

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Vidējās izglītības skolotājs

VINTRA DIŽPĒTERE

**Emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšana skolēniem
literatūras stundās 8. un 9. klasē**

Diplomdarbs

Darba vadītājs

Dr. paed., profesore

Beatrise Garjāne

Zinātniskais grāds

Vārds, Uzvārds

Paraksts

RĪGA 2018

Anotācija

Vintras Dižpēteres diplomdarbs „Emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšana skolēniem literatūras stundās 8. un 9. klasē” izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas nodaļā Dr. paed., profesores Beatrisēs Garjānes vadībā laika posmā no 2017. gada septembra līdz 2017. gada decembrim.

Diplomdarba mērķis ir izpētīt skolēnu emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšanas pedagoģiskās iespējas literatūras stundās. Pētījuma rezultātā izstrādāti emocionālās attieksmes pret literatūru noteikšanas kritēriji, rādītāji un izveidoti ieteikumi emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšanai literatūras stundās pamatizglītības programmā.

Pētījumā ir 50 lpp., 15 attēli, 4 tabulas, 50 bibliogrāfiskās vienības, 2 pielikumi.

Atslēgvārdi: emocionālā attieksme, literārie darbi, literatūras stundas.

Annotation

Vintra Dižpētere's diploma thesis *Promotion of Emotional Attitude Towards Literature for Students in 8th and 9th Grade in Literature Lessons* was developed under the supervision of Prof. Beatrise Garjāne in the Pedagogy Department, the Faculty of Education, Psychology and Art of the University of Latvia, within the period of September to December in 2017.

The aim of the study is to research the pedagogical possibilities of promotion of emotional attitude towards literature for students in literature lessons. Resulting the research, the criteria and indicators of defining emotional attitude towards literature have been developed and suggestions formulated regarding promotion of emotional attitude towards literature in literature lessons within the program of elementary education.

In the research there are 50 pages, 15 pictures, 4 tables, 50 bibliographic units, 2 additions.

Key-words: emotional attitude, literary works, literature lessons.

Saturs

Ievads.....	5
1. Emocionālās attieksmes veicināšana mācību procesā literatūrā.....	7
1.1. Mācību procesa specifika literatūrā.....	20
1.2. Emocionālās attieksmes pret literatūru raksturojums.....	26
2. Emocionālās attieksmes pret literatūru izpēte 8. un 9. klasē.....	30
2.1. Pētījuma bāzes un norises apraksts.....	30
2.2. Emocionālās attieksmes pret literatūru analīze.....	35
2.3. Ieteikumi skolotājiem emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšanai 8. un 9. klasē	44
Secinājumi.....	45
Literatūras un avotu saraksts.....	46
1. pielikums. E. de Bono sešas domāšanas cepures.....	49
2. pielikums. Intervijas jautājumi.....	50

Ievads

Cilvēka ikdiena 21. gadsimtā ļoti bieži trāpīgi tiek dēvēta par dzīvi tīmeklī. Iespēja daudzas darbības paveikt zibenīgi ātri, protams, ir priekšrocība salīdzinājumā ar iepriekšējā gadsimta dzīves tempu. Tiek uzskatīts, ka digitalizācijas process sekmē tautas intelektuālo, līdz ar to valsts saimniecisko, ekonomisko attīstību. Tikpat pārliecinoši var apgalvot, ka šim procesam ir negatīvas blaknes, jo spēcīgas valsts pamatā ir stipra tauta, un šoreiz nozīmīgāks ir tās garīgais spēks, jo patiesi laba, taisnīga un cilvēciska sabiedrība ir iespējama tikai tad, ja to veido garīgi bagātas personības, kas nemitīgi attīstās. Savukārt daudzas negatīvās parādības sabiedrībā liek novērtēt tās garīgās attīstības līmeni kā ne sevišķi augstu.

Jāatzīst, ka dzīve tīmeklī ir bez jūtām, bez siltuma, bez emocijām un ka iestājies vēsturisks laiks, kad visā pasaulē saprot, ka jāatgriežas pie stabilām garīgām vērtībām. Tādēļ jautājums par garīgumu un tā attīstības veicināšanu skolēnos būtu jāizvirza izglītības prioritāšu lokā.

Nenoliedzami cilvēka garīgā attīstība ir cieši saistīta ar viņa emocionālo stāvokli. Arī UNESCO Starptautiskā komisija "Izglītība XXI gadsimtam" ziņojumā par nākotnes izglītību atzinusi, ka tajā ievērojami jāpieaug personības garīgās un sociālās izglītības īpatsvaram, sevišķi izglītības zemākajās pakāpēs. Turklāt arvien biežāk tiek minēts no amerikāņu psihologiem aizgūtais jēdziens "emocionālā inteliģence", kurai ir ļoti liela ietekme uz personības harmonisku attīstību, tās veiksmīgu iekļaušanos sabiedrībā un arī uz cilvēka profesionālo karjeru.

Tāpēc būtu pienācīgi jānovērtē un pēc iespējas pilnīgāk jāsasniedz arī Latvijas pamatizglītības standartā izvirzītais mērķis: "…veicināt izglītojamā harmonisku veidošanos un attīstību.." (likumi.lv), īpašu uzmanību pievēršot mācību priekšmeta "Literatūra" mērķa sasniegšanai – sekmēt izglītojamā emocionālo attīstību.

Pētījuma objekts – mācību process literatūras stundā 8. un 9. klasē.

Pētījuma priekšmets – skolēnu emocionālā attieksme pret literatūru.

Pētījuma mērķis – izpētīt skolēnu emocionālās attieksmes veicināšanas pedagoģiskās iespējas literatūras stundās.

Pētījuma hipotēze – skolēnu emocionālā attieksme literatūras stundās pilnveidojas, ja

- skolotājs izrādīs savu emocionālo attieksmi pret literārajiem darbiem,
- skolēni tiks mudināti atpazīt savas emocijas literārā darba iepazīšanas laikā un uzdrošināties par tām runāt,
- skolēni reflektēs savas izjūtas un pārdomas par literāriem darbiem.

Pētījuma uzdevumi

1. Analizēt pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieku teorijas par emocionālās attieksmes veicināšanu mācību procesā literatūras stundā.
2. Raksturot emocionālo attieksmi pret literatūru skolēniem x vidusskolā.
3. Apkopot pedagoģiskos paņēmienus skolēnu emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšanai.

Pētījuma metodes

1. Teorētiskās literatūras analīze.
2. Empīriskās – novērošana, intervēšana.
3. Datu apstrādes metodes – kvalitatīvā un kvantitatīvā datu analīze.

Pētījuma bāze – x vidusskola y ciematā, 45 respondenti.

Pētījuma struktūra – ievads, divas daļas, secinājumi un literatūras un avotu saraksts

1. Emocionālās attieksmes veicināšana mācību procesā literatūrā

Lai saprastu, kā iespējams nodrošināt emocionālās attieksmes pilnveidošanos mācību procesā literatūras stundās, vispirms jānoskaidro, ko nozīmē termini "emocijas" un "attieksme".

"Ilustrētajā svešvārdu vārdnīcā" termins "emocijas" skaidrots šādi: "Emocijas (fr. emotion < lat. emovere – 'satraukt', 'saviļņot') – pārdzīvojumi, apzinātas un neapzinātas cilvēka un dzīvnieku subjektīvās reakcijas uz iekšējo un ārējo kairinātāju iedarbību; jūtu izpausme." (Ilustrētā svešvārdu vārdnīca, 2005, 202.) Savukārt "Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā" uzsvērts, ka emocijas ir neiropsihiskās pašregulācijas komplekss, tās atspoguļojas mīmikā, žestos, valodā un tām ir liela nozīme saskarsmē un kultūrā. Arī "Populārajā medicīnas enciklopēdijā" sniegts termina "emocijas" skaidrojums, kā jau ar medicīnu saistītā izdevumā lielu uzmanību pievēršot dzīvnieku un cilvēku organisma fizioloģiskajām izmaiņām, kas saistītas ar noteiktām emocijām. Šajā avotā uzsvērts, ka emocijas saistītas ar galvas smadzeņu, veģetatīvās nervu sistēmas, skeleta muskulatūras, audu vielmaiņas, asinsrites, iekšējās sekrēcijas, elpošanas, gremošanas un citu orgānu funkcionālā stāvokļa un reaktivitātes pārmaiņām.

Krievu psiholoģijas pētnieks Ļevis Vigotskis skaidro, ka visas ķermeņa izmaiņas, kas saistītas ar emociju rašanos, iedalāmas trijās grupās. Pie pirmās grupas pieder mīmiskās kustības, ko nodrošina muskuļu saraušanās, īpaši – acu, mutes un roku muskuļu darbība. Pie otrās grupas pieder somatiskās reakcijas, t. i., tādu dzīvībai svarīgu orgānu sistēmu kā elpošana, sirdsdarbība un asinsrite darbības izmaiņas. Savukārt pie trešās grupas pieder gan iekšējo, gan ārējo sekrēcijas dziedzeru darbība, piemēram, asaru, sviedru vai siekalu izdalīšanās. Droši vien ir maz tādu cilvēku, kuri savā dzīvē nebūtu izjutuši bailes vai dusmas, līdz ar to var apgalvot, ka fizioloģiskās reakcijas, kas izpaužas ārēji, lielākoties ir ļoti līdzīgas – asaras, drebuļi, piesarkusi āda u. c., un tas liecina, ka ir paātrinājusies sirdsdarbība, pieaudzis asinsspiediens.

Tomēr, izrādās, ir cilvēki, kam grūtības sagādā emociju izjūšana. Šādu cilvēku emocionālā stāvokļa apzīmēšanai tiek izmantots jēdziens "aleksitīmija", ko 20. gs. 50. gados ieviesa viens no franču psihosomatiskās medicīnas skolas pamatlicējiem Pēters Sifneoss. ASV psiholoģijas doktors, kas īpašu uzmanību pievērsis uzvedības psiholoģijai, Daniels Goulmens šādu stāvokli dēvē par emocionālo trulumu. Pamatojoties uz Džozefa Ledū, Ņujorkas Universitātes Neiroloģijas centra līdzstrādnieka, pētījumiem, kuros izmantotas novatoriskas metodes un tehnoloģijas, zinātnieks apgalvo, ka "speciāliste" visā, kas saistīts ar emocijām, ir cilvēka smadzenīšu mandele (grieķu val. amygdalē) – mandelei līdzīgs veidojums augšpus smadzeņu stumbra limbiskā loka pamatnes tuvumā. Ja, piemēram, šo mandeli izoperē, cilvēks zaudē spēju novērtēt notikumu emocionālo nozīmi. Tā kā smadzenīšu mandele ir vieta, kur glabājas cilvēka emocionālā atmiņa, tad, kā apgalvo D. Goulmens, zaudējot mandeli, tiek zaudēta visa cilvēka dzīves jēga.

Līdzīgu uzskatu par emociju nozīmi cilvēka dzīvē pauž psihologs Oļegs Ņikiforovs, sakot: "Emocijas ir psihiski atspoguļojumi dzīves jēgas, parādību un situāciju tieša neobjektīva pārdzīvojuma formā, ko nosaka to objektīvo īpašību attieksme pret cilvēka vajadzībām." (O. Ņikiforovs, 2007, 16.)

Šis pats autors apgalvo, ka cilvēka emocijas piedalās arī tik svarīgā procesā kā indivīda pasaules uzskata veidošanās. Autors atgādina, ka pasaules uzskats ietver cilvēka attieksmi, pozīciju, iegūst emociju nokrāsu, apvienojas ar darbošanās gribu. Tas ir cilvēka pārliecības veidošanās pamatā. Savukārt pārliecība kombinācijā ar gribas faktoriem kļūst par personības, sabiedrisko grupu, nāciju, tautu, bet beigās arī visas pasaules sabiedrības dzīves, uzvedības, rīcības pamatu.

Arī pedagogijas profesors Voldemārs Zelmenis atzīst, ka cilvēka pasaules uzskats jeb pasaules aina veidojas no viņa pārliecības, kas savukārt izaug no zināšanām, bet, kā ļoti precīzi un tēlaini jau 1926. gadā atzinis Ļ. Vigotskis, "tikai tās zināšanas, kas "izgājušas" caur skolēna jūtām, saglabāsies. Pārējās ir mirušas zināšanas, kas nogalina dzīvu attieksmi pret pasauli." (Ļ. Vigotskis, 1991, 141., 142.) Profesors V. Zelmenis aizrāda arī, ka mūsdienu pedagogijā personības vispusīga attīstība lielākoties tiek saistīta ar cilvēka zināšanu un prasmju daudzumu, bet patiesībā šajā procesā ļoti svarīga ir arī, piemēram, jūtu kultūras veidošana. Līdzsvarota personība rodas tad, ja cilvēkam izdodas dzīvē sasniegt iekšējo un ārējo harmoniju, tāpēc nav iespējams ignorēt jūtu kultūras nozīmi. V. Zelmenis jūtu kultūru raksturo kā cilvēka

- 1) emocionālo ierosināmību, kas var būt viegla, ātra vai gausa;
- 2) emocionālā stāvokļa noturīgumu, kas mēdz būt ilgs vai īslaicīgs;
- 3) emocionālās reakcijas atbilstību sabiedrības tradicionālajai pozīcijai, piemēram, smieklī vietā vai nevietā;
- 4) spēju apvaldīt emociju ārējo izpausmi. (V. Zelmenis, 2000)

Tātad emocijas ir neiropsihisks cilvēka pašregulācijas process, kas saistīts ar smadzeņu darbību, izpaužas cilvēka izskatā un uzvedībā, ietekmējot ne tikai viņa pašsajūtu un personību, bet visu sabiedrību. Tā kā emocijas tik ļoti lielā mērā ietekmē cilvēka dzīvi, ir jānoskaidro, kā mūsdienu skolā mācību procesā iespējams ietekmēt skolēnu pašsajūtu un **attieksmi** gan pret sevi, gan apkārtējiem.

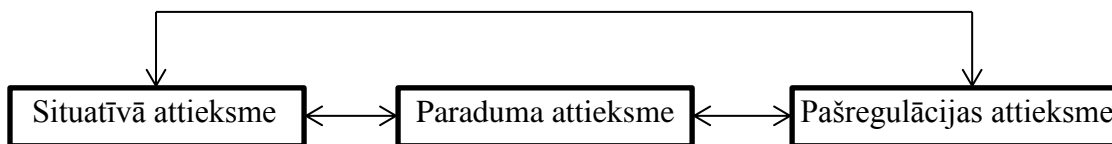
Voldemārs Zelmenis uzskata, ka "attieksme" ir jēdziens, ko grūti definēt, un tomēr viņš to skaidro, apgalvojot: "Ar attieksmi saprotam cilvēka (attieksmju subjekta) psihisku saikni ar kādu apkārtnes objektu – cilvēku, lietu, parādību, darbību, vērtību, pret vērojumu, ideju, uzskatiem, pret dzīvi kopumā. Tā var izpausties atziņās, uzskatos un principos, emocionālā pārdzīvojumā vai aktīvā rīcībā. Attieksme pret objektu var būt labvēlīga (pozitīva), vienaldzīga (neitrāla) vai noraidoša (negatīva). Tā var būt stabila un ilgstoša (motivēta, principiāla) vai īslaicīga, pārejoša – kā emocionāls uzbudinājums. Attieksme var izpausties aktīvā darbībā vai pasīvā vērošanā." (V. Zelmenis, 2000, 174.)

Arī pedagogijas profesore Ausma Špona, novērtējusi V. Mjasiščeva, A. Ļeontjeva, N. L. Geidža un D. C. Berlinera uzskatus, atzīst, ka "attieksmes var definēt kā integrētu personības īpašību, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās". (A. Špona, 2001, 57.)

V. Zelmenis runā par attieksmju veidiem, kas saistīti ar cilvēka emocionālo uztveri un psihisko noturību, līdzīgi arī A. Špona saskata trīs attieksmju veidus, nosaucot tos par 1)

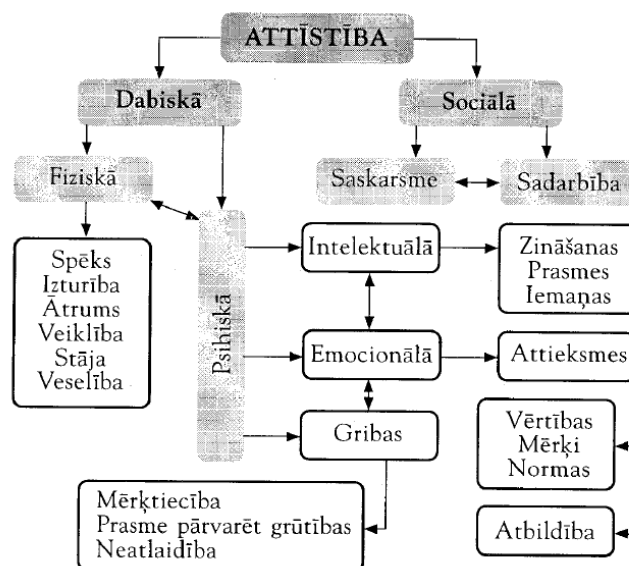
situatīvo attieksmi, kas rodas pārdzīvojuma dēļ kādas darbības situācijā, 2) paradumu attieksmi, kuras pamatā ir automatizētas darbības, kas nostiprinās sistemātiskos vingrinājumos, tātad veidojoties paradumiem, 3) pašregulācijas attieksmi, kura balstās uz refleksiju, savas rīcības un darbības sistemātisku analīzi, rezultātu novērtēšanu.

Japiebilst vēl, ka visi attieksmju veidi ir vienlīdz svarīgi. Pēc A. Šponas domām, tie ir horizontāli sakārtojami līmeņi (sk. 1. att.). Shematiski tas izskatās šādi:



1. attēls. Attieksmju veidu sakarības (pēc A. Šponas)

Profesore tomēr uzsver, ka skolas gados īpaši sekmējama pašregulācijas attieksmes attīstība, kas, protams, nav iespējama bez abu pārējo pārvaldīšanas. Taču izglītība, ar to saprotot skolēnu izziņas procesu, zinātņu pamatu apgūšanu, sociālā vide un dzīves apstākļi nevar automātiski nodrošināt pašregulācijas attieksmju veidošanos. Tam nepieciešama mērķtiecīgi organizēta audzināšanas sistēma. Savukārt par audzināšanu, kam izglītības sistēmā ir nepārvērtējama nozīme, A. Špona saka: “Audzināšana ir daudzpusīga mācību un ārpusklases, skolas, ģimenes un sabiedrības darbība, kas virzīta uz attieksmes veidošanu pret sevi un citiem cilvēkiem, sabiedrību un valsti, pret darbu, pret dabu, kas viss kopumā veido audzināšanas saturu un formas.” (A. Špona, 2001, 14.) No profesores uzskatiem izriet, ka audzināšana ir viens no faktoriem, kam jāsekmē harmoniskas un vispusīgi attīstītas personības veidošanās. Par pamatu ņemot Ļ. Vigotska pieeju, viņa ir izveidojusi shematisku cilvēka attīstības struktūru, kurā ļoti uzskatāmi parāda attīstības komponentu savstarpējās sakarības (sk. 2. att.). Kā redzams shēmā, cilvēka dabiskā attīstība ir atkarīga no fiziskajiem un psihiskajiem dotumiem, turklāt no cilvēka psihiskās puses, kas nenoliedzami ir atkarīga no tā, ko sevī iekļauj fiziskā puse, tiek prasīta uz pusi lielāka piepūle, lai nodrošinātu veiksmīgu, bet varbūt pat tikai elementāru funkcionēšanu. Pētījuma autore uzskata, ka šīs shēmas komponenti ļoti labi attēlo ne tikai cilvēka, bet arī personības attīstību, jo, par pamatu personības definīcijai izvēloties psihologu Ā. Karpovas un I. Plotnieka atziņu, ka “personība ir cilvēks, kas stājies noteiktās sociālajās attiecībās, apzinās šīs attiecības un kā aktīvas darbības subjekts spēj pārveidot pasauli *un atbildēt par pārveidošanas rezultātiem*” (Ā. Karpova, 1998, 13.), jāatzīst, ka visi minētie personības kritēriji ir arī shēmas komponenti.



2. attēls. Cilvēka attīstība (pēc A. Šponas)

Shēmā parādīta emocionālās attieksmes, kas ir šī pētījuma pamatā, nozīme, jo šis komponents ietekmē tādu svarīgu attīstības kritēriju līmeni kā vērtības, mērķi un atbildība.

Lai pēc iespējas precīzāk pamatotu, cik svarīga ir emocionālās attieksmes pilnveidošana mācību procesā, jānoskaidro, ko nozīmē pēdējā laikā bieži dzirdētais jēdziens “emocionālā inteliģence”.

