

LIEPĀJAS UNIVERSITĀTE

Izglītības zinātņu institūts



INESE FREIBERGA

**LITERĀRAIS DARBS KĀ LĪDZEKLIS PIRMSSKOLAS VECUMA
BĒRNA PERSONĪBAS ATTĪSTĪBAS SEKMĒŠANAI PEDAGOĢISKAJĀ
PROCESĀ**

Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai
pirmsskolas pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:

Dr. habil. paed., profesore **Daina Lieģeniece**

Promocijas darbs izstrādāts ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”
finansiālu atbalstu. Vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018



Liepāja, 2013

Anotācija

Ineses Freibergas promocijas darbs pedagoģijas zinātnē pirmsskolas pedagoģijas apakšnozarē „Literārais darbs kā līdzeklis pirmsskolas vecuma bērna personības attīstības sekmēšanai pedagoģiskajā procesā” izstrādāts Liepājas Universitātes Izglītības zinātņu institūtā Dr.habil.paed., profesores Dainas Lieģenieces vadībā laika posmā no 2008. līdz 2013. gadam. Promocijas darba mērķis ir izzināt literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās ģenēzi pirmsskolas vecuma bērna apziņā pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā, tās ietekmējošos faktoros un izstrādāt literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās sekmējošu procesuālo modeli. Pētījuma aktualitāti nosaka pretruna starp teorijā raksturoto personiskās jēgas ģenēzi, tās ietekmējošiem faktoriem un literāro darbu iepazīšanas norisi praksē, kā arī teorētiski pamatotu un empīriski pārbaudītu literārā darba satura jēgas līmeņu nepieciešamība pirmsskolas pedagoģijas teorijā un praksē.

Promocijas darbā autore analizē *jēgas* un *personiskās jēgas* būtību un konkretizē jēdzienu *literārā darba satura personiskā jēga*. Uz zinātniskās literatūras analīzes pamata par objektīvās realitātes atspoguļošanās līmeņiem indivīda apziņā un daiļliteratūras tekstu dekodēšanas iezīmēm pirmsskolas vecumā promocijas darbā formulēti literārā darba jēgas līmeņi. Izstrādāts un aprobēts literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās procesuālais modelis, personiskās jēgas veidošanās kritēriji, kas pamatoti ar fenomenoloģijas, hermeneitikas, pedagoģiskās psiholoģijas atziņām, empīriskā pētījuma gaitā tapušiem secinājumiem un darba autores pedagoģisko pieredzi. Empīriskā pētījuma rezultāti apstiprina izvirzīto hipotēzi par literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos pedagoģiskajā procesā. Pētījuma bāzi veido 397 pirmsskolas izglītības skolotāji un 508 vecākā pirmsskolas vecuma (5–6 gadi) bērni.

Promocijas darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā Fonda projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” atbalstu Nr. 2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018.

Promocijas darba struktūru veido trīs nodaļas, secinājumi un priekšlikumi, literatūras saraksts un pielikumi. Teksts izklāstīts 198 lapaspusēs, literatūras sarakstā ir 275 nosaukumi latviešu, angļu, vācu un krievu valodās. Teorētisko un empīriskā pētījumā gūto atziņu rezultāti iekļauti 26 tabulās un 42 attēlos. Pievienoti 3 pielikumi.

Atslēgvārdi: jēga, literārā darba jēgas līmeņi, personiskā jēga, personības attīstība, pirmsskolas vecums.

Abstract

Inese Freiberga produced her doctoral thesis in pedagogical science, sub-discipline of pre-school pedagogy titled “Literary Work as a Means of Facilitating Personality Development among Pre-School Children within the Pedagogical Process” at the Liepaja University, Institute for Educational Sciences, supervised by professor Daina Lieģeniece between 2008 and 2013. The aim of the doctoral thesis is to explore personal meaning development genesis of literary work contents in the consciousness of a pre-school age child. This is explored in the context of the pedagogical process of a pre-school educational institution, taking into account its factors of influence. The aim is also to develop a procedural model facilitating the development of personal meaning of literary work contents. Research relevance is determined by the contradiction between the genesis of personal sense described by the theory, its factors of influence and the process of exploring literary works in practice, as well as a necessity for theoretically justified and empirically tested levels of literary work meaning within pre-school pedagogical theory and practice.

The author analyzes the essence of *meaning* and *personal meaning* and specifies the notion of *personal meaning of literary work contents*. Based on the analysis of scientific literature on levels of reflecting objective reality in the consciousness of an individual, features of fiction text decoding at a pre-school age, the doctoral thesis formulates levels of textual meaning. The author has developed and approbated a procedural model for formation of personal meaning of literary work contents, development criteria of personal meaning justified with notions of phenomenology, hermeneutics, pedagogical psychology, conclusions drawn as a result of empirical research and the pedagogical experience of the author. Results of the empirical research confirm the proposed hypothesis on the development of personal meaning of literary work contents within the pedagogical process. The research is based on 397 pre-school education teachers and 508 children on pre-school age (5–6 years).

The doctoral thesis was developed with the support of the European Social Fund project “Development of Doctoral Studies at the University of Liepaja”, No 2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018.

The structure of the thesis consists of three chapters, a conclusion and suggestions, a literature list and attachments. The text comprises 198 pages, the literature list contains 275 units in Latvian, English, German and Russian languages. Results of theoretical and empirical research are included into 26 tables and 42 images. There are 3 attachments.

Keywords: levels of meaning in a literary work, meaning, pre-school age, personality development, personal meaning.

Saturs

IEVADS	5
1. PERSONISKĀS JĒGAS BŪTĪBA UN NOZĪME PERSONĪBAS ATTĪSTĪBĀ	18
1.1. <i>Jēgas un personiskās jēgas</i> būtības skatījums zinātniskajā literatūrā	19
1.2. Literārā darba jēgas līmeņi un to saturs pirmsskolas vecuma bērna apziņā	29
2. LITERĀRĀ DARBA PERSONISKĀS JĒGAS VEIDOŠANĀS PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA APZIŅĀ	58
2.1. <i>Jēgas</i> ģenēzes skatījums fenomenoloģijā un hermeneitikā	58
2.2. Personiskās jēgas veidošanās pedagoģiskajā psiholoģijā	73
2.2.1. Personiskās jēgas veidošanās individuālā prāta darbībā	74
2.2.2. Personiskās jēgas veidošanās sociālā mijiedarbībā	82
2.3. Literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās pedagoģiskajā mijiedarbībā	98
2.3.1. Procesuālā modeļa dimensijas un to savstarpējās attiecības	99
2.3.2. Pedagoģiskās vides raksturojums literārā darba personiskās jēgas veidošanai	103
2.3.3. Pedagoģa un bērna darbības struktūra teksta personiskās jēgas veidošanai	108
3. LITERĀRĀ DARBA PERSONISKĀS JĒGAS VEIDOŠANĀS PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU APZIŅĀ EMPĪRISKĀ IZPĒTE PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDES PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ	131
3.1. Empīriskā pētījuma raksturojums un pētīšanas metodes	131
3.2. Situācijas izpēte praksē	135
3.3. Modeļa darbības produktivitātes pārbaude izmēģinājuma pētījumā	148
3.4. Modeļa aprobācija praksē	179
3.5. Pētījuma rezultātu interpretācija un vispārinājums	190
SECINĀJUMI UN PRIEKŠLIKUMI	195
AIZSTĀVĒŠANAI IZVIRZĪTĀS TĒZES	198
IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS	199
PIELIKUMS	210

Ievads

Personību raksturo tās rīcība, uzvedība un attieksme pret sevi, citiem un lietu vidi. Demokrātiskas sabiedrības attīstībai nozīmīga ir personība, kas realizē tai piemītošo potenciālu, spēj patstāvīgi pieņemt lēmumus un būt atbildīga par tiem, dzīvot saskaņā ne tikai ar sevi, bet arī ar citiem. Bērna personības attīstība, ievērojot viņa attīstības likumsakarības un vajadzības, dzīvē nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, ir pirmsskolas izglītības mērķis Latvijā (Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, 2012; Izglītības likums, 1998).

Bērna personības attīstības būtība ir sabiedrības normu un kultūras vērtību kā rīcības un uzvedības ārējo regulatoru pakāpeniska pārveidošanās to iekšējos motīvos. Lai ārējās prasības pārtaptu personiski nozīmīgos motīvos, *pedagoģiskajā procesā* kā mērķtiecīgi organizētā personu mijiedarbībā personības attīstības veicināšanai (Pedagoģijas teminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 127) būtiska ir *pedagoģisko līdzekļu* izvēle. Pamatojoties uz jēdzienu *līdzeklis* un *pedagoģisks* semantiku, pedagoģiskie līdzekļi traktējami kā veids, paņēmieni, materiāli vēlamā rezultāta – personības attīstība – īstenošanai (Latviešu valodas vārdnīca, 1989, 440; Pedagoģijas teminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 127). Pedagoģiskā līdzekļa kvalitāti raksturo tam piemītošā ietekme ne tikai uz bērna izziņas darbības aktivitātes rosināšanu, izpratnes veidošanu un padziļināšanu, bet arī tā emocionālā un personiskā nozīmība bērnam (Anspoka, 2011; Špona, 2001).

Pedagoģiskais līdzeklis, kas iemieso sevī konkrētas sabiedrības kultūras vērtības un sociālās normas, ir daiļliteratūra. Kā mākslas darbiem daiļliteratūras tekstiem piemīt spēja paust to, ko grūti izteikt loģiskā skaidrojumā vai moralizēšanā. Identifikācija ar literārajiem tēliem sniedz bērnam iespēju izdzīvot dažādas emocijas, notikumus un lomas, iepazīties ar plašu cilvēciskās uzvedības modeļu klāstu.

Mākslas nozīmi cilvēka dzīvē akceptē jau antīkās pasaules domātāji. Aristotelis sacerēšanas jeb dzejas mākslā redz gan izziņas un atklāsmes prieku, gan garīgo baudu, ētiskās un estētiskās audzināšanas iespējas. Aristoteļa skatījums uz mākslu kā mimēzi – esamības atdarinājumu – pamato mākslas nozīmi bērna pieredzes paplašināšanā. Esamība ir pastāvošais, iespējamais un nepieciešamais (Aristotelis, 2008, 59), tātad māksla atdarina ne tikai pastāvošo, bet sniedz ieskatu tajā, kā varētu būt, kā varētu notikt. Apgaismības laikmets mākslu uzlūko no „skaistā” kategorijas, kas sevī ietver arī dziļu tikumisku jēgu. Imanuels Kants (*Immanuel Kant*) starp visiem mākslas veidiem uzsver dzejas mākslu, jo tā stiprina dvēseli, piedāvājot spēli ar idejām, bet vienlaikus „spēles gaitā sagādā barību sapratnei un ar iztēles palīdzību iedveš dzīvību tās jēdzieniem” (Kants, 2000, 135). I. Kanta atziņa ir aktuāla

arī attiecībā uz vērtību apguvi pirmsskolas vecumā – bērns to jēgu veido ar emocionālā pārdzīvojuma starpniecību.

Kā cilvēka radošo spēju rosinātāju, cilvēciskuma un garīguma uzturētāju un atjaunotāju cilvēkā un sabiedrībā mākslu akcentē romantisma kustība 18. un 19. gadsimtā, protestējot pret utilitārismu, šauri pragmatiskiem mērķiem un garīgās kultūras vērtību mazināšanos sabiedrībā. Tiek uzsvērtā mākslai piemītošā spēja iekļūt cilvēka garīgajā pasaulē un izmainīt to.

20. gadsimtā šo domu tālāk izvērs humānisma ideju pamatlicēji (Raskins, Zalvirks, Vaitheds, Rīds, Šprangers, Vigotskis, Dauge, Dāle, Students u.c.), uzsverot mākslas un estētiskās attīstības nozīmi izglītībā un personības attīstībā. Sāk veidoties mākslinieciskās audzināšanas virziens pedagoģijā, kas ietekmē pedagoģisko domu pievērsties garīguma nozīmei izglītībā. Mākslas pedagoģijas virziena centrā ir mākslas nozīmes izzināšana un pamatošana pedagoģijas teorijā. Mākslai piemītošo spēju ietekmēt garīgi bagātas personības attīstību raksturo Paula Dāles skatījums uz mākslu – māksla atspoguļo un risina cilvēci nozīmīgus jautājumus, aktualizējot cilvēkam personiski nozīmīgo un virzot to apjēgt sabiedrības, cilvēciības kontekstā (Dāle, 1994). Saistībā ar daiļliteratūru uzsvērtas estētiskās izjūtas, ko tā rosina un kas ir daļa no personības veseluma (Svenne, 1930; Students, 1998; Štāls, 1929). Bērna tuvināšana kultūras vērtībām ar pasaku, mītu, leģendu, dzimtās valodas un dabas skaistuma palīdzību sekmē individualitātes izkopšanu un harmonisku intelektuālo, tikumisko, estētisko attīstību, saglabājot bērnam bērniību un tai raksturīgos pārdzīvojumus (Šprangers, 1929). Otto Svenne kā nozīmīgu bērna audzināšanā uzsver lasīšanas kaislības pamodināšanu, jo tā ļauj kontaktēties ar kultūru, augstāko ideālu pasauli un sekmē garīgi bagātas personības veidošanos. Daiļliteratūrai, atzīmē O. Svenne, piemīt spēja rosināt estētiskas izjūtas, altruismu. Estētisks baudījums ļauj pieaugt garīgi – nostiprina ideālos centienus, garīgo humanitāti, attīsta estētisko gaumi, kas jo īpaši aktuāli laikmetā, kad valda tehnika un zinātne (Svenne, 1930, 140–153).

Akcentētās daiļliteratūras iespējas bērna personības attīstībā nav zaudējušas nozīmi arī mūsdienās. Mūsu laikmetu filozofi un sociologi raksturo skarbi: par sabiedrību vienojošo ideju zaudēšanas laikmetu, par sava veida „garīgo mežonību” (Pass, 1991, 41), kad zūd atšķirība starp vajadzībām un vērtībām (Garleja, 1998), dzīves jēgu veido vēlmes, nevis spriestspēja, refleksija (Kūle, 2006); par masu kultūras laikmetu, kurā cilvēks kļuvis tukšs ekrāns novārdzinātai hipertehniskai kultūrai (Kroker & Kroker, 1991).

Jēga un vērtīborientācija par apkārtējās pasaules norisēm veidojas sociālās vides ietekmē. Pētījumi norāda uz masu kultūras spēcīgo ietekmi bērna pasaules ainas veidošanā jau pirmsskolas vecumā (Абраменкова, 2000; 2008; Ньюкомб, 2003; Смирнова, Медведева,

2004; Янгирова, 2006). Masu kultūra bērna dzīvestelpā un apziņā iekļūst dažādos veidos pat tad, ja tās tiešais adresāts nav bērns. Viena no aktīvākajām masu kultūras izplatītājām un bērna pasaules ainas veidotājām ir televīzija, kura ietekmē šo procesu nepastarpināti. Pētījuma rezultātā Vera Abramenkova (*Вера Васильевна Абраменкова*) secina, ka ekrāns no informācijas sniedzēja pārtapis par mūsdienu bērna pasaules ainas transformētāju un konstruētāju, kas agresīvi programmē dzīves veidu, „jauno morāli” un deformētu vērtību sistēmu. Tas izpaužas kā tēlu, pasaules, garīguma sadrumstalota uztvere pretēji to veselumam, kā arī to vērtības krišanās, kas savukārt izpaužas agresijā pret dzīvām būtnēm un priekšmetisko pasauli. Notiek robežas izplūšana starp morāli un visatļautību (Абраменкова, 2000, 310–313). Pētījums (Смирнова, Медведева, 2004) par filmu un pasaku tēlu ietekmi uz pirmsskolas vecuma bērnu uzvedības pašregulāciju liecina, ka bērniem, kas orientējušies uz mūsdienu filmu tēliem, nav izveidojušies priekšstati par morāles normām, vājāk izteikta uzvedības pašregulācija. Savukārt tiem, kuri par mīļākajiem tēliem izvēlas tradicionālos pasaku tēlus, priekšstati par morāli un uzvedības pašregulācija izteikta spilgtāk (Смирнова, Медведева, 2004, 45–48). Pētot masu kultūras tēlu ietekmi uz bērnu priekšstatu veidošanos 6–7 gadu vecumā, Guļnara Jangirova (*Гульнара Фанзиловна Янгирова*) secina, ka masu kultūras, jo īpaši filmu tēlu, ietekmes rezultātā tiek kavēta izpratnes veidošanās par dažādu jēdzienu atšķirībām, piemēram, kā „vīrišķība” un „kaušanās”. Rīcībā tiek jaukta „varonība” un fiziska spēka demonstrēšana nevietā (Янгирова, 2006).

Bērnība ir vislabvēlīgākais laiks audzināšanā, tāpēc „svarīga gudra audzināšana, lai garīgās un kultūras vērtības, kas aptver bērnu, būtu īstas un nevis tādas, ko reizēm pielīdzina kultūrai” (Леонтьев, 2009 b, 375). Daiļliteratūras teksta apjēga prasa uzmanības koncentrēšanu, pieredzes aktualizēšanu, domāšanu, iztēli un refleksiju. Tekstam kā verbālam vēstījumam vienmēr piemīt loģika un zināma dinamika – sākums, kas izvirza gaidas, kulminācija, kas tās sarežģī, un nobeigums, kas tās apmierina, tādējādi vēstījums rada veselumu, kurā sintezējušās jūtas un jēga (Nile, 2010). Reflektējot un interpretējot lasīto, vienlaicīgi tiek organizēta, strukturēta un paplašināta dzīves pieredze. Priekšā lasīšana pirmsskolas vecumā pozitīvi ietekmē arī intereses raisīšanos par lasīšanu un lasītprasmes apguvi. Veidojas apjauta par rakstītā un lasītā vārda saistību, izpratne par klausīšanās nolūku.

Viss iepriekš minētais liecina, ka daiļliteratūra ir nozīmīgs personības attīstības līdzeklis, kas izved bērnu ārpus nepastarpināti uztveramā, iaved un orientē to daudzveidīgās iespējamās pasaulēs ar plašu cilvēciskās uzvedības modeļu spektru, ļauj emocionāli un intuitīvi tvert pasaules ainu tās veselumā – lietu, notikumu, attiecību daudzveidīgajos sakaros.

Tomēr personības attīstībai nozīmīgi ir nevis objektīvie apstākļi, bet subjektīvā jēga, kā indivīds tos uztver (Adler, 1980). Realitātes norišu, lietu un parādību subjektīvo nozīmju apzīmēšanai

indivīda apziņā dažādu autoru darbos tiek lietots jēdziens *personiskā jēga* (Леонтьев, 1977; Василюк, 1993; Royce & Powell, 1983; Greenberg & Pascual-Leone, 2001; Lawrence & Valsiner, 2003). Personiskā jēga ir ne tikai lietu, norišu un parādību subjektīvā nozīme, bet tai piemīt arī personisks nozīmīgums indivīda dzīvesdarbībā (Ackoff & Emery, 1972; Артемьева, 1999). Tā ietekmē viņa darbību, rīcību, personības attīstības virzību, pārvēršot faktus, normas, nozīmes un simbolus ietekmīgā personības attīstības faktorā. Attīstībā būtiska nozīme ir ne tikai zināšanu izpratnei, bet arī personiskajai attieksmei pret tām jeb personiskajai jēgai, un attieksmju maiņā no izpratnes uz personisko jēgu izpaužas mācīšanās audzinošā nozīme (Леонтьев, 2009 b). Tādējādi daiļliteratūras tekstiem bērna personības attīstībā nozīme ir tikai tad, kad to saturs ieguvis personisko jēgu apziņā.

Realitātes lietu, norišu un parādību subjektīvās jēgas nozīme indivīdam ir viens no svarīgākajiem jautājumiem mūsdienu filozofijas virzienos, un tas tiek saistīts arī ar mākslas darbu jēgas meklēšanu. 20. gadsimta filozofijas virzieni mākslā redz iespēju indivīdam meklēt savas un pasaules eksistences jēgu. Fenomenoloģijas centrā ir subjekta apziņa, tāpēc tā pievēršas daiļdarba teksta pasaules subjektīvai atklāsmei lasītāja apziņā (Ингарден, 1962). Hermeneitikas uzmanības lokā ir teksta saprašana interpretācijā, jo katra interpretācija rada jaunu tekstu. Daiļdarba teksta ietekme uz lasītāju turpinās arī pēc tā uztveres, atklājoties dažādos notikumos, nozīmēs un simbolos (Gadamer, 1999; Ricoeur, 1976). Eksistenciālisms mākslu vērtē kā cilvēka būtības izteicēju, jo māksla palīdz saraut ikdienas dzīves šauro ierobežotību un iegūt brīvību, pārdzīvot savu esamību un tās jēgu (Heidegger, 1992). Postmodernisma virziens pievērš uzmanību jaunu nozīmju un jēgas meklēšanai, tekstus dekonstruējot, jo nav absolūtas patiesības, un, ja tāda arī būtu, valoda patiesību par pasauli nevar paust objektīvi. Šī virziena filozofi aicina attiekties pret pasauli ar kritisku uztveri, mācīties domāt, meklēt jaunas nozīmes, īstenot diskursa domāšanu un būt atbildīgiem par sevi un citiem (Pass, 1991; Levinas, 2000; Derrida, 1976). Diskurss īsteno dekonstrukciju, tajā nav vietas kādam absolūtam centram, bet gan rūpēm par atbildību, kas īstenojas dekonstrukcijas ceļā, vēršoties pret ierasto domāšanu un pret domāšanu, ko nosaka autoritātes (Derrida, 1976).

Iepriekš minētajām filozofijas virzienu atziņām ir cieša saikne ar daiļliteratūras tekstu jēgas veidošanos arī pirmsskolas vecumā. Daiļdarba teksta pasaule bērna apziņā gūst subjektīvu atainojumu – tekstā attēlotajām vērtībām, normām un nozīmēm atspoguļojoties viņa pieredzes kontekstā, un, jo mazāks bērns, jo vairāk teksta pārstrādē iesaistīta ir *pašpieredze* – dzīvesdarbības un tiešās uztveres ceļā gūtā pieredze (Koķe, 1999, 42–43). Jaunas pieredzes iegūšana veidojas teksta interpretācijā, bet tai ierosme rodas tad, ja tekstā attēlota sasaucas ar bērnam nozīmīgiem jautājumiem, norisēm un attiecībām reālās dzīves situācijās – tikai tad turpinās teksta iedarbība, vispārpieņemto normu „piepildīšana” ar

personiski nozīmīgu saturu un tā pārvēršanās uzvedības, rīcības pašmotivācijā un pašregulēšanā. Motīvu hierarhijas veidošanās aizsākas jau bērna trešajā dzīves gadā, un visā pirmsskolas vecumā veidojas dzīves stila pamati, tāpēc daiļliteratūras tekstu personiskajai jēgai ir būtiska nozīme pirmsskolas vecuma bērna personības attīstībā.

Pirmsskolas vecumā bērns vēl nelasa pats, tāpēc literārā darba iepazīšanas norise un tās rezultātā iegūtā teksta satura jēga lielā mērā atkarīga no pieaugušā līdzdalības. Daina Lieģeniece akcentē personiskuma principa aktualitāti bērna un pieaugušā mijdarbībā. Viņa norāda uz trim savstarpēji saistītiem personiskās jēgas raksturotājiem: personiskā jēga veic pasaules atspoguļošanas funkciju indivīda apziņā, tā ir arī indivīda darbības stimulējošā funkcija, bet personiskā pieeja bērnam kā aktivitātes subjektam kopveselumā pieaugušā un bērna mijdarbībā sekmē tā pāreju uz „tuvākās attīstības zonu” (Lieģeniece, 1999, 108).

Personiskuma princips aktuāls arī daiļliteratūras iepazīšanā pirmsskolas vecumā. Personiskā jēga neeksistē kā objektīvi dota, tā nepadodas tiešai patvaļīgai kontrolei un verbālai iedarbībai, bet veidojas, emocionāli pārdzīvojot parādības, notikumus un dažādas situācijas sociālajās attiecībās, strukturējot pārdzīvoto noteiktā iekšējā loģikā. Personiskās jēgas ģenēze nosaka arī literārā darba satura iepazīšanas norises organizāciju un raksturu pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā. Būtiska ir skolotāja izpratne par teksta subjektīvo atspoguļošanu bērna apziņā – teksta jēgas līmeņiem un to ietekmi uz bērna personības attīstību – un tādas pieejas īstenošanu, kas sekmē pāreju no zemāka uz augstāku jēgas līmeni. Attiecībā uz mākslas darbu iepazīšanu pedagoģiskajā praksē Dmitrijs Ļeontjevs (*Дмитрий Алексеевич Леонтьев*) akcentē divas pieejas (Леонтьев, 1998). Vienas pieejas centrā ir recipients kā mākslas darba iedarbības objekts, un literatūra ar tai piemītošajām iedarbības funkcijām uz personības attīstību tiek izmantota kā šīs iedarbības līdzeklis. Šajā pieejā personības attīstības mērķus un uzdevumus izvirzījis kāds cits, un bērna vajadzības, intereses nav aktuālas, visa uzmanība vērsta uz izvirzīto mērķu īstenošanu. Otra pieeja orientējas uz bērna vajadzībām, motīviem, vērtībām, kas nosaka literārā darba satura uztveri un apjēgšanu viņa apziņā, tādējādi ietekmē arī personības attīstību (Леонтьев, 1998, 7–10). D. Ļeontjeva minēto otro pieeju var raksturot kā orientāciju uz literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos bērna apziņā. Lai sekmētu daiļliteratūras tekstu apjēgu personiskās jēgas līmenī, tā iepazīšanas norisē aktuāli respektēt bērnu kā subjektu – viņa vajadzības, intereses, daiļdarba satura personisko nozīmību un aktualitāti, teksta dekodēšanas iezīmes un refleksijas nepieciešamību un veidus, pedagoģisko mijiedarbību, kas atbilstoša personiskās jēgas veidošanās nosacījumiem.

Pedagoģiskajā domā uzkrājies plašs atziņu klāsts par daiļliteratūras nozīmi personības attīstībā, tomēr daiļdarba teksta personiskās jēgas veidošanās un tās ietekme uz bērna darbību,

rīcību un uzvedību pētījumos ir maz aplūkots. Nav pētījumu par daiļliteratūras tekstu jēgas līmeņiem pirmsskolas vecuma bērna apziņā un praksē izmantojamu instrumentāriju, kas tos konstatētu. Arī pedagoģiskajā praksē literāro darbu īstenošanas norise ne vienmēr sekmē teksta personiskās jēgas veidošanos, tās pārnesanu uz reālām situācijām bērnu savstarpējās attiecībās, kas liecina par pozitīvām izmaiņām personības attīstībā. Literārā darba izvēli bieži nosaka skolotājs saskaņā ar izglītības satura tematisko plānošanu, nevis bērnu interesēm un viņiem personiski nozīmīgo. Nereti tiek īstenota formāla pieeja, kas aprobežojas ar teksta priekšā nolasīšanu un tā reproducēšanu, atbildot uz jautājumiem vai to atstāstot. Neizpaliek arī pedagoga centieni veidot „pareizo” attieksmi pret literārajiem tēliem un to rīcību moralizējot, cenšoties vērtības un uzskatus iepotēt, nevis sekmējot bērna emocionālās pieredzes aktualizēšanos kā prāta darbības ierosinātāju un personiskās jēgas veidotāju, neīstenojot uztvertā interaktīvu refleksiju, kurā viedoklis tiek ne tikai pausts, bet notiek tā veidošanās.

Nemot vērā daiļliteratūrai piemītošo potenciālu veicināt bērna personības attīstību pirmsskolas vecumā, ja saturs apgūts personiskās jēgas līmenī, un iepriekš minētās problēmas, nepieciešams iedziļināties to risināšanā. Pētījumā darba autore daiļliteratūras tekstu apzīmēšanai izmanto jēdzienu *literārais darbs* – rakstīts sacerējums, kas attiecas arī uz daiļliteratūras darbiem (Latviešu valodas vārdnīca, 1987, 449).

Pētījuma problēma ir literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās pirmsskolas vecuma bērna apziņā pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā. Problēma noteica promocijas darba temata *Literārais darbs kā līdzeklis pirmsskolas vecuma bērna personības attīstības sekmēšanai pedagoģiskajā procesā* izvēli, tā **aktualitāti**, kas saistīta ar:

- literāro darbu jēgas līmeņu pirmsskolas vecuma bērna apziņā formulēšanu un teksta *personiskās jēgas* jēdziena konkretizāciju;
- jēgas rādītāju un to pazīmju izstrādi literārā darba satura jēgas līmeņa noteikšanai;
- literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās procesuālā modeļa izveidi un aprobāciju tā izmantošanai pedagoģiskajā praksē.

Pētījuma objekts: pirmsskolas vecuma bērna personības attīstība.

Pētījuma priekšmets: literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās bērna apziņā pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma mērķis: izzināt literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās ģenēzi pirmsskolas vecuma bērna apziņā pirmsskolas izglītības pedagoģiskajā procesā, to ietekmējošos faktorus un izstrādāt literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās procesuālo modeli.

Pētījuma hipotēze: Pirmsskolas vecumā literārā darba satura personiskā jēga pedagoģiskajā procesā veidojas:

- ja literārā darba izvēlē tiek ņemtas vērā bērnu vajadzības, interese, pieredze un personiski nozīmīgas situācijas dzīvesdarbībā;
- ja teksta iepazīšana notiek pēctecīgās pakāpēs: pirmskomunikatīvajā, komunikatīvajā un pēckomunikatīvajā pakāpē;
- ja pedagogs ir kompetents īstenot teksta iepazīšanu humānistiskā un konstruktīvā pedagoģiskā vidē.

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt zinātnisko literatūru par personiskās jēgas būtību, izziņāt tās veidošanās filozofisko, psiholoģisko un pedagoģisko pamatojumu.
2. Izstrādāt literārā darba satura jēgas līmeņus, rādītājus, pazīmes un personiskās jēgas veidošanās kritērijus pirmsskolas vecumā, konkretizēt literārā darba personiskās jēgas jēdzienu.
3. Konstruēt literārā darba personiskās jēgas veidošanās procesuālo modeli un pārbaudīt tā produktivitāti praksē.

Pētījuma teorētisko un metodoloģisko pamatojumu veido:

- 1) atziņas par jēdzienu *jēga* un *personiskā jēga* būtību un ģenēzi (Schleiermacher, 1977; Dilthey, 1964; Huserls, 2002; Gadamers, 1999; 2002; Ricoeur, 1976; Heidegers, 1998; Mamardašvili 1994; Šmids, 2001; 2008; Gendlin, 1962; 1981; Рубинштейн, 2011; Леонтьев, 1977; Зинченко, 1997; Братусь, 1988; Артемьева, 1999; Леонтьев, 2003; Вилюнас, 2006);
- 2) atziņas par objektīvās realitātes atspoguļošanās līmeņiem subjekta apziņā (Weisskopf-Joelson, 1968; Леонтьев, 1983; Смирнов, 1981; Петухов, 1984; Зинченко, 1997; Василюк, 1993; Артемьева, 1999; Šmids, 2008);
- 3) atziņas par daiļliteratūras tekstu būtību, to dekodēšanu un tās iezīmēm pirmsskolas vecumā (Выготский, 1968; Ингарден, 1962; Лотман 1992; 2010; Сапригина 2003; Чуковский, 2010; Запорожец, 1980; Lieģeniece, 2004; Markus, 2003; Круглякова, 2006; Елисеева, 2008; 2009);
- 4) atziņas par informācijas pārstrādi prāta darbībā, afektīvo faktoru ietekmi uz domāšanu, gribas ierosināšanu un darbību, to iezīmēm pirmsskolas vecumā (Piažē, 2002; Пиаже, 2006; Выготский, 2010; Рубинштейн, 2011; Вилюнас, 2006; Субботский, 2007; Mamardašvili 1994; Gadamers, 1999; Jeronen & Pikkarainen, 1999; Greenberg & Pascual-Leone, 2001);

- 5) atziņas par subjekta iekšējo psiholoģisko faktoru (vajadzības, intereses, pieredze), sociālās mijiedarbības, kultūras un valodas nozīmi jēgas veidošanā (Леонтьев, 1977; Узнадзе, 1966; Выготский, 2010; Вилюнас, 2006; Bruner, 1987; 1990; Berger & Luckmann, 1966; Gergen 1985; 1997; Lawrence & Valsiner, 2003; Miller, 1994; Smolka, De Goes & Pino, 1995);
- 6) humānistiskās psiholoģijas un pedagoģijas atziņas par bērna un pieaugušā mijiedarbības raksturu, pedagoģiskā procesa kritērijiem (Roger, 1959; 1983; 1986; Špona, Maslo, 1991; Lieģeniece, 1996; Фромм, 2009; Крылова, 2009);
- 7) konstruktīvisma atziņas par mācīšanos kā subjekta aktīvu darbību, mācīšanās subjektu interakciju un jēgpilnas situācijas nozīmi informācijas jēgas veidošanā subjekta apziņā (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991; Duit & Treagust, 1995; Jonassen, 1992; Duffy & Cunningham, 1996; Tiļļa, 2005);
- 8) darbības teorijas atziņas par darbības struktūru (Леонтьев, 1977; Ломов, 1984; Платонов, 1969) un atziņas par mācību darbības struktūru (Čehlova, 2002);
- 9) atziņas par refleksiju kā jēgas konstruēšanas instrumentu (Kants, 1988; Gadamers, 1999; Ricoeur, 1976), par vēstījuma interaktīvo refleksiju grupā (Bruner, 1996; Thompson, Gentner & Loewenstein, 2000) un interaktīvās lasīšanas pieeju teksta jēgas veidošanai (Malcuit, Pomerleau & Seguin, 2007; Doyle & Bramwell, 2006).

Pētījuma metodes

- Teorētiskās: zinātniskās literatūras filozofijā, psiholoģijā, pedagoģijā un pētījumam saistošu dokumentu analīze.
- Empīriskās:
 - datu ieguves metodes: kvalitatīvās – pirmsskolas izglītības skolotāju aptaujas, bērnu refleksīvie stāsti, atbildes uz jautājumiem un zīmējumi;
 - datu apstrādes metodes: kvalitatīvās – datu kontentanalīze, hermeneitiskā pieeja iegūto datu interpretācijai; kvantitatīvās – datu matemātiski statistiskā analīze: aprakstošā statistika, secinošā statistika – Kronbaha alfas tests, t Stjudenta tests, Pīrsona korelācijas koeficients, Pīrsona hī kvadrāts. Dati apstrādāti ar Microsoft Excel 2010 un SPSS 17.0 programmu.

Pētījuma bāze

397 pirmsskolas izglītības skolotāji un 508 pirmsskolas vecuma bērni (5–6 gadi). Atbilstoši pētījuma posmu mērķiem katrā pētījuma posmā ir atšķirīgs pētījuma iesaistīto dalībnieku skaits.

Pētījuma posmi

1. posmā iepazīts literāro darbu izmantošanas process un saturs pedagoģiskajā praksē pirmsskolas izglītības iestādēs Latvijā un veikta zinātniskās literatūras analīze par daiļliteratūras nozīmi personības attīstībā. Posms aizsākas pirmsdoktorantūras laikā un ilgst no 1998. gada līdz 2008. gadam.
2. posmā analizēta zinātniskā literatūra par personiskās jēgas būtību un ģenēzi, daiļliteratūras tekstu jēgas veidošanos pirmsskolas vecumā, izstrādāta pirmsskolas izglītības skolotāju aptaujas anketa, aptauja īstenota un konstatētas pretrunas starp teoriju un praksi, formulēta problēma un pētnieciskā darba temats, hipotēze, mērķis un uzdevumi, izstrādāts temata aktualitātes pamatojums. Pētījuma 2. posms ilgst no 2008. gada septembra līdz 2010. gada septembrim.
3. posmā no 2010. gada septembra līdz 2011. gada janvārim izstrādāts teorētisks literārā darba personiskās jēgas veidošanās procesuālais modelis.
4. posmā no 2011. gada janvāra līdz 2011. gada septembrim izmēģinājuma pētījumā pārbaudīts empīriskā pētījuma instrumentārijs un pētījuma organizācija, iegūta operatīva informācija procesuālā modeļa pilnveidei.
5. posmā no 2011. gada septembra līdz 2012. gada martam realizēta modeļa aprobācija praksē, izstrādāts modeļa produktivitātes novērtējums un secinājumi.
6. posmā no 2012. gada marta līdz 2013. gada martam īstenota retrospektīva pieredzes analīze un promocijas darba teksta pilnveide.

Pētījuma robežas

Pētījuma mērķis ir pedagoģisko iespēju izziņāšana literārā darba satura personiskās jēgas veidošanai pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā, tāpēc pētījumā netiek aplūkotas pētījumā iesaistīto lasīšanas tradīcijas ģimenē. Promocijas darba teorētiskajā daļā analizēta teksta jēgas veidošanās visā pirmsskolas periodā (no 3–7 gadiem), empīriskajā pētījumā tās veidošanās pētīta 5–6 gadīgu bērnu grupās.

Pētījuma teorētiskā novitāte

1. Koncretizēts literārā darba personiskās jēgas jēdziens.
2. Izstrādāti un empīriski pārbaudīti literārā darba satura jēgas līmeņi pirmsskolas vecuma bērna apziņā, formulēti jēgas rādītāji, to pazīmes.
3. Izstrādāti un empīriski pārbaudīti literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās kritēriji, rādītāji, to līmeņi un pazīmes.
4. Bagātināta pedagoģiskā doma ar fenomenoloģisko un hermeneitisko skatījumu par daiļliteratūras tekstu personiskās jēgas ģenēzi pirmsskolas vecumā. Atbilstoši teksta personiskās jēgas ģenēzei pirmsskolas vecumā vienotā sistēmā sintezētas humānistiskās

pedagoģijas, kultūrvēsturiskās pieejas un sociālā konstruktīvisma nostādes literāro darbu izmantošanai bērna personības attīstības sekmēšanā pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma praktiskais nozīmīgums

1. Izstrādāts un empīriski pārbaudīts literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās procesuālais modelis pirmsskolas vecumā, attiecinot to uz reālu pedagoģisko darbību pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā, tādējādi sekmējot teorijas un prakses integrāciju. Piedāvātais modelis izmantojams kā paraugs skolotāja pedagoģiskajā darbībā, īstenojot literārā darba izmantošanu pirmsskolas vecuma bērna personības attīstībā.
2. Formulētie literārā darba jēgas līmeņi, jēgas rādītāji un pazīmes ļauj praksē konstatēt literārā darba jēgas līmeni bērna apziņā.
3. Atklātas problēmas literārā darba kā pedagoģiska līdzekļa izmantošanā pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā un izstrādāti ieteikumi *Vispārējās pirmsskolas izglītības programmas parauga* pilnveidei un literārā darba iepazīšanas organizācijai praksē.
4. Pētījumā gūtās atziņas plānots ieviest studiju kursu „Pirmsskolas pedagoģija”, „Bērnu literatūra” un „Izglītības satura integrācija pirmsskolā” Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studentiem.

Promocijas rezultāti aprobēti:

Zinātniskajās publikācijās

1. Freiberga I. (2011). Daiļliteratūra pirmsskolas izglītībā laikmeta kontekstā. PLZ 3. kongresa un Letonikas 4. kongresa zinātnisko rakstu krājums *Izglītība izaugsmei: pagātne, tagadne un nākotne*. Rīga: Latvijas ZA, ISBN 978-9934-8215-6-1 (CD formāts)
2. Фрейберга И. (2011). Факторы формирования личностного смысла о литературном произведении в дошкольном возрасте. Научно-теоретический сборник *Психология*, Вып. 7., Переяслав-Хмельницкий:ПП «СКД», ДВНЗ», Переяслав-Хмельницкий державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, с.72–80 ISBN 966-8122-50-X
3. Freiberga I. (2011). Pirmsskolas vecuma bērnu personiskās jēgas veidošanās par literāro darbu. Liepājas Universitātes 15.starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājums *Vārds un tā pētīšanas aspekti 15 (2)*, Liepājas Universitāte, Humanitāro un mākslas zinātņu fakultāte, 137.–144. lpp. ISSN1407-4737
4. Freiberga I., Zirina T. (2011). Topical issues of learning literary works in pre-school education in Latvia. Tarptautines mokslines praktines konferencijos medžiaga *Menas*

dizainas ir meninis ugdymas. Kūrybiškumo lavinimo metodai ir patirtys. Kauņa: Kauno kolegija, 20.–24. p. ISBN 978-9955-27-231-1

5. Freiberga I. (2011). Vecākā pirmsskolas vecuma bērnu priekšstatu par draudzību un to pilnveidošanas iespējas. Starptautiskās zinātniskās konferences *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība* materiāli II.daļa: *Skolas pedagogija; Mūzikglītība; Apskati.* Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 138.–147. lpp. ISBN 978-9984-44-065-1 ISSN 1691-5887
6. Фрейберга И. (2011). Некоторые проявления личностного смысла: о литературной работе в нарративах детей старшего дошкольного возраста. // Материалы Международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена *Онтолингвистика – наука XXI века.* Санкт-Петербург: Златоуст, с. 355–358 ISBN 978-5-86547-641-2
7. Freiberga I., Lieģeniece D. (2010). Perception of Fiction for the Development of Personal Meanings in the Senior Preschool Age. *Ad verba liiberorum: Linguistics & Pedagogy & Psychology*, Volume 2, Number 1, December, 62–78 p. ISSN 1691-5771, http://www.rpiva.lv/en/index.php?mh=ad_verba_liiberorum (*Starptautiskā citējamo žurnālu datu bāzē Versita*)
8. Freiberga I. (2010). Personiskās jēgas veidošanās kreatīvais aspekts literatūras apguvē vecākajā pirmsskolas vecumā. *Radoša personība VIII*, Rīga: SIA „Jumi”, 118.–126.lpp.
9. Фрейберга И. (2010). Проявления личностного смысла в рассказах детей дошкольного возраста. Научно-теоретический сборник *Психоллингвистика* Вип. 5., Переяслав-Хмельницький:ПП «СКД», ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, с.73–80 ISBN 966-8122-44-9
10. Freiberga I. (2009). A Model for Getting Acquainted with Fiction to Enrich the Image World in the Preeschool Age. *Ad verba liiberorum: Linguistics & Pedagogy & Psihology.* Volume 1, 62–70 p. ISSN 1691-4929, http://www.rpiva.lv/en/index.php?mh=ad_verba_liiberorum (*Starptautiskā citējamo žurnālu datu bāzē Versita*)
11. Freiberga I. (2009). Possibilities to Develop the Image of the World in the Preschool Age Through the Process of Getting Acquainted with Fiction. *Innovations and Technologies News.* Nr. 2 (3), 2009, 40–45p. ISSN 1691-4937, <http://www.innovationsline.com/pdf/2009.Nr.2.pdf>
12. Freiberga I. (2009). Vārda semantika kā pasaules tēla bagātinātāja. Rakstu krājums *Vārds un tā pētīšanas aspekti 13 (1).* Liepāja: Liepājas Universitāte, Latviešu valodas katedra, 49.–56. lpp. ISSN 1407-4737

Zinātniskajās konferencēs

1. RPIVA 6. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts „Literārā teksta jēgas līmeņi vecākajā pirmsskolas vecumā un to izpausmes bērna valodā”. RPIVA, Rīga, 29.–31.03. 2012.
2. PLZ 3. kongress un Letonikas 4. kongress *Izglītība izaugsmei: pagātne, tagadne un nākotne*. Referāts: „Daiļliteratūra pirmsskolas izglītībā laikmeta kontekstā”. Latvijas ZA, Rīga, 24.–27.10. 2011.
3. Tarptautines mokslines praktines konferencijos medžiaga *Menas dizainas ir meninis ugdymas. Kūrybiškumo lavinimo metodai ir patirtys*. Referāts: „Topical issues of learning literary works in pre-school education in Latvia” Kauno kolegijos Justino Vienožinskio menu fakultetas, 04.10. 2010.
4. Rēzeknes Augstskolas Starptautiskā zinātniskā konference *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība*. Referāts: „Vecākā pirmsskolas vecuma bērnu priekšstati par draudzību un to pilnveidošanas iespējas”. Rēzekne, 27.–28. 05. 2011.
5. Международная конференция 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена *Онтолингвистика – наука XXI века*. Referāts: „Некоторые проявления личностного смысла: о литературной работе в нарративах детей старшего дошкольного возраста”. Санкт-Петербург, 04.–06. 05. 2011.
6. Liepājas Universitātes 7.starptautiskā zinātniski metodiskā konference *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*. Referāts: „Daiļliteratūras un folkloras personiskās jēgas veidošanās iespējas vecākajā pirmsskolas vecumā”. Liepāja, 26.03. 2010.
7. Liepājas Universitātes 15.starptautiskā zinātniskā konference *Vārds un tā pētīšanas aspekti 15 (2)*. Referāts: „Literārā darba izpratnes iezīmes pirmsskolas vecumā”. Liepāja, 02–03.12. 2010.
8. RPIVA XIV starptautiskā Kreativitātes konference *Kreativitāte individualitātes dzīves gaitā*. Referāts: „Personiskās jēgas veidošanās kreatīvais aspekts literatūras apguvē vecākajā pirmsskolas vecumā”. RPIVA, Rīga, 06.–07.11. 2009.
9. Šauļu Universitātes Starptautiskā konference *Teacher Education in the XXI Century: Changes and Perspectives*. Referāts: „Topical teacher’s competences for implementation of humanitarian approach in preschool education”. Lietuva, Šauļi, 20.11. 2009.

Pētnieciskajos projektos

1. Valsts pētījumu programmas „Letonika: pētījumi par vēsturi, valodu un kultūru” apakšprojektā „Vecuma grupu valodas īpatnības Latvijā: lingvistiskais, sociālais un

kultūras aspekts” (izpildes laiks 2008.–2010. gads, projekta Nr. 1-23/63, statuss projektā – pētniece);

2. Valsts pētījumu programmas „Nacionālā identitāte (pētījumi par vēsturi, valodu, kultūru un sociālo drošību)” projektā „Valoda – nacionālās identitātes pamats 3.3”, Nr.3 (izpildes laiks 2010.–2012. gads, projekta Nr. 1-23/63, statuss projektā – pētniece);
3. RPIVA Bērnu valodas pētījumu centra zinātniskās pētniecības projektā „Latviski runājošu bērnu valoda 21. gadsimta sākumā” (izpildes laiks 15.04.2011.–31.12.2011., projekta Nr. 04/2011-2; 2012/9, statuss projektā – pētniece).

RPIVA Bērnu valodas pētījumu centra semināros

„Kognitīvie procesi un bērna valoda”, „Bērnu rakstītprasmes un lasītprasmes attīstīšana: problēmas un risinājumi” – 2011./2012. studiju gadā.

Promocijas darba struktūra

Pētījuma struktūru veido trīs nodaļas, secinājumi un ieteikumi, literatūras un avotu saraksts, pielikumi.

Ievadā pamatota promocijas darba temata izvēle un aktualitāte, noteikts pētījuma objekts, priekšmets, mērķis, hipotēze, uzdevumi, pamatota zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība, atspoguļota pētījuma bāze un metodoloģija.

Pirmajā nodaļā „Personiskās jēgas būtība un nozīme personības attīstībā” atspoguļots *jēgas* un *personiskās jēgas* skatījums zinātniskajā literatūrā, konkretizēts literārā darba personiskās jēgas jēdziens, izstrādāti teksta jēgas līmeņi pirmsskolas vecuma bērna apziņā un formulēti jēgas rādītāji. Pirmās nodaļas saturs iekļauts divās apakšnodaļās.

Otrajā nodaļā „Literārā darba personiskās jēgas veidošanās pirmsskolas vecuma bērna apziņā” analizētas atziņas par jēgas ģenēzi filozofijā un pedagoģiskajā psiholoģijā, rezultātā teorētiski izstrādāts literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās procesuālais modelis pirmsskolas vecumā. Otrās nodaļas struktūru veido trīs apakšnodaļas.

Trešajā nodaļā „Literārā darba personiskās jēgas veidošanās pirmsskolas vecuma bērna apziņā empīriskā izpēte pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā” izzināta literāro darbu iepazīšanas organizācija pedagoģiskajā praksē Latvijā, pārbaudīti teorētiski formulētie literārā darba satura jēgas līmeņi un procesuālā modeļa darbības produktivitāte, izstrādāti un praksē pārbaudīti literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās kritēriji. Trešās nodaļas saturu veido piecas apakšnodaļas.

Teksts izklāstīts 198 lappusēs, literatūras sarakstā ir 275 nosaukumi latviešu, angļu, vācu un krievu valodā. Teorētisko un empīriskā pētījumā gūto atziņu rezultāti iekļauti 26 tabulās un 42 attēlos. Pievienoti 3 pielikumi.

1. PERSONISKĀS JĒGAS BŪTĪBA UN NOZĪME

PERSONĪBAS ATTĪSTĪBĀ

Personība ir psihisko procesu, stāvokļu, īpašību, vērtību un attieksmju sistēma pret sevi, citiem un lietu vidi (Ананьев, 2010; Лисина, 2009; Рубинштейн, 2011). Personības struktūra veidojas pakāpeniski kā cilvēka sociālās attīstības produkts dažādās dzīves stadijās, individuālā veidā attīstoties un pārveidojoties viņa sabiedriskajai iedabai (Karpova, 1994, 80–81). Pirmsskolas vecumā sociālā sfēra kļūst par bērna mērķtiecīgas izzīņas objektu. Sociālo attiecību ietvaros veidojas sociālie sakari ar pasauli, paplašinās saskarsmes pieredze ar pieaugušajiem un vienaudžiem, veidojas paštēls, tiek apgūtas saskarsmi regulējošas normas, rīcības un uzvedības modeļi, veidojas personības īpašības. Tomēr personību raksturo ne tikai īpašības, vērtības un uzvedības modeļi, bet arī objektīvās realitātes lietu un norišu, savas esamības jēgas meklējumi. Tas personībai ir aktuāli, lai uzturētu, nostiprinātu un veidotu sevi kā sistēmisku veselumu, izvēlētos dzīves veidu, kurā iemiesot savu patību (Karpova, 1994, 82–83).

Cilvēka darbību, rīcību un uzvedību ierosina un regulē motīvi, kam pamatā ir vajadzības. Sociālajā vidē vajadzību pārtapšanu motīvos regulē sociālās normas un vērtības. Pirmsskolas vecumā tās attiecībā pret bērnu ir ārējas un tikai pakāpeniski sāk pārveidoties no rīcības un uzvedības ārējiem regulatoriem uz iekšējiem motīviem. Sociālo normu un vērtību pārtapšanā iekšējos motīvos nozīmīga ir to personiskā jēga – cik bērnam nozīmīgas viņa dzīvesdarbībā ir sociālās vides izvirzītās prasības. To personiskais nozīmīgums veidojas konkrētās *dzīvesdarbības* – darbības veidu un formu sistēmas (Karpova, 1994, 122) – situācijās un attiecībās emocionāli tās pārdzīvojot, tādējādi identificējot to vērtību sev, kas vienmēr ir subjektīva. Ar personiskās jēgas starpniecību sabiedriski nozīmīgas normas un vērtības konkretizējas bērna apziņā un pārtop viņa rīcības un uzvedības iekšējos motīvos, tātad, caur personisko jēgu īstenojas sociālās pasaules determinējošā nozīme bērna personības attīstībā.

Sev piemītošās sabiedriskās būtības īstenošanu un attīstīšanu pirmsskolas vecumā veicina dažādu lomu simulācija, kas īstenojas ne tikai rotaļās un spēlēs, bet arī iepazīstot literāros darbus – literāro tēlu pārdzīvojumus, to rīcību un uzvedību dažādās situācijās. Promocijas darbā aktuāli konkretizēt literārā darba satura *personiskās jēgas* būtību un nozīmi bērna personības attīstībā, kā arī teksta jēgas līmeņus un to identificēšanas rādītājus pirmsskolas vecumā. Tāpēc šajā promocijas darba nodaļā tiks analizēts personiskās jēgas būtības skatījums.

1.1. *Jēgas un personiskās jēgas būtības skatījums zinātniskajā literatūrā*

Ideja par objektīvās realitātes subjektīvu atspoguļošanu cilvēka apziņā Rietumu filozofijā aizsākas jau sengrieķu filozofijā. Lai gan antīkās pasaules domātāju darbos nav *jēgas* un *subjektivitātes* jēdziena, tomēr skaidrojot esamību un cilvēka viedokli par to, tiek uzsvērtā esamības un cilvēka prātā veidotās realitātes nesakritība. Ksenofans un viņa skolnieks Parmenīds norāda, ka cilvēks par esamību veido tikai *ieskatu* jeb *viedokli* un vienlaikus var pastāvēt dažādi ieskati par vienu un to pašu parādību (Apinis, 1990, 23–24). Arī Sokrāts akcentē, ka esamība kā tāda un cilvēka domāšana par to nav identas. Tikai cilvēka apziņa, prāts jeb domāšana spējīga noteikt to, kas ir un piešķirt visam jēgu. Dzīvu zināšanu rašanās par pasauli un pašam par sevi iespējama dialogā, meklējot atbildes uz jautājumiem (Vēbers, 1990).

Jaunlaiku filozofijā gan empīrisma, gan racionālisma virziens uzsver, ka cilvēks pats veido savu pieredzi un pasauli (Bērklijs 1989; Dekarts, 1978). Ideja par cilvēku kā objektīvās realitātes subjektīvu pārveidotāju atspoguļojas arī 17. un 18. gadsimta filozofa un matemātiķa Gotfrīda Vilhelma Leibnica (*Gottfried Wilhelm Leibniz*) koncepcijā par monādēm – mazām, pašpietiekamām substancēm vai mikrokosmosiem, kas pasauli redz tikai caur savu skatījumu (Leibnics, 1991). Vācu klasiskās filozofijas pārstāvis I. Kants izsaka atziņu, ka cilvēka prāts pasauli izzina un sakārto atbilstoši juteklības un sapratnes apriorajām formām, tāpēc viss, ko cilvēks zina, ir viņa paša pieredzes un prāta rezultāts (Kants, 1990, 60). Savukārt Johans Gotlībs Fihte (*Johann Gottlieb Fichte*) uzskata, ka arī cilvēka jutekliskumā izpaužas viņa subjektīvā brīvība un aktivitāte (Fihte, 1991).

Secināms, ka jau līdz mūsdienu filozofijai, kurā jēga tiek skatīta kā cilvēka esamības pamats pasaulē, filozofiskajā domā attīstījies uzskats, ka cilvēka apziņā objektīvās realitātes parādības, norises un lietas nepastāv kā iepriekš dotas, tās cilvēks no apkārtējās pasaules nesāņem „gatavā” veidā, bet apziņā atspoguļojas „caur” viņa sajūtām, iepriekšējo pieredzi un sapratni un veido viņa reālo dzīvespasauli, tātad tiešā veidā ietekmē arī viņa attīstību.

Vēsturiskā skatījumā jēgas būtības raksturojumam viens no pirmajiem pievēršas 16. gadsimtā luterāņu mācītājs un hermeneitiķis Matīass Flācijs. Svēto rakstu slēptās jēgas tulkošanā viņš risina vienu no hermeneitikas galvenajām dilemmām par vārda jēgas viennozīmību vai daudznozīmību. M. Flācijs piedāvā nošķirt vārda jēgu no tā nozīmes, norādot, ka jēgu nosaka konteksts, kurā vārds tiek lietots: katrā konkrētā kontekstā vārda jēga ir viennozīmīga, dažādi konteksti rada vārda jēgas dažādību (Кузнецов, 1991, 25). Tādējādi M. Flācijs norāda, ka vārda jēga atšķirībā no tā nozīmes, kas ir vispārīga, nemainīga un viennozīmīga, savā būtībā ir bagātāka, jo iespējama tās daudznozīmība dažādos

kontekstos. Konteksts kā jēgas konkretizētājs noteiktā valodiskā jeb verbālā situācijā uzlūkojams arī kā jēgu determinējošs faktors.

19. un 20. gadsimtu mijā jautājumu par vārda jēgu un nozīmi izvērš filozofs, loģiķis un matemātiķis Frīdrihs Ludvigs Gotlobs Frēge (*Friedrich Ludwig Gottlob Frege*). Tāpat kā M. Flācijs, arī G. Frēge uzskata, ka vārda jēga (*der Sinn*) un nozīme (*die Bedeutung*) pēc to būtības ir nošķiramas – nozīmes ir jēgas izteicējas valodā. Viņš izstrādājis vārda 3 līmeņu semantisko modeli: zīme (vārds) – jēga – nozīme (denotāts). Vārda nozīme ir pats priekšmets, kurš tiek apzīmēts ar šo vārdu. Starp priekšmetu un nozīmi atrodas jēga – doma par priekšmetu, kas vienmēr ir subjektīva. Viena un tā pati nozīme var tikt noteikta ar dažādu jēgu palīdzību (Фреге, 1977). Secināms, ka arī G. Frēge norāda uz jēgas subjektīvismu attiecībā pret nozīmēm un pēdējās skata kā jēgas izteicējas valodā.

G. Frēges raksturotais vārda semantiskais modelis galvenokārt tiek izmantots semantikā, tomēr jēgas un nozīmju būtības nošķirums viņa koncepcijā kopš 19. gadsimta beigām humanitārajās zinātnēs aktualizējis jautājumu par jēgas būtību, lai gan arī vēl mūsdienās jēgas jēdziens netiek uzskatīts par skaidri un nepārprotami definējamu.

Kultūrvēsturiskā pieeja jēgu iesaka uzlūkot kā kultūras konceptu, nevis jēdzienu, jo jēga ir parādība, kas tuva jēdzienam, taču atšķiras no tā ar savu saturu, formu un eksistences sfēru (Зинченко, Пружинин, Щедрина, 2010; Степанов, 2004). Jēga ir nevis jēdziens, bet vārds, vārdu savienojumi, tā eksistē mentālajā pasaulē un ir daļa no kultūras, nevis loģikas (Степанов, 2004, 9). Tiek uzsvērtā jēgas daudzšķautņainā daba, kas kavē tās definējumu – jēga nav konkrēta psiholoģiska struktūra, kas pieļauj viennozīmīgu definīciju, bet sarežģīta un daudzšķautņaina realitāte (Леонтьев, 2003). Kā daudzšķautņaina realitāte jēga atklājas arī mūsdienu dzīves filozofa Vilhelma Šmida (*Wilhelm Schmid*) atziņās par jēgu sistēmu kā cilvēka daudzveidīgām saiknēm ar pasauli (Šmids, 2008). Par jēgu kā daudzšķautņainu realitāti liecina arī jēgas būtības traktējumi, tās dažādo dimensiju un veidu teorētiska modelēšana zinātniskajā literatūrā.

Jēga un *personiskā jēga* ir starpdisciplināri jēdzieni dažādās humanitārajās zinātnēs: filozofijā, socioloģijā, psiholoģijā, lingvistikā, psiholingvistikā, pedagoģijā. Filozofijā galvenokārt tiek lietota *jēga*, savukārt psiholoģijā, psiholingvistikā un pedagoģijā līdztekus tai plaši izmanto arī jēdzienu *personiskā jēga*. Tā kā to semantika, ja runa ir par subjekta jēgu, zinātniskajā literatūrā nereti netiek šķirta, nepieciešams analizēt abu minēto jēdzienu skatījumu.

Dažādu autoru skatījumā jēgas traktējumā iespējams izšķirt vairākus savstarpēji saistītus aspektus, kas vienlaikus atsedz arī tās daudzšķautņaino dabu:

- 1) jēga piemītošā subjektivitāte;

- 2) jēga kā kopsakarības jeb informācijas saprašana subjektīvās kopsakarībās;
- 3) jēgas personiskais nozīmīgums indivīdam.

Pirmais jēgas traktējuma aspekts akcentē indivīda jēgas subjektivitāti vispār, kas balstās katra indivīda apziņas individualitātē. I. Kants subjekta uztverto nosauc par uztveres spriedumiem, kas attiecas vienīgi uz subjekta izjūtām, tāpēc tie ir subjektīvi un nekad nevar kļūt objektīvi (Kants, 1990, 60).

Fenomenoloģija, kurā jēga ir nozīmīgākais koncepts, akcentē, ka parādībai, lietai bez tās ārējās fiziskās izpausmes un naturālistiska skaidrojuma piemīt būtība jeb tā realitāte, kādu to savos uztvērumos un pārdzīvojumos veido konkrētais subjekts. Edmunds Gustavs Albrehts Huserls (*Edmund Gustav Albrecht Husserl*), radīdams fenomenoloģisko virzienu filozofijā, izvērs G. V. Leibnica izstrādāto monāžu koncepciju. G. Leibnics monādes raksturo kā mazas pašpietiekamas substances vai mikrokosmosus, kurām nav logu, tāpēc nav iespējams, ka kaut kas var nepastarpināti izplūst vai ieplūst monādē. Tas nosaka, ka katra monāde pasauli redz tikai caur savu skatījumu (Leibnics, 1991, 51–58). Subjekta apziņas radīto jēgpilno realitāti E. Huserls apzīmē ar jēdzienu *appasaule* un akcentē, ka to veido nevis objektīvi pastāvošas lietas, bet to subjektīvie jēgveidojumi cilvēka apziņā vai cilvēku kopības apziņā – pasaule „priekš manis” (Huserls, 2002, 73), kura vienmēr ir ar atvērtu horizontu, jo zināmā mērā tā ir tapšanā, pastāvīgā pašradīšanā jēgas izmaiņu rezultātā, ar vienmēr jauniem jēgas veidojumiem.

Eksistenciālās fenomenoloģijas skatījumā jēga ir vienīgā cilvēkam iespējamā klātesamība pasaulē, tā eksistences pamats (Heidegers, 1998; Sartre, 1972; Мерло-Понти, 1997). Martins Heidegers (*Martin Heidegger*) uzskata, ka jēga ir lietu objektīvā būtība, tā ir apdomāta, saprātīga, konstruēta un noteikta (Heidegers, 1998). Tomēr jāatzīmē, ka M. Heidegers, norādot uz jēgu kā objektīvu, nav ar to domājis jēgas neatkarību no cilvēka apziņas, jēgu kā iepriekš dotu, ko cilvēks saņem gatavā veidā. Jēgu cilvēks konstruē apziņas nomodā, mērķtiecīgā domāšanā, tāpēc tā ir saprātīga un cilvēka apziņai objektīva.

Postmodernisma filozofija aicina domāt un atklāt jaunas jēgas dimensijas, dekonstruējot iepriekš pieņemtās patiesības, vērtības jeb lielos vēstījumus (meta naratīvus), jo pastāv nozīmju daudzveidība un mainīgums (Derrida, 1976; Craib 1992). Tāpat kā neeksistē nozīmju nemainība, neeksistē arī vienīgā iespējamā, universālā un ideālā realitātes parādību interpretācija, kas kā tāda pavērtu dziļāko izpratni un atklātu vienīgo holistisko nozīmi (Alvesson & Skoldberg 2003, 152).

Psiholoģijā tiek meklēti jēgas subjektivitātes cēloņi. Realitātes subjektīvā atspoguļojuma avots ir apziņas „savstarpēji saistītās fundamentālās struktūras un spēki” – indivīda vajadzības, tieksmes, vēlmes un motīvi (Субботский, 2007, 23), tāpēc objektīvā realitāte apziņā var atspoguļoties tikai un vienīgi subjektīvi. Subjektīvā uztvere pārveido

ģenētiskos faktorus un vides ietekmes, tai atbilstoši indivīds reaģē uz notikumiem un veido subjektīvo jēgu (Adler, 1980; Roger, 1959). Karls Gustavs Jungs (*Carl Gustav Jung*) to izteicis atziņā: „Nekad mēs nenoteicam pasaulei citu seju, kā vien savējo (..)”. (Jungs, 2009, 48)

Kognitīvās pieejas skatījumā indivīds, izzinot pasauli, konstruē kognitīvās struktūras, shēmas (Piažē, 2002), personiskos konstruktus (Kelly, 1955). Tā kā cilvēki realitāti apjēdz dažādi, viņu dzīves rit personisko konstruktu veidotā subjektīvā pasaulē, un jebkuram faktam var dot daudzveidīgas interpretācijas, jo katram ir savs viedoklis, savs skatījums, savs objektīvās realitātes redzējums, tāpēc pasaulē vienmēr eksistē „konstruktīvas alternatīvas” (Kelly, 1970, 1).

Atziņas par jēgu kā objektīvās realitātes subjektīvu atspoguļošanos indivīda apziņā norāda, ka arī literārā darba saturs katra bērna apziņā atspoguļojas tikai un vienīgi subjektīvi, tātad, par vienu un to pašu literāro darbu iespējamās dažādas subjektīvas jēgas.

Otrs jēgas traktējuma aspekts to skaidro kā saprašanas rezultātu (Dilthey, 1964; Heidegger, 1990 a; Gadamer, 1999; Ricoeur, 1976; Freids, 2007; Юнг, 1991), kopsakarības (Šmids, 2001; 2008), indivīda daudzveidīgās pieredzes daļu integrāciju, lietu izjūtu veselumā (Woodruff, 1951; Gendlin, 1962; Atwood & Stolorov, 1984).

Ar subjektīvo pasaules atspoguļojumu indivīda apziņā cieši saistīta *saprašanas* būtība – „spēja apjēgt kaut kā saturu, iegūt tā jēgu, nozīmi” (Большой психологический словарь, 2006, 395). Analizējot *saprašanas* būtības skatījumu zinātniskajā literatūrā, secināms, ka tā tiek traktēta kā cilvēkam piemītoša pasaules apjēgsmes forma, kas ietver gan subjektīvu, intuitīvu un situatīvu jēgu, gan zināšanas, kas iegūtas, empīriski izzināto abstrahējot prāta spriedumos, gan vispārpieņemtus faktus vai zināšanas – „objektivizētus spriedumus”, kas „atvedināti uz stabiliem likumīgiem pamatiem” (Diltejs, 2007, 5). Iepriekš minēto *saprašanas* skatījumu raksturo Maijas Kūles atziņas. Viņa norāda, ka saprašanu bieži nosaka intuīcija, kas balstās pieredzē, tomēr saprašana nav tikai emocionāli un intuitīvi pārdzīvojumi, jo tā ietver arī racionālo apjēgsmi, zināšanas, tomēr to nevar identificēt arī ar loģisko zināšanu krājumu (Kūle, 1989). Šādā skatījumā realitātes *saprašana* ietver gan subjektīvo, gan objektīvo aspektu, un to „summa” veido cilvēkam eksistējošo realitāti.

Saprašanas subjektīvais un objektīvais aspekts atspoguļojas Vilhelma Dilteja (*Vilhelm Dilthey*) piedāvātajā gara un dabaszinātņu pretnostatījumā, bet *saprašanas* būtiskākās iezīmes – viņa sniegtajā *saprašanas* procesa definējumā. Dabas norises tiek ārēji tvertas un ar sapratnes palīdzību racionāli izskaidrotas, bet cilvēka iekšējā pieredze, kas ir

garazinātņu centrā, tiek iekšēji saprasta, dvēseliski pārdzīvota. Šādā traktējumā tiek pretnostatīta *izskaidrošanas* un *saprašanas* būtība, akcentējot racionālo domāšanu un tās rezultātu attiecināšanu uz vispārpieņemtiem spriedumiem, nozīmēm saistībā ar *izskaidrošanas* būtību, bet *saprašanas* būtībā akcents likts uz cilvēkam piemītošo subjektivitāti pasaules apjēgsmē, viņa individuālo būtību (pašpieredzi, jūtām). Tāpēc *saprašanas* rezultāts ne vienmēr sasaucas ar vispārpieņemtajām nozīmēm, bet ir lietu un norišu subjektīvā jēga konkrēta subjekta apziņā. *Saprašanu* V. Diltejs definē kā jēgas ieguves procesu un attiecina to arī uz cilvēka rīcības un iekšējo norišu apjēgšanu: „Procesu, kurā pēc ārēju izpausmi ieguvušām jutekliskām pazīmēm apjēdzam kāda cilvēka iekšējās norises, sauc par saprašanu.” (Dilthey, 1958, V sēj., 318., citēts pēc H. Gudjona (Gudjons, 207, 62–63). Jēga kā saprašanas rezultāts atklājas arī Zigmunda Freida (*Sigmund Freud*) un K. G. Junga (Юнг, 1991) atziņās par simptomu, simbolu, sapņu un fantāziju tulkošanu – „iztulkot” sapni nozīmē atklāt tā jēgu (Freids, 2007). Maija Kūle un Rihards Kūlis akcentē: „Bez saprašanas nepastāv jēga, un bez jēgas nav saprašanas.” (Kūle, Kūlis, 1998, 526).

Arī latviešu valodā starp vārdu *saprast* un *izprast* semantiku ir atšķirīgas nianses. *Saprast* semantika skaidrota kā *iegūt skaidrību, izpratni; aptvert ar prātu; iejusties kāda pārdzīvojumos, domāšanā* (Latviešu valodas vārdnīca, 1987, 704), tātad akcentēta gan analītiskā domāšana, gan spēja saprast cita cilvēka izjūtas, savukārt *izprast* semantika raksturota kā *pilnīgi saprast situāciju, lietas būtību, cilvēkus* (Latviešu valodas vārdnīca, 323), tādējādi liecinot, ka *izprast* nozīmē *saprast pilnā mērā, neierobežoti, absolūti*, par ko liecina vārda *pilnīgi* nozīme latviešu valodā (Latviešu valodas vārdnīca, 628).

Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā nav aplūkota *saprašanas* un *izprašanas* būtība, bet traktēti termini *sapratne* un *izpratne*, un traktējums norāda uz to atšķirīgo būtību. *Sapratne* raksturota kā prāta darbības pirmā pakāpe, kas izpaužas izziņas procesā kā analītiskā domāšana, rezultātā veidojot nojēgumus, secinājumus, spriedumus, ļaujot izprast un novērtēt cita cilvēka uzskatus, vēlmes, rīcību, darbību (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000, 153). *Izpratne* interpretēta kā prāta darbības augstākā pakāpe, kas tāpat kā *sapratne* izpaužas izziņas procesā kā analītiskā domāšana lietu izzināšanas būtībā, tomēr atšķirībā no *sapratnes*, *izpratne* vērsta uz neskaidrību vai pretrunīguma apzināšanos dziļāku izpēti, kopsakarību atrašanu, rezultātā noskaidrojot neskaidrības un definējot jēdzienus (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000, 76). Minēto terminu traktējums liecina, ka *sapratnes* rezultātā subjekta apziņā rodas jēga, bet *izpratne* atspoguļo vispārīgās būtiskās pazīmes un definē tās jēdzienos – verbālās domāšanas vispārinātā raksturojumā, kuru nozīmes ir kopīgas un tāpēc objektīvas visai sabiedrībai.

Darba autore pievienojas uzskatam par *saprašanas* un *izprašanas* būtības raksturotajām atšķirībām un uzskata, ka pētījuma priekšmeta aspektā – teksta personiskās jēgas veidošanās bērna apziņā – atbilstošs ir *saprašanas* lietojums pētnieciskajā darbā, balstoties uz *saprašanas* traktējumu kā teksta jēgas veidošanas procesu, kurā integrējas gan intuitīvi uztvērumi, pārdzīvojumi, subjektīvi saprastas nozīmes, gan zināšanas un pieredzē pārņemtas sabiedrībā vispārpieņemtās nozīmes.

Saprašana kā jēgas ieguves process īstenojas arī kopsakarību atklāšanā, pieredzes daļu integrācijā un lietu izjūtā veselumā (Šmids, 2001; Woodruff, 1951; Gendlin, 1981; Atwood & Stolorov, 1984). Jau 19. un 20. gadsimta mijā geštaltpsiholoģija vērš uzmanību uz „veselā”, „tēla” vai „formas” veidošanu, kas raksturīga cilvēkam uztveres procesā. Cilvēks pasauli uztver, saistot uztverto viņam nozīmīgās sistēmās – savā pasaules redzējumā (Wertheimer, 1959). Promocijas darba autore uzskata, ka atziņas par uztverto kā sistēmu, veselumu, kam piemīt kvalitātes, kas ir neatkarīgas un atšķiras no tā daļu kvalitātēm, norāda uz uztvertā jēgu kā šo sistēmu jeb veselumu. Jēgai piemītošo vispārinājuma raksturu akcentē Ļevs Vigotskis (*Лев Семенович Выготский*) – visi apziņas akti ir vispārināšana, tā veido jēgu un izpaužas verbālās nozīmēs (Выготский, 1983, 362–363).

Jēga kā veselums, kurā integrējas gan subjekta apjēgtā pieredze, gan intuitīvi uztvērumi un pārdzīvojumi, atspoguļojas arī citu autoru atziņās. Jēgu kā lietu izjūtu veselumā, sintezējoties cilvēka pieredzei un intuitīviem pārdzīvojumiem, traktē Eugenijs T. Džendlins (*Eugene Gendlin*) (Gendlin, 1981, 160). Tiek uzsvērts, ka jēgā integrējas indivīda pieredzes un individuālās pasaules daļas (Woodruff, 1951; Atwood & Stolorov, 1984).

Jēga kā veselumu veidojošas kopsakarības nepieciešama visdažādākajās cilvēka un pasaules saiknēs, bez tām nav iespējama cilvēka dzīve (Šmids 2001). Informācija, ja tajā nevar atklāt sistēmu, faktu savstarpējo saistību, ir tikai „nenogatavojušies” fakti bez konteksta vai nozīmes (Lāslo, Karvina, 2009, 70–71). Jēga kā kopsakarības tiek konstruēta informācijas saprašanas procesā, interpretācijā un skaidrošanā (Dilthey, 1964; Heidegger, 1990 a; Gadamer, 1999; Ricoeur, 1976; Šmids 2001).

Skatījums uz jēgu kā informācijas saprašanu kopsakarībās jeb veselumā nozīmīgs pētnieciskajam darbam. Teksts no latīņu valodas *textum* nozīmē *sakārtojums*, *savienojums* (Svešvārdu vārdnīca, 2008, 902). Elementu vai daļu sakārtojums, saistījums veselumā ir jebkura teksta raksturīgā iezīme. Daiļliteratūras teksts ir jēgpilnā veselumā saistītu elementu kopa: kompozīcijas daļas, kurās atklājas sižeta notikumu secība, tēlu raksturi, pārdzīvojumi, attiecības, rīcība un risinātās problēmas vai konflikti. Kā veselums teksts pauž literārajā darbā atveidoto ideju, kuras apjēgšana var sniegt nozīmīgu ieguldījumu bērna personības attīstībā. Pamatojoties uz jēgas skatījumu kā informācijas saprašanu kopsakarībās un jēgai piemītošo

subjektivitāti, literārā darba satura jēgu bērna apziņā var traktēt kā tā saprašanu subjektīvās kopsakarībās.

Trešais jēgas traktējuma aspekts akcentē jēgas jeb saprastā personisko nozīmi indivīdam, norādot, ka jēga atklāj ne tikai nozīmi, bet nozīmīgumu subjektam tā dzīvesdarbības kontekstā, tādējādi šajā jēgas būtības traktējuma aspektā jēga tiek saistīta ar subjekta attieksmi pret apjēgto – lietu un noriņu jēgā vienlaikus atklājas to vērtība subjektam un attieksme pret uztverto (Huserls, 2002; Ackoff & Emery, 1972; Леонтьев, 2009 b; Василюк, 1993; Братусь, 1985; 1988; Бебер, 1990; Леонтьев, 2003).

Lai akcentētu lietu, parādību, nozīmju un zināšanu personisko nozīmi indivīdam, Aleksejs Ļeontjevs (*Алексей Николаевич Леонтьев*, 1977) formulē jēdzienu *personiskā jēga*, velkot paralēles starp personisko jēgu un subjekta attieksmi. Viņš norāda, ka personiskā jēga ir neobjektīva subjekta attieksme pret pasauli, „intīma, personiska attieksme” pret saprasto (Леонтьев, 2009 b, 40). Rasels Linkolns Akofs (*Russell Lincoln Ackoff*) un Frederiks Edmunds Emerijs (*Frederick Edmund Emery*) akcentē, ka zīmju, pieredzes un lietu jēga ir ne tikai to subjektīva nozīme, bet nozīmīgums subjektam (Ackoff & Emery, 1972). Latviešu valodā vārda *nozīmīgs* semantika raksturota kā *kas tāds, kam piemīt liela, svarīga nozīme, īpaša jēga* (Latviešu valodas vārdnīca, 1987, 549). Pamatojoties uz iepriekš minēto, promocijas darbā saistībā ar subjekta *personisko jēgu* tiek izmantots vārds *nozīmīgs*.

Jēga, kas ir personiski nozīmīga subjektam, dažādu autoru atziņās tiek saistīta ar tā darbības un uzvedības motīviem, vērtībām, pieredzi. Z. Freids jēgu skaidro kā indivīda mērķi, nolūku, tendenci, kā rīcības slēptus motīvus, kas ne vienmēr ir apzināti, bet aiz kuriem stāv indivīda vēlmes (Freids, 2007). Moriss Merlo-Pontī (*Maurice Merleau-Ponty*) un Makss Vēbers (*Max Weber*) norāda uz jēgu kā indivīda uzvedības determinanti. M. Merlo-Pontī skatījumā jēga ir dzīvu sistēmu uzvedības organizējošais princips, kuru rada subjekts pats (Мерло-Понти, 1997, 179). M. Vēbers jēgu saista ar indivīda uzvedības motīvu. Cilvēkam piemīt griba, kas ļauj apzināti ieņemt noteiktu pozīciju attiecībā pret pasauli un piešķirt tai jēgu. Lai kāda arī šī jēga būtu, tā ir pamatā cilvēka spriedumiem par pasauli, kopīgai cilvēku eksistencei un attieksmēm pret realitāti (Бебер, 1990, 379).

Personisko jēgu kā darbības mērķa un motīvu attiecības darbības teorijas ietvaros izstrādājis A. Ļeontjevs. Viņš personisko jēgu saista ar darbības struktūru un dinamiku – personiskā jēga ir darbības motīva un mērķa attiecības, un šīs attiecības ir „psiholoģiski izšķirošas”, jo motīvu funkcija ir „novērtēt” objektīvo apstākļu un subjekta darbības nozīmi pašam subjektam, piešķirt tiem personisku jēgu, kas var nesakrist ar to objektīvo nozīmi (Леонтьев, 1977, 150). A. Ļeontjevs darbības motīvus iedala divās grupās – jēgveidojošos un stimulējošos motīvos. Motīvu hierarhijā jēgveidojošie motīvi ieņem augstāko vietu un ir

vadošie personības dzīvē, kaut ne vienmēr ir apzināti (Леонтьев, 2009 a, 202–203). Personiskās jēgas determinēto motīvu hierarhijas veidošanos un pārkārtošanos viņš uzskata par nozīmīgu personības pazīmi. Viņaprāt, motīvu pārkārtošanās, to hierarhijas veidošanās aizsākas pirmsskolas vecumā – pēc 3 gadu vecuma, kad faktiski veidojas personība, notiek uzvedības personisko „mehānismu” attīstība (Леонтьев, 2009 b, 163). Līdz tam bērna uzvedība atkarīga no ārējiem iespaidiem, darbību rosinošie iekšējie motīvi vēl nav pakļauti viens otram, un tas nozīmē, ka vēl nav izveidojusies dažādu lietu, parādību, norišu, darbības veidu jēgu savstarpējās attiecības – attiecības starp bērnam vairāk nozīmīgām un mazāk nozīmīgām jēgām. Iekšējie sakari, kas regulē motīvus, balstās uz bioloģiskajām vajadzībām. Tikai pirmsskolas vecumā aizsākas motīvu hierarhizēšanās process dažādos bērna darbības veidos audzināšanas rezultātā. Veidojas bērna darbības galvenās jēgas līnijas, kas raksturo personības attīstību (Леонтьев, 2009 b, 163–168).

Zinātniskajā literatūrā personiskā jēga tiek saistīta arī ar personības vērtībām (Royce & Powell, 1983; Братусь, 1985; Мухина, 1999). В. Bratus (*Борис Сергеевич Братусь*) personības attīstības teorijas ietvaros paplašina А. Леонтьева izstrādāto darbības motīva un mērķa saiknes koncepciju. Viņš formulē jēdzienu *jēgveidojumi* – personības psihiskā substance, pie kuras pieskaita arī personības vērtības, un norāda, ka darbības iekšējā virzība nebalstās tikai uz motīva un mērķa saikni. Aiz motīviem ir jēgveidojumi, un tiem ir vispārīgs raksturs (vispārīga motīva attiecības pret šaurākiem motīviem). Atšķirība starp personiskajām jēgām un personiskajām vērtībām ir tāda, ka personiskās jēgas ne vienmēr ir apzinātas, bet personiskās vērtības vienmēr ir apjēgtas. Jēgveidojumi (apzinātā statusā personiskās vērtības) ir personības apziņu konstitutējošas vienības un nosaka cilvēka attieksmju kopumu pret apkārtējo pasauli, sevi un citiem (Братусь, 1985).

Džozefs Roiss (*Joseph R. Roice*) un Arnolds Pouvels (*Arnold Powell*) uzskata, ka personiskā jēga personības struktūras hierarhijā ieņem augstāko vietu, tāpēc personības nozīmīgākais uzdevums ir personiskās jēgas uzturēšana, optimizēšana un stabilizācija (Royce & Powell, 1983, 247). Personiskā jēga un personības vērtīborientācijas hierarhija ir cieši saistītas (Royce, 1964, 103). Valerija Muhina (*Валерия Сергеевна Мухина*) akcentē subjekta personiskās jēgas, vērtīborientācijas un pašapziņas ciešo saikni. Viņa jēdzienu *personiskā jēga* lieto daudzskaitlī un norāda, ka uz personisko jēgu pamata cilvēks veido savu pasaules skatījumu, savu ideoloģiju. Personisko jēgu sistēma nosaka cilvēka vērtīborientāciju individuālos variantus, determinējot tā personības individuālo būtību, tāpēc tās iekļaujas arī subjekta pašapziņas struktūrā (Мухина, 1999, 53–57).

Personiskā jēga kā subjekta darbības un uzvedības motīvi, attieksmju un vērtību veidošanās ietekmētāja ir nozīmīga pedagoģijā. Personiskās jēgas nozīme mācīšanās procesā

tiek aplūkota dažādu autoru atziņās, uzsverot domu, ka būtiska ir nevis zināšanu iegūšana, bet jaunu jēgu veidošana (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Būtiski ir ne tikai tas, vai bērns saprot, bet tas, kāda ir viņa attieksme pret saprasto, un pedagoģijā aktuāla ir šo attieksmju audzināšana (Леонтьев, 2009 b, 40). Jebkura informācija ietekmē cilvēka izturēšanos tajā pakāpē, kādā viņš sev atklājis tās personisko jēgu, tāpēc arī mācīšanās procesā zināšanas ir nozīmīgi apgūt personiskās jēgas līmenī (Dharmadasa, 1994).

Jēgai ir nesaraujamas saiknes ar subjekta pieredzi, tomēr jēga ir šaurāka nekā subjekta pieredze un iekļaujas pieredzes struktūrā. Uz to norāda pieredzes un jēgas attiecību raksturojums zinātniskajā literatūrā.

Pieredzi kā empīrisku pasaules izziņu, gara darbības rezultātu un prāta galveno produktu traktē I. Kants. Viņaprāt, pieredze sastāv no parādību uztveres, apjēgšanas, asociāciju veidošanas un atpazīšanas, kā arī telpas un laika priekšstatiem, kuros pieredzētie notikumi tiek sakārtoti (Kants, 1931, 241).

Plaši pieredzi traktē pragmatiskās filozofijas pārstāvis un konstruktīvisma priekštecis Džons Djuijs (*John Dewey*). Viņa skatījumā pieredze sevī ietver gan indivīda intelektuālo, gan sociālo, emocionālo, garīgo un kultūras pieredzi. Pieredzi iegūst darbībā, bet pieredzes jēgu – darbības seku pārdzīvojumā (Дьюи, 2000). Dž. Djuija atziņas liecina par pieredzes un jēgas nošķirumu – pieredze izkristalizējas jēgā, kad subjekts pārdzīvo kādas savas darbības sekas.

Arī Zojas Čehlovas skatījums uz pieredzes jēdzienu norāda, ka pieredze ir plašāka kā jēga, jo ietver sevī zinības un intelektuālās spējas, dažādus darbības veidus, emocionālos kodus – jēgas, vērtības, nostādnes un stereotipus (Čehlova, 2001).

Psihosemantikas virziena pārstāve Jeļena Artemjeva (*Елена Юрьевна Артемьева*) (Артемьева, 1999) velk paralēles starp jēgu un indivīda subjektīvo pieredzi. Viņas izstrādātajā subjektīvās pieredzes koncepcijā tiek formulēti vairāki jēgas slāņi, kas atšķiras pēc informācijas apjēgšanas pakāpes un apjēgtā nozīmības subjektam. Personiskā jēga ir jēgas jeb subjektīvās pieredzes struktūras kodols (Артемьева, 1999, 30). Šāds personiskās jēgas traktējums norāda uz to kā centrālo un nozīmīgāko subjektīvās pieredzes komponentu. Darba autore pievienojas šādam personiskās jēgas un pieredzes attiecību traktējumam, un promocijas darbā personiskā jēga skatīta kā bērna pieredzes nozīmīgākā daļa.

Rezumējot nodaļā analizētos jēgas būtības skatījuma aspektus, secināms, ka *jēga* ir subjektīvi saprasta informācija (fakti, norises, parādības, lietas, arī daiļdarba teksts) kopsakarībās, bet *personiskā jēga* ir saprastā nozīmīgums subjektam, kas izpaužas darbības, rīcības un uzvedības motīvos, attieksmēs un vērtībās. Personiskās jēgas būtības raksturojums liecina, ka teksta satura personiskā jēga ir ne tikai tā apjēga subjektīvās kopsakarībās, bet

apjēgtā personiskais nozīmīgums lasītājam, ar *personisko* saprotot ko tādu, kas *pieder konkrētai personai, attiecas uz to un ir ar to saistīts* (Latviešu valodas vārdnīca, 1987, 608).

Iepriekš minētais secinājums ļauj izteikt pieņēmumu, ka literārā darba satura *jēgai* subjekta apziņā var būt dažādu līmeņi, no kuriem viens ir *personiskās jēgas* līmenis. Tā kā personiskā jēga ietekmē darbības, rīcības, uzvedības motīvus, attieksmju un vērtīborientācijas veidošanos, teksta personiskā jēga bērna apziņā var kļūt par nozīmīgu viņa personības attīstības sekmētāju.

Atgriežoties pie jēgas būtības skatījuma aspektiem, iespējams teorētiski formulēt literārā darba jēgas rādītājus. To formulējums balstās uz:

- atziņu par saprašanu kā jēgas ieguves procesu, kas attiecināms arī uz citu cilvēku pārdzīvojumu, rīcības un domāšanas saprašanu;
- atziņu, ka jēgā atklājas uztvertā vērtība un attieksme subjektam;
- atziņu par literārā darba tekstu kā jēgpilnā veselumā saistītu elementu kopu.

Darba autores formulētie literārā darba jēgas rādītāji atspoguļoti 1.1. tabulā.

1.1. tabula. Literārā darba satura jēgas rādītāji

1.	literāro tēlu pārdzīvojumu saprašana
2.	literāro tēlu nolūku, vēlmju, rīcības, uzvedības, darbības motīvu saprašana
3.	literāro tēlu nolūku, vēlmju, rīcības, uzvedības, darbības motīvu vērtējums
4.	literārā darba sižeta saprašana subjektīvās kopsakarībās

Tekstā atspoguļotie literārie tēli pārdzīvo dažādas jūtas un emocijas, darbojas un rīkojas, atsedzot teksta saturisko ideju, tāpēc būtiski ir ne tikai uztvert tēlu rīcību un pārdzīvojumus kā tādus, bet saprast tos sižeta kontekstā, tēlu darbības un rīcības izraisīto notikumu savstarpējā saistībā. Ņemot vērā jēgai piemītošo subjektivitāti, literāro tēlu pārdzīvojumu, viedokļu, rīcības un uzvedības motīvu saprašana un to vērtējums jeb attieksme pret tiem, kā arī sižeta saprašana kopsakarībās, vienmēr ir subjektīva. Teorētiski formulētie literārā darba satura jēgas rādītāji pārbaudīti empīriskajā pētījumā.

Apkopojot 1.1. apakšnodaļā analizēto, secināms:

1. Objektīvā realitāte, arī literārā darba saturs, indivīda apziņā rod subjektīvu atspoguļojumu jēgas veidā. Katram par vienu un to pašu literārā darba saturu ir sava subjektīvā jēga, un tā var atšķirties no citu subjektīvās jēgas.
2. Uztveramās informācijas jēga subjekta apziņā ir tās saprašana subjektīvās kopsakarībās. Personiskā jēga ir subjektam personiski nozīmīga pieredzes daļa, tā determinē darbības, rīcības, uzvedības motīvu hierarhijas veidošanos un izpaužas

darbības motīva un mērķa saiknē, subjekta attieksmēs, vērtībās, īsteno subjekta adaptāciju un pašīstenošanos objektīvajā realitātē.

3. **Literārā darba** kā veseluma *jēga* bērna apziņā ir tā saprašana subjektīvās kopsakarībās, bet *personiskā jēga* ir subjektīvās kopsakarībās **saprasts teksta saturs un tekstā attēlotā personiskais nozīmīgums**, kas izpaužas kā attieksme pret apjēgto, tā vērtējums.
4. Motīvu hierarhizācija aizsākas pirmsskolas vecumā, tāpēc jau šajā dzīves periodā veidojas realitātes lietu, norišu, parādību, tajā skaitā arī literārā darba satura personiskā jēga kā bērna personības struktūras nozīmīgs elements.
5. Jēgas aspektu traktējums norāda uz jēgas dažādo līmeņu iespējamību subjekta apziņā, no kuriem personiskās jēgas līmenis ir nozīmīgākā subjekta pieredzes daļa, tādējādi arī literārā darba saturs bērna apziņā var atspoguļoties dažādā jēgas līmenī.

Pētījumam aktuāli atklāt un formulēt literārā darba satura jēgas līmeņus pirmsskolas vecumā, noskaidrot vai pastāv jēgas līmeņu hierarhija un kādu vietu šajā hierarhijā ieņem personiskā jēga. No literārā darba satura jēgas līmeņa bērna apziņā atkarīga tā ietekme uz personības attīstību. Respektējot dažādo jēgas līmeņu esamību, iespējams īstenot atbilstošu pedagoģisko pieeju, kas sekmē pāreju no zemāka jēgas līmeņa uz augstāku.

1.2. Literārā darba jēgas līmeņi un to saturs pirmsskolas vecuma bērna apziņā

Šīs apakšnodaļas mērķis ir teorētiski izstrādāt daiļliteratūras tekstu jēgas līmeņus un to saturu pirmsskolas vecuma bērna apziņā.

Zinātniskajā literatūrā daiļliteratūras teksti raksturoti kā daudzslāņaini un neviennozīmīgi. Semiotikā tos traktē kā informāciju, kas kodēta daudzkārtīgi un ar dažādiem kodiem (Лотман 2010, 126), jo daiļdarba autors, radīdams tekstu, pāriet no realitātes uz nosacītību, šim nolūkam izmantojot attiecīgus tēlojošus līdzekļus, lai atveidotu īstenības fenomenu. Tulkojot realitātes parādības mākslas darbā, autors zīmju formā izsaka savas apziņas pasauli, īsteno savas pasaules māksliniecisko refleksiju, izmantojot sev pieejamos izteiksmes līdzekļus (Agejevs, 2005, 93–95).

Daiļdarba tekstā ir vismaz divējāds autora ieceres kodējums: dabiskā valoda un otrreizējais kods – teksta estētiskās funkcionēšanas nosacījums, kas ietver sevī dažādas sistēmas, piemēram, žanru, stilu (Лотман 2010, 125). Daiļdarba daudzslāņainību un semiotiski neviennozīmīgā struktūra atklājas dialogā ar adresātu, kad tas pārstāj būt vienkārši ziņojums adresātam, bet kļūst par „pašpieaugošu logosu” (Лотман, 1992, 131), jo ne tikai nodod

informāciju, bet izmaina to un izstrādā jaunu. Uztvērēja aktīvā apziņas darbībā rodas un attīstās mākslas darba jēga – „mūsu pašu pievienotā jēga” (Выготский, 1968, 61–62).

Uz dažādo daiļliteratūras teksta jēgas līmeņu pastāvēšanu lasītāja apziņā norāda fenomenologa Romana Vitolda Ingardena (*Roman Witold Ingarden*) (Ингарден, 1962) izstrādātais daiļliteratūras tekstu struktūras raksturojums. Viņš norāda, ka literārajam darbam kā mākslas darbam piemīt sarežģīta struktūra, kas to atšķir no citiem mākslas veidiem. Literārā darba struktūrai raksturīgas divas dimensijas (*двумерность*):

- pēctecības dimensija – literārā darba daļas jeb fāzes, kas pēctecīgi nomaina viena otru visā lasījuma laikā;
- dažādo struktūras komponentu jeb slāņu dimensija, kas ir klātesoša katrā literārā darba fāzē jeb daļā.

Abas šīs dimensijas viena bez otras nepastāv: literārā darba struktūras komponenti jeb slāņi ir savstarpēji cieši savijušies, un lasīšanas procesā, virzoties no vienas literārā darba daļas jeb fāzes uz otru, tie pakāpeniski atritinās lasītāja „acu priekšā”. R. Ingardens nosauc vairākus literārā darba struktūras komponentus, kas raksturīgi visiem literārajiem darbiem tā pēctecīgajās fāzēs:

- *valodas skanējuma komponents*: aktuāls, ja tiek lasīts skaļi, teksts kļūst dzīvs, iedarbīgs;
- *jēgas komponents*: vārda, vārdu savienojumu, teikumu, frāžu nozīme, to hierarhisks saistījums teksta daļās (fāzēs), kas rada „domas dinamiku”, „skaidrību”;
- *priekšmetiskais komponents*: attēlotais priekšmets /-ti, tēls/-i, kas saistīti veselumā, viss, kas izteikts ar valodas līdzekļiem, tajā attēlotā pasaule;
- *ainu (skatu) komponents*, kuros atklājas attēlotā pasaule kā vienots pēctecīgs veselums: attiecības, norises, priekšmeti, tēli, saiknes starp tiem, procesi, stāvokļi un situācijas, kādos tie atrodas.

Minēto komponentu saturs liecina, ka katrs no tiem var aktualizēties dažādā līmenī atkarībā no pieredzes, valodas prasmes un daiļliteratūrai raksturīgo izteiksmes līdzekļu nozīmes saprašanas kontekstā. Pirmsskolas vecumā nozīmīgs ir valodas skanējuma slānis, tāpēc dažādi objektīvi (teksta priekšā lasīšanas veids, vide) un subjektīvi apstākļi (piemēram, bērna uzmanības koncentrācija, motivācija tekstu iepazīt) var sekmēt vai kavēt pārējo slāņu aktualizēšanos, kā rezultātā teksta idejiskais saturs var tikt saprasts, saprasts tikai daļēji vai palikt nesaprasts.

Daudzslāņaina un metaforiska pēc savas būtības ir pasaka un to var uzskatīt par tekstu–simbolu tās semantiskā dziļuma un piesātinātības dēļ, un pasakas interpretācija var atsegt pavisam citu saturu, nekā tas, kas atrodas tās virspusē (Сапогова, 1999). Pasakas

daudzslāņainību veido virsējais slānis – sižetu veidojošie notikumi, tēlu reālā rīcība, darbība, to pragmatiskie mērķi – un dziļākais slānis – teksta idejiskais saturs jeb jēga, kas izpaužas kā attēloto notikumu patiesie cēloņi un sekas, tēlu rīcības un uzvedības motīvi un mērķi, kas balstīti uz tēlu vērtībām. Pasakā uz morāli norāda netieši mājienu – pasakas personāži rīkojas, darbojas, tiem piemīt noteiktas īpašības, kas izpaužas uzvedībā un attieksmē pret apkārtējās pasaules lietām, kas bērnam jāuztver pašam, jo pasakā nav klajas didaktikas, moralizēšanas.

Pirmsskolas vecumam raksturīgi, ka bērni bieži uztver tikai literārā teksta virsējo slāni – vēstījumu par konkrētiem notikumiem, piedzīvojumiem, tēlu rīcības, uzvedības pragmatisko rezultātu, bet to pārdzīvojumu cēloņi, rīcības, uzvedības motīvi nereti netiek saprasti. To apstiprina D. Lieģenieces pētījums par to, kā 5–6 gadus veci bērni uztver pasakās ietverto morāli. Viņa secina, ka gandrīz puse no pētījumā iesaistītajiem bērniem pasakas morāli neuztver, bet tikai 10 % – 26,6 % bērnu ir gatavi empatizēt un izjust līdzpārdzīvojumu (Lieģeniece, 2004, 116). Pirmsskolas vecumā šo pasakas „otro plānu” bērns apgūst pakāpeniski (Запорожец, 1980; Елисеева, 2008; 2009).

Rezumējot secināms, ka teksta jēgas veidošanai jādekodē ne tikai valodas vārdu un jēdzienu nozīmes, bet arī to paplašinātās jēgas teksta kontekstā, dažāda līmeņa tēli, kas saista valodu ar domāšanu tēlainās un abstraktās domāšanas līmenī, tēlu rīcības un uzvedības motīvi, jāidentificē jau iepazītais citā kontekstā – iztēlotā realitātē.

Lai teorētiski izstrādātu daiļliteratūras tekstu jēgas līmeņus un to saturu pirmsskolas vecuma bērna apziņā, nepieciešams analizēt zinātnisko literatūru par objektīvās realitātes atspoguļošanās līmeņiem indivīda apziņā, par teksta saprašanas līmeņiem un daiļliteratūras tekstu dekodēšanas iezīmēm pirmsskolas vecumā. Promocijas darba tekstā jēgas veidi, līmeņi un slāņi apzīmēti ar vienu no jēdzieniem – *jēgas līmeņi*, taču autoru atziņu izklāstā saglabāts katra autora lietotais jēdziens.

Fenomenoloģijas atziņas norāda uz dažādiem uztvērumu veidiem cilvēka apziņā – neapzinātiem un apzinātiem. Fenomenoloģiskā skatījumā cilvēka apziņa ir plūsma laikā, kas glabā sevī iepriekš uztverto – gan apjēgto, gan arī to, kas tajā eksistē vēl neapjēgtā veidā kā situatīvi priekšmetiski jutekliski uztvērumi. Konkrētā situācijā tie var aktualizēties un savienoties ar šī brīža uztvērumiem: var iznirt „uz analītiskās virsmas”, un objekts kļūst par fenomenu (Mamardašvili 1994, 75).

Zinātniskajā literatūrā var konstatēt divus viedokļus par jēgas līmeņu sakārtojumu subjekta apziņā:

- nav aktuāls to hierarhisks sakārtojums, jo katram jēgas līmenim ir sava nozīme subjekta dzīvē un katrs var aktualizēties atkarībā no situācijas un uztvertā nozīmes subjektam dotajā situācijā;

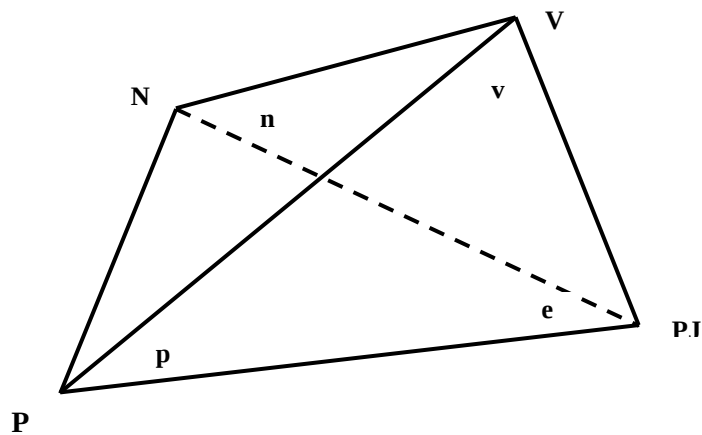
- tie ir hierarhiski sakārtoti, atkarībā no apzināšanās pakāpes un nozīmes indivīda dzīvesdarbībā un personības attīstībā.

Hierarhisks jēgas līmeņu sakārtojums netiek akcentēts V. Šmida (Šmids, 2008) izstrādātajā jēgu sistēmā un apziņas struktūras komponentu attiecībās Fjodora Vasiļuka (Фёдор Ефимович Василюк) teorētiski konstruētajā apziņas struktūras modelī (Василюк, 1993).

V. Šmids jēgu sistēmu uzskata par pamatu cilvēka daudzveidīgām saiknēm ar pasauli un norāda, ka katram jēgas veidam subjekta dzīvē ir sava nozīme. Viņa izstrādāto jēgu sistēmu veido *jutekliskā, jūtu, garīgā* un *ārpus sevis domājamā* jēga. Jēgas meklējumi sākas ar juteklisko pieredzi, un *jutekliskā jēga* veidojas cilvēka fiziskā saiknē ar pasauli. *Jūtu jēga* ir dziļi cilvēka dvēselē, un tā dibina visa veida attiecības – gan momentānas, gan ilgstošas, pat visas dzīves jēgu ar pasauli un pašam ar sevi. *Garīgi domājamās jēgas* veidošanās saistīta ar intelektuālu darbību, un to sekmē mācīšanās un izziņa. Tā ir kopsakarību hermeneitika, apkārtējās pasaules norišu interpretācija, kas ir nebeidzama un vienmēr atvērta turpmākām, vēl nebijušām un daudzveidīgām kopsakarībām. Tomēr garīgi domājamās jēgas būtība nav tikai bezkaislīga prāta darbības konstrukcija, analīzes un sintēzes rezultāts. V. Šmida minētais plašais kopsakarību spektrs un ētiski estētiskās kopsakarības to skaitā norāda uz indivīda vērtību nozīmi *garīgi domājamās jēgas* tapšanā. *Ārpus sevis domājama jēga* ir pārliecība, pieņemums, jēga, kas atvērta citai dimensijai. Tie ir jautājumi par cilvēka dzīves un darbības nozīmi vispār (antropoloģiskās kopsakarības), par cilvēka un pasaules jēgu (kosmiskās kopsakarības), par likteni (fatālistiskās kopsakarības), nolemtību (deterministiskās kopsakarības), īstenību un iespējamību. Tas cilvēka eksistencei sniedz jēgu, drošību un iespēju realizēt *piepildītu* dzīvi (V. Šmida izcēlums) (Šmids 2008, 56).

V. Šmids neakcentē jēgas veidu hierarhiju, tomēr jēgas veidu uzskaitījuma secība, kas sākas ar juteklisko jēgu un kurā katrs nākamais jēgas veids ietver iepriekšējos, liecina par jēgas līmeņu nosacītu hierarhiju subjekta apziņā.

F. Vasiļuka (Василюк, 1993) izstrādātajā apziņas struktūras modelī tetraedra formā ir dažādi komponenti: jutekliskais audums (*ткань*), ko dēvē arī par juteklisko substanci (Снегирева, 1995; Вилюнас, 2006) un kas aizpilda tetraedru, un apziņas apjēgtie komponenti jeb poli – tetraedra stūri: tēla priekšmetiskais saturs, personiskā jēga, nozīme (vārds vai cita zīme) (skatīt 1.1. attēlu).



P – tēla priekšmetiskais saturs;
 p – tēla priekšmetiskā satura jutekliskais pamats;
 N – tēla nozīme;
 n – nozīmes jutekliskais pamats;
 V – vārds vai cita zīme;
 v – vārda / zīmes jutekliskais pamats;
 PJ – tēla personiskā jēga;
 e – emocijas – personiskās jēgas jutekliskais pamats

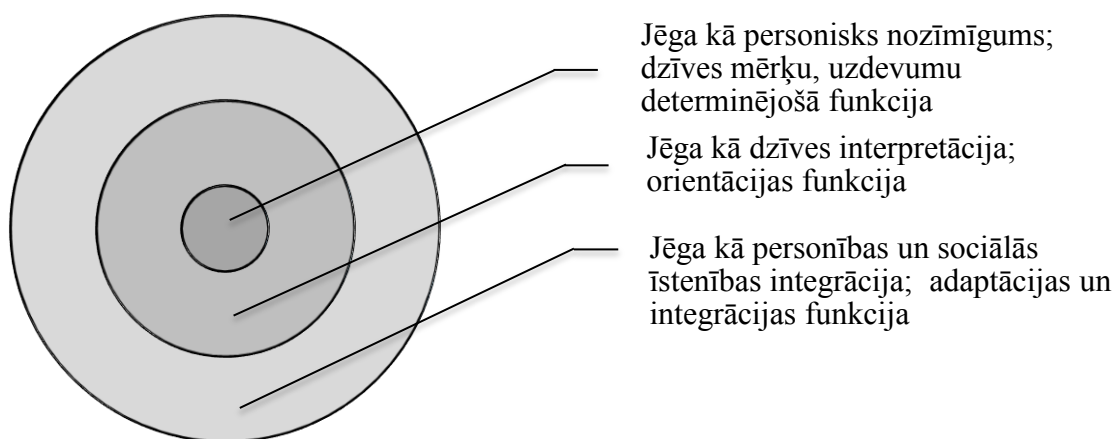
1.1.attēls. Teorētiskais apziņas struktūras modelis (Василюк, 1993)

Apziņas komponenti modelī nav sakārtoti hierarhiski un katrs var aktualizēties atkarībā no situācijas, kādā tēls tiek uztverts, un atkarībā no tā nozīmes subjektam dotajā situācijā, tomēr modelis atsedz juteklisko slāni kā primāru sākotnējo līmeni tēla, tā personiskās jēgas, nozīmes veidošanā un apzīmēšanā ar zīmi (simbolu, vārdu u. c.).

Hierarhiska sakārtotība atbilstoši informācijas apzināšanās līmenim un nozīmei personības attīstībā atklājas teorētiski modelētajos:

- jēgas lokos (Weisskopf-Joelson, 1968);
- apziņas struktūras slāņos (Gendlin, 1962; Зинченко, 1991);
- apziņu reprezentējošos pasaules tēla modeļos (Леонтьев, 1983; Смирнов, 1981; Петухов, 1984);
- subjektīvajā pieredzes struktūrā (Артемяева, 1999).

Edīte Vaiskopfa-Džoelsone (*Edith Weisskopf-Joelson*) formulē trīs savstarpējā mijiedarbībā esošus jēgas lokus. Katram lokam ir savas iezīmes, kas vienlaikus ir arī to funkcijas. Jēgas loku savstarpējā mijiedarbība izpaužas tā, ka tie ietver viens otru un viens bez otra nepastāv (skatīt 1.2. attēlu).



1.2. attēls. Jēgas loki, to funkcijas pēc E. Vaiskopfas-Džoelsones (Weisskopf-Joelson, 1968)

Pirmais un visplašākais loks ir jēga kā personības un sociālās īstenības integrācija – jēgas ieguves process un cilvēka esamības pamats pasaulē. Tas īsteno cilvēka integrāciju un adaptāciju pasaulē, subjektizējot objektīvo. Šis loks ietver nākamo un jau šaurāko loku – jēgu kā dzīves interpretāciju vai skaidrojumu. Tas virza interpretēt dzīvi sev saprotamā veidā un īsteno cilvēka orientācijas funkciju pasaulē. Trešais, visšaurākais loks ir jēga kā dzīves mērķis vai uzdevums un atsedz jēgas nozīmīgumu cilvēka dzīvē, jo tā nosaka viņa dzīves mērķus un uzdevumus (Weisskopf-Joelson, 1968, 359–382).

Minētie jēgas loki ir hipotētiski pieņemti un raksturoti vispārīgi, tomēr tie atsedz objektīvās realitātes jēgas nepieciešamību indivīdam, tās attīstības virzību no objektīvās realitātes subjektīvas atspoguļošanas vispār uz atspoguļotā interpretāciju un interpretācijas rezultāta personisko nozīmīgumu dzīvesdarbībā. Pakāpeniskā jēgas loku sašaurināšanās faktā iespējams rast divas atziņas, kas aktuālas promocijas darbam:

- 1) vienlaikus pastāv dažādi jēgas līmeņi, kādos indivīds saistīts ar pasauli;
- 2) ne viss, kas indivīda apziņā rod subjektīvu atspoguļošanu, vienlaikus iegūst arī personisku nozīmīgumu viņa dzīvē – starp subjektīvu atspoguļošanu un jēgu kā dzīves mērķiem un uzdevumiem ir atspoguļotā saprašana, interpretēšana, skaidrošana, tā nozīmes meklēšana daudzveidīgās dzīves situācijās.

Šīs atziņa attiecināma arī uz literārā darba satura iepazīšanu pirmsskolas vecumā – iespējami dažādi literārā darba satura jēgas līmeņi bērna apziņā, tātad tekstā uztvertais ne vienmēr kļūst personiski nozīmīgs bērnam. Uztvertā interpretācija un saistīšana ar norisēm objektīvajā realitātē sekmē uztvertā personiskās jēgas veidošanos.

Arī psiholoģijā izstrādātie apziņu reprezentējošie modeļi: *apziņas slāņi* (Gendlin, 1962; Зинченко, 1991), *pasaules tēls* (Леонтьев, 1983; Смирнов, 1981; Петухов, 1984), *subjektīvā pieredzes struktūra* (Артемьева, 1999) atsedz jēgas pastāvēšanu vairākos hierarhiskos līmeņos. Piedāvātajos subjekta apziņu reprezentējošos modeļos tiek izšķirti trīs līmeņi:

- perceptīvais, jutekliskais – sensorās sistēmas sajūtas, iespaidi, signāli ar dažādu modalitāti;
- semantiskais – nozīmes, kas veidojas kultūras kontekstā, cilvēka individuālās un sabiedriskās dzīves apstākļu rezultātā;
- personiskā jēga – jēgas augstākais līmenis, fundamentāls balsts cilvēka kā apzinīgas, darbīgas un sevi pašīstenojošas būtnes esamībai.

Vladimirs Zinčenko (Владимир Петрович Зинченко) formulē divus apziņas slāņus: *esamības* jeb biodinamisko slāni, kas ietver kustību un darbību pieredzi, jutekliskos tēlus un *refleksīvo* slāni (Зинченко, 1991). Tā kā refleksīvo slāni viņš iedala divās daļās: nozīmēs, kas attiecas uz ikdienas zināšanām un zinātniskām zināšanām, un jēgā – cilvēcisko vērtību,

pārdzīvojumu un emociju pasaule, arī viņa piedāvātajā apziņas struktūrā nosacīti iekļauts jutekliskais, semantiskais un jēgas slānis, kurā iekļaujas cilvēkam personiski nozīmīgais.

Kā atzīmēts zinātniskajā literatūrā, lietu, parādību un norišu subjektīvā jēga neatklājas tieši, par to liecina dažādi indikatori informācijas „pieņemšanas–transformācijas–izpaušanas procesos” (Lawrence & Valsiner, 2003, 737). Lai noskaidrotu, vai arī literārā darba satura jēga bērna apziņā pastāv dažādos līmeņos, nepieciešams konkretizēt katra līmeņa jeb slāņa raksturīgās iezīmes un analizēt to izpausmes pirmsskolas vecumā. Zinātniskajā literatūrā nav izstrādāti literārā darba jēgas līmeņi pirmsskolas vecumā un tiem raksturīgās izpausmes, tāpēc analīzes gaitā atklātās katra jēgas līmeņa raksturīgās iezīmes vispārināmas un attiecināmas arī uz literārā darba satura jēgas izpausmēm konkrētā tās līmenī.

Jēgas jutekliskajā līmenī īstenojas cilvēka daudzveidīgās saiknes ar pasauli. Jutekliskais līmenis autoru atziņās apzīmēts dažādi:

- pasaules tēla jutekliskais slānis (Леонтьев, 1983);
- apziņas biodinamiskais slānis (Зинченко, 1991);
- sajūtu jēga (*felt sense*) (Gendlin, 1962);
- tēla jutekliskā substance (Василюк, 1993);
- uztvērumu jutekliskā substance (Вилюнас, 2006);
- priekšjēgas (Артемова, 1999).

Analizējot dažādu autoru atziņas, secināms, ka daļa autoru šo jēgas līmeni saista ar perceptīviem uztvērumiem, kustību un darbību pieredzi, jutekliskiem tēliem, kas veidojošies operācijās ar priekšmetiem un kalpo kā tēlu, nozīmju veidošanas pamats jeb materiāls indivīda apziņā (Леонтьев, 1983; Зинченко, 1991; Артемова, 1999). J. Artemjeva jēgas juteklisko līmeni nodēvē par priekšjēgu slāni un traktē kā indivīda perceptīvo pasauli, ko veido daudzi viens pret otru sakārtoti objekti, starp kuriem ir arī subjekta ķermeņi. Priekšjēgas piegādā „celtniecības materiālu” semantiskajam un personiskās jēgas slānim (Артемова, 1999, 19–20).

Otra daļa autoru saista šo jēgas līmeni ne tikai ar lietu un parādību sensorām pazīmēm, bet vērš uzmanību uz tās jutekliskumu, attiecinot to arī uz indivīda jūtām un emocijām, uzsver tās dinamiskumu tēlu veidošanā (Šmids, 2008; Gendlin, 1962; Василюк, 1993; Вилюнас, 2006). Jutekliskā jēga ir acumirkļa, situatīva jēga, tāpēc, no vienas puses, tā ir ierobežojoša, tomēr, no otras puses, tā ir arī piepildoša, jo saviļņo ķermeni un dvēseli, un tā tiek iegūta jēga (Šmids, 2008). E. Džendlins sajūtu jēgu raksturo kā lietu ķermenisko izjūtu, kas integrē sevī daudzveidīgus uztvērumus. Tajā sintezējas tas, kas jau ir pieredzē, – domas, jūtas, vēlmes,

lēmumi, un tas, ko vēl vajadzētu noskaidrot. Viņš norāda, ka sajūtu jēga ir sarežģīta, dziļa, ar neskaidriem apveidiem, tāpēc ir grūtības to konceptualizēt (Gendlin, 1962, 160).

Tuvi E. Džendlina atziņām ir F. Vasiļuka uzskati par apziņas juteklisko substanci. Jutekliskā substance pēc savas eksistences veida apziņā ir pārdzīvojums, nepastarpināta iekšēji ķermeniska sajūta – iekšējo sajūtu, iespaidu, satraukumu kustīga, pulsējoša un mainīga stihija, kas nav darbībā esoša ķermeņa fizioloģisks troksnis, bet dinamisks orgāns. Tas pilda iekšēju integrējošu funkciju – tēla veidošanas procesā integrē tam raksturīgo un atkarībā no tā, kurš komponents apziņā dominē, tā faktūrai var būt dažādas formas un veidi (sajūtas, emocijas u.c.) (Василук, 1993, 18–19).

