

**Liepājas Universitāte
Izglītības zinātņu institūts**



JANA GRAVA

**BĒRNCENTRĒTAS PEDAGOĢISKĀS PIEEJAS ĪSTENOŠANA
BĒRNU PAŠREALIZĀCIJAI PIRMSSKOLĀ**

**Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai pirmskolas pedagoģijas
apakšnozarē**

**Promocijas darba zinātniskā vadītāja
Dr.paed., prof. Alīda Samuseviča**

Promocijas darbs izstrādāts ar ESF projekta “Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”
vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./ 09/IPIA/VIAA/018 finansiālu atbalstu



LIEPĀJAS UNIVERSITĀTE

**Liepāja
2018**

ANOTĀCIJA

Janas Gravas promocijas darbs pedagoģijas zinātnes, pirmsskolas pedagoģijas apakšnozarē.

“Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošana bērnu pašrealizācijai pirmsskolā” izstrādāts Liepājas Universitātes Izglītības zinātņu institūtā Dr.paed., prof. Alīdas Samusevičas vadībā laika posmā no 2010. gada septembra līdz 2018. gada janvārim.

Promocijas darba mērķis: izstrādāt teorētiski pamatotu bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas modeli bērnu pašrealizācijai pirmsskolā, raksturojot skolotāju bērncentrēti virzītu pedagoģisko darbību.

Promocijas darba apjoms ir 169 lpp. un 10 pielikumi.

Pētījuma 1. nodaļā īstenota teorētiskā analīze par personības pašrealizāciju, sniegta pašrealizācijas jēdziena analīze. Definēti pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju veidojošie komponenti un raksturoti bērnu pašrealizāciju ietekmējošie faktori. Teorijas analīzes rezultātā izstrādāti pedagoģiskie principi un līdzekļi pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijai pirmsskolas izglītības vidē.

Pētījuma 2. nodaļā izstrādāts bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas raksturojums, noteikti skolotāja un bērnu jēgpilnas mijiedarbības nosacījumi pirmsskolas izglītības vidē bērnu pašrealizācijai. Izstrādāts uz konstruktīvisma atziņām balstīts pedagoģiskās darbības modelis bērnu pašrealizācijai pedagoģiskajā procesā. Veikta bērncentrētas pedagoģiskās pieejas labās prakses piemēru analīze. Konstatēti un raksturoti skolotāja pedagoģiskās darbības priekšnosacījumi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanā pirmsskolas izglītības iestādē.

Pētījuma 3. nodaļā veikts empīriskais pētījums par bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanu bērnu pašrealizācijai pirmsskolā. Balstoties uz promocijas darba teorētisko atziņu analīzes rezultātā izveidoto koncepciju un empīriskā pētījuma rezultātiem, izstrādāts un aprobēts bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas modelis bērnu pašrealizācijai pirmsskolā, piedāvāti tā realizācijas principi, formas, metodes un nosacījumi.

Promocijas darba nobeigumā definēti secinājumi, izstrādātas tēzes aizstāvēšanai, kas atspoguļo darba zinātnisko un praktisko novitāti.

Atslēgas vārdi: bērns, pašrealizācija, bērncentrēta pedagoģiskā pieeja, pedagoģiskā darbība, skolotājs.

Darbs izstrādāts, pateicoties ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” (vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018) finansālā atbalstam.

ABSTRACT

Jana Grava's Doctoral Thesis in science of Pedagogy, sub-branch – Preschool Pedagogy, "Implementation of a child-centred pedagogical approach for self-realization of children in preschool" is developed at Liepaja University, Institute of Educational Sciences under the supervision of Dr.paed, Prof. Aīdas Samuseviča during the period of September 2010 – January 2018.

The aim of the Thesis: to develop a theoretically grounded model for implementing a child-centred pedagogical approach for self-realization of children in preschool, describing child-centred pedagogical activity of teachers.

The volume of the thesis: 169 pages and 10 Annexes.

In Chapter 1 the theoretical analysis of personality self-realization and the conceptual analysis of self-realization are presented. The components of forming self-realization of preschool children are defined describing the factors influencing the child's self-realization. As the result of theoretical analysis, the pedagogical principles and means are developed for self-realization of children in the preschool educational environment.

Chapter 2 provides the description of implementation of the child-centred pedagogical approach, determining the conditions for meaningful interaction between the teacher and the children in the preschool environment for the self-realization of children. A model of pedagogical activity is developed based on constructivist knowledge for self-realization of children in the pedagogical process. The analysis of the good practice examples of a child-centred pedagogical approach is also presented. The preconditions for teacher's pedagogical activity for implementing the child-centred pedagogical approach in preschool educational institution are identified and described.

The Chapter 3 describes the empirical research results of implementation of a child-centred pedagogical approach for self-realization of children in preschool. Based on the analysis of theory and empirical research results, a model for implementing a child-centred pedagogical approach for self-realization of children in preschool has been developed and approbated, and the implementation principles, forms, methods and conditions have been proposed.

In the final part of Dissertation the conclusions are defined and the thesis proposed for defence revealing the scientific and practical novelty of this work.

Keywords: child, self-realization, child-centred pedagogical approach, pedagogical activity, teacher.

The doctoral thesis was partly funded by European Social Fund, project "Doktora studiju atīstība Liepājas Universitātē", grant No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./ 09/IPIA/VIAA/018.

SATURS

IEVADS.....	1
1. PAŠREALIZĀCIJAS PROCESA BŪTĪBA	15
1.1. Pašrealizācijas jēdziena analīze	15
1.2. Bērnu pašrealizācijas raksturojums pirmsskolas vecumā	28
2. BĒRNCENTRĒTAS PEDAGOĢISKĀS PIEEJAS TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS ...	42
2.1. Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas raksturojums	42
2.2. Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas labās prakses piemēru analīze	57
2.3. Skolotāja pedagoģiskās darbības priekšnosacījumi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanā.....	67
3. PĒTĪJUMS PAR BĒRNCENTRĒTAS PEDAGOĢISKĀS PIEEJAS ĪSTENOŠANU BĒRNU PAŠREALIZĀCIJAI PIRMSSKOLĀ	90
3.1. Empīriskā pētījuma metodoloģiskais pamatojums un organizācija.....	90
3.2. Pirmsskolas pedagoģiskā procesa norises izpēte bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanā (Empīriskā pētījuma 1.posms)	93
3.3. Skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbības novērojumu atbilstība teorētiski noteiktajiem bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem bērnu pašrealizācijai (Empīriskā pētījuma 2.posms)	110
NOBEIGUMS	149
IETEIKUMI.....	152
AIZSTĀVĪBAI IZVIRZĪTĀS TĒZES	154
LITERATŪRAS SARAKSTS	155

IEVADS

Katrā cilvēkā jau sākotnēji ir ielikts pamats, kas nodrošina pašrealizācijas attīstību (Jungs, 1994). Humānās psiholoģijas pārstāvju (Маслоу, 1997; Роджерс, 1994; Satir, 2010 u.c.) pētījumi liecina, ka personības pašrealizācija ir viena no cilvēka pamatvajadzībām. Spēja izdarīt izvēli, apzināti meklēt un atrast problēmu risinājumus ir saistīti ar individuālā mērķa sasniegšanu un pašrealizācijas attīstību. Pašrealizācija paredz cilvēka spēju un prasmju realizāciju dzīves laikā, kas savukārt nodrošina turpmākos sociālos sasniegumus un sociālo statusu.

K.Goldšteins (*Goldstein*) uzskata, ka organisms kā dzīva sistēma cenšas aktualizēt savas dabas dotās iespējas, definējot šo procesu kā „pašaktualizāciju”. Tas uzskatāms par katras personības dzīves motīvu un mērķi (Goldstein, 1963).

Bērns ir atvērts apkārtējai pasaulei, emocionāli reaģē uz visu, kas viņam ir jauns un ir interesants. N.Podjakovs (*Поддяков*) norāda, ka zinātkāre stimulē bērnu pētnieciskai darbībai un eksperimentiem, un bērna jautājumi „Kāpēc?” liecina par viņa prāta vērgumu, par vēlēšanos izzināt un iepazīt. Ja pieaugušais nereaģē uz bērna jautājumiem, interese pakāpeniski mazinās, un to nomaina vienaldzība, lai arī bērna interesei un zinātkārei pirmsskolas vecumā ir visai stabils raksturs. Tieši pieaugušais ir tas, kas ar savu rīcību spēj saglabāt bērnam radošo darbību, iniciatīvas attīstību, tādējādi veicinot bērna pašrealizācijas attīstību (Поддяков, 1988).

Bērna darbības pašmotivāciju sekmē netieša skolotāja iedarbība, nodrošinot viņam labvēlīgus apstākļus (materiāli, telpa, laiks, noskaņojums) (Осориha, 2008). Tādējādi ir nepieciešams meklēt jaunas darba formas pirmsskolas izglītībā, kas spētu nodrošināt bērna pašrealizācijas attīstību ilgtermiņā.

Pirmsskolas vecumā bērns ir atdarinātājs – viņš atdarina, atkārt, tādēļ nozīmīga ir skolotāja darbība, kas rosina bērnu meklēt jaunus risinājumus, izmantojot, piemēram, iztēles vingrinājumus. Tie ir vingrinājumi ar iedomāšanos, papildināšanu, notikumu mainīšanu, kas izmantojami dažādās situācijās un darbībās (vērojumos, zīmēšanā, rotaļājos utt.).

Pirmsskolas vecuma bērnam vēl ir raksturīga tāda pasaules uztvere, kurā var eksistēt viss, ko vien viņš vēlas vai iedomājas, dažkārt pat pilnīgs absurds no zinātniskā viedokļa. Bērna pasaulē organiski eksistē mīts un realitāte. Iemeslu, cēloņu un seku sakarības vēl nepastāv un nedominē. Bērna apziņas dotā īpatnība veicina dabas pasaules un cilvēka

pasaules uztveri kā vienas veselas pasaules (Ilgtspējīga attīstība: praktiskā pieredze izglītībā, 2010).

Vērtējot bērna radošos sasniegumus no viņa skata punkta, saprotot un līdzpārdzīvojot, pedagogs rada drošības izjūtu, kas sekmē bērna brīvu izteikšanos dažādās darbībās. Savukārt nodrošinot bērnam iespēju brīvi izteikt savas domas un jūtas, tiek sekmēta atklātība, kas būtiska iniciatīvas un pašrealizācijas attīstībai. Līdz ar to nozīmīgs ir skolotāja atbalsts un sapratne brīdī, kad bērns kaut ko rada patstāvīgi, neatdarinot.

Plānojot un organizējot mācību un audzināšanas darbu pirmsskolā, būtiski ir novērst gadījumus, kuros tiek izmantotas mācību un audzināšanas metodes, kas neatbilst bērna uztveres un domāšanas attīstības līmenim. Līdztekus atbilstošu metožu izvēlei, svarīgi ir apzināties pedagoģiskās vadības stilu, kurš viennozīmīgi ietekmē bērnu pētniecisko darbību, iniciatīvas un pašrealizācijas attīstību. Izvirzot mērķi un realizējot to, svarīgas ir pozitīvas emocijas, jo tajās iekļauts aktivitātes komponents (Locke&Latham, 1990). Tāpēc, nodrošinot iespējas bērnu pašrealizācijas attīstībai, svarīga ir skolotāja personība un viņa pedagoģiskā kompetence, prasme izvairīties no stereotipiem un reglamentējošām darbībām.

21. gadsimts tiek dēvēts par „Bērna gadsimtu” (Röbe, 2008), tāpēc pamatoti tiek diskutēti par šādiem terminiem: „bērncentrēta izglītība”, „bērncentrēta pieeja”, „bērncentrēta vide”. Pirmsskolas izglītības iestādes savu filozofiju prezentē kā centrētu uz bērnu. Par to liecina informācija, kas ievietota Latvijas pirmsskolas izglītības iestāžu mājas lapās, piemēram, „...tiek attīstīta katra bērna „Es” apziņa, ievērojot katra bērna individuālas attīstības īpatnības”; „... izglītība **balstīta uz savas rīcības, darbības, jūtu, vēlmju un interešu izzināšanu**”; „**tiek attīstīta katra bērna aktivitāte: ētiski estētiskā, intelektuālā, fiziskā, veidojot vēlmi izzināt apkārtējo pasauli un apgūt pieaugušo radīto pieredzi**” (Liepājas pilsētas izglītības pārvalde).

Bērna vēlmi izzināt pasauli veicina skolotāja labvēlīga un atbalstoša attieksme pret bērna pētnieciskajām darbībām. Taču pedagoģiskie vērojumi liecina, ka skolotāju darbībās ir vērojamas pretrunas – no vienas puses tiek atzītas bērnu vajadzības pēc brīvām darbībām, no otras puses skolotājas bērnu brīvo laiku pakļauj organizētām darbībām, pamatojot to ar mācību rezultātu prasībām. Tas liecina par skolotāju atšķirīgi izprastiem bērncentrētas pieejas pamatprincipiem un būtību.

Bērncentrēta mācīšanās aktualizēta tādu autoru, kā I.Šellera (*Scheller*), V.Kreina (*Crain*), R.A.Markonas (*Marcon*) u.c. pētījumos. Tā definēta kā subjektīvu piedzīvojumu modelēšana, kā rezultātā tiek sekmēta bērna pašpieredzes veidošanās un tiek saistīta ar jautājumiem: kas nepieciešams bērnam? Kas tiek bērnam piedāvāts?

Cilvēka spēja izvēlēties un pieņemt lēmumu ir prasme, ko iespējams uzsākt attīstīt un pilnveidot jau pirmsskolas vecumā. Taču šo situāciju apgrūtina pieaugušo rīcība, izlemjot un izdarot bērna vietā, neiesaistot dažādās, arī ar mācību procesu saistītās darbībās, piemēram, nepiedāvājot iespēju izvēlēties materiālu vai darbības veidu. Bērna pašnoteiktas mācīšanās un pašrealizācijas attīstība tiek mazināta, piedāvājot darbības uzdevumus, neapzinot viņa individuālās intereses un neļaujot līdzdarboties ar savu ideju.

Sākotnēji ieliktais pozitīvais pamats personības pašattīstībai rada labvēlīgus nosacījumus pašrealizācijas procesa attīstībai, kas uzskatāms par pamatu bērna turpmākai attīstībai un sasniegumiem (Бахтеев, 1987; Chak, 2002). Tas akcentēts arī Dž.Boulbija (pieķeršanās teorija), kā arī E. Harwardtas-Heinekes (*Harwardt-Heinecke*) un L. Ānertes (*Ahnert*) pētījumos norādot, ka bērnībā uzkrātā emocionālā pieredze veido pamatus cilvēka apkārtējās pasaules uztveres modelim (Boulbija, 1998, Harwardt-Heinecke, Ahnert, 2013).

Tā kā pirmsskolas vecuma bērniem raksturīga tēlainā domāšana - sākumā iztēlojoties, pēc tam nonākot līdz formai, svarīgi tieši šajā vecuma posmā sekmēt izpratni par lietām un parādībām (Абрамова, 2002; Piaže, 2002; Vigotskis, 2002; Малкина-Пых, 2004). Iniciatīvas un pašmotivētas darbības attīstība rosina bērnu meklēt lietu un parādību izcelsmi, pētīt tās, nevis gaidīt un saņemt konkrētus norādījumus mērķa sasniegšanai.

Par problēmu uzskatāma bērnu nepietiekama iespēja sevi izdzīvot, attīstīties, mācīties, pašīstenoties un realizēt savas spējas brīvi rotaļājoties, kam par iemeslu tiek minētas nepietiekamas brīvas izvēles iespējas ikdienas dzīvē pirmsskolā (Textor, 2012).

Novērojams, ka Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs, organizējot bērnu audzināšanas un mācīšanās darbu, tiek izmantotas metodes, ko ne vienmēr var raksturot kā piemērotas pirmsskolas vecuma bērniem:

- 1) rotaļnodarbības notiek frontāli tiešā skolotāja vadībā (tādējādi dominē reproduktīva darbība un radošā darbība neizpaužas kā patstāvīgs darbības veids),
- 2) tiek piedāvāts konkrēts temata risinājuma veids (netiek rosināta prasme izvēlēties, kas ir svarīgs elements iniciatīvas un pašrealizācijas attīstībā),
- 3) tiek piedāvāti konkrēti paraugi un materiāli (veidojot vienvērtīgu, stereotipisku uztveri), bērnu darbība tiek ierobežota laikā (kaut arī to vairs nenosaka „Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām”.

Tādējādi tiek pārtraukta bērna veidojošā uztvere kopveselumā, neļaujot bērnam pašam sākt apgūt cēloņu seku sakarību izpēti un nonākt līdz pēctecīgam darbības rezultātam (ideja, plānošana, realizācija, novērtēšana, secinājums).

Reglamentējot bērna darbību rotaļnodarbības laikā, mazinās viņa aktivitāte un patstāvība, netiek sekmēta zinātkāres, iniciatīvas un pašrealizācijas attīstība (Поддяков, 1988).

Līdz ar to saskatāma pretruna starp piedāvātajām darba formām pirmsskolā un bērna uztveres veidiem.

Šodienas situācija rosina cilvēku būt patstāvīgam, elastīgi domājošam, prast zināšanas izmantot dažādās dzīves situācijās, nepārtraukti attīstot savu personību, kas nodrošina pašrealizācijas attīstību (Maslow, 1970). Līdz ar to pozitīvi ir vērtējams pirmsskolas izglītībā ietvertais mācību saturs un metodes, kas veicina bērnu spējas patstāvīgi izzināt un rīkoties dažādās situācijās, paredzot individualitātes veidošanos, iniciatīvas, zinātkāres, patstāvības un radošās darbības attīstību u.c. (Izglītības likuma 5.pants; Vispārējās izglītības likuma 3.pants). Tā īstenošanai pirmsskolas izglītībā būtiski ir veidot bērncentrētu mācīšanās vidi, kas veicinātu konkurētspējīgas un pašmotivētas personības attīstību, saglabājot bērna darbības autonomiju.

Saskaņā ar Izglītības likumu, kopējais izglītības sistēmas mērķis ir sekmēt „zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos” (Izglītības likums, 2.pants). Pirmsskolas līmeņa uzdevums šajā kontekstā, kā to paredz likums, ir nodrošināt izglītojamā sagatavošanu pamatzglītības ieguvei, kas ietver bērna garīgo, fizisko un sociālo attīstību; iniciatīvas, zinātkāres, patstāvības un radošās darbības attīstību (Vispārējās izglītības likums, 20.pants), kas uzskatāmi par pamatu bērna pašrealizācijai (Erikson, 2003; Роджерс, 1994; Alijevs, 2005; Выготский, 2005).

Noteikumos par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām norādītas darbības organizācijas formas – bērna patstāvīga darbība un rotaļnodarbība, kurā integrēts mācību saturs sekmē bērna attīstību kopumā (Noteikumos par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, 2012).

Pieredze, kas uzkrāta pirmsskolas izglītībā, ir uzskatāma par cilvēka iekšējās personības izveides pamatu. Par bērna personības veidošanās un pašrealizācijas procesa galveno virzošo principu tiek atzīta aktīva darbība (VRAA, 2009), kuras rezultātā bērns pats nonāk līdz atrisinājumam un secinājumiem.

Palīdzot bērnam īstenot savu potenciālu un radot iespējas to darīt, kvalitatīva agrīnā pirmsskolas izglītība un aprūpe var sniegt būtisku ieguldījumu, lai īstenotu divus konkrētus stratēģijas “Eiropa 2020” pamatmērķus: samazināt priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas rādītājus zem 10 % un novērst sociālās atstumtības risku vismaz 20 miljoniem cilvēku (Eiropas Komisija, 2010). Bērna personības attīstību, potenciālo iespēju un spēju īstenošanu, tādējādi veicinot pašrealizācijas attīstību, paredz bērncentrētas mācīšanās pieejas koncepcija.

Bērncentrētu mācīšanos pirmsskolā nodrošina katra bērna pilnvērtīga un aktīva iesaiste apkārtējās vides izzināšanā. Tādā veidā skolotājam iespējams sekmēt bērnu pašpiedzdes attīstīšanos, atbalstot, rūpējoties un piedāvājot iespēju realizēt viņu pētnieciskās un radošās darbības. Mācīšanās vidē, kas nodrošina bērnu iespējas pašiem nonākt līdz rezultātam, atrisinot problēmu, tiek sekmētas viņu vēlēšanās izzināt apkārtējo pasauli. Tādēļ nozīmīgi pedagogiskā procesa plānošanā, izstrādē un realizācijā iesaistīt arī bērnus, piedāvājot iespējas viņiem izvēlēties un piedāvāt savas idejas, ļaujot viņiem apzināt savas potenciālās spējas un iespējas, kas rada labvēlīgus apstākļus bērnu pašrealizācijas attīstībai.

Pētījuma temats: bērncentrētas pedagogiskās pieejas īstenošana bērnu pašrealizācijai pirmsskolā.

Pētījuma objekts: pedagogiskais process pirmsskolas izglītības iestādē.

Pētījuma priekšmets: bērncentrētas pedagogiskās pieejas īstenošana pirmsskolā.

Pētījuma mērķis: izstrādāt teorētiski pamatotu bērncentrētas pedagogiskās pieejas īstenošanas modeli bērnu pašrealizācijai pirmsskolā, raksturojot skolotāju bērncentrēti virzītu pedagogisko darbību.

Hipotēze:

pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācija pedagogiskajā procesā tiek veicināta, ja skolotāja pedagogiskajā darbībā tiek:

- realizēta jēgpilna mijiedarbība skolotāja un bērnu savstarpējās attiecībās, radot bērnu pozitīvu pārdzīvojumu;
- organizētas attīstību veicinošas problēmsituācijas, nodrošinot bērnu izvēles iespējas;
- nodrošināta vide bērnu pašmotivētas mācīšanās īstenošanai, dažādojot kognitīvā konflikta risināšanas paņēmienus;
- īstenota bērnu pašrefleksija, kas atklāj viņu intereses, subjektīvos pārdzīvojumus un pašizpratni.

Pētījuma uzdevumi

1. Izanalizēt filozofisko, pedagogisko un psiholoģisko literatūru par pašrealizācijas būtību un attīstību, tās izpausmēm pirmsskolas vecuma bērniem.
2. Noteikt bērncentrētas pedagogiskās pieejas īstenošanas nosacījumus, izzinot Latvijas skolotāju pieredzi, salīdzinot un analizējot dažādu valstu pieredzi bērncentrēta pedagogiskā procesa īstenošanā.
3. Izzināt pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijas nosacījumus un to īstenošanas iespējas bērncentrētā pedagogiskajā procesā.

4. Izstrādāt teorētiski pamatotu bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas modeli bērnu pašrealizācijai pirmsskolā.
5. Apkopot secinājumus un izstrādāt ieteikumus bērncentrētas pedagoģiskās pieejas modeļa īstenošanai bērnu pašrealizācijai pirmsskolā.

Pētījuma teorētiskais pamatojums

- Pētījumu atziņas personības pašrealizācijas būtības skaidrojuma kontekstā (*Goldstein, 1963; Frankl, 1979; Fromm, 1970, 2011; Роджерс, 1994; Маслоу, 2011; Вахромов, 2001; Ассаджуоли, 2002; Бранский, Пожарский, 2001; Адлер, 2002 u.c.).*
- Pētījumu atziņas par pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju veidojošajiem komponentiem un nosacījumiem (*Erikson, 2003; Locke, Latham, 1990; Linde, 2003; Alijevs, 2005 u.c.).*
- Humānās pedagoģijas un humānās psiholoģijas pamatnostādnes izglītībā par pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijas attīstību (*Roger, 1970; Maslovs 1970; Amonašvili, 1989 u.c.).*
- Pētījumu atziņas par pirmsskolas vecuma bērnu pašpiedziņas izveidi, sevis un pasaules modeļa izzināšanas būtību (*Scheller, 1987; Garleja, 2003; Bērziņa, 2005; Gudjons, 2007; Hart, 2008; Выготский, 2010 u.c.).*
- Trīs fāzu pieredzes veidošanās modeļa atziņas par pieredzes detalizētu interpretāciju un bērna pārdzīvojumu modelēšanu (*Scheller, 1987).*
- Pētījumu atziņas par pirmsskolas vecuma bērnu zinātkāres un pētnieciskās darbības attīstību (*Lieģeniece, 1999; Chak, 2002; Garleja, 2003; Выготский, 2005; Amabile, 2007; Landau, 2007; Рубинштейн, 2012 u.c.).*
- Pētījumu atziņas par pirmsskolas vecuma bērnu iniciatīvas attīstību (*Erikson, 1966; Ветлугина, 1980; Гамезо, Петрова, Орлова, 2003; Nīkiforovs, 2007).*
- Pētījumu atziņas par bērnu pašmotivāciju veidojošiem faktoriem (*Knauf, 2001; Изанов, 2002; Выготский, 2005; Осорина, 2008; Wood, 2014 u.c.).*
- Pētījumu atziņas par pirmsskolas vecuma bērnu radošuma attīstību (*Мэй, 2001; Urban, 2004; Дружинин, 2007; Amabile, 2007; Starko, 2010; Robinsons, 2013; Gariboldi & Cardarello, 2013 u.c.).*
- Atklāsmes mācīšanās teorijas (*Bruner, 1974; Gudjons, 2007; Aelbi, 2011; u.c.).*
- Fenomenoloģiskās teorijas atziņas par cilvēka iedzimtu vajadzību pašrealizēties, tendenci veicināt savas personības attīstību (*Роджерс, 1994 u.c.).*

- Pētījumi par bērncentrētas mācīšanās vides pamatnostādņēm pirmsskolas izglītības praksē (Elschenbroich, 2001; Marcon, 2002; Crain, 2005; Kinos, Pukk, 2010; Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2013; Fisher, 2013; Georgeson, Campbell-Barr, Bakosi, Nemes, Pálfi & Sorzio, 2015 u.c.).
- Konstruktīvisma virzienu atziņas par mācīšanās pieejas nosacījumiem pirmsskolas vecuma bērna pašrealizācijas attīstībai un pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanos rosinošiem faktoriem:
 - radikālais (Glaserfeld, 1989, Улановский, 2008 u.c.);
 - sociālais (Выготский, 2005 u.c.);
 - pragmatiskais (Дьюи, 2009; Gordon, 2009 u.c.);
 - kognitīvais (Пиаже, 1994 u.c.).
- Darbības teorijas principi pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanās procesā (Бернштейн, 1990; Леонтьев, 2005; Рубинштейн, 2012).
- Atziņas par pirmsskolas mācīšanās vides izveides nosacījumiem bērnu personības attīstībai (Beļickis, 2000; Landau, 2007; Amabile, 2007; Дьюи, 2009; Wood, 2009, 2014; Starko 2010; Textor, 2012; Harwardt-Heinecke, Ahnert, 2013 u.c.).
- Holistiskas izglītības koncepcijas mācīšanas un mācīšanās modeļu īstenošanā bērnu pašrealizācijai (Nava, 2001; Miller, 2007; Vilbers, 2010 u.c.).
- Atziņas par alternatīvu pedagoģijas virzienu mācīšanās vides nosacījumiem pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijai (Shouse, 2000; Lawton, 2000; Knauf, 2000; Helminga, 2006; Дьюи, 2009; Schäfer, Schäfer, 2009; Kinos, Pukk, 2010; Lingenauber, 2017 u.c.).
- Pētījumi par pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanos rosinošiem faktoriem (Montessori, 2002; Выготский, 2005; Осорина 2008 u.c.).
- Pētījumi par mijiedarbības būtību un tās veidošanās nosacījumiem pirmsskolas izglītībā (Maslo, 1995, 2006; Ahnert, 2006; Осорина 2008, Lino, 2016 u.c.).

Pētījuma robežas:

Pētījuma robežas nosaka pētījuma priekšmets – bērncentrēta pedagoģiskā pieeja. Pētījums veikts pirmsskolas izglītības iestādē pedagoģiskā procesa ietvaros. Ārpus pētījuma robežām atstāti tādi nozīmīgi bērnu pašrealizāciju ietekmējoši faktori kā bērnu individuālās īpatnības, iepriekšējā pieredze, kas veidojusies ģimenē vai kādā konkrētā vidē. Pirmsskolas vecuma bērnu noskaņojumu un uzvedību konkrētā rotaļnodarbībā ietekmē arī ikdienas subjektīvas norises, piemēram, situācijas ģimenē, starp vienaudžiem utt.

Pētījumā iesaistītās pirmsskolas izglītības iestāžu bērnu grupas uzskatāmas par tipiskām un nav pēc konkrētiem kvalitātes kritērijiem atlasītas, tādējādi pētījuma dati var tikt attiecināti uz visu ģenerālkopu.

Pētījuma metodes:

Teorētiskās:

- zinātniskās (pedagoģiskās, psiholoģiskās un filozofiskās) literatūras analīze;
- pētījuma tematam saistošu dokumentu analīze.

Empīriskās:

Datu ieguves metodes:

- aptauja (iegūti kvantitatīvie dati un kvalitatīvie dati);
- intervijas (iegūti kvantitatīvie dati un kvalitatīvie dati) ;
- novērojumi (iegūti kvantitatīvie dati un kvalitatīvie dati);
- video novērojumi (iegūti kvantitatīvie dati un kvalitatīvie dati).

Datu analīzes metodes:

- kontentanalīze;
- datu apstrādes metodes, izmantojot Excel 2010 un datu statistiskās apstrādes un analīzes paketi SPSS PASW Statistics 18.

Pētījuma bāze:

Aptaujās, intervijās, novērojumos un video novērojumos piedalījušies 253 pirmsskolas izglītības skolotāji no dažādiem Latvijas reģioniem,

Novērojumos un video novērojumos tika iesaistīti 272 pirmsskolas vecuma bērni (19 grupas), bērnu vecums no 2 līdz 7 gadiem.

Novērojumu datu vākšanā piedalījušies 11 Liepājas Universitātes bakalaura studiju programmas „Skolotājs” apakšvirziena „Pirmsskolas izglītības skolotājs” 3. un 4.kursu studenti.

Pētījuma attīstības posmi:

1.pētījuma posms. Zinātniskās un metodiskās literatūras atlase, analīze, metodoloģijas izveide.

No 2010.gada septembra līdz 2012.gada septembrim analizēta zinātniskā literatūra par personības pašrealizāciju, tās ietekmējošiem faktoriem pirmsskolas izglītības vidē, kā arī analizēti bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas nosacījumi. Teorijas analīzes rezultātā noteikti pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijas veidošanās komponenti (skat. 1.nodaļu), un noteikti skolotāja un bērnu jēgpilnas mijiedarbības nosacījumi pirmsskolas izglītības vidē bērnu pašrealizācijas īstenošanai (skatīt 2. nodaļu).

2.pētījuma posms. Empīriskā pētījuma koncepcijas un shēmas izveide. Pētījuma izlases apzināšana un izvēle.

No 2012.gada septembra līdz 2014.gada septembrim veikta teorētiskās koncepcijas pilnveide, nedefinēti mācīšanās vides pamatprincipi pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijas attīstībai (skatīt 1. nodaļu) un izveidota empīriskā pētījuma koncepcija. Izstrādāts empīriskā pētījuma novērojumu protokols (skatīt 2. pielikumu), aptaujas anketa (skatīt 1. pielikumu), kā arī daļēji strukturētas intervijas jautājumi (skatīt 5. pielikumu).

3.pētījuma posms. Empīriskā pētījuma 1.posma datu vākšana, analīze un interpretācija.

No 2014.gada septembra līdz 2015.gada jūnijam veikta sākotnējā pētījuma izlases apzināšana un izvēle, precizēts novērošanas protokola saturs, apzināti empīriskā pētījuma 1.posma dalībnieki un veikta datu vākšana. No 2015. gada jūnija līdz 2015. gada septembrim veikta empīriskā pētījuma 1.posma datu analīze un interpretācija.

4.pētījuma posms. Empīriskā pētījuma 2.posma datu vākšana, analīze un interpretācija.

No 2015. gada oktobra līdz 2016. gada jūnijam veikta promocijas darba teorētiskās koncepcijas pilnveide, empīriskā pētījuma 2.posma instrumentārija izveide, video novērošanas kritēriju izstrāde un intervijas jautājumu pilnveide. Veikta empīriskā pētījuma 2.posma izlases apzināšana un datu vākšana. No 2016. gada jūnija līdz 2016. gada decembrim veikta empīriskā pētījuma 2.posma datu analīze un interpretācija.

5.pētījuma posms. Pētījuma rezultātu apkopojums.

No 2017.janvāra līdz 2017.gada oktobrim veikta empīriskā pētījuma 1. un 2.posma datu interpretācijas pilnveide un triangulācija. Izstrādāts bērncentrētas pedagoģiskās pieejas modelis pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijas īstenošanai. Apkopoti secinājumi un izstrādāti ieteikumi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanai bērnu pašrealizācijai pirmsskolā.

Darba zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība:

- veikta jēdziena „*pašrealizācija*” pedagoģiskā interpretācija, raksturotas pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijas norises izpausmes.
- Noteikti pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju raksturojošie kritēriji; to rādītāji un pašrealizācijas veidošanās komponenti.
- Atklātas bērna pašrealizācijas un bērncentrētas pedagoģiskās pieejas sakarības.
- Aprakstīti pirmsskolas vecuma bērnu un skolotāja jēgpilnas mijiedarbības nosacījumi bērna pašrealizācijai.

- Izstrādāts teorētiski pamatots bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas modelis bērnu pašrealizācijai pirmsskolā.

Darba praktiskā nozīmība:

- pamatota bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumu īstenošanas nepieciešamība pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijai.
- Izstrādāti ieteikumi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas modeļa īstenošanai bērnu pašrealizācijai pirmsskolā.
- Pētījumā gūtās atziņas ieviestas studiju kursu „Pirmsskolas pedagoģija”, „Mācīšanās vide pirmsskolā” realizācijā Liepājas Universitātes bakalaura studiju programmas „Skolotājs/ Pirmsskolas izglītības skolotājs” un maģistra studiju programmas „Vispārējās izglītības skolotājs/ Pirmsskolas izglītības metodīķis” studentiem ar mērķi pilnveidot studentu izpratni un prasmes bērncentrētas pedagoģiskās pieejas principu un nosacījumu īstenošanā, kas ir nozīmīgs faktors pirmsskolas izglītības prakses kvalitatīvai pilnveidei.

PĒTĪJUMA REZULTĀTU APROBĀCIJA

Zinātniskās publikācijas

1. **Mikelsone, I., Grava, J.& Pavītola, L.** (2017). Diversification of teacher's activity for holistic development of children in pre-school education practice.// In: IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present), Volume 4, Number 1, ISSN 2198-5944. Iekļauts DOAJ, ROAD, SSOAR katalogos. Pieejams: <http://www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-1-diversification-of-teachers-activity-for-holistic-development-of-children-in-pre-school-education-practice/>
2. **Grava, J., Mikelsone, I., Pole V.** (2016). *Meaningful interaction between the children and a teacher in pre – school education practice*. 2nd International conference on lifelong learning and leadership for all. Sakarya University, Faculty of Education, Sakarya, 54300, Turkey, pp. 506-515. ISBN: 978-605-66495-1-6. WOS:000392658100031.
3. **Pavītola, L., Grava, J., Mikelsone, I., Pole, V.** (2016). *Understanding participation in early childhood education: Case study*. ICLEL 2015: 1st International conference on lifelong learning and leadership for all. ICLEL Conferences. p.232 – 238. WOS:000382504900031. ISBN: 978-605-66495-0-9.

4. **Grava, J., Lanka, S.** (2014). *Creativity development of children from families subjected to the risk of Social exclusion.* (p 341- 350) Journal of Teaching and Education (Volume 03, Number 02) ISSN: 2156-6266. Pieejams:<http://www.universitypublications.net/jte/0302/index.html>
5. **Grava J.** (2014). *Projekta metodes principi bērna pašrealizācijai pirmsskolā.* Pedagoģija: teorija un prakse. VII Zinātnisko rakstu krājums. LiepPA. Liepājas Universitāte. 29.-39.lpp.
6. **Grava J.** (2013). *Skolotāju izpratnes analīze par bērncentrētas pedagoģijas pieejas realizāciju pirmsskolā.* Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli I daļa. Rēzeknes augstskola, Latvija. 358 – 368.lpp.
7. **Grava J.** (2013). *A pre-school aged child's free choice and self-implementation in study proces.* The International Journal of Arts & Sciences (IJAS). Journal of Teaching and Education CD-ROM ISSN: 2156-6266. Volume 02, Number 04.
8. **Grava J.** (2012). *Pirmsskolas vecuma bērna pētnieciskā darbība pieaugušo radītajā vidē.* Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli I daļa. Rēzeknes augstskola, Latvija. 57- 64.lpp.
9. **Grava J.** (2012). *Kinder-Vorbereitung auf die Schule: Perspektiven für erfolgreiches Lernen.* Konzeptionen und Strategien lebenslangen Lernens im internationalen Kontext I. Die Materialien des internationalen Forums. Санкт-Петербург, Krievija. S.58.- 61.
10. **Grava J.** (2012). *The role of creative activity of teachers as a means of reducing problems at the initial stage of education in Latvia.* TEACHER EDUCATION 19 (2) Research Works. Šiauliai University. 76. – 92.p.

Tēzes

1. **Mikelsone, I., Grava, J.** (2014). *A Holistic Understanding of Creativity Development in Life Cycles. Support of Gifts – Development of Creativity.* Tom I. ed.O.Grauman, M.Pevzner. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова,— 34.-138.c. ISBN 978-985-517-453-1. Pieejams:<http://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/4379/Mikelsone%20I.,%20Grava%20J..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dalība ar referātiem starptautiskajās konferencēs

1. *Challenges and solutions for preschool teachers in their educational practice.* 3rd International Conference on Lifelong Education and Leadership for all (ICLEL), Porto Politehniskais Institūts, Portugāle. 12.09.-14.09.2017.
2. *Проблемы признания многообразия в дошкольном образовании.* **Joint international conference of IAHE**, Masaryk Universitāte, Brno Čehija, 28.-29.09.2017.
3. *Meaningful interaction between childrens and teacher in pre-school education practice.* 2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for all. (ICLEL), Liepājas Universitāte, 21.07.-23.07.2016.
4. *Diversification of teacher's activities for holistic development of children in pre-school education practice.* Congress of the International Academy for the Humanization and Education (IAHE) and the EU project: "Initial and Further Training for Teachers and Education Managers with regard to Diversity". Hildesheim, Germany. 13.-16.09.2016.
5. *Understanding participation in early childhood education: case study.* 1st International conference on lifelong education and leadership for all. (ICLEL) Palacky University Olomouc, Čehija. 29.10.-31.10.2015.
6. *Development of creative activities of children from families at social exclusion risk.* Canadian-American conference for Academic disciplines. *The International Journal of Arts & Sciences (IJAS)*. Ryerson University, 19.-22.05.2014. Toronto, Canada.
7. *Холистическое понимание креативного развития циклов человеческой жизни.* Internationale wissenschaftliche Konferenz an der Stattlichen Universität Witebsk „Unterstützung der Begabung – Entwicklung der Kreativität“ 23. - 26.09.2014, Witebsk, Baltkrievija.
8. *A pre-school aged child's free choice and self-implementation in study proces.* *The International Journal of Arts & Sciences (IJAS)*. MEDITERRANEAN CONFERENCE FOR ACADEMIC DISCIPLINES. Malta, 3.-7.03.2013.
9. *Projekta metodes principi bērna pašrealizācijai pirmsskolā..* VII Starptautiskā zinātniskā konference „Pedagoģija: teorija un prakse”. Liepājas Universitāte, Latvija. 10.10. – 12.10.2013.
10. *Kinder-Vorbereitung auf die Schule: Perspektiven für erfolgreiches Lernen.* Международная конференция Концепции и стратегии непрерывного образования в международном контексте. Санкт-Пēтербурга, Кrievija, 12.-15.09.2012.

11. *The role of creative activity of teachers as a means of reducing problems at the initial stage of education in Latvia* Šauļu Universitātes starptautiskā konference „Teachers' Training in the XXI Century: Changes and Perspectives”. Šauļi, Lietuva, 23.11.2012.
12. *Creativity and arts in Pree-School Education*. 2nd CREANET International Conference „Network on Creativity in Pree-School Education”. Klaipēda, Lietuva 23.-25.05.2012.
13. *Педагогические аспекты детской творческой деятельности*. Šauļu Universitātes starptautiskā konference „Socialinis ugdymas VI”. Šauļi, Lietuva, 21.11.2011.

Dalība valsts nozīmes konferencēs

1. *Skolotāju izaicinājumi pirmsskolas izglītības praksē*. LiepU un RPIVA akadēmiskā konferencē „Problēmas un risinājumi pirmsskolas izglītības skolotāju sagatavošanā”. Liepāja, 16.05.2017.
2. *Radošas metodes sociālu problēmu mazināšanai pirmsskolā*. LiepU Izglītības zinātņu institūta 7.sociālā darba konference „Sociālā darba aktualitātes”. Liepāja, 15.02.2013.
3. *Pirmsskolas vecuma bērna pašaktualizācija radošā darbībā*. LiepU Izglītības zinātņu institūta 4.zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Liepāja, 19.04.2012.
4. *Pirmsskolas vecuma bērna iniciatīvas attīstība*. LiepU Izglītības zinātņu institūta 3.zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Liepāja, 15.04.2011.

Dalība semināros

1. *Mācīšanās vide pirmsskolā*. Liepājas izglītības pārvalde, pirmsskolas skolotāju metodiskais seminārs „Negaidi pārmaiņas, radi tās pats” 27.08.2014.
2. *Bērncentrēta mācīšanās vide bērna pašrealizācijai pirmsskolā*. LiepU Izglītības zinātņu institūta seminārs. 23.10.2014.
3. *Bērncentrēta mācīšanās vide bērna pašrealizācijai pirmsskolā*. Starpuniversitāšu (LU un LiepU) doktorantu metodoloģiskais seminārs. 29.11.2013.
4. *Iniciatīvas attīstība*. Mentoru profesionālās pilnveides programmas noslēguma seminārs tālākizglītojamiem ESF projekta „Inovātīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide” (Nr. 2010/0096/1DP/1.2.1.2.3./09 /IPIA /VIAA/001) ietvaros. Liepājas Universitāte, 05.10.2012.
5. *Integrēta pedagoģijas pieeja pirmsskolā*. Seminārs pirmsskolas izglītības pedagogiem. Pierīgas izglītības, kultūras un sporta pārvalde, Rīga, 14.05.2012.

Profesionālās pilnveides kursu vadīšana:

- 2017. - “Mācību pakalpojumi B programmu īstenošanā pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei” (Nr.IZM 2017/7). Nodarbību vadīšana B programmas pedagogiem "Pirmsskolas izglītības saturs un didaktika" ietvaros.
- 2015. - „Mācību pakalpojumi B programmu īstenošanā pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei” (Nr.IZM 2015/7/B) programmas „ Pirmsskolas izglītības saturs un didaktika darbā ar 5 -6 gadīgiem bērniem” lektore.
- 2013.- Eiropas sociālā fonda darbības programmas „Cilvēkresursi un nodarbinātība” papildinājuma 1.2.2.1.5.apakšaktivitātes „Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” projekta „Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos”. Kursu programmas ”Pēctecība pirmsskolas un pamatzglītības satura apgūvē” vadīšana.

Dalība projektos, kuru tematika atbilst promocijas darba kontekstam:

- 2015. – 2017. dalība Starptautiskā ERASMUS projektā “Enhancing quality in early childhood education and care through participation” (EQUAP) - projekta pētījuma “Understanding Participation in Early Childhood Education: Latvian Experience” izstrāde.
- 2012 - 2014. ERASMUS starptautiskā projekta intensīvā programma “PLAY, TOYS AND CULTURE” (Project Number 2012-1-PTI-ERA10-12549) – metodiskā materiāla izstrāde.
- 2011. – 2013. Starptautiska projekta „Creativity in Pre- School Education (CREANET)” (LLP 510473-LLP-1-2010-1-IT-COMENIUS-CNW) ietvaros – metodiskā materiāla „Providing Creative Contexts (Educational practices on creativity in european pre-schools)” izstrāde.
- 2010. – 2011. Eiropas sociālā fonda projekts „Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītība” (Vienošanās Nr. 2010/0062/1DP/1.2.1.2.3/09/IPIA/VIAA/003) pedagogu tālākizglītības programmas „Pirmsskolas izglītības pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide un prasmju atjaunošana” izdales materiālu izstrāde.

Pateicība

Darbs izstrādāts, pateicoties ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” (vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018) finansiālam atbalstam.

1. PAŠREALIZĀCIJAS PROCESA BŪTĪBA

1.1. Pašrealizācijas jēdziena analīze

Katra personības attīstība notiek mijiedarbībā ar apkārtējo vidi, kas ir nepārtraukts process, par kura augstāko līmeni ir uzskatāma pašrealizācija. Filozofiskās un psiholoģiskās koncepcijas, kas aprakstījušas cilvēka pašrealizācijas fenomenu, saista to ar jēdzieniem „attīstība”, „izaugsme” un „pašpilnveidošanās”. Tādējādi termins *pašrealizācija* (*self-realisation*) bieži tiek definēts kā *savu spēju realizācija* (*self-fulfillment*) un *pašaktualizācija* (*self-actualisation*). Filozofu darbos, akcentējot cilvēka pašrealizāciju, minēti jēdzieni – *pilnīgi patiesu savu spēju realizācija, apzinoties savas domas, izjūtas un vērtības, kā arī uzņemoties atbildību par savu uzvedību* (Horney, 1950), *cilvēka dzīves misija* (Bekons, 1989), *cilvēka tieksmās uz pilnīgāku savu iespēju un spēju realizāciju* (Роджерс, 1994), *pašizaugsmes tendence* (Perls, 1992); *cilvēka vajadzība kļūt par to, ko var kļūt* (Маслоу, 1997, 1999).

Pašaktualizācijas jēdziens pieminēts arī Aristoteļa atziņās, kur tas tiek skaidrots kā personības spēja kļūt reālam, pastāvēt īstenībā nevis iecerēs (Аристотель, 1983). Pašrealizācijas teorijas tiek saistītas ar idejām par „*atbildību par izvēles brīvību*” (Fromm, 1978), „*aktualizācijas darbību*” (Shostrom, 1968), „*dzīves jēgu*” (Frankl, 1979).

Analizējot teorētisko literatūru pašrealizācijas koncepta apzīmēšanai un raksturošanai, secināms, ka tiek lietoti atšķirīgi termini. Zinātniskajā literatūrā jēdziens „pašrealizācija” tiek pielīdzināts jēdzienam „pašaktualizācija”. Personības pašrealizācijas/pašaktualizācijas procesu pētījuši vairāki autori, piemēram, K.Goldšteins (Goldstein, 1963), E.Šostroms (Shostrom, 1968), E.Fromms (Фромм, 2009), V.Frankls (Frankl, 1979, Франкл, 1990), H.Arkes, J.Garske (Arkes, Garske, 1982), I.Kons (Кон, 1988), K. Jungs (Юнг, 1991), K.Rodžers (Роджерс, 1994), M.Smits (Smith, 1997), A.Maslovs (Маслоу, 1997, 2011), D. Ļeontjevs (Леонтьев, 2000), V.Branskijs, S.Požarskijs (Бранский, Пожарский, 2001), E.Vahromovs (Вахромов, 2001), A.Špona, (2001), G.Pokratniece (2002), R.Assadžoli (Ассаджиоли, 2002), N.Linde (2003), R.Garleja (2003), M Čehlovs (2008), F.Bazajeva (Базаева, 2010) u.c. Secināms, ka pašrealizācijas process definējams kā sociāls, garīgs un radošas izpausmes process, kurā personība patstāvīgi pieņem lēmumus un realizē izvirzītos mērķus atbilstoši savām vērtībām un ideāliem.

Humānistiskajā psiholoģijā jēdziens personības pašrealizācija tiek definēts kā pašizziņa, sevis pazīšana un izzināšana, savu vajadzību izpratne. K.Rodžers (Rogers), pētot cilvēka tendenci pašrealizēties, saistījis to ar jēdzienu *motivācija* (Роджерс, 1994), savukārt

A.Maslovs personības pašrealizāciju aktualizējis kā *meta-vajadzību*, to definējot kā garīgo vajadzību (Maslow, 1970). Pašrealizācija, kas tiek uzskatīta par galveno dzīves mērķi un motīvu, paredz cilvēka dotību realizāciju dzīves laikā, kā arī spēju attīstību tādā līmenī, kas nodrošinātu nepieciešamos sociālos sasniegumus.

Hipotētisku jēdzienu *patība (the self)* psiholoģijā ieviesis K.Jungs (*Jung*), uzskatot to par „pilnīgu, bezgalīgu un sarežģīti nosakāmu psihiskās personības centru” (Jungs, 1994, 157).

A.Maslovs, aprakstot *esamības/patības* problemātiku, pašaktualizāciju definē kā personības attīstību (Maslow, 1970).

Pašrealizācija šajā koncepcijā uzskatāma par *patības* attīstību. Pēc K.Junga uzskatiem, pašrealizācija, kura ietilpst individuācijas procesā, uzskatāma par cilvēka centieniem kļūt par sevi, par īpašu, patstāvīgu personību. Tā uzskatāma par cilvēka vienu no galvenajiem dzīves uzdevumiem (Юнг 1991; Jung, 1994.).

Jēdziens *realizācija* tiek skaidrots kā apzināšana, izpratne, apjēgšana; domāšanas vai kognitīva darbība. Jēdziens *aktualizācija* – darbība kā process, kuram ir reāls rezultāts (Оксфордский словарь современного английского языка для студентов, 1984).

E.Vahromovs (*Вахромов*) secinājis, ka pašaktualizācija un pašrealizācija uzskatāmas par viena procesa cieši saistītām daļām. Šī procesa laikā notiek attīstība un izaugsme, kura rezultātā personība izmanto savu cilvēcisko potenciālu (Вахромов, 2001. Pamatojumu šādam apgalvojumam autors saskatījis K. Junga (*Jung*), K.Horni (*Horney*), R.Assadžoli (*Assagioli*) u.c. autoru darbos.

Pretējs viedoklis pausts D.Ļeontjeva (*Леонтьев*) pētījumos, akcentējot, ka literatūrā jēdzieni pašrealizācija un pašaktualizācija nepamatoti tiek lietoti kā sinonīmi. Tas, autoraprāt, dezorientē lasītājus. Jēdziens *pašrealizācija* uzskatāms par plašāku nekā pašaktualizācija. Tas apzīmē personības attīstības procesus un personības satura translācijas procesu, mijiedarbību ar citiem cilvēkiem un kultūru, un nav saistīts ar kādu konkrētu teorētisku koncepciju (Леонтьев, 2000, 322-324).

Līdzīgi uzskati pausti V.Frankla (*Frankl*) atziņās, uzskatot, ka jēdziens pašaktualizācija, pretēji jēdzienam pašrealizācija pārstāv konkrētu personības attīstības traktējumu, kas iekļauts noteiktā zinātniskā paradigmā (individuāli, personības orientēta) - humānistiskās psiholoģijas ietvaros. (Франкл, 1990). Tā nosaka cilvēka specifisku, iedzimtu īpašību potenciāla esamību, kam labvēlīgos apstākļos ir tieksme attīstīties, pārejot no potenciāla uz aktuālu formu, izpausmes veidu (Леонтьев, 2000).

Jēdzienu pašrealizācija viens no pirmajiem lietojis A.Adlers (*Adler*), pētot personības psiholoģiju. Autors, pamatojies uz filozofisku pieeju, nav sniedzis psiholoģisku

pašrealizācijas būtības skaidrojumu. Pēc A.Adlera uzskatiem, cilvēks vispirms tiecas sasniegt iespējamo. Šāda vajadzība, viņaprāt, ir iedzimta, tādējādi cilvēks pats veido savu personību. Tas iespējams radošas darbības rezultātā, apjaušot savas radošās spējas (Адлер, 2002).

E.Vahromovs (*Вакромов*) analizējis Dž. Kembela tulkotos K.Junga darbus, kur jēdziens *pašizzināšana* tulkots kā *pašrealizācija*, termins *individuācija* skaidrots kā „sevis paša realizācija” un „sava Es realizācija” un piekrīt Junga atziņām, kurās individuācija skaidrota kā sevis izzināšana un pašizzināšana (Вакромов, 2001).

Konceptuāls apzīmējums pašrealizācijas (pašaktualizācijas) idejai dots K.Goldšteina (*Goldstein*) darbos, apzīmējot ar to bioloģisku procesu, kurš norisinās jebkurā dzīvā organismā. Personības vajadzība pašaktualizēties tiek atzīta kā organisma sistēmas centieni realizēt savas dabas dotās iespējas. Autors ieviesis jēdzienu šim procesam, definējot to par pašaktualizāciju. Būdams neirofiziologs, K.Goldšteins pašaktualizāciju apskatījis kā fundamentālu organisma procesu, kurš gan pozitīvi, gan negatīvi ietekmē indivīda attīstību. Pirmajā pētījuma posmā ar jēdzienu „pašaktualizācija” tiek saprasta dažu iekšēju organisma resursu aktivizēšanās pēc traumas, kuras darbības rezultātā parādās organisma spējas reorganizēt un atjaunot personības īpašības. Otrajā posmā autors filozofiski šo procesu definē kā universālu dzīves principu un cilvēka darbības motīvu. Tādējādi pašaktualizācija uzskatāma par darbību, kas vērsta uz cilvēka vajadzību apmierināšanu. Šajā procesā cilvēks izvirza un sasniedz savus mērķus, izvēlas atbilstošākos līdzekļus, pilnībā realizējot savas iespējas. Jēdziens *vajadzība* K.Goldšteina darbos tiek definēta kā deficīta stāvoklis, kas motivē cilvēku to apmierināt (Goldstein, 1963). E.Vahromovs (*Вакромов*) minējis piemēru, pamatojoties uz K.Goldšteina pētījumiem, „kad cilvēks ir izsalcis, viņš pašaktualizējas ēdot”. Nepieciešamība apmierināt jebkuru vajadzību izpaužas kā priekšnosacījums cilvēka pašrealizācijai. Mācīšanās apmierina vajadzību izzināt, un vēlēšanās kļūst par realitāti (Вакромов, 2001). Tādējādi, vajadzību vai vēlmi apmierināšana ir uzskatāma par pašaktualizāciju. K.Goldšteins uzskata, ka saskaņa vidē iespējama, to izzinot. Tikai tad, ja tas nav iespējams, cilvēks ir spiests pieņemt grūtības un pielāgoties realitātei. E.Vahromovs piekrīt K.Goldšteina uzskatiem, ka normāls organisms spēj atlikt pamatvajadzības, ja ir citi motīvi – interese vai nepieciešamība. Tādējādi, organisma spējas nosaka tā vajadzības (Вакромов, 2001).

Organismam piemīt noteikts potenciāls, tādēļ saskatāma vajadzība to realizēt. Personības attīstību virza cilvēka tendence pilnībā aktualizēt visas cilvēkam piemītošās iespējas un spējas. Jebkura vajadzības apmierināšana uzskatāma par nosacījumu visa organisma pašaktualizācijai, vajadzību apmierināšana saistāma ar organisma pašaktualizāciju. Pašaktualizācija raksturota kā cilvēka radoša tendence un pamats personības attīstībai

(Goldstein, 1963). Jēdziens *tendence* definējams kā uzskatu, parādības, procesa vai darbības attīstības virzība, nosliece, tieksme (Akadēmiskā terminu datubāze *AkadTerm*).

Katram cilvēkam ir atšķirīgs iekšējais potenciāls un ārējās vides uztvere, tādēļ atšķirīgi ir arī pašaktualizācijas mērķi un uzdevumi tās attīstībai. K.Goldšteins akcentējis apkārtējās vides nozīmību, uzskatot to par nozīmīgu pašrealizācijas attīstību ietekmējošu faktoru. Autors uzskata, ka „veselā organismā pašaktualizācijas tendence attīstās iekšēji, pārvarot grūtības, kas radušās saskarsmē ar apkārtējo pasauli. Kā pamatnosacījums pašaktualizācijas attīstībai tiek uzskatīta prieka izjūta” (Goldstein, 1963, 305). Par pretēji ietekmējošiem nosacījumiem tiek minētas baiļu un trauksmes izjūtas. K.Goldšteina vēlākajos darbos akcentēta ne tikai personības bioloģiskā pašaktualizācija, bet arī cilvēka būtības pašaktualizācija. Autors uzskatījis, ka pašaktualizācija iespējama, ja indivīds spēj izpildīt to, ko no viņa pieprasa apkārtējā pasaule – tas nozīmē, kad apkārtējā vide pārstāj būt par šķērslī pašaktualizācijai un indivīds ar to atrodas savstarpēji atbilstošā mijiedarbībā (Goldstein, 1963).

Līdzīgi K.Goldšteinam savu pašaktualizācijas koncepciju, kur kā galvenais akcents minēts motivācija, formulējis K.Rodžers. Autora pārliecības pamatā ir fenomenoloģiskā teorija, kas akcentē cilvēka vajadzību pašaktualizēties kā iedzimtu un saista to ar jēdzieniem „organisms”, „Es”, „ideālais Es”, „reālais Es”, „kongruents – nekongruents”, kā arī ievieš svarīgas pašaktualizācijas raksturojuma iezīmes: „izpratne”, „adekvātums”, „aktivitāte”. Vajadzību pašaktualizēties K.Rodžers skaidro kā tieksmi attīstīties un augt, kā tendenci attīstīt un aktivizēt visas indivīda spējas, tādējādi veicinot personības attīstību (Rogers, 1970, 140). Vajadzība pašaktualizēties uzskatāma par augstāko vajadzību hierarhijā, kur par galveno cilvēka uzdevumu dzīvē tiek uzskatīta personības izveide. Nozīmīgi ir, kādā veidā cilvēks uzzina par šo uzdevumu. K.Rodžers uzskata, ka tas iespējams, atklājot savu iekšējo un ārējo pieredzi, apzinot savas spējas, pārbaudot izvirzītās hipotēzes, atšķirot progresīvo un regresīvo uzvedību. No vairākām iespējām, organisms izvēlas to, kura pēc spējas pilnīgāk apmierina iekšējo vajadzību vai to, kura veido visefektīvākās attiecības ar apkārtējo pasauli, vai arī to, kura atklāj pēc spējas vienkāršāku un prasībām atbilstošāku dzīves izpratnes veidu. Šajā metaforiskajā izpratnē spējas netiek hierarhētas, akcents tiek likts uz brīvu izvēli starp potenciāli vienlīdz svarīgām iespējām, kuras tiek atlasītas, pamatojoties uz individuāliem subjektīviem kritērijiem (Роджерс, 1994).

Cilvēka pašrealizācijas attīstība iespējama patstāvīgas darbības rezultātā, nevienam nevirzot šo attīstību. Tādēļ īpaši nozīmīga ir apkārtējā vide, kurā notiek personības attīstība (Роджерс, 1994).

H.Arkes un J.Garske, analizējot K.Rodžersa teoriju, secinājuši, ka vajadzība pašaktualizēties uzskatāma par „instinktu vai instinktiem līdzīgu vajadzību”, kas ir iedzimta un ir daļa no cilvēka bioloģiskās dabas (Arkes, Garske, 1982, 114).

Salīdzinot K.Goldšteina un K.Rodžersa teorētiskos skatījumus par pašaktualizāciju, saskatāmi līdzīgi uzskati, piemēram, pašaktualizācija tiek uzskatīta kā vienīgā indivīda motivējošā tendence, nepieciešamība saglabāt esamību kā pašaktualizācijas attīstības nosacījums. Gan K.Goldšteins, gan K.Rodžers noliedz atsevišķu „motīvu” esamību.

K.Goldšteina ideju turpinātājs - A.Maslovs, cilvēka kā unikālas, holistiskas un pašattīstībā esošas sistēmas izpētes kontekstā lietojis jēdzienu pašaktualizācija (self-actualisation). Šim terminam A.Maslova izpratnē ir specifiska un ierobežota nozīme, kam ir saistība ar vajadzību pašapliecināties, tendenci aktualizēt savu potenciālu. (Мацлоу, 1997).

Skaidrojot jēdzienu pašaktualizācija, A.Maslovs akcentējis personības attīstību, pieņemot lēmumu brīvas izvēles procesā, kas veicina personīgo izaugsmi, tādējādi mēģinot paplašināt cilvēka eksistenciālo dimensiju. A.Maslovs jēdzienu pašaktualizāciju raksturo kā realitātes izpratni, sevis pieņemšanu, dabiskumu, atklātību, koncentrēšanos uz problēmas risināšanu, nepieciešamību pēc vienatnes, autonomiju, iesaistīšanos, sabiedrisku ieinteresētību, demokrātisku raksturu, filozofisku humora izjūtu, radošumu. Līdztekus tam, autors uzskata, ka pašaktualizējušiem cilvēkiem var būt arī nekonstruktīvi ieradumi, godkāriģi, ar vainas apziņu utt. A.Maslova teorijā īpaši tiek atzīmēts radošums kā universāls pašaktualizējušos cilvēku raksturojošs elements, kas veido visa veida pašizpaušmes pamatu. Pašaktualizācijas pazīmes jebkurai cilvēkam var būt un var nebūt saskatāmas, kā process tas uzskatāms par nebeidzamu (Мацлоу, 1997).

A.Maslovs savā teorijā, aprakstot personības un individualitātes attīstības augstāko līmeni, uzsver, ka „pašaktualizējusies personība pilnībā īsteno visu, ko tā spēj”. Autors uzskata, ka „pašaktualizēties spējīgs cilvēks mēģina iedziļināties savā un citu cilvēku būtībā, salīdzinot to ar ”bērnu, kas skatās pasaulē ar plati atvērtām, nevainīgām acīm” (Мацлоу, 1997, 11-12).

M.Smits, (Smith) kritiski izvērtējot A.Maslova pētījumus, izvirza trīs galvenos kontekstus, kuros izstrādāta pašaktualizācijas ideja:

- 1) pašaktualizējusies personība;
- 2) transcendentālu vērtību maksimālu pārdzīvojumu (*peak-experiences*) pieredze;
- 3) pašaktualizācija kā attīstības process (Smith, 1979, 168).

Pētot pašaktualizējušās personības, A.Maslovs (Maslow, 1970; Мацлоу, 1979, 1999) atzīmē, ka šādi cilvēki sastāda mazāko daļu iedzīvotāju (apmēram 1%) un tie ir uzskatāmi kā

psiholoģiski veseli un maksimāli izpaudušies cilvēki. Pašaktualizējušos cilvēku raksturo šāds īpašību komplekss:

- 1) adekvāta īstenības uztvere, kas nav ietekmējama ar stereotipiem un aizspriedumiem, interese pētīt,
- 2) sevis un citu pieņemšana, uzvedībā nav vērojama mākslīgas aizsardzības formas,
- 3) izpausmes spontanitāte, vienkāršība un dabiskums,
- 4) darbības virzība,
- 5) autonomija un neatkarība, noturība pret frustrējošu faktoru ietekmi,
- 6) uztveres vieglums,
- 7) spēja jau zināmajā saskatīt novitāti (kaut ko jaunu),
- 8) maksimāls pārdzīvojums,
- 9) kopības izjūta,
- 10) stabilas iekšējās morālās normas,
- 11) demokrātija attiecībās ar citiem, gatavība mācīties no citiem,
- 12) filozofiska humora izjūta,
- 13) radošums, kas saskatāms visos darbības veidos.

Līdzīgas atziņas paustas E.Šostroma (*Shostrom*) pētījumos - pašrealizējusies personība ir orientēta uz tagadni (šobrīd, šodien). Ar to tiek saistīta paļaušanās uz saviem spēkiem un vajadzība pašizpausties (pašizpausmes vajadzība). Tādējādi, pagātne un nākotne integrēta tagadnē, veidojot fonu un radot jēgu (Shostrom, 1968).

Atzīmējams, ka A.Maslova pētījumos nevienam no pētījuma respondentiem nav konstatēts pilnīgu pašaktualizējošos personības raksturojošo īpašību kopums. Autors atzinis, ka jēdziens „pašaktualizējusies personība” apzīmē nevis cilvēku, bet ideālo robežu, uz ko tiekties” (Maslow, 1970, 58).” Ideālu cilvēku nav un nevar būt, arī pašaktualizējusies cilvēki kļūdās, arī viņiem ir savi trūkumi” (Maslow, 1970, 175-176). Autors secina: „Rodas iespaids, ka visiem cilvēkiem ir viens kopīgs mērķis, uz ko tiecas katrs. Pētnieki to definē dažādi: pašaktualizācija, pašrealizācija, integrācija, psihiskā veselība, individualizācija, autonomija, radošums, produktivitāte, un piekrīt, ka visus šos terminus apvieno skaidrojums – indivīda potenciāla realizācija, kļūšana par cilvēku (šī jēdziena vispilnīgākajā nozīmē, kļūšana par to, par ko var kļūt” (Maslow, 1968, 153).

A.Maslova pētījums, kas balstīts uz kritērijiem, kuri atbilstoši cilvēkiem ar lielu dzīves pieredzi, tika kritizēts. Tādēļ autors, aprakstot motivācijas attīstību, atsakās no saviem apgalvojumiem par fiksētu pakāpenisku vajadzību apmierināšanu atbilstoši to atrašanās vietai hierarhijā. Tika secināts, ka virzība un pašaktualizācija iespējama daudzveidīgu procesu

rezultātā, un notiek visas dzīves laikā (Maslow, 1968, 160). Tādējādi tiek apgalvots, ka vajadzība pašaktualizēties piemīt lielākai daļai (iespējams visiem) cilvēkiem. Katra cilvēka pašaktualizācija ir unikāla un neatkārtojama (Maslow, 1968, 158). A.Maslovs uzskatījis, ka „cilvēka maksimāla pārdzīvojuma brīdī (augstākā pakāpē) īslaicīgi vērojamas daudzas pašaktualizējušās personības raksturojošas iezīmes. Tas nozīmē – uz nenoteiktu laiku cilvēks kļūst pašaktualizējies” (Maslow, 1968, 97). Tādējādi pašaktualizācija tiek raksturota kā epizode, kurā īpaši efektīvi izpaužas indivīda iedzimtās spējas, un īpaši tiek aktualizētas savs potenciāls, cilvēks kļūst tāds, kāds viņš ir. A.Maslovs secinājis, ka katrs cilvēks jebkurā savas dzīves posmā spēj atrast pašaktualizācijas epizodes (Maslow, 1970, 97-100).

Tādējādi jēdziens *pašaktualizācija* A.Maslova pētījumos traktēts kā augstākais attīstības līmenis un mērķis, augstākais motīvs, attīstības process, epizodisks process, esamības priekšnosacījums. Šajos jēdziena skaidrojumos nav saskatāmas pretrunas. Pēdējie A.Maslova pētījumi liecina, ka labvēlīgi nosacījumi negarantē automātisku personības attīstību, bez apjēgta aicinājuma pasaulē un virzības uz augstākajām vērtībām, pašaktualizācija nav iespējama. Taču, „pašaktualizācija nav uzskatāma par galapunktu attīstībai” (Maslow, 1996, 31). Autors, akcentējot pašaktualizācijas attīstību, atzīmē, ka attīstība nav iespējama izolācijā, kaut arī nozīmīgi apzināt, cik katrs ir (var būt) sinerģisks.

Analizējot A.Maslova pētījumus, pašaktualizācija tiek pielīdzināta eksistenciālās psiholoģijas jēdzieniem paštranscendencija (Франкл, 1990) un intencionalitāte (Мэй, 1997, 2001).

Pašaktualizācija tiek skaidrota kā augstākās vērtības individuālajās aktivitātēs, kuras vērstas uz kaut ko nozīmīgu, kas norāda uz A.Maslova uzskatu attīstību, kas virzīta uz eksistenciālismu.

Vairāki autori, aprakstot cilvēka pašrealizācijas procesu, pamatojušies uz jēdziena Es intencionalitāte eksistenciālo idejas skaidrojumu. Piemēram, R. De Karvalho (*De Carvalho*) definējis pašrealizāciju kā esamību autentiskas attīstības procesā (De Carvalho, 1990); T.Brennans un M.Piehovskis (*Brennan, Piechowski*) saistījuši A.Maslova pašaktualizācijas ideju ar K.Dombrovskas teoriju par personības attīstību (Brennan, Piechowski, 1991).

I.St.Arnaud (*St.-Arnaud*) attīstījis integrēto pašaktualizācijas teoriju pašdeterminācijas un individuālās izvēles kontekstā (St.-Arnaud, 1996).

R.Assadžioli (*Assagioli*) uzskata, ka ar jēdzienu pašrealizācija apzīmē divu veidu apziņas pilnveidi. Kā pirmais uzskatāms pašīstenošanās – izaugsme un briedums, iepriekš neapzinātu iespēju apzināšanās (Ассаджиоли, 2002). Šādam R.Assadžioli jēdziena pašrealizācija pazīmju skaidrojumam saskatāma līdzība ar A.Maslova uzskatiem. Kā otrs pašrealizācijas veids minēta pašizpratne – sevis izpratne, sevis apzināšanās kā sintezējošu

„centru”. Tādējādi pēc autora domām, pašrealizācija ietver jēdzienus pašīstenošanās un pašizpratne.

Izpratne par pašrealizāciju pausta arī E.Froma (*Fromm*) darbos – autors orientāciju uz patību (esamību) saistījis ar produktīvu savu spēju realizāciju. Pašrealizācijas vajadzība ir katram cilvēkam, kas ir kā priekšnoteikums produktīvai aktivitātei (Fromm, 2009). Līdzīgi A.Adlera uzskatiem, arī E.Froms akcentējis to, ka cilvēks pats veido savu dzīvi un viņam raksturīga vajadzība pēc sasniegumiem. Abu autoru pētījumos pašrealizācijai piedēvēts sociāli determinēts raksturs. Pēc E.Froma uzskatiem, pašrealizāciju iespējams sasniegt, pateicoties indivīda pašizveidotai sistēmai, mijiedarbojoties ar citiem cilvēkiem (Fromm, 2011). Par neatņemamu pašrealizācijas komponentu, uzskatāms – „produktīva pašrealizācija”, kas paredz jēdziena „būt” īstenošanos. Tādējādi saskatāma līdzība ar A.Maslova uzskatiem par pašrealizācijas tendenci, kas kā prioritātes paredz indivīda esamības vērtības un metavajadzības. Šāds skatījums salīdzināms arī ar A.Adlera uzskatiem par cilvēka tieksmi pēc sasniegumiem (Адлер, 2002).

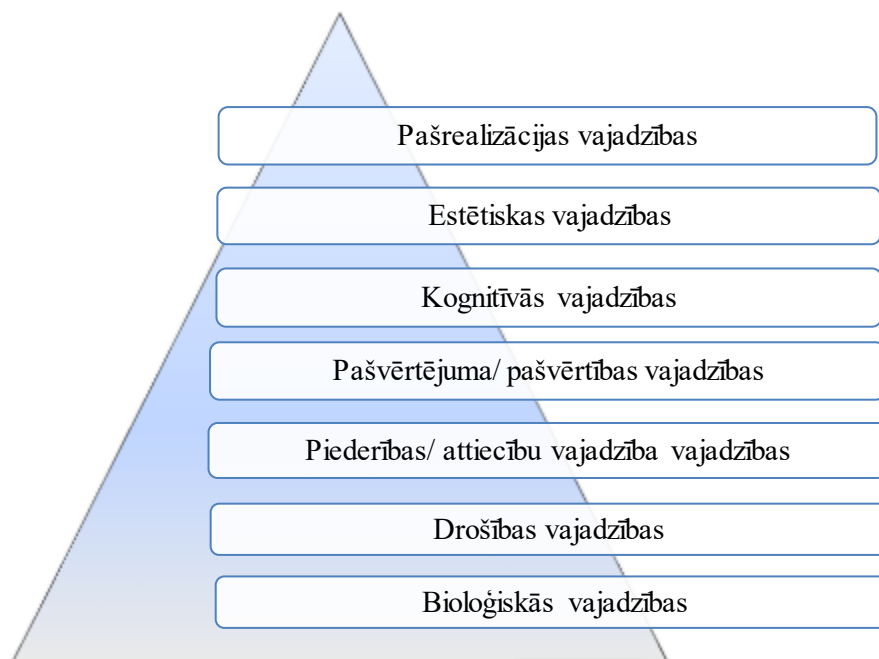
A.Adlera ideju turpinātājs H.Ansbahers (*Ansbacher*) uzskata, ka pilnvērtīga pašaktualizācija iespējama mijiedarbībā ar citu cilvēku pašaktualizāciju (Ansbacher, 1971). Līdzīgu uzskati pausti K.Goldšteina darbos, turpretī K.Rodžersa un A.Maslova koncepcijā mijiedarbības jēdziens nav akcentēts. Arī M.Bubers (*Buber*) akcentē, ka nozīmīgs faktors sevis atklāšanā ir citu blakus esamība (Buber, 1972). Tādējādi uzskatāms, ka personība pati spēj sevi realizēt tikai tad, ja tā atrodas savstarpējā mijiedarbībā ar apkārtējo vidi.