Amerikāņu psiholoģijas doktors Daniels Goulmens ļoti precīzi raksturojis pagājušā gadsimta pēdējās desmitgades situāciju ASV sabiedrības ikdienas dzīvē, kas turpinās arī šī gadsimta sākumā un aptver lielāko pasaules daļu, nosaucot to par emocionālo strupceļu. Acīmredzot taisnība ir tiem, kas apgalvo, ka, kādām norisēm sabiedrībā samilstot līdz augstākajam punktam, tiek sasniegta tā sauktā kritiskā masa, un tas nozīmē, ka jānotiek pārmaiņām. Sabiedrībā, protams, notiek ne tikai negatīvas, bet arī pozitīvas pārmaiņas, tā, piemēram, attīstoties dažādām novatoriskām metodēm, ir veikti satriecoši atklājumi galvas smadzeņu darbības izpētes jomā. Par tiem D. Goulmens saka: “Pirmo reizi cilvēces vēsturē tās atklājušās mūsu skatam to, kas aizvien bijis dziļā noslēpumā tīts: proti, smadzeņu nervu loku darbības mehānismu brīžos, kad mēs domājam, jūtam, iztēlojamies un sapņojam. Šī neirobioloģisko datu gūzma palīdz mums labāk saprast, kā uz ārējās vides kairinājumiem reaģē jušanas centri filoģenētiski¹ jaunākajā smadzeņu garozas daļā, liekot aizsvilties dusmās vai izplūst asarās, un kā mēs **varam kontrolēt – apvaldīt vai ļaut tām vaļū** – reakcijas senākajā garozas daļā, kas mūs mudina ķerties pie ieročiem vai mīlēties.” (D. Goulmens, 2001, 12.)

Savukārt kanādiešu filozofijas pētnieks Ričards A. Bouvels grāmatā “Gara inteliģence. 7 soļi” pievērš uzmanību tam, ka vēl apmēram pirms 30 gadiem par cilvēka veiksmīgas dzīves un inteliģences mērauklu tika uzskatīts *IQ* (*Intelligence Quotient* – intelekta koeficients), kuru noteica, izmantojot īpašus testus. Taču, kā apgalvo autors, veidojot šādu vērtējumu, netiek ņemti vērā cilvēka daudzveidīgie talanti, un tas var iedvest neveiksmīnīka izjūtu cilvēkam, kurš šiem standartiem neatbilst, vai maldīgu panākumu izjūtu cilvēkam, kurš ieguvis labus rezultātus. Šis

¹ Filoģenēze [gr. *phylē* cilts; ģints, suga + *ģenēze*] – *biol.* Dzīvo organismu (to tipu, klašu, kārtu, dzimtu, ģinšu, sugu) vēsturiskā attīstība. (Ilustrētā svešvārdu vārdnīca, 2005, 226.)

apgalvojums ļoti trāpīgi raksturo autores pieredzi darbā ar skolēniem. Daudzi citu skolēnu un bieži vien arī skolotāju uztieptās neveiksmnieka zīmes dēļ atmet ar roku mācībām vispār. Vēl R. A. Bouvels liek domāt par to, ka mūsdienu cilvēks savā garīgajā attīstībā ir nonācis līdz tādai pakāpei, ka par veiksmīgas un piepildītas dzīves apliecinājumu vairs neuzskata tikai ārēji redzamo labklājību, viņam svarīga ir iekšējā apziņa, ka dzīve ir jēgpilna, pilnvērtīga. Lielākās daļas cilvēku izpratnē šo pilnvērtības apziņu nodrošina atskārsme, ka nemitīgi, visas dzīves garumā jāpilnveido sava personība un jāmacās šo procesu arī izjust. R. A. Bouvels par svarīgākajiem mērķiem jēgpilnas dzīves veidošanā izvirza laimes, panākumu, jaunrades, spējas rīkoties izlēmīgi, dabiskas pašpaļāvības, prasmes būt līderim sasniegšanu, apgalvojot, ka to nodrošina cilvēku neierobežotā gara inteliģence. Jēdzienu "gara inteliģence" autors piedāvā kā nosaukumu divu mūsdienās bieži minētu abreviatūru *IQ* un *EQ* (*Emotional Intelligence* – emociju koeficients²) apvienojumam, piebilstot gan, ka *SQ* (*Spiritual Quotient* – gara koeficients) nav pilnīgi jauna inteliģences forma. Tomēr, par pamatu savam apgalvojumam ņemot nervu sistēmas darbības pētnieka Džozefa Lī Dūksa pieņēmumu, ka nākotnē notiks zināma sirds un prāta, emociju un domāšanas (vai pat smadzeņu darbības pētījumu un filozofijas) apvienošana jeb sintēze, R. A. Bouvels uzskata, ka *IQ* un *EQ* mijiedarbības modelis vien neizskaidro, kā šis augstākais harmonizācijas process varētu attīstīties. Tāpēc filozofs vēlas ieviest apzīmējumu *SQ* – inteliģence, "ar kuru mēs pilnveidojamies garīgi, **lai iemācītos novērst konfliktus un kļūtu par spēcīgākām personībām**, nekā esam patlaban" (R. A. Bouvels, 2007, 16.).

IQ testu lietderību apšaubā arī Hārvarda Universitātes pedagoģijas doktorantūras psihologs Hovards Gārdners savā 1983. gadā iznākušajā grāmatā "Prāta rāmji" (*Frames of mind*), kurā izklāsta daudzveidīgā intelekta koncepciju. Ikvienas cilvēka spējas H. Gārdners uzskata par atsevišķu intelekta veidu, nevis par daļu no vispārējā intelekta. Sākotnēji zinātnieks izstrādāja 7 intelekta veidus, tad pievienoja tiem vēl divus, bet 21. gs. sākumā eksperimentālās mācību programmas *Project Spectrum* izmēģināšanas laikā H. Gārdners ar saviem kolēģiem jau bija nonākuši pie secinājuma, ka inteliģences paveidu saraksts jāpapildina līdz 20, ar piebildi, ka patiesībā tāds maģiskais skaitlis, ar kuru varētu izteikt cilvēkam piemītošo talantu daudzveidību, nemaz neeksistē.

H. Gārdnera sākotnēji izstrādātie astoņi intelekta veidi ir šādi:

- dabaszinātniskais;
- interpersoniskais, ko dēvē arī par sociālo;
- loģiski matemātiskais;
- vizuāli telpiskais;
- pašizpratnes jeb intrapersoniskais;
- ķermeņa kinestētiskais;

² Psiholoģijas profesors Viesturs Reņģe skaidro, ka Latvijā psiholoģijā ir pieņemts termins "emocionālais intelekts", bet, tā kā D. Goulmens, viens no pirmajiem, kas ieviesa šo terminu, to skaidro kā emocionālo inteliģenci, tad šis nosaukums arī tiek izmantots kā *EQ* atšifrējums.

- muzikālais;
- valodnieciskais.

Varētu šķist, ka daudzveidīgā intelekta koncepcijai ir maz saistības ar emociju nozīmi cilvēka dzīvē un iepriekš minēto jēdzienu “emocionālā inteliģence” vai emocionālo attieksmi. Tomēr divus no minētajiem intelekta veidiem noteikti var sasaistīt ar emocionālās inteliģences jomu. H. Gārdners pats ir izskaidrojis, ko viņš saprot kā interpersonisko un intrapersonisko intelektu. Interpersonisko intelektu zinātnieks skaidro kā spējas nojaust citu cilvēku garastāvokli un tā svārstības, rīcības motīvus un vēlmes un attiecīgi reaģēt uz tām. Savukārt par intrapersonisko intelektu viņš uzskata prasmi iedziļināties savās emocijās, noskaidrot tās un vadīties no tām savā rīcībā. Apstiprinājumu tam, ka šie personiskās inteliģences veidi ir ļoti nozīmīgi gan ikdienas, gan profesionālajā, gan personiskajā dzīvē, sniegs arī turpmāk darbā minētās atziņas.

Vēl viens teorētiķis, kas seko H. Gārdnera intelektuālajai vadībai, ir Jeila Universitātes psihologs Pīters Salovejs, kurš kopā ar Džonu D. Maieru detalizēti izstrādājis metodes, kā piešķirt emocijām inteliģenci, un emocionālās inteliģences pamatdefinīciju.

D. Goulmens, analizējot P. Saloveja emocionālās inteliģences definīciju, atzīst, ka psihologs izmantojis H. Gārdnera doto personiskās inteliģences formulējumu un definīcija sastāv no piecām jomām.

1. Savu emociju apzināšanās, t. i., savas patības apziņa – spēja pazīt kādas emocijas to rašanās brīdī. Šī spēja ir emocionālās inteliģences stūrakmens, jo cilvēki, kuri savas emocijas apzinās labāk, ir arī labāki noteicēji pār savu dzīvi, tāpēc ka viņiem piemīt skaidrāka izpratne par savām jūtām, un tas ir svarīgi gan personiskajā, gan profesionālajā dzīvē.

2. Emociju apvaldīšana jeb spēja kontrolēt savas emocijas – prasme nomierināties, atvairīt raizes, nomāktību vai aizkaitinājumu.

3. Pašmotivācija – emociju mērķtiecīga izmantošana kādas ieceres sasniegšanai. Tā ir ļoti svarīga, lai cilvēks spētu koncentrēties, motivēt sevi darbībai un radoši strādāt.

4. Svešu emociju atzīšana – empātija jeb līdzpārdzīvojuma spēja, kuras augstākā pakāpe ir altruisms. Šī ir pati galvenā cilvēciskās saskarsmes iemaņa.

5. Savstarpējo attiecību uzturēšana. Lielākoties tā ir prasme izkopt emocijas citos cilvēkos, kā arī spējas, kas nodrošina popularitāti, līdera vietu un veiksmīgu savstarpējo saskarsmi. (*P. Salovey, J. D. Mayer, 1990*)

Savukārt biznesa psihologs Jānis Roze augstskolas “Turība” XIV starptautiskajā zinātniskajā konferencē “Radīt nākotni: komunikācija, izglītība, bizness” 2013. gada 30. maijā atzīst, ka P. Salovejs un J. Meijers emocionālo inteliģenci apskata ļoti šauri, koncentrējoties tikai uz cilvēka darbu ar savām emocijām – izpratni un integrēšanu. Piekrītot J. Rozem, jāatzīst, ka trāpīgāka ir vēl viena emocionālās inteliģences pētnieka R. Bar-Ona pieeja. R. Bar-Ona izpratnē emocionālā inteliģence ir cilvēka nekognitīvās zināšanas, spējas un kompetences, kas ļauj veiksmīgi risināt dažādas ikdienas situācijas. R. Bar-Ona emocionālās inteliģences noteikšanas metode ietver piecus faktoros, kas vēl dalās 15 apakšskalās:

1) intrapersonālais faktors:

- emociju apzināšanās,
- pašpārliecība,
- pašcieņa,
- pašaktualizācija,
- neatkarība;

2) interpersonālais faktors:

- empātija,
- starppersonu attiecības,
- sociālā atbildība;

3) adaptācijas faktors:

- problēmu risināšana,
- realitātes izjūta,
- elastīgums;

4) stresa menedžments:

- stresa tolerance,
- impulsu kontrole;

5) vispārējā garastāvokļa faktors:

- laimes izjūta,
- optimisms.

Izmantojot šo metodiku, ir veikti vairāki pētījumi, kuros tika noteikti emocionālo inteliģenci ietekmējošie faktori: vecums, dzimums un tautība. Galvenās atziņas bija, ka vecākiem cilvēkiem ir augstāki emocionālās inteliģences rādītāji nekā jaunākiem cilvēkiem, tas nozīmē, ka atšķirībā no *IQ* emocionālā inteliģence laika gaitā attīstās; pastāv arī liela sakarība starp *EQ* un fizisko veselību: lai būtu vesels prāts, jāspēj valdīt pār savām emocijām un sadzīvot ar stresu, jāsasniedz savi mērķi, lai realizētu iekšējo potenciālu un dzīvotu jēgpilnu dzīvi. Emocionālajai inteliģencei ir saistība arī ar subjektīvo labizjūtu – cilvēka apmierinātību ar tuvām attiecībām, sevi pašu, savu fizisko veselību, nodarbošanos un finansiālo stāvokli. Tāpat svarīga ir saistība starp *EQ* un veiksmīgu saskarsmi ar sociālo vidi – labu attiecību veidošanu ar citiem cilvēkiem. Interantas ir arī atšķirības starp dzimumiem: vīriešiem ir augstāki rezultāti pašpārliecības, pašcieņas, neatkarības un stresa tolerances skalā, bet sievietēm – emociju apzināšanās, empātijas, starppersonu attiecību, sociālās atbildības un laimes izjūtas skalā.

Jau tika minēti A. Šponas uzskati par audzināšanas saistību ar attieksmju veidošanos. Profesore ir sagrupējusi attieksmes arī pēc to būtības, apgalvojot, ka ‘‘audzināšanas saturs ir attieksmju realizācija un pilnveidošanās.

Attieksme pret sevi:

- brīvības izjūtas veidošanās;
- zināšanas par savu ķermeni, pašpilnveidošanās un pašrealizācijas iespējas;
- pašvērtējuma prasmes, kas veidojas citvērtējuma ietekmē;
- pašcieņa;
- paškontroles prasmes;
- patstāvības un atbildības paradumi;
- pašregulācija.

Attieksme pret citiem:

- citu vērtējuma prasmes;
- sadarbības prasmes;
- saskarsmes prasmes;
- godīguma un taisnīguma paradumi.’’ (A. Špona, 2001, 56.)

Vēl profesore min tādas attieksmju grupas kā attieksme pret darbu, attieksme pret kultūru, attieksme pret valsti, sabiedrību, attieksme pret dabu.

Šo divu grupu sīkāks iedalījums tika izvēlēts tāpēc, lai varētu veikt interesantu salīdzinājumu ar iepriekš minētajiem R. Bar-Ona emocionālās inteliģences noteikšanas metodes faktoriem. Piemēram, abi autori kā savu pārliecību raksturojošu lielumu min pašcieņu; pašpārliecība kā *EQ* raksturojošs lielums varētu atbilst pašvērtējumam kā attieksmes būtību izteicošam lielumam; neatkarība *EQ* – brīvības izjūtas veidošanās, patstāvības paradumi attieksmē; pašaktualizācija *EQ* – pašrealizācija attieksmē; starppersonu attiecības *EQ* – sadarbības, saskarsmes prasmes attieksmē; sociālā atbildība *EQ* – godīguma un taisnīguma paradumi attieksmē; impulsu kontrole *EQ* – paškontroles prasmes, pašregulācija attieksmē; problēmu risināšana *EQ* – prasme pārvarēt grūtības, izturība (attieksme pret darbu) attieksmē.

Tātad tas, par ko D. Goulmens sāk runāt un rakstīt ASV pagājušā gadsimta beigās, nosaucot par emocionālo inteliģenci, tiek pētīts arī Latvijā, tikai nepretendējot uz jauna inteliģences veida atklāšanas statusu, bet atzīstot, ka emocionālā attieksme pret daudzām parādībām dzīvē vienmēr ir atzīta par ļoti nozīmīgu komponentu cilvēka un personības attīstības ciklā.

Protams, arī Latvijas zinātnei jāiekļaujas kopējā pasaules zinātnes attīstībā, tāpēc tiek pieņemti gan starptautiskie termini, gan izmantotas popularitāti ieguvušas metodes. Tā,

piemēram, R. Bar-Ona *EQ* noteikšanas metodi kopā ar psiholoģijas profesori Malgožatu Raščevsku Latvijā adaptējusi psiholoģijas pētniece Anda Gaitniece-Putāne un to izmantojusi pētījumā par saistību starp agresiju, emocionālo inteligenci un stoicismu 20-25 un 30-35 gadus veciem respondentiem. Pētījumā pausta atziņa, ka var izdalīt divas atšķirīgas pieejas emocionālās inteligences skaidrojumam: emocionālā inteligence kā spēju modelis, ko izstrādāja P. Salovejs un Dž. Meijers, un emocionālās inteligences jauktais modelis, ko pārstāv divas – R. Bar-Ona un D. Goulmena – koncepcijas. Arī K. Petrides un A. Furnhams saskata nepieciešamību runāt par diviem modeļiem, tikai apzīmējot tos kā *spēju emocionālo inteligenci* (kognitīvi emocionālās spējas) un *iezīmju emocionālo inteligenci* (emocionālo pašefektivitāti), un šis apzīmējums tiek izmantots arī zinātniskajā literatūrā.

Tāpat emocionālā inteligence ir cilvēka spēja saprast un nosaukt vārdā savas emocijas, apzināties, kas tās izraisa un kā tās var ietekmēt pašu cilvēku, kā arī apkārtējos. Cilvēkam jāspēj arī apzināties sekas, ko izraisīs viņa rīcība, kas izriet no izjustajām emocijām, tāpēc jāprot savas emocijas kontrolēt un nepieciešamības gadījumā apvaldīt. Viens no emocionālās inteligences izpausmes veidiem ir arī prasme veidot attiecības ar citiem cilvēkiem, kā arī vispār iekļauties sabiedrības dzīvē, un tas nozīmē spēju pieņemt un ievērot noteikumus. Mūsdienās ļoti daudz tiek runāts un rakstīts par tādu jēdzienu kā cilvēka ‘‘labizjūta’’ jeb spēja būt laimīgam. Laimes izjūtu cilvēks visbiežāk bauda tad, kad ir fiziski vesels, apmierināts ar to, ko dara, ar tuvām, noteikti arī romantiskām un intīmām attiecībām ar citiem cilvēkiem, kad spēj parūpēties par sadzīvi. Kad šis laimīga cilvēka pamatvajadzības ir apmierinātas, viņš sāk pievērsties sapņiem, un tas nozīmē - paver ceļu radošumam, kas mīt katrā no mums. Viss iepriekš minētais pierāda, ka tieši emocionālā inteligence ir kodols, ap kuru gluži kā kamolā tinama cilvēka dzīve.

Šis secinājums vedina domāt par to, kā iegūto informāciju varētu izmantot skolā, kur cilvēks pavada to dzīves daļu, kurā, kā atzinuši gan ASV, gan Latvijas psiholoģijas un pedagogijas pētnieki, iespējams ietekmēt cilvēka garīgās veselības stāvokli. A. Šteinberga un A. Špona garīgo veselību uzskata par bāzi, kas rada augstu darbaspēju pakāpi, gatavību veidot produktīvas attiecības ar citiem cilvēkiem un pārvarēt iespējamās grūtības. (A. Šteinberga, 2013) Tāpat runa ir par faktoriem, kas ir emocionālās inteligences, kā arī emocionālās attieksmes noteikšanas metodes pamatā. Savukārt A. Ozoliņa-Nucho un M. Vidnere garīgo veselību definē kā emocionālu un intelektuālu līdzsvarotību, apgalvojot, ka tā cieši saistīta ar psiholoģisko veselību, kuras mērķis ir augšana pretim emocionālam briedumam. (A. O. Nucho, M. Vidnere, 2002) Junga analītiskā psihoterapeite Vera Batņa atgādina, ka tie, kas saistīti ar mācību procesu skolā, zina, ka galvenais skolēnu veiksmīgas mācīšanās priekšnoteikums ir visu mācību procesa dalībnieku psihiskā veselība. Tas nozīmē, ka skolotājs, kurš ir trauksmains, baiļu un neapmierinātības pārņemts, nevar pildīt savu darbu, savukārt skolēns, kura emocionālā dzīve ir konflikta un satraukuma stāvoklī, nevarēs pilnvērtīgi piedalīties mācību procesā. (V. Batņa, 2007)

Arī ASV eksperte mācību jomā Priscilla Veila apgalvo, ka emocijas darbojas kā slēdzis, kas ieslēdz un izslēdz cilvēka mācīšanās procesu, savukārt Džonija E. Džonstone atzīst, ka emocijas palīdz centrēt uzmanību un izteiksmīgāk reģistrēt notikušo atmiņā, tādējādi rosinot cilvēku uz rīcību. (P. L. Vail, 1994; Dž. E. Džonstone, 2006) Par to, ka *IQ* jeb izziņas spējas ne vienmēr nosaka vai ietekmē mācību sasniegumu līmeni, ir pārliecināti arī psiholoģijas un pedagogijas zinātnieki N. L. Geidžs un D. C. Berliners, apgalvojot, ka pastāv vēl kāds cits

stimuls, piemēram, mājas vide, vecāki, mācīšanas paņēmieni vai emocionālā reakcija – prieks vai atzinības izjūta -, ko izraisa mācību saturs. Turklāt abi zinātnieki pievērš uzmanību tam, ka “izziņas spēju jēdziena parastā definīcija izslēdz morālas dabas apsvērumus, jo cilvēki ar augstu izziņas spēju pakāpi var būt un var nebūt labsirdīgi vai godīgi”. (N. L. Geidžs, D. C. Berliners, 1999, 12.)

Par garīgumu pedagoģiskajā procesā runā arī V. Zelmenis, apskatot cilvēka vajadzības un intereses. Primāras, protams, ir materiālās vajadzības (uzturs, apģērbs, mājvieta u. c.), bet personības vispusīgu attīstību sekmē daudzveidīgas garīgās vajadzības – tieksme izzināt apkārtējo pasauli, iegūt aktuālu informāciju par sabiedrības dzīvi, izjust mākslas baudījumu, veikt jaunrades darbu, dzīvot morāli tīru dzīvi. No tām veidojas intereses, kas izpaužas kā izziņas tieksme un labvēlīga emocionālā attieksme pret vajadzību objektiem. Turklāt plašas, dziļas un noturīgas intereses ir pamats panākumiem mācībās un pilnvērtīgai dzīvei.

D. Goulmens, pēc pētījuma autores domām, ļoti precīzi raksturojis mūsdienu izglītības sistēmas kļūdas un tai nepieciešamās pārmaiņas: “[...] mūsu sabiedrība cieš no uzmācīgas tieksmes dot saviem bērniem akadēmisku izglītību, pilnīgi ignorējot emocionālo inteliģenci – īpašību kopumu, kuru daži varbūt sauks par raksturu un kurš tāpat ir bezgala svarīgs mūsu turpmākajā liktenī. Emocionālā saskarsme ir tāda pati zināšanu joma kā matemātika vai lasītprasme, kura var tikt apgūta labākā vai sliktākā līmenī un kura prasa tikai tai raksturīgas iemaņas.” (D. Goulmens, 2001, 62.)