Arī Vitis Viļunas (*Витис Вилюнас*), tāpat kā E. Džendlins un F. Vasiļuks, uztvērumu juteklisko pusi nesaista tikai ar sensorām pazīmēm, sajūtām, bet attiecina uz to arī subjekta jūtas, afektus, tāpēc, viņaprāt, precīzāks ir jēdziens *jutekliskā substance*, nevis sensorā vai perceptīvā substance. Jebkuru atspoguļojumu pavada jutekliska rezonanse – sarežģīta jutekliskā „melodija” – interese, pārsteigums, šaubas, izbrīns, garlaicība vai spriedzes pieaugšana, to nesaprotot (Вилюнас, 2006, 378).

Minētajiem viedokļiem kopīga ir atziņa, ka šis jēgas līmenis realitāti nekodē, bet ietver to sevī – liecina par ārējo realitāti, piešķir tai apzinātu pasaules ainu, kā arī atziņa, ka juteklisko tēlu veidošanās procesā nozīmīgākie nav atsevišķi jutekliskie iespiedi, bet iepriekš izveidojusies indivīda nozīmju un jēgu sistēma, pasaules tēls kopumā (Леонтьев, 1986; Смирнов, 1981; Артемьева, 1999). Nevis tēlu pasaule, bet pasaules tēls regulē un virza cilvēka darbību, jo jebkurš radies tēls ir pasaules tēla kā veseluma daļa, kas nevis veido pasaules tēlu, bet precizē to (Смирнов, 1981, 15–19).

Secināms, ka juteklisko tēlu veidošanos uztveres procesā ietekmē indivīda pieredze un jau esošā jēga kā tās daļa. Tāpēc bērna pieredzei teksta jēgas veidošanā ir liela nozīme. Uztvere apvieno gan priekšmetiski juteklisko vārdu skanējumu, gan to jēgu (Рубинштейн, 2011, 235). Uztverot tekstu, vārdu, teikumu, frāžu nozīmes pārtop tēlos un ainās, kas pēctecīgi mainās. Vārdu nozīmju nepārzināšana vai tekstā attēloto tēlu darbības un izjūtu neizpratne, kavē tēlu un ainu veidošanos iztēlē un teksta saprašanu kopsakarībās. Nesaprastais bērna apziņā paliek kā neskaidri jutekliski uztvērumi.

Literārā darba juteklisko iedarbību pirmsskolas vecumā izraisa arī priekšā lasījuma vai stāstījuma valodas skanējums – vārdu, teikumu fonoloģija, ko var papildināt priekšā lasītāja balss izteiksmīgums un temps, ritms, kas specifiskā veidā piemīt katram žanram. Vārda skanējumam, ritmam ir jutekliska konstrukcija, kas rada juteklisku prieku, un arī tā ir jēgas piepildīšanās (Мамардашвили, 1994, 35–37). Bērns pret vārda skanējumu var izrādīt lielu uzmanību, bet tieši tas nereti izsauc nepareizu tā nozīmes dekodēšanu (Елисеева, 2008, 55–

56). Īpaši spēcīga jutekliskā iedarbība ir dzejai, ko rada ritms un atskaņas. Tā piemīt arī pasakām, kurās ir vairākkārtējs vienas un tās pašas darbības atkārtojums, literārie tēli atkārto vienas un tās pašas frāzes vai skaņu atdarinājumus, dziesmiņas. Daiļliteratūras, sevišķi dzejas, jutekliskās iedarbības nozīmi pirmsskolas vecumā akcentējis Konstatīns Čukovskis (*Корней Иванович Чуковский*), norādot, ka ritms, atskaņas, tekstam piemītošā muzikalitāte un emocionālā nokrāsa raisa bērņā prieku, pārsteigumu un rotaļīgumu (Чуковский, 2010).

Pirmsskolas vecumā bērņi pievērš uzmanību ne tikai teksta saturam, bet arī tā valodai. Interesi izraisa neparasti skanoši vārdi, smieklīgi šķiet dažādi nepierasti izteicieni, literāro tēlu īpašvārdi. Pedagoģiskajā praksē vērojams, ka bērņam nereti literārā teksta jutekliskā iedarbība dominē pār tā semantisko jēgu. Klausīšanās noskaņa, daiļdarba ritms, vārdu atkārtojumi un atskaņas, kas rada rotaļas efektu, iedarbojas psihofizioloģiski. Mākslas darba psihofizioloģiskā iedarbība, kas rodas aktivizējoties redzes, dzirdes un citiem receptoriem, rada izmaiņas organisma fizioloģiski bioloģiskajos ritmos (Крупник, 1984, 102), izraisa psihofizioloģisku katarsi – īsteno iekšējās spriedzes jeb nervu enerģijas izlādēšanu (Выготский, 2003). Tāpēc teksta jutekliskā iedarbība izraisa pozitīvas emocijas, kas nereti ir nozīmīgākas par teksta jēgu un var kavēt tās veidošanos. Bērņi atzinīgi novērtē dzejoļus, skaitāmpantus, tautasdziesmas ar vārdiem „man patīk”, tomēr nespēj savu vērtējumu pamatot, viņiem ir grūtības runāt, stāstīt par to saturu un nosauc tikai atsevišķus uztvertus vārdus, tēlus, darbības.

Rezumējot jēgas jutekliskā līmeņa raksturojumu zinātniskajā literatūrā, secināms, ka:

- jēgas jutekliskais līmenis veidojas jutekliskā pasaules uztverē, un tā saturs ir daudzveidīgi un spontāni, dinamiski, neskaidri jutekliskie iespaidi, starp tiem arī bērņa izjūtas, kas saistītas ar literārā darba psihofizioloģisko iedarbību, un jutekliskie tēli;
- jutekliskā līmenī uztverto bērņam ir grūtības simbolizēt zīmēs, konceptualizēt valodā;
- neskaidrais, dinamiskais, daudzveidīgais un sarežģītais jēgas jutekliskā līmeņa saturs norāda, ka šajā jēgas līmenī literārā teksta dekodēšana nav īstenojusies – bērņam literārie tēli, to rīcības, uzvedības motīvi, pārdzīvojumi un to cēloņi ir neskaidri, vai viņš vispār tos nav uztvēris, arī sižets nav uztverts kopsakarībās.

Nozīmju jeb **jēgas semantiskais līmenis** psiholoģijā izstrādātajos apziņu reprezentējošos modeļos, pasaules tēla vai subjektīvās pieredzes struktūrā atrodas starp juteklisko un personiskās jēgas līmeni. Tā funkcija ir abu līmeņu kodēšana zīmju sistēmās, vispirms jau valodā – vārdu nozīmēs un jēdzienos, kā arī garīgās un materiālās kultūras simbolos, priekšmetos, normās,

uzvedības veidos, rituālos un tradīcijās. Nozīmes veidojušās sabiedrības attīstības gaitā, cilvēku kopīgā darbībā un saskarsmē, tāpēc tām piemīt vispārinājuma forma. Atšķirībā no jēgas, nozīmes ir kopīgas visiem, tāpēc tās ir objektīvas. No nozīmju būtības izriet, ka šajā jēgas līmenī apziņā dominē un informācijas dekodēšanai tiek izmantotas konkrētas sabiedrības kultūrā vispārpieņemtas nozīmes.

F. Vasiļuks norāda, ka, dominējot apziņā nozīmēm, indivīds nepārdomā un neanalizē to atbilstību konkrētajai situācijai, tās nezaudē to vispārpieņemto nozīmi kultūrā, tajās nav ne tēla priekšmetiski jutekliskās, ne emocionālās personiskās jēgas klātbūtnes. Ja apziņas struktūras komponenti (tajā skaitā arī nozīmes) neveido savstarpējas saiknes, tiek traucēta tēla semantiskās plūsmas gaita, kas sadrumstalo tēlu, nevis veido tā veselumu. Vārds, kas izsaka tikai nozīmi, ir kā bez „asinīm” un nestimulē tēla priekšmetiski jutekliskā veidola rašanos apziņā un situācijas personisku nozīmi indivīdam. Apziņa akcentē tikai vārda skanisko formu. Iemesli tam var būt dažādi: nozīmes nezināšana vai tās sarežģītība, priekšmetiskā satura nenoteiktība, neapzināta nevēlēšanās iesaistīties konkrētajā situācijā, komunikācijā, protests pret to vai arī negatīva emocionālā pieredze, kas saistīta ar šo nozīmi (Василюк, 1993, 12–14).

No F. Vasiļuka atziņas izriet, ka daiļliteratūras teksta idejiskā satura saprašana nebalstās tikai uz vārdu un jēdzienu semantikas pārzināšanu. Tajos kodēta teksta ideja, tāpēc to nozīmes ir aktuālas, lai tekstu dekodētu, tomēr bez bērna priekšmetiski jutekliskās un emocionālās pieredzes, kas piepilda nozīmju saturu, teksta ideja var palikt neuztverta vai viņam pret dekodēto nav personiskas attieksmes.

Vērojumi praksē liecina, ka daļa bērnu tēlu rīcības un uzvedības vērtējumu balsta uz vispārpieņemtām nozīmēm sociālajā vidē, uz viņa rīcībai un uzvedībai izvirzītām sociālās vides prasībām un gaidām un savos vērtējumos tiecas tās apmierināt. Tomēr, iedziļinoties bērna viedoklī, atklājas, ka viņam nav personiskas attieksmes pret dekodēto, nereti uztverts tikai literārā teksta virsējais slānis, nevis tā idejiskais saturs, jo spriedumi balstīti uz tēlu rīcības un uzvedības pragmatiskajiem mērķiem, ne to patiesajiem motīviem. Šādā literārā teksta satura izpratnes aspektā aktuāla ir A. Ļeontjeva atziņa par divu veidu motīviem bērna apziņā – „tikai saprotamiem motīviem”, kas nav psiholoģiski aktīvi, un „reāli darbīgiem motīviem” (Леонтьев, 2009 b, 112). Izsakot vērtējumu vispārpieņemto nozīmju kontekstā bez personiskas attieksmes, bērns balstās uz „tikai saprotamiem motīviem”, bet tēlu rīcības un uzvedības pragmatiskais vērtējums liecina par „reāli darbīgiem motīviem”.

Audzinašanas māksla ir veidot pareizu „saprotamo motīvu” un sekmēt tā pāreju uz darbības, uzvedības reālajiem motīviem (Леонтьев, 2009 b, 112–113). Tādējādi no audzinašanas aspekta, vispārpieņemto nozīmju kontekstā saprasts literārā darba saturs

pirmsskolas vecumā ir potenciāls personiskās jēgas veidošanai, jo tas sekmē „saprotamo motīvu” veidošanos apziņā. Šī atziņa sasaucas ar Ļ.Vigotska atziņu, ka māksla organizē cilvēka rīcību nākotnē, orientē uz nākotni, izvirza prasības (Выготский, 1968, 322), tomēr atklāts paliek jautājums, kā īstenot literārā darba iepazīšanu pirmsskolas vecumā, lai „saprotamie motīvi” pārveidotos „reāli darbīgos motīvus”?

Uz reāli darbīgo motīvu raksturu pirmsskolas vecumā, kad bērni vērtē tēlu rīcību pasakā, norāda D. Lieģeniece: tā ir situācijas izpratne no racionālām pozīcijām „derīgs – nederīgs”, kā arī „skaistā” izpratne, piemēram, varoņu vai situācijā iekļauto parādību estētiskais pārdzīvojums kā vērtību kritērijs. „Skaists” un „derīgs” kā vērtību izpratne traucē apjēgt morāli, izprast „launā” un „labā” attiecības. Tomēr ne vienmēr pirmsskolas vecumā literārais teksts tiek dekodēts vispārpieņemto nozīmju kontekstā vai racionāli no pozīcijas „derīgs – nederīgs”, estētiski: „skaists – neglīts”. Nereti bērnam ir ambivalenta vai neitrāla attieksme, piemēram, pret morāles kategorijām pasakā (Lieģeniece, 2004, 117).

Ambivalentas attieksmes gadījumā bērna atbildes ir pretrunīgas – vai nu vienas nozīmes bērna apziņā „runā” pretim otrām, vai viņam simpatizē abu polāro (piemēram, sliktais – labais, slinkais – čaklais) tēlu rīcība un uzvedība, tiem piemītošās īpašības, tātad patīk kā vieni, tā otri. Abos ambivalentas attieksmes gadījumos vēl nav izveidojusies nozīmju personiskā jēga bērna apziņā.

Pretrunīgu attieksmju pamatā ir kognitīvā disonanse. Kognitīvā disonanse ir diskomforta stāvoklis, kas rodas pieredzei nonākot pretrunā ar rīcību vai situāciju (Большой психологический словарь, 2006, 226). Tās teoriju izstrādājis Leons Festingers (*Leon Festinger*), kurš kognitīvo disonansi raksturo kā subjekta iekšējo konfliktu, ko rada pieredzes un realitātes pretruna. Cilvēkam raksturīgi censties mazināt kognitīvās disonanses radīto iekšējo spriedzi. Tās mazināšana notiek vai nu mainot savus priekšstatus, vai apkārtējo vidi atbilstoši saviem priekšstatiem (Фестингер, 2000).

Pirmsskolas vecumā ne vienmēr izdodas kognitīvo disonansi patstāvīgi pārvarēt, mainot izveidojušos priekšstatus. Tāpēc bērnam nav savas pozīcijas attieksmē pret tekstā atspoguļoto, kas izpaužas kā ambivalenta attieksme. Dažkārt pretuna starp izveidojušos pieredzi un jauno informāciju rada neizpratni, ko bērns pauž vārdos „nezinu”, „nesaprotu”, „te neviens nav labs”. Spilgts piemērs ir Dāvja (5,3 g.) neizpratne par tēlu rīcību pasakā. Ģimenē mācīts, ka noklausīties citu sarunas ir slikti. Pasakā pozitīvie tēli āpsis un vilks nejauši noklausās aiz durvīm, kā lapsa (negatīvais tēls) viņus kritizē un nolemj ar lapsu vairs nedraudzēties. Dāvis saprot, ka lapsas rīcība pasakā ir slikta, bet arī vilka un āpša uzvedību viņš apzīmē kā sliktu – „slikti, ka noklausās”, „viņi arī bija sliktie”. Rezultātā zēnam izveidojas vienaldzīga attieksme pret pasakas saturu, ko viņš apzīmē ar vārdiem: „Man tā pasaka nepatika. Es neko nesapratu,

tur visi ir sliktie.” Šajā gadījumā pasakas idejiskais saturs nav saprasts, tomēr bērnam tas ir skaidrs – viņš kognitīvo disonansi pārvarējis mainot pasakas saturu atbilstoši saviem priekšstatiem – „visi ir sliktie”.

Vienaldzīgas attieksmes pamatā var būt arī citi iemesli – bērna psihofizioloģiskais stāvoklis konkrētajā situācijā, piemēram, nogurums, stress, emocionāli pārdzīvojumi, kas nav saistīti ar teksta saturu, veselības stāvoklis, kā rezultātā bērnam ir grūti koncentrēties teksta uztverei. Tomēr ir arī iemesli, kas saistīti ar teksta nepilnību, fragmentāru dekodēšanu, kā rezultātā ir grūti uztvert teksta saturu, attēloto kopsakarībās, izprast tēlu rīcību un tās rezultātus.

Fragmentāra, virspusēja un neskaidra teksta uztvere un saprašana raksturīga tad, kad daļa vārdu un jēdzienu nozīmes nav zināmas vai teksta idejiskais saturs ir svešs bērna personiskajai pieredzei, nesasaucas ar viņa vajadzībām un interesēm, viņa personisko jēgu.

Pirmsskolas vecumā vārdu krājums ir apguves procesā, tāpēc raksturīga ir vārdu un jēdzienu nozīmju nezināšana, bet bezpriekšmetisks vārds ir abstrakts un nevirza apziņu uz kādu realitātes parādību, nepauž ideju un nesekmē jēgas veidošanos. Tieši pretēji – bērnam nezināms vārds tekstā kā „ārēji uzspiests simbols nevar radīt jaunu dzīvu pieredzi”, tas var radīt tikai neskaidrību (Greenberg & Pascual-Leone, 2001, 177).

Bērnu valodas pētnieki norāda, ka nepazīstamus un sarunvalodā reti dzirdētus vārdus vai vārdu morfoloģiskās formas un sintaktiskās konstrukcijas bērni aizstāj ar sev zināmiem vārdiem, formām un konstrukcijām (Чуковский, 2010; Markus, 2003; Круглякова, 2006). Bērna dziņa meklēt jēgu nezināmam vārdam noved pie vārdiem vai vārdu savienojumiem, kam nav nekādas semantiskas jēgas konkrētā verbālā kontekstā (Чуковский, 2010, 30). Raksturīga iezīme ir arī vārdu nozīmju jaukšana un neprecīza vārda uztvere. Nezinot vārda nozīmi, notiek it kā netīša pārklausīšanās, un nezināmā vārda vietā bērns saklausa sev zināmu vārdu, kas skanējuma ziņā ir līdzīgs. Bieži tas notiek, uztverot dzejoļus vai dziesmas (Markus, 2003; Круглякова, 2006).

Pirmsskolas vecumā grūtības rada arī tekstā izmantoto tēlainās izteiksmes līdzekļu saprašana. Lai saprastu metaforu, aktuāla ir prasme ieraudzīt sakarus starp realitātes priekšmetiem, kuri priekšmetiskajā pasaulē ir tālu viens no otra, bet metaforā tiek savienoti ar valodu (Николаенко, 2005, 32–34). K. Čukovskis uzskata, ka epitetu būtība bērnam nav pieejama, jo epitets ir pieredzes, vērošanas un apceres auglis, tātad, to saprašanai nepieciešama ilgstoša lietas iepazīšana (Чуковский, 2010, 391). Dekodējot tekstu, bērns izmanto viņa pieredzē esošos faktus un zināšanas par apkārtējo pasauli, vienkāršas likumsakarības, izpratni par cēloņiem un sekām. Tāpēc epiteti, metaforas nereti tiek saprastas tiešā nozīmē, kas kavē literārā teksta kā veseluma jēgas uztveri.

Teksta saturs, kas neatbilst bērna pieredzei, kavē uztvert sižetu, tēlu pārdzīvojumus, to uzvedības un rīcības sekas, veidot saiknes starp sižeta kompozīcijas daļām, apjēgt izmantoto valodas izteiksmes līdzekļu jēgu teksta kontekstā. Savukārt, ja teksta saturs nav aktuāls bērnam, tas neraisa interesi, nekļūst nozīmīgs un „neiespiežas” viņa fenomenālajā pasaulē, lai kognitīvā un emocionālā vienotībā taptu pārstrādāts personiskajā jēgā.

Secināms, ka vārdu nozīmju nezināšana un personiskās pieredzes vai intereses trūkums par attēloto tekstā kavē to uztvert veselumā, kopsakarībās. Nesaprašanās tekstā paliek ārpus bērna uztveres vai tam tiek piešķirta cita nozīme, kas nesasaucas ar autora ideju. Ārpus uztveres paliek arī bērnam nenozīmīgais, tas, kas nav izraisījis viņa interesi. Tādējādi teksts tiek uztverts fragmentāri, virspusēji, neskaidri, neveidojas tā satura personiskā jēga bērna apziņā, un tāpēc bērnam nav personiskas attieksmes pret uztverto.

Pirmsskolas vecumā intereses trūkums par tekstu izpaužas kā monotona teksta atstāstīšana, atstāstot to vārds vārdā vai pieļaujot dažas teksta modifikācijas – visa teksta vai kādas tā daļas saīsināšanu. Intereses trūkums noved pie teksta shematizācijas, vienlaikus pastiprinās runas situatīvisms – vairākkārtēja saikļa vārdu, vietas apstākļu vārdu atkārtošana, pauzes. Neieinteresētu, monotonu teksta atstāstīšanu raksturo arī bērna stāstīšanas temps – tas var būt ātrs, steidzīgs vai lēns, negribīgs, ar ilgstošām pauzēm (Комкова, 2008, 13). Intereses trūkuma rezultātā bērna attieksme pret atspoguļoto tekstā ir neitrāla, un viņš nepauž tēlu rīcības vērtējumu vai vērtējums ir vispārīgs, nekonkrēts un bez personiskas attieksmes.

Rezumējot atziņas par jēgas semantisko līmeni apziņā, secināms:

- dekodējot literārā darba tekstu tikai nozīmju līmenī, kad izpaliek tā jutekliskais un emocionālais saturs, bērnam nav personiski nozīmīgas attieksmes pret attēloto tekstā;
- atkarībā no bērna vārdu krājuma plašuma, pieredzes un ieinteresētības teksta saprašana jēgas semantiskajā līmenī izpaužas dažādi:
 - bērns izsaka spriedumus un vērtējumus sociālajā vidē vispārpieņemto nozīmju kontekstā bez personiskas attieksmes;
 - bērnam ir ambivalenta attieksme, kas izpaužas pretrunīgos izteikumos, spriedumos;
 - bērns tekstu saprot fragmentāri, neskaidri, viņam ir neitrāla attieksme, tāpēc tēlu rīcības un uzvedības vērtējums izpaliek;
- jēgas semantiskā līmeņa izpausmes liecina, ka literārā teksta satura jēga semantiskajā līmenī ir zema, tā nav bērnam personiski nozīmīga, tāpēc, neietekmē viņa personības attīstību.

Kā secināts iepriekšējā nodaļā, personiskā jēga ir konkrēta psiholoģiska realitāte, konkrēta fenomenoloģija, kas īsteno realitātes objektu un parādību prezentācijas funkciju indivīda apziņā, atspoguļojot to lomu un vietu viņa dzīvesdarbībā (Леонтьев, 2003, 168). Tātad, salīdzinājumā ar jēgas jutekliskā līmeņa saturu, ko veido spontāni, dinamiski, neskaidri un nepastarpināti iespaidi, ko grūti simbolizēt, konceptualizēt valodā, **personiskās jēgas līmeņa** saturs apziņā ir apjēgta pieredze, bet salīdzinājumā ar semantiskā līmeņa saturu, tā ir personiski pārdzīvota un personiski nozīmīga pieredze. Ne vienmēr reālās ikdienas dzīves situācijās indivīds to apzinās, bieži tā var eksistēt neapzinātā veidā, tomēr viņa rīcību un uzvedību vada situācijas personiskā jēga.

Realitātes objektu un parādību prezentācijas funkcija indivīda apziņā, uzskata D. Ļeontjevs, realizējas ar divu dažādu psiholoģisko mehānismu starpniecību: tēla emocionālo indikāciju un tā transformāciju (Леонтьев, 2003, 168). Indivīda emocijas kā signalizētājas par lietu un parādību personisko jēgu akcentē arī citi autori (Леонтьев, 2009 a; Василюк, 1993; Смирнов, 1981; Петухов, 1984; Снегирева, 1995). Žanete Lourensa un Jans Valsiners (Lawrence & Valsiner, 2003) norāda gan uz tēlu transformāciju, gan visa uztveramā materiāla transformāciju, ko subjekts apziņā var pārstrādāt un paplašināt atbilstoši savai personiskajai jēgai.

Traktējot personisko jēgu kā vienu no apziņas apjēgtiem komponentiem, F. Vasiļuks norāda, ka tās jutekliskā substance apziņā ir **emocijas** – „emocija ir apjēgta un personiskā jēga emocionāla” (Василюк, 1993, 11). Emocijas nepastarpināti vērtē objektīvās realitātes tēlu, norišu un parādību nozīmi un vietu subjekta dzīvē, piešķir tām emocionālu nokrāsu, novērtējumu, attieksmi pret tām (Леонтьев, 2003, 169).

Aktualizējoties kādai dzīves epizodei vai situācijai, personiski nozīmīgs tēls subjekta apziņā producējas ar fotogrāfisku precizitāti, nenotiek iedziļināšanās tā analīzē, vispārināšana, savas pieredzes salīdzināšana ar cita pieredzi un vispārpieņemtām, kultūrā eksistējošām nozīmēm: „Domāšana un iztēle klusē, runā tikai atmiņa un afekts.” (Василюк, 1993, 10). Tādējādi tēli, kas producējas apziņā, aktualizējoties personiskās jēgas komponentam, ir egocentriski un ekspresīvi, uzskata F. Vasiļuks.

Zinātniskajā literatūrā pirmsskolas vecums tiek raksturots kā afektīvās sfēras dominantes laiks. Arī bērnam raksturīgā daiļdarba pasaules kā realitātes pieņemšana un pārdzīvošana saistāma ar viņa emocionālo attieksmi pret pasauli vispār (Мухина, 1999; Абраменкова, 2008). Tomēr ne viss daiļdarbā izraisa emocionālu atsaucību. Tā raisās, kad bērns atpazīst literārajā tekstā personiski pieredzēto.

Emocijas izraisa arī identificēšanās ar kādu no literārajiem tēliem. Identifikācija līdzjutības veidā ir bērnam raksturīgākā identifikācijas forma ar citiem (Мухина, 1999, 169–

170). Aleksandrs Zaporožecs (*Александр Владимирович Запорожец*) formulē jēdzienu „līdzdarbība” (*содействие*) pēc analogijas ar jēdzienu „līdzpārdzīvojums” (*сопереживание*) – bērns domās nostājas tēla pozīcijā, seko viņa darbībām, pārdzīvo viņa veiksmes un neveiksmes un kopā ar to cenšas sasniegt noteiktus mērķus (Запорожец, 1980).

Vladimirs Bloks (*Владимир Борисович Блок*) pamato recipienta empātijas rašanos mākslas darba uztveres procesā:

- 1) lasītājs nevar ietekmēt attēlotā gaitu, un šī „bezdarbība” pastiprina varoņa uztveri, izjūtas lasīšanas laikā, piešķir varonim tādu kā neikdienišķu auru, vaibstus, rezultātā kāpina izjūtas;
- 2) lasītājs uztveres procesā jūtas drošs, viņš nav atbildīgs par kādu, jo raugās uz notiekošo no malas, distancēti, paliekot pats, bet vienlaicīgi it kā piešķir tēliem aktivitāti un spēku, un šī līdzradīšana stimulē iztēli un piešķir empātijai lielāku aktivitāti;
- 3) iluzorā saskarsme ļauj sastapties ar neparastiem notikumiem, varoņiem, ko nesniedz uztvērēja reālā dzīve.

Emocionālo nokrāsu empātijai piešķir arī recipienta subjektīvais vērtējums, kas, savukārt, ir atkarīgs no vairākiem faktoriem: tēlu rīcības atbilstības uztvērēja vajadzībām, vērtību sistēmai, viņa sociālai pieredzei, emocionālajai atmiņai (Блок, 2003).

Būtiski atzīmēt, ka cilvēkam piemīt vairākas dziļas un pilnībā neapzinātas vajadzības, kas negūst adekvātu atspoguļojumu subjekta apziņā. Pirmsskolas vecumā tās ir neskaidras tieksmes un vēlmes, kuras bērns neapzinās, bet, tā kā mākslas iedarbība ne vienmēr aptver tikai apziņu, reizēm ne tik daudz apziņu, cik psihiskās darbības neapzinātās sfēras, literārā darba iepazīšana šīs vajadzības vienlaikus apmierina un aktualizē.

Visi minētie empātijas aktivitāti veicinošie nosacījumi aktuāli pirmsskolas vecumā. Jaunākajā (3–4 gadi) un vidējā (4–5 gadi) pirmsskolas vecumā, vāji diferencējot „reālo” un „nosacīto”, bērni, klausoties literāro darbu, pārdzīvo reālus emocionālos stāvokļus. Viņu bailes un prieks ir īsti, un arī citas emocijas, kuras bērns atpazīst, tiek spilgti pārdzīvotas. Par to liecina dažādas emocionālās reakcijas ķermeņa ekspresijā, izsaukumos, vēlmē iesaistoties literārajā darbā, cenšanās pasargāt literāro tēlu, aizklājot to ilustrācijā ar roku utt. Ir bērni, kas tik spilgti pārdzīvo visu attēloto, ka nevēlas lasījumu vairs tālāk klausīties. Pārdzīvotās baiļu emocijas ir iemesls, kāpēc daži bērni baidās no grāmatas vai kādas konkrētas ilustrācijas tajā, kura spilgtos pārdzīvojumus izsaukusi, un vēlas, lai to noliek bērnam neredzamā vietā. Spilgti šo bērniņbai raksturīgo pazīmi apraksta Doku Atis autobiogrāfiskajā bērniības atmiņu tēlojumā „Mans dzīves rīts” (Sprīdīša bibliotēka, 2.sēj., 1987). Mazais zēns tik ļoti baidās no kādas ilustrācijas kalendārā, ka baiļu trīsas izraisa arī pats kalendārs.

Vecākajā pirmsskolas vecumā (5–7 gadi) emocionālās reakcijas sāk pakāpeniski mainīties. Tās ir apvaldītākas, bērni klusē un uzmanīgi klausās, kas liecina par to, ka viņi jau diferencē „reālo” no „nosacītā”, jūtas no tekstā attēlotā distancētā, tāpēc drošā vidē. Tomēr sarunas un citas produktīvas darbības pēc teksta noklausīšanās liecina par līdzpārdzīvojumu, līdzjūtību, un radusies iekšējā enerģija jeb aktivitāte meklē izpausmi ārējā darbībā – dialogā ar pieaugušo un citiem vienaudžiem, zīmējumos, rotaļu dialogos un sižetos.

Apkopojot emocionālās indikācijas raksturojumu kā tēlu un parādību atspoguļošanās psiholoģisko mehānismu apziņā personiskās jēgas līmenī, secināms, ka literāro tēlu rīcības, pārdzīvojumu un notikumu attīstības personiskā jēga izraisa bērnā emocionālu atsaucību. Uz emocionālās pieredzes pamata veidojas ekspresīvi un egocentriski tēli, spontānas vērtējošas reakcijas, kas izpaužas kā emocionāli paustas replikas teksta uztveres laikā. Par tekstā atspoguļotā emocionālu pārdzīvojumu liecina arī emociju izpausmes mīmikā un ķermeņa ekspresijā.

Raksturīga uztveramā materiāla personiskās jēgas pazīme ir tās **struktūras transformācija** indivīda apziņā. Pamatojoties uz zinātniskajā literatūrā aplūkotajiem uztveramā materiāla transformācijas veidiem apziņā, secināms, ka tie ir:

- tēla, objekta, parādības struktūras transformācija (Брунер, 1977; Леонтьев, 2003);
- visa uztveramā materiāla transformācija, veidojot subjektīvas saiknes starp tā elementiem un izmantojot interpolāciju (Леонтьев, 2003; Lawrence & Valsiner, 2003).

Tēla, objekta, parādības struktūras transformācijas pamatā ir to personiskais nozīmīgums. Attiecībā pret vieniem tēliem apziņā jau izveidojušās noteiktas attieksmes, kam pamatā ir pieredze, citi savukārt izraisa neobjektīvu attieksmi un tiek vērtēti no to personiskās jēgas subjektam. Tēlu transformāciju emocijas var pavadīt, bet var arī nepavadīt (Леонтьев, 2003, 170–171). Tēlu transformācija subjekta apziņā izpaužas kā tēla, objekta vai tā daļu telpisko dimensiju izmaiņas. Minēto tēlu transformācijas veidu savos pētījumos fiksējis Džeroms Bruners (Брунер, 1977), atklājot, ka personiski nozīmīga objekta lielums bērna uztverē ir lielāks nekā tāda paša lieluma objekti, kas bērnam nav nozīmīgi.

Tēlu transformācija spilgti izpaužas pirmsskolas vecuma bērnu zīmējumos, kad zīmējumā tiek paspilgtināti objekti vai atsevišķas to daļas, kas bērnam ir jēgpilnas, kas iemieso visa sižeta vai attēlotā objekta nozīmīgumu. Uz šo parādību bērnu mākslinieciskajā darbībā norādījuši vairāki autori (Hibnere, 1977; Зинченко, 1997; Кудрявцев, 2006; Николаева, 2006). Hiperbolizāciju, simbolismu izmanto mākslinieki, lai apzināti izceltu mākslas darbā ietverto jēgu, taču bērns ar šo līdzekļu palīdzību personisko jēgu pauž dabiski, intuitīvi, jo nepārzina mākslinieciskos paņēmienus un mākslas darba estētiskās proporcijas,

bet izceļ to, kas viņam personiski nozīmīgs. Bērnu neuztrauc, ka viņš izjaucis zīmējuma vai attēlotā objekta proporcijas, jo attēlojums viņam ir svarīgs tieši personiskās jēgas aspektā – šādi viņš ir izteicis tā jēgu, un zīmējuma tehniskā izpildījuma nozīmība paliek otrajā plānā.

Arī literāro tēlu uztverē personiski nozīmīgi tēli tiek uztverti detalizētāk nekā tēli, kas bērnu uzmanību saista mazāk. Tēliem piemītošās īpašības tiek pārspīlētas vai tiek piedēvētas tādas īpašības, kas literārajā tekstā neatklājas.

Minēto ilustrē pirmsskolas vecuma raksturīgā dažādu dabas un citu parādību, norišu priekšstatīšana tēlos, jo citādu to esamību bērnam grūti aptvert. Arī literārie darbi un folkloras žanri (pasakas, tautasdziedzi, teikas) vēsta par tiem kā par reāliem tēliem, stimulējot šādu priekšstatu veidošanos. Piemēram, metenis, ziedonis, „rudentiņš bagāts vīrs” u.c. gadalaiku norises un dabas parādības atnāk un aiziet, kaut ko atnes, uzdāvina cilvēkiem vai zemei, darbojas tāpat kā cilvēki – „atjāj uz zirga”, „brauc ratos” utt. Promocijas darba autores pētījumi (Freiberga, 2009 b; 2011 a) atklāj, ka bērni iztēlojas arī literāro tēlu iespējamo izskatu, balstoties uz minētajām pazīmēm literārajā darbā un pieredzē. Tēlā tiek sintezētas dažādas īpašības vai ārējās pazīmes, kas radušās gan asociāciju, gan literārās pieredzes rezultātā. Tēla veidošanā notiek operēšana ar sev zināmiem faktiem, radoši meklētas loģiskas saiknes starp tiem. Bērns apziņā neiespējamais, kas attēlots pasakās, dzejoļos, saplūst ar reālajiem faktiem. Tā, piemēram, veidojas priekšstats par Meteni kā reālu personu, kas dzīvo kādā konkrētā vietā. Meteņa tēlā tiek sintezēti priekšstati, kuri gūti tautasdziesmās un ticējumos, un bērns iztēlojas, ka *Metenis dzīvo mežā zaķa midziņā, kad tuvojas Meteņi, uzvelk kažoku, zābakus, ieliek kabatā cūkas ausi un nāk pie bērniem ciemos*. Analogiski veidojas priekšstati arī par citām parādībām un dabas objektiem.

Saistībā ar tēlu transformāciju D. Ļeontjevs norāda arī uz uztveramās situācijas kā veseluma tēlu strukturēšanu, kurā vieni objekti un parādības izvirzās priekšplānā, citi, tieši pretēji – kļūst neskaidri. Mainās saiknes starp situācijas elementiem, un tiek izmainītas telpas, laika un citas attiecības. Mainoties saiknēm starp oriģinālā materiāla elementiem, tiek izmainīta arī materiāla sākotnējā jēga. Šādu transformāciju cēlonis ir personiskā jēga, kas raksturo vienus vai otrs situācijas elementus saistībā ar subjekta dzīvesdarbību, tomēr šādas transformācijas vēl nav kļuvušas par speciālu pētījumu priekšmetu, uzskata D. Ļeontjevs (Леонтьев, 2003, 170).

Pētot personiskās jēgas izpausmes simboliskos tēlos pusaudžu zīmējumos, Tatjana Sņegireva (*Татьяна Васильевна Снегирева*) secina, ka simbolizācijas laikā personiskā jēga veic sarežģītu sistēmisku un radošu darbu, pārstrādājot apziņas juteklisko substanci personiski pārdzīvotos simbolos, to kopsakarībās, saiknēs, kas zīmējumā atklājas kā tēli, kā zīmējuma sižets. Personiskā jēga zīmējumā izpaužas dubulti: kā konkrēts, subjektīvi nozīmīgs, afektīvi

iekrāsots pārdzīvojums; aktīvā, radošā potencē, saistot noteiktā veidā visus it kā nejaušos zīmējuma fragmentus un tēlus sakārtotā, loģiskā saiknē, un šajā jēgpilnajā struktūrā vienmēr ir galvenais posms – centrālais simbols, kurš ir noteicošais princips zīmējuma kā veseluma radīšanā (Снегирева, 1995).

Uz saikņu veidošanu starp zīmējuma tēliem pirmsskolas vecumā norāda J. Nikolajeva (*Елена Иванова Николаева*). Bērnā nozīmīgas saiknes izpaužas tēlu, objektu attēlošanas secībā un tiem atvēlētajā laukuma lielumā. Personiski nozīmīgs tēls tiek attēlots pirmais un aizņem galveno vietu zīmējumā, kas savukārt nosaka citu tēlu un objektu atrašanās vietu un tiem atvēlēto laukuma lielumu – jo nozīmīgākas saiknes ar galveno tēlu, jo lielāku laukumu tas aizņem zīmējumā (Николаева, 2006, 94).

Attiecinot personiskās jēgas radītās saikņu veidošanās iezīmes bērnu zīmējumos uz literārā darba satura uztveri, iespējams, ka saikņu veidošanās starp literārajiem tēliem un attēlotajiem notikumiem veidojas analogiski: priekšplānā izvirzās bērnam personiski nozīmīgākais tēls (piemēram, tēls ar kuru viņš identificējies) vai notikums, bet pārējie tēli un notikumi aktualizējas bērna apziņā atkarībā no to saistības ar nozīmīgāko tēlu vai notikumu bērna skatījumā – saistībā ar viņa pieredzi un jēgu. Tas var radīt arī daiļdarba idejiskā satura izmaiņas, jo bērnam nenozīmīgais vai tas, kas viņa pieredzē neiekļaujas, paliek ārpus šīs subjektīvi veidotās saikņu sistēmas.

Ne tikai tēlu transformāciju, bet visu pasakas idejisko saturu bērna apziņā transformē arī tēlu, notikumu saikne ar vajadzībām un pieredzi, kas izpaužas kā subjektīvs tēlu vai tēla vērtējums un nesaskan ar pasakas ideju. Jau Ļ. Vigotskis vērš uzmanību uz to, ka mākslinieciskais teksts var kavēt morāles normu apguvi. Nereti tas pamudina bērnu idealizēt to, kas ir pretrunā morāles normām. Iemeslu viņš redz bērnam raksturīgajā estētiskā pārdzīvojuma dabā, kam, viņaprāt, nav nepastarpinātas saiknes ar morāli. Bērns var izjust simpātijas pret tēliem, kuri ir attapīgi, droši, veikli, jautri, spēcīgi un vareni, taču ne vienmēr tie ir pozitīvie tēli, raugoties no morāles viedokļa (Выготский, 1999, 227–228). Tā, piemēram, četrgadīgs zēns domā, ka kukulītis nav labs, jo aizmuka no vecmāmiņas, un tieši tāpēc lapsa to apēda, jo viņš ir „nelabs”. Marina Jeļisejeva (*Марина Борисовна Елисеева*) apraksta situāciju, cik atšķirīga ir piecgadīgā zēna un viņa māsas, 5. klases skolnieces, attieksme pret Rietumu kultūrā sastopamo raganas tēlu – H. K. Andersena pasakā „Šķiltavas”. Zēns izjūt žēlumu pret raganu un izteiktu nepatiku pret zaldātu, jo zaldāts nocirtis raganai galvu „bez iemesla”, „kura bija laba”, „iedeva viņam naudu”, „nestīdējās”. Zēns zaldātu nosauc par „sliktu”, „vienkārši briesmīgu” un nevēlas klausīties vecākās māsas skaidrojumā, ka „ragana ir slikta, jo ir ragana” (Елисеева, 2009, 26).

Minētajā piemērā atklājas, ka simboliski izmantotos tēlus daiļliteratūrā un folklorā bērns saprot un vērtē pēc to reālās darbības, rīcības un uzvedības konkrētās daiļdarbā attēlotajās situācijās savu priekšstatu kontekstā, nevis pēc to simboliskās nozīmes. Tātad, reālā pieredze un vērotais sociālajā vidē pirmsskolas vecumā nereti rosina bērnu paraudzīties no cita rakursa uz tēlu rīcību un izjūtām, nekā tas atspoguļots literārā darba saturiskajā idejā.

Par literārā darba satura transformāciju atbilstoši bērna personiskajai jēgai liecina arī teksta „atpazīšanas” iezīme, ko akcentē Vladimirs Kudrjavcevs (*Владимир Товиевич Кудрявцев*). Atsaucoties uz O. Mandelštama izmantoto domu par „spilgto atpazīšanas prieku”, viņš norāda, ka pirmsskolas vecuma bērnam mūsdienās raksturīgi nevis pasaku „izlasīt”, bet „atpazīt”. „Atpazīšana” nozīmē, ka priekšplānā izvirzās jauno sižetu un tēlu līdzība ar jau zināmajiem, un bērns sāk „ieciklēties” uz analogijām starp tiem, bet tās veido barjeras pilnvērtīgai daiļliteratūras teksta apjēgai (Кудрявцев, 1996, 70).

Mūsdienu bērna informatīvā telpa ir ļoti piesātināta. Dažādi sižeti un tēli tajā plaši ienāk ar masu kultūras produktu starpniecību un veido stereotipisku uztveri un domāšanu. Nereti literārais tēls vispirms ir iepazīts filmā vai kādā citā masu produkcijas produktā – attēlots uz priekšmetiem, apģērba, reklāmā utt. Uz tā pamata bērnam jau izveidojies priekšstats par tēlu, un, klausoties literāro darbu, var notikt „ieciklēšanās” uz jau izveidojušos priekšstatu. Tomēr promocijas darba autore uzskata, ka šis jautājums vēl ir maz pētīts, lai varētu izteikt viennozīmīgus spriedumus par masu produkcijas tēlu ietekmi uz to prototipu uztveri literārajā darbā.

Materiāla transformācija saskaņā ar personisko jēgu izpaužas arī daiļdarba teksta interpolācijā – jauna materiāla, piemēram, vārdu, secinājumu, atziņu ieviešana, kas nav oriģinālajā materiālā (Lawrence & Valsiner, 2003, 738). Nereti bērns, balstoties uz pieredzi, iztēlē rada dažādas detaļas, ar kurām papildina literāro darbu, un uztver to kā veselumu, nenošķirot to, kas ir tekstā un ko izdomājis pats, tādējādi radot pats savu teksta versiju. Arī gadījumos, kad pasakas beigas netiek saprastas, viņš veido savu pasakas nobeiguma variāciju, turklāt, nevis apzināti sacerot jaunas beigas, bet domājot, ka pasaka tā tiešām arī beidzas (Елисеева, 2009, 25–26).

Pamatojoties uz zinātniskajā literatūrā analizētajiem psiholoģiskajiem mehānismiem, kas ir tēlu, parādību un citas realitātes informācijas atspoguļošanās pamatā indivīda apziņā personiskās jēgas līmenī, uz aprakstītajām un pedagoģiskajā praksē vērotajām literāro tekstu dekodēšanas iezīmēm pirmsskolas vecumā, promocijas darba autore izstrādājusi psiholoģisko mehānismu darbības iespējamās ietekmju rezultātus uz literārā darba personisko jēgu pirmsskolas vecuma bērna apziņā (1.2. tabula).

1.2. tabula. Personiskās jēgas psiholoģiskie mehānismi, to iedarbība uz literārā darba personisko jēgu pirmsskolas vecuma bērna apziņā

Personiskās jēgas psiholoģiskie mehānismi	Psiholoģisko mehānismu iedarbības rezultāti uz literārā darba personisko jēgu pirmsskolas vecumā (darba autores skatījums)
emocijas, afektīvi pārdzīvojumi	▪ teksta uztveres laikā producējas egocentriski un ekspresīvi tēli, izpaliek tēla analīze, vispārināšana, salīdzināšana ar cita pieredzi, vispārpieņemtām nozīmēm; ▪ emociju izpausmes mīmikā, ķermeņa ekspresijā, emocionālās vērtējošās replikas; ▪ identificēšanās ar kādu no literārajiem tēliem, līdzjūtība, līdzpārdzīvojums
tēla, objekta, parādības struktūras transformācija	▪ personiski nozīmīgi tēli tiek uztverti detalizētāk, tiem piemītošās īpašības tiek pārspīlētas vai piedēvētas īpašības, kas literārajā tekstā neatklājas; ▪ tēlā tiek sintezētas īpašības vai ārējās pazīmes, kas radušās literārās pieredzes rezultātā, kā arī operējot ar sev zināmiem faktiem, radoši meklējot to savstarpējās loģiskās saiknes;
materiāla struktūras transformācija	▪ priekšplānā izvirzās bērnam personiski nozīmīgākais tēls (piemēram, tēls, ar kuru identificēties) vai notikums, bet pārējie tēli un notikumi aktualizējas bērna apziņā atkarībā no to saistības ar viņam nozīmīgāko tēlu vai notikumu, nenozīmīgais un tas, kas ir ārpus pieredzes, netiek uztverts; ▪ teksta „atpazīšana”, balstoties uz analogijām ar pieredzi; ▪ teksta idejiskā satura izmainīšana; ▪ teksta papildināšana vai izmainīšana ar vārdiem, atziņām, secinājumiem

1.2. tabulā atspoguļotie pieņēmumi par personiskās jēgas psiholoģisko mehānismu ietekmi uz literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos pirmsskolas vecumā pārbaudīti empīriskajā pētījumā.

Jautājums par verbālu tekstu projekciju indivīda apziņā, kas rodas teksta un adresāta dialogā, ir psiholingvistikas galvenais jautājums, tāpēc tās atziņas var būtiski paplašināt un precizēt daiļliteratūras tekstu jēgas līmeņus bērna apziņā.

Teksts psiholingvistikas skatījumā ir saistīts veselums, fenomens, kas rodas indivīda psihē kā beznosacījuma priekšstats par kādu objektu, teksts ir uztveramā teksta strukturizēta jēgas projekcija. To var raksturot kā juteklisku, saplūdušu ar subjekta pārdzīvojumiem, ar viņa attieksmi pret pasauli – simultānu, difūzu un kontinuālu (Сахарный, 1990; Залевская, Каминская, Медведева, Рафикова, 1998; Зоркина, 2003). Šādā skatījumā teksts ir informācija ar daudzveidīgiem saturiem vai struktūrām (Белянин, 2000; Ягунова, 2011), jo tā dekodēšanu determinē katra indivīda uztveres spējas, pieredze, pasaules skatījums un valodas apguves līmenis.

Pamatojoties uz E. Berna ideju, ka indivīda personībā ir trīs autonomas personības – Bērns, Vecāks, Pieaugušais – daiļliteratūras tekstu saprašanas līmeņus izstrādājusi Nīna

Saprigina (*Нина Вадимовна Сапрыгина*). Viņa uzskata, ka atbilstoši teksta organizācijai lasītāja apziņā iespējams konstatēt vairākus līmeņus, kuriem atbilstoši teksta autori veido tekstus. Šos četrus līmeņus N. Saprigina sakārto atkarībā no lasītāja zināšanām, radošās un sociālās aktivitātes:

- 1.līmenis: lasītājs, kas līdzīgs bērnam jeb „naivais” saprašanas līmenis;
- 2.līmenis: lasītājs, kas līdzīgs daiļdarba varonim – pēc analogijas ar Pieaugušo, tas balstās uz lasītājam piemītošu psiholoģisku iezīmi – tuvināšanās ar teksta varoni vai pilnīga identifikācija ar to;
- 3.līmenis: lasītājs, kas līdzīgs autoram – pēc analogijas ar Vecāku, tas pamatojas autora iespējās veidot personāžu dzīves un spriest par to rīcību;
- 4.līmenis: lasītājs – virsadresāts ir personība vai personu grupa, kura autora skatījumā ir tiesīga novērtēt tekstu pēc objektīviem kritērijiem, tādiem kā labais, taisnīgais, skaistais, mākslinieciskais un citiem (Сапрыгина 2003, 77).

Aktuāls ir jautājums, vai N. Sapriginas formulētie lasītāja līmeņi attiecināmi arī uz pirmsskolas vecumu, vai tomēr pirmsskolas vecums atbilst tikai vienam no līmeņiem – „naivajam” saprašanas līmenim.

Visam pirmsskolas vecumam raksturīga literāro darbu saprašanas iezīme ir „naivais reālisms” jeb „praktiskā” dominēšana pār „nosacīto”, „izdomāto” (Елисеева, 2009, 21). Spilgti tas izteikts agrajā bērnībā un jaunākajā pirmsskolas vecumā, kad bērns pret daiļliteratūras darbā attēloto attiecas kā pret īstenību. Pakāpeniski „izdomātais” un „reālais” bērna apziņā diferencējas, tomēr arī vēl vecākajā pirmsskolas vecumā „reālais” saglabā savu dominējošo lomu pār literārā darba estētisko realitāti. Tieši „naivā reālisma” dominēšana pār daiļdarba nosacīto realitāti piešķir specifiku teksta saprašanai visā pirmsskolas vecumā, tāpēc tas nav tikai konkrēts teksta saprašanas līmenis agrajā bērnībā vai jaunākajā pirmsskolas vecumā, kad bērns daiļdarba „nosacīto” pasauli pieņem kā realitāti.

Savukārt N. Sapriginas minētais augstākais teksta saprašanas līmenis – virsadresāta līmenis, tā kā to formulējusi autore, nav attiecināms uz pirmsskolas vecumu, jo pirmsskolas vecumā bērni savu „patīk” vai „nepatīk” balsta uz viņiem interesējošo teksta saturu, tēliem piemītošām īpašībām, uz attēlotā izraisītajām emocijām, nereti arī uz grāmatas ilustrācijām. Bērnu saista dramatiski piedzīvojumi, dinamiski notikumu pavērsieni, būtisks ir literāro tēlu raksturs un izskats, caur kuriem bērns izdzīvo ne vienmēr apzinātas, bet viņa psihei nozīmīgas vajadzības. Šo aspektu saistība ar pasaku kā bērnam nepieciešamu fantastiskās realitātes formu akcentējusi psihoanalīze (Вульф, 1926). Pirmsskolas vecumā bērnus saista tēliem piemītošās neparastās spējas un izskats, tāpēc ne vienmēr tēli, kam raksturīga tikumiska rīcība, teksta kontekstā tiek ievēroti, priekšplānā izvirās tēli ar neparastām iezīmēm. Arī

daļdarba mākslinieciskā vērtība bērnam ir sveša. Nereti bērniem patīk grāmatas vai literārie teksti, kas speciālistu skatījumā netiek augstu vērtēti. Bieži tā var būt „lēta grāmata ikvienā vārda nozīmē” (Moss, 1977, 140), taču tā „ir grāmata, kas bērnu uzrunā” (Waterland, 1985, 42). Bērnu mīļākajām grāmatām, stāstiem, pasakām vai dzejoļiem piemīt „liela personiska nozīme” (Robinson & Sulzby, 1984, 56), un tās pamatā var būt dažādas bērna vajadzības un grāmatai piemītošā emocionālā daba (Jones, 1996).

Viss minētais norāda, ka pirmsskolas vecumā pēc pašu bērnu iniciatīvas īstenots literāro darbu, to tēlu novērtējums neatbilst N. Sapriginas minētajiem 4. līmeņa kritērijiem. Tomēr iepriekš analizētās teksta dekodēšanas iezīmes personiskās jēgas līmenī pirmsskolas vecumā, kā arī vērojumi praksē liecina, ka arī pirmsskolas vecumā bērns spējīgs ne tikai naivi pieņemt attēloto tekstā („naivais” saprašanas līmenis), bet identificēties ar kādu no tēliem, spriest par to rīcību un novērtēt, ko N. Saprigina piedēvē dažādajiem teksta saprašanas līmeņiem. Ir bērni, kas spēj uztvert un saprast teksta idejisko saturu, novērtēt tēlu rīcību un uzvedību tā kontekstā un saistībā ar bērna vērtību ievirzēm. Tādējādi uz pirmsskolas vecumu var attiecināt N. Sapriginas formulētos teksta saprašanas līmeņus: lasītājs, kas līdzīgs daļdarba varonim, tuvinās tam vai identificējas ar to, kā arī lasītājs, kas līdzīgs autoram – spriež un vērtē tēlu rīcību. Tomēr šajā indivīda ģenēzes stadijā šiem līmeņiem ir savs specifisks saturs un izpausmes.

Raksturīga „naivā reālisma” iezīme ir identificēšanās ar kādu no tēliem, kas mazina „nosacītās” situācijas izjūtu, vai tā vispār izgaist, un attēloto tekstā bērns uztver kā realitāti. Identificējoties ar kādu no literārajiem tēliem, bērns izjūt dažādu emociju gammu, pārdzīvo un līdzdarbojas tēlam iztēlē un no tā perspektīvas vērtē citu tēlu rīcību. Tādējādi identifikācija ar literāro tēlu raksturīga teksta apjēgai personiskās jēgas līmenī.

M. Jeļisejeva norāda, ka pirmsskolas vecumā identificēšanās ar literāro tēlu notiek uz kādu kopīgu bērna un tēla pazīmju pamata. Viņa atzīmē vairākus identificēšanās veidus: vārds, iesauka vai mīļvārdiņš, kādā bērnu sauc tuvinieki; ārējās pazīmes, piemēram, gari mati, brilles, tāpat kā literārajam tēlam; vecums; emocionālais stāvoklis. Identifikācija ar mīļāko tēlu nereti ir tik spēcīga, ka bērni sāk sevi saukt tā vārdā, tomēr vecākajā pirmsskolas vecumā vērojams, ka lielākā daļa bērnu jau sevi un tēlu diferencē, lai gan vēl joprojām intensīvi pārdzīvo tam līdzī (Елисеєва, 2009, 22–23).

No vienas puses, identifikācija ar literāro tēlu padziļina saplūsmi ar literārā darba sižetu, izraisa pārdzīvojumu un sekmē tā personiskās jēgas veidošanos. Tomēr, no otras puses, tā ļauj bērnam attēloto uztvert un vērtēt tikai no viena tēla perspektīvas. Literārajos darbos, kuros binārie opozīciju pāri ir spilgti izteikti – labais vienmēr visās situācijās ir labs, ļaunais – slikts, identifikācija ar pozitīvo tēlu bērna personības izaugsmei ir aktuāla. Tomēr vecākajā

pirmsskolas vecumā personības attīstībai tikpat nozīmīgi ir daiļdarbi, kas ataino reālajā dzīvē sastopamas situācijas, kurās konflikti starp bērniem rodas tāpēc, ka katram ir savs skatījums uz radušos situāciju. Visbiežāk tādas situācijas atsedz stāsti vai literārās pasakas, kurās tēli nav ne ļauni, ne labi, bet līdzinās pašiem bērniem. Literārais darbs sniedz iespēju paskatīties uz šo situāciju no malas un vērtēt katra iesaisītā rīcību, saprast katra perspektīvu un to, kāpēc konflikts radies. Ja notiek identificēšanās tikai ar vienu no tēliem (visbiežāk tas notiek ar tēlu, kurā bērns atpazīst sevi kādā līdzīgā emocionāli piesātinātā situācijā), tiek kavēta cita tēla perspektīvas saskatīšana, tāpat kā tas ir konflikta situācijā realitātē. Šādā aspektā identifikācija ar vienu no tēliem kavē teksta idejiskā satura dekodēšanu.

Ņemot vērā iepriekš aplūkotās personiskās jēgas iezīmes, identifikāciju ar bērnam tuvu literāro tēlu var pavadīt tēla vai tēlu, teksta sižeta struktūras transformācija, teksta interpolācija, emocionālas vērtējošas reakcijas. Minētais ietekmē arī tekstā attēlotā uztveri visā tā veselumā: bērns centrā izvirza tēlu, ar kuru identificēties, un veido tēla saiknes ar tiem notikumiem un tēliem, kas pašam ir personiski nozīmīgi, mazāk nozīmīgo atstājot bez ievērības, tātad rada savu subjektīvo teksta versiju, kas nesakrīt ar oriģinālo tekstu. No tā izriet, ka literārā darba satura personiskā jēga balstās uz bērna egocentrisko skatījumu un nav identiska tā idejiskajam saturam, var no tā vairāk vai mazāk atšķirties. Tomēr identifikācija ar tēlu un ar to saistītās citas iepriekš minētās personiskai jēgai raksturīgās iezīmes liecina, ka šādi apjēgts literārā darba saturs attiecināms uz personiskās jēgas līmeni. Ņemot vērā, ka egocentriskais literārā darba novērtējums apstiprina jau esošo pieredzi, tam ir zināma nozīme personības attīstībā, tomēr egocentriskais skatījums arī traucē uztvert teksta idejisko saturu, tāpēc, raugoties no personības attīstības perspektīvas, to nevar uzskatīt par teksta saprašanas augstāko līmeni. Aktuāls kļūst jautājums – vai tas ir vienīgais teksta personiskās jēgas līmeņa veids?

Pakāpeniski bērna attīstības gaitā, kā arī krājoties literārajai pieredzei, „izdomātais” un „reālais” apziņā diferencējas. Bērns iepazīst biežāk dzirdēto literāro žanru specifiskās iezīmes – žanra semantisko organizāciju un signālus, kas pievērš uzmanību šai organizācijai (piemēram, pasakās tie visbiežāk ir „reiz bija”, „sen senos laikos”). No vienas puses, bērns konkrētu tekstu uztver visā tā „veselumā un unikalitātē, tas ir tāds vienīgais un neatkārtojamais” (Алиева, 1996, 79), no otras puses, viņam jau ir literārā pieredze, un tā ietekmē konkrētā teksta uztveri. Iepazītie signāli atvieglo teksta saprašanu un „reālā” – „nosacītā” diferencēšanu. Lielākā daļa bērnu vecākajā pirmsskolas vecumā neanalizē literārajos tekstos attēlotā atbilstību reālajai dzīvei, jo literārā pieredze liecina, ka daiļdarbs ir īpaša realitāte, tomēr tas neattur bērnus izteikt spriedumus par attēloto tekstā, par tēlu rīcību, ko Ņ. Saprigina attiecina uz lasītāju autora līmenī. Atšķirībā no spriedumiem un vērtējumiem,

ko ietekmējusi identifikācija ar kādu no literārajiem tēliem, diferencējoties no saplūšanas ar teksta pasauli, paplašinājies arī bērna redzes leņķis, kas mazina šauru egocentrisku skatījumu no viena tēla perspektīvas.

Par to liecina promocijas darba autores vērojumi praksē: bērna uzmanības lokā vairs nav tikai viens tēls, un viss notiekošais „neriņķo” ap to, bet viņš spēj saprast arī citu tēlu viedokli, pārdzīvojumus, saprast saiknes starp notikumiem, to cēloņus un sekas. Tādējādi teksta personiskā jēga ir tuva teksta idejiskajam saturam vai pat identiska tam. Atšķirībā no jēgas semantiskā līmeņa, kad bērns saprot tekstā atspoguļoto sabiedrībā vispārpieņemto nozīmju kontekstā, bet viņam nav ieinteresētas, personiskas attieksmes pret saprasto, šajā personiskās jēgas apakšlīmenī attēlotais tekstā ir personiski nozīmīgs, un par to liecina ieinteresēta attieksme, atsaucība sarunai par tekstu, vēlme paust savu viedokli.

Par šāda personiskās jēgas apakšlīmeņa eksistenci liecina arī pirmsskolas vecuma bērnu runas attīstības pētījumos konstatētais literārā teksta produktīvais atstāstījuma veids. Atstāstījumā bērns saglabā teksta ideju, bet veido savu izklāsta modeli. Nereti šajos atstāstījumos jūtama identifikācija ar galveno varoni, tomēr izklāstā nezūd tēlu pārdzīvojumi, domu izklāsts, teksta idejiskais saturs (COMKOBA, 2008, 13).

Vērtējot atspoguļoto tekstā, bērni „iziet” ārpus tā robežām, saistot savus spriedumus un vērtējumus ar līdzīgām parādībām un norisēm reālajā dzīvē, savu emocionālo pieredzi. Personalizētā materiāla interpolācija izpaužas ne tikai papildinot tekstu ar saviem vārdiem, izteikumiem, bet arī atziņās un secinājumos, kas nepastarpināti nav iekļauti oriģinālajā tekstā, bet izriet no tā idejiskā satura. Tādējādi personiskās jēgas līmenī iezīmējas vēl viens apakšlīmenis, kādā tiek apjēgts literārā darba saturs pirmsskolas vecumā. Pēc tā atbilstības teksta idejiskajam saturam un nozīmes bērna personības attīstībā, tas vērtējams kā augstākais literārā darba satura personiskās jēgas apakšlīmenis pirmsskolas vecumā.

Rezumējot atziņas par personiskās jēgas līmeni, tā saturu un saistot tās ar atziņām par literāro tekstu dekodēšanas iezīmēm pirmsskolas vecumā un vērojumiem praksē, secināms, ka personiskās jēgas līmenī apjēgts literārā darba saturs pirmsskolas vecumā izpaužas divos hierarhiskos apakšlīmeņos:

- augstākais – literārā darba satura jēga ir tuva teksta idejiskajam saturam vai identiska tam, bērns literārajā darbā atspoguļoto saista ar norisēm, attiecībām realitātē, tādējādi tas reāli ietekmē viņa personības attīstību;
- zemākais – literārā darba satura apjēga ir egocentrisks un emocionāls, tā apstiprina bērna pieredzi un esošo personisko jēgu tās ietvaros.

Par daiļliteratūras teksta dažādiem jēgas līmeņiem bērna apziņā liecina arī R. Ingardena formulēto literārā darba struktūras komponentu interpretācija saistībā ar pirmsskolas

vecumam raksturīgajām literāro tekstu dekodēšanas iezīmēm. Pamatojoties uz tām, katru R. Ingardena formulēto komponentu iespējams dekodēt dažādā kvalitātē. Komponentu raksturojumu R. Ingardena skatījumā un no tiem izrietošās specifiskās dekodēšanas iezīmes pirmsskolas vecumā promocijas darba autores interpretācijā, balstoties uz iepriekš analizētajām tekstu dekodēšanas iezīmēm, atspoguļotas 1.3. tabulā.

1.3. tabula. R. Ingardena izstrādātie daiļliteratūras tekstu struktūras komponenti un to dekodēšana pirmsskolas vecumā

Daiļliteratūras teksta struktūras komponenti, tiem raksturīgais (R. Ingardens, 1962)	Komponentu specifiskās iezīmes pirmsskolas vecumā (darba autores interpretācija)
<i>Valodas skanējuma komponents:</i> iemiesojas klausītājam noteiktās nepastarpinātās uztveres īpašībās, īpaši iedarbīgs, ja tiek pausts kāda literārā tēla emocionālais stāvoklis, jo tas ietekmē citu struktūras komponentu konstruēšanu lasītāja apziņā	Nozīmīgākais un iedarbīgākais komponents: īstenojas bērna un teksta mijiedarbība, tā satura aktualizēšanās apziņā. Priekšā lasīšanas veids: - var izraisīt emocionālu atsaucību, tīšo uzmanību, aktīvu apzinātu un neapzinātu pieredzējumu aktualizāciju, to sintēzi tēlos, ainās, līdzpārdzīvojumu; - var ieinteresētību neizraisīt, kas noved pie uzmanības nenoturības, nepilnīgas teksta uztveres; - var traucēt teksta idejiskā satura uztveri, aktualizējot skanējuma fonoloģiju – juteklisko līmeni
<i>Jēgas komponents:</i> vārda, vārdu savienojumu, teikumu, frāžu nozīme, kas rada „domas dinamiku”, „skaidrību”, aktualizējas, ja ir atbilstošas valodas prasmes, zināma literārā pieredze, kas palīdz atpazīt žanra iezīmes, daiļliteratūrai raksturīgos izteiksmes līdzekļus	No vārdu un jēdzienu nozīmju pārzināšanas kvalitātes teksta jēga var veidoties gan jutekliskā (dominē vārda fonoloģija), gan semantiskā (bez personiskas nozīmes, neskaidra, fragmentāra), gan personiskās jēgas līmenī (personiski nozīmīga). Jutekliskais un semantiskais līmenis kavē vai izmaina vizuālizāciju iztēlē tēlos un ainās
<i>Priekšmetiskais komponents:</i> attēlota, kas saistīts veselumā – gan jutekliski uztveramas lietas, parādības, priekšmeti, gan metafiziski jautājumi	Lietu, tēlu aktualizēšanās atkarīga no pieredzes: - var neaktualizēties apziņā; - aktualizēties fragmentāri, neskaidri; - var izpausties tēlu transformācija
<i>Ainu komponents,</i> kuros priekšstatās attēlotā pasaule kā vienots pēctecīgs veselums: attiecības, norises, priekšmeti, tēli, saiknes starp tiem, procesi, stāvokļi un situācijas, kādos tie atrodas; ainas ir gan jutekliskas, gan nejutekliskas, tās dinamiski rodas, uzplaiksnī, dzīst, pārejot uz nākošo daļu jeb fāzi	Pieredze veido saiknes starp attēloto, personiski nozīmīgais izraisa emocionālu atsaucību, izvirzās priekšplānā un saistībā ar to aktualizējas citas ainas un tēli, veidojot subjektīvas saiknes un teksta saprašanu subjektīvās kopsakarībās; Ar pieredzi nesaistītais netiek uztverts, mazāk nozīmīgā uztveri kavē personiski nozīmīgais, kas saglabā dominanti, pārejot no vienas teksta daļas uz nākamo un radot jaunas ainas

Daiļliteratūras tekstu struktūras komponentu interpretācija liecina, ka pirmsskolas vecumā teksta saturs apziņā var atspoguļoties dažādā jēgas līmenī, un tas atkarīgs no teksta satura saiknes ar bērna pieredzi, valodas apguvi, domāšanas attīstības un uztveres iezīmēm, vajadzībām, kas katram ir individuālas. Tāpēc teksta uztveres procesā tēli un ainas ne vienmēr aktualizējas, ne vienmēr saiknes starp ainām veidojas atbilstoši teksta saturam.

Bērna uztverei raksturīgā orientācija uz kustību, notikumiem, teksta dinamiku, nevis apceri un analīzi veicina literāro tēlu darbības, rīcības, uzvedības ārējo izpausmju un to stimulējošo, nevis darbības jēgveidojošo motīvu uztveri. Arī identifikācija ar konkrētu literāro tēlu rosina attēloto uztvert un vērtēt tikai no šī tēla perspektīvas un kavē teksta idejiskā satura apjēgu.

Visa minētā rezultātā jēga par daiļliteratūras tekstu var:

- neveidoties;
- būt neskaidra, palikt jēgas jutekliskajā līmenī;
- būt virspusēja, kad teksts saprasts vispārpieņemto nozīmju kontekstā bez personiskas attieksmes vai fragmentāra, kad uztverti atsevišķi teksta fragmenti;
- nesasaukties ar teksta idejisko saturu, ja personisko nozīmību ieguvis kāds atsevišķs tēls vai notikums, bet mazāk nozīmīgais uztverts virspusēji un neveido saiknes ar apjēgto.

Uz zinātniskās literatūras analīzes gaitā iegūto atziņu pamata darba autore teorētiski izstrādājusi literārā darba satura jēgas līmeņus un tiem raksturīgo saturu pirmsskolas vecuma bērna apziņā. Literārā darba satura dažādie līmeņi pamato *jēgas* un *personiskās jēgas* lietojumu pētnieciskajā darbā: *jēga* tiek attiecināta uz teksta jēgu kopumā, kas ietver dažādus tās līmeņus – juteklisko, semantisko, personisko jēgu. *Personiskā jēga* ir augstākais teksta jēgas līmenis, jo tas nepastarpināti ietekmē bērna rīcību, uzvedību, attieksmju veidošanos pret objektīvo realitāti – viņa personības attīstību.

Promocijas darba autores izstrādātie literārā darba jēgas līmeņi un to raksturojums attēlots 1.4. tabulā.

1.4. tabula. Literārā darba satura jēgas līmeņu raksturojums pirmsskolas vecuma bērna apziņā

Jēgas līmenis apziņā	Literārā darba satura jēgas līmenim raksturīgais pirmsskolas vecumā
<i>Jutekliskais līmenis</i> (zemākais)	▪ daudzveidīgi un spontāni, dinamiski, neskaidri jutekliski iespaidi, ko grūti simbolizēt zīmēs, konceptualizēt valodā; literārie tēli, to rīcības, uzvedības motīvi, pārdzīvojumi un to cēloņi ir neskaidri, vai nav uztverti, arī sižets nav uztverts kopsakarībās, tāpēc par tekstu runāt, atbildēt uz jautājumiem ir grūtības – nosauc atsevišķus vārdus, kas nepauž teksta jēgu, tēlu rīcības jēgu, nespēj par tekstu runāt, stāstīt kopsakarībās
<i>Semantiskais līmenis</i> (vidējais)	▪ izsaka spriedumus un vērtējumus sociālajā vidē vispārpieņemto nozīmju kontekstā bez personiskas attieksmes; ▪ ir ambivalenta attieksme, kas izpaužas pretrunīgos izteikumos, spriedumos; ▪ tekstu saprot fragmentāri, ir neitrāla attieksme, tāpēc tēlu rīcības un uzvedības vērtējums izpaliek
<i>Personiskās jēgas līmenis</i> identificēšanās līmenis (zemākais personiskās jēgas līmenis)	▪ identifikācija ar kādu no literārajiem tēliem, pārdzīvo un līdzdarbojas tam iztēlē; ▪ tēlu rīcību un notikumu uztvere un vērtējums ir egocentrisks – no personiski nozīmīgā tēla perspektīvas; ▪ tēla/tēlu, objektu, parādību struktūras transformācija - tēla, objekta, parādības vai to daļu paspīlgtināšana, izmainīšana, sintezējot dažādas īpašības vai ārējās pazīmes, kas radušās gan asociāciju ar realitātes parādībām, gan literārās pieredzes rezultātā; ▪ literārā darba satura struktūras transformācija: - priekšplānā tēls, ar kuru identificējies, pārējie tēli, parādības un notikumi aktualizējas apziņā atkarībā no saikņu nozīmības ar to, mazāk nozīmīgais var neaktualizēties; - teksta interpolācija – teksta papildināšana ar vārdiem, atziņām, secinājumiem, citādu notikuma izklāstu
teksta idejiskā satura saprašanas līmenis (augstākais (personiskās jēgas līmenis)	▪ var identificēties ar kādu no tēliem, transformēt to, tomēr uztver un saprot iesaistīto tēlu pārdzīvojumus, to cēloņus, rīcības un uzvedības motīvus; ▪ „iziet” ārpus teksta robežām, interpretē, vispārina tekstā attēloto, saistot to ar līdzīgām parādībām un norisēm reālajā dzīvē, savu emocionālo pieredzi; ▪ interpolācija izpaužas ne tikai papildinot tekstu ar saviem vārdiem, izteikumiem, bet arī atziņās un secinājumos, kas nepastarpināti nav iekļauti oriģinālajā tekstā, bet izriet no tā idejiskā satura; ▪ attēlota ir personiski nozīmīga, un par to liecina emocionāla atsaucība, ieinteresētība

Personiskās jēgas līmeni, kā minēts iepriekš, raksturo divi apakšlīmeņi: zemākais, kas ir egocentrisks, jo balstās uz identifikāciju ar kādu no literārajiem tēliem: augstākais – saprot tekstā attēlotā jēgu un tā ir bērnam personiski nozīmīga.

Atbilstoši literārā darba jēgas līmenim bērna apziņā, arī jēgas radītājiem, kas teorētiski formulēti iepriekšējā apakšnodaļā 1.1. tabulā (28. lpp.), katrā līmenī ir savs raksturīgais saturs, kas atsegts 1.5. tabulā.

1.5. tabula. Literārā darba satura jēgas rādītāji un to līmeņi pirmsskolas vecumā

Rādītājs	Līmenis	Līmeņa raksturojums	Jēgas līmenis apziņā
Literāro tēlu pārdzīvojumu saprašana	augsts	saprot atbilstoši teksta idejiskajam saturam	Personiskās jēgas augstākais līmenis
	vidējs	pārdzīvojumu saprašanai raksturīgs egocentrisms – saprot tēla pārdzīvojumus, ar kuru identificējies, balstoties uz savu emocionālo pieredzi	Personiskās jēgas zemākais līmenis
	zems	saprot fragmentāri, virspusēji	Semantiskais līmenis
	0 līmenis	nesaprot	Jutekliskais līmenis
Literāro tēlu nolūku, vēlmju, rīcības, uzvedības, darbības motīvu saprašana	augsts	saprot atbilstoši idejiskajam saturam	Personiskās jēgas augstākais līmenis
	vidējs	saprot daļēji – saistībā ar nozīmīgāko tēlu un ar personiski nozīmīgo sev	Personiskās jēgas zemākais līmenis
	zems	saprot fragmentāri, virspusēji, neskaidri	Semantiskais līmenis
	0 līmenis	nesaprot	Jutekliskais līmenis
Literāro tēlu nolūku, rīcības, uzvedības, darbības motīvu novērtējums	augsts	novērtē atbilstoši to rīcības, uzvedības reālajām sekām, idejiskā satura kontekstā ar personisku attieksmi	Personiskās jēgas augstākais līmenis
	vidējs	egocentrisks novērtējums – no tā tēla perspektīvas, ar kuru identificējies	Personiskās jēgas zemākais līmenis
	zems	neitrāls, ambivalents, vispārpieņemto nozīmju kontekstā bez attieksmes	Semantiskais līmenis
	0 līmenis	vispārīgs bez pamatojuma, saiknes ar teksta saturu vai novērtējumu nepauž	Jutekliskais līmenis
Literārā darba sižeta saprašana kopsakarībās	augsts	saprot atbilstoši idejiskajam saturam	Personiskās jēgas augstākais līmenis
	vidējs	saprot saistībā ar personiski nozīmīgiem notikumiem, tēliem	Personiskās jēgas zemākais līmenis
	zems	saprot vispārīgi (shematiski) vai fragmentāri, neskaidri	Semantiskais līmenis
	0 līmenis	nesaprot	Jutekliskais līmenis

Teorētiski konstruētie literārā darba satura jēgas līmeņi un jēgas rādītāji pārbaudīti un precizēti empīriskajā pētījumā.

Apkopojot 1.2. apakšnodaļā analizēto, secināms:

1. Literārā darba saturs bērna apziņā pirmsskolas vecumā atspoguļojas dažādos līmeņos: jutekliskā, semantiskā un personiskās jēgas līmenī (1.4., 1.5. tabula).
2. Literārā teksta saturam bērna apziņā atspoguļojoties jutekliskā vai semantiskā līmenī, tā idejiskais saturs netiek apjēgts vai apjēgtais nav personiski nozīmīgs bērnam, un literārais darbs kā pedagoģisks līdzeklis nav realizējis tam piemītošo potenciālu bērna personības attīstībā.
3. Personiskās jēgas līmenim raksturīgi divi apakšlīmeņi: zemākais līmenis apstiprina jau izveidojušos personisko jēgu pieredzes ietvaros, un ar literārā darba satura starpniecību tā tiek pārnesta uz dažādiem notikumiem, parādībām un attiecībām; augstākais līmenis, kad esošā personiskā jēga transformējas citā kvalitātē – tiek apjēgtas literārajā darba atspoguļotās kultūras vērtības, tās tiek saistītas ar reālām attiecībām un norisēm bērna dzīvesdarbībā, tādējādi bērna pieredzi padziļinot un ietekmējot viņa pasaules skatījumu, attieksmes, rīcības un darbības motīvus – personības attīstību.

1.nodaļā izstrādāto atziņu rezumējums apkopots secinājumos.

Secinājumi:

1. Literārā darba saturs pirmsskolas vecumā bērna apziņā var atspoguļoties dažādos jēgas līmeņos, bet kā pedagoģisks līdzeklis literārais darbs ietekmē bērna personības attīstību, ja tā saturs apjēgts personiskās jēgas līmenī.
2. Literārā darba personiskā jēga bērna apziņā ietekmē attieksmju, vērtību veidošanos, darbības, rīcības un uzvedības motīvus.
3. Dažādo literārā darba satura jēgas līmeņu eksistence un to saturs pirmsskolas vecumā pamato nepieciešamību pēc pedagoģiskas pieejas, kas sekmē personiskās jēgas veidošanos tās augstākajā līmenī, kad „saprotamie motīvi” pārvēršas „reāli darbīgos” motīvos.

2. LITERĀRĀ DARBA PERSONISKĀS JĒGAS VEIDOŠANĀS PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA APZIŅĀ

2.1. *Jēgas ģenēzes skatījums fenomenoloģijā un hermeneitikā*

Jēgas veidošanās filozofijā ir fenomenoloģijas un hermeneitikas galvenais jautājums. Fenomenoloģija pievēršas objektīvās realitātes lietu un parādību jēgas konstituēšanās norisei – jautājumiem, kā subjektam objektīvās realitātes lietas, parādības un norises kļūst par fenomenu apziņā, veidojot tā fenomenoloģiskās pasaules saturu. Hermeneitikas uzmanības lokā ir dažādu semantisku tekstu jēgas veidošanās interpretācijā. Par nozīmīgāko semantisko tekstu – „prioritāru hermeneitikas priekšmetu” (Gadamer, 1999, 369) tiek uzskatīts rakstīts teksts, jo domas un valodas nošķīrums aktualizē rakstītā teksta interpretācijas nepieciešamību (Schleiermacher, 1977; Dilthey, 1964; Gadamer, 1999; Ricouer, 1971). Hermeneitikas skatījumā rakstīts teksts ir ieguvis semantisku autonomiju: tā nozīmes ir kļuvušas objektīvas (Ricouer, 1971, 144–145), tas „pozitīvi atlaists brīvībā jaunām attieksmēm” (Gadamer, 1999, 370), jo katrs lasītājs rada savu teksta jēgu. Minēto iezīmju dēļ Hans Georgs Gadamer (*Hans Georg Gadamer*) rakstīta teksta saprašanu uzskata par saprašanas augstāko uzdevumu, „kas norisinās jēgas sfērā un pastarpināts valodiski” (Gadamer, 1999, 365).

Literārais darbs attiecībā pret bērna apziņu ir realitātes informācija. Par viņa fenomenoloģiskās pasaules saturu tas kļūst tad, kad tajā atspoguļotais iegūst personisku jēgu apziņā. Tikai kā bērna fenomenoloģiskās pasaules saturam literārajā darbā atspoguļotajam piemīt spēja ietekmēt viņa personības attīstību – īstenot tos uzdevumus, kas pedagoģiskajā procesā tiek izvirzīti gan bērna personības attīstības atsevišķām jomām, gan personības attīstībai veselumā. Savukārt saskaņā ar hermeneitikas atziņām teksta jēgas radīšana cieši saistīta ar subjekta reālo dzīvespasauli – attiecībām, notikumiem, parādībām un ar tām saistītām jūtām, emocijām, vērtībām. Tāpēc aktuāls ir jautājums par tekstā attēlotā saikni ar bērna dzīvi, attiecībām ar vienaudžiem un pieaugušo reālās ikdienas situācijās.

Iepriekšējā nodaļā analizētie jēgas līmeņi indivīda apziņā un ar tiem saistītās daiļliteratūras tekstu dekodēšanas iezīmes pirmsskolas vecumā liecina, ka literārā darba jēga bērna apziņā var pastāvēt dažādos līmeņos, tāpēc „jaunās attieksmes”, kas rodas „semantiski autonomā” teksta dekodēšanas rezultātā, ne vienmēr veidojas, vai arī tās nav bērnam personiski nozīmīgas. Tas nozīmē, ka „augstākais saprašanas uzdevums, kas norisinās jēgas sfērā” (Gadamer, 1999, 365) nav sasniegts. Tāpēc jēgas veidošanās fenomenoloģiskais un

hermeneitiskais skatījums ir aktuāls promocijas darbam, lai izstrādātu literārā darba personiskās jēgas ģenēzes filozofisko pamatojumu.

Fenomenoloģijas un hermeneitikas skatījumā cilvēks jēgu veido **pārdzīvojumā**. Fenomenoloģija pārdzīvojumu traktē kā dzīves elementu plūdumu, pieredzējumu, situāciju, apstākļu kopumu, „notikuma notikšanu”, kuru cilvēks pieredz, izdzīvo, un cilvēka apziņai raksturīgi, ka tā nepārtraukti ir kādā pārdzīvojumā (Diltejs, 2007; Huserls, 2002; Heidegers, 1998; Mamardašvili, 1994). Jēgas konstituēšanos pārdzīvojumā raksturo E. Huserla (Huserls, 2002) atziņas:

- jēgas konstituēšanās pamats ir cilvēka apziņai piemītošā intencionalitāte, sintēzes un identifikācijas spēja;
- jēgas ģenēze aizsākas ar apziņas vērstību jeb intenci uz konkrētu apkārtējās pasaules lietu, parādību, norisi vai cita veida informāciju subjektam;
- intences rezultātā lieta, parādība, norise „ienāk” indivīda apziņā – apziņa sintezē iepriekš uzkrātos neapzinātos uztvērumus un apzinātos iespaidus un identificē lietu, norisi vai parādību;
- subjekta pieredze un vajadzības ir jēgas konstituēšanās nosacījumi, jo jēgas konstituēšanās notiek saskaņā:
 - ar subjekta pieredzi – apziņa sintezē pieredzē esošo un identificē to, tā vienmēr konstituē to, ko pazīst un saprot;
 - ar subjekta vajadzībām – tiek apzināta informācijas vērtība, kas balstīta uz „patīk”, „nepatīk”, „vajadzīgs”, „nevajadzīgs”.

E. Huserla atziņas apstiprina 1.2. apakšnodaļā analizēto bērna pieredzes un vajadzību nozīmi saskaņā ar literārā teksta dekodēšanu – pieredze piepilda nozīmju saturu un ļauj atpazīt tekstā kodēto, bet bērna vajadzības, ja teksta saturs tām atbilst, ietekmē tā uztveri un personiskās jēgas veidošanos apziņā.

E. Huserla skatījums uz jēgas ģenēzi ļauj secināt, ka literārā darba satura jēga veidojas teksta uztveres laikā (pārdzīvojumā jeb teksta pieredzējumā) bērna pieredzes ietvaros – apziņa sintezē un identificē jēgā gan jutekliskos iespaidus, kas līdz šim apziņā eksistējuši neskaidri un neapzināti, gan apjēgto pieredzi saistībā ar teksta saturu. Tomēr, kā liecina analizētās literāro tekstu dekodēšanas iezīmes, teksta idejiskā satura jēga bērna apziņā ne vienmēr konstituējas personiskās jēgas līmenī vai konstituētā personiskā jēga neatbilst teksta idejiskajam saturam, tātad daiļdarbs nav realizējis tam piemītošo potenciālu personības attīstībā. Minētais virza meklēt faktorus, kas sekmē personiskās jēgas veidošanos teksta pieredzējumā jeb pārdzīvojumā.

Arī hermeneitikā *pārdzīvojuma* jēdziena nozīme ietver subjekta pašpiedzīvojumu, pieredzējumu. H. G. Gadamers *pārdzīvojuma* jēdziena izcelsmi saista ar vārda *piedzīvot* semantiku, kam piemīt nepastarpinātības tonis, un skaidro to kā:

- nepastarpinātu tvērumu, jo tas aptver kaut ko īstenu, pretstatā tam, kas pārņemts no citiem, izsecināts vai izdomāts un kam trūkst paša *pārdzīvojuma*;
- paliekošu saturu no tā, kas ticis pašpiedzīvots – „rezultāts, kurā no *piedzīvotā* *pārejamības* iegūta ilgstamība, svarīgums un nozīmība.” (Gadamers, 1999, 69).

Pārdzīvojuma „rezultāts” kā subjektam nozīmīgs, svarīgs un ilglaicīgs liecina, ka *pārdzīvojums* ir ne tikai subjekta klātesamība realitātē, bet tās lietu, parādību un norišu personiskās jēgas veidotājs.

Fenomenoloģiskās psiholoģijas skatījumā subjektīvo *pārdzīvojuma* struktūru un funkcijas analizē V. Viļunas. Viņa skatījumā *pārdzīvot* nozīmē nevis tikai subjektīvi uztvert, bet izjust arī specifisku, nepastarpinātu, sarežģītu juteklisko tvērumu gammu (Вилюнас, 2006, 378). Subjektīvais *pārdzīvojums* ir psihisko tēlu universāls ontoloģiskais pamats, konkrēta subjektīvā atspoguļojamā satura eksistences forma. Subjektīvie *pārdzīvojumi* ir tēlu, domu un ideju nesēji, cilvēks tos kodē zīmju sistēmās, bet, lai atkodētu, tās atkal tiek pārveidotas subjektīvā *pārdzīvojumā* (Вилюнас, 2006, 375). V. Viļunas akcentē *pārdzīvojuma* būtību, kā arī tā strukturālo un funkcionālo aspektu:

- 1) *pārdzīvojums* ir atspoguļojamā veselums, perceptīvā organizējošais mehānisms ir jūtu saplūsme;
- 2) jūtas saista atsevišķus tēlus, domas, priekšstatus ar pieredzē esošo, tāpēc konkrētā situācijā aktualizējušās jūtas atsauc atmiņā pieredzēto, kādreiz izjustas līdzīgas vai pretējas jūtas un veido asociācijas;
- 3) subjektīvais *pārdzīvojums* ierosina motivācijas procesus, jo jūtas *pārdzīvojumā* izraisa aktīvas emocionālas reakcijas vai afektus un no tiem izrietošus gribas ierosinājumus, tiem atbilstošas ārējas darbības (Вилюнас, 2006, 380).

Emociju nozīmi jēgas veidošanā atzīmē arī eksistenciālās fenomenoloģijas pārstāvis Žans Pols Sartrs (*Jean Paul Charles Aymard Sartre*): objekta uztveres procesā subjektam rodas jūtas jeb afektīvā jēga, un tā sintezē veselumā dažādas uztveramā objekta pazīmes, radot tās būtību subjektam (Sartre, 1972, 31).

Subjekta emociju un jūtu klātbūtne pieredzējumā jeb *pārdzīvojumā* ļauj to apzīmēt kā *emocionālu pārdzīvojumu*. Atšķirībā no dzīves elementu plūduma, kas ne vienmēr tiek uztverts apzinātā līmenī, emocionālais *pārdzīvojums* izraisa subjektā nepastarpinātu juteklisku pieredzējumu, aktualizē pieredzē uzkrāto, veido tēlus ar emocionālu nokrāsu

un ierosina emocionālas reakcijas, gribas ierosinājumus, tāpēc tas ir nozīmīgs personiskās jēgas veidošanās faktors.

Būtiska nozīme emocionālajam pārdzīvojumam ir domāšanas ierosināšanā, kas veido jēgu. To apstiprina Meraba Mamardašvili (*Мераб Мамардашвили*) atziņa – doma nevar piedzimt no nekā, tā jāierosina, tāpēc pirmais domāšanas akts ir saskatīt kaut ko, par ko vispār var domāt jeb „iezīmēt domas laukus” (Mamardašvili 1994, 64). Šo iezīmēšanu M. Mamardašvili skatījumā īsteno jūtas un emocijas, jo doma dzimst no satricinājuma, no izbrīna par lietām kā tādām, un arī mākslas darbi ierosina jūtas un domas.

Iepriekš minētās atziņas par subjekta emociju un jūtu nozīmi pieredzējumā jeb pārdzīvojumā aktuālas literārā darba satura personiskās jēgas veidošanai pirmsskolas vecumā. Bērna un pasaules saikne pirmsskolas vecumā īstenojas caur afektīvo sfēru, un emocionāla pārdzīvojuma laikā veidojas lietu un norišu jēga (Валлон, 1967; Зеньковский, 1995). Tādējādi literārā darba satura emocionālais pārdzīvojums tā uztveres procesā pirmsskolas vecumā ir personiskās jēgas konstituēšanās svarīgs nosacījums, jo aktualizē pieredzēto, veido asociācijas, ierosina teksta dekodēšanu emocionāli iekrāsotos tēlos un ainās, ierosina domāšanu, vajadzību paust viedokli un vērtējumu.

Emocionālā pārdzīvojuma aktualizācijā literārā teksta uztveres laikā ir konkrēti cēloņi:

- subjekta dzīve veselumā jeb dzīvespasaule kā konteksts jēgas veidošanā (Gadamer, 1999; Ricoeur, 1976);
- pieredzētā atpazīšanas fenomens mākslas darbā (Gadamer, 1999);
- literārajam darbam kā mākslas darbam piemītošās spēles kvalitātes, kas atšķir to no citiem realitātes objektiem, parādībām, norisēm un ietekmē jēgas veidošanos (Gadamer, 1999; Ricoeur, 1976).

Uz **kontekstu** kā vārda jēgas determinētāju norāda jau 16. gadsimta hermeneitiķis M. Flācijs. Arī svešvārdu vārdnīcā jēdziens *konteksts* traktēts saistībā ar valodisku izteikumu jēgu – jēdzieniski pabeigts fragments, kas nepieciešams, lai noteiktu tajā ietilpstoša vārda vai frāzes jēgu (Svešvārdu vārdnīca, 2008, 441). Semiotikā konteksts nozīmē jebkuru tekstu, kas ietver tajā iekļautās vienības un nosaka to jēgu (Мартин, Рингхэм, 2009, 96–97).

Fenomenoloģijas un hermeneitikas skatījumā subjekta jēgu determinē kultūrvēsturiskā un sociālā pasaule, kurā iekļaujas subjekta dzīvespasaule, jo saprašana vienmēr īstenojas vēsturiskā konteksta ietvaros (Schleiermacher, 1977; Diltejs, 2007; Heidegers, 1998; Gadamer, 1999). Vēsturiskā pasaule rada vērtības, realizē mērķus un determinē katra indivīda pasaules ainas veidošanos, tāpēc cilvēks ir vēsturiska būtne un pārstāv konkrēta laikmeta vērtības, mērķus, ideālus (Diltejs, 2007). Piederība konkrētai tautai un tās kultūrai kalpo kā apkārtējās pasaules strukturētāja un orientācijas pamats pasaulē (Heidegers, 1998),

bet līdzilvēku pieredze un viedokļi veido intersubjektīvo pasauli, kas ir nozīmīga katra subjekta jēgas veidošanā (Huserls, 2002; Слинин, 2004).

Hermeneitiskā skatījumā teksta jēga lasītāja apziņā ir plašāka par tekstā ietverto, jo tā vienmēr ietver arī lasītāja dzīvespasauli. Jau Fridrihs Šleiermahers (*Friedrich Schleiermacher*) izsaka domu, ka interpretētājs saprot autoru labāk nekā autors pats sevi, „jo viņā ir daudz neapzināta, kam mūsos jātop apzinātam” (Schleiermacher, 1977, 104).

H. G. Gadamers norāda, ka tekstā tradētais vēsturiskais horizonts teksta interpretācijā, jautājot un meklējot atbildes, nav rekonstruējams tikai tā robežās. Rekonstruēto vēsturisko horizontu vienmēr aptver horizonts, kurā iekļauts jautājošais. Jebkura saprašana vienmēr ir vairāk par sveša viedokļa atkārtošanu – jautājot tiek atklātas jēgas iespējas, un tas, kas ir jēgpilns, kļūst arī par viedokli (Gadamers, 1999, 351–352).

Jautājumam par teksta pasaules jeb teksta references nozīmi jēgas veidošanā pievēršies Pols Rikērs (*Paul Ricœur*). Viņš akcentē teksta references nozīmi jēgas veidošanā. Teksta reference ir esamības pasaule, ko atklāj teksts un tā ietver arī reālo pasauli – lasītāja dzīvespasauli, kuru lasītājs ierauga, pateicoties tekstam. Teksta references ietvaros teksts lasītāja apziņā iegūst arī jaunu vēsturisku kontekstu un lasītāja saprašana paplašinās, tādējādi teksts sasniedz un ietekmē lasītāja darbības pasauli, piedāvājot dažādas darbības iespējas un modeļus (Ricoeur, 1976).

Teksta reference ietver un ietekmē arī bērna dzīvespasauli – attēlotais tekstā aktualizējas viņa reālās dzīves kontekstā un ar emocionālā pārdzīvojuma starpniecību atsedz jaunu skatījumu uz apkārtējās pasaules norisēm, ietekmē uzvedības un rīcības motīvu pārkārtošanos, tātad ietekmē viņa personības attīstību. Teksta references un bērna dzīvespasaules pārklāšanās pamato daiļliteratūras nozīmi bērna personības attīstībā. Attēlotais tekstā var palikt teksta robežās kā grāmatā aprakstīts, distancēts notikums, kam nav saiknes ar bērna dzīvi, bet var arī aktualizēties reālās dzīves kontekstā un atsegt tajā jaunu skatījumu, jaunas attiecības un uzvedības, rīcības modeļus.

Secināms, ka konteksts kā jēgas determinētājs fenomenoloģijā un hermeneitikā atklājas kā subjekta dzīvespasaules kultūrvēsturiskais un sociālais konteksts. Kultūrvēsturiskā un sociālā pasaule ietekmē subjekta vajadzības, pieredzi, pasaules skatījumu, vērtības, mērķus, ideālus, kas savukārt kalpo kā prizma caur kuru objektīvās realitātes informācija tiek pārstrādāta subjektīvajā jēgā. Tāpēc kultūrvēsturiskā un sociālā pasaule kā konteksts ietekmē arī literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos pirmsskolas vecumā. Minētais konteksts ir bērnu ietverošā sociālā vide – ģimene, vienaudžu grupa pirmsskolas izglītības iestādē, tuvākā sociālā apkārtnē, mediju, visbiežāk televīzijas, producētā vide – tās normas, vērtības, attieksmes, kas ietekmē dažādu nozīmju subjektīvā satura veidošanos un, balstoties uz to, arī

apkārtējās pasaules noriši novērtēšanu. Uztverot literāro darbu, bērns identificē tajā kultūras un sociālās pasaules ietekmes rezultātā izveidojušās nozīmes apziņā un saistībā ar tekstā atspoguļotā atbilstību vai neatbilstību tām emocionāli pārdzīvo tekstā atspoguļoto. Ņemot vērā, ka emocionālais pārdzīvojums ierosina domāšanu (Mamardašvili 1994) un motivācijas procesus jeb gribas ierosinājumus, tiem atbilstošas ārējas darbības (Виллюнас, 2006), pārdzīvojumā uztvertais tiek virzīts uz tā pārstrādi domāšanā un darbībā.

Pieredzētā atpazīšana. Mākslas darba pasaule hermeneitikā skatīta kā transformēta pasaule, jo realitāte ir transformējusies mākslas darbā un recipients tajā atpazīst iepriekš pieredzēto. Tomēr, kā norāda H. G. Gadamer, atpazīšana nav tikai atsaukšana atmiņā, – pazīstamajā atklājas tā būtība, tas tiek tverts būtībā, un tas notiek kā atskārsme, nevis tikai kā pazīstamā atpazīšana (Gadamer, 1999, 117). Minētā atziņa ļauj vilkt paralēles starp pieredzētā patiesības atskārsmi un tā personiskās jēgas konstituēšanos teksta lasītāja apziņā.

Pieredzētā atpazīšana jau citā kvalitātē – personiskajā jēgā – atspoguļojas arī Ļ. Vigotska atziņā par estētisko pārdzīvojumu bērna attīstībā kā „otrreizēju radošu sintēzi” (Выготский, 2010, 290). Pirmo reizi bērns iepazīst un apjauš sevi un pasauli darbībā un sociālā mijiedarbībā jeb interpersonālā līmenī, bet otro reizi notiek iepriekš darbībā un sociālajā mijiedarbībā iegūtās jēgas pārstrādāšana sevī ar estētiskā pārdzīvojuma palīdzību. Tādējādi iepriekš sociālā mijiedarbībā pieredzētais transformējas citā kvalitātē un interiorizējas bērna iekšējā pasaulē. Kā norāda Ļ. Vigotskis – interpersonālā līmenī pieredzētais interiorizējas intrapersonālā līmenī un notiek iekšējās pasaules bagātināšana, garīgās dzīves un personiskās jēgas apjaušana.

Atskārst pieredzētā būtību iespējams tad, ja raugās uz to no citas perspektīvas – citiem notikumiem, apstākļiem un pieredzes. Literārā darba iepazīšana šo iespēju piedāvā jau pirmsskolas vecumā, atpazīstot literārā darba sižetā un tēlos paša pieredzēto, bet veidojot to jēgu jau citā līmenī, jo tekstā attēlotais risinās citā kontekstā, kas paver iespēju pieredzētajā atklāt ko jaunu.

Mākslas darba pārdzīvojuma cēloņus hermeneitika pamato arī ar mākslai piemītošām **spēles kvalitātēm**, kas raisa savdabīgu mākslas darba pārdzīvojumu. Lasīšana ir spēle, jo tekstam piemīt īpaša būtība un dinamika, kas ietekmē lasītāja apziņu, veidojot iztēlē realitātes dažādās variācijas (Gadamer, 1999, Ricoeur, 1975–1976). H. G. Gadamer akcentē spēlei piemītošo „šurpu turpu kustību, kas nemītīgi atkārtojas” (Gadamer, 2002, 59), attiecinot to arī uz mākslas darba uztveri – uztvērēja līdzspēlēšanu, iekšēju līdzdalību šajā kustībā ar bezmērķīgu saprātīgumu, kas ļauj spēlētājam atraisīties sevī no ikdienas dzīves izvirzītajiem uzdevumiem, sniedz atslogojumu. Tāpēc mākslai, tāpat kā spēlei, piemīt mediāla nozīme, tīra piepilde, *energeia* (grieķu valodā – *darbība, spēks*) (Gadamer, 1999, 109, 116).

Energija kā mākslas darba struktūras komponents, ko grūti klasificēt kā matēriju vai formu, raksturota psiholoģijā (Янковский, 2002). Tā ir mākslas darba elementi vai īpašības, kas izraisa uztvērējam noteiktu noskaņojumu, ievirzi un ļauj uztvert tādus mākslas darba un tā tēlu aspektus, kurus ikdienas situācijā neuztver. Energija ierosina lasītāja iekšējo darbību, viņa paštransformāciju uztvertā robežās – saplūšanu ar mākslas darba tekstu un personisku iekļaušanos tēla pasaulē iztēlē, kā arī zināmu psihiski sasprindzinājumu, mijiedarbojoties ar tēlu (Янковский, 2002, 87).

Uz daiļliteratūras un rotaļas ciešo saikni norādīts zinātniskajā literatūrā, īpaši akcentējot pasakai piemītošās rotaļas kvalitātes, kas sniedz bērna psihei gan katarsi, izdzīvojot kādas neapzinātas vajadzības, gan palīdz apjēgt dažādas realitātes norises un ētiskas dabas jautājumus (Вульф, 1926; Чуковский, 2010; Выготский, 2010). Rotaļai un pasakai ir psiholoģiska līdzība – abām piemīt „emocionālā domāšana”, īstenības radoša pārveidošana un estētiska iedarbība (Выготский, 2010, 313–314).

Rezumējot atziņas par literārā teksta emocionālo pārdzīvojumu, secināms, ka tas raksturojams kā bērna iekšējās aktivitātes forma, kas izpaužas teksta ainu un tēlu radīšanā iztēlē, emocionālā identifikācijā ar tēlu vai tēliem un teksta pasauli, savas pieredzes pārstrādāšanā citā līmenī un motivācijas procesu ierosināšanā turpmākai darbībai. Tādējādi emocionālais pārdzīvojums ir viens no literārā darba satura personiskās jēgas ģenēzes nozīmīgākajiem faktoriem pirmsskolas vecumā un to ierosina:

- teksta saikne ar bērna vajadzībām un pieredzi;
- tekstam piemītošās kvalitātes, kas izraisa līdzspēlēšanu un rada iekšēju enerģiju;
- pieredzētā atpazīšana citā perspektīvā un kontekstā.

Literārā darba satura emocionālā pārdzīvojuma ierosinošos faktorus promocijas darba autore attēlojusi 2.1. attēlā.



2.1. attēls. Literārā darba satura emocionālā pārdzīvojuma ierosinošie faktori pirmsskolas vecumā

Emocijas ir process, kura laikā tiek izvērtēta smadzenēs nonākusī informācija un tās atbilstība indivīda vajadzībām (Додонов, 1978, 27). Pirmsskolas vecumā spilgti izteiktas ir vajadzības pēc jauniem iesaistītiem, izziņas vajadzības, vajadzības pēc emocionāliem pārdzīvojumiem jeb afektīvās vajadzības (Piažē, 2002; Božoviča, 1975; Лисина, 1986), kas virza bērnu meklēt jaunus iesaistītus. Psihoanalīze norāda uz dažādu vajadzību apmierināšanu, identificējoties ar pasaku tēliem un izjutot savu varenību, visspēcību fantastiskajā realitātē, ko nespēj apmierināt bērna dzīve reālajā pasaulē (Вульф, 1926). Ar vajadzībām cieši saistītas literārajam darbam kā mākslas darbam raksturīgās spēles īpašības, kam piemīt spēja „inficēt” bērna apziņu ar savu enerģiju. Literārā darba pasaule kā iztēlota pasaule rada spēles telpu iztēlē, kurā radoši tiek pārveidota īstenība, apmierinātas dažādas vajadzības, izdzīvotas lomas, emocijas un jūtas, brīvi ļaujoties spēles „šurpu turpu kustībai” (Gadamers, 2002, 59).

Kultūrvēsturiskās un sociālās pasaules ietekmes rezultātā veidojas bērna pieredze – zināšanas, attieksmes, priekšstati par sociālajām normām, sākotnējās vērtību ievirzes, kā arī ideāli, tāpēc literārā darbā attēlotā emocionāls pārdzīvojums rodas, ja:

- pieredzes un teksta satura mijiedarbībā bērna pieredze rod apstiprinājumu;
- izveidojas kognitīvā disonanse starp pieredzi un informāciju tekstā (tā ir pretrunā ar bērna pieredzi);
- notiek pieredzētā atpazīšana citā kvalitātē, perspektīvā un kontekstā, izmainoties tā personiskajai jēgai.

Tomēr pirmsskolas vecumā emocionālais pārdzīvojums vēl nenosaka, ka konstituētā jēga būs tuva teksta idejiskajam saturam. Emocijas aktualizējas arī tad, ja literārais darbs uztverts jēgas jutekliskajā līmenī. Tekstam piemītošās spēles īpašības var iedarboties uz bērnu jutekliski, kavējot satura uztveri. To kavē uztvert arī identifikācija ar literāro tēlu. Emocionāli pārdzīvojot literārā darba saturā atspoguļoto, bērns ir emociju varā, kas kavē uztvertā analīzi, sintēzi un strukturēšanu, lai to apjēgtu. Emocionāli pārdzīvotais pakāpeniski gaist un atmiņā saglabājas kā dinamiski, bet neskaidri un fragmentāri uztvērumi, egocentriski un ekspresīvi tēli un ainas, bez to saiknes kopsakarībās. Arī radusies iekšējā enerģija jeb aktivitāte patstāvīgi var nerast realizāciju mērķtiecīgā darbībā, rīcībā, uzvedībā. Tāpēc pirmsskolas vecumā teksta satura pārstrāde personiskajā jēgā uztveres laikā var arī neīstenoties vai īstenoties tās zemākajā – egocentriskajā līmenī.

H. G. Gadamer, atsaucoties uz Platonu, norāda uz rakstītā teksta „vājuma izpausmi” – tā pārprasāšanas iespēju un akcentē domāšanas aktualitāti rakstīta teksta saprašanai, kas „iekļaujama saprašanas mākslā” (..)” (Gadamers, 1999, 368). Aktuāla ir arī emociju akcentēto „domas lauku” jeb emocionāli uztvertā pārstrāde un strukturēšana iekšējā loģikā. Pārdzīvojumā tvertais jāvirza uz domāšanu, jo domāšanā, tāpat kā saprašanā, kopā

sasaistās daudzi pavedieni (Mamardašvili, 1994, 41–42). Tekstam piemītošā dinamika nosaka, ka teksta darbības turpinājums īstenojas tā interpretācijā (Ricoeur, 1971, 144–145).

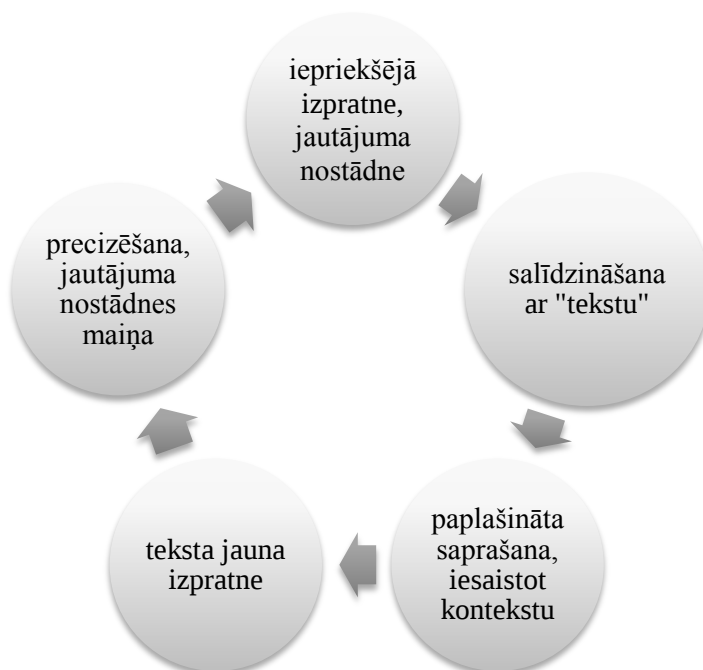
Iepriekš minētais akcentē **refleksijas** nozīmi jēgas konstituēšanā – prāta mērķtiecīgā vērstībā uz notiekošo, lai to apjēgtu (Heidegers, 1998), kad tiek pārtraukta jebkura „dienišķa nodarbošanās” (Ārente, 2000, 195). Mākslas darba tapšana top refleksijā, tāpēc arī tā jēgas iegūšana pieprasa refleksijas darbību (Gadamer, 2002). Refleksijas laikā – prāta darbībā – cilvēks interpretē savu rīcību un tās likumsakarības, pārdomā savu pieredzi un izdara secinājumus, labojumus (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 147). I. Kants uzskata, ka arī cilvēka morālo audzināšanu iespējams sekmēt ar refleksijas spēju – nozīmīgi ir rosināt audzēkņus domāt, analizēt un izteikt vērtējumu par citu cilvēku rīcību, jo tas agri attīsta refleksijas spēju, ļauj izprast citu cilvēku rīcības motīvus un veidot attieksmi pret to (Kants, 1988).

Refleksija ietver interpretāciju – domas, satura, ideju, tēlu, notikumu un parādību jēgas atklāšanu, skaidrošanu atbilstoši indivīda vai personu grupas izpratnei (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 71). Interpretācijas procesā saprašana paplašinās, jo interpretācijas objekts ierosina atklāt jaunas sakarības indivīda pieredzē un tas notiek uz pieredzes un jaunās informācijas salīdzināšanas pamata. Šo procesu atklāj interpretācijas raksturojums semiotikā un P. Rikēra interpretācijas teorijā.

Semiotikas vārdnīcā (Мартин, Рингхэм, 2009) traktēts, ka interpretācijā darbojas atpazīšanas un identifikācijas operācijas. Atpazīšana nozīmē iepazīt un atklāt no jauna (*recognition, re-discovery*) atšķirībā no jau iepriekš zināmā. Atpazīšana ir salīdzināšana un vienmēr ietver identifikāciju – atpazīnējs identificē to, ko jau zina, ko uzskata par pareizu. Interpretēt nozīmē salīdzināt to, ko cilvēks jau uzskata par zināmu un to, kas viņam tiek piedāvāts (*proposed*). Tāpēc interpretētājam jāpieņem lēmums par piedāvātā nozīmi un tā atbilstību zināmajam, viņa skatījumā pareizajam. Arī pasakas interpretēšanā tiek izmantotas jau esošās zināšanas gan par žanra iezīmēm, gan cilvēciskās uzvedības modeļiem vispār, un tas palīdz identificēt vēstījuma būtiskākos momentus (Мартин, Рингхэм, 2009, 81–82).

P. Rikēra skatījumā interpretācijas gaitā lasītāja apziņā aktualizējas teksta nozīmes un notiek teksta „apgūšana”. Interpretācijas norisi viņš raksturo kā virzību no sākotnējās teksta kā veseluma jēgas aptveršanas jeb sākotnējās saprašanas uz jau izsmeltošāku skaidrošanu, kas rada jau sarežģītāku jeb „zinošāku” sapratnes veidu un izraisa uzticēšanos tam. No vienas puses, saprašana iet pa priekšu, pavada un aptver skaidrošanu, no otras puses, skaidrošana analītiskā veidā attīsta saprašanu. Tāpēc interpretēt nozīmē virzīties no tā, ko teksts saka jeb no uzskatāmās jēgas uz teksta referenci jeb slēpto jēgu (Ricoeur, 1976, 87, 92).

Hermeneitikā interpretācijas process tiek attēlots hermeneitiskajā aplī vai spirālē, tādā veidā uzsverot, ka interpretējamā objekta interpretācija nekad nav pabeigta – tā vienmēr var turpināties, jo indivīda pieredze ir mainīga, arī konteksts, kurā viņš atrodas, var mainīties, kas ļauj atklāt aizvien jaunas sakarības. Hermeneitiskais aplis attēlots 2.2.attēlā.



2.2. attēls. Hermeneitiskais aplis (Gudjons, 2007, 64)

Interpretācijā vispirms tiek atpazīts un identificēts pieredzētais, tad salīdzināts ar jauno piedāvāto informāciju un tiek pieņemts lēmums par jaunā attiecībām ar zināmo, kas savukārt var mainīties atkal citā kontekstā un interpretētāja citā pieredzes līmenī.

Hermeneitika saistībā ar teksta jēgas veidošanos interpretācijā akcentē vairākus jēgas ģenēzi ietekmējošus faktorus:

- sarunu;
- izklāstu;
- saprašanas un skaidrošanas dialektiku;
- teksta nozīmju aktualizēšanos interpretētāja apziņā;
- aizspriedumus un atpazīšanas fenomenu.

Teksta interpretācija norisinās hermeneitiskās sarunas veidā, ko determinē jautājumi un atbildes. Tā ir gan saruna starp uztvērēju un tekstu, gan komunikācija starp mākslas darba uztvērējiem (Gadamer, 1999; 2002). Šādā skatījumā teksta interpretācija īstenojas divkārt – vispirms uztvērēja apziņā tekstu uztveršanas laikā, pēc tam komunikācijā ar citiem, kas arī piedalījušies teksta uztverē. Komunikāciju starp uztvērējiem H. G. Gadamer nosauc par kopīgu intenci uz mākslas darbu, kad visi dalībnieki koncentrējas uz kaut ko, kas vieno visus

un novērš sadrumstalošanos atsevišķos pārdzīvojumos un atsevišķās sarunās (Gadamer, 2002, 82).

Refleksija sociālajā mijiedarbībā ar pieaugušo un vienaudžiem ir aktuāla pirmsskolas vecumā. Katra bērna pieredze ir individuāla un unikāla, jo kā tāda tā raksturīga tikai viņam, tomēr vienlaikus tā ir arī ierobežota, tāpēc hermeneitiskā saruna starp tekstu un bērnu ne vienmēr īstenojas – ne vienmēr bērnam rodas jautājumi un ne vienmēr viņš patstāvīgi teksta refleksijā spēj rast uz tiem atbildes. Par to liecina ambivalenta attieksme pret tekstā atspoguļoto. Ja tekstā atspoguļotais izraisījis kognitīvo disonansi, tās atrisināšana patstāvīgi var sagādāt grūtības, radīt pieredzes neskaidrību, kas izpaužas nepārliecinātībā un šaubās par savu kompetenci. Tāpēc refleksija sociālajā mijiedarbībā ar pieaugušo un vienaudžiem ir aktuāla pirmsskolas vecumā.

Iepriekš tika minēts, ka intersubjektīvā pasaule – līdzcilvēku viedokļi un pieredze – ietekmē katra subjekta jēgas veidošanos. Subjekti, izzinot cits citu, vērsoties viens pie otra garīgajā darbībā, veido komunikatīvo jeb intersubjektīvo pasauli – augstāku apziņas vienību (Huserls, 2002, 79). Indivīda subjektivitāte nekad nav stingri individuāla, jo realitātes izziņā atklājas arī citi, jebkura atziņa par sevi arī tiek iegūta ar citu starpniecību (Sartre, 1946). J. Sliņins (*Ярослав Анатольевич Слинин*) kopīgo intersubjektīvo pasauli nosauc par savdabīgu iespēju rezervuāru katra subjekta pieredzes bagātināšanai (Слинин, 2004, 69). Tādējādi pirmsskolas vecumā sociālā mijiedarbībā īstenta teksta refleksija sniedz iespēju iepazīt citu vienaudžu un pieaugušā pieredzi, viedokļus, kas var ietekmēt katra bērna personiskās jēgas veidošanos.

Saruna ir saprašanās process, kurā sarunas partneri iedziļinās un rēķinās viens ar otra redzespunktu, lai saprastu, to, ko otrs saka, savstarpēji saskaņo viedokļus, lai varētu vienoties par lietu (Gadamer, 1999, 360). Minētais attiecināms arī uz interaktīvo teksta refleksiju pirmsskolas vecumā – ne teksta nozīme, ne katra bērna viedoklis, runājot H. G. Gadamera vārdiem, nav saglabājams vai uztiepjams „negrozāmi un stūrgalvīgi” – tas ir „viedoklis, ko izspēlē” un kas palīdz „patiesi iesavināt tekstā pateikto” (Gadamer, 1999, 363).

„Izspēlējot” viedokli, bērns pauž jēgu, kāda veidojusies tekstu uztverot. Lai sekmētu tās izmaiņas – paplašināšanos vai pārveidošanos citā līmenī – nepieciešami ir jautājumi, uz kuriem meklēt atbildes. Būtiski tas ir pirmsskolas vecumā, kad iespējama dažāda līmeņa teksta jēga un bērnam patstāvīgi var rasties grūtības apjēgt uztverto (jēgas jutekliskais un semantiskais līmenis), pārvarēt kognitīvo disonansi, uztvert citu tēlu pārdzīvojumus un rīcības motīvus, jo to ietekmē identifikācija ar kādu no literārajiem tēliem (personiskās jēgas zemākais līmenis). Tāpēc hermeneitiskā skatījumā jautājumi un jautāšana teksta jēgas veidošanā ir aktuāla, jo:

- jautājums rada atvērtību atbilžu meklēšanai, problēmu risināšanai;
- jautājums ievirza noteiktā skatījumā, jo tā būtībā ietverta virzības jēga;
- jautājums paredz arī citas iespējamās atbildes;
- jautājot un atbildot īstenojas kopīga jēdziena izstrāde, jēgu komunikācija.

