



**RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADEMIJA**

Pedagoģijas fakultāte

Doktora studiju programma „Pedagoģija”

**DAGNIJA VIGULE**

**PIRMSSKOLĒNA GRIBAS ĪPAŠĪBU VEIDOŠANĀS  
DARBĪBĀS AR ROTAĻLIETĀM**

Promocijas darbs

Doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā

Apakšnozare: pirmsskolas pedagoģija

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:

Dr.psych., asoc. prof. Tija Zīriņa

Rīga  
2014

## Anotācija

Pētījums „**Pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās darbībās ar rotaļlietām**” aktualizē pēdējā laikā maz pētītu problēmjautājumu Latvijā – cilvēka individualitāte, gribas audzināšana kā mūsdienīgas izglītības pamatuzdevums.

Pētījuma pirmajā daļā – analizētas dažādu filosofu, pedagogu un psihologu atziņas par gribu kā apziņas aktivitāti, kas veido cilvēka personību. Balstoties uz Latvijas brīvvalsts pedagogu un mūsdienu pētījumiem tiek pētītas pirmsskolēna gribas veidošanās likumsakarības, izveidots bērna gribas īpašību veidošanās modelis, kura teorētiskā bāze ir bērna personības attīstība veselumā, balstoties uz darbības procesuāli strukturālo pieeju. Rotaļlieta kā kultūras priekšmets pētīta filosofu, pedagogu atziņās.

Otrajā daļā – tiek aprakstīts empīriskais pētījums, kas iesākas ar latviešu rakstnieku un studentu bērnības atmiņu kontentanalīzi, kas atklāj, ka starp darbībām ar rotaļlietu un gribas īpašībām (patstāvība, neatlaidība, mērķtiecība) pastāv statistiski nozīmīgas un tendenču līmeņa sakarības. Bērnu zīmējumu analīze atklāj, ka pedagoģiskajā darbā lielāka uzmanība veltāma pozitīvajām emocijām, priekam. Pedagogu aptaujas rezultātu analīze pēc biežuma, kā arī aptaujas komentāru interpretācija liecina, ka nepieciešams meklēt bērna gribas īpašību veidošanās pedagoģiskās pilnveides iespējas rotaļdarbībā.

Darbam ir šāda struktūra: ievads, divas nodaļas, tabulas (27), attēli (29), secinājumi, izmantotās literatūras un avotu saraksts (231 nosaukums) un pielikumi (9). Darba apjoms ir 170 lpp.

## Abstract

Research “**Development of a Pre-schooler’s Will Characteristics through Actions with Toys**” rises topicality of the issue in Latvia lately studied not carefully enough - individuality of a person, volition as mission of contemporary education.

In the first section of the study, author has analysed verities of various philosophers, pedagogues, and psychologists on volition as activity of the consciousness forming the personality of a human being. Basing on researches conducted by pedagogues during Latvia independence period as well as nowadays author has studied correlations in the development of pre-schooler’s will characteristics and, basing on the procedurally-structural approach of the activity, worked out a model, theoretical foundation of which is based on the child’s personality development in wholeness. Toy as cultural object been studied by various philosophers and pedagogues verities.

Second section covers empirical research that starts with content analysis of childhood memories of Latvian writers and students, reflecting that there are statistically significant and trend-level correlations between activities with toys and volition characteristics (autonomy, persistence and determination). Analysis of pedagogue survey by frequency, as well as interpretation of the survey results indicates that it is necessary to look for the opportunities for pedagogical improvement of pre-schooler’s will characteristics development through actions with toys.

The paper has been structured in a following way: introduction, two sections, tables (27), images (29), conclusions, bibliography (231 references) and annex (9). Total volume of the paper comprises 170 pages.

## Saturs

Anotācija latviešu valodā	
Anotācija angļu valodā	
Ievads .....	5
1. Bērna gribas attīstības teorētiskie pamati.....	13
1.1. Gribas būtība filosofiskajā, pedagoģiskajā un psiholoģiskajā domā .....	13
1.2. Pirmsskolas vecuma bērna gribas īpašību veidošanās likumsakarības Latvijas brīvvalsts un mūsdienu pedagoģu teorijās .....	32
1.3. Pirmsskolas vecuma bērna gribas īpašību veidošanās darbībās ar rotaļlietām .....	55
1.3.1. Rotaļlietu kultūrvēsturiskā attīstība .....	55
1.3.2. Bērna gribas īpašību veidošanās rotaļsadarbībā ar pieaugušo .....	72
2. Pirmsskolas vecuma bērna gribas īpašību veidošanās izpēte un rezultāti .....	81
2.1. Empīriskā pētījuma organizācija, pētāmās grupas raksturojums, izpētes metodes..	81
2.2. Rotaļlietas latviešu rakstnieku bērnības atmiņu analīzē .....	85
2.3. Studentu bērnības atmiņu par rotaļlietu izpētes rezultātu raksturojums .....	101
2.4. Bērnu darbības ar rotaļlietām izpētes rezultātu raksturojums.....	114
2.5. Pedagoģu sadarbības ar bērniem izpētes rezultātu raksturojums.....	131
Secinājumi.....	156
Izmantotā literatūra un informācijas avotu saraksts.....	159
Pielikumi .....	171
1. Bērna darbības ar rotaļlietām vērojuma protokols	
2. Rotaļlietu un darbību raksturojošo kodu izlase (kodētas pēc studentu stāstījuma)	
3. Zēnu un meiteņu mīļākās rotaļlietas	
4. Pedagoģu aptaujas 10. un 11. jautājuma izvērtējums	
5. Aptaujas anketa pirmsskolas skolotājiem	
6. Pedagoģu anketas statistiskā apstrāde	
7. Pedagoģu aptaujas 2. un 3., 5. jautājuma sakarības	
8. Piecgādīgas meitenes veidotas „Sniega lelles” (ziema 2011)	
9. Pedagoģu aptaujas 2. un 12. jautājuma sakarības	

## Ievads

Mūsdienās aktualizējas jautājums par nepieciešamību pēc cilvēka ar jaunu, izmainītu attieksmi pret dzīves darbībām. Atbildīga, patstāvīgi domājoša, brīva personība, kas ar cieņu, toleranci izturas pret citiem, spēj sadarboties un radīt jauno ir nozīmīgs izglītības uzdevums. Demokrātiskas sabiedrības lielākā vērtība un labklājības priekšnoteikums ir individualitātes brīva attīstība. Spēcīga personība, individualitāte ir ikvienas sabiedrības lielākais ieguvums. Vienlaikus individualitātes atzīšana un brīvības saglabāšana ir viens no grūtākajiem audzināšanas uzdevumiem.

Doma par personību, kas ir iekšēji brīva, pašpietiekama un atbildīga, atrodama ikvienā 20. un 30. gadu latviešu pedagoga darbā. K. Dēķena, J. A. Studenta, P. Birkerta, M. Štāla, A. Dauges, O. Svennes darbu centrā tiek izvirzīta ideja par bērnu kā unikālu individualitāti, ar gribu un jūtām apveltītu, darbīgu būtni. Turklāt prāts, jūtas un griba ir nedalāms veselums. Šis kopums ir viens no galvenajiem nosacījumiem, kas veido cilvēka personību. Vērtīgas personības organizētājs, centrs un kodols ir darbīgā un labā, uz personiskām vērtībām virzītā un neatkarīgā griba (Dāle, 1944, 29).

Apzinoties, ka „visu cilvēku gribai nav viens un tas pats objekts, bet katram cilvēkam ir savs (viņa paša labklājība)” (Kants, 2006, 184), pieaugušais (audzinātājs) spēj saskatīt un attīstīt katra bērna individualitāti, cienīt viņa tiesības uz savu brīvību. Griba un brīvība ir savstarpēji cieši saistītas, bez savas gribas nav iespējama brīva izvēle, brīva darbība. Šāds skatījums uz bērnu ir aktuāls arī šodien, kad cilvēka individualitāte, griba vairāk tiek atzīta teorētiskajos pētījumos, bet praksē nereti tiek darīts viss, lai nomāktu un iznīcinātu visu, kas ir bērna brīvā griba. Bērns ir radīts brīvībai, izvēlēm, nevis pavēlēm (Meikšāne, 2008).

Bērībā – laikā, kad aizsākas gribas, spēcīgas personības veidošanās un bērns ir pilnīgi atkarīgs no pieaugušā, viņa noteikumiem, kuri nereti var vērsties pret bērna „veselīgo, saprātu un spēcīgo cilvēcisko gribu” (Korčaks, 1986, 86), visvieglāk noslāpēt bērna iniciatīvu, pakļaut sistēmai (Fromms, 2003, 29). Bērna iniciatīvas, aktivitātes slāpēšana ir arī bērna gribas un individualitātes stindzināšana, jo „gribas attīstība ir cilvēka paša iedarbība uz sevi” (Špona, 2006, 36).

Cilvēks veidojas un attīstās darbībā, kas ir gribas rādītājs, kurā griba rodas un izpaužas. Pirmsskolas vecuma bērna dzīves saturs un pamats ir rotaļa (Dāle, 1944, 30). Rotaļāšanās ir aktīva, mērķtiecīga, radoša, produktīva darbība, kas rodas no indivīda iekšējiem spēkiem

(Picka, 1990, 71) un ir saistīta ar bērna pieredzi un pārdzīvojumiem – prieku, bēdām, bailēm, cerībām un sociālajām attiecībām (Зеньковский, 1996, 267). Rotaļa, kas ir ļoti komplicēts bērnības fenomens, gan vēsturiski, gan filozofiski ir saistīta ar rotaļlietu. Rotaļlieta vienlaikus ir gan produkts, darinājums ar noteiktām funkcijām un formām, kuru veidojis mākslinieks, gan noteiktas sabiedrības, tajā valdošo atziņu, vērtību iemiesots simbols, kas organizē pieredzi un regulē rīcību, gan bērna darbības ierosinātāja, tā saista bērna uzmanību, raisa interesi, aizrauj un apmierina rotaļtieksmi, darbošanās, veidošanas un radīšanas tieksmes (Birkerts, 1923, 49).

Rotaļlieta palīdz bērnam kļūt par aktīvu pētnieku pasaules likumsakarību izziņā, atrast jēgpilnību un mērķtiecību fiziskajā vidē (Dahlgren, Szczepanski, 2005, 35) un dod iespēju mācīties pašam atbilstoši savām vajadzībām, nevis ārēji noteikta iemesla dēļ. Izzinot pasauli, tās likumsakarības, apgūstot jaunas, nepieciešamas dzīves prasmes, iemaņas, pārvarot grūtības, notiek bērna pašapliecināšanās, un bērns izbauda prieka emociju, kas rodas, apzinoties savas iespējas, panākumus un sasniegumus. Rotaļlieta bērnam ļauj izbaudīt neatkarību, būt brīvam no pieaugušā kontroles, aizliegumiem, ierobežojumiem, noteikumu un instrukciju ievērošanas. Darbojoties ar rotaļlietu, izpaužas bērna pirmie patstāvīgās gribas impulsi, tiek rosinātas gribas īpašības – neatlaidība, patstāvība, kas raksturo personības mērķtiecību un gribasspēku mērķa kā rezultāta sasniegšanai.

Teorētiskie pētījumi aktualizē bērnību kā nozīmīgu laika posmu cilvēka dzīvē un rotaļu kā neatņemamu tās daļu. Bērnība nav tikai noteikta attīstības pakāpe, kuras laikā tiek apgūta sabiedrības pieredze un notiek pielāgošanās noteiktām sabiedrības prasībām, citu piedāvāto uzvedības modeļu pieņemšana, atveidošana. Šajā laikā aizsākas brīvas, patstāvīgas, lemt un rīkoties spējīgas personības veidošanās, tomēr pirmsskolas skolotāji ne vienmēr izprot un zina, kā to īstenot savā ikdienas darbā.

Pētījuma “Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas” (2008) dati atklāj, ka 56% pirmsskolas skolotāju uzskata, ka, sagatavojot 5 – 6 gadīgo bērnu skolai, viņš tiek pārslogots, jo nevis rotaļa, bērna patstāvīgā darbība, bet pieaugušā organizētas, vadītas rotaļnodarbības ir galvenās aktivitātes pirmsskolā. Pedagogi uzskata, ka lielāka uzmanība pedagoģiskajā darbā pievēršama sociālās (30%) un intelektuālās (28%) attīstības panākumiem. Vien 11% pedagogu par svarīgu atzīst gribas attīstību pirmsskolā, 21% – skolā, bet turpmākajā dzīvē tās nozīmību akcentē 8%. 5% pedagogu saskata nepilnības un uzskata, ka nepieciešami uzlabojumi pedagoģiskajā procesā pirmsskolā, lai tiktu veicināta bērna jūtu un gribas attīstība. Minētās pretrunas ir aktuāls mūsdienu

audzināšanas prakses uzdevums, kas ir teorētiski pamatojams. Tas arī noteica temata „Pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās darbībās ar rotaļlietām” izvēli.

**Pētījuma objekts** - pirmsskolēna gribas veidošanās darbībā ar rotaļlietām.

**Pētījuma priekšmets** - pirmsskolēna griba.

**Pētījuma mērķis** - teorijā un praksē atklāt gribas īpašību veidošanās pedagoģiskos nosacījumus pirmsskolēna darbībās ar rotaļlietām, teorētiski izstrādāt un praksē pārbaudīt bērna gribas īpašību veidošanās procesuālo modeli.

**Pētījuma hipotēze** - pirmsskolēna darbības ar rotaļlietu sekmē gribas īpašību veidošanos, ja:

- bērns darbību ar rotaļlietām izvēlas atbilstoši savām vajadzībām, interesēm, pieredzei,
- bērns darbībā ar rotaļlietām veido paradumu neatlaidīgi, pārvarēt šķēršļus un sasniegt mērķi;
- pieaugušais atbalsta bērna iniciatīvu, patstāvību darbībās ar rotaļlietām, humānā un emocionāli atsaucīgā vidē.

**Pētījuma uzdevumi:**

1. Analizēt gribu filosofijas, pedagoģijas un psiholoģijas literatūrā, izzināt tās veidošanās specifiku pirmsskolas vecumā.
2. Pētīt pirmsskolas vecuma bērna gribas veidošanās pedagoģiskos nosacījumus darbībās ar rotaļlietām.
3. Izstrādāt pirmsskolēna gribas izpētes metodoloģisko pamatojumu, gribas veidošanās kritērijus, rādītājus, to līmeņus un pazīmes.
4. Izveidot pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās procesuālo modeli darbībās ar rotaļlietu, empīriski pārbaudīt to.

**Pētījuma teorētisko pamatojumu veido:**

- teorijas par gribas būtību, indivīda brīvības lomu modernā sabiedrībā – P.Natorps (*Наторн*, 1911), S.Hessens (1929; 1995), I.Kants (1988, 2006), B.Spinoza (1998), H.Ārente (2001), D.Hjūms (*Hume*, 2008);
- teorijas par personības darbības procesu strukturālo pieeju – Ļ.Vigotskis (*Выготский*, 1997, 2002), A.Špona (2006), D.Ļeontjevs (*Леонтьев*, 2007);
- teorijas par emociju un gribas mijiedarbību kā pamatu apzinīgai darbībai – M.Montesori (*Монтессори*, 1916, 1997, 1965), S.Tomkins (*Tomkins*, 1962),

D.Goulmens (*Goleman*, 1995), Izards (*Изард*, 1999), F.La Frene (*Лафренье*, 2000);

- atziņas, ka bērna gribas veidošanās pirmsskolā notiek darbībā, humānā mijiedarbības procesā – Ļ.Vigotskis (*Выготский*, 1997; 2002), H.Gudjons (1998), E.Ēriksons (1998), D.Lieģeniece (1999), A.Maslovs (*Маслов*, 1999, 2003), Ē.Fromms (2003);
- teorijas par rotaļu kā motivētu aktivitāti – J.Nunnally&L.Lemond (1973), M.Ellis (1984), R.McCall (1974), R.White (1959), J.Bruner (1972, 1973), J.Watson (1971), J.Nuttin (1973);
- teorijas par rotaļlietu kā kultūrvides vides sastāvdaļu – F.Ariēss (*Aries*, 1980), D.Dzintere (2005, 2007), F.Frēbelis (*Фребель*, 2005), E.Smirnova, M.Sokolova (*Смирнова, Соколова*, 2005, 2008), G.Brougere (*Brougere*, 2006), V.Abramenkova (*Абраменкова*, 2008), Dž.Rodari (2009), H.T.Ēriksens (2010), N.K.Frīmena (*Freemen*, 2007).

### **Pētījuma metodes:**

#### 1. Teorētiskās metodes:

- filozofiskās, pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras un avotu analīze par pirmsskolas vecuma bērnu gribas veidošanos darbībās ar rotaļlietu;
- dokumentu izpēte.

#### 2. Empīriskās metodes:

- pirmsskolas izglītības iestāžu pedagogu aptauja;
- rakstnieku bērniņas atmiņu tēlojumu atlase un kontentanalīze;
- nestrukturētās intervijas, studentu bērniņas atmiņu kontentanalīze;
- sarunas ar bērniem par viņu mīļākajām rotaļlietām;
- bērnu darbu izpēte un analīze;
- novērošana;
- datu apstrādes matemātiski statistiskās metodes (korelatīvo sakarību noteikšana, izmantojot datu statistiskās apstrādes un analīzes paketi - IBM SPSS Statistics 19).

### **Pētījuma bāze:**

Pirmsskolas izglītības iestādes. Pētījuma izlasi pārstāv 253 bērni vecumā no 5 – 7 gadiem un 228 pirmsskolas izglītības skolotājas no dažādām Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēm.



Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija (turpmāk tekstā RPIVA). Pētījuma izlasi pārstāv 222 dalībnieki – topošie pirmsskolas izglītības skolotāji.

### **Pētījuma posmi:**

Promocijas darbs tika veikts no 2008.gada septembra līdz 2013.gada decembrim.

*Pirmais pētījuma posms* (2008 – 2010) – tika izvirzīta pētījuma problēma, sākotnējā hipotēze. Veikta literatūras, dokumentu, pētījumu novērtēšana, sākotnējā literatūras analīze - par gribu kā pedagoģisku problēmu, bērna personības attīstību darbībā humānas mijiedarbības procesā. Veikta latviešu rakstnieku autobiogrāfiskos bērnības atmiņu tēlojumu atlase un kontentanalīze; nestrukturētā intervija ar RPIVA bakalaura studiju programmu „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs” un „Pirmsskolas izglītības skolotājs” pilna un nepilna laika studentiem par bērnības rotaļlietām, gūto datu interpretācija un kontentanalīze, atbilžu kodēšana; atvērtā intervija ar 5-7 gadīgiem bērniem par viņu mīļākajām rotaļlietām, bērnu darbu analīze. Korelatīvo sakarību noteikšanai izmantots Hī kvadrāta kritērijs (SPSS, Analyze, Crosstabs). Atklātas sakarības starp darbībām ar rotaļlietu un patstāvību, neatlaidību, mērķtiecību darbībā. Lai atklātu sakarības starp pieaugušā attieksmi un bērna gribas veidošanos, darbojoties ar rotaļlietu, rotaļu materiāliem, un atklātu, kā pieaugušais palīdz bērnam veidot prasmi, paradumu izvirzīt un sasniegt sev tuvu un saprotamu mērķi, rotaļdarbībā tika izveidota anketa, kas adaptēta no E.O.Smironovas un M.V.Sokolovas (2005), N.K.Frīmenas (2007) T.Adorno (1949) un Z.Rubenes (2008) pētījumiem.

*Otrais pētījuma posms* (2010 – 2011) – apkopota un analizēta literatūra par pirmsskolēna gribas veidošanos, izstrādāts bērna gribas īpašību veidošanās modelis rotaļdarbībā. Noteikti gribas vērtēšanas kritēriji, rādītāji, to līmeņi un pazīmes. Veikta pedagogu aptauja, tās rezultāti analizēti pēc biežuma un interpretācijas, izmantojot aprakstošo un analītiskās statistikas metodi (IBM SPSS Statistics19). Iegūti dati, kas nepieciešami pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās modelim darbībās ar rotaļlietām, balstoties uz humāno pieeju bērna audzināšanā. Balstoties uz pētījuma rezultātiem, izveidoti studiju kursi “Bērnu radošā pašizpaušme: gleznošana” un “Bērnu radošā pašizpaušme: teātra veidi pirmsskolā,” kas tiek īstenoti RPIVA bakalaura studiju programmā „Pirmsskolas izglītības skolotājs.”

*Trešais pētījuma posms* (2011 – 2013) – promocijas darba pabeigšana un noformēšana.

### **Pētījuma novitāte, darba teorētiskā nozīme:**

Pētījumā aktualizēts maz pētīts problēmjaudājums Latvijā – pirmsskolēna gribas veidošanās, kā mūsdienīgas izglītības pamatuzdevums. Promocijas darbā konkretizēts

pirmsskolas vecuma bērna gribas veidošanās jēdzienu darbībā ar rotaļlietām, izstrādāti un empīriski pārbaudīti gribas veidošanās kritēriji, rādītāji, to līmeņi un pazīmes pirmsskolas vecumā.

Pētījuma gaitā izstrādāts un empīriski pārbaudīts pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās procesuālais modeli darbībās ar rotaļlietu, balstoties uz darbības procesuāli strukturālo pieeju un Rubikona modeli” (*Rubicon Model of Action Phases*), uzlūkojot bērnu par savas rīcības subjektu, atzīstot gribas un jūtu attīstības vienotību. Piedāvātais modelis izmantojams pedagoģiskajā darbībā, veicinot pirmsskolas vecuma bērnu gribas īpašību veidošanos darbībās ar rotaļlietu.

Pētījuma rezultātā atklāti pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās sekmējošie un kavējošie faktori, izstrādāti ieteikumi praksei. Pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās darbībās ar rotaļlietu ir pedagoģiskās mijdarbības rezultāts, kuru pedagogs var sekmēt netieši, atbalstot bērna izvēli, iniciatīvu, patstāvību un neatlaidību darbībās ar rotaļlietu, humānā un emocionāli atsaucīgā vidē.

#### **Pētījuma nozīme praksē:**

Pētījumā gūtās teorētiskās un atziņas praksei ieviestas studiju procesā, izglītojot topošos pirmsskolas izglītības skolotājus. RPIVA profesionālā bakalaura studiju programmu „Pirmsskolas izglītības skolotājs” un „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs” studiju kursos „Bērna izglītības saturs ģimenē un pirmsskolā: elementāro matemātisko priekšstatu veidošanas metodika,” „Bērna izglītības saturs ģimenē un pirmsskolā: rokdarbu metodika.” RPIVA profesionālā bakalaura studiju programmas „Pirmsskolas izglītības skolotājs studiju kursos “Bērnu radošā pašizpaušme: gleznošana” un “Bērnu radošā pašizpaušme: teātra veidi pirmsskolā.”

**Darba struktūra:** ievads, divas daļas, secinājumi, izmantotās literatūras un avotu saraksts, pielikumi. Teksts izklāstīts uz 170 lpp., literatūras sarakstā iekļauts 231 publikāciju un citu avotu nosaukums, darbam pievienoti 9 pielikumi (kopumā uz 34 lpp.).

#### **Pētījuma rezultātu aprobācija un ziņojumi starptautiskās konferencēs:**

1. Vigule, D. (2009). Lelle – rotaļlietas pirmsākums kultūrvēsturiskajā skatījumā. *IV Jauno zinātnieku konference*. Rakstu krājums. Rīga: RPIVA, 220 – 224 lpp. ISBN 978-9934-8060-2-5.
2. Вигуле, Д., Аугсткалне, Д. (2010). Развитие коммуникативной активности детей дошкольного возраста средствами игрушки. *Психолингвистика. Научно – теоретический сборник. 6 выпуск*. Starptautiski recenzēts

- zinātnisko rakstu krājums. Переяслав – Хмельницький: ПП СКД, С.10 – 17 ISBN 966-8122-49-9.
3. Augstkalne, D., **Vigule, D.** (2010). Rotaļlieta pirmsskolas vecuma bērna komunikatīvo prasmju sekmēšanai. RPIVA 5. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Rīga: RPIVA, 372 – 377 lpp. ISBN 978-9934-8060-5-6.
  4. **Vigule, D.**, Priede, L. (2011). Facilitation of children creativity in art activities in pre-school. *Art, design and art education: methods and experiences of creativity development*. Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Kauno: Kauno kolegija, p. 15 – 19. ISBN 978-995527-231-1.
  5. **Vigule, D.**, Priede, L. (2012). Pirmsskolēna mērķtiecības sekmēšana mākslas nodarbībās. *Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2012. gada 25. – 26.maijs. Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Rēzekne: AR Izdevniecība, 144 – 152 lpp. ISBN 978-9984-44-065-1. Ievietots starptautiski citējamā datu bāzē FN Thomson Reuters Webof Science® VR1.
  6. **Vigule, D.**, Zīriņa, T. (2012). Adult's attitude in process of will development of pre-school child. *ATEE Spring University. Changing education in a changing society*. Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Klaipeda: Klaipeda University, p.197 – 204, ISSN 1822-2196.
  7. Vigule, D. (2013). Significance of toys in socialization process of pre-school child. *Rural Environment. Education. Personality. (REEP) Proceedings of the International Scientific Conference*. Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Jelgava, p. 300 – 306, ISSN 2255-8071.
  8. Vigule, D. (2013). Emotional Component in the Development of Pre-schoolers will. *Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2013. gada 24. – 24.maijs. Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Rēzekne: AR Izdevniecība, 401 – 408 lpp. ISSN 1691-5887. Ievietots starptautiski citējamā datu bāzē FN Thomson Reuters Webof Science® VR1.
  9. Vigule, D. (2014). Pirmsskolas vecuma bērnu rotaļdarbības un gribas veidošanās mijsakarbības. RPIVA 7. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei*

*mūsdienu sabiedrības izglītībā.* Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Rīga: RPIVA, 210 – 214 lpp. ISBN 978-9934-503-15-3.

## 1. Bērna gribas attīstības teorētiskie pamati

### 1.1. Gribas būtība filosofiskajā, pedagoģiskajā un psiholoģiskajā domā

Lai pētītu gribu (latīņu val. - *voluntas*) kā pedagoģisku parādību, jānoskaidro, kā tā tiek skaidrota filosofijā dažādos laikmetos. Filosofija nenodarbojas ar idejām par pasaules pārveidošanu, bet ar „cilvēka darbības un normu noteikšanu” (Jurevičs, 1965, 93), tā cenšas iedziļināties un skaidrot pasauli. Filosofijā runāt par gribu, nozīmē pievērsties un domāt par cilvēku, tā aktivitāti, mērķtiecību, uzņēmību un prasmi koncentrēt spēkus, attieksmes veidošanos pret pasauli (Kūle, Kūlis, 1998, 497 - 498). Griba ir „izšķiršanās spēja” (Picka, 1990, 30), apziņas aktivitāte, kas rodas no nepieciešamības. Tā ir apzināta savas darbības vadīšana izvirzītā mērķa sasniegšanai, neskatoties uz šķēršļiem un grūtībām. Ar tās palīdzību iespējams mainīt gan iekšējos, gan ārējos apstākļus. Tā sākas tad, kad cilvēks nevis vienkārši peld dziņu straumē, bet viņš ieņem stāvokli pret tām (Celms, 1935, 31). Katrs cilvēks ir unikāls, spējīgs veidot sevi un personības individualitāti, realizējot savu gribu. Cilvēks bez savas gribas viegli pakļaujas ārējai kultūrai, viņš zaudē savu individuālo un nacionālo apziņu, viņam „nav dziļuma” (Raudive, 1992, 45). Šī atziņa arī šodien aktualizē indivīda gribas un brīvības lomu gan viņa paša, gan visas sabiedrības dzīvē.

Hanna Ārente (1906 – 1975) uzskata, ka filosofijā pastāv divi pretēji uzskati par gribu. Pirmais – gribu skaidro kā spēju izvēlēties objektus vai mērķus un brīvi izlemt, kādus līdzekļus izvēlēties, lai tos sasniegtu, savukārt, otrs uzlūko gribu kā spontānu spēju (Ārente, 2001, 141). Daudziem ievērojamiem filosofiem tā šķitusi tikai ilūzija, jo tā mājā cilvēka iekšējā pasaulē. Griba ir saistīta ar nākotni, un tas nozīmē, ka „cilvēki nodarbojas ar lietām, kas nekad nav bijušas, kuru vēl nav un kādu, ļoti iespējams, nekad nebūs” (Ārente, 2001, 11). Tieši šī iemesla dēļ to ir grūti pētīt, jo „nekas nav svārstīgāks un daudzos gadījumos arī nepastāvīgāks par cilvēka gribu” (Hume, 2008, 124). Līdzīgi kā brīvību to nevar pierādīt, tai var tikai ticēt. Renē Dekarts (1596 – 1650) bija pirmais, kurš atteicās apgalvot, ka brīvā griba nepastāv tikai tāpēc, ka neaptveram to, jo tā savas iedabas dēļ ir neaptverama.

Gribas izpēte vēsturiskajā aspektā rāda, ka par gribu kā personības rašanās priekšnoteikumu tiek runāts jau senās Ķīnas filozofijā. Konfūcija (551-478 pr. Kr.) mācībā cilvēka gribas darbība tiek skaidrota kā apzināta savas uzvedības, darbības vadīšana, rīcības, domas pakļaušana gribai. Griba kalpo par pamatu pasaules sakārtošanai, kas realizējas tad, ja

cilvēks nemitīgi attīsta un pilnveido savas spējas. „Neba no dzimšanas esam zinoši. Topam tādi dēļ mīlestības pret senatni un neatlaidīgu tiekšanos” (Konfūcijs 2006, 51). Personība veidojas tad, ja ir sakārtotas paša cilvēka domas. Tas iespējams tikai tad, ja griba tiek padarīta patiesa, un tas, savukārt, notiek, ja tiek paplašinātas zināšanas (Klīve, 1995, 190). Konfūcija mācībā „griba nav orientēta uz subjektīvu mērķa īstenošanu”, būtiskākais ir „iedzīvināt cilvēka un lietu dabai atbilstošu kārtību” (Kūle, Kūlis, 1998, 119). Kritiski uzlūkojami centieni cilvēka dzīvi pielāgot nemainīgi noteiktam uzvedības reglamentam.

Senajā Grieķijā pastāvēja divi atšķirīgi viedokļi par gribu, kaut arī filosofi savos darbos, runājot par gribu, to dēvē par vīrišķību, drosmi, nevis par gribu, jo šajā laikā grieķu valodā vēl nemaz nav vārdu, kas raksturotu darbības virzītājspēku. Platons uzskatīja, ka griba ir dvēseles īpatnība un tā nosaka cilvēka aktivitātes līmeni (afektīvā teorija). Aristotelis (384 – 322 g.pr.Kr.) savos darbos tieši nerunā par gribu. Neskatoties uz to, viņš ir pirmais, kurš liek pamatus filosofijas attieksmei pret gribu. Cenšoties atbildēt uz jautājumu, kas dvēselē izraisa kustību, Aristotelis nonāk pie atziņas, ka to izraisa vēlmes un saprāta (prāta) saspēle (intelektuālā teorija). Prāta un vēlmes starpniece ir izvēle, kas nepieciešama vienmēr, ja cilvēks rīkojas mērķtiecīgi. Visus cilvēkus saista viens mērķis – būt laimīgam. Šī iemesla dēļ cilvēka rīcība vienmēr ir mērķtiecīga, atšķirīgi ir tikai līdzekļi, kā šis mērķis tiek sasniegts. Aristotelis uzskata, ka ne jau zināšanas ir cēlonis saprātīgai uzvedībai. Cilvēka rīcību ietekmē neredzams, bet pastāvošs spēks, kas izraisa darbību atbilstoši saprātam un iegūtajām zināšanām. Darbības un rīcības, ko cilvēks veic pēc paša lēmuma, Aristotelis sauc par tīšām, bet cilvēka spēju savaldīties – par gribas rīcības sākumu (Ильин, 2011, 28). Viņš uzskata, ka trim dvēseles veidiem atbilst trīs audzināšanas puses: fiziskā, morālā un intelektuālā. Audzināšanas mērķis ir attīstīt dvēseles cildenākās daļas – intelekta daļu un gribas daļu (Kunzmann, Burkard, Viedmann, 1991, 87). Aristoteļa domas par cilvēka dvēseli un cilvēka rīcības motīviem ir būtiski ietekmējušas gribas filosofiju, un viņa piedāvātā terminoloģija tiek izmantota vēl šodien (Ārente, 2001, 51). Bez tam Aristoteļa gribas un tieksmju šķīrums veido I.Kanta ētikas pamatu, kura idejas būtiski ietekmēja Latvijas brīvvalsts pedagoģijas domu un veidoja pamatu modernas sabiedrības tapšanai.

Viduslaiku filosofijā meklējams aizsākums voluntārisma jeb gribas teorijai, kad par galvenajiem jēdzieniem kļūst prāts, jūtas un griba. Viduslaiku reliģiskajā filosofijā gribai tiek piedēvēts metafizisks raksturojums, kurā tiek runāts par Dieva gribu. Uzsverot gribas nozīmi, pamazām, līdz ar racionālisma noskaņām, izveidojas aizspriedumi pret jūtām. Šajā laikā veidojas uzskats, ka cilvēks, kurā jūtas dominē pār prātu, nav īpaši attīstīts. Ievērojamais

kristietiskās filosofijas pārstāvis sv. Aurēlijs Augustīns (354 – 430) priekšplānā izvirza cilvēka spēju – gribu. Salīdzinājumā ar antīko filosofiju, viņa koncepcija raksturo pavisam citu skatījumu uz cilvēku. Viņa mācībā cilvēks kā vienots veselums nemitīgi atrodas „starp” stāvoklī. Gribu nenosaka ne jūtas, ne prāts, tikai pati griba, bez tam, lai gribētu, nepieciešamas divas pretējas gribas, jo bez pretgribas nav īstas gribas. Gribu pavada izvēles akts un pārdzīvojums (Kūle, Kūlis, 1998, 214), griba valda pār ķermeņa un dvēseles darbībām. Pēc Augustīna domām griba ir „fakts, kas nav aprakstāms cēloņsakarīgi, jo tai piemīt spēja radīt nejaušību” (Ārente, 2001, 79). Tā nav atsevišķa īpašība vai spēja, bet gan savstarpēji saistīta ar atmiņu un intelektu tā piemīt visai pasaulei kopumā (Ārentes, 2001).

Līdz pat 20. gadsimtam ar gribas konceptu palīdzību tika skaidroti visdažādākie jēdzieni, kā rezultātā attīstījušies vairāki zinātniski novirzieni – gribas teorijas, kurās jēdziens *griba* tiek skaidrots dažādi. Turpmāk tekstā tiks analizētas to domātāju atziņas, kas nozīmīgas pētījumam un kas atklāj gribas būtību, kā arī pamato indivīda brīvības lomu.

Racionālists Benedikts Spinoza (1632 – 1677), kura idejas saistījušas domātājus dažādos laikos, gribu skaidro kā spēju, kas dvēselei ļauj apgalvot un noliegt, to, kas ir patiess vai kas ir maldīgs, nevis kā iekāri, kas dvēselei liek kādu lietu kārot vai novērsties no tās (Spinoza, 1998, 150). Kaut arī cilvēks nevar atbildēt uz jautājumu, kas ir griba, kas to virza, tā kā subjektīvi izjūtamā spēja ir nozīmīga ne tikai teorētiskai domāšanai, bet arī „saprātīgai dzīves iekārtošanai” (Spinoza, 1998, 152), tomēr tā nevar būt brīva. Gribai nepieciešams cēlonis, pati tā nevar būt sev cēlonis, turklāt griba ir nevis brīvs, bet gan nepieciešams cēlonis. Pēc B.Spinozas domām, griba un prāts ir viens un tas pats, tomēr griba sniedzas tālāk par prātu (intelektu), jo tas izprot tikai skaidras un noteiktas idejas (Spinoza, 1998, 154), turpretim griba ir cieši saistīta ar spēju sajūst. B.Spinoza ir viens no filosofiem, kurš uzskata, ka jūtas ir iemesls cilvēka rīcībai, jo bez jūtām nav motīva rīcībai. Viņš uzskata, ka dvēselei, vērojot sevi un savu spēju darboties, tiek izjusts prieks; un, jo „noteiktāk tā iztēlojas sevi un savu spēju darboties, jo lielāks šis prieks ir” (Spinoza, 1998, 209). Turklāt, jo stiprākas ir pozitīvās jūtas, it īpaši prieks, jo lielāka ir cilvēka brīvības, varas un izpratnes pakāpe, norāda B.Spinozas „prieka filosofijas” pētnieks Ārne Ness (1912 – 2009). Viņš atklāj, ka, pēc B.Spinozas domām, būt priecīgam nozīmē ne tikai rast sevī kādu sajūtu, bet priecīgi piedzīvot pasauli. Kad cilvēks priecīgi piedzīvo pasauli, viņš top pilnīgāks, kas, savukārt, norāda uz to, ka cilvēks īsteno kādu sev zināmu mērķi (Ness, Ingvars, 2001, 189 - 191). Ā.Ness B.Spinozas darbā „Ētika” saskata vairākas mūsdienās aktuālas problēmas, kas būtiskas šim pētījumam. Līdz ar pozitīvo (prieka, intereses) jūtu neesamību vai pat zudumu audzināšanā:

- 1) cilvēks apstājas savā attīstībā,
- 2) nav iespējams vērtību skalas izskaidrojums.

A.Ness uzskata, ka iemesls tam, ka jūtas netiek pielīdzinātas zināšanām, meklējams sabiedrības stereotipos, maldīgajos priekšstatos par to, kā cilvēks pieņem saprātīgus lēmumus, „nav saprātīgu lēmumu bez motīva, un nav motīva bez jūtām” (Ness, Ingvars, 2001, 12). Jūtas var būt prāta avots, iedvesma atklāsmei, gudrībai un jēgas izpratnei, bet, tā kā tās rodas spontāni, tad tās var vest arī pretējā virzienā.

Empīriķu (Dž.Loks, D.Hjūms) uzmanības lokā nonāk trīs problēmas: cilvēka prāts, pašapziņa, tās saistība ar gribu un jūtām, izziņas process un cilvēka prāta atšķirīgā (materiālā) pasaule (Kūle, Kūlis, 1998, 292). Džona Loka (1632 – 1704) darbā „Eseja par cilvēka sapratni” (1690) centās noskaidrot, no kurienes cilvēks rod domas un vai cilvēks var paļauties uz savām sajūtām. Viņš uzskata, ka cilvēka domas un priekšstati ir atspulgs no uztvertā. „Ārējās lietas apgādā prātu ar idejām par sajūtamām īpašībām, t.i., ar tiem dažādajiem uztvērumiem, kurus šīs lietas mūsos izraisa, un prāts apgādā sapratni ar idejām par paša darbību” (Loks, 1977, 39). Sajustais rada idejas. Vispirms tās ir vienkāršas idejas, kas apvienojoties veido saliktas idejas. Salīdzinot idejas, cilvēkam rodas attiecību idejas, bet „ideju nošķiršanu no visām citām idejām, bez kuru klātbūtnes tā reālā eksistencē nav iedomājama, sauc par abstrahēšanu, un šādā veidā prātā tiek radītas visas vispārīgās idejas” (Loks, 1977, 77). Ideju daudzums ir atkarīgs no vides un priekšmetiem, kas tajā atrodas. Cilvēka uzdevums ir ne tikai pievērst uzmanību ārējām sajūtām, bet domāt arī par to, kas notiek „viņa iekšienē”. Katrs cilvēks sajūt, uztver lietas savādāk, savādāk tās interpretē. Lai audzināšana, kas atšķir cilvēku no cilvēka, būtu veiksmīga, svarīgi zināt, kāds ir bērns, kāda ir viņa daba. Līdz ar to pašnovērošana nav tikai filozofisks jautājums, kas cilvēkam palīdz atklāt sevi, bet arī audzināšanas neatņemama sastāvdaļa.

Svarīgākās prāta darbības formas pēc Dž.Loka domām, ir:

- uztvere [perception] jeb domāšana [thinking],
- vēlēšanās [volition] jeb gribēšana [willing] (Loks, 1977,52).

Gribas procesos cilvēks nevar un nespēj būt brīvs, jo viņš ir pakļauts nepieciešamībai un dažādām vajadzībām. Brīvība nozīmē to, ka cilvēks darbojas vai nedarbojas saskaņā ar savu izvēli (Локк, 1960, 259). Viņš uzskata, ka cilvēka darbības ierosinātājas ir sāpes un patika. Cilvēka darbības motīvs ir sasniegt laimes izjūtu un izvairīties no sāpēm. Tas iespējams, ja griba tiek pakļauta prātam. Prātam jākontrolē cilvēka darbība un jāliek rīkoties tikumiski. Jau bērnībā bērnam jāmacās kontrolēt savu rīcību, apvaldīt savas vēlmes (Локк, 1988, 437).



Mazam bērnam nav „sava prāta,” uzskata Dž.Loks, tādēļ savu gribu bērns pakļauj saprātīgam pieaugušajam, audzinātājam. Viņš neizslēdz fizisko sodu kā paņemienu bērna kaprīžu savaldīšanai. Tomēr, lai pieaugušā prasības bērnam kļūtu par paradumu, viņam tām jāpakļaujas labprātīgi. Pieaugušā piemērs, bērnam saprotams, draudzīgs skaidrojums, atbilstoši viņa zināšanu līmenim, ir tikumiskās audzināšanas pamats. Dž.Loks ne tikai teorētiski pētīja, bet arī praktiski centās pierādīt vides lomu bērna psihiskajā attīstībā, kas ir aktuāls jautājums arī šodien, jo „uzvedību un ģenētisko aktivitāti galvenokārt kontrolē nevis gēni, bet gan vides signāli” (Liptons, 2011, 78).

Viņa ideja, ka cilvēka apziņa pirms lietu uztveršanas ir kā „neaprakstīta tāfele” (tabula rasa), raisīja pārdomas gan apgaismības laika filosofos, gan vēlāk. Audzināšanas rezultātā, iespējams izveidot ideālu sabiedrību. Cenšoties sasniegt kāda definētu ideālo sabiedrību, cilvēka individualitāte, spēja domāt, izlemt pašam ir apdraudēta. Šāda nostāja, kas atļauj citiem uzspiest savu pārlicību, nav saskaņā ar humānismu, kas ir šī pētījuma pamatā. Humāna pieeja balstās uz mijiedarbību, kurā indivīds nezaudē savu autonomiju un individualitāti, jo ikviena personība ir vērtība.

Deivids Hjūms (1711–1776), kura vistiešākais sekotājs bija I.Kants, arvien vairāk pievērsās cilvēka prāta, jūtu un sajūtu sfērai, kas radīja pavērsieni filozofijas attīstībā. Bez savas pieredzes cilvēks nevar izprast pasauli. Tikai paša uztvertais, paša pieredze ir paties un samērā drošs zināšanu avots, viss pārējais ir tikai iespējamība. Sajūtu radītais pārdzīvojums ierosina jūtas un veido izpratni par cēloņu un sekas likumsakarībām, kā rezultātā tiek izdarīts spriedums, un „atkarībā no tā, kā mainās mūsu slēdzieni, pārmaiņas skar arī mūsu rīcību” (Hume, 2008, 312). Jūtas ir cilvēka esamības veids, tās nav pasīvas, bet aktīvas, tās rosina cilvēku darbībai. Ar prātu vien nevar aptvert un pierādīt, kas ir patiesi, kas ne, jo „prāts viens pats nespēj radīt nekādu rīcību vai izraisīt gribēšanu” (Hume, 2008, 312- 314). No patikas vai nepatikas „tiešajām sekām pati iezīmīgākā ir griba,” kas ir iekšējs izjutums, „ko mēs pārdzīvojam un apzināmies, kad tīši izraisām jaunu sava ķermeņa kustību vai jaunu sava gara uztvērumu” (Hume, 2008, 284). Tomēr jūtas un prātu nevajadzētu pretstatīt, jo prāts un jūtas nesacenšas par gribas un rīcības pārvaldīšanu. Veidojot attieksmi pret pasauli, cilvēka brīvība un gara spēks ir vadošie nosacījumi, jo ikvienas mūsu rīcības dzinulis ir alkas parādīt savu brīvību (Hume 2008, 300). Rīkoties atbildīgi nozīmē attīstīt jūtību pret citu cilvēku labklājību, uzskata D.Hjūms. Bet līdzīgi kā Fridrihs Niče (1844 -1900), kurš apšaubā gan gribu, gan domāšanu, arī D.Hjūms uzskata, ka brīvā griba ir tikai cilvēka iedabai dabiska ilūzija, jo

cēloņu un seku attiecības balstās uz paradumu un asociāciju izraisītas ticības, nevis zināšanām (Ārente, 2001, 149).

Imanuela Kanta (1721 – 1804) idejas pamatojas kultūras jēdzienā, cilvēka tapšanā par kulturālu, garīgu būtni, personību, kas gatava nobriedušai, pašatbildīgai autonomai dzīves darbībai. Viņa patiesā cieņa pret otru cilvēku mainīja uzskatus par cilvēku, pasauli un ievadīja moderno domāšanu ne tikai Eiropā, bet arī Latvijā. I.Kanta filosofiski ētiskie uzskati „liek pamatu jaunai pedagoģijai” (Dēķens, 1919, 42), neskatoties uz to, ka viņa darbos atrodams tikai „pedagoģiskas piezīmes” bez dziļāka, tālejošāka nodoma un nolūka pamatot savus pedagoģiskos uzskatus. Praktiskais prāts ir ikvienam cilvēkam piemītošs, tas nav iemācīts, bet cilvēka sapratnē esošs. Visiem ir pieejams viens un tas pats morāles likums, visiem ir iedzimtas spējas atšķirt pareizo no nepareizā. Cilvēks rīkojas, viņa darbība ir tikumiska ne tādēļ, ka viņš paklausa iemācītajam, bet tādēļ, ka saprot. Gan jūtām, gan prātam ir svarīga loma cilvēka pasaules pieredzē. Cilvēka apziņa nav pasīva (tabula rasa), tā ir radoša un veidojoša instance, kas aktīvi piedalās pasaules izpratnē. Cilvēks I.Kanta filosofijā ne tikai sajūt, uztver, bet arī domā. Saprāšana ir cilvēka dabiska spēja, kas to paceļ pāri sev pašam.

I.Kanta filosofijā brīvā griba ir praktisks postulāts. Gribu, tāpat kā sirdsapziņu, nevar pierādīt, bet vienlaikus mēs zinām, ka tāda ir. Prāts jebkurā laikā nosaka, kas ir labi, kas ne, kā jārikojas noteiktās situācijās, raugoties no morāles viedokļa, „prāts nosaka gribu tieši, nevis ar patikas vai nepatikas jūtu starpniecību” (Kants, 1988, 52). Ikviens cilvēks vēlas būt laimīgs, bet tas kā „katrs cilvēks iedomājas savu laimi, ir atkarīgs no viņa īpašajām patikas un nepatikas jūtām” (Kants, 2006, 182). Hanss Georgs Gadamers (1900) norāda, ka „Kants prasa, lai mūsu gribas noteiksmi noteiktu tikai dzinulis, kas pamatojas uz tīrā praktiskā prāta pašlikumdošanu” (Gadamers, 1999, 44). Savukārt H.Ārente uzskata, ka I.Kants, runājot par „labo gribu,” nonāk zināmās pretrunās. No vienas puses, „labā griba”, ir neatkarīga, bez izvēles, bet, no otras puses, tā ir pakļauta „praktiskā prāta” noteiktiem likumiem (Ārente, 2001, 55). Cilvēka izvēli nosaka indivīda iekšējā virzība, kurai jābūt tikumisku likumu vadītai. „Rīkojies tā, lai tavas gribas maksima vienmēr vienlaikus varētu noderēt par vispārējās likumdošanas principu” (Kants, 2006, 187), jo tikumiski labs ir tas, ko visi drīkst.

20.gadsimta filosofijā nozīmīgi kļūst jautājumi, kas saistās ar fundamentālām pieredzēm, tādēļ ar gribu saistītie koncepti turpmāk tiek aizstāti ar jēdzieniem *darbība*, *aktivitāte*. Fenomenoloģija ir nozīmīgākais 20.gadsimta filosofijas virziens, par kura radītāju tiek uzskatīts Edmunds Huserls (1859 – 1938). Latvijā 20.gadsimta 20.un30.gados „apziņas filosofijas” (Kūle, Kūlis, 1998, 397) būtību savos kritiskajos apcerējumos skaidroja Teodors

Celms (1883 – 1989). Šīs filosofijas pārstāvji uzmanību pievērš fenomeniem – „apziņas iekšējai dzīvei, tam, kā cilvēks pārdzīvo pasauli” (Kūle, Kūlis, 1998, 396). E.Huserls uzskata, ka cilvēks (cilvēka „es esmu”) ir ne tikai vērtējošs, bet arī gribošs subjekts. Cilvēks reaģē uz kaut ko tikai tāpēc, ka „pieredzētie appasaules objekti” tiek ievēroti vai neievēroti, vai šie objekti piesaista uzmanību ar savām izzināmajām īpašībām. Objekta izraisītais kairinājums var būt gan patīkams, gan nepatīkams, un atkarībā no tā rodas noteikta darbības tendence, darbība kļūst mērķtiecīga. E.Huserls norāda, ka „nav runa par ķermeņa un acu kustībām kā reālām dabas norisēm,” bet gan par brīvu kustību iespējamības jomu, kad manam „es varu” – atbilstoši attiecīgajam kairinājumam un tendencēm – seko „es daru” (Huserls, 2002, 96). Aplūkoto filozofu būtiskākās atziņas par gribu kā personību raksturojošu lielumu apkopotas 1.tabulā.

*1.tabula. Gribas kā filosofiskas problēmas vēsturisks pārskats*

Konfūcijs (551-478 pr. Kr.)	Griba kalpo par pamatu pasaules sakārtošanai, tā ir apzināta savas uzvedības, darbības vadīšana
Aristotelis (384–322 g.pr.Kr.)	Cilvēka rīcība vienmēr ir mērķtiecīga. Mērķi ir dabiski cilvēka iedabai un visiem tie ir vienādi. Gan mērķi, gan līdzekļi ir iepriekš nosacīti, un brīva izvēle ir tikai to „racionāla” izvēle; proairesis ir vairāku iespēju šķirējtiesnese
Augustīns sv.Aurēlijs (354 – 430)	Dziļi tiek izprasts gribas nozīmīgums, tai tiek piedēvēts metafizisks raksturs Griba ir fakts, kas nav aprakstāms cēloņsakarīgi, jo tai piemīt spēja radīt nejaušību
Džons Loks (1632 – 1704)	Svarīgākās prāta darbība formas ir uztvere [perception] un vēlēšanās [volition] jeb gribēšana. Gribas procesos cilvēks nespēj būt brīvs, viņš ir pakļauts neieciešamībai, dažādām vajadzībām. Brīvība nozīmē to, ka mēs varam darboties vai arī nedarboties saskaņā ar mūsu izvēli
Benedikts Spinoza (1632– 1677)	Griba ir spēja, kas dvēselei ļauj apgalvot un noliegt to, kas ir patiess vai kas ir maldīgs, nevis iekāre, kas dvēselei liek kādu lietu kārot vai novērsties no tās
Deivids Hjūms (1711 – 1776)	Griba ir iekšējs izjutums, ko mēs pārdzīvojam un apzināmies, kad tīši izraisām jaunu sava ķermeņa kustību vai jaunu sava gara uztvērumu
Imanuels Kants (1724 – 1804)	Griba ir īpaša, garīga, mērķtiecīga aktīva tieksme, tai jāpiešķir izziņas spējai līdzvērtīgs saturs
Edmunds Huserls (1859 – 1938)	Cilvēks ir ne tikai vērtējošs, bet arī gribošs subjekts. Objekta izraisītais kairinājums var būt gan patīkams, gan nepatīkams, un atkarībā no tā rodas noteikta darbības tendence, darbība kļūst mērķtiecīga. Cilvēka ķermenis nav tikai dabas daļa, tas ir brīvās gribas instruments, „gribas orgāns,” ar kura palīdzību cilvēks izsaka sevi apkārtējā pasaulē

Filosofu atziņas palīdz pedagogiem veidot zinātniski pamatotu pasaules redzējumu, jo pedagogija kļūst par zinātņi tikai tad, ja to pamato ar filosofiskām atziņām (Dēķens, 1919, 53), tādēļ pedagogijas teorija ir cieši saistāma ar filosofiju.

Dž.Loka filosofiskās idejas aizsāk „pedagoģijas gadsimtu” un paver ceļu apgaismības pedagogijai, kura saistāma arī ar I.Kanta filosofiju. Šajā laikā identificējas mūsdienās vēl joprojām aktuālas audzināšanas problēmas:

- konflikts starp brīvību un piespiešanu;

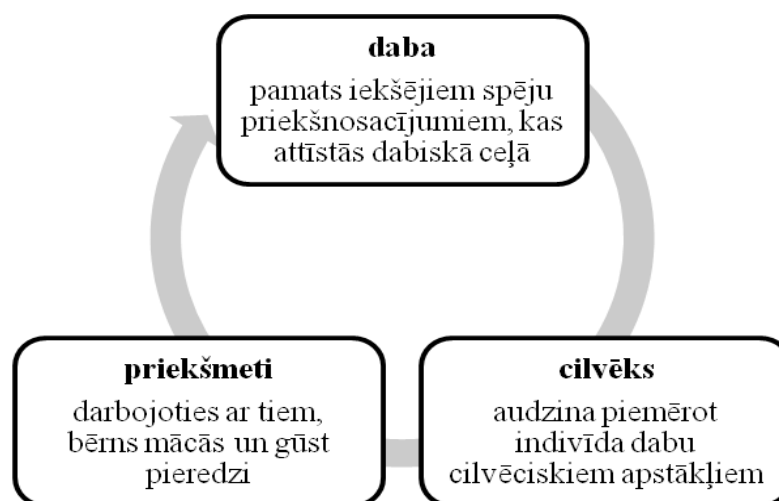
- konflikts starp indivīdu un sabiedrību;
- bērna „sociālā disciplinēšana;”
- indivīda humāna izglītošanās (Gudjons, 1998, 92; Tenorth, 1988, 76).

Turpmāk tekstā tiks aplūkotas to pedagogu atziņas, kas savās teorijās turpina risināt filosofu aizsākto diskusiju par indivīda brīvības lomu sabiedrībā.

Apgaismības laikmeta nozīmīgākais atklājums ir bērns, kas pats sevī nes papildījumu un briedumu (Gudjons, 1998, 94). Ievērojamākais šī laika filosofs un pedagogs ir Žans Žaks Ruso (1712 – 1778), kura pamattēze par bērna personiskajām tiesībām transformējās gan Johana Heinriha Pestalocija (1746 – 1827), gan 19.gadsimta pedagogu teorijās (F.Frēbelis, M.Montesori).

Darbā „Emīls – jeb Par audzināšanu” (1762) Ž.Ž.Ruso izteica kritiku feodālajai audzināšanai, kuras pamatā bija dresūra un iekalšana. Šāda audzināšana neattīsta, bet kropļo cilvēka būtību, kas ir laba, bez tam „daba grib, lai bērns vispirms būtu bērns, tikai pēc tam pieaugušais” (Pycco, 1981, 91). Sabiedrība, tās tikumi sabojā bērna dabu, tādēļ vislabāk bērnu ir norobežot no tās, audzināt laukos, tuvāk dabai. Viņa filosofiskās idejas iezīmēja plānu jauna cilvēka audzināšanai. Audzināšana rada pilnīgu cilvēku, līdz ar to tiek mainīta sabiedrība. Audzināšanas mērķis ir palīdzēt cilvēkam kļūt par „ideālu” cilvēku, sajust un piedzīvot dzīvi, nevis sagatavot to kādai nākotnes darbībai (profesijai). Ne tas, kam vairāk gadu, bet tas, kurš vairāk sajutis pasauli, ir vairāk dzīvojis (Pycco, 1981). Galvenie bērna audzinātāji ir daba, cilvēks, lietas, šī kopuma mijiedarbība un virzīšanās vienā virzienā. Ja šie trīs audzināšanas komponenti ir pretrunā viens ar otru, audzināšana ir nepilnīga. Plašāka Ž.Ž.Ruso izpratne par audzināšanu skaidrota 1.attēlā.

*1.attēls. Audzināšanas komponenti (Ruso 1981, 26)*



Audzināšana ir brīvība, tā norit bez tiešas ietekmes. Audzinātājam nav jāuzspiež savs viedoklis, griba, bet jānovēro bērna rotaļas un izklaides, jāizzina viņa intereses un jāveido vide, kas piemērojas bērna dabiskajai attīstībai. Balstoties uz vēroto, audzinātājs rada arī visdažādākās situācijas, kuras piedzīvojot, bērns pats veic atklājumus un veido spriedumus. Tā bērns audzina pats sevi. Bērnam jādara tikai tas, ko viņš grib, bet grib viņš to, ko grib audzinātājs, „vispārīgās gribas” aizstājējs (Pycco, 1981, 130, Dietrich, 1975, 35). Brīvība ir pakļaušanās pašā noteiktiem likumiem un kopējiem likumiem, kas nav pretrunā ar pašu cilvēku, jo „saprātīga personiskā griba pakārtojas vispārējai gribai” (Gudjons, 1989, 93). Tas, ka brīvība nav audzināšanas mērķis, bet līdzeklis, ir Ž.Ž.Ruso pedagoģijas galvenais trūkums (Rubene, 2008, 13). Brīvība nav ”civilizācijas, apmācības, izglītības un kultūras jomā radītajam pakārtots elements, bet (...) ir šo lietu daļa un nepieciešams priekšnoteikums” (Mills, 2007, 71).

Par mūsdienu pedagoģijas pamatlicējs Baltijā uzskatāms J.H.Pestalocijs, jo viņa pedagoģiskās atziņas ir ietekmējušas Latvijas brīvvalsts pedagoģiskās domas veidošanos. 19.gadsimta skolotāju semināru (Cīravas – Dzelzavas skola, Vidzemes un Irlavas skolotāju semināri) vadītāji bija J.H.Pestalocija „ideju piekritēji un pestalociešu skolnieku skolnieki” (Zigmunde, 2010, 11). Vēlāk viņa idejas popularizēja un savos darbos izmantoja K.Dēķens, M.Štāls, Ed.Pētersons.

J.H.Pestalocijs kritizēja sava laika izglītības sistēmu un norādīja, ka laba izglītība jāsaņem ikvienam, neatkarīgi no sociālā stāvokļa. Ikvienas sabiedrības lielākā vērtība ir intelektuāli attīstīts un tikumisks cilvēks. Turklāt cilvēkam pašam sevi jāveido par cilvēku, pret cilvēka gribu nekas nevar notikt. „(...) cilvēks caur savu gribu kļūst redzīgs un caur savu gribu – akls. Viņš caur savu gribu kļūst brīvs un caur to top vergs” (Pestalocijs, 1996, 49).

Viņš viens no pirmajiem aktualizēja bērna audzināšanu ģimenē. Bērna dotumi un spējas, kas viņam ļauj īstenot individuālo dzīves sūtību (Pestalocijs, 1996,137), ģimenē var attīstīties vispilnīgāk, „bērnā ir viss un ka šo visu attīstīt un izveidot ir audzinātāja uzdevums un svēts pienākums” (Štāls, 1927, 101). Tomēr audzinātājs nerada personību, bet palīdz tai veidoties. Cilvēks izglītojas nevis pasīvi vērojot, bet aktīvi darbojoties. Mijiedarbībā ar audzinātāju bērns cilvēciskojas. Cilvēciskums nav iedzimts, tas ir sociāli un sabiedriski veidots (Ēriksens, 2010, 68).

J.H.Pestalocijs uzskata, ka audzināšanai jābūt dabiskai. Bērnā savas dotības, spējas jāattīsta darbojoties, tā kā to iecerējusi daba – skatoties, klausoties, pieskaroties, domājot. Videi, kurā darbojas bērns un kurā notiek tā vienmērīga, pakāpeniska attīstība, jābūt

nesteidzīgai, sakārtotai un harmoniskai, tai jāveicina arī individualitātes rašanās. Lai cilvēks kļūtu harmonisks, viņam jākļūst tikumiskam. Tikumība ir pakļaušanās savai sirdsbalsij, kas parādās kā sava tuvākā mīlestība, kas liek pilnveidoties, pārvarēt egoismu, meklēt patiesību, rīkoties atbildīgi, saglabāt tikumisko brīvību (labo brīvo gribu), uzskata J.H.Pestalocijs. Turklāt tikumība ir individuāla, jo ir saistīta ar katra cilvēka Es (Pestalocijs, 1996, 139).

Ideja atklāt katrā bērņā esošo garīgumu un palīdzēt bērņam kļūt par to, par ko viņam jākļūst, ir centrālā Frīdriha Frēbeļa (1782 – 1852) ideja. Bērņam laba izglītība jāsaņem no dzimšanas. Neattīstot, neaudzinot bērņū bērņībā, cilvēka labo dabu var izkropļot. Pasaule ir vienots nedalīts veselums, kurā nemitīgi notiek kādas izmaiņas. Arī bērņs ir vienots veselums, kurā nemitīgi notiek kādas pārmaiņas. Tādēļ arī audzināšana ir mainīgs, nevis sastindzis process. Audzinot bērņū, pieaugušajam jāievēro noteiktas atziņas:

- audzināšana un mācīšana ir vienots veselums, kas seko bērņa dabai;
- ikviena bērņa spējas jāizmanto pasaules atklāšanā;
- bērņū virzošos spēkus var attīstīt ar cilvēka un lietu (rotaļlietu) palīdzību (Фребель, 2005, 94).

Cilvēka dzīves nozīmīgākie posmi, pēc F.Frēbeļa domām, ir agrā bērņība, bērņība, pusaudža gadi, jaunība. Ikviens posms ir nozīmīgs, tas noteikti jāizdzīvo, turklāt katram šim posmam ir savas noteiktas darbības. Agrajā bērņībā šo darbību F.Frēbelis raksturo ar vārdu nodarbošanās, bērņībā tā ir rotaļa, pusaudžu vecumā – mācības. Bērņības laika galvenais uzdevums ir dzīvot, dzīvot tā, lai atklātos bērņa iekšējā pasaule. Bērņība nav laiks, kad bērņs gatavojas kļūt par cilvēku, jo viņš jau piedzimst kā personība, uzskata F.Frēbelis. Bērņū audzinātāji, vecāki un skolotāji palīdz bērņam atklāt viņa cilvēcisko būtību. Līdz ar cilvēciskās būtības atklāšanu aizsākas gribas audzināšana, tomēr gribas audzināšana lielākoties attiecas uz pusaudžu vecumu.

Griba ir cilvēka dvēseles darbība. Tā ir apzināta, noteikta darbība ar skaidri izteiktu mērķi. Gribas audzināšanas pamatā ir paraugs, vārdi un jūtīga, laba sirds, jo gribas darbība izriet no dvēseliskas, labsirdīgas darbības, bet gribas spēks no labsirdības un dvēseles spēka (Фребель, 2005, 46). Pirmsskolas vecuma bērņa griba visdabiskāk veidojas rotaļājoties, kas ir bērņības nozīmīgākā darbība. Bērņa dabai līdzīgas rotaļietas, vienkāršas un pielāgojamas bērņa personības augšanai, palīdz bērņam tuvojies savas iekšējās pasaules atklāšanai. Viņš pirmais formulēja un realizēja nodarbības rotaļas, kurās bērņs rotaļājas ar viegli transformējamām rotaļlietām.

Savukārt, rotaļājoties ar vienaudžiem, citiem bērniem, notiek vistiešākā saskarsme ar cita bērna gribu, un tas dabiski māca apvaldīt bērnam savu gribu, uzskata F.Frēbelis. Darbība vairs netiek veikta pašas darbības dēļ, bet gan tādēļ, lai veidotu attiecības ar rotaļu biedriem. Bērns mācās rotaļāties ar citiem, izvirzīt vienotu mērķi rotaļai un ievērot to. Tas ir sarežģīts process, kas liek bērnam apvaldīt savas vēlmes, saskaņot tās ar pārējiem rotaļas dalībniekiem.

Arī ģimenei bērna gribas veidošanā F.Frēbelis ierāda nozīmīgu vietu. Bērnam svarīgi ne tikai vērot pieaugušo, bet aktīvi iesaistīties vecāku dzīvē un darbos. Mazi pienākumi, to izpilde, ja pret tiem pieaugušais izturas ar atbilstošu cieņu, novērtē tos, rada bērnam vēlmi darboties, uzņemties atbildību. Slāpējot šo bērna dabisko vēlmi piedalīties, nedodot iespēju bērnam iesaistīties pieaugušo dzīvē, palīdzēt mājas darbos, aizbildinoties ar steigu, bērna neprasmi, tiek slāpēta bērna iekšējā darbība un līdz ar to gribas veidošanās. Bērns pamazām sāk samierināties ar to, ka viss tiek darīts viņa vietā (Фребель, 2005, 62-65).

Marija Montessori (1870 – 1952) savulaik izteica brīdinājumu, ka nepareiza gribas audzināšana var radīt apdraudējumu cilvēcei. Viņa uzskata, ka pārmērīgas rūpes un gādība, audzināšana, kas māca cilvēkam uzvesties „pareizi”, neveicina spēcīgas personības rašanos un nekādā veidā neveido stipras gribas cilvēku. Stipras gribas cilvēks, pēc M.Montesori domām, ir pārliecināts cilvēks, kas paļaujas uz sevi un tic saviem spēkiem.

Jau pavisam agri bērns savās darbībās parāda neatlaidību kā savas fiziskās dzīves pirmo konstruktīvo darbību. Neatlaidību M.Montesori skaidro kā gribas pamatu, bet lēmumu, kas ir izvēles darbības process un rezultāts, par gribas darbību. Lai bērns veiktu jebkādu apzinātu darbību, svarīgi, lai viņš izdarītu izvēli. Jebkurš darbs, uzdevums, ko bērns izvēlas pats, balstoties uz savām interesēm, tiek veikts ar lielu aizrautību un prieku. Šāds darbs ir vērtīgs arī kā līdzeklis, lai veidotu garīgi attīstītu cilvēku (Montesori, 1965, 148). Paša izvēlētas darbības (*intrinsically motivated*) (Berlyne, 1965; Deci, 1975), rotaļas veicina arī bērna gribas veidošanos. Darbojoties brīvi izvēlētas, netieši ieteiktās, piedāvātās darbībās, bērns veic savus atklājumus, veido savus spriedumus, secinājumus, mācās izdarīt un pieņemt savus lēmumus, kas nav atkarīgi no citiem. Tas vienlaikus veido arī viņa personību, brīvu un unikālu, jo visas darbības tiek veiktas, balstoties uz paša lēmumiem. No vienas puses, tās ir haotiskas un impulsīvas darbības, bet, no otras puses, bērnam attīstās brīva un patstāvīga personība. Tas nozīmē, ka pašmotivācija, kas bērnam ļauj izbaudīt savus panākumus, veiksmes, personības tapšanās procesā ir daudz svarīgāka, nozīmīgāka nekā ārēji pastiprinājumi un pat bērna dotības (Mollere – Hohāgene&Mollers – Hohāgens 2011, 72 – 73).

Apgrūtinot bērnu ar viņa interesēm neatbilstošām idejām, mācībām, neļaujot bērnam pašam pieņemt lēmumus, neļaujot kļūdīties, bērns tiek radināts darboties, pakļaujoties pieaugušā autoritātei, kas ierobežo viņa darbības. Pamazām veidojas personība, kas baidās darboties, uzņemties kaut ko bez citu palīdzības un apstiprinājuma. Bērna dabīgo iekšējo spēku, impulsivitātes, iniciatīvas, darbīguma slāpēšana ir bērna gribas stindzināšana, bet tad, kad bērna griba ir slāpēta, pieaugušas sāk mācīt bērnu, ka *gribēt ir darīt (volere e potere)* (Montesori, 1965, 156). Būtiska loma bērna audzināšanā ierādāma audzinātājam, kura galvenais uzdevums ir nevis mācīt bērnu gribēt darīt, bet palīdzēt bērnam atklāt un pilnveidot sevi, tikai tad izglītība palīdz bērnam kļūt par personību, uzskata M.Montesori. Viņa rosina pieaugušajam veidot uz bērnu orientētu mācību vidi, kas bagāta dažādiem stimuliem, kas saista bērna uzmanību, raisa interesi, rosina darboties, liek izmantot savu pieredzi. Gan F.Frēbeļa, gan M.Montesori teorētiskās nostādnes par bērna gribas veidošanos svarīgas teorētiskā modeļa izstrādei.

Brīvība un situāciju dažādība ir galvenie un būtiskākie nosacījumi, kas veicina cilvēka attīstību, uzskata Džons Stjuarts Mills (1806 – 1873). Viņš līdzīgi kā Sergejs Hessens (1887 – 1950), kurš pedagoģijā tiek uzskatīts par kritiskās didaktikas izveidotāju, norāda, ka brīvība ir autonoma. Tā ir spontāna, un vienlaikus tā nav patvaļība, kas bez attaisnojuma aizskar un nodara ļaunumu citiem, un tā nav arī sekošana citu noteiktiem likumiem, prasībām (Hessens, 1929, Mills, 2007). Tieši šī iemesla dēļ cilvēku nav iespējams padarīt tikumisku, jo „tikai brīvi paklausot savam pienākumam, cilvēks var izpildīt tikumības vēlējumu” (Hessens, 1929, 101). Tas nozīmē, ka jābūt dabiskai tieksmei, vēlmei sekot labajam. Rīcība, darbība ir laba, tikumiska, skaista tikai tad, ja to motivē ētikas pamatlikumi, ja tā ir „derīga vispārējai likumdošanai” (Dēķens, 1919, 56). Šī I.Kanta ideja, kā uzskata (1889 – 1968), iespējams nekad netiks pilnībā īstenota, tomēr no tās nevajadzētu atteikties (Dāle, 1930, 138).

Personības brīvība ir cilvēciska nepieciešamība. Personības brīvība, tās tikumiskais līmenis ir atkarīgs no gribas kā personības centrālā spēka un personību aptverošās kultūrvides (Hessens, 1929, 92). Jo personību aptverošais kultūras lauks ir lielāks, jo intensīvākam jābūt personības gribasspēkam. Pretējā gadījumā cilvēks pazaudē sevi un sāk domāt svešas domas, just svešas jūtas, rīkoties pēc sveša parauga (Hessens, 1929, 88). Šī S.Hessena doma ir īpaši aktuāla mūsdienās, kad cilvēks (arī bērns) dzīvo pārmērīgi plašos kultūras un informācijas laukos. Pieaugošā ārējā kultūrā cilvēkam daudz grūtāk būt pašam un nosargāt savu es.

Pauls Natorps (1854 – 1924) uzskata, ka cilvēks kļūst par cilvēku tikai sabiedrībā un mijiedarbībā ar vidi, pašrealizējas un veido savas vērtības (Наторп, 1911, 76). Viņš akcentē



audzināšanas un sabiedrības attiecības un uzskata, ka audzināt gribu nozīmē krāt zināšanas, izkopt jūtu dzīvi, izkopt reliģisko apziņu (Haropn, 1911; Rubenes, 2008). Gribas audzināšana P.Natorpa teorijā ir mācīšanas un audzināšanas kodols. Gribas audzināšanas galvenais mērķis ir brīva griba. Griba nav pasīva vērotāja, tai ir pašai sava enerģija, kas piedalās gribas darbībā. Viņš gribas audzināšanā izšķir trīs pakāpes:

- dziņu dzīves pareiza attīstība, izkopšana;
- gribas attīstība un nostiprināšana;
- tikumiskās apziņas izkopšana (Haropn, 1911, 62).

Pirmsskolas vecuma bērns atbilst pirmajai pakāpei. Šajā pakāpē gribas audzināšana norit ģimenē un ir netieša. Šī audzināšana izpaužas rūpēs par bērna fizisko labsajūtu, jo bērna garīgā attīstība, tai skaitā, gribas, ir cieši saistīta ar fizisko Gribas pirmsākums, kā norāda P.Natorps, ir dziņa, kas pati par sevi nav ne laba, ne slikta. Izprotot un izvairoties no dziņu nomākšanas, rūpējoties par to pareizu attīstību, tiek veidoti labvēlīgi nosacījumi gribas attīstībai. Turklāt, jo vairāk audzinātājs spēj dot bērnam no sevis, jo bērna gribas veidošanās kvalitatīvāka. Nozīmīgas ir personības, kuras veido bērna priekšstatus par pasauli, jo pieaugušais neapzināti piedalās bērna iekšējās pasaules veidošanā, tāpat, arī gribas veidošanā (Haropn, 1911, 253 - 256).

Pieaugušajam jāizprot bērns, viņa pasaules redzējums un uztvere, tikai pēc tam seko dažādas pedagoģiskās metodes (Haropn, 1911; Dēķens, 1921). Nepieciešamība būt saskarsmē ar citiem, sadarboties ar citiem veicina bērna attīstību, un, jo šī sadarbība ir harmoniskāka, jo vieglāk ir virzīties uz mērķi, kļūt par Es. Tieši pieaugušā un bērna mijattiecības, kurās tiek respektēta bērna griba un brīvība kā cilvēciska nepieciešamība, ir viens no galvenajiem kritērijiem arī pedagoģijas humanizēšanā. Pedagoģijas humanizēšana iespējama, izprotot brīvību. Tā ir ne tikai piederība pašam, bet arī iespēja rīkoties savas gribas vadītā, jo griba, kas nav brīva, ir pretruna, nejaušība (Ārente, 2001, 12).

Tomēr gribu nevar uzskatīt tikai par filozofisku vai pedagoģisku problēmu. Psiholoģijā *griba* tiek skaidrota kā apzināta aktivitāte, „virsaktivitāte, kura virzīta uz mērķa sasniegšanu” (Vorobjovs, 1996, 131), apzināta, „mērķtiecīga cilvēka rīcība” (Meikšāne, 1998, 16), darbība, kas virzīta kā uz ārējiem objektiem, tā arī uz sevi, saistīta ar lēmumu pieņemšanu, iniciatīvu un atbildības izjūtu. Tā tiek saistīta arī ar pašregulāciju, cilvēka spēju uzvesties atbilstoši paša pieņemtajiem mērķiem un vērtībām, „uzvedību mērķa sasniegšanā” (Ильин, 2011, 46), neraugoties uz ārējiem un iekšējiem šķēršļiem.

Līdz pat 20.gadsimta sākumam psiholoģijas pētījumos griba un ar to saistītās problēmas ir viens no galvenajiem jautājumiem. Ievērojamais vācu motivācijas un gribas procesu pētnieks Heins Hekhausens (1926 – 1988) uzskata, ka 19.gadsimta beigās, 20.gadsimta sākuma psiholoģiju var saukt par gribas psiholoģiju. Tomēr 20.gadsimta vidū griba un ar to saistītie jautājumi pamazām sāk zaudēt savu aktualitāti (Хекхаузен, 2003, 304). Tas skaidrojams ar to, ka gribu ir grūti pētīt, novērot, novērtēt, pierādīt un zinātniski izskaidrot, jo „kur un kā īsti rodas cilvēka apzinīgā griba, vai viņš pats ir savas gribas ierosinātājs, jeb vai to uzmodina un noteic citi spēki, to mēs īsti nezinām” (Students, 1929,113). Līdz ar to pētījumi par gribu tiek aizstāti ar citiem vieglāk novērojamiem un izmērāmiem pētījumiem. Gribas rašanos un izpausmi var skaidrot kā izvēles brīvību, kā patvaļīgu motivāciju un uzvedības vadīšanu, kā refleksu kopumu, kā rīcības kontroli, kā psihiskās regulācijas īpašu formu, kā iekšējo un ārējo grūtību pārvarēšanas mehānismu (Kūle, Kūlis, 1998, 497- 502; Ильин, 2011, 17 - 46). Dažādie viedokļi par jēdzienu *griba* skaidrojami ar to, ka katrā no tiem tiek absolutizēta kāda noteikta gribas sastāvdaļa, kas pierāda gribas daudzfunkcionalitāti.

Ļevs Vigotskis (1897 – 1934) uzskata, ka pastāv divas atšķirīgas teorijas, kā skaidrot cilvēka gribu. Heterogēnās teorijas, balstoties uz teorētiskiem un eksperimentāliem pētījumiem, gribas darbību skata ārpus pašas gribas (Выготский, 1982, 454). Savukārt autonomās vai voluntārās teorijas gribas procesus un gribas pārdzīvojumu skata kā:

- vienotu veselumu, balstoties uz tiem likumiem, kas ielikti pašā gribas darbībā (Выготский, 1982, 455);
- patstāvīgu dvēseles izpausmi, neatkarīgu no citiem psihiķes procesiem, (Students, 1935, 213).

