

**LATVIJAS UNIVERSITĀTE**  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

1. līmeņa profesionālā studiju programma  
Pirmsskolas izglītības skolotājs

**SINDIJA KUNDZIŅA**

**Vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība literāro darbu  
iepazīšanas procesā**

**Kvalifikācijas darbs**

**Darba autors**

Sindija Kundziņa

---

Vārds, uzvārds

---

Paraksts

**Darba vadītājs**

lektore

---

Akadēmiskais amats

Mg. paed.

---

Zinātniskais /  
akadēmiskais grāds

Vladislava  
Uršuļska

---

Vārds, uzvārds

---

Paraksts

RĪGA 2017

## Anotācija

Sindijas Kundziņas kvalifikācijas darba “Vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība literāro darbu iepazīšanas procesā” mērķis ir pētīt literāro darbu izmantošanas iespējas vecākajā pirmsskolas vecumā empātijas sekmēšanā.

Lai sasniegtu mērķi, tiek izvirzīta hipotēze: vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība literāro darbu iepazīšanas procesā būs sekmīgāka, ja literārie darbi tiks atlasīti atbilstoši bērnu interesēm, pieredzei un konkrētai situācijai. Lai pierādītu izvirzīto hipotēzi, tiek izstrādāts darba teorētiskais pamatojums – pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieku atziņās aplūkots empātijas vispārīgs raksturojums, empātijas attīstība vecākā pirmsskolas vecuma bērniem un literatūra kā līdzeklis empātijas sekmēšanai. Tiek īstenots teorētisks un praktisks pētījums, kādas ir literāro darbu izmantošanas iespējas empātijas sekmēšanā vecākā pirmsskolas vecuma bērniem. Pētījumā tiek izmantotas teorētiskā (literatūras analīze) un empīriskās (pedagoģiskā novērošana, pārrunas, iegūto rezultātu analīze) metodes.

Pētījums sastāv no 2 daļām: teorētiskās daļas un praktiskās daļas.

Teorētiskajā daļā ir analizētas pedagogu, psihologu un zinātnieku atziņas par empātiju un tās attīstību vecākā pirmsskolas vecuma bērniem. Tiek apskatīti un analizēti pedagogu, psihologu un zinātnieku viedokļi par literatūru, kā līdzekli empātijas atraisīšanai un sekmēšanai vecākā pirmsskolas vecuma bērniem.

Empīriskajā daļā tiek veikts praktisks pētījums, kurā pētītas literāro darbu izmantošanas iespējas vecākajā pirmsskolas vecumā empātijas sekmēšanā.

Pētījums tiek veikts Mērsraga novada pirmsskolas izglītības iestādē “X” vecākā pirmsskolas vecuma bērnu grupā. Pētījumā piedalījās 11 vecākā pirmsskolas vecuma bērni.

Pētījuma rezultātā tiek izdarīti secinājumi, kuri apstiprina izvirzīto hipotēzi – vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība literāro darbu iepazīšanas procesā ir sekmīgāka, ja literārie darbi tiek atlasīti atbilstoši bērnu interesēm, pieredzei un konkrētai situācijai, kā arī ja tiek vaicāts un cienīts bērnu viedoklis.

Kvalifikācijas darba apjoms ir 54 lpp, attēlu skaits – 15, tabulu skaits – 3, pielikumu skaits – 6, literatūras un avotu skaits – 28.

Atslēgas vārdi: empātija, attīstība, vecākais pirmsskolas vecums, literārie darbi.

## **Annotation**

The purpose of the qualification work “Empathy development of the eldest pre-school children in the dating process of literary works” by Sindija Kundziņa is to investigate possibilities of literary works’ use during the eldest pre-school age for empathy espousal.

To attain the purpose there is raised a hypothesis: empathy development of the eldest pre-school children in the dating process of literary works will be more successful if literary works are selected appropriately of the interests, experience and a specific situation for children. To prove the raised hypothesis there is made a theoretical justification: viewed general characteristics, empathy development of the eldest pre-school children and literature as a tool for empathy espousal viewed in scientists’ quotes of pedagogy and psychology. There is being implemented theoretical and practical research of what are the possibilities of literary works’ use during the eldest pre-school age for children’s empathy espousal. There are used theoretical (analysis of literature) and empirical (pedagogical observation, discussions, analysis of the results) methods for the research.

The research consists of two parts: theoretical part and practical part.

There are analysed quotes of educators, psychologists and scientists about empathy and its development for the eldest pre-school children in the research. There are viewed and analysed opinions of educators, psychologists and scientists about the literature as a tool for empathy exempting and developing for the eldest pre-school children.

There is made a practical research where the possibilities of literary works’ use during the eldest pre-school age for children’s empathy espousal are investigated in empirical part.

The research is being made in the pre-school educational institution’s eldest group of children ‘X’ in Mersrags district. Eleven children are taking part in the research.

There is made a conclusion in the result of the research which endorse the raised hypothesis - empathy development of the eldest pre-school children in the dating process of literary works is more successful if literary works are selected appropriately for the interests, experience and a specific situation of children as well as asked and respected opinion of them.

Extent of the qualification work is 54 pages, number of images – 15, number of tables – 3, number of attachments – 6, number of used literature and sources – 28.

Key words: empathy, development, the eldest pre-school age, literary works.

## Saturs

Ievads.....	5
1. Pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieku atziņas par empātiju.....	7
1.1. Empātijas vispārīgs raksturojums.....	7
1.2. Empātijas veidošanās vecākā pirmsskolas vecuma bērniem.....	10
1.3. Vecākā pirmsskolas vecuma bērna psiholoģiskais raksturojums.....	14
1.4. Literārie darbi - līdzeklis empātijas atraisīšanai un sekmēšanai vecākā pirmsskolas vecuma bērniem.....	18
2. Literāro darbu izmantošanas iespējas empātijas sekmēšanā vecākā pirmsskolas vecuma bērniem.....	24
2.1. Pētījuma metodoloģiskais pamatojums.....	24
2.2. Pētāmās grupas raksturojums.....	25
2.3. Praktiskais darbs ar bērniem.....	34
Secinājumi.....	52
Literatūras un avotu saraksts.....	53
Pielikumi.....	55

## Ievads

Pēdējos gados ir tendence pieaugt bērnu savstarpējai vardarbībai un neiecietībai saskarsmē ar vienaudžiem, tas nosaka pētījuma aktualitāti – pētīt, kā veidojas vecākā pirmsskolas vecuma bērna empātija. Pamatojoties uz pirmsskolas mācību satura programmas uzdevumiem, bērnam šajā vecumā jāspēj iejusties un līdzpārdzīvot, ir jābūt uzmanīgam un iecietīgam pret citiem cilvēkiem un jāvērtē sava rīcība. Aktualitāti nosaka arī tas, ka šajā vecumā bērns mācās kontrolēt savas emocijas un rīcību, apgūst prasmi veidot labvēlīgas attiecības un iejūtību. Bērnam ir pamata vajadzība justies mīlētam un būt uzmanības vērtam.

Empātija ir veidojama, attīstāma, kā arī audzināma jau no mazotnes, tāpēc ir svarīgi, ka arī pirmsskolā tiek veidota un attīstīta bērnos šī spēja empatizēt. Pēc darba autores domām, viens no veidiem, kā to sekmīgi īstenot, ir rotaļnodarbība – tās laikā, attīstot to caur dažādiem literārajiem darbiem un tēliem, jo literatūra ir viens no veidiem, kas palīdz attīstīt empātiju. Lasītājs un vecākā pirmsskolas vecuma bērns kā klausītājs spēj raksturot un izvērtēt daiļdarbu tēlus, viņu pārdzīvojumus un rīcību, attiecināt to uz sevi, vecākiem, apkārtējiem un ikdienas dzīvi, izsakot savas domas, attieksmi un izjūtas par piedzīvoto.

Klausoties, pārdzīvojot literārā darba tēlu rīcību, to attieksmes, notikumus, bērns neapzināti, balstoties uz savu pieredzi un vērtību ieviržu iedīgļiem, pauž savu attieksmi- skumst, priecājas, vērtē (Freibergera, 1997, 22).

Ja netiek attīstīta empātija, veidojas grūtības komunikācijā un saskarsmē ar citiem, negatīva uzmanības pievēršana, darīšana pāri otram, atriebība, cenšoties kādu sāpināt.

Ja bērnam būtu ieaudzināta līdzjūtība pret citu sāpēm, viņš nekad nekļūtu par sadistu (Goba, 1977, 41).

Tādēļ mums ir svarīgi būt empātiskiem, jo tikai ar šādu spēju mēs varam justies harmoniskāk attiecībās ar apkārtējiem, draudzēties, būt kopā, saprast sevi un citus. Empātija palīdz veicināt pozitīvu mijiedarbību, kas rada prieku, gandarījumu un vēlmi tuvināties vienam ar otru, un tā ir patiesa vērtība, kas neļauj attīstīties vardarbībai.

**Pētījuma objekts:** Literārie darbi pedagoģiskajā procesā pirmsskolā.

**Pētījuma priekšmets:** Vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība.

**Pētījuma mērķis:** Pētīt literāro darbu izmantošanas iespējas vecākajā pirmsskolas vecumā empātijas sekmēšanā.

**Pētījuma hipotēze:** Vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība literāro darbu iepazīšanas procesā būs sekmīgāka, ja:

- tie tiks atlasīti atbilstoši bērnu interesēm, pieredzei, konkrētai situācijai;
- tiks vaicāts un cienīts bērnu viedoklis.

**Pētījuma uzdevumi:**

1. Analizēt pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieku teorijas par empātijas attīstību.
2. Raksturot empātijas attīstību vecākā pirmsskolas vecuma bērniem.
3. Teorētiski un praktiski pētīt empātijas veidošanos literāro darbu iepazīšanas procesā.

**Pētījuma metodes:**

- Teorētiskā metode- literatūras analīze.
- Empīriskās metodes: pedagoģiskā novērošana, pārrunas, iegūto rezultātu analīze.

**Pētījuma bāze:** Mērsraga novada pirmsskolas izglītības iestādē "X".

**Pētījuma struktūra:** ievads, divas daļas, secinājumi, literatūras un avotu saraksts.

# 1. Pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieku atziņas par empātiju

## 1.1. Empātijas vispārīgs raksturojums

Katrs no mums kā personība esam savādāks, un jau no agras bērnības veidojas katra cilvēka individuālā pasaules uztvere, vērtību apguve, spēja apzināties sevi kā individualitāti. Tas kopumā veido mūsu saskarsmi ar apkārtējiem – cita cilvēka stāvokļa izprašana un iejušanās viņa pārdzīvojumos konkrētā situācijā. Kā mums labāk saprast vienam otru un atrast pareizos vārdus dažādās dzīves situācijās? Viena no spējām, kura mums var palīdzēt šajos jautājumos, ir empātijas spēja, jo tā uzlabo cilvēku attiecības, sekmē sadarbību un balstās uz otra cilvēka dziļu izpratni.

Kas ir empātija, kā veicināt tās attīstību un kā tā veidojas vecākā pirmskolas vecuma bērniem, var izlasīt pedagoģiski psiholoģiskajā literatūrā un avotos, kur dažādi to interpretē psihologi un pedagogi.

Lai noskaidrotu empātijas jēdziena skaidrojumu, tika izpētītas gan pedagoģijas terminu, psiholoģijas un svešvārdu skaidrojošās vārdnīcas, gan dažādu pedagogu un psihologu atziņas. Ja aplūko empātijas nozīmi no pedagoģiskā aspekta, tad pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā empātija skaidrota kā spēja just līdzīgi citu emocijām, pārdzīvojumam, iejusties otrā cilvēkā un to izprast. Empātijas izpausme tiek uzskatīta par svarīgu īpašību darbā ar cilvēkiem, lai spētu, piemēram, uzmanīgi klausīties citu stāstījumā par savām problēmām, tās izprast, izprast arī emociju un rīcības motīvus un atbilstoši reaģēt, izsakot savas domas (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 49).

Psiholoģijas vārdnīcā termins “empātija” skaidrots kā spēja līdzpārdzīvot, līdzjust citiem. Tā sāk veidoties jau pirmskolas vecumā uz sintonijas (neapzināta emocionālā reakcija uz cita cilvēka emociju) pamata, pateicoties labvēlīgam audzināšanas stilam. Empātija nodrošina bērna dabiskās egocentrisma pārvarēšanu un sociāli produktīvu motīvu un jūtu izveidošanu (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 43).

Svešvārdu vārdnīca empātiju skaidro kā spēju iejusties citas personas emocionālajā stāvoklī, izjust to pašu pārdzīvojumu (Ilustrētā svešvārdu vārdnīca, 2005, 202).

D. Lieģeniece empātijas jēdzienu aplūko divos aspektos. Pirmais aspekts ir empātija kā jūtīga atsauce uz otra pārdzīvojumiem, jūtu sintonija pret otru un spēja nostāties viņa pozīcijā. Otrs aspekts – empātija kā otra cilvēka iekšējā stāvokļa, domu, jūtu, uztveres, nodomu kognitīvā sapratne (Lieģeniece, 1996, 322).

Empātija paredz cita cilvēka izpratni bez vēlēšanās analizēt un sodīt, izslēdzot vērtējošu attieksmi no ārējās pozīcijas, izvairoties uzspiest savas jūtas citam un informējot otru par savu izpratni (Tenne, 1988, 27).

I. Plotnieks apgalvo, ka empātija paver milzīgas iespējas cilvēku saskarsmē. Tā bagātina personību, saliedē kolektīvu. Autors uzskata, ka tā ir veidojama un audzināma. Empātija ļauj pareizi organizēt emocionalitāti arī pretējā virzienā – īstā brīdī apvaldīt, aizturēt emocionālās reakcijas. Tāpat I. Plotnieks norāda, ka empātija neveidojas vai tā ir neattīstīta emocionāli nabagiem cilvēkiem. Autors turpina, sakot, ka personīgie pārdzīvojumi kavē just līdzī citiem. Tas ir tad, ja cilvēks, nespēj līdzpārdzīvot citiem un nepārtraukti stāsta tikai par savām izjūtām. Cilvēks var būt ļoti emocionāls, bet visi pārdzīvojumi, emocionālās reakcijas saistītas tikai ar viņu pašu. Lutināts un allaž sevī centrēts bērns nespēj just līdzī citiem (Plotnieks, 1988, 137, 46).

R. Grīnsons empātiju apraksta kā otra cilvēka sapratnes formu, kura ir cilvēka apzināta parādība. Tā ir spēja saprast bez verbālas saziņas cita personību, izejot no dažādi gūtās pašpieredzes. Empātiju veicina savu izjūtu, pārdzīvojumu izpratne (Гринсон, 1944, 312, 313).

Empātija ir spēja dalīties un izprast cita cilvēka prāta stāvokli vai emocijas. To bieži raksturo kā spēju staigāt “otra kurpēs”, tas ir, izjust otra cilvēka būtību un emocijas sevī pašā. Empātija ir ļoti spēcīga komunikācijas prasme, kas bieži tiek pārprasta, netiek lietota vai ir nepietiekama. Sākotnēji empātija tika uzskatīta par uzvedības un pieklājības normu, tomēr zinātnieki un pedagogi atklāja, ka tā ir prasme, kura piemīt katram, turklāt tā ir arī iemācāma un attīstāma (Konstantikaki, 2008, 118).

Autore H. Rīza pauž viedokli par to, ka empātija spēlē kritisku lomu starp personām un sabiedrību kopumā, kas ļauj dalīties pieredzē, vēlmēs un vajadzībās starp indivīdiem un nodrošināt emocionālu “tiltu”, kas veicina prosociālu uzvedību, kura vērsta uz to, lai nestu labumu citai personai. Empātija ļauj mums uztvert un atšķirt mūsu pašu un citu emocijas. Tā ir sarežģīta spēja, kas indivīdiem ļauj saprast un sajūst citu emocionālo stāvokli, tādējādi radot līdzjūtības uzvedību, reaģējot uz citu ciešanām vai pārdzīvojumiem. Empātijas spēja sekmē līdzjūtību, kas mudina cilvēku uz aktīvu rīcību (Riess, 74, 2017).

S. Omārova raksta, ka empātija ir intuitīvs izpratnes veids bez apdomāšanas, kad emocionālā iejušanās otrā cilvēkā uzreiz izsauc attiecīgu savu rīcību.

Grāmatā “Saskarsmes psiholoģija” autore apskata empātijas trīs līmeņus, sākot no mazāk attīstītās jeb vienkāršākās empātijas spējas līdz pat augstam empātijas attīstības līmenim.

Autore min kognitīvās, emocionālās un darbīgās empātijas līmeņus:

- 1) kognitīvā empātija – vienkāršākā empātijas forma. Cilvēks saprot partnera situāciju un emocionālo stāvokli, bet nemaina savējo, viņa dvēselē nesaviļņojas neviena stīga;
- 2) emocionālā empātija – raksturojas ar to, ka notiekošais ar partneri ne tikai tiek saprasts, bet izsauc arī mūsos emocionālo atbalsi;
- 3) darbīgā empātija – augstākā empātijas forma, kas ieslēdz sevī kognitīvo, emocionālo un uzvedības komponentu. Šī empātijas forma realizējas pēc formas – Es saprotu, kas ar tevi notiek – es jūtu tev līdz – es darišu kaut ko tavā labā (Omārova, 1994, 16).

Par empātijas līmeņiem raksta arī Ā. Karpova un I. Plotnieks, kuri min trīs līmeņus, kā arī norāda faktorus, kuri ir radījuši, tieši šādu empātijas attīstību.

Pirmais – viszemākais – kad praktiski empātijas nav, tā nav jūtama, cilvēks pret otru ir “kurls” un “akls”. Kā norāda autori, tad tas var būt saistīts ar nabadzīgu mikrovidi, nekvalitatīvu audzināšanu, kolīziju.

Otro – vidējo un visizplatītāko – līmeni raksturo epizodiska, nestabila, “nekopta” empātija. Spēja just un adekvāti izprast otru cilvēku rodas tad, ja partnera uzvedība ir ekspresīva un intensīva, ja ir īpaša vajadzība to darīt.

Trešais – augsts, patstāvīgas empātijas līmenis ir tāds, kurā cilvēki spēj visa saskarsmes procesā just un izprast partneri, prot sekot viņa psihiskajiem stāvokļiem, ko nereti dara intuitīvi. Šo līmeni nodrošina jūtīga nervu sistēma, kā arī īpaša audzināšana (Karpova, Plotnieks, 1984, 70, 71).

Iepazīstoties ar dažādu autoru atziņām un viedokļiem par empātiju, darba autore secina, ka empātijas galvenās iezīmes ir cita cilvēka stāvokļa izprašana un iejušanās viņa pārdzīvojumos. Tā galvenokārt, ir saistāma ar sajūtām un emocijām, nevis ar aktīvu rīcību vai darbību. Būt empātiskam ir spēja vispirms iejusties otra emocionālajā stāvoklī, to izprast un tikai pēc tam, sekojot līdzjūtībai, palīdzēt otram cilvēkam izdarīt pareizāku, piemērotāku lēmumu.

Ir arī dažādi faktori un cēloņi, kas kavē vai gluži vienkārši neļauj attīstīties empātijai, kā vide, kurā aug, dzīvo un uzturas indivīds, audzināšana un daudz citi empātijas ietekmējoši faktori.

Empātijas raksturojumos tiek apskatīti dažādi empātijas attīstības līmeņi, kas katram cilvēkam ir atšķirīgi, un tos var iedalīt vairākos līmeņos, sākot ar vienkāršākajām empātijas formām līdz pat augsti attīstītam empātijas līmenim.

## 1.2. Empātijas veidošanās vecākā pirmsskolas vecuma bērniem

Neatkarīgi ne no kā, ja gribam, mēs varam būt empātiski pret jebkuru cilvēku. Mēs varam nejust empātijas klātbūtni savā ikdienā, taču empātijas spējas pastāv mums līdzās tik un tā, veidojot izpratni un attieksmes. Tāpēc ir būtiski apzināties to, ka spēja būt empātiskiem katram no mums ir dabiski veidojusies jau no mazotnes. Jau ļoti mazi bērni spēj būt empātiski, tā, piemēram, zīdaiņš, dzirdot raudam citu bērnu, “atsauksies” un arī sāks raudāt, to raksturo kā globālo empātiju.

Globālā empātija, ko novēro jaundzimušā un zīdaiņa vecumā kā paaugstinātu atbildes reakciju pret citu bērnu raudām un mātes emocionālajiem pārdzīvojumiem, bērnam it kā pārņemot šos emocionālos stāvokļus (Tenne, 1988, 33).

Empātija ir dabiska spēja, kas mums visiem piemīt jau no bērnības D. Lieģeniece uzskata, ka bērnam ir dabas dota spēja izjust empātiju pret citiem, bet tā ir atšķirīga dažādiem indivīdiem. Empātijas veidošanās pirmsākumi pret otru cilvēku meklējami mātes emocionālajā kontaktā ar bērnu jau zīdaiņa vecumā, bērna emocionālais kontakts ar māti vai citu sev nozīmīgu otru ir nosacījums empātijas attīstībai un socializācijai. Tuvās saskarsmes laikā bērns saņem vai nu iejūtīgu, vai neiejūtīgu attieksmi pret sevi. Gadījumos, kad viņa iekšējās pašsajūtas vai pašpārdzīvojumi atbalsojas un atspoguļojas aprūpētāja konkrētā darbībā- smaidā, mierinājumā vai līdzjūtības izpaudumā, bērns saņem pirmo mācību stundu empātijai. Kaut gan spēja empatizējoši atsaukties uz otra ciešanām ir dabas dots reflekss, empatizēt otram ir jāmāca (Lieģeniece, 1996, 325).

Arī I. Freiberga uzskata, ka ir svarīgi, lai bērns jau kopš bērnības apgūtu vispārcilvēciskās garīgās vērtības – gan tās, kas veido prātu, gan sociālās, ētiskās un estētiskās vērtības (Freiberga, 1997, 5).

Lai arī neapzināti bērniem empātijas spēja jau ir no zīdaiņa vecuma, tomēr tā visvairāk attīstās tieši vecākajā pirmsskolas vecumā. Tas saistīts ar augstāko tikumisko un ētisko jūtu attīstību vecākā pirmsskolas vecuma bērnā, par to savos pētījumos un atziņās raksta A. Ļubļinska, D. Lieģeniece un G. Svence.

D. Lieģenieces pētījumi, kas apkopoti grāmatā “Kopveseluma pieeja 5 – 7 gadus veca bērna audzināšanā”, liecina par empātijas attīstību vecākajā pirmsskolas vecumā un tās izjūtu attieksmē pret citu cilvēku jūtām. Bērns sāk pakāpeniski apzināties, ka citu cilvēku jūtas var dažreiz atšķirties no viņa pārdzīvojumiem un ka viņa jūtas saistās ar viņa vajadzībām vai nozīmīgiem notikumiem. Ja bērnam nav informācijas par citu jūtām, tad viņš par tām spriež pēc savām jūtām (Lieģeniece, 1996, 325, 79).