Jautājumi un atbildes uz tiem palīdz nonākt pie atziņas, ka „lieta ir citāda, nekā iepriekš domāts” (Gadamer, 1999, 340).

Katra bērna jēgas veidošanās interaktīvā refleksijā īstenojas, viedokli paužot, skaidrojot un uzklusot citus. Bērna paustais viedoklis „atver” viņa pieredzi citiem, un tā var kļūt par citu interaktīvās refleksijas dalībnieku pieredzes paplašinātāju. Tas var notikt:

- ierosinot aktualizēties un sintezēties vēl neapzinātiem uztvērumiem saistībā ar tekstu;
- aktualizējot emocionālo pieredzi, tādējādi saistot reālo dzīvi ar tekstā atspoguļoto;
- izraisot kognitīvo disonansi un viedokļu apmaiņā to risinot;
- atklājot jautājumus, līdz kuriem bērns patstāvīgi nebūtu nonācis, un sarunā rodot uz tiem atbildes.

Tādējādi interaktīva refleksija pirmsskolas vecumā sekmē ne tikai teksta personiskās jēgas veidošanos, bet tā ietver arī reālās dzīves norises, kas sasaucas ar teksta esamības jeb references pasauli. Komunikācija starp bērniem interaktīvas refleksijas laikā konkrēta jautājuma „horizontā” var sekmēt katra bērna kognitīvās, emocionālās un jutekliskās pieredzes aktualizēšanos, intelektuālo aktivitāti, cita refleksijas dalībnieka viedokļa iepazīšanu un katra bērna personiskās jēgas veidošanos, kas nav diametrāli pretēja teksta idejiskajam saturam. Uzdotot atbilstošus jautājumus, pieaugušais var sekmēt virzību no teksta sākotnējās saprašanas uz tās augstāku līmeni, ko P. Rikērs nosauc par zinošāku sapratnes veidu un, kas īstenojas interpretācijas analītiskajā aspektā. Virzība no sākotnējās teksta jēgas uz tās veidošanos interpretācijā, saprašanas un skaidrošanas dialektikā, apstiprina domu par interaktīvās refleksijas aktualitāti pirmsskolas vecumā. To pamato arī teksta satura dažādie jēgas līmeņi bērna apziņā. Teorētiski konstruētajos jēgas līmeņos tikai personiskās jēgas augstākajā līmenī apjēgto tekstā bērns saista ar norisēm reālajā dzīvē atbilstoši teksta idejiskajam saturam.

Interaktīvas refleksijas nozīmi pirmsskolas vecumā pamato arī V. Kudrjavceva pieminētais teksta „atpazīšanas” fenomens, kas traucē uztvert tā saturu (Кудрявцев, 1996). Šajā aspektā H. G. Gadamer norāda uz aizspriedumiem kā cilvēka ievirzēm atvērtībai pret pasauli. Aizspriedumi ir spriedumi pirms „lietišķas visu noteicošo momentu galīgās pārbaudes” (Gadamer, 1999, 256). Tie ir nepieciešami, jo ir veids, kādā uztvertais cilvēkam

kaut ko pavēsta, tomēr tie nav nemainīgi, tie transformējas hermeneitiskajā sarunā. Viens no hermeneitikas uzdevumiem ir šo aizspriedumu pārvarēšana, atklājot teksta patieso jēgu.

Pirmsskolas vecumā bērna pieredze vēl tikai veidojas, un runāt par noturīgiem aizspriedumiem kā ievirzi atvērtībai pret pasauli, ir pārāgi. Tomēr arī pirmsskolas vecumā nereti novērojama literāro tēlu rīcības novērtēšana saistībā ar bērna simpātijām vai antipātijām, zināmiem stereotipiem, kas veidojušies literārās pieredzes vai reālās pieredzes rezultātā. Visskaidrāk literārajā tekstā tiek uztverti un saprasti polārie tēli (Берелхейм, 1977; Запорожец, 1980; Egan, 1979), savukārt pretrunīgus tēlus, kam piemīt kaut kas līdz galam neatklāts, par tiem nepateikts, bērni uztver vai nu radoši papildinot to raksturojumus, izdomājot to iespējamo rīcību un uzvedību, vai saprot tos pieredzes kontekstā.

Pirmsskolas vecumā patstāvīgi var neīstenoties arī pieredzētā atpazīšana jeb apjēgšana citā kvalitātē. Interaktīvā refleksijā, meklējot atbildes uz pieaugušā jēgpilniem jautājumiem, rodas iespēja dzirdēt arī citu vienaudžu pieredzi un viedokļus, jo pieredzētā atpazīšana var īstenoties, kad uz jautājumu iespējams dzirdēt arī citas iespējamās atbildes.

Interaktīvās refleksijas nozīmi pamato arī atziņas par jēgas veidošanos, simbolizējot uztverto zīmēs. Jēga (*meaning*) veidojas sajūtu jēgas (*felt sense*) konceptualizācijā, „mijiedarbojoties pārdzīvojumam un kam tādām, kas veic simbolisko funkciju.” (Gendlin, 1962, 5). Ar tēlu, zīmju un nozīmju starpniecību personiskā jēga ne tik daudz izpaužas jeb sevi apliecina, cik īstenojas (*сверпущается*) (Снегирева, 1995, 27).

Īpaša nozīme jēgas veidošanā ir valodai, jo valodā konceptualizētais palīdz apjēgt jutekliski uztverto un saglabā to indivīda apjēgtās pieredzes daļā, ko viņš izmanto kā instrumentu atkal jaunas informācijas apstrādē. Valoda ir universālais medijs, kurā īstenojas teksta saprašana – tas notiek saprastā izklāstīšanas veidā, jo jebkura saprašana ir izklāstīšana un jebkura izklāstīšana izvēršas valodā (Gadamer, 1999, 364). Valoda cilvēkam atklāj esamības jēgu un spriedumu veidā to arī īsteno (Heidegers, 1990, 27–30). Izpaliekot interaktīvai refleksijai, kurā tiek verbalizētas emocijas, attieksme, skaidrots viedoklis un formulēti jēdzieni, emocionāli pārdzīvotais var palikt neapjēgts. Tāpēc viedokļa paušana, savu apsvērumu izklāstīšana un argumentēšana, ieklausīšanās citu dalībnieku verbāli konceptualizētajā ietekmē bērna personiskās jēgas veidošanos.

Atziņu rezumējums par refleksijas nozīmi jēgas veidošanā, attiecinot tās uz literārā darba satura jēgas veidošanos pirmsskolas vecumā interaktīvā refleksijā, promocijas darba autores skatījumā atspoguļots 2.1.tabulā.

**2.1. tabula. Interaktīvas refleksijas nozīme literārā darba personiskās jēgas veidošanā
pirmsskolas vecumā**

Fenomenoloģijas un hermeneitikas atziņas	Atziņu interpretācija interaktīvās refleksijas nozīmes pamatošanai pirmsskolas vecumā (darba autores skatījums)
Rakstīta teksta pārprašanas iespēja, pārdzīvojumā tvertā pārstrāde jēgā interpretācijā (Gadamer, 1999; Ricoeur, 1971; Mamardašvili, 1994)	Tekstā attēlotā pārdzīvojums var ietekmēt tā satura uztveri jēgas jutekliskajā vai personiskās jēgas zemākajā – egocentriskajā līmenī; Pārdzīvojums ierosina iekšēju aktivitāti, kas patstāvīgi var nerast realizāciju mērķtiecīgā darbībā, rīcībā, uzvedībā
Intersubjektīvā pasaule ir augstāka apziņas vienība, tā bagātina katra subjekta pieredzi, tāpēc indivīda subjektivitāte pasaules izziņā nav absolūti individuāla (Huserls, 2002 Слинин, 2004, Sartrs, 1946)	Bērna pieredze ir individuāla un unikāla, bet vienlaikus arī ierobežota, kas var kavēt apziņas un teksta satura mijiedarbību, teksta personiskās jēgas veidošanos
Ievirzes subjekta atvērtībai pret pasauli ir aizspriedumi (Gadamer, 1999)	Interaktīva refleksija sekmē izveidojušos priekšstatu transformāciju
Mākslas darbā īstenojas pieredzētā būtības apjēga, atskārsme (Gadamer, 1999). Teksta reference ietver arī lasītāja reālo dzīvespasauli, atklāj to un lasītāja saprašana paplašinās, tiek ietekmēta lasītāja darbības pasaule, piedāvājot dažādas darbības iespējas un modeļus (Ricoeur, 1976)	Citu viedokli un perspektīvu, atbilžu meklēšana uz pieaugušā jēgpilniem jautājumiem var sekmēt pieredzētā aktualizēšanos un apjēgšanu jaunā kvalitātē, ietekmēt bērna attiecības, uzvedības, rīcības modeļus reālajā dzīvespasaulē – bērna personības attīstību
Simbolizācijā empīriskie uztvērumi transformējas jēgā, nosaucot, formulējot, izklāstot, skaidrojot īstenojas pārdzīvojumā uztvertā analītiskais aspekts, tiek iegūta to jēga (Gendlin, 1962; Heidegers, 1990; Gadamer, 1999; Ricoeur, 1976)	Iespējama pārdzīvojumā uztvertā izteikšana valodā, tā analīze un sintēze, viedokļa transformācija, paušana, argumentēšana

Tabulā atspoguļotais interaktīvā refleksijā īstenojas, ja pieaugušais ierosina bērnu paust viedokli, spriest par uztverto, izmantojot jēgpilnus jautājumus, respektē katra bērna viedokli, jo sarunā partneri ir vienlīdzīgi.

Pamatojoties uz analizēto, promocijas darba autore izstrādājusi literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās hermeneitisko apli pirmsskolas vecumā, kas attēlots 2.3. attēlā.



2.3. attēls. Literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās hermeneitiskais aplis pirmsskolas vecumā

Teksta sākotnējā jēga veidojas uz emocionālā pārdzīvojuma pamata, mijiedarbojoties bērna vajadzībām, pieredzei un tekstam piemītošām spēles kvalitātēm (2.3. attēlā: 1.). Emocionālais pārdzīvojums var radīt dinamiskus, egocentriskus, ekspresīvus un transformētus tēlus, spilgtas, fragmentāras ainas, jo – vai nu dominē personiski nozīmīgais, vai emocijas izraisījusi teksta psihofizioloģiskā iedarbība (ritms, vārdu un frāžu fonoloģija). Rezultātā teksta pasaule neatklājas tās veselumā, un teksta jēga veidojas jutekliskā līmenī vai personiskā jēga ir egocentriska.

Interaktīvās refleksijas laikā, interpretējot uztverto, pieredzes kontekstā identificētais tiek konfrontēts ar jauno informāciju tekstā: tā tiek analizēta, salīdzināta ar pieredzi, un tās saprašanā iesaistīts teksta un bērna dzīvespasaules konteksts (2.3. attēlā: 2.). Teksta personiskā jēga transformējas augstākā līmenī vai konstituējas no jauna, ja teksta emocionālā pārdzīvojuma laikā jēga veidojusies tikai jutekliskā līmenī. Rezultātā tiek iegūta teksta personiskā jēga, kas projicējas arī uz bērna dzīvespasaules – paver bērnam citu skatījumu uz realitāti, citu sevis un pasaules saprašanu teksta pasaules kontekstā (2.3. attēlā: 3.).

Interaktīvā refleksijā konstituētā personiskā jēga precizējas, paplašinās vai transformējas atkal citā kontekstā, piemēram, reālās dzīves situācijās, kas sasaucas ar iepriekš lasītā teksta pasauli, lasot citu tekstu vai atgriežoties pie iepriekšējā teksta citā situācijā, kad mainījies gan reālās dzīves konteksts, gan paša bērna vajadzības, intereses, pieredze, ideāli un mērķi (2.3. attēlā: 4.).

Rezumējot 2.1. apakšnodaļā analizēto, secināms, ka:

1. Fenomenoloģiskā un hermeneitiskā skatījumā realitātes lietu, parādību un norišu emocionāls pārdzīvojums veido to jēgu subjekta apziņā, aktualizējot pieredzi, ierosinot domāšanu, uztvertā novērtējumu pieredzes un vajadzību aspektā, rīcības, darbības motivāciju.
2. Teksta jēga veidojas refleksijā, lasītājam interpretējot tekstā atspoguļoto savas pieredzes un dzīvespasauls kontekstā.
3. Sociālā mijiedarbībā īstenota refleksija bagātina subjekta pieredzi, nodrošina uztvertā konceptualizāciju, tādējādi ietekmējot teksta jēgas veidošanos.

Balstoties uz secinājumiem, izstrādāts literārā darba personiskās jēgas ģenēzes fenomenoloģiskais un hermeneitiskais pamatojums pirmsskolas vecumā:

1. Teksta personiskā jēga veidojas, emocionāli pārdzīvojot tekstā attēloto un pārdzīvojumā uztverto pārstrādājot interaktīvā refleksijā ar pieaugušo un vienaudžiem, tādējādi tās ģenēzei raksturīgs pēctecīgums – uztvere un uztvertā refleksija.
2. Emocionālo pārdzīvojumu ierosina teksta satura saikne ar bērna vajadzībām, pieredzi, viņa dzīvesdarbību kā teksta personiskās jēgas veidošanās kontekstu.
3. Personiskās jēgas veidošanos interaktīvā refleksijā sekmē pieaugušā jēgpilni jautājumi, citu vienaudžu pieredze un viedokļi, tekstā attēlotā saikne ar bērna reālo dzīvespasauli (sociālo un kultūras kontekstu), iespēja uztverto konceptualizēt valodā, pieaugušā toleranta attieksme pret bērnu un viņa viedokli.

2.2. Personiskās jēgas veidošanās pedagoģiskajā psiholoģijā

Šajā nodaļā izstrādātais literārā darba personiskās jēgas ģenēzes filozofiskais pamatojums tiks izvērsts pedagoģiski psiholoģiskā skatījumā. Atsaucoties uz fenomenoloģijas un hermeneitikas atziņām par jēgas veidošanu, mijiedarbojoties indivīda vajadzībām, pieredzei, emocijām un domāšanai, par uztvertā interpretācijas nozīmi refleksijā, būtiski noskaidrot, kā minēto aplūko pedagoģiski psiholoģiskais skatījums. Fenomenoloģija un hermeneitika vērš uzmanību uz diviem pēctecīgiem posmiem jēgas konstruēšanā – informācijas uztveršanu un uztvertā refleksiju. Darba autore skatījumā pirmsskolas vecumā nozīmīgs ir vēl viens posms – ieinteresēšana par teksta saturu pirms tā lasīšanas, ko pamato iepriekšējā apakšnodaļā analizētā konteksta nozīme jēgas veidošanā. Lai bērnam veidotos personiska jēga ne tikai par teksta saturu, bet arī par līdzīgu norisi, parādību reālajā pasaulē, kas tieši ietekmē viņa personības attīstību, nozīmīga ir teksta pasaules un reālo situāciju bērna

ikdienas pasaulē pārklāšanās. Tāpēc nozīmīgs ir jautājums par jēgpilnu literārā darba iepazīšanas kontekstu – konkrētu situāciju, kurā teksta saturs organiski iekļaujas. Atšķirībā no citiem indivīda ģenēzes posmiem pirmsskolas vecumā literārā teksta izvēle un tā satura iepazīšana iespējama tikai ar pieaugušā starpniecību. Atbilstošā situācijā piedāvāts literārais darbs motivē bērnu iesaistīties teksta iepazīšanas norisē. Motivācijas būtība nosaka, jo augstāks motivācijas līmenis, jo ilgāka ir koncentrēšanās spēja un noteiktai aktivitātei veltītais laiks. Tas savukārt ietekmē augstāka līmeņa teksta jēgas veidošanos, jo augsta mācīšanās motivācija pozitīvi ietekmē bērnu sasniegumus (Geidžs, Berliners, 1998, 311–312).

Iepriekš minētais nosaka, ka pirmsskolas vecumā teksta personiskās jēgas veidošanās norisē nozīmīga ir ieinteresētības rašanās par teksta saturu, kas rada motivāciju tekstu iepazīt, teksta uztvere un dekodēšana pārdzīvojumā, dekodētā interaktīva refleksija. Minēto posmu aktualitāti pamato arī mākslas darba uztveres pakāpju raksturojums zinātniskajā literatūrā. Analizējot viedokļus, iespējams runāt par ievirzes jeb pirmskomunikatīvo, komunikatīvo un pēckomunikatīvo pakāpi (Coxop, 1971; Раппопорт, 1978; Еремеев, 1987; Celma, 1988; Леонтьев, 1998).

Viss iepriekš aplūkots – jaunas informācijas pārstrāde bērna iekšējā pasaulē un interaktīvā refleksijā, informācijas pārstrādes posmi – tiks analizēts pedagoģiski psiholoģiskā skatījumā. Minētos jautājumus pedagoģiskajā psiholoģijā aplūko dažādas pieejas. Pētījumam nozīmīgas atziņas var atklāt gan kognitīvās pieejas, kas centrā izvirza zināšanu konstruēšanu indivīda individuālā izziņas darbībā, gan pieejas, kas uzsver sociālās mijiedarbības un kultūrvēsturiskās ietekmes nozīmi šajā procesā.

2.2.1. Personiskās jēgas veidošanās individuālā prāta darbībā

Kognitīvā psiholoģija uzsver indivīda individuālo prāta darbību zināšanu konstruēšanā, kas nesaskan ar iepriekšējā apakšnodaļā formulēto secinājumu par interaktīvās refleksijas nozīmi teksta personiskās jēgas veidošanā pirmsskolas vecumā. Tomēr kognitīvās psiholoģijas atziņas par pirmsskolas vecumam raksturīgajām domāšanas iezīmēm, emocionālās pieredzes nozīmi personiskās jēgas konstruēšanā, kā arī konstruēšanas procesa norises virzību var atklāt pētījumam nozīmīgas atziņas.

Kognitīvās psiholoģijas skatījumā indivīds, izzinot pasauli, konstruē kognitīvās *struktūras, shēmas* (Piažē, 2002; Greenberg & Pascual-Leone, 2001), *personiskos konstruktus* (Kelly, 1955), kas ir viņa realitātes izpratnes pamatā. Konstruētās shēmas vai personiskie konstrukti palīdz apjēgt realitātes lietas, parādības un norises, orientēties jaunajā informācijā

un novērtēt to. Šādā skatījumā shēmas salīdzināmas ar personisko jēgu, kas veic līdzīgas funkcijas.

Ž. Piažē (*Jean Piaget*) **strukturāli ģenētiskā koncepcija** shēmu veidošanos pamato ar asimilācijas un akomodācijas procesiem: uztverot to, kas iepazīts jau iepriekš, jaunas shēmas neveidojas, bet uztvertais asimilējas iepriekš izveidotajās shēmās, savukārt tas, kas izziņas procesā atklājas kā jauns un vēl nezināms, īsteno akomodācijas norisi – jaunu shēmu veidošanos vai iepriekšējo shēmu transformāciju. Asimilācijas un akomodācijas procesus determinē dažādas bērna vajadzības, tie vienmēr tiecas uz līdzsvaru, un to īstenošanos pātrina pārdzīvojums (Piažē, 2002, 290–292).

Asimilācijas un akomodācijas procesu raksturojums, vajadzību un pārdzīvojuma nozīme to ierosināšanā un norisē sasaucas ar iepriekšējā nodaļā noskaidroto jēgas ģenēzi pārdzīvojumā, ar ģenēzi ierosinošajiem faktoriem – vajadzībām un pieredzi. Teksta saturs, kas sasaucas ar bērna pieredzi, tiek asimilēts esošās pieredzes ietvaros, tādējādi to apstiprinot un papildinot, bet, tekstā atspoguļotajam disonējot ar bērna pieredzi vai atklājot ko jaunu, prāta darbībā norisinās iepriekšējās personiskās jēgas transformācija – akomodācijas norise un jaunas pieredzes veidošanās, tās padziļināšanās.

Pētījumam būtisks ir Ž. Piažē skatījums uz domāšanai raksturīgo egocentrismu pirmsskolas vecumā, kas apstiprinājās, analizējot literāro darbu dekodēšanas iezīmes iepriekšējā nodaļā. Nozīmīgas atziņas var sniegt arī viņa izstrādātās bērna prāta attīstības stadijas, jo tās ietekmē literārā teksta saprašanu. Lai gan mūsdienu zinātniskajā domā prāta attīstības stadiju saistīšana ar konkrētu vecumposmu tiek kritiski vērtēta, arī bērnam piemītošais egocentrisms tiek uzskatīts par pārspīlētu, tomēr prāta stadiju esamība kā tāda un to iezīmes, kā tās raksturojis Ž. Piažē, netiek nolietotas, tāpat kā netiek noliegts pirmsskolas vecumam raksturīgais egocentrisms domāšanā. Arī literārā darba jēgas veidošanās un tās līmenis atkarīgs no konkrētai prāta attīstības stadijai raksturīgā, tāpēc pētījumam nozīmīgi analizēt literārā teksta jēgas līmeņu veidošanos, tiem raksturīgo katrā stadijā.

Prāta attīstību Ž. Piažē (Piažē, 2002) iedala četrās galvenajās stadijās: *sensomotorā*, *pirmsoperāciju*, *konkrēto operāciju* un *formāli loģisko operāciju* stadijā. Pirmsskolas vecums iekļaujas pirmsoperāciju stadijā (2–7 gadi), kas dalās apakšstadijās: pirmsoperāciju fāze (2–4 gadi) un intuitīvā fāze (4–7 gadi). Fāzēm raksturīgais un tā iespējamā ietekme uz teksta jēgu, ņemot vērā arī iepriekš analizētās teksta dekodēšanas iezīmes, darba autores skatījumā atspoguļota 2.2. tabulā.

2. 2. tabula. Pirmsoperāciju stadijai raksturīgais, tā ietekme uz teksta jēgas veidošanos

Fāzei raksturīgais (pēc Ž. Piažē, 2002)	Ietekme uz teksta jēgu (darba autores skatījums)
Pirmsoperāciju fāze	
Vārdu un jēdzienu izpratne ir konkrēta	Raksturīga vārdu nozīmju nezināšana, pārprašana, kas kavē teksta dekodēšanu un maina teksta idejiskā satura jēgu apziņā
Neuztver, ka objektiem vienlaikus var piemist dažādas īpašības, tāpēc to grupēšana, klasifikācija balstās uz vienu no pazīmēm – spilgtāko	Tēlu uztvere, ainu aktualizēšanās apziņā balstās uz to spilgtākajām pazīmēm, pārējās apziņā var neaktualizēties
Spriedumi un secinājumi balstīti uz konkrēto, nespēj apkopot faktus un vispārināt tos	Jēga pamatojas uz konkrēti uztverto, bērnam spilgtāko, tāpēc tā var neietvert tekstā atspoguļoto veselumā, kopsakarībās
Egocentrisms	Egocentriska notikumus, tēlu rīcības, uzvedības saprašana un novērtēšana
Intuitīvā fāze	
Sāk grupēt un klasificēt objektus, tomēr ne vienmēr prāta darbībā balstās uz to vispārīgākajām pazīmēm	Tēlu rīcībā un uzvedībā spēj saskatīt kopīgās iezīmes, pieredzei atbilstoši novērtē, bet ne vienmēr identificētās iezīmes ir raksturīgākās literārajam tēlam, tā rīcībai – var vadīties arī pēc situatīvām pazīmēm, kas rezultātā izmaina tēla būtības, tā rīcības jēgu, teksta uztveri kopumā
Spēj saskatīt vienkāršas loģiskas sakarības	Spēj uztvert sižetu, notikumu loģisko secību
Egocentrisms, daļēji apzinās citu perspektīvu pastāvēšanu, tomēr neatšķir savējo no citu perspektīvām un nespēj dažādās perspektīvas koordinēt	Uztver, ka tēliem var būt dažādas perspektīvas, tomēr to novērtējumu un teksta jēgu balsta uz egocentrisku skatījumu

Pēc pirmsoperāciju fāzes raksturojuma izriet, ka ainas un tēli, kas aktualizējas, tekstu uztverot, balstās uz to spilgtākajām pazīmēm. Tā kā visā pirmsoperāciju stadijā raksturīgs egocentrisms, tad spilgtākās ainu un tēlu pazīmes saistītas ar bērnam nozīmīgo – to, kas saistīts ar viņa pieredzi, to, kas izraisījis viņā emocijas. Tāpēc ne viss tekstā attēlotais rod atspoguļojumu arī bērna apziņā. Priekšplānā izvirzās ainas un tēli, kas nozīmīgi bērnam, tie var neveidot saiknes ar tekstā atspoguļotajām norisēm un tēliem, kas ir mazāk nozīmīgi vai nav saistīti ar bērna pieredzi. Arī vārdu un jēdzienu konkrētais saturs apziņā pirmsoperāciju fāzē var kavēt tekstu dekodēt vai izmainīt tā nozīmi.

Arī intuitīvajā fāzē domāšanai vēl aizvien raksturīgs egocentrisms, kas ir teksta jēgas veidošanas pamatā, tomēr bērns jau spēj uztvert loģiskas saistības starp notikumiem, viņa uzmanība vairs nav pievērsta tikai spilgtākajiem no tiem. Pamatojoties uz pieredzi, tiek vispārināta tēlu rīcība kopumā un dalīta kategorijās, piemēram, labie–sliktie, slinkie–čaklie utt.

Ž. Piažē (Пиаже, 2006) skatījumā no prāta attīstības stadijām izriet arī bērna morālā attīstība – bērna attīstība virzās no bioloģiskā egoisma uz egocentrismu un socializāciju, viņa

domāšanai piemītošais egocentrisms ir pamatā arī viņa morālajiem spriedumiem par citu cilvēku rīcību. Pirmsoperacionālajai stadijai raksturīgi, ka morālie spriedumi par savu un citu rīcību atbilst morāles attīstības heteronomai stadijai, ko Ž. Piažē nodēvē par „morālo realismu” – spriedumi balstās uz noteikumiem, kurus bērnam izvirza autoritāte – pieaugušais (Пиаже, 2006, 233). Tie ir vienīgie viņam pašsaprotamie noteikumi attiecībā uz savu un citu rīcību, uzvedību un vienīgie orientieri šīs rīcības un uzvedības novērtējumā. Ja rīcība vai uzvedība tiem neatbilst, tiek saņemts sods. Bērns neorientējas uz citu rīcības un uzvedības iekšējo motīvu saprašanu, viņš vērtē to tikai pēc ārējā rezultāta. Turklāt cita rīcība tiek vērtēta daudz stingrāk nekā sava rīcība tādos pašos apstākļos.

No minētā izriet, ka arī literārie tēli, kuru rīcība un uzvedība pieaugušā prasībām neatbilst, tiek novērtēti negatīvi. Tādējādi tēlu rīcības un uzvedības personiskā jēga šajā morālās attīstības stadijā ne tik daudz balstās uz paša bērna emocionālo un sociālo pieredzi, cik uz pieaugušā izvirzītām uzvedības un rīcības normām. Tas, ka bērna rīcība realitātē atšķiras no viņa novērtētās literārā tēla rīcības līdzīgā situācijā tekstā, liecina, ka paustā jēga par tēla rīcību vēl nav transformējusies personiskajā jēgā – tā eksistē verbāli, kā „tikai saprotamie motīvi” (Леонтьев, 2009, b, 112), tātad jēgas semantiskajā līmenī. To apstiprina J. Subotska (*Евгений Васильевич Субботский*) atziņa: literāro tēlu vērtējumā bērni ir daudz kritiskāk noskaņoti nekā paši pret sevi līdzīgā situācijā. Tas skaidrojams ar to, ka vispirms tikumiskās uzvedības normas kultūras ietekmē sāk funkcionēt apziņas verbālā līmenī, bet reālās uzvedības līmenī robeža starp apziņas sfērām pirmsskolas vecumā vēl ir izplūdusi, nenoteikta (Субботский, 2007, 155).

Tomēr, kā atklāja tekstu dekodēšanas iezīmes pirmsskolas vecumā, bērns ne vienmēr simpatizē pozitīvajam tēlam. Iespējama mazāk būtisku pazīmju izcelšana, kas piesaistījušas viņa uzmanību un traucē uztvert tēla patieso būtību, kā arī izmaina teksta jēgu. 1. 2. apakšnodaļā norādīts, ka nereti nozīmīgs kļūst „skaistais”, „derīgais”, kas kavē uztvert pasakas morāli (Lieģeniece, 2004, 117). Tādējādi nevar viennozīmīgi piekrist, ka pirmsskolas vecumā tēlu rīcības novērtējumā dominē tikai Ž. Piažē formulētais „morālais realisms” – līdztekus tam novērtējumā iesaistās arī bērnam nozīmīgais, tas, kas ieguvis personisko jēgu viņa apziņā. Iespējams, ka „morālais realisms” kļūst noteicošais tad, kad bērnam par tēla konkrēto rīcību nav vēl personiskas jēgas un viņš balstās uz pieaugušā viedokli, kā šajā situācijā vienīgo zināmo (jēgas semantiskais līmenis).

Balstoties uz Ž. Piažē atziņām, Lourenss Kolbergs (*Lawrence Kohlberg*) (Kohlberg, 1969) izstrādājis sešas morālas spriešanas stadijas, grupējot tās trijos nozīmīgākajos līmeņos: pirmskonvenciālais, konvenciālais un postkonvencionālais. Katrs līmenis pārstāv fundamentālu pārmaiņu indivīda sociāli morālajā perspektīvā. Pirmsskolas vecums atbilst

pirmskonvenciālajai stadijai. L. Kolbergs pirmskonvenciālo līmeni iedala divās stadijās. 1. stadija sasaucas ar Ž. Piažē formulēto heteronomo stadiju, indivīda argumentiem, spriedumiem šajā stadijā raksturīgs egocentrisms, bet 2. stadijā notiek agrīna morālā savstarpēja izdevīguma parādīšanās, orientācija uz instrumentālu, pragmatisku darbības vērtību. Cilvēks jūtas atbildīgs par savu labklājību, mērķiem vai lietām, un pareiza darbība ir tā, kas apmierina viņa paša vajadzības, dažreiz arī cita vajadzības, ja tās nav pretrunā ar viņējām. Tomēr viņš nejūt pienākumu veikt jebkuru pozitīvu darbību kāda cita labklājības dēļ. Katrs ir atbildīgs pats par sevi, un vienīgās pienākuma izjūtas ir tās, kas viņam pašam dod labumu.

Pamatojoties uz L. Kolberga raksturoto pirmskonvenciālo stadiju, secināms, ka pirmsskolas vecumā literāro tēlu rīcības morālā aspekta vērtējumā bērns virzās no egocentriskā skatījuma uz tēlu vērtējumu, kas balstīts uz to rīcības un uzvedības pragmatisko labumu – tēlu rīcības savstarpējo izdevīgumu. Uztverot teksta saturā tikai tēlu rīcības savstarpējo izdevīgumu jeb pragmatiskās vērtības, tiek uztverts daiļdarba virsējais slānis – tēlu rīcība, darbība, spriedumi, bet rīcības patiesie motīvi paliek neuzverti.

Ž. Piažē (Piažē, 2002) pāreju no vienas prāta attīstības stadijas uz otru pamato ar bērna pieredzes paplašināšanos un valodas apguvi. Bērnā vispirms jāiepazīst sevi egocentriskajā fāzē, pirms viņš var iepazīt citus. Izziņas attīstībā primārā nozīme ir konkrētajai bērna rīcībai, bet pēc runas prasmju apguves arvien vairāk pieaug valodas nozīme. Bērni mācās konceptualizēt egocentriskos un intuitīvos uztvērumus un pakāpeniski valoda sāk ietekmēt arī domu saturu. Runājot par morālo attīstību, Ž. Piažē norāda uz sadarbības nozīmi. Tās rezultātā bērns balstās uz secinājumiem, ka striktā heteronomā pieturēšanās pie noteikumiem dažkārt ir problemātiska, un kopā ar citiem viņš mācās kritiski izvērtēt noteikumus un selektīvi piemērot šos noteikumus apstākļiem, balstoties uz savstarpēju cieņu un sadarbības mērķi. Tā tiek sasniegta morālās spriešanas „autonomā” stadija – prasme kritiski vērtēt saskaņā ar savstarpēju cieņu un kopīgu mērķi. Šīs stadijas pamatā ir izmaiņas bērna kognitīvajā struktūrā – ir notikusi pāreja no egocentrisma uz citu perspektīvu pieņemšanu. Savas perspektīvas koordinēšana ar citu perspektīvām nozīmē, ka tas, kas ir pareizi, ir jābalsta uz risinājumiem, kuri atbilst taisnīga savstarpēja izdevīguma prasībām (Пиаже, 2006, 392–394).

Rezumējot strukturāli ģenētiskās koncepcijas atziņas par prāta attīstības stadijām, saistībā ar literārā teksta jēgas veidošanos, secināms, ka literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos ietekmē bērna egocentrisms, pieaugušā izvirzīto prasību rezultātā izveidojušies priekšstati par rīcības un uzvedības normām, pragmatisks skatījums uz rīcības rezultātiem, nevis tās motīviem. Literāro darbu satura jēga veidojas atbilstoši prāta attīstības stadijām un tās secīgi nomaina viena otru, tātad teksta saturam jāatbilst konkrētai attīstības stadijai, citādi

bērns tā idejisko saturu nav spējīgs uztvert. Tas nozīmē, ka atbilstoši ir tādi teksti, kuros atspoguļotais cieši saistīts ar bērna pieredzi, viņa pragmatiskajām vērtībām, priekšstatiem par normām un to ievērošanas vai neievērošanas sekām. Ņemot vērā, ka dažādas perspektīvas bērnam grūti saprast, ka dažādās lietu īpašības rada grūtības uztvert to būtību, literārajiem tēliem jāpiemīt īpašībām, kuras nav pārprotamas – labie tēli vienmēr rīkojas labi, sliktie vienmēr ir slikti. Pāreja uz nākošo attīstības stadiju notiek pakāpeniski – paplašinoties pieredzei un valodas prasmei.

Tomēr secinājumos atspoguļotais skatījums uz bērna attīstību aktualizē jautājumu: ja bērnam tiek piedāvāti literārie darbi, kas atbilst viņa pašreizējai attīstībai, kā tiek sekmēta pāreja uz nākamo attīstības stadiju. Egocentrisms domāšanā, „morālais reālisms”, rīcības pragmatiskā rezultāta dominēšana pār rīcības motīviem norāda uz nepieciešamību pēc faktoriem, kas sekmē minēto iezīmju pārvarēšanu vai pieprasa to jaunu izvērtējumu saistībā ar pirmsskolas vecumam raksturīgo, noskaidrot pie kādiem nosacījumiem minētās iezīmes izpaužas.

20. gadsimta 80-tajos gados uz kognitīvās psiholoģijas pamatiem aizsākas metakognitīvās pieejas – izziņa par izziņu un „**prāta teorija attīstības**” pētījumi kā tās patstāvīgs virziens, kas pievēršas bērnu zināšanu izpētei par cilvēka garīgo pasauli un psihiskajiem stāvokļiem – vēlmēm, priekšstatiem, ticējumiem, zināšanām, domām, nolūkiem, izjūtām u.c. Prāta teorijas attīstības ietvaros eksistē dažādi viedokļi par to, kā bērns izprot garīgo pasauli. Daļa šī virziena pārstāvju tiecas uzskatīt, ka pirmsskolas vecuma bērns zināmā mērā spēj izprast cita cilvēka perspektīvu. Jau pirmsskolas jaunākajā vecumā bērni izprot emocijas kā cilvēka empīriskus stāvokļus un atšķir dažādus citu cilvēku emocionālos pārdzīvojumus (Wellman, Harris, Banerjee & Sinclair, 1995, 118). Nozīmīga ir dažādu lomu simulācija citu cilvēku psihisko stāvokļu izpratnē, jo šāda veida simulācijas pakāpeniski paplašina pieredzi, kas ļauj labāk saprast citu cilvēku izjūtas, pārdzīvojumus, nolūkus un vēlmes (Harris, 1992). Bērna izpratni par cilvēku garīgo pasauli un psihiskajiem stāvokļiem var sekmēt arī agri apgūtās lasīšanas prasmes, zināma introspekcijas spēja, kura tiek izmantota, lai iepazītu citus dažādās psiholoģiskās situācijās, lingvistisko spēju attīstība un citas informācijas apstrādes spējas, kā arī pieredzes daudzveidība (Flavell, 1999, 27).

Tādējādi prāta teorijas attīstības virziena atziņas norāda, ka bērna egocentrisms nav absolūta un nemainīga iezīme pirmsskolas vecuma bērna domāšanā un morālajos spriedumos, to iespējams decentrēt ar pieredzes daudzveidīgu bagātināšanu. Tomēr arī šīs pieejas skatījumā vides daudzveidīgo informāciju jaunā pieredzē bērns pārstrādā patstāvīgi.

Zināšanas kā subjektīvu ideju un koncepciju konstruktus traktē **konstruktīvisms**, akcentējot, ka realitāti nevar izskaidrot vai iemācīt, tā katram jākonstruē pašam.

Konstruktīvisma pieejas izveidošanās balstās uz vairākām teorētiskām nostādnēm. Uz Ž. Piažē strukturāli ģenētiskās pieejas atziņām veidojies radikālais konstruktīvisma virziens, kas zināšanu konstruēšanu aplūko kā personisku, individuālu procesu. Mācīšanās ir konstruktīvs process, kurā mācīšanās subjekts konstruē iekšēju, sevis saprastu zināšanu atspoguļojumu jeb realitātes subjektīvo perspektīvu, personisku pieredzes interpretāciju, uz kuras bāzes tiek izstrādāta jēga. Šis process pastāvīgi atvērts pārmaiņām. Pedagoģa uzdevums ir uzmanības koncentrēšana uz mācīšanās subjekta domāšanu, refleksiju, nevis atcerēšanos (Bednar, Cunningham, Duffy & Perry, 1992). Jaunu subjektīvu zināšanu konstruēšanā nozīmīga ir pieredze, jo tā ietekmē uztveri. Izziņas darbībā, salīdzinot jauno informāciju ar pieredzi, subjekta pieredze transformējas un veidojas jauni konstrukti, jaunas shēmas (Glaserfeld, 1989).

Uz kognitīvās psiholoģijas nostādnēm pamatojas arī konstruktīvo operatoru teorija (*Theory of Constructive Operators*) kā viena no **informācijas apstrādes teorijām**. Informācijas apstrādes teorijas pievēršas kognitīviem procesiem indivīda prātā, informāciju fiksējot un pārstrādājot. Konstruktīvo operatoru teorija jeb dialektiskais konstruktīvisms, kā to nodēvē Huans A. Paskuals-Leone (*Juan Pascual-Leone*) un Leslijs. S. Grīnbergs (*Leslie S. Greenberg*) cilvēka psihisko funkcionēšanu skaidro kā dažādu shēmu „programmatūru” (*software*) un mentālās aparatūras (*hardware*) operatoru dinamisku sintēzi (Greenberg & Pascual-Leone, 2001, 167). Arī šī virziena pārstāvji personiskās jēgas konstruēšanu aplūko individuālā prāta darbībā, nepievēršot uzmanību sociālās mijiedarbības nozīmei, tomēr pētījumam nozīmīgas ir atziņas par emocionālās pieredzes nozīmi personiskās jēgas veidošanā un informācijas pārstrādi personiskajā jēgā kā pēctecīgu procesu.

Šīs pieejas skatījumā personiskās jēgas veidošanās ir dialektiska sintēze starp divām galvenajām apziņas plūsmām: empīrisko – tiešu emocionālo un sensomotorisko pieredzi un konceptuālo – apzinātu pastarpinātu empīriskās pieredzes konceptualizāciju, kas nodrošina tās skaidrojumu. Darbojoties kopā šiem diviem galvenajiem informācijas apstrādes veidiem, tiek ģenerēts pieredzētā skaidrojums, iegūta tā personiska jēga (Greenberg & Pascual-Leone, 2001, 166).

Personiskās jēgas veidošanā subjekta prāta darbībā iesaistās dažādas operācijas: uzmanības piešķiršana informācijai, shēmu pielietošana vai pārtraukšana informācijas pārstrādē, noteiktu shēmu aktivizēšanās un sintezēšanās iespējamība. Apzinātas personiskās jēgas veidošanā kognitīvie procesi izmanto dažādus informācijas avotus un apstrādes līmeņus, bet nozīmīgākais no tiem ir indivīda emocionālā pieredze. Emocionālo pieredzi aktualizējot jaunā kontekstā, īstenojas tās restrukturizācija un jaunas jēgas radīšana. Informācijas pārstrāde tikai kognitīvā līmenī var kavēt jaunās informācijas pārstrādi personiskajā jēgā, jo izpaliek tās

izjūta, emocionālu shēmu veidošanās, kas aktivizē kognitīvos līmeņus (Greenberg & Pascual-Leone, 2001, 171). Darba autores skatījumā atziņai par emocionālo pieredzi kā nozīmīgāko informācijas apstrādes līmeni, konstruējot tās personisko jēgu, ir būtiska nozīme pirmsskolas vecumā, ko apstiprina iepriekš analizētās atziņas par emociju nozīmi pirmsskolas vecumā, tekstu dekodēšanas iezīmēm un personiskās jēgas veidošanos emocionālā pārdzīvojumā.

Konstruktīvo operatoru teorija informācijas pārstrādi personiskajā jēgā raksturo kā pēctecīgu procesu – tā īstenojas virzībā pa dažādiem apstrādes līmeņiem. Attiecinot tos uz literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos, atklājas to veidi, saturs un nozīme pirmsskolas vecumā. Informācijas pārstrādes līmeņu analīzes gaitā gūtās atziņas un to interpretācija literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās aspektā pirmsskolas vecumā darba autores skatījumā attēlota 2. 3. tabulā.

2. 3. tabula. Literārā darba satura pārstrādes posmi personiskajā jēgā pirmsskolas vecumā

Informācijas apstrādes līmeņi (Greenberg & Pascual-Leone, 2001)	Literārā darba satura pārstrādes posmi (darba autores interpretācija)
<i>Uzmanības piešķiršana</i> – vispirms apziņa izvēlas informāciju objektīvajā realitātē, ko ietekmē indivīda griba, emocionālā pieredze, informācijai piemītošas īpašības un citi ārēji stimuli. Sintezējas dažādi sensoriskie, kinestētiskie, emocionālie, kognitīvie un konceptuālie informācijas avoti	1. posms: <i>Ieinteresētība par teksta saturu</i> – jēgas veidošanās aizsākas ar uzmanības pievēršanu literārajam darbam, vēlmes rašanos to iepazīt, liela nozīme ir dažādiem ārējiem stimuliem un bērna pieredzei
<i>Uztveršana iekšējā dialogā</i> – informācijas emocionāls novērtējums, aktivizējas emocionālā pieredze un kognitīvās struktūras: emocijas, ko izraisījusi informācija var ietekmēt arī kognitīvās pieredzes aktualizēšanos un mērķtiecīgu uzmanības piešķiršanu informācijas apstrādei prāta darbībā iekšējā dialogā, veidojoties tās personiskajai jēgai	2. posms: <i>Teksta uztvere un dekodēšana</i> – uz bērna pieredzes pamata apziņā aktualizējas ainas, tēli, emocionālā pieredze ierosina uztvertā kognitīvu pārstrādi uztveres laikā
<i>Refleksija</i> – izjūtas un sajūtas tiek simbolizētas – apjēgtas: refleksija ģenerē simbolizētu skaidrojumu, liela nozīme ir simbolizācijai valodā, tā rada kopsakarīgu naratīvu, kas izšķiroši svarīgi jaunas personiskās jēgas radīšanā	3. posms: <i>Refleksija</i> – notiek uztvertā analīze un sintēze, konceptualizēšana valodā, piemēram, stāstījumā kā teksta personalizētā interpretācijā, apjēdzot jau augstākā jēgas līmenī teksta saturu un savu pieredzi saistībā ar to, veidojot saiknes starp teksta elementiem – notikumiem, tēliem, to rīcību, cēloņiem un sekām

Informācijas pārstrādes raksturojums liecina, ka emocijām ir liela nozīme informācijas fiksēšanai realitātē, kā arī tās uztveršanas laikā. Emocionālajai pieredzei aktualizējoties, tiek ierosināta arī kognitīvās pieredzes aktualizēšanās informācijas pārstrādei. Tādējādi emocijas atklājas kā stimulējošs faktors personiskās jēgas konstruēšanā.

Literārā darba satura pārstrādes posmu saturs liecina, ka pirmsskolas vecumā pieaugušā loma ir nozīmīga visos posmos. Tā neaprobežojas tikai ar rakstītā teksta vēstījuma nodošanu bērniem, lasot vai stāstot priekšā. Pieaugušais var ierosināt bērnam vēlmi iepazīties ar teksta saturu, kā arī ierosināt tā refleksiju un konceptualizēšanu valodā.

Rezumējot apakšnodaļā analizēto, secināms:

1. Pieredzes dekonstruēšana dažādos kontekstos un tās paplašināšana sekmē egocentrisma mazināšanos, kas raksturīgs bērna domāšanai un morālajiem spriedumiem pirmsskolas vecumā.
2. Teksta satura uztverē un pārstrādē personiskajā jēgā nozīmīga ir bērna emocionālā pieredze, jo uz tās pamata rodas emocionāla atsaucība teksta iepazīšanai, teksta uztveres laikā tā aktualizē iztēlē tēlus un ainas, aktivizē domāšanu, veidojot uztvertā personisko jēgu.
3. Uztvertā refleksijas laikā būtiska ir bērna pieredzes, tajā skaitā emocionālās pieredzes, analīze, tās sintēze ar attēloto tekstā, konceptualizējot to valodā.
4. Literārā darba personiskās jēgas ģenēzes norisi veido trīs posmi:
 - uzmanības pievēršana literārajam darbam, vēlme, ieinteresētība to iepazīt;
 - teksta uztvere emocionālā pārdzīvojumā un sākotnējās personiskās jēgas veidošanās;
 - emocionāli pārdzīvotā refleksija – personiskās jēgas dekonstruēšana un jauna tās satura konstruēšana.

Analizētās pieejas sniedz nozīmīgas atziņas personiskās jēgas veidošanai, pamato veidošanās procesa norises struktūru un akcentē personiskās jēgas veidošanās nosacījumus, tomēr galvenā uzmanība tiek pievērsta indivīda prāta darbībām. Tāpēc nepieciešams pievērsties pieejām, kas personiskās jēgas veidošanā akcentē sociālo mijiedarbību un pieaugušā lomu tajā.

2.2.2. Personiskās jēgas veidošanās sociālā mijiedarbībā

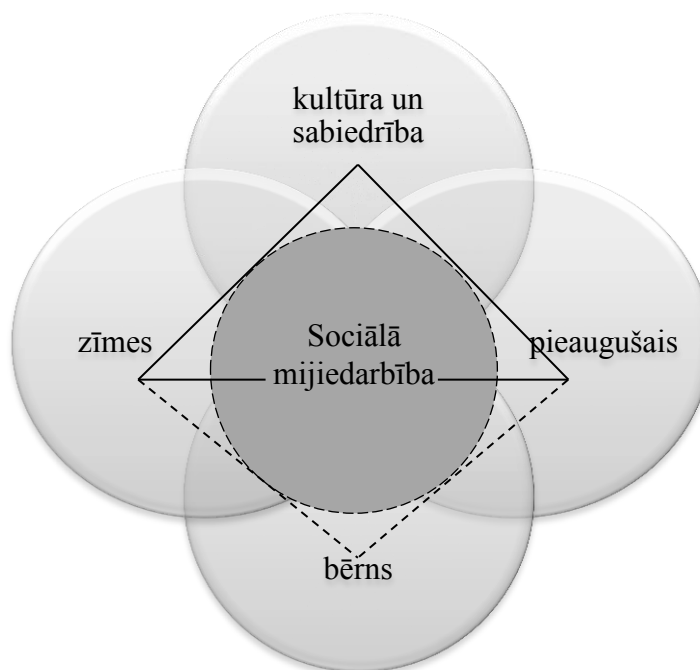
Sociālo mijiedarbību jēgas veidošanā akcentē sociogēnētiskā, kultūrvēsturiskā pieeja un sociālais konstruktīvisms.

Sociogēnētiskā pieeja apvieno gan indivīda bioloģiskos faktoros, gan sociālās vides nozīmi sociālās pasaules informācijas pārstrādē. Pieejas ietvaros J. Valsiners un Dž. Lavrence (Valsiner & Lawrence, 2003) izstrādājuši informācijas jeb materiālās domas iekšējās kustības modeli, ko veido trīs funkcionāli psiholoģiskās apstrādes slāņi. Pēc to struktūras un satura tie ir līdzīgi iepriekš analizētajiem informācijas apstrādes līmeņiem H. A. Paskuala-Leones un

L. S. Grīnberga skatījumā. J. Valsinera un Dž. Lavrences izstrādātā personiskās jēgas veidošanās koncepcija apstiprina personiskās jēgas veidošanos kā pēctecīgu norisi. Tā akcentē bērna interešu un ārējo stimulu nozīmi literārā darba iepazīšanas motivācijā, uzsver sociālās pasaules informācijas lomu personiskās jēgas veidošanā, kas pirmsskolas vecumā ir citu vienaudžu un pieaugušā viedokļi, pieredze un argumenti. Tomēr sociālās pasaules informācijas pārstrādi minētā koncepcija aplūko indivīda iekšējā dialogā. Šīs koncepcijas ietvaros literārā darba satura pārstrāde personiskajā jēgā īstenojas šādi: sociālā pasaule „piegādā” informāciju, bet bērns to akceptē un pārstrādā iekšējā dialogā, pārstrādātais personiskajā jēgā izpaužas atkal sociālajā pasaulē kā bērna spriedumi, attieksmes, nostāja, rīcības un darbības motīvi, veidojot situācijas kā jaunu kontekstu atkal citas informācijas pārstrādei jēgā.

Kultūrvēsturiskās pieejas skatījumā bērna attīstību, interiorizējot kultūras un sociālās pasaules normas un vērtības, īsteno sociālā mijiedarbība ar pieaugušo. Pieejas pamatlicējs ir Ļ. Vigotskis, viņa ideju attīstība turpinās Džeroma Brunera (*Jerom Bruner*) un kultūrpsholoģijas (Miller, 1994; Smolka, De Goes & Pino, 1995) skatījumā uz bērna attīstību, kā arī darbības teorijā un sociālajā konstruktīvismā.

Kultūrvēsturiskās pieejas būtību iespējams attēlot vienkāršotā modelī (2.4. attēls), kas atklāj katru nozīmīgāko bērna attīstību ietekmējošo komponentu un to mijiedarbību.



2.4. attēls. Bērna attīstību ietekmējošie komponenti kultūrvēsturiskās pieejas skatījumā

Attēloto komponentu izvietojums ir nosacīts, jo kultūra un sabiedrība ietver gan pašu bērnu, gan zīmes, gan pieaugušo, gan sociālo mijiedarbību. Pētījuma aspektā centrā vajadzētu būt bērnam, tomēr attēlā atspoguļotais ir kumulatīvs process – visus procesa dalībniekus saista sociālā mijiedarbība, tā īsteno kultūrā un sociālajās norisēs, zīmēs, pieaugušā darbībā un valodā paustā (2.4. attēlā augšējais trīsstūris) interiorizēšanos bērna iekšējā pasaulē (2.4. attēlā apakšējais trīsstūris kā augšējā trīsstūra projekcija). Sociālā mijiedarbība ar pieaugušo īstenojas ar zīmju starpniecību, tāpēc šie komponenti attēloti vienā horizontālā līnijā un tiks analizēti saistībā ar bērna attīstību, sekmējot teksta personiskās jēgas veidošanos.

Sabiedrība un tās **kultūra** ir bērna personības attīstības determinante, jo bērns dzīvo kultūras konstruētā pasaulē, no tās atkarīgi visi bioloģiskie procesi un tā konstituē arī psihiskos procesus (Bruner, 1996). Sociālo nozīmju, normu, vērtību, uzvedības modeļu interiorizēšana bērna iekšējā pasaulē notiek ar **sociālās mijiedarbības starpniecību** (Выготский, 2010; Bruner, 1996; Miller, 1994). Sociālo mijiedarbību pastarpina **zīmes**, īpaši valoda, kas nodrošina bērna un pieaugušā mijiedarbību, tomēr tā nav valodas vienīgā funkcija. Valodas apguve un tās izmantošana sociālajā mijiedarbībā determinē virzību no bērna šaurās un empīriskās pieredzes uz sabiedrības radītās pieredzes un uzvedības formu apguvi. Valoda izmaina arī no dabas dotās psihiskās funkcijas – valodas ietekmē tās pārveidojas augstāka līmeņa jeb kulturālajās funkcijās – transformē bērna mentālo funkcionēšanu (Выготский, 2010; Smolka, De Goes & Pino, 1995).

Raugoties uz psihisko funkciju izmaiņu būtību saistībā ar literārā darba jēgas veidošanos, dinamisko, spontāno, asociatīvo tēlu un ainu plūsma, tekstu uztverot, interaktīvā refleksijā ar valodas starpniecību pārvēršas mērķtiecīgā domāšanā un tiek konstruēta teksta jēga. Tādējādi teksta idejiskajā saturā attēlotās sociālās un kultūras pasaules nozīmes, vērtības, uzvedības modeļi, kas sociālajā mijiedarbībā attiecībā pret bērnu sākotnēji ir ārēji, tiek interiorizēti iekšējos: interpsihiskajos aktos gūtais pārtop intrapsihiskajā, kas savā attīstībā līdz pat tā augstākajam punktam saglabā savas sociālās saknes un sociālo funkcionēšanu (Выготский, 2010, 553). Bērni sociālajā mijiedarbībā interiorizē ne tikai informāciju, bet arī domāšanas veidu (Miller, 1993, 421).

Pieaugušais ir bērna attīstības virzītājs no aktuālās (sasniegtais attīstības līmenis) uz tuvāko attīstības zonu (uzdevumi, kurus bērns bez pieaugušā palīdzības vēl nespēj risināt), organizējot vidi, esot starpnieks starp vidi, tās normām, vērtībām un bērnu (Выготский, 2010, 60–63). Šī atziņa promocijas darba kontekstā aplūkojama saistībā ar:

- literāro darbu izvēli;
- literārā darba uztveres un dekodēšanas procesa sekmēšanu;
- pārdzīvojumā uztvertā interaktīvas refleksijas īstenošanu.

Pētījuma temata kontekstā pieaugušā nozīmi saistībā ar teksta izvēli pamato divi nosacījumi – bērna intereses un pieredze, kā arī teksta sniegtā iespēja virzīties no sasniegtās attīstības pakāpes uz nākošo.

Literārā darba izvēle, ko pirmsskolas vecumā bieži pastarpina pieaugušais, jābalsta uz bērna interesēm un pieredzi saistībā ar viņa dzīvesdarbībā aktuālām norisēm, tikai tad bērns jutīsies ieinteresēts. **Interese** ir bērna uzvedības dabiska virzītāja, tā pauž instinktīvos centienus un signalizē, kad bērna darbība sasaucas ar viņa organiskajām vajadzībām. Rodoties ieinteresētībai, bērns būs gatavs teksta uztverei, „tad būs sasprindzināti visi viņa spēki, un viņš darbosies pats.” (Выготский, 2010, 104). Savukārt **personiskā pieredze** ir vienīgā, kas spēj veidot jaunas reakcijas. Tāpēc audzināšanas process īstenojams tikai balstoties uz bērna personisko pieredzi, jo organismam nozīmīga ir tikai tā saikne, kas gūta personiskajā pieredzē (Выготский, 2010, 59–62). No minētā izriet, ka bērna pieredzes iesaistīšana literārā darba iepazīšanas norisē padara viņam nozīmīgu gan teksta saturu, gan visu tā iepazīšanas procesu, kā arī sekmē teksta personiskās jēgas veidošanos – tekstā attēlotā saprašanu subjektīvās kopsakarībās un personisku attieksmi pret saprasto.

Otrs nozīmīgs literārā darba izvēles nosacījums ir tāda **teksta izvēle, kas sekmē pāreju no esošās jeb aktuālās attīstības pakāpes uz nākamo attīstības pakāpi**. Psihiskajā attīstībā eksistē kvalitatīvi atšķirīgas pakāpes, tomēr tās nav formālas struktūras un atkarīgas nevis no bērna vecuma, bet satura, kuru bērns savā attīstības procesā apgūst, kā arī no saskarsmes kā audzinošas pedagoģiskās mijiedarbības (Рубинштейн, 2011, 151, 161). Pretēji Ž. Piažē uzskatiem par prāta attīstības noteiktajām stadijām un bērna pieredzes pakāpenisku paplašināšanos atbilstoši vecumam, kas nosaka stadiju maiņu, Ļ. Vigotskis (Выготский, 2010) uzskata, ka, piedāvājot mācību materiālu, kas iet attīstībai pa priekšu, tiek sekmēta bērna attīstība. Mācību saturs, tā pārstrādei atbilstoši organizētā vidē ietekmē to psihisko funkciju attīstību, kas aktuālas kļūs tikai nākamajā attīstības pakāpē.

Bērnām pieņemamā un saprotamā formā iespējama dažādu jēdzienu un ideju apguve, un šajā procesā neatsverama nozīme ir pieaugušā un bērna mijiedarbībai. Atbilstoša forma satura jēgveidošanā ir verbālam vēstījumam jeb naratīvam, jo tie attēlo daudzveidīgu pieredzi, kā arī, iemieso spēcīgas un daudzveidīgas emocijas, morālos konfliktus (Egan, 1979). Stāsti un to tēli īsteno mācīšanos no „aizstājošās pieredzes” (*vicarious experience*) un ievēd indivīdu kultūras pasaulē, jo tie atklāj dažādus uzvedības modeļus dažādās situācijās, cilvēciskās mijiedarbības jēgu un tādā veidā ierobežo indivīda patības dabu (Bruner, 1987, 93). Daiļliteratūras teksti kā verbāls vēstījums ietver sabiedrības kultūrvēsturiskajā attīstībā radītu pieredzi. Ja tekstā atspoguļotā pieredze sasaucas ar bērna pieredzi, bet tajā pašā laikā paver jaunu skatījumu, jo:

- tiek attēlota citā kontekstā,

- tiek uztverta vienlaikus gan nepastarpinātā pārdzīvojumā, gan zināmā mērā distancēti no attēlotā bez iespējas uz to iedarboties, tajā iesaistīties, tad iespējama iepriekšējās pieredzes apjēgšana citā līmenī un saistība ar jauno informāciju, tās padziļināšanās, izmaiņšanās, tātad bērna attīstības virzība uz tuvākās attīstības „jēgas zonu”. Kultūrvēsturiskā skatījumā to realizē bērna un pieaugušā mijiedarbība – pieaugušā organizētā vide tekstu uztverot un reflektējot.

Saskaņā ar kultūrvēsturiskās pieejas akcentēto zīmju sistēmas nozīmi bērna attīstībā jāaplūko to izmantošana un veids teksta jēgas konstruēšanā. Tādējādi jāatgriežas pie emocionālā pārdzīvojuma būtības personiskās jēgas veidošanā, jo tā aktualizēšanās sekmē personiskās jēgas veidošanos, rada iekšēju enerģiju un motivē reālai darbībai.

Minētā enerģija un tās īpašības atspoguļojas Ļ.Vigotska estētiskā pārdzīvojuma raksturojumā – sarežģītā konstruktīvā darbībā, ko veic uztvērējs. Uztverot mākslas darbu, īstenojas iekšējo reakciju koordinācija – atcerēšanās, asociāciju veidošanās, iztēle, iejušanās. Tāpēc kā specifiska pārdzīvojuma forma estētiskais pārdzīvojums aktivizē mākslas darba uztveri, rada enerģiju un ievirzi tālākām darbībām (Выготский, 2010, 288–291). Pirmsskolas vecumā estētiskā pārdzīvojuma sākotnējā forma izpaužas kā emocionāls mākslas darba uztveres pārdzīvojums, kas ierosina bērnu tālākai radošai darbībai (Petere, 1994). Pētnieciskajā darbā kā reāla darbība pēc teksta uztveršanas, kurā īstenojas personiskās jēgas veidošanās, tiek aplūkota refleksija. Tāpēc būtiski ir, kā pieaugušais izmanto zīmju sistēmu teksta uztveršanas laikā, lai sekmētu teksta dekodēšanu un attēlotā emocionālo pārdzīvojumu, kas savukārt rada interesi par uztvertā refleksiju, tātad stimulē turpmākai personiskās jēgas veidošanai reālā darbībā.

Lasot priekšā tekstu, pieaugušais var izmantot ne tikai verbālo zīmju sistēmu. Jau iepriekš analizēts R. Ingardena (Ингарден, 1962) raksturotais valodas skanējuma komponents, kas aktualizē visu citus literārā darba komponentus, radot lasītāja iztēlē gan jutekliskus, gan nejutekliskus tēlus un ainas. Tāpēc liela nozīme ir arī neverbālajām zīmēm, kas kalpo kā instrumenti teksta dekodēšanai – pieaugušā ekspresijai un valodas izteiksmīgumam teksta lasīšanas vai stāstīšanas laikā. Jau Senajā Grieķijā liela nozīme tika piešķirta dzejnieku sacerēto vārsmu teicēju – raspodu – prasmei „aizvadīt” dzejnieka ideju līdz klausītājam. Platona skatījumā raspods ir vidutājs starp dzejnieka sacerējumu un klausītājiem, kas piešķir dzejai iedarbības spēku uz tiem (Platons, 2007, 7, 16). Nozīmīgi ir arī citu simbolisko sistēmu elementi – ilustrācijas, rotaļlietas kā realitātes atainotājas, kā arī dabas un lietu vides materiāli, kas saistīti ar tekstā atspoguļoto. Verbālo un vizuālo uztveres komponentu sintezēšana sekmē piekļuvi tekstā kodētajam, ierosina tā emocionālo pārdzīvojumu.

Sociālās mijiedarbības nozīme literārā darba jēgas veidošanā neaprobežojas tikai ar teksta kā ziņojuma nodošanu bērnam. Tā turpinās interaktīvās refleksijas laikā, kuru pirmsskolas vecumā ierosina pieaugušais un palīdz to īstenot kā produktīvu darbību teksta jēgas veidošanai. Kā noskaidrots iepriekš, sociālā mijiedarbība interaktīvās refleksijas laikā īsteno:

- viedokļu apmaiņu un bagātināšanos;
- uztvertā verbālu konceptualizēšanu;
- bērna egocentrisma pārvarēšanu.

Uztvertā interaktīvā refleksijā notiek dažādu ar tekstā atspoguļotā saistītu problēmsaturošu jautājumu risināšana. Pieaugušā jēgpilni jautājumi paver iespēju „satikties” bērnu viedokļiem, kas ierosina asociāciju veidošanos, rodas notikumu paplašināta nozīme jeb jauna pieredze (Bruner, 1996).

Pieaugušā jautājumi virza uztverto sakārtot, to verbāli konceptualizējot. Bērns, izmantojot valodu interaktīvās refleksijas laikā, konstruē teksta personisko jēgu un interiorizē apziņā kultūras un sociālās normas, vērtības kā jaunu personiski nozīmīgu pieredzi – savas uzvedības, rīcības un darbības regulējošo instrumentu. Interaktīvā refleksijā īstenotā verbālā mijiedarbība ietekmē domāšanas attīstību, jo verbālā mijiedarbība ar citiem pakāpeniski kļūst par saskarsmi ar sevi un sev (egocentriskā runa), bet pēc tam par dialogisko runu domās, iekšējā plānā (Smolka, De Goes & Pino, 1995).

Interaktīvā refleksija ir viens no veidiem, kas mazina bērna egocentrisko tēlu rīcības un uzvedības skatījumu un novērtējumu. To apstiprina arī Dž. Brunera uzskati par egocentrisma perspektīvas izvērtēšanu bērna attīstībā. Viņš uzsver, ka „egocentrisms *pats par sevi* nav problēma.” (Brunera izcēlums). „Tā nav, ka bērns nespēj pieņemt cita perspektīvu, bet drīzāk ir tā, ka viņš nevar to izdarīt, neizprotot situāciju, kurā viņš darbojas,” egocentrisms izpaužas, kad bērnam neizdodas uztvert notikuma struktūru, jo viņa pieredze vēl ir ierobežota (Bruner, 1987, 92–93). Tādējādi viens no egocentrisma izpausmes nosacījumiem ir pieredzes ierobežotība. Apstiprinās jau iepriekšējā apakšnodaļā paustā doma par pieredzes daudzveidības nozīmi egocentrisma mazināšanā. Interaktīvā refleksijā, paužot savu un uzklausot citu viedokļus, notiek pieredzes apmaiņa un bagātināšanās, kas sekmē literāro tēlu pārdzīvojumu, rīcības un uzvedības egocentriskās uztveres pārvarēšanu.

Rezumējot analizēto, secināms, ka literārā darba saturs, kurā kodētas sabiedrības kultūras vērtības un sociālās normas, interiorizējas bērna iekšējā pasaulē sociālā mijiedarbībā ar pieaugušo. Literārā darba satura personiskās jēgas veidošanā sociālā mijiedarbība ar pieaugušo izpaužas:

- literārā darba izvēlē, kurā pieaugušais ņem vērā bērna intereses un teksta saturu, kas sekmē pāreju no aktuālās uz tuvāko attīstības zonu;
- literārā darba dekodēšanā un tajā attēlotā emocionālā pārdzīvojuma aktualizācijā, kuru īsteno pieaugušā izmantotās verbālās un neverbālās zīmes;
- interaktīvā refleksijā, ko ierosina un palīdz īstenot pieaugušais.

Minētās atziņas norāda uz literārā darba iepazīšanu pirmsskolas vecumā kā strukturētu norisi jeb darbību, kuras ierosināšanā un īstenošanā liela nozīme ir pieaugušajam. Tāpēc pētījumam nozīmīgas ir **darbības teorijas** atziņas. Darbības teorija aplūko arī indivīda iekšējā psiholoģiskā kopuma elementus: indivīda vajadzības, motīvus, intereses un tieksmes, kam ir liela nozīme literārā darba personiskās jēgas veidošanā. Uz indivīda psiholoģiskā kopuma nozīmi jēgas veidošanā norāda iepriekš analizētais fenomenoloģiskais un hermeneitiskais skatījums, kā arī kognitīvā un kultūrvēsturiskā pieeja, tomēr tās vairāk aplūko kādus konkrētus minētā kopuma elementus, mazāk to kumulatīvo devumu jēgas veidošanā. Iepriekš aplūkotā kultūrvēsturiskā pieeja pārdzīvojumu uzskata par interiorizācijas mehānismu, kurā mijiedarbojas ārējā realitāte un bērna iekšējā pasaule – sasniegtais psihiķa attīstības līmenis (Выготский, 2010), iekšējais psihiskais kopums (Рубинштейн, 2011), tomēr minētā pieeja neatsedz psihiskā kopuma elementus, bet norāda uz personību kā veselumā saistītu iekšējo nosacījumu veidojumu, piešķirot nozīmi arī augstākās nervu darbības īpatnībām un personības virzībai.

Izmantojot pedagoģiskajā procesā literāro darbu kā līdzekli personības attīstībai, tiek apzināts mērķis un uzdevumi, to realizācijai atbilstoši īstenota literārā daba iepazīšanas norise. Pedagoģa izvirzītais mērķis un uzdevumi attiecībā pret bērnu ir ārēji. Lai literārais darbs sekmētu personības attīstību, tā saturam jāklūst personiski nozīmīgam bērnam – jāpārveidojas personiskajā jēgā. Tāpēc būtiski ir noskaidrot, kas ietekmē pedagoģa izvirzītā mērķa un uzdevumu realizāciju un teksta satura personiskās jēgas veidošanos.

Darbības teorijas skatījumā darbību izraisa cilvēka vajadzības, kas iemiesojas darbības motīvos. Tie nosaka darbības mērķi un virza cilvēku to sasniegt (Леонтьев, 1977; Ломов, 1984; Платонов, 1969). Motīva un mērķa attiecības ierosina gan emociju, gan izziņas, gan gribas aktualizāciju vienotā veselumā (Ломов, 1984), ietekmē uztveri, uzmanību, domāšanas procesu aktivizēšanos un informācijas saglabāšanos atmiņā. 1.1. nodaļā tika akcentēts, ka motīva un mērķa saikni darbības teorijas skatījumā īsteno personiskā jēga, tāpēc arī literārā darba iepazīšana kā viena no norisēm dzīvesdarbībā saistāma ar bērna personisko jēgu par šīs darbības aktualitāti un nozīmību, kas ir literārā darba iepazīšanas motivācijas pamatā.

Vajadzības izpaužas kā kaut kā trūkums organismā, un to funkcijas ir – ierosināt organisma aktivitāti. Lai vajadzības kļūtu par mērķtiecīgas darbības vai uzvedības pamatu,

tām jāiegūst konkrēts saturs. Vajadzības „priekšmetisko” – iegūst saturu darbības motīvos (Леонтьев, 1977, 87–88). Savbūvē motīvs vienlaikus ir arī attieksme pret darbības objektu, kas „subjektīvi izpaužas kā vēlme, tieksme, vajadzība, pienākuma apziņa, nepieciešamība.” (Мясищев, 1960, 213). Šādā skatījumā vajadzības pēc izziņas, spilgtiem pārdzīvojumiem, iespaidiem, kas raksturīgas pirmsskolas vecumā, var būt teksta iepazīšanas motīvu pamatā – tās priekšmetisko motīvā klausīties tekstu tāpēc, ka tajā risinās interesanti, saistoši notikumi, tas sniedz emocijas un jaunu pieredzi, izdzīvojot dažādas lomas un notikumus. Aktualizējies motīvs iepazīties ar literāro darbu „piešķir” norisei personisko nozīmīgumu, tātad personisko jēgu, un paaugstina bērna darbības produktivitāti minētajā norisē, jo to nosaka nozīmīgi darbības motīvi (Čehlova, 2002, 14). Personiski nozīmīga attieksme pret literārā darba iepazīšanu var ierosināt pārdzīvojumu gan par pašu norisi un veidot izpratni par tās jēgu, gan par literārā darbā attēloto, veidojot tā personisko jēgu bērna apziņā.

Rezumējot darbības teorijas atziņas pētnieciskā temata aspektā, secināms, ka pedagoga izvirzītā mērķa realizācija īstenojas ar bērnam personiski nozīmīga motīva starpniecību, kas balstās viņa vajadzībās, tieksmēs un interesēs.

Saistībā ar vajadzību un pieredzes nozīmi literārā darba personiskās jēgas veidošanā būtisks ir arī cits to aspekts. Uz to norāda Dmitrija Uznadzes (*Дмитрий Николаевич Узнaдзе*) atziņas un jau iepriekš analizētā V. Viļunas traktētā subjektīvā pārdzīvojuma būtība un nozīme motivācijā.

D. Uznadze norāda uz diviem ievirzes veidiem indivīda vajadzību un attiecīgas ārējās situācijas mijiedarbībā:

- impulsīvas rīcības ievirzi, kas rodas spontānā situācijā kā nepieciešamība apmierināt kādu pēkšņi aktualizējušos vajadzību;
- gribas rīcības ievirzi, kas tiecas apmierināt kādu „abstraktu” vajadzību, kas saistīta ar subjekta „Es” vajadzībām, tiek izvērtēta un pieņemts lēmums rīcībai (Узнaдзе, 1966, 395).

Pirmsskolas vecumā, īpaši jaunākajā pirmsskolas vecumā, nereti grāmatas izvēle notiek spontāni, kad bērns meklē sev nodarbošanos. Aktualizējies vajadzība „ar kaut ko nodarboties” tiek apmierināta, grāmatu pāršķirstot individuāli vai aicinot šajā norisē iesaistīties pieaugušo. Spontāni radusies ieinteresētība par grāmatas saturu var zust, kad tā izpētīta, un tiek meklēta cita nodarbošanās. Tomēr sākotnējā ieinteresētība var pārvērsties arī noturīgākā – gribas rīcības ievirzē, kad sākotnēji spontānā vajadzība ar kaut ko nodarboties pārvēršas vēlmē klausīties pieaugušā priekšā lasījumu. D. Uznadze norāda, ka griba nav formāls spēks, tai nozīmīgs ir saturs, pastarpināta un paša subjekta apjēgta situācija – iedomāta, iztēlota situācija. Šādas situācijas rašanās balstās uz lietu novērtējumu atbilstoši

subjekta vajadzībām, liela nozīme ir pieredzei, nozīmīgiem pārdzīvojumu iespaidiem, audzināšanai. Apziņā rodas viengabalains un personisks gribas akts, subjekta tālākā rīcība kļūst mērķtiecīga, tā nešaubīgi tiek īstenota, turklāt bez piepūles, jo tai pamatā ir viena ievirze. Subjekts īsteno tieši to rīcību pret kuru viņš pārdzīvo „es gribu”, un šīs ievirzes realizācija ir viņa tālākas darbības saturs (Узнадзе, 1966, 395–396).

Saskaņā ar D. Uznadzes atziņu nozīmīgais saturs gribas ievirzes aktualizēšanā iepazīt literāro darbu var būt ilustrācijas, tā saturs, saikne starp teksta saturu un bērna pieredzi, kādu viņa pieredzē personiski nozīmīgu situāciju, kas atklājas pieaugušā un bērna kopīgā sarunā. Grāmatas ilustrācijām pirmsskolas vecumā ir būtiska nozīme – tās ierosina sarunas, izraisa vēlmi noskaidrot to saturu ar teksta palīdzību (Jansons, 1988; Retter, 1989).

Pieredzes nozīmi vēlmes izraisīšanā iepazīt teksta satura pamato V. Viļunas (Вилюнас, 2006) skatījums uz subjektīvā pārdzīvojuma būtību. Viņš vērš uzmanību uz jutekliskā klātbūtnes nozīmi pārdzīvojumā. Motivējoša attieksme rodas ne tik daudz ārēju iedarbību rezultātā, bet to asociāciju un no tām izrietošo emocionālo reakciju rezultātā, kuras šie ārējie tēli vai citas iedarbības izraisa. Tāpēc būtiska ir subjekta pieredze, jo tā aktualizē subjektīvos pārdzīvojumus un rada motivējošu attieksmi vēlreiz ar tiem „sastapties”. Nozīmīgs motivējošo attieksmju ierosinātājs ir arī situācijas apstākļi jeb konteksts un ar to saistītās emocionālās reakcijas.

No minētās atziņas izriet, ka vajadzības pēc emocionāla pārdzīvojuma, iespaidiem vai citas, kas nozīmīgas teksta iepazīšanai, saistītas arī ar bērna iepriekšējo pieredzi un tās saikni ar konkrēto situāciju realitātē – aktualizējas pārdzīvotais, jutekliski uztvertais un pieaugušā piedāvātais literārais darbs var izraisīt vēlmi to iepazīt. Nozīmīga ir arī literāro darbu iepazīšanas iepriekšējā pieredze, pieaugušā personība, lasīšanas gaistone, attiecības un emocijas saskarsmē. Vajadzības, kas nozīmīgas teksta iepazīšanai, saistītas arī ar bērna iepriekšējo emocionālo un juteklisko pieredzi, ar pieredzes un konkrētas situācijas saikni bērna dzīvesdarbībā. Arī personiski nozīmīgai situācijai bērna dzīvesdarbībā piemīt subjektīva pārdzīvojuma raksturs – aktualizējas pārdzīvotais, jutekliski uztvertais. Šādā situācijā pieaugušā piedāvātais atbilstošs literārais darbs var izraisīt vēlmi to iepazīt.

Kā iepriekš minēts, saistībā ar jutekliskās pieredzes nozīmi teksta iepazīšanā nozīmīga ir arī literāro darbu iepazīšanas iepriekšējā pieredze. Pirmsskolas vecumā, kamēr bērns ir klausītāja lomā, viņš „vēl nenošķir īsti literāro sacerējumu kā tādu no dažiem citiem faktoriem – no stāstītāja vai lasītāja personas” (Čaklā, 1982, 24), no rituāla valdzinājuma, no situācijas radītās atmosfēras. Inta Čaklā tos nosauc par blakusfaktoriem un atzīmē, ka bērna „patīk” vai „nepatīk” attiecas gan uz literāro darbu, gan uz blakusfaktoriem, kas bieži vien nemaz nav „blakus”, bet ir paši galvenie.

Daudzveidīgas pieredzes aktualizācija teksta uztveres laikā sniedz iespēju pieredzē atstāto pārdzīvojumu „pēdas” izdzīvot vēlreiz, lai tās izbaudītu, atkārtoti pārdzīvotu pozitīvo pieredzi, lai izjustu savu kompetenci konkrētā situācijā, lai atrisinātu iekšējus konfliktus, kas radušies dažādu jūtu un emociju rezultātā.

Intereses kā iekšējā psiholoģiskā kopuma elements ārējā pārstrādei personiskajā jēgā pirmsskolas vecumā raksturojamas kā vispārīgas intereses par apkārtējās pasaules norisēm, savstarpējām attiecībās, dažādu parādību cēloņiem. Ļ. Vigotskis norāda, ka interešu virzībā ir zināma pēctecība. Mazbērna vecumā intereses cieši saistītas ar vispārējo bērna bioloģisko augšanu, pauž organiskās vajadzības un ir saistītas ar kustību apguvi, rodas interese par dažādiem kairinājumiem. Pakāpeniski, kad bērns sāk staigāt, interese rodas par vidi un pārvietošanos telpā. Pirmsskolas vecumā parādās izteikta vēlme orientēties vidē, sīkāk iepazīties ar to, un pašnodarbošanās jau kļūst par bērna galveno interesi. Arī jau pieredzē esošā atklāšana no cita rakursa, jaunu fakti, iedziļināšanās tajos un spriedumu veidošana izraisa interesi, un zināmais paveras no citas perspektīvas (Выготский, 2010, 101-106).

Interešu vispārējās virzības raksturojums izpaužas arī bērnu literārajās interesēs – bērns labprāt klausās tekstus par dažādiem notikumiem un parādībām sociālajā vidē. Vecākajā pirmsskolas vecumā interešu lokā ir cilvēku savstarpējās attiecības, cilvēka un dabas attiecības, neparasti notikumi, kas izraisa emocijas, literārajiem tēliem piemītošas neparastas īpašības.

Ar vajadzībām un interesēm cieši saistītas bērna vēlmes un tieksmes. Vēlmes rodas emocionālu situāciju rezultātā un vienmēr atrodas subjekta pasaules tēla tajā daļā, kas saistīts ar nākotni, ar to, kā vēl nav, ar to, ko subjekts vēlas (Виллюнас, 2006, 392). Bērnu dvēselēs vienmēr ir ideāli centieni, sajūsma, aizraušanās (Svenne, 1923). Pirmsskolas vecumā veidojas arī ideāli, kāds bērns vēlētos kļūt. Tiek veidots uzvedības „personiskais scenārijs” (Крайг, Бокым, 2011, 390). Literāro tēlu īpašību, rīcības, uzvedības atbilstība vēlmēm un ideālajam ES izraisa līdzpārdzīvojumu. Tādējādi vēlmes, ideālais ES ir nozīmīgs faktors gan intereses izraisīšanā par literārā darba iepazīšanu, gan tā uztverē, gan uztvertā interpretācijā.

Saskarsmē apmierinot vajadzības pēc jauniem iespaidiem, veidojas vajadzības pēc saskarsmes, kas attīstās tālāk kā vajadzības pēc pieaugušā vērtējuma, uzmundrinājuma un kļūst par nozīmīgiem motīviem bērna darbībā (Božovica, 1975, 125–134). M.Ļisina (Лисина, 1986) min trīs pamatmotīvu grupas, kas motivē bērnu saskarsmei un saistās ar trim galvenajām vajadzībām:

- 1) vajadzības pēc iespaidiem, kas izpaužas izziņas motīvos, un pieaugušais (vai vienaudzis) ir informācijas avots vai tās ieguves organizētājs;
- 2) vajadzības pēc aktīvas darbības – lietišķie motīvi, bet pieaugušais ir darbības partneris, paraugs, palīgs;

- 3) vajadzības pēc atzīšanas un atbalsta – personiskie motīvi, kas ietver sevī nepieciešamību pēc savas personības novērtēšanas un kopības ar citiem, bet pieaugušais šajā kontekstā ir sabiedrības loceklis, noteiktas grupas pārstāvis.

Saskaņā ar ES koncepcijas attīstību pirmsskolas vecumā aizvien nozīmīgāka kļūst kompetences vajadzība, savas nozīmības apzināšanās, pozitīvs ES tēla vērtējums. To sekmē iepriekš gūtā pozitīva pieredze sadarbībā ar pieaugušo un vienaudžiem, „internalizēti priekšstatī” (Lieģeniece, 1999, 99). D.Lieģeniece norāda uz pedagoga novērtējuma nozīmi saistībā ar motivāciju darbībai un kompetences vajadzību apmierināšanai. Atzinība, uzslava, bērna darbības un rīcības novērtējums stimulējoši ietekmē bērna tālāko rīcību un uzvedību, pašapziņas attīstību.

Analizētās atziņas par gribas ievirzes jeb motivējošas attieksmes nozīmi teksta jēgas veidošanā, par pieaugušā izmantotajām verbālajām un neverbālajām zīmēm teksta dekodēšanas un emocionālā pārdzīvojuma ierosināšanai, par pārdzīvojumā tapušās jēgas bagātināšanos un augstāka tās līmeņa veidošanos interaktīvās refleksijas laikā, liecina, ka literārā darba personiskās jēgas veidošanās ir pēctecīgs process, kuru veido nevis vairāki posmi, kā tas secināts 2.2.1. apakšnodaļā, bet vairākas pakāpes. Pakāpes būtība no posma semantikas atšķiras ar to, ka *pakāpi* raksturo attīstība – noteiktas kvalitātes, stāvoklis, līmenis, kādā kas atrodas (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000,115), kamēr *posms* ir norobežots laika sprīdis ar specifiskām pazīmēm (turpat, 132). Virzoties no vienas teksta jēgas veidošanās pakāpes uz otru, īstenojas bērna pieredzes, kas saistīta ar tekstā attēloto, paplašināšanās un apjēgšana jau citā līmenī. Ievirzes pakāpē pieredze aktualizējas, teksta uztveršanas laikā tā paplašinās un iespējams, ka arī tiek apjēgta no cita skatījuma, interaktīvās refleksijas laikā apjēgta jau augstākā līmenī, nekā tā bijusi sākotnēji. Teksta jēgas veidošanās norisē notiek bērna komunikācija ar tekstu – bērna un teksta pasaules mijiedarbība. Tāpēc pētnieciskajā darbā pakāpju apzīmēšanai izmantoti mākslas psiholoģijā lietotie jēdzieni saistībā ar mākslas darba uztveres pakāpēm – pirmskomunikatīvā, komunikatīvā un pēckomunikatīvā pakāpe (Раппопорт, 1978; Coxop, 1971; Еремеев, 1987). Minēto pakāpju raksturojums nav pretrunā ar pētnieciskajā darbā aplūkoto teksta personiskās jēgas veidošanos.

Pirmskomunikatīvajai pakāpei autori piešķir lielu nozīmi daiļdarba uztverē, jo tajā notiek intereses rašanās, iepriekšējās pieredzes aktualizēšanās, kas veido fonu literārā darba uztveršanai. Tiek norādīts arī uz ārpusmākslas faktoru nozīmi sākotnējo emociju izraisīšanā – mākslas darba formu, recipienta orientācija kultūrā, viņa vajadzībām un vērtībām, kā arī mākslas darba reklāmas apvalku (Celma, 1988; Леонтьев, 1998). *Komunikatīvajā* pakāpē norisinās uztvere (klausīšanās, lasīšana, skatīšanās kā fizisks un fizioloģisks process),

saprašana un līdzpārdzīvošana. Hermeneitikas skatījumā tā ir teksta kā veseluma sākotnējā apjēga (Riceour, 1981), līdzspēlējot teksta saturam (Gadamers, 1999) un identificējot zināmo, kas leksiski semantiskās vienības pārvērš tēlos un ainās (Ингарден, 1962). *Pēckomunikatīvajā* pakāpē īstenojas uztvertā un pārdzīvotā apjēgšana, emocijas kļūst intelektualizētas (Паппопорт, 1978; Coxop, 1971).

Kultūras, sociālās interakcijas un valodas determinējošo lomu kā galvenos faktorus sociālās realitātes un indivīda zināšanu konstruēšanā akcentē arī **sociālais konstruktīvisms**. Tas veidojies un attīstījies uz Dž. Djuī pragmatiskās filozofijas, kultūrvēsturiskās pieejas, Dž. Brunera ideju tālākas attīstības, tāpēc galvenās nostādnes saistībā ar indivīda zināšanu un personiskās jēgas konstruēšanu sasaucas ar iepriekš analizētajām pieejām.

Zinātniskajā literatūrā sastopami jēdzieni *sociālais konstruktīvisms* un *sociālais konstrukcionisms*, tomēr abi jēdzieni sociālajās zinātnēs bieži tiek lietoti kā sinonīmi (Weinberger, 2009, 295). *Sociālā konstrukcionisma* jēdziens tiek izmantots, lai norobežotos no konstruktīvisma, kas attīstījies uz kognitīvās pieejas pamatiem un zināšanu, personiskās jēgas konstruēšanu uzskata par individuāla prāta darbības procesu (McNamee, 2004, 37). Pētnieciskajā darbā, ņemot vērā, ka abi jēdzieni nereti tiek lietoti kā sinonīmi, izmantots *sociālā konstruktīvisma* jēdziens.

Sociālais konstruktīvisms akcentē indivīda zināšanu sociālo dabu, sociālo interakciju to konstruēšanā. Realitāte, kurā dzīvo indivīds, ir sociāli konstruēta, tāpēc indivīds savas zināšanas konstruē sociālā vidē, un tās saglabā šīs vides specifiskās iezīmes (Berger & Luckmann, 1966; Gergen 1985; Burr, 1995). Arī attiecības ar citiem veidojas dialogā. Šeila Makneimija (*Sheila McNamee*) norāda, ka dialogs vienmēr ir koordinēts, tajā vienmēr iesaistītas attiecības, un neatkarīgi no tā, cik personiskas ir mūsu domas un jēga, tās vienmēr saistītas ar citiem, ar to, kā citi spriedīs par mūsu personisko izpratni (McNamee, 2004, 37-41).

Nozīmīga loma tiek piešķirta valodai, jo tā padara iespējamu sociālā pastāvēšanu un indivīda zināšanu konstruēšanu – valoda ir sociālo attiecību daļa, nozīmīga sociāla funkcija, un valodā cilvēki konstruē savu realitāti un tās jēgu (Berger & Luckmann, 1966; Gergen 1985). Jēdzieni valodā veidojušies sociālā mijiedarbībā noteiktā vēsturiskā situācijā, un ar jēdzienu starpniecību cilvēks konstruē savu pasaules izpratni (Gergen 1985, 267). P. L. Bergers (*Peter L. Berger*) un Tomass Lukmans (*Thomas Luckmann*) uzsver, ka ar valodas starpniecību indivīdu domas un idejas ir pieejamas citiem, tā īsteno sociālo mijiedarbību, strukturē pasauli un īsteno primāro socializāciju bērnībā. Primārās socializācijas laikā bērns identificējas ar sev nozīmīgiem „citiem” – caur identifikācijas mehānismu un

valodu pārņem viņu attieksmes, lomas un attiecina tās uz visu sabiedrību (Berger & Luckmann, 1966, 153).

Personiskās jēgas veidošanās aspektā nozīmīgs ir Keneta Džerdžena (*Kenneth J. Gergen*) skatījums par valodai piemītošo performatīvo raksturu. Izteikums valodā ietver ne tikai konstatāciju, valoda ne tikai apraksta, kaut ko saka, bet sakot cilvēks dara, īsteno sociāli apjēgtu rīcību runājošo attiecību sistēmā (Gergen, 1997). No valodas performatīvā rakstura izriet tekstā uztvertā verbalizēšanas nepieciešamība valodā, jo, interaktīvās refleksijas laikā, paužot viedokli, tā argumentus, bērns īsteno personiskās jēgas veidošanos apziņā. Šī atziņa sasaucas ar fenomenoloģijas un hermeneitikas skatījumu uz jēgas īstenošanos valodā.

Sociālais konstruktīvisms ir mācīšanās koncepcija, kas akcentē izpratnes maiņu no mācīšanas uz pašregulētas mācīšanās atbalstu un subjektīvu realitātes konstruēšanu. Pētījumam nozīmīga ir šīs pieejas doma par subjektīvās jēgas veidošanos mācīšanās procesā, nevis faktu apgūšanu. Jaunas pieredzes konstruēšana balstās uz bērna darbību jēgpilnā kontekstā, izmantojot bērna pieredzi, kombinējot to ar jaunām integrējamām zināšanām, jēdzieniem un prasmēm, sociāli mijiedarbojoties zināšanu konstruēšanā (Duit & Treagust, 1995; Jonassen, 1992). Jēgas ieguve saistās ar aiziešanu tālāk par sniegto informāciju, bet tekstā ietvertajai informācijai jābūt apvienotai ar informāciju ārpus teksta jeb iepriekšējo pieredzi, lai veidotu pilnīgas teksta jēgas attēlojumu (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Ārpusteksta informācija ietver bērna dzīvespasauli, kas saistīta ar tekstā atspoguļoto, tādējādi gan pieredze, gan aktuālas norises bērna dzīvesdarbībā tieši iesaistās teksta personiskās jēgas veidošanā.

Tāpat kā kultūrvēsturiskajā pieejā, arī sociālajā konstruktīvismā tiek uzsvērtā sociālā mijiedarbība un skolotāja nozīme mācīšanās procesā. Mācīšanās grupā ietver kolektīvu problēmu risināšanu, dažādu perspektīvu atklāšanos, neefektīvu stratēģiju, aplamu pieņēmumu pretstatīšanu un kopīga darba iemaņu nodrošināšanu (Brown, Collins & Duguid, 1989). Skolotāja uzdevums ir sekmēt bērna pāreju uz augstāku domāšanas pakāpi, jēgas veidošanos no vairākām perspektīvām, kopīgi analizējot dažādas problēmas (Duffy & Cunningham, 1996; Bednar, Cunningham, Duffy & Perry 1992). Viss minētais liecina par interaktīvās refleksijas, pieaugušā un vienaudžu nozīmi literārā darba personiskās jēgas veidošanā pirmsskolas vecumā.

Rezumējot sociālā konstruktīvisma atziņas, secināms, ka tās pamato:

- sociālās mijiedarbības – ar vienaudžiem un skolotāju – nozīmi un sociālās vides ietekmi uz literārā darba personiskās jēgas veidošanos;
- valodas nozīmi jēgas veidošanā;

- literārā darba iepazīšanas jēgpilnu kontekstu, ko veido bērna pieredze, aktuālas un personiski nozīmīgas situācijas dzīvesdarbībā;

Rezumējot analizētās pieejas, secināms:

1. Literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās norisē būtiskas ir vairākas pakāpes: pirmskomunikatīvā – ieinteresētības rašanās jeb gribas ievirze tekstu iepazīt, komunikatīvā – teksta uztveršana un dekodēšana, pēckomunikatīvā – uztvertā interaktīva refleksija.
2. Teksta personiskās jēgas veidošanās bērna apziņā īstenojas sociālā mijiedarbībā ar pieaugušo un vienaudžiem, atbilstoši katras pakāpes būtībai: ievirzes pakāpē nozīmīga ir teksta izvēles nosacījumu ievērošana, lai tas sekmētu pāreju no bērna aktuālās attīstības uz tuvāko attīstības zonu; uztveršanas laikā nozīme ir pieaugušā prasmei veicināt teksta dekodēšanu un emocionāla pārdzīvojuma raisīšanos, izmantojot verbālas un neverbālas zīmes; interaktīvas refleksijas norisē nozīmīga ir citu vienaudžu pieredze un viedoklis, pieaugušā jautājumi, lai ierosinātu viedokļu apmaiņu un katra bērna viedokļa bagātināšanos, egocentrisma pārvarēšanu, uztvertā konceptualizēšanu valodā.
3. Bērna personības iekšējā psihiskā kopuma – vajadzību, motīvu, interešu, vēlmju, pieredzes nozīme teksta jēgas veidošanai nozīmīga ir katrā pakāpē:
 - literārā darba iepazīšanas ierosinošie faktori ir bērna vajadzības pēc izzināšanas, jauniem un spilgtiem iespaidiem, pārdzīvojumiem, saskarsmes vajadzības ar pieaugušo un vienaudžiem, vajadzības pēc produktīvas darbības; nozīmīga ir saikne starp bērna juteklisko un emocionālo pieredzi, personiski nozīmīgu situāciju, no vienas puses, un literārā darbā atspoguļoto, no otras puses – šīs saiknes atklāšana izraisa emocionālu atsaucību, vēlmi iesaistīties teksta iepazīšanā, „es gribu” ievirzi;
 - literārā darba uztveršanas laikā nozīme ir bērna jutekliskajai un emocionālajai pieredzei, kas veido saiknes ar tekstā atspoguļoto, mobilizē uzmanību, uztveri, aktualizē tēlus un ainas iztēlē;
 - interaktīvā refleksijā aktualizējas vajadzības paust pārdzīvojuma rezultātā radušos iekšējo aktivitāti ārēji – paužot viedokli, iesaistoties diskusijā, apliecinot savu pieredzi un kompetenci, ideālus, vēlmes; nozīmīgas ir vajadzības pēc pozitīva novērtējuma, atzinības un pieaugušā atbalsta, kas nodrošina psiholoģiski drošu un brīvu vidi.

Pamatojoties uz secināto, darba autore formulē literārā darba personiskās jēgas veidošanās subjektīvos un objektīvos faktorus, tie atspoguļoti 2.4. tabulā.

2.4. tabula. Literārā darba personiskās jēgas veidošanās faktori pirmsskolas vecumā

Faktori			Faktoru ietekme uz teksta jēgas veidošanos
Objektīvie faktori	kultūras un sociālā vide		determinē pieredzi, ietekmē literāro tēlu vērtējumu kultūras un sociālo normu subjektīvi apjēgtos priekšstatos
	pedagoga organizētā pedagoģiskā vide, viņa kā vides daļas īstenotais teksta iepazīšanas norises process	motivēšana tekstu iepazīt	sekmē teksta iepazīšanas aktualitātes izjūtu, motivāciju tekstu iepazīt
		teksta lasījums vai stāstījums	teksta dekodēšana, pārdzīvojuma rašanās
		interaktīvās refleksijas norises īstenošana – jautājumu raksturs, attieksme pret notiekošo, viedoklis	sekmē pārdzīvojumā uztvertā pārstrādi jēgā, ierosina pieredzes paplašināšanos, pārkārtošanos, mazina egocentrismu, ierosina verbalizēt uztverto
	vienaudžu viedoklis, pieredze, jautājumi, emocijas, spriedumi		
Subjektīvie faktori	bērna vajadzības, intereses, pieredze, vēlmes, personiski nozīmīgas situācijas dzīvesdarbībā		rada teksta iepazīšanas kontekstu, iepazīšanas aktualitātes izjūtu, mobilizē uzmanību, aktivizē pieredzi, ierosina emocionālu atsaucību, pārdzīvojumu, aktivitāti interaktīvā refleksijā, vēlmi paust spriedumus un argumentus

Kultūras un sociālā vide ietekmē teksta personiskās jēgas veidošanos un tās saturu, jo literāra darbā atspoguļoto bērns pārstrādā atbilstoši personiskajai jēgai, kas veidojusies sociālās un kultūras vides prasību, normu un vērtību subjektīvās pārstrādes rezultātā.

Literārā teksta personiskās jēgas veidošanos sekmē teksta iepazīšanas jēgpilns konteksts, kas saistīts ar bērna interesēm, vajadzībām, pieredzi, personiski nozīmīgām situācijām dzīvespasaulē. Jēgpilns konteksts rada teksta iepazīšanas aktualitātes izjūtu, motivāciju iesaistīties, mobilizē uzmanību, aktivizē pieredzi un emocionālu atsaucību, pozitīvi ietekmē bērna aktivitāti interaktīvā refleksijā.

Interaktīva uztvertā teksta refleksija īsteno uztveres laikā radušos iekšējo aktivitāti produktīvā darbībā un pārstrādā uztverto personiskajā jēgā: apmainoties viedokļiem, interpretējot, argumentējot, konceptualizējot valodā pārstrādāto. Interaktīvā uztvertā refleksijā risinot bērnam nozīmīgus jautājumus, iepazīstot citus viedokļus, tiek pārvarēts tēlu pārdzīvojumu, rīcības un uzvedības egocentriskais skatījums.

Nozīmīga ir pedagoga loma literārā darba personiskās jēgas veidošanā. Tā izpaužas:

- teksta izvēlē atbilstoši bērnam personiski nozīmīgam kontekstam un attīstībai, lai virzītos no aktuālās attīstības jēgas zonas uz tuvākās attīstības jēgas zonu;
- pārdzīvojuma aktualizēšanā, bērnam tekstu uztverot;

- interaktīvās refleksijas īstenošanā, ar jēgpilniem jautājumiem ierosinot bērnus paust viedokļus un virzot tos uztvertā apjēgšanai.

Pedagoģiskās psiholoģijas atziņu analīzes rezultātā izstrādāta literārā darba personiskās jēgas ģenēzes norise – ģenēzes pakāpes, to uzdevumi, ģenēzi determinējošās sociālās mijiedarbības subjektīvie un objektīvie faktori, kas attēloti 2.5. tabulā.

2.5. tabula. Literārā darba satura personiskās jēgas ģenēzes process un determinējošie faktori pirmsskolas vecumā

Personiskās jēgas ģenēzes procesuālā norise	Sociālā mijiedarbība teksta personiskās jēgas konstruēšanai	
Personiskās jēgas ģenēzes pakāpes, to uzdevumi	Subjektīvie faktori (bērns)	Objektīvie faktori (pedagoga darbība)
Pirmskomunikatīvā pakāpe: ieinteresētības rašanās, teksta iepazīšanas aktualitātes izjūta, uzmanības mobilizēšana, „es gribu” ievirze	vajadzības; intereses; pieredze – jutekliskā, emocionālā, kognitīvā; personiski nozīmīga situācija	teksta izvēle atbilstoši bērna vajadzībām, interesēm, pieredzei, personiski nozīmīgam kontekstam, lai virzītos no attīstības aktuālās uz tuvāko zonu
Komunikatīvā pakāpe: tekstā atspoguļotā emocionālais pārdzīvojums: teksta uztvere; pieredzes aktualizēšanās; teksta dekodēšana tēlos un ainās; līdzpārdzīvojums; sākotnējās jēgas veidošanās, emocijām aktualizējot kognitīvos procesus; iekšējās aktivitātes rašanās kā ievirze tālākai darbībai	pieredze, emocionālā pieredze; valodas prasme; domāšanas operāciju attīstības līmenis	lasīšana vai stāstīšana, sekmējot teksta dekodēšanu, ierosinot atspoguļotā pārdzīvojumu, izmantojot balss un ekspresijas izteiksmīgumu, vizuālus materiālus
Pēckomunikatīvā pakāpe: interaktīva teksta refleksija: viedokļu paušana, uztvertā interpretācija, asociāciju veidošanās un analogiju atklāšana citu pieredzē, atbilžu meklēšana uz jēgpilniem jautājumiem, spriedumu formulēšana un argumentēšana	pārdzīvojumā radusies iekšējā aktivitāte, vajadzība to paust; pieredze; vajadzība pēc saskarsmes un atziņas, atbalsta	interaktīvas refleksijas īstenošana: jēgpilnu jautājumu uzdošana, virzot bērna domāšanu, viedokļu paušanu, argumentēšanu; viedokļu uzklaušana, atzinības paušana un atbalsta sniegšana

Katrai literārā teksta personiskās jēgas veidošanās pakāpei ir savas funkcijas, tām atbilstoši subjektīvie faktori un pedagoga darbība. Pirmsskolas vecumam raksturīgās teksta dekodēšanas iezīmes, pārdzīvotā un tā ierosinātās iekšējās aktivitātes virzības nepieciešamība uz pieredzes pārveidojošu darbību interaktīvā refleksijā izvirza jautājumu par pedagoģiskās mijiedarbības īstenošanu katrā pakāpē. Šie jautājumi tiks analizēti nākamajā apakšnodaļā, teorētiski konstruējot literārā darba personiskās jēgas veidošanās modeli pirmsskolas vecumā.

Apkpojot šajā apakšnodaļā analizēto, secināms:

1. Pirmsskolas vecumā literārā darba satura dekodēšanu, egocentrisma pārvarēšanu domāšanā un saprotamo motīvu pārveidošanos reāli darbīgos motīvos sekmē

literārā darba iepazīšanas pēctecīga norise, kas virzās no motivējošas attieksmes rašanās pret teksta iepazīšanu uz tekstā attēlotā pārdzīvojumu un pēc tam uz pārdzīvojumā uztvertā apjēgšanu, strukturēšanu un konceptualizēšanu valodā interaktīvā refleksijā ar pieaugušo un vienaudžiem.

2. Motivācija iepazīt literāro darbu ierosina bērna atvērtību tekstam – sekmē uzmanības koncentrēšanos, uztveri, pārdzīvojuma nepastarpinātību, kas savukārt pozitīvi ietekmē bērna daudzveidīgās pieredzes aktualizēšanos un izvēršanos teksta ainās un tēlos. Teksta uztvere kā emocionāls pašpiedzīvojums var pozitīvi ietekmēt arī bērna aktivitāti teksta interaktīvajā refleksijā, kas sekmē augstāku teksta jēgas līmeņa veidošanos bērna apziņā.
3. Personiskās jēgas veidošanās visās tās pakāpēs notiek subjektīvo faktoru – bērna vajadzību, interešu, pieredzes – un objektīvo faktoru – teksta satura, pieaugušā organizēto literārā darba iepazīšanas vidi un veidu, viņa attieksmi pret bērnu un norisi kopumā, vienaudzi – mijiedarbībā.
4. Pieaugušais respektē subjektīvos faktorus un īsteno tiem atbilstošu literārā darba iepazīšanu un teksta satura personiskās jēgas konstruēšanu.

2.3. Literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās pedagoģiskajā mijiedarbībā

Šīs apakšnodaļas ietvaros tiks pētītas pedagoģiskās iespējas literārā darba personiskās jēgas veidošanās sekmēšanai bērna apziņā pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā. Apakšnodaļas mērķis ir konstruēt teorētisku literārā darba personiskās jēgas veidošanās procesuālo modeli, lai pilnveidotu literārā darba kā pedagoģiska līdzekļa izmantošanas efektivitāti pirmsskolas vecuma bērna personības attīstībā, respektējot bērna kā subjekta vajadzības, intereses, pieredzi, bērnam personiski nozīmīgas situācijas komunikācijā ar vienaudžiem un pieaugušo.

Balstoties uz *modeļa* jēdziena semantiku latviešu valodā, kas to atsedz kā kādas norises atveidojumu, kuram piemīt tās īpašības un struktūra (Latviešu valodas vārdnīca, 1988, 488), kā arī šī jēdziena traktējumu pedagoģijā – mākslīgi izveidots eksperimentālā pētījuma līdzeklis, kas ietver oriģināla īpašības un eksperimenta laikā aizstāj oriģinālu tik lielā mērā, ka modeļa pētīšana sniedz jaunu informāciju (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 104), promocijas darbā modelis tiek saprasts kā darba autores izstrādātās pieejas teorētisks konstrukts. Ņemot vērā, ka literārā darba personiskās jēgas ģenēze veidojas pēctecīgās pakāpēs, ko ietekmē tai atbilstoša vide un pedagoģiskās mijiedarbības aspekti, izstrādāto

pieeju teorētiski vislabāk atklāj modelis, kas sevī ietver visus minētos komponentus, to struktūru un darbību. Modelī atveidotā pieeja sniedz iespēju tās darbības produktivitāti pārbaudīt arī empīriski, nosakot korelāciju starp modelī atveidotajiem komponentiem.

Modeļa konstruēšanai aktuāli ir modeli veidojošie komponenti, to savstarpējās attiecības. Pamatojoties uz zinātniskās literatūras referatīvo analīzi, modeļa struktūras komponenti ir objektīvie un subjektīvie faktori (skatīt 2.4. tabulu 96. lpp.), personiskās jēgas ģenēzes pakāpes, bet komponentu savstarpējās attiecības nosaka katras pakāpes uzdevumi, kuriem atbilstoši īstenojas objektīvo un subjektīvo faktoru mijiedarbība (skatīt 2.5. tabulu 97. lpp.). No minētā izriet, ka modeļa pamatstruktūru veido: kultūras un sociālās vides dimensija; pedagoģiskās vides dimensija.

Attiecībā pret bērna apziņu abas dimensijas ir ārējas, tāpēc tās pārstāv literārā darba personiskās jēgas veidošanās objektīvos faktoros.

2.3.1. Procesuālā modeļa dimensijas un to savstarpējās attiecības

Sabiedrības kultūras un sociālā vide ietver kultūras vērtības un sociālās normas, sabiedrības dzīvesveidu, kas „sastāv no vispārpieņemtiem domāšanas un rīcības modeļiem, respektīvi, vērtībām, uzskatiem, uzvedības normām” (The Social Sciences Encyclopedia, 2000, 129). Attiecībā pret bērnu kultūras un sociālās vides dimensija izpaužas kā viņa uzvedību regulējošais „mehānismu komplekts” – noteikumi, plāni, „receptes”, instrukcijas (Geertz, 1973, 44) un domāšanas veida determinante (Bruner, 1996).

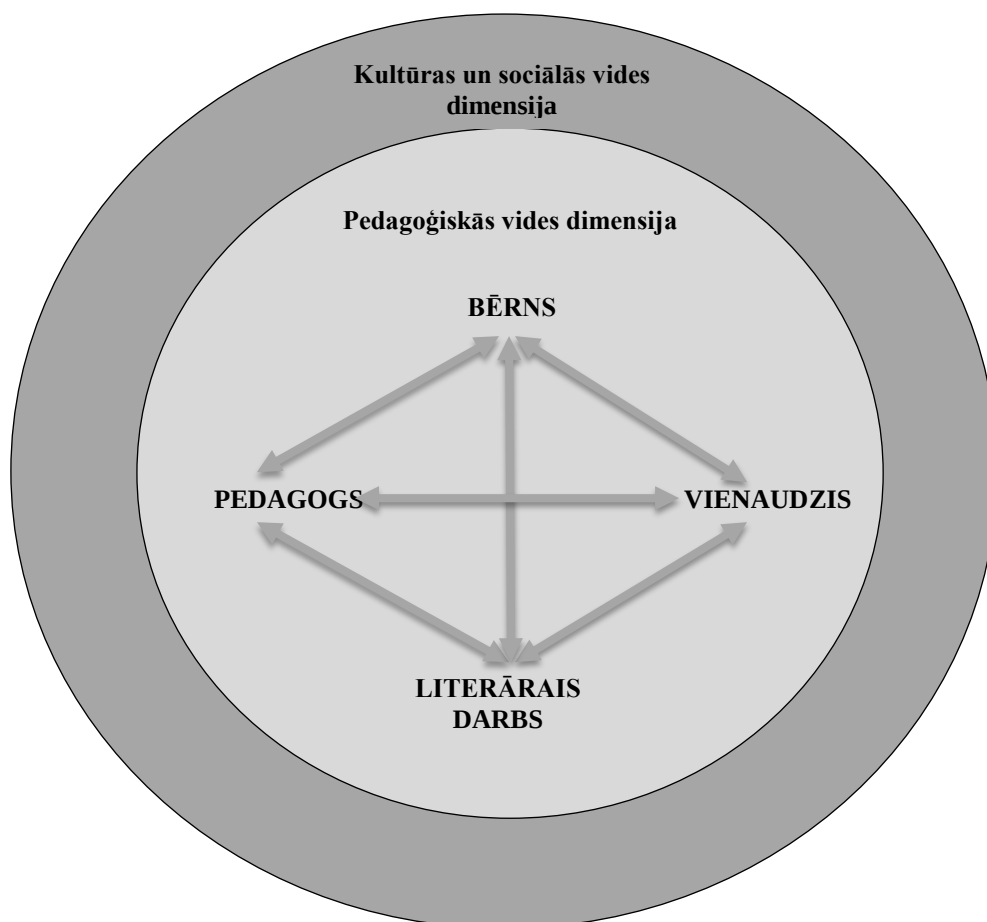
Kultūras un sociālā vide ietekmē arī pedagoģisko vidi. Šī ietekme izpaužas kā:

- vienaudžu pieredze, uzvedības un rīcības modeļi;
- pedagoga pieredze, attieksme pret reālās pasaules norisēm, parādībām, bērnu rīcību un uzvedību, viedokli;
- mācību un audzināšanas saturs, ko īsteno pedagogs un ko nosaka izglītības normatīvie dokumenti (vadlīnijas, programmas);
- literārā darba saturs, kas atspoguļo dažādus uzvedības un rīcības modeļus un attiecības.

Tādējādi kultūras un sociālā vide procesuālajā modelī ietverta kā literārā darba personiskās jēgas veidošanās **pirmā** jeb pamata **dimensija**.

Kultūras un sociālā vides daļa ir pedagoģiskā vide, un tā veido procesuālā modeļa **otro dimensiju**. Pedagoģiskā vide ir mērķtiecīgi organizēta vide bērna personības attīstībai un socializācijai. Pedagoģiskajā vidē īstenojas literārā darba iepazīšanas norise, tā satura jēgas

konstruēšanas process, mijiedarbojoties subjektīvajiem un objektīvajiem faktoriem, atbilstoši literārā darba personiskās jēgas konstruēšanas procesuālajai norisei (skatīt 2.5. tabulu 97. lpp.). Procesuālā modeļa dimensijas un mijiedarbības komponenti parādīti 2. 5. attēlā.



2.5. attēls. Procesuālā modeļa dimensijas un mijiedarbības komponenti

Pedagoģiskās vides jēdziens zinātniskajā literatūrā netiek viennozīmīgi traktēts. Līdztekus minētajam jēdzienam tiek lietoti arī jēdzieni *audzinošā vide* (Дьюи, 2000; Щуркова, 1998), *izglītojošā vide* (Кулюткин, Тарасов, 2000), un arī to traktējums ir daudzveidīgs, tomēr visiem minētajiem jēdzieniem kopīga ir atziņa, kas attiecināma arī uz pedagoģisko vidi – tā ir organizētu un mērķtiecīgu iespēju, ietekmju un apstākļu sistēma bērna personības attīstībai un socializācijai, kurā bērns ir aktīvs dalībnieks. Literārā darba personiskā jēga tiek konstruēta pedagoģiskajā vidē, tāpēc nepieciešams izstrādāt personiskās jēgas ģenēzei atbilstošas pedagoģiskās mijiedarbības un pedagoģiskās vides raksturojumu.

Nemot vērā mijiedarbības komponentus un procesuālo norisi, modelī aktuāli ir trīs aspekti: subjektīvais (bērns, viņa psiholoģisko elementu kopums), sociālais (interakcija starp bērnu un pedagogu, bērnu un vienaudžiem) un procesuālais (jēgas ģenēzes norise, virzoties no vienas ģenēzes pakāpes uz nākošo).

A. Špona un I. Maslo formulē pedagoģiskā procesa efektivitātes kritērijus: personisko, sociālo un darbības kritēriju (Špona, Maslo, 1991, 25). Minēto kritēriju saturs galvenajos vilcienos sasaucas ar iepriekš minētajiem aspektiem, tomēr *kritērija* būtība ir novērtēt un klasificēt, savukārt *aspekts* ir viedoklis, skatījums kādas parādības aplūkošanā (Latviešu valodas vārdnīca, 1987, 78), tāpēc procesuālā modeļa teorētiskā konstruēšanā tas atbilst precīzāk. Subjektīvā, sociālā un procesuālā aspekta būtība teksta personiskās jēgas ģenēzes norisē ļauj izstrādāt arī pedagoģiskās mijiedarbības aspektus teksta personiskās jēgas veidošanai pirmsskolas vecumā. Subjektīvais aspekts traktēts kā personiskuma aspekts, lai uzsvērtu bērnam piemītošo un tikai viņam raksturīgo jēgas konstruēšanā. Mijiedarbības aspekti un to raksturojums darba autores skatījumā atspoguļoti 2.6. tabulā.