Ļ.Vigotskis norāda, ka, skaidrojot gribu ar prāta – intelekta starpniecību, netiek atklātas tādas būtiskas gribas iezīmes kā izvēle un iekšējā brīvība, kā arī tas, kā nesaprātīgas darbības kļūst saprātīgas, negribēta darbība – par gribētu (Выготский, 1982, 457). Viņš uzskata, ka, skaidrojot gribu kā asociāciju, kas veidojas starp darbību un rezultātu, kā to dara biheivioristi, griba netiek izskaidrota pilnībā. Biheivioristu teorijā pamatproblēma ir iemācīšanās, jo indivīds mācās, apgūst uzvedības normas vērojot citus. Viņi uzskata, ka pētīt var tikai to, kas ir objektīvi novērojams, bet to, ko nevar reāli redzēt, novērot (brīvību, sirdsapziņu, cilvēka morāli), ir cilvēka iztēles auglis, nevis realitāte, un to nevar pētīt. Reāla ir cilvēka uzvedība, tādēļ griba viņu darbos tiek skatīta saistībā ar uzvedību. Viņi uzskata, ka cilvēka darbības pamatā nav drošas, nemainīgas un noturīgas, stabilas vērtības, bet gan ir nepastāvīgas vērtības. Tieši mainīgās vērtības, cerības un alkas motivē cilvēka darbību, nosaka uzvedību.

Cilvēka uzvedību nenosaka tikai gēni, bet arī vide, kurā cilvēks aug. Jo vairāk zināšanu, jo cilvēkam vieglāk, veiksmīgāk, atbilstošāk un dažādāk iespējams reaģēt uz apkārtējās vides iedarbību. Domāšana (prāts) palīdz nodrošināt iemācītas uzvedības modeli (Karpova, 1998, 130), ko nosaka iekšējo spēku un vides kompleksa iedarbība. Ar īpašu stimulu palīdzību var mainīt un vadīt cilvēka uzvedību vajadzīgajā virzienā.

Jūliuss Kūls (1947), kurš izveidojis darbības kontroles teoriju (*Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen*), vērš uzmanību uz tām nepilnībām, ko iezīmē šāds vienpusīgs skatījums uz cilvēka darbības motīviem. J.Kūls motivācijā saskata:

- motīvu atlasī (saistīta ar apstākļiem);
- motīvu reakciju (skaitīta ar gribu).

J.Kūls izveidoja darbības procesa modeli, kuram ir septiņi darbības soļi. Tie ir: selektīva uzmanība, kodēšanas kontrole, emociju kontrole, motivējoša kontrole, apkārtējās vides kontrole, informācijas ekonomiskā pārstāde un neveiksmes novēršana. Šie darbības soļi nav eksperimentāli pierādīti, tie ir tikai hipotētiski, kaut gan ir iegūti empīriski dati, kas ļauj piedāvāt pieteikto modeli. Griba šajā modelī pilnībā netiek atklāta, tā ir tikai pamanāmā posmā, kad cilvēks pārvar grūtības (Kūls 1983, 1984, 1987).

Peters Gollvitzers (1950) uzskata, ka darbība ir cieši saistīta ar domāšanu. Domas, kas saistītas ar motivāciju un gribu, ir atšķirīgas. Tās atšķiras pēc:

- satura;
- izvēles, izšķiršanās;
- pārstādes veida (Gollwitzers, 1988).

Balstoties uz ievērojamu daudzumu izanalizēto mainīgo, viņš kopā ar H.Heckhauzenu izveidoja darbības modeli, kas tiek saukts par „Rubikona modeli” (*Rubicon Model of Action Phases*) (Gollwitzer, Heckhausen, 1987, 1990). Šajā modelī darbībai ir pavisam ir četras fāzes, no kurām divas saistītas ar motivāciju un divas – ar gribu. Darbība sākas ar motivāciju, pirmajā (gatavošanās fāzē) – subjekts gaida atbilstošu mirkli, piemērotus apstākļus, lai uzsāktu darbību vai arī atteiktos no tās. Pirmajā fāzē tiek izdarīta izvēle, otrajā, kas saistīta ar gribu, notiek gatavošanās darbībai, pēc kuras seko darbība. Trešā (darbības) fāze, tāpat kā otrā (pirms darbības fāze), saistīta ar gribu. Savukārt, ceturtā, noslēdzošā, ir pēc darbības fāze, saistīta ar motivāciju, kad notiek darbības izvērtējums (Хекхаузен, 2003, 340). Arī pārdzīvojumam un pieredzei P.Gollvitzera izveidotajā darbības gribas modelī ir ierādīta nozīmīga loma.

Humānistiskā psiholoģija, kas radās kā pretnostatījums psihoanalīzei un biheiviorismam, aplūko personības attīstībā sistēmveselumā un balstās uz kopveseluma pieeju audzināšanā. Centrā tiek izvirzīts cilvēks ar savu gribu, sajūtām un darbību. Šīs psiholoģijas pārstāvji – Karls Rodžers (1902 – 1987), Abrahams Maslovs (1908 – 1970), psiholoģijā ieviesa tādus jēdzienus kā brīvība, atbildība, personības izaugsme (Reņģe, 1999, 148). Viņi uzskata, ka „veselīga,” „spēcīga” personība pārvalda vidi, kurā darbojas, un gūst apmierinājumu no savas darbības, prot precīzi uztvert pasauli un sevi (Geidžs, Berliners, 1999, 123). Individīda ietekme uz nākotni, brīva radošo spēju realizācija, ticība savu ideālu sasniegšanai, dzīves jēgas izprašana ir galvenās risināmās problēmas.

Ēriks Fromms (1900 – 1980) par nozīmīgu personības izaugsmē atzīst sabiedrības un indivīda attiecības. Cilvēka eksistence un brīvība ir nedalāms veselums. Cilvēks ir brīvs un autonoms un vienlaikus saistīts ar sabiedrību. Konflikts starp sabiedrību un indivīdu rodas, jo modernais laikmets neveicina cilvēka patības meklējumus, nesekmē individualitātes veidošanos, bet noliedzot radošo brīvību un liek pielāgoties. Indivīda pakļaušana sistēmai aizsākas trīs četrus gadu vecumā, un tas ir viens no veidiem, kā atbrīvoties no atšķirīgā (Fromms, 2003, 29). Modernajā sabiedrībā cilvēkam jāiegādājas pēc iespējas vairāk lietu (rotaļlietu), jo tā dara visi. Pielāgošanās, pakļaušanās, domāšana un rīkošanās saskaņā ar vairākumu izsauc agresivitāti. Ē. Fromms uzskata, ka cilvēku no pakļaušanās lietu un tehnikas varai var glābt, izveidojot cilvēciskāku sabiedrību un mērķtiecīgi izmainot cilvēka raksturu. Mīlestība un darbs ir cilvēka dzīves nozīmīgākie komponenti, jo ar to palīdzību iespējama pozitīva brīvība un spontāna aktivitāte.

Eriks Eriksons (1902 – 1993) cilvēka attīstību, personiskās identitātes veidošanos, to kā cilvēks iegūst apziņu par savu „īsto es,” skata kā ilgstošu procesu, jo „personība attīstās pa posmiem” (Eriksons, 1998, 74), kas seko cits citam. Katrs posms beidzas ar krīzi, ko iespējams izprast kopsakarībā ar attiecīgo personu loku, sociālās kārtības elementiem, psihosociālām un psihoseksuālām modalitātēm (Gudjons, 1998, 130). Agrās bērnības otrajā posmā bērns pamazām sāk iepazīt „savu autonomo gribu” (Eriksons, 1998, 85). Tieši šajā posmā bērna un pieaugušā attiecības piedzīvo vislielāko pārbaudījumu, uzskata E. Eriksons. Pārāk liela ārējā kontrole, stingra audzināšana, kaunināšana neveicina pareizu uzvedību, bet gan sevis apvaldīšanu, pakļaušanos. „Brīvās gribas apzināšanās ontogēnētiskais avots ir tāda paškontrolē, kas saglabā cilvēka pašcieņu” (Eriksons, 1998, 87), rosina attīstīt paškontroli, pretējā gadījumā rodas nosliece uz šaubām un kaunu, nevis „autonomu brīvās gribas apziņu” (Eriksons, 1998, 89). Nākamajā stadijā, kad bērns pilnībā identificējas ar saviem vecākiem,

viņš vēlas noskaidrot, par kādu cilvēku viņš var kļūt. Šajā posmā aktualizējas vainas apziņa, kas vēlāk izpaužas kā sevis noliegšana, ierobežošana vai iniciatīva – reālā tieksme gūt panākumus un attīstīt savu neatkarību, „rodas reālistiska mērķtiecības apjauta” (Geidžs, Berliners, 1999, 124). Būtiskākais šī posma audzinātais uzdevums ir „bērna iniciatīvas un mērķtiecīguma atbrīvošana, sagatavojot viņu pieaugušā dzīves uzdevumiem, kas sola (lai gan negarantē) indivīda spēju piepildījumu” (Eriksons, 1998, 96). Pieaugušajam ar savu piemēru pacietīgi jāatklāj bērnam, kur „beidzas spēle un sākas neatgriezeniska mērķtiecība un kur sankcionēta mērķtiecīga darbība ņem virsroku pār aizliegumiem” (Eriksons, 1998, 95). Līdz ar savas iniciatīvas izjūtu bērnam rodas reālistiska mērķtiecības apjauta.

Cilvēks ir unikāls vienots veselums, aktīva, mērķtiecīga, radoša būtne, kas tendēta attīstīties. Realizējot savu radošo potenciālu, cilvēks dzīvo jēgpilnu dzīvi. Cilvēku nevajag veidot, bet nepieciešams dot iespēju augšanai, sava radošā potenciāla realizēšanai, brīvas personības izaugsmes iespējai, palīdzēt tapt par to, par ko viņam jābūt (Maslow, 1954, 91-92). Idealizētais humānisms ir tas, kā uzskata H.Hekhauzens, atšķir A.Maslova atziņas no Eiropas kritiskā eksistenciālisma un fenomenoloģiskā humānisma (Хекхаузен, 2003, 133). Viņš savos darbos izvairās lietot vārdu „attīstība”. Tas tiek aizstāts ar vārdu „augšana”, ar to saprotot personības augšanu un izaugsmi (Reņģe, 1999, 163). Visi cilvēki savā būtībā ir radoši, visi bērni piedzimst radoši, bet audzināšanas rezultātā tie deformējas, iemācās pielāgoties sabiedrības prasībām. Sabiedrībai nevajag radošu personību, bet pielāgotu, adaptētu cilvēku, kas atdarina citus. Laba sabiedrība veidojas, ja ikvienam ir dota iespēja vienot un aktualizēt savas potences. Ja cilvēks nenodarbojas ar to, kas viņu saista, ar to, kas viņam jā dara, nemitīgi rodas neapmierinātība, satraukums. Cilvēkam jābūt saskaņā ar sevi, tā pašaktualizāciju (*self – actualization needs*), kas ir atšķirīga dažādās kultūrās, sociālās grupās, ekonomiskajos apstākļos, skaidro A.Maslovs (Maslow, 1954).

A.Maslovs cilvēka personības augšanu salīdzina ar augiem. Līdzīgi to dara arī latviešu pedagogs K.Dēķens. Visi zemē iesētie graudi attīstās vienādi, bet katrs izaug atšķirīgs. Katrā bērnam ir iedīgļi, visiem vienādi, bet katrs izaug citāds, un to nosaka gan iekšējie, gan ārējie faktori (Dēķens, 1921, 7 – 8). A.Maslovs norāda, ka izšķiroša bērna personības izaugsmē ir vide, kas ne tikai ievēro bērna vajadzības, bet arī apmierina tās. Svarīgākā personības teorijas sastāvdaļa ir vajadzību hierarhijas modelis, kurš ietver cilvēka motīvu komplekss (Vorobjovs, 2002, 138). Cilvēka darbību motivē hierarhiski izkārtotas vajadzības (hierarhiskā *hierarchical* pieeja). Motīvs ir jebkuras darbības pamatā. To var skaidrot kā iekšēju, rosinošu faktoru, apstākli, pamudinošu iemeslu, kas izraisa noteiktu rīcību. A.Maslova piedāvātā

motīvu klasifikācija no klasiskā motīvu dalījuma atšķiras ar to, ka motīvi tiek apvienoti grupās. Motīvu grupas tiek izkārtotas hierarhijā, atbilstoši tam, kāda ir to loma personības tapšanā. Kamēr aktuālā vajadzība nav apmierināta, tā aktivizē un iespaido cilvēka darbību, rīcību. Turklāt, kamēr nav apmierinātas zemākās vajadzības, nav iespējama pašaktualizācija, augstākā no vajadzībām, kas ir A.Maslova visvairāk interesējošā vajadzība (Хекхаузен, 2003, 132).

Positīvās psiholoģijas pirmsākumi meklējami 20.gs beigās un 21.gs. sākumā. Līdzīgi kā humānistiskā psiholoģija arī pozitīvā psiholoģija par nozīmīgāko uzdevumu ir noteikusi cilvēka individualitātes aktualizēšanu. Spēcīga personība (cilvēks ar raksturu), tā subjektīvā labizjūta (*well-being*) ir mūsdienu sabiedrības dzīves kvalitātes svarīgākais priekšnosacījums (Svence, 2009, 27). Positīvās psiholoģijas pārstāvji uzskata, ka cilvēks vairāk ir apmierināts ar savu dzīvi, ja tic, ka viņš attīstās un tuvojas saviem mērķiem. Jēdziens *griba*, pozitīvajā psiholoģijā parādās, kad tiek runāts par pašregulāciju, kurai ir desmit komponenti (skat. 2.tabulu).

2.tabula. Pašregulācijas komponenti (Maddux, 2009)

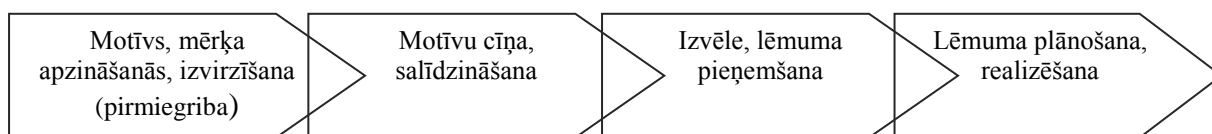
<b>Mērķi</b> ( <i>goals</i> )	Cilvēka mēģinājums uzsākt, izpildīt vai izvairīties no uzsākšanas
<b>Plāni</b> ( <i>plans</i> )	Cilvēka iepļānota rīcība pabeigt, izpildīt mērķi
<b>Ticība saviem spēkiem</b> ( <i>self-efficacy</i> )	Cilvēka ticība sev, pašpaļāvība savām spējām, prasmēm sekmīgi paveikt izvirzīto mērķi
<b>Novērtējums, sevis izvērtēšana</b> ( <i>standards of evolution</i> )	Cilvēka „mēraukla” panākumu izvērtēšanai ceļā uz mērķi
<b>Mērķtiecīga darbība</b> ( <i>goal-directed action</i> )	Cilvēka patiesie soļi, mēģinājumi izpildīt plānoto
<b>Pašvadība</b> ( <i>self-monitoring</i> )	Savas darbības, uzvedības, pūļu novērošana ceļā uz mērķi
<b>Atgriezeniskā saite, refleksija</b> ( <i>feedback</i> )	Informācija par panākumiem, kas sasniegti, virzoties uz mērķi
<b>Pašizvērtēšana</b> ( <i>self-evolution</i> )	Cilvēka pašvērtējums par panākumiem
<b>Emocionālais novērtējums</b> ( <i>emotional reactions to these evaluations</i> )	Emocionāls (soļu ceļā uz mērķi) izvērtējums
<b>Korektīva (labvēlīgi labojoša) darbība</b> ( <i>corrective action</i> )	Cilvēka centieni mainīt uzvedību, efektīvākai mērķa sasniegšanai

Jēdziens *pašregulācija* (*self-regulation*), parasti tiek lietots kā sinonīms jēdzienam *paškontrolē*. Paškontrolē parasti tiek saistīta ar gribasspēku, t.i, cilvēka spēju kontrolēt uzvedību, jūtas, domas un darbības. Ja iekšējo motīvu cīņā mirkļa iegribas tiek pārvarētas, ārējā darbībā tās izpaužas kā pašsavadība (paškontrolē). „Pašsavadība ir bērna darbība, kurā bērns pats ienes savus nodomus un motīvus, internalizē sociāli atzītus likumus un ierobežojumus, mācās orientēt savu uzvedību, atbilstoši iekšēji apjēgtām vērtībām”

(Lieģeniece, 1999, 185). Pašsavaldīšanās ir stipras gribas izpausme (Dēķens, 1921, 83), process, kurā izpaužas gribas īpašība pašsavaldība, kas pastiprinās tikai pieaugušā, audzināšanas ietekmē. Pieņemt, ka cilvēks var vingrināt un attīstīt savas uzvedības kontroli, nenozīmē, ka cilvēka uzvedība vienmēr tiek kontrolēta. Tas nozīmē vien to, ka cilvēkam piemīt šāda spēja. Skaidrojot gribasspēku kā noteiktu un nemainīgu īpašību kopumu, līdzīgi kā inteliģenci vai rakstura īpašības, kas piemīt katram cilvēkam, tas netiek izskaidrots pilnīgi (Maddux, 2009, 889), jo ne paškontroli, ne gribasspēku nevar uzlūkot kā nemainību un noturīgu personības īpašību.

Šie desmit pašregulācijas komponenti, kas neseko viens otram, bet ir nemitīgā mijiedarbībā, sasaucas ar gribas darbības galvenajiem komponentiem: vajadzības apzināšanās, tās apmierināšanas veida iztēlošanās, darbības mērķa un līdzekļu apzināšanās, lēmuma pieņemšana, lēmuma izpilde (Students, 1935; Vorobjovs, 1996, Meikšāne, 1998) (skat. 2.attēlu).

2.attēls. Gribas darbības komponenti



Kaut arī bērna gribas izpausme vērojama jau ļoti agri, šādas apzinātās gribas komponentu bērnam vēl nav. Katram bērnam kā individualitātei griba attīstās un veidojas citādi, atkarībā gan no nervu sistēmas, gan temperamenta. Bērni ar stipru nervu sistēmas tipu ir spējīgi ilgstoši un intensīvi darboties, rotaļāties, viegli pārslēgties uz jaunu darbības veidu. Savukārt, bērni ar vāju nervu sistēmas tipu ir gausāki, ātri atraujas no darba, nespēj ilgstoši intensīvi strādāt. Neskatoties uz to, iespējams saskatīt un raksturot kopējas likumsakarības bērna gribas veidošanās procesā, jo kaut arī griba nav iedzimta, tomēr tās pamati dispozicionālā veidā ikvienam cilvēkam doti līdz ar nākšanu pasaulē (Students, 1935, 216).

Ņemot vērā iepriekš aplūkoto filosofu, pedagogu un psihologu atziņas, kas aktualizē un teorētiski pamato indivīda brīvības lomu modernā sabiedrībā, nākamajā nodaļā tiks meklētas pirmskolēna gribas rašanās un gribas īpašību veidošanās likumsakarības (teorijas par emociju un gribas mijiedarbībām kā pamatu apzinīgai darbībai – Montesori, 1916, 1997, 1965; Goleman, 1995; Изард, 1999; Лафренье, 2000), kā arī tiks analizētas personības gribas īpašību audzināšanas iespējas darbībā (teorijas par personības darbības procesu strukturālo pieeju – Špona, 2006; Леонтьев, 2007). Pētot gribas veidošanās likumsakarības, veidojot bērna gribas veidošanās modeli, tiks salīdzinātas mūsdienu pedagogu un psihologu teorētiskās

nostādnes par unikālas personības veidošanos ar Latvijas brīvvalsts pedagogu, psihologu nostādnēm.

### *Secinājumi*

*Līdz pat 20. gadsimtam kā filozofijā, tā arī psiholoģijā ar gribas konceptu palīdzību tiek skaidroti visdažādākie jēdzieni. Filozofijā griba tiek skaidrota kā apzināta savas darbības vadīšana izvirzītā mērķa sasniegšanai. Ar tās palīdzību iespējams mainīt gan iekšējos, gan ārējos apstākļus. Psiholoģijā griba tiek skatīta kā apzināta aktivitāte, darbība, kas virzīta kā uz ārējiem objektiem, tā arī uz sevi, saistīta ar lēmumu pieņemšanu, iniciatīvu un atbildības izjūtu, cilvēka spēju uzvesties atbilstoši paša pieņemtajiem mērķiem un vērtībām. Turpmākajam pētījumam nozīmīgas teorijas par brīvās gribas un morāles jautājumiem, kuras gribu skata kā cilvēka aktivitātes pirmsākumu, atzīst to par būtisku priekšnoteikumu brīvas personības tapšanai un ir humānās pedagoģijas pamatā. Brīvība un situāciju dažādība ir galvenie un būtiskākie nosacījumi, kas ietekmē indivīda attīstību. Cilvēka eksistence un brīvība ir nedalāms veselums.*

## **1.2. Pirmsskolas vecuma bērna gribas īpašību veidošanās likumsakarības Latvijas brīvvalsts un mūsdienu pedagogu teorijās**

Pirmsskolas vecuma bērna gribas, gribas veidošanās likumsakarības ir plaši analizētas Latvijas brīvvalsts pedagogu, psihologu atziņās. Katras tautas izglītība balstāma uz savu savdabīgo un atšķirīgo, par pamatu ņemot tautas gara vērtības, jo ikvienā kultūrā ir sava ideju sistēma, savas vērtības (Vipers, 1990; Anspaks, 2003). Latvijas brīvvalsts pedagogu darbi radīti, kompetenti izvērtējot filosofu, pedagogu, psihologu devumu nacionālās izglītības ietvaros. Šajos darbos liela uzmanība veltīta šo atziņu integrācijai, kas:

- mazina stihiskumu audzināšanas teorijā un praksē, līdz ar to pedagoģiskais process iegūst mērķtiecīgu virzību (Špona, Čamane, 2009, 29);
- veido jaunu demokrātisku un nacionālu izglītības sistēmu (Kaļķe, 2001, 11).

Mainoties laikam, attīstoties zinātnei un tehnoloģijai, mainās vērtības un līdz ar tām arī audzināšanas mērķis, kuru vienmēr nosaka sabiedrībā dominējošais uzskats pat cilvēku (Cole, 1988, 306). Šobrīd aktuāls ir pašattīstības mērķis, kas akcentē domu par personības pašrealizāciju sabiedrībā ar patstāvīgas domāšanas un spriestspējas prasmes palīdzību.



Kritiski tiek uzlūkotas tādu pienākuma vērtību izcelšana kā čaklums, uzcītība, gatavība pakļauties (Gudjons, 1998, 211). Tas zināmā mērā sasaucas ar Latvijas brīvvalsts pedagogu audzināšanas ideālu. Izglītota, garīgi bagāta, darbīga un tikumiska personība ir latviešu pedagogu audzināšanas ideāls. Šo ideālu iespējams sasniegt balstoties uz trīs audzināšanas principiem (Dēķens, 1919, 1921; Birkerts, 1923; Dauge, 1928; Svenne, 1930):

- 1) humānistiska pieeja cilvēkam, skatījums uz cilvēku kā vienotu veselumu;
- 2) bērna individualitātes atzīšana un cienīšana;
- 3) bērna aktivitātes jeb pašdarbības atbalsts.

Būtiska loma audzināšanas ideālu sasniegšanā ierādīta arī gribas audzināšanai kā vienam no galvenajiem audzināšanas uzdevumiem (Dēķens, 1921, 30), turklāt „latviešu griba (..) allaž tiek ņemta kā paraugs spēcīgai gribai” (Jurēvičs, 1965, 389). Griba ir sarežģīta psihiskās dzīves forma, kad psihe spēj „apzinīgi kontrolēt un vadīt dažādas psihiskas un fizioloģiskas darbības” (Birkerts, 1923, 274). Tā ir spēja rīkoties atbilstoši sevis izvirzītajiem mērķiem un vērtībām, neraugoties uz ārējiem un iekšējiem šķēršļiem. Prāts izvēlas mērķi, meklē līdzekļus tā sasniegšanai un piedalās tā realizācijā, tomēr mērķa realizācijā galvenās ir jūtas, kas saistītas ar vēlmi gūt baudu, realizējot savu ieceri. Jūtas kā gribas pirmavots padara to aktīvu (Birkerts, 1923, 306 - 334).

Gribas audzināšana ir harmoniskas, līdzsvarotas, spēcīgas personības veidošanās, kurai piemīt gudrība, prāta skaidrība, kura nepārtraukti tiecas pēc tikumiskā, labā. Personības pamatu veido darbīgā un labā, uz personīgām vērtībām virzītā, neatlaidīgā griba (Dāle, 1944, 29), jo bez gribas cilvēkam nav ne individuālas, ne sociālas vērtības (Birkerts, 1923, 319). “Spēcīgs gribasspēks” (Svenne, 1930) ir tas, kas rada personību, kas gatava darboties citu labā, spēj rīkoties saskaņā ar augstākās morāles prasībām (Ausējs, 1938, 22) un aktīvi iekļaujas modernās kultūras dzīves izkopšanā (Pētersons, 1931, 7, Staris, Ūsiņš 2000, 167). Jaunais cilvēks jā māca kalpot savai Dzimtenei, izpildīt savus pienākumus, nostiprināt gribu, apzināties savu individualitāti. Viņš uzskata, ka līdz ar zināšanu daudzumu cilvēks kļūst gudrāks, tomēr tas nenozīmē, ka vienlaikus arī labāk audzināts. Audzinot jāievēro līdzsvars starp zināšanām un to, kas „vajadzīgs dvēseles dzīves izkopšanai un tikumiska rakstura attīstībai” (Dauge, 1926, 173).

Pētījums par pirmsskolēna gribas veidošanos darbībās ar rotaļlietu balstās uz iepriekš minētajiem audzināšanas principiem, kas nav zaudējuši savu aktualitāti arī šodien, jo tie vairāk tiek respektēti teorētiskajos pētījumos, nevis praksē (Lieģeniece, 1999, 136). Pirmais princips skata cilvēku kā vienotu veselumu, jo personība ir vienots veselums, kas tendēta

realizēt savas iespējas un pašaktualizēties, tādēļ nevis komponenti, bet gan “veselais” ir jāanalizē, norāda K.Dēķens. Vienoto pieeju psihes pētīšanā zinātniski sistematizēt sāka Viljams Šterns (1871 – 1938), bet teorētiski šo pieeju pamatoja Ļ.Vigotskis. Viņa koncepcijā bioloģisko (iedzimtība, pēctecība) un sociālo (fiziskā, sociālā vide) faktoru mijiedarbība nosaka indivīda aktivitātes virzību, noved to pie dažādiem rezultātiem. Šodien pirmsskolēna attīstība kopveselumā, kas uzsver fiziskā un garīgā vienotību, tiek skatīta kā psihologu, tā pedagogu darbos (Plotnieks, 1988; Goleman, 1995; Lieģeniece, 1999, 2002; Batņa, 2001; Dzintere, Stangaine, 2007).

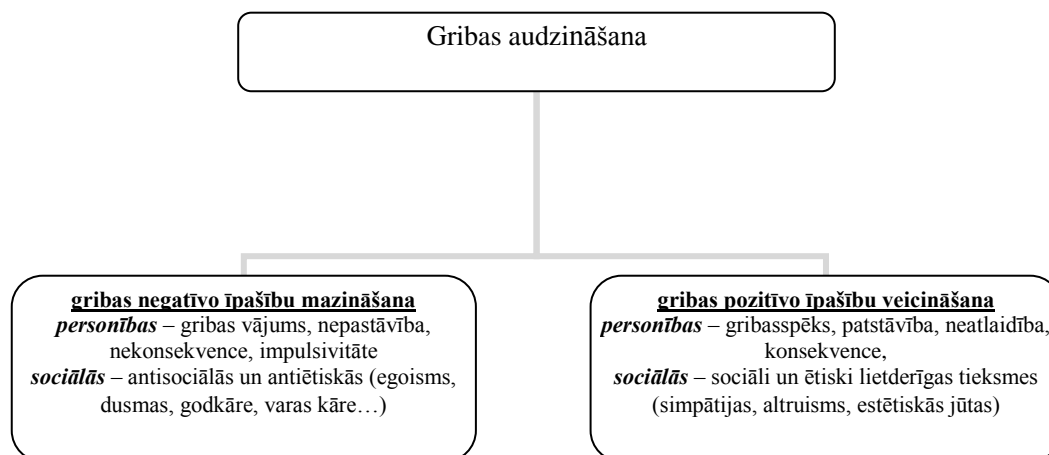
Latvijas brīvvalsts pedagogi un psihologi, balstoties uz V.Šternu, bērna gribas attīstību apskatīta nevis kā atsevišķs process, bet gan kā viens no galvenajiem nosacījumiem, kas veido cilvēka personības tikumiskās īpašības, un tās attīstība tiek skatīta ciešā saistībā ar bērna attīstību. Cenšoties gribu skaidrot ar citu psihisko procesu starpniecību (atmiņas, intelekta, jūtu jeb afektu vai kā sajūtu kompleksu), tiek gūts apliecinājums tam, ka griba ir cieši saistīta ar citiem apziņas procesiem (Students, 1935, 214). Atsaucoties uz H.Ebinhausa ideju, J.A.Students norāda, ka griba nav pamatparādība, bet ietver sevī sajūtas, priekšstatus un jūtas, un vienlaikus šīs norises veido gribu. Griba kā aktīvs, kustīgs process, ikvienas darbības „dzīvā dvēsele” (Birkerts, 1923, 318) ir visos psihes procesos.

Audzināt gribu tieši, atraujot to no bērna vispārējās psihiskās attīstības, nav iespējams, jo „īstā gribas audzināšana neattīsta tikai gribu, bet arī domāšanu, jušanu, attīsta augstākās jūtas” (Štāls, 1927, 296). Pirmsskolas vecuma bērna jūtu un gribas attīstība ir vienots un nedalāms veselums, kas veido bērna pašapziņas kodolu un ir pamats bērna personības tapšanai. Tieši gribas un jūtu mijattiecības palīdz bērnam veidot attieksmi pret lietām, sevi, savu Es, pret personām un sabiedrību (Dēķens, 1921, 81 – 91). Cilvēka personību veido jūtu un gribas mijattiecības, ne tikai zināšanas (prāts).

Gribas audzināšana nebalstās tikai uz tās veidošanu, tā vairāk ir bērna vispārēja attīstība. Mēģinot audzināt stipras gribas cilvēku, tiek pieļauta liela kļūda (Štāls, 1927; Students, 1929). Nemākulīgi, nepārdomāti, bez noteikta mērķa uzdoti uzdevumi, kas izrauti no vides, tā cerot gūt panākumus un rezultātus, piedzīvo neveiksmi. Audzināšanas principu viengabalainība, noteikta un cieņas pilna attieksme pret bērnu kā personību ir galvenais nosacījums, lai, netraumējot bērna Es, tiktu panākts vēlamais rezultāts – stipras gribas cilvēks, kas saskaņo savu rīcību ar vispārējiem mērķiem. Atsaucoties uz I.Kanta filosofisko sistēmu, K.Dēķens norāda, ka cilvēka gribu nevar lauzt, bet tikai vadīt (Dēķens, 1919, 42 - 43),

ievērojot katra bērna individualitāti. Vērā ņemams ir P.Birkerta paustais viedoklis, par bērna gribas audzināšanas diviem virzieniem (skat. 2.attēlu).

2.attēls. Gribas audzināšana (Birkerts, 1923, 325)



Otrais princips – individualizēšanas princips – atzīst un ciena ikviena bērna individualitāti kā lielāko vērtību. Šis princips sasaucas ar mūsdienu audzināšanas mērķi. Rietumu humānās pedagoģijas būtība ir palīdzēt bērnam apgūt savas iespējas (Fromms, 1994, 125). To iespējams īstenot vidē, kas atbalsta bērna pašrealizāciju, autonomiju, Es – orientētu sevis un pasaules izpratni (Brezinka, 1992; Eriksons, 1998; Lieģeniece, 1999). Analizējot gribas attīstību bērnībā un veidojot bērna gribas īpašību veidošanās modeli rotaļdarbībā, būtiska ir atziņa par gribu kā nepiepriekšēšanu, kā sava Es nostiprināšanu, savas autonomijas nezaudēšanu (Fromms, 1994; Eriksons, 1998).

Latvijas brīvvalsts pedagogi uzskata, ka cilvēku mācīt un audzināt ir dabiska nepieciešamība, tomēr audzinot jāņem vērā, ka katrs bērns ir individualitāte. Sākot ar pirmajām dzīves dienām, vērojama bērna attīstības dažādība, jo, kā atzīmē K.Dēķens, daži bērni piedzimst ar tādām gara spējām, kuras citiem bērniem attīstās vēlāk. Katram bērnam ir savs augšanas un attīstības temps, ritms. Ar šīm individuālajām spējām jāreķinās audzinātājam, lai nenotiktu varmācīga iejaukšanās bērna attīstībā. Ņemot vērā bērna vajadzības un intereses, radot labvēlīgus apstākļus to apmierināšanai, ievērojot katra bērna attīstības pakāpi, meklējot un nodrošinot vispiemērotākos darbības veidus, tiek radīti apstākļi pilnvērtīgai, harmoniskai cilvēka attīstībai.

Individualitātes atklāšana, saudzēšana ir pedagoga virsuzdevums. Laba audzināšana ir tā, kas atklāj katra bērna iespējas. Tas nozīmē, ka pieaugušais ne vien rēķinās, bet arī atbalsta bērna egoismu, kas pirmajos dzīves gados izpaužas kā „individualitātes jeb eksistences instinkts” (Birkerts, 1923, 281). P.Birkerts uzskata, ka šis ir viens no cilvēka attīstībai

nozīmīgākajiem instinktiem, ko saprātīga audzināšana nenomāc, bet ievēro šo principu. Visspilgtāk šis instinkts izpaužas 3-5 gadu vecumā, kad bērns sāk apzināties savu Es. Jo vairāk tiek apmierinātas bērna vajadzības, jo vairāk viņš saņem, jo vairāk tiek ierosināta bērna pašdarbība. Bez šī instinkta, kā uzskata P.Birkerts, nav iespējams kļūt par spēcīgu personību, sabiedrībai noderīgu cilvēku.

Raksturojot pirmsskolēna gribas veidošanās likumsakarības, teorētiskā modeļa izveidei būtisks ir arī trešais princips, kas paredz bērna aktivitātes jeb pašdarbības atbalstu, jo tas pauž cieņu pret bērna darbībām. Bērna attīstība un izglītība balstāma uz indivīda vēlmi darboties, pašattīstīties. Pieredze ir visaptverošs jēdziens, kas attiecas arī uz cilvēka darbību. Tikai tam, ko bērns pats izzinājis, ir nozīme un paliekoša vērtība, uzskata pašmācības un „darba skolu” teorētiķi un pragmatīķi: Georgs Keršenšteiners (1854 – 1932), Hugo Gaudigs (1860 – 1923), Viljams Džeimss (1842 – 1910) Džons Djūijs (1859 – 1953). Viņu idejas ietekmējušas gan 20.gadsimta 20.- 30. gadu, gan mūsdienu pedagoģijas zinātnes nostādnes. Pragmatisma dzīves stils ir optimistisks, uzņēmīgs, bet griba tiek aplūkota kā uzmanības un piepūles kombinējums, kā spēja izvēlēties to, kas vajadzīgs konkrētam cilvēkam (Kūle, Kūlis, 1998; Vorobjovs, 2002).

Bērns ierodas šajā pasaulē un sastopas ar daudz svešām un nepazīstamām lietām, kuras iepazīt pilnībā iespējams tikai caur paša aktivitāti. Viņam jau no dzimšanas ir tieksme pašattīstīties, pārveidoties, konstruēt sev nozīmīgu pasauli, radīt jēgu, organizēt pieredzi neatkarīgi un nepastarpināti iegūt un paplašināt savas zināšanas un pilnveidot sevi (Dēķens, 1921; Gudjons, 1998). Pirmsskolēns pats tiecas pēc sevis piepildīšanas un par personību kļūst iekšējās izaugsmes ceļā, nevis pielāgojoties, pakļaujoties videi. Tikai no paša indivīda, no viņa vēlmes darboties un pašattīstīties ir atkarīga viņa sekmīga attīstība, gribas īpašību veidošanās. Bērna paša pieredze jeb pašmācība saistāma ar gribu (Students, 1935, 227). Jo pieredze, kuru gūst bērns, ir veiksmīgāka, pozitīvāka, jo vairāk tiek virzīta bērna gribas attīstība, tiek modināta interese, vēlme darboties, izzināt. Apņemšanās jeb lēmuma pieņemšana (Štāls, 1929), mērķa meklēšana un apzināšanās (Маклаков, 2001) ir īstais gribas akts un svarīgākā gribas procesa sastāvdaļa. Mērķa apziņa nodrošina reālās darbības izpildi. Mērķis kā nākotnes rezultāta tēls nerodas pats no sevis, tam nepieciešama personiska jēga – paaugstināts, subjektīvi nozīmīgs priekšmets, darbības vai notikuma pārdzīvojums (Маклаков, 2001).

Darbība ir gribas rādītājs – tajā griba rodas un izpaužas. To var raksturot kā atsevišķu darbību kopumu, kas virzīts uz cilvēka interešu un vajadzību apmierināšanu (Крыско, 1999,

176). Teorijas par personības darbības procesu strukturālo pieeju (Выготский, 1926, 2003; Леонтьев, 2007; Špona, 2006; Meikšāne, 1998) atzīst, ka darbības jēga tiek noteikta caur darbības mērķa virzību (Леонтьев, 2007, 26), bet uz bērna gribas patieso spēku norāda ne tikai motīvs izvēlētajā mērķa sasniegšanā, bet arī bērna aktivitāte vai pasivitāte attieksmē pret apkārtni, pieaugušā prasībām. Cilvēks attīstās praktiskā darbībā, un caur darbību notiek pašrealizācija un pašizteikšanās (Šteinberga, Tunne, 1999, 19). Darbībai nepieciešams pārdzīvojums.

Pastāv dažādi uzskati ar to, no kura vecuma var runāt par īstajiem gribas aktiem. Meklējot gribas attīstības aizsākumus bērnībā, pedagogi un psihologi norāda, ka bērna gribas izpausmes vērojamas jau zīdaiņa vecumā (Наторп, 1911; Выготский 1984; Зеньковский, 1995; Montessori, 1997; Šteiners, 1998). Cilvēka attīstība aizsākas ar kustību, kas vienlaikus ir gribas pirmsākums. Cilvēks izzina sevi un apzinās savu fizisko un garīgo (psihisko) Es tikai ar sava ķermeņa „rosinājumiem un idejām” (Spinoza, 1998, 209). Cilvēka ķermenis nav tikai dabas daļa, tas ir brīvās gribas instruments, „gribas orgāns” (Huserls, 2002, 93), ar kura palīdzību cilvēks izsaka sevi apkārtējā pasaulē. Ķermeņa kustības, mīmiku, žestus, raudāšanu, smieklus var dēvēt par ķermeņa gribas izpausmi, kas pamatos ir subjektīva, ne objektīva izpausme. Kustības dod iespēju bērnam apzināt ne tikai savu fizisko, bet arī garīgo Es, jo paralēli bērna fiziskajai attīstībai notiek sevis apzināšanās un izpratnes veidošanās par savu izturēšanos un psihisko procesu vadīšanu. Jaunākie pētījumi (Carroll Ellis Izard, 1999) par zīdaiņiem kustību aktivitāti saista ar iekšējo motivāciju, kas izpaužas vēlmē pieskarties, satvert apkārtējā vidē esošus objektus (skat. 3.tabulu).

3. tabula. Bērna iekšējās motivācijas attīstības pakāpes (Izards, 1999)

Pakāpes raksturojums	Bērnam nepieciešama
<b>I.pakāpe (3-4 mēneši)</b>	
iekšēja virzība uz sākotnējā signāla neatbilstību standartam	regulāra, jauna sensora stimulācija, kurai atsaukties, lai aktīvi veidotos mijattiecības ar vidi
<b>II.pakāpe (4-9 mēneši)</b>	
bērna aktivitāte virzīta, lai nodibinātu un paildzinātu perceptīvo kontaktu ar signāla avotiem	pazīstama vide, parādības, objekti, kurus satvert, novērot un atkārtoti veikt darbības. Bērns priecājas par savu aktivitāti, kuru uztur prieka un intereses mijattiecības
<b>III.pakāpe (9 mēneši)</b>	
bērna interešu orientācija uz objektu izmaiņām, kas radušās manipulācijas laikā	vide, kurā jauni, nezināmi priekšmeti, parādības, rosina aktivitāti

Lai rastos griba, ir nepieciešams pārdzīvojums, ko izsauc atmiņas par patīkamo un nepatīkamo. Agrajā bērnībā (zīdaiņa vecumā) šo pieredzi veido kustības, kas saistītas ar fiziskā ķermeņa apzināšanos, un sajūtas, kā patīkamās, tā nepatīkamās. Pārdzīvojums, tātad

arī griba, veidojas uz sajūtu, jūtu un afektu bāzes. Tieši šī iemesla dēļ tās attīstība ir sarežģīts process. Tas tādēļ, ka sarežģīti ir ne tikai atklāt attiecības gribas un jūtu sakarībā, bet arī noteikt, kur beidzas jūtas, afekti un sākas griba (Students, 1935, 212). Priekšstats par gaidāmo apmierinājumu nemotivē gribu tiešā veidā, un tas nav iemesls darbībai, jo gan darbībai, kustībai, gan priekšstatam ir viens un tas pats iemesls (Зеньковский, 1995, 102-103).

Jaundzimušais spējīgs veikt divu veidu kustības – reflektorās un impulsīvās jeb spontānās. Pirmās – ir atbildes reakcija uz ārējiem kairinātājiem, bet impulsīvo kustību ierosinātāji ir iekšējie procesi (Dēķens, 1921, 10). Savukārt, J.A.Students nosauc impulsīvās, refleksīvās un instinktīvās kustības kā zīdaiņa dominējošo gribas izpaudumu. Viņš uzskata, ka šīs kustības nevar uzskatīt par gribu, jo tām trūkst apzinīguma (Students, 1935, 216). Tomēr, neskatoties uz to, viņš, līdzīgi kā eksperimentālās pedagogijas pārstāvji, uzskata, ka fiziskā aktivitāte ir viens no gribas veidošanas paņēmieniem. P.Birkerts, aprakstot neapzināto gribu, runā par impulsīvām, refleksīvām, mehāniskām, automātiskām un instinktīvām kustībām (Birkerts, 1923, 275). Neskatoties uz to, ka šīm kustībām lielākoties nav apzināta darbības mērķa, tās norit mehāniski, bez apziņas kontroles, tās nav saistītas ar domāšanu, bez šīm kustībām nebūtu iedomājama jebkāda attīstība, un tām ir būtiska loma cilvēka veidošanās procesā. Plašāks latviešu pedagogu, psihologu neapzinātās (zemākās) gribas skaidrojums skatāms 3.tabulā.

3.tabula. Neapzinātā griba latviešu pedagogu darbos

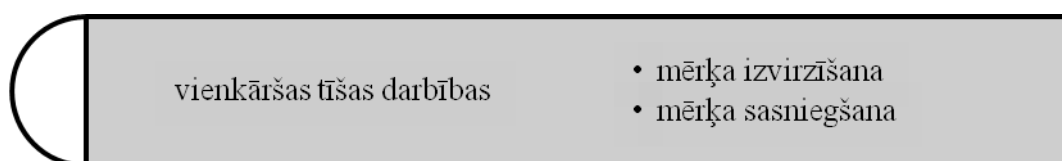
K.Dēķens	J.A.Students	P.Birkerts
<b>Impulsīvās kustības</b>		
ierosina instinkti	ir ķermeņa neapzinātās kustības, kuras izsauc "centromotoriskie", fizioloģiskie faktori	ierosina un vada nervu enerģijas pārplūdumi dažādos nervu centros
<b>Refleksīvās kustības</b>		
ir atbildes reakcija uz ārējiem kairinātājiem, kustības bērns saista ar apzināta rezultāta sasniegšanu	ir ķermeņa reakcija uz ārējiem kairinātājiem	ierosina ārēji stimuli, kurus nevada apzinīgs prāts
<b>Instinktīvās kustības</b>		
ierosina iekšējie procesi	ir kustības ar mērķi, kaut arī tas pārsvarā ir neapzināts	neapzinīgi realizē zināmus mērķus
<b>Automātiskās kustības</b>		
		sākumā tās ir apzinīgas, vēlāk kļūst par pieradumu, tās noris bez gribas palīdzības
<b>Mehāniskās kustības</b>		
		vada impulsi, kuri guvuši ierosinājumu no ārpusēs

Neapzinātā griba ir sarežģīta aktivitātes forma un kaut kādā mērā bērna gribas attīstība sākas ar primitīvām kustībām, atmiņām par apmierinājumu un baudu (Dēķens, 1921;

Birkerts,1923; Выготский,1982; Зеньковский,1995). K.Dēķens norāda, ka instinktīvās kustības norit neapzinīgi, tomēr ne tik neapzinīgi kā impulsīvās un refleksīvās. Līdzīgi kā impulsīvās un refleksīvās, arī instinktīvās kustības ir iedzimtas, tomēr tās var ierosināt fiziskā ķermeņa prasības vai sajūtas, kas nereti saistītas ar apzināta rezultāta sasniegšanu (Dēķens,1921,10). Instinktīvās kustības veidojas uz netīšo kustību, darbību pamata, kuru stimuli atrodas apkārtējā vidē. Šo kustību iemesls var būt gan iekšējs faktors, gan pieaugušā rīcība, darbība, gan atbilstoša bērna dabai piemērota vide. P.Birkerts kustību aktivitāti sauc par „attīstības un pašveidošanās instinktu.” Viņš uzskata, ka tieši šis instinkts ir aizsākums apzinīgai gribai. Instinktu viņš skaidro kā psihisku darbību, kas neapzināti realizē zināmu mērķi, izdara kustības, kuras organismam vajadzīgas un nepieciešamas (Birkerts, 1923, 276). Instinkta ierosinātās kustības bērnam ne vienmēr un uzreiz izdodas izpildīt. Lai apgūtu vienu kustību, bērnam tā jāatkārto neskaitāmas reizes. Tas nenotiek bez gribas piepūles, un, kā norāda K.Dēķens, kustību ātrāk iemācās tie bērni, kuriem ir stiprāka griba. Neskatoties uz to, ka instinktīvās kustības bērns mācās pats, liela nozīme to attīstībā ir audzinātāja gribasspēkam un noteiktībai. P.Natorps, atsaucoties uz J.H.Pestalocija atziņām, norāda, ka rūpējoties par bērna fizisko labsajūtu, tiek likti pamati stiprai, spēcīgai personībai. Jau pirmajā dzīves gadā, radinot bērnu pie tīrības, kārtības, t.i., apmierinot vispirms zemākās, fizioloģiskās vajadzības, nodrošinot fizisko labsajūtu, tiek likti pamati gribas attīstībai (Haropn, 1911, 255).

Ikvienas jaunas kustības apgūšana prasa vingrināšanos. Atkārtoti veicot vienu un to pašu kustību, vingrinoties, bērns pakāpeniski un lēnām iepazīst savu ķermeni, izzina tā iespējas un iemācās novērtēt savas kustības. Individuālā pieredze ļauj bērnam apzināties, ko viņš var. Prieks, ko bērns izjūt, vērojot sevi un sava ķermeņa spēju darboties, saistīts gan ar bērna fizisko, gan ar intelektuālo attīstību, jo instinktīvās kustības ir nozīmīgas vien tad, ja tās saistītas ar domāšanu (Дьюи, 1997, 125). Svarīgi ir ne tikai veikt kaut kādas noteiktas darbības, bet arī apzināties, kā tas notiek. Līdz ar savu iespēju apzināšanos, bērns gūst pirmo izpratni arī par mērķa izvirzīšanu, tā sasniegšanu. Neapzinātajai gribai, līdzīgi kā vienkāršām tīšām darbībām, ir divas operācijas (skat.3. attēlu).

### 3.attēls. Vienkāršas tīšas darbības



Vingrinoties, vingrinājumiem pāraugot rotaļā bērns, iemācās staigāt, runāt. Turklāt, gluži nejauši bērns atklāj, ka viņš savām darbībām spēj izvirzīt mērķi. Vienlaikus ar savu iespēju apzināšanos notiek arī savas gribas apzināšanās. Lai rastos apzināta gribas aktivitāte, nepieciešama ne tikai izpratne par mērķa izvirzīšanu, bet arī zināšanas par to, ka cilvēkam (bērnam) piemīt šāda spēja (Зеньковский, 1995, 105 - 267). M.Montesori uzskata, ka muskuļu vingrinājumi, kaut arī sarežģīts process, ir dabisks bērnam piemītošs fenomens. Tā nav apzinātā griba, kas bērnam liek apgūt arvien jaunas kustības, bet dabiska tieksme būt neatkarīgam (Монтесори, 1997, 110), jo „bērnā ir divējādas dziņas: griba visu mācīties un griba visu patstāvīgi darīt” (Обштейн, 1939, 92). Līdz ar katras jaunas kustības apguvi lēni, soli pa solim, pieaug bērna neatkarība, līdz ar grūtību pārvarēšanu – brīvība. Pieaugušā uzdevums ir atbalstīt bērna darbīgumu un palīdzēt bērnam pēc iespējas ātrāk iemācīties koordinēt savas kustības. Ierobežojot bērna kustības, kas nereti var šķist haotiskas, it īpaši agrajā bērnībā, pieaugušais kavē bērna fizisko un arī psihisko attīstību.

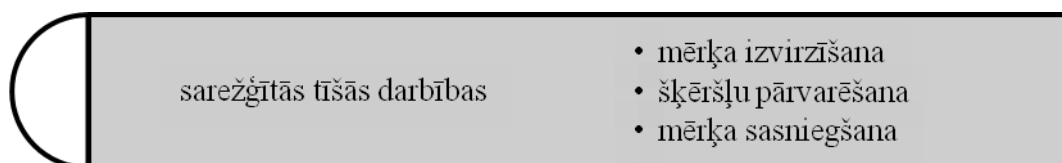
Galvenā un vadošā bērna darbība pirmajā dzīves gadā, kad bērns iegūst brīnišķīgo gribas ieroci – savas rokas (Korčaks, 1986, 72), ir darbošanās, manipulēšana ar priekšmetiem. Agrajā bērnībā, rotaļlieta sekmē un apmierina bērna vēlmi – tvert, novērot, apskatīt objektus. Sākotnējās darbošanās nolūks ir iepazīt lietu funkcionalitāti. Pieskaroties lietām, bērns iegūst informāciju ne tikai par tādām objekta īpašībām kā svars, faktūra, elastīgums, temperatūra, bet uzzina, kā objekti kustas un maina pozīciju viņa paša darbības rezultātā. Kad manipulējot un eksperimentējot lietas un to funkcijas iepazītas, tad bērns sāk uztvert rotaļlietu kā simbolu, manipulācijas ar priekšmetiem iegūst jaunu kvalitāti, bērna darbības pāraug rotaļā. Bērna tieksme rotaļāties ir svarīgāka un bērna attīstībai nozīmīgāka nekā pati rotaļa, turklāt rotaļa ir vienīgais veids, kā audzināt bērnu bērnībā (Дьюи, 1997, 128 - 129). Rotaļlieta ķermeņa kustībām, rotaļām ar ķermeni (neapzinātajai gribai) piešķir mērķtiecību. Rotaļājoties tikai ar savu ķermeni, bez rotaļlietas, bērna pašattīstība var tikt pakļauta „neierobežotai nenoteiktībai” (Дьюи, 2005, 98). Atbilstoša rotaļlieta jau pirmā dzīves gada laikā bērnam dod iespēju patstāvīgi izmēģināt vēl neapjaustas spējas, izjust brīvību un neatkarību. Brīdī, kad bērns sāk rotaļāties ar priekšmetiem, parādās pirmā patstāvīgās gribas izpausme (Дēķенс, 1921, 82).

Patstāvīga, apzināta griba ir tā, kura pati sev uzdod uzdevumus ar mērķi tos atrisināt. To var raksturot arī kā dabisku tieksmi sekot apzinātam mērķim un kā līdzekļu izvēli šī mērķa sasniegšanai. Tieši mērķa priekšstats un vajadzīgo līdzekļu izvēle, šīs divas gribas pazīmes, kā uzskata J.A.Students, atšķir neapzināto gribu no apzinātās (Students, 1935, 224). Bērna



apzinātā griba, līdzīgi kā sarežģītās tīšās darbības (skat.4.attēlu), sevī ietver trīs komponentus: mērķa izvirzīšana, izvēle (šķēršļu pārvarēšana) un darbība (mērķa īstenošana).

4.attēls. Sarežģītās tīšās darbības

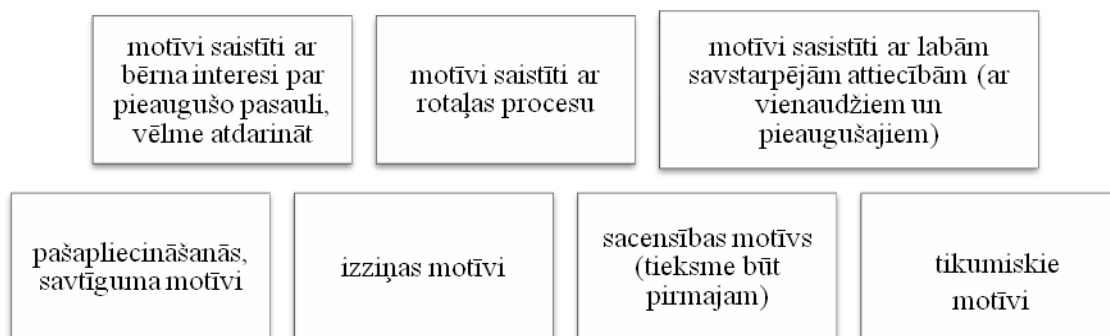


Bērna apzinātās gribas aizsākums, gribas pirmavots, kas ierosina darbību un dod nepieciešamo spēku iedomāta mērķa sasniegšanai, ir vēlme, iekāre, tieksme (Students, 1935, 266), maņu jeb sajūtu impulss (Birkerts, 1923, 307), vajadzības (Маслов, 2003) kā aktivitātes avoti, kas motivē darbībai. Tomēr impulsu nevar uzskatīt par apzinīgās gribas elementu. Lai griba varētu realizēties, nepieciešami apstākļi, kas liek tiekties pēc mērķa un izvēlēties nepieciešamos līdzekļus. Tikai tad, kad psihe pārstrādā sajūtas par uztveres tēliem, kad gūstot pieredzi bērns akumulē priekšstatus, par jēdzieniem, spriedumiem, idejām, atziņām impulss pārveidojas „iegribā” (Birkerts, 1923, 307), motīvā jeb „pirmiegribā” (Students, 1935, 266).

Sākotnēji (agrajā bērnībā) bērna griba pakļaujas vienam motīvam (*single motive* vienīgā motīva pieeja) kaut gan gribas norises pirmsākumos ir vairāki motīvi (*multimotive* daudzmotīvu pieeja). Tikai šis brīdis un tajā notiekošais bērnam kā „dabas cilvēkam” (Dēķens, 1921, 83), tagadnes būtnei ir aktuāls un patiesi īsts. Viņa izvēli, pastāvot vairākiem motīviem, kas atbilst dažādām vajadzībām, nosaka esošā brīža ietekme. Motīvu cīņa nav vērojama, un netiek izdarīta izlase. Bērns ļaujas tam motīvam, viņa izvēli nosaka pieņēmums par to, kas viņam sniegs baudu un dos vēlamu rezultātu. Bērna izvēles akts pārsvarā ir egoistisks, jo tas tiek izdarīts, vadoties no patīkamākā, interesantākā (Picka, 1990, 31). Bērna izvēli, to, kuram motīvam bērns pakļaujas, nosaka arī vispārējā personības virzība, iedzimtās tieksmes, spējas, intereses, vajadzības, pieredze un sociālā vide. Mazs bērns necenšas saskaņot savu varējumu ar pieaugušo prasībām, viņam ir grūti pieņemt citu viedokli. Arī savaldīties bērns vēl neprot, tādēļ jūtu un gribas stiprums ir atkarīgs no „mirkļa enerģijas” (Dēķens, 1921, 83). Jo saistošāka, interesantāka ir darbība, jo vairāk tā piesaista bērna uzmanību. Vienai un tai pašai darbībai, kas tiek veikta dažādos vecumos, iespējams citāds pamudinošs iemesls. Šodien tiek uzskatīts, ka pirmsskolas vecumā dominē vairākas motīvu grupas, kas ietekmē bērna darbību, uzvedību (Виллюнас, 1990). Darbības motīvu izmaiņa pirmsskolas vecumā saistāma ne tikai ar motīvu satura izmaiņām, jaunu motīvu rašanos, bet

arī ar motīvu izkārtošanos hierarhijā (hierarhiskā *hierarchical* pieeja). Tradicionālās pirmsskolēna motīvu grupas apkopotas 5. attēlā.

5.attēls. Pirmsskolēnam tipiskās motīvu grupas (Вилюнас, 1990)



Pētījumā par pirmsskolēna gribas veidošanos darbībās ar rotaļlietām būtiskas tās motīvu grupas, kas:

- saistās ar bērna vēlmi līdzināties, atdarināt pieaugušā darbības, rīcību (saņemot pieaugušā pozitīvu vērtējumu un atbalstu tiek sekmēts bērna patstāvīgums);
- saistās ar rotaļas procesu, kad tieksme līdzināties pieaugušajam, darboties kā pieaugušajam apvienojas ar rotaļu darbību.

Humānistiskajā psiholoģijā tiek akcentēts, ka personības uzvedību, darbību rosina, virza un regulē hierarhijā izkārtoti motīvi, nevis ārēji pastiprinājumi (biheivioristu teorija). Bērns savās darbībās vadās no savām vajadzībām, motīviem (Montesori, 1965; Выготский, 1983; Lieģeniece, 1992; Бордовская, Реан, 2000), sava subjektīvā pasaules redzējuma, kas regulē viņa attieksmi pret vispārcilvēciskajām vērtībām (Lieģeniece, 1992, 93), jo īstais motivācijas avots atrodas bērnam. Raksturīgākā gribas darbībā ir brīva mērķa izvēle, kuru nosaka bērna paša motīvi, nevis ārējie apstākļi, pastiprinājumi (Выготский, 1983, 41). Motīvi ir gan pozitīvi, gan negatīvi, turklāt pozitīvie ir daudz efektīvāki nekā negatīvie ārējie pastiprinājumi (sods, draudi), pat ja to ietekmes spēks ir vienāds. Darbības mērķi veido pats indivīds, tādēļ to nevar bērnam uzspiest, nevar mainīt ar varu, bērnu darbībai motivē viņa identitāte (Eriksons, 1998). Atziņa, ka pieaugušais var bērnam tikai palīdzēt apzināties rīcības motīvus, lai bērns pats labprātīgi piekristu to maiņai, svarīga šim pētījumam. Bērna gribas īpašību līdzsvarota attīstība nav iedomājama bez bērna darbības motīvu izprašanas, darbības respektēšanas.

Otrā dzīves gada laikā bērns veic milzīgu atklājumu, ka valoda kā sociālās mijiedarbības līdzeklis dod iespēju veidot daudzpusīgus kontaktus ar apkārtējo pasauli (Наторп, 1911; Выготский, 1984; Коетсс, 1984). Vārds kā „stimuls – zīme” palīdz apgūt objektus, ar kuriem cilvēks sastopas savā darbībā un uzvedībā. Bez tam, jo darbība sarežģītāka, jo nozīmīgāka kļūst runa. Bērna egocentriskā runa jau rašanās brīdī, pēc Ļ.Vigotska domām, paredzēta darbības vadīšanai, jo interiorizējoties tā kļūst par gribai pakļautas darbības vadīšanas līdzekli (Выготский, 1984, 21 – 23). Pateicoties interiorizācijai, bērns iemācās pats sev dot darbības norādījumus. Ļ.Vigotskis uzskata, ka bērna gribas darbības veidošanās pamatā ir „runas komponents” (Выготский, 1982, 465). Viņš norāda, ka bērna pirmajiem vārdiem ir „emocionāls un gribas raksturs” (pēc Meimanis, 1928, 182), ne tikai priekšmetu apzīmējoša nozīme. Sākumā valoda ir sociālās mijiedarbības līdzeklis, bet pēc tam bērns interiorizē (ārējais kļūst par iekšējo) valodu un izveido sevis vadīšanas sistēmu, kas izpaužas kā iekšējā runā, kas ir neatņemama un iekšēji nepieciešama darbības mērķa sasniegšanai. Tā ne tikai atspoguļo to, ko bērns dara, bet sniedz vārdiskus norādījumus, palīdz veikt darbību. Praktiskus uzdevumus bērns risina ne tikai ar acu un roku, bet arī ar runas palīdzību. Radniecīga ir P.Natorpa nostāja, kurš atzīmē, ka vingrinājumi, kas saistīti ar fiziskā ķermeņa apzināšanos, un runa ir cieši saistīti ar gribas un domāšanas attīstību (Наторп, 1911, 255). Viņš uzskata, ka prāta un gribas attīstība norit paralēli, un visdabiskāk tas notiek rotaļā.

Sākumā bērns kaut ko dara un runā vienlaicīgi, bet vecākajā pirmsskolas vecumā jau sāk vārdiski plānot savu darbību, valoda kļūst par bērna darbības vadītāju. Šajā vecumā bērns ieklausās pieaugušā prasībās un spēj tās izpildīt, jo tikai tagad viņš īsti spēj apjēgt vārdisku signālu un uz tā saturu pareizi reaģēt (Коетсс, 1984, 72-73). Runas ietekmē tīšās, apzinātās darbības pārvēršas par gribas darbībām. Šis process samazina psihes atkarību no vides, darbību ir iespējams vadīt iekšēji. Tas ir nozīmīgs solis gribas attīstībā un gribasspēka veidošanā. Darbību, par kuru lemj pats cilvēks, pamatojoties uz dažādu pozīciju sadursmi iekšējā dialogā, var nosaukt par brīvu, pašnoteicošu (Патяева, 2002, 291). Pateicoties runai, vide kļūst par bērna darbības tālvadītāju, tā virza bērnu uz patstāvīgu darbību.

Svarīgi būtu atcerēties, ka, neskatoties uz to, ka runa ir nozīmīgs gribas faktors, nozīmīgs gribasspēka stiprināšanas līdzeklis, tomēr izšķirošais faktors bērna gribas attīstībā ir bērna emocionālajai stabilitātei (Белкин, 2000, 14-15). Minētā atziņa īpaši aktuāla pētījumam par pirmsskolēna gribas īpašību līdzsvarotu attīstību darbībās ar rotaļlietu. Griba vienmēr ir saistīta ar vēlmi kaut ko iegūt, sasniegt, tādēļ tā ir aktīvs, turklāt pozitīvs process. Tā nevar būt

negatīva. Ja cilvēks (bērns) kaut ko nevēlas, tas nozīmē, ka „nav gribas šajā virzienā.” Arī negatīvo jūtu apspiešana pierāda „gribas pozitīvo virzienu” (Students, 1998, 165).

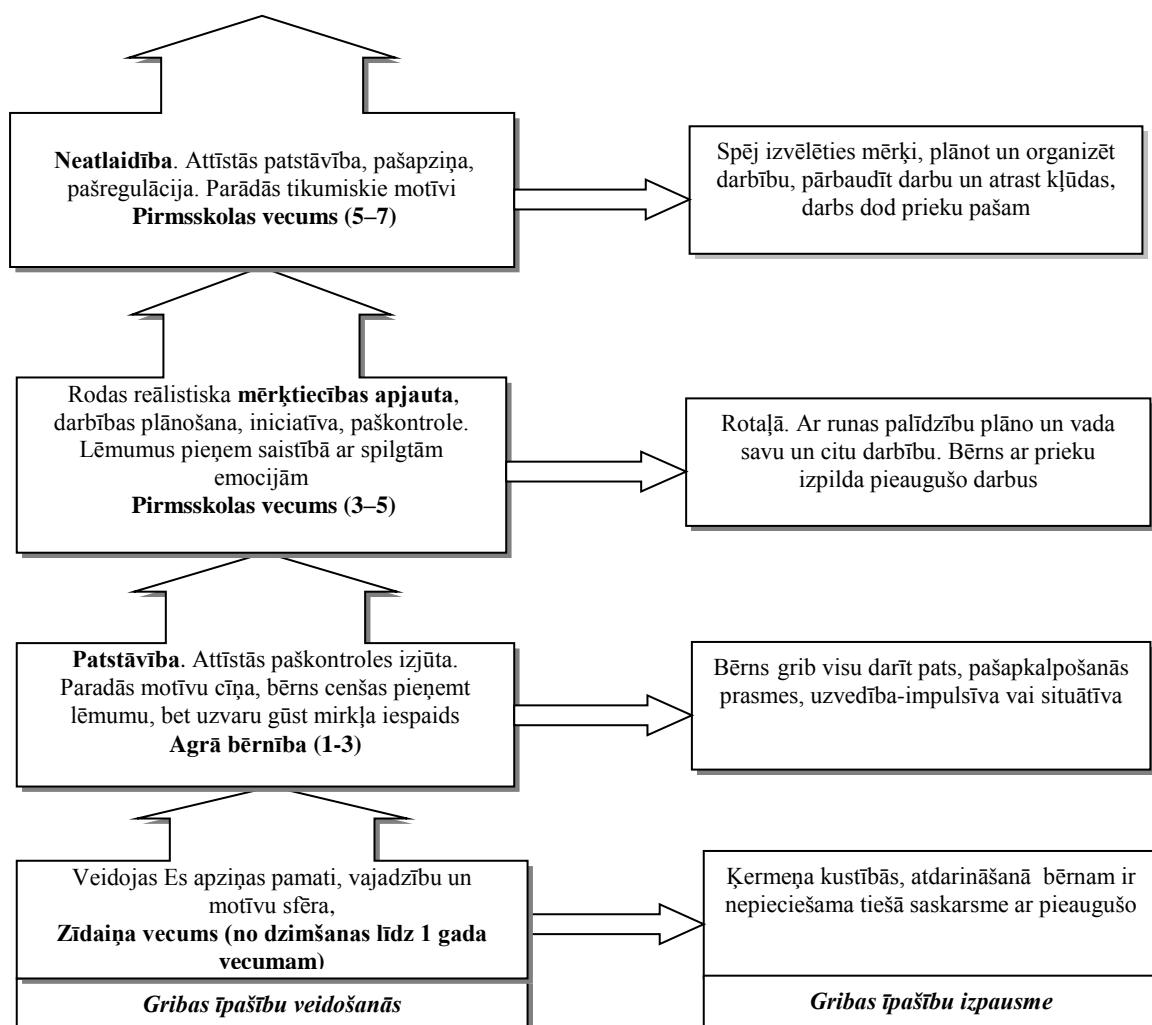
Līdz ar motīvu cīņas parādīšanos, kas 3 - 6 gadu vecumā kļūst izteiktāka, atbildes reakcijas uz tiešiem iespaidiem kļūst dažādas. Viens motīvs citu motīvu vidū tiek atzīts par labāku. Izvēles process, kad bērna dvēselē cīnās dažādi motīvi (Birkerts, 1923, 83), nav viegls, jo tas prasa no bērna lielu piepūli. Piepūle ir tas process, kuru iespējams novērot nepastarpināti. No tās ir atkarīga rezultāta veiksmē vai neveiksme. Piepūles faktors, kura attīstība norit ilgstošā laika posmā, sākot no 4-5 gadu vecuma līdz pat 10 gadu vecumam, rada atšķirību cilvēka sasniegumu motivācijā (Santroc, 1992, 331-332). Piepūli var uzskatīt par gribas neatņemamu sastāvdaļu, tomēr, piepūle kā gribas pazīme piemīt tikai zemākās formas gribai – neapzinātajai gribai. „Augstākā griba pamatojas uz līdzsvaru un spēku” (Dako, 1999, 463) un neprasa gribas piepūli. Iekšējiem motīviem uzvarot acumirkļa iespaidus, rodas iespēja savaldīties, „bērna rīcība kļūst vairāk apjēgta un apdomāta” (Lieģeniece, 1999). Tas izpaužas bērna izvēlē, viņš vairs netiecas pēc visa, ko redz, bet cenšas iegūt sev tīkamāko lietu, priekšmetu, t.i., bērns izdara izvēli. Izdarot izvēli, parādās gribas aktivitāte, jo tiek pieņemts lēmums, kuru motīvu realizēt darbībā.

Izšķirošā nozīme bērna gribas veidošanās procesā ir spējai izprast atšķirību starp vēlmi sasniegt mērķi un iespējām to īstenot. Izvēli var uzskatīt par veiksmīgu, sekmīgu, ja tā atbilst cilvēka spējām, prasībām. Mazāk virzoša, kaut gan arī ļoti nozīmīga, ir neveiksme. Neveiksmes gadījumā nozīme ir pieaugušo attieksmei. Norādījumi un aizrādījumi “tu esi pārāk mazs,” “tu to nevari,” aizliedz izpausties bērna iekšējai aktivitātei, vēlmei izzināt, iepazīt pasauli, noved pie aktuālo personības vajadzību nenozīmības (Бурикина, 2010). Bērna individualitāte vispilnīgāk attīstās tad, kad to neierobežo, bet ļauj tai brīvi atraisīties. Bērns vēlas pierādīt savu varēšanu, un tieši pieaugušā atbalsts, pamudinājums, cieņas pilna attieksme pret bērna kļūdām (ar iespēju tās labot) ļauj atbrīvoties no tām. Izprotot un atbalstot bērnu, netiek grauta vēlme darboties un sasniegt izvirzīto mērķi. Bērnam svarīga ir iespēja realizēt savu nodomu pat tad, ja tas lemts neveiksmei. Uzkrājoties priekšstatiem, izpratnei, bērns gūst pieredzi, viņam rodas iespēja apzināti veikt noteiktas darbības. Ne visi pārdzīvojumi kļūst nozīmīgi. Pārdzīvojums kļūst nozīmīgs tikai tad, kad piedzīvojumam ir „īpašs uzsvars, kas piešķir paliekošu nozīmi” (Gadamers, 1999, 69). Tikai paša piedzīvotais un pārdzīvotais veido, paplašina pieredzi un motivē aktivitātei, darbībai, „kas nav ietverts manos pārdzīvojumos (..), mani nemotivē, pat neapzinātā veidā ne (Huserls, 2002, 107). Paša gūtās prasmes, izveicība ļauj apzināties savas iespējas, ļauj bērnam saprast, ko viņš var, un

līdz ar savu iespēju apzināšanos cilvēks iegūst savu pašizjūtu (Gadamers, 1999,25). Cieņa pret bērna izvēli, darbībām aktivizē pirmsskolēna orientāciju uz patstāvīgu darbošanos. Līdz ar to par patiesas patstāvības kritērijiem var izvirzīt iniciatīvu kā pirmo gribas darbības posmu - elementāru plānošanu, ilgstošu aizraušanos ar vienu darbu, tiekšanos iegūt nevis jebkādu, bet iecerēto rezultātu (Урунтаева, 2001).

Domājot par pirmsskolas vecuma bērna gribas attīstību, jānorāda uz konkrēti pastāvošām personības gribas īpašībām, to veidošanos audzināšanas procesā (Students, 1998, Vorobjovs, 1996, Ильин, 2011). Bērna aktivitāte, iegūst apzināti mērķtiecīgas darbības veidolu, tikai pakāpeniski, attīstības gaitā – mijiedarbībā ar pieaugušo. Gribas īpašības – patstāvība, iniciatīva, neatlaidība, noteiktība, mērķtiecība, pašsavaldīšanās, drosme un vīrišķība – ir gan audzināšanas produkts (Students, 1998), gan ir atkarīgas no dabas dotumiem – nervu sistēmas un temperamenta (Ильин, 2011, 155). Rezumējot iepriekš aprakstītās pedagogu (Montesori, 1965; Dēķens, 1921; Lieģeniece, 1999), psihologu (Students, 1998; Eriksons, 1998) atziņas par bērna gribas attīstību, izveidots 6.attēls, kas atklāj secīgu gribas īpašību veidošanos, to izpausmi bērnībā.

6.attēls. Pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās



Visas bērna darbības pavada emocionāls noskaņojums, jebkuras emocijas pilda motivējošu funkciju, un tās bērna „psihei piešķir noteiktu formu un veidu” (Štāls, 1929, 31). Pozitīvo emociju klātbūtne ierosina aktivitāti, ieinteresētību, rada piemērotus audzināšanas apstākļus, priekšnosacījumus pilnvērtīgas, harmoniskas personības veidošanai, norāda Nikolajs Picka (1924). Īpaša uzmanība viņa darbā „Paidagoģiskā psiholoģija” (1990) tiek ierādīta vitalitātei, kas izriet no „dziņām un pirmatnējām tieksmēm” (Picka, 1990, 130), tai ir būtiska loma mērķu īstenošanā. Vitalitāte veidojas pirmo piecu dzīves gadu laikā, kad bērna izturēšanās mehānizējas un veidojas dzīves izjūta, pašsajūta, emocionālā koncepcija jeb attieksme pret dzīvi (Adlers, 2001, 49).

Tieksmes, jūtas un emocijas var uzskatīt par „gribas spēka pirmavotu” (Birkerts, 1923, 334), jo tās rosina darboties, neatkarīgi no tā, vai ir patīkamas vai nepatīkamas. Jo tieksmes, jūtas un emocijas stiprākas, jo vairāk tiecas pāriet darbībā, kas vienlaicīgi ir atbildes reakcija uz kairinātāju. Tieši veiksmes, panākumi un prieks par sasniegto ir būtiski nosacījumi jebkurai bērna darbībai, jo panākumi, sasniegumi rosina arvien jaunas intereses, meklējumus. Prieks rosina cilvēku darboties, izzināt, veikt atklājumus, apgūt jaunas prasmes, rada pārliecību par sevi, sniedz apmierinājumu (Students 1935). Prieks, atšķirībā no citām pamatemocijām (bailēm, dusmām), ir nevis jāapspiež, bet jāveicina (Ладженье, 2000, 235), jo „jautrība [laba oma] nekad nevar būt pārmērīga” (Spinoza, 1998, 276). Prieks un joki veicina bērna fizisko un psihisko labklājību, labizjūtu, tie ir pirmie gribas veidošanas elementi (Харопп, 1911, 153).

Turpmāk tekstā tiks analizētas psihologu, pedagogu atziņas, teorijas par emociju un gribas mijiedarbību kā pamatu apzinīgai darbībai. Latvijas brīvvalsts pedagogi un psihologi aktualizē jautājumu par pozitīvo emociju lomu bērna dzīvē (Dēķens, 1921; Dauge, 1925; Svenne, 1930; Students 1935; Birkerts, 1937). Neskatoties uz to, ka latviešu tautas pedagoģijā neparasti liela vieta ierādīta priecīga prāta tikumam, ko var dēvēt arī par labklājības pazīmi (Birkerts, 1937, 172), mūsdienu cilvēkam zūd spēja priecāties un izpratne par prieka kultūru, „mums trūkst dzīves prieka, trūkst gaišā senā dzīves veida, mēs dzīvi nemīlam, mums nav ticības ne sev, ne savai nākotnei” (Svenne, 1930, 77). Bērnišķīgais prieks, ko bērns piedzīvo darbojoties, rotaļājoties, pieaugušajam ir grūti saprotams, O.Svenne uzskata, ka pieaugušajam tas gandrīz nepiemīt. Arī audzināšanā pārāk maz uzmanības tiek pievērsts aktīvajam priekam, kas ir „kustība uz priekšu, ne stāvēšana, ne mierīga stāvēšana iegūtā stāvoklī” (Dauge, 1912, 69). Pārāk ierobežojot bērna aktivitāti, pašdarbību, nostādot viņu pasīva vērotāja lomā, slāpējot iniciatīvu, viņam zūd iespēja piedzīvot prieku, vienlaikus tiek kavēta gribas attīstība.

20.gadsimta 20. un 30.gadu ieteikums, lielāka uzmanību pievērst jūtu un gribas attīstībai, nevis zināšanām, sasauca ar mūsdienu zinātnieku atziņām (Goleman, 1995; McNeal, 1999; Изард, 1999; Лафренье, 2000; Ivanovs, 2011). Prātam mūsdienu sabiedrībā un cilvēka dzīvē ierādīta pārlietu liela loma. Prāts, izvēloties mērķi, meklē līdzekļus tā sasniegšanai un piedalās mērķa realizācijā, tomēr galvenā loma lēmumu pieņemšanā, darbību izvēlē, mērķa realizācijā ir emocijām (jūtām), nevis prāta spriedumiem (Schutz, 1967; Goleman, 1995; Выготский, 1999; Изард, 1999). Vēl līdz 19.gadsimta 80. gadiem psiholoģijā emociju lomu cilvēka dzīvē tika ignorēta (Изард, 1999, 15), zinātniskajā psiholoģijā tām tika ierādīta pārsteidzoši necila vieta. Līdz ar to mūsdienu sabiedrībā veidojies stereotips, raugoties uz cilvēku, jo tā apdāvinātība un talanti tiek skatīti galvenokārt no intelektuālās attīstības pozīcijām, kaut gan cilvēks var ne tikai talantīgi domāt, bet arī talantīgi just (Выготский, 1999, 115). D.Goulmens (1995) spēju talantīgi just definē kā *emocionālo inteligenci*. Viņš norāda, ka agrāk šo noteikto cilvēka īpašību kopumu (centību, spēju neatteikties no cerības, neatlaidību, spēju savaldīties un prasmi motivēt savu rīcību, darbību) saprata kā stipra rakstura pamatu (Goleman, 1995, 34).

