



# **RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADEMIJA**

Pedagoģijas fakultāte  
Nepilna laika studijas  
Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs

**SINTIJA LEVICA**

## **Izziņas darbības rosināšana vecākā pirmsskolas vecuma bērniem literāro darbu iepazīstināšanas procesā**

**Bakalaura darbs**

**Darba autors**

\_\_\_\_\_

Vārds, uzvārds

\_\_\_\_\_

Paraksts

**Darba vadītājs**

\_\_\_\_\_

Akadēmiskais amats

\_\_\_\_\_

Zinātniskais/  
akadēmiskais  
grāds

\_\_\_\_\_

Vārds, uzvārds

\_\_\_\_\_

Paraksts

ALŪKSNE 2016

## Saturs

Ievads .....	5
1. Izziņas procesu jēdziens un būtība pedagogijas un psiholoģijas atziņās .....	7
1.1. Pedagogu atziņas un skatījums par izziņas procesu attīstību .....	7
1.2. Psihologu atziņas par izziņas procesu attīstību .....	9
1.3. Tiešo un netiešo izziņas procesu raksturojums .....	14
2. Izziņas procesu attīstība vecākā pirmsskolas vecuma bērniem .....	18
2.1. Bērnu izziņas procesu raksturojums .....	18
2.2. Skolotājs kā izziņas darbības sekmētājs .....	25
2.3. Literārie darbi pirmsskolā – izziņas darbības sekmētāji .....	29
3. Literāro darbu izmantošana netiešo izziņas procesu rosināšanai vecākā pirmsskolas vecumā .....	33
3.1. Pētījuma organizācija un metodika .....	33
3.2. Pētījuma rezultātu apkopojums un analīze .....	35
Secinājumi .....	54
Literatūras un avotu saraksts .....	56
Pielikumi .....	59

## Anotācija

Bakalaura darba temats: Izziņas darbības rosināšana vecākā pirmsskolas vecuma bērniem literāro darbu iepazīstināšanas procesā.

Bakalaura darba mērķis: pētīt un analizēt izziņas procesu rosināšanas iespējas vecākā pirmsskolas vecuma bērniem literāro darbu iepazīstināšanas procesā

Bakalaura darba autore: Sintija Levica

Bakalaura darba vadītājs: pasniedzēja, Mg. philol., Mg., sc. soc. Mārīte Poiša

Lai sekmētu izziņas procesu attīstību 5 – 6 gadus veciem bērniem, liela nozīme ir literāro darbu izmantošanai. Tieši caur dažādiem literārajiem darbiem, kuri atbilst bērna interesei, pieredzei un vajadzībām, tiek veicināta izziņas procesu attīstība.

Pētījuma darba ievadā tiek pamatota bakalaura darba tēmas izvēle, formulēts mērķis, uzdevumi un hipotēze.

Teorētiskajā daļā tiek apkopotas un analizētas pedagogu un psihologu atziņas par izziņas procesu nozīmi bērnu attīstībā un to sekmēšanu pirmsskolā. Apkopots un analizēts vecākā pirmsskolas vecumposma bērnu raksturojums pētāmās problēmas skatījumā. Aprakstīta un analizēta literāro darbu nozīme bērnu izziņas darbības sekmēšanā.

Pētnieciskajā daļā tiek aprakstīta konstatējoši pētnieciskā darba gaita un tajā iegūtie rezultāti. Apkopoti un analizēti novērojumi iegūtie rezultāti - sarunas ar bērniem, to analīze, apkopota un analizēta novērošana, pēc skolotājas izstrādātajiem kritērijiem. Aprakstīti un analizēti veiktās anketēšanas rezultāti. Apkopoti un analizēti literārie darbi, kuru izmantošana sekmē netiešo izziņas procesu attīstību.

Pielikumā: izmantotie literārie darbi, anketas jautājumi, mutisko interviju apraksti.

Darba apjoms: 64 lpp., 13 attēli, 3 tabulas, 4 pielikumi, izmantoti 53 literatūras avoti.

# Annotation

The theme of the Bachelor Work: Arousing Cognition to Older Pre-schoolers in the Process of Presentation Literary Works.

The aim of the Bachelor Work: to study and analyze the opportunities of arousing cognitive processes to older pre-schoolers in the process of presentation literary works.

The author of the Bachelor Work: Sintija Levica

Scientific supervisor: Lecturer, Mg. philol., Mg., sc. soc. Mārīte Poiša

In order to facilitate the process of cognitive development to 5-6 year old children, it is very important to use literary works. Directly through a variety of literary works which meet the child's interests, experience and needs, the development of cognitive processes is promoted.

In the introduction of the work the choice of the theme is explained, the objectives, tasks and hypothesis are formulated.

In the theoretical part the findings of pedagogues and psychologists about the meaning of cognitive process in the children's development and its promotion at pre-school are summarized and analyzed. There is a characteristic of older pre-schoolers that is summarized and analyzed according to the view of the research problem. The importance of literary works in arousing the children's cognition is described and analyzed.

In the research there is description of the work and the results. The results: conversations with the children, their analysis, children's observations by criteria developed by the teacher, are summarized and analyzed. The results of questionnaires are described and analyzed. Literary works whose use contribute to promotion indirect cognitive processes are summarized and analyzed.

Annex: a list of literary works that were used, questionnaire, descriptions of oral interviews.

The amount of work: 64 pages, 13 pictures, 3 tables, 4 appendices, 53 bibliography source.

## Ievads

Mēs dzīvojam strauju pārmaiņu laikā. Pasaules ekonomiskā, kultūras, tehnoloģiskā vienotība un daudzveidība, pāreja uz informācijas sabiedrību ir modernās pasaules raksturīgākās iezīmes. Tāpēc svarīgi, lai Latvijas jaunā paaudze, īpaši pirmsskolas vecuma bērni, veiksmīgi sagatavotos dzīvei sarežģītajā, mainīgajā šodienas un rītdienas pasaulē. Nenoliedzami, ka nenozīmīgāki priekšnoteikumu tam būs bērnu izziņas procesu attīstība, kas ļaus tiem tālāk skolā un dzīvē attīstīties par pilnvērtīgām personām un veiksmīgiem sabiedrības indivīdiem.

Vai mēs kādreiz esam iedomājušies par cilvēka izziņas pasauli, kas ir ļoti būtiska un svarīga, lai mēs spētu pastāvēt šajā plašajā pasaulē un tās sabiedrībā. Tieši tāpēc ir svarīgi, kā mēs šo pasauli sākam būvēt, kā mēs liekam pamatus šai pasaulē jau bērnam piedzimstot. Izziņas procesu attīstības iespējas vecākā pirmsskolas vecuma bērniem ir aktuāla tēma, jo izziņas procesu attīstība pirmsskolā nosaka bērna spēju adaptēties, mācīties un iekļauties turpmākajā dzīvē. Bērnu izziņāt lietas un parādības virza vēlme izprast apkārtējo pasauli un atrast savu vietu tajā, lai justos kā pilnvērtīgs tās loceklis. Bērna iekšējā pasaule veidojas nepārtraukti, tādēļ ļoti svarīgs ir viss tajā ieliktais- emocijas, attieksme, izziņas materiāls.

Darbā tiek pētīts dažādu autoru darbi par netiešajiem izziņas procesiem, bērnu literatūru. Izziņāta vecākā vecumposma bērnu izziņas procesu attīstība, kā literatūra palīdz rosināt un sekmēt bērnu domāšanu, iztēli un runas attīstību.

Bakalaura darba teorētiskās atziņas pamatojas uz J. H. Pestalocija, R. Oueņa, Fr. Frēbeļa, Ž.Ž. Piažē, M. Montesori, Ļ. Vigotska, A. Vorobjova, Dž. Brunera, N. Geidža atziņām par izziņas procesiem, Ž.Ž. Piažē, V. Zelmeņa, J.A. Studenta, G. Svences, E. Černovas, Ē. Eriksona atziņām par vecumposmu attīstības likumsakarībām, K. Egana, Ļ. Vigotska, I. Freibergas, K. Čukovska, I. Stikānes, M. Jeļisevas atziņas par literāro darbu – kā izziņas darbības sekmētāju izmantošanu pirmsskolā.

**Pētījuma objekts** – literāro darbu izmantošana pedagoģiskajā procesā pirmsskolā.

**Pētījuma priekšmets** – izziņas darbības sekmēšana vecākā pirmsskolas vecuma bērniem.

**Mērķis** – pētīt un analizēt izziņas procesu rosināšanas iespējas vecākā pirmsskolas vecuma bērniem literāro darbu iepazīstināšanas procesā.

**Uzdevumi :**

1. Noskaidrot izziņas procesu attīstību pedagoģijas un psiholoģijas teorijās.
2. Analizēt izziņas procesu attīstību vecākā pirmsskolas vecumā.

3. Teorētiski izziņāt literāro darbu nozīmi izziņas procesu rosināšanā.
4. Pētīt izziņas procesu sekmēšanas iespējas literāro darbu izmantošanas procesā.

**Pētīšanas metodes:**

- teorētiskā - literatūras analīze.
- empīriskās:
  - vērojums;
  - sarunas ar bērniem;
  - vecāku anketēšana;
  - pedagoģiskā izmēģinājuma darbība.

**Hipotēze – Literārie darbi** veicina izziņas procesu attīstību, ja:

- pedagogi zina bērna izziņas procesu veidošanās likumsakarības;
- tiek radīta pozitīva emocionāli gaisotne literārā darba uztveres gaitā;
- literārais darbs atbilst bērna interesei, pieredzei un vajadzībām.

**Pētījuma bāze** – Apes novada “X” pirmsskolas izglītības iestāde.

# 1. Izziņas procesu jēdziens un būtība pedagogijas un psiholoģijas atziņās

## 1.1. Pedagogu atziņas un skatījums par izziņas procesu attīstību

Izziņa ir īstenībā vēroto parādību, to būtības un likumsakarību atspoguļošana cilvēka apziņā. Izziņas process saistīts ar spēju iedziļināties, saprast jēdzienus un idejas. (Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Izziņa – psiholoģijā ar šādu vispārīgu terminu apzīmē psihi parādības, kas iesaistītas informācijas iegūšanā, glabāšanā, kārtošā un apstrādē, piemēram, uztveri (redzēšanu, dzirdēšanu utt.), uzmanību, atmiņu un prāta darbību (Ideju vārdnīca, 1999).

Izziņas procesi jeb kognitīvie procesi (sajūtas un uztvere, atmiņa, domāšana, runa, iztēle u.c.), kas ir psihisko procesu daļa, saistīti ar izziņāšanas darbību (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012).

V. Golubina savā grāmatā raksta, ka J. H. Pestalocijs uzsver, ka bērna apmācības process ir jāsaista ar attiecīgā vecumposma likumsakarīgajām iespējām, uzskatot, ka attīstības pamatā ir bērna iedzimtās pašattīstīšanās spējas. Viņš pieprasīja, lai bērnu dzīve tiktu organizēta uz viņu pašdarbības pamata, un dotajā situācijā mācībām šī pašdarbība jāstimulē. Attiecībā uz bērna izziņas spēju un prāta attīstību J. H. Pestalocijs, norāda, ka skolotājam būtu jānodrošina pēc iespējas plašākas uzskatāmības nepieciešamība apmācības procesā, kā arī bērna novērošanas spēju attīstīšana dažādās jomās (Golobina, 2007). No tā var secināt, ka bērnam, pārsvarā, jāļauj darboties pašam, pedagogam tikai jāievirza bērns darbībā. Šīm darbībām un materiālu izvēlei jāatbilst bērna vecumposma īpatnībām.

V. Golobina atsaucoties uz Fr. Frēbeli norāda, ka analizējot skolēnu audzināšanas pamatus skolotājiem ir jāveicina skolēnu četru galveno pamatinstinktu: darbīguma, izziņas intereses, mākslinieciskuma un reliģiozitātes attīstību. Tāpat arī Fr. Frēbelis par skolotāju audzināšanas mērķi uzskatīja „katrā bērņā esošā dievišķā sākuma attīstīšanu, kuru kā dabas dotu var tikai pilnīgāk attīstīt, neko nemainot”. Vienlaicīgi Fr. Frēbelis uzskatīja, ka pati daba nemitīgi un bezgalīgi attīstās, kā arī cilvēka attīstība rit visu viņa mūžu.

Pēc Fr. Frēbeļa uzskatiem, bērna pirmsskolas attīstība ir vissvarīgākais posms kopīgajā attīstībā, un īpaši liela nozīme ir idejai par bērnu attīstību rotaļājoties, jo rotaļas sekmē bērnu fizisko un psihisko attīstību. Pamatojoties uz iepriekš teikto, Fr. Frēbelis liek pamatus didaktisko spēļu un rotaļu sistēmas ieviešanai un izstrādā nepieciešamos metodiskos norādījumus. Viņš kvalitatīvi bagātina pirmsskolas audzināšanas praksi, izstrādājot dažādus paņēmienus un norādījumus darbam ar dažāda

vecuma bērniem (Golubina, 2007). Tas nozīmē, ka pirmsskolas pedagogiem ir ļoti liela nozīmē bērna attīstībā un izziņas procesu attīstības rosināšanā. Ar rotaļas palīdzību bērns tiek virzīts un konkrētu mērķi – savu attīstību.

H. Helminga atsaucoties uz M. Montesori raksta, ka pedagoģisko ideju pamatā bija pieņēmums, ka bērna dabīgie, iekšējie attīstības procesi var risināties sekmīgi, ja viņam ir radīta speciāli sagatavota vide, un šī vide ir jāsagatavo skolotājam. Svarīgi, lai bērnam būtu darbošanās veida izvēles iespējas, lai nekas netiktu uzspiests. M. Montesori ieviestajos attīstošajos procesos skolotājs vairāk ir tikai novērotājs, vides sagatavotājs un kontrolētājs.

M. Montesori uzskatīja, ka bērns ir jāpieņem tāds, kāds viņš ir. Liela nozīme ir bērna pašdisciplīnai, ko rada sakārtota vide. Ja bērns izjūt laipnību un radīta speciāli sakārtota vide, viņam atliek tikai pašam darboties ar tiem materiāliem, kas pieejami. Jābūt plašai iespējai veikt praktiskus vingrinājumus, attīstīt sajūtas kā izziņas galveno avotu. Lieliski bagāts pedagogs, valodas paraugs, palīdz sagatavoties bērnam tieši un netieši rakstīšanas un lasīšanas prasmēm. Analizējot audzināšanas jomas, varam secināt, ka M. Montesori skolotājam piedāvā skolēnos attīstīt kustības, veikt sensoro audzināšanu, valodas attīstību, kā arī nodarboties ar vingrinājumiem matemātikā.

Savu audzināšanas metodi M. Montesori balsta uz trīs galvenajiem principiem:

- 1) individualitātes ievērošana, jo bērns kā patstāvīga un sociāla būtne pats veido un rada ap sevi notiekošās darbības, kuru vadmotīvs ir cieņas attīstīšana. Aktīvi darbojoties bērns pats aptver savas spējas un talantus, priecājas, ja izdara kaut ko lietderīgu, kā arī tiecas pēc jaunām darbībām;
- 2) bērna brīvības ievērošana, kas izpaužas priekšmetu un materiālu brīvā izvēlē, iespējā brīvi pārvietoties, lai sadarbotos arī ar citiem bērniem, kā arī brīvas darbības, savas koncentrēšanās ilgums;
- 3) sajūtu attīstīšana, kas izpaužas juteklisko atšķirību apgūšanā un šo atšķirību fiksācijā savā valodā.

M. Montesori arī izstrādā sensitīvo periodu attīstības teoriju, norādot, ka bērna attīstības process rit pēc īpašiem iekšējiem savdabīgiem nosacījumiem. Savā attīstībā bērns iziet cauri vairākiem sensitīviem periodiem. Katrā no tiem bērns ir ārkārtīgi jūtīgs pret konkrētu (noteiktu) ārējās vides ietekmi, un šī dabas dotā ievirze skolotājam ir pareizi jāizmanto bērna audzināšanā (Helminga, 2006).

V. Golubina, atsaucoties uz M. Montesori raksta, ka savas izstrādes teorijas ietvaros, M. Montesori liek uzsvāru uz piecu sajūtu – dzirde, redze, tauste, garša, oža – attīstīšanu, un skolotājam izvirzīja:

- 1) Stingrus nosacījumus:
  - a) mācību nepārtrauktība;

b) katram attīstības veidam un posmam piemērota vide un materiāli.

2) Pamata uzdevumu:

a) rosināt interesi par mācīšanos;

b) mācīt mīlēt pašu mācīšanos (Golubina, 2007).

Mācot lasīt, uzsvēra M. Montesori, nepietiek tikai ar skaņošanas metodi, bet ir jāizmanto arī visas sajūtas. Ar materiāliem jāļauj darboties brīvi, atkārtot un nostiprinot to, ko jau zina un prot. M. Montesori zināšanās eksperimentālajā psiholoģijā, psihiatrijā un pedagoģijā nodrošināja viņas metožu veiksmīgumu. Viņas apgalvojums, ka sajūtas ir atslēga uz pasauli, bija pamatots, un viņas radītie materiāli sekmē sajūtu popularizāciju.

No tā var secināt, ka bērnam pareizi, patstāvīgi un brīvi darbojoties ar M. Montesori materiāliem tiek veicināta izziņas procesu (sajūtas un uztvere, uzmanība, atmiņa, domāšana) attīstība. Kā arī materiālu, ko šis bērns izvēlas ir nozīmīgs un interesants viņam pašam. Tiek attīstīta bērna patstāvība un personība.

## 1.2. Psihologu atziņas par izziņas procesu attīstību

Psiholoģija ir zinātne par psihi attīstības un darbības likumībām. Psiholoģija pētī cilvēka, sabiedrības un citu dzīvu būtnu psihi stāvokli, noteiktas cilvēku grupas vai atsevišķa cilvēka psiholoģiskās īpatnības, raksturu un garīgo attīstību, lai sekmētu pozitīvas izjūtas (Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Izvērtējot un veicot bērnu domāšanas analīzi, Ž. Piažē uzskata bērna domu par īpašu bioloģiskās adaptācijas gadījumu. Bērna domu viņš izskaidro ar četriem galvenajiem faktoriem:

- 1) Bērns piedzimstot ir apveltīts ar vairākām spējām, ko sauc par refleksiem (zināšana, izdalīšana), daļa no tiem ar laiku izzūd (tie nav jātrenē). Taču vēl ir citas potenciālās spējas, kas atklājas, nobriestot nervu sistēmai, un šīs spējas ir jātrenē.
- 2) Fizisko pieredzi bērns iegūst, tikai nonākot saskarsmē ar citiem cilvēkiem un priekšmetiem, dažādiem apstākļiem. Tikai fiziskās pieredzes iegūšana nodrošina intelekta attīstību. Tikai darbojoties bērns mācās atšķirt pierasto no svešā, apjaust sevi un savu vietu, sāk izprast savas rīcības sekas, un līdz ar to, sāk attīstīties loģiskās domāšanas pamati.
- 3) Bērnam jātuvinās sociālajai kultūras dzīvei. Tikai dzirdot cilvēku runu, uzzinot, kā cilvēki uzvedas un darbojas kādā situācijā, iepazīstot dzīves un sabiedrības saturu savā ģimenē, zemē, kultūrā, bērns attīstās un veido domāšanas kategorijas.

- 4) Bērns piedzimst ar iekšēju spēku, kas vada viņu aizvien sarežģītākā intelekta pielāgošanās virzienā – no vienkāršā uz sarežģītāko, no priekšmeta uz simbolu, no konkrētā uz abstrakto. Iekšējās regulācijas koncepcija parāda, kā tas notiek. Darbojas iekšējās līdzsvarošanās process, kas nemitīgi „labo” bērna iegūtās atziņas un veido jaunu dzīves pieredzi. Ieraugot jaunu lietu vai kategoriju ar jau pazīstamām īpašībām, precizējas un paplašinās esošā pieredze. Tā rezultātā veidojas jaunas garīgās kategorijas. Lai bērns asimilētu iepriekš apgūto, tam nepieciešams zināms laiks (Piažē, 2002).

No tā var secināt, ka bērnam jāaug sociālā vidē – starp saviem vecākiem, vēlāk skolotājiem un galvenais, starp saviem vienaudžiem. Tieši šajā sociālajā vidē, bērns ir spējīgs iegūt dažādu pieredzi, līdz ar to spējīgs attīstīties un sāk izzināt apkārtējo pasauli.