2.6. tabula. Pedagoģiskās mijiedarbības aspekti literārā darba personiskās jēgas veidošanai pirmsskolas vecumā

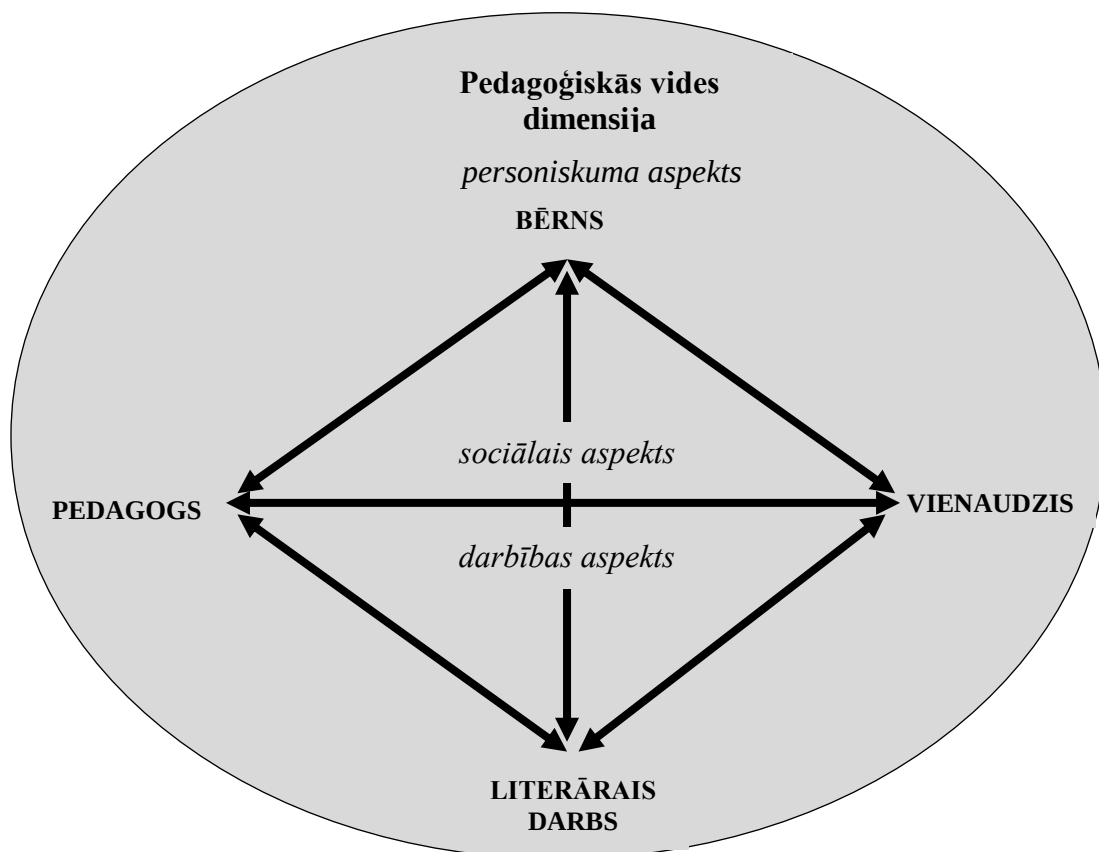
Mijiedarbības aspekti	Aspektu raksturojums
Personiskuma aspekts	- bērnam piemītošā spēja pašam konstruēt teksta jēgu (nepieciešamība saprast, domāšana); - vajadzības, intereses, pieredze; - personiski nozīmīgas situācijas saskarsmē ar vienaudžiem un pieaugušo; - sociālās attīstības pakāpe
Sociālais aspekts	- bērna pašizjūta mijiedarbībā (autonomija, brīvība, psiholoģiskā drošība); - savstarpējās uzticības audzinošās attiecības (pedagoģiskais atbalsts un dialoga formas saskarsmē visās literārā teksta jēgas veidošanās pakāpēs); - apmierinātība ar iegūto pieredzi, savstarpējām attiecībām, savu statusu, kompetenci
Darbības aspekts	- mērķa un uzdevumu apzināšanās, teksta izvēle; - konstruktīva un jēgpilna uzdevumu realizācija mijiedarbībā; - bērna motivācijas rašanās, teksta dekodēšana, tā emocionāls pārdzīvojums un verbāla mijiedarbība ar vienaudžiem un pedagogu uztvertā refleksijā; - rezultātu izvērtējums un turpmākās darbības projektēšana

Personiskuma aspekts ietver bērna kā mijiedarbības subjekta psiholoģisko elementu kopumu – personiskās jēgas ģenēzes subjektīvos faktoros un to atbilstību literārā darba saturam, pedagoga īstenotajam jēgas veidošanās procesam.

Sociālais aspekts raksturo bērna un pedagoga, bērna un vienaudžu mijiedarbības psiholoģisko klimatu, iespēju bērnam realizēt sev piemītošo spēju konstruēt jēgu, vajadzību apmierināšanu pēc pašīstenošanās, autonomijas, brīvības, kā arī apmierinātību ar iegūto pieredzi un savu kompetenci.

Darbības aspekts raksturo pedagoga organizēto un mijiedarbībā īstenoto teksta jēgas veidošanās norisi: literārā darba personiskās jēgas ģenēzes pakāpes un bērna darbību tajā – konstruktīvu un jēgpilnu teksta iepazīšanu, tā jēgas veidošanu atbilstoši katras pakāpes uzdevumiem.

Pedagoģiskās mijiedarbības komponentu un aspektu savstarpējās attiecības pedagoģiskās vides dimensijā atspoguļotas 2.6. attēlā.



2.6. attēls. Pedagoģiskās mijiedarbības komponenti un aspekti literārā darba personiskās jēgas veidošanai

Veidojot teksta jēgu, aspekti ir nepārtrauktā mijiedarbībā, ko nosaka personiskās jēgas būtība un ģenēze. Personiskā jēga veidojas, emocionāli pārdzīvojot tekstā atspoguļoto un emocionāli uztverto apjēdzot un strukturējot noteiktās kopsakarībās apziņā. No tā izriet, ka nozīmīgs ir pedagoģiskās mijiedarbības psiholoģiskais klimats, kas ļauj aktualizēties un realizēties emocionālā pārdzīvojuma un apjēgšanas pamatā esošajiem subjektīvajiem faktoriem (personiskuma aspekts). Psiholoģisko klimatu ietekmē pedagoga attieksme pret bērniem, pedagoga un bērnu attiecības grupā (sociālā un personiskuma aspektu mijiedarbība).

Pedagoģiskā mijiedarbība ietver arī personiskās jēgas veidošanās procesuālo norisi – pedagoga un bērna darbību (darbības aspekts). Personiskā jēga neveidojas izskaidrošanas vai pārliecināšanas rezultātā, kad bērns ir pedagoga iedarbības pasīvs objekts, bet tiek konstruēta

jēgpilnā kontekstā un sociālā mijiedarbībā ar citiem, rekonstruējot, dekonstruējot pieredzi un veidojot jaunu tās konstrukciju (Tiļļa, 2005, 78). Tādējādi atbilstošā psiholoģiskajā klimatā (sociālā un personiskā aspekta mijiedarbība) tiek realizēta subjektīvajiem faktoriem atbilstoša pedagoģiskā darbība (darbības un personiskuma aspekta mijiedarbība).

Lai izstrādātu literārā darba personiskās jēgas konstruēšanai atbilstošu pedagoģiskās vides raksturojumu, nākamajā apakšnodaļā tiks analizēta pedagoģiskās saskarsmes veida ietekme uz teksta jēgas līmeņa veidošanos un personiskās jēgas konstruēšanai atbilstoša pedagoģiskā darbība.

2.3.2. Pedagoģiskās vides raksturojums literārā darba personiskās jēgas veidošanai

Cilvēka pozitīvā, konstruktīvā un sociālā daba izpaužas atbilstošā psiholoģiskā klimatā (Roger, 1986, 196). Pedagoģiskā saskarme zinātniskajā literatūrā tiek traktēta ne tikai kā pedagoga un bērna attiecības, mijiedarbība, bet raksturota kā profesionāli īstenotas attiecības, kas optimizē pedagoģisko darbību, veido labvēlīgu psiholoģisko klimatu bērna personības attīstībai (Леонтьев, 1979; Реан, Коломинский, 1999; Зимняя, 1997).

Sociālā psiholoģija kā saskarsmes procesa interaktīvo pusi aplūko mijiedarbību – savstarpēji saistītu ietekmi, kad vienas puses izturēšanās kalpo par stimulu otras puses reakcijai un otrādi (Pļavniece, Škuškovnika, 2002, 191). „Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca” (2000, 103), traktējot mijiedarbību, atsedz jau konkrētas personu savstarpējās iedarbības funkcijas: noteiktu attiecību modeļu un mijiedarbības procesa dalībnieku mērķu, motīvu, attieksmju un rīcības pārmaiņu radīšanu. Mijiedarbības procesā jeb „sociālajās saiknēs” ar pieaugušo īstenojas „ārējā” interiorizācija bērna personības individuālajos psiholoģiskajos mehānismos (Выготский, 2010, 553), rodas „jauna kvalitāte” salīdzinājumā ar „katru atsevišķu sistēmu vai tās komponentu” (Špona, 2001, 12). „Jaunā kvalitāte” saskaņā ar pētījuma priekšmetu ir literārā darba personiskā jēga bērna apziņā, kas ietekmē arī bērna attieksmes, rīcības un darbības motīvus reālajā dzīvesdarbībā.

Saskarsmē cilvēki ietekmējas gan no verbālās, gan neverbālās informācijas. Arī pedagoģiskajā mijiedarbībā tie ir dažādi „teksti”, kas liecina par mijiedarbības dalībnieku nolūkiem, vērtībām, attieksmi, gaidām. Pedagoģiskā mijiedarbībā tie ir gan verbāli pausti teksti, kas izsaka bērna rīcības, viedokļa novērtējumu un ietekmē arī viņa priekšstatu pašam par sevi, rīcības un spriedumu patstāvīgumu (Янчук, 2001, 16), gan pedagoga „slēptā programma” (Lieģeniece, 2005) – viņa attieksme pret notiekošo, gaidas, izveidojušies stereotipi, uz ko balstoties, skolotājs skaidro un virza bērna uzvedību un kas var ietekmēt arī personiskās jēgas veidošanās norisi.

D. Leontjevs kā nosacījumu dialogam, kas sekmē subjekta jēgu izmaiņu mijiedarbībā ar citu personību, min šīs personības nozīmīgumu subjektam – tās ieinteresētību, kompetenci, personības iezīmes, pašvērtējumu, rīcības un uzvedības motīvus. Personiski nozīmīgas personības semantiskie teksti komunikācijas procesā tiek uztverti kā uzticami (Леонтьев, 2003, 264).

Pirmsskolas vecumā pieaugušā attieksme un novērtējums ir nozīmīgs. Karls Rodžerss (*Carl Rogers*) uzskata, ka bērnam piemīt nepārvarama vajadzība pēc pozitīvas uzmanības, tāpēc viņš ir ļoti jūtīgs pret sev nozīmīgu cilvēku attieksmi, un tai ir liela ietekme ES koncepcijas veidošanā un pašaktualizācijā. Bērns cenšas atbilst kādam cita veidotam standartam, un tas var kavēt kļūt par pilnībā funkcionējošu personību. Neatsverama nozīme ir beznosacījuma uzmanībai mijiedarbībā ar bērnu, jo tā nekavē viņam piemītošo aktualizācijas tendenci, ļauj attīstīt personīgo vērtību un apmierinājumu saskaņā ar viņa reālajiem pārdzīvojumiem, neatkarīgi no citu „atzinības” (Roger, 1959, 224).

Efektīvai pedagoģiskajai mijiedarbībai nepieciešama emocionāla identifikācija ar bērnu, kurai atbilstoši pedagoģiskā mijiedarbība tiek īstenota. Emocionālā identifikācija ar bērnu palīdz uz notiekošo raudzīties no bērna perspektīvas un tai atbilstoši reaģēt, kas arī ir efektīvas pedagoģiskās mijiedarbības pamatā (Кан-Калик, 1987, 134).

Tādējādi pedagoga attieksme, vērtējums, gaidas, replikas, mīmika veido pedagoģiskās mijiedarbības psiholoģisko klimatu, no kura atkarīga bērna drošības izjūta, psiholoģiskā brīvība, uzticēšanās pedagogam, vēlēšanās būt aktīvam mijiedarbības dalībniekam un droši paust savu viedokli, vai būt pasīvam, piesardzīgam, noslēgties sevī.

Personiskās jēgas ģenēzei atbilstoša ir pedagoģiskā vide kurā pedagogs:

- uztver bērna pārdzīvojumus savstarpējās attiecībās ar vienaudžiem un izprot to cēloņus;
- organizē literārā darba iepazīšanu jēgpilnā kontekstā – bērniem nozīmīgas situācijas saskarsmē pārvērš pedagoģiskās situācijās;
- izmanto dialoga formas interakcijā, pauž cieņu bērnu viedokļiem un sniedz atbalstu teksta dekodēšanā un teksta refleksijā.

Bērnu vajadzību respektēšana teksta izvēlē, dialoga formas saskarsmē, bērnu viedokļa cienīšana rada psiholoģiski drošu vidi, akceptē katra viedokļa nozīmību kopīgā jautājuma risināšanā. Bez lomu un dzīves pieredzes radītās kompetences uzsvēršanas pedagoģiskā mijiedarbība realizē pozīciju „blakus” (Omārova, 1994, 62), kas raksturīga humānistiskajai pieejai pedagoģijā. Humānistiskā pieeja akcentē bērna personības pieņemšanu, sadarbību, dialoga formas saskarsmē un kultūras vērtību apguvi personiskās jēgas līmenī. Personiskās

jēgas aktualitāti kultūras un sociālo vērtību apgūvē pamato Romana Alijeva atziņa: „Humanitāte māca, kurā virzienā mums jāskatās, nevis, kas mums tur jāredz” (Alijevs, 2005, 137).

Humānā pieeja pedagogijā balstās uz cilvēka dabas skatījumu humānistiskajā psiholoģijā, kurā cilvēks tiek raksturots kā veselums, aktīvs, konstruktīvs un brīvs savā izvēlē, ar tieksmi uz pašnoteikšanos, sevis pilnveidošanu un vēlmi dzīvot harmonijā ar sevi, subjektīvs pasaules uztverē. Pieredzes, vajadzību dinamiska mijiedarbība ar sociokultūras ietekmi, pozitīvi pārdzīvojumi un pašaktualizācijas, pašrealizācijas nepieciešamība ir cilvēka attīstību virzošie spēki (Roger, 1959; 1986; Фромм, 2009). Mijattiecībās ar citiem cilvēkam nozīmīgi izjust savas personības pozitīvu pieņemšanu, empātiju pret saviem pārdzīvojumiem un iespēju pašnoteikties. Tāpēc mijattiecību pozitīvu psiholoģisko klimatu veido patiesums attiecībās, mijattiecību partnera pieņemšana, kas izpaužas rūpēs un atziņā, kā arī empatizēšana tā jūtām un pārdzīvojumiem (Roger, 1986, 196–197). Izglītības procesā K. Rodžerss atzīmē skolotāja un bērna sadarbību dažādu lēmumu pieņemšanā un motivācijas aktualizēšanu, lai bērns justos personiski iesaistīts – tad mācības ir apjēgtas, tās ietekmē visu bērna personību un ir virzītas uz jēgas veidošanos kā personiskās pieredzes daļu. Atsaucoties uz pētījuma rezultātiem, K. Rodžerss secina, ka cilvēkcentrētas mācības ir efektīvas, bērni uzrāda augstu iniciatīvu, kognitīvo darbību un tās rezultātus, ir aktīvi saskarsmē ar skolotāju dažādu jautājumu risināšanā, viņiem ir augsts pašvērtējums, un viņu darbība ir produktīvi orientēta, kas mazina dažādas disciplīnas problēmas (Roger, 1983, 160, 202–210).

Humānistiskajā skatījumā bērna dabu un tai atbilstošu pedagoga pozīciju mijiedarbībā raksturo D. Lieģeniece. Viņa uzsver bērnu vajadzību un personiskās jēgas respektēšanu, subjekta – subjekta attiecības mijiedarbībā, bērna personību kā kopveselumu, kurā jūtas, prāts un griba saistītas ciešā vienotībā un kā vienots veselums izvērtē jebkuru informāciju (Lieģeniece, 1996).

Ne mazāk nozīmīga humānistiskajā skatījumā ir bērna autonomijas tieksmes respektēšana. Pedagoga atsaucība, līdzpārdzīvojums, pacietība, cieņa, dialoga forma saskarsmē un pedagogiskais atbalsts rada labvēlīgu vidi autonomijas un brīvības izjūtai, savas nozīmības izjūtai un sekmē patstāvību rīcībā un lēmumu pieņemšanā. Pedagoģisko atbalstu no humānisma pozīcijām raksturo sadarbība, (līdzpārdzīvojums, līdzjūtība, līdzdarbība), kas balstās uz personības autonomiju un individualitāti, tās pašattīstību, pašnoteikšanos, paškontroli, pašrealizāciju (Крылова, 2009). Pedagoģiskais atbalsts ir jebkuras sadarbības un mijiedarbības elements, kas paredz biedriskas, līdztiesīgas attiecības.

Bērna vajadzību, pieredzes, pārdzīvojumu, interešu, personiski nozīmīgu jautājumu akceptēšana pedagoģiskajā mijiedarbībā, empatizēšana bērna pārdzīvojumiem, demokrātiskas formas saskarsmē rada humānistisku pedagoģisko vidi, kurā bērns jūtas drošs, brīvs, var

apliecināt savu autonomiju, paužot viedokli, iesaistoties diskusijā. Ņemot vērā, ka personiskā jēga veidojas emocionāli pārdzīvojot un pārdzīvoto refleksijā strukturējot noteiktā iekšējā loģikā, secināms, ka humānistiska pedagoģiskā vide atbilst personiskās jēgas veidošanās nosacījumiem.

Darbības aspekts modelī ietver skolotāja pedagoģisko darbību: mērķa un uzdevumu formulēšanu, jēgpilna konteksta veidošanu literārā darba iepazīšanai, teksta lasīšanas vai stāstīšanas paņēmienu izvēli emocionāla pārdzīvojuma ierosināšanai un teksta dekodēšanai, kā arī interaktīvas refleksijas īstenošanu uztvertā personiskās jēgas konstruēšanai. Izvirzot mērķi, uzdevumus un plānojot to sasniegšanas veidus, pedagogs vienlaikus orientējas uz bērna vajadzībām, interesi un pieredzi, motivācijas un darbības nozīmi bērnam. Atbilstoši pedagoģiskajai darbībai īstenojas arī bērna darbība – rodas motivācija tekstu iepazīt, teksta dekodēšana un dekodētā emocionāls pārdzīvojums, uztvertā interaktīva refleksija sociālā mijiedarbībā ar pieaugušo un vienaudžiem, vienlaikus pilnveidojot arī sociālās prasmes. Tādējādi darbības aspektam pedagoģiskā mijiedarbībā atbilstošs ir sociālā konstruktīvisma skatījums uz jēgas konstruēšanu darbībā un sociālā mijiedarbībā.

Cilvēkcentrēta pieeja humānas sabiedrības ideju galvenokārt saista ar katra indivīda kā garīgi bagātas personības attīstību, tās iekšējā potenciāla pašrealizāciju, balstoties uz tai piemītošām vajadzībām un spējām. Tomēr sabiedrības un katra tās indivīda attīstībai aktuāla ir arī veiksmīga sadarbība ar citiem, atšķirīgu viedokļu uzklaušīšanas, to integrēšanas un konfliktu risināšanas prasmes. Tāpēc nozīmīga ir zināšanu, vērtību un normu konstruēšana sociālā mijiedarbībā un sociālo prasmju apguve, ko akcentē sociālais konstruktīvisms.

Sociālā konstruktīvisma skatījumā jēgas konstruēšana ir tīša, aktīva, apzināta, konstruktīva darbība, sociāli koplietota izzīņa, sarunu process starp visām iesaistītajām pusēm (Jonassen & Land, 2002). Problēmas, jautājuma risināšana no dažādām perspektīvām, dažādām pieredzēm ir nelineārs un daudzdimensionāls jēgas konstruēšanas process, kurā iespējama viedokļu attīstība, iejušanās cita perspektīvā un savas pieredzes dekonstruēšana un jaunas pieredzes konstruēšana (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991; Tiļļa, 2005).

Jau I. Kants norāda uz *kopīgas* idejas izjūtu (*sensus communis*) – tādu spriestspējas ideju, kas refleksijā domās ņem vērā ikviena cita cilvēka priekšstatīšanas veidu un savā spriedumā vadās pēc kopējā cilvēciskā prāta. Tas notiek, ja cilvēks domās cenšas sevi nostādīt cita vietā un abstrahējas no saviem subjektīvajiem apsvērumiem un no sev pievilcīgā, bet reflektē, lai meklētu spriedumu, kas „kalpo par vispārēju kārtulu visiem” (Kants, 2000, 109).

Kopīgā domāšanas procesā iesaistītajiem veidojas arī kopīgi mērķi, motīvi un vērtējums, tomēr vienlaikus katram veidojas sava personiskā individuāla psiholoģiskā situācija ar savu dinamiku un individuālajiem jaunveidojumiem (Белоусова, 1997, 69).

Jevgenijs Docenko (*Евгений Леонидович Доценко*) formulē *jēgas rezonanses* jēdzienu, saprotot ar to iesaistīto partneru divpusējus meklējumus pēc viņu semantisko struktūru līdzības. Savstarpējā sapratne notiek individuālo jēgu līmenī, jo līdzīgas struktūras, saturi vai procesi „atrod” viens otru un subjektīvi tiek pārdzīvoti (Доценко, 1998, 105–106).

Pirmsskolas vecumā bērnam nozīmīgi ir apmierināt savu kompetences vajadzību, justies nozīmīgam. Vecākajā pirmsskolas vecumā aizvien izteiktāka kļūst vajadzība iekļauties sabiedrībā un justies saprastam un pieņemtam, būt vienlīdzīgās attiecībās ar citiem (Фельдштейн, 1994). Intersubjektīvā procesā konstruēta personiskā jēga ietver semantisko līdzību ar citu vienaudžu personisko jēgu, tādējādi apmierina vajadzību tikt pieņemtam, saprastam, būt kompetentam, uztvert vienaudzi kā sadarbības partneri. Refleksijā, meklējot kopīgas idejas un spriedumus ar citiem, iespējama cita saprašana un kopīgu sociālo vērtību apjēga. Savukārt vienaudžu grupai kopīga izpratne par sociālajām normām, kas veidojas caur literāro tēlu pārdzīvojumu cēloņu, rīcības un uzvedības motīvu personisko jēgu, veido pamatu sadarbībai, kas balstīta uz kopīgām normām un vērtībām. Secināms, ka pārdzīvojumā uztvertā interaktīva refleksija sekmē:

- katra bērna augstāka līmeņa jēgas veidošanos, kas ietekmē viņa rīcības un uzvedības motivāciju reālās attiecībās;
- izpratnes veidošanos par to, ka katram ir sava pieredze, un tā var būt interesanta un noderīga kopīgu jautājumu risināšanā;
- cita vienaudža emocionālo stāvokļu izpratni, līdzpārdzīvojumu cita izjūtām.

Konstruktīvisma pieeja pedagogijā pievērš uzmanību arī mācīšanās vides saturam, kas ierosina domāšanu, ataino problēmu dažādos rakursos un kontekstos. Uztverot priekšā lasītu vai stāstītu tekstu, bērns, balstoties uz pieredzi, tā saturu atveido iekšējos domu tēlos un ainās. Kā iepriekš minēts, tēli un ainas ir dinamiski, spontāni, ātri mainās un dziest. Vanderbilt universitātes pētnieku grupa iesaka izmantot dinamiskus attēlus un cita veida uzskatāmus materiālus, kas ierosina aktīvu domāšanu un dažādu modeļu veidošanu prātā (Cognition and Technology Group at Vanderbilt University, 1992). Vizuāli uztveramais teksta atveidojums ilustrācijās, inscenējumā ar rotaļlietām saplūst ar verbāli kodēto un sekmē teksta dekodēšanu tēlos un ainās, palīdz uztvert saiknes starp dažādām sižeta daļām.

Integrējot pedagogiskajā vidē humānistiskās pieejas atziņas, tai raksturīgo demokrātisko pedagogiskās mijiedarbības veidu un sociālā konstruktīvisma atziņas par jēgpilna mācīšanās konteksta nozīmi, bagātu mācīšanās vidi un sociālo mijiedarbu jēgas veidošanā, tiek veidota humānistiska un konstruktīva literārā darba personiskās jēgas veidošanās pedagogiskā vide. Tās raksturojums promocijas darba autorei skatījumā atspoguļots 2.7. tabulā.

2.7. tabula. Humāna un konstruktīva pedagoģiskā vide literārā darba personiskās jēgas veidošanai pirmsskolas vecumā

Pedagoga attieksme pret bērnu, bērna dabas izpratne	Pedagoga darbība
- izpratne par bērnu kā aktīvu personiskās jēgas meklētāju un konstruētāju interaktīvā mijiedarbībā; - izpratne par bērna rīcību, izjūtām, vajadzībām, interesēm reālās dzīves situācijās, spēja pamanīt bērnam aktuālas situācijas kā teksta iepazīšanas kontekstu; - izpratne par bērna pieredzi un viņa personību kā veselumu un literārā darba iedarbības aktualitāti uz emocionālo, prāta un gribas sfēru; - bērna autonomijas, vajadzību pēc sociālās mijiedarbības respektēšana, psiholoģiski drošas un brīvas vides radīšana; - attieksme pret bērnu kā vērtību, izrādot cieņu, izjūtot empātiju un sniedzot atbalstu teksta personiskās jēgas konstruēšanā	- jēgpilna literārā darba iepazīšanas konteksta fiksēšana ikdienas situācijās vai pedagoģisko situāciju modelēšana; - dažādu līdzekļu izmantošana teksta dekodēšanai tēlos un ainās, pārdzīvojuma ierosināšanai; - problēmsituāciju, problēmjautājumu fiksēšana tekstā un bērnu paustajos viedokļos, rīcībā un uzvedībā; - bērnu pieredzes, viedokļu aktualizēšana saistībā ar tekstā atspoguļoto, to dekonstruēšanas ierosināšana interaktīvā refleksijā; - bērniem kopīgo problēmu apzināšanās sekmēšana, viedokļu paušanas ierosināšana, katra viedokļa nozīmības akceptēšana, problēmas risināšanai kopīgu lēmumu pieņemšana, veiksmīgai sadarbībai nepieciešamo normu kopīga formulēšana

Humānais aspekts akcentē pedagoga izpratni un tās izpausmi attieksmē pret bērnu, konstruktīvais aspekts akceptē bērnu kā darbīgu un izzinātspējīgu, tāpēc uzsver mērķtiecīgu virzību uz personiskās jēgas veidošanos konstruktīvā interakcijā ar vieaudžiem un pedagogu.

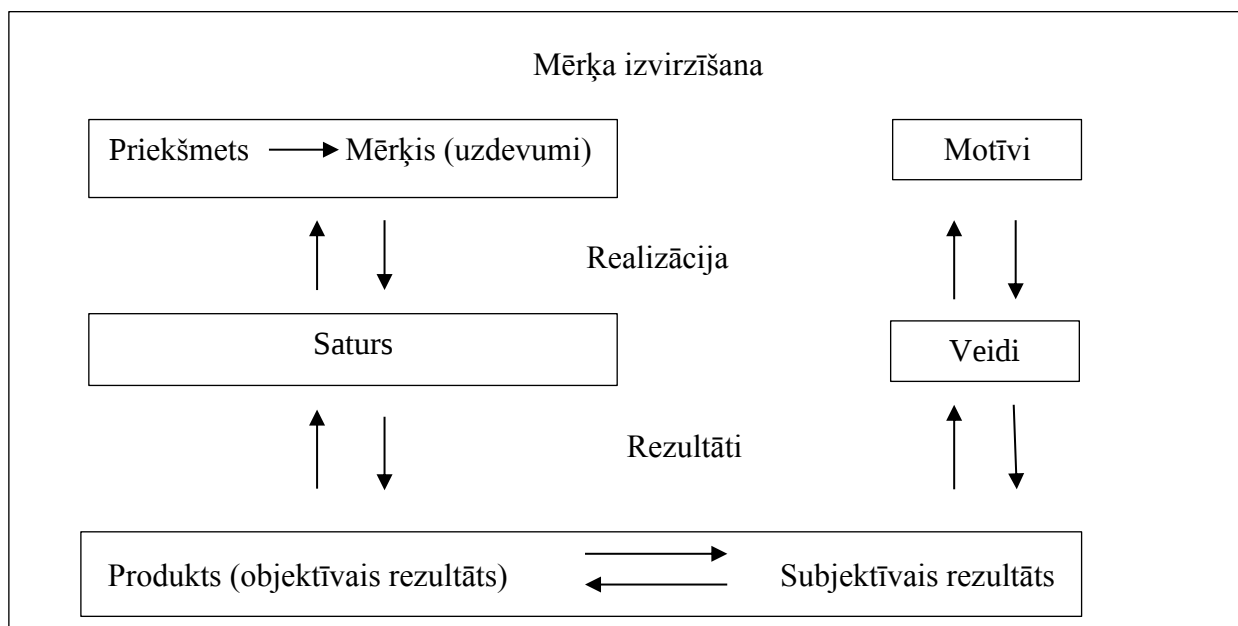
Pedagoģiskās vides dimensijā personiskās jēgas konstruēšanas process īstenojas ievirzes jeb pirmskomunikatīvā, komunikatīvā un pēckomunikatīvā pakāpē. Literārā teksta, bērna, pedagoga un vienaudžu mijiedarbība humānā un konstruktīvā vidē izpaužas atbilstoši literārā darba personiskās jēgas konstruēšanas pakāpes uzdevumam, kas nodrošina katra bērna personiskās jēgas konstruēšanu kā aktīvu, mērķtiecīgu un konstruktīvu procesu. Mijiedarbības procesuālā norise tiks raksturota nākamajā apakšnodaļā.

2.3.3. Pedagoga un bērna darbības struktūra teksta personiskās jēgas veidošanai

Mijiedarbības procesuālo norisi teksta personiskās jēgas veidošanai nosaka pedagoģiskā procesa darbības aspekts. Tādējādi jāpievēršas personiskās jēgas konstruēšanai kā mērķtiecīgai pedagoģiskai darbībai.

Subjektīvo un objektīvo komponentu savstarpējo saistību mērķtiecīgā mācību darbībā analizējusi Z. Čehlova (Čehlova, 2002). Viņa izveidojusi mācību darbības struktūras kā

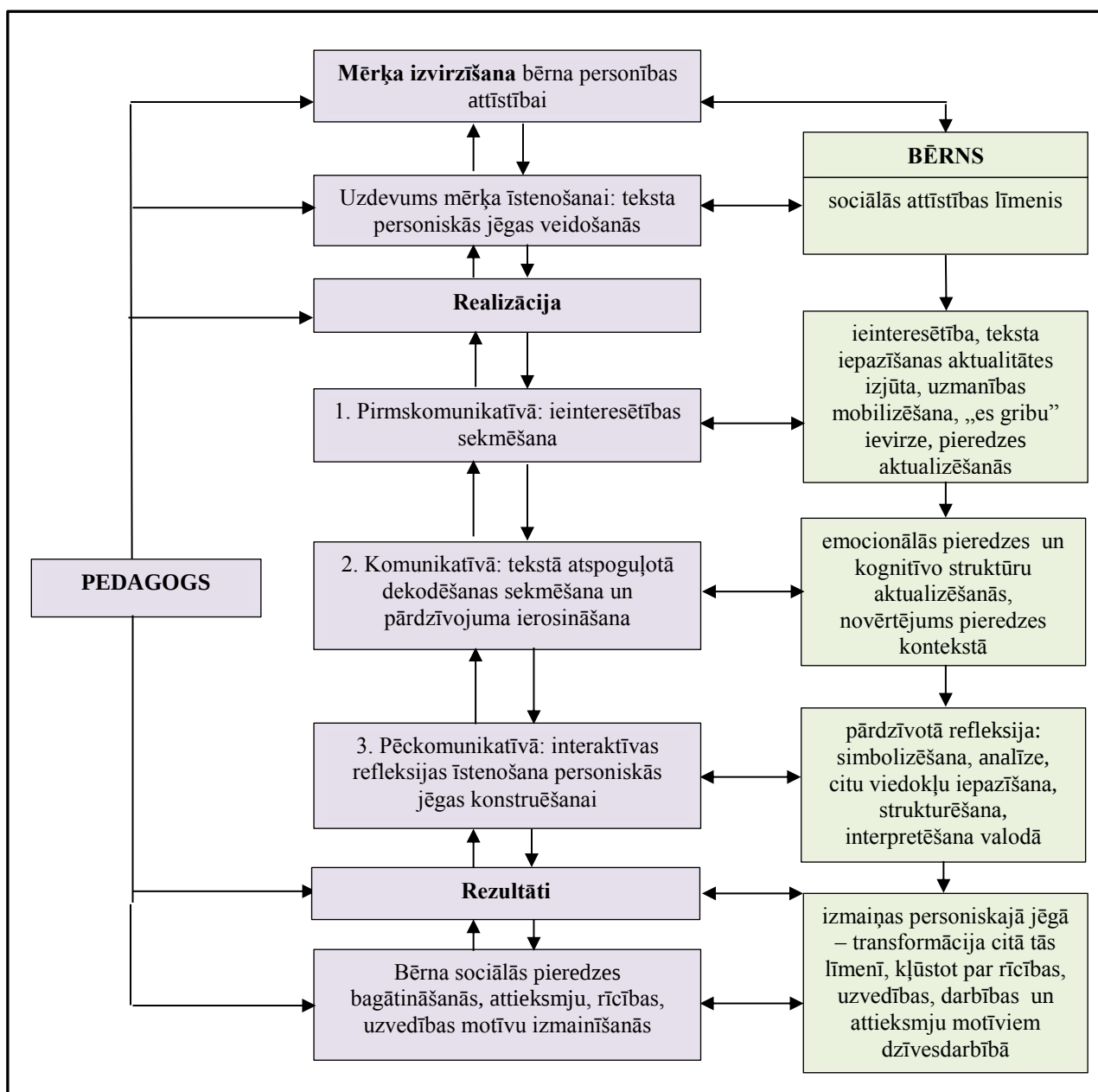
pedagoģiskās realitātes modeli, kas ietver sevī dialektiski saistītus komponentus un sniedz iespēju uz tā bāzes veidot dažādus darbības modeļus (skat. 2.7.attēlu).



2.7. attēls. Mācību darbības struktūras modelis (Čehlova, 2002, 25)

Modelī mācību darbība attēlota kā viengabalains process, virzoties no mērķa uz rezultātu un akcentējot atgriezenisko saiti. Modelī iekļautas subjekta un objekta attiecības, kas atvērtas mācību darbības pilnveidei un subjekta personības attīstībai. Z. Čehlovas izstrādātais mācību darbības modelis piemērojams arī literārā darba personiskās jēgas veidošanās norisei, jo tas ietver: 1) subjektīvās un objektīvās pedagoģiskās realitātes mījsakarību – bērna kā subjekta mijiedarbību ar objektīvajiem faktoriem – tekstu, pedagogu, izvirzīto pedagoģisko mērķi un uzdevumiem teksta iepazīšanai, pedagoģiskajiem apstākļiem; 2) procesuālo aspektu – pedagoģisko procesu, kurā īstenojas pedagoģiskā mijiedarbība personiskās jēgas veidošanai; 3) rezultātu – literārā darba personisko jēgu bērna apziņā, kas realizē personības attīstībai izvirzīto mērķi.

Konstruējot uz minētā modeļa bāzes pedagoga un bērna darbības procesa struktūru literārā darba personiskās jēgas veidošanai pedagoģiskā mijiedarbībā, literārā darba kā pedagoģiska līdzekļa izmantošanas galvenais mērķis ir bērna personības attīstība, veicinot sociālo normu un vērtību interiorizāciju iekšējos rīcības un uzvedības motīvos. Pedagoga un bērna darbības struktūra personiskās jēgas veidošanai attēlota 2.8. attēlā (skatīt 110. lpp.). Mērķis konkretizējas uzdevumā – teksta satura personiskās jēgas veidošanās sekmēšana, kas katrā personiskās jēgas ģenēzes pakāpē realizējas atbilstoši pakāpes uzdevumam (2.8. attēlā: 1., 2., 3.), mijiedarbojoties sociālajam un personiskajam aspektam pedagoga un bērna darbības procesā (darbības aspekts).



2.8. attēls. Pedagoģa un bērna darbības procesa struktūra literārā darba personiskās jēgas konstruēšanai pirmsskolas vecumā

Pedagoģa un bērna darbības procesa struktūra atspoguļo personiskās jēgas konstruēšanas virzību no mērķa izvirzīšanas bērna personības attīstībai līdz izmaiņām viņa uzvedībā, rīcībā un attieksmēs dzīvesdarbībā. Turpmākajā promocijas darba tekstā tiks analizēta katra darbības procesa struktūras daļa – mērķa izvirzīšana un tam atbilstoša teksta izvēle, mērķa realizēšana, konkretizējot 2.6. tabulā (skatīt 101. lpp.) atspoguļoto mijiedarbības aspektu saturu atbilstoši katras personiskās jēgas ģenēzes pakāpes uzdevumam.

Pedagoģiskās mērķtiecības būtība, izmantojot literāros darbus sociālās attīstības sekmēšanai, izpaužas Kīrana Egana (*Kieran Egan*) ieteikumos pedagogam izvērtēt: kāpēc literārais darbs ir nozīmīgs bērna attīstībā, kāpēc tas varētu kļūt nozīmīgs bērnam, kā

emocionāli bērnu tajā iesaistīt, kādas iedarbīgas bināras opozīcijas tas iemieso (Egan, 1986, 41). Mērķa izvirzīšana bērna personības attīstībai cieši saistīta ar bērna sociālo attīstību un literārā darba idejisko saturu. No sociālās attīstības ir atkarīga teksta idejiskā satura izvēle, lai attīstību veicinātu, jo teksta idejiskais saturs nosaka, kādas sociālās normas, vērtības, uzvedības modeļi tiks iepazīti un apjēgti personiskās jēgas līmenī.

Promocijas darbā, konkretizējot sociālās attīstības stadiju raksturojumu pirmsskolas vecumā, formulējot tām atbilstošus mērķus un tekstu satura izvēles pamatojumu, netiek aplūkots periods no dzimšanas līdz divu gadu vecumam. Šajā periodā vecāki saskarsmē ar bērnu izmanto dažādas dziesmiņas, skaitāmos pantus, ilustrētu grāmatiņu aplūkošanu ar dažādiem uzmanību piesaistošiem un emocionālu reakciju izraisošiem elementiem (dzīvnieku vai dažādu dabas un apkārtnē dzirdamu skaņu atskaņošana u.c.), kas rada bērnā emocionālu atsaucību, prieku par saskarsmi.

Identitātes epigēnēzes un sociogēnētiskās pieeja sociālās attīstības stadijas saista ar konkrētu vecumposmu, tāpēc stadiju raksturojumā promocijas darbā tiek ņemts vērā, ka vecumposmam piemīt noteiktas kvalitātes, kas ietekmē arī sociālo attīstību. Tomēr respektējams, ka pāreja no vienas sociālās attīstības pakāpes uz otru ir pakāpeniska un atkarīga no vides ietekmes, kas var to sekmēt vai kavēt. Socializācijas procesā vides ietekmē bērns var „iestrēgt”, tāpēc saistīt socializācijas procesu ar konkrētu vecumposmu var tikai nosacīti (Лихачев, 2010, 32).

Pirmajā sociālās attīstības stadijā pirmsskolas vecumā bērns kādu laiku „atrodas aiz labā un ļaunā” – viņš savā uzvedībā ir spontāns, dabisks un nepastarpināts (Лихачев, 2010, 29). Bērns sāk apgūt primārās sociālās normas, ko nosaka bērnam tuvi pieaugušie, un socializācija notiek netīši – pieaugušo atdarināšanas ceļā (Omārova, 2001, 41). Šī stadija ir pakāpeniskas sociālo attiecību pieredzes uzkrāšana, neapzināta socializācija, apziņas sagatavošana morāles normu apguvei. Bērns rīkojas un uzvedas spontāni un dabiski, viņa rīcību un uzvedību vada dabiskais egoisms – neapzināti instinkti, refleksi, nepieciešamība apmierināt dažādas vajadzības un sākotnējie priekšstati un emocijas, kas veidojušies šo vajadzību apmierināšanas rezultātā.

Eriks Eriksons (*Erik Erikson*) šo stadiju nodēvē par autonomijas iepazīšanas stadiju: nozīmīgs ir vecāku un citu tuvākās sociālās vides pārstāvju atbalsts uzvedības priekšstatu veidošanā, pasaules norišu iepazīšanā, kas vairo viņa autonomijas apziņu, neatkarības izjūtu, vēlmi ieklausīties pieaugušajā. Ja atbalsts izpaliek, veidojas kauna un vainas apziņa – viņš ir mazs, nesaprot, rīkojas nepareizi un par to saņem sodu (Eriksons, 1998).

Socializācija šajā periodā norit atdarināšanas ceļā, tāpēc nozīmīgi ir dažādi pozitīvi paraugi, nevis bērna uzvedības ierobežošanu, uzspiežot uzvedību un sodot, tādējādi

provocējot kauna un vainas apziņas rašanos, bet sekmējot pozitīvas attieksmju pieredzes veidošanos.

Nemot vērā, ka bērnam vēl nav sociālās pieredzes vai tā ir neliela un situatīva, šajā sociālās attīstības stadijā aktuāla ir Ļ. Vigotska doma, ka tikumiska rīcība sekmīgāk veidojas nevis laužot priekšstatus vai rīcību par to, kā nevajadzētu un tā sekām, bet jau sākotnēji veidojot priekšstatu par pozitīvu rīcību un attieksmi sociālajā mijiedarbībā. Tāpēc nozīmīga ir bērna uzmanības piesaistīšana tam, kas ir labs, kādam rīcības vai uzvedības paraugam, kas sagādājis prieku citiem, morāles normas nepārkāpjot (Выготский, 2010, 264–266).

Secināms, kamēr bērns vēl atrodas „aiz labā un ļaunā”, viņa attīstībai aktuāla ir pozitīvā pieredzēšana saskarsmē, tāpēc šajā sociālās attīstības stadijā nav aktuālas pasakas vai stāsti, kas atspoguļo bināras opozīcijas – „ļaunais – labais” un citas. Atbilstoši ir literārie darbi, to tēli, kas iepazīstina bērnu ar dažādām sociālās pasaules norisēm, atspoguļo uz sadarbību, empātiju un savstarpēju mīlestību balstītas literāro tēlu attiecības, veido bērnā sākotnējo pozitīvo attiecību pieredzi.

Pakāpeniski sociālo attiecību ietekmē bērns saskaras ar dažādiem uzvedības modeļiem, sāk tos salīdzināt, apjēgt to ietekmi uz savu un citu emocionālajiem stāvokļiem. Aizsākas nākamā sociālās attīstības stadija, kurā bērns tiek ievadīts morālajā audzināšanā, morāles normu apguvē, morālās apziņas veidošanā – iepazīst morāles normas, to nozīmību dzīvesdarbībā sev un citiem. Pieredzētā un sociālās vides prasību rezultātā veidojas priekšstati par „labu” un „sliktu” rīcību, uzvedību, bērns sāk apzināties savas un citu uzvedības regulācijas nepieciešamību dažādās situācijās. E. Eriksona skatījumā šīs stadijas apziņa ir iniciatīvas apziņa. Pieaugušo piemēri, stāsti par „lielo dzīvi” jeb *darbības ētoss* (autora izcēlums, Eriksons, 1998, 95) veido priekšstatus par universālu morāli un sirdapziņas modeli. Bērns meklē jaunus identifikācijas tēlus, biedriskas un līdzvērtīgas attiecības. Rotaļās un spēlēs notiek eksperimentēšana ar savām iespējām, tiek izmēģinātas dažādas pieaugušo lomas.

Šajā stadijā bērnam nozīmīgas ir viņa mikrovides vērtības, viņš cenšas tās atspoguļot savā uzvedībā. Pakāpeniski attīstās apzinātas atbildības, sociālās salīdzināšanas, sociālās apmaiņas (es tev – tu man) vienkāršākās formas un iemaņas (Omārova, 2001, 41). Tomēr morāles normu iepazīšana vēl nenozīmē, ka bērns tās ievēros savā rīcībā un uzvedībā. Viņa rīcību vada nevis izprasta un iekšēji pieņemta pārliecība, bet citu reakcija normu ievērošanas vai neievērošanas gadījumā (Пиаже, 2006). Starp morālajām zināšanām un reālu rīcību izveidojies savdabīgs vakuums, kas piepildāms ar pieredzi, iemaņām un sistemātiskiem ikdienas uzvedības paradumiem (Лихачев, 2010, 29).

Galvenās pretrunas šajā stadijā veidojas starp bērnam piemītošo būtiskāko spēku brīvām spontānām izpausmēm un pieaugušo reglamentētas uzvedības prasībām. Bērnu meklējumu izpratne no pieaugušā puses veido iniciatīvu, bet apspiešana (rāšana, kontrolēšana, aizliegumi utt. – pasivitāti, vainas izjūtu (Eriksons, 1998). Nozīmīga ir pedagoģiskā pozīcija, kas piedāvā bērnu interešu un vajadzību atbalstošas organizētas darbības, kuras savukārt rada apstākļus daudz augstākai bērna uzvedības pašpārvaldei (Лихачев, 2010, 30). Ņemot to vērā, kā arī iepriekš minēto Dž. Brunera atziņu, ka bērna egocentrisms izpaužas tad, kad viņš neizprot situāciju, neuztver notikumu struktūru pieredzes ierobežotības dēļ, šajā sociālās attīstības pakāpē bērnam nozīmīgi ir gūt daudzveidīgu pieredzi par dažādiem uzvedības modeļiem un to ietekmi uz sadarbību, emocijām, savstarpējām attiecībām un attieksmju veidošanos.

K. Egans (Egan, 1979) norāda uz vairākiem nozīmīgiem nosacījumiem sociālās pieredzes ieguvei saistībā ar stāstu un pasaku izmantošanu vecumā līdz 5 gadiem: binārie pretstati; personifikācija; kontrastiem bagāta valoda.

Bērnam nepieciešams meklēt absolūtus skaidrojumus visām reālijām un norisēm, bet šajā vecumā tas nenotiek sarežģītās, divdomīgas situācijās, kurās nav saprotams, kas ir kas. Tāpēc jāizmanto binārie pretstati, jo bērna prāts norises vispirms izprot to bināros pretstatos. Vienmēr jābūt saprotamam, kurš ir „labais”, kurš „sliktais”, jo šādā veidā izteikti tēli tiek izprasti, izprasta to uzvedības un darbību jēgu. Nozīmīga ir arī personifikācija, tā palīdz izprast loģiskās attiecības, abstrakti loģiskas idejas, laiku, telpu un kauzalitāti un nerada nekādu sajukumu pasaules izpratnē. Tāpēc konfliktējošiem spēkiem līdz zināmai pakāpei jābūt personificētiem. Savukārt kontrastiem bagāta valoda ļauj bērnam pasauli konceptualizēt, apjēgt, tāpēc emociju un morāles paušanai valodā jāsākas no skaidras izpratnes par polārajiem kontrastiem, un tie aizvien vairāk ir jāizkopj un jāformulē valodā.

Secināms, ka šajā sociālās attīstības pakāpē aktuāli ir piepildīt bērna pieredzi ar emocionāliem notikumiem, bināriem tēliem to centrā, kas personificētā veidā ir īpaši iedarbīgi. Valodā skaidri konceptualizētas tēlu īpašības un emocijas sekmē tēlu rīcības, uzvedības, pārdzīvojumu uztveri un to personisko jēgu.

Nākamo sociālās attīstības stadiju E. Eriksona skatījumā raksturo produktivitātes apziņa, kas aktuāla jebkurā bērna nodarbē, lai viņš nejustos ekspluatēts. Sociālās attīstības ziņā šis ir viens no nozīmīgākajiem posmiem cilvēka dzīvē. Bērns tiecas un mācās gūt atzinību, un, tā kā produktivitāte ietver nepieciešamību pēc sadarbības ar citiem, bērnam veidojas atziņa par darba dalīšanu un diferencētām iespējām – veidojas kultūras *tehnoloģiskā ētosa apziņa* (Eriksons, 1998, 99).

Nozīmīgs produktīvās darbības veids šajā stadijā ir spēles un sižeta lomu rotaļas, kurās tiek veidotas sadarbības prasmes. Bērnam ir apzināta vajadzība pēc saskarsmes ar vienaudžiem kā sadarbības partneriem, un viņš mācās reāli sadarbīties ar tiem, cenšas paplašināt savu saskarsmes areālu, veidojas draugu pulciņš (Omārova, 2001, 42). Saskarsmē ar vienaudžiem galvenais ir lietišķas attiecības, sadarbība rotaļās un citās aktivitātēs. Vienaudži kļūst par nozīmīgiem sociāliem aģentiem, sociālo prasmju, vērtību un normu skolotājiem. Viljams Deimons (*Villiam Damon*) uzskata, ka 5–7 gados bērnu draudzībai nav raksturīga pastāvība, draugs ir rotaļu biedrs, parasti tas ir vienaudzis, ar kuru bērnam ir iespēja kontaktēties biežāk. Bērna izpratnē draugi dalās ar saldumiem, ar rotaļlietām, ir labi viens pret otru, draudzīgas attiecības veido viegli un viegli tās arī pārtrauc (Damon, 1977).

Balstoties uz promocijas darba autores vērojumiem pedagoģiskajā praksē un izmēģinājuma pētījuma rezultātiem (Freiberģa, 2011 b), 5–6 gadu vecumā bērnu priekšstatu par draudzību nav viendabīgi. Lielākā daļa bērnu savu izpratni par draudzību balsta uz emocionāli un fiziski drošām attiecībām ar vienaudžiem, pragmatiski orientētu saskarsmi. Drauga izvēlē nozīme ir ne tikai vienaudža rīcībai un uzvedībai, bet arī ārējam izskatam. Tomēr ir bērni, kuru izpratne par draudzību jau ir dziļāka un viņu attieksmē parādās altruisma iezīmes – gādība par drauga pozitīvām emocijām, vēlme rūpēties par viņu, iepriecināt. Šāda izpratne atkarīga no dažādiem faktoriem, vispirms jau no attiecībām ģimenē, kuras bērns vēro, pieņem kā pašsaprotamas un atdarina savā uzvedībā un rīcībā.

Šajā sociālās attīstības pakāpē bērnam jau ir sākotnēja izpratne par daļu no binārajiem pretstatiem (labs – slikts, ļauns; čakls – slinks; draudzīgs – nedraudzīgs, naidīgs; godīgs – negodīgs; skaists – neglīts u.c.). Arī motīvu hierarhija ir pietiekami noturīga, un to augšgalā ir ne tikai personiski nozīmīgi, bet arī subjektīvi saprasti sabiedriski nozīmīgi motīvi, kas veidojušies sabiedrībā esošo normu un vērtību iespaidā. Tāpēc vienaudžu un arī literārajā darbā atspoguļoto tēlu rīcību un uzvedību bērns skaidro un vērtē šo motīvu kontekstā, ir spējīgs saprast tēlu rīcību un darbību kopsakarībās.

Sadarbībā ar vienaudžiem veidojas dažādas situācijas, kurās liela nozīme ir bērna spējai saprast un ņemt vērā cita viedokli. Bērna līdzdalība situācijā, situācijas emocionāls pārdzīvojums rada grūtības objektīvi novērtēt savu un citu iesaistīto rīcību vai uzvedību. Tāpēc nozīmīgi ir arī literārie darbi, kuros tēli nav ne slikti, ne labi, bet konflikti starp tēliem rodas katra tēla subjektīvajā un egocentriskajā skatījumā uz radušos situāciju, kā tas ir bērnu savstarpējās attiecībās ikdienā. Šādi literārie darbi palīdz paraudzīties no malas uz paša dzīvesdarbībā sastopamām situācijām, saskatīt katra tēla perspektīvu.

Secināms, ka šajā stadijā līdztekus tekstiem, kas turpina bagātināt bērnu pieredzi ar dažādām binārām opozīcijām dažādās situācijās, nozīmīgi piedāvāt arī tādus literāros darbus,

kas ne tikai apstiprina jau zināmo, bet atklāj to citā rakursā. Literārie darbi, kas rada kognitīvo disonansi, rosina domāt, virza bērnu uz tuvākās attīstības zonu, kā arī vienaudžu grupas kopīgu tuvākās attīstības jēgas zonu un rezultātā transformē personisko jēgu jaunā tās līmenī, sekmē bērna un vienaudžu kopīgu produktīvu darbību. Pamatojoties uz sociālās attīstības stadijām raksturīgo, promocijas darba autore izstrādājusi tām atbilstošu literārā darba satura raksturojumu, kas parādīts 2.8. tabulā.

2.8. tabula. Sociālās attīstības stadijas un tām atbilstošs literāro darbu saturs pirmsskolas vecumā

Sociālās attīstības stadija	Sociālajai attīstībai raksturīgais	Atbilstošs literāro darbu saturs un tēli
1. stadija: pakāpeniskas sociālo attiecību pieredzes uzkrāšana, neapzināta socializācija	socializācija norit atdarināšanas ceļā, nozīmīgi ir pozitīvi paraugi, sekmējot neapzinātas pozitīvu attiecību pieredzes veidošanos	literārie darbi, kas iepazīstina ar dažādām sociālās pasaules norisēm, atspoguļo uz sadarbību, empātiju un savstarpēju mīlestību balstītas attiecības, veido sākotnēju pozitīvo attiecību pieredzi
2. stadija: morāles normu, to nozīmības iepazīšana, savas un citu uzvedības regulācijas nepieciešamības apzināšanās dažādās situācijās; egocentrisms, morālais reālisms	meklē jaunus identifikācijas tēlus, biedriskas un līdzvērtīgas attiecības, izmēģina dažādas pieaugušo lomas, izrāda iniciatīvu	bināri literārie tēli, personifikācija, kas bagātina pieredzi ar emocionāliem notikumiem, „labā” – „sliktā” izpratni
3. stadija: apzināta vajadzība pēc saskarsmes ar vienaudžiem kā sadarbības partneriem, vajadzība pēc pragmatiski orientētas, psiholoģiski drošas saskarsmes, izpratne par daļu no binārajiem pretstatiem, motīvu hierarhijas augšgalā ir subjektīvi saprasti sabiedriski nozīmīgi motīvi	socializējas dažādās produktīvās darbībās kopā ar vienaudžiem, grūtības objektīvi novērtēt savu un citu iesaistīto rīcību vai uzvedību emocionāli nozīmīgās situācijās	literārie darbi, kas pieredzi atklāj citā perspektīvā, tēli un sižets, kas atklāj bērna dzīvesdarbībai tuvas situācijas, viņa un vienaudžu rīcību, uzvedību tajās un veicina spēju izvērtēt tās, saprast, ka konfliktus rada katra atšķirīgais situācijas skatījums

Atbilstoši sociālās attīstības stadijai izvēlēts literārā darba idejiskais saturs nosaka literārā darba kā pedagoģiskā līdzekļa izmantošanas konkrēto mērķi bērna personības attīstības sekmēšanai. Atbilstoši bērna sociālajai attīstībai un teksta idejiskajam saturam formulētais mērķis īstenojas, ja literārā darba saturs apjēgts personiskās jēgas līmenī. Katrā literārā darba personiskās jēgas veidošanās pakāpē ir konkrēti uzdevumi, konkrēti objektīvie un subjektīvie faktori, kas nozīmīgi personiskās jēgas veidošanai bērna apziņā (skatīt 2.5. tabulu 97. lpp.). Tāpēc jāpievēršas pedagoģiskās mijiedarbības analīzei minētajās pakāpēs.

Pirmskomunikatīvās pakāpes uzdevums ir ieinteresēšana par literāro darbu, motivēšana to iepazīt. Šīs pakāpes nozīmi pētnieciskajā darbā pamato zinātniskās literatūras referatīvās analīzes gaitā gūtās atziņas par:

- informācijas fiksēšanas nepieciešamību objektīvajā realitātē, uzmanības pievēršanu, lai ienestu to apziņas iekšējā plānā (Mamardašvili, 1998; Greenberg & Pascual-Leone, 2001; Lawrence & Valsiner, 2003);
- vajadzību, pieredzes respektēšanu, interesi kā bērna uzvedības dabisku virzītāju, ieinteresēšanas nepieciešamību darbībai, kas aktivizē bērna spēkus un pašdarbību (Jeronen & Pikkorainen, 1999; Lieģeniece, 1996; Roger, 1983; Выготский, 2010; Крылова, 2009; Сапригина, 2003);
- konteksta un jēgas saikni (Bateson, 1978; Gadamers, 1999; Ricoeur, 1976; Одоевский, 2011);
- mācīšanos jēgpilnā situācijā (Duffy & Cunningham, 1996; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991);
- gribas ievirzi darbībai (Узнадзе, 1966).

Pedagoģiskā darbība īstenojas pedagoģiskās situācijās. Situācija attiecībā pret bērnu ir ārēji apstākļi, kas var izraisīt viņā emocijas, ierosināt viņa aktivitāti, tādējādi radot priekšnoteikumus tās risināšanai. Pedagoģiskās situācijas, atšķirībā no reālās dzīves situācijām, ir mērķtiecīgi virzītas uz konkrētu mērķu vai uzdevumu īstenošanu, tāpēc cieši saistītas ar mācību un audzināšanas procesa organizāciju (Сластенин, Исаев, Шиянов, 2002).

Pedagoģiskā situācija literārā darba iepazīšanai un tā personiskās jēgas veidošanai vienlaikus veido arī šī procesa kontekstu. Konteksts vienmēr „saķēdēts ar citu nedefinētu jēdzienu, ko sauc par „jēgu””, tāpēc bez konteksta vārdam un darbībai vispār nav jēgas (Bateson, 1978, 15). Konteksts piešķir jēgu jebkurai informācijai, bet personiski nozīmīgs konteksts rada aktualitātes izjūtu, motivāciju iesaistīties, mobilizē uzmanību un aktivizē pieredzi, tajā skaitā arī emocionālo pieredzi, kas nozīmīga, lai rastos motivācija darbībai.

Saistībā ar kontekstu kā motivētāju darbībai aktuāla ir Vladimira Odojevska (*Владимир Федорович Одоевский*) atziņa, ka katra jauna ziņa jādod tieši tajā mirklī, kad bērns to gatavs uztvert, kad viņa ziņkārība ir ierosināta un paša dvēselē rodas jautājums par šo tematu. Savukārt piespiedu kārtā noklausīts teksts izraisa garlaicību, paliek bez bērna uzmanības un nereti izraisa vēlmi darboties pretēji teksta morālei (Одоевский, 2011, 13–14).

Lai rastos ieinteresētība par literārā darba saturu, svarīgi saistīt to ar bērniem nozīmīgu, aktuālu, emocionāli piepildītu situāciju realitātē. Interese rodas, ja literārā sarba saturs ietver jau kaut ko zināmu – faktus, pārdzīvojumus, tēlus vai notikumus (Выготский, 2010;

Сапригина, 2003), bet pedagogs zināmo var piedāvāt izzināt no cita rakursa, kā jaunu vēl neizzinātu vēstījums, kas var sniegt daudz interesanta. Emocijas motivē, veido attieksmi pret mācību darbību un tās saturu, pozitīvi ietekmējot arī mācīšanās procesu (Jeronen & Pikkorainen, 1999, 241).

Pedagoģiskās situācijas ir gan mērķtiecīgi modelētas konkrētu uzdevumu īstenošanai, gan spontāni radušās, kuras pedagogs var izmantot pedagoģisko uzdevumu risināšanai. Tāpēc nozīmīga ir pedagoga sociālās percepcijas spēja, lai pamanītu ikdienas situācijās bērniem personiski nozīmīgo, izprastu viņu izjūtas un pārdzīvojumus. Spontāni radušās situācijas ir bērniem nozīmīgas savstarpējo attiecību situācijas vienaudžu grupā, ar tām saistītie pārdzīvojumi, kā arī notikumi sabiedrībā, kas ierosinājuši bērnu ziņkārību, interesi, izraisījuši dažāda rakstura emocijas. Nozīmīga ir arī bērna izpratne par rezultāta nepieciešamību konkrētas situācijas, problēmas, uzdevuma atrisināšanai. Tā veido motivāciju aktīvi iesaistīties un ir saistīta ar bērna ideālo ES, viņa pasaules tēla nākotnes daļu (Виллюнас, 2006, 392), viņa kompetences vajadzību, vajadzību pēc aktīvas darbības, sadarbības problēmas risināšanā, kas transformējas lietišķā motīvā tekstu klausīties.

Konstruktīvismā pedagoģiskās situācijas tiek saprastas kā problēmas jeb uzdevuma ģenerēšana, kas nosaka apgūstamo saturu, tā jēdzienus un saikni ar reālo dzīvi (Duffy & Cunningham, 1996). Nozīmīgs ir naratīvs informācijas attēlojums, kas veido jēgpilnu kontekstu mācību satura apguvei un veido saiknes ar dažādām tēmām mācību programmā (Cognition and Technology Group at Vanderbilt University, 1992). Mērķtiecīgu situāciju modelēšanai var izmantot pedagoga vai bērna vēstījumu par savu pieredzi, problēmjustājuma ierosināšanu stāstījuma formā, tā risināšanai iesaistot literāro darbu.

Vecākajā pirmsskolas vecumā (5–7 gadi) interesi par literāro darbu var izraisīt arī saruna par literārajā darbā atspoguļoto ideju, kurai ir līdzības ar konkrēto situāciju, problēmu, pieredzējumu bērnu dzīvē. Minētais aktualizē juteklisko un emocionālo pieredzi, kas, V. Viļunas skatījumā, kā „melodija” iedarbojas uz bērnu un ierosina gribu, vēlmi tekstu iepazīt. Rodoties gribas ievirzei iepazīties ar literāro darbu, aktivizējas tīša uzmanība, „priekšemocijas” (Ингарден, 1962), kas sekmē teksta uztveri. Jēgpilnu kontekstu rada arī literārā darba satura saistīšana ar izglītības tematisko saturu, kas tiek izmantots dažādu izglītības satura aspektu integrēšanai. Arī tematisko saturu svarīgi saistīt ar bērnam nozīmīgo, viņu interesējošām sociālām norisēm.

Iepriekšējā nodaļā minēts arī mākslas darba noformējums kā ieinteresētības rosinātājs (Celma, 1988; Леонтьев, 1998). Pirmsskolas vecumā interesi par literārā darba iepazīšanu bieži vien izraisa grāmatas ilustrācijas vai tās ārējais noformējums. Uz ilustrāciju lielo nozīmi norādījis jau Fricis Jansons 20. gadsimta 20.-tajos gados rakstā „Bilžu grāmata mazbērna

audzināšanas darbā”. Atzīmēdams ilustrāciju nozīmi bērna prāta un valodas apguvē, estētiskās uztveres veidošanā, viņš min arī zinātkāres ierosināšanu, jo ilustrāciju izsauktā ziņkāre stimulē bērnus noskaidrot to saturu ar teksta starpniecību. Tā ilustrācija pakāpeniski no ziņkāribas ierosinātājas kļūst par zinātkāres radītāju.

Rezumējot analizēto, secināms, ka pirmskomunikatīvajā pakāpē pedagoģiskās mijiedarbības aspekti izpaužas sekojoši:

- personiskuma aspekts izpaužas kā:
 - bērna afektīvās vajadzības, vajadzība pasauli izprast, vajadzība pēc aktīvas darbības un pēc sadarbības problēmas risināšanā;
 - personiski nozīmīgas situācijas savstarpējās attiecībās;
 - interese par cilvēcisko pasauli, attiecībām;
 - pieredze, īpaši emocionālā pieredze, kas saistīta ar tekstā atspoguļoto;
- sociālais mijiedarbības aspekts izpaužas bērna vajadzību, interešu un pieredzes respektēšanā, tekstu izvēloties;
- darbības aspekts izpaužas:
 - pedagoga prasmē pārvērst spontāni radušās situācijas pedagoģiskās situācijās;
 - pedagoga prasmē modelēt pedagoģiskās situācijas un organizēt dialogu ar bērniem tā, lai rastos motivācija tekstu iepazīt.

Komunikatīvajā pakāpē notiek literārā darba uztveršana, verbālās informācijas dekodēšana tēlos un ainās, teksta kā veseluma sākotnēja saprašana pieredzes kontekstā un tajā atspoguļotā emocionāls pārdzīvojums. Komunikatīvās pakāpes uzdevums ir teksta dekodēšanas sekmēšana un emocionālā pārdzīvojuma ierosināšana. Komunikatīvā pakāpe modelī balstās uz atziņām par:

- pārdzīvojumu kā nepastarpinātu pašpiedzīvojumu ar nozīmīgu un paliekošu rezultātu, domāšanas, darbības un gribas ierosinātāju (Mamardašvili 1994; Gadamers, 1999; Выготский, 2010; Вилюнас, 2006);
- valodas skanējuma nozīmi teksta dekodēšanai tēlos un ainās (Logan & Logan, 1994; Ингарден, 1962; Одоевский, 2011; Румянцев, 2011);
- interakciju starp bērnu un pieaugušo verbālo nozīmju noskaidrošanai, teksta dekodēšanai (Doyle & Bramwell, 2006; Kirkland & Patterson, 2005);
- pozitīvas un uzticības pilnas gaisotnes nozīmi starp bērniem un pedagogu teksta uztveres laikā (Roger, 1959, 1986; Lieģeniece, 1996; Крылова, 2009).

Kā nepastarpināts tvērums bērnam teksta satura emocionālais pārdzīvojums ir reāls, īsts un nozīmīgs pašpiedzīvojums, kas ierosina domāšanu, iekšēju enerģiju,

uztveramā personiskās jēgas apjautu, motivācijas procesus (Gadamers, 1999; Mamardašvili 1994; Выготский, 2010; Вилюнас, 2006), bet tas savukārt nozīmē, ka emocionālā pārdzīvojuma ierosinātam teksta satura dekodēšanas rezultātam ir būtiska nozīme bērna personības attīstībā. Tāpēc pedagoģiskā mijiedarbība komunikācijas procesā īstenojama tā, lai sekmētu teksta satura emocionālu pārdzīvojumu bērnos.

Teksta satura pārdzīvojuma norise zinātniskajā literatūrā raksturota kā pakāpeniska emociju pastiprināšanās saistībā ar satura uztveres padziļināšanos (Паппопорт, 1978; Еремеев, 1987). Bērns pakāpeniski „ieiet” tekstā attēlotajā pasaulē. Sākotnēji viņš koncentrē savu uzmanību uz sižeta saturiskajiem momentiem, kas rada pirmo iespaidu, izraisa sākotnējās emocijas. Tām ir nozīme bērna uzmanības un uztveres mobilizēšanā jeb personiskās ievirzes attīstībā uz tēlu simboliskās nozīmes veidošanos, informācijas ieguvī. Aktivizējoties emocionālajai pieredzei, kas ierosina uztvertās informācijas apstrādi arī prāta darbībā iekšējā dialogā (Greenberg & Pascual-Leone, 2001), rodas līdzpārdzīvojums. Sižeta attīstības gaitā līdzpārdzīvojums tēlam vai tēliem pastiprinās un vienlaikus padziļinās satura uztvere, cēloņu un seku saiknes, kas ierosina attēlotā emocionālu novērtējumu. Padziļinoties līdzpārdzīvojumam un satura uztverei, rodas ierosinājums verbālai saskarsmei ar vienaudžiem un pedagogu, lai dalītos ar saviem pārdzīvojumiem, novērtējumu, attieksmi. Lai bērni izjustu pilnvērtīgu emocionālu pārdzīvojumu, nozīmīgi ir respektēt viņu emociju izpausmes, neslāpēt tās (Эмоциональное развитие дошкольника, 1985, 102).

Kā noskaidrots iepriekš, pirmsskolas vecumā teksta emocionālo pārdzīvojumu ierosinošie faktori ir dažādi. Saistībā ar mijiedarbības personiskuma aspektu tie ir teksta satura atbilstība bērna vajadzībām, interesēm, pieredzei. Bērna vajadzību, interešu un pieredzes nozīme tika aplūkota iepriekš. Arī šajā pakāpē tās nezaudē nozīmi pārdzīvojuma rosināšanā, tāpat kā nozīmi nezaudē arī bērnam personiski nozīmīgs konteksts, kādā literārais darbs tiek piedāvāts. Bērna emocijas ir saistītas ar situācijas kontekstu – subjektīvos pārdzīvojumus izraisa tā iedarbības saikne ar pieredzi, kāds iedarbības jauns aspekts, neparastums attiecībā pret pieredzi (Вилюнас, 2006, 386).

Tomēr komunikatīvajā pakāpē pirmsskolas vecumā būtisks ir arī R. Ingardena minētais valodas skanējuma komponents, jo tas īsteno bērna un teksta komunikāciju un ietekmē arī citu teksta struktūras komponentu – vārdu jēgu, nozīmes, ainas, tēlus, priekšmetus – aktualizēšanos bērna apziņā (skatīt 1.3. tabulu 53. lpp.). Ņemot vērā to, ka emocionāls pārdzīvojums nenozīmē tikai subjektīvu teksta uztveri, bet arī specifisku, nepastarpinātu, sarežģītu juteklisko tvērumu gammu (Вилюнас, 2006, 378), svarīgi ir teksta un bērna komunikācijas apstākļi jeb atmosfēra, pedagoga lasījums vai stāstījums un izmantotie materiāli, kas iedarbojas jutekliski, sekmē teksta dekodēšanu tēlos un ainās. Valodas saknējuma komponents

„atmodina” arī H. G. Gadamera un P. Rikēra minētās spēles kvalitātes, kas piemīt daiļdarba tekstam un ir vienas no emocionālo pārdzīvojumu izraisošiem faktoriem.

Saistībā ar valodas skanējuma komponentu, bērna un teksta komunikācijas apstākļiem, aktuāls ir darbības un sociālais aspekts pedagoģiskajā mijiedarbībā. Darbības aspekts izpaužas literārā darba priekšā lasīšanā vai stāstīšanā, dažādu paņēmienu izmantošanā, kas sekmē teksta dekodēšanu tēlos un ainās, ierosina emocionālu pārdzīvojumu.

Liels iedarbības spēks teksta satura uztverē ir „dzīvajam vārdam” – teksta stāstīšanai (Одоевский, 2011; Румянцев, 2011). Arī izteiksmīgai lasīšanai piemīt audzinoša ietekme, tomēr stāstījums iedarbojas spēcīgāk, jo stāstītājs stāsta ar visu savu ekspresiju, viņš stāstījuma laikā izdzīvo tekstā atspoguļoto (Румянцев, 2011, 57). Pedagoģs ne tikai nodod vēstījumu, viņš ir teksta „atslēga, dzirkstele, jēgas gids”, kas vada klausītāju ar savu enerģiju, jūtām, iztēli, ar emocijām balsī viņš pauž, ka „šeit ir pārdzīvojums” (Logan & Logan, 1994, 249, 253). Tāpēc priekšā lasīšanas laikā saiknei starp bērnu un pedagoģu ir būtiska nozīme gan teksta dekodēšanā, gan līdzpārdzīvojuma rosināšanā. Tiek uztverts ne tikai priekšā lasītā vai stāstītā saturs, bet arī noskaņas, jūtas, attieksmes, kuras ar savu balsi un ekspresiju attēlo pedagoģs. Lasījumā vai stāstījumā paužot literāro tēlu emocijas un jūtas, bērnam tiek rosināta emocionāla atsauksšanās teksta saturam, tiek izraisīta interese, līdzpārdzīvojums, empātija, savukārt neizteiksmīgs, bezpersonisks, vienaldzīgs lasījums vai stāstījums, pārāk ātrs lasīšanas temps var traucēt teksta struktūras potenciālo komponentu aktualizāciju.

Klausoties lasījumā vai stāstījumā, bērns veido asociācijas ar pieredzē esošo, vizualizē tēlus, notikumus iztēlē, iztēlotais pēctecīgi un ātri mainās, tāpēc ainu, tēlu vizualizēšanā liela nozīme ir jēdzienu, vārdu nozīmju izpratnei, gramatisko konstrukciju apguvei, kā arī bērna pieredzei. Jo bagātāka pieredze, vārdu krājums, jo veiksmīgāka ir vizualizācija, teksta dekodēšana un emocionālā pārdzīvojums rašanās. Savukārt vārdu nozīmju nezināšana, pieredzes ierobežotība par konkrēto tematu kavē vizualizāciju iztēlē. Arī tēlu rīcība, īpašības, notikumi, kas bērnam izraisījuši emocijas saistībā ar viņa pieredzi, pievērš lielāku uzmanību nekā citas teksta satura daļas, kas var kavēt tām sekojošo ainu aktualizēšanos vai slāpēt iepriekš uztverto, tādējādi veidojot pārrāvumus starp teksta jēgpilnajiem fragmentiem vai aktualizējot tikai to atsevišķus elementus. Tāpēc aktuāli ir paņēmieni, kas sekmē dzirdētā iztēlošanos: bērnam nezināmo vārdu nozīmes noskaidrošana, dažādu vizuālu materiālu izmantošana, piemēram, grāmatas ilustrācijas, rotaļlietas, citi priekšmeti, kas izraisa domāšanas aktivitāti, atklāj saiknes, kas citādi varētu netikt pamanītas, un sniedz iespēju konstruēt teksta jēgu.

Pirmsskolas vecumā literārā darba stāstīšana tiek īstenota arī kā inscenējums ar rokas lellēm, rotaļlietām, speciāli pagatavotām literāro tēlu figūrām (inscenējums uz flanelogrāfa

vai galda teātris), kas ir efektīvi līdzekļi, lai padarītu literāro tekstu dzīvu un iedarbīgu (Logan & Logan, 1994, 253). Inscenējumā izmantotās figūras un rotaļlietas nodrošina bērniem iespēju atkārtoti atgriezties pie teksta satura jau patstāvīgā rotaļā.

Komunikatīvās pakāpes izstrādei modelī nozīmīgas atziņas sniedz **interaktīvās lasīšanas** jeb aktīvās lasīšanas pieeja (Malcuit, Pomerleau, Seguin, 2007), kas pazīstama arī kā dialogiskā lasīšana (*dialogic reading*) (Chrain-Thorenson & Dale, 1999; Wasik & Bond, 2001; Doyle & Bramwell, 2006). Šīs pieejas centrā ir valodas apguves sekmēšana, tomēr tās galvenās nostādnes sasaucas ar konstruējamā modeļa koncepciju – bērna vajadzību, interešu, pieredzes respektēšana, konstruktīva pedagogiskā darbība, sociālās mijiedarbības nozīme bērna attīstībā. Arī izmantotie paņēmieni valodas apguves veicināšanai ir nozīmīgi literārā darba satura personiskās jēgas veidošanai bērna un pedagoga mijiedarbībā.

Interaktīvajā lasīšanā tiek pievērsta uzmanība vārdu nozīmju noskaidrošanai lasīšanas laikā, lai pavērtu dziļāku pieeju teksta jēgai. Būtiski izprast vārda nozīmi teksta kontekstā un ārpus tā ikdienas situācijās, kas saistītas tieši ar bērnu un viņa sociāli emocionālo pasauli. Izpratne par vārdu, kas veidojas bērnam aktuālā situācijā, padziļina arī vārda izpratni teksta kontekstā un visa teksta izpratni dziļākā līmenī. Brūka Grehema Doile (*Brooke Graham Doyle*) un Vendija Bramvela (*Wendie Bramwell*) iesaka pievērst uzmanību vārdiem, kas nosauc emocionālas izjūtas, ierosinot sarunu par šiem emocionālajiem stāvokļiem, lai aktualizētu bērnu pieredzi, raisītu asociācijas, meklētu citus vārdus to apzīmēšanai, tad atgriezties atpakaļ pie tekstā lietotā vārda, lai akcentētu tā nozīmes saikni ar atspoguļoto situāciju tekstā. Minētais ne tikai paplašina vārdu krājumu, bet veido emociju identifikācijas prasmi, atklāj teksta sarežģīto sociālo dinamiku un veido bērna sociāli emocionālo pieredzi kopumā, jo sasaista lasījumu ar sociālo saskarsmi ar vienaudžiem un pieaugušo (Doyle & Bramwell, 2006).

Teksta dekodēšanas iezīmes pirmsskolas vecumā aktualizē arī tādu interaktīvās lasīšanas paņēmienu kā jautājumu uzdošanu teksta lasīšanas laikā jeb „skaļo domāšanu” (Kirkland & Patterson, 2005; Doyle & Bramwell, 2006). Uzdodot jautājumus, tiek iegūta dziļāka teksta izpratne.

Darba autore uzskata, ka jautājumi un sarunas teksta uztveres laikā aktualizē bērna pieredzi, ierosina asociāciju veidošanos, tātad ietekmē teksta uztveri, tomēr saruna teksta uztveršanas laikā var kļūt arī par teksta kā veseluma uztveri traucējošu faktoru. Pirmsskolas vecumam raksturīgi, ka izraisījušās asociācijas nereti kļūst par iemeslu novirzei no sarunas temata, tātad arī no teksta idejiskā satura uztveres. Izvērsta saruna uztveres laikā var izjaukt radušos noskaņu, traucēt teksta kā veseluma uztveri. Tāpēc pedagogam ieteicams izvērtēt sarunu organizēšanas nepieciešamību teksta uztveres laikā katrā konkrētā situācijā. Arī

jautājumus var uzdot, jo tie rosina domāt un padziļina teksta uztveri, bet „ne vienmēr uz tiem jāsaņaida bērna atbilde” (Румянцев, 2011, 58). Bērnu pieredzes dekodēšana sarunā un tās transformācija citā līmenī promocijas darba autores skatījumā ir pēckomunikatīvās pakāpes uzdevums, kas īstenojas interaktīvā refleksijā.

Nemot vērā, ka pirmsskolas vecumā pedagogs ir „jēgas gids” (Logan & Logan, 1994, 249), kas vada klausītāju, teksta uztveres laikā nozīmīga ir intīmas un uzticības pilnas atmosfēras radīšana – pedagoģiskās mijiedarbības sociālais aspekts: pedagoga ieinteresēta attieksme pret teksta iepazīšanas norisi, labvēlīga attieksme pret bērnu emocionālajām reakcijām teksta uztveres laikā, emocionālā saikne ar bērniem, ko padziļina pedagoga un bērna acu kontakts un viņa personības nozīme bērnam. Sociālā un personiskuma aspekta mijiedarbībai ir būtiska nozīme gan teksta dekodēšanā, gan līdzpārdzīvojuma rosināšanā.

Rezumējot analizēto, secināms, ka komunikatīvajā pakāpē pedagoģiskās mijiedarbības aspekti izpaužas sekojoši:

- personiskuma aspekts kā bērna vajadzību, interešu, pieredzes un personiski nozīmīga konteksta saikne ar teksta saturu;
- sociālais aspekts kā pedagoga ieinteresēta attieksme pret notiekošo un bērnu emocijām, kas rada savstarpējas uzticēšanās gaisotni;
- darbības aspekts kā pedagoga lasījuma vai stāstījuma izteiksmīgums un izmantotie paņēmieni teksta dekodēšanai: vārda nozīmes noskaidrošana, jautājumi, īsa saruna, dažādu vizuālu materiālu izmantošana.

Pēckomunikatīvās pakāpes uzdevums ir teksta satura personiskās jēgas veidošana, bagātināšana vai transformēšana interaktīvā refleksijā. Modelī šī pakāpe balstās uz atziņām:

- par teksta iedarbības turpinājumu refleksijā (Ricoeur, 1976; Вылюнас, 2006);
- par refleksiju kā instrumentu jēgas konstruēšanai, morālās apziņas veidošanai, pieredzes apjēgšanai (Kants, 1988; Gadamers, 1999; Ricoeur, 1976)
- par vēstījumu interaktīvu refleksiju grupā, kas sekmē izvērtēt informāciju no dažādām perspektīvām un izmainīt iepriekšējos pieņēmumus, viedokli, stereotipus, atklāt tiem alternatīvas, iegūt jaunu jēgu (Bruner, 1996; Thompson, Gentner & Loewenstein, 2000; McName, 2004);
- par jēgpilnu jautājumu nozīmi jēgas veidošanā (Gadamers, 1999; Dillon, 1985; Fišers, 2005 a; Fišers, 2005 b);
- par sarunas dalībnieku vienlīdzību sarunā (Gadamers, 1999), bērnu autonomijas un psiholoģiski drošas vides nodrošināšanu, pedagoģisko atbalstu un emocionālo identifikāciju ar bērnu (Lieģeniece, 1999; Roger, 1959; 1986; Кан-Калик, 1987; Крылова, 2009).

Bērnām interesējošo jautājumu noskaidrošana un piekļūšana lasītā jēgai iespējama ar sarunu starpniecību, jo uzmanīga klausīšanās vēl nenozīmē, ka bērns teksta ideju ir sapratis (Одоевский, 2011, 16). Saruna, kurā vairāki partneri apmainās ar viedokļiem par vienu un to pašu tēmu, tiek traktēta kā *diskusija* (Pļavniece, Škuškovnika, 2002, 188). Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā *diskusijas* jēdzienam sniegts divējāds skaidrojums. Viens no tiem traktē to kā neformālu sarunu – domu apmaiņu starp cilvēkiem ar atšķirīgiem uzskatiem par vienu un to pašu jautājumu, otrs skaidrojums traktē to kā mācību metodi – grupas mērķtiecīga saruna, lai apmainītos domām par vienu tematu, meklējot atbildes un virzoties uz konstruktīvu jautājuma atrisinājumu (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 39). Kā mācību metode diskusija sekmē dziļāku mācību materiāla jēgu (Колеченко, 2008, 266). Modeļa ietvaros diskusija pēckomunikatīvajā pakāpē tiek saprasta kā mācīšanās un audzināšanas metode.

Lai piedalītos diskusijā, aktuālas ir prasmes uztverto izteikt valodā. Vienlaikus ar valodas apguvi, bērnam valoda kļūst arī par uztvertā reprezentācijas formu. Jau ap trīs gadu vecumu bērns spēj runāt par savu pieredzi, darbību, rīcību jeb veidot savas uzvedības un darbības runas „kopijas” (Субботский, Чеснокова 2011, 9). Lai gan aktīvā runa salīdzinājumā ar pasīvo runu kavējas un bērns saprot vairāk, nekā spēj izteikt vārdos, līdz četrus gadus vecumam viņš jau pakāpeniski apguvis prasmi veidot saturiskus verbālus vēstījumus par savu pieredzi. Pētījumi atklāj, ka jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu (3–4 gadi) vēstījumos tiek nosauktas stāsta galveno varoņu ārējās iezīmes un darbības, bet 4 un 5 gadu vecumā bērni stāstu tēliem jau piedēvē spēju attēlot realitāti prāta darbībās – bērns spējīgs stāstījumos attēlot citu domas, viedokļus, salīdzināt, ko domā vai zina vieni un ko par to pašu domā vai zina citi (Nicolopoulou & Richner, 2007; Nelson, 1992; Perner, 1992). Minētais liecina, ka jau pirmsskolas vecumā iespējams īstenot literārā darba satura verbālu refleksiju.

Diskusija pastāv ieinteresētos jautājumos, atbildēs, argumentācijā, tāpēc tās norisei nepieciešama viedokļu paušana, uzklausīšana un izvērtēšana. Ž. Piažē (Piaget, 2008) skatījumā, apmēram no 4 līdz 7 gadu vecumam sarunas jeb socializētās valodas attīstība norit monologa veidā. Tā raksturojums liecina, ka pirmsskolas vecumā diskusijai par kādu tematu nav raksturīgi, ka bērni uzdod viens otram ieinteresētus jautājumus, spriež, analizē, secina, komentē cits cita izteikumus, pieprasa viedokļu argumentāciju, salīdzina dažādas perspektīvas un vispārina tās spriedumos. Bērniem būtiski ir paust savu viedokli, turklāt viņi ir orientēti vēstīt par šī brīža aktuālo norisi, darbību, nevis vēstījumā iesaistīt savu pieredzi, atmiņas, spriest par nākotni, par to, kā varētu būt. Tie ir iemesli, kāpēc pirmsskolas vecumā diskusija ne vienmēr raisās.

Savukārt Roberts Fišers (*Robert Fisher*) norāda, ka bērns savu pārliedību uzskata par savas esības sastāvdaļu. Viņa identitāte vēl ir trausla, tāpēc viņam grūti apšaubīt savas domas, un viņš tiecas palikt pie sava viedokļa (Fišers, 2005 a, 87).

Minētais akcentē pedagoga darbības nozīmi interaktīvās refleksijas īstenošanā – darbības aspektu. Diskusijai piemīt arī zināma temporāla struktūra: sākumposms jeb orientācijas posms, piedāvājumu saskaņošana, pretrunu apspriešana un alternatīvu izvirzīšana, lēmumu noformēšana (Pļavniece, Škuškovnika, 2002, 92–93). Tādējādi katram diskusijas struktūras posmam aktuāli ir atbilstoši pedagoga paņēmieni.

Pirmsskolas vecumā līdzpārdzīvojuma radītā iekšējā aktivitāte jeb enerģija izpaužas reālā darbībā – bērns emocionāli pauž viedokli, vērtējumu, savu attieksmi vārdos. Viņš necenšas ieklausīties citos, aptvert viedokļu dažādību, viņam nozīmīgi ir izteikt savas izjūtas un pārdzīvojumus. Tāpēc interaktīvās refleksijas sākumposms visbiežāk izvēršas par viedokļu un uztvertā novērtējuma emocionālu izteikšanu. Aktuāla ir pedagoga prasme uztvert bērnu pārdzīvojumus, attieksmes, uzklaut dažādos viedokļus, apzināt izveidojušos jēgas līmeņus un diskusijā risināmos jautājumus. Pedagoģs ir tas, kas monoloģā paustos viedokļus akcentē un konfrontē, kā arī ierosina domāt un spriest, aktualizējot bērnu pieredzi, jo īpaši, emocionālo pieredzi, tādējādi virzot emocionāli uztverto uz kognitīvo pārstrādi.

R. Fišers iesaka pedagogam diskusijā izmantot vairākus *starpniecības elementus* – fokusēšanu, jēgas meklēšanu, paplašināšanu un gandarījuma sniegšanu (Fišers, 2005 b, 74). Attiecinot starpniecības elementus uz literārā darba satura refleksiju diskusijā, to izpausmes var būt šādas:

- *fokusēšana* – pievērst bērnu uzmanību svarīgākajiem notikumiem tekstā, kas atklāj literāro tēlu pārdzīvojumu, rīcības un uzvedības motīvus;
- *jēgas meklēšana* – rosināt bērnus pamatot, paskaidrot vai noskaidrot tēlu pārdzīvojumu cēloņus, rīcības un uzvedības motīvus, notikumu savstarpējo saistību;
- *paplašināšana* – palīdzēt atklāt sakarības starp tekstā atspoguļoto, bērnu pieredzi un notikumiem reālā dzīvesdarbībā;
- *gandarījuma sniegšana* – verbāli un neverbāli paust bērnam atbalstu, pozitīvu attieksmi pret bērna viedokli un notiekošo norisi kopumā.

Minēto starpniecības elementu iesaistīšanai, bērnu pieredzes aktualizēšanai un domāšanas ierosināšanai nozīmīgi ir pedagoga jautājumi. Vērotais praksē liecina, ka pedagoga mudinājums bērnam izteikt savu izpratni par tekstu nereti aprobežojas ar koncentrēšanos uz vienkāršu faktu informāciju vai teksta reproducēšanu, tomēr, kā liecina pētījumi (McKeown & Beck, 2003), pirmsskolas vecumā bērnam piemīt potenciāls izprast tekstu, un viņš spēj valodā izvērst savu atbildi, ja pieaugušais uzdod jēgpilnus jautājumus.

H. G. Gadamera (Gadamer, 1999) skatījumā, jēgpilnam jautājumam piemīt jēgas virzība – tas tiecas noskaidrot konkrētu problēmu un šajā sakarā paredz dažādu viedokļu jeb iespējamo risinājumu „izspēlēšanu”, kas īsteno kopīgu risinājuma atrašanu vai jēdziena izstrādi. Pēc domāšanas prasmju klasifikācijas, augstāka līmeņa domāšana izpaužas analizē, sintēzē un novērtēšanā (Bloom, 1956). Augstāka līmeņa domāšanai atbilstoši ir atvērta tipa jautājumi, kas formulēti tā, lai nevis atbildēs reproducētu tekstu, bet skaidrotu, vērtētu, salīdzinātu, argumentētu viedokli, tātad veidotu un paustu jēgu. Lai fokusētu bērnu uzmanību uz nozīmīgākajām norisēm tekstā un meklētu to jēgu, būtiski ir jautājumi, ar kuru starpniecību pedagogs virza bērnus tekstu analizēt. Tie ir atvērta tipa jautājumi, kas rosina domāt un spriest: kāpēc viņš tā darīja, jutās, domāja? Kāpēc tā notika? Kāpēc tu tā domā? Kā to var zināt? Kā tu to zini? Kas notiktu, ja nebūtu / būtu? Bērna pieredzes iesaistīšanu teksta personiskās jēgas veidošanā ierosina jautājumi, kas atsauc atmiņā piedzīvoto reālās dzīves situācijās: Kā tu juties? Ko domāji, darīji, gribēji? Tie ir jautājumi, kas saista teksta referenci ar bērna dzīvespasauli, veicina analogiju atklāšanu starp bērnu pieredzēm, ierosina ne tikai tekstā atspoguļotā personiskās jēgas veidošanos, bet arī uzvedības, rīcības, pārdzīvojumu personisko jēgu dzīvesdarbībā.

Pētījumi liecina (Dillon, 1985; Fišers, 2005 b), ka plašs jautājumu klāsts, ātrs to uzdošanas veids bērna domāšanu neierosina un atbildes nestimulē – jo vairāk jautājumu uzdod pedagogs, jo īsākas atbildes sniedz bērni. Svarīgi ļaut domāt, nevis katru klusuma mirkli aizpildīt ar jaunu jautājumu, jo arī bieži jautājumi var izjaukt diskusiju, novērš to no mērķa un pakāpeniski to apslāpē (Dillon, 1985, 109, 111). Domāšanu nesekmē arī pedagoga attieksme, kas vēsta, ka viņš nav sagaidījis „vēlamo” atbildi. Alternatīva jautājumiem var būt arī pieaugušā „skaļā domāšana” jeb prātošana, hipotēžu izteikšana, kas ierosina arī bērnu domāšanu un iesaistīšanos sarunā (Fišers, 2005 b). Arī bērnu teiktā atbalstošas verbālas replikas vai neverbāli uzmundrinājumi dažkārt ir iedarbīgāki nekā jauns jautājums, kas var izjaukt domu gaitu.

Nozīmīga ir interaktīvā refleksijā gūtā apjēgšana un strukturēšana, gūtās pieredzes saistīšana ar bērnu tālāko darbību ārpus teksta lasīšanas un interaktīvās refleksijas, kas sekmē personiskās jēgas tālāku transformāciju reālās dzīves situācijās. Personiskās jēgas „noformēšanos” ietekmē uztvertā verbalizēšana paša izdomātā stāstā vai pasakā, spriešana par savu un citu rīcību dažādās situācijās nākotnē (Gendlin, 1962; Bruner, 1990; Greenberg & Pascual-Leone, 2001; Šmids, 2008; Smolka, De Goes & Pino 1995; McName, 2004). Pirmsskolas vecumā efektīvi refleksijas veidi ir dažādas mākslinieciskas un konstruktīvas darbības. Zīmējot, veidojot, aplicējot vai konstruējot literārā darbā atspoguļoto, bērni labprāt stāsta par savu ieceri, dalās iespaidos par uztverto un izsaka spriedumus.

Teksta satura apjēgšanai var izmantot arī ilustrācijas, kas attēlo stāsta galvenos notikumus jeb „pagrieziena punktus” (Doyle & Bramwell, 2006, 561). Sakārtojot tos loģiskā secībā, notiek atgriešanās pie teksta tā veselumā un kopsakarībās, tiek radīta iespēja apjēgt personāžu rīcības, darbības, uzvedības motīvus, sekas, radīt iespējamo „izmaiņu telpu” (Nile, 2010) – *kā būtu, ja tēli rīkotos citādi*. Izmaiņu telpa neattiecas tikai uz atspoguļoto tekstā. Refleksijas un interpretācijas laikā notiek pieredzes paplašināšanās un strukturēšanās, bet starp tām atrodas izmaiņu telpa, jauns veids, kā skatīties uz lietām, kas var izmainīt arī uzvedības paradigmu (Nile, 2010).

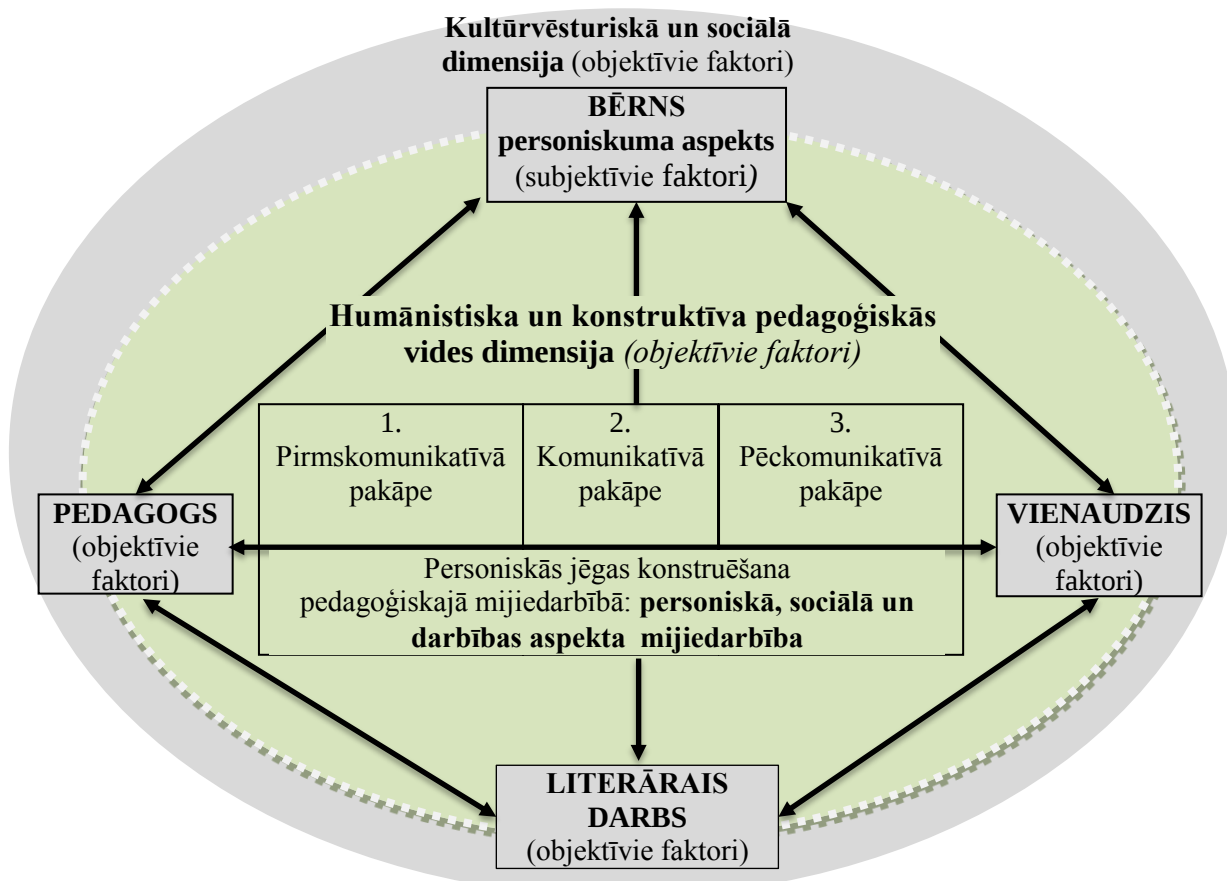
Jēgu par teksta saturu padziļina arī tā atkārtota lasīšana (Phillips & McNaughton, 1990; Pappas, 1991; Kirkland & Patterson, 2005; Doyle & Bramwell, 2006). Pētījumi atklāj, ka bērni, kas vairākkārtēji piedalās viena un tā paša teksta lasīšanā, uzdod vairāk jautājumu, aktīvāk iesaistās dialogā un teksta interpretācijās nekā tie, kas tekstu klausās pirmo reizi. Klausoties tekstu pirmoreiz, bērni koncentrējas uz teksta noskaidrošanu, bet tie, kas klausās atkārtoti, koncentrējas uz secinājumiem un tālāko reālo vai iespējamo norišu prognozēšanu, izsaka vairāk komentāru (Phillips & McNaughton, 1990; Pappas, 1991).

Rezumējot analizēto, iespējams konkretizēt pedagoģiskās mijiedarbības aspektus pēckomunikatīvajā pakāpē:

1. Personiskuma aspekts ir bērna vajadzība pēc sava viedokļa, pārdzīvojumu izpaušanas, vajadzības pēc brīvības un drošības, pēc labvēlīgas uzmanības un savstarpējas izpratnes, pēc autonomijas, atzīšanas, kompetences izjūtas, sociālās mijiedarbības un cieņas, kā arī bērna pieredze, kas saistīta ar tekstā atspoguļoto.
2. Sociālais aspekts izpaužas kā pedagoga prasme uzklaut dažādos viedokļus, uztvert bērna pārdzīvojumus, ierosināt un atbalstīt iniciatīvu gan verbāli, gan neverbāli. Lai apmierinātu bērna vajadzību pēc brīvības un drošības, nozīmīgi ir nodrošināt psiholoģisko komfortu, paužot ieinteresētu attieksmi pret bērna viedokli, pozitīvu attieksmi pret jēgas veidošanās norisi kopumā. Kompetences vajadzības apmierināšanu un ES nozīmīguma apzināšanos īsteno pedagoga attieksme, ka katrs viedoklis ir nozīmīgs teksta ierosinātā jautājuma atrisināšanā.
3. Darbības aspekts aizsākas ar nepieciešamību pedagogam apzināt izveidojušos jēgas līmeņus bērnu apziņā un diskusijā risināmos jautājumus. Pedagogs akcentē un konfrontē bērnu paustos viedokļus, ar jautājumu, repliku, pieņemumu starpniecību ierosina domāt, spriest, aktualizē bērnu pieredzi, sekmē tekstā atspoguļotā saistīšanu ar norisēm bērna dzīvesdarbībā. Interaktīvā refleksijā konstituētās personiskās jēgas paplašināšanai vai transformēšanai reālās dzīves situācijās (skatīt 2.3. attēlu 72. lpp. – hermeneitiskā apļa 4.posms), pedagogs atsauc atmiņā tekstā

atspoguļoto, ierosinot sarunas, uzdodot jautājumus citā, pēc satura līdzīgā, dzīvesdarbības situācijā.

Pamatojoties uz nodaļā analizēto, promocijas darbā teorētiski konstruēts literārā darba personiskās jēgas veidošanās procesuālais modelis, kas attēlots 2.9. attēlā.



2.9.attēls. Literārā darba personiskās jēgas veidošanās procesuālais modelis pirmsskolas vecumā

Kultūrvēsturiskā un sociālā dimensija modelī iekļauta kā sociālo jēgu un vērtību radītāja, glabātāja un translētāja, kas veic apkārtējās pasaules organizēšanu un strukturēšanu, ietekmē tai piederošo indivīdu jēgas veidošanos par pasauli, sevi un citiem. Bērna dzīvesdarbībā kultūra atklājas kā dažādi semantiski teksti, kas komunikācijas procesā tiek interpretēti, veidojot personisko jēgu. Daiļliteratūra ir viens no semantiskajiem tekstiem, kas kodēts valodā. Tādējādi kultūrvēsturiskā un sociālā vide literārā darba veidolā piedāvā bērnam jaunu informāciju, bet vienlaikus kā personiskās jēgas veidošanās ietverošā jeb pamata dimensija tā iesaistās arī literārā darbā iekļautās informācijas pārstrādē sociālās vides prasību, normu un vērtību veidā.

Humānistiska un konstruktīva pedagoģiskās vides dimensija ir kultūras un sociālās vides daļa, tāpēc modelī robeža starp abām dimensijām attēlota ar pārtrauktu līniju, akcentējot robežu pārklāšanos un atvērtību. Pedagoģiskā vidē īstenojas bērna komunikācija ar literāro

tekstu, un tiek konstruēta tā personiskā jēga apziņā. Humānistiska un konstruktīva pedagoģiskā vide nodrošina personiskās jēgas veidošanai nepieciešamos apstākļus – psiholoģiski brīvu un drošu vidi, uz cieņu un savstarpēju sapratni balstītu mijiedarbību ar vienaudžiem un pedagogu kā sadarbības partneriem virzībā no sociālās attīstības aktuālās zonas uz tuvāko attīstības zonu. Humānistisku un konstruktīvu vidi nosaka personiskā, sociālā un darbības aspekta īstenošana pedagoģiskā mijiedarbībā katrā personiskās jēgas ģenēzes pakāpē, atbilstoši pakāpes uzdevumam.

Mijiedarbības komponenti pedagoģiskās vides dimensijā ir bērns, teksts, pedagogs, vienaudži, kas vienlaikus ir arī kultūras un sociālās vides pārstāvji, tāpēc tie modelī attēloti abās vidēs – uz robežas starp abām dimensijām.

Bērns humānistiskā un konstruktīvā pedagoģiskā vidē tiek respektēts kā aktīvs personiskās jēgas konstruētājs:

- viņam ir sociāla un emocionāla pieredze;
- viņam piemīt spēja pašam konstruēt teksta jēgu;
- viņam piemīt vajadzība pēc sociālās mijiedarbības ar vienaudžiem un pieaugušo;
- viņam piemīt vajadzības pēc emocionāliem pārdzīvojumiem, iesaistīšanās, izziņas, savas kompetences izjūtas, pēc autonomijas un pašnoteikšanās.

Vienaudzis modeļa ietvaros ir aktīvs sociālais aģents ar savu pieredzi, viedokli, vērtīborientācijas ievirzēm, attieksmēm, viņš ir arī personiskās jēgas veidošanās stimulētājs un atbalstītājs.

Pedagogs organizē literārā darba iepazīšanas norisi un sekmē tā personiskās jēgas veidošanos bērnu apziņā:

- attiecas pret bērnu kā aktīvu subjektu personiskās jēgas konstruēšanā;
- respektē bērna vajadzības, intereses un pieredzi;
- rada jēgpilnu kontekstu literārā darba iepazīšanai, kurā literārais darbs organiski iekļaujas kā informācija, kas reālo situāciju izgaismo no citas perspektīvas un veido tās personisko jēgu – ņem vērā bērniem personiski nozīmīgas situācijas ikdienas saskarsmē un sociālajā vidē, pārvēršot tās pedagoģiskās situācijās, modelē pedagoģiskas situācijas, kurās tiek risinātas bērniem personiski nozīmīgas problēmas, jautājumi;
- īsteno dialogisku mijiedarbību, sniedz atbalstu un sekmē pāreju no aktuālā jēgas līmeņa uz augstāku.

Literārā darba izvēli bērna personības attīstības sekmēšanai humānistiskā un konstruktīvā pedagoģiskā vidē pedagogs balsta uz bērnam aktuālo viņa dzīvesdarbībā, saistot to ar teksta saturā atspoguļotām kultūras vērtībām, sociālām normām, sociālās mijiedarbības

modeļiem, kā arī ņem vērā bērna sociālās attīstības pakāpi, bērna pieredzi. Kā kultūras artefakts (Койл, 1995), iztēlotais artefakts jeb autonoma pasaule (Wartofsky, 1979, 208) literārais darbs „ienāk” bērna fenomenālajā pasaulē humānistiskā un konstruktīvā pedagoģiskajā mijiedarbībā ar pieaugušo, kas respektē bērnu kā subjektu, radot priekšnoteikumus tā satura emocionālam pārdzīvojumam.

Modeļa saturs balstās uz hipotēzes nosacījumiem – teksta personiskā jēga tiek konstruēta teksta iepazīšanas pēctecīgās pakāpēs – pirmskomunikatīvā, komunikatīvā un pēckomunikatīvā pakāpē, katrai pakāpei veicot nozīmīgus uzdevumus jēgas konstruēšanā. Respektējot bērnu kā subjektu, pedagogs ierosina literārā darba iepazīšanas motivāciju, rada humānistisku un konstruktīvu pedagoģisko vidi, īsteno interaktīvu mijiedarbību, kas zinātniskajā literatūrā atklājās kā teksta personiskās jēgas ģenēzes faktori pirmsskolas vecumā. Respektējot bērnu kā subjektu pirmskomunikatīvajā pakāpē un realizējot teksta lasīšanu vai stāstīšanu tā, lai sekmētu teksta dekodēšanu komunikatīvajā pakāpē, tiek ierosināts tekstā atspoguļotā emocionāls pārdzīvojums, kas nodrošina teksta uztveri kā nepastarpinātu juteklisku pieredzējumu, aktualizē pieredzē uzkrāto, rada tēlus ar emocionālu nokrāsu, ierosina emocijas, domāšanu un gribu, tāpēc tas ir nozīmīgs personiskās jēgas ģenēzes faktors.

Emocionāls tekstā atspoguļotā pārdzīvojums rada bērnam iekšēju aktivitāti, ir gribas ierosinājuma pamatā, kas ārēji izpaužas kā bērna aktivitāte interaktīvā refleksijā, vēlme paust viedokli, meklēt izskaidrojumu vai risinājumu tekstā atspoguļotajai situācijai. Interaktīvā refleksijā ar vienaudžiem un pedagogu notiek viedokļu apmaiņa, citas un citu perspektīvu atklāšanās un emocionālā pārdzīvojumā tvertā jēgas līmeņa bagātināšanās vai izmainīšanās uz augstāku jēgas līmeni, sekmējot bērna personības attīstību.

Teorētiski konstruētais modelis izvērtēts empīriskajā pētījumā. 2. nodaļā analizētais apkopots secinājumos.

Secinājumi

1. Literārā darba personiskā jēga pirmsskolas vecuma bērna apziņā veidojas pēctecīgās ģenēzes pakāpēs, virzoties no ieinteresētības rašanās par teksta iepazīšanu uz tā dekodēšanu un dekodētā emocionālu pārdzīvojumu komunikācijā ar tekstu un emocionāli pārdzīvotā interaktīvu refleksiju sociālā mijiedarbībā ar pedagogu un vienaudžiem.
2. Literārā darba personiskās jēgas veidošanai atbilstoša ir humānistiska un konstruktīva pedagoģiskā vide, ko raksturo pedagoģiskās mijiedarbības personiskais, sociālais un darbības aspekts:

- personiskuma aspekts ir bērna kā subjekta psiholoģiskā kopuma – vajadzību, pieredzes, interešu un sociālās attīstības stadijas – respektēšana un tam adekvāta teksta izvēle un teksta iepazīšanas un interaktīvas refleksijas īstenošana;
 - sociālais aspekts ir demokrātiski īstenota pedagoģiskā saskarsme, kas ļauj bērnam realizēt sev piemītošo potenciālu jēgas konstruēšanā, vajadzību apmierināšanu pēc autonomijas, brīvības, kā arī rada apmierinātību ar iegūto pieredzi un savu kompetenci;
 - darbības aspekts ir konstruktīva pedagoģiskās darbības realizēšana, attiecoties pret bērnu kā aktīvu literārā darba satura personiskās jēgas konstruētāju viņam jēgpilnā kontekstā.
3. Pedagoģiskās mijiedarbības aspektu īstenošana katrā personiskās jēgas ģenēzes pakāpē sekmē:
- ieinteresētības rašanos par teksta iepazīšanu pirmskomunikatīvajā pakāpē;
 - teksta dekodēšanu un emocionālu pārdzīvojumu komunikatīvajā pakāpē;
 - personiskās jēgas veidošanos vai transformāciju pēckomunikatīvajā pakāpē.
4. Bērna personības attīstībai nozīmīgi piedāvāt literāros darbus, kas ne tikai apstiprina jau zināmo, bet atklāj to citā rakursā, izraisot kognitīvo disonansi starp zināmo un jauno informāciju, tādējādi ierosinot domāšanu, jēgas transformāciju augstākā līmenī – sekmējot virzību uz tuvākās attīstības zonu.
5. Literārā darba personiskās jēgas konstruēšana sociālajā mijiedarbībā ar pedagogu un vienaudžiem īsteno nozīmīgus uzdevumus bērna kā individualitātes un vienlaikus kā sociālo norišu dalībnieka personības attīstībā:
- sekmē personiskās jēgas veidošanos kā bērna uzvedības, rīcības, darbības un attieksmju pamatu, pasaules skatījuma saturu;
 - sekmē kopīgu izpratni par sociālās vides normām, vērtībām un uzvedības modeļiem, cita izpratni kā sociālo attiecību regulējošo pamatu.

3. LITERĀRĀ DARBA PERSONISKĀS JĒGAS VEIDOŠANĀS PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU APZIŅĀ EMPĪRISKĀ IZPĒTE PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDES PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ

3.1. Empīriskā pētījuma raksturojums un pētīšanas metodes

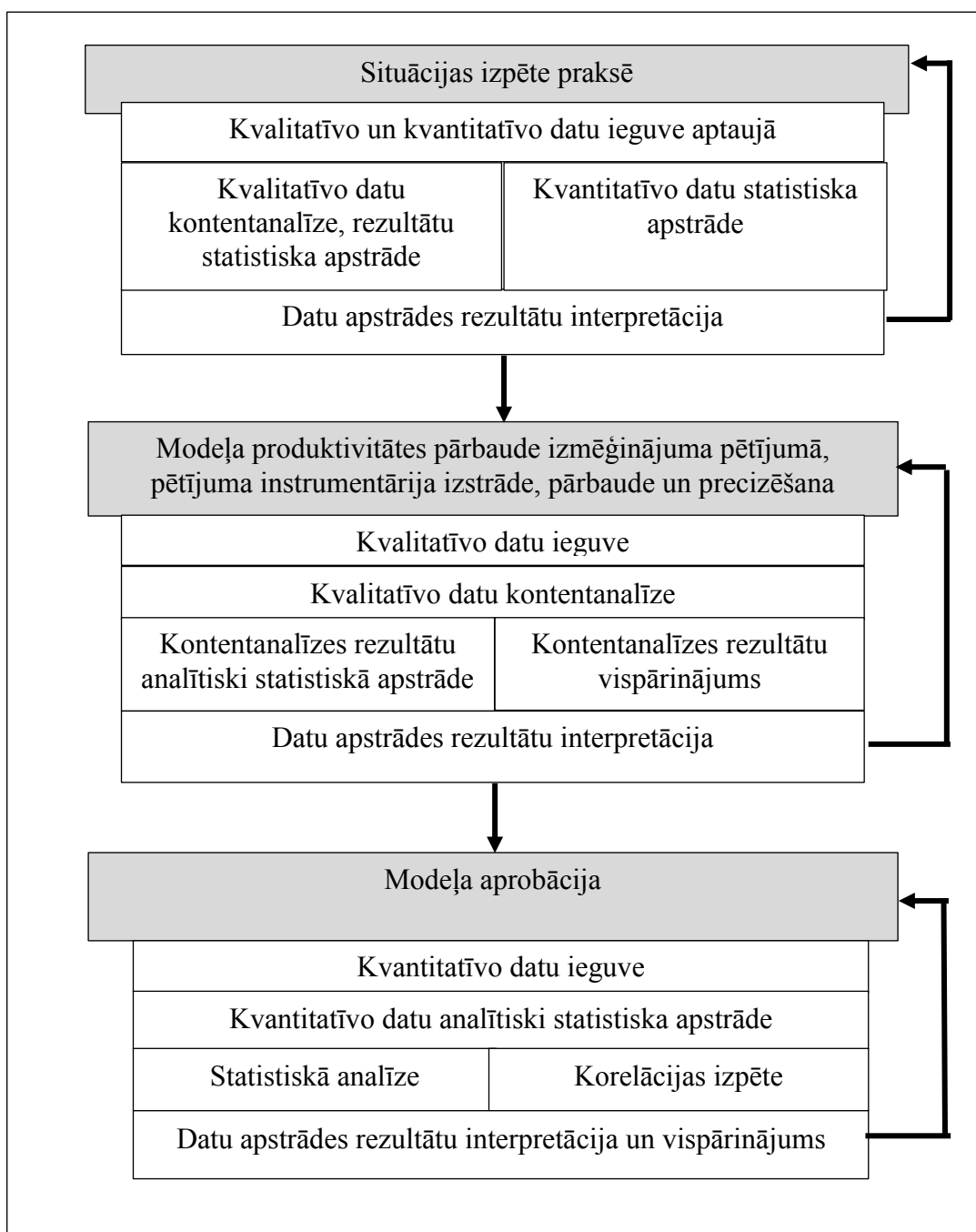
Pētījumā pedagoģiskā problēma ir literārā darba personiskās jēgas veidošanās bērna apziņā pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā. Pamatojoties uz pētnieciskā darba hipotēzes nosacījumiem, teorētiski izstrādāts literārā darba personiskās jēgas veidošanās procesuālais modelis, kas izmantojams minētās problēmas risināšanai. Procesuālā modeļa produktivitātes pārbaudes gaitā vienlaikus tiek pārbaudīti izvirzītās hipotēzes nosacījumi: *pirmsskolas vecumā literārā darba satura personiskā jēga pedagoģiskajā procesā veidojas:*

- *ja literārā darba izvēlē tiek ņemtas vērā bērnu vajadzības, interese, pieredze un personiski nozīmīgas situācijas dzīvesdarbībā;*
- *ja teksta iepazīšana notiek pēctecīgās pakāpēs: pirmskomunikatīvajā, komunikatīvajā un pēckomunikatīvajā pakāpē;*
- *ja pedagogs ir kompetents īstenot teksta iepazīšanu humānistiskā un konstruktīvā pedagoģiskā vidē.*

Pētījuma raksturojums dots pēc tā izmantojamības un pēc pētniecības veida. Pēc *izmantojamības* tas raksturojams kā *lietišķais pētījums*, jo veikts ar mērķi risināt aktuālu praktisku pedagoģisku problēmu (Geske, Grīnfelds, 2006; Kristapsone, 2008). Pēc *izmantotās metodes* tas ir eksperimentāls pētījums, kad tiek veikta iedarbība uz pētāmajiem subjektiem un novērotas, analizētas šīs iedarbības izraisītās izmaiņas (Kristapsone, 2008, 57). Iedarbība uz pētāmajiem subjektiem īstenojas teorētiski izstrādātā procesuālā modeļa produktivitātes pārbaudes laikā, salīdzinoši analizējot literārā darba satura jēgas veidošanos un tās līmeņus vieniem un tiem pašiem respondentiem atšķirīgās situācijās: iepazīstot teksta saturu, kad modeli veidojošie nosacījumi netiek izmantoti un iepazīstot to izstrādātā modeļa ietvaros. Hipotēzes nosacījumu pārbaudei izvirzīti uzdevumi:

- 1) noskaidrot pirmsskolas izglītības skolotāju kompetenci īstenot literārā darba personiskās jēgas veidošanos pedagoģiskajā procesā;
- 2) eksperimentāli pārbaudīt un precizēt pētījuma instrumentāriju un procesuālā modeļa produktivitāti izmēģinājuma pētījumā;
- 3) aprobēt un eksperimentāli pārbaudīt procesuālo modeli praksē.

Pētījuma uzdevumu īstenošana atspoguļota pētījuma plānā, kas parādīts 3.1. attēlā.



3.1. attēls. Empīriskā pētījuma plāns

Empīriskais pētījums īstenots no 2008. gada līdz 2012. gadam, iekļaujot pētījumā 397 pirmsskolas izglītības skolotājus un 508 pirmsskolas vecuma (5–6 gadi) bērnus.