Līdzīgi apraksta arī E. Būta Čurča, sakot, ka empātija attīstās no sevis izprašanas. Tā kā piecus sešus gadus veci bērni vairāk apzinās savas emocijas, viņi tās sāk atpazīt arī citos, bērns daudz plašāk spēj aprakstīt jūtas. Pateicoties tam, ka šī spēja attīstās, tas dod bērnam iespēju vairāk iedziļināties diskusijās par emocijām, kas savukārt ir viena no galvenajām empātijas prasmju veidošanās iespējām (Booth Church, 2017).

Tāpat D. Lieģeniece apraksta, ka tieši šajā vecumā veidojas augstākās tikumiskās jūtas, tādas kā mīlestība pret vecākiem, empātija pret citiem. Jūtu veidošanā nozīme ir zināšanām un paša bērna tikumiskās uzvedības pieredzei (Lieģeniece, 1996, 79).

Arī G. Svence, tāpat kā D. Lieģeniece, uzsver, ka tieši pirmsskolā attīstās augstākās jūtas-tikumiskās, estētiskās, intelektuālās, kā arī attīstās vērtības, veidojas izpratne par morāles tikumiem un normām (Svence, 1999, 92).

Pirmsskolas vecuma bērna jūtas kļūst dziļākas. Bērni jau var novērtēt otra rīcību pēc vispārpieņemtajām uzvedības normām un, vadoties no savām zināšanām, dod kādu vispārīgu spriedumu par to, ko viņi ir dzirdējuši vai redzējuši (Lubļinska, 1979, 291).

Agrāk radušās izjūtas, kā prieks par saskarsmi ar pieaugušajiem vai līdzjūtība pret citiem bērniem, padziļinās un kļūst noturīgākas, daudzveidīgākas. Nostiprinās simpātijas, līdzjūtība un maigums pret tuviniekiem (Lubļinska, 1979, 286).

Par to apraksta arī D. Tenne, sakot, ka tieši šajā vecumposmā bērni izrāda līdzjūtību, līdzpārdzīvojumu, kas saistīts ar bērna pašapziņas veidošanos. Autore uzskata, ka empātija, izjutot citu dzīves vispārējos stāvokļus, veidojas no 6 – 9 gadu vecuma, tā ir saistīta ar bērna identitātes apzināšanos. Bērns apzinās arī citu cilvēku vēsturi jeb dzīvesstāstu pagātnē, tagadnē un nākotnē. Autore raksta, ka līdzjūtības un līdzpārdzīvojuma izrādīšana, rīcības aktivizēšanās, cita cilvēka emocionālo pārdzīvojumu un attieksmes pret citiem izprašana saistās ar bērna pašapziņas veidošanos (Tenne, 1988, 37).

Vecākā pirmsskolas vecuma bērns spēj apzināties sevi, ir izveidojies priekšstats par pagātnes notikumiem, kas saistās ar viņu (Lieģeniece, 1996, 143).

Balstoties uz autoru atziņām, var secināt, ka ir ļoti svarīgi bērniem jau no mazotnes veicināt un attīstīt empātijas spējas. Lai to veiksmīgi panāktu, bērņā ir jāattīsta dažādas vērtības, jāveido viņa attieksmes. Tā kā prasme empatizēt mums visiem piemīt no mazotnes, tad pirmā sociālā vide, kurā to sākt attīstīt, ir ģimene. Būtiski, lai bērns ģimenē justos drošībā, lai jau no mazotnes viņiem parādītu un veidotu savu vērtību pasauli.

Kā uzskata V. Vecgrāvis, tad ģimene ir tā pirmā bērna “sala”, uz kuras viņš adaptējas dažādām dzīves situācijām, tā ir viņa pirmā sociālā šūniņa, kura veido morālo, kulturālo, sociālo, estētisko ievirzi un zināšanas (Vecgrāvis, 1986, 107).

Darba autore savā pedagoģiskajā darbā ir novērojusi, ka bērni, kuru vecāki izrāda vairāk intereses par bērna dienas gaitām izglītības iestādē, ir izteikti empātiskāki nekā tie bērni, kuru vecākiem šīs intereses nav. Tā, piemēram, vecāki izrāda interesi, pajautājot, kā ir pavadīta diena bērnudārzā, vai ir bijis kāds konflikts, kā bērns ir juties dažādās situācijās. Tiek pavaicāts par darbiem, kurus bērns ir veicis, piemēram, kādēļ gleznojot ir izmantotas tieši tādas krāsas un ir gleznots tieši šis tēls. Būtībā vecāks ar savu attieksmi izrāda to, ka viņam rūp bērna izjūtas, kas, pēc darba autores domām, var sekmēt empātijas attīstību.

Līdzīgi uzskata arī I. Plotnieks, sakot, ka empātija visdabiskāk un sekmīgāk attīstās ģimenēs, kur valda savstarpēja uzmanība, izpalīdzība, kur izveidojušās tradīcijas, kas rosina domāt par to, kā iepriecināt māti, tēvu, citus ģimenes locekļus gan svētkos, gan arī ikdienā (Plotnieks, 1988, 137).

Pēc G. Svences domām, tas, kas attīstīsies vairāk – agresivitāte vai tikumiskās jūtas- atkarīgs gan no audzināšanas, gan no vides, kurā bērns aug, un lielā mērā no bērna personības attīstības īpatnībām (Svence, 1999, 92).

Empātijas veidošanos ietekmē drošas pieķeršanās jūtas aprūpētājam. Droši pieķērušies bērni izrāda empātiskāku attieksmi pret vienaudžiem, ambivalenti pieķērušies bērni ir norūpējušies par savām vajadzībām, lai izrādītu jūtas pret citiem, bet izvairīgi trauksmainā veidā pieķērušies bērni var pat izrādīt prieka izpausmes par cita ciešanām (Tenne, 1988, 37).

Vecākā pirmsskolas vecuma bērni daudz laika pavada kopā ne tikai ar savu ģimeni, bet arī ar citiem vienaudžiem, pedagogiem un pieaugušajiem. Tāpēc būtiski saprast, ka liela nozīme empātijas spēju attīstībā ir pirmsskolas izglītības iestādei, kurā tiek iekārtota atbilstoša mācību vide, izstrādāts pedagoģiskā procesa plāns un dienas rits.

D. Lieģeniece grāmatā “Kopveseluma pieeja 5 – 7 gadus veca bērna audzināšanā” raksta, ka mācību vide ir nozīmīga, jo tur bērns socializējas, veido attiecības ar pieaugušajiem un citiem bērniem, mācoties ieklausīties, palīdzēt, saprast otru. Mācību vide ir vieta, kur bērns veido savas pieredzes, vērtības prasmes, mācās veidot attieksmi pret sevi un pasauli, kur mācās iegūt iemaņas un zināšanas (Lieģeniece, 1999, 123).

Lai šo vidi veidotu atbilstošu empātijas attīstībai, svarīga loma tajā ir pedagogam, kurš ne tikai rūpējas par veselīgu mikroklimatu grupas telpā, bet arī ir palīgs bērna dažādu prasmju un tikumisko vērtību veidošanā. Pedagogam kā pieaugušajam ir svarīgi rādīt bērnam piemēru.

Pedagogs ir palīgs bērna emocionālās sfēras un decentrācijas attīstībā un viņa pašizjūtas veidošanā. Pedagogs ir ētisko vērtību avots, līdzeklis un palīgs bērna “ES” apziņas humanizācijā tikumiskās pozīcijas veidošanas nolūkā (Lieģeniece, 1996, 188).

Autore uzsver, ka tieši pieaugušais ir tas, kurš bērnu iepazīstina ar uzvedības normām un ierobežojumiem un novērtē viņa rīcību. Pamācības un nosodījumi tiek izmantoti, lai bērns zinātu, ko sociālā vide atbalsta vai noraida viņa rīcībā (Lieģeniece, 1996, 283).

Darba autore, balstoties uz šīm atziņām, secina, ka pedagogs var ievērojami veicināt vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas spējas un vienlaikus veidot pozitīvu attieksmi pret dzīvo dabu un nostiprināt veiksmīgas saskarsmes prasmes ar apkārtējiem, izmantojot mācību metodes, kā, piemēram, praktiskās un uzskates.

Tā, pirmkārt, ir praktiskā metode, kurā bērns tikumisko vērtību, t.sk., empātijas sekmēšanu apgūst praktiskā ikdienas darbībā, kā uzsver A. Ļubļinska,

Lai cik labas, saprotamas un skaistas būtu pasakas, ko pieaugušais lasa bērniem, lai cik kvēli, patiesi audzinātājs paustu savu vērtējošo attieksmi pret atsevišķu personu labu vai sliktu rīcību, pats būtiskākais tikumisko jūtu veidošanā ir to izpausmes tieši bērnu reālajā rīcībā un darbībā. Bet audzinātājs var atrast ne mazumu tādu uzdevumu, kas veicami piecu līdz septiņu gadu vecumā, kas ir noderīgi sabiedrībā un iepriecina pašus bērnus. Tā ir gan palīdzība pieaugušajam, gan rūpes par ziediem, dzīvniekiem, gan palīdzība jaunākajiem brāļiem un māsām un vecākiem mājas (Ļubļinska, 1979, 291).

Tāpat uzskata arī I. Freiberga, uzsverot, ka tikai praktiskā rīcībā – pārdzīvojot, meklējot problēmas, atrisinājumu ceļus, sadarbojoties – bērns apgūst vispārcilvēciskās vērtības. Tas, kas izgājis caur paša pārdzīvojumu, kļūst par patiesu atziņu un nevis iemācītu prātulu (Freiberga, 1997, 23).

Arī lomu spēles, kuras pieskaita pie praktiskās metodes, var izmantot empātijas sekmēšanai. Tajās pirmsskolas vecuma bērns praktiski darbojas, tādējādi iejūtas kādā pedagoga vai sevis izvēlēta lomā. D. Lieģeniece šo domu skaidro, ka cilvēks iztēlojas, kā viņš varētu justies, ja būtu otra cilvēka vietā. Tiek atklāts, ka empātiskie pārdzīvojumi rodas tad, kad tiešā uzmanība nav vērsta uz modeļa izjūtām, bet uz situāciju, kurā viņš atrodas un kā viņš tajā varētu justies. Šādos gadījumos cilvēks iztēlojas, kā kāds cits varētu justies, ja viņš saņemtu tos pašus stimulus, kuriem ir pakļauts modelis (Lieģeniece, 1996, 324).

Darba autore uzskata, ka vēl viena metode, kuru var izmantot empātijas sekmēšanai, ir uzskates metode, kurā tiek demonstrēts izglītojoša satura video materiāls. To apraksta arī amerikāņu psihologs M. Hofmanis, kurš uzsver, ka dažādu videomateriālu skatīšanās ir efektīvs veids, kurās tiek parādītas

dažādas dzīves epizodes. Tās veicina skatītāja empātijas attīstību, kad skatītājs sev piedēvē citas personas dzīves notikumus. Vērojot citus, kuriem ir līdzīgas vai tādas pašas rūpes kā mūsu, un vienlaikus daloties ar savām emocijām, var veicināt sajūtu vienotību dažādās kultūrās (Hoffman, 2000, 24).

Tāpat bieži vien tiek izmantotas stāstīšanas metode, kā, piemēram, stāsts par attēlu, pieredzes vai radošie stāsti. R. Kaņepēja uzskata, ka pedagogs, klausoties bērna stāstā, varētu secināt, kā bērni uztver daiļdarbu, kāda ir bērnu estētiskā gaume un tikumiskā izpratne (Kaņepēja, 2012, 148).

Šeit nav aplūkotas visas mācību metodes, bet tikai tās, kuras, pēc darba autores domām, visvairāk sekmē empātijas attīstību vecākā pirmsskolas vecuma bērnam, kā arī tās mācību metodes, kuras ikdienā tiek izmantotas pedagoģiskajā darbībā. Darba autore secina, ka vecākā pirmsskolas vecuma bērna empātijas attīstības procesā liela nozīme ir gan ģimenei, gan pedagogam, gan videi, kurā bērns aug un attīstās.

### **1.3. Vecākā pirmsskolas vecuma bērna psiholoģiskais raksturojums**

Katrs pirmsskolas vecuma bērns ir unikāla būtne, ar savām zināšanām, pieredzi, spējām un dotībām, kuras ir raksturīgas tikai viņam. Bērna attīstību ietekmē ne tikai fiziskā attīstība, bet arī psihiskie procesi, kā uztvere, uzmanība, atmiņa, domāšana, iztēle, sajūtas. Arī emocionālajā attīstībā vērojamas straujas pārmaiņas. Lai raksturotu vecākā pirmsskolas vecuma bērna psiholoģisko attīstību, darba autore apskatīja un analizēja A. Ļubļinskas, D. Lieģenieces, G. Svences viedokļus un pētījumus par šī vecumposma attīstības tendencēm, kā arī Valsts mācību satura centrā izstrādātos metodiskos ieteikumus.

Pirmsskolas vecumā bērna attīstība notiek viņa psihiskās dzīves jomās – bērns apgūst un sistematizē milzīgu jutekliskās informācijas daudzumu, tā pilnveidojot sajūtu un uztveres procesus, domāšanu, iztēli, tīšo uzmanību un loģiskās iegaumēšanas spējas (Lieģeniece, 1996, 76).

Uztvere šajā vecumā ir būtiska, attīstās ne tikai redzes, bet arī dzirdes, laika un telpas uztvere. Bērns mācās uztvert lietu kopsakarības pēc to būtiskajām pazīmēm. Kā min G. Svence, šajā periodā bērns uztveres procesos apgūst tēla kopsakarības un prasmi izdalīt būtiskākās pazīmes no kopuma. Attīstās uztvere par krāsu, priekšmetu formu, telpu un laiku. Ilustrāciju uztveres apguve notiek, izmantojot uzskati un aprakstu (Svence, 1999, 97).

Par uztveri raksta arī A. Ļubļinska, sakot, ka vecākie pirmsskolēni jau uztver sižetiskās ilustrācijas būtību, izšķirot tajā cilvēka jūtas, kuras izpaužas mīmikā, žestos, pozā; pēc tam viņi izdala apģērbus, atsevišķas detaļas. Tāpat autore, balstoties uz daudziem līdzīgiem bērnu izteikumiem, secina,

ka pirmsskolas vecuma bērni spēj izteikt pareizus loģiskus spriedumus, izdarīt nosacīti pareizus secinājumus (slēdzienus), veicot uzdevumus, kas viņiem pazīstami gan pēc satura, gan nosacījumiem (Ļubļinska, 1979, 153, 237).

Pieaugot bērna uztverei, ievērojami paplašinās arī vecākā pirmsskolas vecuma bērna uzmanības apjoms, jo tā ir lielā mērā saistīta ar uztveres attīstību.

Veidojas pāreja no netīšās uzmanības uz tīšo, kas nepieciešama, sākot mācības skolā. 4 – 5 gadus veci bērni uzmanību spēj koncentrēt apmēram 6 – 8 sekundes, 6 – 7 gadus veci – 12 – 20 sekundes. Uzmanība ir saistīta ar gribas kvalitāti, ar paškontroles prasmēm un iemaņām socializācijas procesā (Svence, 1999, 86, 87).

Bērns mācās pārvaldīt savu uzmanību, līdz ar to tiek attīstīta tīšā uzmanība, kas ir viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem veiksmīgai skolas gaitu uzsākšanai. Tīšās uzmanības attīstību veicina konstruēšana un spēles pēc noteikumiem. Ja bērnam rodas interese par darbību, viņam nav nepieciešams piepūlēties, lai pievērstu tai uzmanību. Tādā gadījumā netīšās uzmanības vietā rodas tīšā uzmanība. Uzmanības koncentrācija, kā arī uzmanības sadalīšana un pārslēgšana šajā periodā bērnam nav pietiekami attīstīta. Uzmanības apjoms ir neliels. Uzmanības slikta pārslēgšana var izpausties kā izklaidība. Izklaidība pirmsskolas vecumā ir saistīta ar to, ka bērns nespēj ilgstoši koncentrēties uz kaut ko, ātri nogurst. Ilgstošās koncentrēšanās trūkums ir dabiska parādība šajā vecumā. Bērna uzmanību izraisa tikai pievilcīgi objekti, ar kuriem saistīts emocionāls pārdzīvojums. Bērni uz uztveres objektu koncentrējas tik ilgi, kamēr ir interese (Metodiskie ieteikumi pirmsskolas mācību programmas īstenošanai, 2016, 5).

Bērna domāšanas attīstība ir saistīta ar cēloņu un sekū sakarību atklāšanu starp lietām un to norisēm. Attīstās vairāki domāšanas veidi: uzskatāmi konkrētā, uzskatāmi tēlainā, verbāli loģiskā domāšana. Loģiskā domāšana attīstās pamazām, pieredzes, kļūdu un mēģinājumu rezultātā. Tātad pirmsskolas vecuma bērniem ir raksturīga uzskatāmi konkrētā, kā arī tēlainā domāšana, jo iztēle bērībā ir vislabāk attīstītais izziņas process (Svence, 1999, 83, 84).

Kā ir novērojusi darba autore, tad bērniem šajā vecumā ir apbrīnojama atmiņa, bērni spēj atcerēties, kas ir noticis ar viņu agrākā bērnībā, tiesa, pārsvarā tie nebija priecīgi notikumi, kurus bērni atcerējās – kāds nodarījis pāri, bērns ir gribējis mammu, kura nav bijusi līdzās, vai aizrādījums no pieaugušā par kādu nedarbu.

A. Ļubļinska un G. Svence iedala pirmsskolas bērnu atmiņu trīs veidos – tēlainā atmiņa, kustību atmiņa un verbālā atmiņa. Tēlaino atmiņu var attīstīt, saistot jauno informāciju ar kādiem redzes tēliem, priekšstatiem. To var diagnosticēt, piemēram, zīmējumos (Svence, 1999, 82).

Kā raksta A. Ļubļinska, tieši uz kustību atmiņas pamata veidojas iemaņas. Vecākā pirmsskolas vecuma bērniem atsevišķas kustības un darbības akti arī kļūst par iemaņām, piemēram, iešana, mazgāšanās, matu sukāšana, darbība ar karoti ēdot, pogu aizpogāšana. Veidojas arī daudzas mācīšanās iemaņas: iemaņa darboties ar zīmuli, svītrot, griezt, uzlīmēt, salocīt (Ļubļinska, 1971, 201).

D. Lieģeniece raksta, ka vecākā pirmsskolas vecuma beigās attīstās augstākās tikumiskās jūtas – mīlestība, empātija pret citiem. Autore uzskata, ka jūtu veidošanā nozīme ir zināšanām un paša bērna tikumiskās uzvedības pieredzei. Tomēr jāatceras, ka ne visi bērni saņem vienādu sociālo pieredzi. Tā, piemēram, sociālo attieksmju jomā grupā izdalās līderi un sekotāji, dalībnieki un vientuļnieki, novērotāji un atstumtie (Lieģeniece, 1995, 10).

Pirmsskolas vecumā notiek ievērojamas izmaiņas gan jūtu saturā, gan to izpausmes formās. Agrāk radušā izjūtas padziļinās un kļūst noturīgākas, daudzveidīgākas, skaidrāk izteiktas. Nostiprinās simpātijas, līdzjūtība un maigums pret tuviniekiem. Pirmsskolas vecuma bērnu daudzveidīgās intelektuālās jūtas izpaužas neskaitāmos jautājumos, priekā, ko sniedz pūles darbā (Ļubļinska, 1971, 286).

Vecākajā pirmsskolas vecumā viņa valoda kļūst raita, izteiksmīga, daudziem bērniem tā ir radoša. Vecākajā pirmsskolas vecumā viņš izmanto valodu ne tikai savu darbību, bet arī pasaules atklāsmē un izpratnes veidošanā par to (Lieģeniece, 1996, 76).

Runa attīstās no egocentriskās uz dialoga, konteksta runu: bērns mācās izprast cita cilvēka domas un runas iekšējo loģiku. Bērna runas attīstība pirmsskolas vecumā pāriet jaunā kvalitatē. Strauji pieaug vārdu krājums- no 3000 līdz 4000 vārdiem (Svence, 1999, 85).

5–6 gadu vecumā bērns pareizi izrunā visas skaņas. Šajā laikā attīstās viņa runa, strauji pieaug vārdu krājums. Bērns intensīvi apgūst runas gramatiskās formas un jaunus, abstraktus jēdzienus (Metodiskie ieteikumi pirmsskolas mācību programmas īstenošanai, 2016, 4).

Darba autore savā pedagoģiskajā darbā ir novērojusi, ka bērnu vārdu krājums vecākajā pirmsskolas vecumā ir ievērojami paplašinājies un bērni jau veido nelielus stāstījumus. Lielākoties bērni runā par sevi, ģimeni, dažādām sev aktuālām tēmām, stāstījumā lietojot vienkāršus paplašinātus teikumus.

Pirmsskolas vecuma beigās bērnam rodas arī jauna motivācija, kura jau ir saistīta ar pašvērtējuma veidošanās sākumu, – tieksme pēc panākumiem, sacensības gars. Tiesa, parādās arī pretējā motivācija – izvairīties no neveiksmes. Šajā vecumā, veicot dažādas darbības, iezīmējas bērna individuālā motivāciju hierarhija, kurā dominējošais motīvs var būt, piemēram, izvirzīties par līderi

vai ar savu darbību izpelnīties atzinību, uzslavu. Kopumā var teikt, ka pirmsskolas vecuma bērnu darbībā motivācija gan iezīmējas, taču tā ir situatīva (Kaņepēja, Gaugere, 2012, 67, 68).

Darba autore ir novērojusi, ka šajā vecumā bērnus ir daudz grūtāk motivēt veikt kādu darbu rotaļnodarbības laikā, turklāt daudz biežāk, grūtāk motivēt ir tieši zēnus nekā meitenes. Rotaļnodarbību laikā biežākie bērnu jautājumi bija – kāpēc tas ir jādara? Tika novērots, ka pedagogs bērnus motivē, radot veselīgu konkurenci starp grupas bērniem, kā arī izmantojot vēl citas, interesi rosinošus stimulus, kā, piemēram, uzslavas par labi paveiktu darbu un nekritizēšana par kādu neveiksmi.

D. Lieģeniece atzīmē, ka turpinās bērna pašapziņas attīstība. Bērna pašapziņas veidošanos ietekmē pieaugušo vērtējums (pozitīvs vai negatīvs) un panākumi darbībā. Vecākajā pirmsskolas vecumā attīstās pašapziņas efektīvais plāns, kas saistās ar citu cilvēku pārdzīvojumu izjūtu (empātiju). Bērna pašapziņu sekmē izpratne par to, kas ir viņš pats, kādas ir viņa īpašības, kā pret viņu izturas citi un kā parādās šī attieksme (Lieģeniece, 1996, 78).

