



RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADĒMIJA

Pedagoģijas fakultāte

Nepilna laika studijas

Profesionālā bakalaura studiju programma

Pirmskolas un sākumskolas skolotājs

5. kurss

**INGA EGLĪTE**

**Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības  
sekmēšana literāro darbu iepazīšanas procesā**

**Bakalaura darbs**

**Darba autors**

Inga Eglīte

**Darba vadītājs**

Docente Dr.paed. Dagnija Vigule

RĪGA 2016

## Anotācija

Bakalaura temats **Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības sekmēšana literāro darbu iepazīšanas procesā** aktualizē svarīgu problēmjautājumu – cilvēka emocionālais intelekts, emociju kontrole un empātijas attīstība.

Bakalaura darba mērķis - pētīt jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības sekmēšanu literāro darbu iepazīšanas procesā.

Pētījuma pirmajā nodaļā – analizētas dažādu filozofu, pedagogu un psihologu atziņas par emocijām. Tika pētītas jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu attīstības likumsakarības un pedagoga darbības iespējas bērnu emocionālās attīstības sekmēšanai, izmantojot literāros darbus.

Otrajā nodaļā – tiek aprakstīts empīriskais pētījums, kas iesākas ar jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības izpēti novērojot. Tika izmantotas tāds pedagoģijas pētniecības metodes kā anketēšana, pārrunas, novērošana un iegūto rezultātu analīze. Secināts, ka, lai sekmētu jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālo attīstību literāro darbu iepazīšanas procesā, nepieciešams izvēlēties bērnu interesēm atbilstošus literāros darbus.

Darbam ir šāda struktūra: ievads, divas nodaļas, tabulas (3), attēli (8), secinājumi, izmantotās literatūras un avotu saraksts (46 nosaukumi) un pielikumi (7). Darba apjoms ir 64 lpp.

## **Annotation**

The theme of the diploma paper **The promotion of emotional development of junior preschool age children in the process of literary work familiarization** highlights the important issue – the emotional intelligence of a person, the control of emotions and the development of empathy.

The aim of the diploma paper – to investigate the promotion of the emotional development of junior preschool age children in the process of literary work familiarization.

In the first chapter of the paper – quotes about emotions by various philosophers, pedagogues and psychologists are analyzed. The regularities of the development of junior preschool age children and the possibilities of pedagogue's activity for the promotion of the emotional development are studied using the literary works.

In the second chapter of the paper – the empirical research that starts with the study by observing the emotional development of junior preschool age children is described. The following pedagogical research methods were used – a survey, a discussion, an observation and the analysis of results. It has been concluded that in order to promote the emotional development of junior preschool age children in the process of literary work familiarization it is necessary to choose the literary works appropriate to children's interests.

The diploma paper consists of the introduction, two chapters, tables (3), pictures (8), conclusions, the bibliography (46 titles) and appendices (7). The paper consists of 64 pages.

# Saturs

Ievads .....	5
1. Emocionālās attīstības teorētiskais pamatojums .....	7
1.1. Emocijas - to raksturojums pedagogu un psihologu atziņās.....	7
1.2. Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu vecumposma raksturojums un emocionālās attīstības likumsakarības .....	10
1.3. Emocionālās attīstības sekmēšanas iespējas pedagoga un bērna sadarbībā ....	15
1.4. Literārie darbi emocionālās attīstības sekmēšanā.....	21
2. Pētījums par jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālo attīstību.....	26
2.1. Pētījuma metodoloģiskais pamatojums.....	26
2.2. Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības izpēte novērojot..	28
2.3. Vecāku anketēšanas vērtējums saistībā ar bērna emocionālo attīstību.....	33
2.4. Praktiskais darbs ar bērniem emocionālās attīstības sekmēšanai .....	39
2.4.1 Pārrunu izmantošana literārā darba iepazīšanas procesā .....	39
2.4.2 Rotaļu izmantošana literārā darba iepazīšanas procesā .....	46
2.5. Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības dinamikas novērtējums .....	49
Secinājumi .....	53
Izmantotā literatūra un informācijas avoti .....	55
Pielikumi.....	58

## Ievads

Emocionālās attīstības mērķis ir kļūt par harmonisku un līdzsvarotu personību. Tas palīdz cilvēkam būt saskaņā ar sevi un citiem. Ļoti svarīga ir spēja negatīvos iespaidus pārstrādāt pozitīvā attieksmē. Bērnam ir jāiemāca just, paust un arī kontrolēt savas emocijas.

Jūtīgums un līdzjūtība pret visām būtnēm, pāri nedarīšana ne darbos, ne vārdos, ir tas, kas bērnam jāiemāca. Šo jūtu trūkums var vēlāk pārvērsties par naidu, sāpju darīšanu citiem, ļauna vēlēšanu. Bērnam ir jāiemāca iejūtība, kas izpaužas piedošanā, savas vainas atzīšanā un vēlmē laboties. Arī emociju kontrolēšana ir ļoti svarīga. Ir jāiemācās, kā tik pāri negatīvajām emocijām un kā atgūt līdzsvaru. Mīlestības, rūpju un līdzjūtības emociju izrādīšanu bērns iemācas no pieaugušajiem. Tādēļ ļoti svarīga nozīme bērna emocionālajā attīstībā ir ne tikai viņa vecākiem, bet arī pedagogam. Pedagogam ar savu personību un pedagoģisko darbu ir jāspēj palīdzēt bērnam attīstīt savu emocionālo pasauli. Lai sekmētu bērna emocionālo attīstību, skolotājam ir jāspēj radīt vidi, kurā viņš ar bērniem ir ciešā sadarbībā.

Viens no veiksmīgākajiem sadarbības veidiem, lai sekmētu šo emocionālo attīstību ir literāro darbu iepazīšanas process. Caur šo sadarbību bērns apgūst emocionālā intelekta pamatvērtības, kuru pamatā ir arī empātijas spējas un līdzjūtība. Literārajos darbos ir apslēptas daudzas un dažādas emocijas, kas piemīt to varoņiem gan ikdienišķās, gan pavisam neparastās situācijās. Caur šo literāro darbu iepazīšanu, bērni var uztvert un izprast emocijas, kā arī attīstīt prasmi tās izrādīt savās ikdienas situācijās.

Vai literāro darbu lasīšana ir pietiekami efektīva metode darbā ar jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem? Balstoties uz tādu autoru kā M. Mayesky, M.P. Gallats, K. Narayanan atziņām, kā ieteicama metode literāro darbu iepazīšanas procesā šī vecuma grupas bērniem ir vizuālā uzskate ar leļļu palīdzību. Savukārt rotaļa ar konkrētā literārā darba tēliem ļaus bērniem identificēt sevi ar tiem un veidot pašiem savas sižetiskās rotaļas ar dažādu emociju izpausmēm.

**Pētījuma objekts** – literāro darbu iepazīšanas process.

**Pētījuma priekšmets** – jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālā attīstība.

**Pētījuma mērķis** – pētīt jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības sekmēšanu literāro darbu iepazīšanas procesā.

**Hipotēze** – Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības sekmēšana literāro darbu iepazīšanas procesā būs veiksmīgāka, ja atbilstoši bērna interesēm tiks izraudzīti literārie darbi un tos stāstot pedagogs izmantos sarunas un rotaļu.

**Pētījuma uzdevumi** –

1. Analizēt pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par emocijām un pirmsskolas vecuma bērna emocionālo attīstību.
2. Apkopot pedagogu atziņas par literāriem darbiem un to izmantošanu jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības sekmēšanai.
3. Veikt pētījumu par jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības sekmēšanu literāro darbu iepazīšanas procesā.

**Pētījumu metodes** –

teorētiskās – literatūras analīze;  
empīriskās – novērojums, vecāku anketēšana, praktiskais darbs ar bērniem, statistisko datu apstrāde.

**Pētījuma bāze** – X pirmsskolas izglītības iestāde.

# 1. Emocionālās attīstības teorētiskais pamatojums

## 1.1. Emocijas - to raksturojums pedagogu un psihologu atziņās

Gan pedagogijā, gan psiholoģijā tiek likts uzsvars uz emocionālās attīstības nozīmību katra indivīda dzīvē. Ir svarīgi noskaidrot, kas tieši ir šī emocionālā attīstība un kādēļ tā ieņem tik lielu nozīmi mūsu jūtu kultūrā. Lai varētu noskaidrot, kas tieši ir emocionālā attīstība, sākumā ir jānoskaidro, kas tieši ir emocijas un kāda ir mūsu izpratne par tām.

Cilvēki ir dzīvas būtnes, kurām piemīt spēja just gan fiziski, gan garīgi. Saskarsmē ar apkārtējiem, kā arī sadzīvošanā pašam ar sevi, ļoti liela nozīme ir emocijām, ko cilvēks jūt. Lai varētu dzīvot pilnvērtīgu dzīvi, cilvēkam ir ne tikai jāiegūst zināšanas, bet arī jāizkopj sava emocionālā inteliģence. Emocijas un jūtas veido cilvēka personību. Emocijām ir ļoti liela nozīme gan saskarsmē, gan kultūrā. „Emocijas ir neiropsihiskās pašregulācijas komplekss, reakcija uz iekšējiem un ārējiem kairinājumiem, uzbudinājums, kas izpaužas specifiskā, samērā īslaicīgā piedzīvojumā un reaģēšanā dažādās situācijās, patikā un nepatikā, priekā, bailēs pārsteigumā, atspoguļojas mīmikā, žestos valodā.” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 48).

Lai mēs varētu saprast, kas tieši ir emocijas, tika pētīts un mēģināts klasificēt dažādos emociju veidus. Emocijas tiek dalītas pamata elementos, balstoties uz šāda paša dalījuma teorētisko progresu tādās zinātnēs kā ķīmija un māksla (pamatkrāsas) (Ortony, Turner, 1990). Zinātnieki jau sen ir meklējuši veidus kā to izdarīt. Bieži viena teorija apgāž otru, tādēļ emocijas sadalīt pamatelementos ir sarežģīts uzdevums. Rakstniece un pedagoģe K.Cherry apraksta slavena psihologa P.Ekmana 1972. gadā noteiktos sešus pamata emociju veidus, kas vijas cauri cilvēces kultūrai: bailes, riebums, dusmas, pārsteigums, laime un skumjas. 1999.gadā viņš šo sarakstu paplašināja, pievienojot tādas emocijas kā kauns, satraukums, nicinājums, lepnums, apmierinājums un uzjautrinājums (Cherry, 2004).

Savukārt psiholoģe M.Donaldsone savā rakstā analizē R.Plutčika emociju klasifikāciju, ar kuru 20.gs. astoņdesmitajos gados viņš iepazīstināja pasauli. Tas tika nosaukts par „emociju ratu”. Šis modelis parādīja to, kā emocijas var tikt savstarpēji kombinētas un sajauktas kopā, gluži kā mākslinieki jauc krāsas, lai radītu citas. R.Plutčiks norādīja astoņas galvenās emociju dimensijas: laime pret skumjām, dusmas pret bailēm, uzticība pret riebumu un pārsteigums pret gaidām. Šīs emocijas var tikt kombinētas dažādos veidos, piemēram laime un gaidas var tikt apvienotas un radīt satraukumu (Donaldson, 2011).

Emocijas var spēlēt ļoti svarīgu lomu mūsu domās un uzvedībā. Pirmkārt, ir svarīgi saprast trīs emociju komponentus: subjektīvais (kā mēs pieredzam emociju), fiziskais (kā mūsu ķermenis reaģē uz emociju) un ekspresīvais komponents (mūsu uzvedība reaģējot uz emociju). Ikdienas sarunvalodā mēs bieži lietojam terminus „emocijas” un „noskaņojums”, taču psihologi atdala šos abus jēdzienus. Emocijas pārsvarā ir īss, spēcīgs jūtu pārdzīvojums konkrēta iemesla dēļ, taču noskaņojums parasti ir ilglaicīgs un mēdz būt bez konkrēta izraisītāja (Cherry, 2004).

Tā kā emocijas ir cilvēka smadzenēs radies psihes, augstākās nervu darbības produkts, tās ir tieši saistītas arī ar veģetatīvās nervu sistēmas darbību. Katram no mums spēcīgu emociju rezultātā rodas dažādi fiziski simptomi, piemēram, paātrinās pulss, aizraujas elpa, notiek pastiprināta svīšana. Tādēļ varam secināt, ka emocijas mūs iespaido gan jūtu līmenī, gan fiziski (Lubļinska, 1979, 280).

Savas emocijas mēs izpaužam daudz un dažādos veidos, ieskaitot gan verbālu, gan neverbālu komunikāciju. Ķermeņa valoda un žesti var tikt izmantoti, lai sūtītu dažādus emocionālos signālus, bet viens no svarīgākajiem veidiem kā izpaust emocijas ir mīmika (Cherry, 2004). Mīmika ir ļoti svarīga mūsu emociju izpausmē. Tas ir pirmais veids kā māte komunicē ar savu mazuli – viņas smaids iedrošina bērnu un liek justies viņam mīlētam. Cilvēku sejas izteiksme var izraisīt citos līdzpārdzīvojumu, gan pozitīvu, gan negatīvu. Tas kā mēs kustamies, kādus žestus izmantojam un kāda ir mūsu mīmika, dod dzīvību un enerģiju mūsu runātajiem vārdiem. Mīmika bieži daudz patiesāk norāda runātāja emocijas un domas, nekā izteiktie vārdi (Darwin, 1899, 366) .

Emociju īpatnība ir tāda, ka tā var balstīties uz konkrētām asociācijām. Smadzenes uztverot kādu konkrētu parādību, pret kuru jau ir izveidojušās asociācijas, nodrošina attiecīgā fakta izprati un tālāku reakciju uz to. Jūtas jeb emocijas ir veids kā cilvēks atspoguļo īstenību. Šī īstenība ir dažādie pārdzīvojumi un notikumi, kas norisinās viņa ikdienā. Šādi pārdzīvojumi nespēj cilvēku atstāt vienaldzīgu, tādēļ reakcija, kas radusies kā atbilde uz daudzveidīgajiem nervu sistēmas kairinātājiem, ir dažādas emocijas un izjūtas. Jūtu jeb emociju būtību zinātnieki skaidro dažādi.

A.Lubļinska kā piemēru min Č.Darvina un V.Makdaugola apgalvojumu, ka jūtas izriet no instinktiem. No dažādiem cilvēkiem piemītošiem instinktiem izriet izjūtas un emocijas, proti, no pašsaglabāšanās instinkta veidojas baiļu sajūtas. Tāpat kā nepieciešamība pēc ēdiena izraisa izsalkumu un nepieciešamība pēc miega un atpūtas – nogurumu. No tā var secināt, ka jūtas un emocijas ir tikai bioloģisku procesu un vajadzību apmierināšana, tāpat kā tas ir dzīvniekiem (Lubļinska, 1979, 281).

Emocijas ir ļoti svarīgas. Daba ir devusi tām tik nozīmīgu vietu cilvēka psihē. Šo apgalvojumu arī varētu skaidrot ar to, ka jūtas izriet no instinktiem. Jūtas un emocijas bieži vien ir pārākas par mūsu saprātu. Tieši emocijas ir tās, kas spēj mūs izglābt neprastās un nepatīkamās situācijās, kad uz

instinktiem balstītas emocijas mūs izglābj un spēj tikt galā ar dažādiem uzdevumiem, kas ir pārāk sarežģīti, lai ar tiem tiktu galā balstoties tikai uz savu saprātu. Tādas situācijas ir, piemēram, kad mūsu dzīvībai draud briesmas. Tad izdzīvošanas instinkts veicina dažādu jūtu un emociju izveidošanos, kas ļauj mums izglābties. Šādas situācijas veido pieredzi un konkrētu rīcības modeli, kad dažādas dzīves problēmas atkārtojas. Tādēļ, lai cilvēce varētu izdzīvot, šāda veida emocijas augstākajā nervu sistēmā, mums tiek dotas automātiski evolūcijas ceļā (Goulmens, 2001, 21).

Ir zinātnieki, kas uzskata, ka jūtas nav balstītas tikai uz fizioloģiskiem procesiem. Emocijas nevar atdalīt no sociāliem pārdzīvojumiem un tām ir sabiedrisks raksturs. Jebkurš pārdzīvojums, kurš norisinās cilvēkā dažādos līmeņos un formās, tiek saukts par emocijām. Cilvēku jūtas var iedalīt gan augstākajās jūtas, kas ir morālās, estētiskās un intelektuālās, gan pašās elementārākajās emocijās, kuras var izraisīt jebkurš notikums (Lubļinska, 1979, 281).

Augstākās jūtas ir tās, kas atšķir cilvēkus no dzīvniekiem. Cilvēka emocijas, viņa jūtu kultūra, atspoguļo viņa attieksmi pret apkārtējo pasauli un tās norisēm. Tādēļ ir svarīgi izkopt savu emocionālo inteliģenci. Emocionālais intelekts ir emocionālās regulācijas spējas, kas paredz jūtīgumu pret savu garstāvokli un cita cilvēka garstāvokļiem, tā arī empātiju, emociju adekvātu izpausmi un kontroli (Psiholoģijas vārdnīca, 199, 42). Kā vienu no svarīgākajām emocijām, kuru jāspēj izjust jebkuram no mums un kuru ir jācenšas attīstīt bērnos, ir empātija. Empātija ir spēja līdzpārdzīvot, līdzjust citiem un tā sāk veidoties jau pirmsskolas vecumā, pateicoties labvēlīgam audzināšanas stilam. Empātija ir veids kā tiek nodrošināta bērna dabiskā egocentrisma pārvēršana un sociāli produktīvo motīvu un jūtu izveidošana (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 43).

Emocijas ir ļoti nozīmīga mūsu dzīves sastāvdaļa. Ja mēs nespējam tās kontrolēt un ilglaicīgi izjūtam emocionālo diskomfortu, tas var novest pie emocionālajām problēmām. Emocionālās problēmas ir šīs sfēras traucējumi, kas sevī ietver garstāvokļa nemainīgumu (uztraukums, bailes, depresija vai eiforija) vai arī ļoti lielu tā mainīgumu (emociju nelīdzsvarotība, ļoti straujas un nekontrolējamās pārmaiņas) (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 42). Bez emocijām mūsu dzīve būtu pliekana un garlaicīga un, iespējams, mēs nemaz nespētu izdzīvot skarbajā pasaulē, jo tās spēj mūs paglābt dažādās smagās dzīves situācijās. Ne velti J.A.Students ir nosaucis emocijas par „lielākajiem dvēseles saviļņojumiem” (Students, 1998, 156).

Attīstība ir pārmaiņas cilvēka dzīvē, pārmaiņas sociālo, dabas un garīgo procesu norisē. Šīs pārmaiņas ir secīgas, neatgriezeniskas un likumsakarīgas (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 22). Emocionālā attīstība ir kognitīvas, fiziskās un emocionālās attīstības kombinēts progress. Šajā procesā bērns attīsta spējas izjust, izpaust, interpretēt un regulēt emocijas, virzībā uz mērķi sasniegt emocionālo briedumu. Emocionālā attīstība nav iespējama izolācijā. Nervu, kognitīvā un

uzvedības attīstība ir cieši saistītas ar emocionālo attīstību, kā arī sociālo un kultūras ietekmi. Bieži sociālā un emocionālā attīstība tiek sasaistītas un pētītas kā viens veselums. Vecāki un jebkurš pieaugušais, kas rūpējas par bērnu, spēlē ļoti lielu lomu bērna emocionālajā attīstībā, taču, kad bērna apkārtējās pasaules izziņa paplašinās, viņš saskaras ar citiem cilvēkiem, tādējādi arī sociālā ietekme uz bērna emocionālo attīstību ir ļoti svarīga (Odele, 2013).

Emocijas ir ļoti svarīga sastāvdaļa cilvēka psihē. Tās spēlē lielu lomu mūsu domās un uzvedībā. Jebkura bērna mērķis ir attīstīt spējas izjust, izpaust un regulēt emocijas, tādējādi sasniedzot emocionālo briedumu. Emociju attīstība ir atšķirīga dažādos vecumposmos, tādēļ ir jānoskaidro emocionālās attīstības īpatnības, kas raksturīgas jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem.

## **1.2. Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu vecumposma raksturojums un emocionālās attīstības likumsakarības**

Pirmsskola ir sākotnējais izglītības posms, kurā skolotāja vadībā notiek bērnu daudzpusīga veidošanās, veselības stiprināšana un sagatavošanās izglītības apguvei skolā, iesaistei sabiedrības dzīvē. Pirmsskolas vecums parasti ir 3 – 6/7 gadi (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 132). Darba autore izvēlējās izpētīt un aprakstīt bērnu emocionālo attīstību jaunākajā pirmsskolas vecumā, kas ir 3-4 gadi. Šajā vecumposmā norisinās bērnu attīstība visās sfērās un tā ir kā pamats arī turpmākajai bērna attīstībai. Emocionālā attīstība ir cieši saistīta un nav iespējama arī bez fiziskās un kognitīvās attīstības, tādēļ ir jānoskaidro jaunākā pirmsskolas bērnu vecumposma raksturojums, kas radīs izpratni arī par emocionālās attīstības likumsakarībām.

Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnam ir raksturīga liela fizisko maņu attīstība, proti, bērns daudz kustās, aug, attīstās viņa koordinācijas spējas. Viņš spēj izdarīt dažādas sarežģītas kustības – lēkāšanu uz vienas kājas, lieli lēcieni, balansēšanu, rāpšanos, palēcienus. Bērnam ir nepieciešamas sportiskas aktivitātes, lai varētu nodrošināt šo fizisko attīstību. Tomēr ir jāievēro kontrole šajās aktivitātēs, jo bērnu kustības mēdz būt neapbrīcināmas, tādējādi radot iespējamību traumām (Svence, 1999, 42). Šajā posmā turpina attīstīties un formēties muskuļu šķiedras un saistaudi. Muskuļu spēks mēdz būt lielāks nekā spēja tos kontrolēt. Jaunākajā pirmsskolas vecumā sīkā pirkstu muskulatūra ir samērā vāji attīstīta, pastiprinās arī pēdu sīko muskuļu attīstība, tādēļ bērnam ir grūti veikt dažādus

darbus, kas prasa šo muskuļu spēku un koordinācijas spējas. Tādēļ ir ļoti svarīgi izmantot dažādus vingrinājumus, lai to pēc iespējas vairāk attīstītu (Geske, 2005, 224).

Attīstās arī prasmes un iemaņas koncentrēt skatienu uz konkrētām sīkām lietām un vienlaikus uz vairākām, acu un roku koordinācija vēl pilnveidojas un acu attīstīšanās nav vēl beigusies. Arī redzes uztvere šajā vecumā vēl ir jāattīsta. Krāsu uztverē jaunākajam pirmsskolas vecuma bērnam ir jāmācās atšķirt un nosaukt pamatkrāsas. Bērns mācās atšķirt formas, salīdzināt viena priekšmeta īpašības ar citu priekšmetu īpašībām. Visgrūtāk bērnam šajā vecumposmā ir atšķirt priekšmeta saturu un formu. Lai palīdzētu bērnam attīstīt redzes uztveri, svarīgi ir izmantot vizuālos uzskates līdzekļus. Taču ir svarīgi saprast, ka koncentrēšanās spējas un attēla apskates ilgums trīsgadīgiem bērniem ir aptuveni 5-6 sekundes. Kā arī apskatot attēlu bērns koncentrējas uz uzskaiti – kas attēlā ir attēlots, bet vēl nav sasniedzis tādu attīstības līmeni, lai sīkāk analizētu attēlu, aprakstītu un interpretētu to (Svence, 1999, 43).