N. Geidžs un D. Berliners ir pētījis Dž. Brunera atziņas. Arī Dž. Bruners ir pētījis izziņas funkciju attīstību un izvirzījis pats savu teoriju. Kritizēdams Ž. Ž. Piažē, viņš teica, „Ja bērns spēj uzņemt tikai to, ko ir „gatavs asimilēt”, kāpēc jāpūlas viņu mācīt, iekams viņš nav gatavs, un, ja būdams gatavs, viņš to apgūst dabiskā ceļā, kāpēc jāpūlas viņu mācīt vēl pēc tam?” Pēc Dž. Brunera domām, „attīstībai atbilstoša programma”, ko iesaka daudzi pedagogi, attīstību palēlina. Dž. Bruners uzskatīja, ka jebkuru ideju vai jēdzienu var kādā intelektuāli pieņemamā formā iemācīt bērnam jebkurā vecumā – tas ir būtisks pretstats Ž. Ž. Piažē domai, ka ir lietas, kuras bērnam nav iemācāmas. Dž. Bruners arī apgalvoja, ka domāšana un intelektuāla aktivitāte nav tikai augošas informācijas pārstrādes sistēmas īpašības vai bērna individuālā pieredze. Domāšanu viņš redzēja kā „konkrētas kultūrvides nodrošināto internalizāciju” (Geidžs, Berliners, 1999).

Viņa teorija balstās uz šādiem uzskatiem:

- 1) Intelektuālo attīstību raksturo arvien augoša reakciju neatkarība no stimuliem. Sākumā bērni atrodas stingrā stimulu kontrolē: viņi uz dažādiem stimuliem reaģē stingri noteiktos veidos. Laika gaitā savās reakcijās un to izpausmes veidos viņi kļūst arvien neatkarīgāki no stimuliem, it īpaši tad, kad apgūst valodas sistēmu.
- 2) Izaugsme atkarīga no tā, kā attīstās iekšējā informācijas apstrāde uz uzglabāšanas sistēma, kas spēj aprakstīt realitāti. Kamēr bērni neapgūst simbolu sistēmu, tādu kā, piemēram, valoda, ar ko attēlotu pasauli, viņi nespēj paredzēt, ekstrapolēt vai hipotētiski noteikt jaunus iznākumus.
- 3) Intelektuālā attīstība ietver augošu spēju pateikt sev un citiem – ar vārdiem vai simboliem, ko cilvēks ir izdarījis un ko viņš darīs. Šis jautājums patiesībā saistīts ar sevis apzināšanos. Neattīstot spējas izklāstīt pagātnes un nākotnes darbības, nav iespējams analītiski iedziļināties sevī un vidē.
- 4) Izziņas attīstībai ir nepieciešams sistemātiska mijiedarbība starp padomdevēju un audzēkni. Dž. Brunera uzskats ir tāds, ka tēvam, mātei, skolotājam vai citam sabiedrības loceklim bērns ir

jāmāca. Pilnvērtīgai intelektuālai attīstībai nepietiek ar to vien, ka cilvēks ir dzimis noteiktā kultūrvidē.

5) Valoda ir izziņas attīstības atslēga. Tieši ar valodas palīdzību citi sazinās ar mums un māca savus jēdzienus. Arī mēs ar valodas starpniecību nododam savus pasaules jēdzienus citiem un pētām, kā funkcionē pasaule. Vissvarīgākais ir tas apstāklis, ka kļūdams vecāks, cilvēks iemācās lietot valodu kā pastiprinātāju ārējiem notikumiem. Šī spēja izveidot valodas starpniecību cēloniski sasaista notikumus citu ar citu un ļauj tos kodēt tā, lai cilvēks spētu rīkoties ar šiem iekšējiem atveidojumiem.

6) Izziņas attīstību raksturo augošas spējas rīkoties ar vairākām alternatīvām vienlaikus, veikt vienlaicīgas darbības un secīgi pievērst uzmanību dažādām situācijā (Geidžs, Berliners, 1999).

Tātad salīdzinot autoru teikto, var secināt, ka Dž. Bruners uzskata, ka vecākiem, pedagogam bērns ir jāmāca, savukārt Ž. Piažē uzskata, ka bērna domāšana, zināšanas un motivācija veidojas sevis un apkārtējās pasaules izpētes ceļā.

Pamatojoties uz saviem novērojumiem Dž. Bruners norādīja 3 attīstības pakāpes norisēm, kādās bērni apkārtējo pasauli atveido savās domās:

1) *Aktīvās darbošanās fāze*, visagrākā fāze, kurā bērni apgūst un izprot vidi kustībās, motorikas ceļā. Piemēram, nav tādu vārdu un tādu iztēles līdzekļu, kas varētu iemācīt bērnam braukt ar velosipēdu. Šo prasmi bērnam ļauj apgūt vienīgi psihomotoras zināšanas. Šajā fāzē, kā teikuši Ž. Ž. Piažē un Dž. Bruners, priekšmeti ir tas, ko bērns ar tiem dara. Aktīvās darbošanās fāze ir tā, kurā turēšana, kustināšana, košana, berzēšana un aizskaršana dod nepieciešamo pieredzi saskarē ar apkārtējās pasaules priekšmetiem.

2) *Ikoniskā (pirmtēlu veidošanas) fāze* ir liels solis uz priekšu. Tas ir līmenis, kurā informāciju papildina vizuālā un audiālā iztēle. Redzes atmiņa jau ir attīstīta, bet bērns joprojām pieņem lēmumus atkarībā no sensorajiem iespaidiem, nevis valodas. ( Ž. Piažē pirmsoperacionālās domāšanas apraksts sakrīt ar Dž. Brunera ikonas fāzi) bērns ir savas uztveres pasaules gūsteknis, viņš ir spožuma, spilgtuma, trokšņa un kustību varā. Šo zināšanu atveidojumu H. Gārdners dēvē par telpisko intelektu.

3) *Simboliskā fāze* tiek sniegta, kad izpratni rīcības un uztveres ceļā nomaina pasaules izpratne ar simbolu sistēmas palīdzību: valodu, loģiku un matemātiku. Simboliskā fāze ļauj paredzējumus pārvērst dažādu zinātnes nozaru formulās un shematiski bagātos izteikumos ( „septiņas reizes nomēri, vienreiz nogriez”). Šīs formulas un parunas, kas saistītas ar simbolu sistēmām ļauj kondensēt idejas un tādējādi uzglabāt lielu daudzumu informācijas, ko iesējams viegli „atsaukt” un, kas precīzi atveido pasauli. Pie Dž. Brunera daudzveidību intelekta teorijas tās ir vārdiskās un kvantitatīvās intelekta formas – tās formas, kuras visvairāk tiek uzsvērtas skolās. Atbilstoši

Ž. Piažē teorijai simboliskā pakāpe ir tā, kurā iespējama operacionālā domāšana. Kaut gan Dž. Bruners uzskata, ka simboliskā kļūst noteicošā, viņi domā arī, ka pieaugušie joprojām bieži kodē savu pieredzi darbības vai ikoniskajās sistēmās. Tāpēc, ir iespējams, ka izciliem ķirurgiem, sportistiem un vijolniekiem ir augsti attīstīta darbības kodēšanas sistēma, un ka izciliem gleznotājiem joprojām dominējošās ir viņu ikoniskās norises (Geidžs, Berliners, 1999).

Bet vācu filozofijas pārstāvis I. Kants izsaka atziņu, ka cilvēka prāts pasauli izzina un sakārto atbilstoši juteklības un sapratnes apriorajām formām, tāpēc viss, ko cilvēks zina, ir viņa paša pieredzes un prāta rezultāts (Kants, 1996).

Ļ. Vigotskis izziņas attīstībā īpašu lomu piešķir bērna sociālajai videi. Viņš atzīmēja, ka bērni sāk mācīties no apkārtējiem cilvēkiem – no savas sociālās vides, kas ir visu viņu jēdzienu, ideju, faktu, prasmju un attieksmju avots. Sociālā un kultūrvide nosaka to, kādi ir bērna stimuli un kā par tiem tiek gādāts (Vigotskis, 1984). Tas nozīmē, ka videi, kurā bērns aug un attīstās ir jābūt sakārtotai, pieaugušajiem jābūt piemērs bērnam, videi jāatbilst bērna vecumposmam un interesei.

Lai palīdzētu bērnam vai audzēknim pāriet no zināšanu sabiedriskās, psiholoģiskās formas uz personisko, pēc Ļ. Vigotska domām, nepieciešams, lai pieaugušais noteiktu divus apstākļus: pirmkārt, bērna pašreizējo attīstības pakāpi, izpētot, kādas bērnam ir problēmu risināšanas spējas, strādājot bez pieaugušā palīdzības; un, otrkārt, ko bērns spēj paveikt pieaugušā vadībā. Kad bērns strādā patstāvīgi, mēs redzam bērna potenciālo attīstību optimālos apstākļos – mācoties kopā ar komponentu, ietekmīgu starpnieku. Atšķirību starp šiem diviem funkcionēšanas līmeņiem sauc par tuvākās (proksimālās) attīstības zonu. Mācības dod labumu tikai tad, apgalvo Ļ. Vigotskis, ja tās iet attīstībai pa priekšu. Mācībām jāatmodina un jāatdzīvina briedumu procesā esošās funkcijas, t.i., funkcijas, kas risinās tuvākās (proksimālās) attīstības zonā. Tādā veidā tiešie padomi un citi mācīšanās veidi veic svarīgu lomu bērna izziņas attīstībā. Piemēram, bērns, kurš, strādā ar krītiņiem viens, var uzzīmēt dīvainu cilvēka attēlu – ar vienu aci, milzīgu galvu un mazām kājām. Bet kāds lietpratīgs cilvēks (vecākā māsa vai brālis, skolotājs) varētu pajautāt: „Cik cilvēkam acu? Vai cilvēkam ir ausis?” Izmaiņas bērna zīmējumā atspoguļos šo sabiedriski pastiprināto mācīšanos. Atšķirība starp to, ko bērns var izdarīt viens, un to, ko viņš var izdarīt ar padomdevēja palīdzību, ir tuvākās attīstības zona.

Ļ. Vigotskis uzsver arī to, ka katrai kultūrvidei ir citāda izvēle un katra piedāvā savus īpašos sociāli kulturālos norišu modeļus, tāpēc indivīdi no dažādām kultūrvīdēm redz un dzird dažādus pasaules aspektus. Tātad izziņas attīstības pamats ir mijiedarbība starp cilvēkiem attiecīgajā kultūrvīdē, pirms bērns spēj veidoties psiholoģiskie procesi – šo ideju, notikumu, attieksmju un stratēģiju atspoguļojums. Visi personības psiholoģiskie procesi sākās kā sociāli procesi, kuri ir kopīgi daudziem cilvēkiem, nereti arī pieaugušajiem un bērniem.

Ļ. Vigotska uzsvars uz zinošu pieaugušo vai vecāko brāļu un māsu lomu bērna izziņas attīstībā pauž domu, ka mācīšanās tiek veicināta, ja bērni strādā sadarbībā ar pieaugušajiem un citiem bērniem. Pēc Ļ. Vigotska teorijas, mācekļa loma ir ļoti svarīgs jēdziens. Ideāls modelis tam ir drēbnieka vai metinātāja darba apguve, jo nepieredzējušā iesācēja mācīšanās veidi pastiprina lietpratīgs pieaugušais. Izziņas attīstība tādā norisē virzās no citu kontroles uz paša apzinātu uzvedību, un tieši to mēs gaidām no saviem audzēkņiem (Vigotskis, 1984).

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

N. Geidžs un D. C. Berliners atsaucoties uz Ļ. Vigotski uzsver, ka sekmīgai bērna izziņas attīstības virzībai, ir svarīgi atrast dimensijas tuvākās (proksimālās) attīstības zonu, kurā skolotājam jādarbojas. Skolas, Ļ. Vigotskis atzīmēja, atstāj bērnam pārāk daudz pastāvīga darba, un šī tendence palēnina bērna izziņas attīstību. Lai tā attīstītos pilnvērtīgi, bērns sistemātiski jāvada arvien sarežģītākās jomās. Sarežģītāku funkcionēšanas līmeņu apgūšana var sekmēties ar pieaugušā vai cita attiecīgās jomas lietpratēja palīdzību. Tieši šis labāk izglītotais cilvēks rada intelektuālās „sastatnes” (pa kurām bērns var virzīties augšup). Proksimālās attīstības zonā sabiedriskās zināšanas – tās, kuras tiek apgūtas sociālās mijiedarbības veidā, - kļūst par individuālām zināšanām, un individuālās zināšanas aug un kļūst arvien sarežģītākas (Geidžs, Berliners, 1999). Tātad rezultātā attīstības produkts ir pieaudzis cilvēks, kurš veiksmīgi darbojas konkrētā sociālajā mikrovidē.

### 1.3. Tiešo un netiešo izziņas procesu raksturojums

Izziņa kā process iedalās tiešajos (sajūta un uztvere) un netiešajos (domāšana, atmiņa un iztēle) procesos. Psiholoģijā tiek izdalīti šādi izziņas procesi: sajūtas, uztvere, iztēle, uzmanība, atmiņa, domāšana un runa. Katrs no šiem procesiem pasaules atspoguļošanā un izzināšanā izpilda savu specifisku funkciju, tiem ir savas likumsakarības un iespējas. A. Vorobjovs uzsver, ka pasaules atspoguļošana cilvēkā notiek divos līmeņos: jutekliskā (tiešajā) un vispārinātajā (pastarpinātajā) (Vorobjovs, 2000).

Atspoguļošanu pirmajā līmenī nodrošina sajūtas uztvere, otrajā, sarežģītākajā un tikai cilvēkam piemītošajā – domāšana, runa un iztēle. Atmiņa un uzmanība apkalpo abus šos atspoguļošanas līmeņus. Ar atmiņas palīdzību tiek iegaumēta, saglabāta un reproducēta informācija, kas ieplūst no abiem atspoguļošanas līmeņiem. Uzmanība nodrošina apkārtējās pasaules priekšmetu atlasīšanu un izziņas koncentrēšanos uz tiem, tādēļ bez atmiņas un uzmanības izziņas procesi nav iespējami.

A. Vorobjovs personības izziņas sfēru attēlo shēmā (sk. 1. tabulu.)

*1. tabula. Personības izziņas procesi (Vorobjovs, 2000)*

1) Līmenis Jutekliskie procesi	2) Līmenis Vispārināties procesi	3) Līmenis Apkalpojošie procesi
Sajūtas, Uztvere	Domāšana un runa, Iztēle	Uzmanība, Atmiņa

A. Vorobjovs definē sajūtas, kā psihisku izziņas procesu, kurā notiek atsevišķa priekšmeta īpašības atspoguļošana, priekšmetam tieši iedarbojoties uz ierobežotu maņu orgānu skaitu konkrētā laikā.

**Uztvere** ir psihisks izziņas process, kurā atspoguļojas to priekšmetu un parādību īpašību kopums, kuri iedarbojas uz maņu orgāniem.

**Sajūtu** klasifikācijā A. Vorobjovs izdala divas pieejas. Pirmā par pamatu ņem noteiktu maņu orgānu esamību cilvēkam; otrā par pamatu ņem maņu orgānu atrašanās vietu un to, kā tas vai cits maņu orgāns atspoguļo pasauli – tieši konkrētajos par priekšmetu (siltums, garša, sāpes, u.c.) vai distancēti t.i., no attāluma (redze, dzirde, oža).

Savukārt G. Svence raksta, ka pirmajā gadījumā sajūtas iedalās redzes, dzirdes, ožas, garšas un taustes sajūtās. Otrajā gadījumā sajūtu klasifikācija ir sarežģītāka un tā iedalās trīs tipos: interoreceptīvās, propioreceptīvās un eksteroreceptīvās sajūtās:

- 1) Interoreceptīvas (organiskās) sajūtas apstrādā signālus, kas nonāk no kuņģa, sirds un visiem citiem organisma iekšējiem orgāniem.
- 2) Propioreceptīvās sajūtas signalizē par ķermeņa stāvokli telpā un cilvēka balsta – kustību aparātu darbību;
- 3) Eksteroreceptīvās sajūtas atspoguļo informāciju, kas nāk no ārējās pasaules, un nosacīti tās var iedalīt divās grupās: kontakta un distantajās sajūtās. Pie kontakta sajūtām pieder garša un tauste, pie distantajām – redze, dzirde, oža (Svence, 1999).

**Sajūtas un uztvere** ir vienoti jutekliskās izziņas procesa posmi, kas nesaraujami vienoti viens ar otru, un tai pašā laikā tiem ir kvalitatīvas atšķirības. Atšķiras arī šo procesu rezultāti. Ar sajūtu palīdzību mēs iegūstam zināšanas par priekšmeta atsevišķām iezīmēm un īpašībām. Bet uztveres rezultātā tiek iegūts vienots priekšmeta tēls. Tātad uztvere cilvēkam dod dziļākas zināšanas par apkārtējo pasauli.

Arī uztveres veidu klasifikācijā A. Vorobjovs izdala divas pieejas. Par pamatu pirmajai pieejai tiek ņemta galveno maņu orgānu darbība uztveres procesā (redze, dzirde, oža, tauste). Otra, vairāk izplatīta pieejai, pamatojoties uz matērijas eksistences formām: kustību, telpu, laiku. Līdz ar to izšķir telpisko, kustību un laika uztveri.

**Domāšana** ir psihisks izziņas process, kurā ar runas palīdzību notiek vispārināta un netieša atspoguļošana. Kā diskrētas vienotības domāšanā A. Vorobjovs izdala sekojošas prāta operācijas: analīze, sintēze, salīdzināšana, vispārināšana, bet procesuālais, tās vienojošais likums – problēmsituācija (Vorobjovs, 2000). *Analīze* – domāšanas operācija, kas nodrošina dalīšanu, skaldīšanu, veselā sadalīšanu atsevišķos elementos. *Sintēze* – domāšanas operācija, kas nodrošina daļu apvienošanu vienā veselā. *Salīdzināšana* – domāšanas operācija, kurā notiek priekšmetu un parādību īpašību un raksturojumu līdzības un atšķirības noteikšana.

A. Vorobjovs nosacīti domāšanu iedala trīs veidos: uzskatāmi darbīgajā, uzskatāmi tēlainajā un abstrakti teorētiskajā. *Uzskatāmi darbīgajai domāšanai* raksturīgs tas, ka analītiski sintētiskā darbība tiek veikta ar pašiem priekšmetiem, t.i., tieši darbojoties ar tiem. *Uzskatāmi tēlainā domāšana* balstās uz atmiņas priekšstatiem un uztveres tēliem. Šai gadījumā analītiski sintētiskā darbība noris ar tēlu palīdzību. *Abstrakti teorētiskā domāšana* ir analītiski sintētiska darbība nevis uz priekšmetiem vai to tēliem, bet jēdzieniem vai vārdiem, kas šos priekšmetus vai parādības apzīmē.

**Iztēle**, tāpat kā domāšana, ir process, kurš arī sākas tikai tad, ja ir radusies problēmsituācija. Kā iztēles procesa operācijas A. Vorobjovs izdala analīzi, sintēzi, tēlu salīdzināšanu, utt. Galvenā šajā iztēles operācijās ir sintēze, kas atšķiras no domāšanas sintēzes. Pēc A. Vorobjova, iztēles veidi ir sekojoši:

- 1) aglutinācija;

- 2) hiperbolizācija;
- 3) shematizācija;
- 4) tipizācija.

*Aglutinācija* ir sintēzes veids, kurā izveidojas kāda tēlu kombinācija, kāda cilvēka reālajā dzīvē nav sastopama vai ir pretrunā saprātam. *Hiperbolizācija* ir sintēze, kur jaunajā tēlā ( it kā caur prizmu) palielinās vai pamazinās viena tēla izmērs salīdzinājumā ar citu, palielinās vai pamazinās tēla kopumā. *Tipizācija* ir sintēzes veids, kurā uz hiperbolizācijas pamata tiek pasvītrotas kāda priekšmeta vai parādības tipiskās īpašības. *Shematizācija* - visizplatītākais sintēzes veids dažādu zinātnisku datu sniegšanai shēmās, rasējumos, tabulā u.tml. Shematizācija ir tādu tēlu apvienošana, kuri var būt pilnīgi atšķirīgi no reālajiem priekšmetiem un var tikt izteikti ar nosacītiem apzīmējumiem.

Nosacīti A. Vorobjovs **iztēli** izdala vairākos veidos atkarībā no apstākļiem, kādos tā rodas, un no paša iztēles procesa norises īpatnībām. Atkarībā no iztēles rašanās apstākļiem, tā var būt netīša un tīša. Par *netīšo iztēli* runājam tad, ja jaunie tēli rodas bez cilvēka īpaša nodoma, bet par *tīšo* – ja tie rodas ar speciālu nodomu radīt ko jaunu.

*Tīšā iztēle* atkarībā no tās norises īpatnībās iedalās reproduktīvajā un radošajā iztēlē. *Reproduktīvā iztēle* ir jauna tēla veidošanas process, kas parasti noris uz šī tēla vārdiska apraksta vai nosacīta attēla pamata. *Radošā iztēle* – tas ir patstāvīgs jaunu, oriģinālu tēlu veidošanas process un šo tīšās iztēles veidu nosaka cilvēka praktiskā darbība.

**Uzmanība** ir cilvēka apziņas koncentrētība un virzība uz ārējās vai iekšējās (psihiskās vai fiziskās) pasaules atspoguļošanu. Uzmanība ir visu psihisko izziņas procesu pamats.