Vecākā pirmsskolas vecuma beigās veidojas morāli vērtējoša attieksme pret sevi un citiem, kā arī tikumiskās normas. G. Svence uzskata, ka tieši pirms skolas sešu septiņu gadu vecumā bērnam ir izveidojusies tā sauktā iekšējā pozīcija – noturīga attieksmju sistēma pret sevi, pret citiem un pasauli kopumā (Svence, 1999, 93). D. Lieģeniece akcentē, ka vecākā pirmsskolas vecuma beigās bērnos parādās jau apzinātas tikumiskās normas, kuras bērni izpilda, ievērojot un respektējot citu intereses. Tās dēvē par augstākajām tikumiskajām jūtām – mīlestība pret vecākiem, empātija pret citiem (Lieģeniece, 1995, 10).

Pirmsskolas vecuma beigās nozīmīgi kļūst morālie kritēriji. Sešgadīgs, septiņgadīgs bērns paskaidro, ka kauties nedrīkst tādēļ, ka ir kauns darīt pāri biedriem. Tas ļauj secināt, ka bērna morālo jūtu pamatā ir zināšanas (Lubļinska, 1979, 291).

G. Svence min, ka pieaugušais ir paraugs, ko atdarināt, no kura gūt izpratni par lietu norisēm, par morāles normām, par sevi. Bērni parasti cenšas izpildīt pieaugušo norādījumus, ko pieaugušie pasniedz kā vispārinājumu: “Vajag tā!” Morālie motīvi ir jauna veida motīvi pirmsskolas vecumā, kuri nosaka uzvedību (Svence, 1999, 95).

Pilnveidojot morāli vērtējošu attieksmi, būtiski tiek ietekmēta saskarsme ar apkārtējiem. Tā tiek attīstīta un apgūta, kontaktējoties ar pieaugušajiem un vienaudžiem, gan sarunās, gan lomū, sižeta rotaļās.

Pirmsskolas vecumā krasi mainās bērna aktivitātes saturs un veidi saskarsmē ar citiem cilvēkiem un viņa attieksmē pašam pret sevi. Saskarsmes aktivitātes pārmaiņas nosaka tās jaunās

attiecības ar pieaugušajiem, kuras radušās uz bērna spēju palielināšanās pamata. Galvenais cēlonis, kas mudina bērnu meklēt saskarsmi ar pieaugušajiem, ir šīs saskarsmes saturīgums.

Mainās arī pirmsskolas vecuma bērna savstarpējās attiecības ar vienaudžiem. Rodas vēlēšanās rotaļāties ar šiem bērniem, bet vecākais pirmsskolas bērns vispār nespēj rotaļāties viens: viņš cenšas kaut ko biedram pastāstīt, veikt kopā ar to uzdoto darbu. Prieks par kopējo darbību rada jaunas attiecības bērnu vidū: biedriskumu un pirmsākumu draudzībai. Bērni rūpējas cits par citu, skumst bez draugiem, cenšas palīdzēt biedram, ir uzmanīgi pret mazākajiem (Ļubļinska, 1979, 341).

Pirmsskolas vecumā turpina attīstīties arī bērna raksturs. Tā izveidi ietekmē gan iedzimtība, gan audzināšana, gan vide kopumā. Turpmākai dzīvei noformējas (nenoformējas) nozīmīgas rakstura īpašības- iniciatīva, mērķtiecība, neatkarība, savaldība (Svence, 1999, 94).

Vecākais pirmsskolas vecums, darba autoresprāt, ir nozīmīgs posms bērna attīstībā. Šajā posmā bērns tiecas sadarboties un komunicēt ar pieaugušo kā līdzvērtīgs biedrs, ir izveidojies viedoklis par sevi un citiem cilvēkiem, bērns ir gatavs daudz lielākiem izaicinājumiem un mērķiem. Šis ir periods, kurā norit cilvēcisko attiecību tālākā apgūšana, un būtiski tajā bērnam ir sekmēt empātijas spēju. Ir dažādi veidi, ar kuru palīdzību bērnam to sekmēt, un literārie darbi ir vieni no tiem.

#### **1.4. Literārie darbi - līdzeklis empātijas atraisīšanai un sekmēšanai vecākā pirmsskolas vecuma bērniem**

Mūsdienās, kad tehnoloģijas ir strauji ienākušas mūsu ikdienā un lielā mērā iespaido arī bērnu audzināšanu, tās nereti kļūst par pamatu bērnu vardarbībai un neiecietībai pret vienaudžiem, apkārtējo dabu. Ikdienā, strādājot pirmsskolas izglītības iestādē, darba autorei aktuāls kļuva jautājums, ar kādiem paņēmieniem un veidiem attīstīt un pilnveidot vispārcilvēciskās vērtības un apgūt prasmi veidot labvēlīgas attiecības un iejūtību pret citiem. Darba autore piekrīt pedagogu un psihologu viedokļiem, ka literatūra ir viens no mākslas veidiem, ar kura palīdzību bērnam ir visvieglāk un ātrāk apgūt vērtības un attīstīt prasmes.

Darba autore ir aplūkojusi dažādu autoru – P. Zeiles, R. Kaņepējas, O. Kravaļa, I. Freibergas, D. Lieģenieces – atziņas un viedokļus par literatūru, par to, kāda ir literatūras nozīme un kādus uzdevumus tā veic bērna attīstībā. Literatūrai ir jāveic daudz un dažādi uzdevumi, un viens no tiem ir empātijas attīstības sekmēšana.

Tā I. Freiberga, akcentēdama bērnu literatūras nozīmi, uzskata, ka literatūra ir viens no tiem mākslas veidiem, kas bērnam pieejams un saprotams visātrāk. Tieši ar literāro varoņu un notikumu

starpniecību bērnam iespējams pārdzīvot un izjust to, ko viņam liedz reālā dzīve. Turklāt literatūra pieredzi nepaplašina vispārīgi un stihiski, bet gan to mērķtiecīgi padziļina.

Autore atzīmē, ka literatūrai ne tikai ir jāiepazīstina bērns ar apkārtējo pasauli vērojumu, konstatējumu un apgūšanas līmenī, bet jāliek bērnam sajust, ka tā ir viņa pasaule, viņa gribas, interešu, aktivitātes un darbības pasaule, tātad jāizsauc bērņā aktīva līdzpārdzīvošana un līdzdarbība, veidojot aktīvu dzīves pozīciju (Freiberģa, 1997, 5, 20).

Viens no bērnu literatūras kā mākslas veida uzdevumiem ir veidot aktīvu attieksmi pret pasauli un paust to savā darbībā. Tas tad arī izvirza literārajam darbam prasību – izsaukt klausītājā emocionālu pārdzīvojumu un garīgu aktivitāti, kas rosinās bērnu aktīvi un radoši darboties (Freiberģa, 1997, 45).

Arī R. Kaņepēja uzskata, ka literatūrai kā mākslas veidam ir divpusēja ietekme. No vienas puses, to uztver saistībā ar katra bērna individualitāti, no otras puses, tā ietekmē individualitātes veidošanos, paplašinot priekšstatus, emocionālo pieredzi, kā arī veidojot vērtību ievirzes. Autore min, ka tās uzdevums ir ne tikai iepazīstināt bērnus ar pasauli un norisi tajā, bet arī mācīt viņus just līdzī un izjust (Kaņepēja, 2012, 131).

Savukārt P. Zeile un O. Kravalis, analizējot bērnu literatūras uzdevumus, secina, ka literatūra attīsta radošo domāšanu, emocionālo pieredzi, fantāziju, izkopj valodu – īpašības, kas nepieciešamas jebkuras profesijas cilvēkam, ikkatras zinātnes nozares pārstāvim, ikvienam sabiedriskam darbiniekam (Zeile, 1997, 10). O. Kravalis rakstā “Bērnu literatūra un humanizācijas process” runā par to, ka viens no svarīgākajiem literatūras uzdevumiem ir palīdzēt socializēties, atklājot ne vien sevi, bet arī citu no iekšpuses. Lai bērns spētu nostāties otra cilvēka vietā, otra cilvēka pozīcijā, atklājot sevi no malas (Kravalis, 1982, 103).

Tieši daiļliteratūras izmantošana pirmsskolā tiek uzskatīta par vienu no ietekmīgākajām bērna tikumiskās pozīcijas veidošanas metodēm, jo tā paplašina tikumiskās orientācijas priekšstatus, var izraisīt pārdzīvojumus par skaisto un labo, kā arī sekmē jūtu sintonijas veidošanos (Lieģeniece, 1996, 274).

Tātad var secināt, ka bērnu literatūrai ir liela nozīme bērnu audzināšanā un attīstībā. Tā ne tikai palīdz socializēties, paplašināt tikumiskās vērtības, bet arī attīsta dažādas spējas. Viena no spējām, ko tā veiksmīgi attīsta bērnos, ir empātija. Tā kā empātijas veidošanās sākas agrā bērnībā, tās attīstīšanai, darba autoresprāt, būtu jā sākas jau pirmsskolā. Pedagoģam ir jāmeklē dažādi risinājumi un paņēmieni, kā to visveiksmīgāk panākt, lai bērnos attīstītos un saglabātos augsts empātijas līmenis. Ir jārunā bērniem saprotamā valodā, t.i., pedagoģam ir jāizvēlas bērna sasniegtajam pieredzes līmenim atbilstoši literārie darbi.

R. Kaņepēja norāda, ka literatūrai, kuru izmanto darbā ar pirmsskolas vecuma bērnu, ir jābūt tādai, kas palīdz bērnam apzināties sevi. Tai jāsniedz priekšstats par pasauli, par attiecībām starp cilvēkiem, cilvēkiem un dabu, jāveicina bērnu aktīva darbība (Kaņepēja, 2012, 130). Tomēr ne mazāk būtiski, kā izvēlēties daiļdarbu atbilstoši bērna vecumposmam un psiholoģiskajai gatavībai, ir iepazīstināt bērnu ar grāmatu. Kā atzīst R. Kaņepēja, tas būtiski ir veidot pozitīvu attieksmi pret to, radīt bērnam interesi un vēlmi tajā ieskatīties, kā arī ne mazāk svarīgi ir veidot saudzīgu attieksmi pret grāmatu (Kaņepēja, 2012, 134).

Līdzīgi secina arī I. Freiberga, atzīmējot, ka, izvēloties lasīšanai grāmatas, jāņem vērā bērnu psihiskās attīstības īpatnības un ar tām saistītās vajadzības un intereses (Freiberga, 1977, 29).

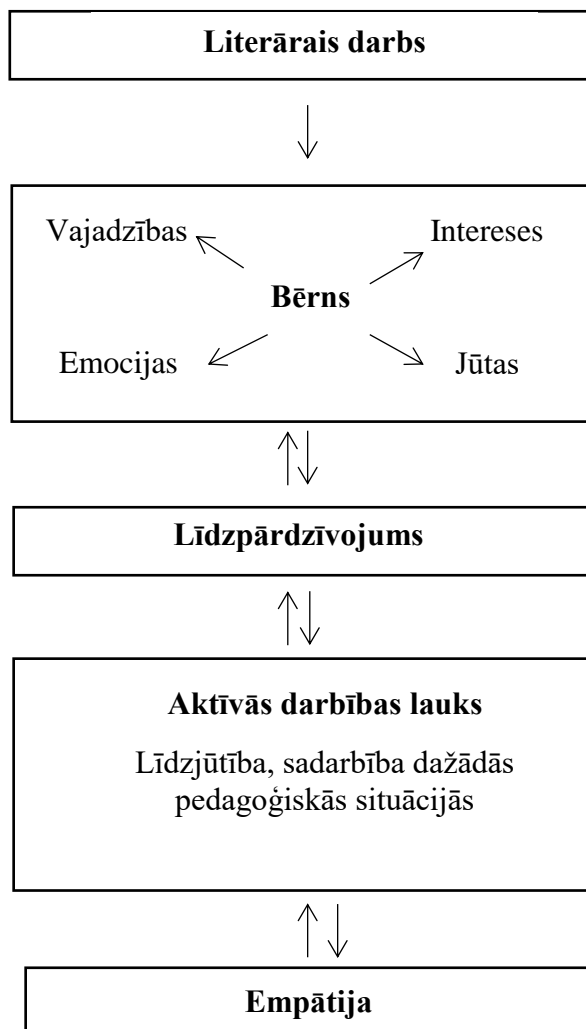
Autore uzskata, lai literārais darbs spētu izsaukt bērnam emocionālu pārdzīvojumu, tam jāapmierina bērna vajadzības un intereses, jāatbilst bērna sasniegtajam psihiskās attīstības līmenis, kas savukārt nosaka bērnu literatūrai izvirzāmās iezīmes un piemērotāko žanru izvēli. Tāpat autore arī uzsver, ka tikai spēja izprast tekstu izsauc uztvērējā teksta saturam atbilstošas emocionālas reakcijas (Freiberga, 1997, 45).

Literārā žanra izvēlei ir liela nozīme, to aktualizē arī A. Goba, rosinot domāt, ka audzinošā nozīme reizēm krietni vien lielāka ir tādiem darbiem, kuri spēj izraisīt bērnam līdzjūtību, piemēram, just līdzī bēdām, kurš smagi saslimis, pārdzīvot kopā ar māti viņas ikdienas dzīves smagumu, dzīvot līdzī Vjetnamas zēna bēdām, kurš karā zaudējis vecākus, Amerikas nēģeru puisēnam, kuru nicina baltie rasisti. Autors turpina, sakot, ja esam sākuši runāt par līdzjūtību, otra sāpju pārdzīvojuma jūtām, tad jāatgriežas vēlreiz pie dabas lirikas, pie dzejas par dzīvniekiem. Ja cilvēks jutīs līdzī katrai dzīvībai radībai, tā būs droša garantija, ka viņa sirdī nekad neatradīsies vieta vienaldzības ledus gabalam (Goba, 1977, 40).

Tāpat var modelēt dažādas pedagoģiskās situācijas, kas rosinātu bērnu domāt par savu pagātnes pieredzi, kādu darbību noteiktā situācijā, kā arī salīdzināt literārā tēla rīcību, attieksmi un salīdzināt to ar sevi, kas savukārt “modinātu” bērnus spēju empatizēt. Tādēļ nevar neatzīmēt I. Freibergas domas par pedagoģiskajām situācijām, ko autore apraksta kā aktīvās darbības lauku.

Aktīvās darbības lauks ir dažādas situācijas, kuras modelē pedagogs. Šajās situācijās bērniem ir iespēja brīvi paust savus pārdzīvojumus aktīvā darbībā. Ja pārdzīvotais tiek iekļauts darbībā (rīcībā, rotaļā, zīmējumā, diskusijā), tas dziļāk nogulstas bērnu atmiņā, tiek pilnīgāk apjēgts. Modinot bērnus līdzpārdzīvojumu, līdzjūtību un vēlēšanos sadarboties ar tēlu, lai palīdzētu tam, notiek empātijas veidošana – subjekta spēja emocionāli atsaukties uz cita cilvēka dvēseles stāvokli. Empātija ietver

sevī dažādus stāvokļus: līdzpārdzīvojumu, līdzjūtību un sadarbību (Freiberģa, 1997, 23). Autore to shematiski attēlo šādi (sk. 1. attēlu).



*1. attēls. Literārie darbi – empātijas sekmētāji (Freiberģa, 1997, 23)*

Analizējot I. Freibergas atziņu, var secināt, ka dažādi literārie tēli uzskatāmāk ļauj iedziļināties konkrētā situācijā grupā, tādējādi, ka ar šo tēlu palīdzību tiek attēlota, izrunāta šī situācija un pēc tam analizēta. Svarīgi izprast, kā literārie varoņi var ietekmēt bērna emocionālo atsaucību un izraisīt līdzjūtību, modelējot pedagoģisku situāciju, kura ir aktuāla grupas tā brīža dzīvē, par to raksta arī G.Svence, V. Mikāne, A. Sakse.

Kā atzīst G. Svence, klausoties pasakas, stāstus, bērni nosoda vai atbalsta varoņu rīcību, dod padomus, skumst, dzīvo līdzī. Īpaši nozīmīgi kļūst cilvēku savstarpējo attiecību paraugi – kā bērna tikumisko jūtu attīstības avoti. Ar to saistās bērnu līdzpārdzīvojuma, naida, žēlsirdības, nicinājuma jūtu attīstība. Emocionāla labizjūta veicina normālu bērna personības attīstību, labvēlīgu attieksmi pret citiem un arī sevi (Svence, 1999, 92).

Aiz rakstītā vārda bērns redz tēlu, kuru salīdzina ar savu dzīvās pasaules modeli, ar savu pieredzi, papildina un pilnveido dzirdēto un lasīto savā iztēlē (Mikāne, 1982, 160).

A. Sakse pauž viedokli par to, ka vissvarīgākās un aktuālākas problēmas jaunās paaudzes audzināšanā ir godīguma, biedriskuma, dabīguma un sabiedriskās aktivitātes iepotēšanas veicināšana, un, kā uzskata autore, tad te literatūra var būt palīdzīga, radot spēcīgus, pilnasinīgus tēlus, kuriem līdzināties gribētu mazais un jaunais lasītājs (Sakse, 1977, 147).

Analizējot dažādu autoru domas, darba autore secina, ka būtiska nozīme ir literārā darba sižetam un tēliem, kuri darbojas tajā, jo tieši caur tiem tiek attīstīta empātija.

Darba autoresprāt, literāro darbu var izmantot pedagoģiskajā procesā, lai ne tikai rosinātu interesi par literāro darbu, bet arī paplašinātu bērna pieredzi un rosinātu aktīvu pieredzes apgūšanu caur dažādiem pedagoģiskajiem paņēmieniem.

Arī R. Kaņepēja norāda uz šādu pedagoģisko paņēmienu nepieciešamību, lai izraisītu interesi par literatūru, var tikt izmantoti dažādi pedagoģiskie paņēmieni, kas mudina bērnu atcerēties, virza viņa radošo darbību, vedina viņu uz pārdomām par literāro tēlu rīcības motīviem, cēloņiem. Tam var kalpot literārā teksta turpināšana, izdomājot citas beigas, var izdomāt, kas bija pirms pasakas vai stāsta sākumā (Kaņepēja, 2012, 133).

Pamatojoties uz pirmsskolas mācību satura programmas uzdevumiem, bērns šajā vecumā izsaka savas domas, izjūtas un attieksmi par piedzīvoto.

D. Lieģeniece uzskata, ka daiļdarba lasīšanas un apspriešanas laikā bērns nonāk tādā attīstības sociālajā situācijā, kurā tiek vingrināta viņa jūtu un emocionālā sfēra, iztēle, kognitīvā sfēra. Kognitīvās sfēras nodarbinātība parādās tajā apstākļī, ka bērnam ir jāaizstāv noteikta zināma varoņa pozīcija, jāiejūtas viņa lomā, jāizvērtē “labais” un “ļaunais” (Lieģeniece, 1996, 274).

Savukārt I. Plotnieks uzsver tieši pasakas nozīmi, jo ar pasaku varoņiem var likt nonākt tādā pat situācijā, kā bērns ir bijis dienas ritumā. Šajās pasakās parādās lācīši, kuri piemirsuši pateikt labrītu vai savā starpā kāvušies par kādu rotaļlietu. I. Plotnieks turpina, ka pasaka māca līdzpārdzīvot, tātad vingrina empātijā. Pasaku varoņi – gan bārenītes, gan brašie tēvadēli – vienmēr izprot citu cilvēku nelaiemes, jūt viņiem līdzī un cenšas palīdzēt (Plotnieks, 1988, 46).

Arī A. Ļubļinska uzskata, ka pirmsskolas vecuma bērnos interesi izraisa pasakas vai stāsta saturs. Viņi uztraucas par varoņa likteni, atbalsta vai nosoda viņa rīcību, cenšas uzzināt, kas noticis tālāk. Bērni viegli iekļaujas stāstījumā, dod padomus, skumst, pardzīvo līdzī (Ļubļinska, 1979, 286). Bērns dzīvi reaģē uz grāmatā aprakstītajiem notikumiem, redzēto izrādi vai filmu.

Iedzīvojoties varoņa tēlā un atkārtojot viņa rīcību, vidējā un vecākā pirmsskolas vecuma bērns neievēro, ka uztver pasaku par realitāti. Viņš zina, ka uz skatuves darbojas lelles, ka princese, apēdot saindēta ābola gabaliņu, nomirst tikai “pa jokam”, taču viņa jūtas ir spēcīgākas par zināšanām. Tādēļ bērns izrādē pārdzīvo īstas, patiesas jūtas, viņš sarkst, sažņaudz dūrītes, uztraucas, dziļi pārdzīvo literārā varoņa un it īpaši skatuves varoņa veiksmes un neveiksmes (Lubļinska, 1979, 290).

I. Stikāne akcentē, ka pasakas ir bērnu uztverei piemērota lasāmviela. Tas ir arī žanrs ar lielu potenciālu bērnu literatūras uzdevumu īstenošanai – sniedzot ierosmi dvēselei, piedalīties bērna personības tapšanas procesā, vadīt mazo cilvēku vērtību sistēmas veidošanās ceļā (Stikāne, 2005, 59).

Arī darba autore savā pedagoģiskajā darbā ar vecākā pirmsskolas vecuma bērniem ir izvēlējusies tieši ar pasaku palīdzību attīstīt bērnos spēju empatizēt. Kā ir novērots, pasakas saturu bērniem ir viegli uztvert, viņi spēj to analizēt, un, jūtot līdzī pasakas varoņiem, bērns apgūst dažādas ētikas morāles normas.

Analizējot dažādu autoru atziņas, var secināt, ka:

- *empātija ir iedzimta spēja izprast un sajust otra cilvēka iekšējo, emocionālo, jūtu un domu stāvokli, tādējādi radot līdzjūtības uzvedību – spēju nostāties otra pozīcijā. Tā bagātina personību, saliedē kolektīvu, turklāt tā ir veidojama un audzināma;*
- *saistībā ar savas identitātes apzināšanos, augstāko tikumisko jūtu veidošanos un pagātnes pieredzes analizēšanu empātija vislabāk ir attīstāma tieši vecākā pirmsskolas vecuma bērniem, radot atbilstošu mikroklimatu mācību vidē, kā arī izstrādājot dažādas pedagoģiskās mācību metodes;*
- *literatūra ir viens no tiem mākslas veidiem, kas bērnam pieejams un saprotams visātrāk. Tieši ar literāro varoņu un notikumu starpniecību bērnam iespējams pārdzīvot un izjust to, ko viņam liedz reālā dzīvē. Turklāt literatūra pieredzi nepaplašina vispārīgi un stihiski, bet gan to mērķtiecīgi padziļina;*
- *pasaka ir literatūras žanrs, kuras saturs vecākā pirmsskolas vecuma bērnos izraisa lielu interesi, tajā viņi satraucas un līdzpārdzīvo galvenajiem varoņiem, spēj iejusties viņu “ādā” un attiecināt pasakas galvenos notikumus uz savu dienas ritumu.*

## 2. Literāro darbu izmantošanas iespējas empātijas sekmēšanā vecākā pirmsskolas vecuma bērniem

### 2.1. Pētījuma metodoloģiskais pamatojums

Darba autore, pamatojoties uz teorētiskajā daļā gūtajām atziņām, izvirza hipotēzi: vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība literāro darbu iepazīšanas procesā būs sekmīgāka, ja literārie darbi tiks atlasīti atbilstoši bērnu interesēm, pieredzei un konkrētai situācijai.

