

PEDAGOĢISKĀS MIJEDARBĪBAS ASPEKTI LITERĀRĀ DARBA PERSONISKĀS JĒGAS VEIDOŠANAI PIRMSSKOLAS VECUMĀ

Aspects of Pedagogical Interaction in the Formation of Personal Meaning of a Literary Work at Preschool Age

Inese Freiberga

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *Personal meaning is not limited to the subjective significance of processes, things and occurrences, but it has a personal significance in the life of an individual. It influences his or her conduct, behaviour and the course of personal development by changing facts, norms and generally accepted meanings and symbols into an influential factor of development. The genesis of personal meaning determines the organization and the nature of pedagogical process of familiarization with a literary work. Pedagogical thinking has accumulated a wide range of knowledge about the role of fiction in development of personality. However the role of personal meaning in relation to literary text and its impact upon a child's activities, conduct and behavior studies has rarely been discussed. Also, in practical teaching of literary works the process itself might not always facilitate the formation of personal meaning of a text. The article deals Aspects of Pedagogical Interaction in the Formation of Personal Meaning of a Literary Work at Preschool Age.*

Keywords: *aspects of pedagogical interaction, literary work, pedagogical interaction, personal meaning, preschool age.*

Ievads

Introduction

Personība veidojas sociālās vides ietekmē, un bērna personības attīstības būtību raksturo sabiedrības normu un kultūras vērtību kā rīcības un uzvedības ārējo regulatoru pakāpeniska pārveidošanās to iekšējos motīvos. Nozīmīga kultūras daļa ir daiļliteratūra, kurā iemiesojušās konkrētas sabiedrības normas un vērtības. Daiļdarba tekstam piemīt spēja paust to, ko grūti izteikt loģiskā skaidrojumā vai moralizēšanā, bet identifikācija ar literārajiem tēliem sniedz iespēju izdzīvot dažādas emocijas, notikumus un lomas, iepazīstina ar plašu cilvēciskās uzvedības modeļu klāstu. Tomēr personības attīstībā nozīmīga ir literārā darba satura subjektīvā jēga bērna apziņā. Dažādu autoru darbos (Greenberg & Pascual-Leone, 2001; Lawrence & Valsiner, 2003; Василюк, 1993; Леонтьев, 1977) tiek lietots jēdziens *personiskā jēga*, kas ir ne tikai lietu, norišu un parādību subjektīvā nozīme, bet tai piemīt arī personisks nozīmīgums indivīda dzīvesdarbībā (Ackoff & Emery, 1972; Артемьева, 1999). Personiskā jēga ietekmē indivīda darbību, rīcību, personības attīstības virzību, pārvēršot faktus, normas, vispārpieņemtās nozīmes un simbolus ietekmīgā personības attīstības faktorā. Attieksmju maiņā no izpratnes uz personisko jēgu izpaužas arī mācīšanās audzinošā nozīme (Леонтьев, 2009). Ievērojot raksta apjoma robežas, autore neiedziļinās jēgas un personiskās jēgas būtības analīzē, bet konkretizē

literārā darba personiskās jēgas jēdzienu. Pamatojoties uz jēgas traktējumu kā subjektīvu realitātes atspoguļojumu indivīda apziņā (Heidegers, 1998; Huserls, 2002), kā lietu izjūtu veselumā, informācijas saprašanu kopsakarībās (Gendlin, 1962; Šmids, 2001) un personiskās jēgas būtību, literārā darba personiskā jēga ir subjektīvās kopsakarībās saprasts teksta saturs un tā personiskais nozīmīgums lasītājam.

Pedagoģiskajā domā uzkrājies plašs atziņu klāsts par daiļliteratūras nozīmi personības attīstībā, tomēr daiļdarba teksta personiskās jēgas veidošanās un tās ietekme uz bērna darbību, rīcību un uzvedību pētījumos ir maz aplūkota. Arī pedagoģiskajā praksē literāro darbu īstenošanas norise ne vienmēr sekmē teksta personiskās jēgas veidošanos, tās pārnesanu uz reālām situācijām bērnu savstarpējās attiecībās. Literārā darba izvēli bieži nosaka skolotājs saskaņā ar tematisko plānošanu, nevis bērnu interesēm un viņiem personiski nozīmīgo. Nereti tiek īstenota formāla pieeja, kas aprobežojas ar teksta priekšā nolasīšanu un tā reproducēšanu, atbildot uz jautājumiem vai to atstāstot. Neizpaliek arī pedagoga centieni veidot „pareizo” attieksmi pret literārajiem tēliem un to rīcību moralizējot. Ne vienmēr tiek īstenota uztvertā interaktīva refleksija, kurā viedoklis tiek ne tikai pausts, bet notiek tā veidošanās. Ņemot vērā daiļliteratūrai piemītošo potenciālu veicināt bērna personības attīstību pirmsskolas vecumā, ja tās saturs apgūts personiskās jēgas līmenī, un iepriekš minētās problēmas, aktuāli ir risināt jautājumu par pedagoģisko mijiedarbību literārā darba satura personiskās jēgas veidošanai bērna apziņā.