*Netīšā uzmanība* cilvēkam rodas paša kairinātāja īpatnību ietekmē. Pie kairinātāja īpatnībām pieskaitāmas intensitāte (spēks, skaļums, spilgtums, u.c.), jauninājums, kontrasts, kairinātāja iedarbības sākums un beigas.

*Tīšo uzmanību* izsauc nevis kairinātāja īpatnības, bet gan, galvenokārt, personības psihiskais stāvoklis (interese par priekšmetu, nepieciešamība to izzināt). Psihiskā stāvokļa pamatu veido personības vajadzības un ievirzes. Par tīšo uzmanību sauc uzmanību, ko izsauc darba procesā radusies interese. A. Vorobjovs *atmiņu* definē kā psihisku izziņas procesu, kurā cilvēks iegaumē, reproducē un aizmirst domas, tēlus, kustības, t.i. pieredzi. A. Vorobjovs izdala trīs pieejas atmiņas klasifikācijā:

- 1) atmiņa tiek klasificēta, balstoties uz informācijas saglabāšanas ilgumu – īslaicīgā, ilglaicīgā un operatīvā – citiem vārdiem, tas ir atmiņas blokmodelis;
- 2) atmiņa balstās uz cilvēka fizisko un psihisko aktivitāti iegaumējot – atkarībā no šīs specifikas izšķir tēlaino, vārdiski loģisko, neloģisko un emocionālo atmiņu;
- 3) atmiņa balstās uz mērķtieksmi iegaumēšanas procesā. Izšķir tīšo, netīšo un fona atmiņu (Vorobjovs, 2000).

Tātad atmiņas funkcija atbild par informācijas iegaumēšanu, saglabāšanu un izmantošanu. Ilglaicīgajā atmiņā uzkrājas viss, ko bērns ir iemācījies un ko vajadzības gadījumā var izmantot.

### Secinājumi

Lai profesionāli un radoši strādātu ar bērniem un lai rosinātu izziņas procesu attīstību ir jāzina bērna psihiskās attīstības īpatnības – gan bērnu intelektuālā, gan emocionālā attīstība konkrētajā vecumā. Savu ieguldījumu izziņas procesu attīstībā un teorijā ir devuši gan pedagogi, gan psihologi. Atsaucoties uz J.H. Pestalocija, R. Ouena, F. Frēbeļa, M. Montesori teoriju, var secināt, ka audzināšana attiecībā uz bērnu ir veicama ar mīlestību un balstīta uz fizisko audzināšanu (kustību attīstību), darbaudzināšanu, morālo un estētisko audzināšanu, kā arī intelektuālo izglītību (sensoro audzināšanu, valodas attīstību un vingrinājumiem matemātikā). Tātad pedagogu uzdevums ir jebkādā veidā stimulēt bērna izpausmi, ļaujot viņam attīstīt savu uzmanību, vērīgumu, atjautīgumu, domāšanu un runu, interesi par apkārtējo pasauli un izziņas prieku.

Izziņa kā process iedalās *tiešajos* (sajūta un uztvere) un *netiešajos* (domāšana, atmiņa un iztēle) procesos. *Uzmanība* un *atmiņa* apkalpo šos abus atspoguļošanas līmeņus. Katrs no tiem pasaules atspoguļošanā un izziņāšanā izpilda savu specifisku funkciju. *Domāšana* nozīmē informācijas pārveidošanu visdažādākajiem mērķiem – apsvēršanai, secināšanai, problēmu atrisināšanai, darbības plānošanai. Arī domu pārvēršana *runā* un to izteikšana citiem ir svarīga cilvēka kognitīvo darbību daļa. Iztēle ir psihisks process, kurā tiek radīti jauni tēli, priekšstati, idejas vai aktualizēti jau zināmie. Tā „likvidē” pašlaik eksistējošas robežas, atgādina par pagātni un atver nākotni. Gandrīz vienmēr iztēle ir virzīta uz bērna praktisko darbību. Pirms kaut ko uzsākt darīt, bērns iztēlojas, kāds būs gala rezultāts, kā, arī ko un kā viņš darīs.

## 2. Izziņas procesu attīstība vecākā pirmsskolas vecuma bērniem

### 2.1. Bērnu izziņas procesu raksturojums

Bērna personības attīstība notiek, ja tiek sekmēta intelektuālā, kognitīvā, sociālā, emocionālā attīstība. Pētījumā tiks analizēts vecākā pirmsskolas vecuma bērnu izziņas procesu raksturojums.

Ž. Piažē pirmsskolas vecumā īpaši akcentē dažādu vecuma posmu īpatnības. Viņš raksta par bērnu kā par individuālo pētnieku, kura domāšana, zināšanas un motivācija veidojas sevis un apkārtējās pasaules izpētes ceļā. Pēc Ž. Piažē izziņas apgūšanas kā mijiedarbības ar apkārtējo vidi ir svarīgākā dzīvības izpausme, lai pielāgotos videi (adaptētos) un izdzīvotu. Ž. Piažē ir pirmais zinātnieks, kas konstatēja bērna intelektuālās attīstības kvalitatīvās pārmaiņas. Analizējot intelektuālo attīstību, Ž. Piažē uzskata to par kvalitatīvo stadiju maiņu un to klasificē šādi:

- 1) Sensomotorā intelekta stadija no 0 līdz 2 gadu vecumam, kad izkopjas bērna iedzimtie refleksi, attīstās dažādu kustību koordinācija;
- 2) Pirmsoperacionālā stadija no 2 līdz 7 gadu vecumam – bērns darbojas ar materiālie, objektiem, domāšana balstās uz priekšstatu un simbolu izmantošanu, savu viedokli bērns uzskata par vienīgo ( darbojas bērna egocentrismis);
- 3) Konkrēto operāciju stadija no 7 līdz 12 gadu vecumam, mācoties darbību, sistēmas realizējas prātā, protams, balstoties uz konkrētu materiālo uztveri;
- 4) Formālo operāciju stadija no 11 līdz 14 gadu vecumam, kad bērns domāšanā nebalstās tikai uz saņemto informāciju un sāk domāt loģiski, tātad ievirzās domāšanas attīstības augstākajā pakāpē.

Ž. Piažē norāda, ka stadiju kārtība atbilst noteiktam vecumam un ir nemainīga, taču vecuma robeža, kurā notiek izmaiņas, ir atkarīga no bērna dzīves apstākļiem. Katra iepriekšējā stadija balsta nākamās attīstību. Ž. Piažē uzsver, ka mācīšanās seko intelektuālajai attīstībai, kurai ir pašai sava loģika – iekšējās likumsakarības. No tā var secināt, ka augot tikai pamazām, bērns iegūst pieaugušā domāšanas struktūras (Piažē, 2002).

V. Zelmenis uzsver, ka pats galvenais sekmīgu mācību priekšnoteikums ir bērna vispārīgā psihiskā attīstība – viņa uzmanība, vērtīgums un atjautība, domu un valodas skaidrība, interese par apkārtējo pasauli, izziņas prieks un stipra griba (Zelmenis, 1978).

Attiecībā uz uzmanības attīstīšanu pirmsskolas iestādes vecākās grupas bērniem, pirmsskolas izglītības programma tiek norādīti sekojoši galvenie uzdevumi pirmsskolas skolotājam:

- 1) Pilnveidot spēju uztvert 2 – 3 objektus vienlaikus (īsu brīdi);
- 2) Attīstīt spēju koncentrēties sarežģītām darbībām (mīklu minēšana, atjautības uzdevumi, galda spēles u.c.);
- 3) Attīstīt noturību – spēju ilgāk veikt vienu un to pašu darbību (Černova, 2008).

D. Ļieģeniece raksta, ka piecu sešu gadu vecums ir bērna intelektuālās attīstības, sociālās gatavošanas emocionālās nobriešanas sensitīvais periods. Bez atbilstošas šim vecumam piemērotas intelektuālās un garīgās barības un bez mērķtiecīgām pieaugušo rūpēm netiks apmierinātas izziņas, saskarsmes, augšanas, stimulācijas u.c. vajadzības un nenotiks viņa spēju un iespēju attīstība. Šajā vecumā var un vajag pilnveidot runu un uz dabiskās ziņkāres pamata attīstīt izziņas intereses (Lieģeniece, 1999).

Pirmsskolas vecumā bērna attīstība notiek viņa psihiskās dzīves jomās – bērns apgūst un sistematizē milzīgu jutekliskās informācijas daudzumu, tā pilnveidojot sajūtu un uztveres procesus, domāšanu, iztēli, tīšo uzmanību un loģiskās iegaumēšanas spējas. Pirmsskolas vecumā bērns intelektuālā uzdevuma risināšanā izmanto uzskatāmi darbīgo domāšanu, pāreja un uzskatāmi tēlaino un abstrakti loģisko domāšanu norit pakāpeniski un ir atkarīga no uzkrātās pieredzes (Ukstiņa, 1996).

Savukārt, V. Zelmenis norāda, ka *uzmanība* ir nepieciešama katra darba veikšanai. Tā ir cilvēka spēja virzīt savu apziņu uz tām lietām un parādībām, kuras dotajā brīdī liekas visnozīmīgākās. Vienlaikus no apziņas it kā tiek izslēgta visa pārējā apkārtnē. Bērna uzmanība sāk veidoties jau no pirmajiem dzīves mēnešiem un attīstās līdz ar viņa interešu un darbības loka paplašināšanos. Pirmsskolas vecumā pārsvarā ir netīšā uzmanība. Tā izpaužas, ka bērns pievēršas dažādiem gadījuma rakstura objektiem – ne tik daudz pēc tā nozīmīguma, cik pēc to spilgtuma, uzmanība tiek pievērsta nejauši, bez iepriekšēja nodoma. Turpretī katras mērķtiecīgas darbības (arī mācību) veikšanai, vajadzīga tīšā uzmanība, t. i. apzinīga, mērķtiecīga un bieži vien arī ilgstoša apziņas koncentrēšana uz darbības objektu. Arī šī īpašība attīstās bērna rotaļās un pašapkalpošanās darbos. To var sekmēt ar īpašu uzmanības vingrinājumu palīdzību, piemēram, liekot novērot un atkārtot kādu darbības paņēmieni, utt. Šādi vingrinājumi vienlaikus sekmē arī novērošanas spēju attīstību (Zelmenis, 1978).

Kā pirmo noteikumu uzmanības audzināšanā J. A. Students izvirza intereses modināšanu uz to, kas cilvēka individualitātei tuvāks; ja būs interese, būs arī uzmanība. J. A. Students uzskata, ka uzmanība ir apziņas koncentrācija uz esošo vai gaidāmo parādību, kas mūs interesē un uzmanībā apziņas loks sašaurinās, tādā veidā iestājoties lielākai apziņas skaidrībai (Students, 1998).

G. Svence uzmanību definē kā noturīguma, pārslēgšanās biežumu. Uzmanība saistīta ar īpaši svarīgu psihes procesu – gribas kvalitātēm, tās ir, vai bērns spēj ilgāk par 1 minūti koncentrēties, lai iegaumētu un vēlāk reproducētu (Svence, 1999).

V. Zelmenis norāda, ka prasme un paradums uzmanīgi skatīties, klausīties un darboties, vienlaikus novēršoties no dažādām traucējošām blakus parādībām, ir skolas darba ikdienišķa prasība. Tomēr katram jāprot, ne tikai koncentrēties, bet arī ātri pārslēgties no viena objekta uz citu un arī sadalīt savu uzmanību reizē uz vairākiem objektiem (piemēram, šķērsojot ielu). Bērnam tas sākumā rada lielas grūtības, bet ar sistemātiskiem vingrinājumiem tās ir pārvaramas. Uzmanības koncentrēšanu, pārslēgšanu un sadalīšanu ļoti sekmē kolektīvās kustību rotaļas (Zelmenis, 1978).

Tas nozīmē, ka bērna uzmanību vairāk piesaista viss jaunais, interesantais, tāpēc viņa interešu loka paplašināšana un padziļināšana netīši sekmē arī uzmanības attīstību. Tomēr jau bērnībā jātieks skaidrībā par to, ka dzīvē jāveic arī neinteresanti, bet vajadzīgi uzdevumi un, ka te nepieciešama sevis piespiešana un nepatikas pārvarēšana, ko panāk ar gribas piepūli.

E. Černova uzskata, ka attiecībā uz *sajūtu un uztveres* attīstīšanu pirmsskolas iestādes vecākās grupas bērniem, pirmsskolas izglītības programmā tiek norādīti sekojoši galvenie uzdevumi pirmsskolas skolotājam:

- 1) rosināt saskatīt apkārtņē priekšmetu līdzību ar ģeometriskajām figūrām; uztvert krāsu toņus un tos salīdzināt; uztvert skaņu augstumu un stiprumu;
- 2) vingrināt noteikt virzienu, priekšmetu savstarpējo izvietojumu;
- 3) attīstīt prasmi salīdzināt vienveidīgus, bet pēc formas atšķirīgus priekšmetus (Černova, 2008).

Sevišķi daudz informācijas par apkārtējo pasauli cilvēkam sniedz redze, jo tā ļauj uztvert lietu un parādību īpašības jau no liela attālums. Pirmsskolas vecuma bērniem intensīvi attīstās redzes asums – viņi jau samērā labi spēj atšķirt mazus priekšmetus diezgan lielā attālumā, kā arī krāsu nianses. Redzes, dzirdes un citu sajūtu attīstību sekmē ne tikai speciāli vingrinājumi, bet arī rotaļas un citas nodarbības, kur vajag uzmanīgi vērot – skatīties, ieklausīties, aptaustīt utt.

V. Zelmenis uzsver, ka ar sajūtu orgāniem uztvertās lietu un parādību īpašības cilvēka apziņā neatspoguļojas izolēti, bet kopumā, to tipiskajās saistībās un attiecībās – kā šo objektu reāli, veseli attēli. Tie veidojas ar agrāk uzkrātās pieredzes līdzdalību. Šādu tuvākās apkārtnes lietu un parādību ārējās kopainas ieguvu sauc par *uztveri*. Atkarībā no tā, kuriem analizatoriem šai procesā ir galvenā nozīme, izšķir redzes, dzirdes, kustību un citus uztveres veidus. Uztveres tēli parasti veidojas vairāku analizatoru darbības rezultātā (piemēram, priekšmetu apskatot, aptaustot un apcilājot). Sevišķi sarežģīta ir telpas un laika uztvere, jo tā pamatojas uz redzes, kustību un pat iekšējām, organiskām sajūtām (piemēram, nogurums pēc nosojotiem kilometriem, sirds pukstu skaits minūtē, utt.). Bērnam telpas un laika uztvere attīstās pamazām, līdz ar viņa dzīves pieredzi. Pirmsskolas vecuma bērni vēl īsti nespēj orientēties ne attāluma, ne laika mēra vienībās, kaut gan praktiskā telpas un laika distances izjūta tiem jau diezgan labi attīstās.

Iepriekš nodomātu, mērķtiecīgu un plānveida uztveri V. Zelmenis sauc par *novērošanu*. Prasmei novērot ir liela nozīme visos cilvēka darbības veidos – ražošanā, transportā, pētniecībā, daiļradē un citur. Pirmsskolas vecumā bērns pakāpeniski pāriet no vienkāršākajiem uztveres veidiem (kam bieži vien ir nejaušības, gadījuma raksturs) uz mērķtiecīgu apkārtējo priekšmetu un parādību novērošanu. Bērni sāk agrāk uztvert un novērot to, kam viņu dzīvē ir lielāka praktiska nozīme. Pakāpeniski novērojumu loks paplašinās. To sekmē rotaļas, pašapkalpošanās darbi un speciāli novērošanas uzdevumi. Panākumi ir labāki un bērna attīstība noris straujāk, ja tiek skaidri formulētas novērošanās uzdevumus, kā arī bērnam sniegtas zināmas priekšzināšanas un radīta interese par novērojamo objektu. Tāpat novērošanu sekmē vajadzība pastāstīt otram par novēroto. Bērni jāradina neapmierināties ar pirmajiem, paviršajiem iespaidiem, bet rūpīgi un vispusīgi pazīt lietas un parādības, vērīgi klausīties pieaugušā stāstījumā vai priekšā lasītajā pasakā, kā arī uzmanīgi novērot viņu darīto darbu, lai vēlāk to iemācītos arī paši. Uztveres un novērošanas attīstību ļoti sekmē bērnu tēlojošā darbība – zīmēšanas, veidošana, konstruēšana, u.c. Tēlojošā darbībā viņi parasti ieliek arī daudz no savas fantāzijas un nereti attālinās no īstenības. Ar to jāreķinās, tomēr vienlaikus bērni arī jā māca un jāradina objektus attēlot pēc iespējas atbilstoši īstenībai. Tāpat bērni jā māca klausīties dziesmu vai mūziku, kā arī dziedāt pašiem, jo muzikālās dzirdes attīstībā šis vecuma posms nereti ir izšķirošs (Zelmenis, 1978).

Tas liecina par to, ka attīstīta uztvere ir ne vien svarīgs priekšnoteikums bērna sekmīgam mācību darbam skolā, bet arī viņa pārējo izziņas procesu ( atmiņas, iztēles, domāšanas) un visas viņa psihi turpmākajai attīstībai.

Sākot *atmiņas* attīstīšanu pirmsskolas iestādes vecākās grupas bērniem, pirmsskolas izglītības programmā tiek norādīti sekojoši galvenie uzdevumi pirmsskolas skolotājam:

- 1) Pilnveidot tīšo atmiņu – patvaļīgas iegaumēšanas spēju;
- 2) Rosināt iegaumēšanā izdalīt iegaumēšanas mērķi;
- 3) Rosināt atcerēties ritmu (Černova, 2008).

J. A. Students uzskata, ka atmiņa ir agrāko pārdzīvojumu atjaunināšanās apziņa, kā arī atmiņa ir ļoti svarīga psihiska funkcija un vienīgi ar tās palīdzību iespējama iemācīšanās, jaunu zināšanu iegūšana (Students, 1998). Svence norāda, ka atmiņa ir iegaumēšanas, saglabāšanas un reproducēšanas prasmes un iemaņas (Svence, 1999).

V. Zelmenis norāda, ka atmiņa ir cilvēka spēja iegaumēt, saglabāt un reproducēt īstenības atspoguļojumu. Bez atmiņas nevarētu uzkrāties nekādas pagātnes pieredze un cilvēka psihiskā darbība nemaz nebūtu iespējama (Zelmenis, 1978).

V. Zelmenis izšķir *kustību, tēlaino, verbāli loģisko un emocionālo atmiņu*. *Kustību atmiņa* palīdz apgūt dažādu darbību prasmes un iemaņas (piemēram, strādāt ar noteiktiem darba rīkiem, spēlēt

kādu mūzikas instrumentu, utt.). *Tēlainā atmiņa* saglabā konkrētus, uzskatāmus priekšstatus par lietu un parādību ārējām īpašībām. Pirmsskolas vecuma bērniem tā ir visai raksturīga. Turpretī *verbāli loģiskās atmiņas* īpatnības ir vispārināta un vārdos ietvertu jēdzienu un sakarību atcerēšanās. Tā attīstās nedaudz vēlāk, līdz ar abstraktās domāšanas attīstību. *Emocionālās atmiņas* reprodukcijas saturs ir agrāk pārdzīvotās jūtas.

V. Zelmenis uzsver, ka iegaumējot un reproducējot nodibinās sakari starp iegaumētajiem priekšmetiem un parādībām. Šādus sakarus sauc par asociācijām. Tās izpaužas tā, ka cilvēks, uztverot vienu objektu, atveras kādu citu, kas ar to saistīts (piemēram, ieraudzījis „labo krustmāti”, bērns stiepj rokas pēc konfektes). Atmiņas neirofizioloģiskā mehānisma pamatā ir pagaidu sakaru izveidošana starp diviem galvas smadzeņu lielo pusložu garozas iecirkņiem, kas tiek ierosināti noteiktā secībā. Šo sakaru nostiprināšanos veicina atkārtošana, sevišķi, ja tā notiek vienmēr jaunos variantos. Iegaumēšana sekmē arī rūpīga iedziļināšanās atkārtojamā vielā, tās satura izpratne. Rūpīgi iegaumētos faktus un likumsakarības bērns var reproducēt patstāvīgi, brīvi un diezgan pilnīgi. Turpretī vājāk iepazīto materiālu viņš spēj tikai pazīt. Ja to uztver otreiz (Zelmenis, 1978).

V. Zelmenis norāda, ka no agrāk iegūtajām īstenības atspoguļojuma elementiem cilvēka apziņā var veidoties arī jauni – iedomāti tēli. Šādu psihisku procesu viņš sauc par *iztēli*. Tā ļauj cilvēkam mērķtiecīgi, iecerēt viņa turpmāko darbību, paredzēt tās rezultātus un sekas. Uztvere atklāj cilvēkam tagadni, atmiņā palīdz saglabāt pagātņi, bet iztēle ļauj ielūkoties nākotnē (Zelmenis, 1978).

J. A. Students norāda, ka iztēle ir tādu priekšmetu atdarināšana, kas bagātāki par īstenības priekšmetiem. Viņš uzskata, ka iztēli ir jācenšas audzināt, jo tās nozīme vērojama ideālās dzīves meklēšanā un veidošanā (Students, 1998). Savukārt G. Svence norāda, ka iztēle ir vislabāk attīstītais psihi process pirmsskolas vecumā (Svence, 1999).