Lai veiktu pētījumu, darba autore izmantoja empīriskās darba metodes – novērošanu, pārrunas ar bērniem, iegūto rezultātu analīzi.

**Pedagoģiskā novērošana.** Novērošana ir viena no visizplatītākajām pedagoģisko pētījumu metodēm. To plaši lieto pedagoģiskajā praksē. Tā palīdz pedagogam iepazīt savus audzēkņus tiešas uztveres ceļā dabiskos apstākļos. Pedagoģiskajā literatūrā minēti vairāki novērošanas veidi, tie izšķirami – tiešā, netiešā, atklātā un slēptā novērošana. Tā var būt gan pārtraukta, gan nepārtraukta, diskrēta, monogrāfiska vai šauri specializēta (Albrehta, 1998, 32).

Darba autore pētījumā veica atklāto, šauri specializēto novērošanu, kurā tika novērota vecākā pirmsskolas vecuma bērnu grupa un empātijas izpausmes gan dažādās ikdienas situācijās, rotaļnodarbībās, brīvajos brīžos, esot kopā ar vecākiem, kā arī lasot literāros darbus.

**Pārrunas** ir pedagoģisko parādību izziņas veids sarunas procesā dabiskos dzīves apstākļos. Pārrunām jābūt mērķtiecīgām, plānveidīgām, tajās jāievēro individuālā pieeja un pedagoģiskais takts (Jurgena, 2001, 47).

Gatavojoties pārrunai, nepieciešams izvēlēties mērķtiecīgus jautājumus, ko eksperimentētājs iecerējis uzdot pārrunas laikā. No pārrunas organizētāja tiek prasīta prasme kontaktēties ar sarunbiedru, prasme uzturēt sarunu vajadzīgā virzienā (Albrehta, 1998, 71).

Darba autore pētījuma laikā veica pārrunas ar vecākā pirmsskolas vecuma bērniem, uzdodot jautājumus par dažādām novērotajām situācijām dienas rita laikā, gan iepriekš sagatavotus jautājumus pēc literārā darba nolasīšanas — lai iegūtu informāciju par bērnu empātijas attīstības līmeni. Pārrunas tika ierakstītas magnetofonā, izmantojot slēpto magnetofonu, lai bērni nenojaustu, ka sarunas tiks ierakstītas un savā runā justos brīvi.

**Iegūto rezultātu apkopojums.** Iegūtos rezultātus darba autore atspoguļo gan rakstiski analizējot bērnu izteikumus, darbības, zīmējumus, gan apkopojot tos tabulās un diagrammās.

Lai sekmīgi veiktu pētījumu, tika izstrādāts pētījuma plāns:

- izvēlēties pētījuma metodes;

- izvēlēties pētījuma bāzi – bērnu grupu;
- izstrādāt empātijas vērtēšanas kritērijus;
- raksturot grupas bērnus, viņu empātijas izpausmes;
- atlasīt literāros darbus;
- veikt praktisko darbu ar bērniem;
- apkopot pētījuma rezultātus un izdarīt secinājumus.

## **2.2. Pētāmās grupas raksturojums**

Praktiskais pētījums tika veikts Mērsraga novada pirmsskolas izglītības iestādē “X”, pētījumā piedalījās 11 vecākā pirmsskolas vecuma bērni.

Praktiskā pētījuma mērķis – noskaidrot vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstības iespējas literāro darbu iepazīšanas procesā. Lai varētu vērtēt bērnu empātijas veidošanos, tika izstrādāti vērtēšanas kritēriji (sk. 1. tabulu).

*1.tabula. Empātijas izpaušmju vērtēšanas kritēriji*

Kritēriji	Vērtējums ballēs		
	3 balles	2 balles	1 balle
Atpazīst un prot raksturot savas emocijas.	Izprot, nosauc savas emocijas, pats pastāsta un raksturo to, kā šobrīd jūtas. Izrāda savas emocijas ar mīmiku un žestiem.	Prot raksturot savas emocijas, taču par tām stāsta tikai tad, ja saņem pamudinājumu no pedagoga. Pauž emocijas atbilstoši situācijai.	Neizrāda emocijas un neprot par tām pastāstīt, uz jautājumu – kā tu jūties? – atbild – labi vai slikti. Saruna iesaistās reti, dažkārt bērns arī neatbild.
Novērtē citu cilvēku un literāro varoņu emocionālos stāvokļus	Prot nosaukt un aprakstīt cita cilvēka vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus, piedāvā rīcību atbilstoši situācijai.	Apraksta cita cilvēka vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus, lieto tikai vienu vārdu (labi, slikti, skumji). Ar pedagoga palīdzību rod risinājumu, konkrētai situācijai.	Pats nevar nosaukt cita cilvēka vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus. To var izdarīt ar pedagoga uzvedinošo jautājumu palīdzību.
Izprot literārā darba saturu un morāli.	Pēc noklausīšanās pats pastāsta literārā teksta saturu, to paskaidrojot plaši pilniem teikumiem. Uztver un izprot literārā teksta morāli.	Prot paskaidrot literārā teksta saturu un morāli tikai tad, kad pedagogs uzdod uzvedinošus jautājumus par to un literārais teksts tiek kopīgi pārrunāts.	Neizrāda interesi par literāro tekstu, kuru lasa pedagogs. Neprot pastāstīt par literārā teksta saturu un neizprot tā morāli.
Saista reālos dzīves notikumus ar literārā darba sižetu un varoņiem.	Prot patiesus notikumus par sevi saistīt ar literārā teksta sižetu un varoņiem. Reālos notikumus salīdzina ar literārā darba sižetu un analizē situāciju.	Pedagoga mudināts, pastāsta par notikumiem, kurus saista ar literārā darba sižetu un varoņiem. Ir nepieciešami pedagoga uzvedinoši jautājumi.	Ir grūti sasaistīt notikumus, neprot saskatīt kopsakarības starp reālajiem notikumiem un literāro sižetu. Arī sarunā par notikumiem neiesaistās.
Ar savu darbību parāda empātijas izpratni	Izteikti izrāda empātijas spējas, ir atvērts, mīļš, sirsnīgs pret grupas biedriem un pieaugušajiem. Labprāt izrāda vēlmi palīdzēt, ja otram nodarīts pāri	Zina, kā rīkoties situācijās, kad kādam ir nodarīts pāri, bet pats neizrāda empātiju – to dara tikai pedagoga pamudināts. Empātiju izrāda tikai pret vienaudžiem, ar kuriem parasti kopā rotaļājas	Ir vērsti tikai uz saviem emocionālajiem pārdzīvojumiem, neizrāda empātiju pret otru pat pēc pedagoga pamudinājuma. Bieži iesaistās konflikta situācijās vai pats tās rada.

Pirmie trīs kritēriji attiecas uz bērna spēju līdzpārdzīvot. Šajo kritērijos tiek vērtēts, vai bērns izprot citu, piemēram, grupas biedru emocionālos stāvokļus, tāpat tiek vērtēts, vai bērns izrāda empātiju pret literāro varoņu emocijām un darbībām. Ar ceturto kritēriju tiek vērtēts, kā bērns ir izpratis literāra darba saturu un morāli, vai tiek pausts vērtējums par tā saturu. Piektais kritērijs attiecas uz bērna spēju empatizēt saskarsmē ar citiem, esot konflikta situācijās, darbojoties rotaļnodarbībās, tādējādi parādot savu spēju empatizēt.

Pētot vecākā pirmsskolas vecuma bērnu grupu, darba autore novēroja, ka bērni vienā brīdī var būt pilnībā nodevušies kādam pedagoga uzdotam darbam, bet jau pāris minūtes vēlāk bērns ir paņēmis rotaļlietu un ar to spēlējas, vairs it nemaz nedomājot par darbu, kuru veica iepriekš. Vienā brīdī bērns izrāda apbrīnojamu, it kā pieauguša cilvēka rīcību, tad otrā – viņš jau atkal ir vieglprātīgs un bezrūpīgi nodevies bērnišķīgām rotaļām. Un te nevar nepiekrīt D. Lieģenieces atziņai, ka 5 – 7 gadi ir spontānas rīcības un svārstību periods.

Tajā vērojama pretrunīga uzvedība. Šajā periodā bērnam ir vajadzība būt gan atkarīgam, gan pilnīgi neatkarīgam no pieaugušā. Bērna rīcība ir pretrunīga. Kādu mirkli viņš var izrādīt pārsteidzošu brieduma pakāpi, bet nākošajā mirklī var būt bērnišķīgs, dažreiz viņš ir darbīgs un otru respektējošs, bet citreiz viņa uzvedība var būt destruktīva (Lieģeniece, 1996, 77).

Tāpat varēja novērot, ka šajā vecumā lielākajai daļai bērnu ir bagātīga valoda, bērni prot skaidri izteikties par kādām viņiem svarīgām tēmām, kuras visbiežāk bija par viņu pašu vai piedzīvojumiem ar ģimeni. Bērni ir iztēles bagāti un bija interesanti klausīties, ar kādu degsmi viņi stāsta par neseniem brīvdienu piedzīvojumiem, par draugu, kurš nodarījis pāri, vai dzīvu radību, kurai palīdzēts.

Bērni prata loģiski spriest par kādiem notikumiem, vērtējot – tas bija pareizi vai nepareizi, labi vai slikti, kā arī paust savu viedokli par redzēto konkrētajā situācijā. Vecākā pirmsskolas vecuma bērni ir kļuvuši jau daudz patstāvīgāki, paši prot sagatavoties nodarbībai, ir pilnveidojušās pašapkalpošanās prasmes, un viņi spēj būt neatkarīgi no pieaugušā.

Pētāmās grupas bērni bija atraisīti, zinātkāri un atsaucīgi. Labprāt iesaistījās rotaļnodarbībās, klausījās literāros darbus, dalījās savos iespaidos un emocionālajos pārdzīvojumos. Lai varētu novērtēt bērnu empātijas veidošanos, svarīgi ir sniegt katra bērna individuālo raksturojumu.

**Evelīna** (6 g. 8 mēn.) – Emocionāla, izpalīdzīga un draudzīga meitene. Draudzējas un komunicē ar visiem grupas biedriem. Labprāt iesaistās sarunās arī ar pieaugušo. Rotaļās ar vienaudžiem diktē savus noteikumus, ja biedrs nepiekrīt noteikumiem, tad rotaļu neturpina. Neiesaistās konflikta situācijās, ja kāds ir nodarījis pāri, vienmēr to dara zināmu pedagogam un

pastāsta par savām izjūtām. Pārdzīvo par dažādiem skumjiem notikumiem, vēlas pārrunāt tos atkal un atkal. Ir ļoti mīļa gan pret vienaudžiem, gan pieaugušajiem, patīk apskauties un samīļot otru. Prot atpazīt un raksturot otra emocijas.

**Anna** (5 g. 11 mēn.) – Atsaucīga, komunikabla meitene. Sevi dēvē par labo Annu. Labprāt iesaistās sarunās ar pieaugušo, stāsta par sevi, savu ģimeni, rotaļlietām un dažādiem notikumiem. Aktīvi darbojas rotaļnodabību laikā, ievēro pedagoga norādījumus un noteikumus. Meitene ir ļoti izpalīdzīga, ar prieku dodas palīdzēt gan saviem grupas biedriem, gan pedagogam, ja nepieciešams. Izrāda mīļumu, pieķeršanos un līdzjūtību grupas biedriem. Anna ir ļoti mierīga, nekad neiesaistās konflikta situācijās, emocionāli stabila un nosvērta. Ja kāds ir nodarījis pāri, par to pastāsta draugiem vai pedagogam. Meitene ir aktīva, patīk sportot un muzicēt. Brīvajā laikā dzied ansamblī.

**Marsels** (6 g. 4 mēn.) – Zēns ļoti labi pārzina un orientējas dabā, atpazīst un prot nosaukt sēnes, kokus, puķes, kā arī ievēro dažādas likumsakarības dabā. Rotaļnodarbību laikā grūtības sagādā koncentrēšanās darbam, ir ilgi jāmotivē darboties. Konflikta situācijās vienmēr ir svarīgi pierādīt savu taisnību. Vēlas izcelties uz grupas fona, to panāk ar dažādām izaicinošām darbībām. Ir skarbs pret grupas biedru Ralfu, bieži zēnu “apceļ” un apsūkā. Nesteidzas palīdzēt gupas biedram, ja redz, ka ir nepieciešama palīdzība, drīzāk vēro situāciju no malas, tikai pēc pedagoga pamudinājuma seko rīcība – palīdzība otram.

**Mārtiņš** (6 g. 4 mēn.) – Komunicē tikai ar grupas biedriem, ar pedagogu iesaistās sarunās nelabprāt. Runā ļoti klusi, neskaidri. Pats neuzsāk sarunu gandrīz nekad, atbild tikai tad, ja uzdod kādu jautājumu. Nepatīk nonākt uzmanības centrā. Mārtiņš ir vērstis tikai uz saviem emocionālajiem pārdzīvojumiem. Zēns ir kautrīgs, taču rotaļās ar vienaudžiem kļūst atraisītāks. Rotaļnodarbību laikā ir grūti koncentrēties uzdotajam darbam, paiet ilgs laiks, līdz to uzsāk. Pārsvārā draudzējas tikai ar Marselu. Brīvajā laikā apmeklē mūzikas skolu, kurā apgūst flautas spēli.

**Ēriks** (6 g. 1 mēn.) – Erudīts, zinātkārs un patstāvīgs zēns. Prot precīzi formulēt savas domas, pauž viedokli par redzēto vai dzirdēto, kā arī izsaka savu vērtējumu. Zēna runa ir skaidra un saprotama, runā pilnos teikumus. Ir ļoti aktīvs un labprāt iesaistās grupas dzīvē. Ar aizrautību darbojas rotaļnodarbībās un ar interesi ieklausās pedagoga stāstījumā. Tā kā zēns jau prot tekoši lasīt, viņam ir izpratne par literāro tekstu, kuru izlasa, saprot tā saturu un morāli. Patīk klausīties dažādus stāstus un pēc tam tos pārrunāt. Empātisku rīcību lielākoties izrāda pret tiem bērniem, ar kuriem ikdienā vairāk komunicē un rotaļājas. Brīvajā laikā apmeklē mūzikas skolu, kurā apgūst flautas spēli.

**Ance** (6 g. 2 mēn.) – Vēlas būt uzmanības centrā. Bieži iesaistās konflikta situācijās ar grupas biedriem vai pati rada dažādas konflikta situācijas. Neļauj citiem grupas biedriem darīt sev pāri, ja

kāds izdara, tad noteikti seko atbildes reakcija. Ir ļoti neatlaidīga, ja kaut ko vēlas, tad noteikti to panāks. Prot izteikt savas domas, ir bagāta un skaidra valoda. Vienmēr steidz atbildēt pirmā. Grupā vēlas ieņemt līdera lomu. Mīļumu izrāda tikai pret savu labāko draudzeni Rebeku, kopīgi rotaļājoties, daloties ar mantām un aizstāvot dažādās situācijās.

**Marisa** (6 g. 5 mēn.) – Prot ieklausīties, ļoti patīk, kad lasa dažādus literārus darbus, meitene burtiski dzīvo līdzī stāstam, to pauž ar dažādām sejas mīmikām. Meitene ir ļoti zinoša un atsaucīga. Labprāt iesaistās sarunās un rotaļās ar grupas biedriem. Grupā ieņem līdera lomu. Marisa ļoti labi zin, kā rīkoties dažādās situācijās, kad otram nodarīts pāri, taču to dara tikai pedagoga vai kāda cita pieaugušā mudināta. Vērtē pārējo grupas biedru darbus, nereti izsakot par tiem skarbu kritiku. Marisai patīk zīmēt, to dara bieži. Zīmējumos parasti attēlo dažādus literāros un multfilmu varoņus. Brīvajā laikā apmeklē mākslas skolu.

**Ralfs** (6 g. 2 mēn.) – Zēns ir ļoti sirsnīgs, centīgs un apņēmīgs. Rotaļnodarbību laikā uzdoto darbu vienmēr izdara līdz galam. Nelūdz pieaugušā vai grupas biedra palīdzību kāda uzdevuma veikšanā. Ļoti kluss, pārsvarā komunicē tikai ar pedagogu. Patīk, kad pedagoģi apskauj vai noglāsta, labprāt vēlētos apskaut arī kādu no grupas biedriem, bet sociāli nelabvēlīgā stāvokļa dēļ zēns grupā ir atstumts, taču ārēji par to pārdzīvojumu neizrāda. Rotaļājas pārsvarā viens. Runa ir neskaista, pārsvarā uz uzdoto jautājumu atbild ar pāris vārdiem. Konfliktos ar grupas biedriem nekad neiesaistās, ir piekāpīgs.

**Jēkabs** (6 g. 8 mēn.) – Rotaļnodarbību laikā darbojas aktīvi, taču bieži neievēro noteikumus – dara, kā pats vēlas. Uz pedagoga aizrādījumu reaģē ļoti asi, bieži apvainojas. Emocionāli ļoti svārstīgs, ir viegli aizkaitināms, kam seko dusmu lēkmes, kurās skaļi sāk gausties. Zēns bieži atkārto frāzes: “Es nevaru. Es negribu”, pedagogam ir ļoti jāmotivē sākt darboties. Ja grupā notiek konflikta situācija ārēji emocijas neizrāda un palīdzīgu roku nelaimē nonākušajam dot nesteidz. Jēkabs ir kustīgs aktīvs, ļoti patīk skriet un sportot. Brīvajā laikā apmeklē mūzikas skolu, kur apgūst ģitārspēli.

**Ričards** (6 g. 2 mēn.) – Zēns ir kluss un mierīgs. Ar grupas biedriem komunicē maz, reti iesaistās sarunā ar pieaugušajiem. Sarunu nekad neuzsāk pirmais. Ir sapņains un rotaļnodarbības laikā bieži nekoncentrējas darbam. Nerada un neiesaistās konflikta situācijās. Reti pauž emocijas vai par tām stāsta. Ir neitrāls pret grupā notiekošo, zēns vērsts tikai uz sevi, savām emocijām un pārdzīvojumiem. Pārsvarā rotaļājas viens ar no mājām līdzī paņemtu rotaļlietu.

**Rebeka** (6 g. 5 mēn.) – Vienmēr smaidīga un jautra meitene. Tā kā pirmsskolas izglītības iestādē katru rītu ierodas pirmā, tad ar prieku iet sagaidīt katru grupas biedru. Pret citiem ir sirsnīga un draudzīga. Meitenei patīk stāstīt par sevi un vienmēr līdzī nēsā mīļāko rotaļlietu – lāci. Emocionāli

stabila un nosvērta, prot adekvāti reaģēt dažādās situācijās. Rotaļājoties labprāt dalās ar mantām. Nekad neizvirza savus spēles noteikumus, bet pieņem citu nosacījumus. Ir kustīga un aktīva. Patīk dziedāt un dejot. Brīvajā laikā apmeklē deju pulciņu.

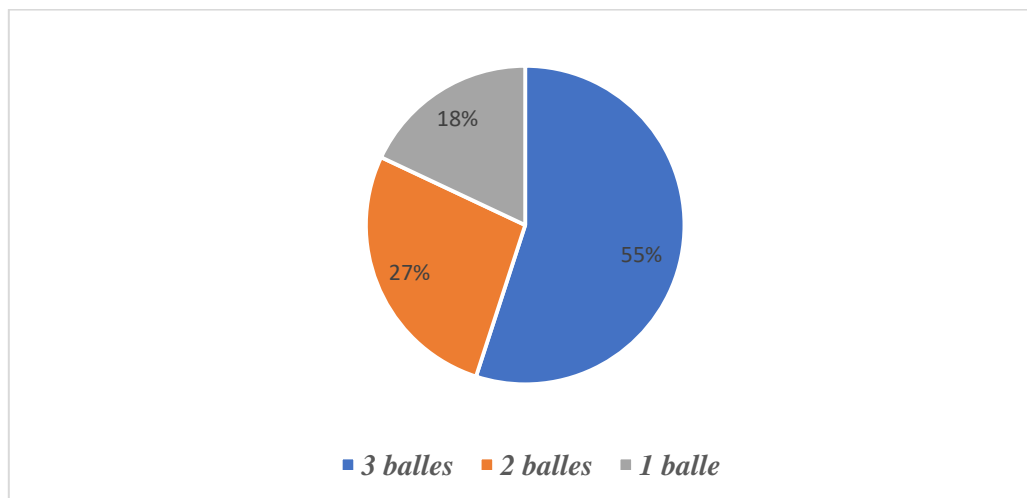
Rezultāti, kas iegūti, veicot pedagoģisko novērošanu vecākā pirmsskolas vecuma bērnu grupā, izmantojot izstrādātos vērtēšanas kritērijus, tika apkopoti tabulā (sk. 2. tabula).

**2. tabula. Bērnu izpausmes pētījuma sākumā**

Bērnu vārdi	Kritēriji				
	Atpazīst un prot raksturot savas emocijas.	Novērtē citu cilvēku un literāro varoņu emocionālos stāvokļus.	Izprot literārā darba saturu un morāli.	Saista reālos dzīves notikumus ar literārā darba sižetu, varoņiem.	Ar savu darbību parāda empātijas izpratni.
Evelīna	3	3	3	3	3
Anna	3	3	3	2	3
Marsels	2	2	2	2	2
Mārtiņš	1	1	1	1	1
Ēriks	3	3	3	3	2
Ance	3	2	2	3	2
Marisa	3	2	3	3	2
Ralfs	2	3	2	2	2
Jēkabs	2	2	2	2	1
Ričards	1	1	1	1	1
Rebeka	3	3	3	3	3

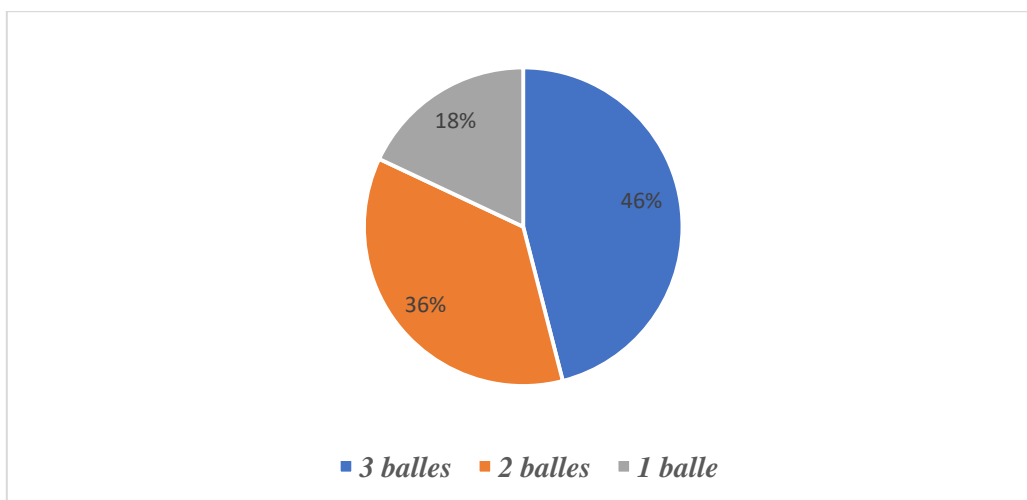
Apkopojot iegūtos rezultātus, var secināt, ka lielākā daļa grupas bērnu ir empātiski, tā meitenes – Evelīna, Anna, Rebeka – izteikti izrāda empātiju ar savu darbību, labrāt palīdz vai iepriecina otru. Viņas ir atvērtas, mīlas un sirsnīgas pret grupas biedriem un pieaugušajiem. Savukārt Ance, Ēriks, Marisa, Ralfs un Marsels empātisku rīcību izrāda, tikai pedagoga vai kāda cita pieaugušā mudināti, viņus drīzāk varētu raksturot kā “vērotājus no malas”. Tai pat laikā zēni – Mārtiņš un Ričards un Jēkabs – ir vērsti tikai uz savu iekšējo emocionālo stāvokli, neizrādot empātiju pret otru pat pēc pedagoga pamudinājuma.