Kognitīvā attīstība tiek saistīta ar izziņas procesu un runas attīstību. H.Gudjons min, ka pēc Z. Piažē pētījumiem, pirmsskolas vecumā šīs attīstības galvenā pazīme ir simbolu izmantošana, kurā arī vārdu apgūšana norisinās kā simbolu apguve. Bērns simbolus apgūst atdarinot, reproducējot pagātnē pieredzētās un iepazītās darbības. Ļoti liela nozīme šai simbolu apguvei ir priekšmetu un lomu rotaļām. Pirmsskolas vecumā bērns spēj saprast tikai lietas galveno pazīmi. Viņš uztveres procesā redz to, kas viņam ir visbūtiskākais (Gudjons, 1998, 137).

Jaunākās pirmsskolas vecuma bērnu iegaumēšanas spējas ir vairāk attīstītas uz ritmu, nevis teksta saturu, tādēļ arī atmiņas attīstīšanai ir jāizmanto rotaļas un spēļu metodika. Bērni šajā vecumā labāk iegaumē lietas, kas izraisa viņos interesi un emocijas. Viņi vēl nespēj iegaumēt informāciju sevi piespiežot, izmantojot gribasspēku. Lai iegaumētu informāciju, kas neizraisa bērnam spilgtus emocionālos pārdzīvojumus, tā ir jāatkārto, jo īslaicīgajā atmiņā tā ilgst ne vairāk par 30 sekundēm. Informācija ir jāpasniedz tā, lai bērnam veidotos asociācijas ar jau zināmām lietām, kā arī izmantojot emocijas un mīmiku. Svarīgi ir veicināt bērnu atmiņas veidu (tēlainās, kustību vai verbālās) attīstību. Kustību atmiņai ir liela nozīme turpmākajā bērna attīstībā, ar šīs atmiņas palīdzību bērns iemācās tādas lietas kā matu ķemmēšanu, pogu aizpogāšanu, rāvējslēdzēja aiztaisīšanu, darbības ar galda piederumiem, līmēšanu, griešanu, rakstīšanu (Svence, 1999, 45).

Ja divgadīgs bērns nav īpaši runīgs, tad sasniedzot trīs gadus tas visticamāk mainīsies. Šajā vecumā runas attīstība strauji uzlabojas. Tas ir saistīts arī ar bērna pirmsskolas gaitu uzsākšanu, kad viņš saskaras ar citiem bērniem un pedagogiem, apgūst sociālās normas. Bērns mācās runāt dialogā. Šajā vecumā bērns savas domas, idejas un izjūtas izpauž zīmējumos, jo rakstītprasme vēl nav apgūta. Šajā vecumā bērns ir spējīgs pateikt savu vārdu un vecumu, ir apguvis aptuveni 250 – 500 vārdus.

Viņš spēj atbildēt uz vienkāršiem jautājumiem, spēj izveidot teikumus no četriem līdz sešiem vārdiem, runā skaidri un spēj pastāstīt īsus stāstiņus (Rock, 2007).

Bērnu domāšanas attīstība pirmsskolas vecumā saistās ar cēloņu un sekū sakarībām un to atklāšanu starp lietām un norisēm. Šajā vecumā bieži vien bērns nemitīgi uzdod jautājumu „kāpēc”. To mēdz dēvēt par „kāpēcīšu” vecumu. Tādā veidā viņš cenšas uzzināt konkrētās lietas vai parādības cēloni. Pirmsskolas vecuma bērniem pamatā ir raksturīgi divi domāšanas veidi – uzskatāmi konkrētā (labāk uztver redzes, nevis dzirdes informāciju) un tēlainā domāšana. Tēlainā domāšana bērībā ir ļoti nozīmīga, jo tā ir vislabāk attīstītais izziņas process. No tēlainās domāšanas izriet fantazēšana, kas ir neatņemama bērības sastāvdaļa. Ar iztēli saistās arī zīmēšana. Trīsgadīgam bērnam tikai attīstās roku un acu koordinācija, tādēļ zīmēšana ir ļoti svarīga. Šajā vecumā bērns pārsvarā zīmē cilvēkus ar galvām un kājām. Tālākajā attīstības posmā tiek zīmētas arī rokas, ķermenis, mati un arvien sīkākas detaļas (Svence, 1999, 46).

Pirmsskolas vecumā norisinās nozīmīgas pārmaiņas bērna iekšējā pasaulē. Mainās viņa emociju saturs un arī to izpausmes veids. Ja agrāk bērņā radās tādas izjūtas kā prieks par saskarsmi ar pieaugušajiem un citiem bērņiem, līdzjūtība, tad šajā vecumā šīs sajūtas jau kļuvušas spēcīgākas, izteiktākas un daudzveidīgākas. Šīs sajūtas turpina attīstīties, nostiprinās simpātijas, mīlestība un maiguma izjūtas pret sev tuvajiem. Šīs pozitīvās emocijas pirmsskolas vecumā kļūst par pamatu, lai attīstītos draudzība ar citiem bērņiem un pieaugušajiem. Veidojas daudz jaunu emociju, kuras pirms tam bērns nebija izjutis, vai arī izjutis tikai epizodiski (Lubļinska, 1979, 286).

Izpratni par emocionālo attīstību un tās stadijām var iegūt iepazīstoties ar Ē.Ēriksona izstrādāto cilvēka stadiālo attīstību. Viņš izdala astoņus dzīves posmus, kuros notiek lielas pārmaiņas, kad ir jāizdara izvēle starp divām iespējām, lai varētu veiksmīgi attīstīties konkrētajā vecumposmā. Viņš šīs stadijas dēvē par „krīzēm”. Tas ir skaidrojams ar to, ka attīstoties kam jaunam, tiek izmainīta instinktu enerģija, tādējādi padarot šos jaunus elementus trauslākus. Katrā šādā stadijā cilvēks var būt vairāk ievainojams un jūtīgāks (Ēriksons, 1998, 76-77). Ja balstāmies uz šo Ē.Ēriksona sadalījumu posmos, tad jaunākais pirmsskolas vecums iedalās otrajā stadijā. Šajā stadijā attīstās bērna muskuļi un fiziskā sagatavotība, bērns mācās šo enerģiju kontrolēt. Ja šis process viņam izdodas, tad viņš izjūt pašcieņu un prieku, kas savukārt nostiprina autonomiju. Ir jāļauj bērnam veikt tādas darbības, kas nodrošina viņa patstāvību un veicina pašcieņu. Ja pieaugušais bērnu steidzina, kritizē un dara viņa vietā, tas rada tieši pretēju reakciju – nedrošību, kaunu un šaubas par savām spējām. Tas grauj bērna pašcieņu (Špona, 2001, 31-32).

Kad pirmsskolas vecuma bērns ir sācis izjust patstāvību, sāk apzināties sevi kā personību, tas veicina viņā vēl nebijušas vajadzības un jūtas. Bērni bieži vien šajā vecumā sāk kļūt iedomīgi, klīriģi.

Viņi mēdz dižoties un vēlas pievērst sev apkārtējo uzmanību, izcelties, bet dažreiz tieši pretēji – noslēpt savas bailes un nemākulību.

Šajā vecumā paplašinās to parādību loks, kas bērnam izraisa emocijas. Proti, ja agrāk šiem veicinātājiem bija jābūt ciešā saistībā un koncentrētiem uz pašu bērnu, tad tagad viņš spēj izjust emocijas par faktoriem un parādībām, kas nav saistībā ar viņu pašu. Viņš spēj reaģēt uz notikumiem, kas aprakstīti grāmatā, uz filmām, koncertiem, teātri. Taču pirmsskolas vecumā bērns vēl nespēj kontrolēt savas emocijas un bieži vien gadās dažādi emocionāli izlēcieni, afekta stāvokļi, kuru izpausmes stiprums neatbilst izraisītajam cēlonim. A.Ļubļinska uzskata, ka „bērnam jūtas arvien vairāk tiek pastarpinātas ar viņa sabiedriskās pieredzes, iegūto zināšanu, apgūto sabiedriski morālo vērtējumu un paša tikumiskās uzvedības pieredzi” (Ļubļinska, 1979, 292).

Sākot no divu gadu vecuma, vairums bērnu sāk runāt, līdz ar to spēj izteikt savas emocijas vārdos. Šis faktors gan atvieglo, gan sarežģī emociju izpausmi. Kamēr valoda ļauj bērnam pateikt ko viņš jūt, bieži vien bērns var noslēpt savas patiesās emocijas sakot to, ko viņaprāt, vēlas dzirdēt citi. Šis paradokss var turpināties visu cilvēka turpmāko dzīvi (Giles, 2005, 112).

Pirmsskolas vecumā bērnu emocionalitāte ir neapvaldītāka nekā periodā pirms un pēc tā. Šajā vecumā ir raksturīgs tas, ka bērns vienlaicīgi var izjust diametrāli pretējas jūtas, piemēram – būt vienlaicīgi dusmīgi un līdzjūtīgi, izjust mīlestību un naidu, prieku un bēdas. Bieži vien bērnam var izveidoties konflikts starp viņa vēlmē un to kā sabiedrībā ir pieņemts. Šis konflikts var izraisīt problemātisku uzvedību un atkāpi no normas emocionālajā attīstībā.

Pie emocionālās attīstības problēmām var novest dažādi iemesli, kas ir saistīti ar bērnu vajadzībām, kuras netiek ievērotas, piemēram, fiziskās vajadzības – ēdiens, siltums, pajumte. Jebkuram bērnam ir nepieciešams izjust mīlestību un rūpes, aizsardzību. Bērnam ir jādod iespēja attīstīties un izmantot savu augošo potenciālu, apmierināt savu ziņkārtību. Bērns ir jāpieradina pie konkrētām sistēmām, pie tradīcijām, vienaudžu saskarsmes īpatnībām, kā arī jā māca prasme sadarboties, uzņemties atbildību, draudzēties un piemēroties (Svence, 1999, 49).

Trešajā dzīves gadā bērna emocionālo kontaktu sfēra paplašinās, jo bērns arvien vairāk sāk uzturēties sabiedrībā. Šo saskarsmi par ļoti svarīgu atzīst psiholoģe D.Meikšāne, jo ”ja pirmsskolas vecumā bērnam ir kontakti tikai ar ģimenes locekļiem, ja viņam nav sava vecuma draugu un viņš nav iemācījies iejusties viņu priekos un bēdās, dalīties domās un pieredzē, nespēj draudzēties, jūtu attīstības traucējumi vēlāk nereti grūti izlabojami” (Meikšāne, 1998, 50). Pirmsskolas vecumā bērni pilnveido savas saskarsmes iemaņas un prasmes gan ar pieaugušajiem, gan ar vienaudžiem. Viņi apgūst saskarsmes normas. Taču vienlaikus šajā saskarsmes procesā bērns vēlas nostiprināt arī savu patstāvību. Šī patstāvība tiek nodrošināta rotaļās. Lai gan bērns spītīgi

norāda uz vēlmi būt patstāvīgam, viņa autoritāte ir pieaugušais, kurš ir bērna paraugs. Bērns no pieaugušā mācās izpratni par lietu būtību, dažādām morāles normām, kā arī par pašu sevi (Svence, 1999, 52).

Aptuveni trīs gadu vecumā, attīstoties bērna fiziskajai un garīgajai patstāvībai, lēnām sāk izzust šķiršanās bailes. Bērns arvien ilgāks spēj pavadīt šķirts no mātes, ar kuru viņam vairs nav nepieciešams nepārtraukts dzirdes un redzes kontakts. Bērns, runājot par sevi, vairs neizmanto trešo personu, bet apzinās sevi, saprot savu „es”. Viņš sāk apzināties savas vēlmes un pieaug viņa gribasspēks. Viņš jau spēj izšķirt to, ko vēlas darīt pats, tādēļ sāk aizstāvēties pret vecākiem un citiem ģimenes locekļiem. Viņš ir kļuvis spītīgs un ir sākusies tā sauktā „trīsgadnieka krīze”. Ja visas bērna vēlmes tiek izpildītas, šī krīze var arī izpalikt, vai norisināties ne tik izteikti, taču, jo vairāk vecāki cenšas viņu ierobežot, jo izteiktākas un spēcīgākas būs viņa spītības reakcijas.

Viņam ir nepārvarama vēlme pēc neatkarības, kā arī spēcīgi izteikta zinātkāre. Maigums, kas līdz šim tika izrādīts vecākiem, var manāmi samazināties, taču, nevis tikai tādēļ, ka bērns vēlas iegūt neatkarību, bet arī kā atbildes reakcija, sods tam, ka vecāki cenšas viņu ierobežot (Špalleka, 1998, 16-17). Jaunākā pirmsskolas vecuma bērni var spītīgi izrādīt stūrgalvīgu neatkarīgu, taču šajā vecumposmā drīz parādās arī pāreja uz nākamo attīstības posmu, kad bērns vairs neizrādīs tādu pretestību. Bērns ar laiku kļūst arvien paklausīgāks, viņam ir daudz vieglāk visu izskaidrot, pirms ko darīs, bērns palūgs atļauju, būs kļuvis rāmāks nekā pirms tam. Attīstības psihologs T.Likona skaidro, ka tas sakņojas morālās attīstības teorijā.

Morālās attīstības teorija skaidro to, ka cilvēkiem piemīt divas spēcīgas cilvēciskās vēlmes – vēlme būt neatkarīgam, kā arī vēlme iederēties. Šīs vēlmes parādās divos attīstības procesos, kas ir „diferenciācija” un „integrācija”. Diferenciāciju var skaidrot kā procesu, kurā cilvēks vēlas pašapliecināties un atšķirties no pārējiem sabiedrības locekļiem. Cilvēkam ir jārīkojas tā, lai viņš būtu citādāks, pierādītu savu individualitāti. Savukārt integrācija ir process, kurā cilvēks vēlas iederēties sabiedrībā un kļūt par tās pilnvērtīgu locekli. Šie abi procesi ir raksturīgi visām cilvēka attīstības stadijām, taču katrā stadijā var dominēt tikai viens no šiem procesiem.

Trīsgadnieka krīze ir mēģinājums apliecināt savu neatkarību, jeb notiek aktīvs diferenciācijas process. Bet, kad šis process ir beidzies un bērns saprot, ka par spīti tam, ka ir citādāks, vecāki viņu joprojām mīl, var justies atvieglots un ar jauniegūto neatkarību var uzsākt nākamo attīstības posmu – integrāciju. Tagad bērns ir gatavs pēīt pasauli un sabiedrību, mēģināt tai pielāgoties, izprast citus. T.Likona ir teicis, ka „tagad, kad nav par katru cenu jācīnās, lai apliecinātu savu neatkarību, bērns spēj veidot attiecības ar apkārtējiem” (Likona, 2000, 121).

Lai varētu noskaidrot trīsgadīga bērna emocionālās attīstības pakāpi, ir nepieciešams zināt emocionālās attīstības likumsakarības, uz kurām pamatojoties ir iespējams izstrādāt kritērijus. Emocionālā attīstība ir cieši saistīta ar bērna sociālo attīstību, tādēļ šie kritēriji papildina viens otru. Pie emocionālās un sociālās attīstības galvenajiem kritērijiem pieder:

- savas identitātes apziņa un pašcieņa,
- paškontrolē un sadarbība,
- sociālā uzvedība.

Zinot šos trīs emocionālās un sociālās attīstības „stūrakmeņus”, ir iespējams izstrādāt daudz detalizētākus kritērijus, kurus novērojot un analizējot var izdarīt secinājumus par bērna emocionālo attīstību (Lūciņa, 2002, 68).

Tātad, cilvēki ir dzīvas būtnes, kurām piemīt spēja just gan fiziski, gan garīgi un emocijas ir tās, kas veido cilvēka personību. Pirmsskolas vecumā mainās bērna emociju saturs un arī to izpausmes veids. Svarīga loma pirmsskolas pedagoģiskajā procesā ir pedagogam un viņa iespējamām darbībām, kas vērstas uz bērnu emocionālo pilnveidi.

### **1.3. Emocionālās attīstības sekmēšanas iespējas pedagoga un bērna sadarbībā**

Ar bērna jūtām ir jārēķinās arī tad, ja viņš ir vēl pavisam mazs. Ja bērns pārdzīvo, tas liecina, ka viņš jau apzinās savu vietu starp tuvākajiem, ir kļuvis par šauras un tuvas sabiedrības locekli un viņā jau sāk parādīties pirmās topošā cilvēka personības īpašības.

Ja bērns ir jauns un saskarsme ar citiem bērniem ir minimāla, jo svarīgāk ir izstrādāt un nostiprināt bērna vēlamos paradumus un tieši pretēji, mācīt novērst sliktos. To var panākt ne tikai ar rīcības kontroli, bet arī ar pamudinājumiem, uzslavām un arī nopelumiem. Turklāt trīsgadīgam bērnam ir ļoti nozīmīgi ne tikai paziņot, ka viņu rīcība ir bijusi laba vai slikta, bet arī paskaidrot – kāpēc.

Ir ļoti svarīgi trīsgadīgam bērnam likt justies emocionāli drošam un mācīt viņam kā šīs jūtas kontrolēt. Tieši agrā bērnībā tiek ieaudzināti galvenie bērna paradumi un apstākļiem, režīmam, uzvedības noteikumiem ir sevišķa nozīme tieši trīs gadus vecu bērnu audzināšanā. A. Ļubļinska uzsver, ka „turpmāk, izvirzot bērniem jaunas prasības, varēs pamatoties uz jau paveikto” (Ļubļinska, 1967, 135-136). H.Smita uzskata, ka bērnam ir sešas emocionālās vajadzības (skat.1.attēlu).



### ***1.attēls. Emocionālās vajadzības (Smita, 2001,21)***

Pirmā no tām ir beznosacījumu mīlestība. Mīlestība var izpausties dažādi atkarībā no bērna vecuma, bet vēsts, ko bērns vēlas uztvert, ir tas, ka viņš ir mīļš kā neviens cits pasaulē. Mazam bērnam rūpes un mīlestība bez nekādiem nosacījumiem ir jāpauž ar saviem darbiem un attieksmi, tā lai bērns to varētu uztvert un saprast. Tas, ka bērns ir mīlēts un viņam ir kāds, kuru mīlēt, ir ļoti svarīgi bērna emocionālajai attīstībai. Un šī mīlestība pret bērnu nedrīkst būt atkarīga no viņa uzvedības, viņa personības stiprajām un vājajām pusēm, kā arī viņa sliktajām un labajām īpašībām (Smita, 2001, 21-22).

Nepieciešamība pēc emocionāla kontakta bērnam ir ļoti liela. Ja tā netiek pienācīgi apmierināta, tas var novest pie neatgriezeniskām sekām. Emocionāli neatsaucīgi un auksti pieaugušie nodara bērnam nelabojamu pārestību. Tādā veidā aug un veidojas emocionāli nabagas un vienaldzīgas personības. Egocentrisms bērnam izveidojas ātri, taču empātijas spēja veidojas daudz lēnāk un tādēļ pieaugušajam audzināšanas procesā tā ir jāstimulē (Plotnieks, 1988, 36). Bērns jau piedzimst ar spēju veidot emocionālus kontaktus, taču šis mehānisms reizēm tiek nobremzēts. Emocionālam kontaktam ir jābūt divpusējam. Ja mēs bērnam izrādām laipnību un rūpes, šīs jūtas bērns uztver un spēj atbildēt ar to pašu. Bet, ja agrā bērnībā šāda attiecību veidošanās nenotiek, emocionālā attīstība netiek sekmēta un pakļaujas aiztūrei (Meikšāne, 1998, 49).

Kā otrā vajadzība ir minēta cieņa pret bērna personību. Jebkurš bērns vēlas just to, kā viņu un viņa jūtas ciena apkārtējie. Bērnu nevajag saukt dažādos nievājošos vārdos, kas var graut viņa veidojošos pašcieņu. Ļoti svarīgi ir neatstāt bez ievērības bērna jūtas, tās nenoniecina un nenoliegt. Veidojot saskarsmi ar bērnu, pieaugušajam ir jābūt sirsnīgam un godīgam, bez negatīvām piezīmēm un nopēluma. Ar bērnu ir jāspēj runāt laipni, izturēties ar iejūtību un interesi, uz jautājumiem jāatbild tieši un skaidri. Tādējādi bērnam rodas uzticība pret pieaugušo. Un nekādā gadījumā nedrīkst bērnu izzobot.

Kā trešā emocionālā vajadzība tiek izcelts bērnam veltītais laiks. Vislabāk ir tad, ja bērnam laiku velta viņa vecāki, taču reizēm tas nav iespējams un tad šis laiks ir jāaizpilda citiem tuviniekiem, ģimenes draugiem vai aprūpētājiem, arī skolotājiem. Ir ļoti svarīgi, lai pieaugušie bērnam bieži

pievērstu uzmanību. Mazam bērnam sevišķi svarīgs ir ciešs fizisks kontakts ar pieaugušo – pieskārieni, apskāvieni, turēšana rokās (Smita, 2001, 22-23). Bērnam ir jāveltī uzmanība, lai viņš izjustu to, ka pieaugušais par viņu rūpējas. Ja bērns izrāda vēlmi pēc uzmanības, ir svarīgi šo vajadzību piepildīt tik, cik tas nepieciešams. Vēlams kopā ar bērnu būt klāt interesantos notikumos, piedzīvojumos, kaut vai tie ir tikai uz īsu brīdi (Vecgrāve, 2005, 101-102).

Pieaugušajam ir jānodarbojas ar bērnu, jāsniedz ierosmi, jāierāda kas jauns un jāaicina pārbaudīt spēkus. Svarīgi ir piedalīties bērnam svarīgās nodarbēs – rotaļās, kuru iniciators ir bijis viņš pats. Tādējādi viņš vēlas redzēt un gūt prieku no tā, ka pieaugušo interesē viņa rotaļa. Taču nedrīkst aizmirst, ka bērnam vajadzīgs arī laiks pabūt vienatnē, lai viņš varētu tikt skaidrībā ar savām jūtām, pārdomātu pieredzēto un radītu jaunas ieceres un mērķus (Smita, 2001, 24). Emocionālā kontakta spēja nespēj izveidoties arī tiem bērniem, kurus pieaugušie pārspīlēti aprūpē. Šādi bērni tiek it kā emocionāli pārbaroti un nekad nav jutuši vēlmi, izsalkumu pēc emocionālā kontakta. Tādējādi bērnam var veidoties jūtu vēsums, vienaldzība un egocentrisms (Meikšāne, 1998, 50).

Kā ceturrtā emocionālā vajadzība bērnam ir drošības un stabilitātes izjūta. Šādas īpašības bērnam vieš uzticības jūtas pret pieaugušo, jo viņam tiek sniegta pārliecība par to, ka viņa intereses un labklājība tiks nodrošinātas. Tieši ģimenes stabilitāte ir vissvarīgākā. Bērna attieksme pašam pret sevi ir kā spogulis viņa ģimenei. Gādīga, saprotoša un līdzsvarota ģimene ir drošs pamats, lai bērns varētu ar pārliecību izzināt savu tuvāko apkārtni, zinot, ka, atgriežoties mājās, viņš būs drošībā (Smita, 2001, 24-25).

Piektā vajadzība ir pieaugušā noteicošā loma. Trīsgadīga bērna tieksme pēc neatkarības ir daļa no viņa attīstības procesa. Bērns sāk kļūt patstāvīgāks un attālinās no pieaugušā. Lai varētu attīstīties viņa personība, šis posms ir ļoti būtisks. Viņa neatkarības centieni ir jāciena, taču tajā pašā laikā pieaugušā pienākums ir veicināt bērna morālo attīstību, jāspēj iemācīt bērnam cienīt pieaugušā autoritāti un pielāgoties saprātīgiem noteikumiem un prasībām. Trīsgadīgam bērnam ir nepieciešama rīcības brīvība, tādēļ nav ieteicams pārspīlēt ar ierobežojumiem un regulāri apliecināt savu autoritāti. Ir jāspēj priecāties par bērna augošo patstāvību, taču nedrīkst no bērna prasīt pārāk daudz patstāvības, jo viņš vēl joprojām ir nenobriedis un ne tik patstāvīgs kā var likties. Ja situācija ir atbilstoša, tad bērns ir jāiedrošina rīkoties (Likona, 2005, 116).