H.Vallahs un L.Vallahs, analizējot egocentriskuma problēmu dažādās personības attīstības teorijās, A.Maslova un K.Rodžersa koncepciju dēvē par „ilūziju”, kur viss būs labi, ja tikai katram tiks dota iespēja pašaktualizēties. Šī teorija viņuprāt „aizver acis” visam, kas notiek ārpus indivīda, nepieļaujot interešu nesakritību ar citiem, rēķināšanos un sadarbību (Wallach, Wallach, 1983, 160-170).

Savukārt V.Frankls (*Frankl*) uzskata, ka pašrealizācija notiek spontāni. Tā izgaist, kad to definē kā galējo mērķi. Tādējādi, sasniegt pašrealizāciju, cilvēkam tieši (kā uz mērķi) tiecoties, nav iespējams. Pašrealizācija, kā jēgpilnas darbības rezultāts, attīstās visas dzīves laikā (Frankl, 1979). Līdzīgu uzskati pausti L.Gellera (*Geller*) darbos, uzskatot, ka cilvēka attīstība ir daudzpusīga, – indivīdam nav jātiecas uz kādu konkrēta veida pilnību, noraidot nepieciešamību pēc galēja mērķa vai vērtībām, kuru būtu nepieciešams sasniegt katram cilvēkam (Geller, 1984).

Tādējādi secināms, ka indivīda pašrealizācija ietver visa iedzimtā potenciāla realizēšanu, kas ietver arī cilvēka ļaunās īpašības. Šādi uzskati pausti V.Frankla (*Frankl*),

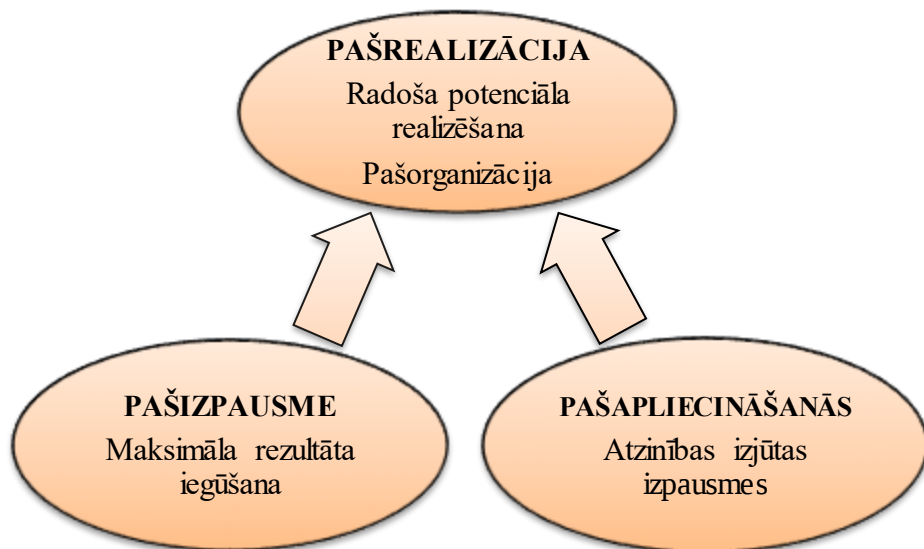
M.Smita (*Smith*) un V.Veiskopfa (*Weisskopf*) darbos – dzīves laikā cilvēkam nākas atteikties no vairākām iespējām, kas nav savienojamas ar noteiktā cilvēka aktuālo dzīvesveidu (Weisskopf, 1969, 140). Tādēļ ir nozīmīga lēmumu pieņemšana visas dzīves laikā – kuras no iespējām vai potenciāla realizēt (Frankl, 1979; Франкл, 1990; Smith, 1974).



1.attēls. **Vajadzību hierarhijas koncepts** (pēc Nuber, 1995)

U.Nubera pašrealizāciju definējusi kā nepieciešamību realizēt („izdzīvot”) savas spējas, akcentējot, ka izvirzītie mērķi īsteno dzīves plānus. Garīgās, transcendences vajadzības vajadzību hierarhijas konceptā autore definē virs pašrealizācijas vajadzībām (Nuber, 1995).

Ar pašrealizāciju saistāma sava potenciāla maksimāla izmantošana un spējas efektīvi funkcionēt sabiedrībā. Pašrealizējusies personība spēj pašorganizēties (Sinergiskā akmeoloģija). Tādējādi, personība tiek definēta kā pašorganizējoša sociāla sistēma (Бранский, Пожарский, 2001). Kā viens no indivīda pašorganizāciju veidojošajiem procesiem uzskatāma pašrealizācija, kas ir definējama kā radošā potenciāla realizēšana dzīvē. Savukārt pašrealizāciju veido divu procesu kombinācija – pašizpauzme, kas paredz maksimālu vērtīgu rezultātu iegūšanu un pašapliecināšanās, kas izpaužas kā sabiedriskās atzinības izjūta attiecībā pret iegūto rezultātu, tādējādi parādot arī sabiedrības novērtējumu. Pašapliecināšanās iespējama individuālas darbības rezultātā, kā arī sabiedriskās atziņas un novērtēšanas rezultātā (Бранский, Пожарский, 2001).



2.attēls. Pašrealizācijas procesu veidojošie elementi
(pēc Бранский, Пожарский, 2001)

Personības pašorganizēšanās sinerģiskās akmeoloģijas teorijā tiek definēta kā radošs process, kas ļauj personībai sevi izjust kā individualitāti. Taču pašorganizēšanās nav iespējama bez sākotnējas pašnoteikšanās, bez pašaktivitātes un savas identitātes izveidošanās (Pokratiece, 2002).

Pašnoteikšanās skaidrojama kā:

- patstāvīga savu mērķu un līdzekļu izvēle, problēmsituāciju atrisināšana, lēmumu pieņemšana, ņemot vērā savas spējas, kā arī mērķu un līdzekļu savienojamību (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 100-101; Психология. Словарь, 1990, 351),
- pašattieksmes forma (Психология человека, 2001, 443),
- aktivitāte, savas pozīcijas, prioritāšu apzināšanās (Рубинштейн, 1973; Абульханова-Славская, 1980).

Tādējādi secināms, ka pašnoteikšanās un pašrealizācija, indivīdam apzinoties savu potenciālu, atrodas savstarpējā mijiedarbībā. Tomēr, ne viss apzinātais potenciāls tiek realizēts, jo pašrealizācijas procesu būtiski ietekmē konkrētās vides pašrealizācijas iespējas. Tātad pašnoteikšanās uzskatāma kā plašāks process, jo ietver plašāku potenciālu individuālajām izpausmēm, nekā pašrealizācijas procesā tiek īstenots.

Secināms, ka pašrealizācijas procesa būtība skaidrojama kā domāšanas, kognitīvs darbības aspekts, teorētiska darbība, darbs ar sevi pašu. Tas saistāms ar „Es koncepcijas” korekciju, iekļaujot tajā „Es ideālais” un apzinot iepriekšējās darbības rezultātus.

Pašrealizācijas izpratne skaidrojama kā darbības praktisks aspekts. Pašrealizāciju raksturo – patstāvīga darbība (darbība ir vērsta uz sevi, sevis izzināšanu un pilnveidošanu), kuras attīstībā saskatāms rezultāts (apgūta kāda no kompetencēm), kas sasniegts bez citu palīdzības.

Psiholoģisko un pedagoģisko atziņu analīzes rezultātā pašrealizācijas būtība un tai raksturīgās pazīmes atspoguļotas 1.tabulā.

1.tabula

Pašrealizācijas jēdzienu raksturojums zinātnisko atziņu skaidrojumā

	Skaidrojums/ interpretācija dažādās teorijās un filozofijas virzienos
Pašrealizācijas būtība	Personības attīstība (Maslow, 1970) savu spēju un iespēju realizācija, tendence aktualizēt savu potenciālu (Horney, 1950, Goldstein, 1963, Маслоу, 1997, Fromm, 1955, Nuber, 1995) Radoša tendence, radošums (Goldstein, 1963, Маслоу, 1997) Aktīva sevis attīstīšana, pašizaugsme, izpratne, aktivitāte (Rogers, 1970); Cilvēka dzīves uzdevums, universāls (Bekons, 1989) Izvēles brīvība (Роджерс, 1994; Фромм, 2009; Fromm, 2011) Darbība, kas vērsta uz cilvēka vajadzību apmierināšanu (Goldstein, 1963) Pašizpausmes vajadzība (Shostrom, 1968) Epizode, kurā īpaši efektīvi izpaužas indivīda iedzimtās spējas, izpausmes spontanitāte (Maslow, 1970, 2011; Frankl, 1979) Paštranscendencija (Франкл, 1990) Intencionalitāte (Мэй, 1997) Esamība autentiskas attīstības procesā (De Carvalho, 1990) Personības spēja kļūt reālam (Аристотель, 1983) Pašizpratne, sevis izpratne (Ассаджоли, 2002) Pašorganizējoša sociāla sistēma (Бранский, Пожарский, 2001) Spēja pašorganizēties (Бранский, Пожарский, 2001)
Pašrealizācijas izpausmes	Patstāvīga lēmumu pieņemšana (Вахромов, 2001) Izvirzīto mērķu realizācija, atbilstoši savām vērtībām un ideāliem (Вахромов, 2001) Iedzimta vajadzība, attīstības pirmssākumi bērnībā (Адлер, 2002, Rogers, 1970, Арес, Garske, 1982, Маслоу, 1997) Katram cilvēkam ir atšķirīgs iekšējais potenciāls un ārējās vides

	Ietekme (Goldstein, 1963) Nebeidzams process (Маслоу, 1997,2011)
Pašrealizācijas attīstība	Attīstība pašmotivētas darbības un gribas piepūles izpausmes rezultātā, (Goldstein, 1963) Attīstība, atklājot savu iekšējo un ārējo pieredzi, apzinot savas iespējas, pārbaudot izvirzītās hipotēzes (Роджерс, 1994). Attīstība iespējama patstāvīgas darbības rezultātā, nevienam nevīrozot šo attīstību (Роджерс, 1994) Attīstība iespējama pētot, izzinot (Маслоу, 1997, Роджерс, 1994)
Pašrealizācijas nozīmība	Gan pozitīvi, gan negatīvi ietekmē indivīda attīstību (Goldstein, 1963) Veicina personīgo izaugsmi (Маслоу, 1997,2011) Veicina personības attīstību (Rogers, 1970) Īstenojas kā darbības motīvs (Goldstein, 1963)
Pašrealizāciju ietekmējošie faktori	Prieka izjūta/ baiļu un trauksmes izjūta (Goldstein, 1963) Apkārtējā vide, mijiedarbība, citu blakus esamība (Goldstein, 1939, Роджерс, 1994, Fromm, 1970, Buber, 1972) Individuālas darbības rezultāts, kā arī sabiedriskās atzišanas un novērtēšanas rezultāts. (Бранский, Пожарский, 2001) Pašnoteikšanās, pašaktivitāte un savas identitātes izveidošanās. (G.Pokratiece, 2002)

Pamatojoties uz analizētajām autoru atziņām, secināms, ka gan jēdziens pašrealizācija, gan pašaktualizācija saistāms ar cilvēka personības attīstību un izaugsmi, apzinot un maksimāli izmantojot savas potenciālās iespējas (Maslow, 1970; Юнг, 1991; Вахромов, 2001; Адлер, 2002; Ассаджиоли, 2002). Tādējādi, turpmāk tekstā lietots jēdziens pašrealizācija, tā lietojumu pamato arī konstatējums, ka jēdziens pašrealizācija nepārstāv kādu konkrētu traktējumu vai koncepciju.

Analizējot teorētiskos pētījumus par personības pašrealizāciju, atzīmējams, ka pārsvarā to interpretācijas pamatā ir humānistiska pieeja, un tiem ir aprakstošs (fēnomenoloģisks) raksturs. Kā kopīga iezīme pētījumos saskatāma – pašrealizācija (pašaktualizācija) definēta kā cilvēka esības mērķis, „iedzimts” cilvēka uzdevums, kas īstenojams apzinātā darbībā un vērsts uz „iekšējā Es” realizāciju. Tādējādi, secināms, ka:

- pašrealizācija ir cilvēka tieksmās būt pašam, kas iespējama virzienā no neapzinātiem uz morāliem ideāliem, izveidojot vērtību sistēmu,

- pašrealizācija ir saistāma ar pašīstenošanos, ar psihisko, psiholoģisko augšanu un briedumu, iepriekš neapzinātu iespēju atklāsmi un īstenošanu, kas izpaužas kā potenciāla īpašība,
- pašrealizācija ir fundamentāls organisma process, kam var būt gan pozitīva, gan negatīva ietekme uz indivīda attīstību,
- vajadzība pašrealizēties uzskatāma par vienu no augstākajiem līmeņiem vajadzību hierarhijā,
- pašrealizācija lokalizējas cilvēka neapzinātā rīcībā un attīstās, tiecoties apmierināt vajadzības,
- pašrealizējušies cilvēkiem iespējama nekonstruktīva rīcība, godkāre, vainas izjūta u.c. raksturīgas sociāli determinējošas iezīmes, jo apkārtējā vide pašrealizācijas attīstību var ietekmēt gan pozitīvi, gan negatīvi,
- pašrealizācija attīstība iespējama, apzinoties sevi un savas spējas un iespējas, patstāvīgi izvēloties problēmas risinājumu,
- pašrealizācija īstenojas tikai tad, kad cilvēks atrodas savstarpējā mijiedarbībā ar apkārtējo vidi.

Tādējādi pašrealizācija uzskatāma par darbību, kas vērsta uz cilvēka vajadzību apmierināšanu. Personisku vajadzību īstenošanas procesā cilvēks apzinās un sasniedz savus mērķus, izvēlas atbilstošākos līdzekļus pilnībā, realizējot savas iespējas.

Atsaucoties uz zinātniskajā, psiholoģiskajā un filozofiskajā literatūrā minētajām atziņām, secināms, ka pašrealizācijas aktualitāte saskatāma jau bērnībā, jo pašrealizācijas procesu veido cilvēka iedzimtas vajadzības un radošas tendences (kas ir personības attīstības un pilnveides pamatā) mijiedarbība ar apkārtējo vidi. Pirmsskolas izglītība ir pirmā izglītības pakāpe Latvijas izglītības sistēmā, kurā notiek bērna personības daudzpusīga veidošanās, tādējādi arī pašrealizācijas attīstība. Pieredze par apkārtējo pasauli, prasmes un priekšstatī ir nepieciešami bērna pašrealizācijas attīstībai, kā arī sekmīgai nākamās izglītības pakāpes apguvei. Diemžēl, situācijas izpēte liecina par sastopamām pretrunām pirmsskolas izglītībā un veiksmīgas mācību darbības realizācijā skolā, atklājot nepietiekami attīstītas skolēnu prasmes, piemēram, klausīties, pabeigt darbu līdz galam, patstāvīgi risināt problēmas, izteikt savas idejas, u.c., (Pētījums par vispārīzglītojošo skolu 1. klašu skolēnu gatavību pamatzglītības satura apguvei, 2007), nesekmības palielināšanos un mācību darbības nerealizēšanos.

Pašrealizācija ieņem nozīmīgu vietu personības struktūrā, ietekmējot uzvedības un darbības motīvus, attieksmes un izpratnes veidošanos, kā arī personības attīstību kopveselumā.

Ņemot vērā, ka pašrealizācija uzskatāma kā process, kas vērsts uz indivīda vajadzību apmierināšanu un spēju, kā arī iespēju realizēšanu, tā attīstību būtiski ietekmē apkārtējā vide.

Tādējādi būtiski noskaidrot pašrealizācijas procesa determinējošos faktorus un veidošanās komponentus izglītības vidē, izprotot bērnības perioda pretrunas, apzinot bērna pašrealizācijas attīstības nosacījumus un ietekmējošos faktorus jau pirmsskolas izglītībā, kas ietekmē arī turpmāko bērna personības attīstību un mācību darbību.

1.2. Bērnu pašrealizācijas raksturojums pirmsskolas vecumā

Balstoties uz pētījumu atziņām par pašrealizācijas procesa būtību, atzīmējams, ka daļa autoru (Поджерс, 1994; Мяслоу, 1997; Алиевс, 2005) savos pētījumos akcentē pašrealizācijas procesa veidojošos elementus bērnībā, kas ļauj iepazīt tā specifiskās iezīmes jau pirmsskolas mācīšanās vidē.

Bērnu pašrealizāciju definē kā pašizpaušmi, pašattīstību, pašdefinēšanos, to aprakstot kā pašpārdzīvojumus tūkstoš situāciju veidos, kad pašu bērnu dzīves realizācija notiek gan viņos pašos, gan ārējā pasaulē, un paplašinās reizē ar bērnu augšanu (Алиевс, 2005). Tādējādi secināms, ka aktīvas darbības pirmssākumi transformējas pašattīstībā un sevis realizācijā.

Pašrealizācijas procesa attīstība aplūkota ne tikai kā nepārtraukts bērnu personības izaugsmes process, bet arī reālu praktisku mērķu izvirzīšana, lēmumu pieņemšana, kā arī rezultātu sasniegšana jebkurā darbības sfērā, piemēram, sociālajā, garīgajā un mācību (Мяслоу, 1997; Linde, 2003 u.c.). Pamatojoties uz K.Junga (*Юнг*) atziņām, atzīstams, ka bērnu darbības izvēles process saistāms ar individuācijas procesa attīstību (Юнг, 1991). Tādējādi bērnu pašrealizācija saistāma ar personības gribas īpašībām, kas izpaužas prasmē izvirzīt sev mērķi, patstāvīgi apzinot savas intereses un vajadzības, saskaņojot vēlmes ar zināšanām, prasmēm, spējām un iespējām, kā arī organizēt savu darbību tā, lai secīgi tuvotos mērķa sasniegšanai (Vorobjovs, 1996). K.Goldšteins uzskata, ka „veselā organismā” pašaktualizācijas tendence attīstās iekšēji, pārvarot grūtības, kas radušās saskarsmē ar apkārtējo pasauli. Kā pamatnosacījums pašaktualizācijas attīstībai tiek uzskatīta prieka izjūta (Goldstein, 1939).

Izvirzot individuāli nozīmīgu mērķi, būtiskas ir pozitīvas emocijas, jo tajās, pamatojoties uz E.Loke un G.Latham (*Locke, Latham*) pētījumiem, ir iekļauts aktivitātes komponents. (Locke, Latham, 1990). Tas saistāms ar P.Dāles atziņām par pozitīvas attieksmes pret sevi kā pašrealizācijas pamatkomponentu.

Tikpat nozīmīgi kā bērnu secinājumi, domas un spriedumi ir arī bērnu pozitīvās emocijas un pārdzīvojumi. Tādēļ pirmsskolas izglītības vidē būtiski arī skolotājam izprast

savas emocijas, attīstīt emocionālās pieredzes analizēšanas prasmes, pilnveidojot prasmes saprast bērnu un atbalstīt bērnu pārdzīvojumus (Byington, Tannock, 2011).

Bērnu attieksme pret sevi izraisa vai pretēji - neizraisa pārliecību par savām spējām (Špona, Čamane, 2009). Individuāli nozīmīgs mērķis ietekmē bērnu darbības virzienu un intensitāti. Spēja izdarīt izvēli, apzināti atrast atrisinājumu jebkurā situācijā un dzīves darbībā ir saistīti ar individuālā mērķa sasniegšanu. Lai pašrealizācijas procesa attīstība notiktu, svarīgi ir bērna centieni un vīzijas izvirzītos mērķus sasniegt (Locke, Latham, 1990). Pašrealizācijas procesā ir skaidrāk uztverama pastāvošā realitāte – tāda, kāda tā ir, nevis kādu to vēlētos redzēt. Tas saistāms ar vēlmi un spējām sasniegt sevis izvirzītos mērķus, kas nav iespējams, dzīvojot „fantāziju pasaulē” (Аристотель, 1983; Locke, Latham, 1990; Маслоу 1997).

Katrai personībai jau sākotnēji ir ielikts pozitīvs pamats pašattīstībai (Бахтеев, 1987), kas rada labvēlīgus nosacījumus pašrealizācijas procesa attīstībai. F.Frēbels savos pētījumos aktualizē mācību procesa organizāciju, kas balstīta uz bērna pētniecisko darbību, pašrealizācijas attīstību, kā rezultātā veidojas pieredze. Subjektīvie faktori ietekmē bērnu pašpieredzes jeb subjektīvās pieredzes izveidi. Pašattīstības attīstības procesā nozīmīga ir tikai individuāli gūtā pieredze, kas spēj veidot tās jaunas reakcijas (Выготский, 2010).

Bērības stadijas ieguldījums turpmākā identitātes attīstībā ir bērna iniciatīvas un mērķa izjūtas veidošanās, kas nosaka cilvēka pašrealizācijas attīstību (Erikson, 2003).

Saistībā ar nostādnes sistēmu teoriju atzīstams, ka nostādnes atvieglo personības pašrealizācijas procesu - stabila sociālo nostādņu sistēma ir nepieciešams personības radošās aktivitātes un pašaudzināšanas priekšnoteikums. Autors secina, ka bērnu vispusīga attīstība iespējama vidē, kurā bērni veido attieksmi pret citiem un pašrealizējas (Кон, 1988). Tas sasaucas ar Ļ.Vigotska uzskatiem, ka tikai bērnu pašmotivēta aktivitāte var sekmēt viņa vispusīgu attīstību.

Pētījumā par dzīves kvalitātes izvērtējuma metodēm un instrumentiem ar jēdzienu „pašrealizācija” tiek raksturota dzīves kvalitāte (Šķestere, 2012), tādēļ, veidojot izpratni par sevi, dzīves jēgu un kvalitāti, vienlaicīgi tiek attīstīts pašrealizācijas process. Tādēļ nozīmīgi jau pirmsskolas vecuma bērniem apgūt pašanalīzes prasmes, izzinot sevi un apkārtējo pasauli, risinot problēmas. Tādējādi, izveidojot mācīšanās vidi, kas veicina bērnu radošu, pētniecisko un pašmotivētu darbību, tiek nodrošināti apstākļi bērnu pašrealizācijas attīstībai (Wygotski, 1991; Locke, Latham, 1990; Роджерс, 1994; VRAA, 2009).

Rezumējot zinātnisko pētījumu atziņas par pašrealizācijas veidošanās specifiku pirmsskolā, secināms, ka bērnu pašrealizācijas pamatu veido:

- prieka emocijas, pozitīvi pārdzīvojumi un attieksmes izveide pret sevi un apkārtējo pasauli (Goldstein, 1939; Locke, Latham, 1990; Byington, Tannok, 2011);
- individuālu spēju izpausmes, aktīva darbība, kas transformējas pašattīstībā un sevis realizācijā (Alijevs, 2005);
- alternatīvas meklēšana pētnieciskā darbībā, kā rezultātā notiek subjektīvās pieredzes veidošanās (Выготский, 2010);
- iniciatīvas izpausmes praktisku problēmu risināšanā (Eriksons, 2003);
- interešu un subjektīvo vajadzību realizēšana pašmotivētā darbībā (Wygotski, 1991; Кон, 1988);
- radoša darbība, realizējot brīvas izvēles iespējas (Роджерс, 1994; Маслоу, 1997);
- pieredzes atklāšana, izzinot un realizējot spējas, potenciālās iespējas (Rogers, 1970).

Teorētiski analizējot pašrealizācijas konceptu no filozofiskā, pedagoģiskā un psiholoģiskā viedokļa, vērojamas dažādas pieejas jēdziena skaidrojumā.

Balstoties uz pētījumu analīzi secināms, ka bērnu attīstībai nepieciešama iekšēja vajadzība realizēt, gan ārēji labvēlīgi nosacījumi personības attīstībai, kas iespējams indivīdam, pašizveidojot abu komponentu mijiedarbības sistēmu (Goldstein, 1939; Маслоу, 1997).

Par nozīmīgiem bērnu pašrealizāciju ietekmējošiem faktoriem uzskatāmi arī - bērnu individuālās īpatnības, iepriekšējā pieredze, kas veidojusies ģimenē vai kādā konkrētā vidē. Pirmsskolas vecuma bērnu noskaņojumu un uzvedību ietekmē arī ikdienas subjektīvas norises, kas tiek ņemts vērā bērnu pašrealizācijas holistiskā skatījumā. Tomēr pētījumā netiek detalizēti analizēti faktori, kas ārpus bērncentrētas mācīšanās vides pirmsskolas izglītības iestādē ietekmē bērnu pašrealizāciju.

Pašrealizācijas vajadzību veidošanās pirmsskolas pedagoģiskajā procesā notiek saistībā ar vides nosacījumiem, izzinot savas individuālās spējas, kas izpaužas izvēles brīvībā un radošā darbībā, realizējot savas vajadzības, vēlmes un iespējas, un veidojot izpratni par dzīves jēgu un tās kvalitātes rādītājiem.

Pētniecība

Pirmsskolas vecuma bērnu mācību darbības un pašrealizācijas attīstības pamatā ir zinātkāre, kas iedrošina bērnus pētniecībai un vēlmei izzināt apkārtējo pasauli, gūstot jaunu informāciju (Super, 1957; Поддяков, 1988; Oerter, 2003).

Dž.Gilfords (*Guilford*) zinātkāri uzskata par hipotētisku intelektuālu iezīmi, kas raksturo radošumu, aprakstot to kā jūtīgumu attieksmē pret apkārtējās pasaules problēmām un spēju izstrādāt hipotēzes (Guilford, 1973).

Zinātkāri iespējams apmierināt ar pētniecību, bērni emocionāli reaģē uz visu, kas viņiem ir jauns ir interesants. N.Podjakovs (*Поддяков*) norāda, ka zinātkāre stimulē bērnus pētnieciskai darbībai un eksperimentiem, un bērnu jautājumi liecina par vēlēšanos izzināt (Поддяков, 1988). Bērnu rotaļas ir uzskatāmas par pētniecības uzvedības izpausmēm un palīdz apmierināt zinātkāri. Savukārt, ja pētnieciskā darbība ir kavēta, bērni var iegūt konflikta pieredzi un viņiem ir mazāka vēlme sadarboties gan ar pieaugušajiem, gan vienaudžiem, zūd motivācija mācīties, darbs kļūst mazāk radošs, un bērni neizrāda iniciatīvu. Šajā gadījumā bērni informāciju iegūst ārēju faktoru ietekmē (nepieciešamība pēc atzinības, bailes no skolotāja vai vecāku negatīva vērtējuma) (Chak, 2002; Amabile, 2007).

N.Vetlugina (*Ветлугина*) atzīmējusi, ka bērni patstāvīgi pārbauda savu esošo pieredzi un apgūst jaunu. Izspēlējot, zīmējot to, kas vēl nav apgūts, taču ir radījis interesi, bērni pievēršas pašmācībai. Bērnu pētnieciskā darbība var pamudināt mācīties arī no saviem vienaudžiem, kā arī apgūt „pāra mācīšanos” pieredzi. Tas nozīmē, ka bērns māca vienaudžus, kas vairs nav uzskatāma par rotaļu, bet gan par vingrinājumu. Tādējādi motīvs, kurš iedrošinājis bērnus radošai pētnieciskai darbībai, nosaka arī viņu pašorganizācijas formas, kas diferencē darbības veidus, piemēram, gleznošanu, konstruēšanu u.c. (Ветлугина, 1980).

E.Landau (*Landau*) uzskata, ka nozīmīgi mācīšanas un audzināšanas procesā uzdot „pareizos” (uzvedinošus, ieinteresējošus) jautājumus un iemācīt jautāt arī bērnus. Autore ir pārliecināta, ka spēja jautāt nozīmē – zinātkāri, atvērtību jaunai pieredzei un pašpārliecinātību. Iedrošinot bērnus jautāt, iespējams saglabāt viņa dabisko zinātkāri, stimulēt iztēli un padarīt mācību procesu interesantāku (Landau, 2007). Ja pieaugušais nereaģē uz bērnu jautājumiem vai arī izrāda pārlietu aizbildniecību vai autoritārismu, interese pakāpeniski mazinās, un to nomaina vienaldzība, lai arī bērnu interesei un zinātkārei pirmsskolas vecumā ir visai stabils raksturs. Tādā veidā arī būtiski tiek mazināta motivācija pētīt, izzināt un mācīties (Поддяков, 1988; Chak, 2002). Tādējādi tieši pieaugušais ir tas, kas ar savu rīcību spēj saglabāt un sekmēt bērnu iniciatīvas, pētnieciskās darbības un pašrealizācijas attīstību. Iedrošinot bērnus, viena pētnieciskā uzvedība veido citu pētniecisko uzvedību, tādējādi veidojās pozitīva ievirze iniciatīvas, kā arī pašrealizācijas attīstībai. Šajā procesā nozīmīgs ir skolotāja atbalsts, piedāvājot jēgpilnus didaktiskus materiālus, kā arī regulāri mudinot bērnus atklāt un izprast savas intereses (ÖZBF, 2014).

Bērni saņem no apkārtējās vides sev attīstībai nepieciešamo informāciju, bet pašu bērnu darbības ir šīs informācijas apstrādes līdzekļi (Lieģeniece, 1999; Рубинштейн, 2003;

Выготский, 2005). Savukārt intereses attīstās no informācijas lietošanas, kas iegūta no pētnieciskām darbībām un, attīstot prasmi kontrolēt savu uzvedību un pieņemt lēmumus, kas ir būtiski mācīšanās darbībā, kā arī pašrealizācijas attīstības procesā.

Atsaucoties uz Ž.Piažē (*Piaget*) aprakstītajām domāšanas operācijām, var secināt, ka no 1,5 līdz 4 gadiem svarīgi ir bērnu jautājumi, kas atklāj viņu izpratni un domāšanu. Pedagoģa uzdevums ir atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem, lai bērni varētu gūt apstiprinājumu savai izpratnei. Pretējā gadījumā bērni sāk tieši kopēt skolotāja piedāvāto risinājumu, neizrādot savu iniciatīvu. Savukārt, vecumā no 5 līdz 8 gadiem bērni darbojoties mācās strukturēt savu domāšanu, veidot darbību secības, prognozēt darbību perspektīvas, tās cēloņus un sekas (Piažē, 2002). Pārtraucot šo procesu, kas novērojams pirmsskolas izglītības iestādēs, mainot darbības veidus atbilstoši noteiktajam rotaļnodarbību ilgumam, bērniem neveidojas uztveres kopveselums, nav paša izveidota izpratne par darbību secību. Tādējādi tiek kavēta domāšanas patstāvība un notiek paļaušanās uz pedagoģa piedāvāto konceptu. N.Podjakovs norāda uz to, ka, reglamentējot bērnu nodarbības laikā, mazinās bērnu aktivitāte un patstāvība, netiek sekmēta zinātkāres un iniciatīvas attīstība (Поддяков, 1988).

M.Osorina (*Осорина*) secinājusi, ka bērnu apkārtējās pasaules izpēte, neskatoties uz aktivitāti un šķietamo patstāvību, nav iespējama bez pieaugušā palīdzības vai atbalsta (Осорина 2008). H.Gudjons (*Gudjon*), pamatojoties uz izturēšanās un kognitīvajām teorijām, atzinis, ka bērnu aktīva darbība ir pamata līdzeklis priekšstatam par pasaules būtību un īstenības izveidi (Gudjons, 1998). Tādējādi pirmsskolas vecuma bērnu pētnieciskā darbība izprotama kā līdzeklis apkārtējās pasaules izzināšanai, kas iespējama bērnu patstāvīgas radošas darbības un pieaugušā palīdzības rezultātā.

Pirmsskolas vecuma bērnu pasaules uztvere pieļauj dažādu realitātē nesavienojamu elementu savienošanu, kas reizēm ir pilnīgi absurdi no realitātes viedokļa. Taču bērnu mazā pieredze pieļauj šādu domāšanas darbību, kas tajā pašā laikā ir arī jaunas pieredzes veidotāja (Bērziņa, 2005).

Kā nozīmīgs un neparasts bērnu pasaules izzināšanas veids ir apkārtējo priekšmetu „iedzīvināšanu” fantāzijas pasaulē. M.Osorina uzskata, ka šādas spējas nodrošina neparastu brīvības izjūtu, kas būtiski ietekmē bērnu pētniecisko darbību. Taču, neveicinot bērnu kontaktēšanos ar cilvēkiem un reāliem priekšmetiem, tiek vājinātas bērnu spējas risināt problēmas, kā rezultātā viņi slēpjas fantāziju pasaulē, kur viss viegli padodas. Kā vienu no lielākajām fantāziju problēmām autore uzskata nepietiekamu sevis apzināšanos/ izzināšanu, kādēļ grūti nosakāma robeža starp reālu notikumu un fantāziju (Осорина 2008).

Autore uzskata, ka bērnu realitātes izpratni veido uztvere kā izzināšanas process, mijiedarbojoties bērnu sajūtām (redzei, dzirdei, taustei utt.) (Осорина 2008).

Katrs bērns cenšas izzināt pasauli, izveidojot simbolisku analoģu vārdu, zīmējuma, veidojuma u.c. veidā. Apkārtējās vides izzināšanā bērni jau 2 – 3 gadu vecumā izmanto ne tikai valodu, arī smilšu skulptūrās un dažādās konstrukcijās vērojama bērna izpratne par apkārtējās pasaules sakarībām. Tādā veidā tiek apgūta telpas izpratne, lielums, forma, smagums, vienlaicīgi apgūstot arī sava ķermeņa parametrus un tēlu, kas savukārt ir nepieciešams elements, lai izprastu apkārtējās pasaules sistēmu. Tādēļ nozīmīgi apmierināt bērnu nepieciešamību kustēties, tādā veidā iepazīstot sevi un apkārtējo vidi, kas ir līdzeklis nozīmīgas informācijas ieguvei.

V.Geodakjana (Геодакян) un M.Osorinas (Осорина) pētījumi pierāda, ka jebkura vecuma zēnu pētnieciskās darbības lauks ir plašāks nekā meitenēm, kas izskaidro to, kādēļ, neskatoties uz pieaugušo aizliegumiem, zēniem nepieciešams izpētīt tās apkārtnes teritorijas, kas ir ne tikai interesantas un pievilcīgas, bet arī bīstamas (Геодакян, 1983, Hart, 2008; Осорина 2008). Pamatojoties uz autoru pētījumiem, var secināt, ka meitenes savā pētnieciskā darbībā ir piesardzīgākas. R.Harts atklāj, ka bērnu apkārtnes izpēti process aktīvi turpinās līdz pusaudžu vecumam (Hart, 2008).

M.Osorina uzskata, ka attīstoties bērnu valodai, apkārtnes un arī sava ķermeņa izpratne kļūst detalizētāka un konkrētāka. Priekšmets vai ķermeņa daļa ar vārdisku nosaukumu bērnu izpratnē kļūst lielākā mērā reāls un nostiprina tēlu atmiņā. Kad apkārtējās vides sakarības ir lielākā mērā apgūtas un eksistē arī vārdiskais nosaukums, apkārtnē pakāpeniski bērnu izpratnē iegūst strukturētākās sistēmas veidolu, kurā simboliski tiek attēlotas bērnu domas un izjūtas (Осорина 2008). Tādējādi priekšmetiski telpiskās vides izpēti procesā bērnu apziņā veidojas strukturētas pasaules tēls, kurā arī viņi paši atrodas.

M.Osorina akcentējusi priekšmetu vai objektu kontūras izpratnes nozīmību bērnu apkārtējās vides un sevis izzināšanā. Bērni, taustot rotaļlietu vai kādu citu priekšmetu, izzina tā formu un kontūras, iegūstot savu veidolu un atpazīstamību, vēlāk arī nosaukumu (Осорина 2008). Tādējādi veidojas bērnu priekšmetiskā uztvere, kas nodrošina orientēšanos apkārtējā vidē. Tās izpēti notiek vienlaicīgi ar bērnu sevis iepazīšanu, jo pakļaujas kopīgām likumsakarībām, apkārtējā pasaule tiek izzināta aktīvi tajā darbojoties, izjūtot to ar visu ķermeni. Tādā veidā bērni atklāj, ka viņu ķermenis ir universāls „instruments”, ar ko iespējams izzināt apkārtējās pasaules likumsakarības (Осорина 2008).

Vērtējot bērnu radošos sasniegumus no bērnu redzes viedokļa, saprotot un līdzpārdzīvojot, pedagogs rada drošības izjūtu, kas sekmē bērnu brīvu izteikšanos dažādās darbībās. Savukārt nodrošinot iespēju bērniem brīvi izteikt savas domas un jūtas, tiek sekmēta atklātība, kas būtiska iniciatīvas attīstībai (Piažē, 2002). Tādēļ nozīmīgs ir pieaugušā atbalsts un sapratne brīdī, kad bērni kaut ko rada patstāvīgi, neatdarinot.

R.Garleja uzsver, ka pedagoģiskajā procesā galvenais ir panākt, lai zināšanas, domas un idejas netiktu mehāniski pārmantotas atceroties, bet veidotos Es spriedumu rezultātā (Garleja, 2003).

Literatūras avotu analīze (Волоткина, 1987; Хекхаузен, 2003; Nīkiforovs, 2007; LeBuffe, Naglieri, 2009 u.c.) atklāj, ka balstoties uz pētniecisko un konstruktīvo pieeju, sekmējama bērnu iniciatīvas attīstība, kas tālāk veido pamatus mācību motivācijai un pašrealizācijas attīstībai.

Ž.Piažē teorija, lai arī plaši kritizēta, paredz izziņas procesu uzlabošanu, balstoties uz patstāvīgas atklāšanas un heuristisko mācību modeļiem, kas pamatojams arī ar Dž.Brunera (Brunner) kognitīvās psiholoģijas idejām. Šī teorija atklāj, ka cilvēka attīstība ir paškonstruktīvs process, ko iespējams pedagoģiski virzīt, nodrošinot, lai mācību vide nebūtu pārbīvēta ar akadēmisku zināšanu elementiem, kurus bērni nespēj iekļaut pastāvošajā kognitīvā organizācijā un mācību process būtu uz katru bērnu orientēts (Brunner, 1974; Piažē, 2002).

Pašmotivācija

Savu iekšējo spēku apzināšanās un vajadzību īstenošana darbībā izraisa bērnos motivāciju, kas kā psiholoģiska parādība ir saistīta ar bērna aktivitātes jeb pašdarbības principu (Lieģeniece, 1999). Bērnu patstāvīgā darbība sekmē viņu pētnieciskās darbības attīstību (Выготский, 2005; Осорина 2008), no kā savukārt ir atkarīga bērnu izpratne par apkārtējās vides likumsakarībām un turpmāki mācīšanās sasniegumi. Pieaugušais ir palīgs un piedalās bērnu pētniecības un mācīšanās procesā, piedāvājot un izskaidrojot izvēles iespējas, nepieciešamības gadījumā palīdzot, atbalstot. Iedrošinot bērnus, viena pētnieciskā darbība veido interesi par nākošo (Осорина, 2008; Amabile, 2007). To spēj ietekmēt labvēlīga pieaugušā attieksme, respektējot bērna domas un jūtas, jo negatīvs vērtējums bremzē bērnu patstāvīgu pētniecisko un radošo darbību.

Brīvība tiek raksturota kā apzināta iespēja un spēja izvēlēties un rīkoties, ko ierosinājusi iekšēja vajadzība un vēlme. Brīvības principa realizācija iespējama, ievērojot bērnu individuālas īpatnības un sabiedrības būtību. Tādējādi izvēles brīvības robežas saistāmas ar bērnu individualitāti un raksturojamas kā ārēji vai iekšēji noteiktas. Ārējas izvēles brīvības robežas ir pieaugušo noteiktas, vai tiek bērnu veidotas, pamatojoties uz pedagoģiskā procesa (manipulācijām) principiem. Iekšējas izvēles brīvības robežas ir bērnu noteiktas, ievērojot psiholoģiskās drošības individuālos mehānismus (Изанов, 2002).

Brīvības izjūta ir iespējama, ja cilvēkam ir izvēles iespēja. Pilnvērtīgi funkcionēt spējīga personība atzīst brīvības izjūtu un uzņemas par savu brīvo izvēli atbildību (Rogers, 1994).

Par brīvi izvēlētu, pašmotivētu darbību uzskatāma paša virzīta un iekšēji motivēta uzvedība, kurā bērni aktīvi līdzdarbojas (Röbe, 2008; Wood, 2009, 2014).

Brīvi darbojoties, bērni dara nevis to, ko grib, bet apzinās, ko vēlas darīt, un viņiem tiek piedāvāta iespēja. Brīvi izvēloties darbību, tiek izzināta un atklāta konkrētā darbība. Jo vairāk tiek piedāvāta iespēja darīt, jo vairāk bērni vēlas darīt (Helminga, 2006). Brīvu rotaļdarbību raksturo bērnu psiholoģiskā attieksme, nevis tas, ko bērni dara ārēji. Jebkura ārēji noteikta sistēma vai uzdevums spēles ierosināšanai vērtējama skeptiski, jo ir pretrunā ar pašu rotaļas ideju (Дьюи, 2000). Dž. Džui (*Dewey*) izglītības jēdzienu saistījis ar pieredzi, uzskatot izglītību kā pieredzes attīstošu konceptu. Savukārt nepārtraukta bērnu pieredzes papildināšana, pieredzes pastāvīga rekonstrukcija veido pamatu izglītības procesam. Izglītības uzdevums ir dod katram bērnam darbības zināšanas (nevis gatavas zināšanas), kuras var tikt izmantotas tikai aktīvi mijiedarbojoties ar apkārtējo vidi un kļūst par dažādu problēmu risināšanas instrumentu. Bērniem aktīvi līdzdarbojoties, vienlaicīgi tiek pilnveidota pieredze, iegūstot emocionālu „nokrāsu” un individuālu jēgu.

Bērnu līdzdalība un pašmotivēta darbība tiek raksturota kā izvēles brīvība piedalīties kādas tēmas izpētē, iespēja piedāvāt savu ideju un prasmes izvēlēties attīstība (Knauf, 2000).

Aktivitāte ir produktīva, apzināta savu cilvēcisko potenciālu realizēšana, t.i., iekšēja motivēta darbība. Analizējot Ē.Fromma jēdzieniskos skaidrojumus, tā saistāma ar produktīvu aktivitāti jeb spontānu aktivitāti (Fromm, 1970). Tas savukārt sasaucas ar A.Maslova personības teorijā akcentēto aktivitāti, kas ir neatņemama un universāla pašrealizējošās personības kvalitāte. Tā attiecas nevis uz redzamu rezultātu, bet uz kvalitāti. Tādējādi, būt aktīvam nozīmē orientāciju ne tikai uz rezultātu, bet arī uz procesu, akcentējot nepārtrauktu iekšēju kustību, sevis apzināšanos un pašrealizēšanos.

Jau agrīnā vecumā bērniem piemīt zināmas prasmes, tādēļ tiek izvēlētas nodarbes un materiāli, kas interesē. Jo agrāk bērni iepazīst sevi un apgūst pašanalīzes prasmes, kā arī prasmi izvēlēties, jo vieglāk pielāgoties dzīvei, izprast tās jēgu un risināt problēmas (VRAA, 2009).

T.Amabilia (*Amabile*) uzskata, ka bērnu iekšējā motivācija ir būtiskākais radošas patstāvīgas darbības komponents. Novērtējums, apbalvojumi, sacensība un ierobežota izvēle pēc autores domām ir bērnu radošas darbības kavējoši faktori. T.Amabilia, analizējot savus pētījumus, atklāj, ka tas attiecas ne tikai uz negatīvu vērtējumu, - arī pozitīvs vērtējums vai pat izjūta, ka tiek vērtēts bērniem būtiski mazina radošās izpausmes un pētnieciskās aktivitātes (Amabile, 2007).

Izvirzītais mērķis, mainot apkārtējo realitāti saskaņā ar savu ieceri, tiek realizēts apzinātas, mērķtiecīgas darbības rezultātā. Tā uzskatāma par gribas darbību/ piepūli, kas

saistīta ar šķēršļu pārvarēšanu un aktualizējas situācijā, kad motivētas darbības realizēšanā saskatāmas problēmas (Иванников, 1991; Nīkiforovs, 2007).

Tādējādi uzskatāms, ka par bērnu pašmotivētas darbības ietekmējošiem faktoriem uzskatāma brīvība, izvēloties darbību vai materiālus, kā arī gribas piepūles attīstība.

Radošums

Mērķtiecīga radošā potenciāla veicināšanai tiek uzsvērtā indivīda iekšējā motivācija, kura ir jūtīga pret sociālo vidi (Amabile, 2007). To skaidro arī viena no radošuma jēdziena definīcijām: tā ir nepieciešamība radīt, kas ir cilvēka iedzimta īpašība, viens no eksistences nosacījumiem, kura motivācija sakņojas cilvēka iekšējā pasaulē kā daļēji apzināta vēlme pašrealizēties (Дружинин, 2007).

Iepriekš minētais norāda, ka, raksturojot radošuma būtību pedagoģijas kontekstā, pastāv uzskats, ka radošuma galvenā funkcija ir cilvēka iekšējās pasaules attīstība un pašrealizācija (Rogers, 1970; Маслоу, 1997; Urban, 2004).

Promocijas darba problemātikas kontekstā nozīmīgas A.Maslova teorijā (Маслоу, 1997, 2011) ir akcentētās atziņas par radošumu, kur par radošo rezultātu uzskatāms pats radošais process; tas attiecināms arī uz bērnu un skolotāja radošu un brīvu mijiedarbību, mērķtiecīgi organizētu mācību procesu.

Psiholoģiskās parādības, ko A.Maslovs dēvē par primāro radošumu un M. Čiksentmihaji (*Csikszentmihalyi*) par *flow* pieredzi (*plūsmas teorija*), ir vienlīdzīgas, jo abi šie jēdzieni raksturo indivīda izjūtas pašrealizācijas procesā. Piedzīvotā pozitīvā izjūta procesa laikā un gandarījums nozīmē, ka tieši pats radošais process ir tas, kas rada motīvu un nepieciešamību pēc radošas darbības, jo radošas darbības laikā bērns dzīvo tikai tagadnē, pilnībā aizraujoties ar darbību, „saplūstot” ar realitāti (Csikszentmihalyi, 2008). Tiek uzskatīts, ka *plūsmas (flow)* izjūta ir tas kritērijs, kas dod iespēju radošu darbību atšķirt no neradošas, neraugoties uz to vai indivīds pagatavo jaunu un derīgu produktu. Tas sasaucas ar

A.Maslova uzskatu par radošumu kā ikvienam piemītošu, no dabas dotu īpašību. Teorijas atziņas par pašrealizāciju *plūsmas* izjūtā sasaucas ar viedokli, ka radošums nav saistīts tikai ar daiļradi, bet tas ir emocionālas veselības pazīme un normālu cilvēku pašrealizācijas izpausme (Мэй, 2001). *Plūsmas* izjūtai raksturīgs prieks, mērķa apzināšanās un drošības izjūta (Svence, 2009).

Pēc A.Maslova uzskatiem, cilvēka patība ir viņa radošais potenciāls un atziņa, ka katrs bērns ir radošs, sasaucas ar domu, ka radošās idejas nāk no bērna Es stāvokļa (Маслоу, 1997, 2011).

Iniciatīva

Jaunu darbības formu meklēšana un darbības uzsākšana pēc iekšēja, pašmotivēta ierosinājuma tiek uzskatīta par iniciatīvu. Iniciatīva tiek raksturota kā cilvēka radoša rīcība, kura rodas personiska iedrošinājuma (pamudinājuma) rezultātā (Гамезо, Петрова, Орлова, 2003). O.Ņikiforovs uzskata, ka iniciatīva ir izziņas darbības īpašība, kas attiecas uz domāšanas individuālajām īpatnībām, savlaicīga dzīves uzdevumu formulēšana un personības iekļaušanās to izpildes procesā (Ņikiforovs, 2007). Tas, ka cilvēks dara, ko un kā to dara, ir atkarīgs ne tikai no viņa fiksētajām vajadzībām, tieksmēm, bet arī no relatīvi mainīgajiem priekšstatiem par realitāti (Ņikiforovs, 2007). Bērni pēc savas iniciatīvas sintezē dažādus darbības veidus - zīmēšana, gleznošana, mākslinieciski mutiskā, muzikālā u.c. Tas notiek iztēlojoties, rotaļājoties patstāvīgas darbības procesā. Dažkārt pieaugušais pat nepamana un neizprot bērnu darbības, kuras palīdz izziņāt un veidot savu intelektuālu pasaules modeli, nevis tās redzamo analogu.

Cilvēka iniciatīvas pamati tiek veidoti jau agrā bērnībā, un vēlākajos attīstības periodos tā veicina un var nodrošināt mācību darbības attīstību un tās sasniegumus, kā arī būtiski ietekmē pašrealizācijas attīstību (Vorobjovs, 1996; Маслоу, 1997). Pirmsskolas vecuma bērnu iniciatīva aprakstīta L.Rostoveckas (Ростовецкая, 1975), N.Vetluginas (Ветлугина, 1980), E.Eriksona (Erikson, 2003), P.Lebufē, Dž.Naglieri (LeBuffe, Naglieri, 2009) u.c. autoru pētījumos. L.Rostovecka uzsver, ka tieši parādītās radošās iniciatīvas pakāpe ir patstāvības būtiskākā un vienlaicīgi arī patstāvīgās darbības veidojoša pazīme (Ростовецкая, 1975). P.Lebufē, Dž.Naglieri to saista ar bērna aizsardzības mehānismu, norādot, ka iniciatīva ir bērna neatkarīgo domu un darbību pasākums, kuru rezultātā viņš apmierina savas vajadzības (LeBuffe, Naglieri 2009.). Tātad iniciatīvu var definēt kā gatavību un rīcības spēju darbības uzsākšanai.

E.Eriksons (*Erikson*) savā cilvēka attīstības teorijas modeli iniciatīvas attīstības aizsākumus ievietojis 3.stadijā (4-6 gadi). Pirmsskolas vecuma bērnu kustību iespējas, priekšstatu un valodas paplašināšanas tendences rada labvēlīgus apstākļus „nepārtrauktas iniciatīvas kā saspringtas, bet reālas tieksmes gūt panākumus un attīstīt savu neatkarību”. Pretstatā, pēc autora domām, ir vainas izjūtas rašanās, kas iespējama pieaugušā attiecīgas attieksmes rezultātā (Erikson, 1989, 2003).

T.Volotkinas (*Волоткина*) pētījumi par iniciatīvas attīstību un tās nozīmi radošā darbībā liecina, ka bērnu iniciatīvas izpausmēm raksturīgi 3 veidi. (skatīt 2.tabulu).

Bērnu iniciatīvas izpausmju veidi (pēc T. Волоткина, 1987)

Iniciatīvas veidi	Raksturīgas iezīmes/pazīmes
Radošā iniciatīva (augsts iniciatīvas līmenis)	• emocionāla atsaucība, • patstāvība, • neatlaidība, • pārliecinātība par sevi, • vēlme darboties, • prasme saglabāt savstarpēji labvēlīgas attiecības ar citiem bērniem.
Radošas iniciatīvas retas izpausmes	• patstāvīgi radošā iniciatīva izpaužas ļoti reti • bērnu darbība ir virzīta uz partnera iniciatīvas uztveršanu • šie bērni ir izpildītāji, • nav novērojama patstāvība, pārliecība un spēja pieņemt lēmumus.
Radošās iniciatīvas nepatstāvība	• iniciatīva nav virzīta uz radošu darbību un tās īstenošanu, • iniciatīva vērsta uz citu bērnu novirzīšanu no darbības (traucē citiem bērniem darbības īstenošanā) • neizpaužas intereses patstāvība un noturība • paaugstināta agresivitāte.

L.Rostoveckas (*Ростовецкая*) pētījumi liecina, ka, izmantojot problēmorientētas mācīšanas metodes, bērni, kam raksturīgas retas radošās iniciatīvas izpausmes, paliek pasīvi un neizrāda iniciatīvas izpausmes (*Ростовецкая*, 1975).

Pēc N.Vetluginas (*Ветлугина*) novērojumiem, atsevišķos gadījumos, bērni, savas iniciatīvas iedrošināti, patstāvīgi realizē savu pieredzi. Izspēlējot, zīmējot to, kas vēl nav apgūts, bet ir radījis interesi, bērni pievēršas pašmācībai, apgūst „pāra mācīšanās” pieredzi. Tādējādi motīvs, kurš iedrošinājis bērnu radošai darbībai, nosaka arī viņa pašorganizācijas formas, kas diferencē darbības veidus, piemēram, zīmēšanu, gleznošanu, dziedāšanu, dejošanu u.c. Bērnu izvēlētais darbības motīvs nosaka arī darbības raksturu – reproduktīvu vai radošu. Iniciatīvas virzīta, radoša rakstura darbība ietver sižeta izvēli, attēlojamās situācijas radīšanu, savas ieceres realizāciju; izteiksmes līdzekļu meklēšanu, tēlainā atspoguļojuma rezultivitātes novērtējumu (*Ветлугина*, 1980).

Lai noteiktu pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju veidojošos faktorus, kas izmantoti par pamatu empīriskā pētījuma kritēriju izstrādei, apkopoti pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju veidojoši komponenti (skatīt 3.attēlu). Tā izveides pamatojumā ir pašrealizācijas jēdzieniskā skaidrojuma analīze zinātniskajās atziņās, bērnības perioda pašrealizācijas veidošanās specifikas izpētes rezultāti, kā arī pētījumu atziņas par personības pašrealizācijas veidošanās nosacījumiem (Rogers, 1970, 1994; Arkes, Garske, 1982; Маслоу, 1997 u.c.).



3.attēls. Pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju veidojošie komponenti

Analizējot psiholoģijas un pedagoģiskās atziņas par pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju veidojošiem komponentiem, līdzekļiem un ietekmējošiem faktoriem, secināms, ka pirmsskolas izglītības vide veidojama, pamatojoties uz pedagoģiskiem principiem, kas nodrošina pašizziņu, radošumu, brīvu izvēli, uzticēšanos un atbalstu, individualitāti un subjektivitāti. Šādiem pedagoģiskiem principiem atbilstoši ir bērnu pašrealizāciju veidojoši līdzekļi (skatīt 3. tabulu).

Pedagoģiskie principi un līdzekļi pirms skolas vecuma bērnu pašrealizācijai

Pedagoģiskie principi	Bērnu pašrealizāciju veicinoši līdzekļi
Pašizziņa Izzinoši pētnieciskā mācību darbības nodrošināšana (Ветлугина, 1980 Alijevs, 2005; Осорина 2008) Radošums Izglītojošu, problēmsituāciju, produktīvas, radošas darbības nodrošināšana (Дьюи, 2009) Brīva izvēle Brīvas izvēles iespējas pašmotivētas darbības veicināšana (Выготский, 2005; Wood, 2009, 2014) Uzticēšanās un atbalsts Skolotāja un bērnu mijiedarbības organizēšana, pozitīvu emociju un pārdzīvojuma nodrošināšana (Locke, Latham, 1990; Роджерс, 1994; Маслоу, 1999; Amabile, 2007; Осорина, 2008) Individualitāte un subjektivitāte Individuāli nozīmīgu mērķu izvirzīšanas un realizēšanas iespējas, subjektīvās pieredzes un interešu respektēšana (Locke, Latham, 1990; Выготский, 2010)	Alternatīvas meklēšana Attieksmes pret sevi un apkārtējo pasauli veidošana Esošās pieredzes realizēšana Praktisku problēmu risināšana Jaunu ideju ģenerēšana Individuālu spēju izzināšana Individuālo vajadzību apmierināšana Individuālo interešu realizēšana Subjektivitātes apzināšana Pašrefleksija un pašvērtējums Līdzdalība un savstarpēja uzticēšanās

Dž.Džui (Dewey) „tradicionālo mācīšanās sistēmu”, kas nosaka, ka bērni sākumā apgūst zināšanas un prasmes, tikai pēc tam sāk tās pielietot, uzskatījis par pilnveidojamu. Autors secinājis, ka bērni, aktīvi darbojoties un pielietojot esošās zināšanas, veido pieredzi praktisku zināšanu pielietošanai, vienlaicīgi apgūst jaunas zināšanas un prasmes. Turklāt zināšanas un prasmes iegūst emocionālītātes klātesamību un individuālu jēgu. Tādējādi, bērna personības pašrealizācijas attīstībai nozīmīgi ir nevis apgūt pēc iespējas vairāk faktu, bet apzināt daudzveidīgu tipiskāko problēmu risināšanas veidus, kas varētu palīdzēt individuālu problēmu risināšanā. Dž.Džui šajā sakarā iesaka atteikties no cenšanās apgūt lielu daudzumu dažādu jomu zināšanu. Pretēji tam, autoraprāt, nozīmīgi bērnus iepazīstināt ar zināšanu apguves metodēm un līdzekļiem, kas veidotu „garīgu vēlēšanos un vajadzību apgūt zināšanas” (Дьюи, 1916, 2009.). Kā vienīgā mācīšanās metode izvirzīta domāšana, uzskatot

to par prāta darbību pieredzes veidošanās procesā, par izglītības mērķi izvirzot nevis zināšanu vai programmas apguvi, bet sevis izzināšanu un personības attīstību (Дьюи, 2000), ko paredz bērncentrēta pedagoģiskā pieeja.

Tādējādi, ievērojot bērnu individuālo pieredzi un intereses skolotāja un bērnu mijiedarbības procesā, skolotājs atbalsta un attīsta bērnu pētniecisko, radošo un pašmotivēto darbību, palīdz apgūt prasmes izvirzīt un risināt problēmas, paplašināt redzesloku. Pakāpeniski bērnu zināšanas pārtop sistēmā, kas virza bērnu aktivitāti un darbību, veidojot pamatu pašrealizācijas attīstībai.

2. BĒRNCENTRĒTAS PEDAGOĢISKĀS PIEEJAS TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

2.1. Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas raksturojums

20. gs. vidū, balstoties uz B.Skinnera (*Skinner*) biheivioristisko mācību teoriju, pirmsskolas vecuma bērnu prasmes tiek skaidrotas kā noteiktas uzvedības apguve ārējo stimulu ietekmē, kā fizioloģisks process, atsevišķu darbību secīgs kopums, kā nosacījuma reflekss, kas attīstās, izpildot skolotāja sagatavotus vingrinājumus (Alexander, Fox, 2004). Biheivioristiskās pieejas pārstāvji, piemēram, J.Vatsons (*Watson*), B.Skinnera, (*Skinner*) u.c. uzskata, ka jēdzieni nerodas bērnos pašos un neattīstās spontāni (Skinner, 1976; Watson, 2009). Šī pieeja nosaka pedagoga informācijas nodošanu, kuru bērni pēc tam apgūst. Mācīšanās vide, kas balstīta uz šādu pieeju, ir skolotāja centrēta, dominējošas ir tiešas mācīšanas metodes, bērni ir objekts, kas prasmes apgūst vingrināšanās procesā, izpildot secīgu, skolotāja norādītu darbību kopumu, kas ir pretrunā ar pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijas attīstības nosacījumiem – bērnu zinātkāres, pētnieciskās darbības un iniciatīvas sekmēšanu, ievērojot bērnu intereses un rosinot brīvu darbību, atbilstoši savām spējām (Karule, 1992; Gudjons, 1998; Малкина-Пых, 2004; Alijevs, 2005; Hart, 2008).

20. gadsimta otrā pusē un 21. gadsimtā gan Latvijā (Karule, 1992; Meikšāne, 1998; Krastiņa, Salīte, 2008 u.c.), gan pasaulē (Scheller, 1981; Marcon, 2002 u.c.) teorētiskās atziņas par bērncentrētas mācīšanās vides izveidi un bērnu aktīvu iesaistīšanos mācīšanās procesā tiek novērtētas kā pirmsskolas izglītībai piemērotas.

Somijā un Igaunijā 1990. gadu sākuma posms tiek uzskatīts kā *uz bērnu orientētas* pirmsskolas izglītības ekspansijas laiks. Daudzos gadījumos izplatījās šo jauno jēdzienu izmantošana kā modes lieta. Pirmsskolas izglītības tradīcijās un svētku uzrunās gandrīz visi bija *bērncentrētas* un/vai *uz bērnu orientētas* pirmsskolas izglītības piekritēji. Pat tie, kuri 1970. gados ieviesa bezierunu un bez audzināšanas metožu atjauninājumiem orientētām analīzēm izmantojamo pedagoģijas pieeju, kurā bērns tika aplūkots kā objekts (Niiranen, Kinos, 2001, 16). *Uz bērnu orientētas* pedagoģijas pirmssākumi saistāmi ar bērncentriskās audzināšanas vēsturi (Hytönen 2008, Fisher 2013).

Analizējot pašreizējo situāciju Latvijas pirmsskolas izglītībā saistībā ar bērnu iniciatīvas, radošas, pētnieciskās un pašmotivētās darbības attīstīšanas kontekstu, var secināt, ka skolotāji dažādi interpretē tās nepieciešamību un realizācijas iespējas. Piemēram, aprakstot, kādā veidā tiek rosināta bērnu pētnieciskā darbība, skolotāji akcentē: „*bērnu pētniecisko darbību attīsta eksperimenti*”, „*attīstot zinātkāri, pedagogs sākumā sniedz informāciju par*

pētāmo tēmu, pēc tam bērni darbojas praktiski”. Promocijas darba autore secina, ka praksē bērncentrētas pieejas principi tiek realizēti reti vai netiek realizēti. Skolotāji to skaidro ar *„laika trūkumu sasniedzamo rezultātu dēļ*”, ar *„nepieciešamību bērnus disciplinēt*”, ar *„iespējamām negatīvam sekām bērna brīvas izvēles realizācijā*”. Bērncentrētas pieejas īstenošana - mācīšanās vides, kurā bērns pats attīsta iniciatīvu izzināt, izveide prasa no skolotāja profesionālās kompetences pilnveidi.

Mācību process, kura centrā ir bērni, tiek balstīts uz demokrātijas principiem, nodrošinot bērniem iespēju kļūt par aktīviem dalībniekiem, apzināties individuālās atbildības un lēmumu pieņemšanas un izvēles izdarīšanas nozīmību (Hansena, Kaufmane, Saifers, 2002), kas nav pretrunā ar Noteikumiem par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, kas pamatojas uz humānisma, uzskatāmības un pēctecības principiem (MK noteikumi Nr.533, 2012) un sasaucas ar konstruktīvisma pieejas pamatprincipiem.

Konstruktīvisms tiek uzskatīts par pirmsskolas izglītības atbilstošāko teorētisko pamatojumu 21. gadsimtā (Göhlich, Zirfas, 2007; Krastiņa, Salīte, 2008; Sheridan, 2009; Zariņa, Belousa, 2011; Priede, Vigule, 2014). Tas tiek skaidrots kā tādas mācīšanās vides veidošana, kuru bērni vēlas izzināt un kurā viņi mācās paši pēc personiskas iniciatīvas, nevis tiek mācīti, nododot gatavas zināšanas (Gordon, 2009).

Pragmatiskā konstruktīvisma pamatnostādnes apvienoti vairāku konstruktīvisma virzienu un pragmatisma idejas (Göhlich, Zirfas, 2007; Gordon, 2009), akcentējot teorijas un prakses saskaņotību izglītībā.

Pragmatiskā konstruktīvisma virziens nosaka, ka mācīšanās notiek ikdienas pierastā vidē, bērnam risinot personīgi nozīmīgas problēmas. Mācīšanās raksturota kā radošs un problēmorientēts process, ko nodrošina bērna domāšana un līdzdalība situācijās (Sutinen, 2008; Дьюи, 2009). Šajā procesā nozīmīgs ir skolotāja atbalsts, saglabājot līdzsvaru starp bērnu pastāvīgu mācīšanos un skolotāja organizētu darbību. Dažādojot mācīšanās veidus (patstāvīgi risinot problēmas, sadarbojoties ar vienaudžiem vai pieņemot skolotāja palīdzību), zināšanu un prasmju apguvē integrēti gan individuālie, gan sociālie izzināšanas procesi (Gordon, 2009).

Tādējādi, mācīšanās pirmsskolas pedagoģiskajā procesā definējama gan kā individuāls, gan sociāls process, kurā bērnu pašrealizācija raksturojama kā problēmorientēta darbība. Pamatojoties uz pragmatiskā konstruktīvisma principiem, par nozīmīgu pedagoģiskā procesa aspektu uzskatāms skolotāja atbalsts bērna pētnieciskajā un radošajā darbībā.

Kognitīvā konstruktīvisma virziena teorētiskajā pamatojumā ir Piažē kognitīvās attīstības teorija, tās pamatideja – bērni ir mācīšanās procesa aktīvi dalībnieki, un zināšanas, balstoties uz savu iepriekšējo pieredzi, konstruē paši. Zināšanas un prasmes nav iespējams

saņemt pasīvi. Pārvarot kognitīvo konfliktu starp esošajām zināšanām un nezināmo īstenību, bērni paši konstruē zināšanas un pašrealizējas. Uz iepriekšējām kognitīvajām struktūrām konstruētas zināšanas nodrošina kognitīvo līdzsvaru (*īslaicīgā kognitīvā stabilitāte*) (Piažē, 2002; Göhlich, Zirfas, 2007).

Izprotot kognitīvā konstruktīvisma pamatprincipus un iespējas pirmsskolas mācību un audzināšanas procesā, atzīmējams, ka attīstība vērojama, ja notiek zināšanu konstruēšana. Šī procesa laikā ar runas, sajūtu un aktīvas darbības palīdzību tiek apgūtas jaunas zināšanas, pievienojot tās esošajai pieredzei (Powell, Kalina, 2009). Bērnu iepriekšējo pieredzi pastāvīgi ietekmē, maina un papildina jauni iespaidi, tādēļ katram bērnam šis process notiek savā tempā. Svarīgi, ka skolotājs nevis māca bērnus, bet nodrošina iespēju bērniem mācīties pašiem (Göhlich, Zirfas, 2007; Tafa, 2008), veidojot tādu mācību vidi, kas mudina bērnus interesēties un uzdot jautājumus, kas raksturīgs bērncentrētā pedagoģiskā pieejā.

Nozīmīga ir atšķirīgā bērnu pieredze, ar kuru viņi nāk katrs no savas ģimenes vides. Tāpēc pašrealizācijas attīstības procesā pirmsskolā, būtiska ir ne tikai bērnu individuālā attīstība un subjektīvās pieredzes izveide, bet arī sociālās mijiedarbības konteksts, kas īpaši tiek akcentēts sociālajā konstruktīvismā.

Sociālā konstruktīvisma pamatnostādnes veido kognitīvā konstruktīvisma pamatideja, kas akcentē bērnu kā aktīvu dalībnieku mācīšanās procesā, un sociālā mijiedarbības aspekti, kas uzsver citu cilvēku nozīmību pedagoģiskajā procesā (Выготский, 2005). Sociālā konstruktīvisma virziena pamatnostādnes akcentē arī bērnu mācīšanos, vērojot un atdarinot apkārtējo cilvēku uzvedību (Бандуря, 2000), un bērnu iepriekšējās pieredzes nozīmību mācīšanās procesā (Брунер, 1977; Göhlich, Zirfas, 2007).

Ļ.Vigotska izstrādātā tuvākās attīstības zonas teorija atklāj bērnu aktuālās (reālās) attīstības līmeni, kurā bērns patstāvīgi spēj risināt problēmas, un potenciālās attīstības līmeni, kurā bērns spēj risināt problēmas ar pieaugušā vai vienaudžu palīdzību. Tuvākās attīstības zonas teorija nosaka mācīšanās procesa orientāciju uz potenciālās attīstības līmeni. Sociālās mijiedarbības rezultātā veidojas kognitīvās funkcijas, kas bērna attīstībā saskatāmas gan individuālā (pašā bērņā), gan sociālā līmenī (starp cilvēkiem) (Выготский, 2005). Ievērojot sociālā konstruktīvisma nosacījumus bērnu pašrealizācijas attīstībā, nozīmīgs ir skolotāja un vienaudžu atbalsts situācijās, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmas.

Bērni ir mācīšanās procesa nozīmīgākie dalībnieki, un, lai arī viņi savas zināšanas konstruē paši, būtiska nozīme piešķirama sociālajam kontekstam – citu cilvēku lomai mācīšanās procesā.

Bērnu pašrealizācijas attīstība, balstoties uz sociālā konstruktīvisma idejām:

- notiek sociālā mijiedarbībā,

- raksturojama kā fizioloģisko, psiholoģisko, sociālo un kultūras faktoru mijietekme.

Sociālā konstruktīvisma idejas apliecina:

- bērnu pašrealizācija ir ne tikai individuāls, bet arī sociāls process, nozīmīga vieta pašrealizācijas attīstības procesā ir mijiedarbībai,
- pašrealizācijas attīstību ietekmē ne tikai bērnu individuālās īpatnības, bet arī iepriekšējā pieredze, kas veidojusies kādā konkrētā vidē.

Pamatojoties uz sociālā konstruktīvisma idejām, izveidots kritiskā konstruktīvisma koncepts. Kritiskā konstruktīvisma idejās balstītā mācību procesā, konstruējot zināšanas, tiek akcentēta sarunu un pašrefleksijas organizēšana, bērnu pozitīvas attieksmes veidošanās (Taylor, 1998), bērnu līdzdalība mācību procesā un bērnu pašmotivācijas veicināšana (Brostrom, 2006; Göhlich, Zirfas, 2007).

Tādējādi, respektējot kritiskā konstruktīvisma idejas mācību procesā tiek veicināta bērnu intereses rašanās, vajadzība un vēlme izzināt, kas sekmē bērna motivāciju izzināt un pašrealizācijas attīstību.

Radikālā konstruktīvisma pamatlicējs E. Glaserfelds (*Glaserfeld*) akcentē, ka bērni zināšanas var konstruēt tikai paši, iegūstot tās *no sevis*, un nav iespējams viņiem tās sniegt *no ārpuses*. Radikālā konstruktīvisma kontekstā bērns tiek definēts kā noslēgta informatīva sistēma (Glaserfeld, 1989), mācīšanās procesā akcentējot bērnu psiholoģisko un fizioloģisko īpatnību nozīmi (Dougiamas, 1998; Улановский, 2008). Jauna pieredze, kas veidojusies uz pagātnes pieredzes pamata, pārvarot šķēršļus un risinot problēmas, palīdz bērniem izprast apkārtējās pasaules lietu kārtību (Glaserfeld, 1989). Tātad radikālā konstruktīvisma kontekstā bērnu pašrealizāciju var interpretēt kā individuālu un personiski nozīmīgu procesu, kas veicina motivāciju izzināt sevi un apkārtējo pasauli (Князева, 2006).

M. Gordons norāda, ka radikālā konstruktīvisma virziena idejās neptiekami tiek akcentēta sociālās vides un skolotāja darbības nozīmība (Gordon, 2009), tādēļ būtiski, organizējot pirmsskolas pedagoģisko procesu, ņemt vērā arī citu konstruktīvisma virzienu principus.

Ierobežojumi, kas saistīti ar kognitīvā, radikālā un sociālā konstruktīvisma virzienu īstenošanu praksē ir šādi (Matthews, 2003; Gordon, 2009; Шаталова, 2010):

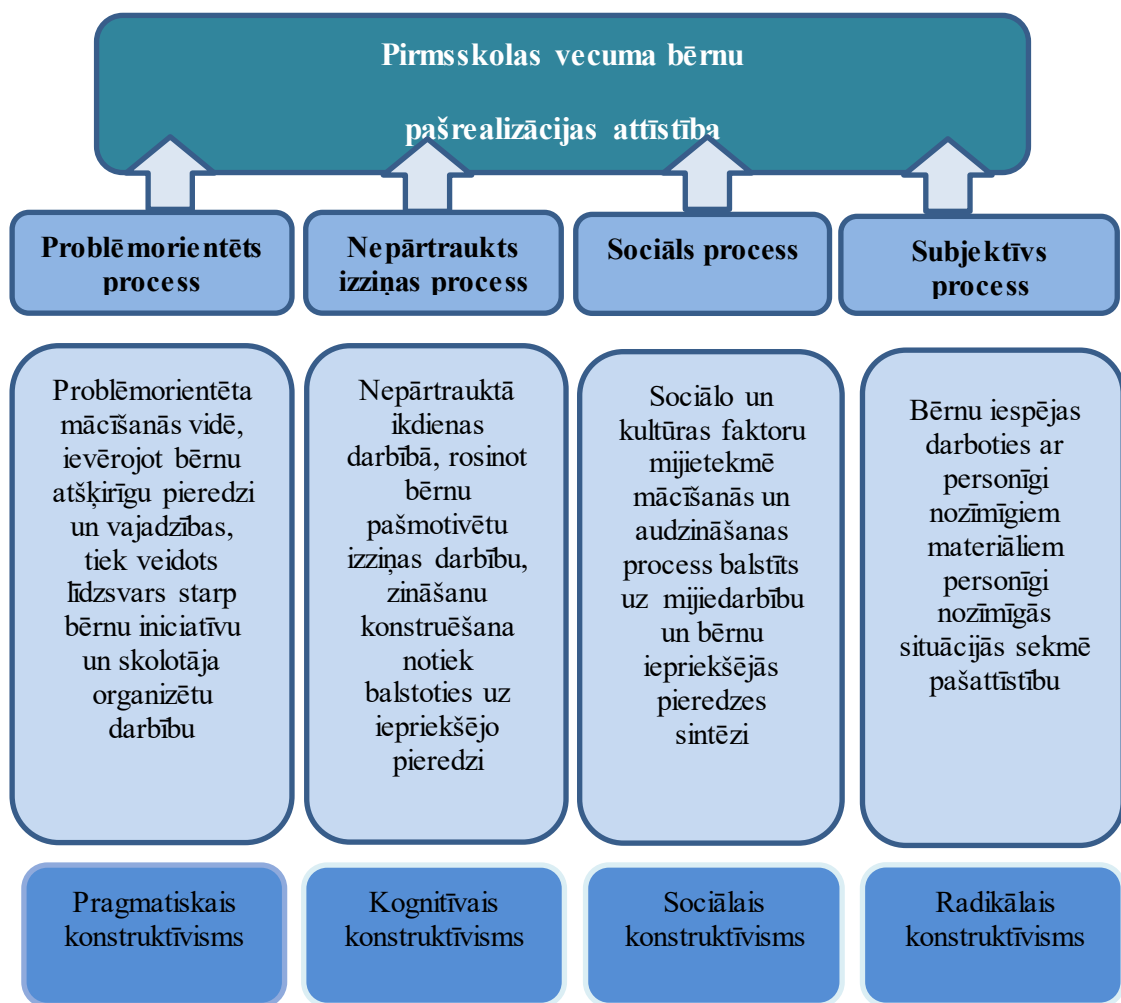
- konstruktīvā vidē mācīšanās grūtības iespējamas bērniem, kuriem sekmīga mācību satura apguvei ir nepieciešama tieša mācīšana, secīgas norādes, konkrēti uzdevumi un vairākkārtēja vingrināšanās, atkārtojot,
- konstruktīva mācīšanās vide paredz skolotāju profesionālo kompetenci daudzveidīgu mācību resursu un konstruktīvo līdzekļu pielietojumā,

- mācoties konstruktīvā vidē, bērniem augstāk tiek attīstītas domāšanas prasmes, vājāk – pamatprasmes,
- konstruktīvā mācīšanās vidē netiek pieļauta bērnu sekmju izvērtēšana pēc ārējiem kritērijiem.

