiecībās ar dabas tēliem;
- jūtu pasauli attīsta iedziļināšanās dabas noslēpumos. It sevišķi jāizkopj bērna skaistuma izjūta un jāatmodina pārdzīvojuma jūtas (R. Šteiners).

Literatūra

1. Andersens E. S. Ietērp vārdos savu pasauli. – R.: Garā pupa, 1995. – 87 lpp.
2. Dēķens K. Agrā bērnība. – R.: Kultūras balss, 1921. – 53 lpp.
3. Dr. Marijas Montessori bērnu audzināšanas metodes pārskats. Sastādījusi Stūre H. – R.: M. Didkovska izdevniecība, 1940. – 33 lpp.
4. Gruneliks M. Valdorfa bērnudārzs. – R.: 1994. – 70 lpp.
5. Kornels Dž. Spēles dabā. – R.: Bērnu vides skola, 1994.
6. Lasmane S., Milts A., Rubenis A. Ētika. – R.: Zvaigzne ABC, 1995.
7. Lieģeniece D. Bērns pasaulē, pasaule bērnā. – R.: Zvaigzne, 1992. – 134 lpp.
8. Mauriņa Z. Baltais ceļš. – R.: Zvaigzne, 1991. – 212 lpp.
9. Meikšāne Dz. Tikai bez emocijām//Skola un Ģimene. – 1989. – Nr. 5 – 13 lpp.
10. Milts A. Personības ētikas problēmas. Krāj: Ētika: teorija, problēmas. – R.: Avots, 1985. – 158 lpp.
11. Plotnieks I. Emocijas un jūtas. – R.: Zvaigzne, 1976. – 160 lpp.
12. Students J. A. Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija. – R.: autora izd., 1935. – 735 lpp.
13. Svenne O. Modernie audzināšanas jautājumi. – R.: Ausekļa izdevums, 1930. – 199 lpp.
14. Ziedonis I. Krāsainās pasakas. – R.: Liesma, 1973. – 54 lpp.
15. Betton H. Outdoor in the Early Years. – London: David Fulton Publishers, 1998. – p. 95.
16. Ball J. A. Why is the Grass Green? – Time – Life Inc., 1993. – p. 47.
17. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991.
18. Лендрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 367 с.
19. Мелик-Пашаев А. А., Новчанская З. Н. Ступеньки к творчеству. – М.: 1987. – 187 с.
20. Немов Р. С. Психология. – М.: Просвещение, 1990. – 302 с.

TĒLOTĀJDARBĪBA AGRAJĀ BĒRNĪBĀ (TREŠAIS DZĪVES GADS)

Tikko piedzimis bērns neprāto par savas eksistences jēgu. Pasaulē viņš ieradies no mūžīgā dzīvības avota un turpina dzīvot, uzticēdamies šai spēcīgajai saiknei, kas kopš pirmā sevis apzināšanās brīža ir visas gudrības avots.

Aina Tobe

Bērna zīmējumu fenomens, kopsakarības, viņa spontānie centieni zīmēt bez pieaugušā ietekmes nodarbina daudzu vecāku un pedagogu prātus. XX gadsimta 20. gadu beigās klajā nāca Hansa Štrausa grāmata, kurā apkopoti un analizēti bērnu darbi, kas vākti 40 gadus. Pētījums parāda bērna fiziskās attīstības un zīmēšanas, gleznošanas saikni. Zīmējums attēlo bērna attīstību. Bērna darbs ir savdabīgs spogulis, kurā var vērot, pazīt, nojaust daudzus dzīvības procesus, kuri risinās gan fiziskajā (fizioloģiskie procesi), gan garīgajā sfērā.

Gluži tāpat kā pirmie bērna soļi, pirmās skaņas un pieaugušajiem nesaprotamie vārdi, arī pirmās zīmes uz papīra lapas nav nejaušas. Tas ir ļoti svarīgs un nozīmīgs pašizpaušmes veids, nopietns iekšējs darbs, un tādēļ būtiski ir to izdzīvot, padarīt.

Pieaugušais pielaiž daudz kļūdu, cenšoties noņemt bērnam visas grūtības un pienākumus. (11) Pieaugušais nevar spert pirmos soļus un izrunāt pirmos vārdus bērna vietā, taču nevajadzētu, kaut gan var, iejaukties bērna pirmajos attēlošanas mēģinājumos ar savu – pieaugušā cilvēka – pasaules uztveri, proti, ar bērnam vēl nepazīstamām, nesaprastām, neapjaustām tēmām, saturu.

Bērnā slēpjas zīmēšanas dziņa. (5) Ņemot vērā sava organisma vajadzības (dzīvīgums) un atdarinot pieaugušos, bērns tver krītu, kreativitātes “straume” brāžas uz priekšu, un tas ir tik satraucoši! (11)

Astronomu, astrologu, alķīmiķu zīmes, skandināvu rūnas, kā arī zīmes, kas attēlo evolūcijas likumus, parādās maza bērna simbolu valodā. Tā neapzināti bērns ļauj sekot simbolu valodas dzimšanai. (R. Kohs)

Pirmie zīmējumi ir shematiski, bieži tajos parādās tas, ko nevar saprast pieaugušais. Svītras, apli uz papīra lapas nav nejaušība, tās ir zīmes, kuras slēpj dziļu jēgu, tie ir bērna dvēseles simboli. (1)

Var saskatīt paralēles starp bērnu zīmējumiem un senās mākslas un kultūras vēstures liecībām. Bērnu simbolu izpaušmes ir redzamas arī agrāko kultūru atradumos. Gan vērojot bērna zīmēšanas procesu, gan iedziļinoties zīmēšanas procesa galarezultātā – zīmējumā, var izsekot dažādiem apziņas stāvokļiem.

R. Šteiners apskata četrus apziņas stāvokļus:

- transa apziņa (Trance – Bewusstsein);
- miega apziņa (Schlaf – Bewusstsein);

- tēlu apziņa (Bilder – Bewusstsein);
- priekšmeta apziņa (Gegenstands – Bewusstsein).

Šie apziņas stāvokļi raksturo cilvēces attīstības posmus, dažādus kultūras laikmetus – no “sapņaini gaišredzīgā” līdz apzinātai apkārtējās pasaules uztverei.

Pirmsskolas vecuma bērns “iziet” cauri šiem apziņas stāvokļiem. Kā noris viss process, var redzēt, vērojot pirmo zīmējumu fāzi agrajā bērnībā (līdz 3 gadu vecumam). M. Štrauss to apraksta kā sapņainu procesu, jo bērns ir pilnīgi viens ar iekšējiem ritmiem, viņš dzīvo kustībā, aizraujas ar to, nespējams izskaidrot zīmējumu saturu.

Šodien daudzi mazuļi visā pasaulē neuzkrītoši, mājienu veidā stāsta mums par valstību, no kuras sācies viņu ceļojums uz Zemi. Aiz šiem *skricelējumiem* slēpjas noteikta un dziļa jēga. Bērns liek uz papīra zīmes. Atšifrējot tās, mēs varam gūt informāciju par bērnu, uzzināt cilvēces attīstības likumsakarības. (6)

Pirmie ķeburi ir burti, ko bērns raksta sev, saprotot ar to pats sevi. (V. Grocingers) Tādēļ svarīgs un saistošs ir vecāku un pedagogu uzdevums – vērot bērna pašizpaušmes procesu: pašu bērnu, viņa darbību un tās rezultātu – zīmējumu. Tēlotājdarbību agrā bērnībā var un vajag pārvērst par procesu, kurā bērns ir skolotājs, bet pieaugušais – skolēns.

Pētot smilšu graudiņus smilšukastē un vērojot to “deju” plaukstā, gaisā, uz apģērba, pagaršojot krītiņu vai saplēšot papīra lapu, neskaitāmas reizes ielejot un izlejot ūdeni no trauka, bērns nepārstāj apbrīnot šo Pasauli. Ja ielūkosieties bērnos, parunāsi ar tiem, viņi jūs ārkārtīgi pārsteigs ar savām zināšanām. Viņu patiesums un godīgums ir dievišķs. Turklāt šķietama bērna mulķība skaidrojama ar pieaugušo priekšstatiem par to, ka vērtīga ir tikai fiziskās pasaules pieredzes gudrība. (7) Vērojot bērna aktivitāti, pieaugušajam tiek dāvināta iespēja apzināties zīmējumu un veidojumu noslēpumus.

Bērniem vēl nav izveidojusies racionāla vērtēšanas sistēma, viņi ir spontāni, patiesi, viņu rīcība ir gandrīz pilnīgi intuitīva. Vērojot bērnus, varam mācīties dzīvot radoši (Š. Gavaika), jo tā ir iespēja vērot izcilus, radošus, neordinārus risinājumus un saskatīt, cik intensīvi bērns līdz trīs gadu vecumam dzīvo kustībā un ritmā. (3) Vērot, kā kustība sākas pirms pieskaršanās papīra lapai un turpinās, kad zīmējums ir pabeigts. Vērot, kā no lauztām līnijām veidojas krusts, kā no spirālēm un ripuliem top aplis. Vērot, ka mainās bērna mīmika, elpošanas ritms, pat sirdsdarbība. Tā ir iespēja vērot pamatīgu un nopietnu darbu, pēc kura seko nogurums, atslābums un apmierinājums.