Pieaugušajam ir jābūt emocionāli noturīgam un jāspēj izdarīt lēmumus, ja tādi nepieciešami. Ir jāspēj noteikt robežas bērna rīcībai, taču tādā mērā, lai bērns nebūtu apspiests vai noniecināts. Ja pieaugušais nostiprina savu autoritāti, izrādīdams varu, iedvešot bailes, lietojot nemitīgus aizliegumus, draudus, vārdiskus uzbrukumus, liekot bērnam ciest sāpes vai pazemojumu, tas grauj savstarpējās attiecības starp pieaugušo un bērnu, jo tas pauž necieņu pret bērnu un viņa personību.

Taču pieaugušajam ir jāmāk saglabāt stingra nostāja gadījumos, kad tas nepieciešams, piemēram, bērnam izdarot kaitīgu vai bīstamu pārkāpumu. Tā vietā, lai lieki pierādītu savu pārkāpumu un esot bargam, pieaugušajam lielāka uzmanība ir jāvelta atzinības izteikšanai un uzslavām par labi padarītajiem darbiem, veismēm un panākumiem, par labu bērna uzvedību (Smita, 2001, 26).

Kā sestā svarīgā emocionālā vajadzība bērnam ir palīdzība brieduma sasniegšanā. Bērns ir jāmierina un jāatbalsta situācijās, kurās viņš jūtas slikti – ir fiziski ievainots, slim, vientuļš, skumjš. Viņa mierināšana situācijās, kad viņam fiziski vai emocionāli sāp, veido bērnam drošu piesaisti. Ja pirmajos bērna dzīves gados tiks sniegts šāds aprūpētāju atbalsts un mierinājums, tad arī turpmākajā attīstībā viņš iemācīsies savaldīt un kontrolēt savas emocijas, kā arī mierināt pats sevi. Bērnam ir jāpalīdz atgūt emocionālais līdzsvars ar viņu runājot un palīdzot pārdzīvot traumējošus piedzīvojumus, lai šīs atmiņas tiktu integrētas bērna atmiņā un pieredzē (Vecgrāve, 2005, 102).

Lai varētu veiksmīgi apgūt svarīgākās sociālās iemaņas, sadarboties un satikt ar pārējiem cilvēkiem, izveidot draudzīgas attiecības un risināt konfliktus, bērnam ir nepieciešama pieaugušā vadība un padoms. Tas nozīmē, ka bērns ir jāiedrošina, ja viņš rīkojas pareizi, jābūt stingram un jānosaka robežas svarīgās lietās. Bērnam ir jāiemāca kā palūgt to, ko viņš vēlas, lai patiešām iegūtu vēlamo. Lai bērna personība veidotos pareizi, pieaugušajam nepieciešams būt viņam par paraugu atdarināšanai. Bērnam, vērojot pieaugušos, ir jāiemācās labi uzvesties, just atbildību, būt godīgam, sadarboties ar citiem cilvēkiem, spēt izjust empātiju. Ja pieaugušie, rūpējas par bērnu un priecājas par viņa pieaugošo patstāvību un atzinīgi novērtē izaugsmi, bērns ar prieku tieksies apgūt un sasniegt arvien vairāk (Smita, 2001, 27).

Tātad, arī tad, ja bērns vēl ir pavisam mazs, ar viņa jūtām ir jārēķinās. Trīsgadīgam bērnam ir jājūtas emocionāli drošam un pieaugušais ir tas, kurš viņam var to nodrošināt, kā arī mācīt kā šīs jūtas kontrolēt. Kā nepieciešamākās emocionālās vajadzības bērnam ir beznosacījuma mīlestība, cieņa pret bērna personību, bērnam veltītais laiks, drošības, stabilitātes izjūta, pieaugušā noteicošā loma un palīdzība brieduma sasniegšanā. Arī pedagogs ir pieaugušais, kuram savā darbībā ir jāspēj sekmēt bērna emocionālā attīstība.

Pedagogs ir persona, kura ir sagatavota audzināšanas un mācīšanas darbam jebkurā izglītības pakāpē un veidā. Pedagogam ir jābūt iegūtai pedagoģiskajai izglītībai (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 126). Pedagogam ir liela loma bērnu emocionālajā attīstībā. Pašam skolotājam ir jāspēj paust savas emocijas un jāmāk priecāties par dzīvi un tās notikumiem, gluži tā kā to dara bērni. Ja pats skolotājs būs emocionāli atvērts un bagāts, arī bērniem būs vieglāk sevi emocionāli attīstīt.

Pedagoģiskā darbība ir savdabīga un to nosaka ne tikai tās saturiskā daudzveidība, bet arī darba objekts, kas ir bērns un tā attīstībā esošās personības oriģinalitāte, neatkārtojamība, unikālums. Katrs bērns var reaģēt un novērtēt dažādi uz vienu un to pašu skolotāja vārdu vai žestu. Tātad viena un tā pati rīcība katra bērna apziņā atstāj dažādas pēdas un savas attīstības virzītāji ir viņi paši, audzināšanas procesa subjekti, šķietamās iedarbības objekti. Tādējādi panākumus pedagoģiskajā darbā nevar sasniegt vienai vai otrai pusei esot pārākai, bet gan ciešā to sadarbībā (Kļaveniece, 1983, 8). Sadarbība ir kopīga, savstarpēji saskaņota darbība, kurā sadarbības partneriem var būt kopīgs vai katram savs mērķis un uzdevumi, un vajadzības gadījumā cits citam palīdz, cits citu atbalsta. (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 151).

Taču ļoti svarīgi ir saprast to, ka sadarbības organizēšana saskarsmes procesā, normālu savstarpējo attiecību nozīmes saskatīšana un šo attiecību veidošana ir skolotāja rokās, tas ir viņa profesionalitātes rādītājs. Mācīšanās un audzināšanas process ir divpusīgs, tas liek skolotājam un bērnam sadarboties, saprast un atbalstīt otras puses domas un darbību. Šajā saskarsmes procesā abas puses iegūst ne tikai zināšanas viena par otru, bet arī pauž attieksmi, kas iegūta balstoties uz šīm zināšanām un virza savu uzvedību (Kļaveniece, 1983, 12).

Skolotāja darba stils ir ļoti nozīmīgs bērna emocionālajā attīstībā. Bērna prāts ir kā balta lapa, uz kuras skolotājs var atstāt dažādu iespaidu, emociju un zināšanu nospiedumus, kas izriet no viņa darba stila. Pamatā ir trīs dažādi pedagoģiskā darba stili, ko piekopj lielākā daļa skolotāju. Tie ir: autoritārais stils, liberālais stils un demokrātiskais stils (Yen, 2005).

Pedagogs organizē mācību procesu balstoties uz savu darba stilu. Tas pedagogs, kurš izmanto autoritāro darba stilu visbiežāk izmanto tiešas prasības – instrukcijas, norādījumus pavēles, kas iedarbojas uz skolēna apziņu un veicina vai bremzē skolēna darbību. Šāds skolotājs retāk izmanto netiešās prasības – pozitīvās vai neitrālās. Stilu var raksturot arī ar sadarbībā pastāvošo atbildības sadalījumu - autoritārs skolotājs pats atbild par mācību organizāciju, skolēnu darbības procesu, uzvedību, viņu darba rezultātu, praktiski par visu mācību procesu (Špona, Čamane, 2009, 184).

Autoritārais mācīšanas stils iekļauj sevī skolotāju kā diktatoru un bērnus kā padotos, kur pavēles nāk no skolotāja un ir ierobežota pašu bērnu brīvība. Skolotājs pieprasa bezierunu pakļaušanos, disciplīnu, neiedrošina diskusijas iespējas un reti uzslavē bērnus. Skolotājs, kurš piekopj autoritatīvu mācīšanas stilu, bērniem liek domāt tikai to, ko ir uzdevis pats skolotājs. Šis ir tikai vienpusējs process, kur skolotāja pienākums ir pasniegt savas zināšanas, bez bērna iespējām iejaukties un jautāt. Šāda mācīšanas stila rezultātā bērniem rodas neveselīga sāncensība, bailes un nedrošums. Tādējādi sistēma ir nelokāma un stingra. Bērniem neizveidojas izpausmes brīvība, kritiskā domāšana, radošums, bet rodas spriedze un satraukums (Vishal, 2008).

Liberālā darba stila izpausme ir paviršās prasības un vienaldzība par skolēnu sekmēm. Šādu skolotāju īpaši neuztrauc mācīšanas – mācīšanās process. Skolotājs bērniem neuzstāda daudz prasību un neinteresējas kā viņiem veicas mācību procesā. Liberālais skolotājs māca, bet viņu neinteresē, vai bērns ir sapratis vai nē. Šāds mācīšanas stils rada atmosfēru, kurā ir nedrošība, haoss un vienaldzība pret kārtību (Yen, 2005).

Visieteicamākais ir skolotāja demokrātiskais darbības stils. Tas balstās uz līdztiesību un dalītu atbildību. Pētījumos ir pierādīts, ka tā ir iespējams nodrošināt bērna pašrealizācijas iespējas un optimizēt produktīvas mācību darbības mijsakarības. Demokrātiska darba stila skolotāju sadarbība ar bērniem balstās uz to, ka bērniem tiek nodrošināta brīva saturs un formas izvēles iespējas, vērojama savstarpēja cieņa, uzticēšanās un atbildība. Skolotājs pedagoģiskā darbība ir vērsta uz bērna pašaudzināšanu un apzinātu paradumu, pašregulācijas veidošanos, kas ir ļoti svarīgs skolotāja uzdevums (Špona, Čamane, 2009, 185). Demokrātisks skolotājs ir tas, kurš uzvedas kā padomdevējs, nevis diktators. Viņš ir laipns ar bērniem, taču saglabā pozitīvu disciplīnu. Tiek radīta veselīga vide, kurā ir vērojama rutīna un kārtība. Šādas vides iespaidā bērni daudz vairāk un efektīvāk spēj mācīties, tiek likti pamati pašpaļāvībai, pašcieņai un adekvātai sociālai uzvedībai, tādējādi veicinot arī bērna emocionālo attīstību (Russell, 2010).

Viens no demokrātiskā stila sadarbības piemēriem ir literatūras lasīšana. Literatūras lasīšanai ir jābūt neuzspiestai un bērniem ir jābūt ieinteresētiem šajā procesā. Kad pedagogs lasa, bērni ir spējīgi izdarīt paši savus spriedumus par literāro darbu, tā saturu – varoņiem, to raksturiem, notikumiem, emocionālajai nokrāsai, morālajām un tikumiskajām vērtībām. Bērniem nav uzspiests pedagoga viedoklis. Šo literāro darbu pārrunājot, pedagogs uzzina kādas ir bērna pārdomas par darbu un kādas emocijas tas viņos ir radījis. Pārrunājot tikumiskās vērtības darbā, pedagogs kopā ar bērnu nonāk pie kopīgiem secinājumiem, kuru izpratne veicina bērna emocionālo attīstību. Nākamajā daļā darba autore ir aplūko kāda ir šī sadarbība un kā tās rezultātā tiek sekmēta bērna emocionālā attīstība.

Tātad, pieaugušajam ar bērna jūtām ir jāreķinās arī tad, ja viņš ir vēl pavisam mazs un ir svarīgi likt viņam justies emocionāli drošam. Skolotājam ir jāapzinās un jāsaprot savs aicinājums, jābūt par paraugu citiem. Visieteicamākais ir skolotāja demokrātiskais darbības stils. Literāro darbu lasīšana un pārrunāšana ir viens no demokrātiskās darbības stila paņēmieniem, ar kuru var sekmēt bērna emocionālo attīstību.

#### 1.4. Literārie darbi emocionālās attīstības sekmēšanā

Emocionālās attīstības īpatnības vijas cauri visām bērna dzīves sfērām, kas palīdzēs arī bērna turpmākajai attīstībai. Tādēļ ir ļoti svarīgi, lai bērns varētu kontrolēt savas jūtas, izprast citu jūtas un iegūt pozitīvas sociālās prasmes. Bēra emocionālā attīstība bieži ir atkarīga no viņa iedzimtā temperamenta, kultūras iezīmēm, spējām, pieaugušā radītā parauga un emocionālās drošības sajūtas un viņa sociālās saskarsmes iespējām. Tādēļ lasīšana ir veids kā bērns var izzināt emocijas, arī tad, ja kāds no iepriekšminētajiem rādītājiem ir negatīvs. Lasot grāmatas par emocijām palīdzēs bērnam izprast pašam savas emocijas, līdz ar to arī citu cilvēku emocijas (Mort, 2011).

Dažādi literārie darbi palīdz bērniem tikt galā ar viņu ikdienas sajūtām, emocijām un problēmām. Pasaku lasīšanas brīdis var palikt bērnu atmiņās kā īpašs un mīļš visu viņa atlikušo dzīvi. Lai arī kāda pasaka, grāmata, vai stāsts, šo darbu lasīšana veicinās bērna interesi par lasīšanu kopumā. Bieži vien grāmatas, to varoņi kļūst par bērnu labākajiem draugiem, kādu, ko uzlūkot kā varoni, paraugu. Ir pierādīts, ka priekšā lasīšana bērniem agrā vecumā ir ļoti svarīgs faktors, kas nosaka arī viņu turpmāko vispārējo attīstību (Turlington, 2010).

Trīsgadīgs bērns mūsu pasaulē ir nodzīvojis tikai nedaudz, viņš vēl mācās izprast lietu kārtību un atklāt nezināmo. Pieaugušais vēlētos nodot bērnam visu, ko viņš zina, taču bērnam pašam viss ir jāpiedzīvo. Pieaugušajiem šajā procesā bērnam ir jāpalīdz un viens no sadarbības veidiem ir literārie darbi (Gēbele, 2012, 7). Emociju pasaule ir viena no vissvarīgākajām lietām, kas bērnam ir jāizzina un jāizprot. Ir ļoti svarīgi, lai jaunākās pirmsskolas vecuma bērni spēj izjust līdzcietību pret sevi, pret citiem bērniem, spētu cienīt savu ģimeni un vecākus cilvēkus, izjustu cieņu pret skolotāju. Bērnam ir nepieciešams saprast, kas ir labs un kas slikts. Visas šīs vērtības var atrast literārajos darbos. Šie darbi ir palīgs skolotājiem, lai varētu palīdzēt bērniem emocionāli attīstīties, veicināt empātijas izjūtas.

Bērns aug un mācās no visa apkārtējā, tādēļ nemitīgi jānotiek attīstībai visās svarīgajās sfērās (fiziskā, sociālā, emocionālā, intelektuālā un garīgā). Šī attīstība notiek pieaugušā un bērna sadarbībā, tādēļ ir svarīgi apzināties, ka arī literārie darbi bērnam ir jāpasniedz demokrātiskajā audzināšanas stilā. Ļoti svarīga ir pieaugušā un bērna savstarpējā mijiedarbība, mazāk svarīga ir pieaugušā iedarbība uz bērnu. Jebkura saskarsme, kontakts ir savstarpēja mijiedarbība, nevis tikai pieaugušā iedarbība, tādēļ arī pasaku lasīšana ir šīs mijiedarbības veicināšana, ko apstiprina I.Gēbele rakstot, ka „kopēja pasaku lasīšana un pārrunāšana veicina pieaugušā un bērna attīstību un savstarpējo saskarsmi” (Gēbele, 2012, 15).

Emocionālā attīstība ir cieši saistīta ar vērtībām un tikumisko audzināšanu. Pirmsskolas vecumā tikumiskā audzināšana sevī ietver arī nepieciešamo tikumisko īpašību – godīguma, atsaucības un draudzīguma izkopšanu, ko nevarētu panākt bez emocijām. Lai varētu bērnam iemācīt šīs vērtības, tās ir jā māca caur emocionalitāti, kopīgi jālasa un jāpārrunā pamācošas pasakas vai stāsti, tādējādi nododot svarīgākās pamatvērtības (Golubina, 2007, 254).

Literārajos darbos šīs emocijas tiek izmantotas, lai tiktu panākts vēlamais audzināšanā. Uz emocijām balstās bērna intereses, atmiņa un griba. Tieši emocijas ir tās, kuras nosaka intereses virzību. Ja bērns ir ieinteresēts, tad noturīga būs arī viņa uzmanība, no kuras ir atkarīga arī atmiņa. Tātad tas literārā darba tēls, kurš bērnam ir izraisījis spilgtus emocionālus pārdzīvojumus, paliks viņa atmiņā kā paraugs, kuram ir jāseko un kuru var atdarināt (Stikāne, 1977, 10).

Literārajam darbam ir liela nozīme audzināšanā. Tas nerada bērnam liekas emocijas, neaizvairo viņu, uz problēmām vai lamatām tiek norādīts gan tieši, gan netieši, tam ir viegli uztverama iedarbība. Ja mācību materiālu pasniedz pasakas formātā, tad šī audzinošā ietekme ir mazāk autoritāra, tiek paplašinātas apziņas robežas un aktivizēta iztēle. Ja mēs uzspiežam audzinošas morāles un autoritārus norādījumus, tad var rasties protests, noliegums un nepatīkamas emocijas no šī dialoga dalībnieka, kura pozīcija ir „zemāka”. Literāro darbu pozīcija ir „no malas”, tā ir neuzspiesta un nerada bērnam liekas emocijas, ļauj viņam pašam nonākt pie secinājumiem, vērtēt, domāt un analizēt. Un pat tad, ja šie bērnu secinājumi nesakrīt ar moralizētāja vēlamajiem, tie būs secinājumi, kurus bērns būs izdarījis pats (Gēbele, 2012,29).

Literārie darbi ir demokrātisks pieaugušā un bērna sadarbības stila piemērs, ar kuru palīdzību tiek sekmēta bērnu emocionālā attīstība. Pirmsskolas vecumā bērni bez pieaugušā palīdzības nespēj pilnībā izprast literāros darbus, tādēļ pieaugušo pienākums ir palīdzēt bērniem iepazīties ar tiem. Kopā ar pieaugušo bērns var iepazīt pasakas, dzeju, teikas, mīklas, stāstus. Taču, lai šī sadarbība būtu veiksmīga un bērns varētu saņemt pašu nepieciešamāko, pieaugušajam ir jāapzinās, ka katrā konkrētajā bērna vecuma posmā ir sava literatūra, ar kuru ir bērns jāiepazīstina un jāpalīdz izprast tās jēgu, jo katram vecumam ir savas īpatnības.

Jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem dzīves pieredze vēl ir niecīga, tādēļ bērni ir jāiepazīstina ar viņu tuvāko apkārtni, apkārtējo pasauli. Šis ir vecums, kad bērni domā konkrētos priekšstatos un viņiem nav izprotamas abstrakcijas un vispārināti jēdzieni. Jo bērns ir mazāks, jo konkrētākam ir jābūt literārajam darbam, bērna smadzenes vēl nav spējīgas uztvert abstraktus spriedumus (Stikāne, 1977, 8).

Literāro darbu izmantošana jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā ir demokrātiska sadarbība starp pieaugušo un bērnu. Šī sadarbība veicina bērnu emocionālo attīstību un palīdz viņam

apgūt pamatvērtības. Lai nepārslogotu bērnu un spētu viņam sniegt visnepieciešamāko, literārie darbi ir jāizvēlas atbilstoši vecumam. Arī literāro dabu pasniegšanas veidam jābūt atbilstošam bērnu vecumposma attīstības likumsakarībām.

Lai bērni efektīvi uztvertu literārā darba lasījumu, ir jāievēro daži ieteikumi. Tā kā šajā vecumposmā bērnu uzmanība nav noturīga ilglaicīgi, ir jāizvēlas grāmatas, kuras nav pārāk sarežģītas un kuru lasīšana neaizņem pārāk ilgu laiku. Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu redzes īpatnības nosaka to, ka grāmatām ir nepieciešamas lielas ilustrācijas. Arī grāmatas, kurās ir vienkāršs, taču interesanti veidots teksts, ir piemērotas šāda vecuma bērniem (Mayesky, 2015, 425).

Svarīgi ir ne tikai kādus darbus mēs izvēlamies, lai lasītu bērniem, bet arī kā mēs to darām. Lai sniegtu visu, ko bērnam var sniegt literārais darbs, pedagogam ir jāievēro veids kā to pasniegt. Neinteresants lasījums, acu kontakta neveidošana un nepietiekams pedagoga entuziasms var neraisīt bērnos interesi un motivāciju klausīties un izprast literāro darbu.

Lai literārā darba lasīšana būtu efektīva, vēlams ievērot šādus ieteikumus:

- Lasīšanai piemērota vieta – kluss stūrītis, kurā nav trokšņi vai aktivitātes, kas varētu novērst bērnu uzmanību.
- Skaļa lasīšana ne vienmēr ir paredzēta lielai bērnu grupai, jo bērnu uzmanība un interese sarūk attiecīgi palielinoties grupā esošajam bērnu skaitam. Visefektīvāk ir lasīt grupai, kura sastāv no 6 – 8 bērniem.
- Bērniem ir jājūtas ērti, jāsež tā, lai netraucētu citiem un lai būtu iespējams acu kontakts ar literārā darba lasītāju.
- Ja stāsts tiek lasīts, grāmatai ir jābūt tādām novietojumam, lai to redzētu visi klausītāji. Grāmata nedrīkst atrasties klēpī. Visefektīvāk, ja grāmata atrodas pavērsta pret bērniem pie lasītāja vaiga, tekstu jāspēj izlasīt no sāniem.
- Stāstam, ko pedagogs lasa, ir jāaizauj viņu pašu. Ja viņam šis stāsts izraisīs negatīvas emocijas, šī stāsta lasījumā nebūs ielikts pietiekams entuziasms.
- Stāsta saturs ir jāpārzina ļoti labi. Ja pedagogs to nezinās, pārāk liela uzmanība tiks pievērsta tam, lai sekotu līdz uzrakstītajam tekstam un novērstu no tā, kādā intonācijā un ar kādām emocijām tas tiek lasīts. Pedagogam ir jāredz visu klausītāju emocijas, reakciju un sejas izteiksmes.
- Lasot stāstu, nav nepieciešams to pārlietu komentēt un norādīt uz attēlu detaļām, jo tas var novērst uzmanību no stāsta satura un radīt „saraustītu” stāstījumu.

- Bērni ir jāiedrošina komentēt un uzdot jautājumus, bet ne tik lielā mērā, lai tas iztraucētu lasījuma plūdumu (Mayesky, 2015, 426).

Pasaku lasīšana noteikti nav tikai bērnu jautrībai. Tā iemāca bērniem labāk izmantot valodu, meklēt saistību starp vārdiem un to nozīmi, bagātina bērnu zināšanas un veido bērnus par daudz saprotošākiem sabiedrības locekļiem. Šis viss ir tikai aisberga virsotne visiem tiem ieguvumiem, kurus bērns saņem, kad viņam lasa literāros darbus.

Literāros darbus pedagogs bērniem var ne tikai lasīt, bet arī stāstīt. Literāro darbu lasīšanai un stāstīšanai ir daudz kopīgu iezīmju. Taču ir arī atšķirīgas iezīmes starp šiem literāro darbu pasniegšanas veidiem. Skaļa lasīšana iekļauj mutisku stāstījumu, taču ir nepieciešama rakstīta teksta klātbūtne. Tas nozīmē, ka vienlaikus tiek pielietota gan rakstītā, gan mutiskā valoda. Bet literāro darbu stāstīšanā rakstītais teksts nav nepieciešams, tādēļ stāstītājs var lielāku uzmanību pievērst klausītāju reakcijai un emocijām (Gallets, 2015).