Ierobežojumi ar kognitīvā, radikālā un sociālā konstruktīvisma virzienu īstenošanu praksē skaidroti ar šādiem aspektiem (Matthews, 2003; Gordon, 2009, Шаталова, 2010):

- sākotnēji konstruktīvisma virziena pamats izstrādāts psiholoģijas, socioloģijas, kulturoloģijas teorijās, izglītības jomā konstruktīvisma ideju adaptācija ir uzsākta nesen;
- konstruktīvisma teorijas atziņas tiek atklātas kā filosofija, nepietiekami raksturojot mācību metodiku, formas un līdzekļus, kā arī ierobežojot filosofisko nostādņu sasaisti ar praksi.

Lai arī katrs konstruktīvisma virziens akcentē atšķirīgus aspektus, tiem visiem ir kopīga pazīme – mācīšanās notiek, jaunas zināšanas konstruējot uz iepriekšējās pieredzes bāzes (Murphy, 1997), kurā bērni līdzdarbojas vides un mācību procesa veidošanā. Izglītības vidē, kas nodrošina bērnu iespējas risināt problēmas pašiem un nonākt līdz rezultātam, tiek sekmēta viņa vēlēšanās izzināt apkārtējo pasauli. Pamatu bērncentrētas pieejas īstenošanai bērnu pašrealizācijai veido pragmatiskā, kognitīvā, sociālā un radikālā konstruktīvisma aspekti.



4.attēls Uz konstruktīvisma atziņām balstīts pedagoģiskās darbības modelis bērnu pašrealizācijai

- Pragmatiskā konstruktīvisma idejas akcentē problēmsituāciju nozīmību mācīšanās vidē, ievērojot bērnu atšķirīgu pieredzi un vajadzības, pedagoģiskajā procesā veidojot līdzsvaru starp bērnu iniciatīvu un skolotāja organizētu darbību.
- Kognitīvā konstruktīvisma kontekstā bērnu pašrealizācija iespējama nepārtrauktā izziņas procesā līdzdarbojoties pierastās ikdienas darbībās. Skolotājam, rosinot bērnu pašmotivētu darbību, zināšanu konstruēšana notiek, balstoties uz iepriekšējo pieredzi.
- Sociālais konstruktīvisms akcentē sociālo un kultūras faktoru mijietekmi, kurā mācīšanās un audzināšanas process balstīts uz mijiedarbību un bērnu iepriekšējās pieredzes sintēzi. Pedagoģiskajā procesā nozīmīga ir bērna potenciālās attīstības veicināšana, skolotājam radot problēmsituācijas, kuras risināmas ar skolotāja vai vienaudžu palīdzību.
- Radikālā konstruktīvisma konceptā bērnu mācīšanās un pašrealizācija saistāma ar subjektīvu procesu, kurā tiek veidota personīgā jēga. Pedagoģiskajā procesā bērniem

tiek nodrošinātas iespējas darboties ar personīgi nozīmīgiem materiāliem personīgi nozīmīgās situācijās sekmē pašattīstību.

Tādējādi secināms, ka īstenojot bērncentrētu mācīšanās pieeju bērnu pašrealizācijas attīstībai pirmsskolā, nozīmīgi ir visi minētie konstruktīvisma virzienu principi.

Cilvēks zināšanas var krāt visu mūžu, taču personības ieviržu sistēma ir izveidota jau pirmsskolas vecumā. Bērnā pirmsskolas vecumā izveidojas noteikts individuālā dzīves stila pirmtēls (Адлер, 2002), kurš nosaka viņa personības neatkārtojamību, mērķa izpratni, kas nodrošina aktīvu darbību un ietekmē pašrealizācijas attīstību.

Pirmsskolas izglītība tiek uzskatīta kā fundaments, kas nosaka bērnu turpmāko attīstību un sasniegumus (Harwardt-Heinecke, Ahnert, 2013). Šādi uzskati pausti arī Dž.Boulbija pieķeršanās teorijā, akcentējot, ka bērnībā uzkrātā emocionālā pieredze veido pamatus cilvēka apkārtējās uztveres pasaules uztveres modelim. Bērnu personības veidošanās un pašrealizācijas procesā par galveno virzošo principu, tiek izvirzīta aktīva darbība (VRAA, 2009), kuras rezultātā bērni paši nonāk līdz atrisinājumam un secinājumiem. Risinājums atkarīgs no bērnu individuālās pieredzes. R.Boša un V.Cīrule uzskata, ka „rotaļa ļauj bērniem realizēt sevi, apjaust savas intelektuālās un fiziskās spējas”. Autores uzskata, ka rotaļdarbība pirmsskolā organizējama, attīstot bērnu izziņas interešu un motivējošās sfēru, veicinot prāta, gribas un emociju attīstību, jūtot katra bērna būtību un individualitāti (Boša, Cīrule, 1996).

V. Meņšikovs aktualizē izglītības sistēmas attīstības trīs pamata pieejas – sociāli valstiskā (valsts un sabiedrības intereses un vajadzības), personīgā (bērnu intereses un vajadzības dominē pār sabiedrības interesēm), sociāli personīgā (izglītības sociālā virzība līdzās bērnu brīvai, pilnvērtīgai un savdabīgai attīstībai). Autors uzskata, ka sociāli personīgā pieeja veido pamatus sociālajai partnerībai, kuras ideja Rietumos ienākusi kopš septiņdesmitajiem gadiem un uzskatāma kā virzības mērķis arī Latvijā (Meņšikovs, 2007).

L.Paņina saskatījusi pretrunas izglītības sistēmā Latvijā – institūcijas pieprasa konkrētu teorētisku zināšanu apguvi, bet darba tirgū un sabiedrībā nepieciešami indivīdi ar analītiskām spējām, ar izpratni ne tikai par notikumiem, bet arī priekšnoteikumiem un sekām, kas ātri pielāgojas jaunajiem apstākļiem (Paņina, 2007).

Eiropas Parlamenta Ziņojumā par bērnu agrīno izglītošanu Eiropas Savienībā bērnu agrīnā izglītošana definēta kā pamats viņu sekmīgai mūžizglītībai, kas ir priekšnoteikums stratēģijas „Eiropa 2020” mērķu sasniegšanai. Tiek uzskatīts, ka Eiropas Savienībā pirmsskolas izglītība (Agrīnās bērnības izglītība un aprūpe - ABIA) tiek sniegta dažādos veidos un atšķirīgā kvalitātē, kas atkarīga no valstu un reģionu kultūras vērtībām un jēdziena „bērība” izpratnes. Šajā ziņojumā atzīts, ka pieeja „der visiem” nav piemērota pirmsskolas izglītībai Eiropas Savienībā un to būtu grūti realizēt. Tā vietā daudz piemērotāk ir izstrādāt

Eiropas mēroga sistēmu, aptverot kopīgus mērķus un vērtības, kas iekļauj kopīgas tiesības un struktūras. Ziņojumā tiek uzsvērtā uz bērnu orientētas pieejas realizēšanas nepieciešamība ABIA, politikas centrā izvirzot bērnu vajadzības un intereses, pamatojot ar to, ka stratēģijas „Eiropa 2020” (tās mērķis ir izveidot integrētu sabiedrību, palielinot nodarbinātību, pazeminot mācību priekšlaicīgas pamešanas rādītājus un samazinot nabadzību) īstenošana būs sekmīga vienīgi tad, ja visiem bērniem būs nodrošināta kvalitatīva pirmsskolas izglītība - veselīga bērnu garīgā un fiziskā attīstība, sniedzot iespējas bērnu pašmotivētām darbībām, kas veido pamatu bērnu pašrealizācijas attīstībai. Ziņojumā bērni tiek dēvēti par aktīviem un integrētiem pilsoņiem ar savām tiesībām, kam raksturīgs bagātīgs potenciālais radošums un kas spēj formulēt un paust savus uzskatus viņu interesējošos jautājumos.

Bērncentrētā pieejā:

- atzinīgi tiek vērtēta bērnu vajadzību un interešu izvirzīšana izglītības politikas centrā (ABIA);
- tiek atzīts, ka stratēģijas „Eiropa 2020” (tās mērķis ir izveidot integrētu sabiedrību, palielinot nodarbinātību, pazeminot mācību priekšlaicīgas pamešanas rādītājus un samazinot nabadzību) īstenošana būs sekmīga vienīgi tad, ja visiem bērniem būs nodrošināts pienācīgs dzīves sākums;
- tiek norādīts, ka bērnība ir izšķirošs posms, kurā notiek kognitīvā, sensorā un motoriskā attīstība, afektīvā un personības attīstība, kā arī tiek apgūta valoda, un šis posms arī veido mūžizglītības pamatu; atzīst, ka ABIA atbalsta veselīgu bērna garīgo un fizisko attīstību, sniedzot iespēju kļūt par līdzsvarotākām personām; tāpēc iesaka dalībvalstīm apsvērt iespēju ieviest obligātu prasību, ka pirms skolas gaitu uzsākšanas ir jāpavada viens gads pirmsskolas izglītības iestādē,
- uzsver, ka papildus izglītības un aprūpes saņemšanai visi bērni ir tiesīgi atpūsties, pavadīt brīvo laiku un rotaļāties (Ziņojums par bērnu agrīno izglītošanu Eiropas Savienībā, 2011).

Pirmsskolas izglītība veido pamatu mūžizglītībai, kas sasaucas ar Lisabonas mērķu sasniegšanu, tādēļ galvenā uzmanība arī ABIA pievērsta bērnu vajadzībām un interesēm (Eiropas Parlaments, 2011).

Pirmsskolas izglītības īstenošanas prioritātes un svarīgākie politikas elementi bērnu pašrealizācijas attīstībai ir:

- apgūt prasmes, kuras nesaistās ar izziņas procesu (tādas kā neatlaidība, spēja sadarboties ar citiem) agrīnā vecumposmā, ir būtiski, lai nākotnē nodrošinātu veiksmīgu mācīšanos un sociālās prasmes (Eiropas Komisija, 2011);
- uz bērnu centrēta pieeja (Eiropas Parlaments, 2011);

- pedagogu kompetences pilnveide (Eiropas Komisija, 2011).

Joprojām vērojama tendence deleģēt “izglītošanas” darbu kvalificētiem skolotājiem, bet “aprūpi” vai „rūpes”- mazāk kvalificētiem darbiniekiem, kas bieži vien nozīmē, ka individuālā bērnu aprūpē un izglītībā trūkst nepārtrauktības (Eiropas Komisijas paziņojums, 2011).

Tādējādi secināms, ka izglītības vidē, kas nodrošina bērnu iespēju pašam nonākt līdz rezultātam, atrisinot problēmu, tiek sekmēta bērnu vēlēšanās izzināt apkārtējo pasauli. Tādēļ nozīmīgi pedagogiskā procesa plānošanā, izstrādē un realizācijā iesaistīt arī bērnus, piedāvājot iespējas izvēlēties un realizēt savas idejas.

Kvalitatīvas pedagogijas principi, kas balstīti uz bērncentrētas pieejas pamatnostādņēm pirmsskolas izglītībā, aktualizē kvalitatīva mācību procesa izveides pamatvērtības, kā galveno pedagoga uzdevumu akcentējot pedagogiskā procesa organizāciju katra bērna pilnvērtīgai un aktīvai izzīņas un mācīšanās darbībai (Kompetents pedagogs 21.gadsimtā, 2013).

Bērncentrēta pieeja aktualizēta tādu autoru, kā I.Šellera (Scheller, 1981), R.Markonas (Marcon, 2002), V.Kreina (Crain, 2005), D.Sommerā, I.Pramlinga Samuelsona, K. Hundeides (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2013) u.c. pētījumos. Tā definēta kā subjektīvu piedzīvojumu modelēšana, kā rezultātā tiek sekmēta bērnu pašpieredzes veidošanās un tiek saistīta ar jautājumiem: *kas nepieciešams bērniem?, kas tiek bērniem piedāvāts?*

Saskaņā ar Izglītības likumu, kopējais izglītības sistēmas mērķis ir sekmēt „zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos” (Izglītības likums, 2. pants). Pirmsskolas līmeņa uzdevums šajā kontekstā, kā to paredz likums, ir nodrošināt izglītojamā sagatavošanu pamatzglītības ieguvei, kas ietver bērnu garīgo, fizisko un sociālo attīstību; iniciatīvas, zinātkāres, patstāvības un radošās darbības attīstību (Vispārējās izglītības likums, 20. pants).

Pirmsskolas izglītība nozīmē sagatavot bērnus veiksmīgai mācību darbībai, attīstot vērtību izpratni, interesi izzināt, motivāciju mācīties un pašrealizēties (Поддяков, 1988; Bērziņa, 2005; Alijevs, 2005; Wood, 2014).

G.Dridena (Dryden) un J.Vosas (Vos) pētījumi liecina, ka ikviens no galvenajiem izglītības pamata elementiem – valodas attīstība, zinātkāre, inteligence un sociālās prasmes - ir pakļauti riskam līdz 2 gadu vecumam. Autori uzskata, ka patlaban ir radīta sistēma, kura tērē 98% izdevumu pēc tam, kad cilvēkam jau ir nostabilizējušās intelektuālās kapacitātes, un tās vairs nevar ievērojami izmainīt, turklāt 90% no tām tiek zaudētas jau līdz 6 gadu vecumam (Dryden, Vos, 2005).

D.Sommers, I.Pramlings Samuelsons, K. Hundeide, akcentē vairākus būtiskus bērncentrētas pieejas realizācijas nosacījumus:

1. izturēšanās pret bērnu kā pret personību;
2. empātija pret bērnu darbību (iespējas bērnam pētīt un izzināt);
3. interpretējoša pieeja pret bērnu izteikumiem un pasaules skatījumu (bērna pieredzes izzināšana);
4. bērna iniciatīvas veicināšana (atbalsts bērna interesēm, emocijām un pētnieciskajai darbībai);
5. mācību un audzināšanas pamatā ir bērnu un skolotāju dialogs. Gan bērni, gan skolotājs ir līdzvērtīgi pedagoģiskā procesa veidotāji un aktīvi dalībnieki
6. (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2013).

R.Markona (*Marcon*), pētot bērncentrētas attīstošas pieejas ietekmi uz pirmsskolas vecuma bērnu vispārēju attīstību un pamatprasmju apguvi, atklāj, ka bērniem, kas apmeklējuši pirmsskolas izglītības iestādes ar bērncentrētu, attīstošu pieeju, kurā lielā mērā tiek uzsvērtas bērnu iniciatīvas un pašrealizācijas attīstība, pirmsskolas izglītības beigās bija konstatēts augstāks pamatprasmju līmenis, nekā bērniem, kuru izglītības programmās vairāk bija uzsvērts akadēmiskais aspekts un prasmes tika mācītas tieši (orientēti uz pamatskolas mācību standartiem) (Marcon, 2002). Tāpēc pirmsskolas izglītībā nozīmīgi sagatavot bērnu veiksmīgai mācību darbībai, attīstot vērtību izpratni, interesi izzināt, motivāciju mācīties un pašrealizēties (Поддяков, 1988; Bērziņa, 2005; Alijevs; 2005; Wood, 2014).

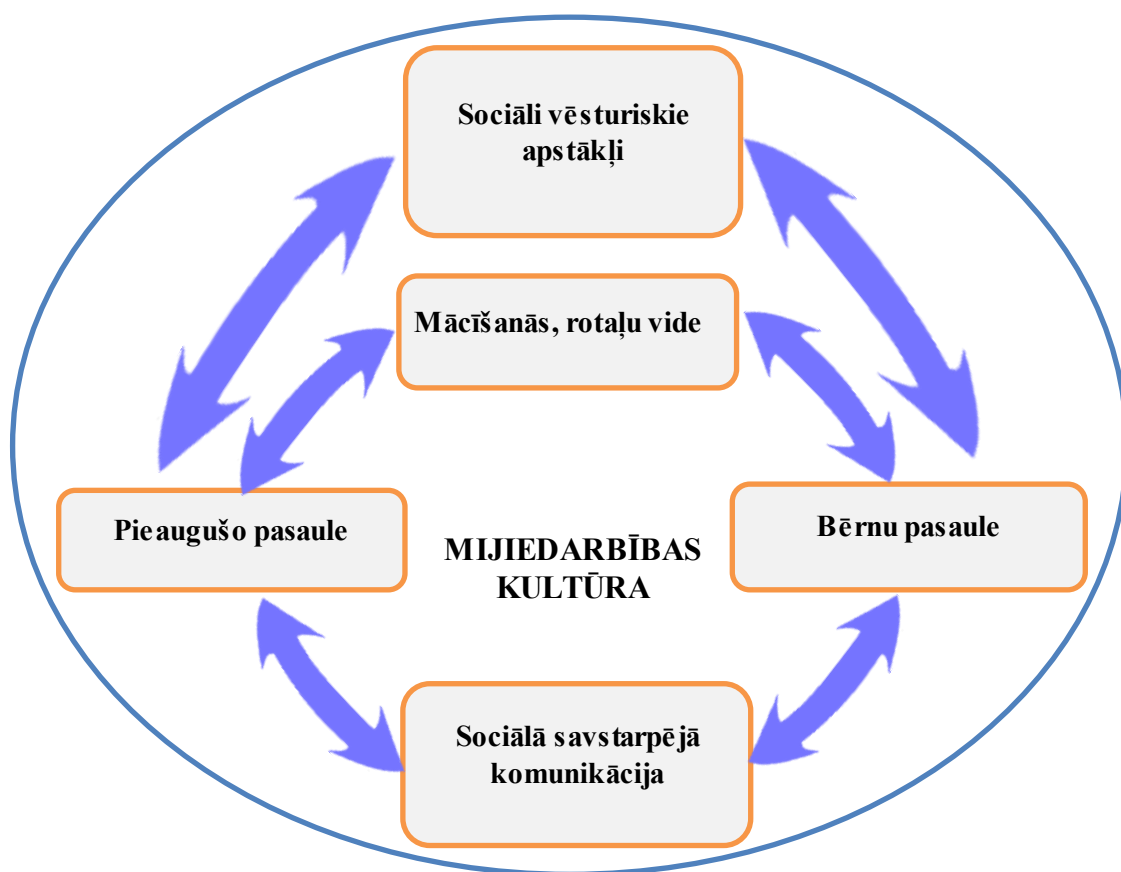
R.Tekstors (*Textor*) bērncentrētas pieejas realizāciju skata kā bērnu darbības izjūtu izpratni un respektēšanu (Textor, 2012).

Bērncentrēta pieeja ietver ne tikai bērnu interešu ievērošanu, bet arī bērnu iespēju realizēt savas pētnieciskās aktivitātes. V.Kreins (*Crain*) aktualizē bērnu prieka izjūtas, pašiem iegūstot rezultātu, atrisinot problēmu, kas turpmāk rada vēlēšanos izzināt apkārtējo pasauli, veidojot jaunu pieredzi. Tādējādi, mācīšanās kļūst par interaktīvu procesu, kurā iesaistīts gan bērni, gan pieaugušais. Kā problēmu bērncentrētas pieejas realizācijā autors uzskata pieaugušā vēlmi bērniem visu izskaidrot, dodot konkrētus norādījumus, neļaujot pašiem risināt problēmas (Crain, 2005).

J.Kinos (*Kinos*) un M.Puka (*Pukk*) savos pētījumos aktualizējusi uz bērnu orientētu pieeju, cilvēku darbības rezultātu definējot kā *darbības kultūru*, kas sastāv no pieaugušo un bērnu kopīga ieguldījuma, tādējādi jēdziens darbība skaidrojams kā savstarpēja pedagoga un bērnu mīiedarbība. Jēdziens *kultūra* apzīmē cilvēku darbības veidus, kā arī simboliskās struktūras, kas piešķir jēgu šīm darbībām. Dažādas kultūras definīcijas atspoguļo dažādas teorētiskās izpratnes par to, kā saprast cilvēku rīcību, vai kritērijus, pēc kuriem to vērtēt.

Mijiedarbības kultūras attīstīšanas galvenais uzdevums ir radīt mikrostruktūras un pedagoģiskas prakses, kas nodrošinātu uz bērnu orientētu pieeju. Mijiedarbības kultūra rodas un izveidojas starp tiem cilvēkiem, kuri vienā vai citā veidā, vairāk vai mazāk, tieši vai netieši ir vai ir bijuši saistīti ar bērnu audzināšanu un mācīšanu.

Pieaugušo ieguldījums tiek apzīmēts ar jēdzienu „pedagoģiskā kultūra”, kas rodas praktiskās audzināšanas un pedagoģiskās darbības vēsturiskās attīstības rezultātā. Bērnu pašu radītā kultūra rodas un veidojas ikdienas sociālajā komunikācijā dienas gaitā. Šādā veidā ir arī bērnu domāšanai sabiedriski – vēsturisks fons. Svarīgi ir izprast pieaugušo un bērnu iekšējās pasaules, kā arī savstarpējo procesu un mijiedarbību esamību (Kinos, Pukk, 2010). Bērnu iespēja, piemēram, plānot savu ikdienu pirmsskolā, veido piederības izjūtu, ka ar savu darbību viņi var ietekmēt ikdienas un dzīves virzienu. Bērnu aktīvākā līdzdalība izpaužas bērnu radītā kultūrā (Kinos, Pukk, 2010).

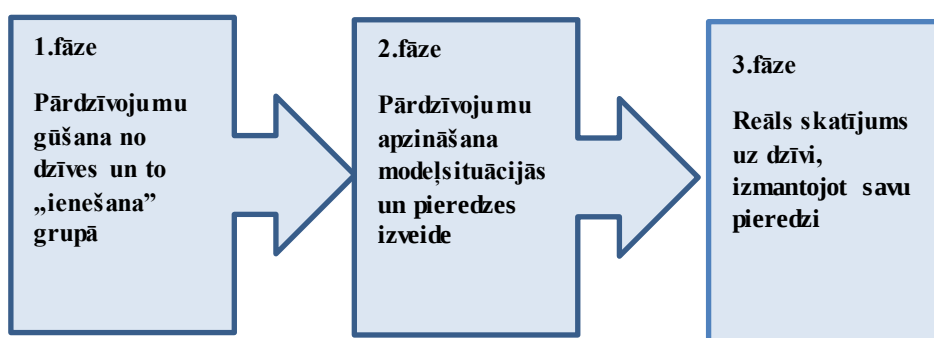


5.attēls. Mijiedarbības kultūras komponenti pirmsskolas izglītībā
(pēc Kinos, Pukk, 2010)

Mijiedarbības kultūra sastāv no pieaugušo un no bērnu devuma, kopīgi komunicējot un mijiedarbojoties. Pieaugušo atbildība ir mijiedarbības kultūras izveide, kā arī rast

priekšnosacījumus bērnu pašiniciatīvas kultūras izveidei un attīstībai, kaut arī to nav iespējams ar pieaugušo lēmumu tieši ietekmēt. Pieaugušo un bērnu pasaulēm mēdz būt dažādas izpausmes un izpratnes. Iespējams, ka tās pirmsskolas izglītības ikdienā ir viena no otras neatkarīgas (Korhonen, 1989; Strandell, 1995; Fisher, 2013).

I.Šellers (*Scheller*) bērncentrētu pieeju skaidro kā jēdziena „pieredze” detalizētu interpretāciju un bērna pārdzīvojumu modelēšanu. Autora izstrādātajā trīs fāzu modeli (skatīt 6.attēlu) aktualizēta katra bērna pieredze, kas veidojas no viņa subjektīviem vērojumiem, piedzīvojumiem, atmiņām, fantāzijām. Autors uzskata, ka pedagoga uzdevums ir palīdzēt orientēties bērnu pārdzīvojumos un fantāzijās, veidojot pieredzi. Pieredze veidojas, apstrādājot piedzīvojumus un fantāzijas, tādējādi veidojoties mācīšanās situācijām. I.Šellers uzskata – lai mācīšanās veidotu pieredzi, bērnu pārdzīvojumiem, atmiņām, vēlmēm, atziņām un fantāzijām jāklūst par viņu mācīšanās procesa priekšmetu. Nozīmīgas ir tādas bērnu darbības, kas sekmē šo pārdzīvojumu apzinātu sakārtošanu. Tas panākams, pedagogam netieši modelējot līdzīgas situācijas ar attēliem, filmām, valodu utt., nevis tieši vārdiski formulējot ideju. Modelēšanas mērķis ir aktualizēt bērnu pārdzīvojumus, kā rezultātā bērni mācās, apzinot savus pārdzīvojumus, nevis iegūst tos no skolotāja stāstu snieguma (Scheller, 1987).



6.attēls. **Trīs fāzu pieredzes veidošanās modelis** (pēc *Scheller, 1987*)

Šāds modelis sekmē bērnu pārdzīvojumu objektivizāciju vērtību – nevērtību kontekstā. Tādējādi mācīšana notiek pastarpināti, refleksīvi un modelējoši, kas savukārt veicina bērnu iniciatīvas un pašrealizācijas attīstību (Ростовецкая, 1975; Волоткина, 1987; Vorobjovs, 1996; Маслоу, 1997).

I.Beļicka transfēru pieeja izglītībā aktualizē ideju, ka pedagoģiskajā procesā bērnam nozīmīgi ir veidot tādas kompetences, kas būtu noderīgas visu mūžu. Ar šo mācību teorijas jēdzienu saprotamas rīcības, uzvedības pārmaiņas, kuras determinētas ar iepriekš apgūto un līdzīgo – iepriekš apgūtais izglītības saturs ietekmē jauna satura apguvi (Beļickis, 2000).

I.Beļicka transfēru pieeja raksturota kā:

- 1) iegūto zināšanu pielietojums atšķirīgā situācijā,

- 2) prasmju pielietojums atšķirīgā situācijā,
- 3) objekta (priekšmeta, parādības) citāds lietojums, savs redzējums, vērtējums, viedoklis, kas uzskatāms par nozīmīgu eksemplārās pieejas aspektu,
- 4) alternatīvu formulēšana,
- 5) problēmas risinājumu variantu veselums.

Transfēri ir uzskatāmi kā invarianti, kas mainīgos apstākļos saglabājas un paliek nemainīgi. Tas ir nozīmīgi, izprotot, ka katram cilvēkam, neatkarīgi no viņa izvēlētās profesijas, būs jārisina problēmas, jāvērtē gan savs, gan citu veikums, jāaizstāv savs viedoklis utt. Transfēri tiek definēti kā pašizglītības, pašmācības prasmes, vispārinātas darbības – analīze, sintēze, vispārināšana, izvērtēšana utt., kā arī problēmmācīšanās un radošo spēju izkopšana, akcentējot, ka „izglītība vienmēr strādā nākotnei” (Beļickis, 2000). Pretējs viedoklis ir saskatāms K.Rodžersa atziņās par pašaktualizācijas attīstības norisei nepieciešamajiem komponentiem, kur aktualizēta dzīvošana, ko var attiecināt arī uz mācīšanos, konkrētajā brīdī/ laikā, nekoncentrējoties uz pagātnei vai nākotnei (Поджеев, 1994).

M.Noimane (*Neumann*) ir noteikusi stratēģijas, kas varētu stiprināt saikni starp pirmsskolas izglītības sistēmu un skolu. Kā viena no tām - *nepārtrauktība ar mājām un sabiedrību*. Autore aprakstījusi sistemātisko dokumentācijas procesu, kas tiek izmantots Francijā un Itālijā, ieskaitot ierakstītos novērojumus, bērnu zīmējumus, fotogrāfijas un video. Dokumentācijas process ir koncentrēts, orientēts uz bērniem, sniedz skolotājam iespēju atsaukties uz bērnu praktisko, individuālo pieredzi un topošajiem skolotājiem iespēju iepazīties ar materiāliem par bērnu pasaules skatījumu, prasmju un pašrealizācijas attīstību (Neumann, 2001).

R.Markona (*Marcon*), analizējot pirmsskolas izglītības pieeju rezultātus bērnu attīstības un valodas, rakstpratības un matemātikas pamatprasmju apguves jomā, konstatējusi mācību rezultātu atšķirības, pielietojot dažādas pedagoģiskas pieejas. Bērni, kas apmeklēja akadēmiski orientētas pirmsskolas izglītības iestādes, 1. un 2. klasē sākotnējās mācībās uzrādīja labākus rezultātus, nekā bērni no pirmsskolas izglītības iestādēm, kuras īstenoja bērncentrētu pieeju. Šī pozitīvā tendence saglabājās līdz 3. klasei (9 gadi). Tad šo rādītāju pārkums izzuda, un 4. klasē (10 gadi) bērniem, kas bija apmeklējuši uz bērncentrētu pieeju orientētas pirmsskolas izglītības iestādes, vairākos mācību priekšmetos bija labākas sekmes un arī mācību vidējā atzīme nekā bērniem no akadēmiski orientētajām pirmsskolas izglītības iestādēm (Marcon, 1999).

Arī A.Starko un E.Landau aktualizējuši problēmu risināšanas nepieciešamību un lietderību mācīšanās procesā, uzskatot, ka nozīmīgāks pedagoga uzdevums ir uzdod

jautājumus un iemācīt bērniem jautāt, nevis sniegt gatavas atbildes, kas rosina zinātkāres, pašpārlicinātības un pašrealizācijas attīstību (Starko, 2010; Landau, 2007).

Bērncentrēto mācīšanos nosaka bērnu neapzinātās garīgās darbības - no neskaitāmiem iespaidiem izvēlēties noteiktus (Helminga, 2006), tāpēc tikai dažas rotaļlietas bērniem ir aktuālas, tikai ar dažām veidojas dialogs. Starp bērniem un rotaļlietu veidojas saruna vien tad, ja tā ir saistīta ar bērnu dzīvi un ar to var darboties bez pieaugušā palīdzības. Šādas rotaļas veic savu audzinošo uzdevumu, sniedz bērniem, viņa pašdarbībai, pašattīstībai un pašaudzināšanai attiecīgu materiālu (Štāls, 1927).

Bērniem raksturīgā pētnieciskā aktivitāte sekmē zinātkāres un pētnieciskās darbības attīstību. Visa uzmanība tiek vērsta uz apkārtējo vidi – dabu, sociālo un kultūras vidi. Bērni vēlas pasauli un sevi atklāt, izpētīt un izprast (Röbe, 2008).

D. Elšenbroiha (*Elschenbroich*), aktualizējot bērnu nepieciešamību pasauli atklāt kā kaut ko jaunu (nevis jau iepriekš atklātu), uzskata – „bērnā neko nevar iemācīt, viņš spēj iemācīties tikai pats” (*Elschenbroich*, 2001). Bērni savu pasaules attēlu veido, balstoties uz savām spējām, spēku un grūtību pārvarēšanu. Tādējādi, sajūtot - veidojas sajūtas; domājot – veidojas domas (*Elschenbroich*, 2001; Röbe, 2008).

Secināms, ka jau pirmsskolā, realizējot bērncentrētu pedagoģisko pieeju, nozīmīgi izprast tās izveides galvenos principus, piemēram, mācību process organizējams tā, lai bērni paši gūtu subjektīvas atziņas, kas radušās pašpieredzes rezultātā. Kā efektīvas subjektīvu atziņu veidošanas metodes uzskatāmas pētnieciskās darbības, projektu metode, kas veido bērncentrētu mācīšanās pieeju (*Schellers*, 1971; *Beļickis*, 2000; *Landau*, 2007; *Дьюи*, 2009; *Starko*, 2010; u.c.).

Savu iekšējo resursu, interešu apzināšanās un vajadzību īstenošana darbībā veido pamatu cilvēka pašrealizācijas attīstībai. Tādēļ nozīmīgi jau pirmsskolā bērniem attīstīt prasmi izvēlēties, nodrošinot bērniem iespēju pētīt, izgudrot, iztēloties un izprast cēloņu seku sakarības, ko paredz bērncentrētas mācīšanās vides iespējas.

Pirmsskolas izglītība saistāma ar skolotāja rūpēm par bērniem un audzināšanu. Skolotāja rūpes tiek definētas kā pieaugušā uzmanības apliecinājums, palīdzība, atbalsts un mīlestības pilna attieksme, kur tiek ņemta vērā bērnu vecumposma attīstības īpatnības un intereses. Par audzināšanas pamatprincipu tiek uzskatīta patiesība – bērniem visas lietas jādara pašiem, bet ne vieniem pašiem (Röbe, 2008).

Latviešu valodas vārdnīcā termins *rūpes* skaidrots kā jūtas, domas, pūles, rīcība, kas veltīta (kā) attīstībai (Latviešu valodas vārdnīca, 2013). Nereti termini *rūpes* un *aprūpe* tiek aizstāti ar terminu *skolotāja vadība*, kas tiek skaidrota līdzīgi, tomēr neietver tādus termina *rūpes* komponentus - kā uzmanības apliecinājums, palīdzība un atbalsts. Jēdziens skolotāja

vadība (*klasvadība*) raksturots kā process, kurā skolotājs, prasmīgi vadot bērnu darbību un uzvedību, veidojot savstarpējās attiecības, kā arī psiholoģisko un emocionālo atmosfēru grupā, nodrošina efektīvu audzināšanas un mācību procesu (Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīca, 2000).

4.tabula

Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas un bērnu pašrealizāciju veidojošo līdzekļu psiholoģiskais un pedagoģiskais pamatojums

Bērncentrētas mācīšanās pieejas pazīmes	Bērnu pašrealizāciju veidojošie līdzekļi	Pedagoģiskais un psiholoģiskais pamatojums bērnu pašrealizācijai
Bērnu iespējas realizēt savas pētnieciskās darbības Bērnu pārdzīvojumu modelēšana Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana	Alternatīvas meklēšana Attieksmes pret sevi un apkārtējo pasauli veidošana Esošās pieredzes realizēšana	-Jo agrāk bērni apgūst pašanalīzes prasmes un iepazīst sevi, jo viņiem ir vieglāk pielāgoties dzīvei, izprast tās jēgu. -Savu iekšējo resursu, vajadzību un interešu apzināšanās un īstenošana darbībā veido pamatu pašrealizācijas attīstībai. -Veidojot izpratni par dzīves (subjektīvo) jēgu un kvalitāti, vienlaicīgi tiek attīstīts pašrealizācijas process. -Pirmsskolas vecuma bērnu pētnieciskā darbība izprotama kā līdzeklis apkārtējās pasaules izzināšanai, kas iespējama bērnu patstāvīgas radošas darbības un pieaugušā atbalsta un līdzdalības rezultātā. -Vērtējot bērna radošos sasniegumus no bērnu redzes viedokļa, saprotot un līdzpārdzīvojot, pedagogs rada drošības izjūtu, kas sekmē bērnu brīvu izteikšanos dažādās darbībās. -Nodrošinot iespēju bērniem brīvi izteikt savas domas un jūtas, tiek sekmēta atklātība, kas būtiska iniciatīvas attīstībai. Tādēļ nozīmīgs ir pieaugušā atbalsts un sapratne brīdī, kad bērns kaut ko rada patstāvīgi, neatdarinot. -Bērnu pašmotivēta darbība sekmē bērnu izpratni par sevi un apkārtējās vides likumsakarībām, kas turpmāk ietekmē mācīšanās sasniegumus. -Spēja izdarīt izvēli, apzināti atrast atrisinājumu jebkurā situācijā un dzīves darbībā veicina (individuālā) personīgā mērķa sasniegšanu.
Problēmsituāciju veidošana Bērnu radošas darbības aktualizēšana Bērnu iesaiste pedagoģiskajā procesā, piedāvājot savu ideju	Praktisku problēmu risināšana Jaunu ideju ģenerēšana Individuālu spēju izzināšana	-Darbība nozīmē personīgi nozīmīga mērķa apzināšanos, kas ietekmē darbības virzienu, intensitāti un orientāciju uz procesu, nevis uz rezultātu, akcentējot nepārtrauktu iekšēju kustību, sevis apzināšanos un pašrealizēšanos. -Bērnu pašrealizācijas attīstībai nozīmīgi ir nevis apgūt pēc iespējas vairāk faktu, bet apgūt daudzveidīgus
Bērnu interešu un vajadzību respektēšana Bērnu prasmju, spēju un interešu izzināšana Bērnu subjektīvo atziņu izveide	Individuālo vajadzību apmierināšana Individuālo interešu realizēšana Subjektivitātes apzināšana	

pašpiederzes rezultātā		problēmrisināšanas veidus, kas turpmāk var palīdzēt individuālu problēmu risināšanā. -Spēja izdarīt izvēli, apzināti atrast atrisinājumu jebkurā situācijā un dzīves darbībā ir saistīti ar individuālā mērķa sasniegšanu.
Bērnu aktīva līdzdalība Bērnu psiholoģiskās drošības nodrošināšana Bērnu domu, jūtu, vērtību un pašvērtējuma respektēšana	Bērnu pašvērtējuma atzišana Bērnu un skolotāja līdzdalība Bērnu un skolotāja savstarpēja uzticēšanās	

2.2. Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas labās prakses piemēru analīze

High/Scope pieejas raksturojums

High/Scope pieejas nosaukums tekstā netiek tulkots latviešu valodā, tā atpazīstamības angļu valodā dēļ. *High/Scope* pieejas aizsākumi meklējami 20. gadsimta 60. gados, kad to attīstīja D.Weikarts (*Weikart*). Tajā pašā laikā radusies *Head Start Programma*, kas bija izveidota, lai palīdzētu 3-4 gadus veciem bērniem ar sociālām problēmām. Paplašinoties, *High/Scope* pieeja kļuva piemērojama bērniem no 3 līdz 10 gadiem no dažādām sociālajām un kultūras grupām, kā arī bērniem ar invaliditāti. Šī pieeja izvirza augstas prasības speciālistiem ne tikai attiecībā uz izglītību un praksi *Hogh/Scope* modeli, bet arī attiecībā uz pedagoģisko darbību, kompetenci, ikdienas plānošanas un novērtējuma, kā arī sadarbības prasmēm. *High/Scope* pamata panākumi lielā ziņā ir atkarīgi no tā, kā skolotāji to izprot, interpretē un efektīvi izmanto.

High/Scope pieeja pamatojas uz to, ka katrs mācību piedāvājums ir bērnu attīstībai, vajadzībām un interesēm atbilstošs. Tas ir iespējams, ja skolotājs:

- ievēro, ka bērnu spējas tiek izkoptas atbilstoši bērnu attīstības līmenim, tajā pašā laikā veicinot apgūto kompetenču attīstību,
- akceptē bērnu individualitāti, palīdz viņiem, attīstot spējas un prasmes,
- ievēro, ka katrā attīstības fāzē ir noteiktas lietas, kas ir sekmīgi apgūstamas, piedāvājot specifiskas mācību metodes atbilstoši pieredzei.

Mācīšanās ir sociāla pieredze, ko veido bērnu un pieaugušā vai bērnu noteiktas darbības. Pieredze veidojas no bērnu paša iniciatīvas izraisītām darbībām, kā arī no skolotāja vadītām darbībām, ar noteikumu – bērniem tiek piedāvāts pietiekoši daudz brīvas izvēles iespējas.

Aktīvās mācīšanās princips

High/Scope pieejas raksturīgākais koncepts ir aktīvā mācīšanās. Ar to tiek saprasts – bērns pats, sava nodoma un intereses vadīts – aktīvi darbojas, tādējādi veidojoties pieredzei.

Aktīvā mācīšanās ietver 4 elementus:

1. *Iespēja darboties/rīkoties.* Aktīvā mācīšanās ir atkarīga no prasmes darboties ar dažāda veida materiāliem, instrumentiem, rotaļlietām, mājsaimniecības rīkiem utt. Aktīvā mācīšanās iespējama, ja bērns objektu/ lietu aptausta un izmanto visu savu ķermeni un prātu, lai to izzinātu/ atklātu (Shouse, 2000). Bērni domā par „jaunatkāto” objektu, sarunājas ar citiem par to, tādējādi attīstot abstraktos jēdzienus, apgūstot prasmes rīkoties ar dažādiem instrumentiem, ierīcēm, materiāliem u.c. Nozīmīgi – bērnu iespēja pašam izvēlēties sev interesējošas lietas, materiālus un instrumentus, kā arī patstāvīgi darboties ar tiem.
2. *Pārdomas pēc/par darbību.* Meklējot atbildes uz jautājumiem, bērnu izpratne par pasauli palielinās, ja darbība ir atbilstoša viņa vajadzībām (Shouse, 2000). Salīdzinot pieņēmumus un rezultātus (kā arī ar sasniegto rezultātu interpretāciju), tiek attīstīta domāšana. Bērni savas idejas „sarindo” loģiskā secībā un pārbauda tās empīriski, diskutējot par savu pieredzi ar pārējiem.
3. *Iekšējā motivācija, atjautība un radoša darbība.* Bērnu individuālās intereses, jautājumi un nodomi attīsta vēlmi pētīt, eksperimentēt, kā arī jaunu zināšanu izveidi (Shouse, 2000).
4. *Problēmu risināšana.* Reālās dzīves problēmas, šķēršļi plānotajās aktivitātēs, negaidītas grūtības u.c. aktivizē domāšanu. Bērni veido savu pieredzi, izmantojot iepriekš apgūtās zināšanas, meklējot risinājumus problēmām un mēģinot. Tādējādi bērni paši veido savu pasaules izpratni un kompetences.

Skolotāja līdzdalība – mācīšanās kopā ar bērniem

Skolotāji kopā ar bērniem ierosina darbības, plāno un veic, izrādot interesi par to, ko bērni domā, saka un dara. Skolotāju centrālais uzdevums, atbilstoši High/Scope pieejai, ir piedāvāt bērniem aktīvu mācīšanos:

- zinātkāres un pašiniciatīvas sekmēšana,
- patstāvības un atbildības attīstīšana,
- intereses orientētu/izraisošu aktivitāšu piedāvāšana,

- jaunas pieredzes izveide,
- pietiekošas brīvības iespējas, ļaujot bērniem pašiem uzņemties kontroli/atbildību par savu mācīšanos,
- ieklausīšanās bērnos (bērnu ideju, plānu un darbību apspriešana kopīgi ar bērnu),
- bērnu iedrošināšana meklēt pašam atbildes uz jautājumiem,
- pamudināšana pārdomāt, atbalstot problēmu risināšanu un refleksiju,
- pozitīvu savstarpējo attiecību veicināšana,
- konflikta definēšana kā problēma, mudinot bērnus pašiem meklēt atrisinājumu, lūgt palīdzību citiem bērniem.

Skolotājs ir bērnu attīstības sekmētājs, pētījumu dalībnieks, rotaļu, spēļu un mijiedarbības partneris.

Mācīšanās vides izveide

Mācīšanās vides izveides pamatā ir pašdarbības un aktīvas mācīšanās nodrošinājums. Bērniem ir nepieciešams daudzveidīgs materiālu piedāvājums, kas ir izkārtots atvērtos plauktos tā, ka bērni to redz, var paņemt un atkal nolikt atpakaļ.

Mācīšanās vide nodrošina bērnu iespējas atklāt apkārtējo pasauli, patstāvīgi, aktīvi mācoties. Vides izveides nosacījumi:

- materiāli – vecumam atbilstoši, interesanti;
- darbošanās iespējas – bērni var brīvi darboties ar materiāliem, eksperimentēt;
- izvēles iespējas – bērniem ir iespēja apmierināt savas intereses, savus mērķus realizēt, izvēloties materiālus un nodarbošanos.
- bērnu valoda – verbāla un neverbāla komunikācija par to, ko dara un kas ir jau izdarīts;
- pieaugušo atbalsts – uzmundrinājums un palīdzība (Shouse, 2000, 159).

Pieredzes veidošanās

Realizējot High/Scope pieeju, speciālistiem nav noteikts mācību saturs, ko mācīt, kā citā gadījumā būtu noteikts mācību programmā vai nedēļas plānā, nav arī jānoliek noteikti jēdzieni vai prasmes. „Tā vietā skolotāji ieklausās tajā, ko plāno bērni, un tad aktīvi ar viņiem strādā, lai viņu aktivitātes paplašinātu atbilstoši augstākajam prasību līmenim” (Weikart, Schweinhart, 1987, 257). Mācību saturu veido paši bērni. Viņu darbību kontekstā, attiecīgi ikdienas kopā dzīvošanas gaitā, izveidojas pieredze, kas nodrošina domāšanas spēju un kompetenču veidošanos. High/Scope pieejā aktualizētas 58 „pieredzes”, kas ir iedalītas 10 kategorijās (Hohmann, Weikart, 1995; Schweinhart, Lawrence, 2003):

1. *radošs attēlojums* (objektu atpazīšana pēc skata, skaņas, taustes, garšas un smaržas; darbības un skaņas atdarināšana; lomu spēles; zīmēšana, gleznošana, veidošana);
2. *valoda* (rakstīšana dažādos veidos, burtiem līdzīgu formu zīmēšana, pašu izdomāto stāstu burtošana, dzejoļu mācīšanās, runāšana ar citiem lasīšana dažādos veidos, stāstus lasīšana no grāmatām, no zīmēm un simboliem, no pašu rokraksta);
3. *iniciatīva un sociālās attiecības* (problēmas, kas radušās rotaļas laikā risināšana; izjūtas definēšana/ izteikšana, sajūtu izteikšana vārdos, attiecību veidošana ar vienaudžiem un pieaugušajiem; kopīgu rotaļu ierosināšana un realizēšana; dalība grupas ikdienas darbos);
4. *kustības* (izteikt radošumu kustībā; aprakstīt kustību; kustēties secīgi kopīgā ritmā; izjust ritmu, to aprakstīt);
5. *mūzika* (skaņu pētīšana un atpazīšana; paša balss izmēģināšana; melodiju radīšana; vienkāršu mūzikas instrumentu spēlēšana; kustēšanās mūzikas pavadījumā);
6. *klasifikācija* (priekšmetu līdzības pētīšana un aprakstīšana, šķirošana un sakārtošana ņemot vērā atšķirības un īpašības; priekšmetu/ lietu aprakstīšana un to izmantošana dažādos veidos; vienlaicīgi vairāku īpašību apzināšana);
7. *secība* (īpašību salīdzināšana, to attiecību aprakstīšana);
8. *skaitis* (lietu skaitu divos daudzumos salīdzināšana; divu priekšmetu daudzumus vienu otram pakārtošana);
9. *telpa* (piepildīšana un iztukšošana; lietu kopā salikšana un to atdalīšana; objektu formas un kārtības mainīšana; cilvēku novērošana, vietu un lietu pētīšana no dažādiem telpas punktiem; telpisko attiecību interpretēšana zīmējumos);
10. *laiks* (notikumu secības paredzēšana, atcerēšanās un aprakstīšana; darbības uzsākšana un pabeigšana pēc signāla; kustību ātruma izzināšana un aprakstīšana, laika intervāla izzināšana).

Nozīmīga ir skolotāju prasme uzdot jautājumus. Netieši jautājumi, norādījumi un padomi bērnu motivē, viņu aktivitāte un uzmanība tiek novirzīta noteiktā mērķa virzienā, uz noteiktiem fenomeniem un notikumiem. Ar mērķtiecīgu jautāšanu iespējams bērnu virzīt, lai tas kaut ko vērotu, vai arī aizdomātos par darbību, lai sasniegtu lielāku sapratnes līmeni, tādējādi veidojoties pieredzei. J.Lautons secinājis: „Bērna pieredze veidojas nepārtraukti, dažādās aktivitātēs. Strādājot ar šāda veida mācību programmu, skolotājiem nepieciešams ieguldīt milzīgu darbu plānošanā, tajā pat laikā, respektējot bērnu vajadzību pēc spontanitātes” (Lawton, 2000, 174).

D.Veikarts (*Weikart*) un L.Šveinkarts (*Schweinkart*) uzskata, ka „ši metode dod iespēju skolotājam un bērniem, mijiedarboties, pretēji tradicionālajām izglītības lomām – aktīvais skolotājs un pasīvie bērni” (Weikart, Schweinkart, 1987, 257).

Dienas gaita

Atbilstoši High/Scope pieejai, patstāvīgu, aktīvu mācīšanos iespējams sasniegt vieglāk, ja katra diena notiek pēc vienotas shēmas, sekojot trīs fāžu - „plānot”, „darboties” un „reflektēt” ritmam:

1. *Plānošanas fāze.* Bērni brīvi izvēlas sev interesējošas darbības, vispirms pasakot, ko plāno darīt. Sarunā tiek runāts par mērķiem, darbības veidiem un to alternatīvām, plānoto darbību iespējamajām sekām. Bērni pārrunā savus plānus ar skolotāju, kuri uzdod jautājumus un sniedz padomus.

2. *Darbības fāze.* Bērni īsteno savus plānus, pārvar grūtības un šķēršļus, veic novērojumus, apgūst jaunas prasmes, veido pieredzi. Skolotāji viņus vēro, kopīgi rotaļājas un laiku pa laikam piedalās kādā no darbībām, lai tās bagātinātu ar padomiem, lai izvirzītu jaunas problēmas, veicinātu mijiedarbību ar citiem bērniem. Skolotāji fiksē bērnu secinājumus, savus novērojumus. Darbības fāze noslēdzas ar darba vietas sakārtošanu: bērni pastāvīgi noliek atpakaļ visus izmantotos materiālus.

3. *Refleksijas fāze.* Bērni grupā apraksta plānu, kam sekoja, veiktās darbības, iegūto pieredzi, radušās problēmas un to risinājumus, kā arī darba rezultātus, ko viņi, piemēram, var attēlot zīmējumu vai modeļu veidā; atstāsta, ko ir teikuši un darījuši viņu spēļu biedri; salīdzina padarīto ar plānoto. Tādējādi bērniem tiek attīstīta mērķa apziņa, saprotot, ka plānošana pirms darbības sniedz kontroli pār darbībām visā plānošanas, darbošanās un refleksijas fāzēs” (Shouse, 2000, 163).

Darbojoties mazās grupas, tiek veidota bērnu uzticēšanās izjūta, kuru, iespējams, nevarētu attīstīt plānošanas, darbības un refleksijas fāzēs” (Shouse, 2000).

Strādājot ar visu grupu, bērni piedalās pieaugušo ierosinātās darbībās, piemēram, kopā tiek dziedāts, muzicēts vai dejots, kur bērniem tiek sniegta liela brīvība attiecībā uz dziesmu tekstu variēšanu, mūzikas instrumentu izvēlē vai kustību izvēlē dejojot.

Vērtēšana

Nozīmīgs skolotāja uzdevums ir pedagoģiskais vērojums, lai noskaidrotu, kā katrs konkrētais bērns domā un spriež, kādas ir viņa īpašās rakstura iezīmes, kāds viņam ir nepieciešams atbalsts. Katru dienu skolotāji veic piezīmes par novērojumiem, kuros viņi ņem vērā sešas bērnu attīstības fāzes:

1. iniciatīva: alternatīvu nosaukšana, piedalīšanās kompleksās spēlēs;
2. sociālās attiecības: attieksme pret pieaugušajiem, draugu atrašana;
3. radošums: konstruēšana, attēlojums;
4. mūzika un kustība: kustību koordinācijas demonstrēšana, kustēšanās atbilstoši ritmam;
5. valoda un rakstīšana: interese par lasīšanu, rakstīšanu;

6. loģika un matemātika: šķirošana, skaitīšana, objektus aprakstīšana un salīdzināšana (Hohmann, Weikart, 1995; Schweinhart, Lawrence, 2003).

Hihg/Scope pieeja ir *orientēta uz bērnu* un uzsver nepieciešamību pirmsskolā apgūt prasmes, kas nepieciešamas, lai gūtu panākumus skolā un visā turpmākajā dzīvē.

Reggio Emilia pieejas raksturojums

Pamatojoties uz iepriekš veiktiem (vēsturiskiem) pētījumiem un ieviešot jaunas prakses, Reggio Emīlija pašvaldības pirmsskolas izglītības iestādēs (Itālijā) veiksmīgi tiek realizēta bērncentrēta pedagoģijas pieeja. Tajā bērni tiek uzskatīti par galvenām personām un tiek novērtēta trīs „skolotāju” – grupas biedru, telpas un vides, kā arī vecāku un personāla nozīmība. Reggio Emilia pieejas pamatlicējs ir L.Malaguci (*Malaguzzi*) (Pukk, 2010).

Reggio Emilia pieejas pamatelementi:

- bērna tēls;
- identitāte un kolektīvs;
- izglītības un mācīšanās priekšstats;
- projekti;
- vecāku līdzdalība;
- telpiskās funkcijas (telpa kā „trešais audzinātājs”).

Ar šiem pamatelementiem tiek attēlots Reggio Emīlija pieejas koncepts, kura pamatā ir holisma principi. Reggio Emilia pieejas koncepts, pamatojoties uz audzināšanas filozofiju, atklāj priekšstatu par aktīviem bērniem, kuriem ir iekšēja vēlēšanās izzināt pasauli (Reggio Children, 1998).

Bērna tēls

Reggio Emilia pieejas koncepts bērnus raksturo kā savas attīstības, zināšanu un spēju konstruētājus (Lingenauber, 2004). Tādēļ bērni paši zina labāk, kas viņiem nepieciešams, apmierinot savu zinātkāri, veicina savas kompetences attīstību. Līdzīgas atziņas paustas arī 20.gs. sākumā M.Montessori teorijā (Helminga, 2006). Atbilstoši tam, bērniem tiek piedēvētas dabiskas dotības un potenciāls. Nozīmīgākā bērnu dotība, ko Reggio Emilia pieejā piedēvē bērnam, ir „dedzīgs pētnieks” (Malaguzzi, 1984, 4.; Lingenauber, 2017). Bērnam būt pētniekam nozīmē:

- 1) vēlēties izzināt un izprast pasauli – lietas, objektus, norises, procesus, kas pieredzēti, izjusti vai piedzīvoti fantāzijās,
- 2) vēlēties paplašināt savas ikdienas dzīves un sociālās kompetences robežas ar eksperimentu, pētniecības un kļūdīšanās palīdzību (Schäfer, Schäfer, 2009).

Identitātes un kolektīva/sabiedrības nozīmība

Bērnu identitātes attīstībai Reggio Emilia pieejā tiek piešķirta īpaša nozīmība. Cilvēks tiek skatīts kā kooperatīvas sabiedrības, piemēram, ģimenes, kaimiņu, pirmsskolas izglītības iestādes, pilsētas utt. loceklis. Sabiedrības (*kopā būšanas*) kvalitāti sekmē dalībnieku kompetenču daudzveidība, piemēram, solidaritātes izjūtas. Indivīds nav jāsaprot kā individuālisma izpausme, bet kā labklājību un sabiedrības attīstību veicinošs potenciāls.

Bērni tiek raksturoti līdzīgi pieaugušajiem – kā pilnīgs un attīstībā esošs cilvēks. Identitāte nav izprotama kā mērķis, veidot socializāciju, bet gan kā pieredzes, komunikatīvu un interpretācijas procesu pastāvīga vienība pārmaiņu kontekstā. Tādējādi, identitāti, kas vienlaikus ir arī personīga, sociāla un kulturāla identitāte, nav iespējams iemācīt vai iemācīties. Identitātes veidošanās drīzāk uzskatāms kā nepārtraukts attīstības process, kura laikā indivīds iegūst zināšanas, spējas, sociālās kompetences, pašvērtējumu, jaunas intereses, kas tiek daudzējādi interpretētas un pielietotas. Attīstības procesu veicina aktīva diskusija ar sociālo un reālo vidi, komunikācija un dialogs, konfrontācija ar sevi un citiem (Knauf, 2000, 187.lpp.).

Izglītība un mācīšanās

Reggio Emilia pieejā par izglītības un mācīšanās pamatojumu tiek uzskatīta daudzveidīga uztveres, attieksmes, komunikācijas mijiedarbības izveide un dokumentēšana, piemēram, dzīvas būtnes, priekšmeti un procesi, kas bērnam nozīmīgi.

Pamatojoties uz šādu konceptu, Reggio Emilia pieeja nav uzskatāma par noteiktu mācīšanās teoriju (Knauf, n.d., Edwards, Gandini, Forman, 1998; Lingenauber, 2017). Tā intensīvi reflektē pēdējo gadu mācīšanās teorijas, kuras atbilstošas Reggio Emilia pieejas bērnu tēlam:

- mācīšanās un kompetences attīstība sākas, pamatojoties uz R.Vaita (*R.White*) kompetenču konceptu – cilvēciska vajadzība izprast dzīves īstenību un nepieciešamība pēc aktīvām darbībām reālās dzīves situācijās;
- mācīšanās interpretējama kā aktīva mijiedarbība un diskusija ar apkārtējo un sociālo vidi (saskaņā ar Piaže (*Piaget*) teoriju). Tādējādi vēlēšanās atrisināt lielas un mazas ikdienas problēmas veido nozīmīgu „dzinējspēku”, sekmējot spēju pielāgoties dažādiem apstākļiem un integrēt jaunas kompetences iepriekšējā pieredzē;
- mācīšanās lielākoties ir „atklājoša mācīšanās” (pamatojoties uz Brunera (*Bruner*) teoriju) un pētnieciskā mācīšanās, kas tiek skaidrota ar objektu, personu, struktūru un procesu savstarpējo attiecību palīdzību;
- sākoties dzīvībai, parādās arī pirmā sensorā informācija (siltums, kustības, ķermeņa kontakts utt), kas ir kognitīvās izpratnes un emociju pamatā;

- atbilstoši J. Brunera formulētajai sistēmai „*Reprezentēšanas līmeņi*” (*Repräsentationsebenen*), uztvere, uztvertās informācijas apstrāde un atmiņa sākumā raksturojams kā tiešs („*enaktiv*”) pārdzīvojums, tad, realizējas sajūtu – vizuāli („*ikonisch*”) un vārdiski („*symbolisch*”). Mācīšanās procesā, kurā tiek realizēta Reggio Emilia pamatbūtība – pasaules uztvere „100 valodās”, projekti un dokumentācija, tiek sekmēta visu trīs „*reprezentēšanas līmeņu*” attīstība.

Projektu metodes raksturojums

Pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācija veiksmīgi tiek attīstīta, izmantojot projektu metodi, ko kā pedagoģijas reformas konceptu 19.gadsimtā ieviesa Dž.Džui (*Dwewey*). Autors uzskatīja, ka audzināšanas un mācīšanas procesiem jābūt orientētiem uz dzīves prasmēm un patstāvību, un sagatavotību demokrātiskai dzīvei sabiedrībā. Tādēļ bērniem būtu risināmi iespējami reāli jēgpilni uzdevumi un problēmas, turklāt tos pēc iespējas vairāk arī pašiem izstrādājot. Projektā tiek akcentēts aktīvs pieredzes guvums. Priekšplānā tiek izvirzīti izmēģinājumi, eksperimenti un aktīvi problēmu risinājumi. Bērniem netiek iemācīta (uzspiesta) pieredze, bet tā tiek iegūta savā, kaut arī pedagoģiski vadītā, darbībā, mērķtiecīgi izpētot un izmēģinot. Pamatojoties uz Dž.Džui pētījumiem, izglītības mērķis balstās uz nepārtrauktu pieredzes gūšanu, bērnam (pašam) darbojoties – tādā veidā iespējama personības izveide, ko paredz arī projektu metodes pamatprincipi pirmsskolā (Дьюи, 2009).

Projektu metodes pamatprincipi:

1. Holistiska mācīšanās - tiek ievēroti visi mācīšanās veidi, visas maņas, katra spējas un prasmes. Nenotiek izglītības vai kompetenču nodalīšana.
2. Pieredzes mācīšanās - mācīšanos raksturo skaidrība un konkrētība, tā balstās uz pieredzes apmaiņu un refleksiju.
3. Pašaktivitāte – atklājoša mācīšanās, mijiedarbojoties ar pieaugušo un vienaudžiem (*Ko-konstruktion*). Bērnu pašaktivitāti motivē interese un zinātkāre.
4. Spirālveida mācīšanās – darbību (eksperimentu, lomu rotaļu, diskusiju) pastāvīga maiņa projekta tematikas ietvaros.
5. Bērnu lēmuma pieņemšanas (līdzlēmšanas) tiesības – bērni kopīgi ar pedagogu izlemj/izveido projekta tematiku un organizācijas plānojumu. Tādējādi uzņemoties atbildību par projekta un saviem panākumiem.
6. Bērncentrēta mācīšanās – tiek ņemtas vērā bērnu intereses, vajadzības un vēlmes. Projekts ilgst tik ilgi, kamēr bērni ir iekšēji motivēti (pašmotivēti).
7. Dažādas grūtības pakāpes – projektā katram bērnam tiek piedāvātas atbilstošas darbības, lai gūtu sasniegumus (atkarībā no spējām, prasmēm vai apdāvinātības).

8. Saistība ar bērnu dzīvi – bērniem izzinot apkārtējo pasauli, veidojas pieredze, kas noderīga bērnu ikdienā un izmantojama arī citās dzīves situācijās.
9. Sadarbība ar vecākiem un citiem pieaugušajiem – daudzos projektos nepieciešams iesaistīt pieaugušos (piemēram, dažādu profesiju pārstāvjus, ekspertus) (Knauf, n.d.).

Tādējādi, pirmsskolas izglītības uzdevums ir dot katram bērnam iespēju apgūt darbības zināšanas (nevis gatavas zināšanas), kuras var tikt izmantotas tikai aktīvi mijiedarbojoties ar apkārtējo vidi un kas kļūst par dažādu problēmu risināšanas instrumentu.

Projektu metode tiek realizēta Vācijā, Itālijā u.c. Latvijā projektu metodes elementi pirmsskolā tiek izmantoti, piemēram, realizējot integrētu projektu.

5.tabula

Projektu metodes (Vācija, Itālija) principu salīdzinājums ar Latvijas pirmsskolas izglītības uzdevumiem

Pedagoģiska pieeja	Principi, pirmsskolas izglītības uzdevumi
Reggio pedagoģijas pieeja /Projekti (Itālija)	Nozīmīgi apgūt prasmes, kas saistītas ar dzīvi , tādējādi veidojot pasaules izpratni Pasaules uztvere ar visām maņām , eksperimentāla darbība Zināšanas un prasmes, kā arī ideju realizācija, balstoties uz bērnu interesēm
Projektu metode (Vācija)	Bērnu līdzdalība , sadarbība Temats balstās uz bērniem nozīmīgām tēmām Patstāvīga mācīšanās, brīva izvēle Eksperimenti, pētīšana, mācīšanās atklājot
Integrētas rotaļnodarības Integrēta izglītības satura projekts (Latvija)	Bērnu vispārināta pasaules redzējuma izveide Bērnu spēju un interesu ievērošana Brīva izvēle darbībā, saturā, materiālos, laikā, telpā Saikne ar apkārtējo pasauli un bērnu dzīvi Bērnu motivācijas veicināšana

Salīdzinot projektu metodes principus ar Latvijas pirmsskolas izglītības principiem, secināms, ka Latvijas pirmsskolas izglītības uzdevumi teorētiski sakrīt ar projektu metodes principiem - tie balstīti uz bērnu interešu un spēju ievērošanu, temata un darbību sasaisti ar bērnu subjektivitāti, pētniecisko darbību un mācīšanos atklājot. Tomēr, atsaucoties uz iepriekš veikto situācijas izpēti pirmsskolas izglītības iestādēs – bērnu izvēles iespējas, skolotāju izpratne par pētniecisko darbību, promocijas darba autores pieredze apliecina, ka realitātē tiek piedāvāti skolotāja noteikti temati, risināšanas uzdevumi un materiāli, tādējādi ierobežojot bērnu iespējas izvēlēties, izteikt savu viedokli un meklēt problēmas risinājumus.

Bērncentrētu pedagoģisko pieeju (Projektu metode, High/Scope pieeja, Reggio Emilia pieeja) salīdzinājums

	Projektu metode	High/Scope pieeja	Reggio Emilia pieeja
Mācīšanās un audzināšanas filozofiskais pamats	Holistiska mācīšanās, orientācija uz bērnu dzīves prasmju apguvi	Katrs mācību piedāvājums, kas rosina domāt, risināt problēmas un izrādīt iniciatīvu, ir bērnu attīstībai, vajadzībām un interesēm atbilstošs	Bērnu vajadzība izprast dzīves īstenību un aktīvas darbības nepieciešamība
Bērna darbība	Bērnu aktīva darbība, risinot problēmas veido pieredzi	Bērni ir pedagoģiskā procesa centrā, viņu pieredze veidojas nepārtraukti	Bērni ir savas attīstības, zināšanu un spēju konstruētāji.
Skolotāja darbība	Skolotājs ievēro bērnu intereses, atbalsta. Organizē refleksiju.	Skolotājs ir bērnu attīstības sekmētājs, pētījumu dalībnieks, rotaļu, spēļu un mijiedarbības partneris.	Skolotājs ir atbalstītājs
Mācīšanās vide	Dažādu mācīšanās veidu, maņu un grūtības pakāpju nodrošinājums. Bērnu pašaktivitātes nodrošinājums.	Patstāvīgas, pašmotivētas darbības un aktīvas mācīšanās nodrošinājums	Grupas telpa kā „trešais audzinātājs”
Mācīšanās saturs	Mācīšanās saturu veido bērni, kopīgi ar pedagogu izveido projekta tematiku, mērķi un uzdevumus.	Mācīšanās saturu veido bērni	Mācīšanās saturu veido bērni
Mācību formas un mācīšanās metodes	Spirālveida mācīšanās. Aktīva mijiedarbība, diskusija. Atklājoša mācīšanās. Dažādas grūtības pakāpes uzdevumu risināšanā.	Trīs fāžu mācīšanās forma - „plānot”, „darboties” un „pārdomāt”. Aktīvā mācīšanās.	Attīstības procesu veicina aktīva diskusija ar sociālo un reālo vidi, komunikācija un dialogs, konfrontācija ar sevi un citiem. Projektu realizēšana.

Salīdzinājums veikts, balstoties uz projektā Creativity in Pre- School Education (CREANET)” (LLP 510473-LLP-1-2010-1-IT-COMENIUS-CNW) gūtajām atziņām (skatīt 6.tabulu).

Analizējot šo pedagoģisko pieeju koncepcijas un organizācijas principus, saskatāmas līdzīgas pazīmes, kas raksturīgas bērncentrētas mācīšanās pieejas koncepcijai, piemēram, visi virzieni uzsver, ka bērni ir mācīšanās un audzināšanas procesa subjekti, bērni paši konstruē savu pieredzi, savukārt skolotājs darbojas kā atbalstītājs un palīgs bērnu attīstībai.

Bērncentrētas mācīšanās pieejas teorētiskā pamatojuma izpēte atklāj raksturojošās pazīmes, kas nosaka pirmsskolas izglītībā īstenojamās aktualitātes:

- bērnu interešu un vajadzību ievērošanu,
- subjektīvu pārdzīvojumu modelēšanu,
- pašpieredzes veidošanos, kas ietekmē bērnu iniciatīvas un pašmotivētas, pētnieciskās un radošās darbības attīstību.

Tas nozīmē, ka realizējot mācīšanos un audzināšanu bērncentrētā mācīšanās vidē, pedagoģiskā darbība tiek vērsta uz bērnu līdzdalību un aktīvu darbību, respektējot katra bērna pašrealizācijas attīstības subjektīvos faktorus. Tādēļ nozīmīgi noteikt bērncentrētas mācīšanās pieejas principus un sekmējošus nosacījumus bērna pašrealizācijai bērncentrētā mācīšanās vidē.

2.3. Skolotāja pedagoģiskās darbības priekšnosacījumi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanā

Bērniem, uzsākot apmeklēt pirmsskolas izglītības iestādi, būtiska ir ne tikai dažādu faktu uzzināšana un zināšanu apguve, bet arī pasaules apgūšana praktiskā darbībā. Šodienas bērni zina daudz, bet ne vienmēr saprot un var atrast šo faktu vietu savā pasaules modelī, tas savukārt rada “pasaules haotiskumu” (Kravalis, 1982).

A.Maslova izstrādātie nosacījumi, kas būtiski sekmē indivīda pašrealizācijas attīstību, piemērojami arī pirmsskolas mācīšanās vidē:

1. Pašrealizācija ir *pārdzīvojums* (pilnīga koncentrācija un iedziļināšanās/sevis atdeve darbībā, tādā veidā parādot savu „Es”). Skolotāja uzdevums – palīdzēt bērniem pārdzīvot šādus brīžus pēc iespējas biežāk.
2. Pašrealizācija – tas ir process, kurā, *izdarot izvēli*, katru reizi tiek sekmēta personības attīstība.
3. Pašrealizācijas jēdziens ietver *patības* jēdzienu. Katrā cilvēkā kā bioloģiskā indivīdā ar savu temperamentu dimensiju, bioloģiskām reakcijām ir patība. Savu iekšējo signālu uztvere palīdz to izprast. Nereti bērni vairāk ieklausās citu teiktajā (skolotāja, vecāku, tradīciju utt.), neuztverot savos iekšējos signālos. Tādēļ nozīmīgi pirmsskolas pedagoģiskajā procesā ietvert mācīšanos ieklausīties sevī.

4. Katru reizi, *uzņemoties atbildību*, cilvēks pašrealizējas. Tādējādi, nozīmīgi ir pašam sev godīgi atbildēt par savu izvēli un rīcību.

5. Pašrealizācija saistāma ar drosmi *nebaidīties izteikt savas domas, idejas*.

6. Pašrealizācija uzskatāma ne tikai par pašu augstāko līmeni cilvēka attīstībā, bet arī par attīstības procesu. Tas ir nepārtraukts savu iespēju realizācijas process. Pašrealizācijas process ietekmē/ stimulē cilvēka intelektuālās spējas, tas saistāms ar cilvēka darbu, (*grūtību pārvarēšanu*), lai sasniegtu to, uz, ko tiecas.

7. Ar pašrealizāciju saistāmas atklāsmes *prieka izjūtas* (atklājot kaut ko jaunu). Tās apguve tiek uzskatīta par pedagoģijas problēmu, jo nav iemācāma ar tradicionālām metodēm (piemēram, uzrakstot uz tāfeles piemēru, formulu vai novērojot praktiski), kas risināma ar metapedagoģijas paņēmieniem.

8. Izprotot sevi, (atbildot uz jautājumiem, saistot to ar savu subjektivitāti), iespējams atklāt savus aizsardzības mehānismus un drosmi, atklājot, ka savu domu un jūtu apspiešana kā problēmu risināšanas veids neveicina pašrealizācijas attīstību (Мацлой, 1999).

Prasme radoši domāt, risināt problēmas un realizēt idejas (izzinoši pētnieciskā darbībā) tiek vērtētas augstāk nekā zināšanas, jo tās kā informācija kļuvušas visai pieejamas. Skolotājam, lai ierosinātu bērnu radošas domāšanas impulsus, šī prasme aplūkojama kā pētnieciskās darbības un pašrealizācijas attīstību sekmējoša metode (Alijevs, 2005). Izzinoši pētnieciskā mācību darbība veido ideālu vidi alternatīvu meklēšanai, attieksmes veidošanai, kā arī jaunu ideju un priekšstatu ģenerēšanai. Zināšanas netiek tikai uzkrātas, tās tiek izmantotas kā stimulē, lai veiktu izzinošu darbību – kaut kā jaunā meklējumi, to izpēti un pieņemšana. Bērni paši veido veseluma papildījuma centru un robežas. To mijiedarbība apstiprina, ka pastāv nosacījumi bērnu pašrealizācijas attīstībai un sevis veidošanai.

Bērnu dzīves pārdzīvojuma pieredze akumulē visu to, kas pārdzīvots un izdzīvots. Tieši spilgtākie iespaidi transformē bērnu pārdzīvojumu pieredzi topošās personības iekšējās noteicošās determinantas (Alijevs, 2005).