Kaut arī Latvijā trūkst nopietnu zinātnisku pētījumu par to, kā skolas mācību procesā varētu palīdzēt skolēniem pilnveidot emocionālo attieksmi pret mācībām, tādējādi veicinot mūsu valsts izglītības sistēmā nepieciešamās pārmaiņas, kas saistītas ar skolas uzdevumu maiņu no akadēmiskuma uz dzīvei nepieciešamo prasmju veidošanu, bieži vien izskan dažu sabiedrības pārstāvju, kas uzdrošinājušies savā profesionālajā darbībā vadīties pēc atšķirīgiem principiem, viedoklis. Amerikāņa D. Goulmena viedokli tik ļoti atgādina nupat *Latvijas lepnuma* godu ieguvusī Autisma apvienības vadītāja Līga Bērziņa: “Beidzot jāsaprot, ka skola – tas nav stāsts par cipariem, bet gan stāsts par dzīvi.” (Sestdiena. Speciālizdevums, 29.12.2017., 19.)

Par to, cik bīstami reizēm ignorēt no sabiedrības “normālās” daļas atšķirīgās daļas citādās prasības, apgāžot zinātnieku atziņas, liek domāt, piemēram, profesionālo audžuģimeņu apvienības “Terēze” vadītāja Ārija Martukāne. Viņa runā par bērnu bērnību, kuri rīkojas pretēji teorijai, kas iepriekš minēta šajā pētījumā, - viņiem ir citāda vajadzību prioritāte nekā pārējiem: “Bieži redzam, ka cilvēki brīnās – kāpēc bērni bēg, klaiņo, viņiem taču viss nodrošināts! Viņi meklē attiecības. Ir sen pierādījies, ka Maslova piramīda³ ir jāapgriež otrādi. Bērns ir gatavs dzīvot “pritonā”, bez ēšanas, bet ar attiecībām.” (Diena, 4.09.2017., 4.) Ā. Martukāne, runājot par bērniem, kuri, protams, neatrodas normālā situācijā, jo normāli attīstītā sabiedrībā bērnam jādzīvo ģimenē, patiesībā atklāj situāciju, kurā bieži nokļūst arī ģimenes bērni. “Ja nepieņemam bērnu tādu, kāds ir, netiecamies izprast, lai palīdzētu, viņš savas domas

³ Psiholoģijas teorija, ko dēvē par “Maslova vajadzību hierarhiju” un izstrādājis Abrahams Maslovs 1943. gadā.

1. Fizioloģiskās vajadzības: gaiss, ūdens, miegs, barība, siltums, veselība, dzīves telpa, seksualitāte (pamatvajadzības).

2. Drošība: aizsardzība no briesmām, kārtība un tiesības, drošība (vajadzības, kas orientētas uz izdzīvošanu nākotnē).

3. Sociālās vajadzības: ģimene, draudzība, grupas atbalsts, mīlestība, intimitāte, komunikācija.

4. Sociālā atzinība: sociālais statuss, atzinība, cieņa, ietekme, panākumi darbā un privātajā dzīvē, labklājība.

5. Pašīstenošanās: individualitāte, apdāvinātība, personīgā potenciāla īstenošana, pašattīstība.

un emocijas tiecas slēpt. Ar ko tas beidzas? Viņš meklē veidu, kā tikt no tām apspiestām emocijām vaļā, vienā brīdī to negatīvismu izlādē pret kādu uz ielas, tad nokļūst policijā utt. [...] Pie mums galvenais, ko prasa, - lai mācās. Amerikāņu pieeja: [...] bērns iemācīsies lasīt arī vēlāk, vispirms viņš jāsakārto emocionāli, psihiski un fiziski.” (Diena, 4.09.2017., 5.)

D. Goulmens atzinis, ka emocionālā audzināšana jāsāk agrīnā vecumā, lai novērstu problēmas nākotnē: vardarbību, pašnāvību, narkotiku lietošanu u. c. problēmas, kuru pamatā ir ciešanas izraisošas emocijas. Savu atziņu viņš pamato ar zinātniskiem pierādījumiem, ka galvas smadzeņu pieres daivas, kas atbildīgas par cilvēka emocionālo stāvokli, turpina attīstīties līdz 20 gadu vecumam, tāpēc palīdzēt bērnam apgūt efektīvas emocionālās saskarsmes iemaņas laikā, kad viņa galvas smadzenēs veidojas galvenie nervu trakti, ir daudz vieglāk nekā censties pārveidot nostabilizējušos nervu traktus. Turklāt jaunākie atklājumi neirozinātnē pierādījuši, ka emocijas regulē tie paši galvas smadzeņu areāli, kuros norisinās domāšana. D. Goulmens arī izsaka pieņēmumu, ka, iespējams, skolas ir vienīgās iestādes, kuras var dot vispārējo izglītību un reizē nostiprināt bērnu emocionālo veselību.

Arī Ļ. Vigotskis mudina saprast, ka personības emocionālā puse ir tikpat svarīga kā viss pārējais. Cilvēks var būt ne tikai intelektuāli, bet arī emocionāli talantīgs – var ne tikai talantīgi domāt, bet arī talantīgi just. (Ļ. Vigotskis, 1991) Par pierādījumu šai atziņai jau pagājušajā gadsimtā ir parūpējies latviešu literatūras klasiķis J. Poruks, radīdams tādas tēlus kā, piemēram, Kukažiņa. Tātad literatūra varētu būt tā mācību joma, kurā rast iespēju runāt par cilvēku kā emocionālu būtni, līdz ar to rosinot skolēnus ne tikai atklāt literāro tēlu emocijas un jūtas, bet paust arī savu emocionālo attieksmi gan pret tēliem, gan literatūru vispār.

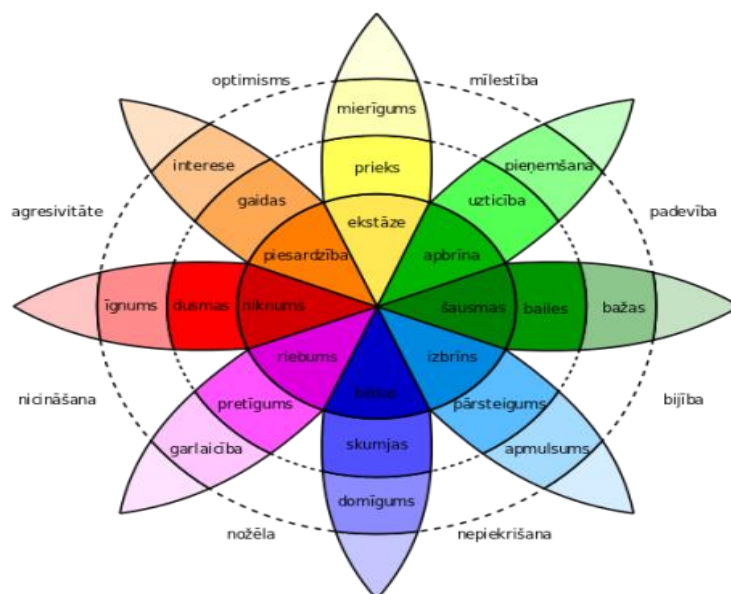
Tā kā skolotājs ir tas, kuram jābūt šī procesa rosinātājam, tad viņam jāpārzina cilvēku emocionālā sfēra, tas nozīmē, jāzina, kas ir emocijas, jūtas, kā palīdzēt skolēniem tās atklāt, saprast, vadīt un saskatīt citos. Autore uzskata, ka tieši literatūra ir tas mācību priekšmets, kurā varētu būt iespējams atrast situācijas (literāros darbus), kas palīdzētu skolēniem sākt runāt par savām emocijām un uzdrošināties atklāt emocionālo attieksmi. Tāpēc skolotājam jāprot nosaukt emocijas vārdā, jāprot tās raksturot un jāzina, kā veidojas jūtas. V. Batņa atzīst: “Skolotājam ir jāizskaidro tās jūtas, ko pauž bērns, un jāatstāro šīs jūtas atpakaļ tā, it kā bērns pats būtu sasniedzis tādu savas uzvedības izpratni. To var izdarīt jebkurā situācijā klasē, ja skolotājs saprot savus skolēnus un cilvēku uzvedību vispār.” (V. Batņa, 2007, 229.) Psihoterapeite atgādina arī dažas lietišķās izpausmes, kuras noder mācību procesā bērna jūtu atklāšanai. Tās ir zīmēšana, aplikāciju veidošana, vēstuļu rakstīšana, mūzika, dramatizējums, brīvā spēle. Visas minētās darbošanās var ļoti veiksmīgi izmantot literatūras stundās.

Krievu pedagoģijas pētnieks A. N. Luks, izklāstot savus uzskatus par emocijām un jūtām, nosauc 91 emocionālo stāvokli, piebilstot, ka tie nav visi iespējamie, jo emocijas, kas pārņem cilvēku, bieži vien pat netiek piefiksētas tā, lai nosauktu vārdā, tās ir “garāmslīdošas”. Autors apgalvo, ka dažas emocijas var attēlot, tikai izmantojot aprakstu, tāpēc bieži jāprot tēlaini izteikties, jābūt apveltītam ar labām valodas prasmēm. (A. N. Luks, 1972)

1972. gadā antropologs, vēlāk Kalifornijas Universitātes Sanfrancisko Medicīnas koledžas psiholoģijas profesors, lielisks cilvēka sejas izteiksmju un emociju pazinējs Pols Ekmans atzina, ka ir sešas pamatemocijas. Par to, ka šīs emocijas ir universālas, pētnieks bija pārliecinājies jau 1967. gadā, pētot kādu Jaungvinejas cilti. Tāpat P. Ekmans apgalvoja, ka katrai

emocijai atbilst konkrēta sejas izteiksme – pastāv vairāk nekā septiņi tūkstoši atšķirīgu sejas muskuļu kontrakciju kombināciju. Sešas pamatemocijas ir izbrīns, bailes, laime, skumjas, dusmas, pretīgums. 2000. gadā P. Ekman piedalījās VIII Psihes un dzīves institūta konferencē. Tās pirmsākumi meklējami 1983. gadā, kad ar Ziemeļamerikas advokāta un uzņēmēja Ādama Engla un Parīzē dzīvojoša un strādājoša čīliešu izcelsmes neirozinātnieka Fransisko H. Varelas gādību tika likts pamats regulārām starptautiskām konferencēm, kurās Viņa Svētība dalailama un Rietumu zinātnieki varētu apspriest svarīgus zinātnes jautājumus. 2000. gada martā konference norisinājās Dharamsālā Indijā, un tās nosaukums bija ‘‘Destruktīvās emocijas’’. Šajā konferencē P. Ekman nosauca desmit pamatemocijas: dusmas, bailes, skumjas, riebums, nicinājums, pārsteigums, prieks, apmulsums, vainas apziņa un kauns, piebilstot, ka katrs no šiem vārdiem apzīmē emociju grupu, piemēram, ir vesela dusmu emociju grupa (niknums, aizvainojums, spīts, skaudība/greizsirdība, nežēlība). Pētnieks konferences dalībniekiem atgādināja arī 19. gadsimta franču neirologa Gijoma Dišenna atklātos astoņpadsmit smaيدا veidus, kuri ir apliecinājums gan apzinātu, gan neapzinātu emociju eksistencei, gan tam, ka katru no šiem smaيدا veidiem acīmredzot izraisa niansēs atšķirīgas emocijas, kurām autorei tad gribētos dot A. N. Luka ierosināto apzīmējumu ‘‘garāmslīdošas’’, tādas, kuras nevar nosaukt vienā vārdā. Šeit gribētos pieminēt vēl kādu konferencē izskanējušu atziņu, ka ir emocijas, kuru nosaukšanai dažās valodās ir vārds, savukārt citās – nav. Ņemot vērā P. Ekmana pierādījumus emociju universalitātei, jāatzīst, ka tā acīmredzot izpaužas saistībā ar viņa nosauktajām pamatemocijām, bet ne vienmēr aptver visu konkrētās emocijas grupu. Tātad individualitāte izpaužas niansēs, kuras min arī P. Ekman, balstoties jau uz citiem kopā ar Ričardu Deividsonu veiktiem pētījumiem, atklājams tieši individuālās atšķirības emociju izpausmēs. P. Ekman pievērsies katra konkrēta cilvēka, neņemot vērā dzimumu, vecumu, tautību vai kādu citu vienojošu pazīmi, individuālajām atšķirībām emociju izjušanā, izpausmē un citu cilvēku emociju uztverē. Varbūt nākotnē tiks atklāta saistība ar kādu vienojošu pazīmi, kas izskaidros, kāpēc ne visu emociju, precīzāk, emocionālo stāvokļu apzīmēšanai var atrast nosaukumu visās valodās. (P. Ekman, 2004)

Arī amerikāņu psihologs Roberts Platčiks pievērsies emociju pētījumiem. R. Platčiks izveidojis ļoti uzskatāmu teoriju par emociju savstarpējām attiecībām, vizuāli attēlojot astoņas pamatemocijas un dažādas to kombinācijas tā sauktajā emociju ritenī.



3. attēls. Platčika emociju ritenis

Ritenis izskatās kā zieds ar hierarhiskiem trīs līmeņu sektoriem (sk. 3. att.). Vidējā līmenī atrodas pamatemocijas, ārējā aplī – šo emociju vājākas izpausmes, bet iekšējā aplī – spēcīgākas izpausmes. Konusa vertikālā dimensija atspoguļo emociju intensitāti, bet horizontālā – emociju līdzības pakāpi. Astoņas “ziedlapas” norāda astoņas pamatemocijas, kas sakārtotas četros pretstatu pāros: prieks – skumjas, dusmas – bailes, uzticēšanās – riebums, pārsteigums – nojauta. Starp “ziedlapām” izvietotas emocijas, kuras ir kaut kas vidējs starp divām blakusesošām emociju kopām un modificējas par sekundārām emocijām jeb jūtām. Tēlaini to var salīdzināt ar krāsu apli, kurā pamatkrāsas sajaucoties rada dažādus interesantus krāsu toņus, tāpat pamatemociju sajaukums veido pilnu cilvēka emocionālās pieredzes spektru.

R Platčika teorija tiek klasificēta kā emociju trīsdimensiju modelis, bet pastāv arī divdimensiju modelis, pēc kura emocijas tiek dalītas pozitīvās un negatīvās emocijās. Šis dalījums saistīts ar mērķa sasniegšanu un apdraudējuma novēršanu, tāpēc nav vienādojams ar dalījumu labajās un sliktajās emocijās, jo visas emocijas īstajā reizē un vietā ir noderīgas un ļauj cilvēkam adekvāti reaģēt uz apkārtējiem notikumiem.

Tuvāks iedalījumam labās un sliktās emocijās ir D. Goulmena zinātniskajai konferencei veltītajā darbā minētais iedalījums konstruktīvās un destrukīvās emocijās. Dalailama skaidro, ka budistu izpratnē konstruktīvas emocijas neizjauc cilvēka garīgo līdzsvaru un emocionālo labsajūtu, bet to pat vairo, savukārt destrukīvās emocijas ir tās, kas šo līdzsvaru izjauc. (D. Goulmens, 2010)

Izpratne par emociju iedalījumu var sniegt atbalstu sevišķi skolotājiem, kuru ikdienas darbs saistīts ar vēl topošām personībām, kam jāpalīdz izprast, ko nozīmē dzīvot garīgā līdzsvarā un baudot emocionālu labsajūtu. Kā jau iepriekš vairākkārt minēts, mūsdienu izglītība vairs nav iedomājama bez emociju nozīmīguma atzīšanas. Par to savos zinātniskajos darbos runā arī Latvijā atzīti pedagoģijas pētnieki. Piemēram, A. Špona apgalvo, ka dzīves pieredzes bagātināšanās procesā ir ļoti svarīgi dot iespēju bērnam krāt pozitīvas emocijas. Savukārt par temperamenta nozīmi veiksmīga mācību procesa norisē raksta V. Zelmenis. Viņš uzskata, ka

temperamentu noteikti nosaka arī emocionālais stāvoklis. Kaut arī temperaments ir iedzimts, ja nepieciešams, to var koriģēt, piemēram, strādājot ar emocijām.

D. Goulmens jau pagājušā gadsimta beigās centies pierādīt, ka neatsveramu labumu bērniem dotu emocionālā audzināšana skolā. Kaut arī tolaik tā bija radikāla ideja, ASV bija dažas izstrādātas emocionālās audzināšanas programmas. Viena no tām bija Marka Grīnberga izveidotā *PATHS* (saīsinājums no *Promoting Alternative Thinking Strategies*) – Alternatīva domāšanas veida veicināšanas stratēģijas, kas sākotnēji bija paredzētas, lai palīdzētu nedzirdīgiem bērniem apgūt un izmantot valodu, kas ļautu labāk izprast un regulēt emocijas. Vēlāk šo programmu nodēvēja par “sociālās un emocionālās saskarsmes iemaņu apguvi”. Acīmredzot šīs stratēģijas ir šobrīd Latvijā noritošās izglītības reformas, kas saistīta ar mācību satura un formas izmaiņām, pamatā. Autore strādā vienā no Latvijas pilotskolām un, kaut arī nav tiešā veidā iesaistīta projektā, protams, ir dzirdējusi par sociāli emocionālās mācīšanās ieviešanas nepieciešamību.

Interesants ir fakts, kuru iepriekš minētajā konferencē, kas veltīta destruktīvajām emocijām, minēja dalailama, ka budistu ģimenēs bērni tiek audzināti, pašu galveno uzmanību veltot tam, lai viņos attīstītu maigumu un lēnprātību. Turklāt Taizemes tempļos līdz 20. gs., kad tika šķirta laicīgā un reliģiskā izglītība, bija īpašas mācībstundas, kas veltītas rakstura veidošanai.

D. Goulmens, apliecinot emocionālās inteliģences nozīmību, kā piemēru min noziedznieku, kurš nodara pāri citam cilvēkam vai pat nogalina to, jo viņš nav spējīgs izjust empātiju. Ja vien šis cilvēks necieš no aleksitīmijas, tātad viņš nav iemācījies just līdzīgi citiem, un, visticamāk, arī no citiem nav izjutis uz sevi vērstu empātiju.

Kaut arī vispiemērotākā vieta, kur apgūt emocionālo audzināšanu, ir ģimene, ne vienmēr bērns tajā sastopas ar gudriem pieaugušajiem, kas viņam var palīdzēt apgūt turpmākajā dzīvē tik svarīgās emocionālās prasmes. Tādēļ skolai un skolotājam jāuzņemas atbildība par to, lai skolēni saņemtu pietiekamu audzināšanu šajā jomā, turklāt šie skolēni būs tie, kas nākotnē kļūs par vecākiem, un viņiem būs jāaudzina nākamā paaudze.

1.1. Mācību procesa specifika literatūrā

Pirms tiek apskatītas konkrētas iespējas, kā izmantot literatūras stundu priekšrocības skolēnu emocionālās attieksmes veicināšanai, jānoskaidro, kādi ir mācību priekšmeta “Literatūra” uzdevumi un nozīme izglītības sistēmā.

Domājot par to, kāpēc mūsdienu skolā būtu nepieciešama “Literatūra”, prātā nāk visbiežāk filozofijā izmantotais cilvēka trīsdaļīgais dalījums: miesa, dvēsele, gars. Ar miesu parasti saprot vielu, kas veido cilvēka augumu; dvēsele ir uztveres, noskaņas un alkas, kurās izpaužas cilvēka “Es”⁴ attiecības ar savu “vielu” un ārpasauli, kā arī griba, jūtas un zemapziņa. Savukārt gars būtu atziņas un ideāli, ko veido cilvēka “Es”, vērojot savu dvēseli un ārpasauli.

⁴ Psihoanalīzes pamatlicējs Zigmunds Freids izsaka cilvēka būtību ar 3 atšķirīgu komponentu subordināciju – SuperEgo, Ego, Id. Daudzi autori par noteicošo bloku uzskata pašapziņu (Ego, Es, tēlu vai Es koncepciju), kam pakļaujas motivācijas, raksturs, spējas un cilvēku kā indivīdu raksturojošās īpatnības. (Ā. Karpova, 1998, 18., 19.)

Cilvēka būtību nosaka griba sevi piepildīt un pārspēt. Miesas ziņā tas izpaužas gribā būt veselam, lielam un stipram, un to vislabāk var piepildīt sportā – kustību priekā un fiziskā cīņā. Savukārt dvēsele, nespēdama savu nemieru un trauksmi iztraktot ikdienas parastajā dzīvē, rada iedomā skatītu ilgu pasauli – mākslu.

Saskaņā ar Ministru kabineta Noteikumiem Nr. 281 par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu izglītības jomā ‘Māksla’ kopā ar citiem mākslas priekšmetiem – vizuālo mākslu un mūziku – iekļauta arī literatūra. Literatūra kā vārda māksla ir viens no spēcīgākajiem, visplašāk pieejamiem mākslas veidiem. Tieši vārdam kā mākslas veidam piemīt iespēja vislielākajā mērā iedarboties uz mākslas uztvērēja, respektīvi, lasītāja, jūtu un emociju pasauli, ietekmēt personības vērtību orientācijas izveides procesu. Literatūras stundās paveras lieliska iespēja apvienot mācību procesu ar ētisko un estētisko jūtu audzināšanu, jo tieši šajās stundās skolēni meklē atbildes uz sev nozīmīgajiem jautājumiem par to, kas tad viņi ir. Literatūras stundās visvieglāk un visefektīvāk ir iespējams runāt par vispārcilvēciskajām vērtībām, par ētiskajām normām, tātad iespējams veidot skolēnu ētisko, estētisko vērtību orientāciju, attīstīt garu un jūtas. Turklāt, spriežot pēc autoras pašas sarunām ar skolēniem, jāatzīst, ka tā nav vienkārši papļāpāšana, lai nosistu laiku, bet gan skolēniem, īpaši pusaudža vecumā, svarīga domu apmaiņa ar vienaudžiem, lai pārliecinātos, ka viņi visi jūt, uztver un redz pasauli ļoti līdzīgi. Izpaliek arī skolotāja pamācošā loma, jo viedoklis, vērtējums, spriedums, secinājumi veidojas pašu vienaudžu vidū, vislabāk diskusijas, dialoga veidā.