Nepietiekama uzmanība darbā ar jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem tiek veltīta tieši literāro darbu stāstīšanā. Mūsdienu modernajā pasaulē pasaku stāstīšana kļuvusi gandrīz par zudušu mākslu. Neskatoties uz ciešo saikni starp literārajiem darbiem un to stāstīšanu, pedagogi vislabprātāk izvēlas šos darbus lasīt. Literārā darba stāstīšana nav lasīšana. Kad šis darbs tiek stāstīts, pedagogs atdzīvina to ar savu balsi, saviem žestiem un ķermeņa valodu. Šis stāstījums ir veids kā radīt saikni, ciešu sadarbību starp pedagogu un bērnu. Šāda veida saikne izpaliek mūsdienu tehnoloģiju pasaulē, kur bērni visbiežāk dzird un redz stāstījumu televizorā vai dažādos video (Mayesky, 2015, 427).

Šajā pirmsskolas vecumā, lai palīdzētu bērnam attīstīt redzes uztveri, ir nepieciešams izmantot vizuālos uzskates līdzekļus. Tā kā pirmsskolas vecuma bērniem pamatā ir divi domāšanas veidi – uzskatāmi konkrētā (labāk uztver redzes, nevis dzirdes informāciju) un tēlainā domāšana, ir svarīgi pasniegt informāciju ar vizuālajiem uzskates līdzekļiem un pasniegt to tā, lai bērnam raisītos interese un emocijas.

Pirmsskolas vecumā ir dažādi vizuālās uzskates līdzekļi, ar kuru palīdzību bērnam stāstīt literāro darbu. Visbiežāk, kad literārie darbi tiek lasīti vai stāstīti, kā vizuālās uzskates līdzeklis tiek izmantotas grāmatā attēlotās ilustrācijas. Vēl pedagogi izmanto arī attēlu sērijas, kas atspoguļo visu literārā darba gaitu. Lai atspoguļotu literārā darba tēlus, ir iespējams izmantot arī lelles – roku lelles, pirkstiņu lelles, dažādus priekšmetus, rotaļlietas, pilna auguma lelles, marionetes, ēnu teātra lelles. Tieši leļļu izmantošana literārā darba stāstījumā bērnam spēj raisīt visspilgtākās emocijas, jo šajā procesā bērns spēj identificē sevi ar šīm lellēm, labāk izprotot literārā darba vēstījumu.

Leļļu izmantošana literāro darbu pasniegšanā ir sena, tradicionāla māksla, kuru izmanto vēljoņām gandrīz jebkurā kultūrā, izmantojot to dažādos kontekstos – garīgajā, kulturālajā un

izglītojošā. Tā kā leļļu teātris ir vizuāla māksla, caur to var komunicēt ar cilvēkiem, kuri nemāk lasīt vai arī nesaprot konkrēto valodu. Lelles ir gan izklaidējošas un interesantas, gan izglītojošas.

Pirmsskolas vecuma bērniem ir ļoti svarīgi dzīvē nepieciešamās zināšanas un prasmes mācīties caur spēlēm un rotaļām. Lelles stimulē bērnu iztēli, iedrošina bērnu radošām un iztēles bagātām rotaļām un ir lielisks veids kā ar stāstu iepazīstināt pat viskūtrāko lasītāju. Bērni, spēlējoties ar lellēm, izdomā dažādas lomas, noteikumus, situācijas un to atrisinājumus. Tieši caur fantāziju un iedomu rotaļām bērni arvien vairāk iemācās atšķirt fantāziju no realitātes. Reālā pasaule kļūst vēl reālāka tiem bērniem, kuriem ir dota iespēja fantazēt un iztēloties. Jebkura lelle var iedrošināt pat visklusāko bērnu runāt. Lelles var nojaukt barjeras un iedrošināt bērnus komunikācijai. Bērni uzticas lellei un nejūtas apdraudēti, tādēļ caur lellēm bērni pauž arī sev jūtīgus tematus, domas, sajūtas un bailes, kurus viņiem ir grūti apspriest ar pieaugušajiem (Narayanan, 2012).

Viena no mūsdienu sociālajām kompetencēm ir spēja attīstīt empātiju. Leļļu izmantošana literāro darbu lasīšanā palielina bērnu spējas identificēt citu jūtas un atbildēt tām ar līdzjūtību. Empātijai ir nepieciešama spēja identificēt cita jūtas caur verbālām un fiziskām norādēm. Tēlošana un leļļu izmantošana lasījumā ir veids kā bērniem šīs norādes pasniegt. Viņu prāti šajā mācību procesā ir atvērti un bērni šo procesu uztver ar smaidu sejās un sirdīs (Bernier, 2005, 84). Leļļu izmantošana literāro darbu lasīšanā paver daudz plašākas iespējas sadarbībai ar bērnu.

Brīdī, kad pedagogs plāno stāstīt bērniem literāro darbu, ir jāņem vērā bērnu vecumu, individuālās spējas, kā arī sociāli-kulturālo fonu. Izmēģinot dažādas metodes, tehnikas un stratēģijas, pedagogs var nodrošināt bērniem nepieciešamo pieredzi, lai sasniegtu vēlamos mērķus. Kā vienu no metodēm jaunākās pirmsskolas vecuma bērniem iesaka izmantot iespēju pēcāk rotaļāties ar literārā darba pasniegšanas laikā izmantotajām lellēm. Tādējādi bērns veido savu pieredzi, praktiskā darbībā bagātinot savas sajūtas un emocijas (Kostelnik, Soderman, Whiren, Rupiper, 2015, 384).

Literāro darbu izmantošana pedagoģiskajā procesā ir izcils pedagoga demokrātiskā darba stila atspoguļojums. Izmantojot šim vecumposmam atbilstošus uzskates līdzekļus, ir iespējams daudz spilgtāk raisīt bērnus emocijas. Bērns spēj sevi identificēt ar literārā darba stāstīšanā izmantotajām lellēm un izprast paustās emocijas.

## 2. Pētījums par jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālo attīstību

### 2.1. Pētījuma metodoloģiskais pamatojums

Pētījuma mērķis - pētīt jaunākā pirmsskolas vecuma bērna emocionālās attīstības sekmēšanu literāro darbu iepazīšanas procesā. Pētījums tika sākts 2015. gada oktobrī, pētījuma noslēgums – 2016. gada martā. Lai sekmīgi veiktu pētījumu, tika izstrādāts pētījuma plāns:

- pētījuma metožu atlase;
- kritēriju izstrāde;
- pētāmās bāzes izvēle, iepazīšanās ar bērniem, bērnu novērojums un raksturojums pētījuma sākumā;
- vecāku anketēšana;
- literāro darbu atlase;
- praktiskais darbs ar bērniem, pārrunas;
- novērošana;
- statistisko datu apstrāde;
- secinājumi.

Izstrādājot bakalaura darbu, autore izmantoja teorētiskās un empīriskās pētīšanas metodes. Lai īstenotu pētījuma mērķi – pētīt jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības sekmēšanu literāro darbu iepazīšanas procesā – tika ņemti vērā tādu autoru kā Dz.Albrehtas, A.Šponas, Z.Čehslovas un I.Jurgenas ieteikumi pedagogijas pētniecības metožu izmantošanā. Metodes ir teorētiskās un praktiskās izpētes un operāciju kopums, lai sasniegtu noteiktu mērķi un atrisinātu konkrētus uzdevumus (Jurgena, 2002, 43).

Par pamatu pētījumam tika izmantota teorētiskā pētniecības metode – **literatūras analīze**. I. Jurgena uzskata, ka “ar literatūras avotu izpēti sākas pētnieciskais darbs” (Jurgena, 2002, 44). Viens no priekšnosacījumiem, lai varētu veikt veiksmīgu pētījuma risināšanu, ir vispusīga un sistemātiska literatūras pārzināšana par pētāmo problēmu. Jebkura cita pedagogiskā pētījuma metode ir cieši saistīta ar literatūras izpēti. Izdarot secinājumus un gūstot atziņas, literatūras analizēšanas procesā, tiek likts pamats turpmāko metožu izvēlei, novērošanas organizēšanai un citām darbībām (Albrehta, 1998, 10).

Lai varētu izprast bērnu emocionālās attīstības pakāpi, tika veikta bērnu **novērošana**. Novērošana ir izziņas process, kas ir mērķtiecīgs un ar kura palīdzību, ilgstoši vai atkārtoti novērojot, var uzzināt informāciju par vēroto, to izmantot analīzei, pārbaudīt hipotēzes un teorijas, veikt secinājumus (Lūciņa, 2002, 46). Novērošana ir pedagoģisko pētījumu metode, kura pedagoģiskajā praksē tiek plaši pielietota. Tā palīdz pedagogam izprast un iepazīt savus audzēkņus, to darot dabiskos apstākļos un tiešas uztveres ceļā (Albrehta, 1998, 32).

A.Špona atzīst, ka novērojums pedagoģijā ir svarīgs, jo šī metode palīdz izprast cilvēka uzvedības niansas un jēgu. Viņa uzsver, ka “novērošanas centrā ir cilvēks ar savu gribu, sajūtām un izjūtām, darbīgs un zināt gribošs – tāvad cilvēku iespējams uztvert kā veselumu ikdienas procesos (Špona, Čehlova, 2004, 93).

Savā darbā autore veica novērošanu pēc Z. Lūciņas sociālās un emocionālās attīstības kritērijiem (skat. 1. tabulu).

**1.tabula. Sociālās un emocionālās attīstības kritēriji (Lūciņa, 2002, 68-71)**

Sociālās un emocionālās attīstības kritēriji	Kritēriju rādītāji un līmeņi
Saprot citu cilvēku jūtas (nomāktību; prieku).	Ikdienas situācijās atspoguļojas regulāri (4).
Palīdz tiem, kuriem nepieciešama palīdzība.	Atspoguļojas bieži, nereti ar pieaugušā pamudinājumu (3). Parāda reti, vai arī tikai pēc pieaugušā pamudinājuma (2).
Pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu (dusmojas un nomierinās)	Neizpilda ne pēc savas iniciatīvas, ne pēc pieaugušā atgādinājuma (1).

Sociālās un emocionālās attīstības kritēriji tiek atzīmēti, ja tiek novēroti regulāri, ja attīstās, ja šo kritēriju attīstība ir sākuma stadijā, kā arī, ja kritēriji netiek novēroti vispār.

Kā vienu no pedagoģijas pētnieciskajām metodēm darba autore izvēlējās vecāku **anketēšanu**. Aptaujas metode ir kļuvusi par vienu no visplašāk izplatītākajām pētīšanas metodēm. Tai ir daudz nenoliedzamu vērtību. Vienas grupas cilvēku aptauja pēc vienas programmas ļauj izziņāt noteiktus tipiskus faktiskus datus, ir iespējams uzzināt izpratni un spriedumus par dažādiem jautājumiem. Ar aptaujas palīdzību ir iespējams iegūt interesantus netiešus materiālus, ar kuru palīdzību ir iespējams raksturot aptaujātos (Albrehta, 1998, 55-56).

Darba autore kā pētīšanas metodi izmantoja arī **pārrunas**. Pārrunas ir pedagoģisko parādību izziņas veids, kurš atklājas sarunas procesā. Pārrunas tika izmantotas, lai noskaidrotu bērnu izpratni par literārajos darbos paustajām emocijām un to saistību ar autores izvēlētajiem novērošanas

kritērijiem. Lai pārrunas būtu efektīva pedagoģijas pētniecības metode, tajās ir jāievēro individuāla pieeja un pedagoģiskais takts. Pārrunām ir jābūt mērķtiecīgām un plānveidīgām (Jurgena, 2002, 47).

Kā vienu no empīriskās daļas pētīšanas metodēm darba autore izmantoja arī **statistisko datu apstrādi**. Kā galvenie uzdevumi šīs metodes izmantošanai ir izvērtēt pētījumā iegūtos rezultātus, izvēlēties datu apstrādes metodi, apstrādāt un analizēt iegūtos datus, strukturēt un interpretēt iegūto informāciju.

## **2.2. Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības izpēte novērojot**

Sava bakalaura darba ietvaros autore veica pētījumu PII X. Grupā, kurā tika veikts novērojums, ir 24 bērni vecumā no 3-4 gadiem, taču regulāri šo bērnudārza grupu apmeklēja 21 bērns. Grupā strādā divas audzinātājas un skolotāja palīgs. Audzinātājas strādā pēc programmas, kas balstīta uz VISC izdoto Pirmsskolas izglītības mācību satura programmu.

Bērni ir ļoti aktīvi, dzīvespriecīgi, enerģiski un savstarpēji draudzīgi. Bērniem tiek nodrošināta emocionāli pozitīva gaisotne, audzinātājas un skolotāja palīgs ir saprotošas, laipnas, smaidīgas, draudzīgas un atvērtas sadarbībai ar katru bērnu. Pozitīvā atmosfēra ir nepiespiesta un dabiska.

Grupās vide veicina bērnu vispusīgu attīstību. Dabas, valodas, matemātikas, rotaļu centri ir papildīti ar dažādiem nepieciešamiem un interesantiem didaktiskajiem materiāliem. Grupas iekārtojums rada gaišu, brīvu sajūtu, rotaļlietas un dažādi materiāli ir pietiekamā daudzumā, nerada pārblīvētības iespaidu.

Nodarbībās ir aktīvas, tajās iekļautas vides maiņas, kustības un pārsteigumi. Bērni ir ieinteresēti un aktīvi piedalās kopīgajās aktivitātēs. Bērni aktīvi atbild uz jautājumiem, ir zinātkāri iegūt jaunu informāciju un labprāt parāda savas jau esošās zināšanas.

Darba autore veica novērojumu gan rīta cēlienā, gan nodarbībās, pastaigā, svētku brīžos, pēcpusdienas cēlienā u.c. dārziņa ikdienas brīžos, lai vērojums būtu pēc iespējas kvalitatīvāks. Veicot novērojumu darba autore izstrādāja apkopojumu (skat.2.tabulu). Bērnu vārdi ir mainīti.

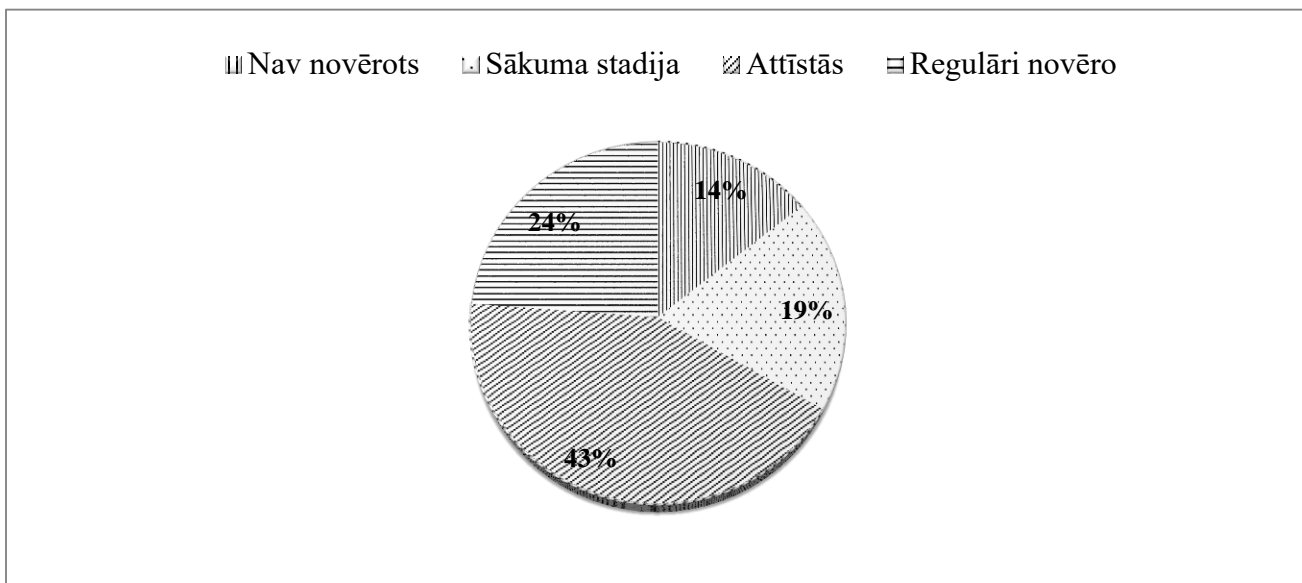
2.tabula. Novērošanas rezultāti pēc kritērijiem (Lūciņa, 2002, 68-71)

Bērna vārds, vecums	Sociālā un emocionālā attīstība, KRITĒRIJI		
	1. Saprot citu jūtas.	2. Palīdz tiem, kuriem nepieciešama palīdzība.	3. Pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu.
Everts; 3,6	3	3	1
Laura; 3,1	3	3	1
Šarlote.; 3,5	2	2	2
Maiks; 3,8	3	4	1
Jēkabs; 3,5	3	3	3
Gustavs; 3,8	2	2	4
Kate; 3,8	3	3	3
Mārtiņš; 3,8	2	1	2
Olivers; 3,7	4	3	4
Marta; 3,1	1	1	2
Estere; 3,8	3	4	4
Mārcis; 3,3	3	4	3
Dīana; 3,5	4	4	4
Adele; 3,5	2	2	2
Leila; 3,5	4	3	4
Samanta; 3,6	1	2	3
Ieva; 3,6	3	3	1
Rūdolfis; 3,2	1	1	2
Gabriela; 3,6	4	4	4
Gabriels; 3,3	3	3	3
Svens; 3,3	4	4	4

Apkopojot šīs tabulas iegūtos datus, tiek veikta tabulas analīze un interpretācija visai grupai kopumā, kā arī individuāliem bērniem.

**Saprot citu cilvēku jūtas (nomāktību, prieku).** Svarīgi, lai bērns izprastu to kā jūtas cits. Izpratne par otra emocijām radīs lielāku sapratni, līdzjūtību un būs empātijas pilnveides pamats. Grupā bieži tika novērotas situācijas, kad bērni izrāda dažādas emocijas. Bieži jutās bēdīgi (no rīta, atvadoties no vecākiem, sasitoties, nokļūstot konfliktsituācijās ar vienaudžiem). Bērni jutās priecīgi (par rotaļām, izdarot labus darbus, saņemot uzslavu, dziedot dziesmas). Bija novērojamas arī tādas emocijas kā dusmas, bailes, riebums, vilšanās, laime un pārsteigums.

Kā bērni saprot cita emocijas varēja novērot gan analizējot visas šīs situācijas, vērojot kā bērni uz tām reaģē, gan arī individuāli ar katru aprunājoties un uzdodot jautājumu - kā grupas biedrs jutās konkrētā situācijā. Vērojuma beigās tika izveidots rezultātu apkopojums (skat.2.attēlu).



**2.attēls. Bērna izpratne par citu cilvēku emocijām**

Kā redzams 2.attēlā, šajā grupā bērnu spēja izprast citu cilvēku emocijas ir lielākajai daļai. Bērni spēj izprast otra sajūtas un to cēloņus. Veicot šo novērojumu, varēja secināt, ka šī izpratne rodas, balstoties pašam uz savām izjūtām konkrētā situācijā un pielīdzinot tās otram.

Apmēram trešdaļai bērnu šajā kritērijā attīstības pakāpe ir vērojama sākuma stadijā. Savukārt trīs bērniem šo emocionālās attīstības kritēriju var saukt par zemu. Lai varētu labāk izprast esošos rezultātus, šo trīs bērnu vērojumi tiks aplūkoti detalizētāk.

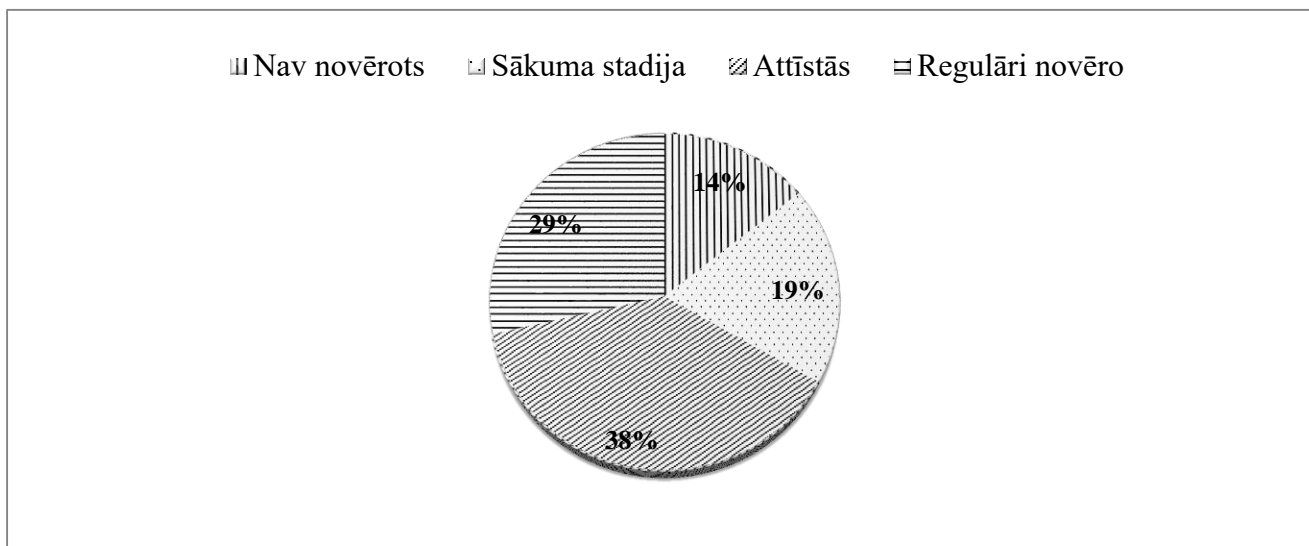
*Marta.* Viņa ir viena no visjaunākajiem bērniem grupā. Grupiņā viņai nav izveidojušies savi īpaši draugi, arī spēlēties viņa izvēlas labprātāk vienatnē. Marta bieži raud, arī bez šķietami reāla iemesla. Viņa bieži nelabprāt piedalās kopīgās aktivitātēs. Tā kā nevarēja novērot grupas sadzīvē to, kā viņa izprot otra izjūtas, Martai tika uzdots jautājums par to, kā jūtās viņas grupas bērns, kad viņam iesita otrs. Marta ilgi domāja, bet nespēja atbildēt uz šo jautājumu, kaut gan viņai ir labi attīstīta runa. Tikai tad, kad audzinātāja uzdeva jautājumu, vai bērns jutās bēdīgs, dusmīgs, viņa atbildēja ar apstiprinošu vai noliedzošu atbildi.

*Samanta.* Viņa ir ļoti kautrīga un klusa meitene. Arī Samanta vislabprātāk izvēlas rotaļāties viena, vai arī kopā ar pieaugušo. Viņai patīk piedalīties kopīgās aktivitātēs, bet viņa bieži tās tikai vēro. Arī Samantai tika uzdots jautājums par otra bērna emocijām, taču viņa uz to nespēja atbildēt.

*Rūdolf.* Viņš ir viens no visjaunākajiem bērniem grupā. Rūdolf ir ļoti dzīvīgs, aktīvs un ļoti spītīgs. Rūdfam arī ir grūtības ar draugu atrašanu grupiņā, jo Rūdfola rotaļas pārsvarā sastāv no agresijas kā arī citu bērnu apsūkāšanas. Arī Rūdolf uz audzinātājam jautājumiem atbildēja daļēji.

**Palīdz tiem, kuriem nepieciešama palīdzība.** Ja bērns spēj izprast otra emocijas, ļoti svarīgi, lai tad, kad otrs jūtas slikti, ir palīdzēt viņam. Tas parāda bērna empātijas spējas, līdzjūtību.