Pastāv uzskats, ka matemātikas, valodas apguves nodarbībās bērni tiek mācīti, bet radošā domāšana attīstāma mūzikas vai mākslas aktivitātēs. Tas nozīmē, ka no bērniem tiek prasīta šķelšanās divās vai vairākās personībās, no kurām katrai jāattīstās atbilstoši mācāmajam priekšmetam (Alijevs, 2005). R.Alijevs uzskata, ka nozīmīgi izglītības procesā maksimāli izmantot cilvēkam dabisku piemērošo domāšanas tēlainību, mācoties dzīvei un pilnvērtīgai pašrealizācijai, nepiedāvājot galīgas un gatavas zināšanas/ informāciju. Šāds pamatojums atrodams arī Dž.Džui secinājumos par to, ka bērnus nepieciešams sagatavot,

informācijas patstāvīgai iegūšanai un izvērtēšanai, radot izglītojošas situācijas, kurās būtu nepieciešams izmantot iepriekš iegūtās zināšanas praktisku problēmu risināšanai.

Pragmatisma virziena pamatā ir Dž.Džui atziņa par iemācītā praktiskā derīguma vērtību. Autors aktualizējis bērnu personības „*norūdīšanos*” produktīvā darbībā, uzskatot, ka tās pamatā veidojas uzmanība, iniciatīva, radošā un loģiskā domāšana. Balstoties uz šo atziņu, uzskatāms, ka katra bērnu individualitāte izpaužas radošā, patstāvīgā darbībā, kur bērns ir izglītības centrā (Дьюи, 2000).

Dž.Džui jēdzienu *izglītība* saistījis ar jēdzienu pieredze, to definējot kā rezultātu cilvēka mijiedarbībai ar fizisko un sociālo vidi, kā procesu, komunikāciju, kā cilvēka pasauli visos tās izpausmes veidos. Nosacījumi jēgpilnas domāšanas attīstībai un uzvedībai, brīvības izjūtas, ko ietver arī pašrealizācijas process, attīstībai:

- refleksīvā mijiedarbība,
- attieksme pret savu pieredzi, dabas kultūras saistības izpratne,
- praktiska darbība (Дьюи, 2009).

Autors uzskata, ka *izglītība* ir uzskatāma par attīstību pieredzes veidošanās procesā, un jebkura jēgpilna pieredze sevī ietver aktīvu darbību (Дьюи, 2000, 75-76). Bērnu pieredzei veidojoties aktīvā darbībā un mijiedarbībā, nepārtraukta pieredzes rekonstrukcija veido pamatu izglītības procesam un bērnu personības pašrealizācijas attīstībai. Izglītības uzdevums ir dot bērniem darbības zināšanas, kuras iespējamas, izprotot tikai aktīvā mijiedarbībā ar apkārtējo vidi un kuras kļūst par instrumentu dažādu problēmu (izziņas, morāles, sociālu un praktisku) risināšanai.

Problēmas mācīšanās procesā izvirzāmas pietiekami sarežģītas, domāšanu provicējošas un bērniem atrisināmas. Tādā veidā tiek radīta situācija, kas nosaka pazīstamas/zināmas situācijas izjūtu (pamatojoties uz izveidoto pieredzi) un ļauj brīvi izzināt un izvirzīt hipotēzes un uzdevumus problēmas risināšanai. Tādējādi, mācīšanās procesā izvirzot uzdevumu iemācīt bērniem domāt un veidot jēgpilnu pasaules izpratni, nozīmīgi nesniegt gatavas zināšanas. „Cilvēks domā tikai tad, kad patstāvīgi pārvarot problēmsituāciju grūtības, tiek meklēts individuāls problēmas risinājums” (Дьюи, 2000, 146). Tātad, skolotājam, veidojot mācīšanas vidi, kas stimulē domāšanu, izrādot labvēlīgu attieksmi un iesaistot bērnus pieredzes veidošanas procesā, tiek veidota bērncentrēta mācīšanās pieeja, kas nodrošina pamatu bērna pašrealizācijai.

Līdzīgas atziņas vērojamas Dž.Brunera izstrādātajā atklāsmes mācīšanās teorijā, kur kā svarīgākais uzsvērtā nepieciešamība bērnu mācīšanās procesā izmantot jaunatklāsmes metožu vingrinājumus, kas ietver mācīšanos patstāvīgi risināt problēmas. Autors akcentē arī pārneses jēdziena nozīmību, skaidrojot ar atsevišķu, iepriekš apgūtu jēdzienu atpazīšanu vēl

neapgūtas tematikas ietvaros. Nozīmīgākā atklājošās mācīšanās funkcija/ uzdevums ir kognitīvo struktūru izveide – hierarhisku paņēmienu un problēmrisināšanas apguve. Tādējādi, atklājošā mācīšanās paredz zināšanu un prasmju apguvi par jēdzieniem un likumsakarībām, kurus vēlāk iespējams izmantot problēmu risināšanas procesā, kā arī jaunu fakti un jēdzienu izpratnē (Bruner, 1987). Tas saistāms ar darbības teorijas atziņām, kā arī ar H.Ebli (Aebli) teoriju par bērncentrēta mācīšanās procesa attīstību interiorizācijas veidā. Domāšana attīstās darbībā, akcentējot, ka arī jēdzieni ietver darbības procesa elementus (Aebli, 2011). Tas sasaucas ar H.Gudjona ideju par to, ka domāšana izriet no pašmotivētas darbības un atgriezeniskajā iedarbībā to pilnveido (Gudjons, 2007).

Lai bērni spētu apgūt problēmu risināšanas prasmes, nozīmīgi to mācīties. Problēmu risināšana notiek psihisku darbību procesā, kas izpaužas zināšanu un pieredzes pārnēsē, izmantojot dažādus risinājumu paņēmienus. Problēmu risināšanas mācīšanās ieteicama, iepriekšējās zināšanas integrējot augošā secībā un vienotā struktūrā (Weidenmann, 1993, Gudjons, 2007).

Skolotāja uzdevums ir atlasīt esošās pieredzes faktus, kā rezultātā iespējams veidot jaunas problēmsituācijas, kas savukārt paplašina potenciālās pieredzes apjomu. Dž.Džui pedagoģiskā koncepcija, kas nosaka bērnu personības attīstību kopveselumā, kā arī audzināšanu un mācīšanos definē kā individuālu procesu, pamatojas uz:

- izziņas/ prāta darbības izpratni kā sociālās pieredzes „produktu”,
- izziņas/ prāta darbības skaidrojumu kā instrumentu, ar kura palīdzību cilvēks risina savas dzīves problēmas (Дьюи, 2009, 116).

V.Edelmans definējis vairākus problēmu risināšanas paņēmienus:

- mēģināšana un kļūdīšanās,
- pārstrukturēšana (problēmas pārdēvēšana),
- stratēģiju pielietošana (plāna izstrāde problēmas risināšanai),
- sistematiska domāšana (ne tikai cēloņu – seku sakarību, bet arī savstarpēji atkarīgas mijiedarbības ietekmes pielietošana),
- radoša risināšana (diverģentā domāšana, kas paredz vairākus risinājumu ceļu izplānošanu un pārbaudi) (Edelmann, 1996).

Pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanās procesā būtiski atzīmēt subjektivitāti jeb subjektīvo nozīmību, jo mācīšanās bieži tiek izprasta atbilstoši jēdzienam mācīšana.

V.Buddrus, aprakstot vispusīgu mācīšanos, saista to ar jēdzieniem personiskā izaugsme, apzināšanās, pašrealizācija, akcentējot personisko nozīmību mācīšanās procesā (Buddrus, 1995).

Līdzīgi uzskati pausti K.Holckampa (*Holzkamp*) darbos, kur mācīšanās definēta kā no subjekta un viņa motīviem izrietoša subjektīvās pieredzes un dzīves iespēju paplašināšana (Holzkamp, 1995).

Mācīšanās process pirmsskolā notiek mijiedarbībā ar audzināšanas procesu. D.Benners noteicis vispārīgus audzināšanas principus, kas attiecināmi uz bērnu individualitātes attīstību, bērniem mijiedarbojoties ar skolotāju mācīšanās un audzināšanas procesā:

- 1) cilvēka pašnoteikšanās attīstība,
- 2) patstāvības un pašizpaušmes realizācija darbībā.

Autors akcentējis, ka šos principus nav iespējams realizēt pavēlot, uzspiežot vai nepastarpinātā vai tiešā veidā (Benner, 2005).

B.Skinners apgalvo, ka cilvēka aktivitāte un darbība ir atkarīga nevis no paša cilvēka, bet no apkārtējās vides (Skinners, 1976).

Darbības teorija izšķir un aktualizē šādus aktivitātes principus:

- izziņas procesa atkarība no dažāda veida vērtībām, mērķiem, vajadzībām, emocijām, iepriekšējās pieredzes, kas nosaka izvēli un subjekta aktīvās darbības virzību. Jēdzienā *subjektivitātes tēls* A.Ļeontjevs (*Леонтьев*) ietver subjekta ojektivitātes trūkumu. Tādējādi var teikt, ka izpratni, domāšanu (ko ietver bērna mācīšanās process) nosaka vajadzības, motivācija, emocijas. Atzīmējams, ka šāda veida ojektivitātes trūkums ir objektīvi determinēts un atspoguļojas/ vērojams nevis neadekvātā veidā, bet aktīvā darbībā realitātē. (Леонтьев, 2005). Tāda izpratne nav pretrunā ar S.Rubinšteina uzskatiem, ka pašmotivētas darbības attīstību ietekmē ārējās vides nosacījumi (Рубинштейн, 2012);
- aktivitātes princips uzskatāms kā pretstats reaktivitātes principam. Šīs izpaušmes vērojamas tādos izziņas un psihiskos procesos kā radoša, produktīva darbība, kā psihisko procesu produkts (Бернштейн, 1990).

N.Bernšteins (*Бернштейн*), kā arī A.Ļeontjevs uzskata, ka videi, kurā iespējama uzvedība kā pielāgošanās apkārtējai videi, nav jēgas. Šādā veidā visas subjekta reakcijas uzvedību nosaka iedzimti fizioloģiski mehānismi vai gatavi šabloni un paraugi.

Attīstot motorās atmiņas izpratni kā aktīvu radošu darbību, jebkurā darbībā, vienmēr tiek pielietota piepūle, kas ir neparedzama un nav īstenojama ar stereotipiskiem paņēmieniem, bet iespējams īstenot iekšējās motivācijas ietekmē (Бернштейн, 1990). Tādējādi, mācīšanās (atcerēšanās un izpratne) nav iespējama, pielietojot asociatīvu vai biheivioristisku koncepciju, kas nosaka šo procesu pasivitāti. N.Bernšteins to skaidro kā vairāku posmu aktīvu pieredzes

izpratnes konstruēšanu, kas nozīmē – nevis atkārtotas, reproduktīvas darbības, bet to konstruēšanu (Бернштейн, 1990). Līdzīgas idejas paustas arī A.Ļeontjeva darbos.

Humānās pedagoģijas pieejas pamatuzdevums ir palīdzēt atklāt savas spējas, nostiprināt ticību un uzticēšanos savām spējām, kas ir saskaņā ar pašrealizācijas nepieciešamību. A.Maslova un K.Rodžersa teorijas pauž iespēju – aktualizēt personības iekšējo pasauli, pašattīstību, sevis saglabāšanu un personības pilnveidi, izvirzot mērķi, kas balstīts uz bērna interesēm, nevis pedagogam nozīmīgiem abstraktiem jēdzieniem. Humānās pedagoģijas virziens paredz personības pašvērtības atzīšanu, tās pašapziņas attīstību, nosacījumus tās pašrealizācijas īstenošanai. Skolotāja un bērnu jēgpilna mijiedarbība spēj nodrošināt bērnu iekšējā potenciāla maksimālu realizāciju. Tādējādi vispārīga bērnu attīstība ir tikpat nozīmīga kā viņa pašrealizācijas attīstība aktīvā darbības procesā, kura notiek mijiedarbībā ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Tādējādi skolotājs, ievērojot bērnu attīstības līmeni un individualitāti, veidojot mijiedarbības attīstībai labvēlīgus apstākļus un pedagoģiskās situācijas, spēj attīstīt bērnu aktīvu darbības procesu, kurās viņi var izrādīt savu iniciatīvu un pašrealizēties (Roger 1994; Маслоу, 1970).

Humānā pedagoģija tiecas pietuvināt izglītību bērniem. Bērnu darbības (dzīves organizācija) tiek uztverta kā dabīga, ja viņiem ir iespēja brīvi pašrealizēties - dzīvot saskaņā ar saviem iekšējiem likumiem. Izglītojošie līdzekļi tiek atlasīti atbilstoši mērķiem, iespējām un bērnu spējām.

Humānās pedagoģijas atziņās popularizētas mācīšanās metodes, kas sekmē bērnu patstāvīgu radošo darbību, piemēram, aktīvā mācīšanās, problēmsituāciju nodrošināšana mācīšanās procesā, projektu metode, pētnieciskās metodes, Humānās pedagoģijas virziena metodoloģiski nosacījumi pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijas attīstībai:

- emocionāli stimulējoša mācīšanās vide (galvenā uzmanība tiek pievērsta bērnu iniciatīvai),
- cieņpilnas attiecības starp skolotāju un bērniem,
- skolotājs atbalsta bērnu, (palīdz bērnam nepieciešamības gadījumā),
- iespēja katra bērna reālām izzinošām darbībām un pašrealizācijai,
- izglītojošas programmas, lai maksimāli tiktu attīstītas bērnu radošās spējas (mācīšanās process tiek saprasts kā subjektīvās izziņas pieredzes uzkrāšana, tās bagātināšana),
- bērnu un skolotāju kopīgas problēmu risināšanas un vērtēšanas paņēmieni apspriedes (Čehlovs, 2008).

Tādējādi, realizējot humānās pedagoģijas principus pirmsskolas izglītības vidē, mācīšanās un audzināšana uzskatāma kā bērnu pašattīstību rosinošs process. Kā pretstats

uzskatāma klasiskā izglītības sistēma, kuru raksturo skolotāja centrēts mācību un audzināšanas process.

M.Čehlovs, analizējot A.Maslova, Š.Amonašvili, K.Rodžersa pētījumus, atzīst, ka klasiskajā izglītības modelī mācīšana tradicionāli tiek aplūkota kā mācību darbības vadība vai skolotāja iedarbība uz bērnu. Audzināšanas mērķis pamatojas sabiedriskā ideāla pozīcijās. Personīgās bērnu un pieaugušā īpatnības tiek abstrahētas un atsvešinātas.

Pretstatā klasiskajam izglītības modelim, humānās pedagoģijas un psiholoģijas idejas uzsver, ka nav iespējams cilvēku humanizēt bez viņa paša piedalīšanās, nav iespējams viņā veidot humānu pārliecību. Tikai iekšēji var radīt nosacījumus, kuros cilvēks pats nonāk pie šīs pārliecības (Čehlovs, 2008).

Humānās izglītības mērķis ir visa cilvēciskā apstiprinājums bērnos, attīstot spējas un realizējot potenciālās iespējas. Galvenās izglītības procesa attiecības – mācīšana un mācīšanās – iegūst savas īpatnības. Mācīšana ir priekšnosacījumu radīšana, kas aktualizē konstruktīvo cilvēka potenciālu. Skolotāja loma ir atbalstīt bērnus, balstoties uz viņu sapratni un uztveri. Starppersonu attiecībās bērni un skolotājs ir šo attiecību līdzautori un vienlīdzīgi subjekti,

Izglītības kontekstu teoriju analīze ļauj noteikt divas galvenās pretrunīgās bērnu audzināšanas un mācību pamatkonceptijas - brīvās audzināšanas un mācību teorija pedagoģijā un psiholoģijā (Erikson,1989).

Humānās pedagoģijas un psiholoģijas idejas tiek balstītas uz iekšēji radītiem nosacījumiem, kuros cilvēks pats brīvi izvēlas, nonāk pie pārliecības un tādējādi pašrealizējas (Роджерс, 1994; Амонашвили, 1995; Маслоу, 2011). Humānā pedagoģija akcentē uzmanību pret bērnu iekšējo pasauli, personības attīstību, veidojot bērncentrētu mācību vidi, kā arī jaunu mācību metožu, formu un līdzekļu meklējumu nepieciešamību mācīšanās procesā.

Tādējādi par prioritātēm mācīšanās un audzināšanas procesā tiek izvirzīti: rotaļa, spontānas darbības un pozitīvās emocijas, zināšanu iegūšana tiek novirzīta otrajā plānā. Pretrunīgu un negatīvu vērtējumu par mācību metožu un satura noteikšanu, balstoties tikai uz bērna interesēm sniedzis J.Orlovs (*Орлов*), kā sekas minot akadēmisko mācību līmeņa pazemināšanos (Орлов, 1991).

Humānās izglītības aktualizēšanu audzināšanas procesā paredz kultūrcentriskā izglītība, akcentējot koncepciju „*no veselā uz daļu*” un izglītojošās vides nozīmību. Kultūrcentriskā izglītībā personības attīstība tiek traktēta kā process un rezultāts, to mijiedarbība sociāli kulturālajā kontekstā. Kultūrcentriskās izglītības paradigmas īpatnības veido īpašā garīgi tikumisko referentu nozīme – kultūras personificētie simboli.

Identificējoties ar tiem, cilvēks nodrošina sev garīgo izaugsmi un pašapliecināšanos (Čehlovs, 2008).

Audzināšanas un mācīšanās būtība kultūrcentriskajā pieejā ir kultūras izstrādātā pilnības ideāla pieņemšana un tā iekļaušana personīgajā dzīvē. Tiekšanās uz pilnību kļūst ne tikai par ārējo audzināšanas mērķi, bet arī par savu iekšējo personības radošuma vajadzību, motivējošas darbības, bērna rīcības atbildības pamatdarbības un pašrealizācijas attīstību (Čehlovs, 2008).

Par pašreizējo pamatvirzienu izglītības globālajā paradigmā uzskatāma holistiskā izglītība, kas koncentrējas uz cilvēku pašu (kā subjektu) un viņā esošo resursu integrāciju, kā arī šo resursu integrāciju ar citiem ārējiem aspektiem. Izglītības paradigmas maiņa nosaka, ka vairs nevar sekot līdz absolūtiem modeļiem, padarot izglītību neapzinātu, mehānisku, atkārtoto, akcentu likt tikai uz intelektuāliem risinājumiem. Holistiskā izglītība fokusējas ne tikai uz indivīda intelektuālo aspektu, tā ietver arī emocionālo, fizisko, sociālo, estētisko un garīgo dimensiju. Tāpēc reizēm tiek dēvēta arī par integrālo izglītību.

Holistiskais redzējums tiek balstīts zināšanu integrācijā. Zinātne, māksla, garīgums un tradīcijas atrodas mijiedarbībā, lai radītu gudrības (*pratības*) kultūru, kas apvieno nepārprotamu zināšanu fragmentus akadēmiskajās disciplīnās. Diemžēl, balstoties tikai uz nepārprotamām zināšanām, nav iespējams saprast jauno realitāti. Holistiskais redzējums pēc būtības ir transdisciplinārs, tādējādi viena, konkrēta mācību darbības joma nevar izslēgt citas. Tās visas ir savstarpēji vienotas sarežģītā un niansētā veidā, un skolotāja uzdevums ir palīdzēt audzēkņiem identificēt saikņu esamību to starpā. Holistiskais redzējums atklāj jaunas izpratnes mācīšanās principu, t.i., mācīšanās ir personiski sociāla uztveres spēja (apķērība) ar nozīmi pašam cilvēkam. Mācīšanās notiek intuitīvā, emocionālā, racionālā, garīgā, fiziskā, mākslinieciskā, kognitīvā un telpiskā līmenī un iekļaujas personības izpratnes nozīmē (Gallegos Nava, 2001).

K.Vilbers (*Wilber*) uzskata, ka „integrālā koncepcija cenšas iekļaut matēriju, ķermeni, prātu, dvēseli un garu, un to kā tie izpaužas individuā, kultūrā un dabā” (Vilbers, 2010, 8). Holistisks skatījums mudina veidot sevī kaut nedaudz vairāk veseluma, būt mazāk sadrumstalotiem.

Dž. Millers norāda uz to, ka izglītība bērna holistiskai attīstībai ietver savstarpēju attiecību izveidi, līdzsvarojot dažādus metodiskos un darbību elementus. Skolotājs, kas darbībā balstās uz holistiskas attīstības pamatprincipiem, ļauj bērnam atklāt un izprast dažādas sakarības un saiknes. Mācīšanās tiek padarīta personiski un sociāli nozīmīga bērnam, zināšanas kļūst par bērna pārdzīvojumu un pieredzes daļu (Miller, 2007). Lai holistisko pieeju īstenotu izglītības praksē, Dž. Millers akcentē trīs pamatprincipus:

1) līdzsvara nodrošinājums (zināšanas un iztēle, tehnoloģijas un personība, visas grupas un katra bērna personisko interešu ievērošana, mācīšanās un audzināšanas procesa praktiska un sociāla ievirze, balanss un robežu „sapludināšana” starp pedagoga organizētām darbībām un ikdienas dzīves darbībām),

2) katra bērna iekļaušana grupas vidē (aktīva līdzdarbošanās, individuāla pieeja, emocionāli komfortablas un drošas mācību vides izveide),

3) sakarības (dažādu saikņu, cēloņu un sekū atklāšana un izpratne, starppriekšmetu saikne, mācību procesa un jauniegūtās informācijas saistība ar bērna ikdienu, personiskajām interesēm un vajadzībām) (Miller, 2007).

K.Luka, aktualizējot holistiskas izglītības mērķi, par bērnu vajadzību izziņāt un pētīt, un mācīties realizāciju, uzsvērusi paradigmas maiņas (no mācīšanas uz mācīšanos) nozīmību pedagogiskajā procesā. Autore holistisko izglītību raksturo ilgtspējīgas izglītības attīstības stratēģijas kontekstā - kā sabiedrisku, aktīvu un centrētu uz bērnu (Lukk, 2008).

Nostiprinoties holistikās pieejas uzskatiem izglītībā, tiek konfrontēti divi pretēji pedagogiskie modeļi. Viens, kas atbalsta uz mācīšanu centrētu pieeju un otrs, kas akcentē mācīšanos. Tādējādi var teikt, ka skolotāji atrodas divu šo modeļu izvēles priekšā, kur Latvijā vēsturiski vairāk ir zināms uz mācīšanu centrētais modelis. Bērncentrētais modelis balstās uz ideju par cilvēka kā vispusīgas personības attīstību un uz mācīšanās sekmēšanu, izmantojot neatkarīgas darbības, spontānus pašatklājumus un rotaļas. Tiek veicināta mijiedarbība un sadarbība, un simboliska vai imitēta spēle tiek uzskatīta par tikpat svarīgu kā kultūrprasmju apguve. Skolotāja uzdevums, no vienas puses, ir iekārtot telpu, nodrošināt aprīkojumu rotaļām un nodarbībām, kā arī sastādīt nodarbību sarakstu, bet, no otras puses, iesaistīties bērnu nodarbēs, lai rosinātu kultūrprasmju apguvi, sekmētu radošo pašrealizāciju, palīdzētu reāli praktisku mērķu izvirzīšanā, lēmumu pieņemšanā, kā arī rezultātu sasniegšanā jebkurā darbības sfērā (sociālajā, garīgajā u.c.) (Петровский, 1992; Маслоу, 1997; Linde, 2003 u.c.).

Skolotāji ir bērnu fasilitatori sociālās un intelektuālās izaugsmes jomā. Savukārt, uz mācīšanu centrētu modeli pirmsskolas izglītībā ir ietekmējušas izglītības teorijas, kas balstās uz zināšanu un prasmju nodošanu ar skolotāja starpniecību. Mācīšanas metodes ir balstītas uz tiešu mācīšanu, mērķtiecīgi vadītām aktivitātēm un pastiprināšanu, viss process balstās uz strukturētu un plānotu mācību programmu.

Mācīšanās un mācīšanas modeļi izskaidrojami arī ar diviem atšķirīgiem mācīšanās veidiem, t.i., netiešo jeb nejaušo mācīšanos un tiešo mācīšanos. Netiešā mācīšanās notiek tad, kad bērns atrodas mijiedarbībā ar citiem vai darbojas kopā ar citiem (Brunera koncepcija par *kopīgo darbošanos*). Šādās situācijās iesaistītajiem dalībniekiem uzmanība ir virzīta uz

kopīgu lietu, parādību, objektu, ideju (ir kopīgs uzmanības centrs), taču nav apzināta nolūka iemācīt ko konkrētu. Tās ir reālās dzīves situācijas. Savukārt tiešo mācīšanos virza nolūks mācīt, tādēļ tai ir vairāk vai mazāk skaidra struktūra iedomāto mērķu sasniegšanai. Netiešajā procesā bērni mācās runāt, un līdztekus tam attīstās arī procesuālā sistēma, kurā ietilpst izpildfunkcijas un metakognitīvās spējas. Izpildfunkcijas galvenokārt nozīmē impulsu kontrolēšanu, neadekvātu ideju novirzīšanu un rīcības plānošanu. Metaizziņa sastāv no kognitīvo procesu apzināšanās: tā ne tikai virza bērnu uz refleksiju par prāta darbības principiem, bet arī ļauj noteikt labākās atcerēšanās stratēģijas, kas palīdzēs darbībai nākotnē, mācībām u. c. Tādējādi gan izpildfunkcijas, gan metakognitīvās spējas ir nepieciešamas akadēmiskajām mācībām, kas notiek tiešā veidā.

Var teikt, ka bērncentrēta pieeja, sabalansējot mācīšanas un mācīšanās modeļu principus, veicina izpildfunkciju un metakognitīvo spēju attīstību, kas nepieciešamas akadēmiskajām mācībām, kuru priekšnosacījums savukārt ir noteiktas pakāpes struktūras esamība, kā arī atkārtošana, kas nepieciešama, lai izveidotu automātiskus refleksus, kuri ir obligāti nepieciešami lasītprasmes, rakstītprasmes un matemātikas apguvei.

Tāpēc pirmsskolas izglītības praksē var pastāvēt abu modeļu kombinācija, kas bērniem nodrošina vislabākos rezultātus. Taču tas prasa no pedagoga jaunu redzējumu un metodisku pieeju. Latvijā pedagogiem saprotamāka, apzīstamāka un darbībā pārbaudīta ir mācīšanas modeļa pieredze visās bērnu vecuma grupās. Lai realizētu bērncentrētu pieeju, pedagogiem ir nepieciešams izprast mācīšanās modeļa pamatprincipus un apgūt spēju dažādot savas darbības. Ņemot vērā holisma pamatprincipus un bērncentrēta pieejas nosacījumus pirmsskolas izglītībā (Crain, 2005; Miller, 2007; Röbe, 2008; Vilbers, 2010), secināms, ka bērna pašrealizācijas attīstība raksturojama kā atvērta un mainīga savās robežās. Tā paredz skolotāja darbības dažādošanu, kas pirmsskolas izglītībā ļauj saskatīt ikdienišķas parādības un novērst nepilnības mācību un audzināšanas procesā, ievērojot bērnu atšķirīgus prasmju līmeņus, dažādus mācīšanās stilus, mācību vajadzības un intereses.

Tādējādi bērncentrētas pieejas koncepcija pamatojama gan Humānās, gan arī Kultūrcentriskās izglītības, gan Holistiskās izglītības koncepciju filozofiskajā skaidrojumā. Tas paredz mācīšanās un audzināšanas procesa organizāciju noteiktos virzienos, akcentējot:

- bērna individuālo vajadzību un interešu apmierināšanu (nevis programmā noteikto),
- katra bērna unikālo īpašību attīstība (nevis sociāli tipisku īpašību veidošana),
- subjekts – subjekts attiecības starp bērniem un skolotāju (nevis objekts – subjekts).

Šādas mācīšanās vides izveide saistīta ar paradigmu maiņu, mācību un audzināšanas procesā akcentējot mācīšanos, nevis mācīšanu, kas saskan arī ar M.Čehlova atziņām par izglītības sistēmas orientāciju uz personības attīstību kā prioritāti, tādējādi mazinot pretrunas

pašreizējā izglītības sistēmā – „orientācija uz zināšanu ieguvu un speciālistu sagatavošanu, bet ne uz personības attīstību. Tradicionālajā pedagoģiskajā procesā ir stingri norobežotas skolotāja un bērnu sociālās funkcijas un nostiprinātas viņu pozīcijas: skolotājs – izglītības subjekts, bērns – izglītības objekts. Tāda pedagoģiskā situācija neveicina sadarbības attīstību un rada pretrunas pedagoģiskajā procesā” (Čehlovs, 2008, 15).

Humānās pedagoģijas virziena galvenais princips – izglītības humāni adekvāta attieksme pret bērnu interesēm un vajadzībām, viņu spējām un iespējām. Humānās pedagoģijas pieejas pamatā ir bērna identitāte, kas nosaka pedagoģiskā procesa izveidi bērnu pašrealizācijas attīstībai. Tādējādi, nozīmīga ir ne tikai vispārīga bērnu attīstība, bet arī viņu pašrealizācijas attīstība aktīvā darbības procesā, kurā notiek saskarsme ar citiem cilvēkiem.

Skolotājs, ievērojot bērnu individualitāti, attīstības līmeni un pieredzi, spēj radīt labvēlīgas pedagoģiskas situācijas bērnu iniciatīvas un pašrealizācijas attīstībai.

Humānās pedagoģijas paradigma veidojusies, balstoties uz monosubjekta internālistisko pieeju. Gan humānās pedagoģijas, gan arī humānās psiholoģijas skatījumā personība tiek aplūkota kā sarežģīts, augstvērtīgs un neatkārtojams individuāls kopums, kurai piemīt nepieciešamība pēc savu vajadzību realizācijas - pašrealizācijas (A.Maslova termins pašaktualizācija) (Маслоу, 2011). Analizējot K.Rodžera pētījumus, var secināt, ka jau pirmsskolas vecuma bērni kā personības spēj attīstīt savus iekšējos resursus – prātu, zinātkāri, spēj izdarīt izvēli, pieņemt lēmumus un būt atbildīgi (Роджерс, 1994). Tādējādi, realizējot bērncentrētu pieeju, iespējams stimulēt bērnu aktivitāti un izzīņas darbības attīstību, kā arī savu spēju attīstību un to pilnvērtīgu izmantošanu, ko paredz vajadzība pašrealizēties.

K.Rodžers aktualizējis mācību metodes, kas nodrošina pastāvīgu zinātkāri un pašrealizāciju (*pašaktualizācijas didaktika*). Šīs teorijas pamatā ir bērnu pamatvajadzība augt, attīstīties un kļūt par pašdisciplinētām personībām (Роджерс, 1994).

Bērni spēj attīstīt savus iekšējos resursus, zinātkāri; spēj izdarīt izvēli, pieņemt lēmumus (Роджерс, 1994). Tādējādi, vide, kurā tiek veicināta bērnu aktivitāte un izzīņas darbības attīstība, paredz personības pašvērtības attīstību un pašrealizācijas īstenošanos.

Bērni pašattīstībai nepieciešamo informāciju saņem no apkārtējās vides, savukārt pieredze, prasmes un iemaņas veidojas priekšmetiskā, rotaļu, pētnieciskā un mācību darbībā. M.Montesori pedagoģijas pieeja paredz audzināšanas un mācīšanās procesa orientāciju uz bērnu un ievēro bērna vajadzības. Autore to definējusi par bērna pašattīstības sistēmu didaktiski sagatavotā vidē. Montesori pedagoģijas pamatprincips – individualitātes un brīvības veidošanās bērna personības attīstības procesā (Helminga, 2006).

Bērnu iekšējā motivācija ir būtiskākais radošas patstāvīgas darbības komponents. Novērtējums, apbalvojumi, sacensība un ierobežota izvēle ir bērna radošas darbības kavējoši

faktori. Tas attiecināms ne tikai uz negatīvu vērtējumu, - arī pozitīvs vērtējums vai pat izjūta, ka tiek vērtēts, bērniem būtiski mazina radošās izpausmes un pētnieciskās aktivitātes (Amabile, 2007).

Personības radošums uzskatāms par cilvēka individuālu iespēju un spēju pašrealizāciju optimālos veidos, un maksimālu objektivitāti darbībā un sava „Es” pilnveidē. Tieši radošā darbībā meklējams personības pašrealizācijas pamats, kas veido prasmes risināt problēmas, saskatīt sistēmiskās saiknes un pretrunas, prognozēt sekas utt. (Рубинштейн, 1912). Tādējādi, viena no iespējām bērna pašrealizācijas attīstībai mācīšanās procesā ir radošas darbības veicināšana. Bērniem, darbojoties radoši, kas ietver viņu individuālo spēju izpausmes un attīstību, tiek nodrošināta mācīšanās vide, kas veicina pašrealizācijas attīstību. Radoša darbība atrodas savstarpējā mijiedarbībā ar pētniecisku darbību, jo tieši pētnieciskās darbības procesā tiek meklēti jauni problēmu risinājumi, mazinot pretrunas, ko nosaka bērna pašrealizācijas vajadzība un skolotāja pedagoģiskā iedarbība. Šāda mācīšanās vide paredz, ka skolotājs nenodod zināšanas bērniem gatavā veidā, bet nodrošina apstākļus bērnu personības attīstībai, akceptējot vides izzināšanu un patstāvīgu pašmotivētu zināšanu apguvi.

I.Maslo savos pētījumos atklāj šādas skolēnu mācīšanās („*pedagoģiskās*”) vajadzības, kas attiecināmas arī uz pirmsskolas vecuma bērniem:

- 1) vajadzība pēc mīlestības un drošības,
- 2) vajadzība pēc jaunas pieredzes,
- 3) vajadzība pēc atzinības un patstāvības (Maslo, 2006).

Personības attīstības nosacījumi paredz bērnu iesaistīšanos aktīvā darbībā un savstarpējā mijiedarbībā ar pārējiem (gan pieaugušajiem, gan vienaudžiem). Tādējādi akcentējama patiesi brīvas personības audzināšana, kas nosaka bērnu iespējas patstāvīgi domāt/ spriest un pielietot iegūtās zināšanas, praktiski plānot darbību, pieņemt lēmumus.

Analizējot bērnu pašrealizāciju sekmējošas mācīšanās vides nosacījumus, secināms, ka bērnu un skolotāja jēgpilna mijiedarbība, veicinot bērnu pētniecisko, pašmotivētu un radošu darbību, būtiski ietekmē bērnu pašrealizācijas attīstību. Tādējādi nozīmīgi jau pirmsskolā iemācīt bērniem dažādus problēmu risinājumu pieejas un alternatīvas, attīstīt prasmi izvēlēties, nodrošinot iespējas bērniem pētīt, izgudrot, iztēloties un izprast cēloņu seku sakarības, kas veido pamatus pašmotivētas mācīšanās un pašrealizācijas attīstībai.

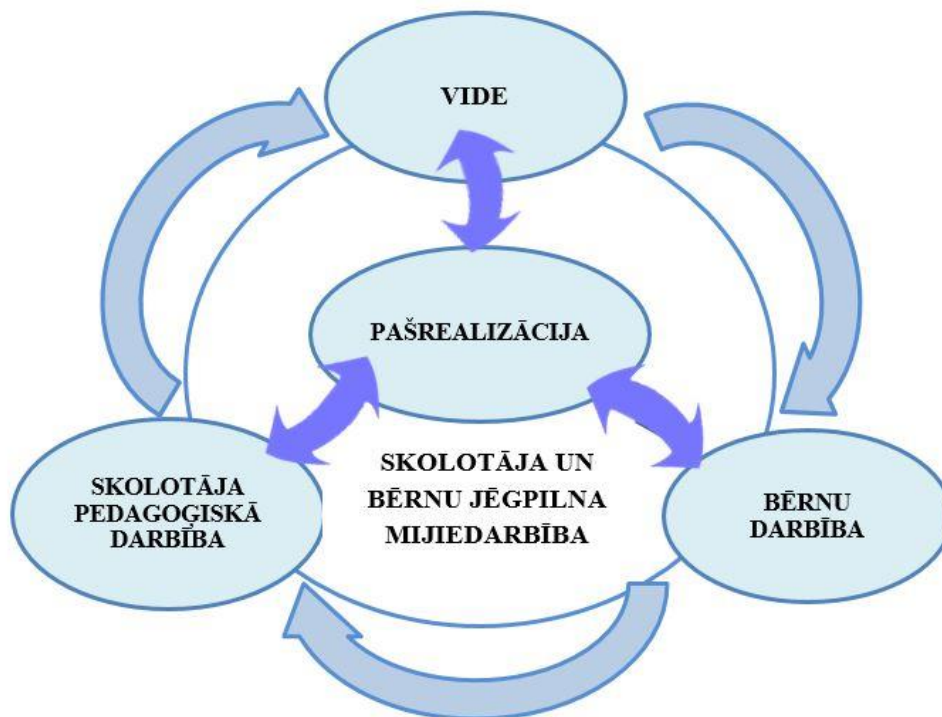
Izveidojot mācīšanās vidi, kas veicina bērna pašmotivētu darbību un attieksmes veidošanos pret citiem mijiedarbībā, tiek nodrošināti apstākļi bērna pašrealizācijas attīstībai (Кох, 1988; Locke, Latham, 1990; Chak, 2002), ko paredz arī bērncentrēta pedagoģiskā vide.

Pamatojoties uz A.Maslova (Маслоу, 1997, 1999, 2011), Dž.Dжui (Дьюи, 2000, 2009), R.Markonas (Marcon, 2002) u.c. autoru idejām, bērncentrēta pedagoģiskā pieeja

definējama kā pedagoģiskas darbības metodoloģiska orientācija uz jēgpilnas mijiedarbības sistēmu, kas veido un atbalsta bērna pašizpratnes, pašattīstības un pašrealizācijas procesus, attīstot individualitāti. Tādējādi saskatāmi nozīmīgi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas aspekti:

- orientācija uz pedagoģiskās darbības mijiedarbības sistēmu,
- komplekss un nepārtraukts mācīšanās process, kas ietver bērnu pašizpratni un savu spēju apzināšanos,
- pedagoģiska darbība bērnu subjektīvo īpašību izpausmei un individualitātes attīstības veicināšanai.

Jēdziens pedagoģiskā darbībā tiek definēts kā „vērtīborientēta, mērķtiecīgi plānota vai intuitīva mācīšana un audzināšana, kuru īsteno skolotājs, plānojot, organizējot un vadot mācību un audzināšanas procesu” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000). Termina skaidrojums neietver bērnu kā subjektu aktīvu piedalīšanos mācību procesā, kā arī bērnu un skolotāja mijiedarbību, akcentējot tikai skolotāja darbību. Tādējādi, bērncentrētas pedagoģiskās pieejas kontekstā, jēdziens *pedagoģiskā darbība* definējams kā jēgpilna un nepārtraukta mācīšanās, kurā bērna personība un skolotāja personība īsteno sevi, darbojas kā subjekti, mijiedarbojoties. Par bērncentrētas pedagoģiskās pieejas mērķi uzskatāma bērnu personības attīstība, akceptējot bērnu individuālās īpašības un subjektīvo pieredzi, kas veido pamatu - jaunai kvalitātei - bērnu pasaules izpratnei un pašrealizācijai.



7.attēls. Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas organizācija bērnu pašrealizācijai

Bērnctrētās pedagoģiskās pieejas organizāciju veido skolotāja pedagoģiskā darbība, bērna darbība, kā arī apkārtējā vide, savstarpēji mijiedarbojoties. Respektējot bērnu pašrealizāciju bērnctrētā pedagoģiskā pieejā (atšķirībā no skolotāja centrētās pieejas) būtisks ir bērna personīgās *jēgas* faktors, kas izpaužas skolotāja un bērnu jēgpilnā mijiedarbībā (skatīt 7.attēlu). Cilvēkā vajadzība realizēt iekšējo jēgu veido arī vajadzību realizēt savas personības izaugsmes nolūku jeb mērķi, saņemot no citiem apliecinājumu savas darbības rezultātam (Svence, 2009). Skolotāja un bērna jēgpilna mijiedarbība nav realizējama tikai ar ārējiem nosacījumiem, svarīga ir subjektīva personības izaugsme, ko saista ar tādiem bērna personības izaugsmes rādītājiem kā ieinteresētība, aktivitāte, iesaistīšanās un pašmotivācija radošai un pētnieciskai darbībai. „Mijiedarbība ir divu vai vairāku sistēmu, to atsevišķu komponentu determinēta vienības izpausme, kas dod jaunu kvalitāti, salīdzinot ar katra atsevišķu sistēmu vai tās komponentu” (Špona, 2001, 12).

Mijiedarbība definēta kā „saskarsmes interaktīvā puse, kad vienas puses izturēšanās kalpo par stimulu otras puses reakcijai un otrādi.” Bērnu pašrealizācijai par nozīmīgām uzskatāmas kopīgi plānotas, organizētas darbības un informācijas apmaiņa pedagoģiskajā procesā (Pļaveniece, Škuškovnika, 2002, 104).

I.Maslo uzskata, ka “Pedagoģiskais process ir pašattīstoša un pašregulējoša visu tā subjektu mijiedarbība, kas virzīta uz katra mijiedarbības subjekta individualitātes pašattīstības un socializācijas iespēju un apstākļu radīšanu saskaņā ar humānajiem ideāliem un mācīšanās uzdevumiem” (Maslo, 1995, 7).

Jēgpilnā mijiedarbībā katra iesaistītā puse var saglabāt savu iekšējo un ārējo autonomijas izjūtu. Autonoma subjektīvā pieredze kā jēga fiksējās cilvēka personīgajā uztverē, tēlos, semantikā, emocijās (Artemjeva, 1999). Personiskā jēga nav šķirama no emocijām, jo emocijas nepastarpināti vērtē objektīvās realitātes tēlu, norišu un parādību nozīmi un vietu subjekta dzīvē, piešķir tām novērtējumu un attieksmi pret tām (Леонтьев, 2007). Taču emocijas nav tieši identificējamās ar personisko jēgu. Personiskā jēga vienmēr ir konkrēta, tā slēpti vai tieši norāda uz motīviem, kas piešķir personisko nozīmīgumu. Emocijas sniedz tikai vispārīgu, virspusēju personiskās jēgas raksturojumu. Nozīmīga ir personīgās jēgas izjūta, kad cilvēks jūt – es varu pats, man izdodas, es pats pieņemu lēmumus, kas dod rezultātus, un ko akceptē nozīmīga sabiedrības daļa.

Pieaugušā piedalīšanās rotaļā, atbalsts, padoms, ieteikums veicina bērnu koncentrēšanos sarežģītāku rotaļu darbību izpildei. Pieaugušie, kuri stimulē un atbalsta bērnu rotaļīgumu, vienlaikus bagātina viņa iekšējo pasauli, sekmē bērnu komunikatīvās prasmes,

attīsta fantāziju un paaugstina bērna pašapziņu (Брунер, 1987), tādējādi piešķirot bērnu darbībai personīgu jēgu.

Analizējot esošo pirmsskolas izglītības struktūru, uzmanība vēršama uz to, ka liela daļa no šīm struktūrām uzskatāmas par pārāk lineārām, padarot sarežģītu, abpusējas mijiedarbības (sinerģijas) iegūšanu no dažādiem attīstības elementiem vai savstarpēji piemērotu procesu starp bērniem un apkārtējo vidi, kas iezīmē attīstības procesa virzību ilgtermiņā (Mayer, 1977).

Bērncentrētas mācīšanās vidē tiek ņemtas vērā katra bērna spējas, intereses un potenciālās spējas, kuras nepieciešamas attīstīt un pilnveidot. Tas iespējams:

- 1) pastāvīgi apzinot katra bērna subjektīvo pieredzi: jaunas zināšanas, kas balstās bērna subjektīvajā pieredzē, interesēs, individuāli nozīmīgās vērtībās, kas veido bērna uztveres veidu un apkārtējās pasaules izpratni,
- 2) mācību procesu organizējot mijiedarbībā starp bērniem un skolotāju, nevis vienpusīgi pedagogam iedarbojoties uz bērnu darbību.

Jaunas tēmas apgūvē bērni maksimāli izmanto savu subjektīvo pieredzi, nevis tikai „apgūst” visu, ko stāsta skolotājs. Tādējādi, bērni un skolotājs ir līdzvērtīgi partneri, katrs piedāvā savu atšķirīgu, bet vienlīdz nozīmīgu pieredzi. Skolotāja pedagogiskās darbības efektivitāti nosaka bērnu ieinteresētība un aktivitātes pakāpe. Akcentējot A.Maslova atziņas par personības attīstību kā dabisku procesu, kas notiek apmierinot cilvēcisku nepieciešamību (vajadzību) pašrealizēties, saskatāmi jautājumi: Kādēļ personības attīstības process tiek uzskatīts kā speciāls izglītības uzdevums? Kādēļ visi cilvēki nav uzskatāmi par pašrealizējušiem?

L.Anerts (Ahnert) raksturojot mijiedarbību izglītībā, aktualizējis četrus nozīmīgus mijiedarbības komponentus (skatīt 7.tabulu).

7.tabula

Mijiedarbības komponenti izglītībā (pēc L.Ahnert, 2006)

Mijiedarbības komponenti	Raksturojums
Atbalsts	Bērns izraisa pieaugušā uzmanību un tiek atbalstīts.
Drošība	Nedrošā situācijā bērns atrod palīdzību pie pieaugušā un jūtas droši.
Spriedzes reducēšana	Konstatējot stresa pazīmes (raudāšana, skumjas) pieaugušais reaģē un mierina bērnu (pielietojot arī ķermeņa kontaktu).
Palīdzība	Kad bērns pats nespēj kaut ko paveikt, meklē palīdzību pie pieaugušā un ļauj palīdzēt.

Starptautiskās asociācijas „Soli pa solim” izstrādātajā materiālā „Kompetents pedagogs 21. gadsimtā” kā pirmais kvalitatīvas pedagoģijas princips izvirzīts *Mijdarbība*, kas raksturots kā atbalsta sniegšana, kas būtiski ietekmē bērnu mācīšanās procesu un apkārtējās pasaules izpratni. Pedagoģa uzdevums ir radīt iespējas bērniem iesaistīties mijiedarbībā un piedalīties procesos, kas veido viņu zināšanas un izpratni. Mijiedarbība tiek balstīta uz jēgpilnu un cieņas pilnu procesa dalībnieku sadarbību, tādējādi, ikviens tiek sadzirdēts un pamanīts, tiek sekmēta bērna attīstība, kļūstot par pašpaļāvīgiem un empātiskiem sabiedrības locekļiem (Izglītības iniciatīvu centrs, 2013).

Jēgpilnas mijiedarbības principi un kvalitātes indikatori
(Izglītības iniciatīvu centrs, 2013)

Principi	Kvalitātes indikatori
Pedagoga mijiedarbība ar bērniem ir draudzīga un cieņas pilna, kas tādējādi sekmē ikviena bērna pašuztveres/ identitātes attīstību un mācīšanos.	Pedagoga mijiedarbība ar bērniem ir sirsnīga un ieinteresēta, tā pauž atzinību un prieku bērniem. Pedagoga mijiedarbība ar bērniem un gaidas attiecībā uz bērnu sasniegumiem atbilst viņu attīstības un mācīšanās procesam. Dienas gaitā pedagogs bieži iesaistās mijiedarbībā ar atsevišķiem bērniem, akcentē viņu stiprās puses un sasniegumus, un veicina tālāku mācīšanos un attīstību. Pedagogs mijiedarbības procesā reaģē uz katra bērna vajadzībām, kā arī emocionālās, sociālās, fiziskās un kognitīvās attīstības stadiju. Pedagogs rada bērniem iespējas veikt izvēles un īstenot šo lēmumu sekas, ar ko pārējie rēķinās un respektē. Pedagoga mijiedarbība ar bērniem attīsta iniciatīvu, autonomiju, pašapmierinātību un līdera prasmes.
Pedagoga mijiedarbība veicina tādas mācīšanās kopienas veidošanos, kurā katrs bērns jūtas piederīgs un saņem atbalstu sava potenciāla attīstīšanai.	Pedagogs veicina bērnu (vienaudžu) mijiedarbību, lai sekmētu viņu sociālo attīstību, kopīgas izpratnes veidošanos, savstarpēju atbalstu un kopienas izjūtu, lai tādējādi palīdzētu bērniem sasniegt mācīšanās un attīstības mērķus. Pedagogs piedāvā aktivitātes, kas palīdz bērniem gūt izpratni par atšķirīgām izjūtām, atpazīst šīs izjūtas sevī un savos vienaudžos un izpaust/ darīt zināmas citiem. Pedagogs veicina demokrātijas vērtības, mudinot bērnus pieņemamā veidā paust savu viedokli un piedalīties lēmumu pieņemšanā. Pedagogs visas dienas gaitā ar daudzveidīgām darbībām veicina un atbalsta bērnu valodas un saziņas prasmju attīstību.
Pedagogs iesaistās mērķtiecīgā, daudzpusīgā mijiedarbībā ar citiem pieaugušajiem, lai sekmētu bērnu attīstību un mācīšanos.	Pedagogs iesaistās cieņas pilnā mijiedarbībā ar ģimeni, citiem darbiniekiem un apkārtējās sabiedrības cilvēkiem, līdz ar to rādot paraugu un sekmējot šādās attiecībās arī starp citiem. Pedagogs sadarbojas ar citiem profesionāliem izglītības iestādē un apkārtējā sabiedrībā, lai sekmētu bērnu attīstību un mācīšanos.

Jau pirmsskolas mācību procesā notiek bērnu un pieaugušā mijiedarbība, kuras rezultātā veidojas un attīstās katra cilvēka pašpriedze. *Pašpriedze* definējama, kā situācijas subjektīva apzināšanās, kas apgūta paša aktīvas darbības, mācīšanās un pašaudzināšanas rezultātā (Špona, 2001). Jaunas zināšanas un prasmes rodas jēgpilnas pašpriedzes pilnveidošanās rezultātā, kas veicina turpmākās mācību darbības attīstību (Jarvis, 1995). Emocionāli vērtējošā attieksme pret sevi veidojas sociālās mijiedarbības rezultātā (Petersen, Stahlberg, & Frey, 2006).

Apkārtējo vērtējums spilgti izpaužas, pirmkārt, interiorizācijas procesā un, otrkārt, sociālajā salīdzinājumā. Tas nozīmē, ka indivīda psihe interiorizē citu cilvēku nostādnēs, pozīcijās, attieksmes pret sevi un apkārtējo pasauli (Vigotskis, 2002). Visspilgtāk interiorizācijas princips izpaužas bērnībā, jo sākotnējos priekšstatus par sevi bērni neizstrādā paši, bet pārņem no pieaugušo attieksmes pret sevi. Piemēram, bērni sevi vērtē pēc tā, kā viņu vērtē viņam nozīmīgi cilvēki, jo bērnu psihe vēl nav pietiekami attīstīta, un vienīgais orientieris ir citu cilvēku attieksme un reakcija. Bērni pasīvi uzņem spriedumus (sākumā ar empātijas palīdzību, vēlāk — ar vārdiem, žestiem, rīcību) (Sullivan, 1996, 110).

M.Tekstors (*Textor*), analizējot L.Kolberga (*Kohlberg*) pētījumus, atzīst, ka audzināšanas svarīgākais uzdevums ir nevis veidot uzvedību vai specifiskas zināšanas, bet radīt nosacījumus stimulējošai kognitīvai attīstībai. Skolotājam nepieciešams izprast bērnu domāšanas līmeni. Jēgpilna mijiedarbība realizējama atbilstoši šim līmenim, palīdzot bērniem pārdzīvot kognitīvā konflikta veidu, jo tas bērnus virza uz priekšu un palīdz viņam apzināties savu adekvātumu sekojošās attīstības pakāpei (Textor, 2012).

R. Kūlis un M.Kūle, aktualizējuši jautājumu par dzīves mākslu – cilvēka prasmi realizēties, uzsverot viņa sociālo kompetenci un komunikācijas prasmes attiecīgas vides mijiedarbībā (Kūle, Kūlis, 1996). Bērnība ir sensitīvākais laiks cilvēka mūžā, kad tiek likti pamati personības ieviržu sistēmai, pašapziņai, saskarsmes prasmēm u.c. Dž. Bruners uzsver, ka pieaugušā piedalīšanās rotaļā, atbalsts, padoms, ieteikums veicina bērnu izpratni un koncentrēšanos sarežģītāku rotaļu darbību izpildei. Pieaugušie, kuri stimulē un atbalsta bērnu rotaļīgumu, vienlaikus bagātina viņa iekšējo pasauli, sekmē bērnu komunikatīvās prasmes, attīsta fantāziju sevis izziņu un paaugstina bērnu pašapziņu (Брунер, 1987). Tādējādi, realizējot jēgpilnu mijiedarbību, tiek veidota ne tikai bērna, bet arī skolotāja pašattīstība, kas ir nozīmīgs bērncentrēta pedagogiskā procesa priekšnosacījums.

E.Piklere (*Pikler*) bērnu personības iezīmes saskatījusi jau agrā bērnībā, akcentējot bērnu pašiniciatīvas un sociālo prasmju izpausmes rotaļdarbībā. Brīva rotaļdarbība uzskatāma par bērnu dzīves, izteiksmes un mācību formu, kas attīsta prasmi spriest (spriedumu/uzskatu izglītība). Pamatojoties uz vides izvirzītajām prasībām un savām interesēm un vajadzībām,

bērni spēj patiesi mācīties un iemācīto integrēt savas personības attīstībā (Pikler, 2009). Tas sasaucas ar K.Rodžersa atziņām pirmsskolas vecuma bērnu spēju attīstīt savus iekšējos resursus – prātu, zinātkāri; spēju izdarīt izvēli, pieņemt lēmumus un būt atbildīgam (Roger, 1994). Nodrošinot jēgpilnu mijiedarbību bērncentrētā pedagoģiskā pieejā, tiek aktualizēts bērnu personīgās jēgas faktors, veicinot bērnu aktivitāti un izzinas darbības, kā arī savu spēju attīstību un to pilnvērtīgu izmantošanu, ko paredz vajadzība pašrealizēties. K.Rodžers aktualizējis mācību metodes, kas nodrošina pastāvīgu zinātkāri un pašrealizāciju (pašaktualizācijas didaktika). Šīs teorijas pamatā ir bērnu pamatvajadzība augt, attīstīties un kļūt par pašdisciplinētu personību (Роджерс, 1994), kas saistāma ar personīgās jēgas izpratni.

Montesori pedagoģijā pašdisciplīna un brīvība tiek uzskatīti par saistītiem jēdzieniem. Bērni brīvi izvēlas, ar ko darboties un vienlaicīgi nonāk situācijā, kad viņam ir jāpieņem lēmums, ievērot brīvības robežas, līdz ar to uzņemoties atbildību (Millere-Hohāgena, 2011).

E.Vuda (Wood), pētot bērnu brīvās izvēles pielietojuma problemātiku pirmsskolā, uzsver, ka sabalansētas skolotāja un bērnu ierosinātas aktivitātes var uzskatīt par pedagoģiski efektīvu pieeju, kas veicina bērnu mācību sasniegumus.

Brīvas izvēles izpratni pirmsskolā raksturo:

- darbības, materiālu un resursu izvēle,
- mācību vides izvēle,
- saziņas un attēlojuma paņēmieni izvēle,
- rotaļas piedāvājuma izvēle (Wood, 2009, 2014).

Pretēji bērnu brīvi izvēlētām darbībām ir pieaugušā organizēta darbība, kas nosaka bērnu darbības veidu un/ vai materiālu izvēli, kā arī iespēju piedāvāt savu ideju. Ir liela atšķirība, vai bērni paši sev izvirza uzdevumu, vai tas ir skolotāja izvirzīts. Uzdevumu, ko bērni ir paši izvirzījuši, ir iespējams atcelt vai izmainīt, piemēram, bērni iesāktu darbību pārtrauc, pieceļas, paskrien/pakustas un atgriežas pie iesāktās darbības – tā ir viņa iekšējā vēlme un vajadzība. Ja uzdevumu darbībai izvirzījis skolotājs, bērni tajā nejūtas brīvi (Röbe, 2008). Savukārt pirmsskolā ir vērojams pieņēmums, ka bērni ir ieinteresēti darbībā un darbojas pilnvērtīgi, ja nepārtrauc darbību un izdara iesāktu līdz galam. Par to liecina arī promocijas darba autores empīriskā pieredze. Tomēr, bērnu nepieciešamība pēc kustībām nav uzskatāma par nespēju koncentrēties vai neieinteresētību savā darbībā. Bērnu brīva kustību iespēja uzskatāma par viņa individuālu nepieciešamību (Röbe, 2008).

Jo agrāk bērni iepazīst sevi un apgūst pašanalīzes prasmes, kā arī prasmi izvēlēties, jo vieglāk izprast tās jēgu, risināt problēmas un pielāgoties dzīvei (VRAA, 2009). Jau agrīnā

vecumā bērniem piemīt zināmas prasmes, tādēļ tiek izvēlētas nodarbes un materiāli, kas interesē.

Psiholoģe M.Osorina (Осорина) uzskata, ka pieaugušajiem, aizmirstot savas bērnības izjūtas, grūti izprast bērnu darbības (Осорина 2008). Katra paaudze veido savu pasaules izziņas modeli, kas ir pamats individuālas pasaules uztveres izveidei un bērnu pašrealizācijas attīstībai. Bērni to iegūst no pieaugušajiem, aktīvi līdzdarbojoties, izpētot apkārtējo vidi, kā arī veidojot to individuāli vai kopā ar vienaudžiem. M.Osorina izdala 3 galvenos faktorus, kas nodrošina bērnu pasaules modeļa izveidi un aktualizē jēgpilnu mijiedarbību pedagoģiskajā procesā:

1. Pieaugušo „kultūras” ietekme.
2. Bērnu centieni, kas izpaužas dažādās intelektuāli radošās darbībās.
3. Bērnu subkultūras ietekme (Осорина 2008).

Bērni izzina apkārtni, gūst jaunu informāciju, to analizē, salīdzina ar jau pieredzē esošo un apgūst nepieciešamās iemaņas, lai spētu dzīvot pieaugušo pasaulē, izveidojot savu atšķirīgu pasauli. Bērnu brīvi izvēlētas rotaļas ir pētnieciskās darbības izpausmes. Tādēļ nozīmīgi izprast un mācīšanās procesā ņemt vērā pirmsskolas vecuma bērnu pētnieciskās darbības īpatnības, jo bērnu patstāvīga, radoša darbība (kurā tiek realizēta pētnieciskā darbība) nav iespējama bez pieaugušā tiešas vai netiešas līdzdalības. Pieaugušajam nereaģējot uz bērnu jautājumiem vai arī izrādot pārlietu aizbildniecību vai autoritārismu, līdzdalības aktivitāte pakāpeniski mazinās, lai arī bērna interesei un zinātkārei pirmsskolas vecumā ir visai stabils raksturs. Tādā veidā arī būtiski tiek mazināta pašmotivācija pētīt, izzināt un mācīties (Chak, 2002). Jēgpilnā mijiedarbības procesā labvēlīga pieaugušā attieksme, respektējot bērna intereses, domas un jūtas spēj ietekmēt bērnu pašmotivētas, radošas un pētnieciskas darbības attīstību.

Pedagoģiskajā procesā akcentējami ir vairāki bērna pašmotivētas, radošas un pētnieciskas darbības nosacījumi:

- bērns tiek pieņemts tāds, kāds viņš ir,
- atbalsts un rūpes,
- skatīšanās no bērnu redzes viedokļa,
- ieklausīšanās bērnos (bērnu atbildes sagaidīšana),
- uzticēšanās bērnu kompetencei (bērni ir iniciatori un mācās to, ko spēj),
- palīdzība (tikai, ja nepieciešams) (Pikler, 2009).

Savu iekšējo spēku apzināšanās un vajadzību īstenošana darbībā izraisa bērnam motivāciju darbībai, kas kā psiholoģiska parādība ir saistīta ar bērnu aktivitātes jeb pašdarbības principu. Bērnu pašmotivēta darbība sekmē viņu pētnieciskās darbības attīstību

(Осорина 2008), no kā savukārt ir atkarīga bērnu izpratne par apkārtējās vides likumsakarībām un turpmākie mācīšanās sasniegumi, kā arī pašrealizācijas attīstība. Pieaugušais ir palīgs un piedalās bērnu pētniecības un mācīšanās procesā, piedāvājot un izskaidrojot izvēles iespējas, nepieciešamības gadījumā palīdzot, atbalstot. Iedrošinot bērnus, viena pētnieciskā darbība veido interesi par nākošo (Осорина, 2008; Amabile, 2007; Lino, 2016). To spēj ietekmēt labvēlīga pieaugušā attieksme, respektējot bērna domas un jūtas, jo negatīvs vērtējums bremzē bērna pašmotivētu, pētniecisko un radošo darbību.

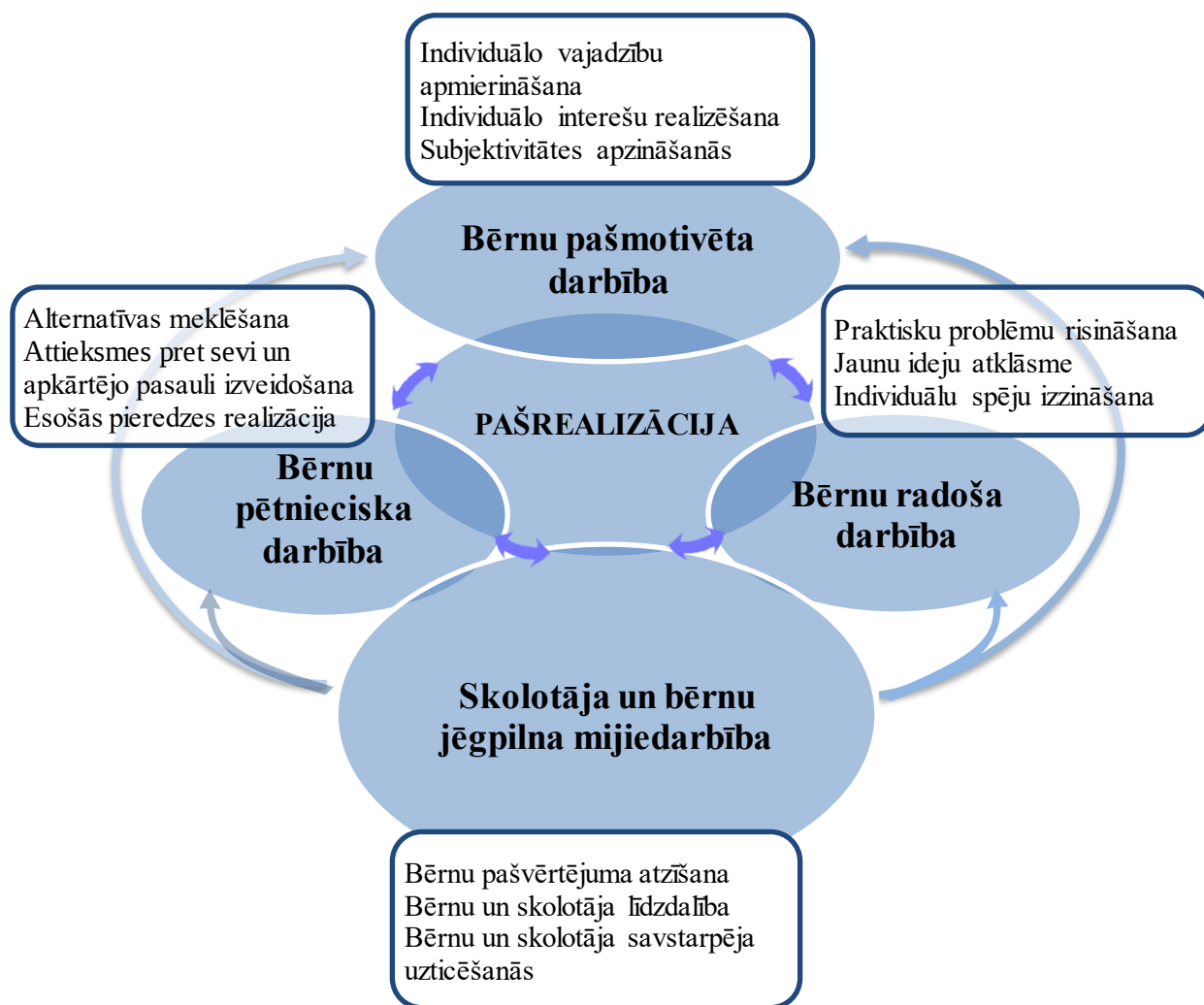
Tādējādi tieši pieaugušais ir tas, kas ar savu rīcību spēj saglabāt un sekmēt bērnam pētnieciskās un radošas darbības attīstību. Iedrošinot, atbalstot bērnu, un piešķirot bērnu darbībai personīgu jēgu veidojas pozitīva ievirze bērnu pašrealizācijas attīstībai.

Bērnu iekšējā motivācija ir būtiskākais radošas patstāvīgas darbības komponents. Novērtējums, apbalvojumi, sacensība un ierobežota izvēle ir bērnu radošas darbības kavējoši faktori. Tas attiecināms ne tikai uz negatīvu vērtējumu, - arī pozitīvs vērtējums vai pat izjūta, ka darbība, rīcība, attieksme tiek vērtēta, bērniem būtiski mazina radošās izpausmes un pētnieciskās aktivitātes (Amabile, 2007).

Pieaugušā konstruktīva attieksme pret bērnu darbības rezultātu, iepazīstinot ar prasībām, pēc kuriem darbs var tikt novērtēts, ļauj bērnam patstāvīgi iemācīties izvērtēt savu darbību. Pieaugušā attieksme lielā mērā nosaka ne tikai to, cik efektīvi bērni mācīsies pirmsskolas vecumā, bet arī to, cik veiksmīga mācību darbība un bērnu attieksme pret mācīšanos būs viņa turpmākajā dzīvē. Tas skaidrojams ar to, ka bērnu attieksme pašiem pret sevi veidojas galvenokārt, iesaistoties no citu attieksmes pret viņu - ja bērni saņem noniecinošu attieksmi pret pašu padarīto, tas var būt par pamatu mazvērtības kompleksam turpmākā dzīvē un būtiski ietekmēt bērnu pašvērtējumu, kā arī mācību sasniegumus, piemēram, pamatojot savu ideju, aizstāvēt savas pozīcijas, bērniem nepieciešams pietiekoši augsts pašvērtējums. D.Bērziņa secinājusi, ka jaunākā skolas vecuma skolēnu bezpalīdzība, nespējot pieņemt lēmumus neierastā situācijā, un nespēja rīkoties bez skolotāja instrukcijām, norāda uz pieaugušā pārlieku „visu pareizi” mācīšanu jau pirmsskolā. Autore to skaidro ar to, ka 4-6 gadu vecumā veidojas iemaņas fiksēt realitāti un to vienlaicīgi pārveidot. Tādējādi skolotāja ieteikumi bērniem kopēt viņa darbību, neļaujot pašam izvēlēties, līdzdarboties ar savu ideju un, kritizējot darbības rezultātu, var uzskatīt par cēloni stereotipiskai domāšanai. Līdz ar to bērni drošības izjūtu atrod, izpildot skolotāja precīzus norādījumus un neizrādot iniciatīvu (Bērziņa, 2005). Pretrunā ar to, gan pirmsskolā, gan sākumskolā bērni tiek mudināti domāt radoši, bet, neattīstot bērnu patstāvīgu radošu darbību jau pirmsskolā (nepiedāvājot iespēju izvēlēties materiālu vai darbības veidu, neļaujot līdzdarboties ar savu ideju), tādējādi,

neveidojot jēgpilnu mijiedarbību starp skolotāju un bērniem, nav arī sagaidāma radoša pieeja uzdevumu risināšanā sākumskolā.

Līdzīgas atziņas vērojamas H.Joasa (*Joas*) pētījumos par personības attīstības procesu. Autors uzskata, ka personība veidojas divu elementu mijiedarbībā – „Es” kā psihiskais komponents, kas ietver spontanitāti, radošumu un konstitucionālu stimulu pārsvaru un „Es” kā sociālais komponents, kas saprotams kā citu cilvēku priekšstats un attieksme (Joas, 1991).



8.attēls. Skolotāja un bērnu jēgpilna mijiedarbība bērnu pašrealizācijai

Galvenā virzība bērnu jēgpilnas mijiedarbības nodrošināšanai ir pāreja no skolotāja centrētas darbības uz bērncentrētu darbību. Skolotāja centrētā pieejā dominējoša ir tieša mācīšana, kur prasmes bērni apgūst vingrināšanās (*drillēšanas*) procesā, izpildot secīgu, skolotāja norādītu darbību kopumu. Šī pieeja par primāro neizvirza bērnu brīvu darbību atbilstoši viņu spējam, zinātkārei, pētnieciskai darbībai, interesēm un iniciatīvai (Karule, 1992; Gudjons, 1998; Малкина-Пых, 2004; Alijevs; 2005; Hart,2008), tādējādi nepiešķirot

bērnu darbībai personīgo jēgu. Izpildot skolotāja piedāvātus uzdevumus, notiek noteiktas uzvedības apguve ārējo stimulu ietekmē (Alexander, Fox, 2004). Tādējādi dominējoša ir skolotāja informācijas nodošana, kuru bērnam ir jāapgūst. Realizējot bērncentrētu pedagoģisko pieeju pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, dodot iespēju realizēt bērnu potenciālās iespējas un pamatojoties uz personības pamatvērtību atzišanu jēgpilnā mijiedarbībā, mācīšanās un audzināšanas process tiek orientēts uz bērnu personības pašrealizācijas attīstību.

Skolotāja un bērnu jēgpilna mijiedarbība paredz personīgās jēgas klātbūtni un izpratni, kas ir nozīmīgs faktors bērnu pašmotivētai, pētnieciskai un radošai darbībai, kas, savukārt, savstarpēji mijiedarbojoties veido bērnu pašrealizācijas komponentu kopumu (skatīt 8. attēlu).

Zinātnisko atziņu analīzes rezultātā ir definējami šādi skolotāja pedagoģiskās darbības priekšnosacījumi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanā:

- bērnu un skolotāju mijiedarbības realizēšana pedagoģiskajā procesā, atzīstot bērnu pašvērtējumu, savstarpēji uzticoties un līdzdarbojoties, tādējādi radot bērnu pozitīvu pārdzīvojumu.
- Bērnu radošās darbības veicināšana, nodrošinot jaunu ideju atklāsmi, individuālo spēju izzināšanu un risinot praktiskas problēmas, piedāvājot izvēles iespējas.
- Bērnu pētnieciskās darbības organizēšana, rosinot esošās pieredzes realizāciju, alternatīvas meklēšanu un veicinot bērnu attieksmes pret sevi un apkārtējo pasauli izveidi, nodrošinot problēmsituācijus bērnu potenciālajai attīstībai.
- Bērnu pašmotivētas darbības īstenošana, nodrošinot bērnu individuālo vajadzību, interešu realizēšanu un subjektivitātes apzināšanos, pedagoģiskajā procesā piešķirot personīgo jēgu.

3. PĒTĪJUMS PAR BĒRNCENTRĒTAS PEDAGOĢISKĀS PIEEJAS ĪSTENOŠANU BĒRNU PAŠREALIZĀCIJAI PIRMSSKOLĀ

3.1. Empīriskā pētījuma metodoloģiskais pamatojums un organizācija

Pētījuma vispārīgs raksturojums

Empīriskās izpētes mērķi ir izpētīt pirmsskolas skolotāju pieredzi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanā, analizējot skolotāju pedagoģiskās darbības savstarpējās sakarības un atbilstību bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem bērnu pašrealizācijai, un izstrādāt bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas modeli bērnu pašrealizācijai pirmsskolas izglītības institūcijās.

Atbilstoši pētījuma hipotēzei, empīriskais pētījums organizēts 2 posmos:

1. posms. Pedagoģiskā procesa norises izpēte pirmsskolas izglītības praksē bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas konstatēšanā.

2. posms. Skolotāju pedagoģiskās pieredzes izpēte, konstatējot reālās pedagoģiskās darbības atbilstību teorētiskajiem bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas nosacījumiem, kas aktualizē mērķtiecīgu un sistēmisku bērnu pašrealizācijas nodrošināšanu.

Lai iegūtu vispusīgu ieskatu par izglītības tendencēm, nepieciešams izpētīt to pašu aspektu, parādību vai situāciju no vairāk nekā vienas perspektīvas (Sheridan, 2009).

Pirmsskolas skolotāju pieredzes vispārējā situācijas izpēte par bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanā pirmsskolas izglītības iestādēs veikta, lai padziļināti iepazītu pētāmo problēmu, analizētu esošo situāciju un raksturotu esošo fonu skolotāju realizētās pedagoģiskās pieejas atbilstības/ saistības konstatāciju un salīdzināšanu ar teorētiskajiem bērncentrētas pedagoģiskās pieejas principiem bērnu pašrealizācijā, kā arī dominējošo sakarību izpētei.