*Iztēles* attīstībai pirmsskolas vecumā tiek pievērsta liela uzmanība. Pirmsskolas izglītības programmā iztēles attīstībai tiek izvirzīti vairāki uzdevumi:

- 1) Veidot radošās iztēles pamatiemaņas;
- 2) Vingrināt patstāvīgi radošajā darbībā attīstīt un realizēt kādu savu ieceri vai plānu;
- 3) Pilnveidot fantāzijas attīstību (tai kļūstot bagātākai, spilgtākai) (Černova, 2008).

V. Zelmenis analizējot bērna iztēli, norāda, ka ir jācenšas panākt, lai tā būtu saistīta ar dzīvi, lai tā reāli un radoši atspoguļotu īstenību. Iztēles attīstību sekmē dažādas lomu rotaļas, it sevišķi tādas, kurās piedalās arī lielāki bērni, no kuriem mazie var mācīties. Bērnu radošā iztēle spilgti parādās viņu zīmējumos un citos mākslinieciskās pašdarbības veidos. Tās attīstību sekmē ar pasaku un literāro daiļdarbu klausīšanos, grāmatu ilustrāciju aplūkošanu, bērniem piemērotu teātra izrāžu, kinofilmu un televīzijas pārraižu noskatīšanās (Zelmenis, 1978).

Tas nozīmē, ka bērna iztēles veidošana ir svarīgs audzināšanas uzdevums. No sākotnējām bērna fantastiskajām iecerēm pakāpeniski veidojas viņa nākotnes ideāli un sapņi, kas kļūst vienmēr reālāki. Par šīm iecerēm nedrīkst ironizēt, bet jāpalīdz bērnam tās kritiski novērtēt, koriģēt un papildināt.

V. Zelmenis uzskata, ka sevišķi liela nozīme bērna izziņas darbības pilnveidošanā ir viņa *domāšanas* attīstībai. Savās ikdienas gaitās bērns arvien vairāk iedziļinās lietu un parādību detaļās, mācās atšķirt būtiskākās pazīmes no nebūtiskajām un būtiskos sakarus jeb likumsakarības no gadījuma rakstura sakariem. Te visur darbojas viņa *domāšana*. Domāšanas ceļā tiek iegūtas arī zināšanas par lietām un parādībām, ko cilvēks nav uztvēris tieši, bet par kurām izdarījis secinājumus pēc tām pazīmēm, kas viņam bijušas pieejamas (piemēram, pēc sniega kupenām secinām, ka bijis putenis; pēc mākoņiem spriežam par negaisa tuvošanos utt.). Tādējādi domāšana ir vispārināta un netieša īstenības izziņas, kas tāpat kā iztēle, pamatojas uz pagātnes pieredzi. Domāšanas ceļā cilvēks dziļi un pamatīgi izzina apkārtējo pasauli. Šo zināšanu pareizība tiek pārbaudīta praktiskajā darbībā. Ar domāšanas palīdzību tiek atrisināti arī dažādi praktiski, teorētiski un mācību uzdevumi (Zelmenis, 1978).

Pirmsskolas izglītības programmā tiek norādīti sekojoši galvenie uzdevumi pirmsskolas skolotājam, domāšanas attīstīšanai:

- 1) Attīstīt spēju noteikt cēloņsakarības starp priekšmetu un parādību īpašībām;
- 2) Attīstīt spēju spriest par novērotajiem faktiem, izdarīt vienkāršus secinājumus, spēt izvirzīt mērķus, plānot savu darbību;
- 3) Vingrināt saskatīt sakarību starp priekšmetu dažādām īpašībām (Černova, 2008).

J. A. Students uzskata, ka domāšana ir apziņas virziens uz priekšmetu, nolūkā to izteikt prāta spriedumā. Prāta spriedums, kas par savu priekšmetu izteic tā objektīvo saturu ir paties spriedums, t.i. satur patiesību. Patiesības atklāšana ir ne vien domāšanas, bet arī dzīves mērķis (Students, 1998).

G. Svence norāda, ka domāšanas attīstības analīzei nepieciešams salīdzināt tādu faktoru kā iemaņas salīdzināt, grupēt pēc noteiktas pazīmes, loģiskā secībā risināt sižetu (Svence, 1999).

Kā galvenās *domāšanas* operācijas V. Zelmenis izdala *analīzi, sintēzi, salīdzināšanu, abstrahēšanu, vispārināšanu, klasifikāciju, sistematizāciju un konkretizāciju*. Analīzes procesā objekti domās it kā tiek sadalīti atsevišķās detaļās, bet sintēzes gaitā šīs detaļas atkal apvienojas. Tādējādi analīze un sintēze ir savstarpēji saistītas operācijas, ar kurām sākas mūsu iedziļināšanās lietu un parādību būtībā. *Analīze un sintēze* darbojas jau uztveres (novērošanas) procesā. Tā, piemēram, bērns, vērodams kādu augu, konstatē tā stumbru, lapas un ziedu, kā arī to īpašības – krāsas, formas, izmērus, utt. Tas viss atkal apvienojas kopējā priekšstatā par šo augu.

*Salīdzināšana* ir kopīgo un atšķirīgo pazīmju meklēšana diviem vai vairākiem objektiem. Arī te vajag analizēt un sintezēt, lai salīdzināšanu varētu veikt pa detaļām. Salīdzināšana palīdz vēl vairāk iedziļināties lietu un parādību būtībā. Arī tā sākas jau novērošanas procesā.

Salīdzinot divus vai vairākus līdzīgus objektus, mēs domās izceļam to kopīgās, būtiskās pazīmes un atmetam nenozīmīgās atšķirīgās pazīmes, kam ir gadījuma raksturs. Šādu būtisko pazīmju izcelšanu un nebūtisko pazīmju atmešanu sauc par *abstrahēšanu jeb abstrakciju*. Būtisko pazīmju attiecināšana uz visiem viena tipa objektiem ir vispārināšana. Tā, piemēram, abstrahēšanās un vispārināšanās ceļā secinām, ka visām zivīm ir žaunas, ar ko tās elpo; kas visu augu lapas ir zaļas un tajās notiek organisko vielu veidošanās, utt. *Abstrahēšana* un *vispārināšana* jau ir daudz komplicētākas domāšanas operācijas, kas bērniem vēl sagādā nopietnas grūtības. Viņi nereti objektu nebūtiskās pazīmes atzīst par būtiskā (piemēram, uzskata, ka augļa galvenā pazīme ir tā, kas tas ir ēdam). Tikai uzkrājoties pieredzei, kas no tiek ar pieaugušo cilvēku palīdzību, viņi pamazām apgūst arī šīs operācijas.

Cilvēka zināšanas par apkārtējo pasauli nav izklaidētas apziņā haotiski, bet sakārtojas noteiktā sistēmā – grupās un apakšgrupās pēc līdzības, atšķirības un pakļautības pazīmēm. Tāpēc katras jauns kādas lietas vai parādības atspoguļojums cilvēkam rada jautājumu – ko tas atgādina, pie kādas grupas pieder? *Klasifikācijas* procesā tiek noteiktas pazīmes, pēc kurām šis objekts ievietojams attiecīgajā sistēmas grupā. Arī te bērniem rodas savas grūtības, jo zināšanu trūkuma dēļ, viņi jau loģisko pakļautās (subordinētās) un līdzvērtīgās (koordinētās) grupas, t.i. jauc jēdzienus ar virsjēdzieniem. Te gan jāpiezīmē, ka šādas kļūdas pieļauj arī pieaugušie. Tā radušies tādi neloģiski jēdzienu savienojumi, kā ogas un augļi, putni un dzīvnieki, utt.

V. Zelmenis norāda, ka domāšanas procesā uz priekšstatu un vienkāršo sakarību bāzes, veidojas vispārināti jēdzieni un atklājas likumsakarības. Jēdzieni tiek ietverti valodas vārdos, un tajos atspoguļojas ne vien cilvēka personiskā, bet arī visas sabiedrības pieredze, kas pārņemta sarunās, skolas mācībās un lasot grāmatas. Jēdzieni ne vien rodas un pilnveidojas domāšanas procesā, bet arī tiek izmantoti tajā kā domāšanas elementi – cilvēks domā ar valodas vārdu (jēdzienu) palīdzību.

Jēdzienu savstarpējos saistību, kas atspoguļo īstenības lietu un parādību sakarus un attiecības sauc par *spriedumiem*. Tos izsakām ar teikumu palīdzību (piemēram, saule ir uzlēkusi, lapas dzeltē, nazis ir ass). Domāšanas procesā spriedumi saistās cits ar citu, veido virknes (domu gaitu), kas noslēdzas ar jaunu spriedumu – secinājumu jeb slēdzienu.

Bērnu domāšanu V. Zelmenis saista ar bērna pasaules izzināšanas attīstību. Paša pieredzes gaitā un ar pieaugušo palīdzību bērns pamazām noskaidro lietu un parādību īpašības un to savstarpējos sakarus, sāk aizvien skaidrāk un pareizāk izprast to būtību, iegaumē vārdiskos apzīmējumus. Sākumā viņa vārdos ietvertie jēdzieni ir visai šauri un konkrēti, priekšstatu līmenī (ar vārdu „māte” viņš saprot

tikai savu māmuļu). Domāšanas operācijas ir cieši saistītas ar bērna reālo darbību. Viņš iegaumē, galvenokārt, lietu un parādību ārējās pazīmes un priekšmetus grupā pēc to ārējās līdzības.

Spilgts bērna domāšanas attīstības rādītājs ir viņa valodas attīstības līmenis. Pirmsskolas vecuma bērni jau prot izdarīt vienkāršus secinājumus pēc to lietu un parādību būtiskajām pazīmēm (galvenokārt izceļot to praktisko derīgumu). Domas viņi jau prot izteikt sakarīgos spriedumos, un pati domu gaita viņiem ir relatīvi neatkarīga no tiešās darbības ar priekšmetiem. Tomēr trūcīgās pieredzes dēļ, viņu spriedumi bieži vien vēl ir diezgan naivi, nereti tiek jaukti cēloņi un sekas (piemēram, bērns ir konstatējis, ka vēdinot ar rokā turētu grāmatu, rodas vējš, un, vērodams, kā stiprā vējā lokās koki, secina, ka vējš rodas no tā, ka koki kustās) (Zelmenis, 1978).

Runāšana rosina bērnu domāšanu, liekot viņiem spriest, pamatot, meklēt cēloņus, izskaidrot dažādus gadījumus, strukturēt pieredzi un piešķirt tai jēgu. Mazi bērni jau no dabas ir lieli runātāji. Viņi nemītīgi tērzē, stāsta, jautā un strīdas (Fišers, 2005).

Pirmsskolas vecuma bērniem raksturīga domāšanas īpatnība ir tās konkrētais raksturs – viņi operē ne ar vispārinātajiem jēdzieniem (kā pieaugušie), bet ar konkrētiem priekšstatiem – tēliem. Piemēram, uz jautājumu : „Kurā klasē mācās tava māsa?“, bērns nevis atbild piektajā, bet norāda noteiktu klases telpu. Līdz ar vispārināto jēdzienu apgūšanu, viņa domāšana pakāpeniski kļūst abstraktāka. Pētījumi rāda, ka, saprātīgi organizējot bērnu intelektuālo darbību, šai virzienā var gūt lielus panākumus. Jo augstāks ir bērna abstraktās domāšanas līmenis, jo labāki panākumi viņam ir skolas mācībās (Zelmenis, 1978). Tas nozīmē, ka šajā vecumā bērns jau spēj risināt vienkāršus uzdevumus, kur jāizmanto parastākās domāšanas operācijas, lai rezultātā nonāktu pie pareiza secinājuma.

## **2.2. Skolotājs kā izziņas darbības sekmētājs**

Skolotājs ir pedagogs, izglītības darbinieks ar speciālo pedagoģisko izglītību, kurš veic pedagoģisko darbu kādā izglītības iestādē vai licencētā privātpraksē, māca, palīdz apgūt zināšanas, vada mācību procesu (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Bērība ir vislabvēlīgākais laiks audzināšanā, tāpēc svarīga gudra audzināšana, lai garīgās un kultūras vērtības, kas aptver bērnu, būtu īstas un nevis tādas, ko reizēm pielīdzina kultūrai (Леонтьев, 2009).

Analizējot kognitīvo procesu attīstību pirmsskolas vecuma bērniem, A. Zīlītis norāda, ka pieaugušiem ne vien obligāti jāatbild uz visiem bērnu jautājumiem, bet arī visādi jāizrāda pozitīva attieksme pret bērna vēlmi jautāt, kā arī bērniem ir jāizsaka atzinība par uzdotajiem jautājumiem.

Pēc A. Zīlīša domām, pirmsskolas vecuma periods ir sensitīvs, t.i. īpaši jūtīgs, kā arī pateicīgs periods valodas attīstībai un svešvalodas apgūšanai. Nav viennozīmīgas atbildes par šā procesa vēlamo sākumu, taču viens no uzskatiem ir sekojošs, ka vispirms ir jāapgūst dzimtās valodas pamatus un tad, laika posmā no 4 līdz 6 gadiem, mācās arī svešvalodas.

Skolotājam A. Zīlītis izvirza sekojošus norādījumus:

- 1) Apmācību procesam jānotiek rotaļu un spēļu veidā;
- 2) Pakāpeniski ir jāpalielina izpildāmo uzdevumu grūtības pakāpe, vienlaikus nepārslogojot bērnu (Zīlītis, 1999).

E. Černova savukārt norāda, ka skolotāja darbības rezultātam ir jābūt bērna aktivitātēm (psihiskām, fiziskām, sociālām), vēlmēm izzināt apkārtējo pasauli vai apgūt pieaugušo radīto pasauli un priekšstatu, kā arī prasmju un iemaņu nostiprināšana. Tādējādi E. Černova pirmsskolas skolotāja darbības procesu raksturo šādi:

- 1) bērnu audzināšanas un dzīvesdarbības vienotība, audzināšanas organizēšana, ne kā pasākumu kopums, bet kā bērnu un pieaugušo radošas dzīvesdarbības kopveseluma sistēma;
- 2) audzināšanas sistēma atvērta (iesaistīta sabiedrība bērnu dzīvības un sociālajā aizsardzībā, rūpes par materiālo nodrošinājumu un garīgās darbības bagātināšana);
- 3) audzināšanas nereglamentēts saturs, piesātināts ar bērnu dzīves reālajām problēmām, dzīvesdarbības situācijām, iekļaušanu pašaudzināšanas procesos, utt.;
- 4) pedagoģiskā sadarbība ar neformālā apvienībām un jaunām sabiedriskajām organizācijām;
- 5) izglītības iestādes un ģimenes audzinošā potenciāla apvienošana.

Līdz ar to E. Černova saskata nepieciešamību noteikt pamatprasības pirmsskolas skolotāja daudzveidīgajai darbībai un personībai (Černova, 2008).

R. Kaņepēja savukārt norāda, ka pirmsskolas skolotājam ir jāatlasa satura apguves metodes, kuras veicina dabas un sabiedriskās dzīves parādību izzināšanas un pētīšanas apzinātu, secīgu darbību. Ir jāpanāk, ka bērns tās izmanto kā darbības principu („kā veikt”) kāda darba uzdevuma (situācijas) risināšanā (Kaņepēja, 2002).

E. Smits savā pētījumā analizē 20. gadsimta 20. gados publicētās K. Branta audzināšanas metodes kritērijus, atbilstoši kuriem ir:

- 1) jāattīsta un jāveicina bērna domāšana;

- 2) jāmudina kopīgi meklēt patiesību;
- 3) jāpalīdz iegūts skolēniem jaunas atziņas un veiksmes;
- 4) jāizmaina skolēnu darbība un izturēšanās;
- 5) jānodrošina mācību vielas apguve vismaz minimumā;
- 6) jārespektē bērna intereses un dziņas;
- 7) jāveicina audzēkņa dzīva piedalīšanās stundas gaitā (Smits, 2000).

Tas nozīmē, ka skolotājam jāpalīdz mācību procesā, jāuzvedina uz kādu konkrētu darbību, jāņem vērā bērna intereses un vajadzības, kā arī jānodrošina bērna aktīva piedalīšanās mācību procesā.

V. Pisarenko norāda, ka videi, kurā norisinās skolotāja un skolēna kontaktēšanās un mijiedarbība, piemīt kā vispārīgas, tā arī īpašas sociālās pazīmes. Šeit jaunā paaudze apgūst cilvēku uzkrāto pieredzi un zināšanas. Skolotāja vadošā loma šajā vidē nosaka viņa tikumiskajām īpašībām izvirzāmās prasības, attieksmi pret sevi, savu profesionālo darbību, pret tajā iesaistītajiem cilvēkiem. Pisarenko uzsver, ka skolotāja personībai ir jāizvirza paaugstināta morāles prasības, jo viņiem ir uzticēta nākamās paaudzes mācīšana un audzināšana (Pisarenko, 1981).

No tā var secināt, ka skolotājs kontaktējas ar skolēnu periodā, kad viņš praksē apgūst iemācīto teoriju. Zināmā mērā pieaugušo pasauli bērni iepazīst ar skolotāja morāles stājas palīdzību, viņu novērojot un izzinot.

G. Cukermane ir veikusi pētījumu attiecībā uz tām īpašībām, kuras skolotājā skolēns novērtē visaugstāk, lai starp viņiem veidotos ražīgs dialogs un veidotos savstarpēja uzticība un sapratne. Svarīgākās no tām ir sekojošas:

- 1) spēja kontaktēties;
- 2) demokrātisks vadības stils, kurā apvienota cieņa pret katru skolēnu kā individualitāti;
- 3) pateicība, daudzveidība, smalkjūtība, kā arī spēja skolēnu saprast (Cukermane, 1993).

I. Azarovs savukārt norāda, ka sekmes skolotāja darbā ietekmē ne tikai noturīga nervu sistēma, bet arī īslaicīgie psihiskie stāvokļi, kurus izraisa dažnedažādi iemesli (Azarovs, 1985).

E. Smits atklāj H. Gārdnera uzskatus, ka skolotājam jāpiemīt starppersonu saskarsmes spējām – prasmei iejusties otrā cilvēkā, saprast pasauli no otra indivīda pieejas tās atspoguļošanā, spēt attiecīgi pielāgot savu uzvedību. Starppersonu saskarsmes spējas ļauj ievērot otrā personā tikko pamanāmas pārmaiņas noskaņojumā un uzvedībā, motivācijā un mērķos. Šīs spējas ir attīstītas veiksmīgiem, praktizējošiem skolotājiem. Saskaņā ar H. Gārdneru: „Šīs spējas var izkopt, par pamatu ņemot prasmi ievērot atšķirīgo pārējos cilvēkos” (Smits, 2000, 89).

E. Smits norāda, ka starppersonu saskarsmes spējas izpaužas:

- 1) spēja skatīties uz lietām no dažādiem skatu punktiem;
- 2) veidot, būvēt un uzturēt dažādas sociālās attiecības ar līdzcilvēkiem;

- 3) zināt un saprast citu domas, jūtas, attieksmes uz uzvedību;
- 4) strādāt komandā un dot savu ieguldījumu tās darbībā un attīstībā;
- 5) sekmīgi sazināties gan verbāli, gan neverbāli;
- 6) uzklautīt un atzīt citu uzskatus un reaģēt uz tiem;
- 7) ietekmēt pārējos (Smits, 2000).

Ā. Kārpova un I. Plotnieks uzsver, ka jaunā indivīda audzinātājs ir divkārši atbildīgs par savu raksturu, jo:

- 1) skolotāja raksturs ir viens no veiksmīgas pedagoģiskās darbības nosacījumiem (tas var veicināt vai traucēt sekmīgu pedagoģisko darbību);
- 2) savstarpējo attieksmju procesā (skolotāja attieksme pret sabiedrību, dabu, cilvēkiem un sevi pašu) veidojās arī viņa audzēkņu attiecības un rakstura iezīmes. Prakse liecina, ka skolēni pieņem un izpilda skolotāja prasības tikai ar tādu noteikumu, ja tās pastāv arī skolotājam pašam pret sevi (Kārpova, Plotnieks, 1984).

V. Vorobjovs savukārt uzskata, ka skolotāju un skolēnu savstarpējās attiecības balstās uz noteiktu morāles normu ievērošanu. Galvenās no tām ir sekojošas:

- 1) jebkuros apstākļos skolotājam ir jārespektē katra audzēkņa pašcieņa, katrā no viņiem jāskatā personība un jāatbalsta tās pilnveidošanās tieksmes;
- 2) tikai dziļi cienot un uzticoties, patiesi mīlot bērnus, draudzīgi izturoties pret viņu iekšējo pasauli, var izveidot savstarpējas saprašanās atmosfēru;
- 3) skolotājs nedrīkst savus audzēkņus dalīt labajos un netīkamajos, dusmas par bērna rīcību nedrīkst pāraugt antipātijā pret viņu;
- 4) katrā audzēknī nepieciešams meklēt un atrast pozitīvās īpašības un, balstoties uz tām, veidot savas attiecības ar bērnu;
- 5) skolēna un skolotāja konflikts audzināšanā jārisina, radot kompromisu, jāattīsta spēja aizstāvēt savus uzskatus, kas balstīti uz skaidriem priekšstatiem par labo un ļauno (Vorobjovs, 1983).