Pētījuma mērķis ir izstrādāt pedagoģiskās mijiedarbības aspektus literārā darba personiskās jēgas veidošanai. Mērķa īstenošanai izmantota zinātniskās literatūras referatīvā analīze.

Personiskās jēgas ģenēzes skatījums zinātniskajā literatūrā *Review of Genesis of Personal Meaning in Scientific Literature*

Jēgas veidošanās filozofijā ir fenomenoloģijas un hermeneitikas galvenais jautājums. Fenomenoloģija pievēršas objektīvās realitātes lietu un parādību jēgas konstituēšanās norisei subjekta apziņā, bet hermeneitikas uzmanības lokā ir dažādu semantisku tekstu jēgas veidošanās interpretācijā.

E. Huserls (2002) uzskata, ka jēgas konstituēšanos ietekmē subjekta pieredze un vajadzības. Subjekta apziņa sintezē pieredzē esošo un identificē to, savukārt informācijas vērtības apzināšanās noteik saskaņā ar subjekta vajadzībām – tā tiek izvērtēta, balstoties uz „patīk”, „nepatīk”, „vajadzīgs”, „nevajadzīgs”. Tādējādi arī bērna pieredze un vajadzības ir literārā darba satura personiskās jēgas konstituēšanās nosacījumi – pieredze „piepilda” nozīmju saturu un ļauj atpazīt tekstā kodēto, bet vajadzības ietekmē uzmanības koncentrāciju, ieinteresētību par teksta saturu. Pirmsskolas vecumā nozīmīgas ir vajadzības pēc emocionāla pārdzīvojuma, jauniem un spilgtiem iespaidiem, aktīvas darbības,

vajadzības pasauli izprast un sakārtot, vajadzības pēc saskarsmes un savas nozīmības apzināšanās, kompetences izjūtas.

Bērna vajadzību un pieredzes nozīmi teksta personiskās jēgas veidošanā pamato arī *pārdzīvojuma* būtības skatījums zinātniskajā literatūrā, kas norāda uz to kā nozīmīgu jēgas veidošanās faktoru. Subjekts jēgu veido pārdzīvojumā – nepastarpinātā tvērumā ar paliekošu saturu jeb „rezultātu, kurā no piedzīvotā pārējamības iegūta ilgstamība, svarīgums un nozīmība.” (Gadamers, 1999: 69). Fenomenoloģiskās psiholoģijas skatījumā (Вилюнас, 2006) *pārdzīvot* nozīmē ne tikai subjektīvi uztvert, bet izjust arī specifisku, nepastarpinātu, sarežģītu juteklisko tvērumu gammu. Subjektīvie pārdzīvojumi ir tēlu, domu un ideju nesēji, cilvēks tos kodē zīmju sistēmās, bet, lai atkodētu, tās atkal tiek pārveidotas subjektīvā pārdzīvojumā (Вилюнас, 2006: 375–378).

Emociju un jūtu klātbūtne pārdzīvojumā ļauj to apzīmēt kā *emocionālu pārdzīvojumu*. Būtiska nozīme emocionālajam pārdzīvojumam ir domāšanas ierosināšanā, kas rada jēgu. To apstiprina M. Mamardašvili atziņa – pirmais domāšanas akts ir saskatīt kaut ko, par ko vispār var domāt jeb „iezīmēt domas laukus” (Mamardašvili 1994: 64). Šo iezīmēšanu M. Mamardašvili skatījumā īsteno jūtas un emocijas, jo doma dzimst no satricinājuma, no izbrīna par lietām kā tādām, un arī mākslas darbi ierosina jūtas un domas.

Pirmsskolas vecumā bērna un pasaules saikne īstenojas caur afektīvo sfēru, un emocionālā pārdzīvojuma laikā veidojas lietu un norišu jēga (Валлон, 1967; Зеньковский, 1995). Tādējādi literārā darbā attēlotā emocionāls pārdzīvojums pirmsskolas vecumā ir teksta satura personiskās jēgas konstituēšanās svarīgs nosacījums, jo aktualizē pieredzēto, veido asociācijas, ierosina teksta dekodēšanu emocionāli iekrāsotos tēlos un ainās, ierosina domāšanu, vajadzību paust viedokli un vērtējumu tekstā attēlotajam.

Emocionālā pārdzīvojuma, vajadzību un pieredzes nozīme teksta personiskās jēgas veidošanā cieši saistīta arī ar bērna dzīvespasauli kā jēgas veidošanās kontekstu. Hermeneitiskā skatījumā teksta jēga lasītāja apziņā ir plašāka par tekstā ietvertu, jo tā vienmēr ietver arī lasītāja dzīvespasauli. P. Rikērs (Ricoeur, 1976) akcentē teksta references nozīmi jēgas veidošanā. Teksta reference ir esamības pasaule, ko atklāj teksts, tā ietver arī reālo pasauli – lasītāja dzīvespasauli, kuru lasītājs ierauga, pateicoties tekstam. Teksta references ietvaros lasītāja saprašana paplašinās, tādējādi teksts sasniedz un ietekmē lasītāja darbības pasauli, piedāvājot dažādas darbības iespējas un modeļus.