Pētījuma norise un izmantotās metodes

Pirmsskolas izglītības skolotāju kompetences izzināšana pētnieciskā temata ietvaros īstenota aptaujas gaitā, kas realizēta no 2009. gada septembra līdz 2010. gada jūnijam. Piedāvājot aptaujā daudziem respondentiem vienus un tos pašus jautājumus, iespējams noskaidrot aktuālās tendences pirmsskolas izglītības skolotāju viedokļos un literāro darbu

iepazīšanas pieejās, kas savukārt atsedz aktuāli risināmos jautājumus, dod pamatu izstrādāt nozīmīgus ieteikumus. Pirmsskolas izglītības skolotāju kopetences izzināšana saistībā ar hipotēzes nosacījumiem nozīmīga arī izstrādātā procesuāla modeļa eksperimentālai pārbaudei – uz iegūto aptaujas rezultātu pamata tiek modelēta literāro darbu iepazīšanas norise praksē, lai eksperimentālā pētījumā varētu salīdzinoši izvērtēt literārā darba jēgas līmeni, kas bērna apziņā veidojies praksē īstenotās pieejas rezultātā un procesuālā modeļa īstenošanas rezultātā. Praksē īstenotā pieeja apzīmēta kā *beznosacījumu situācija*, savukārt procesuālā modeļa ietvaros iepazīts teksta saturs empīriskajā pētījumā apzīmēts kā *nosacījumu situācija*, tātad abas situācijas izmantotas, lai salīdzinātu atšķirīgu pieeju rezultātus – teksta jēgas līmeni.

Aptaujā piedalījās 361 respondents no visiem Latvijas vēsturiskajiem novadiem, tās izlase veidota pēc nejaušības principa. Lai nodrošinātu izpētes objektivitāti, ievērots konfidencialitātes princips. Aptaujas izlases apjoms ir atbilstošs statistikas praksē noteiktam izlašu apjomam konkrētai ģenerālkopai. Pēc Izglītības un zinātnes ministrijas sniegtās informācijas uz 2009. gada 1.septembri Latvijā ir 9051 pirmsskolas izglītības skolotājs. Statistikas praksē 10000 populācijas vienībām atbilstošu izlasi ar 5 % pieļaujamo pētījuma kļūdu veido 385 vienības. Tādējādi 361 respondents ir atbilstoša izlase pirmsskolas izglītības skolotāju ģenerālkopai Latvijā un aptaujas rezultātiem nav gadījuma raksturs, bet tie liecina par tendencēm literāro darbu iepazīšanas organizācijā pirmsskolas izglītības iestādēs Latvijā.

Aptaujas īstenošanai izmantota tiešā un pastarpinātā anketēšana. Tiešā anketēšana tika veikta promocijas darba autores vadībā pirmsskolas izglītības iestāžu speciālistiem rīkotajos semināros unursos. Darba autore sniedza instrukcijas par anketas aizpildīšanu. Pastarpinātā anketēšana īstenota ar izglītības iestāžu pārvalžu vadītāju, pirmsskolas izglītības iestādžu vadītāju, metodiķu un skolotāju starpniecību, tieši nododot anketas veidlapas un sniedzot instrukcijas par anketas aizpildīšanu vai nosūtot anketas veidlapu elektroniski un pa telefonu sniedzot instrukcijas par anketas aizpildīšanu. Daļa aizpildīto ankešu atpakaļ saņemtas elektroniskā formātā.

Anketā izmantoti jautājumi ar ierobežotām izvēlēm un atvērti jautājumi. Respondentu atbildes kodētas, to apstrādei izmantota matemātiski statistiskā analīze: aprakstošā statistika un secinošā statistika – Pīrsona hī kvadrāts. Dati apstrādāti ar Microsoft Excel 2010 programmu un SPSS 17.0

Teorētiski izstrādātā modeļa produktivitātes pārbaude īstenota izmēģinājuma pētījumā un modeļa aprobācijas pētījumā. Izmēģinājuma pētījumu lieto, lai pārbaudītu izmantojamā instrumentārija kvalitāti, iegūtu operatīvu praktisko informāciju par pētāmo parādību (Kristapsone, 2008, 54). Pārbaudāmais instrumentārijs ir jēgas līmeņu un rādītāju pārbaude praksē, praktiskas informācijas ieguve par teksta jēgas veidošanos *beznosacījumu* un

nosacījumu situācijās, lai izstrādāto modeli pilnveidotu, kā arī personiskās jēgas veidošanās kritēriju izstrāde un pārbaude, lai sagatavotos modeļa aprobācijai praksē. Atbilstoši minētajam, izmēģinājuma pētījums īstenots trīs soļos: 1. solī pārbaudīti teorētiski formulētie literārā darba jēgas līmeņi, jēgas rādītāji un to pazīmes; 2. solī salīdzinoši izvērtēta teksta jēgas veidošanās *beznosacījumu* un *nosacījumu* situācijās, izstrādāti sākotnējie secinājumi un ieteikumi modeļa pilnveidošanai; 3. solī izstrādāti un praksē pārbaudīti literārā darba personiskās jēgas veidošanās kritēriji. Pētījumā iesaistītas 5–6 gadus vecu bērnu grupas divās pirmsskolas izglītības iestādēs – Rīgā un Rūjienas novadā, kopā 35 bērni un 2 skolotājas. Pētījuma laikā tika ievērota konfidencialitāte, bērnu un skolotāju vārdi mainīti. Izmēģinājuma pētījums īstenots no 2011. gada janvāra līdz 2011. gada septembrim.

Pirmā un otrā soļa realizēšanai literārais darbs iepazīts *beznosacījumu* un *nosacījumu situācijās* ar vieniem un tiem pašiem respondentiem. Datu ieguvei izmantota naratīvā pieeja (Mukherji & Albon 2010) – pēc katras situācijas īstenošanas audio ierakstos tiek fiksēti respondentu refleksivie stāsti par literāro darbu un pēc tam transkribēti. Papildus izmantoti bērnu zīmējumi, ņemot vērā, ka pirmsskolas vecumā bērns zīmēšanas laikā un arī pēc tam sniedz komentārus par zīmējuma saturu (Mukherji & Albon 2010; Holliday, Harrison & McLeod, 2009). Datu apstrādei izmantota stāstu kontentanalīze, kodējot jēgpilnas semantiskās vienības (Ricoeur, 1976; Connelly & Clandinin 1990; Nygren & Blom, 2001; Kroplijs, Raščevska, 2004). Uz iegūto rezultātu pamata precizēti teksta jēgas rādītāju līmeņi un izstrādātas to pazīmes. Jēgas rādītāju ticamība pārbaudīta ar Kronbaha alfas testu. Modeļa produktivitātes pārbaudes gaitā noteiktas statistiski nozīmīgas atšķirības starp rādītājiem *beznosacījumu* un *nosacījumu* situācijā, izmantojot t Stjudenta testu, kas paredzēts divu atkarīgu grupu salīdzināšanai (vieniem un tiem pašiem respondentiem atšķirīgās situācijās).

Trešajā solī, balstoties uz teorētiskās literatūras analīzes rezultātiem un izmēģinājuma pētījuma 1. un 2. solī konstatēto, izstrādāti literārā darba personiskās jēgas veidošanās kritēriji. To saprotamības un izmantojamības pārbaudei, kā arī rādītāju pazīmju papildināšanai izstrādāta aptaujas anketa pirmsskolas izglītības skolotājiem. Pirmsskolas izglītības skolotāji veic eksperta lomu – papildina, labo, apstiprina vai noraida minētos kritērijus, to rādītājus, līmeņu pazīmes, balstoties uz novērojumiem praksē. Aptauja īstenota pēc brīvprātības principa, tajā piedalījās 32 skolotāji un novēroti 438 pirmsskolas vecuma bērni (5–6 g.). Aptaujas datu apstrādei izmantota kontentanalīze. Rezultātā izstrādāti literārā darba personiskās jēgas veidošanās kritēriji un rādītāji, to līmeņu pazīmes.

Procesuālā modeļa aprobācija īstenota no 2011. gada septembra līdz 2012. gada martam. Tajā iesaistītas 4 pirmsskolas izglītības iestādes – Rīgā, Tukumā un Rūjienas novadā, kopā 35 bērni (5–6 g.) un 4 pirmsskolas izglītības skolotājas, izmantojot nejaušo izlases

metodi. Literārā darba personiskās jēgas veidošanās novērtēšanai *beznosacījumu* un *nosacījumu* situācijā izmantoti iepriekšējā posmā izstrādātie personiskās jēgas veidošanās kritēriji. To ticamība abās situācijās noteikta ar Kronbaha alfas testu. Statistiski nozīmīgu atšķirību noteikšanai izmantots t Stjudenta tests, bet korelācija starp kritērijiem, kas atsedz personiskās jēgas veidošanos kā pēctecīgu procesu, katrā tās pakāpē ievērojot modelī iestrādātos nosacījumus, ar Pīrsona korelācijas koeficientu. Pīrsona korelācijas koeficients paredzēts vairāku mainīgo mērīšanai, kad izmainoties vienam mainīgajam, tiek ietekmētas arī citu mainīgo izmaiņas. Tā kā hipotēzes nosacījumi ir savstarpēji cieši saistīti un modelis ir produktīvs tikai tad, ja tiek ievēroti visi nosacījumi, Pīrsona korelācijas koeficients šajā pētījumā ir atbilstošs.

Empīriskā pētījuma noslēgumā iegūtie rezultāti interpretēti un vispārināti, izstrādāti secinājumi un priekšlikumi.

Pētījuma veikšana reālajā dzīvē dažādās respondentu grupās un izmantojot vairākus literāros darbus nodrošina pētījuma ārējo validitāti, savukārt pētījuma iekšējo validitāti nodrošina skaitliskie dati un hipotēzes nosacījumu pārbaude.

3.2. Situācijas izpēte praksē

Analizējot vēroto pedagoģiskajā praksē pirmsskolas izglītības iestādēs, strādājošo un nepilnā laikā studējošo pedagoģiskās prakses darbības aprakstus, kvalifikācijas eksāmenu norisi studiju procesā dažādu Latvijas reģionu pirmsskolas izglītības iestādēs, pētnieciskā temata sakarā darba autorei veidojies priekšstats, ka literārā darba izvēli bieži nosaka nevis bērnu intereses un viņiem nozīmīgi notikumi, situācijas, bet nedēļas tematiskais saturs, ko izvēlējis un plānojis pedagogs. Izglītības tematiskais saturs nereti ietekmē arī teksta iepazīšanas dziļumu – tiek akcentēts ar tematu saistīts jautājums, nevis sekmēta teksta idejiskā satura apjēgšana veselumā. Rezultātā tekstā kodētais tiek uztverts virspusēji un fragmentāri.

Arī integrētās pieejas īstenošana pirmsskolas izglītības satura apguves sekmēšanai, kas aktualizējusies pēdējos 3–4 gados, saistībā ar literāro darbu iepazīšanas norisi ne vienmēr ir veiksmīga. Literārais darbs tiek izmantots nevis kā līdzeklis bērna personības attīstībā, balstoties uz tā idejisko saturu un no tā izrietošo uzdevumu integrāciju, bet utilitāri jeb pragmatiski – kā materiāls dažādu uzdevumu veikšanai iepazīstinot ar dabu, apkārtni, sabiedrību, u.c., izmantojot tikai kādu literārā darba fragmentu, kādu vienu tā aspektu, kas neveicina idejiskā satura apjēgu veselumā. Minēto var raksturot ar dažādiem piemēriem, darba autore izmantojusi vienu no tiem.

Latviešu tautas teika par balodi, kas mācījās ligzdu vīt, vēsta par čaklumu, pacietības un rūpības jēgu darot darbu un sekām, ja tas paveikts pavisā. Skolotāja teiku iekļāvusi kā ieinteresējošu momentu integrētai nodarbībai, kurā tiks sekmēta pirkstu un delnas muskulatūras attīstība, prasme darboties ar dabas materiālu, vijot putniem ligzdu, kā arī notiks skaņu izrunas veicināšana, atdarinot teikā attēloto baloža balsi. Nodarbības realizācijas gaita atklāj, ka skolotāja nav saskatījusi iespēju vērst uzmanību uz teikā kodētajām tautas vērtībām, apjēgt tās reālā darbībā, darinot no žagariņiem ligzdu, lai gan rokdarbi ir viens no darbības veidiem, kuros ir iespēja sekmēt gribas īpašību veidošanos un vārdos deklarēto apjēgt reālā darbībā (saprotamo motīvu pārtapšana reāli darbīgos motīvos). Tādējādi teika ne tikai ieinteresētu bērnu un realizētos bērna fiziskā attīstība (pirkstu, delnas muskulatūras, artikulācijas aparāta un fonemātiskās dzirdes attīstība, praktiskas darbības prasmju pilnveide), bet tiktu sekmēta arī viņa sociālā un psihiskā (jūtas, prāts, griba) attīstība.

Promocijas darba autore novērojusi, ka literārā darba iepazīšanas norise ne vienmēr ir pārdomāta: bieži izpaliek ieinteresētības rosināšana pirms teksta iepazīšanas un uztvertā refleksija. Pārrunās pēc teksta noklausīšanās nav jūtama strukturētība, pedagoga mērķtiecība konkrētu uzdevumu īstenošanai, rodas iespaids, ka pārrunas gaita atstāsta pašplūsmai, tās rezultāti ir neskaidri pašam pedagogam. Refleksijas laikā bieži dominē pedagoga iedarbība uz bērnu kā objektu: pedagogs izskaidro, kā „vajadzētu saprast” literārā darba ideju, nepievērš uzmanību bērnu pieredzei, tās aktualizēšanai, nerosina domāt, nereti pārtrauc bērnu atbildes vai stāstījumu, ja tas nesaskan ar to viedokli, uz kuru pedagogs cenšas bērnus virzīt. Ir pedagogi, kuru darbība tik ļoti koncentrēta uz centieniem „uzturēt disciplīnu” – klusumu, atbilžu sniegšanu uz jautājumiem tikai tad, kad pacelta roka un pieaugušais norādījis uz konkrēto bērnu, ka bērnu interese un emocijas par dzirdēto nerodas vai noplok. Viss minētais nesekmē literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos.

Lai izvairītos no subjektīviem vispārinājumiem, tika izvirzīts uzdevums izzināt literāro darbu iepazīšanas organizāciju praksē, veicot pirmsskolas izglītības skolotāju aptauju. Izstrādājot aptaujas anketu, būtiski bija ietvert jautājumus, kas atsedz respondentu viedokli par daiļliteratūras nozīmi bērna personības attīstībā, kā arī atklāj literāro darbu izvēles nosacījumus un iepazīšanas organizāciju. Aptaujas anketa pievienota 1.1. pielikumā (skatīt 212. lpp.), respondenta aizpildīta anketa 1.2. pielikumā (skatīt 213. lpp.), bet respondentu atbildes uz anketas jautājumiem un atbilžu kodi sniegti 1.3. pielikumā (skatīt kompaktdisku 214. lpp.).

Respondentu viedokli par daiļliteratūras nozīmi atklāj 2. un 3. jautājums. 2. jautājuma ietvaros respondentiem tiek piedāvātas vairākas atbildes, kas dod iespēju novērtēt daiļliteratūras nozīmi personības attīstībā no visaugstākā līdz zemākajam līmenim. 3.

jautājums ir atvērts – respondentiem jāformulē daiļliteratūras nozīmīgākais devums personības attīstībā. Literārā darba saturs, tā iepazīšanas norise var īstenot dažādus uzdevumus vienlaikus, tāpēc, no vienas puses, šāds jautājums pretstata tos. Tas tiktu īpaši uzsvērts, ja piedāvātu iespējamās atbildes starp kurām jāizvēlas viena prioritāte. Tomēr, no otras puses, šis jautājums respondentam prasa izvērtēt savu skatījumu, sniegt viedokli, kas neizslēdz arī iespēju atsegt literārā darba daudzveidīgo nozīmi – sekmēt personības attīstību veselumā.

4. un 5. jautājums paredz atbildes saistībā ar hipotēzes pieņēmumiem – teksta izvēles nosacījumiem un satura iepazīšanas norisi. Arī šie jautājumi ir atvērti, jo promocijas darba autore anketas izmēģinājuma posmā pārliecinājās, ka, piedāvājot atbilžu variantus, pedagogs starp tiem meklē un izvēlas viņaprāt „pareizās” atbildes. Piemēram, piedāvājot iespējamās atbildes uz 4. jautājumu, 21 no 32 respondentiem kā nozīmīgāko atzīmēja bērnu vajadzības un intereses, savukārt otrā respondentu grupā, kurā atbilde bija jāformulē pašiem, dominēja viedoklis, ka teksta izvēli nosaka temtiskais saturs – nedēļai izvēlētais temats.

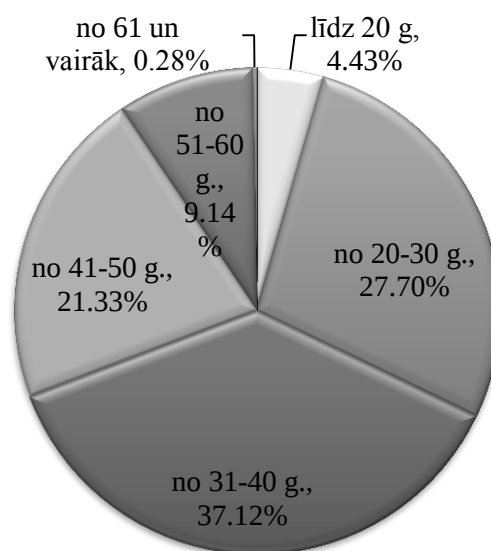
6. jautājums prasa respondentiem izvērtēt, kā bērni saprot teksta saturu, bet 7. jautājums paredz reāli novērtēt daiļliteratūras nozīmi personības attīstībā, izvērtējot tās ietekmi uz bērnu rīcību, uzvedību savstarpējās attiecībās ikdienā. Piedāvāti atbilžu varianti, kas respondentiem sniedz iespēju paust novērtējumu no visaugstākā līdz zemākajam līmenim.

Uz atvērtā tipa jautājumiem sniegto atbilžu apstrādē izmantota kontentanalīze, atbildes kodētas un kategorizētas grupās.

Pirmsskolas izglītības skolotāju aptaujas īstenošanai tika izplatītas 650 anketas, atpakaļ saņemtas 547, pētījumā izmantotas 361 anketa. Sākotnēji apstrādātas visas 547 atpakaļ saņemtās anketas, tomēr, ņemot vērā, ka daļā no tām respondenti minējuši, ka viņi vēl studē un viņiem nav pedagoģiskā darba stāža, tika nolemts šīs anketas pētījumā neizmantot, jo atbildēs minētais neatspoguļo reālu pedagoģisko praksi.

Aptaujas rezultāti

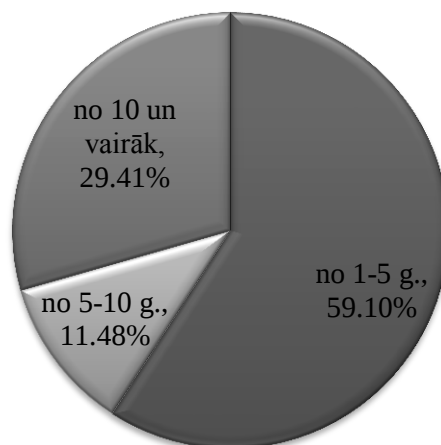
Atbilde uz 1. jautājumu atsedz respondentu vecumu un pedagoģiskā darba stāžu. Respondentu atbilžu statistiskās apstrādes dati atsegti 1.4. un 1.5. pielikumā (skatīt 215., 215. lpp.), bet respondentu vecums un pedagoģiskā darba stāža sadalījums attēloti 3.2 un 3.3. attēlā.



3.2. attēls. Respondentu vecums

Vislielākais respondentu skaits ir vecuma grupā no 31 līdz 40 gadiem (37,12 %), bet vismazākais skaits ir vecumā no 61 un vairāk gadiem. Ievērojami liels ir arī jaunu skolotāju skaits – 27,70 %, kas ir nedaudz vairāk kā ceturtdaļa respondentu. Aprēķinot respondentu vidējo vecumu, tika secināts, ka tas ir 36 gadi.

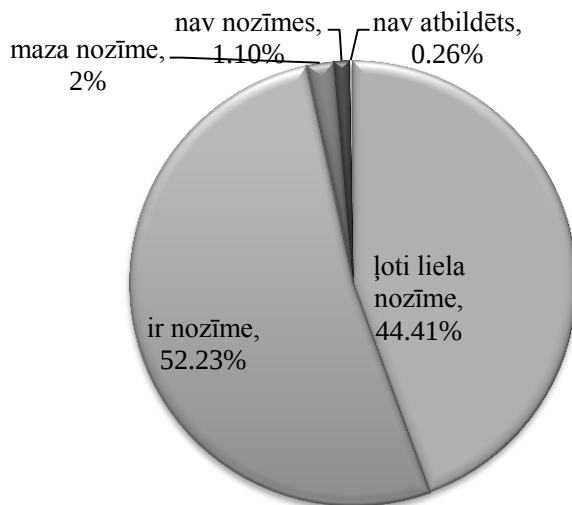
Dažāds ir arī respondentu darba stāžs (skatīt 3.3. attēlu).



3.3. attēls. Respondentu darba stāžs

Visplašāk pārstāvēta ir jauno speciālistu grupa – darba stāžs ir no 1 līdz 5 gadiem (59,1 %), mazāk ir respondentu, kuru darba stāžs ir no 10 un vairāk gadiem (29,41 %), bet respondentu grupa, kuras darba stāžs ir no 5–10 gadiem ir nepilni 12 %. Secināms, ka aptaujas datus pārstāvēts gan jauno speciālistu, gan pieredzes bagātu pedagogu viedoklis.

Atbildes uz 2. jautājumu atsedz respondentu viedokli par daiļliteratūras nozīmi bērna personības attīstībā mūsdienās, kas attēlots 3.4.attēlā (skatīt, 1.6. pielikumu 216. lpp.).



3.4. attēls. Respondentu viedoklis par daiļliteratūras nozīmi bērna personības attīstībā

Izvērtējot atbildes, secināms, ka 96,64 % respondentu uzskata daiļliteratūru par bērna personības attīstības līdzekli: 44,41 % uzskata, ka tai ir ļoti liela nozīme, 52,23 % uzskata, ka tai ir nozīme, kā jebkuram pedagogiskam līdzeklim. Tikai 1,1 % domā, ka daiļliteratūrai mūsdienās vairs nav nozīmes, bet 2 % norāda, ka mūsdienās tai ir maza nozīme. Uz jautājumu nav atbildējuši 0,26 % respondentu.

Audzināšanas procesa mērķtiecību un tā rezultātu lielā mērā nosaka pedagoga izvirzītie uzdevumi. Daiļliteratūrai respondenti izvirza dažādus uzdevumus, ko atsedz atbildes uz anketas 3. jautājumu, kas ir atvērta tipa jautājums. Respondentu formulētie uzdevumi kodēti (skatīt kompaktdisku 1.3. pielikumā 214. lpp.) un grupēti. Atbilžu kodi izveidojās uz atbildēs sniegtajām jēgpilnajām vienībām, bet to kategorizēšanai izmantoti personības attīstības aspekti: sociālais, emocionālais, intelektuālais, garīgais (vērtīborientācija, no tās izrietošu attieksmju veidošanās) un vēl atsevišķas kategorijas, kas atklājās respondentu atbildēs: *nacionālā audzināšana, estētiskā attīstība, personības attīstība veselumā, psihisko procesu attīstība un intereses rosināšana par literatūru*. Minētās kategorijas vai nu neiekļaujas vienā konkrētā personības attīstības aspektā, vai saistībā ar daiļliteratūras iespējām personības attīstībā akcentējamas īpaši. Atbilžu varianti un respondentu izvēles biežums procentos atspoguļots 3.1. tabulā.

3.1. tabula. Respondentu viedokļi par daiļliteratūras uzdevumiem bērna personības attīstībā

Satura vienību piemēri respondentu atbildēs	Kods	Kategorija	Izvēles biežums
valodas apguve; runas attīstība; vārdu krājums; stāstītprasme; dialoga runas attīstība; klausīšanās prasme; lasītprasmes apguves ieinteresēšana; skaņu izrunas pilnveidošana	valoda; runa	Valodas apguve	25,21 %
tikumiskās vērtības; iepazīt vērtības; attieksme pret vērtībām; vērtību audzināšana; tikumiskā audzināšana; tikumiskās un morālās vērtības; morāles audzināšana	vērtības; attieksme; morāle; tikums	Vērtīborientācijas veidošanās	20,16 %
zināšanu apguve; zināšanas par tēmu; izziņas attīstība; izglītojoši, intelektuāli uzdevumi; izziņas interese; priekšstatiem un zināšanām	zināšanas; izziņa; izziņas intereses	Intelektuālā attīstība	10,36 %
uzvedības apguve; pieklājība attiecībās; savstarpējo attiecību veidošanai; attīstība; draudzības aktualizēšana; saskarsme; varoņu rīcības analīze uzvedības regulēšanai; problēmsituāciju risināšana attiecībās	uzvedība; saskarsme	Sociālā attīstība	9,52 %
emocionālā attīstība; emociju, jūtu attīstība; empātijas sekmēšana; emocionālā audzināšana; tēlu pārdzīvojumu izpratne	emocijas; jūtas; empātija	Emocionālā attīstība	8,68 %
nav atbildējuši uz jautājumu		Nav viedokļa	6,09 %
dzimtenes mīlestība; nacionālā identitāte; nacionālā pašapziņa; pozitīva attieksme pret tautas mutvārdu daiļradi; tautas tradīciju izziņāšana un pārmantošana	nacionālā pašapziņa, identitāte, kultūra	Nacionālā audzināšana	4,76 %
iztēles attīstīšana; domāšanas attīstīšana; iztēles un radošuma attīstīšana; attīstīt uzmanību; veicināt atmiņu, vērtību; problēmas uzvere, analizēšana domāšanas attīstībai	iztēle, domāšana, atmiņa; uzmanība; uztvere	Psihisko procesu attīstība	4,76 %
pasaku lasīšana; rotaļas; lasīšanai priekšā; tautasdziesmas; pasakas; atbilstoši laikmetam		Atbilde neatbilst jautājuma jēgai, viedokli neatklāj	3,6 %
ieinteresētība par literatūru; interese par grāmatu; pozitīva attieksmi pret literāro darbu lasīšanu; interese par pasakām; interese par literāro žanru, autoru	attieksme lasīšanu, žanriem, autoru	Intereses veicināšana par literatūru	3,36 %
palīdzēt apzināties pašam sevi un attīstīt personību veselumā; rosināt uztveri, analizēt rīcību, atklāt un veidot attieksmi, rosināt domāt; bērna audzināšanai, tikumam, emocionālai un intelektuālai pieredzei; uztvert ideju, apgūt vērtības, uzvedību un zināšanas; emocionālā, intelektuālā, iztēles, radošuma attīstība, audzināšana	personība veselumā; personības attīstība	Personības attīstība veselumā	1,96 %
estētiska attieksme; estētika; estētisko vērtību audzināšanā; dabas skaistums	estētika	Estētiskā attīstība	1,12 %

Nemot vērā, ka ceturtdaļa (25,21 % – vislielākais izvēļu skaits no visām kategorijām) respondentu kā nozīmīgāko uzdevumu nosauc valodas apguvi vai runas attīstību, šīs atbildes kategorizētas atsevišķā kategorijā – *valodas apguve*. Nenoliedzami, valodas apguve ir nozīmīga personības attīstības virzītāja. Tā cieši saistīta ar domāšanas attīstību, jēgas veidošanu, verbalizējot jutekliski uztverto, kā arī verbālās komunikācijas nodrošināšanu, kas būtiski paplašina indivīda pieredzi. Tomēr personību raksturo ne tikai valodas prasme. Kā sociālo attiecību dalībniekam, nozīmīga ir personības vērtību un attieksmju sistēma pret sevi, līdzcilvēkiem, dažādām sociālām norisēm, lietu un dabas vidi, kā arī personības rīcība un uzvedība. Vērtīborientācijas veidošanos kā nozīmīgāko uzdevumu nosauc 20,16 %, savukārt sociālo attīstību tikai 9,5 % respondentu.

Nacionālās audzināšanas kategorijas formulēšanu pamato daiļliteratūrai piemītošā spēja dabiski un nepiespiesti īstenot nacionālās identitātes veidošanās aizsākšanos pirmsskolas vecumā, kas ir būtiska cilvēka vajadzība – izjust piederību lielākai cilvēku grupai. Daiļliteratūra ir konkrētas tautas kultūras semantiskie teksti jeb artefakti, kas kodēti valodā. Dziļš kultūras slānis, kurā apvienojas apzinātais un neapzinātais un kurš kalpo kā pamats noturīgai pasaules aintai, dzīves jēgai, kurš iemiesojas daudzu paaudžu apziņā un uzvedības modeļos, ir mentalitāte – „cilvēka vai cilvēku grupas domāšanas, uztveres, izpratnes veids un garīgais stāvoklis” (Latviešu valodas vārdnīca, 1987, 474). To nevar iemācīties, bet uzsūkt sevī kopā ar valodu, jo valoda ietver sevī pasaules skatījumu jeb ainu un dotās kultūras kodus (Геллер, 1996, 387). Ar daiļliteratūras starpniecību bērns ieaug savas tautas kultūrā un uzsūc sevī gan tai raksturīgos pasaules interpretācijas modeļus, piemēram, laika un telpas uztveres un pārdzīvojuma modeļus, bināro opozīciju vietu pasaules skaidrojumā, pārliecību par cilvēciskā un dievišķā attiecībām, gan tautas dzīvesveidu, kas sastāv no vispārpieņemtiem domāšanas, rīcības un uzvedības modeļiem – vērtībām, uzskatiem, tradīcijām, uzvedības normām u.tml. Tāpēc ar daiļliteratūras starpniecību pirmsskolas vecumā dabiski un nepiespiesti iespējams īstenot nacionālo audzināšanu, un pirmsskolas skolotājam būtiski to apzināties. Šo uzdevumu kā nozīmīgu atzīmē 4,76 % aptaujāto. Nacionālās audzināšanas kategoriju veido divas atbilstīgu grupas. Daļa no atbildēm uzsver dzimtenes, tautas, tās tradīciju un daiļrades kā vērtības apzināšanos, otra daļa akcentē nacionālās pašapziņas, identitātes veidošanos, piederības apzināšanos un izjūtu.

Daiļliteratūra ir māksla, un kā mākslas darbi tās ietekmē personības estētisko attīstību – veido estētiskās attieksmes pret daudzveidīgām realitātes parādībām, spēju pārdzīvot tās estētiskās kategorijās. Estētiskās iedarbības specifika kā „otrreizēja radoša sintēze”, kuras rezultātā recipients no ārēji uztvertajiem iespaidiem rada estētisko objektu (Выготский, 2010, 290), aplūkota 1.3. apakšnodaļā. Estētiskā attieksme un vērtējums „ļauj pastāvēt uztveres

objektam paša esamībā un veselumā tā, ka tas var patikt kā tāds, būt pievilcīgs paša dēļ, neatkarīgi no konkrētas vajadzības un izmantošanas iespējām.” (Sūna, 1989, 78). Pirmsskolas vecumā estētiskās attieksmes struktūru veido spēja emocionāli atsaukties skaistajam, kā arī bērna iespējām un spējām atbilstoši centieni pārveidot apkārtējo vidi atbilstoši skaistā izpratnei (Petere, 1995; Лыкова, 2006), tāpēc estētiskā attīstība ir būtisks personības attīstības aspekts. Estētisko attīstību kā vienu no nozīmīgākajiem uzdevumiem, ko īsteno daiļliteratūra kā mākslas darbs, nosauc tikai 1,12 % respondentu.

Ar estētisko attīstību cieši saistīta personības attīstība veselumā – vēl viena daiļliteratūras uzdevumu kategorija uz kuru norāda respondenti. Daiļliteratūra rosina estētiskās izjūtas, kas ir daļa no personības veseluma, tāpēc to ierosināšana aktualizē uztveri, domāšanu, jūtas un gribu, nostiprina ideālos centienus, garīgo humanitāti, attīsta estētisko gaumi un sekmē garīgi bagātas personības veidošanos (Svenne, 1930; Students, 1998; Štāls, 1929). Cilvēks ir veselums, tāpēc nevar nošķirt tā izziņu, jūtas un prātu kā kaut ko atsevišķu. Atsaucoties uz Deividu Kreču (*David Krech*), Dž. Bruners izmanto jēdzienu *perfinck* (*perceive, feel, think*) (Bruner, 1987, 93), ko latviešu valodā, pamatojoties uz analogiju ar *perfinck* veidošanu, nosacīti varētu apzīmēt ar „vārdu” *uzjūdo* – uztver, jūt un domā vienlaicīgi. Tā ietvaros, ko cilvēks *uzjūdo*, viņš arī darbojas. Uztveres, jūtu un domāšanas sakausēšanu veselumā veicina stāsti kā kultūras daļa. Mijiedarbībā ar citiem „sakausētais” kļūst par cilvēka uzvedības un rīcības pašregulējošo modeli. Minētais akcentē personības attīstību veselumā – prātu, jūtas un gribu, kas kā nedalāms veselums iemiesojas personības darbībā, rīcībā un uzvedībā. Personības attīstību veselumā kā nozīmīgu uzdevumu, ko var īstenot daiļliteratūras iepazīšana, atzīmē tikai 1,96 % respondentu.

Atsevišķā uzdevumu kategorijā iekļauta psihisko procesu attīstība, jo tos nevar attiecināt tikai uz kādu konkrētu personības attīstības jomu. Šīs grupas uzdevumus kā nozīmīgākos minējuši 4,76 % aptaujāto.

Daļa respondentu (3,36 %) norādījuši, ka nozīmīgākais daiļliteratūras uzdevums ir intereses veicināšana par grāmatu, literatūru, tās žanriem, konkrētu autoru. Diemžēl atbildes neatklāj respondentu viedokli – kāpēc interese par literatūru ir būtiska, jo atbildes var būt dažādas, ņemot vērā respondentu viedokļu daudzveidību par daiļliteratūras uzdevumiem, tāpēc tās kategorizētas atsevišķā atbilžu grupā.

Uz 3. autājumu nav atbildējuši 6,09 % respondentu, kas ļauj pieņemt, ka viņiem nav viedokļa šajā jautājumā, savukārt 3,6 % sniegtās atbildes neatbilst jautājuma jēgai un uzdevumus neatspoguļo.

Rezumējot secināms, ka respondentu viedokļos pastāv plaša daudzveidība, tomēr personības attīstībai nozīmīgiem uzdevumiem – personības attīstība veselumā, estētiskā, sociālā, emocionālā attīstība – tiek pievērsta maza uzmanība.

Pēc respondentu ieskatiem formulētas arī atbildes uz 4. anketas jautājumu, kurā jānorāda visbiežāk izmantotais literārā darba izvēles nosacījums. Sniegtās atbildes kodētas (skatīt kompaktdisku 1.3. pielikumā 214. lpp.), kategorizētas un izteiktas procentuāli. Respondentu atbilžu varianti, kategorijas un izvēles biežums procentos atspoguļots 3.2. tabulā.

3.2. tabula. Literāro darbu izvēles pamatojums respondentu skatījumā

Satura vienību piemēri respondentu atbildēs	Kods	Kategorija	Izvēles biežums
atbilstoši tematam; atbilstoši tēmai; atbilstoši dienas tēmai; atbilstoši plānotajiem tēmas uzdevumiem	temats	Mācību un audzināšanas tematiskais saturs	43,21 %
atbilstoši vecumposmam; atbilstoši vecumam; pēc atbilstības vecuma īpatnībām; vecumam piemērots; vecumposms svarīgs	vecumposms	Vecumposma attīstības iezīmes	30,75 %
pēc bērnu interesēm; aktualitāte bērnam, lai interesē; bērnu vajadzības konkrētā situācijā; sižeta aktualitāte bērniem; aktualitāte grupā bērniem; emocionāls un bērniem nozīmīgs sižets	bērnu intereses un vajadzības	Bērnu vajadzības, intereses, personiski nozīmīgas situācijas	8,59 %
lai ir saturs, kas liek domāt un spriest; veidot bērnam analizēšanas spējas; lai domā, kādas vērtības atklātas darbā; lai ir kvalitatīva informācija domāšanas attīstībai; domāšanu attīstoša iedarbība; daiļdarba morāle, lai ir analīze un izpratne beigās	domāšana, spriešana	Domāšanas ierosināšanai, spriešanai	4,99 %
lasīšanai priekšā; piemērots bērniem; jaunākos; pēc vāka; pēc informācijas masu saziņas līdzekļos		Atbilde neatbilst jautājuma jēgai, viedokli neatklāj	4,98 %
nav sniegta atbilde uz jautājumu		Nav viedokļa	3,88 %
atkarīgs no ikdienas dzīves situācijas; pēc problēmsituācijas grupā; saturā atbilstošs šim brīdim, problēmai; kuri dod pozitīvu piemēru situācijas risināšanai	situācijas konteksts	Atbilstoši situācijai grupā vai apkārtējā vidē	3,05 %
saprotama, izprotama valoda bērniem; bērniem saprotama tekstu valoda	valoda	Valodas apguves līmenis	0,55 %

Respondentu atbildes atklāj, ka visbiežāk literāros darbus priekšā lasīšanai vai stāstīšanai respondenti izvēlas saistībā ar tematisko saturu – skolotāja plānoto nedēļas tematu, konkrētas dienas apakštematu un ar to saistītu uzdevumu īstenošanai (43,21 %). No vienas puses, temats veido kontekstu literārā darba iepazīšanai, bet konteksts teorētiskajās atziņās

uzsvērts kā jēgas veidošanās faktors, tāpēc tematā balstīta literārā darba izvēle nav pretrunā ar jēgas veidošanās faktoriem. No otras puses, tematisko saturu, tā apguves uzdevumus izstrādājis pedagogs. Ja izpaliek bērnu motivācija, ja tematisko saturu bērns neizjūt kā personiski nozīmīgu un aktuālu, ja skolotāja darbība vērsta galvenokārt uz temata apguves nodrošināšanu, nevis bērniem nozīmīgu jautājumu risināšanu, tad bērns kļūst par izglītības procesa objektu, viņa intereses un vajadzības ir sekundāras.

30,75 % aptaujāto par nozīmīgāko nosacījumu literārā darba izvēlei uzskata bērnu vecumposmu, turklāt lielākā daļā atbilžu netiek paskaidrota šī nosacījuma izvēle, tikai nosaukts „vecumposms”, „atbilstoši vecumam”, „atbilstoši vecumposmam”. Katram vecumposmam ir raksturīgas kopīgas iezīmes, tomēr teorētiskās atziņas liecina, ka bērna attīstību sekmē mācību saturs, kas iet bērna attīstībai pa priekšu (Выготский, 2010). Katram bērnam ir sava individuālā pieredze, arī individuāla literārā pieredze un intereses, kas ietekmē motivācijas rašanos iepazīt teksta saturu, kā arī teksta dekodēšanu, tāpēc vecumposma kā nozīmīgākā teksta izvēles nosacījuma nosaukšana zināmā mērā uzskatāma par formālu atbildi.

Rezultāti atklāj, ka bērnu vajadzības, intereses, viņiem personiski nozīmīgais, aktuālais, kas saistīts ar viņu ikdienas dzīvi, attiecībām, problēmām un to risinājumu meklējumiem, kā nozīmīgākais teksta izvēles nosacījums ir tikai 8,59 % respondentu.

3,05 % aptaujāto nosaukuši ikdienas situācijas, problēmsituācijas grupā, kurām atbilstoši tiek izvēlēts literārais darbs. Atbildēs nav norādīts, ka šīs situācijas ir nozīmīgas un aktuālas bērniem, tāpēc tās kategorizētas atsevišķi, tomēr pieļaujams, ka radusies problēmsituācija kā bērnu grupā aktuāls šī brīža konteksts ir būtiskāks teksta izvēles nosacījums, nekā skolotāja izvēlēts dienas temats.

4,99 % par nozīmīgu teksta izvēles nosacījumu uzskata tā ietekmi uz bērna domāšanas un spriešanas spēju attīstību, kas ļauj pieņemt, ka teksta izvēlē noteicošais ir bērna attīstības iespēju respektēšana, pārejas no aktuālās uz tuvākās attīstības zonu sekmēšana.

Atbildes uz 3. anketas jautājumu norāda, ka ceturtdaļa (25, 21 %) respondentu par nozīmīgāko daiļliteratūras uzdevumu uzskata valodas apguves veicināšanu. Tomēr tikai 0,55 % par svarīgāko teksta izvēles nosacījumu, nosauc valodas apguves līmeni. Turklāt atbildēs netiek minēts, ka tekstam būtu jāsekmē vārdu krājuma paplašināšanās vai jārealizē citi ar valodas apguvi saistīti uzdevumi, vien norādīts, ka teksta valodai jābūt saprotamai bērniem. Atbilžu procentuālā neatbilstība 3. un 4. jautājumā liecina, ka teksta izvēles nosacījumi neatbilst respondentu izvirzītajiem uzdevumiem valodas apguvei.

4,98 % atbilžu respondentu viedokli par izvēles nosacījumiem neatklāj, savukārt 3,88 % nav atbildējuši uz jautājumu, kas ļauj pieņemt, ka viņiem nav viedokļa šajā jautājumā.

Anketas 5. jautājums vērsts uz to, lai noskaidrotu literārā darba iepazīšanas norises gaitas organizāciju, tāpēc respondentiem lūgts komentēt to. Sniegto atbilžu kontentanalīzes rezultāti atspoguļoti 3.3. tabulā.

3.3. tabula. Literārā darba iepazīšanas norises process respondentu skatījumā

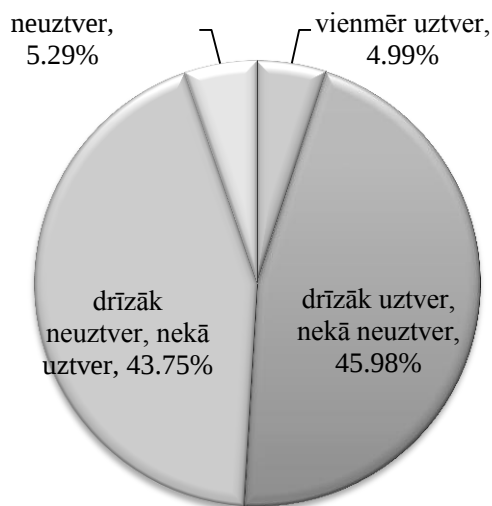
Norises organizācija	Izvēles biežums
Īsteno tikai komunikatīvo pakāpi	35,18 %
Īsteno komunikatīvo un pēckomunikatīvo pakāpi	30,47 %
Nav viedokļa	13,57 %
Īsteno visas pakāpes	9,70 %
Neatbilst jautājuma jēgai un viedokli neatsedz	6,09 %
Īsteno pirmskomunikatīvo un komunikatīvo pakāpi	4,99 %

Visas zinātniskajā literatūrā minētās teksta personiskās jēgas veidošanās pakāpes īsteno tikai 9,70 % respondentu. 35,18 % īsteno tikai komunikatīvo pakāpi, tātad tekstu izlasa vai izstāsta, bet izpaliek pirmskomunikatīvā pakāpe, kurā raisās ieinteresētība, mobilizējas uzmanība un gaidas, kā arī netiek īstenota uztvertā refleksija. Tas nozīmē, ka teksta saprašana atstāta bērna ziņā. Emocijas, ja tekstā attēlotais tās izraisījis, un to ierosinātā iekšējā aktivitāte jeb enerģija (Gadamers, 1999; Выготский, 2010; Янковский, 2002) netiek virzīta uz izpausmi darbībā – refleksijā.

30,47 % aptaujāto realizē komunikatīvo un pēckomunikatīvo pakāpi, tātad nepievērš uzmanību teksta iepazīšanas motivācijai, neizprot tās nozīmi teksta dziļākai uztverei. Respondentu kopējais procentuālais skaits, kas teksta satura iepazīšanas norisē izmanto arī pēckomunikatīvo pakāpi, ir 40,17 %. Tomēr norāde uz pēckomunikatīvo pakāpi atbildēs vēl neliecina, ka tiek organizēta diskusija teksta personiskās jēgas veidošanai. 13,3 % no iepriekš minētajiem 40,17 % respondentu pēc teksta noklausīšanās organizē teksta atstāstīšanu, tātad tikai 26,87 % pēckomunikatīvo pakāpi izmanto, lai veicinātu teksta satura jēgas veidošanos.

13,57 % respondentu uz šo jautājumu nav atbildējuši, savukārt 6,09 % atbildes neatspoguļo norises procesu, piemēram, norādot, ka *lasa priekšā, lasa dienas gaitā*. Secināms, ka liela daļa respondentu neizprot literārā darba iepazīšanas motivācijas, kā arī uztvertā refleksijas nozīmi teksta jēgas veidošanā pirmsskolas vecumā.

Nozīmīgs pētījumam ir skolotāju viedoklis par teksta idejas uztveri (6. jautājums) un tās ietekmi uz bērnu savstarpējām attiecībām, rīcību un uzvedību realitātē (7. jautājums). Atbildot uz 6. jautājumu – vai bērni uztver daiļdarbā ietvertu ideju, literāro tēlu savstarpējās attiecības, to rīcības un uzvedības motīvus, apstiprinošās un noliedzošās atbildes sadalījušās līdzīgi (skatīt 3.5. attēlu).



3.5.attēls. Respondentu viedoklis par literārā darba idejas uztveri

Izvēlu procentuālā sadale liecina, ka puse respondentu ir vienās, otra puse pretējās domās. Tas pats attiecināms uz viedokli par literārā darba ietekmi uz bērnu savstarpējām attiecībām, rīcību un uzvedību reālajā ikdienas dzīvē (7. jautājums). Atbilžu procentuālais sadalījums šajā jautājumā parādīts 3.6. attēlā.



3.6. attēls. Respondentu viedoklis par teksta idejiskā satura ietekmi uz bērnu savstarpējām attiecībām, rīcību un uzvedību realitātē

Procentuālais sadalījums pauž, ka aptuveni 17 % respondentu uzskata ka literārais darbs ietekmē un tikpat daudz procentu uzskata, ka neietekmē bērnu savstarpējās attiecības, rīcību un uzvedību realitātē. Līdzīgs atbilžu procentuālais sadalījums attiecināms arī uz pārējām divām atbilžu grupām – gandrīz vienādi tas sadalījies starp viedokli, ka *drīzāk ietekmē* un viedokli, ka *drīzāk neietekmē*.

Jebkura personības attīstības uzdevuma īstenošanai aktuāla ir literārā darba idejiskā satura uztvere, citādi tā izmantošanai pedagoģiskajā procesā nav jēgas. Ja teksta idejisko saturu bērns drīzāk neuztver (43,75 %), nekā uztver vai vispār neuztver (5,26 %), pašsaprotami, ka tas nevar ietekmēt viņa personības attīstību. Šādā skatījumā respondentu atbildēs nav pretrunas starp 6. un 7. jautājumu. Tomēr no respondentu atbildēm uz šiem jautājumu izriet, ka veidojas pretruna starp respondentu pārliecību par daiļliteratūras nozīmi personības attīstībā, ko atzīmēja 96,46 % respondentu, un literārā darba ietekmes novērtējumu uz bērnu savstarpējām attiecībām, rīcību un uzvedību. Ja respondenti pozitīvi novērtētu šo ietekmi, tad tas liecinātu par daiļliteratūras nozīmi bērna personības attīstībā praksē. Atbildēs uz 7. jautājumu šo ietekmi atzīmē vairs tikai 16,62 %, bet 33,8 % tiecas domāt, ka tā varētu būt, tomēr apgalvojuma veidā to vairs nepauž.

Literārā darba izvēles nosacījumi un iepazīšanas organizācija ietekmē tā jēgas līmeņa veidošanos, kas savukārt var atstāt ietekmi uz bērna personības attīstību. Tāpēc, izmantojot Pīrsona hī kvadrāta testu, pārbaudīts, vai respondentu atbildēs pastāv saikne starp:

- teksta izvēles nosacījumiem (4. jaut.) un teksta satura uztveres novērtējumu (6. jaut.);
- teksta uztveres nosacījumiem (4. jaut.) un literārā darba ietekmes novērtējumu uz bērnu savstarpējām attiecībām, rīcību un uzvedību (7. jaut.);
- teksta iepazīšanas organizāciju (5. jaut.) un tā satura uztveres novērtējumu (6. jaut.).

Pīrsona hī kvadrāta testa rezultāti liecina, ka visos minētajos atbilžu pāros nepastāv statistiski nozīmīgas sakarības, jo visos trijos gadījumos p ir lielāks par 0,05 – $p = 0,365$; $p = 0,172$; $p = 0,121$ (skatīt 1.12.1., 1.12.2., 1.12.3. pielikumā 218., 219. lpp.).

Ja p ir lielāks par 0,05, neapstiprinās teorētiskais pieņēmums par teksta izvēles nosacījumu un iepazīšanas organizācijas saikni ar literārā darba satura uztveri un tā ietekmi uz bērnu savstarpējām attiecībām, rīcību un uzvedību.

Secināms, ka pastāv pretruna starp teorētiskajām atziņām, kas liecina par teksta izvēles nosacījumu un iepazīšanas organizācijas ietekmi uz satura jēgas veidošanos, un respondentu sniegtajām atbildēm. Ņemot vērā arī iepriekš minētās respondentu pretrunīgās atbildes, pastāvošo pretrunu var skaidrot ar konsekventa viedokļa un mērķtiecīgi īstenotas pieejas trūkumu praksē. Pretrunīgās atbildes liecina par respondenta viedokļa situatīvismu – starp atbildēm uz anketas jautājumiem nepastāv loģiska saikne, tātad nav konsekventa viedokļa.

Aptaujas rezultātu analīze ļauj formulēt vairākus **secinājumus**:

1. Lielai daļai pirmsskolas izglītības skolotāju uzskats, ka daiļliteratūrai ir būtiska nozīme bērna personības attīstībā, ir pašsaprotams, tomēr konstatētā pretruna starp šo pārliecību un atbilžu analīzes rezultātiem uz jautājumiem par literārā darba satura uztveri un tā ietekmi uz bērnu savstarpējām attiecībām, rīcību un uzvedību, liecina, ka šis uzskats vienlaikus ir formāls un stereotipisks. Pieņemums par daiļliteratūras nozīmi kā pašsaprotamu, var kavēt produktīvas pieejas meklējumus teksta iepazīšanas organizācijai pedagoģiskajā procesā.
2. Literārā darba idejas uztveri un tā ietekmi uz bērna personības attīstību kavē bērna kā subjekta nerespektēšana:
 - izvēloties literāros darbus maz tiek ņemtas vērā bērna vajadzības, intereses, viņam personiski nozīmīgais;
 - organizējot literārā darba iepazīšanas norisi netiek pievērsta uzmanība motivācijas rosināšanai tekstu iepazīt, kā arī netiek atbilstoši novērtēta uztvertā refleksijas nozīme.
3. Teksta izvēle un tā iepazīšanas organizācija praksē ļauj secināt, ka daļa pirmsskolas izglītības skolotāju attiecas pret bērnu kā savas iedarbības objektu un teksta izvēles nosacījumi un iepazīšanas organizācija neatbilst personiskās jēgas ģenēzei – tā netiek īstenota humānistiskā un konstruktīvā pedagoģiskā vidē, kurā skolotājs attiecas pret bērnu kā vērtību, aktīvu teksta personiskās jēgas konstruētāju. Pretrunas starp teoriju un praksi apstiprina pētnieciskā temata aktualitāti.

3.3. Modeļa darbības produktivitātes pārbaude izmēģinājuma pētījumā

Atbilstoši izmēģinājuma pētījuma 1. soļa mērķim – **praksē pārbaudīt teorētiski formulētos literārā darba jēgas līmeņus bērna apziņā, jēgas rādītājus un pazīmes, izvirzīti uzdevumi:**

1. Literārā darba iepazīšanas īstenošana *beznosacījumu* (turpmāk tekstā BN) un *nosacījumu* (turpmāk tekstā NO) situācijās datu ieguvei.
2. Datu apstrāde, izmantojot kontentanalīzi.
3. Rezultātu izvērtējums atbilstoši mērķim.

Pētījuma organizācija un metodes. Literārā darba iepazīšana tiek organizēta BN un NO situācijās vieniem un tiem pašiem respondentiem.

Pētījumā BN situācija ir situācija, kas veidota, balstoties uz aptaujas rezultātiem – literārā darba iepazīšanai netiek izmantota pirmskomunikatīvā pakāpe, kā arī netiek izmantota uztvertā interaktīva refleksija. Saruna pēc komunikatīvās pakāpes vērsta uz bērnu viedokļu noskaidrošanu, nevis uztvertā interpretāciju, analīzi. Tādējādi BN situācija pietuvināta pedagoģiskajā praksē visbiežāk izmantotajai literārā darba iepazīšanas norisei un tās rezultāti var atklāt reāli izveidojušos teksta jēgas līmeņus bērnu apziņā. NO situācijā tiek īstenota literārā darba iepazīšana izstrādātā modeļa ietvaros.

Datu ieguvei izmantota naratīvā pieeja. Naratīvā pieeja tiek atzīta par efektīvu pētniecības pieeju sociālajās zinātnēs, jo tā ļauj izprast un aprakstīt cilvēku mijiedarbības sarežģītos procesus, izzināt, kā cilvēki izprot savu pieredzi (Clandinin & Connelly, 1990). Galvenais izpētes priekšmets šajā pētniecības pieejā ir stāstījumi, verbāli komentāri, atbildes uz jautājumiem, kurus uzdod pētnieks, lai analizētu nozīmes veidošanās procesu. Sniedzot pētījuma dalībniekiem iespēju semiotiski definēt informācijas versiju, pētniekam iespējamās „piekļūt” tās personiskajai jēgai. Naratīvā jeb verbālā vēstījumā cilvēks atspoguļo to, kas viņam ir jēgpilns – veido „naratīvās kopsakarības”, jo jēga ir visam, ko var pastāstīt (Šmids, 2008, 52).

Naratīvā pieeja plaši tiek izmantota arī pirmsskolas vecuma bērna pasaules skatījuma pētniecībā (Emde, Wolf & Oppenheim, 2003; Mukherji & Albon, 2010). Pētnieku vidū valda uzskats, ka naratīvo pieeju iespējams izmantot, tiklīdz bērns sāk sniegt verbālas atbildes uz jautājumiem, veidot īsāku vai garāku stāstījumu, kas parasti notiek ap trīs gadu vecumu (Emde, Wolf & Oppenheim, 2003, 3). Četrus gadus vecs bērns sāk stāstījumus reprezentēt arī citu domas un viedokļus, salīdzināt tos (Nelson, 1992; Perner, 1992).

Nemot vērā, ka pirmsskolas vecumā ne vienmēr viegli paust uztverto vārdos, ka pirmsskolas vecumā bērna pasaules aina ir vizuāla (Абраменков, 2000; 2008), papildus teksta jēgas līmeņa noskaidrošanai izmantoti bērnu zīmējumi. Zīmēšana ir konstruktīvs domāšanas process, un zīmējumā bērns izsaka domas, kuras grūti paust vārdos (Holliday, Harrison & McLeod, 2009, 247). Bērna zīmējums ir viena no viņam piemītošajām „simts valodām” ar kuru starpniecību viņš reprezentē savu iekšējo pasauli un pētnieks to var izmantot, lai ierosinātu bērnu stāstīt vai sarunāties par to (Mukherji & Albon 2010, 173–174). Viena no jaunākajām pieejām zīmēšanas kā pētniecības metodes izmantošanai ir jēgas veidošanās (*meaning-making*) izpēte (Holliday, Harrison & McLeod, 2009, 248). Šādā skatījumā zīmējums tiek izmantots, lai izzinātu, kā bērni vizuālā reprezentācijā veido jēgu par apkārtējo pasauli, jo zīmējums palīdz pieaugušajam saprast bērna domas, pieredzi, jūtas. Pētījumam nozīmīga ir atziņa, ka stāstot par zīmējuma saturu, bērns atklāj savu subjektīvo

jēgu, nevis atdarina pieaugušā sniegtās interpretācijas par kādu parādību vai lietu (Holliday, Harrison & McLeod, 2009, 251).

Līdztekus verbāliem un vizuāliem vēstījumiem nozīmīgas ir arī citas pazīmes, kas liecina par teksta jēgas līmeni (skatīt 1.2. tabulu 48. lpp.) – respondentu emocijas, literāro tēlu un teksta struktūras izmaiņas.

Pamatojoties uz iepriekš minēto, šajā pētījuma solī dati ir respondentu refleksiīvie stāsti par literārā darba saturu un zīmējumu, zīmējumā attēlotais. Lai noskaidrotu respondentu viedokli, tiek uzdoti arī daži noskaidrojoši jautājumi, tomēr ņemta vērā nevēlēšanās stāstīt vai atbildēt uz jautājumu. Respondentu stāsti, atbildes uz jautājumiem, verbāli komentāri abās situācijās fiksētas audio ierakstos un pēc tam transkribēti.

Datu apstrādei izmantota verbālo datu kontentanalīze, fiksējot arī bērnu emocionālās izpausmes stāstot un atbildot, attieksmi pret notiekošo, bet zīmējumu analīze izmantota, lai precizētu teksta satura jēgas līmeni.

Kontentanalīze veikta vairākos soļos, pamatojoties uz P. Rikēra interpretācijas teoriju (Ricoeur, 1976) un sociālajās zinātnēs izmantoto pieeju refleksiīvo naratīvu analīzei, kas paredz fiksēt jēgpilnas semantiskās vienības, kodēt un kategorizēt tās (Nygren & Blom, 2001; Kroplis, Rašcevska, 2004):

- 1) katra respondenta stāsta sākotnējā iepazīšana kopumā teksta kā veseluma jēgas aptveršanai, stāstu kodēšana, lai tos grupētu un interpretētu pēc noteiktām jēgu atklājošām pazīmēm jēgas līmeņa noteikšanai;
- 2) katra stāsta strukturāla analīze, lai atklātu jēgpilnas vienības, kas liecina par jēgas pazīmēm, rādītājiem, to līmeņiem respondentu stāstos;
- 3) visu stāstu analīzes rezultātu interpretācija un izvērtējums kopumā atbilstoši pētījuma mērķim – jēgas līmeņu un rādītāju precizēšana.

Izmēģinājuma pētījumā abās respondentu grupās izmantots viens un tas pats literārais darbs, kas ļauj izdarīt objektīvākus spriedumus par teksta jēgas veidošanās norisi. Respondentiem piedāvāta M. V. Purviņas literārā pasaka „Lācēna ziema” (skatīt 2.1. pielikumu 220. lpp.). Pasakas izvēli noteica teorētiskajā literatūrā akcentētā doma par personiskās jēgas veidošanos situācijā, kad jaunā informācija disonē ar esošo personisko jēgu un kognitīvās disonanses atrisināšana sekmē pāreju no aktuālās uz tuvāko attīstības zonu (Леонтьев, 2009 b; Белоусова, 1997; Артемьева, 1999; Леонтьев, 2003). 5–6 gadu vecumā nozīmīgi piedāvāt tādus literāros darbus, kas atspoguļo situācijas, kas tuvas situācijām bērna attiecībās ar vienaudžiem un pieaugušo.

M. V. Purviņas pasakā „Lācēna ziema” atspoguļo situāciju, kad, pastāvot dažādiem viedokļiem, rodas strīdi un katra iesaistītā emocionālie pārdzīvojumi kavē saprast otra

vienaudža izjūtas, skatījumu uz situāciju no viņa pozīcijas, meklēt kompromisu. Pirmsskolas vecumā tā ir raksturīga iezīme savstarpējās attiecībās, kam pamatā ir bērna egocentriskais skatījums uz radušos situāciju (Пиаже, 2006), un viņa uzvedība, rīcība izriet no situācijas personiskās jēgas, ar tām saistītajām emocijām. Tomēr, izprotot situāciju, bērna egocentrisms ir pārvarāms (Bruner, 1987). Pasakā attēloto tēlu rīcība un pārdzīvojumi, to iemesli ir arī bērnu emocionālajā pieredzē, un tas veido pamatu bērnu emocionālai iesaistei pasakas sižetā.

Piedāvātajā literārajā pasakā ir divi slāņi – virsējais jeb literāto tēlu reālā rīcība, uzvedība, pārdzīvojumi, pragmatiskas darbības konflikta risināšanai – un dziļākais slānis – pārdzīvojumu cēloņi, rīcības, darbības motīvi. Abi literārie tēli neveido bināro opozīciju pāri „labs-slikts”, bet iemieso bērniem raksturīgas īpašības: pārsteidzīgu rīcību, kas sarūgtina draugu, izraisa strīdu un ar to saistītos pārdzīvojumus. Pasakas idejiskais saturs pauž domu, ka strīda situācijā katram ir sava „taisnība”, tāpēc tā vispirms jācenšas noskaidrot, jāieklauš otrā, draugi vienmēr cenšas radušos strīdu atrisināt. Konflikta risināšanai viens no literārajiem tēliem (zaķītis) nolemj nopirkt un uzdāvināt draugam (lācītim) dāvanu, lai visu vērstu par labu. Tomēr dāvināšana nebalstās tikai uz pašlabumu – nepalikt bez drauga, bet tās dziļākā jēga ir iepriecināt draugu. Arī dāvanas saņēmējs priecājas ne tikai par jauno rotaļlietu, bet par drauga rīcību. Pasakā tas netiek īpaši akcentēts, tas bērnam teksta uztveres laikā jāatklāj pašam.

Rezultāti un to interpretācija.

Stāstu sākotnējā iepazīšana kopumā.

Respondentu reflektīvo stāstu sākotnējā lasījumā meklētas katra stāsta būtiskākās iezīmes, veicot īsas piezīmes par katru stāstu: nosauc tēlus, darbības, pārstāsta tekstu, stāsta ar emocionālu attieksmi, stāstā interpretē un skaidro. Balstoties uz piezīmēm, stāsti kodēti ar vienkāršiem kodiem (skat. 2.2.1. un 2.2.2. pielikumu 221., 226. lpp.), veidojot vairākas kodu grupas: *nosaucošie* stāsti, *pārskata* stāsti, *emocionālie* stāsti, *interpretējošie* stāsti.

Nosaucošajos stāstos respondenti nosauc atsevišķus vārdus, iesāk un nepabeidz teikumus, neveido stāstījumu, jo ir grūtības izteikties vai nevēlas to darīt. Nosaucošajiem stāstiem raksturīgi, ka respondentu stāstos vērojama atsevišķu skaņu vilkšana, nopūtas, ķermeņa stāvokļa maiņa, sasprindzinājums, cenšoties formulēt uztverto verbāli, ir garas pauzes, tās tiek pārtrauktas, atbildot *nezinu* vai *negribu stāstīt* (1., 11., 13., 18., 35. stāsts), arī uz jautājumiem respondenti nevēlas vai nevar atbildēt.

Pārskata stāstos atstāstīts vai komentēts teksta saturs, bet netiek pausta emocionālā attieksme, satura personiskais nozīmīgums respondentam. Atšķirībā no nosaucošajiem stāstiem, tie ir plašāki un atspoguļo teksta apjēgu fragmentārās vai virspusējās kopsakarībās – netiek izprasti tēlu rīcības patiesie cēloņi.

Emocionālajiem stāstiem raksturīgs emocionāls stāstījums par literārajā darbā atspoguļoto – emocionāls norišu, parādību un personāžu rīcības, uzvedības apraksts un vērtējums. Respondenti pauž personisku attieksmi pret atspoguļoto – tiek akcentēts notikums vai parādība, kas izraisījusi respondenta emocionālo pārdzīvojumu.

Interpretējošos stāstos nevis atstāstīts, bet izklāstīts literārā darba saturs, iesaistot savu skaidrojumu par tēlu rīcību un uzvedību, to pārdzīvojumiem. Salīdzinājumā ar emocionālajiem interpretējošie stāsti aptver plašāku tekstā atspoguļotā uztveri. Tie ir vai nu garāki stāsti, kuros respondents interpretē tekstā attēloto, vai īsi stāsti, kas nevis interpretē attēloto, bet dažos teikumos pauž izpratni, kas tuva vai sasaucas ar teksta idejisko saturu, un vērtējumu ar personisku attieksmi kopumā.

Stāstu veidi liecina par literārā darba satura jēgas dažādajiem līmeņiem, kas teorētiski formulēti 1.2. apakšnodaļā (skatīt 1.4. tabulu 55. lpp.). Lai precizētu līmeņu pazīmes, nepieciešama katra respondenta stāsta strukturālā analīze.

Respondentu stāstu strukturālā analīze

Strukturālās analīzēs gaitā katra respondenta stāstā fiksētas jēgpilnas verbālās un neverbālās semantiskās vienības, kas raksturo attieksmi pret tekstā attēloto un uzdevumu pastāstīt par uztverto, kā arī pauž tekstā attēlotā saprašanu – tēlu pārdzīvojumus, rīcības un uzvedības motīvus, attēlotos notikumus kopsakarībās. Katra jēgas līmeņa (jutekliskā, semantiskā, personiskās jēgas) pazīmes meklētas tiem atbilstošos stāstu veidos. Semantiskās vienības respondentu stāstos pasvītrotas (skatīt 2.2.1., 2.2.2. pielikumu) un apkopotas 2.2.3. un 2.2.4. pielikumā (skatīt 233., 234. lpp.), grupējot tās noteiktās kategorijās.

BN situācijā divi respondenti (Ivo un Ance) nevēlas runāt un stāstīt par literāro darbu, kas verbāli izpaužas nolieguma izteiksmē – *nezinu; neatceros; negribu stāstīt*, bet neverbāli to raksturo klusēšana, nemierīga grozīšanās un skatīšanās apkārt.

Jutekliskās jēgas līmenim atbilstošos **nosaucošos stāstus** raksturo viena vai abu literāro tēlu nosaukšana, to veikto darbību nosaukšana, kā arī dāvanas – sniega bumbas pieminēšana. Šo stāstu pamatā galvenokārt ir respondentu uztvērumi, kas saistīti ar kustību, darbību: *gulēja; gāja; dabūja; aizgāja; sēdēja; atnesa*. Dažos stāstos uztverta arī dāvināšana: *nopirka; uzdāvināja*, vienā stāstā (18.st.) arī literārā tēla emocionālais stāvoklis: *bija dusmīgs*. Neverbālās jēgpilnās vienības – mīmika, žesti, intonācija, pauzes, attieksme pret uzdevumu pastāstīt – liecina par neieinteresētību, grūtībām izteikties verbāli.

Visus nosaucošos stāstus nevar vērtēt viennozīmīgi – ka respondentiem ir grūtības formulēt domas valodā. Santa (5,5 gadi, 13.stāsts) un Esterei (5,4 g., 9. stāsts) BN situācijā nav intereses iesaistīties literārā darba iepazīšanā. Lasījuma laikā respondentu uzmanība nav vērsta uz teksta uztveri – meitenes skaļi žāvājas, cenšas sev pievērst citu bērnu uzmanību,

traucē citiem. Attieksmi pret piedāvāto pauž Santas neapmierinātā atbilde: „*neko nezinu, nesaprotu*”. Pārējie respondenti cenšas koncentrēties stāstīšanai, tomēr stāstos tiek nosauktas tikai atsevišķas teksta ainas, piemēram, „*tur bija veikals*” (35. stāsts), izteikti nepabeigti teikumi, nosaukta tēla darbība, rīcība (14., 11. stāsts) un saņemtā dāvana (35. stāsts).

Pamatojoties uz jēgas jutekliskā līmeņa analīzi zinātniskajā literatūrā un atspoguļoto 1.4. tabulā, secināms, ka teksta jēga bērna apziņā šajā stāstu grupā ir jutekliskā līmenī, un to raksturo nepabeigti teikumi, atsevišķu darbību nosaukšana, fragmentāri uztvertas lietas vai sižeta ainu daļas, vispārīgs un nepamatots vērtējums, uz jautājumiem tiek atbildēts ar vienu vārdu, vai atbildot *nezinu*, iespējams arī, ka pedagoga jautājums paliek bez atbildes. Grūtības izteikties par tekstu norāda uz literārā darba satura jēgas juteklisko līmeni respondentu apziņā.

Jēgas semantiskajā līmenī – **pārskata stāsti** – respondenti komentē literārajā darbā notiekošo, nosaucot tēlu darbību: *smējās, gāja, uzdāvināja, sastrīdējās, nopirka, dabūja, sadraudzējās*. Komentēti arī tēlu pārdzīvojumi: *sabēdājās, apvainojās, bija priecīgi, bija laimīgi*, tomēr respondentiem nav personiskas attieksmes pret tiem, tie nav ierosinājuši viņos emocionālu atsaucību. Vairākos stāstos izteikts arī tēlu rīcības pamatojums, tomēr daļa respondentu balstās uz rīcības pragmatisko labumu tēlam: *uzdāvināja, jo patika; lai viņam atkal ir draugs* (skatīt 2.2.3., 2.2.4. pielikumu).

Ieziļinoties katra *pārskata* stāsta saturā, atklājas, ka tos nosacīti var iedalīt vairākos apakšlīmeņos:

- stāsti, kuros īsi un fragmentāri tiek komentētas tēla vai tēlu darbības vai īsi pateikts, par ko stāsts vēsta, pārsvarā akcentējot to, kas visspilgtāk palicis atmiņā. (8., 15., 16., 17., 19., 20., 21. stāsts). Pasakā tā ir dāvana – stikla bumba un tā pieminēta visos īsajos stāstos. Šī līmeņa stāstu iezīmes raksturo Elzas stāsts (5,4 g., 8. stāsts.): „*Man vislabāk patika, ka nopirka bumbu lācēnam ... un viņi beigās skatījās, ka, ka sniegpārslīņas ripoja apkārt.*”;
- stāsti, kuros respondenti cenšas attāstīt tekstu bez personiskas attieksmes (2., 7., 22., 31., 32., 34. stāsts); minētas spilgtākās norises – tēlu rīcība, emocionālais stāvoklis, piemēram, literārajā pasakā tas ir personāžu konflikts, galvenokārt ievērots lācīša emocionālais stāvoklis – *apvainojās, sadusmojās, aizgāja* un dāvanas pirkšana: *zaķis nopirka, uzdāvināja bumbu, dāvanu*, tomēr respondenti neiedziļinās konflikta cēlonī, bet stāsta par notiekošo literārajā darbā, balstoties uz savu pieredzi, jo apvainošanās, dusmošanās konflikta situācijās respondentiem ir saprotama, arī dāvanai ir ļoti liela nozīme, tāpēc tā stāstos tiek pieminēta; izteiktais tēlu rīcības vērtējums ir formāls, stāstījums neizteiksmīgs, bez emocijām, personiskas attieksmes.

Vairākos pārskata stāstos BN situācijā (7., 8., 16., 19., 20., 21. stāsts) pausts vērtējums literārajam darbam vai tēlu rīcībai – *patika, patika viss*, tomēr to nespēj pamatot un atbild *nezinu* (20., 21. stāsts), vai pamatojums ir vispārīgs, nekonkrēts: *patika, jo tur viss bija labi*, vai saistīts ar kādu konkrētu norisi tekstā: *patika, jo tur bija liels veikals un bija daudz saldumu*. Pārskata stāstos vērtējumi, kas pausti par tekstu kopumā, piemēram, *patika, ka nopirka, un visi bija priecīgi un atkal spēlējās; patika, jo tur viss bija labi* (15., 16. stāsts) izteikti vienaldzīgi, bez personiskas attieksmes pret tekstā atspoguļoto, vērojama arī ambivalenta attieksme pret tēliem – *patika kā viens, tā otrs tēls*. Vērtējumi, kas izteikti, ir vispārīgi un vai nu balstīti uz priekšstatiem par to, kas ir „labi”, „slikti”, kas veidojušies sociālās vides prasību rezultātā, vai pauž bērna subjektīvu un pragmatisku izpratni par atspoguļoto situāciju un tēlu rīcību. Bezpersoniskā attieksme, steiga stāstījuma laikā vai nevēlēšanās stāstīt, gaidot skolotāja jautājumu, ir raksturīgas iezīmes pārskata stāstos. Saskaņā ar teorētiskajām atziņām personiski nozīmīgas attieksmes trūkums liecina, ka tekstā atspoguļotais uztverts tikai semantiskā līmenī. Pārskata stāstu analīze apstiprina 1.4. un 1.5. tabulā (skatīt 55., 56. lpp.) sniegto jēgas semantiskā līmeņa raksturojumu.

Emocionālajiem stāstiem raksturīga iezīme ir respondentu emocionāla attieksme pret atspoguļoto tekstā, kas liecina par tā personisko nozīmīgumu. Emocijas izpaužas balss izteiksmīgumā, mīmikā, žestos. Stāstos atspoguļoti respondenta skatījumā nozīmīgākie, ar galveno notikumu saistītie pasakas semantiskie fragmenti – tie atrodas stāsta centrā, viss stāsts izriet no tā, saistās ar to, piemēram, Valda (5,2 g.) stāstā (10. stāsts). Respondentu stāstos tie ir divi fragmenti – abu literāro tēlu nesaprašanās un ar to saistītie pārdzīvojumi, kā arī dāvanas pirkšana, dāvināšana un prieks par to. Emocionālajiem stāstiem raksturīgās semantiskās vienības redzamas 2.2.3. pielikumā 233. lapaspusē.

Emocionālajos stāstos neatspoguļojas teksta idejiskā satura pilnīga izpratne atbilstoši autora iecerei, jo respondenta emocionālo pārdzīvojumu izraisa viņam vien raksturīgais subjektīvais norišu skatījums. Spilgta stāstu pazīme ir līdzpārdzīvojums vienam no literārajiem tēliem, tekstā atspoguļotais tiek vērtēts, izejot no šī tēla perspektīvas. Respondetu līdzpārdzīvojums galvenokārt ir lācītim, par kuru draugs smejas, un tā pārdzīvojumi pasakas sākumā raksturoti dažādi: *bēdājās; bija sadrūmis; apvainojās*. Respondenti emocionāli un negatīvi novērtē zaķīša attieksmi pret draugu: *zaķītis smējās; aizvainoja ar smiešanos savu draudziņu*, un izsaka tam atbilstošu vērtējumu: *man nepatika*. Zanda (5,6 g., 4. stāsts) stāstā vairākkārt akcentē vārdu „apvainoja”. Viņas balss intonācija un mīmika, novērtējums „*man nepatika, ka apvainoja*” liecina par nosodījumu tēlam. Secināms, ka aktualizējas bērna emocionālā pieredze, un šajā situācijā tā ir negatīvā pieredze, kas gūta savstarpējās attiecībās ar vienaudžiem un ir identifikācijas pamatā ar literāro tēlu.

Par emocionālās pieredzes nozīmi teksta jēgas veidošanā liecina arī otrs nozīmīgais fragments respondentu stāstos – dāvanas pirkšana un dāvināšana: *patika, ka zaķītis nopirka lācītim to bumbu; palika laimīgs, jo viņam uzdāvināja; labi bija, ka nopirka dāvanu*. Dāvanas pirkšanas iemesli saprasti dažādi – vieni respondenti to skaidro ar zaķīša vainas izpirkšanu (4., 6. 33. stāsts BN situācijā), citi saista ar to, ka zaķis kļuvis labs un gribējis iepriecināt draugu (5., 10. stāsts BN situācijā, 21. stāsts NO situācijā). Neviena no emocionālā stāsta autoriem nav izpratis zaķīša rīcības – smiešanās par draugu – iemeslu, kas norāda uz situācijas egocentrisko izpratni, kas balstīta paša emocionālajā pieredzē.

Katram tēlam ir savi strīda iemesli un savi pārdzīvojumi, bet identificēšanās ar vienu no tiem kavē bērnu uztvert otra perspektīvu, kas šajā vecumā ir raksturīgi. Attiecībā uz šiem stāstiem apstiprinās F. Vasiļuka atziņa, ka tēli ar personiskās jēgas nozīmi ir egocentriski, iztrūkst jebkāda iedziļināšanās tā analizē, vispārināšana, „runā tikai atmiņa un afekts.” (Василюк, 1993, 10). Emocionālo stāstu centrā ir nozīmīgākais tēls, un viss sižets saistās ar to. Var teikt, ka kopsakarības par tekstu tiek veidotas, izejot no centrālā tēla – tēla, kas bērnam ir nozīmīgs.

Atšķirīga ir Kevina (5,7 g., 5.stāsts) izpratne par tekstā attēloto. Viņš neraugās no viena tēla perspektīvas, bet literārā pasaka viņā izraisījusi pozitīvas emocijas. Par to liecina respondenta smaids stāstot, priecājoties līdz ar tēliem par konflikta atrisinājumu un noskaņu pasakas beigās.

Emocionālie stāsti sasaucas ar teorijā akcentēto domu par tēla, notikuma emocionālo indikāciju (Леонтьев, 2003), par emocijām kā personiskās jēgas juteklisko substanci apziņā (Василюк, 1993) un personisko jēgu kā kopsakarību saprašanu – tā saista dažādus teksta fragmentus un tēlus sakārtotās, loģiskās saiknēs ar galveno notikumu centrā respondenta skatījumā (Снегирева, 1995). Emocionālie stāsti BN situācijā apstiprina 1.4. un 1.5. tabulā (skatīt 55., 56. lpp.) raksturoto personiskās jēgas zemāko – egocentrisko līmeni: raksturīga identifikācija ar kādu no tēliem, kas balstās uz bērna emocionālo pieredzi, uz to balstoties, tiek vērtēta citu pasakā iesaistīto tēlu rīcība. Refleksīvajos stāstos atspoguļojas bērnam nozīmīgākie notikumi, mazāk nozīmīgie netiek pieminēti, tāpēc literārā darba sižeta saprašana kopsakarībās balstās uz personiski nozīmīgiem notikumiem, tēliem.

Interpretējošos stāstos skaidrots tekstā atspoguļotais, pamatota un vērtēta tēlu rīcība (skatīt 2.2.3. pielikumu 233. lpp.). Respondenti neorientējas uz teksta atstāstīšanu, notikumu secības ievērošanu, bet stāsta par idejisko saturu. Tādējādi interpretējošiem stāstiem piemīt personiskās jēgas augstākajam līmenim raksturīgais – tēlu pārdzīvojumu izpratne un emocionāla atsaucība uz notiekošo, izpratne par rīcības motīva un mērķa saikni, teksta saprašana kopsakarībās, skaidrošana, interpretācija kā personiskās jēgas konstruēšanas veids.

Atšķirībā no emocionālajiem stāstiem interpretējošiem stāstiem raksturīgas apjēgtas emocijas. Interpretējošajos stāstos respondenti uztver abu literāro tēlu perspektīvu un izprot strīda cēloni. Spilgti to BN situācijā atsedz 26. un 29. stāsts. No visiem stāstiem tikai 29. stāstā tiek paskaidrots, kāpēc izcēlies strīds, un strīda iemesls izraisa bērnam smaidu – viņš spēj saprast, kāpēc zaķītis par draugu smējies.

Raksturīga iezīme, kas neparādās nevienā citā stāstu veidā, ir interpolācija – izteicienu, vārdu iekļaušana stāstā, kuru nav oriģinālajā tekstā, bet, kas pastiprina stāstītā nozīmi (26., 30. stāsts). Piemēram, *riktīgi tas bija; draugs ir svarīgāks nekā ragaviņas; viņš draugu mīl.*

Venija (5,7 g.), 28. stāsts) un Miks (5,4 g., 29. stāsts) stāstīšanas laikā pāriet uz stāstījumu 1. personā, neapzināti iztēlojoties sevi literārā tēla vietā. Bērnam personības attīstībā tas ir ļoti nozīmīgi, jo notiek savas rīcības nepazīšana programmēšana nākotnē. Tas ir nozīmīgs solis pašregulācijas attīstībā, jo ir iespēja priekšstatīt sevi tēlā, kas vienlaicīgi ir un nav viņš pats. Tas notiek tad, ja bērns eksteriorizē savas īpašības, tādos gadījumos viņš kļūst sev pašam par īpašu objektu (Смирнова, Медведева, 2004, 14). Stāstījums 1. personā norāda uz identifikāciju ar konkrētu tēlu, kas var būt egocentriskas perspektīvas pamatā, tomēr respondenti izprot strīda cēloņus un abu tēlu pārdzīvojumus, kā arī rīcības motīvus. Venija ne tikai interpretē tekstā atspoguļoto, bet arī radoši papildina pasaku: *uzdāvināja visādas dāvanas, jo viņam bija daudz naudiņas.*

Atšķirībā no emocionālajiem stāstiem uztverta abu tēlu perspektīva un izjūtas, piemēram, *viņš jau tikai nu, tā drusku smējās, jo sanāca smiekli, ka sniega pārsliņas čivina; viņš pasmējās, bet tad vairs nesmējās, jo lācītis bija bēdīgs; lācītis sabēdājās (..) zaķītis izdomāja, ka nevar smieties; bēdīgi (zaķītim) bija, lācītis arī bēdīgs.*

Vairākos interpretējošos stāstos (19., 20., 23., 26., 28., 29., 32. stāsts) NO situācijā atspoguļoti ne tikai divi pasakas fragmenti – strīds starp draugiem un dāvanas pirkšana, bet arī semantiskais fragments, kurā zaķītis izlemj par sakrāto naudu pirkt draugam dāvanu, nevis ragavas sev, piemēram, *paņēma savu visu naudu; izbēra visu naudiņu un nopirka lācēnam dārgu dāvaniņu.*

Ne visos interpretējošos stāstos teksta personiskā jēga pilnībā sasaucas ar daiļdarba idejisko saturu. Pasakā ietvertā ideja, ka zaķēns vēlējies draugu iepriecināt, bet lācēns ir laimīgs tāpēc, ka viņam ir tik labs draugs, līdz galam nav saprasta. Piemēram, BN situācijā 25., 28., 30. stāstā drauga apdāvināšana saprasta pragmatiski – lai lācēns nedusmotos, lai atkal draudzētos, lai zaķēns nepaliktu bez drauga. Tomēr lielā daļā interpretējošo stāstu tēlu rīcības vērtējums izriet nevis no rīcības pragmatiskā labuma, bet no rīcības patiesajiem motīviem: *viņš ir ļoti draudzīgs; nopirka, lai iepriecinātu; viņi ļoti bija draugi; zaķēns izdomāja palīdzēt lācēnam redzēt ziemu, jo viņi abi bija īsti draugi, un tad, ja kaut ko nevar, tad jāpalīdz.* No visiem

respondentu stāstiem tieši interpretējošos stāstos ietvertā teksta personiskā jēga ir vistuvākā daiļdarba idejiskajam saturam (piem, 3., 26., 29.stāsts).

NO situācijā interpretējošo stāstu raksturs ir daudzveidīgs:

- 1) atšķiras emocionālās attieksmes ziņā:
 - emocionālā ziņā spilgtāki, iekļaujot apsvērumus, paskaidrojumus (8., 28. stāsts),
 - emocionāli apvaldītāki – ir personiskā attieksme, bet emocijas spilgti neizpaužas, tās jau ir ieguvušas vispārinājuma raksturu (16., 20., 22., 34. stāsts);
- 2) atšķiras respondentu iekšējās aktivitātes ziņā:
 - ir aktīvie stāsti, kuros iekļauti ieteikumi, kā vajadzēja darīt, interpretēts, „kā būtu, ja būtu”, radoši iesakot dažādus risinājumus, kas balstīti uz pieredzi. Iekļautas verbālas vienības (*vauv! bišķiņ; viens otru mīlēja; visu, visu savējo naudiņu; nebija žēl; draugs ir svarīgāks nekā ragaviņas*) un dialogi starp literārajiem tēliem (piemēram, 28.st.), kas pastiprina situācijas nozīmību,
 - mierīgi, vēstoši, kuros ar personisku attieksmi izklāstīts teksta saturs (10., 22., 23., 34. stāsts);
- 3) atšķiras pēc saiknes ar reālo dzīvi:
 - stāstot, „iziet” ārpus teksta robežām un saista tekstā atspoguļoto ar to, kā tam jābūt, vai kā ir reālajā dzīvē (*jāsamīļojas, lai sadraudzētos*),
 - stāsta, interpretē tikai literārā darba satura kontekstā;
- 4) atšķiras pēc stāsta plašuma:
 - plaši, gari stāsti, kuros skaidrots, pamatots,interpretēts, pausts viedoklis, saturs radoši papildināts (24., 26., 28., 29., 30., 32. stāsts),
 - īsāki stāsti, kuros vispārinātākā veidā skaidrots un novērtēts attēlotais tekstā, kā arī atbildes uz jautājumiem, kas atsedz izpratni un attieksmi;
- 5) atšķiras pēc literārā darba idejiskā satura uztveres:
 - saprot atbilstoši idejiskajam saturam;
 - saprot tuvu idejiskajam saturam.

Minēto interpretējošo stāstu atšķirību pamatā ir dažādi iemesli. Tie, pirmkārt, saistāmi ar bērna individualitāti, psihisko procesu attīstību, valodas prasmi, augstākās nervu darbības īpatnībām, piemēram, temperamentu, emocionalitāti, ar interesēm un vajadzībām saistībā ar literārā teksta saturu, otrkārt, ar dzīves un literāro pieredzi. Nozīme ir arī noskaņojumam konkrētajā dienas daļā, tā cēloņiem. Grupas skolotāja Elmu (5,5 g.) un Signi (5,7 g.) raksturo kā ļoti komunikablas, vienmēr atvērtas jaunai informācijai, viņām ir interese iepazīties ar

jaunu grāmatu, stāstu, un arī ģimenē tas tiek veicināts. Tāpēc meitenēm ir interese par tekstu, viņas aktīvi iesaistās diskusijās, grib, lai uzklausu viņu viedokli, sacer savus stāstus un pasakas. Savukārt Ivo (5,4 g.) patīk dinamiskas rotaļas, spēles, labprāt dara dažādus uzticētus darbus, bet uzdevumi, kas prasa pacietību to izpildē, ilgāku koncentrēšanos, interesi neizraisa.

Rezumējot analizēto, secināms, ka apstiprinās teorētiskās literatūras analīzes gaitā izstrādātie literārā darba jēgas līmeņi. To apstiprina dažādie reflektīvo stāstu veidi:

- interpretējošie stāsti liecina par personiskās jēgas augstāko līmeni;
- emocionālie stāsti liecina par personisko jēgu tās emocionālajā un egocentriskajā līmenī;
- pārskata stāsti liecina par teksta jēgu semantiskā līmenī;
- nosaucošie stāsti, kā arī nespēja stāstīt, atbildēt uz jautājumiem (stāsta nav) raksturo teksta uztveri jēgas jutekliskajā līmenī.

Pamatojoties uz personiskās jēgas traktējumu kā literārā darba saprašanu subjektīvās kopsakarībās un literārā darba satura jēgas veidiem bērna apziņā, par ko liecina respondentu dažādie stāstu veidi, secināms, ka apstiprinās arī viens no teorētiskās literatūras analīzes gaitā formulētajiem jēgas rādītājiem: literārā darba satura saprašana kopsakarībās. Šī jēgas rādītāja līmeņi un katra līmeņa pazīmes atspoguļotas 3.4. tabulā.

3.4. tabula. Literārā darba satura jēgas rādītājs respondentu stāstos: literārā darba satura saprašana kopsakarībās

Rādītāja pazīmes respondentu reflektīvajos stāstos	Rādītāja līmenis	Rādītājs	Jēgas līmenis
Izprot notikumu, situāciju saistību, tēlu rīcību un uzvedību teksta kontekstā, tuvu vai atbilstoši idejiskajam saturam; spēj par saturu runāt, stāstīt, skaidrot savu viedokli; radoši papildina tekstu ar savām epizodēm, izmanto jēdzienus, savus izteicienus, lai paustu domu, paspilgtina nozīmīgāko, kas atsedz literārā darba ideju	Augsts	Literārā darba satura saprašana kopsakarībās	Personiskās jēgas augstākais līmenis
Uztverti vairāki savstarpēji saistīti fragmenti, stāsta, spriež par tiem emocionāli, tomēr autora ideja līdz galam nav uztverta, jo atsevišķas saiknes starp notikumiem nav uztvertas vai izprastas citādi; kopsakarības tiek veidotas, balstoties uz nozīmīgāko, to, kam bijusi emocionāla iedarbība, tāpēc stāstā atspoguļoti šie fragmenti, citi netiek pieminēti	Vidējs		Personiskās jēgas egocentriskais līmenis
Teksta saturs uztverts fragmentāri vai virspusēji, par ko liecina bezpersoniskā attieksme	Zems		Semantiskais līmenis
Nestāsta vai nosauc atsevišķus vārdus, tēlu/ tēlus, konkrētu to darbību, rīcību vai emocionālo stāvokli, var paust vispārīgu vērtējumu, bet nespēj skaidrot savu viedokli, jo tekstā atspoguļotais nav uztverts savstarpējās saiknēs	0 līmenis		Jutekliskais līmenis

Jutekliskajā līmenī bērns nav uztvēris literārā darba saturu kopsakarībās, tikai atsevišķus vārdus, tēlus, darbības, tāpēc tas vērtējams kā 0 līmenis.

Respondentu stāstu strukturālās analīzes gaitā fiksētās jēgpilnas semantiskās vienības stāstos liecina arī par citiem jēgas rādītājiem. Semantiskās vienības kodētas un kategorizētas jēgas rādītājos (skatīt 2.2.4. pielikumu 234. lpp). Semantisko vienību kategorizēšana apstiprina teorētiskajā daļā formulētos jēgas rādītājus, bet to analīze respondenta stāsta kontekstā BN un NO situācijās ļauj katru jēgas rādītāju novērtēt vairākos līmeņos – augsts, vidējs, zems un 0 līmenis. Personiskās jēgas augstākais līmenis izstrādāts, pamatojoties uz semantiskajām vienībām interpretējošos stāstos, tās emocionālais līmenis, pamatojoties uz semantiskajām vienībām emocionālajos stāstos, savukārt jēgas semantiskais līmenis balstīts uz semantiskajām vienībām pārskata stāstos, bet jutekliskais līmenis uz semantiskajām vienībām nosaucošajos stāstos. Jēgas rādītāji, to līmeņi un vairākas līmeni raksturojošās semantiskās vienības atspoguļotas 3.5., 3.6., 3.7. tabulā.

3.5. tabula. Literārā darba satura jēgas rādītājs respondentu stāstos: literāro tēlu pārdzīvojumu saprašana

Semantisko vienību piemēri	Pazīmes stāstā	Rādītājs	Jēgas līmenis
<i>palika apvainojies, jo zaķis smējās; smējās par savu draudziņu, un viņš apvainojās; bija ļoti priecīgs, viņš tagad redzēja sniegu; zaķītis arī sabēdājās, jo draudziņš sabēdājās; lācītis, kad skumīgs, tad tas zaķis arī nevarēja papriecāties; bija laimīgi, ka tik labi draugi</i>	Paskaidro, interpretē tēlu pārdzīvojumus, atklājot autora idejas izpratni, pauž personisku attieksmi	Augsts	Personiskās jēgas augsts līmenis
<i>zaķītis smējās, un tad lācis apvainojās [emocionāli]; viņš bija sadrūmis, jo viņš nezināja, kāda izskatās ziema; viņam nepatika, ka viņš neredzēja ziemu un jautrību [bēdīgi]; palika laimīgs, jo viņam uzdāvināja [priecīgi, ātri]</i>	Emocionāls tēlu pārdzīvojumu attēlojums, identificējoties ar vienu no tēliem un pamatojoties uz emocionālo pieredzi; pārdzīvojumus saprot saistībā ar pragmatisku labumu tēlam	Vidējs	Personiskās jēgas emocionāls, egocentriskais līmenis
<i>smējās par lācīti, un lācītis apvainojās un gāja uz mājām [vienaldzīgi]; lācītis atkal bija priecīgs, jo viņam bija bumbiņa [neitrāla attieksme]; smējās un tad apvainojās un aizgāja [negribīgi, neapmierināti]; sadusmojās, neatceros</i>	Tēlu pārdzīvojumu attēlojums vispārīgs, bezpersonisks, arī tad, ja izprot to cēloņus atbilstoši tekstā atspoguļotajam	Zems	Semantiskais
	Tēlu pārdzīvojumus nepiemin – par tiem nerunā, nenosauc	0 līmenis	Jutekliskais

Pazīmes respondentu stāstos liecina, ka literāro tēlu pārdzīvojumu saprašanā var konstatēt vairākus līmeņus: personiskās jēgas augstākajā līmenī tiek saprasti tēlu pārdzīvojumi atbilstoši teksta saturiskajai idejai, turklāt respondenti uztver ne tikai vienu, bet abu tēlu pārdzīvojumus. Pārdzīvojumu cēloņi tiek skaidroti un interpretēti, respondentu balss izteiksmīgums un sejas mīmika liecina par personiski attieksmi pret tēlu pārdzīvojumiem.

Personiskās jēgas egocentriskajā jeb rādītāja vidējā līmenī respondenti emocionāli attēlo tā tēla pārdzīvojumus, ar kuru pasakas uztveres laikā identificējušies vai saprot tos saistībā ar iegūtu vai neiegūtu pragmatisku labumu tēlam: *palika laimīgs, jo viņam uzdāvināja; bija sadrūmis, jo viņš nezināja, kāda izskatās ziema.*

Teksta jēgas semantiskajā līmenī tēlu pārdzīvojumu saprašana vērtējama zemā līmenī, jo bērnam nav izveidojusies personiskā attieksme pret tēlu izjūtām, tātad tēlu pārdzīvojumu cēloņi nav saprasti, vai tie neveido saiknes ar respondenta emocionālo pieredzi. Nosaucošajos stāstos, kas atbilst jēgas jutekliskajam līmenim, respondenti nepiemin tēlu pārdzīvojumus, tātad nav tos uztvēruši. Stāstu strukturālā analīze apstiprina arī literāro tēlu uzvedības un rīcības motīvu saprašanu, kas atspoguļots 3.6.tabulā.

3.6. tabula. Literārā darba satura jēgas rādītājs respondentu stāstos: literāro tēlu uzvedības, rīcības motīvu saprašana

Semantisko vienību piemēri	Pazīmes stāstā	Rādītājs	Jēgas līmenis
<i>smējās, tāpēc, ka jokojās; labāk lācītis nav bēdīgs nekā ragavas; uzdāvināja, jo nesprata, kas ir sniedziņš; iepriecināja, jo viņi abi bija īsti draugi</i>	Paskaidro, pamato rīcības nozīmi, kas tuva vai atbilst teksta idejiskajam saturam, mīmikā vai balss intonācijā pauž personisku attieksmi	Augsts	Personiskās jēgas augsts līmenis
<i>smējās par savu draudziņu [emocionāli, nosodoši]; bēdājās un aizgāja [bēdīgi]; sakaunējās un nopirka</i>	Daļēji saprot – saprot tēla, ar kuru identificējas uzvedības, rīcības motīvus; motīvus saista ar rīcības pragmatisko labumu tēlam, rīcības, uzvedības ārējo izpausmi	vidējs	Personiskās jēgas emocionāls, egocentriskais līmenis
<i>viņam nopirka; uzdāvināja, jo patika bumba; nopirka, lai redz ziemu [vienaldzīgi]; nopirka un iedeva</i>	Tēlu rīcību un uzvedību nosauc, pamatojums balstīts uz to pragmatisko aspektu, attieksme vienaldzīga	zems	Semantiskais
<i>viņam uzdāvināja, ... nū, nezinu; uzdāvināja tāpat vien; ezis atnāca... [klusē]; nopirka [žāvājas]</i>	Bez personiskas attieksmes nosauc tēla / tēlu konkrētu darbību, bet nespēj to pamatot, neizprot to, vai tēlu rīcību nepiemin	0 līmenis	Jutekliskais

Personiskās jēgas augstākajā līmenī respondenti pamato tēlu rīcības motīvus, un pamatojums ir atbilstošs teksta idejiskajam saturam vai tuvu tam. Respondentu mīmika un

balss izteiksmīgums liecina par personisku attieksmi pret tēlu rīcības motīviem. Personiskās jēgas egocentriskajā līmenī tēlu rīcības motīvus saprot daļēji – vai nu saprot tikai tā tēla rīcību, ar kuru identificējies uztveres laikā, vai rīcības motīvu saprašana balstīta uz teksta virsējo slāni – pragmatisku labumu tēlam: *būs atkal draugs viņam* vai rīcības ārēji uztveramo aspektu – *bēdājās uz aizgāja; abi draugi kopā skatījās pa nakti un pa dienu uz to bumbiņu; kaut kā palika slikts*;

Jēgas semantiskajā līmenī tēlu rīcības motīvu saprašana ir zema, jo respondenti vai nu tikai nosauc tēlu veiktās darbības: *nopirka un iedeva*, vai to pamatojums balstās uz rīcības pragmatisko labumu tēlam: *uzdāvināja, jo patika bumba; nopirka, lai redz ziemu*. Attieksme pret tēlu rīcību ir vienaldzīga. Savukārt jutekliskajā līmenī vai nu tiek nosaukta viena tēla atsevišķa darbība, bet respondents to nespēj pamatot, nesaista ar citām norisēm tekstā: *viņam uzdāvināja, ... nū, nezinu; uzdāvināja tāpat vien*, vai tēlu rīcība netiek pieminēta.

Respondentu stāstos atklājas arī literāro tēlu rīcības un uzvedības novērtējums, tāpēc literāro tēlu rīcības un uzvedības novērtējums apstiprinās kā viens no literārā darba satura jēgas rādītājiem (skatīt 3.7. tabulu).

3.7. tabula. Literārā darba satura jēgas rādītājs respondentu stāstos: literāro tēlu rīcības, uzvedības novērtējums

Semantisko vienību piemēri	Pazīmes stāstā	Rādītāja līmenis	Jēgas līmenis
<i>gribētu tādu draugu; ir ļoti draudzīgs [pārlicināti]; man patika [pārlicinoši uzsver]; bija īsti draugi; tāpēc, ka viens otru mīlēja; bija ļoti labs, labu sirsnību</i>	Paskaidrojošs, interpretējošs vērtējums ar attieksmi, kas atklāj autora idejas izpratni, pauž personisku attieksmi	Augsts	Personiskās jēgas augsts līmenis
<i>man nepatika [neapmierināti]; viņš ir labs [emocionāli uzsver]; man nepatika, kad lācēnu aizvainoja zaķītis ar smiešanos [neapmierināti]</i>	Emocionāls novērtējums, identificējoties ar tēlu, pamatojoties uz savu emocionālo pieredzi, nevis izpratni kopsakarībās	Vidējs	Personiskās jēgas emocionāls, egocentriskais līmenis
<i>man vislabāk patika [negribīgi]; patika, ka uzdāvināja [vienaldzīgi]</i>	Novērtējums vispārīgs, nekonkrēts, bezpersonisks, balstīts uz tēlu rīcības un uzvedības fragmentārām izpausmēm, mazsvarīgām pazīmēm	Zems	Semantiskais
<i>mmm..., nezinu; [klusē]; patika; viss patika [grozās, neatbild]</i>	Nevērtē vai novērtējums formāls un nespēj to pamatot	0 līmenis	Jutekliskais

Personiskās jēgas augstākajā līmenī tēlu rīcības un uzvedības novērtējums pauž personisku attieksmi, tas ir izskaidrojošs un atklāj teksta idejas izpratni: *tāpēc, ka viens otru mīlēja; bija vislabākais draugs; bija ļoti labs, labu sirsnību*. Personiskās jēgas egocentriskajā līmenī vērtēšana ir emocionāla, balstīta uz respondenta emocionālo pieredzi un notiek no tā

tēla perspektīvas, ar kuru respondents identificējies: *man nepatika, kad lācēnu aizvainoja zaķītis ar smiešanos.*

Jēgas semantiskajā līmenī tēlu rīcības un uzvedības vērtējums ir vispārīgs, nekonkrēts, bezpersonisks, balstīts uz rīcības un uzvedības fragmentārām izpausmēm, mazsvarīgām pazīmēm. Savukārt jēgas jutekliskajā līmenī vērtējums izpaliek, vai tas tiek nosaukts formāli, bez pamatojuma: *nezinu; viss patika.* Literārā darba satura jēgas rādītāji, to līmeņi un būtiskākās līmeņu pazīmes apkopotas 3.8. tabulā.

3.8. tabula. Literārā darba satura jēgas rādītāji, to līmeņi un pazīmes pirmsskolas vecumā

Jēgas rādītājs	Rādītāja līmenis	Līmeņa pazīmes respondentu stāstos
<i>1. Tēlu pārdzīvojumu saprašana</i>	Augsts	Izprot visu tēlu pārdzīvojumus, to cēloņus, stāsta par tiem
	Vidējs	Izprot tēla pārdzīvojumus, kas saistīti ar emocionālo pieredzi
	Zems	Pārdzīvojumus nosauc vai daļēji nosauc, par to cēloņiem nerunā
	0 līmenis	Neizprot – par tiem nerunā, nenosauc
<i>2. Tēlu rīcības, uzvedības motīvu saprašana</i>	Augsts	Izprot atbilstoši literārā darba morālei, idejai
	Vidējs	Daļēji izprot – tēla rīcības, uzvedības motīvus saista ar rīcības, uzvedības pragmatisko aspektu, nevis iekšējiem motīviem, pauž emocionālu attieksmi
	Zems	Tēlu rīcību un uzvedību tikai nosauc vai to pamatojums vienaldzīgs, neitrāls
	0 līmenis	Neizprot – nosauc konkrētu darbību, bet nespēj to pamatot vai tēlu rīcību nepiemin
<i>3. Tēlu rīcības un uzvedības vērtējums</i>	Augsts	Paskaidrojošs, interpretējošs vērtējums ar attieksmi, kas atklāj autora idejas izpratni, pauž personisku attieksmi
	Vidējs	Emocionāls vērtējums, identificējoties ar tēlu saistībā ar emocionālo pieredzi, nevis izpratni kopsakarībās; saistīts ar rīcības, uzvedības pragmatisko nozīmi nevis iekšējiem motīviem
	Zems	Vērtējums ir bezpersonisks, vienaldzīgs, vispārīgs, nekonkrēts, balstīts uz tēlu rīcības un uzvedības fragmentārām izpausmēm vai mazsvarīgām pazīmēm
	0 līmenis	Vērtējumu nepauž
<i>4. Literārā darba satura saprašana kopsakarībās</i>	Augsts	Izprot notikumus, rīcību, uzvedību teksta kontekstā tuvu vai atbilstoši idejiskajam saturam; skaidro savu viedokli, papildina tekstu ar savām epizodēm, izteicieniem, lai paustu domu, paspilgtina nozīmīgāko, kas atsedz literārā darba ideju
	Vidējs	Uztverti vairāki savstarpēji saistīti fragmenti, stāsta, spriež par tiem emocionāli, tomēr satura idejas būtība uztverta tikai daļēji, jo atsevišķas saiknes starp notikumiem nav uztvertas vai izprastas citādi; kopsakarības tiek veidotas, balstoties uz nozīmīgāko – to, kas emocionāli ietekmējis
	Zems	Saturs uztverts fragmentāri vai virspusēji, par ko liecina bezpersoniska attieksme pret attēloto tekstā un atsevišķu norišu īss komentārs
	0 līmenis	Neizprot – nestāsta, nerunā vai nosauc tikai atsevišķus vārdus, tēlu, tēlus, konkrētu darbību, emocionālo stāvokli; var paust vispārīgu vērtējumu, bet nespēj runāt par tekstu, skaidrot savu viedokli, jo tekstā atspoguļotais nav uztverts savstarpējās saiknēs

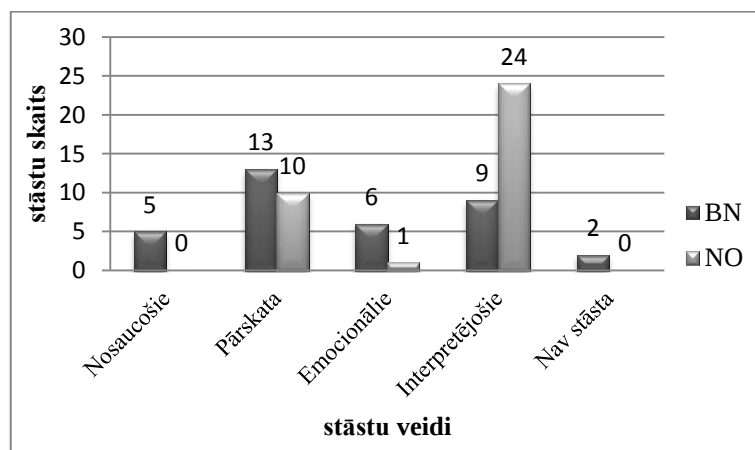
Formulēto jēgas rādītāju ticamība pētījumā pārbaudīta ar Kronbaha alfas testu. BN situācijā ticamības koeficients ir 0,989, bet NO situācijā 0,996 (skatīt 2.3.1., 2.3.2. pielikumu 235., 236. lpp.), kas liecina, ka ticamība vērtējama kā teicama un izmantojama šāda tipa pētījumā.

Atbilstoši izmēģinājuma pētījuma 2. soļa mērķim – **literārā darba jēgas veidošanās salīdzinošs izvērtējums BN un NO situācijās** – izvirzīti uzdevumi:

- 1) salīdzinoši izvērtēt literārā darba satura jēgas līmeņus BN un NO situācijās;
- 2) salīdzinoši izvērtēt katra literārā darba satura jēgas rādītāju līmeņu maiņas dinamiku BN un NO situācijās;
- 3) salīdzinoši izvērtēt literārā darba jēgas līmeņu izpausmes bērnu darbībā, rīcībā un uzvedībā ikdienā BN un NO situācijās;
- 4) izstrādāt secinājumus un ieteikumus procesuālā modeļa pilnveidošanai.

Literārā darba jēgas līmeņi BN un NO situācijās

Par teksta jēgas līmeņiem liecina reflektīvo stāstu veidi. To skaitliskais salīdzinājums BN un NO situācijās vieniem un tiem pašiem respondentiem parādīts 3.7. attēlā.



3.7. attēls. Respondentu reflektīvo stāstu veidu skaitliskais salīdzinājums BN un NO situācijās

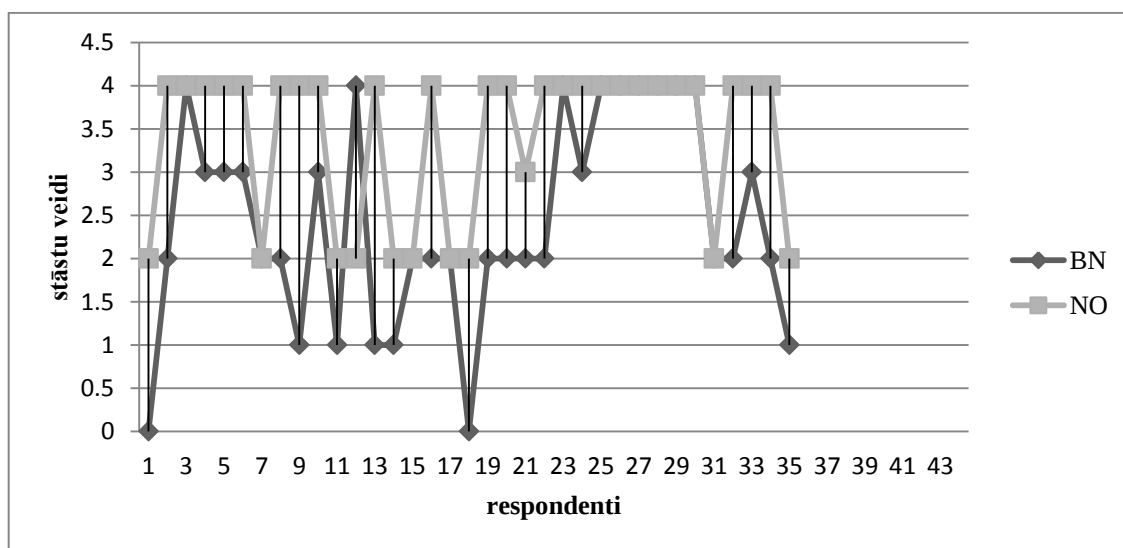
Diagramma liecina, ka BN situācijā vairāk nekā pusei – 20 respondentiem (57,2 %) nav personiskas jēgas par atspoguļoto literārajā darbā, par ko liecina nosaucošo (5 jeb 14,3 %) un pārskata (13 jeb 37,18 %) stāstu skaits, kā arī tas, ka 2 respondenti nevēlas stāstīt par uztverto. Sešiem respondentiem (17,16 %) tā ir egocentriska (emocionālie stāsti), bet tikai ceturtajai daļai – 9 respondentiem (25,74 %) teksta personiskās jēgas līmenis ir tuvs daiļdarba idejiskajam saturam (interpretējošie stāsti).

BN situācijā divi respondenti nevēlējās stāstīt par uztverto. Pēc grupas pedagoga stāstītā, Ancei (5,5 g., 18. stāsts) raksturīgi atturēties, palikt novērotāja lomā. Arī individuāli uzrunājot, viņa atteicās runāt par uztverto. Viņas ģimenē ir divvalodība, pirmsskolas izglītības

iestādi meitene sākusi apmeklēt tikai šajā gadā. Skolotāja norāda, ka meitene latviešu valodu saprot un izmanto komunikācijā ar pedagogiem un vienaudžiem. Tomēr literārais teksts atšķiras no ikdienas valodas, tāpēc var rasties grūtības to dekodēt, kas savukārt nerada interesi un vēlmi iesaistīties notiekošajā. Ivo (5,4 g., 1. stāsts) nelabprāt gribēja klausīties pasaku, jo tika pārtraukta viņa darbošanās ar lego konstrukturu. Pārtraucot bērna iesāktās darbības, kā šajā gadījumā interesantu darbošanos ar konstrukturu, un nemotivējot, kāpēc pedagoga piedāvātā darbība ir nozīmīgāka par bērna izvēlēto, netiek izraisīta motivācija, kas kavē arī teksta uztveri.

NO situācijā rezultāti ir strauji uzlabojušies. BN situācijā visplašākā stāstu grupa ir pārskata stāsti – 13 (37,18 %), tātad īss teksta satura pārstāsts, savukārt NO situācijā tie ir interpretējošie stāsti – 24 (68, 64 %), kas liecina, ka respondentiem par literārā darba saturu ir personiska jēga, kas tuva vai pilnībā atbilst teksta idejiskajam saturam. NO situācijā stāstus veidojuši visi respondenti, arī tie, kas BN situācijā iesaistīties nevēlējās. NO situācijā nav neviena nosaucošā stāsta, samazinājies ir pārskatu stāstu skaits – no 13 (37,18 %) stāstiem BN uz 10 (28,6 %) stāstiem NO situācijā. Strauji samazinājušies NO situācijā ir arī emocionālie stāsti – BN situācijā tie bija 6 (17,16 %), bet NO situācijā vairs tikai 1 (2,86 %) emocionālais stāsts.

Stāstu skaitliskais salīdzinājums abās situācijās liecina par NO situācijas produktivitāti, tātad arī procesuālā modeļa produktivitāti. Par to liecina arī katra respondenta stāstu veidu maiņas dinamika BN un NO situācijās, kas attēlota 3.8. attēlā. Lai attēlotu katra respondenta stāsta veidu BN un NO situācijā, tie apzīmēti ar cipariem: nav stāsta, nespēj pastāstīt, izteikties – 0; nosaucošie – 1; pārskata – 2; emocionālie – 3; interpretējošie – 4.



3.8. attēls. Respondentu stāstu veidu maiņas dinamika BN un NO situācijās

Salīdzinot katra respondenta stāstu veidus BN un NO situācijās, secināms, ka no 35 respondentiem 22 (62, 92 %) stāstu veids ir mainījies no zemākā uz augstāku NO situācijā. Jau BN situācijā 8 respondentiem (22,88 %) ir *interpretējošais* stāstu veids, tāpēc NO situācijā tas palicis tāds pats, jo augstāks stāstu veids par interpretējošo pētījumā nav konstatēts.

Četriem respondentiem (11,44 %) tas palicis iepriekšējā līmenī – *pārskata* stāstu jeb semantiskās jēgas līmenī, bet vienam respondentam (12.st.) tas pārveidojies no *interpretējoša* BN situācijā uz *pārskata* NO situācijā, tātad zemāku līmeni. Diviem respondentiem (1., 18.st.), kas BN situācijā vispār nevēlējās stāstīt, NO situācijā ir *pārskata* veida stāsti.

Iedziļinoties to respondentu jēgas izmaiņās, kuriem tā pārveidojusies no zemāka uz augstāku jēgas līmeni, secināms, ka izmaiņas notikušas ne tikai viena, bet vairāku līmeņu robežās. 10 respondentiem tie mainījušies viena, 10 respondentiem divu, bet 2 respondentiem 3 līmeņu robežās – no pārskata uz interpretējošo stāsta veidu. Tikai vienam respondentam – Jūlijai (5,6 g., 12. stāsts) – NO interpretējošais stāsts BN situācijā mainījies uz pārskata stāstu NO situācijā. NO situācijā meitene pārstāsta tekstā atspoguļoto bez ieinteresētas attieksmes. Iespējams, ka interese par tekstu ir mazinājusies, jo jau pirmajā lasīšanas reizē tā saturs ir apjēgts personiskās jēgas līmenī un atkārtota teksta klausīšanās un diskusijas par to nav vairs saistošas. Tomēr tas ir vienīgais respondents, kam BN situācijā ir augstāka līmeņa stāsts nekā NO situācijā.

Esteres (5,4 g., 9. stāsts) stāsts BN situācijā ir nosaucošs, bet NO situācijā jau interpretējošs. BN situācijā skolotājas aicinājums apsēsties aplī un klausīties viņas izvēlēto pasaku Esterei neizraisa interesi iesaistīties pedagoga ierosinātajā nodarbē. Teksta lasīšanas laikā viņas uzmanība ir nenoturīga – viņa vairākas reizes nožāvājas, grozās, knibina sandales, cenšas pievērst sev blakussēdētāja uzmanību. Izpaliekot ieinteresētībai par piedāvāto darbību, netiek mobilizēta uzmanība uz to, bet atbilstošas uzmanības virzība ir būtisks faktors praktiskas operācijas sekmīgumam (Выготский, 2010, 542). Esteres stāsts par uztverto BN situācijā formulēts vienā teikumā, kas tiek iesākts un pārtraukts vairākkārt un ko veido pretrunīgi izteikumi un pauzes: *man viss pat... un man ... [nožāvājas] ... vislabāk patika, ka zaķītis nopirka lācītim bumbiņu... ai, nē... [domā] viss*. Visa stāstījuma laikā vērojama meitenes neieinteresētā attieksme pret notiekošo. NO situācijā Esteres stāsts ir būtiski mainījies (skatīt 2.2.2. pielikumā 9. stāstu.) – tiek izteikts pamatots tēlu rīcības novērtējums, skaidroti tēlu pārdzīvojumu cēloņi un atbilstoši pasakas saturiskajai idejai saprastas abu tēlu izjūtas pasakas nobeigumā.