Tas nozīmē, ka skolotāja un skolēna savstarpējām attiecībām jābūt draudzīgām, vienlīdzīgām, katrs skolēns ir jāuzmundrina, jāslavē par panākumiem, tās jāveido pēc iespējas labākas skolēnam. Tad arī veidosies pozitīvs un veiksmīgs, uz bērnu vērsts mācību process, kurā bērns jutīsies drošs.

### 2.3. Literārie darbi pirmsskolā – izziņas darbības sekmētāji

Literatūra ir paaudzēs uzkrātās un rakstos, parasti iespieddabos, fiksētas garīgās kultūras vērtības – sabiedriski nozīmīgu cilvēka izzinošās un radošās garīgās darbības un praktiskās pieredzes rezultātu apkopojums rakstītu sacerējumu (grāmatu u.c. publikāciju) veidā. Viens no izglītības procesā apgūstamo zināšanu un prasmju, kā arī garīgās kultūras avotiem. Šaurākā nozīmē – daiļliteratūra, folkloras sacerējumi (Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Pirmsskolas vecumā bērnam nozīmīgi ir apmierināt savu kompetences vajadzību, justies nozīmīgam. Vecākajā pirmsskolas vecumā aizvien izteiktāka kļūst vajadzība iekļauties sabiedrībā un justies saprastam un pieņemtam, būt vienlīdzīgās attiecībās ar citiem (Фельдштейн, 1994).

I. Freiberga norāda, ka pasaules apjēgšanai un apgūšanai pirmsskolas vecumā nevajadzētu aprobežoties tikai ar zināšanu un pieredzes uzkrāšanu. Pedagogu uzdevums ir audzināt katrā bērņā individualitāti – palīdzēt attīstīties tām viņiem piemītošajām pozitīvajām tieksmēm un spējām, kas bagātina ne tikai viņa prāta izglītību, bet arī sirds izglītību. Pedagogam savs darbs jāorganizē tā, lai bērni paši atklātu, iepazītu, pārliecinātos un vienlaikus izjustu emocijas. Bērnam jāsaņem sevi kā atklājēju un radītāju. „Es pats varu! „Es pats zinu!” „Es izdomāju!” – lūk, tādiem jābūt bērņa darbības moto (Freiberga, 1997).

Pedagoģiskās mērķtiecības būtība, izmantojot literāros darbus izziņas darbības sekmēšanai izpaužas K. Eganā ieteikumos pedagogam izvērtēt: kāpēc literārais darbs ir nozīmīgs bērņa attīstībā, kāpēc tas varētu kļūt nozīmīgs bērņam, kā emocionāli bērņu tajā iesaistīt, kādas iedarbīgas bināras opozīcijas tas iemieso (Egan, 1986).

Literārā darba izvēle, ko pirmsskolas vecumā bieži pastarpina pieaugušais, jābalsta uz bērņa interesēm un pieredzi saistībā ar viņa dzīves darbībā aktuālām norisēm, tikai tad bērņš jutīsies ieinteresēts. Interese ir bērņa uzvedības dabiska virzītāja, tā pauž instinktīvos centienus un signalizē, kad bērņa darbība sasaucas ar viņa organiskajām vajadzībām. Rodoties ieinteresētībai, bērņš būs gatavs teksta uztverei, tad būs sasprindzināti visi viņa spēki, un viņš darbosies pats (Выготский, 2010).

Tātad, literārā darba iepazīstināšanas procesu veido 3 posmi: uzmanības piesaistīšana literārajam darbam, vēlme, ieinteresētība to iepazīt; teksta uztvere, emocionālai pārdzīvojums un sākotnējā izpratne; emocionāli pārdzīvotā refleksija – jaunu tēlu veidošana, jauna satura veidošana.

Jautājumam par bērņu literatūru nozīmību bērņu audzināšanā un attīstībā pievērsušies gan pedagogi, gan psihologi, gan literāti (J. Jansons, L. Strelkova, A. Zaparozecs, I. Čaklā, O. Kravalis, I. Ziedonis, u.c.), tomēr jāatzīst, ka mūsdienās Latvijā jautājums par literatūru un audzināšanu vairāk

risina bērnu rakstnieki, dzejnieki un literatūrzinātnieki, mazāk pedagogi. Nav plašu un dziļu psiholoģiski pedagoģisku pētījumu par literatūras nozīmi pirmsskolas vecumā bērnu audzināšanā un attīstībā, un par iegūtās pieredzes iesaistīšanu aktīvā bērnu darbībā.

Kā vienu no pedagogu galvenajiem uzdevumiem, I. Freiberga definē bērnu iztēles attīstības veicināšanu, radošas domāšanas attīstīšanos un bērnu virzīšanu uz radošu darbību. Tādējādi bērni visām savām zināšanām un citām gara vērtībām pienesīs klāt jaunatklātas vērtības un vienlaicīgi mācīsies attīstīties šajā procesā. Literāro darbu ietekmi uz bērna radošā potenciāla atraisīšanu var aplūkot šādos aspektos:

- 1) literatūra kā bērna iztēles un kā radošās domāšanas attīstības veicinātāja;
- 2) literatūra kā bērna iztēles aktivitātes ierosinātāja un virzītāja uz radošo darbību (Freiberga, 1997).

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

Nereti bērns, balstoties uz pieredzi, iztēlē rada dažādas detaļas, ar kurām papildina literāro darbu, un uztver to kā veselumu, nenošķirot to, kas ir tekstā un ko izdomājis pats, tādējādi radot pats savu teksta versiju. Arī gadījumos, kad pasakas beigas netiek saprastas, viņš veido savu pasakas nobeiguma variāciju, turklāt, nevis apzināti sacerot jaunas beigas, bet domājot, ka pasaka tā tiešām arī beidzas (Елисеева, 2009).

D. Pakalna norāda, ka, uztverot literāro darbu, bērnam svarīgs ir tā radītais emocionālais pārdzīvojums, kas rada iekšēju aktivitāti, kas visbiežāk izpaužas rotaļās vai mākslinieciskajā darbībā. Šis emocionālais pārdzīvojums vēlāk veido estētisko pārdzīvojumu, spēju varēt. Pirmsskolas vecumā ir svarīgi šo ierosināto emocionālo aktivitāti uzturēt un attīstīt, radot apstākļus tās realizēšanai – rosināt bērnu attēlot pārdzīvoto rotaļās, zīmējumos un citās radošajās izpausmēs.

Tāpat arī D. Pakalna uzsver, ka literārais darbs, radot priekšstatus par literāro valodu, kam raksturīgs savs ritms, tēlainie izteiksmes līdzekļi, paplašina bērna lietotās valodas slāņus. Literārie darbi rosina bērnus pašus sacerēt, radīt rotaļas, kurās darbotos tēli no izlasītā. Izvēloties literāro darbu, ko kopā ar bērnu lasīt, nepieciešams ņemt vērā gan viņa psihiskās attīstības īpatnības attiecīgajā vecumposmā, gan personības individuālās uztveres īpatnības. Literārā darba uztveres process ir sarežģīta radoša darbība, kuru ietekmē lasītāja vai klausītāja līdzšinējā pieredze, intelekta attīstība,

vērtību sistēma un citi faktori. Uztveres procesa rezultātā veidojas līdzpārdzīvojumus – saplūšana ar literārā darba tēliem un notikumiem (Pakalna 2004).

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

Dzeja bērņiem paver plašu un vispusīgu pasaules ainu, kurā ir gan ārējā, priekšmetiskā, gan garīgā, gan sociālā sfēra. Dzejas tematiskais loks ir ļoti plašs, tajā ietvertā vērtību sistēma ir bagāta un sazarota. Dzejnieki rosina bērņus pasauli izzināt dažādi – sastopam gan nopietnu sarunu par lietu un parādību izskatu, darbību, būtību, gan bērņišķīgi rotaļīgu pasaules norišu tvērumu (Stikāne, 2005).

**Literārā pasaka**, tuvdamās bērņa psiholoģijai, māca viņu, dod viņam iespēju biedroties ar ideālu un ļauj griezties pie viņa brīnišķīgā ideāla pēc pamācības un padoma. Bērņš iedzīvojas pasakā, kļūst aktīvs savā iztēlē un kopā ar pasaku varoņiem pārdzīvo visas neveiksmes, un priecājas par panākumiem. Pasakas bērņiem māca, ka ļaunais vienmēr ir jāsoda, tāpēc nereti bērņš nemaz neizrāda lielas emocijas vai pretenzijas, kad par sliktu uzvedību viņam ir jāatbild pieaugušo priekšā. Pasakās nemaz neizvairās no sāpēm, bailēm, šausmām un ciešanām, jo bērņš agrāk vai vēlāk ar to sastopas dzīvē un jo agrāk bērņš to sapratīs, jo stingrāk stāvēs labā pusē, un, ka dzīvē viss ir jāsasniedz godīgi ar saviem spēkiem (Stikāne, 2005).

I. Freiberga norāda, ka bērņu iekļaušanās grāmatu pasaulē notiek nevis tad, kad bērņš sāk pazīt burtus un lasīt, bet daudz agrāk – kad bērņam veidojas pirmie priekšstati par apkārtējo pasauli, kad viņš sāk saprast pieaugušā runu. Diemžēl mūsdienās aizvien aktuālāks kļūst jautājums par jaunā lasītāja veidošanu un audzināšanu, jo bērņu dzīvē aizvien plašāk ienāk filmas un spēles internetā. Atzinumi par iztēles, kreativitātes, radošās darbības attīstīšanu un par jaunā lasītāja savlaicīgu veidošanu un audzināšanu mudina pievērsties jautājumam par literāro darbu izmantošanas iespējām un nosacījumiem šo uzdevumu veikšanā pirmsskolas vecumā, jo tieši šajā dzīves posmā veidojas personības pamatiezīmes, kuras turpinās attīstīties visā dzīves laikā.

Iztēles darbības un emocionālais pārdzīvojumus ir saskarsmes punkts starp literāro darbu un rotaļu. Atsaucoties uz igauņu rakstnieci E. Nītu, rotaļa bērņiem ir, no vienas puses, iespēja iztērēt lieko enerģiju, no otras puses, instinktīva sevis attīstīšana, priekšmetu apgūšana kā reālajā, tā iztēlotajā darbībā. Tas pats notiek klausoties literāro darbu. I. Freiberga uzskata, ka liela nozīme daiļdarba pasniegšanai ir pats emocionālais tēls, kāds literārajam varoņim no daiļdarba, tas bērņos rada spilgtāku

emocionālo pārdzīvojumu, kas veiksmīgi izriet kā motivācija tālākai darbībai – izzināšanai (Freibergera, 2007).

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

No tā var secināt, ka literatūra ir viens no veidiem, kas bērniem pieejams un saprotams visātrāk, literatūras uzdevums ir ne tikai iepazīstināt bērnus ar pasauli un norisēm tajā, bet arī mācīt viņus just līdzī un izjust pasaku varoņus, kā arī atraisīt bērnu iztēli, trenēt uzmanību, atmiņu, sekmēt runas attīstību, sekmēt radošumu. Līdz ar to sekmēt izziņas darbības attīstību.

### **Secinājumi**

Izziņas procesi pirmsskolas vecākajā vecumā ir svarīgs nosacījums personības attīstībā un pedagoga uzdevums ir jebkādā veidā stimulēt bērna izpausmi, ļaujot viņam attīstīt savu uzmanību, vērīgumu un atjautību, domu un valodas skaidrību, interesi par apkārtējo pasauli un izziņas prieku. Domāšana ir vispārināta un netieša īstenības izziņa, kas tāpat kā iztēle, pamatojas uz pagātnes pieredzi. Iztēles attīstību sekmē ar pasaku un literāro darbu klausīšanos, ilustrāciju aplūkošanu. Pieaugušajam ir jānodrošina jo izziņas procesu attīstību – jāvirza attīstībai domāšana, atmiņa, iztēle, sajūtas, uzmanība.

Pedagoģiskais process pirmsskolā ir vērsts uz katra bērna interešu ievērošanu un intelektuālo spēju attīstīšanu. Tas nozīmē, ka izziņas procesi kļūst pamazām sarežģītāki, bagātinoties ar dzīves un loģisko pieredzi. Lielākā daļa pedagogu darba procesā izmanto literāros darbus un ar dažādiem uzvedinošiem jautājumiem spēj ievirzīt bērnu radošo darbību. Tātad, izmantojot individuālu pieeju bērniem un dažādojot metodes, iespējams veicināt gan bērnu radošo attīstību, gan sekmēt izziņas procesu attīstību.

Literārais darbs tiek uztverts saistībā ar katra bērna individualitāti, jo bagātina priekšstatus, emocionālo pieredzi un attīsta iztēli. Tas nozīmē, ka pedagoga darbībai jāierosina bērnus meklēt jaunus, neparastus risinājumus. Pedagogam jāievēro bērna attīstības līmenis. Ja literārie darbi, tiks atlasīti ievērojot bērnu intereses, tad literāro darbu iepazīstināšanas procesā tiks radīta emocionāla pedagoģiskā vide, tiks rosināti izziņas procesi.

### 3. Literāro darbu izmantošana netiešo izziņas procesu rosināšanai vecākā pirmsskolas vecumā

#### 3.1. Pētījuma organizācija un metodika

Lai pārbaudītu bakalaura darbā izvirzīto hipotēzi, tiek izvēlētas empīriskās pētīšanas metodes:

- anketēšana;
- novērošana;
- pedagoģiskā izmēģinājuma darbība;

**Novērošanas metode.** Novērošana ir mērķtiecīga sistemātiska indivīda vai grupas uzvedības apsekošana konkrētos apstākļos; ir viena no psiholoģijas galvenajām metodēm (Psiholoģijas vārdnīca, 1999). Šī metode palīdz pedagogam iepazīt savus audzēkņus tiešā uztveres ceļā, dabisko apstākļos. Novērošana ir izplatītākā pedagoģiskās prakses pētījuma metode.

Veicot novērošanu:

- nosaka mērķi un uzdevumus,
- fiksē rezultātus,
- analizē iegūtos rezultātus.

Bez novērošanas nevar iztikt neviens speciālists, lai kādā zinātnes jomā viņš darbotos. Ar novērošanas metodes palīdzību iespējams uztvert tikai procesa ārējās izpausmes. Novērot var tikai to, ko spējīgi uztvert mūsu sajūtu orgāni.

Veicot novērojumu tiek izvirzīti novērošanas kritēriji, kuri ļauj pārbaudīt hipotēzi:

- 1) Klausās, atbild uz jautājumiem;
- 2) Pēc ilustrācijas prognozē daiļdarba saturu, izdomā nosaukumu;
- 3) Atpazīst daiļdarbu – folklorā, dzejā, stāstā, literārā pasakā;
- 4) Prot uztvert un analizēt daiļdarba kompozīciju;
- 5) Prot raksturot daiļdarba varoņus.

Tiek izvēlēti novērošanas rādītāji : bieži (B), dažreiz (D), reti (R). Novērošanas rezultāti tiek apkopoti novērošanas protokolā. Tiek vēroti 5 bērni. Novērošana notiek apmēram 3 mēnešus. Bērni tiek novēroti rotaļnodarbību laikā, individuālajā darbā ar bērniem, rīta aplī, pirms diendusas, pēcpusdienas cēlienā.

Ja ņem vērā, ka novērošana neatklāj pedagoģiskā procesa likumsakarības, tad šī metode jāizmanto kopā ar citām metodēm.

**Pedagoģiskās izmēģinājuma darbības** mērķis ir atklāt kā literārie darbi rosina netiešos izziņas procesus (domāšanu un runu, atmiņu, iztēli) un parādīt cik būtiski ir jau bērnībā rosināt bērnus izdzīvot sevī dzirdēto informāciju par lietām un parādībām.

**Pedagoģiskajā izmēģinājuma** darbībā ar bērniem tiek veiktas pārrunas. **Pārrunas** ir pedagoģisko parādību izziņas veids sarunas procesā dabiskos dzīves apstākļos (stundā, pēc stundām u.c.). Pārrunas ir subjektīvas pētīšanas metode, jo atklāj bērna viedokli un tas var atšķirties no īstenības (Jurgena, 2010). Pārrunām jābūt:

- mērķtiecīgām,
- plānveidīgām,
- tajās jāievēro individuāla pieeja,
- jāievēro pedagoģiskais takts.

Pārrunās ir svarīga prasme uzdot jautājumus. Jautājumi var būt slēgti un atklāti. Atklātie ir labāki, jo uz slēgtajiem jautājumiem var atbildēt tikai ar *jā* vai *nē*.

Pārrunas tiek veiktas ar vecākā pirmsskolas vecuma bērniem. Pārrunas tiek īstenotas pēc literāro darbu iepazīstināšanas ar jautājumu palīdzību. Pārrunās tiek novērota bērnu prasme atbildēt uz jautājumiem (sk. 1. pielikumu), kas rosina izziņas procesu attīstību. Pārrunās tiek izmantoti literārie darbi: Jāņa Petera dzejolis “Vējš” (sk. 3. pielikumu) un Dzidras Rinkules – Zemzares pasaka “Draudzības spēks” (sk. 4. pielikumu). Literārie darbi tiek izvēlēti atbilstoši bērna interesei, pieredzei, vecumposmam. Šādi literārie darbi izvēlēti, jo dzejolis “Vējš” liek bērniem radoši domāt, radoši attēlot dzejoli savā zīmējumā, izteikt savas prognozes, kur rodas vējš, kāds izskatās vējš, kā es jūtu vēju. Tātad rosina izziņas procesu attīstību – atmiņu, iztēli, domāšanu. Savukārt, klausoties pasaku “Draudzības spēks” bērniem tiek radīts emocionālais pārdzīvojums, kas rada iekšēju aktivitāti, kas savukārt izpaužas rotaļās vai mākslinieciskajā darbībā. Bērni mācās uztvert pasakas sižetu, atbildēt uz dažādiem jautājumiem, kā arī mācās sacerēt savas pasakas. Tātad arī caur šo pasakas sižetu tiek attīstīti izziņas procesi.

Kā vēl viena empīriskā pētīšanas metode tiek izvēlēta anketēšana.

**Anketēšana** ir :

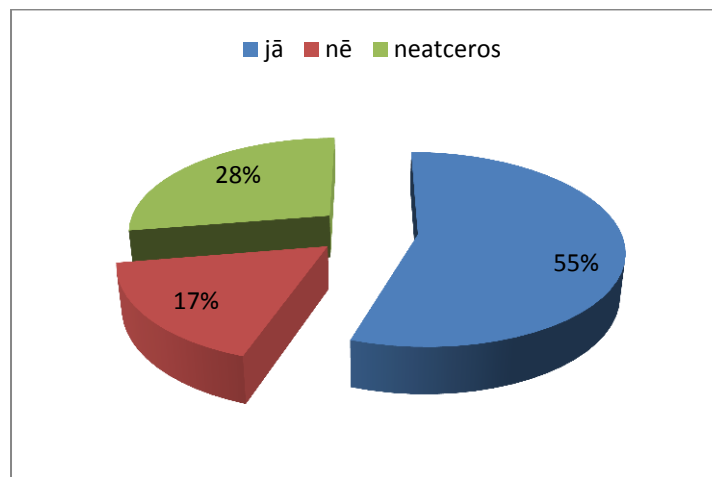
- sociālpsiholoģijas pētījumu un citu nozaru metode, kurā pētnieka un respondenta mijiedarbība ir pastarpināta ar anketu.
- Var notikt gan individuāli, gan grupā klātienē (anketētājs pats izdala un savāc anketas) vai neklātienē (Psiholoģijas vārdnīca, 1999).

Tiek anketēti vecākā pirmsskolas vecuma bērnu vecāki. Tiek aptaujāti 29 respondenti. Anketas jautājumi pielikumā (sk. 2. pielikumu).

Lai noskaidrotu kāda ir bērnu interese, pieredze un vajadzības, tiek izstrādāta anketu bērnu vecākiem, kuri labprāt to aizpildīja. Anketas aizpildīja 29 bērnu vecāki. Vecāku anketēšana palīdzēs noskaidrot par bērnu literatūras lasīšanas tradīcijām ģimenēs, kā arī atspoguļos vecāku ieinteresētību bērnu izziņas procesu veicināšanā arī ārpus pirmsskolas izglītības iestādes. Pamatojoties uz iegūtajiem aptaujas rezultātiem varēs saprast kādu literatūru bērni labprātāk vēlas klausīties, kas tiem patīk un kas nē, vai bērni atdarina pasaku varoņus, svarīgākais ko varēs noskaidrot pēc aptaujas rezultātiem, vai literatūra sekmē bērna izziņas procesu attīstību, vai bērni mēdz pārveidot literārā darba sižetu, izdomāt jaunus tēlus un savas pasakas. Anketēšanā tiks noskaidrota bērnu esošā pieredze literatūras iepazīstināšanas procesā. Kā arī tiks noskaidrots, vai literārais darbs atbilst bērna interesei, pieredzei un vajadzībām.