Kad bērns beidzis zīmējumu, aplūkojiet to, varat viegli pamāt ar galvu, ka esat to redzējis un sapratis, un bērns priecāsies, ka viņam ir tik gudri un saprātīgi vecāki. (2)

Ir vērts mācīties no bērna viņa tīro pasaules uztveri un dienu dienā viņu nepakļaut ar spēku mūsu gribai. (7)

Vēlēšanās darboties bērnā ir liela, bet bieži pieaugušie mudina viņu strādāt pat tad, kad bērns jau sācis darbu. Pieaugušais jūtas apmierināts, mēģinot ietekmēt zīmju saturu, un neievēro, ka bērns noslēdzas sevī un zaudē vēlmi darboties. (7) Radošs darbs ir saistīts tikai ar paša bērna brīvu gribu. (9)

Sākot ar otro dzīves gadu bērns spontāni dažādās sadzīves situācijās – spēļu laukumā, uz ielas, uz sienas, spoguļa, smiltīs – zīmē, krāso, veido, tāpēc jāpadomā, kā virzīt šo vajadzību izpausties, lai tā neradītu vecākos un pedagogos negatīvu reakciju, proti, lai bērns nedarbotos tur, kur tas ir bīstami.

Vērojot bērna radošo aktivitāti zīmēšanas, veidošanas procesā, rodas jautājums, kā

pieaugušais var palīdzēt ar savu klātbūtni, kā saglabāt šo pašizpaušmi un nenodarīt tai pāri, jo aizliegumi, rupja iejaukšanās, nepamatoti, bieži vien bezjēdzīgi komentāri izposta, saārda, iznīcina tās vērtības, kas bērnam ir svarīgas, – sapratni, uzticēšanos, drošību.

Pirmkārt, pieaugušais var palīdzēt, nodrošinot emocionālu kontaktu, jo apkārtējo cilvēku maigums un fiziskais tuvums uzlādē bērna emocionālo “krātuvīti”, kas dod viņam enerģiju aktīvai darbībai (I. Kraukle), otrkārt, veicinot bērna vēlmi atdarināt. Apkārtne sniedz vielu un paraugu, ko atdarināt, bet iedzimtās dziņas rada imitāciju. (1) Vērojot, kā pieaugušais darbojas ar materiāliem (papīrs, krītiņš, smiltis, vilna), un atdarinot šo darbību, bērns viegli un pašsaprotami ieiet tēlotājdarbības procesā. Bērns ļauj ķermenim apzināti pārdzīvot šo procesu, un pārdzīvotais pārvēršas patstāvīgā izpildījumā, jo jaunā prasme “dzīvo” ķermeņa uztveres pārdzīvojuma atmiņā. (11)

Pieaugušajam vajadzētu apzināties un pieņemt kādu interesantu faktu, proti, bērns iepazīst un darbojas (sarunājas) ar papīru, krāsām, krītu, vilnu, smiltīm, pirms uzzina, kas tie ir. Pasaule ienāk bērnam caur sajūtām. Dzīvošana ir sevis sajušana, sajūtu baudīšana. (9) Bērns vēl nezina, kā šo lietu sauc, bet viņš jau to pazīst. (11)

Jaunākajā pirmsskolas vecumā bērns darbojoties (aptaustot, gļaudot, smaržojot, burzot, plēšot, pārlejot, metot, pagaršojot, ripinot, izkaisot utt.) jūtas iesaistīts notiekošajā. Tāpēc šajā periodā uztvertās, sajūstās skaņas, garšas, smaržas ir intensīvākas, secīgākas, dzīvākas neka vēlāk. (11)

Ļoti svarīgi ir radīt ap bērnu tādu vidi, kas palīdz bagātināt bērna sajūtas, viņa sensoro pieredzi. Lai bērna pirmie priekšstati par šo pasauli būtu dzīvi un patiesi, tad videi, kurā viņš aug, jābūt dzīvai, dabiskai.

Ieteicamie tēlotājdarbības materiāli šajā vecumā ir vilna, smiltis, ūdens, papīrs, krītiņi, vilnas dzijas kamoliņi, audums, dabas materiāli.

Interesanti vērot, kā bērns uztver pieaugušā darbību ar šiem materiāliem un kā viņam šī darbība caur neapzinātu atdarināšanu kļūst saprotama. To nosaka atdarināšanas būtība – bērns darbojas, sajūt un domā vienlaicīgi. Vēlāk saprastā darbība tiek saistīta ar vārdu, kuru bērns labprāt atkārto. Jaunākajā pirmsskolas vecumā bērnam dominē uzskatāmi darbīgā domāšana – bērns domā par tiem priekšmetiem, materiāliem, darbībām, cilvēkiem, ar kuriem viņš ir kontaktā. (I. Kraukle) Arī D. Elkoņins apstiprina, ka bērna galvenā darbība ir priekšmetiski manipulējošā, kas virzīta uz priekšmetu un lietu izziņas procesu.

Tāču nevajadzētu aizmirst, ka bērns atdarina arī pieaugušo izturēšanos un attieksmi pret apkārtējām lietām, materiāliem, priekšmetiem.

Pieaugušie ir paraugs, kā dzīvot fiziskajā pasaulē pozitīvi un konstruktīvi. (3)

Droši vien šeit būtu lietderīgi atgādināt, ka bērniem ir ļoti labas uztveres spējas. Viņi atdarina to, ko pieaugušie dara, nevis to, ko saka. Īpaši tas jāņem vērā, veidojot pirmās pašapkalpošanās iemaņas. Bērni ir ārkārtīgi vērtīgi, uzmanīgi un saprātīgi. Viņi nepieņem, ka cilvēks runā vienu, bet dara pavisam citu. (10)

Ja pieaugušais darbojas ar kādu no tēlotājdarbības materiāliem tikai formāli, izpildot audzināšanas un mācību programmas uzdevumus, un domās ir tendēts pēc iespējas ātrāk iegūt redzamu un taustāmu rezultātu – bērna darbu, tad tiek bloķēta bērna vajadzība gan pēc radošas pašizpaušmes, gan pēc emocionālā kontakta ar pieaugušo. Ieskiecētajā piemērā arī materiālu izvēle parasti ir nepārdomāta, nelietderīga, bieži vien pat bērna attīstību kavējoša. Formāli darbojoties un izmantojot bērnu kā līdzekli, lai sasniegtu noteiktu

mērķi – pieaugušā domāšanas un uztveres standartiem atbilstošu zīmējumu, veidojumu, aplikāciju, tiek nodarīts neatgriezenisks ļaunums. Bērns gūst negatīvu emocionālu pārdzīvojumu, kļūst vienaldzīgs, tiek bloķēta bērna mākslinieciskā radošā darbība, tas vēlāk izpaudīsies kā “es negribu zīmēt”, “es nemāku zīmēt”, “es nezinu, ko zīmēt” un izvairīšanās no gleznošanas, veidošanas un aplicēšanas procesa. Ja arī izdodas bērnu vēlāk no destruktīvās vides atbrīvot, neatgriezeniski iekšējās harmonijas defekti jau ir radušies, ir zaudēts laiks. (4)

Krāsu, skaņu un formas ietekme uz cilvēka apziņu un fizisko veselību ir nenovērtēti spēcīga, tā var cilvēku pacelt dzīvei vai sagraut. Māksla ir vienīgā, kas ievieš harmoniju cilvēkā un apkārtējā vidē. (4)

Bērna vajadzības, atklāsmes, pārdzīvojumi, pieredzes veidošanās trešajā dzīves gadā