Pētamajā vecākā pirmsskolas vecuma bērnu grupā 55 % bērnu **atpazīst un prot raksturot savas emocijas** – pastāstot par tām, kādas tās ir bijušas konkrētā situācijā vai ir šobrīd. Ārēji emocijas izrāda ar dažādiem žestiem, sejas mīmikām. Savukārt 27 % šīs grupas bērnu par savām emocijām stāsta tikai tad, ja saņem pamudinājumu no pedagoga. Šie bērni pauž emocijas atbilstoši situācijai. Tikai 18 % bērnu neizrāda emocijas un neprot par tām pastāstīt, uz jautājumu – kā tu jūties? – atbild – labi vai slikti. Arī ar pedagogu sarunā iesaistās reti, dažkārt uz jautājumiem pat neatbild. Uzskatāmi to atspoguļo diagramma (sk. 2. attēlu).



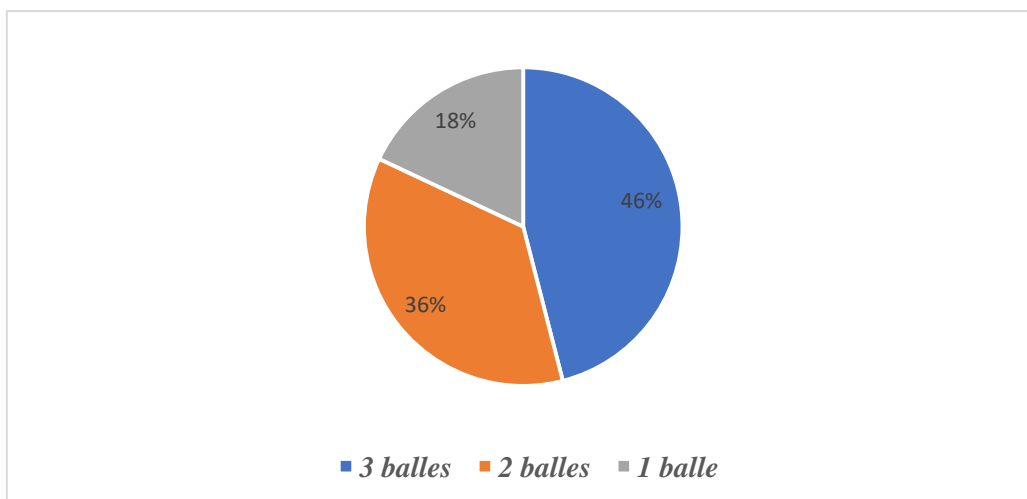
**2. attēls. Atpazīst un prot raksturot savas emocijas**

**Novērtēt citu un literāro varoņu emocionālos stāvokļus** prot 46 % bērnu, nosaucot un aprakstot otra vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus. To dara, aprakstot saviem vārdiem, tekstā lietojot dažādus emociju un situāciju aprakstošus vārdus, kā arī uzreiz rod risinājumu, kā rīkoties atbilstoši situācijai. Kā darba autore novēroja, tad 36% bērnu, lai aprakstītu cita cilvēka vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus, lieto tikai vienu vārdu, piemēram, labi, slikti, skumji. Grupiņā ir 18% bērnu, kuri paši nenosauc otra vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus un tikai tad kopīgi rod atbildi (sk. 3. attēlu).



### ***3. attēls. Novērtēt citu un literāro varoņu emocionālos stāvokļus***

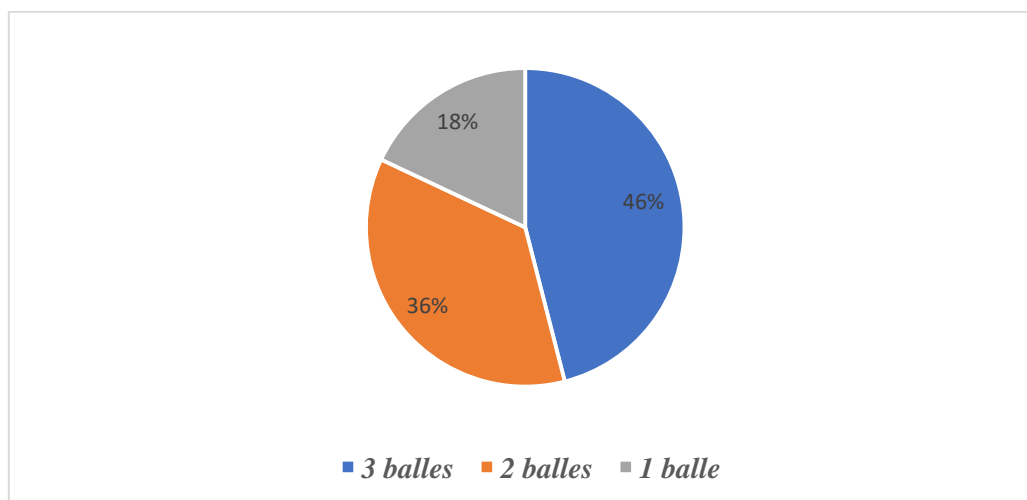
**Izprast literārā darba saturu un morāli** spēj 46 % bērnu, kuri pēc literāra teksta noklausīšanās paši pastāsta, par ko bija literārā teksta saturs, to paskaidrojot plaši, pilniem teikumiem. 36 % grupas bērnu prot paskaidrot literārā teksta saturu un morāli tikai tad, ja pedagogs uzdod uzvedinošus jautājumus par to un literārais teksts tiek kopīgi pārrunāts. Savukārt 18 % neizrāda interesi par pedagoga lasītu literāro darbu, šie bērni literārā darba lasīšanas laikā neizrādīja interesi par lasīto tekstu, bet tieši pretēji – traucēja to klausīties blakus sēdošajam bērnam, to pagrūstot vai iekniebjot (sk. 4. attēlu).



### ***4. attēls. Izprot literārā darba saturu un morāli***

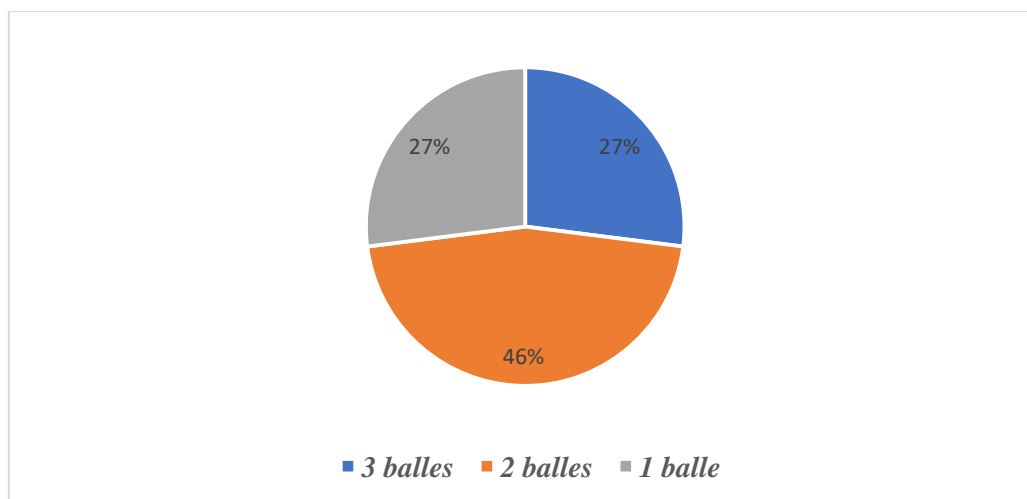
Kā darba autore novēroja, tad **saistīt reālos dzīves notikumus ar literārā darba sižetu un varoņiem** spēj 46 % bērnu, kuri prot pastāstīt par sevi, ģimenes locekļiem, saviem draugiem nesenus notikumus, kurus saista ar literārā teksta sižetu un varoņiem, tos salīdzina un analizē, bet 36 % bērnu literārā darba sižetu un varoņu dažādos notikumus spēj saistīt ar reālajiem notikumiem, tikai pedagoga

mudināti, pastāstot par notikumiem, kurus ar tiem saista. Tikai 18 % bērnu grūtības sagādā sasaistīt literārā sižeta un varoņu notikumus ar reālajiem notikumiem. Bērni neprot saskatīt kopsakarības starp reālajiem notikumiem un literāro sižetu (sk. 5. attēlu).



**5. attēls. Saista reālos dzīves notikumus ar literārā darba sižetu, varoņiem**

**Ar savu darbību parādīja empātijas izpratni** tikai 27 % vecākā pirmsskolas vecuma bērni. Bērni bija atvērti, mīļi, sirsnīgi gan pret grupas biedriem, gan pieaugušajiem. Labprāt apskāvās ar citiem un izrādīja vēlmi palīdzēt, ja otram nodarīts pāri vai, gluži pretēji, vēlējās kādu iepriecināt. Šie bērni nekad neiesaistījās un neradīja konflikta situācijas. Savukārt 46 % šīs grupas bērnu zina, kā rīkoties dažādās situācijās, piemēram, kad kādam ir nodarīts pāri, bet pats neizrāda empātiju – neapskaujas, nepažēlo, to dara tikai pedagoga pamudināts vai arī empātisku rīcību izrāda tikai pret vienaudžiem, ar kuriem pavada vairāk laika kopā rotaļājoties un komunicējot. 27 % bērnu ar savu darbību neizrāda empātisku rīcību pret otru. Pat pēc pedagoga pamudinājuma neizrāda vēlmi rīkoties. Bērni ir vērsti tikai uz sevi un saviem emocionālajiem pārdzīvojumiem (sk. 6. attēlu).



**6. attēls. Ar savu darbību izrāda empātijas izpratni**

Kā redzam pēc pedagogiskās novērošanas rezultātiem, vairāk ir jāstrādā ar Ričardu un Mārtiņu, lai rosinātu zēnus vairāk pastāstīt par savām izjūtām un emocijām, kā arī lai sekmētu prasmi novērtēt otra cilvēka vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus, lai zēni nebūtu vērsti tikai uz saviem iekšējiem pārdzīvojumiem. Skolotājam būtiski ir vērst uzmanību arī uz bērniem – Jēkabu, Anci, Marisu, Marselu, Ralfu, Ēriku – lai bērniem pilnveidotos spēja ar savu darbību parādīt empātijas izpratni.

Pēc iegūto rezultātu apkopojuma darba autore izvirza mērķi pētīt literāro darbu izmantošanas iespējas vecākajā pirmsskolas vecumā empātijas sekmēšanā, lai pārbaudītu pētījuma hipotēzi, vai vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība literāro darbu iepazīšanas procesā būs sekmīgāka, ja literārie darbi tiks atlasīti atbilstoši bērnu interesēm, pieredzei un konkrētai situācijai.

### 2.3. Praktiskais darbs ar bērniem

Praktiskajā darbā ar bērniem darba autore (turpmāk tekstā – skolotāja), pamatojoties uz teorētiskajā daļā gūtajiem secinājumiem un vecākā pirmsskolas vecuma bērnu novērojumu rezultātiem, literāros darbus izvēlējās pēc šādiem kritērijiem:

- literāra darba sižets spēj bērnos izraisīt empātiju;
- literārie darbi atbilst bērnu pieredzei un interesēm;
- literārā darba sižets ietver notikumus, kuri sasaucas ar reālajiem notikumiem bērnu ikdienā;
- tajos darbojas literārie tēli, kuriem bērns gribētu līdzināties.

Pēc vecākā pirmsskolas vecuma bērnu grupas izpētes var secināt, ka literārā darba tekstam ir jābūt īsam, jo dažiem bērniem bija grūtības ar koncentrēšanās spējām – viņi nespēj ilgstoši koncentrēties darbam. Tāpat tiek ņemts vērā dienas rīts, kad veikt pētījumu. Tas tika izvēlēts rotaļnodarbības laikā ievada daļā, kad bērni ir visvairāk ieinteresēti darboties.

Literārie darbi, kas izmantoti pētījumā ar vecākā pirmsskolas vecuma bērniem empātijas attīstībai, ir:

1. K. Fogeļe “Pasaku dārzs” pasaka “Narcise” (Fogeļe, 2015, 14);
2. Z. Zusta “Ucipuci meklē mājas” pasakas fragments “Ceļš mājup un negaidītais notikums” (Zusta, 2015, 4);
3. M. Stāraste “Brīnumzemes pasakas” pasaka “Iedomīgais pūpēdis” (Stāraste, 2016, 236);
4. I. Čovna “Manas mīļās sniega pasaciņas” pasaka “Kurmītis un sniegpārslīņas” (Chown, 2014, 14);

### **K. Fogeles pasaka “Narcise” (sk. 1. pielikumu).**

Šis literārais darbs tika izvēlēts, jo pētījuma laikā vecākā pirmsskolas vecuma bērnu grupā bieži bija vērojamas situācijas, kad viens bērns sabojā otra bērna darbiņu vai zīmējumu, izjauc tikko būvēto koka kluču māju vai sabojā kaut ko otram ļoti svarīgu. Ar šo pasaku skolotāja gribēja izraisīt bērnu līdzpārdzīvojumu galvenajiem varoņiem, kā arī sekmēt to, lai bērni dalās ar savām izjūtām, kā viņi jutās un rīkojās, kad bija nonākuši tādā pat situācijā kā literārie varoņi, rosināt bērnus izvērtēt, kā būtu pareizāk rīkoties konkrētajā situācijā.

Skolotāja, lasot pasaku, mainīja balsi intonāciju, sejas vaibstus un mīmiku, lai ne tikai verbāli, bet arī redzami paustu literārā darba galveno varoņu pārdzīvojumus, tādējādi vairāk sekmējot empātijas izpausmes. Pasakas lasīšanas laikā tika novērots, kā bērni “izdzīvo” literārā darba sižetu, ar kādu aizrautību viņi klausījās pasaku un kā mainījās bērnu mīmika – Marisa ļoti cītīgi klausījās literārajā tekstā, meitene rokas bija sažņaugusi dūrītēs un ar nepacietību gaidīja, kāds būs pasakas atrisinājums. Evelīnas seja liecināja, ka meitene ir noskumusi, kad tekstā tika pieminēts, ka literārā darba galvenā varone laumiņa lej gaužas asaras.

Lai apzinātu bērnu emocionālos pārdzīvojumus, ar dažādu jautājumu palīdzību tika ļauts bērniem paust savu viedokli par pārdzīvojumiem, kādi radušies, klausoties literāro darbu. Bērni ir atsaucīgi un aktīvi iesaistās pārrunās.

#### **Par ko bija pasaka?**

Ance: *Par milzīgu tārpu, kurš nolauza ziedus.*

Anna: *Par laumiņu.*

Marisa: *Par laumiņu un tārpu.*

Marsels: *Par laumiņu, kameni un tārpu.*

#### **Kā jūs domājat, kā laumiņa jutās? Kāpēc?**

Marsels: *Slikti, jo kāpurs bija visu salauzis.*

Rebeka: *Laumiņa raudāja, tāpēc, ka kāpurs apēda visas puķes.*

Evelīna: *Laumiņai ļoti sāpēja sirsniņa, viņa bija bēdīga, jo visas puķītes bija nolauztas.*

#### **Kā jutās kāpurs? Kāpēc?**

Ance: *Slikti. Viņš negribēja, ka viņam iedzeļ.*

Marisa: *Slikti, jo viņš bija apēdis visu, bet viņš jau tikai gribēja paēst.*

Ēriks: *Viņš vienkārši gribēja padzerties, nevis lai iedzeļ. Viņš jau nezināja, ka tā nevar... (zēns brīdi padomā)...runāt vajag.*

### **Kā jūs rīkotos kāpura vietā?**

Marsels: *Es paņemtu spaini, ieliktu tur nektāru un aizietu prom (smejas).*

Marisa: *Paprasītu kamenītei, lai savāc nektāru un atnes.*

Ralfs: *Paprasītu laumiņai atļauju un tad ēstu (smaida).*

Ēriks: *Es vienkārši neietu pie puķēm. Ēstu kaut ko citu.*

Evelīna: *Es paprasītu laumiņai, vai drīkst ēst no puķēm, un tad teiktu, lai kamenīte salasa nektāru un atnes..(meitene brīdī padomā)... es domāju, ka laumiņa atļautu, jo viņa bija mīļa.*

### **Ja tu būtu kamene, vai tu iedzeltu kāpuram par to, ko viņš izdarīja?**

Jēkabs: *Nedzeltu tāpēc, ka sāp. Man vasarā bite iedzēla tieši pie acs, ļoti sāpēja (zēns pieliek roku pie acs, un parāda vietu, kur iedzēlusi bite).*

Ance: *Nē, jo sāp, kad iedzeļ bite.*

Ēriks: *Slikti ir dzelt, jo tāpēc, ka sāp...(zēns brīdī padomā). Esmu uzkāpis vairākas reizes virsū bitei.*

Anna: *Nav jādara pāri kamenēm, jo, ja tu darīsi viņai pāri, viņa dzelzs, bet, ja nē, tad nedzels.*

### **Kā kāpuram ir jārīkojas, lai laumiņa vairs nejūtas slikti?**

Ance: *Jāatvainojas un jāiestāda puķes pa jaunu.*

Marisa: *Jāpalīdz laumiņai sastādīt narcises.*

Evelīna: *Jāsamīļo laumiņa, lai nav bēdīga un jāiedod buča (pasmaida).*

### **Vai kāds ir izpostījis jūsu veidotu darbiņu, piemēram, smilšu pili, mājiņu no zariem? Kā tu juties?**

Ance: *Jā, man vienreiz Ričards izjauca māju no koka klučiem. Es biju dusmīga.*

Evelīna: *Es biju mazajā grupā, un Deivids saķēpāja manu zīmējumu. Man bija žēl... sāpēja sirsniņa... gribējās mammu.*

Anna: *Es vasarā ar mammu jūrmalā uzcēlu smilšu pili, un kāds to vēlāk bija izjaucis.*

### **Kā tu rīkojies, lai atrisinātu situāciju?**

Ance: *Es vēlāk izjaucu viņam māju.*

Evelīna: *Pateicu audzinātājai, bet viņa teica – tā jau gadās... Uzzīmē jaunu zīmējumu.*

Anna: *Pateicu mammai. Un mēs vēlāk ar mammu un brālīšiem uzcēlām jaunu pili.*

Pēc pasakas nolasīšanas kopīgi tiek pārrunāts, vai drīkst postīt cita darbu, pat, ja to izdara nejauši, ka ir jābūt ļoti uzmanīgam pret cita darbu. Bērni izrāda empātiju gan pret laumiņu, kurai tika nodarīts pāri, gan pret kāpuru, kurš rīkojās nepareizi. Bērni literāro sižetu saistīja ar saviem reālajiem notikumiem.

Analizējot bērnu atbildes, var secināt, ka bērni – Evelīna, Jēkabs, Ance, Anna, Marsels un Marisa – izprot literārā teksta saturu un morāli, kā arī balstoties uz savu pieredzi, izvērtē to, kā jūtas literārie varoņi. Bērni prot izvērtēt un nosaukt literārā varoņa emocionālos stāvokļus, aprakstot tos gan plaši, gan tikai ar vienu vārdu – slikti. Skolotāja novēroja, ka viņi lieliski prot sasaistīt savus reālos notikumus ar pasakas sižetu un izdarīja secinājumus. Piemēram, Jēkabs, esot kamesnes vietā, kāpuram nedzeltu, jo vasarā zēnam reiz ir iedzēlusi bite, un tas sāpēja. Jēkabs saprot, ka tāpat sāpēs arī Kāpuram tāpēc nolemj tā nedarīt. Tāpat Evelīna, minot piemēru par to, ka kāds ir sabojājis viņas darbu, to nenodarītu Laumiņai, bet gan palīdzētu iestādīt jaunas narcises.

Marsels, Ēriks, Marisa, Ralfs un Evelīna prata izsecināt, kā pareizi vajadzētu rīkoties pasakas varonim Kāpuram, bērni dalījās ar saviem padomiem, kā viņi rīkotos, ja būtu kāpura vietā.

Literārā darba lasīšanas laikā Ričards neiedziļinājās lasītajā tekstā, to parādot ar savu uzvedību – zēns ik pa laikam iedunkāja blakus sēdošo bērnu, skatījās griestos, spēlējās ar savu apģērbu, kā arī neiesaistījās sarunās, pat tad, kad skolotāja zēnu uzrunāja. Līdzīgi uzvedās arī Mārtiņš, kurš uz pedagoga uzdoto jautājumu par literāro tekstu, lai paustu savu viedokli, neatbildēja un sarunā neiesaistījās.

Skolotāja ar bērniem pārrunā, ko dēvē par cieņu un cieņas izrādīšanu pret otru cilvēku un viņa veikumu. Tiek pārrunāts, kā cilvēks jūtas, kad viņu neciena, un kā tad, kad ciena. Skolotāja uzdeva bērniem dažādus uzvedinošus jautājumus, par to, kā būtu pareizi jārīkojas, ja tomēr ir sanācis nodarīt pāri otram. Lai bērni vēlreiz “izdzīvotu” pasakas saturu un viņos radītu emocionālo pārdzīvojumu, skolotāja pēc pārrunām piedāvā ar krāsu zīmuļiem ilustrēt pasaku (sk. 7., 8. attēlu).