Kā konteksts kultūrvēsturiskā un sociālā pasaule ietekmē arī literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos pirmsskolas vecumā. Uztverot literāro darbu, bērns identificē tajā kultūras un sociālās pasaules ietekmes rezultātā izveidojušās nozīmes savā pieredzē un emocionāli pārdzīvo tekstā atspoguļoto. Tomēr teksta un bērna dzīvespasaules pārklāšanās nozīmīga ir ne tikai emocionālā pārdzīvojuma izraisīšanā, lai veidotos teksta jēga. Personības attīstībā nozīmīgi, ka attēlotais tekstā aktualizējas bērna reālās dzīves kontekstā un ar emocionālā pārdzīvojuma starpniecību atsedz jaunu skatījumu uz

apkārtējās pasaules norisēm, ietekmē uzvedības un rīcības motīvu pārkārtošanos. Konstruktīvisma virziens pedagoģiskajā psiholoģijā akcentē, ka jēgas ieguve saistās ar aiziešanu tālāk par sniegto informāciju, bet tekstā ietvertajai informācijai jābūt apvienotai ar informāciju ārpus teksta jeb iepriekšējo pieredzi, lai veidotu pilnīgas teksta jēgas attēlojumu (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Tāpēc būtisks literārā darba izvēles nosacījums ir tekstā attēlotā saistība ar bērnam aktuālām un personiski nozīmīgām norisēm, notikumiem, attiecībām reālajā dzīves pasaulē, lai attēlotais literārajā darbā nepaliek tikai tā robežās kā distancēts notikums, kam nav saiknes ar bērna dzīvi.

Ļ. Vigotskis (Выготский, 2010) akcentē intereses nozīmi audzināšanas un mācīšanās procesā. Interese ir bērna uzvedības dabiska virzītāja, tāpēc literārā darba izvēle jābalsta uz bērna interesēm un pieredzi, jāsaista ar viņa dzīvesdarbībā aktuālām norisēm. Intereses kā bērna iekšējā psiholoģiskā kopuma elements ārējā pārstrādei personiskajā jēgā pirmsskolas vecumā raksturojamas kā vispārīgas intereses par apkārtējās pasaules norisēm, savstarpējām attiecībās, dažādu parādību cēloņiem. Arī jau pieredzē esošā atklāšana no cita rakursa, jaunu fakti, iedziļināšanās tajos un spriedumu veidošana izraisa interesi, un zināmais paveras no citas perspektīvas.

Rezumējot analizēto, secināms, ka literārā darba personiskās jēgas veidošanās būtisks nosacījums ir tekstā attēlotā emocionāls pārdzīvojums, ko savukārt ietekmē teksta satura atbilstība bērna vajadzībām, interesēm, pieredzei un personiski nozīmīgām norisēm, notikumiem un attiecībām realitātē.

Vajadzības, intereses, pieredze un personiski nozīmīgas situācijas realitātē pamato jautājumu par jēgpilnu literārā darba iepazīšanas kontekstu – konkrētu situāciju, kurā teksta saturs organiski iekļaujas. Atbilstošā situācijā piedāvāts literārais darbs motivē iesaistīties teksta iepazīšanas norisē. Motivācijas būtība nosaka, jo augstāks motivācijas līmenis, jo ilgāka ir koncentrēšanās spēja un noteiktai aktivitātei veltītais laiks, kas savukārt ietekmē arī augstāka līmeņa teksta jēgas veidošanos. Iepriekš minētais pamato domu, ka pirmsskolas vecumā teksta personiskās jēgas veidošanās norisē nozīmīga ir ieinteresētības rašanās par teksta saturu pirms tā lasīšanas. Ne mazāk būtiski ir apzināties, ka tekstā attēlotā emocionāls pārdzīvojums vēl nenosaka, ka konstituētā jēga būs tuva teksta idejiskajam saturam, jo pirmsskolas vecumā emocijas var kavēt uztvertā analīzi, sintēzi un strukturēšanu, lai to apjēgtu. Tādējādi aktuāla ir literārā darba iepazīšanas norises struktūra.

Dažādu autoru skatījumā jēgas veidošanās ir pēctecīga norise, kas aizsākas ar uzmanības piešķiršanu objektīvās realitātes informācijai, tās uztveršanu un refleksiju (Greenberg & Pascual-Leone, 2001; Lawrence & Valsiner, 2003). Attiecībā uz mākslas darba uztveri tiek minētas vairākas uztveres pakāpes (Еремеев, 1987; Паппопорт, 1978; Сохор, 1971). Analizējot autoru viedokļus, iespējams runāt par *pirmskomunikatīvo*, *komunikatīvo* un *pēckomunikatīvo* pakāpi.