Arī Santas (5,5 g., 13. stāsts) stāsts BN situācijā ir nosaucošs, bet NO situācijā tas mainījies uz interpretējošo stāstu. BN situācijā intereses par pasakas saturu nav, un meitene

cenšas dažādi pievērst sev citu vienaudžu uzmanību. Skolotāja vairākkārt aizrāda, lai netraucē citus, un aicina apsēsties sev blakus. Uz skolotājas aicinājumu pastāstīt par dzirdēto pasakas saturu, Santa neapmierināti paziņo: *neko nezinu un nesaprotu*. Tāpat kā Esteres, arī Santas atbilde par uztverto ir īsa: *viņš nopirka sniega bumbu*. Savukārt NO situācijā viņa stāsta ar emocionālu attieksmi, paskaidro tēlu rīcību, uzrunājot skolotāju: *zini, kāpēc viņš nopirka to sniega bumbu?* Uz uzdoto jautājumu pati tūlīt sniedz izskaidrojošu atbildi. Stāsts NO situācijā atklāj, ka ir saprasti abu literāro tēlu emocionālie stāvokļi, to cēloņi un rīcības motivācija atbilstoši pasakas idejai.

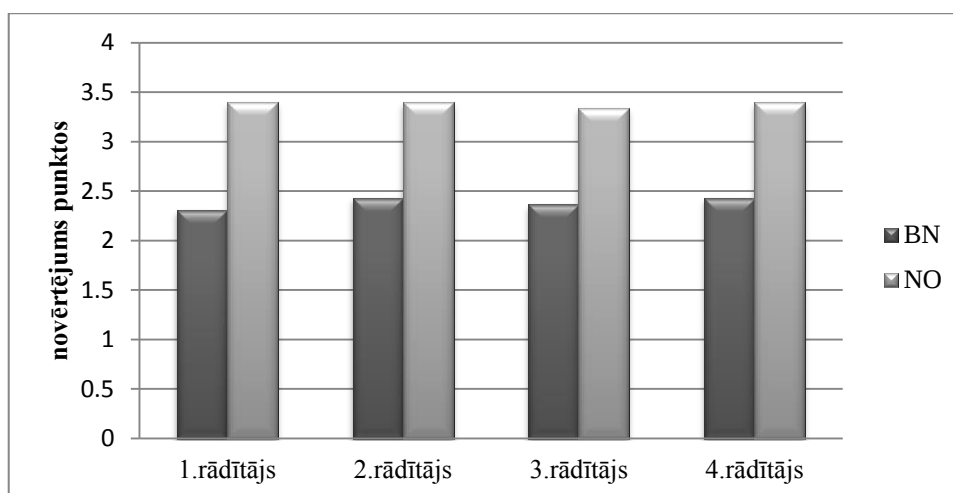
Stāstu veidu izmaiņas divu līmeņu robežās raksturo Elzas (5,4 g., 8. stāsts) stāsti BN un NO situācijās: notikušas izmaiņas no pārskata stāsta BN situācijā uz interpretējošo stāstu NO situācijā. BN situācijā nav intereses un vēlmes runāt par dzirdēto pasaku. Steidzīgi un negribīgi vienā teikumā tiek pateikts vērtējums viena literārā tēla rīcībai – *man patika, ka nopirka bumbu*, un otrā teikuma daļā pēc nelielas pauzes seko steidzīgs komentārs par pasakas nobeigumu – *un viņi beigās skatījās, ka sniegpārslīņas ripoja apkārt*. Tāad uzmanību piesaistījusi dāvanas pirkšana un noskaņa pasakas nobeigumā. NO situācijā meitenei ir personiska attieksme pret tēlu rīcību, kas tiek uzsvērtā ar balss intonāciju un interpretāciju par to, kā šādā situācijā vajadzētu rīkoties reālā situācijā.

Rezumējot secināms, ka BN situācijā personiskās jēgas veidošanās vai tās transformācija augstākā līmenī netiek sekmēta. Par to liecina refleksiīvo stāstu procentuālais sadalījums. Salīdzinoši mazais interpretējošo stāstu skaits BN situācijā apstiprina teorētiskās atziņas, ka interpretācija seko atpazīšanai un identificēšanai (Heidegger, 1990; Мартин, РИНГХЭМ, 2009). M.Mamardašvili par saprašanu runā kā par daudzu atsevišķu pavedienu sasaistīšanos (Mamardašvili, 1994, 43). „Daudzie atsevišķie pavedieni” var arī neatklāties, „nesasaistīties”, ja teksta iepazīšana nenotiek bērnam jēgpilnā situācijā, netiek saistīta ar norisēm reālajā dzīvē, kas aktualizē pieredzi, ierosina emocionālu tekstā atspoguļotā pārdzīvojumu. Izpaliekot interaktīvai uztvertā refleksijai – „viedokļu izspēlēšanai”, pieaugušā jautājumiem, replikām, kas rosina domāt, bērns paliek savas pieredzes līmenī.

Literārā darba satura jēgas rādītāju līmeņu izmaiņas BN un NO situācijās

Rezultātu izvērtējumam nepieciešams noteikt statistiski nozīmīgas atšķirības starp rādītājiem BN un NO situācijās vieniem un tiem pašiem respondentiem. Statistiski nozīmīgu atšķirību noteikšanai starp rādītājiem izmantots t Stjudenta tests divu atkarīgu grupu salīdzināšanai (skatīt 2.4. pielikumu 237. lpp.).

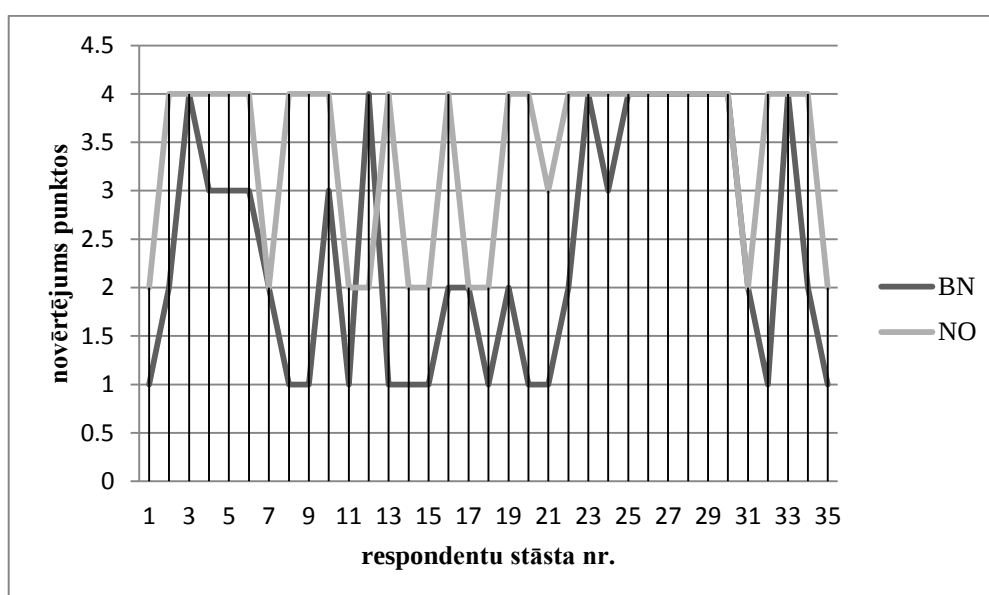
Katrs rādītājs tika novērtēts ar četriem punktiem: 1 – 0 līmenis; 2 – zems; 3 – vidējs un 4 – augsts līmenis. Novērtējot iegūtos rezultātus, secināms, ka visos četros rādītājos BN un NO situācijās pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības (skat. 3.9. attēlu).



3.9. attēls. Rādītāju vērtējuma vidējo aritmētisko salīdzinājums BN un NO situācijās

NO situācijas kritēriju aritmētiskie vidējie ir būtiski augstāki nekā BN situācijas gadījumā, kas norāda uz izstrādātā modeļa produktivitāti literārā darba personiskās jēgas veidošanā konkrētajā respondentu grupā.

Izstrādātā procesuālā modeļa ietekme uz respondentu jēgas transformāciju katrā rādītājā NO situācijā atspoguļota diagrammās (skatīt 3.10., 3.11., 3.12., 3.13.attēlu).

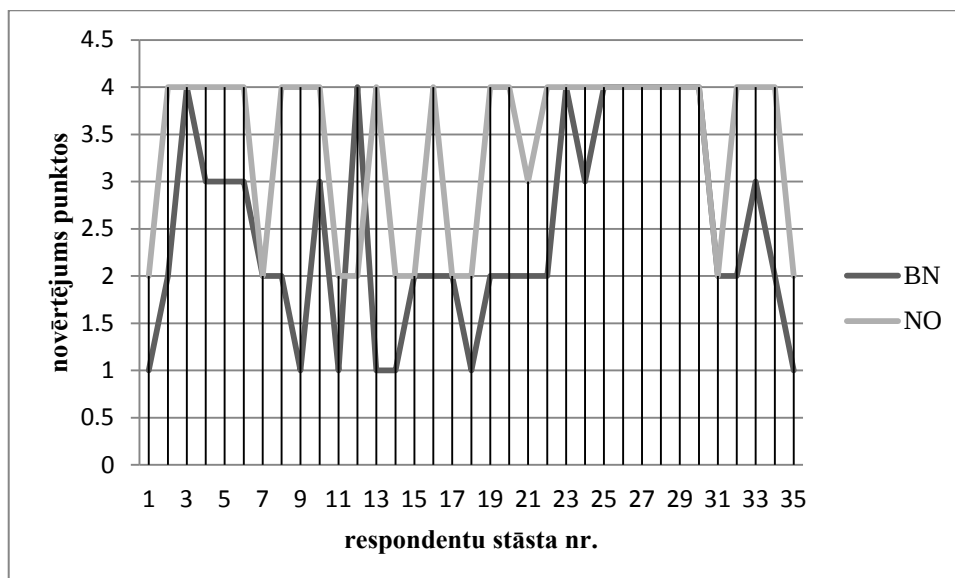


3.10. attēls. 1. rādītājs: Literāro tēlu pārdzīvojumu saprašana NO un BN situācijā

1. rādītāja novērtējuma atspoguļojums 3.10. attēlā BN situācijā rāda, ka 34,32 % (12 respondenti) tēlu pārdzīvojumus nav uztvēruši, bet 22,88 % (8 respondenti) tos uztvēruši zemā līmenī. NO situācijā tēlu pārdzīvojumus uztvēruši visi. 68,64 % tēlu pārdzīvojumu saprašana novērtēta ar augstāko līmeni. Tikai divu respondentu stāstos (7.,17. stāsts) tēlu pārdzīvojumi BN un NO situācijā palikuši nemainīgi – abās situācijās to saprašana ir zemā

līmenī. Augstā tēlu pārdzīvojumu jēgas kāpuma dinamika NO situācijā norāda, ka izstrādātais modelis sekmē literārā darba tēlu pārdzīvojumu izpratni.

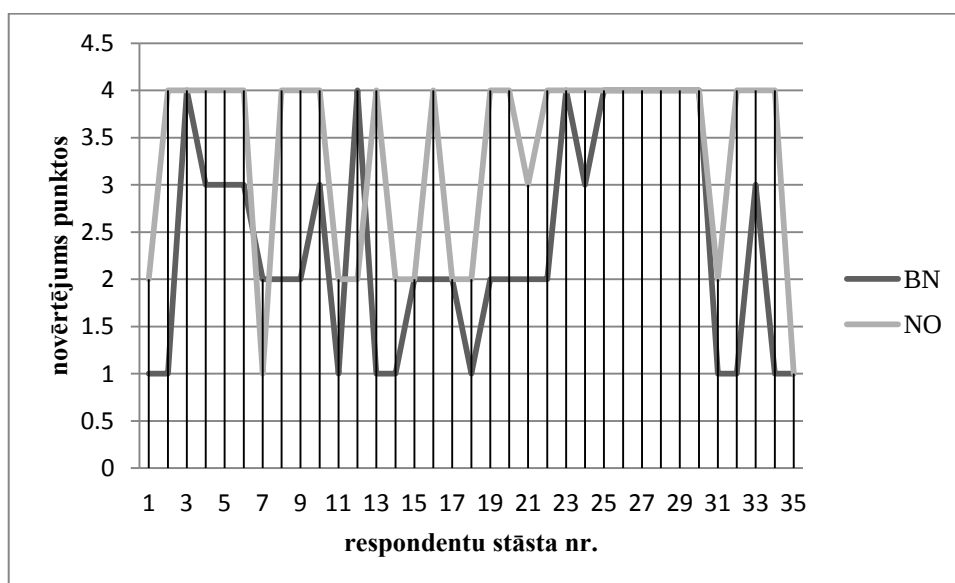
Piedāvātais modelis sekmē arī literāro tēlu rīcības un uzvedības motīvu saprašanu, jo arī 2. rādītāja novērtējums, kas attēlots 3.11.attēlā, NO situācijā ir būtiski paaugstinājies.



3.11. attēls. 2. rādītājs: Literāro tēlu rīcības un uzvedības motīvu saprašana NO un BN situācijā

Neviens no respondentiem, kuriem BN situācijā šī kritērija rādītājs ir novērtēts ar nulles līmeni – 20,02 % jeb 7 respondentiem, NO situācijā nav palicis esošā līmeņa robežās. BN situācijā 25,74 % (9 respondenti) novērtēti ar augstāko līmeni, bet NO situācijā tie jau ir 68,64 % (24) respondentu. Tomēr arī NO līmenī zems tēlu rīcības un uzvedības motīvu saprašanas līmenis ir 28,6 % respondentu.

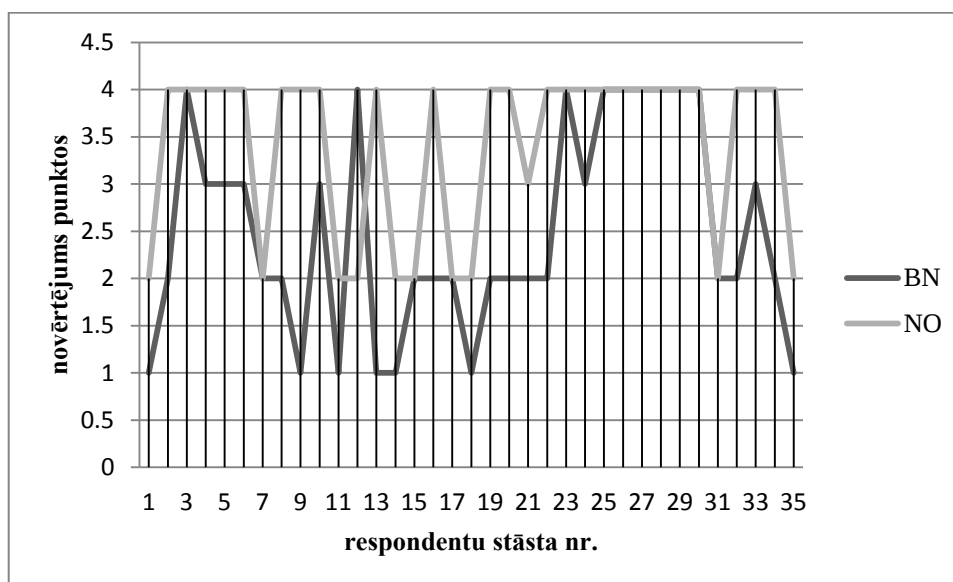
Attieksmi pret tēlu rīcību un uzvedību pauž novērtējums (skatīt 3.12.attēlu).



3.12. attēls. 3. rādītājs: Literāro tēlu rīcības un uzvedības novērtējums NO un BN situācijā

BN situācijā 28,6 % (10 respondenti) nav personiski nozīmīgas attieksmes pret tēlu rīcību un uzvedību, jo viņi to nav novērtējuši vai novērtējums bijis vispārīgs, bez pamatojuma. NO tēlu rīcības un uzvedības novērtējums jau ir adekvāts literārajā darbā attēlotajam, un bērnam pret to ir personiska attieksme. Par to liecina rādītāja augstais novērtējums – augstākā līmenī novērtēti 68,64 % (24) respondenti.

4. rādītāja novērtējuma līmeņu maiņas dinamika attēlota 3.13.attēlā.



3.13. attēls. 4. rādītājs: Literārā darba sižeta saprašana kopsakarībās

Literārā darba satura saprašana kopsakarībās BN situācijā ir tikai ceturtaī daļai – 25,74 % respondentu. NO situācijā rādītāja novērtējums ir nozīmīgi paaugstinājies – 68,64 % tas novērtēts ar augstāko līmeni. BN situācijā zems šī rādītāja vērtējums ir 37,18 %, NO situācijā tas ir 28,6 % respondentu.

Rādītāju līmeņu salīdzinošais izvērtējums BN un NO situācijās ļauj secināt, ka visos rādītājos NO situācijā novērtējums ir būtiski paaugstinājies. Tas nozīmē, ka literārā darba iepazīšana izstrādātā procesuālā modeļa ietvaros šajā pētījuma posmā ir produktīva.

Tomēr arī NO situācijā daļai respondentu visos rādītājos ir zems novērtējums – 1., 2., 4. rādītājā tas ir 28,6 %, 3.rādītājā 22,88 % respondentu. Tas liecina, ka nepieciešams izvērtēt teksta iepazīšanas norisi arī izstrādātā modeļa ietvaros, lai atklātu tās nepilnības, kas kavē personiskās jēgas veidošanos. Viens no šādiem iemesliem varētu būt respondentu lielais skaits abās pētījumā iesaistītajās grupās – vienā tas ir 17, bet otrā 18 respondenti. Pedagoģs teksta iepazīšanu organizē ar visu bērnu grupu, kas var traucēt katra bērna viedokļa, pārdzīvojumu uztveri, viņa iesaistīšanos interaktīvā refleksijā. Katrā bērnu grupā vienmēr ir aktīvāki un mazāk aktīvi bērni. Diskusijā pēc teksta uztveres mazāk aktīvie var palikt neievēroti, izteikties

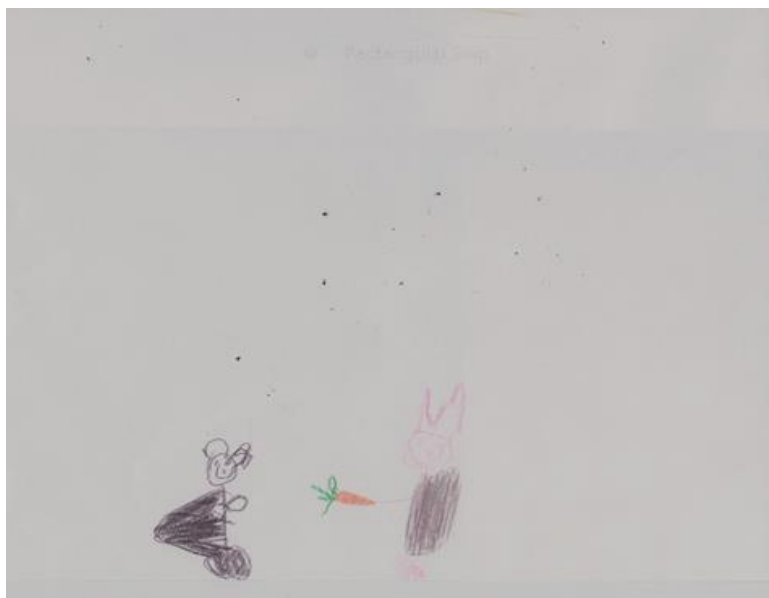
retāk, kā rezultātā ne visi saglabā interesi par notiekošo, kas savukārt kavē personiskās jēgas veidošanos.

Teksta jēgas izpausmju salīdzinošs izvērtējums bērnu darbībā, rīcībā un uzvedībā ikdienā BN un NO situācijās.

Literārā darba idejiskā satura un tajā ietverto nozīmīgāko jēdzienu jēgas saprašana izpaužas bērna darbībā, rīcībā un uzvedībā sociālajā vidē. Attiecībās ar vienaudžiem un pieaugušo notiek teksta idejiskā satura un jēdzienu precizēšana, bagātināšanās vai transformācija jaunā jēgas līmenī – jēgas saprašana dzīvesdarbībā konkrētā kultūrvēsturiskajā un sociālajā vidē (skatīt 2.3. attēls, 72. lpp). Tāpēc nozīmīgi izvērtēt, kā teksta jēga, kas veidojusies BN un NO situācijās, izpaužas bērnu zīmējumos un savstarpējās attiecībās ikdienā. Zīmējumos bērnu vārdi ir aizklāti.

BN situācijā respondentu atsaucība pedagoga piedāvājumam uzzīmēt dzirdētajai pasakai ilustrācijas nav augsta – to izvēlas 4 respondenti (11,35 %): viens respondents, kas teksta saturu apjēdzis personiskās jēgas augstākajā līmenī (Jūlija, 12. stāsts), viens – jutekliskajā līmenī (Estere, 9. stāsts), divi respondenti, kas teksta saturu apjēguši semantiskajā līmenī (Keita, 17. stāsts, Nastja, 20. stāsts).

Zīmējumos attēlots vienkāršs sižets, vai tie ir bez sižeta – attēlots viens tēls vai nepabeigti, iesākti tēli. Arī respondentu stāstījumi par zīmējumi ir ļoti īsi. Keita (5,6 g.) attēlojusi vienkāršu sižetu (skatīt 3.14.attēlu).

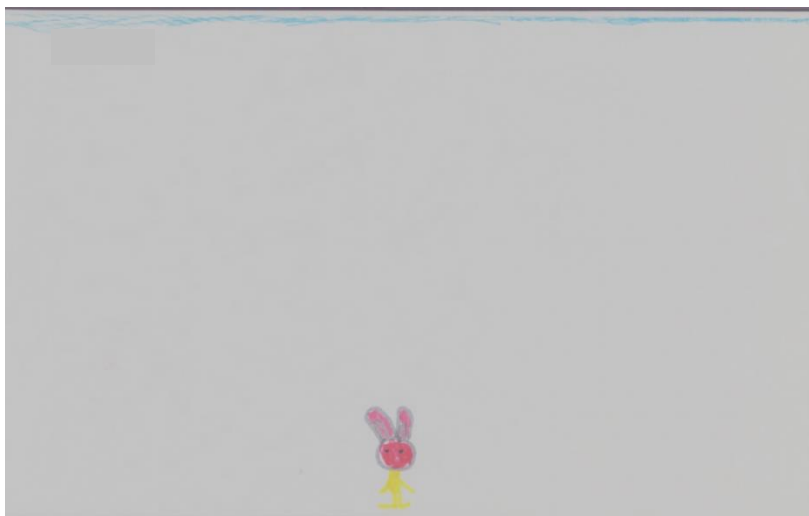


3.14. attēls. Keitas (5,6 g.) zīmējums BN situācijā

Zīmējumā atainotas zaķīša un lācīša attiecības – zaķis dod burkānu lācim, ko meitene komentē: *Lācītis ... zaķis dod burkānu ...*. Tomēr nepabeigtais teikums neatklāj teksta saturu

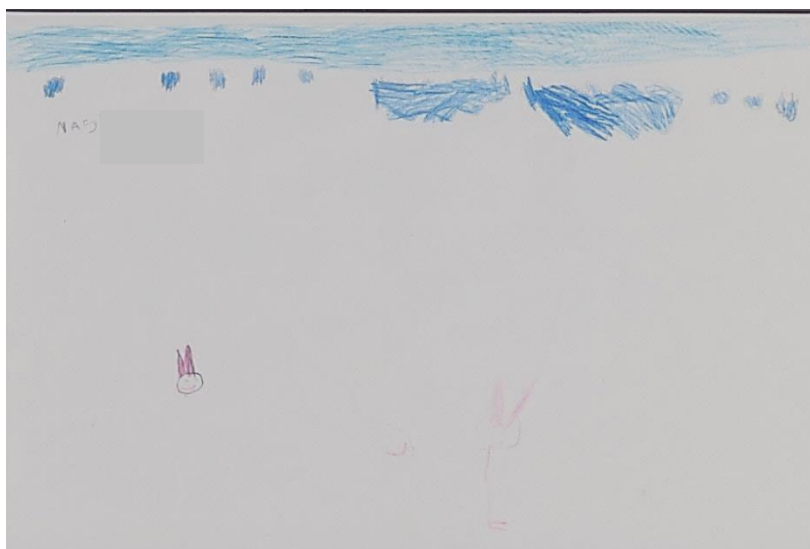
izpratni, bet balstās uz meitenes pieredzi – zaķim pieder burkāns, un viņš to dod draugam lācītim.

Jūlijas, Nastjas un Esteres zīmējumā sižeta nav. Jūlija attēlojusi debesis un zaķīti, kuru rūpīgi izkrāsojusi (skatīt 3.15. attēlu).



3.15. attēls. Jūlijas (5,6 g.) zīmējums BN situācijā

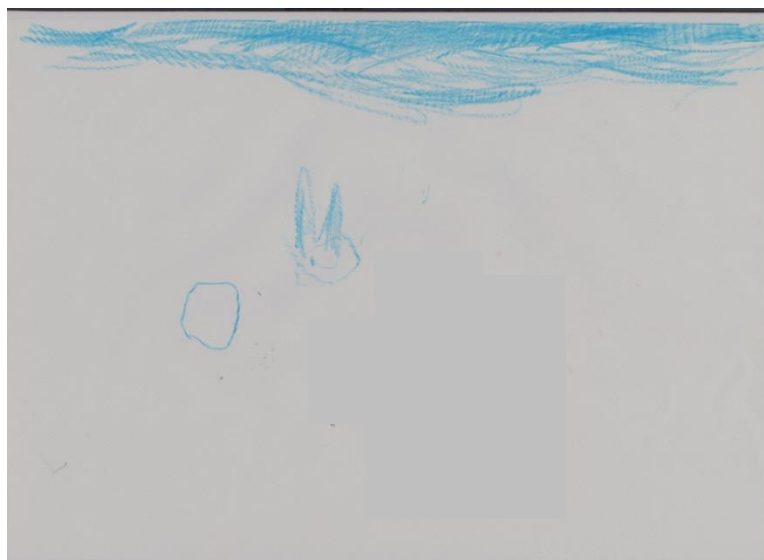
Stāstā Jūlija uzsver, ka patīk zaķītis, un skaidro viņa rīcības motīvus, tomēr personiskās jēgas augstākajā līmenī apjēgtais saturs BN situācijā nav ierosinājis norises tekstā atklāt izvērstākā sižetā.



3.16. attēls. Nastjas (5,8 g.) zīmējums BN situācijā

Nastja zīmējumā attēlojusi debesis, neizkrāsotu zaķa siluetu un iesākusi zīmēt vēl vienu tēlu, taču tas nav pabeigts, uzzīmēta vien galva, kas, pēc garajām ausīm spriežot, ir zaķa galva. Zīmējuma saturs neatklāj norises pasakā, un par zīmējumu meitene neko stāstīt nevēlas.

Arī Esteres zīmējums pasakas satura jēgu neatklāj (skatīt 3.17. attēlu).



3.17.attēls. Esteres (5,4 g.) zīmējums BN situācijā

Estere uzzīmējusi tikai zaķa galvu un debesis, par zīmējumu meitene neko nestāsta.

Secināms, ka BN situācijā arī zīmējumos attēlotais ir fragmentārs un virspusējs, tāpat kā tas atklājās lielākajā daļā respondentu stāstu.

NO situācijā respondentu atsaucība refleksijai ir augstāka, jo pasakas saturs saistīts ar pārdzīvoto un ir vēlme dalīties ar citiem savos pārdzīvojumos. Zīmējumi par uztverto ir sižetiski un atklāj literāro tēlu savstarpējās attiecības – draudzību, kā arī radoši papildināts pasakas sižets ar citiem tēliem un dāvanām. Zīmējumi pauž pozitīvas emocijas. Tās atspoguļojas tēlu sejas kā smaids, viņu kopīgās darbībās, kas liecina, ka zīmējumu autori izprot tēlu savstarpējo attiecību atrisinājumu pasakā.

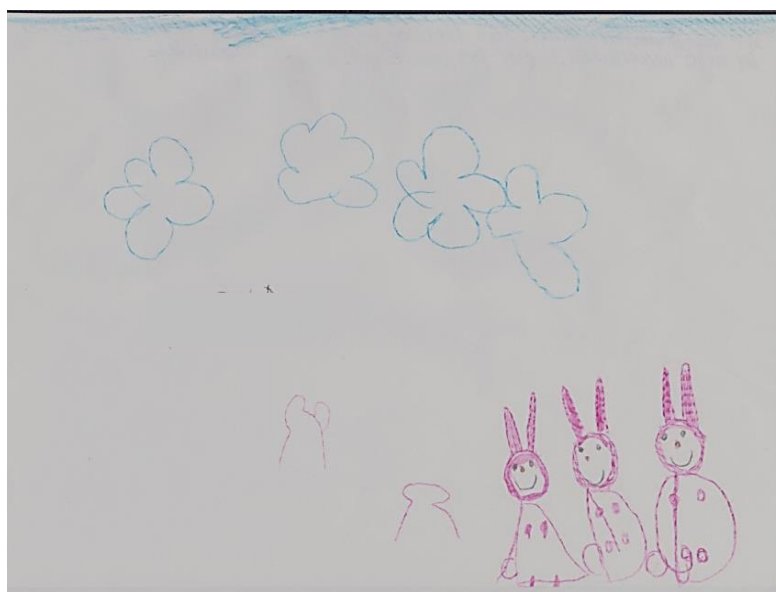
Literāro tēlu draudzīgās attiecības attēlotas dažādi. Prieku par abu tēlu draudzību pauž Gunta zīmējums (skatīt 3. 18. attēlu).



3. 18. attēls. Gunta (5,7 g.) zīmējums NO situācijā

Viņš attēlojis abus draugus smaidošus stāvam pie kopīgās mājiņas un tās iekšienē ar rozā flomāsteru iezīmējis dāvanu – sniega bumbu. Tas liecina par nozīmīgākā akcentēšanu – tēlu atjaunotajām draudzīgajām attiecībām un dāvanu kā draudzības apliecinājumu. Draudzīgās attiecības starp literārajiem tēliem attēlotas arī citos zīmējumos un stāstos par tiem (skatīt 2.5.1. – 2.5.9. pielikumam no 238. līdz 242. lpp.).

NO situācijā respondenti radoši papildinājuši literārā darba sižetu ar tēliem un citām dāvanām, kas tekstā nav minētas. NO situācijā pozitīvas emocijas caurstrāvo Esteres zīmējumu (skatīt 3.19.attēlu).



3.19.attēls. Esteres (5,4 g) zīmējums NO situācijā

BN situācijā viņas attēlojusi nepabeigtu zaķa tēlu, bet NO situācijā papildinājusi pasakas sižetu ar citiem tēliem – labā zaķīša ģimeni: *Tā ir labā zaķīša ģimene. Viņi ir priecīgi. Es gribēju uzzīmēt lācīti, bet tad izdomāju, ka viņš gul ... tur zem sniedziņa.* Zaķīšu ģimenes smaidošās sejas liecina par pasakas sižeta personisko jēgu, tās ietekmi uz bērna emocijām.

Teksta idejiskā satura atspoguļošanas apziņā personiskās jēgas līmenī raksturo arī Šarlotes zīmējums (skatīt 3.20. attēlu) un stāsts par to.



3.20. attēls. Šarlotes (5,7 g) zīmējums NO situācijā

Šarlotes zīmējumā abi draugi attēloti ar smaidošām sejām. Zaķītis lācītim uzdāvinājis ne tikai sniega bumbu, bet arī konfektes. Minētais liecina, ka tekstā atspoguļoto draudzības ideju meitene ir sapratusi. Par to liecina arī viņas stāsts par zīmējumu: *[stāsta priecīgi, smaida] Tagad viņi ir draugi, mīļi draudzējas, viskautkādiģi spēlējas... un bumbiņa ir viņiem abiem. Lācītis tagad zina, kas ir sniedziņš. Es te arī visur sazīmēju sniedziņu, visu pasauli pilnu [smejas], redzi, visa pasaule pilna ar sniedziņu! Lācītim vienā rokā ir smukā bumba, bet otrā rokā konfektes. Tās arī zaķītis uzdāvināja. Zīmējumā attēlotais un emocionālais stāsts par to norāda, ka teksta saturs apjēgts personiskās jēgas līmenī – Šarlotei tas ir personiski nozīmīgs.*

Citas dāvanas, ne tikai sniega bumba, attēlota arī Zandas un Elmas zīmējumā (skatīt 2.5.6., 2.5.7. pielikumu), bet Artis attēlojis, kā abi draugi laista puķes kopīgajā puķu dobē (skatīt 2.5.8. pielikumu).

Matīss (5,6 g.) arī pēcpusdienā vēlas sacerēt pasaku par abiem iepazītajiem draugiem. Pasakā paustais akcentē sirsnīgas attiecības starp tiem – nopirkt kārumus draugam, jo zina, ka tie viņam garšo, dalīšanās ar kārumiem, kas tiek īpaši uzsvērti „*Vēl, vēl, vēl, vēl, kamēr bija tukšs*”, kā arī akcentēšana, ka draugi apskāva viens otru, *bija uz mūžiem draugi* (skatīt 2.5.9. pielikumu).

Secināms, ka zīmējumu saturs un to komentāri vai izvērsti stāsti par attēloto literārajos darbos liecina, ka NO situācijā teksta idejiskais saturs, jēdziena *draudzība* jēga ir saprasta. Atbilstoši katra bērna individualitātei, piemītošajai kreativitātei tekstā attēlotais tiek radoši papildināts vai sacerēti citi stāsti, kas atspoguļo literārajos darbos ietverto ideju jaunā

situācijā. Bērnu stāstos tiek pārfrāzētas literārā darba frāzes vai atsevišķi izteikumi, tādējādi akcentējot to nozīmīgumu.

Sarunā ar grupas pedagogiem tiek minētas vairākas epizodes bērnu savstarpējās attiecībās, ko ietekmējis literārais darbs pēc tā interaktīvās refleksijas (skatīt 2.6. pielikumu 242. lpp.).

Pedagogu teiktais liecina, ka literārā darba satura personiskā jēga veidojas tad, kad literārā darba iepazīšana tiek iekļauta bērniem personiski nozīmīgā situācijā jeb kontekstā. Tas sekmē literārā darba idejas dziļāku uztveri, emocionālo pārdzīvojumu, augstu ieinteresētību diskusijā un individuālā refleksijā citos darbības veidos. Teksta personiskā jēga tiek pārnesta arī uz reālām saskarsmes situācijām bērnu dzīvesdarbībā. Tomēr, lai tas notiktu, aktuāla ir pedagoga prasme šīs situācijas pamanīt un akcentēt, lai raisītos saruna.

Pedagogu raksturotās bērnu attieksmes, kas veidojušās uz teksta personiskās jēgas pamata, no vienas puses, var vērtēt kā situatīvas. Tomēr, no otras puses, arī situatīvās attieksmes liecina par literārā darba ietekmi uz bērnu, tā rīcības un uzvedības motīviem. Lai tās pārveidotos paraduma un pašregulējošās attieksmēs, nepieciešams ilgs, pakāpenisks process, kas iziet jau arī ārpus pirmsskolas vecuma robežām.

Pedagogi atzīmē, ka atkārtoti lasot bērniem jau zināmo pasaku, bērnu ieinteresētību kopumā var raksturot kā augstāku, nekā lasot tekstu pirmo reizi. Bērni aktīvi pauž emocijas, gaida konkrētu vietu tekstā, iestarpina komentārus, vēsta citiem, kas notiks tālāk. Arī sarunas pēc atkārtotās lasīšanas risinās ne tikai par lasīto, bet jau par pašu piedzīvoto realitātē vai savu iespējamo rīcību līdzīgās situācijās nākotnē. Bērnu izteikumos dominē pasakā uztvertais: *arī ietu un lūgtu draugam piedošanu, ja būtu aizvainojis; es varētu kaut ko uzdāvināt; es arī varētu šitā darīt, nopirkt kādu bumbu; atļautu visu laiku spēlēties ar savām mantām, kas man ir līdzī; iedotu puķītes un buču.*

NO situācijā pedagoga jautājumi ir pārdomāti un strukturēti, formulēti tā, lai rosinātu bērnus domāt. Tomēr arī NO situācijās vērojams, ka nereti bērniem izteikties traucē pedagoga jautājumi, kas pārtrauc domas gaitu, centienus paust to valodā. Iestājoties pauzei bērna stāstījumā, pedagogs uzdod jautājumus, kas nereti seko viens otram, pirms bērns spējis atbildēt. Tiek uzdoti arī jautājumi, kurus veido divas vai vairākas daļas un katrai no tām ir sava atbilde. Diskusijas laikā rodas situācijas, kad bērna stāstīto pedagogs pārtrauc, neļaujot pateikt līdz galam, vai uzdod jautājumu, kas prasa domāšanas strauju maiņu, jo nesaistās ar bērna stāstīto. Ir bērni, kas viegli tiek tam pāri, un saruna turpinās, bet ir, kas samulst un vairs sarunā piedalīties negrib.

Teikto raksturo piemērs no interaktīvās refleksijas: *Pedagogs (tālāk tekstā P): „Kā tev šķiet, kādam jābūt labam draugam, kādu tu draugu sev gribētu, kā viņam būtu jārikojas?” A:*

[samulsusi] „Kā?” P: „Nu, kādu tu gribētu savu draugu?” A: [nedroši] „Anniju?” (tā ir viena no draudzenēm). P: „Nē, kā viņam būtu jārīkojas, lai... [strauji] Tev taču ir savs draugs, vai ne?” A: [samulsusi] „Jā.” P: „Kas tev ir draugs?” A: [neizpratnē] „No bērniem?” P: „No bērniem, jā”. A: „Man ir divi draugi, Ann...” P: [pārtrauc A pusvārdā] „Un kādēļ..., jā, labi un kādi?” A: „Annija un Eva”. P: „Un kādēļ tev patīk abas tās meitenes, kāpēc tu gribi viņas par draudzenēm? Kas viņām tāds ir?” A: [klusē un skatās uz pedagogu] P: „Nu, kā tu domā?” A [klusē] P: [vēlreiz pārjautā]: „Kādēļ tev viņas patīk?” A [atviegloti]: „Tāpēc, ka viņas daudz nestrīdās.” P: „Skaidrs. Vēl kaut ko gribi pateikt?” A [ātri, purinot galvu]: „Nē. Negribu.”

Pirmsskolas vecumā bērnam ir grūtības uztvert vairākas jautājuma daļas, to kopīgo jēgu. Tas nereti kļūst par iemeslu, ka tiek pazaudēta arī sarunas jēga kopumā.

Pētījuma gaitā nepieciešams pievērst uzmanību teksta iepazīšanai skaitliski mazākās bērnu grupās, kā arī dažādiem refleksijas veidiem – ne tikai diskutēt par uztverto, bet apvienot to ar kādu no mākslinieciskām vai konstruktīvām darbībām, kuru laikā, darbojoties ar materiālu, vieglāk un brīvāk raisās sarunas par uztverto. Tas rada dabisku sarunu vidi, kad visi darbojas ar vienu mērķi un arī saruna norit par visus vienojošo tematu (kopīga intence). Ne vienmēr un ne visiem bērniem uzreiz pēc uztveres procesa ir ko teikt, jo uztvertais vēl nav pārstrādāts. Zīmējot, darinot tēlus vai dekorācijas pasakas tālākai izspēlēšanai vai citām aktivitātēm, kas saistītas ar literāro darbu, notiek iedziļināšanās tēlā un arī uztvertajā tekstā, tiek atklāta kāda jauna nianse, kas bagātina pieredzi un dod vielu sarunai. Pedagogs šajās sarunās un darbībās ir līdzdalībnieks – zīmē, veido vai konstruē kopā ar bērniem un ar ieinteresēto attieksmi, atbalstu, padomu nodrošina humānistisku un konstruktīvu pedagoģisko vidi teksta jēgas bagātināšanai vai transformācijai augstākā tās līmenī bērnu apziņā.

Izmēģinājuma pētījuma 3. soļa mērķis ir **izstrādāt un pārbaudīt praksē literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās kritērijus**, lai sagatavotos procesuālā modeļa aprobācijai praksē.

Personiskās jēgas veidošanās kritēriji un rādītāji izstrādāti pamatojoties uz teorētiskās literatūras analīzi un 1.un 2. solī konstatēto (skatīt 3.8. tabulu, 162. lpp.). Ņemot vērā, ka BN un NO situācijā atšķirīgs ir respondentu ieinteresētības līmenis par literārā darba iepazīšanu, tā saturu uztveres laikā, kā arī atsaucība uztvertā refleksijai, ieinteresētības mērīšanai formulēti kritēriji: *attieksme pret literārā darba iepazīšanu; interese par teksta satura refleksiju*. Iepriekš pārbaudītie jēgas rādītāji personiskās jēgas veidošanās kritērijos iekļauti kā rādītāji kritērijam *literārā darba satura saprašana*. Pētnieciskā temata aspektā nozīmīgs ir jautājums par literārā darba ietekmi uz bērna personības attīstību. Zinātniskās literatūras analīzes un pilotpētījuma 2. soļa rezultāti liecina, ka procesuālā modeļa ietvaros iepazīts

literārā darba saturs ietekmē bērnu spriedumus, rīcību un uzvedību, tāpēc formulēts kritērijs – *literārā darba ietekme uz bērna dzīvesdarbību*. Izstrādātie kritēriji un to rādītāji attēloti 3.9. tabulā.

3.9. tabula. Literārā darba personiskās jēgas veidošanās kritēriji un rādītāji

Personiskās jēgas veidošanās kritērijs	Kritēriju rādītāji
1. Attieksme pret literārā darba iepazīšanu	1.1. Vēlme piedalīties teksta iepazīšanas procesā (pirms teksta lasīšanas)
	1.2. Ieinteresētība par teksta saturu uztveršanas procesā
2. Literārā darba satura jēga	2.1. Literāro tēlu pārdzīvojumu saprašana
	2.2. Literāro tēlu rīcības un uzvedības motīvu saprašana
	2.3. Literāro tēlu rīcības un uzvedības novērtējums
	2.4. Literārā darba satura saprašana kopsakarībās
3. Interese par literārā darba satura refleksiju	3.1. Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā produktīvā darbībā (zīmēt, konstruēt, veidot utt.)
	3.2. Ieinteresētība iesaistīties interaktīvā refleksijā
4. Literārā darba ietekme uz bērna dzīvesdarbību	4.1. Ietekme uz patstāvīgo darbību (rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām darbībām)
	4.2. Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību savstarpējās attiecībās

Katra kritērija rādītāju, pamatojoties uz iepriekšējā pētījuma gaitā konstatēto, iespējams novērtēt 4 līmeņos: augsts, vidējs, zems, 0 līmenis. Modeļa aprobācijas īstenošanai un tās rezultātu objektivitātei nepieciešams iespējami plašs personiskās jēgas veidošanās pazīmju klāsts visos rādītāju līmeņos. Lai pazīmju klāstu aptvertu, kā arī praksē pārbaudītu formulēto kritēriju un rādītāju saprotamību un izmantojamību, izstrādāta aptaujas anketa pirmsskolas izglītības skolotājiem (skat. 2.7.1. pielikumu 244. lpp.) Anketā iekļauti kritēriji, rādītāji, to līmeņi un iepriekšējos soļos novērotās katra līmeņa pazīmes. Pirmsskolas izglītības skolotāji veic eksperta lomu – apstiprina vai noraida, papildina un labo minētos kritērijus, rādītājus un pazīmes, balstoties uz novērojumiem praksē.

Aptaujā piedalās pirmsskolas izglītības skolotāji, kas aptaujas laikā strādā ar 5–6 gadīgu bērnu grupu. Dalība aptaujā notiek pēc brīvprātības principa un tajā piedalās pirmsskolas izglītības skolotāji no Rīgas, Cēsīm, Valmieras, Bauskas, Iecavas, kā arī Tukuma, Rūjienas, Mazsalacas, Burtnieku, Talsu novadiem. Izplatītas 50 aptaujas anketas, atpakaļ saņemtas 32. Šajā pētījuma solī novēroti 438 respondenti.

Nevienā no anketām norādītās pazīmes nav noraidītas, visi respondenti tās apstiprinājuši. Papildinājumi veikti 20 anketās (skatīt 2.7.2. pielikumu kompaktdiskā 214. lpp), bet 12 anketās apstiprinātas piedāvātās pazīmes, rādītāji un kritēriji. Kontentanalīzes procesā ņemti vērā papildinājumi, kas pirmsskolas izglītības skolotājam palīdz praksē pamanīt

noteiktas pazīmes un attiecināt tās uz konkrētu teksta jēgas rādītāja līmeni. Veicot anketās iekļauto papildinājumu kontentanalīzi, ņemta vērā to saturiskā nozīme, un papildinājumi ar vienādu nozīmi apkopoti vienā grupā, vispārināti un formulēti konkrētās pazīmēs (skatīt 2.7.3. pielikumu 248. lpp.).

Rezumējot 3. soļa rezultātus, secināms, ka izstrādātie personiskās jēgas veidošanās kritēriji pirmsskolas izglītības skolotājiem ir saprotami un izmantojami praksē. Aptaujas datu analīzes rezultātā izstrādātie personiskās jēgas veidošanās kritēriji, rādītāji, to līmeņi un līmeņiem atbilstošas pazīmes apkopotas 2.7.4. pielikumā (skatīt 254. lpp.) un izmantotas modeļa aprobācijā.

Rezumējot izmēģinājuma pētījuma rezultātus, izstādāti secinājumi un ieteikumi procesuālā modeļa produktivitātes paaugstināšanai.

Secinājumi

1. Literārā darba jēgai pirmsskolas vecumā iespējami vairāki līmeņi: *jutekliskais*, *semantiskais* un *personiskās jēgas* līmenis. To apstiprina respondentu reflektīvo stāstu veidi: *nosaucošais* un *pārskata*, *emocionālais* un *interpretējošais*, kā arī tiem raksturīgās pazīmes bērnu valodā un ekspresijā.
2. Teorētiski formulētie jēgas rādītāji un to ticamība šajā pētījuma daļā apstiprinās. Par to liecina rādītāju augstie ticamības koeficienti gan BN, gan NO situācijās.
3. Bērna vajadzības, intereses un pieredze, situācijas aktualitāte, kurā literārais darbs tiek piedāvāts, ietekmē ieinteresētības rašanos pirmskomunikatīvajā pakāpē, izraisa emocionālu pārdzīvojumu komunikatīvajā pakāpē un produktīvu aktivitāti pēckomunikatīvajā pakāpē, sekmējot jēgas transformāciju augstākā līmenī. Iesaistot literāro darbu konkrētā bērnu savstarpējo attiecību situācijā, pārrunājot to, bērni izprot savu un citu emociju cēloņus un arī dziļāk apjēdz literārā darba idejisko saturu, kas dotajā brīdī saistās ar aktuālo risināmo problēmu.
4. Uztvertā literārā darba atspoguļošana mākslinieciskajā darbībā ļauj bērnam vēlreiz interpretēt pasakas sižetu un apjēgt to augstākā līmenī. Tas atspoguļojas respondentu zīmējumos NO situācijās.
5. Interaktīvā pasakas uztvere un refleksija sekmē iepriekš pieredzētā un jaunās informācijas pārstrādi, pārstrādātā sintēzi, bagātina un transformē jēgu par tekstā risinātajiem notikumiem un adekvātām situācijām reālajās attiecībās, sekmē uzvedības pašregulāciju attiecībās ar vienaudžiem un pieaugušo, kas balstās uz cita nodomu, pārdzīvojumu vai situāciju izpratni, par ko liecina pedagogu vērojumi.
6. Pedagoģa un bērnu kopīga intence uz daiļdarbu veido *subjekta – subjekta* attiecības, kurās katra diskusijas dalībnieka pieredze ir vērtīga, viedoklis – nozīmīgs, bet

brīvība to paušanā sekmē bērna iniciatīvu, patstāvību spriedumos un personiskās jēgas veidošanos un sava Es nozīmības apzināšanos.

7. Katram bērnam jēga par literārā darba saturu veidojas individuāli par ko liecina reflektīvo stāstu veidi. Atšķirīgas ir literārā teksta dekodēšanas iezīmes, ko ietekmē bērna dzīves un literārā pieredze, informācijas uztveres un apstrādes spējas, atvērtība diskusijai. Bērni ar lielāku literāro pieredzi ir sarunām atvērtāki, ar plašāku vārdu krājumu un tiecas izpausties radoši.

Izstrādātā teorētiskā modeļa produktivitātes paaugstināšanai aktuāli:

- dažādot literārā darba refleksijas veidus;
- pievērst uzmanību diskusijas kvalitātei – pārdomātiem un noteiktā secībā strukturētiem pedagoga jautājumiem, kas virza bērnus iedziļināties teksta saturā, savā pieredzē un izjūtās, veidot starp tiem savstarpējas saiknes; cieņu pret bērna viedokli, prasmi izteikties, nepārtraucot viņa atbildi;
- lasīt literāro darbu skaitliski nelielā bērnu grupā, lai varētu nodrošināt emocionālu kontaktu ar katru bērnu, vērot tā reakcijas un diskusijas laikā uzrunāt individuāli, tā sekmējot bērnos lielāku ieinteresētību par literārā darba norisi, kompetences izjūtu, sava viedokļa un pieredzes nozīmīguma apzināšanos diskusijā.

3.4. Modeļa aprobācija praksē

Personiskās jēgas veidošanās modeļa aprobācija tiek īstenota no 2011. gada septembra līdz 2012. gada martam. Aprobācijas rezultātā pārbaudīta pētnieciskā darba hipotēze, novērtēta modeļa darbības produktivitāte.

Datu ieguvei izmantoti iepriekšējā pētījuma posmā izstrādātie personiskās jēgas veidošanās kritēriji, novērtējot katra respondentu darbību un teksta izpratni kritēriju rādītājos gan BN, gan NO situācijās.

Datu apstrādei izmantotas kvantitatīvās pētniecības metodes: kritēriju ticamības koeficienti pārbaudīti ar Kronbaha alfa testu, personiskās jēgas veidošanās dinamika visos kritērijos ar t Stjudenta testu, korelācija starp kritērijiem ar Pīrsona korelācijas koeficientu, kas paredzēts vairāku mainīgo mērīšanai.

Pētījuma ārējās validitātes nodrošināšanai pētījumā izmantoti arī citi literārie darbi (skatīt 3.1. pielikumu 256. lpp.), kā arī modeļa aprobācija īstenota līdz šim pētījumā neiesaistītu respondentu grupās. Modeļa aprobācijā piedalās 35 pirmsskolas vecuma bērni (5–6 g.) un 4 pedagogi pirmsskolas izglītības iestādēs Rīgā, Tukumā un Rūjienas novadā.

Rezultāti un to interpretācija

Kritēriju ticamības koeficienti

Respondentu novērtējuma rezultāti pēc iepriekšējā solī izstrādātajiem kritērijiem apstrādāti matemātiski, lai noteiktu katra kritērija ticamības koeficientu. Kritēriju ticamības koeficienti atspoguļoti 3.10.tabulā, bet to matemātiskās apstrādes dati 3.2.1., 3.2.2. pielikumā.

3.10.tabula. Kritēriju ticamības koeficienti BN un NO situācijās

Kritērijs	Kronbaha alfas koeficients BN situācijā	Kronbaha alfas koeficients NO situācijā
1.Attieksme pret literārā darba iepazīšanu	0,926 (teicams)	0,918 (teicams)
2.Literārā darba satura personiskā jēga	0,868 (labs)	0,945 (teicams)
3.Interese par satura refleksiju	0,800 (labs)	0,891 (labs)
4.Literārā darba ietekme uz bērna rīcību, uzvedību, attieksmēm	0,261 (ļoti zems)	0,711 (pieņemams)

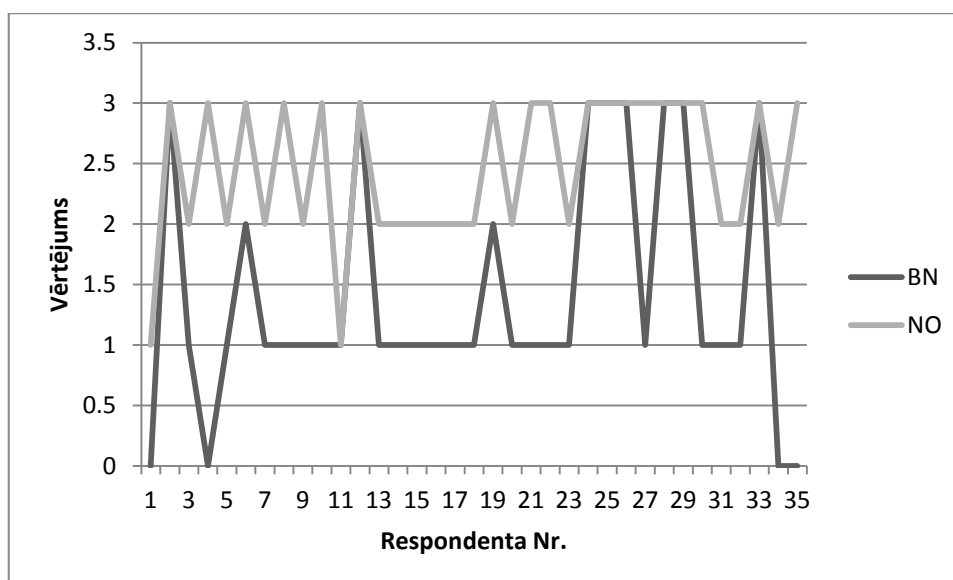
BN un NO situācijā pirmie trīs kritēriji uzrāda augstu ticamības pakāpi. 4. kritērijam BN situācijā ir ļoti zems ticamības koeficients. Tas izskaidrojams ar līmeņu vidējo novērtējumu abos rādītājos, kas ir ļoti zems: 1.rādītāja – *ietekme uz produktīvām darbībām (rotaļām, mākslinieciskām u.c.aktivitātēm)* ir 0,06, bet 2.rādītājā – *ietekme uz rīcību, uzvedību savstarpējās attiecībās ikdienā* ir 0,29 (skatīt 3.2.3. pielikumu 258. lpp.). Novērtējuma pamatā ir literārā darba satura jēgas zemais izpratnes līmenis. Teorētiski iespējams izstrādāt šim kritērijam detalizētāku novērtējuma variāciju, lai fiksētu literārā darba ietekmes izpausmes, tomēr detalizētāka novērtējuma gradācija reāli var nedarboties, to varētu būt neiespējami fiksēt, kā arī iespējama novērtējums pēc šādas detalizētākas gradācijas var nebūt augsts, jo literārā darba saturs reāli nevar ietekmēt bērna rīcību, uzvedību un darbību, ja tas nav saprasts.

NO situācijā atklājas 4. kritērija ticamības koeficients ir pieņemams, tātad kritērijs NO situācijā ir ticams.

Rezultātu salīdzinošs izvērtējums BN un NO situācijā

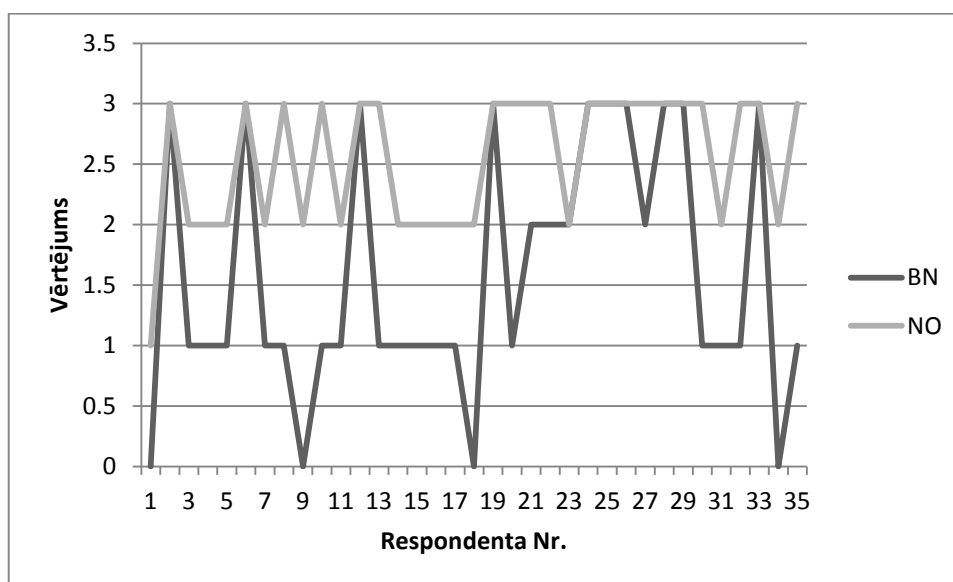
Rezultātu izvērtējumam abās situācijās izmantotas matemātiski statistiskās metodes un t Stjudenta un Pīrsona korelācijas tests.

Novērtējot t Stjudenta testa rezultātus, secināms, ka visos rādītāju pāros pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības BN un NO situācijā, jo aprēķinātais nozīmības līmenis p ir 0,000 ($p < 0,01$), kas nozīmē, ka pētījumā šī secinājuma garantija ir 99,9999 % apmērā (skatīt 3.2.5. pielikumu 267. lpp.) Tālāk uzskatāmi atspoguļota respondentu novērtējuma dinamika katrā rādītāju pāri BN un NO situācijās.



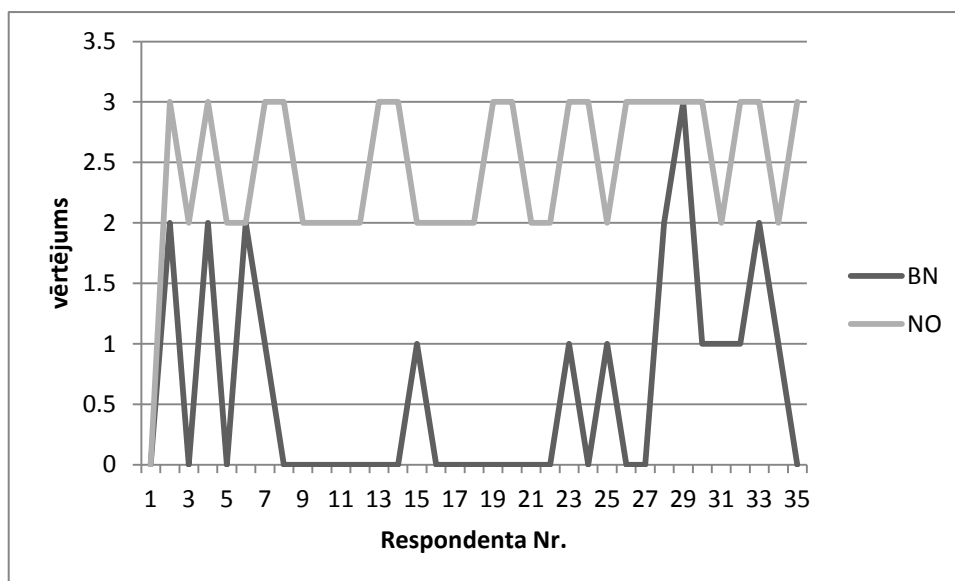
3.21. attēls. 1.1. rādītājs: Vēlme piedalīties iepazīšanas procesā (pirms teksta lasīšanas)

Salīdzinot BN un NO situāciju rādītājus, NO situācijā nozīmīgi paaugstinājies ieinteresētības līmenis par literārā darba iepazīšanas norisi. NO situācijā rādītāju līmeņu izvēles vidējais biežums ir virs vidējā: 2,43 (skatīt 3.2.4. pielikumu 263. lpp.), bet BN situācijā tas bijis tikai 1,43 (skatīt 3.2.3. pielikumu). Tas liecina par bērna vajadzību, interešu, pieredzes un personiski nozīmīga konteksta aktualitāti literārā darba izvēlē.



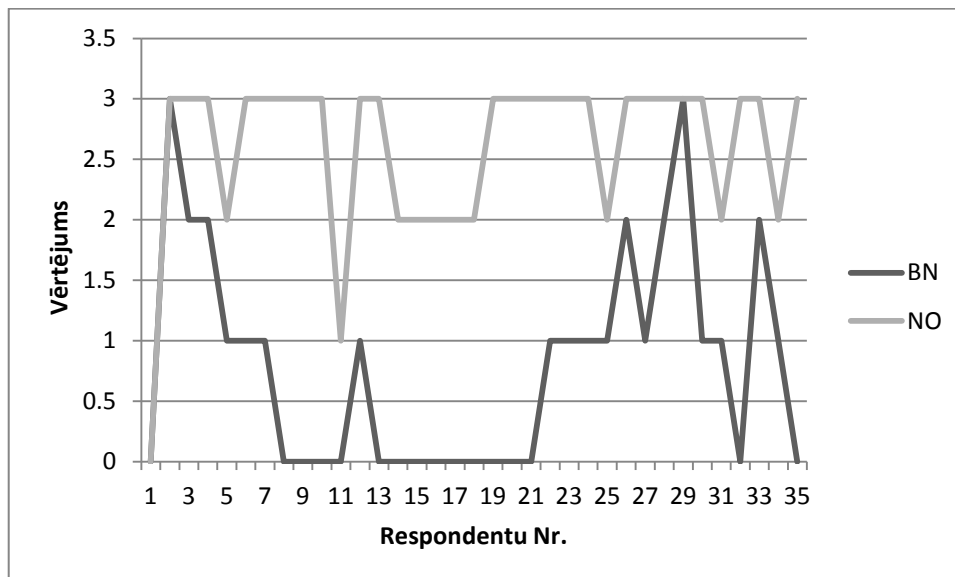
3.22. attēls. 1.2. rādītājs: Ieinteresētība par teksta saturu uztveršanas procesā

NO situācijā paaugstinājusies arī ieinteresētība par literārā darba saturu tā uztveres laikā. Rādītāja līmeņu izvēles vidējais biežums ir virs vidējā – 2,51 (skatīt 3.2.4. pielikumu), kas liecina, ka priekšā lasīšana skaitliski nelielā bērnu grupā nodrošina sociālo percepciju, interaktīvi paņēmieni sekmē teksta dekodēšanu un tas kopumā rosina emocionālu atsaucību, literārajā darbā atspoguļotā pārdzīvojumu.



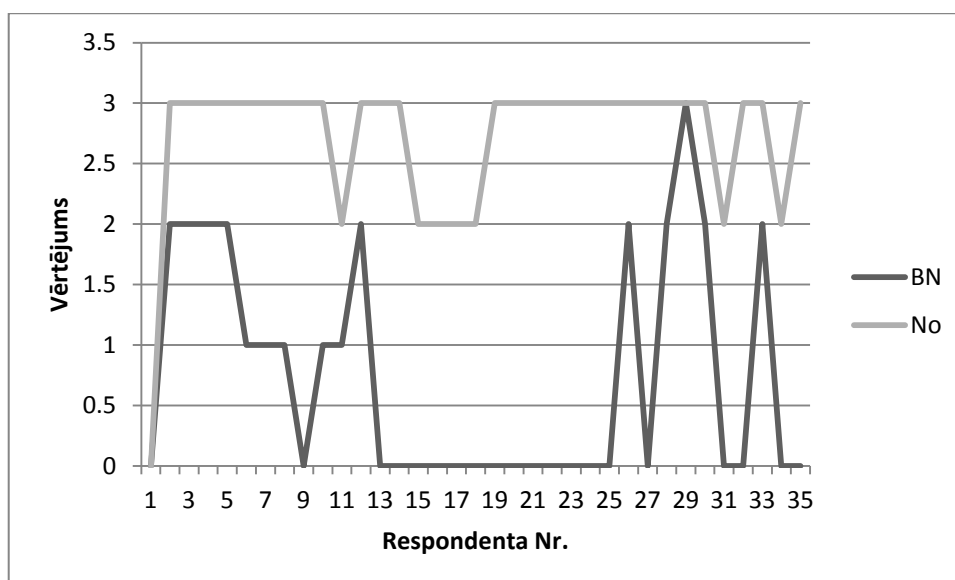
3.23. attēls. 2.1. rādītājs: Literāro tēlu pārdzīvojumu saprašana

Literārā darba tēlu pārdzīvojumu saprašana BN situācijā kopumā vērtējama kā ļoti zema. 60 % tā novērtēta ar 0 līmeni, bet 22,9 % ar zemu līmeni. Tikai 2,9 % respondentu saprašanas līmenis novērtēts kā augsts. NO situācijā augstāko novērtējuma līmeni saņēmuši jau 51,4 % respondentu.



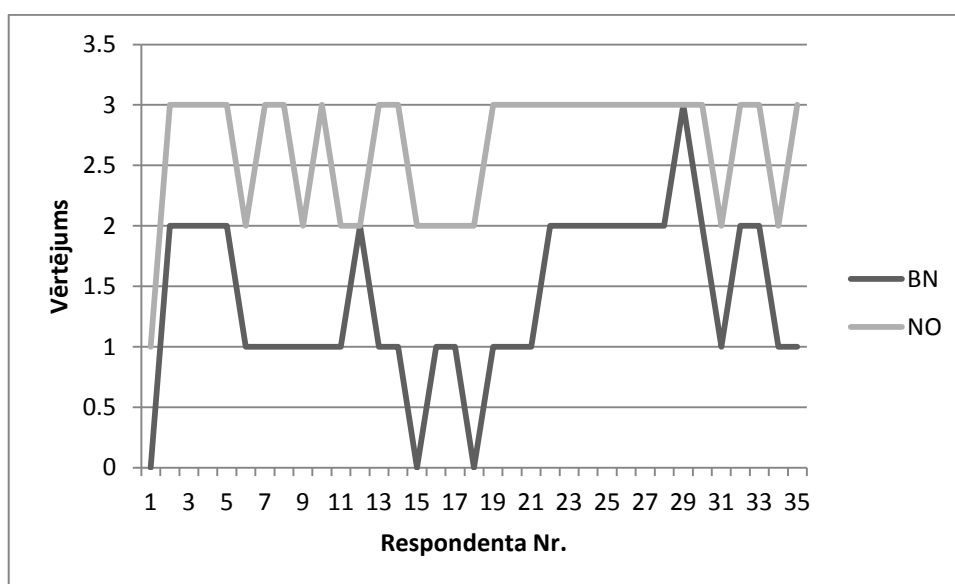
3.24.attēls. 2.2. rādītājs: Literāro tēlu rīcības un uzvedības motīvu saprašana

NO situācijā ievērojami paaugstinājusies arī literāro tēlu rīcības un uzvedības motīvusaprašana – 68,6 % respondentu tā novērtēta ar augstāko līmeni, bet BN situācijā tāds novērtējuma līmenis bijis tikai 5,7 % respondentu.



3.25. attēls. 2.3. rādītājs: Literāro tēlu rīcības un uzvedības novērtējums

Literāro tēlu rīcības un uzvedības novērtējumu BN situācijā neizteica vairāk kā puse respondentu – 51,7 %, savukārt NO situācijā to pauž visi respondenti, izņemot vienu, kas neiesaistās literārā darba iepazīšanā NO situācijā. NO situācijā augstākā līmeņa novērtējumu saņēmuši 68,6 %, tātad gandrīz 70 % respondentu tēlu rīcības un uzvedības motīvu personiskā jēga sasaucas ar tekstā kodēto.

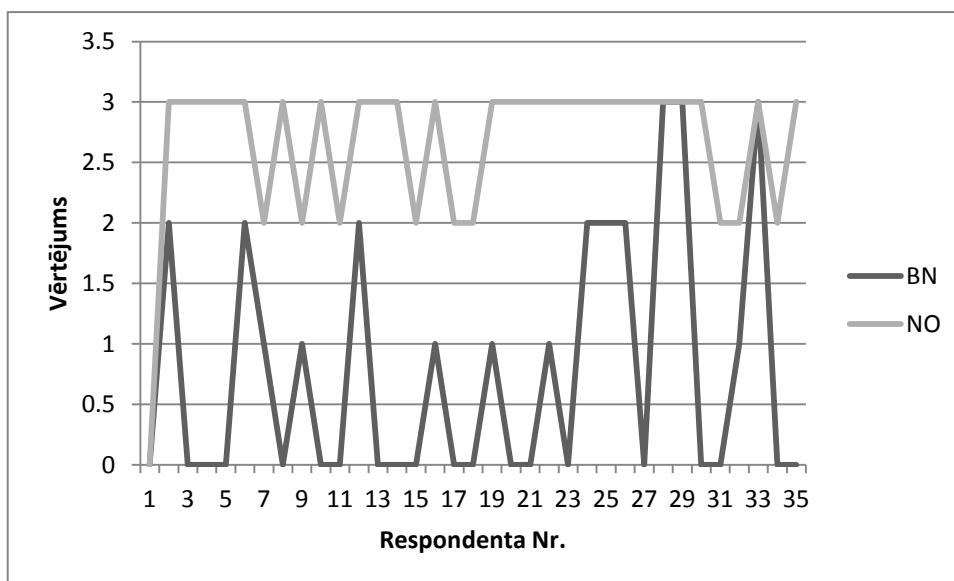


3.26. attēls. 2.4. rādītājs: Literārā darba sižeta saprašana kopsakarībās

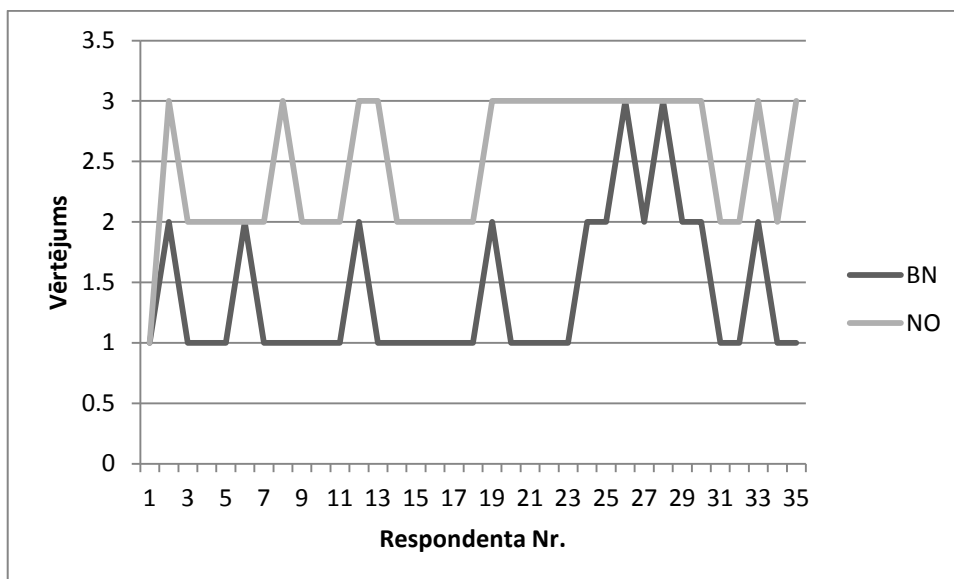
Literārā darba sižeta saprašana kopsakarībās BN situācijā ir zema, tikai 2,9 % novērtēts ar augstāko līmeni. BN situācijā rādītāja līmeņa izvēles vidējais biežums ir 1,43, tātad sižets ir uztverts fragmentāri (skatīt 3.2.3. pielikumu). NO situācijā novērtējuma izvēles

biežums jau ir 2,63 punkti no 3 iespējamiem (skatīt 3.2.4. pielikumu). Augstākā līmeņa novērtējums NO situācijā ir 68,6 % respondentu.

BN situācijā respondentiem nav intereses iesaistīties arī teksta satura refleksijā (skatīt 3.27., 3.28. attēlu).



3.27. attēls. 3.1. rādītājs: Ieinteresētība iesaistīties teksta satura individuālā refleksijā



3.28. attēls. 3.2. rādītājs: Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā

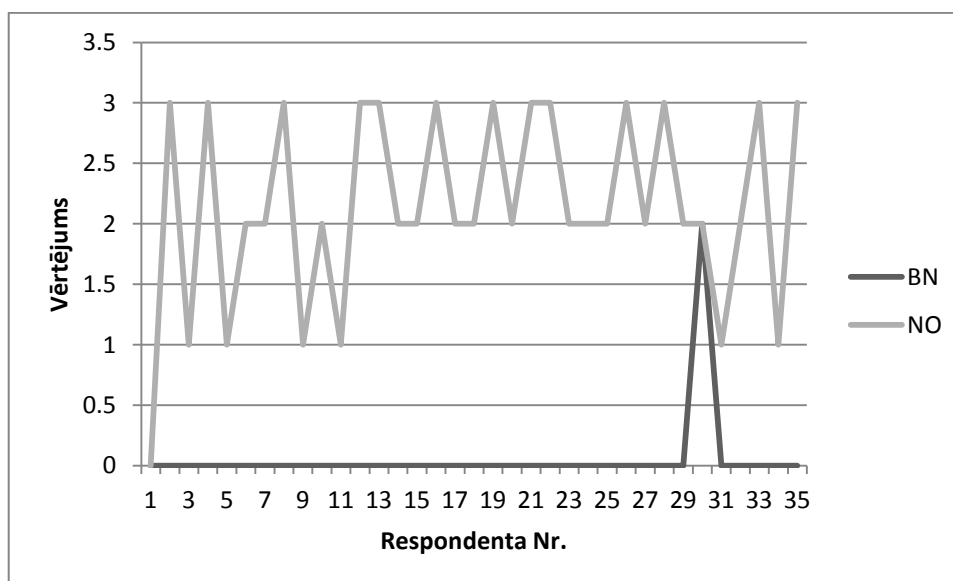
BN situācijā individuālā refleksija lielākajai daļai respondentu izpaliek, jo tā ir brīva izvēle. Novērtējuma rezultāti rāda, ka BN interese par teksta satura atspoguļošanu dažādās produktīvās darbībās nav 51,7 % respondentu, zems līmenis ir 17,1 %, arī vidējs līmenis ir 17,1 %, bet ar augstu līmeni novērtēti tikai 8,6 % respondentu.

Savukārt refleksija grupā notiek pēc pedagoga ierosinājuma, tāpēc iesaistīto skaits grupas refleksijā BN situācijā ir lielāks nekā to, kas izvēlas individuālo refleksiju dažādās

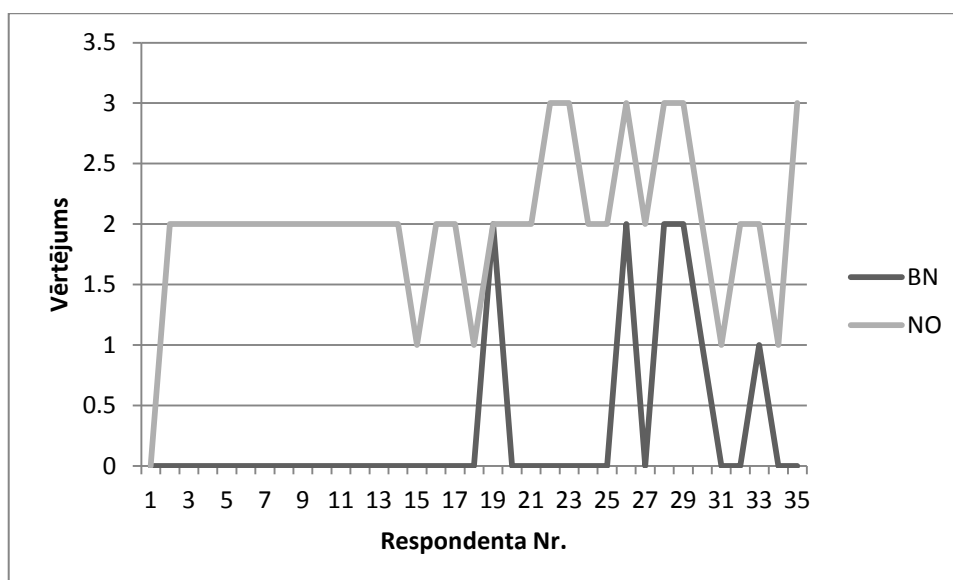
produktīvās darbībās. Tomēr ieinteresētības līmenis arī grupas refleksijā nav augsts – 65,7 % tas novērtēts ar zemu līmeni. Vidējs līmenis ir 28,6 %, bet augsts tikai 5,7 % respondentu.

Ieinteresētība par literārā darba saturu, tā veiksmīga dekodēšana izraisa interesi arī par literārā darba refleksiju individuāli un grupā, par ko liecina rezultāti NO situācijā. Augstu līmeņa novērtējumu iesaistīties individuālā refleksijā saņēmuši 71,4 % respondentu. Interaktīvā refleksijā augsta līmeņa novērtējums ir 51,4 %, tātad par 20 % mazāk. Savukārt ar vidējo līmeni novērtēta 25,7 % respondentu ieinteresētība par individuālo refleksiju, bet ieinteresētība par interaktīvo refleksiju ar vidējo līmeni novērtēta 45,7 % respondentu – par 20 % vairāk. Ieinteresētības līmeņu procentuālās atšķirības starp individuālo un interaktīvo refleksiju var skaidrot ar šo refleksijas veidu atšķirību ietekmi uz pirmsskolas vecuma bērnu. Individuālā refleksijā produktīvās darbības mērķis un tā sasniegšanas veids nav atkarīgs no citiem, bet no katra paša ieinteresētības un prasmēm. Arī individuālās refleksijas laikā bērni komunicē ar pieaugušo un vienaudžiem, tomēr tas netraucē izpausties savā izvēlētajā nodarbē. Nereti ir tieši pretēji – bērni gūst ierosmi viens no otra un ar aizrautību var realizēt pat vairākas ieceres. Savukārt interaktīvā refleksija pieprasa prasmi iekļauties kopīgā verbālā darbībā – jāprot uzklaustīt citus, apsvērt un verbalizēt savu viedokli, sekot līdzī diskusijas gaitai, iekļauties tajā ar savu vēstījumu vai jautājumu. Tā kā pirmsskolas vecumā šīs prasmes vēl tiek apgūtas, iesaistīšanās verbālā komunikācijā ne visiem bērniem norit vienlīdz veiksmīgi un aktīvi.

3.29. un 3.30. attēlā uzskatāmi redzama literārā darba ietekme uz bērna dzīvesdarbību – patstāvīgajām rotaļām, dažādām mākslinieciskajām un konstruktīvajām darbībām, kā arī uz viņa spriedumiem, rīcību un uzvedību savstarpējās attiecībās ikdienā.



3.29. attēls. 4.1. rādītājs: Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām darbībām ikdienā



3.30. attēls. 4.2. rādītājs: ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību savstarpējās attiecībās

BN situācijā liela daļa respondentu literārā darba saturu saprastuši fragmentāri, tāpēc tas neatspoguļojas arī bērnu mākslinieciskajās darbībās, rotaļās un citās aktivitātēs (97,1 % ir 0 līmeņa novērtējums). Par to liecina jau 1. soļa pētījuma rezultāti BN situācijā, kad tikai neliels respondentu skaits izrādīja vēlmi zīmēt uztvertajai pasakai ilustrācijas. Bērns savā darbībā un tās produktos attēlo to, kas viņam nozīmīgs, un nespēj attēlot to, kas nav atstājis pēdas viņa pieredzē.

Literārais darbs atstājis ļoti mazu ietekmi arī uz respondentu rīcību un uzvedību ikdienā – 82,9 % novērtēti ar 0 līmeni. Arī šajā kritērijā starp abiem rādītājiem ir novērtējuma atšķirības – 14,2 %. Novērtējuma atšķirību iemesli ir līdzīgi iepriekšējā kritērija rādītāju novērtējuma atšķirību iemesliem. Rotaļās pēc bērnu izvēles, kā arī citās viņu patstāvīgās darbībās bērni izvēlas attēlojamus sižetus. Ja literārā darba saturs nav saprasts personiskās jēgas līmenī, tas bērnam nav personiski nozīmīgs un viņa darbībā neatspoguļojas. Uzvedības un rīcības pašregulācija atbilstoši sociālajām normām pirmsskolas vecumā ne vienmēr ir veiksmīga, tāpēc bērnu savstarpējās attiecībās bieži vien jāiejaucas pedagogam. Ar to arī izkaidrojams, kāpēc 4.2. rādītājā ar 0 līmeni novērtēti par 14,2 % mazāk respondentu nekā tas ir 4.1. rādītājā: 5,7 % novērtēti ar zemu līmeni – bērns daļēji atceras, ja pieaugušais par to runā, bet 11,4 % novērtēti ar vidēju līmeni – izpaužas, ja par to atgādina (skatīt 3.2.3. pielikumu).

NO situācijā, kad liela daļa respondentu teksta saturu sapratuši personiskās jēgas līmenī, aktīvi pausts vērtējums, arī ietekme uz bērna dzīvesdarbību ir augstāka. NO situācijas rādītāju novērtējums liecina, ka literārais darbs ir atstājis ietekmi un to var novērtēt kā vidēju: 1.rādītājā līmeņu izvēles biežums ir 2,14 bet otrajā – 2,0. Tas nozīmē, ka literārā darba satura

ietekme bērna dzīvesdarbībā izpaužas, ja pedagogs vai vienaudži atgādina par to līdzīgās situācijās ikdienā.

Rezumējot secināms, ka visos personiskās jēgas veidošanās kritērijos NO situācijā rādītāji ir ievērojami augstāki nekā BN situācijā. Tomēr, lai pārbaudītu hipotēzes nosacījumus, to savstarpējo saistību modelī, būtiski noskaidrot:

- vai pastāv sakarības starp ieinteresētību, vēlmi tekstu iepazīt (1. kr. 1.1.rādītājs) un interesi par teksta saturu tā uztveres procesā (1. kr. 1.2. rādītājs);
- vai pastāv sakarības starp attieksmi pret literārā darba iepazīšanu (1. kr.) un teksta jēgu bērna apziņā (2. kr.);
- vai pastāv sakarības starp teksta jēgu bērna apziņā (2. kr.) un uztvertā individuālu un interaktīvu refleksiju (3. kr.);
- vai pastāv sakarības starp teksta jēgu bērna apziņā (2. kr.) un tā ietekmi uz bērna dzīvesdarbību (4. kr.).

Minēto sakarību noskaidrošanai izmantots Pīrsona korelācijas tests.

Teksta iepazīšanas motivācijas saikne ar interesi par teksta saturu tā uztveršanas procesā

Saiknes noteikšanai pārbaudīta 1.kritērija (*attieksme pret literārā darba iepazīšanu*) abu rādītāju korelācijas koeficients BN un NO situācijās (skat. 3.2.6., 3.2.7. pielikumu 270., 272. lpp.). Abās situācijās starp rādītājiem ir augsts korelācijas koeficients: BN situācijā tas ir 0,863, bet NO situācijā 0,850, kas apstiprina teksta motivācijas ietekmi uz interesi par teksta saturu tā uztveršanas laikā.

Teksta iepazīšanas motivācijas saikne ar teksta jēgas līmeni bērna apziņā

Saiknes noteikšanai pārbaudīta 1. kritērija (*attieksme pret literārā darba iepazīšanu*) rādītāju korelācija ar 2.kritērija (*teksta jēga*) rādītājiem. BN situācijā korelācijas koeficienti ir zemāki, NO situācijā tie ir ievērojami augstāki. Iegūtie korelācijas koeficienti norāda, ka pastāv saikne starp abu kritēriju rādītājiem, jo neviens korelācijas koeficients nav ar mīnuss zīmi (skatīt 3.11. tabulu).

3.11. tabula. 1. un 2. kritērija korelācijas koeficienti

Situācija	Kritērijs un rādītāji	Korelācijas koeficients starp rādītājiem	Kritērijs un rādītājs
BN situācija	1.1.	,366 ,551 ,452 ,501	2.1. 2.2. 2.3 2.4
NO situācija	1.1.	,586 ,789 ,765 ,690	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.
BN situācija	1.2.	,393 ,558 ,382 ,581	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.
NO situācija	1.2.	,664 ,758 ,800 ,739	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.

Korelācijas augstie koeficienti NO situācijā apstiprina bērna vajadzību, interešu, pieredzes ievērošanu, situācijas aktualitāti, kurā literārais darbs tiek piedāvāts. Ierosināta motivācija tekstu iepazīt paaugstina interesi par teksta saturu, bet tas pozitīvi ietekmē literārā darba satura jēgas veidošanos. Secināms, ka pirmskomunikatīvajai pakāpei ir būtiska nozīme intereses izraisīšanā par teksta saturu un tā personiskās jēgas veidošanos bērna apziņā.

Saikne starp teksta jēgu un uztvertā individuālu un interaktīvu refleksiju

Saiknes noteikšanai pārbaudīts korelācijas koeficients starp 2. un 3. kritērija rādītājiem (skatīt 3.12. tabulu).

3. 12. tabula. 2.un 3. kritērija korelācijas koeficienti

Situācija	Kritērijs un rādītāji	Korelācijas koeficients starp rādītājiem	Kritērijs un rādītājs
BN situācija	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	,565 ,614 ,479 ,541	3.1.
NO situācija	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	,664 ,742 ,857 ,823	3.1.
BN situācija	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	,379 ,584 ,492 ,521	3.2.
NO situācija	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	,728 ,735 ,761 ,759	3.2.

Korelācijas koeficienti atklāj, ka pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp 2. un 3. kritēriju. NO situācijā korelācijas koeficienti ir augstāki, tātad norāda uz izteiktāku kritēriju savstarpējo ietekmi. Korelācijas koeficienti NO situācijā liecina, ka individuālai un interaktīvai refleksijai ir būtiska nozīme teksta personiskās jēgas veidošanā. Arī 3. kritērija abu rādītāju korelācijas koeficienti ir augsti: BN situācijā tas ir 0,765, bet NO situācijā – 0,804 (skatīt 3.2.6., 3.2.7. pielikumu). Rādītāju savstarpējā saikne nozīmē, ka individuāla uztvertā refleksija, zīmējot, darinot tēlus, sekmē uztvertā apjēgu un pozitīvi ietekmē bērna aktivitāti un jēgas transformāciju augstākā līmenī interaktīvās refleksijas laikā.

Saikne starp teksta jēgu un tās ietekmi uz bērna dzīvesdarbību

Bērna personības attīstībā būtiska nozīme ir tekstā atspoguļotā ietekmei uz bērna dzīvesdarbību. Ietekmes noskaidrošanai noteikti korelācijas koeficienti starp 2. kr. (*teksta jēga bērna apziņā*) un 4. kr. (*literārā darba ietekme uz bērna dzīvesdarbību*) (skatīt 3.13. tabulu).

3. 13. tabula. 2. un 4. kritērija korelācijas koeficienti

Situācija	Kritērijs un rādītāji	Korelācijas koeficients starp rādītājiem	Kritērijs un rādītājs
BN situācija	2.1.	,082	4.1.
	2.2.	,039	
	2.3.	,230	
	2.4.	,152	
NO situācija	2.1.	,592	4.1.
	2.2.	,628	
	2.3.	,551	
	2.4.	,555	
BN situācija	2.1.	,364	4.2.
	2.2.	,440	
	2.3.	,490	
	2.4.	,385	
NO situācija	2.1.	,628	4.2.
	2.2.	,660	
	2.3.	,737	
	2.4.	,710	

Korelācijas koeficienti starp abu kritēriju rādītājiem BN situācijā uzrāda maznozīmīgas sakarības, spilgti tas izteikts korelācijā ar 4.1. rādītāju (*ietekme uz bērna patstāvīgo darbību*). Augstāki ir korelācijas koeficienti starp 2. kritērija rādītājiem un 4. kritērija 2.rādītāju – *ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību*, tomēr arī šie koeficienti ir izteikti zemāki kā NO situācijā. Secināms, ka BN situācijā iepazītam literārajam darbam nav reālas ietekmes uz bērna patstāvīgo darbību, attieksmju veidošanos, rīcības un uzvedības pašregulāciju.

NO situācijā abi kritēriji uzrāda statistiski nozīmīgu korelāciju starp visiem rādītājiem. Tomēr, kā atzīmēts iepriekš, 4.1. rādītāja vidējais biežuma novērtējums ir 2,14, bet 4.2. rādītāj

novērtējums ir 2 punkti, tātad rādītāju līmenis vērtējams kā vidējs. Vidējais līmenis liecina (skatīt 2.7.4. pielikumu), ka literārā darba personiskā jēga pirmsskolas vecuma bērna apziņā aktualizējas un saistās ar reālo dzīvesdarbību galvenokārt tad, kad pieaugušais vai vienaudži atgādina par iegūtajām atziņām, par analogām situācijām literārajā darbā. Bēnam ir personiska jēga par attēloto tekstā, tomēr rīcības un uzvedības pašregulācijas attīstībai nepieciešams atgādinājums ilgākā laika posmā dažādās dzīvesdarbības situācijās.

Secinājumi

1. Teksta jēgas līmenis bērna apziņā ir augstāks, iepazīstot tekstu izstrādātā procesuālā modeļa ietvaros. Par to liecina jēgas rādītāju novērtējuma maiņas dinamika BN un NO situācijās.
2. Ieinteresētības rašanās par teksta saturu pirmskomunikatīvajā pakāpē pozitīvi ietekmē teksta satura uztveri, tā emocionālu pārdzīvojumu un jēgas veidošanos bērna apziņā komunikatīvajā pakāpē.
3. Individuāla un interaktīva literārā darba refleksija sekmē teksta jēgas veidošanos vai tās transformāciju augstākā personiskās jēgas pakāpē.
4. Literārā darba personiskā jēgas aktualizēšanai bērna apziņā, tās pārņemšanai uz reālām dzīvesdarbības situācijām, iesaistīšanai bērna rīcības un uzvedības pašregulācijā nepieciešams pieaugušā vai citu vienaudžu atgādinājums, norāde uz analoģu situāciju literārajā darbā.
5. Visu kritēriju augstie ticamības koeficienti, to korelācijas koeficienti BN un NO situācijās liecina par kritēriju izmantojamību literārā darba personiskās jēgas veidošanās produktivitātes pārbaudei pirmsskolas vecumā.

3.5. Pētījuma rezultātu interpretācija un vispārinājums

Zinātniskās literatūras analīze apstiprināja, ka pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā ir iespējas sekmēt literārā darba personiskās jēgas veidošanos kā bērna darbības, rīcības un uzvedības motīvu determinētāju reālās attiecībās ar vienaudžiem un pieaugušo. Promocijas darbā atklāti, teorētiskā modelī integrēti un empīriski pārbaudīti literārā darba personiskās jēgas veidošanās subjektīvie un objektīvie faktori, katra pedagoģiskās mijiedarbības komponenta (bērns, teksts, pedagogs, vienaudži) funkcijas, pedagoģiskās mijiedarbības aspekti (personiskais, sociālais, darbības) un to nozīme personiskās jēgas ģenēzē.

Ir apstiprinājies hipotēzes nosacījums par bērna vajadzību, interešu, pieredzes, personiski nozīmīgu situāciju kā teksta personiskās jēgas veidošanās subjektīvo faktoru nozīmi. Bērns mācās no savas pieredzes un literārais darbs aktualizē, bagātina un transformē pieredzi, sintezējot literārajā darbā paustās atziņas ar reālajā dzīvesdarbībā piedzīvoto. Konfliktsituāciju risināšana reālajās attiecībās rada konfliktā iesaistītajiem jaunus pārdzīvojumus, kas bieži vien nav patīkami un ne vienmēr stimulē „saprotamo motīvu” pārtapšanu „reāli darbīgajos motīvos”. Literārajā darbā atspoguļoto problēmsituāciju risināšana kā konfliktu pastarpināta risināšana un novēršana ļauj katram bērnam aktualizēt savu emocionālo pieredzi, tomēr vienlaikus sniedz iespēju izjust arī savu kompetenci, paužot viedokli, izsakot spriedumus un novērtējumu. Bērna vajadzību, interešu, pieredzes un personiski nozīmīgu notikumu, pārdzīvojumu saistīšana ar literārā darba saturu *īsteno* viņa personiskās jēgas veidošanos ne tikai par tekstā attēloto, bet tam līdzīgām situācijām un norisēm reālajā dzīvē, ietekmējot arī rīcību un uzvedību nākotnē.

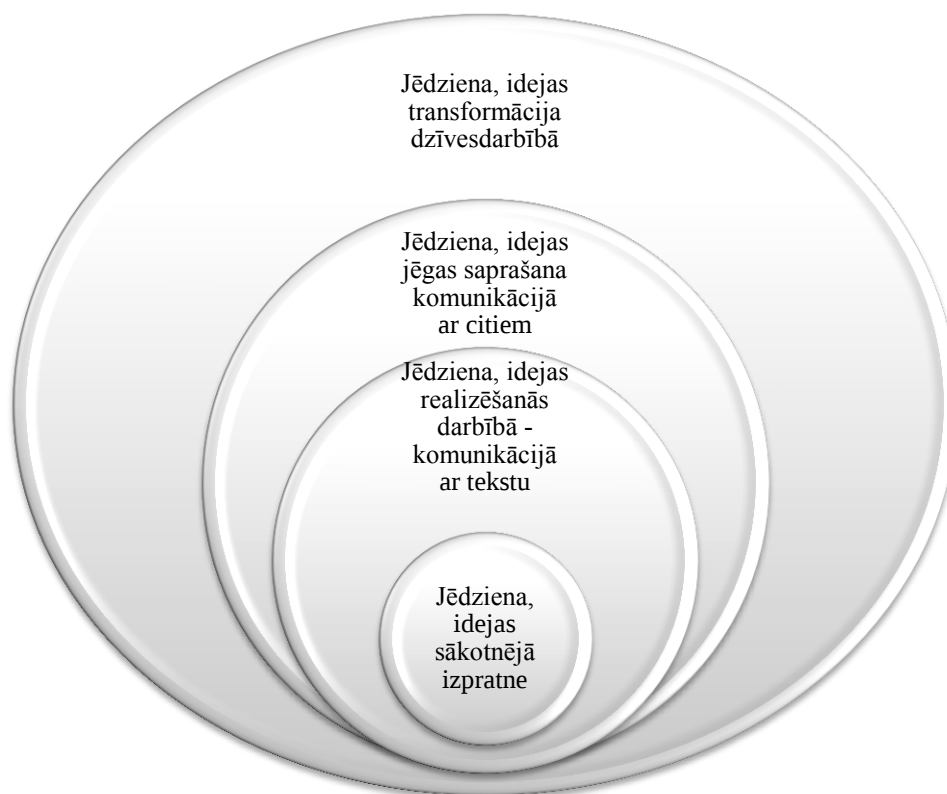
Apstiprinājies arī hipotēzes nosacījums par teksta iepazīšanas īstenošanu pēctecīgās pakāpēs: pirmskomunikatīvajā, komunikatīvajā un pēckomunikatīvajā. Subjektīvo faktoru respektēšana pirmskomunikatīvajā pakāpē ierosina motivāciju literāro darbu klausīties, ierosina interesi par tā saturu un padziļina tā uztveri komunikatīvajā pakāpē. Teksta satura uztvere ierosina vēlmi reflektēt uztverto zīmējumā vai citā produktīvā darbībā, piedalīties un paust viedokli interaktīvā refleksijā ar vienaudžiem un pieaugušo. Interaktīva refleksija sekmē sociālās informācijas apmaiņu, katra iesaistītā dalībnieka viedokļa veidošanos, tā verbalizēšanu. Verbalizēšana ir nozīmīgs personiskās jēgas īstenošanās faktors (Gendlin, 1962; Gergen, 1997; Снегирева, 1995).

Empīriskā pētījuma rezultāti BN situācijās liecina, ka teksta satura nesaistīšana ar bērniem personiski nozīmīgo un aktuālo nerodina tekstā atspoguļotā dekodēšanu un tā emocionālu pārdzīvojumu. Pieredzes un personiskās jēgas trūkums par rīcību, uzvedību, notiekošo realitātē ir iemesls literārā darba satura idejas neuztveršanai, sižeta nesaprašanai kopsakarībās. Literārā darba vienreizēja lasīšana un organizētās pārrunas, kas vērstas uz teksta reproducēšanu, personiskās jēgas veidošanos nesekmē. BN situācijā iepazītu literāro darbu jēga bērna apziņā galvenokārt ir jutekliskā vai semantiskā līmenī, par ko liecina nosaucošo un pārskata stāstu skaits pilotpētījumā un personiskās jēgas veidošanās rādītāju vidējais novērtējums modeļa aprobācijā. Teksta personiskā jēga, kas veidojas BN situācijā, lielākoties ir egocentriska – bērns atpazīst savu emocionālo pieredzi konkrētā situācijā, tomēr izpaliek jaunas perspektīvas atklāšanās, pieredzes vispārināšana. Rezultātā literārais darbs kā pedagogisks līdzeklis nerealizē tam piemītošo potenciālu bērna personības attīstībā.

Empīriskajā pētījumā apstiprinājās arī humānistiskas un konstruktīvas pedagoģiskās vides nozīme teksta personiskās jēgas veidošanā. Pedagoģa pozīcija BN situācijā, pieprasot uztvertā reproducēšanu, neveicina bērna domāšanu un atstāj bērnu esošās jēgas līmenī vai rada neizpratni par savu pieredzi. NO situācijā attiecoties pret bērnu kā vērtību un aktīvu objektīvās realitātes informācijas personiskās jēgas konstruētāju (mijiedarbības personiskais aspekts), īstenojot uz sadarbību, savstarpēju cieņu un uzticēšanos balstītu pedagoģisko mijiedarbību (mijiedarbības sociālais aspekts), sniedzot verbālu un neverbālu atbalstu (mijiedarbības darbības aspekts), pedagoģis pozitīvi ietekmē teksta personiskās jēgas veidošanos bērna apziņā. Tādējādi ideja par personiskā, sociālā un darbības aspekta mijiedarbības aktualitāti literārā darba personiskās jēgas veidošanā pirmsskolas vecumā ir attaisnojusies.

Empīriskais pētījums ir precizējis sociālā un darbības aspekta izpratni. Darbības aspektā būtiska ir teksta iepazīšana skaitliski nelielā bērnu grupā, skolotāja jautājumu uzdošanas veids, kā arī individuālās refleksijas izmantošana, lai sekmētu uztvertā sakārtošanu un rosinātu vēlmi dalīties ar citiem savā pieredzē interaktīvās refleksijas laikā. Sociālajā aspektā būtiska ir pedagoģa spēja pārredzēt visus teksta iepazīšanas dalībniekus, uzrunāt pasīvakos un kautrīgākos bērnus, izrādīt neverbālu atbalstu, tā rosinot izteikties, kā arī spēja pamanīt reālajā ikdienas dzīvē bērnu attiecības, kuru risināšanā iespējams atgriezties pie atziņām, kas gūtas literārajā darbā, tādējādi sekmējot to ietekmi uz bērnu rīcības un uzvedības pašregulāciju.

Līdz ar to teorētiski un empīriski ir pamatots savstarpējo attiecību, norišu, jēdzienu sākotnējās jēgas veidošanās bērnu apziņā un tās transformācija jēgas augstākajā līmenī – personiskajā jēgā, atbilstoši katra bērnam individuālajām spējām un sociālās un kultūras vides kontekstam. Minēto attīstības procesu promocijas darba autore atspoguļojusi 3.31. attēlā (skatīt 193. lpp.). Attēlā atspoguļotais sasaucas ar darba autores teorētiski konstruēto literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās hermeneitisko apli, kas parādīts 2.3. attēlā 72. lapaspusē. Teorētiski konstruētais hermeneitiskais aplis empīriskā pētījuma rezultātā ieguvis reālu papildījumu – atklāj literārajā darbā atspoguļotās idejas un ietverto jēdzienu personiskās jēgas veidošanos un transformāciju turpmākās dzīvesdarbības situācijās.



3.31. attēls. Jēdziena, idejas personiskās jēgas veidošanās procesuālā modeļa ietvaros

Bērnā ir sākotnējā izpratne par dažādiem jēdzieniem, kas saistīti ar savstarpējām attiecībām dzīvesdarbībā. Empīriskā pētījuma kontekstā tie ir *draudzība, draugs, godīgums*. Komunikācijā ar literāro darbu bērna pieredze aktualizējas – teksta idejiskais saturs un tā nozīmīgākais jēdziens realizējas darbībā, kurā pieredze apstiprinās, bagātinās, jo tiek iegūts jauns pieredzes aspekts vai veidojas kognitīvā disonanse starp pieredzi un jauno informāciju tekstā. Pētījums liecina, ka pirmsskolas vecumā kognitīvo disonansi bērns risina vai nu esošās pieredzes kontekstā – tiek uztverts tas, kas saistīts ar bērna pieredzi, skaidrots pieredzes ietvaros, vai arī bērns patstāvīgi nespēj atrisināt radušos disonansi un teksta ideja, jēdziena nozīme ir neskaidra un personiskā jēga nav izveidojusies. Interaktīvā refleksijā teksta idejas un jēdziena jēgas saprašanā iesaistās sociālie aģenti – pedagogs un vienaudži. Viņu jautājumi, pieredze, emocijas, viedokļi un vērtējums ietekmē teksta idejiskā satura, tā jēdzienu jēgas saprašanu – katra refleksijas dalībnieka personiskās jēgas veidošanos atbilstoši viņa individuālajām uztveres, domāšanas un kreatīvajām spējām. Tāpēc katram bērnam veidojas individuāla teksta personiskā jēga. Pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā pedagogs ievēro dažādas situācijas bērnu attiecībās, tuvākajā vidē un pārvērš tās pedagoģiskās situācijās, kurās personiskā jēga tiek pārbaudīta, precizēta vai transformēta jaunā jēgā reālā bērna dzīvesdarbībā. Tādējādi bērna sākotnējā pieredze un jēdzienu jēgas izpratne, iepazīstoties ar literāro darbu, pārveidojas nozīmīgā personības ieguvumā – personiskajā

jēgā, kura ietekmē viņa darbību, rīcību un uzvedību realitātē, tātad personības attīstību. Sākotnējā pieredze un jēdziena izpratne ir veikusi hermeneitiskās spirāles loku, pārtopot nozīmīgā personības ieguvumā.

Secinājumi un priekšlikumi

Promocijas darbā veikts inovatīvs pētījums, kas liecina par daiļliteratūras nozīmi bērna personības attīstībā, izstrādāts un pārbaudīts procesuālais modelis literārā darba personiskās jēgas veidošanai pirmsskolas vecumā.

Galvenie secinājumi

1. **Bērna vajadzību, interešu, pieredzes un personiski nozīmīgu dzīvesdarbības situāciju saistība ar teksta personiskās jēgas veidošanos apziņā.** Personiskās jēgas veidošanās subjektīvo faktoru: bērna vajadzību, interešu, pieredzes un personiski nozīmīgu situāciju saikne ar literārā darba saturu rada ieinteresētību par tekstu un motivē bērnu iepazīties ar tā saturu. Subjektīvie faktori ietekmē teksta dekodēšanu un dekodētā emocionālu pārdzīvojumu, kas savukārt motivē bērnu iesaistīties uztvertā individuālā un interaktīvā refleksijā, rezultātā veidojot teksta personisko jēgu kā personiski nozīmīgu pieredzes daļu.
2. **Literārā darba personiskās jēgas veidošanās pēctecīguma īstenošana pedagoģiskajā procesā un tā nozīme.** Pētījums atklāj, ka teksta personiskās jēgas veidošanās tās augstākajā līmenī tiek kavēta, ja pedagoģiskajā procesā netiek īstenotas visas teksta personiskās jēgas veidošanās pakāpes – pirmskomunikatīvā, komunikatīvā un pēckomunikatīvā pakāpe. Pirmskomunikatīvā pakāpe rada motivāciju jeb gribas ievirzi tekstu iepazīt, izraisa sākotnējo ieinteresētību par tekstu un tā iepazīšanas procesu. Komunikatīvajā pakāpē īstenojas teksta dekodēšana un atspoguļotā emocionāls pārdzīvojums kā nepastarpināts juteklisks pieredzējums. Pēckomunikatīvajā pakāpē tiek īstenota interaktīva refleksija, un emocionāli uztvertā teksta satura jēga pārveidojas apjēgtā personiskā jēgā, kas tuva teksta idejiskajam saturam. Tiek iegūta jauna perspektīva par literārajā darbā attēloto un ar to saistīto situāciju realitātē.
3. **Pedagoga komunikatīvās kompetences saikne ar teksta personiskās jēgas veidošanos bērna apziņā.** Literārā darba iepazīšanas norisi pirmsskolas vecumā īsteno pedagogs, tāpēc teksta personiskās jēgas veidošanās ir atkarīga no pedagoga komunikatīvās kompetences: prasmes ievērot bērna vajadzības, intereses, pieredzi un personiski nozīmīgus pārdzīvojumus vai situācijas bērnu savstarpējās attiecībās, tām atbilstoši izvēlēties literāro darbu un ieinteresēt bērnus par tā saturu pirmskomunikatīvajā pakāpē; teksta izteiksmīgas lasīšanas vai stāstīšanas, dažādu vizuālu materiālu iesaistīšanas, komunikācijas ar bērniem nezināmo vārdu nozīmes noskaidrošanai, lai sekmētu teksta dekodēšanu un tā emocionālu pārdzīvojumu komunikatīvajā pakāpē; attieksmes pret bērnu kā vērtību, kā aktīvu subjektu

personiskās jēgas konstruēšanā, dialogiskās mijiedarbības īstenošanu, verbāla un neverbāla atbalsta sniegšanu pēckomunikatīvajā pakāpē.

4. **Humānistiskas un konstruktīvas pedagoģiskās vides nozīme teksta personiskās jēgas veidošanā.** Mērķtiecīgi un ierosinoši pedagoga jautājumi, cieņa pret bērna viedokli, atbalsts viņam nozīmīgu jautājumu risināšanā veido konstruktīvu un humānistisku pedagoģisko vidi teksta personiskās jēgas veidošanai teksta uztveres procesā un interaktīvā refleksijā. Psiholoģiski droša un brīva vide, uz konstruktīvas sadarbības pamatiem īstenots teksta iepazīšanas un uztvertā refleksijas process aktualizē bērnu emocionālo pieredzi, ierosina domāšanu un vēlmi paust savu viedokli. Viedokļu, spriedumu, novērtējuma formulēšana valodā rada personisko jēgu, nostiprina to bērna pieredzē un ietekmē citu vienaudžu personiskās jēgas veidošanos.
5. **Bērna personības attīstības iespējas saistībā ar teksta personisko jēgu apziņā.** Pētījums apstiprina, ka literārā darba personiskās jēgas veidošanās, kas nozīmīga bērna personības attīstībā, pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā ir iespējama. Teorētiski un empīriski ir pamatota savstarpējo attiecību, norišu, jēdzienu sākotnējās jēgas attīstība un transformācija personiskajā jēgā atbilstoši katra bērnam individuālajām spējām, sociālās un kultūras vides kontekstam. Bērna sākotnējā pieredze un jēdzienu jēgas izpratne, iepazīstoties ar literāro darbu, pārveidojas nozīmīgā personības ieguvumā – personiskajā jēgā, kura ietekmē viņa darbību, rīcību un uzvedību realitātē.
6. Pētnieciskā darba hipotēze apstiprinās – **pirmsskolas vecumā literārā darba satura personiskā jēga pedagoģiskajā procesā veidojas:**
 - ja teksta izvēlē tiek ņemtas vērā bērnu vajadzības, intereses, pieredze un personiski nozīmīgas situācijas dzīvesdarbībā;
 - ja teksta iepazīšanas norise notiek pēctecīgās pakāpēs: pirmskomunikatīvajā, komunikatīvajā un pēckomunikatīvajā pakāpē;
 - ja pedagogs ir kompetents īstenot teksta iepazīšanu humānistiskā un konstruktīvā pedagoģiskā vidē.
7. Pētījuma uzdevumu realizēšanai izstrādāti literārā darba jēgas rādītāji, to līmeņi un pazīmes, kā arī personiskās jēgas veidošanās kritēriji, to rādītāji, līmeņi un pazīmes var tikt izmantoti literārā darba jēgas veidošanās kvalitatīvai izpētei pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā.

Priekšlikumi

Empīriskā pētījuma rezultāti ļauj izstrādāt priekšlikumus literārā darba kā pedagoģiska līdzekļa izmantošanai pirmsskolas vecuma bērna personības attīstībā pirmsskolas izglītībā un tās īstenošanā pedagoģiskajā procesā.

1. Literārais darbs ir nozīmīgs pedagoģisks līdzeklis bērna personības attīstībā, tāpēc aktuāla ir literārā darba kā audzināšanas un mācīšanās līdzekļa izmantošana dažādās personības attīstības jomās. *Vispārējās pirmsskolas izglītības programmas paraugā* (2012) Latvijā daiļliteratūra un folklorā minētas kā viens no integrējamiem mācību satura aspektiem tikai latviešu valodas apguvei, bet sociālo zinību un ētikas integrētajā mācību saturā tā netiek minēta. Norādot normatīvajos dokumentos, kas saistoši pirmsskolas izglītības skolotājiem, uz literārā darba iespējām tikai viena personības aspekta attīstībā, tiek sašaurinātas tā iespējas. Tāpēc ieteikums ir iestrādāt daiļliteratūru arī sociālo zinību un ētikas integrētajā mācību saturā pirmsskolas izglītības programmas paraugā, lai skolotāji neattiektos pret literāro darbu tikai kā valodas apguves līdzekli.
2. Personības attīstības veicināšanai būtiski izvēlēties ne tikai literāros darbus, kuru saturs apstiprina bērna pieredzi, bet piedāvāt tādu saturu, kas veido konfliktu ar pieredzi un jauno informāciju tekstā. Risinot to pedagoģiskā mijiedarbībā ar vienaudžiem un pieaugušo, bērns virzās no aktuālās uz tuvāko attīstības zonu, īstenojot personības attīstību.
3. Pirmsskolas izglītības satura mērķis ir ir veicināt bērna vispusīgu un harmonisku attīstību, ievērojot viņa attīstības likumsakarības un vajadzības, tāpēc būtiski ir literārā darba iepazīšanu īstenot pēctecīgās teksta iepazīšanas pakāpēs humānistiskā un konstruktīvā pedagoģiskā vidē, kurā atbilstoši katras pakāpes uzdevumiem tiek respektētas bērna vajadzības, intereses, pieredze, viņa pārdzīvojumi un personiski nozīmīgais. Izvēloties, uztverot un reflektējot literārā darba saturu, nozīmīga ir ne tikai sociālo normu apguve kā tāda, bet bērnam nozīmīga situācija, kurā viņš „sastopas” ar vispārpieņemto normu, pārdzīvojumā un sadarbībā ar citiem veido tās personisko jēgu.

Turpmākie pētījumi

Promocijas darba izstrādes gaitā radies secinājums, ka teorētiski un empīriski maz ir pētīts jautājums par dzejas nozīmi bērna personības attīstībā. Promocijas darba autores izmēģinājuma pētījuma rezultāti liecina, ka dzeja nozīmīgi ietekmē estētiski „iekrāsotas” pasaules ainas veidošanos bērna apziņā, ko raksturo emocionāla atsaucība norisēm dabā, radoša uztvertā atainošana mākslinieciskajā darbībā un bērnu sacerētajos stāstos, pasakās un

dzejoļos (Freiberga, 2009 a; 2009 b; 2010). Tāpēc nozīmīga varētu būt pedagoģisko iespēju izpēte dzejas izmantošanai bērna personības attīstībā pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Pirmsskolas vecuma bērna personības attīstību sekmē tāds literārā darba iepazīšanas process, kas veicina personiskās jēgas veidošanos par attēloto tekstā un ar to saistītām norisēm un situācijām bērna reālajā dzīvē.
2. Literārā darba satura personiskā jēga veidojas jēgpilnā kontekstā, tekstā attēlotā emocionālā pārdzīvojumā un pārdzīvotā interaktīvā refleksijā humanistiskā un konstruktīvā pedagoģiskā vidē, kurā pedagogs attiecas pret bērnu kā vērtību un aktīvu subjektu personiskās jēgas veidošanā.
3. Literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos veicina bērna vajadzību, interešu, pieredzes un personiski nozīmīgu jautājumu respektēšana literārā darba izvēlē un tā iepazīšanas īstenošanā pedagoģiskajā procesā.