Emociju un jūtu pasaule ir nozīmīga kā cilvēka psiholoģiskajai, garīgajai tā arī morālajai attīstībai, jo cilvēka vērtību sistēmas un morālās stājas (Изард, 1999; Goleman, 1995) veidošanās norise ir cieši saistīta ar emocijām. Cilvēks ciena, respektē to, kas viņu emocionāli uzrunā. Bērns sasniedz daudz lielākus panākumus, ja pieaugušais nevis uzspiež savu viedokli, bet palīdz bērnam atrast motivāciju sevī. To spēj pieaugušais, kurš zina ne tikai to, kas bērnam raisa interesi, kas viņu aizrauj, bet arī to, ka pozitīvās emocijas ir labākais motivācijas veids. Pozitīvs emocionālais stāvoklis ir saistīts ar enerģijas uzplūdiem, kas veicina empātiju un altruismu (Isen, Daubman, Norwicki, 1987), paaugstina kognitīvo procesu produktivitāti, radošu problēmu risināšanu (Isen, Daubman, 1984; Izard, Nagler, 1965), padara cilvēku atvērtu jaunām zināšanām, rada brīvības izjūtu, personības spēku, nostiprina pašvērtējumu, paaugstina ticību sev. Pozitīvās emocijas (prieks, interese), aktivizē cilvēka dabu, bet negatīvās padara cilvēka dabu pasīvu un neattīsta viņa cilvēcisko dabu (Ness, Ingvars, 2001, 87). To pierāda arī pētījums (Amsterlaw, Lagattuta, Meltzoff, 2009), kas atklāj, cik lielā mērā vide, kurā bērns darbojas, ietekmē pirmsskolēna aktivitāti. Veiktais pētījums pamato negatīvo emociju un emocionālo stāvokļu īpaši bremzējošo lomu pirmsskolēna darbībā. Atrodoties negatīvo jūtu iespaidā, samazinās vai pat vispār tiek bloķēta cilvēka spēja sajust pasauli. Samērā bieži vienaldzību, bailes, neizpratni, agresivitāti izraisa ilgstoša atrašanās negatīvos jūtu stāvokļos. Turpretim prieka pārdzīvojums, priecāšanās

nozīmē rast sevī kādu noteiktu sajūtu, spontāni, priecīgi piedzīvot pasauli (Ness, Ingvars, 2001, 189). Prieks nav tikai pozitīva attieksme pret sevi un pasauli, bet savdabīga cilvēka un pasaules vienotība, pasaules piederības izjūta, kas dod iespēju izvairīties no vēlmes kritizēt. Prasme priecāties ir spēja redzēt, uztvert, pieņemt sevi, notikumus un lietas bez nosacījumiem.

Pirmsskolas vecuma bērnam ir dabiska vajadzība pēc prieka un jautrības (Svenne, 1930, 77), kas „nav nekas vairāk kā darbība” (Štāls, 1929, 56) un ir „bērna īstā daba” (Dauge, 1925, 100). Dž.Maknīls kā vienu no svarīgākajām pirmsskolas vecuma bērna vajadzībām min vajadzību pēc jautrības (skat. 3.tabulu).

3.tabula. Sešas svarīgākās bērnu vajadzības (McNeal, 1999)

līdz 4 gadu vecumam	no 4 – 6 gadu vecumam
vajadzība apzināties apkārtējo pasauli	vajadzība pēc jautrības – spēles un izklaides, kas rada prieku
vajadzība pēc jautrības – rotaļas, spēles un izklaides, kas rada prieku	vajadzība apzināties apkārtējo pasauli
vajadzība just rūpes un iejūtību no citiem	vajadzība just rūpes un iejūtību no citiem
vajadzība pēc izmaiņām – gan darīt zināmas lietas, gan izmēģināt jaunas	vajadzība pēc sasniegumiem – paveikt kaut ko grūtu, kaut ko no pieaugušo pasaules
vajadzība pēc piederības izjūtas – gan ģimenē, gan ar vienaudžiem	vajadzība pēc izmaiņām – gan darīt zināmās lietas, gan izmēģināt jaunas
vajadzība apliecināties – būt redzamam un dzirdamam	vajadzība apliecināties – būt redzamam un dzirdamam

Vajadzību pēc jautrības bērns vēlas apmierināt kā aktīvs priecīgu pārdzīvojumu radītājs, nevis pasīvs prieka vērotājs. Prieku līdzīgi kā interesi izraisa bērnam nozīmīgi notikumi. Tas rodas spontāni, kad cilvēks (bērns) satiek sevi un pasauli, kad labam fiziskajam stāvoklim pievienojas patīkams ārējs iespaids, kas raisa interesi. Prieka un intereses mijiedarbība ir pamats jebkurai apzinīgai darbībai (Изард, 1999, 135), gatavība noteiktām darbībām (Лафренье, 2000, 244). Prieks tiek piedzīvots arī tad, kad, mērķtiecīgai darbībai realizējoties, pārvarot šķēršļus, tiek sasniegts izvirzītais mērķis. Prieks ir izjūta, kas rodas, apzinoties savas iespējas (Schutz, 1967; Robbin, 2009). Tā kā jebkurš objekts nejaušības rezultātā var kļūt par prieka cēloni (Spinoza, 1998, 175), tad prieks vienmēr ir subjektīvs. Daļēji prieks saistīts arī ar iedzimtību, tādēļ grūti pētāms, tomēr tā kvalitatīvās īpašības ir nemainīgas. Pozitīvās jūtas, emocijas ir viens no labākajiem motivācijas paņēmieniem. Tās:

- aizkavē negatīvo emociju rašanos;
- veicina pozitīvās enerģijas uzplūdus;

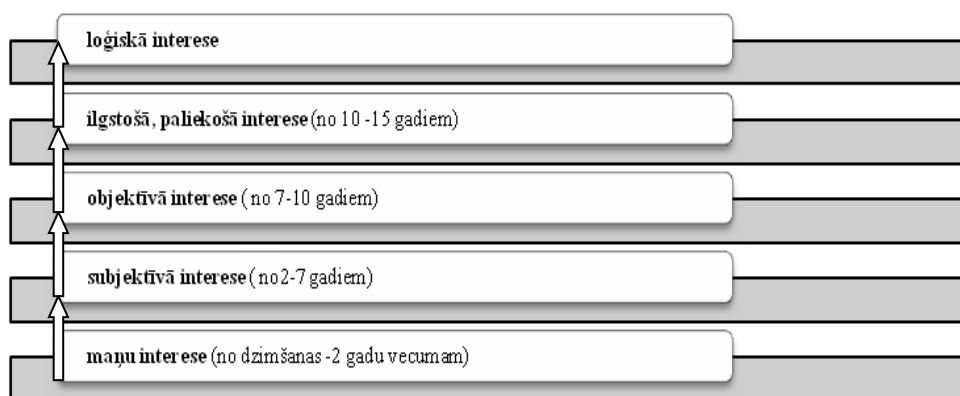


- sagatavo jebkuram, pat visgrūtākajām uzdevumam;
- mudina sasniegt pēc iespējas dažādus mērķus (Goleman, 1999, 94).

Viens no galvenajiem pirmsskolas skolotāja uzdevumiem ir atraisīt bērņā dabas doto prieka izjūtu, kas rodas, uzzinot kaut ko jaunu, apgūstot jaunas prasmes un iemaņas. Interesi, kas ir ikvienas darbošanās pamats, bērņa attīstības virzītājspēks, var raksturot arī kā ilgstošu prieku, kas saista pie kāda priekšmeta vai rotaļlietas, un rada vēlmi ar to darboties tālāk (Pētersons, 1931, 17). Šis „ilgstošais prieks” var pastāvēt tikai tad, ja patikai pievienojas gribas darbība. J.A.Students norāda, ka, „jo vairāk bērņā pieaug interese, jo uzmanība kļūst neatkarīgāka no dziņu, dažādu juteklisku iekāru varas, jo pilnīgāki tā nonāk gribas noteikšanā” (Students, 1935, 227). Interese, kas sākotnēji ir saistīta ar jūtu darbību, pamazām kļūst par gribas darbību, kas vienlaicīgi ierosina un disciplinē bērņa gribu. Atbalstāma ir bērņa vēlme iepazīstot priekšmetus „ilgstoši nodarboties ar to, kas viņu interesē” (Pētersons, 1931, 27).

Intereses pamatā ir vajadzības, tās rada interesi un uztur to. Interese ir saistīta kā ar intelektu, tā ar emocijām, un tā nekad nav pasīva (Birkerts, 1921, 44). Tā raksturo bērņa aktivitāti kopš viņa pirmajām dzīves dienām, un bez tās nav iespējama jekāda attīstība, jo tai ir ārkārtīgi liels motivējošs spēks. Bez intereses nav iespējams apgūt jekādas prasmes (Tomkins, 1962, 343), iegūt informāciju no apkārtējās vides un veidot attiecības ar citiem cilvēkiem (Лафренье, 2000, 93). P.Birkerts uzskata, ka interese attīstās cilvēka dzīves laikā (skat. 7.attēlu).

7.attēls. Intereses attīstība (Birkerts, 1923)



Sākotnēji bērņa interese ir neapzināta, to izsauc smaids, žests. Interese par jauno, nezināmo liek bērņam atdarināt un atveidot apkārt esošo cilvēku mīmiku, žestus, intonācijas, darbības, vārdus, kas ir svarīgi ne vien bērņa attīstībai, bet arī socializācijai (Изард, 1999, 132). Vēlāk, kad bērņš sāk apzināties savu Es, „maņu interese laikmetu nomaina subjektīvās

intereses laikmets” (Birkerts, 1923, 48). Šajā laikā bērna interesi izsauc priekšmeti, rotaļlietas, kuru vienkāršās tveršanas darbības nomaina rotaļāšanās ar tiem. Ja priekšmets, rotaļlieta izraisa interesi, bērns to vēlas iepazīt tuvāk, darboties ar to. P.Birkerts uzskata, ka bērns rotaļājas nevis, lai gūtu prieku, bet lai apmierinātu rotaļāšanās dziņu un pasargātu sevi no garlaicības, kas ir „dvēseles tukšības zīme” (Birkerts, 1923, 335).

Aplūkotās teorētiskās nostādnes ļauj secināt, ka emocijas motivē bērnu darbībai. Ja no motīva viedokļa darbība notiek veiksmīgi, tad rodas pozitīvas emocija, ja neveiksmīgi – negatīvās. Pozitīvas emocijas ir labvēlīgs priekšnosacījums bērna gribas īpašību veidošanā, bet negatīvās kavē bērna gribas īpašību veidošanos un attīstību. Tieši šo iemeslu dēļ pieaugušajam jācenšas pasargāt bērnu no negatīvajām emocijām un jācenšas bērnam uzturēt pozitīvas emocijas ar darbībām, rotaļām, kas tās nostiprina. Pieaugušais rotaļā ir vērotājs un tajā neiejaucas, viņš ir blakus kā atbalsts un informācijas avots. Vienīgā iejaukšanās ir pieļaujama, ja bērna darbošanās var nodarīt ļaunumu pašam vai citiem. Paļaušanās, uzticēšanās bērnam veicina gribas īpašību *mērķtiecība*, *patstāvība* veidošanos. Pieaugot bērna patstāvībai, pieaug arī bērna pārliecība par sevi, apmierinājuma jūtas par padarīto.

Rotaļa ir nozīmīgākā bērniņas darbība, neatņemama tās sastāvdaļa, kurā apvienojas visa veida aktivitātes formas, tādēļ tajā bērna personība attīstās visharmoniskāk. Brīvā rotaļā bērns pārvar šķēršļus, grūtības, apgūst jaunas prasmes, nostiprina iemaņas, apzinās savu dvēseles spēku un piedzīvo vienu no „izsmalcinātākajiem priekiem” (Kants, 2006, 180), kurš vairāk kā jebkurš cits ir atkarīgs tikai no katra paša, kurš vienlaikus iepriecina un izkopj gribu, tomēr ar gribu to var saistīt tikai tad, kad „prāts nosaka gribu tieši, nevis ar patikas vai nepatikas jūtu starpniecību” (Kants, 2006, 181). Latvijas brīvvalsts pedagogi savos darbos uzmanību pievērta tam, ka ar rotaļas palīdzību tiek attīstītas ne tikai jūtas, prāts, fantāzija, bet arī bērna griba. Ar rotaļlietām izspēlētie notikumi attīsta bērna fantāziju, iztēli un vienlaikus neattālina bērnu no īstenības izpratnes, bet stiprina bērna reālās dzīves pozīcijas. Normas, izturēšanās un uzvedības noteikumi bērnam ne tikai jāpazīst, bet arī emocionāli jāpārdzīvo, lai rastu personīgo pozīciju. Darbojoties ar rotaļlietu, bērns iepazīst tautas tradīcijas, vērtības, uzvedības normas, kā arī pārņem rīcības, izturēšanās veidu. Rotaļājoties bērns apmierina gan dabisko „rotaļtieksmi, gan radīšanas, veidošanas un fantāzijas tieksmi, gan tieksmi pēc darbības” (Birkerts, 1923, 49-50). O.Svenne uzskata, ka griba, domas rada un vada rotaļu procesu, galveno bērna darbību. Rotaļa nav vienkāršs process, jo tieši rotaļā bērns sastopas ar savu vēlmi, savu gribu un ar iespēju to realizēt vai nerealizēt (Svenne, 1930, 86). Tādēļ rotaļa jāskata kā nopietna darbība, kuru var pielīdzināt pieaugušo darbam.

Viena no nozīmīgākajām rotaļlietas funkcijām, lai tā veicinātu bērna gribas attīstību, ir dot iespēju bērnam pašam darboties. Patstāvība un iniciatīvas izrādīšana ir gribas tieša izpausme. Patstāvība rotaļā (sarežģītās situācijas nerisina pieaugušais) ir pamats tam, lai bērns jau no mazotnes saprastu, ka visas problēmas ir atrisināmas tikai paša spēkiem. Rotaļājoties bērns mācās pats, nepārņem zināšanas gatavā veidā, bet patstāvīgi rada zināšanas ar savu darbību. Bērns pats mācās un aktīvi veido savu stimulu nozīmes, jeb „zinātājs veido zināšanas” (Berliners, Geidžs, 1999, 96). Rotaļā piedzīvotā kļūda, neveiksme nerada zaudējuma izjūtu, jo bērns pats spēj labot kļūdu, vienlaikus apgūstot lietu sakarības un praktiskus paņēmienus, kā risināt radušos problēmu. Rotaļlieta un bērna darbības ar to kļūst par zināšanu avotu, kas sniedz bērnam atbildes uz tiem jautājumiem, ko tam izvirza apkārtējā dzīve. Rotaļlieta specifiskā veidā palīdz bērnam izdzīvot to pasauli, kuru viņš redz apkārt, jo savās darbībās viņš ir saistīts ar apkārtni un dzīves īstenību. Tā palīdz ieskatīties pieaugušo dzīvē un stiprina bērna izturēšanos, attiecības ar dzīvi, akcentē bērna morālo uztveri, rada jaunus pārdzīvojumus, nepastarpinātu pieredzi, kas gūta no piedzīvotā.

Darbības, kas tiek veiktas to pašu labā ir motivētas. Rotaļa ir brīva darbība, kuras mērķis ir pati rotaļāšanās, kad rotaļa ir pabeigta, arī mērķis ir sasniegts (Dēķens, 1921, 66), tādēļ tā tiek uzskatīta par motivētu aktivitāti. Motivācijas raksturīgākās pazīmes ir interese, kompetence (zināšanas) un pašnoteikšanās (Amabile, 2007, 55). Tās attīstība ir saistīta, gan ar iekšējiem procesiem, gan ar apkārtējo vidi. Allens Gotfrīds vērš uzmanību, ka pastāv vairākas teorijas (Nunnally&Lemond, 1973; Ellis 1984; McCall, 1974; White, 1959; Bruner, 1972, 1973; Watson, 1971; Nuttin, 1973) par to, kā tiek skaidrota motivācija, kas tiek uzskatīta par kritēriju rotaļai.

Kognitīvo pretrunu teorijā (*Cognitive Discrepancy Theories*) pārsteigums, neatbilstība pieņemtajam ir pastiprinājums (Berlyne, 1960, 1965) motivācijai. Saskaņā ar šo teoriju bērni labprātāk izvēlas rotaļlietas, kas ir jaunas un sarežģītas, kas viņus pārsteidz (Nunnally&Lemond, 1973; Mendel, 1965; Ellis, 1984; McCall, 1974). Tomēr, kas pārsteidz vienu bērnu, var nepārsteigt citu, līdz ar to rodas grūtības saskaņot rotaļlietas īpašības ar bērna individuālo attīstību. Veidojot vidi, balstoties uz šo teoriju, svarīgi apzināties, ka motivācija ir daudzdimensionāla. Vide, kas nodrošina stimulu dažādību (rotaļlietas, citi objekti, cilvēki un iespējas) un paredz dažādas rotaļas modalitātes, bērna attīstībai ir vispiemērotākās.

Citu motivācijas aspektu rotaļā atklāj kompetences teorija (*Competence Theories*), kas uzskata, ka motivācija rodas no bērna aktivitātes. Rotaļa ir uz meistarību orientēta aktivitāte (White, 1959), kas dod iespēju izmēģināt jaunas darbību kombinācijas, neraizējoties par

sekām (Bruner, 1972, 1973). Bērni jau no agrīna vecuma ir motivēti apgūt savu vidi, atrast efektīvu saziņu ar to. Lai bērnam rastos meistarības izjūta, apgūstot vidi, nozīmīgas ir gan pieaugušo rūpīgi plānoti pastiprinājumi, gan nejaušības. Bērnam prieku sagādā tas rotaļu materiāls, tās rotaļlietas, ar kurām viņš var darboties patstāvīgi, kuras viņš spēj kontrolēt un kuras dod iespēju atklāt kaut ko jaunu, (Watson, 1971; Nuttin, 1973).

Motivācijas attiecinājuma teorija (*Attribution Theories*) ir mazāk pētīta, kaut gan tā būtiski ietekmē rotaļu. Motivēta darbība pēc būtības ir patīkama, bet ārēji pastiprināta aktivitāte tiek veikta noderīga iemesla dēļ, lai saņemtu atlīdzību vai sasniegtu kādu citu vēlamu rezultātu, kas nav raksturīgs pašai aktivitātei. Tas, vai rotaļa tiek uztverta kā bērnu iekšēji motivējoša, atkarīgs no tā, ko un kāpēc bērns dara (rotaļājas). Attiecinājumu pētījumos tiek uzsvērtā galvenokārt apbalvojuma ietekme uz motivācijas rašanos. Amerikāņu zinātnieku (Lepper, Greene un Nisbett, 1973) pētījumi rāda, ka tad, kad bērns attiecina savu uzvedību uz saviem centieniem, kompetenci un paša mērķu izvēli, motivācija pieaug, bet, ja bērns attiecina savu uzvedību uz ārējo ietekmi, tādu kā atlīdzība, balva, vecāku vai skolotāju prasības, motivācija samazinās. No vienas puses, atlīdzība, balva apdraud motivāciju, jo bērns savu interesi attiecina uz balvu, nevis uz pašu uzdevumu, bet, no otras puses, balvas var palielināt motivāciju. Balvām ir dažādas ietekmes uz motivāciju, un tas, vai balva palielina vai samazina to ir atkarīgs no nozīmes, kādu tam piešķir bērns. Svarīgākie faktori ir balvas ietekme uz bērna uzskatiem par paša kompetenci un to, ko viņi nosaka, izvēloties aktivitāti.

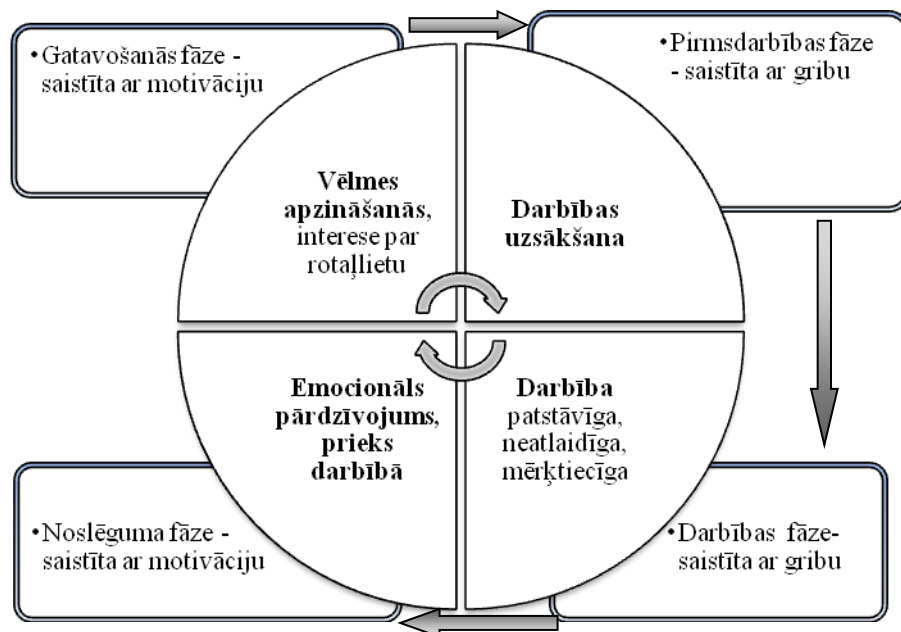
Interaktīvajā koncepcijā (*An Interactive Approach*) tiek uzsvērts, ka jebkurā rotaļas aktivitātē var būt kā viens, tā vairāki motivācijas aspekti, kas var ietekmēt vai neietekmēt vienādi spēcīgi. Interaktīvā koncepcija, no iepriekš aplūkotajām, atšķiras ar to, ka motivācija rotaļā tiek uztverta:

- kā daudzu un dažādu faktoru rezultāts;
- kā stimulu, apgūšanas un rotaļas spēku apstākļu rezultāts, ne kā rotaļas kritērijs (Gottfried, 1985, 49 -50).

Gan Latvijas brīvvalsts pedagogu darbos, gan mūsdienu pētījumos rotaļlietai ierādīta nozīmīga loma bērna attīstības veicināšanai. Rotaļlieta dod iespēju bērnam ne tik daudz prieku redzēt, cik pašam būt aktīvam tā meklētājam un radītājam. Tieši tādēļ, neskatoties uz to, ka pieaugušais ne vienmēr spēj paredzēt, kurš kairinātājs (objekts) piesaistīs bērna uzmanību, uz cik ilgu laiku, vai tas atstās paliekošu iespaidu, būtiska ir bērna attīstībai piemērotu rotaļlietu atlase. Izvēloties rotaļlietu, kas atbilst bērna attīstības likumsakarībām, interesēm, kas rosina bērna pašdarbību, netieši tiek veicināta arī gribas attīstība.

Atsaucoties uz pedagogu, psihologu teorijām, kas skata bērna personības attīstību veselumā (Montesori, 1965; Šteiners, 1997, 1999, 2000; Lieģeniece, 1992, 1999; Maslovs, 1999, 2003; Fromms, 2003; Eriksons, 1999), atzīst viņu kā savas darbības subjektu, kas rotaļu un rotaļlietu skata kā bērnības ikdienas patstāvīgo dzīvi un darbu (Фребель 2005; Watson, 1971; Nuttin, 1973; Dzintere, Stangaine, 2005, 2007; Смирнова, Салмина, Тиханова, 2008), tika radīts modelis (skat.10.attēlu).

10.attēls. Bērna gribas īpašību veidošanās procesuālais modelis darbībās ar rotaļlietu



Modeļa teorētisko bāzi veido bērna personības attīstība veselumā, teorija par emociju un gribas mijiedarbību kā pamatu apzinīgai darbībai, balstoties uz darbības procesuāli strukturālo pieeju (Vigotskis, 1997, 2002; Ļeontjevs, 2007; Špona, 2006) un „Rubikona modeli” (*Rubicon Model of Action Phases*) (Heckhausen, Gollwitzer, 1987, 1990). Modeļa izveidei nozīmīgi bija teorētisko nostādņu salīdzināšanā gūtie secinājumi, ka bērna darbību motivē viņa vajadzības (Maslovs, 2003), identitāte (Eriksons, 1998) un emocijas (Štāls, 1929; Picka, 1990; Tomkins, 1962, Goulmens, 1995, Izards, 1999; La Frene, 2004), emocionālā stabilitāte (Белкин, 2000). Bērna individualitātes atklāšana, saudzēšana viņa vajadzību un interešu apmierināšana ir būtiski nosacījumi gribas veidošanai.

Darbībā griba rodas un izpaužas. Līdzīgi kā darbība, arī rotaļāšanās izriet no indivīda iekšējiem spēkiem (Picka, 1990) un ir bērna personības veidotāja. Tā sekmē bērna attīstību veselumā, apmierina dabisko vēlmi darboties, izzināt pasauli, apzināties savas iespējas, attīstīt sevi. Patstāvīga, neatlaidīga, mērķtiecīga bērna darbība ar rotaļlietu sekmē gribas veidošanos. Tieši šīs gribas īpašības būtiskas, veidojoties par brīvu, uzņēmīgu, „patstāvīgu un attīstītu

personību,” kā to paredz vispārējās izglītības likums (Vispārējās izglītības likums, <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20243>).

Modeļa izstrādes laikā tika atklāts, ka, neskatoties uz to, ka motivācija ir svarīgāka par ārējiem pastiprinājumiem, bērna gribas veidošanās procesā nozīmīgs ir arī pieaugušais, jo pieaugušie var atņemt cerību, ieprogrammējot bērnam domu, ka viņš ir bezspēcīgs (Liptons, 2011, 124). Griba, tāpat kā citi psihiskie procesi, veidojas ciešās mijattiecībās ar pieaugušo, kurš rada apstākļus bērna motivētai darbībai. Pirmsskolas vecuma bērns ir pilnīgi atkarīgs no pieaugušā (Ķestere, 2005), no viņa nostājas un attieksmes. Pieaugušā attieksme pret bērnu arī rotaļdarbībā, izpratne par rotaļu var sekmēt un izkopt vai kavēt tādas rakstura īpašības kā spēju pieņemt lēmumus, patstāvību, mērķtiecību, neatlaidību. Šīs rakstura īpašības nevar ieaudzināt tieši, tās rodas, izaug un pieņemas spēkā tikai netieši.

#### *Secinājumi*

*Griba ir cilvēka spēja apzināti un mērķtiecīgi regulēt savu rīcību, uzvedību un darbību izvirzītā mērķa sasniegšanai. Latvijas brīvvalsts un mūsdienu pedagogu teoriju analīze atklāj pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās likumsakarības:*

- *bērna vispārējās psihiskās attīstības ievērošana;*
- *bērna vajadzību, interešu, darbības motīvu izprašana, respektēšana;*
- *humāna pieeja bērnam, cienot un atbalstot viņa individualitāti, subjektīvo pasaules redzējumu;*
- *bērna pašdarbībai piemērotas vides radīšana, jo griba rodas un izpaužas darbībā.*

*Darbības mērķi veido pats bērns, tādēļ to nevar uzspiest, nevar mainīt ar varu. Rotaļa ir nozīmīgākā bērniņas darbība, neatņemama tās sastāvdaļa. Brīvā rotaļā, motivētā, patstāvīgā darbībā ar rotaļlietām bērns, apgūstot jaunas prasmes, veicot atklājumus, pārvarot grūtības, nostiprinot iemaņas, apzinās sevi un tā piedzīvo to prieku, kurš atkarīgs tikai no katra paša, kurš iepriecina, izkoptot gribu. Minētās likumsakarības ievērotas, izstrādājot bērna gribas īpašību veidošanās procesuālo modeli darbībās ar rotaļlietu.*

Turpmāk pievērsīsimies jautājumam par rotaļlietu kā audzināšanas līdzekli un pedagoga personības lomu bērna gribas veidošanās procesā, salīdzinot Latvijas brīvvalsts pedagogu nostādnes ar atziņām, ka bērna gribas attīstība pirmsskolā notiek darbībā, humānā mijiedarbības procesā – Л. Выготский (1997; 2002), H.Gudjons (1998), E.Ēriksons (1998), D.Lieģeniece (1999), A. Маслов (1999, 2003), Ē.Fromms (2003).

### 1.3. Pirmsskolas vecuma bērna gribas īpašību veidošanās darbībās ar rotaļlietām

#### 1.3.1. Rotaļlietu kultūrvēsturiskā attīstība

21.gadsimta bērnība nav iedomājama bez rotaļlietām, agrāk vai vēlāk tās ienāk ikviena bērna dzīvē. Rotaļlieta ir speciāli bērna rotaļām gatavots priekšmets, kas paredzēts bērna harmoniskai un vispusīgai attīstībai. Tā, līdzīgi kā rotaļa, ir radusies noteiktā laika posmā, to nav radījis viens cilvēks, bet visa sabiedrība, lai ne tikai nodotu no paaudzes paaudzē mantotās dzīves gudrības, bet arī lai vadītu bērna attīstību. Kaut arī rotaļlieta ir nesaraucjami saistīta ar bērna galveno darbības veidu - rotaļu, par audzināšanas līdzekli tā kļuvusi salīdzinoši nesen. To, kā tā līdz ar laiku mainās vizuāli, kā mainās tās funkcijas, atklāj ieskats rotaļlietas rašanās vēsturē.

Rotaļlietu un to funkciju analīzē jāveic saistībā ar noteiktas sabiedrības audzināšanas mērķi, ņemot vērā noteikto kultūrvīdi un vēsturiskos apstākļus (Aries, 1980; Фребель, 2005; Dzintere, Stangaine 2005, 2007; Смирнова, Соколова, 2005, 2008; Brougere, 2006; Абраменкова, 2008; Freeman, 2007). Rotaļlieta ir viens no fundamentālākajiem un universālākajiem darinājumiem, kas atklāj cilvēka būtību. To var dēvēt arī par kultūrvides sastāvdaļu un mākslas darbu, jo tā atspoguļo kultūrvides un tradīciju izmaiņas un kā simbols ataino cilvēka ideālus un sapņus. Ar tās palīdzību tiek nodotas kultūras vērtības, civilizācijas sasniegumi no paaudzes paaudzē. Bērns sāk rotaļāties no virsotnes, ko sasniegusi cilvēce, uzskata Džanni Rodari (1920 – 1980). Rotaļlieta, no vienas puses, ir „pagrimuma” sekas, bet, no otras – tā ir panākums. Neskaitāmas bērnu rotaļlietas sākotnēji ir bijusi nozīmīgi priekšmeti pieaugušo dzīvē, kas ar laiku, zaudējot sākotnējo nozīmi, kļuvuši par rotaļlietu (Rodari, 1997, 93). Tā par rotaļlietu kļūst gan kaujas laukā vairs nederīgais loks un bultas, svētie kulta priekšmeti – vilciņš, lelle, gan pieaugušajam vēl joprojām nozīmīgi priekšmeti. Karnevālu nozīmīgākais atribūts, greznumlieta – maska, civilizācijas tehnoloģiju sasniegumi – automašīnas, vilcieni, datori, mobilie telefoni, roboti.

Par rotaļlietu un tās nesaraucamo savienību ar bērnu runā gan filosofi, gan pedagogi, gan psihologi, gan rakstnieki, cenšoties atklāt tās lomu bērna dzīvē. Raugoties uz rotaļlietu no filosofijas skatu punkta, jānorāda, ka jau Aristotelis bija atklājis rotaļlietu, kā nozīmīgu bērna

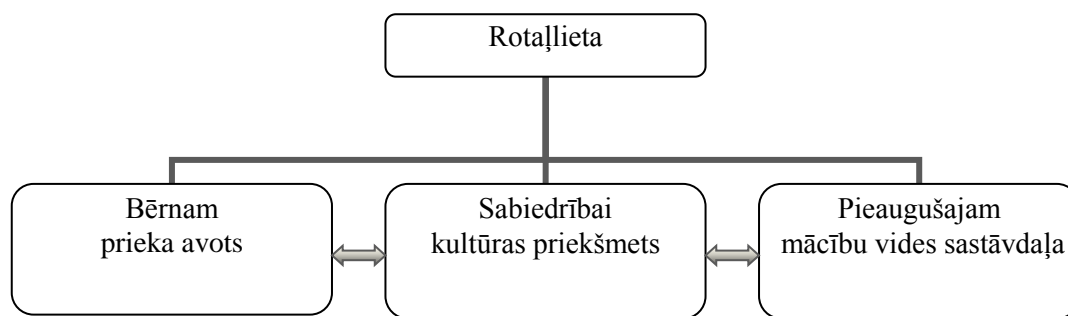
audzināšanas līdzekli, kas spēj pasargāt bērnu no garlaicības (Абраменкова, 2008, 142). J.Korčaks (1986) garlaicību skaidro kā bērna gribas bankrotu, kas nereti var izpausties arī kā enerģijas pārpilnība, kas patiesībā liecina par garlaicības radītu izmisumu. Tā rodas gan no iespaidu trūkuma, gan no to pārbagātības, gan no biežiem aizliegumiem. Pārāk daudz jaunu, nepazīstamu rotaļlietu, kas neatbilst bērna interesēm, kuru pielietojums viņam ne vienmēr ir skaidrs, traucē organizēt un izvērst rotaļu. Nespēdams savienot un apvienot tik dažādos tēlus, bērns rotaļu darbību bieži pārvērš par trokšņošanu, trakošanu, bezmērķīgu skraidīšanu, rotaļlietu mētāšanu. J.Korčaks pieļauj domu, ka pieaugušie šos pārāk biežos kolektīvās, uzbudinošās garlaicības radītos patoloģiskos stāvokļus mēdz uzskatīt par bērna normālu rotaļu pēc viņa paša brīvas gribas (Korčaks, 1986, 149-151). Nevērīga attieksme pret rotaļlietām, to mētāšana, laušana liecina vien par to, ka rotaļlietu bērnam ir pārāk daudz un tās neveic savu galveno funkciju, tās nerosina rotaļdarbību.

H.G.Gadamers raksta, ka spēle (rotaļa) jeb spēlēšanās ir cilvēkam dabisks process, kas notiek pats no sevis. Spēles īpašais raksturs ir aizraut spēlētāju. Lai spēle būtu iespējama, ne vienmēr nepieciešams kāds cits, kurš spēlē piedalās, bet vienmēr ir nepieciešams kāds, „kurš atbild uz spēlētāja gājienu ar pretgājienu” (Gadamers, 1999, 110). Rotaļlieta ir tas objekts, kurš nodrošina šurpu turpu kustību, kas ir spēles (rotaļas) pamats. Bērns rotaļājoties pats sev izvirza uzdevumus, viņa izvirzītie uzdevumi kļūst par rotaļas uzdevumiem, bet rotaļas mērķis nav šos uzdevumus atrisināt, īstenot, bet izveidot un uzturēt „kustību šurpu turpu” (Gadamers, 1999, 111). Rotaļlieta (priekšmets), kas ierosina un uztur „kustību šurpu turpu,” rada iespēju spēlētājam pašam izvirzīt un izpildīt savus uzdevumus, ļauj „baudīt paša izšķiršanās brīvību,” pilda savu uzdevumu. Tā kļūst par bērna darbības, pašaktivitātes rosinātāju un palīdz bērnam apzināties savu fizisko un līdz ar to arī garīgo Es. Vienlaikus var teikt, ka bērns kā spēlētājs „zina, ka spēle ir tikai spēle, un atrodas pasaulē, ko nosaka mērķa nopietnība” (Gadamers, 1999, 107).

Rotaļlietai kā kultūrvides sastāvdaļai, kas bērna rokās nonāk drīz pēc tā dzimšanas, ir vairākas funkcijas. Tās izskats, funkcijas ļauj spriest par gadsimtu, tautu, tās estētiskajām vērtībām, par cilvēka pasaules uztveri, socializāciju, psiholoģiju (Абраменкова, 2008, 142 - 153) un vienlaikus atklāj sabiedrības attieksmi pret bērnu (skat. 8.attēlu).



## 8.attēls. Rotaļlietas nozīme (Абраменкова, 2008)



Rotaļlieta ir saistīta ar sabiedrības materiālo un garīgo dzīvi, tās vēsturi nevar skatīt atrauti no sabiedrības un tās attieksmes pret bērnu. Pirmajiem priekšmetiem - rotaļlietām, kuras līdz mūsdienām nav saglabājušās, jo parasti tika gatavotas no dabas materiāliem, bija daudzfunkcionāla, tomēr ne nejauša nozīme. Tās bija domātas gan bērnu nomierināšanai (grabulīši, klabeklis), gan izklaidei un priekam (ratiņi, divriči, vilciņš, koka klucīši – zariņi, skaidiņas), gan noteiktu darba, amata, vienlaikus arī dzīves prasmju apgūšanai (loks, nazītis). Jebkura amatnieku vai vecāku darinātā rotaļlieta prasa aktīvu bērna iesaistīšanos, darbošanos. Lai skanētu grabulītis, tas jāpakrata, koka vāgīši – jāstumj, apgērbjot koka pagali, salmu kūlīti var rasties lelle. Šajā laikā, kā uzskata Diljara Latišina, nepastāvēja rotaļlietas, kas nerisinātu bērnu darboties, ar kurām nebūt ko darīt (Латышина, 2003,160).

Rotaļlietas, ar kurām rotaļājās senatnē, ir pazīstamas arī mūsdienu bērnam, tomēr ir mainījusies to sākotnējā nozīme un funkcija. Senāk, gatavojot maza izmēra loku, arbaletu, bumerangu, pieaugušie gatavoja bērnu dzīvei, lai nākotnē bērns varētu darboties ar ieročiem. Mūsdienu bērnam šie priekšmeti ir pārvērsti par rotaļlietām, kuras saglabājuši savu funkcionalitāti (ar loku var šaut, nazis griež, bumerangs atgriežas), bet tie nav īsti priekšmeti un šo priekšmetu – rotaļlietu galvenā funkcija ir bērnu iepriecināt, radīt prieku, izklaidēt, vienlaikus nostiprināt tā veiklību.

Izzinot latviešu tautas senākās rotaļlietas, par nozīmīgu izziņas avotu kļūst folklorā. Latviešu tautas dainās atspoguļojas pedagoģiskās idejas, kuras veidojušās ilgstošā laika periodā, saliedējoties mitoloģiskajam pasaules skatījumam ar kristietības idejām. Tās pētot, varam atrast ziņas par to, kādi bijuši mūsu senču ideāli un tikumi, kurus tie vēlējās nodot saviem bērniem. Par senlatviešu audzināšanas galveno uzdevumu tika uzskatīts sagatavot bērnu darbam, amata prasmes apguvei. Laimas vēlējumu un dāvanas cilvēks var iemantot tikai aktīvi darbojoties (Rudzītis, 2006, 39). Darbs un darba tikums ir galvenā dzīves vērtība, kas vienlaikus ir arī cilvēka garīgās un morālās izaugsmes mērs un kritērijs (Anspaks, 2003, 29).

Bērns mācās atdarinot mājas darbus un palīdzot tos veikt, iesaistoties citos darbos, atbilstoši gadalaikam, ar rotaļlietām – amatnieku darinātiem maza izmēra darbarīkiem (Maldonis, 1928, 621). Darbojoties ar vecumam atbilstoša izmēra darbarīkiem (nazi, āmuru), bērns gūst izpratni par darbarīku un materiālu izmantošanas iespējām un vienlaikus apgūst amata prasmi. Rotaļdarbarīku galvenais uzdevums bija palīdzēt bērnam pēc iespējas ātrāk apgūt noteiktās, darbam nepieciešamās prasmes, lai viņš pēc iespējas ātrāk un sekmīgāk iekļautos pieaugušo dzīvē, „iemantotu Laimas (Māras) dāvanas” (Rudzītis, 2006, 39). Lai aktualizētu estētiskās vērtības, jo dzīvi nav iespējams veidot nepievilcīgā vidē, bērns jau no mazotnes tika aktīvi iesaistīts skaistuma radīšanā, apgūstot amata prasmes un darinot rokdarbus. Skaistuma izjūtas izkopšanai kalpoja arī zelta un sudraba kalēju darinājumi, mazajām meitenēm – lielo meitu rotas vai tām līdzīgi priekšmeti (Maldonis, 1928, 621).

Izpratni par savstarpējām attiecībām, vērtībām, kā arī dažādas dzīves gudrības bērns varēja gūt arī lauku sētā, vērojot tās iemītnieku dzīves veidu, attiecības un izspēlējot to ar apkārtnē esošajiem priekšmetiem vai ar amatnieku veidotām koka, māla dzīvnieku figūriņām. Dž.Rodari uzskata, ka, lai izskaidrotu attiecības starp bērnu un rotaļlietu – dzīvnieku jāielūkojas ļoti senā vēsturē, laikā, kad valdīja totēms, jo pirmās dzīvnieka un cilvēka attiecības ir maģiskas (Rodari, 1997, 168).

Lelle, kas ir viena no senākajām rotaļlietām, atrodama jau senajā Ēģiptē un Romā, cilvēka dzīvē tā ienāca ar tautas paražām, maģiskiem rituāliem, sadzīves tradīcijām un ar ticību saistītām procesijām un sākotnēji tika izmantota reliģiskiem rituāliem. Senatnē starp lelli un reliģiskiem priekšmetiem nebija būtiskas atšķirības, jo savos pirmsākumos tā tika uzskatīta par dievību, talismanu. Ikviens priekšmets, kurš līdzinājās cilvēkam, tika uzskatīts par garīgu būtni, kura ir apveltīta ar dvēseli. Nereti lelles tika gatavotas bez sejas, lai tās neatdzīvotos un nenodarītu ļaunu tiem, kas ar tām rotaļājas, ne tikai bērniem, bet arī pusaudžiem un pieaugušajiem.

Līdz pat 13., 14. gadsimtam rotaļlietas un lelles izgatavo amatnieki, namdari, galdnieki. Ap 14.gadsimtu līdz ar vārda „rotaļlieta” rašanos to izgatavošanā iesaistās speciālisti – leļļu meistari. Pirmie rotaļlietu darinātāji ne vienmēr zināja un ņēma vērā bērna vajadzības. Viņu radītās rotaļlietas ir skaisti mākslas darbi, šedevri, kas bieži vien nav domāti bērna rotaļām, un tas zināmā mērā atspoguļo arī noteiktā laika un sabiedrības attieksmi pret bērnu un bērnības laiku.

Viens no ievērojamākajiem bērnības vēstures pētniekiem ir Filips Ariēss (1914 – 1984), kura tēze par to, ka viduslaiku sabiedrībā bērnības ideja neeksistēja, raisījusi visplašākās

diskusijas. Viņa bērniības pētījumi, kuros atklāta bērna loma sabiedrībā, veidoti, balstoties uz mākslas darbu izpēti. Mākslas darbos, kas radīti laika posmā no 9. līdz 12.gadsimtam, nav atrodams bērns. Tas, kā uzskata F.Ariēss, liecina par to, ka šajā laikā cilvēks nedomā, ka bērns ir personība. Bērniība ir nebūtisks laika posms cilvēka dzīvē, tā pāriet un par to aizmirst (Арьес, 1999, 45). Viduslaikos bērna dzīves sfēra nebija nošķirta no pieaugušā ne telpiski, ne kulturāli, un bērna dzīve no pieaugušo dzīves atšķīrās tikai nedaudz, praktiski nemaz, jo tie agri tika iesaistīti pieaugušo dzīvē (Gudjons, 1998, 86). Ap 15.gadsimtu radītajos mākslas darbos, īpaši darbos, kas attēlo sadzīviskas ainas, parādās bērns. Kā otrā plāna personāžs bērns redzams ģimenes lokā, ļaužu burzmā, darbojoties ar viduslaikos populārajām rotaļlietām – metamajiem kauliņiem vai kārtīm. Tas, ka gleznās tiek attēlots bērns, vēl neliecina par to, ka bērniības laiks tiek atzīts par nozīmīgu cilvēka dzīves posmu, kurā veidojas personība.

16.gadsimtā, kad sāk mainīties attieksme pret bērnu, bērniība, kas ir modernā laikmeta izgudrojums, literatūrā un gleznās tiek uztverta un attēlota kā cilvēka dzīves pavasaris, un spēles ir tās skaidrākais simbols (Fēringers, 2008, 49). To atklāj ievērojamā 16.gadsimta gleznotāja Pītera Brēgela (1525/1530 – 1569) glezna „Bērnu spēles” (1560), kurā atainotas 75 visdažādākās rotaļas, kas tiek spēlētas pilsētas laukumā, nevis greznās pilīs, savrupmājās. Tās ir rotaļas, kas attēlo, atdarina pieaugušo dzīvi un izdarības (amatnieka darbošanās, veikala spēlēšana, kāzu un bērņu procesija), tās ir arī sporta spēles un izklaides (rotaļas ar lodēm, bumbu, gredzenu ripināšana, peldēšana, iešana ar ķekātām, kokos rāpšanās), rotaļas smiltīs. Gleznā atrodamas arī rotaļlietas – amatnieku darinājumi, jājamzirdziņš, balons (uzpūsts cūkas, liellopa pūslis) ūdenspistole, bungas, stabulītes, vilciņš, dūcenis, vējdzirnaviņas. Glezna sniedz ieskatu arī bērnu strukturētā rotaļā un rotaļlietās – lelles no auduma gabaliņiem, spēle ar akmentiņiem, ķieģeļu suns. Kaut arī gleznā attēlotas bērnu spēles, to dalībnieki (bērni) šajā gleznā izskatās kā mazi pieaugušie, jo līdz pat 17.gadsimtam mākslinieki savos darbos nelabprāt attēloja bērnu, norāda F.Ariēss, kas zināmā mērā apliecina, ka cilvēka personība kā prioritāte nav aktuāla šajā laikā.

17.gadsimtā, aizsākoties modernajai audzināšanai, bērnu sāk novērot, rodas priekšstati par viņa audzināšanu, tiek saskatītas sakarības starp bērniību un vēlamo personību. Līdz ar bērniības atklāšanu tiek atklāts arī bērna ķermenis, par ko liecina šī laika bērnu portreti. Pētot 17.gadsimta augstāko sociālo slāņu bērnu portretus, F.Ariēss atklāj, ka gadsimta sākumā māksliniekiem bērns kļuvis iemīļots modelis. Mākslinieki cenšas izcelt bērnu no pārējās ģimenes un attēlot pārejošās bērniības pazīmes, tas ir milzīgs šī laika sasniegums, kas liecina,

ka pieaugušais ir atklājis, ka arī bērnam ir dvēsele (Аррес, 1999, 53 - 54). No šī brīža bērns arvien vairāk tiek atšķirts no līdzdalības pieaugušo dzīvē, bērnības laiks tiek pagarināts. Par to liecina gan speciāli bērnam darināts apģērbs, gan diskusijas par bērnam piemērotām rotaļlietām. F.Ariēss, aprakstot Ludviķa XIII bērnību, viņa rotaļas un rotaļlietas, norāda, ka līdzīga ir arī citu aristokrātu bērnu dzīve. Viņa pirmās rotaļlietas ir vienkārši grabulīši, jājamzirdziņš, vējdzirnavas, vilciņš, bumba, pātdziņa, dažādi mūzikas instrumenti (vijole, tamburīns, bungas). Vēlāk viņa rotaļlietas ir Vācijas amatnieku darināti koka priekšmeti, mazi mākslas darbi uzvelkams balodītis, zaldātiņi, spēļu lielgabals, kara ainiņu spēlēšanai, neliela kariete – pilna ar lellēm, aristokrātu figūriņas, kas līdzīgi kā mūsdienu lelles atspoguļo sava laika modes tendences tērpos, aksesuāros. Labprāt viņš darbojas arī ar loku un bultām, spēlē šahu, kārtis (Aries, 1980).

Bērnības laika pagarināšana gan attiecas tikai uz augstāko sociālo kārtu bērniem. Vēl līdz pat 19.gadsimta vidum lielākajai daļai zemnieku un strādnieku bērnu netika veltīta nekāda pedagoģiska uzmanība. Turklāt vienlaikus ar bērna viņa personības atklāšanu sākas arī bērna emocionalitātes un dabiskuma apspiešana. Bērns ir iedarbības objekts, kurš jā māca, jāveido, kuram jāpakļaujas autoritātei (Lieģeniece, 1999, 81). Šajā laikā aizsākās diskusijas par bērnību un rotaļlietu kā par audzināšanas, mācīšanas līdzekli un tās tiek pietuvinātas bērna pasaules izpratnei. Neskatoties uz to rūpnieciski radītās rotaļlietas ir pieejamas tikai turīgajiem iedzīvotājiem.

Turpinoties diskusijām par bērnību kā nozīmīgu laika posmu cilvēka dzīvē, pamazām mainās pieaugušā attieksme pret bērnu. Aizsākas arī diskusijas par to, kādai jābūt rotaļlietai, lai tā palīdzētu bērnam attīstīties un dzīvot priecīgu dzīvi. Ap 19.gadsimtu, kad individuālajiem rotaļlietu ražotājiem pievienojas rūpnieki, tās sāk ražot masu patēriņam, un rotaļlietas pamazām kļūst par precī. Tās vairs nav tikai dārgās lelles, bet arī dzīvnieku figūriņas no vienkāršāka, lētāka materiāla.

Latvijā no 18. gadsimta līdz 20.gadsimta 30. gadu pirmajai pusei rūpnieciski radīto rotaļlietu izvēle ir neliela. Rotaļlietas Latvijā tiek ievestas no ārzemēm, nereti tās gatavotas pēc pasūtījuma. Uz šo laika posmu attiecināmi tādu pasaulslavenu rotaļlietu ražotāju vārdi kā *The Lehmann Company*, *Kraus – Fandor un Margarete Steiff GmbH*. Ar šīm greznajām lellēm spēlējās vairākas paaudzes, tās parasti tika saudzētas, lolotas un, ja vajadzīgs, pat labotas. Bieži vien tās lietoja vairākas bērnu paaudzes, rotaļlietas tika nodotas no paaudzes paaudzē, tādēļ tās ir saglabājušās arī līdz mūsdienām. Tā kā tās ir dārgas, tad pārsvarā pieejamas tikai turīgo vecāku bērniem, ko atklāj arī latviešu rakstnieku bērnības atmiņu

analīze. Īsta lelle ir saimnieku, turīgo vecāku bērnu rotaļlieta, bet kalpu un strādnieku bērniem tās ir lupatu lelles vai tikai lelles porcelāna galviņa. Vizma Belševica stāstā „Bille” atceras, ka viņas mīļotantes bērnu dienu lupatu lelle Grieta ar krāsotu porcelāna galvu un vecmodīgu matu mezglu pakausī visu savu mūžu ir sēdējusi uz kumodes. Spēlēties ar to nevarēja, tam nebija laika. *Vajadzēja strādāt no mazām dienām. Grieta sēdēja uz kumodes, un es viņu reizēm drīkstēju paturēt rokās* (Belševica, 1992, 14).

Tas, ka arī Latvijā jau 19.gadsimta beigās bija aizsākušās diskusijas par bērniību kā nozīmīgu laiku cilvēka dzīvē un rotaļlietu kā bērniības sastāvdaļu, norāda anonīms raksts „Spēlēšanās un spēļu lietas.” Tas publicēts 1896. gadā iznākušajā žurnālā „Mājas Viesa Mēnešraksts.” Rotaļlieta šajā apcerējumā tiek aplūkota kā bērna garīgās un fiziskās attīstības līdzeklis. Tiek norādīts, ka rotaļlietas, kuras nerosina darboties, ir nederīgas, jo rotaļas mērķis ir pati spēlēšanās, pati darbība. Par labākajām rotaļlietām tiek uzskatītas tās, kuras liek darboties bērna fantāzijai. Tām jābūt vienkāršām un ar daudzveidīgām izmantošanas iespējām. Kā bērnam vispiemērotākie tiek minēti dabas materiāli, smiltis, vienkārša lelle, kluči (22 – 26). Rotaļlieta, kas ir pieaugušo ambīciju apmierinātāja un greznumlieta, kas kā mākslas darbs glabājas stikla skapī vai uz kumodes, nav bērnam piemērota.

Lelles ārējais izskats kopš tās rašanās ne vien mulsinājis, bet arī raisījis diskusijas par tās piemērotību bērniem, jo ārējie pastiprinātāji ir nozīmīgi personības veidošanā. Nereti lelle tika izmantota kā varas un sasniegumu simbolu. Latvijā tas īpaši spilgti izpaudās okupācijas gados, kad notika pilnīga novēršanās no nacionālās izglītības ideāliem. Gan bērnu rotaļām, gan rotaļlietām bija jāattēlo padomju dzīves sasniegumi, uzvaras, tautu draudzība. Rotaļlietu veikalos bija atrodams bagātīgs dažādu rotaļlieroču un militārās tehnikas klāsts. Rotaļlietu pasaulē parādījās arī jauna tēma – kosmos.

Atbilstoši komunistiskās ideoloģijas sludinātajai „tautu draudzībai” veikalos varēja iegādāties lelles dažādu PSRS tautu nacionālajos tērpos. Viens no spilgtākajiem piemēriem ir lelle Baiba stilizētā Bārtas novada tautastērpā. Šodien šī lelle ir kļuvusi par simbolu, kas asociējas ar padomju dzīves samākslotību un pārprastām nacionālām vērtībām. Kaut arī lelle domāta bērniem vecumā no 3 līdz 10 gadiem, tā vairāk bija paredzēta kā suvenīra produkcija. Lelles cena bija pietiekami augsta, lai pēc iegādes tā nonāktu sekcijas plauktā, nevis bērna rokās.

Tas ir laika posms, kad Latvijā tiek audzināti izpildītājcilvēki, nevis individualitātes. Bērnam bija jāklūst par paklausīgu kolektīva locekli, un caur rotaļu un rotaļu materiāliem bija jāapgūst padomju dzīvesveids, sociālistiskā darba vērtības, uzvedības stereotipi, tostarp

savstarpējā iecietība, mīlestība un draudzība ar citu brālīgo padomju republiku pārstāvjiem. Bērna aktivitāte, darbīgums tiek ierobežots nodarbībās, kas šajā laikā ir galvenā mācību forma. Svarīgāka par bērna vajadzībām, interesēm ir mācību programma un tās izpilde, turklāt bērnam ir jāmaksā pakļauties kolektīvām prasībām (Lieģeniece, 1999, 82). Bērns tiek mācīts pielāgoties, viņam bez nosacījumiem jāpieņem, jāproducē, noteikts uzvedības veids, ko var saukt arī par dresūras paveidu (Rubene, 2008, 69). Slāpējot bērna individualitāti, nenozīmīga tiek padarīta arī bērna patstāvība, lemtspēja un rīcībspēja. Šāds bērna un pieaugušā attiecību modelis neveicina brīvas, radošas, spēcīgas personības veidošanos.

Mūsdienās rotaļlietas ir kļuvusi par tirdzniecības preci un tās vairāk domātas sensācijai, nevis rotaļāšanās priekam (Helmiga, 2006, 36). Jaunākie tehnoloģiskie sasniegumi ļauj radīt lelles, kuras spējīgas ne tikai reaģēt uz bērna darbībām, atspoguļot dažādas emocijas, bet pat izaugt lielākas, garākas. Rotaļlietu ražotāji, atsaucoties uz jaunajām vēsmām sabiedriskajā dzīvē, kultūrā, tehnikas sasniegumos, atklāj arī vienu no būtiskākajām problēmām rotaļlietu pasaulē. Bērns dzīvo pārāk gatavā, norobežotā vidē, saņem monotonas, stereotipiskas un gandrīz līdz pilnībai izveidotas rotaļlietas, kuru funkcijas viņam ne vienmēr ir saprotamas. Nereti šīs rotaļlietas nerosina darboties, turklāt to ārējais izskats mudina uz agresīvu rīcību.

Šādas rotaļlietas ierobežo bērna radošo aktivitāti, ar savu ārīškību, novirza uzmanību no viņa veselīgajām vajadzībām. Bērnam nepieciešamas rotaļlietas, ar kurām var darboties bez pieaugušā palīdzības, jo rotaļlietas audzinošais uzdevums ir „sniegt cilvēka garam viņa attīstībā attiecīgu materiālu pašdarbībai, pašattīstībai” (Štāls, 1927, 31). Rotaļlietu nedrīkst būt nedz pārāk daudz, nedz pārāk maz, tām nav jābūt tikai laika kavēklim, bet jāsniedz bērnam arī intelektuālā slodze. Bērns jau no agrīna vecuma rosina darbību no iekšienes uz ārieni un veido pieredzi. Nabadzīga vide, kurā maz pozitīvu pārdzīvojumu, ierobežo bērna interesi un aktivitāti, un bērnam daudz mazāk iespēju apgūt jaunas prasmes un iemaņas. Bagāta vide dod iespēju pētīt, vērot un izzināt pasauli, līdz ar to bērna attīstība norit sekmīgāk, tomēr „paiju daudzums un dažādība ir no ļauna” (Dēķens, 1921, 31). Ja bērnam ir mazāk rotaļlietu, viņš var labāk parūpēties par tām, savukārt, ja rotaļlietu ir daudz, bērns par tām visām nespēj uzņemties atbildību, un viņam daudz lielāka „iespēja zaudēt to centru, kas (...) noderēja par nemanāmu atbalstu topošai gribai” (Svenne, 1929, 358). Pārāk daudz rotaļlietu traucē bērnam izvērst rotaļas darbību, jo bērnam ir grūti un pat neiespējami vienā sižetā apvienot dažādus tēlus. Bērni, kurus vilina tikai ārīškīgais, un kuri vēlas arvien jaunas un jaunas rotaļlietas, nerotaļājas, viņu maz interesē lietu (rotaļlietu) „iekšējais saturs” (Svenne, 1929, 358).

Īpaši aktuāls rotaļlietu izvēles un iegādes jautājums ir mūsdienu patērētāju sabiedrībā. Modernajās kapitālistiskajās sabiedrībās daudzu cilvēku identitāte gan bagātās, gan nabadzīgās valstīs ir ciešāk saistīta ar patēriņu nekā ar darbu (Ēriksens, 2010, 281). Statuss un identitāte ir cieši saistīti ar cilvēka spēju būt retu, dārgu un kārotu objektu īpašniekam, un arī bērns nevar izbēgt no šī mīta. Rotaļlietai kļūstot par precī, par objektu, kurš norāda uz statusu, tā zaudē savu sākotnējo funkciju, jo nereti rotaļlietas iegādei ir lielāka nozīme ne kā pašai rotaļai. Jaunas, aktuālas rotaļlietas nonākšana bērna rokās ne vienmēr saistāma ar rotaļdarbību.

Patērētāja uzvedību raksturo lēmums iegādāties precī vai pakalpojumu atbilstoši psiholoģiskajām, fizioloģiskajām un garīgajām vajadzībām (Kotler, 1984, 130). Īpašības, kas raksturo pirmsskolas vecuma bērnu, kā patērētāju ir nespēj atraut savu prātu no objekta, kuru tas iekārojis. Bērnam ir raksturīgs paaugstināts egocentrisms, un tas nozīmē, ka viņš nav spējīgs aplūkot situāciju no dažādiem viedokļiem, redzot kādu pievilcīgu rotaļlietu, bērns koncentrē savu uzmanību uz iekāres objektu, un viņam ir ļoti grūti tam pretoties (Mischel, 1999, 330). Arī reklāma spēcīgi ietekmē bērnu un viņu vēlmēs. Šo iemeslu dēļ bērnam kā patērētājam ir ļoti liela ietekme, uz savu vecāku - patērētāju uzvedību (McNeal, 1999, 16).

Savukārt vecāku lēmums izvēlēties un iegādāties bērnam jaunu rotaļlietu saistīts arī ar sociālekonomiskām izmaiņām. Vecākiem ir lielāki ienākumi, augstāks izglītības līmenis un vidējais bērnu skaits ģimenē ir ar tendenci samazināties (Gunter, 1998, 9). Šie faktori ne tikai mudina, bet ļauj vecākiem savus bērnus nodrošināt ar visu nepieciešamo. Netieši pieaugušais atbalsta bērnu kā patērētāju (Torrence, 1998, 12). Tā rotaļlieta zaudē savu primāro funkciju, tā pamazām kļūst par precī, kas vecākiem dod iespēju apbalvot bērnu. Tās galvenais uzdevums ir pārsteigt bērnu, nevis rosināt to darboties, pašam sajūst un iepazīt pasauli, apgūt dabas likumus un lietu kārtību, kultūras pieredzi un veicināt bērna personības veidošanos.

Plaši pieejamais rotaļlietu klāsts, kas pārpludina bērnības pasauli, rada apdraudējumu bērna trauslajai personībai, kura tikko sākusi veidoties Jau 1929.gadā izdotajā darbā „Pedagoģikas pamati” S.Hessens brīdināja, ka bērns dzīvo pārmērīgi plašā kultūrvidē. Saņemot pārmērīgi daudz materiālu iespaidu, tiek traucēta brīvas personības veidošanās. Cilvēka brīvība iespējama vien tur, kur cilvēka ārējās kultūras saturs ir līdzsvarā ar cilvēka iekšējo spēku. Tāpat jāatceras, ka, jo personību aptverošais kultūras lauks ir lielāks, jo intensīvākam jābūt personības gribas spēkam (Hessens, 1929, 92 - 96), bet bērna griba šajā vecumā tikai sāk veidoties.

Pētot rotaļlietu kā neatņemamu bērņības sastāvdaļu, zinātnieki meklē atbildes uz jautājumiem, kas atklāj:

- kā veidojas attiecības starp noteiktiem rotaļlietu veidiem un rotaļu vidēm un kā uzlabot bērņa uzvedību, manipulējot ar ārējo vidi (Schwartzman, 1985);
- kā ar rotaļlietas palīdzību tiek veicināta bērņa prasme risināt problēmsituācijas (Greenwood, Walker, Carta, Higgins, 2006);
- kāda ir rotaļlietas ietekme uz pirmsskolēna dzimuma stereotipu veidošanos (Freemen, 2007);
- kā rotaļlieta veicina bērņa attīstību noteiktā vecumā un kādu kultūras pieredzi bērns gūst, darbojoties ar to (Смирнова, Салмина, Тиханова, 2008).

Taču pirmais, kurš aizsāka diskusijas par to, ka rotaļlietu var izmantot ne tikai, lai izklaidētu, bet arī lai audzinātu un mācītu bērnu, bija Jans Amoss Komenskis (1592 – 1670). Viņš pirmais pedagogijas vēsturē akcentēja rotaļlietu kā objektu, kas veicina un apmierina bērņa dabisko vajadzību darboties, palīdz pārvērst bērņa iekšējo enerģiju ārējā darbībā. Ar rotaļlietas kā bērņības neatņemamas sastāvdaļas palīdzību iespējams īstenot nozīmīgus izglītības un audzināšanas uzdevumus. Darbojoties ar savai attīstībai piemērotām lietām, pārvietojot, kārtojot tās, tiek apgūtas dzīves prasmes (Komenskis, 1992, 187). Arī latviešu pedagogi, veidojot savas teorijas par pirmsskolas vecuma bērņu rotaļu un rotaļlietu, analizē J.A.Komenska atziņas. O.Svenne uzskata, ka rotaļlietai jānodarbina bērņa rokas, kājas un jāapmierina bērņa vēlme darboties, „jo vairāk prasmju ir bērņa rokās, jo gudrāks ir bērns” (Svenne, 1930, 40).

F.Frēbelis, kurš izveidoja savu rotaļlietu sistēmu – dāvanas, balstoties uz filosofu (Šellings, Hēgelis) idejām, uzskata, ka cilvēka būtība izpaužas darbībā. Georga Vilhelma Frīdriha Hēgeļa (1770 – 1831) filosofijas vadmotīvs izpaužas interesē par vispārīgo, priekšplānā izvirzot veselo nevis daļas, kopīgo, nevis atšķirīgo. Gara pašatīstība iespējama tikai tāpēc, ka cilvēks ir morāla būtne, kas dzīvo sabiedrībā, nodarbojas ar mākslu, ir reliģioza un domā filosofiski (Kūle, Kūlis, 1998, 315). F.Frēbelis ir viens no pirmajiem, kurš filosofiski pamato rotaļlietu un iestājas par sistemātisku, plānveidīgu, piemērotu rotaļlietu nonākšanu bērņa rokās, izslēdzot nejaušību. Šī nostāja atbilst galvenajam audzināšanas uzdevumam bērņībā – dot iespēju bērnam pašam sajūst un iepazīt pasauli, apgūt dabas likumus un lietu kārtību. Tas, kas ir bērņa apkārtne, atstāj iespaidu uz bērņa psihi, emocionālo pasauli. Apkārtne iespaido to, kāds bērns izaugs. Rotaļlietai jābūt drošai, izturīgai, bērņa vecumam,

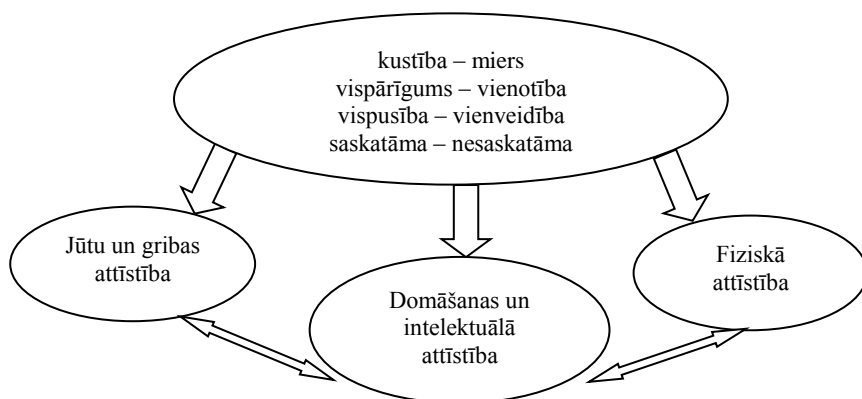


interesēm, vajadzībām atbilstoši, lai, veicot ar to dažādas darbības, pasaule tiktu iepazīta un izzināta ar visiem maņu orgāniem.

Rotaļlietas – dāvanas nav tikai priekšmeti, kas piemēroti noteiktai bērna attīstības pakāpei. Rotaļlietai F.Frēbeļa sistēmā ir simboliska nozīme. Simbolam ir tā priekšrocība, ka vienā vispārinātā tēlā tiek apvienoti atšķirīgi objekti vai tēli (Jungs, 1994, 80). Katrai rotaļlietai – bumbai, balonam, klucīšiem – viņa izveidotajā dāvanu sistēmā ir filosofisks pamatojums. Visas F.Frēbeļa piedāvātas rotaļlietas ir līdzīgas bērnam. Tās ir noslēgtas, kā bērns savā pasaulē, un vienlaikus atvērtas – kā bērns. Bērnam šī cilvēciskā daba, būt atvērtam, atklāt savu dvēseles dzīvi, savu iekšējo pasauli, parādās samērā agri, uzskata F.Frēbelis. Tieši šī iemesla dēļ jebkurai rotaļlietai jāaizskar bērna dvēseles stīgas. Ar tās palīdzību bērnam jāatklāj sava personība. Tai jābūt vienkāršai un tajā pašā laikā tik elastīgai, lai tā spētu pielāgoties bērna personības augšanai. Vienlaikus tai jāļauj bērnam īstenot viņa izvirzītos mērķus.

Bumba ir pirmā dāvana bērnam, kas sevī apvieno visas rotaļlietai nepieciešamās īpašības. Tā savā formas vienkāršībā un noslēgtībā ļauj sevī saskatīt jebkuru tēlu. „(..) bumbu spēļu nemirstība balstās uz bumbas brīvo kustību visos virzienos, it kā pašai no sevis veicot visnegaidītākās kustības” (Gadamers, 1999, 110). F.Frēbeļa idejas par to, kāpēc bumba ir universāla rotaļlieta un kā, ar to rotaļājoties, tiek veicināta bērna attīstība, apkopotas 9.attēlā.

9.attēls. Rotaļas ar bumbu bērna attīstībā (Фребель, 2005)



Šai dāvanai bērna rokās jānonāk jau divu trīs mēnešu vecumā. Tai jābūt tik lielai, lai bērnam būtu viegli to satvert un turēt savā plaukstā. Tā palīdz bērnam apjaust savu spēku un varēšanu. Svarīgs ir arī materiāls, no kura gatavota šī rotaļlieta. Bumbiņai jābūt mīkstai, atsperīgai, gaišai, košai. Pēc bumbas bērna rokās nonāk balons, ar kuru rotaļājoties, bērns gūst prieku, apmierinājumu, un tiek stiprināti bērna spēki – kā fiziskie, tā garīgie.

Pēc tam bērns sāk rotaļāties ar klucīšiem. Darbojoties ar šo materiālu, bērnam:

- veidojas priekšstati par formu un lielumu;
- veidojas izpratne par aritmētiku, fiziku un mehāniku;
- attīstās fantāzija un rodas prasme nošķirt realitāti no fantāzijas;
- rodas izpratne par pētīšanas prasmi kā cilvēcisku nepieciešamību (Фребель, 2005, 98 -107).

Rotaļājoties ar klucīšiem, bērns pats veic atklājumus, izdara spriedumus, secinājumus, līdz ar domāšanas attīstību pilnveidojas bērna griba. F.Frēbelis uzskata, ka bērnam vislielāko apmierinājumu sniedz nevis rotaļlieta, bet tas, kas norit bērna dvēselē, kas tiek modināts bērnā, rotaļas laikā.

Izvērtējot F.Frēbeļa rotaļlietas, S.Hessens rezumēja, ka modernā pedagoģija rotaļlietu vietā bērnam labprātāk piedāvā nodarbību rotaļas. Šo nodarbību materiāls, ar kuru darbojas bērns, ir ne tikai F.Frēbeļa piedāvātās dāvanas. Jebkurš viegli transformējams materiāls – papīrs, māls, smiltis, kociņš, kurš savā vienkāršībā slēpj visdažādākās kombinācijas, ir piemērots bērna rotaļām. Rotaļa ir bērna nozīmīgākā darbība, jo ar tās palīdzību bērns atklāj ne tikai pasaules lietu kārtību, bet arī savu būtību, uzskata F.Frēbelis. Darbojoties ar šādiem materiāliem, bērnam nav visu laiku jāatkārto vienas un tās pašas darbības. Bērnam nav nemitīgi jāseko un jāīsteno tikai rotaļlietas radītāja izvirzītais mērķis. Tas ļauj bērnam augt un pilnveidoties kā personībai, „uzstādot sev atrisināšanai vienmēr tālākus, komplicētākus un patstāvīgākus uzdevumus” (Hessens, 1929, 110).

M.Montesori uzskata, ka bērna attīstība iespējama, pateicoties videi, kurā bērns nevis tiek mācīts, bet saņem atbalstu sevis atklāšanai. Pieaugušā palīdzība bērnam nepieciešama ne tādēļ, ka viņš ir maza un vārga būtne, bet tādēļ, ka viņā ir ļoti daudz radošas enerģijas. Šī trauslā enerģija pilnībā var izpausties tikai mīloša lietpratēja sabiedrībā (Montesori, 1999, 39).

Viņas pedagoģijā ievērojama vieta ierādīta lietu videi, kas rosina viņu attīstīt savas spējas un būt par sevi pārlicinātam (Pitamika, 2008, 7). Tā nav dārga, bet zināmā veidā primitīva, nepabeigta vide, vienlaikus patīkama un ērta, kas rosina darboties, koncentrēties. Šajā pieaugušā veidotā vidē nav sakopotas rotaļlietas – tirdzniecības preces, jo rotaļlietai jārosina darboties, nevis jāsniedz lētas izklaides. Bērns, kuru vilina tikai ārišķīgais un kurš vēlas arvien jaunas un jaunas rotaļlietas, nerotaļājas, arvien jaunu rotaļlietu izvēle un iegāde nesekmē rotaļāšanās, un tā rotaļāšanās nereti pārvēršas par trokšņošanu un bezmērķīgu skraidīšanu (Helmiga, 2006, 36).

M.Montesori uzskata, ka rotaļlieta ļauj bērnam koncentrēties, bet tikai tad, ja rotaļlietu klāsts nav pārmērīgi plašs (Монтессори, 1997, 148 - 149), ja tās ir bērna interesēm

atbilstošas. Bērns rotaļlietu, ar kuru spēlēties, izvēlas atbilstoši savām interesēm un vajadzībām, tādu, kas palīdz veidoties viņa personībai. Rotaļlietām, rotaļu materiālam, jāpakārtojas bērna dzīvei, jāmudina bērns konstruktīvai darbībai, jāveicina aktivitāte un jāļauj bērnam īstenot savus izvirzītos mērķus, izmantot savu pieredzi, kas ir rakstura un personības veidošanās galvenie nosacījumi (Montesori, 1999, 123).

Rotaļlietas, ar kurām bērns rotaļājas bērnībā, ir nozīmīgas, jo tie ir jauni iespaidi – gan emocionāli, gan garīgi, gan arī materiāli. Materiālam, no kā tiek gatavotas rotaļlietas, jābūt daudzveidīgam, atšķirīgās krāsās, formās, faktūrās. Iepazīstot lietu materiālās īpašības, bērns tās salīdzina, meklē kopīgo, atšķirīgo – apvieno pēc līdzīgām pazīmēm un izdara spriedumus, secinājumus, tātad – domā. Pedagogam, kurš vēlas, lai bērns kļūtu par brīvu, domājošu personību, M.Montesori iesaka ņemt vērā, ka:

- materiālu rotaļām bērns izvēlas pats;
- nav noteikti laiki, kas pārtrauktu bērna darbošanos;
- pieaugušais neiejaucas bērna darbībā, jo tā piedāvātais risinājums parasti atšķiras no bērna ieceres;
- grupā ir viens rotaļu materiāla eksemplārs, kas ļauj bērnam apzināties materiāla vērtību, vienlaikus netieši māca savaldīties (Montesori, 1997, 150).

Īpašu vērtību rotaļlietām un materiālam, no kā tās gatavotas, pievērsis arī R.Šteiners. Viņš uzskata, ka rūpnieciski gatavotās rotaļlietas un skaistās lelles ar nedzīvām, matemātiski pareizām formām izkropļo ne tikai bērna estētisko izjūtu, bet kavē arī tā fantāzijas attīstību, jo rotaļlieta, kas atspoguļo pieaugušo fantāziju, tās pabeigtība izslēdz bērna fantāziju. Bērnam nepieciešamās rotaļlietas jāgatavo pieaugušajam. Tās gatavojot, jāizmanto tikai dabīgi, tausti un acīm patīkami materiāli. Pareizi izvēlēti materiāli un faktūras bērnā vieglāk raisa pozitīvās emocijas – prieku. Tā kā rotaļlieta tiek gatavota konkrētam bērnam, to var saukt par unikālu, neatkārtojamu un patiesi individuālu.

Tradicionālā lupatu lelle ir vispiemērotākā rotaļlieta bērna veselīgai, harmoniskai attīstībai (Šteiners, 2000), jo lelle ir cilvēka atveids. Pirmā lelle, ko var saukt par lelles atblāzmu, bērna rokās (kā zēna, tā meitenes) nonāk jau zīdaiņa vecumā. Tās uzdevums ir attīstīt bērna taktīlo jeb taustes sajūtu. Bērns izzina, iepazīst pasauli un veic atklājumus ar rokām – pieskaroties, satverot, aptaustot, darbojoties ar priekšmetiem. Veidojot šo lelli, liela uzmanība tiek pievērsta auduma struktūrai, lelles ķermeņa daļu atšķirībām - cieta, smaga lelles galva, mīksta, viegla kājas, rokas, ķermenis. Darbojoties ar šo lelli, tiek attīstītas bērna

maņas, pilnveidotas sajūtas, tiek izzinātas krāsas, formas. Tā rosina bērnu pētīt un atklāt, salīdzināt, tiek aktivizēta valodas apguve un domāšana.

Bērnā pieaugot, mainās arī lelles izskats – sākotnēji pieaugušais bērnam piedāvā lakatā ietītu lelles galviņu, vēlāk lelle tiek papildināta ar visām ķermeņa daļām, kas ir cilvēkam. Tās sejas vaibsti kļūst izteismīgāki, jo tie tiek vairāk izšūti, tāpat ir iespēja mainīt lellei tērpus. Tomēr lellei vēl joprojām ir neitrāla sejas izteiksme, jo tai tikai ieskicēti sejas vaibsti. Tas rosina bērna fantāziju un iztēli un ļauj izdzīvot plašu jūtu gammu rotaļājoties, atkarībā no sava noskaņojuma. Nereti lupatu lelles tapšana ir bērna un pieaugušā sadarbība, kas ir lēns un nesteidzīgs process, kura laikā bērnam labprātīgi jāmacās apvaldīt savus impulsus. Sadarbojoties ar pieaugušo, bērns vēro visu, kas notiek fiziskajā apkārtnē un, atdarinot vēroto, veido savu iekšējo pieredzi, attīsta garīgo pasauli, pašapziņu.