Pirmskomunikatīvajā pakāpē notiek intereses rašanās, iepriekšējās pieredzes aktualizēšanās, kas veido fonu literārā darba uztveršanai. Saskaņā ar D. Uznadzes (Узнадзе, 1966) atziņām, var teikt, ka rodas gribas vadīta ievirze darbībai, kad apziņā rodas viengabalains un personisks gribas akts, subjekta tālākā rīcība kļūst mērķtiecīga, tā nešaubīgi tiek īstenota, turklāt bez piepūles – subjekts īsteno tieši to rīcību pret kuru viņš pārdzīvo „es gribu”. V. Viļunas (Вилюнас, 2006) skatījumā motivējoša attieksme rodas ne tik daudz ārēju iedarbību rezultātā, bet to asociāciju un no tām izrietošo emocionālo reakciju rezultātā, kuras šie ārējie tēli vai citas iedarbības izraisa. Tāpēc būtiska ir subjekta pieredze, jo tā aktualizē subjektīvos pārdzīvojumus un rada motivējošu attieksmi vēlreiz ar tiem „sastapties”. No minētās atziņas izriet, ka vajadzības pēc emocionāla pārdzīvojuma, iespaidiem vai citas, kas nozīmīgas teksta iepazīšanai, saistītas arī ar bērna iepriekšējo pieredzi un tās saikni ar konkrēto situāciju realitātē – aktualizējas pārdzīvotais, jutekliski uztvertais un pieaugušā piedāvātais literārais darbs var izraisīt vēlmi to iepazīt. Nozīmīga ir arī literāro darbu iepazīšanas iepriekšējā pieredze, pieaugušā personība, lasīšanas gaistone, attiecības un emocijas saskarsmē.

Komunikatīvajā pakāpē norisinās uztveršana un līdzpārdzīvošana. P. Rikēra (Riceour, 1981) skatījumā tā ir teksta kā veseluma sākotnējā apjēga, līdzspēlējot teksta saturam. R. Ingardens (Ингарден, 1962) norāda, ka notiek zināmā identificēšana, kas leksiski semantiskās vienības pārvērš tēlos un ainās. Lasot priekšā tekstu, pieaugušais var izmantot ne tikai verbālo zīmju sistēmu. Liela nozīme ir arī neverbālajām zīmēm, kas kalpo kā instrumenti teksta dekodēšanai – pieaugušā ekspresijas un valodas izteiksmīgumam teksta lasīšanas vai stāstīšanas laikā. Nozīmīgi ir arī citu simbolisko sistēmu elementi – ilustrācijas, rotaļlietas kā realitātes atainotājas, kā arī dabas un lietu vides materiāli, kas saistīti ar tekstā atspoguļoto. Verbālo un vizuālo uztveres komponentu sintezēšana sekmē piekļuvi tekstā kodētajam, ierosina tā emocionālo pārdzīvojumu.

Pēckomunikatīvajā pakāpē īstenojas uztvertā un pārdzīvotā apjēgšana interpretācijā. Analizējot P. Rikēra (Ricoeur, 1976) izstrādāto interpretācijas teoriju, secināms, ka interpretācijas procesā notiek virzība no sākotnējās teksta kā veseluma jēgas aptveršanas jeb sākotnējās saprašanas uz augstāku saprašanas līmeni. Saistībā ar teksta jēgas veidošanos interpretācijā tiek akcentēta hermeneitiskā saruna, ko determinē jautājumi un atbildes, uztvertā verbāla konceptualizēšanu un sociālā mijiedarbība (Gadamers, 1999; Gendlin, 1962; Huserls, 2002; СЛИНИН, 2004). Īpaša nozīme ir valodai, jo sociālajā mijiedarbībā tā determinē bērna attīstības virzību no šaurās un empīriskās pieredzes uz sabiedrības radītās pieredzes un uzvedības formu apguvi. Izteikums valodā ietver ne tikai konstatāciju, bet īsteno sociāli apjēgtu rīcību, personiskās jēgas veidošanos apziņā, savu pasaules izpratnes un realitātes konstruēšanu (Berger & Luckmann, 1966; Gergen, 1985).