**7.attēls. Evelīnas zīmējums**

Evelīna: *Es uzzīmēju Laumiņai jaunas narcises, jo tās kāpurs bija salauzis...lai Laumiņai vairs nav bēdīgi un nesāp sirsniņa. Man žēl to mazo, mīļo Laumiņu.*



8. attēls. Ance zīmējums

Ance: *Es uzzīmēju Laumiņu, biti un resno kāpuru. Viņi visi dzīvo pļavā, iekšā narcisēs... beigās viņi sadraudzējās. Es domāju, ka kāpurs vairs neēdīs narcises.*

Pārējo bērnu zīmējumi ir apskatāmi pielikumā (sk. 2. pielikumu).

**Z. Zusta “Ucipuci meklē mājas” pasakas fragments “Ceļš mājup un negaidītais notikums”** (sk. 3. pielikumu).

Skolotāja šo pasakas fragmentu izvēlējās, jo tās dienas rītā, kad tika lasīta pasaka, Rebeka nākot uz pirmsskolas izglītības iestādi, bija mājās aizmirsusi savu mīļāko rotaļlietu – lāci. Notikums radīja meitenei emocionālus pārdzīvojumus, lai pārējie grupas bērni vairāk spētu izprast to, kā meitene jutās, tika lasīts šis fragments. Tajā galvenais varonis ir nonācis tādā pašā situācijā kā Rebeka.

Skolotāja vēlējās pārbaudīt un sekmēt bērnu spēju saistīt literārā darba sižetu un pasakas varoņa emocionālos pārdzīvojumus ar reālo tā brīža situāciju, kā arī sekmēt prasmi rīkoties empātiski, kad kāds ir nonācis tādā pat situācijā kā galvenais pasakas varonis un grupas biedre Rebeka.

Skolotāja ar dažādu jautājumu un pārrunu palīdzību noskaidroja tā brīža Rebekas un pārējo bērnu emocionālo stāvokli. Pārrunu laikā tika vaicāts bērnu viedoklis par šo tēmu, vai vēl kādam tā ir gadījies un kā pareizi rīkoties šādā situācijā.

**Par ko bija pasaka?**

Ance: *Par Ucipuci.*

Mārtiņš: *zēns rausta plecus.*

Rebeka: *Ucipuci pasaka bija par mantu, kuru aizmirsas paņemt un tāpēc viņa pazuda.*

Anna: *Par pūcīti Ucipuci.*

**Kā jūs domājat, kā Krišs jutās, kad no rīta bija piecēlies?**

Evelīna: *Tikko viņš bija pamodies... es jūtos priecīga, kad pieceļos no rīta, un tad es skrienu uzreiz pie mammas uz gultu.*

Ēriks: *No rīta, kad bija pamodies, viņš bija priecīgs, jo tikko bija atbraucis mājās.*

Ralfs: *Viņš bija priecīgs, jo bija mājās atbraucis... (brīdi padomā, tad turpina runāt) Viņš ies uz bērnudārzu.*

**Bet kā Krišs jutās, kad uzzināja par aizmirsto rotaļlietu? Kāpēc?**

Jēkabs: *Nu...viņš jutās tā kā aizmirsis savu mantu.*

Anna: *Ļoti bēdīgi un ļoti skumji.*

Ance: *Viņš jutās slikti.*

Marsels: *Nezinu.*

**Kā jūs domājat, kā jutās aizmirstā mantiņa – Pūcīte Ucipuci?**

Ralfs: *Bēdīgi, jo gribēja līdzī.*

Marisa: *Ļoti skumji. Jo viņa bija aizmirsta un pazaudēta.*

Ance: *Skumji. Tāpēc, ka viņu tur atstāja.*

**Vai jūs arī esat kādreiz aizmirsuši kaut kur savu mīlāko rotaļlietu? Kā jūs jutāties?**

Rebeka: *Es šorīt mājās atstāju savu lācīti... (meitene paliek bēdīga un noliec galvu uz leju) ... man viņu ļoti gribējās paņemt līdzī šodien.*

Ance: *Vakar aizmirsu bērnudārzā savu jaku, cik labi, ka mamma aizgāja vēlreiz pakaļ un atrada skapītī.*

Anna: *Es biju aizmirsusi savu gredzentiņu bērnudārzā, domāju, ka neatradīšu, bet bija paslēpies dziļi, dziļi atvilknē.*

Jēkabs: *Nezinu ... es neko neesmu aizmirsis (brīdi padomā) ... vienreiz bija pazudis viens ritenis no mašīnas, bet tas nekas, tā mašīna bija jau veca, tāpēc man nebija žēl.*

Evelīna: *Vienreiz es aizmirsu savu mīļo vistiņu mājās. Un citā dienā mēs ar mammu un tēti braucām ciemos pie citiem bērniem, un es tur aizmirsu savu mazo putniņu, tagad es viņu nekad vairs neredzēju, tikai tad, kad aizbraukšu atkal pie tiem bērniem. Tas bija ļoti tālu.*

**Arī Rebeka šorīt aizmirsu mājās savu mīļo lācīti. Kā jūs domājat, kā viņa tagad jūtas?**

Ance: *Bēdīgi un skumji, viņa no rīta raudāja.*

Ēriks: *Es no rīta redzēju, ka viņa raud.*

Evelīna: *Viņai ir ļoti, ļoti bēdīgi. Noteikti sāp sirsniņa... (pēc brīža) ... man arī kādreiz ir sāpējusi sirsniņa.*

**Kā mēs varētu palīdzēt Rebekai, lai viņa justos labāk un būtu priecīga?**

Jēkabs: *Iedot citu mantu.*

Ralfs: *Es pateiktu audzinātājai vai samīlotu, vai palīdzētu, ko vajadzētu.*

Marsels: *Pazvanīt mammai, lai atnes no mājām to lāci (iesmejas).*

Evelīna: *Aizsūtīt Rebekai gaisa buču.*

### **Kā jūs jūtaties, kad kāds cits ir priecīgs?**

Evelīna: *Labi ... ļoti (pasmaida).*

Anna: *Es tad arī esmu priecīga, un man tad ir jāsmaida.*

Jēkabs: *Man tad arī ir priecīgi.*

Pēc pasakas nolasīšanas kopīgi tiek pārrunāts pasakas fragments. Ance, Rebeka un Anna prot pastāstīt un izprot pasakas sižeta saturu un morāli, to zin arī Evelīna, Ēriks, Marsels, Jēkabs un Ralfs. Mārtiņš uz skolotājas uzdoto jautājumu neatbild, tikai parausta plecus un pasmaida. Ričards sarunā neiesaistās.

Turpinot runāt par pasakas galvenā varoņa Kriša jutām, bērni – Evelīna, Ēriks, Ralfs, Anna un Ance – raksturo zēna tā brīža emocijas un min iemeslus, kādēļ tieši tā zēns tobrīd jutās. Arī Rebeka zina, kā jutās pasakas varonis Krišs, jo viņa ir nonākusi tādā pat situācijā un saista reālos notikumus ar pasakas sižetu. Jēkabs nespēj iejusties galvenā pasakas varoņa Kriša vietā un neizprot viņa emocijas, jo, kā zēns atzīst, viņš nekad neko nav aizmīrījis un tādēļ nezina, kā tad var justies. Arī Marsels uz jautājumu, kā jutās Krišs, atbild – nezina. Iespējams, zēns nekad nav bijis tādā situācijā, un viņš nespēj raksturot šīs emocijas. Skolotāja aktualizē to, cik ļoti svarīgi ir, pirmkārt, jau pamanīt otrā cilvēkā viņa emocijas, saprast to, kā otrs cilvēks varētu justies, lai mēs varētu viņam palīdzēt.

Pēc pārrunām skolotāja mudina bērnus apskaut Rebeku, lai viņai nebūtu tik skumji. Visi bērni, izņemot Mārtiņu un Ričardu, pēc skolotājas pamudinājuma ar savu darbību izrāda empātiju pret grupas biedri.

Turpinot nodarbību, skolotāja piedāvā bērniem paust savas domas par to, kāds varētu būt pasakas turpinājums un nobeigums. Bērni izsaka savu viedokli – Anna domā, ka pasakas beigās zēns rotaļlietu atradīs un visi būs laimīgi. Jēkabs izsaka viedokli par to, ka pasakas galvenais varonis Krišs nopirks sev jaunu rotaļlietu. Skolotāja novēro, ka bērni dienas laikā vēl turpina dalīties ar savu pieredzi par aizmirstām vai pazaudētām mantām. Evelīna un Ance ir uzzīmējušas un uzdāvinājušas Rebekai zīmējumu, lai meiteni iepriecinātu.

### **M. Stāraste “Brīnumzemes pasakas” pasaka “Iedomīgais pūpēdis” (sk. 4. pielikumu).**

Skolotāja ar šīs pasakas palīdzību vēlējās noskaidrot, vai bērni empātiju izrādīs arī pret tādu literāro varoni, kurš pasakas sižetā nav “cietēja lomā”, bet pats ar savu uzvedību ir izprovocējis citus literāros varoņus uz rīcību, kad viņam dara pāri. Nereti arī grupā rotaļājoties, nodarbībās vai brīvajos brīžos veidojas dažādas konflikta situācijas, kurās pašam konflikta izraisītājam nākas ciest – pret viņu netiek izrādīta empātiska attieksme, kaut arī viņam sāp, kad nodara pāri. Ar pasakas sižeta un tēlu palīdzību skolotāja rosināja bērnus sasaistīt reālos dzīves notikumus un iedomāties sevi literāro varoņu vietā.

Lasot pasaku, Evelīna ik pa brīdim pie sevis klusi atkārtoja, ka tā nedrīkst darīt, kāpēc meža zvēri tā dara. Varēja novērot, ka Ralfs, Anna, Marisa ļoti cītīgi klausījās literāro tekstu un, paužot emocijas, uztvēra literāro darbu. Ance jautāja skolotājai, vai, lasot pasaku, var parādīt pasakas ilustrācijas, tādējādi meitene var pilnīgāk iztēloties pasakas sižetu.

Ar dažādu jautājumu palīdzību skolotāja noskaidroja, kādas izjūtas bērnos radās pēc pasakas noklausīšanās, un kā viņi vērtē literāro varoņu rīcību, kā arī kopīgi meklēt risinājumu šādai situācijai.

#### **Par ko bija pasaka?**

Anna: *Par skudriņām, pūpēdi, ezi un zaķi.*

Rebeka: *Par pūpēdi, kurš auga mežā un skudras netika viņam garām.*

Ralfs: *Par pūpēdi.*

Ance: *Par pūpēdi, kurš auga mežā.*

#### **Kā jutās skudras?**

Evelīna: *Viņas bija dusmīgas, jo netika pūpēdim garām.*

Anna: *Skudrām nepatika pūpēdis, ka tas tur auga.*

Ralfs: *Dusmīgas.*

Jēkabs: *Viņas gribēja, lai pūpēdis iet prom.*

#### **Vai meža zvēri rīkojās pareizi?**

Anna: *Nē, viņi nedarīja pareizi.*

Marisa: *Viņi darīja pareizi, jo pūpēdis skudrām traucēja.*

Evelīna: *Nē, tā nevarēja darīt, vajadzēja iet apkārt vai pateikt pūpēdim, lai aug citā vietā.*

#### **Kā jūs rīkotos skudru vietā?**

Ēriks: *Āpietu vienkārši riņķī pūpēdim.*

Ance: *Es izglābtu pūpēdi.*

Marsels: *Es iemauktu pūpēdim (smejas)... un tad no viņa nāktu brūni dūmi.*

Marisa: (smejas kopā ar Marselu).

### **Kā, jūsuprāt, varēja justies pūpēdis?**

Ēriks: *Jautājuma zīme* (ar pirkstu gaisā uzvelk jautājuma zīmi) ... *tas nozīmē, ka es nezinu, kā viņš jutās.*

Evelīna: *Viņš jutās bēdīgs, jo viņam darīja pāri. Citi viņam knieba, iedūra ar adatām un iesita.*

Ance: *Skumji.*

Marisa: *Viņš bija sapūties liels un dusmīgs* (meitene piepūš vaigus).

### **Kā vajadzēja rīkoties skudrām un pārējiem meža zvēriem?**

Evelīna: *Pateikt, lai paiet malā.*

Ēriks: *Iet pa citu ceļu.*

Rebeka: *Skudras varēja apiet apkārt pūpēdim.*

### **Kādas pārdomas jums radās, kad noklausījāties pasaku?**

Ance: *Ja darām kādam pāri, viņam paliek skumji. Un ja dara pāri, tad sāp sirsniņa.*

Jēkabs: *Es labi jutos, jo viss beidzās labi. Pūpēdis pazuda, un visi bija priecīgi.*

Evelīna: *Negribējās, ka pūpēdi aizsūt prom, tas jau nekas, ka viņš tāds bija. Skudras varēja apiet apkārt.*

### **Vai var darīt pāri otram, ja viņš kadam traucē vai uzsāk strīdu?**

Ēriks: *Es saku – jautājuma zīme...es nezinu... domāju, ka nē.*

Ance: *Nevar.*

Ralfs: *Nē.*

Martiņš: *Nevar.*

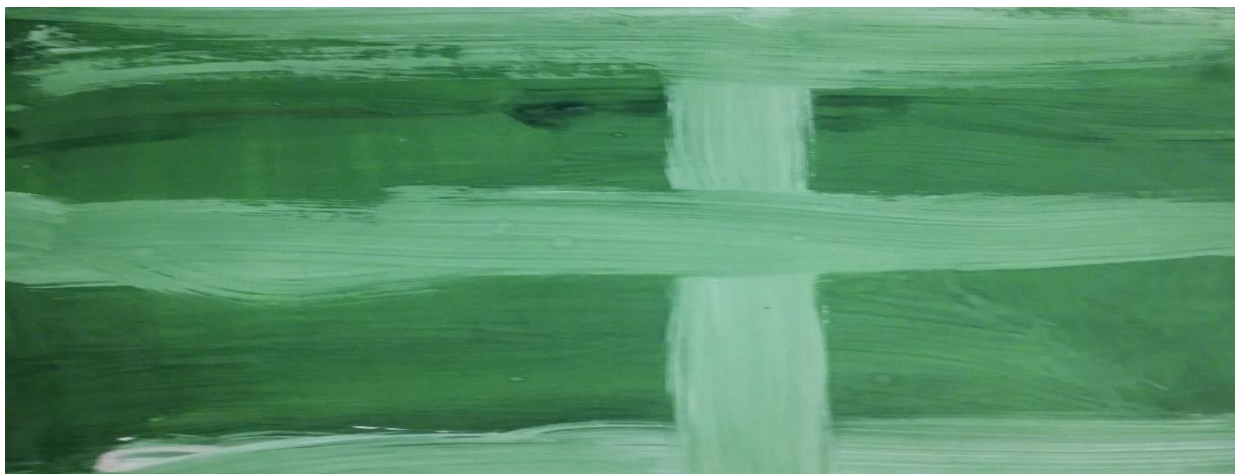
Izlasot pasaku, skolotāja ar bērniem kopīgi apskatīja pasakas ilustrācijas un vēlreiz pārrunāja tās sižetu. Skolotāja uzklusēja bērnu viedokļus par literārajiem varoņiem un viņu rīcību. Evelīna jau pasakas lasīšanas laikā izrādīja empātiju pret pūpēdi, jūtot viņam līdzī. Meitene burtiski "dzīvoja" līdzī sižetam, un pie katra pāri darījuma, kas vērsti pret pūpēdi, rādīja bēdīgas grimases.

Marsels, Jēkabs un Marisa empātisku atsaucību izrādīja pret skudrām, turpretī pret pūpēdi izrādīja nievājošu attieksmi, viņi nespēja iejusties pūpēža vietā. Ērikam grūtības sagādāja izprast pūpēža emocionālo stāvokli, kad skudras viņam darīja pāri. Zēnam bija grūti paust empātiju pret pāridarītājam, jo uzskatīja, ka skudras rīkojās pareizi attiecībā pret pūpēdi. Tomēr meitenes – Evelīna un Ance – gan raksturo pūpēža tā brīža izjūtas un saka, ka pūpēdis jūtas bēdīgs, ja viņam dara pāri.

Bērni – Ēriks, Evelīna un Rebeka – izsaka piemērus par to, kā šādā situācija vajadzētu rīkoties, un izsecina – tas ir pareizi vai nepareizi. Arī Mārtiņš iesaistās sarunā un pauž savu viedokli par to, ka otram pāri darīt nedrīkst.

Marisa un Jēkabs prot pastāstīt par savām jūtām un emocionālajiem pārdzīvojumiem pēc literārā teksta nolasīšanas un labprāt ar tiem dalās.

Tā kā pēc pasakas nolasīšanas bērnu jūtas un pārdomas par to dalījās, bet kādam bija grūti paust savas emocijas un izjūtas par pasakas sižetu, skolotāja piedāvā ar guašu krāsām noklāt zīmēšanas lapu, izmantojot tās krāsas, ar kurām viņš saista savas tā brīža sajūtas. Pēc darba veikšanas bērni tika aicināti pastāstīt, ar kādām sajūtām viņam asociējas izvēlēta krāsa un kā viņš jūtas (sk. 9., 10. attēlu).



*9. attēls. Jēkaba zīmējums*

Jēkabs: *Es vispār jūtos labi...tāpēc izvēlējos zaļo krāsu (zēns brīdi padomā), zālā krāsa ir tad, kad jūtas labi. Es priecājos, ka pūpēdis ir prom un viss beidzās labi.*



*10. attēls. Marisas zīmējums.*

Marisa: *Man pūpēdis nepatika... visu laiku dusmojās. Bija smieklīgi, kad viņam uzkāpj un tad ir brūni dūmi (stāstot meitene smejas). Es uzzīmēju viņu melnu, jo ar melno krāsu zīmē tad, kad ir dusmīgs.*  
Pārējo bērnu zīmējumi ir apskatāmi pielikumā (sk. 5. pielikumu).

**I. Čovna “Manas mīlās sniega pasaciņas” pasaka “Kurmītis un sniegpārslīņas”** (sk. 6. pielikumu).

Skolotāja šo pasaku izvēlējās tādēļ, lai rosinātu bērnos empātisku attieksmi pret otru cilvēku, ja viņš ir saslimis, aktualizēt to, kā ar savu darbību izrādīt empātiju pret otru. Bērni tiek rosināti dalīties savā pieredzē par to, kādus pasākumus vai notikumus ir nācies palaist garām slimības laikā. Skolotāja vērš bērnu domas uz to, vai tik tiešām var justies labi, kad esi saaukstējies, un, rādot bērniem pasakas ilustrācijas, stāsta, ka pasakas galvenais varonis Kurmītis nemaz nejutās labi, kad slimoja.

### **Par ko bija pasaka?**

Rebeka: *Par kurmīti un viņa māmiņu, kā palīdzēja.*

Ance: *Par kurmi.*

Marisa: *Par kurmi, kurš bija saslimis.*

Jēkabs: *Tur bija kurmis un viņam draugi.*

Mārtiņš: *Par kurmi.*

### **Kā, jūsuprāt, varēja justies slimais kurmītis? Kāpēc?**

Marsels: *Ļoti, labi, jo bija slim. Es esmu priecīgs, kad saslimstu, jo tad nav jānāk uz bērnudārzu un te jāšēž (smaida).*

Evelīna: *Viņš nejutās labi, jo viņam, es domāju – sāpēja kakls. Un viņš nevarēja iet ārā spēlēt.*

Ēriks: *Man arī patīk, kad es slimuju. Tad es palieku mājās...nav jānāk uz bērnudārzu, kur komandē un liek visu laiku kaut ko darīt.*

Mārtiņš: *Slikti.*

### **Kāpēc Kurmīša māmiņa pasauca draugus palīdzēt?**

Ance: *Jo gribēja izpušķot istabu, lai ir tāpat kā ārā.*

Evelīna: *Mamma gribēja, lai Kurmītis priecājas, tāpēc, ka viņš bija slim un nevarēja iet ārā.*

Anna: *Kurmītim mamma gribēja, lai Kurmītis ir priecīgs un var spēlēt ar saviem draugiem.... Un lai ir ātrāk Kurmītis vesels.*

### **Kā jutās Kurmīša draugi, kad iepriecināja Kurmīti?**

Evelīna: *Viņi bija priecīgi, jo gribēja palīdzēt. Un tad varēja kopā spēlēt.*

Jēkabs: *Es domāju, ka viņi jutās labi.*

Marisa: *Viņiem bija daudz kas jādara...jāgriež, jālīmē... man dažreiz apnīk, ka tik daudz, kas ir jādara.*

**Vai arī jūs neesat kaut kur tikuši, tāpēc ka slimojāt?**

Marsels: *Uz bērnudārzu... (zēns brīdi padomā) ... bet es biju priecīgs, jo negribēju nemaz iet.*

Evelīna: *Mamma gribēja vest mani uz vingrošanām, bet man pa nakti bija temperatūra un tāpēc es nevarēju braukt...bet beigās tāpat aizbraucām (smaida).*

Anna: *Kad man sāpēja kakls, mamma saldējumu nopirka tikai brālīšiem.*

Marisa: *Es neslimoju!*

**Kā jūs domājat, vai ir labi otru iepriecināt?**

Marisa: *Nē! Man nepatīk, jo tad parasti daudz ir viss kaut kas jādara.*

Ance: *Jā, jo tad otrs ir priecīgs. Un viņam ir labi.*

Anna: *Jā, man patīk iepriecināt citus. Es parasti mammu iepriecinu.*

Evelīna: *Es arī zīmēju mammai un tētim daudz apsveikumus, tad viņi ir priecīgi.*

**Vai jūs kādreiz ir kāds iepriecinājis?**

Ance: *Es esmu priecīga, kad man svētkos uzdāvina kādu dāvanu.*

Mārtiņš: *Jā!*

Marisa: *Uz dzimšanas dienām mēs ar mammu un māsu, un brāli pušķojam māju, lai būtu priecīgi.*

Evelīna: *Jā...mamma, man vakar uzdāvināja tādas mazas oliņas putniņam...es ieliku ligzdiņā (priecīgi stāsta un pasmaida).*

Pēc pasakas nolasīšanas seko pārrunas par lasīto tekstu. Visi grupas bērni, izņemot Ričardu, iesaistās sarunā un pastāsta par to, kāds bija pasakas saturs un morāle. Sarunā arī šoreiz iesaistās Mārtiņš, kurš pastāsta, par ko bija pasaka, zēns arī raksturo pasakas galvenā varoņa Kurmīša sajūtas.

Balstoties uz savu pieredzi, zēni– Ēriks un Marsels – atklāj, ka slimojot viņi jūtas labi, jo nav jāapmeklē pirmsskolas izglītības iestāde, no tā viņi secina, ka arī Kurmītis jūtas ļoti labi, tātad viņi balstās uz savu paša pieredzi un saista reālos dzīves notikumus ar literāro sižetu, lai saprastu to, kā verētu justies otrs cilvēks vai, šajā gadījumā, pasakas varonis. Lai arī šie abu zēnu viedokļi atšķiras no vispārpieņemtajiem uzskatiem par to, kā jūtas cilvēks, kad tas slimo, tie tiek pieņemti, cienīti.