F.Frēbeļa un M.Montesori atziņas par rotaļu ir īpaši aktuālas Latvijas brīvvalsts un mūsdienu pedagoģiskajā domā. Rotaļājoties bērns atklāj savu dabu, tieksmes un ar rotaļlietu palīdz bērnam ne tikai izzināt ārpusauli, veidot attiecības, apgūt noteiktās vides normas, bet ļauj īstenot cilvēka dabisko vēlmi „valdīt pār savu apkārtni un reizē gūt brīvību sev” (Svenne, 1930, 79), ļauj „izjust varu, kaut arī iluzoru un neīstā telpā” (Lindquist, 2001, 15). Bērnu saista tie materiāli un rotaļlietas, ar kuru palīdzību viņš var veidot pats savu pasauli, kuri dod iespēju radīt un pārveidot to atbilstoši savām vajadzībām, nepieciešamībai, vadoties no savām garīgās attīstības un intelektuālajām spējām. Bērnā nepieciešams stimulēt rotaļu darbībai, un par šo stimulu var kļūt gan vienkārši sadzīves priekšmeti (kastītes, diegu spolītes, aukliņas, klocīši), gan dabas materiāli (kociņi, zariņi, čiekuri, ziedi, smilgas). Vienkāršie dabā atrodamie materiāli - oļi, zariņi, smilgas, ir bērnam piemērotas rotaļlietas, uzskata Ž.Ž.Ruso (pēc Dēķena, 1919, 27). Šie materiāli, līdzīgi kā cilvēka darinātās rotaļlietas, greznie nieciņi, raisa prieku, bet nepieradina pie greznības. Bērns šiem priekšmetiem atrod pielietojumu atkarībā no situācijas, rotaļas sižeta. Šīs vienkāršās rotaļlietas piemērotas ne tikai praktiskām darbībām un rotaļām, tās attīsta arī bērna uztveres spējas un palīdz izprast dabas likumsakarības, un tās ir vispiemērotākās bērna radošām izpausmēm. Arī P.Birkerts uzskata, ka lielāka pedagoģiskā vērtība ir vienkāršām, nepilnīgām un bērnu pašu gatavotām rotaļlietām. Jo nepilnīgāka rotaļlieta, jo bērnam vairāk jādarbojas, jāfantazē, lai to atdzīvinātu, jo tā vērtīgāka. Jo rotaļlieta dārgāka, jo tā pedagoģiski mazvērtīgāka (Birkerts, 1923,132).

Ideja par sadzīves, dabas materiālu izmantošanu rotaļdarbībai, rotaļu gatavošanai īpaši tuva bija skolotājai un rakstniecei Antonijai Ārei (1878 – 1953). Savā pedagoģiskajā darbībā viņa balstījās uz 20.gadsimta sākuma populārajām pedagoģiskajām strāvām, īpaši atzīmēja

roku darbu, kā arī vecāku un bērna sadarbību rotaļlietu gatavošanas procesā. Kopīgi darbojoties ar pieaugušo, vispirms meklējot materiālus, tad gatavojot rotaļlietu no vienkāršiem, atbilstoši gadalaikam pieejamiem dabas un sadzīves materiāliem, bērns:

- atklāj materiālu raksturīgākās īpašības;
- uzzina, kā materiāli izmantojami;
- attīsta iztēli, radošumu, fantāziju.

Izzinot materiālu īpašības, to izmantošanas iespējas, meklējot un atrodot savai darbībai piemērotus materiālus, bērns mācās pārvaldīt apkārtņē esošos priekšmetus, mācās pats pieņemt lēmumus, gūst zināšanas, kas labi paliek atmiņā. Bez tam no šiem materiāliem gatavotā rotaļlieta būs īpaši vērtīga, jo, kā norāda T.Āre, darinot rotaļlietu, bērns strādā, vienlaikus viņš tiek pasargāts no garlaicības. Rotaļlietas gatavošanas process ir mērķtiecīga un jēgpilna darbošanās, darbs, kura laikā bērnam tiek pamodināts pētnieks un meklētājs (Āre, 4), kura laikā bērns pats mācās izvirzīt mērķi. Bērnam visvienkāršāk un saprotamāk izvirzīt mērķi tādām darbībām, kas galvenokārt atbilst praktiskās dzīves izvirzītajiem uzdevumiem (Гесцен, 1995, 126). Arī tad, ja pētīšana prasa daudz pūļu un laika, pētīšanas laiku nevajadzētu saīsināt, tajā nevajadzētu iejaukties, jo vērtīgākais šajā procesā ir bērna vēlme domāt un strādāt patstāvīgi.

Mūsdienu pētījumos (Iona un Peter Opies, 1969; Schwatzman, 1985), tiek runāts par pieaugušo (*adult – structured*) un bērnu strukturētām (*child – structured*) rotaļām, rotaļlietām, kā arī strukturētām, bet vienlaikus atvērtām rotaļlietām – lelle, automašīna (Смирнова, Салмина, Тиханова, 2008). Rotaļas, kuras bērniem parāda pieaugušie un kuras norit to uzraudzībā, tiek sauktas par pieaugušā strukturētām rotaļām. Bērnu strukturēta rotaļa tiek definēta kā rotaļa (un rotaļlieta), ko bērni rada paši, bieži vien pieaugušajiem nezinot un neredzot. Daudzām rotaļām, it īpaši lomu rotaļām, vispār nav vajadzīgas specifiskas rotaļlietas, jo katrs priekšmets noderīgs rotaļu darbībai, jebkurš priekšmets var piedzīvot pārvērtību un kļūt par rotaļu darbībai nepieciešamo. Saprātīgs pieaugušais atbalsta un veicina bērna dabisko prasmi atrast priekšmetus, kas simbolizē rotaļai nepieciešamo. Pieaugušajam, cienot bērna ieceres, sapņus, viņa radīto rotaļu pasauli, ar savu padomu aizrādījumu, būtu jāiejaucas tikai galējas nepieciešamības gadījumā. Arī jaunu rotaļlietu iegāde, iedomāto priekšmetu aizstāšana ar īstajiem (atbilstošām rotaļlietām) kavē, slāpē bērna darbīgumu, prasmi risināt problēmsituācijas. Meklējot rotaļu darbībai piemērotākos materiālus, tiek veicināta ne tikai bērna fantāzijas, iztēles, radošuma, bet arī patstāvības, neatkarības rašanās. Tādēļ tik būtiski ir ļaut bērnam darboties ar materiāliem, kuri ļauj radīt, jo līdz galam

izgatavotas rotaļlietas šo iespēju bērnam liedz. Jo pilnīgāk bērns izdzīvo fantāzijas laiku no 3 - 5 gadu vecumam, jo vairāk viņš iegūst spēku, kas tik nepieciešams viņa tālākajai attīstībai. Jāatzīmē, ka ne tikai jūtu un domu attīstība, bet arī fantāzija ir tā, kas veido bērna gribu. Gribai kļūstot stiprākai, bērns izstrādā darbības mērķi, kuru realizē, brīvi darbojoties ar priekšmetiem, tos pārveidojot, pielāgojot savām vajadzībām.

Pētījumi par bērnu strukturētām rotaļām un rotaļlietām, atšķirībā no pieaugušo strukturētām rotaļām un rotaļlietām, ir neregulāri. Plašākais bērnu strukturētas rotaļas pētījums pieder Iona Opis (1923) un Peter Opis (1918 – 1982), tomēr visbagātāko materiālu par to, kā bērns izmanto dabas, sadzīves materiālus un savas rotaļlietas kreatīvos un izdomas bagātos veidos, var rast daiļliteratūrā un biogrāfijās (Schwartzman, 1985, 11). Pētījumi (Pulaski, 1970, 531 – 537) rāda, ka jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu rotaļas sižetu un darbību paplašina, bagātina strukturētās rotaļlietas, tādas, kas bērnam labi pazīstamas, tuvas reālajiem tēliem. Savukārt, vecākajā pirmsskolas vecumā, kad bērns no reālista kļūst par fantazētāju, kad jebkura bezveida viela kļūst par visnoderīgāko rotaļlietu, bērniem piemērotākas ir daļēji strukturētas vai nestrukturētas rotaļas (Schwartzman, 1985, 15).

Šajā pētījumā būtiski atklāt saikni starp rotaļlietu, bērna brīvību un gribas īpašību veidošanos, darbojoties ar to. Pusgatavās rotaļlietas jeb daļēji strukturētās un rotaļu materiāli jeb nestrukturētās rotaļlietas visvairāk nodrošina bērna pašdarbību un patstāvību rotaļā. Tās rosina bērna iekšējo aktivitāti, motivē bērnu darbībai gan ar daudzveidīgām izmantošanas iespējām, gan ar savu ārējo izskatu. „Brīvā rotaļu darbībā bērnu neviens nesaista un neierobežo, viņam nenākas dzirdēt parastos aizliegumus” (Svenne, 1930, 82), viņš rīkojas patstāvīgi, apgūst zināšanas, pārbauda tās un veido savus spriedumus.

Raksturot rotaļlietu, kā bērniņas neatņemamu sastāvdaļu, traucē nepilnības terminoloģijā un pētījumu trūkums par šo problēmu. Jebkurš rotaļlietu dalījums ir nosacīts, tomēr tas palīdz analizēt rotaļlietu pedagoģisko iedarbību (Dzintere, Stangaine, 2007, 185). Atbilstoši pētījuma problemātikai, pamatojoties uz Dainas Dzinteres, Ingas Stangaines (2007, 176 – 181) un pirmsskolas izglītības terminu skaidrojošajā vārdnīcā sniegtajiem skaidrojumiem (Дошкольное образование. Словарь терминов) (2005, 109 – 110), tika izveidota 4. tabula „Rotaļlietu dalījums.” Šis rotaļlietu dalījums izmantots, analizējot gan rakstnieku bērniņas atmiņu tēlojumus, gan studentu atvērtās jeb nestrukturētās intervijas, gan bērnu intervijas, gan pedagogu anketas.

4.tabula. Rotaļlietu dalījums

Rotaļlietu grupa		Rotaļlietu grupas raksturojums
Gatavās jeb strukturētās rotaļlietas	Izklaides rotaļlietas	jautras cilvēku (klaunu), dzīvnieku figūriņas, kuru negaidītā rīcība, darbība iepriecina, rada jautrību
	Tehniskās rotaļlietas	izgatavotas pēc noteikta tehnikas principa, ievada bērnu tehnikas pasaulē, izraisa zinātkāri, prieku, sniedz informāciju, padziļina zināšanas par tehniku, pasaules daudzveidību (rotaļu tālskatis, fotoaparāts, virtuves, sadzīves tehnika, ar pulti vadāma automašīna, u.c.)
	Sižetiskās, gatavās rotaļlietas	nosaka rotaļas sižetu. Īstu priekšmetu imitācijas (lelles, dzīvnieku figūriņas, automašīnas, leļļu trauki, mēbeles). Paplašina bērna redzes loku, sociālo pieredzi, bagātina rotaļas sižetu
Pusgatavās jeb daļēji strukturētās rotaļlietas	Rotaļlietas – sporta inventārs	paredzēts bērna fiziskajai attīstībai (veiklībai, acumēram, kustību koordinācijai, lielajai un mazajai motorikai). Darbojoties ar to, bērns fiziski nodarbina muskuļus, gūst prieku, apzinoties savas iespējas, rodas ticība sev, saviem spēkiem (vilciņš, bumbas, lecamaukla, divritenis, slidas, ragavas, u.c.)
	Didaktiskās rotaļlietas	paredzētas sensorās un domāšanas attīstības veicināšanai. Rotaļlietas konstrukcijā slēpjas didaktiskais uzdevums (mozaikas, galda spēles, loto, piramīdas, krāsainas pērlītes u.c.)
Rotaļu materiāli jeb nestrukturētās rotaļlietas	Konstruktori, būvklucīši	paredzēti bērnu konstruktīvās darbības rosināšanai, „veidošanas dziņas” (Birkerts, 1925), kas saistīta ar apzinīgo gribu un apzinīgiem mērķiem, apmierināšanai. Darbojoties ar materiāliem (būvklucīši, konstruktori), bērns gūst priekšstatu par telpiskām attiecībām, ģeometriskajām formām, mācās plānot, izvirzīt un sasniegt izvirzīto mērķi (sākumā pieaugušā, vēlāk savu)
	Pašgatavotās rotaļlietas	rotaļai nepieciešamie materiāli, kurus bērns gatavo pats vai kopā ar vecākiem, pedagogu. To pamatā ir mākslinieciskā darbība, darbs, kura laikā bērns vēro pieaugušo, viņa darbu un cenšas to atdarināt. Darbojoties tiek iepazīti dažādi materiāli, to raksturīgākās īpašības, apgūtas darbam nepieciešamās prasmes

Bērns kā rotaļlietu vides veidotājs un darbības organizators arī rūpējas par rotaļlietām. Pieaugušais raugās, lai rotaļlieta palīdzētu bērnam attīstīt noteiktas prasmes un rakstura īpašības darbībā. Jebkurai rotaļlietai, jebkurā vecumā jābūt audzinošai, tas nozīmē, ka, izvēloties rotaļlietu, jāraugās, lai tā būtu - bērnam pieejama, tuva, vizuāli estētiska, gaumīga, gatavota no kvalitatīva materiāla, interesanta un pašdarbību rosinoša (Svenne, 1930, 85). Modeļa izstrādei būtiski ir teorētisko atziņu salīdzināšanas gaitā gūtie secinājumi, ka rotaļlieta kā „objekts ar savu iekšējo stāstu” (Brougere, 2006) sekmē bērna attīstību veselumā, tai skaitā, gribas veidošanos. Šī pedagoģiskā mērķa sasniegšanai pieaugušais rūpējas, lai rotaļlietas:

- ir drošas, tām ir estētiska un mākslinieciska vērtība;
- atbilst, bērna vecumam, personības vajadzībām;
- apmierina bērna intereses, rosina izzināt pasauli, palīdz apzināties savas iespējas;
- veicina bērna dabisko vēlmi darboties patstāvīgi;

- pakļaujas bērna fantāzijai un vienlaikus rosina daudzveidīgu, mērķtiecīgu darbību veikšanu (Svenne, 1930, Смирнова, Салмина, Тиханова, 2008).

#### *Secinājumi*

*Rotaļlieta vienlaikus ir gan viens no fundamentālākajiem un universālākajiem darinājumiem, kas atklāj cilvēka darbības būtību, gan bērna darbības, pašaktivitātes rosinātāja. Rotaļlieta pilda savu galvenos uzdevumus, palīdz bērnam apzināties savu fizisko un garīgo Es, veicina gribas īpašību veidošanos, ja tā ierosina, uztur un nodrošina šurpu turpu kustību, kas ir rotaļas pamatā. Mūsdienu patērētāju sabiedrībā rotaļlieta kļūst par preci, par objektu, kurš bieži norāda uz statusu. Tā zaudē savu sākotnējo funkciju, jo nereti rotaļlietas iegādei ir lielāka nozīme nekā pašai rotaļai, kas īpaši aktualizē pieaugušā kā starpnieka lomu, veidojoties pirmsskolēna gribai darbībās ar rotaļlietu.*

### **1.3.2. Bērna gribas īpašību veidošanās rotaļsadarbībā ar pieaugušo**

Izveidotais teorētiskais modelis akcentē domu, ka tieši apkārtnei, audzinātāja personībai – „ārējai” informācijai – ir ietekme uz indivīda „iekšējiem” veidojumiem, jo bērna garīgā attīstība ir atkarīga no pieaugušo organizētas iedarbības (Eriksons, 1998; Vigotskis, 1999; Lieģeniece, 1999), cilvēks top par to, kas viņš ir, darbojoties sociālajā vidē un priekšmetiskajā pasaulē (Svenne, 1930, 77). Pirmsskolas vecumā videi un tās veidotājiem ir visnozīmīgākā loma arī gribas īpašību audzināšanā, jo griba ir audzināšanas rezultāts (K.Dēķens, M.Štāls, J.A.Students), tādēļ tā ir pedagoģiska problēma. Tās audzināšanu aizsāk līdz ar bērna piedzimšanu kā vienu no garīgās audzināšanas virzieniem, kaut gan bērnībā, neveidojas pati griba, bet tiek likti pamati tās audzināšanai (Харопп, 1911, 253). Gribu nevar audzināt tieši, bet tikai netieši, radot labvēlīgus audzināšanas apstākļus, to nevar lauzt, tikai vadīt (Dēķens, 1919, 43).

Latviešu pedagogu darbos tiek atzīts, ka bērna gribas audzināšana vispirms ir bērna individualitātes atzīšana un saudzēšana. Pedagogam, kā augstāko ideju un vērtību nesējam, jāsaprot bērns, viņa mošanās, tapšanas un veidošanās process, jāizprot bērna dzīve kā augšana konkrētā, ikdienišķā dzīves telpā un jāargā bērna patstāvība (Dauge, 1925,103). Audzinātājs no vienas puses palīdz bērnam apgūt noteiktas kultūrvides noteikumus, kas palīdz iekļauties sabiedrībā, bet no otras puses – saglabā tā individualitāti. Audzināšanas principu vienotība,

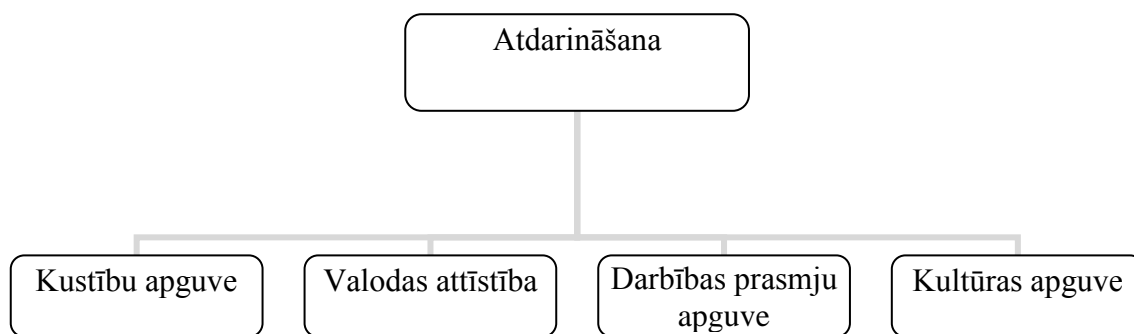


noteikta un cieņas pilna attieksme pret bērnu kā personību ir galvenie nosacījumi, lai, netraumējot bērna Es, tiktu panākts vēlamais rezultāts – stipras gribas cilvēks. Šī doma sasauca kā ar reformpedagoģijas pārstāvju (E.Keija, M.Montesori, R.Šteiners) nostāju, tā ar mūsdienu personības teoriju pārstāvju (Ē.Fromms, Ē.Eriksens, A.Maslovs) domām, kuri lūkojas uz bērnu, ņemot vērā viņa intereses, akcentējot individuālo. K.Dēķens atzīmē, ka pieaugušais nedrīkst ar “rupju roku grābt iekšā bērna maigo gara spēju attīstībā” (Dēķens,1921,29), savukārt Ļ.Vigotskis uzskata, ka „audzināšanas galvenais noslēpums ir neaudzināšana” (Vigotskis, 1962, 335). Kā garīga būtne bērns ir jau personība ar savu iekšējo būtību, kura ir respektējama un cienāma. Saudzējama ir gan bērna maigā individualitāte, kurai ir tiesības uz savu patību, gan bērna iekšējā pasaule. Tas gan nenozīmē, ka pieaugušais ir mēms vērotājs, drīzāk gan saprotošs un atbalstošs indivīds, kurš apzinās, ka audzināšanā primārā ir bērna personības attīstība (Meikšane, 1998; Špona, 2006). Pieaugušais aug un pilnveidojas reizē ar bērnu, atbalsta bērna motivētu, patstāvīgu darbību, vienlaikus tiek veicināta pozitīvo gribas īpašību veidošanās. Pieaugušais ne tikai pamana bērna centienus, bet ar īpašu dzīves, uzvedības un darbības veidu, saprātīgi virza bērna darbības, un „pašu vājāko gribu padara ļoti stipru” (Students, 1998,171), nelaužot bērna individualitāti.

Bērna pasaules izziņa, gribas veidošanās sākas ar sevis atdarināšanu, un to var saukt par pašatdarināšanu. No „pašatdarināšanas un pielipšanas rodas brīvā atdarināšana,” kurai nepieciešama griba un tās piepūle (Dēķens, 1921, 106). Kad bērns pirmo reizi atdarina kustības, to var nosaukt par gribētu, apzinātu darbību, kaut arī tā ir tikai atdarināšana, piemēram, priekšmetu tveršana. Atdarīnot bērns iegūst ļoti daudz dažādu garīgu piedzīvojumu un tā bērnam sniedz gan estētisku, gan ētisku, gan intelektuālu baudu, ko vajag izmantot, palīdzot bērnam veidot labus ieradumus (Birkerts, 1923, 290). Dž.Djūijs atdarināšanu saista ar bērna intelektuālo attīstību. Bērns reti mācās, apzināti atdarīnot, tomēr atdarināšana nav neapzināta, jo jebkurai bērna darbībai ir savs iekšējs mērķis. Viņš uzskata, ka bērna izvēlēto kustību, vārdu, darbību atdarināšana sakrīt jau ar kaut kādu esošu impulsu (Дьюи, 1999, 127).

Bez pašatdarināšanas pastāv arī citu atdarināšana, kuru latviešu pedagogi sauc par „pielipšanu” (Dēķens, 1921), „imitāciju” (Birkerts, 1923). Citu atdarināšana vērojama jau pirmā dzīves gada laikā kā tuvākajā apkārtnē vērotā atspoguļojums. P.Birkerts norāda uz „imitācijas” jeb atdarināšanas pedagoģisko nozīmi (skat. 11.attēlu).

## 11.attēls. Atdarināšanas pedagoģiskā nozīme



Analizējot bērna gribas veidošanās procesu saskarsmē ar pieaugušo, atdarinot to, latviešu pedagogi, psihologi (Dēķens, 1921, Svenne, 1930, Students, 1935) uzskata, ka priekšstati par pasauli, cilvēku savstarpējām attiecībām, normām bērnam veidojas vispirms vērojot, vēlāk tieši atdarinot vēroto. Pirmsskolēns sevi identificē ar pieaugušo, saskatot tajā sevi. Pieaugušais, viņa attieksme pret lietām, pasaules uzskats veido bērna pasaules redzējumu, “vecāki un skolotāji bērnos atstāj ietekmējošas pēdas uz visu mūžu” (Svenne, 1930, 23), jo piemērs ir viens no spēcīgākajiem audzināšanas līdzekļiem (Birkerts, 1923, 57). Bērna griba nav stipra, tā ir viegli pieejama un iespaidojama, tā labprāt seko svešas gribas virzienam un ir viegli pakļaujama. Jo lielāks ir personības spēks, jo vairāk tas cenšas realizēties citā personā. Pieaugušā spriedumi, jūtas, griba kļūst par bērna spriedumiem, jūtām un gribu. Pieaugušā patiesība tiek pieņemta kā sava, notiek neapzināta bērna un pieaugušā gribas saplūšana, kas no vienas puses bērna darbības padara noteiktākas un mērķtiecīgākas, bet no otras rada apdraudējumu individualitātei, tādēļ atdarināšana uzskatāma kā par pozitīvu, tā par negatīvu gribas īpašību audzināšanas paņēmieni.

Atdarināšana ir labs un nenovērtējam audzināšanas līdzeklis vien tad, ja tā notiek pilnīgā saskaņā ar bērna domu gaitu un attīstības pakāpi, individualitāti. Lai bērna gribas attīstība būtu veiksmīga, audzinātājam jācenšas, lai sekošana autoritātei būtu līdzsvarā ar bērna gribu. Bērna darbībām vēl nav mērķa tās nosaka instinkti, dziņas, ārējie iespaidi. Lai bērns spētu izvirzīt un realizēt savu mērķi, viņam bērnībā jāiemācās realizēt pieaugušo izvirzītos mērķus. Bērns ievēro un ciena pieaugušā prasības, ja tās tiek pamatotas kā dabiska nepieciešamība, „lietu objektīva spēka veidā” (Hessens, 1929, 117). Tomēr pieaugušajam ne tikai jāizvirza prasības, bet ir jābūt paraugam, kura rīcību bērns var atdarināt, jo bērns atdarina pieaugušo neatkarīgi, vai viņi to vēlas vai ne. Pieaugušajam jābūt autoritātei, kuru bērns ciena, kurai tic, kuras vērtības atzīst (Hessens, 1929, 102 – 114), jo audzinošo iedarbību sekmē „pedagoga personības ietekme uz bērnu” (Lieģeniece, 1998, 75). Labprātīga

atdarināšana palīdz bērnam labāk izpildīt to, ko pats bērns ir domājis darīt, tā papildina bērna atziņu un ideju krājumu un palīdz noskaidrot viņa neskaidros, nenoteiktos priekšstatus.

Atdarīnot mērķtiecīgu personību, bērns veido un attīsta motivēti mērķtiecīgu darbību, attīsta gribas īpašības, “jo apkārtne cēlāka, cildenāka un priekšzīmīgāka, jo griba gūst vērtīgākus iespaidus” (Students, 1935, 228). Savukārt, ja atdarināmais cilvēks ir ar vāju gribu, nepārlicināts, nenosvērts, netiek veicināta bērna gribas attīstība. Turklāt pieaugušajam (audzinātājam) būtu jācenšas, lai bērns ne tik daudz atdarina viņu, bet saskata viņā cēlu, spilgtu, mērķtiecīgu, oriģinālu personību, kurā „tas labākais ir viņa pāri kustošais darba prieks” (Dauge, 1925, 96). Aktīva, radoša, brīva, uz izzīņu mudinoša un darbīga vide dod iespēju bērnam atbrīvoties no zemākajiem instinktiem un ļauj prāta darbībām gūt vadošo lomu visās darbībās. Neapzināti bērnam veidojas spēja izvīrīt savas darbības mērķi bez pieaugušā palīdzības.

Pirmsskolas vecuma bērna gribas īpašību veidošanos ietekmē ne tikai pieaugušā piemērs, sekošana autoritātei, bet arī pieaugušā attieksme, kas spēj virzīt bērna darbību. Pētījuma kontekstā, veidojoties pirmsskolēna gribas īpašībām rotaļdarbībā, nozīmīgas ir jautājums par to, cik tālu pieaugušais drīkst iejaukties bērna dzīvē, iepazīstinot ar noteiktām vērtībām, kādām jābūt bērna un pieaugušā attiecībām, lai bērna griba un individualitāte netiktu stindzināta. Ikviens cilvēks (arī bērns) dara visu iespējamo, lai justos labi, bet, kā norāda T.H.Ēriksens, „cilvēks piedzimstot tiek iemests sociālajā pasaulē, kas jau eksistē” (Ēriksens, 2010, 129), līdz ar to ikviena bērna rīcību lielā mērā vada noteiktas sabiedrības spiedienu un pieaugušā attieksme. Arī bērna izpratne par pareizu vai nepareizu rīcību saistīta ar bērna priekšstatiem par to, ko no viņa gaida pieaugušais. Bērns pieaugušā rīcību un arī attieksmi pieņem par normu un paraugu savām darbībām. Psihoanalītiskajā teorijā aktuālas ir jautājums par pretstatu pāris „bērns – pieaugušais.” Šis pretstats ir pirmajā vietā eksistenciālo opozīciju sarakstā. Pretstatu pāra attiecībās, kad „vienus rosina ekspluatēt un citus pakļauj ekspluatācijai,” cilvēka enerģija netiek tērēta produktīvi, kas savukārt rada apdraudējumu pilnvērtīgai savu iespēju attīstībai (Eriksons, 1998, 61). Tieši pieaugušā un bērna attiecības ir viens no galvenajiem kritērijiem humānajā pedagoģijā, kas tiek saprasta kā cieņpilna izturēšanās pret bērnu, kā spēja pieņemt ne tikai viegli saprotamo, bet arī citādo, neizprotamo.

Mūsdienu krievu zinātnieču E.Smirnovas un M.Sokolovas pētījumā (2005) noteiktas pieaugušo attieksmes divas galējās robežas. Pirmajai (*личностное отношение*) raksturīgs veseluma skatījums uz bērnu, viņa personības veselumā pieņemšana, kas atbilst humānas attieksmes ievirzei. Pieaugušais ir orientēts uz bērna psiholoģisko komfortu noteiktā situācijā,

viņa attieksme pret šīm situācijām tiek raksturota kā elastīga, labila, mainīga. Pieaugušais ir ieinteresēts, atvērts bērna subkultūrai, viņš vēlas izprast bērnu, un pārsvarā bērns pieaugušo iepriecina. Tā ir patiesas cieņas pilna attieksme pret bērnu, un bērnības kā īpaša, unikāla cilvēka dzīves posma nozīmīgāko darbību – rotaļu. Katra dzīves diena ir nozīmīga bērnam, viņa attīstībai, un tā nav tikai dzīvošana, gatavojoties nozīmīgākam laikam (skolai, dzīvei).

Pieaugušais, kurš bērnā redz unikālu individualitāti, vēlas saglabāt bērna autonomiju, kas izpaužas kā patstāvīga, autoritātēm nesekojoša domāšana (Rubene, 2008, 71), viņš nevēlas, lai bērns uztraucas, raud, ir nomākts, noslēgts, bet ir dzīvespriecīgs, jautrs, atvērts, lai ir laimīgs, tāds, kāds viņš ir, un izmanto savas iespējas. Saprātnes, cieņas un mīlestības gaisotnē, bērncentrētā pieejā (Geist, 2009) bērna personība veidojas daudz harmoniskāk. Pieaugušais nevis māca bērnu, bet sadarbojas ar bērnu, atbalsta patstāvību, iniciatīvu, ļauj pašam darboties, risināt problēmsituācijas. Cienot, pieņemot un atbalstot bērna izvēli, pieaugušais netieši māca bērnu izprast, ko viņš vēlas, ko var sasniegt un kā piepildīt savu vēlmi. Atbalstot bērna neatkarības centienus darbībās ar rotaļlietu, ticot bērna labajai gribai, veidojas pārliecināta, pašpaļāvīga un brīva personība.

Pozitīvo audzināšanas līdzekļu izmantošana - paraugs, informējoši izteikumi, bērnam saprotami skaidrojumi - palīdz bērnam atklāt sevi, savas iespējas. Vienlaikus tie darbojas kā motivātori, kas pastiprina kompetences un pašvērtības apziņu (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Pieaugušā skaidrojums, kāpēc bērna pašreizējā rīcība nav pieņemama, kāpēc jāpaklausa, vienlaikus ir ticības apliecinājums bērnam, ka viņš var rīkoties arī savādāk. Laiku pa laikam, lai bērns apjaustu savu gribu, lai attīstītu ticību sev, viņam būtu jādod iespēja īstenot savu vēlmi, pieaugušajam būtu jāpakļaujas bērna gribai. Tikai noteikts, stipras gribas cilvēks, vecāki un pedagogi, kuri ir pārliecināti par sevi, kuri cenšas izzināt un saprast bērna iekšējo pasauli, pazīst bērna dvēseli, spēj sekmīgi veikt šo uzdevumu. Turklāt līdz ar pašpārliecinātību, pašpmierinātību bērnam veidojas prasme saglabāt tikumisku pozīciju neatkarīgi no sabiedrības vai autoritātes spiediena. Tikumisko principu realizēšana prasa gribas piepūli, bērns attīsta tikumību pateicoties gribas piepūlei, nevis attīsta gribu caur tikumiskiem principiem (Ильин, 2011, 246).

Savukārt, otra nostāja (*предметное отношение*) bērnā redz nevis audzināšanas subjektu, bet gan objektu. Autoritāras attieksmes ievirzē pieaugušais vēlas, lai bērna uzvedība, darbība un rīcība dara pieaugušos laimīgus. Pieaugušajam ir noteikts pietiekami nemainīgs priekšstats par to, kādam jābūt bērnam, kā viņam jāizturas, jārīkojas, jādarbojas, lai sasniegtu veiksmīga cilvēka statusu. Bērnam jādarbojas pēc iemācītiem, nemainīgiem

likumiem (Geist,2009), viņam tiek izvirzītas noteiktas prasības, viņa darbības tiek virzītas tā, lai tās atbilstu vērtībām, kas nozīmīgas pieaugušajam.

Bērnam jāiemācās pakļauties autoritātei, viņam jābūt labi audzinātam un organizētam, jo autoritātes prasību, noteikumu neizpildīšana ir nepieņemama. Pieaugušais uzskata, ka bērns ir jāmāca, un viņam prieku sagādā, ja bērns paklausīgi un centīgi pilda uzdoto, nevis pats veic atklājumus. Pieaugušais ar neelastīgu domāšanu, aizspriedumainu, pat vienaldzīgu attieksmi palīdz veidoties impulsīvai, nepastāvīgai personībai, kas nav gatava patstāvīgai darbībai.

Būtu jāatceras, ka bērna gribas veidošanās procesā būtiska ir nevis noteiktu prasību bezierunu izpilde, bet brīva, radoša, aizraujoša vide, kurā bērns var aktīvi darboties, mēģināt un kļūdīties. Izdarot izvēli bērns izmanto savu brīvo gribu (Mainza, 2013). Bērnam nesalīdzināmi grūtāk apmierināties ar informāciju, kuru nevar praktiski izmantot, viņam gribas darīt, kaut vai pamēģināt, vismaz tuvumā apskatīt (Korčaks, 1986, 182). Raugoties uz bērnu kā uz audzināšanas objektu, darbīgums, t.i, bērna gribas izpausmes veids nereti tiek raksturots un skaidrots kā nepaklausība, neaudzinātība, izlutinātība, kaprīzums, spītība, rupja, agresīva uzvedība.

Gribas negatīvo īpašību izpaudumi, kuru pamatā ir afekts, ir nepareizas audzināšanas jeb neaudzināšanas trūkumi, kuros vainojami pieaugušie un viņu nepilnības. Gan Latvijas brīvvalsts pedagogu (Štāls,1927 ; Dēķens, 1921; Students, 1935), gan mūsdienu pedagogu un psihologu (Korčaks, 1986; Kempbels, 1998; Ильин, 2011) norādītās pieaugušā un bērna mijattiecību nepilnības būtiskas arī šim pētījumam. Pozitīvo gribas īpašību veidošanos neveicina:

1. Audzināšana pēc plāna - pārāk stingra audzināšana, kas izpaužas kā neieklausīšanās bērna patiesajās vajadzībās un interesēs, nerēķināšanās ar tām. Pieaugušais orientēts izmantot bērna darbības, uzvedības vadīšanai ārējos pastiprinājumus (apbalvojumi, aizliegumi, sodi), kontroles tipa izteikumus, kas slāpē bērna motivāciju, darbīgumu (Geidžs, Berliners, 1999).

Neieklausoties bērņā, nerēķinoties ar viņa aktuālām interesēm, izvēloties rotaļlietu vai pārtraucot bērnam nozīmīgu darbību (rotaļu), aizstājot to ar bērnam maz saprotamām nelogiskām darbībām (kolektīvās rotaļnodarbības), tiek slāpēta bērna iniciatīva. Bezierunu pakļaušanās pieaugušā prasībām var izsaukt dusmas, naidu un radīt neatgriezeniskas sekas bērna personībai. Piespiedu darbības uzskatāmas par lielāko kļūdu, kāda tiek pieļauta audzināšanas procesā, jo tas rada bērņā divējādo attieksmi pret audzinātājiem (vecākiem, pedagogiem) - mīlestību kā pret autoritāti un naidu kā pret personu, kas uzdevusi nepamatotu uzdevumu. Tas veido bērna iekšējo neviengabalainību, veicina ielaušanos bērna personībā.

Bērns dara ne to, ko viņš grib, bet to, ko no viņa prasa. Viņš cenšas atbilst tam priekšstatam, kādu veido pieaugušais. Nosodījums un sods, tāpat kā piespiedu darbības, bezierunu pakļaušanās ne vienmēr dod vēlamo rezultātu. Arī īss, ass aizrādījums bez skaidrojuma neatklāj bērnam, ka viņa rīcība varētu būt arī citādāka. Bieži vien tas rada tādas rakstura iezīmes kā noslēgtība, nomāktība, cietsirdība. Nesaņemot adekvātu savu darbību vērtējumu, bērnam gandrīz neiespējami nosargāt un saglabāt savu neatkarību. Arī aizliegumi vājina bērna iniciatīvu, gribu, tomēr zināmā mērā arī rūda bērna gribu, attīsta apķērību, modina viņā kritisku attieksmi pret dzīvi, tomēr šāda veida gribas audzināšana ir diezgan vienpusīga (Štāls, 1927; Korčaks, 1986).

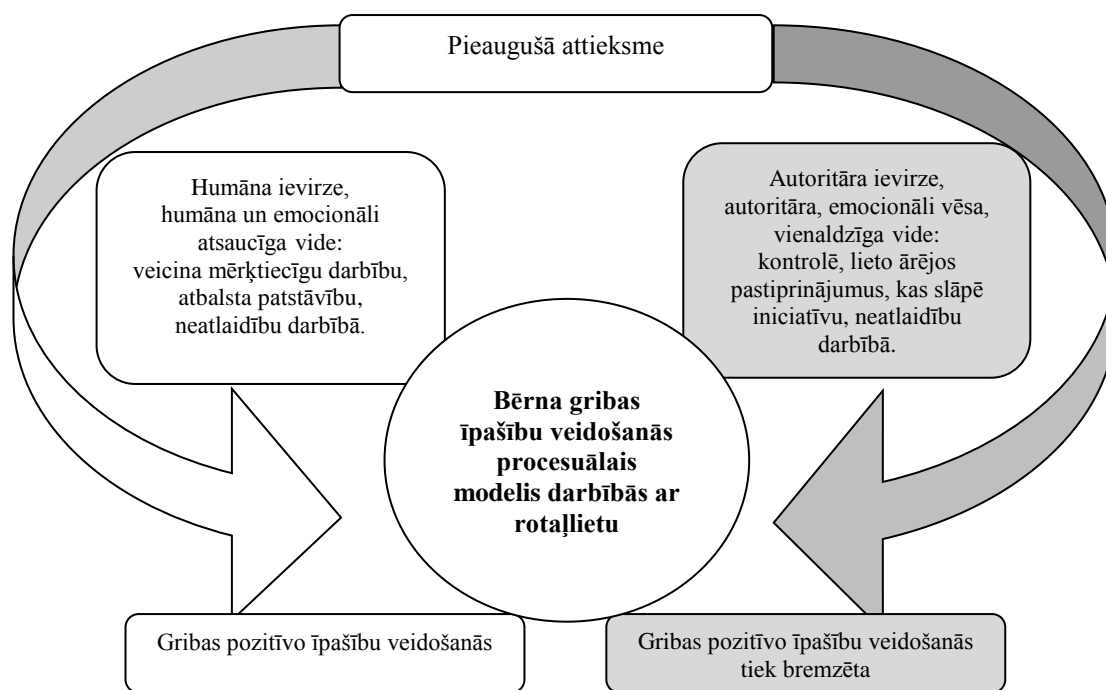
2. Audzināšana bez jebkāda iepriekšnoteikta plāna - pārāk liela pakļaušanās ikvienai bērna iegribai (lutināšana), apbalvojumu (vārdisku, taustāmu) lietošana bez izpratnes par to patieso ietekmi. Bērna vēlmju un vajadzību adekvāta neizvērtēšana, lutināšana raisa bērnos nenovīdību, „notrulina velēšanos” (Korčaks, 1986, 94). Tā rezultātā nepietiekami tiek attīstītas griba, ar pieaugušā atbalstu veidojas egocentriskais dzīves stils. Turklāt, nepieciešamības gadījumā, neprotot pateikt nē, pieaugušais nemāca bērnu samierināties un pieņemt atteikumu un vienlaikus izrāda necieņu kā pret sevi, tā bērnu (Дрейкис, Золц, 1986, 127).

Iepriekš aplūkotās audzināšanas kļūdas rada labvēlīgus apstākļus negatīvajām gribas īpašībām - spītībai, negatīvismam, neizlēmībai, impulsivitātei. Spītība ir nesaprātīgas gribas izpausme, kad bērns atsakās veikt to, ko prasa pieaugušais, vai arī cenšas kaut ko noteikti izdarīt pēc sava prāta, rīkojoties bez jebkāda pārdomāta un patiesi vēlama mērķa. Šādu izpausmju motīvs ir savas gribas un apkārtējo prasību pretstatījums, tā ir „atklāta pretošanās un izaicinājums autoritātei” (Kempbels, 1998, 106). Spītību veicina arī nemainīgu un noteiktu prasību trūkums, to var raksturot arī kā pieredzes rezultātu, kas radies saskarsmē ar pieaugušajiem. Kaprīzes, kas ļoti tuvas spītībai, var skaidrot kā savu iegribu maiņu bez iemesla, neatlaidīgi cenšoties panākt to izpildi. Bērnam ir svešs savu vēlmju saturs līdz brīdim, kamēr bērns pirmo reizi izjūt vēlmes papildīšanos. Ne vienmēr vēlme sakrīt ar to, ko bērns patiesi grib. Vēlmei nesakrīt, rodas vilšanās un neapmierinātība, ko pieaugušais skaidro kā kaprīzi. Jebkurš šķērslis, pieaugušā atteikšanās izpildīt šīs prasības izraisa asu emocionāli negatīvu bērna reakciju: raudas, kļedzīnus un jaunu, reizēm gluži pretēju un bezjēdzīgu prasību rašanos. Bērnam šajā situācijā nebūtu jāsaņem pieaugušā nosodījums, bet gan jāļauj iepazīt savu vēlmi. Spītība var rasties un izpausties arī kā bērna pašizsargāšanās reakcija, kad bērna brīvību un patstāvību krasi ierobežo. K.Dēķens uzskata, ka jau pirmajā,

bet vēl izteiktāki otrajā dzīves gadā kā bērna Es aizsardzība parādās ietiepība un spītība (Dēķens, 1921, 90). Reizē ar sava Es atklāšanu bērns atklāj, ka spēj darīt un nedarīt un ka tas ir atkarīgs no viņa vēlmes. Bērna vēlme savu ieceri īstenot liek nostāties pret pieaugušā prasību, kas izpaužas kā protests pret to, ko pieprasa pieaugušais. Pieaugušā griba ir aizliegums, kas ierobežo bērna brīvību, viņa Es. Savukārt jebkurš aizliegums rada vēlmi pretoties. Lai apvaldītu bērna darbošanos, pieaugušais sāk ierobežot bērnu, liek pārtraukt interesanto nodarbošanos, dažkārt pat sodīt. Negatīvisms ir spītības galējā pakāpe, kas izpaužas bērna vispārīgā protestā, noraidot jebkuru pieaugušā prasību.

Analizējot latviešu pedagogu K.Dēķena (1921), P.Birkerta (1923), O.Svennes (1930), J.A.Studenta (1935), poļu pedagoga J.Korčaka (1986), kā arī krievu pedagogu E.Smirnovas un M.Sokolovas (2005) atziņas, tika atrasti nosacījumi, kas veicina bērna gribas veidošanos rotaļdarbībā, ko nosaka pieaugušā attieksme (skat. 12.attēlu).

12.attēls. Pieaugušā attieksme pret bērnu gribas īpašību veidošanās procesā



No tā, cik jūtīgs un saprotošs ir pieaugušais, ir atkarīga gan cilvēka turpmākā dzīve, gan arī bērna gribas īpašību veidošanās darbībās ar rotaļlietu. Lai mazinātu gribas negatīvo īpašību rašanos un veicinātu gribas pozitīvās īpašības, svarīga ir pieaugušā attieksme pret bērnu kā vienotu veselumu. Respektējot bērna vērtību, atzīstot un atbalstot bērna Es, izprotot, ka bērns darbībā ienes savus nodomus, motīvus (Dēķens, 1921; Dauge, 1925; Lieģeniece, 1999), iespējam bērna gribas īpašību līdzsvarota attīstība rotaļdarbībā.

### *Secinājumi*

*Sekmīga bērna gribas īpašību veidošanās rotaļsadarbībā iespējama pieaugušā un bērna mijatiecībās, kurās atbilstoši humānās pedagoģijas principiem bērna personība tiek skatīta veselumā, bērns tiek mīlēts un netiek pakļauts agresivitātei, manipulācijām, netiek slāpēta viņa iniciatīva, un tiek radīti labvēlīgi apstākļi:*

- *pieaugušā paraugs (garīga atbrīvotība, uzskatu plašums, prāta lokanība);*
- *ārējā kārtība (lietu kārtība), kas mazina disciplīnas jautājuma aktualitāti.*

*Bērnam iespējams izkopt mērķtiecību, neatlaidību, patstāvību darbībā un uzvedībā, saņemot pieaugušā atbalstu neatkarībai, atraisītībai sev nozīmīgā darbībā ar rotaļlietām, ievērojot strukturālā veselumā savstarpēji saistītu komponentu kopu, ko atklāj teorētiski izstrādātais bērna gribas īpašību veidošanās procesuālais modelis darbībās ar rotaļlietu:*

- *bērna vēlmju, interešu apzināšanās, ievērošana;*
- *bērna darbīgās dabas atbalsts (kā nosacījums pašapliecināšanās iespējai);*
- *bērna gribas respektēšana (iespēja pieņemt un realizēt savus lēmumus patstāvīgā, neatlaidīgā, mērķtiecīgā darbībā, jo bērns ir savas attīstības līdzdalībnieks);*
- *emocionālais pārdzīvojums (prieka un intereses mijiedarbība ir pamats jebkurai bērna apzinīgai darbībai).*



## 2. Pirmsskolas vecuma bērna gribas īpašību veidošanās izpēte un rezultāti

### 2.1. Empīriskā pētījuma organizācija, pētāmās grupas raksturojums, izpētes metodes

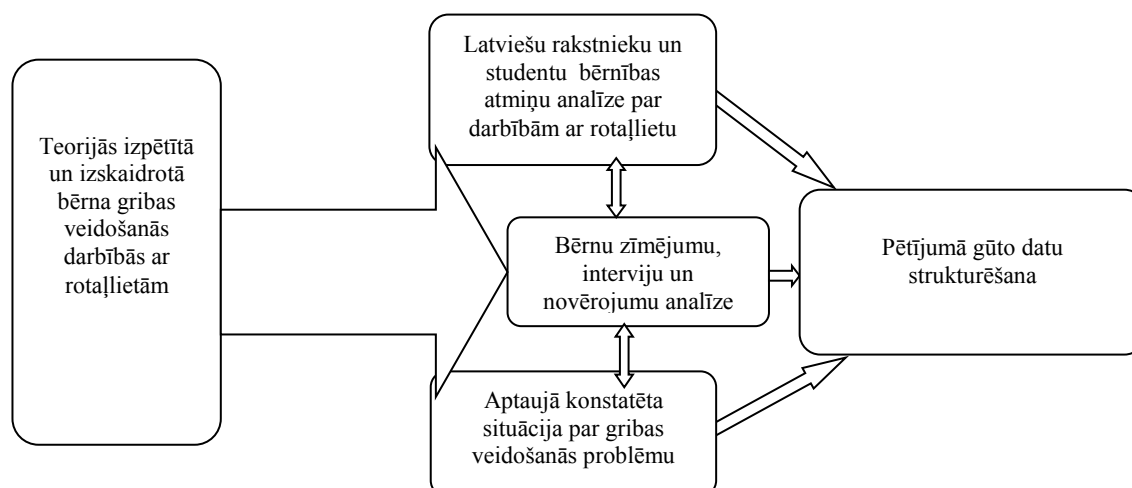
Empīriskais pētījums balstās uz humāno pieeju, kurā bērns tiek uzvertts kā unikāls, vienots veselums, autonoma un radoša būtne, kas cenšas kļūt par to, par ko viņš vēlas. Empīriskā pieeja izpaužas kā kvalitatīvo un kvantitatīvo pētīšanas metožu kombinēšana, kā atšķirīgu, bet savstarpēji papildinošu avotu izmantošana pētījuma datu iegūšanai, pētniecisko fenomenu noskaidrošanai (Cropley, 2002). Personības pētīšana tika skatīta kā vienots veselums un atsevišķi gadījumi kā vienota veseluma sastāvdaļa.

Uz teorētisko atziņu pamata tika izvirzīta empīriskā pētījuma hipotēze - pirmsskolēna darbības ar rotaļlietu sekmē gribas īpašību veidošanos, ja:

- bērns darbību ar rotaļlietām izvēlas atbilstoši savām vajadzībām, interesēm, pieredzei,
- bērns darbībā ar rotaļlietām veido paradumu neatlaidīgi, pārvarēt šķēršļus un sasniegt mērķi;
- pieaugušais atbalsta bērna iniciatīvu, patstāvību darbībās ar rotaļlietām, humānā un emocionāli atsaucīgā vidē.

Gribas, arī bērna gribas īpašību veidošanās specifika nedod iespēju novērtēt kvalitatīvas izmaiņas nelielā, īsā laika posmā, jo gribas veidošanās, audzināšana ir vairāk saistīta ar ideju par to, kā būs. Šis apstāklis noteica pētījuma metožu izvēli un pētījuma modeļa izveidi (skat. 13.attēlu).

13.attēls. Empīriskā pētījuma modelis



Promocijas darbā izvirzītā problēma, bērna gribas veidošanās darbībās ar rotaļlietu tika pētīta izmantojot vēsturiskos avotus - latviešu rakstnieku (Doku Atis, Aspazija, J.Jaunsudrabiņš, E.Birznieks – Upītis, V.Plūdonis, V.Belševica) autobiogrāfiskos bērnības atmiņu tēlojumus un studentu, topošo pirmsskolas izglītības skolotāju, bērnības atmiņas par darbībām ar rotaļlietu, kas tika vāktas 2008. – 2009.gadā. Latviešu rakstnieku, studentu bērnības atmiņu analīze veikta, lai apliecinātu bērna iekšējo pārdzīvojumu ticamību pašmotivētā darbībā, lai salīdzinātu to, ko un kā bērni kādreiz spēlēja, ar to, ko un kā viņi spēlēja tagad.

Atlasītie rakstnieku darbu fragmenti, studentu atmiņu stāstījumi, ņemot vērā pētāmās problēmas specifiku, tika analizēti, izmantojot kontentanalīzi, kas paredz bagātīgu notikumu aprakstu, lai izprastu stāstījumu jēgu, savstarpējo attiecību nozīmi un konstatētu gribas veidošanās likumsakarības darbībās ar rotaļlietu. Analīzes laikā uzmanība tika pievērsta tekstos minēto rotaļlietu raksturojumam (skat. 5.tabulu).

5.tabula. Rotaļlietu raksturojums

Rotāļlietas raksturojums	Rotāļlietas funkcijas
<b>Gatavās</b> jeb strukturētās (I.Opies&P.Opies,1969) rotaļlietas <i>Transporta līdzekļi, sadzīves priekšmeti, dzīvnieciņi, lelles, u.c.</i>	Prasa no bērna noteiktu darbību, nerada pietiekami daudz iespēju fantāzijai, pašdarbībai.
<b>Pusgatavās</b> jeb daļēji strukturētās (I.Opies&P.Opies, 1969) rotaļlietas <i>Būvklucīši, konstruktori, mozaīkas, bilžu mīklas, u.c.</i>	Bērns pats patstāvīgi izvērza uzdevumus, kuru atrisināšanai nepieciešama piepūle, domāšana, kombinēšana, mēģināšana.
<b>Rotaļu materiāli</b> jeb nestructurētās (I.Opies&P.Opies, 1969) rotaļlietas <i>Dabas materiāli – smiltis, māls, kociņi, lapas, u.c. Sadzīves materiāli – kastes, audums, papīrs, u.c.</i>	Rada plašas iespējas bērna pašdarbībai, patstāvībai, fantāzijai.

Lai analizētu pirmsskolas vecuma bērna gribas veidošanos darbībās ar rotaļlietu uzmanība tika pievērsta darbībai un prieka pārdzīvojumam darbībā, kas ir pamats jebkurai apzinīgai darbībai (Dauge, 1925; Štāls, 1929, Изард, 1999, Robbin, 2009). Empīriskā pētījuma kritēriji atbilstoši teorētiskajam modelim izstrādāti, pamatojoties uz teorētiskajām atziņām, ka bērna griba veidojas darbībā, humānas mijiedarbības procesā (Ē.Eriksons, A.Maslovs, Ē.Fromms, K.Dēķens, J.A.Students, D.Lieģeniece, A.Špona, D.Dzintere). No vairākām pozitīvajām gribas īpašībām (mērķtiecība, iniciatīva, organizētība, drosme, pašsavaldīšanās, patstāvība, neatlaidība) pētījuma veikšanai tika izraudzītas trīs, kas veidojas pirmsskolas vecumā (skat. 6.attēlu 1.2. apakšnodaļā) un izpaužas darbībā. *Mērķtiecība*, svarīgākā gribas īpašība, izpaužas prasmē izvirzīt un sasniegt mērķi. Prasme izvirzīt un

sasniegt mērķi pirmsskolas vecuma bērnam veidojas vērojot pieaugušā darbību, atdarinot to, sekojot pieaugušā piedāvātām mērķtiecīgām, bērnam nozīmīgām un izprotamām darbībām. *Patstāvība* ir prasme darboties pēc savas iniciatīvas, pieņemt lēmumus un veikt darbību bez citu palīdzības. *Neatlaidība* izpaužas prasmē sasniegt sevis izvirzīto mērķi, pārvarot pat ļoti lielas grūtības tā sasniegšanas ceļā, kā arī aizrautībā veicot kādu darbību (skat. 6.tabulu).

6.tabula. Kritēriji, rādītāji un rādītāju līmeņu pazīmes bērna gribas īpašību veidošanās noteikšanai darbībās ar rotaļlietu

Kri- tēriji	Gribas rādītāji	Līmeņu pazīmes darbībās ar rotaļlietu		
		C līmenis	B līmenis	A līmenis
Vēlmes apzināšanās	<b>Interese par rotaļlietu</b> (Dēķens,1921; Svenne,1930; Aries, 1980;Torrance, 1998; McNeal, 1999; Фребель, 2005; Смирнова, Салмина, Тиханова, 2008; Ēriksens, 2010)	Izrāda interese par rotaļlietu kā par priekšmetu, bez vēlmes izmantot to rotaļdarbībā	Veic vienvērtīgas darbības ar rotaļlietu	Veic daudzveidīgas darbības ar rotaļlietu
Mērķtiecība darbībā	<b>Vajadzība atdarināt, rotaļā atveidot apkārtņē vēroto</b> (Students,1935; Birkerts,1923; Eriksons, 1998; Леонтьев, 2007; Rodari, 2009)	Rotaļā neatdarina apkārtņē vēroto	Dažreiz, atkarībā no situācijas, rotaļā atdarina apkārtņē vēroto	Vienmēr rotaļā atdarina apkārtņē vēroto
Patstāvība darbībā	<b>Prasme darboties bez pieaugušā palīdzības</b> (Hessens, 1929; Montessori, 1965; Opie,I.,&Opie,P., 1969; Eriksons, 1998; Gadamers, 1999; Урунтаева, 2001)	Nepieciešams pieauguša atbalsts	Atkarībā no situācijas, darbības veida darbojas patstāvīgi	Vienmēr darbojas patstāvīgi
Neatlaidība darbībā	<b>Darbības pabeigšana</b> (Dēķens,1921; Montessori, 1965; Хекхаузен, 2003; Ильин, 2011; Mainza, 2013)	Iesākto nepabeidz pat pēc pamudinājuma	Iesākto pabeidz tikai pēc pamudinājuma	Iesākto pabeidz bez pamudinājuma
	<b>Aizrautība darbībā</b> (Dēķens,1921; Изард, 1999; Lika, 2003)	Īslaicīga darbība (mazāk par piecām minūtēm)	Mainīga aizraušanās ar vienu darbību (no sešām līdz deviņām minūtēm)	Ilgstoša aizraušanās ar vienu darbību (desmit un vairāk minūtes)
Emocionālas pārdzīvojumus, prieks darbībā	<b>Apmierinājums, prieks par darbības procesu</b> (Pētersons, 1931; Goleman, 1995; Изард, 1999; Ness, Ingvars, 2001; Лафренье, 2004)	Nav priecīgs darbībā	Reizēm priecīgs darbībā	Vienmēr priecīgs darbībā

Izstrādātos kritērijus raksturo līmeņu pazīmes: A līmenis – augsts rādītāju izpaušmes līmenis, attiecīgā pazīme spilgti izteikta; B līmenis – vidējs rādītāju izpaušmes līmenis, attiecīgajai iezīmei ir gadījuma raksturs; C līmenis – zems rādītāju izpaušmes līmenis, iezīme

nav vērojama. Pamatojoties uz izstrādātajiem kritērijiem, tika analizētas gan rakstnieku un studentu bērības atmiņas, gan intervijas ar bērniem, gan izveidots bērna darbības ar rotaļlietām vērojuma protokols (skat. 1.pielikumu).

Skaidrojot gribas veidošanos darbībās ar rotaļlietu, veidojot loģisko un matemātisko pamatojumu, tika izmantots arī Hī kvadrāta kritērijs (SPSS, Analyze, Crosstabs), kas paredzēts korelatīvo sakarību noteikšanai starp pazīmēm, kuras mērītas kvalitatīvi, t.i., konstatēti izvēlēto kvalitāšu biežumi pētāmajā grupā.

Pētot mūsdienu bērnu gribas veidošanos darbībās ar rotaļlietu, tika veikta atvērtā jeb nestrukturētā intervija. Intervijas tika veiktas 2009., 2010. gadā. Datu vākšanā tika iesaistīti Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studiju programmu „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs” un „Pirmsskolas izglītības skolotājs” studenti, topošie pirmsskolas izglītības skolotāji. Intervijas laikā bērni tika lūgti nosaukt un uzzīmēt savu mīļāko rotaļlietu, to rotaļlietu, ar kuru viņi vislabprātāk spēlējas. Analizējot intervijas – bērnu zīmējumus, svarīgi bija noskaidrot:

- 1) kuras ir mūsdienu bērnu nozīmīgās rotaļlietas;
- 2) zīmējuma emocionālo noskaņojumu.

Zīmējumi atspoguļo bērna pieredzi, emocionālo noskaņojumu, stabilitāti, kas atklāj bērna pasaules izjūtu, ir izšķirošs faktors bērna gribas attīstībā (Белкин, 2000). Emocionālais pārdzīvojums darbībā ir būtisks teorētiskā modeļa komponents (skat. 10.attēlu). Bērnu zīmējumu analīze tika veikta, balstoties uz G.Uruntajevas, J.Afonkinas (1995), A.Vengera (2007), I.Likas (2003), E.Smironovas, E.Medvedevas (2004) izstrādātajiem testiem, kas pielāgoti pētījuma problemātikai (skat. 7.tabulu).

*7.tabula. Zīmējumu analīzes rādītāji*

<b>Zīmējumam rādītāji</b>	<b>Pazīmes, kas liecina par pozitīvu emocionālo stāvokli</b>	<b>Pazīmes, kas liecina par negatīvām emocijām, noraidošu attieksmi</b>
<b>Zīmējuma krāsu gamma</b>	silta krāsu gamma, košas, spilgtas krāsas	melnbalts zīmējums, tumšas, bālas krāsas
<b>Zīmējuma papildinājumi</b>	ziedi, saule, mākoņi, putni	izteikta zīmējuma kontūra, asas līnijas, izteiktās dūrēs savilkta rokas, asi nagi, ieroči
<b>Zīmēto varoņu sejas grimases</b>	priecīga, smaidīga seja	drūma, bēdīga seja, redzami zobi, ilknī, ragi
<b>Zīmējuma sižets</b>	attēloti priecīgi notikumi	attēlota izteikta kustība, cīņa, kaujas, celtnes ar asām līnijām smaili torņi

Bērna gribas veidošanās norit ciešā mijiedarbībā ar pieaugušo, un pieaugušo attieksme pret bērnu, viņa darbībām nodrošina vai nenodrošina bērna autonomas darbības iespējas, arī darbībās ar rotaļlietu. Pirmsskolas vecumā aizsākas gribas veidošanās gan rotaļājoties, gan

pozitīvās mijattiecībās ar pieaugušo. Izzinot pedagogu pieredzi, pētot pieaugušā un bērna mijattiecības, tika veikta aptauja, kuras mērķis bija noskaidrot pedagogu attieksmes bērna gribas veidošanās kontekstā. Pedagogu aptauja tika veikta 2009., 2010.gadā, tās rezultāti analizēti pēc biežuma un interpretācijas, izmantojot aprakstošo un analītiskās statistikas metodi (IBM SPSS Statistics 19). Pedagogu attieksme saistībā ar bērna gribas veidošanos tika analizēta, ņemot vērā attieksmju veidu (Lieģeniece, 1998; Eriksons, 1998; Smirnovas un Sokolovas, 2005; Rubene, 2008; Špona, 2006, 2009) (skat. 8.tabulu).

*8.tabula. Humānas attieksmes ievirzes raksturojums*

<b>Attieksmes veids</b>	<b>Attieksmes izpausmes</b>
<b>Attieksme pret bērnu</b>	bērna individualitātes, autonomijas respektēšana; orientācija uz bērna vajadzībām, psiholoģisko komfortu; sadarbības attiecības starp bērnu un pieaugušo;
<b>Attieksme pret vidi</b>	atvērtība bērnu subkulturai; brīva rotaļlietu izvēle, ņemot vērā bērna intereses; apmierina bērna vajadzību pēc rotaļām, kas rada prieku;
<b>Attieksme pret bērna darbību</b>	pozitīva attieksme pret bērna vajadzību apliecināt sevi darbībā; atbalsts bērna patstāvībai, mērķtiecībai, neatlaidībai; izpratne par bērna darbības cēloņiem.

Šādu pētījuma metožu izvēli noteica pētījuma objekta sarežģītais raksturs. Turpmāk tekstā tiks aplūkota pētījumā iegūto kvalitatīvo un kvantitatīvo datu analīze.

## **2.2. Rotaļlietas latviešu rakstnieku bērnības atmiņu analīzē**

Latviešu rakstnieku bērnības atmiņas, kā viens no autobiogrāfisko atmiņu veidiem, ir lielisks bērna izzināšanas avots, kas palīdz izprast bērna iekšējo pasauli. Daiļliteratūras izpēte dod ieskatu bērna pārdzīvojumos, atklāj bērna aktivitātes, un arī to, kā, manipulējot ar ārējo vidi, veidojas bērna personība. Rakstnieki nereti daudz precīzāk par pedagogiem un psihologiem spēj atklāt bērna pārdzīvojumus, var parādīt, kas ir cilvēks (Students, 1998; Gustavsons, 1995; Čomskis, 2013). Bieži vien atmiņu tēlojumi un to analīze ir vienīgais veids, kā izprast bērnības pasauli, un tie sniedz visplašāko ieskatu arī bērnu pašu radītās jeb strukturētās rotaļās.

Rakstnieku atmiņu tēlojumi ietver bagātu un plašu informāciju par īpašām vietām, cilvēkiem, notikumiem, rotaļām un arī rotaļlietām, priekšmetiem, ar kuriem rotaļājies bērns. Bērnības atmiņu tēlojumi veido priekšstatu par maza bērna jūtām un pārdzīvojumiem,

saņemot rotaļlietu un darbojoties ar to. Atmiņas atklāj, kā bērns uztver pasauli un cik atšķirīgi tas notiek, jo tās rakstītas, balstoties uz katra autora personisko pieredzi. Atgriežoties savā sākotnējā rakstnieks vēlreiz izdzīvo un izjūt bērnībā piedzīvoto. Savukārt lasītājam to analīze palīdz izprast, ko bērns pārdzīvo un izjūt konkrētu darbību rezultātā, kā veidojas personība, viņa raksturs, domas, jūtu un gribas pasaule (Birkerts, 1922, 24). Tās palīdz atcerēties savus bērnības pārdzīvojumus, izprast bērnu un saprast bērnību kā nozīmīgu cilvēka dzīves posmu.

Atmiņu tēlojumu radītāji, ievērojami latviešu rakstnieki, spēcīgas personības, dzīvojuši citā vēsturiskā laikmetā, citā kultūrvīdē. Tomēr šīs vispersoniskākās un intīmākās atmiņas nav tikai pagātnes tēlojumi, kas stāsta par dzīvi noteiktā laika posmā, jo sociālajām ietekmēm atmiņu saturā ir vismazākā nozīme (Ķīle, 1998, 45). Atmiņu stāstījumi ir tagadnes konstruēšanas process (Kropļiņš, Raščevska, 2004, 92), kura gaitā stāstītājs veido pats sevi, tie palīdz izprast sevi, latviskās dzīvesziņas veidošanās procesu, noteiktas kultūrvides psiholoģiskos aspektus (Lieģeniece, 1992, Ķīle, 1998).

Bērnībā līdz ar izpratni par labo un ļauno, krietno un nevēlamo aizsākas personības veidošanās. Darbojoties noteiktā cilvēka, dabas, lietu veidotā vides telpā, bērns apgūst emociju izpausmes kultūru, viņam veidojas ne tikai priekšstati, bet arī nepastarpināta pieredze, kas ir nepārtraukts process, tādēļ saistīta ar gribu (Obšteins, 1932, 96). Bērnības pieredzes rezultātā veidojas personība (Huserls, 2002, 137) un tādas būtiskas rakstura īpašības kā sasniegumu motivācija, neatkarība, patstāvība (Super, 1957, 239). Bērnībā piedzīvotais un pārdzīvotais atstāj neizdzēšamas pēdas visā tālākajā cilvēka mūžā, jo bērna personība vēl nav izveidojusies, viņa vajadzībām vēl nav noteikta virziena, un tas, kā tās attīstīsies, lielā mērā ir atkarīgs no vides, kurā bērns atrodas. Vide, tās radītie iespaidi ietekmē cilvēka ārējo un iekšējo pasauli (Hume, 2008). D.Lieģeniece uzskata, ka vide veido bērna personību bez speciāliem audzināšanas līdzekļiem (Lieģeniece, 1992, 71). Vides iespaidu radītie pārdzīvojumi veido ne tikai bērna iekšējo psihisko shēmu, vērtību sistēmu, bet var mainīt emocionālās uzvedības modeli (Goleman, 2001, 328) un ietekmēt turpmākās pieredzes interpretāciju. Tieši dzīves izjūta nosaka cilvēka dzīves un pasaules uzskatu, un tai ir būtiska loma individualitātes un personības struktūrā (Dāle, 1944, 76-77). Tā var veidoties skumīga, drūma, depresīva vai gaiša, priecīga, spirta un atraisīta.

Rakstnieki cenšas attēlot tos savas dzīves notikumus, kurus viņi pārdzīvojuši, un kuriem ir bijusi īpaši nozīmīga loma viņu dzīvē. Šeit atrodamas ne tikai norādes uz tiem priekšmetiem, rotaļlietām, ar kurām bērns rotaļājies, bet atklātas arī bērna un pieaugušā attiecības, attēloti bērna pārdzīvojumi, jo tie atspoguļo cilvēka vērtības problēmas. Pētījumā

Īpaša uzmanība tika veltīta tam, lai noskaidrotu, kādas rotaļlietas bērnam šķiet saistošākās, vērtīgākās rotaļdarbībai, vai bērni dod priekšroku pusgatavām rotaļlietām, rotaļu materiāliem vai gatavajām jeb strukturētajām rotaļlietām.

Atmiņu tēlojumi ir izteikti emocionāli, pētot tos ar fenomenoloģisko introspekcijas metodi, kas pievērš uzmanību indivīda unikālajai pasaules uztverei, iekšējai dzīvei, fenomeniem, nevis apraksta apkārt esošās lietas, iespējams labāk izprast, kā bērnam veidojas ne tikai personības vispārcilvēciskās vērtības, bet arī gribas īpašības. Klasifikācija dod iespēju iedalīt atmiņu tēlojumu fragmentus tematiskās grupās. Vairākkārtīgi lasot visus teksta fragmentus, kuros latviešu rakstnieki runā par savām bērniības rotaļām, rotaļlietām, tika noteiktas analizējamās kategorijas – tēmu grupas, par kurām lielākajā daļā atmiņu tēlojumu tiek runāts.

Lai atmiņu analīze dotu objektīvu priekšstatu un varētu izdarīt secinājumus, tās tika tematiski sadalītas.

1. Tekstos minēto rotaļlietu raksturojums (skat. 5.tabulu).
2. Kā rotaļlieta iegūta, kādas emocijas, pārdzīvojumi raisās, darbojoties ar to.
3. Kā darbības ar rotaļlieta rosina:
  - *mērķtiecību* darbībā,
  - *patstāvību* rotaļu darbībā,
  - *neatlaidību* rotaļu darbībā (skat. 6.tabulu).

No atmiņu tēlojumiem tika atlasīti fragmenti, kuri kaut kādā mērā ilustrē katru no šīm tēmām. Vispirms latviešu rakstnieku atmiņu tēlojumu analīze ļāva tekstos minētās rotaļlietas, atbilstoši to saturam, sadalīt trīs lielās grupās:

- gatavās jeb strukturētās rotaļlietas (rūpnieciski ražotas, amatnieku darinājumi);
- pusgatavās jeb daļēji strukturētās rotaļlietas (amatnieku, vecāku darinājumi);
- rotaļu materiāli jeb nestrukturētās rotaļlietas (bērna un pieaugušā kopīgi gatavotas, bērna pašgatavotās rotaļlietas, priekšmeti un materiāli bērnu rotaļām) (skat. 9.tabulu).

9.tabula. Rotaļlieta latviešu rakstnieku darbos

Gatavās jeb strukturētās rotaļlietas	<b>Rūpnieciski ražotās</b>	
	lelles, leļļu galviņas <i>Zila debess zelta mākoņos, Bille, Pastāsti man savus sapņus</i>	
	<b>Amatnieku darinājumi</b>	
	ūdens un vējdzirnaviņas, putniņš, priedes mizas govīs, zirgi, aitas, šūts ādas maciņš, vijolīte, lūpu ermoņikas, leļļu ratiņi, leļļu gultiņa, kuģītis ar buru, kastrolītis <i>Manas dzīves rīts, Pastariņa dienasgrāmata, Zila debess zelta mākoņos, Mazā Anduļa pirmās bērnības atmiņas, Pastāsti man savus sapņus</i>	
Pusgatavās jeb daļēji strukturētās rotaļlietas	<b>Amatnieku darinājumi</b>	
	koka vāgītši, divriči, kamaniņas, jājamais zirdziņš, klucīši <i>Pastariņa dienasgrāmata, Zila debess zelta mākoņos, Mans dzīves rīts</i>	
Rotaļu materiāli jeb nestrukturētās rotaļlietas	<b>Bērna un pieaugušā kopīgi gatavotas rotaļlietas</b>	<b>Bērna pašgatavotās rotaļlietas</b>
	meldru kuģītis, leļļu apģērbs <i>Mans dzīves rīts, Mazā Anduļa pirmās bērnības atmiņas, Baltā grāmata, Bille</i>	vilciņš, linga, svilpe, sprigulis, leļļu ratiņi
	<b>Priekšmeti un materiāli bērnu rotaļām</b>	
	<b>Dabas materiāli</b> čiekuri, zīles, skali, akmentiņi, salmi, meldri, lapas	<b>Sadzīves materiāli</b> adāmadatas, pastalas, sērkociņu kastītes, skārda bundžiņas, sile, auduma gabali, karote, dēlīši, dakstiņa lampas, diegu spolīšu gali
	<i>Mans dzīves rīts, Pastariņa dienasgrāmata, Zila debess zelta mākoņos, Bille</i>	

Latviešu rakstnieku darbu analīze atklāj, ka:

- trīs atmiņu tēlojumos (Aspazija „Zila debess zelta mākoņos,” V.Belševica „Bille,” K.Pamše „Pastāsti man savus sapņus”) bērns savās rotaļās izmanto rūpnieciski radītās, gatavās jeb strukturētās rotaļlietas (lelles, leļļu galviņas);
- septiņu rakstnieku darbos visbiežāk ir minētas pusgatavās jeb daļēji strukturētās (amatnieku, vecāku darinātas) rotaļlietas un rotaļu materiāli jeb nestrukturētās rotaļlietas (priekšmeti, materiāli bērnu rotaļām).

Tieši šādas rotaļlietas un rotaļu materiāli visvairāk veicina arī bērnu pašu iniciētas, motivētas (*child – structured*) rotaļas. Amatnieku vai vecāku darinātas rotaļlietas nav bezpersoniskas, jo lielākoties tās tiek gatavotas noteiktam bērnam, ņemot vērā viņa intereses un dabisko vajadzību darboties. Pieaugušais rūpējas, lai bērns gūst prieku no darbošanās ar rotaļlietu. Pieaugušais ar savu attieksmi, atbalstot bērna rotaļas, palīdzot gatavot rotaļlietu, raisa ne tikai pozitīvus pārdzīvojumus, bet netieši bagātina bērna rotaļu sižetu, atklāj to, ka



darbs dod prieku pašam (Eriksons, 1998; Dacey&Kenny, 1994). Billes mamma šuj lellei kleitu, Krustēvs Klāvs Andulim palīdz no meldriem gatavot kuģus. Vectēvs palīdz Jancim gatavot vilciņu un vienlaikus atklāj darbam nepieciešamās prasmes: *viņš man ierādīja, kā to darīt, un man gāja labāk, kaut gan visu laiku vectēvs bija nemierā un vienmēr cēla uz mani baltu aci* (Jaunsudrabiņš, 1971, 370).

Kopīga darbošanās ir aizsākums bērna gribas veidošanās procesam, jo rotaļlietas vai rotaļai nepieciešamo materiālu gatavošana ir īsts darbs, nevis darba imitācija. Vērojot, kā darbojas pieaugušais, līdzdarbojoties, bērnam veidojas ne tikai noteiktas darba prasmes. Tā ir bērna un pieaugušā kopīga rotaļa, kuras laikā bērns gūst pieredzi par to, kā izvirzīt un sasniegt izvirzīto mērķi. Turklāt šis mērķis ir saistīts ar bērna dzīvi, tādēļ bērnam tas ir tuvs un labi saprotams. Šāda attieksme neizslēdz bērnu no reālās dzīves, bet atklāj bērnam to, ka, lai kaut ko sasniegtu, jāpiepūlas, jāiegulda darbs, jo rotaļlieta netop vienā mirklī. Cenšoties nodrošināt bērnu ar visu nepieciešamo, pieaugušais pieradina viņu visu un uzreiz saņemt gatavā veidā. Pasargājot no grūtībām, aizbildinoties ar to, ka bērns vēl ir mazs, tiek slāpēta bērna enerģija, un pamazām veidojas pasīva, pakļāvīga, atkarīga personība, kurai nav skaidra priekšstata par mērķa izvirzīšanu un tā sasniegšanu.

Savukārt, dažādie rotaļu materiāli (čiekuri, akmentiņi, lapas, u.c.) savā vienkāršībā slēpj neskaitāmus izmantošanas variantus un sargā bērnu no vienmuļības un garlaicības. Darbojoties gan ar amatnieku darinātām rotaļlietām, gan ar rotaļu materiāliem, bērnam nav atkārtoti jāveic viena un tā pati darbība, šos priekšmetus var izmantot kreatīvos un izdomas bagātos veidos. Priekšmeti maina savas funkcijas atkarībā no bērna vajadzībām, fantāzijas un prasa aktīvu bērna darbošanos, iesaistīšanos. Netieši tie māca bērnu patstāvīgi izvirzīt mērķus un atrisināt tos. Sasniedzot paša izvirzītu mērķi, bērns piedzīvo prieku, kas mudina tālākām darbībām, jauniem izaicinājumiem. Šāda darbošanās veicina patstāvības, neatlaidības un mērķtiecības veidošanos.

Pētījumam lietderīgi bija izzināt emocionālo, prieka pārdzīvojumu darbībā, tādēļ atlases laikā materiāls tika klasificēts divās kategorijās:

- ar pozitīvu nozīmi,
- ar negatīvu nozīmi.

Latviešu rakstnieku bērniņas atmiņās atrodami bērna pārdzīvojumu apraksti kā ar pozitīvu, tā ar negatīvu nozīmi. Aspazijas, J.Jaunsudrabiņa, V.Belševicas darbos atrodami ar rūgtumu, sāpīgiem pārdzīvojumiem saistīti notikumu apraksti, darbojoties ar rotaļlietām. Bērna pārdzīvojumi var būt tik sāpīgi un pazemojoši, ka pat mantu kastes bagātības un mīļākā

lelle nevar palīdzēt. Ne vienmēr bērns var iegūt kāroto rotaļlietu – īstu lelli ar sprogainiem vai īsiem matiem, kas prastu atvērt un aizvērt acis. Dažkārt rotaļlieta – *ūdeņu plinte* – jāsalauž, lai pasargātu sevi no pazemojuma.