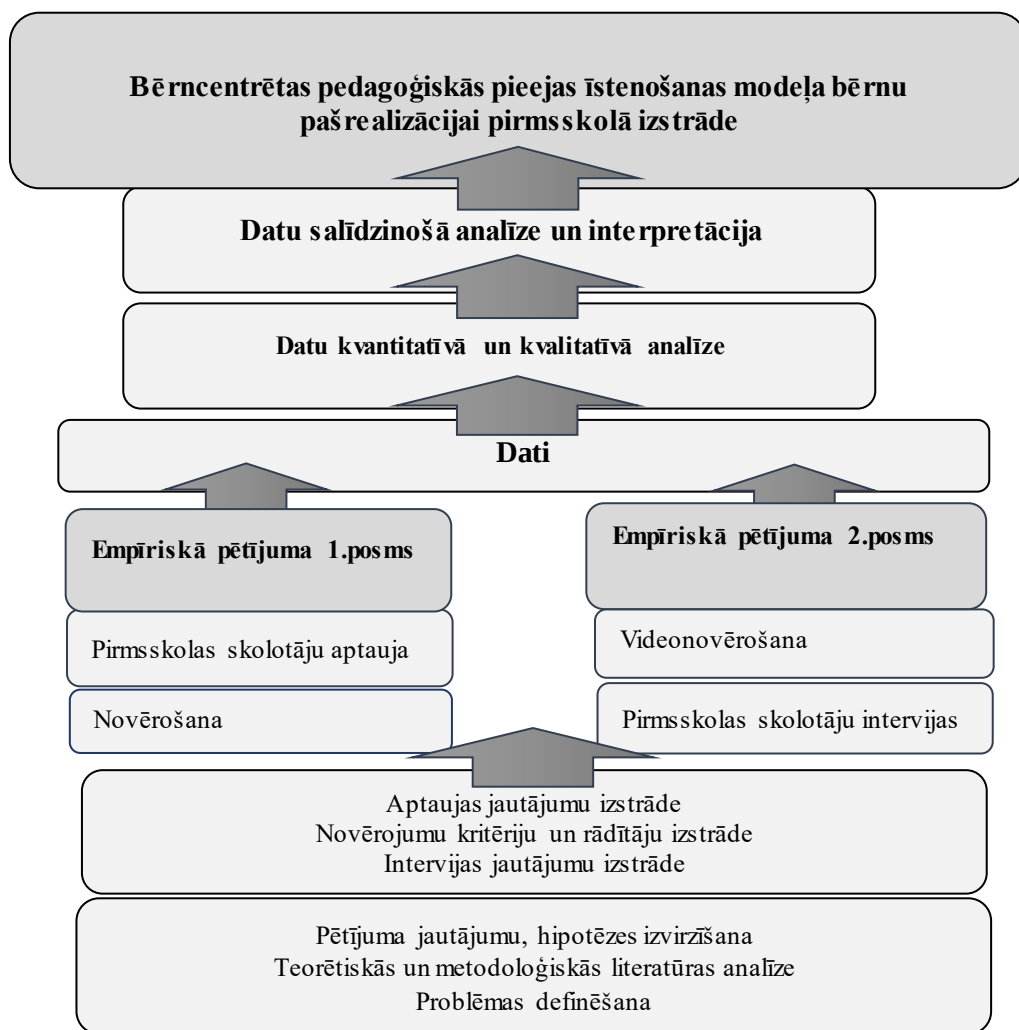
Pētījuma instrumentārija izveide balstīta zinātniskās literatūras atziņā (Дьюи 2000, 2009; Marcon, 2002; Выготский, 2005; Crain, 2005; Gordon, 2009 u.c.) analizē un virzīta uz bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas konstatāciju un izpēti bērnu pašrealizācijas nodrošināšanas procesā pirmsskolas izglītības iestādē.

Empīriskās izpētes procesā īstenota atsevišķu personu, grupu vai/ un parādību izvēle pirmsskolas izglītības iestāžu pedagoģiskā procesa diagnosticēšanā, kas atbilst gadījuma pētījuma metodoloģijai. Atbilstoši tam, ka pētījumā veikta padziļināta izpratnes izpēte par notiekošajiem procesiem pirmsskolas izglītības vidē, pētījums definējams kā izglītības gadījuma pētījums (Geske, Grīnfelds, 2006).

Pētījuma dizains raksturojams kā jaukts secīgais kvalitatīvi kvantitatīvais (Geske, Grīnfelds, 2006), kas paredz kvalitatīvu sākotnējo datu apstrādi (Pīpere, 2011). Datu analizē ir ņemti vērā kvantitatīva pētījuma ierobežojumi, kas saistīti ar indivīdu subjektīvo spriedumu un izpratni par jēdzienu būtību nepilnīgu atspoguļojumu. Empīriskajā pētījumā iegūtie dati interpretēti integrēti, veikta kvantitatīvo un kvalitatīvo datu triangulācija.

Pētījuma gaitas raksturojums

Empīriskais pētījums veikts laika posmā no 2014. gada septembra līdz 2017.gada oktobrim. Pētījums nosacīti iedalāms divos starpposmos (skatīt 9. attēlu).



9. attēls. **Empīriskā pētījuma shēma**

Empīriskā pētījuma gaitas raksturojums:

1. Atbilstoši teorētisko atziņu analīzes rezultātā izstrādātajiem bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijai, definēti bērncentrēti vērstas skolotāja pedagoģiskās darbības bērnu pašrealizācijai noteicoši kritēriji un rādītāji. Atbilstoši tiem ir izstrādāti pirmsskolas skolotāju aptaujas anketas jautājumi un novērojuma protokola kritēriji. No 2014.gada septembra līdz 2015.gada jūnijam veikta

aptauja ar mērķi noskaidrot pirmsskolas skolotāju pieredzes bērncentrētas pieejas realizācijā vispārējo situāciju.

2. Vienlaicīgi ar aptaujas veikšanu ir realizēti novērojumi pirmsskolas izglītības iestādē (no 2014.gada septembra līdz 2015.gada jūnijam). Novērotāji - Liepājas Universitātes studenti, novērojumu dati fiksēti protokolā (skatīt 2.pielikumu).

3. No 2015. gada jūlija līdz 2015. gada decembrim veikta kvantitatīvo datu statistiskā apstrāde, kā arī kvalitatīvo datu (aptaujas un novērojumu dati) analīze, kas ļauj raksturot pedagoģiskā procesa norisi pirmsskolas izglītības praksē, kā arī noskaidrot pirmsskolas skolotāju pieredzi par bērncentrētu pedagoģisko pieeju, tās īstenošanu pirmsskolas pedagoģiskajā procesā.

4. No 2015. gada oktobra līdz 2016. gada maijam ir veikta rotaļnodarbību video novērošana pirmsskolas izglītības iestādēs, lai konkretizētu un detalizēti raksturotu pirmsskolas skolotāju pedagoģiskās darbības un teorētisko bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumu bērnu pašrealizācijai atbilstību. Pēc katras videonovērošanas ir veikta intervija ar video novērojumā iesaistīto skolotāju.

5. No 2016.gada jūlija līdz 2016.gada decembrim ir veikta pirmsskolas skolotāju interviju un video novērojumos iegūto datu kodēšana, statistiskā apstrāde un analīze.

6. No 2017. gada janvāra līdz 2017. gada oktobrim veikta empīriskā pētījuma 1.un 2.posmā iegūto datu triangulācija (izmantoti aptaujas, vērojumu, interviju, kā arī video novērojumu dati).

7. Balstoties uz teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātā definētajiem secinājumiem, ir izveidots bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas modelis pirmsskolas vecuma bērna pašrealizācijai, kā arī izstrādāti ieteikumi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas modeļa īstenošanai bērna pašrealizācijai pirmsskolā.

Pētījuma metodes

Datu ieguves metodes:

- aptauja (iegūti kvantitatīvie dati un kvalitatīvie dati);
- intervijas (iegūti kvantitatīvie dati un kvalitatīvie dati) ;
- novērojumi (iegūti kvantitatīvie dati un kvalitatīvie dati);
- video novērojumi (iegūti kvantitatīvie dati un kvalitatīvie dati).

Datu analīzes metodes:

- kontentanalīze;
- datu apstrādes metodes, izmantojot Excel 2010 un datu statistiskās apstrādes un analīzes paketi SPSS PASW Statistics 18.

Pētījuma bāzes raksturojums

Empīriskā pētījuma 1. un 2.posma izlasi veido:

- 253 pirmsskolas izglītības skolotāji no dažādiem Latvijas reģioniem,
- 19 pirmsskolas vecuma bērnu grupas, bērnu vecums no 2 - 7 gadiem (272 bērni),
- 11 studenti (LiepU bakalaura studiju programma „Skolotājs” apakšvirziens „Pirmsskolas izglītības skolotājs”), kas piedalījušies novērojumu datu vākšanā.

Respondentu pedagoģiskā darba pieredze: 0 - 14 gadi.

Vairāki pētījumā iesaistītie respondenti piedalījušies ne tikai vienā datu vākšanas veidā – 1.posma novērojumos iesaistītie pirmsskolas skolotāji piedalījušies arī aptaujā, 2.posma video novērošanā iesaistītie pirmsskolas skolotāji piedalījušies arī intervijā un aptaujā. Tas ļāva pētījumā iekļaut pēc iespējas lielāku pirmsskolas izglītības skolotāju skaitu, kā arī deva iespēju izzināt pirmsskolas izglītības skolotāju subjektīvo (intervijas) un objektīvo (video novērojumi) pieredzi bērncentrishtas pedagoģiskās pieejas īstenošanā.

Lai palielinātu izlases reprezentatīti, ko pamato stratifikācija (Mārtinsone u.c., 2011), tika veidota kombinēta izlase. Aptaujas anketas tika piedāvātas dažādās pirmsskolas izglītības iestādēs Latvijā, tādējādi veidojot izlasi no visas ģenerālkopas.

3.2. Pirmsskolas pedagoģiskā procesa norises izpēte bērncentrishtas pedagoģiskās pieejas īstenošanā (Empīriskā pētījuma 1.posms)

Pirmsskolas pedagoģiskā procesa norises izpēte veikta ar mērķi izzināt skolotāju izpratni par bērncentrishtas pedagoģiskās pieejas īstenošanu bērnu pašrealizācijas veicināšanai. Lai to mērķtiecīgi realizētu, izvirzīti šādi uzdevumi:

1. Veikt pirmsskolas skolotāju aptauju, lai izzinātu skolotāju izpratni par bērncentrishtas pedagoģiskās pieejas īstenošanu pirmsskolas izglītības praksē.
2. Īstenot daļēji strukturētu novērošanu, lai izpētītu pirmsskolas pedagoģiskā procesa piemērotību bērna pašrealizācijas attīstībai.
3. Izmantojot aptaujas un novērojuma datu integrētu analīzi, noskaidrot bērncentrishtas pedagoģiskās pieejas īstenošanas pretrunas pirmsskolas izglītības vidē.

Datu vākšanas metodes un to raksturojums

APTAUJA	NOVĒROŠANA
•Standarta – iekļauti jautājumi, apgalvojumi, atbilžu varianti, kā arī respondenta personīgā viedokļa fiksēšana – „cita atbilde” •Rezultāts: iegūti kvantitatīvi un kvalitatīvi dati.	•Daļēji strukturēta, iepriekš sagatavoti izpētes jautājumi, kurus nepieciešamības gadījumā iespējams papildināt. •Pieraksti protokolā veikti detalizēti, aprakstoši. •Rezultāts: iegūti kvantitatīvi un kvalitatīvi dati.

10.attēls. Empīriskā pētījuma 1.posma datu vākšanas metodes

Aptaujas un novērojumu respondenti tika izvēlēti, pamatojoties uz pētnieku personiski subjektīvo vērtējumu un izvēli, ko pamato nevarbūtīga izlase (Geske& Grīnfelds, 2006).

Empīriskā pētījuma 1.posma izlase:

- aptaujātas 253 pirmsskolas izglītības skolotājas;
- novērotas 11 pirmsskolas skolotāju vadītas rotaļnodarbības.

9.tabula

Aptaujāto pirmsskolas skolotāju izlases raksturojums (N=253)

Izlases raksturojošie kritēriji	N
Darba pieredze	
0-3 gadi	20
3-6 gadi	45
6-10 gadi	108
10 un vairāk gadi	80
Vieta	
Liepāja un Liepājas rajons	102
Rīga un Rīgas rajons	62
Saldus un Saldus rajons	19
Ventspils un Ventspils rajons	17
Limbaži un Limbažu rajons	14
Jelgava un Jelgavas rajons	12
Kuldīga un Kuldīgas novads	12
Valmiera un Valmieras rajons	10
Ogre un Ogres rajons	5
Bērnu vecuma grupa, kurā strādā	
2-3 gadi	25
3-4 gadi	20
4-5- gadi	62
5-6- gadi	65
6-7- gadi	81

Aptaujā tika iesaistīti pirmsskolas izglītības skolotāji no dažādām Latvijas vietām (skatīt 9. tabulu), taču, organizējot aptauju, nav izvirzīts nosacījums mērķtiecīgi aptvert visus vai noteiktus ģeogrāfiskos reģionus, kā arī, pamatojoties uz izlases apjomu, nav interpretētas to iespējamās atšķirības vai sakarības.

Izstrādājot aptaujas anketas veidlapu, būtiski bija iekļaut jautājumus, kas atklāj skolotāju pedagoģisko pieredzi un izpratni par bērncentrētas pedagoģiskās pieejas realizāciju pirmsskolas izglītības praksē. Aptaujas anketā tika iekļauti slēgta tipa vairāku atbilžu jautājumi, uz kuriem atbildi iespējams izvēlēties. Jautājumos tika ietverts arī atbilžu variants „cita atbilde”, lai varētu konstatēt nestandarta vai neparastas atbildes, kā arī respondentu personīgo attieksmi pret pētāmo problēmu (Geske, 2006). Iegūto datu analīze tika veikta, apvienojot vairākas atbildes uz jautājumiem. Aptaujas anketas veidlapu skatīt 1. pielikumā.

Aptaujas realizēšanā tika izmantota pastarpināta anketēšana, izmantojot pirmsskolas izglītības iestāžu vadītāju, metodiķu starpniecību, Liepājas Universitātes studentu starpniecību pedagoģiskās prakses laikā vai nosūtot elektroniski anketas veidlapu. Kopumā tika izplatītas 300 anketas, no kurām atpakaļ saņemtas 253, daļa elektroniskā veidā. Aptaujā piedalījušies visi skolotāji, kuru rotaļnodarbībās tika veikti novērojumi un video novērojumi.

10.tabula

Novērojumu raksturojums

Gadījums	Bērnu vecums	Novērojumu datums, ilgums	Fiksētās situācijas
1.gadījums	(5-6 gadi)	08.09.-19.10.2014.	1., 2., 3., 4.,5.,6
2.gadījums	(2-3 gadi)	02.03. – 29.03.2015.	1., 2., 3., 4.
3.gadījums	(2-3 gadi)	02.02. - 22.03.2015.	1., 2., 3.
4.gadījums	(2-3 gadi)	02.03. – 29.03.2015.	1, 2., 3
5.gadījums	(2-3 gadi)	08.09. – 19.10.2014.	1., 2., 3
6.gadījums	(4-5 gadi)	16.03. – 26.04.2015.	1., 2., 3., 4., 5.
7.gadījums	(4-5 gadi)	02.02. – 22.03.2015.	1., 2., 3.
8.gadījums	(3-4 gadi)	02.02. – 22.03.2015.	1., 2., 3.
9.gadījums	(5-6 gadi)	08.09. – 19.10.2014.	1., 2., 3., 4., 5.
10.gadījums	(4-5 gadi)	16.03. – 26.04.2015.	1., 2.
11. gadījums	(6-7 gadi)	02.02. – 12.04.2015.	1., 2

Pētījuma 1.posmā kā novērotāji piedalījušies Liepājas Universitātes bakalaura studiju programmas „Skolotājs” apakšvirziena „Pirmsskolas izglītības skolotājs” pilna un nepilna laika 11 studenti ar pedagoģiskā darba pieredzi pirmsskolas izglītības iestādē no 2 līdz 10 gadiem. Novērojumu datus aprakstošu piemēru veidā studenti fiksējuši savas pedagoģiskās prakses laikā. Pētījuma bāzes pirmsskolas izglītības iestāžu izvēli novērojumiem noteica to pieejamība. Novērotās pirmsskolas grupas ir studentu pašu izvēlētas pēc dzīvesvietai tuvākās

prakses vietas principa un nav pēc īpašiem kvalitātes rādītājiem atlasītas, tādēļ definējamas par tipiskām. Tādējādi uzskatāms, ka novērošana šajās pirmsskolas izglītības iestādēs var nodrošināt objektīvu datu iegūvi par bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanu bērnu pašrealizācijai Latvijā, raksturojot vispārējo pedagoģisko situāciju tipiskās pirmsskolas izglītības iestādēs.

Novērošana veikta dabiskos apstākļos pēc iepriekš sagatavotiem izpētes jautājumiem (Pipere, 2011), aprakstot konkrētas situācijas un skolotāju pedagoģisko darbību. Novērošanas dati vākti 4 - 7 nedēļas (atkarībā no studenta prakses laika), veicot novērojumus 11 Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs 2-7 gadus vecu bērnu grupās. Visi novērotāji tika detalizēti iepazīstināti ar novērojuma protokola aizpildīšanas principiem, pārrunāti novērošanas procesa nosacījumi.

Izpētes jautājumi novērojumiem izveidoti, pamatojoties uz promocijas darba 2.1. apakšnodaļā izstrādātās tabulas „Bērncentrētas mācīšanās pieejas un bērnu pašrealizācijas veidojošo līdzekļu psiholoģiskais un pedagoģiskais pamatojums” aspektiem. Novērošanas pieraksti fiksēti protokolā, izmantojot aprakstošas piezīmes.

Novērošana kā pētījuma datu ieguves metode izvēlēta, jo ar tās palīdzību iespējams iepazīt novērojamos dabiskos apstākļos tiešā veidā. Novērošanas procesā uzmanība tika virzīta uz empīriskā pētījuma 1.posmā izvirzītiem kritērijiem (skatīt 11.tabulu), akcentējot atsevišķas pirmsskolas pedagoģiskā procesa detaļas un vienlaikus aptverot visu pedagoģisko procesu.

Novērojumu un aptaujas datu vākšana pirmsskolas izglītības iestādēs notika no 2014. gada septembra līdz 2015. gada jūnijam, „Lai nenodarītu kaitējumu pētījuma dalībniekiem un neietekmētu viņu iespējamo karjeru” (Geske, Grīnfelds, 2006, 18), skolotāju un bērnu vārdi, kā arī grupu nosaukumi pētījuma analizē netiek minēti, to paredz arī izglītības pētniecības konfidencialitātes princips un pētnieciskā darba ētika.

Datu analīzes metodes

Empīriskā pētījuma 1. posma laikā (novērošana un aptauja) iegūtie konkrēto situāciju izpētes dati ir apstrādāti, analizēti un interpretēti empīriskā pētījuma 2.posma instrumentārija izstrādei. Pamatojoties uz izvēlēto jaukto metožu pieejas paralēlo procedūru, kvalitatīvie un kvantitatīvie dati 1.pētījuma posmā tika vākti vienlaicīgi, bet analizēti integrēti.

Empīriskā pētījuma 1.posma kritēriji

Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas konteksts	Pedagoģiskās darbības nosacījumi	Novērojumu kritēriji (skatīt 3.pielikumu)	Atbilstošie aptaujas anketas jautājumi (skatīt 1.pielikumu)
1.Problēmorientēts konteksts	Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana	Bērnu brīva izvēle (materiāli, darbība, izpausmes veids)	Kad bērni izvēlas darbību? Kad bērni izvēlas materiālus? Kad bērni izvēlas izpausmes veidu?
	Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai	Skolotāja atbalsts (skolotāja labvēlīga attieksme, palīdzība, ja nepieciešams, atbildes uz bērņa jautājumiem) Skolotāja piedāvātās metodes rotaļnodarbības laikā (stāstījums, jautājumi, praktiska darbošanās, video, āra rotaļnodarbība u.c.)	Kāda skolotāja darbība veido bērnu izpratni par savām spējām?
2.Nepārtraukts izziņas konteksts	Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana	Skolotāja piedāvātās metodes rotaļnodarbības laikā (stāstījums, jautājumi, praktiska darbošanās, video, āra rotaļnodarbība u.c.) Bērnu ieinteresēšana darbībai (pētnieciskajai, radošajai vai reproduktīvajai darbībai)	Kādā veidā tiek realizēta izvēlēta tematika? Kas rosina bērnu uzdot jautājumus? Kas rosina bērnu pētīt, izzināt?
	Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā	Skolotāja piedāvātās metodes rotaļnodarbības laikā (stāstījums, jautājumi, praktiska darbošanās, video, āra rotaļnodarbība u.c.)	Kāda skolotāja darbība veido bērnu izpratni par dienas, nedēļas tematiku?
3.Sociālais konteksts	Jēgpilnas mijiedarbības veidošana	Sadarbība: bērns – bērns un bērns – skolotājs (skolotāja un bērna sadarbība, diskusija, bērni mācās viens no otra, bērni viens otram palīdz)	Kāda skolotāja darbība veido bērnu izpratni par dienas, nedēļas tematiku?
	Bērna pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana	Skolotāja atbalsts (skolotāja labvēlīga attieksme, palīdzība, ja nepieciešams, atbildes uz bērņa jautājumiem) Bērnu ideju, domu respektēšana (skolotāja ieklausīšanās bērnā, bērna atbildes sagaidīšana)	Kāda skolotāja darbība veido bērnu attieksmi pret sevi un apkārtējo pasauli? Kāda skolotāja darbība veido bērnu izpratni par dienas, nedēļas tematiku?
4.Subjektīvais konteksts	Bērnu pašrefleksijas organizēšana	Bērnu darbības, sasniegumu izvērtēšana (refleksijas organizēšana,	Kāda skolotāja darbība veido bērnu izpratni par dienas, nedēļas tematiku?

Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas konteksts	Pedagoģiskās darbības nosacījumi	Novērojumu kritēriji (skatīt 3.pielikumu)	Atbilstošie aptaujas anketas jautājumi (skatīt 1.pielikumu)
		bērni paši izvērtē savu darbību, sasniegumus)	
	Bērnu personīgās jēgas piešķiršana	Bērnu ideju, domu respektēšana (skolotāja ieklausīšanās bērnam, bērna atbildes sagaidīšana) Bērnu interešu, vajadzību un subjektīvās pieredzes apzināšana un ievērošana (darbības vai tēmas, ko skolotājs saskano ar bērnu, interesu izzināšana un respektēšana bērnu subjektīvo zināšanu, pieredzes izzināšana, tēmas saistība ar bērna ikdienu)	Kāda skolotāja darbība veido bērnu izpratni par dienas, nedēļas tematiku?

Empīriskā pētījuma 1. posma (aptauja un novērojumi) datu analīze un interpretācija

Analizējot bakalaura studiju programmas „Skolotājs” apakšvirziena „Pirmsskolas izglītības skolotājs” un maģistra studiju programmas „Vispārējās izglītības skolotājs” virziena „Pirmsskolas izglītības metodīkis” studentu veiktos novērojumus pedagoģisko prakšu un praktikumumu ietvaros, kā arī valsts pārbaudījumos (kvalifikācijas eksāmens, bakalaura un maģistra darba aizstāvēšana) gūtās atziņas par mācīšanās procesa organizāciju dažādās Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs, ļauj izdarīt pieņēmumu, ka pirmsskolas izglītības vidē realizētā mācīšanās pieeja ne vienmēr ir definējama kā bērncentrēta pedagoģiskā pieeja, lai arī, popularizējot pirmsskolas izglītības iestādes darbību un pedagoģisko piedāvājumu, tiek akcentētas bērncentrētas vides pazīmes.

Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas izpratnes skaidrojums pirmsskolas skolotāju anketās

Skolotāju bērncentrētas pedagoģiskās pieejas izpratnes skaidrojuma analīze liecina, ka skolotāju zināšanas nav pretrunā ar zinātniskajā literatūrā akcentētajām atziņām. Piemēram, *mācīšanās procesā netiek ierobežota bērna brīvi izvēlēta darbība, kurā bērns realizē savas intereses, pedagogi sniedz atbalstu un rada bērniem iespēja piedalīties pedagoģiskajā procesā.*

Skolotāju atziņas par bērncentrētas pedagoģiskās pieejas būtību

Kategorija	Skolotāju atziņas	Atziņu īpatsvars %
Bērna vispusīga attīstība, pašmotivēta mācīšanās	Mērķis ir bērna vispusīga attīstība. Bērna personības attīstība. Bērna individualitātes attīstība. Bērnu prasmju, iemaņu, zināšanu un attieksmes veidošanās. Bērns pats iesaistās mācību procesā. Mācīšanās darot. Bērnu brīvā, nemanāma, pastarpināta mācīšanās.	29.24%
Skolotāja pozīcija bērna attīstībai	Bērns ir pedagoģiskā procesa centrā. Skolotājs spēj skatīties no bērnu skata punkta. Nosacījumi, kā skolotājiem rīkoties, lai veicinātu bērnu vispusīgu attīstību. Bērnu un skolotāju radošums, pašpilnveide. Bērna sevis un pasaules izzināšanas veicināšana. Ļauj bērniem izaugt par domājošiem, radošiem un veiksmīgiem cilvēkiem.	32.41%
Izglītojoša vide, process	Humāns pedagoģiskais process. vispusīgs pedagoģiskais process Attīstoša, izglītojoša vide. Demokrātiska, humānistiska pieeja pirmsskolā. Gan skolotāja, gan bērna mācīšanās process. Mācību modelis, kura centrā ir bērna vēlmes un intereses. Bērns kā vērtībā izglītības centrā. Pieeja, kas vērsta uz katra un visu bērnu attīstību. Pedagoģiskais process ir vērsts uz bērnu, viņa vispusīgu attīstību.	38.33%

Pirmsskolas skolotāji bērncentrētu pedagoģisko pieeju definē no bērna pozīcijām (29.24%), skolotāja darbības (32.41%) un izglītības vides vai procesa pozīcijām (28.33%), akcentējot *bērna vispusīgu attīstību, skolotājam atbalstot bērna brīvu un pastarpinātu mācīšanos izglītojošā vidē*, kas ir saskaņā ar vairāku autoru atziņām par bērncentrētas pedagoģiskās pieejas būtību (Marcon, 2002; Henneberg, Klein, Klein, Vogt, 2004; Crain, 2005). Tomēr nevienā no skolotāju anketām, raksturojot bērncentrētu pedagoģisko pieeju, nav pieminēta bērnu subjektivitātes, pašrefleksijas, interešu un spēju izzināšana, to respektēšanas nozīmība pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Tas norāda uz to, ka pirmsskolas izglītības pedagoģiskajā procesā šie aspekti netiek akcentēti.

Skolotāju pedagoģiskās darbības nosacījumu interpretācija par bērncentrētu pedagoģisko pieeju

Analizējot skolotāju izteikto viedokli un interpretāciju par skolotāja darbības nosacījumiem, realizējot bērncentrētu pedagoģisko pieeju, secināms, ka arī šajā jautājumā nav

saskatāmas būtiskas pretrunas starp skolotāju izpratni un zinātniskajā literatūrā definētajām atziņām – kopumā pārstāvētas ir visas kategorijas (skatīt 13.tabulu).

13.tabula

Skolotāju pedagoģiskās darbības nosacījumu interpretācija par bērncentrētu pedagoģisko pieeju

Skolotāju pedagoģiskās darbības kategorijas	Piemēri	Īpatsvars %
Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana	<i>Skolotājam bērni ir nevis jāmāca, bet gan jāpalīdz viņiem atklāt pasauli</i> <i>Lai veicinātu vēlmi mācīties, skolotāju uzdevums ir izvēlēties atbilstošas, interesi rosinošas mācību metodes</i> <i>Pedagogam jāstrādā tā, lai bērniem būtu interesanti</i> <i>Būtiska ir bērnu pašu motivēšana līdzdarboties mācību procesā – pētīt, izzināt, eksperimentēt.</i> <i>Iespējas bērnam pašam veidot savas zināšanas, skolotājs ir palīgs</i> <i>Svarīgi, lai bērni paši nonāk līdz atbildei</i>	56,52 %
Bērna pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana/veicināšana	<i>Svarīga ir arī skolotāja attieksme pret bērnu. Tas parāda skolotāja ieinteresētību un motivāciju ieraudzīt, kādi šķēršļi kavē bērna līdzdalību mācību procesā, ieinteresētību, motivāciju izzināt, attīstību.</i> <i>Skolotāja labvēlīga attieksme pret bērnu un to, ko bērns dara vai sasniedzis (darbības rezultātu)</i> <i>Pedagogam jāstrādā tā, lai bērni izrādītu prieku</i>	12,64 %
Bērna izvēles iespēju nodrošināšana	<i>Bērnu interešu un vajadzību ievērošana</i> <i>Svarīgi ir ļaut bērnam izvēlēties – ne tikai materiālus un instrumentus, bet arī laiku, cik ilgi darīt darbiņu</i> <i>Iespējas bērnam pašam izvēlēties</i>	7,11 %
Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā	<i>Pamatā ir bērnu patstāvīga, radoša darbība, praktiska darbošanās</i> <i>Darbojoties praktiski, bērns labāk izprot apkārtējo pasauli un arī sevi</i> <i>Bērnu iesaistīšanās dažādās aktivitātēs</i>	5,92 %
Jēgpilnas mijiedarbības veidošana	<i>Stingra disciplīna nav pats svarīgākais</i> <i>Skolotājs ir bērna sadarbības partneris</i>	2,37 %

Bērnu pašrefleksijas organizēšana	<i>Svarīga ir bērna pašorganizācija, sevis un savas darbības izzināšana, izvērtēšana</i>	1,97 %
Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai	<i>Skolotāji vai audzinātājas rada tādus apstākļus, lai bērni varētu patstāvīgi attīstīties</i> <i>Pedagogi palīdz bērniem sasniegt mērķus, bet nedara bērna vietā.</i> <i>Uzmanības centrā ir bērns, skolotājs nodrošina apstākļus.</i>	1,85 %
Bērnu personīgās jēgas piešķiršana	Akcenti uz personības attīstību, nevis zināšanu apguvi. Būtiski ļaut pašizteikties, pašnoteikties. Skolotājs pedagoģiskajā procesā ievēro ne tikai bērna vecumposmu īpatnības, bet arī bērna individuālo pieredzi, intereses un vajadzības.	1,58 %

Skolotāju anketēšanas dati parāda, ka kopumā skolotājiem ir zināšanas par pedagoģiskā procesa būtību, ievērojot bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumus, jo skolotāju izteiktie viedokļi pārstāv visus teorētiski noteiktos pedagoģiskās darbības nosacījumus, realizējot bērncentrētu pedagoģisko pieeju.

Analizējot skolotāju izteikumus secināms, ka lielāka daļa skolotāju savos izteikumos akcentējuši bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšanu (56, 52%), vismazāk akcentētās jomas: bērnu personīgās jēgas piešķiršana (1, 58%), bērnu pašrefleksijas organizēšana (1, 97%) un problēmsituāciju izveide bērnu attīstībai (1, 85 %). Tas varētu liecināt par to, ka skolotāji savā pedagoģiskajā darbībā nepievērš uzmanību bērnu pašrefleksijai un personīgās jēgas piešķiršanai, piemēram, sasaistot saturu vai tēmu ar bērna ikdienas dzīvi. Savukārt lielākā uzmanība pedagoģiskajā procesā tiek piešķirta bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšanai. Taču, šīs atbildes atspoguļo skolotāju izpratni un individuālo viedokļu teorētiskā līmenī, bet neapliecina to realizāciju praksē.

Apkopojot novērojumu datus, tika atlasītas novērojumu protokolos veiktās piezīmes, fiksējot tikai tos datus, kas atbilst novērojumu uzdevumam, izpētes kritērijiem, un detalizēti un nepārprotami raksturo konkrēto situāciju pirmsskolas pedagoģiskajā praksē. Tādējādi, empīriskā pētījuma 1.posmā datu analīzei un interpretācijai izmantotas 39 fiksētas situācijas (skatīt 14.tabulu). Situāciju analīze un interpretācija veikta atbilstoši bērncentrētas pedagoģiskās pieejas kontekstiem bērnu pašrealizācijai pirmsskolā (skatīt 2.1. apakšnodaļu)

Novērojuma kritērijiem atbilstošās fiksētās situācijas pedagoģiskajā praksē

N.p.k.	Bērncentrētas pieejas konteksts	Radītāji	Gadījums, situācija	Situācijas kopā
1.	Problēmorientēts konteksts	Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana; Problēmsituāciju izveide bērnu attīstībai	1.gadījums, 1., 3.situācija; 2.gadījums, 1. 2., 3. situācija; 3.gadījums, 3. situācija; 4.gadījums, 1., 2., 3. situācija; 6.gadījums, 3., 4. situācija; 8.gadījums, 2., 3. situācija; 9.gadījums, 2. situācija;	15
2.	Nepārtraukts izzināšanas konteksts	Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā	3.gadījums, 1. situācija; 5.gadījums, 1. 2. situācija; 7.gadījums, 2. situācija; 10.gadījums, 2. situācija; 11.gadījums, 1., 2. situācija;	7
3.	Sociālais konteksts	Jēgpilnas mijiedarbības veidošana; Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana	1.gadījums, 4.,5, 6. situācija; 2.gadījums, 3. situācija; 3.gadījums, 2. situācija; 4.gadījums, 1. situācija; 5.gadījums, 2., 3. situācija; 6.gadījums, 2. situācija; 7.gadījums, 3. situācija; 9.gadījums, 1. situācija;	11
4.	Subjektīvais konteksts	Bērnu pašrefleksijas organizēšana; Bērnu personīgās jēgas piešķiršana	1.gadījums, 2. situācija; 3.gadījums, 2. situācija; 6.gadījums, 1., 2. situācija; 7.gadījums, 1. situācija; 8.gadījums, 1. situācija;	6

Problēmorientētais konteksts pirmsskolas pedagoģiskajā procesā

Empīriskā pētījuma 1.posmā novēroto situāciju analīze liecina, ka bērnu iespējas izvēlēties darbības pārsvarā ir saistītas ar aktivitātēm ārpus rotaļnodarbībām vai arī tām ir gadījuma raksturs, piemēram, *pilsētas svētku dēļ skolotāja bērniem ļauj atpūsties – piedāvā izvēlēties, ko katrs grib darīt* (1.gadījums 1.situācija). Kā rāda pedagoģiskie novērojumi, materiālu un resursu ziņā izvēles iespējas nav tik ierobežotas – bērni drīkst izmantot materiālus un resursus, kas atrodas viņiem pieejamās vietās. Tomēr šo izvēles iespēju iespējams realizēt arī ārpus rotaļnodarbības. Rotaļnodarbībā materiāli pārsvarā ir skolotāja noteikti, lai arī novērojumos ir fiksētas 3 situācijas, kad skolotājs piedāvā bērniem izvēles iespējas, piemēram, *Skolotāja piedāvā bērniem izpausmes veidu – izlasot pasaku, bērniem tiek dota iespēja izvēlēties pasakas tēlu, kuru attēlot zīmējot* (1.gadījums, 3. situācija) vai arī

Kad kādam bērnam ir dzimšanas diena, tad viņš drīkst izvēlēties vienu rotaļu no trim, kuru spēlēt (8.gadījums 26. situācija).

Līdzīgi rezultāti saskatāmi aptaujas analizē - 100% aptaujas respondentu atzīst, ka gan darbību, gan materiālus un izpausmes veidu bērni var izvēlēties pirms un pēc rotaļnodarbībām, tātad – ārpus rotaļnodarbībām. Savukārt jautājumā par materiālu izvēli rotaļnodarbības laikā saskatāms pretējs viedoklis, skolotāji atzīst, ka rotaļnodarbības laikā, bērniem ir iespēja izvēlēties materiālus (62,45% respondenti) un izpausmes veidu (59,68%), savukārt to, ka rotaļnodarbības laikā bērniem ir iespēja izvēlēties darbību atzīst vien 0,79% respondentu, kas saskan ar novērojumu datiem.

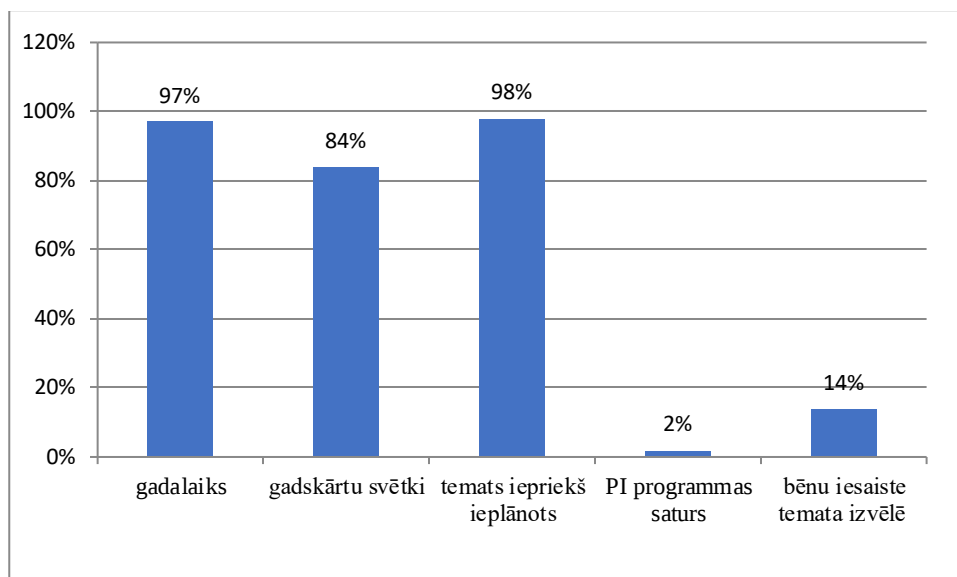
Novērojumu un aptaujas dati liecina, ka bērni pirmsskolas izglītības iestādē pavada 8- 10 stundas dienā, no kurām lielākā daļa ir skolotāja noteiktas un vadītas darbības (skatīt 15.tabulu).

15.tabula

Bērnu brīvais laiks pirmsskolas izglītības iestādē

Bērnu vecums	Brīvais laiks (stundās)
2 - 3 gadi	4 - 5 stundas
4 - 5 gadi	1 - 2 stundas
5 - 7 gadi	0 - 1 stunda

Apkopojot skolotāju anketēšanas rezultātus saistībā ar rotaļnodarbības tēmas izvēles nosacījumiem (skolotājiem ir iespēja izvēlēties vairākas atbildes), konstatēts, ka tematika tiek balstīta uz gadalaiku izmaiņām dabā (97%), lielākā daļa respondentu atzīst, ka konkrēto tēmu rotaļnodarbībai izvēlas un ieplāno skolotājs (98%), 20% respondenti atzina, ka dažreiz, piemēram, „kad bērni izsaka lielu vēlmi vai interesi”, tēma tiek pakārtota bērnu izvēlei.



11. attēls. **Rotaļnodarbības temata izvēles nosacījumi**

97% no aptaujātajiem skolotājiem atzīst, ka, realizējot izvēlēto tēmu, paši izvirza uzdevumus mērķa realizācijai un informē par to bērnus, taču 14 % respondentu uzskata, ka tēmas realizācijā tiek iesaistīti arī bērni. Savukārt novērojumu dati apliecina, ka rotaļnodarbības tēmu izvēlas skolotājs, arī uzdevumus mērķa realizācijai izvirza skolotājs, šajā procesā bērnus neiesaistot, piemēram, *„uzdevumus, aktivitātes un materiālus katrai tēmai skolotāja ieplāno laicīgi, lai, nodarbībai sākoties, bērniem viss vajadzīgais būtu sagādāts”* (7. gadījums, 3. situācija). Nav fiksētas situācijas, kas norādītu uz bērnu pašu izvēlēto tēmu rotaļnodarbībai. Tādējādi var secināt, ka bērni rotaļnodarbības tēmas izstrādes procesā nepiedalās, neattīstot problēmu risināšanas prasmes, piemēram, izzināt, kādi materiāli vai darbības nepieciešamas, kā arī prasmi izvēlēties (darbību vai materiālu) tēmas realizācijai.

Novērojuma datus atklāts, ka pirmsskolas izglītības iestādēs pārsvarā tiek piedāvāts skolotāju tiešs demonstrējums, skaidrojums, paraugi, skolotāja noteiktas aktivitātes un materiāli, piemēram, *„Skolotāja rādīja pa soļiem, kādā veidā putniņa aplikācija veidojama, pie tāfeles bija pielikts arī gatavs rezultāts – putna aplikācija, lai bērniem būtu vieglāk”* (10. gadījums 1. situācija), kas neveicina bērnu prasmi meklēt dažādus risinājuma ceļus, un pieņemt patstāvīgus lēmumus, kas nepieciešams bērna pašpriedzes izveides attīstībai un pašrealizācijai, kā arī veiksmīgai turpmākai mācību darbībai skolā.

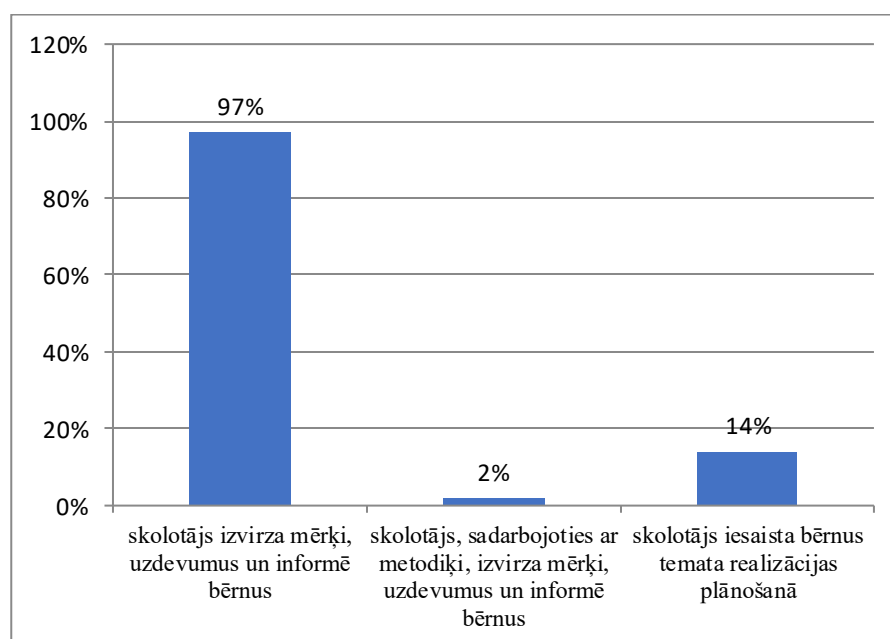
Visi (100 %) respondenti uzskata, ka interesants tēmas demonstrējums un uzdevumu skaidrojums nozīmīgs, lai rosinātu bērnus domāt, pētīt un izzināt. Vairāk kā puse skolotāju uzsver nepieciešamību bērnus arī iedrošināt pētīt un izzināt (52 %).

Novērojumos fiksēta skolotāja informējošā un kontrolējošā darbība, kas neveicina bērnu prasmes risināt problēmas, piemēram, *Visi bērni vienlaicīgi griež aplikācijas papīru noteiktā formā. Tie, kas jau izgriezuši, gaida pārējos. Kad visi izgriezuši, skolotāja rāda*

visiem nākošo soli – pielīmēšanu (4. gadījums, 3. situācija). Novērojumos nav fiksētas situācijas, kurā skolotājs organizētu problēmorientētas situācijas, kuras bērni paši nespēj atrisināt. Tādējādi anketās sniegtajās atbildēs saskatāma skolotāju apgalvojumu neatbilstība saistībā ar problēmsituāciju izveidi pirmsskolas pedagoģiskajā procesā un novērojumos fiksētajām epizodēm, jo 89 % no respondentiem atzīmējuši, ka problēmsituāciju izveide pirmsskolas pedagoģiskā procesa ikdienā veido bērnu izpratni par savām spējām.

Nepārtraukts izziņas konteksts pirmsskolas pedagoģiskajā procesā

Novērojumos konstatēts, ka pedagoģiskais process tiek orientēts uz darbības strukturēšanu – novērotajās pirmsskolas izglītības iestādēs bērnu darbība pārsvarā ir skolotāja organizēta, piemēram, *Rotaļnodarbībā (tēma „Sniegs) skolotāja ierosināja kausēt sniegu, bērni labprāt piekrita* (11.gadījums, 1. situācija). To apstiprina arī skolotāju anketēšanas datu analīze – 97% skolotāju atzīmējuši, ka realizējot izvēlēto tematiku, skolotājs izvirza mērķi, uzdevumus un informē par plānotajām darbībām bērņus.



12.attēls. Izvēlētās tematikas realizācija

Novērojumos konstatēts, ka rotaļnodarbības tiek vadītas, sniedzot bērņiem tikai informāciju, neņemot vērā bērņa intereses, neiesaistot pētnieciskā darbībā (īpaši 5 - 6 gadu vecu bērņu grupās). Par to liecina skolotājas skaidrojums novērojumos: *„pēc mācību programmas bērņiem jāapgūst ļoti daudz lietu, tādēļ tiek strikti saplānota katra tēma – sagādāti attēli, grāmatas, stāsti. Gandrīz katru dienu par kādu no tēmām tiek izstāstīts, parādīts ar attēliem. Nodarbības laikā nevar atļauties kaut ko dot bērņiem izvēlēties, citādi*

viņi neuzzinās informāciju par jauno tēmu” (11.gadījums, 2. situācija). Tas tiek skaidrots ar to, ka „skolotājam ir vieglāk sagatavoties rotaļnodarbībai un sasniegt izvirzīto mērķi”.

Tikai vienā novērojuma gadījumā konstatēta epizode, kurā konstatējama bērnu pašmotivētas darbības respektēšana, lai arī minētā epizode fiksēta ārpus rotaļnodarbības, piemēram, „Laukā lielākā daļa bērnu priecājas un interesējas par sniegu, jautā skolotājam dažādus jautājumus, tādēļ pēcpusdienā nolemts izpētīt, kā sniegs kūst, arī nākošās dienas tēma mainīta pret tēmu „Sniegs” (5. gadījums, 2. situācija). Neviena no aptaujas respondentu atbildēm neapliecināja bērna iespēju pašam ierosināt pētnieciskās darbības veidu. Kā liecina novērojuma rezultāti, šādas rotaļnodarbības tiek organizētas reti un tiek uzskatītas par „paraugu bērna pētnieciskās darbības attīstīšanai” (5. gadījums, 1. situācija). Bērnu pētnieciskā darbība pārsvarā ir skolotāja iepriekš izplānota, ierosināta un vadīta – „jau rīta aplī skolotāja bērniem pastāsta, kāda šodien tēma un ko darīs vai pētīs (ja tas paredzēts).” (10.gadījums, 2. situācija).

Tādējādi saskatāma pretruna – nevienā no anketām jautājumā, kas rosina bērnu pētīt, izzināt (atbilžu variantā „cita atbilde”) nav atzīmēta bērnu iniciatīva vai pašmotivēta darbība, tomēr jautājumā par izvēlētas tematikas realizāciju 14% skolotāju atbalsta, ka pedagoģiskā procesa plānošanā iesaista bērnus (atbildi iespējams izvēlēties).

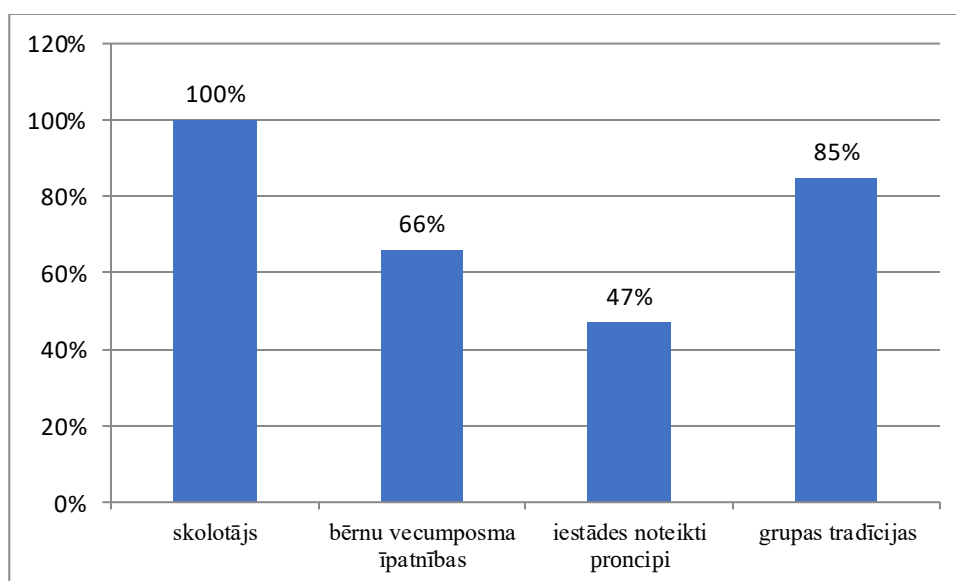
Nevienā no novērojuma gadījumiem netika konstatēta bērnu pastarpināta mācīšanās. Analizējot novēroto situāciju datus, secināms, ka pārsvarā tiek piedāvāts skolotāja tiešs demonstrējums un uzdevuma skaidrojums (fiksētas 5 situācijas).

Dažādības kontekstā bērniem tiek piedāvāts skolotājas skaidrojums un praktiska darbošanās, piemēram, *Sākumā skolotāja pastāsta par putniem, tad bērni paši darbojas praktiski – katrs no plastilīna veido savu putnu* (8. gadījums, 4.situācija). Arī skolotāju anketēšana parāda līdzīgus rezultātus – 100% no visiem respondentiem kā nozīmīgu komponentu bērnu izpratnes attīstībai noteikuši praktisku tēmas izzināšanu un praktisku darbošanos. Tomēr šādā veidā, kad skolotājs jauno informāciju bērniem izstāsta (zināšanu sniegšana) un pēc tam, sekojot skolotāja konkrētām norādēm, bērni par jēdzieniski saistītu tematiku darbojas praktiski, nav uzskatāmas par tematikas praktisku izzināšanu, jaunu zināšanu atklāšanu. Es spriedumu rezultātā (Garleja, 2003).

Sociālais konteksts pirmsskolas pedagoģiskajā procesā

Novērojumu datu analīzē konstatēts, ka 2 situācijās (5. gadījums, 2.situācija; 7. gadījums, 3.situācija) rotaļnodarbības laikā skolotāja ieklausās bērnu teiktajā, ņemot to vērā pedagoģiskā procesa organizēšanā ārpus rotaļnodarbībām. Ieklausīšanās bērnos fiksēta arī

ārpus rotaļnodarbībām (3 situācijas), piemēram, *Skolotāja piekrīt bērnu ierosinājumam laukumā spēlēt konkrētu spēli* (1.gadījums, 5.situācija). Bērnu piedāvātas un skolotāja respektētas idejas rotaļnodarbības temata, satura vai darbību maiņai novērojumos netika fiksētas, kam ir saskatāma saistība ar aptaujas datu analīzi – 97% skolotāju atzīst, ka rotaļnodarbības temata izvēli nosaka gadalaiks (97%), gadskārtu svētki (84%), kā arī mērķus un uzdevumus izvēlētajai tematikai izvirza skolotājs (97%), kas varētu liecināt par skolotāja darbības dominanti pirmsskolas mācīšanās procesā. Arī grupas vides iekārtojumā dominē skolotāja noteikta kārtība - 100% respondentu nosaka grupas vides iekārtojumu.



13.attēls. Grupas vides iekārtojuma nosacījumi

Skolotāji atzīst, ka grupas vides iekārtojumu izvēlas un nosaka paši, ņemot vērā bērnu vecumposmu attīstību (66%). 47 % skolotāju atzīst, ka grupas vides iekārtojumu ietekmē arī pirmsskolas izglītības iestādes noteikti principi un grupas vai iestādes tradīcijas (85%). Nevienā no anketām nav atzīmēts (atbilde variantā „cita atbilde”), ka izvēloties grupas vides iekārtojumu, tiek iesaistīti bērni vai tiek jautātas un tiek ņemtas vērā bērnu idejas, līdz ar to neattīstot bērnu prasmi izteikt un piedāvāt savu ideju.

Novērojumos konstatēts, ka attiecībā *skolotājs - bērns* dominē „iedarbības stratēģija” (Šteinberga, Tunne, 1999, 19) jeb skolotājcentrēta pedagogiskā pozīcija, kad vienīgais lēmumu pieņēmējs ir pats skolotājs, piemēram, *„Skolotāja neatbalsta bērnu ierosinājumu zīmējumu pabeigt līdz galam vai zīmēt vēl vienu, jo turpinājumā paredzēta nākošā rotaļnodarbība”* (2. gadījums, 1. situācija).

Darbību saskaņošana tiek raksturota, kā skolotāja piedāvāta darbība un bērnu piekrišana, piemēram, *„skolotāja piedāvāja skatīties multiplikācijas filmu uz interaktīvās tāfeles, bērni piekrita”* (5.gadījums, 3. situācija).

Aptaujas dati liecina, ka vairāk nekā puse respondentu (51%) uzskata, ka bērnu izpratni par izvēlēto tematiku veido sarunu diskusiju veidošana pedagogiskajā procesā. Savukārt novērojumos konstatēta bērna atbildes nesagaidīšana, skolotājam uz sevis uzdoto jautājumu atbildot pašam, piemēram, *Zīmēšanas rotaļnodarbības sākumā skolotāja informē bērnus, kādi materiāli būs nepieciešami. Sākumā gan tiek uzdots jautājums: „Kas mums būtu nepieciešams, lai varētu gleznot ar guašas krāsām?” Bērni uzreiz neatbild, skolotāja nosauc materiālus, kuri bērniem salikti uz galdiem. Tad bērni tiek aicināti darboties praktiski (1.gadījums, 4.situācija).*

Sarunu vai sadarbības organizēšana attiecībās *bērns - bērns* rotaļnodarbību novērojumos netika fiksētas. Novērojumos fiksēts, ka praktiskā darbošanās tiek organizēta gan visai grupai kopumā, gan apakšgrupās, tomēr bērnu sarunu vai sadarbības organizēšana šajās rotaļnodarbībās no skolotāja puses netika konstatēta.

Anketēšanas datu analīze liecina, skolotāji uzskata, ka bērnu attieksmes pret sevi un apkārtējo pasauli izveidei nozīmīga ir skolotāju labvēlīga attieksme pret bērnu (94,86%). Tomēr novērojuma dati liecina, ka bērni rotaļnodarbību laikā gūst arī konflikta pieredzi, pēc skolotāja nepamatoti kritiska aizrādījuma, tādējādi veidojoties stereotipiskai uztverei. Piemēram, *„Rotaļnodarbībā, skolotājas mudināti, bērni izmantojot guašas krāsas, attēlo iepriekš dzirdēto sižetu. Sanita (5 g.) debesis glezno sarkanā krāsā, uz ko skolotāja reaģē kritiski, norādot, ka tās ir zilā krāsā. Skolotāja demonstrē attēlus, kuros debesis redzamas zilā krāsā. Meitene paklausa skolotājas ieteikumam. Nodarbībā piedalās 16 bērni, 10 no bērniem sākumā ir izvēlējušies dažādas krāsas, 6 no tiem, Sanitas un skolotājas sarunas iespaidā nomaina savu izvēlēto krāsu pret skolotājas ieteikto – zilo krāsu” (1.gadījums, 6. situācija).*

Subjektīvais konteksts

Par vienu no noteicošākajiem faktoriem bērna izpratnes izveidē, skolotāji (78%) uzskata bērna pašrefleksiju, izvērtējot savu darbību un sasniegumus. Tomēr novērojumos konstatēts, ka pašrefleksija tiek organizēta virspusīgi, izzinot, vai bērniem darbība patikusi vai nē. Piemēram, *Pēc ekskursijas skolotāja bērniem izdala smaidīgas un dusmīgas sejiņas, bērni ar tām parāda savu attieksmi pret pasākumā notikušo, kā viņiem ir patīcis (6.gadījums, 1.situācija).* Tas liecina par skolotāju izpratnes un organizēšanas dažādību saistībā ar bērnu pašrefleksijas būtību.

Novērojumos netiek fiksēta dienas vai nedēļas tematikas sasaiste ar bērna ikdienas dzīvi vai subjektīviem pārdzīvojumiem, tā vietā akcentējot tikai bērnu vecumposmu īpašību respektēšanu, piemēram, *Skolotāja, plānojot rotaļnodarbības gaitu, ņem vērā bērnu intereses,*

tādēļ nodarbībā iekļautas rotaļas un darbības kas ir atbilstošas bērnu vecumposmam (8.gadījums, 1.situācija). Analizējot skolotāju aptaujas datus, saskatāma pretruna, jo 98% respondentu uzskata, ka bērnu izpratni par dienas vai nedēļas tematiku veido tēmas sasaiste ar bērna ikdienu.

Aptaujas un novērojumu analīzes rezultātu kopsavilkums

Empīriskā pētījuma 1.posma datu analīze liecina, ka pirmsskolas skolotāji jēdzienu bērncentrēta pedagoģiskā pieeja dažādi izprot un arī atšķirīgi interpretē, kas veido dažādus priekšstatus par pirmsskolas vecuma bērnu izglītības procesu un pašrealizācijas attīstību.

Realizējot bērncentrētu pedagoģisko pieeju pirmsskolā, nepieciešama bērna interešu respektēšana. To nodrošina katra bērna iespēja pilnvērtīgi un aktīvi izzināt apkārtējo vidi. Tādā veidā skolotājam iespējams sekmēt bērna pašpriedzes attīstību, atbalstot, rūpējoties un piedāvājot iespēju apmierināt zinātkāri un realizēt savas pētnieciskās darbības.

Bērni, izzinot apkārtējo vidi, veido savu izpratni par tās likumsakarībām, attīsta prasmi domāt, secināt, analizēt. Savukārt pieaugušo līdzdalības kvalitāte un iesaistīšanās pakāpe šajā procesā to var sekmēt vai kavēt. Skolotāja autoritāra pieeja un pārlika aizbildniecība, bērna darbības un materiālu izvēles ierobežošana kavē bērna pētniecisko darbību, kā rezultātā bērns darbojas un mācās ārēju faktoru ietekmēts, veidojot stereotipisku uztveri. Pieaugušā pozitīva attieksme veicina bērnu izzināšanu un izpēti darbības apkārtējā vidē, kas veido pamatu bērna iniciatīvas, pētnieciskās un radošas darbības attīstībai. Savukārt iniciatīva un pētnieciskā darbība veido pamatu mācību motivācijai un sekmīgai pašrealizācijai turpmākajos dzīves posmos.

Mācīšanās vidē, kas nodrošina bērna iespēju pašam nonākt līdz rezultātam, atrisinot problēmu, tiek sekmēta bērna vēlēšanās izzināt apkārtējo pasauli. Tādēļ nozīmīgi pedagoģiskā procesa plānošanā, izstrādē un realizācijā iesaistīt arī pašus bērnus, piedāvājot viņiem iespēju izvēlēties un piedāvāt savu ideju.

Kā iemeslus nepietiekamam brīvas izvēles iespēju piedāvājumam, skolotāji min valstī noteiktos sasniedzamos mācību rezultātus, pabeidzot pirmsskolas izglītību, pārāk lielu bērnu skaitu grupā. Lai arī sasniedzamie mācību rezultāti ir vēlamā ieteikumu formā, skolotāji izjūt nepieciešamību tos izpildīt kā obligātus, tādēļ ikdienā neatliek laika bērnu pašiniciatīvas veicināšanai un brīvi izvēlētam darbībām.

Tas ļauj izdarīt secinājumus, ka, iespējams, skolotāju izpratne par pieejas maiņu izglītībā (no mācīšanās uz mācīšanos) ir dažāda. Uz to norāda jaunas pieejas (mācīšanās) izvirzīto rezultātu sasniegšanas mēģinājumi ar iepriekšējās pieejas (mācīšanās) metodēm,

uzskatot, ka veiksmīgi mācību rezultāti sasniedzami tikai mācot, nevis bērniem pašiem nonākot līdz rezultātam, realizējot savas individuālās spējas un intereses.

Tādējādi, raksturojot vispārējo situāciju pirmsskolas izglītībā saistībā ar skolotāju pielietoto pedagoģisko pieeju un nosakot galvenās problēmas skolotāju pedagoģiskajā darbā, īstenojot bērncentrētu pedagoģisko pieeju, var secināt, ka pirmsskolas skolotāji teorētiski zina, kas tā ir, kādu saturu tā ietver, taču praksē šīs zināšanas netiek pilnībā īstenotas. Minimāli tiek ņemta vērā bērna subjektīvā pieredze, viņi maz tiek iesaistīti pedagoģiskā procesa plānošanā.

Vēl joprojām pirmsskolas izglītības praksē sastopama „iedarbības stratēģija”, kas raksturīga skolotājcentrētai pedagoģiskajai pieejai.

3.3. Skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbības novērojumu atbilstība teorētiski noteiktajiem bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem bērnu pašrealizācijai (Empīriskā pētījuma 2.posms)

Holistiskā skatījumā par bērnu galveno virzošo principu pieredzes iegūšanā tiek uzskatīta tieši viņu aktīva darbība (VRAA, 2009), kuras rezultātā bērni paši nonāk pie atrisinājuma un secinājumiem. Tā kā bērnība ir īpaši svarīgs un nozīmīgs cilvēka dzīves cikla posms, augstas prasības tiek izvirzītas arī pirmsskolas skolotāja profesionālajai darbībai, kas lielā mērā saistāma ar viņa pedagoģiskajiem uzskatiem un īstenoto pieeju pirmsskolas izglītības praksē.

Pamatojoties uz promocijas darba 1.2. nodaļas secinājumiem, ka pirmsskolas skolotājs, ievērojot bērnu subjektīvo pieredzi un intereses, atbalsta un attīsta bērnu pētniecisko, radošo un pašmotivēto darbību, palīdz apgūt prasmes izvirzīt un risināt problēmas. Tādējādi pakāpeniski bērnu zināšanas pārtop sistēmā, kas virza bērnu aktivitāti un darbību, veidojot pamatu pašrealizācijas attīstībai. Empīriskā pētījuma 2.posma virzību noteica arī pētījuma 1.posma datu analizē gūtie secinājumi, kas liecina par skolotāju dažādu izpratni par bērncentrētu pedagoģisko pieeju, un atziņas, ka skolotāju izpratnē par bērncentrētu pedagoģisko pieeju bērnu pašrealizācijai teorētiskā līmenī nav saskatāmas būtiskas pretrunas ar zinātniskajā literatūrā noteiktajiem bērncentrētas mācīšanās nosacījumiem, bet tas nenodrošina to realizāciju pirmsskolas izglītības praksē.

21. gadsimta radītās pārmaiņas, lielai daļai iedzīvotāju liek pievērsties jaunām un izaicinājumu pilnām darba vidēm, apgūt jaunas zināšanas, prasmes, kompetences, jaunu redzējumu, vērtības un attieksmes. Pirmsskolas izglītībā šī situācija raksturojas ar pāreju no skolotājcentrētas mācīšanas uz bērncentrētu mācīšanos (Eiropas Parlaments, 2011), mazinot

akadēmisko pieeju un palielinot sociāli un subjektīvi orientētu mācīšanos un pedagogu kompetences pilnveidi bērna holistiskas attīstības un pašrealizācijas nodrošināšanai (Eiropas Komisija, 2011). Tas prasa skolotāju izpratnes maiņu par savu profesionāli pedagoģisko darbību, tās saturu un īstenošanas metodēm. Tiek atzīts (Pirmsskolas izglītība un aprūpe Eiropā: sociālās un kulturālās nevienlīdzības risināšana, 2009), ka tajās valstīs (t.sk. Latvijā), kurās ir spēkā nacionālā līmenī pieņemta izglītības programma, pārsvarā tiek izmantota bērncentrēta pieeja.

Neskatoties uz to, ka bērncentrētas pieejas ieviešana pirmsskolas izglītības praksē Latvijā tika uzsākta jau 20. gadsimta 90. gadu vidū, tomēr vispārējās situācijas analīze pētījuma 1.posmā neļauj pilnībā piekrist šim apgalvojumam, tādējādi nevar spriest par pilnīgu un pabeigtu pāreju uz to. Tāpēc nozīmīgi ir apzināt tos izaicinājumus un apstākļus, kuri ietekmē pirmsskolas skolotājus īstenojot bērncentrētu pedagoģisko pieejas nosacījumus bērnu pašrealizācijai savā pedagoģiskajā praksē, nodrošinot balansu starp mācīšanu un mācīšanos, kas veido bērnu personisko izpratni par starpdisciplināru un transdisciplināru saikņu saistību ar ikdienas reālo dzīvi un sniedzot pozitīvu ievirzi bērna pašrealizācijas attīstībai.

Empīriskā pētījuma 2.posma mērķis ir izpētīt skolotāju pedagoģisko pieredzi un bērncentrētas pedagoģiskās pieejas praktisko realizāciju. Lai to īstenotu, izvirzīti šādi uzdevumi:

1. Veikt daļēji strukturētu video novērošanu, lai izzinātu pirmsskolas izglītības skolotāju (pedagoģisko pieredzi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanā pirmsskolas izglītības praksē.
2. Veikt daļēji strukturētu interviju ar video novērojumos iesaistītajiem skolotājiem, lai izzinātu skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretāciju bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanā pirmsskolas pedagoģiskajā praksē.
3. Veikt video novērojumu un interviju datu integrētu analīzi, lai noskaidrotu pretrunas skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretācijas pedagoģiskās darbības realizācijā, kā arī pirmsskolas izglītības skolotāju izaicinājumus realizēt bērncentrētu pedagoģisko pieeju pirmsskolas izglītības praksē.

Pētījuma datu vākšanas metodes, to raksturojums

VIDEO NOVĒROŠANA	INTERVIJA
• Daļēji strukturēta; • Iepriekš sagatavoti izpētes kritēriji un rādītāji; • Pieraksti veikti detalizēti, aprakstoši; • Video novērojumu analīze. • Rezultāts: iegūti kvalitatīvi un kvantitatīvi dati.	• Daļēji strukturēta; • Iepriekš sagatavoti izpētes jautājumi, kas intervijas laikā papildināmi, precizējami; • Pieraksti veikti detalizēti aprakstoši. • Rezultāts: iegūti kvalitatīvi dati.

14.attēls. Empīriskā pētījuma 2.posma datu vākšanas metodes

Video novērošana pētījuma 2.posmā izvēlēta, ņemot vērā šādus aspektus: noskaidrot konkrētās pirmsskolas izglītības vides kopainu, kā arī veikt detalizētu pedagoģiskās darbības aspektu izpēti. Pētījumā izmantota ārēja novērotāja pozīcija, neietekmējot pirmsskolas bērnu grupas ierastās ikdienas darbības un procesus. Video novērojumus veikusi promocijas darba autore. Video novērojumi tika veikti pētījuma dalībnieku, skolotāju un bērnu attiecībās rīta aplī un rotaļnodarbībās.

Pētījums veikts 3 Liepājas pilsētas un 2 Liepājas rajona pirmsskolas izglītības iestādēs, kurās tiek realizētas valstī noteiktās vadlīnijas (Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām' (MK.noteikumi Nr. 533, 2012. gada 31. jūlijs) un, kas darbojās pēc paraugprogrammas un/ vai licencētas pirmsskolas izglītības programmas (Vispārējās izglītības likums, 1999). Visas pirmsskolas izglītības iestādes īsteno konkrētu dienas ritmu, ko nosaka MK noteikumi (Nr. 890, 2013.gad 17.septembris) "Higiēnas prasības bērnu uzraudzības pakalpojuma sniedzējiem un izglītības iestādēm, kas īsteno pirmsskolas izglītības programmu, 2013".

Pētījuma dalībnieku izvēle tika balstīta uz promocijas darba autores subjektīvu atlases kritēriju, konkrēti - ērtuma paņēmieni, t.i. tika iesaistīti pieejamākie ģenerālkopas pārstāvji. Reprezentatīvās izlases dati ļauj spriest par pazīmēm un formulēt secinājumus, kuri attiecināmi uz visu ģenerālkopu kopumā (valsts pirmsskolas izglītības iestādēm). Latvijā ir 647 Valsts pirmsskolas izglītības iestādes, kurās īsteno šādas pirmsskolas izglītības programmas (IZM, 2016. gada publiskais pārskats) un dienas ritmu, izmanto rotaļnodarbības un rīta apli. Pētījumā iesaistītās pirmsskolas grupas uzskatāmas par tipiskām, un nav pēc konkrētiem kvalitātes kritērijiem atlasītas.

Kopā dokumentēti 8 gadījumi piecās pirmsskolas izglītības iestādēs.

Video novērojumu raksturojums

Gadījums	Pirmsskolas izglītības iestāde	Novērojuma datums	Video ieraksta ilgums	Dokumentētu epizožu skaits
A	1.	10.12.2015.	53,38 min	12
B	2.	11.10.2015.	48,05 min	14
C	1.	10.11.2015.	50,32 min	13
D	3.	15.04.2016.	29,34 min	14
E	4.	17.05.2016.	54,07 min.	11
F	3.	20.05.2016	42,05 min.	12
G	1.	22.05.2016.	32,30 min.	13
H	5.	21.04.2016.	28,04 min.	12

Novērotie gadījumi ir fiksēti video ierakstā. Kopīgais gadījumu video ieraksta ilgums 5h 62,58 min jeb 337,55 min. Gadījumu analīzē noteikta 101 epizode.

Video ierakstā fiksētie novērojumi respektē vairākus aspektus:

- 1) pētījuma mērķa orientācija uz vispārīgu mijiedarbības izpēti pirmsskolā, ņemot vērā jēgpilnas mijiedarbības kritērijus,
- 2) iespēja iepazīt pētījuma dalībniekus dabiskos apstākļos,
- 3) iespēja uztvert visu pedagoģisko procesu vienlaikus, atbilstoši katru izpēti kritēriju novērojot un analizējot atkārtoti.

Novērošanas datu vākšanai un analīzei piemērota Ansdella un Pavliceviča pamatotā cikliska pieeja – novērošanas – aprakstīšanas – interpretēšanas cikls (Mārtinsone, 2011), pētījuma 2.posma koncepcija izstrādāta, pamatojoties uz pētījuma 1.posma datu analīzi.

Dati par novērotajiem gadījumiem

1. Pirmsskolas izglītības iestāde

A gadījuma raksturojums. Gadījums novērots 10.12.2015. Tajā piedalās 1 skolotāja, viņas darba stāžs: 14 gadi, 1 skolotāja palīgs, 17 bērni video ieraksta ilgums: 53,38 min, dokumentētas 12 epizodes.

Novērotās grupas raksturojums. Grupā ir 18 bērni (6-7 gadi), 8 zēni, 10 meitenes. Abi grupā strādājošie pedagogi ir kopā ar bērniem 3 gadus. Pirms tam 2 gadus visi bērni bijuši kopā ar citiem pedagogiem. Grupā pirms gada ir pienācis klāt 1 zēns, iedzīvošanās grupā notikusi ar grūtībām – bērni zēnu nav pieņēmuši agresivitātes dēļ. 2016.gadā situācija ir uzlabojusies – zēns ir ieguvis draugus, uzvedība ir mainījusies. Grupā nav izteiktu līderu. Mācīšanās grūtības vai uzmanības nenoturība grupas bērniem nav novērota.

C gadījuma raksturojums. Gadījums novērots 10.12.2015. Tajā piedalās 1 skolotāja, kura darba stāžs ir 10 gadi, 1 skolotāja palīgs, 16 bērni (3-4 gadi), video ieraksta ilgums: 50,32 min, dokumentētas 13 epizodes.

Novērotās grupas raksturojums. Grupā ir 18 bērni (7 zēni, 11 meitenes). Abi grupā strādājošie pedagogi ir kopā ar bērniem 1 gadu. Pirms tam 2 gadus visi bērni bijuši kopā ar citiem pedagogiem. Grupā pirms gada ir pienācis klāt 1 bērns, iedzīvošanās grupā notikusi bez grūtībām, meitene pie jaunās vides ir pieradusi, pārējie bērni viņu savā grupā pieņem draudzīgi.

2. Pirmsskolas izglītības iestāde

B gadījuma raksturojums. Gadījums novērots 11.03.2015. Tajā piedalās 1 skolotāja, darba stāžs: 9 gadi, 1 skolotāja palīgs, 11 bērni (6-7 gadi), video ieraksta ilgums: 48,05 min, dokumentētas 14 epizodes

Novērotās grupas raksturojums. Abi grupā strādājošie pedagogi ir kopā ar bērniem 1 gadu. Pirms tam bērni vienā grupā nav bijuši. Viena meitene nāk no tās pašas iestādes citas grupas, pārējie bērni pirmsskolas izglītības iestādē pirms tam nav apmeklējuši. Grupā vērojamas mācīšanās grūtības, uzmanības nenoturība (8 bērniem). Vairāki bērni nāk no sociālā riska ģimenēm.

G gadījuma raksturojums. Gadījums novērots 22.05.2016. Tajā piedalās 1 skolotājs, kura darba stāžs ir 11 gadi, viens skolotāja palīgs, 16 bērni (4-5 gadi). Video ieraksta ilgums 32,30 min., dokumentētas 13 epizodes.