Tā kā pētījums ir saistīts ar 8. un 9. klases skolēniem, tad jāņem vērā pusaudža vecumposma īpatnības. Attīstības psiholoģijas pētniece Guna Svence atgādina, ka pusaudža vecumā, t. i., no 11 līdz 15 gadiem, tātad 8. un 9. klases skolēni (14-15 gadi) ir šī posma robeža, kas sakrīt ar pamatskolas beigšanu un aizsāk agrīnās jaunības attīstības perioda vecumu, mainās autoritātes no pieaugušā kā etalona, autoritātes uz vienaudžiem kā etalonu un autoritātēm. (G. Svence, 1999) Tāpēc tik svarīga ir apmaiņšanās ar viedokli līdzaudžu starpā. Turklāt, kā apgalvo A. Ozoliņa-Nucho un M. Vidnere, šajā vecumā skolēniem raksturīga māksla veidot un ievērot citu cilvēku intereses un jūtas un, orientējoties pēc tām, veidot savu uzvedību, kā arī viņi ir sasnieguši jūtu kultūras, kuras nozīmīgumu uzsvēris arī V. Zelmenis, veidošanās procesam nepieciešamo emocionālo atvērtību. Tomēr, lai šīs kvalitātes attīstītos, tās ir jāveicina un jākopj, veltot nepieciešamo uzmanību un vajadzīgo pieeju atbilstoši konkrētajam attīstības vecumposmam. A. Ozoliņa-Nucho un M. Vidnere apgalvo: ‘Vecākajā pusaudžu vecumā būtiski ir attīstīt uzticību veicinošu saskarsmes kultūru, kurā liela nozīme ir savu problēmu apzināšanai un jūtu izpratnei, jēgas redzējumam, piesaistei laicīgām un perspektīvām emocionālām saiknēm un attieksmei pret sev tuviem cilvēkiem.’ (A. O. Nucho, M. Vidnere, 2002, 11.) Tas nepieciešams, lai pusaudzis drošāk un efektīvāk varētu darboties ikdienas dzīvē un kļūtu izlemšpējīgāks. Kā atzīst O. Ņikiforovs, pieņemot lēmumu, vienmēr pastāv nenoteiktība, jo parasti apstākļi piedāvā vairākas alternatīvas, tāpēc spēkā ir ne tikai cilvēka griba, bet arī viņa emocionālais apkārtējās pasaules novērtējums, viņa jūtas, garstāvoklis. Arī D. Goulmens uzsver emocionālās pieredzes nozīmi lēmuma pieņemšanas procesā.

A. Ozoliņa-Nucho un M. Vidnere, nenoniecinoši vienaudžu saskarsmes nozīmi, uzsver arī pieaugušo klātbūtnes audzinošo nozīmi. Par to, ka pusaudžiem par autoritāti, protams, var kļūt arī pieaugušais, atgādina arī G. Svence. Viņa piebilst, ka tikpat labi par paraugu var kļūt kāds grāmatas varonis vai kāds cits. Līdzīgi domā A. N. Luks, apgalvojot, ka pusaudža vecumā liela

nozīme ir iztēlei, iedomu pasaulei. Šajā posmā svarīgs uzvedības motivācijas elements ir spēja sapņot par labāku dzīvi, varoņdarbiem. Protams, jāuzmanās, lai sapņojot neaiziet pārāk tālu no reālās dzīves. Tā kā šajā vecumposmā raksturīga arī atvērtība palīdzībai, ko var sniegt pieaugušais, tad, pamatojoties uz Ļ. Vigotska atziņām par pārmaiņām, kas notiek pusaudža iztēlē, literatūras skolotājs var izmantot šī paša pētnieka ieteikto jaunu līdzsvaru veidojošo pašizteiksmes veidu – literāro jaunradi. (Ļ. Vigotskis, 1930) Tā kā pusaudzīm ļoti svarīgas ir pašizteikšanās un pašizziņas vajadzības, tad viņam būs vieglāk paust savas jūtas un pārdzīvojumus sev pieņemamās literārās formās – dzejolī vai stāstā. Tikai no skolotāja būs atkarīgs, vai viņš pratīs novērst skolēnu pārāk kritisko attieksmi, kas varētu vērsties pret pašu uzrakstīto, tādējādi atņemot viņiem drosmi atkārtot literārās jaunrades mēģinājumus, kā arī saskatīt skolēnu noskaņojumu, pārdzīvojuma cēloni, noteikt viņu pašizjūtu. Šos faktorus par ļoti nozīmīgiem skolēnu apziņas veidošanā un uzvedības regulēšanā uzskata A. Špona.

Mākslas lielo nozīmi jūtu audzināšanas ziņā uzsver A. N. Luks, apgalvojot, ka, piemēram, lasot grāmatu vai skatoties izrādī, izveidojušās mākslinieciski estētiskās jūtas "ieiet" cilvēka "emocionālajā fondā" un bagātina to ar tādiem pārdzīvojumiem, ar kuriem dzīvē nav gadījies saskarties. (A. N. Luks, 1972) Šīs jūtas ietekmē cilvēka uzvedību. Kaut arī reālajā dzīvē mākslas darbā attēlotajai līdzīgā situācijā, piemēram, sāpes nesagādās estētisku baudījumu, tomēr pētījuma autore uzskata, ka skolēniem jāmacās, Ļ. Vigotska vārdiem sakot, izjust to saspringto psihes darbību, patērēt dvēseles, nervu enerģiju, ko pieprasa mākslas darba baudīšana un līdzpārdzīvojums. (Ļ. Vigotskis, 1965)

Savus uzskatus, kas pamatoti ar vairāku pasaulē nozīmīgu filozofijas, psiholoģijas un humanitāro zinātņu pētnieku atzinumiem, par literatūras nozīmi personības izveidē paudusi arī Anita Skalberga promocijas darbā "Vidusskolēna literārās kompetences veidošanās". Savā darbā viņa atsaucas uz zinātnieka G. Hāsa minētajām sešām galvenajām funkcijām literārajā izglītībā, par kurām zinātnieks norāda, ka tās ietver arī literatūras mācību priekšmeta mērķus didaktikas izpratnē. Šīs funkcijas ir: "1) literatūra kā pasaules izziņa domās un iztēlē, kas atrodas ārpus individuālās dzīves pieredzes; 2) literatūra kā māksla (tāpat kā mūzika un tēlotāja māksla), kas ir dzīves izdaiļotāja un sniedz gan izklaidi, gan estētisku baudījumu; 3) literatūra kā emocionālās inteliģences attīstītāja, kas izskaidro cilvēka pieredzi un iekšējo noskaņojumu; 4) literatūra kā pašizpaušmes forma, kas ietver plašu poētisko gramatiku, metaforas, izteiksmes formas, kas ļauj atrast veidus, kā atspoguļot savu pieredzi, domas un jūtas; 5) literatūra kā spēles telpa, kas nodrošina iesaistīšanos aizrautīgās inscenētās spēlēs un pārsteiguma formās; 6) literatūra kā estētiska sistēma, kas, balstoties uz lasītīvēlmi un lasītinteresi, var izraisīt zinātnisku aizraušanos un nodrošina vienu no sabiedriskās dzīves priekšnoteikumiem – aktīvu iesaistīšanos sabiedrības kultūras "spēlē"." (A. Skalberga, 2012, 16., 17.)

Autore uzskata, ka ļoti iederīga šajā vietā ir pedagoģijas doktora Jāņa Rudzīša darbā "Literatūras mācības skolā" paustā atziņa, ka visi mākslas (arī vārda mākslas, tātad literatūras) skaidrojumi ir nepilnīgi, vienpusīgi. Viņš atgādina latviešu rakstnieces Regīnas Ezeras tēlainā formā izteikto domu: "Bet literatūra, pirmām kārtām, ir sirdsapziņa. Un, otrām kārtām, tā ir ideja. Un, trešām kārtām, - filozofija. Un, ceturtnām kārtām, - šķīstīšanās. Un, piektām kārtām, - bauda. Un, sestām kārtām, - rotaļa. Un, septītām kārtām, - noslēpums. Tikai visu šo sastāvdaļu summa ir mākslas darbs, tāpat kā tikai septiņas krāsas rada varavīksni." (J. Rudzītis, 2000, 11.)

Abu citēto autoru – G. Hāsa, R. Ezeras – uzskati ir līdzīgi un attiecināmi kā uz literāro darbu autoriem, tā uz lasītājiem, jo, gan rakstot, gan lasot literāru darbu, abas iesaistītās puses patiesībā veic gan G. Hāsa, gan R. Ezeras minētās literatūras funkcijas, līdz ar to kopā radot mākslas darbu. Pēc autore domām, tas var būt kā pirmais – rakstnieka uzrakstītais – darbs, kas reproducēties lasītāja atmiņā. Tāpat par jaunu mākslas darbu var uzskatīt lasītāja uztverē tapušo “scenāriju”, kas pamazām maina šī cilvēka pieredzi, uzskatus, rīcību, paplašinot viņa dzīves (domāšanas) robežas. Pastāv vēl trešais variants, kad notiek uzrakstītā un izlasītā sintēze un lasītājs pārvēršas par radītāju, kurš veido jaunu mākslas darbu, kas nav tikai atmiņā reproducētais vai jaunu pieredzi izveidojušais iepriekš lasītais, bet ir pilnīgi jauna pašizpaušmes forma, kas varbūt aizsāk citu spēli (rotaļu) ar nākamo uztvērēju. Turklāt jaunais mākslas darbs var būt ne tikai literārs darbs, bet arī vizuāli baudāms (glezna, plakāts, mozaīka u. c.), ar dzirdi uztverams (melodija, troksnis utt.) vai uz ekrāna vai skatuves, vai vēl kādā citā formā radīts jauns darbs. Un kāpēc gan šis jaunais “mākslas darbs” nevarētu būt kāds atklājums zinātnē vai citā jomā? Jaunais režisors Kārlis Krūmiņš, uzskatīdams, ka zinātne un fantāzija ir daudz ciešāk saistītas, nekā cilvēki pieraduši domāt, radījis izrādi “Lidojošais šķīvītis” un apgalvo, ka teju visu, ko cilvēks kādreiz ir spējis izfantazēt, kādā brīdī viņš arī izgudro.

Lai šis jautājums neizklausītos pavisam absurdi, jāmin konkrēts piemērs no mūsu pašu latviešu literatūras un notikuma, kuram kā vispiemērotākais norises laiks tiek minēts 2017. gada 25. decembris. Runa ir par Zigmunda Skujiņa 1999. gadā iznākušo romānu “Miesas krāsas domino”, kurš iekļauts Eiropas labāko *indie*⁵ romānu sarakstā. Šajā romānā, ko rakstnieks pats sauc par pilnīgu fantāziju, īpaša uzmanība pievērsta jautājumam, no kādām daļām veidots cilvēks, un attēlota, pēc rakstnieka vārdiem, murgaina versija par 18. gadsimta zaldātu, kuru ķirurgs sašuvis no divām daļām. Savukārt 2017. gada 25. decembrī par piemērotu laiku izvēlējušies apmēram 100 ārsti, lai veiktu pirmo operāciju cilvēces vēsturē, kurā piešūs 30 gadu veca ar spinālu muskuļu atrofiju sirgstoša krievu datorspeciālista Valērija Spiridonova galvu veiksmīgi funkcionējošam ķermenim. R. Ezera apgalvo, ka literatūra ir noslēpums, tātad kaut kas nezināms, neizskaidrojams vai apzināti slēpts. Operācijai paredzētajā dienā, 2017. gada 25. decembrī, Z. Skujiņam apritēs 91 gads. Ne tikai literatūra (gribētos apgalvot, cilvēka radošais gars jebkurā jomā), bet pati dzīve reizēm kļūst par uzjautrinošu, bet varbūt biedējošu spēli.

Kā pamatojums tam, ka jebkura mākslas darba uztveres process ir savdabīgs, jāmin arī kultūrfilozofa Moiseja Kagana atziņas par mākslas darba uztveres procesa norisi lasītāja, skatītāja, klausītāja apziņā. M. Kagans uzskata, ka tas ir līdzradošs, nevis radošs, jo mākslas darba recipients (uztvērējs) turpina, attīsta, bagātina to, ko paveicis mākslinieks pirms tam. (M. S. Kagans, 1996) Tāpēc radies termins *non-finito*, kas nozīmē nepabeigtību. J. Rudzītis arī atgādina “autora nāves” teoriju, kura atzīst, ka lasītājs pārrada mākslas darbu (literatūrā tekstu, kas mūsdienās tiek izmantots vārda “daiļdarbs” vietā).

Laikam jau šo uzskatu dēļ M. Kagans runā par kontaktu ar mākslas darbu, līdzīgi kā krievu psihologs, kurš īpaši nodarbojas ar mākslas psiholoģiju, D. Ļeontjevs runā par cilvēka saskarsmi ar mākslas darbu, minot, ka mākslas psiholoģijas galvenās problēmas saistītas ar

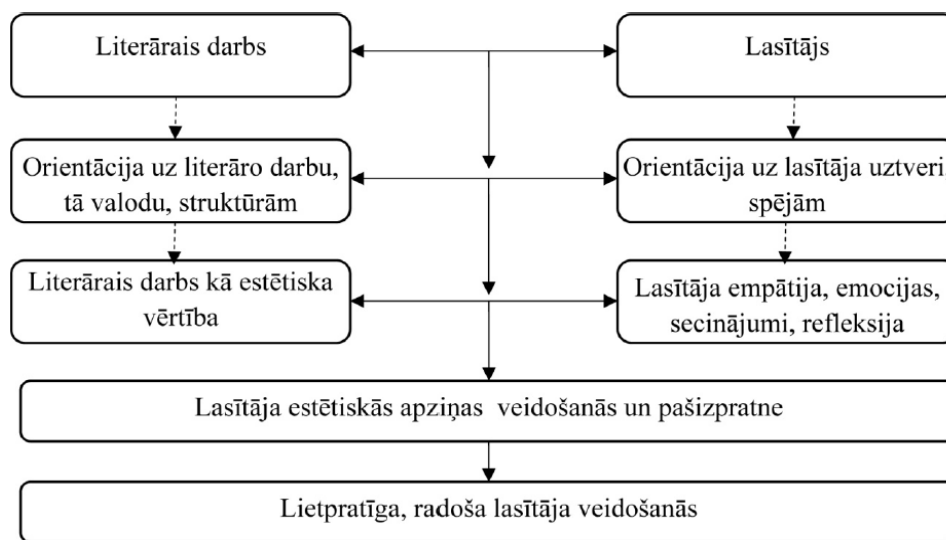
⁵ Sarunā ar Undīni Adamaiti Z. Skujiņš *indie* romānu raksturo kā mākslas grāmatu, „kas nepretendē uz naudas pelnīšanu, bet kur ir iekšā kāda ideja, kas nav aktuāla izpriece, bet grāmata laiku laikiem. Par dvēseli un daudz ko citu.” (Diena, 27. 04. 2016., 5.)

jautājumiem par to, kāpēc māksla vajadzīga konkrētam cilvēkam un ko tā viņam dod. (D. A. Leontjevs, 1998)

Par šiem jautājumiem saistībā ar mākslas nepieciešamību un ietekmi uz skolēnu emocionālo attīstību autorei lika domāt arī Latvijas Jaunā teātra institūta direktore un festivāla *Homo Novus* rīkotāja Gundega Laiviņa pirms šīgada festivāla sarunā ar "Kultūras Dienu". G. Laiviņa atzīst: "Man gribētos iedvesmot gan māksliniekus, gan skatītājus vairāk domāt par saturu, ideju, struktūru. Par ko cilvēki pie mums, pēc izrādēm dzerdami šampanieti, pārsvarā sarunājas? Cik fantastiski bija aktieri! Kādas satriecošas gaismas, mūzika un tērpi! Un kāda scenogrāfija! Bet ko tas izdarīja ar mani? Šī saruna īsti neraisās. Man ir svarīga mākslas pieredze, kura liek tam šampanieša malkam iesprūst kaklā." ("KDi", 10.08.2017., 5.) Savukārt par režisora Milo Rau no Vācijas atvesto izrādi "Līdzjūtība. Ložmetēja stāsts" viņa saka: "Izrāde mani satricē, jo, klausoties izcilās *Schaubühne* aktrises Ursinas Lardi monologā, es biju spiesta ieklausīties un ielūkoties pati sevī. Šī ir viena no tām izrādēm, kas it kā pavērš spoguļi pret skatītāju un liek ilgi tajā lūkoties. Tas, ko mēs tur ieraugām, nav nekas patīkams. [...] Personīgā līmenī tā uzjundīja daudz iekšēju konfliktu, jautājumu un lika domāt, kur ir mana empātijas, humānisma robeža." ("KDi", 10.08.2017., 6.)

Arī J. Rudzītis, domājot par to, kā palīdzēt literatūras skolotājam pēc iespējas pilnīgāk izmantot šī mācību priekšmeta priekšrocības, lai veiktu gan izglītības standartā noteiktos uzdevumus, gan atbalstītu UNESCO Starptautiskās Komisijas prognozētās izglītības tendences 21. gadsimtā, pievērš pastiprinātu uzmanību mākslas būtības izpratnei. Zinātnieks apgalvo, ka šīs problēmas risināšanā ir iesaistījušies daudzu zinātnes nozaru pārstāvji – kultūrfilozofi, psihologi, mākslas zinātnieki, estētikas speciālisti, pedagogi, kā arī paši mākslinieki. Turklāt pastiprināti šim jautājumam uzmanība pievērsta kopš 20. gadsimta 60. gadiem, kad veidojušies atšķirīgi viedokļi, notikušas diskusijas, tās arī sekmējušas uzskatu attīstību saistībā ar literatūras apguves specifiku. J. Rudzītis ir saskatījis arī atšķirības dažādās teorijās, kas radušās Austrumos un Rietumos. Piemēram, krievu psihologi vairāk uzmanības pievērš mākslinieciskās darbības ietekmei uz vispārcilvēcisko vērtību izpratni un garīgi bagātas personības veidošanos, kas, nenoliedzami, ir svarīga mākslas, līdz ar to arī literatūras funkcija. Savukārt Rietumu psihologi uzsver mākslas funkcionēšanu sabiedrībā, personības un mākslas darba mijattiecīsmi un skolas darbā – nevis profesionālu mākslas darbu uztveri, bet skolēnu pašu radošu darbošanos dažādās mākslas jomās. Būtisks ir J. Rudziša atzinums: "Modernās teorijas guvušas atšķirīgu pielietojumu mākslas pedagoģijā. Zināmu ievērību radījusi arī empīriskā estētika kā pretstats divām atšķirīgām tendencēm: centieniem, no vienas puses, ar informācijmodeļiem pilnībā aprakstīt mākslu un tās funkcionēšanu un, no otras puses, gandrīz vai kategoriski noraidīt mākslas noslēpumu atklāšanu ar zinātniskām metodēm." (J. Rudzītis, 2000, 7.)

Izanalizējusi, kā vēsturiski attīstījušies literārās izglītības nozīme, un minējusi arī dažādas pieejas literāro darbu atklāsmē, balstoties uz M. Bahtina literatūrzinātniskajām atziņām, A. Skalberga secina, ka galvenā pieeja literārajā izglītībā 21. gadsimtā ir atziņa – literārais darbs kā estētiska kategorija. Katrs konkrēts lasītājs iesaistās estētiskā darbībā, un tikai dialogā starp autoru un lasītāju var nonākt pie literārā darba potenciāla. Minētā autore arī atzīst, ka galvenais literārās izglītības mērķis ir izveidot modeli, kurā skolēns apzinās literāro darbu kā mākslas vērtību, izprot tā valodas estētiku, tiek attīstīta viņa empātijas spēja, prasme apzināties savas emocijas, rezultātā veidojas lietpratīgs, radošs lasītājs (sk. 4. att.).