Vizmas Belševicas (1931-2005) darbā „Bille” (1992), kurā attēlota pirmskara Latvijas strādnieku meitenes bērnība, atrodami skumjāki bērna pārdzīvojumi. V.Belševica ļoti emocionāli, smalki un niansēti apraksta bērna pārdzīvojumus, apskatot rotaļlietas tirgus laukuma būdās. Šeit var redzēt visdažādākās rotaļlietas. Gan ne sevišķi kārojamus niekus ar īsu mūžu, kā sudrabpapīrā iesietas bumbiņas diega galā, raibas dzirnaviņas uz puļķa, gan gumijas zvēriņus, cilvēciņus ar pīkstuļa pogu uz vēdera. Viena tāda lellīte Billei jau ir: *Tā mazā, gumijas ar pīkstuli, kas sacīja: Ē-ē! Bet pīkstulis drīz izkrita un krāsa nopluka. Ne viņu varēja gērbt, ne apsēdināt, ne kājās nostatīt, tikai turēt guļus* (14.lpp.).

Tirgus rotaļlietu būdās ir arī lelles – *tādas ar īsiem matiem, kas taisa acis vaļā un ciet, kā Valtrautas lellei, gan tādas, kam mati un acis tikai uzkrāsoti, kā Ausmas lellei, (..) gan tikai galviņas vien, lupatu lellei uzšujamas, kā Billes Saulcerītei* (79.lpp.). Meitene labprāt kādu mantiņu nopirktu, bet tēva dotie divi lati domāti uzdzīvošanai, lai ēstu, dzertu un ālētos, nevis pirktu rotaļlietas.

Emocionāls ir arī jaunas rotaļlietas (lelles) iegādes apraksts. Ieejot ar māti rotaļlietu veikalā, meitene apjūk no plašā rotaļlietu klāsta. Tik daudz leļļu! *Cita par citu greznāka, ar īsiem, sprogainiem matiem, daža pat gandrīz Billes augumā, taču Bille saprata, ka uz tām nav ko cerēt. Tādu viņa nemūžam nedabūs* (14.lpp.). Meitene izvēlas mazāko lelles galviņu, no celuloīda gatavotu, ar gaišiem, taisniem, bet īstiem matiem. Ne vienmēr šie negatīvie pārdzīvojumi saistīti ar materiālajām grūtībām, strādnieku sūro dzīvi. Nesaskaņas vecāku savstarpējās attiecībās rada nedrošību, vainas apziņu, mazvērtības kompleksu. Nosodījums, strupi norādījumi nesniedz bērnam būtisko vēstījumu, kas tik nepieciešams pašapziņas veidošanās procesā.

Arī Aspazijas (1865-1943) bērnības atmiņās, kas apkopotas grāmatā „Zila debess zelta mākoņos,” rodamas atmiņas, kas saistītas ar negatīviem pārdzīvojumiem. Šis tēlojums ir viens no nozīmīgākajiem un saturā bagātākajiem bērnības atmiņu tēlojumiem, ar dziļi psiholoģisku smalkumu te atklāts bērna Es tapšanas process. Darbs tapis garākā laika posmā. Pirmie stāsti no apjomīgā darba tiek publicēti 1913.gadā mēnešrakstā „Jaunības Tekas.”

Aspazija ir saimnieku bērns, un atšķirīgas ir viņas rotaļlietas. Tās ir gan lelles, gan no priedes mizas (krijas) izgrieztas brūnas govīs, gan zirgi ar baltām linu astēm, gan aitas. Lelles gan meitenei nav patikušas, tādēļ tās nekļūst par meitenes draudzenēm, jo tās ir nekustīgas,

nepēcīgas ar nemainīgu sejas izteiksmi. Tām trūkst dvēseles, jo tās nav dzīvas, tās atspoguļo pieaugušo fantāziju, un to pabeigtība nedod iespēju fantāzijai, bet tikai sadusmo meiteni. Meitenes attiecības ar lellēm un pārdzīvojumus pēc draugu – kalpu bērnu – zaudēšanas rakstniece attēlo šādi:

*Man deva vietā lelles un lika rotaļāties uz mīkstas grīdsegas.*

*Lelles man drīz vien apnīka. Tām bija tik zilas acis un sārti vaigi, bet tās nekustējās. Pat uz kājām tās nevarēja nostāvēt – lai velns rauj tādas lelles.*

*Es ņēmu un vienai no tām tīši nositu galvu, bet tā man arī to ļaunā neņēma (209.lpp.).*

Neskatoties uz to, ka lelle neatceras un piedod bērna pāridarījumu, tā nevar kļūt par meitenes draudzeni. Meitenei vajag kaut ko dzīvu, kādu kukaini vai rotaļlietu, kas neierobežo, nestindzina fantāziju. Rotaļlietu, kuru bērns ar iztēles palīdzību var padarīt dzīvu.

Rakstnieku atmiņu izvērtējums liecina, ka rotaļlieta raisa negatīvus pārdzīvojumus, ja:

1) bērns to nevar iegūt (*nemūžam nedabūs; nav naudiņas*);

2) ja ar to nevar spēlēties:

- neļauj pieaugušais (*lelle muļķīgi sēž plauktā*),
- bērns nezina, kā ar to rotaļāties, jo rotaļlieta ierobežo bērna fantāziju (*viņu nevar ģērbt; uz kājām nevar nostāvēt*).

Tomēr pārsvarā rotaļlietai bērniības atmiņu tēlojumos ir pozitīva nozīme. Rotaļlieta palīdz bērnam apzināties gan savas fiziskās, gan garīgās iespējas, gan savu Es. Aspazija atceras, ka tieši kāda kalpa zēna roku darbs, *skaisti izgrieztās rotaļiņas* (228.lpp.), viņai šķitušas pašas skaistākās un rotaļu darbībai vispiemērotākās. Meitenei tās atvedusi māte, turklāt, *šos daiciņus kravādama, māte teica: "Kad tas nebūtu nabaga kalpa zēniņš, kas viņus izstrādājis, tad no viņa dienās iznāktu lielas lietas"* (228.lpp.). Šie mātes teiktie vārdi mazajai, sešgadīgajai meitenei liek domāt par to, kā palīdzēt zēnam arī tad, kad vienā mirklī tiek radīta saimniecība. Nepieciešamos materiālus staļļu, aploku pagatavošanai meitene atrod pati.

*Staļļi tika izgatavoti no tukšām cigāru kastēm un siles un aizgaldas no vikses podiņiem un sērkokciņu bundžiņām.*

*Arī priekš ganību aploka netrūka padoma: spožas adīkļa adatas, kuras izvilku no mātes adīkļa un iespraudu grīdas šķirbā, noderēja par sētas mietiem, un aploks pats tika apstiepts no izārdīta adīkļa dzijas.*

*Tad sadzinu govīs iekšā, jo patlaban bij pusdienas laiks un tās bij jāslauc.*

*Bet kur ņemt slaucējas? Es, pati feju saimniece, to nevarēju darīt, jo tas būtu kaitējis manai cienībai.*

*Iegādājos savas senās lelles, kuras nomestas kaut kur gulēja.*

*Ja viņas nekur citur nederēja un vairāk neko neprata kā mūžīgi klusēt un muļķīgi smaidīt, tad te bij viņām vieta un darbs.*

*Iedevu tām rokā sērkociņu bundžas kā slaucenes un nosēdināju govīm blakus, lai slauc (542.lpp.).*

Aspazija savās atmiņās rāda, ka kalpa zēna *fantāzija* (..) dzīva zirga veidolu bij pārvērtusi mākslā, bet es (saimnieku bērns): *šo darbu vedu tālāk un mākslu pārvērtu dzīvē* (542.lpp.). Zēna izgatavotā kariete ar auļojošiem zirgiem priekšā, ļauj doties galvu reibinošā ceļojumā. Meitenes dzīvē iztēle un fantāzija šo rotaļu pārvērš par „psihiska rakstura veidošanu” (Birkerts, 1925, 61). Zirgs iegūst spārnus un paceļ karieti gaisā. Pasakainais un briesmu pilnais ceļojums uz noslēpumaino brīnumzemi beidzās, kad smalkie dziedziņi samudžinājās un karietes riteņi vairs negriezās.

Kuprītis, sešpadsmitgadīgais Ansis, ne tikai atraisa visus mezgliņus, bet, kā raksta Aspazija, sniedz pirmo rūgtāko mācību. Meitenei ir jāpārtrauc fantāzijas lidojums un pacietīgi jāgaida, kad tiks atraisīti smalkie, zirnekļu tīklam līdzīgie pavedieni. Kā norāda rakstniece, tieši mistiskais puika, kas bija darinājis smalkās rotaļlietas, un kuprainais Ansis piedalījušies viņas *dvēseles tapšanas procesā kā veidotāji: mākslinieks un ētiķis* (543.lpp.).

Prieks rodas, arī tad, kad tiek apjausts, ka *lelle būs. Skaista princese ar vidukli. Zilā zīda kleitā. Un Bille drīkstēs ar viņu spēlēties* (Belševica, 1992, 17). Bērna prieks par pirkumu kļūst vēl lielāks, kad meitene saprot, ka ar lelli drīkstēs spēlēties. Mammucis noraida Billes ideju šūt lellei baltu kleitu, jo tā drīz nosmērēsies. Tas nozīmē, ka ar lelli varēs ne tikai spēlēties, bet arī *vakarā ņemt blakus gulēt, nevis tikai pa gabalu noskatīties, kā šī muļķīgi sēž kaut kur plauktā* (Belševica, 1992, 16.). Ja lelle nevar būt bērna tuvumā visu laiku, ja bērns nevar patstāvīgi rotaļāties ar to, tad rotaļlieta neveic savu galveno funkciju. Netiek modinātas bērna jūtas, garīgā dzīve, un notiek rotaļlietas degradācija.

Veltas Līnes (1923-2013) bērnības atmiņas, kuras Kārlis Pamše apkopojis darbā „Pastāsti man savus sapņus” (1981) atklāj, ka Grīziņkalna strādnieku bērna dzīve rit divpadsmit kvadrātmetru lielā vienistabas dzīvoklī, kurā mīt piecu cilvēku liela ģimene. Šajā istabā ir vieta, savs kaktiņš arī Veltai. Ar kaimiņu Jāni vislabāk ir rotaļāties zem galda. Kad atnāk pavasaris, rotaļāties var pagalmā pie atkritumu kastes. Reizēm var aiziet līdz Grīziņkalna lielajai strūklakai, kas *ir Grīziņkalna bērnu upe, ezers un jūra* (10.lpp.). Tā ir

saulaina un mīlestības pilna bērniība. Par to liecina gan rotaļu apraksti, gan meitenes attieksme pret savām rotaļlietām.

Visas mazās Veltas rotaļlietas ir tēva darinātas – ratiņi lelles vizināšanai, leļļu gultiņa, kuģītis ar buru un kastrolīti saldēdiena vārīšanai. *Un tas trauks(..), tici vai netici, tik vien liels, cik vietas vienai dzērveņu ogai. (..) Skuķis lielāku neesot gribējis (..) Kas tur var iznākt no tādas lutināšanas (28.lpp.)?* Tieši ģimenes un vecāku vērtīborientācija, viņu iekšējā pasaule veido arī bērna pasaules redzējumu.

Veltas mīļākā lelle ir no lupatām darināta, ar iezīmētām acīm: *mana mīļā lellīte, visskaistākā un labākā lellīte pasaulē. Kaimiņu mājas saimnieka meitai arī ir lellīte, tikai citāda. Kad to liek gulēt, tā aizver acis, bet kad pieceļas, atver (26.lpp.)*. Arī mazā Velta gribētu sev lelli, kas prot atvērt un aizvērt acis, viņa labprāt to palūgtu tēvam un mātei, ja tik bieži nedzirdētu: *Nav naudiņas....* Tomēr meitene neskumst un nebēdājas par to, ka viņai nevar nopirkt šādu lelli: *Mana lellīte ir gudrāka par to lellīti: viņa aizver acis tumsā, jo aizmieg tikai tad, kad istabā gaisma jau nodzēsta, un atver arī tumsā, jo mostas agri, tāpēc ka mana lellīte ir čakla. Es gan mēģinu klusi piezagties, lai redzētu actiņas aizvērtas, taču vienmēr viņa mani pamana un actiņas pagūst atvērt... (26.lpp.)*.

Meitenes attieksme pret savu lelli ir rūpju un mīlestības pilna. Parasti kopā ar Jāni spēlējot mīļāko rotaļu „vīrs un sieva,” lupatu lellīte tiek vizināta tēva gatavotajos ratiņos, kuru riteņi ir apvilkti *pat ar gumiju*. Taču tad ratiņi bija nepieciešami pamestajam un nelaimīgajam kaķēnam un lelle *tika apguldināta leļļu gultiņā, jo viņa jau ilgāku laiku sirga ar iesnām un tāpēc viņai vajadzēja pārstēties (42.lpp.)*. Vecāku sniegtā mīlestība, viņu savstarpējās attiecības ir viens no audzināšanas faktoriem, kas ietekmē bērna personības veidošanos. Jo harmoniskākas, sirsnīgākas attiecības, jo mazāk negatīvu pārdzīvojumu, jo bērnam vieglāk atrast orientierus savam Es. Mīlestības un sapratnes gaisotnē bērnam daudz vieglāk saglabāt savu autonomiju.

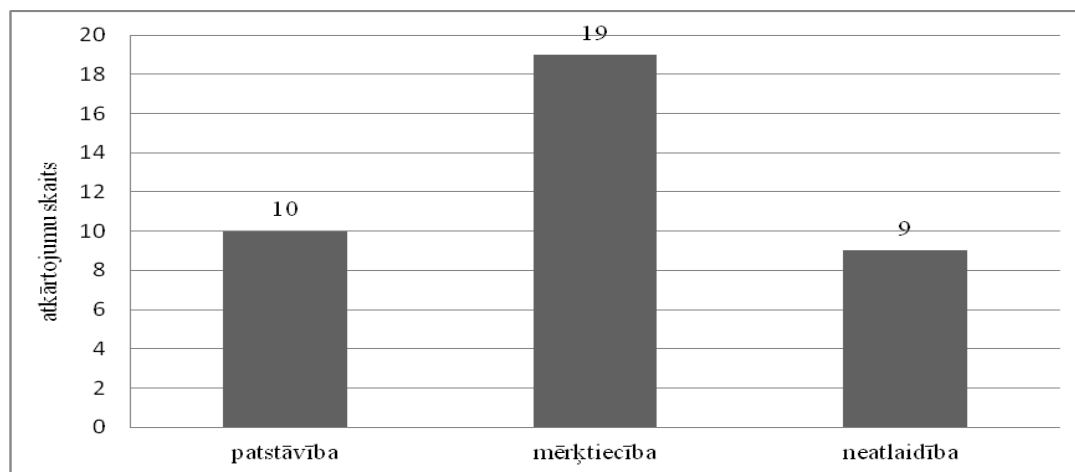
Lai izprastu, kā veidojas gribas īpašības darbībās ar rotaļlietu, atlasītajos rakstnieku tekstos tika meklētas un kodētas darbību raksturojošās frāzes, kas liecina par mērķtiecību, patstāvību, neatlaidību rotaļā. Zīmīgākās tekstos atrastās mērķtiecību, patstāvību un neatlaidību rotaļā raksturojošās frāzes apkopotas 10.tabulā.

10.tabula. Rakstnieku atmiņu stāstījumu frāzes kodu ilustrēšanai

Darbības kods	Kodu raksturojošas, ilustrējoša frāzes
<b>Mērķtiecība</b>	<i>sataisīju meitenēm sprigulīšus; pataisīju klājienu – rudzu riju; nostrādājām visu kārtīgi, kā vajadzīgs; kā jau mans tēvs to lietu darīja; strādāt (rotaļāties, spēlēties) vajag tā, ka tur iznāk tāda kā pasaka; kā nu tīri tā tukšā brauksi; šo darbu vedu tālāk un mākslu pārvērtu dzīvē.</i>
<b>Patstāvība</b>	<i>es sataisīju leļļu vāgus; es ietaisīju sēdekli; es kā saimnieks būdams; visus priekus man sev vajadzēja sagādāt pašam, un es nekurnēju; tas bija mūsu atradums, un mēs jau iepriekš priecājāmies.</i>
<b>Neatlaidība</b>	<i>izbraukšanai par iemeslu nebija vis „pamīlijas” labums, bet gan kaut kas cits; dienām vēl ilgi nodarbojos ar šādu braukšanu; ilgi man vajadzēja griezt un graizīt ratiņi nāca gatavi pret vakaru, bet braukt ar viņiem es vairs tanī dienā nedabūju.</i>

Kopumā rakstnieku atmiņu tēlojumos šie kodi parādījās 38 reizes. Minētie kodi tika konstatēti stāstījumos, kas vēsta par darbošanos ar amatnieku darinātām, gatavām jeb daļēji strukturētām rotaļlietām. Tie ir koka vāgīši, divriči, kamaniņas, jājamais zirdziņš, ko parasti gatavo konkrētām bērnam. Šādu priekšmetu gatavošana ir ilgstošs process, kurš māca bērnu būt pacietīgam. Mērķtiecīgu, patstāvīgu darbību veicina arī rotaļu materiāli jeb nestrukturētās rotaļlietas - bērna un pieaugušā kopīgi gatavotas rotaļlietas (meldru kuģītis, leļļu apģērbs), bērna pašgatavotas rotaļlietas (vilciņš, linga, svilpe, sprigulis, leļļu ratiņi), kā arī priekšmeti un materiāli bērnu rotaļām (čiekuri, zīles, skali, adāmadatas, pastalas, sērkokociņu kastītes, skārda bundziņas u.c.). Visvairāk (19 reizes) tika atrastas patstāvīgu darbību raksturojošas frāzes (skat. 14.attēlu).

14. attēls. Kodu „mērķtiecība”, „patstāvība” un „neatlaidība” atkārtojumu skaits rakstnieku atmiņu tēlojumos



Latviešu rakstnieka Doku Ata (1861-1903) darbs „Mans dzīves rīts” tika publicēts 1892.gadā. Tas stāsta gan par notikumiem, piedzīvojumiem, kam bijusi nozīmīga loma rakstnieka dzīvē, gan par cilvēkiem, kas sastapti. Tajā autors atklāj, ka bērna dzīve lauku sētā 19.gadsimta otrajā pusē rit paralēli pieaugušā dzīvei un darbiem. Bērna pārdzīvojumi atspoguļojas bērnu rotaļās, kas tiek spēlētas atkarībā no gadalaika un darbiem vai nu istabā, pagalmā, sētā, vai druvā ar pašu sameklētiem un rotaļu darbībai pielāgotiem sadzīves priekšmetiem.

Tā zēns ne tikai pats pagatavo sprigulišus, kas nepieciešami kulšanai, un no gultas salmiem istabas vidū veido „rudzu riju”, bet arī uzņemas saimnieka lomu, jo viņa rotaļu biedres meitenes (Kristiņa un Liena), *lūk, pagānes, no rudzu rijas kulšanas neko nezināja* (30.lpp.). Pēc kulšanas saimniekam graudi jāvētī ar vētīkli (karoti), un *es atkal sēstos „pie gubas” un sāku ar rokām vēcināt un plātīties – gluži tā, kā jau mans tēvs to lietu darīja* (31.lpp.), kamēr kūlējas devās lopus apkopt. No šī un citiem atmiņu tēlojuma fragmentiem var secināt, ka bērna rotaļa ir izteikta pieaugušo darbu un uzvedības atdarināšana.

Šis ir viens no pirmajiem atmiņu tēlojumiem, kurā aprakstītas ne tikai bērnu rotaļas, kas lielākoties ir pieaugušo dzīves atdarinājums, bet arī rotaļlietas – *lietas*, tā šajā darbā tiek sauktas rotaļlietas, kas bērniem kopā ar kliņģeriem tiek vestas no Rīgas. Tomēr plašāks no Rīgas atvesto *lietu* apraksts izpaliek. Daudz detalizētāk autors apraksta, kāda zēna zem sola rijā, glabātās rotaļlietas. Tās ir divas kantainas dakstiņa lampas, kuras var spēlēt kā vijoli, divi mazi gludeni četrstūrainsi dēļiši, kurus vienu ar otru sasitot, rodas plaukšķis. Zēnu nepārsteidz rotaļlietu izskats, bet vienveidīgās darbības, kurām trūkst fantāzijas. Kā raksta autors – *strādāt (rotaļāties) vajag tā, ka tur iznāk tāda kā pasaka* (42.lpp.). Tātad, strādāšanas (rotaļas) neatņemama sastāvdaļa ir fantāzija. Tikai tad jebkurš priekšmets var kļūt par rotaļlietu. Divi uz ceļa atrasti akmeņi var būt par mūzikas instrumentiem, spieķis ar līko galu – par zirgu, klēts trepītes – par baznīcas kanceli.

Doku Ata darbs ir pirmais latviešu rakstnieka darbs, kurā parādās rotaļlieta – lelle jeb lellis. Lellis ir bezdzimuma rotaļlieta, kas pilda „bērna” funkciju. Autors spilgti attēlojis rotaļu – izbraukums zaļumos ar visu *pamīliju – meitenēm kopā ar lellēm* (47.lpp.), gan no meiteņu, gan no zēna viedokļa. Rotaļa parāda meiteņu attieksmi pret savām lellēm, kas vienlaikus atklāj arī pieaugušā attieksmi pret bērniem. Pirms braukšanas lelles tiek rūpīgi saģērbtas, *kā vien vajadzēja*, pārbaudītas, vai mierīgi guļ. Meitenes brauciena laikā *kā kundzes sēd, kā jau daždien divas madāmas ar bērniņiem tik mierīgi, tik mierīgi, i nepaskatās viena uz otru.* (48.lpp.) Savukārt zēna izbraukuma motīvs ir citāds. Zēna un meiteņu kopīga rotaļāšanās nav

ikdienas notikums, jo *es jau gan ar tiem sieviešiem daudz netinos, un neiznāca jau ar laika... vienmēr darīšanas uz lauka* (46.lpp.). Zēna vēlmei izbraukt ar vāģiem tiek rasts risinājums, iesaistot braucienā meitenes un viņu lelles, jo braukt ar tukšu vezumu nav labi. Zēns sagatavo *sēdekli, kur sieviešiem sēdēt*, bet, tā kā leļļu bija *vesels leģions visādu, gan mazu, gan lielu*, tad tām tiek pagatavoti arī mazie vāģīši no mazas silītes, kuri tiek piestiprināti pie lielajiem vāģiem. Rotaļas, kurās iesaistās arī citi bērni, ir nozīmīgas gribas veidošanās procesā. Ja bērns rotaļājas viens, tad viņu ierobežo tikai paša „iegribas spēks” un ārējie apstākļi. Rotaļājoties kopā ar rotaļu biedriem, bērnam jāmacās apvaldīt savas vēlmes un rēķināties ar citu bērnu gribu.

Izbraukums zaļumos beidzas rudzu laukā. Tas liecina, ka šo bērnu rotaļu telpas fiziskās robežas, atšķirībā no mūsdienu bērna, nav ierobežotas rotaļu istabā vai spēļu laukumā. Pieaugušie rotaļas īpaši neuzrauga, neierobežo, nekontrolē. Bērns darbojas maz strukturētā rotaļu vidē ar maz strukturētām rotaļlietām. Šādā vidē bērnam ir daudz lielākas iespējas būt patstāvīgam, brīvam.

Ernests Birznieks – Upītis (1871-1960) darbā „Pastariņa dienasgrāmata” (1922) runā par lauku zēna Pastariņa dzīvi viņa rotaļlietām un rotaļām lielajā saimē. Viņa labākie draugi ir Katrīna un Klāvs, kalpu kārtas vecākie kalpi. Katrīna stāsta pasakas: *ne Katrīnai apnīk stāstīt, ne man klausīties* (11.lpp.), bet Klāvs gatavo zēnam dažādas rotaļlietas – *jājamu zirdziņu, ratiņus un kamaniņas* (10.lpp.), kā arī divričus. *Visa tā padarīšana bija ļoti vienkārša: maza asīte ar piesietiem apaļiem klucīšu riteņiem katrā galā un alkšņu stiba par ilksi pašas asītes vidū. Ratiņi nāca gatavi pret vakaru, bet braukt ar viņiem es vairs tanī dienā nedabūju, jo bija jāiet ar māti uz pirti un pēc pirtiņas tūliņ gulēt* (12.lpp.). Ar divričiem var braukt pa istabu un skatīties, kā griežas riteņi, ja iet atmuguriski. Izbraucot pagalmā, var apskatīties, kas notiek pie zirgu staļļa, klētiņas, vāgūzī, pirtiņas, kā uz baznīcu dodas baznīcēni. Savukārt, braucot pa ceļa smiltīm, var veikt atklājumu, *ka uz ceļa smiltīs paliek pēdas arī no maniem ritentiņiem: blakus lielajai riteņpēdai tek arī manu divriču mazās pēdiņas. Un, jo vairāk smilšu, jo zīmīgākas pēdiņas* (14.lpp.).

No skaliem un klucīšiem var veidot dažādas celtas. *Un uz Katrīnas krāga es ceļu baznīcas, mājas, rijas un spraužu no skaliņiem visādus krustus, kamēr apnīk* (11.lpp.). Skali tiek izmantoti, lai uzbūvētu ceļu no Rīgas uz Tukumu. *Kaktā lielā krāsns – tā man Rīga un ēdamais galds – Tukums. Ceļu izlieku skaliem. Taisnu ceļu nevar vilkt, jo plāns aizņemts zem lampas no strādātājiem. Velku tiem apkārt ar līkumu. Kad ceļš izvilkts, tad ņemu pastalu aiz*



*auklām un braucu no Tukuma uz Rīgu, tirgojos uz krāsns mūrīša ar Rīgas kungiem, tad braucu atpakaļ uz Tukumu.*

*Arī pa dienām vēl ilgi nodarbojos ar šādu braukšanu, kamēr gadās atkal kas svarīgāks: kādā jaukā, saulainā rītā no dīķa āliņģa atskrējuši melnajai aičai divi raibi jēriņi (32.lpp.).* Ieinteresēts un iekšēji motivēts bērns, kā liecina atmiņu fragments, spēj ilgstoši (*dienām vēl ilgi*) darboties, viņa darbību spēj pārtraukt tikai vēl saistošāks un interesantāks notikums – jēriņu atskriešana.

Būves un veidošanas dziņas (Birkerts, 1925, 58) saistītas ar gribu un noteiktiem mērķiem. P.Birkerts uzskata, ka bērnam šie instinkti, kas ir daiļradīšanas gribas sastāvdaļa, visspilgtāk izpaužas rotaļā. Vēlme būvēt un veidot mājo ikvienā bērņā. To apstiprina arī rakstnieku bērņības atmiņu analīze. Atšķirīgi ir tikai rotaļu materiāli, ar kuriem darbojas bērņi.

Par mazā Pastariņa rotaļlietām kļūst čiekuri, kas ir vispiemērotākais materiāls, lai izveidotu lauku sētas saimniecību. Bērņa iztēle čiekurus pārvērš par mājdzīvniekiem, kas tiek laisti ganos: *lielos brūnos čiekurus – par govīm un bullīšiem, no priedēm mazos, pelēkos un zaļos čiekuriņus par aitiņām un jēriņiem un laidām zem galda ganīties* (104. lpp.). Turklāt šis īsais atmiņu stāstījuma fragments atklāj, ka pieaugušais (Pastariņa māte) izprot bērņu. Bērņa vecumam un interesēm neatbilstošas nodarbības (lasīšana) rada nevis prieku, bet tikai negatīvas emocijas: *Palikām visi trīs bez pusdienām. Ienesa rīksti un nolika mums blakām; uzšāva arī pa reizei. Plūkāja mūs, plūkājām mēs arī Dorīti, bet nekas nelīdzēja. Asaras vien tik bira. (..) Beidzot arī māte atmeta ar roku, lai krustmāte domā ko domādama. Un tagad ar Dorīti dzīvojāties vien* (103.-104. lpp.).

Vilis Plūdonis (1874-1940) savas bērņības atmiņas apkopojis darbā „Mazā Anduļa pirmās bērņības atmiņas” (1901). Spilgtākais šī darba tēls ir Kalējs Klāvs, kurš zēna (rakstnieka) atmiņās paliks mūžam. Mazais Andulis labprāt pavada laiku kopā ar šo vīru, uzklausa viņa stāstus, padomus un aizrādījumus.

*Jā, kas tas bija, kas mani pie kalēja Klāva tā saistīja? Vai tā bija mana vientulīgā atstātība, kuru pie lielajiem cilvēkiem tēva mājā tik stipri sajutu? Vai kalēja Klāva mūžīgi jautrais, atklātais raksturs, kas bērņam palaikam mīļš? Vai tas, ka viņš mani vienmēr ievēroja, bija patstāvīgi pret mani laipns, kala man mazus nazīšus, taisīja visādas spēļu lietiņas, pirka dažādus saldumus? Nezinu. Zinu tikai, ka krusttēvs Klāvs bija man mīļš, ļoti mīļš, daudz mīļāks par paša miesīgu tēvu* (268.lpp.).

Ziemassvētkos krusttēvs zēnam uzdāvina lūpu ermoņikas un mazu vijolīti. Krusttēvs Klāvs palīdz ne tikai „realitātē” izdzīvot grāmatās lasītos notikumus, bet atklāj kā izmantojot vienkāršus materiālus iespējams radīt rotaļlietas. Viņš kopā ar Anduli no meldriem gatavo kuģīšus. *Tur bija viss, kas vien uz kuģa vajadzīgs: masti ar rajām un tauvām krustām šķērsām; striķu trepes, kur matrožiem kāpelēt; masta kurvis, kur dienā un naktīm sēd matrozis ķīķeri rokā, raudzīdamies tālumā; tā pat arī kajīte, enkuris un buras* (286.lpp.). Uz kuģu klājiem izkārtos matroži, pagalmā salasītie koka klucīši un korķi. Dīķa ūdens tiek savirmots, un jūras kauja var sākties. No haizivs zobiem izglābjas matroži, bet no Dienvidamerikas krokodila (kaimana) – neviens. Bērna fantāzija koka klucīšos ļauj saskatīt matrožus un dīķis kļūst par varenu jūru. Sadzīves un dabas materiāli (vienkāršās rotaļlietas) viegli pakļaujas fantāzijai un ļauj īstenot izvirzīto rotaļas mērķi.

Rotaļājoties dabā, esot mijiedarbībā ar dabu, bērns arī izzina tās likumsakarības, iepazīst tās varenību. Iepazīstot dabas objektīvo spēku, bērns mācās labprātīgi pakļauties tās likumiem, izvirzītajiem noteikumiem. „Daba audzina arī pacietību un izturību, varbūt pat labāk kā ideāla disciplīna” (Svenne,1930, 78). Atmiņu tēlojumu analīze atklāj, ka rotaļas dabā ne tikai attīsta bērna iztēli, jūtas, prātu, gribu, bet palīdz veidot arī tikumiskos priekšstatus.

Jāņa Jaunsudrabiņa (1877-1962) darbā „Baltā grāmata”, kas pirmo reizi iznāca 1914.gadā, atklāts kalpu zēna bērnības sūrums. Kā raksta Zenta Mauriņa, bez „romantiskas izdomas”, bet īsos, patiesos un „šur tur drastiski humoriskos momentuzņēmumos” (Mauriņa, 1990, 35). Iepazīstinot ar kalpu bērna pasauli, rakstnieks atklāj vides un lietu nozīmi bērna dzīvē. Šajā darbā atrodamas ziņas par zēna paša gatavotām rotaļlietām. Tās tiek gatavotas atbilstoši gadalaikam un tajā pieejamajiem materiāliem. Viens no skaistākajiem darbiem, kas bērnam palīdz pārciest tumšo ziemu, ir vilciņa gatavošana. Vilciņš tiek gatavots no diegu spolišu galiem vai no vecāsmātes vecā ratiņa sprēslīcas. Visi vilciņa gatavošanai nepieciešamie materiāli zēnam jāatrod pašam. Arī pašu vilciņu ar bezspalainu nazi jāizgriež pašam: *visus priekus man sev vajadzēja sagādāt pašam, un es nekurnēju* (369.lpp). Rotaļa ar paša gatavotu vilciņu, kurš izskatās *it kā suņa apgrauzts* (369.lpp.), tiek atkārtota neskaitāmas reizes, un ar katru laidieni zēnam tā iepatīkas arvien vairāk, jo vilciņš ir gan zeme, kas ir apaļa un griežas pati ap sevi, gan vilks, kas kauc, gan vējš. Tas spēj uz grīdas izlijušu ūdeni pārvērst par lietu. Bet reizēm šis vilciņš kļūst pilnīgi nevaldāms. Brīžos, kad tas laižas guļus, zēnam šķiet, ka *vilciņš nav vis nedzīvs, bet ka es, viņu taisīdams un laizdams, esmu (..) iedēvis daļu no savas dzīvības* (371.lpp.).

Pavasārī tiek gatavotas arī lingas, katra ar savām īpašībām, ķeijas no speciāli sagatavotiem elkšņiem. Spēlei nepieciešamā lode (bumba) ir vairākus gadus veca. Tā gatavota no bērza puna. Tā ir smaga, sīksta, bet apaļa. Savukārt, rotaļai nepieciešamās ķeijas tiek gatavotas katru pavasari. Lai to izdarītu, laikus jāgatavo materiāls. Jau ilgi pirms Vasarsvētkiem zēniem jāatrod pietiekami resns elksnis ar slaidi nolīkušu zaru. Ja tāds zars laikus tika atrasts, sagatavots, tad pēc nedēļas vai divām tika izgatavota ķeija. Rakstnieks detalizēti un precīzi apraksta tās gatavošanas procesu, vienlaikus atklājot to prieku, ko zēni piedzīvo par savu atklājumu: *Nu vajadzēja tikai nocirst zaru vajadzīgā garumā un tad atzāgēt elkzni pašu tā par puspēdu uz katru galu, un – ķeija bija gatava. Lai lodi labāk ķertu, tad ķeijai sānus drusku aptēsām un tēšot ieturējām virsmalu drusku slīpi, jo tā lode vairāk tika gaisā celta. Tas bija mūsu atradums, un mēs jau iepriekš priecājāmies, ka citu sētu zēniem tā neies kā mums* (136.lpp.).

Rakstnieku bērniības atmiņu tēlojumos atklātā ideja par vidi, kurā tiek veicināta bērna patstāvība, prasme rotaļāties bez pieaugušā palīdzības ar vienkāršām paša gatavotām rotaļlietām, īpaši tika aktualizēta latviešu pedagoģes A.Āres darbos, kā arī mūsdienu pētījumos (Amabile, 2007) metodiskajos materiālos (Fiske, 2012; Malmstrom, 2012). Šajos darbos tiek uzsvērts, ka bērnu un vecāku kopīga rotaļāšanās, rotaļlietu gatavošana ir nenovērtējams ieguldījums bērna attīstībai.

Pamatojoties uz autobiogrāfisko atmiņu tēlojumu analīzi tika pārbaudīts darba teorētiskajā daļā izveidotais modelis, par bērna gribas veidošanos rotaļdarbībā. Modeļa pārbaude, izmantojot latviešu rakstnieku bērniības atmiņu tēlojumus, atklāj, turpmākajam pētījumam būtiskus atzinumus.

Bērns savā ikdienā redzot, vērojot pieaugušo darbu, vēlas atdarināt pieaugušo (*gluži tā, kā jau mans tēvs to lietu darīja*) un tuvākajā apkārtnē vēroto, dzirdēto pārvērst rotaļā. Tas apstiprina darba teorētiskajā daļā secināto, ka gribas veidošanās procesā darbībās ar rotaļlietām būtiskas tās motīvu grupas, kas saistās ar rotaļu, kad tieksme līdzināties pieaugušajam, darboties kā pieaugušajam apvienojas ar rotaļu darbību.

Rotaļdarbībai nepieciešamās rotaļlietas, gatavo pieaugušais vadoties no bērna interesēm (*Katrīnas Klāvs man uztaisīja mazus divriču ratiņus*). Tā bērna rokās nonāk amatnieku, vecāku darinātas rotaļlietas vai arī sadzīves, dabas objekti, kurus atdzīvina bērna iztēle (*brūnos čiekurus – par govīm un bullīšiem*). Rotaļlietas gatavošanas procesā pieaugušais iesaista bērnu. Līdz ar noteiktu darba prasmju apguvi (*viņš man ierādīja, kā to darīt*), bērnam veidojas izpratne par to ka darbs nav pašmērķis. Darbs dod prieku pašam darītājam

(Dacey&Kenny,1994; Eriksons, 1999). Šāds rotaļlietu iegūšanas process, tāpat kā rotaļāšanās, ir patstāvīga, ilgstoša, mērķtiecīga un neatlaidīga darbība (*pa dienām vēl ilgi nodarbojos ar šādu braukšanu*). Bērnam pašam jāpieņem lēmums, kurp doties ar jaunajiem, vairākas dienas gatavotajiem, ratiņiem, no kā uzbūvēt stalli, aplokus, kā izveidot dzelzceļu un kur dabūt vilcienu. Darbojoties ar rotaļu materiāliem, bērns tiek orientēts uz patstāvīgu darbošanos - pirmo gribas darbības posmu (Урунтаева, 2001), kas izpaužas kā:

- elementāra plānošana (*Taisnu ceļu nevar vilkt, jo plāns aizņemts zem lampas no strādātājiem. Velku tiem apkārt ar līkumu. Kad ceļš izvilks, tad ņemu pastalu aiz auklām un braucu no Tukuma uz Rīgu, tirgojos uz krāsns mūrīša ar Rīgas kungiem, tad braucu atpakaļ uz Tukumu.*);
- ilgstoša aizraušanās ar vienu darbu (*Arī pa dienām vēl ilgi nodarbojos ar šādu braukšanu, kamēr gadās atkal kas svarīgāks...*);
- tiekšanās iegūt nevis jebkādu, bet iecerēto rezultātu (*Arī priekš ganību aploka netrūka padoma: spožas adīkļa adatas, kuras izvilku no mātes adīkļa un iespraudu grīdas šķirbā, noderēja par sētas mietiem, un aploks pats tika apstiepts no izārdīta adīkļa dzijas*).

Nereti bērnam pašam ne tikai jāatrod, bet arī jāpagatavo rotaļai nepieciešamais inventārs (*visus priekus man sev vajadzēja sagādāt pašam, un es nekurnēju*). Atrodot nepieciešamos materiālus (rotaļlietas), īstenojot rotaļas ieceri, bērns apzinās savas iespējas un piedzīvo prieku (*tas bija mūsu atradums, un mēs jau iepriekš priecājāmies*). Rakstnieku bērniības atmiņu tēlojumos atrastās norādes uz pozitīvo emociju lomu bērna darbīgumam, sasaucas ar jaunākajos pētījumos (Amsterlaw, Lagattuta, Meltzoff, 2009) paustajām atziņām par vides nozīmi bērna motivētai darbībai.

#### *Secinājumi*

*Latviešu rakstnieku bērniības atmiņās par rotaļām, rotaļlietām, tika atklāti nosacījumi par to, kā bērna darbības ar rotaļlietu veicina gribas īpašību veidošanos:*

- *darbošanās maz strukturētā vidē (dabā) ir bērna dzīves neatņemama sastāvdaļa. Katrs gadalaiks piedāvā savus rotaļu materiālus, kurus bērns transformē rotaļlietās atbilstoši savām vajadzībām, interesēm. Vienlaikus ar objektu funkcionalitātes iepazīšanu bērns mācās pakļauties dabai kā lielākajai autoritātei (Hessens, 1929);*

- *darbībās, kurās bērnu nekontrolē pieaugušais, kuras norit bez tiešas pieaugušā uzraudzības, vadības, tiek veicināta bērna pašapliecināšanās iespēja, attīstās bērna patstāvība, mērķtiecība, neatlaidība;*
- *līdzdarbojoties pieaugušajam, kopīgi gatavojot rotaļlietu vai rotaļai nepieciešamos papildinājumus, vērojot, kā darbojas pieaugušais, bērnam veidojas ne tikai noteiktas darba prasmes, pirmā pieredze par to, kā izvirzīt un, pārvarot grūtības, pabeigt iesākto darbību, sasniegt izvirzīto mērķi (neatlaidība, mērķtiecība), bet arī izpratne par darbu kā nozīmīgu darbību pašam.*

*Rakstnieku autobiogrāfisko atmiņu analīzes rezultāti pilnībā neatklāj gribas īpašību veidošanos darbībās ar rotaļlietu, bet ir pamats pieņēmumam, pētot bērna gribas īpašību veidošanos rotaļdarbībā.*

### **2.3. Studentu bērnības atmiņu par darbībām ar rotaļlietu izpētes rezultātu raksturojums**

Bērna gribas veidošanās specifikas izpēte rotaļdarbībā tika veikta, izmantojot arī autobiogrāfiskos (studentu) stāstījumus. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studiju programmu „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs” un „Pirmsskolas izglītības skolotājs” studenti, topošie pirmsskolas skolotāji, tika lūgti dalīties savās atmiņās par rotaļlietu ar kuru viņi vislabprātāk spēlējušies bērnībā, lai pētītu indivīda pieredzi gribas īpašību veidošanās kontekstā. Personiskās pieredzes notikumi ir dzīves pieredzes atspoguļotāji, kuru analīze veido ainu par to, ko mazs bērns, tagad pieaudzis cilvēks, jūt, saņemot rotaļlietu, pārdzīvo, darbojoties ar to.

Savā pieredzē dalījās 222 gan pilna, gan nepilna laika dažāda vecuma studentes. Vecākais respondents dzimis 1958.gadā, bet jaunākais – 1990.gadā. Atmiņu stāstījumi tika vākti 2008. – 2009. gadā rakstiskā formā, nodrošinot stāstījuma anonimitāti, cenšoties izvairīties no jebkāda veida ietekmes. Katrs varēja brīvi rakstīt to, ko viņš atceras, neietekmējoties no intervētāja jautājumiem, jo katram cilvēkam bērnība ir īpaša un neatkārtojama.

Teksti ir dažādi pēc garuma, satura, stila, emocionalitātes, tie grūti pakļaujas zinātniskās analīzes procesam. Lai gūtu objektīvu priekšstatu un varētu izdarīt secinājumus, tika izvēlēta

kontentanalīze, kuras mērķis ir noteikt stāstījuma nozīmi, iedziļinoties tā saturā (Kroplijs, Raševska, 2004, 121). Līdzīgi, kā analizējot latviešu rakstnieku bērnības atmiņas, arī studentu, topošo pirmsskolas izglītības skolotāju, atmiņas tika tematiski sadalītas analizējamās kategorijās – tēmu grupās, par kurām lielākajā daļā atmiņu stāstījumos tiek runāts. Arī datu interpretācija tika veikta saistībā ar latviešu rakstnieku bērnības atmiņu analīzes rezultātiem.

Apstrādājot iegūto materiālu, kvantitatīvo iezīmju noskaidrošanai tika izmantotas tādas pētījuma metodes kā aprakstošā, klasifikācijas un salīdzinošā analīze. Ar aprakstošās metodes palīdzību tika izveidots studentu stāstījumos minēto rotaļlietu saraksts, bet klasifikācijas paņēmieni deva iespēju minētās rotaļlietas sadalīt tematiski. Salīdzinošā metode ļāva salīdzināt rakstnieku atmiņu tēlojumos aprakstītās rotaļlietas ar studentu stāstījumos minētajām. Analizējot atmiņu stāstījumus uzmanība tika pievērsta:

- 1) minēto rotaļlietu raksturojumam (skat. 4.tabulu);
- 2) rotaļlietas raisītām emocijām iegūstot to un darbojoties ar to (skat 6.tabulu);
- 3) kā darbības ar rotaļlieta rosina mērķtiecību, patstāvību, neatlaidību (skat 6.tabulu).

Lielākajai daļai (95,05%) respondentu mīļākās rotaļlietas saglabājušās atmiņās kā *kaut kas īpašs vēl joprojām, pat pēc 40 gadiem*. Rotaļlietas ir bijušas dāvanas, bērnības svētkos, dzimšanas dienās, no mīļiem un tuviem cilvēkiem (mamma, tēta, krustmātes, tālu dzīvojoša krusttēva, ilgi nesatiktas vecmāmiņas, vectētiņa, tantes, bērnu dienu draudzenes), un tās vēl joprojām atgādina par šiem tuvajiem cilvēkiem.

Kāda aptaujātā studente atceras, ka mīļākā rotaļlieta bijusi: *lielā lelle, kuru man uzdāvināja tante ar māsu un brāli. Kad man bija 4 gadi, viņi aizbrauca dzīvot Austrijā un man bez viņiem bija ļoti skumji. Tā lellīte man atgādina viņus, man ļoti patika spēlēties ar viņu. Tagad tā lellīte man vēl ir, sēž uz skapīša un skatoties uz viņu, tā vienmēr atgādina bērnību un to laiku, kad man bija skumji bez radniekiem.*

Cita studente atklāj: *manu pirmo mīļāko rotaļlietu man uzdāvināja mamma. Tā bija dāvana uz Ziemassvētkiem. Man bija kādi pieci gadi. Dāvanā saņēmu diezgan lielu dzeltenu lāci. Tas man bija ļoti mīļš un dārgs. Tāds ir vēl joprojām. Tā man ir kā piemiņas lieta – dāvana, jo tā bija pēdējā, ko saņēmu no māmiņas.*

Divdesmit respondentes (9,01%) norāda, ka mīļāko rotaļlietu ir saglabājušās līdz šim. Viena aptaujātā atklāj, ka mīļākā bērnības rotaļlieta ne tikai saglabāta, bet nodota bērniem. Kādas respondentes (26 g.) atmiņas vēsta par rotaļlietas izglābšanos no ugunsgrēka. Viņas

mamma atceras, ka tad, *kad es esot ieraudzījusi, ka mans mīļotais sunītis izglābies, jo daudzas rotaļlietas aizgāja bojā, tad es esot bijusi pats laimīgākais bērns uz pasaules, kādu viņa jebkad ir redzējusi.*

Pedagogi un psihologi (K.Dēķens, O.Svenne, M.Montesori, R.Šteiners, L.Gustavsons) atklājuši, ka bērnam īsti tuvas kļūst tikai divas vai trīs rotaļlietas, pārējās viņam ir maznozīmīgas. Teorijā paustā doma, ka bērna rotaļdarbību veicina divas līdz trīs rotaļlietas, apstiprinājās izvērtējot gan latviešu rakstnieku bērniņas atmiņas, gan studentu stāstījumus. Tikai 16 (7,21%) dalībnieces nenosauca vienu, konkrētu rotaļlietu, bet minēja vairākas, jo *tādas ir bijušas vairākas*. Neskatoties uz to, pieaugušajam ne ikreiz ir pieņemami, ka bērns rotaļājas ar vairākkārt atjaunotu rotaļlietu. Studente (36 g.) stāsta: *Mana mīļākā rotaļlieta bija balts, mīksts lācis ar melnām acīm un melnu degunu. Lācītis bija tā kalpojies, ka bija jau ne reizi vien šūts. reiz vasarā, kamēr dzīvoju pie omītes laukos, mamma šo lācīti izmeta ārā. Es ļoti pārdzīvoju. Bet tad, kad paaugos, tētis uz sešpadsmit gadiem uzdāvināja identisku lāci, bet tas man vairs nepatika. Nemaz nepatika. Es ar viņu nespēlējos.*

Kāda studente atklāj: *Man bērniņā bija daudz mīļāko rotaļlietu. Mīļākā no tām – pērtiķītis. Pērtiķītis bija gumijas, un to varēja likt mutē un grauzt. Atceros, ka pērtiķītis bija brūnā krāsā un matos bantes vietā bija dzeltens banāns. Šo rotaļlietu ieguvu savās kristībās. Es viņu sargāju un neizlaidu no rokām, pat gulēt ejot. Pērtiķītis man vēl ir saglabājies, bet, kad brālēns dzima, tas tika viņam atdots. Es par to dusmojos, jo tā bija mana bērniņas rotaļlieta un manā uztverē vienīgā piemiņa. Brālēns viņu pazaudēja.*

No visiem respondentiem tikai 11 (4,95%) neatceras savu mīļāko rotaļlietu, vai arī viņiem tāda nav bijusi. Viena aptaujas dalībniiece mīļākās rotaļlietas neesamību skaidro šādi: *neviens nepirka, kaut arī nebijām trūcīgi, iespējams, vecāki domāja, ka rotaļlietas nav nepieciešamas*. Kāda cita studente (22 g.) pastāsta, ka neviena rotaļlieta nav kļuvusi par mīļāko: *ļoti labi atceros, ka man nekad nav bijusi kāda mīļākā rotaļlieta, kaut gan bija bijuši neskaitāmi centieni kādu dzīvnieciņu (mīksto rotaļlietu) padarīt par vienīgo, jo citiem bērniem tādas esot bijušas*. Respondente (37 g.) atzīst: *diemžēl izteikti mīļas rotaļlietas man nebija. Bija rotaļlietas, kuras patika, piemēram – suns. Vienmēr atradās uz gultas malas.*

Atmiņu stāstījumi par bērniņas mīļāko rotaļlietu nav tikai personiski, tie palīdz atklāt arī sociālo identitāti. Rotaļlieta ir informācijas nesēja, tās ārējā izskata raksturojums ir noteikta laika un vides liecinieks. Stāstījumos minēto mīļāko rotaļlietu klāsts ir plašs. Tās ir gan pieaugušo gatavotas, gan rūpnieciski radītas. Studente (54 g.) atceras: *Mamma šuva lelli (tā bija no palaga, galva piebāzta ar matrača vati un iezīmēja sejas vaibstus ar lūpu krāsu, ogli,*

*uzacis bija izšūtas). Atceros, ka brālis (4 gadus jaunāks par mani) spēlējās ar klučiem, ko tēvs pats bija gatavojis. Bet vismīļākās bija ragavas (ozolkoka un zaļas), mani bērni vēl tās izmantoja.*

Kāda respondente norāda, ka kaučuka zaķis ir viņas bērnības laika mīļākā rotaļlieta, *jo daudz jau ģimene nevarēja atļauties*. Cita respondente (26 g.) atceras, ka viņas mīļākās rotaļlietas bijuši košie uzņēmumā „Dobele” ražotie gumijas dzīvnieciņi – pele, lapsa, gailis. Šīs rotaļlietas Latvijas veikalos parādījās 80. gados, un pēc tām bija liels pieprasījums, lai tās iegūtu, bērni un viņu vecāki nereti stāvēja garās rindās.

Savukārt četras respondentes norāda, ka viņu lelles bijušas īpašas - *lelle atvesta no Ļeņingradas, Austrijas, Vācijas vai Itālijas*. Labas kvalitātes lelles no Vācijas, *īpaši izcēlusies uz citu fona*. Pēc Otrā pasaules kara (50. gados), kad PSRS un arī Latvijā tika atjaunota rotaļlietu ražošana, veikalos parādījās nelielas gumijas lellītes, kuras precīzi atainoja tā laika raksturīgākās bērnu frizūras un apģērbu. 70.gados atbilstoši komunistiskās ideoloģijas sludinātajai „tautu draudzībai” veikalos varēja iegādāties lelles dažādu PSRS tautu nacionālajos tērpos, melnādaiņus puikas un meitenes, indiešu dejotājas. Šīs lelles atšķīrās no tām, kuras tika radītas Vācijā (VDR).

Lelle, kas prot staigāt, bija gandrīz katras padomju laika meitenes sapnis, atceras kāda studente (40 g.): *Man to uzdāvināja, un es biju ļoti laimīga. Ar draudzeni spēlējām mājas. Izdomājām lellei vārdu un uzvārdu – Daina Āboliņa. Un tā ar savu lelli spēlējās līdz 7.klases sākumam*. Savukārt respondente (22 g.) stāsta: *Lelle Barbija draudzenēm bija sen, man nopirka vēlāk, bet labāku ar lokanām kājām un rokām*.

70.gadu pirmajā pusē par rotaļlietām kļūst Padomju Savienībā populāru multiplikācijas filmu varoņi – krokodils Gena, Pekaussītis (Čeburaška), Buratīno, Karlsons. Arī Latvijā šīs rotaļlietas ir pietiekami populāras, ko apliecina kāda respondente (37 g.), kura kā savu mīļāko rotaļlietu min Pekaussīti (Čeburaška): *Ļoti patika multfilma Krokodils Gena un Pekaussītis, un tāpēc savā dzimšanas dienā veikalā izvēlējos Pekaussīti (Čeburaška). Tāds neliels ar lielām ausīm dzeltenīgā krāsā ar smaidīgu sejas izteiksmi*.

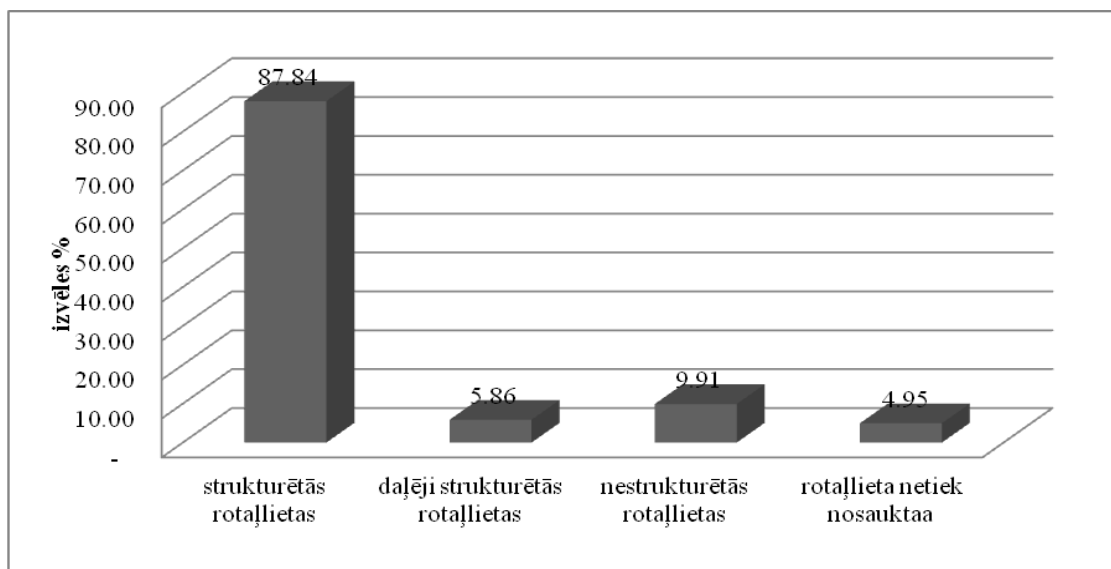
Nereti rotaļlietām tiek doti arī multfilmu varoņu vārdi. Kāda respondente (27 g.) stāsta, ka viņas rotaļu pērtiķītis tiek nosaukts par Čileviņu, jo multiplikācijas filmiņa par diviem bebriem „Čikevijs un Čilevijs” ir spilgts bērnības piedzīvojums. Rotaļlietas tiek nosauktas arī bērnu grāmatu varoņu vārdos, vecāku dāvinātais suns – par Pifu, savukārt no ārzemju ceļojuma atvestais bruņurupucītis kļūst par Diegabiksi. Kāda respondente (22 g.) norāda, *kad biju maza mamma man šo rotaļlietu atveda no ārzemēm, teica, lai es viņai visu stāstu. Tā bija*



*rotaļlieta kam stāstīju savus piedzīvojumus, priekus, bēdas. Šī rotaļlieta patiešām bija mans labākais draugs.*

Apkopojot studentu atmiņu stāstījumos minētās rotaļlietas, tika gūts ieskats 20.gadsimta otrās puses meiteņu rotaļlietu pasaulē (skat. 15. attēlu).

15.attēls. Studentu, topošo skolotāju, mīlākās rotaļlietas



Latviešu rakstnieku bērniības atmiņu tēlojumi aptvēra laika posmu no 19.gadsimta beigām līdz 20.gadsimta sākumam. Salīdzinot rotaļlietas, ar kurām rotaļājās bērni 20.gadsimta otrajā pusē, atklājas, ka ievērojami pieaugusi rūpnieciski gatavoto (strukturēto) rotaļlietu dažādība un ievērojami samazinājies daļēji strukturēto un nestructurēto rotaļlietu klāsts. Vairs nav sastopamas rotaļlietas – amatnieku darinājumi. Rakstnieku bērniības atmiņu analīze atklāja, ka rotaļas ar viegli transformējamiem materiāliem bija neatņemama bērna ikdienas sastāvdaļa. 20.gadsimta otrās puses bērna vide kļuvusi urbanizētāka. Tas samazinās iespēju darboties dabā, bez pieaugušo uzraudzības, līdz ar to bērnam mazinās iespēja darboties maz strukturētā vidē ar nestructurētām rotaļlietām.

Tikai 11 no aptaujātajiem studentiem (4,95%) atklāja, ka viņu mīlākās bērniības rotaļlietas ir dabas un sadzīves materiāli, to izmantošana rotaļās. Respondenti, kas minēja dabas materiālus – ziedus, kociņus, no kuriem tiek veidotas pilsētas, kuri var kļūt par dzīvniekiem, uzsver, ka viņu bērniības laiks ritējis laukos. Kāda studente (24 g.) dalās savos bērniības pārdzīvojumos: *Tā kā es dzīvoju laukos, mums pie mājas atradās mežs, ne pārāk biezs. Tur es pavadīju gandrīz katru dienu. Mēs gan ar puikām, gan meitenēm cēlām māju no koku zariem, rāpelējām pa kociem, kuri bija sagāzušies, spēlējām paslēpes, mājas un daudz ko citu, kas ienāca prātā. Atceros, ka bija izgāztas koku saknes, kurās cēlām arī mājas, nesām*

*no savām mājām nederīgas lupatiņas, trauciņus un daudz ko citu. Mežā pat cepām olu bļodiņā uz sveces, tas bija ļoti interesanti. Mamma nevarēja dabūt mani mājās.*

Mājas tuvumā esošais mežs vai upe bērnam piedāvā brīvu rotaļu vidi. Šāda maz strukturēta lietu vide dod iespēju pašam bērnam izlemt, ko darīt, kā izmantot dabas piedāvātās rotaļlietas – dabas materiālus. Rotaļlieta palīdz bērnam dziļāk izprast apkārtējo pasauli un iepazīt tipisko tajā, tomēr, kā liecina studentu stāstījumu analīze, tā nevar aizstāt dabas iepazīšanas procesu, iepazīšanos ar īstenību. Kokos var ne tikai kāpt. No koku zariem var būvēt būdas, zem izgāzta koka saknēm – iekārtot māju. Darbojoties dabā, bērnam tiek dota iespēja pašam sajust, iepazīt un pārbaudīt pasauli, apgūt dabas likumus un lietu kārtību, tā netieši tiek veicināta gribas attīstība. Bērnam nepieciešams stimulēt rotaļu darbībai, un par šo stimulu var kļūt gan rotaļlieta, gan kociņš, akmentiņš, smiltis, ūdens. Bagātinoties bērna zināšanām, priekšstatiem par apkārtējo pasauli, paplašinās bērna jūtu pasaule un bagātinās rotaļas sižets.

To, ka bērns pats sev prot atrast nodarbošanos un radīt rotaļlietas no apkārtņē atrodamiem materiāliem atklāj, kāda respondente (30 g.): *Bērnībā mīļākās rotaļlietas nebija, drīzāk jau dabas materiāli. Patika spēlēt ar ziediem (puķes bija princeses), smiltīs taisīt kompozīcijas, ziedu un kociņu pilsētas. Labprāt spēlējās ar kociņiem, kuri bija kā dzīvnieki – gatavoju tiem fermu.*

Iespēju darboties maz strukturētā vidē ar maz strukturētām rotaļlietām, brīvības lomu rotaļdarbībā īpaši uzsvērusi cita responente (43 g.): *Lielāko daļu brīvā laika pavadīju kaut kur upmalā. Tur bija mūsu pašu fantāzijas pasaule, kurā parasts koks varēja pārvērsties par pili ar plašām zālēm un citiem piederumiem. Labi atceros dadžu lelles, kuras pašas (ar draudzenēm) gatavojām. Vēlāk jau mums vasarās tika ierādīts šķūnītis, kuru iekārtojām. Tur tika rīkotas arī mūsu darbu izstādes, leļļu ģērbšana, mazgāšana, sukāšana, viņu attiecību risināšana. Tie bija mūsu seriāli, kuri beidzās vakarā un turpinājās nākamajā dienā. Man vēl tagad ir saglabājusies mana lelle Ligita (mans vārds) skolnieces kleitā ar priekšautu.*

*Visbiežāk par rotaļlietām tika izmantoti pieaugušajiem nevajadzīgi priekšmeti.*

*Labi atceros bērnudārzu ar rotaļlietu dažādību. Patika konstruktori, no kuriem varēja uzbūvēt māju ar logiem un īstu jumtu. Manuprāt, tas bija kaut kas brīnumains.*

*Visu veidu klasīšu spēles, rotaļas ar bumbu, ar lecamauklu. Badmintons un paslēpes līdz vēlai naktij, ziemā – ragavas, slidas, slēpes. Ar to visu bija piepildīta mana jaukā un aktīvā bērnība.*

Studentu stāstījumi atklāja, ka rotaļas dabā, rotaļas ar maz strukturētām rotaļlietām, *spēlēšanās pašu radītā fantāzijas pasaulē* raisa pozitīvas emocijas. Prieku sagādā arī ilgstoša darbošanās, kura netiek uzraudzīta un kontrolēta (*līdz vēlai naktij; mamma nevarēja dabūt mani mājās*).

Bērna gribu atraisa un veido dažādie audzināšanas apstākļi un vide, kādā aug bērns. Pieaugušais, vēloties nodrošināt bērnu ar visu nepieciešamo bieži vien veido vidi, kas piesātināta ar garlaicības un gribas trūkuma smacīgo elpu. Bērnistaba ar simetriski izvietotām mēbelēm un labi iekoptie pilsētas parki nav darbnīca, kur varētu atraisīties bērna aktīvā, radošā griba, tā nav īstā vieta, kur spētu rast izpausmi brīvība (Korčaks, 1986, 88). Pārlietu sakārtota jeb strukturēta vide slāpē, nomāc bērna dzīvi, stindzina gribas īpašību veidošanos.

Deviņi (5,86%) respondenti atceras, ka vislabprātāk bērnībā darbojušies ar daļēji strukturētām rotaļlietām. No visplašāk pārstāvētajām strukturētājām rotaļlietām dzīvnieki ir 96 (43,24%) respondentu mīļākās bērnības rotaļlietas. Biežāk minētie dzīvnieki ir zaķis un suns, tie atmiņu aprakstos minēti desmit reizes, kaķis – minēts 3 reizes, pērtiķītis un zirgs – minēti 2 reizes. Respondenti nosauca arī cāli, pūcīti, gaili, bruņurupuci, ezīti, stirniņu, zilonīti, lauviņu, delfīnu, taču vispopulārākie, biežāk minētie ir lāči. Studentu stāstījumos tie minēti 59 reizes. Lāči ir visdažādākie – *lācis Tedis, skaidu lācītis, brūns lācītis, kas rūc, sarkans samta lācītis*. Studente (35 g.) atceras, ka viņas lācis bijis *ruds ar baltu vēderu. Man patika viņa acis „atbrīvot” no pinkām – tās bija lielas un melnas. Man bija žēl, ka viņš „nerūca” apguldot (zinu, ka citām lellēm un lāčiem vēderā tādi pīkstuļi bija), tad es rūcu pati*.

Studentu atmiņu analīze atklāj, ka rotaļu dzīvnieciņiem (mīkstajām rotaļlietām) ir divējāda nozīme. Ar rotaļu dzīvniekiem var spēlēties tā pat kā ar lellēm. Tiem var gatavot ēst, likt gulēt, *iegērbt drēbēs*, iesaistīt dažādos rotaļu sižetos, *es biju daktere, bet mani pacienti – lāči*. Tie var kalpo arī par mīļmantiņām jeb pārejas objektiem, kurus bērns padara par vissvētākajiem īpašumiem, pielūgsmes objektiem, tiem ir maģisks spēks, jo tie palīdz pārvarēt apkārtējo pasauli. Kāda respondente (22 g.) atzīst: *Rotaļlieta sevī slēpa lielu burvību, tā spēja uzklausīt un pasargāt, kad tas bija visvairāk vajadzīgs. Tā kļuva kā vairogs pret visām bailēm*.

Bez šādas rotaļlietas nevar aiziet gulēt, to jāņem līdzī dodoties pastaigā, braucot uz laukiem pie vecmāmiņas, tā nedrīkst pazust. Lai pasargātu savu rotaļlietu, tā tiek slēpta no māsas vai brāļa. Respondente (24g.) atceras: *Es, sīka būdama, neko sliktu nedomādama, gribēju to paslēpt no māsas un apraku kartupeļu laukā, un, braucot mājās, pavisam par lāči biju aizmirsusi, bet, kad bija pienācis vakars un bija jāiet gulēt, meklēju savu lāci un nevarēju*

*atrast, un tā arī viņš man pazuda. Kad pavasarī bija jāsāk apstādīt dārzs, tad lācis netīrs izpeldēja kultivatoram uz zara.*

Respondentu sniegtās atbildes rāda, ka lelle ir 92 (41,44%) aptaujāto studentu mīļākā rotaļlieta. 20.gadsimta sākuma strādnieku bērna (meitenes) sapnis – lelle ir kļuvusi gandrīz par ikvienas 20.gadsimta otrās puses meitenes bērnības neatņemamu sastāvdaļu. Tās ir gan mammas šūtas, gan kartona (papīra) lelles, gan lelle ar porcelāna galvu (Gustiņš), gan melnādaina lelle, gan lelles Barbija un Vendija.

Studentu atmiņu analīze parāda, ka lelle nereti ir bērna labākais draugs: *Biju vienīgais bērns, man nebija ne brāļu, ne māsu.* Līdzīgas ir arī citas studentes domas, kas atzīmē, ka lelli visur var ņemt līdzi, pat gulēt ejot. Arī teorijā tiek runāts par to, ka lelle var būt bērna vienīgais biedrs vientulībā kā zēniem, tā meitenēm, jo bērns lelli uztver kā elku, fetišu, kuram jāklausa (Štāls, 1927, 59). Tā ir ideāls draugs, kurš visu saprot, un, ja bērns tai nodara pāri, tā visu piedod un neatceras pāri darījumu (Мухина, 1999, 175). Tomēr, kā uzskata J.Korčaks, bērna vientulība ir tā, kas piešķir lellei dzīvu dvēseli (Korčaks, 1986,155).

Tekstu analīze rāda, ka meitenei mīļākā rotaļlieta var nebūt lelle vai kāds mīksts dzīvnieciņš. Daudz aizraujošāka ir konstruētā plastmasas mašīna, ar kuru var braukt, atsperoties pret grīdu. Tā kāda studente (40 g.) norāda: *Ar lellēm nespēlējos gandrīz nemaz. Draudzējos ar zēniem un spēlējām kariņu. Rakām tranšejas, cēlām būdas.* Arī tad, ja meitenes rotaļu biedri ir pieci brāļi, nenoliedzami, „kariņa spēlēšana” ar pašgatavotām pistolēm, būdu būvēšana gan uz zemes, gan kokos ir arī meitenes bērnības rotaļas. Studente (42 g.) stāsta: *Rotaļlietu nebija, bet bija pieci brāļi, ar kuriem mēs spēlējām dažādas spēles: kariņus – brāļi paši sataisīja pistoles, veikalos – nauda bija akmeņi vai ceļmallapas, preces bija viss, ko varēja salasīt apkārtnē. Ļoti bieži spēlējām paslēpes. Cēlām būdas no dēļiņiem uz zemes, kokos.*

No visiem 222 studentu stāstījumiem 76 studentu (34,23%) atmiņās plašāk komentētas arī darbības, notikumi un pārdzīvojumi, kas radušies rotaļājoties. Izzinot prieka pārdzīvojumu darbībā stāstījumi tika klasificēti divās kategorijās - ar pozitīvu un negatīvu nozīmi.

Bērnības atmiņu analīze rāda, ka bērns vēlas būt savas rīcības subjekts. Bērnu saista rotaļlietas un materiāli, ar kuru palīdzību viņš var veidot pats savu pasauli, kuri dod iespēju radīt un pārveidot to atbilstoši savām vajadzībām, nepieciešamībai, vadoties no garīgās attīstības un intelektuālajām spējām. Rotaļājoties ar rotaļlietām bērns vēlas par tām rūpēties – pabarot, nomazgāt, likt gulēt, taisīt frizūras, sapost svētkiem. Rotaļlietai tiek veidots apģērbs, sākumā no auduma atgriezumiem un aukliņām, izmantojot tikai šķēres un aukliņas, vēlāk

šūts, tamborēts. Veidojot apģērbu rotaļlietai, rūpējoties, gādājot par to, līdz ar noteiktu prasmju apguvi bērns mēcās sasniegt izvirzītās darbības mērķi. Arī frizūru veidošana lellēm, ja mati ir gari, vijīgi, nav viegli padarāms darbs. Tas ir neatlaidīgs un pacietīgs darbs, kuru bērns dara labprāt, jo vēlas sasniegt rezultātu, vēlas, lai lelle būtu saposta un skaista. Par to, ka šādu darbību mērķis ir bērnam tuvs un labi saprotams, liecina arī studentes (43 g.) stāstījums, kas atklāj, ka domas un plāni par gaidāmo darbošanos ar lelli liek aizmirst un izpildīt pieaugušā lūgumu: *Atceros reiz, ka mamma sūtīja mani uz veikalu iepirkties. Manas domas bija pārņemtas ar plāniem, ko darīšu, kad atgriezīšos mājās (ģērbšu, pārgērbšu, taisīšu frizūras lellei utt.), ka nenopirku pusi no produktiem, ko mamma bija lūgusi. Šis atmiņu fragments apstiprina teorijā pausto (Изард, 1999, 127), ka bērna mīļākā rotaļlieta, darbošanās ar to, ir ieinteresējusi un aizrāvusi tik lielā mērā, ka bērns viegli var aizmirsties. Turklāt darbojoties, rotaļājoties bērns pakāpeniski iemācās novērtēt savu darbību kā prieka avotu. Ja darbošanās jāpārtrauc, bērns tiek saniknots un rodas virkne negatīvo emociju, kas, kā zināms, maz saistītas ar gribas attīstību un veidošanos. Paša bērns plānota darbība ir gan mērķtiecīga, gan ilgstoša.*

Bez tam rotaļājoties un rūpējoties par lelli, bērns izdzīvo savus vai citu dzīves notikumus, dažādas emocionālas, tikumiskas izpausmes. Respondente (33 g.) stāsta: *Kādu dienu man bija pazudusi lelle – Juris. Ļoti pārdzīvoju. Pēc dažām dienām atradu savu Jurīti pļavā, bet ieraugot lelli, acis bija pilnas asaru, jo lelle bija suņu sakosta. Nu ķēros pie ārstēšanas un mīļošanas, un solījos Jurim, ka nekad vairs neatstāšu to novārtā.*

Rotaļājoties ar lellēm, tiek veiktas darbības atbilstoši lelles radītāju iecerei. Lelles ir neatņemama lomu rotaļu „Ārsti”, „Skola”, „Mājas” sastāvdaļa, jo pilda gan skolēnu, gan bērnu, gan pacientu funkcijas. *Nemaz neatceros, kāda bija mana mīļākā rotaļlieta. Zinu tikai to, ka spēlējos ar dažādām mantām, bet īpaši man patika lapas ar dažādām tabulām – tad es sarunājos pati ar sevi un pierakstīju dažādas lietas. Spēlēju ārstos, skolās un mājās (mamma, tētis, bērni bija dažādas lelles), stāsta studente (22 g.).*

Vienlaikus notiek gatavošanās arī nākotnes lomu izpildei, kas atklāj bērna vēlmi būt pieaugušam. Kāda studente (48 g.) atzīmē: *Mana mīļākā bērnības rotaļlieta bija mīkstā lellīte, jo es varēju ar viņu spēlēties savā izdomātajā pasaulītē. Es krāsoju lūpas, uzacis, skropstas, liku ēniņas. Ģērbu tērpus, kurus pati biju izdomājusi. Es jau maziņa spēlējos ar lellēm un izspēlēju ģimenes ainiņas. Tādas ainiņas, kādas es izspēlēju bērnībā, manā pieaugušajā dzīvē visas ir piepildījušās. Mana lellīte pārgāja meitai, un arī viņai tā bija pati mīļākā. Šī lellīte*

*man ir saglabājusies vēl tagad. Viņa bija ļoti veiksmīgi izstrādāta (Vācijas ražojuma, un saplēst vai noraut kājas nebija iespējams.*

Trīs aptaujātie atceras, kā kopā ar mammu tiek ne tikai šūtas, bet arī labotas bērna mīļākās rotaļlietas. *Kad lācim nokrita deguns, mēs ar mammu to līmējām ar stipro līmi. Vēl viņam bija plastmasas mēlīte, kas noplīsa, un mēs ar mammu izgriezām to no auduma un piešuvām jaunu.* Sunītim bieži nākas piešūt ausis, kājas. Rotaļlietu labošana ir viens no veidiem, kā mazināt nevērīgo attieksmi pret lietām un samazināt jaunu rotaļlietu iegādi.

Savukārt nepilnīgā, līdz galam neizstrādātā lelle, *vienkārša lupatu lelli, ar divām spīdīgām pogām acu vietā*, ierosina fantāziju. Bērns papildina un pilnveido lelli atkarībā no saviem pārdzīvojuma. Šādas lelles veicina ne tikai bērna domāšanas, iztēles un fantāzijas attīstību, bet sekmē arī bērna gribas attīstību. Lupatu lelles tapšanas process ir bērna un pieaugušā sadarbība, kuras laikā top īpaši vērtīga rotaļlieta, pret kuru bērns izturas daudz saudzīgāk. Sadarbojoties ar pieaugušo, bērns vēro visu, kas notiek fiziskajā apkārtnē un, atdarinot vēroto, mācās izvīrēt mērķi, veido savu iekšējo pieredzi, attīsta garīgo pasauli, pašapziņu. Vēlāk gatavā lelle palīdz bērnam atcerēties radīšanas prieku un pārdzīvojumu.

Respondentu atmiņas atklāj pārdzīvojumus, kas saistīti ar skaistām, bet bērna rotaļdarbībai neparedzētām lelliem. Nereti skaistās lelles ir dāvanas no vecākiem, krustvecākiem, citiem tuviniekiem, tās ir apbrīnas vērtas, tomēr ne vienmēr bērnam pieejamas. Kāda studente atceras, ka viņai dāvināto lelli, kas vairākus gadus glabāta plauktā, salauž mazā mēsa. Kāda cita studente atklāj: *No pašas bērnības tādas kā mīļākās rotaļlietas nebija, bet, kad man bija 5 gadi, mamma aizbrauca uz Lietuvu darba darīšanās. Kad viņa atbrauca atpakaļ, viņa atveda man lielu lelli rozā kleitiņā, ar rozā cepurīti, un, kad viņu nolika horizontāli, viņa teica vārdu: Mamma! Man šī lelle ļoti iepatikās. Šī lelle man bija līdz tam brīdim, kamēr mana mazākā mēsa manu lelli salauza pa ķermeņa daļām. Tas gan bija bēdīgi.*

Arī tad, ja lellei ir porcelāna galva vai tā ir tautumeita Baiba greznā tautas tērpā ar koši blondajām, pamatīgajām bizēm, to glabā plauktā, rotaļājas īsu brīdi vai nerotaļājas it nemaz: *Man ļoti patika lelle tautumeita Baiba. Zināju, ka to ņemt nedrīkstēja, jo vecāki ar to spēlēties atļāva tikai ļoti retas reizes, bet man viņa ļoti patika, un es reizēm pa kluso viņu paņēmu un ar viņu spēlējos, kamēr vecāki nebija mājās, atceras kāda studente (31 g.).*

Aizkustinošs citas respondentes (23 g.) stāsts: *Tautu meitu man uzdāvināja krusttēvs. Viņa bija no porcelāna (vai keramikas, un tāpēc viņa lepnī sēdēja plauktā, es viņu ļoti apbrīnoju. Viņai bija melni svārki ar sarkanām puķītēm, balta villaine un galvā kronītis. Kad*

*man bija pieci gadi, es, vecākiem nezinot, paņēmu lelli (tautumeitu Baibu), ar viņu dejot bija tik jauki, taču notika negadījums – es atsitos ar lelli pret galdu un lelei galva nokrita un saplīsa. Es tik ļoti pārdzīvoju un ilgu laiku vispār nerotaļājos ar lellēm un rotaļlietām.*

Pedagoģiski vērtīgākās un bērna rotaļdarbībai derīgākās ir nevis līdz pilnībai izstrādātās, bet vienkāršās lelles. Bērns nevēlas būt ierobežots lelles radītāju fantāzijas pasaulē, viņš vēlas brīvi realizēt savas ieceres, darboties atbilstoši savai iecerei un pārkāpt nospraustās robežas. Kāda studente (36 g.) atceras, ka viņu reizēm kaitinājusi viņas mīļākā lelle tikai tāpēc, ka tās *seju nemitīgi rotā smaids*. Arī teorijā tiek runāts par to, ka pabeigta, gatava rotaļlieta (vienmēr smaidoša lelle) var sadusmot bērnu, kavēt viņa fantāzijas, dvēseles attīstību. Apkopojot kā pozitīvos (minēti 71 reizi), tā arī negatīvos (minēti 5 reizes) pārdzīvojumus tika izveidota 11.tabula.