Bērni spēj paši izjust šīs situācijas, kad otrs jūtas bēdīgs, nomākts, un pats pieņem lēmumu, ka jāpalīdz. Taču ir situācijas, kad bērns izprot otra negatīvās emocijas, taču otram palīdzēs tikai pēc pieaugušā mudinājuma. Izvērtējot grupas rezultātus tika izveidots apkopojums (skat.3.attēlu).



**3.attēls. Bērns palīdz citiem cilvēkiem**

3.attēlā redzams, ka lielākajai daļai grupas bērnu ir attīstīta empātijas spēja un vēlme otram palīdzēt grūtā situācijā. Pārsvarā visi šie bērni, redzot kādu bēdājamies, paši devās šo bērnu samīļot, kā arī paziņoja par to pieaugušajam. Daži bērni bija nedaudz jāpamudina no pieaugušā puses, uzvedinot uz to, ka vajag otru samīļot un iepriecināt, ja viņš ir bēdīgs.

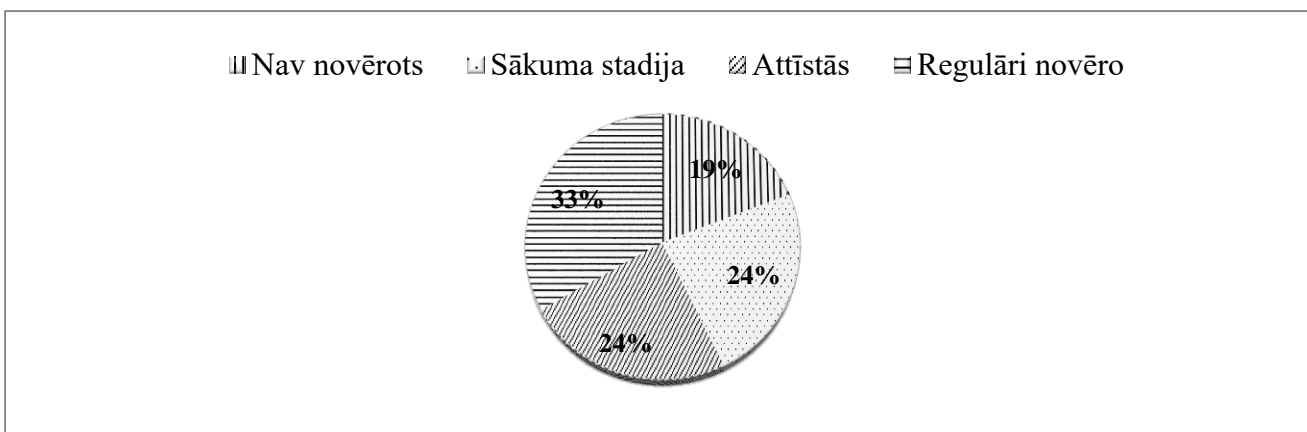
Taču ir pārsteidzoši daudz arī tie bērni, kuri neizrādīja vēlmi palīdzēt otram, arī pēc pieaugušā uzaicinājuma nejuta vēlmi samīļot vai mierināt raudošu grupas biedru. Šie negatīvie rezultāti ir jāaplūko katram bērnam sīkāk, lai varētu spriest par cēloņiem.

*Mārtiņš.* Mārtiņš ir ļoti mierīgs bērns. Mārtiņš izvēlas spēlēties vienatnē, bet, ja spēlējas kopā ar kādu bērnu grupu, viņš bieži tiek apcelts. Viņš neuzņemas iniciatīvu par to, ko darīt, bieži tiek mudināts no pieaugušā puses. Arī Mārtiņš bieži raud, pat tad, ja pāridarījums ir maznozīmīgs vai tāda vispār nav. Mārtiņš spēj atpazīt citu bērnu emocijas un saprot to cēloņus, taču neizdara nekādu darbību, lai izrādītu līdzjūtību. Arī pēc audzinātājas ierosinājuma, Mārtiņš nevēlējās samīļot raudošu grupas biedru.

*Marta.* Viņa neizrādīja novērošanas laikā vēlmi, iniciatīvu palīdzēt kādam bērnam, kurš jūtas slikti. Arī pēc audzinātājas uzaicinājuma, viņa to nevēlējās darīt.

*Rūdolf.* Viņš ir viens no bērniem, kurš visbiežāk ir pats pāridarītājs. Bērni jau ir iegaumējuši, ka ja gadās kādam izdarīt pāri un otrs raud, ir jāatainojas un jāsamīļo. Rūdolf to nevēlējās darīt un arī pēc pieaugušā uzaicinājuma.

**Pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu (dusmojas un nomierinās utt.).** Lai varētu noskaidrot grupas bērnu emocionālo attīstību un empātijas spējas, tika izvēlēts noskaidrot arī emocionālo paškontroli. Kad grupā kāds bērns sadusmojas, ir svarīgi, lai viņš spētu dusmas pārvarēt un nomierināties. Tāpat ir ar raudāšanu, kas radusies dažādu cēloņu dēļ (neliela sasišanās, kāds izdara pāri, atvadas no vecākiem utt.). Vērojot šīs dažādās situācijas, tika izveidota rezultātu tabula (skat.4.attēlu).



**4.attēls. Bērna spēja pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu**

Kā var novērot 4.attēlā, lielākajai daļai grupas bērnu paškontrole ir augsti attīstīta. Šie bērni spēj ātri pārslēgties no viena emocionālā stāvokļa uz citu. Piemēram, ja bērnam otrs izdara pāri, tad pēc samīļošanas un atvainošanās, viņš ātri nomierinās un turpina iesāktās darbības. Bieži bērni paši tiek galā ar savām emocijām un nomierinās paši, taču ir situācijas, kurās nepieciešama pieaugušā iejaukšanās, bērnu samierināšana, samīļošana un aprunāšanās.

Lielai daļai bērnu šī paškontroles attīstība, kas attiecas uz pāriešanu no viena emocionālā stāvokļa uz citu, ir tikai sākuma stadijā vai nav novērota vispār. Bērni, kuriem tā netiek novērota, tika aplūkoti detalizētāk.

*Everts.* Viņš ir ļoti gudrs, attīstīts bērns. Zēnam grupā ir savi īpaši draugi un viņš labprāt piedalās kopīgās aktivitātēs. Taču zēnam ir ļoti grūti nomierināties gan tad, kad viņš ir dusmīgs, gan tad, kad ir ļoti satraukts un raud. Šādās situācijās nākas iejaukties pieaugušajam un palīdzēt viņam tikt galā ar savām emocijām. Paša spēkiem zēns nespēj pārstāt dusmoties vai raudāt no pusstundas līdz pat stundai.

*Laura.* Viņa ir viena no visjaunākajiem bērniem grupā. Viņa ir ļoti aktīva, dzīvespriecīga, spēj viegli atrast draugus, ir īpaši draugi grupiņā. Laura bieži nespēj koncentrēties un viņai ir ļoti

nenoturīga uzmanība. Ir brīži, kad viņa nespēj pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz otru. Tas novērots gan tad, kad viņa ir bēdīga, gan tad, kad dusmojas. Viņai nepieciešams ilgs laiks, lai nomierinātos, taču viņa to spēj izdarīt arī bez pieaugušā palīdzības.

*Maiks.* Viņš ir visattīstītākais bērns grupā visās attīstības jomās. Viņš ir aktīvs, ar lielu draugu pulku un labprāt iesaistās visās kopīgajās aktivitātēs. Maiks ir grupas līderis, taču novērota viņa agresija, kas izpaužas ļoti bieži. Ir brīži, kad viņš šo agresiju nespēj kontrolēt, kā arī nespēj nomierināties, kad ir dusmīgs. Šādos brīžos viņš ir agresīvs arī pret pieaugušo, pedagogam ir ilgi jārunā ar Maiku, lai viņš varētu nomierināties.

*Ieva.* Ieva ir ļoti aktīva, jautra meitene. Viņai grupā ir savi īpaši draugi. Ieva bieži nevēlas piedalīties kopīgajās aktivitātēs, ir ļoti spītīga. Bieži mainīgs garastāvoklis, var sadusmoties par sīkumiem. Ļoti grūti atvadīties no vecākiem. Ja kaut kas nenotiek pēc Ievas prāta, viņa var sadusmoties līdz histērijai, kura var ilgt pat stundu. Šīs emocijas izpaužas lietu mešanā, kliegšanā, raudāšanā, agresijā pret vienaudžiem un pieaugušajiem. Pedagogam nepieciešams ilgs laiks sarunai ar Ievu, lai viņa nomierinātos, jo pati viņa to nespēj.

Veicot šo novērojumu, tiek secināts, ka emocionālā un sociālā attīstība šajā grupā ir vidēja. Vairāk kā pusei bērnu šie kritēriji tika novēroti regulāri vai arī attīstījās. Savukārt nedaudz mazāk kā pusei šie kritēriji netika novēroti vai arī novēroti sākuma stadijā.

Šie rezultāti parāda to, ka pieaugušajam ir jāiegulda liels darbs, lai veicinātu bērna emocionālo attīstību. To ir iespējams izdarīt, veidojot veiksmīgu sadarbību ar bērnu. Kā tika minēts darba teorētiskajā daļā, brīnišķīga sadarbība starp bērnu un pieaugušo, lai veicinātu emocionālo sadarbību, ir literāro darbu iepazīšanas process. Tādēļ darba turpinājumā autore vēlējās veikt praktisko darbību, kurā tiks noskaidrotas šīs sadarbības pozitīvās iezīmes, bērnu izpratni par literārajā darbā iekļautajām emocijām.

### **2.3. Vecāku anketēšanas vērtējums saistībā ar bērna emocionālo attīstību**

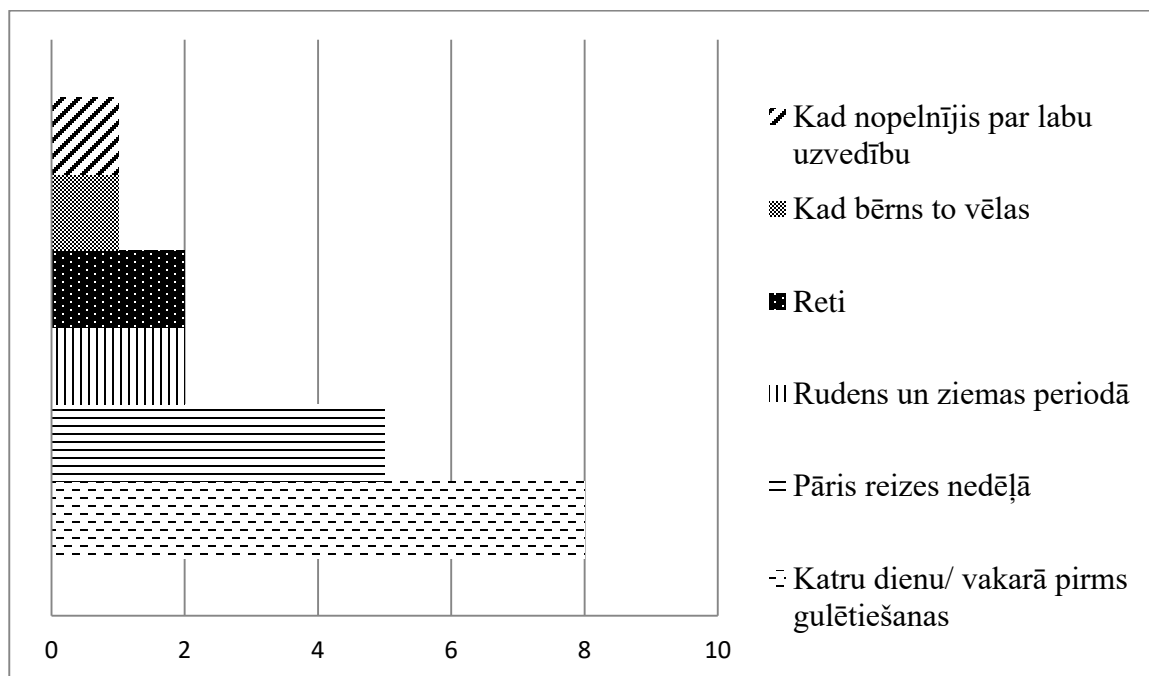
Lai varētu izprast kāda ir bērnu šī brīža emocionālā attīstība saistībā ar literatūru, darba autore veica vecāku anketēšanu. Ar anketas palīdzību ir mērķis noskaidrot, vai vecāki saviem bērniem lasa pasakas, pārrunā tās, vai šīs pasakas izraisa bērnos emocijas un vai bērni redz sakarību starp notikumiem pasakā un reālajā dzīvē. Anketā tika iekļauti 7 jautājumi, no kuriem 3 ir „slēgtie”

jautājumi (no tiem vecākiem bija izvēle starp atbildēm „jā” un „nē”) , taču pārējie jautājumi bija „atvērtie” (jautājums nereglamentē atbildētāju, atbildētājs var atbildēt pēc saviem ieskatiem) (skat.1.pielikumu). Tika izdalīta 21 anketa, katra bērna vecākiem viena, taču atpakaļ tika saņemtas 19 anketas, kuras turpinājumā tiks izanalizētas.

### **Pirmais jautājums. Vai jūs savam bērnam lasāt priekšā? Cik bieži?**

Šis jautājums tika uzdots ar mērķi noskaidrot, cik bieži vecāki izmanto literāros darbus kā sadarbības veidu ar saviem bērniem. Uz šo jautājumu tika sniegtas dažādas atbildes, kuras tika apvienotas grafikā (skat.5.attēlu).

Ir pierādīts, ka priekšā lasīšana bērniem agrā vecumā ir ļoti svarīgs faktors, kas nosaka arī viņu turpmāko vispārējo attīstību. Tādēļ ir ļoti svarīgi bērnam lasīt priekšā un jo biežāk tas tiks darīts, jo vairāk pozitīvā bērns saņems. Emocionālā saikne starp vecākiem un bērniem tiks stiprināta. Pasaku lasīšanas brīdis var palikt bērnu atmiņās kā īpašs un mīļš visu viņa atlikušo dzīvi. Visās 19 anketās atbilde uz šo jautājumu bija „jā”. Salīdzinot šo atbildi ar iepriekšējiem novērojumiem, tiek secināts, ka bērni zina, kas ir kopīga literāro darbu lasīšana. Vecāki savā ikdienā ir izmantojuši un izmanto šo saskarsmes veidu, šis rezultāts ir iepriecinošs un pierāda, ka pasaku, grāmatu lasīšana ir aktuāla arī mūsdienās, tehnoloģiju laikmetā.



**5.attēls. Literāro darbu lasīšanas biežums**

Rezultāti parāda, ka mazāk kā puse bērnu vecāki lasa priekšā saviem bērniem katru dienu. Pārējo bērnu vecāki to dara daudz retāk. Tas liek secināt, ka vecāki, kuri šo saskarsmes veidu

neizmanto regulāri, nenovērtē šīs saskarsmes priekšrocības pilnībā. Regulāra pasaku lasīšana var kļūt bērnam par rituālu, nostiprināt bērna dienas režīmu. Kā arī tiem bērniem, kuriem vecāki lasa regulāri, rodas iespēja saņemt ieguvumu, ko sniedz literāro darbu lasīšana un pārrunāšana, daudz vairāk un pamatīgāk.

### **Otrais jautājums. Jūsu mazuļa mīļākā pasaka/grāmata?**

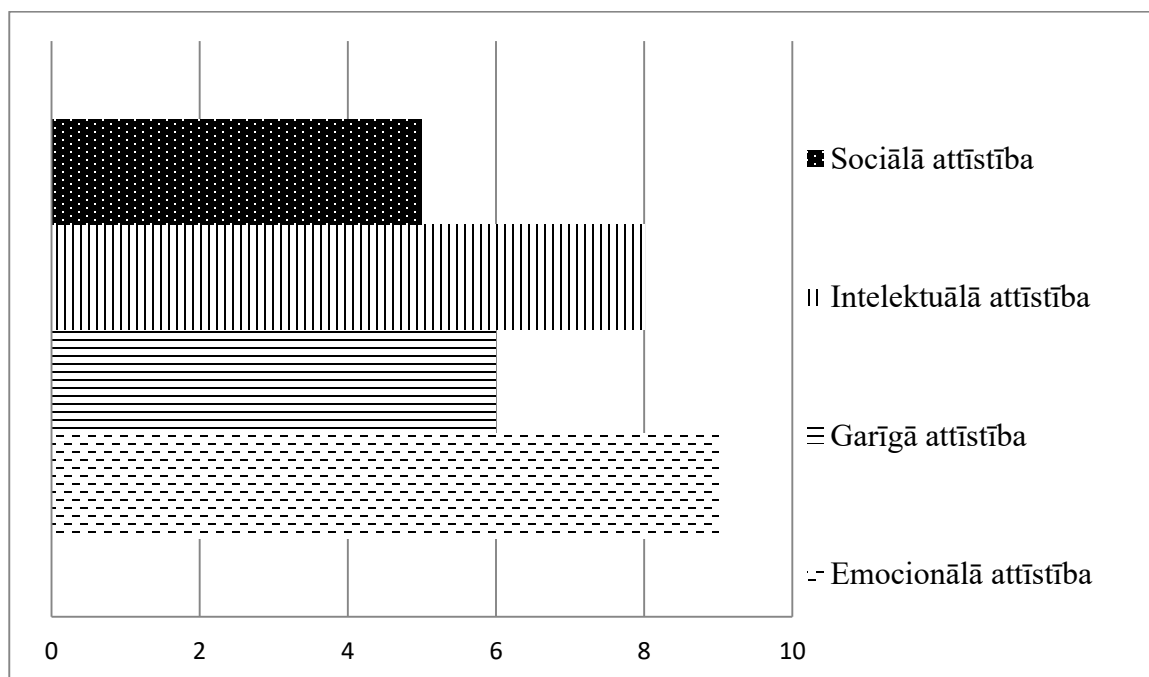
Ar šo jautājumu mērķis ir izzināt, kādu tieši literatūru vecāki piedāvā saviem bērniem. Vai šajos literārajos darbos ir iekļauti emocionāli pārdzīvojumi, kas veicinātu bērnos dažādas emocijas, kā arī līdzjutību. Literārajos darbos šīs emocijas tiek izmantotas, lai tiktu panākts vēlamais audzināšanā, uz emocijām balstās bērna intereses un atmiņa. Tātad tas literārā darba tēls, kurš bērnam ir izraisījis spilgtus emocionālus pārdzīvojumus, paliks viņa atmiņā kā paraugs, kuram ir jāseko un kuru var atdarināt. Tādēļ ir svarīgi, lai bērniem tiktu lasīti literārie darbi, kuros ir dažādu emociju kopums. Kā arī ļoti svarīgi ir, lai šie darbi tiktu lasīti ar izteiksmi, pārsteigumu un emocijām. Atbildes uz šo jautājumu bija dažādas. Bija tādi literārie darbi, kurus saviem bērniem priekšā lasa vairāki no aptaujātajiem vecākiem. Vispopulārākā pasaka ir „Trīs siventīņi”. Liela daļa vecāku minēja arī tādas pasakas kā „Runcis zābakos”, „Vinnijs Pūks”, „Pelnušķīte”, „Sarkangalvīte un vilks”, „Sniegbaltīte un septiņi rūķīši”. Daži vecāki minēja tādas pasakas kā „Kaķīša dzirnaviņas”, „Bembijs”, „Gliemezis pa ceļu gāja”, I.Ziedoņa „Krāsainās pasakas”, „Pīlēns Tims”. Visi šie literārie darbi ir tautā iemīļoti un populāri cauri gadu desmitiem. Šie darbi ir interesanti un iekļauj sevī ne tikai piedzīvojumus, morālās vērtības, bet arī emocionālus pārdzīvojumus. Ļoti interesanta un netradicionāla ir kāda vecāka atbilde, ka viņa bēra mīļākā grāmata ir „Bībeles stāsti bērniem”, kas liek secināt, ka kopīgi tiek lasīti ne tikai pasakas un dažādi autoru darbi, bet arī reliģiska satura grāmatas. Darba autorei pārsteigumu sagādāja trīs vecāku anketas, kurās atbilde par mīļākajām grāmatām bija multiplikācijas filmas: „Ledus sirds”, „Rotaļlietu stāsti” un „Salātlapiņa”. Tas liek secināt, ka par literāro darbu lasīšanu vecāki uzskata arī multfilmās. Šī atbilde liek nedaudz apšaubīt pirmā jautājuma atbilžu patiesumu. Jebkurš vecāks, kurš lasa priekšā savam bērnam literāros darbus, ir spējīgs nosaukt sava bērna iemīļotās pasakas vai grāmatas. Ja par tādu tiek nodēvēta multiplikācijas filma, tad, iespējams, pasakas netiek lasītas, taču rādīta šī filmiņa. Otrs secinājums ir tāds, ka mūsdienu tehnoloģija ir tik attīstīta un multiplikācijas filmās kļūst arvien pieejamākas, ka tās ieņem ļoti lielu daļu, kā bērni tiek izklaidēti, kā viņi iegūst informāciju. Neapšaubāmi arī šajās multiplikācijas filmās ir dažādas vērtības, kas ļauj bērnam attīstīties arī emocionāli, taču pazūd šī tik svarīgā sadarbība, saskarsme un saikne starp vecāku un bērnu.

### Trešais jautājums. Vai jūs ar bērniem pārrunājat lasīto?

Šī jautājuma mērķis ir noskaidrot, vai vecāki izskaidro bērniem literārajā darbā atspoguļotos notikumus, to secību, iznākumu. Vai vecāki izskaidro bērnam kādēļ kāds varonis konkrētā situācijā ir jutis tieši tādas emocijas, kāpēc tās mainījušās. Tā kā bērns vēl tikai mācās un izzina pasauli, tajā notiekošās lietas un likumsakarības, vecākam ir jāspēj bērnam palīdzēt tās izzināt un izprast. Tādēļ ļoti svarīgi ir pārrunāt literāros darbus, lai bērns tos varētu izprast. Uz šo jautājumu visi vecāki atbildēja ar apstiprinošu atbildi „jā”. Darba autore izdara secinājumu, ka šī atbilde ir ļoti iepriecinoša, bet, iespējams, dažos gadījumos ne pilnībā patiesa. Otrajā jautājumā kā viena no populārākajām atbildēm bija, ka vecāks lasa savam bērnam priekšā „pirms gulētiešanas, lai vieglāk aizmigt.” Ja literārais darbs tiek lasīts ar mērķi bērnu iemidzināt, tad pārrunas nav iespējamās. Protams, tiek pieļauts, ka pāris gadījumos tas ir iespējams, bet pārsvarā pēc pasakas lasīšanas, bērns jau guļ.

### Ceturtais jautājums. Kāpēc jūs lasāt bērniem?

Šis jautājums tika uzdots, lai noskaidrotu kāds ir literāro darbu lasīšanas mērķis. Ko vecāki vēlas panākt lasot saviem bērniem. Pasaku lasīšanai ir daudzpusīgas pozitīvas iezīmes, kā bērnu intelektuālā attīstība, dažādu morālo un tikumisko vērtību izpratne, klausīšanās prasmju attīstība, pieaugušā un bērna saskarsme un arī emocionālā attīstība. Šī jautājuma rezultāti tika apkopoti grafikā (skat.6.attēlu).