4. attēls. Skolēna – lasītāja veidošanās (pēc A. Skalbergas)

Tātad, pamatojoties uz vairāku pasaulē atzītu pētnieku atziņām, var apgalvot, ka literatūra gan kā mākslas joma, gan arī mācību priekšmets ir ļoti piemērots, lai rosinātu un palīdzētu skolēniem domāt par savām jūtām, kam pamatā ir emocijas, jo, kā zināms, jūtas veidojas, "trenējot" emocijas. Kā šajā pētījumā jau iepriekš noskaidrots, 21. gadsimtā personības attīstību un cilvēka veiksmīgas dzīves pamatu vairs neveido viņa *IQ*, daudz lielāka nozīme ir cilvēka *EQ* jeb emocionālajai inteliģencei. Tās attīstības pamatā ir cilvēka prasme apzināties savas emocijas, regulēt tās, saskatīt citu emocijas un spēt tās respektēt, kā arī būt spējīgam uz šajā gadsimtā tik nepieciešamo empātiju. Ļoti daudzi psiholoģijas un pedagogijas pētnieki norāda uz gadsimtā, kurā dzīvojam, valdošo emociju deficītu, kas izveidojies tieši Rietumos. Tāpēc vēlreiz jānorāda uz pētījumā jau minēto Rietumu zinātnieku un Austrumu garīgās autoritātes tikšanos konferencēs, kurās tiek meklēti risinājumi, kā Rietumu uz materiālo (ārējo) labklājību virzīto *IQ* attīstību apvienot ar Austrumu garīgo gudrību, spēku, kura pamatā ir cilvēka spēja sasniegt iekšējo labklājību. Par to, ka mūsdienu izglītības sistēmas viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir rūpēties, lai skolu beigtu laimīgi cilvēki, domstarpību vairs nav. Arī D. Goulmens uzsver, ka daudz nozīmīgāks skolotāja uzdevums ir nevis palīdzēt skolēnam iegūt pēc iespējas vairāk akadēmisko zināšanu, bet spēt saskatīt katra skolēna īpašās spējas un palīdzēt tās attīstīt, šādā veidā, protams, rosinot skolēnu iegūt iekšēju līdzsvaru, harmoniju, kas ir laimes izjūtas pamatnosacījums. Ja skolēns darīs to, kas viņam padodas, viņš jutīs prieku, un tas savukārt izraisīs interesi par apgūstamo. Turklāt H. Gārdnera daudzpusīgā intelekta teorija paver iespēju gan skolēnam mācību procesā piedalīties emocionāli, tātad izjust prieku, gan pedagogam atrast katram skolēnam piemērotāko mācīšanās veidu, kas saistīts ar viņam piemītošo "talantu" jeb spēcīgāk attīstīto intelektu pēc H. Gārdnera iedalījuma. Arī Latvijas skolu pedagogi ir izveidojuši materiālus un testus skolēnu intelekta veidu novērtēšanai, lai skolēns ar interesi varētu apgūt jebkuru mācību priekšmetu.

No iepriekš apkopotajām atziņām izriet, ka, pirmkārt, lai jēgpilni noritētu mācību process, skolēnam ir jāizjūt interese par to. Savukārt interesi visbiežāk izraisa tādas emocijas kā patika un prieks par darāmo darbu. Otrkārt, tika pierādīts, ka mūsdienu izglītības sistēmā svarīgāk par skolēnu *IQ* attīstības veicināšanu ir veicināt viņu *EQ* attīstību. Tas nozīmē pievērst lielu uzmanību skolēnu emocionālajai pasaulei. Tā kā Latvijas skolās nav mācību priekšmeta, kurā īpaši nodarbotos ar emocionālās inteliģences veidošanu, var apgalvot, ka tieši māksla un literatūra kā viena no tās jomām, kā arī mācību priekšmets ir piemērota, lai palīdzētu skolēniem iegūt prasmes, kas veicinās viņu emocionālās inteliģences attīstību.

Vai mācību priekšmetā "Literatūra" izmantojamie resursi – mākslas darbi, mācību formas un metodes – dos gaidīto rezultātu konkrētās skolas 8. un 9. klases skolēnu emocionālās attieksmes veicināšanas virzienā, parādīs šī pētījuma empīriskā daļa, kurā skolēni tiks rosināti domāt par savu emociju rašanos, apzināšanos un empātijas veidošanos.

1.2. Emocionālās attieksmes pret literatūru raksturojums

"Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā" par jēdzienu "attieksme" teikts: "[...] Cilvēka attieksmes raksturu nosaka viņa (subjektīvā) > vērtīborientācija, no kuras viņš atvasina savas uzvedības normas. [...] Skola veido skolēnos attieksmi pret sevi, citiem cilvēkiem, dzīvi, pasauli, balstoties uz kultūras mantojumu, iedzīvinot kultūras vērtības, kas ne vienmēr saskan ar skolēnu ikdienas dzīves vērojumiem un vērtējumiem." (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 22.) Par to, ka literatūra gan kā mācību priekšmets, gan mākslas joma ir viena no labākajām iespējām, kā pusaudžiem palīdzēt veidot savu vērtīborientāciju, jau tika rakstīts. Vārdnīcā minēti tādi jēdzieni kā "kultūras mantojums" un "kultūras vērtības", kuri ir vairāku mācību priekšmetu satura sastāvdaļa. Protams, arī "Literatūra" nav izņēmums, jo līdz ar citām prasmēm tajā tiek radīts priekšstats par minētajiem jēdzieniem. Tādi ir arī Noteikumos par pamatizglītības standartu iekļautie "Literatūras" uzdevumi. Tas, vai skolēni pusaudža vecumā, kurā, kā norāda G. Svence, būtiska psihiskā īpatnība ir emancipācijas tieksme, kas bieži vien saistīta ar negatīvismu, opozīcijas tendenci, būs gatavi pieņemt vai vismaz novērtēt kultūras mantojuma, tātad kaut kā sena, pagājuša, vērtības, noteikti būs atkarīgs no viņu attieksmes pret konkrētajiem literārajiem darbiem. Skolotāja uzdevums ir saprast, kāda varētu būt šī attieksme un kā to var ietekmēt, tātad jāzina kritēriji, kas nosaka attieksmes veidošanos, un rādītāji, pēc kuriem var spriest, kāda ir šī attieksme.

Jāatgādina, ka 21. gadsimtā literārajā izglītībā par galveno pieeju tiek uzskatīts literārais darbs kā estētiska kategorija. Tāpēc A. Skalberga, oponentējot M. Bahtinam, uzsver, ka lasītājs ir reāls literārā darba adresāts, kam jāiesaistās estētiskā darbībā, lai nonāktu pie literārā darba potenciāla. Tas, pēc literatūrzinātnes un estētikas atzinumiem, var notikt tikai dialogā starp autoru un lasītāju, kurā veidojas lasītāja sapratne. A. Skalberga raksta: "Zinātnieks S. P. Lavlinskis izdala trīs posmus skolēna – lasītāja darbībai:

- 1) priekšsapašana vai lasītāja pirmā pašnoteikšanās;
- 2) teksta analīze vai autora valodas saprašana;
- 3) literārā darba nozīmes interpretācija[...]" (A. Skalberga, 2012, 39.)

Turpinot analizēt S. P. Lavlinska uzskatus, A. Skalberga atzīst, ka pirmajā posmā pats galvenais ir skolēna – lasītāja pirmie iespaidi un domas par literāro darbu, kā arī lasītājam ir jāparedz tās hipotēzes, ko ietver literārais darbs un ko pēc tam varēs pārbaudīt otrajā – analīzes posmā. Veidojot priekšstatu par tekstu, skolēns pārdzīvo, it kā atkārtotu autora radīto personu dzīvi. "Tas iespējams, pateicoties lasītāja spējai iedzīvoties "svešā" mākslinieciskā realitātē, identificējot savu personību un savu dzīves pieredzi ar literārā darba personu un viņa dzīves vērtību sistēmu. Vienlaicīgi kļūstot par citu, skolēns – lasītājs intuitīvi cenšas izskaidrot savu

dzīves pozīciju, distancējot sevi no literārās personas. Pirmajā posmā lasītājs mācās pats savu subjektivitāti un procesu, kā nonākt pie objektivitātes.” (A. Skalberga, 2012, 39.)

A. Skalbergas apgalvojumus apstiprina amerikāņu psihologa Erika Eriksona atzinumi par pusaudža vecumposmam raksturīgajiem identitātes meklējumiem. Identitāti viņš definēja kā integrētu, viengabalainu, saskaņotu indivīda priekšstatu pašam par sevi, iekļaujot paša izveidotas pārlicības, vērtības un nākotnes plānus. Indivīda priekšstats par sevi veidojas gan saistībā ar sociālo vidi, gan pamatojoties uz individualitāti, un tas ietver gan emocionālo (kā es jūtos), gan kognitīvo aspektu (ko es domāju par sevi). Pēc E. Eriksona uzskatiem, pusaudža vecumā identitāte, kas sāk veidoties jau bērnībā, kļūst apzināta. Tāpēc pusaudzīm svarīgi integrēt visu uzkrāto pieredzi un pusaudzis meklē cilvēkus un ideālus, kam uzticēties. Svarīgi atcerēties arī par vienaudžu lomas pieaugumu un romantisku attiecību nozīmi identitātes veidošanās procesā. (E. Eriksons, 1998) G. Svence pieļāva iespēju, ka pusaudzis par autoritāti var izvēlēties arī literāru varoni. Šīs vecumposma īpatnības var uzskatīt par pierādījumu tam, ka literatūrai šajā laikā ir diezgan liela ietekme uz skolēnu personības attīstību vēlamajā virzienā, kurā pusaudzis nonāk pie identitātes skaidrības – pats pie saviem mērķiem un vērtībām, attīstītas morālās spriešanas, autonomijas, radošuma, spējas uzņemt atbildību.

S. P. Lavlinskis atzīst, ka literārā darba priekšsaprātnes jeb pirmajā posmā veidojas lasītāja emocionālais diapazons un, protams, izveidojas nostāja, kā īstenot analītisko darbību nākamajā posmā.

Par pamatu ņemot S. P. Lavlinska lasītāja darbības dalījumu trijos posmos, jāsecina, ka pirmais posms, kas rada pirmo iespaidu par literāro darbu, noteikti saistīts ar lasītāja emocionālās attieksmes pret literāro darbu izteikšanu. Kaut arī tā būs primitīva – patīk vai nepatīk, turklāt tas būs atkarīgs no tā, vai lasītājs spēs izprast tekstu, atzīt – saprotu vai nesaprotu, šī būs pirmā robežvērtība S. P. Lavlinska minētajā emocionālajā diapazonā. Tātad viens no kritērijiem, kas ietekmē skolēna attieksmi pret literāro darbu, ir lasīšanai piedāvātā literārā darba izvēle. Par to ir atbildīgs skolotājs, kurš izmanto vai nu jau gatavu mācību programmu “Literatūras” satura apguvei, vai arī veido savu programmu, pats izvēloties literāros darbus, ko piedāvāt skolēniem lasīšanai. Tas ir grūts uzdevums, jo, piemēram, skolā, kurā tiek veikts šis pētījums un kura atrodas ciematā, klasē parasti ir skolēni ar ļoti dažādu lasīšanas pieredzi un prasmi. Lai turpinātu produktīvu darbošanos ar tekstu, lai ko tas arī katram skolēnam nozīmētu, pirmajai diapazona vērtībai jābūt pozitīvai. Izvēloties literāro darbu, skolotājam jāvadās pēc “Literatūrai” izvirzītajiem mērķiem: lasītājam jāiegūst secinājumi par literārā darba tēmu, problēmām, personu tēliem, telpu un laiku, konfliktu, tā attīstību un atrisinājumu, autora ietvertajām idejām, kā arī jāsaskata mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi. Ņemot to vērā, literārais darbs nedrīkst būt pārāk sarežģīts, bet nevar ignorēt Ļ. Vigotska attīstības zonu teoriju, kas paredz attīstību ar sarežģītāku uzdevumu risināšanu nekā iepriekš. (Ļ. Vigotskis, 1991) Par attieksmi pret literāro darbu varēs spriest pēc skolēnu aktivitātes skolotāja izvēlētajā darba formā.

Lai raksturotu emocionālās attieksmes pret literatūru veidošanās kritērijus, pētījuma autore par pamatu saviem secinājumiem izmantojusi A. Skalbergas promocijas darbā par vidusskolēnu literārās kompetences veidošanos minētos šīs kompetences vērtēšanas kritērijus, jo tā autore, balstoties uz daudzveidīgām atziņām par skolēna – lasītāja literāro attīstību zinātniskajās teorijās, izstrādājusi vidusskolēna – lasītāja darbības raksturojumu, kurā kā pirmā minēta lasītāja emocionālās sfēras iesaistīšanās.

Lai varētu runāt par emocionālās attieksmes veidošanos, ir jāpārlicinās, ka skolēni apzinās, kas ir emocijas, kā tās var nosaukt. Kā tika secināts iepriekš, cilvēks savas emocijas bieži vien pauž neapzināti, izmantojot mīmiku. Skolotājs, kurš pārzina emociju atspoguļošanas cilvēka sejā un ir pietiekami uzmanīgs vērotājs, turklāt pazīst skolēnus, protams, pamanīs viņu attieksmi, tos vērojot. Tomēr novērojumu rezultāti būs atkarīgi no skolēnu skaita klasē, jo cilvēka redzes leņķis ir fizioloģiski ierobežots. Tāpēc būtu svarīgi daļu informācijas iegūt, izmantojot dzirdi. Tātad kritērijs, pēc kura noteikt emocionālo attieksmi, ir skolēnu prasme nosaukt savas emocijas. A. Skalberga uzsver, ka visi cilvēki jau kopš bērnības piedzīvo emocijas, bet aprakstīt un raksturot tās spēj tikai nedaudzi. Arī A. N. Luks uzskata, ka bērniem jāpalīdz saprast un nosaukt vārdā savas emocijas. Visvienkāršākais veids, kā sākt runāt par emocijām, ir pievērst skolēnu uzmanību tam, kā emocijas saskatāmas cilvēka sejā, rādot attēlus ar dažādām sejas izteiksmēm, kuras izraisījušas atšķirīgas emocijas. Šādā veidā iespējams mudināt skolēnus atklāt, kādas ir viņu zināšanas par emocijām un vai viņiem ir pietiekams vārdu krājums, lai tās nosauktu. Lietderīgi kā mācību materiālu var izmantot R. Platčika emociju riteni. Tad var rosināt padomāt, kā raksturot, kas notiek ar cilvēku, kad viņu pārņēmušas noteiktas emocijas, kādas ir viņa izjūtas. Skaidrojošajā vārdnīcā "Tēzaurus" izjūtas skaidrotas kā spēja emocionāli uztvert, izprast kādu parādību, tās īpašības un pārdzīvot. Pārdzīvot – tas nozīmē kaut ko savā attieksmē mainīt. A. Skalberga atgādina, ka humanistiskās psiholoģijas teorijās 20. gadsimtā ir pamatots uzskats, ka personības kā pašregulācijā esošas sistēmas spēja ieklausīties iekšējos impulsos ļauj izvērtēt visu, kas ar viņu notiek, un pieņemt lēmumus, turklāt intereses attīstība par sevi ir saistīta ar pašapziņas attīstību. Jaunajos, vēl topošajos noteikumos par izglītības saturu uz jautājumu, kādu vēlamies redzēt katru skolēnu, sniegta atbilde: personību ar pašapziņu, kurš ciena un rūpējas par sevi un citiem. Jēdziens "pašapziņa" liek atcerēties divus iepriekš minētus jēdzienus, kas tika izmantoti kā *EQ* un attieksmi raksturojoši lielumi, - pašpārliecība un pašvērtējums. Tas vedina atzīt, ka literatūra abās savās šajā pētījumā lietotajās nozīmēs ir un būs arī nākotnē svarīga izglītības sastāvdaļa un ka tās veiksmīgu funkcionēšanu nosaka skolēnu emocionālā attieksme pret to. Rādītājs, ka ir izraisījusies lasītāja emociju mijiedarbība ar literāro darbu, šoreiz būs saistīts ar skolēnu iekšēju darbību. To ļoti labi raksturojusi A. Skalberga: "Lasītāja emocijas ietver pašaptauju par literāro darbu un savām lasītāja emocijām, kas radušās komunikācijas sākumposmā ar literāro darbu, un ir saistītas ar lasītāja subjektīvismu un identitāti, jo lasītājs var lasīt tikai "līdzīgi pats sev" – lasītāja identitāte un izlasītā uztvere ir identiska." (A. Skalberga, 2012, 74.)

Kā nākamo lasītāja darbības posmu A. Skalberga min literārā darba subjektīvo uztveri, un arī tas saistīts ar lasītāja emocionālo sfēru. Šajā posmā skolēnam jānonāk pie sapratnes par literārā darba saturu, ko nodrošina savas pieredzes izmantošana un prasme vizualizēt tekstā ietvertu informāciju. Skolēni būtu rosināmi apgūt prasmi veidot iztēlē līdzīgu situāciju, kā arī izmantot intuīciju. Bet, tā kā ir skolēni, kas spēj iztēloties tikai to, kas ir viņu atmiņā, tad svarīga ir viņu emocionālā atmiņa. Tātad var minēt arī tādu emocionālās attieksmes kritēriju kā pieredzē balstītu spēju atcerēties kādreiz izjustās, piedzīvotās emocijas, par kurām liecinās spēja iejusties literārajā darbā, iztēloties tā notikumus, tēlus, vidi.

Trešajā posmā – literārā darba objektīvajā uztverē - skolēnam būtu jāaskata literārā darba forma, mākslinieciskās un valodas izteiksmes līdzekļi, jāprot tos raksturot, izprotot, kā tie ietekmē satura atklāsmi. Šie literārā darba uzbūves elementi ir saistīti ar lasītāja estētisko pārdzīvojumu, tāpēc arī izraisīs lasītājā emocionālu pārdzīvojumu – prieku, sajūsmu,

saviļņojumu, ko spēj izraisīt poētisks teksts, tas noteikti raisīs lasītāja noskaņojumu. Tikpat labi lasītājā ar neizkoptu māksliniecisko uztveri šo līdzekļu izmantojums var izraisīt negatīvu attieksmi: “kaut kāds murgs, no kura es neko nesaprotu”, kā daži pusaudži mēdz izteikties par tekstu, kurā izmantota neikdienišķa leksika, dabas apraksti, kas liek lasīšanai veltīt daudz vairāk laika, bet nevirza sižetu. Šis ir posms, kurā lasītājam būtu jāpamana attēloto personu noskaņojums, emocionālais stāvoklis vai, ja tiek lasīta dzeja, jāatšifrē liriskais Es, tā emociju gamma. Jādiferencē autora un sava attieksme. Šajā posmā atklājas skolēnu prasme, nepaužot savu emocionālo attieksmi, saskatīt un informēt par literārā darba tēlu emocijām un jūtām. Tāpēc kā mācību metode ļoti labi noder Edvarda de Bono sešu domāšanas cepuru izmantošana. Šo posmu raksturojošā cepure ir baltā krāsā, un tas simboliski nozīmē, ka, uzliekot to galvā, vienalga, īstenībā vai iztēlē, skolēnam jāmacās bez emocijām darīt zināmas kāda literārā tēla vai tēlu emocijas. “Baltās cepures darbības laikā prasme strādāt ar emocijām, nevis apspiežot tās, iestumjot dziļi zemapziņā, bet gan izprotot, līdzsvarojot, savaldot, ir tā māka, kas skolēnam jāapgūst pēc iespējas labāk [..], jo noderēs ikdienas dzīvē gan saskarsmē ar sevi, citiem cilvēkiem, gan informācijas uztverē un apstrādē.” (I. Ozola, 2013, 17.) Šis kritērijs – spēja atpazīt cita emocijas – saistīts ar tādiem *EQ* un attieksmju raksturlielumiem kā starppersonu attiecības un sadarbības, saskarsmes prasmes, atklāsies kā skolēnu spēja ignorēt savu emocionālo attieksmi, bet parādīs gatavību iesaistīties nākamajā augstākajā emocionālajā reakcijā – spējā izjust empātiju.

Empātija ir “spēja just līdzīgi cita emocijām, pārdzīvojumam, iejusties otrā cilvēkā un to izprast. Empātijas izpausme tiek uzskatīta par svarīgu īpašību darbā ar cilvēkiem, lai spētu, piem., uzmanīgi klausīties cita stāstījumā par savām problēmām, tās izprast, izprast arī emociju un rīcības motīvus un atbilstoši reaģēt, izsakot savas domas.” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 49.) Empātija ir spēja, kuru izkopjot var sasniegt altruismu, kas “Tēzaurā” skaidrots kā pašaiizliedzīga gādība par citiem, gatavība uzpurēties citu labā; pašaiizliedzība, nesavtība. Altruisms ir augstākā cilvēkmīlestības izpausme. Protams, sasniegt šādu attieksmes līmeni izdodas tikai pavisam nedaudziem, tomēr, pastāvot ideālam, cilvēkam izdodas sasniegt iespējami augstāko savas attīstības līmeni. A. Skalberga, par literārās kompetences kritēriju nosauc lasītāja emocionālo reakciju, kuras viens no rādītājiem ir arī empātija. Pēc rādītāju izpausmēm skolēnu darbībā viņa tos iedala četros līmeņos: pirmajā, zemākajā līmenī skolēna empātija izpaužas kā spēja līdzpārdzīvot, iejusties to personu emocionālajos stāvokļos, kas lasītāju interesē; otrajā līmenī – kā spēja līdzpārdzīvot, iejusties vienas vai vairāku personu dažādos emocionālos stāvokļos; trešajā līmenī – spēja līdzpārdzīvot, iejusties tajā, ko ietver teksta saturs, to izprotot; ceturtajā – spēja līdzpārdzīvot, iejusties tajā, ko ietver teksta saturs, arī autora pozīcijā. Galvenais nosacījums, lai cilvēks būtu spējīgs just empātiju, ir uz sevi vērsta iekļūšanās un izpratnes izjaušana. Tāpēc šī kritērija izpausme ir visgrūtāk saskatāma, jo ir skolēni, kuri savā dzīvē diemžēl iekļūšību pret sevi bauda reti, jo ne vienmēr pieaugušie ir pietiekami spējīgi paust empātiju, it sevišķi, ja skolēns ar savu uzvedību cenšas izraisīt pretējas jūtas. Tāpēc literatūras skolotājam jebkurā situācijā jābūt gatavam pirmām kārtām izrādīt savu spēju iejusties skolēnu ādā, lai pēc tam izmantotu literāru darbu kā rīku, kas dod skolēniem iespēju nokļūt nākamajā līmenī.