Pieaugušais

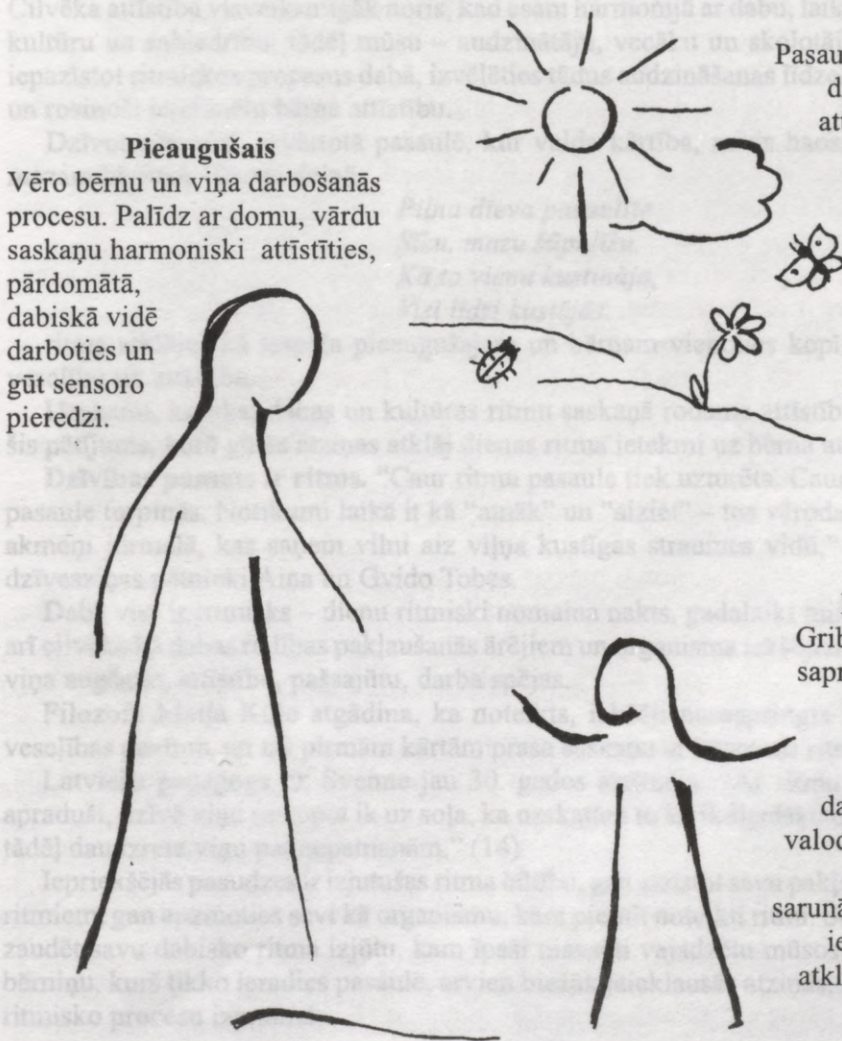
Vēro bērnu un viņa darbošanās procesu. Palīdz ar domu, vārdu saskaņu harmoniski attīstīties, pārdomātā, dabiskā vidē darboties un gūt sensoro pieredzi.

Vide

Pasaule dāvā dabiskus, dzīvus veselību un attīstību veicinošus materiālus, sensoro pieredzi, emocionālu pārdzīvojumu.

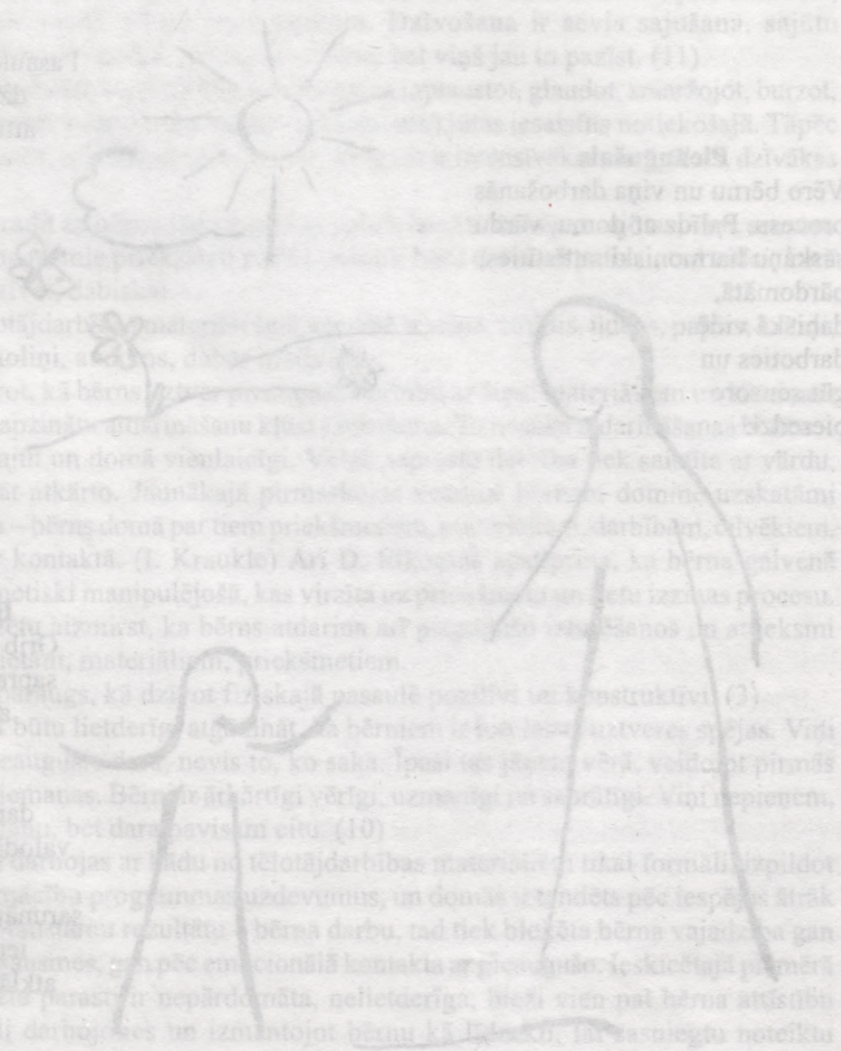
Bērns

Grib atdarināt. Vēlas sapratni, emocionālu atsaucību, domu, vārdu, darbu saskaņu. Grib darboties. Simbolu valodā stāsta par savu attīstību. Rimti sarunājas ar pasauli, to iepazīstot, izzinot, atklājot, darbojoties.



Literatūras saraksts

1. Dēķens K. Agrā bērniība. – R.: Kultūras balss, 1921.
2. Gaile L. Mārupes Valdorfa bērnudārzs. // Gadagrāmata 96/97.
3. Gavaina Š. Dzīve gaismā.
4. Stelps P. Pēcpusdienas sarunas. – R.: Vieda, 1998.
5. Students J. A. Bērns, pusaudža un jaunieša psiholoģija. – R.: autora izd., 1935.
6. Šteina H. Es zīmēju/Mans Mazais. – 1994. – Nr. 2.
7. Vilma L. Debesis cilvēkā jeb dzīves mācība. – R.: Kantri nams, 1999.
8. Vigule D. K. Dēķens par pirmsskolas bērnu audzināšanu un attīstību. – R.: Vārti, 1998.
9. Vītola I., Kupča I. Ceļā uz gadu garu grāmatu. – R.: Grāmata.
10. Volkovs A. Dzīves psiholoģija un mistika. – R.: Vieda, 1998.
11. Strauss M. Understanding Children's Drawings. – London, Rudolf Steiner Press, 1978.
12. Гебель В., Глэклер М. Ребёнок. – М.: Энигма, 1996.



DIENAS RITMS KĀ BĒRNA ATTĪSTĪBAS SEKMĒTĀJS AGRAJĀ BĒRNĪBĀ

Cilvēks piedzimst ar vajadzību nodibināt muzikālus, ritmiskus sava ķermeņa sakarus ar pasauli, un visspilgtāk šī vajadzība izpaužas bērnībā.

E. Grunelins

Ikvienu kultūra dzīvo pēc sava iekšēja ritma, arī saskaņā dabā palīdz nodrošināt ritms. Cilvēka attīstība visveiksmīgāk noris, kad esam harmonijā ar dabu, laiku, kurā dzīvojam, kultūru un sabiedrību, tādēļ mūsu – audzinātāju, vecāku un skolotāju – uzdevums ir, iepazīstot ritmiskos procesus dabā, izvēlēties tādus audzināšanas līdzekļus, kas saudzīgi un rosinoši ietekmētu bērna attīstību.

Dzīvojot ritmiskā, sakārtotā pasaulē, kur valda kārtība, nevis haoss, īpaši būtiski ir mazam bērnam. Tautas dainā

Pilna dieva pasaulīte

Sīku, mazu šūpulīšu,

Kā to vienu kustināja,

Visi līdzī kustējās.

ritms atklājas kā iespēja pieaugušajam un bērnam vienoties kopīgā ceļā uz laimi, veselību un attīstību.

Uzskatot, ka tikai dabas un kultūras ritmu saskaņā rodama attīstības virzība, veikts šis pētījums, kurā gūtās atziņas atklāj dienas ritma ietekmi uz bērna attīstību.

Dzīvības pamats ir ritms. “Caur ritmu pasaule tiek uzturēta. Caur ieelpu un izelpu pasaule turpinās. Notikumi laikā it kā “atnāk” un “aiziet” – tos vērodami, mēs esam kā akmeņi jūrmalā, kas saņem vilni aiz viņa kustīgas straumes vidū,” atzīme latviskās dzīvesziņas pētnieki Aina un Gvido Tobes.

Dabā viss ir ritmisks – dienu ritmiski nomaina nakts, gadalaiki mijas cits ar citu, un arī cilvēka kā dabas radības pakļaušanās ārējiem un organisma iekšējiem ritmiem nosaka viņa augšanu, attīstību, pašsajūtu, darba spējas.

Filozofe Maija Kūle atgādina, ka noteikts, iekšēji nespriegs ritms ir kultūras veselības pazīme, un tas pirmām kārtām prasa saskaņu ar kosmosa ritmu.