Novērotās grupas raksturojums. Abi grupā strādājošie skolotāji ar bērniem strādā 1. gadu. Grupā decembrī ir pienākuši klāt 2 bērni. Klāt pienākušie bērni grupas vidē ir pieņemti, adaptācija notikusi veiksmīgi. Grupā ir 3 izteikti līderi. Mācīšanās grūtības nav novērojamas, bērniem ir grūtības sadarboties, bērni labprātāk darbojas individuāli.

3. Pirmsskolas izglītības iestāde

D gadījuma raksturojums. Gadījums novērots 15.04.2016. Tajā piedalās 1 skolotāja, kuras darba stāžs 5 gadi, 1 skolotājas palīgs, 11 bērni (2-3 gadi), video ieraksta ilgums: 29,34 min, dokumentētas 14 epizodes.

Novērotās grupas raksturojums. Grupā ir 14 bērni (5 zēni, 9 meitenes). Abi grupā strādājošie pedagogi ir kopā ar bērniem 2 gadus. Konfliktsituācijas grupā nav vērojamas, visi bērni ir veiksmīgi adaptējušies, grupā jūtas labi. Gada sākumā pienākusi klāt viena meitene, grupas vidē iejutusies bez grūtībām. Bērni savā starpā labprāt kontaktējas, ir atsaucīgi.

F gadījuma raksturojums. Gadījums novērots 20.05.2016. Tajā piedalās 1 skolotāja, darba stāžs: 10 gadi, 2 skolotāja palīgi, 18 bērni (5 - 6 gadi). Video ieraksta ilgums: 42,05 min., dokumentētas 12 epizodes.

Novērotās grupas raksturojums. Grupā strādājošā skolotāja ar bērniem strādā 1 gadu (vadīja novēroto nodarbību), otra skolotāja ar bērniem kopā ir 2 gadus. Grupā pavasarī pienācis viens bērns no citas grupas, grupā iejuties veiksmīgi, jūtas labi, grupas biedri ir pieņēmuši. Grupā ir 2 līderi, ar kuriem citi bērni ļoti vēlas draudzēties, būt kopā. Bērni kopumā raksturojami kā pašpārliecināti un patstāvīgi.

4. Pirmsskolas izglītības iestāde

E gadījuma raksturojums. Gadījums novērots 17.05.2016. Tajā piedalās 1 skolotāja, darba stāžs: 6 gadi, 1 skolotāja palīgs, 18 bērni (4 - 5 gadi). Video ieraksta ilgums: 54,07 min., dokumentētas 11 epizodes.

Novērotās grupas raksturojums. Grupā strādājošā skolotāja ar bērniem strādā 2 gadus. Grupā bērni ir draudzīgi, izteiktu līderu nav, nav arī atstumto bērnu. Grupā ir 3 bērni, kuri nāk no nelabvēlīgām ģimenēm, 1 bērns, kurš ik pa laikam nevēlas piedalīties grupas kopīgajās rotaļās, darbībās vai pasākumos. Bērni kopumā raksturojami kā atsaucīgi un patstāvīgi.

5. Pirmsskolas izglītības iestāde

H gadījuma raksturojums. Gadījums novērots 21.04.2016. Tajā piedalās 1 skolotāja, darba stāžs: 5 gadi, 12 bērni (3 - 4 gadi). Video ieraksta ilgums: 28,04 min., dokumentētas 12 epizodes.

Novērotās grupas raksturojums. Grupā strādājošā skolotāja ar bērniem strādā 2. gadu. Grupā pavasarī pienācis viens bērns, grupā iejuties veiksmīgi, jūtas labi, grupas biedri ir pieņēmuši. Skolotājai izveidojusies ļoti laba sadarbība ar bērnu vecākiem. Grupā nav izteiktu līderu vai atstumto bērnu. Bērni kopumā raksturojami kā atsaucīgi, draudzīgi.

Skolotāji apliecina, ka visas video ierakstā fiksētās rotaļnodarbības un rīta aplis organizētas ierastos apstākļos, grupā vērojama pazīstama ikdienas atmosfēra, gan pedagoga, gan bērnu uzvedībā un līdzdalībā nav vērojamas atšķirības no ikdienas rotaļnodarbībām.

Interviju, kas definēta kā pētījuma datu analīzes kvalitatīva pieeja (Creswell, 2012), ietvaros iegūti dati - pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretācija par bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanu pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Intervijās iegūtie dati salīdzināti ar video novērojumu datu analīzi.

Intervijas veids – daļēji strukturēta, jo tās iepriekš sagatavotos jautājumus intervijas laikā iespējams mainīt, intervijas laiks un katras atbildes laiks nav ierobežots. Daļēji strukturēta intervija pieļauj arī papildus jautājumus par pētījumam svarīgām tēmām vai jautājumu pārfrāzēšanu neskaidrību gadījumā (Cohen, Manion, Morrison, 2006; Creswell, 2012). Tas ļauj iegūt padziļinātu informāciju par respondenta izpratni, attieksmi un pārliecību par pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju un pedagogiskās darbības nosacījumiem tās attīstībai. Tādējādi intervijas laikā iespējams konkrētāk un precīzāk uztvert izteiktās domas saturu, kā arī atklāt pretrunas.

Intervijas 15 jautājumi (skatīt 5.pielikumu) izstrādāti, pamatojoties uz empīriskā pētījuma 1.posma (novērojumu un aptaujas) datu analīzi. Intervijas jautājumi sastādīti, ievērojot vienkāršotu formulējumu, kā arī ietverts neliels tiešu jautājumu skaits. Tas ļauj intervijas dalībniekam atbildēt uz jautājumu konkrēti, izskaidrojoši un sniedz maksimālu iespēju atklāt interesējošos jautājumus.

Intervijās tika iesaistītas 8 pirmsskolas izglītības skolotājas, kuru vadītās rotaļnodarbības fiksētas video ierakstos.

17.tabula

Intervijās iesaistīto pirmsskolas izglītības skolotāju izlases raksturojums

Nr.p.k.	Intervija	Intervijas datums	Intervijas ilgums	Bērnu vecuma grupa, kurā strādā skolotāja	Darba stāžs
1.	A	10.12.2015.	58 min	6-7 gadi	14 gadi
2.	B	11.10.2015.	48 min	6-7 gadi	9 gadi
3.	C	10.11.2015.	58 min	3-4 gadi	10 gadi
4.	D	15.04.2016.	41 min	2-3 gadi	5 gadi
5.	E	17.05.2016.	40 min	4 - 5 gadi	6 gadi
6.	F	20.05.2016	53 min	5 - 6 gadi	10 gadi
7.	G	22.05.2016.	40 min	4-5 gadi	11 gadi
8.	H	21.04.2016.	44 min	3-4 gadi	5 gadi

Interviju ilgums ir no 40 - 58 min. Daļēji strukturētas intervijas jautājumi pārfrāzēti intervijas laikā, pamatojoties uz ekspertu grūtībām vai neizpratni, atbildot uz jautājumiem.

Intervijas veikusi promocijas darba autore. Visas intervijas veiktas klātienē, izvēloties atbilstošu vietu, kurā iespējams īstenot atklātu sarunu, kā arī ievērojams diskretums, kas ir nozīmīgs pētījuma datu ietekmējošs faktors. Visas interviju dalībnieces tika iepazīstinātas ar intervijas mērķi, kas ir saskaņā ar ētikas principu ievērošanu pētījumos (Pipere, 2011). Sarunas fiksētas diktafonā un traskribētas, iepriekš ar respondentu to saskaņojot. Lai saglabātu respondentu personības konfidencialitāti, transkriptos sarunas šifrētas, iepriekš par to informējot arī respondentu.

**Empīriskā pētījuma 2.posma (video novērojumu un interviju)
kritēriji un rādītāji**

Konteksts	Kritēriji	Rādītāji
Problēmorientēts konteksts	1. Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana	- materiālu, resursu un izpausmes veida izvēles iespējas - darbības un laika izvēles iespējas
	2.Problēmsituāciju izveide bērnu attīstībai	- atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu - situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās
Nepārtraukts izzīņas konteksts	3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana	- apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus - apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai
	4.Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā	- pastarpināts atbalsts (netieša mācīšanās, zināšanu atklāšana) - aktīvas darbības organizēšana
Sociālais konteksts	5.Jēgpilnas mijiedarbības veidošana	- ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana - sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana
	6.Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana	- labvēlīga un ieinteresēta attieksme - bērna domu un jūtu respektēšana
Subjektīvais konteksts	7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana	- bērnu iepriekšējās subjektīvās pieredzes izzināšana - bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana
	8.Personīgās jēgas piešķiršana	- temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu) - bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izzināšana

Empīriskā pētījuma 2.posma datu analīzes metodes

Pētījuma 2.posmā dati vākti atsevišķi (video novērojumos un intervijās), bet analizēti un interpretēti – integrēti. Iegūtie dati analizēti, izmantojot kontentanāli. Kodēšanas kategorijas atlasītas, balstoties uz zinātniskās literatūras analīzes rezultātā apkopotajiem skolotāja pedagoģiskās darbības nosacījumiem bērna pašrealizācijai (skatīt promocijas darba 2.nodaļā) un hipotēzes nosacījumiem.

Lai "izveidotajām kategorijām piešķirtu jēgu" (Pipere, 2011. 229) no video novērojumos un intervijās iegūto datu kodiem, tika izveidotas tēmas, tās ilustrējot ar citātiem no intervijām un video novērojumu datiem. Tādējādi intervijā gūto datu analīze būtiski

papildina video novērojuma datus un ļauj dziļāk izprast nozīmīgākās cēloņsakarības un pretrunas.

Novērojumu un interviju datu analīze un interpretācija

19.tabula

Skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbības novērojumu, un bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumu atbilstības rādītāji

Kritēriji	Rādītāja pazīmes	Rādītāja līmenis
Problēmorientēts konteksts		
1.Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana	1) Rotaļnodarbības laikā bērniem tiek piedāvāta iespēja izvēlēties materiālus, resursus un izpausmes veidu; un 2) Rotaļnodarbības laikā bērniem tiek dota iespēja izvēlēties darbību un laiku, cik ilgi darbību veikt, kurā laikā darbību veikt.	Atbilstība
	1) Rotaļnodarbības laikā bērniem tiek piedāvāta iespēja izvēlēties materiālus, resursus un izpausmes veidu; vai 2) Rotaļnodarbības laikā bērniem tiek dota iespēja izvēlēties darbību un laiku, cik ilgi darbību veikt, kurā laikā darbību veikt.	Daļēja atbilstība
	Rotaļnodarbības laikā bērniem netiek piedāvāta iespēja izvēlēties materiālus, resursus un izpausmes veidu, darbību, un laiku, cik ilgi darbību veikt.	Neatbilstība
2.Problēmsituāciju izveide bērnu attīstībai	1) Rotaļnodarbībā vērojams skolotāja atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu un 2) Rotaļnodarbībā skolotājs organizē situācijas, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, vērojams skolotāja atbalsts tajās.	Atbilstība
	1) Rotaļnodarbībā vērojams skolotāja atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu vai 2) Rotaļnodarbībā skolotājs organizē situācijas, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, vērojams skolotāja atbalsts tajās.	Daļēja atbilstība
	Rotaļnodarbībā nav novērojams skolotāja atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu, kā arī netiek organizētas situācijas, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu.	Neatbilstība
Nepārtraukts izziņas konteksts		
3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana	1) Skolotājs veido situācijas/ nodrošina apstākļus, lai bērni uzdotu jautājumus; un 2) Skolotājs nodrošina apstākļus bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	Atbilstība
	1) Skolotājs veido situācijas/ nodrošina apstākļus, lai bērni	Daļēja

Kritēriji	Rādītāja pazīmes	Rādītāja līmenis
	uzdotu jautājumus; vai 2)Skolotājs nodrošina apstākļus a bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	atbilstība
	Rotaļnodarbības laikā netiek nodrošina apstākļi, lai bērni uzdotu jautājumus, lai bērnos izraisītu interesi un iniciatīvu,	Neatbilstība
4.Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā	1)Skolotājs organizē bērnu netiešu mācīšanos pastarpinātu zināšanu atklāšanu; un 2)Mācīšanās procesā iekļautas ne tikai sarunas, bet arī aktīvas darbības organizēšana	Atbilstība
	1)Skolotājs organizē bērnu netiešu mācīšanos pastarpinātu zināšanu atklāšanu; vai 2)Mācīšanās procesā iekļautas ne tikai sarunas, bet arī aktīvas darbības organizēšana	Daļēja atbilstība
	Rotaļnodarbības laikā netiek novērota netieša, pastarpināta mācīšanās, pedagoģiskajā procesā netiek organizēta aktīva darbība.	Neatbilstība
Sociālais konteksts		
5.Jēgpilnas mijiedarbības veidošana	1)Skolotājs rotaļnodarbības laikā ieklausās bērnos, sagaida bērnu atbildes; un 2)Skolotājs organizē sarunas un sadarbību gan attiecībās skolotājs- bērns, gan attiecībās bērns-bērns.	Atbilstība
	1)Skolotājs rotaļnodarbības laikā ieklausās bērnos, sagaida bērnu atbildes; vai 2)Skolotājs organizē sarunas un sadarbību gan attiecībās skolotājs- bērns, gan attiecībās bērns-bērns.	Daļēja atbilstība
	Rotaļnodarbības laikā skolotājs neieklausās bērnos, nesagaida bērnu atbildes, vērojams skolotāja monologs, neorganizē sarunas un sadarbību vienaudžu attiecībās.	Neatbilstība
6.Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana	1)Vērojama skolotāja labvēlīga un ieinteresēta attieksme pret bērniem; un 2)Skolotājs respektē bērna domas un jūtas.	Atbilstība
	1)Vērojama skolotāja labvēlīga un ieinteresēta attieksme pret bērniem; vai 2)Skolotājs respektē bērna domas un jūtas.	Daļēja atbilstība
	Skolotāja attieksme pret bērniem nav labvēlīga un ieinteresēta, skolotājs nerespektē bērna domas un jūtas.	Neatbilstība
Subjektīvais konteksts		
7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana	1)Skolotājs izzina bērnu iepriekšējo subjektīvo pieredzi; un 2)Skolotājs organizē bērnu darbības un tās rezultāta pašvērtējumu.	Atbilstība
	1)Skolotājs izzina bērnu iepriekšējo subjektīvo pieredzi; vai 2)Skolotājs organizē bērnu darbības un tās rezultāta pašvērtējumu.	Daļēja atbilstība
	Rotaļnodarbības laikā netiek izzināta bērnu subjektīvā	Neatbilstība

Kritēriji	Rādītāja pazīmes	Rādītāja līmenis
	pieredze, skolotājs neorganizē bērnu darbības un tās rezultāta pašvērtējumu.	
8.Personīgās jēgas piešķiršana	1)Skolotājs sasaista dienas tematu ar bērnu ikdienas dzīvi, piešķirot subjektīvo jēgu; un 2)Skolotājs izzina bērnu intereses un subjektīvos pārdzīvojumus.	Atbilstība
	1)Skolotājs sasaista dienas tematu ar bērnu ikdienas dzīvi, piešķirot subjektīvo jēgu; vai 2)Skolotājs izzina bērnu intereses un subjektīvos pārdzīvojumus.	Daļēja atbilstība
	Skolotājs nesaista dienas tematu ar bērnu ikdienas dzīvi, netiek izzinātas bērnu intereses un subjektīvie pārdzīvojumi.	Neatbilstība

Skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbības novērojumu atbilstību bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem analīze veikta, pamatojoties uz 19.tabulā izstrādātajiem kritērijiem.

Atbilstība - iegūtajos datos konstatētas un dokumentētas abas kritērija rādītāja pazīmes.

Daļēja atbilstība - iegūtajos datos konstatēta un dokumentēta viena kritērija rādītāja pazīme.

Neatbilstība - iegūtajos datos nav konstatēta un dokumentēta neviena kritērija rādītāja pazīme.

Interviju un video novērojumu datos fiksēto pazīmju apkopojums

Intervijās un video novērojumos fiksēto pazīmju apkopojums ir veikts atbilstoši skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbības novērojumu, un bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumu atbilstības rādītājiem (skatīt 19.tabulu).

Apzīmējumi:

I - intervijā konstatētais;

V - video novērojumā dokumentētais.

Līmeņu raksturojums:

3 - atbilst (fiksētas abas pazīmes);

2 - daļēji atbilst (fiksēta viena pazīme);

1 - neatbilst (nav fiksēta neviena pazīme).

Intervijās un video novērojumos fiksētās pazīmes A gadījumā

A gadījums	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
Kritērijs	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
Līmenis	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1	1

A gadījumā intervijā fiksēto pazīmju atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 5 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 3) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 4) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 5) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju atbilstība konstatēta 5 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 4) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 5) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).

A gadījumā intervijā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 2) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

A gadījumā gan intervijā, gan video novērojumā fiksēto pazīmju neatbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 1 kritērijā:

- 1) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Intervijās un video novērojumos fiksētās pazīmes B gadījumā

B gadījums	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
Kritērijs	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
Līmenis	2	1	3	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1

B gadījumā intervijā fiksēto pazīmju atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 1 kritērijā:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju atbilstība nav vērojama nevienā no kritērijiem.

B gadījumā intervijā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 7 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 4) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 5) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).
- 6) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).
- 7) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība konstatēta 3 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 3) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).

B gadījumā intervijā fiksēto pazīmju neatbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem nav konstatēta nevienā no kritērijiem.

Video novērojumā fiksēto pazīmju neatbilstība konstatēta 5 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).
- 4) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).
- 5) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

20.3. tabula

Intervijās un video novērojumos fiksēto pazīmju apkopojums C gadījumā

C gadījums	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
Kritērijs	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
Līmenis	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	1	1

C gadījumā intervijā fiksēto pazīmju atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 6 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 3) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju atbilstība vērojama 4 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 4) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).

C gadījumā intervijā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 1 kritērijā:

- 1) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).
- 2) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

C gadījumā intervijā, fiksēto pazīmju neatbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 1 kritērijā:

- 1) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju neatbilstība konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

20.4. tabula

Intervijās un video novērojumos fiksētās pazīmes D gadījumā

D gadījums	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
Kritērijs	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
Līmenis	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	1

D gadījumā intervijā fiksēto pazīmju atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 6 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 4) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 5) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).
- 6) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju atbilstība konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).

D gadījumā intervijā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība konstatēta 5 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 4) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).
- 5) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

D gadījumā intervijā fiksēto pazīmju neatbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem nav konstatēta nevienā kritērijā.

Video novērojumā fiksēto pazīmju neatbilstība konstatēta 1 kritērijā:

- 1) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

20.5. tabula

Intervijās un video novērojumos fiksēto pazīmju apkopojums E gadījumā

E gadījums	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
Kritērijs	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
Līmenis	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3

E gadījumā intervijā fiksēto pazīmju atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 5 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 3) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 4) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).
- 5) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju atbilstība konstatēta 5 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 3) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 4) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).
- 5) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

E gadījumā intervijā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 3 kritērijos:

- 1) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 2) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).

- 3) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība konstatēta 3 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

E gadījumā intervijā un video novērojumā fiksēto pazīmju neatbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem nav konstatēta nevienā kritērijā.

20.6. tabula

Intervijās un video novērojumos fiksētās pazīmes F gadījumā

F gadījums	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
Kritērijs	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
Līmenis	1	2	2	2	3	1	2	2	3	1	3	1	2	1	1	1

F gadījumā intervijā fiksēto pazīmju atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 3 kritērijos:

- 1) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 2) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 3) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju atbilstība nav vērojama nevienā no kritērijiem.

F gadījumā intervijā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 3 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 3) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība vērojama 3 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 3) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).

F gadījumā intervijā, fiksēto pazīmju neatbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju neatbilstība konstatēta 5 kritērijos:

- 1) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 2) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 3) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).

- 4) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).
- 5) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs)

20.7. tabula

Intervijās un video novērojumos fiksētās pazīmes G gadījumā

G gadījums	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
Kritērijs	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
Līmenis	3	3	2	2	2	2	2	2	3	1	3	3	3	1	2	1

G gadījumā intervijā fiksēto pazīmju atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 4 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 3) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).
- 4) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju atbilstība konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).

G gadījumā intervijā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 4 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 4) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība konstatēta 3 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).

G gadījumā intervijā, fiksēto pazīmju neatbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem nav konstatēta nevienā kritērijā.

Video novērojumā fiksēto pazīmju neatbilstība konstatēta 3 kritērijos:

- 1) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 2) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).
- 3) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Intervijās un video novērojumos fiksētās pazīmes H gadījumā

H gadījums	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
Kritērijs	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
Līmenis	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1	1

H gadījumā intervijā fiksēto pazīmju atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).
- 2) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju atbilstība vērojama 1 kritērijā:

- 1) Jēgpilnas mijiedarbības veidošana (5.kritērijs).

H gadījumā intervijā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 4 kritērijos:

- 1) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 2) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 3) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 4) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju daļēja atbilstība konstatēta 6 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai (2.kritērijs).
- 3) Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (3.kritērijs).
- 4) Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā (4.kritērijs).
- 5) Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana (6.kritērijs).
- 6) Bērnu pašrefleksijas organizēšana (7.kritērijs).

H gadījumā intervijā, fiksēto pazīmju neatbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta 2 kritērijos:

- 1) Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana (1.kritērijs).
- 2) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Video novērojumā fiksēto pazīmju neatbilstība vērojama 1 kritērijā:

- 1) Personīgās jēgas piešķiršana (8.kritērijs).

Skolotāja pedagoģiskās darbības un bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumu atbilstība visos gadījumos pēc rādītāju pazīmēm

Empīriskā pētījuma 2.posmā veikta skolotāju pedagoģiskās darbības un bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumu atbilstības analīze pēc kritēriju rādītāju pazīmēm. Intervijās

un video novērojumos iegūtie dati analizēti gan atsevišķi, gan arī veikta datu integrēta analīze un interpretācija.

Atbilstība, daļēja atbilstība un neatbilstība konstatēta, izmantojot „Skolotāju subjektīvās un objektīvās pedagoģiskās pieredzes un bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumu atbilstības rādītājus” (skatīt 19. tabulu).

1. Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana

Rādītāju pazīmes:

- 1) materiālu, resursu un izpausmes veida izvēles iespējas,
- 2) darbības un laika izvēles iespējas.

21.1.tabula

Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana
(interviju datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid neatbilst	2	25,0	25,0	25,0
daļēji atbilst	2	25,0	25,0	50,0
atbilst	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

21.2.tabula

Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana
(video novērojumu datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid neatbilst	2	25,0	25,0	25,0
daļēji atbilst	3	37,5	37,5	62,5
atbilst	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Pētot bērnu izvēles iespēju nodrošināšanu pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, interviju dati analīze liecina, ka 4 no interviju dalībniecēm uzskata, ka bērniem gan rotaļnodarbības laikā, gan arī ārpus tām nepieciešams nodrošināt iespēju izvēlēties materiālus, resursus un izpausmes veidu, kā arī darbību un laiku. Piemēram, „Rotaļnodarbībās daudz ļauju papildināt savus darbus, izvēlēties materiālus, cenšos arī respektēt, ja kāds grib darbiņu ilgāk darīt” (E intervija); „Ja bērni ar kādu darbiņu ļoti aizraujas, varam to turpināt divas nodarbības” (C intervija).

Daļēja atbilstība konstatēta 2 skolotāju intervijās, jo skolotāji uzskata, ka pirmsskolas izglītības iestādē bērniem nav nepieciešams piedāvāt iespēju izvēlēties darbību un laiku darbības veikšanai. Piemēram, „Ir grūti pierunāt bērnus, lai pabeidz vēlāk vai turpina kaut ko līdzīgu spēlēt lauku. Bērniem jāsaprot, ka te jādzīvo pēc noteiktiem noteikumiem. Brīvajā laikā bērni, protams, var paši izdomāt, ko darīt” (D intervija). Rotaļnodarbībās skolotāji piedāvā bērniem izvēlēties, piemēram, „krāsu vai materiālu darbu dekorēšanai” (D intervija).

2 skolotājas intervijās atklāj, ka pedagoģiskajā procesā ievērot bērnu intereses un vajadzības ir „*ļoti grūti, jo bērnu ir daudz, katram savādāku uzdevumu neiedosi*” (F intervija), tādējādi arī bērnu izvēlēs iespējas rotaļnodarbībās ir ierobežotas.

Analizējot video novērojumu datus, konstatēts, ka bērnu iespējas izvēlēties realizētas 3 rotaļnodarbībās.

Viens no bērniem izrāda vēlmi nepiedalīties rotaļnodarbībā, tas tiek respektēts, ik pa laikam mudinot bērnu piedalīties kopīgajās darbībās, bērns piedalās epizodiski (G gadījums, 4.epizode).

Dejas nobeidumā skolotāja piedāvā bērniem izvēlēties kustību (1 min): „*Un tagad kā gribam!*” (G gadījums, 7.epizode).

Rotaļnodarbības beigās bērniem ir dota iespēja izvēlēties darbību - uzzīmēt, ko vēlas, palīdzēt savākt mantas, paskriet (G gadījums, 8.epizode).

Rotaļnodarbības (piparkūku cepšana) sākumā piedalās daļa bērnu, pārējie pabeidz iesāktās rotaļas, ik pa laikam kāds no bērniem ieinteresējas un iesaistās. Bērni var izvēlēties darbības ilgumu, vēlamā brīdī izvēlēties citu darbību. Bērni netiek speciāli aicināti piedalīties, iesaistās pēc savas iniciatīvas (A, 3.epizode).

3 rotaļnodarbībās bērniem piedāvāts izvēlēties tikai materiālus vai resursus, bet netiek dota iespēja izvēlēties darbību vai darbības laiku.

Bērniem ir iespēja izvēlēties salvetes krāsu un lielumu burta dekorēšanai (D gadījums, 3.epizode).

Uzdevumā „Uzzīmē pieneni!”, skolotāja piedāvā izvēlēties krāsu – baltu vai dzeltenu; kā arī zīmēšanas veidu: „*Jūs varat paši zīmēt pieneni vai arī skatīties, kā es to daru!*” (G gadījums, 3.epizode).

2 rotaļnodarbībās netiek dokumentēta bērnu iespēja izvēlēties ne materiālus, resursus, ne arī darbību vai laiku.

Bērniem rotaļnodarbības laikā netiek piedāvāta iespēja kaut ko izvēlēties, visi izpilda skolotāja dotos uzdevumus, neviens neizrāda vēlēšanos kaut ko darīt citādi (F gadījums, 4.epizode).

Rotaļnodarbības laikā bērniem netiek dota iespēja izvēlēties darbību vai tehniku vai arī darbības laiku, visi uzdevumu veic vienlaicīgi, pēc parauga (B gadījums, 4.epizode).

Bērnam nav iespēja otrreiz veikt uzdevumu, ja arī to vēlas darīt. Skolotājas atbilde: „*Tev vairāk nevajag! Tu jau saskaitīji!*” (G gadījums, 5.epizode).

Intervijās iegūtie dati liecina, ka 6 no intervētajiem skolotājiem uzskata, ka laiks, kad bērni var attīstīt prasmes izvēlēties, ir nepietiekošs, un šo situāciju pirmsskolas izglītības iestādē vērtē negatīvi, uzskatot, ka bērna brīva izvēlēta darbība, kurā bērns realizē savas

intereses, tiek ierobežota (īpaši vecākajās grupās). Skolotājas gan norāda arī uz bērnu izteikto vēlmi rotaļāties brīvi, darīt kaut ko pēc savas izvēles, piemēram „*Mēs gribam spēlēties*” (E intervija), taču tikai 2 skolotāji atzīst, ka bērnu iespējas izvēlēties sev interesējošus materiālus vai darbības pirmsskolā ir pietiekamas, pamatojot to ar saviem novērojumiem par bērnu brīvu darbošanos, piemēram, „*bērni brīvajā laikā tikai bezjēdzīgi skrien*” (H intervija), „*bērni nevar izlemt, ko darīt, ja viņiem nesaka, kas jādara*” (B intervija). Tas saistāms ar nepietiekami attīstītu prasmi izvēlēties. Kā iemeslus tam, skolotāji min valstī noteiktos sasniedzamos mācību rezultātus, pabeidzot pirmsskolas izglītību. Lai arī tie ir vēlamā formā, skolotāji izjūt nepieciešamību tos izpildīt kā obligātus, tādēļ ikdienā neatliek laika bērna brīvi izvēlētam darbībam.

Tādējādi saskatāma atziņa, ka veiksmīgi mācību rezultāti sasniedzami tikai mācot, sniedzot informāciju, kas ir pretrunā ar bērncentrētas pedagoģiskās pieejas pamatnostādņēm, kaut arī skolotāju intervijas atbildēs par bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem, saskatāmas pretējas atziņas – „*svarīga ir bērna paša darbība, pašam saprast, pašam nonākt līdz rezultātam*”, „*pamatā ir bērnu intereses un vajadzības*” (H, F intervija).

2. Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai

Rādītāju pazīmes:

1) atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu,

2) situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās.

21.3. tabula

Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai
(interviju datu analīzes rādītāji)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	daļēji atbilst	3	37,5	37,5	37,5
	atbilst	5	62,5	62,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

21.4.tabula

Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai
(video novērojumu datu analīzes rādītāji)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	daļēji atbilst	6	75,0	75,0	75,0
	atbilst	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Pētot problēmsituāciju izveidi pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, interviju datu analīze liecina, ka 5 skolotājas uzskata, ka atbalsta bērnu nepieciešamības gadījumā aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu, kā arī veido situācijas, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, un viņus atbalsta tajās. Piemēram, *„Cik varu, cenšos neiejaukties, novēroju – ja jūtu, ka netiks paši galā, iejaucos un palīdzu”* (C intervija). Situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, netiek akcentēta 3 skolotāju intervijās.

Video novērojumos dokumentēta bērnu atbalstoša skolotāja darbība - skolotājs ir bērna darbības partneris, piemēram, *rotaļnodarbības sākumā tiek izvirzīta problēma, ko risina kopīgi ar bērniem. Bērni bez mudināšanas iesaistās, jautā skolotājai palīdzību, ja nespēj atrisināt doto uzdevumu* (C gadījums 1.epizode).

Skolotāja piedāvā bērniem palīdzību, piemēram, *„Kam vēl vajag palīdzēt uzzīmēt pieneni?”*, *neviens no bērniem palīdzību nelūdz, bet dzirdot skolotājas palīdzības piedāvājumu, piesakās, ka palīdzība nepieciešama. Skolotāja palīdz uzzīmēt, pieturot bērna roku* (G gadījums, 6.epizode).

Bērniem tiek dota iespēja eksperimentēt. *„Kā Tu domā, vai tik liela un bieza piparkūka izcepsies kopā ar visām?”* (A gadījums, 13.epizode).

Rotaļnodarbības laikā skolotāja veic **informējošu** darbību, piemēram, *rīta aplī sniedz informāciju par rotaļnodarbības tēmu „Tauriņi”, (stāstot un lasot (15 min) no grāmatas faktus par to, cik ilgi tauriņi dzīvo, apgalvojot, ka „pasaulē nav divu vienādu tauriņu”); iepazīstina ar veicamajiem uzdevumiem, dod norādījumus katrai darbībai (katram iedota papīra lapa ar tauriņa kontūru – „Katram uzmanīgi jāizgriež savs taurenis”* (F gadījums, 1.epizode).

Skolotāja informē par dienas veicamajiem uzdevumiem, detalizēti izstāstot, kas būs jādara :, *„Vispirms mēs atkārtosim mājiņas, pēc tam atkārtosim ģeometriskās figūras un tad būs praktiskie darbiņi pie galda!”* (B.gadījums, 1.epizode).

Skolotāja informē par sasniedzamo rezultātu – uz tāfeles ir paraugs, visi bērni aplicē mašīnas siluetu. Izgrieztas papīra figūras ir katram uz galda (B.gadījums, 2.epizode).

Skolotāja stāsta pasaku ar lelles un interaktīvās tāfeles palīdzību (D gadījums, 1.epizode).

Rotaļnodarbības laikā skolotāja veic kontrolējošu darbību, staigājot pa grupas telpu un vērojot bērnu darbību, uzrunā visu grupu *„Griežam ļoti precīzi! Nesteidzamies!”* (F. gadījums, 2.epizode).

3. Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana

Rādītāju pazīmes:

- 1) apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus,
- 2) apstākļu nodrošināšana bērnu intereses izraisīšanai.

21.5.tabula

Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana
(interviju datu analīzes rādītāji)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	daļēji atbilst	4	50,0	50,0	50,0
	atbilst	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

21.6.tabula

Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana
(video novērojumu datu analīzes rādītāji)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neatbilst	2	25,0	25,0	25,0
	daļēji atbilst	4	50,0	50,0	75,0
	atbilst	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Pētot bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšanu pedagoģiskajā procesā, interviju datu analīze liecina, ka 4 skolotāji par būtisku atzīst apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai, lai bērni uzdotu jautājumus. Piemēram, „*Tas nenozīmē, ka skolotājam jābūt klaunam. Var redzēt, kā bērnam „acis spīd”, ja viņam kaut kas interesē. Bērnu „Kāpēc?” arī liecina par interesi*” (C intervija).

4 skolotāju intervijās kā būtiski tiek aprakstīti bērnu ieinteresēšanas veidi, bet netiek akcentēti bērnu jautājumi.

Video novērojumos dokumentētas situācijas, kad skolotāja veic novērtējošu darbību – vispārīga, uzslavējoša frāze rotaļnodarbības beigās „*Kādi skaisti taureņi!*” (F gadījums, 3.epizode).

Sarunājoties ar bērniem, ik pa laikam, nemanāmi tiek novērtēta katra bērna darbība. Nepieciešamības gadījumā (piem., bērns ēd mīklu, sāk ar to rotaļāties) pieiet tuvu klāt un paskaidro, demonstrējot un komentējot savu darbību. Ja bērni darbību veic neatbilstoši skolotājas skaidrojumam vai demonstrējumam (nepietiekošs miltu daudzums uz galda un mīkla līp pie galda, pārāk biezi izrullētas piparkūku figūras utml.), bet nejautā pēc palīdzības, skolotāja nepārtrauc bērnu darbību, nenorāda uz kļūdām (A gadījums, 1.epizode).

Bērni veic individuālu uzdevumu, atnesot attiecīgā skaita pienenes, skolotāja pieiet klāt katram, pārbauda, vai uzdevums izpildīts pareizi („*Jā, labi, liec ūdenī!*”) un palīdz

saskaitīt, ja uzdevums izpildīts nepareizi vai arī bērns nezina, ko darīt. (G gadījums, 1.epizode).

Bērni darbojas pie galdiem, skolotāja izsauc viņus pa vienam: „*Tā, Dāvi, es tagad Tevi gribētu dzirdēt! Nāc pie tāfeles! Visi sapratāt?*” (B gadījums, 3.epizode).

4. Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā

Rādītāju pazīmes:

- 1) aktīvas darbības organizēšana,
- 2) pastarpināts atbalsts, netieša mācīšanās, zināšanu atklāšana.

21.7.tabula

Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā
(interviju datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid daļēji atbilst	5	62,5	62,5	62,5
atbilst	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

21.8.tabula

Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā
(video novērojumu datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid daļēji atbilst	4	50,0	50,0	50,0
atbilst	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Pētot dažādības aspektu kognitīvā konflikta risināšanā, interviju datu analīze liecina, ka tikai 3 skolotājas kā būtisku pedagogiskajā procesā akcentē bērnu aktīvas darbības organizēšanu, kā arī pastarpinātu atbalstu, netiešu mācīšanos un zināšanu atklāšanu. Piemēram, „*Bērns var kaut ko iemācīties tikai tad, ja pats to ir izmēģinājis vai redzējis. Svarīgi pašam nonākt līdz rezultātam*” (A intervija).

5 skolotājas uzskata, ka bērniem mācīšanās procesā nepieciešama darbības maiņa un dažādība, praktiska darbošanās, neakcentējot netiešu mācīšanos.

Video novērojumos dokumentētas situācijas, kurās skolotājs darbojas kopīgi ar bērniem - zīmē uz asfalta pienenes, komentē savu darbību „*Man tāda pušķaina pienene!*” (G gadījums, 2.epizode).

Skolotāja kopīgi ar bērniem cep piparkūkas, bērni atdarina skolotājas darbību (A gadījums, 2.epizode).

Bērni visu rotaļnodarbības laiku darbojas praktiski - paši izzina, mēģina, jautā (A gadījums 10.epizode).

Bērniem tiek dota iespēja ne tikai apskatīt, bet arī aptaustīt burtu „S” (C gadījums, 2.epizode).

Skolotāja informē (stāsta ar izteiksmi) par uzdevuma nosacījumiem, kopīgi ar bērniem apspriežot, kā uzdevumu varētu izpildīt: „*Sasēžamies aplī un skatāmies, ko tas Jānītis mums ir sagatavojis! Kā mēs varētu viņam palīdzēt?!*” (G gadījums, 2.epizode).

Skolotāja rīta aplī darbojas kopīgi ar bērniem (skaita skaitāmpantu, dzied dziesmu, veic kustības), bērni atdarina (D gadījums, 2.epizode).

5. Jēgpilnas mijiedarbības veidošana

Rādītāju pazīmes:

- 1) ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana;
- 2) sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana.

21.9.tabula

Jēgpilnas mijiedarbības veidošana
(interviju datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid daļēji atbilst	3	37,5	37,5	37,5
atbilst	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

21.10.tabula

Jēgpilnas mijiedarbības veidošana
(video novērojumu datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid neatbilst	2	25,0	25,0	25,0
daļēji atbilst	2	25,0	25,0	50,0
atbilst	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Pētot jēgpilnas mijiedarbības veidošanu pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, interviju datu analīze liecina, ka 5 skolotājas atzīst, ka rotaļnodarbības laikā ieklausās bērnos, sagaida bērnu atbildes, kā arī organizē sarunas un sadarbību gan attiecībās skolotājs- bērns, gan attiecībās bērns-bērns. Piemēram, „*Svarīgi, lai katrs bērns pateiktu kaut pusteikumu un ievērot un izrādīt interesi par to, ko bērns stāsta, rāda*” (D intervija); „*Daudzas lietas varam izrunāt, daudz runājam, viss balstās uz savstarpēju labestību*” (C intervija).

Intervijās nav akcentēta vienaudžu sadarbības organizēšana.

3 interviju dati atklāj skolotāja darbības daļēju atbilstību bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem, atklājot, ka pedagoģiskajā procesā bērni var izteikties, kad skolotājs

uzdod jautājumus, piemēram, „*Nodarbībās uzdodu bērniem jautājumus, viņi atbild*” (F intervija). Intervijās nav akcentēta sarunu un vienaudžu sadarbības organizēšanas nepieciešamība.

Neatbilstība interviju datus kritērijā „*jēgpilnas mijiedarbības veidošana*” nav fiksēta.

Analizējot video novērojumu datus, atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem dokumentēta 4 gadījumos. Video novērojumi liecina, ka skolotājs organizē vienaudžu sadarbību - rotaļnodarbībā bērni darbojas grupās un tiek mudināti kopīgi vienoties, kādā veidā darbs tiks darīts (E gadījums, 9. epizode).

Rotaļnodarbības laikā, „*atklājot noslēpumu*”, ir iespēja izteikties katram bērnam, citi bērni papildina (C. gadījums, 3.epizode).

Katrs bērns nāk un parāda savu variantu uzdevuma risināšanai, pārējie bērni ir mudināti izteikties: „*Vai Elīna nonāca līdz zaķa mājiņai?*” (C gadījums, 4.epizode).

Bērni tiek mudināti viens otram palīdzēt veikt uzdevumu (C gadījums, 8.epizode).

Bērni tiek mudināti izteikties par to, kādā veidā vēl var iegūt rezultātu (C gadījums, 9.epizode). Skolotāja lūdz bērnu palīdzību izpildīt uzdevumu (C gadījums, 5.epizode).

Rotaļnodarbības laikā skolotāja nerunā ar visu grupu, bet sarunājas ar tuvāk esošajiem bērniem, atbildot uz bērnu jautājumiem, komentējot savu darbību, pārrunājot ne tikai ar rotaļnodarbību saistītas tēmas, bet arī tēmas, kas saistītas ar bērnu piedzīvojumiem ārpus pirmsskolas izglītības iestādes. Bērni savā starpā sarunājas, salīdzina rezultātu, pārrunā darbības norisi, piemēram, „*Es rullēju ļoti stingri!*”, „*Skaties, kāds man interesants sanāca!*”, „*Mana mamma cepa mazākus cepumus!*” (A gadījums, 6. epizode).

Bērni uzdod ļoti daudz jautājumu par uzdevuma izpildi, piemēram „*Vai mīkla nav par plānu?*”, „*Miltus vēl bērt?*”, „*Kā lai es izrullēju tik plānu?*” (A gadījums, 7.epizode).

Skolotāja stāsta, jautā bērniem. Bērni sarunājas ar skolotāju, uzdod jautājumus un atbild uz skolotājas jautājumiem, savā starpā nesarunājas. Bērni tiek mudināti savstarpēji nesarunāties (C gadījums, 6.epizode).

Rotaļnodarbības sākumā skolotāja runā viena (monologs), bērni pa vienam vai kopā atbild, beigās, zīmējot, bērni daudz jautā (par uzdevuma izpildi) un sarunājas savā starpā (C gadījums, 1.epizode).

Bērni rīta aplī un aplicēšanas laikā sarunājas savā starpā, vēro viens otra darbību (D gadījums, 6.epizode).

2 video novērojumos dokumentētas situācijas, kurās rīta aplī un rotaļnodarbības sadarbības forma raksturojama kā polilogs. Video novērojumos dokumentētas arī situācijas (2 rotaļnodarbībās), kurās skolotāja bērnu stāstos neieklausās un nesagaida bērnu atbildes, kā arī netiek organizētas sarunas un vienaudžu sadarbība.

Rotaļnodarbības laikā runā tikai skolotāja (stāsta, dod norādījumus), bērni atbild uz jautājumiem rīta apļa laikā „*Kā jūs domājat, cik ilgi dzīvo tauriņš?*” Katrs bērns pēc kārtas izsaka savas domas par tauriņa mūža ilgumu. Beigās skolotāja dod pareizu atbildi. Bērni rotaļnodarbības laikā jautājumus neuzdod, savā starpā nesarunājas (F gadījums, 7.epizode).

Skolotāja jautā un, nesagaidot bērnu atbildi, atbild: *Kas pie mums šodien atlidojis? Bitītes!*” (G gadījums 11.epizode).

Skolotāja, stāstot stāstu un demonstrējot (teatralizēti) sniedz informāciju par pienenes ziedēšanu un vairošanos, uzdod jautājumus bērniem: „*Kas aizpūš pūkas? Kā vējš pūš?*” Bērni kopīgi atbild uz jautājumiem, demonstrē vēju (G gadījums, 12.epizode).

Bērni savā starpā sarunājas, kad uzdevums ir paveikts, gaidot, kad paveiks pārējie. Sarunas ir nesaistītas ar rotaļnodarbības tēmu (G gadījums, 13.epizode).

Rīta aplī skolotāja runā, bērni klusē, uz jautājumiem neatbild vai arī atbild ļoti klusu (B gadījums, 7.epizode).

Bērni savā starpā nesarunājas (B gadījums, 9.epizode).

Uzdodot jautājumus, skolotāja mudina bērnus celt roku pirms atbildēšanas un runāt pilniem teikumiem, bet atbildēt dodas tie bērni, kuri neceļ roku – tiek izsaukti (B gadījums, 9. epizode).

Skolotāja runā, stāsta, uzdod jautājumus visas rotaļnodarbības laiku (D gadījums, 5.epizode).

6. Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana

Rādītāju pazīmes:

- 1) labvēlīga un ieinteresēta attieksme,
- 2) bērnu domu un jūtu respektēšana.

21.11. tabula

Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana

(interviju datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid daļēji atbilst	1	12,5	12,5	12,5
atbilst	7	87,5	87,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

21.12.tabula

Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana

(video novērojumu datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid neatbilst	2	25,0	25,0	25,0
daļēji atbilst	3	37,5	37,5	62,5
atbilst	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Pētot bērnu pozitīva pārdzīvojuma veicināšanu pirmsskolā, interviju datu analīze liecina, ka 7 intervētie skolotāji atzīst, ka savā pedagogiskajā darbībā realizē labvēlīgu un ieinteresētu attieksmi pret bērnu, kā arī respektē bērnu domas un jūtas, uzskatot to par nozīmīgu faktoru bērnu attīstībai. Piemēram, „*bērni uzreiz jūt skolotāja attieksmi. Ja pret viņu patiesi labi izturas, tad arī bērns jūtas pozitīvi*” (H intervija), „*Pašrealizējies bērns ir tāds, kas ir laimīgs un apmierināts ar dzīvi*” (A intervija).

Daļēja atbilstība bērncentrētas pedagogiskās pieejas nosacījumiem konstatēta tikai 1 intervijas datus, kur akcentēta skolotāja nepieciešamība iedrošināt bērnu, bet nav pieminēta nepieciešamība respektēt bērnu domas un jūtas.

Video novērojumos atbilstība konstatēta vien 3 gadījumos, kuros novērojama labvēlīga un ieinteresēta attieksme pret bērniem, kā arī bērnu domu un jūtu respektēšana.

Pirms rotaļnodarbības bērni rotaļājas ar priekšautu, kurā ielien pa divi, slēpjas, aicina skolotāju paskatīties. Skolotāja izrāda interesi, iesaistās bērnu rotaļās (lai arī bija sākusī gatavoties rotaļnodarbībai) (A gadījums, 9.epizode).

Skolotāja atbalsta bērnu izvēli, kad 2 bērni vēlas izmantot citus materiālus (kas nebija paredzēti un nolikti uz galdiem), kas atradās skapjos (E gadījums, 5.epizode).

Uz skolotājas jautājumu, kas ir līdzīgs čūskai un kā čūskas kustas, 2 bērni vēlas parādīt uz grīdas čūskas kustēšanos, skolotāja atbalsta un pēc neilga laika čūsku atdarināšanai pievienojušies arī pārējie bērni (E gadījums, 6.epizode).

3 rotaļnodarbību video novērojumos dokumentēta labvēlīga attieksme pret bērniem, bet netiek novērota bērnu domu un jūtu respektēšana.

2 rotaļnodarbību video novērojumos dokumentēta nelabvēlīga un neieinteresēta attieksme pret bērniem.

Bērni darbojas pie galdiem, skolotāja izsauc pa vienam: „*Tā, Dāvi, es tagad Tevi gribētu dzirdēt! Nāc pie tāfeles! Parādi mums visiem! Visi sapratāt?*” (B gadījums, 3.epizode).

Bērni izkrāso darba lapu ar tauriņa attēlu, skolotāja aizrāda: „*Nem kādas citas krāsas, brūni tauriņi taču nav!*” (F gadījums, 5.epizode).

7. Bērnu pašrefleksijas organizēšana

Rādītāju pazīmes:

- 1) bērnu iepriekšējās subjektīvās pieredzes izzināšana,
- 2) bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana.

Bērnu pašrefleksijas organizēšana
(interviju datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid daļēji atbilst	4	50,0	50,0	50,0
atbilst	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Bērnu pašrefleksijas organizēšana
(video novērojumu datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid daļēji atbilst	3	37,5	37,5	37,5
atbilst	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Pētot bērnu pašrefleksijas organizēšanu pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, interviju datu analīze liecina, ka 4 intervētie skolotāji atzīst, ka, realizējot pašrefleksiju, būtiski ir izzināt bērnu iepriekšējo subjektīvo pieredzi, kā arī organizēt bērnu darbības un rezultāta pašvērtējumu. Piemēram, „*Katram bērnam patiešām ir citāda pieredze. Savā grupā bērnus pazīstu, zinu, ko kurš var un spēj. Pēc nodarbības vienmēr pārrunājam, kas paticis, kā izdevies*” (C intervija). Savukārt 4 skolotāji, raksturojot pašrefleksijas organizēšanu, akcentē tikai bērnu darbības un rezultāta pašnovērtējumu, piemēram, „*Svarīgi arī bērnam uzdot jautājumu, kā tev izdevās*” (B intervija).

Video novērojumos dokumentētas epizodes, kas apliecina, ka rotaļnodarbībās bērnu spēju diagnosticēšana, nosaukšana un aprakstīšana darbības laikā/ procesā tiek īstenota dažādi – gan formāli, gan arī atbalstot bērnu un akcentējot konkrētus bērnu sasniegumus. Piemēram, Skolotāja uzslavē bērnu („*Malacis!*”, „*Labi!*”) ja uzdevums paveikts pareizi, neakcentējot konkrētus sasniegumus bērna darbībā (G gadījums, 10.epizode).

Bērni rāda skolotājam darba rezultātu, saņem atzinību un konkrētu vērtējumu, piemēram, „*Tev ļoti precīza forma izdevusies! Kā Tu to darīji?*” (A gadījums, 4.epizode).

Skolotājs pieiet pie katra bērna, komentē bērnu darbības: „*Annika, ļoti labi, ka uzliec līmi pirms pašas līmēšanas, tad līme nesakalst!, Ļoti skaisti, ka esi paņēmis vairākas krāsas!*” (D gadījums, 4.epizode).

Interviju analīze apliecināja, ka skolotāji jēdzienus *pašrefleksija* un *atgriezeniskā saite* uzskata par sinonīmiem, piemēram, uz jautājumu, „*kādā veidā tiek organizēta bērnu*

pašrefleksija”, skolotāji atbild: „*Katras nodarbības beigās pajautāju bērniem, kas patika, ko iemācījāties*” (C intervija), „*Atgriezeniskā saite ir ļoti nozīmīga rotaļnodarbības sastāvdaļa*” (B intervija). Taču refleksija nodrošina izpratni, kas padara apzinātāku to, ko cilvēks ir apguvis un rada izpratni par to tādā nozīmē, ka cilvēks ir spējīgs mainīt savu attieksmi, uzvedību, rīcību individuālā un profesionālā kontekstā (Cottrell, 2013; Miķelsone, Odiņa, 2015), kas ir ļoti būtiski īstenojot pārmaiņas pirmsskolas izglītības praksē. Arī video novērojumu analīze liecina, ka pašrefleksija gan tiek dažādi interpretēta, gan arī īstenota formāli, piemēram, rotaļnodarbības beigās katram bērnam tiek jautāts: „*Ko mēs šodien darījām?* Bērni nosauc darbības: „*darbojāmies ar skaitļa mājiņām, meklējām ģeometriskām formām, likām pogas*” (B gadījums, 8.epizode).

Nodarbības beigās visi kopā tiek paslavēti: „*Jūs visi bijāt malači! Tagad varat būt brīvi!*” (B gadījums, 8.epizode).

8. Personīgās jēgas piešķiršana

Rādītāju pazīmes:

1. temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu),
2. bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izzināšana.

21.15.tabula

Personīgās jēgas piešķiršana organizēšana

(interviju datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid daļēji atbilst	4	50,0	50,0	50,0
atbilst	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

21.16.tabula

Personīgās jēgas piešķiršana

(video novērojumu datu analīzes rādītāji)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid daļēji atbilst	7	87,5	87,5	87,5
atbilst	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Pētot personīgās jēgas piešķiršanu pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, interviju datu analīze liecina, ka 2 skolotāji uzskata, ka nozīmīgi sasaistīt tematu ar bērnu ikdienas dzīvi, bet nav akcentēta bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izzināšana. Piemēram, „*jau bērnudārzā jācenšas iemācīt lietas, kas noderīgas dzīvē*” (B intervija).

Savukārt 2 intervijās akcentēta nepieciešamība skolotājam izrādīt ieinteresētību par bērnu pārdzīvojumiem, piemēram, „*Bērni grib ļoti daudz stāstīt par sevi, rādīt rotaļlietas, skolotājam par to jāizrāda interese*” (C intervija).

Cienpilna attieksme pret bērna uzskatiem, idejām, domām, darbību un temata sasaiste ar bērna subjektīvo jēgu dokumentēta 1 video novērojumā.

Rīta aplī bērniem tiek uzdoti jautājumi, ko viņi zina par čūskām, vai kāds ir redzējis. Trīs puikas ļoti ieinteresēti stāsta par to, kā fotografējušies ar čūskām (iepriekšējā nedēļā iestādē bijusi bērnu kopējā un individuālā fotografēšanās, bērni ļoti daudz par to pārrunājuši, tādēļ šāda tēma izvēlēta). Atbild tikai tie bērni, kas vēlas. Daži atzīstas, ka bijis bail ar čūsku fotografēties, tādēļ nolemj izveidot grupā savu čūsku, lai visi varētu ar to nofotografēties (E gadījums, 3.epizode).

Video novērojumos dokumentēta arī bērnu subjektīvās pieredzes neatzišana. Piemēram, Bērni izkrāso darba lapu ar tauriņa attēlu, pedagogs aizrāda: „*Nem kādas citas krāsas, brūni tauriņi taču nav!*” (F gadījums, 5.epizode).

Rotaļnodarbības beigās visi bērni tiek sapulcināti pie gaismas galda, aizmugurē stāvošie bērni eksperimenta norisi neredz (F gadījums, 6.epizode).

Uz skolotājas jautājumu: „*Kā bites dūc?*” bērni kopīgi atdarina bites dūkšanu. Viens no bērniem izsaka, ka „*bitei ir tāds spicumiņš!*” Skolotāja uz to nereaģē (G gadījums, 16. epizode).

Skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbības novērojumu atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem

Intervijās un video novērojumos fiksēto pazīmju apkopojums veikts atbilstoši skolotāju pedagoģiskās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbības novērojumu, un bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumu atbilstības rādītājiem (skatīt 20.tabulu).

Teorētisko atziņu un empīriskā pētījuma datu analīze un interpretācija ļauj noteikt katra bērncentrētas pedagoģiskās pieejas konteksta un nosacījuma nepieciešamību un nodrošināšanu ikdienas pedagoģiskajā procesā pirmsskolā. Uz daļēju atbilstību norāda viena (no diviem) nosacījuma neievērošana (skatīt 8. pielikumu), tādēļ „daļēja neatbilstība” uzskatāma par neatbilstību. Dati, kas uzrāda neatbilstību un daļēju atbilstību analizēti un interpretēti kā neatbilstības rādītāji.

Interviju datu analīzē fiksēto rādītāju apkopojums

Pedagoģiskais konteksts	Atbilstība	Neatbilstība (Neatbilstība/daļēja atbilstība)
Problēmorientēts konteksts	9	7
Nepārtraukts izzināšanas konteksts	7	9
Sociālais konteksts	12	4
Subjektīvais konteksts	4	12

Interviju analīzē fiksēto pazīmju rādītāju vislielākā atbilstība (75%) bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta, skolotājiem atklājot sociālajā kontekstā nozīmību pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Uz to norāda skolotāju intervijās akcentētie aspekti:

- jēgpilnas mijiedarbības veidošanas nozīmība, kas izpaužas kā ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana un sarunu, kā arī vienaudžu sadarbības organizēšana;
- bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana, kas realizējama kā labvēlīgas un ieinteresētas attieksmes īstenošana un bērna domu, jūtu respektēšana.

Interviju datu analīzē fiksēto pazīmju rādītāju vislielākā neatbilstība (75%) bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta subjektīvajā kontekstā. Rādītāju neatbilstību apliecina fakti, ka skolotāju intervijās tika atklāti šādu aspektu neesamība:

- bērnu pašrefleksijas organizēšana, kas tiek realizēta, izzinot bērnu iepriekšējo subjektīvo pieredzi, rosinot bērniem to atklāt, kā arī bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana;
- bērnu personīgās jēgas piešķiršana, kas organizējama sasaistot tematu ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu), bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izzināšana.

Video novērojumu datu analīzē dokumentēto rādītāju apkopojums

Pedagoģiskais konteksts	Atbilstība	Neatbilstība (Neatbilstība/daļēja atbilstība)
Problēmorientēts konteksts	5	11
Nepārtraukts izzināšanas konteksts	6	10
Sociālais konteksts	7	9
Subjektīvais konteksts	1	15

Video novērojumu analīzē fiksēto pazīmju rādītāju vislielākā atbilstība (43%) bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta, skolotājiem demonstrējot sociālā konteksta nosacījumu ievērošanu pirmsskolas pedagoģiskajā praksē. Uz to norāda video novērojumu datu analīzē fiksētie aspekti:

- jēgpilnas mijiedarbības veidošanas, kas izpaužas kā ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana un sarunu, kā arī vienaudžu sadarbības organizēšana;
- bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana, kas tiek realizēta kā labvēlīgas un ieinteresētas attieksmes īstenošana un bērna domu, jūtu respektēšana.

Video novērojumu datu analīzē fiksēto pazīmju rādītāju vislielākā neatbilstība (93%) bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta, skolotājiem neievērojot problēmorientētā un subjektīvā konteksta noteiktos nosacījumus pirmsskolas pedagoģiskajā praksē. Rādītāju neatbilstību apliecina fakti, ka video novērojumos netika fiksēti šādi aspekti:

- bērnu izvēles iespēju nodrošināšana, kas izpaužas kā materiālu, resursu un izpausmes veida, kā arī darbības un laika izvēles iespēju nodrošināšana pedagoģiskajā procesā;
- problēmsituāciju organizēšana bērnu attīstībai, kas tiek realizēta, nepieciešamības gadījumā atbalstot bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu, kā arī radot situācijas, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, un atbalstot bērnus tajās;
- bērnu pašrefleksijas organizēšana, kas tiek īstenota, izzinot un atklājot bērnu iepriekšējo subjektīvo pieredzi, kā arī bērnam mācoties pašam izvērtēt savu darbību un rezultātu;
- personīgās jēgas piešķiršana pedagoģiskajā procesā, sasaistot tematu ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu) un atklājot bērnu intereses, un subjektīvos pārdzīvojumus.

22.3. tabula

Interviju un video novērojumu datu analīzē fiksēto atbilstības rādītāju apkopojums

Pedagoģiskais konteksts	Atbilstība (Intervijās iegūtie dati)	Atbilstība (Video novērojumos iegūtie dati)
Problēmorientēts konteksts	9	5
Nepārtraukts izzināšanas konteksts	7	6
Sociālais konteksts	12	7
Subjektīvais konteksts	4	1

Interviju un video novērojumu datu analīzē fiksēto pazīmju rādītāju vislielākā atbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta, skolotājiem atklājot sociālā konteksta nozīmību pirmsskolas pedagoģiskajā praksē. To apliecina gan intervijās fiksēto, gan arī video novērojumos dokumentēto datu analīzē iegūtie rezultāti.

Sociālais konteksts pirmsskolas pedagoģiskajā procesā ietver bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšanu un jēgpilnas mijiedarbības izveidi. Tas apstiprina skolotāju zināšanas par to, ka bērncentrētā pirmsskolas pedagoģiskajā procesā iekļaujami šādi aspekti:

labvēlīgas un ieinteresētas attieksmes pret bērnu demonstrēšana, ieklausoties bērnos, respektējot bērnu domas un jūtas, sagaidot bērnu atbildes, sarunu un diskusiju organizēšana attiecībās *skolotājs – bērns* un *bērns – bērns*.

Arī empīriskā pētījuma 1.posma rezultāti, analizējot skolotāju bērncentrētas pedagoģiskās pieejas izpratnes skaidrojumus, liecina, ka skolotāju zināšanas nav pretrunā ar zinātniskajā literatūrā akcentētajām atziņām (Marcon, 2002; Crain, 2005; Kinon, Pukk, 2010, Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2013; Fisher, 2013). Anketās iegūtie dati apstiprina sociālā konteksta pazīmju akcentēšanu skolotāju sniegtajās atbildēs. Piemēram, pirmsskolas skolotāji bērncentrētu pedagoģisko pieeju definē no bērna pozīcijām (29.24%), skolotāja darbības (32.41%) un izglītības vides vai procesa pozīcijām (28.33%), akcentējot bērna vispusīgu attīstību, skolotājam sniedzot atbalstu un radot bērniem iespēju piedalīties pedagoģiskajā procesā.

Veicot pedagoģiskā procesa norises izpēti, pirmsskolas pedagoģiskajā praksē konstatēta „iedarbības stratēģija”, kas raksturīga skolotājcentrētai pedagoģiskajai pieejai, novērojumu datu analīze liecina, ka 2 situācijās (5.gadījums, 2.situācija; 7.gadījums, 3.situācija) rotaļnodarbības laikā ir novērojams, ka skolotāja ieklausās bērnu teiktajā, ņemot to vērā pedagoģiskā procesa organizēšanā ārpus rotaļnodarbībām (3 situācijas) (novērojumu datu analīze).

Salīdzinot interviju un video novērojumu datu analīzē fiksēto pazīmju rādītājus, secināms, ka interviju analīzē iegūtie rādītāji ir laugstāki nekā video novērojumos dokumentēto datu analīzē iegūtie rādītāji, t.i. saskatāms atbilstības samazinājums (14% - 75%). Šāda sakarība attiecināma uz visiem pedagoģiskajiem kontekstiem.

Salīdzinot iegūtos rezultātus ar empīriskā pētījuma 1.posmā iegūtajiem rezultātiem, secināms, ka arī aptaujas un novērojumu datu analīzē vērojama šāda sakarība. Tas izskaidrojams ar to, ka pirmsskolas skolotāji teorētiski izprot bērncentrētas pedagoģiskās pieejas būtību un saturu, ko tā ietver, taču praksē šī pieredze netiek pilnībā īstenota. Piemēram, aptaujas dati liecina, ka vairāk nekā puse respondentu (51%) uzskata, ka bērnu izpratni par izvēlēto tematiku veido sarunu organizēšana pedagoģiskajā procesā. Savukārt novērojumos konstatēta bērna atbildes nesagaidīšana, skolotājam uz sevis uzdoto jautājumu pašam atbildot.

Interviju un video novērojumu datu analīzē fiksēto neatbilstības rādītāju apkopojums

Pedagoģiskais konteksts	Neatbilstība (Intervijās iegūtie dati)	Neatbilstība (Video novērojumos iegūtie dati)
Problēmorientēts konteksts	7	11
Nepārtraukts izziņas konteksts	9	10
Sociālais konteksts	4	9
Subjektīvais konteksts	12	15

Interviju un video novērojumu datu analīzē fiksēto pazīmju rādītāju vislielākā neatbilstība bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem konstatēta, skolotājiem neatklājot subjektīvā konteksta nozīmību pirmsskolas pedagoģiskajā praksē. To apliecina gan intervijās fiksēto, gan arī video novērojumos dokumentēto datu analīzē iegūtie rezultāti.

Subjektīvais konteksts ietver bērnu pašrefleksijas organizēšanu un personīgās jēgas piešķiršanu pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, izzinot bērnu intereses, subjektīvos pārdzīvojumus un iepriekšējo subjektīvo pieredzi, organizējot bērnu darbības un rezultāta pašvērtējumu, un temata sasaisti ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu).

Arī empīriskā pētījuma 1.posma rezultāti, veicot pedagoģiskā procesa norises izpēti, norāda uz subjektīvā konteksta nosacījumu neievērošanu pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Piemēram, ne anketās, ne novērojumos netiek fiksēta dienas vai nedēļas tematikas sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi vai subjektīviem pārdzīvojumiem, tā vietā akcentējot tikai bērnu vecumposmu īpašību respektēšanu (skolotāju aptaujas un novērojumu datu analīzes rezultāti).

Salīdzinot interviju un video novērojumu datu analīzē fiksēto pazīmju rādītājus, secināms, ka intervijās iegūtie rādītāji ir augstāki nekā video novērojumos iegūtie rādītāji, t.i., saskatāms neatbilstības palielinājums (10% -125%). Šāda sakarība ir attiecināma uz visiem pedagoģiskajiem kontekstiem.

Salīdzinot iegūtos rezultātus ar empīriskā pētījuma 1.posmā iegūtajiem rezultātiem, secināms, ka arī aptaujas un novērojuma datus vērojama šāda sakarība. Piemēram, par vienu no noteicošākajiem faktoriem bērna izpratnes izveidē, skolotāji (78%) uzskata bērna pašrefleksiju, izvērtējot savu darbību un sasniegumus. Tomēr novērojumos konstatēts, ka pedagoģiskajā procesā minimāli tiek ņemta vērā bērna subjektīvā pieredze, viņi maz tiek iesaistīti pedagoģiskā procesa plānošanā. Pašrefleksija tiek organizēta virspusēji, izzinot, vai bērniem darbība patikusi vai nē. Piemēram, *pēc ekskursijas skolotāja bērniem izdala smaidīgas un dusmīgas sejiņas, bērni ar tām parāda savu attieksmi pret pasākumā notikušo, kā viņiem ir patīcis (6.gadījums, 1.situācija).* Tas liecina par skolotāju izpratnes un organizēšanas dažādību saistībā ar bērnu pašrefleksijas būtību.

Skolotāju atziņas par izaicinājumiem un grūtībām pirmsskolas izglītības praksē, priekšlikumi pedagoģiskās darbības pilnveidei

Skolotāju aptaujas un interviju datu analīzes un interpretācijas rezultātā apkopotas skolotāju atziņas par izaicinājumiem un grūtībām pirmsskolas izglītības praksē.

Kā priekšlikumus mācīšanās vides uzlabošanai skolotāji iesaka samazināt bērnu skaitu grupā, *„lai varētu veltīt pietiekoši daudz laika katram bērnam”*; papildināt materiālo atbalstu, lai *„var piedāvāt daudzveidīgus domāšanu rosinošus materiālus”*, kā arī *„attīstīt rotaļnodarbību nodrošināšanu āra vidē”*.

Intervijas rezultāti norāda uz to, ka bērnu brīvi izvēlētas darbības ierobežošana tiek uzskatīta par iemeslu arī problēmām sākumskolā, kas saistītas ar bērnu pārāk lielu vēlēšanos rotaļāties mācību procesa laikā. Kā iemeslus tam, skolotāji min laika trūkumu un pārāk lielo bērnu skaitu grupā.

Aptaujas, kā arī novērojumu rezultāti parāda skolotāju dažādu izpratni par *bērna pētnieciskās darbības* būtību. Pirmsskolas skolotāji dažādi interpretē tās nepieciešamību un realizācijas iespējas, piemēram, *„galvenais ir radīt interesi, piemēram, pārgērbjoties”*, *„bērna pētnieciskās darbības attīstīšana nozīmē veikt eksperimentus”*, *„attīstot zinātkāri, pedagogs sākumā sniedz informāciju par pētāmo tēmu, pēc tam bērni darbojas praktiski”*.

Video novērojumu un interviju analīzes un interpretācijas rezultātu kopsavilkums

Respektējot noteiktos bērncentrētas pedagoģiskās pieejas kritērijus (Marcon, 2002; Amabile, 2007; Осорина, 2008; Röbe, 2008; Wood, 2009 u.c.) un analizējot iegūtos datus, var konstatēt, ka visos gadījumos vērojama skolotāja dominante – mijiedarbība tika novērota starp bērniem un skolotāju, kur skolotājam ir vadošā un noteicošā pozīcija. Savukārt bērnu mijiedarbība vienam ar otru tika novērota ievērojami mazāk kā pirmsskolas skolotājam ar bērniem. Šī mijiedarbība ir skolotāja tīši veidota un vadīta. Skolotāja, plānojot un vadot rotaļnodarbību un bērnu darbību, uzmanību pievērš bērnu sadarbībai un savstarpējai mijiedarbībai. Par to liecina arī interviju dati, piemēram, *„Iemācīties draudzēties, būt cilvēkam ir pats svarīgākais, kas jāapgūst bērnudārzā”*. Ja pirmsskolas skolotājas rotaļnodarbībā kā uzdevumu izvirza bērnu savstarpējās sadarbības organizēšanu un pilnveidošanu, tad arī novērotajās rotaļnodarbībās tas atspoguļojas, turpretim, ja skolotājs to nav izvirzījis kā uzdevumu, organizējot pedagoģisko procesu, tad tas izpaliek. Skolotājs ir bērnu savstarpējās mijiedarbības procesu veidotājs, organizētājs un vadītājs. Tādējādi bērnu mijiedarbība

galvenokārt tika novērota rotaļnodarbībās, kad pēc pirmsskolas skolotāja uzdevuma bērni darbojas atbilstoši pieaugušā paraugam.

Skolotāja darbība pārsvarā definējama kā informējoša, kontrolējoša un novērtējoša, bērnu savstarpējā mijiedarbība izpaudās bērnu brīvajās rotaļās pirms vai pēc rotaļnodarbības, skolotāja organizētajās rotaļnodarbībās tas netika novērots, vai tika maz novērots, piemēram, epizodēs, kad bērni viens otram palīdz vai viens no otra mācās.

Bērna subjektīvās pieredzes akceptēšana veikta vispārīgi, visai bērnu grupai kopīgi, pieņemot, ka viena vecuma bērniem pieredze ir vienāda. Atsevišķos gadījumos tika akceptēta konkrēta bērna pieredze, veidojot apstākļus tās attīstībai.

Tādējādi var teikt, ka skolotāji teorētiski apzinās bērncentrētas pieejas nosacījumus un to ievērošanas nozīmību bērna pašrealizācijas attīstībai. Taču praktiski visi teorētiski noteiktie bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumi netiek pielietoti pirmsskolas pedagoģiskajā praksē.

Analizējot video novērojumu un interviju datus, izvirzāmi šādi skolotāju pedagoģiskās darbības izaicinājumi – bērna personīgās jēgas piešķiršana (*Subjektīvais konteksts*) un bērna izvēles iespējas (*Problēmorientēts konteksts*), kā arī bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana (*Nepārtrauksts izziņas konteksts*).

Endogēnie indikatori, kas veicina bērna pašmotivētu, radošu un pētniecisku darbību, veicina pozitīvas attieksmes veidošanos pret citiem mijiedarbības partneriem, un izriet no bērna paša iniciatīvas un pašrealizācijas. Tas pilnībā atbilst arī bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem. Tādējādi, *bērnu un skolotāju, bērnu un bērnu attiecības* par jēgpilnu mijiedarbību uzskatāmas tad, ja endogēno un eksogēno indikatoru ievērošana ir līdzsvarā, ļaujot saglabāt katra pirmsskolas pedagoģiskā procesa partnera autonomiju.

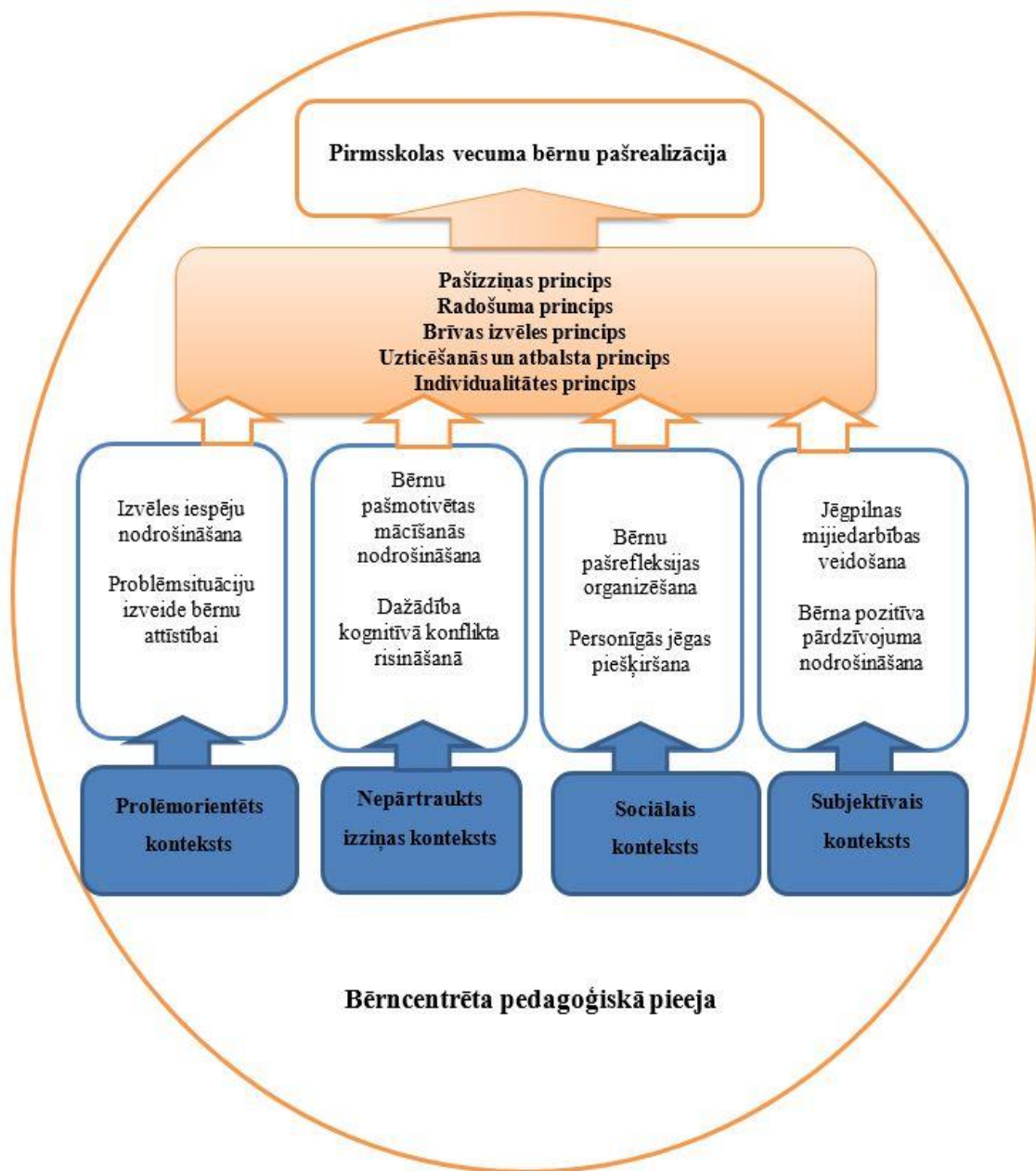
Pirmsskolas izglītības iestādēs vecuma grupās no 2-7 gadiem praksē vēl joprojām pārsvarā tiek īstenoti mācīšanas modeļa principi, kas balstās uz tiešu zināšanu un prasmju nodošanu ar skolotāja starpniecību un raksturīgi skolotāja centrētai pieejai.