Pirmsskolas vecumā pieaugušā un bērna mijiedarbība turpinās refleksijas laikā, kuru ierosina pieaugušais un palīdz īstenot kā produktīvu darbību teksta jēgas veidošanai. Uztvertā interaktīva refleksija mijiedarbībā ar pieaugušo un vienaudžiem nodrošina teksta, bērna, vienaudžu un pieaugušā jēgas mijiedarbību, uztvertā konceptualizēšanu valodā un tekstā atspoguļotā saistīšanu ar reālo dzīvespasauli. Tādējādi tiek sekmēta katra bērna personiskās jēgas veidošanos ne tikai par teksta saturu, bet arī par reālās dzīves norisēm un parādībām, rezultātā ietekmējot arī bērna personības attīstību. Pieaugušā jēgpilni jautājumi paver iespēju „satikties” viedokļiem, kas savukārt, kā atzīmē Dž. Bruners (Bruner, 1996), ierosina asociāciju veidošanos un rodas notikumu paplašināta nozīme jeb jauna pieredze. Pieaugušā jautājumi virza uztverto sakārtot, to verbāli konceptualizējot. Verbālā mijiedarbība ar citiem pakāpeniski kļūst par saskarsmi ar sevi un sev (egocentriskā runa), bet pēc tam par dialogisko runu domās, iekšējā plānā (Smolka, De Goes & Pino, 1995). Tādējādi ar valodas starpniecību bērns konstruē teksta personisko jēgu un interiorizē apziņā kultūras vērtības un sociālās normas, kā jaunu personiski nozīmīgu pieredzi – savas uzvedības, rīcības un darbības regulējošo instrumentu. Interaktīvā refleksija ir viens no veidiem, kas mazina arī bērna egocentrisko tēlu rīcības un uzvedības skatījumu un novērtējumu, kas raksturīgs tieši pirmsskolas vecumā (Пижае, 2006).

Atziņu analīzes rezultātā raksta autore izstrādājusi literārā darba personiskās jēgas konstruēšanas procesuālo norisi – ģenēzes pakāpes, to uzdevumus, ģenēzi determinējošās sociālās mijiedarbības subjektīvos un objektīvos faktoros, kas attēlota 1. tabulā.

1.tabula

Literārā darba satura personiskās jēgas ģenēzes process un determinējošie faktori pirmsskolas vecumā

The Process and Determining Factors of Genesis of Personal Meaning of a Literary Work at Preschool Age

Personiskās jēgas ģenēzes procesuālā norise	Sociālā mijiedarbība teksta personiskās jēgas konstruēšanai	
Personiskās jēgas ģenēzes pakāpes, to uzdevumi	Subjektīvie faktori (bērns)	Objektīvie faktori (pedagoga darbība)
Pirmskomunikatīvā pakāpe: ieinteresētības rašanās, teksta iepazīšanas aktualitātes izjūta, uzmanības mobilizēšana, „es gribu” ievirze	vajadzības; intereses; pieredze – jutekliskā, emocionālā, kognitīvā; personiski nozīmīga situācija	teksta izvēle atbilstoši bērna vajadzībām, interesēm, pieredzei, personiski nozīmīgam kontekstam, lai virzītos no attīstības aktuālās uz tuvākās attīstības zonu
Komunikatīvā pakāpe: tekstā atspoguļotā emocionālais pārdzīvojums: teksta uztvere; pieredzes aktualizēšanās; teksta dekodēšana tēlos un ainās;	pieredze, emocionālā pieredze; valodas prasme; domāšanas operāciju attīstības līmenis	lasīšana vai stāstīšana, sekmējot teksta dekodēšanu, ierosinot atspoguļotā pārdzīvojumu, izmantojot balss un ekspresijas

līdzpārdzīvojums; sākotnējās jēgas veidošanās, emocijām aktualizējot kognitīvos procesus; iekšējās aktivitātes rašanās kā ievirze tālākai darbībai		izteiksmīgumu, vizuālus materiālus
Pēckomunikatīvā pakāpe: interaktīva teksta refleksija: viedokļu paušana, uztvertā interpretācija, asociāciju veidošanās un analogiju atklāšana citu pieredzē, atbilžu meklēšana uz jēgpilniem jautājumiem, spriedumu formulēšana un argumentēšana	pārdzīvojumā radusies iekšējā aktivitāte, vajadzība to paust; pieredze; vajadzība pēc saskarsmes un atzīšanas, atbalsta	interaktīvas refleksijas īstenošana: jēgpilnu jautājumu uzdošana, virzot bērna domāšanu, viedokļu paušanu, argumentēšanu; viedokļu uzklaušāšana, atzinības paušana

Visās personiskās jēgas veidošanās pakāpēs notiek subjektīvo un objektīvo faktoru mijiedarbība. Pieaugušais respektē subjektīvos faktorus un īsteno tiem atbilstošu literārā darba iepazīšanu teksta satura personiskās jēgas konstruēšanai.