Latviešu pedagogs O. Svenne jau 30. gados atzīmēja: “Ar ritmu mēs tiktāl esam apraduši, dzīvē viņu sastopot ik uz soļa, ka uzskatām to kā ikdienišķu dzīves piedevu un tādēļ daudzreiz viņu pat nepamanām.” (14)

Iepriekšējās paaudzes ir izjutušas ritma būtību, gan atzīstot savu pakļautību noteiktiem ritmiem, gan apzinoties sevi kā organismu, kam piemīt noteikti ritmi. Šodien, kad sākam zaudēt savu dabisko ritma izjūtu, kam īpaši niansēti vajadzētu mūsos skanēt, audzinot bērniņu, kurš tikko ieradies pasaulē, arvien biežāk jāieklausās atziņās, kuras mūs tuvina ritmisko procesu izpratnei.

Zinātnieki ritma jēdzienu skaidro dažādi:

- skaņas vai kustības, kas noteiktā laika iedalījumā vienmērīgi atkārtojas;
- vienmērīga procesu, parādību secība, atkārtošanās;
- cilvēka sajūtām uztverama vienmērīgu parādību atkārtošanās zināma laika vai telpas robežās.

Turpmākais pētījums balstīts atziņā, ka ritms ir cilvēka sajūtām uztveramu procesu vai parādību secīga atkārtošanās zināma laika vai telpas robežās.

Visiem dzīvajiem organismiem uz Zemes piemīt bioloģiskie ritmi. To izpēti ir mūsdienu bioloģijas uzmanības centrā, jo dzīvošana saskaņā ar bioritmieniem, kā atzīst daudzi zinātnieki, ir veselības ķīla.

Tas, ka cilvēka organisma stāvoklis ritmiski mainās, bija zināms jau 300 gadus pirms mūsu ēras. To konstatēja grieķu ārsts Herofils, atklājot, ka cilvēkam diennakts laikā mainās pulss. Pēc pulksteņa cilvēki sāka dzīvot apmēram pirms 400–500 gadiem, līdz tam orientējoties pēc bioloģiskajiem un dabas pulksteņiem.

Vērā ņemamas ir šādas zinātnieku atziņas par bioritmieniem cilvēka organismā:

- ritmiskums ir cilvēka organisma pamatīpašība;
- cilvēka iekšējie ritmi ļauj organismam sekmīgi piemēroties ārējās vides cikliskajām pārmaiņām un regulē gandrīz visus dzīvības procesus;
- visa organisma, atsevišķu tā orgānu un šūnu stāvoklis mainās, pēc dažādiem laika intervāliem atkārtodamies (pa nervu šķiedrām “šķraida” impulsi, mainās arteriālais spiediens, ķermeņa temperatūra, garastāvoklis, pašsajūta, aktivitāte);
- tāpat kā jebkurš periodisks process, šīs izmaiņas veido ritmus, un, tā kā šo ritmu darbības sfēra ir dzīva sistēma, tie nosaukti par bioloģiskajiem;
- cilvēka pamatritms ir diennakts ritms, jo tajā mainās visas organisma norises;
- miega un nomoda mija un daudzi citi cikliskie procesi dabā (nedēļas, mēneši, gadalaiki) ir bioloģisko ritmu izpausmes;
- atkarībā no ierosas optimuma dažādības var izdalīt rīta un vakara bioritmiskos tipus – “pūces” un “cīruļus”;
- psihi un muskuļu ierosa pieaugušajiem un bērniem pavasarī un vasaras sākuma ir augstāka, ziema – zemāka. (2, 6, 12, 17)

Var izdalīt trīs biežāk sastopamās pieejas attieksmei par dienas ritmu audzināšanā.

1. Stingri noteikts dienas režīms, kas pamatojas uz ārstu un pedagogu izstrādātajām bērnu vecumposmu īpatnībām un atbilstošajiem ieteikumiem. Šajā gadījumā dienas ritmu nosaka precīza stundu režīma ievērošana (K. Dēķens, G. Pečora, G. Golubeva, T. Ļamina, N. Aksarina).

Minētais režīms, kā atzīme vairāki pedagogi, veicina bērna

- organisma normālu funkciju izpildi un ir pamatnoteikums bērna pareizai fiziskajai un neiropsihiskajai attīstībai;
- dinamiska stereotipa veidošanos, ciešu miegu, līdzsvarotu noskaņojumu visai dienai, aktīvu darbošanos.

Šāds režīms nepieciešams gan bērna, gan vecāku ērtībām, jo tikai atpūtušies vecāki var pilnvērtīgi rūpēties par bērnu.

2. Dienas ritms, kurā valda ritmisko procesu secība, tiek ievēroti bērna un pieaugušo bioritmi un bērna attīstības individuālās īpatnības (B. Spoks, D. Stainere u. c.).

Dienas ritms, kurā tiek ievērotas bērna individuālās attīstības īpatnības, vajadzības, sekmē bērna

- drošības sajūtu, pašregulācijas attīstību;
- nervu sistēmas nostiprināšanos;
- pašapziņas veidošanos, pašizpaušmi.

3. Ikdienu, kurā nevalda rituāli, bērna ritmiskie procesi ne vienmēr tiek uzklauti, dominē vecāku vajadzības.

Šo dienas ritmisko procesu aritmiju nereti vecāki saista ar brīvo ritmu audzināšanā, tomēr tas būtiski atšķiras no ritma, apmierina bērna attīstības vajadzības, jo tajā netiek ņemti vērā bioritmiskie procesi bērna organismā un bieži tiek pārprastas bērna vajadzības.

Dienas ritms rada optimālus apstākļus bērna attīstībai. Vērā ņemami vairāki pedagoģiskie nosacījumi.

- Bērna attīstību nosaka vecumposma un individuālās attīstības īpatnības pirmajā, otrajā, trešajā dzīves gadā, viņa vajadzību ievērošana.
- Katra bērna attīstībai piemīt savs īpašs ritms un temps. M. Montesori uzsver, ka iekšēja dinamika, ar kuru bērns jau no dzimšanas īsteno savu tapšanu par cilvēku, nav globāla aktivitāte, bet sekošana kādam iekšējam plānam, kuram atbilstoši dinamika parādās kā mainīga, mērķtiecīga interese. Šis process ir sensiblie periodi, spēcīgie dzinuli, kas mostas cilvēka iekšienē un ir virzīti uz kādu konkrētu priekšmetu vai kultūras attieksmi. (9)

Bērna attīstība ir ritmiska. Pieaugušajiem jāatceras, ka daba nemīl lēcienus, bet virzība uz priekšu ir pakāpeniska (J. A. Komenskis).

- Bērna iekšējais attīstības ritms, secīgums un noteikta kārtība izpaužas kā attīstības noteikti posmi. Piemēram, pirms bērnus spēj izrunāt veselu teikumu, viņš ir iemācījies atsevišķus vārdus, zilbes; bērns vispirms iemācās sēdēt, tad rāpot, staigāt un lēkt. (7)
- Bērna psihiskā attīstība noris pakāpeniskā un savstarpēji saistītā kustībā no pilnīgas atkarības uz neatkarību. Pamats bērna saskarsmei ir sākotnējā tuvība ar māti, tādēļ mātes klātbūtnei dienas ritmā ir liela nozīme. (17)
- Svarīgs nosacījums bērna veiksmīgai attīstībai ir viņa drošība, vecāku mīlestība, bioloģisko vajadzību apmierinājums un kopīga darbošanās.

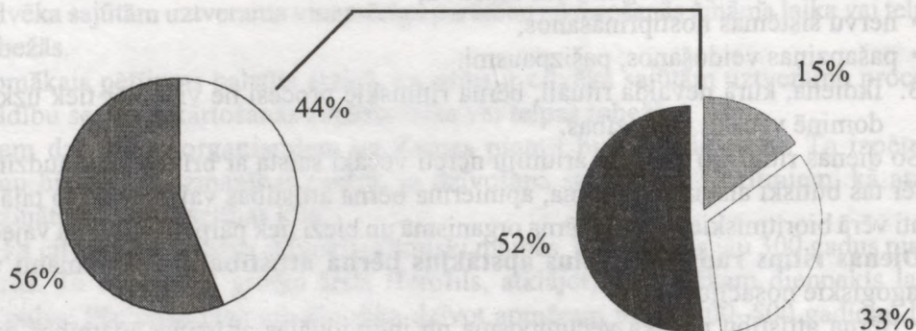
Kā norāda Dž. Boulbijs, vecāku un bērnu savstarpējā pieķeršanās ir cilvēka veselīgas attīstības pamats. Vecāku attieksme pret bērna vajadzībām un attieksme pret būtisko dienas ritmā tieši ietekmē bērna pieķeršanās izjūtu – drošumu vai nedrošību, kā arī pamatpalīdzības (uzticēšanās vai neuzticēšanās) rašanos un sākotnējās patstāvības iegūšanu. (3)

Bērna pašregulāciju sekmē vecāku pašregulācijas paraugs, tas, kā vecāki reaģē uz bērna vajadzībām, rīcību, panākumiem, kļūdām. Tas, ko vecāki aizliedz un ko atļauj, rada bērna viedokli pašam par sevi. Ģimenes dienas ritma ietekmē (dominējot vecāku vai bērnu vajadzībām) attīstās bērna pašregulācijas spēja – bērns vai nu iegūst izjūtu, ka viņš pats sevi kontrolē, vai arī viņā rodas izjūta, ka visu noteic ārējs spēks, atkarība no kopēja. (15)

Tāpat palīdzības un sākotnējās patstāvības rašanās balsts ir pārdomāts dienas ritms, kurš rada apstākļus veiksmīgai bērna attīstībai.