2. Emocionālās attieksmes pret literatūru izpēte 8. un 9. klasē

2.1. Pētījuma bāzes un norises apraksts

Pētījums ‘‘Emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšana skolēniem literatūras stundās 8. un 9. klasē’’ tika veikts x vidusskolā y ciematā divās 8. un vienā 9. klasē, kurās pati pētījuma autore vada literatūras stundas kopš laika, kad skolēni mācījās 5. klasē.

Pētījuma respondenti ir 45 8. un 9. klases skolēni, kas apgūst literatūru pamatskolas izglītības programmā. Skolēnu vecums ir atbilstošs Latvijas izglītības sistēmā tradicionālajam – 14 gadi 8. klasē, izņemot 2 skolēnus, kas ir par gadu vecāki; 15 gadi 9. klasē, izņemot 2 skolēnus, kas ir par gadu vecāki. Pēc attīstības psiholoģijā pieņemtā dalījuma tas ir pusaudža vecumposms, ko mēdz dēvēt arī par vecāko posmu vai agrīnās jaunības periodu, piemēram, ASV psiholoģijā. Vecumposmam raksturīgās īpatnības, kas var ietekmēt tā rezultātus, tika raksturotas pētījuma 1. daļā. Diviem skolēniem ir piemērota Latvijas Izglītības likumā noteiktā individuālās apmācības programma, 10 skolēni saņem atbalsta pasākumus.

Pētījums veikts no 2017. gada septembra līdz 2017. gada decembrim. Tajā iegūtos rezultātus analizēja pētījuma autore. Tika izmantotas divas datu ieguves metodes – novērošana un intervēšana. Gan novērošanu veica, gan intervijas vadīja pētījuma autore. Intervijai ar skolēniem tika izlozēti 3 skolēni (tā kā visās klasēs mācās vienāds skolēnu skaits, tad no katras klases – 1 skolēns).

Pētījuma norises gaitā skolēni lasīja konkrētus literāros darbus, kas iekļauti literatūras mācību programmā, ko savā darbā izmanto pētījuma autore. Abas 8. klases lasīja V. Plūdoņa poēmu ‘‘Atraitnes dēls’’, kas ir pieskaitāma latviešu literatūras klasikas darbiem, un tas bija autores izaicinājums – mēģināt radīt emocionālu attieksmi pret literāru darbu, kurš tapis sen un kuru var droši uzskatīt par kultūras mantojumu un vērtību. Otrs literārais darbs, kas tika piedāvāts abām 8. klasēm un arī ietilpst izmantotajā mācību programmā, bija fragmenti no igauņu rakstnieces Aidi Vallikas romāna ‘‘Kā tev klājas, Anna?’’, kurš sarakstīts 2001. gadā un kuru var saukt par mūsdienu literatūras darbu, turklāt tā galvenā varone ir 14 gadus veca meitene, tātad 8. klases skolēnu vienaudze. Vēl viens no kritērijiem, kāpēc tika izvēlēti šie darbi, bija arī tas, ka tie ir dažādu žanru darbi – poēma un romāns. 9. klases skolēni lasīja O. Vācieša dzejoli ‘‘Vēstule no vientulības’’ un K. Vērdiņa dzejoli ‘‘Come to Me’’, kurš iekļauts 50 pēdējo gadu 50 labāko mīlas dzejoļu sarakstā. Šoreiz galvenais kritērijs bija – klasika un mūsdienīgums.

Novērošana tika veikta, pamatojoties uz pētījuma pirmajā daļā noteiktajiem emocionālās attieksmes izpausmes kritērijiem un rādītājiem (sk. 1. tabulu).

1. tabula. Emocionālās attieksmes kritēriji un rādītāji

Kritēriji	Rādītāji
Attieksmes izpausme, lasot literāru darbu	Uzvedība, mīmika
Spēja nosaukt emocijas	Ārēja darbība
Spēja apzināties savas emocijas	Iekšēja darbība (pašaptauja, refleksija)
Teksta estētiskās vērtības uztvere	Noskaņas veidošanās
Spēja saskatīt literāro tēlu emocijas	Informēšana par literāro tēlu emocijām
Empātijas izpausme	Jaunrade

Jāņem vērā, ka pirms pētījuma sākšanas skolēni jau nedaudz tika tam sagatavoti. Viņu uzmanība tika pievērsta jēdzienam "emocijas", tika aktualizēti to nosaukumi, izmantojot pētījuma pirmajā daļā minētos paņēmienus: attēlu ar dažādām sejas izteiksmēm vērošanu, R. Platčika emociju riteņa iepazīšanu. Skolēnus sajūsmināja krāsainais ritenis, viņi sāka meklēt saistību starp minētajām emocijām un krāsām. Diezgan izbrīnījušies bija tie, kuriem patīk zaļā krāsa un kuri dzīvoja pārliecībā, ka zaļā ir "miera" un dabas krāsa, par ko bija runāts pirms vairākiem gadiem kādā no literatūras stundām, kad bija jālasa I. Ziedoņa "Krāsainās pasakas", kā arī vizuālās mākslas stundās, apgūstot krāsu mācību. Tagad izrādījās, ka zaļas ir šausmas un bailes. Pārsteigti skolēni bija arī par oranžo piesardzību un gaidām, jo šī krāsa skolēniem saistījās ar kaut ko gluži pretēju – dzīvesprieku, kustību, uzdrošināšanos. Priecīgi bija tie, kuriem nepatīk violetā krāsa, jo šajā krāsā ritenī ir attēlots riebums un pretīgums. Autore nebija aizdomājusies, ka R. Platčikam varbūt bija kāds pamatojums tam, kāpēc viņš izvēlējies emocijām atbilstošu krāsu, tāpēc tika secināts, ka ir iespējams veikt pētījumu par R. Platčika emociju riteņa saistību ar krāsu izvēli.

Interesanta izvērtās arī stunda, kurā skolēniem bija jānosaka, kādas emocijas saskatāmas sešās sejas izteiksmēs, kuru attēli viņiem bija jāapskata. Tie bija P. Ekmans izvēlētie attēli, kuros atpazīstamas sešas pamatemocijas: izbrīns, bailes, laime, skumjas, dusmas, pretīgums. Visi kopā skolēni varēja pēc nelielas domu apmaiņas nosaukt pamatemocijas pareizi. Ar interesi viņi noklausījās skolotājas stāstījumu par to, ka P. Ekmans ir iemācījies apzināti kontrolēt ikvienu no vairāk nekā astoņdesmit sejas muskuļiem, lai varētu precīzi noteikt, tieši kurām muskuļu grupām liek darboties attiecīgās emocijas, un galu galā ieguvis izcilas spējas nojaust visai īslaicīgas emocijas, kas acumirkli pavīd cilvēka sejā, atklājot patiesās izjūtas. Turklāt šo prasmi viņš ir iemācījis likumsargājošo iestāžu, piemēram, izlūkdienesta darbiniekiem. (D. Goulmens, 2010)

Tas bija jādara tāpēc, ka pētījuma autore pārliecinājās, ka skolēniem grūtības sagādā izjūtu nosaukšana, kad, lasot un analizējot dzeju, atkal kā jau katru rudenī bija jānosaka konkrēta dzejoļa noskaņa. Pēc veiktās teorētiskās literatūras analīzes pētījuma pirmajā daļā autore saprata, ka negrib vairs dzirdēt nodeldētos noskaņas apzīmējumus "priecīga", "bēdīga" (kaut regulāri tiek atgādināts – skumja), "interesanta" un līdzīgas. Pēc pārrunām par emociju daudzveidību radās arī satraucoša, nicinoša, pacilājoša, sajūsminoša, apņēmīga, nīstoša, nomācoša, šausminoša noskaņa. Autore nepievērsa īpašu uzmanību, cik pareizi vai nepareizi no valodas un jēgas viedokļa tajā brīdī skolēni veido noskaņas nosaukumus, jo svarīgāk šķita, lai viņi saprot, kādas izjūtas šīs emocijas izraisa un kā tas ietekmē cilvēku. Viens devītās klases skolēns atzinās, ka viņam visa latviešu valodā lasāmā dzeja (pēc tam gan noskaidrojās, ka tā ir tikai mācību grāmatā izlasāmā) šķiet depresīva. Tas pamudināja sākt sarunu par tādu daiļrades psiholoģijas jautājumu

kā autora nepieciešamība radīt. Tātad pirms novērošanas sākšanas pētījumam tika veikta neliela skolēnu sagatavošana, jo autorei viņu prasmes (vairākiem tā droši vien bija tikai nevēlēšanās piepūlēties) šķita par vājām.

Darbam ar literārajiem tekstiem autore izmantoja Edvarda de Bono sešu domāšanas cepuru metodi, jo tā piedāvā paņēmienus, kā veiksmīgi mudināt skolēnus pievērst un koncentrēt uzmanību uz emociju saskatīšanu, saprašanu un atklāšanu, kā arī deva iespēju skolēniem paust līdzpārdzīvojumu (empātijas rādītājs) radošā darbībā. Tā kā pieejami citu skolotāju un speciālistu izstrādāti metodiskie materiāli, autore nolēma vienu no tiem izmantot ne tikai literatūras stundu veidošanai, bet arī pētījuma veikšanai. Cepuru metodi praksē pārbaudījusi un atzinusi par vērtīgu Rīgas Kultūru vidusskolas literatūras skolotāja (2013. g.) maģistra grādu pedagoģijā ieguvusī Inita Ozola. Par to, cik nozīmīga ir katras cepures funkcija, pedagoģe saka: "Praksē vienmēr piemin tikai cepures krāsu, bet nekad – tās funkciju, jo krāsas padara cepures neitrālas un ļauj tās izmantot bez lieka mulsuma. (Ja kādam tiks palūgts raksturot viņa emocionālo reakciju uz kādu notikumu, atbilde nebūs diez ko godīga, jo valdošais uzskats, ka būt emocionāliem nav pārāk labi, traucēs būt patiesam, savukārt termins *sarkanā cepure* ir neitrāls.) [...] *Cepure* ir simbols lomai, kuru līdz ar "cepures uzlikšanu" cilvēks pieņem. *Cepures* neraksturo cilvēku tipus, tās ir uzvedības režīmi. [...] *Cepures* nepieļauj sava pārākuma demonstrēšanu, tās vērstas uz prasmi sadarboties." (I. Ozola, 2013, 12.) Viņas darbu atzinīgi novērtējusi pedagoģijas profesore Elita Stikute. I. Ozola visas sešas cepures piemērojusi darbam ar literāriem tekstiem (sk. 1. pielikumu), kā arī izstrādājusi mācību stundu plānu paraugus par konkrētiem literāriem darbiem. Šādu paraugu par poēmu "Atraitnes dēls" izmantoja arī pētījuma autore.

Skolēni iepriekš tika iepazīstināti ar sešu domāšanas cepuru metodi, viņi zināja, ko nozīmē katras cepures uzlikšana galvā, turklāt tabula ar cepuru funkciju skaidrojumu atrodas klases telpā pie sienas. Novērošana saistībā ar poēmu "Atraitnes dēls" katrā 8. klasē ilga divas mācību stundas (80 min.) un noritēja līdzīgi, šīs stundas nenotika vienā dienā, tika uzdots arī mājasdarbs – jāuzraksta pateicības vēstule mirušā jaunekļa mātei. Vēstule ir radošs darbs, kas ļauj īstenot pusaudzīm nepieciešamo pašizteikšanās vajadzību, turklāt rakstot skolēniem jāiejūtas literārā tēla lomā, tas nozīmē empātijas veidošanos, kā arī, visticamāk, rakstot mātei, rodas vēlme paust emocijas. Šajā gadījumā skolēni, kuru pašu attiecības ar māti nav emocionāli tuvas, var paslēpties aiz literārā tēla un atklāt savas izjūtas. Pirmās mācību stundas sākumā skolotāja emocionāli nolasīja Reiņa Ādmīdiņa dokumentālā romāna par Vili Plūdoni "Lejnieku zāle, Lejnieku sniegs" fragmentus. Viens no tiem vēsta par vīzijās redzēto, ko rakstnieks izmantojis satura veidošanas pamatā, bet otrs atklāj V. Plūdoņa dvēseles sāpi par nepiepildītām ilgām (karstā vēlēšanās studēt Pēterpilī) un mātes bezgalīgo mīlestību. Tad skolēni lasīja poēmu un, izmantojot balto cepuri, aizpildīja tabulu (sk. 2. tabulu).

2. tabula. Notikumi un tēlu emocijas poēmā "Atraitnes dēls"

Notikums, tēlu emocijas	Citāts/-i
-------------------------	-----------

Mācību stundas plāna parauga autore I. Ozola atzīst, ka šoreiz nav nepieciešams katra skolēna darbs ārējā izpausmes formā ar sarkano cepuri, jo, lasot poēmu un pirms tam klausoties skolotājas emocionālo lasījumu, skolēniem būtu bijis iekšēji jāizjūt pārdzīvojums: "dziļā

situācijas uztvere jau ir veikusi savu uzdevumu: pieskārusies lasītāja/klausītāja dvēselei, ievibrējusi tās stīgas” (I. Ozola, 2013, 44.)

Veicot šos uzdevumus, tiek izpildīti tādi emocionālās attieksmes veicināšanas kritēriji kā spēja apzināties savas emocijas iekšējā darbībā un spēja saskatīt literāro tēlu emocijas, informējot par tām ar ierakstiem tabulā.

Kā nākamais, izmantojot dzeltenu cepuri, lai tā palīdzētu koncentrēt uzmanību noteiktā virzienā, tika paredzēts uzdevums pievērst uzmanību poēmas valodai, mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem. Šis uzdevums atbilst kritērijam “teksta estētiskās vērtības uztvere”, un tam jāizraisa lasītājos noskaņa. Pirmajā novērošanas stundā šim uzdevumam nepietika laika, un tas bija saistīts ar vairāku skolēnu slikto lasītprasmi un pirmā kritērija (sk. 1. tabulu) negatīvu izpausmi. Tas tika atlikts uz nākamo stundu, kad bija paredzēta arī mājasdarbu noklausīšanās. Nākamā bija sarkanās cepures stunda, jo tās darbība saistīta ar spēju nosaukt savas apzinātās emocijas, bet iejūtoties literāra tēla lomā. Šādi tiek izpildīti trīs emocionālās attieksmes veicināšanas kritēriji: spēja nosaukt emocijas, spēja apzināties savas emocijas un empātijas izpausme jaunrades darbā. Jāpiebilst, ka šajā stundā jāizmanto arī zilā cepure, kuru galvā liek skolotāja, lai pārējie ir brīvi sarkanās cepures izmantošanai, jo, kā norāda I. Ozola: “[..] klausīšanās ir grūts uzdevums, kam nepieciešama pašdisciplīna.” (I. Ozola, 2013, 46.) Lielu daļu mācību stundas varēja veltīt teksta estētiskās vērtības uztveres veicināšanai, jo mājasdarbu bija izpildījuši tikai daži skolēni.

Nākamās divas mācību stundas, kurās notika 8. klases skolēnu novērošana, bija apmēram pēc mēneša, tajās izmantotais literārais darbs bija A. Vallikas romāna “Kā tev klājas, Anna?” fragmenti. Arī šoreiz pētījuma autore strādāja pēc sešu domāšanas cepuru metodes, tikai neizmantoja mācību stundas plāna paraugu, bet veidoja to pati. Tā kā šoreiz autore bija nolēmusi vērot pirmā kritērija izpausmi – skolēnu uzvedību literārā darba lasīšanas laikā, tad pirmā stunda sākās ar teksta lasīšanu skaļi, skolotājam lūdzot pieteikties zilās cepures īpašniekam, kurš vadīs lasīšanu, nosakot, kurš kurā brīdī lasa, lai autore var pievērsties novērošanai. Kad bija izlasītas vairākas lappuses, kurās lasītāji tika iepazīstināti ar Annas un viņas mātes attiecībām, kas atklāja mātes pārspīlēto kontroli pār Annu, skolēniem bija jāuzliek sarkanā cepure un uz iepriekš iedotām “tāfelītēm” (ielaminētām akvarelļlapām) ar pēc tam notīrāmu marķieri jāuzraksta, kādas emocijas viņus pārņem, domājot par viņu vienaudzes attiecībām ar māti. Tad notika diskusija par vecāku un bērnu attiecībām, kurā skolēni tika rosināti atklāt savu personisko pieredzi. Pēc tam bija jānoņem sarkanā, jāuzliek baltā cepure un jāuzraksta pārdomas par Annu, atbildot uz sešiem jautājumiem:

- Kādas četras iezīmes viņu raksturo?
- Ko viņa mīl?
- Kā viņa jūtas?
- No kā viņa baidās?
- Pēc kā viņa ilgojas?
- Kā viņa rīkojas?

Tā kā pēc izlasītajiem fragmentiem uz visiem jautājumiem atbildēt nevarēja, tad varēja turpināt lasīt klasē vai izpildīt līdz galam šo uzdevumu mājās. Savukārt nākamajā stundā katrs saņēma darba lapu, kurā bija vēl viens fragments no romāna – Annas draudzenes e-pasta vēstule, kurā viņa stāsta par problēmām ar savu māti un audžutēvu. Pēc tās izlasīšanas skolēniem bija jāuzliek zaļā cepure, kuras funkcija ir radošā domāšana, un atkal jāuzraksta vēstule, Annas vārdā paužot atbalstu draudzenei. Pēc tam bija vēl viens uzdevums – raksturot valodas līdzekļus, kurus draudzene izmanto savā vēstulē, līdz ar to vērtējot arī romāna varoņu vecumam atbilstošo uzvedību. Šajās stundās tika izpildīti visi emocionālās attieksmes veicināšanas kritēriji: skolēnu uzvedība lasīšanas laikā, emociju apzināšana un nosaukšana, literārā tēla emociju saskatīšana, iejušanās varoņa lomā un savu domu paušana jaunrades darbā, darbā attēlotās pusaudžu valodas vērtēšana, izjūtot tā noskaņu.

9. klases skolēnu novērošana ilga divas stundas saistībā ar O. Vācieša dzejoli “Vēstule no vientulības” un vienu stundu saistībā ar K. Vērdiņa dzejoli “Come to Me”. Pirmajā mācību stundā bija jālasa dzejolis “Vēstule no vientulības” un jāaizpilda tā sauktais četrriņš logs (sk. 3. tabulu).

3. tabula. Četrriņšu logs dzejoļa “Vēstule no vientulības” analīzei

Vārdi un vārdu savienojumi, kas izsaka liriskā varoņa izjūtas	Dzejoļa noskaņa
Zīmējums (redzes glezna)	Secinājumi par nosaukuma lomu dzejoļa satura atklāsmē

Tā kā 9. klases skolēni diezgan labi apguvuši sešu domāšanas cepuru metodi, jo vairākkārt to izmantojuši, skolotāja tikai sākumā pievērsa viņu uzmanību tam, ka cepures jāizmanto, un kopā atkārtoja, kurā rūtī kura cepure jāuzliek. Aizpildot logu, uzmanība tiek pievērsta tādiem emocionālās attieksmes kritērijiem kā attieksme lasīšanas laikā, spēja saskatīt liriskā varoņa emocijas un nosaukt tās, teksta estētiskās vērtības saskatīšana, pievēršot uzmanību valodas līdzekļiem, kuri palīdz izraisīt noskaņu un vizualizēt redzes gleznu jaunrades darbā – zīmējumā. Nākamajā stundā uzmanība tika pievērsta galvenokārt savu emociju apzināšanai, jo uzdevums bija pēc O. Vācieša dzejoļa vēlreizējas pārlesīšanas uzrakstīt savu vēstuli dzejā, prozā vai dzejprozā, kas pauž rakstītāja izjūtas, piemēram, “Vēstuli no prieka”, “Vēstuli no skumjām” vai citu. Tā kā, veicot jaunrades darbu, skolēni vadījās pēc parauga, tad bija pieļaujams, ka viņi iejūtas lasītā dzejoļa liriskā varoņa lomā, līdz ar to varēja tikt izpildīts kritērijs “empātijas izpaušme”, ne tikai savu emociju atklāsmē. Šī uzdevuma rezultāts pētījuma autorē izraisīja vislielāko pārsteigumu, jo netika gaidīts, ka skolēni tik droši atklās savas izjūtas. Kaut arī lielākā daļa izveidoja paraugam ļoti līdzīgus darbus, līdz ar to tie nebija oriģināli formas ziņā, un šoreiz tas arī nebija tik svarīgi, jo nozīmīgāk bija saprast, ka skolēni prot parādīt

emocijas un ir gatavi uzticēties pieaugušajam – skolotājam. Saviem klasesbiedriem gan viņi nebija gatavi uzticēties, tāpēc, aicināti savu darbu vai nu nolasīt, vai piestiprināt pie tāfeles, lai citi to varētu izlasīt, visi atteicās. Tas deva iespēju izraisīties nelielai diskusijai par to, kāpēc cilvēkam ir tik grūti atklāt citiem, ka viņš ir spējīgs dziļi just, un izrādīt savas emocijas, sevišķi tās, kas neizraisa smieklus, bet liek, piemēram, raudāt. Skolēni secināja, ka tiešām tā ir, jo smejas cilvēki atklāti, visiem redzot un visi kopā, bet asaras cenšas noslēpt vai nu aizskrienot, vai uzliekot brilles, kā to pēc citu tautu parauga tagad dara arī latvieši, piemēram, bērēs. Skolēnu iekšējām pārdomām atklāts palika jautājums: ‘‘Kāpēc cilvēki kaunas būt emocionāli tad, kad izjūt skumjas, sāpes, bet ne vienmēr spēj savaldīt emocijas dusmu brīžos?’’ Toties patiesu prieku pētījuma autore izjuta, mājās lasot skolēnu darbus, tāpēc nākamajā mācību stundā skolēniem atklāja savu sajūsmu, par ko viņi bija ļoti priecīgi, un tas atspoguļojās lielākās skolēnu daļas mīmikā – smaidā. Šis notikums, kas nav īpašs izņēmums, jo autore bieži slavē skolēnus un cenšas atklāti paust savas emocijas ne tikai mācību stundās, bet arī ārpus tām, papildina pētījuma hipotēzi, ka skolēnu emocionālo attieksmi pret literatūru pilnveido skolotāja attieksmes saskatīšana, ar to, ka skolēnu emocionālās attieksmes izpausmi veicina skolotāja uzdrošināšanās paust savas emocijas.