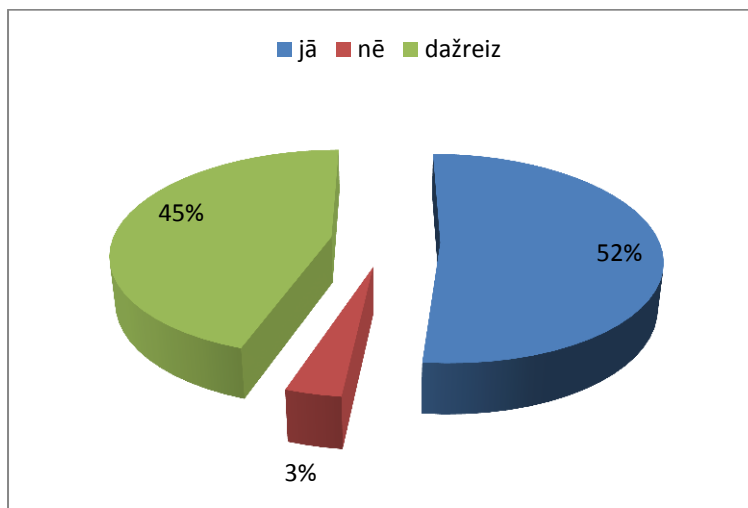
### 3.2. Pētījuma rezultātu apkopojums un analīze

Pirms tiek uzsākta bērnu novērošana, tiek veikta vecāku anketēšana un anketēšanas rezultātu apkopošana.



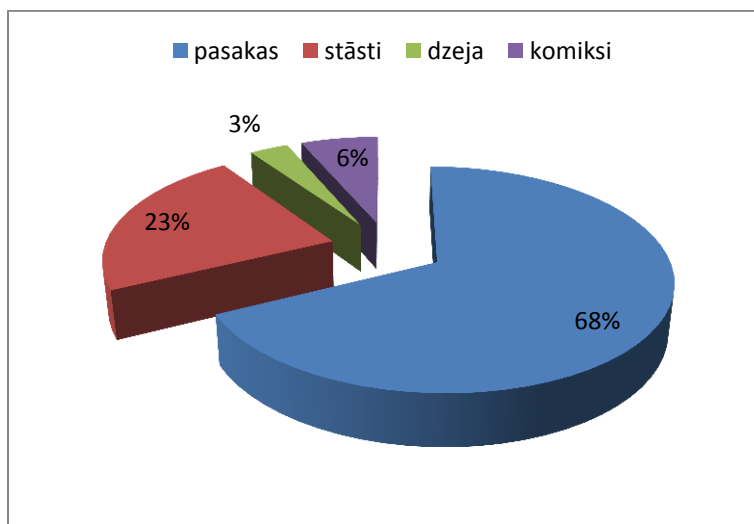
1. attēls. Respondentu atbildes uz 1. anketas jautājumu “Vai bērni jūms vecāki vai vecvecāki lasīja bērnu grāmatas?”

Kā atzīst lielākā daļa vecāku, arī viņiem bērniem ir lasītas priekšā grāmatas, kas liecina par to, ka bērniem tieši ar literatūras palīdzību ir rosināta izziņas procesu attīstība, līdz ar to, arī šie vecāki pēc savas pieredzes lasa saviem bērniem priekšā grāmatas. Līdz ar to rosinot savu bērnu izziņas procesu attīstību (sk. 1. attēlu).



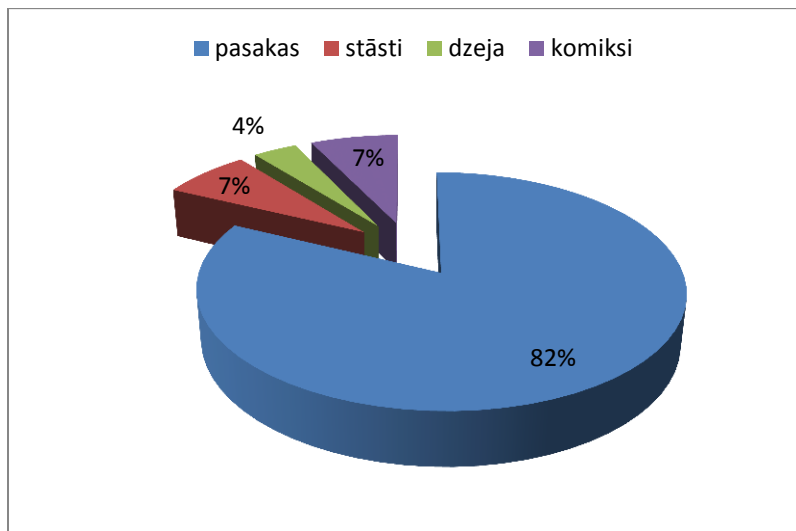
**2. attēls. Respondentu atbildes uz 2. anketas jautājumu "Vai lasāt saviem bērniem priekšā grāmatas?"**

Vairākums vecāku lasa vai dažreiz lasa bērniem priekšā grāmatas, kas liecina par to, ka lielākā daļa vecāku ir ieinteresēti bērna attīstībā un apzinās priekšā lasīšanas nozīmi uz bērna domāšanas, radošuma, iztēles veicināšanu (sk. 2. attēlu). Salīdzinot 1 un 2 attēlu var secināt, ka grāmatu lasīšanas tradīcijas ir ģimenē un tā tiek nodota nākamajās paaudzēs, līdz ar to tiek attīstīti izziņas procesi no paaudzes paaudzē.



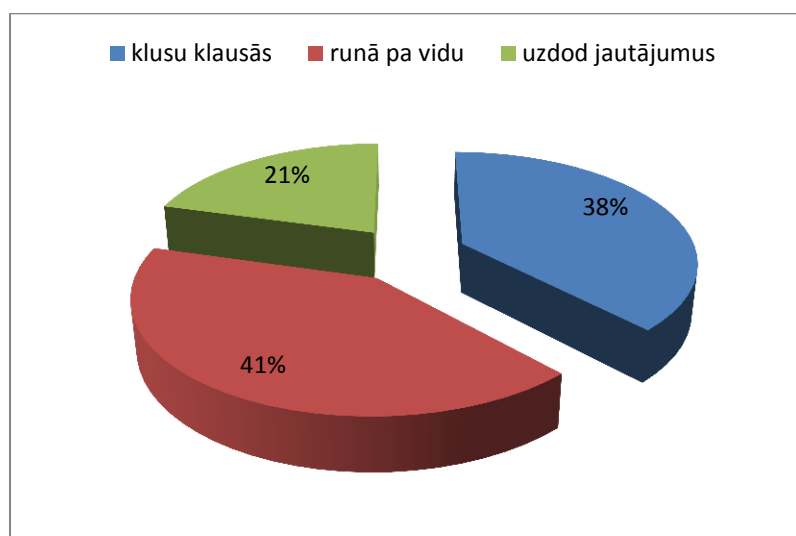
**3. attēls. Respondentu atbildes uz 3. anketas jautājumu “Kādas grāmatas jūs izvēlaties lasīt saviem bērniem?”**

Lielākā daļa izvēlas saviem bērniem lasīt pasakas. Daļa vecāku izvēlas lasīt arī stāstus. Pasakas bērniem ir saistošākas, interesantākas. Arī pasaku ilustrācijas piesaista bērnu uzmanību (sk. 3. attēlu).



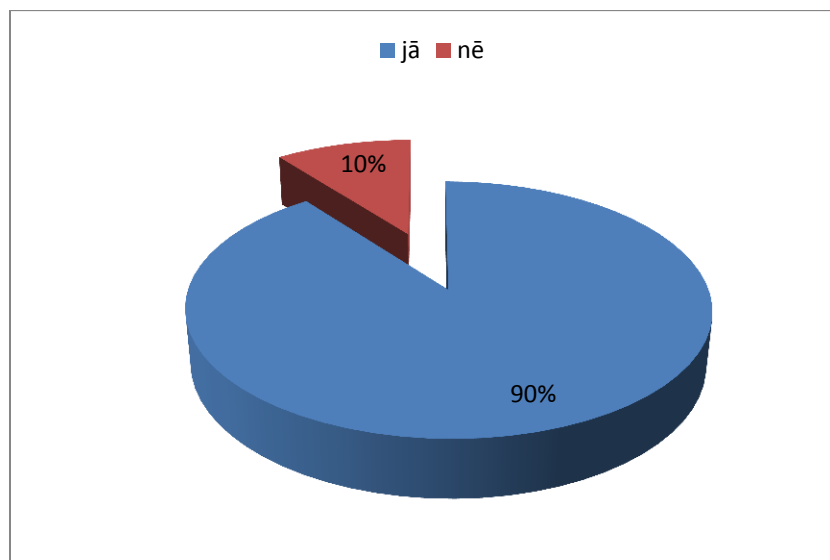
**4. attēls. Respondentu atbildes uz anketas 4. jautājumu: “Kādas grāmatas Jūsu bērnam patīk labāk?”**

Lielākajai daļai bērnu, arī grupā, vislabāk patīk, ja priekšā lasa pasakas, vismazāk dzeju, patīk arī komiksi un stāsti, tomēr visiemīļotākā literatūra viennozīmīgi ir pasakas. Pasakas sižets bērniem ir saistošāks, jo tajā dažādi varoņi izspēlē dažādas dzīves situācijas. Un ja pasaka izvēlēta atbilstoši bērna vecumam, tad tajā atspoguļojas arī bērnu esošā pieredze un bērns var salīdzināt savu pieredzi un to, kas atspoguļots pasakas sižetā (sk. 4. attēlu).



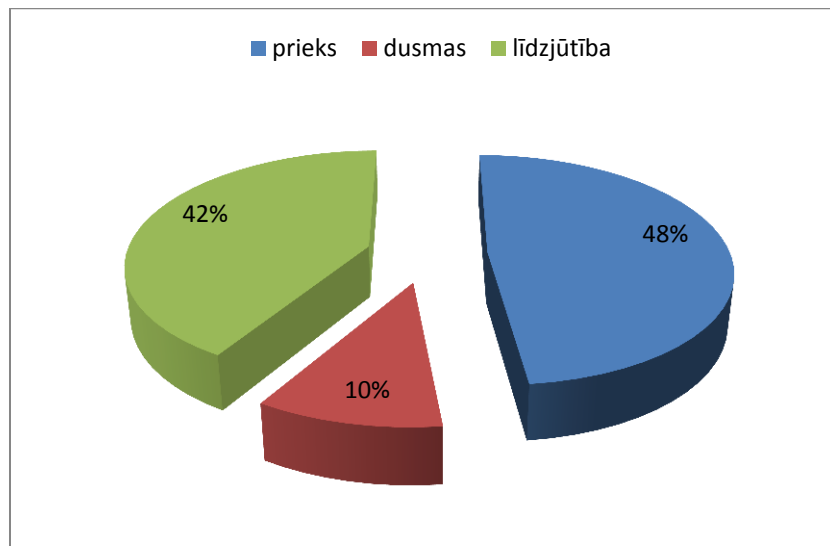
**5. attēls. Respondentu atbildes uz 5. anketas jautājumu: "Kā Jūsu bērns reaģē uz Jūsu lasīto?"**

Šajā jautājumā lomu spēlē arī bērna raksturs, temperaments, ieradumi un vecāku iecietība, kādam pietiks pateikt – klausies un nejaucies pa vidu, un bērns klusām klausīsies, savukārt kādam vecākam, iespējams pašam patīk, ja bērns uzdod jautājumus. Katrs bērns uz priekšā lasīšanu reaģē savādāk. Ja izvēlēta literatūra neatbilst bērna vecuma, interesei un vajadzībām, tad bērns nebūs ieinteresēts klausītos šo literāro darbu (sk. 5. attēlu).



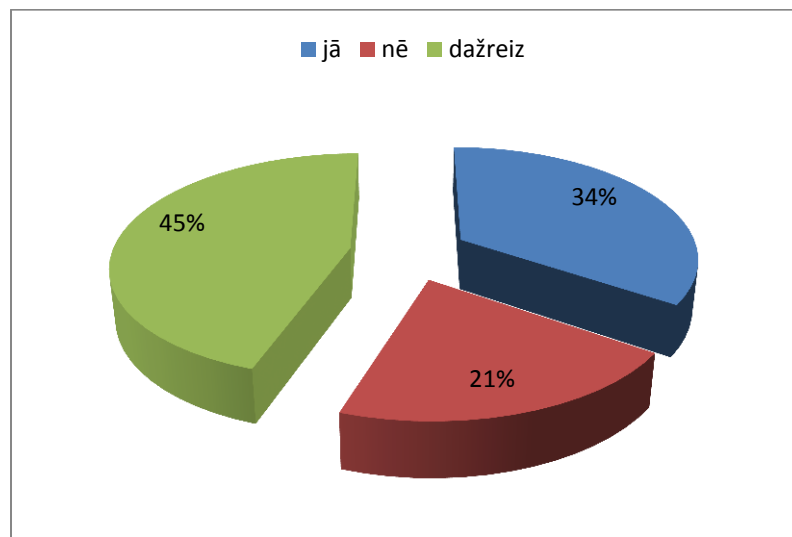
**6. attēls. Respondentu atbildes uz anketas 6. jautājumu: "Vai bērnam patīk, ka lasāt priekšā?"**

Apstiprinoši atbildēja gandrīz visi vecāki. Tas liecina par to, ka bērniem ļoti patīk, ka lasa viņiem priekšā. Bērni ir atvērti literārajam darbam, ja tas viņiem šķiet saistošs, interesants un aizraujošs. (sk. 6. attēlu).



**7. attēls. Respondentu atbildes uz 7. anketas jautājumu: “Vai esat novērojuši kādas emocijas parādās Jūsu bērņā pēc grāmatas izlasīšanas?”**

Liela daļa vecāku atzina, ka lielākoties tas ir prieks un līdzjūtība, ko bērni izrāda, jo pasakās bieži labais uzvar ļauno, daži bērni izrāda arī dusmas, ja bērnam nepatīk kā pasaka izvērsusies un kāds ir varoņu liktenis. Citi bērni izrāda līdzjūtību, varoņiem, pat ja tie ir bijuši ļaunie tēli, bērniem ir žēl, ka ragu, piemēram, sadedzina („Ansītis un Grietiņa”), ka vilkam vēderā saliek akmeņus („Sarkangalvīte un vilks”), tad bērni izrāda līdzjūtību. Arī vecāki ir novērojuši šādas emociju izpausmes (sk. 7. attēlu).



**8. attēls. Respondentu atbildes un anketas 8. jautājumu: “Vai Jūsu bērns mēdz atdarināt literāros varoņus?”**

Lielākā daļa no bērniem atdarina vai dažreiz atdarina pasaku varoņus, tad nozīmē ka literatūra veicina izziņas procesu attīstību (domāšanu, runu, iztēli), jo bērns atdarinot varoņus, izspēlē varoņu dzīves savā interpretācijā – kaut ko savā darbībā atstājot no pasakā dzirdētā un piedēvējot varonim jaunas īpašības vai darbības (sk. 8. attēlu).

Apkopojot iegūtos rezultātus var secināt, ka lasīšana priekšā ir ļoti lietderīga, domāšanas, runas, iztēles, sajūtas, uzmanības, atmiņas un uztveres rosinoša un veicinoša darbība. Ar šīs aptaujas palīdzību tika noskaidrots bērnu un viņu vecāku grāmatu lasīšanas paradumi. Respondentu atbildes sniedz informāciju par to, kā literatūra ietekmē bērna izziņas procesu attīstību. Ļoti pozitīvi vērtējams fakts, ka grupā gandrīz visi aptaujātie vecāki lasa priekšā bērniem grāmatas. Patīkami ir apzināties, ka arī bērniem patīk, ka viņiem lasa priekšā, ka tas raisa viņos pārdomas, un lieka izrādīt emocijas – gan pozitīvas, gan negatīvas. Priecē, ka bērnus interesē pasaku varoņu tēli un viņu likteņi. Iepriecina arī tas, ka bērni reizēm izdomā pasakām labākas beigas. Tas nozīmē, ka literārie darbi un to priekšā lasīšana veicina izziņas procesu attīstību. Anketēšanā tika noskaidrota, ka literārais darbs atbilst bērnu interesei, pieredzei un vajadzībām. Tātad apstiprinās viens no hipotēzes pieņēmumiem.

## Sākotnējās novērošanas un pedagoģiskās izmēģinājuma darbības analīze

Sākotnējā novērošana tika veikta pirms apmēram 3 mēnešiem. Novērošanas protokolā apkopoti sākotnējās novērošanas rādītāji pēc izvirzītajiem kritērijiem. Bērnu vārdi mainīti.

*2. tabula. Sākotnējās novērošanas rezultātu apkopojums tabulā (bērnu vārdi mainīti).*

	Klausās, atbild jautājumiem.	Pēc ilustrācijas prognozē daiļdarba saturu, izdomā nosaukumu.	Atpazīst daiļdarbu veidus.	Prot uztvert un analizēt daiļdarba kompozīciju.	Prot raksturot daiļdarba varoņus.
Modris	B	D	R	D	D
Kristers	D	D	D	D	B
Kristians	B	D	R	R	D
Toms	B	D	D	D	D
Nora	B	D	D	B	D

Vērojums – **B** – bieži; **D** – dažreiz; **R** – reti.

## **Grupas raksturojums pēc sākotnējās novērošanas**

Praktiskais pētījums tiek veikts "X" vecākā pirmsskolas vecuma grupā, kuru apmeklē 5 bērni. Grupā ir 1 meitene un 4 zēni. Kā jau tas šim vecumam raksturīgs, bērni ir aktīvi, zinātkāri, diezgan skaļi. Bērni ir droši, labprāt iesaistās rotaļās, nodarbībās. 2 bērni ir kautrīgi, neizsaka savas domas skaļi, kad visi klausās, bet strādājot individuāli ir atraisīti. 1 meitene ir grupas līdere. Viņa arī intelektuāli ir augsti attīstīta, viņai nesagādā grūtības šim vecumam atbilstošo uzdevumu veikšana, meitene jau lasa. Viens zēns ir ar hiperaktivitātes iezīmēm, viņš spēj koncentrēties ļoti īsu brīdi, nav pacietības veikt darbus, kur vajadzīga precizitāte un uzmanība.

Neviens bērns nav izaudzis bez grāmatu lasīšanas. Arī bērnudārzā katru dienu bērni sastopas ar literāro darbu varoņiem. Esmu novērojusi, ka grupas bērnu lielākā daļa ar interesi klausās literāros darbus. Kā mērāma bērnu interese? Ja lasu kādu jautru notikumu, bērni izrāda prieku, smejas līdzī. Ja dzirdētais ir skumjš, tad arī bērni sabēdājas. Taču šī vecuma bērniem novērojama grūtība atpazīt daiļdarbu veidus. Arī daiļdarba satura prognozēšana pēc ilustrācijas mērāma pēc rādītāja D (dažreiz).

Kristers ļoti precīzi raksturo daiļdarba varoņus. Toms uzmanīgi klausās literāro darbu, kā arī ar interesi uzdod un atbild uz jautājumiem. Modris, Kristers, Kristians un Nora ne vienmēr uzmanīgi klausās literāro darbu. Iespējams, ka šiem bērniem izvēlētie darbi nav pietiekami interesanti, neizsauc bērnos pozitīvas emocijas. Kā arī uz jautājumiem atbild tikai dažreiz. Kristianam grūtības sagādā analizēt daiļdarba saturu. Savukārt, Nora precīzi prot analizēt daiļdarba saturu, ja šis daiļdarbs ir viņai saistošs. Par bērna spilgtu iztēli, klausoties literāro darbu, liecina tas, ka viņš uzdot jautājumus. Uzskatu, ka šīs grupas bērniem ir vēlēšanās iepazīt pasauli. Bērniem ļoti patīk grāmatas, un literārie darbi bagātina viņu iztēli, rosina izziņas procesu attīstību, ja vien pedagogs izvēlas atbilstošu literatūru.

Novērošana tiek veikta kopā ar pārrunām. Tiek izvēlēta Dzidras Rinkules – Zemzares pasaka „Draudzības spēks”. Pasaka izvēlēta, jo draudzība bērniem ir aktuāla, ikdienā svarīgas savstarpējās draudzīgās attiecības starp vienaudžiem, sapratne, izpalīdzība. Pasakas sižets atbilst bērnu vecumam, interesēm un pieredzei.

Bērni tiek uzaicināti noklausīties literāro pasaku, nenolasot nosaukumu. Pēc tam aicinu bērnus uz pārrunām. Pārrunu laikā varēs novērot vai bērns klausās, atbild uz jautājumiem, vai uztvert daiļdarba sižetu, prot par to pastāstīt, analizēt, prot raksturot tēlus.