*11.tabula. Studentu stāstījumos atrastās frāzes bērna pārdzīvojumu ilustrēšanai rotaļājoties*

Rotaļlietas raksturojums	Pārdzīvojumu raksturojošas frāzes	
	Pozitīvas	Negatīvas
<b>Gatavās jeb strukturētās rotaļlietas</b>		
Rotaļlietas – dzīvnieki	<i>var ņemt visur līdzī; tā sargā, uzklausa; par to var rūpēties; iesaistīt rotaļu sižetos; var salabot kopā ar mammu;</i>	<i>tā tiek pazaudēta, izmesta; atdota citam bērnam</i>
Lelles, rotaļlietas rotaļām ar lellēm	<i>var iesaistīt rotaļu sižetos (izspēlēt ģimenes ainiņas); veidot frizūras, apģērbu; kopā ar mammu šūt, labot; rotaļā iesaistīt draugus;</i>	<i>nav tādas kā citiem; jāslēpj no citiem bērniem; to salauž; nedrīkst ņemt, jo var tikt salauzta; kāds cits bērns salauž; reti var spēlēties;</i>
Multfilmu, grāmatu varoņi	<i>ir labākais draugs</i>	
Mašīna	<i>var vizināties; būvēt tai ceļus</i>	
<b>Pusgatavās jeb daļēji strukturētās rotaļlietas</b>		
Rotaļlietas – sporta inventārs (Iecamaukla, ragavas)	<i>var ilgstoši, aktīvi darboties</i>	
Klucīši, konstruktori	<i>var būvēt mājas</i>	
<b>Rotaļu materiāli jeb nestrukturētās rotaļlietas</b>		
Pašu gatavotās Sadzīves priekšmeti, dabas materiāli	<i>gūt gandarījumu gatavojot rotaļlietas (dadžu lellītes);kociņus „pārvērst” par dzīvniekiem; veidot būdas; rakt tranšejas; spēlēties pašu radītā fantāzijas pasaulē; ilgstoši darboties bez pieaugušā uzraudzības, kontroles; sadarboties ar citiem bērniem,</i>	

Stāstījumi liecina, ka negatīvi pārdzīvojumi rodas, darbojoties ar gatavu, strukturētu rotaļlietu, ja bērnam nav tādas rotaļlietas kā citiem, kā arī tad, ja ar to dažādu iemeslu dēļ nevar spēlēties:

- tā tiek pazaudēta, izmesta, salauzta;
- tā tiek atdota citiem bērniem;
- rotaļlieta nav paredzēta rotaļdarbībai;
- darbošanās tiek pārtraukta.

Rotaļdarbību un pozitīvus pārdzīvojumus veicina gan gatavās jeb strukturētās (lelles, rotaļlietas – dzīvnieki), gan pusgatavās rotaļlietas (klucīši), gan rotaļu materiāli (dabas un sadzīves materiāli), kuras atbilst bērna vajadzībām, interesēm. Iespēja brīvi, nekontrolēti, ilgstoši rotaļāties rada pozitīvus pārdzīvojumus, emocijas un motivētu rotaļdarbību.

Analizējot studentu stāstījumus, īpaša uzmanība tika pievērsta, darbību raksturojošām frāzēm, kas liecina par patstāvīgu, mērķtiecīgu, neatlaidīgu un aizrautīgu rotaļu darbību, kas, savukārt, dod iespēju konstatēt, kā darbība ar rotaļlietu veicina gribas veidošanos. Latviešu rakstnieku bērniņas atmiņu tēlojumos atrastās un kodētas darbību raksturojošās frāzes (skat.10.tabulu), motivēja arī studentu stāstījumos meklēt šāda rakstura izteikumus. Kopumā studentu atmiņu stāstījumos šie kodi parādījās 55 reizes (skat. 12.tabulu).

*12.tabula. Studentu atmiņu stāstījumu frāzes kodu ilustrēšanai*

Kods	Kodu raksturojošas, ilustrējošas frāzes	Atkārtojumu skaits
<b>Mērķtiecīga</b>	<i>domas pārņemtas ar plāniem; tā bija interesanta nodarbe; kopā ar mammu labojām; izdomas netrūka</i>	26
<b>Patstāvīga</b>	<i>spēlējām to, kas ienāca prātā; paši taisījām; mūsu pašu fantāzijas pasaule; cēlām būdas, rakām tranšejas</i>	21
<b>Neatlaidīga</b>	<i>katru dienu; līdz vēlai naktij</i>	8

Minētās frāzes tika konstatētas stāstījumos, kas vēsta par darbošanos kā ar gatavām jeb strukturētām, tā ar pusgatavām rotaļlietām un rotaļu materiāliem. Visvairāk mērķtiecīgu darbību raksturojošās frāzes (15 reizes) parādījās stāstījumos, kas vēsta par darbībām ar lellēm, kas ir gatavās jeb strukturētās, bet vienlaikus atvērtās rotaļlietās (Смирнова, Салмина, Тиханова, 2008). Patstāvīgu (10 reizes), neatlaidīgu (4 reizes) darbību raksturojošās frāzes tika atrastas stāstījumos, kas atspoguļo darbošanos dabā (maz strukturētā vidē) ar maz strukturētām rotaļlietām.

Tekstos atrastās frāzes tika izmantotas, lai noteiktu, vai pastāv saistības starp rotaļlietu, darbībām ar to un gribas veidošanos. Lai izvairītos no subjektīviem vērtējumiem, paaugstinātu pētījuma objektivitāti, sakarību noteikšanai starp pazīmēm, kuras mērītas kvalitatīvi, tika izmantots Hī kvadrāta kritērijs (skat. 2.pielikumu). Tika atklāts, ka starp darbībām ar rotaļlietu un patstāvību, neatlaidību pastāv statistiski nozīmīgas sakarības, bet



starp mērķtiecību tendenču līmeņa sakarības. Sakarības raksturojošie iegūtie rezultāti atspoguļoti 13. tabulā.

13.tabula. Studentu atmiņu stāstījumu par darbībām ar rotaļlietu saistībā ar gribas īpašībām

Darbības ar rotaļlietu un gribas īpašību sakarību pāri	Hī kvadrāta vērtība (Chi Square)	Brīvības pakāpes (df)	Nozīmības līmenis (p)	Secinājums par saistībām
Darbības ar rotaļlietu patstāvība	24,070	2	0,000	Statistiski nozīmīgas sakarības
Darbības ar rotaļlietu mērķtiecība	5,111	2	0,078	Tendenču līmeņa sakarības
Darbības ar rotaļlietu neatlaidība	8,307	2	0,016	Statistiski nozīmīgas sakarības

Teorētiskā modeļa pārbaudes laikā tika salīdzināti rakstnieku autobiogrāfisko atmiņu tēlojumi un studentu stāstījumi par rotaļlietām. Salīdzināšanas rezultātā gūtas atziņas:

- 1) motīvu grupas, kas saistās ar vēlmi rotaļāties un rotaļas procesu kā rakstnieku, tā studentu stāstījumos ir līdzīgas:
  - bērns vēlas līdzināties, atdarināt pieaugušā darbības, rīcību (*spēlēju ārstos, skolās un mājās; mamma, tētis, bērni bija dažādas lelles*),
  - bērna tieksme līdzināties pieaugušajam, darboties kā pieaugušajam apvienojas ar rotaļu darbību (*spēlējos ar lellēm un izspēlēju ģimenes ainiņas*);
- 2) atšķirībā no rakstnieku atmiņu tēlojumiem studentu stāstījumi atklāj, ka citāda ir rotaļdarbībai nepieciešamo rotaļlietu ieguve. Rotaļlietas bērnam tiek pirktas, dāvinātas gan vadoties no bērna interesēm, vajadzībām, kas ir aktivitātes avots un motivē darbībai (Maclov, 2003) (*Man to uzdāvināja, un es biju ļoti laimīga*), gan neievērojot tās (*..man ļoti patika lelle tautumeita Baiba. Zināju, ka to ņemt nedrīkstēja, jo vecāki ar to spēlētis atļāva tikai ļoti retas reizes...*). Līdz ar to bērna redzeslokā nonāk rotaļlieta – uz statusu norādošs objekts, ar kuru viņš nemaz nedrīkst rotaļāties;
- 3) studentu stāstījumu analīze apstiprina, teorijā pausto atziņu, ka vide, kurā dominē pozitīvi emocionāli pārdzīvojumi, veicina bērna emocionālo stabilitāti un motivē darboties. Savukārt aizliegums rotaļāties raisa negatīvus pārdzīvojumus, emocijas (*vecāki ar to spēlētis atļāva tikai ļoti retas reizes*), slāpē bērna pašapliecināšanās iespēju (*ilgu laiku vispār nerotaļājos ar lellēm un rotaļlietām*). Tas norāda uz

pieauguša - ka vides veidotāja lomu rotaļlietas izvēlē un viņa attieksmes nozīmi pret rotaļu kā vērtīgāko bērnības darbību, kura netieši veido paradumu pabeigt iesākto darbību;

- 4) rotaļlieta, kas veicina patstāvīgu darbību, apmierina bērna vēlmi būt patstāvīgam, ienes savus darbības motīvus, nodomus, raisa pozitīvus pārdzīvojumus, emocijas, veicina gribas īpašību veidošanos, kas loģiski un matemātiski pamatotas, veicot korelatīvo sakarību noteikšanu. Starp darbībām ar rotaļlietu un gribas īpašībām patstāvību  $H_1$  kvadrāta vērtība =24,070 ( $p=0,000$ ) un neatlaidību  $H_1$  kvadrāta vērtība =8,307 ( $p=0,016$ ) pastāvošās statistiski nozīmīgās sakarības, bet starp mērķtiecību tendenču līmeņa sakarības, jo  $H_1$  kvadrāta vērtība =5,111 ( $p=0,078$ ), īpaši nozīmīgas pētījumam, teorētiskā modeļa pārbaudei;
- 5) saistībā ar teorētiskā modeļa konceptuālo nostādni aktualizējas problēma par pieaugušā - ka vides veidotāja lomu rotaļlietas izvēlē. Pieaugušā izpratne par rotaļu darbību kā vērtīgāko bērnības nodarbību, kura netieši veido paradumu pabeigt iesākto darbību, var veicināt vai kavēt bērna gribas veidošanos.

#### *Secinājumi*

*Studentu stāstījumu izvērtējums, sakarību noteikšana bagātina izveidoto modeli ar atziņu, ka: iespēja realizēt savus nodomus rotaļdarbībā, ilgstoši nodarboties ar vienu rotaļlietu, paplašināt, bagātināt rotaļas sižetu, izmantojot rotaļu materiālus, pašam gatavot nepieciešamo rotaļlietu ļauj bērnam apzināties savas iespējas, gūt pozitīvas emocijas, kas sekmē bērna gribas īpašību (patstāvības, mērķtiecības, neatlaidības) attīstību. Studentu pētījumu rezultāti tiek izmantoti kā pamats, pētot mūsdienu bērna gribas veidošanās iespēju rotaļdarbībā ar savām interesēm atbilstošu rotaļlietu.*

## **2.4. Bērnu emocionālā pārdzīvojuma darbībā izpētes rezultātu raksturojums**

Pētot mūsdienu bērnu gribas veidošanos rotaļdarbībā, svarīgi bija izziņāt ar kādām rotaļlietām vislabprātāk spēlējas 5 – 7 gadīgi bērni. Pētījumā tika iesaistīti 253 bērni (124 meitenes, 129 zēni) no dažādām pirmsskolas izglītības iestādēm. Bērni nosauca un uzzīmēja

savu mīļāko rotaļlietu (īkdienas objekts). Intervijas laikā bērni tika lūgti arī komentēt savu zīmējumu:

- 1) nosaukt uzzīmēto rotaļlietu;
- 2) paskaidrot, kādēļ uzzīmēta tieši šī rotaļlieta.

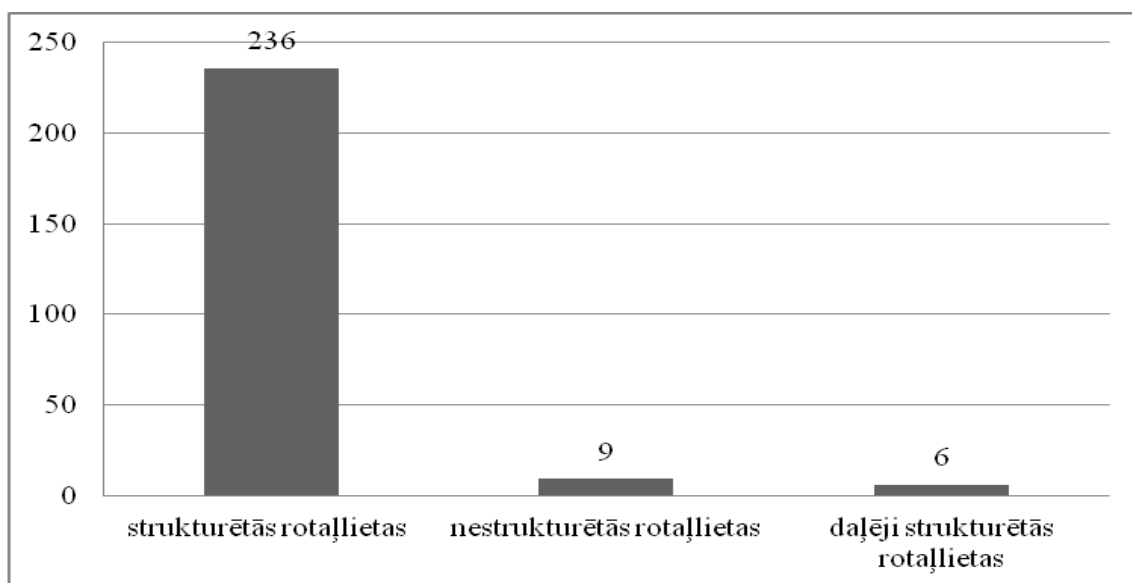
Piedāvājot uzzīmēt rotaļlietu, bet īpaši nemotivējot šai darbībai, iespējams noteikt bērnu prasmi pieņemt pieaugušā uzdevumu, mērķtiecīgi darboties un novest savu darbību līdz loģiskam rezultātam. Bērnā vispirms jāiemācās sasniegt to mērķi, kuru nosaka pieaugušais, tikai tad lēnām un pakāpeniski bērns iemācās pats izvirzīt un sasniegt savu mērķi. Bērni ar labām pašregulācijas un savaldīšanās spējām darbības ar attālinātu mērķi (pieaugušā izvirzītu) spēj paveikt veiksmīgāk (Hibnere, 1998; Bronson, 2000). Zīmējumu analīze liecina, ka divi bērni zīmēšanas laikā mainīja izvirzīto mērķi, nosauca vienu rotaļlietu, bet uzzīmēja citu. Septiņgadīgai meitenei laumiņa ir mīļākā rotaļlieta, bet tika uzzīmēti multiplikācijas filmas „Toms un Džerijs” varoņi. Meitene skaidroja: *nekas, man patīk arī Toms un Džerijs*. Piecgadīgs zēns sāka zīmēt vilcienu un sliedes, bet gala rezultātā uzzīmēja tanku, kas šauj.

Teorētiskā modeļa pārbaudei un pilnveidei, izmantojot bērnu zīmējumus, un aprakstošās, analītiski statistiskās metodes, lietderīgi bija noskaidrot:

- 1) mūsdienu bērnu rotaļlietu pasauli, to, vai rotaļlieta rada iespēju bērnam izvirzīt un sasniegt mērķus darbībā (Hessens, 1929; Gadamers, 1999; Маслов, 2003; Фребель, 2005), vadoties no savām vajadzībām, interesēm, vai rotaļlieta, veicina bērna motivētu, patstāvīgu, humānu darbību, vai tā ir vairāk uz statusu norādošs objekts, kas apmierina bērna kā rotaļlietas lietotāj vajadzības, (McNeal, 1999; Ēriksens, 2010);
- 2) bērnu emocionālo noskaņojumu, stabilitāti (Veale, 2005; Roberts-Holmes, 2005), motivēta darbība rodas, satiekoties prieka un intereses emocijām (Goleman, 1995; Hibnere, 1998; Изард, 1999; Ness&Ingvars, 2001).

Pētot mūsdienu bērnu rotaļlietas, kā neatņemamu bērnības sastāvdaļu, balstoties uz darba teorētiskajā daļā izveidoto rotaļlietu dalījumu bērnu nosauktās rotaļlietas tika sadalītas trīs grupās (skat. 16.attēlu). Visas bērnu zīmētās rotaļlietas, norādot, cik bieži kāda rotaļlieta minēta, apvienotas sarakstā, kas ievietots 3.pielikumā „Zēnu un meiteņu mīļākās rotaļlietas.”

16.attēls. Bērnu mīlākās rotaļlietas



Pētījumi (Pulaski, 1970, 531 – 537) atklāj, ka vecākā pirmsskolas vecuma bērni tā pat kā fantāzijas bagāti bērni dod priekšroku pusgatavām rotaļlietām, rotaļu materiāliem, bet jaunākā pirmsskolas vecuma bērni un bērni ar ne tik bagātu fantāziju dod priekšroku gatavām rotaļlietām. Neskatoties uz to, ka tika aptaujāti vecākā pirmsskolas vecuma bērni, rotaļu materiāli jeb nestructurētās rotaļlietas un pusgatavās jeb daļēji strukturētās rotaļlietas bērnu intervijās minētas 15 reizes.

Bērnu atbilžu izvērtējums apstiprina mūsdienu zinātnieku (Dahlgren, Szczepanski, 2005) izteikto apgalvojumu, ka rotaļas dabā un bērnība nav sinonīmi. Rotaļu materiāli – dabas materiāli (smilšu kaste) ir tikai viena zēna izvēle. Savulaik latviešu pedagogs Jānis Grete (1876 – 1951) izteica domu, ka tieši daba un darbošanās ar dabas objektiem „iemāca darboties pēc savas iniciatīvas” (Grete, 1990, 22). Atrodoties dabā, bērns iemācās paklausīt un labprātīgi pakļauties dabas izvirzītajiem noteikumiem. Darbojoties ar vienkāršo dabas materiālu – smiltīm, bērns mācās tām piešķirt savu iedomāto formu, mācās pakļauties to objektīvajam spēkam. Slapjas smiltis nav iespējams izsijāt, savukārt sausas neiegūs bērna iedomāto formu, bet tikai savu. Vienlaikus ar simboliskās domāšanas attīstību notiek netieša bērna gribas īpašību attīstība (Hessens, 1929; Grete, 1990).

Otra biežāk minētā rotaļlieta, no nestructurēto rotaļlietu grupas, ir konstruktori un būvklūči, kas rada plašas iespējas ne tikai fantāzijai, bet veicina bērna patstāvību, dod iespēju pašam bērnam izvirzīt uzdevumus, māca atrisināt tos. Konstruēšana ir saistīta ar apzinīgo gribu un apzinīgiem mērķiem. Konstruktīvās rotaļas parādās brīdī, kad bērnam rodas mērķa apziņa, sintēzes un analīzes spējas. Konstruktori, būvklūči ir 8 bērnu mīlākās rotaļlietas.

Divām meitenēm un trīs zēniem vislabāk patīk darboties ar koka būvklucīšiem. Sešgadīgam zēnam patīk spēlēties ar klucīšiem, jo *tētis strādā kokzāģētavā un zāģē klucīšus, tos precīzi nomēra. Man patīk ar klucīšiem spēlēties, jo no tiem var salikt robotus, tādus liek arī mans brālēns.* Arī piecgadīga meitene labprāt darbojas ar tiem, jo *var būvēt visu, ko vien vēlas.* Trīs zēniem iemīļotākā nodarbe ir rotaļāšanās ar Lego klucīšiem. *Man patīk likt klučus, ar klučiem var ilgi spēlēties, to var darīt arī mājās. Man to ir daudz. Tiem ir dažādas krāsas. Tos var salikt, kā tik vien grib* (zēns, 6 gadi). Darbojoties ar būvklučiem, bērns jau jaunākajā pirmsskolas vecumā, saņemot pieaugušā atbalstu, mācās izvirzīt un sasniegt mērķi. Turklāt šis materiāls bērnam dod iespēju realizēt savas idejas ne tikai domās, bet arī realitātē. Garīgā cīņa, ko bērns piedzīvo darbošanās laikā, raisa bērnam pozitīvas emocijas, prieku par sasniegto, panākumiem un rosina darboties vēl. Zēni šajās rotaļās ir radošāki nekā meitenes. Meitenes vairāk darbojas pēc parauga, kamēr zēni veido un ceļ “pēc tā, ko viņi redzējuši īstenībā” (Dēķens, 1921, 70).

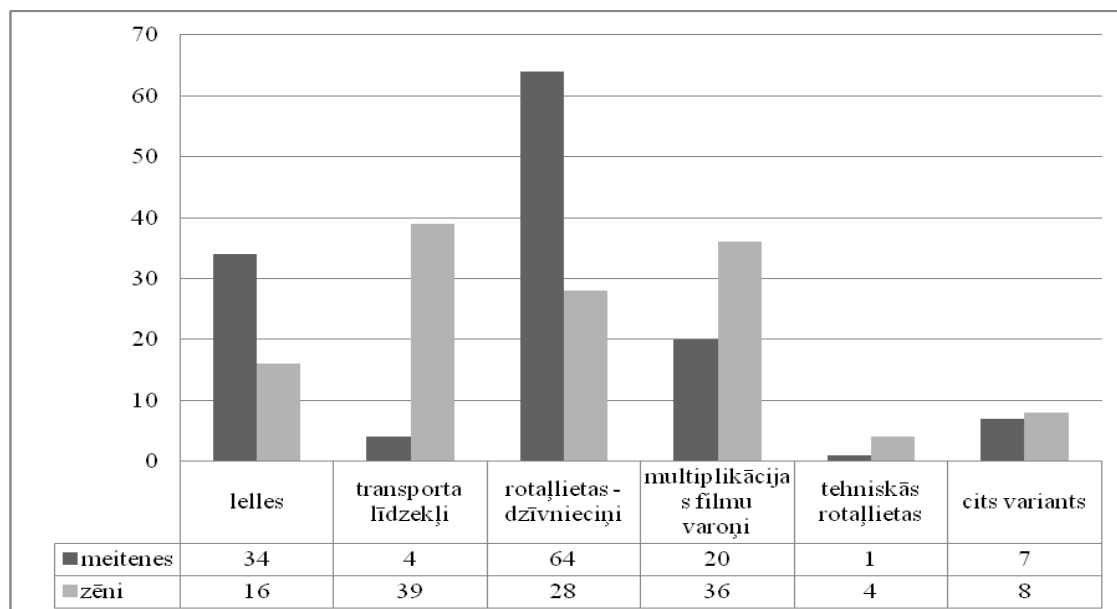
Pusgatavo jeb daļēji strukturēto rotaļlietu grupu veido rotaļlietas – sporta inventārs. Tās ir – hokeja nūja (1 zēns), bumba (4 zēni) un velosipēds (1 zēns). Šīs rotaļlietas ir cieši saistītas ar fizisko attīstību un tādām īpašībām kā izturība, pacietība, prasme organizēt, vadīt. Rotaļlietas – sporta inventārs ir otrā vismazāk minētā rotaļlietu grupa. To atklāja arī pedagogu aptaujas 10. un 11.jautājuma izvērtējums (skat. 4.pielikumu). Pedagogi tika lūgti atklāt ar kādām rotaļlietām vislabprātāk rotaļājas bērni. Tikai divi pedagogi pamanījuši, ka bērniem patīk rotaļāties ar rotaļlietām – sporta inventāru (bumba, lecamaukla). Tas iezīmē vēl vienu mūsdienās aktuālu problēmu. Laiks, kurā dzīvo 21. gadsimta bērns, ierobežo cilvēka dabisko vajadzību pēc kustībām, kas palīdz bērnam iegūt neatkarību un brīvību. Kustība ir brīnišķīgs bērna sasniegums (Montesori, 1965, 36), līdz ar katras jaunas kustības apguvi lēnām, soli pa solim pieaug bērna neatkarība, līdz ar grūtību pārvarēšanu – brīvība. Tieši sporta spēles, kustību rotaļas palīdz bērnam gan nostiprināt, gan apgūt jaunas kustības, kas cieši saistīts ar gribu (Натопи, 1911; Spinoza, 1998; Huserls, 2002).

Visplašāk pārstāvētās ir gatavās jeb strukturētās rotaļlietas, kuras lielā mērā pieprasa no bērna to darbības veidu, kurai tā paredzēta. Lelles, automašīnas un dzīvnieciņi ir labi strukturētas rotaļlietas (I.Opies&P.Opies, 1969; Schwatzman, 1985; Pulaski, 1970), kas atspoguļo pieaugušo fantāziju, un to pabeigtība neatstāj pietiekami daudz darbības iespēju bērna fantāzijai. Būtiska vieta mūsdienu bērnu rotaļlietu pasaulē ierādīta modernajām rotaļlietām – Bakugans, Bleibleids, Zoobles. Bērnu stāstītais liecina, ka šīs rotaļlietas, paredzētas vien tām darbībām, ko iecerējuši to radītāji – Bleibleidu *var griezt un cīnīties.* Šai

rotaļlietai ir *superspējas*, viņš var visus apsteigt, un viņš var iegūt vairāk punktu. Viņš ir dzeltens, ja ātri negriežas, tad viņš paliek brūns (zēns, 6 gadi).

Apkopojot bērnu sniegtās atbildes, visplašāk pārstāvētās – strukturētās rotaļlietas tika sadalītas sešās grupās (skat. 17.attēlu).

17.attēls. Strukturēto rotaļlietu dalījums



Gan zēniem (28), gan meitenēm (64) mīļākās rotaļlietas ir dažādi dzīvnieciņi. Bērnu stāstījumi atklāj, ka viņi ar šīm rotaļlietām kopā iet gulēt, tās sargā bērnu miegu, *lai briesmoņi netiek manā gultā* (zēns, 5 gadi). *Pīle nav dzīva tā ir tikai manta, tāpēc viņa bez manis neko nevar padarīt. Es ar pīli guļu, savādāk nevaru aizmigt* (meitene, 5 gadi).

Visieciņākā mīkstā rotaļlieta ir lācis, tas bērnu intervijās minēts 22 reizes. Kādam zēnam tas ir *lācītis – švammīte*, kas atrasta pie vecmāmiņas: *Es ar to vairs nemazgājos, bet ņemu līdzī uz bērnu dārzu. Man arī šodien viņš ir līdzī. Es viņu slēpju kabatā*. Bērni labprāt saviem rotaļu lāčiem dod vārdu – Vinnijs Pūks, jo tas ir bērnu iemīļots filmas un grāmatas varonis. Lācis (Vinnijs Pūks) ir mīļš, silts, resns, viņam garšo medus. Otrs bērnu atbildēs biežāk minētais dzīvnieks ir suns, tostarp arī tirgotāju rīkotajās akcijās iegūstamās rotaļlietas (Narvesen, Mc Donalds).

Lelle ir meiteņu zīmējumos otra biežāk attēlotā rotaļlieta. Tās ir ne tikai vienkārši lelles, kas minētas 17 reizes, bet arī laumiņa, feja, dažādas princeses – Ariela, Sniegbaltīte, Fiona, *jo mans vārds arī ir Fiona*, Bratz lelles, lelle zīdainis. *Baby borns guļ gultā un raud, kad grib ēst. Viņš ir ielikts gultā, jo ir jāiet gulēt pusdienlaiks. Viņam ir rozā drēbes. Man Ziemassvētkos Salavecītis atnesa. Viņš ir mīļš, ja neraud* (meitene, 5 gadi). Piecgadīga meitene stāsta: *Tās ir lellītes Estere un puisis Aigars un leļļu māja* (skat. 18.attēlu).

## 18.attēls. Piecgadīgas meitenes zīmējums



Sešgadīgai meitenei lelle Lote pieder *jau tik sen, ka tik sen es nemaz neesmu. Mana Lote ir mana draudzene, mēs kopā spēlējam mājās, ejam ārā un palīdzam mammai taisīt garšīgos makaronus ar gaļu. Mājās mēs abas esam laimīgas.* Lelle Barbija ir piecu aptaujāto meiteņu mīļākā lelle, bet viņas draugs Kens ir divu meiteņu mīļākā rotaļlieta.

Meitenēm patīk iztēloties *sevi kā Barbiju* (meitene, 7 gadi), jo tās ir skaistas, tām var veidot frizūras, pārgērbt. Sešgadīga meitene ir pārliecināta, ka viņa jās ar zirgu tāpat kā Barbija. Četrām meitenēm vislabāk patīk rotaļāties ar leļļu māju, vienai no tām tā ir Sniegbaltītes māja.

Tikai divi no intervētajiem bērniem, komentējot savu zīmējumu, piebilda, ka mamma šuj lellēm drēbes: *lelei patīk pucēties* (meitene, 6 gadi). *Man patīk ar lellēm leļļu māju spēlēties. To mans tētis izgatavoja* (meitene, 6 gadi).

Lelles, ar kurām vislabprātāk rotaļājas zēni, ir karavīri, bruņinieki, pirāti, bet vispopulārākie ir roboti, *tas ir mans robots, es viņu vakar salauzu, bet man viņš vienalga patīk* (zēns, 7 gadi). Vienam zēnam (6 gadi) mīļākā rotaļlieta ir lelle Vija, kura *bieži krīt un kaut ko salauž, un tad es visu sadakterēju.*

Zēniem visiemīļotākās rotaļlietas ir dažādi transporta līdzekļi. Mīļākās rotaļlietas ir *vilcieni uz sliedēm, parasti brīvdienās ar tiem spēlējos* (zēns, 5 gadi), traktors, *jo tētim ir īstais, var būvēt garāžu no klucīšiem* (zēns, 5 gadi), ar to *var šķūrēt smiltis un sniegu* (zēns, 5 gadi), kravas automašīna, *jo var pārvadāt smiltis, vizināt citas mašīnas un rotaļlietas* (zēns, 6 gadi). Rotaļājoties ar automašīnu, bērns papildina rotaļas sižetu ar rotaļas iecerei nepieciešamajām būvēm. Šī rotaļlieta rosina darboties, mudina zēnus būvēt ceļus, garāžas.

Automašīna ir zēnu mīļākā rotaļlieta arī tādēļ, ka *tāda ir tētim, ar to var braukāt, tā ir ātra*. Nereti tieši policijas automašīnas zēniem šķiet saistošas, *jo brauc pāri par 100 km/h* (zēns, 5 gadi). Helikopters ir kāda piecgadīga zēna mīļākā rotaļlieta, *jo viņam patīk filma „Medikopters:” es arī gribu glābt cilvēkus un būt helikoptera vadītājs*. Tikai trim meitenēm mašīna un vienai meitenei traktors ir rotaļlieta, ar kuru vislabāk patīk darboties.

Tādas tehniskās rotaļlietas kā automašīnas, kas vadāmas ar pulti, ir četru zēnu iemīļotas rotaļlietas. Savukārt, vienai piecgadīgai meitenei patīk lelle, *kas lēkā, kad tai piespiež pogu*. Tehniskās rotaļlietas atklāj bērnam tehnoloģiskos sasniegumus, bet tā kā tās darbojas pašas bez bērna palīdzības, tad līdz ar rotaļlietas iespēju iepazīšanu bērna interese par to var zust.

Bērnu interviju analīze rāda, ka neatņemama mūsdienu bērnu subkultūras sastāvdaļa ir rotaļlietas, kas atspoguļo bērnu iemīļotāko multiplikācijas filmu varoņus. Katrai sabiedrībai un laikam ir savi noteikti varoņi, kuriem līdzināties, kurus atdarināt. Studentu, topošo pirmsskolas skolotāju, atmiņās rotaļlieta – multiplikācijas filmas varonis parādījās divas reizes, tie bija Pekaussis un Diegabiksis. Bērnu intervijas rezultāti liecina, ka 56 bērni (20 meitenes un 36 zēni) vislabprātāk darbojas ar rotaļlietu, kas ir kāds multiplikācijas filmas tēls. Nereti rotaļlietai tiek dots kāda multfilmas varoņa vārds: *Mans lācītis ir Čempions*. Vārds no multfilmas „*Betmens*.” *Atsūtīja vecmīte no Latgalijas* (zēns, 5 gadi). Zēni savai automašīnai, pat ja tā nav tieši rotaļlieta no multiplikācijas filmas „*Vāģi*”, dod vārdu Zibens Makvīns, kas ir *ļoti ātra sporta mašīna*.

Mūsdienu bērna dzīves pieredzi, izpratni par pareizu, nepareizu darbību, uzvedību lielā mērā veido masu informācijas līdzekļi, multiplikācijas filmu varoņi, kuru darbība, rīcība kļūst par atdarināšanas ideālu. Viens no visefektīvākajiem veidiem, kā bērns pārmanto un apgūst noteiktas sabiedrības uzvedības noteikumus, etalonus, ir atdarināšana, kas ir apzināta darbošanās, rīkošanās un izturēšanās atbilstoši redzētajam. Noteiktas vides normas, vērtības, audzināšanas mērķi bērns pārmanto, darbojoties šajā vidē. Bērni ir vispiemērotākais laiks, lai noteiktas normas, kas cieši saistītas ar audzināšanas mērķi, kļūtu par cilvēka dzīves sastāvdaļu, daļu no mums. Tieši šajā laika posmā bērnam veidojas noteikta tikumiskā



attieksme, kas vēlāk pārtop dabiskā tieksmē rīkoties morāli pareizi. Attieksmē vispilnīgāk parādās arī griba, kad cilvēks ieņem noteiktu pozīciju attiecībās ar cilvēkiem, lietām, notikumiem.

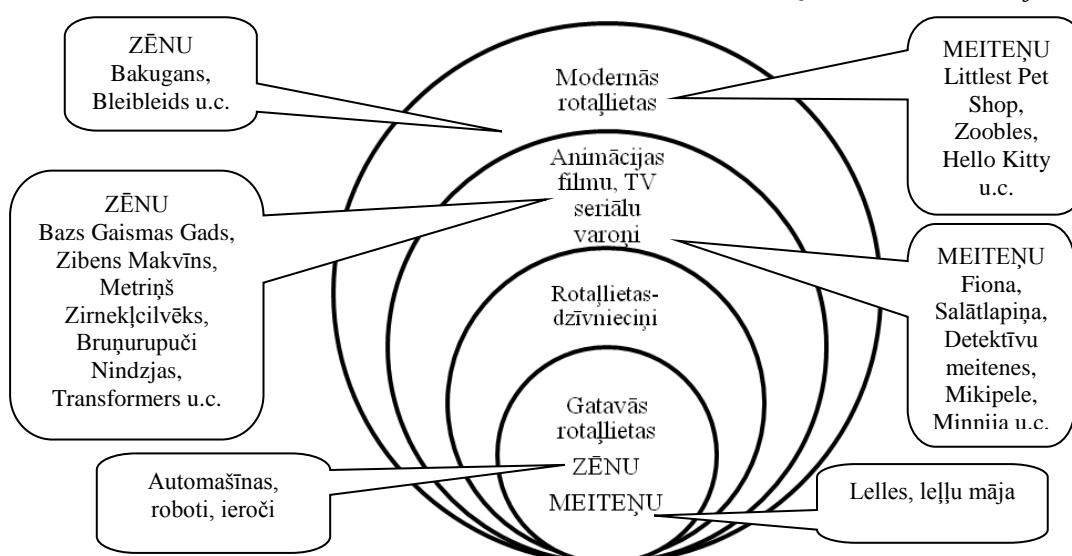
Sešgadīgs zēns atklāj, ka viņš labprāt līdzinātos Bārtam Simpsonam, *jo viņš ir jautrs, nepaklausīgs, tāds kā es, vismaz mamma tā saka*. Lelles – animācijas, multiplikācijas filmu varoņi, sevī ietver tēlu, kurā ir noteiktas uzvedības, darbības stils, stabils tikumiskais raksturojums. Pateicoties tam, ka lelles – animācijas filmu varoņi ietver sevī tikumiskā veidola etalonus, bērns, darbojoties ar tām, izspēlējot sižetus, problēmsituācijas, varoņu savstarpējās attiecības, atklāj un vienlaikus veido arī savu morālo pieredzi. Svarīgi, lai pirmsskolas vecuma bērnam būtu iespējams izvēlēties pozitīvus atdarināšanas paraugus, jo viņš multiplikācijas filmu varoņu rīcību var pieņemt par normu un paraugu savai darbībai. Man patīk filma „Medikopters”, *es arī gribu glābt cilvēkus un būt helikoptera vadītājs* (zēns, 5 gadi). Noteiktajam multiplikācijas filmas tēlam, bērns labprāt vēlētos līdzināties, iedomāties sevi varoņa lomā un pārņemt varoņa uzvedības modeli. Šiem tēliem ir būtiska loma sociālo normu, paradumu, uzvedības, rīcības apguves procesā, jo „valodu un morāli ir grūti iedomāties citādi kā kolektīvas parādības” (Ēriksens, 2010, 127). Turklāt bērns ļoti viegli pakļaujas un pieņem, un atdarina grupas morāli. Tas, kādam paraugam bērns seko, kādu rīcību atdarina, nav saistīts ar morālo stāju, bet ar gribasspēku.

Multiplikācijas filmu tēli ir ideāli paraugi, kuri kļūst nozīmīgi, veidojoties pašregulācijai, attiecībām ar citiem cilvēkiem. Sešgadīgs zēns stāsta: *Bazs Gaismas Gads ir kosmonauts, tāpēc tā ir mana mīļākā rotaļlieta, jo arī es gribu būt kosmonauts*. Bērnu īsie stāsti liecina, ka viņi izvēlas rotaļlietas – multiplikācijas filmu varoņus, kuri viņiem liekas vizuāli pievilcīgi, kuru darbība šķiet interesanta, saistoša. Televīzijas ekrānā redzēto bērni labprāt attēlo savās rotaļās. Rotaļas sižetā, rotaļlietu izvēlē visspilgtāk izpaužas bērna daba, tieksmes, intereses un vajadzības, kā arī bērna Es. Rotaļā bērns parāda savu personību, savas tieksmes, vēlmes, tikumus, jo rotaļa ir cieši saistīta ar bērna interesēm, kuras atkarīgas no dziņu dzīves (Students, 1935, 291), tās nosaka rotaļas saturu, veidu, ilgumu (Dēķens, 1921, 66). Atsaucoties jaunajam, savās rotaļās bērni iekļauj kā animācijas filmu, tā seriālu varoņus. Tādi varoņi kā Vinnijs Pūks, Šreks, Karlsons, ir gan zēnu, gan meiteņu iemīļoti tēli. Bērnu zīmējumos un stāstījumos tika novērotas arī atšķirības zēnu un meiteņu attēlotajos multiplikācijas filmu tēlos. Zēniem tie ir Zirnekļcilvēks, Bruņurupuči Nindzjas, Transformers, Bazs Gaismas Gads, Zibens Makvīns, Metriņš, meitenēm – Supersuns Bulta, Fiona, Salātlapiņa Sūklis Bobs Kvadrātbiksis, Detektīvu meitenes, Mikipele, Minnija.

Identificējot sevi ar kādu no multiplikācijas filmu varoņiem, uztverot to kā ideālu, kam līdzināties, kura uzvedību, rīcību, izturēšanos atdarināt, sāk veidot noteiktu uzvedības etalonu. Bērna izvēle par varoņu uzvedības, rīcības atdarināšanu ir atkarīga no bērna sociālkulturālās attīstības, kas veidojas ciešās mijattiecībās ar pieaugušo. Iedziļināšanās bērnu subkultūrā, labvēlīga saskarsme, pieaugušā un bērna sarunas, kas orientētas uz animācijas filmas tēla darbības izpratni, palīdz bērnam neapjukt plašajā kultūrvidē. Pētījuma kontekstā saistoša ir atziņa par personības aptverošo kultūrvidi un personības gribas spēku. Lai pasargātu sevi, savu individualitāti, ir jābūt stipram garam, stiprai gribai. Personības brīvība kā cilvēciska nepieciešamība ir atkarīgs no gribas, kā personības centrālā spēka un personību aptverošās kultūrvides (Hessens, 1929, 92). Jo personību aptverošais kultūras lauks ir lielāks, jo intensīvākam jābūt personības gribas spēkam. Šis S.Hessena atzinums ir svarīgs arī mūsdienās, kad bērns dzīvo pārāk plašos kultūras un informācijas laukos, kad pieaugošā ārējā kultūrā bērnam daudz grūtāk būt pašam un nosargāt savu Es. Starp bērnu minētajiem (zīmētajiem) multiplikācijas filmu varoņiem nav neviena Latvijā tapušas filmas tēla, neviena latviešu rakstnieku radīta tēla, varoņa, kas „atdzīvojies” filmā.

Mūsdienu bērns dzīvo daudz atšķirīgākā pasaulē, nekā dzīvoja viņa vecāki, vecvecāki. Vide kļuvusi visaptverošāka, urbanizētāka, vizuāliem stimuliem bagātāka. Daudz plašāks, krāsaināks ir arī rotaļlietu klāsts, ar kurām sastopas mūsdienu bērns. No vienas puses, bērna pasaule ir kļuvusi plašāka, bet, no otras puses, bērns tiek ierobežots, „ieslodzīts” bērnībā. Apkopojot bērnu zīmētās strukturētās rotaļlietas, tika izveidots 19.attēls. Tas rāda, cik daudzveidīga ir strukturēto rotaļlietu pasaule, cik dažāda ir rotaļlietu piedāvātā informācija, cik plaša ir mūsdienu bērnu kultūrvide.

19.attēls. Strukturētās rotaļlietas bērnu zīmējumos



Empīriskā pētījumā gūtie dati liecina, ka pieaugošais strukturēto rotaļlietu (93,28%) klāsts un dažādība mūsdienu bērnam jau no agras bērnības liek darboties, dzīvo materiāliem un iespaidiem pārbagātā pasaulē.

Rezumējot secināms, ka dzīvošana plašā informācijas telpā un kultūrvidē pieprasa lielāku gribas spēku, kā arī aktualizē pieaugušā kā starpnieka lomu, veidojoties bērna gribi rotaļdarbībā. Iegādājoties, piedāvājot bērnam kādu rotaļlietu jāraugās, lai tā rosinātu bērnu darboties, padarītu rotaļu mērķtiecīgāku nevis tikai apmierinātu bērna kā patērētāja iegribu. Bērns jauniegūto rotaļlietu darbībā varēs iekļaut tikai tad, ja viņam būs pietiekams priekšstats par to, ko ar šādām rotaļlietām var darīt, kā rotaļāties, viņam nepieciešams pieaugušā atbalsts, lai izprastu un rotaļu darbībā savienotu dažādos tēlus. No pieaugušā attieksmes ir atkarīgs rotaļlietas tālākais liktenis, tas, kā bērns ar to rotaļāsies, kā tā bagātinās rotaļas sižetu.

Mūsdienās rotaļlietu ražotāji mērķtiecīgi sadala rotaļlietas – zēnu un meiteņu. Tas ne tikai ierobežo bērna brīvību, izvēloties rotaļlietu, bet veido stereotipu par zēnu un meiteņu rotaļlietām. Arī bērnu sniegtās atbildes apliecina, ka viņi izvēlas un rotaļājas ar dzimumam atbilstošām rotaļlietām. Stāstot par savu rotaļlietu 19 meitenes un 27 zēni atklāja, ka viņi sev nevēlētos rotaļlietu, kas pēc bērnu domām, paredzētas tikai zēniem vai meitenēm. Bērniem svarīgs ir rotaļlietas ārējais izskats, lai tā būtu dzimumam atbilstoša. Nosaukto rotaļlietu vidū atrodas gan automašīnas, gan lelles, gan multiplikācijas filmu tēli. Sešgadīgs zēns uzzīmēja automašīnu un paskaidroja, ka viņš spēlējas *tikai ar mašīnām, visas citas mantiņas ir domātas meitenēm*. Bruņinieks ir spēcīgs, stiprs, *zēnu rotaļlieta, un ar to spēlējas puikas* (zēns, 6 gadi). Astoņi zēni sev nevēlas lelles, jo tās ir meiteņu rotaļlietas, ar tām spēlējas tikai meitenes, tās ir garlaicīgas: *meiteņu rotaļlietas ir garlaicīgas* (zēns, 6 gadi), lai *tās dāvina mātai* (zēns, 5 gadi). Īpaši nesimpātiska zēniem šķiet lelle Barbija, to nevēlas 11 zēni, *jo tā ir meiteņu un neforeša* (zēns, 6 gadi), *ar tām vienmēr meitenes spēlējas, zēniem bail no tās* (zēns, 6 gadi). Nevēlamas ir arī princeses, Ledus karaliene, Pelnrušķīte, Sarkangalvīte, Sniegbaltīte. Savukārt, meitenēm nepatīk tādi multiplikācijas filmu tēli kā Pokemoni, Drakoni, Supermens, Vāģi, Kosmosa varoņi, jo tās ir zēnu rotaļlietas. Piecgadīga meitene norāda, ka viņa nevēlas sev *puišu rotaļlietas – Zirneķcilvēku, Zibeni Makvīnu. Ar šīm rotaļlietām spēlējas tikai puīši*. Kāda cita meitene nevēlas *karavīrus, jo neesmu puisis* (meitene, 6 gadi). Septiņām meitenēm tieši mašīna šķiet visnepiemērotākā rotaļlieta. *..es neesmu zēns un nevaru saprast, kā viņiem neapnīk visu laiku braukāties ar viņām* (meitene, 5 gadi). Lai bērns neapjuktu plašajā strukturēto rotaļlietu klāstā, lai varētu izvēlēties rotaļlietu atbilstoši savām vajadzībām, nevis

ražotāju veidotiem stereotipiem, daudz lielāka uzmanība veltāma nevis rotaļlietu iegādei, bet tam, kādas darbības ierosina rotaļlieta, vai tā padara bērna rotaļu mērķtiecīgāku.

Bērnu stāstījumi liecina, ka viņu vēlmi rotaļāties, atdarināt pieaugušu lielā mērā ietekmē plašais rotaļlietu tirgus, kas orientē bērnu kļūt par patērētāju. Rotaļlieta patērētājsabiedrībā viegli maina savu sākotnējo uzdevumu. Tā kļūst par patēriņa preci, kas tiek pirktā, lai iepriecinātu, apbalvotu bērnu, apmierinātu bērna kā patērētāja vajadzības un pastāstītu par to, kas ir preces (rotaļlietas) patērētājs, demonstrētu piederību kādai noteiktai grupai. Zināmā mērā tas rada grūtības bērna psihiskajai veselībai. Tādas bērnu stāstījumos atrastās frāzes kā *bieži pērk; man ir daudz mantu mājās; Kitty ir mīļa, jo tā ir kaut kas jauns* liecina, ka bērna kā aktīva pētnieka un patērētāja vajadzību iegūt kādu rotaļlietu pieaugušais apmierina, iegādājoties to. *Ūdensrijējs ir dinozauri. Man ļoti patīk visi dinozauri, mamma man viņus bieži pērk. Viņam ir daudz kāju kā simtkājim un asa mugura, viņš ir līdzīgs tārnam, tomēr viņš ir liels* (zēns, 6 gadi). *Mana mīļāka rotaļlieta ir robots, bet vispār man ir daudz roboti. Visi forši kustas* (zēns, 6 gadi).

Analizējot bērnu zīmējumus, tika pievērsta uzmanība arī stāstījumam par uzzīmēto. Bērna brīvības izjūta, iespēja rīkoties atbilstoši savai iecerei izpaužas stāstījumā, komentējot savu darbu. Bērnu komentāri par zīmēto rotaļlietu atklāj, ka 129 bērni nosauca tikai to, kas tika uzzīmēts, turpretim 81 bērns komentēja savu darbu un skaidroja, kāpēc zīmētā rotaļlieta ir vismīļākā un ko bērnam patīk ar to darīt. Zēni par saviem darbiem stāstīja daudz vairāk un labprātāk (69 zēni) nekā meitenes (52 meitenes).

Teorētiska modeļa pilnveidei, balstoties uz rakstnieku un studentu atmiņu stāstījumos atrastajām darbību raksturojošām frāzēm, darbojoties ar rotaļlietu, līdzīgi izteicieni tika meklēti arī bērnu stāstījumos. Iedziļināšanās 81 bērna stāstījumā atklāja izteikumus, kas liecina par patstāvīgu, mērķtiecīgu, neatlaidīgu un sistemātisku darbību rotaļā. 14 bērnu stāstījumos konstatētie izteicieni apkopoti 14.tabulā.

14.tabula. Bērnu stāstījumu frāzes gribas īpašību ilustrēšanai darbībās ar rotaļlietu

Darbības kods	Kodu raksturojošas, ilustrējošas frāzes	Rotaļlietas raksturojums
<b>Patstāvīga</b>	<i>es pats varu uztaisīt lidmašīnu; var būvēt visu, ko vien vēlas; var salikt, kā tik vien grib; būvēt garāžu, celt māju</i>	<b>Nestrukturētās rotaļlietas</b> - klucīši, Lego klucīši
<b>Mērķtiecīga</b>	<i>var salikt robotus;</i>	<b>Nestrukturētās rotaļlietas</b> - klucīši, Lego klucīši
	<i>var taisu ēst, māju; spēļu skolās, ģimenēs; pārģērbt; mazgāt; šūt drēbes kopā ar mammu; šķūrēt sniegu, smiltis; pārvadāt smagas lietas</i>	<b>Strukturētās rotaļlietas</b> - lelle, rotaļlieta - dzīvnieciņš, automašīna
<b>Neatlaidīga</b>	<i>ilgi spēlēties – parasti brīvdienās ar tiem spēlējos</i>	<b>Nestrukturētās rotaļlietas</b> - klucīši, Lego klucīši
	<i>spēlējos katru dienu</i>	<b>Strukturētās rotaļlietas</b> - lelle, automašīna

Bērna galvenajā darbības veidā rotaļā izpaužas bērna patstāvība, iniciatīva, darbības mērķtiecība, vēlme atveidot savu pieredzi, piedzīvoto. Kā liecina bērnu stāstītais, meitenes rūpējas par savām lellēm, gatavo viņām ēst, pārgērbj tās. Zēni, savukārt, būvē mājas, garāžas, ar automašīnu vai traktoru pārvadā *smagas lietas*. Darbības gan ar strukturētām, bet vienlaikus atvērtām rotaļlietām, gan ar nestrukturētajām rotaļlietām raisa bērnam pozitīvu pārdzīvojumu. 16 bērni uzsvēra, ka vislabprātāk rotaļājas ar to rotaļlietu, kuru uzdāvinājis kāds tuvs, mīļš cilvēks - vecmāmiņa, krustmāte, mamma vai *tētis atvedis no ārzemēm* (zēns, 6 gadi). Rotaļlietas ārējais izskats nozīmīgs šķiet 25 bērniem. Meitenes labprāt darbojas ar rotaļlietām, kuras ir *skaistas*, tām ir *gari mati* un *glīti tērpi*, tās ir *mīkstas*, *pūkainas*, turpretim zēni - ar lielām, varenām rotaļlietām. 14 zēniem būtiskas ir darbību un spēku raksturojošas īpašības (*rāpo pa sienām, lido kā pūķis un putni, augstu lec, ir ātra; kaujas, labi cīnās, ir stiprs un stilīgs, varonīgs, viņam piemīt spējas, viņš palīdz cīnīties pret briesmoņiem*).

Pētījumam, teorētiskā modeļa pilnveidei īpaši noderīgi tie bērnu stāstījumi, kuri liecina par pozitīvām emocijām, prieku, kas rodas ienesot savus nodomus rotaļā, īstenojot savu mērķi. Darbojoties kā ar lellēm, automašīnām (strukturētās rotaļlietas), tā ar būvklucīšiem vai Lego klucīšiem (nestrukturētās rotaļlietas) rodas pozitīvi pārdzīvojumi ja:

- var ilgstoši, sistemātiski darboties ar rotaļlietu – *spēlēties katru dienu*, ja rotaļa netiek pārtraukta – *ilgi spēlēties (parasti brīvdienās spēlējos*. 41 bērnu stāstījumos par savu mīļāko rotaļlietu dominē pozitīvās emocijas (prieks), kas saistītas ar iespēju darboties un būt ar rotaļlietu visu laiku kopā (*var ņemt līdzī gulēt, pastaigā, vizināt ragaviņās*);
- var patstāvīgi darboties. Patstāvīgu, motivētu darbību raksturojošas frāzes parādījās tad, kad bērni stāstīja par darbošanos ar nestrukturētajām rotaļlietām – būvklucīšiem vai Lego klucīšiem, jo no tiem *var būvēt visu, ko vien vēlos; var salikt, kā tik vien grib*.

Piecu bērnu stāstījumos rodami pārdzīvojumi ar negatīvu emocionālu nozīmi. Tādi pārdzīvojumi rodas tad, ja bērns nevar ar savu rotaļlietu rotaļāties ilgstoši, ja tā jāatstāj mājās (*vakaros tiekamies; brīvdienās spēlējos; neļauj ņemt līdzī, saka, ka es pazaudēšu*), ja tā pārvācoties tiek pazaudēta vai tiek saplēsta (*manai mašīnai brālis saplēsa riepu*). Kādai piecgadīgai meitenei mīļākās rotaļlietas ir oranžais zaķis ar burkānu un lācis: *Tās abas ir manas mīļākās mantas, bet uz bērnudārzu es nevaru vest viņas, viņas var saplīst. Man ir maza māsa, viņa arī spēlējas ar tām, es ļauju*.

Pētījumam lietderīgi, analizējot bērnu zīmējumus, kas atklāj viņu domas, pārdzīvojumus, attieksmi, pievērst uzmanība arī to emocionālajam raksturam, jo motivēta rotaļdarbība rodas, satiekoties prieka un intereses emocijām (Изард, 1999, 150 - 151). Zinātnieki (Anning&Ring, 2004; Angelides, Michaelidou, 2009) uzskata, ka bērnu zīmējumi var tikt izmantoti, lai pētītu ne tikai bērna kognitīvo un emocionālo attīstību. Zīmējot kādu objektu, bērns nejauši, bet citreiz apzināti, pauž arī savu attieksmi, jo zīmējums ir gan viena no *tūkstoš valodām*, ar kuras palīdzību bērns atklāj, parāda savu iekšējo pasauli, pieredzi un pārdzīvojumus, attieksmi (Mukherji, Albon, 2010, 173), gan šifrēts vēstījums par to, ko bērns pārdzīvo (Veale, 2005; Roberts-Holmes, 2005; Венгер, 2007).

Apmierināts un priecīgs bērns ir pārliecināts par sevi, darbīgs, ieinteresēts jaunajā, daudz labāk var paveikt viņam izvirzītos uzdevumus, sasniegt savus mērķus. Prieks rodas, ja tiek apmierinātas bērna vajadzības, pozitīva atmosfēra, pieaugušā saprotoša attieksme. Tieši pozitīvo emociju klātbūtne ierosina arī gribas attīstību, jo, ja „mūsu dzīve norit saskaņā ar mūsu gribu, tad mūsos ir dzīves prieks” (Students, 1998, 198) un, „jo spēcīgākas, aktīvākas jūtas, jo augstāka brīvības pakāpe” (Ness, Ingvars, 2000, 92).

Balstoties uz teorētiski izstrādātiem, pamatotiem rādītājiem (Смирнова, Медведева, 2004; Венгер, 2007) bērnu zīmējumu analīzes laikā uzmanība tika pievērsta - zīmējumā izmantotajai krāsu gammai, detaļām, kas papildina zīmējumu, varoņu sejas grimāsēm un zīmējuma sižetam (skat. 7.tabulu).

Silta krāsu gamma, košas krāsa, tāpat kā priecīga, smaidīga rotaļlietas seja, liecina par labu bērna emocionālo stāvokli. Zīmējuma sižets, kurā attēloti priecīgi notikumi, vai tādi zīmējuma papildinājumi – ziedi, saule, mākoņi, putni – tradicionāli tiek uzskatīti par pozitīva emocionālā stāvokļa lieciniekiem (Смирнова, Медведева, 2004; Венгер, 2007). Turpretim melnbalts zīmējums, tumšas vai arī bālas krāsas, stingri izteikta zīmējuma kontūra, asas līnijas, zobi, ilķņi, nagi, ragi un dūrēs savilkta rokas liecina par atsvešinātību, negatīvo emociju klātbūtni un noraidošu attieksmi. Arī ieroči (pistoles, zobeni, nūjas), zīmējuma sižets, kas attēlo cīņu, liecina par agresīvu uzvedību (Смирнова, Медведева, 2004, 28; Венгер, 2007, 151). Agresivitāte, kas atspoguļojas bērnu zīmējumos, var liecināt par bērna nogurumu, bailēm, uztraukumu, kas rodas, zūdot kontrolei pār apkārt notiekošo, traucējumiem emocionālajā - gribas sfērā. Nevērīga attieksme pret bērnu, viņa interesēm, bardzība un sodi bērnu dara nervozu un kareivīgu. Agresīva uzvedība vērojama arī tad, ja „veidojas bezcerīga niknuma uzkrājumi” (Eriksons, 1998, 61), bērns nespēj realizēt savu iecerī, pabeigt iesāktu darbību un viņam bez ierunām jāpakļaujas pieaugušā prasībām, jādara tas, ko liek

pieaugušais, neredzot piedāvātās darbības jēgu, tātad tiek aizvainota bērna griba. Bērnībā, gribas veidošanās procesa laikā, būtiski izvairīties no bezierunu pakļaušanās ārēji noteiktai regulācijai. Pakļaušanās, kas balstās uz bailēm no soda vai cerībām uz apbalvojumu, neveicina gribas veidošanos. Bērns, kurš tiek mācīts bez ierunām, bez skaidrojuma pakļauties autoritātei, tās viedoklim, vēlāk pats no citiem sagaida un pieprasa tādu pašu pakļaušanos, jo agresivitāte ir autoritārisma kā personības tieksmes izpausme.

Zīmējot savu mīļāko rotaļlietu, 76 meitenes un 97 zēni attēloja to vienu pašu, zīmējumi netika papildināti, savukārt zīmējumu papildināt izvēlējās 48 meitenes un 32 zēni (skat. 15. tabulu).

15. tabula. Bērnu zīmējumu izvērtējums

	Zīmējumā rotaļlieta attēlota viena pati	Zīmējums papildināts
Zēni	75,19 %	24,81 %
Meitenes	61,29 %	38,71 %

Komentējot darbus bērni skaidroja: *Man ir divas mīļas lelles, jo viņas ir skaistas* (meitene, 6 gadi). *Man patīk ar zirgiem un Barbijām spēlēties* (meitene, 6 gadi). Savukārt sešgadīga zēna mīļākā rotaļlieta ir Narvesena sunītis, *bet es piezīmēšu arī pārējās mantas, jo lapa savādāk būs tukša. Tas sunītis ir maziņš* (skat. 20. attēlu).

20.attēls. Sešgadīga zēna mīļākās rotaļlietas



Zīmējumos, kad rotaļlieta zīmēta viena pati, 43 (56,58 %) meitenes un 65 (67,01 %) zēni izmantoja siltās krāsas, zīmējumi papildināti ar ziediem, sauli, rotaļlietas zīmētas ar smaidīgām, priecīgām sejām (skat. 16.tabulu). Arī bērnu komentāri liecina, ka uzzīmētā rotaļlieta *ir skaista, mīlīga, mīla, un bez tās nekur nevar doties.*

16.tabula. Zīmēto rotaļlietu izvērtējums

	Zīmējumā rotaļlieta attēlota viena pati	
	Izmantota silta krāsu gamma, papildinājumi – ziedi, saule, utt., priecīga seja	Melnbalts zīmējums, tumšas, bālas krāsas, agresīvas detaļas – zobi, ilķņi, dūrēs savilkta rokas, utt.
Zēni (97)	67,01 %	32,99 %
Meitenes (76)	56,58 %	38,42 %

Melnbalti zīmējumi un neizkrāsota rotaļlietas kontūra, agresīvas detaļas bija vērojamas 33 (38,42 %) meiteņu un 32 (32,99 %) zēnu darbos. Mazs un neizteiksmīgs zīmējums, asas, laužas līnijas, skumja, bēdīga rotaļlietas sejas grimase ir galvenās pazīmes, kas atrodamas meiteņu zīmējumos. Zēnu zīmējumos rotaļlietām rokas ir dūrēs savilkta, izteikti nagi dzīvnieku ķepās, krokodila asie zobi, ragi, zīmēti tikai ieroči, tanks (skat. 21.attēlu).

21.attēls. Sešgadīga zēna zīmējums



Septiņu zēnu zīmējumos attēlotajām rotaļlietām rokās ir ieroči. Bruņiniekiem rokās ir zobeni, Tarzānam – šķēps, karavīriem un pingvīnam – pistoles. Divos zīmējumos attēlots tanks, zīmētas arī pistoles. Attēlojot robotus, dažādus multiplikācijas filmu varoņus (Betmens,



Transformers), zēni izvēlējušies vēsās, tumšās krāsas, zīmējumā izmantotas arī tumšas, asas un lauztas līnijas. Policijas automašīnas zīmētas ar ieslēgtām bākugunīm.

Analizējot bērnu (48 meiteņu un 32 zēnu) papildinātos zīmējumus, redzams, ka meitenes (81,25 %) un zēni (59,38 %), izmantojot silto krāsu gammu, tos papildinājuši ar ziediem, sirsniņām, sauli, mākoņiem, kokiem, putniem, tauriņiem vai ir veidoti sižetiski zīmējumi (lelei blakus atrodas sunītis, zaķis rokās tur burkānu) (skat 17.tabulu).

17.tabula. Papildināto zīmējumu izvērtējums

	Zīmējums papildināts	
	Izmantota silta krāsu gamma, attēlots priecīgs notikums	Melnbalts zīmējums, tumšas, bālas krāsas, agresīvs sižets
Zēni (32)	59,38 %	40,62 %
Meitenes (48)	81,25 %	18,75 %

Vienpadsmit (22,92%) meiteņu zīmējumos var saskatīt izteiktu un labi nolasāmu, priecīgu sižetu – Milzu Lempis kopā ar draugiem (Vinniju Pūku, Sivēnu un mazulīti Rū) dodas uz dzimšanas dienas svinībām (meitene, 6 gadi); Karlsons svin savu dzimšanas dienu, viņu ieradušies sveikt vairāki bērni (meitene, 5 gadi). Tikai trīs (9,38%) zēni veidojuši sižetisku zīmējumu, kurā attēlots priecīgs notikums.

Deviņu (18,75%) meiteņu zīmējumi ir melnbalti, ar neizkrāsotiem tēliem, rotaļlietu sejas ir bēdīgas, saskatāmas asas, lauztas līnijas. Trīs zīmējumos dominē vēsās krāsas. Sešgadīga meitene, komentējot savu darbu, atklāja, ka ar sunīti, kas dzīvo viņas gultiņā, viņa satiekas tikai vakarā.

13 zēnu (40,63%) zīmējumos atrodamas agresīvu uzvedību raksturojošas detaļas un sižeti – multiplikācijas filmu varoņi – Bruņurupuči Nindzjas kaujas, izmantojot zobenus, Zirnekļcilvēks izmet savus tīklus. Melnbalti karavīri ar drūmām sejām un ieročiem rokās šauj viens uz otru, *helikopters izmet bumbas* (zēns, 6 gadi), *melns pūķis spļauj ugunis* (zēns, 7 gadi). *Vikingi aizstāv labos un kaujas ar pirātiem, vikingu kuģa aizmugurē ir lampas, bet priekšā – nāra un lielgabals* (zēns, 6 gadi). Vikingi šajā zīmējumā ir melnbalti, bet lielgabals melns. Tendence izvēlēties naidpilnus varoņus var rasties tad, ja vidē, kurā darbojas bērns, dominē negatīvās emocijas, (bailes, dusmas). Tas, ka 34,39% bērnu zīmējumos atrodamas krāsas, līnijas, detaļas, kas vēsta par negatīvo emociju klātbūtni un noraidošu attieksmi, liecina, ka pedagoģiskajā procesā lielāka uzmanība veltāma pozitīvajām emocijām, spontānam priekam attieksmē pret bērnu, viņa darbībām.

Rakstnieku autobiogrāfisko atmiņu tēlojumu, studentu stāstījumu, bērnu interviju salīdzinošā analīze bagātina bērna gribas īpašību vedošanās procesuālo modeli ar atziņu, ka

atbilstoši humānās pedagoģijas principiem sekmīgai, līdzsvarotai gribas attīstībai darbībās ar rotaļlietu pilnveidojama pieaugušā izpratne par rotaļlietas ietekmi uz bērna motivētu darbību, izkopjot mērķtiecību, neatlaidību, patstāvību. Bērna rotaļdarbībā pieaugušajam ierādāma nozīmīga vieta arī tad, ja rotaļa rit ārpus pieaugušā tiešas kontroles, uzraudzības (skat. 18.tabulu).

18.tabula. Pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās darbībās ar rotaļlietu

Teorētiskā modeļa komponenti	Kā tiek ietekmēta gribas īpašību veidošanās	Ilustrācija ar empīriskā pētījuma datiem	
<b>Vēlmes apzināšanās, interese par rotaļlietu</b>	Rotaļlieta darbībai piešķir mērķtiecību, rada iespēju patstāvīgi izmēģināt vēl neapjaustas spējas, izjust brīvību un neatkarību (Фребель, 2005).	Bērns <ul style="list-style-type: none"> <li>• rotaļājas ar gatavām, pusgatavām rotaļlietām, rotaļu materiāliem;</li> <li>• iesaistās rotaļlietu gatavošanas procesā, gatavo pats.</li> </ul>	
<b>Darbība</b>			
<p>Starp darbībām ar rotaļlietu un gribas īpašībām patstāvību <math>H_I</math> kvadrāta vērtība = 24,070 (<math>p = 0,000</math>) un neatlaidību <math>H_{II}</math> kvadrāta vērtība = 8,307 (<math>p = 0,016</math>) pastāv statistiski nozīmīgās sakarības, bet starp mērķtiecību tendenci līmeņa sakarības, jo <math>H_{III}</math> kvadrāta vērtība = 5,111 (<math>p = 0,078</math>)</p>	<p><b>Mērķtiecība</b>- vajadzība atdarināt, rotaļā atveidot apkārtne vēroto</p>	<p>Atdarinot spēcīgu personību, attīstās bērna griba, “jo apkārtne cēlāka, cildenāka un priekšzīmīgāka, jo griba gūst vērtīgākus iespaidus” (Students, 1935).</p>	<p>Bērns pārvērš rotaļā</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pieaugušo darbības;</li> <li>• tuvākajā apkārtne vēroto;</li> <li>• citā kultūrvīdē saskatīto (animācijas filmas, seriāli).</li> </ul>
	<p><b>Patstāvība</b> - prasme darboties bez pieaugušā palīdzības</p>	<p>Darbojoties ar rotaļlietu, rotaļu materiāliem, bērns tiek orientēts uz patstāvīgu darbošanos - pirmo gribas darbības posmu (Урунтаева, 2001).</p>	<p>Bērna vēlmi būt patstāvīgam veicina darbības ar rotaļlietu, kas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• atbilst bērna vajadzībām, interesēm, pieredzei;</li> <li>• sekmē patstāvīgu rotaļdarbību.</li> </ul>
	<p><b>Neatlaidība</b> darbības pabeigšana; aizrautība darbībā</p>	<p>Rotaļā bērns sastopas ar savu vēlmi, savu gribu un iespēju to realizēt vai nerealizēt (Svenne, 1930). Cieņa pret bērna paša izraudzītām darbībām (tieksanos iegūt nevis jebkādu, bet iecerēto rezultātu, ilgstošu aizraušanos ar vienu darbu) veicina pirmsskolēna gribas veidošanos.</p>	<p>Bērns motivētā, sistemātiskā darbībā ar rotaļlietu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• īsteno savu iecerēti;</li> <li>• apliecina sevi, savu neatkarību;</li> <li>• netieši veido paradumu pabeigt iesākto.</li> </ul>
<b>Emocionāls pārdzīvojums, prieks darbībā</b>	<p>Prieka un interese mijiedarbība ir pamats un gatavība jebkurai apzinīgai darbībai, (Изард, 1999; Лафренье, 2000), darbs dod prieku pašam darītājam (Dacey&amp;Kenny, 1994; Eriksons, 1999).</p>	<p>Vide, kurā dominē pozitīvi emocionāli pārdzīvojumi, veicina bērna emocionālo stabilitāti un motivē darboties. Darbība ir gribas rādītājs tajā griba rodas un izpaužas.</p>	
<b>Negatīvs emocionāls pārdzīvojums darbībā</b>	<p>Bērna vēlmi, vajadzību kā aktivitātes avotu, iniciatīvas neievērošana bremzē pirmsskolēna darbību (Birkerts, 1923, Students, 1935; Маслов, 2003).</p>	<p>Bērnā rodas negatīvi emocionāli pārdzīvojumi, nespējot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• īstenot ilgstošu rotaļdarbību;</li> <li>• ienest savus motīvus rotaļdarbībā.</li> </ul>	

### *Secinājumi*

*Teorētiskā modeļa pārbaudes laikā gūtas pētījumam būtiskas atziņas par mūsdienu bērna gribas veidošanos darbībās ar rotaļlietu:*

- *motīvu grupas, kas saistās ar vēlmi rotaļāties, kā rakstnieku un studentu, tā arī bērnu stāstījumos ir līdzīgas. Pirmsskolēns vēlas atveidot pieaugušā darbības, rīcību, tuvākajā apkārtnē vēroto. Mūsdienu bērnu rotaļu saturu bagātina arī animācijas filmu, seriālu varoņi, kuru uzvedību, darbību bērns izmanto par paraugu savām darbībām;*
- *rotaļdarbībai nepieciešamās rotaļlietas bērnam tiek pirktas. Pieaugušie tās izvēlas gan vadoties no bērna interesēm, vajadzībām, gan ļaujoties masu informācijas līdzekļu, rotaļlietu ražotāju, tirgotāju noteikumiem, veidotam stereotipam par dzimumam piemērotām rotaļlietām, gan pakļaujoties bērna kā nenobrieduša patērētāja vēlmēm iegūt pēc iespējas vairāk rotaļlietu, lai iekļautos noteiktā grupā;*
- *bērns, apzinoties savas iespējas, ienesot savus nodomus sev nozīmīgā darbībā apliecina sevi, savu neatkarību, gūst pozitīvas emocijas, kurām īpaša uzmanība pievērsta izstrādātajā teorētiskajā modelī;*
- *bērnu zīmējumu analīze ļauj secināt, ka pedagoģiskajā darbā lielāka uzmanība veltāma pozitīvajām emocijām, priekam, kas rodas līdz ar savu iespēju apzināšanos sev nozīmīgā darbībā;*
- *atbilstoši humānās pedagoģijas principiem sekmīgai, līdzsvarotai gribas attīstībai darbībās ar rotaļlietu pilnveidojama pieaugušā izpratne par rotaļlietas ietekmi uz bērna motivētu darbību, izkopjot mērķtiecību, neatlaidību, patstāvību.*

*Rrakstnieku atmiņu tēlojumos, studentu, pirmsskolēnu stāstījumos gūtie secinājumi, teorētiskās atziņas, ka bērna gribas īpašību veidošanā piedalās gan ārējie apstākļi (rotaļlietu vide), gan audzinātāji (pieaugušā personība), gan pats bērns, noteica turpmākā pētījuma gaitu.*

## **2.5. Pedagogu sadarbības ar bērniem izpētes rezultātu raksturojums**

Lai pilnīgāk varētu atsegt pētījuma pedagoģisko problēmu, būtiski skatīt to arī no pirmsskolas pedagogu skatu punkta. Pētot pirmsskolas pedagogu viedokli un attieksmi par

pirmsskolēna gribas veidošanos darbībās ar rotaļlietām, tika veikta anketēšana. Anketa tika izstrādāta, balstoties uz E.O.Smironovas un M.V.Sokolovas (2005) veikto pētījumu par vecāku attieksmi pret bērnu, N.K.Frīmenas (2007) pētījumu par dzimumu stereotipu veidošanos pirmsskolas vecumā, T.Adorno (1949) un Z.Rubenes (2008) pētījumiem, pielāgojot tos konkrētā pētījuma problemātikai (skat. 5. pielikumu).

Kopumā pētījumā piedalījās 228 pirmsskolas skolotājas no dažādām Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēm. Aptaujas rezultāti tika analizēti, izmantojot kā aprakstošās tā arī analītiski statistiskās metodes (skat. 6.pielikumu). Atbilžu izvērtējums ieskicē tās tendences, kas vērojamas Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs.

Visi anketas jautājumi tika sadalīti trīs lielās grupās (skat. 8.tabulu). Pirmo jautājumu grupu veido jautājumi, kuru mērķis bija izziņāt pieaugušo attieksmi pret bērnu un pētīt sakarības starp pieaugušā attieksmi un bērna gribas veidošanos rotaļājoties. Pie pirmās jautājumu grupas pieder četri nepabeigto teikumu turpinājumi (1.,3.,4.,5. jautājums) un arī otrais anketas jautājums, kas adaptēts no T.Adorno (1949) un Z.Rubenes (2008) pētījuma. Atbildes uz otro anketas jautājumu, kas iekļaujas pirmo jautājumu grupā, atklāj pedagogu viedokli par to, kuras no piedāvātajām īpašībām cilvēka ir vissvarīgākās mūsdienu sabiedrībā. Respondenti tika lūgti atzīmēt trīs nozīmīgākās īpašības. Visas piedāvātās īpašību grupas ir svarīgas mūsdienu cilvēkam, un visas tās kaut reizi ir minētas atbildēs (skat. 19.tabulu).

*19.tabula. Pedagogu viedoklis par īpašībām, kas cilvēkam vissvarīgākās*

<b>Piedāvātās īpašības</b>	<b>Izvēles īpatsvars %</b>
emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte	66,2
enerģija, izlēmība un gribasspēks	59,6
mīlestība pret apkārtējiem, labs raksturs	52,2
draudzīgums un mīlestība pret savu tuvāko	52,2
prasme darīt darbu, praktiskais ķēriens un taupīgums	27,6
augstsirdība, cilvēcīga sociālā pozīcija	11,0
sakoptība un labas manieres	11,0
delikāta attieksme un smalkjūtība	8,8
saprāta spēks un nopietnība	7,5
mākslinieciskā spēja un jūtīgums	3,5

Četras nozīmīgākās īpašības, kas respondentu atbildēs minētas visbiežāk, ir:

- emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte (151 respondente);
- enerģija, izlēmība un gribasspēks (136 respondente);
- mīlestība pret apkārtējiem, labs raksturs (119 respondente);

- draudzīgums un mīlestība pret savu tuvāko (119 respondente).

Tas, ka mākslinieciskās spējas un jūtīgums (8 respondentes), delikāta attieksme un smalkjūtība (20 respondentes) ir visnozīmīgākās īpašības, atspoguļo ne tikai pirmsskolas izglītības pedagogu, bet arī sabiedrības vērtību orientāciju. Priekšstatu par to, kāds ir laimīgs, veiksmīgs cilvēks, lielā mērā veido sabiedrības stereotipi par to, kādam jābūt cilvēkam. Visi veiksmīgie cilvēki ir vienādi, uzmanīgi, spējīgi ar visiem saprasties, draudzīgi, mērķtiecīgi un pacietīgi. Lai sasniegtu veiksmīga cilvēka statusu, bērnam jābūt gudram, taisnīgam, paklausīgam, kārtīgam, komunikablam. Augstu tiek vērtēts arī gribasspēks, neatlaidība, izlēmība, izturība, pacietība, drosmē, savaldība. Atzīstot enerģiju, izlēmību un gribasspēku par otru nozīmīgāko (59,6%) īpašību grupu, pedagogi apliecina izpratni par gribas nozīmi cilvēka dzīvē.

Pētījuma kontekstā bija svarīgi noskaidrot, kāda ir pedagogu izpratne par gribas veidošanās iespējām bērnībā. Pamatojoties uz atziņu, ka gribas veidošanās iespējama humānas mijiedarbības procesā, tika iekļauti četri nepabeigto teikumu turpinājumi, kas adaptēti no E.Smironovas un M.Sokolovas (2005) pētījuma:

*1.Savas grupas bērnos es gribētu redzēt tādas īpašības kā....*

*3.Man prieku sagādā, ja bērni...*

*4.Mani apbēdina, ja bērni...*

*5.Bērnos es visvairāk cienu...*

Pabeidzot nepabeigtos teikumu ikviens respondents vatēja brīvi paust savu viedokli, rakstot tās īpašības, kas viņiem šķiet būtiskas. Analizējot katru atbildi un visas atbildes kopā, tika meklēts būtiskākais pedagogu priekšstats, kā arī nosaukto īpašību atbilstība, piederība humānajai vai autoritārajai ievirzei. Lai noskaidrotu piederību kādai no šīm grupām, sniegtās atbildes tika kodētas deviņās īpašību grupās. Izvērtējot respondentu sniegtās atbildes, no sākotnējām deviņām īpašību grupām vēlāk tika izveidotas divas.