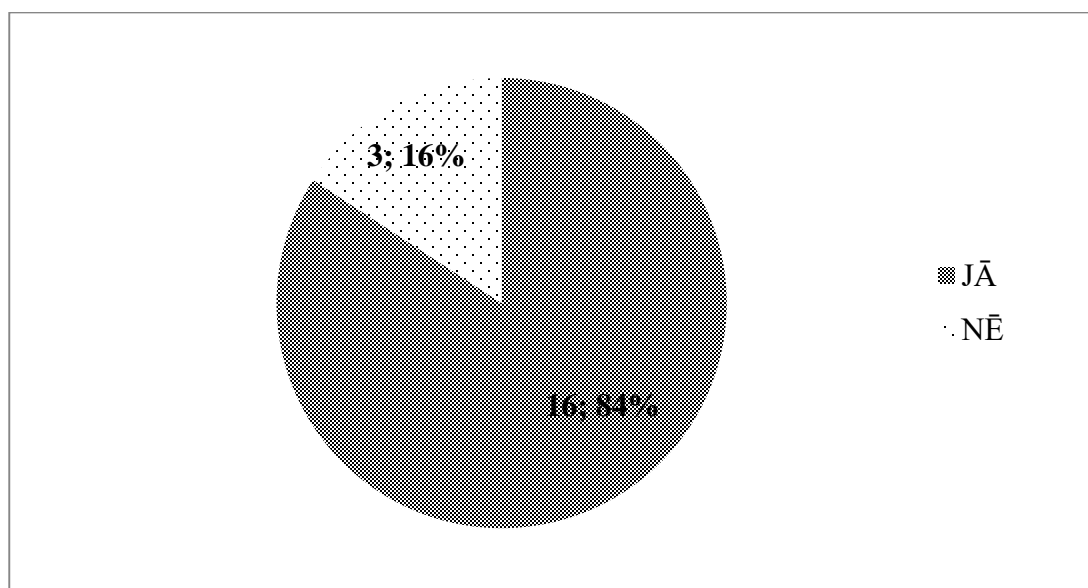


6.attēls. Literāro darbu lasīšanas mērķis

Vecāku atbildes ir ļoti dažādas un interesantas, taču daudzās anketās kopīgas bija šīs atbildes: „jo bērniem arī man lasīja priekšā”, „kopā pavadīts laiks”, „bērniem patīk”, „bagātina iztēli”, „rada vēlmi pašiem bērniem iemācīties lasīt”, „attīsta valodu, bagātina vārdu krājumu”. Tika sniegtas arī ļoti interesantas individuālas atbildes kā: „iemācās atšķirt labo no ļaunā”, „rosina pozitīvas emocijas”, „no pasakām var daudz no mācīties”, „lai parādītu dažādas dzīves situācijas”. Vecāki min ļoti daudz dažādus iemeslus, kādēļ būtu jālasa bērniem. Visvairāk tika minēts kopā pavadītais laiks un intelektuālā attīstība. Tikai nedaudz vecāku pieminēja, ka no pasakām ir iespējams mācīties dažādas morālās un tikumiskās vērtības. Taču darba autori priecēja atbilde, ka pasaka tiek lasīta, jo „bērniem patīk” un „rosina pozitīvas emocijas”. Tas nozīmē, ka vecāki spēj novērtēt literāro darbu lasīšanas nozīmi bērnu pozitīvajām emocijām, emocionālajai attīstībai. Darba autori ieinteresēja divas atbildes uz šo jautājumu: „patīk klusums, kas tad valda”, „vakarā gulēšanai”. Arī šīs atbildes liek apšaubīt to, vai vecāki pārrunā lasīto ar bērniem, jo pārrunu galvenais mērķis ir izskaidrot un izprast pasakas notikumus, taču, ja vecāku mērķis ir tikai, lai bērni būtu mierīgi, netiek pilnībā izmantotas šīs saskarsmes dotās iespējas emocionālajai attīstībai.

**Piektais jautājums. Vai esat ievērojuši, ka bērns atceras literārā darba notikumus, emocijas un pielīdzina to reālajai dzīvei?**

Jautājuma mērķis ir izzināt, vai bērns spēj „savilkt paralēles” starp literārajos darbos atspoguļotajiem notikumiem un reālo dzīvi. Šo darbu viens no svarīgākajiem mērķiem ir aprakstīt pasaulē notiekošos procesus un likumsakarības, palīdzēt bērniem tos izprast un sajust. Tādēļ ir ļoti svarīgi, lai bērns varētu šīs vērtības saskatīt arī reālajā dzīvē. Šī jautājuma rezultāti tika apkopoti grafikā (skat.7.attēlu).

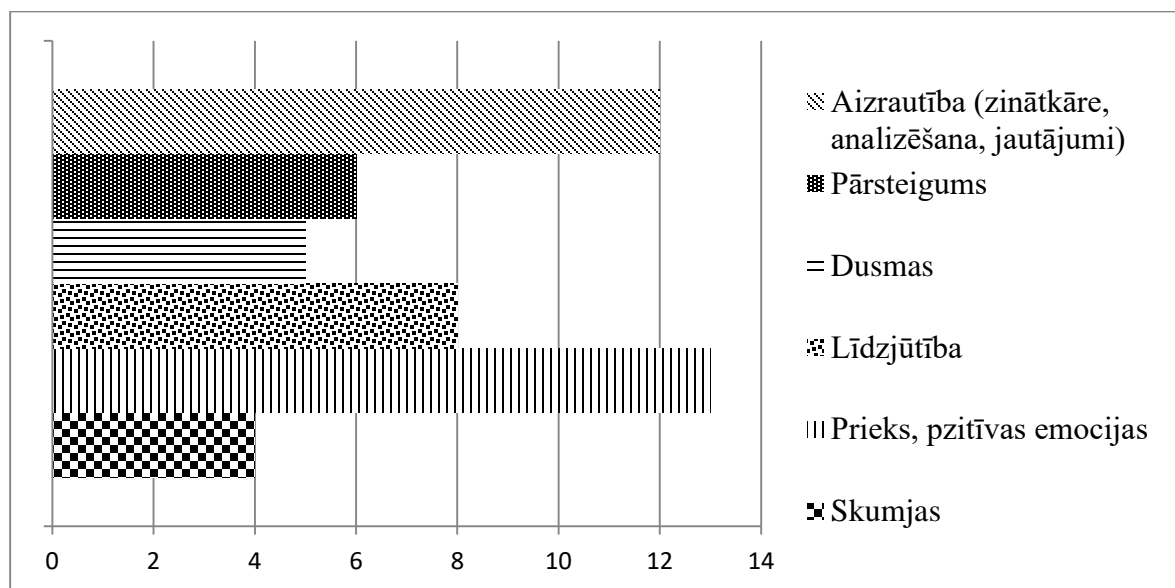


*7.attēls. Literāro darbu notikumu pielīdzināšana dzīvei*

Rezultāti liecina, ka lielākā daļa vecāku ir pamanījuši, ka bērns atceras literārā darba notikumus un pielīdzina tos reālajai dzīvei. Taču ir ļoti svarīgi, lai pasaka izraisītu spilgtas emocijas. Tikai tādos gadījumos bērns atcerēsies šos notikumus un emocijas. Kā arī ir svarīgi, lai vecāki mudinātu savus bērnus atcerēties literārajos darbos atspoguļotos notikumus un uzdotu bērniem jautājumus par to saistību ar reālo dzīvi.

### Sestais jautājums. Kādas emocijas, reakciju esat novērojuši savam bērnam, lasot kādu no literārajiem darbiem?

Šī jautājuma mērķis ir uzzināt, kādas emocijas rodas bērnam, kad vecāki viņam lasa literāros darbus. Tā kā literāro darbu lasīšanai ir liela nozīme bērna emocionālajā attīstībā, vēlams noskaidrot, kuras ir tās emocijas, ko bērns izjūt visbiežāk. Atbildes uz šo jautājumu tika apkopotas grafikā (skat.8.attēlu).



8.attēls. Bērnu emocijas, klausoties literāros darbus

Rezultātos var redzēt, ka, lasot pasakas un tās pārrunājot, bērnam rodas visdažādākās emocijas un reakcijas. Ir svarīgi, klausoties literāros darbus, izjust gan negatīvas, gan pozitīvas emocijas, kā arī ir jābūt bērniem izjust empātiju. Visvairāk aptaujāto rakstīja, ka bērns sajūt pozitīvas emocijas, prieku un aizrautību. Tas pierāda, cik ļoti svarīgi ir šīs pasakas lasīt, jo tas bērnu pozitīvi emocionāli piepilda, tiek piepildītas bērna intereses. Nedaudz mazāk kā puse vecāku uzrakstīja, ka bērns mācās līdzjūtību, kas darba autoriem bija patīkams pārsteigums, jo veicot novērošanu, liels akcents tika likts tieši uz empātijas spēju attīstību. Bērni literārajā darbā atpazīst pāridarījumu, skumjas, bēdas un žēlumu, kas ir empātijai nepieciešamās emocijas.

Vecāku anketēšanas rezultātu analīze parāda, ka vecāki lasa saviem bērniem priekšā. Taču tas notiek pārāk reti, kā arī lasītais ne vienmēr tiek pārrunāts. Līdz ar to arī literārajos darbos minētos

notikumus bērns ne vienmēr spēj pielīdzināt reālajām dzīves situācijām. Tas skaidrojams ar mūsdienu tehnoloģiju attīstību, kad ir daudz plašākas iespējas bērniem rādīt multiplikācijas filmas, vecāku aizņemību, kā arī nepietiekamās zināšanas par to, cik lielas ir lasīšanas priekšrocības un noderīgums turpmākajā bērna attīstībā. Pētnieciskā darba turpinājumā autore izvēlējās veikt praktisko darbību ar bērniem, lai noskaidrotu literāro darbu lasīšanas un pārrunāšanas nozīmi bērna emocionālajā attīstībā.

## 2.4. Praktiskais darbs ar bērniem emocionālās attīstības sekmēšanai

### 2.4.1 Pārrunu izmantošana literārā darba iepazīšanas procesā

Lai varētu izprast bērnu emocionālās attīstības saistību ar literārajiem darbiem, darba autore izvēlējās veikt praktisko darbību – stāstīt bērniem literāros darbus, tos vizuāli attēlot un pārrunāt. Šīs darbības un bērnu emocijas tika novērotas gan procesā, gan arī analizējot filmētos materiālus. Literārie darbi tika izvēlēti pēc to notikumiem, kuri spētu izraisīt bērnos dažādas emocijas. Darbi tika izvēlēti, pēc iepriekš veiktajiem novērojumiem, balstoties uz izstrādātajiem kritērijiem – saprot citu jūtas (jūtu izpratne), palīdz tiem, kuriem nepieciešama palīdzība (empātija), pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu (paškontrolle). Pētījuma laikā darba autore veica vairāku literāro darbu atlasu piemērotu katram emocionālās attīstības kritērijam un savā darbā atspoguļos trīs no tiem.

Darba autore izvēlējās Hansa Kristiana Andersena pasaku „Neglītais pīlēns” (skat.2.pielikumu), lai sekmētu bērnu prasmes **izprast citu jūtas, emocijas**. Šajā pasakā neglītais pīlēns piedzīvoja daudz pāridarījumu fermā, kurā bija izšķīlies. Viņu noniecināja, par viņu smējās un šausminājās. Pīlēns devās ceļā projām no savas fermas, kur arī viņam neklājās viegli. Taču pasakas beigās pīlēns saprata, ka ir pārvērties par skaistu gulbi un beidzot bija laimīgs. Pasaka tika izvēlēta, jo tajā tiek atspoguļotas dažādas emocijas, kuras bērniem ir jāatpazīst un jāizprot, kā arī, lai izraisītu bērnos empātiju.

Sākot stāstīt pasaku, bērni bija ļoti ieinteresēti un uzmanīgi. Pasakas sākumā, kur visi fermas iemītnieki, kā arī pīļu māte, pīlēna brāļi un māsas, smējās par viņu, bērnu sejās bija novērojams pārsteigums, skumjas un domīgums. Bērniem tika uzdots jautājums:

**„Kā jutās pīlēns, kad visi fermas iemītnieki par viņu smējās?”**

*Maiks: „Bēdīgs.”*

*Olivers, Kate: „Noskumis, raudāja.”*

**„Kā tu pret pīlēnu izturētos?”**

*Gabriels: „Es viņu žēlotu. Man patika pīlēns.”*

Pēc šīm atbildēm darba autore secina, ka bērni izprata pasakas sākumā pīlēnam izdarīto pāridarījumu. Bērni saprata pīlēna emocijas, kā arī spēja izjust līdzjūtību. Arī pēc bērnu sejas izteiksmēm varēja noprast, ka bērni izjūt skumjas un žēlumu par to, kā citi izturējās pret pīlēnu. Pasakas turpinājumā, kad pīlēns nonāca otrā krastā un atskanēja šāvieni, pīlēnu vajāja suns, bērnu sejās un ķermeņa valodā, izsaukumos, varēja novērot pārsteigumu, sajūsmu, satraukumu un bailes. Lai noskaidrotu no pašiem bērniem, kādas ir viņu sajūtas, tika uzdots jautājums:

**„Kā pīlēns jutās, kad mednieku suns skrēja viņam pakal?”**

*Everts, Gustavs: „Bailīgi, raudāja.”*

*Laura, Jēkabs: „Nobijies.”*

Pēc bērnu atbildēm var secināt, ka viņi izprot, kas ir bailes un kādas situācijas tās spēj izraisīt. Bērni ar aizrautību un lielu satraukumu atbildēja uz šo jautājumu, kas liecina, ka viņi jūt līdzīgu pasakas varonim un ir ieinteresēti par stāsta turpinājumu. Lasot pasaku tālāk, noskaidrojās, ka pīlēnam ir izdevies izglābties no medību suņa. Šis notikums bērnos izraisīja prieku, smaidu, sajūsmu. Taču pasakas turpinājumā bija aprakstīts kā pīlēns nonāca mežā un viņam bija ļoti auksti, viņš paslēpās zem žagariem. Bērni izrādīja domīgumu, kļuva bēdīgi. Viņiem tika uzdots jautājums:

**„Kā pīlēns jutās viens pats aukstumā?”**

*Everts: „Trīcēja.”*

**„Kā jūs justos?”**

*Ieva, Maiks: „Slikti, auksti.”*

*Everts: “Bēdīgi.”*

Arī pēc šī jautājuma un bērnu izrādītajā emocijām, var secināt, ka lielākā daļa bērnu spēj „iejusties pīlēna ādā”. Tas liecina par empātijas spēju attīstību. Pasakas turpinājumā neglīto pīlēnu atrada vecīņa, kas viņu paņēma uz savām mājām. Tur viņa ļoti rūpējās par pīlēnu. Bērnos varēja novērot smaidu, prieku un ieinteresētību. Lai noskaidrotu, vai bērni zina, kas ir līdzjūtība, viņiem tika uzdots jautājums:

**„Kāpēc vecenīte paņēma pīlēnu savā mājā?”**

*Everts: „Jo viņš bija šitāds... neglīts.”*

*Diāna: “Vecenītei bija žēl pīlēna.”*

*Gabriels: „Viņš bija vājš.”*

**„Jūs arī paņemt pīlēnu mājās?”**

*Maiks: „Jā. Es paņemt. Man neviens dzīvnieks nav. Es viņu mīlošu.”*

*Gabriels: „Jā, es viņu pajātu.”*

**„Un kā kaķēns jutās, kad par viņu rūpējās?”**

*Olivers, Jēkabs: „Labi. Silti.”*

Atbildes uz šo jautājumu liek secināt, ka bērni izprot, ko nozīmē līdzjūtība. Viņi saprata, ka vecenītei pīlēna bija žēl un viņa vēlējās tam palīdzēt. Arī paši bērni palīdzētu pīlēnam. Tikai jautājums ir par to, vai tas netiktu darīts tikai tādēļ, ka pīlēns ir dzīvnieks, jo atbildēs bija nojaušams, ka bērni mīl dzīvniekus un vēlētos tos sev mājās. Vai pret cilvēku viņi spētu izjust tādu pašu līdzjūtību. Tādēļ tika uzdots jautājums: **„Ja jūsu draugam klātos tikpat grūti kā pīlēnam, viņš būtu noskumis un bēdīgs, jūs viņam palīdzētu?”** Uz šo jautājumu lielākā daļa bērnu atbildēja ar apstiprinošu atbildi, kas liek domāt, ka pasakā pieredzēto līdzjūtību viņi spēj pielīdzināt reālajai dzīvei. Taču veicot novērojumu, kā bērni palīdz otram, rezultāti nebija pilnībā apmierinoši. Tādēļ tiek secināts, ka bērni tomēr ne vienmēr spēj pielīdzināt pasakas notikumus un darbību, kādai jānotiek, reālajai dzīvei.

Pasakas turpinājumā tika stāstīts par kaķi, kuram pīlēns nepatika. Bērnos varēja manīt tādas emocijas kā skumjas un domīgums. Bērniem tika uzdots jautājums:

**„Kāpēc kaķim nepatika pīlēns?”**

*Everts: „Jo viņš bija neglīts.”*

*Olivers: „Kaķis bija dusmīgs.”*

*Diāna: „Viņš bija skaudīgs.”*

**„Skaudīgs? Viņš bija skaudīgs, jo viņam neviens nepievēra uzmanību, bet rūpējās par pīlēnu. Viņš bija arī greizsirdīgs?”**

*Bērni: „...”*

Darba autore bija pārsteigta par Diānas atbildi, ka kaķis bija skaudīgs. Izsecināt šādu emociju tik mazam bērnam ir nepierasti. Šajā situācijā var redzēt, ka ar bērnu mājās tiek pārrunātas dažādas dzīves situācijas un izskaidrotas emocijas. Autore centās arī pārējiem bērniem izskaidrot, ko nozīmē būt skaudīgam. Taču uz jautājumu, vai kaķis bija greizsirdīgs, bērni nespēja rast atbildi. Var secināt, ka šo emociju bērni jūt, bet nespēj to vēl definēt. Pasakas turpinājumā neglītais pīlēns aizpeld uz ezeru, satiek tur gulbjus un ūdens atspulgā ierauga to, ka pats ir skaists gulbis. Bērnu emocijas bija pārsteigums, ieinteresētība, prieks un sajūsma. Viņiem tika uzdots jautājums:

**„Kā pīlēns jutās, kad bija pārvērties par skaistu gulbi?”**

*Maiks, Olivers: „Ļoti forši. Labi. Kā meitenes.”*

**„Kā vēl jutās pīlēns?”**

*Olivers, Leila: „Priecīgs.”*

*Jēkabs, Everts: „Laimīgs.”*

Šis jautājums liek secināt, ka bērni spēj izprast pasakas laimīgās beigas un sajūst pīlēna prieku, kad viņš beidzot tiek pieņemts un par viņu vairs neviens nesmejas, bet gan apbrīno. Pēc pasakas bērniem tika uzdots jautājums: „**Kā jūs domājat, tas ir pareizi smieties par citiem?**” Bērni vienbalsīgi atbildēja: „Nē”. Bērni saprot to, ka tas nav labi smieties un apcelt otru. Taču darba autore nebija novērojusi, ka šajā bērnu grupā kāds tiktu apsmiets viņa izskata vai īpašību dēļ. Tādēļ tiek izdarīts secinājums, ka šāda veida apsmiešana nav raksturīga konkrētam vecumposmam. Bērni nevērtē viens otru pēc izskata, drēbēm vai attīstības līmeņa, Nereti tiek smiets par kāda bērna nedarbiem, bet tas nenotiek aiz ļauna prāta, jo bērniem tas vienkārši liekas uzjautriņoši.

Pēc pārrunām, darba autore secina, ka bērni spēj atpazīt citu emocijas, saprot citu jūtas. Bērni vislabāk izprot pamata emocijas – dusmas, skumjas, laimi un bailes. Pārsteidza bērna spēja atpazīt tādu emociju kā skaudība. Klausoties un pārrunājot šo pasaku, bērni spēja izjust empātiju pret tēlu, kurš jutās apbēdināts un skumjš.

Lai veicinātu bērnu spējas **izjust empātiju**, tika izvēlēta N.A.Goroško pasaka “Īsti draugi” (skat.3.pielikumu). Pasakā satiekas divi zvēri – ezis un vāvere. Abi ir vizuālu atšķirīgi un šķietami nesaderīgi, lai kļūtu par draugiem. Pēc vārns nievājošās attieksmes, ezis ir uztraucies un bēdīgs, ka viņa ārienes dēļ viņam nebūs draugu. Vāvere to pamana un piedāvā ezītim savu draudzību. Šīs pasakas mērķis ir bērnos radīt izpratni par empātiju – ja kāds ir skumjš, ir jāizprot viņa emocijas, jāspēj just līdzī, kā arī jāsniedz palīdzība, ja tas ir iespējams. Noklausoties pasaku, darba autore uzdeva bērniem jautājumu:

**“Kā ezītis jutās pasakas sākumā, kad izgāja pagalmā?”**

*Kate, Mārcis: “Labi.”*

*Maiks: “Viņam bija silti.”*

*Laura: “Priecīgi.”*

**“Kāpēc viņš nobijās no vāveres?”**

*Svens: “Jo vāvere uzkrita virsū un nobiedēja.”*

*Jēkabs: “Jo tā vāvere sāka kliegt.”*

Pēc bērnu mīmikas un ķermeņa valodas varēja izsecināt, ka stāstot pasakas sākumu par ezīša pastaigu, viņi izjuta patīkamas, mierīgas un pozitīvas emocijas. Taču stāstot un rādot brīdi, kad vāvere pārbiedēja ezi – bērni bija izbrīnīti un izjuta emocionālu pārdzīvojumu, bet pozitīvi satrauktā ziņā. Bērni smējās un viņu sejās bija manāms prieks.

**“Kāda jums likās vārns?”**

*Maiks, Kate: “Ļauna.”*

*Olivers: “Slikta.”*

*Ieva: "Dusmīga."*

**"Kāpēc vārna par viņiem smējās?"**

*Maiks: "Jo ezim bija asas adatas, bet vāvere bija mīksta un pūkaina."*

*Olivers: "Viņi draudzējās."*

*Kate: "Jo viņi bija kopā tādi, draudzējās."*

Kad tika stāstīta vieta pasakā, kur vārna smejas par ezīti un vāveri, bērnu sejās bija redzams apjukums, neizpratne. Taču daži bērni šo situāciju uztvēra kā uzjautrinošu un smējās kopā ar vārnu.

**"Kā jutās ezītis, kad vārna par viņu smējās?"**

*Gabriels: "Slikti."*

**"Kā citi domā?"**

*Svens: "Viņš bija bēdīgs."*

*Ieva: "Raudāja."*

**"Un kā jutās vāvere?"**

*Maiks: "Dusmīga."*

*Gabriels, Kate: "Bēdīga."*

**"Ko vāvere darīja?"**

*Kate: "Vāvere dusmojās uz vārnu."*

*Jēkabs: "Draudzējās ar ezīti."*

**"Kāpēc?"**

*Maiks: "Ezītis bija noskumis. Vāvere gribēja, lai ezītis ir priecīgs."*

*Ieva, Olivers: "Ezītis bija labs."*

*Svens: "Viņam bija laba sirsniņa."*

Šīs bērnu atbildes liek secināt, ka bērni ir izpratuši, ka vārnas smiešanās par ezīti un vāveri ir šiem tēliem bijusi nepatīkama. Lielāku pārdzīvojumu piedzīvoja ezītis, jo viņš domāja, ka ar viņu neviens nedraudzēsies izskata dēļ. Pārlicību par bērnu situācijas izpratni sniedza Maika atbilde par to, ka vāvere vēlējās iepriecināt ezīti, jo viņš bija saskumis. Tas nozīmē, ka bērni ir izpratuši vāveres empātiju un spēju iejusties ezīša skumjās un uzmundrināt.

**"Kā rīkotos jūs?"**

*Mārcis: "Es draudzētos ar ezīti."*

*Ieva: "Samīļotu ezīti, jo viņš bija bēdīgs un raudāja."*

Šī saruna ar bērniem pēc pasakas stāstīšanas un rādīšanas liek secināt, ka bērni spēj izprast citu jūtas un emocijas, kā arī to, ka tad, ja citi jūtas bēdīgi un nelaimīgi, viņiem ir jāmēģina sniegt palīdzīga roka, aizstāvēt, uzmundrināt. Interesanti likās tas, ka stāstot pasaku vietā, kur vārna smejas par abiem

pārējiem zvēriem, daži bērni bija ļoti uzjautrināti un arī smējās. Bet darba autore secina, ka iespējams, tas bija izteiksmīgā stāstījuma dēļ, nevis tādēļ, ka bērni piekristu vārnas izteiktajam apgalvojumam.