Vecākiem ir atšķirīga attieksme pret dienas ritmu. To pierāda anketēšanā iegūtie

dati. No 48 vecākiem, kas audzina agrās bērnības vecuma bērnus, vairāk nekā puse atzina stingra dienas režīma nepieciešamību.



□ Vecāki, kuri uzskata, ka nepieciešams dienas režīms.

■ Vecāki, kuri neuzskata dienas režīmu par būtisku.

□ Vecāki, kuri bērna dienas režīmā ņem vērā zinātnieku noteikto pulksteņa jeb stundu ritmu.

■ Vecāki, kuri ģimenes dzīves ritmu pakļauj bērna iekšējiem ritmiem un attīstības īpatnībām.

■ Vecāki, kuri bērna dienas ritmu pakļauj pieaugušo vajadzībām un ģimenes dzīves ritmam kopumā.

Taču, veicot individuālas sarunas ar minētajiem vecākiem, izrādījās, ka stingru dienas režīmu ievēro tikai 33% aptaujāto vecāku, pārējie pieļauj atkāpes tā ievērošanā. Vecāki atzīmē, ka precīzu dienas režīmu īpaši svarīgi ir ievērot pirmajā dzīves gadā. Režīma nepieciešamību viņi pamato šādi:

- to iesaka vecākie ģimenes locekļi;
- paši vecāki bērnībā ir audzināti pēc šāda režīma, un viņi atzīst: "Mēs tā augām, un tā izaugs arī mūsu bērns";
- ģimenē ļoti populāra ir tieši agrākajos gados izdotā pedagogiskā literatūra, kurā visbiežāk tiek ieteikts stingrais režīms;
- dzīvojot pēc stingri noteikta režīma, daudzos gadījumos vecākiem atliek vairāk laika savu interešu un vajadzību apmierināšanai.

Sarunas liecina, ka vairāk nekā puse vecāku (52%) atzīst tādu dienas ritmu, kur vērā ņem bērna iekšējo ritmu, viņa vajadzības. Šie dati raksturo šodienas situāciju, kad arvien

vairāk presē un pedagoģiskajā literatūrā tiek popularizēts brīvais dienas ritms.

Lai izzinātu brīvā un noteiktā režīma ietekmi uz bērna attīstību pirmajos trīs dzīves gados, tika veikti regulāri vērojumi divās ģimenēs, kurās aug viena vecuma meitenes (abas dzimušas 1997. gada maijā). Ģimenēs bija atšķirīga attieksme pret vecāku un bērna dienas ritmu. Abas ģimenes dzīvo rajona centrā.

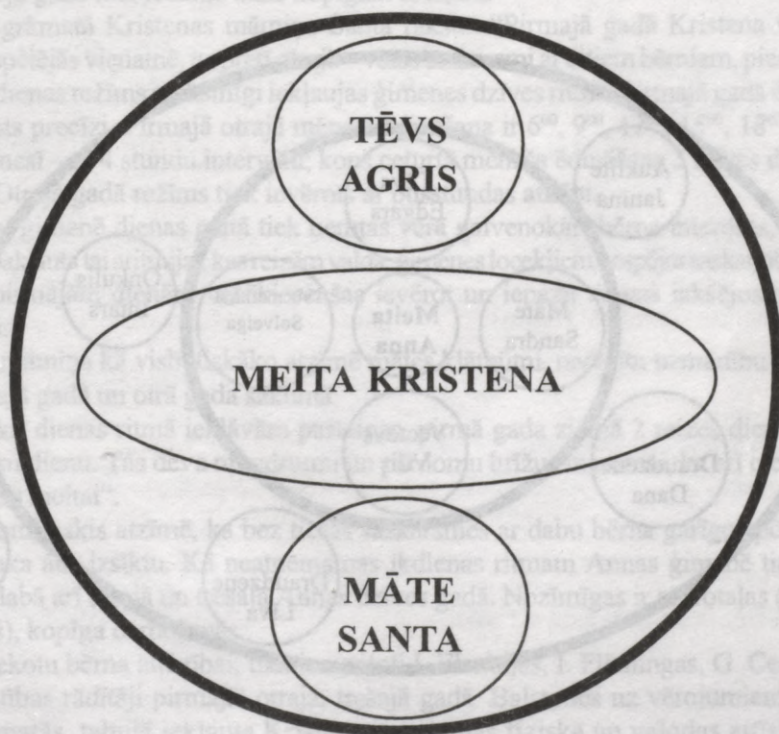
Ģimeņu raksturojums

Egļišu ģimene dzīvo atsevišķi no vecvecākiem (kuri dzīvo cita rajonā) divistabu dzīvoklī, tādējādi viņu ikdienas ritms pakļauts triju cilvēku ritmu saskaņai. Tēvs strādā par tiesnesi, darbam nereti tiek atvēlētas arī brīvās dienas, taču rotaļām ar meitu tiek veltīta viena stunda katru vakaru. Māte nestrādā, un mājās valda stingri ritmiska ikdiena.

Ģimenē ikdienā valda ritmiskums, pie kā gan māte, gan tēvs pieraduši jau savā bērnībā. Mamma atzīst: "Noteikts dienas režīms manā dzīvē valdījis vienmēr, un tas man ļoti palīdz. Mana pašsajūta un darbaspējas pasliktinās, ja mūsu dienas ritms tiek mainīts (atbrauc vecvecāki, ciemiņi atnāk laikā, kad tos negaidām)."

Ikdienas ritmā neiztrūkstoši ir ēšanas, gulētiešanas rituāli, valda saskaņa vecāku pedagoģiskajās atziņās un darbībā. Tātad šajā ģimenē bērns ir pakļauts mātes un tēva ritmiem.

Egļišu ģimenes ritmiskais portrets



Kalniņu ģimene pirmo mēnesi pēc meitas Annas piedzimšanas dzīvoja Rīgā, pārējo laiku kāda rajona centrā kopā ar Annas vecvecākiem un mammas brāli četrstabu dzīvoklī.

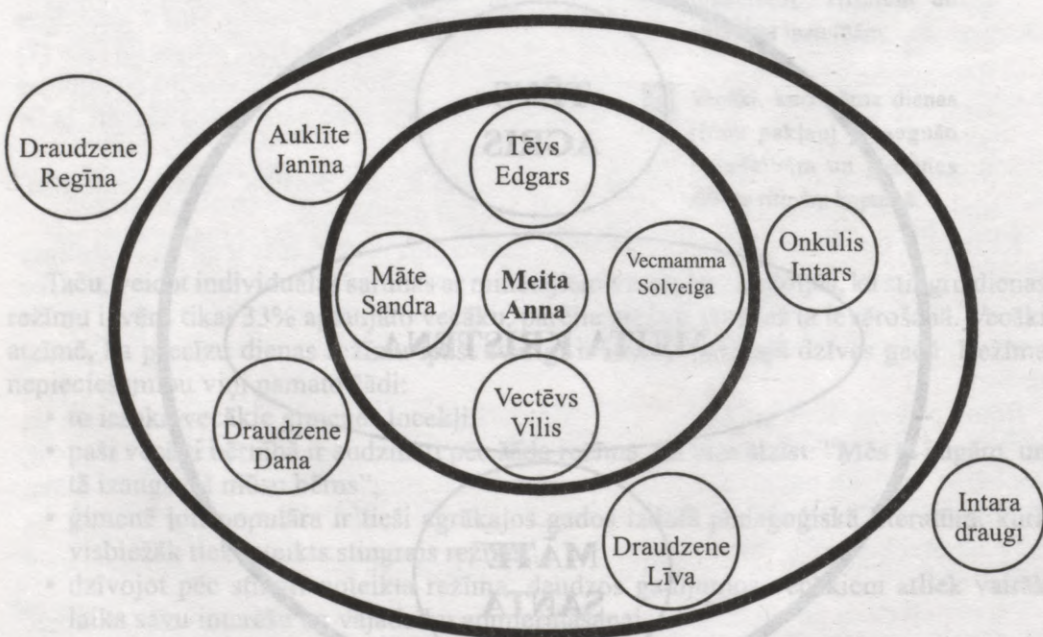
Tēvs ir amatnieks, kura darba ritms ļoti nenoteikts. Māte līdz Annas 1,6 gadu vecumam nestrādāja, bet, kad sāka strādāt, darba laiks bija dažāds. Ar Annu kopā palika vectēvs vai vecmamma, (meitenes dienas šajā laika posmā bija ar ļoti mainīgu ritmu). 1,9 gadu vecumā Anna iepazinās ar savu auklīti Janīnu. Kaut joprojām mātes un tēva darbalaiki bija ļoti dažādi, dienas kļuva samērā ritmiskas.