Skolotāju pedagoģiskā darbība tiek realizēta ar konkrētu mērķi un uzdevumiem, par kuru īstenošanu viņi ir atbildīgi. Analizējot skolotāju pedagoģisko darbību, atbilstoši bērncentrētas pedagoģiskās pieejas būtībai, empīriskajā pētījumā tika noskaidrots, ka

1. Skolotāji zina un izprot bērncentrētās pedagoģiskās pieejas būtību, taču praksē to īsteno daļēji vai neīsteno. Skolotāji vairāk balstās uz savu iepriekš izstrādāto nedēļas plānu un maz vai nemaz tā izstrādē ņem vērā bērna intereses, vajadzības un maz iesaista bērnus lēmumu pieņemšanā. Tātad viens no izaicinājumiem ir plānošanā iesaistīt bērnus.
2. Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas konteksti un to nosacījumi video novērojumos un intervijās atklājas pastarpināti. Tie speciāli netiek plānoti, taču kontentanalīze apliecina, ka

skolotāju subjektīvās pieredzes analīze (interviju dati) liecina, ka rotaļnodarbībās kopumā ir sastopami visi konteksti un nosacījumi, taču video novērojumi liecina, ka atsevišķi katrā rotaļnodarbībā visi konteksti nav iekļauti.

3. Gan interviju, gan vide novērojumu datu analīze apliecina, ka vispārliciecinot atklāts problēmorientētais konteksts un sociālais konteksts, Diskutabls kļūst jautājums par esošo pirmsskolas izglītības vadlīniju saturu, kurā viens no galvenajiem pirmsskolas izglītības pedagoģiskā procesa pamatnosacījumiem ir ievērot bērna vajadzības, intereses un spējas, kā arī nodrošināt viņa individuālo attīstību (MK noteikumi Nr.533), izmantojamību praksē.
4. Akcentēts arī nepārtrauktas izziņas konteksts un tā nosacījums „bērna pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana” un pazīme: pētīt un secināt patstāvīgi.
5. Īstenojot mērķtiecīgu un kvalitatīvu pedagoģisko procesu, ir realizējami visi bērncentrētas pedagoģiskās pieejas konteksti un to nosacījumi. Realizējot vienu vai dažus no tiem, tiek saglabāta skolotāja dominējošā un bērna „pasīvā” lomas, kas lielākā mērā ir raksturīga skolotājcentrētai pieejai. Lai veicinātu bērnu pašrealizācijas attīstību, nozīmīgi pirmsskolas skolotājiem savu pedagoģisko darbību īstenot atbilstoši visiem 4 bērncentrētas pedagoģiskās pieejas kontekstiem un to 8 nosacījumiem (skatīt 15.attēlu). Tādējādi tiek veidota bērncentrēta vide pedagoģisko principu (skatīt 1.nodaļu) realizācijai, kas nodrošina bērnu pašrealizāciju pirmsskolas pedagoģiskajā procesā.



15.attēls. Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas modelis bērnu pašrealizācijai pirmsskolā

NOBEIGUMS

Promocijas darba teorētiskās un empīriskās izpētes rezultātā, atbilstoši izvirzītajiem uzdevumiem formulēti šādi **secinājumi**:

1. Pašrealizācija definējama kā personības un individualitātes izaugsmes process, kas vērsts uz cilvēka vajadzību apmierināšanu, apzinoties un sasniedzot savus mērķus un izvēloties atbilstošākos līdzekļus, pilnībā realizējot savas iespējas.

2. Pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijas veidošanās pedagoģiskajā procesā notiek saistībā ar skolotāja pedagoģiskās darbības nosacījumiem, bērnam izzinot savas individuālās spējas, kas izpaužas izvēles brīvībā un radošā darbībā, realizējot individuālās vajadzības, vēlmes un iespējas, un veidojot izpratni par dzīves jēgu un attieksmi.

3. Ievērojot bērnu subjektīvo pieredzi un intereses skolotāja un bērnu jēgpilnas mijiedarbības procesā, skolotājs atbalsta un attīsta bērnu pētniecisko, radošo un pašmotivēto darbību, tādējādi virzot bērnu aktivitāti un darbību un veidojot pamatu pašrealizācijas attīstībai.

4. Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas pamatu veido šādi aspekti:

- bērni mācīšanās procesā ir aktīvi dalībnieki, zināšanas konstruē paši, balstoties uz savu iepriekšējo pieredzi. No šīs pieredzes sākas jaunu zināšanu konstruēšana, pārvarot kognitīvo konfliktu starp esošajām zināšanām un ārējo nezināmo īstenību (Piažē, 2002). Jaunas zināšanas tiek apgūtas ar runas, sajūtu un aktīvas darbības palīdzību, tās pievienojot esošajai pieredzei (Powell, Kalina, 2009). Skolotājs, nodrošinot iespēju bērniem mācīties pašiem, veidot mācību vidi, kas mudina bērnus interesēties un uzdot jautājumus;
- bērnu individuālajai un subjektīvajai pieredzei līdzvērtīgi nozīmīgs ir arī sociālais konteksts. Piekrītot, ka bērni ir aktīvi mācīšanās procesa dalībnieki un paši konstruē zināšanas, nozīmība tiek piešķirta sociālajam kontekstam – citu cilvēku nozīmībai mācīšanās procesā (Выготский, 2005). Visas kognitīvās funkcijas veidojas jēgpilnas mijiedarbības rezultātā sociālā līmenī, - starp cilvēkiem, un individuālā līmenī, - pašā bērnā. Tas saistāms ar bērna reālo jeb aktuālās attīstības līmeni, kurā atklājas viņa spējas patstāvīgi risināt problēmas, un potenciālās attīstības līmeni, uz ko tiek orientēts mācīšanās process un ko nosaka spēja risināt problēmas ar pieaugušo palīdzību un sadarbībā ar vienaudžiem. Tas nozīmē, ka bērnu attīstībai ir radāmas tādas situācijas, ar kurām bērni patstāvīgi nespēj tikt galā, un viņiem ir nepieciešams atbalsts no skolotāja un vienaudžiem. Sociālajā kontekstā tiek atzīta arī bērnu iepriekšējā pieredze

(Брунер, 1977, 1987) un tas, ka bērni mācās vērojot, atdarinot un modelējot apkārtējo cilvēku uzvedību (Бандура, 2000);

- saistība ir starp bērna aktīvu darbību un domāšanu mācību procesā (Piažē, 2002; Matthews, 2003; Выготский, 2005; Gordon, 2009) un viņa ikdienas dzīvi un personiski nozīmīgām problēmsituācijām (Дьюи, 2009). Mācīšanās ir aktīvs, radošs un problēmorientēts process, kas sākas pierastā ikdienas vidē, bērnam sastopoties ar nezināmo (Sutinen, 2008; Дьюи 2009). Skolotāja ar savām zināšanām bērnu virza uz jaunu pieredzi, saglabājot līdzsvaru starp skolotāja organizētu un bērna patstāvīgo mācīšanos (Gordon, 2009). Tādējādi, mācīšanās nevar tikt skatīta tikai kā individuāls vai tikai kā sociāls process – zināšanu apgūvē ir integrējami individuālie izzīņas un sociālie procesi, jo bērni mācās dažādā veidā: gan patstāvīgi cenšoties risināt problēmu, gan sadarbojoties ar vienaudžiem, gan arī ar skolotāja palīdzību (Gordon, 2009). Tas ļauj bērnu attīstību raksturot kā problēmorientētu darbību, kurā tiek uzsvērtā bērnu kā pētnieku un skolotāja kā bērnu atbalstītāja lomas;
- bērna attieksmes veidošanās un problēmsituāciju risināšanā īpaša nozīme piešķirama sarunai un pašrefleksijai (Taylor, 1998). Bērni tiek virzīti uz pozitīvas attieksmes veidošanos, uz savstarpēju komunikāciju darbības laikā un uz savu sasniegumu izvērtēšanu. Mācību procesu nosaka trīs iezīmes (Brostrom, 2006) : (1) bērnu aktīva un uz sadarbību balstīta līdzdalība mācību procesā, (2) uz attieksmju veidošanos balstīts mācību process, (3) bērnu motivēšana mācību procesam. Tādējādi bērna attīstība saistāma ar viņu vēlēšanos pētīt un izzināt, ar intereses rašanos, kas sekmē bērna motivāciju mācīties.

5. Pirmsskolas mācīšanās vidē, kas nodrošina bērna iespēju pašam nonākt līdz rezultātam, atrisinot problēmu, tiek sekmēta bērna vēlēšanās izzināt apkārtējo pasauli. Tādēļ nozīmīgi pedagoģiskā procesa plānošanā, izstrādē un realizācijā iesaistīt arī bērnus, piedāvājot iespēju izvēlēties un piedāvāt savu ideju.

6. Pieaugušā pozitīva attieksme veicina bērnu izzīņas un izpētes darbības apkārtējā vidē, kas veido pamatu bērna iniciatīvas, pētnieciskās un radošas darbības attīstībai. Savukārt iniciatīva un pētnieciskā darbība veido pamatu mācību motivācijai un pašrealizācijai turpmākajos dzīves posmos.

7. Skolotāja un bērnu attiecības par jēgpilnu mijiedarbību uzskatāmas tad, ja endogēno (izriet no bērna paša iniciatīvas), un eksogēno (izriet no skolotāja darbības un iniciatīvas) indikatoru ievērošana ir līdzsvarā, ļaujot saglabāt katra mijiedarbības partnera autonomiju.

8. Īstenojot četrus bērncentrētas pedagoģiskās pieejas kontekstus un astoņus tajos ietilpstošos nosacījumus, veicināmi šādi pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju veidojoši aspekti:

- alternatīvas meklēšana, attieksmes veidošanās, esošās pieredzes izpratne, kas realizējama bērnu pētnieciskā darbībā,
- praktisku problēmu risināšana, jaunu ideju ģenerēšana, individuālu spēju izpausmes, kas realizējama bērnu radošajā darbībā,
- bērnu vajadzību apmierināšana, interešu realizēšana, subjektivitātes izzināšana, kas īstenojama bērnu pašmotivētā darbībā.

IETEIKUMI

Skolotājiem bērncentrētas pedagoģiskās pieejas modeļa īstenošanai
bērnu pašrealizācijai pirmsskolā

1. Pirmsskolas pedagoģiskajā procesā aktuāla ir skolotāja bērncentrēti virzīta pedagoģiskā darbība, kas veicina bērnu pašrealizācijas attīstību ilgtermiņā. Lai bērnu pašrealizācija tiktu akcentēta ne tikai teorētiski, bet arī pedagoģiskajā praksē nepieciešams pilnveidot pirmsskolas izglītības saturu un skolotāju pedagoģiskās darbības formas un metodes.

2. Bērnu pašrealizācijas attīstības virzība pirmsskolas pedagoģiskajā vide plānojama, pamatojoties uz pedagoģiskās darbības principiem - pašizziņas, radošuma, brīvas izvēles, uzticēšanās, atbalsta un individualitātes.

3. Lai pedagoģiskajā praksē īstenotu bērnu pašrealizāciju aktualizējošos pedagoģiskos principus, pirmsskolas pedagoģiskā procesa organizēšanā vienlaicīgi ir iekļaujami: problēmorientētais konteksts, nepārtraukts izziņas konteksts, sociālais konteksts un subjektīvais konteksts:

3.1. īstenojot problēmorientēto kontekstu, bērniem tiek nodrošināta iespēja izvēlēties materiālus, resursus vai izpausmju veidus, kā arī nodrošināt problēmsituācijas bērnu potenciālai attīstībai, nepieciešamības gadījumā atbalstot bērnus aktuālās attīstības līmenī vai situācijās, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu;

3.2. realizējot nepārtraukto izziņas kontekstu, tiek veicināta bērnu pašmotivēta mācīšanās, nodrošinot maksimāli labvēlīgus apstākļus bērnu intereses izraisīšanai, lai bērni uzdotu jautājumus, kā arī radot personisko izvēļu dažādību kognitīvā konflikta risināšanā, kas īstenojas kā netieša mācīšanās un aktīvas darbības organizēšana;

3.3. nodrošinot sociālo kontekstu, tiek veidota jēgpilna mijiedarbība attiecībās *skolotājs - bērns* un *bērns - bērns*, kas sekmējas ieklausoties bērnos, sagaidot bērnu atbildes, organizējot sarunas un vienaudžu sadarbību, kā arī veicina bērnu pozitīvo pārdzīvojumu nodrošināšanu, kurus sekmē skolotāja labvēlīgā un ieinteresētā attieksme, respektējot bērnu individualitātes attīstības īpašības, domas un jūtas;

3.4. akcentējot subjektīvo kontekstu, tiek organizēta bērnu pašrefleksija, izzinot bērnu iepriekšējo subjektīvo pieredzi un veicinot bērnu darbības rezultātu pašnovērtējumu, kā arī personīgās jēgas atklāsmi, pamatojoties uz bērnu interesēm un subjektīvajiem pārdzīvojumiem, sasaistot izglītojošo aktivitāšu tematu ar bērnu ikdienas dzīvi un pieredzi.

4. Attiecībās „skolotājs – bērns” un „bērns – bērns” jēgpilna mijiedarbība iespējama, līdzsvarojoš eksogēno un endogēno faktoru indikatorus un saglabājot katra partnera autonomiju. Pirmsskolas pedagoģiskajā procesā būtiski attīstīt:

4.1. bērnu *pētniecisko darbību*, kas virzīta uz alternatīvu meklēšanu, personiskās attieksmes veidošanos un esošās pieredzes izpratni,

4.2. bērnu *radošo darbību*, kas izpaužas praktisku problēmu risināšanā, jaunu ideju atklāsmē un individuālo spēju izpausmēs,

4.3. bērnu *pašmotivētu darbību*, kas pamatojas uz viņu iniciatīvu, zinātkāri un atklājas bērnu daudzveidīgo izaugsmes vajadzību apmierināšanā, daudzpusīgo interešu piepildīšanā un subjektivitātes izzināšanā.

Turpmākās pētījumu perspektīvas

Veiktais pētījums dod iespēju turpmākajiem pētījumiem bērncentrētas mācīšanās vides izpētei pirmsskolā. Pētījumi ir turpināmi pirmsskolas vecuma bērna pašrealizācijas izpētes virzienā, ņemot vērā arī tādas pašrealizāciju ietekmējošus faktorus kā bērnu individuālās īpatnības, iepriekšējā pieredze, kas veidojusies ģimenē vai kādā konkrētā vidē. Aprakstītie pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizāciju veidojošie līdzekļi, konteksti un izstrādātais bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanas modelis dod iespēju to tālākai izpētei - pārbaudāms longitidīnālā pētījumā pirmsskolas izglītībā.

Turpmākos pētījumos iespējams izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju refleksijas pielietojamību un regulāru izmantošanu savā pedagoģiskajā darbā, kā arī topošo pirmsskolas izglītības skolotāju izglītošanu bērncentrētas pedagoģiskās pieejas realizācijai pedagoģiskajā praksē, izstrādājot ieteikumus studiju programmu pilnveidei, kā arī topošo un esošo pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālās kompetences pilnveidei.

AIZSTĀVĪBAI IZVIRZĪTĀS TĒZES

Bērncentrēta pedagoģiskā pieeja bērnu pašrealizācijas īstenošanā definējama kā metodoloģiska jēgpilnas mijiedarbības sistēma, kas ir orientēta uz bērnu pašizpratni un pašattīstību.

Bērna pašrealizācija ir process, kurā nepārtrauktās ikdienas situācijās īstenojas viņa pašizziņas un apzināto resursu integrācija. Atbilstoši izziņas un interešu vajadzībām, bērnu pašrealizācija iespējama skolotāja un bērnu jēgpilnas mijiedarbībā, kā arī individuālā radošas, pētnieciskas un pašmotivētas darbības veicināšanas rezultātā.

Skolotāja bērncentrēti virzīta pedagoģiskā darbība pamatojas jēgpilnā mijiedarbībā ar bērnu, kurā skolotājs apzinās un mērķtiecīgi īsteno problēmorientētu, nepārtrauktas izziņas, sociālo un subjektīvo kontekstu integrāciju pirmsskolas izglītības praksē.

Skolotāja pedagoģiskai darbībai bērnu pašrealizācijai, kas balstīta bērncentrētā pedagoģiskajā pieejā respektējami konceptuāli nosacījumi, kas izpaužas konkrētu bērncentrētas pedagoģiskās pieejas kontekstu realizācijā: (1) problēmorientēts konteksts, (2) nepārtraukts izziņas konteksts, (3) sociālais konteksts, (4) subjektīvais konteksts. Bērncentrēta pedagoģiskā pieeja pēc būtības realizējama, ja pirmsskolas pedagoģiskajā procesā ik dienu tiek īstenoti visi nosacījumi.

LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart: Klett-Cotta, 409 S.
2. Ahnert, L., (2006) *Anfänge der frühen Bildungskarriere*. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. 9. Jg., Heft 6, 18-23.lpp
3. Alijevs, R. (2005). *Izglītības filosofija XXI gadsimts*. Rīga: Retorika.
4. *Akadēmisko terminu datu bāze* Akadterm. <http://termini.lza.lv/> (skatīts 02.06.2014.)
5. Alexander, P., Fox, E. (2004). *A Historical Perspective on Reading Research and Practice*. Theoretical Models and Processes of Reading, 33.- 68.p.
6. Amabile, T. A. (2007). *Growing up Creative: Naturing a Lifetime of Creativity*, 5 Printing. Hadley, MA: CEF Press
7. Ansbacher, N.L. (1971) *Alfred Adler and Humanistic Psychology* // Journal of Humanistic Psychology. Nr. 1. P. 53.-56.
8. Arkes, H.R., Garske, J.P. (1982). *Psychological Theories of Motivation*. 2nd ed. Monterey (Cal.): Brooks/Cole, 400. p.
9. Artemjeva, E. (1999). *Foundations of Psychology of Subjective Semantics* Moscow: Science, 350 p.
10. Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: RaKa, 280 lpp.
11. Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa, 312 S.
12. Bēkons, F. (1989). *Jaunais organons*. Rīga, Zvaigzne, 312 lpp.
13. Bērziņa, D.(2005). *Kā mācās pirmsskolnieks*. „Izglītība un kultūra” Nr.13.
14. Boulbijs, Dž.(1998). *Drošais pamats*. Rīga: Rasa ABC.198 lpp.
15. Boša,R., Cīrule V. *Darba plānošana pirmsskolas izglītības iestādē*. Rīga: Mācību apgāds, 1996., 11. lpp.
16. Brennan, T.P., Piechowski, M.M. (1991). *A developmental framework for self-actualization: evidence from case studies* // Journal of Humanistic Psychology. V. 31. № 3, P. 43.-64. p.
17. Brunner, J.S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin- Berlin Verlag, 175 S.

18. Buber, M. (1972) *I and Thou*, W. Kauffman, trans. New York, Charles Scribner's Sons.
19. Buddrus, V. (1995). *Humanistische Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
20. Brostrom, S. (2006). *Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education*. Child Youth Care Forum, 391.-409.
21. Byington, T.A., Tannock, M.T. (2011). *Professional Development Needs and Interests of Early Childhood Education Trainers*. Early Childhood Research & Practice. Internet-only journal. Vol.13. No 2. <http://ecrp.uiuc.edu/v13n2/byington.html>. (skatīts 21.06.2015.)
22. Chak, A. (2002). *Understanding childrens curiosity and exploration through the lens of Lewins field theory: On developing an appraisal framework*. Early Child Development and Care. p.77.-78.
23. Cohen, L., Manion, L., Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer, 463 p.
24. Cottrell, S. (2013). *The Study Skills Handbook*. 4th ed. Palgrave Macmillan. 234 p.
25. Crain, W. (2005). *Lernen für die Welt von morgen. Kindzentrierte Pädagogik – Der Weg aus der Erziehungs- und Bildungskrise*. Freiburg : Arbor Verlag, Freiamt. 250 S.
26. Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education. 673 p.
27. Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The of optimal experience*. New York: Harper, 336 p.
28. Čehlovs, M. (2008). *Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats*. Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība, 741. sēj. 15.-24.lpp.
29. DeCarvalho, R.J. (1990). *The growth hypothesis and self-actualization: an existential alternative* // The Humanistic Psychologist. V. 18. № 3. P. 252.-258.
30. Dougiamas, M. (1998). *A journey into konstruktivism*. <http://daugiamas.com/writing/construktivism.html> (skatīts 04.12.2012.)
31. Dryden, G., Vos, J. (2005) *The New Learning Revolution. United Kingdom: Network Education Press*, 550 p.
32. Edelmann, W. (1996). *Lerpsychologie*. Weinheim: BeltzPVU, 438 S..
33. Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach--advanced reflections*. USA: Ablex Publishing Corporation, 495 p.

34. Eiropas Komisija. (2011). *Ziņojums par agrīnā vecumposma bērnu izglītību un aprūpi* (2011.gada februāris) COM(2011) 66. lpp.
35. Eiropas Komisija (2010). *Eiropa 2020. Stratēģija gudrai, ilgtspējīgai un integrējošai izaugsmei*. COM(2010) 2020 galīgā redakcija.
36. Eiropas Parlaments (2011). *Eiropas parlamenta rezolūcija 2011.gada 12.maijā par bērnu agrīno izglītošanu Eiropas Savienībā* (I/2010/2159).
37. Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. Antje Kunstmann Verlag, München.
38. Erikson, E.H. (1989). *Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 140 S.
39. Eriksons E.H. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. R.: Jumava, 271 lpp.
40. Erikson, E. H. (2003). *Identität und Lebenszyklus*. Berlin: Suhrkamp, 233 S.
41. Fischer, J. (2013). *Starting From The Child: Teaching And Learning In The Foundation Stage*. Great Britain: Chipenham, Wutshire, 239 s.
42. Frankl, V.E. (1979). *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. München: Piper, 292 S.
43. Fromm, E. (1970). *The Revolution of Hope. Toward a Humanized Technology*. USA: LCCP, 160 p.
44. Fromm, E. (2011). *The Revolution of Hope*. Lantern Book, 143 p.
45. Gariboldi, A., Cardarello, R. (2013). *Providing creative contexts: specific elements in preschool settings*. Creativity in pre-school education. Italy, 165.- 175.p.
46. Garleja, R. (2003). *Darbs, organizācija un psiholoģija*. Rīga: RaKa, 200 lpp.
47. Geller, L. (1984). *Another look at self-actualization // Journal of Humanistic Psychology*. V. 24.Nr. 2. 93.-106. p.
48. Georgeson, J., Campbell –Barr, V., Bakosi, E., Nemes, M., Pálfi, S. & Sorzio, P. (2015). *Can we have an international approach to child-centred early childhood practice? Early Child Development and Care*. Early Childhood Pedagogy. Journal. Volume 185. Issue 11-12. Pages 1862-1979. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028388> (skatīts 03.03.2016.)
49. Geske, A. (2006). *Aptaujas izglītības pētījumos*. Piemēri. Rīga, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte Izglītības zinātņu nodaļa http://estudijas.lu.lv/pluginfile.php/223796/mod_resource/content/0/Aptaujas_piemeros_V1.0.pdf (skatīts 16.12.2012.)
50. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006) *Izglītības pētniecība*. Rīga:LU Akadēmiskais

- apgāds.
51. Glaserfeld, E. (1989). *Cognition, construction of knowledge, and teaching*. Synthese, Springer Netherlands, 80.- 140.p.
 52. Goldstein, K. (1963). *The organism: A Holistic approach to biology derived from pathological data in main*. Boston: Beacon Press. 533 p.
 53. Gordon, M. (2009). *Toward A Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice*. Educational studies, 45-58.p.
<http://biologydiva.pbworks.com/f/Toward+a+Pragmatic+Discourse+of+Constructivism-Reflections+on+lessons+from+practice.pdf> (skatīts 21.04.2015.)
 54. Gudjons, H.(2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
 55. Guilford, J. P.; Christensen, P. R. (1973). *The Journal of Creative Behavior* Volume 7, Issue 4, December, 247.-252 p.
 56. Göhlich, M., Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart: Kohlhammer, 24-32. S.
 57. Hansena, K.A., Kaufmane, R.K., Saifers, S. (2002). *Bērncentrētu grupu veidošana*. Rīga: Izglītības iniciatīvu centrs, 342 lpp.
 58. Hart, R.A. (2008). *Children's Participation*. London: Routledge, 220 p.
 59. Harwardt-Heinecke, E., Ahnert, L. (2013). *Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung*. Zeitschrift für Pädagogik, 6, Weinheim: Beltz, 817.–825.S
 60. Helminga, H. (2006). *Montessori pedagoģija* Rīga: Jumava, 154 lp.
 61. Henneberg, R. , Klein, H., Klein, L., Vogt, H. (2004). *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten: Kindzentrierung in der Praxis*. Kallmeyer, 260 S.
 62. Hohmann, M., Weikart, D. P. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. Michigan: High/Scope Press, 539 p.
 63. Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlage*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 592 S.
 64. Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. New York: W. W. Norton, 140-158.p.
 65. Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisenkasvatuksenydinkysymyksia*. Helsinki: WSOY.
 66. *Ilgtspējīga attīstība: praktiskā pieredze izglītībā*. (2010). Daugavpils: AIIA.
 67. Izglītības likums. 1. nodaļa Vispārīgie noteikumi. 2.pants.
 68. Izglītības iniciatīvu centrs. (2013). *Kompetents pedagogs 21.gs. Kvalitatīvas*

- pedagoģijas principi*. <http://www.iic.lv/lv/iic.html>_ (skatīts 01.02.2013).
69. Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. Psychology Press, 302 p.
 70. Joas, H. (1991). *Rollen und Interaktionstheorien in der Socialisationsforschung*. / K.Hurrelmann, D.Urlich (Hg). 138.-150.S.
 71. Jungs, K.G. (1994). *Dvēseles pasaule*. Rīga: Spektrs. 216 lpp.
 72. Karule, A. (1992). *Apvienotā (integrētā) mācība 1.klasē*. Izglītība un Kultūra. 27.VIII, Nr.4
 73. Kinos, J., Pukk, M. (2010). *Lapsest lahtuv kasvatu*. Tallin: Esmtrükk, 7. -30.l.
 74. Knauf, T. (n.d.). *Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert*. Das Kita-Handbuch herausgegeben von Martin R. Textor und Antje Bostelmann. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1138.html> (skatīts 13.03.2008.)
 75. Knauf, T. (2000). *Reggio-Pädagogik*. In: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, 181.-201. S.
 76. Korhonen, M. 1989. *Käytäntösokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta*. Tampere: Vastapaino.
 77. Krastiņa, E.; Salīte, I. (2008). *Par pirmsskolas izglītības programmas modeli*. Metodisko materiālu "Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas" izstrāde. Datu analīze. http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Petijums_Daugavpils_Universitate.Pdf (skatīts 15.02.2010.).
 78. Kravalis, O. (1982). *Sudrabotais vārds*. Rīga: Liesma. 205 lpp.
 79. Kūle, M., Kūlis, R. (1998). *Filosofija*. Rīga: Zvaigzne, 656 lpp.
 80. Landau, E. (2007). *Education Toward the Future: Asking Questions*. In: *Al-Girl Tan (Ed.) Creativity: A Hand book for Teachers*. London: World Scientific Publishing. 187.-193. p.
 81. Latviešu valodas vārdnīca (2013). Rīga: Avots.
 82. Lawton, J.T. (2000). *Kommentar: Der Rahmen des High/Scope Curriculum*. In: Fthenakis, W.E./Textor, M.R. (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, Basel: Beltz. 170.-180. S.
 83. LeBuffle P.A., Naglieri J.A. (2009). *The Devereux Early Childhood Assessment (DECA) A Measure of Within-Child Protective Factors in Preschool Children*. A Research to Practice Journal for the Early Childhood Field. Volume 3. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s19309325nhsa0301_10 (skatīts

- 19.07.2012.)
84. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 262 lpp.
 85. Liepājas pilsētas izglītības pārvalde. <http://www.lip.lv/c187/pirmsskolas-izglitibas-iestades/> (skatīts 20.05.2013.)
 86. Linde, N. (2003). *Vidusskolēna gatavība pašrealizācijai un tās attīstība mācību procesā*. Promocijas darbs pedagoģijas doktora grāda iegūšanai. LU. file:///E:/Downloads/Linde_N_Vidusskolena_gataviba_pasrealizacijai_2003.pdf (skatīts 02.03.2014.)
 87. Lingenauber, S. (2017). *Der Reggio Emilia Approach*. Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Wiesbaden: Springer VS, 535.-541. p.
 88. Lino, D. (2016). *Early childhood education: key competences in teacher education*. Journal Plus Education. Volume Special Issue. Pages 7.-15. p.
 89. Locke, E. A., Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. New York: Prentice Hall, 325 p.
 90. Lukk, K., Veisson, M., Ots, L. (2008). *Characteristics of sustainable changes for schools*. Journal of Teacher Education for Sustainability, vol.9, 2008, pp. 35.-44. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jtes.2008.9.issue--1/v10099-009-0017-2/v10099-009-0017-2.pdf> (skatīts 14.06.2016.)
 91. Malaguzzi, L. (1984). *Zum besseren Verständnis der Ausstellung: 16 Thesen zum pädagogischen Konzept*. Berlin:FIPP.
 92. Marcon, R.A. (2002). *Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success*. Early Childhood Research & Practice, 4(1), 1.-24.p.
 93. Maslo, I. (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciācija un individualizācija*. Rīga: RaKa. 172 lpp.
 94. Maslo, I. (2006). *Mācīšanās kā integratīvs introspektīvs process*. No zināšanām uz kompetentu darbību. Rīga: Latvijas Universitāte, 27.-30.lpp.
 95. Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 369 p
 96. Matthews, W.J. (2003). *Constructivism in the Classroom: Epistemology, History, and Empirical Evidence*. Teacher Education Quarterly, V.30.n.3, 51.-64. p. <https://eric.ed.gov/?id=EJ852364> (skatīts 14.12.2014.)
 97. Mayer, J. W. (1977). *The Effects of Education as an Institution*. The American Journal of Sociology, Vol. 83, No. 1. <http://kieranhealy.org/files/misc/meyer->

- effects77.pdf_(skatīts 14.08.2013.)
98. Mārtinsone, K. (2011). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: Raka. 284. lpp.
 99. Meikšāne, Dz. (1998). *Personības pašizjūta un identitāte* Rīga: SIA "Māc. apg. NC", 203 lpp.
 100. Meņšikovs, V. (2007). *Izglītības paradigmas un sociālais dialogs*. Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Stratēģiskās analīzes komisija. Zinātne. http://www.president.lv/images/modules/items/PDF/item_1587_SAK_Izglitiba_Latvijaa_tituli.pdf (skatīts 20.07.2012.)
 101. Miller, J. P. Ed. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). Toronto, Ontario, Canada: OISE Press, 208 p.
 102. Millere-Hohāgena, I. (2011). *Vai Montesori skola ir manam bērnam vispiemērotākā?* Rīga: Jumava, 118 lpp.
 103. MK noteikumi Nr.533 (2012) Noteikumiem par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām (prot. Nr.42 21.§). <http://www.likumi.lv/doc.php?id=250854> (skatīts 24.11.2012.)
 104. Montessori, M. (2002). *The Montessori Method*. Courier Corporation, 377 p.
 105. Murphy, E. (1997). *Constructivism: From philosophy to practice*. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED444966.pdf> (skatīts 27.07.2012.)
 106. Nava, R. G. (2001). *Holistic education: Pedagogy of universal love*. Brandon: Holistic education press, 168 p
 107. Neuman, M. (2001). *Hand in hand: Improving the links between ECEC and schools in OECD countries*. In S.B.Kamerman (Ed.). *Early Childhood Education and Care: International Perspectives*. New York: Institute for Child and Family Policy, Columbia University.
 108. Niiranen, P., Kinos, J. (2001). *Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä.* // Karila, K., Kinos, J. Virtanen, - J. (toim.). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. 58.-85.S.
 109. Nuber, U. (1995). *Die Wiederentdeckung der Geborgenheit*. *Psychologie Heute*, Jg. 22, Heft 12. 20 -27.S.
 110. Ņikiforovs, O. (2007). *Psihologija pedagogam*. Rīga: SIA Izglītības solī, 282.–309.lpp.
 111. Oerter, R. (2003). *Spiel*. In *Herpertz-Dahlmann, F.Resch, M.Schulte-Markwort, A.Warneke (Eds). Entwicklungspsychiatrie*. Stuttgart:Schattauer. 136.-151. S.

112. ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung). (2014) *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung*.
http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/faqs2%20_%20008%20Webversion%20interaktiv.pdf
113. Paņina, L. (2007). *Izglītības kvalitātes elementi izglītības sistēmā iesaistīto grupu vērtējumā*. Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Stratēģiskās analīzes komisija. Zinātne.
http://www.president.lv/images/modules/items/PDF/item_1587_SAK_Izglitiba_Latvija_tituli.pdf. (skatīts 21.07.2011.)
114. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, (2000). Rīga: Zvaigzne ABC.
115. Perls, F.S. (1992). *In and Out the Garbage Pail*. Gouldsboro: The Gestalt Journal Press, 288 p.
116. Petersen, L., Stahlberg, D. & Frey, D. (2006). *Selbstwertgefühl*. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe. 40.-48.S.
117. Piažē Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp.
118. Pikler, E. (2009). *Lasst mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. München: Pflaum.
119. Pipere, A. (2011). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. K. Mārtinsone, A. Pipere (red.). Rīga: Raka, 128.-192.lpp.
120. Pļavniece, M., Šuškovnika, D. (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa, 200 lpp.
121. Pokratiece, G. (2002). *Pašnoteikšanās kā individualitātes radošas izpausmes nosacījums*. RPIVA Kreativitātes zinātniskais institūts, Zinātnisko rakstu krājums "Radoša personība", 27.-34.lpp.
122. Powell, K., Kalina, C. (2009). *Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom*. *Cognitive and Social Constructivism*, 130 (2), 241.-50.p. <https://eric.ed.gov/?id=EJ871658> (skatīts 12.12.2014.)
123. Priede, L.; Vigule, D. (2014). *Pirmsskolēnu intelektuālo prasmju sekmēšana mākslas nodarbībās*. Proceeding of the International Scientific Conference. Volume 1. file:///E:/Downloads/761-1534-1-PB.pdf (skatīts 20.01.2016.)
124. Psiholoģijas vārdnīca. (1999). Rīga: Mācību grāmata, 100.-101.lpp.
125. Reggio Children . *Ein Ausflug in die Rechte von Kindern*. Aus der Sicht der Kinder. (1998) Berlin: Neuwied/Kriftel.

126. Robinsons, K. (2013). *Ne tikai ar prātu. Mācāmies būt radoši*. Rīga: Zvaigzne ABC, 310 lpp.
127. Rogers, C.R. (1970). *Towards a theory of creativity*. Creativity. P.E.Vernon (Ed.). Harmondsworth:Penguin., 135-150.p.
128. Röbe, E. (2008). *Frühpädagogische Förderung als grundlegende Bildung*. Lehren und Lernen 34 (10), 9. -14. S.
129. Satir, V. (2010). *Kommunikation. Selbstwert. Kongruenz: Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis*. Paderborn. Junfermann Verlag, 496 s.
130. Schäfer, G.E.; Schäfer, L. (2009). *Der Raum als dritter Erzieher*. In: Böhme J. (eds) *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 235.-248.p.
131. Scheller, I. (1987). *Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung*. Königstein im Taunus: Cornelsen Verlag, 67.-80.S.
132. Schweinhart, Lawrence J. (2003). Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475597.pdf>
133. Sheridan, S. (2009). *Discerning Pedagogical Quality in Preschool*. Scandinavian Journal of Educational Research, nr. 53 (3), 245.-261.
134. Shostrom E.L. (1968). *Time as integrating factor // The course of human life / C. Buhler, F. Massarik (Eds.)*. New York: Springer, 351.-359. p.
135. Shouse, A.C. (2000). *Das High/Scope Vorschulcurriculum*. Fthenakis, W.E./Textor, M.R.: Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz, S. 154.-169.
136. Skinner, B. F. (1976). *Beyond freedom and dignity*. Great Britain: The Chaucer Pres., 216 p.
137. Smith, M.B. (1979). *Humanizing Psychology*. San Francisco: Josey-Bass.
138. Stratēģiskās analīzes komisija (2007). *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*. Rīga. Zinātne.
139. Sommer, D.; Pramling Samuelsson, I.; Hundeide, K. (2013). *Early childhood care and education: a child perspective paradigm*. European Early Childhood Education Research Journal. Volume 21, Issue 4, 459-476. p.
140. Sullivan, H.S. (1996). *Interpersonal Theory and Psychotherapy*. Psychology Press, 241 p
141. Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.

142. Sutinen, A. (2008). *Constructivism and education: education as an interpretative transformational process*. Studies in Philosophy and Education, v.27, 1–14 p.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ924340>
143. St.-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser: par des choix éclairés et une action efficace*. Montreal: Gaëtan Morin.
144. Starko, A. J. (2010). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Routledge: Taylor&Francis Group, 352 p.
145. Strandell, H. (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
146. Svence, G. (2009). *Pozitīvā psiholoģija*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
147. Šķestere, I. (2012). *Pētījums par dzīves kvalitātes izvērtējuma metodēm un instrumentiem* (1.daļa) <http://www.lkndz.lv/en/box/files/filelists/1337599472-petijumsdzkvalit1.pdf> (skatīts 10.10.2012.)
148. Špona, A.; Čāmane, I. (2009). *Audzināšana. Pašaudzināšana*. Rīga: RaKa, 260 lpp.
149. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Raka.
150. Štāls, M. (1927) *Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā*. Rīga: Valters un Rapa.
151. Šteinberga A., Tunne I. (1999). *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa, 128 lpp.
152. Tafa, E. (2008). *Kindergarten reading and writing curricula in the European Union*. Kindergarten reading and writing curricula. 42 (3), 162 – 170.
153. Taylor, P.C.S. (1998). *Constructivism: Value added*. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.), International Handbook of Science Education, Publisher: Kluwer, Editors: B.J. Fraser & K.G. Tobin, pp.1111-1123
154. Textor, M. R. (2012). *Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung* Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG, 108 S.
155. UNESCO Starptautiskās Komisijas Ziņojums par izglītību 21.gadsimtā (1998) <https://en.unesco.org/themes/education> (skatīts 12.02.2014.)
156. Urban, K. (2004). *Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) The Concept, Application, Evaluation, and International Studies*. Psychology Science, Volume 46, 2004 (3), p. 387 – 397. <http://www.pabst-publishers.de/psychology-science/3-2004/11> (skatīts 15.05.2015.)
157. Valsts reģionālās attīstības aģentūra (VRAA), nodibinājums „Baltic institute of Social Sciences” pētījums „Par pirmsskolas izglītības iestāžu un alternatīvu bērnu pieskatīšanas pakalpojumu attīstību Latvijas plānošanas reģionos”. (2009).

- http://www.vraa.gov.lv/uploads/documents/petnieciba/PII_petijuma_gala_zinojums_2009.pdf (skatīts 10.04.2014.)
158. Vigotskis, L. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga.: EVE., 391 lpp.
 159. Vilbers, K. (2010). *Visaptverošā teorija*. Rīga: Jumava.
 160. Vispārējās izglītības likums. 1. nodaļa Vispārīgie noteikumi. 2.pants, 5.nodaļa Pirmsskolas izglītība 20.pants.
 161. Vispārizglītojošo skolu 1.klašu skolēnu gatavība pamatizglītības satura apguvei. (2007). VISC pētījums.
http://visc.gov.lv/visc/dokumenti/petijumi/1klasu_skolenu_gataviba.pdf
(skatīts 12.12.2012.
 162. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds, 322 lpp.
 163. Wallach, M.A., Wallach. L. (1983). *Psychology's sanction for selfishness: the error of egoism in theory and therapy*. San Francisco: Freeman. 160-170. p.
 164. Watson, J. B., (2009). *Behaviorism: Classic Studies*. London: The Book Depository
 165. Weikart, D.P./Schweinhart, L.J. (1987). *The High/Scope cognitively oriented curriculum in early education*. In: Roopnarine, J.L./Johnson, J.E. (Hrsg.): *Approaches to early childhood education*. Columbus, Toronto, London, Melbourne: Merrill, 253-268. p.
 166. Weisskopf, W.A. (1969). *Existential Crisis and the Unconscious // Readings in Humanistic Psychology / A.J. Sutich, M.A. Vich (Eds.)*. New York: Free Press, 134 -140. p.
 167. Wood, E., Attfield, J. (1996). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing, 210 p.
 168. Wood, E., A. (2014). *Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse*. International Journal of Early Education. Volume 22. Issue 1. 4.-18p. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562> (skatīts 03.05.2016.)
 169. Wygotski, L. (1991). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften. Band 2*. Köln: Pahl-Rugenstein, 696 S.
 170. Zariņa, S., Belousa, I. (2011). *Environment for Meaningful Development of Reading Literacy in Pre-School*. Discourse and Communication for Sustainable Education 2 (1), 68–83.
 171. Абрамова, Г.С. (2002). *Возрастная психология*. Екатеринбург: Академический Проект, 624 с.

172. Абульханова-Славская, К.А. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука.
173. Адлер, А. (2002). *Очерки по индивидуальной психологии*. Москва : Когито-Центр.
174. Амонашвили, Ш. А. (1995). *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 496 с.
175. Аристотель. (1983). *Сочинения: В 4 т. / Петр. с двернегреч.;* Общ. ред. А.И. Доватура. Москва: Мысль
176. Артемьева, Е. Ю. (1999). *Основы психологии субъективной семантики*. Москва: Наука Смысл, 349 с.
177. Ассаджиоли, Р. (2002) *Психосинтез. Принципы и техники* / Пер. с англ. Е. Петровой. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс.
178. Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Спб.: Евразия, 320 с.
179. Базаева, Ф. У. (2010). *Категория самореализации в зарубежной психологии и философии образования..* Научный журнал „Вектор науки,, серия: педагогика, психология ТГУ №3 (3)
180. Бернштейн Н. А. (1990). *Очерки по физиологии движений и физиологии активности*. Москва: Наука, 492 с.
181. Бранский, В.П., Пожарский С.Д. (2001). *Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума*. СПб: Политехника. 476 с.
182. Брунер, Дж. (1977). *Психология познания : За пределами непосредственной информации*. Москва : Прогресс.
183. Брунер, Дж. (1987) *Игра, мышление и речь. Перспективы. Вопросы образования*, Москва, 70–85.с.
184. Вахтеров, В.П. (1987). *Избранные педагогические сочинения* Москва: Педагогика 13с.
185. Вахромов, Е.Е. (2001). *Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации*. Москва: Международная педагогическая академия.
186. Ветлугина, Н. А. (1980). *Самостоятельная художественная деятельность дошкольников*. Под . ред. Ветлугиной Н. А. Москва: Педагогика.
187. Волоткина, Т. (1987). *Воспитание инициативы в изобразительного возраста // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста*. Москва: АПНН, 98-100 с.

188. Выготский Л. С. (2010). *Педагогическая психология* / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. Москва: АСТ. Астрель,
189. Выготский Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 1136 с.
190. Гамезо, М., Петрова, Е., Орлова, Л. (2003). *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: Педагогическое общество России, 512 с.
191. Геодакян, В. А. (1989). *Человек в системе наук*, Москва: Наука, 171-189 с.
192. Дружинин, В.Н. (2007). *Психология общих способностей : учебное пособие*. Петербург: Питер, 368 с.
193. Дьюи, Д. (1916/1917) *Школы будущего*. Свободное воспитание. №1. 29 с.
194. Дьюи, Д. (2000). *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-пресс, 348 с.
195. Дьюи, Д. (2009). *От ребенка – к миру, от мира – к ребенку*. Изд. дом: КАРАПУЗ. Москва.
196. Иванников, В.А. (1991). *Проблема воли: история и современность. Проблемы психологии воли*. Рязань, 199 с.
197. Изанов, Е.В. (2002). *Феномен свободы в педагогике*. Монография. Великий Новгород: НовГУ. 208 с.
198. Князева, Е. (2006). *Эпистемологический конструктивизм*. Философия науки. Вып. 12: Феномен сознания. М.: ИФ РАН, 133 - 152.с.
<http://iph.ras.ru/page50344579.htm> (skatits 13.05.2014.)
199. Кон, И. (1988). *Ребенок и общество. Историко - этнографическая перспектива*. Москва: Наука 270 с.
200. Корнетов, Г. Б. (1994). *Всемирная история педагогики: антропологический подход*. Москва, Педагогика.
201. Леонтьев, Д.А. (2000). *Самореализация// Человек: философско - энциклопедический словарь*. Под ред. И.Т. Фролова. Москва: Наук, 350 с.
202. Леонтьев, Д.А.(2007). *Психология смысла природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва. Смысл, 790 с.
203. Леонтьев, Д.А.(2005). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва „Смысл, Academia 352 с.
204. Малкина-Пых, И. (2004). *Возрастные кризисы детства*. Москва: ЭКСМО, 896 с.
205. Маслоу, А.Г. (1997) *Психология бытия*. Москва: Ваклер, 304 с.

206. Маслоу, А. Г. (1999). *Дальние пределы человеческой психики*. СПб.: Евразия. 432 с.
207. Маслоу, А. (2011). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер, 352 с.
208. Мэй, Р. (1997). *Любовь и воля*. Москва, Рефл-Бук,
209. Мэй, Р. (2001). *Искусство психологического консультирования*. Москва: ЭКСМО.
210. Орлов, Ю. И. (1991). *Восхождение к индивидуальности*. Москва: Академия, 288с.
211. *Оксфордский словарь современного английского языка для студентов*. (1984). Москва-Оксфорд.
212. Осорина, М. В. (2008). *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. Санкт-Петербург: Питер, 304 с.
213. Улановский, А. (2008). *Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация*. www.hse.ru/.../Ulanovsky%20Constructivism,%20radical%20constructivism,%20social%20constructionism.pdf (skatits 24.07.2013.)
214. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс, 368 с.
215. Фромм, Э. (2009). *Забытый язык. Иметь или быть?* АСТ: АСТ Москва
216. Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность*. 2. изд. СПб.: Питер; М.: Смысл. 860 с.
217. Петровский В. А. (1992). *Психология неадаптивной активности*. Российский открытый университет. Москва: ТОО "Горбунок", 224 с.
218. Пиаже, Ж. (1994). *Избранные психологические труды*. Москва: Международная педагогическая академия, 660 с.
219. Поддяков, М. Н. (1988). *Современные психолого - педагогические проблемы дошкольного воспитания // Повышение эффективности воспитательно – образовательной работы в дошкольных учреждениях*. Москва: Педагогика. с. 6. - 14.
220. *Психология. Словарь*. (1990). Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва.: Политиздат, 351 с.
221. Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс, Универс, 480 с.
222. Ростовецкая, Л. (1975). *Самостоятельность личности в познании и общении: Опыт теории и экспериментального исследования*. Ростов на Дону.

- 223. Рубинштейн, С. Л. (2012). *Бытие и сознание*. Санкт-Петербург: Питер, 590 с.
- 224. Рубинштейн С.Л. (1973). *Проблемы общей психологии*. Москва: Мысль.
- 225. Шаталова, Н. П. (2010). Конструктивизм в образовании. ПЕДАГОГИКА.
[http://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?archive=&id=1271195149](http://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?archive=&id=1271195149&start_from=&subaction=showfull)
&start_from=&subaction=showfull (skafits 11.02.2014).
- 226. Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*. Москва: Renaissance, 300 с.

PIELIKUMI

PIELIKUMU SARAKSTS

- | | |
|---------------------|--|
| 1.pielikums | Pirmsskolas skolotāju aptaujas anketas paraugs |
| 2.pielikums | Novērojumu protokols pirmsskolas
izglītības iestādē paraugs |
| 3.pielikums | Novērojumos iegūto datu kontentanalīzes piemērs |
| 4.pielikums | Video novērojumos iegūto datu kontentanalīzes piemērs |
| 5.pielikums | Intervijas jautājumi |
| 6.pielikums | Intervijas transkripta piemērs |
| 7.pielikums | Novērojuma kritērijiem atbilstošās dokumentētās epizodes video ierakstos |
| 8.pielikums | Skolotāju intervijās paustās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbībās
praktisko izpausmju atbilstības bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem
bērnu pašrealizācijai rādītāji |
| 9.pielikums | Skolotāju intervijās paustās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbībās
praktisko izpausmju atbilstības bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem
bērnu pašrealizācijai konstatācija |
| 10.pielikums | Interviju un video novērojumu datu analīzē fiksēto atbilstības rādītāju
apkopojums |

Pirmsskolas skolotāju aptaujas anketas paraugs

Aptaujas anketa izstrādāta pētījuma „Bērncentrēta pedagogiskā pieeja bērnu pašrealizācijai pirmsskolā” ietvaros.

Aptaujas anketas mērķis: izpētīt skolotāju pieredzi pirmsskolas pedagogiskā procesa īstenošanā. Aptauja ir anonīma. Anketas aizpildīšana Jums aizņems apmēram 10 minūtes laika.

Atbildot uz jautājumiem, iespējams atzīmēt vairākas atbildes, izvēloties arī atbildes variantu „cita atbilde”.

1. Kādi ir pirmsskolas izglītības galvenie uzdevumi?

Bērna vispusīga pasaules redzējuma izveide	
Bērna motivācijas mācīties rosināšana	
Bērna priekšstata par sevi un savām spējām izveide	

Cita atbilde _____

2. Kas rosina bērnu pētīt, izzināt?

Interesants tēmas demonstrējums un uzdevumu skaidrojums	
Vienkāršs un saprotams tēmas un uzdevumu skaidrojums	
Skolotāja iedrošinājums izzināt un pētīt	
Netradicionāla ieinteresēšana (leļļu teātra elementi, maskas u.c.)	
Jaunu, neredzētu rotaļlietu, materiālu izvietošana grupā	

Cita atbilde _____

3. Kas rosina bērnu uzdot jautājumus?

Skolotāja ierosinājums	
Bērna ieinteresētība	
Emocionāli labvēlīga atmosfēra grupā	

Cita atbilde _____

4. Kas liecina par bērna pašizaugsmi?

Pozitīva attieksme pret darāmo uzdevumu	
Aktīva dalība un ieinteresētība skolotāja organizētajās darbībās	
Spēja izpildīt skolotāja uzdotos uzdevumu	

Cita atbilde _____

5. Kas nosaka dienas temata izvēli?

Gadalaiks	
Gadskārtu un citi svētki	
Temats ir iepriekš izplānots	
Pirmsskolas izglītības programmas saturs	

Cita atbilde _____

6. Kādā veidā tiek realizēta izvēlētā tematika?

Skolotājs izvirza mērķi, uzdevumus un informē bērnus par plānoto	
Skolotājs, sadarbojoties ar iestādes vadību, izvirza mērķi, uzdevumus un informē bērnus par plānoto	
Skolotājs, iesaista bērnus temata realizācijas mērķa un uzdevumu plānošanā	

Cita atbilde _____

7. Kas nosaka grupas vides iekārtojumu?

Skolotājs	
Bērnu vecumposma īpatnības	

Iestādes noteikti nosacījumi un principi	
Grupas vai iestādes tradīcijas	

Cita atbilde _____

8. Kāda skolotāja darbība veido bērnu izpratni par dienas, nedēļas tematiku?

Bērnu iepriekšējās pieredzes izzināšana	
Tēmas sasaiste ar bērna ikdienu	
Skolotāja skaidrs un vizualizēts tēmas izklāsts	
Sarunas, diskusija	
Refleksija, savas darbības un sasniegumu izvērtēšana	
Praktiska tēmas izzināšana, praktiska darbošanās	

Cita atbilde _____

9. Kas veido bērnu attieksmi pret sevi un apkārtējo pasauli?

Skolotāja labvēlīga attieksme pret bērnu	
Vienaudžu labvēlīga attieksme pret bērnu	
Skolotāja uzslavas	

Cita atbilde _____

10. Kāda skolotāja darbība veido bērnu izpratni par savām spējām?

Bērna pašrefleksijas organizēšana	
Problēmsituāciju izveide ikdienā	
Skolotāja atbalstoša attieksme pret bērnu, uzmundrināšana	

Cita atbilde _____

11. Kurā laikā bērni var izvēlēties darbību?

Pirms rotaļnodarbībām	
Rotaļnodarbības laikā	
Pēc rotaļnodarbībām	

Cita atbilde _____

12. Kurā laikā bērni var izvēlēties materiālus?

Pirms rotaļnodarbībām	
Rotaļnodarbības laikā	
Pēc rotaļnodarbībām	

Cita atbilde _____

13. Kurā laikā bērni var izvēlēties izpausmes veidu?

Pirms rotaļnodarbībām	
Rotaļnodarbības laikā	
Pēc rotaļnodarbībām	

Cita atbilde _____

14. Cik stundas dienā bērniem ir brīvais laiks (izvēles iespējas)?

Bērnu vecums	Stundas
1,5-3 gadi	
4-5 gadi	
5-6 gadi	

15. Kā Jūs raksturotu bērncentrētu pieeju pirmsskolas izglītībā?

16. Ar kādām problēmām, grūtībām saskaraties, strādājot pirmsskolas izglītībā?

17. Ko vēlētos mainīt savā pedagoģiskajā darbībā?

Paldies par atsaucību un līdzdalību pētījumā!

Anketas autore: Jana Grava

Liepājas Universitāte

Izglītības zinātņu institūts

Tel.nr.: +371 29110674

e-pasts: jana.grava@liepu.lv

Novērojumu protokola pirmskolas izglītības iestādē paraugs

Novērojumu datums, ilgums	
Bērnu vecums	
Bērnu skaits grupā	
Pirmsskolas izglītības iestāde	
Skolotāja darba stāžs	
Novērojumu uzdevumi/ temati	Novērojumu piemēri (aprakstoši, ar piemēriem)
Bērnu interešu, vajadzību un subjektīvās pieredzes apzināšana un ievērošana (darbības vai tēmas, ko skolotājs saskano ar bērnu, interešu izzināšana un respektēšana bērnu subjektīvo zināšanu, pieredzes izzināšana, tēmas saistība ar bērna ikdienu)	
Bērnu ieinteresēšana darbībai (pētnieciskajai, radošajai vai reproduktīvajai darbībai)	
Bērnu brīva izvēle (materiāli, darbība, izpausmes veids)	
Bērnu ideju, domu respektēšana (skolotāja ieklausīšanās bērnam, bērna atbildes sagaidīšana)	
Bērnu darbības, sasniegumu izvērtēšana (refleksijas organizēšana, bērni paši izvērtē savu darbību, sasniegumus)	
Sadarbība – bērns – bērns un bērns – skolotājs (skolotāja un bērna sadarbība, diskusija, bērni mācās viens no otra, bērni viens otram palīdz)	
Skolotāja atbalsts (skolotāja labvēlīga attieksme, palīdzība, ja nepieciešams, atbildes uz bērna jautājumiem)	
Skolotāja piedāvātās metodes rotaļnodarbības laikā (stāstījums, jautājumi, praktiska darbošanās, video, āra rotaļnodarbība u.c.)	

Novērojumos iegūto datu kontentanalīzes piemērs

Novērojumu uzdevums	Novērojumu kritērijs	Novērojumos iegūtie dati	Tēma
Bērnu ideju, domu respektēšana	Nepārtrauktas izzīņas konteksts Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana	Laukā lielākā daļa bērnu priecājas un interesējas par sniegu, tādēļ pēcpusdienā nolemts izpētīt, kā sniegs kūst, arī nākošās dienas tēma mainīta pret tēmu „Sniegs” (5.gadījums, 2.epizode).	Bērnu idejas tiek iekļautas rotaļnodarbības saturā
Bērnu ieinteresēšana darbībai Skolotāja piedāvātās metodes rotaļnodarbības laikā		<i>Rotaļnodarbībā (tēma „Sniegs”) skolotāja ierosināja kausēt sniegu, bērni labprāt piekrita (11.gadījums, 1.epizode).</i>	Bērni piekrīt skolotāja piedāvātai idejai
		<i>„jau rīta aplī skolotāja bērniem pastāsta, kāda šodien tēma un ko darīs vai pētīs (ja tas paredzēts).” (10.gadījums, 2.epizode).</i>	Skolotāja iepazīstina ar ikdienas uzdevumiem, nejaudājot bērnu idejas
		<i>Skolotāja sākumā izstāsta par putniem, parāda grāmatas par putniem, attēlus, bērni sēž uz spilveniem un klausās, pēc tam bērni iet pie saviem galdiem (pa 4 pie viena galda), uz galda ir aplikāciju papīra, šķēres, līme, dabas materiāli. Bērni aplicē putna figūru (6.gadījums, 5.situācija).</i>	
Skolotāja piedāvātās metodes rotaļnodarbības laikā		<i>„Pēc mācību programmas bērniem jāapgūst ļoti daudz lietu, tādēļ tiek strikti saplānota katra tēma – sagādāti attēli, grāmatas, stāsti. Gandrīz katru dienu par kādu no tēmām tiek izstāstīts, parāds ar attēliem. Nodarbības laikā nevar atļauties kaut ko dot bērniem izvēlēties, citādi viņi neuzzinās informāciju par jauno tēmu” (11.gadījums, 2.epizode).</i>	

Video novērojumos iegūto datu kontentanalīzes piemērs

Novērojumu kritērijs	Video novērojumos iegūtie dati	Tēma
Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana	Bērni var izvēlēties, kurā laikā nākt piedalīties kopīgajā darbā un cik ilgi veidot piparkūkas, katram jāizveido vismaz viena piparkūka, pēc izvēles var darbu turpināt vai arī izvēlēties citu darbību, materiālus vai resursus (A.gadījums, 8.epizode).	Bērni paši izdara izvēli (darbībai, materiāliem, darbības ilgumam, izpausmes veidam)
	Bērniem ir iespēja darbu turpināt pēcpusdienā, nākošā dienā. Citi bērni izvēlas darbu paturpināt ilgāk - brīvajā laikā (E gadījums, 2.epizode).	
	Rotaļnodarbības beigās bērniem ir dota iespēja izvēlēties darbību - uzzīmēt, ko vēlas, palīdzēt savākt mantas, paskriet (G gadījums, 8.epizode).	
	Bērniem ir iespēja izvēlēties salvetes krāsu un lielumu burta dekorēšanai (D gadījums, 3.epizode).	Bērniem tiek piedāvāta ierobežota iespēja izvēlēties kādu no piedāvātiem materiāliem, krāsām, izpausmes veidiem
	Taureni izkrāsojot, bērni var izvēlēties krāsu no 4 piedāvātajām krāsām (H gadījums 11.epizode).	
	Praktiskās darbošanās laikā bērniem tiek dota iespēja izvēlēties materiālus, ar ko dekorēt vai sastiprināt izveidotās čūskas (E gadījums, 1.epizode).	
	Izkrāsojot tauriņus, bērni var izvēlēties krāsu (F gadījums, 11.epizode).	
	Uzdevumā „Uzzīmē pieneni!”, skolotāja piedāvā izvēlēties krāsu – baltu vai dzeltenu; kā arī zīmēšanas veidu: „ <i>Jūs varat paši zīmēt pieneni vai arī skatīties, kā es to daru!</i> ” (G gadījums, 3.epizode).	
	Dejas nobeigumā skolotāja piedāvā bērniem izvēlēties kustību (1 min): „ <i>Un tagad kā gribam!</i> ” (G gadījums, 7.epizode).	
	Rotaļnodarbības laikā bērniem netiek dota iespēja izvēlēties darbību vai tehniku vai arī darbības laiku, visi uzdevumu veic vienlaicīgi, pēc parauga. (B.gadījums, 4.epizode)	Konkrēts, skolotāja noteikts, uzdevums un paraugs
	Bērniem netiek piedāvātas iespējas izvēlēties materiālus, resursus, darbību vai izpausmes veidu (C gadījums).	
	Bērniem rotaļnodarbības laikā netiek piedāvāta iespēja kaut ko izvēlēties, visi izpilda skolotājas dotos uzdevumus, neviens neizrāda vēlēšanos kaut ko darīt citādi (F gadījums, 4.epizode).	

Intervijas jautājumi

1. Pastāstiet par to, kā sākat strādāt pirmsskolas izglītības iestādē!
2. Kā mainījusies Jūsu personīgā pirmsskolas izglītības filozofija? Kas to ietekmējis? Kas ir šī brīža prioritātes pirmsskolas izglītībā?
3. Kā būtu raksturojama Jūsu pielietotā pedagoģiskā pieeja? Kā Jūs to definētu? Kas to ietekmē?
4. Kas pirmsskolā liecina par to, ka bērns pašrealizējas?
5. Kādam vajadzētu būt pedagoģiskajam procesam, pedagoģiskajai darbībai, lai pirmsskolas vecuma bērns varētu pašrealizēties?
6. Kādā veidā rosināt bērnu pētniecisko darbību?
7. Ko darāt, lai attīstītu bērnu radošumu?
8. Kā panākat, lai bērni aktīvi un pašmotivēti darbojas rotaļnodarbībās? Ko Jūs darītu, ja kāds no bērniem nevēlas piedalīties piedāvātajās rotaļdarbībās?
9. Kādā veidā Jūsu grupā bērniem tiek nodrošināts pozitīvs pārdzīvojums, pozitīvas emocijas?
10. Kādā veidā un kādās situācijās bērni risina problēmas?
11. Kurās situācijās, kādā veidā bērni izsaka savas domas, idejas? Ko un kuros brīžos pirmsskolas ikdienā nosaka vai ierosina bērni?
12. Kādā veidā tiek izzināta bērnu subjektīvā pieredze, kā tiek organizēta refleksija?
13. Vai grupā iespējams ievērot bērnu vajadzības, intereses un spējas? Ja jā, kā un kādos brīžos to realizējat?
14. Kas, Jūsprāt, raksturo bērncentrētu pedagoģisko pieeju bērnu pašrealizācijai pirmsskolā?
15. Vai ir kaut kas, kas ierobežo Jūsu pedagoģisko pieeju? Vai Jūs vēlētos kaut ko mainīt savā pedagoģiskajā darbībā?

Intervijas transkripta piemērs

Pastāstiet par to, kā sākat strādāt pirmsskolas izglītības iestādē!

Man vienmēr patikuši bērni, es vienmēr esmu zinājusi, ka strādāšu bērnudārzā. Man liekas, ka te ir mana vieta un es nevarētu iedomāties, ka varētu strādāt kaut kur citur. Es nekur citur arī neesmu strādājusi.

Kā mainījusies Jūsu personīgā pirmsskolas izglītības filozofija? Kas to ietekmējis? Kas ir šī brīža prioritātes pirmsskolas izglītībā?

Domīgi... man jau liekas, ka izglītības prioritātes vienmēr bijušas saistītas ar bērnu attīstību. Tikai jautājums ir, kādā veidā katrs skolotājs to sasniedz, kādas metodes izmanto. Mums, piemēram, te pat mūsu bērnudārzā, skolotāji strādā dažādi. Katram ir savi akcenti, stiprās puses. Cits uzskata, ka galvenais ir uzvedība un viņam tad grupā arī vienmēr ir kārtībā – gan telpa sakārtota, gan bērni ir klausīgi, disciplinēti. Es laikam tam pilnībā nevarētu piekrist. Man liekas, ka ir ļoti svarīgi skolotājam redzēt dažādību – ka var strādāt dažādi, ka nav viens pareizais variants. Vērtīgi, ka varam vērot cits citu nodarbības, varam braukt pieredzes apmaiņā.

Kā būtu raksturojama Jūsu pielietotā pedagoģiskā pieeja? Kā Jūs to definētu? Kas to ietekmē?

Kās es definētu? Nezinu, kā definētu, bet man noteikti ir lietas, kuras uzskatu par svarīgām, strādājot ar bērniem, principi, kurus nekad nepārkāpšu. Es uzskatu, ka pret bērnu jāizturas ar cieņu, viņš ir tieši tāds pats cilvēks kā mēs skolotāji. To nav nemaz tik viegli pieņemt, īpaši, ja skolotājam ir raksturīgs autoritārs stils. Es esmu šādus skolotājus piedzīvojusi savā bērnībā. Un arī mūsdienās ir sastopami ļoti daudz piemēru, kad skolotājs sevi uzskata par svarīgāku par bērnu, un tas ne vienmēr izpaužas kliegšanā uz bērnu, ļoti krasā kritikā vai kaut kā citādi ļoti „skaļi”. Tas var parādīties pat smalkās niansēs, un bērns jau jūtas nenovērtēts, nobijies. Skolotāja uzdevums ir draudzēties ar pilnīgi visiem un katru bērnu. Katrā var atrast kaut ko labu.

Kas pirmsskolā liecina par to, ka bērns pašrealizējas?

Tad, kad ir priecīgs un labi jūtas. Es arī labā garastāvoklī varu paveikt lielas lietas. Un vēl, mēs nemaz dažreiz neaizdomājamies, cik daudz bērns pats var izdarīt. Ja viņu atbalsta, uzmundrina, viņš atļaujas darīt tieši tā, kā pats to ir izdomājis un nebaidās, ka to varētu kāds kritizēt.

Kādam vajadzētu būt pedagoģiskajam procesam, pedagoģiskajai darbībai, lai pirmsskolas vecuma bērns varētu pašrealizēties?

Atbalstošam. Bērnam būtu jājūt skolotāju... nu, kā mammu, uz kuru var paļauties, kurai var uzticēties, kura priecājas par bērna padarīto, novērtē, ko bērns ir izdarījis. Un vēl, lai gūtu bērnu uzticību, skolotājam jāparāda, ka ir viņa draugs, ka var būt kādi kopīgi, piemēram, noslēpumi. Ja skolotājs vēlas, lai bērns ar interesi iesaistītos tajā, ko viņš ir ieplānojis, piemēram, kaut ko jaunu pastāstīt, sniegt kādas jaunas zināšanas, noteikti jāpadomā, lai bērnam ir interesanti. Nu, piemēram, es daudz dziedu nodarbībās – vienalga, vai runājam par ģeometriskā figūrām vai putniem. Mums ir arī visādas izdomātās dziesmas, ir tradicionālās dziesmas, kas aicina uz kaut ko, pusdienām, launagu vai laukā iešanu. Daudz izmantoju visādas lelles, video. Bērniem vajadzīga dažādība – gan klausoties, skatoties, gan darbojoties praktiski. Viņi tad var ilgāk noturēt uzmanību, vairāk iemācās.

Es jau iepriekš teicu – viss balstās uz uzticēšanos un labestību. Bērni paši par sevi ir ļoti atvērti. Un, ja skolotājs spēj to atvērtību saglabāt, tad tas ir ļoti labi, bērni ir ieguvēji.

Kādā veidā rosināt bērnu pētniecisko darbību?

Es jau cenšos visu vairāk saistīt ar praktisko darbošanos, viņiem ar stāstīto vien nepietiek. Mēs daudz ejam laukā, ejam tuvākās un tālākās pastaigās, esam braukuši arī ekskursijās – uz lauku sētām un mežu. Tā ir pavisam cita mācīšanās, Man liekas, ka ar grupas telpu ir par šauru, man patīk plašums. Svarīgi, ka redz, kā tās lietas dzīvē notiek.

Ko darāt, lai attīstītu bērnu radošumu?

Atļaut, nekritizēt. Es ļoti slavēju, ja bērns ir izdarījis kaut ko vairāk nekā nodarbībā esam mācījušies, kaut kā pārveidojis, kaut ko piezīmējis klāt. Skatoties, kā bērni zīmē vai veido, saprotu, ka tas ir kaut kas, kas nāk no iekšienes. Visi bērni to neprot, nespēj – lielai daļai nepieciešams paraugs. Citi skatās no pārējiem, nošpiko. Man liekas, ka te ir ļoti svarīgi, kā ir lietas nostādītas ģimenē. Bieži var redzēt,

kā bērns atveras, ja saku – tu vari ņemt un pielīmēt arī to, vai izvēlēties citu krāsu. Redzu, ka bērniem nav viegli lauzt stereotipus viņi gaida, ka skolotāja pasaka, kā ir jādara. Es īsti vēl neesmu sapratusi, kā to darīt, bet mēģinu ļaut un iedrošināt eksperimentēt gan krāsām, gan kustībām vai dziedāšanu.

Kā panākat, lai bērni aktīvi un pašmotivēti darbojas rotaļnodarbībās? Ko Jūs darītu, ja kāds no bērniem nevēlas piedalīties piedāvātajās rotaļdarbībās?

Es jau ļauju nepiedalīties. Bieži tā nav, bet es ļauju. Katram var būt kāds niķītis. Ir jau visādi gadījumi. Citreiz daru tā, ka sarunājam, ka ātri, ātri izdarīs, un tad varēs iet spēlēties, bet tad atkal visi pārējie arī tā gribēs. Jāskatās pēc situācijas.

Kādā veidā Jūsu grupā bērniem tiek nodrošināts pozitīvs pārdzīvojums, pozitīvas emocijas?

Tikai ar pozitīvām emocijām no skolotāja puses. Bērnu jau viegli var iepriecināt, „pārslēgt” citām lietām, lai aizmirstu negatīvās emocijas. Bērni jūt, ja pret viņiem izturas labi. Es, esot kopā ar bērniem, sadzīves problēmas atstāju mājās. Tas nenozīmē, ka skolotājam jābūt klaunam, kas tikai izklaidē. Bet uzlādēt bērnus gan spējām. Var redzēt, kā viņiem acis spīd, ja kaut kas interesē, aizrauj.

Kādā veidā un kādās situācijās bērni risina problēmas?

Katrā vecumā ir savas problēmas. Problēmas patiešām bērniem ir un tās ir jāmacās risināt. Bērni vēl daudz ko nemāk – sadarboties, sarunāt, nemāk dalīties ar mantām, jāmacās gan ieklausīties citā, gan pagaidīt savu kārtu. Tās ir bērnudārza ikdienas problēmas, katru dienu tādas macāmies risināt. Bērni ir dažādi, citi nemāk piekāpties, citi visu grib paturēt sev, negrib dalīties, citi atkal it tendēti izjaukt, kaitināt citus. Cik varu, cenšos neiejaukties, novēroju – ja jūtu, ka netiks paši galā, iejaucos. Daudzas lietas varam izrunāt, daudz runājam. Bet tās nav lietas, ko iemācāmies dažās dienās.

Kurās situācijās, kādā veidā bērni izsaka savas domas, idejas? Ko un kuros brīžos pirmsskolas ikdienā nosaka vai ierosina bērni?

Brīvajā laikā bērni var darīt, ko vēlas. Kad izejam laukā, arī. Laukā gan citreiz bērni ierosina spēlēt kādu spēli, tad spēlēju ar viņiem kopā – „Ķerenes” vai „Augstāk par zemi”. Bērnu domas tiek vaicātas arī nodarbībās, bērni atbild uz jautājumiem, tā arī izsaka savas domas.

Kādā veidā tiek izzināta bērnu subjektīvā pieredze, kā tiek organizēta refleksija?

Katram bērnam patiešām ir citāda pieredze. Savā grupā bērnu pazīstu, zinu, ko kurš var un spēj. Ļoti atšķiras tie bērni, ar kuriem mājās darbojas vecāki. Jau pirms uzdevumu varu paredzēt, kuram būs vajadzīgs ilgāks, kuram īsāks laiks. Tie, kuri darbu pabeiguši pirms nodarbības beigām, var iet guļamistabā spēlēties. Tas liek arī pārējiem pacensties un pasteigties.

Pēc nodarbības vienmēr cenšamies pārrunāt, kā mums ir gājis, kas paticis, izliekam darbus izstādē, apskatāmies, kā citiem ir izdevies.

Vai grupā iespējams ievērot bērnu vajadzības, intereses un spējas? Ja jā, kā un kādos brīžos to realizējat?

Visu jau var. To ir grūti izdarīt nodarbībā, brīvajā laikā – jā, tad bērni realizē savas intereses. Citam patīk visu laiku zīmēt traktoros vai princeses – nu, mēs nodarbībā to nodrošināt nevaram, tad mēs nekur uz priekšu netiksim. Bet, iespējams ir, piemēram, ja bērniem kaut kas ļoti interesē, varam tēmu pamaņīt. Ja bērni ar kādu darbiņu ļoti aizraujas, varam to turpināt divas nodarbības. Es, piemēram, savas grupas bērnus labi pazīstu, nodarbības tēmu izvēlos tādu, kas bērniem interesē. Nav tā bijis, ka bērni saka, man tas neinteresē. Tēmas tiek pielāgotas atbilstoši tam, kas bērniem šajā vecumā interesē. Ar spējām ir tā, mēs jau vairāk palīdzam tiem, kuriem kaut kas neiet. Tādas spējas, piem., kā muzikalitāte, pamanot, iesakām vecākiem vest uz dziedāšanas pulciņiem, gatavojam konkursiem.