Izmantotās literatūras saraksts

1. Ackoff, R.L., Emery, F.E. (1972). *On Purposeful Systems: An Interdisciplinary Analysis of Individual and Social Behavior as a System of Purposeful Events*. Aldine-Atherton: Chicago, 288 p.
2. Adler, A. (1980). *What life should mean to you*. London: George Allen and Unwin, 300 p.
3. Agejevs, V. (2005). *Semiotika*. Rīga: Apgāds Jumava, 207 lpp.
4. Alijevs, R. (2005). *Izglītības filosofija. XXI gadsimts*. Rīga: Retorika A, 288 lpp.
5. Alvesson, M., Skoldberg, K. (2003). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage Publications, 432 p.
6. Anspoka, Z. (2011). Mācību līdzeklis un skolēna mācīšanās kompetence. PLZ 3. kongresa un Letonikas 4. kongresa zinātnisko rakstu krājums *Izglītība izaugsmei: pagātne, tagadne un nākotne*. Rīga: Latvijas ZA (CD formāts).
7. Apinis, R. (1990). Pirmssokrātisko filozofu priekšstatu pašiem par sevi. *Domas par antīko filozofiju*. Rīga: Avots, 17.–31.lpp.
8. Aristotelis. *Poētika*. (2008). Rīga: Jāņa Rozes apgāds, 126 lpp.
9. Atwood, G. R., Stolorow, R. D. (1984). *Structures of subjectivity: explorations in psychoanalytic phenomenology*. Hillsdale: The Analytic Press, X. 132 p.
10. Ārente, H. (2000). *Prāta dzīve. I. Domāšana*. Rīga: Intelekts, 244 lpp.
11. Bateson, G. (1978). *Mind and Nature*. E.P.Dutton, NY: 238 p.
12. Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., Perry, J. D. (1992). Theory into practice: How do we think? *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. T. M. Duffy & D. H. Jonassen (ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum p.17–34
13. Berger, P.L., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City, NY: Anchor Books, 240 p.
14. Bērklis, Dž. (1989). *Traktāts par cilvēka izziņas principiem. Trīs sarunas starp Hilasu un Filonusu*. Rīga: Zvaigzne, 223 lpp.
15. Bloom, B.S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Toronto: Longmans, Green. <http://eduscapes.com/tap/topic69.htm> (skatīts 01.08.2011.)
16. Božoviča, L. (1975). *Personība un tās veidošanās skolas gados. Psihologisks pētījums*. Rīga: Zvaigzne, 303 lpp.
17. Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, Vol. 18, p. 32–42
18. Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press, 224 p.
19. Bruner, J. (1987). The transactional self. *Making Sense. The child's construction of the world*. J. Bruner, H. Haste (ed.). London and New York: Methuen, 204 p.
20. Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge, 198 p.
21. Celma, H. (1988). *Māksla kā vērtība*. Rīga: Liesma, 22. lpp.
22. Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (1992). Technology and the design of generative learning environments. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. T. M. Duffy, D. H. Jonassen (ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 77–89
23. Connelly, F. Michael, Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and narrative Inquiry. *Educational Research*, Vol. 19, p. 2–14
24. Craib, I. (1992). *Modern Social Theory: From Parsons to Habermas*. 2nd ed. New York; London: Harvester Wheatsheaf: Prentice Hall, 262 p.
25. Crain-Thoreson, C., Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol.19, p. 28–39
26. Čaklā, I. (1982). Literatūra un mūsdienu bērna pieredze. *Sudrabortais vārds*. Rīga:

- Liesma, 20.–45.lpp.
27. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa, 136 lpp.
 28. Čehlova, Z. (2001). Kognitīvie attīstošie didaktiskie modeļi studijās. *Vispārīgā didaktika un audzināšana*. Rīga: LU PPI, 22.–27. lpp.
 29. Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisko: Jossey-Bass, 361 p.
 30. Dāle, P. (1994). *Vērojumi un pārdomas. Par cilvēku gara kultūru. (Filozofija un māksla)*. Rīga: 174 lpp.
 31. Dekarts, R. (1978). *Pārruna par metodi*. Rīga: Zvaigzne, 96 lpp.
 32. Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 158 p.
 33. Dharmadasa, K. H. (1994). *Personal Meaning in Learning: Perspectives That Influence the Discovery of Personal Meaning: A Symposium. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Nashville: TN, 41 p.
 34. Dillon, J. T. (1985). Using questions to foil discusion. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 1, p. 109–121
 35. Diltejs, V. (2007). Vēsturiskās pasaules uzbūve gara zinātnēs. Rīga: *Kentaurs XXI*, IV, Nr. 42., 4.–17.lpp.
 36. Dilthey, W. (1964). Die Entstehung der Hermeneutik. *W.Dilthey. Gesammelte Schrifte. Bd.V*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
 37. Doyle, B. G., Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *International Reading Association. The Reading Teacher*. Vol. 59, No.6, p. 554–564
 38. Duffy, T. M., Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of research for educational communications and technology*. D. H. Jonassen (ed.). New York: Macmillan, p. 170–198
 39. Duit, R., Treagust, D. F. (1995). Students' conceptions and constructivist teaching approaches. *Improving Science Education. National Society for the Study of Education*. Fraser & Walberg (ed.) University of Chicago Press, p. 46–69
 40. Egan, K. (1979). *Educational development*. Oxford University Press, New York: 174 p.
 41. Egan, K. (1986). *Teaching as Story Telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. The University of Chicago Press: 118 p.
 42. Emde, R. N., Wolf, D. P. Opeheim, D. (2003). *Revealing the Inner Worlds of Young Children: The Macarthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives*. Publisher: Oxford University Press, New York Publication, 407 p.
 43. Eriksons, E. H. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 85. – 100. lpp.
 44. Fihte, J.G. (1991). *Cilvēka būtība. Par cilvēka lielumu*. Rīga: Zvaigzne, 165 lpp.
 45. Fišers, R. (2005 a). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: Raka, 325 lpp.
 46. Fišers, R. (2005 b) *Mācīsim bērniem mācīties*. Rīga: Raka, 219 lpp.
 47. Flavell, J. H. (1999). Cognitive Development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, Vol. 50, p. 21–45
 48. Freiberga, I. (2009 a). Bērna valoda un jaunrade. I. Freiberga. D. Dzintere, D. Augstkalne, *Bērna valoda jaunradē un rotaļā: monogrāfija*. Rīga, SIA Izglītības soli, 8.–104. lpp.
 49. Freiberga, I. (2011 a). Personiskās jēgas veidošanās par literāro darbu pirmsskolas vecuma bērniem. *Liepājas Universitātes 15.starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājums „Vārds un tā pētīšanas aspekti 15 (2)”*, Liepāja: Liepājas Universitāte, Humanitāro un mākslas zinātņu fakultāte, 2011 (b), 137.–144. lpp.
 50. Freiberga, I. (2009 b). Vārda semantika kā pasaules tēla bagātinātāja. *Rakstu krājums Vārds un tā pētīšanas aspekti 13 (1)*. Liepāja: Liepājas Universitāte, Latviešu valodas katedra, 49.–56. lpp.
 51. Freiberga, I. (2011 b). Vecākā pirmsskolas vecuma bērnu priekšstati par draudzību un to pilnveidošanas iespējas. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. Starptautiskās zinātniskās*

- konferences materiāli. II.daļa: Skolas pedagogija; Mūžizglītība; Apskati. Rēzekne: 138.–147. lpp.*
52. Freids, Z. (2007). *Ievadlekcijas psihoanalīzē*. Rīga: Zvaigzne ABC, 544 lpp.
 53. Gadamers, H. G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava, 506 lpp.
 54. Gadamers, H. G. (2002). *Skaistā aktualitāte. Māksla kā spēle, simbols un svētki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 128 lpp.
 55. Garleja, R. (1998). Garīgās vērtības un garīgās vajadzības. *Garīgās veselības veicināšanas aspekti*. Rīga: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, 85.–93. lpp.
 56. Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books, p. 44
 57. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1998). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
 58. Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning: a philosophical and psychological approach to the subjective*. New York: The Free Press of Glencoe, XVIII, 302 p.
 59. Gendlin, E. T. (1981). *Focusing*. 2nd ed. Toronto: Bantam Bks, XII, 174 p.
 60. Gergen, K. J. (1997). *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 356 p.
 61. Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*. No 40:3, p. 266–275
 62. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes*. Rīga: RaKa, 108. lpp.
 63. Glasersfeld, E. (1989). Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching. *Synthese*. Vol. 80 (1), p. 121–140 <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/> (skatīts 22.01.2012.)
 64. Greenberg, L. S., Pascual-Leone J. A. (2001). Dialectical Constructivist View of the Creation of Personal Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*. No 14, p. 165–187
 65. Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
 66. Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, Vol. 7 (1–2), p. 120–144
 67. Heidegger, M. (1990 a) Being and Time. *The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur*. Gayle L (ed.). Ormiston & Alan D. Schrift. State University of New York Press: Albany p. 115–144
 68. Heidegers, M. (1990 b) Ceļš uz valodu. *Grāmata*. VII, 27.–30. lpp.
 69. Heidegers, M. (1998). *Malkasceļi*. Rīga: Inteleks, 58.–71. lpp.
 70. Heidegers, M. (1992.) Mākslas darba sākotne. *Kentaurs XXI*, Nr. 2, 87.–102.lpp.
 71. Hibnere, V. (1977). *Bērnu tēlotārdarbības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 109 lpp.
 72. Holliday, E. L., Harrison, L. J., McLeod, S. (2009). Listening to children with communication impairment talking through their. *Journal of Early Childhood Research* 2009; 7 p. 244-263 <http://ecr.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/3/244> (skatīts 16.11.2009)
 73. Huserls, E. (2002). *Fenomenoloģija*. Rīga: FSI, 438 lpp.
 74. Izglītības likums. (1998). <https://www.vestnesis.lv/?menu=doc&id=50759> (skatīts 12.02.2012)
 75. Jansons, F. (1988). Mazais lasītājs un viņa interese par grāmatu. *Padoms. Rakstnieki, mākslinieki un zinātnieki bērniem*. Rīga: Liesma, 209.–221.lpp.
 76. Jeronen, E., Pikkarainen, E. (1999). Overcoming the gap between theory and practice in subject teacher education. The role of subject didactics, general didactics and the theory of pedagogical action. *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession? TNEE Publications*. Volume 2, Nr. 1 p. 237–248 http://tntee.umu.se/publications/publication2_1.html (skatīts 24.09.2012.)
 77. Jonassen, D. H. (1992). Evaluating constructivistic learning. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. T. M. Duffy & D. H. Jonassen (eds.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p.137–148

78. Jonassen, D. H., Land, S. (2002). Preface. *Theoretical foundations of learning environments*. D. H. Jonassen & S. M. Land (ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. p. iii–ix
79. Jones, R. (1996). *Emerging Patterns of Literacy: Multidisciplinary Perspective*. Taylor & Francis: 264 p.
80. Jungs, K. G. (2009). *Psiholoģiskā tipoloģija un māksla*. Rīga: Zvaigzne ABC, 100 lpp.
81. Kants, I. (1988). *Praktiskā prāta kritika*. Rīga: Zvaigzne, 188. lpp.
82. Kants, I. (1990). *Prolegomeni*. Rīga: Zvaigzne, 156 lpp.
83. Kants, I. (2000). *Spriestspējas kritika*. Rīga: Zvaigzne ABC, 318 lpp.
84. Kants, I. (1931). *Tīrā prāta kritika*. Rīga: izdevis A. Rolavs, 600 lpp.
85. Karpova, Ā. (1994). *Personība un individuālais stils. Monogrāfija*. Rīga: LU, 291.lpp.
86. Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1210 p.
87. Kelly, G. (1970). A brief introduction to personal construct theory. *Perspectives in personal construct theory*. D. Bannister (ed.). London, New York: Academic Press, p. 1–29
88. Kirkland, L. D., Patterson, J. (2005). Developing Oral Language in Primary Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32. No 6. p. 391–395
89. Kohlberg, L. (1969). *Stages in the Development of Moral Thought and Action*. New York: Holt, Rinehart & Winston
90. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds, 102 lpp.
91. Kristapsone, S. (2008). *Zinātniskā pētniecība studiju procesā*. Rīga: Biznesa augstskola Turība, 352. lpp.
92. Kroker, A., Kroker, M. (1991). Ideology and Power in the Age of Lenin ir Ruins. *Canadian Journal of Political and Social Theory*. Vol.15, N 1–2 (3), p. ix–xiv
93. Kropļijs, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 176 lpp.
94. Kūle, M. (1989). *Ceļš saprašanas labirintos*. Rīga: Zinātne, 108 lpp.
95. Kūle, M. (2006). *Eirodzīve: formas, principi, izjūtas*. Rīga: FSI, 435 lpp.
96. Kūle, M., Kūlis, R. (1998). *Filozofija*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, 656.lpp.
97. *Latviešu valodas vārdnīca*. (1987). Rīga: Avots, 883 lpp.
98. Lawrence, J., A., Valsiner, J. (2003). Making Personal Sense: An Account of Basic Internalization and Externalization Processes. *Theory Psycholog*. No13, p. 724–752 p.
99. Lāslo, E., Karivana, Dž. (2009). *Kosmoss. Līdzradītāja ceļvedis Vis-pasaulē*. Rīga, Apgāds Lietusdārzs, 70.–71.lpp.
100. Leibnics, G. V. (1991). Monadoloģija. *Grāmata*. Nr. 9, 51.–58. lpp.
101. Levinas, E. (2000). Atbildība par otru. *Kentaurs XXI*, Nr.21. 82.–85.lpp.
102. Lieģeniece, D. (2004). Bērna un pedagoga „vienpriekšmeta darbība” pasaku uztverē. *Starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājums Teorija un prakse skolotāju izglītībā II*. Rīga: RPIVA, 115.–118. lpp.
103. Lieģeniece, D. (1996). *Kopveseluma pieeja 5–7 gadu veca bērna audzināšanā. Monogrāfija*. Liepāja: Liepājas Pedagoģiskā augstskola, 400 lpp.
104. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā (5–7 gadu vecumā)*. Rīga: Raka, 262 lpp.
105. Lieģeniece, D. (2005). „Slēptā programma”(hidden curriculum): skolotāja mijiedarbība ar audzēkni. http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:FrKLNMcMnKAJ:scholar.google.com/&hl=lv&as_sdt=0&as_vis=1 (skatīts 30.01.2013)
106. Logan, L., Logan, V. (1994). *Educating young children*. McGraw-Hill Ryerson Limited, p. 249–253
107. Malcuit, G., Pomerleau, A., Seguin, R. (2007). *Aktīvās lasīšanas iespēju programmas (ALI programmas). Interaktīvas lasīšanas darbības*. Rīga: Bērnu un ģimenes lietu ministrija, 142 lpp.

108. Mamardašvili, M. (1994). *Domātpriekšs*. Rīga: Spektrs, 201 lpp.
109. Markus, D. (2003). *Bērna valoda: no pirmā kļiedziena līdz pasakai*. Rīga: Apgāds Rasa ABC, 143 lpp.
110. McKeown, M. G., Beck, I. L. (2003). Taking advantage of read-alouds to help children make sense of decontextualized language. *On reading books to children: Parents and teachers*. A.van KLeeck, S.A.Stahl, E.B.Bauer (eds.) Mahwah N.J.: Erlbaum, p.159–176
111. McNamee, S. (2004). Relational Bridges Between Constructionism and Constructivism. *Studies in Meaning 2: Bridging the Personal and Social in Constructivist Psychology*. J.D.Raskin, S.K.Bridges (ed.). New York: Pace University Press, p. 37–50
112. Miller, J.G. (1994). Cultural Psychology: Briding Diciplinary Boundaries in Understanding the Cultural Grounding of Self. *Handbook of Psychological Anthropoloy*. Philip K.Bock (ed.) Westport, Connecticut-London; Greenwood Press: p. 139–170.
113. Moss, E. (1970). The “Peppermint” Lesson. *The Cool Web: The Pattern of Children’s Reading*, M. Meek, A. Warlow, G. Barton (ed.) London: Bodley Head, 140 p.
114. Mukherji, P., Albon, D. (2010). *Research Methods in Early Childhood. An Introductory Guide*. Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: 272 p.
115. Nelson, K. (1992). Emergence of autobiographical memory at age 4. *Human Development*, No.35, p.172–77
116. Nicolopoulou, A., Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children’s narratives. *Child Developmen*, No.78, p. 412–420
117. Nile, L. (2010). Using story as a transformational device. http://didache.nts.edu/pdfs/6-1_Niles.pdf (skatīts 2.02.2010.)
118. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām* (2012). VSIA Latvijas Vēstnesis, <http://www.likumi.lv/doc.php?id=250854> (skatīts 11.05.2010)
119. Nygren, L., Blom, B. (2001). Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social workers’ action. *Qualitative Research*, Vol.1, p. 369–384
120. Omarova, S. (2001). *Cilvēks dzīvo grupā. (Sociālā psiholoģija)*. Rīga: Kamene, 171 lpp.
121. Omārova S. (1994). *Cilvēks runā ar cilvēku. (Saskarsmes psiholoģija)*. Rīga: Kamene, 98 lpp.
122. Pappas, C. C. (1991). Fostering full Access to literacy by including information books. *Language Arts*, No 68, p. 449–462
123. Pass, O. (1991). Tagadni meklējot. Nobela lekcija 1990.gadā. *Grāmata*. Nr.12. 38.–45. lpp.
124. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
125. Perner, J. (1992). Grasping the concept of representation: Its impact on 4-year-olds’ theory of mind and beyond. *Human Development*, No.35, p. 146–155
126. Petere, A. (1994). *Māksla kā pirmsskolas vecuma bērnu estētisko attieksmju veidotāja. Disertācija pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai*. Rīga: LU, 110 lpp.
127. Phillips, G., McNaughton, S.(1990). The practice of story-book reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, No 25, p. 196–212
128. Piaget, J. (2008). *The Languagr and Thought of the Child*. 3rd ed. London and New York: 294 p.
129. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp.
130. Platons. (2007). *Dialogi*. Rīga: Zvaigzne, 7.–25. lpp.
131. Pļavniece, M., Škuškovnika, D. (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa 200 lpp.
132. Retter, H. (1989). *Beurteilung von Bilderbüchern. Pädagogische Probleme und empirische Befunde. Band 1*. Kallmeyer’sche Verlagsbuchhandlung GmbH: Seelze-

Velber, 82 S.

133. Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press, 107 p.
134. Ricoeur P. (1981). The Model of the Text: Meaningful Actions Considered as a Text. In J.B.Thompson (ed.) *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action and Interpretation*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1981.
135. Ricoeur, P. (1975–1976). Philosophical Hermeneutics and Theological Hermeneutics. *Studies in Religion*. Vol.5. p. 14–33
136. Ricoeur P. (1971). What is a Text? Explanation and Interpretation. *Mythic-Symbolic Language and Philosophical Anthropology*. D.M.Rasmussen (ed.). The Hague: Martinus Nijhoff, p. 144–145
137. Robinson, F., Sulzby, E. (1984). Parents, Children, and “Favorite” Books: An Interview Study. *33rd Yearbook of the National Reading Conference*, J.A.Niles, L.A.Harris (ed.). Rochester; New York: National Reading Conference, p. 54–60
138. Roger, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. *Psychology: A study of a science*. S.Koch (ed.) New York: McGraw-Hill, Vol.3. p. 184 –256
139. Roger, C. (1986). A Client-centered / person-centered approach to therapy. Kutash I., Wolf A. (ed.). *Psychotherapist's casebook*. Jossey-bass: p.197–208
140. Roger, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus OH: Charles E.Merrill Co, A Bell & Howell Co, p.160–210
141. Royce, J. R., Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall, 304 p.
142. Royce, J. R. (1964). *The encapsulated man: an interdisciplinary essay on the search for meaning*. Princeton: Van Nostrand, XII, 206 p.
143. Sartre, J. P. (1972). *The Psychology of Imagination*. London: Methuen, XVIII, 234 p.
144. Sartrs, Ž. P. (1946). *Eksistenciālisms un humānisms*. www.satori.lv/raksts/207 (Skatīts 11.11.2010).
145. Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutik und Kritik*. M. Frank (ed.) Frankfurt/Main: Suhrkamp, 327 p.
146. Smolka, A. L. B., De Goes, M. C. R., Pino, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. In: Wertsch, J.V. (ed.). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press: p.165–184
147. Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, No 31, p. 24–33
148. Students, J. A. (1998). *Vispārīgā paidagoģija. II daļa. Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā*. Rīga: Raka, 224 lpp.
149. Sūna, U. (1989). Estētiskais. *Estētika*. P.Zeiles red. Rīga: Zvaigzne, 75.–91. lpp.
150. Svenne, O. (1930). *Modernie audzināšanas jautājumi*. Rīga: Ausekļa izdevums, 1930.
151. Svešvārdu vārdnīca. (2008) Rīga: Avots, 441., 902. lpp.
152. Šmids, V. (2008). *Laime*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC, 36.–64.lpp.
153. Šmids, V. (2001). *Skaista dzīve? Ievads dzīves mākslā*. Sērijā Mūsdienu domātāji. Rīga: Zvaigzne ABC, 163 lpp.
154. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Raka, 211 lpp.
155. Špona, A., Maslo, I. (1991) Pedagoģiskais process – būtība, mērķis, uzdevumi un tā vieta sabiedrības audzināšanas sistēmā. *Pedagoģiskais process*. Rīga: LU, 25 lpp.
156. Šprangers, E. (1929). *Jaunatnes psiholoģija*. Rīga: 275 lpp.
157. Štāls, M. (1929). Bērnu lasīšanai derīgas grāmatas. *Izglītības Ministrijas mēnešraksts*. Nr.I: 135.– 138.lpp.
158. *The Social Sciences Encyclopedia* (2000). Blackwel, 2000. p. 129

159. Thompson, L., Gentner, D., Loewenstein, J. (2000). Avoiding missed opportunities in managerial life: Analogical training more powerful than individual case training. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, No 82 (1), p. 60–75
160. Tiļļa, I. (2005). *Sociokultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Monogrāfija. Teorija. Pieredze. Prakse*. Sērija Pedagoģiskā bibliotēka. Rīga: RaKa, 296 lpp.
161. Wartofsky, M. (1979). *Models*. Dordrecht: D. Reidel, p. 208
162. Wasik, B. A., Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and languages development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, Vol.93, p. 243–250
163. Waterland, L. (1985). *Read with Me: An Apprenticeship Approach to Reading*. Stroud: Thimble Press, p.42
164. Vēbers, E. (1990). Izzini sevi jeb versija par Sokratu. *Domas par antīko filozofiju*. Rīga: Avots, 61.–79.lpp.
165. Weinberger, D. (2009). Social Constructionism. Turner, *The New Blackwell Companion to Social Theory*. B.S. (ed.). Blackwell Publishing: p. 281–295
166. Weisskopf–Joelson, E. (1968). Meaning as integrating factor. *The course of human life: a study of goals in the humanistic perspective*. C.Buhler, F.Massarik (ed.). New York: Springer, p. 359–363
167. Vellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., Sinclair, A. (1995). Early understandings of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*. Vol. 9 p. 117–149
168. Wertheimer, M. (1959). *Productive Thinking*. Publisher: Harper & Brothers, New York 302 p.
169. Woodruff, A. D. (1951). *The Psychology of Teaching*. New York; London; Toronto: Logmans Green, Inc, 617 p.
170. Абраменкова, В. В. (2000). *Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре*. Москва: Московский психолого-социальный институт, НПО МОДЕК, 416 с.
171. Абраменкова, В. В. (2008). *Социальная психология детства: учебное пособие*. Москва: ПЕРСЭ, 431 с.
172. Алиева, Т. (1996). Как ребёнок воспринимает художественную литературу. *Дошкольное воспитание*, 1996 (b), № 5 с. 79–84
173. Ананьев, Б. Г. (2010). *Человек как предмет познания*. 3-е изд. Санкт–Петербург: Питер, 288 с.
174. Артемьева, Е. Ю. (1999). *Основы психологии субъективной семантики*. Москва: Смысл, 352 с.
175. Белоусова, А. К. (1997). Общение в совместной мыслительной деятельности: теоретический анализ проблемы. *Личность в деятельности и общении*. Ростов–на–Дону: Гефест, с. 61–84
176. Белянин, В. П. (2000). *Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе)*. Москва: Тривола, 248 с.
http://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_belyanin/1.pdf (skatīts 15.01.2012.)
177. Бетелхейм, Б. (1977). *Использование Очарования*. Нью–Йорк: Винтид Букс.
178. Блок, В. Б. (2003). Сопереживание и сотворчество. *Психология художественного творчества. Хрестоматия*. Минск: Харвест, с.465–503
179. *Большой психологический словарь*. (2006) Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко, 3-е изд. Санкт–Петербург, Прайм–ЕВРОЗНАК, с. 395., 226.
180. Братусь, Б. С. (1988). *Аномалии личности*. Москва: Мысль, 304 с.
181. Братусь, Б. С. (1985). *Нравственное сознание личности: психологическое исследование*. Москва: Знание, 64 с.
182. Брунер, Дж. (1977). *Психология познания. За пределами непосредственной информации*. Москва: Прогресс, 413 с.
183. Валлон, А. (1967). *Психическое развитие ребенка*. Москва: Просвещение, 190 с.

184. Василюк, Ф. Е. (1993). Структура образа. *Вопросы психологии*, № 5 с. 5–19
185. Вебер, М. (1990). *Избранные произведения*. Москва: Прогресс, 805 с.
186. Виллюнас, В. (2006). *Психология развития мотивации*. Санкт–Петербург, Речь, 458 с.
187. Вульф, В. (1926). *Фантазия и реальность в детской психике*. Одесса, 48 с.
188. Выготский, Л. С. (2003). Искусство и жизнь . *Психология художественного творчества. Хрестоматия*. Минск Харвест: с. 438–451
189. Выготский Л. С. (1999). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика–пресс, 536 с.
190. Выготский, Л. С. (2010) *Педагогическая психология*. Москва: АСТ: Астрель, 671 с.
191. Выготский, Л. С.(1968). *Психология искусства*. 2–е изд. Москва: Искусство, 576 с.
192. Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений в 6 т.* Москва: Педагогика, Т.4, с. 362–363
193. Геллер, Л. (1996). Старая болезнь культуры: русофилия (Заметки по поводу словаря русского менталитета). *Новое литературное обозрение*. № 21. с. 380–390
194. Додонов, Б. (1978). *Эмоция как ценность*. Москва: Политиздат, с. 27
195. Доценко, Е. Л. (1998). *Межличностное общение: семантика и механизмы*. Тюмень: Тогирро, 202 с.
196. Дьюи, Дж. (2000). *Демократия и образование*. Москва: Педагогика –пресс, 384 с.
197. Елисеева М. Б. (2009). *Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет*. Москва: Творческий центр Сфера, 64 с.
198. Елисеева, М. Б. (2008). *Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет*. Москва: 83 с.
199. Еремеев, А. Ф. (1987). *Границы искусство*. Москва: Искусство, 317 с.
200. Залевская, А. А., Каминская, Э. Е., Медведева, И. Л., Рафикова, Н. В. (1998). *Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста*. Тверь: ТГУ, с. 4– 46
201. Запорожец, А. В. (1980). *Особенности и развитие процесса восприятия. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии*. Под ред. И. И. Ильсова, В. Я. Ляудис. Москва:, Изд–во Моск. ун–та, с. 265–276
202. Зеньковский, В. (1995). *Психология детства*. Москва: Академия, 347 с.
203. Зимняя, И. А. (1997). *Педагогическая психология*. Ростов на Дону: 435 с.
204. Зинченко В. П. (1991). Миры сознания и структура сознания. *Вопросы психологии*, №. 2. с.15–37
205. Зинченко, В. П. (1997). *Образ и деятельность*. Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 608 с.
206. Зинченко, В. П., Пружинин, Б., Щедрина, Т. (2010). *Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст*. Москва: РОССПЭН 415 с.
207. Зоркина, О. С. (2003). О психолингвистическом подходе к изучению текста. *Язык и культура*. Новосибирск, с. 205–210 <http://www.philology.ru/linguistics1/zorkina-03.htm> (skatits 2.10.2008.)
208. Ингарден, Р. (1962). *Исследования по эстетике*. Москва: Издательство Иностранной литературы, 552 с.
209. Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение, 190 с.
210. Колеченко, А. К. (2008). *Энциклопедия педагогических технологий*. Санкт-Петербург: Каро, с. 266
211. Коул, М. (1995). Культурные механизмы развития. *Вопросы психологии*. № 3 <http://www.psychology-online.net/print.php?id=1126> (skatits 25.03.2009.)
212. Крайг, Г., Бокум, Д. (2011). *Психология развития*. 9–е издание. Серия «Мастера психологии». Санкт–Петербург: Питер. 940 с.

213. Круглякова, Т. А. (2006). Ослышки дошкольников в процессе восприятия стихотворений. *Онтолингвистика. Некоторые итоги и перспективы. Материалы научной конференции*. Санкт-Петербург: СПб Ирав, с. 88–94
214. Крупник, Е.П. (1984). Психологические проблемы воспитательного воздействия искусства. *Вопросы психологии* № 4 с.102
215. Крылова, Н. Б. (2009). *Какая теория воспитания адекватна современным условиям?* http://values-educ.ru/readarticle.php?article_id=1 (skatīts 20.11.2009.)
216. Кудрявцев, В. (1996). Дети в перевернутом мире, или попытка нового прочтения старой темы. *Дошкольное воспитание*, № 11 с. 65–75
217. Кудрявцев, В. (2006). Феномен детской креативности. *Дошкольное воспитание*. № 4, с.71–78
218. Кузнецов, В. Г. (1991). *Герменевтика и гуманитарное познание*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 192 с.
219. Кулюткин, Ю., Тарасов, С. (2000). *Образовательная среда и развитие личности*. Общество «Знание» России, http://znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html#up (skatīts internetā 08.10.2012.)
220. Леонтьев, А. А. (1979). *Педагогическое общение*. Москва: Знание, 47 с.
221. Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. Москва: Политиздат, 304 с.
222. Леонтьев, А. Н. (1986) К психологии образа. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология*. № 3. с. 72–76
223. Леонтьев, А. Н. (2009 а). *Лекции по общей психологии. Мотивация и личность. Лекция 47. Смыслообразующая функция мотива*. <http://yurpsy.fatal.ru/biblio/leontev/47.htm> (skatīts 4. 06. 2009.)
224. Леонтьев, А. Н. (1983). Образ мира. Избр. психолог. произведения. Москва: Педагогика, с. 251–261 <http://www.psychology.ru/library/00031.shtml> (skatīts internetā 29.09.2008.)
225. Леонтьев, А. Н. (2009 б). *Психологические основы развития ребенка и обучения*. Москва: Смысл, 423 с.
226. Леонтьев, Д. А. (1998). *Введение в психологию искусства*. Москва: Изд-во МГУ, 111 с.
227. Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности*. 2-е, исправ. изд. Москва: Смысл, 487 с.
228. Лисина, М. И. (1986). *Проблемы онтогенеза общения*. Москва: Педагогика, 209с.
229. Лисина, М.И. (2009). *Формирование личности ребенка в общении*. Санкт-Петербург: Питер, 410 с.
230. Лихачев, Б. Т. (2010). *Философия воспитания. Специальный курс*. Москва: Гуманитар.изд. центр. ВЛАДОС, 335 с.
231. Ломов, Б. Ф. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 213 с.
232. Лотман, Ю. М. (1992). *Семиотика культуры и понятие текста*. Избранные статьи. Т. 1., Таллинн: с.129–132.
233. Лотман, Ю. М. (2010). *Чему учатся люди. Статьи и заметки*. Москва: Центр книги ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 416 с.
234. Лыкова, И. А. (2006). *Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки»*. Москва: Изд-во Карапуз-Дидактика, 144 с.
235. Мартин, Б., Рингхэм, Ф. (2009). *Словарь семиотики*. Москва: УРСС, 254 с.
236. Мерло-Понти, М. (1997). Феноменология восприятия. Ч. III. Глава 3. Свобода. *От Я к Другому: Сборник переводов по проблемам интерсубъективности, коммуникации, диалога*. Ред.Т. В. Щитцова. Минск: Менск, с.173–199

237. Мухина, В. С. (1999). *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. 4-ое издание. Москва: Академия, 448 с.
238. Мясищев, В. Н. (1960). *Личность и неврозы*. Ленинград: ЛУ, 428 с.
239. Николаева, Е. И. (2006). *Психология детского творчества*. Санкт–Петербург: Речь, 220 с.
240. Николаенко, Н. Н. (2005). *Психология творчества*. Санкт–Петербург: Речь, 272 с.
241. Ньюкомб, Н. (2003). *Развитие личности ребенка*. 8-е изд. Серия «Мастера психологии». Санкт–Петербург: Питер, 640 с.
242. Одоевский, В. Ф. (2011). Руководство для гувернанток. *Ключи к детской душе или как рассказывать и сочинять истории и сказки*. под ред. А. С. Русакова, Санкт-Петербург: Речь, с. 13–24
243. Петухов, В. В. (1984). Образ мира и психологическое изучение мышления. *Вестник Московского Университета, серия 14. Психология*. № 4, с. 13–20
244. Пиаже, Ж. (2006). *Моральное суждение у ребенка*. Серия «Психологические технологии». Москва: Академический Проект, 480 с.
245. Платонов, К. К. (1969). Понятие «структура» в теории личности. *Проблемы личности*. Под ред. В. М. Банщикова. Москва, с. 51–62.
246. Раппопорт, С. Х. (1978). *От художника к зрителю: как построено и как функционирует произведение искусства*. Москва: Советский художник, 237 с.
247. Реан, А. А., Коломинский, Я. Л. (1999). *Социальная педагогическая психология*. Санкт–Петербург: 287 с.
248. Рубинштейн, С. Л. (2011). *Основы общей психологии*. Серия «Мастера психологии». Санкт–Петербург: Питер, 713 с.
249. Румянцев, Н. Е. (2011). «Часы рассказа» как средство эстетического воспитания детей и народа. *Ключи к детской душе или как рассказывать и сочинять истории и сказки*. под ред. А. С. Русакова, Санкт–Петербург: Речь, с. 54–60
250. Сапогова, Е. Е. (1999). Морфология и психосемиотика сказки в контексте моделирующих процессов. Воображение. *Журнал практического психолога*. № 10–11, с. 5–26 <http://esapogova.narod.ru/texts/morph.htm> (skatits 18.01. 2012.)
251. Сапрыгина, Н. В. (2003). *Психолингвистика диалога*. Одесса: Изд-во «ТЭС», 328 с.
252. Сахарный, Л. В. (1990). *Опыт анализа многоуровневой тема-рематической структуры текста. Деривация в речевой деятельности*. Пермь: Перм.гос.ун-т, с. 28–50.
253. Слостенин, В., Исаев, И., Шиянов, Е. (2002). *Педагогика*. Москва: Издательский центр «Академия», 576 с.
254. Слинин, Я. А. (2004). *Феноменология интерсубъективности*. Санкт–Петербург: Наука, 354 с.
255. Смирнов, С. Д. (1981). Мир образов и образ мира. *Вестник Московского Университета, серия 14. Психология*. №2, с.15–29
256. Смирнова, Е., Медведева, Е. (2004). Любимые герои современных дошкольников. *Толерантность в подростковой и молодежной среде*. Под ред. В.С. Собкина. Москва: ЦСО с.10–48
257. Снегирева, Т. В. (1995). Смысл и символ в проективном рисунке. *Вопросы психологии*. № 6 с. 20–32
258. Сомкова, О. Н. (2008). Пересказ литературного произведения как средство развития системы личностных смыслов ребенка. *Дошкольная педагогика*. № 1 с. 12–15
259. Сохор, А. Н. (1971). О задачах исследования музыкального восприятия. *Художественное восприятие*. Москва: Наука, с. 325–334
260. Степанов, Ю. С. (2004). *Протей: очерки хаотической эволюции*. Москва: Языки славянской культуры, 264 с.
261. Субботский, Е. В. (2007). *Строящееся сознание*. Москва: Смысл, 423 с.

262. Субботский, Е. В., Чеснокова, О. Б. (2011). Совместимы ли социальный интеллект и мораль? *Национальный психологический журнал*. № 1 (5), с. 8–13
263. Узнадзе, Д. Н. (1966). *Психологические исследования*. Москва: Наука, 451 с.
264. Фельдштейн, Д. И. (1994). *Психология становления личности*. Москва: Международная педагогическая академия, 190 с.
265. Фестингер Л. (2000). *Теория когнитивного диссонанса*. Санкт-Петербург: Речь, 317 с.
266. Фреге, Г. (1970). Смысл и денотат. *Семиотика и информатика*. Вып. 8. Москва: ВИНТИ, с. 181–200
267. Фромм, Э. (2009). *Человек для самого себя. Революция надежды. Душа человека*. Москва: АСТ Москва, 763 с.
268. Чуковский, К. (2010). *От двух до пяти*. Москва: Издательство «Мелик Пашаев», 447 с.
269. Щуркова, Н. Е. (1998). *Практикум по педагогической технологии*. Москва: Педагогическое общество России, 249 с.
270. *Эмоциональное развитие дошкольника*. (1985). Москва: Просвещение, 1985.
271. Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*. Москва: Ренессанс, 304 с.
272. Ягунова Е. В. (2011). Текст для детей: структурная организация и понимание. *«Онтолингвистика – наука XXI века»*. Материалы Международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена, г., Санкт–Петербург. Санкт–Петербург: Златоуст, с. 319–323
273. Янгирова, Г. Ф. (2006). *Образы массовой культуры в представлениях детей 6–7 лет о школе*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 141 с. <http://psychlib.ru/mgppu/disers/YAOB/dYAOB-141.htm> (skafits 13.12.2010.)
274. Янковский, М. И. (2002). О средствах психологического воздействия искусства на человека. *Вопросы психологии*. № 6, с. 83–92
275. Янчук, В. А. (2001). Консультативно-коррекционная практика: атрибутивная терапия наученной беспомощности. *Психология*. №1, с. 3–21

Pielikums

Pielikumu saraksts

1. pielikums. Situācijas izpēte praksē

- 1.1. Aptaujas anketa
- 1.2. Aizpildīta aptaujas anketa
- 1.3. Aptaujas dati (skat. kompaktdiskā Excel 2007 formātā)
- 1.4. Respondentu vecums
- 1.5. Respondentu pedagoģiskā darba stāžs
- 1.6. Respondentu viedoklis par daiļliteratūras nozīmi bērna personības attīstībā mūsdienās
- 1.7. Daiļliteratūrai izvirzītie uzdevumi bērna personības attīstības sekmēšanai
- 1.8. Literāro darbu izvēles nosacījumi
- 1.9. Literārā darba iepazīšanas norises organizācija
- 1.10. Teksta idejiskā satura uztvere
- 1.11. Teksta satura ietekme uz bērnu attiecībām, rīcības un uzvedības motīviem reālās savstarpējās attiecībās
- 1.12. Korelācija starp respondentu pieeju teksta iepazīšanas organizācijā un teksta idejiskā satura saprašanu, tā ietekmi uz bērna personības attīstību
- 1.12.1. Literārā darba izvēles nosacījumu saistība ar tā idejiskā satura uztveri
- 1.12.2. Saistība starp teksta izvēles nosacījumiem un tā satura ietekmi uz savstarpējām attiecībām, rīcību un uzvedību realitātē
- 1.12.3. Saistība starp teksta iepazīšanas norises organizāciju un tā idejiskā satura uztveri

2. pielikums. Procesuālā modeļa pārbaude izmēģinājuma pētījumā

- 2.1. M. V. Purviņas literārā pasaka „Lācēna ziema”
- 2.2. Respondentu reflektīvo stāstu analīzes rezultāti
- 2.2.1. Respondentu reflektīvie stāsti BN situācijā
- 2.2.2. Respondentu reflektīvie stāsti NO situācijā
- 2.2.3. Reflektīvo stāstu veidiem raksturīgās jēgpilnās verbālās semantiskās vienības
- 2.2.4. Respondentu stāstu strukturālās analīzes rezultātu – jēgpilno semantisko vienību – kategorizācija jēgas rādītājos
- 2.3. Literārā darba satura jēgas rādītāju ticamības pārbaude ar Kronbaha alfa koeficientu
- 2.3.1. Kronbaha alfas koeficienti BN situācijā
- 2.3.2. Kronbaha alfas koeficienti NO situācijā
- 2.4. Statistiski nozīmīgu atšķirību noteikšana starp rādītājiem ar t Stjudenta testu
- 2.5. Respondentu zīmējumi par literārā darba saturu NO situācijā

- 2.5.1. Valda (5,2 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā
- 2.5.2. Ervina (5,3 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā
- 2.5.3. Itas (5,5 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā
- 2.5.4. Elitas (5,8 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā
- 2.5.5. Ilutas (5,9 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā
- 2.5.6. Zandas zīmējums un stāsts par to NO situācijā
- 2.5.7. Elmas (5,5 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā
- 2.5.8. Arta (5,4 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā
- 2.5.9. Matīsa (5,6 g) sacerētā pasaka par draugiem
- 2.6. Literārā darba satura ietekme uz bērnu savstarpējām attiecībām ikdienā pilotpētījumā iesaistīto pedagogu skatījumā
- 2.7. Personiskās jēgas kritēriju pārbaude un precizēšana pirmsskolas izglītības skolotāju aptaujā
 - 2.7.1. Aptaujas anketa
 - 2.7.2. Aptaujas dati (skat.kompaktdisku Excel 2007)
 - 2.7.3. Aptaujas datu kontentanalīzes rezultāti
 - 2.7.4. Literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās kritēriji
- 3. pielikums. Procesuālā modeļa aprobācija**
 - 3.1. Modeļa aprobācijā izmantotie literārie darbi
 - 3.2. Procesuālā modeļa aprobācijā iegūto kvantitatīvo datu apstrāde
 - 3.2.1. Personiskās jēgas veidošanās kritēriju ticamības koeficienti BN situācijā
 - 3.2.2. Personiskās jēgas veidošanās kritēriju ticamības koeficienti NO situācijā
 - 3.2.3. Līmeņu izvēles biežuma statistika katrā kritērijā BN situācijā
 - 3.2.4. Līmeņu izvēles biežuma statistika katrā kritērijā NO situācijā
 - 3.2.5. t Stjudenta testa rezultāti BN un NO situācijā
 - 3.2.6. Kritēriju korelācijas koeficienti BN situācijā
 - 3.2.7. Kritēriju korelācijas koeficienti NO situācijā

1.pielikums. Situācijas izpēte praksē

1.1. pielikums. Aptaujas anketa

Cienājamo, Skolotāj!

Atbildot uz jautājumiem, Jūs palīdzēsiet noskaidrot literāro darbu izmantošanas uzdevumus un veidus pedagoģiskajā procesā PII. Aizpildot anketu, lūdzu, ievērojiet dotās instrukcijas. Tas palīdzēs izvairīties no neprecīziem datiem. Visas ziņas tiks izmantotas tikai pētnieciskos nolūkos. Iepriekš pateicamies par sadarbību!

1.Norādiet informāciju par sevi: vecums _____ gadi, novads vai pilsēta, kur strādājat _____ pedagoģiskā darba stāžs:

☐ 1– 5 g. pieredze; ☐ 5 - 10 g. pieredze; ☐ 10 un vairāk g.

2. Kāda, Jūsuprāt, nozīme daiļliteratūrai ir bērna personības attīstībā mūsdienās?

- ☐ nav nozīmes, mūsdienās ir citi informācijas līdzekļi, kas ietekmē efektīvāk
- ☐ maza nozīme
- ☐ tai ir nozīme kā jebkuram audzināšanu un attīstību sekmējošam līdzeklim
- ☐ tai ir ļoti liela un neatsverama nozīme

3. Jūsuprāt, kādus uzdevumus daiļliteratūra īsteno bērna personības attīstībā?

4. Kā izvēlaties literāro darbu priekšā lasīšanai vai stāstīšanai bērnu grupā? Lūdzu nosauciet izvēles nosacījumu, kuru izmantojat visbiežāk:

5. Kā organizējat literārā darba iepazīšanas norises gaitu teksta satura uztverei? Lūdzu īsi komentējiet to:

6. Vai, Jūsuprāt, bērni uztver daiļdarbā ietvertu ideju, tēlu savstarpējās attiecības, uzvedības, rīcības motivāciju?

Jā	Drīzāk jā	Drīzāk Nē	Nē
☐	☐	☐	☐

7. Vai, Jūsuprāt, literārajā darbā gūtās atziņas ietekmē bērnu savstarpējās attiecības, rīcību un uzvedību reālajā ikdienas dzīvē?

☐	Jā;	☐	Drīzāk jā	☐	Drīzāk nē	☐	Nē
--------------------------	-----	--------------------------	-----------	--------------------------	-----------	--------------------------	----

Paldies par atsaucību!

1.2.pielikums. Aizpildīta aptaujas anketa

Cienājamo, Skolotāj!

Atbildot uz jautājumiem, Jūs palīdzēsiet noskaidrot literāro darbu izmantošanas uzdevumus un veidus pedagoģiskajā procesā PII. Aizpildot anketu, lūdzu, ievērojiet dotās instrukcijas. Tas palīdzēs izvairīties no neprecīziem datiem. Visas ziņas tiks izmantotas tikai pētnieciskos nolūkos. Iepriekš pateicamies par sadarbību!

1. Norādiet informāciju par sevi: vecums 49 gadi, novads vai pilsēta, kur strādājat Alūksnes r. pedagoģiskā darba stāžs:

☐ 1-5 g. pieredze; ☐ 5-10 g. pieredze; ☒ 10 un vairāk g.

2. Kāda, Jūsprāt, nozīme daijliteratūrai ir bērna personības attīstībā mūsdienās?

- ☐ nav nozīmes, mūsdienās ir citi informācijas līdzekļi, kas ietekmē efektīvāk
☐ maza nozīme
☐ tai ir nozīme kā jebkuram audzināšanu un attīstību sekmējošam līdzeklim
☒ tai ir ļoti liela un neatsverama nozīme

3. Jūsprāt, kādus uzdevumus daijliteratūra īsteno bērna personības attīstībā?

Nalodas apguve

4. Kā izvēlaties literāro darbu priekšā lasīšanai vai stāstīšanai bērnu grupā? Lūdzu nosauciet izvēles nosacījumu, kuru izmantojat visbiežāk:

lai ir saņemts, kas tiek domāts un spriests

5. Kā organizējat literārā darba iepazīšanas norises gaitu teksta saturu uztverei? Lūdzu īsi komentējiet to:

lasu, ja vajag paskaidroju. Cenšos to darīt interesantā veidā.

6. Vai, Jūsprāt, bērni uztver daiļdarbā ietvertu ideju, tēlu savstarpējās attiecības, uzvedības, rīcības motivāciju?

Jā Drīzāk jā Drīzāk nē Nē

☐ ☐ ☐ ☒

7. Vai, Jūsprāt, literārajā darbā gūtās atziņas ietekmē bērnu savstarpējās attiecības, rīcību un uzvedību reālajā ikdienas dzīvē?

☐ jā; ☐ drīzāk jā; ☐ drīzāk nē; ☒ nē

Paldies par atsaucību!

1.3. pielikums. Aptaujas dati (skat. kompaktdiskā Excel 2007 formātā)

1.4. pielikums. Respondentu vecums

Statistika

N	Valid	361
	Mean	35,86
	Median	35,00
	Mode	37
	Std. Deviation	9,816

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 19	3	,8	,8	,8
20	13	3,6	3,6	4,4
21	2	,6	,6	5,0
22	9	2,5	2,5	7,5
23	14	3,9	3,9	11,4
24	11	3,0	3,0	14,4
25	8	2,2	2,2	16,6
26	16	4,4	4,4	21,1
27	8	2,2	2,2	23,3
28	15	4,2	4,2	27,4
29	10	2,8	2,8	30,2
30	7	1,9	1,9	32,1
31	14	3,9	3,9	36,0
32	13	3,6	3,6	39,6
33	12	3,3	3,3	42,9
34	13	3,6	3,6	46,5
35	16	4,4	4,4	51,0
36	8	2,2	2,2	53,2
37	21	5,8	5,8	59,0
38	14	3,9	3,9	62,9
39	11	3,0	3,0	65,9
40	12	3,3	3,3	69,3
41	9	2,5	2,5	71,7
42	11	3,0	3,0	74,8
43	7	1,9	1,9	76,7
44	9	2,5	2,5	79,2
45	13	3,6	3,6	82,8
46	5	1,4	1,4	84,2
47	6	1,7	1,7	85,9
48	10	2,8	2,8	88,6
49	4	1,1	1,1	89,8
50	3	,8	,8	90,6
51	5	1,4	1,4	92,0
52	7	1,9	1,9	93,9
53	6	1,7	1,7	95,6
54	2	,6	,6	96,1
55	6	1,7	1,7	97,8
56	3	,8	,8	98,6
57	1	,3	,3	98,9
60	3	,8	,8	99,7
67	1	,3	,3	98,9
Total	361	100,0	100,0	100,0

Respondentu vecuma sadalījums grupās

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid līdz 20 gadiem	16	4,4	4,4	4,4
no 21 līdz 30 gadiem	100	27,7	27,7	32,1
no 31 līdz 40 gadiem	134	37,1	37,1	69,3
no 41 līdz 50 gadiem	77	21,3	21,3	90,6
no 51 līdz 60 gadiem	33	9,1	9,1	99,7
61 un vairāk gadi	1	,3	,3	100,0
Total	361	100,0	100,0	

1.5. pielikums. Respondentu pedagoģiskā darba stāžs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid no 1 līdz 5 gadiem	211	58,4	59,1	93,8
no 5 līdz 10 gadiem	41	11,4	11,5	70,6
no 10 gadiem un vairāk	105	29,1	29,4	100,0
Total	357	98,9	100,0	
Missing System	4	1,1		
Total	361	100,0		

1.6. pielikums. Respondentu viedoklis par daiļliteratūras nozīmi bērna personības attīstībā

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid mūsdienās vairs nav nozīmes	4	1,1	1,1	1,1
maza nozīme	7	1,9	2,0	3,1
nozīme kā jebkuram pedagoģiskam līdzeklim	187	51,8	52,2	55,3
ļoti liela nozīme	159	44,0	44,4	99,7
nav atbildēts	1	,3	,3	100,0
Total	358	99,2	100,0	
Missing System	3	,8		
Total	361	100,0		

1.7. pielikums. Daiļliteratūrai izvirzītie uzdevumi bērna personības attīstības sekmēšanai

Statistika	
N Valid	361
Missing	0
Mode	312

1.8. pielikums. Literāro darbu izvēles nosacījumi

Statistika

N Valid	361
Missing	0
Mode	412

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav atbildēts	14	3,9	3,9	3,9
sniegtā atbilde neatbilst jautājuma būtībai	18	5,0	5,0	8,9
teksta valodas atbilstība bērna valodas apguves līmenim	2	,6	,6	9,4
teksta satura atbilstība skolotāja plānotajai nedēļas un dienas tēmai	156	43,2	43,2	52,6
teksta satura atbilstība vecumposmam	111	30,7	30,7	83,4
teksta satura atbilstība aktuālai situācijai bērnu grupā un tuvākajā vidē	11	3,0	3,0	86,4
teksta satura atbilstība bērna vajadzībām, interesēm un nozīmīgām situācijām dzīvesdarbībā	31	8,6	8,6	95,0
teksta saturs, kas ierosina domāšanu, spriešanu	18	5,0	5,0	100,0
Total	361	100,0	100,0	

1.9. pielikums. Literārā darba iepazīšanas norises organizācija

Statistika

N Valid	361
Missing	0
Mode	511

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav atbildēts	49	13,6	13,6	13,6
atbilde neatklāj teksta iepazīšanas norisi	22	6,1	6,1	19,7
izmanto tikai komunikatīvo pakāpi	127	35,2	35,2	54,8
izmanto komunikatīvo un pēckomunikatīvo pakāpi	110	30,5	30,5	85,3
izmanto pirmskomunikatīvo un komunikatīvo pakāpi	18	5,0	5,0	90,3
izmanto visas teksta iepazīšanas pakāpes	35	9,7	9,7	100,0
Total	361	100,0	100,0	

1.10. pielikums. Teksta idejiskā satura uztvere

Statistika

N Valid	361
Missing	0
Mode	2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid jā	18	5,0	5,0	5,0
drīzāk jā, nekā nē	166	46,0	46,0	51,0
drīzāk nē, nekā jā	158	43,8	43,8	94,7
nē	19	5,3	5,3	100,0
Total	361	100,0	100,0	

1.11. pielikums. Teksta satura ietekme uz bērnu attiecībām, rīcības un uzvedības motīviem reālās savstarpējās attiecībās

Statistika

N Valid	361
Missing	0
Mode	2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ietekmē	60	16,6	16,6	16,6
drīzāk jā, nekā nē	122	33,8	33,8	50,4
drīzāk nē, nekā jā	118	32,7	32,7	83,1
nē	61	16,9	16,9	100,0
Total	361	100,0	100,0	

1.12.pielikums. Korelācija starp respondentu pieeju teksta iepazīšanas organizācijā un teksta idejiskā satura saprašanu, tā ietekmi uz bērna personības attīstību

1.12.1.Literārā darba izvēles nosacījumu saistība (4. jaut.) ar tā idejiskā satura uztveri (6. jaut.)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,619 ^a	21	,365
Likelihood Ratio	25,260	21	,236
Linear-by-Linear Association	,600	1	,438
N of Valid Cases	361		

a. 15 cells (46,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

1.12.2. Saistība starp teksta izvēles nosacījumiem (4. jaut.) un tā satura ietekmi uz savstarpējām attiecībām, rīcību un uzvedību realitātē (7.jaut.)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,960 ^a	21	,172
Likelihood Ratio	26,726	21	,180
Linear-by-Linear Association	,966	1	,326
N of Valid Cases	361		

a. 16 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

1.12.3. Saistība starp teksta iepazīšanas norises organizāciju (5.jaut.) un tā idejiskā satura uztveri (6.jaut.)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,534 ^a	15	,121
Likelihood Ratio	23,787	15	,069
Linear-by-Linear Association	1,647	1	,199
N of Valid Cases	361		

a. 8 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,90.

2.pielikums. Procesuālā modeļa pārbaude pilotpētījumā

2.1. M. V. Purviņa „Lācēna ziema”

Kādā jaukā, saulainā rudens dienā zaķēns un lācēns uz pakalniņa skatījās, kā aizlido gājputni.

„Nez kāpēc viņi lido projām?” – ievaicājās lācēns. – „Un kurp viņi dodas?”

„Viņi lido uz tālām zemēm, kur nekad nav ziemas,” – zināja stāstīt zaķēns. – „Tur vienmēr spīd saule un ir silti. Putni lido projām tāpēc, ka tuvojas ziema.”

„Es nekad neesmu redzējis ziemu,” – lācēns sūdzējās zaķēnam. – „Mēs, lāči ziemā guļam. Arī visu pagājušo ziemu es nogulēju. Šodien māmiņa teica, ka drīz jau atkal būšot jāliekas lielajā ziemas guļā, bet man tā gribas redzēt, kāda izskatās ziema.” Lācēns izstaipījās un saldi nožāvājās.

„Nu ziema ir tāda balta,” – mēģināja skaidrot zaķēns.

„Varbūt tāda, kā šīs baltās puķītes?” – minēja lācēns.

„Nē, pavisam citāda. Ziemā puķu nav. Ziemā visiem kokiem un krūmiem uzvelk baltus kažociņus,” – stāstīja zaķēns.

„Vai tādus siltus, pūkainus kā tavējais?”

„Nē, ziema ir auksta, un pa gaisu lido baltas pārsļas” – klāstīja zaķēns.

„Vai sniega pārsliņas čivina un dzied kā putniņi?” – taujāja tālāk lācēns.

„Nē! Tu nu gan esi jocīgs” – zaķēns sāka smieties par tādu lācēna neattapību. – „Kā tad sniegpārsliņas var čivināt?”

Bet lācēns par tādu drauga smiešanos apvainojās un neatvadījies, skumji aiztipināja prom uz mājām. Zaķēns pārstāja smieties, un viņam arī kļuva bēdīgi ap dūšu. Laikam taču ar saviem smiekliem viņš lācēnu būs aizvainojis, bet tas taču nebija domāts ļauni! Nu kā lai izstāsta draugam, kāda izskatās ziema? Un kā lai tagad iepriecina draugu?

„Aiziešu uz veikalu, nopirķšu kādu saldumu” – nodomāja zaķēns. Viņš jau nu gan zināja, ka lācēns ir liels kārumnieks. Zaķēns aizjoza uz mājām un izkratīja no savas krājkasītes naudiņu.

„Es gribu nopirkt kaut ko iepriecinošu lācēnam” – viņš paskaidroja māmiņai.

„Dari gan tā, dēls,” – māmiņa nopriecējās. – „Jūs jau atkal visu ziemu nesatiksieties.”

Zaķēns devās iepirkties uz lielo meža veikalu. Tas tik bija veikals! Ko tik tur visu nevarēja iegādāties! Sākot ar konfektēm un smalkmaizītēm un beidzot ar rotaļlietām un visādām saimniecībā noderīgām mantām. Bet...kas tad tas?! Zaķēns izbrīnā iepleta acis. Uz veikala letes mirdzēja stikla bumba ar mazām eglītēm un sniegu iekšpusē. Tā bija kā maza pasaule – skaista un noslēpumaina.

„Vai tā ir ziema?” – bikli jautāja zaķēns.

„Jā.” – uzsmaidīja pārdevēja. Viņa paņēma bumbu, sakustināja to, un baltas pārsliņas sāka virpuļot ap zaļajām eglītēm.

„Es to pirkšu, es to pirkšu.” – aiz prieka zaķēns piesarka un sāka lēkāt. Viņš ne mirkli nešaubīdamies, izbēra uz letes visu naudu, ko veselu gadu bija rūpīgi krājis, lai nopirktu sev ragaviņas. Kādas ragaviņas! Tās var pagaidīt līdz nākamajai ziemai. Zaķēns piespieda ar abām ķepām savu dārgumu pie krūfīm un, ko kājas nes, joza pie lācēna. Kaut nu tik nepakluptu, kaut nu tik neaizķertos kāja!

„Lācēn, lācēn!” – zaķēns iedrāzās lāču mājā, pat aizmirsdams apsveicināties ar lāču mammu.

„Ak tu mazais draiskulīt!” – labsirdīgi norūca lāču mamma. Viņai patika, ka abi mazie draudzējas.

„Lācumbīti, draudziņ manu! Es tev dāvinu ziemu,” – no skrējiena aizelsies, sajūsmā čaloja zaķēns. – „Tagad tu zināsi, kāda viņa izskatās, un varēsi mierīgi gulēt savu lielo miegu.”

„Tad tāda ir ziema,” – elpu aizmūrējis, čukstēja lācēns, saudzīgi turēdams ķepās stikla bumbu. – „Es jau sajutu, ka viņa ir tāda neparasta, tāda pavisam sevišķa.”

Zaķēns nosēdās lācēnam blakus, un abi klusēdami vēroja pārsliņu virpuli bumbā. Tā viņi sēdēja ilgi. Satumsa vakars, bet viņi vēl sēdēja un sēdēja, un bumba starp viņiem mirguļoja noslēpumainā gaismā.

„Zini,” – lācēns teica, – „es esmu vislaimīgākais lācēns pasaulē, jo man pieder pašam sava ziema. Un arī vislabākais draugs,” – pēc mirkļa viņš piebilda.

2.2. pielikums. Respondentu refleksīvo stāstu kontentanalīzes rezultāti

2.2.1. Respondentu refleksīvie stāsti BN situācijā

*Jēgpilnas semantiskās vienības pasvītrotas

St-a Nr.	Respondents vecums (gadi, mēneši)	Respondenta stāsts	Kategorija	Stāsta veids
1.	Ivo (5,4)	[Klusē] <u>nezinu</u> ... [nemierīgi grozās]... <u>neatceros</u> <u>mmm</u> vienreiz ... <u>mmm</u> ... [nopūšas] <u>nezinu</u> ... -Par ko pasakā bija stāstīts? <u>nezinu</u> , <u>negribu stāstīt</u> .	nav uztverts; nevēlēšanās iesaistīties	Nav stāsta
2.	Elvis (5,6)	[Stāsta ātri, neieinteresēti] <i>Un ... un ... un es pastāstīšu par lācīti un zaķīti, un ... un tad <u>zaķītis smējās par lācīti, un lācītis apvainojās un gāja uz mājām, un tad, un tad <u>zaķītis apvainojās pats, un tad ... nu, aizgāja uz savām mājām. Izkratīja no krājkases savējo naudu un ... un gribēja ragaviņas, bet nopirka sniega bumbu lācītim. Un tad viņš bija priecīgs. Viss. Es <u>nezinu</u>.</u></u></i> -Tu teici, ka viņš bija priecīgs. Kurš bija priecīgs? Nūū <u>ēē</u> ... laikam, laikam ... <u>hmm</u> ... varbūt <u>zaķītis</u> ? ... <u>Nnēē</u> ... <u>nezinu</u> [parausta plecus, klusē] ... <u>nē</u> , laikam lācītis ... [klusē] -Kāpēc viņš bija priecīgs? <i>Āāā, aizmirsu.</i> -Vai vēl kaut ko gribi pastāstīt? <i>Nnēē... [ātri purina galvu]</i>	vienaldzīga attieksme; tēlu pārdzīvojumu virspusēja izpratne; rīcības, emociju nosaukšana; nepārliecinātība par saturu; nav uztverts; nevēlēšanās turpināt	Pārskata
3.	Gatis (5,3)	[Cenšas atstāstīt] <i>Es dzirdēju, ka kādu ... <u>mmm</u> ... lācēns un zaķēns skatījās, kā gājputni lido prom uz siltajām zemēm, un ... un ... un ma ... [maina toni, turpina emocionāli] un es <u>gribētu tādu draugu</u> [pārliecināti uzsver]... un ...</i> -Kāpēc tu gribētu tādu draugu? <i>Tāpēc, ka viņš ir ļoti draudzīgs ...</i> -Tu gribētu tādu draugu kā lācēnu vai tu gribētu tādu draugu kā zaķēnu? <i>Kā zaķēnu ... tāpēc, ka viņš ... tā ... <u>nopirka</u> ziemu to tur ... <u>bumbu, lai iepriecinātu!</u></i> [emocionāli] <i>Un nopirka to bumbu, jo apvainoja lācīti, bet pēc tam <u>saprata</u>, nu, ka ..., un tad nodomāja <u>nopirktu, lai iepriecinātu.</u></i>	emocionāla attieksme, vērtējums; emocionāls, pozitīvs vērtējums; motīva izpratne	Interpretējošs
4.	Zanda (5,6)	[Emocionāli] <i>Man patika, kad zaķītis <u>nopirka lācītim to bumbu. Un ... un kad <u>zaķītis smējās [bēdīgi]</u>, un tad <u>lācītis apvainojās un tad atkal apvainojās</u> tas ... tas tur - zaķītis... Man <u>nepatika, ka apvainoja [apvainojusies grimase sejā]</u></u></i> -Vai zaķītis arī apvainojās? <i>Nu, ... jā, bet lācītis pirmais apvainojās ... aizgāja mājās, <u>negrib tādu draugu [aizvainoti]!</u> Un tad beigās <u>nopirka to bumbu un nebija tad apvainojies, un atkal draudzējās, jo zaķis atkal palika labs.</u></i> -Kāpēc viņš palika labs? [domā] <u>vajadzēja draudzinu, nu gribēja savu draudzinu</u>	emocionāla attieksme, vērtējums; emocionāla tēlu pārdzīvojumu nosaukšana, to egocentriska izpratne; emocionāla attieksme, vērtējums; pragmatiska, egocentriska izpratne	Emocionāls
5.	Guntis (5,7)	[Smaida] <i>es dzirdēju pasaciņā ... <u>man vislabāk patika, kad, kad <u>zaķēns nopirka lācēnam sniega bumbiņu un man nepatika, kad zaķītim no kabatas izkrita nauda p ... p ... par ragaviņām. Es vēl gribēju pateikt, kad, kad, kad <u>abi draugi kopā</u></u></u></i>	emocionāla attieksme, vērtējums; pozitīva tēlu	Emocionāls

		<u>skatījās pa nakti un pa dienu uz to bumbiņu. Es vēl gribēju pateikt tikai, ka ... ka zaķēns ar lācēnu ..., zaķēns ar lācēnu... skatījās pa nakti un pa dienu, kā mirgo bumbiņa [smaida].</u> -Kāpēc zaķēns nopirka lācītim sniega bumbu? <u>Tāpēc, ka lācītis apvainojās ...</u> -Un kāpēc viņš apvainojās? <u>Jo zaķītis smējās, bet ... tikai ... un tad vairs nesmejās, un nopirka.</u>	attiecību uztvere; pragmatiska rīcības motīvu izpratne	
6.	Monta (5,3)	[Nopietni] <u>Man patika tas, kad zaķītis nopirka lācēnam bumbu. Un man nepatika tas, kad... un tas, kad lācēnu aizvainoja zaķītis ... ar smiešanos [neapmierināti]. Jā, tad, nu, zaķēns nopirka viņam sniega bumbu, un tad viņš bija priecīgs[apmierinātā tonī].</u> -Kāpēc zaķītis smējās? <i>Mmm ... tāpēc, ka lācītis nezināja zienu, bet zaķītis zināja ... bet, bet ..., un <u>slikti viņš darīja [nosodoši]. Kad lācēnam nopirka bumbu, tad viņš atkal bija priecīgs.</u></i> -Kurš bija priecīgs? <i>Lācēniņš.</i> -Kāpēc zaķītis nopirka bumbu? <i>Jo viņš bija vainīgs [nosodoši]</i> -Vai zaķītis arī bija priecīgs, ka uzdāvināja bumbu lācītim? <i>Jā, jo viņš tagad arī varēja skatīties un spēlēties.</i>	emocionāla attieksme, vērtējums; identifikācija ar vienu tēlu, ar to saistīts vērtējums; egocentriska rīcības motīvu izpratne	Emocionāls
7.	Ita (5,5)	<u>Man patika, ka..., ka lācēns nopirka... ēē ... nē, zaķis nopirka lācēnam bumbu sniega, un man nepatika, ... ka ..., ka..., mm... ka... zaķis apvainoja lācīti. Bija apvainojies... bet tad dabūja bumbu. Un viss. Es vairs negribu [steidzīgi pasaka un aizskrien prom]</u>	vienaldzīga attieksme; fragmentāra teksta uztvere; nevēlēšanās stāstīt	Pārskata
8.	Elza (5,4)	[Stāsta negribīgi] <u>Man vislabāk patika, ka nopirka bumbu lācēnam ..., un viņi beigās skatījās, ka, ka sniegpārslīņas ripoja apkārt ... un tad beidzās, ka bija priecīgi [ātri pabeidz un aizskrien prom]</u>	vienaldzīga attieksme; fragmentāra teksta uztvere; nevēlēšanās stāstīt	Pārskata
9.	Estere (5,4)	<i>un man viss pat ..., un man... [nožāvējas]... , un man vislabāk patika, ka zaķītis nopirka lācītim bumbiņu..., ai, nē... [domā]... .. pūū... es nezinu, viss!</i>	garlaikota, vienaldzīga attieksme; fragmentāra, virspusēja teksta uztvere	Nosaucošs
10.	Valdis (5,2)	[Smaida] <u>Man vairāk patika, kad lācīt..., zaķītis iedarīja viņam bumbiņu... ..</u> -Kāpēc viņš uzdāvināja to bumbiņu? <i>Tāpēc viņš nezināja, kāpēc, ta... ka... ir sniedzīgs ... Tāpēc, ka viņš bija bēdīgs</i> -Kāpēc? <i>Tāpēc, ka ... nezināja ... tāpēc, ka zaķītis bija slikts ...</i> Kāpēc bija slikts? <i>Smējās ... tad atkal nesmejās un bija labs</i> -Gribētu sev tādu draugu kā zaķīti? <i>Jā, gribētu [priecīgi]</i> -Kāpēc? <i>Tāpēc viņš ir labs [uzsver skaļāk]. Uzdāvināja!</i> -Labs draugs? <i>Jā, viņš ir labs draugs, tagad palika atkal labs[priecīgi].</i>	emocionāla attieksme, vērtējums; tēlu pārdzīvojumu, uzvedības daļēja izpratne	Emocionāls
11.	Ervins (5,3)	[Nevēlas neko teikt, stāstīt, klusē] -Saki droši, kas tev patika pasaciņā, ko tu	noliedzoša attieksme pret notiekošo,	Nosaucošs

		dzirdēji? <i>Zaķis</i> . [klusē] -Kādēļ tev zaķis patika? <u>[neatbild, knibina pogu]</u> -Ko zaķītis un lācītis darīja pasaciņā? <u>Nopirka bumbu.</u> -Un kādēļ viņš nopirka to bumbu? <i>Ragaviņ...</i> , <i>no ragaviņām...</i> [nedroši] <u>[grozās, sasprindzina ķermeni, grib kaut ko teikt, nopūšas, domā]... .. dāvināja to ... lācim ..., nezina [klusī]</u>	nevēlēšanās iesaistīties; rīcības nosaukšana; grūtības izteikties; rīcības nosaukšana; virspusēja teksta uztvere	
12.	Jūlija (5,6)	<u>Man patika zaķēns</u> [pārliecinoši], <u>tāpēc, ka viņš bija draugs lācim</u> ... [klusē, domā] <u>Tāpēc viņš viņam nopirka, lācītim nopirka končās un un sniega bumbiņu</u> [domā]... <u>lai viņš redzētu kā ziemu...</u> -Tu gribētu sev tādu draugu kā zaķīti? <i>Jā [pārliecināti, piekrītoši pamāj ar galvu]. Viņš pasmējās, bet tad vairs nesmējās, jo lācītis bija bēdīgs un tad nopirka ziemu, lai lācīts ir priecīgs.</i> -Kāpēc lācītis bija bēdīgs? <u>Tāpēc viņš ..., zaķītis smējās.</u>	vērtējums ar attieksmi, vērtējuma pamatojums; teksta satura radoša papildināšana; rīcības, pārdzīvojumu motīvu izpratne	Interpre tējošs
13.	Sandis (5,5)	[<u>neapmierinātā tonī</u>] <i>Neko nezina, nesaprotu viņš nopirka sniega bumbu ...jā, nopirka</i> -Kāpēc? <i>Brrr ... aizgāja un nopirka, lai ir viņiem tā bumba ... es vairāk negribu, ja?</i> [aizskrien]	negatīva attieksme pret notiekošo; virspusēja teksta satura uztvere	Nosau cošs
14.	Atis (5,4)	<u>Par sniega bumbu ..., zaķītis uzdāvināja..., patika...</u> [vienaldzīgi] <u>lācītis gulēja...</u> -Kas patika? nezina ..., varbūt tā bumba ..., nezina [nožāvājas]	vienaldzīga attieksme; virspusēja teksta uztvere	Nosau cošs
15.	Aina (5,7)	[<u>Stāsta ātri, atskatoties uz meitenēm, ar kurām kopā rotaļājās</u>] <i>Par lācēnu, kad lācēns gāja projām. Patika, jo tur viss bija labi, ka zaķēns gribēja viņam uzdāvināt sniega bumbu...</i> -Kāpēc viņš gribēja uzdāvināt? <i>Nūū, ... jo lācēns gāja prom un nedraudzējās</i> -Kāpēc? <u>Smējās, bet ..., un tad viss bija labi.</u>	vienaldzīga attieksme; fragmentāra teksta uztvere, rīcības nosaukšana;	Pārskata
16.	Guna (5,5)	<i>Par zaķēnu un lācēnu..., bija liels veikals, un tur bija sniega bumba. Patika, jo tur bija liels veikals un bija daudz saldumu, man patika... bumba arī. Patika, ka nopirka un visi bija priecīgi, un atkal spēlējās.</i> -Kāpēc nopirka bumbu? <u>Jo patika un skatījās.</u> [stāstījums vienaldzīgs, garlaikots]	pragmatisks, egocentrsks teksta satura vērtējums; vienaldzīga attieksme; fragmentāra teksta uztvere	Pārskata
17.	Keita (5,6)	[<u>Ātri</u>] <i>Par lācēnu bija. Lācēns dabūja sniega bumbu, un zaķītis viņam nopirka. ...un bumba ..., nu, ...nezina...</i> -Kāpēc nopirka lācēnam bumbu? ... <u>bija dusmīgi, tad nopirka un tad ... skatījās</u> -Kāpēc bija dusmīgi? <u>Sastrīdējās, jo ... smējās.</u> -Kurš smējās un kāpēc? <i>Lācī ..., nē, zaķītis ..., nē, jā zaķītis laikam ... neatceros. Zaķītis smējās, un lācītis palika dusmīgs, aizgāja prom.</i>	neitrāla attieksme; fragmentāra teksta uztvere; pārdzīvojumu un rīcības nosaukšana	Pārskata
18.	Ance (5,5)	<i>Nūū nezina... nezina ...</i> [nevēlas turpināt]	teksta saturs nav uztverts	Stāsta nav
19.	Lote (5,2)	<u>Patika, ka uzdāvināja sniega bumbu</u> [bez	neitrāla attieksme;	Pārskata

		attieksmes]. <i>Zaķītis aizgāja uz lielo veikalu, kur bija tā bumba...</i> -Kāpēc uzdāvināja bumbu? ... [parausta plecus] <u><i>Uzdāvināja, jo patika, un lai lācītis nav dusmīgs</i></u> -Kāpēc lācītis bija dusmīgs? <i>Tāpēc, ka sastrīdējās</i> -Kāpēc? ... <u><i>neatceros [nočukst]</i></u>	pragmatiska tēlu rīcības izpratne; rīcības nosaukšana; fragmentāra teksta uztvere	
20.	Nastja (5,8)	<i>Par lāci un zaki, kur lācis gulēja, un tur bija bumba. <u>Patika</u> viss [nožāvājas]</i> -Kāpēc? [smaida] <i>Nezinu, patika.</i> -Kam tā bumba bija? <i>Zaķim, un tad viņš iedeva lācim</i> -Kāpēc? <i>Aizgāja uz veikalu, nopirka un iedeva pēc tam.</i>	neitrāla attieksme, vispārīgs vērtējums; rīcības nosaukšana fragmentāra teksta uztvere	Pārskata
21.	Ulla (5,5)	<i>Par lācīti un zaķīti, par to, ka <u>uzdāvināja zaķītim</u> sniega bumbu [ātri, klusā balsī]. <u>Patika</u>.</i> -Kāpēc? ... <u><i>nezinu</i></u> [nočukst] -Kāpēc uzdāvināja lācītim bumbu? ... <i>lai nestrīd ..., <u>sastrīdējās</u> un nopirka, lai <u>nestrīdējās vairāk</u>.</i>	neitrāla attieksme, vispārīgs vērtējums; rīcības nosaukšana; fragmentāra teksta uztvere	Pārskata
22.	Dina (5,7)	<i>Par to, ka <u>lācītis nebija redzējis ziemu</u>, un tad <u>zaķītis viņam nopirka sniega bumbu, lai viņš redzētu ziemu</u> [stāsta vienaldzīgi] ... <u>tad nopirka, un bija priecīgi</u>. Viss</i>	neitrāla attieksme,; rīcības nosaukšana; fragmentāra teksta uztvere	Pārskata
23.	Rinalds (5,6)	<i>Par lācīti un zaķīti, par ziemu, ka <u>lācēns noskuma</u> un <u>zaķēns uzdāvināja viņam sniega bumbu, jo lācēns nesaprata, kas ir ziema</u>, un viņš [oti gribēja redzēt to ziemu] <u>[līdzjūtīgi]</u>. <u>Patika</u>, jo tur bija sniega bumba, ... jo lācēns nesaprata, kas ir ziema! [uzsver]. Man <u>viss patika, kā tur bija. Interesanti!</u> Ka nopirka, un <u>atkal bija draugi</u>. -Vai tad viņi nebija draugi? <i>Bija, bet tad <u>sastrīdējās un sabēdājās abi divi</u>.</i></i>	personiska attieksme, vērtējums ar attieksmi; tēlu pārdzīvojumu izpratne	Interpretējošs
24.	Matīss (5,6)	<i>Par lācēnu ziemu, par to, ka lācēns nebija redzējis ziemu, <u>viņš bija sadrūmis, jo viņš nezināja, kāda izskatās ziema</u> [emocionāli, satraukti]. <u>Viņam nepatika, ka viņš neredzēja pats ziemu un jautrību</u> [bēdīgā balsī]. <u>Viņš beigās palika laimīgs, jo viņam uzdāvināja sniega stikla bumbu</u> [priecīgi un ātri, smaida]. <u>Patika, jo viņš bija labs stāstinš, jo tur viskautkādas jautrības, bet bija arī bēdīgas. Beigās jau viss bija labi, jo viņi sēdēja abi kopā ārā un skatījās uz zvaigznēm, jo lācēns tad bija laimīgs.</u> -Kāpēc viņš bija laimīgs? <i>Jo bija jautrības ar bumbu.</i></i>	emocionāla attieksme, vērtējums; tēlu pārdzīvojumu pragmatiska izpratne	Emocionāls
25.	Elita (5,8)	<i>Par lācēnu un ziemu, un par zaķīti, kurš uzdāvināja lācītim sniega bumbu. <u>Lācītis sadusmojās, jo zaķītis smējās, un zaķītis nopirka bumbu tāpēc, kad vairāk viņš nesmējās, saprata. Patika, tāpēc, ka zaķītis uzdāvināja sniega bumbu lācītim, jo viņam tā bumba iepatikās, gribēja iepriecināt</u> [stāsta pārliecinoši, ar attieksmi]</i>	personiska attieksme, vērtējums tēlu pārdzīvojumu un rīcības motīvu izpratne, izskaidrošana	Interpretējošs
26.	Elma (5,5)	<i>Par lācēnu, kuram bija draugs, bet <u>kurš nekad nebija redzējis ziemu</u>, bet viņam <u>draugs zaķis nopirka</u> viņam tādu apaļu bumbu, kur ir tie tur - <u>kā eglītes mežā un ar sniegu, un kad pakrata, tad</u></i>	personiska attieksme, vērtējums; tēlu pārdzīvojumu	Interpretējošs

		viņam sniegs ir pa augšu. Viņš nekad nebija redzējis ziemu, bet viņam nopirka draugs [emocionāli, uzsver]. Zini, bet kad beidzās stāsts, viņi aizgāja ne pa dienu ārā, bet kad bija riktīgi tumšs. Paņēma arī līdz to bumbu zaķēns, aizgāja kaut kur un visu nakti laikam sēdēja [smaida]. Patika, jo, kad viņi ļoti bija draugi un vēl kad viņi tumsā sēdēja un kad viņam, lācēnam nopirka to bumbu. Bumbu nopirka zaķēns, un riktīgi tas bija! Un pateica „paldies”.	un rīcības motīvu izpratne, izskaidrošana; teksta satura radoša papildināšana	
27.	Iluta (5,9)	Par to, ka lācēns nebija redzējis ziemu, un neviens viņam nepalīdzēja redzēt ziemu, bet zaķītis palīdzēja un nopirka bumbu ar ziemu iekšā [nopietni, izteiksmīgi]. Patika, kad zaķēns izdomāja palīdzēt lācēnam redzēt ziemu, jo viņi abi bija īsti draugi, un tad, ja kaut ko nevar, tad jāpalīdz. -Kāpēc vēl zaķītis nopirka bumbu? Tāpēc, ka viņi sastrīdējās un lācītis, bija bēdīgs un zaķītis ... saskuma.	personiska attieksme, vērtējums; tēlu pārdzīvojumu un rīcības motīvu izpratne, izskaidrošana	Interpre tējošs
28.	Venija (5,7)	Nu, ... zaķēns un lācēns runājās un..., nu... lācēns gribēja ziemu un domāja, domāja, ka ziema nu ir ... tāda kā puķītes un pārsliņas, nu, ... dzied... kā putniņi. Bet zaķis smējās! [intonācijā parādās satraukums] Viņš sāka smieties!. Tot..., un lācītis sabēdājās, ja, un viņš palika ļoti bēdīgs un gāja projām. ... Tad zaķītis izdomāja, ka nevar smieties un nopirka smuko bumbu, tādu ar sniegu, un aiznesa lācītim... Lācītis palika priecīgs... atkal [priecīgi] un atkal sadraudzējās ar zaķi. -Kāpēc palika priecīgs un sadraudzējās ar zaķi? Jo viņš uzdāvināja smuko bumbu, viņam tagad bija jauna mantīna.	personiska attieksme, vērtējums; tēlu pārdzīvojumu un rīcības motīvu izpratne, izskaidrošana daļēja tēla pārdzīvojuma motīva izpratne	Interpre tējošs
29.	Miks (5,4)	Viņi bija draugi labi un draudzējās, bet lācītis palika apvainojies, jo zaķis smējās. Bet viņš jau tikai nu, tā drusku smējās, jo sanāca smieklī, ka sniega pārsliņas čivina [smaida]. Nu, tā... . Tad viņi izšķīrās, bet zaķītim bija..., nu, ... uztraukums, ... lācītis ar viņu nedraudzēsies! Domāja, ko darīt. Labi, iešu uz veikalu un nopirktu kaut ko smuku, Paņēma visu naudu, - savējo - ragaviņu, un nopirka Ziemassvētku bumbu ar sniegu. Labi, iedeva priecīgs bumbu. Tad viņi abi sēdēja un priecājās. -Kāpēc priecājās? Jo bija bumba [domā]... atkal draudzējās... laimīgi kopā.	personiska attieksme, vērtējums; tēlu pārdzīvojumu un rīcības motīvu izpratne, izskaidrošana; identifikēšanās ar notiekošo (notikuma atspoguļošana 1.personā))	Interpre tējošs
30.	Signe (5,7)	Zaķis smējās par savu draudziņu, un viņš apvainojās ..., un viņš aizgāja projām... Nu, ... zaķis aizgāja uz lielo veikalu, ... paņēma visu naudu, ja, pilnīgi visu, vot, un aizgāja uz veikalu. Nopirka sniega bumbu un uzdāvināja lācītim. Tot, labi bija, ka tā. Lācītis bija ļoti priecīgs. Viņam tagad bija jauna mantīna, un tur bija sniedzīnš, un viņš to redzēja. -Kāpēc lācītis bija priecīgs un ļoti laimīgs? Viņš tagad redzēja sniegu!	personiska attieksme, vērtējums; tēlu pārdzīvojumu un rīcības motīvu izpratne, izskaidrošana; daļēja tēla pārdzīvojuma motīva izpratne	Interpre tējošs
31.	Vera (5,6)	[stāsta ar neitrālu attieksmi] Lācītis sadusmojās uz zaķīti un aizgāja prom. Bet zaķītis nopirka bumbu ar sniegu un iedeva lācītim, un lācītis atkal bija priecīgs. -Kāpēc lācītis bija priecīgs?	neitrāla attieksme, rīcības nosaukšana; fragmentāra teksta uztvere; tēlu pārdzīvojumu	Pārskata

		<i>Jo viņam bija bumbiņa ... zaķītis laikam ... nezinu... arī priecīgs</i>	pragmatiska izpratne	
32.	Māris (5,4)	[stāsta ātri, bez attieksmes] <i>Vienreiz bija lācītis un zaķītis draugi... un ..., bet tad vairs nē... Tad ..., tad zaķītis izdomāja – nopirku bumbi. ... Labi... Tad izdomāja – aiziešu un iedošu šito bumbi lācītim, un tas būs labi. Un iedeva bumbi, un lācītis atkal draudzējās ar zaķīti. Viss.</i>	neitrāla attieksme; fragmentāra teksta uztvere; pragmatiska tēlu rīcības un pārdzīvojumu izpratne	Pārskata
33.	Daina (5,7)	[stāsta ļoti nopietni] <i>Zaķītis bija vienu reizi ļoti slikts[uzsver]. Viņš smējās par savu draudziņu[nosodoši] ..., un lācītim ..., viņš ... bēdājās un aizgāja no zaķīša. ... Tad zaķītis sakaunējās un nopirka dāvanīti, un atdeva lācītim, bet lācītis viņam piedeva, jo viņam tādas bumbas nebija.</i> -Un kā tu vērtē abu draugu rīcību? <i>Labi bija, ka nopirka dāvanu, jo bija tagad lācītim bumbiņa.</i> -Kāpēc zaķītis smējās par savu draudziņu? <i>Jo bija ļoti slikts ..., bet tad ... bija atkal labs.</i>	identifikācija ar tēlu; emocionāla attieksme un vērtējums; tēlu pārdzīvojumu nosaukšana; pragmatiska tēla rīcības izpratne	Emocionāls
34.	Aldis (5,3)	<i>Zaķim sanāca strīdēšanās ar lācīti ... un tad, lai ir labi, nopirka bumbi, un... tad iedeva viņam, un atkal nebija sastrīdējušies.</i> -Kāpēc viņi sastrīdējās? <i>Nezinu. Laikam par kaut ko runājās... Ā-ā par ziemu.</i> -Kā abi jutās, kad sastrīdējās? <i>... Nu, nezinu, ... apvainojās</i> -Kāpēc tad izlīga mieru? <i>Nu, dabūja bumbi un abiem bija bumba, ko skatīties.</i>	rīcības nosaukšana, pamatošana; tēlu rīcības pragmatiska izpratne; tēlu pārdzīvojumu daļēja izpratne; fragmentāra teksta uztvere	Pārskata
35.	Eva (5,7)	<i>Nu es domāāju...[domā, aizliek rokas aiz galvas, nolaiž atkal klēpī]..., jo viņš, zaķītis..., nezinu [nopūšas]..., zaķītis viņam uzdāvināja bumbiņu.</i> -Kāpēc zaķītis viņam uzdāvināja bumbiņu? <i>Nu, nezinu...tāpat vien...mmm...mmm, tur bija veikals..., tur bija konfektes arī...</i>	virspusēja teksta uztvere, grūtības izteikties	Nosaucošs

2.2.2. Respondentu refleksiīvie stāsti NO situācijā

St-a Nr.	Respondents vecums (gadi, mēneši)	Respondenta stāsts	Kategorija	Stāsta veids
1.	Ivo (5,4)	<i>Āāā [domā]... Nu, labi.Bija tā, ka abi draugi sastrīdējās. ... Brrr ...nopirka bumbi zaķis un izlīga mieru. ...</i> -Kāpēc sastrīdējās? <i>Mmm... [nemierīgi grozās] Nu, taču zini [neapmierināti], ka, ka ... nu viņi tur smējās un tad apvainojās, un aizgāja. Vēl būs jāstāsta?</i> -Tu nevēlies? <i>Nē.</i> -Kāpēc? <i>Nezinu, negribas.</i> -Tev nepatika pasaka? <i>Patika jau, man tā bumba patika, man mājās arī, bet citāda.</i> -Tas ir labi, ka zaķis tādu bumbi uzdāvināja? <i>Nu ja... laikam ...</i>	neieinteresēta attieksme, nevēlēšanās stāstīt; tēlu rīcības nosaukšana; fragmentāra teksta uztvere	Pārskata

		-Kāpēc? ... Mmm ... nezinu... Es tagad varu iet? [apmierināts aizskrien]		
2.	Elvis (5,6)	<u>Man ļoti patika, ka zaķītis ... nu ... mm ..., jāatceras... .., man nepatika, ka lā..., ka zaķītis smējās un aizvainoja lācīti, un pēc tam pats aizvainojās zaķītis, nē, sabēdājās...[bēdīgi]</u> -Kāpēc sabēdājās? <u>Jo sastrīdējās ar draudziņu ... tāpēc.</u> -Kā tev šķiet, pēc tam zaķītis izlaboja savu kļūdu? <u>Jā. Mmm... iepriecināja ar dāvanu. Aizgāja, nopirka un ..., lai ir priecīgs [smaida]. Visu naudiņu iedeva, nu, savējo [nopietni].</u> -Tu gribētu sev tādu draugu tā kā zaķīti, kurš rūpējas par savu draugu, kurš vēlas viņu iepriecināt? <u>Gribētu.</u>	personiska attieksme, vērtējums; tēlu pārdzīvojumu motīvu izpratne un paskaidrošana	Interpretējošs
3.	Gatis (5,3)	[emocionāli] <u>Par mīlestību tā pasaka bija. Par mīlestību!</u> -Kāpēc? <u>Tāpēc, kad zaķēns lācēnam nopirka bumbu, kur iekšā ir egle un sniegs. Viņš ļoti mīlēja savu draugu, jā! [pārliecinoši]</u> -Kā tu vērtē abu draugu rīcību? ...Nu, ... viņi <u>sadraudzējās atkal, bija jau vispār draugi... labi, viss ir beigās labi.</u>	teksta idejas uztvere; personiska attieksme	Interpretējošs
4.	Zanda (5,6)	<u>Man patika tikai mm ...mm tas tur trusītis..., to lācīti iepriecināja ar to bumbu [priecīgi]. Un, bet man nepatika, kad tas zaķītis smējās, un ta lācītis aizvainojās un aizgāja uz mājām [aizvainoti].</u> -Kāpēc zaķītis smējās? <u>Jo ..., jo, nu, ne jau slikts bija, tikai, nu ... zaķītis arī sabēdājās, jo draudziņš sabēdājās...</u> -Jā, un ko tad viņš nolēma darīt? <u>Iepriecināt un iedāvināja bumbu, par savu naudiņu...</u>	personiska attieksme, vērtējums; teksta idejas uztvere	Interpretējošs
5.	Guntis (5,7)	<u>Man patika, ka zaķēns nopirka lācēnam sniega bumbiņu un tad gāja uz viņa mājām ,un uzdāvināja ...</u> Bet kā tev šķiet, kādēļ viņš to bumbiņu nopirka? Kāpēc viņš vispār aizgāja uz to veikalu? <u>Tāpēc, ka ... lai iepriecinātu lācēnu [pārliecinoši]... .. Viņš bija bēdīgs, ka sastrīdējās ...</u> -Kurš bija bēdīgs? <u>Zaķēns ... un lācēns arī. Es arī iepriecinu draugu, ja, nu, ja... sabēdājas.</u>	personiska attieksme, vērtējums; tēlu rīcības motīvu izpratne, saistīšana ar norisēm realitātē, savu rīcību	Interpretējošs
6.	Monta (5,3)	<u>Zaķēns nolēma iepriecināt lācīti... .., viņš bija bēdīgs un aizgāja ...</u> -Kāpēc lācītis bija bēdīgs? <u>Zaķēns smējās, un lācītis sabēdājās</u> -Kā zaķēns lācēnu iepriecināja? <u>Ar bumbu sniega. Aizgāja un nopirka, un nebija žēl naudiņas [uzsver]... tad uzdāvināja un labi tas bija, un bija atkal draudzīgi, kā draugiem ir jābūt!</u>	personiska attieksme; tēlu rīcības motīvu izpratne, saistīšana ar norisēm realitātē, savu rīcību	Interpretējošs
7.	Ita (5,5)	[stāsta ātri, bez attieksmes] <u>Zaķītis ar lācīti sastrīdējās, bet abi ... sabēdājās un domāja, ko darīt. Tad zaķītis izdomāja, ka nopirks bumbu..., nūū, tad viņš nopirka, paņēma naudu un nopirka. Tad viņi skatījās ziemeļos... un skatījās zvaigznes ,un bija priecīgi. Viss!</u> -Kāpēc abi sabēdājās? <u>Nezinu ...</u>	neieinteresēta attieksme; tēlu rīcības, pārdzīvojumu nosaukšana; fragmentāra teksta uztvere;	Pārskata

		-Kāpēc zaķītis nopirka bumbu? <i>Bumba bija smuka.</i> -Kāpēc abi beigās bija priecīgi? <i>Jo bija bumba.</i>	tēlu pārdzīvojumu motīvu pragmatiska uztvere	
8.	Elza (5,4)	<u>Man patika, ka zaķēns uzdāvināja lācēnam sniega bumbu, un man nepatika, ka aizvainoja lācēnu ar smiešanos. Pateikt vajag, ja nezina kaut ko..., tā ir labi. Tā kā tur tas zaķītis arī lācītim beigās pateica, kāda izskatās ziema. Nopirka ziemas bumbu, lai redz ziemu un nebēdājas. Tad viņi abi vairs nebēdājās un bija atkal draudzīgi.</u> -Pirms tam bēdājās? <i>Nu, ja, jo bija sastrīdējušies un nebija samīļojušies. Kad samīļojas, tad atkal ir draugi.</i>	personiska attieksme, vērtējums; tēlu rīcības motīvu izpratne, saistīšana ar norisēm realitātē, savu rīcību	Interpre tējošs
9.	Estere (5,4)	<u>Man patika, ka zaķēns nopirka lācēnam bumbiņu... Zaķēns sākumā... sākumā viņš tā kā apsmēja nedaudz lācēnu. Un pēc tam viņš aizgāja ... uz to veikalu, lai nopirktu bumbiņu..., lai parādītu ziemu. Lācēns bija bēdīgs, tāpēc... viņš gribēja arī atvainoties. ..., un viņi ... sēdēja, un, un viss bija labi tagad.</u> -Kā tu domā, zaķēns ir īsts draugs? <i>Jā. Viņš gribēja, lai draugs ir priecīgs.</i>	personiska attieksme; tēlu rīcības motīvu izpratne	Interpre tējošs
10.	Valdis (5,2)	<u>Man vairāk, vairāk patika, kad viņš uzdāvināja lācītim, un man nepatika, kad viņš smējās..., un tad bija bēdīgs lācītis...</u> -Kāpēc zaķītis smējās par lācīti? <i>Tāpēc viņš nezināja sniedzīnu. Tad palika labs zaķītis. Man patika, kad viņš tajā veikalā nopirka sniega bumbiņu. Kad viņš nopirka bumbiņu. Kad viņš piedojās [domāts 'piedeva'] no lācēna... ar sniegu bumbiņu. ... Par ragaviņām naidiņu ... Lai iepriecinātu. Tāpēc zaķītis bija labs.</i>	personiska attieksme, vērtējums; tēlu rīcības motīvu izpratne	Interpre tējošs
11.	Laima (5,3)	[klusē, grozās, tad skatās un gaida, ko jautās] -Par ko pasaka stāsta? <u>Par lācīti un zaķīti..., draudzējās. Mmm ... uzdāvināja lācītim bumbiņu...</u> -Kāpēc uzdāvināja? <i>Mmm... lai ... nav dusmīgs... [nožāvājas, skatās apkārt]</i> -Kāpēc tad lācītis ir dusmīgs? <i>Smējās..., tad nopirka bumbiņu un bija draugi... --</i> Kāpēc smējās? <i>... par, par nezināja ... [nožāvājas]</i> -Kā tu vērtē zaķīti kā draugu? <i>Labs. Viņš ... ir ..., uzdāvināja...</i>	neieinteresēta attieksme; tēlu rīcības, nosaukšana; tēlu pārdzīvojumu motīvu pragmatiska uztvere; fragmentāra teksta uztvere	Pārskata
12.	Jūlija (5,6)	[Ātri, bez emocijām] <u>Man patika, kad zaķēns iedeva lācēnam sniega bumbu, un man nepatika, kad viņš smējās...</u> -Kāpēc viņš smējās? <i>Nnn... nezinu.</i> -Un, kā tev šķiet, kāpēc viņš vispār to bumbu iedeva? <i>Lai, lai atkal būtu draugi..., lācītis bija bēdīgs, bet tad bu... uzdāvināja bumbu...</i> -Kā tu vērtē zaķīti? <i>Viņš ir ..., viņš draudzējās.</i>	tēlu rīcības vērtējums; fragmentāra teksta uztvere; tēlu rīcības motīvu daļēja izpratne	Pārskata
13.	Santa (5,5)	<u>Zaķēns gribēja pirkt ragaviņas, bet viņš nopirka sniega bumbu. [turpina ar emocionālu attieksmi] Zini, kāpēc viņš nopirka to sniega bumbu? Tāpēc, ka viņš negribēja aizvainot savu draugu, viņš gribēja draudzēties. Lācītis apvainojās... , jo zaķītis smējās, ...mm...sasmīdinājās, bet tad</u>	personiska attieksme, vērtējums; tēlu rīcības motīvu izpratne, izskaidrošana	Interpre tējošs

		<i>atvainojās, jo ir labs draugs. Abi ir labi draugi atkal ... un ir laimīgi.</i>		
14.	Artis (5,4)	[stāsta tekoši, koncentrējies, lai atcerētos] <i>Lācēns sadraudzējās ar zaķīti. Zaķītis smējās, un lācītis aizgāja. Zaķītis sabēdājās, lācītis arī. Tad zaķītis nopirka sniega bumbu, jo viņš gribēja palikt par draugu, un viņš sadraudzējās lācītis. Viņš nopirks pēc tam tās ragavas. Beigās atkal sadraudzējās un bija laimīgi</i> [stāstījums bez emocijām, ātrs]	neitrāla attieksme; tēlu rīcības, pārdzīvojumu nosaukšana, paskaidrošana	Pārskata
15.	Aina (5,7)	<i>Zaķēns nopirka, jo lācēns aizgāja mājās. Nopirka, jo viņam tā bumba patika</i> -Kāpēc lācēns aizgāja mājās? <i>Sadusmojās...</i> -Kāpēc? <i>Zaķēns smējās... ..</i> [gaida jautājumu] -Kāpēc viņš smējās? <i>... Mmm, nezinu...</i> -Kā tu domā, vai zaķītis ir labs draugs? <i>Jā, uzdāvināja bumbu.</i>	tēlu rīcības, pārdzīvojumu nosaukšana, paskaidrošana; fragmentāra teksta uztvere; pragmatiska tēla rīcības motīva izpratne; neitrāla attieksme	Pārskata
16.	Guna (5,5)	[pārliecinoši] <i>Zaķēns izbēra visu savu naudu no krājkasītes, jo viņš gribēja nopirkt bumbu.... ..</i> - Kāpēc? <i>Jo viņš gribēja iet uz to lielo veikalu un nopirkt bumbu, un uzdāvināt lācītim. Tad aizgāja un uzdāvināja..., tad viņi sēdēja un draudzējās atkal, un bija priecīgi</i> [emocionāli]... -Kāpēc viņš uzdāvināja bumbu lācītim? <i>Tāpēc, ka lācītis ..., tāpēc viņš smējās, un lācītis vairs nedraudzējās..., tad aizgāja..., un zaķītis teica... nopirka, lai draudzējas atkal.</i> -Kā tu domā, vai zaķītis labi rīkojās, ka nopirka dāvanu? <i>Jā, labi, tagad atkal bija draugi.</i>	tēlu rīcības motīvu izpratne, izskaidrošana; personiska attieksme, vērtējums;	Interpre tējošs
17.	Keita (5,6)	[ātri, bez attieksmes] <i>Zaķītis nopirka bumbu un lācītis bija priecīgs. Nopirka, lai lācītis redz ziemu, paņēma naudu un nopirka... Lācītis teica paldies, un bija labi.</i> -Kāpēc lācītis apvainojās? <i>Jo viņš nezināja ziemu.</i>	neitrāla attieksme; tēlu rīcības, pārdzīvojumu nosaukšana, paskaidrošana	Pārskata
18.	Ance (5,5)	<i>Mmm... zaķis pirka bumbu...</i> -Kāpēc? <i>Lai... atkal draudzējas... aizgāja skatīties uz bumbu..., bija draugi.</i> -Vai tad pirms tam nebija draugi? <i>... mmm bija..., nē, ... nezinu. Bija, sadusmojās tad...</i> -Kurš sadusmojās? <i>Zaķis..., nē lācis ...</i> -Kāpēc? <i>... neatceros..., zaķis smējās</i> [vienaldzīgi, neieinteresēti]	vienaldzīga attieksme; tēlu rīcības, nosaukšana; fragmentāra teksta uztvere	Pārskata
19.	Lote (5,2)	[apņēmīgi, nopietni] <i>Vienreiz abi draugi runājās, nu ..., tad zaķītis sāka smieties, jo lācītis nezināja, kas ir sniedzīgs!</i> [paskaidrojoši] <i>Vot, ... labi, tad apvainojās, bet zaķītis arī sabēdājās. Labi, tad, nu, ... vot, nopirka, nē, paņēma savu visu naudu</i> [uzsver], <i>nu, viņam bija daudz naudas, ja, bet labi..., nepirks ragavas. Nopirks smuku bumbu. Nopirka, lai ir priecīgi.</i> [paskaidrojoši] <i>Zaķītis bija labs, jo viņš nopirka to bumbu lācītim. Nopirka, jo lācītis nezināja, kāda ir ziema.</i>	tēlu rīcības, pārdzīvojumu izskaidrošana; personiska attieksme, tēlu rīcības novērtējums; tēla rīcības motīva izpratne	Interpre tējošs
20.	Nastja (5,8)	<i>Lācis gulēja, un viņi bija draugi. Un viņi skatīja</i>	tēlu rīcības	Interpre

		putnus. Un izgāja ārā. Un sniega bumba vēl bija, zaķis nopirka lācim, kad viņi nedraudzējās. Nopirka un iedeva. Gribēja pirkt ragavas, a pēc tam vajadzēja pirkt, viņš varēja pēc tam pirkt <u>izskaidro</u>. Viņš <u>nopirka bumbu, jo zaķis grib sadraudzēties ar lāci. Bēdīgi bija. Lācītis arī bēdīgs.</u> Uzdāvināja. Lācītis aizgāja staigāt, un vidū stāvēja bumba [emocionāli, smaida]. Un viņi sēdēja un saule spīdēja, <u>lācītis bija laimīgs, ka viņi sadraudzējās. Zaķītis bija labs, jo viņš nopirka to bumbu lācītim. Viņš aiznesa, jo viņi bija draugi.</u>	raksturojums, paskaidrošana; personiska attieksme; tēlu rīcības novērtējums, motīva izpratne	tējošs
21.	Ulla (5,5)	[stāsta emocionāli] <u>Kad sastrīdējās, tad bija bēdīgi [bēdīgi]. Aizgāja..., domāja, labi, nopirka bumbu, lai nav..., nē, lai ir tagad atkal draugi [smaida]. Nopirka un iedeva lācītim..., būs atkal draugs viņam! [emocionāli] Labs bija zaķītis!... Jo draudzējās atkal..., bija priecīgi..., un viss!</u> -Kāpēc sastrīdējās? Jo smējās, bet <u>tikai vienu reizi pasmējās, un pēc tam bija labs!</u> [emocionāli] -Un kā lācītis jutās? Bet tikai jau <u>vienu reizi viņš pasmējās un uzreiz iedeva bumbu!</u> -Vai lācītis arī bija bēdīgs? Sākumā jau bija, bet pēc tam <u>dabūja bumbu un vairs nebija!</u>	emocionāla attieksme; tēla rīcības paskaidrošana; emocionāls vērtējums; identifikācija ar tēlu; tēla rīcības pragmatiska izpratne	Emocionāls
22.	Dina (5,7)	<u>Zaķēns bija labs, jo viņš negribēja, ka draugs paliek noskumis, un uzdāvināja tāpēc to bumbu, lai lācēns varētu mierīgi gulēt, jo viņam tagad bija pašam ziema tajā bumbā iekšā.</u> -Kāpēc lācītis bija noskumis? Zaķītis <u>pasmējās par viņu...</u>, viņi <u>sastrīdējās...</u>, nu, jā... . Saskuma lācītis un gāja mājās, bet zaķītis viņu iepriecināja.	personiska attieksme, tēlu rīcības paskaidrošana un novērtējums; rīcības motīvu izpratne	Interpretējošs
23.	Rinalds (5,6)	<u>Zaķēns rīkojās slikti, jo viņš abižoja draugu, nepadomāja, ka draugs var abižoties. Bet viņš apdomājās un iepriecināja draugu. Zaķēns nopirka, jo gribēja pierādīt mīlestību. Viņš izbēra visu sakrāto naudiņu, viņš gribēja pirkt ragaviņas, bet viņam draugs ir svarīgāks nekā ragaviņas.</u> -Kāpēc? Tāpēc, ka viņš draugu mīl.	tēla rīcības izpratne; personiska attieksme; teksta idejiskā satura uztvere	Interpretējošs
24.	Matīss (5,6)	<u>Zaķēns domāja, ka draugs ir noskumis, jo viņš nebija redzējis ziemu un zaķēns smējās. Viņš izdomāja nopirkt kādu viņam kārumu, bet viņš nenopirka kārumu, vienkārši stikla bumbiņu, kur lācēns var redzēt ziemu.</u> -Kā rīkojās zaķēns, kad visu savu sakrāto naudiņu izdeva? [domīgi] <u>Nelabi, jo viņš gribēja sakrāt vairāk...</u> Tad nopirka viņam stikla bumbu, nevis ragaviņas. -Vai tad rīkojās labi vai slikti, ka par sakrāto naudu nopirka dāvanu? Viņš <u>rīkojās labi, jo viņš izbēra visu naudiņu un nopirka lācēnam dārgu dāvaniņu, jo viņš gribēja iepriecināt draugu, jo, bet draugam taču jānopērk kaut kas, lai draugs ir laimīgs.</u> -Vai tu būtu rīkojies tāpat kā zaķītis? Jā, jo, bet draugam būtu skumji, ja viņš nebūtu redzējis ziemu.	tēlu rīcības raksturojums, rīcības motīvu izpratne; pieredzē balstīta personiska attieksme; tēla rīcības motīva izpratne atbilstoši teksta idejai;	Interpretējošs
25.	Elita (5,8)	[pārliecinoši] <u>Zaķēns bija labs, jo viņš nopirka to sniega bumbu, lai lācēns nedusmojās, tāpēc, ka lācēns palika dusmīgs.</u>	personiska attieksme, tēlu rīcības	Interpretējošs

		-Tāpēc viņš to bumbu nopirka? <u>Tāpēc, ka viņi bija draugi un lācēns lai paliktu priecīgs [uzsvērti izskaidro].</u> -Kāpēc tad lācēns palika dusmīgs? <i>Jo zaķēns smējās, tad viņš vēl nebija labs! Tikai beigās palika labs, kad saprata, kad nesmejas par draugu, bet, ja nezina, tad pasaka.</i>	paskaidrošana un novērtējums; rīcības motīvu izpratne	
26.	Elma (5,5)	<u>Zaķēns rīkojās labi, draudzīgi rīkojās, jo viņam nopirka dāvanu, to bumbu, jo viņš gribēja ragaviņas nopirkt, bet padomāja, kad būs cits laiks, tad nopirks, un nopirka viņam bumbu, lai būtu draugi. Zaķēnam nebija žēl visas naudas [uzsver]. Lācēns piedeva zaķēnam. Viņš bija ļoti draudzīgs. Zin, kas man patika [rāda ilustrāciju, kurā attēlots, kā zaķēns izber naudu], ka viņš aizgāja uz veikalu un nopirka. Veikalā paskatījās un nopirka bumbu. Viņš iedomāja, ka ragaviņas nopirks, bet izdomāja, pagaidīs kad būs cita diena, un nopirka bumbu. Zin, kapē viņš nopirka? Jo viņš gribēja būt ar draugu kopā. Šitas nepatika [pieri saraukusi rāda ilustrācijā uz zaķi, kas smejas], jo viņš smējās. Patika, ka abi kopā runājās. Nolika pēc tam naudiņu uz galda un paņēma bumbu, aizskrēja pie drauga, un draugs teica: „vauv”, un tad abi kopā tad bija.</u> -Kāpēc svarīgi iepriecināt draugu? <i>Bet viņš gāja uz veikalu, jo viņi bija īsti draugi un lācītis, kad skumīgs, tad tas zaķis arī nevarēja papriecāties, bet, kad atnesa bumbu, tad abi bija priecīgi.</i>	tēlu rīcības raksturojums, rīcības motīvu izpratne; personiska attieksme un vērtējums; tēla rīcības motīva izpratne; teksta radoša papildināšana; teksta idejiskā satura uztvere	Interpre tējošs
27.	Iluta (5,9)	[pārliecinoši] <u>Zaķēns sācumā smējās, bet pēc tam negribēja, ka lācēns ir saskumis, jo zaķēns smējās, ka viņš nezināja, kāda ir ziema. Zaķēns zināja, kāda ziema, un gribēja palīdzēt, lai arī draugs redz, kāda ir ziema. Viņš vairāk nesmejās, bet izdomāja, kā draugam palīdzēt, un iepriecināja, uzdāvināja bumbu. Zaķēns darīja labi, jo draugiem jāpalīdz, un nevajag smieties uzreiz.</u>	personiska attieksme, tēlu rīcības izpratne un paskaidrošana; tēla rīcības motīvu izpratne, saistīšana ar reālo dzīvi	Interpre tējošs
28.	Venija (5,7)	[ieinteresēti, emocionāli] <u>Viņi bija draugi, ... bet gadījās ... nu nesaprašanās, dažreiz tā gadās. Tad apvainojās uz zaķīti, bet zaķītis negribēja, ka nebūs viņam labais draudzīnš, un par visu savu naudiņu nopirka dāvanu. Un atkal bija draugi uz visiem laikiem. Zaķītis uzdāvināja visādas dāvanas, jo viņam bija daudz naudiņas. Un viņi spēlējās ar visām mantām, tām, ko bija nopirkuši, un bija draugi. Viņi bija priecīgi, ļoti laimīgi, ka Lācītis teica – es esmu laimīgs draugs, un man ir tagad ziema un daudzas mantiņas. Bet tu nesmejies citreiz! Labi, es nesmiešos.</u> -Kāpēc lācītis ir laimīgs? <i>Jo viņam ir mantiņas, un zaķītis vairāk nesmejas, un viņi draudzējas atkal.</i>	personiska attieksme; tēlu konflikta cēloņu izpratne; tēla rīcības motīvu izpratne; teksta radoša papildināšana tēla pārdzīvojumu cēloņu izpratne	Interpre tējošs
29.	Miks (5,4)	<u>Lācītis neko nezināja par ziemu, un zaķītis viņam pastāstīja. Smējās tāpēc, ka tikai jokojās un pēc tam gribēja atkal būt draugi. Paņēma visu naudu, savu, un nodomāja, labāk lācītis nav bēdīgs nekā raqavas. Aizgāja uz veikalu un ieraudzīja mantiņu-bumbu, tur iekšā ziema, un [apmierināti] nopriecājās – tagad lācītis redzēs ziemu un paliks priecīgs. Un tā arī bija, un abi bija laimīgi, vislabākie draugi. Zaķītis visu naudu samaksāja veikalā un uzdāvināja lācītim bumbu. Par to lācītis</u>	tēlu konflikta cēloņu izpratne; tēla rīcības motīvu izpratne; personiska attieksme;	Interpre tējošs

		<i>priecājās, ka zakītim nebija žēl visas savas naudas. Viņam patika bumba, tāpēc ka tur iekšā bija sniegs. Lācītis pateica, ka nu gan viņam ir labs draugs.</i>	tēla pārdzīvojumu cēloņu izpratne	
30.	Signe (5,7)	[raiti, ieinteresēti] <i>Vienreiz dzīvoja tādi draugi – zakītis un lācītis. Viņi bija ļoti labi draugi un nestrīdējās. Tikai vienreiz sanāca ..., strīdējās, bet tad vairs atkal nestrīdējās. Viņi bija ļoti labi draugi, tāpēc viens otru mīlēja. Mammīte teica: „Pērc gan dāvanu, jo lācītim būs ziemā jāguļ un tu viņu nesatiksi.” Labi ..., un tad, viņš paņēma visu naudiņu, visu, visu savējo naudiņu, jo viņam nebija žēl, un uzdāvināja lācītim ļoti smuko sniega bumbu, un viņi sadraudzējās atkal. Lācītim tagad bija bumba ar sniegu, un viņš bija laimīgs, un vēl tāpēc, ka zakītis arī bija laimīgs, un viņam bija vislabākais draugs, un viss kopā bija labi.</i>	personiska attieksme; tēlu savstarpējo attiecību izpratne; tēla rīcības motīvu izpratne un novērtējums ar personisku attieksmi; tēla pārdzīvojumu cēloņu izpratne	Interpre tējošs
31.	Vera (5,6)	[Ātri, bez attieksmes] <i>Viņi sastrīdējās, ja... , un tad nestrīdējās, jo zakītis bija labs, viņam bija naudiņa un uzdāvināja bumbu. Viņi bija atkal draugi.</i> - Kāpēc viņi sastrīdējās? <i>Nepatika, ka par viņu smejas, tāpēc.</i> -Kāpēc viņš uzdāvināja bumbu? <i>Tā bija ļoti smuka bumb, un kaut kas jau jādāvina .-Kāpēc?</i> <i>Tad vairs nestrīdās, un ir draugi.</i>		Pārskata
32.	Māris (5,4)	[uzsāk apmierināti] <i>Man ir tāda pasaka par diviem draugiem. Zakītis visu zināja par ziemu, viņš ziemā neguļ, bet lācītis nezināja un domāja, ka sniegs, nu, ir putni. Zakītis sasmīdinājās par to, nu, viņš jau zināja, ka nav, bet viņš jau tikai mazlietiņ smējās. Nu tā, bišķiņ tikai, bet lācītis apvainojās. Nu, vot, ... bet viņš jau nebija redzējis sniegu. Nu, tā sanāca ... Tad zakītis, jo viņš sabēdājās, nopirka dāvanu. Bišķiņ viņš paņēma no savas naudiņas un bišķiņ atstāja, jo viņam arī vajadzēja naudiņu. Nu, vot, ... Tad viņi atkal sadraudzējās un bija laimīgi draugi, vislabākie. Un zakītis teica, ka uztaisīs lācītim sniegu ar bumbu.</i> -Kāpēc viņi sadraudzējās? <i>Nu, zakītim bija naudiņa, nu, vot, ... bet viņam nebija žēl, ka nebūs ragaviņas... , nu ... nezinu... āā..., jo zakītis bija ļoti labs, labu sirsnību.</i>	personiska attieksme; tēlu konflikta cēloņu izpratne, izskaidrošana; tēla rīcības izpratne, personiska attieksme; tēlu rīcības motīvu un piemītošo īpašību izpratne	Interpre tējošs
33.	Šarlote (5,7)	[emocionāli, ātri] <i>Zini ko, tagad zakītis bija draugs, un lācītis arī..., ēēē... viņš uzdāvināja bumbiņu, ja, un tagad redzēja viņš sniegu, ja, un tagad viņi bija pa īstam draugi, jo bija laimīgi, ka tik labi draugi, un samīļojās, un, un atkal draudzējās. Draugi tikai bišķiņ pastrīdās, bet tūlīt nestrīdās un, un ... iepriecina draugu.</i>	emocionāla attieksme; tēlu pārdzīvojumu, attiecību izpratne, izskaidrošana	Interpre tējošs
34.	Aldis (5,3)	<i>Viņi sastrīdējās, ja... , un tad nestrīdējās ..., jo zakītis bija labs, .. nūū..., viņam bija naudiņa, ja, un uzdāvināja bumbu. Lācītis bija laimīgs, ļoti laimīgs. Viņi bija atkal draugi un vairāk nestrīdējās. Bija laimīgi vienmēr, tāpēc, ka ir draugi.</i> -Kāpēc viņi sastrīdējās? <i>Nu, sanāca sastrīdēšanās, jo smējās zakītis. Tad padomāja, ka nepareizi darīja un abiem slikti.</i>	tēlu rīcības izpratne un novērtējums ar personisku attieksmi; tēlu pārdzīvojumu izpratne	Interpre tējošs
35.	Eva (5,7)	<i>Viņi vairs neplēsās ... [žāvājas] ... lācītis tagad uzzināja sniegu, ja, un saprata, nu, vot, ..., un vairs</i>	vienaldzīga attieksme;	Pārskata

		<i>nav dusmīgs, un ... zaķītis, nūū... arī draudzējās un neplēsās... viss.</i> -Kāpēc tad viņi plēsās? <i>Nu tā bija sākumā, kā tur teikts. Viss.</i>	teksta fragmentāra uztvere	
--	--	---	----------------------------	--

2.2.3. Refleksīvo stāstu veidiem raksturīgās jēgpilnās verbālās semantiskās vienības

Stāstu veids	Stāstos dominējošās jēgpilnās verbālās vienības
Nosaucošie	<u>Darbības vārdi</u> : nopirka; uzdāvināja; dāvināja; gulēja; gāja; dabūja; aizgāja; sēdēja; atnesa; smējās; apvainojās; <u>Lietvārdi</u> : zaķītis, lācītis, bumba, bumbiņa, sniega bumba, veikals, saldumi; <u>Nosauc vispārīgu novērtējumu, tā pamatojumu</u> : man vislabāk patika, ka; <u>Grūtības verbalizēt attieksmi, vērtējumu, to pamatojumu</u> : nezinu; varbūt;
Pārskata	<u>Darbības vārdi</u> : sadraudzējās, smējās, aizgāja, nopirka, sadusmojās, iedeva; <u>Rīcības pamatojums un rīcības izpratne</u> : jo viņš gribēja palikt par draugu, nopirks pēc tam, jo viņš gribēja, tad zaķis nopirka, nopirka, jo; nopirka, lai viņam atkal ir draugs; iepriecināja ar to bumbu, smējās un aizvainoja; <u>Nosauc emocionālos stāvokļus</u> : bija priecīgs, priecīgs; <u>Apstākļa vārdi</u> , kas pauž vispārīgas, ar cēloņiem nepamatotas emocijas: bija labi, sēdēja kopā, sēdēja ilgi, priecīgi; <u>Pauž vērtējumu</u> : bija labs, jo nopirka, man nepatika, kad smējās
Emocionālie	<u>Izsaka tēlu rīcības, uzvedības vērtējumu</u> : labi rīkojās, bija labs; <u>Pamato vērtējumu</u> : ļoti gribēja, jo nesaprata, jo viņi bija draugi, jo nebija redzējis, bija īsti draugi, nopirka, lai, jo nopirka, nebūtu skumīgs; <u>Nosauc emocionālos stāvokļus, ar tiem saistītu rīcību</u> : dusmīgs, sadusmojās, noskuma, skumīgs, nedusmojās; <u>Nosauc un skaidro rīcību</u> : uzdāvina, lai; atkal kopā; spēlēties; palīdzēja un nopirka; ja kaut ko nevar, tad jāpalīdz; paliktu priecīgs; izdomāja palīdzēt un uzdāvināja; dusmojās, jo smējās; neviens viņam nepalīdzēja; nopirka, lai atkal ir draugs
Interpretējošie	<u>Nosauc un paskaidro tēlu emocionālo stāvokļu cēloņus</u> : nokaunējās; bija laimīgs, ka; tāpēc, ka zaķītis arī bija laimīgs; būtu skumji, ja; nepatika, ka; bija sadrūmis, jo; <u>Novērtē tēlu savstarpējās attiecības</u> : bija ļoti labi draugi; jo viņi bija īsti draugi; lācītis, kad skumīgs, zaķis arī nevarēja papriecāties; <u>Novērtē un pamato tēlu rīcības vērtējumu</u> : bija labs, jo viņš; rīkojās labi, jo; rīkojās draudzīgi, jo; <u>Skaidro tēlu rīcību</u> : zini, kāpēc; tāpēc, ka; draugam taču jānopērk kaut kas, lai; negrib aizvainot; gribēja draudzēties; aizgāja atvainoties; varēja pirkt pēc tam; nepadomāja, ka; apdomājās un iepriecināja; negribēja, ka; <u>Uzsver nozīmīgāko, kas atsedz atspoguļotā jēgu</u> : visu, visu naudiņu; jo viņam nebija žēl; ļoti smuko sniega bumbu; viņam draugs ir svarīgāks, nekā ragaviņas; stikla bumbiņu, kur lācēns var redzēt ziemu; kad būs cits laiks, tad nopirks; nebija žēl visas naudas; <u>Vispārināti pauž literārā darba ideju, izmantojot interpolāciju</u> : lāčuks piedeva; nokaunējās; mīlēja; pierādīt mīlestību; mīl; sadrūmis; abižoja; riktīgi labi; izdomāja, kā palīdzēt; ja nav, tad nav; labāk ir draugs, nekā ragaviņas;vauv! <u>Radoši papildina literāro darbu ar savu situācijas skatījumu, izmanto savas verbālās vienības</u> : lācītim aizķērās kāja; lācītis aizgāja staigāt un vidū stāvēja bumba; un viņi sēdēja un saule spīdēja; dārgu dāvanīņu; pateica „paldies”; draugs teica „vāouv”; gribēja samīļoties; <u>Izmanto tiešo runu</u> : „Pērc gan dāvanu, jo lācītim būs ziemā jāguļ un tu viņu nesatiksi.”; „Es esmu laimīgs draugs, un man ir tagad ziema un daudzas mantiņas. Bet tu nesmeijies citreiz!” „Labi, es nesmiešos.”; <u>Stāsta 1.personā</u> : „Labi, iešu uz veikalu un nopirkšu kaut ko smuku.”