Pedagoģiskās mijiedarbības aspekti *Aspects of Pedagogical Interaction*

Mijiedarbības komponenti, veidojot literārā darba personisko jēgu, ir bērns, teksts, pedagogs, vienaudži. *Bērns* ir aktīvs personiskās jēgas konstruētājs, kuram piemīt sociāla un emocionāla pieredze, spēja pašam konstruēt teksta jēgu, vajadzība pēc sociālās mijiedarbības ar vienaudžiem un pieaugušo, kā arī vajadzības pēc emocionāliem pārdzīvojumiem, iespaidiem, izzīņas, savas kompetences izjūtas, pēc autonomijas un pašnoteikšanās. *Vienaudzis* ir aktīvs sociālais aģents ar savu pieredzi, viedokli, vērtīborientācijas ievirzēm, attieksmēm, viņš ir arī personiskās jēgas veidošanās stimulētājs un atbalstītājs. *Pedagogs* organizē literārā darba iepazīšanas norisi un sekmē tā personiskās jēgas veidošanos bērnu apziņā, attiecoties pret bērnu kā aktīvu subjektu personiskās jēgas konstruēšanā, respektē bērna vajadzības, intereses un pieredzi, rada jēgpilnu kontekstu literārā darba iepazīšanai un īsteno dialogisku mijiedarbību, sniedz atbalstu un sekmē pāreju no aktuālā jēgas līmeņa uz augstāku. *Literārā darba* izvēli bērna personības attīstības sekmēšanai pedagogs balsta uz bērnam aktuālo viņa dzīvesdarbībā, saistot to ar teksta saturā atspoguļotām kultūras vērtībām, sociālām normām, sociālās mijiedarbības modeļiem, kā arī ņem vērā bērna attīstības pakāpi un bērna pieredzi.

A. Špona un I. Maslo formulē pedagoģiskā procesa efektivitātes kritērijus: personisko, sociālo un darbības kritēriju (Špona, Maslo, 1991: 25). Ņemot vērā kritēriju raksturojumu un iepriekš minētos mijiedarbības komponentus, literārā darba personiskās jēgas ģenēzē aktuāli ir vairāki mijiedarbības aspekti: subjektīvais (bērns), sociālais (interakcija starp bērnu un pedagogu, bērnu un vienaudžiem) un procesuālais (jēgas ģenēzes norise, virzoties no vienas ģenēzes

pakāpes uz nākošo). Lai uzsvērtu bērnam piemītošo un tikai viņam raksturīgo jēgas konstruēšanā, subjektīvo aspektu var traktēt kā personiskuma aspektu.

2.tabula.

Pedagoģiskās mijiedarbības aspekti literārā darba personiskās jēgas veidošanai pirmsskolas vecumā
Aspects of Pedagogical Interaction in the Formation of Personal Meaning of a Literary Text at Preschool Age

Mijiedarbības aspekti	Aspektu raksturojums
Personiskuma aspekts	<ul style="list-style-type: none"> - bērnam piemītošā spēja pašam konstruēt teksta jēgu (nepieciešamība saprast, domāšana); - vajadzības, intereses, pieredze; - personiski nozīmīgas situācijas saskarsmē ar vienaudžiem un pieaugušo; - sociālās attīstības pakāpe
Sociālais aspekts	<ul style="list-style-type: none"> - bērna pašizjūta mijiedarbībā (autonomija, brīvība, psiholoģiskā drošība); - savstarpējās uzticības audzinošās attiecības (pedagoģiskais atbalsts un dialoga formas saskarsmē visās literārā teksta jēgas veidošanās pakāpēs); - apmierinātība ar iegūto pieredzi, savstarpējām attiecībām, savu statusu, kompetenci
Darbības aspekts	<ul style="list-style-type: none"> - mērķa un uzdevumu apzināšanās, teksta izvēle; - konstruktīva un jēgpilna uzdevumu realizācija mijiedarbībā; - bērna motivācijas rašanās, teksta dekodēšana, tā emocionāls pārdzīvojums un verbāla mijiedarbība ar vienaudžiem un pedagogu uztvertā refleksijā; - rezultātu izvērtējums un turpmākās darbības projektēšana

Personiskuma aspekts ietver bērna kā mijiedarbības subjekta psiholoģisko elementu kopumu – personiskās jēgas ģenēzes subjektīvos faktoros un to atbilstību literārā darba saturam, pedagoga īstenotajam jēgas veidošanās procesam. **Sociālais aspekts** raksturo bērna un pedagoga, bērna un vienaudžu mijiedarbības psiholoģisko klimatu, iespēju bērnam realizēt sev piemītošo spēju konstruēt jēgu apziņā, vajadzību apmierināšanu pēc pašīstenošanās, autonomijas, brīvības, kā arī apmierinātību ar iegūto pieredzi un savu kompetenci. **Darbības aspekts** raksturo pedagoga organizēto un mijiedarbībā īstenoto teksta jēgas veidošanās norisi: literārā darba personiskās jēgas ģenēzes pakāpes un bērna un savu darbību tajā – konstruktīvu un jēgpilnu teksta iepazīšanu, tā jēgas veidošanu atbilstoši katras pakāpes uzdevumiem. Veidojot teksta jēgu, minētie aspekti ir nepārtrauktā mijiedarbībā, ko nosaka personiskās jēgas būtība un ģenēze. Pedagoģiskās mijiedarbības aspekti un to raksturojums raksta autorei skatījumā atspoguļoti 2. tabulā.