Kas, Jūsaprāt, raksturo bērncentrētu pedagoģisko pieeju pirmsskolā?

Tas tagad tāds populārs vārds. Man jau liekas, ka nekas jauns tas nav – visu laiku strādājam tā, lai bērni attīstītos, bērncentrēti. Vairs nav padomju laiki, man jau liekas, ka daudz kas gājis uz priekšu, bērnu tiek vairāk cienīti. Un vēl, ir svarīgi noturēt to līdzsvaru bērncentrētajā pieejā – lai bērns nepaliek par tādu mazu „karali, kas sēž tronī un visus pieaugušos izkomandē”. Ļoti bieži vecāki pārprot to bērna centrā būšanu un aizmirst, kurš ir situācijas noteicējs.

To var novērot gan veikalos, gan arī tad, kad vecāki atnāk bērniem pakal – bērni uzreiz parāda, ar kuriem var atļauties bez robežām.

Vai ir kaut kas, kas ierobežo Jūsu pedagoģisko pieeju? Vai Jūs vēlētos kaut ko mainīt savā pedagoģiskajā darbībā?

Ja nebūtu tās lietas, kuras nosaka programma, varētu strādāt brīvāk. Bērniem varētu dot vairāk brīvu laiku. Tagad iznāk tā, ka ar tiem, kam vajadzīga papildus mācīšanās, jāstrādā individuāli, pēcpusdienā. Tad tas brīvais laiks sanāk vēl mazāk. Bet, ja tā nedarīsīm, būs bērni, kuri, aizejot uz skolu, vispār neko nebūs paguvuši iemācīties.

Bērni grupā varētu būt mazāk, arī varētu vairāk paspēt. Man patiktu tā mierīgi, lēni... Ārzemēs savādāk strādā, skolotājiem ir lielāka brīvība. Mums sanāk tāda liela skriešana – ātri rīta apli, mudīgi pie galdiem, tad uz zāli, laukā, gulēt utt. Bērni arī, tikko sāk spēlēties, uzreiz jābeidz – arī pēcpusdienā ir pulciņi, treniņi.

Novērojuma kritērijiem atbilstošās dokumentētās epizodes video ierakstos

Nr.p.k.	Kritērijs	Gadījumi, epizodes	Epizodes kopā
1.	Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana	A.gadījums, 8.epizode B.gadījums, 4.epizode D.gadījums, 3.epizode E.gadījums, 1.epizode E.gadījums, 2.epizode F.gadījums, 4.epizode F.gadījums, 11.epizode G.gadījums, 3.epizode G.gadījums, 7.epizode G.gadījums, 8.epizode H.gadījums, 11.epizode	11
2.	Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai	A.gadījums, 1.epizode B.gadījums, 2.epizode B.gadījums, 13.epizode C.gadījums, 1.epizode D.gadījums, 7.epizode D.gadījums, 10.epizode E.gadījums, 7.epizode F.gadījums, 1.epizode F.gadījums, 12.epizode G.gadījums, 1.epizode G.gadījums, 6.epizode H.gadījums, 10.epizode H.gadījums, 9.epizode	13
3.	Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana	A.gadījums, 5.epizode A.gadījums, 7.epizode B.gadījums, 7.epizode B.gadījums, 1.epizode B.gadījums, 5.epizode C.gadījums, 2.epizode C.gadījums, 5.epizode C.gadījums, 7.epizode D.gadījums, 1.epizode D.gadījums, 12.epizode E.gadījums, 10.epizode F.gadījums, 9.epizode F.gadījums, 8.epizode F.gadījums, 10.epizode G.gadījums, 5.epizode H.gadījums, 1.epizode	18

		H.gadījums, 5.epizode	
		H.gadījums, 8.epizode	
4.	Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā	A.gadījums, 10.epizode B.gadījums, 11.epizode B.gadījums, 13.epizode C.gadījums, 12.epizode D.gadījums, 2.epizode D.gadījums, 9.epizode D.gadījums, 13.epizode E.gadījums, 8.epizode F.gadījums, 6.epizode G.gadījums, 2.epizode G.gadījums, 12.epizode H.gadījums, 12.epizode	12
5.	Jēgpilnas mijiedarbības veidošana	A.gadījums, 3.epizode A.gadījums, 5.epizode A.gadījums, 2.epizode A.gadījums, 6.epizode B.gadījums, 9.epizode B.gadījums, 10.epizode B.gadījums, 12.epizode B.gadījums, 14.epizode C.gadījums, 3.epizode C.gadījums, 6.epizode C.gadījums, 4.epizode C.gadījums, 10.epizode C.gadījums, 11.epizode C.gadījums, 8.epizode D.gadījums, 5.epizode D.gadījums, 6.epizode D.gadījums, 11.epizode D.gadījums, 14.epizode E.gadījums, 9.epizode E.gadījums, 11.epizode F.gadījums, 7.epizode F.gadījums, 9.epizode G.gadījums, 9.epizode G.gadījums, 11.epizode G.gadījums, 13.epizode H.gadījums, 5.epizode H.gadījums, 3.epizode H.gadījums, 6.epizode	28
6.	Bērna pozitīva pārdzīvojuma veicināšana	A.gadījums, 9.epizode A.gadījums, 11.epizode A.gadījums, 12.epizode	14

		B.gadījums, 6.epizode	
		B.gadījums, 3.epizode	
		C.gadījums, 13.epizode	
		C.gadījums, 5.epizode	
		C.gadījums, 2.epizode	
		D.gadījums, 4.epizode	
		E.gadījums, 5.epizode	
		E.gadījums, 6.epizode	
		F.gadījums, 5.epizode	
		G.gadījums, 4.epizode	
		H.gadījums, 2.epizode	
7.	Bērnu pašrefleksijas organizēšana	A.gadījums, 4.epizode	10
		A.gadījums, 6.epizode	
		B.gadījums, 8.epizode	
		C.gadījums, 9.epizode	
		D.gadījums, 8.epizode	
		E.gadījums, 4.epizode	
		F.gadījums, 3.epizode	
		G.gadījums, 10.epizode	
		H.gadījums, 4.epizode	
		H.gadījums, 7.epizode	
8.	Personīgās jēgas piešķiršana	E.gadījums, 3.epizode	1

Skolotāju intervijās paustās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbībās praktisko izpaušmju atbilstības bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem bērnu pašrealizācijai rādītāji

A	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.								
	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1	1

B	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.								
	2	1	3	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1

C	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.								
	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	1	1

D	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.								
	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	1

E	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.								
	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3

F	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.								
	1	2	2	2	3	1	2	2	3	1	3	1	2	1	1	1

G	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.								
	3	3	2	2	2	2	2	2	3	1	3	3	3	1	2	1

H	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V	I	V
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.								
	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1	1

Skolotāju intervijās paustās pieredzes interpretācijas un pedagoģiskās darbībās praktisko izpaušmju atbilstības bērncentrētas pedagoģiskās pieejas nosacījumiem bērnu pašrealizācijai konstatācija

Atbilstības līmeņu raksturojums:

3 - Atbilst (fiksētas abas pazīmes);

2 - Daļēji atbilst (fiksēta viena pazīme);

1 - Neatbilst (nav fiksēta neviena pazīme).

Kritēriji un rādītāji	Intervijā konstatētas pazīmes	Līmenis	Video novērojumos konstatētas pazīmes	Līmenis
Problēmorientēts konteksts				
1.Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana		3		3
Materiālu, resursu un izpaušmes veida izvēles iespējas	-svarīgākais ir katra bērna attīstība, intereses un vēlmes -Ļaut izpausties! -Ļoti priecīgi bērni ir tad, kad ir brīvais laiks -Savas intereses bērni var realizēt brīvajā laikā, kad skolotājs neko nenosaka	x	Bērni var izvēlēties, materiālus vai resursus (A.gadījums, 8.epizode).	x
Darbības un laika izvēles iespējas	-kāds dara ātrāk, kāds lēnāk -Katrs var tikt pie rezultāta, tikai cik ilgā laikā	x	Bērni var izvēlēties, kurā laikā nākt piedalīties kopīgajā darbā un cik ilgi veidot piparkūkas, katram jāizveido vismaz viena piparkūka, pēc izvēles var darbu turpināt vai arī izvēlēties citu darbību, (A.gadījums, 8.epizode).	x
2.Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai		3		2
Atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu	-Visiem nevar pielāgot vienādu pieeju, citam pietiek, ja vienreiz izstāsta, citam jāparāda priekšā -skolotājs nekritizē, nemēģina kaut kā pierunāt zīmēt vai darīt „pareizi” Bērniem ir prieks, ja pats to ir izdarījis un ir grūti gājis, bijis jāpiepiepūlas -Svarīgi neiejaukties tad, kad bērns ir ar kaut ko ļoti aizņemts, ieinteresēts, ļaut izpausties -nedarīt bērna vietā -paslavēt -neiejaukties, nepārtraukt bērna darbu vai rotaļāšanos	x	Sarunājoties ar bērniem, ik pa laikam, nemanāmi tiek novērtēta katra bērna darbība. Nepieciešamības gadījumā (piem., bērns ēd mīklu, sāk ar to rotaļāties) pieiet tuvu klāt un paskaidro, demonstrējot un komentējot savu darbību. Ja bērni nedara pareizi (nepietiekošs miltu daudzums uz galda un mīkla līp pie galda, pārāk biezi izrullētas piparkūku figūras utml.), bet nejaudā pēc palīdzības, skolotāja neiejaucas (A.gadījums, 1.epizode).	x
Situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās	-Ja kāds darbiņu pabeidz ātrāk, var iedot papildus uzdevumu, Citam atkal jāsežē klāt un jāpalīdz. Cita lieta, ja jādara kaut vai līdzīga lieta, bet grūtāka. Tad jādomā vai	x	Nav novērots: situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, vienaudžu sadarbības organizēšana	-

	jāprasa palīdzība -Cik tik var, ļaut bērnam pašam, lai cik arī tas ir grūti -Problēmu risināšana - ja dara kaut ko, ko vēl līdz šim nav darījuši, ja jāpārvar grūtības -problēmu risināšana notiek arī ikdienā, nemaz vienmēr nevajag grūtu skolotāja uzdevumu			
Nepārtraukts izziņas konteksts				
3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana		3		3
Apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus	-Galvenais, lai bērni būtu laimīgi – priecīgi, atvērti, nebaidās jautāt -bērna paša darbība, pašam saprast, pašam nonākt līdz rezultātam -bērniem pavisam vienkāršas lietas var sagādāt prieku un izraisīt interesi -kamēr bērni ir ļoti ieinteresēti, to vajadzētu darīt -nedarīt bērna vietā	x	Bērni uzdod ļoti daudz jautājumu par uzdevuma izpildi, piem, „Vai mīkla nav par plānu?”, „Miltus vēl bērt?”, Kā lai es izrullēju tik plānu?” (A. gadījums, 7.epizode).	x
Apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	-var bērnus pamudināt, ierosināt pētīti vai izziņāt kaut ko -viņš kaut ko atklāj, un priecājas par to, kas izdevies -Skolotājs var piedāvāt to, ko bērns pats varbūt nav vēl redzējis, tādēļ arī nevar iedomāties izmantot -bērni labprāt un ar interesi gaida, ko pastāstīs un piedāvās darīt skolotāja -var iekļaut bērna interesējošo tēmu nodarbībās, tad var ieinteresēt arī citus bērnus	x	Bērniem tiek dota iespēja eksperimentēt. „Kā Tu domā, vai tik liela un bieža piparkūka izcepsies kopā ar visām? Pamēģinām?” (A.gadījums, 5.epizode).	x
4.Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā		3		3
Pastarpināts atbalsts, netieša mācīšanās, zināšanu atklāšanas organizēšana	-nedarīt bērna vietā bērns var kaut ko iemācīties tikai tad, ja pats to ir izmēģinājis vai redzējis	x	Bērni visu rotaļnodarbību darbojas praktiski, paši izziņā, mēģina, jautā, ja nesaprot. Skolotāja visus grupas bērnu vienlaicīgi neinformē par uzdevumiem rotaļnodarbībai, runā tikai ar tiem, kas ieinteresēti piedalās. Bērni mācās, reproducējot skolotāja darbību (A. gadījums, 10.epizode).	x
Aktīvas darbības organizēšana	- ļaut bērnam pašam -uzdevumus var dažādot pēc grūtības pakāpes -bērna paša darbība, pašam saprast, pašam nonākt līdz rezultātam	x	Bērni visu rotaļnodarbību darbojas praktiski, paši izziņā, mēģina, jautā, ja nesaprot(A. gadījums, 10.epizode).	x
Sociālais konteksts				
5.Jēgpilnas mijiedarbības veidošana		2		3
Ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana	-ja bērni izsaka vai izrāda interesi par kādu lietu, tad, protams, var mainīt rotaļnodarbības tēmu un runāt par to, kas konkrētajā brīdī bērnus ir ieinteresējis. Var kādu tēmu mācīties ilgāk, ja bērni izrāda interesi to darīt – kaut ko	x	Rotaļnodarbības sākumā piedalās daļa bērnu, pārējie pabeidz iesāktās rotaļas, ik pa laikam kāds no bērniem ieinteresējas un iesaistās, kas parāda uzticēšanos bērnu kompetencei. Bērni var izvēlēties darbības ilgumu, vēlāmā brīdī izvēlēties citu darbību. Bērni netiek speciāli aicināti	x

	<i>pamainīt. -Ja negrib, lai nepiedalās - jāmācās arī klausīties, kad cits runā</i>		piedalīties, iesaistās pēc savas iniciatīvas. Skolotāja, pārdefinē jautājumu, ja bērns neatbild, sagaida bērna atbildi (A.gadījums, 3.epizode).	
Sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana		-	Bērniem tiek dota iespēja eksperimentēt, savstarpēji sarunāties „ <i>Kā Tu domā, vai tik liela un bieza piparkūka izcepsies kopā ar visām? Pamēģinām?</i> ” (A. gadījums, 5.epizode). Skolotāja kopīgi ar bērniem cep piparkūkas, bērni atdarina skolotājas darbību (A.gadījums, 2.epizode). Bērni savstarpējās sarunājas, palīdz viens otram (A.gadījums, 6. epizode).	x
6.Bērna pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana/ veicināšana		3		3
Labvēlīga un ieinteresēta attieksme	<i>-skolotāja izturēšanās pret bērnu parāda attieksmi un bērni arī to mācās no skolotājas. -tas (bērnu interešu realizēšana), pārsvarā notiek brīvajos brīžos, ārpus nodarbībām -bērni priecājas, kad kaut kas ir izdevies -Galvenais, lai bērni būtu laimīgi – priecīgi, atvērti, nebaidās jautāt -skolotājs nekritizē, nemēģina kaut kā pierunāt zīmēt vai darīt „pareizi” -Ja skolotājs ir pozitīvs pret bērniem, arī bērniem būs pozitīvas emocijas.</i>	x	Skolotāja labvēlīgi izturas pret bērniem, ir ļoti nepiespiesta, darbīga atmosfēra. Bērni pienāk, pavēro iesaistās (daži ilgāk, daži īsāku laiku, turpinot savu iesāktu darbību) (A. gadījums, 11.epizode).	x
Bērna domu un jūtu respektēšana	<i>-Savas domas jau bērni var izteikt jebkurā brīdī -negatīvās emocijas parādās, kad jādara to, ko negrib -Pašrealizējies bērns ir tāds, kas ir laimīgs un apmierināts ar dzīvi! -viņš kaut ko atklāj, un priecājas par to, kas izdevies -Savas intereses bērni var realizēt brīvajā laikā -Ja negrib, lai nepiedalās</i>	x	Pirms rotaļnodarbības bērni rotaļājas ar priekšautu, kurā ielien pa divi, slēpjas, aicina skolotāju paskatīties. Skolotāja izrāda interesi, iesaistās bērnu rotaļās (lai arī bija jāsāk rotaļnodarbība) (A. gadījums, 9.epizode).	x
Subjektīvais konteksts				
7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana		2		2
Bērnu iepriekšējās pieredzes izziņošana	<i>-Mēs jau savas grupas bērnus daudz maz pazīstam, zinām, ko katrs var, ko zina, ko prot. Nav pieminēts: bērnu iepriekšējās pieredzes izziņošana</i>	-	Bērnu iepriekšējā pieredze netiek apzināta, lai arī bērni savstarpējās sarunās pauž savu subjektīvo pieredzi „Mana mamma cepa mazākus cepumus!”. (A.gadījums, 6. epizode)	-
Bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana	<i>-Bērni savu izaugsmi parāda savos darbos, to var ļoti labi konstatēt. Refleksiju cenšamies organizēt nodarbības beigās, pajautājam, kas patika, kas izdevās</i>	x	Bērni rāda skolotājai darba rezultātu, saņem atzinību un konkrētu vērtējumu, piem., „Tev ļoti precīza forma izdevusies! Kā Tu to darīji?” (A. gadījums, 4.epizode)	x
8.Personīgās jēgas piešķiršana		1		1
Temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu)		-		-
Bērnu interešu un subjektīvo		-		-

pārdzīvojumu izzināšana				
-------------------------	--	--	--	--

ritēriji un rādītāji	Intervijā konstatētas pazīmes	Līmenis	Video novērojumus konstatētas pazīmes	Līmenis
Problēmorientēts konteksts				
1.Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana		2		1
Materiālu, resursu un izpausmes veida izvēles iespējas	-Bērni ļoti labi jūtas brīvajā laikā, tad, kad var spēlēties ar ko vēlas -Pēcpusdienā, arī pirms rīta apļa - brīvajā laikā bērni visu laiku paši izdomā, ko darīt. -Nodarbībās arī var izvēlēties – krāsu, piemēram.	x	Rotaļnodarbības laikā bērniem netiek dota iespēja izvēlēties darbību vai tehniku vai arī darbības laiku, visi uzdevumu veic vienlaicīgi, pēc parauga. (B.gadījums,4.epizode)	-
Darbības un laika izvēles iespējas	-Bērnu darbības temps arī ir dažāds, gandrīz nekad visi reizē darbiņu nepabeidz	-		-
2.Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai		3		2
Atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu	-Problēmas bērniem ir visu laiku - Ja bērns raud un ļoti pārdzīvo, tad gan iesaistos un palīdz.	x	Skolotāja informē par sasniegamo rezultātu – uz tāfeles ir paraugs, visi bērni aplicē mašīnas siluetu. Izgrieztas papīra figūras ir katram uz galda (B.gadījums, 2.epizode). Bērni tiek mudināt meklēt attiecīgo figūru grupas telpā. Tiem bērniem, kuri nav sapratuši uzdevumu, citi bērni palīdz, paskaidro uzdevumu. Skolotāja staigā pa telpu skaļi atkārtodama uzdevumu (B.gadījums, 13.epizode)	x
Situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās	-Es cenšos neiejaukties, ja redzu, bērns sācis risināt problēmu un lēnām tiek galā - Bieži bērniem problēmas sagādā skolotāja dots uzdevums.	x		--
Nepārtraukts izziņas konteksts				
3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana		2		1
Apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus		-	Rīta aplī skolotāja runā, bērni klusē, uz jautājumiem neatbild vai arī atbild ļoti kļu, nepārliecinātu, bailīgi (B.gadījums, 7.epizode). Skolotāja informē par dienas veicamajiem uzdevumiem, detalizēti izstāstot, kas būs jādara :„Vispirms mēs atkārtosim mājiņas, pēc tam atkārtosim ģeometriskās figūras un tad būs praktiskie darbiņi pie galda!” (B.gadījums, 1.epizode).	-
Apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	-lai novadītu nodarbību tā, lai visiem būtu interesanti un nevienam nebūtu garlaicīgi. -ar laiku saproti, kas bērniem interesē, par ko viņi priecājas un kā ieinteresēt. -ja bērns dara kaut ko ar prieku, tad arī varētu	x	Visiem bērniem tiek doti konkrēti uzdevumi mērķa sasniegšanai, bērni tiek informēti, kā, pa soļiem katra darbība darāma, visi atkārto skolotāja norādītās darbības (B.gadījums 5.epizode)	-

	teikt, ka viņš pašrealizējas. -svarīgi pārējiem parādīt, uzsvērt, ka var darīt arī savādāk un, ka arī tas ir interesanti. -ja kādam paliek garlaicīgi, uzreiz var ievērot, tad var iedot papildus uzdevumu vai piedāvāt darīt kaut ko citu.			
4.Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā		2		2
Pastarpināts atbalsts, netieša mācīšanās, zināšanu atklāšanas organizēšana	-Svarīgi jau to (radošumu) neapslāpēt ar kritiku vai aizvainojumiem, ja bērns kaut ko uzzīmējis savādāk nekā citi.	-		-
Aktīvas darbības organizēšana	-Bērniem ļoti patīk visādi eksperimenti -bērns pašrealizējas tad, kad dara kaut ko pats, patstāvīgi	1	„Tagad darbosimies ar skaitļu mājiņām! „Tagad darīsim tā, lai jums vieglāk būtu saprast Visi izliekam 3 podziņas rindā, tad var redzēt uzskatāmi, cik jāpieliek, lai veidotos skaitļu” (B.gadījums 11.epizode). Redzot, ka kādam no bērniem veidojas nepareizs rezultāts, pieiet klāt un izdara bērna vietā (saliek pogas pareizā kārtībā), komentējot „Domājiet!” (B.gadījums, 13.epizode).	1
Sociālais konteksts				
5.Jēgpilnas mijiedarbības veidošana		2		2
Ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana	-Lai laiku neiztērētu lieki, lai tas būtu aizpildīts jēgpilni -Centrā ir nevis skolotājs, bet bērns. Skolotājs strādā, lai bērns attīstītos -Savas domas bērni var izteikt visu laiku -ar bērnu jārūnā, ļoti daudz jārūnā, kamēr saprot un pielāgojas iekšējiem noteikumiem, -Ja skolotājs pats ir radošs, tad arī bērni tādi būs. -Ļoti svarīga grupā ir disciplīna -svarīgi ir ļaut bērniem izteikties	1	Jautājot, pedagogs mudina bērnus celt roku pirms atbildēšanas un runāt pilniem teikumiem, bet atbildēt dodas tie bērni, kuri neceļ roku – tiek izsaukti (B.gadījums, 10. epizode). Skolotāja sagaidot bērna atbildi, to pārfrāzē, vai skaļi atkārto (B.gadījums, 12.epizode)	1
Sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana	-Ja visi vienlaicīgi runā, tad neviens arī neko īsti neredz un nedzird. Bērniem ir jāmācās klausīties, ievērot noteikumus,	-	Bērni savā starpā nesarunājas, ceļ rokas, ja vēlas ko teikt (B.gadījums, 9.epizode). Bērni viens otram palīdz meklēt ģeometriskās figūras telpā (B.gadījums, 14.epizode)	-
6.Bērna pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana/veicināšana		2		1
Labvēlīga un ieinteresēta attieksme	-Skolotājam vajadzētu bērnu atbalstīt, iedrošināt, pamudināt, būt labestīgam pret bērnu, smaidīgam un draudzīgam -Ja skolotājs būs smaidošs, bērns jutīs, ka te ir labestīga vide un jutīsies droši un gaidīts -skolotājs var iedrošināt, paņemt pie rokas un	1	Nodarbības beigās visi kopā tiek paslavēti: „Jūs visi bijāt malači! Tagad varat būt brīvi!” (B.gadījums, 6.epizode). Bērni darbojas pie galdiem, skolotāja izsauc pa vienam: „Tā, Dāvi, es tagad Tevi gribētu dzirdēt! Nāc pie tāfeles! Parādi mums visiem! Visi sapratāt?” (B.gadījums, 3.epizode)	-

	<i>parādīt, ka te ir droši un interesanti, un jautri.</i> <i>-Ja skolotājs ir labā noskaņojumā, tad tas jau dod kādus 90 %, ka bērni arī labi jutīsies</i> <i>-Ir svarīgi, kā skolotājs pret bērnu attiecas. - -</i> <i>Skolotāja laba attieksme arī veido bērna pozitīvās emocijas</i>			
Bērna domu un jūtu respektēšana		-		-
Subjektīvais konteksts				
7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana		2		1
Bērnu iepriekšējās pieredzes izzināšana	<i>-Mēs jau visu laiku vērojam, skatāmies, ko bērni ir iemācījušies. Tur jau parādās pieredze.</i>	-	Rotaļnodarbības beigās katram bērnam tiek jautāts: „Ko mēs šodien darījām? Bērni kopīgi ar skolotāju nosauc darbības: „darbojāmies ar skaitļa mājiņām, meklējām ģeometriskās formas, likām pogas” (B.gadījums, 8.epizode).	-
Bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana	<i>-Katras nodarbības beigās, un arī dabīgu darot, ir svarīgi katru bērnu uzslavēt. Tas viņiem dod tādu motivāciju turpmāk arī pacensties,</i> <i>-Bērniem ir svarīgs pedagoga novērtējums un labi vārdi. Svarīgi arī bērnam uzdot jautājumu : Kā tev izdevās?</i> <i>-Atgriezeniskā saite ir svarīga. Lai bērni aizdomātos un nostiprinātu uzzināto atmiņā.</i>	1		-
8.Personīgās jēgas piešķiršana		2		1
Temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu)	<i>jau bērnudārzā jācenšas iemācīt lietas, kas būs noderīgas dzīvē, svarīgi, ka bērni saskata, kā viņi jau tagad to var izmantot savā ikdienā</i>	x		-
Bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izzināšana		-		-

Kritēriji un rādītāji	Intervijā konstatētas pazīmes	Līmenis	Video novērojumos konstatētas pazīmes	Līmenis
Problēmorientēts konteksts				
1.Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana		3		1
Materiālu, resursu un izpaušmes veida izvēles iespējas	<i>- bērns atveras, ja saku – tu vari ņemt un pielīmēt arī to, vai izvēlēties citu krāsu</i> <i>- bērniem nav viegli lauzt stereotipus viņi gaida, ka skolotāja pasaka, kā ir jādara.</i> <i>- ļaut un iedrošināt eksperimentēt gan krāsām, gan kustībām vai dziedāšanu.</i>	x	Netiek novērotas situācijas iespējas bērnu izvēles iespējas.	-
Darbības un laika izvēles iespējas	<i>- Brīvajā laikā bērni var darīt, ko vēlas. Kad izejam laukā, arī.</i> <i>- ja bērniem kaut kas ļoti interesē, varam tēmu pamainīt. Ja bērni ar kādu darbiņu ļoti aizraujas,</i>	x		-

	<i>varam to turpināt divas nodarbības.</i>			
2.Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai		3		3
Atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu	- <i>problēmas jāmācās risināt.</i> - <i>Cik varu, cenšos neiejaukties, novēroju – ja jūtu, ka netiks paši galā, iejaucos.</i>	x	Bērni bez mudināšanas iesaistās, jautā skolotājam palīdzību, ja nespēj atrast, skolotāja palīdz tiem, kas lūdz palīdzību (C.gadījums, 1.epizode).	x
Situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās	- <i>bērni nemāk sadarboties, sarunāt, dalīties ar mantām, jāmācās gan ieklausīties citā, gan pagaidīt savu kārtu. Tās ir bērnudārza ikdienas problēmas, katru dienu tādas mācāties risināt.</i>	x-	Skolotāja rotaļnodarbības sākumā, stāstot pasaku, izvirza problēmu, ko risina kopīgi ar bērniem (meklē grupas telpā noslēptas lietas) (C.gadījums, 1.epizode).	x
Nepārtraukts izziņas konteksts				
3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana		3		3
Apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus	- <i>cik daudz bērns pats var izdarīt!</i> - <i>Ja viņu atbalsta, uzmundrina, viņš atļaujas darīt tieši tā, kā pats to ir izdomājis un nebaidās, ka to varētu kāds kritizēt</i> - <i>skolotājam jābūt atbalstošam</i>	x	Zīmējot, bērni daudz jautā par uzdevuma izpildi (C.gadījums, 7.epizode).	x
Apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	- <i>-lai bērns ar interesi iesaistītos tajā, ko viņš ir ielānojis, piemēram, kaut ko jaunu pastāstīt, sniegt kādas jaunas zināšanas, noteikti jāpadomā, lai bērnam ir interesanti.</i> - <i>ar grupas telpu ir par šauru, man patīk plašums. Svarīgi, ka redz, kā tās lietas dzīvē notiek.</i> - <i>Atļaut, nekritizēt. Es ļoti slavēju, ja bērns ir izdarījis kaut ko vairāk nekā nodarbībā esam mācījušies, kaut kā pārveidojis, kaut ko piezīmējis klāt.</i> - <i>Tas nenozīmē, ka skolotājam jābūt klaunam, kas tikai izklaidē. Bet uzlādēt bērnus gan spējām. Var redzēt, kā viņiem acis spīd, ja kaut kas interesē, aizrauj.</i>	x	Skolotāja informē (stāsta ar izteiksmi) par uzdevuma nosacījumiem, kopīgi ar bērniem apspriežot, kā uzdevumu varētu izpildīt: „ <i>Sasēžamies aplī un skatāmies, ko tas Jānītis mums ir sagatavojis! Kā mēs varētu viņam palīdzēt?!</i> ” (C.gadījums, 2.epizode). Skolotāja lūdz bērnu palīdzību izpildīt uzdevumu (C.gadījums, 5.epizode).	x
4.Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā		2		3
Pastarpināts atbalsts, netieša mācīšanās, zināšanu atklāšanas organizēšana	- lielai daļai nepieciešams paraugs, citi skatās no pārējiem, nošpiko	-	Bērniem netiek sniegtas gatavas zināšanas, tās tiek gūtas atklājot, meklējot. Uzdevumi pielāgoti tā, lai bērni paši atrastu atbildes un veidotu jaunas zināšanas (C.gadījums, 12.epizode).	x
Aktīvas darbības organizēšana	- <i>Bērniem vajadzīga dažādība – gan klausoties un skatoties, gan darbojoties praktiski. Viņi tad var ilgāk noturēt uzmanību, vairāk iemācās.</i> - <i>cenšos visu vairāk saistīt ar praktisko darbošanos, viņiem ar stāstīto vien nepietiek.</i>	1	Rotaļnodarbībā iekļauta gan saruna, gan vizualizācija, gan praktiska darbošanās (C.gadījums, 12.epizode).	x

Sociālais konteksts				
5.Jēgpilnas mijiedarbības veidošana		3		3
Ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana	- pret bērnu jāizturas ar cieņu, viņš ir tieši tāds pats cilvēks kā mēs skolotāji. - viss balstās uz uzticēšanos un labestību -Bērnu domas tiek vaicātas arī nodarbībās, bērni atbild uz jautājumiem, tā arī izsaka savas domas.	x	Rotaļnodarbības laikā, „atklājot noslēpumu”, ir iespēja izteikties katram bērnam, citi bērni papildina (C. gadījums, 3.epizode). Skolotāja stāsta, jautā bērniem. Bērni sarunājas ar skolotāju, uzdod jautājumus un atbild uz skolotāja jautājumiem, savā starpā nesarunājas. Bērni tiek mudināti savstarpēji nesarunāties (C.gadījums, 6.epizode). Bērni tiek mudināti viens otram palīdzēt veikt uzdevumu (C.gadījums, 8.epizode).	x
Sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana	- Daudzas lietas varam izrunāt, daudz runājam. - Skolotāja uzdevums ir draudzēties ar pilnīgi visiem un katru bērnu. Katrā var atrast kaut ko labu, katra domas ir svarīgas	x	Katrs bērns nāk un parāda savu variantu uzdevuma risināšanai, pārējie bērni ir mudināti izteikties: „Vai Elīna nonāca līdz zaķa mājiņai?” (C.gadījums, 4.epizode). Zīmējot bērni daudz sarunājas savā starpā (C.gadījums, 10.epizode). Rotaļnodarbības sākumā skolotāja runā viena (monologs), bērni pa vienam vai kopā atbild (C.gadījums, 11.epizode).	x
6.Bērna pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana/veicināšana		3		2
Labvēlīga un ieinteresēta attieksme	- Tikai ar pozitīvām emocijām no skolotāja puses. Bērns jau viegli var iepriecināt, „pārslēgt” citām lietām, lai aizmirstu negatīvās emocijas -skolotājs, uz kuru var paļauties, kurai var uzticēties, kura priecājas par bērna padarīto, novērtē, ko bērns ir izdarījis. -skolotājam jāparāda, ka ir viņa draugs, ka var būt kādi kopīgi, piemēram, noslēpumi. -, ja skolotājs spēj to atvērtību saglabāt, tad tas ir ļoti labi, bērni ir ieguvēji.	x	Visu nodarbības laiku skolotāja izturas ļoti ieinteresēti, atbalstoši, bērni atbild uz jautājumiem droši, skaļi (C.gadījums, 13.,5.,2.epizode).	x
Bērna domu un jūtu respektēšana	- Bērni jūt, ja pret viņiem izturas labi - Bērns pašrealizējas tad, kad ir priecīgs un labi jūtas - ļauju nepiedalīties Citreiz daru tā, ka sarunājam, ka ātri, ātri izdarīs, un tad varēs iet spēlēt, bet tad atkal visi pārējie arī tā gribēs. Jāskatās pēc situācijas.	x		-
Subjektīvais konteksts				
7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana		3		2
Bērnu iepriekšējās pieredzes izzināšana	- Katram bērnam patiešām ir citāda pieredze. Savā grupā bērnu pazīstu, zinu, ko kurš var un spēj. - Jau pirms uzdevumu varu paredzēt, kuram būs vajadzīgs ilgāks, kuram īsāks laiks. - Ar spējām ir tā, mēs jau vairāk palīdzam tiem, kuriem kaut kas neiet. Tādas spējas, piem., kā muzikalitāte, pamanot, iesakām vecākiem vest uz dziedāšanas pulciņiem, gatavojam konkursiem	x		-

Bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana	- <i>Pēc nodarbības vienmēr cenšamies pārrunāt, kā mums ir gājis, kas patīcis, izliekam darbus izstādē, apskatāmies, kā citiem ir izdevies.</i>	x	Skolotāja lūdz bērnus izteikties par to, kādā veidā vēl var iegūt rezultātu (C.gadījums, 9.epizode.).	x
8.Personīgās jēgas piešķiršana		1		1
Temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu)	- <i>brīvajā laikā – jā, tad bērni realizē savas intereses. Citam patīk visu laiku zīmēt traktoros vai princeses – nu, mēs nodarbībā to nodrošināt nevaram</i>	-		-
Bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izzināšana	- <i>savas grupas bērnus labi pazīstu, nodarbības tēmu izvēlos tādu, kas bērniem interesē</i>	-		-

Kritēriji un rādītāji	Intervijā konstatētas pazīmes	Līmenis	Video novērojumos konstatētas pazīmes	Līmenis
Problēmorientēts konteksts				
1.Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana		2		2
Materiālu, resursu un izpausmes veida izvēles iespējas	- <i>Bērniem ir jāsaprot, ka šeit ir jādzīvo pēc noteiktiem noteikumiem, ka mājās varēs darīt, ka mājās var savādāk.</i>	—	Bērniem ir iespēja izvēlēties salvetes krāsu un lielumu burtu dekorēšanai (D gadījums, 3.epizode).	x
Darbības un laika izvēles iespējas	- <i>Brīvajā laikā, protams, bērni paši izdomā ko darīt</i> - <i>Grūti ir tad, ja bērni ir kaut ko uzsākuši un ir jāiet uz zāli vai laukā. Ir grūti pierunāt, lai pabeidz vai turpina vēlāk, kaut ko līdzīgu spēlē laukā</i> - <i>daži nevar laicīgi pabeigt nodarbības darbiņu. Te gan esam atraduši variantu, kas labi strādā – bērni darbiņu pabeidz pēcpusdienā, brīvajā laikā vai mājās, vai arī nākamā dienā.</i>	x		—
2.Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai		3		3
Atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu	- <i>parādīt, kā pareizi locīt papīru vai kaut vai turēt šķēres vai līmēt ar līmi varu parādīt visai grupai priekšā un visi, cik saprot, tik dara.</i>	x	Problēmsituācija veidota, kā lelles palīdzības lūgšana, lai bērni palīdz atrast burtiņu, skolotājas mudinājums palīdzēt (D gadījums, 7.epizode).	x
Situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās	- <i>Lielākajai daļai jāpieiet klāt un jāpalīdz, jāizdara kopā.</i>	x	Skolotāja atbalsta, mudina meklēt, iesaka uz kuru pusi iet, lai atrastu burtu tiem bērniem, kuri nespēj noslēpto burtu (D gadījums, 10.epizode). Skolotāja staigā pa grupu, palīdz tiem, kas netiek galā (D gadījums, 13.epizode).	x
Nepārtraukts izziņas konteksts				
3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana		3		2
Apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus	- <i>Bērniem pirmsskolā vajadzētu būt jautri, interesanti, lai būtu prieks šeit būt. Tas panākams ar rotaļām, interesantām rotaļnodarbībām.</i>	x	Skolotāja, skaidrojot praktisko uzdevumu visai grupai, staigā pa grupu un skatās, vai visi ir sapratuši. Skolotāja demonstrē līmes uzklāšanu un burtu elementa bērna darba lapā (D	—

			gadījums, 12.epizode).	
Apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	- Man patīk bērnus pārsteigt - Rotaļas, dziesmas, dažādas spēles un pārsteigumi bērnus vienmēr interesē. - jābūt tā, lai nevis skolotājam ir vieglāk, bet bērnam interesantāk.	x	Skolotāja stāsta pasaku ar lelles un interaktīvās tāfeles palīdzību (D gadījums, 1.epizode).	x
4.Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā		3		3
Pastarpināts atbalsts, netieša mācīšanās, zināšanu atklāšanas organizēšana	-Jo viņi vairāk būs redzējuši un izmēģinājuši, jo vairāk zinās, vairāk sapratīs.	x	Skolotāja rīta aplī darbojas kopīgi ar bērniem (skaita skaitāmpantu, dzied dziesmu, veic kustības), bērni atdarina (D gadījums, 2.epizode).	x
Aktīvas darbības organizēšana	- Bērniem daudz jāstāsta, daudz jāpalīdz, jārāda. - strādāt, lai bērns grupā justos labi, tad arī izdosies ieinteresēt un kaut ko iemācīt.	x	Bērniem tiek dota iespēja ne tikai apskatīt, bet arī aptaustīt burtu „S” (D gadījums, 9.epizode).	x
Sociālais konteksts				
5.Jēgpilnas mijiedarbības veidošana		3		2
Ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana	-lai katrs bērns pateiktu kaut pusteikumu. - jārosina runāt - ļoti svarīgi ievērot un izrādīt interesi par to, ko bērns stāsta, rāda - Katram ir jājūt, ka ir uzklausīts, ievērots un svarīgs – jāsaņem tā pozitīvā „dienas deva” - ar labu, ar sarunāšanu var visu vairāk panākt.	x	Pedagogs runā stāsta, uzdod jautājumus visas rotaļnodarbības laiku (D gadījums, 5.epizode). Ja bērns uzreiz nespēj atbildēt uz skolotājas jautājumu, skolotāja atbild pati (D gadījums, 11.epizode).	—
Sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana	-iemācīties draudzēties, būt cilvēkam ir pašas svarīgākais, kas jāapgūst bērnudārzā.	x	Bērni rīta aplī un aplicēšanas laikā sarunājas savā starpā, vēro viens otra darbību (D gadījums, 6.epizode). Skolotāja mudina bērnus palīdzēt viens otram virpināt salvetes (D gadījums, 14.epizode).	x
6.Bērna pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana/veicināšana		3		2
Labvēlīga un ieinteresēta attieksme	- ar labestību var panākt lielas lietas. -Pozitīva emocionāla noskaņojuma radīšana ir viens no vissvarīgākajiem uzdevumiem	x	Skolotāja pieiet pie katra bērna, komentē bērnu darbības: „Annika, ļoti labi, ka uzliec līmi pirms pašas līmēšanas, tad līmē nesakalst!, Ļoti skaisti, ka esi paņēmis vairākas krāsas!” (D gadījums, 4.epizode).	x
Bērna domu un jūtu respektēšana	- svarīgākais ir to nevis attīstīt, bet neapstādināt. Ja bērnam ļauj, atbalsta, paslavē, viņi brīnumainas lietas spēj izdomāt.	x		—
Subjektīvais konteksts				
7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana		3		2
Bērnu iepriekšējās pieredzes	- pastrādāt individuāli, vairāk pajautāt, saprast, ko bērns īsti	x		—

izzināšana	domā.			
Bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana	- Refleksija parāda, vai mūsu darbs ir nesis augļus - nodarbības beigās sāku jautāt, ko esam iemācījušies, kas ir patīcis, ko bērni atceras.	x	Noskatoties un noklausoties burtu lelles stāstu, skolotāja jautā bērniem par stāsta saturu, mudinot atcerēties stāstā dzirdēto, bērni pēc skolotājas lūguma atbild (D gadījums 8.epizode).	x
8.Personīgās jēgas piešķiršana		2		1
Temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu)		—		—
Bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izzināšana	- Jau no paša rīta - ar katru bērnu sasveicinoties, apjautājoties, kā jūtas, kas jauns - Bērni ļoti daudz grib stāstīt par sevi, rādīt jaunas mantas, rotaļlietas, drēbes. Un skolotājam ir jāizrāda interese un visu jāapbrīno.	x		—

Kritēriji un rādītāji	Intervijā konstatētas pazīmes	Līmenis	Video novērojumus konstatētas pazīmes	Līmenis
Problēmorientēts konteksts				
1.Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana		3		3
Materiālu, resursu un izpausmes veida izvēles iespējas	-Piedāvāt pēc iespējas vairāk materiālu, lai bērni paši izdomā, kā to pielietot, kā salikt kopā, lai iznāktu vajadzīgā, plānotā – skolotāja noteiktā vai arī bērna paša izdomātā. - izpausmi gan bērni varētu paši izvēlēties. - Piedāvāt pēc iespējas vairāk dažādus materiālus, ļaut pašiem darboties.	x	Praktiskās darbošanās laikā bērniem tiek dota iespēja izvēlēties materiālus, ar ko dekorēt vai sastiprināt izveidotās čūskas (E gadījums, 1.epizode)	x
Darbības un laika izvēles iespējas	- Rotaļnodarbībās daudz ļauju papildināt savus darbus, izvēlēties materiālus, cenšos arī respektēt, ja kāds grib darbiņu ilgāk darīt.	x	Bērniem ir iespēja darbu turpināt pēcpusdienā, nākošā dienā. Citi bērni izvēlas darbu paturpināt ilgāk - brīvajā laikā (E gadījums, 2.epizode).	x
2.Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai		3		2
Atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu	-Uzskatu, ka nevajadzētu bērniem tieši rādīt paraugus. Ļaut pēc iespējas vairāk pašiem domāt, eksperimentēt, variēt. - Neplānoti, nemanāmi kaut ko ienest iekšā grupā, piem., ledus gabalu. Nolikt grupā un ļaut bērniem pašiem ieraudzīt, izpētīt, pašiem izdomāt, ko ar to darīt. - Bet, gadījumā, ja kāds no bērniem saka, ka nemāk vai nespēj izdomāt, tad gan skolotājs var piedāvāt kādu variantu - Svarīgi jau bērniem parādīt, ka iespējas ir milzīgi daudz, prasmi izvēlēties ir jāmācās. Un arī saprast, cik daudz	x	Katrai bērnu grupai uz galdiem ir salikti materiāli, no kuriem izveidot čūsku. Vienas grupas bērniem demonstrē, kā tas darāms un dara ar bērniem kopā skolotāja, otram grupai – skolotājas palīgs. Bērni paši pilda sagatavoto „čūskas ādu” ar avīzēm un pēc savas izvēles dekorē (E gadījums, 7.epizode).	x

	<i>varam – varbūt varam vairāk...</i>			
Situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās	- <i>Problēmas bērniem saistītas ar strīdiem, kad nevar vienoties.</i> - <i>būtu ļoti noderīgi radīt situācijas, kurās bērniem jāpdomā, ko ar to iesākt, ko darīt, kā atrisināt.</i>	x	Bērniem jau sākumā pateikts, demonstrēts, ko darīt ar sagatavotajiem materiāliem, tādējādi bērniem pašiem nebija jādomā, kā tos sastiprināt (E gadījums, 7.epizode).	--
Nepārtraukts izziņas konteksts				
3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana		2		2
Apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus		-		-
Apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	- <i>Tēmas un tas, ko mācām, lai būtu bērniem interesantas</i> - <i>Tieši šī brīža intereses ir svarīgas. Tas nozīmē – ja ir rudens ne vienmēr jāmacās par sēnēm vai koka lapām,</i> - <i>esmu sapratusi, kā jāpiepūlas, lai bērnus ieinteresētu tajā, kas viņus neinteresē un kā ir tad, kad piedāvā to, kas konkrētajā brīdī interesē.</i> - <i>Svarīgākais ir, lai bērniem būtu interesanti, tad arī aktīvu un pašmotivētu darbošanos varam sagaidīt</i>	x	Izvēlēta tēma bērniem interesējusi jau pirms rotaļnodarbības. Jautājumi skolotājam tika uzdoti par praktisko darbošanos, nevis čūskām (E gadījums, 10.epizode).	x
4.Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā		3		3
Pastarpināts atbalsts, netieša mācīšanās, zināšanu atklāšanas organizēšana	- <i>vairāk bērniem piedāvāt eksperimentus, pētīšanu</i> - <i>xērojot viņu darbošanos, redzu, cik ilgs laiks būs nepieciešams, vai uzdevums nav par grūtu vai vieglu. Uzdevumus cenšos pielāgot katra bērna individuālajām spējām un attīstībai. Bet tā kā grupā ir ļoti daudz bērnu, to ļoti grūti realizēt.</i> - <i>bērnam svarīgs ar atklāšanas, izziņas process, jaunu zināšanu atklāsmi, savu spēju izziņāšana.</i>	x	Skolotāja darbojas ar bērniem kopīgi, bērni var novērot un atdarināt vai darīt darbu citādi (E gadījums, 8.epizode).	z
Aktīvas darbības organizēšana	- <i>svarīga ir radošu pieeja, praktiska darbošanās</i>	x	Bērni praktiski izveido čūsku no dažādiem materiāliem (E gadījums, 7.epizode).	z
Sociālais konteksts				
5.Jēgpilnas mijiedarbības veidošana		2		3
Ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana	- <i>Bērni var izteikties visu laiku, gan nodarbībās, gan brīvā laikā. Skolotājs arī daudz jautā, tad bērni izsaka, ko domā.</i> - <i>Bērns ir centrā, viņš ir procesa noteicējs. Pedagoģis ir palīgs. Bērns un pedagogs abi ir līdzvērtīgi partneri, un abi šajā procesā mācās.</i>	x	Rīta aplī uz skolotājas jautājumiem bērni atbild, rotaļnodarbības laikā, skolotāja pieiet pie katra, kas vēlas parādīt, kā viņam ir izdevies (E gadījums, 11.epizode).	x
Sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana		-	Bērni darbojas grupā, veido kopīgu darbu, kopīgi vienojoties, kā tas tiks darīts (E gadījums, 9.epizode).	x
6.Bērna pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana/ veicināšana		3		3

Labvēlīga un ieinteresēta attieksme	- Noteikti svarīga arī skolotāja attieksme pret bērna darbošanos, tai vajadzētu būt atbalstošai, labestīgai. - Kad viņiem ir dzimšanas diena, ir prieks saņemt dāvanas - Bērni no rīta paši nāk mīloties, pieglaucas, grib pasēdēt klēpī. Tad arī skolotājs savu mīlumu rāda pretī. Tādā veidā arī bērns gūst pozitīvas emocijas. - Nodarbībās svarīgi atzinīgi novērtēt bērna padarīto, paslavēt	x	Uz skolotājas jautājumu, kas ir līdzīgs čūskai un kā čūskas kustas, 2 bērni vēlas parādīt uz grīdas čūskas kustēšanos, skolotāja atbalsta un pēc neilga laika čūsku atdarināšanai pievienojušies arī pārējie bērni (E gadījums, 6.epizode).	x
Bērna domu un jūtu respektēšana	- Tēmu rotaļnodarbībai vai, ko tieši darīt, ielāno un piedāvā pedagogs. Bet tā nevajadzētu būt - Es mēģinu ieklausīties, ko bērni runā brīvajā laikā, kas viņus interesē. Tad tēmu ielānoju atbilstoši tam. - Brīvajā laikā bērni var realizēt savas idejas pilnībā.	x	Skolotāja atbalsta bērnu izvēli, kad 2 bērni vēlas izmantot citus materiālus (kas nebija paredzēti un nolikti uz galdiem), kas atradās skapjos (E gadījums, 5.epizode).	x
Subjektīvais konteksts				
7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana		3		2
Bērnu iepriekšējās pieredzes izzināšana	- Bērnu pieredzes izzināšana balstās uz pedagogu novērojumiem. Jau rīta aplī jautāju bērniem, ko viņi zina par jauno tēmu, tad arī bērni izstāsta	x	Rīta aplī skolotāja bērniem jautā, kādas čūskas bērni pazīst, zina nosaukt. Tie bērni, kas čūskas atpazīst, nosauc (E gadījums, 4.epizode).	x
Bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana	- Būtu ideāli, ja pēc katras tēmas bērni kaut ko jaunu iemācīties. Ne vienmēr tā sanāk, īpaši ja nav paredzētu kādi atklājumi vai eksperimenti. Svarīgi, lai bērni paši izvērtē un saprot, ko ir iemācījušies,	x		-
8.Personīgās jēgas piešķiršana		2		3
Temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu)	- Ja kādam ir kāds atgadījums par šo tēmu, noteikti pastāstīs.	x	Rīta aplī bērniem tiek uzdoti jautājumi, ko viņi zina par čūskām, vai kāds ir redzējis. Trīs puikas ļoti ieinteresēti stāsta par to, kā fotografējušies ar čūskām (iepriekšējā nedēļā iestādē bijusi bērnu kopējā un individuālā fotografēšanās, bērni ļoti daudz par to pārrunājuši, tādēļ šāda tēma izvēlēta). Atbild tikai tie bērni, kas vēlas (E gadījums, 3.epizode).	z
Bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izzināšana		-	Daži atzīstas, ka bijis bail ar čūsku fotografēties, tādēļ nolemj izveidot grupā savu čūsku, lai visi varētu ar to nofotografēties (E gadījums, 3.epizode).	z

Kritēriji un rādītāji	Intervijā konstatētas pazīmes	Līmenis	Video novērojumus konstatētas pazīmes	Līmenis
Problēmorientēts konteksts				
1.Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana		3		3
Materiālu, resursu un izpausmes veida izvēles iespējas	- Piedāvāt dažādus izvēles variantus un ļaut to darīt - Bērnu intereses tiek realizētas brīvajā laikā, tad bērni paši spēlē tās spēles, ko vēlas, dara, ko ir paši izdomājuši.	x	Uzdevumā „Uzzīmē pieneni!”, skolotāja piedāvā izvēlēties krāsu – baltu vai dzeltenu; kā arī zīmēšanas veidu: „Jūs varat paši zīmēt pieneni vai arī skatīties, kā es to daru!” (G	x

			gadījums, 3.epizode).	
Darbības un laika izvēles iespējas	<i>- jāļauj darīt to, ko paši vēlas</i>	x	Dejas nobeigumā skolotāja piedāvā bērniem izvēlēties kustību (1 min): „ <i>Un tagad kā gribam!</i> ” (G gadījums, 7.epizode) Rotaļnodarbības beigās bērniem ir dota iespēja izvēlēties darbību - uzzīmēt, ko vēlas, palīdzēt savākt mantas, paskriet (G gadījums, 8.epizode).	x
2.Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai		2		2
Atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu	<i>-palīdzu, nezīmēju bērna vietā – mēģinām kopā, ar kopīgu otu vai arī pārrunājam, ko varētu zīmēt. -Citreiz paši tiek galā, citreiz jālīdz atrisināt, ja šādu uzdevumu iepriekš nav veikuši</i>	x	Bērni veic individuālu uzdevumu, atnesot attiecīgā skaita pienenes, skolotāja pieiet klāt katram, pārbauda, vai uzdevums izpildīts pareizi („ <i>Jā, labi, liec ūdenī!</i> ”) un palīdz saskaitīt, ja uzdevums izpildīts nepareizi vai arī bērns nezina, ko darīt (G gadījums, 1.epizode). Skolotāja piedāvā bērniem palīdzību („ <i>Kam vēl vajag palīdzēt uzzīmēt pieneni?</i> ”), neviens no bērniem palīdzību nelūdz, bet dzirdot skolotājas palīdzības piedāvājumu, piesakās, ka palīdzība nepieciešama. Skolotāja palīdz uzzīmēt, pieturot bērna roku (G gadījums, 6.epizode).	z
Situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās		-		-
Nepārtraukts izziņas konteksts				
3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana		2		2
Apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus		-		-
Apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	<i>- Piedāvājos pētīt, veikt eksperimentus - Bērni ir ļoti ieinteresēti izpētīt kaut ko jaunu. Vienmēr, kad kaut ko tādu piedāvāju, zinu, ka visi būs ļoti priecīgi to darīt. - ja viņiem ir interesanti, nodarbībās piedalās aktīvi un ieinteresēti.</i>	x	Rotaļnodarbība notiek ārā vidē, skolotāju atveidotie tēli bērnu ieinteresē darbībai (G gadījums, 1.epizode).	x
4. Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā		2		2
Pastarpināts atbalsts, netieša mācīšanās, zināšanu atklāšanas organizēšana	<i>- svarīgi ir arī kaut ko uzzināt, iemācīties - Skolotājam jābūt paraugam, viņš ir tas, kas parāda, kādā veidā vienam pret otru jāizturas, arī tā bērni mācās.</i>	x	Pedagogs darbojas kopīgi ar bērniem - Skolotāja kopā ar bērniem zīmē uz asfalta pieneni, komentē savu darbību „ <i>Man tāda pušķaina pienene!</i> ” (G gadījums, 2.epizode). Skolotāja, stāstot stāstu un demonstrējot (teatralizēti) sniedz informāciju par pienenes ziedēšanu un vairošanos, uzdod jautājumus bērniem: „ <i>Kas aizpūs pūkas? Kā vējš pūs?</i> ” Bērni kopīgi atbild uz jautājumiem, demonstrē vēju (G gadījums,	x

			12.epizode).	
Aktīvas darbības organizēšana		-		-
Sociālais konteksts				
5. Jēgpilnas mijiedarbības veidošana		3		1
Ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana	-sarunāt, izziņāt, kāpēc negrib cenšos katrā brīvā brīdī - bērniem uzdot jautājumus un sagaidīt arī atbildi. - Skolotājs ir draugs un palīgs.	x	Uz skolotājas jautājumu: „Kā bites dūc?” bērni kopīgi atdarina bites dūksanu. Viens no bērniem izsaka, ka „bitei ir tāds spicumiņš! Skolotāja uz to nereaģē (G gadījums, 9.epizode). Skolotāja jautā un, nesagaidot bērnu atbildi, atbild: Kas pie mums šodien atlidojis? Bitītes!” (G gadījums 11.epizode). Bērnam nav iespēja otrreiz veikt uzdevumu, ja arī to vēlas darīt. Skolotājas atbilde: „Tev vairāk nevajag! Tu jau saskaitīji!” (G gadījums, 5.epizode).	-
Sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana	- Jo vairāk bērnam ir vairāk jārunā, jo vairāk viņš ir spiests domāt.	x	Bērni savā starpā sarunājas, kad uzdevums ir paveikts, gaidot, kad paveiks pārējie, Sarunas ir nesaistītas ar rotaļnodarbības tēmu (G gadījums, 13.epizode).	-
6.Bērna pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana/veicināšana		3		3
Labvēlīga un ieinteresēta attieksme	- pret bērniem jāizturas ar mīlumu. - Tikai ar labestību, ar atbalstu, labiem vārdiem varam panākt pozitīvas emocijas. - Tikai pozitīvisms vairo pozitīvo	x	Ik pa laikam skolotāja apjautājas, kā bērns jūtas, mudinot bērnu piedalīties kopīgajās aktivitātēs, bērns piedalās epizodiski (G gadījums, 4.epizode).	x
Bērna domu un jūtu respektēšana	- Arvien vairāk tiek akcentētas bērnu vajadzības un intereses,- jo bērns domā un jūt. uz tām arī vajadzētu orientēt mācību procesu.	x	Viens no bērniem izrāda vēlmi nepiedalīties rotaļnodarbībā, tas tiek respektēts G gadījums, 4.epizode)..	x
Subjektīvais konteksts				
7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana		3		1
Bērnu iepriekšējās pieredzes izziņāšana	- lai katrs bērns tiktu atbildēt, jo ir tādi bērni, kur labprātāk stāvētu klusu vien. - Bērnu pieredzi var novērot, var pajautāt - katra spējas esmu apzinājusī, tādēļ arī zinu, kuram būs vajadzīga palīdzība, kuram nē	x	Skolotāja uzslavē bērnu („Malacis!”, „Labi!”) ja uzdevums paveikts pareizi, neakcentējot konkrētus sasniegumus bērna darbībā (G gadījums, 10.epizode).	-
Bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana	- Katras nodarbības beigās pajautāju, kas bērniem ir izdevies, kas patika, ko iemācījāmies	x		-
8.Personīgās jēgas piešķiršana		2		1
Temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu)	- Iemesls ir svarīgs- varbūt kāds nodarījis pāri, bet varbūt konkrētā darbība bērnam saistās ar kaut ko negatīvu.	x		-
Bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izziņāšana		-		-

Kritēriji un rādītāji	Intervijā konstatētas pazīmes	Līmenis	Video novērojumos konstatētas pazīmes	Līmenis
Problēmorientēts konteksts				
1.Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana		1		2
Materiālu, resursu un izpaušmes veida izvēles iespējas		-	Taureni izkrāsojot, bērni var izvēlēties krāsu no 4 piedāvātajām krāsām (H gadījums 11.epizode).	x
Darbības un laika izvēles iespējas		-		-
2.Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai		2		2
Atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu	-Jāļauj radīt un izdomāt, neapslāpēt un neaizrādīt, ja nav īsti izdevies - Skolotājam to, ka bērnam sāk palikt neinteresanti jājūt un ja tā notiek, aktivitāte jāmaina. - Ja bērni labi jūtas nekādu īpašu problēmu dārziņā nav. Ja nu vienīgi tad, kad nevar mantas sadalīt - tad sanāk strīdi, bieži jāiejaucas arī skolotājam. - Bērnu spējas un arī intereses ir ļoti dažādas. Tiem, kas netiek ar darbiņu galā, palīdzu individuāli, iesaistās auklīte.	z	Ar uzdoto uzdevumu visi bērni tiek galā bez grūtībām, izņemot vienu zēnu, kuram skolotāja palīdz, mudinot to darīt arī citus bērnus (H gadījums 10.epizode). Bērni jautājumus neuzdod un palīdzību skolotājai nelūdz, ātri paveic uzdevumu un sāk lēkāt (H gadījums 9.epizode). Netiek novērots: situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās	x
Situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās		-		-
Nepārtraukts izziņas konteksts				
3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās nodrošināšana		2		2
Apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus		-		-
Apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	-Ar eksperimentiem, ar pētīšanu. Bērniem var piedāvāt daudz nezināmu lietu, kuras pētīt. - Tas ir svarīgi - to brīnuma sajūtu piedzīvot. - Ja bērniem ir interesanti, tad viņi arī aktīvi piedalās -Bērni paši par sevi ir atsaucīgi un ātri ieinteresējas par visu, kas ir pārsteigums, kad kāds ir atnācis ciemos -visu laiku jāpiedāvā kādas aktivitātes, lai neapnīk darīt vienu un to pašu. - pieeja, kas balsīta uz bērna interesēm un vajadzībām. Bērns pats pēta un mācās, skolotājs tikai palīdz.	x	Rotaļnodarbības sākumā skolotāja stāsta stāstu par tauriņu, rādot attēlus un interaktīvo tāfelī. Skolotāja ieinteresē bērnus ar pasaku ciemiņu – taureni un lūdz palīdzību (H gadījums, 1.epizode).	x
4.Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā		2		2

Pastarpināts atbalsts, netieša mācīšanās, zināšanu atklāšanas organizēšana		-	Skolotāja saka uzdevumu, bērni izpilda – „Paņemam sarkano taureni labā rokā, tad noliekam. Paņemam zilo taureni kreisā rokā!” Daži bērni atkārto, daži lēk, neizrāda ieinteresētību (H gadījums 5.epizode). Bērniem uz galdiem jau iepriekš sagatavotas krāsas, papīrs. Skolotāja staigā pa grupu, sakot ”tagad klausieties uzmanīgi kas jādara!” Bērni sēž un gaida, tad jautā, vai var sākt (H gadījums 8.epizode). Bērni bez teikšanas nesāk darbību.	-
Aktīvas darbības organizēšana	<i>-Bieži jāmaina aktivitātes, jāieklauj kāda rotaļa vai dziesma ar kustībām, tad var darbiņu turpināt.</i>	x	Skolotāja rīta aplī un rotaļā darbojas ar bērniem kopā – skaita skaitāmpantu, rāda kustības, bērni atkārto (H gadījums 12.epizode).	x
Sociālais konteksts				
5.Jēgpilnas mijiedarbības veidošana		3		3
Ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana	<i>- Smaidoša un mīluma pieeja. Pret bērnu nekad nedrīkst kliegt.</i>	-	Iepazīstoties ar „ciemiņu”, katram bērnam jānosauca savs vārds. Tiem, kuri uzreiz neatbild, ļauj neatbildēt (H gadījums, 5 epizode).	-
Sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana	<i>-Svarīgi arī ieklausīties katrā, bērnam tas ir ļoti svarīgi jāatrisina ar sarunāšanu</i>	-	Skolotāja mudina bērnus viens otram palīdzēt saskatīt ģeometriskās formas (H gadījums, 3.epizode). Skolotāja mudina dalīties ar krāsām – dažiem bērniem priekšā nolikta sarkanā un zaļā krāsa, citiem dzeltenā un zilā (H gadījums 6.epizode).	-
6.Bērņa pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana/veicināšana		3		2
Labvēlīga un ieinteresēta attieksme	<i>Jārada tāda situācija, lai bērns būtu priecīgs un apmierināts -Ar bērniem jābūt laipnam, smaidīgam un mīlam, tad bērni nāks uz dārziņu ar prieku. - Vispirms jau skolotājai ir jābūt pozitīvai -Bērni uzreiz jūt skolotāja attieksmi. Ja pret viņu patiesi labi izturas, tad arī bērns jūtas pozitīvi.</i>	x	Skolotāja labvēlīgi izturas, paslavē bērnus, kad viņi atbild uz jautājumiem, bērni ir droši, nebaidās atbildēt (H gadījums 2.epizode).	x
Bērņa domu un jūtu respektēšana	<i>- Savas domas bērni izsaka katru dienu, katru rotaļnodarbību. Bērniem bieži tiek uzdoti jautājumi, tad arī viņiem ir iespēja izteikt, ko domā - brīvā laikā, piem., kad ejam laukumā, bērni paši iesaka kādu spēli</i>	x		-
Subjektīvais konteksts				
7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana		2		2
Bērnu iepriekšējās pieredzes izzināšana		-	Netiek novērota bērnu iepriekšējās pieredzes izzināšana	-

Bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana	- <i>Vēl svarīgi ir katru uzslavēt, bērni ļoti gaida, kad viņa darbiņu atzinīgi novērtēs.</i> - <i>Pēc katras nodarbības jautāju, kas katram patīcis darīt, ko esam iemācījušies. Cenšos, lai katrs tiek pie vārda un atbild.</i> - <i>Bieži gan bērni īsti neatceras, kas bijis nodarbības sākumā un visi vienādi atbild, ka patīcis zīmēt vai veidot, kas parasti ir arī pēdējā aktivitāte.</i>	z	Noklausoties pasaku, skolotāja pārjautā bērniem stāsta sižetu. Bērni pēc kārtas atbild uz jautājumiem par redzēto (H gadījums 4.epizode). Skolotāja staigā pa grupu, ik pa laikam paslavē, cik labi un krāsaini izdevies tauriņš. Katrs bērns rāda savu taureni, skolotāja nepaspēj katru uzslavēt. Pēc tam jautā bērniem: „Kas jums patika šodien darīt? Ko jūs uzzinājāt?”. Mudina katru bērnu atbildēt. (H gadījums 7.epizode).	z
8.Personīgās jēgas piešķiršana		1		1
Temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu)		-		-
Bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izziņāšana		-		-

Kritēriji un rādītāji	Intervijā konstatētas pazīmes	Līmenis	Video novērojumos konstatētas pazīmes	Līmenis
Problēmorientēts konteksts				
1.Bērnu izvēles iespēju nodrošināšana		1		2
Materiālu, resursu un izpausmes veida izvēles iespējas		-	Bērniem rotaļnodarbības laikā netiek piedāvāta iespēja kaut ko izvēlēties, visi izpilda pedagoga dotos uzdevumus, neviens neizrāda vēlēšanos kaut ko darīt citādi (F gadījums, 4.epizode). Izkrāsojot tauriņus, bērni var izvēlēties krāsu (F gadījums, 11.epizode).	z
Darbības un laika izvēles iespējas		-		-
2.Problēmsituāciju izveide bērnu potenciālajai attīstībai		2		2
Atbalsts nepieciešamības gadījumā bērnu aktuālās attīstības līmenī, kurā bērni paši ir spējīgi atrisināt problēmu	- <i>Bērniem vajadzīgs atbalsts no skolotāja,</i>	x	Skolotāja bērnus iepazīstina ar veicamajiem uzdevumiem, dod norādījumus katrai darbībai (katram iedota papīra lapa ar tauriņa kontūru – „ <i>Katram uzmanīgi jāizgriež savs taurenis</i> ” (F gadījums, 1.epizode). Skolotāja staigā pa grupu, skatās, kā bērni dara uzdoto uzdevumu, pieiet klāt tiem, kam nesanāk. skolotāja palīgs arī palīdz tiem bērniem, kuriem uzdevumu neizdodas veikt patstāvīgi (F gadījums, 12.epizode).	x
Situāciju radīšana, kurās bērni patstāvīgi nespēj atrisināt problēmu, atbalsts tajās		-		-
Nepārtraukts izziņas konteksts				
3.Bērnu pašmotivētas mācīšanās		3		1

nodrošināšana				
Apstākļu nodrošināšana, lai bērni uzdotu jautājumus	- <i>Pētot, jautājot, veidojot dažādus eksperimentus. Mums grupā ir gaismas galds, ar to varam ļoti daudz eksperimentēt.</i> - <i>Bērniem jau interesē viss jaunais.</i>	x	Rotaļnodarbības laikā pedagogs veic informējošu darbību - rīta aplī sniedz informāciju par rotaļnodarbības tēmu „Tauriņi”, (stāstot un lasot 15 min) no grāmatas faktus par to, cik ilgi tauriņi dzīvo, apgalvojot, ka „ <i>pasaulē nav divu vienādu tauriņu</i> ” (F gadījums, 9.epizode). Bērni rotaļnodarbības laikā jautājumus neuzdod, klusu izpilda skolotājas norādījumus (F gadījums, 8.epizode).	-
Apstākļu nodrošināšana bērnu intereses, iniciatīvas izraisīšanai	- Jābūt ieinteresētībai kaut ko darīt. = <i>Bērns pašīstenojas rotaļājoties. Rotaļā viņi ir atvērti, ieinteresēti, sevišķi tajās rotaļās, ko pats ir izdomājis spēlēt.</i> - <i>Ja bērniem ir robežas, noteikumi, tāda situācija neizveidojas, kad kāds negrib piedalīties.</i>	x	Rotaļnodarbības laikā pedagogs veic informējošu darbību - rīta aplī sniedz informāciju par rotaļnodarbības tēmu „Tauriņi”, (stāstot un lasot 15 min) no grāmatas faktus par to, cik ilgi tauriņi dzīvo, apgalvojot, ka „ <i>pasaulē nav divu vienādu tauriņu</i> ” (F gadījums, 10.epizode).	-
4.Dažādība kognitīvā konflikta risināšanā		2		2
Pastarpināts atbalsts, netieša mācīšanās, zināšanu atklāšanas organizēšana	- No skolotāja bērns mācās ne tikai zināšanas, bet arī to kā vienam pret otru jāizturas, kultūras jautājumus - Skolotāja uzdevums ir bērniem iemācīt šīs lietas, ļoti daudz jārunā ar bērnu, jāstāsta. - bērnu ir daudz. Katram savādāku uzdevumu neiedosi. Bet ar tiem, kuri netiek līdzī strādājam individuāli	z		-
Aktīvas darbības organizēšana		-	Bērni praktiski (pa grupām) darbojas pie gaismas galda (F gadījums, 3.epizode)	x
Sociālais konteksts				
5.Jēgpilnas mijiedarbības veidošana		3		1
Ieklausīšanās bērnos un bērnu atbildes sagaidīšana	- <i>jābūt tai konkrētībai no skolotāja puses – bērniem jāapzinās, ka ir noteikumi.</i> - <i>Atbalstot, paslavējot., tāpēc svarīgi ievērot, ko katrs saka, ko zīmē vai veido</i> <i>Ja skolotājs ļoti kritizēs, bērns apstāsies darboties radoši, sāks baidīties no kritikas.</i>	x	Rotaļnodarbības laikā runā tikai skolotāja (stāsta, dod norādījumus), bērni atbild uz jautājumiem rīta aplī laikā „ <i>Kā jūs domājat, cik ilgi dzīvo tauriņš?</i> ” Katrs bērns pēc kārtas izsaka savas domas par tauriņa mūža ilgumu. Beigās skolotāja dod <u>pareizu</u> atbildi (F.gadījums, 7.epizode).	-
Sarunu, vienaudžu sadarbības organizēšana	- <i>Domas un idejas bērni izsaka katru dienu, jebkurā situācijā, Arī nodarbībās uzdodu bērniem jautājumus, viņi atbild.</i>	x	Bērni savā starpā nesarunājas, klusu sarunājas tikai tad, kad tiek mainīta darbība, piem., visiem kopīga pārvietošanās pa grupas telpu (F gadījums, 9.epizode).	-
6.Bērna pozitīva pārdzīvojuma nodrošināšana/veicināšana		3		1
Labvēlīga un ieinteresēta attieksme	- Ja bērni ir priecīgi un apmierināti, tad var daudz ko	x	Rotaļnodarbības beigās visi bērni tiek sapulcināti pie gaismas	-

	paveikt - <i>Tad samīlojamies, izrunājamies un bērns atkal sāk vēlēties darboties kopā ar citiem</i> - <i>Ar pozitīvismu, ar atbalstu. Bērni zina, ka pie manis var nākt, ja vajadzīga palīdzība.</i>		galda, aizmugurē stāvošie bērni eksperimenta (F gadījums, 6.epizode).	
Bērna domu un jūtu respektēšana	- <i>Pamatā ir bērnu intereses un vajadzības, arī idejas un domas</i>	x	Bērni izkrāso darba lapu ar tauriņa attēlu, skolotāja aizrāda: „ <i>Nem kādas citas krāsas, brūni tauriņi taču nav!</i> ” (F gadījums, 5.epizode).	-
Subjektīvais konteksts				
7.Bērnu pašrefleksijas organizēšana		2		1
Bērnu iepriekšējās pieredzes izzināšana	- <i>Rotaļnodarbības beigās jautāju, ko esam iemācījušies, kas patīcis darīt. Bērni stāsta, kas viņiem patīcis un par ko esam mācījušies.</i>	x	Skolotāja veic novērtējošu darbību – vispārīga, uzslavējoša frāze rotaļnodarbības beigās „ <i>Kādi skaisti taureņi jums izdevušies!</i> ” (F gadījums, 3.epizode).	-
Bērnu darbības un rezultāta pašvērtējuma organizēšana		-		-
8.Personīgās jēgas piešķiršana		1		1
Temata sasaiste ar bērnu ikdienas dzīvi (subjektīvo jēgu)		-		-
Bērnu interešu un subjektīvo pārdzīvojumu izzināšana		-		-

Interviju un video novērojumu datu analīzē fiksēto atbilstības rādītāju apkopojums

Interviju datu analīzē fiksēto rādītāju apkopojums

Pedagoģiskais konteksts	Atbilstība	Daļēja atbilstība	Neatbilstība
Problēmorientēts konteksts	9	5	2
Nepārtraukts izzīņas konteksts	7	9	0
Sociālais konteksts	12	4	0
Subjektīvais konteksts	4	8	4

Video novērojumu datu analīzē fiksēto rādītāju apkopojums

Konteksts	Atbilstība	Daļēja atbilstība	Neatbilstība
Problēmorientēts konteksts	5	9	2
Nepārtraukts izzīņas konteksts	6	8	2
Sociālais konteksts	7	5	4
Subjektīvais konteksts	1	5	10