Lai sekmētu bērnu spējas **pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu**, attīstītu **paškontroli**, darba autore izvēlējās no angļu valodas tulkotu M. Latimeras literāro darbu “Emīlijas tīģeris” (skat.4.pielikumu). Šis darbs vēsta par meiteni Emīliju, kurai ir problēmas savaldīt savas dusmas. Kad viņa kļūst dusmīga, viņa nespēj nomierināties un pārvēršas par dusmīgu tīģeri. Literārajā darbā ir atspoguļoti dažādi, ar humoru aprakstīti, viņas ikdienas atgadījumi, kuri pārvēršas par ļoti nepatīkamiem, tieši tādēļ, ka viņa nespēj nomierināties un kontrolēt savas dusmas. Bet viņas vecāmamma pastāsta meitenei, cik labi ir būt nevis dusmīgai meitenei, bet gan priecīgai – tas ir daudz patīkamāk. Tādējādi Emīlija sāk saprast, ka ir jāspēj savaldīt savas dusmas un tas būs daudz labāk gan apkārtējiem, gan viņai pašai.

**“Kāpēc Emīlija pārvērtās par tīģeri?”**

*Maiks: “Jo viņa bija dusmīga kā tīģeris.”*

*Mārcis: “Jo viņa teica kā tīģeris, šitā – raaaaar!”*

**“Kā jutās viņas mamma un tētis, kad Emīlija dusmojās?”**

*Diāna: “Bēdīgi. Viņiem nepatika, ka Emīlija pārvērtās par tīģeri.”*

**“Kā jutās viņas draugi dzimšanas dienas ballītē?”**

*Estere: “Slikti.”*

*Maiks: “Ballīte izjuka.”*

**“Kāpēc?”**

*Maiks: “Jo Emīlija uztaisīja nekārtību!”*

*Gabriels: “Visiem bija bail no tīģera.”*

Pēc šīm bērnu atbildēm var secināt, ka viņiem ir izpratne par dusmām kā negatīvu emociju un to ietekmi uz cilvēku savstarpējām attiecībām. Bieži vien bērnu nesavaldība var kļūt par iemeslu vecāku neizpratnei, dusmām, skumjām. Kā arī šādas dusmu lēkmes var padarīt nepatīkamu kādu apmeklēto pasākumu un to viesus.

**“Kā jutās pati Emīlija, kad pārvērtās par tīģeri?”**

*Jēkabs, Oliveris, Diāna: “Dusmīga.”*

**“Kāpēc vecmāmiņa pārvērtās par tīģeri?”**

*Gabriels: “Jo bija dusmīga uz Emīliju!”*

**“Vecmāmiņa bija dusmīgs tīģeris?”**

*Diāna: “Nē, nebija. Viņa bija priecīgais tīģeris.”*

**“Ko vecmāmiņa Emīlijai teica?”**

*Svens: "Priecīgs tīģeris ir foršāks."*

**"Kādam tīģerim ir būt labāk?"**

*Ieva, Šarlote, Leila, Olivers: "Priecīgam!"*

**"Kā Emīlija jutās, kad izpildīja darbiņus bez dusmošanās?"**

*Diāna: "Labi."*

*Olivers: "Nebija dusmīga vairs."*

**"Kā tu jūties, kad dusmojies?"**

*Maiks, Mārcis, Diāna: "Slikti."*

*Kate: "Mammai nepatīk."*

*Gabriels: "Gribas kauties šitā... (rāda)."*

Pēc pārrunām darba autore secina, ka lielākā daļā bērnu izprot, kas ir dusmas un saprot arī to, ka tā ir emocija, kas nav patīkama ne pašam, ne arī apkārtējiem. Protams, dusmas ir dabiska emocija, kur ne vienmēr ir vērtējama negatīvi. Dusmas ir nepieciešamas, lai mēs atbrīvotos no ikdienas spriedzes un nekrātu aizvainojumus. Taču ikdienas dusmas, nesavaldīšanās, ir jāmacās kontrolēt. Ir jāprot dusmoties un iziet no šī emocionālā stāvokļa. Tā kā vairākiem grupas bērniem šis kritērijs bija zemi attīstīts, iespējams, šis literārais darbs palīdzēs viņiem ieraudzīt savas emocijas no cita skatu punkta. Bērniem ir jāmacās savaldīt savas dusmas, kā arī pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu.

Bērniem tika piedāvāta viņu interesēm un vecumam atbilstoši literārie darbi, lielākā daļa ir spējīgi izprast šajos darbos paustās emocijas un spēj tās izdzīvot kopā ar galvenajiem varoņiem. Bērni saprot, ka pasakā paustās pozitīvās darbības (līdzjūtība, izpalīdzēšana) ir jāpilda arī reālajā dzīvē, taču veicot bērnu novērošanu, tas ne vienmēr tika novērots. Šī darbība pierādīja, cik vērtīga ir literārā darba stāstīšana un pārrunāšana, gan, lai veicinātu bērnu emocionālo attīstību, gan nostiprinātu sadarbību starp bērnu un skolotāju.

Salīdzinot bērnu reakciju un atbildes, darba autore izdarīja secinājumu par vecāku anketēšanas rezultātiem. Kad tika veikta darba autoras praktiskā darbība, radās iespaids, ka daži bērni nav pieraduši literāros darbus pārrunāt pēc to izlasīšanas. Tas radīja iespaidu, ka arī mājās, iespējams, ar vecākiem tas netiek darīts. Negatīvās emocijas un līdzjūtību daži bērni nespēj atpazīt. Tas liecina, ka vecāki pārāk maz pārrunā šīs pasakas ar bērniem, vai arī lasa darbus, kuri izraisa tikai pozitīvas emocijas, prieku, pārsteigumu. Tādējādi darba autore secina, ka ne visi vecāki ir bijuši pilnībā atklāti pildot anketu. Lai sīkāk izpētītu bērnu emocionālās attīstības sekmēšanu literāro dabu iepazīšanas procesā, darba autore izvēlējās veikt arī novērojumu.

## 2.4.2 Rotaļu izmantošana literārā darba iepazīšanas procesā

Pirmsskolas vecuma bērni spēlējoties ar lellēm, izdomā dažādas lomas, noteikumus, situācijas un to atrisinājumus. Lelles iedrošina bērnus komunikācijai. Bērni tām var uzticēties un nejusties apdraudēti, tādēļ caur lellēm bērni var paust savas jūtas un domas, kuras nespēj pārrunāt ar pieaugušajiem. Šādu leļļu un rotaļlietu izmantošana literāro darbu stāstīšanā palielina bērnu spējas identificēt citu jūtas un saistīt tās arī ar savām emocijām, kā arī tas paver daudz plašākas iespējas sadarbībai ar bērnu.

Lai sasniegtu sev vēlamo mērķi, pedagogs var izmantot dažādas metodes un tehnikas literāro darbu pasniegšanas un iepazīšanas procesā. Kā viena no efektīvām metodēm jaunākās pirmsskolas vecuma bērniem iesaka izmantot iespēju pēcāk rotaļāties ar literārā darba pasniegšanas laikā izmantotajām lellēm un rotaļlietām. Tieši šis literārā darba iepazīšanas process bērniem ļauj pielietot savu iztēli, identificēt sevi ar literārā darba tēliem un iepazīt, paust dažādās emocijas, kuras tiek piedēvētas šiem tēliem.

Balstoties uz teorētiskās daļas atziņām, lai varētu izprast kā tiek veicināta emocionālā attīstība literāro darbu iepazīšanas procesā, darba autore izvēlējās veikt novērošanu – katras praktiskās darbības beigās, lelles, ar kurām tika rādīti literāro darbu tēli, tiks novietotas bērniem pieejamā vietā. Tiks novērots - kā bērnu rotaļa ar šiem tēliem, emocijas sasauca ar literārajā darbā paustajām.

**H. Kristiana Andersena “Neglītais pīlēns”** pasakas attēlošanā darba autore izmantoja pīlēna, kaķa, vecmāmiņas rotaļlietas. Pēc literārā darba izstāstīšanas un pārrunāšanas, darba autore izmantotās rotaļlietas nolika valodas centriņā, bērniem pieejamā vietā. Novērošana tika veikta uzreiz pēc šīs darbības veikšanas, visas dienas garumā, bērniem brīvajos spēļu brīžos. Balstoties uz novērošanas protokola (skat.5. pielikumu) rezultātiem, autore veica iegūto rezultātu analīzi.

Bērni vislielāko interesi par rotaļlietām izrādīja uzreiz pēc nodarbības. Arī pēcpusdienas cēlienā aktivitāte valodas centriņā ar rotaļlietām bija novērojama, taču ar mazāku aktivitāti un ieinteresētību. Dienas gaitā pie novietotajām rotaļlietām bērni pienāca 7 reizes.

Dienas gaitā pie rotaļlietām piegāja 8 meitenes un 4 zēni. Darba autore secina, ka tēli un pasakas sižets ir bijis saistošāks tieši meitenēm. Ar rotaļlietām izvēlējās spēlēt arī Samanta, kurai šajā kritērijā bija visvājākā attīstība, kā arī Adele un Mārtiņš, kuriem jūtu atpazīšanas un izpratnes kritērijs ir novērots sākuma stadijā.

Visbiežāk tika izraudzīta pīlēna rotaļlieta, visticamāk tādēļ, ka tas bija kā galvenais pasakas varonis, kura pārdzīvojumiem bērni juta līdzī. Kā otra rotaļlieta, ar kuru bērni biežāk izvēlējās spēlēties bija kaķa rotaļlieta. Lai gan kaķim šajā pasakā tika piedēvētas negatīvas īpašības, bērni šo rotaļlietu izvēlējās, iespējams tādēļ, ka viņus vairāk saista tieši dzīvnieki kā rotaļlietas.

Bērni ar šīm rotaļlietām veidoja sižetiskas rotaļas. Individuāli ar šīm rotaļlietām spēlēties izvēlējās 4 bērni. Trīs no viņiem savās rotaļās izmantoja ar pasaku nesaistītu sižetu, kā arī neizmantoja visas trīs rotaļlietas. Tikai vienā gadījumā meitene Diāna veidoja rotaļu, kuras sižets bija balstīts uz pasakā dzirdēto un līdzinājās tam, kā arī savā rotaļā izmantoja visas trīs rotaļlietas. Pārējie bērni izvēlējās rotaļāties grupiņās pa 3 vai arī pa pāriem. Šajās rotaļās pārsvarā tika izvēlētas visas trīs rotaļlietas, taču sižetiskā rotaļa bija balstīta uz pašu bērnu iztēli un tikai dažos brīžos varēja saskatīt kaut nelielu līdzību ar literārā darba sižetu.

Kaķa tēls bērnu rotaļās visos gadījumos, atskaitot Diānas rotaļā, tika attēlots kā pozitīvais tēls, nevis negatīvais, kā tika atspoguļots pasakā. Rotaļās netika izspēlēta kaķa nepatika un greizsirdība pret pīlēnu. Savukārt pīlēns pārsvarā tika attēlots kā priecīgs, zinātkārs un ļoti aktīvs. Tā kā pasakā pārsvarā pīlēns tika attēlots bēdīgs, nesaprasts un nelaimīgs, arī šajās rotaļās neizpaudās tādas pašas emocijas. Taču dažu meiteņu, tajā skaitā Diānas rotaļā, pīlēns tika attēlots kā tēls, kurš ir vājš - viņš ir jāžēlo un jāmiļo. Vecmāmiņas tēls visos gadījumos, kad tika izmantots rotaļās, tika attēlots tāpat kā pasakā – labsirdīgs pret citiem, ar pozitīvām emocijām un empātiju.

**N. A. Goroško “Īsti draugi”** attēlošanai autore izmantoja eža, vāveres un vārnas mīkstās rotaļlietas. Balstoties uz novērošanas protokola (skat.6. pielikumu) rezultātiem, autore veica iegūto datu analīzi.

Par šajā literārajā darbā izmantotajiem tēliem – to rotaļlietām, bērni izrādīja daudz mazāku interesi, nekā par “Neglītā pīlēna” pasaku tēliem. Pie šīm rotaļlietām dienas laikā pienāca tikai 4 reizes. Arī šoreiz lielāka aktivitāte bija uzreiz pēc pasakas stāstīšanas, bet pēcpusdienā pie rotaļlietām bērni pienāca tikai vienu reizi. Iespējams mazā bērnu aktivitāte vērojama, jo literārā darba tēli nebija tik saistoši, vai arī pats literārais darbs bērnos neizraisīja pietiekamu emocionālo pārdzīvojumu un ieinteresētību.

Arī šoreiz lielāku interesi izrādīja meitenes. No 6 bērniem, kas rotaļājās ar šīm rotaļlietām, 4 bija meitenes un 2 zēni. Ļoti iespējams tas saistīts ar to, ka meitenēm šie tēli ir daudz interesantāki un pievilcīgāki kā zēniem un emocijas, ko radījis literārais darbs, ir bijušas saistošākas meitenēm. Viena no meitenēm ar zemu empātijas attīstības līmeni, kura individuāli spēlējās ar šīm rotaļlietām, bija Marta.

Visās četrās reizēs, kad bērni spēlējās ar šiem tēliem, tika izvēlētas vāveres un eža rotaļlietas. Divās no reizēm spēlējās arī ar vārnas rotaļlietu. Tiek secināts, ka bērni labprātāk izvēlas spēlēties ar pozitīvajiem literārā darba tēliem.

Visi bērni, kuri rotaļājās ar šiem tēliem, veidoja sižetisku rotaļu. Divos no gadījumiem, šīs rotaļas sižets bija saistīts ar literārajā darbā stāstīto.

Visi tēli tika atveidoti ar tādām pašām emocijām un rakstura īpašībām. Vāvere vienmēr tika attēlota priecīga, ezītis divās no četrām reizēm tika attēlots kā sākotnēji skumjš un bēdīgs, bet pēcāk vāvere viņu pažēloja un iepriecināja. Divās rotaļās ezītis bija visu laiku priecīgs. Savukārt, kas pārsteidza darba autori, atšķirībā no iepriekšējā literārā darba novērojuma, šajā visi bērni vārnai piešķīra negatīvas īpašības. Attēloja vārnas darbības dusmīgi, ar negatīvām emocijām.

**M. Latimera “Emīlijas tīģeris”** attēlošanai darba autore izmantoja tīģera, meitenes, vecmāmiņas rotaļlietas. Balstoties uz novērošanas protokola (skat.7. pielikumu) rezultātiem, autore veica iegūto rezultātu analīzi. Interese par šīm rotaļlietām bija krietni izteiktāka nekā pirmajos divos novērojumos. Aktivitāte bija līdzīga gan uzreiz pēc literārā darba stāstīšanas, gan pēcpusdienas cēlienā. Pie rotaļlietām kopā pienāca un rotaļājās 10 reizes.

Atšķirībā no iepriekšējiem novērojumiem, šoreiz aktīvāki bija zēni. Acīmredzot šoreiz daudz saistošāks sižets, tēli un to paustās emocijas, rakstura īpašības, bija daudz saistošāki tieši zēniem. Ar šīm rotaļlietām spēlējās izvēlējās 6 meitenes un 9 zēni. Rotaļās ar šiem tēliem iesaistījās arī Maiks, Everts, Laura, Adele un Ieva, kuriem paškontroles rādītāji bija zemi.

Visbiežāk izvēlējās tīģera rotaļlietu. Nevienā no 10 gadījumiem netika izmantotas visas piedāvātās rotaļlietas vienā rotaļā. Arī šajā gadījumā tīģeris tika izvēlēts, jo ir kā galvenais literārā darba varonis, kurš bērniem izraisījis visspilgtākās emocijas. Jo lai arī galvenā varone bija arī meitene Emīlija, ar šo rotaļlietu bērni spēlējās mazāk.

Bērni veidoja sižetiskās rotaļas, bet neviena īsti nebija līdzīga literārā darba sižetam. Rotaļas tika balstītas uz pašu bērnu izstrādāta sižeta. Taču lielākā daļa bērnu neveidoja sižetisku rotaļu, jo izvēlējās ar tīģeri veikt biedējošas un rēcošas kustības, nobiedēt savus grupas biedrus.

Visizteiktāk varēja redzēt, ka bērniem saistošākais tēls bija tīģeris ar spilgtām emocijām – dusmām. Šādi tīģeri attēloja lielākā daļa bērnu. Trīs meitenes savās rotaļās izvēlējās tīģeri attēlot pozitīvu – kā priecīgā tīģera tēlu.

Veicot šos trīs novērojumus, darba autore secina, ka ļoti svarīgs aspekts, lai stāstītu bērniem literāro darbu, ir ne tika mērķis, ar kādu tas izvēlēts, bet arī tā satura atbilstība bērnu interesēm un konkrētā brīža emocijām. Pēc bērnu aktivitātes pēcāk rotaļājoties ar rotaļlietām, kas atspoguļo literārā darba varoņus, manāma viņu ieinteresētība un motivācija darboties. Ir svarīgi tas, cik ļoti pats literārais

darbs, tā sižets un saturs spēj aizraut bērnu un cik spēcīgu pārdzīvojumu, emocijas tas izraisīs. Protams, liela nozīme ir arī pedagoga spējām šo literāro darbu pasniegt pēc iespējas izjustāk, emocionālāk, atklājot katra tēla rakstura nianšes.

Spēlējoties ar šīm rotaļlietām, bērni attēloja tēlu emocijas. Visās rotaļās bērni caur šiem tēliem pauda emocijas kā līdzjūtība, prieks, dusmas, bailes, skumjas. Tika paustas gan emocijas, kuras šie tēli atdzīvināja literārajā darbā, gan arī emocijas, kuras bija nepieciešamas viņu pašu radītajam sižetam. Šāda metode ir efektīvs veids, kā saprast, cik ļoti bērni ir izpratuši literārā darba saturu un emocionālo nokrāsu. Taču negatīvais ir tas, ka šādā veidā nav iespējams veicināt visu bērnu emocionālo attīstību, jo ne visi bērnu, kuriem bija zemi attīstīts kāds no kritērijiem, izvēlējās pienākt pie rotaļlietām un veikt šo sižetisko lomu rotaļu. Darba autore izdara secinājumus, ka iespējamais iemesls ir atklāts pētījuma hipotēzē, ka jaunākā pirmsskolas vecuma bērna emocionālās attīstības sekmēšana literāro darbu iepazīšanas procesā ir veiksmīgāka, ja atbilstoši bērna interesēm tiks izraudzīti literārie darbi. Šiem bērniem nebija pietiekami interesanti un saistoši šie literārie darbi, lai, spēlējoties ar tēlu rotaļlietām, tiktu sekmēta viņu emocionālā attīstība.

## **2.5. Jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības dinamikas novērtējums**

Veicot bērnu emocionālas attīstības novērojumu pētījuma sākumā, darba autore secināja, ka vairākiem bērniem kāds no emocionālās attīstības kritērijiem ir vai nu sākuma stadijā, vai vispār netiek novērots. Lai noskaidrotu kāda pieredze bērniem literāro darbu iepazīšanas procesā ir līdz šim, tika veikta vecāku anketēšana, kurā atklājas, ka lielākā daļa vecāku bērniem lasa un pārrunā lasīto. Taču veicot praktiskās darbības ar bērniem, šis apgalvojums liekas mānīgs, jo daži bērni neizprata pārrunu procesu vai arī nevēlējās tajā iesaistīties.

Lai pārbaudītu pētījuma hipotēzi, darba autore veica praktiskas darbības ar bērniem – stāstīja katram kritērijam atbilstošus literāros darbus, to atspoguļošanā izmantojot rotaļlietas. Šie darbi tika pārrunāti, lai noskaidrotu bērnu izpratni un attieksmi pret atspoguļotajām emocijām. Lai varētu noskaidrot kā bērns ir uztvēris katra tēla emocionālo raksturojumu un veicinātu bērnu pašu paust emocijas caur tēliem, šīs rotaļlietas pēc literārā darba stāstīšanas tika novietotas bērniem brīvi pieejamā vietā, lai viņi varēt ar tām veikt savas rotaļas. Šis process tika novērots un analizēts.

Pēc praktisko darbību veikšanas bērni ilgākā laika posmā tika novēroti, gan rīta cēlienā, nodarbībās, pastaigās, svētku brīžos, gan pēcpusdienas cēlienā. Tas tika veikts ar mērķi noskaidrot, kāda ir bērnu emocionālās attīstības dinamika pirms un pēc pedagoga praktiskās darbības. Rezultāti tika apkopoti tabulā (skat.3.tabulu).

**3. tabula. Novērošanas rezultāti pirms un pēc pedagoga praktiskās darbības**

Bērna vārds, vecums	KRITĒRIJI					
	1. Saprot citu jūtas		2. Palīdz tiem, kuriem nepieciešama palīdzība		3. Pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu	
	Pirms	Pēc	Pirms	Pēc	Pirms	Pēc
Everts; 3,6	3	<b>4</b>	3	<b>3</b>	1	<b>2</b>
Laura; 3,1	3	<b>3</b>	3	<b>3</b>	1	<b>2</b>
Šarlote.; 3,5	2	<b>3</b>	2	<b>3</b>	2	<b>3</b>
Maiks; 3,8	3	<b>4</b>	4	<b>4</b>	1	<b>2</b>
Jēkabs; 3,5	3	<b>4</b>	3	<b>4</b>	3	<b>3</b>
Gustavs; 3,8	2	<b>3</b>	2	<b>3</b>	4	<b>4</b>
Kate; 3,8	3	<b>4</b>	3	<b>4</b>	3	<b>3</b>
Mārtiņš; 3,8	2	<b>3</b>	1	<b>2</b>	2	<b>2</b>
Olivers; 3,7	4	<b>4</b>	3	<b>4</b>	4	<b>4</b>
Marta; 3,1	1	<b>2</b>	1	<b>2</b>	2	<b>2</b>
Estere; 3,8	3	<b>4</b>	4	<b>4</b>	4	<b>4</b>
Mārcis; 3,3	3	<b>4</b>	4	<b>4</b>	3	<b>4</b>
Dīāna; 3,5	4	<b>4</b>	4	<b>4</b>	4	<b>4</b>
Adele; 3,5	2	<b>3</b>	2	<b>3</b>	2	<b>3</b>
Leila; 3,5	4	<b>4</b>	3	<b>4</b>	4	<b>4</b>
Samanta; 3,6	1	<b>2</b>	2	<b>3</b>	3	<b>3</b>
Ieva; 3,6	3	<b>4</b>	3	<b>4</b>	1	<b>1</b>
Rūdolfis; 3,2	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	2	<b>2</b>
Gabriela; 3,6	4	<b>4</b>	4	<b>4</b>	4	<b>4</b>
Gabriels; 3,3	3	<b>4</b>	3	<b>3</b>	3	<b>4</b>
Svens; 3,3	4	<b>4</b>	4	<b>4</b>	4	<b>4</b>

Kā redzams tabulas rezultātos, lielākajai daļai bērnu ir vērojami uzlabojumi attiecīgajos emocionālās attīstības kritērijos. Bērni, kuriem kritēriji tika regulāri novēroti, arī turpmākajā darbībā šie kritēriji tika novēroti regulāri. Lielākajā daļā no novērojumiem, bērni, kuriem kritēriji ir vērojami sākuma stadijā, vai arī attīstās, šie rādītāji ir uzlabojušies. Darba autore vēlas tuvāk aplūkot un izanalizēt to bērnu emocionālās attīstības dinamiku, kuru rādītāji pētījuma sākumā bija viszemākie.