Par Annas draudzenēm ir kļuvušas vienpadsmitgadīgā Līva un četrpadsmitgadīgā Dana, kuras gandrīz katru dienu ciemojas pie viņas (apciemojuma laiki ir dažādi). Arī mātes draudzene Regīna un brāļa Intara draugi zināmā mērā ietekmē meitenes ikdienas ritmu (ciemojoties, ar telefona zvaniem).

Annas mamma atceras: "Kad pirmajos mēnešos baroju Anniņu vai mazā gulēja, ļoti bieži mūs iztraucēja telefona zvans vai zvans pie durvīm, uz kuru visbiežāk nācās atsaukties tieši man."

Ģimenē pirmajā bērna dzīves gadā nevaldīja vienots dienas ritms un to ietekmēja ģimenes locekļu dažādie ritmi. Otrajā, trešajā gadā ikdiena pakāpeniski kļuva ritmiskāka. Vecāki atzīst: "Ieklausījāmies ieteikumos par brīva dienas ritma labvēlīgo ietekmi uz bērna audzināšanu, taču nebijām vienoti uzskatos par tā izpratni. Iespējams, ka tieši tādēļ meitiņas pirmā gada laikā, īpaši pirmajos mēnešos, mūsu dzīvē valdīja haoss."

Kalniņu ģimenes portrets



Ieteikumi, kurus ģimenes uzskata par būtiskiem audzināšanā

Egļišu ģimene bērna audzināšanā balstās uz M. Kļimovas - Fignerovas ieteikumiem, ar kuriem tā iepazinusies grāmatā "Mūsu bērns". Tiek sekots meitas attīstībai, un audzināšanā par ļoti nozīmīgiem tiek uzskatīti padomi ievērot noteiktu dienas režīmu, līdz ar to dienas režīms tiek iepazīts kā audzināšanas līdzeklis un obligāts audzināšanas priekšnoteikums.

Jau no pirmās nedēļas tiek ievēroti noteikti ēšanas un miega laiki, kurus, kā atzīst māte Santa, Kristena bez iebildumiem pieņēmusi. Pirmajā mēnesī reizēm, gaidot ēšanas laiku, bērns pat pusstundu mierināts, gadījies, ka ticis arī pamodināts uz ēšanas reizi. "Taču no otrā mēneša gandrīz nav jāskatās pulkstenī, jo Kristena pati jūt laiku, kad klāt ēdienreize, kad jāiet gulēt," atzīme māmiņa.

Kalniņu ģimenē valdīja nenoteikts dienas ritms. Pirmajos mēnešos tika ņemta vērā Annas vēlme ēst un gulēt viņai vēlamajos laikos, tāpēc māte pakļāvās bērna ritmam. "Par ļoti būtisku uzskatīja barošanu ar krūti, jo jādod bērnam gan emocionālo, gan fizisko pieredzi un baudījumu," atzīst māte. Šobrīd ģimenē arvien lielāka vērība tiek pievērsta rituāliem, īpaši gulētiešanas un ēšanas laikiem.

Būtiskais dienas ritmā

Egļišu ģimene par būtiskāko dienas ritmā Kristenas pirmajā dzīves gadā atzina ēšanas, gulēšanas laiku precīzu ievērošanu (pulksteņa ritms), higiēnas pasākumus, pastaigas svaigā gaisā. Otrajā gadā tika iedalīts laiks kopīgām rotaļām.

Dienasgrāmatā Kristenas māmiņa Santa raksta: "Pirmajā gadā Kristena visbiežāk un labprātāk spēlējās vienatnē, turpretī otrajā – vēlas saskarsmi ar citiem bērniem, pieaugušajiem."

Bērna dienas režīms veiksmīgi iekļaujas ģimenes dzīves ritmā. Pirmajā gadā dienas režīms tika ievērots precīzi. Pirmajā otrajā mēnesī ēdināšana ir 6⁰⁰, 9⁰⁰, 12⁰⁰, 15⁰⁰, 18⁰⁰, 21⁰⁰; otrajā trešajā mēnesī – ar 4 stundu intervālu; kopš ceturta mēneša ēdināšana 3 reizes dienā ik pēc 5 stundām. Otrajā gadā režīms tiek ievērots ar pusstundas atkāpi.

Kalniņu ģimenē dienas gaitā tiek ņemtas vērā galvenokārt bērna intereses, tomēr nereti meita tiek pakļauta tai aritmijai, kas reizēm valda, ģimenes locekļiem nespējot saskaņot savus ritmus.

Kopš pirmajām dienām vecāki cenšas ievērot un iepazīt Annas iekšējos ritmus, viņas vajadzības.

Annas māmiņa kā visbūtiskāko atzīmē mātes klātbūtni, nedalītu uzmanību un mīlestību, īpaši pirmajā gadā un otrā gada sākumā.

"Noteikti dienas ritmā iekļāvām pastaigas, pirmā gada ziemā 2 reizes dienā, bet vasarā gandrīz visu dienu. Tās deva mundrumu un pārdomu brīžus mammai, ka arī ciešu miegu un svaigu gaisu meitai".

V. Suhomļinskis atzīmē, ka bez tiešas saskarsmes ar dabu bērna garīgo spēku un nervu enerģijas aka ātri izsīktu. Kā neatņemamas ikdienas ritmam Annas ģimenē tiek atzīmētas pastaigas dabā arī otrajā un trešajā Annas dzīves gadā. Nozīmīgas ir arī rotaļas (pirkstiņu un ucināšanas), kopīga darbošanās.

Lai izsekotu bērna attīstībai, tika izmantoti I. Elenbijas, I. Flēmingas, G. Ceisas ieteiktie bērna attīstības rādītāji pirmajā, otrajā, trešajā gadā. Balstoties uz vērojumiem, ierakstiem dienasgrāmatās, tabulā iekļauta Kristenas un Annas fiziskā un valodas attīstība.

Fiziskā attīstība

	Kristena	Vidējais rādītājs	Anna
Guļot uz vēdera, bērns brīdi var noturēt galvu augšā	1. mēn.	1. mēn.	2. ned
Bērnu turot stateniski, viņš izdara "staigājošas kustības".	1. mēn.	1. mēn.	1. ned.
Bērns zīž pirkstus vai roku.	3. mēn.	1. mēn.	1. ned.
Pagriežot bērna galviņu uz sāniem, viņa ķermenīšs vairs nevirzās līdzī.	2. mēn.	3.-4. mēn.	2. mēn.
Guļot uz vēdera, bērns atbalstās uz apakšdelmiem.	1. mēn.	3.-4. mēn.	3. mēn.
Veļas no sāniem.	1. mēn.	3. mēn.	3. mēn.
Guļot uz muguras, spēlējas ar pirkstiņiem.	3. mēn.	3.-4. mēn.	4. mēn.
Sāk mācīties pārvietot svaru no viena sāna uz otru.	3. mēn.	3.-4. mēn.	3. mēn.
Guļot uz vēdera, spēj atbalstīties uz izstieptām rokām.	6. mēn.	5.-6. mēn.	4. mēn.
Krīt uz sāniem vai uz priekšu, aizsargā sevi ar rokām.	9. mēn.	7.-9. mēn.	7. mēn.
Mācās saliekt ceļus un pēc stāvēšanas apsēsties.	9. mēn.	7.-9. mēn.	7. mēn.
Sper pirmos soļus.	11. mēn.	1 gads	11. mēn.
Rāpo.	7. mēn.	7.-8. mēn.	7. mēn.
Stāv un iet pats (ar izplestām kājām).	1 gads	1-1,5 gadi	11. mēn.
Rāpjas augšup un lejup pa kāpnēm un mēbelēm.	1,2 gadi	1-1,5 gadi	1 gads
Staigājot stiep vai stumj rotaļlietu.	1,4 gadi	1-1,5 gadi	1 gads
Iet atmugureniski.	1,2 gadi	2 gadi	2 gadi
Kāpj pa pakāpieniem.	1,2 gadi	2 gadi	1,2 gadi
Lec ar abām kājām.	1,5 gadi	3 gadi	2 gadi
Kāpj pa kāpnēm, liek katru kāju uz sava pakāpiena.	—	3 gadi	2 gadi
Noliecas, nezaudējot līdzsvaru.	1,6 gadi	3 gadi	1,4 gadi