Nākamajā mācību stundā, kurā tika veikta novērošana, skolēni tika iepazīstināti ar K. Vērđiņa dzejoli ‘‘Come to Me’’ un informāciju, ka šis literārais darbs iekļauts pasaules 50 pēdējo gadu 50 labāko mīlas dzejoļu sarakstā. Skolēni tika sadalīti grupās, un viņu uzdevums bija aizpildīt tabulu (sk. 4. tabulu).

4. tabula. Dzejoļa ‘‘Come to Me’’ analīze

Redzamais (minētās lietas, vietas, dzīvas būtnes)	Neredzamais (minētās emocijas, izjūtas)	Nojaušamais (emocijas, izjūtas, problēmas, kas dzejoli vārdos nav nosauktas)
--	--	---

Šajā uzdevumā uzmanība pievērsta attieksmes lasīšanas laikā, spējas saskatīt, arī nojaust skaidri nepateiktās literāro tēlu emocijas un nosaukt tās kritērijiem. Bija jāizmanto baltā un sarkanā cepure. Pēc grupu darba skolēni diskutēja par saviem atklājumiem, un interesanta saruna izvērtās par pirmajā tabulas ailē ierakstīto saistībā ar minētajām dzīvajām būtnēm, jo par lirisko varoni skolēni atzina pašu autoru K. Vērđiņu, bet otrs tēls, pie kura dodas liriskais varonis ar savu *ailavjū*, tekstā minēts vīriešu dzimtē. Notika saruna par to, cik svarīgi, iepazīstot literāros darbus, zināt autora biogrāfiju.

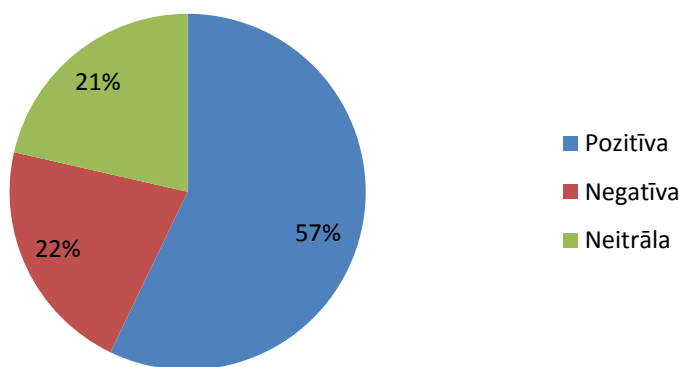
Literatūras stundu 9. klasei plānošanā pētījuma autore izmantoja Aijas Kalves un Ilzes Stikānes izstrādātos uzdevumus, kas paredzēti 9. klasei literatūras apguvei komplektizdevumā ‘‘Literatūra 9. klasei’’, kas tapis izdevniecībā ‘‘Pētergailis’’ 2012. gadā.

2.2. Emocionālās attieksmes pret literatūru analīze

Rezultātu noteikšanai autore izmantoja kvalitatīvo datu apstrādes metodi. Rezultāti tika apkopoti, izmantojot pētījuma pirmajā daļā noteiktos kritērijus emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšanai literatūras stundās.

Rezultāti tika apkopoti par abām 8. klasēm kopā, tajās mācās 30 skolēni.

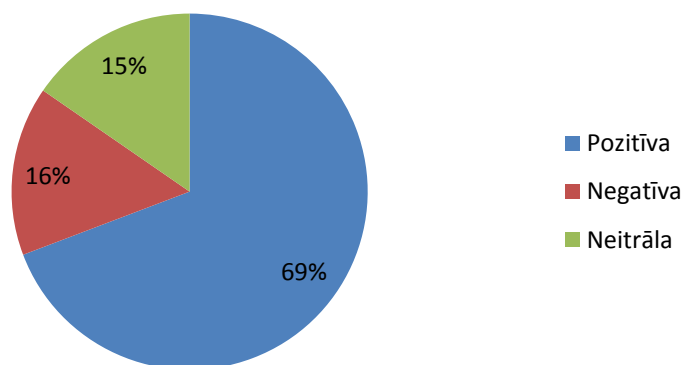
Pirmais, kas tika novērots, bija skolēnu uzvedība un mīmika poēmas lasīšanas un skolotājas lasījuma klausīšanās, kā arī romāna fragmentu lasīšanas laikā. Tā kā 2 skolēni kopumā nebija klāt kādā no mācību stundām, tad rezultāti tika apkopoti par 28 skolēniem. Pēc novērojumiem autore secina, ka vairāk nekā puse (16) skolēnu uzmanīgi lasīja un klausījās gan skolotājas, gan klasesbiedru lasīšanā. Tātad var apgalvot, ka viņos tika izraisīta pozitīva attieksme pret literāro darbu, viņu pirmā robežvērtība S. P. Lavlinska minētajā emocionālajā diapazonā ir ar + zīmi. Apmēram ceturtdaļa skolēnu (6) lasīšanas un klausīšanās laikā lielākoties sarunājās un iesaistījās tikai brīdī, kad viņiem pašiem bija jālasa skaļi. Jāsecina, ka viņu attieksmes veidošanās vērtējama kā negatīva. Bija 4 skolēni, kuri sēdēja un klausījās to, ko lasīja citi, paši skaļi izlasīja nepieciešamo fragmentu, bet atteicās lasīt patstāvīgi klusu. Grūti šajā kritērijā secināt, vai viņos klausoties notika iekšēja darbība, kas saistīta ar teksta uztveri, bet, tā kā novērojums liecina, ka viņi klausījās, tad nevar apgalvot, ka viņu attieksmes veidošanās vērtējama kā negatīva, jāievieš vēl viens raksturlielums – neitrāla. Kā neitrāla acīmredzot jāvērtē vēl divu skolēnu attieksme, jo viņiem lielas grūtības sagādā lasītprasme, tāpēc viņi uzmanīgi klausījās, ko lasa citi, viens no viņiem arī pats lasīja savu fragmentu, abi lasīja klusu patstāvīgi, protams, izlasot daudz mazāk. 2 skolēni atteicās lasīt skaļi – viens no tiem bija ‘pļāpātājs’ ar ļoti sliktu lasītprasmi, un, tā kā parasti viņa lasīšana izraisa smieklu vētras, viņš lasīt atteicās, otrs bija ‘labais klausītājs’ ar ļoti sliktu lasītprasmi (tai pamatā ir pierādīti fizioloģiski traucējumi, tāpēc par to neviens nesmejas, bet skolēns visbiežāk atsakās lasīt skaļi). Tātad kritēriju ‘attieksme, lasot literāro darbu’ kā pozitīvu var novērtēt 16 skolēniem, kā negatīvu – 6 skolēniem, kā neitrālu – 6 skolēniem. Rezultāti attēloti apla diagrammā (sk. 5. att.).



5. attēls. Attieksmes izpausme, lasot literāro darbu, 8. klasē

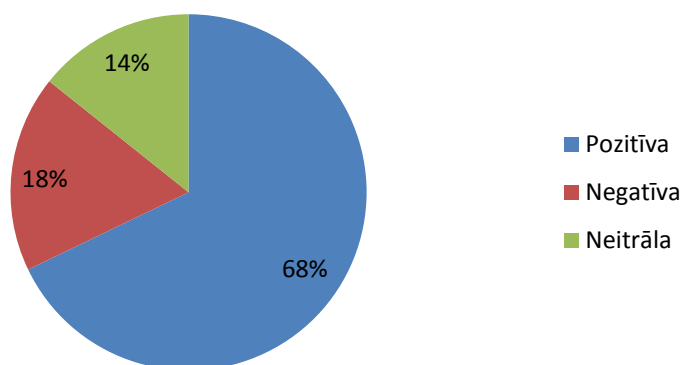
Nākamais kritērijs, ko autore vēroja, bija spēja nosaukt emocijas. Šo kritēriju varēja novērot gan skolēnu aizpildītajās tabulās, gan atbildēs uz jautājumiem par Annu, gan vēstulēs, ko skolēni rakstīja literāro tēlu vietā. Tie skolēni, kuri lasīja un klausījās tekstus, arī uzdevumus – tabulas aizpildīšanu un atbildēšanu uz jautājumiem – veica optimālā līmenī. Tie bija 16 skolēni. 6 skolēni, kas sarunājās lasīšanas un klausīšanās laikā, uzdevumus izpildīja daļēji, grozoties un skatoties, ko uzrakstījuši citi. 4 skolēni, kas nelasīja, un nav nosakāms, cik produktīva bija viņu klausīšanās, uzdevumus neizpildīja. 2 skolēni ar lasīšanas grūtībām uzdevumus izpildīja pietiekamā līmenī. Mājasdarbu – vēstuli mirušā jaunieša mātei – uzrakstīja un tajā arī apliecināja

spēju paust emocionālu attieksmi 14 skolēni. Savukārt vēstuli, kas bija jāraksta klasē Annas vārdā, neuzrakstīja 4 skolēni, tātad uzrakstīja un savu emocionālo attieksmi parādīja 24 skolēni, turklāt jāatzīst, ka šajā vēstulē skolēnu emocijas bija atklātas pilnīgāk. Izvērtējot, cik darbus un cik kvalitatīvi, izpildīja katrs skolēns, jāsecina, ka pozitīvu attieksmi izrādīja 18 skolēni, neitrālu – 4 un negatīvu – 4 skolēni. Rezultāti attēloti apļa diagrammā (sk. 6. att.).



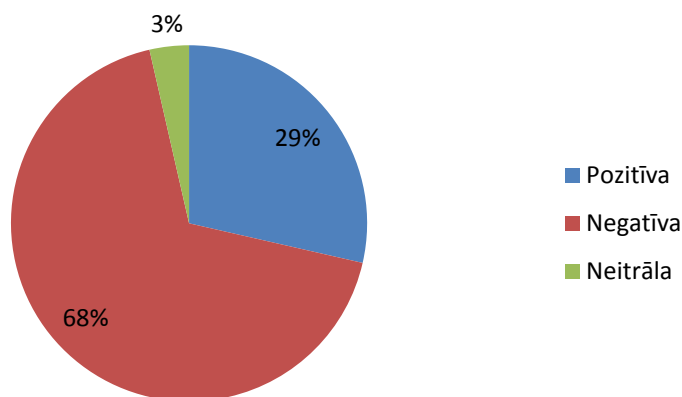
6. attēls. Spēja nosaukt emocijas 8. klasē

Trešais kritērijs ir spēja apzināties savas emocijas. Šis kritērijs izpaudās vēstules rakstīšanā, uzdevumā, kad bija jāuzraksta savas emocijas uz ‘‘tāfelītes’’ un personiskās pieredzes atklāsmē, salīdzinot to ar Annas dzīvi. Kā jau iepriekš tika noskaidrots, pateicības vēstuli mātei uzrakstīja 14 skolēni, savukārt vēstuli Annas vārdā - 24 skolēni. Tā kā skolēniem patika tāds mācību organizēšanas paņēmieni kā skolotāja izveidotās personiskās ‘‘tāfelītes’’ izmantošana, tad uzdevumu ar savu emociju uzrakstīšanu un parādīšanu izpildīja visi klases telpā esošie, tikai daži to pārvērtā par iespēju uzrakstīt un parādīt kaut ko nepieklājīgu, tāpēc jāsecina, ka uzdevumu izpildīja 22 skolēni. Personiskās pieredzes atklāsmē izrādījās, ka viens skolēns spēj diezgan tiešā veidā saistīt Annas un savu pieredzi. Aktīvu izpratni par Annas stāvokli izrādīja 16 skolēni, 5 klusēja, 7 nodarbojās ar kaut ko citu. Atkal izvērtējot katra skolēna iesaistīšanos, jāsecina, ka pozitīvu attieksmi izrādīja 19 skolēni, neitrālu – 4, bet negatīvu – 5 skolēni. Rezultāti apskatāmi apļa diagrammā (sk. 7. att.).



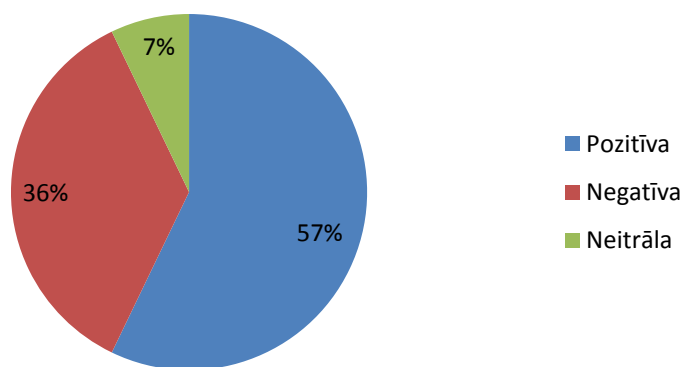
7. attēls. Spēja apzināties savas emocijas

Ceturtais kritērijs ir teksta estētiskās vērtības uztvere. Šo kritēriju var novērtēt pēc uzdevumu, kas bija saistīti ar poēmas izteiksmes līdzekļu un Annas draudzenes valodas novērtējuma rezultātiem. Jāatzīst, ka ar šo uzdevumu galā tika vismazākais skolēnu skaits. Ar pozitīvu emocionālo attieksmi var novērtēt tikai 8 skolēnus, 1 skolēnu – neitrālu, jo viņam ir pamatoti fizioloģiski traucējumi, kuru dēļ daudz kas paliek neizdarīts, 19 skolēni jāvērtē negatīvi. Rezultāti parādīti apļa diagrammā (sk. 8. att.).



8. attēls. Teksta estētiskās vērtības uztvere 8. klasē

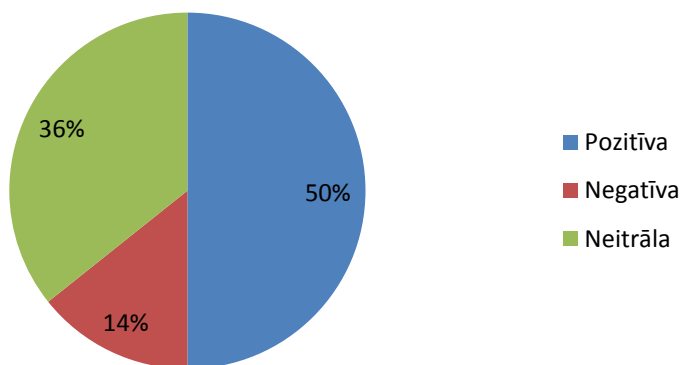
Piektais kritērijs - spēja saskatīt literāro tēlu emocijas - atklājas uzdevumā, kas saistīts ar tabulas aizpildīšanu un atbildēšanu uz jautājumiem. Jau izvērtējot pirmā kritērija izpildi, tika secināts, ka 16 skolēni uzdevumus izpildīja, apliecinot spēju saprast literārā darbā attēloto varoņu emocijas un tās nosaukt, tātad viņu attieksmes izpausme vērtējama pozitīvi, 6 skolēni uzdevumus veica negodīgi, tāpēc vērtējami negatīvi, tāpat vērtējami 4 skolēni, kas tos neizpildīja vispār. Neitrāli tika novērtēti 2 skolēni, kas uzdevumus izpildīja daļēji. Rezultāti redzami apļa diagrammā (sk. 9. att.).



9. attēls. Spēja saskatīt literāro tēlu emocijas 8. klasē

Pēdējais emocionālās attieksmes kritērijs ir empātijas izpausme, par kuru varēja pārliecināties pēc skolēnu rakstītajām vēstulēm. Šoreiz ir diezgan grūti noteikt vērtējumu, jo Annas lomā bija gatavi iejusties gandrīz visi, tomēr, tā kā daudzi nevēlējās mēģināt saprast V.

Plūdoņa tēla izjūtas, vērtējums ir šāds: pozitīvi – 14 skolēni, negatīvi – 4, neitrāli – 10 skolēni. Rezultāti apskatāmi apļa diagrammā (sk. 10. att.).

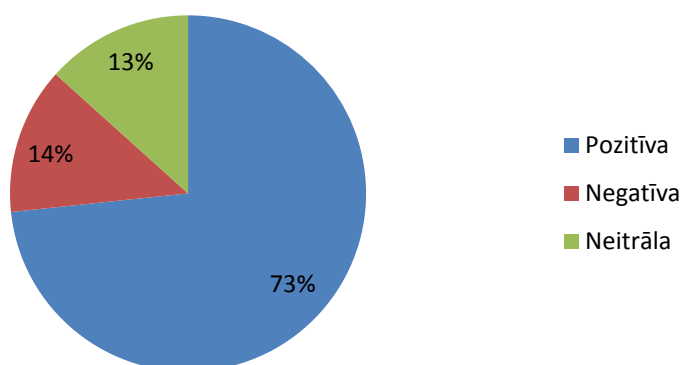


10. attēls. Empātijas izpausme 8. klasē

Lai varētu izdarīt kopīgus secinājumus par to, kā pētījuma gaitā izdevies ietekmēt 8. un 9. klases skolēnu emocionālās attieksmes pilnveidošanos, jānovērtē arī 9. klases skolēnu rezultāti. 9. klasē mācās 15 skolēni, un visi piedalījās novērošanas stundās.

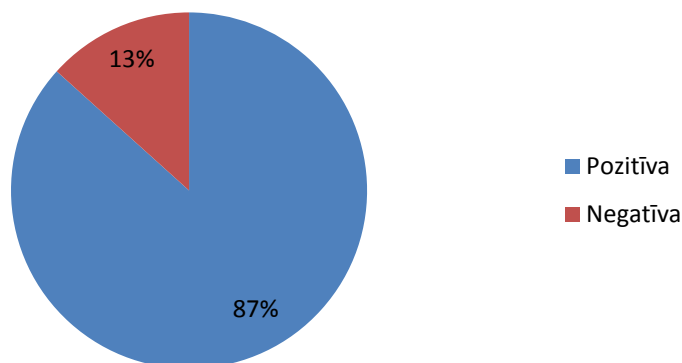
Kritērijs ‘attieksmes izpausme, lasot literāru darbu’ vērtējams kā 100 % pozitīvs, jo nebija neviena, kas ar savu uzvedību vai mīmiku būtu parādījis, ka neiesaistās šajā darbībā.

Spēja nosaukt emocijas tika atklāta, aizpildot četrpaušu logu un tabulu par K. Vērdiņa dzejoli, kā arī rakstot savu jaunrades darbu. Četrpaušu logu un tabulu jēgpilni aizpildīja 9 skolēni, daļēji precīzi to izdarīja 4 skolēni, uzdevumu neizpildīja 2 skolēni, šie paši skolēni neuzrakstīja arī savu dzejoli. Tātad rezultāts ir pozitīva attieksme 11 skolēniem, negatīva – 2, neitrāla – 2. Rezultāti apkopoti apļa diagrammā (sk. 11. att.).



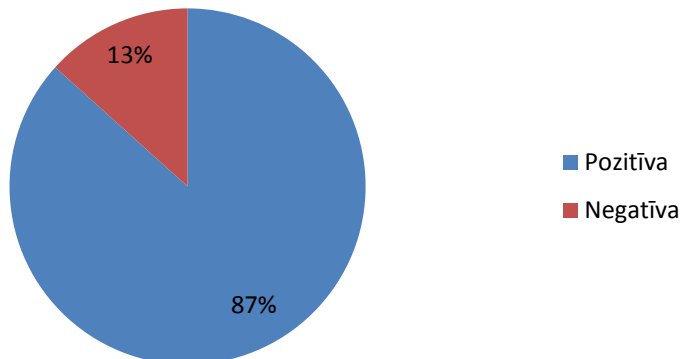
11. attēls. Spēja nosaukt emocijas 9. klasē

Arī kritērija “spēja apzināties savas emocijas” izpilde ir gandrīz ideāla, jo tā tika vērtēta pēc skolēnu jaunrades darba, un to neuzrakstīja tikai 2 skolēni. Tāds pozitīvo rezultātu veido 13 skolēni, negatīvo – 2 skolēni. Rezultāti attēloti apļa diagrammā (sk. 12. att.).