Marisa neizrādīja empātiskas jūtas, meitene atzina to, ka, lai sagādātu otram pārteigumu, ir daudz jānopūlas, un tādēļ meitenei tas nepatīk. Turpretī Ance, Anna un Evelīna, paužot savu viedokli par to, ka, iepriecinot citus, arī ir priecīgas, atceras dažādus notikumus un pastāsta par tiem.

Skolotāja, aktualizējot to, ka nav jāiegulda liels darbs, lai iepriecinātu otru, aicina bērnus uzzīmēt vai pagatavot blakus sēdošajam bērnam pārsteigumu. Nodarbības turpinājumā bērni gatavo

pārsteigumus un zīmē zīmējumus viens otram. Daži no bērniem – Evelīna, Rebeka un Anna – ir uzzīmējušas apsveikuma kartiņas arī saviem vecākiem.

Rezultāti, kas iegūti, novērojot bērnus pēc K. Fogeles., Z. Zustes, M. Stārastes un I. Čovnas literāro darbu lasīšanas, apspriešanas un ilustrēšanas, tika apkopoti tabulā (sk. 3. tabulu).

**3. tabula. Bērnu empātijas izpausmes pēc literārā teksta lasīšanas, apspriešanas, ilustrēšanas**

Bērnu vārdi, vecums (gadi, mēneši)	Kritēriji				
	Atpazīst un prot raksturot savas emocijas.	Novērtē citu cilvēku un literāro varoņu emocionālos stāvokļus.	Izprot literārā darba saturu un morāli.	Saista reālos dzīves notikumus ar literārā darba sižetu, varoņiem.	Ar savu darbību parāda empātijas izpratni.
Evelīna	3	3	3	3	3
Anna	3	3	3	3	3
Marsels	2	2	2	2	2
Mārtiņš	2	2	2	1	1
Ēriks	3	3	3	3	2
Ance	3	3	3	3	3
Marisa	3	3	3	3	2
Ralfs	2	3	2	2	2
Jēkabs	3	2	3	3	2
Ričards	1	1	1	1	1
Rebeka	3	3	3	3	3

Apkopojot iegūtos rezultātus un izvērtējot tos pēc izstrādātajiem kritērijiem (sk. 1. tabulu), var secināt, ka pēc K. Fogeles., Z. Zustes, M. Stārastes un I. Čovnas literāro darbu lasīšanas, apspriešanas un ilustrēšanas ir vērojamas izmaiņas bērnu prasmē atpazīt un raksturot savas, citu cilvēku un literāro varoņu emocionālos stāvokļus. Tāpat daudz vairāk bērnu ar savu darbību izrāda empātijas izpratni. Pilnveidojās bērnu izpratne par literārā darba saturu un morāli, kā arī spēja saistīt reālos dzīves notikumus ar literārā darba sižetu, varoņiem.

Pēc literāro darbu lasīšanas, apspriešanas un ilustrēšanas Jēkabs, izprotot savas emocijas, nosauc tās, kā arī pats pastāsta un raksturo to, kā jūtas konkrētā situācijā vai pēc literārā darba nolasīšanas. Tāpat ar Mārtiņš, kurš pētījuma sākumā sarunā neiesaistījās, pēc pāris literāro darbu

no lasīšanas, pedagoga mudināts, spēj novērtēt to, kā jūtas literārais varonis, gan ar savu zīmējumu pastāstīt par savām emocijām.

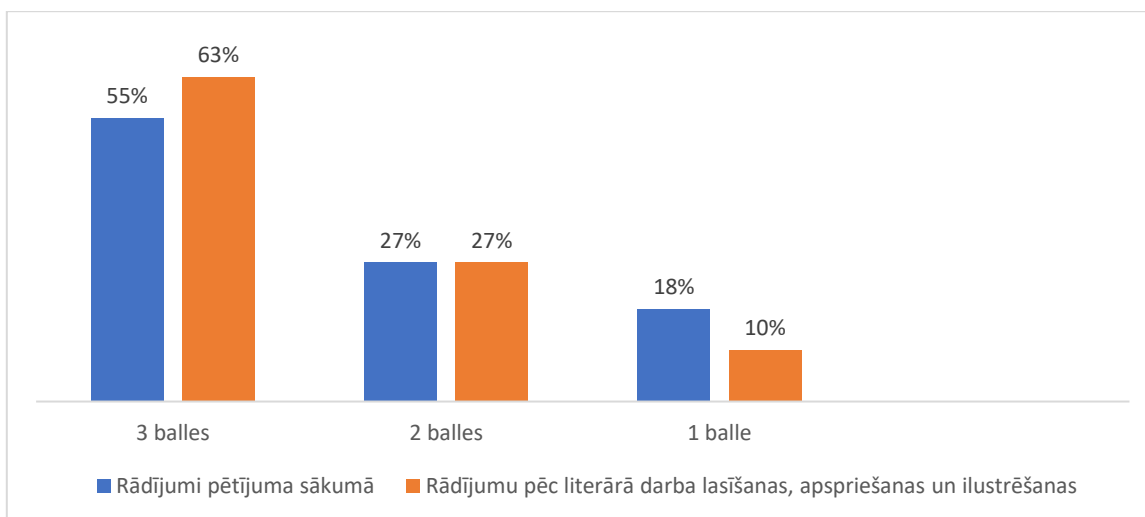
Ances un Marisas prasmes nosaukt un aprakstīt cita cilvēka vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus ir pilnveidojušās. Meitenes, patstāvīgi izvērtējot literārā darba sižetiskos notikumus, piedāvā rīcību atbilstoši situācijai. Pētījuma sākumā to spēja tikai ar pedagoga palīdzību, ja pedagogs uzdeva uzvedinošus jautājumus un minēja dažus piemērus.

Pēc literāro darbu lasīšanas Ance, Marisa pašas patstāvīgi pastāsta literārā teksta saturu, to paskaidrojot plaši, pilniem teikumiem. Arī Mārtiņš ir kļuvis atraisītāks un pēc pedagoga uzdotajiem uzvedinošiem jautājumiem spēj pateikt, par ko bija pasakas sižets.

Pētījuma beigās tika novērots, ka Annas, Jēkaba un Marisas prasme patiesus notikumus par sevi saistīt ar literārā teksta sižetu un varoņiem ir pilnveidojusies. Šie bērni savus reālos notikumus salīdzina ar literārā darba sižetu, labprāt ar tiem dalās un stāsta, kā paši ir rīkojušies esot līdzīgā situācijā.

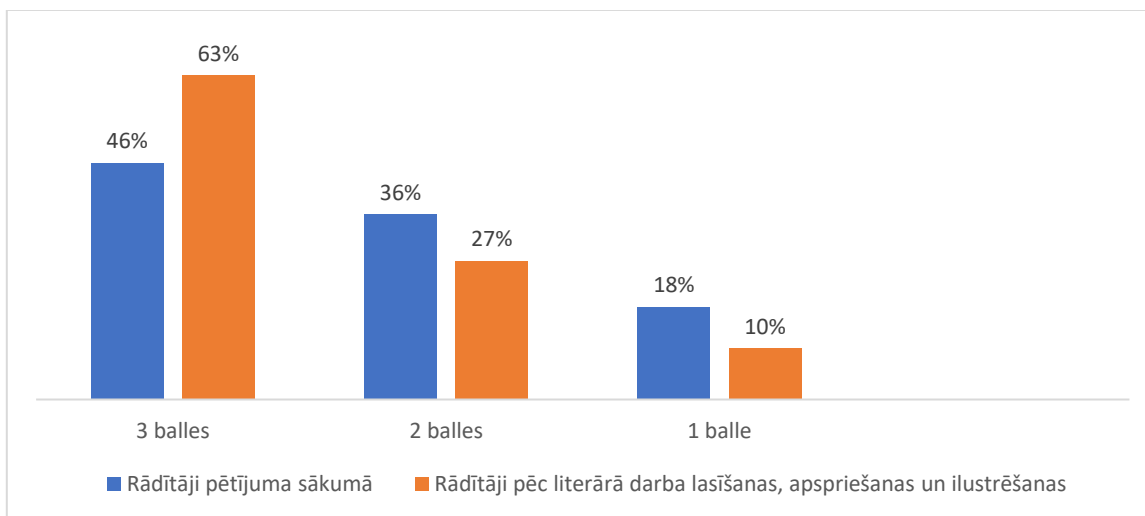
Tiek novērots, ka Ance ar savu darbību izrāda empātiju daudz biežāk un nu jau pret vairākiem grupas biedriem, ne tikai pret savu labāko draudzeni Rebeku. Meitene biežāk vēlas iepriecināt grupas biedrus, uzdāvinot pašas zīmētu apsveikuma kartiņu vai tos apskaujot. Arī Jēkabs vairs nav vērsts tikai uz saviem emocionālajiem pārdzīvojumiem un pēc pedagoga pamudinājuma jau pasniedz palīdzīgu roku grupas biedram, ja tas nokļuvis nelaimē.

Var secināt, ka “pieauga” bērnu prasme atpazīt savas emocijas un tās raksturot. Ja pētījuma sākumā vecākā pirmsskolas vecuma bērnu grupā 55 % bērnu **atpazīst un prot raksturot savas emocijas** – pastāstot par tām, kādas tās ir bijušas konkrētā situācijā vai ir šobrīd, tad pēc literāro darbu lasīšanas, apspriešanas un ilustrēšanas tā jau ir vērojama 63 % bērnu. Samazinājies ir arī to bērnu skaits, kuri neatpazīna savas emocijas un neprata par tām pastāstīt, proti, pētījuma sākumā par savām emocijām neprata pastāstīt 18% bērnu, tad pēc literāro darbu lasīšanas un apspriešanas to neprot vien 10% bērnu (sk. 11. attēlu).



**11. attēls. Rezultātu salīdzinājums 1. kritērijam pētījuma sākumā un beigās**

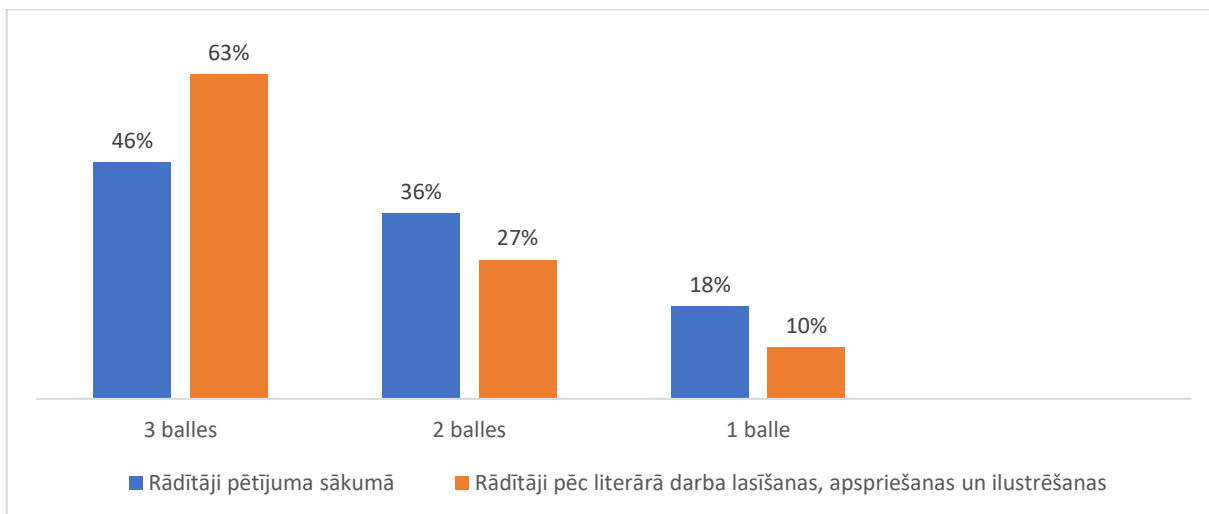
**Novērtēt citu un literāro varoņu emocionālos stāvokļus** pedagoģiskās novērošanas laikā spēja 46 % bērnu, nosaucot un aprakstot otra vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus. Pēc literāro darbu lasīšanas, apspriešanas to dara 63 % bērnu. Kā darba autore novēroja, tad 36% bērnu pētījuma sākumā, lai aprakstītu cita cilvēka vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus, lieto tikai vienu vārdu, piemēram, labi, slikti, skumji – pētījuma beigās to dara vien 27%. Pēc literāro darbu lasīšanas, apspriešanas un ilustrēšanas grupiņā ir vien 10% bērnu, kuri paši nenosauc otra vai literārā varoņa emocionālos stāvokļus un tikai tad kopīgi rod atbildi (sk. 12. attēlu).



**12. attēls. Rezultātu salīdzinājums 2. Kritērijam pētījuma sākumā un beigās**

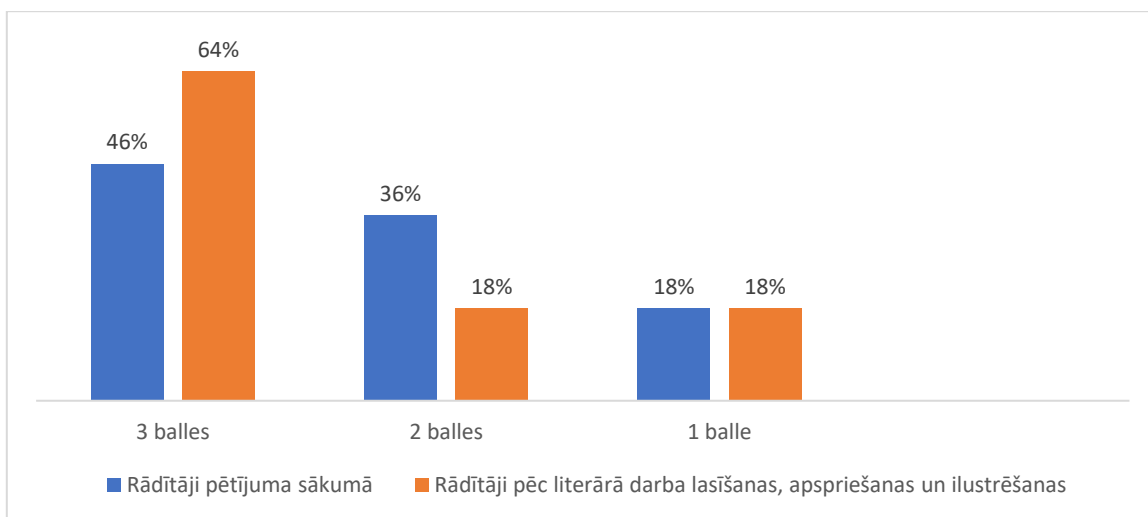
**Izprast literārā darba saturu un morāli** spēj 46 % bērnu, kuri pēc literāra teksta noklausīšanās paši pastāsta, par ko bija literārā teksta saturs, to paskaidrojot plaši, pilniem teikumiem, pētījuma beigās to dara 63 %. Paskaidrot literārā teksta saturu un morāli tikai tad, ja pedagogs uzdod

uzvedinošus jautājumus par to un literārais teksts tiek kopīgi pārrunāts, pētījuma sākumā prata 36% grupas bērni, pētījuma beigās tādu bērnu ir vien 27 %. Savukārt pēc literārā darba lasīšanas, apspriešanas un ilustrēšanas vien 10 % neizrāda interesi par pedagoga lasītu literāro darbu, arī šeit rādītāji ir samazinājušies (sk. 13. attēlu).



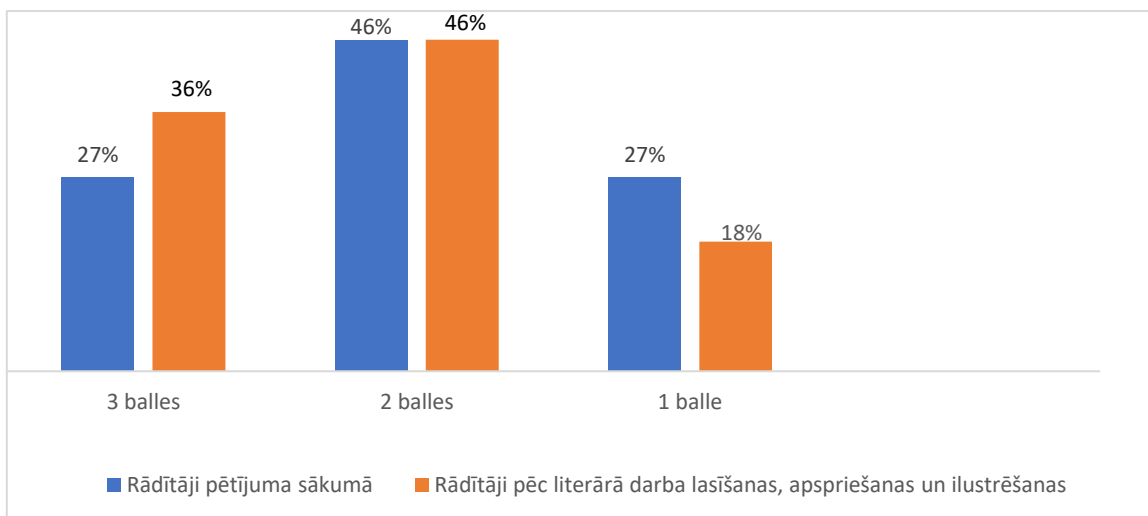
**13. attēls. Rezultātu salīdzinājums 3. kritērijam pētījuma sākumā un beigās**

Kā darba autore novēroja, tad **saistīt reālos dzīves notikumus ar literārā darba sižetu un varoņiem** pētījuma sākumā spēja 46 % bērnu, kuri prata pastāstīt par sevi, ģimenes locekļiem, saviem draugiem nesenus notikumus, kurus saista ar literārā teksta sižetu un varoņiem, tos salīdzina un analizē, bet pēc literāro darbu lasīšanas un apspriešanas to dara jau 64%. Ja pirms literāro darbu lasīšanas un apspriešanas 36 % bērnu literārā darba sižetu un varoņu dažādos notikumus spēj saistīt ar reālajiem notikumiem, tikai pedagoga mudināti, pastāstot par notikumiem, kurus ar tiem saista, tad pētījuma beigās to skaits ir samazinājies līdz 18% (sk. 14. attēlu).



**14. attēls. Rezultātu salīdzinājums 4. Kritērijam pētījuma sākumā un beigās**

Pētījuma sākuma ar savu darbību parādīja empātijas izpratni 27 % vecākās pirmsskolas vecuma bērni pētāmajā grupā, savukārt pēc literāro darbu lasīšanas, apspriešanas un ilustrēšanas, to dara 36 % grupas bērni. Bērni ir kļuvuši daudz sirsnīgāki, izpalīdzīgāki. Arī bez pedagoga pamudinājuma šie bērni steidzas palīgā nelaimē nonākušam grupas biedram vai vienkārši vēlas kādu iepriecināt. Savukārt 46 % šīs grupas bērnu zina, kā rīkoties dažādās situācijās, piemēram, kad kādam ir nodarīts pāri, bet pats neizrāda empātiju – neapskaujas, nepažēlo, to dara tikai, pedagoga pamudināts, vai arī empātisku rīcību izrāda tikai pret vienaudžiem, ar kuriem pavada vairāk laika kopā rotaļājoties un komunicējot. To bērnu skaits, kuri ar savu darbību neizrāda empātisku rīcību pret otru, kā arī pat pēc pedagoga pamudinājuma neizrāda vēlmi rīkoties ir sarucis līdz 18% (sk. 15. attēlu).



**15. attēls. Rezultātu salīdzinājums 5. kritērijam pētījuma sākumā un beigās**

Pedagoģiskā novērošana vecākā pirmsskolas vecuma bērnu grupā pēc literāro darbu lasīšanas, apspriešanas un ilustrēšanas ļauj secināt, ka literāro darbu ietekmē vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas spējas ir uzlabojušās. Bērni daudz brīvāk runā par savām emocijām konkrētā situācijā – prot tās aprakstīt. No rīta, ierodoties pirmsskolas izglītības iestādē, viņi pastāsta par to, kā šorīt jūtas.

Rotaļu brīžos bērni sarunājoties dalās savos emocionālajos pārdzīvojumos par literārajiem darbiem, kurus bija lasījusi skolotāja. Bērni savas ikdienas darbības nereti saistīja ar kādu literāro varoni vai piedzīvojumiem.

Skolotāja novēro, ka bērni arī ikdienas darbībā daudz vairāk izrāda empātiju pret otru ar savu darbību, tā, piemēram, zīmējot viens otram apsveikuma kartiņas, lai iepriecinātu, otram palīdzot sagatavoties darbam. Bērni tik bieži neiesaistījās konflikta situācijās vai tās nerādīja, kā arī spēja izanalizēt to, kā otrs grupas biedrs jūtas konkrētā situācijā. Pastaigas laikā tika novērots, kā Jēkabs palīdz piecelties Ralfam, kad zēns bija nokritis.

Pētījuma rezultātā bērni daudz lielāku interesi sāka izrādīt par literārajiem darbiem, lūdzot skolotājai tos lasīt pusdienas laikā pirms diendusas, kā arī pēcpusdienas cēlienā. Lai turpinātu sekmēt un attīstīt bērnu interesi par dažādiem literārajiem darbiem, bērni tika aicināti uz pirmsskolas izglītības iestādi atnest savu iemīļoto pasaku grāmatu.

Veicot praktisko pētījumu un analizējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka:

- *Vecākā pirmsskolas vecuma bērnam ir svarīgi paust savu viedokli, par konkrētu situāciju un apzināties, ka viņa viedoklis tiek pieņemts un cienīts, pat tad, ja tas atšķiras no šķietami pareizā viedokļa;*
- *ja bērns ir vērsts tikai uz saviem emocionālajiem pārdzīvojumiem, viņš nevar izprast otra jūtas un izrādīt empātisku attieksmi pret otru cilvēku vai literāro varoni;*
- *izvirzītā hipotēze, ka literārie vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība literāro darbu iepazīšanas procesā būs sekmīgāka, ja tie tiks atlasīti atbilstoši bērnu interesēm, pieredzei, konkrētai situācijai un tiks vaicāts un cienīts bērnu viedoklis, apstiprinājās.*

## Secinājumi

1. Empātija ir iedzimta spēja nostāties otra pozīcijā, izprotot un sajūtot otra cilvēkā domu un jūtu stāvokli, tādējādi radot līdzjūtības uzvedību.
2. Empātija ir spēja, kura dzīves laikā ir veidojama un audzināma, turklāt tā bagātina personību un spēj saliedēt kolektīvu.
3. Literatūra ir viens no tiem mākslas veidiem, kurš bērnam ir uztverams un saprotams visātrāk – caur to attīstot izziņas procesus, radot emocionālos pārdzīvojumus un izraisot bērnam līdzpārdzīvojumu literārajiem tēliem.
4. Pasakas ir literārie darbi, kuru saturu un morāli vecākā pirmsskolas vecuma bērniem, ir viegli uztvert un saprast, tajā darbojas tēli, kuriem mazais klausītājs vēlas līdzināties.
5. Pētījuma laikā bērni balstās uz savu paša pieredzi, lai izprastu to, kā jūtas literārais varonis, ja šādas pieredzes nav, bērns var tikai aptuveni nojaust literārā varoņa emocionālo stāvokli, vai to neizprast.
6. Klausoties literāros darbus, bērnam šajā vecumā ir svarīgi salīdzināt un saistīt literārā varoņa pārdzīvojumus un notikumus ar reālajiem notikumiem.
7. Vecākā pirmsskolas vecuma bērnam ir svarīgi paust savu viedokli par konkrētu situāciju, analizēt to un secināt vai tajā otrs cilvēks vai literārais tēls rīkojās pareizi vai nepareizi.
8. Literārā darba sižeta, tēlu un to dažādo situāciju analīze veicina vecākā pirmsskolas vecuma bērnu emocionālo attīstību, sekmējot empātijas spēju attīstību. Pārrunas par literārā darba sižetu un tā ilustrēšana rada bērnam emocionālo pārdzīvojumu un liek to “izdzīvot”.
9. Ar izstrādāto teorētisko daļu un veikto pētījumu ir sasniegts kvalifikācijas darba mērķis – pētīt literāro darbu izmantošanas iespējas vecākajā pirmsskolas vecumā empātijas sekmēšanā. Ir apstiprinājusies izvirzītā hipotēze – vecākā pirmsskolas vecuma bērnu empātijas attīstība literāro darbu iepazīšanas procesā būs sekmīgāka, ja literārie darbi tiks atlasīti atbilstoši bērnu interesēm, pieredzei, konkrētai situācijai, tiks vaicāts un cienīts bērnu viedoklis, kā arī ja bērni izjutīs pieauguša atsaucību un uzmanību.