### **Ko es tikko izlasīju – pasaku vai stāstu?**

Nora (vārds mainīts) – *pasaku*. Toms (vārds mainīts) – *pasaku*. Kristers (vārds mainīts) – *pasaku*

### **Ar ko atšķiras pasaka no stāsta?**

Kristers (vārds mainīts) – *stāstu stāsta, pasaku lasa*. Toms (vārds mainīts) – *pasaku izlasa, stāstu izdomā*. Nora (vārds mainīts) – *pasaku lasa, stāstu izdomā*.

### **Kādi tēli darbojās literārajā pasakā?**

Nora (vārds mainīts) – *zirnītis, nezāle, saulespuķe*. Kristers (vārds mainīts) – *puķuzirnītis, saulespuķe, vārpata*. Modris (vārds mainīts) – *puķuzirnītis, saulgrieze, usne*. Kristians (vārds mainīts) – *puķuzirnītis, saulespuķe, nezāle*.

### **Kā vārpata nosauca puķuzirnīti, kad viņš bija pavisam mazs?**

Toms (vārds mainīts) – *knēvelis*. Modris (vārds mainīts) – *niecīgais knēvelis*. Nora (vārds mainīts) – *niecīgais knēvelis*.

### **Raksturojiet visus tēlus?**

Nora (vārds mainīts) – *nezāle slikta, saulespuķe laba*. Modris (vārds mainīts) – *puķuzirnītis mīļš, saulgrieze laba, usne slikta*. Kristers (vārds mainīts) – *saulespuķe draudzīga, zirnītis mīļš, nezāle slikta*.

### **Kādi bija puķuzirnīša ziediņi?**

Nora (vārds mainīts) – *zīdaini*. Kristers (vārds mainīts) – *ziedaini*. Toms (vārds mainīts) – *zīdaini tauriņi*.

### **Kāda bija pasakas galvenā doma?**

Nora (vārds mainīts) – *draudzība*. Modris (vārds mainīts) – *kad usnes ir sliktas, puķes ir labas*. Kristians (vārds mainīts) – *palīdzēt citiem*. Toms (vārds mainīts) – *nezāles ir sliktas, puķes labas*.

Tiek aplūkoti pasakas attēli, kādi izskatījās pasakas tēli. Bērni tiek uzaicināti salikt pareizā secībā zīmējumus – tā kā norisinājās notikumi pasakā. Kopīgi aplūko un pārrunā pasakā notiekošo pēc attēliem, raksturojot puķuzirnīti, saulgriezi, vārpata. Bērni tiek aicināti izdomāt literārajai pasakai nosaukumu.

Nora (vārds mainīts) – *Puķītes un nezāle*, Modris (vārds mainīts) – *Draudzība*, Kristers (vārds mainīts) – *Puķuzirnītis*, Toms (vārds mainīts) – *Pasaka par Puķuzirnīti*, Kristians (vārds mainīts) – *Usne strīdās ar Puķuzirni*.

Tiek noskaidrots pasakas pareizais nosaukums - DRAUDZĪBA, kopīgi ar bērniem tiek noskaidrots par ko bija stāstīts šajā pasakā.

Pēc pārrunām ar bērniem var secināt, ka bērni atpazīst daiļdarbu – pasaka, klausās un atbild uz jautājumiem. Tika uztverts un analizēts arī daiļdarba sižets, bērni prot raksturot daiļdarba varoņus, pēc ilustrācijas prognozē daiļdarba saturu, izdomā nosaukumu.

Lai rosinātu izziņas procesu (domāšanu, runu un iztēli) attīstību, bērni tiek aicināti sacerēt savu pasaku.

„Mana pasaciņa” – Tiek pārrunāts ar bērniem par draudzību, kādi ir mūsu draugi, ar kuriem mēs draudzējamies, bērni tiek rosināti izdomāt savu pasaku par Draudzību.

### **Nora (vārds mainīts) – pasaka par Katrīnu.**

Man ir draudzene Katrīna. Man patīk draudzēties ar Katrīnu. Viņa ir mana labākā draudzene. Katrīna ir smieklīga, tāpēc man viņa patīk. Mēs brauksim kopā uz Smilteni. Es Katrīnai dāvināšu kažēnu.

### **Kristians (vārds mainīts) – pasaka par Lāci.**

Reiz dzīvoja lācis un viņam nebija draugu. Lācis raudāja mežā. Tad nāca vāvere un samīļoja lāci. Viņi bija draugi. Lācis bija priecīgs. Pasakas beigas.

### **Kristers (vārds mainīts) – pasaka par puisī un meiteni.**

Kad viena meitene aizgāja pastaigāties, viņa satika puisī. Puisis meiteni ļoti mīlēja. Viņi ēda konfektes, spēlēja “Pliku – plaku!” Pēc tam meitene gāja mājās. Atnāca lietus un puisis iedeva lietussargu.

### **Modris (vārds mainīts) – pasaka par Kokiem.**

Pasaka par kokiem. Koki aug kopā mežā. Koki šūpojas vējā. Putni draudzējas ar kokiem, jo putni sēž kokos. Koki dod ēnu mežā. Koki palīdz augt mellenēm. Mellenes aug, tad kad spīd saule.

### **Toms (vārds mainīts) – pasaka par Rūķīti.**

Rūķītis gāja un satika citu rūķīti, viņi gāja tālāk kopā un viņi bija draugi. Tad viņi satika sunīti un tas arī bija viņu draugs. Tad visi viņi gāja mājas un priecājās. Viņi ēda konfektes un dzēra sulu.

Bērni sacerēja apbrīnojamas pasakas. Nevienā pasakā netika pieminēts nekas ļauns, vardarbīgs. Vairākās pasakās jūtama labsirdība – vēlme iepriecināt citu, vēlme palīdzēt. Klausoties bērnu pasakās, var vērot, kā attīstās viņu iztēle. Bērnu stāstītajās pasakās dažkārt darbojas tēli, par kuriem esam lasījuši, taču sižeta līnija ir pilnīgi jauna, ar literāro varoni norisinās jauni notikumi. Ir vērojams, kā iepriekš lasītais attīstījis bērna iztēli, tāpat tiek rosināta izziņas procesu attīstība, un viņa domu pasaulē

pasaku varonis piedzīvo jaunus notikumus, iepazīstas ar jauniem draugiem. Tas ir apbrīnas vērts, cik saturiskas, emocionālas notikumiem bagātas pasakas spēj sacerēt bērni tik agrā vecumā. Apstiprinās hipotēzes pieņēmums – tiek radīta pozitīva emocionālā gaisotne literārā darba uztveres gaitā.

Kā vienu no pedagogu galvenajiem uzdevumiem I. Freiberga definē bērnu iztēles attīstības veicināšanu, radošas domāšanas attīstīšanos un bērnu virzīšanu uz radošu darbību. Tāpēc **pedagoģiskajā izmēģinājuma darbībā**, bērniem tiek piedāvāts noklausīties J. Petera dzejoli „Vējš”. Šis dzejolis lieliski liek bērnam domāt, tātad attīsta domāšanu, iztēli. Un zīmējot dzejoļa ilustrāciju, tiek veikta radošā darbība.

Zīmējums tiek izmantots, lai izzinātu, kā bērni vizuālā veido izpratni par apkārtējo pasauli, jo zīmējums palīdz pieaugušajam saprast bērna domas, pieredzi, jūtas. Pētījumam nozīmīga ir atziņa, ka stāstot par zīmējuma saturu, bērns atklāj savu izpratni, nevis atdarina pieaugušā sniegtās interpretācijas par kādu parādību vai lietu (Holliday, Harrison & McLeod, 2009).

Lai rosinātu bērnus domāt par jauno tēmu, uzdevu mīklu:

*„Dzirdēt var, bet redzēt nevar; sajust var, bet noķert nevar? (vējš)”*

Katru dienu pastaigu laikā ar bērniem tiek runāts par dabas parādībām, šodien rosināju bērnus domāt un izzināt vēja rašanos dabā, noskaidrot visu par vēju, noskaidrot vēja „sliktos” un „labos” darbus, noskaidrot un iztēloties, kāds izskatās vējš, kā var sajust vēju.

Lai mudinātu bērnus uz sarunu par vēju, tiek nolasīts Jāņa Petera dzejolis „Vējš”. Pēc dzejoļa noklausīšanās bērniem radās dažādi jautājumi un idejas par to, kur rodas vējš un kāds tas izskatās.

### **Kā jūs domājat, kur rodas vējš?**

Kristians (vārds mainīts)- vējš rodas no gaisa, tad kad kokus kustina;

Toms (vārds mainīts) - es zinu - vējš rodas no kokiem, jo tie plivinās;

Nora (vārds mainīts) - man liekas, ka vējš rodas zālē;

Modris (vārds mainīts) – es domāju, ka vējš rodas koku lapās;

Kristers (vārds mainīts) – man liekas ka vēju atnes mākoņi.

### **Vai noklausoties dzejoli jūs sapratāt, kāds izskatās vējš?**

Kristians (vārds mainīts) – es zinu, ka vēju nevar redzēt, tikai kokos var redzēt;

Toms (vārds mainīts) - vējš ir caurspīdīgs, tāpēc to nevar redzēt;

Nora (vārds mainīts) - vējš nekāds neizskatās, vējš ir neredzams;

Modris (vārds mainīts) – man liekas, ka vēju nevar redzēt;

Kristers (vārds mainīts) – es redzēju, ka vējš ir zigzagains.

### **Kā var zināt, ka ārā ir vējš?**

Modris (vārds mainīts) - tas plivina manus matas;

Kristians (vārds mainīts) – tad kad kustas koki un krīt nost lapas;

Nora (vārds mainīts) - vējš rauj no rokām ārā lietussargu;

Kristers (vārds mainīts) – kad līst lietus, tad pēc tam rodas vējš;

Toms (vārds mainīts) – vējš pūš, tad kad līst lietus.

### **Kāds vējš mēdz būt?**

Nora (vārds mainīts) - ātrs un auksts var būt vējš;

Modris (vārds mainīts) - vējš var būt arī pūkains;

Kristians (vārds mainīts) – bet var arī būt silts vējš, kā vasarā;

Kristers (vārds mainīts) – varbūt slapjš vējš, tad kad līst lietus;

Toms (vārds mainīts) – tad kad ir tornādo, tad vējš virpuļo un lidina pa gaisu mājas.

### **Kādi ir vēja nedarbi?**

Toms (vārds mainīts) – vējš var aizludināt pa gaisu mājas un izraut kokus no zemes;

Nora (vārds mainīts) – tad kad es aizmirstu ārā kādu mantu, vējš to var aizpūst;

Modris (vārds mainīts) - postīt visu, manai mājai gandrīz nonesa jumtu, ko tētis uztaisīja;

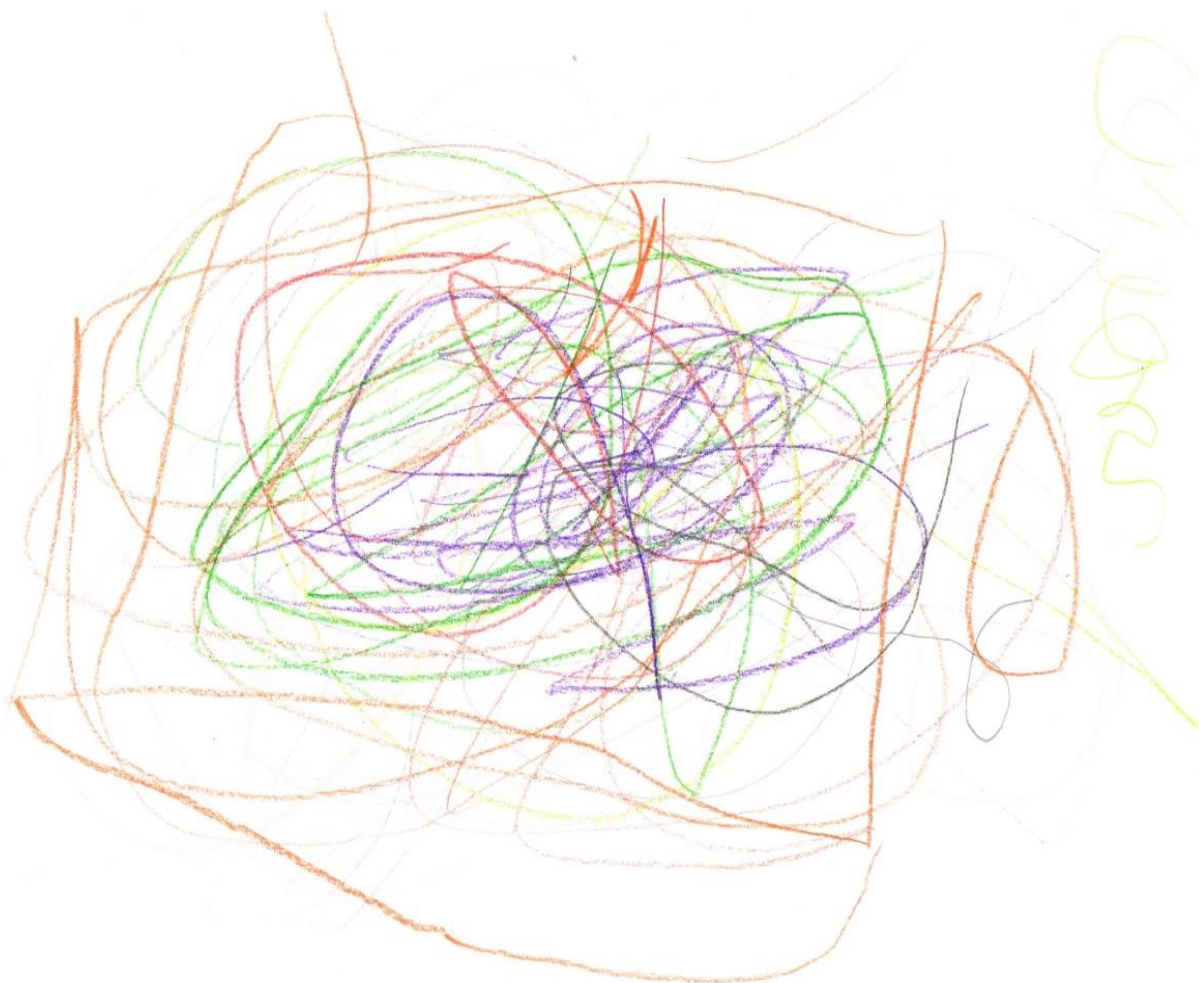
Kristians (vārds mainīts) – vējš nopūš kokiem lapas un nopūš puķes;

Kristers (vārds mainīts) – vējš aizpūš saulītei priekšā mākoņus un paliek tumšs laukā.

No bērnu atbildēm var secināt, ka bērni ir uztvēruši daiļdarba saturu, bērni atpazīna, ka tas ir dzejolis, kā arī prot raksturot vēju, pēc savas pieredzes, sajūtām. Uz daudziem jautājumiem bērna atbildēja pēc savas esošās pieredzes. Kā arī tika rosināti netiešie izziņas procesi – domāšana, iztēle un runa, jo bērniem bija jāiztēlojas kāds izskatās vējš, jādomā, kādi ir vēja darbi un mutiski jāatbild uz skolotājas uzvedinošiem jautājumiem.

### **Vai jūs varat uzzīmēt vēju?**

Bērni piekrita uzzīmēt vēju, bet kad bija jāsāk zīmēt, sāka domāt un savā starpā spriest, kā tad lai to vēju uzzīmē, ja viņu nemaz nevar redzēt? Bērniem bija dažas idejas kā attēlot vēju un viņi paskaidroja, kāpēc zīmēja tieši tādu zīmējumu. Zīmējumi ir līdzīgi, jo bērni skatās viens no otra, bet katram zīmējumam ir sava doma.



**9. attēls. Toma (vārds mainīts) zīmētais vējš**

**Toma** (vārds mainīts) zīmējums ir interesants ar to, ka tajā attēlots vēja ceļojums, kā pats bērns paskaidroja. Toms saka: “Es zīmēju vēja ceļu, kā tas pūš visu pa gaisu. Tas ir tornado. Vējš ir krāsains.” No tā var secināt, ka bērnam ir attīstīta iztēle. Viņš spēj iztēloties vēju, tā ceļa. Kā arī bērns zīmējumā attēlo pašareizējo pieredzi, minot, ka vējš pūš visu pa gaisu. Tiek attīstīta arī bērna domāšana, jo bērnam ir jāizdomā, kā attēlot vēju (sk. 9. attēlu).



*10. attēls. Noras (vārds mainīts) zīmētais vējš.*

**Nora** (vārds mainīts) – Nora paskaidroja, ka uzzīmējusi vēju. Uzzīmējusi arī māju un savu lelli, ko vējš var aizpūst pa gaisu. Un arī puķes, kuras vējš pūš. No tā var secināt, ka zīmējuma laikā tika rosināti izziņas procesi, jo bērns atsaucis atmiņā to, ko atbildēja uz jautājumu, kādi ir vējā nedarbi (vējš var aizpūst mantu) un atainojis to savā zīmējumā. Kā arī darbojas domāšana, runa un iztēle (sk. 10. attēlu).



*11. attēls. Kristera (vārds mainīts) zīmētais vējš.*

**Kristers** (vārds mainīts) – esot uzzīmējis zibeni, no kura rodas vējš. Kā arī uzzīmējis kokus, kurus pūš vējš un māju, kurai no skursteņa nāk dūmi. Un arī dūmus pūš vējš. Vēl vējš pūš nost no kokiem lapas. Kristeram grūtības sagādā pastāstīt par savu zīmējumu. Bet ja tiek uzdoti jautājumi, tad tiek saņemtas arī atbildes. Bet arī Kristera šajā darbā tiek attīstīta iztēle, domāšana un runa.



*12. attēls. Kristiana (vārds mainīts) zīmējums.*

**Kristians** (vārds mainīts) – savā zīmējumā attēlojis mākoņus, lietu. Lietus līst tāpēc, ka pūš vējš. Kristians saka : “Es savā zīmējumā uzzīmēju arī māju, jo tur varu paglābties no vētras. Tad kad ir vētra tad vējš pūš pa gaisu puķes un kokus.” Tas arī attēlots bērna zīmējumā. No tā var secināt, ka Kristianam ir bagāta esošā pieredze, viņš māc vispārināt savu pieredzi un izdarīt secinājumus, tādējādi bagātinās viņa izziņas procesi.



*13.attēls. Modra (vārds mainīts) zīmētais vējš.*

**Modris** (vārds mainīts) – Modris savā zīmējumā attēlojis telti, kuru vējš viņam esot aiznesis vējš. Un uzzīmēts arī zars, kuru vējš nolauzis no koka. Modris saka, ka vējš ir palaidnis, jo viņa mājas pagalmā posta visu. No tā var secināt, ka bērnam tiek attīstīta domāšana, atmiņa un arī iztēle.

Visi bērnu zīmējumi ir izdomas un iztēles bagāti, katrs bērns pamatoja, kāpēc tieši šādi attēlojis savā zīmējumā vēju. Var novērot, ka bērni savos zīmējumos vairāk attēlojuši savu līdzšinējo pieredzi. Šīs nodarbes laikā bērni attīstīja domāšanu, atmiņu, runu un, galvenokārt, iztēli un radošo darbību, tēlaini izsakoties par vēju, pastāstot kāds tas viņuprāt izskatās, kā to var sajust. Literārie darbi sniedz iespēju tuvāk un labāk izprast parādības dabā, sabiedrībā un rada emocionāli pozitīvu attieksmi pret

apkārtējo pasauli. Pamatojoties uz zīmējumiem, bērni mutiskajiem aprakstiem par savu darbu, apstiprinās hipotēzes pieņēmumi – Literārie darbi veicina izziņas procesu attīstību, ja pedagogi zina bērna izziņas procesu veidošanās likumsakarības, tiek radīta pozitīvi emocionāla gaisotne literārā darba uztveres gaitā, literārais darbs atbilst bērna interesi, pieredzei un vajadzībām.

Šis process notika ilgstoši. Tā kā bērniem patīk literārie darbi, tad pedagogiskajā izmēģinājuma darbībā, 3 mēnešu laikā, tika izmantoti dažādi literārie darbi. Tika izmantotas literārās pasakas - Brāļi Grimmi „Sarkangalvīte un vilks”, „Ansītis un Grietiņa”, „Vilks un 7 kazlēni”, Latviešu tautas pasakas „Ozols un beka”, „Lapsa un Zaķis”, V. Baha „Par kokiem”, D. Žuravska „Pie eglītes”, M. Stāraste „Knīpucis nelaimē”, A. Vilksa „Beburu mājojā”, K. Skalbe „Kaķīša dzirnaviņas”, A. Brigadere „Sprīdītis”; „Ābolu maiss” u.c., kas izvēlēti, atbilstoši bērnu vecumam, interesēm, pieredzei.