Runas, valodas attīstība

Meklēšanas reflekss (kad pieskaras bērna lūpām, meklē mātes krūts galiņu).	1. ned.	1.–4. ned.	1. ned.
Zīšanas reflekss.	1. ned.	0.–4. ned.	1. ned.
Rīšanas reflekss.	1. ned.	0.–4. ned.	1. ned.
Izdod dažādas klusas rīkles skaņas.	1. mēn.	1. mēn.	1. mēn.
Reagē uz balsīm.	2. mēn.	1. mēn.	1. mēn.
Pagriežas uz skaņas pusi.	1. mēn.	1. mēn.	1. mēn.
Spēlējas ar skaņām ā, e, ē.	2. mēn.	3. mēn.	2. mēn.
Veido dubultzilbes, kuras atkārto.	6. mēn.	7.–8. mēn.	7. mēn.
Vārdiem pievieno žestus.	11. mēn.	10. mēn.–1. Gads	10. mēn.
Var pateikt 10 vārdus.	1,2 gadi	1 gads	11. mēn.
Var parādīt nosaukto priekšmetu.	9. mēn.	1–1,5 gadi	9. mēn.
Runā teikumus, kas sastāv no diviem vārdiem.	1,9 mēn.	2 gadi	1,7 gadi
Jautā "Kas tas?"	1,2 gadi	2 gadi	1,1 gads
Patīk klausīties vienkāršus stāstīņus.	1,6 gadi	2 gadi	1,6 gadi
Jautā "Kur? Kāpēc?"	–	2 gadi	2 gadi
Sāk lietot vārdu gramatiskās formas.	2,4 gadi	2 gadi	2 gadi
Runā emocionāli izteiksmīgi.	2 gadi	3 gadi	2 gadi
Runā teikumus, izmantojot 3–4 vārdus.	2 gadi	3 gadi	1,1 gads
Spēj uztvert rīkojumus, kas sastāv no 2–3 daļām.	2 gadi	1,8 gadi	2,3 gadi
Izseko stāsta pavedienam.	2 gadi	3 gadi	1,1 gads
Bez grūtībām atkārto iepriekš dzirdētās dziesmiņas, pasakas.	2 gadi	3 gadi	2 gadi

Emocionālā attīstība

Smaida.	1. mēn.	1. mēn.	1. mēn.
Pieskaroties nomierinās.	2. mēn.	3.–4. mēn.	2. mēn.
Izrāda prieka sajūtu.	2. mēn.	3.–4. mēn.	2. mēn.
Cenšas panākt, lai viņu ievēro.	5. mēn.	5.–6. mēn.	4. mēn.

Secinājumā var atzīmēt, ka gan Annas, gan Kristenas attīstība atbilst vidēji izstrādātajiem rādītājiem, nedaudz tos apsteidzot.

Kristenas valodas attīstībā agrāk parādījās pirmās dubultzilbes, bet Anna nepilnu divu gadu vecumā teica: "Dzindzis skrāpē emmes mēbeles. Emme rājas – nu, nu (par kaķi)." Šobrīd – 2,4 gadu vecumā – meitenes runā teikumos, kas sastāv pat no 6–7 vārdiem: "Edgar, vēl to ieliec arī pie sevis!"; "Mamma, ieliec mani pie maniem draugiem (gultiņā pie mantām)!"

Izsekojot meiteņu rotaļu attīstībai, redzams, ka funkcionālās rotaļas, rotaļāšanās ar saviem locekļiem Kristenei norisinājās daudz biežāk, Annai – samērā reti. "Tiklīdz Anna pavēra acis, pirmajā dzīves gadā vienmēr līdzās bija kāds no pieaugušajiem," atzīmē Annas mamma. Otrajā dzīves gadā Anna iemīlēja rotaļas ar pirkstiņiem (skaitāmpantus).

Jāatzīmē, ka ievērojot stingri noteikto režīmu, bērnam daudz vairāk laika ir nodarboties pašam ar sevi.

2,4 gadu vecumā Kristenas iemīlotākā rotaļāšanās ir darbošanās ar mašīnām, bet Annai – celtniecības rotaļas (rūķu māju celšana, garāžu būve), pieaugušā uzceltais tiek pārveidots, piebilstot: "Tā vajag."

Bērna Es pieķeršanās, pašrealizācijas attīstībā vērojamas šādas iezīmes:

1. Anna 1 gada 7 mēnešu vecumā, bet Kristena 2 gadu 1 mēneša vecumā atklāja "Es pats". Anna 1 gada 10 mēnešu vecumā prot nosaukt savu vārdu un uzvārdu – Anna Kalniņa, arī pārējo ģimenes locekļu vārdus un uzvārdus.
2. Anna šķiroties nereti raud, bet atkalredzēšanos sagaida ar patiesām prieka jūtām, smaidot, samīļojot. Kristena šķiroties nekad nav raudājusi, bet sagaida māti, izrādot priecīgu smaidu.

Anna 1 gada 11 mēnešu vecumā reizēm sāka lietot podiņu, bet kopš 2,1 gada vecuma patstāvīgi nokārtojas. Jāatzīmē, ka arī naktī gultiņa slapja bija tikai pirmajās 3 reizēs, kad atteicās no pampera. Šo procesu īpaši nesteidzināja, tika ņemta vērā meitenes pašas vēlme.

"Pēc mātes prombūtnes, kas ilga 5 dienas, Anna, būdama mammas tuvumā, pirmajā dienā nelietoja podu, kaut arī tas atradās līdzās, bet slapināja uz grīdas." Tā kā citu ģimenes locekļu klātbūtnē tas negadījās, var atzīmēt psihoterapeitu norādes, ka šādā veidā bērns var izrādīt savu neapmierinātību.

Kristenas mamma, meitenei sasniedzot 2 gadu vecumu, atsacījās no pamperu lietošanas: "Pirmās trīs dienas ne reizi negadījās, ka Kristena savas vajadzības kārtotu podiņā, bet nedēļas laikā to iemācījās."

Izvirzās jautājums – vai mātes izvēlētais laiks, radinot meitu pie savu vajadzību nokārtošanas, veicina bērna paškontroles attīstību.

Jāatzīmē, ka emocionālās izturēšanās ziņā Kristena ir ļoti ieturēta, viņa retāk smejas, izrāda izteiktu neapmierinātību. Anna turpretī ir ļoti aktīva, emocionāli pauž gan savu prieku, gan dusmas.

Domājams, ka spēja kontrolēt savu emocionālo izturēšanos saistīta gan ar temperamentu, gan brīvā un stingrā ritma ietekmi, gan arī to, kā izturas vecāki (Kristenas māte ir ļoti nosvērta, ieturēta, turpretī Annas – impulsīvāka un emocionālāka). Anna pret vecāku izteikto aizrādījumu, piemēram, "Neliec mīksto lācīti vannā!", neprotēš blāujot vai kā citādi, viņa turpina darīt savu un izliekas, ka aizrādījumu nav dzirdējusi.

Nepieciešams atzīmēt, ka bērnu izturēšanos un attīstību nosaka ne tikai vide un pieaugušo paraugs, audzinošā darbība, bet arī temperamenta iezīmes. Iespējams, ka tas, ka Kristena ir mierīga, pat pasīva, noteica viņas iekļaušanos stingri noteiktā dienas režīmā bez pretošanās, protams, vienlīdz iespējams, ka tiešs režīms ietekmēja meitenes mierīgumu.

Annas mamma atceras, ka grūtniecības laikā sajutusi ritmiskas meitenes kustības precīzos laikos – 10⁰⁰ un 22⁰⁰. Tas liecina, ka meitene bijusi izteikti ritmisks bērns, bet ar savu dzīves veidu, īpaši pirmā gada laikā, ģimene šo ritmisko attīstību kavējusi.

Grūtības dienas ritmā

Jāatzīmē, ka vairāk grūtību dienas ritmā radās Kalniņu ģimenei. Māte atzīmē: “Lai arī mēģinājām dienas ritmā balstīties uz bērna vajadzībām, tomēr tas ne vienmēr izdevās, jo bija jūtama pārējo ģimenes locekļu ritmu, vajadzību ietekme. Tikai otrā dzīves gada otrajā pusē izdevās radīt samērā noteiktu dienas ritmu. Radās daži rituāli – miegs, zobu tīrīšana, grāmatas lasīšana, vēlāk rūķu pasaku stāstīšana pirms miega.”

Kad meitai palika 1,6 gadi, mamma sāka strādāt un Annas dienas ritms tika pakļauts viņas darba ritmam. Par Annu rūpējās vairāki ģimenes locekļi, un viņas dienas ritms bija atkarīgs no cilvēka, ar kuru viņa bija kopā, un tā, kā šis cilvēks izprata meitenes vajadzības.

Nepieciešams atzīmēt, ka problēmas noteikta ritma izveidē rodas, ja katram no ģimenes locekļiem ir savs ritms. To risināšanā palīdzētu stingri noteikts bērna ritms, kuram pieaugušie pieskaņotos.

Grūtības, ar kurām saskārās Kalniņu ģimene:

- bērna patieso vēlmju izpratne, īpaši pirmā mēneša laikā;
- grūtības saskaņot iepriekš ierasto ģimenes ritmu ar bērna vajadzībām;
- pieaugušo neritmiskais dzīves veids;
- mātes darbs, profesionālās intereses;
- nepieciešamība atšķirt, kad tiek ievērotas bērna vajadzības, kad brīvais ritms nosaka bērna pakļaušanu pieaugušo dzīves ritmam;
- mātes pārgurums, kas radās brīvās ēdināšanas dēļ pirmo mēnešu laikā.

Šobrīd ģimene atzīst īpašu nepieciešamību radīt noteiktu ģimenes ritmu, jo ir saskārusies ar problēmām, ko rada aritmija.