Humānās attieksmes ievirzei raksturīgs veseluma skatījums uz bērnu, individualitātes, personības ievērošana. Autoritārās attieksmes skatījums zīmīgs ar stabilu priekšstatu par to kādam jābūt bērnam, būtiska ir arī striktu noteiktu, nemainīgu prasību, normu izvirzīšana bērnam un to ievērošana. No atbildēs minētajām īpašībām atsevišķi tika izdalītas uzvedību raksturojošas (normu ievērošana), gribas īpašības (spēja panākt savu, neatlaidība), kā arī īpašības, kas vērstas uz bērna prātu, izziņu (zinātkāre, prāta spējas, atjautība). Šīs īpašības pamatā atbilst autoritārajai attieksmes ievirzei un vispārpieņemtajam priekšstatam par to, ka

normu ievērošana, gribasspēks un intelektuālie bērna sasniegumi ir nozīmīgi veiksmīgas dzīves priekšnoteikumi (skat. 20.tabulu).

20.tabula. Pirmsskolas skolotāju aptaujas anketas atbilžu kodi

Atbilžu kodi	Pedagogu atbildes kodu ilustrēšanai
<b>Humānās attieksmes ievirze</b>	veseluma skatījums uz bērnu, individualitātes, personības ievērošana, bērna psiholoģiskā labsajūta
<b>Autoritārās attieksmes ievirze</b> Uzvedību raksturojošas īpašības	strikta noteiktu, nemainīgu prasību, normu ievērošana, stabils priekšstats par to kādam jābūt bērnam
Bērna intelektuālā attīstība	zinātkāre, prāta spējas, atjautība, utt.
Gribas īpašības	neatlaidība, spēja panākt savu, gribasspēks, utt.

Pirmsskolas pedagogi, pabeidzot teikumu, minot tās kvalitātes, kas viņiem šķiet nozīmīgas, apliecina savas domāšanas un attieksmes humāno vai autoritāro ievirzi.

Pirmais nepabeigtā teikuma turpinājums – *Savas grupas bērnos es gribētu redzēt tādas īpašības kā...* atklāj, kādas īpašības skolotājs vēlas redzēt savas grupas bērnos. Šo teikumu nepabeidza četri respondenti, bet 23 (10,27%) nosauktās īpašības atbilda gan autoritārās, gan humānās attieksmes ievirzei (skat. 21.tabulu).

21.tabula. Īpašības, kuras pedagogs gribētu redzēt grupas bērnos

Atbilžu kodi	Pedagogu atbildes	Izvēles īpatsvars %
Humānās attieksmes ievirze	dzīvespriecīgs, tic saviem spēkiem, jautrs	5,36
Uzvedību raksturojošas īpašības	paklausīgs, laipns, pieklājīgs, disciplinēts, iejūtīgs, izpalīdzīgs, godīgs, komunikabls, darbīgs, drosmīgs, atbildīgs, kārtīgs	69,30
Bērna intelektuālā attīstība	attapīgs, uzmanīgs, ieinteresēts, gudrs	27,38
Gribas īpašības	neatlaidīgs, patstāvīgs, centīgs, mērķtiecīgs, izlēmīgs	21,93

Sniegtās atbildes liecina par pedagogu vispārpieņemto priekšstatu, stereotipu, kādam jābūt labam bērnam. Bērnā jābūt iecietīgam, atsaucīgam, paklausīgam, viņam jāiepriecina pieaugušais. Vairākums pedagogu (69,30%) vēlētos savas grupas bērnus redzēt draudzīgus, komunikablus, laipnus, mīļus, godīgus, atklātus, atbildīgus. 21,93% pedagogu vēlētos, lai bērnam būtu tādas gribas īpašības kā patstāvība, mērķtiecība, izlēmība, pacietība, savaldība, čaklums, drosme. Pieaugušais vēlas redzēt bērņā stipras gribas īpašības, kas pirmsskolas vecumā tikai sāk veidoties, vērojot, atdarinot pieaugušo. Gribai pakļautā darbības vadība attīstās tad, kad bērns identificējas ar to, kas viņam noteicis robežas. Lai veicinātu pirmsskolēna gribas attīstību, lielāka uzmanība veltāma nevis bērna gribas tiešai audzināšanai, bet pieaugušā „pašcieņai un personiskajai neatkarības apziņai” (Eriksons, 1998, 89), pašsavaldībai, drosmei, iniciatīvai, atbildībai un priekam ikdienas darbā.

Tikai 5,36% aptaujāto skolotāju apliecina savu humāno attieksmi pret bērnu, jo viņiem šķiet būtiski, lai bērns būtu dzīvespriecīgs, jautrs, atvērts, radošs un ticētu saviem spēkiem. Apzinoties, ka bērnam ir sava griba, palīdzot bērnam, izvirzīt un sasniegt sev nozīmīgu, saprotamu mērķi, veicinot prieku netieši tiek veicina gribas veidošanās. Jautrs, priecīgs bērns darbojas ar daudz lielāku aizrautību, enerģiju, jo pozitīvās emocijas rosina darboties.

Aptaujas trešo nepabeigto teikuma turpinājumu – *Man prieku sagādā, ja bērni...* pabeidza visi respondenti. Nepabeigtā teikuma turpinājuma analīze parāda, ka 34 respondentu (14,91%) nosauktās īpašības atbilda gan autoritārās, gan humānās attieksmes ievirzei. Visvairāk (54,39%) pieaugušo iepriecina nevis bērns, kura dabīgie impulsi ir stipri, kurš aizstāv savu Es, jo viņš parasti tiek raksturots kā nepaklausīgs un nekārtību cēlājs, bet tāds bērns, kurš ir laipns, paklausīgs, saprotošs, uzmanīgs, komunikabls, draudzīgs, atvērts. 33,77% pedagogu iepriecina bērns, kas izrāda gribasspēku, pacietību, savukārt 19,74% skolotāju būtiska šķiet zinātkāre, zināšanas un gudrība. 13,60% pedagogu, iepriecina bērnišķīgs, dzīvespriecīgs, brīvs, radošs bērns (skat. 22.tabulu).

22.tabula. *Īpašības, kuras pedagogu iepriecina*

Atbilžu kodi	Pedagogu atbildes	Izvēles īpatsvars %
Humānās attieksmes ievirze	priecīgs, jautrs, dzīvespriecīgs, laimīgs, bērnišķīgs, rotaļīgs	13,60
Uzvedību raksturojošas īpašības	laipns, paklausīgs, kārtīgs, atbildīgi veic savus pienākumus, ir mīļš, iepriecina mani, dzird un saprot mani, pārvalda emocijas, izrāda savstarpēju cieņu	54,39
Bērna intelektuālā attīstība	zinātkārs, gudrs, zinošs, ieinteresēts	19,74
Gribas īpašības	patstāvīgs, pacietīgs, pārliecināts, ar gribasspēku	33,77

Atbildes uz piekto nepabeigto teikumu – *Bērnos es visvairāk cienu...* sniedza 223 aptaujāto pedagogu. 20 (8,97%) pedagogu atbildēs minētās īpašības atbilda kā autoritārās, tā humānās attieksmes ievirzei. Iegūtie rezultāti liecina, ka 12,11% pedagogu ciena bērna brīnīšanās prieku, bērnišķību, personību, individualitāti, radošumu, jūtīgumu, sirds siltumu (skat.23.tabulu).

23.tabula. *Īpašības, kuras pedagogs ciena bērnos*

Atbilžu kodi	Pedagogu atbildes	Izvēles īpatsvars %
Humānās attieksmes ievirze	bērna dabiskums, personība, individualitāte, dzīvesprieks, brīnīšanās prieks, radošums	12,11
Uzvedību raksturojošas īpašības	čaklums, kārtība, godīgums, rūpība, labestība, labu uzvedība, taisnīgums, draudzīgums, prasme atzīt savu vainu	74,89
Bērna intelektuālā attīstība	gudrība, zinātkāre, ieinteresētība, tieksme uz jauno, prasme izmantot zināšanas, prasme argumentēt	11,21
Gribas īpašības	patstāvība, centība, atbildība, izlēmība, gribasspēks, neatlaidība, mērķtiecība	13,00

Visvairāk pedagogu (74,89% ) bērnu ciena, ja viņam piemīt tādas īpašības kā čaklums, godīgums, atklātība, ja viņi ir mīļi, iejūtīgi, prot sadarboties un ir draudzīgi. Bērnam jābūt arī strādīgam, kārtīgam, rūpīgam, jāprot atzīt savu vainu. 11,21% pedagogu augstu vērtē zinātkāri, gudrību, spēju argumentēt, ieinteresētību jaunajā. Arī jaunākajos pētījumos (Edvards, 2010, 84) tiek atzīts, ka praktiskajā darbā pedagogi vairāk uzticas kognitīvajai attīstībai kā veiksmīgas dzīves priekšnosacījumam.

13% pedagogu svarīgas šķiet tādas gribas īpašības kā patstāvība, izlēmība, mērķtiecība un neatlaidība. Cenšoties audzināt stipras gribas cilvēku, tiek pieļauta liela kļūda, tā uzskata M.Štāls. Nemākulīgi, nepārdomāti, bez noteikta mērķa uzdoti uzdevumi, kas izrauti no vides, tā cerot gūt panākumus un rezultātus, piedzīvo neveiksmi. Audzināšanas principu viengabalainība, noteikta un cieņpilna attieksme pret bērnu kā personību, viņa individualitātes respektēšana ir galvenie nosacījumi, lai, netraumējot bērna Es, tiktu panākts vēlamais rezultāts – stipras gribas cilvēks.

Nosakot saistības starp anketas 2.jautājuma izvēlēm un 3., 5.nepabeigtā teikuma turpinājumiem (skat. 7.pielikumu), kas raksturo pieaugušā attieksmi, īpašības, kas cilvēkam ir vissvarīgākās mūsdienu sabiedrībā, un bērna gribu, izmantojot Hī kvadrāta kritēriju konstatēts, ka starp skolotāju izvēli emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte un trešo nepabeigtā teikuma turpinājumu man prieku sagādā, ja bērni... pastāv statistiski nozīmīgas sakarības, jo Hī kvadrāta vērtība = 9,729, bet nozīmības līmenis  $p=0,008$ . Starp otrā jautājuma izvēlēm enerģija, izlēmība un gribasspēks, draudzīgums un mīlestība pret savu tuvāko un piekto nepabeigtā teikuma turpinājumu bērnos es visvairāk cienu... pastāv tendenču līmeņa sakarības. Sakarības raksturojošie rezultāti atspoguļoti 24. tabulā.

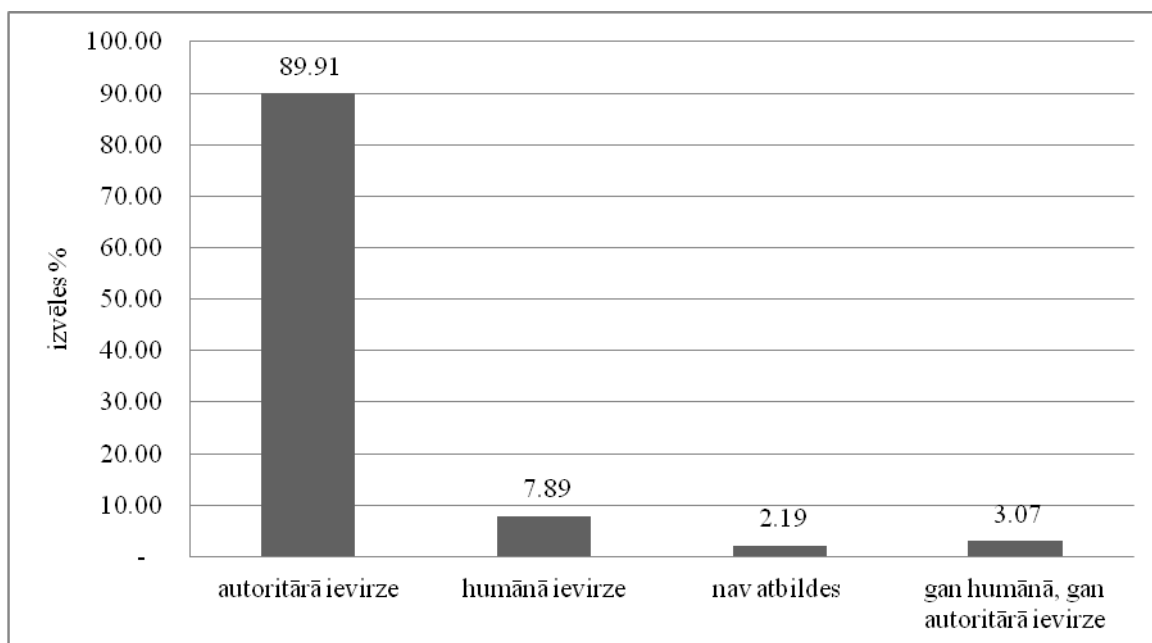
24.tabula 2.jautājuma un 3.,5.nepabeigtā teikuma sakarības

Aptaujas jautājumu sakarību pāri	Hī kvadrāta vērtība (Chi Square)	Nozīmības līmenis (p)	Secinājums par saistībām
2. jautājuma izvēle (emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte) 3.jautājums (Man prieku sagādā, ja bērni...)	9,729	0,008	Statistiski nozīmīgas sakarības
2. jautājuma izvēle (draudzīgums un mīlestība pret savu tuvāko) 5.jautājums (Bērnos es visvairāk cienu...)	4,920	0,085	Tendenču līmeņa sakarības
2. jautājuma izvēle (enerģija, izlēmība un gribasspēks) 5.jautājums (Bērnos es visvairāk cienu...)	5,072	0,079	Tendenču līmeņa sakarības



To, ka pedagogs savā darbā lielāku uzmanību pievērš bērna intelektuālajai attīstībai, mācīšanai un pakļaušanos autoritātei kā veiksmīgas dzīves priekšnoteikumam, nevis bērna individualitātes, unikalitātes saudzēšanai, bērna pašattīstībai un vienlaikus gribas veidošanai, apliecina arī atbildes uz ceturto jautājumu – *Mani apbēdina, ja...* Jautājums anketā tika iekļauts, lai noskaidrotu, kas ir tas, kas apbēdina pedagogu (skat. 22.attēlu).

22.attēls. *Pedagogu apbēdina ja bērns...*



Pieci respondenti (2,19%) nesniedza atbildi uz šo jautājumu. Septiņu (3,14%) respondentu izvēlētās kvalitātes atbilda kā autoritārās, tā humānās attieksmes ievirzei. Tikai 7,89% apbēdina, ja bērns raud, ir noskumis, nomākts, sarūgtināts, apbēdināts.

92,98% pedagogiem nepieņemams un nevēlams ir bērna dumpinieckums un pretošanās autoritātei. No vienas puses, bērnam nevajadzētu būt pasīvam, bez iniciatīvas, nedrošam, bet, no otras puses, pieaugušais vēlas, lai bērns ir kārtīgs, savaldīgs, paklausīgs un nav kaprīzs, viņam nevajadzētu niķoties, spītēties, nepieņemama ir arī agresīva uzvedība. Bērnam jābūt padevīgam, ar labu uzvedību.

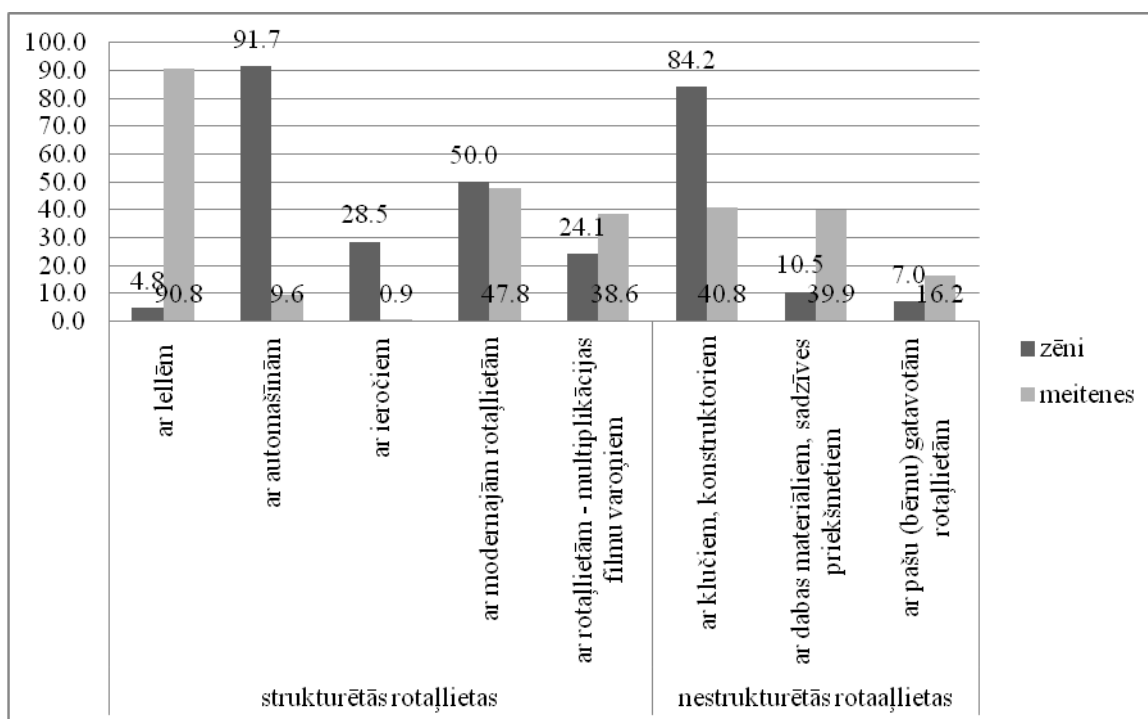
Bērna ietiepību, spītību, agresīvu reakciju uz jebkādu kontroli no pieaugušā puses var skaidrot kā nepareizas audzināšanas sekas, kā sava Es aizsardzību, kas izpaužas protestā pret to, ko pieprasa pieaugušais. Bērns nostājas pret pieaugušā prasībām, jo vēlas īstenot savu ieceri. Pieaugušā griba ir aizliegums, kas ierobežo bērna brīvību, gribu, viņa Es, bet jebkurš aizliegums rada protestu, vēlmi pretoties. Lai apvaidītu kaprīzes, pieaugušais sāk ierobežot bērnu, viņa darbības, dažkārt pat soda viņu. Laužot bērna ietiepību ar varu, tiek traumēta arī viņa griba. “Paklausība nav pašmērķis, bet līdzeklis tikt pie pašnoteikšanās un pašsavaldības”

(Dēķens, 1921, 114), tā uzskata K.Dēķens, tādēļ bērnam pašam jāmacās savas vēlmes apvaldīt un pieaugušajam jāsekmē bērna patstāvības centieni.

Izvērtējot atbildes uz pirmo jautājumu grupu, tika atklāts, ka pedagogiem ir nepietiekama izpratne par humānās pedagoģijas būtību. Bērna individualitāte, autonomija, unikālā personība vairāk tiek respektēta teorētiskajos pētījumos, nevis praksē. Neizpratne pedagogiem liek atgriezties pie voluntārās pedagoģijas, kas atzīst pieaugušā, nevis bērna vajadzības un vērtības, veicina vienpusīgu bērna gribas īpašību veidošanu. Četru nepabeigto teikumu turpinājumos, paužot savu attieksmi (pret bērnu), pedagogu izvēlēs dominē autoritārā attieksme, kas pieprasa pakļaušanos. Gribas veidošanās iespējama atvērtā un brīvā vidē, kurā raksturīgas sadarbības, nevis iedarbības attiecības starp bērnu un pieaugušo.

Otru jautājumu grupu veido 10., 11., 12. un 14.–17. anketas jautājumi. Jautājumu mērķis bija noskaidrot, ar kādām rotaļlietām rotaļājas mūsdienu bērns, jo rotaļlieta ir nozīmīga lietu vides sastāvdaļa, kas sekmē gribas veidošanos un uzzināt, kāds ir pedagogu viedoklis par modernajām rotaļlietām, viņu attieksme pret bērnu subkultūru. Izvērtējot atbildes uz anketas 10. un 11. jautājumu, atklājās, ka tieši strukturētās rotaļlietas ir tās, ar kurām bērni rotaļājas vislabprātāk (skat. 23. attēlu).

23.attēls. Zēnu un meiteņu iecienītās rotaļlietas



Pedagogu vērojumi liecina, ka bērni izvēlas un rotaļājas ar dzimumam paredzētām rotaļlietām un dzīvo rotaļlietu sadalītā pasaulē. Rotaļājoties ar gatavām rotaļlietām zēni (90,8%) – mašīnām, savukārt, meitenēm (91,7%) – lēllēm, lielākoties imitē dzīvē vērotās

situācijas, atveido rotaļlietu piedāvātos sižetus, nevis veido savus. Meitenes rotaļās izspēlē iepirkšanos, mājsaimniecības darbus – mazgā, gatavo ēst, baro lelli. Lelles ir lieliski bērni, skolnieki, pacienti. Zēnu rotaļas ir vīrišķīgākas, pārsvarā grāmatās, filmās televīzijas seriālos vērotas (policisti, ugunsdzēsēji, glābēji). 28,5% zēnu labprāt spēlējas ar rotaļu ieročiem. Šīs rotaļlietas raisa diskusijas starp zinātniekiem (Smith, Cowie, Blades, 2010, 228). No vienas puses, tās neveicina bērna fantāziju, iztēli, mudina uz agresīvu rīcību, bet, no otras puses, tās ir nepieciešamas, lai spēlētu policistus, glābējus. Zēni bieži vien rotaļai trūkstošos ieročus gatavo paši, izmantojot Lego klucīšus vai citus konstruktorus.

Nestrukturētās rotaļlietas – konstruktori un būvklucī ir gan zēnu (84,2%), gan meiteņu (40,8%) iecienīts rotaļu materiāls. Līdzīgi kā būvklucīši, arī dabas un sadzīves materiāli ir nozīmīgi mērķtiecības veidošanai. 10,5% zēnu un 39,9% meiteņu, pēc pedagogu vērojumiem, savām rotaļām kā rotaļu materiālu izmanto dabas un sadzīves priekšmetus. Pedagoģiskais vērojums atklāj, kā piecgadīgu un sešgadīgu bērnu grupa vienkāršām vingrošanas nūjām atrod dažādus izmantošanas variantus. Tās var būt: *slēpju nūjas, airi, kruķi, no tām var veidot baseinu, vai salikt tā, lai spēlētu klasītes.*

Parasti dabas materiāli, sadzīves priekšmeti tiek izmantoti kā papildinājumi lomu sižeta rotaļām. Pedagoģiskais vērojums atklāj, ka: *Hokejs kļuvis par populāru sporta veidu un bērni (zēni) ir kaislīgi līdzjutēji. Marts (6 gadi) uzsāk hokeja laukuma gatavošanu no papīra. Viņš gatavo to pats un māca to darīt citiem grupas zēniem. Hokeja nūjas tiek veidotas no papīra, ripas - no plastilīna. Šis darbs aizņem dienas lielāko daļu, un līdz spēlēšanai bērni nemaz nenonāk. Vakarā zēni hokeja laukumus nes mājās, bet nākamajā dienā atsāk darbu. Zēni šādus laukumus gatavoja vairākas dienas pēc kārtas. Ar hokeja laukumiem aizsāktais darbs turpinājās arī mašīnu modelīšu gatavošanā.*

Darbojoties ar sadzīves priekšmetiem (kastītes, lupatiņas, lentes u.c.), bērns mācās meklēt un atrast savām rotaļām piemērotus materiālus. Vērtīgākā šajā meklējumā, pētniecības un kļūdīšanās procesā ir bērna vēlme domāt un darboties patstāvīgi, neatlaidība ar kādu bērns ilgstoši spēj darboties un mērķtiecība ieceres īstenošanai. Pedagogu anketas izvērtējums liecina, ka gan zēni (7,0%), gan meitenes (16,2%) vismazāk rotaļājas ar pašgatavotām rotaļlietām, kas daudz vairāk varētu ne tikai bagātināt bērna rotaļu sižetu, bet ļautu būt patstāvīgam, no pieaugušā neatkarīgam un veidotu izpratni par mērķa izvirzīšanu un sasniegšanu. Lai bērns varētu rotaļāties ar paša gatavotu rotaļlietu, viņam nepieciešamas zināšanas, pieredze par rotaļlietas tapšanas procesu.

Bērna pieredze par to, kā veidojas rotaļlieta, kā šis process paplašina rotaļas sižetu, veidojas mijiedarbībā ar pieaugušo. To atklāja rakstnieku bērnības atmiņu izvērtējums. Pieaugušais necentās nodrošināt bērnu ar visu nepieciešamo (neiegādājās rotaļlietas), bet radīja vidi (piedāvāja sadzīves, dabas materiālus), atbalstīja bērnu (kopīgi gatavoja rotaļlietu). Lai notiktu rotaļa bērnam bija ne tikai jāatrod, bet nereti pašam jāpagatavo rotaļu darbībai nepieciešamās rotaļlietas (Aspazija, „Zila debess zelta mākoņos,” V.Plūdonis „Mazā Anduļa pirmās bērnības atmiņas,” K.Pamše „Pastāsti man savus sapņus,” J.Jaunsudrabiņš „Baltā grāmata”). Kopīgā darbošanās radīja bērnam izpratni par mērķa izvirzīšanu, raisīja prieku, apzinoties savas iespējas.

Sniega lelles var veidot tikai ziemā un tikai noteiktos laika apstākļos, gluži tāpat kā lingas un ķeijas gatavo tikai pavasarī no jau iepriekš sagatavotiem materiāliem (skat. J.Jaunsudrabiņš, „Baltā grāmata”). Piešķirot sniegam iedomāto formu, pieaugušais ar savu darbību atklāj bērnam, ka sniegs ir piemērots rotaļu materiāls (skat. 24.attēlu.).

*24.attēls. Sniega „lelle”*



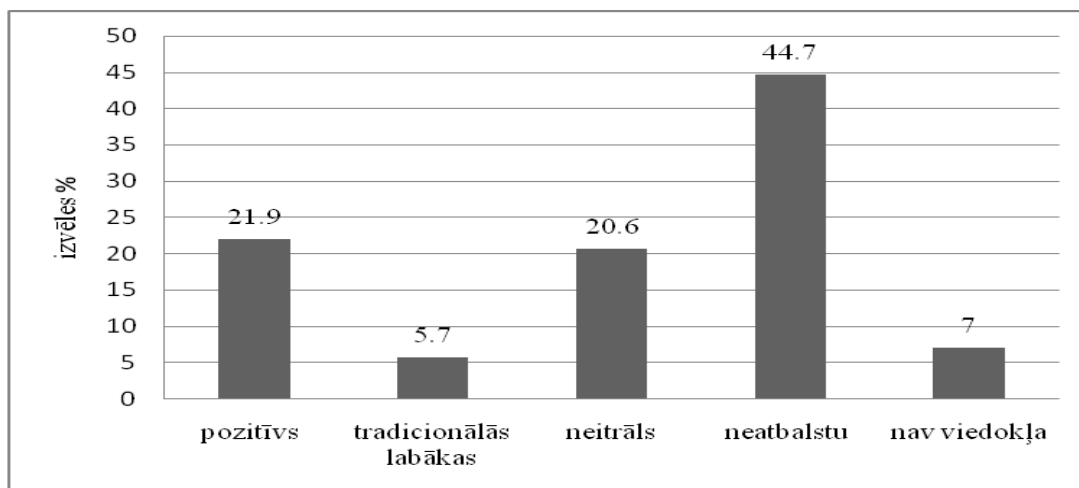
Vērojot, kā pieaugušais darbojas, veidojot sniega lelli, arī bērns (bērna griba) pievēršas topošajam objektam. Pieaugušā darbība aizrauj bērnu, notiek bērna un pieaugušā gribas sastapšanās. Atdarīnot pieaugušā darbību, bērns to pārvērš iekšēji motivētā rotaļā, kurā netieši apgūst prasmi plānot un izvirzīt savai darbībai mērķi. Bez tam, darbojoties ar dabas

materiāliem, bērns mācās labprātīgi pakļauties dabai kā augstākajai autoritātei (skat. 8.pielikumu).

Pedagogu anketās tikai vienu reizi minēts, ka bērni rotaļājas ar skolotājas gatavotām rotaļlietām. Lai bērnam veidotos prasme darināt rotaļlietu, nepieciešams pieaugušais, kurš ar savu pozitīvo un ieinteresēto attieksmi, spēju līdzdzīvot bērnu priekiem atbalsta bērna idejas, kopīgi darbojoties, veido rotaļlietu vai rotaļai nepieciešamos papildinājumus. Arī šodien veicināma bērna un pieaugušā kopīga rotaļāšanās, jo modernajā pedagoģijā nozīmīgas ir nevis rūpnieciski radītās, līdz pilnībai izstrādātās rotaļlietas, bet tie rotaļu materiāli, kas pakļaujas bezgalīgām pārveides iespējām (Hessens, 1929, 110). Rotaļas ar paša gatavotām rotaļlietām tiek veicinātas, ja pieaugušais sadarbojas ar bērnu, rotaļā iesaistās tikai tad, ja viņš „spēj pārvērsties par bērnu” (Svenne, 1930, 85) un atklāt bērnam jaunas perspektīvas iniciatīvai un pašdarbībai.

Paplašinoties kultūrvidei, kurā aug pirmsskolēns, nozīmīgāka kļūst pieaugušā attieksme, izvēloties rotaļlietu. Atbildot uz anketas 12.jautājumu – *Kāds ir Jūsu viedoklis par modernajām rotaļlietām*, pedagogi puda savu viedokli par modernajām rotaļlietām, kas kļuvušas par bērna dzīves nozīmīgu sastāvdaļu, ko apliecina kā bērnu aptaujas un intervijas rezultāti (skat. 17.attēlu), tā pedagogu vērojumi. 47,8% meiteņu un 50% zēnu labprāt izvēlas rotaļāties ar modernajām rotaļlietām. Viss jaunais, neredzētais aizrauj un saista cilvēka, arī bērna uzmanību. Tomēr vide, kas nemitīgi tiek papildināta ar dažādiem jauniem vizuāliem iespaidiem, kurus nav iespējams ilgstoši novērot, iegaumēt, izmantot „ar kādu savu oriģinālu izpratni vai domu” (Svenne, 1930, 78), notrulina bērnu, rada pārslodzi un draudus personības tapšanai. Respondentu atbildes (skat. 25. attēlu) atklāj, ka 7% aptaujāto nav noteikta viedokļa par šīm rotaļlietām, 20,6% tas ir neitrāls.

25.attēls. Pedagogu viedoklis par modernajām rotaļlietām



Visvairāk (44,7%) aptaujāto pedagogu norāda, ka moderno rotaļlietu ir pārāk daudz, un tās lielākoties ir patēriņa preces, kas sniedz īslaicīgo emocionālo apmierinājumu, turklāt vecāki spiesti tās iegādāties, *lai bērns varētu iekļauties noteiktā sabiedrības grupā*. Tās neveicina bērna attīstību, jo ir *nedabiskas, bezpersoniskas un agresīvas*. 5,7% aptaujāto uzskata, ka tradicionālās rotaļlietas ir bērna attīstībai piemērotākas un labākas.

21,9% respondentu ir pozitīva attieksme. Viņi uzskata, ka *katram laikam ir savas rotaļlietas; pieaugušajam jāseko laikam, jaunajām rotaļlietām, tātad jāinteresējas par to, kas rada bērnam prieku, liekas saistošs un interesants*. Šīm rotaļlietām jāatrod pielietojums, tās jāiesaista rotaļdarbībā, jo *dažas no modernajām rotaļlietām paplašina bērna iztēli un vēlmi darboties*.

Otrajā jautājumu grupā iekļauti apgalvojumi:

*Nav pieņemams, ja meitene/zēns rotaļājas ar savam dzimumam neatbilstošu rotaļlietu;*

*Meitenes jāiedrošina rotaļām ar klučiem un automašīnām;*

*Arī zēniem lelle ir piemērota rotaļlieta.*

Pedagogiem bija jānorāda, cik lielā mērā viņi piekrīt vai nepiekrīt šim apgalvojumam. Apgalvojumi anketā tika iekļauti, lai noskaidrotu, cik lielā mērā vispārpieņemtie stereotipi par zēnu un meiteņu rotaļlietām ietekmē pedagogu. Stereotipisms ir viens no autoritāras, jeb nekritiski domājošas personības raksturojošām iezīmēm. Šādu personību vada negatīvi un nepamatoti spriedumi, aizspriedumi, diskriminējoša attieksme. Ja cilvēks domā stingrās, sastingušās, ārēji determinētās kategorijās, viņa pasaule uztvere un izpratne tiek vienkāršota un cilvēks novēršas no brīvības kā savas pašrealizācijas nosacījuma (Rubene, 2008, 146). Represīva, liekulīga, aizspriedumaina un stereotipiska vide rada bērnam nedrošību, līdz ar to lēnāk attīstās un veidojas jaunais cilvēks, attīstās griba.

Viens no raksturīgākajiem stereotipiem, kas sāk veidoties jau agrajā bērnībā saistīts ar dzimuma atšķirībām. Līdz piecu gadu vecumam bērns kā aktīvs kultūrvides pētnieks iemanto noteiktu izpratni par dzimumam piemērotu uzvedību, darbībām. Visspilgtāk šī izpratne izpaužas rotaļā vai precīzāk, rotaļlietu izvēlē. Par to liecina arī N.K.Frīmenas (2007) veiktais pētījums, kurā bērni vecumā no trim līdz pieciem gadiem tika lūgti sadalīt rotaļlietas atbilstoši dzimumam. Pētījums atklāja, ka meitenes zina, ka viņām vispiemērotākās rotaļlietas ir lelles, trauki, savukārt zēniem – automašīnas. Attiecīgo rotaļlietu izvēle liecina arī par noteikta uzvedības modeļa veidošanos, par zināma stereotipa veidošanos.

Bērnu zīmējumu analīze, intervijas ar bērniem un pedagogu aptaujas rezultāti apliecina, ka bērniem ir izveidojies priekšstats par dzimumam atbilstošu rotaļlietu. Izvērtējot atbildes uz 14., 16., un 17. anketas jautājumu (skat. 25.tabulu), kurā pedagogi izvēlējās sev piemērotāko apgalvojumu, atklājas, ka lielākā daļa respondentu (67,5 %) nepiekrīt un 21,1% drīzāk nepiekrīt nekā piekrīt apgalvojumam, ka nav pieņemams, ja meitene/zēns rotaļājas ar savam dzimumam neatbilstošu rotaļlietu.

25.tabula. Pedagogu viedoklis par rotaļām ar dzimumam neatbilstošām rotaļlietām

Jautājums	Piekrītu	Drīzāk piekrītu, nekā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu, nekā piekrītu	Nepiekrītu
Nav pieņemams, ja meitene/zēns rotaļājas ar savam dzimumam neatbilstošu rotaļlietu	4,8	6,6	21,1	67,5
Meitenes jāiedrošina rotaļām ar klučiem un automašīnām	38,6	28,1	17,5	15,4
Arī zēniem lelle ir piemērota rotaļlieta	58,3	32,9	6,1	2,2

Kaut arī vairāk nekā puse respondentu (58,3%) piekrīt un 32,9% drīzāk piekrīt, nekā nepiekrīt apgalvojumam, un tikai 2,2% nepiekrīt tam, ka lelle ir zēniem piemērota rotaļlieta, pedagogu vērotais liecina, ka tikai 4,8% zēnu labprāt rotaļājas ar lellēm. Savukārt, bērnu intervijas rezultāti atklāj, ka, 18,09% zēnu lelli uzskata par meiteņu rotaļlietu, jo ar tām rotaļājas meitenes, un 18,27% meitenēm nav pieņemamas zēnu rotaļlietas (bruņinieki, automašīnas). Pieaugušā attieksme un uzvedība var mazināt stereotipu par dzimumam piemērotām rotaļlietām un iedrošināt bērnu izvēlēties rotaļlietu atbilstoši viņa interesēm un vajadzībām.

Priekšstatu par to, kādas rotaļlietas ir bērnam piemērotākās, veido pieaugušais. Savulaik K.Dēķena ieteiktā doma - neizdalīt zēnu un meiteņu rotaļlietas un rotaļas saucas ar mūsdienu pētījumiem (Freemen, 2007). Bērnam rotaļlieta būtu jāizvēlas, pamatojoties uz savām interesēm, vajadzībām, nevis balstoties uz masu komunikācijas līdzekļu un tirgotāju izvirzītiem noteikumiem, veidoti stereotipi.

Pētot sakarības starp anketas 2. jautājumu un 12. jautājumu (skat. 9.pielikumu), atklāts, ka starp 2.jautājuma izvēli mākslinieciskā spēja un jūtīgums un 12. jautājumu kāds ir Jūsu viedoklis par modernajām rotaļlietām pastāv statistiski nozīmīgas sakarības. Sakarības raksturojošie rezultāti atspoguļoti 26. tabulā.

26.tabula. 2.jautājuma un 12.jautājuma sakarības

Aptaujas jautājumu sakarību pāri	Hi kvadrāta vērtība (Chi Square)	Nozīmības līmenis (p)	Secinājums par saistībām
2. jautājuma izvēle (mākslinieciskā spēja un jūtīgums) 12.jautājums (Kāds ir Jūsu viedoklis par modernajām rotaļlietām)	,220	,022	Statistiski nozīmīgas sakarības

Vērojumi PII liecina, ka meiteņu vidū populāras ir maza izmēra dzīvnieku figūriņas - *Pet Shops*. Veikalos iespējams iegādāties dzīvnieciņu mājas, bet, tā kā tās ir dārgas, ne vienmēr pieejamas, tad meitenes tās veido pašas. Saņemot pieaugušā pamudinājumu un atbalstu, tās tiek gatavotas no kurpju kastēm. Plānojot, krāsojot un iekārtojot rotaļu mājas tiek nodarbināta ne tikai bērnu iztēle, meitenes gūst pārliecību par savu varēšanu, rod apliecinājumu darba vērtībai, gūst prieku no sava darba. Tā ir patstāvīga, neatlaidīga, ilgstoša (ilgs vairāk kā 10 minūtes) un mērķtiecīga darbošanās. Mājas iespējams veidot un iekārtot, ar pieaugušā gatavotām mēbelē (krēsli, galds, izlietne), arī citām rotaļlietām (skat. 26.attēlu.).

26.attēls. Sešgadīgas meitenes veidota, iekārtota leļļu māja



Atbalstot bērna iniciatīvu un vēlmi, tiek veicināta bērna gribas attīstība. Bērnā ar rotaļlietu jādabojas tā, kā to iecerējis bērns, tādēļ aptaujā tika iekļauts 15. apgalvojums – *Nav pieņemams, ja bērns mēdz izmantot rotaļlietu citiem nolūkiem, nekā tā paredzēta*. Saņemot pieaugušā atbalstu vai pamudinājumu rotaļlietu, rotaļu materiālu dažādai izmantošanai, bērns var papildināt rotaļu sižetu atbilstoši savai iecerei. Atbildes uz šo parāda, ka 48,2% respondentu nepiekrīt šim apgalvojumam, 27,6% drīzāk nepiekrīt nekā piekrīt. 8,3% uzskata, ka rotaļlietas jāizmanto tikai tam, kam tās paredzētas, un 15,8% respondentu drīzāk piekrīt,



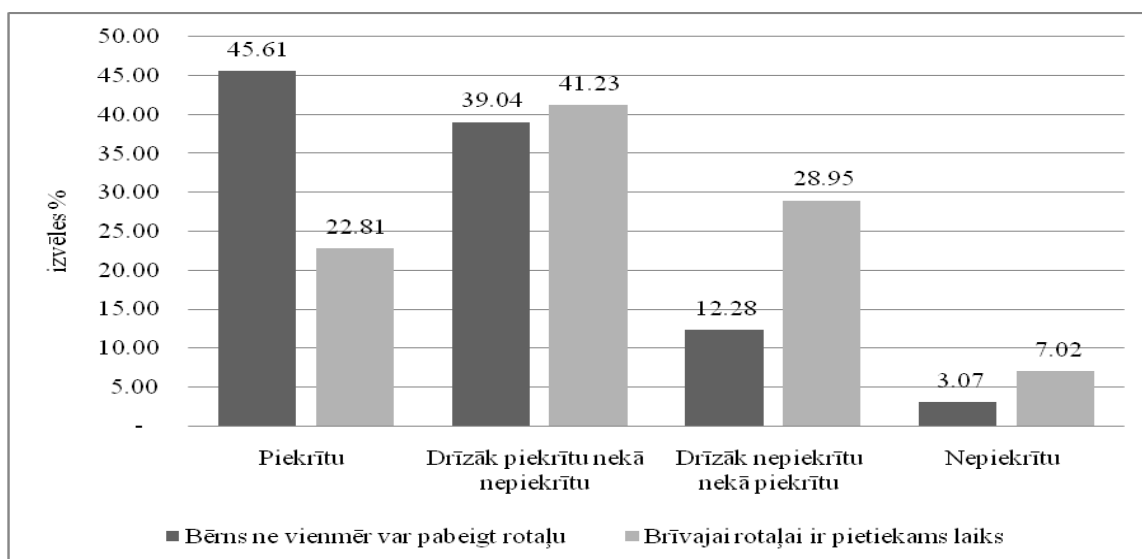
nekā nepiekrīt tam. Tas liecina, ka teorētiski bērns saņem pieaugušā atbalstu rotaļlietu, materiālu daudzfunkcionālai izmantošanai.

Rotaļa ir spontāna, brīva, paša bērna radīta, instinktīvi motivēta darbība (Callldwell, 1985,168), kas vispilnīgāk iespējama maz strukturētā, sakārtotā, paredzamā vidē. To nevar iekļaut noteiktās laika robežās, to nav iespējams savlaicīgi plānot vai pārceļt uz vēlāku laiku. Nereti, lai bērns varētu pabeigt iesākto darbību vai rotaļu, pedagogam pilnībā jāmaina iepriekš plānotais, bet to var tikai tāds pedagogs, kurš audzināšanas darbu saista ar savu radošo darbību, ir ieinteresēts bērna attīstībā veselumā, un vēlas „dot bērnam programmu, kā iepazīt pašam sevi, kā uzvarēt sevi, kā pūlēties, kā meklēt savu ceļu dzīvē” (Korčaks, 1986, 235). Audzinātājs ir radītājs, kurš darbojas saskaņā ar bērnu interesēm un tiem apstākļiem, kas rodas, nevis liek bērnam atkārtot to, ko pats radījis vai plānojis.

Pētījuma pedagoģisko problēmu, bērna vajadzības pēc autonomijas motivētā darbībā, mijiedarbībā ar pieaugušo atklāj atbildes uz trešo jautājumu grupu. Šo grupu veido apgalvojumi: *Brīvajai rotaļai pedagoģiskajā procesā tiek ierādīts pietiekams laiks* un *Pirmsskolas pedagoģiskais process ne vienmēr ļauj bērnam pabeigt savas iesāktās rotaļas*. Pedagogiem bija jānorāda, cik lielā mērā viņi piekrīt vai nepiekrīt šim apgalvojumam. Savukārt jautājumi: *Kā Jūs rīkojaties, ja bērnam jāpārtrauc rotaļa?* un *Kāda ir Jūsu rīcība, ja bērns atsakās sakārtot rotaļlietas pēc rotaļāšanās?* ļāva pedagogiem brīvi paust savu viedokli.

Šo jautājumu mērķis bija noskaidrot, vai un kā pedagogs izmanto pedagoģisko procesu, lai veidotu bērnam prasmi, pieredzi izvirzīt un sasniegt sev tuvu un saprotamu mērķi rotaļdarbībā, cik liela loma pedagoģiskajā procesā ierādīta bērna „organizēšanai uz izvēli, nevis pavēlēm” (Meikšane, 2008, 274) viņa patstāvīgajai darbībai, ko var dēvēt arī par atslēgu uz bērna dvēseli un cilvēka dvēseli vispār (Millere – Hohāgena, Millers – Hohāgens, 2011, 54). Pieaugušais, atbalstot bērna iniciatīvu rotaļdarbībā, veicina uz konstruktīvu darbību orientētu motivāciju (Dēķens,1921; Lieģeniece,1999). Nesaņemot atbalstu savām darbībām, nespējot apmierināt vajadzību rotaļāties, bērnam veidojas aizsargmehānisms (Мацлов, 2003; Fromms, 2003), kas izpaužas destruktīvā darbībā (Students,1935; Dēķens, 1921; Korčaks,1986) un uzvedībā. Izvērtējot 6. 7. un 8. apgalvojumu, iezīmējas pretrunas pedagogu sniegtajās atbildēs (skat. 27. attēlu).

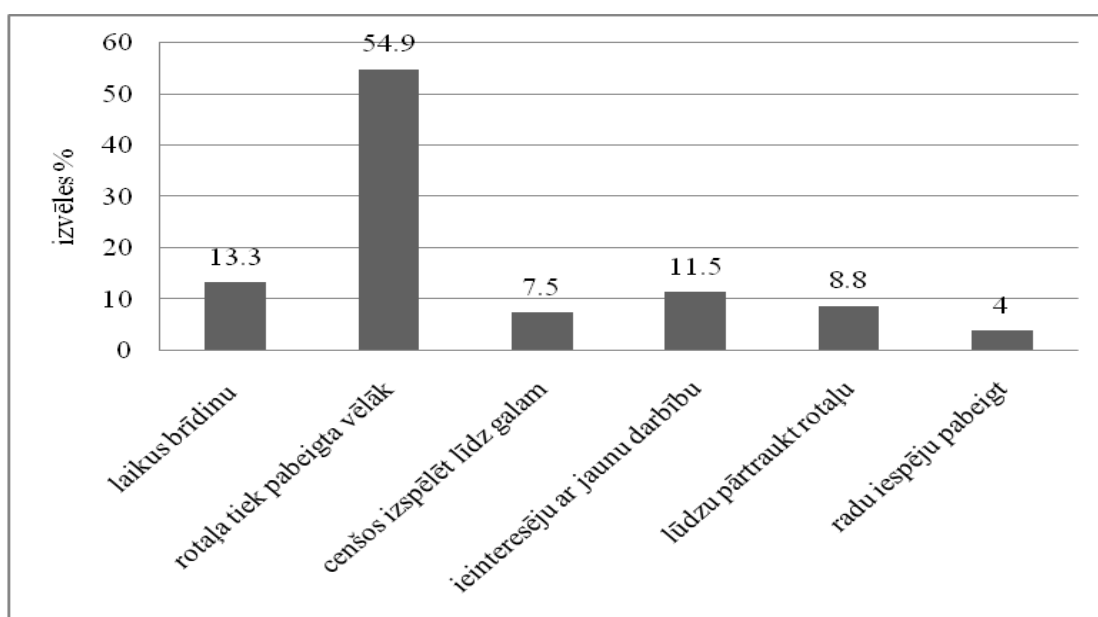
27.attēls. Bērnu brīvās rotaļas pedagoģiskajā procesā



45,61% pedagoģu piekrīt un 39,04% pedagoģu drīzāk piekrīt, nekā nepiekrīt tam, ka bērns ne vienmēr var pabeigt savu iesākto rotaļu. Bet tikai 7% respondentu nepiekrīt un 28,95% drīzāk nepiekrīt, nekā piekrīt tam, ka laiks, kas atvēlēts brīvajai rotaļai pedagoģiskajā procesā ir nepietiekams. Lielākā daļa respondentu (41,23%) drīzāk piekrīt, nekā nepiekrīt un 22,81% uzskata ka, laiks, kas paredzēts brīvajai rotaļai, ir pietiekams.

Respondentu izvēles, atbildot uz 8. jautājumu, kas tika uzdots ar mērķi noskaidrot, kāda ir pedagoģu rīcība, ja bērnam jāpārtrauc brīvā rotaļa (bērna patstāvīgā darbība) vai rotaļa tiek izmantota, lai veicinātu bērna gribas attīstību, apstiprina to, ka laiks bērnu brīvajām rotaļām ir nepietiekams (skat. 28.attēlu).

28.attēls. Pedagoģa rīcība, ja bērnam jāpārtrauc rotaļa



Pedagogi ne vienmēr, plānojot pedagoģisko procesu, ņem vērā bērna aktuālās, individuālās vajadzības un balstās uz Ministru kabineta noteikumiem Nr.533 „Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām,” kas paredz, ka pirmsskolas vecuma bērna galvenais darbības veids ir rotaļa, bet darbības organizācijas formas - bērna patstāvīgā darbība un rotaļnodarbība, kurā integrēts mācību saturs (Ministru kabineta noteikumi Nr.533, 2012).

Tikai 4% pedagogu pedagoģisko procesu organizē tā, lai bērns varētu pabeigt iesākto rotaļu, 7,5% cenšas rast iespēju bērnam izspēlēt rotaļu līdz galam. Lai rotaļu darbībā tiktu veicināta bērna gribas attīstība, pieaugušajam jārada vide, kurā bērnam iespējams vingrināties izvirzīt mērķi, neatlaidīgi pārvarot šķēršļus, sasniegt to, arī neveiksmes gadījumā. Pieaugušais, kuram nozīmīga ir spēcīgas personības veidošanās, nevis programmas izpilde, nepārtrauc bērna darbošanos, rotaļāšanos, bet atbalsta bērna neatlaidību savu izvirzīto uzdevumu veikšanā. Vingrināšanās ir viena no nozīmīgākajām gribas audzināšanas metodēm. Katrs veicamais darbs iepriekš rūpīgi jāizplāno, jāaprēķina, cik daudz laika būs nepieciešams, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Paredzot laiku pārdomām, mācot bērnu pēc katras darbošanās apkopot padarīto un pašam novērtēt savu veikumu, pieaugušais palīdz veidoties atbildīgai un domājošai personībai.

11,5% respondentu norāda, ka pārtrauc bērna brīvo, spontāno darbību, ieinteresējot ar citu. Cenšoties panākt visu bērnu iesaistīšanos, pārtraucot bērnu darbošanos, norādot, kas jāmacās, jādara, pieaugušais liedz bērniem iespēju pašiem pieņemt lēmumus. Bērns jau no mazotnes tiek mācīts pakļauties, un, kā norāda M.Montesori, bērnam zūd drosmē uzsākt kaut ko jaunu bez autoritātes apstiprinājuma un palīdzības. Skolotāji, kas māca bērniem, ka nav tāda „es gribu,” veido personību, kas ir atkarīga no citu lēmumiem (Montesori, 1965: 146).

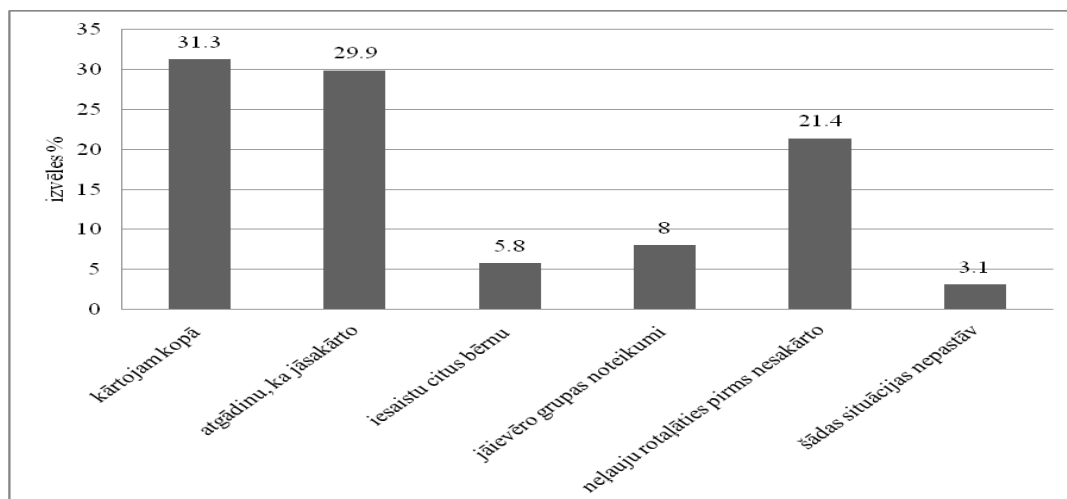
54,9% respondentu atzīst, ka „audzināšanā izvēlas iedarbības stratēģiju” (Šteinbergs, 1999, 19), pieņem lēmumu bērna vietā, dodot iespēju rotaļu izspēlēt, pabeigt vēlāk, kaut gan „īsts darba prieks bērnam mostas tad, ja viņam ļauj ilgstoši nodarboties ar to, kas viņu interesē” (Pētersons, 1931, 27). Bērnam, nejūtot sevi kā savas rīcības, darbības iniciatoru, jūtot, ka viņš tiek regulēts, vadīts, zūd prieks par paša darbību (I.Opis&P.Opis, 1965; Lepper, Greene&Nisbett, 1973; Lepper&Greene, 1975; Geidžs, Berliners, 1998). Bērnam saistoša, interesanta, skolotāja neuzspiesta darbība, rotaļa raisa ne tikai prieku, bet veido pamatu patstāvīgai un atbildīgai personībai. Neatlaidīgs bērns veidojas par cilvēku ar raksturu. Gribas īpašības kļūst par personības īpašībām tad, kad tās nav saistītas ar konkrētām situācijām, bet tad, kad tās kļūst par galveno cilvēka rīcības veidu visās situācijās, lai sasniegtu mērķi.

8,8% respondentu atzīst, ka veido bērnam prasmi atstāt rotaļu, kopīgas, pragmatiskas ikdienas darbības (rotaļnodarbības) dēļ. Nedodot iespēju izspēlēt rotaļu līdz galam, rotaļu darbība zaudē savu nozīmi, bērnam netiek veidots paradums pabeigt iesākto darbību, bērns nepiedzīvo prieku, kas rodas, veiksmīgi padarot darbu, var teikt, ka nenotiek arī bērna gribas attīstība. Savulaik jau O.Svenne norādīja, ka skolotājam ar savu personību nevajadzētu nomākt bērna darbību, bet saskatīt bērna izraudzītajā darbībā jaunas perspektīvas bērna pašdarbībai (Svenne, 1930, 92).

Savukārt anketas devītā jautājuma analīze ļauj izziņāt, vai bērns ir pasīvs norādījumu saņēmējs vai aktīvs savas darbības noteicējs. Aktīvas darbošanās gadījumā cilvēks pats nosaka savu darbību, cilvēks ir brīvs. Pieaugot cilvēka (bērna) brīvības pakāpei, pieaug arī cilvēka esības pakāpe. Pasīvas darbošanās gadījumā cilvēks tiek vadīts, viņš nav brīvs, un viņam ne vienmēr ir skaidri darbības mērķi (Fromms, 2003, 33). Arī vecākā pirmsskolas vecuma bērnam svarīgi ir ne tikai veikt kādu darbību, bet arī apzināties, ko viņš dara.

Respondentu atbildes atklāj, kāda ir pedagoga rīcība gadījumos, kad bērns atsakās sakārtot rotaļlietas pēc rotaļas. Izvēloties rotaļlietu, ar kuru rotaļāties, bērns izdara izvēli. Gaidot, kad būs iespēja rotaļāties ar savu izvēlēto, bet cita bērna rokās esošo rotaļlietu, bērns mācās būt pacietīgs. Noliekot rotaļlietu tai paredzētajā vietā, bērns mācās ievērot noteikumus. Šādi, ik dienas atkārtoti veicot vienas un tās pašas darbības, bērnam veidojas paradums, bet no paraduma - griba, „kad paradums ir izveidots, tad gribai viegli darboties” (Birkerts, 1923, 335). Viss lielais sākas ar mazo – arī cilvēka „griba izaug no sīkiem tīšās darbības aktiem” (Koemetss, 1984, 75). Turklāt paradums darbībām piešķir ne tikai „izveicību,” kas atvieglo jebkuras darbības veikšanu, bet arī „tieksmi” uz noteikto darbību (Hume, 2008, 327). Pedagogu sniegtās atbildes apkopotas 29.attēlā.

29.attēls. Pedagoga rīcība, bērnam atsakoties sakārtot rotaļlietas



3,1% aptaujāto ar šādu problēmu (rotaļlietu nenolikšana vietā) nesastopas, jo bērniem ir izveidojies paradums sakārtot rotaļlietas pēc spēlēšanās. 8% respondentu norāda, ka rotaļlietu kārtošana ir neatņemama rotaļāšanās sastāvdaļa, tas ir grupas noteikums, kuru bērni ievēro. Pārējās respondentu atbildes liecina, ka šī problēma tiek risināta ar visdažādākajām metodēm. 31,3% respondentu norāda, ka pedagogs rāda piemēru un kārtro rotaļlietas kopā ar bērnu, tiek izmantoti rotaļu elementi, 5,8% rotaļlietu kārtošanā iesaista citus grupas bērnus. 29,9% respondentu atbildes liecina, ka bērns ir nevis aktīvs dalībnieks, bet pasīvs vērotājs, kuram tiek atgādināts par rotaļlietu kārtošanu. 21,4% respondentu atzīst, ka, lai stimulētu bērnu kārtot rotaļlietas, izmanto uzslavas, balvas, draudus, sodu - *kādu laiku tiek liegta iespēja rotaļāties vai darboties kādā no centriem, tiek aizliegta rotaļlietas, tiek samazināts rotaļlietu daudzums, brīvās rotaļas laiks.*

D.Lieģeniece uzskata, ka indivīda motivācijas neveidošanos rada nevis ārējo pastiprinājumu (apbalvojums, pamudinājums, iedrošinājums un sods) lietošana, bet gan nepareiza pastiprinājuma veida izmantošana. Ārējie apbalvojumi var vai nu palielināt, vai samazināt interesi par aktivitāti atkarībā no tā, kā tie tiek lietoti. Sods (aizliegums rotaļāties, rotaļlietu ierobežošana utt.) kā ārējs pastiprinājums ir populārs tāpēc, ka, to lietojot, īsā laikā var iegūt rezultātu. Taču sods labākajā gadījumā māca tikai to, ko nedrīkst darīt, bet nevis vēlamu, vajadzīgu. Pedagoģa vai vecāku lietotais sods var izsaukt arī agresivitāti kā aizsargmehānismu. (Lieģeniece, 1999, 95-98). Turklāt, izsakot draudus sodīt, bērns tiek mācīts pakļauties, nevis labprātīgi ievērot un pildīt noteikumu, kaut gan tikai bez piespēšanās veiktam darbam ir vērtība (Štāls, 1935, 134). Pavēles, aizliegumi ierobežo bērna brīvību, „nokauj gribas spēku” (Svenne, 1929, 357), tādēļ, „jo mazāk aizliegumu, jo labāk” (Dēķens, 1921, 30). Pieaugušajam, izsakot bērnam pamācību, jādemonstrē savs radošums, kompetence bērna psihiskās dzīves izpratnē, lai pareizi ievirzītu bērna darbības tieksmes. Mazāk lietojot aizliegumus un pavēles, vairāk izsakot pareizos un noteiktos aizliegumus, skaidrojot motīvus kādēļ nedrīkst, kādēļ jāpaklausā, bērnam veidojas prasme kontrolēt savas darbības. Pakļaušanās pašā prātam un rīcībai, nevis autoritātei, kas ir pakļaušanās augstākā pakāpe (Hessens, 1929, 102), ir saistīta ar gribas veidošanos. Šī augstākā pakļaušanās pakāpe tiek sasniegta tad, kad cilvēks spēj patstāvīgi izvīrīt un sasniegt izvīrīto mērķi. Izvīrētiem bērniem uzdevumus, pieaugušajam kā autoritātei jāapzinās, ka neapjausta, baiļu vadīta, bezierunu paklausība ir postoša un tā neveicina stipras gribas veidošanos. Bailes ir nepiemērots audzināšanas līdzeklis, jo tās ir pasīvas, negatīvas jūtas, kuras neveicina cilvēcības veidošanos.

Pie trešās jautājumu grupas pieder arī 13.jautājums. Atbildot uz šo jautājumu, pedagogi tika lūgti atklāt, kā parasti tiek izmantoti bērnu darinājumi rokdarbos, tēlotājdarbībā, kas tradicionāli ir pieaugušā ierosināta un vadīta darbība.

Mākslas nodarbības apmierina bērna dabisko vēlmi darboties, veido izpratni par darba kultūru, veicina noteiktu zināšanu un prasmju apguvi. Nereti, lai sasniegtu iecerēto mērķi, bērnam darba gaitā nākas pārvarēt zināmas grūtības. Māksliniecisko darbību pavada arī vērošanas, veidošanas un izteiksmes prieks, kurš saglabājas, atkārtoti veicot darbības. Prieks un darbību atkārtošana veido un stiprina bērna gribu, jo „gribas kultūra balstās uz atkārtošānu un apzinātu atkārtošānu” (Šteiners, 2000). Līdz ar to, pārdomāti un prasmīgi organizējot bērnu darbošanos, netieši tiek veicināta mērķtiecības, patstāvības, neatlaidības attīstība.

Īpaši aktuāls šis jautājums kļūst vecākajā pirmsskolas vecumā, kad, mainoties bērna attieksmei pret darbu, būtisks kļūst darbības mērķis. Jaunākajā pirmsskolas vecumā darboties savam priekam ir pietiekami labs un respektējams mērķis. Maza bērna interesi saista darbīgs pieaugušais, kura darbības tiek atkārtotas, kura pozitīvais vērtējums bērnam ir nozīmīgs. Turpretim, vecākajā pirmsskolas vecumā pirms darba uzsākšanas bērnu daudz vairāk interesē, kādēļ darbs jāveic, kāda ir darba jēga. Bērnam tuva, saprotama mērķa izvirzīšana, kas saistīts ar viņa interesēm, vajadzībām ir svarīgs priekšnosacījums, lai bērns ar interesi un prieku iesaistītos darbībā. Jebkurām bērna aktivitātēm ir nepieciešama patiesa aizrautība un ieinteresētība, lai šī aktīvā darbošanās būtu produktīva. Interese spēj gan koncentrēt bērna uzmanību uz noteiktu objektu vai darbību, gan aktivizēt gribu un nodrošināt šī objekta vai darbības pilnvērtīgu uztveri, apguvi.

Bez tam, vecākā pirmsskolas vecuma bērns vēlas darboties pats, viņam svarīgi just, ka viņš izdara izvēli (Amabile, 2007, 55), bērns vēlas būt iniciators savām darbībām, piedzīvot prieku, kas rodas no brīvības izjūtas, apzinoties, ka var kaut ko darīt vai nedarīt. Izmēģinot savu variantu, kļūdoties, bērns mācās būt atbildīgs, patstāvīgs, mācās pieņemt lēmumus, savukārt, katra veiksmē dod spēku turpmākam darbam. Lai veicinātu tādu gribas īpašību kā iniciatīva, izlēmība, patstāvība, atbildības veidošanos un attīstību, bērnam mākslas nodarbībās ir jāpiedāvā izvēles iespējas gan izmantojamos materiālos, gan izgatavojamajā priekšmetā. Piedāvājot bērnam izvēles iespējas, bērns apgūst lēmuma pieņemšanas prasmes, kas ir būtisks gribas akta etaps. Bērna gribas akta posms, kas saistīts ar motīvu cīņu, izvēli būs, atvieglots, ja viņš, spējot orientēties savās vajadzībās un vēlmēs, būs skaidri formulējis pamatojumu savai izvēlei.

Anketā piedāvātos variantus pedagogi sakārtoja pēc izmantošanas biežuma (skat. 27.tabulu). Tabulas ailēs (1 – 6) norādīts, cik % pedagogu piedāvāto izvēli likuši noteiktajā vietā. Septītajā ailē ievietotas to 27,6% respondentu atbildes, kuri nenorādīja piedāvātās izvēles vietu, bet tikai to, ka attiecīgais variants tiek izmantots.

27.tabula. Pedagogu izvēles

Piedāvātās izvēles	Pedagogu izvēles %						
	1	2	3	4	5	6	Izvēles, nenorādot vietu
kā rotājumi	18,9	26,3	13,2	3,9	3,5	2,2	20,2
kā rotaļlietas	6,5	12,3	15,5	13,0	17,4	8,4	9,0
kā dāvanas vecākiem	9,2	21,5	26,3	6,6	3,9	1,3	22,8
kā izstādes darbi	34,6	11,4	11,8	4,8	7,0	-	20,6
ne vienmēr atrodas pielietojums	4,4	2,2	5,8	8,8	9,5	65,7	3,6
kā papildinājumi bērnu rotaļām	3,2	4,5	9,7	28,6	37,7	7,1	9,1

Aptaujas rezultāti rāda, ka lielākoties darbi tiek radīti, lai no tiem veidotu izstādi (34,6% pirmā vietā) un veidotu grupas vai bērnudārza telpu rotājumus (18,9% - pirmā vietā, 26,3% - otrā vietā). Nereti šie darbi ir formālas un kalpo kā atskaites vecākiem par dienā padarīto, turklāt šāda bērnu darbu izmantošana nav saistāma ar gribas veidošanos. Jau 1931.gadā latviešu pedagogs Ed.Pētersons pievērsa uzmanību tam, ka „ārējas dabas rokas nodarbināšana (..) ir vienkāršs manuālisms” (Pētersons, 1931, 92). Bērnām svarīgi ir ne tikai veikt kaut kādu darbību, bet apzināties, ko viņš dara un kā tas tiek darīts, jo tikai tāda darbība skar visu cilvēka būtību. Tādēļ svarīgs priekšnosacījums bērna iesaistīšanai rokdarbos ir interese un mērķa izvirzīšana un svarīgi, lai mērķis un intereses ir savstarpēji saistīti. Ja pedagogam izdodas tuvināt savus un bērna mērķus, izvirzīt reālus uzdevumus, kuru atrisināšana bērnam šķiet interesanta un saistoša tik lielā mērā, ka bērnam tie šķiet kā viņa paša, pedagogs veicina gan produktīvās domāšanas, gan arī gribas attīstību.

Ja darbs tiek veidots izstādei, pieaugušais atbilstoši iepriekš plānotai tēmai, nevis bērna interesēm, izvēlas, ko veidot, norāda, kādus materiālus izvēlēties. Nereti, lai pasargātu bērnu no kļūdīšanās, tiek veidots paraugs, kuru bērnam pēc iespējas precīzāk jāatdarina. Lai sasniegtu labu rezultātu, pieaugušais cenšas bērnam palīdzēt ar padomu, kas jāņem vērā, kuram jāseko, jo kļūdas, neveiksmes nedrīkst būt, viss jādara pareizi, visam jābūt skaistam. Piedāvājot darboties tikai pēc etaloniem, noteiktiem pedagoga izvirzītiem standartiem, bērnam neattīstās sasaiste ar dziļākajām personiskajām sistēmām, kuras determinē pasaules uztveri. Baidoties kļūdīties, bērns kļūst pilnīgi atkarīgs no pieaugušā, pazeminās viņa iekšējā

motivācija. Kaut gan cilvēkam vajadzīga palīdzība zināšanu jomā, nevis palīdzība mēģināt gribēt (Montesori, 1965, 145).

Regulāri darbojoties, strādājot bez intereses, rodas vienaldzība, vēlāk pat nepatika. Tas nozīmē, ka, tiklīdz bērnam zūd interese, nemanāmi, bet neatvairāmi iezogas vienaldzība. Un otrādi, ja kāda lieta, ja kāds materiāls ir bērnu „saviļņojis, radījis patikas jūtas un saistījis pie sevis ar uzmanību, tad rodas vēlēšanās darboties” (Pētersons, 1931). Interese, kas sākumā uzliesmo kā jūtu darbība, arvien vairāk iegūst gribas noskaņu un vēlāk apskatāma kā gribas darbība.

Pieaugušais, jautājot bērnam, ko viņš gribētu veidot, kādi materiāli būtu vispiemērotākie, kādi šķēršļi varētu rasties, kā vislabāk risināt radušos situāciju, veicina kā domāšanas, tā gribas attīstību. Šādi jautājumi ir cieņas apliecinājumi bērnam, viņa idejām, tie atbalsta bērna patstāvības centienus, iniciatīvu. Par to, ka bērnam jāļauj izvēlēties gan, ko veidot, gan to, kādus materiālus izraudzīties, runāja jau latviešu pedagogs M.Štāls. Viņš norādīja, ka materiālu izvēle kāda priekšmeta gatavošanai ir nozīmīga darbība. Meklējot piemērotākos materiālus, bērna rīcībā nonāk vairāk faktu un sensoro iespaidu, un viņš var veidot sarežģītākas idejas. Pedagogam šajā procesā nevajadzētu iejaukties ar stāstiem, norādījumiem, bet gan vērot katru bērnu, uzmanību pievēršot tam, kādus uzdevumus bērns sev izvirza, kādus materiālus izvēlas, kādas darbības ar tiem veic, kādi ir viņa panākumi, kā netieši varētu virzīt bērna darbību vēlamā virzienā. Ja pieaugušā palīdzība neatbilst bērna prasībām, tad dotais padoms, aizrādījums tiek ievērots īsu brīdi un uz darba rezultātu neatstāj nekādu iespaidu vai pat var radīt bērnā neapmierinājumu par sava darba rezultātu (Štāls, 1927, 324 – 345). Pedagogos var izvirzīt problēmu, kura būtu jārisina, bet risinājumu bērnam jārod pašam savā pieredzē, kas kādreiz līdzīgs darīts. Atbilstoši tam bērns pats izvēlas materiālu, tehniku un cenšas realizēt savu ideju, plānojot procesu. Pedagogam šajā gadījumā nav stingras kontroles pār bērna izvēli un ideju, viņš ļauj bērnam pašam nonākt pie secinājumiem. Tā mācīšanās un arī audzināšana pārvēršas dzīves jaunradē (Выготский, 1926, 343), kurā pieaugušais nav audzināšanas instruments, kurš skaidro, norāda, bet kopā ar bērnu priecājas un piedzīvo dzīvi.

Svarīgi, lai pedagogs atrastu, izvirzītu tādus uzdevumus, kuri bērnam būtu personiski nozīmīgi, saistoši, tādi, kurus uzskata par savējiem, kuru risināšanā labprāt iesaistās. Vecākā pirmsskolas vecuma bērns daudz labāk izprot mērķi, kura beigu rezultāts ir taustāms un praktiski izmantojams. Veidojot dāvanas vecākiem (9,2% - pirmā vieta, 21,5% - otrā vieta, 26,3 % - trešā vieta), citiem ģimenes locekļiem, bērnam sāk veidoties izpratne par sava darba



lietderību. Bērns piedzīvo vienu no izsmalcinātākajiem priekiem - došanas prieku (Fromms, 2003, 35). Lai tas nepazustu, veidojot rotājumus, dāvanas vecākiem, svarīgi atcerēties, ka nepārdomātas motivācijas gadījumā bērns:

- sāk darboties citu motīvu dēļ;
- zaudē vēlmi pabeigt darbu;
- netiecas pēc darba kvalitātes.

Ar lielāko prieku bērns gatavos pīlādžu krelles, koka piespraudi mammai, zīļu vīriņu tētim, jo dāvana vecākiem ir kā „paša spēkiem radītas mīlestības jūtas” (Fromms, 2003, 49). 5-7 gadīgs bērns sāk apjaust, ka dot ir patīkami, pat patīkamāk, nekā ņemt. Tomēr, ja mamma nerotājas ar bērna veidotajām krellēm, piespraudi un tētis nespēlējas ar zīļu vīriņu, bērnam rodas vilšanās. Neveidojas apjausma par darba vērtību, bērns nesaskata sava darba lietderību.

Bērnam, kurš apguvis darbam nepieciešamās prasmes, svarīgs ir darbības mērķis, ne tikai tas, ko un kā viņš dara. Gatavojot zīļu vīriņu nevis kā dāvanu vai izstādes darbu, bet kā rotaļlietu, ar kuru spēlēties, bērns saskata saikni starp piedāvāto motīvu, motivāciju un darbības saturu. Viņš darbojas ar lielāku interesi, aizrautību, prieku, viņš vēlas sasniegt darbības mērķi, jo vēlas rotaļāties. Atceroties radīšanas prieku un pārdzīvojumu, pašgatavotā rotaļlieta bērnam kļūst īpaši vērtīga un pret to viņš izturas daudz saudzīgāk.

Par to, ka jēgpilna bērna darbība mākslas nodarbībās veicina patstāvības, mērķtiecības attīstību, liecina gan teorētiskās atziņas, gan latviešu rakstnieku bērniņu atmiņu analīze, gan praksē vērotais. Organizējot rotaļnodarbību, kurā netiek sniegta informācija, netiek skaidrots, kādēļ darbs jāveic, bērna uzmanība, spēja koncentrēties darbam ir neliela (ne ilgāk kā 5 minūtes). Bērna jautājums: *Kādēļ darbs jāveic?* (meitene, 5 gadi) liecina, ka bērns izjūt iekšēju nepieciešamību pēc mērķtiecīgas darbības. Savukārt jautājot: *Vai tas, ko es daru, ir pareizi?*, bērns (zēns, 5,5 gadi) vēsta, ka viņam nav skaidrs darbošanās mērķis, līdz ar to viņam nepieciešams mutisks apliecinājums, ka tas, ko viņš dara, ir pareizi un kādam (pedagogam) ir vajadzīgs. Darbības pārtraukšana, neizpildīšana līdz galam, parasti to pārtrauc ārējs kairinātājs (drauga aicinājums spēlēties), ir loģisks darba iznākums, jo darbošanās nav bērna pašmotivēta, bet zinātkāres, vajadzības izzināt nezināmo vadīta. Līdz ar darbības, materiāla iepazīšanu bērna interese tiek apmierināta, un viņš izvēlas savam vecumam atbilstošu nodarbi – rotaļāšanos. Pašmotivēts bērns zina, kādēļ viņš darbojas, un spēj koncentrēties darbam, pabeigt to. Piemēram, zinot, ka vilna jāplucina paša šūtās rotaļlietas pildījumam, bērns nejautā, vai viņš darbojas pareizi, cik daudz jāplucina. Darbojoties jēgpilnā

situācijā, bērns ir ieinteresēts sasniegt rezultātu, interese uztur darbošanās prieku (Priede, Vigule, 2011, 15 - 19).

Darīnot kādu rotaļlietu vai papildinājumi rotaļām līdz ar noteiktu prasmju apguvi tiek gūts prieks ne tikai tādēļ, ka bērns strādā tāpat kā pieaugušais, bet arī tādēļ, ka viņš redz savas darbības rezultātu. Ar radīto rotaļlietu vai rotaļas papildinājumu viņš varēs rotaļāties. Tomēr vērojumi pirmsskolas izglītības iestādēs un arī pedagogu aptaujas rezultātu analīze liecina, ka bērnu darbi, kas top mākslas nodarbībās, kā rotaļlietas (6,5% - pirmā vieta, 12,3% - otrā vieta) un papildinājumi rotaļām (3,2% - pirmā vieta, 4,5% - otrā vieta) nav populārākās izvēles.

Tas, ka rokdarbu un mākslas nodarbībās apgūtās prasmes maz tiek izmantotas bērnu ikdienā, iezīmē gan pretrunas, gan problēmas. Pretruna atklājas, izvērtējot anketas otro jautājumu, kurā kā piektā nozīmīgākā īpašība tiek atzīmēta - prasme darīt darbu, praktiskais ķēriens un taupīgums (27,6%). 13.jautājuma izvēles parāda, ka praktiski lietojami bērnu darīnājumi, kas veicina patstāvīgo darbību, izpratni par bērnam tuvu un saprotama mērķa izvirzīšanu un sasniegšanu, rotaļnodarbībās tiek veidoti visretāk. Pirmsskolā dominējoša ir pieaugušā organizēta rotaļnodarbība ar pedagoga izraudzītu problēmas risinājumu, jo visbiežāk (34,6% - pirmā vieta) bērns veido izstādes darbus.