Personiskā jēga veidojas, emocionāli pārdzīvojot tekstā atspoguļoto un emocionāli uztverto apjēdzot un strukturējot noteiktās kopsakarībās apziņā. No tā izriet, ka nozīmīgs ir pedagoģiskās mijiedarbības psiholoģiskais klimats, kas

ļauj aktualizēties un realizēties emocionālā pārdzīvojuma un apjēgšanas pamatā esošajiem subjektīvajiem faktoriem (personiskuma aspekts). Psiholoģisko klimatu ietekmē pedagoga attieksme pret bērniem, pedagoga un bērnu attiecības grupā (sociālā un personiskuma aspektu mijiedarbība). Pedagoģiskā mijiedarbība ietver arī personiskās jēgas veidošanās procesuālo norisi – pedagoga un bērna darbību (darbības aspekts). Personiskā jēga neveidojas izskaidrošanas vai pārliecināšanas rezultātā, kad bērns ir pedagoga iedarbības pasīvs objekts, bet tiek konstruēta jēgpilnā kontekstā un sociālā mijiedarbībā ar citiem, rekonstruējot, dekonstruējot pieredzi un veidojot jaunu tās konstrukciju (Tiļļa, 2005: 78). Tādējādi atbilstošā psiholoģiskajā klimatā (sociālā un personiskā aspekta mijiedarbība) tiek realizēta subjektīvajiem faktoriem atbilstoša pedagoģiskā darbība (darbības un personiskuma aspekta mijiedarbība).

Secinājumi *Conclusions*

1. Literārā darba personiskā jēga pirmskolas vecuma bērna apziņā veidojas pēctecīgās ģenēzes pakāpēs, virzoties no ieinteresētības rašanās par teksta iepazīšanu uz tā dekodēšanu un dekodētā emocionālu pārdzīvojumu komunikācijā ar tekstu, kam seko emocionāli pārdzīvotā interaktīva refleksija sociālā mijiedarbībā ar pedagogu un vienaudžiem.
2. Literārā darba personiskās jēgas veidošanai atbilstoši ir pedagoģiskās mijiedarbības personiskā, sociālā un darbības aspekta īstenošana atbilstoši katras pakāpes uzdevumiem: pirmskomunikatīvajā pakāpē tiek sekmēta ieinteresētības rašanās par teksta saturu, tā iepazīšanas norisi, komunikatīvajā pakāpē tie ietekmē teksta dekodēšanu un emocionālo pārdzīvojumu, bet pēckomunikatīvajā pakāpē īsteno personiskās jēgas veidošanos vai transformāciju.
3. Literārā darba personiskās jēgas konstruēšana sociālajā mijiedarbībā ar pedagogu un vienaudžiem īsteno nozīmīgus uzdevumus bērna kā individualitātes un vienlaikus kā sociālo norišu dalībnieka personības attīstībā: sekmē personiskās jēgas veidošanos kā bērna uzvedības, rīcības, darbības un attieksmju pamatu, pasaules skatījumu; sekmē kopīgu izpratni par sociālās vides normām, vērtībām un uzvedības modeļiem, cita izpratni kā sociālo attiecību regulējošo pamatu.

Summary *Kopsavilkums*

The teacher implements the process of the literary text acquisition at the level of the preschool educational institution. Therefore the formation of the personal meaning of a text is in many ways dependent on the communicative competency of the teacher. It

depends on the teacher's capacity to evaluate the children's needs, interests, personally significant experiences or peculiar situations in the mutual relationships among the children. This should influence the choice of the literary work and determine the way that the content of the literary work is introduced to children during the pre-communicative stage. This could be implemented by an expressive reading or retelling of the text, the use of various visual materials, the explanation and searching out the meaning of unknown concepts to facilitate the decoding of the text and an emotional experience at the communicative stage. This should also mean that the child is treated as a value and should be encouraged to take an active role in the formation of the personal meaning of the text and supported to exercise the dialogical interaction. Lastly, the children should be provided with a verbal and non-verbal support in the post-communicative stage of the interaction.

The pedagogical environment is purposefully organized to facilitate the development of a child's personality and it is precisely there that a child knows the literary work. This also is the process wherein the formation of personal meaning of a literary work begins by an interaction of subjective and objective factors. Aspects of pedagogical interaction are designed by taking into account the interacting components and their processual operation. **The personal aspect** (a child, the set of a child's psychological elements): a child's inherent capacity to construct the meaning of the text (the necessity to understand, cognition); needs, interests, experience; personally significant situations in interactions with peers and adults; the stage of social development. **The social aspect** (interaction between the child and the teacher, and between the child and the peers): child's feelings in interaction (autonomy, freedom, psychological security); relationships that cultivate mutual trust (pedagogical support and a dialogical form of interaction throughout the stages of the formation of literary meaning); satisfaction with the acquired experience, mutual relationships, one's status and the level of competency. **The action aspect** (the operation of the genesis of personal meaning, by moving from one stage of genesis to another): realization of goals and tasks, the choice of the text; a constructive and meaningful realization of tasks in interaction; the emergence of child's motivation, decoding of the text, an emotional experience and a verbal interaction with peers as well as the reflectivity perceived by teachers; evaluation of results and planning of the forthcoming tasks.