Eglīšu ģimene atzīst, ka grūtības sagādājusi:

- meitas raudāšana, gaidot ēdienreizi pirmajā mēnesī;
- modināšana, pienākot ēdienreizei;
- pāreja uz ziemas un vasaras laiku;
- citu pieaugušo noteiktā ritma neievērošana (vecvecāku ciemošanās laikā).

Brīvā un stingri noteiktā režīma ietekme uz bērna attīstību ir nedaudz atšķirīga.

Izdarot secinājumus par dienas ritma ietekmi uz bērna attīstību un audzināšanas procesu, jāatzīmē, ka pētījumā gūtie rezultāti neparāda būtiskas atšķirības Annas un Kristenas fiziskajā attīstībā.

Divu gadu vecumā Annas valodas attīstība ievērojami apsteidz bērnu valodas attīstības vispārējos rādītājus. Iespējams, tas tādēļ, ka māte dažādos dienas posmos ļoti daudz runājās ar Annu jau no pirmajām meitenes dzīves dienām. Iespējams, valodas attīstībā

pozitīva ietekme bija arī pirkstiņu rotaļām.

Var izdarīt secinājumu, ka tanī attīstības jomā, kurai vecāki pievērš īpašu vērību, bērna attīstība noris ātrāk.

Būtiskākās atšķirības saistāmas ar bērna paškontroles, pašapzināšanās attīstību, kas noris ātrāk, ja bērns netiek pakļauts pieaugušo noteiktam laika ritmam un savas attīstības virzību pamatā nosaka pats.

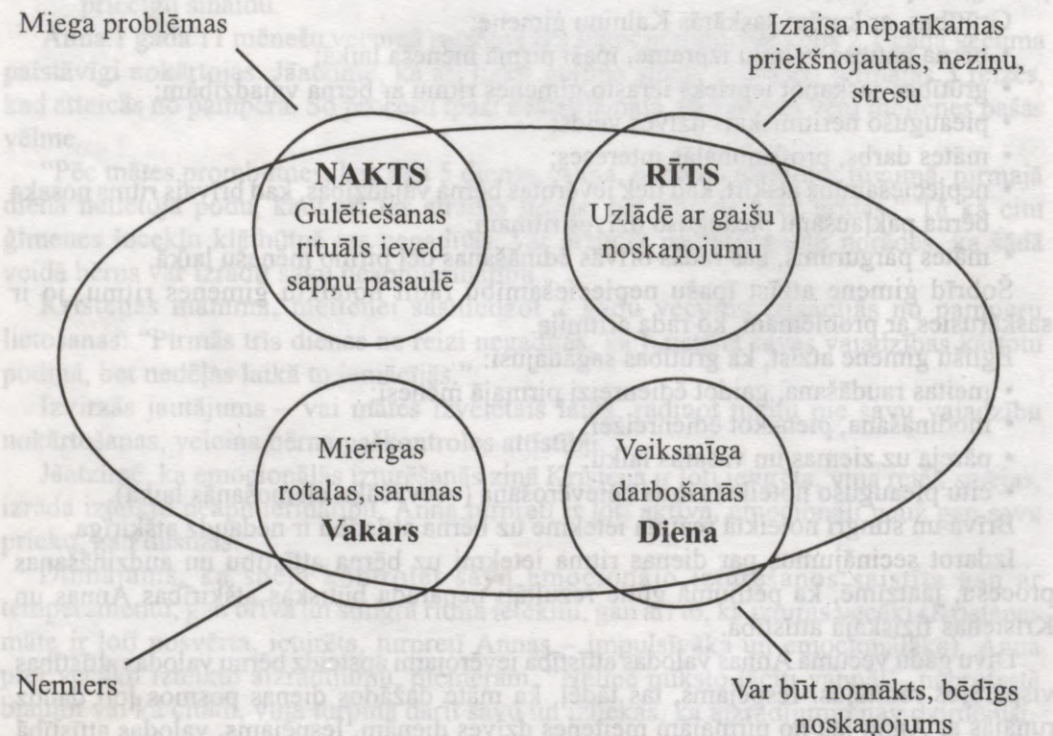
Bērna paškontroles attīstību labvēlīgi ietekmē savlaicīgi veikta aprūpe. Šajā ziņā problēmas rodas gan stingrajā dienas režīmā (jo bērna vajadzību apmierināšana var tikt veikta novēloti), gan brīvajā, jo tajā visbiežāk (kā pierādījās pētījuma laikā) aprūpe tiek veikta priekšlaicīgi. Tādēļ nepieciešams secināt, ka savlaicīgi veikta aprūpe nozīmē to, ka bērnam kādu laiku nākas gaidīt apmierinājumu, pielikt pūliņus un radīt atmiņas par kopēju. Ja gaidītais kopējs ierodas īstajā brīdī, labsajūtas atgriešanās veido simbiotisko paškontroles pieredzi un rada bērnā sajūtu, ka viņš pats sevi kontrolē. (15)

Jāatzīmē, ka gan viens, gan otrs manis pētītais ģimenes ritmiskais modelis vienlaikus veicināja un kavēja bērna attīstību.

Būtiskākās atziņas, kas gūtas pētījuma gaitā un kas palīdz radīt tādu ģimenes ritmisko modeli, kurš izslēgtu problēmas un radītu labvēlīgus apstākļus bērna attīstībai.

1. Bērnam ir būtiski sākt dzīvi harmoniskā pasaulē, kur valda kārtība, nevis haoss.
2. Tā kā ritmiskums ir dzīva organisma pamatīpašība, vecākiem jānodrošina tādi apstākļi, kuros bērna iekšējie ritmi rastu saskaņu gan ar dabas, gan kultūras ritmiem.

Diennakts cikls



3. Lai ģimenes dienas ritmiskā modeļa izveide izrādītos veiksmīga un sekmētu bērna attīstību, ir nepieciešams ņemt vērā:

- vecāku pedagoģiski filozofiskās domas par ritmiskajiem procesiem dabā un audzināšanā,
- bērna vecumposmu un individuālās attīstības īpatnības, viņa vajadzības,
- vecāku pamatvajadzību apmierināšanu (miegs, atpūta, pašapliecināšanās),
- saskaņojot bērna un ģimenes dzīves ritmu, jārod pietiekami daudz klātbūtnes un vienatnes mirkļu gan bērnam, gan pieaugušajam,
- dienas ritmā jāakcentē svarīgākais, īpašu vērību pievēršot miega un nomoda ritmam (gulētiešanas, ēšanas un rotaļu rituāliem),
- diennakts ciklisko koptēlu, tā pozitīvo (arī negatīvo) iedarbību uz bērnu.

Diennakts ritmu pārdomājot, jāatzīmē tā vienotība (rīts, pusdiens, vakars, nakts – jauns rīts...). Visi diennakts cēlieni ir savstarpēji saistīti un ietekmē cits citu.

Vecākiem jāņem vērā, ka bērna attīstību ietekmē gan ģimenē valdošais gars (emocionālā, mīlestības un drošības gaisotne), gan arī lietu vide, kurā bērns netiešā pieaugušo vadībā, pats sevi nodarbinot, rotaļājoties, veicina savu pašattīstību.

Literatūra

1. Aksarina N. u. c. Audzināšana agrajā bērnībā. – R.: Zvaigzne, 1970.
2. Bakisa A., Romēns K. Rotaļas ar bērnu vecumā no 1 dienas līdz 6 gadiem. – R.: Alberts XII, 1997.
3. Boulbijs Dž. Drošais pamats. – R.: Rasa ABC, 1998.
4. Dāle P. Vērojumi un pārdomas. – R.: 1994.
5. Dēķens K. Agrā bērnība. – R.: Kultūras balss, 1921.
6. Doskins V., Lavrentjeva N. Dzīvības ritmi. – R.: Zinātne, 1985.
7. Senebija I. Pakāpieni bērna attīstībā. – R.: Pētergailis, 1994.
8. Grunelins E. M. Valdorfa bērnudārzs (jaunākā vecuma bērna audzināšana). – R.: 1994.
9. Ievads Montesori pedagoģijā. – R.: Izglītība, 1995.
10. Kūle M., Kūlis R. Filosofija. – R.: Burtnieks, 1996.
11. Pirmsskolas izglītības programma. – R.: Mācību apgāds, 1998.
12. Puškarevs I., Golubova A. Bērna attīstība. – L.: Lielvārds, 1999.
13. Spoks B. Bērns un tā kopšana. – R.: Zvaigzne, 1972.
14. Svenne O. Modernie audzināšanas jautājumi. – R.: Ausekļa izd., 1930.
15. Vuorinens R., Tūnala E. Psiholoģijas pamati. Cilvēka attīstības posmi. – R.: Zvaigzne ABC, 1999.
16. White B. The First Three Years of LIFE. – Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N. Y. 1980.
17. Винникот Д. В. Маленькие дети и их матери. – Москва: Класс., 1998.

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTĒKA



0300019807

2000-4
220



IZGLĪTĪBAS SOLI