*Everts, Laura, Maiks.* Visiem šiem bērniem pētījuma sākumā emocionālās attīstības kritērijs – pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu – netika novērots. Pēc praktiskā darbības ir vērojami

uzlabojumi bērnu emociju paškontrolē. Vērts norādīt, ka šie bērni arī izvēlējās spēlēties ar rotaļlietām, kuru tēli bija aprakstīti literārajā darbā un kuru autore izvēlējās tieši šim kritērijam.

*Ieva.* Arī Ievai viszemāk attīstītais kritērijs pētījuma sākumā bija emocionālā paškontrolē. Lai gan Ieva izvēlējās spēlēties un veidot sižetisku rotaļu ar konkrētā literārā darba tēliem, viņas paškontroles spējas diemžēl nav uzlabojušās. Ieva vēlprojām nespēj pati pārtraukt savu dusmošanos, pat histērijas, to vēlprojām ir spējīga izdarīt tikai pēc ļoti ilga laika posma un ar pedagoga palīdzību.

*Mārtiņš.* Mārtiņam visi emocionālās attīstības kritēriji pētījuma sākumā bija zemi attīstīti. Lai gan Mārtiņš neiesaistījās pārrunās par literārajiem darbiem, viņš izvēlējās veidot rotaļu ar “Neglītā pīlēna” rotaļlietām. Mārtiņam ir uzlabojusies spēja atpazīt citu jūtas, kā arī empātija, taču paškontrolē Mārtiņam arī pēc pedagoga praktiskās darbības ir palikusi tajā pašā attīstības stadijā.

*Marta.* Arī Marta, tāpat kā Mārtiņš, neiesaistījās pārrunās par literārajiem darbiem. Marta, savukārt, izvēlējās rotaļāties ar tēliem no literārā darba “Īsti draugi”. Martas emocionālās attīstības rādītāji – jūtu izpratne un empātija – ir uzlabojušies, taču pāriešana no viena emocionālā stāvokļa uz citu arī Martai ir palikusi iepriekšējā attīstības stadijā.

*Adele.* Lai gan Adele neiesaistījās pārrunās par literārajiem darbiem, savās mīmikās un ķermeņa valodā bija redzama viņas ieinteresētība šajā procesā un viņa ar manāmu aizrautību klausījās pedagoga un bērnu sarunā. Adele arī izvēlējās rotaļāties gan ar “Neglītā pīlēna”, gan “Īsto draugu” tēliem. Lai gan viņa neizvēlējās rotaļāties arī ar tīģera rotaļlietu, visi trīs Adeles emocionālās attīstības kritēriji ir uzlabojušies.

*Samanta.* Arī Samanta neizvēlējās iesaistīties pārrunās par literārajiem darbiem, bet tieši tāpat kā Adele, izrādīja dziļu interesi par šo procesu. Viņa izvēlējās rotaļāties ar “Neglītā pīlēna” tēliem un viņas zemie rādītāji gan jūtu izpratnē, gan empātijā, pēc pedagoga praktiskās darbības ir uzlabojušies.

*Rūdolf.* Rūdolf neiesaistījās pārrunās par literārajiem darbiem, kā arī neizrādīja interesi par šo procesu. Rūdolf neizvēlējās rotaļāties ar literāro darbu tēliem. Arī novērojot Rūdolfu pēc pedagoga praktisko darbību veikšanas, neviens no sākotnēji uzrādītajiem emocionālās attīstības kritērijiem neuzlabojās.

Veicot šos novērojumus, anketējot vecākus un izpildot praktiskās darbības ar bērniem, darba autore secina, ka hipotēze ir daļēji pierādīta. Autore secina, ka ir iespējams sekmēt bērnu emocionālo attīstību literāro darbu iepazīšanas procesā, taču liela nozīme ir paša bērna vēlmē iesaistīties šajā procesā. Ja bērns neizrāda ieinteresētību, pedagogam ir daudz grūtāk veikt šo procesu, jo sadarbība ir abu pušu iesaistīšanās. Tas liek secināt, ka jaunākā pirmsskolas vecuma bērna emocionālās attīstības sekmēšana literāro darbu iepazīšanas procesā ir veiksmīgāka, ja šie literārie darbi būs izvēlēti atbilstoši bērna interesēm.

Savukārt, balstoties uz pētījuma rezultātiem par jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālās attīstības dinamiku, ir novērojami uzlabojumi visos kritēriju rādītājos. Vislielākie uzlabojumi tika novēroti bērnu izpratnē par jūtām, kā arī spējai just līdzīgi citiem. Taču paškontrolē un spēja pāriet no viena emocionālā stāvokļa uz citu, lielākajai daļai bērnu palika sākotnējā attīstības līmenī. Tiek secināts, ka, lai sasniegtu mērķi, dažādiem emocionālās attīstības kritērijiem ir nepieciešamas atšķirīgas pieejas un darbības regularitātes. Iespējams, ir nepieciešams ilgāks pētījuma periods, lai varētu pierādīt, ka tiek attīstīti visi norādītie emocionālās attīstības kritēriji.

## Secinājumi

1. Lai cilvēks varētu dzīvot pilnvērtīgu dzīvi, ļoti liela nozīme ir emocijām, ko viņš jūt, jo tās veido cilvēka personību.

2. Pirmsskolas vecumā norisinās nozīmīgas pārmaiņas bērna iekšējā pasaulē. Mainās viņa emociju saturs un arī to izpausmes veids. Ja bērns pārdzīvo un izrāda emocijas, viņš ir kļuvis par tuvas sabiedrības locekli un veidojās viņa personība. Tādēļ pieaugušajam ir jāspēj radīt trīsgadīgam bērnam emocionāli drošu vidi.

3. Skolotājam ir liela loma bērnu emocionālajā attīstībā. Pašam skolotājam ir jāspēj paust savas emocijas un jāmeklē priecāties par dzīvi un tās notikumiem, gluži tā kā to dara bērni. Ja pats skolotājs būs emocionāli atvērts un bagāts, arī bērniem būs vieglāk sevi emocionāli attīstīt.

4. Sadarbība ir divu vai vairāku cilvēku saskarsme un savstarpējās attiecības. Pedagoģisko sadarbību raksturo skolotāja pedagoģiskais darba stils un veiksmīgas sadarbības veidošana ir skolotāja pienākums, kas raksturo viņa profesionalitāti. Veiksmīga sadarbība visbiežāk tiek veidota, ja pedagogs ievēro demokrātisko darbības stilu.

5. Lai sekmētu bērnu emocionālo attīstību, lielisks sadarbības paraugs ir literārie darbi. Ar šo darbu palīdzību bērni apgūst emocionālās attīstības pamatvērtības, kurās ietilpst arī empātija, draudzība un emocionālā paškontrolē. Brīdī, kad pedagogs plāno stāstīt bērniem literāro darbu, ir jāņem vērā bērnu vecumu un individuālās spējas. Izmēģinot dažādas metodes, tehnikas un stratēģijas, pedagogs var nodrošināt bērniem nepieciešamo pieredzi, lai sasniegtu vēlamos mērķus.

6. Vecāki lasa saviem bērniem priekšā, taču tas notiek pārāk reti, kā arī lasītais ne vienmēr tiek pārrunāts. Tādēļ literārajos darbos minētos notikumus bērns ne vienmēr spēj pielīdzināt reālajām dzīves situācijām.

7. Bērni ir spējīgi izprast literārajā darbā paustās emocijas, izprot galvenā varoņa rīcību, taču ne vienmēr spēj to pielīdzināt reālajai dzīvei. Literārā darba stāstīšana un pārrunāšana ir veids, kā veicināt bērnu emocionālo attīstību un nostiprināt sadarbību starp bērnu un skolotāju.

8. Literārā darba tēlu rotaļlietu nolikšana bērniem brīvi pieejamā vietā ir efektīvs veids, kā saprast bērnu izpratni par literāro darbu un tajā paustajām emocijām. Tādējādi tiek paustas gan emocijas, kuras šie tēli atdzīvināja literārajā darbā, gan arī emocijas, kuras bija nepieciešamas viņu pašu radītajam sižetam.

9. Lai sasniegtu mērķi, dažādiem emocionālās attīstības kritērijiem ir nepieciešamas atšķirīgas pieejas un pedagoga praktiskās darbības regularitāte un ilgums. Liela nozīme ir paša bērna vēlmē iesaistīties literāro darbu iepazīšanas procesā. Ja bērns neizrāda ieinteresētību, pedagogam ir daudz grūtāk veikt šo procesu, jo sadarbība ir abu pušu iesaistīšanās.

## Izmantotā literatūra un informācijas avoti

1. Andersens, H.K. (2005). Neglītais pīlēns. Cine,I. (Sast.), *Brīnumu pasakas*. (3.-21.lpp.). Rīga: Zvaigzne ABC, 249 lpp.
2. Albrehta, Dz. (1998). *Pētīšanas metodes pedagogijā*. Rīga: „Mācību grāmata”, 228 lpp.
3. Bernier, M.; O’Hare, J. (2005). *Puppetry in education and therapy. Unlocking doors to the mind and heart*. Bloomington: AuthorHouse, 240 lpp.
4. Cherry, K. (2004). *The purpose of emotions*. Retrieved 26.02.2014. from: <http://psychology.about.com/od/emotion/tp/purpose-of-emotions.htm>
5. Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Retrieved 25.02.2014. from: <http://darwinonline.org.uk/content/frameSet?pageSeq=1&itemID=F1142&viewtype=text>
6. Donaldson, M. (2011). *Plutchik’s Model of Emotions*. Retrieved 26.02.2014. from: <http://www.6seconds.org/2011/06/24/plutchiks-model-of-emotions/>
7. Ēriksons, Ē. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 271 lpp.
8. Gallets, M. P. (2005). *Storytelling and story reading: a comparison of effects on children’s memory and story comprehension*. Retrieved 24.08.2016. from: <http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2180&context=etd>
9. Geske, R. (2005). *Bērna bioloģiskā attīstība*. Rīga: RaKa, 314 lpp.
10. Gēbele, I. (2012). *Pasaku dziedinošais spēks*. Jelgavas tipogrāfija. 112 lpp.
11. Giles, B. (2005). *Developmental Psychology*. London: Grange Book, 192 lpp.
12. Golubina, V. (2007). *Pirmsskolas pedagoga rokasgrāmata*. Rīga: Izglītības soļi, 308 lpp.
13. Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga: Jumava, 462 lpp.
14. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 395 lpp.
15. Irbe, I.; Timermane, A. (2010). *Mana grāmatiņa*. Rīga: RaKa, 52 lpp.
16. Jurgena, I. (2002). *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: Izglītības soļi, 144 lpp.
17. Kļaveniece, E. (1983). *Ja esat skolotājs...* Rīga: Zvaigzne, 120 lpp.
18. Kostelnik, J.M.; Soderman K.A.; Whiren P.A.; Rupiper Q.P. (2015). *Developmentally appropriate curriculum: best practices in early childhood education, 6th edition*. Pearson, 608 lpp.

19. Narayanan, K. (2012). *The importance of puppets*. Retrieved 25.08.2016. from: <http://www.slideshare.net/kokilavaaninarayanan/the-importance-of-puppets>
20. Latimer, M. (2011). *Emily's tiger*. Oxford: Barefoot Books, 32 lpp.
21. Likona, T. (2000). *Bērna audzināšana*. Rīga: Avots, 524 lpp.
22. Lūciņa, Z. (2002). *Bērna izpēte novērojot*. Dzintare, D. (Sast.), *Bērns kā individualitāte pirmsskolas izglītības iestādē* (43.-84.lpp.). Rīga: SIA Izglītības soļi, 173 lpp.
23. Ļubļinska, A. (1967). *Pārrunas ar audzinātājiem par bērnu attīstību*. Rīga: Zvaigzne, 273 lpp.
24. Mayesky, M. (2015). *Creative activities and curriculum for young children*. Boston: Cengage Learning, 624 lpp.
25. Meikšāne, Dz. (1998). *Psiholoģija mums pašiem*. Rīga: Raka, 166 lpp.
26. Mort, L. (2011). *Daily reading to children boosts social and emocional development*. Retrieved 23.05.2015. from: <https://earlyyearslearning.wordpress.com/2011/06/13/daily-reading-to-children-boosts-social-and-emotional-development/>
27. Odle, T. (2013). *Emotional Development*. Retrieved 26.02.2014. from: <http://www.education.com/reference/article/emotional-development/>
28. Ortony, A; Turner, Terence J. (1990). *What's basic about basic emotions?* Psychological Review, Volume 97, Number 3, p. 315 – 331. Retrieved 01.03.2014. from APA PsycNET, DOI: 10.1037/0033-295X.97.3.315.
29. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
30. Plotnieks, I. (1988). *Psiholoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne, 172 lpp.
31. *Psiholoģijas vārdnīca* (1999). Rīga: SIA Mācību grāmata, 157 lpp.
32. Rock, A. (2007). *Your 3-Year\_Old: Development and Mildstones*. Retrieved 27.03.2014. from: [http://preschoolers.about.com/od/development/ss/Your-3-Year-Old-Development-And-Milestones\\_3.htm](http://preschoolers.about.com/od/development/ss/Your-3-Year-Old-Development-And-Milestones_3.htm)
33. Russell, R. (2010). *How Democratic Styles Affect Classroom Management*. Retrieved 24.03.2014. from: [http://www.ehow.com/info\\_7954719\\_democratic-styles-affect-classroom-management.html](http://www.ehow.com/info_7954719_democratic-styles-affect-classroom-management.html)
34. Smita, H. (2001). *Vai tavs bērns ir laimīgs?* Rīga: Kontinents, 317 lpp.
35. Stikāne, A. (1977). *Latviešu bērna literatūra*. Rīga: Zvaigzne, 212 lpp.
36. Students, J.A. (1998). *Vispārīgā paidogoģija. II daļa*. Rīga: RaKa, 224 lpp.
37. Suhomļinskis, V. (1974). *Sirdi atdodu bērniem*. Rīga: Zvaigzne, 229 lpp.

38. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 159 lpp.
39. Špalleka, R. (2002). *Māmiņ, vai tu mani mīli?* Rīga: Aurora, 192 lpp.
40. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 162 lpp.
41. Špona, A.; Čamane, I. (2009). *Audzināšana. Pašaudzināšana*. Rīga: RaKa, 260 lpp.
42. Špona, A.; Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 204 lpp.
43. Turlington, S. (2010). *Why are stories so important?* Retrieved 8.05.2015. from: <http://shannonturlington.com/2010/06/03/why-are-stories-so-important/>
44. Vecgrāve, A. (2005). *Ceļvedis pieaugušajiem pa bērnības zemi*. Rīga: Zvaigzne ABC, 239 lpp.
45. Vishal, J. (2008). *Teaching styles – Self evaluation*. Retrieved 24.03.2014. from: <http://schoolofeducators.com/2008/12/teaching-styles-self-evaluation/>
46. Yen, H.D. (2005). *Democratic versus Autocratic Teaching Methods*. Retrieved 20.03.2014. from: <http://www.noogenesis.com/malama/responsibility/democratic.ht>

## **Pielikumi**

**1. Vai jūs savam bērnam lasāt priekšā? Cik bieži?**

JĀ

NĒ

.....

**2. Jūsu mazuļa mīlākā pasaka/grāmata?**

.....

.....

**3. Vai jūs ar bērniem pārrunājat lasīto?**

JĀ

NĒ

**4. Kāpēc jūs lasāt bērniem?**

.....

.....

.....

.....

.....

**5. Vai esat ievērojuši, ka bērns atceras literārā darba notikumus, morāli un pielīdzina to reālajai dzīvei?**

JĀ

NĒ

**6. Kādas emocijas, reakciju esat novērojuši savam bērnam, lasot kādu no literārajiem darbiem?**

.....

.....

.....

.....

*2.pielikums. „Neglītais pīlēns” (Andersens, 2005, 5-20).*

Reiz dzīvoja kāda pīļu māte. Viņai bija četri ļoti glīti pīļēni, bet tad izšķīlās piektais...

- Ak vai! Cik briesmīgi neglīts pīlēns!

Kad pīļu māte peldējās ar saviem bērniem, visi fermas iemītnieki viņus vēroja:

- Šausmas! Jauns pīlēns, bet tik milzīgs un neglīts!

Brāļi un māšas kaunējās no viņa:

- Peldi prom! Tevis dēļ visa pasaule par mums smejas.

Un viņš aizpeldēja. Pīlēns peldēja tik ilgi, kamēr nonāca otrā krastā. Tad atskanēja šāvieni, un neglītais pīlēns redzēja, kā bars zosu paceļas spārnos. Tūliņ niknais mednieku suns sāka viņu vajāt. Pīlēnam izdevās izglābties no suņa. Viņš turpināja ceļu.

Pienāca ziema... Meža zvēri viņu līdzjūtīgi uzlūkoja:

- Kurp gan neglītais pīlēns dosies šādā aukstumā?

Visu laiku sniga, tāpēc pīlēns paslēpās zem žagariem. Tur viņu atrada kāda vecenīte ar savu suni. Viņa iesaucās:

- Nabadziņš! Cik viņš neglīts un vājš!

Un viņa aiznesa pīļēnu uz māju. Tur par pīļēnu rūpējās. Visi viņu mīlēja, izņemot skaudīgo kaķēnu. ,,

- Kopš tā laika, kad šis pīlēns ir šeit, par mani neviens neliekas ne zinis,- viņš pukojās.

Pienāca pavasaris. Vecīņai bija apnicis neglītais pīlēns, jo viņš taču nedēja olas, turklāt pārmērīgi daudz ēda. Kaķis izmantoja izdevību un uzbrēca pīlēnam

- Peldi prom! Tu nekam nederi!

Tā neglītais pīlēns nonāca pie kāda ezera. Tur peldēja divi skaisti gulbji, kas viņu ļoti cieši aplūkoja. Pīlēns domāja, ka gulbji metīsies viņu knābt. Tad pēkšņi viņš ūdens atspulgā ieraudzīja skaistu gulbi, un tas bija neviens cits kā viņš pats. Gulbji pacēlās spārnos, un neglītais pīlēns aizlidoja reizē ar viņiem. Kad gulbji lidoja pāri vecajai fermai, viņus augstu gaisā ieraudzīja pīļēni un iesaucās:

- Cik skaisti gulbji!

*3.pielikums. "Īsti draugi" (N.A.Goroško, 2010).*

Ezītis pamodās agri no rīta. Izgāja pagalmā un nodomāja: "Cik labi ir mežā – sūnas ar rasu mazgājas, vējiņš pļaviņā zāli izķemmē, virs meža kā krāsains dvielis izklājusies varavīksne. Ļoti skaisti!"

Nokāpa ezītis pa kāpnītēm, izstaipījās un devās pastaigā pa meža taku. Kaut gan eža ķepiņas ir mazas, čāpo viņš ļoti ātri.

Te pēkšņi blakus kaut kas nočabēja, sagriezās un kaut kas rūsgans un pūkains nokrita uz taciņas tieši pie ezīša deguna!

- Palīgā! – no visa spēka iekliedzās ezītis un no pārbīļa savēlās adatu kamoliņā.

- Ak, mammīt! – iekliedzās rudā vāvere, jo tieši viņa bija pārbiedējusi ezīti. No pārsteiguma vāveres acis kļuva tik lielas kā rieksti. Un bija jau arī, par ko brīnīties! Vāvere vēl nekad nebija redzējusi tādu dīvainu zvēru, kuram pūkaina un skaista kažociņa vietā no visām pusēm rēgojās asas adatas.

- Kas tu esi? – jautāja vāvere un katram gadījumam atkāpās divus soļus.

- Puk, puk, puk! – pukšķināja ezītis. Viņš nodomāja, ka rudais radījums ir ne sevišķi laipns un turklāt par nesasveicinājās.

- Labrīt! – ezītis draudzīgi teica. – Es esmu ezītis.

- Bet es esmu vāverīte. Sveiks!

Pēkšņi kaut kur no koka galotnes atskanēja:

- Kra – ha – ha – hā! Nu gan ir kompānija! Viņš adatains, viņa pūkaina!

Uz egles zara sēdēja vārna un smējās pilnā balsī, ka viss mežs skanēja.

Ezītis, to izdzirdējis, nokaunējās, nokāra deguntiņu un noskuma par to, ka ar viņu, adataini, neviens negribēs draudzēties. Pamanījusi skumjo ezīti, vāvere atcirta pelēkajai vārnai:

- Kāda tava darīšana, ar ko gribu, ar to draudzējos! Nav svarīgi, vai kāds ir mīksts vai ar adatām, kad tik viņam laba sirsniņa!

Vāverīte saņēma ezīša ķepu, ezītis pasmaidīja un abi draudzīgi aizgāja pa taciņu.

*4.pielikums. "Emīlijas tīģeris" (Latimer, M., 2015).*

- Es negribu, lai man apgriez matus! – dusmīgi kļiedza Emīlija.
- Emīlij, lūdzu apsēdies! – mierīgi noteica mamma.
- Nē! – Emīlija turpināja kliegt. Un tad, viņa cik vien skaļi varēja, norūca – Rrrrrrrrr! – un pārvērtās par lielu, dusmīgu tīģeri.
- Tikai ne atkal... - mamma centās noķert tīģeri, bet tas pamanījās aizbēgt no istabas.

Vēlāk, tajā pašā dienā, Ievas dzimšanas dienas ballītē, klauns palūdza, vai kāds no bērniem varētu viņam palīdzēt burvju trika rādīšanā.

- Es, es! – spiedza Emīlija.
- Es izvēlos Ievu, dzimšanas dienas meiteni! – teica klauns.
- Bet es gribēju būt tavš palīgs! – dusmīgi kļiedza Emīlija. Emīlija piesita kāju pie zemes un pārvērsdamies par tīģeri, skaļi norūca – Rrrrrrr!

Drīz Ievas ballīte bija pārvērtusies par briesmīgi trokšņainu un nepatīkamu, un Emīlijai pakaļ atbrauca viņas tētis, lai aizvestu viņu mājās.

Tās pašas dienas vakarā, ģimene sēdās pie galda, lai nobaudītu gardas vakariņas. Emīlija bija apēdusi visu uz sava šķīvja, bet nebija apēdusi ne vienu pašu dārzeni.

- Emīlij, apēd savus dārzenus! – teica tētis.
- Nē! Es negribu dārzenus, man negaršo dārzeni! – dusmīgi spiedza Emīlija.

Emīlija pārvērtās par lielu dusmīgu tīģeri, kurš lēkdams pāri galdam, apgāza un saplēsa šķīvi ar dārzeniem. Tajā brīdī pie durvīm kāds piezvanīja. Tā bija Emīlijas vecmāmiņa. Ieraudzījusi lielo nekārtību ēdamistabā, vecmāmiņa bija neizpratnē.

- Vecmāmiņ, man vienkārši negaršo dārzeni! – skaidrojās Emīlija.
- Uznāc ar mani augšstāvā – mierīgi teica vecmāmiņa. – Man tev ir jāpastāsta kāds noslēpums.

Uzgājušas augšstāvā, Emīlija satrūkās no skaļa rēcienu sev aiz muguras – Rrrrrrrrr!

Emīlija bija pārsteigta – viņas vecmāmiņa bija pārvērtusies par niknu tīģeri un viņu biedēja.

- Nebaidies, manu meitēn! – teica vecmāmiņa – Es pārvēršos par tīģeri tikai tad, kad to gribu. Un es varu sevi pārvērst par priecīgu tīģeri, nevis dusmīgu. Būt par priecīgu tīģeri ir daudz jautrāk! Kā tu domā?

Nākamajā dienā Emīlija apēda visus savus dārzenus, atļāva sev nogriezt matus un pat bez dusmām iztīrīja zobus. Naktī viņa sapņoja, ka ir priecīgs tīģeris, kas lēkā pāri māju jumtiem un koku galotnēm.