2.2.4. Respondentu stāstu strukturālās analīzes rezultātu – jēgpilno semantisko vienību – kategorizācija jēgas rādītājos

Semantiskās vienības bērnu stāstos	Kods	Kategorija - jēgas rādītājs
zaķītis smējās; lācītis apvainojās un gāja uz mājām; zaķītis apvainojās; aizgāja uz savām mājām un izkratīja no krājkases savējo naudu, gribēja pirkt ragaviņas, bet nopirka sniega bumbu; zaķītis smējās un lācis apvainojās; lācēns un zaķēns skatījās; kopā skatījās; skatījās pa nakti; zaķēns nopirka; skatījās; tāpēc viņš nezināja, kāpēc, ka ir sniedzins; nopirka bumbu; nopirka, lācītim nopirka končas un sniega bumbiņu, lai viņš redzētu kā ziemu; viņš nopirka sniega bumbu; lācēns gāja projām; zaķēns gribēja viņam uzdāvināt; zaķītis viņam nopirka; uzdāvināja, jo patika; uzdāvināja zaķītim; lācītis nebija redzējis ziemu; zaķītis viņam nopirka, lai viņš redz ziemu; zaķēns uzdāvināja viņam, jo; uzdāvināja lācītim sniega bumbu; zaķītis nopirka bumbu tāpēc vairāk viņš nesmejās, saprata; zaķītis palīdzēja un nopirka; jo viņi abi bija īsti draugi un tad ja kaut ko nevar, tad jāpalīdz; zaķis smējās; nopirka smuko bumbu un aiznesa lācītim; sadraudzējās ar zaķi; jo viņš uzdāvināja; smējās, jo sanāca smiekli; nopirkšu kaut ko smuku; smējās par savu draudziņu; paņēma visu naudu, pilnīgi visu ...nopirka ...uzdāvināja; zaķītis nopirka bumbu; aiziešu un iedošu šito bumbu lācītim un tas būs labi; lācītis atkal draudzējās; smējās par savu draudziņu; zaķītis sakaunējās, un nopirka dāvaniņu; lācītis viņam piedeva, jo viņam tādas bumbas nebija; sanāca strīdēšanās; lai ir labi, nopirka bumbu; dabūja bumbu un abiem bija bumba, ko skatīties; uzdāvināja bumbiņu;	tēlu rīcība, uzvedība, darbība	Tēlu rīcības, uzvedības saprašana
bija priecīgs; viņš bija priecīgs; bija apvainojies; vins ir labs; lācēns noskuma; viņš bija sadrūmis, jo viņš nezināja; viņam nepatika, ka viņš neredzēja; palika laimīgs, jo viņam uzdāvināja; lācēns tad bija laimīgs; lācītis sadusmojās jo zaķītis smējās; draugs zaķis nopirka; viņam nopirka draugs; lācītis sabēdājās un viņš palika ļoti bēdīgs un gāja projām; lācītis palika priecīgs; [priecīgs, jo]viņam tagad bija jauna mantiņa; lācītis palika apvainojies, jo zaķis smējās; zaķītim bijauztraukums lācītis ar viņu nedraudzēsies; abi sēdēja un priecājās, atkal draudzējāslaimīgi kopā; smējās par savu draudziņu un viņš apvainojās; bija ļoti priecīgs... viņam tagad bija jauna mantiņa; lācītis sadusmojās; lācītis atkal bija priecīgs, joviņam bija bumbiņa; bēdājās un aizgāja; zaķītis sakaunējās	tēlu pārdzīvojumi, emocijas	Tēlu pārdzīvojumu saprašana
gribētu tādu draugu; viņš ir ļoti draudzīgs; tāpēc, kad viņš nopirka, lai iepriecinātu; man patika, kad zaķītis iepriecināja lācīti; man neptika, ka apvainoja; vislabāk patika, kad zaķēns nopirka; man nepatika, kad zaķītim no kabatas izkrita nauda; patika tas, kad zaķītis nopirka; man nepatika tas, kad lācēnu aizvainoja zaķītis; man patika, zaķis nopirka lācēnam bumbu; man nepatika, ka zaķis apvainoja lācīti; patika, ka nopirka bumbu lācēnam; patika, ka zaķītis nopirka lācītim bumbiņu; patika, kad zaķītis iedarīja viņam bumbiņu; patika zaķēns ka viņš bija draugs lācim; tur viss bija labi; patika, ka uzdāvināja; viss patika, kā tur bija; viss bija labi, jo viņi sēdēja abi kopā; patika, tāpēc, ka zaķītis uzdāvināja; patika viņi tumsā sēdēja un kad viņam, lācēnam nopirka to bumbu un riktīgi tas bija; patika, kad zaķēns izdomāja palīdzēt; labi bija, ka tā; bija vienu reizi ļoti slikts; labi bija, ka nopirka dāvanu	vērtēšana	Tēlu rīcības, uzvedības novērtējums

2.3. pielikums. Literārā darba satura jēgas rādītāju ticamības pārbaude ar Kronbaha alfa koeficientu

2.3.1. Kronbaha alfas koeficienti BN situācijā

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,989	4

		1. rādītājs - beznosacījuma situācija	2. rādītājs - beznosacījuma situācija	3. rādītājs - beznosacījuma situācija	4. rādītājs - beznosacījuma situācija
N	Valid	35	35	35	35
	Missing	0	0	0	0
	Mean	2,31	2,43	2,37	2,43
	Median	2,00	2,00	2,00	2,00
	Mode	1	2	2	2
	Std. Deviation	1,301	1,170	1,215	1,170

1. rādītājs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	2,9	2,9	2,9
	1	12	34,3	34,3	37,1
	2	7	20,0	20,0	57,1
	3	5	14,3	14,3	71,4
	4	10	28,6	28,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

2. rādītājs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	2,9	2,9	2,9
	1	7	20,0	20,0	22,9
	2	12	34,3	34,3	57,1
	3	6	17,1	17,1	74,3
	4	9	25,7	25,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

3. rādītājs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	2,9	2,9	2,9
	1	9	25,7	25,7	28,6
	2	10	28,6	28,6	57,1
	3	6	17,1	17,1	74,3
	4	9	25,7	25,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

4. rādītājs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	2,9	2,9	2,9
1	7	20,0	20,0	22,9
2	12	34,3	34,3	57,1
3	6	17,1	17,1	74,3
4	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

2.3.2. Kronbaha alfas koeficients NO situācijā

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,996	4

	1. rādītājs - nosacījuma situācija	2. rādītājs - nosacījuma situācija	3. rādītājs - nosacījuma situācija	4. rādītājs - nosacījuma situācija
N Valid	35	35	35	35
Missing	0	0	0	0
Mean	3,40	3,40	3,34	3,40
Median	4,00	4,00	4,00	4,00
Mode	4	4	4	4
Std. Deviation	,914	,914	1,027	,914

1. rādītājs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	10	28,6	28,6	28,6
3	1	2,9	2,9	31,4
4	24	68,6	68,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

2. rādītājs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	10	28,6	28,6	28,6
3	1	2,9	2,9	31,4
4	24	68,6	68,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

3. rādītājs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	5,7	5,7	5,7
2	8	22,9	22,9	28,6
3	1	2,9	2,9	31,4
4	24	68,6	68,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

4. rādītājs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	10	28,6	28,6	28,6
3	1	2,9	2,9	31,4
4	24	68,6	68,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

2.4. pielikums. Statistiski nozīmīgu atšķirību noteikšana starp rādītājiem ar t Stjudenta testu

Rādītāju pāru (BN un NO situācija) statistika

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	1. rādītājs - beznosacījuma situācija	2,31	35	1,301	,220
	1. rādītājs - nosacījuma situācija	3,40	35	,914	,154
Pair 2	2. rādītājs - beznosacījuma situācija	2,43	35	1,170	,198
	2. rādītājs - nosacījuma situācija	3,40	35	,914	,154
Pair 3	3. rādītājs - beznosacījuma situācija	2,37	35	1,215	,205
	3. rādītājs - nosacījuma situācija	3,34	35	1,027	,174
Pair 4	4. rādītājs - beznosacījuma situācija	2,43	35	1,170	,198
	4. rādītājs - nosacījuma situācija	3,40	35	,914	,154

Rādītāju pāru tests

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	1. rādītājs - beznosacījuma situācija - 1. rādītājs - nosacījuma situācija	-1,086	1,269	,214
Pair 2	2. rādītājs - beznosacījuma situācija - 2. rādītājs - nosacījuma situācija	-,971	1,150	,194
Pair 3	3. rādītājs - beznosacījuma situācija - 3. rādītājs - nosacījuma situācija	-,971	1,224	,207
Pair 4	4. rādītājs - beznosacījuma situācija - 4. rādītājs - nosacījuma situācija	-,971	1,150	,194

Rādītāju pāru tests

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	1. rādītājs - beznosacījuma situācija - 1. rādītājs - nosacījuma situācija	-5,062	34	,000
Pair 2	2. rādītājs - beznosacījuma situācija - 2. rādītājs - nosacījuma situācija	-4,997	34	,000
Pair 3	3. rādītājs - beznosacījuma situācija - 3. rādītājs - nosacījuma situācija	-4,694	34	,000
Pair 4	4. rādītājs - beznosacījuma situācija - 4. rādītājs - nosacījuma situācija	-4,997	34	,000

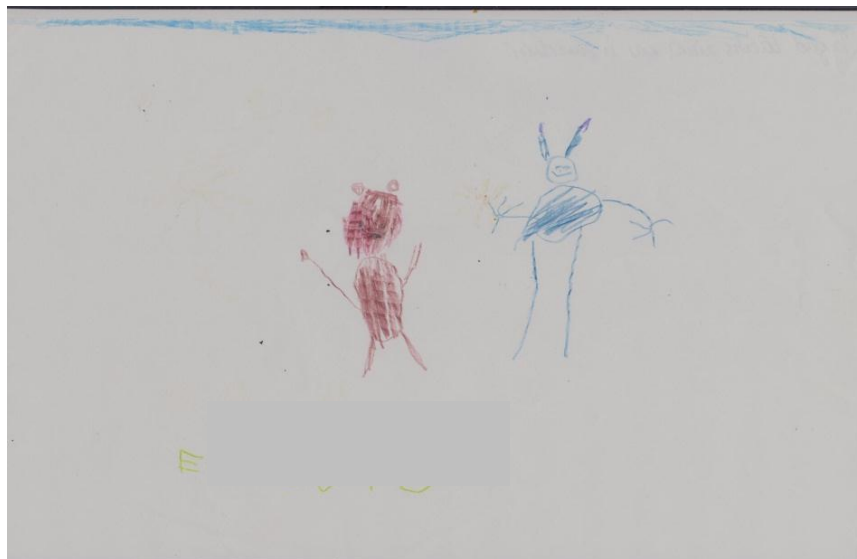
2.5. pielikums. Respondentu zīmējumi par literārā darba saturu NO situācijā

2.5.1. Valda (5,2 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā



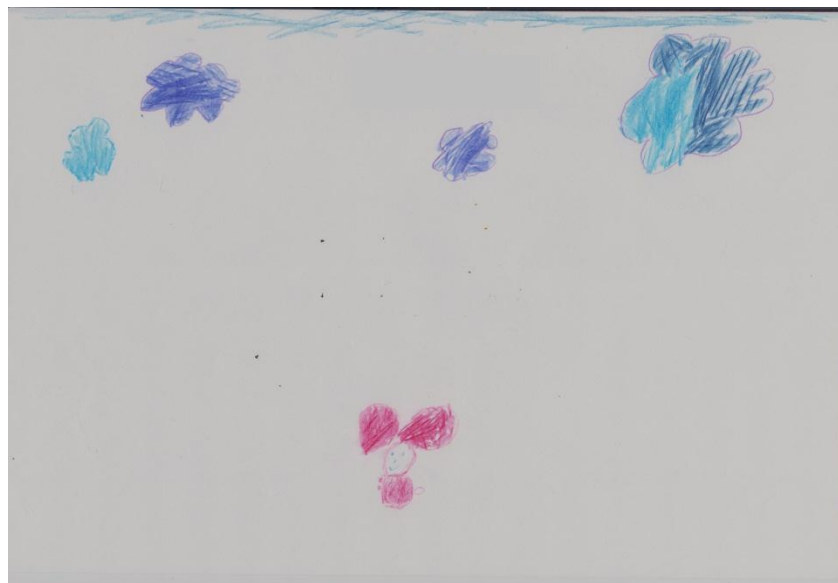
Valdis: *Es uzzīmēju, ka zaķītis aizgāja pie lācīša un iedod dāvaniņu. Viņam tur rokās ir sniega bumba.*

2.5.2. Ervina (5,3 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā



Ervins: *Tagad lācītis zinās, kas ir sniedzīņš. Zaķis viņam iedos (zaķim labajā rokā uzzīmēta sniegpārslīņa).*

2.5.3. Itas (5,5 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā



Ita: *Tas ir zaķītis. Viņš sabēdājās, bet tad vairs nebēdājās un nopirka bumbu... un bija atkal draugi.*

2.5.4. Elitas (5,8 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā



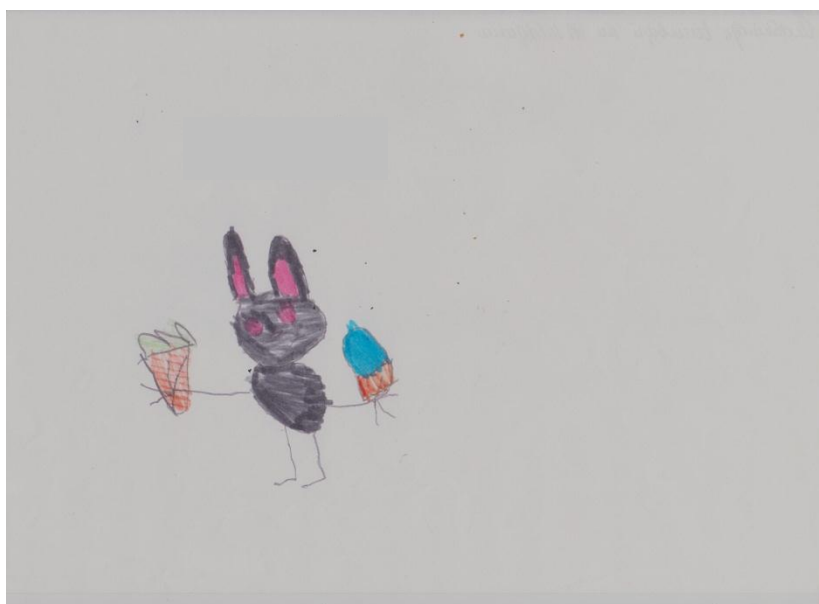
Elita: *Es zīmēju zaķi, kad viņš ir vispriecīgākais, kad viņš skries uz veikalu un izbērs visu naudiņu. Viņš gribēja lai lācēns ir redzējis ziemu, tāpēc nepirka ragavas, bet to bumbu pirka. Zaķis ir priecīgs un viņš samīļos lācēnu, lai nebēdājas, jo tagad būs viņām tā ziema. Un tad abi būs priecīgi un draudzīgi un ies kopā citreiz atkal sēdēt.*

2.5.5. Ilutas (5,9 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā



Iluta: Zaķēns un lācēns bija draugi. Viņi kad kopā sēž, tad skatās kā lido prom putni, jo lācim jau būs jāiet gulēt, jo būs ziema. Viņš nekad nav redzējis ziemu. Zaķēns smējās, ka lācēns nav redzējis ziemu. Lācēns tad bija noskumis. Bet zaķēns tad izdomāja kā rīkoties, viņš nopirka to bumbu, kur iekšā ir ziema un tad lācēns bija laimīgs. Un tad viņi abi vēl tā pasēdēja, jo bija vislabākie draugi un vēl pasēdēja un bija vislaimīgākie.

2.5.6. Zandas zīmējums un stāsts par to NO situācijā



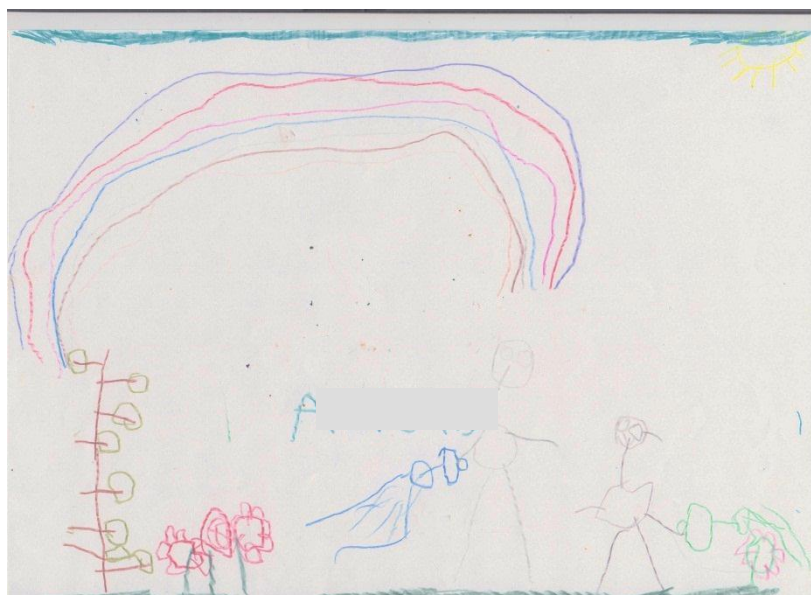
Zanda (5,6 g): Zaķītis draudziņam uzdāvināja bumbiņu un vēl saldējumu.

2.5.7. Elmas (5,5 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā



Elma: *Es uzzīmēju, ka spīd saule un visi ir priecīgi. Tā ir lācēnam mamma, viņa arī priecājās, jo viņai patīk, ka draudzīgi abi ir. Viņa saka „paldies”, ka zaķēns palika lāčukam draugs un parādīja viņam to ziemeļu, jo tā vajag darīt, kad ir draugi un grib draudzēties. Un te tagad visi ir vislaimīgākie, jo visi ir smaidīgi. Drīz lāčukam jāiet būs gulēt, bet viņš būs laimīgs. Zaķēns jau viņu atkal satiks un tad spēlēsies kopā abi.*

2.5.8. Arta (5,4 g) zīmējums un stāsts par to NO situācijā



Artis: *Es te uzzīmēju viņiem puķu dobi, tā ir viņiem abiem. Bet te aug ābolkoks. Tas arī ir viņiem abiem. Te viņi abi kopā laista puķes, bet tur augšā varavīksne skatās uz viņiem un smaida.*

2.5.9. Matīsa (5,6 g) sacerētā pasaka par draugiem

Sāksies tāda pasaciņa „Lācēns un viņa ziema”. Reiz lācēns sadraudzējās ar zaķēnu. Zaķēns prasīja, vai viņš nav redzējis ziemu. Lācēns sagaidīja lēnām ziemu un tad pastaigājās. Pēkšņi satika atkal zaķēnu, zaķēns sacīja: „Nāc, lācīt, paspēlēsimies!” Viņš spēlējās. Pēkšņi viņi ieraudzīja kaut kādu dāvanu zem kaut kādas egles, viņi domāja, ka Ziemassvētku vecītis ir atnesis. Bija divas dāvanas. Vienu paņēma zaķītis, vienu lācēns. Pēkšņi zaķītis nopirka lācītim vēl vienu kārumu- torti. Lācītim garšoja tortes, zaķītis bija to zinājis, tāpēc arī aizskrēja uz viņa māju. Lācītis bij ļoti priecīgs. Atvēris muti vaļā, arī taisījās pie tortes. Lācēnam ļoti gribējās torte, ļoti. Bet lācēns pajautāja zaķītim: „Sadalīsimies mēs ar torti? Viena tev daļa, viena man daļa.” Tā viņi izdomāja, un abi apēda katru gabaliņu un vēl dalījās. Vēl, vēl, vēl, vēl, kamēr bija tukšs. Un pēc tam palika draugi. Un lācītis apskāva zaķīti, un zaķītis apskāva lācīti, un abi bija uz mūžiem draugi.

2.6. pielikums. Literārā darba satura ietekme uz bērnu savstarpējām attiecībām ikdienā pilotpētījumā iesaistīto pedagogu skatījumā

Jautājums: Vai vērojama literārā darba satura ietekme uz bērnu savstarpējām attiecībām ikdienā? Ja vērojama, tad kā Jūs to raksturotu?

1. Skolotāja S.: Bieži grupā ir situācijas, kad kāds negrib dot otram roku, ejot pastaigā vai uz muzikālajām nodarbībām. Vairākas reizes šādās situācijās atgādināju, kā jutās lācītis, kad draugs par viņu smējās, un jautāju, kā bērns justos, ja draugs negribētu dot roku. Bērni aizdomājas, bet ne visi. Daži no bērniem šajā brīdī dzied mūsu kopējo „Draudzības dziesmiņu”. Pamazām situācija uzlabojās, un daļa no bērniem paši viens otram sāka atgādināt, kā rīkojas draugi.

Kādu rītu es piedzīvoju ļoti patīkamu pārsteigumu. Bērni man saka: „Tev grupiņā ir pārsteigums!” Uz galda grupiņā nolikta puķu vāze, apkārt vāzei četras baltas pašu gatavotas aploksnes. Veru tās vaļā un lasu: „mīļajai skolotājai”, „vismīļākajai skolotājai”. Un vēl katrā aploksnē divas konfektītes. Es priecājos par patīkamo pārsteigumu. Viens no bērniem man jautā: „Vai tev tagad ir tā kā lācītim un kustās sirsnīņa?” Piebiedrojas arī citi: „Tev ir priecīgi ap sirdi?” Atbildu: „Jā! Un jums pašiem?” Bērni smaida: „Jā, ir priecīgi!”

Pie mums grupā nāk meitenīte ar speciālām vajadzībām, un ir daži bērni, kas par viņu smejas, negrib sēdēt blakus. Kādu dienu, kad meitenes nebija klāt, ļoti nopietni šīs situācijas analizējām. Atgādināju runāto arī par lācīša izjūtām pasakā un pašu izjūtām līdzīgās

situācijās. Var jau būt, ka pārspīlēju, bet teicu bērniem, ka nezinu, kāpēc viņa šodien nav atnākusi uz bērnudārzu, kā viņi domā? Rezultātā nekādas smiešanās vairs nenotiek, un viens no bērniem, kurš nemaz tik aktīvi neiesaistījās sarunās par lasīto daiļdarbu, neizteica savas domas, viedokli par dzirdēto, taču attieksmē pret meiteni parādīja, ka ir to uztvēris. Ieraugot viņu, viņš pa gabalu jau sauca: „Čau, Amanda, es tev iedošu ziepītes!” Pēc tam pienāk pie manis un saka: „Es ar Amandu draudzējos, un es iedevu viņai ziepītes”. Tagad līdzīga sasveicināšanās notiek katru reizi, kad bērni viens otru ierauga.”

2. Skolotāja L.: Kad pirmo reizi lasīju pasaku, lielai daļai tā nešķita interesanta. Pēc tam, kad grupā sastrīdējās divas labākās draudzenes, tad gan pasakā visi sāka ieklausīties. Viena no draudzenēm netīšām, ķemmējot, izplēsa otras ponijam lielu kušķi astes. Ponijs bija dzimšanas dienas dāvana, kas pirmo reizi bija atnesta līdzī no mājām. Konflikts izvērtās skaļš un plašs, jo otra centās pierunāt citus bērnus nedraudzēties ar „vainīgo”. Nejauši sāku ar bērniem sarunāties par draudzību, stāstīju, ka man bērnībā ir bijuši daži ļoti labi draugi, bet iznācis arī sastrīdēties. Bērni atsaucās, labprāt stāstīja par saviem draugiem un skaidroja, kas ir draudzība. Pēc pasakas izstāstīšanas, pirms stāstīšanas paņēmu no citas grupas arī stikla sniega bumbu, kas visiem ļoti patika, rosināju bērnus atcerēties situācijas, kurās viņi negribot sāpinājuši kādu citu vai paši tikuši sāpināti. Pievērsu uzmanību arī abu konfliktā iesaistīto meiteņu izjūtām, ļaujot tām brīvi paust savu viedokli. Neskatoties uz saplēstās rotaļlietas īpašnieces lielo sarūgtinājumu un dusmām, viņa ar zināmu mulsumu klausījās otras meitenes izteikumus par to, cik ļoti tā nobijusies, kad astei izplīsis lielais kušķis un, ka viņai žēl ponija, ka viņai tas sanācis netīšām. Vēlāk visas trīs kopā mēģinājam izplēsto astes daļu ielīmēt ar līmes pistoli atpakaļ.

Tomēr daudzkārt ikdienā jāatgādina par notikumiem un attiecībām lasītajā pasakā, jo tikai tad bērni paši sāk tam pievērst uzmanību, sāk atcerēties un labāk saprast savas attiecības.

2.7. pielikums. Personiskās jēgas kritēriju pārbaude un precizēšana pirmsskolas izglītības skolotāju aptaujā

2.7.1. Aptaujas anketa

Cienijamo, skolotāj!

Literārajiem darbiem piemīt spēja sekmēt bērna personības attīstību, tomēr tas īstenojas tad, ja bērnam veidojas personiska jēga par literārā darba saturu. Lai pārbaudītu personiskās jēgas veidošanās produktivitāti iepazīstoties ar literāro darbu, nepieciešami kritēriji, kas par to liecina. Tāpēc aktuāla ir dažādu pazīmju apzināšana, kas liecina tās veidošanos **5-6 gadu vecumā: ekspresijā** (mīmikā, žestos, balss intonācijā) klausoties tekstu un diskutējot par to, **valodā**, atbildot uz jautājumiem vai stāstot par to, kā arī bērnu **patstāvīgajā darbībā, rīcībā un uzvedībā**. Tabulā doti kritēriji, katram formulēti atbilstoši rādītāji un līmeņi, bet katru līmeni raksturo noteiktas pazīmes, kas atzīmētas pretī līmenim Lūdzu atzīmējiet to pazīmi (ailē jā, nē), ja tā, Jūsaprāt, atbilst minētajam līmenim. Brīvajās vietās ierakstiet tās pazīmes, kuras novērojams bērnu runā, ekspresijā, rīcībā, uzvedībā un darbībā. Ja citas pazīmes bez jau minētajām neesat novērojuši, atstājiet ailes tukšas. Pēc anketas aizpildīšanas norādiet lūdzu novēroto bērnu skaitu.

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi	Līmeņu pazīmes	Jā(+)/ Nē (-)
1.ATTIEKSME PRET LITERĀRĀ DARBA IEPAZĪŠANU	<i>Atsaucība ierosinājumam klausīties literāro darbu (pirms lasīšanas)</i>	Augsts	izrāda augstu ieinteresētību, vēlmi piedalīties	
		Vidējs	labprāt piedalās, atsaucas	
		Zems	atsaucas bez ieinteresētības	
	<i>Ieinteresētība par tekstu uztveres procesā</i>	Augsts	augsta uzmanības koncentrācija, līdzpārdzīvojums (izpaužas pozā, mīmikā, žestos)	
		Vidējs	klausās lasījumu vai stāstījumu	
2.LITERĀRĀ DARBA SATURA JĒGA	<i>2.1.Literāro tēlu pārdzīvojumu saprašana</i>	Augsts	saprot tēlu pārdzīvojumus, to cēloņus, līdzpārdzīvo tiem, saista tos ar savu pieredzi, skaidro tos	

		Vidējs	saprot tikai tā tēla pārdzīvojumus ar kuru identificējies, kas saistīti ar paša emocionālo pieredzi, runā par tiem emocionāli	
			pārdzīvojumus saista ar kādu citu cēloni, piemēram, racionālu labumu tēlam, nevis ar autora ideju par pārdzīvojuma motīviem	
		Zems	nosauc pārdzīvojumus, bet interesi par tiem neizrāda;	
			nosauc tos neprecīzi, neizprot to cēloņus	
		0 līmenis	nesaprot, par tiem nerunā, atbild „nezinu”	
	2.2.Literāro tēlu rīcības un uzvedības motīvu saprašana	Augsts	saprot rīcības un uzvedības motīvus, paskaidro tos	
			stāstot par tiem, var stāstīt arī 1.personā, iesaista tēlu teikto vai radoši papildina to ar saviem izteikumiem	
		Vidējs	daļēji saprot – saista tos ar rīcības, uzvedības pragmatisko aspektu (kāds racionāls labums tēlam no tā būs), neprecīzi izprastām emocijām	
			saprot tā tēla motīvus, ar kuru identificējies, pārējo tēlu motīviem pievērš mazāku uzmanību, saprot daļēji	
		Zems	tēlu rīcību un uzvedību nosauc (gāja, smējās, neklausīja utt.), bet nespēj to pamatot saistībā ar attēloto situāciju	
	2.3.Literāro tēlu rīcības un uzvedības novērtējums	0 līmenis	neizprot un nerunā par tiem, uz jautājumiem neatbild vai atbild „nezinu”	
		Augsts	interpretējošs novērtējums ar attieksmi – izskaidro novērtējumu, kas atklāj autora idejas izpratni, pauž personisku attieksmi	
		Vidējs	emocionāls novērtējums, kas izriet no identifikācijas ar tēlu, nevis teksta saturu kopsakarībās	
			emocionāls novērtējums, kas pamatojas uz pragmatisko aspektu (kādu pragmatisku	

			labumu ieguvis tēls/tēli no rīcības, uzvedības)	
		Zems	novērtējums ir adekvāts, bet vispārīgs, bez attieksmes	
			novērtējums ir ambivalents	
			novērtējums balstīts uz kādu konkrētu tēla rīcību sižetā, bet nevis notikumiem kopsakarībās, nepauž personisku attieksmi	
		0 līmenis	nevērtē, uz jautājumiem atbild „nezinu”	
	Literārā darba satura saprašana kopsakarībās	Augsts	saprot notikumu, tēlu rīcības savstarpējo saistību, spēj runāt par saturu, interpretēt to un izskaidrot	
		Vidējs	uztvēris vairākus savstarpēji saistītus fragmentus un stāsta, spriež par tiem, tomēr autora idejas būtība līdz galam nav uztverta, jo atsevišķas saiknes starp notikumiem, tēlu rīcību nav uztvēris vai izpratis citādi	
			saprašana balstās uz personiski nozīmīgu teksta fragmentu uztveri, kam pamatā ir emocionālā pieredze, citi fragmenti uztverti daļēji, virspusēji	
		Zems	bez attieksmes un virspusēji pārstāsta tekstā attēloto	
			nosauc tēla/tēlu darbības, rīcību, notikumus, to virspusēju saistību atsevišķu teksta fragmentu kontekstā, bet neizspēj paskaidrot to saikni teksta sižeta kontekstā	
		0 līmenis	nesaprot – nerunā, uz jautājumiem neatbild vai atbild „nezinu”; nosauc atsevišķus vārdus, darbības	
	3.INTERESE PAR SATURA REFLEKSIJU	Augsts	atsaucas ar augstu ieinteresētību; piedalās ar aizrautību, emocionāli pauž savas idejas	
		Vidējs	labprāt atsaucas un piedalās	

	utt.)			
		Zems	piedalās bez intereses, pavirši, steidzas ātrāk pabeigt	
	0 līmenis		nepiedalās, atsakās to darīt	
			piedalās, bet izpaliek uztvertā attēlojums vai attēlo nebūtiskas detaļas, kas neatsedz teksta saturu vai kam nav saiknes ar tekstu	
	<i>Ieinteresētība a iesaistīties grupas refleksijā</i>	Augsts	piedalās ar aizrautību, lielu interesi, izrāda iniciatīvu, aktīvi atbild, diskutē, stāsta, jautā	
		Vidējs	piedalās, bet galvenokārt atbild uz jautājumiem, nevis jautā pats	
		Zems	nav intereses, runā tikai tad, ja uzdod jautājumu, kas adresēts tieši viņam, neaktīvs, uzmanība bieži zūd, pievēršoties kam citam	
		0 līmenis	nepiedalās, izvēlas citu darbību	
			nediskutē, uz jautājumiem neatbild vai atbild „nezinu”	
4. LITERĀRĀ DARBA IETEKME UZ BĒRŅA DZĪVESDARBĪBU (RĪCĪBU, UZVEDĪBU, ATTIEKSMĒM, AKTIVITĀŠU SATURU)	<i>Ietekme uz rotaļām, mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām darbībām</i>	Augsts	izpaužas pēc bērna iniciatīvas	
		Vidējs	izpaužas, ja pieaugušais vai vienaudži par to atgādina, ierosina, jautā	
		Zems	izpaužas daļēji, epizodiski, fragmentāri, atdarinot citus	
		0 līmenis	neizpaužas	
	<i>Ietekme uz rīcību, uzvedību savstarpējās attiecībās ikdienā</i>	Augsts	izpaužas pēc bērna iniciatīvas un atbilstoši situācijai kā rīcības, uzvedības pašregulācija, darbības motīvi	
		Vidējs	izpaužas pēc pieaugušā vai vienaudža	

			atgādinājuma	
		Zems	izpaužas fragmentāri, virspusēji kā atsevišķi vārdi, nepilnīgas atbildes, rīcības reakcija bez attieksmes tad, kad pieaugušais par to atgādina	
		0 līmenis	neizpaužas un neizprot par ko ir runa, ja pieaugušais un vienaudži par to runā, izsaka spriedumus, norāda uz to	

Novēroto bērnu skaits _____

Paldies!

2.7.2.Aptaujas dati (skat.kompaktdisku Excel 2007, 214. lpp.)

2.7.3.Aptaujas datu kontentanalīzes rezultāti

Kritēriju rādītāji	Līmeņi	Respondentu sniegtās pazīmes	Pazīmju formulējums
1.1. Atsaucība ierosinājumam klausīties literāro darbu (pirms lasīšanas)	augsts	ierosina skolotāju literārā darba lasīšana; izvēlas grāmatu, lūdz palasīt priekšā; cenšas motivēt citus klausīties; vēlme ātrāk dzirdēt tekstu, nepacietība	izrāda augstu ieinteresētību, vēlmi piedalīties
		neapmierināts, ja nav ievērots klusums, izdara piezīmes tiem, kas traucē klausīties; klausīšanās laikā pauž emocijas – prieku, izbrīnu, skumjas utt; koncentrējies tikai satura uztverei, nekam citam uzmanību nepievērš; koncentrē uzmanību, sastingšana vienā pozā, kustību nemiers (dīdīšanās uz krēsla utt.), neapzinātas darbības (uzliek elkoni uz biedra pleca)	Attiecas uz 1.2.rādītāju: augsta uzmanības koncentrācija, līdzpārdzīvojums
	vidējs	labprāt piedalās, ja izprot, kāpēc jāklausās (ja jūtas motivēti to darīt); piedalās, ja ir motivēti, ja skolotāja padara lit.darba iepazīšanu interesantu; ja ir motivācija, kāpēc jāklausās, tad interese ir; labprāt piedalās, ja tiek stāstīts, izmantojot izteiksmīgu uzskati (pirkstiņlelles, flaneļa figūras)	labprāt piedalās, atsaucas; labprāt piedalās, ja tiek motivēts; labprāt piedalās, ja daiļdarbs tiek stāstīts izmantojot košu izteiksmīgu uzskati
	zems	gaida uzaicinājumu, pamudinājumu; kad aicina visus, nenāk, kad individuāli uzrunāju, atsaucas; dara to nelabprāt – tikai tāpēc, ka visi to dara; piedalās tikai tad, kad lielākā daļa bērnu jau apsēdusies un uzrunāju individuāli	atsaucas bez ieinteresētības; nepieciešams individuāls aicinājums piedalīties; nepieciešams pierunāt, vairākkārt aicināt
		pedagogam jāizvērtē atbilstoši literārie darbi bērnu interesēm	Nav attiecināms uz pazīmēm
	0 līm.	neatsaucas, nevēlas piedalīties; nevēlas piedalīties, dara to nelabprāt – tikai tāpēc,	neatsaucas, nevēlas piedalīties; nepiedalās, izvēlas citu

		ka visi to dara vai skolotājs to liek darīt; nevēlas piedalīties, literārā darba iepazīšanas procesā un to arī protestējoši pasaka	nodarbošanos; atsaucas nelabprāt – tikai tāpēc, ka visi to dara un nevar no tā izvairīties; nevēlas piedalīties un protestē
1.2. <i>Ieinteresētība par saturu uztveršanas procesā</i>	augsts	augsta uzmanības koncentrācija, līdzpārdzīvojums (izpaužas pozā, mīmikā, pozā, žestos); ar ieplestu muti un sasprindzinātu skatienu klausās, aizrāda citiem par trokšņošanu; bērni bieži klausās ar muti vaļā, sēž nekustīgi, nenovēršot skatienu no lasītāja; aizrāda citiem, lai tie netraucē klausīties; uzdod jautājumus, izrāda vēlmi uzzināt nezināmo vārdu un izteicienu nozīmi, kas sastopami tekstā	augsta uzmanības koncentrācija, līdzpārdzīvojums (izpaužas pozā, mīmikā, žestos, piem., sēž nekustīgi, nenovēršot skatienu no lasītāja; nemierīgs, saspringts utt.) vai paužot emocijas verbāli; izrāda neapmierinātību, izsaka aizrādījumu, ja kāds traucē klausīties, neievēro klusumu; uzdod jautājumus, izrāda vēlmi uzzināt nezināmo vārdu un izteicienu nozīmi, kas sastopami tekstā, notikumu, personāžu rīcības un uzvedības jēgu
	vidējs	dažreiz mēdz darboties, it kā neklausās, bet tomēr ir uztvēris; klausoties, var vienlaicīgi nodarboties ar citām lietām; Procesā var novērsties, bet spējīgs atkal sakoncentrēties; klausās, bet galvenokārt grib redzēt vai grāmatā ir ilustrācijas	klausās lasījumu vai stāstījumu; seko tekstam, bet vienlaicīgi var nodarboties ar citām lietām vai pievērst uzmanību blakus apstākļiem telpā, citu uzvedībai; var novērsties, bet spējīgs atkal koncentrēt uzmanību uz interesantiem sižeta momentiem; klausās, bet augstāku ieinteresētību izrāda par ilustrācijām, nekā tekstu
		ja interesantāks darbs, jo mazāka iespēja par uzmanības zudumu	Nav attiecināms uz pazīmēm
	zems	klausās bez intereses, vienaldzīgi, bieži novērš uzmanību uz ko citu; pasīvi seko lasījumam, garlaikojas (grozās, skatās apkārt); līdzko parādīsies iespēja novērsties un pievērsties kam citam, tā to izdarīs; klausās bez emocijām, traucē citus; piedalās, taču ar interesi lūkojas apkārt uz citam nodarbēm (rotāļlietām), pa starpai arī klausās	klausās bez intereses, vienaldzīgi; nav intereses par tekstu par ko liecina izklaidīgums un bieža uzmanības novēršana uz ko citu
	0 līm.	neklausās, traucē citus; aizskar citus, jo uzmanība zūd ļoti ātri; knibinās, taisa vaļā un ciet kurpju siksnīņas, neklausās; neklausās; izvēlas kaut skatīties ārā pa logu, bet nevis klausīties; nepiedalās, traucē citiem, piesaistot sev uzmanību; aiziet spēlēt ar rotaļlietām; sāk aiztikt pārējos vienaudžus, traucēt citiem; lasīšanas laikā uzdod jautājumus, kam nav saistības ar literāro darbu	neklausās; neklausās un traucē citus; neklausās un ar savu uzvedību cenšas sev pievērst uzmanību; pārtrauc lasīšanu, uzdodot jautājumus par ko citu vai sākot runāt par ko citu, kas nav saistīts ar literāro tekstu; aiziet, lai nodarbotos ar citām lietām

2.1.Literāro tēlu pārdzīvojumu saprašana	augsts	izprot tēlu pārdzīvojumus, to cēloņus, līdzpārdzīvo, saista ar savu pieredzi; aktīvi iesaistās stāstījumā par literārajiem tēliem, jūt līdzī varoņiem(var smieties, kļūt bēdīgs); līdzcietība adresēta tieši tiem personāžiem un tiem notikumiem, kas tā cienīgi, bet necienīga rīcība atbilstoši nosodīta; līdzcietību pavada mīmika: uz sejas ievērojama žēluma izteiksme, parādās smaids atbildē uz personāžu veiksmīgu dramatisko situāciju atrisināšanu, atvieglotas nopūtas, kad tie izvairās no briesmām utt.; iejūtas tēlā un mainās sejas izteiksme; līdzpārdzīvo personāžiem un notikumiem; izprot un labprāt izskaidro citiem	izprot tēlu pārdzīvojumus, to cēloņus, saista tos ar savu pieredzi, skaidro tos; izprot un līdzpārdzīvo tēliem, kas izpaužas mīmikā, balss intonācijā, žestos
	vidējs	saprot tikai tā tēla pārdzīvojumus ar kuru identificējies, kas saistīti ar paša emocionālo pieredzi, runā par tiem emocionāli; daļēji izprot, pievērš uzmanību tikai viena personāžu pārdzīvojumiem citu pārdzīvojumos neiedziļinās;pārdzīvojumus saista ar kādu citu cēloni, piemēram, racionālu labumu tēlam, nevis ar autora ideju par pārdzīvojuma motīviem; ir savs viedoklis, kas nav īsti tāds, kādu autors to ir parādījis; tēla pārdzīvojumus saista ar tikai savu personīgo pieredzi, izrāda vēlmi runāt par sevi, bet ne visu saprot; saprot virspusēji, tas, kas pašam sagādātu pārdzīvojumu	saprot tēla pārdzīvojumus ar kuru identificējies, kas saistīti ar paša emocionālo pieredzi, emocionāli runā par tiem; pārdzīvojumus saista ar kādu citu cēloni, piemēram, racionālu labumu tēlam, nevis ar autora ideju par pārdzīvojuma motīviem
	zems	nosauc pārdzīvojumus, bet interesi par tiem neizrāda; nosauc tos neprecīzi, saprot pretrunīgi	nosauc pārdzīvojumus, bet interesi par tiem neizrāda; nosauc neprecīzi, saprot pretrunīgi
	0 līm.	neizprot, par tiem nerunā, atbild „nezinu”; sāk runāt par ko citu, izvairās runāt par tematu	neizprot un par tiem nerunā vai atbild „nezinu”
2.2.Literāro tēlu rīcības un uzvedības motīvu saprašana	augsts	saprot rīcības un uzvedības motīvus, paskaidro tos; stāstot par tiem, var stāstīt arī 1.personā, iesaista tēlu teikto vai radoši papildina to ar saviem izteikumiem; runājot par tiem iesaista savu pieredzi; cenšas izskaidrot tiem, kas nav sapratuši; iejūtas tēlos un spriež kā tie	saprot atbilstoši literārā darba idejai, paskaidro tos, var saistīt arī ar savu pieredzi; stāstot par tiem, var stāstīt arī 1.personā, iesaista tēlu teikto vai radoši papildina to ar saviem izteikumiem
	vidējs	daļēji saprot – saista tos ar rīcības, uzvedības pragmatisko aspektu (kāds racionāls labums tēlam no tā būs), neprecīzi izprastām emocijām; saprot tā tēla motīvus, ar kuru identificējies, pārējo tēlu motīviem pievērš mazāku uzmanību, saprot daļēji	daļēji saprot – saista tos ar rīcības, uzvedības pragmatisko aspektu (kāds racionāls labums tēlam no tā būs), neprecīzi izprastām emocijām; saprot tā tēla motīvus, ar kuru identificējies, pārējo tēlu motīviem pievērš mazāku uzmanību, saprot daļēji
	zems	rīcību un uzvedību nosauc (gāja, smējās, neklausīja utt.), bet nespēj to pamatot to motīvus saistībā ar attēloto situāciju; ne līdz galam izprot situāciju, var izcelt varoņu rīcību, bet nosaukt to iemeslus un sekas apgrūtināti	rīcību un uzvedību nosauc (gāja, smējās, neklausīja utt.), bet nespēj to pamatot to motīvus saistībā ar attēloto situāciju;
	0 līm.	nesaprot, nerunā, neatbild uz jautājumiem vai atbild „nezinu; nevēlas runāt par tēlu rīcību	nesaprot, nerunā, neatbild uz jautājumiem vai atbild „nezinu”

2.3. <i>Literāro tēlu rīcības, uzvedības novērtējums</i>	augsts	interpretējošs novērtējums ar attieksmi – izskaidro novērtējumu, kas atklāj autora idejas izpratni, pauž personisku attieksmi; varoņu uzvedības vērtējums nav atkarīgs no atsevišķas rīcības, bet izriet no visa darba satura	interpretējošs novērtējums ar attieksmi – izskaidro novērtējumu, kas atklāj autora idejas izpratni, pauž personisku attieksmi
	vidējs	emocionāls novērtējums, kas pamatojas uz pragmatisko aspektu; emocionāls novērtējums, identificējoties ar vienu tēlu, nevis teksta saturu kopsakarībās;	emocionāls novērtējums, kas pamatojas uz pragmatisko aspektu (kādu pragmatisku labumu ieguvis tēls/tēli); emocionāls novērtējums, kas izriet no identifikācijas ar tēlu, nevis teksta saturu kopsakarībās
	zems	novērtējums ir adekvāts, bet vispārīgs, bez attieksmes; novērtējums ir ambivalents (patīk kā „labie”, tā sliktie”); novērtējums balstīts uz kādu konkrētu tēla rīcību sižetā, bet nevis notikumiem kopsakarībās, nepauž personisku attieksmi; balstās uz tēlu īpašībām (viltīgs, bezbailīgs, bezkaunīgs), nevis rīcības morāli; nosauc „labs” vai „slikts, bet vairāk neko citu negrib piebilst; ir vienalga, kas labs, kas slikts, bet, ja prasa, tad atbild; nojauš „labo” un „slikto” personāžu, tomēr pret to rīcību ir vienaldzīgs; nespēj precīzi izvērtēt	novērtējums ir adekvāts, bet vispārīgs, bez attieksmes; novērtējums balstīts uz kādu konkrētu tēla rīcību sižetā, bet nevis notikumiem kopsakarībās, nepauž personisku attieksmi; novērtējums ir ambivalents (patīk kā „labie”, tā sliktie”); novērtējums balstās uz tēlu īpašībām (viltīgs, bezbailīgs, bezkaunīgs, skaists), nevis rīcības, uzvedības morālo aspektu
	0 līm.	novērtējumu nepauž, uz jautājumiem atbild "nezinu"; kaut ko ir dzirdējis, bet pateikt neko nevēlas; izvairās no sarunas; uz jautājumiem neatbild	novērtējumu nepauž, uz jautājumiem neatbild vai atbild „nezinu”
2.4. <i>Literārā darba satura saprašana kopsakarībās</i>	augsts	saprot notikumu, tēlu rīcības savstarpējo saistību, spēj runāt par saturu, interpretēt to un izskaidrot, saistīt ar savu pieredzi; stāstot, radoši papildina teksta saturu (izteicieniem, tēlu rīcību), kas nav pretrunā ar teksta ideju; spēj atbilstoši saistīt ar notikumiem no savas dzīves; labprāt jau vēlas radoši kaut ko papildināt literārajā darbā	saprot visu notikumu, situāciju saistību un tēlu rīcību un uzvedību, spēj par saturu runāt, stāstīt brīvi, izskaidrot un paskaidrot, saistīt ar savu pieredzi; stāstot, radoši papildina teksta saturu (izteicieniem, tēlu rīcību), kas nav pretrunā ar teksta ideju
	vidējs	uztvēris vairākus savstarpēji saistītus fragmentus un stāsta, spriež par tiem, tomēr autora idejas būtība līdz galam nav uztverta, jo atsevišķas saiknes starp notikumiem, tēlu rīcību nav uztvēris vai izpratis citādi; saprašana balstās uz personiski nozīmīgu teksta fragmentu uztveri, kam pamatā ir emocionālā pieredze, citi fragmenti uztverti daļēji, virspusēji	uztvēris vairākus savstarpēji saistītus fragmentus un stāsta, spriež par tiem, tomēr autora idejas būtība līdz galam nav uztverta, jo atsevišķas saiknes starp notikumiem, tēlu rīcību nav uztvēris vai izpratis citādi; saprašana balstās uz personiski nozīmīgu teksta fragmentu uztveri, kam pamatā ir emocionālā pieredze, citiem fragmentiem pievērsta mazāka uzmanība
	zems	nosauca tēla/tēlu darbības, rīcību, notikumus, to virspusēju saistību atsevišķu teksta fragmentu kontekstā, bet neizspēj paskaidrot to saikni teksta sižeta kontekstā; bez attieksmes un virspusēji pārstāsta tekstā attēloto; klausījies ir, bet spriest par darbu kopsakarībās ir grūtības, nosauc to, kas vislabāk palicis atmiņā	bez attieksmes un virspusēji pārstāsta tekstā attēloto; nosauca tēla/tēlu darbības, rīcību, notikumus, to virspusēju saistību atsevišķu teksta fragmentu kontekstā, bet neizspēj paskaidrot to saikni teksta sižeta kontekstā
	0 līm.	nesaprot – nerunā, uz jautājumiem neatbild vai atbild "nezinu", nosauc atsevišķus tēlus, darbības, vārdus;	nestāsta, nerunā, uz jautājumiem neatbild vai atbild „nezinu”, nosauc atsevišķus tēlus, darbības,

			vārdus
3.1. <i>Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)</i>	augsts	aktīvi atsaucas, iesaistās un piedalās ar aizrautību, pauž savu viedokli; pats piedāvā arī literārā darba dramatizāciju; emocionāli zīmē tikai to, kas izraisījis emocijas; pats bez jebkāda aicinājuma vēlas zīmēt; pirms darba sākšanas jau skaidrs ko darīts un kā; vēlas iesaistīt un motivēt arī citus bērnus	aktīvi atsaucas, iesaistās un piedalās ar aizrautību, pauž savu viedokli; bez aicinājuma izvēlas refleksiju, tās veidu; pats piedāvā refleksijas veidus
	vidējs	labprāt atsaucas un piedalās; atsaucas labprāt, tikai interese nav īpaši noturīga; piedalās, ja skolotāja prot motivēt, ieinteresēt; labprāt piedalās, ja literārais darbs un pedagogs uz to motivē; neizrāda emocijas, bet darbu veic apzinīgi, kartīgi un centīgi; ja ir dota iespēja izvēlēties tehniku, kādā strādāt, tad labprāt; atsaucas labprāt, bet vairāk tāpēc, ka patīk kopā darboties, skatīties, ko citi zīmē	labprāt atsaucas un piedalās; labprāt atsaucas un piedalās, bet atsaucība ir augstāka, ja pedagogs motivē, piedāvā darbību un materiālu izvēli
	zems	piedalās bez intereses, pavisā, steidzas ātrāk pabeigt; nav interese pašam par savu darbu, ka tikai kaut kā; dara to pavisā, bez intereses; dara to tāpēc, ka skolotāja liek vai citi bērni to dara; dara tāpēc, ka jādara; dara tāpēc, ka to dara pārējie, neiedziļinoties radošajā procesā	piedalās bez intereses, pavisā, vēlas ātrāk pievērsties kam citam; piedalās, bet laiku pa laiku pievērsas kam citam, tad atkal atgriežas pie iesāktā; piedalās tikai tāpēc, ka tas ir jādara, ka to dara visi
	0 līm.	nepiedalās; piedalās, bet izpaliek uztvertā attēlojums vai attēlo nebūtiskas detaļas, kas natsedz teksta saturu vai kam nav saiknes ar tekstu; neiesaistās, visādi mulķojas, lai pievērstu sev citu uzmanību; paziņo, ka neko nedarīs; dara citas viņu interesējošas lietas, bet neizrāda ne mazāko interesi par procesu; kaut ko darba, bet nespēj atrast saiti starp darbu un teksta sižetu; neko nedara un traucē citus; cenšas pierunāt kādu citu, lai neiesaistās, bet iet ar viņu spēlēties; paskatās, ko citi darba, bez intereses aiziet projām; kaut ko iesāk, tāpēc, ka citi arī to dara, bet nekas nesanāk, tikpat ātri arī beidz, sabojājot savu darbu	nepiedalās un traucē citus; nepiedalās, atsakās to darīt; piedalās, bet izpaliek uztvertā attēlojums vai attēlo nebūtiskas detaļas, kas natsedz teksta saturu vai kam nav saiknes ar tekstu
3.2. <i>Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā</i>	augsts	piedalās ar aizrautību, lielu interesi, izrāda iniciatīvu, aktīvi atbild, diskutē, stāsta, jautā; ļoti aktīvi iesaistās, mainu pozu, kad runā, lec augšā, nemitīgi ceļ roku, grib, lai citi dzird viņu, bet klausās arī citos; vēlas visu laiku runāt, izteikties, atstāstīt pat atsevišķus fragmentus, kas saistās ar apspriežamo jautājumu; piedāvā savu versiju stāstam, analizē; var redzēt, ka patīk pārrunāt, ka patīk dzirdēt citu domas un spriest par lietām; aktīvi izsakās, bet grib dzirdēt, k skolotājs par to saka, tad atkal spriež tālāk; tiem, kam teksts patīcis, patīk arī pārrunāt to, patīk komunicēt ar citiem, dzirdēt, ko citi saka; klausoties citos un runājot izrāda interesi par citu teikto, dalīties ar saviem pārdzīvojumiem un novērtējumu; visu laiku jauca citiem pa vidu, jo grib izteikties	piedalās ar aizrautību, lielu interesi, izrāda iniciatīvu, aktīvi atbild, diskutē, stāsta, jautā
	vidējs	piedalās, bet galvenokārt atbild uz jautājumiem, nevis jautā pats; gaida	piedalās, bet galvenokārt atbild uz jautājumiem, nevis jautā pats

		pamudinājumu, bet tam labprāt atsaucas, kaut ne vienmēr atbilde ir plaša; Labprāt iesaistās - patīk pats mijiedarbības process; ar interesi klausās notiekošajā, bet uz jautājumiem atbild nelabprāt, īsi; vajadzīga neliela mudināšana, lai iesaistītos	
	zems	nav intereses, runā tikai tad, ja uzdod jautājumu, kas adresēts tieši viņam; nav aktīvs, uzmanība bieži zūd, pievēršoties kam citam; īsi atbild, ja jautājumu uzdod vairākas reizes; nedalās ar saviem iespaidiem, pārdzīvojumiem, tikai tad, ja jautā; atbild, bet pa vidu sarunājas ar savu draugu par citiem notikumiem	nav intereses, runā tikai tad, ja uzdod jautājumu, kas domāts tieši viņam; nav aktīvs aktīvs, bieži zūd uzmanība, pievēršoties kam citam
	0 līm.	nepiedalās, izvēlas citu darbību; nediskutē, uz jautājumiem neatbild vai atbild "nezinu; uz jautājumiem atbild: „nezinu”, neiedziļinās; traucē citiem bērniem, pats neko nevar pateikt; dara vienalga ko, tikai ne to ko citi; knibinās, baksta citus, skaļi iesmejās, traucē citiem	nepiedalās, izvēlas citu darbību; nediskutē, uz jautājumiem neatbild vai atbild „nezinu”; neiesaistās un traucē citus
4.1. Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām darbībām	augsts	izpaužas pēc bērna iniciatīvas; rotaļājoties, izspēlē situācijas no daiļdarba, sadalot lomas; izdomā jaunas rotaļas ar lit. darba tēliem; radoši, iztēles bagāti bērni, iesaista arī ne tik aktīvus bērnus savās rotaļās; sacer dziesmas, īsus stāstus, fantazē, iedomājas sevi kā galveno varoni; aicina un iesaista arī vienaudžus; organizē dažādām darbībām arī pārējos	izpaužas pēc bērna iniciatīvas; pēc bērna iniciatīvas iesaista dažādās aktivitātēs arī citus bērna teksta satura attēlošanā
	vidējs	izpaužas, ja pieaugušais vai vienaudži par to atgādina, ierosina, jautā	izpaužas, ja pieaugušais vai vienaudži par to atgādina, ierosina, jautā
	zems	izpaužas tikai citus atdarinot un izpausmes ir fragmentāras, atdarinošas; skatās vai klausās uz citiem, tad kaut ko atdarina, bet nepārliciecināši; tā tas ir, bet neprot tā īsti arī atdarināt, jo ir jau aizmirsies	izpaužas, atdarinot citus, bet darbības saturs un rezultāts ir fragmentārs, reproduktīvs
	0 līm.	neizpaužas	neizpaužas
4.2. Ietekme uz rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	augsts	izpaužas pēc bērna iniciatīvas un atbilstoši situācijai kā rīcības, uzvedības pašregulācija, darbības motīvi; atgādina arī grupas biedriem, ka katrai rīcībai ir attiecīgas sekas, balstoties uz daiļdarbā dzirdēto; izpaužas kā citu bērnu rīcības, uzvedības vērtējums; pārnes iegūtās sajūtas un pieredzi uz reālām situācijām – savu tikumisko pieredzi	izpaužas pēc bērna iniciatīvas un atbilstoši situācijai kā rīcības, uzvedības pašregulācija, darbības motīvi; izpaužas kā citu rīcības, uzvedības vērtējums saistībā ar tekstā attēloto
	vidējs	izpaužas, ja skolotājs vai vienaudzis atgādina par analogām situācijām literārajā darbā; ļoti bieži jāatgādina, tad sāk pieņemt rīcībā; pēc atgādinājuma cenšas un atgādina arī citiem	izpaužas, ja skolotājs vai vienaudzis bieži atgādina par analogām situācijām literārajā darbā
	zems	izpaužas fragmentāri, virspusēji kā atsevišķi vārdi, nepilnīgas atbildes, rīcības reakcija bez attieksmes tad, kad pieaugušais par to atgādina	izpaužas fragmentāri, virspusēji kā atsevišķi vārdi, nepilnīgas atbildes, rīcības reakcija bez attieksmes tad, kad pieaugušais par to atgādina
	0 līm.	neizpaužas un neizprot par ko ir runa, ja pieaugušais un vienaudži par to runā, izsaka spriedumus, norāda uz to	neizpaužas un neizprot par ko ir runa, ja pieaugušais un vienaudži par to runā, izsaka spriedumus, norāda uz to

2.7.4. Literārā darba satura personiskās jēgas veidošanās kritēriji

1.kritērijs: Attieksme pret literārā darba iepazīšanu		
Rādītāji	Līmeņi	Pazīmes
1.1. Vēlme piedalīties teksta iepazīšana procesā (pirms teksta lasīšanas)	Augsts	izrāda augstu ieinteresētību, vēlmi piedalīties; pats ierosina literārā darba lasīšanu; cenšas motivēt citus bērnus klausīties literāro darbu
	Vidējs	labprāt piedalās, atsaucas; labprāt piedalās, ja tiek motivēts; labprāt piedalās, ja daiļdarbs tiek stāstīts izmantojot košu izteiksmīgu uzskati
	Zems	atsaucas bez ieinteresētības; nepieciešams individuāls aicinājums piedalīties; nepieciešams pierunāt, vairakkārt aicināt
	0 līmenis	neatsaucas, nevēlas piedalīties; nepiedalās, izvēlas citu nodarbošanos; nevēlas piedalīties un protestē; atsaucas nelabprāt – tikai tāpēc, ka visi to dara un nevar no tā izvairīties
1.2. Ieinteresētība par saturu uztveršanas procesā	Augsts	augsta uzmanības koncentrācija, līdzpārdzīvojums, kas (izpaužas pozā, mīmikā, žestos, piem., sēž nekustīgi, nenovēršot skatienu no lasītāja; nemierīgs, saspringts utt.) vai paužot emocijas verbāli; izrāda neapmierinātību, izsaka aizrādījumu, ja kāds traucē klausīties, neievēro klusumu; uzdod jautājumus, izrāda vēlmi uzzināt nezināmo vārdu un izteicienu nozīmi, kas sastopami tekstā, notikumu, personāžu rīcības un uzvedības jēgu
	Vidējs	klausās lasījumu vai stāstījumu; seko tekstam, bet vienlaicīgi var nodarboties ar citām lietām vai pievērst uzmanību blakus apstākļiem telpā, citu uzvedībai; var novērsties, bet spējīgs atkal koncentrēt uzmanību uz interesantiem sižeta momentiem; klausās, bet augstāku ieinteresētību izrāda par ilustrācijām, nekā tekstu
	Zems	klausās bez intereses, vienaldzīgi; nav intereses par tekstu par ko liecina izklaidīgums un bieža uzmanības novēršana uz ko citu;
	0 līmenis	neklausās; neklausās un traucē citus; neklausās un ar savu uzvedību cenšas sev pievērst uzmanību; pārtrauc lasīšanu, uzdodot jautājumus par ko citu vai sākot runāt par ko citu, kas nav saistīts ar literāro tekstu; aiziet, lai nodarbotos ar citām lietām
2.kritērijs: Literārā darba satura jēga		
Rādītāji	Līmeņi	Pazīmes
2.1.Literāro tēlu pārdzīvojumu saprašana	Augsts	saprot tēlu pārdzīvojumus, to cēloņus, saista tos ar savu pieredzi, skaidro tos; izprot un līdzpārdzīvo tēliem, kas izpaužas mīmikā, balss intonācijā, žestos
	Vidējs	saprot tikai tā tēla pārdzīvojumus ar kuru identificējies, kas saistīti ar paša emocionālo pieredzi, runā par tiem emocionāli; pārdzīvojumus saista ar kādu citu cēloni, piemēram, racionālu labumu tēlam, nevis ar autora ideju par pārdzīvojuma motīviem
	Zems	nosauc pārdzīvojumus, bet interesi par tiem neizrāda; nosauc neprecīzi, saprot pretrunīgi
	0 līmenis	neizprot un par tiem nerunā vai atbild „nezinu”
2.2.Literāro tēlu rīcības un uzvedības motīvu saprašana	Augsts	saprot atbilstoši literārā darba idejai, paskaidro tos, var saistīt arī ar savu pieredzi; stāstot par tiem, var stāstīt arī 1.personā, iesaista tēlu teikto vai radoši papildina to ar saviem izteikumiem
	Vidējs	daļēji saprot – saista tos ar rīcības, uzvedības pragmatisko aspektu (kāds racionāls labums tēlam no tā būs), neprecīzi izprastām emocijām; saprot tā tēla motīvus, ar kuru identificējies, pārējo tēlu motīviem pievērš mazāku uzmanību, saprot daļēji
	Zems	rīcību un uzvedību nosauc (gāja, smējās, neklausīja utt.), bet nespēj to pamatot to motīvus saistībā ar attēloto situāciju
	0 līmenis	nesaprot, nerunā, neatbild uz jautājumiem vai atbild „nezinu”
2.3. Literāro tēlu rīcības, uzvedības novērtējums	Augsts	interpretējošs novērtējums ar attieksmi – izskaidro novērtējumu, kas atklāj autora idejas izpratni, pauž personisku attieksmi
	Vidējs	emocionāls novērtējums, kas pamatojas uz pragmatisko aspektu (kādu pragmatisku labumu ieguvis tēls/tēli); emocionāls novērtējums, kas izriet no identifikācijas ar tēlu, nevis teksta saturu kopsakarībās
	Zems	novērtējums ir adekvāts, bet vispārīgs, bez attieksmes; novērtējums balstīts uz

		kādu konkrētu tēla rīcību sižetā, bet nevis notikumiem kopsakarībās, nepauž personisku attieksmi; novērtējums ir ambivalents (patīk kā „labie”, tā sliktie”); novērtējums balstās uz tēlu īpašībām (viltīgs, bezbailīgs, bezkaunīgs, skaists), nevis rīcības, uzvedības morālo aspektu
	0 līmenis	novērtējumu nepauž, uz jautājumiem atbild „nezinu”
2.4.Literārā darba satura saprašana kopsakarībās	Augsts	izprot visu notikumu, situāciju saistību un tēlu rīcību un uzvedību, spēj par saturu runāt, stāstīt brīvi, izskaidrot un paskaidrot, saistīt ar savu pieredzi; stāstot, radoši papildina teksta saturu (izteicieniem, tēlu rīcību), kas nav pretrunā ar teksta ideju
	Vidējs	uztvēris vairākus savstarpēji saistītus fragmentus un stāsta, spriež par tiem, tomēr autora idejas būtība līdz galam nav uztverta, jo atsevišķas saiknes starp notikumiem, tēlu rīcību nav uztvēris vai izpratis citādi; saprašana balstās uz personiski nozīmīgu teksta fragmentu uztveri, kam pamatā ir emocionālā pieredze, citiem fragmentiem pievērsta mazāka uzmanība
	Zems	bez attieksmes un virspusēji pārstāsta tekstā attēloto; nosauc tēla/tēlu darbības, rīcību, notikumus, to virspusēju saistību atsevišķu teksta fragmentu kontekstā, bet neizspēj paskaidrot to saikni teksta sižeta kontekstā
	0 līmenis	nestāsta, nerunā, uz jautājumiem neatbild vai atbild „nezinu”, nosauc atsevišķus tēlus, darbības, vārdus
3. kritērijs: Interese par satura refleksiju		
Rādītāji	Līmeņi	Pazīmes
3.1.Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	Augsts	aktīvi atsaucas, iesaistās un piedalās ar aizrautību, pauž savu viedokli; bez aicinājuma izvēlas refleksiju, tās veidu; pats piedāvā refleksijas veidus
	Vidējs	labprāt atsaucas un piedalās; labprāt atsaucas un piedalās, bet atsaucība ir augstāka, ja pedagogs motivē, piedāvā darbību un materiālu izvēli
	Zems	piedalās bez intereses, pavirši, vēlas ātrāk pievērsties kam citam; piedalās, bet laiku pa laikam pievēršas kam citam, tad atkal atgriežas pie iesāktā; piedalās tikai tāpēc, ka tas ir jādara, ka to dara visi
	0 līmenis	nepiedalās un traucē arī citus; nepiedalās, atsakās to darīt; piedalās ar savu klātbūtni, bet izpaliek uztvertā attēlojums vai attēlo nebūtiskas detaļas, kas neatsedz teksta saturu vai kam nav saiknes ar tekstu
3.2.Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	Augsts	piedalās ar aizrautību, lielu interesi, izrāda iniciatīvu, aktīvi atbild, diskutē, stāsta, jautā
	Vidējs	piedalās, bet galvenokārt atbild uz jautājumiem, nevis jautā pats
	Zems	nav intereses, runā tikai tad, ja uzdod jautājumu, kas domāts tieši viņam; nav aktīvs aktīvs, bieži zūd uzmanība, pievēršoties kam citam
	0 līmenis	nepiedalās, izvēlas citu darbību; nediskutē, uz jautājumiem neatbild vai atbild „nezinu”; neiesaistās un traucē citus
4.kritērijs: Literārā darba ietekme uz bērna dzīvesdarbību (rīcību, uzvedību, attieksmēm, aktivitāšu saturu)		
Rādītāji	Līmeņi	Pazīmes
4.1.Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām darbībām	Augsts	izpaužas pēc bērna iniciatīvas; pēc bērna iniciatīvas iesaista dažādās aktivitātēs arī citus teksta satura attēlošanā
	Vidējs	izpaužas, ja pieaugušais vai vienaudži par to atgādina, ierosina, jautā
	Zems	Izpaužas, atdarinot citus, bet darbības saturs un rezultāts ir fragmentārs, reproduktīvs
	0 līmenis	Neizpaužas
4.2.Ietekme uz rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	Augsts	izpaužas pēc bērna iniciatīvas un atbilstoši situācijai kā rīcības, uzvedības pašregulācija, darbības motīvi; izpaužas kā citu rīcības, uzvedības vērtējums saistībā ar tekstā attēloto
	Vidējs	izpaužas, ja skolotājs vai vienaudzis bieži atgādina par analogām situācijām literārajā darbā
	Zems	izpaužas fragmentāri, virspusēji kā atsevišķi vārdi, nepilnīgas atbildes, rīcības reakcija bez attieksmes tad, kad pieaugušais par to atgādina
	0 līmenis	neizpaužas un neizprot par ko ir runa, ja pieaugušais un vienaudži par to runā, izsaka spriedumus, norāda uz to

3.pielikums. Procesuālā modeļa aprobācija

3.1.pielikums. Modeļa aprobācijā izmantotie literārie darbi

3.1.1. Jānis Dailis „Lielākā dāvana pasaulē”

Kādu dienu lācēns pārsteidza pelēnu, pasniedzot tam sārtu āboliņa ziedu, ko noplūca ceļa malā.

– Par ko man tas, lācēn? – priekā starojošām acīm, izsaucās pelēns.

– Par to, ka tu esi, pelēn, – brīdi apdomājies, sacīja lācēns. – Ja nebūtu tevis, nebūtu arī šī āboliņa, es to nebūtu pamanījis ceļa malā un nenoplūktu, lai uzdāvinātu tev, par to, ka tu esi, pelēn.

Pelēnam vēl nekad neviens nebija dāvinājis āboliņa ziedu, pelēnam neviens nebija kaut ko dāvinājis par to, ka viņš ir! Viņš nešķīrās no sārtā ziediņa vairs ne brīdi, nesa to ķepiņā sev līdzī visur, kur vien viņi gāja.

Taču diena vēl nebija pusē, kad pelēns pamanīja, ka ziediņš nokāris galviņu un savītis, un vairs nemaz neizskatījās pēc tā paša āboliņa, ko viņam no rīta uzdāvināja lācēns. Jo vairāk ziediņš novīta, jo skumjāks palika pelēns, un jo vainīgāks sajūtās par to, ka nespējis nosargāt lācēna dāvanu.

Pēcpusdienā lācēns atrada pelēnu pavisam bēdīgu sēžam pie strautes un mērcējam tajā novītušo puķīti.

– Pelēn, nebēdā, – lācēns sacīja, apsēsdamies blakus draugam. Bet pelēns neatbildēja, viņš iemērcā un izvilka no ūdens savu ziediņu, cerībā, ka tas no jauna atplauks un nesīs atpakaļ to pašu prieku, kas pelēnam bija no rīta, kad lācēns viņam to uzdāvināja.

– Lācēn, ja nebūs šī ziediņa, tad taču nebūšu arī es, – visbeidzot ar nopūtu teica pelēns.

Lācēns klusēja, viņš ļoti vēlējās draugu nomierināt, bet nezināja, kā to izdarīt. Viņš smagi nopūtās vienu reizi, otru reizi, trešo, taču tad saprata, ka abiem kopā bēdāties ir vēl skumjāk, nekā vienam pašam.

– Pelēn, – lācēns jau smaidīdams ierunājās, jo negaidot viņam galvā radās spoža doma. – Īstenībā, tas nav parasts āboliņa ziediņš. Tas ir īpašs!

– Tiešām? – cerīgi jautāja pelēns.

– Nuja! Es taču tev nedāvinātu parastu ziediņu, jo tu arī esi īpašs, – atbildēja lācēns.

– Bet tu redzi, ko es nodarīju īpašajam ziediņam?! Tas vairs nemaz nezied! – skumji teica pelēns, izvilcis slapjo, novītušo puķīti no strautiņa.

– Mums ir jāļauj šim ziediņam peldēt prom, – noteica lācēns. – Un tūlī tu redzēsi savu lielo dāvanu, kuru es ar nolūku pataupīju vēlākam laikam!

Tad lācēns paņēma pelēna ķepiņu un abi kopā viņi palaida āboliņu lejup pa straumi.

– Pii? – pelēns vaicājoši pavērās lācēnā, kad ziediņš vairs nebija saredzams.

– Seko man, – sacīja lācēns un ātrā solī devās uz eglēm apaugušo pakalnu. Pelēns tecīņiem vien skrēja nopakaļ, ik pa brīdim atskatīdamies uz strautiņu, kur aizpeldēja ziediņš.

Izgājuši cauri egļu vērim, abi nonāca pakalnā, no kura pavērās skats uz upīti, kurā ieplūda strautiņš. Upītes viņā krastā, cik vien tālu sniedzās skats, ziedēja bezgalīgs āboliņa lauks.

– Nāc! – lācēns sacīja, paceldams pelēnu ķepās un norādīja uz upītes pusi. – Skaties!

Tajā brīdī no mākoņa izspraucās saule, un vējā viļņojošais āboliņa lauks iezaigojās košās krāsās.

– Tas ir tavs āboliņš! – teica lācēns. – Tas viss! Ja nebūtu tevis un tavas lielās rūpes par mazo āboliņa ziedu, mums tagad nebūtu visa šī krāšņā ziedu lauka!

Lācēns apjauta, ka lielākā dāvana pasaulē ir prieks, kas atkal staroja pelēna acīs.

– Un to visu paveica mans āboliņš! – pārsteigts izdvesa pelēns.

– Īpašais āboliņš, – izlaboja lācēns. – Un tavas īpašās rūpes par to, pelēn.

– Pii, tā ir vislielākā dāvana manā mūžā, – pelēns sasita ķepiņas un no prieka sāka tik sparīgi lēkāt, ka gandrīz izkrita no lācēna ķepām, bet par laimi lācēns noturēja mazo nebēdni, jo zināja, cik svarīgi ir īpaši rūpēties par kādu, kas tev liekas īpašs.

3.1.2. Mirdza Kļava „Kur te taisnība?”

Āpsis, dūšīgi papulējies, mežmalas uzkalniņā iekārtoja plašu mājokli, un dziļāk mežā arī vilks nepalika bez sava ērtā mitekļa.

Tai pašā mežā dzīvoja lapsa. Viņai gan pats galvenais – visādas iešanas un skriešanas. Te viņa dziļi mežā, te, skaties – jau zibinās mežmalā. Pa kuru laiku ar māju noņemties? Šis nepabiegts, un tas nepabiegts, bet lapsa par to nemaz nebēdāja. Kad piekusa mežmalā, atpūtās pie āpša, ja meža vidū pietrūka spēka skriet, piegrabināja pie vilka durvīm. Tie abi pratās ciemiņu arī pie galda aicināt. Tā dzīvoja lapsa un pati arī labāk negribēja.

Reiz vilks aicināja āpsi ciemos. Nonācis pie vilka durvīm, viņš jau grasījās pieklausīties, bet izdzirda lapsas balsi viņu pieminam. Āpsis domāja, nebūs pieklājīgi pārtraukt viņu sarunu, pagaidīs pie durvīm, kad par

viņu izrunās, tad ies iekšā. Noklausīties negribēja, bet kur lai liek ausis? Un tā viņš dzirdēja, ko lapsa teica. Un viņa teica:

- Mūsu mežmalas āpsis ir īstens āpsis, tagad visus, kam pamaz prātiņa, par āpšiem sauc. Man nemaz nepatīk ar āpsi pie viena galda sēdēt, bet viņš tik ļoti gaida mani ciemos, ka aiz tīras žēlastības viņu apciemoju. Ar tevi, vilciņ, gan tik jauki parunāties, negribas prom iet.

To dzirdējis, āpsis tuntuļojās atpakaļ uz savu māju. Ko tur maisīsies, ja tik nepatīkams!

Izciemojusies vilka mājās, lapsa atkal prom savās iešanās un skriešanās. Bet vilks gaida un gaida āpsi atnākam. Beigās nodomā, būs apslimis, vai. Nekas cits neatliek, jāiet viņu apciemot.

Lapsa pa to laiku, paspējusi izskraidīties, sēž āpša mājās, un arī vilks, jau pienācis pie durvīm, padzird lapsas balsi viņa vārdu piesaucam. Nolemj pagaidīt, lai izrunā, tad piekļauvēs, bet lapsa tik saka savu sakāmo:

- Tas mūsu meža vilks ir īstens vilks. Tagad visus dusmīgos un skaudīgos par vilkiem sauc. Es pie vilka aiz bailēm ciemojos, citādi šis apvainosies un vēl atriebsies. Bet tavu gudrību, apsīt, es vienmēr gribu dzirdēt.

To noklausījies, vilks apsviežas un skriešus prom mežā. Neies jau svešā mājā ar lapsu erroties.

Izrunājusies lapsa gaida, kad āpsis cels mielastu galdā, bet viņš pat nepaskatās uz pieliekamā pusi un saka:

- Tu lapsa pie manis nenāc nekad, negribu, lai mokies, sēžot ar mani pie viena galda. Ej pie vilka jauki parunāties.

Nu lapsa saprata, āpsis dzirdējis, ko viņa vilkam teikusi. Kas tur liels, ies pie vilka, viņai tāds āpsis vajadzīgs ...

Bet vilks lapsai, nemaz durvis neatvēris, gandrīz vai uzbrēc:

- Tu, lapsa, pie manis nenāc nekad, ej pie āpša viņa gudrības dzirdēt.

„Nu gan ir ķeza, arī tas noklausījies!” lapsa dusmīgi šķendējās:

- Man jācieš, it kā es būtu vainīga, ja šie aiz durvīm noklausās, ko runā. Kur te taisnība?

3.1.3. Latviešu tautas pasaka „Bezgodis ezis un kurmis”

Kādu dienu pievakarē ezim gadījās iet gar kurmja māju, kas atrodas pašā tīruma galā. Ieraudzījis saimnieku stāvam mājas durvīs, ezis apstājās un tam sacīja:

- Kurmīt, brālīt, atvēli man pie tevis pārļaut šo nakti. Esmu briesmīgi nokusis, bet mājas vēl tālu. Arī vakars nāk virsū, varu apmaldīties. Rīt līdz ar gaismiņu piecelšos un iešu tālāk.

Kurmis, lāga vīrs, noticēja un atvēlēja ezim pārnakšņot savā alā, kas bija varen plaša un dziļa. Pienāca rīts. Kurmis nu gaida, kad ezis celsies augšā un ies projām. Taču ezis, bezgodis, gul, kā gulējis. Kurmis mēģina ezi sapurināt, bet – kur nu! – kažokam tik asas adatas, ka ne piedurties. Ko nu darīt? Pēdīgi nolēma ezi kaunināt:

- Vadzi, ezi, celies nu, vai kaunu nemaz neproti? Saulīte jau gabalā!

Un ko dara ezis? Tas tikai pikti norūc:

- Ko klaigā, kurmi, ko neļauj man gulēt? Es nekur neiešu. Man te tīri labi patīk. Es te tagad dzīvošu, bet tu ej meklē sev citur mājvietu.

Kurmis nu saprata, ka ezis viņu piemānījis, bet ko tu šādam bezgodim padarīsi? Tā kurmim, godavīram, bija vien jāatstāj sava māja un jāiet lūkot sev citur mājas.

3.2. pielikums. Procesuālā modeļa aprobācijā iegūto kvantitatīvo datu apstrāde

3.2.1. Personiskās jēgas veidošanās kritēriju ticamības koeficienti BN situācijā

1.kritērijs: Attieksme pret literārā darba iepazīšanu

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,926	2

2.kritērijs: Literārā darba satura jēga

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,868	4

3.kritērijs: Interese par satura refleksiju

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,800	2

4. kritērijs: Literārā darba ietekme uz bērna dzīvesdarbību

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,261	2

3.2.2. Personiskās jēgas veidošanās kritēriju ticamības koeficienti NO situācijā

1.kritērijs: Attieksme pret literārā darba iepazīšanu

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,918	2

2.kritērijs: Literārā darba satura jēga

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,945	4

3.kritērijs: Interese par satura refleksiju

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,891	2

4. kritērijs: Literārā darba ietekme uz bērna dzīvesdarbību

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,711	2

3.2.3. Līmeņu izvēles statistika katrā kritērijā BN situācijā

1.kritērijs: Attieksme pret literārā darba iepazīšanu

Statistika		
	1.1.Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	1.2.Ieinteresētība par saturu uztveres procesā
N Valid	35	35
Missing	0	0
Mean	1,43	1,60
Median	1,00	1,00
Mode	1	1
Std. Deviation	,948	1,006
Skewness (asimetrija)	,766	,353
Kurtosis (eksscess)	-,583	-1,210
Atbilstība normālam sadalījumam	neatbilst (pēc asimetrijas)	neatbilst (pēc K4)

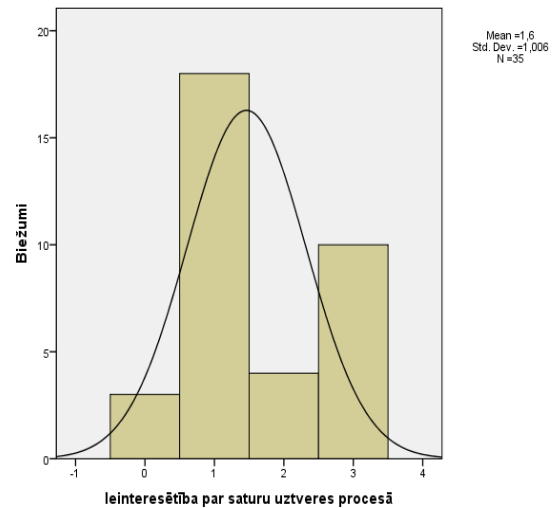
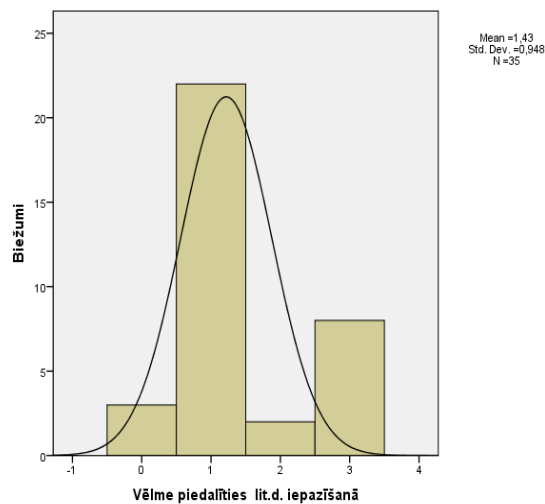
1.1.Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav	3	8,6	8,6	8,6
zems	22	62,9	62,9	71,4
vidējs	2	5,7	5,7	77,1
augsts	8	22,9	22,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

1.2.Ieinteresētība par saturu uztveres procesā

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav	3	8,6	8,6	8,6
zems	18	51,4	51,4	60,0
vidējs	4	11,4	11,4	71,4
augsts	10	28,6	28,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Līmeņu izvēles biežumu histogrammas



2.kritērijs: Literārā darba satura jēga

Statistika

	2.1.Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	2.2.Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	2.3.Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	2.4.Satura izpratne kopsakarībās
N Valid	35	35	35	35
Missing	0	0	0	0
Mean	,60	,80	,74	1,43
Median	,00	1,00	,00	1,00
Mode	0	0	0	1
Std. Deviation	,847	,901	,950	,655
Skewness	1,207	,931	,774	-,054
Std. Error of Skewness	,398	,398	,398	,398

Kurtosis	,485	,113	-,934	-,112
Std. Error of Kurtosis	,778	,778	,778	,778

2.1. Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu saprašana

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav	21	60,0	60,0	60,0
zems	8	22,9	22,9	82,9
vidējs	5	14,3	14,3	97,1
augsts	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

2.2. Tēlu rīcības, uzvedības motīvu saprašana

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav	16	45,7	45,7	45,7
zems	12	34,3	34,3	80,0
vidējs	5	14,3	14,3	94,3
augsts	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

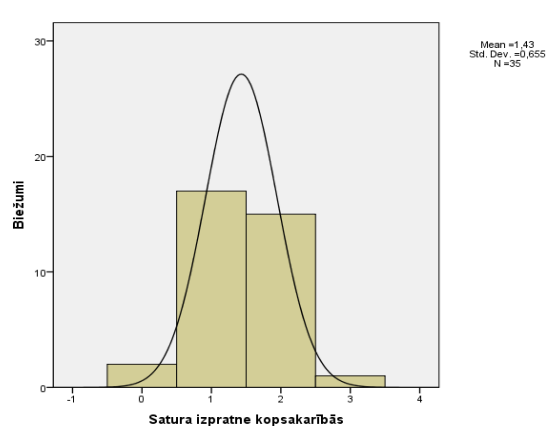
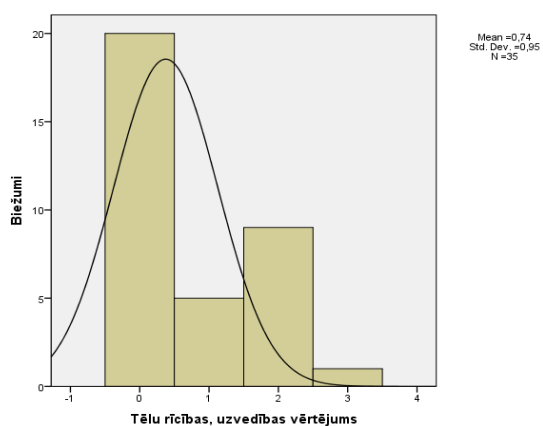
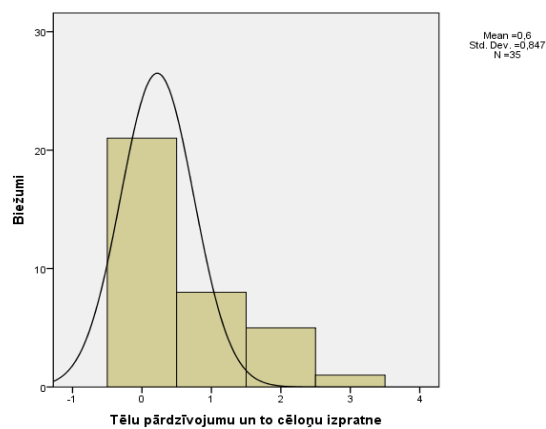
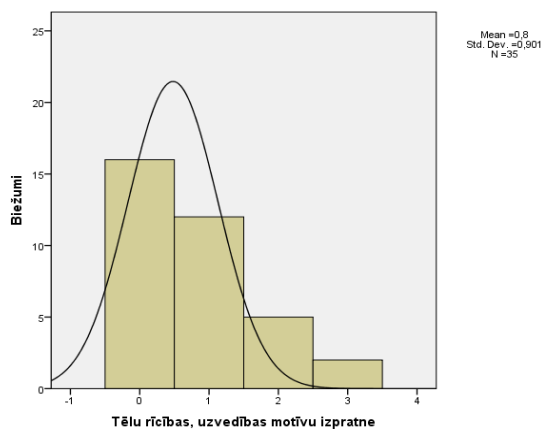
2.3. Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav	20	57,1	57,1	57,1
zems	5	14,3	14,3	71,4
vidējs	9	25,7	25,7	97,1
augsts	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

2.4. Satura saprašana kopsakarībās

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav	2	5,7	5,7	5,7
zems	17	48,6	48,6	54,3
vidējs	15	42,9	42,9	97,1
augsts	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Līmeņu izvēles biežumu histogrammas



3.kritērijs: Interese par satura refleksiju

Statistika

	3.1.Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	3.2.Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā
N Valid	35	35
Missing	0	0
Mean	,77	1,40
Median	,00	1,00
Mode	0	1
Std. Deviation	1,031	,604
Skewness	1,001	1,258
Std. Error of Skewness	,398	,398
Kurtosis	-,346	,671
Std. Error of Kurtosis	,778	,778

3.1.Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)

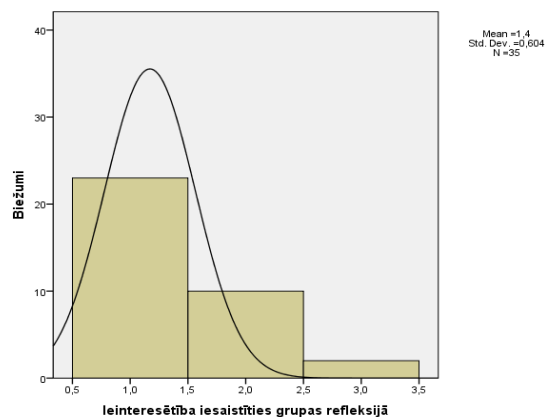
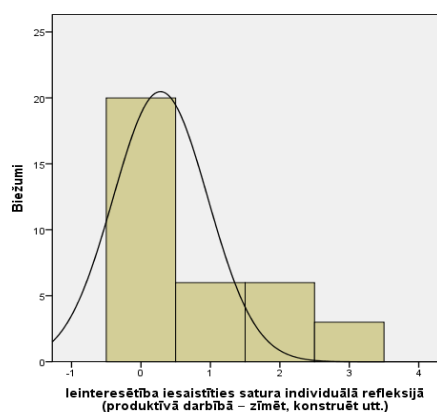
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav	20	57,1	57,1	57,1
zems	6	17,1	17,1	74,3
vidējs	6	17,1	17,1	91,4
augsts	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

3.2.Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	zems	23	65,7	65,7	65,7
	vidējs	10	28,6	28,6	94,3
	augsts	2	5,7	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Līmeņu izvēles biežumu histogrammas



4.kritērijs: Literārā darba ietekme uz bērna dzīvesdarbību (rīcību, uzvedību, attieksmēm, aktivitāšu saturu)

Statistika

	4.1.Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	4.2.Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā
N	Valid 35	35
	Missing 0	0
Mean	,06	,29
Median	,00	,00
Mode	0	0
Std. Deviation	,338	,667
Skewness	5,916	2,120
Std. Error of Skewness	,398	,398
Kurtosis	35,000	2,954
Std. Error of Kurtosis	,778	,778

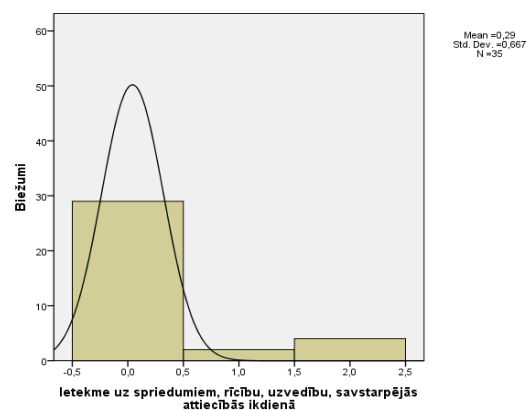
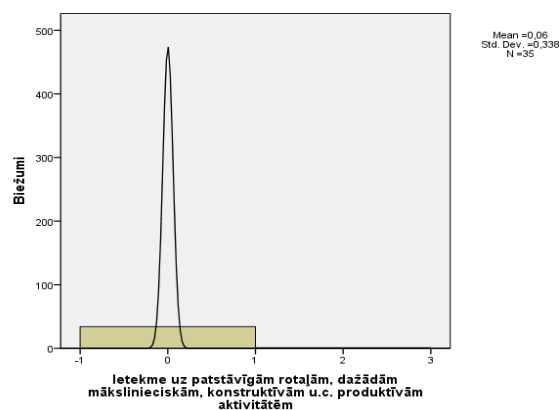
4.1.Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nav 34	97,1	97,1	97,1
	vidējs 1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

4.2.Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nav 29	82,9	82,9	82,9
	zems 2	5,7	5,7	88,6
	vidējs 4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Līmeņu izvēles biežumu histogrammas



3.2.4. Līmeņu izvēles biežuma statistika katrā kritērijā NO situācija

1. kritērijs: Attieksme pret literārā darba iepazīšanu

Statistika

		1.1.Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	1.2.Ieinteresētība par teksta saturu uztveres procesā
N	Valid	35	35
	Missing	0	0
Mean		2,43	2,51
Median		3,00	3,00
Mode		3	3
Std. Deviation		,698	,658
Skewness		-1,381	-1,694
Kurtosis		2,828	4,565

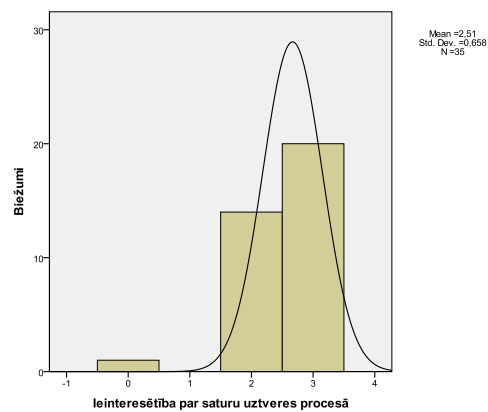
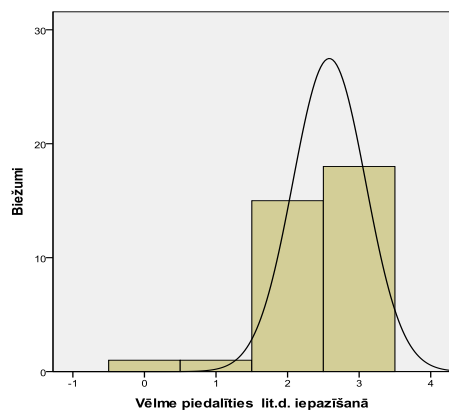
1.1. Vēlme piedalīties literārā darba iepazīšanā

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nav	1	2,9	2,9
	zems	1	2,9	5,7
	vidējs	15	42,9	48,6
	augsts	18	51,4	100,0
	Total	35	100,0	

1.2. Ieinteresētība par teksta saturu uztveres procesā

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nav	1	2,9	2,9
	vidējs	14	40,0	42,9
	augsts	20	57,1	100,0
	Total	35	100,0	

Līmeņu izvēles biežumu histogrammas



2.kritērijs: Literārā darba satura jēga

Statistika

	2.1.Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	2.2.Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	2.3.Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	2.4.Satura izpratne kopsakarībās
N Valid	35	35	35	35
Mean	2,46	2,60	2,71	2,63
Median	3,00	3,00	3,00	3,00
Mode	3	3	3	3
Std. Deviation	,657	,695	,622	,646
Skewness	-1,482	-2,056	-2,845	-2,251
Std. Error of Skewness	,398	,398	,398	,398
Kurtosis	3,998	4,866	9,934	6,767
Std. Error of Kurtosis	,778	,778	,778	,778

2.1.Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu saprašana

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav	1	2,9	2,9	2,9
vidējs	16	45,7	45,7	48,6
augsts	18	51,4	51,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

2.2.Tēlu rīcības, uzvedības motīvu saprašana

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nav	1	2,9	2,9	2,9
zems	1	2,9	2,9	5,7
vidējs	9	25,7	25,7	31,4
augsts	24	68,6	68,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

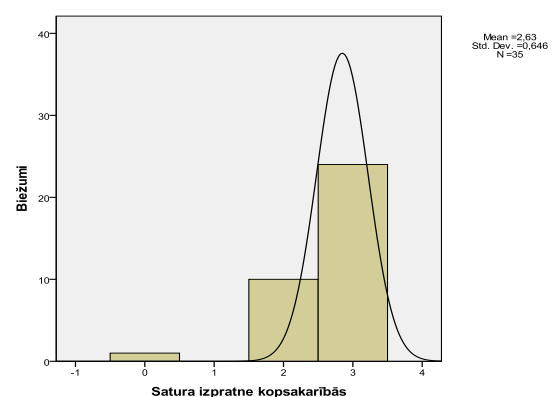
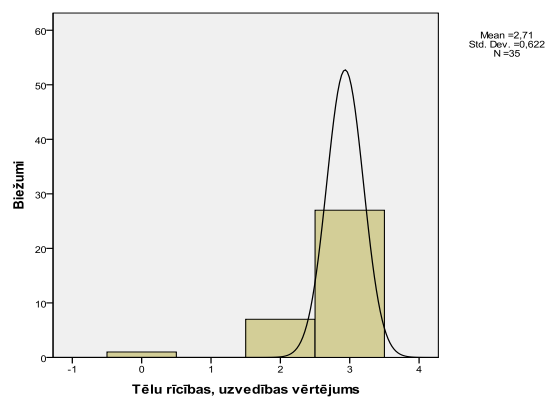
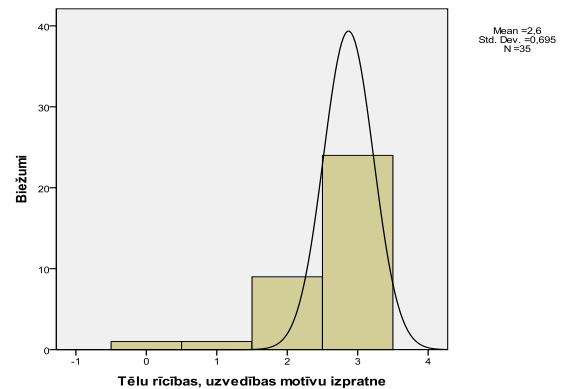
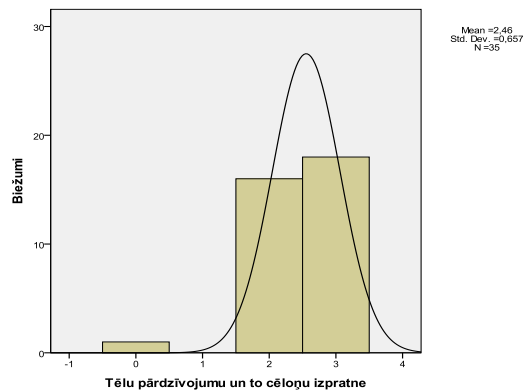
2.3.Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid nav	1	2,9	2,9
vidējs	7	20,0	22,9
augsts	27	77,1	100,0
Total	35	100,0	

2.4.Satura saprašana kopsakarībās

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nav	1	2,9	2,9
	vidējs	10	28,6	31,4
	augsts	24	68,6	100,0
	Total	35	100,0	

Līmeņu biežumu izvēles histogrammas



3. kritērijs: Interese par satura refleksiju

Statistika

	3.1.Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	3.2.Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā
N Valid	35	35
Mean	2,66	2,46
Median	3,00	3,00
Mode	3	3
Std. Deviation	,639	,657
Skewness	-2,427	-1,482
Std. Error of Skewness	,398	,398
Kurtosis	7,630	3,998
Std. Error of Kurtosis	,778	,778

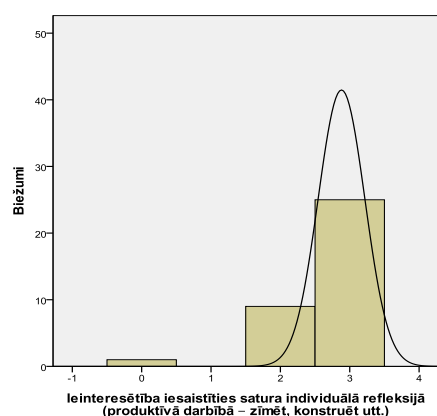
3.1. Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nav	1	2,9	2,9
	vidējs	9	25,7	28,6
	augsts	25	71,4	100,0
	Total	35	100,0	

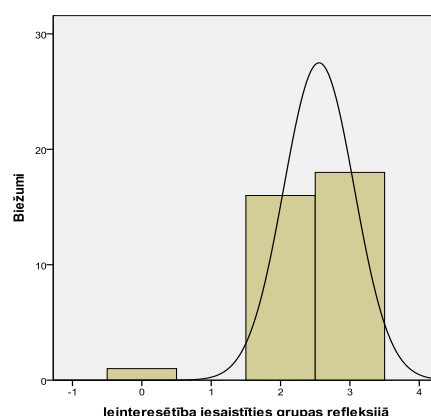
3.2. Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nav	1	2,9	2,9
	vidējs	16	45,7	48,6
	augsts	18	51,4	100,0
	Total	35	100,0	

Līmeņu izēles biežumu histogrammas



Mean = 2.66
Std. Dev. = 0.639
N = 35



Mean = 2.46
Std. Dev. = 0.657
N = 35

4. kritērijs: Literārā darba ietekme uz bērna dzīvesdarbību (rīcību, uzvedību, attieksmēm, aktivitāšu saturu)

Statistika

		4.1. Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	4.2. Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā
N	Valid	35	35
	Mean	2,14	2,00
	Median	2,00	2,00
	Mode	2	2
	Std. Deviation	,810	,642
	Skewness	-,626	-,708
	Std. Error of Skewness	,398	,398
	Kurtosis	-,152	2,097
	Std. Error of Kurtosis	,778	,778

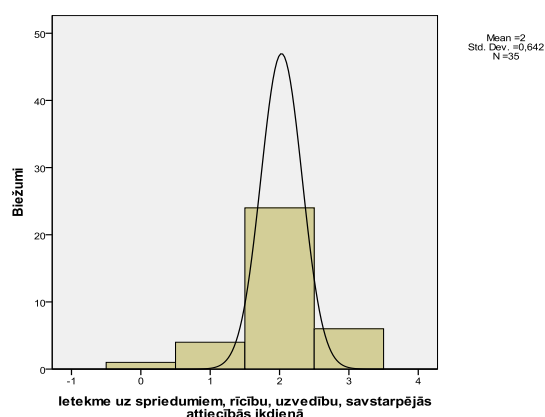
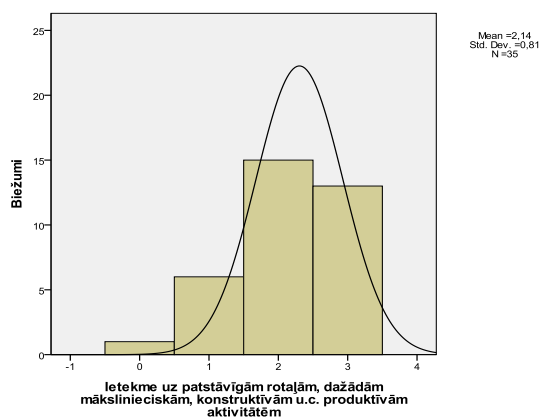
4.1. Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nav	1	2,9	2,9
	zems	6	17,1	20,0
	vidējs	15	42,9	62,9
	augsts	13	37,1	100,0
	Total	35	100,0	

4.2. Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nav	1	2,9	2,9
	zems	4	11,4	14,3
	vidējs	24	68,6	82,9
	augsts	6	17,1	100,0
	Total	35	100,0	

Līmeņu izvēles biežumu histogrammas



3.2.5. t Stjudenta testa rezultāti BN un NO situācijā

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	(BN)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	1,43	35	,948	,160
	(NO)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	2,43	35	,698	,118
Pair 2	(BN)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	1,60	35	1,006	,170
	(NO)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	2,51	35	,658	,111
Pair 3	(BN)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	,60	35	,847	,143
	(NO)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	2,46	35	,657	,111
Pair 4	(BN)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	,80	35	,901	,152

Pair 5	(NO)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	2,60	35	,695	,117
	(BN)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	,74	35	,950	,161
Pair 6	(NO)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	2,71	35	,622	,105
	(BN)Satura izpratne kopsakarībās	1,43	35	,655	,111
Pair 7	(NO)Satura izpratne kopsakarībās	2,63	35	,646	,109
	(BN)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	,77	35	1,031	,174
Pair 8	(NO)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	2,66	35	,639	,108
	(BN)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	1,40	35	,604	,102
Pair 9	(NO)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	2,46	35	,657	,111
	(BN)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	,06	35	,338	,057
Pair 10	(NO)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	2,14	35	,810	,137
	(BN)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	,29	35	,667	,113
	(NO)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	2,00	35	,642	,108

Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	(BN)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā - (NO)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	-1,000	,907	,153
Pair 2	(BN)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā - (NO)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	-,914	,853	,144
Pair 3	(BN)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne - (NO)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	-1,857	,912	,154
Pair 4	(BN)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne - (NO)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	-1,800	,933	,158
Pair 5	(BN)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums - (NO)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	-1,971	,954	,161
Pair 6	(BN)Satura izpratne kopsakarībās - (NO)Satura izpratne kopsakarībās	-1,200	,677	,114
Pair 7	(BN)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.) - (NO)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	-1,886	1,051	,178
Pair 8	(BN)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā - (NO)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	-1,057	,639	,108
Pair 9	(BN)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm - (NO)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	-2,086	,887	,150

Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	(BN)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā - (NO)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	-1,000	,907	,153
Pair 2	(BN)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā - (NO)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	-,914	,853	,144
Pair 3	(BN)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne - (NO)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	-1,857	,912	,154
Pair 4	(BN)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne - (NO)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	-1,800	,933	,158
Pair 5	(BN)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums - (NO)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	-1,971	,954	,161
Pair 6	(BN)Satura izpratne kopsakarībās - (NO)Satura izpratne kopsakarībās	-1,200	,677	,114
Pair 7	(BN)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.) - (NO)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	-1,886	1,051	,178
Pair 8	(BN)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā - (NO)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	-1,057	,639	,108
Pair 9	(BN)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm - (NO)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	-2,086	,887	,150
Pair 10	(BN)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā - (NO)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	-1,714	,710	,120

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	(BN)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā - (NO)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	-6,519	34	,000
Pair 2	(BN)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā - (NO)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	-6,341	34	,000
Pair 3	(BN)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne - (NO)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	-12,046	34	,000
Pair 4	(BN)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne - (NO)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	-11,413	34	,000
Pair 5	(BN)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums - (NO)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	-12,220	34	,000
Pair 6	(BN)Satura izpratne kopsakarībās - (NO)Satura izpratne kopsakarībās	-10,481	34	,000
Pair 7	(BN)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.) - (NO)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	-10,617	34	,000
Pair 8	(BN)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā - (NO)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	-9,786	34	,000
Pair 9	(BN)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm - (NO)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	-13,913	34	,000
Pair 10	(BN)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā - (NO)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	-14,283	34	,000

3.2.6.pielikums. Kritēriju korelācijas koeficienti BN situācijā

		1.1.(BN)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	1.2.(BN)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	2.1.(BN)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne
1.1.(BN)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 35	,863** ,000 35	,366* ,031 35
1.2.(BN)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,863** ,000 35	1 35	,393** ,019 35
2.1.(BN)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,366* ,031 35	,393* ,019 35	1 35
2.2.(BN)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,551** ,001 35	,558** ,000 35	,701** ,000 35
2.3.(BN)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,452** ,006 35	,382* ,024 35	,526** ,001 35
2.4.(BN)Satura izpratne kopsakarībās	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,501** ,002 35	,581** ,000 35	,424* ,011 35
3.1.(BN)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,885** ,000 35	,788** ,000 35	,565** ,000 35
3.2.(BN)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,822** ,000 35	,804** ,000 35	,379* ,025 35
4.1.(BN)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,079 ,653 35	-,104 ,553 35	,082 ,639 35
4.2.(BN)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,544** ,001 35	,526** ,001 35	,364* ,032 35
		2.2.(BN)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	2.3.(BN)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	2.4.(BN)Satura izpratne kopsakarībās
1.1.(BN)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,551** ,001 35	,452** ,006 35	,501** ,002 35
1.2.(BN)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,558** ,000 35	,382* ,024 35	,581** ,000 35
2.1.(BN)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,701** ,000 35	,526** ,001 35	,424* ,011 35
2.2.(BN)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 35	,763** ,000 35	,748** ,000 35
2.3.(BN)Tēlu rīcības,	Pearson Correlation	,763**	1	,608**

uzvedības vērtējums	Sig. (2-tailed) N	,000 35		,000 35
2.4.(BN)Satura izpratne kopsakarībās	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,748** ,000 35	,608** ,000 35	1 ,000 35
3.1.(BN)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,614** ,000 35	,479** ,004 35	,541** ,001 35
3.2.(BN)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,584** ,000 35	,492** ,003 35	,521** ,001 35
4.1.(BN)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,039 ,826 35	,230 ,183 35	,152 ,384 35
4.2.(BN)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecības ikdienā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,440** ,008 35	,490** ,003 35	,385* ,023 35
		3.1.(BN)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)		3.2.(BN)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā
1.1.(BN)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		,885** ,000 35	,822** ,000 35
1.2.(BN)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		,788** ,000 35	,804** ,000 35
2.1.(BN)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		,565** ,000 35	,379* ,025 35
2.2.(BN)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		,614** ,000 35	,584** ,000 35
2.3.(BN)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		,479** ,004 35	,492** ,003 35
2.4.(BN)Satura izpratne kopsakarībās	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		,541** ,001 35	,521** ,001 35
3.1.(BN)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		1 35	,765** ,000 35
3.2.(BN)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		,765** ,000 35	1 35
4.1.(BN)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		-,130 ,456 35	,173 ,321 35
4.2.(BN)Ietekme uz	Pearson Correlation		,568**	,730**

spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	Sig. (2-tailed) N	,000 35	,000 35
		4.1.(BN)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	4.2.(BN)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā
4.1.(BN)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 35	,186 ,284 35
4.2.(BN)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,186 ,284 35	1 35

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.2.7. Kritēriju korelācijas koeficienti NO situācijā

		1.1.(NO)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanās	1.2.(NO)Ieinter esētība par saturu uztveres procesā	2.1.(NO)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne
1.1.(NO)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanās	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 35	,850** ,000 35	,586** ,000 35
1.2.(NO)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,850** ,000 35	1 35	,664** ,000 35
2.1.(NO)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,586** ,000 35	,664** ,000 35	1 35
2.2.(NO)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,789** ,000 35	,785** ,000 35	,735** ,000 35
2.3.(NO)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,765** ,000 35	,800** ,000 35	,761** ,000 35
2.4.(NO)Satura izpratne kopsakarībās	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,690** ,000 35	,739** ,000 35	,828** ,000 35
3.1.(NO)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,800** ,000 35	,781** ,000 35	,664** ,000 35
3.2.(NO)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,778** ,000 35	,868** ,000 35	,728** ,000 35
4.1.(NO)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām,	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,721** ,000	,686** ,000	,592** ,000

dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	N	35	35	35
4.2.(NO)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,591** ,000 35	,626** ,000 35	,628** ,000 35
		2.2.(NO)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	2.3.(NO)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	2.4.(NO)Satura izpratne kopsakarībās
1.1.(NO)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,789** ,000 35	,765** ,000 35	,690** ,000 35
1.2.(NO)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,785** ,000 35	,800** ,000 35	,739** ,000 35
2.1.(NO)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,735** ,000 35	,761** ,000 35	,828** ,000 35
2.2.(NO)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 35	,885** ,000 35	,774** ,000 35
2.3.(NO)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,885** ,000 35	1 35	,900** ,000 35
2.4.(NO)Satura izpratne kopsakarībās	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,774** ,000 35	,900** ,000 35	1 35
3.1.(NO)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,742** ,000 35	,857** ,000 35	,823** ,000 35
3.2.(NO)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,735** ,000 35	,761** ,000 35	,759** ,000 35
4.1.(NO)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,628** ,000 35	,551** ,001 35	,555** ,001 35
4.2.(NO)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,660** ,000 35	,737** ,000 35	,710** ,000 35
		3.1.(NO)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)		3.2.(NO)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā
1.1.(NO)Vēlme piedalīties lit.d. iepazīšanā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,800** ,000 35		,778** ,000 35
1.2.(NO)Ieinteresētība par saturu uztveres procesā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,781** ,000 35		,868** ,000 35
2.1.(NO)Tēlu pārdzīvojumu un to cēloņu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,664** ,000		,728** ,000

	N	35	35
2.2.(NO)Tēlu rīcības, uzvedības motīvu izpratne	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,742** ,000 35	,735** ,000 35
2.3.(NO)Tēlu rīcības, uzvedības vērtējums	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,857** ,000 35	,761** ,000 35
2.4.(NO)Satura izpratne kopsakarībās	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,823** ,000 35	,759** ,000 35
3.1.(NO)Ieinteresētība iesaistīties satura individuālā refleksijā (produktīvā darbībā – zīmēt, konstruēt utt.)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 35	,804** ,000 35
3.2.(NO)Ieinteresētība iesaistīties grupas refleksijā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,804** ,000 35	1 35
4.1.(NO)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,666** ,000 35	,703** ,000 35
4.2.(NO)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,717** ,000 35	,697** ,000 35
		4.1.(NO)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	4.2.(NO)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā
4.1.(NO)Ietekme uz patstāvīgām rotaļām, dažādām mākslinieciskām, konstruktīvām u.c. produktīvām aktivitātēm	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 35	,566** ,000 35
4.2.(NO)Ietekme uz spriedumiem, rīcību, uzvedību, savstarpējās attiecībās ikdienā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,566** ,000 35	1 35

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).