Tika izvēlēti arī dažādi dzejoļi – M. Cielēna „Zaļais”, Rainis „Mākonītis un mākonīte”, V. Grenkovs „Sauls zaķēns”, I. Lasmanis „Miega dziesma”, O. Vācietis „Dusmošanās” u.c. Literārie darbi ir par gadalaikiem, draudzību, norisēm dabā, sadzīvi, par cilvēku emocijām, kas pastiprina izziņas procesu attīstību. Ar bērniem, kuriem gāja grūtāk, iepazīstot literāros darbus, tika strādāts individuāli, gan pirms rotaļnodarbībām, gan pēcpusdienas cēlienā. Citiem bērniem tika izvēlēts vieglāks literārais darbs. Psihiskie procesi veikti ar ilgstošu un mērķtiecīgu darbu. Atkārtotā novērošana tika veikta pēc apmēram 3 mēnešiem.

**3.tabula. Atkārtotās novērošanas rezultātu apkopojums tabulā (bērnu vārdi mainīti).**

	Klausās, atbild uz jautājumiem.		Pēc ilustrācijas prognozē daiļdarba saturu, izdomā nosaukumu.		Atpazīt daiļdarbu veidus.		Prot uztvert un analizēt daiļdarba kompozīciju.		Prot raksturot daiļdarba varoņus.	
	B	B	D	B	R	D	D	B	D	B
Modris	B	B	D	B	R	D	D	B	D	B
Kristers	B	B	D	D	D	D	D	B	B	B
Kristians	D	B	D	B	R	D	R	D	D	B
Toms	B	B	D	B	D	B	D	B	D	B
Nora	B	B	D	B	D	B	B	B	D	B

Vērojums – **B** – bieži; **D** – dažreiz; **R** – reti.

Veicot atkārtoto novērošanu un strādājot ar šiem bērniem ikdienā, var secināt, ka ar literāro darbu izmantošanas palīdzību bērniem tiek veicināta izziņas procesu attīstība, jo pamatojoties uz atkārtotās novērošanas protokolu var secināt, ka visi bērni prot raksturot daiļdarba varoņus, klausās un atbild uz jautājumiem. Lielākā daļa no bērniem prognozē daiļdarba saturu, izdomā nosaukumu, prot uztvert un analizēt daiļdarba kompozīciju. Tomēr ir grūti atpazīt daiļdarba veidus. Kristers daiļdarba saturu prognozē tikai dažreiz. Ar Kristianu daudz tika strādāts individuāli, tādējādi tika rosināta izziņas procesu attīstība. Norai un Tomam redzams vislielākais progress izziņas procesu attīstībā. Ilgstošā mācību procesā izvēloties dažādus literāros darbus, var secināt, ka bērnu interese par literārajiem darbiem ir augusi.

No tā var secināt, ka literārie darbi veicina izziņas procesu attīstību, ja pedagogs zina bērna izziņas procesu veidošanās likumsakarības, ja tiek radīta pozitīva emocionāla gaisotne literārā darba uztveres gaitā, ja literārais darbs atbilst bērna interesei, pieredzei un vajadzībām.

## Secinājumi

1. Lai profesionāli un radoši strādātu ar bērniem un lai rosinātu izziņas procesu attīstību ir jāzin bērna psihiskās attīstības īpatnības – gan bērnu intelektuālā, gan emocionālā attīstība konkrētajā vecumā. Savu ieguldījumu izziņas procesu attīstībā un teorijā ir devuši gan pedagogi, gan psihologi.
2. Atsaucoties uz J.H. Pestalocija, R. Ouena, F. Frēbeļa, M. Montesori teoriju, var secināt, ka audzināšana attiecībā uz bērnu ir veicama ar mīlestību un balstīta uz fizisko audzināšanu (kustību attīstību), darbaudzināšanu, morālo un estētisko audzināšanu, kā arī intelektuālo izglītību (sensoro audzināšanu, valodas attīstību un vingrinājumiem matemātikā). Tātad pedagoga uzdevums ir jebkādā veidā stimulēt bērna izpausmi, ļaujot viņam attīstīt savu uzmanību, vērīgumu, atjautīgumu, domāšanu un runu, interesi par apkārtējo pasauli un izziņas prieku.
3. Izziņa kā process iedalās *tiešajos* (sajūta un uztvere) un *netiešajos* (domāšana, atmiņa un iztēle) procesos. *Uzmanība* un *atmiņa* apkalpo šos abus atspoguļošanas līmeņus. Katrs no tiem pasaules atspoguļošanā un izziņāšanā izpilda savu specifisku funkciju.
4. Izziņas procesi pirmsskolas vecākajā vecumā ir svarīgs nosacījums personības attīstībā un pedagoga uzdevums ir jebkādā veidā stimulēt bērna izpausmi, ļaujot viņam attīstīt savu uzmanību, vērīgumu un atjautību, domu un valodas skaidrību, interesi par apkārtējo pasauli un izziņas prieku.
5. *Domāšana* nozīmē informācijas pārveidošanu visdažādākajiem mērķiem –apsvēršanai, secināšanai, problēmu atrisināšanai, darbības plānošanai. Arī domu pārvēršana *runā* un to izteikšana citiem ir svarīga cilvēka kognitīvo darbību daļa.
6. Iztēle ir psihisks process, kurā tiek radīti jauni tēli, priekšstati, idejas vai aktualizēti jau zināmie. Tā „likvidē” pašlaik eksistējošas robežas, atgādina par pagātņi un atver nākotni. Gandrīz vienmēr iztēle ir virzīta uz bērna praktisko darbību. Pirms kaut ko uzsākt darīt, bērns iztēlojas, kāds būs gala rezultāts, kā, arī ko un kā viņš darīs.
7. Pedagoģiskais process pirmsskolā ir vērsts uz katra bērna interešu ievērošanu un intelektuālo spēju attīstīšanu. Tas nozīmē, ka izziņas procesi kļūst pamazām sarežģītāki, bagātinoties ar dzīves un loģisko pieredzi.
8. Lielākā daļa pedagoga darba procesā izmanto literāros darbus un ar dažādiem uzvedinošiem jautājumiem spēj ievirzīt bērnu radošo darbību. Tātad, izmantojot individuālu pieeju bērniem

un dažādojot metodes, iespējams veicināt gan bērnu radošo attīstību, gan sekmēt izziņas procesu attīstību.

9. Literārais darbs tiek uztverts saistībā ar katra bērna individualitāti, jo bagātina priekšstatus, emocionālo pieredzi un attīsta iztēli. Tas nozīmē, ka pedagoga darbībai jāierosina bērnus meklēt jaunus, neparastus risinājumus. Pedagogam jāievēro bērna attīstības līmenis. Ja literārie darbi, tiks atlasīti ievērojot bērnu intereses, tad literāro darbu iepazīstināšanas procesā tiks radīta emocionāla pedagoģiskā vide, tiks rosināti izziņas procesi.
10. Anketēšanā tika noskaidrota, ka literārais darbs atbilst bērnu interesei, pieredzei un vajadzībām.
11. Var novērot, ka bērni savos zīmējumos vairāk attēlojuši savu līdzšinējo pieredzi. Šīs nodarbes laikā bērni attīstīja domāšanu, atmiņu, runu un, galvenokārt, iztēli un radošo darbību, tēlaini izsakoties par vēju, pastāstot kāds tas viņuprāt izskatās, kā to var sajukt.
12. Literārie darbi sniedz iespēju tuvāk un labāk izprast parādības dabā, sabiedrībā un rada emocionāli pozitīvu attieksmi pret apkārtējo pasauli.
13. Pamatojoties uz zīmējumiem, bērni mutiskajiem aprakstiem par savu darbu var secināt, ka literārie darbi veicina izziņas procesu attīstību, ja pedagogi zina bērna izziņas procesu veidošanās likumsakarības, tiek radīta pozitīvi emocionāla gaisotne literārā darba uztveres gaitā, literārais darbs atbilst bērna interesei, pieredzei un vajadzībām.
14. Veicot atkārtoto novērošanu un strādājot ar šiem bērniem ikdienā, var novērot, ka lielākā daļa no bērniem prognozē daiļdarba saturu, izdomā nosaukumu, prot uztvert un analizēt daiļdarba kompozīciju. Bet joprojām, lielākajai daļai no bērniem ir grūti atpazīt daiļdarba veidus.

Bakalaura darba mērķis ir sasniegts un hipotēze ir apstiprinājusies.

## Literatūras un avotu saraksts

1. Azarovs, I. (1985). *Māksla audzināt*. Rīga: Zvaigzne.
2. Baltušīte, B. (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga: RaKa.
3. Beļickis, I. (1997). *Izglītības alternatīvās teorijas*. Rīga: Zvaigzne.
4. Bērna identitātes veidošanās pirmsskolas vecumā. (2002). *Zinātnisko rakstu krājums*. Liepājas pedagoģijas akadēmija. Rīga: Liepa.
5. Boša, R. (1999). *Pirmsskolas izglītības programma pirmsskolas izglītības iestādēm*. Rīga: SIA „Mācību Apgāds NT”.
6. Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisko: Jossey-Bass.
7. Deķēns, K. (1919). *Rokas grāmata pedagoģijā*. Rīga: Izglītības kooperators „Kultūras balss” izd.
8. Cukermane, G. (1993). *Saskarsmes veidi apmācībā, I. Daļa*. Rīga – Zvaigzne.
9. Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (1992). Technology and the design of generative learning environments. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. T. M. Duffy, D. H. Jonassen (ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p.
10. Černova, E. (2008). *Pirmsskolas skolotāja profesionālā darbība*. Rīga: LU akadēmiskais apgāds.
11. Dzintere, D., Stangaine, I. (2007). *Rotaļa – bērna dzīves prasmju sekmētāja*. Rīga: RaKa.
12. Egan, K. (1986). *Teaching as Story Telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. The University of Chicago Press.
13. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.
14. Freiberga, I. (1997). *Literārie darbi kā bērnu radošās aktivitātes veicinātāji pirmsskolas vecumā*. Rīga: Vārti.
15. Freiberga, I. (1998. janvāris). Literatūra kā pirmsskolas vecuma bērnu iztēles un jaunrades attīstītāja. *Pirmsskolas izglītība* (42-45lpp). RPIVA Zinātniskie raksti 1. Rīga: Vārti
16. Geidžs, N., L., Berliners, D., C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
17. Golubina, V. (2007). *Pirmsskolas pedagoga rokasgrāmata*. Rīga: SIA „Izglītības soļi”.
18. Helminga, H. (2006). *Montesori pedagoģija/ Helēna Helminga*. Rīga: Jumava.
19. Holliday, E. L., Harrison, L. J., McLeod, S. (2009). *Listening to children with communication impairment talking through their. Journal of Early Childhood Research* 2009; 7 p. 244-263, <http://ecr.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/3/244> (skatīts 04.04.2016).
20. *Ideju vārdnīca*. (1999). Rīga: Zvaigzne ABC

21. Jurgena, I. (2010). *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: SIA "N.I.M.S."
22. Kants, I. (1990). *Prolegomeni*. Rīga: Zvaigzne.
23. Karpova, Ā., Plotnieks, I. (1984). *Personība un saskarsme*. Rīga: LU.
24. Lasmanis, A. (2010). *Mācību retrospektīvs raksturojums un perspektīva izglītības iestāde*. Rīga: LU.
25. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa.
26. Lūse, I., Miltiņa, I., Tūbele, S. (2012). *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa.
27. Ļubļinska, A. (1977). *Bērnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne.
28. Ņikiforovs, O. (2007). *Psiholoģija pedagogam*. Rīga: SIA Izglītības soļi.
29. Omarova, S. (2001). *Cilvēks dzīvo grupā. (Sociālā psiholoģija)*. Rīga: Kamene.
30. Pakalna, D. (2004). *Bibliotēkas loma pirmsskolas vecuma bērnu izziņas interešu un radošās fantāzijas realizēšanā*. Rīga: LU.
31. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Rīga: Zvaigzne ABC.
32. Piažē, Ž., Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
33. Pirmsskolas skolotāja profesionālo zināšanu veidošanās. (2008). *Pirmsskolas pedagoģijas maģistru I konferences materiāli*. Rīga: LU.
34. Pisarenko, V., Pisarenko, I., (1996). *Pedagoģiskā ētika*. Rīga: Zvaigzne.
35. Phillips, G., McNaughton, S. (1990). *The practice of story-book reading to preschool children in mainstream New Zealand families*. Reading Research Quarterly.
36. *Psiholoģijas vārdnīca*. (1999). Mācību grāmata SIA.
37. Smits, E. (2000). *Paātrināta mācīšanās klasē*. Rīga: Pētergailis.
38. Stikāne, I. (2005). *Vērtību pasaule latviešu bērnu literatūrā*. Rīga: RaKa.
39. Students, J.A. (1998). *Vispārīgā pedagoģija, II. Daļa*. Rīga: RaKa.
40. Svence, G. (1999). *Attīstībs psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
41. Šmite, A. (1996). *Kursi skolu direktoru vietniekiem*. Rīga – PIAC.
42. Ukstiņa, R. (1996). *Didaktiskās matemātiskās rotaļas kā pirmsskolas vecums bērnu attīstības līdzeklis (pedagoģijas teorija un vēsture)*. Prom.darba kopsav. Rīga: LU.
43. Vorobjovs, V. (1983). *Cilvēks – cilvēks*. Rīga: Avots.
44. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds.
45. Vorobjovs, A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija*. Rīga: SIA „Izglītības soļi”.
46. Zelmenis, V. (1978). *Pedagoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne.
47. Zilītis, A. (1999). *Pirmsskolas bērna psihosociālā attīstība – 4.. Papild. Izd.* Rīga: LLU.
48. Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений*. Москва.
49. Выготский, Л. С. (2010). *Педагогическая психология*. Москва: АСТ: Астрель.

50. Фельдштейн, Д. И. (1994). *Психология становления личности*. Москва: Международная педагогическая академия.
51. Леонтьев, А. Н. (2009). *Психологические основы развития ребенка и обучения*. Москва: Смысл.
52. Чуковский, К. (2010). *От двух до пяти*. Москва: Издательство “Мелик Пашаев”.
53. Елисеева, М. Б. (2009). *Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет*. Москва: Творческий центр Сфера.

## **Pielikumi**

## 1. PIELIKUMS. *Jautājumi par literārajiem darbiem.*

### **Jautājumi par Dz. Rinkules – Zemzares pasaku “Draudzības spēks”.**

- Ko es tikko izlasīju – pasaku vai stāstu?
- Ar ko atšķiras pasaka no stāsta?
- Kādi tēli darbojās literārajā pasakā?
- Kā Vārpata noauca Puķuzirnīti, kad viņš bija pavisam mazs?
- Raksturojiet visus tēlus!
- Kādi bija Puķuzirnīša ziediņi?
- Kāda bija pasakas galvenā doma?

### **Jautājumi par J. Petera dzejoli “Vējš”.**

- Kā jūs domājat, kur rodas vējš?
- Vai noklausoties dzejoli jūs sapratāt, kāds izskatās vējš?
- Kā var zināt, ka ārā ir vējš?
- Kāds vējš mēdz būt?
- Kādi ir vēja nedarbi?
- Vai jūs varat uzzīmēt vēju?

## 2. PIELIKUMS. Anketas jautājumi vecākiem.

1. **Vai bērniņā jums vecāki vai vecvecāki lasīja bērnu grāmatas?**
  - Jā
  - Nē
  - Neatceros
2. **Vai lasāt saviem bērniem priekšā grāmatas?**
  - Jā
  - Nē
  - Dažreiz
3. **Kādas grāmatas Jūs izvēlaties lasīt saviem bērniem?**
  - Pasaku
  - Stāstu
  - Dzejas
  - Komiksu
4. **Kādas grāmatas Jūsu bērniem patīk labāk?**
  - Pasaku
  - Stāstu
  - Dzejas
  - Komiksu
5. **Kā Jūsu bērns reaģē uz Jūsu lasīto?**
  - Klusu klausās
  - Runā pa vidu
  - Uzdod jautājumus
6. **Vai bērnam patīk, ka lasāt priekšā?**
  - Jā
  - Nē
7. **Vai esat novērojuši kādas emocijas parādās Jūsu bērniņā pēc grāmatas izlasīšanas?**
  - Prieks
  - Dusmas
  - Līdzjūtība
8. **Vai Jūsu bērns mēdz atdarināt literāros varoņus?**
  - Jā
  - Nē
  - Dažreiz

### 3. PIELIKUMS. *Jānis Peters "Vējš"*

Vējam nav kāju,  
Un vējam nav roku,  
Bet vējš skrien ap māju  
Un kokus loka.

Nav vēdera vējam,  
Un galvas nav vējam,  
Nav deguna vējam,  
Un acu nav vējam.

Bet es jūtu vēju,

Bet es jūtu vēju,  
Un Tu jūti vēju,  
Kā nu to vēju  
Lai uzzīmēju?

#### 4. PIELIKUMS. *Dzidra Rinkule – Zemzare “Draudzības spēks”.*

Līdzās citām puķēm, pašā dobes malā izdzina savu pirmo asniņu Puķuzirnītis. Viņš ļoti priecājās par silto sauli, kas glāstīja zemi, tā atmodinādama tajā dusošos, visbrīnīšķīgākos augus.

- Cik skaista ir pasaule! – priecājās mazais Puķuzirnītis un ar nepacietību sāka gaidīt to dienu, kad viņš izaugs un varēs atraisīt pirmos ziedus. Puķuzirnītis pats vēl nezma nezināja, kādā krāsā tie būs.

Bet Vārpata, paslēpusies dziļi zemē, draudēja:

- Vai Tu, tāds nieka knēvelis, domā izaugt garāks par mani un uzziēdēt? Nekā nebūs!

Vārpata ātri sazēla un ar savu biezo ceru aizēnoja Puķuzirnīša maigās lapiņas. Drīz vien Puķuzirnītis sauli nemaz vairs nespēja saskatīt.

- Redzi nu! – smējās ļaunā Vārpata. – Tā Tu iznīksi, un neviens pat nezinās, ka Tu esi bijis pasaulē!
- Cik briesmīgi! – izmisa Puķuzirnītis. – Vai tiešām es nekad vairs neredzēšu mīļo sauli un man būs jāmirst neuzziēdējušam?...

Te līdzās Puķuzirnītim ierunājās kāda klusa, laipna balss..

- Nebēdājies neko, Puķuzirnīt! Gan Tu vēl uzziēdēsi. Tikai atbalsties pret mani! Es Tev palīdzēšu izrauties ārā no Vārpatas kuplā cera.

Runātāja bija Saulgrieze. Arī viņa vēl nebija izaugusi, tomēr tās lapas jau bija lielas un platas, un kāts stingri turējās zemē.

Puķuzirnītis paklausīja un apviņa savas gtiēvās rociņas ap stalto Saulgriezes stāvu. Ar katru dienu Saulgrieze augs augumā, bet kopā ar viņu stiepās arī Puķuzirnītis.

Drīz vien tie abi jau bija pārauguši visas citas puķes.

Tad kādu dienu Saulgrieze atraisīja brīnīšķīgu, dzeltenu ziedu. Tas bija tik liels un košs, ka pirmajā mirklī Puķuzirnītis to noturēja par pašu sauli.

- Cik Tu esi skaista! – priecājās Puķuzirnītis.
- Arī Tu esi skaists! – sirsnīgi sacīja Saulgrieze. Tiešām – arī Puķuzirnītis bija sācis ziedēt. Kā mazi zīda taureņi, viņa zariņos, sārtojās ziedi. Un cik tie saldi smaržoja!

No malu malām salaidās Saulgriezi apsveikt bites un tauriņi. Viņi visi priecājās par tās krāšņumu un ne tiai par to vien. Viņi arī apbrīvoja mazo Puķuzirnīti, kas tagad droši bija pacēlie pretī saulei un sakuplojis košos ziedos.

Bet Vārpata vai slāpa nost aiz dusmām, ložņādama turpat pie Puķuzirnīša kājām. Tomēr viņa vairs nespēja nodatīt tam nekā ļauna.

- Cik jauki dzīvot pasaulē, ja Tev blakus ir labs draugs! Stāstīja bitēm un tauriņiem laimīgais Puķuzirnītis!

## IZZIŅA PAR AIZSTĀVĒŠANU

Kvalifikācijas darbs / Bakalaura darbs / Diplomdarbs / Maģistra darbs izstrādāts  
(atbilstošo pasvītrot)

RPIVA \_\_\_\_ Pedagoģijas fakultāte \_\_\_\_\_  
(fakultāte)

Ar savu parakstu apliecinu, ka darbs izstrādāts patstāvīgi.

Darba autors

\_\_\_\_Sintija Levica\_\_\_\_\_

(vārds, uzvārds, paraksts)

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai.

Darba zinātniskais vadītājs

Pasniedzēja, Mg.philol., Mg.sc.soc. Mārīte Poiša

\_\_\_\_\_  
(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds, paraksts)

Kvalifikācijas darbs / Bakalaura darbs / Diplomdarbs / Maģistra darbs aizstāvēts

Pārbaudījuma komisijas 20\_\_\_\_.gada \_\_\_\_\_

sēdē, protokola Nr.\_\_\_\_\_, vērtējums \_\_\_\_ (\_\_\_\_\_)

Valsts pārbaudījuma komisijas priekšsēdētājs

\_\_\_\_\_  
(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds, paraksts)