#### *Secinājumi*

*Aptaujas rezultātu analīze pēc biežuma, kā arī aptaujas komentāru interpretācija parāda, ka nepieciešams meklēt bērna gribas īpašību veidošanās pedagoģiskās pilnveides iespējas rotaļdarbībā humānas mijiedarbības procesā, jo, neskatoties uz to, ka pedagogi atzīst enerģiju, izlēmību un gribasspēku par otru cilvēka dzīvē nozīmīgāko īpašību kopumu, pedagoga un bērna attiecībās tikai daļēji tiek atbalstīta, cienīta bērna individualitāte, spēcīgas personības veidošanās. Četru nepabeigto teikumu turpinājumos, paužot savu attieksmi pret bērnu, dominē autoritārās attieksmes ievirze, kas par nozīmīgām atzīst pieaugušā, nevis bērna vajadzības un vērtības. 89,91% pedagogu apbēdina bērna nepakļāvība un pretošanās autoritātei. Tikai 5,36% pedagogu atzīst, 13,60% iepriecina un 12,11% ciena pirmsskolēna individualitāti, personību (bērna gribu).*

*Pedagoģiskais process ne vienmēr tiek plānots tā, lai atbalstītu bērna iniciatīvu, lai veidotu bērnam paradumu neatlaidīgi un, pārvarot šķēršļus, pabeigt savu iesākto darbību. 4% aptaujāto pedagogu norāda, ka viņi dod iespēju rotaļu izspēlēt līdz galam, 8,8% pirmsskolas izglītības pedagogu lūdz pārtraukt bērnu rotaļu, 54,9% pārtrauc un dod iespēju izspēlēt vēlāk, bet 11,5% ieinteresē ar citu darbību, kas liecina, ka kolektīvās rotaļnodarbības ir galvenais darbības veids pirmsskolā. Šādas rotaļnodarbības orientējas uz pieaugušā*

*izraudzītas darbības rezultāta sasniegšanu, nevis bērnam interesējošu personīgi izvēlētu un nozīmīgu darbību.*

*Kā liecina aptaujas rezultāti, rotaļnodarbībās apgūtās prasmes, veidojot izstādes darbus (34,6%), bērni nepilnīgi izmanto savās rotaļās, jo ar pašgatavotām rotaļlietām, kuras jau to darināšanas laikā veido izpratni par mērķa izvirzīšanu, sasniegšanu, spēlējas 16,2% meiteņu un tikai 7% zēnu. Tikai 6,5% aptaujāto pedagogu izmanto pedagoģisko procesu (mākslas nodarbības), lai kopā ar bērnu radītu rotaļlietu, 3,2% - rotaļai nepieciešamos papildinājumus.*

*Pastāvošās statistiski nozīmīgās sakarības (Hī kvadrāta vērtība = 0,220 ( $p = 0,022$ )) starp 2.jautājuma - izvēli mākslinieciskā spēja un jūtīgums - un pedagogu attieksmi pret modernajām rotaļlietām (Hī kvadrāta vērtība = 0,220 ( $p = 0,022$ )) liecina par to, ka veicināma pieaugušo izpratne par rotaļlietu tirgotāju veidotiem stereotipiem. Pieaugušā attieksme mazina bērna stereotipu par dzimumam piemērotām rotaļlietām, palīdzot viņam orientēties rotaļlietu daudzveidībā, vienlaikus, vienveidībā, iedrošina izvēlēties rotaļlietu atbilstoši savām vajadzībām un interesēm.*

## Secinājumi

Pētījums apstiprina to, ka pirmsskolēna gribas veidošanās darbībās ar rotaļlietu iespējama, balstoties uz humānisma principiem pedagoģijā, cienot un atbalstot individualitāti, radot vidi bērna pašdarbībai. Pirmsskolēna gribas attīstība nav skatāma atrauti no vispārējās psihiskās attīstības. Brīvība un situāciju dažādība darbībā ir galvenie un būtiskākie nosacījumi, kas ietekmē bērna gribas veidošanos.

Pētījuma rezultātā ir izstrādāts bērna gribas veidošanās modelis. Tas veidots, integrējot Latvijas brīvvalsts pedagogu un psihologu nostādnes, ka bērna gribas attīstība pirmsskolā notiek rotaļdarbībā, humānā mijiedarbības procesā. Modeļa centrā ir bērns kā subjekts, kura darbības motivē viņa identitāte, vajadzības un emocijas. Darbība ir gribas rādītājs – tajā griba rodas un izpaužas. Bērna gribas veidošanās nav iedomājama bez bērna darbības motīvu izprašanas, respektēšanas.

Motivētā darbībā – brīvā rotaļā, bērns pārvar šķēršļus, grūtības, apgūst jaunas prasmes, nostiprina iemaņas, apzinās savu dvēseles spēku, pauž neatkarību. Rotaļlieta pilda savu galveno uzdevumu, palīdz bērnam apzināties savu fizisko un garīgo Es. Gribas veidošanos rosina motivēta darbība ar rotaļlietu. Tā rotaļā bērns piedzīvo to prieku, kurš atkarīgs tikai no katra paša, kurš iepriecina, izkopjot gribu. Prieka un intereses mijiedarbība ir pamats jebkurai bērna apzinīgai darbībai.

Modeļa izstrāde atklāja, ka, neskatoties uz to, ka motivācija ir svarīgāka par ārējiem pastiprinājumiem, bērna gribas veidošanās procesā nozīmīgs ir pieaugušais. Griba, tāpat kā citi psihiskie procesi, veidojas ciešās mijattiecībās ar pieaugušo, kurš rada apstākļus bērna motivētai darbībai. Pētījums apstiprināja, ka bērnam iespējams izkopt mērķtiecību, neatlaidību, patstāvību rīcībā, darbībā un uzvedībā, saņemot pieaugušā atbalstu neatkarībai, atklātībai un atraisītībai sev nozīmīgā darbībā ar rotaļlietām.

No secinājumiem izriet, ka ir apstiprinājusies darba hipotēze: pirmsskolēna darbības ar rotaļlietu sekmē gribas veidošanos, ja bērns darbību ar rotaļlietām izvēlas atbilstoši savām vajadzībām, interesēm, pieredzei, darbībā ar rotaļlietām veido paradumu neatlaidīgi pārvarēt šķēršļus un sasniegt mērķi un pieaugušais atbalsta bērna iniciatīvu, patstāvību rotaļdarbībā, humānā un emocionāli atsaucīgā vidē. Pētījuma mērķis ir sasniegts, un izvirzītie uzdevumi izpildīti, jo, analizējot gribu filosofijas, pedagoģijas un psiholoģijas literatūrā, izzināta tās veidošanās specifika pirmsskolas vecumā, atklāti pirmsskolas vecuma bērna gribas

veidošanās pedagoģiskie nosacījumi darbībās ar rotaļlietām. Izstrādāts pirmsskolēna gribas izpētes metodoloģiskais pamatojums, gribas veidošanās kritēriji, rādītāji, to līmeņi un pazīmes, kā arī izveidots un empīriski pārbaudīts pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās procesuālais modelis darbībās ar rotaļlietu.

Pārmaiņas sabiedrībā rada jaunas pētniecības problēmas, izvirza jaunus uzdevumus pirmsskolas izglītībai. Bez gribas piepūles, uzdrīkstēšanās un drosmes neko lielu, labu nevar paveikt. Griba un gribasspēks palīdz pārvarēt šķēršļus, liek sakopot visas zināšanas, prasmes un spējas, garīgos un fiziskos spēkus mērķa sasniegšanai. Demokrātiskā sabiedrībā būtiski ir ne tikai veicināt izpratni par humānas mijiedarbības un pieaugušā attieksmes nozīmi bērna gribas veidošanās procesā, bet arī cienīt indivīda tiesības un personības autonomiju. Svarīga ir gan teorētiskā problēmas izpratne, gan teorētisko atziņu īstenošana pedagoģiskajā darbībā pirmsskolā. Bērna gribas veidošanās ir aktuāls jautājums kā zinātnē, tā audzināšanas praksē.

**Tēzes aizstāvēšanai:**

1. Pirmsskolas vecuma bērna gribas veidošanās pamatojas uz līdzsvarotu psihisko attīstību, pieaugušajam izprotot un atzīstot gribu kā nozīmīgu psihes fenomenu un darbību kā būtiskāko apzinātās gribas veidošanās līdzekli.
2. Rīkoties spējīgas personības veidošanās iespējama pirmsskolēna un pieaugušā humānā mijiedarbības procesā, cienot bērna unikālo personību, individualitāti un atzīstot bērnu par savas rīcības subjektu. Pirmsskolēna gribas veidošanos ieteicams vērtēt darbībā pēc pētījumā izstrādātiem kritērijiem un rādītājiem: interese par rotaļlietu, vajadzība atdarināt, rotaļā atveidot apkārtnē vēroto, prasme darboties bez pieaugušā palīdzības, aizrautība darbībā, darbības pabeigšana, prieks par darbības procesu.
3. Darbības ar rotaļlietu, apmierinot bērna dabisko vēlmi rotaļāties, veicina bērna gribas veidošanos netraucētā, sistemātiskā rotaļdarbībā, kas ietver strukturālā veselumā savstarpēji saistītu komponentu kopu, ko atklāj bērna gribas īpašību veidošanās procesuālais modelis: vēlmes apzināšanās, darbības uzsākšana, darbība, emocionālais pārdzīvojums, prieks darbībā.

## Ieteikumi

Pirmsskolas vecumā aizsākas ne tikai harmoniskas, līdzsvarotas, spēcīgas personības veidošanās, bet arī gribas veidošanās. Analizējot teorētisko un praktisko pieredzi, pētījuma ietvaros tika apkopoti ieteikumi, kā pedagoģiskajā procesā pirmsskolā veicināt bērna gribas veidošanos darbībās ar rotaļlietu.

- Šajā procesā ir būtiski ievērot noteiktu un cieņas pilnu attieksmi pret bērnu kā personību, atzīt ikviena bērna individualitāti kā lielāko vērtību un uzlūkot bērnu kā vienotu veselumu.
- Pozitīvas emocijas ir labvēlīgs priekšnosacījums bērna gribas īpašību veidošanai, bet negatīvās - kavē bērna gribas īpašību veidošanos un attīstību. Emocijas motivē bērnu darbībai. Jo veiksmīgāka, pozitīvāka ir pieredze, kuru gūst bērns, jo vairāk tiek virzīta bērna gribas attīstība, tiek modināta interese, vēlme darboties, izzināt.
- Darbība ar rotaļlietu ir motivēta aktivitāte, līdz ar to tā sekmē bērna attīstību veselumā, apmierina dabisko vēlmi darboties, izzināt pasauli, apzināties savas iespējas, attīstīt sevi un netieši veicina gribas veidošanos. Griba rodas un izpaužas darbībā. Līdzīgi kā darbība, arī rotaļāšanās izriet no indivīda vēlmes un ir bērna personības veidotāja. Tikai tam, ko bērns pats izzinājis, ir nozīme un paliekoša vērtība.
- Darbība ar rotaļlietu veicina bērna gribas veidošanos, ja tā ir ne tikai prece, uz statusu norādošs objekts, bet atbilst bērna vecumam, personības vajadzībām, veicina bērna dabisko vēlmi darboties patstāvīgi un apmierina bērna interesi pasaules izzināšanā, palīdz apzināties savas iespējas, pakļaujas bērna fantāzijai un vienlaikus rosina daudzveidīgu, mērķtiecīgu darbību veikšanu.

## Izmantotās literatūras un avotu saraksts

1. Adlers, Ā. (2001). *Individuālpsholoģija skolā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 176 lpp.
2. Amabile, T.M. (2007). *Growing up Creative*. C.E.F.Press: The Creative Education Foundation Hadley, MA, 212 p.
3. Amsterlaw, J., Lagattuta, K.H., Meltzoff, A. N. (2009). Young Children's reasoning about the Effects of Emotional and Physiological States on Academic Performance. *Child Development*, Jan/Feb2009, Vol. 80 Issue 1, 115-133 p.
4. Angelides, P. and Michaelidou, A. (2009). The deafening silence: discussing children's drawings for understanding and addressing marginalisation. *Journal of Early Childhood research*, 7 (1), 27-45 p.
5. Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. Maidenhead: Open University Press.
6. Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 476 lpp.
7. Aries, P. (1980). *Geschichte der Kindheit*. München: Deutschertaschenbuch Verlag GmbH&Co. KG., 588
8. Aspazija. (1988). *Kopotī raksti piektais sējums*. Rīga: Liesma, 555 lpp.
9. Ausējs, L. (1938). *Vēlamais un sasniedzamais skolā*. Rīga: Valtera un Rapas akciju sabiedrība, 22 lpp.
10. Āre, T. (bez gada). *Darbi bērniem*. Rīga: Jesens, 140 lpp.
11. Ārente, H. (2001). *Prāta dzīve II. Gribēšana*. Rīga: Intelekts, 195 lpp.
12. Barnes, R. (1996). *Teaching Art to Young Children 4-9*. London and New York: Routledge, 181 p.
13. Batņa, V. (2001). *Rosinot bērna iekšējo pasauli*. Rīga: RaKa.
14. Belševica, V. (1992). *Bille*. Rīga: Jumava, 207 lpp.
15. Berline, D.E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
16. Berline, D.E. (1965). Curiosity and education. In J.D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the Educational Process*. Chicago: Rand McNally.
17. Birkerts, P. (1925). *Daiļradīšanas psiholoģija. II daļa*. Rīga: Kultūras Balss, 59-61 lpp.
18. Birkerts, P. (1922). *Daiļradīšanas psiholoģija. I daļa*. Rīga: Kultūras Balss, 256 lpp.
19. Birkerts, P. (1923). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava: L. Neimaņa izdevniecība, 344 lpp.

20. Birkerts, P. (1937). *Latvju tautas dzīves gudrība*. Rīga: 169 – 173 lpp.
21. Birkerts, P. (1939). *Latvju tautas estētika*. Rīga: Autora izd., 469 lpp.
22. Birznieks-Upīts, E. (1984). *Pastariņa dienasgrāmata*. Rīga: Zvaigzne, 404 lpp.
23. Brezinka, W. (1992) *Glaube, Moral und Erziehung*. – München.
24. Bronson, M.B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford press, 297 p.
25. Brougère, G. (2006). Toy houses: a socio-anthropological approach to analysing objects, *Visual Communication*, Vol. 5 (1), pp. 5-24. <http://vcj.sagepub.com/content/5/1/5.full.pdf> (skatīts, 06.12.2012).
26. Bruner, J.S. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27:687 – 708.
27. Bruner, J.S. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, 44:1-11.
28. Caldwell, B.M. (1985). *Parent-Child play: a Playful evolution*. / *Play interactions: The role of toys and parental involvement in children's development*. USA: Johnson&Johnson Baby Products Company. 167-178 p.
29. Celms, T. (1935). *Tagadnes problēmas*. Rīga: Valters un Rapa, 212 lpp.
30. Cole, G.A. (1988). *Personnel Management: Theory and Practice*, 2nd ed. London: D.P.Publications LTD, 297 – 316 p.
31. Cropley, A. (2002). *Qualitative Research Methods*. Rīga: Zinātne, 158 p.
32. Čomskis, N. (2013). Domājoša matērija. *Rīgas laiks*. 30-33 lpp.
33. Dacey, J., Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. Dubuque, IA: Brown&Benchmark.
34. Dahlgren, L.O, Szczepanski, A. (2005). *Outdoor Education-Literary Education and Sensory Experience*. Linköping University: Centre for Outdoor Environmental Education, 62 p.
35. Dako, P. (1999). *Psiholoģijas brīnumainās uzvaras*. Rīga: Zvaigzne ABC, 567 lpp.
36. Dauge, A. (1920). *Bērns jaunradīšanas darbā*. Maskava: Tautas izglītības komisariāta mazākuma tautības nodaļa. 4-17 lpp.
37. Dauge, A. (1920). *Reskinsa mākslas pedagogija*. Maskava: Tautas izglītības komisariāta mazākuma tautības nodaļa. -31.lpp.
38. Dauge, A. (1925). *Māksla un audzināšanu Rakstu virkne*. Rīga: Valters un Rapa, 165 lpp.
39. Dauge, A. (1926). Audzināšana kā profesija. *Audzinātājs* Nr.7.8. -173 lpp.



40. Dauge, A. (1926). *Kultūras ceļi*. Rīga un Cēsis: O.Jēpes izdevniecība.
41. Dauge, A. (1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Cēsi, Rīga: O.Jēpe, 125 lpp.
42. Dauge, P. (1912). *Dzīves apnikums un dzīves prieks*. Valka: J.Rauskas apgāds, 71 lpp.
43. Dāle, A. (1930). *Imanuels Kants dzīvē un darbā*. Rīga: A.Raņņa grāmatu tirgotavas apgādībā, 234 lpp.
44. Dāle, A. (1944). *Vērojumi un pārdomas*. Rīga: Ā. Ūdra apgāds, 159 lpp.
45. Deci, E.L.&Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
46. Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
47. Demirdjian, Z.S. (2004). *A Pavilion for the Pioneers of Consumer Behaviour*. Research Paper, California State University: Long Beach, 8. p.
48. Dēķens, K. (1919). *Rokas grāmata pedagoģijā*. Rīga: Kultūras balss, 4-77 lpp.
49. Dēķens, K. (1921). *Agrā bērība*. Rīga: Kultūras balss, 137 lpp.
50. Dietrich, T. (1975). *Geschichte der Pädagogik*. – Bad Heilbrunn.
51. Dzintere, D., Stangaine, I. (2005). *Rotaļa – bērna dzīvesveids*. Rīga: RaKa, 181 lpp.
52. Dzintere, D., Stangaine, I. (2007). *Rotaļa – bērna dzīves prasmju sekmētāja*. Rīga: RaKa, 304 lpp.
53. Edvards, S. (2007). From developmental-constructivism to socio-cultural theory and practice. *Journal of Early Childhood research*. <http://ecr.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/1/83> (skatīts 17. 02. 2010).
54. Ellis, M.J. (1984). Play, novelty, and stimulus seeking. In T.D.Yawkey & A.D.Pellegrini (Eds.), *Childs Play: Developmental and Applied*. Hillsdale, NJ: Erlbaum,
55. Eriksens, H.E. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 271 lpp.
56. Ēriksens, H.T. (2010). *Mazas vietas – lieli jautājumi*. Rīga: LU Apgāds, 526 lpp.
57. Ēriksens, H.T. (2010). *Saknes un pēdas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 247 lpp.
58. Feringers, K. (2008). *Nīderlandiešu mākslas meistars Pīters Brēgels*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
59. Fiske, A. (2012). *Toffe Ting du kan lage selv*. CAPPELEN DAMM, 57 p.
60. Freeman, N.K. (2007) Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs about Genderized Behaviours: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*. Vol. 34, No.5.
61. Fromms, Ē. (2003). *Mīlestības māksla*. Rīga: Jumava, 133 lpp.

62. Gadamer, H.G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava, 508 lpp.
63. Geidžs, N.L., Berliners, D.C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
64. Geist, E. (2009) *Children are born mathematicians*. Upper Saddle River: Pearson Education, 400 p.
65. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. USA: Bantam Book, 353 p.
66. Gollwitzer, P. M., Heckhausen, H., & Ratajczak, H. (1990). *From weighing to willing: Approaching a change decision through pre-or postdecisional mentation*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 45, 41-65.
67. Gollwitzer, P.M. (1988). *Motivationale vs. Volitionale Bewubtseinslage*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Habilitationsschrift.
68. Gottfried, A.E. (1985). *Intrinsic motivation for play. / Play interactions: The role of toys and parental involvement in children's development*. USA: Johnson&Johnson Baby Products Company, 45-51 p.
69. Greenwood, C.R., Walker, D., Carta, J.J., Higgins, S.K. (2006). Developing a General Outcome Measure of Growth in the Cognitive Abilities of Children 1 to 4 Years Old: The Early Problem-Solving Indicator. *School Psychology Review*, Volume 35, No. 4, 535-551 p.
70. Grete, J. (1990) *Krist un celties*. Rīga: Zvaigzne, 301 lpp.
71. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
72. Gunter, B., Furnham, A. (1998) *Children as consumers: a psychological analysis of the young people's market*. London, UK: Rutledge.
73. Gustavsons, L.H. (1995). *Bērnu tētis*. Rīga: Zvaigzne, 240 lpp.
74. Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M., & Weinert, F. E. (Hrsg.).(1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer-Verlag.
75. Helmiga, H. (2006). *Montesori pedagoģija*. Rīga: Jumava, 155 lpp.
76. Hessens, S. (1929). *Paidagoģikas pamati I.daļa* Rīga: O.Bergs,
77. Hessens, S. (1929). *Paidagoģikas pamati II. un III.daļa*. Rīga: O.Bergs, 235 lpp.
78. Hibnere, V. (1998). *Bērnu vizuālā darbība. I.daļa*. Rīga: Raka, 116 – 117 lpp.
79. Hume, D. (2008). *A Treatise of Human Nature. A Disseration on the Passions*. Rīga: Liepnieks&Rītups, 583 lpp.
80. Huserls, E. (2002). *Fenomenoloģija*. Rīga: AGB, 92-144 lpp.

81. Informatīvais ziņojums. *Metodisko materiālu "Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas" izstrāde. Datu analīze.* (2008) Daugavpils Universitāte, Izglītības un vadības fakultāte, Ilgtspējīgas izglītības institūts [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/petijumi/petijums\\_vispizgl05.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/petijumi/petijums_vispizgl05.pdf), 266 lpp. (skatīts 14.09.2011).
82. Isen, A.M., Daubman, K.A. (1984). The Influence of affect on categorization. *Journal of Personality*, 47, 1206- 1217 p.
83. Isen, A.M., Daubman, K.A., Norwicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1122 – 1131 p.
84. Ivanovs, E. (2011). Свобода как цель и условие развития образования. *Pedagoģija: teorija un prakse VI Izglītība un pilsoniskā sabiedrība*. Liepāja: 269. – 278. lpp.
85. Jaunsudrabiņš, J. (1971). *Baltā grāmata*. Rīga: Liesma, 381 lpp.
86. Jungis, K.G. (1994). *Dvēseles pasaule*. Rīga: Spektrs, 80 lpp.
87. Jurevičs, P. (1965). *Idejas un īstenība*. Daugava. 463. lpp
88. Kaļķe, B. (2001). *Latviešu skolotāji rakstnieki*. Rīga: RaKa, 219 lpp.
89. Kants (1988). *Praktiskā prāta kritika*. Rīga: Zvaigzne.
90. Kants (2006). *Prolegomeni Praktiskā prāta kritika*. Rīga: Zinātne, 348 lpp.
91. Karpova, Ā. (1998). *Personība teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne, 222 lpp.
92. Kempbels, R.Dr. (1998). *Kā patiesi mīlēt savu bērnu*. Rīga: sia AMNIS, 129 lpp.
93. Klīve, V. (1995). *Ticības ceļos*. Rīga: Zinātne, 423 lpp.
94. Koemetss, E. (1984). *Psiholoģijas un pedagoģijas pamati*. Rīga: Zvaigzne, 158 lpp.
95. Komenskis, J. A. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 232 lpp.
96. Konfūcijs. (2006). *Apkopotas runas*. Rīga: Neputns, 133 lpp.
97. Korčaks, J. (1986). *Kā mīlēt bērnu*. Rīga: Zvaigzne, 262 lpp.
98. Kotler, P. (1984). *Marketing Management (Analysis, Planning and Control)*. USA: Prentice-Hall, Inc, 130 p.
99. Kron, F.W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 325 s.
100. Kropļiņš, A., Raščevska, (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 178 lpp.
101. Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.

102. Kuhl, J. (1984). Motivational aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B.A. Maher u. W.B. Maher (Eds.), *Progress in Experimental Personality Research* (Vol.13, pp.99-171). New York: Academic Press.
103. Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch, J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intentional and volition* (pp. 279- 291). Berlin: Springer-Verlag.
104. Kunzmann, P., Burkard, F.P., Wiedmann, F. (1991) *Atlas zur Philosophie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 249 s.
105. Kūle, M., Kūlis, R. (1998) *Filosofija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 656 lpp.
106. Ķestere, I. (2005). *Pedagoģijas vēsture*. Rīga: Zvaigzne ABC, 182 lpp
107. Ķīle, I. (1998). Autobiogrāfiskās atmiņas sociālie līmeņi. *Atmiņa un vēsture*. Rīga: N.I.M.S., 45 -51 lpp.
108. Ķīlis, R. (1998). Sociālā atmiņa un nacionālā identitāte Latvijā *Atmiņa un vēsture*. Rīga: N.I.M.S., 113 - 130 lpp.
109. Labet, W., Beyer, K. (1980). *Die Puppenstald Mon Pläsir*. Veröffentlichungen der Museen der Stadt Arnstadt Heft 1 – Achte Nachauflage, 78 p.
110. *Latvju daiņas* (1928). Rīga: Litratūra, 621 lpp.
111. Lepper, M.R., Greene, D., & Nisbett, R.E. (1973). Understanding children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the over justification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129 – 137 p.
112. Lieģeniece, D. (1992). *Bērns pasaulē – pasaule bērņā*. Rīga: Zvaigzne, 135 lpp.
113. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 262 lpp.
114. Lika, I. (2003). *Bērnu psiholoģija. 1.daļa*. Liepāja: LiePA, 92 lpp.
115. Lindquiat, G. (2001). *Elusive play and its relations to power. Focaal – European Journal of Anthropology*, 37, 13-23 p.
116. Liptons, B. (2011). *Ticības bioloģija*. Rīga; Lietusdārzs.
117. Loks, Dž. (1977). *Eseja par cilvēka sapratni*. Rīga: Zvaigzne, 126 lpp.
118. Mainza, M.E. (2013). *Kā atmodināt un kopt bērņa iekšējo dzīvi*. Rīga: Solvita, 207 lpp.
119. Malmstrom, M. (2012). *Nukkekotit Vainolan tapaan*. Helsinki: Kustannusosakeyhtio Tammi, 192 p.
120. Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper&Row.

121. Mauriņa, Z. (1990). *Uzdrīkstēšanās*. Rīga: Liesma, 334 lpp.
122. McCall, R.B. (1974). *Exploratory manipulation and play in the human infant*. Monographs of the Society for Research in Child Development 39, No.155:2.
123. McNeal, J.U. (1999). *The Kids Market-Myths and Realities*. USA: Paramount Market Publishing, 16-20 p.
124. Meikšaāne, Dz. (1998). *Psiholoģija mums pašiem*. R: RaKa, 166 lpp.
125. Meikšaāne, Dz. (2008). Dzidra Meikšaāne – pedagoģijas un psiholoģijas vienotāja. *Laikmets un personība*. Rīga: RaKa, 223 - 281 lpp.
126. Millere – Hohāgene, I., Millers – Hohāgens, J. (2008). *Vai Montesori skola ir manam bērnam vispiemērotākā?* Rīga: Jumava, 118 lpp.
127. Milss, Dž.S. (2007). *Par brīvību*. R: Tapals, 170 lpp.
128. Ministru kabineta noteikumi Nr.533 (2012) *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=250854>(Skatīts 14.09.2012.)
129. Mischel, W., Ebbeson, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol.16, 330 p.
130. Montessori, M. (1965). *The Advanced Montessori Method*. India, Madras: Kalakshetra Publications, 294 p.
131. Mukherji, P. Albon, D. (2010). *Research Methods in Early Childhood*. SAGE 148 – 251 p.
132. Ness, Ā., Ingvars, P. (2001). *Dzīves filozofija*. Rīga: Norden AB, 208 lpp.
133. Nunnally, J.C., & Lemond, L.C. (1973). Exploratory behavior and human development. In H. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol.8). New York: Academic Press.
134. Nuttin, J.R. (1973). Pleasure and reward in human motivation. In D.E. Berlyne & K.B. Madsen (Ed.), *Pleasure, Reward, Preferences*. New York: Academic Press.
135. Obšteins, K. (1929. – 1939.). *Pedagoģijas vēsture*. Rīga: Valters un Rapa, 225 lpp.
136. Opie, I., & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. Oxford: Oxford University Press.
137. Pestalocijs, J-H. (1996). *Darbu izlase/Pedagoģijas studijas*. II grāmata. Rīga: Latvijas Universitāte, 140 lpp.
138. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga: Gulbis, 130 lpp.
139. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp.

140. Picka, N. (1990). *Paidagoģiskā psiholoģija*. Ķelne: Selgas apgāds, 165 lpp.
141. Pitamic, M. (2008). *Child's play*. London: Liverpool Road N1 1LA.
142. Plotnieks, I. (1988). *Psiholoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne, 171 lpp.
143. Pulaski, M.A. (1970). Play as a function of toy structure and fantasy predisposition. *Child Development* 41:531-537 p.
144. Puppenspiel in Kindergarten (1989). Berlin Volkseigener Verlag, 279. Autorkollektiv.
145. Raudive, K. (1992). *Pārpersonīgais un personīgais*. Rīga: Oferte, 157 lpp.
146. Reņģe, V. (1999). *Psiholoģija. Personības psiholoģiskās teorijas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 174 lpp.
147. Roberts-Holmes, G. (2005) *Doing your early years research project: a step-by-step guide*. London: Paul Chapman.
148. Rodari, Dž. (2009). *Fantāzijas gramatika*. Rīga: Zvaigzne ABC, 175 lpp.
149. Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU akadēmiskais apgāds, 223 lpp.
150. Rudzītis, J. (2006). *Latviešu tautas pedagoģija*. Rīga: RaKa. 157 lpp.
151. Santroc, J.W. (1992). *Life- Span Development*. W.M.C. Brown Publisher, 653 p.
152. Schutz, W. (1967). *Joy: Expanding human awareness*. New York: Grove Press. 15. p.
153. Schwartzman, H.B. (1985). Child-structured play: a cross-cultural perspective. *Play interactions: The role of toys and parental involvement in children's development*. USA: Johnson&Johnson Baby Products Company, 11-19 p.
154. Smith, P.K., Cowie, E., Blades, M. (2010). *Understanding Children's Development*. Blackwell Publishing, 214 - 242 p.
155. Spinoza, B. (1998). *Ētika*. Rīga: Zvaigzne ABC.
156. Staris, A., Ūsiņš, V. (2000). *Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā*. Rīga: Zinātne, 306 lpp.
157. Students, J.A. (1998). *Vispārīgā psiholoģija II daļa*. Rīga: RaKa. 224 lpp.
158. Students, J.A. (1929). Gribas audzināšanas metodes. *Izglītības Ministrijas mēnešraksts* Nr. 4, 113-125 lpp.
159. Students, J.A. (1935). *Bērna, pusaudža, jaunieša psiholoģija*. Rīga: Autora izdevums. 735 lpp.
160. Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. USA: Harpers&Brothers, 301 p.
161. Svence, G. (2009). *Pozitīvā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 216 lpp.

162. Svenne, O. (1929). Skolnieki un nervozie bērni. *Izglītības Ministrijas mēnešraksts* Nr. 4, 356 – 362 lpp.
163. Svenne, O. (1930). *Modernie audzināšanas jautājumi*. Rīga: Valters un Rapa, 197 lpp.
164. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 211 lpp.
165. Špona, A., Čamane I. (2009). *Audzināšana Pašaudzināšana*. Rīga: RaKa, 260 lpp.
166. Štāls, M. (1927). *Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā*. Rīga: Valters un Rapa, 390 lpp.
167. Štāls, M. (1927). Pestalocijs (Johann Heinrich Pestalozzi). 100 gadu miršanas piemiņai. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 2, 101. – 102.lpp.
168. Štāls, M. (1929). *Audzināšana ģimenē un skolā*. Rīga: Zemnieku Domas, 206 lpp.
169. Štāls, M. (1929). *Audzināšanas mācības*. Rīga: Valters un Rapa, 171 lpp.
170. Šteinberga A., Tunne I. (1999). *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa, 131 lpp.
171. Šteiners R. (1997). *Bērņa audzināšana*. Rīga: RaKa, 81 lpp.
172. Šteiners R. (1999). Mīlestība un tās nozīme pasaulē. *Antroposofija* 3 Nr.12. 3-6 lpp.
173. Šteiners R. (2000). *Vispārējā cilvēkmācība kā pedagogijas pamats*. Rīga: RaKa, 158 lpp.
174. Tenorth, H.-E. (1988) *Geschichte der Erziehung*. – Weinheim und München.
175. *The Encyclopedia of Positive Psychology* (2009). Edited by Shane J. Lopez. Wiley-Blackwell. 540 – 544 p., 889 – 893 p.
176. Tomkins, S.S. (1962). Affect, imagery, consciousness. Vol. I. *The positive affect*. – New York, Springer. 340-343p.
177. Torrance, K. (1998). *Contemporary Childhood-Parent-Child Relationships and Child Culture*. Leiden, the Netherlands: DSWO Press, p 12.
178. Veale, A. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experiences: methods and approaches* London: Sage, 252–272 pp.
179. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: EVE, 392 lpp.
180. Vigule, D., Priede, L. (2012). Pirmsskolēna mērķtiecības sekmēšana mākslas nodarbībās. *Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Rēzekne, 144. – 152. lpp.
181. Vipers, R. (1990). *Vēstures lielās problēmas*. Rīga: 94. lpp.
182. *Vispārējās izglītības likums*. (1999). <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20243> (Skatīts 14.09.2011.)
183. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds, 323 lpp.

184. Vorobjovs, A. (2002). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Izglītības soļi, 340 lpp.
185. Watson, J.S. (1971). *Cognitive-perceptual development in infancy: Setting for the seventies*. Merrill-Palmer Quarterly 17:139 -152.
186. White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66:297-33.
187. Wood, L., Attfield, J. (1996). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing, 210 p.
188. Zigmunde, A. (2010). *Johans Heinrihs Pestalocijs un Latvija*. Rīga: RTU izdevniecība, 124 lpp.
189. Абраменкова, В. В. (2008). *Социальная психология детства*. Москва: 141-153 с.
190. Адорно, Т. (2001). *Исследование авторитарной личности* Москва: Академия исследований культуры.
191. Арчакова, Т.О. (2009). Премия „Игрушка года – детские психологи рекомендуют” 2009. *Электронный сборник статей PsyJournal*. Ио. 2.
192. Арьес, Ф. (1999). *Ребенок и семейная жизнь при старом порядке*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 416 с.
193. Белкин, А. (2000). *Основы возрастной педагогики*. Москва: Академия 192 с. [http://pedlib.ru/Books/6/0370/6\\_0370-9.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/6/0370/6_0370-9.shtml#book_page_top) (skatīts 23.05.2011)
194. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. (2000). *Педагогика*. Издательство Питер, 351с. [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/Bordo/08.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bordo/08.php)(skatīts 20.08.2012)
195. Бурикина, М. *Исследование структуры и динамики личностных потребностей детей дошкольного возраста*, Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского, г. Брянск, Россия. <http://conf-p.nord.ry/Bur.pdf> (skatīts 23.08.2012)
196. Венгер, А.Л. (2007). *Психологические рисуночные тесты*. Москва: Владос – пресс, 159 с.
197. Вилюнас, В.К. (1990). *Психологические механизмы мотивации человека*. Москва: МГУ 228, с. <http://vipbook.info/nauka-i-ucება/psixology/2657-viljunas-v.-k.-psikhologicheskie.html> (skatīts 15.06.2012)
198. Выготский, Л. С. (2003) *Психология развития человека*. Москва: Эксмо – 136 с.
199. Выготский, Л. С. (1997). *Лекции по психологии*. Союз. Санкт – Петербург.
200. Выготский, Л.С. (1926). *Педагогическая психология*. Москва: Работник просвещения, 140-343 с.



201. Гессен, С.И. (1995). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: Школа-Пресс, 122-126 с.
202. *Дошкольное образование*. (2005). Словарь терминов. Сост. Виноградова Н. А. и др. Москва: Айрес-пресс, 400 с.
203. Дрейкурс, Р., Золц, В. (1986). *Счастье вашего ребенка*. Москва: Прогресс, 125-130 с.
204. Дьюи, Д. (1997). *Педагогика и психология мышления*. Москва: Совершенство, 192 с.
205. Зеньковский, В. (1996). *Психология детства*. Москва: АсадеміА, 347 с.
206. Изард, Э. К. (1999). *Психология эмоций*. - СПб.: Питер, 460 с.
207. Ильин, Е. (2011). *Психология воли*. Санкт – Петербург: Питер, 364 с.
208. Крыско, В. Г. (1999). *Психология и педагогика в схемах и таблицах*. Минск, 176 с.
209. *Куклы мира*. (2003). Москва: Аванта, 184 с.
210. Латышина, Д. (2003). *История педагогики*. Москва: Гардарика, 603 с.
211. Лафренье, П. (2004). *Эмоциональное развитие детей и подростков*. СПб.: Прайм – Еврознак, 256 с.
212. Леонтьев, Д.А. (2007). *Психология смысла*. Москва: Смысл, 511 с.
213. Локк, Дж. (1960). *Избранные философские произведения*. Москва: Мысль т.1, 365 с.
214. Локк, Дж. (1988). *Мысли о воспитании*. Локк Дж. Соч.: в 3 т. – Т. 3. Москва: 407 – 608 с.
215. Маклаков, А. (2001). *Общая психология*. Издательство Питер, 592 с. <http://all-psychology.ru/skachat/maklakov.html>. (21.09.20011)
216. Маслов, А. (1999). *Новые рубежи человеческой природы*. Смысл, 424 с.
217. Маслов, А. (2003). *Мотивация и личность*. Санкт – Петербург: Питер, 351 с.
218. Монтессори, М. (1916). *Руководство к моему методу*. Москва, 9-32 с.
219. Монтессори, М. (1997). *Разум ребенка*. Москва: Грааль, 173 с.
220. Мухина, В. С. (1999). *Детская психология*. Москва: Апрель пресс Эксмо пресс, 173–176 с.
221. Наторп, П. (1911). *Социальная педагогика*. Санкт - Петербург: Типография Акц. О-ва, 1-262 с.
222. Панкина, Н.С. (1996). *Становление интеллекта в дошкольном детстве*. Москва: Росспен, 272 с.

223. Попов, В.А. (2010). *История педагогики и образования*. Москва: Издательский центр Академия. 208 с.
224. Руссо, Ж.Ж. (1981). *Эмиль или О воспитании*. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. – Т.1. – Москва 23 – 130 с.
225. Смирнова, Е.О., Салмина, Н.Г., Тиханова, И.Г. (2008). Психологическая экспертиза игрушки // *Психологическая наука и образование*. Ию. 3. 5-19. с.
226. Смирнова, Е.О., Медведева, Е.А. (2004). Любимые герои современных дошкольников и их формирование толерантности и моральной саморегуляции. *Толерантность в подростковой и молодежной среде*. Москва: 9 - 49. с.
227. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. (2005). Метод диагностики родительского отношения. *Социология образования беседы, технологии, методы*. Москва: 83 – 96 с.
228. Урунтаева, Г.А. (2001). *Дошкольная психология* Москва: Академия 192 с.  
[http://www.pedlib.ru/Books/4/0387/4\\_0387-1.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/4/0387/4_0387-1.shtml) (skatīts 23.05.2011)
229. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. (1995). *Практикум по детской психологии*. Москва: Просвещение. Владос, 229. с.
230. Фребель, Ф. (2005). *Будем жить для своих детей*. Екатеринбург: У-Фактория, 248 с.
231. Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность*. СПб: Москва: Смысл, 860 с.

**Pielikumi:**

- 1.pielikums. Bērna darbības ar rotaļlietām vērojuma protokols
- 2.pielikums. Rotaļlietu un darbību raksturojošo kodu izlase (kodētas pēc studentu stāstījuma)
- 3.pielikums. Zēnu un meiteņu mīļākās rotaļlietas
4. pielikums. Pedagogu aptaujas 10. un 11.jautājuma izvērtējums
- 5.pielikums. Aptaujas anketa pirmsskolas skolotājiem
- 6.pielikums. Pedagogu anketas statistiskā apstrāde
- 7.pielikums. Pedagogu aptaujas 2. un 3., 5.jautājuma sakarības
8. pielikums. Piecgadīgas meitenes veidotas „Sniega lelles” (ziema 2011)
- 9.pielikums. Pedagogu aptaujas 2. un 12.jautājuma sakarības

*1.pielikums. Bērna darbības ar rotaļlietām vērojuma protokols*

Bērna vārds, uzvārds	Vecums	Novērojuma laiks, vieta	Novērotā aktivitāte
Novērotājs			

**Vērojot uzmanība tiek pievērsta:**

- Bērna interesei par rotaļlietu, rotaļu materiāliem.
- Darbībām ar rotaļlietu - mērķtiecība darbībā (atdarina, atveidot apkārtņē vēroto);  
patstāvība darbībā (izvēlas aktivitātes, prot darboties bez pieaugušā palīdzības);  
neatlaidība darbībā (pabeidz iesāktās darbības, ilgstoši aizraujas ar vienu darbību).
- Emocionālajam pārdzīvojumam, priekam darbībā.

Novērojums	Piezīmes

## 2.pielikums. Rotaļlietu un darbību raksturojošo kodu izlase (kodētas pēc studentu stāstījuma)

Nr.p.k.	Rotaļlietas kods*	Darbību raksturojums**			Rotaļlietas piedāvātās darbības (pabarot, pārgērbt, mazgāt, utt.)
		Patstāvība	Mērķtiecība	Neatlaidība	
1.	1				1
2.	1				1
3.	1				1
4.	1				1
5.	2				1
6.	2			1	1
7.	1				1
8.	1				1
9.	1				1
10.	1				1
11.	1				1
12.	1				1
13.	1				1
14.	2				1
15.	1	1	1		
16.	2		1		1
17.	1				1
18.	1		1		1
19.	1	1	1		1
20.	2		1		1
21.	1				1
22.	1				1
23.	1		1		1
24.	1	1	1		
25.	3				1
26.	1				1
27.	1	1			1
28.	1				1
29.	1				1
30.	1				1
31.	1				1
32.	1				1
33.	1				1
34.	1	1	1		1
35.	1				1
36.	1				1
37.	1				1
38.	1				1
39.	1				1
40.	1		1		
41.	1				1
42.	1		1		
43.	1				1
44.	1				1
45.	1				1
46.	1				1
47.	1				1
48.	1				1
49.	1			1	1
50.	3		1		
51.	1				1
52.	1				1
53.	1		1		1
54.	1				1
55.	1				1
56.	1		1		1
57.	1	1	1	1	
58.	2	1	1	1	

59.	3	1	1		
60.	1		1		
61.	3	1	1	1	
62.	1				1
63.	3	1	1	1	
64.	3	1			
65.	3	1			
66.	2	1	1		
67.	3	1	1	1	
68.	1	1	1		1
69.	3	1			
70.	3	1	1		
71.	3	1	1	1	
72.	1				1
73.	2	1			
74.	2	1	1		
75.	2	1			
76.	2		1		

\* Rotaļlietas kods: 1- strukturētas, 2 - daļēji strukturētās, 3 - nestrukturētās rotaļlietas

\*\*Ar 1 tiek apzīmētas stāstījumā atrastās darbību raksturojošās frāzes

## 3.pielikums. Zēnu un meiteņu mīļākās rotaļlietas

Zēnu (129) rotaļlietas	Skaits	Meiteņu (124) rotaļlietas	Skaits
<b>Strukturētās rotaļlietas</b>			
<b>Sīžetiskās, gatavās rotaļlietas</b>			
automašīna	26	lelle	16
traktors	4	Barbija	5
helihopters	4	princeses (Ariella, Fiona, Sniegbaltīte)	4
tanks	2	Baby born	3
motocikls	1	Kens	2
vilciens	1	laumiņa	1
lidmašīna	1	feja	1
robots (Betmena robots)	9	Bratz lelle	1
lācis	9	leļļu māja (Sniegbaltītes māja)	4
suns	4	lācis	13
Narvesen suns	1	zaķis	12
zaķis	4	suns	8
bleibleids	4	Narvesen suns	2
pistole (spēļu ieroči)	3	no MsDonalds suns	1
karavīri	3	kaķis	6
bruņinieks	2	zirgs	5
gotiņa	1	mašīna	3
papagailis	1	Hello Kitty	3
tīģeris	1	ponijs	2
dinozauris ūdenrijējs	1	tauriņš	2
krokodils	1	pīle	1
papagailis	1	tīģeris (Tīģeris Leo)	1
tīģeris	1	begemots	1
dinozauris ūdenrijējs	1	lapsiņa	1
krokodils	1	vistiņa ar cālīti	1
lelle Vija	1	briedis	1
pingvīns no McDonalds	1	gumijas dzīvnieciņi	1
auto trase	1	traktors	1
pirāti	1	Pet Shops dzīvnieciņi	1
zvaigzne	1	lauva	1
kaķis	1	vāvere	1
pūķis	1	sirsniņa	1
lauva	1	pele	1
		zoobles	1
<i>Multiplikācijas filmu varoņi</i>			
Zirnekļcilvēks	6	Vinnijs Pūks	3
Automašīnas no multfilma Vāģi	6	Sūklis Bobs kvadrātbiksis	2

(Zibens Makvīns, Metriņš, Doks)			
Bruņurupuči Ninzjas (Mikelandželo)	3	Toms un Džerijs	2
Sūklis Bobs Kvadrātbiksis	3	Metriņš (multifilma Vāģi)	1
Transformers	3	Detektīvu meitenes	1
Toms un Džerijs	2	Supersuns Bulta	1
Bakugans	2	Mikipele	1
Vinnijs Pūks	2	Ēzelītis no Vinnija Pūka	1
Betmens	1	Milzu Lempis	1
Rozā pantera	1	Mazulītis Ru	1
Bazs Gaismas Gads	1	Minnija	1
Šreks	1	Karlsons	1
Matriks	1	Pīters Pens	1
Tarzāns	1	Biīte Maija	1
Barts Simpsons	1	sivēntiņš Nuf-Nuf	1
Varoni no Rotaļlietas stāsts	1	Pepija Garzeķe	1
Cālis (Govs un cālis)	1		
<b>Tehniskās rotaļlietas</b>			
ar pulti vadāmā automašīna	4	lelle, kas staigā	1
<b>Izklaides rotaļlietas</b>			
		Klauns	1
<b>Nestrukturētās rotaļlietas</b>			
<b>Konstruktori, būvkluciņi</b>			
Kluči	3	kluči	2
Lego konstruktors	3		
smilšu kaste	1		
<b>Daļēji strukturētās rotaļlietas</b>			
<b>Rotaļlietas - sporta inventārs</b>			
Bumba	4		
Velosipēds	1		
hokeja nūja	1		



## 4. pielikums. Pedagogu aptaujas 10. un 11.jautājuma izvērtējums

Nr.p.k.	Zēni vislabprātāk rotaļājas									Meitenes vislabprātāk rotaļājas								
	1*.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1		1**	1	1						1				1			1	
2		1		1				1		1					1		1	
3		1		1				1		1							1	
4		1		1	1					1				1			1	
5		1		1	1					1			1	1				
6		1		1				1	dambrete	1			1	1				dambrete
7		1		1	1					1				1			1	
8		1			1			1		1			1				1	
9		1		1				1						1	1		1	
10		1		1	1					1			1	1	1			
11		1	1	1						1				1	1			
12		1		1				1		1			1		1			
13		1		1				1		1				1				pašgatavotām, zīmētām lellītēm
14		1	1	1						1			1	1				
15				1				1	hokejs, futbols	1			1		1			
16		1		1					galda un mācību spēles	1			1					
17		1		1				1		1			1	1				
18		1		1				1		1			1					puzles
19		1		1				1		1	1				1			
20		1	1					1		1				1			1	
21		1		1				1		1						1	1	
22		1		1				1		1				1			1	
23		1		1					galda hokejs				1	1				
24		1	1					1		1				1			1	
25		1		1				1		1					1		1	
26		1		1											1			
27		1			1			1		1					1		1	
28		1		1	1					1			1				1	
29		1		1				1	mēdz ar lellēm, ierociem	1			1				1	
30		1		1				1		1				1				
31				1	1			1					1	1	1			
32		1		1				1		1	1			1			1	
33		1		1				1		1			1				1	
34		1	1		1					1				1			1	
35	1	1			1					1				1		1		
36			1	1				1		1				1			1	
37		1	1	1						1					1		1	
38		1		1	1					1			1		1			
39		1		1				1		1			1				1	
40		1		1				1					1	1		1		
41		1			1			1		1							1	
42		1		1				1		1			1				1	
43		1	1					1		1				1			1	
44		1		1				1		1					1			
45		1	1	1	1			1		1			1	1	1			
46		1				1	1			1					1	1		
47		1		1	1					1			1		1			
48		1	1	1				1		1		1				1		
49		1		1				1		1					1		1	
50		1		1				1		1			1				1	
51		1		1				1		1			1		1	1		
52		1		1				1		1					1		1	
53		1		1				1		1							1	galda spēles, puzles
54		1		1					galda spēles	1							1	galda spēles
55		1		1				1		1								galda spēles
56		1	1					1		1			1				1	
57		1		1				1		1				1	1			
58		1	1		1					1			1				1	

59		1		1				1		1			1			1	
60		1		1				1		1	1						
61				1		1	1			1			1			1	
62		1		1				1		1						1	
63		1	1	1						1			1	1			
64		1		1	1			1					1			1	
65	1	1		1						1	1		1				
66		1		1	1					1			1	1			
67		1		1				1		1						1	
68		1		1				1			1					1	
69		1		1				1		1						1	
70		1	1					1		1						1	
71		1		1				1		1						1	atnestajām no mājām
72		1		1				1	no mājām atnestām	1			1	1			
73		1	1					1		1						1	dažādiem audumiem, drēbēm
74		1		1				1		1			1	1			
75	1	1		1				1		1							atnestām rotaslietām
76		1		1				1					1			1	
77		1		1				1					1				grāmatas, galda spēles,
78		1		1		1				1			1	1			
79		1		1				1					1	1			galda spēles, puzzles
80		1	1					1		1						1	
81		1		1					ar sadzīves materiāliem	1						1	pārgērbšanās spēles
82		1		1				1		1				1		1	
83		1		1			1						1			1	1
84		1		1		1				1			1				leļļu drēbes, auduma gabaliņi
85		1	1	1						1						1	sadzīves priekšmetiem
86		1	1		1					1			1			1	
87		1		1				1		1			1	1			
88		1		1	1					1			1	1			1
89		1		1				1		1	1					1	
90		1		1	1					1	1		1				
91			1	1				1		1			1	1			
92		1	1	1						1			1			1	
93		1	1	1						1						1	sadzīves priekšmetiem
94		1		1					mazās, sīkās rotalīctas	1				1			
95		1		1					audzinātājas gatavotām	1				1			pašgatavotām, zīmētām lellītēm
96		1		1				1					1			1	no mājām paņemtajām
97		1		1		1				1				1	1	1	
98		1	1	1						1	1		1				
99			1		1	1				1					1	1	
100		1		1				1		1			1		1		
101		1	1	1	1					1			1	1			
102			1		1		1				1					1	
103		1		1	1			1		1							1
104			1		1			1									1 konstruktoriem
105		1	1		1					1			1				1
106		1		1				1		1			1			1	
107		1	1	1						1				1	1		
108		1		1				1		1			1		1		
109			1		1			1		1	1						1
110		1		1				1		1			1				1
111		1		1				1		1			1	1			
112		1		1	1					1			1	1			
113		1		1	1	1				1				1	1	1	
114		1	1	1				1		1				1		1	

115		1	1	1					1			1			1	
116		1		1	1				1			1			1	
117	1	1		1					1	1				1		
118		1		1				1				1	1			
119		1		1			1		1	1				1		
120		1		1	1				1			1	1			
121		1		1		1			1					1	1	
122			1	1				1				1		1		1
123		1	1	1					1			1				zīmē, krāso
124		1	1					1						1		1
125	1			1		1			1				1	1		
126		1		1	1				1				1	1		
127		1		1				1					1			1
128		1		1			1	1						1		pašgatavotām, zīmētām lellītēm
129		1	1					1						1	1	
130	1	1		1		1		1				1	1	1	1	
131		1	1		1				1					1		1
132		1		1				1				1	1			1
133	1	1		1					1				1	1		
134		1	1		1				1				1	1		
135		1		1				1	bumbām	1				1		1
136		1		1				1		1				1		1
137		1		1				1			1			1		1
138		1		1				1						1		1
139		1		1					puzles	1				1		puzles
140		1	1	1						1				1		1
141		1		1				1						1		1
142		1		1				1						1		1
143		1		1	1				galda spēles	1			1		1	
144		1		1				1					1			mīkstās rotallietas
145		1	1	1					galda spēles	1				1		1
146		1		1		1				1			1			mīkstās rotallietas
147			1	1				1						1		1
148		1		1					galda spēles	1				1		1
149		1		1				1						1		1
150		1		1					leļļu ratiem	1	1		1			
151		1		1			1			1					1	1
152		1		1		1			grāmatas	1				1		1
153	1	1		1						1	1		1			grāmatas mīkstās rotallietas
154		1		1						1			1			1
155		1		1			1			1	1		1			
156		1		1				1		1	1					
157		1	1	1						1			1			
158		1	1					1		1					1	1
159		1							leļļu ratiem, galda spēles	1				1		spēļu traukiem
160		1	1	1						1				1		1
161		1		1		1				1						1
162		1		1				1		1					1	1
163		1	1	1						1			1			
164		1		1		1				1				1	1	
165		1		1		1				1				1		1
166		1		1				1		1			1			1
167		1		1					leļļu traukiem	1						1
168		1	1					1		1				1		
169		1	1	1					leļļu ratiem, galda spēlēm				1	1		leļļu ratiem, galda spēlēm
170		1		1				1		1						somām iepirkumu maisīņiem
171		1		1				1		1			1			
172		1		1				1		1			1	1		
173		1		1	1			1		1					1	
174		1		1					leļļu ratiem	1			1			1
175		1	1		1					1				1		1

176	1	1	1							1				1			leļļu ratiem no mājām paņemtajām
177		1		1	1					1			1				
178		1		1				1						1			
179		1		1	1					1			1		1		
180		1	1					1		1	1						1
181		1	1	1						reizēm ar lellēm	1	1		1			
182		1		1	1						1			1		1	
183		1			1	1					1			1		1	
184		1	1	1							1			1	1		
185		1				1	1				1			1	1		
186		1		1		1					1			1	1		
187		1	1	1	1			1			1			1	1		1
188		1	1	1							1			1	1		
189		1		1				1						1	1		1
190		1		1		1					1			1			
191		1		1				1			1	1		1			
192		1		1	1						1			1	1		
193		1	1	1							1			1			1
194		1		1				1						1	1		1
195		1		1							no mājām atņestām	1		1	1		
196		1				1		1						1		1	
197		1		1				1									1
198		1	1	1		1								1			1
199		1		1	1						1			1		1	
200		1		1				1						1			leļļu traukiem attīstošās spēles, puzles
201		1	1	1										1		1	
202		1	1	1	1			1	1					1	1		
203		1	1	1										1		1	
204		1	1	1	1			1						1	1	1	
205			1	1				1						1			1
206		1		1	1	1								1	1		1
207		1		1				1						1	1		1
208	1	1			1									1			1
209		1	1	1							1	1					1
210		1	1	1										1			1
211		1	1		1									1		1	
212				1	1			1						1		1	
213		1		1				1						1			1
214		1		1	1												1
215		1	1	1										1			1
216				1	1			1						1			1
217				1	1			1									1
218				1		1	1							1		1	1
219		1		1		1								1			1
220		1		1				1						1			
221		1		1				1						1			leļļu traukiem, ratiem
222		1		1				1						1	1		
223			1		1	1								1		1	
224	1	1		1				1						1		1	galda spēles
225		1		1				1						1			
226				1	1											1	1
227		1		1										1			1
228		1	1	1				1						1			1

- \* 1. ar lellēm
- 2. ar automašīnām
- 3. ar ieročiem
- 4. ar klučiem, konstruktoriem (Lego...)
- 5. ar rotaļlietām - multiplikācijas filmu varoņiem
- 6. ar dabas materiāliem, sadzīves priekšmetiem
- 7. ar pašu (bērnu) gatavotām rotaļlietām
- 8. ar modernajām rotaļlietām (Bakugans, Littlest Pet Shop...)
- 9. cits variants

\*\*Ar 1 tiek atzīmēta izraudzītā rotaļlieta

### 5.pielikums. Aptaujas anketa pirmsskolas skolotājiem

#### Cienījamie pirmsskolas skolotāji!

Pētījuma „Pirmsskolēna gribas īpašību veidošanās darbībās ar rotaļlietām” ietvaros lūdzu Jūs atbildēt uz dažiem jautājumiem. Ļoti priecāšos, ja Jūs atradīsiet laiku un atbildēsiet. Pētījums tiek veikts ievērojot konfidencialitātes principu. Sniegtā informācija būs pieejama vienīgi pētniekam un tiks izmantota tikai pētījuma ietvaros.

Pētījumu veic Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas doktorante Dagnija Vigule.

**1. Kādas īpašības Jūs gribat redzēt savas grupas bērnos \_\_\_\_\_**

**2. Kuras no tālāk minētajām īpašībām, Jūsuprāt, cilvēkam ir vissvarīgākās? Atzīmējiet trīs svarīgākās.**

- mākslinieciskā spēja un jūtīgums
- mīlestība pret apkārtējiem, labs raksturs
- enerģija, izlēmība un gribasspēks
- augstsirdība, cilvēcīga sociālā pozīcija
- sakoptība un labas manieres
- delikāta attieksme un smalkjūtība
- prasme darīt darbu, praktiskais ķēriens un taupīgums
- saprāta spēks un nopietnība
- emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte
- draudzīgums un mīlestība pret savu tuvāko

**3. Man prieku sagādā, ja bērni \_\_\_\_\_**

**4. Mani apbēdina, ja bērni \_\_\_\_\_**

**5. Bērnos es visvairāk cietu \_\_\_\_\_**

**6. Brīvajai rotaļai pedagoģiskajā procesā tiek ierādīts pietiekams laiks**

Piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Nepiekrītu
----------	---------------------------------	---------------------------------	------------

**7. Pirmsskolas pedagoģiskais process ne vienmēr ļauj bērnam pabeigt savas iesāktās rotaļas**

Piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Nepiekrītu
----------	---------------------------------	---------------------------------	------------

**8. Kā Jūs rīkojaties, ja bērnam jāpārtrauc rotaļa? \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_

**9. Kāda ir Jūs rīcība, ja bērns atsakās sakārtot rotaļlietas pēc rotaļāšanās? \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_

**10. Zēni vislabprātāk rotaļājas (izvēlieties no piedāvātajām atbildēm sev 3 piemērotākās un apvelciet tās vai brīvajā vietā ierakstiet savu variantu)**

- ar lēllēm
- ar automašīnām
- ar ieročiem
- ar klučiem, konstruktoriem (Lego...)
- ar rotaļlietām - multiplikācijas filmu varoņiem
- ar dabas materiāliem, sadzīves priekšmetiem
- ar pašu (bērnu) gatavotām rotaļlietām

- ar modernajām rotaļlietām (Bakugans, Littlest Pet Shop...)
- \_\_\_\_\_

**11. Meitenes vislabprātāk rotaļājas** (*izvēlieties no piedāvātajām atbildēm sev 3 piemērotākās un apvelciet tās vai brīvajā vietā ierakstot savu variantu*)

- ar lellēm
- ar automašīnām
- ar ieročiem
- ar klučiem, konstruktoriem (Lego...)
- ar rotaļlietām - multiplikācijas filmu varoņiem
- ar dabas materiāliem, sadzīves priekšmetiem
- ar pašu (bērnu) gatavotām rotaļlietām
- ar modernajām rotaļlietām (Littlest Pet Shop...)
- \_\_\_\_\_

**12. Kāds ir Jūsu viedoklis par modernajām rotaļlietām** (Barbija, Littlest Pet Shop...)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**13. Bērnu darinājumi rokdarbos, tēlotājdarbībā parasti tiek izmantoti** (*sakārtojiet pēc izmantošanas biežuma*)

- kā rotājumi
- kā rotaļlietas
- kā dāvanas vecākiem
- kā izstādes darbi
- tiem ne vienmēr izdodas atrast pielietojumu
- kā papildinājumi bērnu rotaļām

**14. Nav pieņemams, ja meitene/zēns rotaļājas ar savam dzimumam neatbilstošu rotaļlietu**

Piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Nepiekrītu
----------	---------------------------------	---------------------------------	------------

**15. Nav pieņemams, ja bērns mēdz izmantot rotaļlietu citiem nolūkiem, nekā tā paredzēta**

Piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Nepiekrītu
----------	---------------------------------	---------------------------------	------------

**16. Meitenes jāiedrošina rotaļām ar klučiem un automašīnām**

Piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Nepiekrītu
----------	---------------------------------	---------------------------------	------------

**17. Arī zēniem lelle ir piemērota rotaļlieta**

Piekrītu	Drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu	Nepiekrītu
----------	---------------------------------	---------------------------------	------------

Paldies par sadarbību! Vēlu daudz radošu ideju un prieku strādāt!

## 6.pielikums. Pedagogu anketas statistiskā apstrāde

## Statistics

		j_1_1	j_1_2	j_1_3	j_3_1	j_3_2	j_3_3	j_3_4
N	Valid	224	103	25	228	70	13	1
	Missing	4	125	203	0	158	215	227
	Mode	3	4	3	1	1	2 <sup>a</sup>	4

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

## Statistics

		j_4_1	j_4_2	j_4_3	j_5_1	j_5_2	j_5_3	j_8
N	Valid	222	58	4	143	47	5	226
	Missing	6	170	224	85	181	223	2
	Mode	8	4	1 <sup>a</sup>	7	7	7 <sup>a</sup>	2

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

## Statistics

		j_9_1	j_9_2	j_12
N	Valid	224	8	228
	Missing	4	220	0
	Mode	1	1	4

## Frequency Table

## 1\_1\_Kādas īpašības Jūs gribat redzēt savas grupas bērnos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	7,0	7,1	7,1
	2	19	8,3	8,5	15,6
	3	69	30,3	30,8	46,4
	4	45	19,7	20,1	66,5
	5	40	17,5	17,9	84,4
	6	3	1,3	1,3	85,7
	7	8	3,5	3,6	89,3
	8	13	5,7	5,8	95,1
	9	11	4,8	4,9	100,0
	Total	224	98,2	100,0	
Missing	System	4	1,8		

**1\_1\_Kādas īpašības Jūs gribat redzēt savas grupas bērnos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	7,0	7,1	7,1
	2	19	8,3	8,5	15,6
	3	69	30,3	30,8	46,4
	4	45	19,7	20,1	66,5
	5	40	17,5	17,9	84,4
	6	3	1,3	1,3	85,7
	7	8	3,5	3,6	89,3
	8	13	5,7	5,8	95,1
	9	11	4,8	4,9	100,0
	Total	224	98,2	100,0	
Missing	System	4	1,8		
	Total	228	100,0		



**1\_2\_Kādas īpašības Jūs gribat redzēt savas grupas bērnos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1,8	3,9	3,9
	2	8	3,5	7,8	11,7
	3	20	8,8	19,4	31,1
	4	25	11,0	24,3	55,3
	5	19	8,3	18,4	73,8
	6	3	1,3	2,9	76,7
	7	8	3,5	7,8	84,5
	8	10	4,4	9,7	94,2
	9	6	2,6	5,8	100,0
	Total	103	45,2	100,0	
Missing	System	125	54,8		
	Total	228	100,0		

**1\_3\_Kādas īpašības Jūs gribat redzēt savas grupas bērnos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	4,0	4,0
	2	2	,9	8,0	12,0
	3	6	2,6	24,0	36,0
	4	4	1,8	16,0	52,0
	5	5	2,2	20,0	72,0
	6	3	1,3	12,0	84,0
	7	2	,9	8,0	92,0
	8	2	,9	8,0	100,0
	Total	25	11,0	100,0	
Missing	System	203	89,0		
	Total	228	100,0		

**3\_1\_Man prieku sagādā, ja bērni**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	47	20,6	20,6	20,6
	2	40	17,5	17,5	38,2
	3	43	18,9	18,9	57,0
	4	46	20,2	20,2	77,2
	5	10	4,4	4,4	81,6
	6	26	11,4	11,4	93,0
	7	11	4,8	4,8	97,8
	8	1	,4	,4	98,2
	9	4	1,8	1,8	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

**3\_2\_Man prieku sagādā, ja bērni**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	7,9	25,7	25,7
	2	9	3,9	12,9	38,6
	3	9	3,9	12,9	51,4
	4	16	7,0	22,9	74,3
	5	4	1,8	5,7	80,0
	6	11	4,8	15,7	95,7
	8	1	,4	1,4	97,1
	9	2	,9	2,9	100,0
	Total	70	30,7	100,0	
Missing	System	158	69,3		
	Total	228	100,0		

**3\_3\_Man prieku sagādā, ja bērni**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	1,3	23,1	23,1
	3	2	,9	15,4	38,5
	4	3	1,3	23,1	61,5
	6	3	1,3	23,1	84,6
	9	2	,9	15,4	100,0
	Total	13	5,7	100,0	
Missing	System	215	94,3		
	Total	228	100,0		

**3\_4\_Man prieku sagādā, ja bērni**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	,4	100,0	100,0
Missing	System	227	99,6		
	Total	228	100,0		

**4\_1\_Manī apbēdina, ja bērni**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	7,0	7,2	7,2
	2	14	6,1	6,3	13,5
	3	31	13,6	14,0	27,5
	4	32	14,0	14,4	41,9
	5	10	4,4	4,5	46,4
	6	34	14,9	15,3	61,7
	7	28	12,3	12,6	74,3
	8	39	17,1	17,6	91,9
	9	17	7,5	7,7	99,5
	10	1	,4	,5	100,0
	Total	222	97,4	100,0	
Missing	System	6	2,6		
	Total	228	100,0		

**4\_2\_Mani apbēdina, ja bērni**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	2,6	10,3	10,3
	2	5	2,2	8,6	19,0
	3	6	2,6	10,3	29,3
	4	12	5,3	20,7	50,0
	5	4	1,8	6,9	56,9
	6	9	3,9	15,5	72,4
	7	9	3,9	15,5	87,9
	8	6	2,6	10,3	98,3
	10	1	,4	1,7	100,0
	Total	58	25,4	100,0	
Missing	System	170	74,6		
	Total	228	100,0		

**4\_3\_Mani apbēdina, ja bērni**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,4	25,0	25,0
	3	1	,4	25,0	50,0
	7	1	,4	25,0	75,0
	9	1	,4	25,0	100,0
	Total	4	1,8	100,0	
Missing	System	224	98,2		
	Total	228	100,0		

**5\_1 Bērnos es visvairāk cienu**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	42	18,4	29,4	29,4
	2	15	6,6	10,5	39,9
	3	7	3,1	4,9	44,8
	4	2	,9	1,4	46,2
	5	5	2,2	3,5	49,7
	6	10	4,4	7,0	56,6
	7	49	21,5	34,3	90,9
	8	13	5,7	9,1	100,0
	Total	143	62,7	100,0	
Missing	System	85	37,3		
	Total	228	100,0		

**5\_2 Bērnos es visvairāk cienu**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	4,4	21,3	21,3
	2	4	1,8	8,5	29,8
	3	2	,9	4,3	34,0
	4	2	,9	4,3	38,3
	5	4	1,8	8,5	46,8
	6	8	3,5	17,0	63,8
	7	11	4,8	23,4	87,2
	8	6	2,6	12,8	100,0
	Total	47	20,6	100,0	
Missing	System	181	79,4		
	Total	228	100,0		

**5\_3\_ Bērnos es visvairāk cieniu**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	,4	20,0	20,0
	7	2	,9	40,0	60,0
	8	2	,9	40,0	100,0
	Total	5	2,2	100,0	
Missing	System	223	97,8		
	Total	228	100,0		

**8.Kā Jūs rīkojaties, ja bērnam jāpārtrauc rotaļa?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	30	13,2	13,3	13,3
	2	124	54,4	54,9	68,1
	3	17	7,5	7,5	75,7
	4	26	11,4	11,5	87,2
	5	20	8,8	8,8	96,0
	6	9	3,9	4,0	100,0
	Total	226	99,1	100,0	
Missing	System	2	,9		
	Total	228	100,0		

**9\_1\_ Kāda ir Jūs rīcība, ja bērns atsakās sakārtot rotaļlietas pēc rotaļāšanās?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	70	30,7	31,3	31,3
	2	67	29,4	29,9	61,2
	3	13	5,7	5,8	67,0
	4	18	7,9	8,0	75,0
	5	48	21,1	21,4	96,4
	6	7	3,1	3,1	99,6
	171	1	,4	,4	100,0
	Total	224	98,2	100,0	
Missing	System	4	1,8		
	Total	228	100,0		

**9\_2\_Kāda ir Jūs rīcība, ja bērns atsakās sakārtot rotaļlietas pēc rotaļāšanās?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,3	37,5	37,5
	2	2	,9	25,0	62,5
	3	2	,9	25,0	87,5
	5	1	,4	12,5	100,0
	Total	8	3,5	100,0	
Missing	System	220	96,5		
	Total	228	100,0		

**12.Kāds ir Jūsu viedoklis par modernajām rotaļlietām**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	50	21,9	21,9	21,9
	2	13	5,7	5,7	27,6
	3	47	20,6	20,6	48,2
	4	102	44,7	44,7	93,0
	5	16	7,0	7,0	100,0
Total	228	100,0	100,0		

		J_13_1	J_13_2	J_13_3	J_13_4	J_13_5	J_13_6	J_14_1
N	Valid	228	155	228	228	137	154	228
	Missing	0	73	0	0	91	74	0
Mode		2	4	3	1	6	5	1

**Statistics**

		J_14_2	J_14_3	J_14_4
N	Valid	228	228	227
	Missing	0	0	1
Mode		1	4	4

### Frequency Table

#### 13. Bērnu darinājumi rokdarbos, tēlotājdarbībā parasti tiek izmantoti kā rotājumi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	27	11,8	11,8	11,8
	1*	43	18,9	18,9	30,7
	2	60	26,3	26,3	57,0
	3	30	13,2	13,2	70,2
	4	9	3,9	3,9	74,1
	5	8	3,5	3,5	77,6
	6	5	2,2	2,2	79,8
	9	46	20,2	20,2	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

#### 13. Bērnu darinājumi rokdarbos, tēlotājdarbībā parasti tiek izmantoti kā rotaļlieta

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	4,4	6,5	6,5
	2	19	8,3	12,3	18,7
	3	24	10,5	15,5	34,2
	4	48	21,1	31,0	65,2
	5	27	11,8	17,4	82,6
	6	13	5,7	8,4	91,0
	9	14	6,1	9,0	100,0
Total		155	68,0	100,0	
Missing	System	73	32,0		
Total		228	100,0		



**13. Bērnu darinājumi rokdarbos, tēlotājdarbībā parasti tiek izmantoti kā dāvanas vecākiem**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	19	8,3	8,3	8,3
	1	21	9,2	9,2	17,5
	2	49	21,5	21,5	39,0
	3	60	26,3	26,3	65,4
	4	15	6,6	6,6	71,9
	5	9	3,9	3,9	75,9
	6	3	1,3	1,3	77,2
	9	52	22,8	22,8	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

**13. Bērnu darinājumi rokdarbos, tēlotājdarbībā parasti tiek izmantoti kā izstādes darbi**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	22	9,6	9,6	9,6
	1	79	34,6	34,6	44,3
	2	26	11,4	11,4	55,7
	3	27	11,8	11,8	67,5
	4	11	4,8	4,8	72,4
	5	16	7,0	7,0	79,4
	9	47	20,6	20,6	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

**13. Bērnu darinājumi rokdarbos, tēlotājdarbībā ne vienmēr izdodas atrast pielietojumu**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	2,6	4,4	4,4
	2	3	1,3	2,2	6,6
	3	8	3,5	5,8	12,4
	4	12	5,3	8,8	21,2
	5	13	5,7	9,5	30,7
	6	90	39,5	65,7	96,4
	9	5	2,2	3,6	100,0
	Total	137	60,1	100,0	
Missing	System	91	39,9		
Total		228	100,0		

**13. Bērnu darinājumi rokdarbos, tēlotājdarbībā parasti tiek izmantoti kā papildinājumi bērnu rotaļām**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	2,2	3,2	3,2
	2	7	3,1	4,5	7,8
	3	15	6,6	9,7	17,5
	4	44	19,3	28,6	46,1
	5	58	25,4	37,7	83,8
	6	11	4,8	7,1	90,9
	9	14	6,1	9,1	100,0
	Total	154	67,5	100,0	
Missing	System	74	32,5		
Total		228	100,0		

- \* 1.kā rotājumi
- 2.kā rotaļlietas
- 3.kā dāvanas vecākiem
- 4.kā izstādes darbi
- 5.tiem ne vienmēr izdodas atrast pielietojumu
- 6.kā papildinājumi bērnu rotaļām
- 9. izvēles nenorādot vietu

**14. Nav pieņemams, ja meitene/zēns rotaļājas ar savam dzimumam neatbilstošu rotaļlietu**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1**	154	67,5	67,5	67,5
	2	48	21,1	21,1	88,6
	3	15	6,6	6,6	95,2
	4	11	4,8	4,8	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

**15. Nav pieņemams, ja bērns mēdz izmantot rotaļlietu citiem nolūkiem, nekā tā paredzēta**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1**	110	48,2	48,2	48,2
	2	63	27,6	27,6	75,9
	3	36	15,8	15,8	91,7
	4	19	8,3	8,3	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

**16. Meitenes jāiedrošina rotaļām ar klučiem un automašīnām**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,4	,4	,4
	1**	35	15,4	15,4	15,8
	2	40	17,5	17,5	33,3
	3	64	28,1	28,1	61,4
	4	88	38,6	38,6	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

**17. Arī zēniem lelle ir piemērota rotaļlieta**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1**	5	2,2	2,2	2,2
	2	14	6,1	6,2	8,4
	3	75	32,9	33,0	41,4
	4	133	58,3	58,6	100,0
	Total	227	99,6	100,0	
Missing	System	1	,4		
Total		228	100,0		

\*\*1. nepiekrītu

2. drīzāk nepiekrītu nekā piekrītu

3. drīzāk piekrītu nekā nepiekrītu

4. piekrītu

## 7.pielikums. Pedagoģu aptaujas 2. un 3., 5.jautājuma sakarības

3.Man prieku sagādā, ja bērni...	5.Bērnos es visvairāk cienu...	2.jautājuma izvēles varianti			
		mīlestība pret apkārtējiem, labs raksturs	enerģija, izlēmība un gribasspēks	emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte	draudzīgums un mīlestība pret savu tuvāko
1*	1	1**			1
2	1		1	1	1
3	1				1
1	1		1	1	
3	2		1		1
1	1	1			
3	1		1	1	1
1	1		1		
1	2	1	1	1	
2	1		1	1	1
1	1		1	1	1
1	3		1	1	1
3	3	1	1		1
2	1		1		
3	2		1	1	
3	1	1	1	1	
1	2		1		
1	1	1		1	1
1	1		1	1	
3	2		1	1	
3	1		1	1	1
2	1	1	1	1	
1	1	1			1
1	1	1			1
1	3		1	1	
3	2	1			1
1	1	1		1	1
1	1	1		1	1
2	1	1	1	1	1
1	1		1	1	
1	1	1			1
2	1			1	1
1	2	1	1		
1	1			1	1
1	1				1
1	1	1	1	1	
3	1		1		1
1	1	1		1	
2	2	1		1	
3	1		1	1	
3	1	1	1		1
1	1		1	1	
1	1		1		1
1	1	1		1	
1	1				1
1	1				1
3	1		1		1
1	1				1
2	2	1	1	1	
3	1	1		1	
1	1			1	
3	1		1		1
1	1		1	1	1
3	1	1		1	
1	3	1			1
1	3			1	
1	3	1		1	1





3	1	1			1
1	1		1		1
1	1	1		1	1
1	2		1	1	1
1	1	1		1	1
1	1	1		1	1
1	1	1	1	1	
2	1			1	1
2	2		1	1	1
1	1	1			1
1	2		1		
1	1	1			1
1	1	1			1
1	1	1		1	
1	1	1		1	1
2	1	1	1	1	
1	1	1		1	1
1	1	1		1	1
1	1	1		1	
1	1			1	
1	2	1			1
1	1	1		1	
1	2	1		1	
1	1	1		1	1
1	2		1		1

\*3. un 5.jautājuma atšifrējums:

1 – autoritāra ievirze; 2 – humāna ievirze; 3 – gan autoritāra, gan humāna ievirze.

\*\* ar 1 tiek atzīmēta izraudzītā izvēle

8. pielikums. Piecgadīgas meitenes veidotas „sniega lelles” (ziema 2011)









## 9.pielikums. Pedagogu aptaujas 2. un 12.jautājuma sakarības

12. Kāds ir Jūsu viedoklis par modernajām rotalietām	2.jautājuma izvēles		
	mākslinieciskā spēja un jūtīgums	delikāta attieksme un smalkjūtība	emocionālā izteiksmība, dvēseles siltums, komunikabilitāte
1*		1**	
2			1
2			
1	1		1
1			
2			
1			1
2			
1			1
2			1
2			1
2			1
1			1
1			
2			
2	1		1
2			1
2		1	
2			1
2			1
2			1
2			1
2			1
2			1
1			
2			
2			1
2			1
2			
2			
1			1
2			1
2			1
1	1		1
2			
2			1
2			
2			1
2			1
2			1
2			1
2			1
2			1
2			1
1			1
1			1
2			
2			
2			
1			1
1		1	1
1		1	1
2			
2			1
2			1
2			
1	1		1
2			1
2			1
2			1
2	1		1
2		1	1
1			1
1			1





2			
2			1
2			1
1			1
1			1
2			1
1			1
1			1
2		1	
2		1	
2			
1			
2			1
2			1
2			1
2			1
2			1
2			1
2		1	1
2			1
1			1
2			1
2			1
2			1
1			

12.jautājuma atšifrējums:

\* 1 – pozitīvs (neitrāls); 2 – negatīvs (tradicionālās labākas, neatbalstu).

\*\*\* ar 1 tiek atzīmēta izraudzītā izvēle