In the making of personal meaning of a text, the aspects are in continuous interaction as they are determined by the nature of personal meaning and its genesis.

Raksts izstrādāts Eiropas Sociālā Fonda projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” Nr. 2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018 atbalsta ietvaros.

The research is carried out within the framework of support of European social fund „Development of Doctoral studies in Liepāja University” (agreement No. 2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018).

Literatūra **Bibliography**

1. Ackoff, R. L., Emery, F. E. (1972). *On Purposeful Systems: An Interdisciplinary Analysis of Individual and Social Behavior as a System of Purposeful Events*. Aldine-Atherton: Chicago.

2. Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City, NY: Anchor Books.
3. Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
4. Gadamer, H. G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava.
5. Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning: a philosophical and psychological approach to the subjective*. New York: The Free Press of Glencoe, XVIII.
6. Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, No 40:3, p. 266–275
7. Greenberg, L. S., Pascual-Leone, J. A (2001). Dialectical Constructivist View of the Creation of Personal Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, No 14, p. 165–187
8. Heidegers, M. (1998). *Malkasceļi*. Rīga: Intelekts.
9. Husserl, E. (2002). *Fenomenoloģija*. Rīga: FSI.
10. Lawrence, J., A., Valsiner, J. (2003). Making Personal Sense: An Account of Basic Internalization and Externalization Processes. *Theory Psycholog*, No 13, p. 724–752
11. Lieģeniece, D. (2005). „*Slēptā programma*”(hidden curriculum): skolotāja mijiedarbība ar audzēkni. http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:FrKLNMcMnKAJ:scholar.google.com/&hl=lv&as_sdt=0&as_vis=1 (skatīts 30.01.2013)
12. Mamardašvili, M. (1994). *Domātprieks*. Rīga: Spektrs.
13. Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
14. Ricoeur, P. (1981). The Model of the Text: Meaningful Actions Considered as a Text. J.B.Thompson (ed.) *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action and Interpretation*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
15. Roger, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. *Psychology: A study of a science*. S.Koch (ed.) New York: McGraw-Hill, Vol.3. p. 184–256
16. Smolka, A. L. B., De Goes, M. C. R. & Pino, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. Wertsch, J.V. (ed.). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press: p.165–184
17. Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, No 31, p. 24–33
18. Šmids, V. (2001). *Skaista dzīve? Ievads dzīves mākslā*. Sērijā Mūsdienu domātāji. Rīga: Zvaigzne ABC
19. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Raka.
20. Špona, A., Maslo, I. (1991). Pedagoģiskais process – būtība, mērķis, uzdevumi un tā vieta sabiedrības audzināšanas sistēmā. *Pedagoģiskais process*. Rīga: LU.
21. Tiļļa, I. (2005). *Sociokultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Monogrāfija. Teorija. Pieredze. Prakse*. Sērija Pedagoģiskā bibliotēka. Rīga: RaKa.
22. Артемьева, Е. Ю. (1999). *Основы психологии субъективной семантики*. Москва: СМЫСЛ.
23. Валлон, А. (1967). *Психическое развитие ребенка*. Москва: Просвещение.
24. Василюк, Ф. Е. (1993). Структура образа. *Вопросы психологии*, № 5 с. 5–19
25. Вилюнас, В. (2006). *Психология развития мотивации*. Санкт–Петербург, Речь.
26. Выготский, Л. С. (2010). *Педагогическая психология*. Москва: АСТ: Астрель.
27. Еремеев, А. Ф. (1987). *Границы искусство*. Москва: Искусство.
28. Зеньковский, В. (1995). *Психология детства*. Москва: Академия.

29. Ингарден, Р. (1962). *Исследования по эстетике*. Москва: Издательство Иностранной литературы.
30. Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение.
31. Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. Москва: Политиздат.
32. Леонтьев, А. Н. (2009). *Психологические основы развития ребенка и обучения*. Москва: Смысл.
33. Пиаже, Ж. (2006). *Моральное суждение у ребенка*. Серия «Психологические технологии». Москва: Академический Проект.
34. Раппопорт, С. Х. (1978). *От художника к зрителю: как построено и как функционирует произведение искусства*. Москва: Советский художник.
35. Слинин, Я. А. (2004). *Феноменология интерсубъективности*. Санкт-Петербург: Наука.
36. Сохор, А. Н. (1971). О задачах исследования музыкального восприятия. *Художественное восприятие*. Москва: Наука, с. 325–334
37. Узнадзе, Д. Н. (1966). *Психологические исследования*. Москва: Наука.

Inese Freiberga	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija Imanta 7.līnija 1, Rīga, Latvija, LV-1083 E-mail: inese.freiberga@rpiva.lv Telephone: (+371) 67808122
------------------------	--