## Literatūras un avotu saraksts

1. Albrehta, Dz. (1998). *Pētīšanas metodes pedagogijā*. Rīga: Mācību grāmata.
2. Booth Church, E. Ages & Stages: Empathy. How to nurture this important gateway to a social emotional growth. Retrieved from: Journal early childhood today: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/ages-stages-empathy/>
3. Freiberga, I. (1997). *Literārie darbi kā bērnu radošās aktivitātes veicinātāji pirmsskolas vecumā*. Rīga: Vārti.
4. Goba, A. (1977). Bērnu dzeja un pionieru organizācija. Ancītis V., (Sast.), *Sudrabortais vārds: raksti un materiāli par bērnu literatūru*. Rīga: Liesma, (32. – 35. lpp).
5. Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for caring and justice* (24. p). Cambridge University Press.  
[http://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/Vol1\\_Issue3\\_03\\_Ioannidou.pdf](http://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/Vol1_Issue3_03_Ioannidou.pdf)  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5513638/>
6. Ioannidou, F., Konstantikaki, V. (2008). *Empathy and emotional intelligence: What is it really about*, 1(3), 118–123. Retrieved from: International Journal of Caring Sciences:
7. Jurgena, I. (2001). *Vispārīgā pedagogija*. Rīga: Izglītības soli.
8. Kaņepēja, R., Lieģeniece, D., aut. kolektīvs (2012). *Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei* (130.-134. lpp. ). Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Karpova, Ā., Plotnieks I. (1984). *Personība un saskarsme*. Rīga: P. Stučkas LVU.
10. Kravalis, O. (1982). Bērnu literatūra un humanizācijas process. Kravalis O., (Sast.), *Sudrabortais vārds: raksti un materiāli par literatūru bērniem*. Rīga: Liesma, (83.-124. lpp.).
11. Lieģeniece, D. (1995). *Sešgadīgu bērnu raksturojums un attīstība 7.burtnīca*. Liepāja.
12. Lieģeniece, D. (1996). *Kopveseluma pieeja 5-7 gadus veca bērna audzināšanā*. Liepāja.
13. Mikāne, M. (1977). Rakstnieki vērtē, ierosina, polemizē. Kravalis, O., (Sast.), *Sudrabortais vārds: raksti un materiāli par bērnu literatūru*. Rīga: Liesma, (154.- 167. lpp.)
14. Omārova, S. (1994). *Cilvēks runā ar cilvēku. Saskarsmes psiholoģija* (15.- 18.lpp.). Rīga: SIA Kamene.
15. Plotnieks, I. (1988). *Psiholoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne ABC.
16. Riess, H. (2017). *The science of empathy*, 74-77. Retrieved from: Journal of Patient Experience:

17. Sakse, A. (1977). Par bērnu grāmatām. Ancītis V., (Sast.), *Sudrabotais vārds: raksti un materiāli par bērnu literatūru*. Rīga: Liesma, (146.-147. lpp).
18. Stikāne, I. (2005). *Vērtību pasaule latviešu bērnu literatūrā*. Rīga: Raka.
19. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija* (77.-100. lpp). Rīga: Zvaigzne ABC.
20. Tenne, D. (1998). *Valoda, empātija un aleksitīmiskās ievirzes veidošanās process bērnībā*. Liepāja.
21. Vecgrāvis, V. (1986). Bērns ienāk lielajā dzīvē. Kravalis O., (Sast.), *Padoms: atziņu krājums par literatūru bērniem*. Rīga: Liesma, (103.- 113. lpp).
22. Zeile, P. (1977). Estētika un bērnu literatūra. Ancītis V., (Sast.), *Sudrabotais vārds: raksti un materiāli par bērnu literatūru*. Rīga: Liesma, (9.-32. lpp).
23. *Ilustrētā svešvārdu vārdnīca* (2005). sast. autoru kol. Rīga: Avots.
24. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). sast. autoru kol. V. Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC.
25. *Psiholoģijas vārdnīca*. (1999). sast. autoru kol. Rīga: Mācību grāmata.
26. Valsts izglītības satura centrs, (2016). *Metodiskie ieteikumi pirmsskolas mācību programmu īstenošanai*. Pieejams:  
[http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/met\\_iet\\_pirmsk\\_prog\\_ist.pdf](http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/met_iet_pirmsk_prog_ist.pdf) (skatīts 25.10.2017).
27. Valsts izglītības satura centrs, (2012). *Pirmsskolas izglītības satura programma*. Pieejams:  
<http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/pirmsskizglmacprogramma.pdf> (skatīts 06.08.2017).
28. Гринсон, Р. Р. (1944). *Практика и техника психоанализа*. Агенство: “Сагуна” Новочеркасск, (312-313 с).

## Pielikumi

*1.pielikums*

### **K. Fogele “Pasaku dārzs” pasaka “Narcise”.**

Kādu rītu Narcīšu laumiņa pamodusies ļoti izbijās, ieraudzīdama, ka daži viņas skaistie narcīšu ziedi nolauzti guļ zemē kātiņi vien palikuši. Kas bija noticis? Nebija manāma ne mazākā pūsma, tātad vējš nebija vainīgs.

“Kurš gan to ir izdarījis?” noskumusi prātoja laumiņa. Pārējo dienas daļu viņa bija aizņemta ar sakopšanas darbiem. Par laimi, no rīta bija uzplaukušas jaunas narcises.

Narcīšu laumiņa jau gandrīz bija aizmirsusi notikušo, līdz nākamajā rītā pamodusies viņa atkal ieraudzīja postažu- uz zemes gulēja vēl citas nolauztas narcises. Viņa sāka klusiņām raudāt.

– Kas te notiek? – jautāja Kameņu sieviņa, kas tieši tobrīd lidoja garām.

– Paskaties uz ziediem, kas guļ zemē! – šņukstēja laumiņa. – Kāds pa nakti ir nopostījis manas narcises!

– Pagaidi, – mierināja Kameņu sieviņa. – Šovakar es atlidošu pie tevis un stāvēšu sardzē, un, tiklīdz es šo nelieti ieraudzīšu, viņš iepazīs manu dzeloni!

Smagi apkrāvusies ar ziedputekšņiem Kameņu sieviņa aizlidoja.

Vēl pirms saule nebija norietējusi, Kameņu sieviņa atgriezās un paslēpās narcises zieda dziļumā. Nu laumiņa varēja gulēt mierīgi. Taču pēkšņi viņa izbijusies uztrūkās, jo izdzirdēja kādu kliegšanu. Laumiņa lidoja pie Kameņu sieviņas un ieraudzīja, ka viņa ar savām kājām turēja resnu kāpuru. Tas kļiedza tik skaļi, cik vien jaudāja:

– Lūdzu, nedzel man, es nekad tā vairs nedarīšu!

Pēc tādām žēlabām Kameņu sieviņa palaida negantnieku vaļā.

– Taureņi pastāstīja, ka narcīšu nektārs ir gardākais pasaulē. Un tā ir taisnība! Es vairs nevarēju apstāties, to dzerdams! Bet es kļuvi arī tik resns un smags, ka ziedi sāka lūzt, kad es tajos iesēdos, – šņukstēja kāpurs.

– Nākmreiz nāc pie manis, – teica laumiņa, – es tevi pacienāšu ar nektāru. Nedrīkst zag! Un postīt arī ne, pat ja tu to izdari nejauši!

Bērnu zīmējumi lasītājam K. Fogeles darbam "Narcise".



*Ričarda zīmējums*



*Marisas zīmējums*



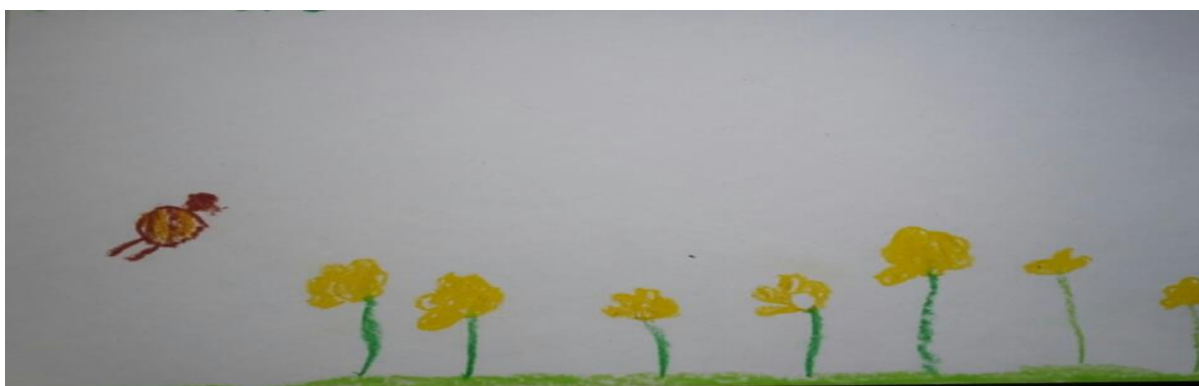
*Rebekas zīmējums*



*Annas zīmējums*



*Ērika zīmējums*



*Jēkaba zīmējums*

### Z. Zuste “Ucipuci meklē mājas” fragments “Ceļš mājup un negaidītais notikums”

Bija agrs rīts, saule sāk apmirdzēt mājas logu, un aiz tā varēja dzirdēt tikko modušos putnu čivināšanu. Mazajam Krišam acis bija aizkritušas ciet, un tās neparko negribēja vērties vaļā. Taču vecāki bija nepielūdzami. “Aši velc drēbītes un dodamies ceļā, citādi nokavēsim lidmašīnu!” Krišs izberzēja acis un sāka meklēt zeķes. Mamma drēbes kā allaž bija salikusi tieši blakus viņa gultiņai, bet viena zeķe bija kaut kur pazudusi. Krišs, to meklēdams, gandrīz izvēlās no gultas, bet, izrādās, tā turpat vien bija – nepaklausīgi nokritusi uz grīdas, it kā vēlēdamās, lai Krišs zeķes dēļ būtu spiests rāpties ārā no savas gultiņas.

Ceļojums brīnumskaistajā Itālijā bija beidzies, un Krišam ar vecākiem vajadzēja doties mājup. Kā jau pieklājas, visas mantas mājupceļam bija saliktas somās iepriekšējā vakarā, tāpēc rīta agrumā viņiem atlika apģērbties un doties ceļā.

“Vai visi gatavi?” mundri no priekštelpas uzsauca māmiņa, un mazie kofera ritenīši kopā ar to pavadoņiem – Kriša ģimeni – sāka ceļu uz auto, bet pēc tam – uz lidmašīnu jeb “lielo putnu”, kā to mēdza saukt Krišs.

Pirmā diena mājās bija satraukuma pilna – Krišam bija saviļņota atkaltikšanās ar savām rotaļlietām, māmiņa steidzīgi aplaistīja puķes, bet tētis no pastkastītes izņēma sakrājušos laikrakstus un vēstules. Dzīve varēja atkal rāmi ieiet savās ierastajās sliedēs, ja vien ...

“Ak, nē!” asarām acīs no savas istabas izskrēja Krišs. Viņš raudāja un elsoja, elsoja un raudāja, nespēdams pateikt māmiņai patieso satraukuma iemeslu. Viņa maigi apķēra dēlu, iesēdināja klēpī, un tikai tad viņš gandrīz čukstus šņukstēdams atklāja: “Esmu aizmirsis Itālijas mājās savu vismīļāko miega mantu- pūcīti Ucipuci!” Un viņš turpināja raudāt, jo turpmāko dzīvi bez tās viņš nespēja iedomāties ne uz mirkli, pat ne uz sekundi ...

**M. Stāraste “Brīnumzemes pasakas” pasaka “Iedomīgais pūpēdis”**

Mežā zem lielas, līkas priedes skudras cēla sev māju. Tai bija vairāki stāvi un daudz istabu. Pazamē visdrošākajā vietā atradās skudru oliņas, kāpuriun kūniņas. Augšējās stāvos dzīvoja skudru valdniece, auklītes, darba skudras un kareivji.

No skudru mājas uz tuvējo priežu jaunaudzi skudras bija sev ierīkojušas lielceļu. Pa to ik dienas ritēja dzīve satiksme. Darba skudras stiepa priežu skuju, zāļu stiebriņus, sīkus zariņus savas mājas būvei, pārtiku skudru valdniecei un kāpuriem.

Skudras ļoti rūpējās, lai viņu lielceļš vienmēr būtu kārtība, lai neviens gruzītis netraucētu satiksmi.

Te kādu dienu pašā ceļa vidū no zemes izlīda mazs, balts un apaļš pūpēdēns. Sākumā skudras nepiegrieza tam vērību – apgāja apkārt vai pārrāpās pāri. Bet pūpēdis ar katru dienu auga lielāks un lielāks.

- Vācies prom no mūsu ceļa, – skudra bārās. – Vai tev mežā vietas trūkst?
- Nenāk ne prātā, – pūpēdis lielīgi piepūtās. – man te patīk, un es nekur neiešu.
- Varbūt kāds sēnotājs to pievāks, – skudras cerēja.

Garām skudru mājiņai gāja vecmāmiņa un mazmeitiņa.

– Re, kāda balta, apaļa sēnīte. – mazmeitiņa priecājās.

– Pūpēdis, – vecmāmiņa paskatījies noteica. – Ēst jau to var, kamēr tas vēl jauns, bet nekāda gardā sēne tā nav.

– Tad es labāk neņemšu, – mazmeitiņa izlēma, un abas pagāja pūpēdim garām.

Ar katru dienu pūpēdis kļuva ar vien lielāks un tumšāks. Nu jau tas aizsprostoja visu skudru lielceļu. Ar saviem smagajiem nesamiem skudrām bija grūti apiet tam apkārt.

Ko iesākt? Ko darīt? Skudras domāja, domāja, līdz beidzot nolēma novelt pūpēdi no ceļa. Darba skudras, kareivji, aukles, pat mazās skudriņas stūma cik spēka, bet pūpēdis stāvēja, kā stāvējis.

- Kas te notiek? – Lielā briežvabole pasnaikstīja savas žuburotās knaibles.
- Pūpēdis aizsprostojis mūsu lielceļu. Nāc talkā to novelt nost!
- Es viņu sagraizīšu gabalos! – Briežvabole uztrina vienu pret otru savas knaibles asas jo asas un piegāja pie pūpēža. Bet, lai kā viņa pūlējās, pūpēža biezo ādu pārkniebt nevarēja.
- Neko jūs man nepadarīsit! – Pūpēdis piepūtās vēl lielāks un apaļāks.

– Ko jūs te trokšņojat un traucējat man gulēt? – no migas izlīda ežuks un sapīcis bārās. Visu nakti viņš bija skraidījis un medījis, un tagad viņam neganti nāca miegs.

– Pūpēdis aizsprostojis mūsu ceļu. Nāc talkā to novelt nost!

– Es viņu sadurstīšu, jūs redzēsiet, – ežuks lielīgi paziņoja, saslēja savas adatas stāvus gaisā un piespiedās pie pūpēža sāna.

– Kas te durstās? – Pūpēdis no dusmām kļuva gluži brūns. Ežuks izbailēs pamuka sāņus.

– Ko nu iesāksim, kas mums palīdzēs? – skudras bēdājās.

– Kas jums te par traci? – ziņkārīgi apvaicājās zaķītis Garausītis, kas tobrīd cilpoja garām.

– Pūpēdis aizsprostojis mūsu ceļu, un mēs nekadi to nevaram dabūt nost. Palīdzi mums!

– Man tas tīrais sīkums. – Zaķītis pakustināja savas garās ausis, ieskrējās, atspērās un uzlēca pūpēdim tieši virus. Pašķīda tumšs putekļu mākonis. Skudras, briežvabole un ežuks izberzēja acis. Tavu brīnumu – no lielā pūpēža vairs nebija ne vests.

– Tā tev, lielībniecas, vajadzēja, – visi nopriecājās.

Bērnu zīmējumi lasītājam M. Stārastes darbam "Iedomīgais pūpēdis".



*Mārtiņa zīmējums*



*Ērika zīmējums*



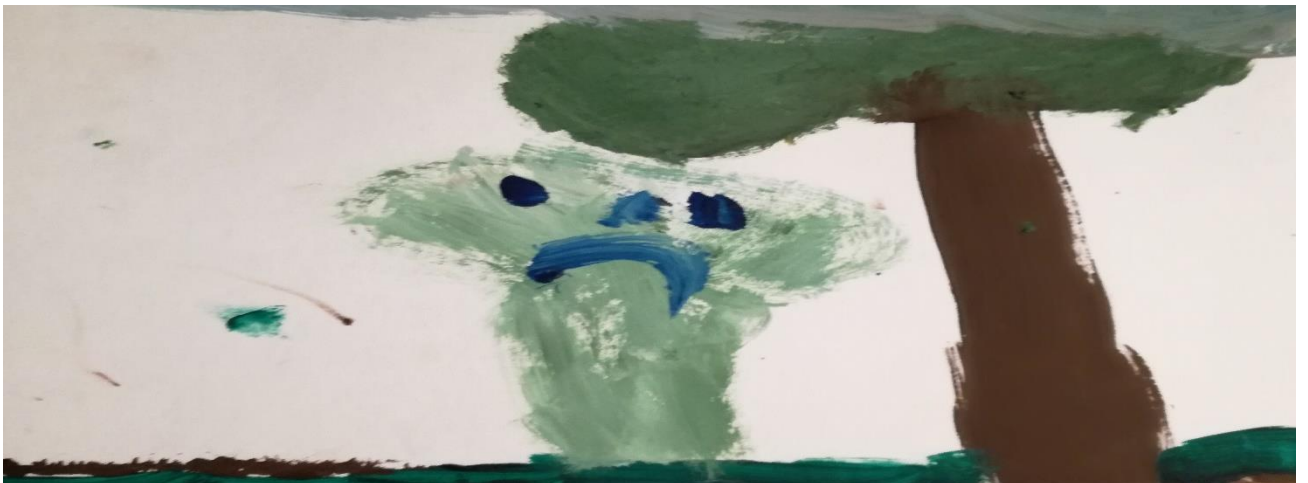
*Rebekas zīmējums*



*Ances zīmējums*



*Ralfa zīmējums*



*Marsela zīmējums*

### I. Čovna “Manas mīlās sniega pasaciņas” pasaka “Kurmītis un sniegpārslīņas”

Tuvojās ziema, un Kurmītis nevarēja vien sagaidīt sniegu. Viņš katru dienu izgāja uz lieveņa un lūkojās debesīs. Pūta vējš, lija lietus, un bira lapas, bet sniega kā nebija, tā nebija.

– Nāc iekšā, – māmiņa skubināja. – Tik plānā apģērbā tu vari saaukstēties.

Kādu dienu Kurmītis pamodās un atvilka aizkarus. – Snieg! – viņš nopriecājās, bet balss šķita aizsmakusi. Mazajam sniega gaidītājam sāpēja kakls un galva. – Apči! – Kurmītis skaļi nošķaudījās. Viņš bija saaukstējies.

Lejā pie durvīm kāds zvanīja. Tie bija Kurmīša draugi. – Snieg! – sauca Zaķēns. – Nāc ārā spēlēties! Kurmītis šņaukājās, šņaukājās, līdz laida vaļā šķavas. – Es nevaru, – viņš drūmi noteica. – Diemžēl esmu slims. Māmiņa noguldīja dēlēnu atpakaļ gultā un sakārtoja segu.

– Nav godīgi! – šķendējās Kurmītis. – Es arī gribu rotaļāties sniegā. Viņš velreiz nošķaudījās un ieritinājās gultiņā. Tai mirklī mammai kaut kas iešāvās prātā.

– Es zinu, kā iespējams rotaļāties sniegā arī istabā, – māmiņa sacīja Zaķēnam un Vāverītei. Viņa salūkoja krietni daudz baltu salvešu.

– Nāciet šurp, – mamma aicināja un nolika uz galda papīru un šķēres. Draugi sasēdās uz krēsliem un gaidīja norādījumus.

Kad kurmītis pamodās, visu guļamistabu greznoja krāšņas papīra sniegpārslīņas.

– Pārsteigums! – iesaucās māmiņa, Zaķēns un vāverīte. – Tas tev no mums!

Kurmītis nopriecājās, jo nu arī istaba izskatījās piesnigusī. – Nu ir divtik jautri – sniedzīņš gan iekšā, gan ārā! – viņš jūsmoja

## **GALVOJUMS**

Darbs izstrādāts atbilstoši zinātniskās ētikas principiem.

Darbā izmantotā literatūra u. c. avoti norādīti literatūras u. c. avotu sarakstā.

Dažāda veida informācijai (atziņām, citātiem, attēliem, tabulām u. c.), kas iegūta no minētajiem

avotiem, darbā un tā pielikumos dotas atsauces.

### **Darba autors**

Vārds, uzvārds

Paraksts

Datums:

# IZZINA PAR AIZSTĀVĒŠANU

## Kvalifikācijas darbs

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Ar savu parakstu apliecinu, ka darbs izstrādāts patstāvīgi.

Darba autors:

---

(vārds, uzvārds, paraksts)

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai.

Darba zinātniskais vadītājs:

---

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

## Kvalifikācijas darbs aizstāvēts

Pārbaudījuma komisijas 2017. gada \_\_\_\_\_

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

Valsts pārbaudījuma komisijas priekšsēdētājs

---

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