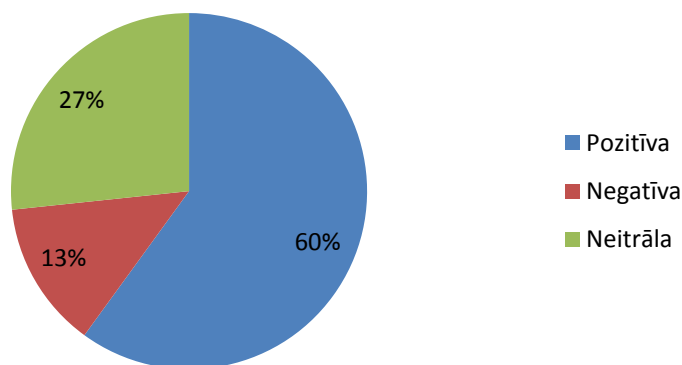
12. attēls. Spēja apzināties savas emocijas 9. klasē

Teksta estētiskās vērtības uztvere atklājās gan aizpildot četrrišu logu, gan veidojot savu tekstu. Tāpēc pozitīvs rezultāts bija 13, negatīvs – 2 skolēniem. Rezultāts redzams diagrammā (sk. 13. att.).



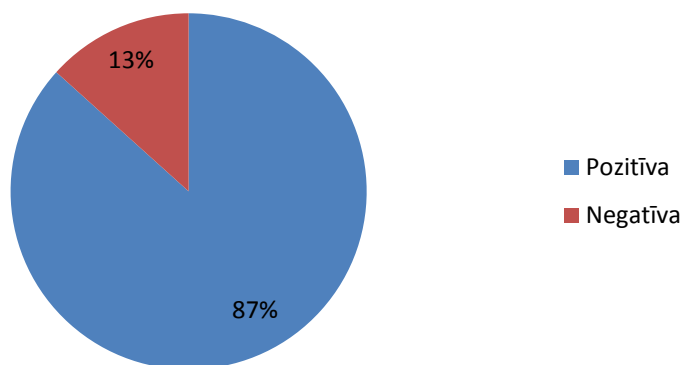
13. attēls. Teksta estētiskās vērtības uztvere 9. klasē

Spēja saskatīt literāro tēlu emocijas atklājās, aizpildot četrrišu logu un tabulu. Pozitīvi jāvērtē 9, neitrāli – 4, bet negatīvi – 2 skolēni. Rezultāti attēloti diagrammā (sk. 14. att.).



14. attēls. Spēja saskatīt literāro tēlu emocijas 9. klasē

Empātijas izpausmi varēja vērot skolēnu jaunrades darbos, tāpēc pozitīvi rezultāti bija 13, negatīvi – 2 skolēniem. Tie redzami diagrammā (sk. 15. att.).



15. attēls. Empātijas izpausme 9. klasē

Pēc veiktās datu analīzes jāsecina, ka gan 8., gan 9. klasē, novērtējot visus pētījuma teorētiskajā daļā izstrādātos emocionālās attieksmes kritērijus, saskatāms pozitīvs vērtējums. Tikai kritērija "teksta estētiskās vērtības uztvere" 8. klasē vērtējums ir negatīvs, jo skolēniem neizdodas atklāt tekstā mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus un raksturot tēlu valodu, izmantojot dažādu leksikas slāņu analīzi. Labāk skolēniem veicies, nosaucot un apzinot savas emocijas un saskatot literāro tēlu emocijas. 8. klasē sliktāk veicies ar empātijas izpausmi, tikai pusei skolēnu ir pozitīvs vērtējums. Kopumā labāki rezultāti ir 9. klasē, jo ir pat viens pilnībā (100 %) pozitīvs vērtējums un pārējie ir tuvu pilnībai – 100 %.

Jau tika minēts, ka 9. klases skolēni pārsteidza pētījuma autori ar saviem jaunrades darbiem, kuri tapa, iedvesmojoties no O. Vācieša "Vēstules no vientulības", tāpēc daži no tiem tiks citēti.

Sēžu es viens mājās – garlaicībā.’’

Tā kā pētījuma autore veica arī intervēšanu, tad, lai apstiprinātu pētījuma sākumā izteikto hipotēzi, jāņem vērā arī intervijās iegūtie dati. Skolēni intervēšanai tika izvēlēti pēc nejaušības principa – lozējot. Jautājumi tika sagatavoti, par pamatu ņemot izstrādātos emocionālās attieksmes kritērijus (sk. 2. pielikumu).

Uz pirmo jautājumu **‘‘Kādas emocijas Tevī izraisa lasīšana?’’** skolniece atbildēja, ka iepriekš, pirms diviem gadiem, viņai lasīt nepatika, jo viņa lasa diezgan lēni, bieži izlasot vārdus nepareizi. Tā kā pagājušā mācību gada beigās skolotāja uzdeva izlasīt brīvlaikā vismaz vienu grāmatu un piedāvāja arī grāmatu sarakstu, tad vajadzēja lasīt. Meitene izvēlējās romānu par Annu, tas iepatīkās, rezultātā tika izlasītas visas grāmatas par Annu un vēl dažas. Tātad izveidojās pozitīva attieksme, tagad meitene apgalvo, ka lasa ar prieku. Viens skolēns atbildēja, ka lasīšana ir pats briesmīgākais, ko varētu darīt. Grāmatas viņš vispār nelasa, arī literatūras stundās lasāmos darbus nekad nelasa, izņemot, kad skolotāja lūdz lasīt klasē skaļi. Trešais skolēns atzina, ka lasīt ir interesanti, tikai slinkums to darīt. Skolas darbus viņš izlasa, lasa arī papildus, kad uzdots patstāvīgais darbs, par ko saņems vērtējumu. Reizēm šie literārie darbi ir interesanti un izraisa pozitīvas emocijas. Patīk kādu darbu izlasīt vasarā, jo pēc tam rudenī skolotāja uzdod interesantus uzdevumus par izlasīto darbu.

Otrais jautājums: **‘‘Cik bieži Tu spēj nosaukt savas emocijas, ko izraisa izlasītais teksts?’’** Skolniece, kura lasa ar prieku atzina, ka parasti spēj nosaukt savas emocijas, ja par to padomā. Skolēns, kurš nelasa, minēja dusmas un nepatiku, ja jāpiespiež sevi lasīt. Trešais skolēns apgalvoja, ka vienmēr var nosaukt savas emocijas.

Trešais jautājums: **‘‘Kā Tu domā, kāpēc rodas emocijas pēc teksta lasīšanas?’’** Skolnieces atbilde: ‘‘Tāpēc, ka tas ir skaists.’’ Nelasošais skolēns domāja, ka tekstā varētu būt attēlota, piemēram, vardarbība, kas izraisa dusmas. Pētījuma autore vēl pajautāja, kā būtu tad, ja teksts būtu mīlas stāsts. Skolēns atteica, ka tad tas droši vien ir prieks. Trešais skolēns atbildēja, ka emocijas rodas no attēlotajiem notikumiem.

Ceturtais jautājums: **‘‘Ko Tu labprātāk lasi – dzeju vai prozu?’’** Visi sacīja, ka prozu. Skolniece piebilda, ka reizēm patīk arī dzeja, ja tā ir saprotama vai ir skaisti vārdi. Patīk arī tad, ja stundas laikā kāds dzejolis tiek izskaidrots un kopā izanalizēts.

Piektais jautājums: **‘‘Vai Tev ir svarīgi, lai literārā darbā būtu attēlota Tavai dzīves pieredzei līdzīga situācija? Kāpēc?’’** Skolniece atbildēja, ka tas ir svarīgi, jo interesantāk ir lasīt par pazīstamām un saprotamām lietām, nevis kaut ko tādu, kur neko nevar saprast, tādus darbus viņa lasa tikai tad, ja tas vajadzīgs skolā vai par to liek vērtējumu, un arī tad viņa visu noskaidro, iztaujājot skolotāju. Otrais skolēns domāja, ka tad varbūt kaut ko viņš arī izlasītu. Trešais skolēns apgalvoja, ka tas varētu būt interesanti, bet labāk būtu lasīt par kaut ko nedaudz atšķirīgu, pārsteidzošu.

Sestais jautājums: **‘‘Vai Tu viegli spēj iejusties literāra tēla lomā?’’** Skolniece sākumā domāja, ka tas ir tad, kad kāds literāra darba fragments jāattēlo kā izrāde. Tad viņai tas patīk un sanāk. Kad autore izskaidroja šo jautājumu, skolniece atteica, ka laikam jau spējot. Otrais skolēns sacīja, ka varot, jo varētu dot šim tēlam padomu, kā rīkoties labāk. Trešais skolēns domāja, ka visbiežāk spēj, izņemot gadījumus, ja tēls ir ļauns.

Apkopojot visus datus, jāatzīst, ka pārsvarā skolēni ir atsaucīgi un spēj izjust pozitīvu attieksmi pret lasīšanu un literārajiem darbiem. Viņi labprāt pilda skolotāja piedāvātos uzdevumus, kas veidoti tā, lai mudinātu skolēnus atpazīt savas emocijas un uzdrošināties par tām

runāt. Kā pierādīja skolēnu jaunrades darbi, viņi ir spējīgi arī līdzpārdzīvot literārajiem tēliem, tātad spēj just empātiju, šādi atklājas arī viņu refleksija par literāriem darbiem. Skolēni ņem vērā un ievēro skolotāja domas un attieksmi pret literāriem darbiem un viņiem pašiem un to parāda ar savu uzvedību. Tātad var droši apgalvot, ka pētījumam izvirzītā hipotēze ir apstiprinājusies, pierādot to ar pētījuma gaitā veiktajiem uzdevumiem. Autore izvirzīto mērķi ir sasniegusi – izpētījusi skolēnu emocionālās attieksmes veicināšanas pedagoģiskās iespējas literatūras stundās un izstrādājusi ieteikumus emocionālās attieksmes veicināšanai pret literatūru mācību stundās.

2.3. Ieteikumi skolotājiem emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšanai 8. un 9. klasē

1. Lai izdotos veicināt emocionālo attieksmi pret literatūru, jāizvēlas piemēroti, skolēniem saprotami, viņu vecumam atbilstoši un attīstību veicinoši literārie darbi.

2. Jāpārlicinās, ka skolēni zina, kas ir emocijas, prot tās nosaukt. Šajā posmā, lai vingrinātos, labi noder P. Ekmana atklājumi, attēli emociju noteikšanai pēc sejas izteiksmes, kā arī R. Platčika izveidotais emociju ritenis.

3. Jāpalīdz skolēniem saprast savas emocijas. Noderīga varētu būt situāciju analīze, diskusijas, sarunas ar klasesbiedriem par emocijām.

4. Jārosina skolēnus vizualizēt – veidot iztēlē lasītajai līdzīgu situāciju, izmantojot intuīciju, savu emocionālo atmiņu.

5. Jādomā par to, kā palīdzēt skolēniem saskatīt literāro darbu mākslinieciskos un valodas līdzekļus. Pēc iespējas vairāk jārosina iesaistīties jaunradē – izteikties, lai veicinātu valodas attīstību. Noderīga ir Ē. S. Andersena grāmata ‘‘Ietērp vārdos savu pasauli’’.

6. Jārosina skolēni iejusties tēlu lomā, lai atpazītu viņu emocijas. Iespējams kļūt par aktieriem un dramatizēt literāros darbus. To var darīt ar visu žanru darbiem.

7. Jāmudina skolēni atšķirt savas emocijas no literāro tēlu emocijām. Veiksmīga ir E. De Bono sešu domāšanas cepuru metode, tikai skolēni jāiemāca ar to strādāt.

8. Vislabāk empātijas spēju var apgūt tad, ja to izjūt pret sevi, tāpēc skolotāja viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir būt empātiskam pret skolēniem, jo bieži vien viņi to neizjūt nedz ģimenē, nedz no vienaudžiem.

9. Vienmēr strādāt ir vieglāk, ja ir zināmi kritēriji, kas nosaka darba vērtību. Tāpēc būtu jāizstrādā savi kritēriji, kas palīdzēs izvēlēties labākos paņēmienus un metodes, kā ikdienas mācību darbā veicināt emocionālās attieksmes veidošanos pret literatūras stundās lasāmajiem literārajiem darbiem.

Secinājumi

1. 21. gadsimtā cilvēka ikdiena tiek dēvēta par dzīvi tīmeklī. Tā ir bez jūtām, bez siltuma, bez emocijām. Tāpēc ir svarīgs pamatizglītības standartā minētais mācību priekšmeta "Literatūra" uzdevums – veicināt skolēnu emocionālo attīstību.

2. Emocijas ir neiropsihisks cilvēka pašregulācijas process, kas saistīts ar smadzeņu darbību, izpaužas cilvēka izskatā un uzvedībā, ietekmējot ne tikai viņa pašsajūtu un personību, bet visu sabiedrību.

3. Lai pilnveidotu emocionālo attieksmi mācību procesā, jāizprot jēdziens "emocionālā inteliģence".

4. Emocionālā inteliģence ir cilvēka spēja saprast un nosaukt vārdā savas emocijas, apzināties, kas tās izraisa un kā tās var ietekmēt pašu cilvēku, kā arī apkārtējos.

5. Svarīga ir emocionālā audzināšana skolā. Skolotājam jāuzņemas atbildība par to, lai skolēni saņemtu pietiekamu emocionālo audzināšanu skolā.

6. Literatūrai kā vārda mākslai piemīt iespēja vislielākajā mērā iedarboties uz lasītāja jūtu un emociju pasauli.

7. Pusaudža vecumā skolēni sasnieguši jūtu kultūras, kas ir svarīga emocionālās attieksmes veicināšanas procesā, veidošanās procesam nepieciešamo emocionālo atvērtību.

8. Ja izvēlas skolēnu vecumam un attīstībai atbilstošus literāros darbus, mācību metodes, pedagoģisko pieeju, tad iespējams literatūras stundās 8. un 9. klasē iegūt pozitīvu skolēnu emocionālās attieksmes pret literatūru veicināšanas rezultātu.

Literatūras un avotu saraksts



1. Andersens, Ē. S. (1995). *Ietērp vārdos savu pasauli*. Rīga: Apgāds Garā Pupa.
2. Batņa, V. (2007). *Rosinot bērna iekšējo pasauli*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
3. Bouvels, A. R. (2007). *Gara inteliģence. Septiņi soļi*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
4. Čepmens, G. (2017). *Piecas mīlestības valodas pusaudžiem*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
5. *Daiļrades psiholoģija Latvijā*. Zinātnisko rakstu krājums. (2008). Sastādījusi Bebre, R. Rīga: Apgāds Valters un Rapa.
6. Džonstone, Dž. E. (2006). *Ceļvedis psiholoģijā*. Rīga.
7. Ekman, P. (2004). *Emotions Revealed*. US: Holt Paperbacks.
8. Eriksons, E. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
9. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
10. Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā inteliģence. Kāpēc tai mēdz būt lielāka nozīme nekā IQ*. Rīga: SIA J. L. V.
11. Goulmens, D. (2010). *Destruktīvās emocijas. Kā mēs varam tās pārvarēt*. Zinātnisks dialogs ar Dalailamu. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
12. *Ilustrētā svešvārdu vārdnīca*. (2005). Sastādījušas Andersone, I., Čerņevska, I., Kalniņa, I., Nātiņa, D., Puriņa, R., Vjaterē, L. Rīga: Izdevniecība Avots.
13. Kalve, A., Stikāne, I. (2010). *Literatūra 8. klasei*. Darba burtnīca. Rīga: Izdevniecība Pētergailis.
14. Kalve, A., Stikāne, I. (2010). *Literatūra 8. klasei*. Mācību grāmata. Rīga: Izdevniecība Pētergailis.
15. Kalve, A., Stikāne, I. (2012). *Literatūra 9. klasei*. Darba burtnīca. Rīga: Izdevniecība Pētergailis.
16. Karpova, Ā. (1998). *Personība. Teorijas un to rādītāji*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
17. Mayer, J. D., Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence//Imagination, Cognition and Personality*.
18. Mārtinsone, K. u. c. (2015). *Psiholoģija 1*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
19. Meļņiks, R. (2017, 04.09.). Dzīvnieks iet uz bļodu, cilvēks tiecas pēc attiecībām. *Diena*, 170. 4.-5. lpp.

20. Nucho, A. O., Vidnere, M. (2002). *Garīgās veselības veicināšana*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
21. Ņikiforovs, O. (2007). *Psiholoģija pedagogam*. Rīga: Izglītības soļi.
22. Ozola, I. (2013). *Edvarda de Bono sešas domāšanas cepures literatūras stundās*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
23. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
24. *Psiholoģijas vārdnīca*. (1999). Rīga: Izdevniecība Mācību grāmata.
25. Riekstiņa, M. (2017). Ikviens cilvēks ir vērtība. *Sestdiena, speciālizlaidums*, 18.-19. lpp.
26. Rudzītis, J. (2000). *Literatūras mācības skolā*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
27. Rune, M. (2003). *Stratēģijas literatūras apguvē pamatskolā*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
28. Skalberga, A. (2012). *Vidusskolēna literārās kompetences veidošanās*. Promocijas darbs. (LU, Rīga, Latvija).
29. Stikute, E. (2011). *Latviešu literatūras didaktika*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
30. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
31. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
32. Šteinberga, A. (2013). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
33. Vail, P. L. (1994). *Emotion: The On/Off Switch for Learning*. US: Modern Learning Press.
34. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
35. Выготский, Л. С. (1930). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва.
36. Выготский, Л. С. (1965). *Психология искусства*. Москва: Ускуство.
37. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.
38. Каган, М. С. (1996). *Философия культуры*. Санкт-Петербург.
39. Леонтьев, Д. А. (1998). *Введение в психологию искусства*. Издательство Московского университета.
40. Лук, А. Н. (1972). *Эмоции и чувства*. Москва: Знание.
41. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plutchik-wheel_lv.svg
42. <http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/214785-emotional-intelligence>
43. https://en.wikipedia.org/wiki/Contrasting_and_categorization_of_emotions
44. <http://www.jungabiedriba.lv/specialisti/vera-batna/>

45. https://lv.wikipedia.org/wiki/Maslova_vajadz%C4%ABbu_hierarhija
46. <https://likumi.lv/doc.php?id=268342>
47. <http://www.tezaurs.lv/>
48. <http://likumi.lv/doc.php?id=268342#piel13@pd=1>
49. <http://psihosomatika.lv/page/jaunumi/arsta-un-pacienta-attiecibas-un-jaunie-psihiiskas-veselibas-koncepti>
50. Gaitniece-Putāne, A. (2008). *Agresijas, emocionālā intelekta un stoicisma saistība 20-25 un 30-35 gadus veciem respondentiem*. Latvijas Universitātes raksti. (742. sējums)
<http://www.lu.lv/materiali/apgads/raksti/742.pdf>

1. pielikums. E. de Bono sešas domāšanas cepures

Cepure	Virzība	Cepures funkcija
<p>baltā</p> 	vērsta uz faktiem	<ul style="list-style-type: none"> ○ sniegt informāciju, ○ izteikt priekšlikumus un viedokļus, ○ dalīties pieredzē, minēt piemērus, ○ izziņāt cita viedokļus, ○ apzināties pienākumus, ○ būt gatavam ziedoties, ○ apzināties savas spējas, ○ uzņemties iniciatīvu, ○ saskatīt mērķi
<p>sarkanā</p> 	vērsta uz emocijām	<ul style="list-style-type: none"> ○ ieklausīties sevī un dalīties ar savām izjūtām, ○ paust emocijas, ○ atbalstīt citus, būt laipnam un ielaidīgam, ○ uzdausīt citus un akceptēt viņu idejas, ○ uzbrūdināt citus, ○ radīt labvēlīgu gaisotni
<p>melnā</p> 	vērsta uz kritiku	<ul style="list-style-type: none"> ○ analizēt šķēršļus, ○ sniegt konstruktīvu kritiku, ○ meklēt iemeslus, kāpēc kāda ideja varētu nelidoties, ○ atturēt no nerentablas un kaitīgas darbības
<p>dzeltenā</p> 	vērsta uz iespējām	<ul style="list-style-type: none"> ○ izvirzīt merķus, vienoties par tiem, ○ radīt kopīgu izpratni par mērķiem, ○ meklēt iespējas, nevis risināt problēmas, ○ radīt pozitīvus stimulus

<p>zaļā</p> 	vērsta uz alternatīvām	<ul style="list-style-type: none"> ○ nepieļaut stagnāciju, ○ pīnveidot esošo, ○ meklēt alternatīvas, ○ meklēt netradicionālus risinājumus, ○ atrast laiku un iespējas ideju ģenerēšanai
<p>zilā</p> 	vērsta uz vadīšanu	<ul style="list-style-type: none"> ○ koordinēt (nuzaudēt parskatu un virzību), ○ novērtēt situāciju, ○ noskaidrot vai precizēt uzdevumu, ○ paredzēt secību, rīcības sekas, ○ efektīvi izplānot resursus, laiku, ○ būt gatavam negaidītiem pavērsieniem, ○ sadalīt lomas un uzdevumus, ○ kontrolēt laiku, ○ mainīt cepures ○ nepieļaut novirzīšanos no tēmas, ○ palīdzēt izteikties, ○ apkopot informāciju, izdarīt secinājumus, ○ pieņemt lēmumus, ○ sekmēt grupas attīstību, lai varētu veikt sarežģītākus uzdevumus

2. pielikums. Intervijas jautājumi

1. Kādas emocijas Tevī izraisa lasīšana?
2. Cik bieži Tu spēj nosaukt savas emocijas, ko izraisa izlasītais teksts?
3. Kā Tu domā, kāpēc rodas emocijas pēc teksta lasīšanas?
4. Ko Tu labprātāk lasi – dzeju vai prozu?
5. Vai Tev ir svarīgi, lai literārā darbā būtu attēlota Tavai dzīves pieredzei līdzīga situācija?
Kāpēc?
6. Vai Tu viegli spēj iejusties literāra tēla lomā?