Gunita Delijeva

PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS SKOLOTĀJU EKSPLICĪTO UN IMPLICĪTO VĒRTĪBU MIJSAKARĪBAS VĒRTĪBIZGLĪTĪBAS ĪSTENOŠANĀ

Promocijas darbs



RTU Izdevniecība
Rīga 2026

RĪGAS TEHNISKĀ UNIVERSITĀTE
Liepājas akadēmija
Pedagoģijas un sociālā darba centrs

Gunita Delijeva
Doktora studiju programmas "Izglītības zinātnes" doktorante

PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS SKOLOTĀJU EKSPLICĪTO UN IMPLICĪTO VĒRTĪBU MIJSAKARĪBAS VĒRTĪBIZGLĪTĪBAS ĪSTENOŠANĀ

Promocijas darbs

Zinātniskā vadītāja
profesore *Dr. paed.*
ILZE MIĶELSONE

Liepāja 2026

ANOTĀCIJA

Promocijas darbs "Pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanā" veltīts pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarību izpētei un to nozīmei vērtībizglītības praksē. Vērtībizglītība mūsdienu izglītības politikā tiek uzskatīta par būtisku priekšnoteikumu ilgtspējīgas un demokrātiskas sabiedrības attīstībai (*UNESCO*, 2021; *OECD*, 2024), īpaši uzsverot agrīnās bērnības nozīmi vērtību apguvē. Pētījumos norādīts, ka skolotāju deklarētās vērtības ne vienmēr sakrīt ar praksē īstenotajām, kas var ietekmēt pedagoģisko lēmumu pieņemšanu un vērtībizglītības kvalitāti.

Pētījuma mērķis ir izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un izstrādāt teorētisko modeli vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā. Teorētisko pamatu veido aksioloģijas atziņas un psiholoģiskās vērtību teorijas (*Allport*, 1960; *Rokeach*, 1973; *Schwartz*, 1992), pētījumi (*Jana et al*., 2015; *Mergler*, 2008; *Press et al*., 2020) par eksplicītajām un implicītajām vērtībām skolotāju profesionālajā darbībā, netiešas vērtību īstenošanas pieejas izglītībā, tostarp slēptās mācību programmas (*hidden curriculum*) izpausmes (*Campbell-Barr*, 2026; *Halstead & Taylor*, 2000; *Kärner & Schneider*, 2024; Kļaviņa, 2022), kā arī reflektīvās prakses pieeja (*Schön*, 1983).

Pētījums īstenots trīs posmos, izmantojot secīgo jaukta pētījuma dizainu un kombinējot kvalitatīvās un kvantitatīvās pētījuma metodes. Rezultāti atklāj eksplicīto un implicīto vērtību savstarpējās mijsakarības un to saistību ar vērtībizglītības īstenošanu, kā arī identificē nesaskaņotību starp deklarētajām un praksē īstenotajām vērtībām. Balstoties uz empīriskajiem datiem, izstrādāts teorētiskais modelis vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā.

Promocijas darba zinātniskā novitāte izpaužas konceptuāli integrētā pieejā pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarību analīzei vērtībizglītības īstenošanas procesā un empīriski pamatota teorētiskā modeļa izstrādē. Praktiskā nozīme saistīta ar modeļa izmantošanu pirmsskolas izglītības skolotāju izglītošanā, profesionālajā pilnveidē, izglītības iestāžu profesionālās vides attīstībā un izglītības politikas plānošanā, lai sekmētu vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanu.

Atslēgvārdi: eksplicītās vērtības; implicītās vērtības; vērtībizglītība; pirmsskolas izglītība; skolotāju profesionālā darbība; slēptā mācību programma; refleksija; vērtību mijsakarības.

ANNOTATION

The doctoral thesis "Interrelations between Preschool Teachers' Explicit and Implicit Values in the Implementation of Values Education" examines the interrelations between preschool teachers' explicit and implicit values and their significance for the implementation of values education. In contemporary education policy, values education is regarded as an essential precondition for the development of a sustainable and democratic society (UNESCO, 2021; OECD, 2024), with particular emphasis on the role of early childhood in value acquisition. Previous research indicates that teachers' declared values do not always coincide with the values enacted in pedagogical practice, which may influence pedagogical decision-making and the quality of values education.

The aim of the study is to explore the interrelations between preschool teachers' explicit and implicit values in the process of implementing values education and to develop a theoretical model for improving the quality of values education implementation in preschool education. The theoretical framework is grounded in axiological perspectives and psychological theories of values (Allport, 1960; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992), research on explicit and implicit values in teachers' professional practice (Jana et al., 2015; Mergler, 2008; Press et al., 2020), approaches to indirect value transmission in education, including manifestations of the hidden curriculum (Campbell-Barr, 2026; Halstead & Taylor, 2000; Kärner & Schneider, 2024; Kļaviņa, 2022), as well as the concept of reflective practice (Schön, 1983).

The study was conducted using a sequential mixed-methods design comprising three stages and combining qualitative and quantitative research methods. The findings reveal how explicit and implicit values are interrelated, how these interrelations are associated with the implementation of values education, and where discrepancies emerge between declared and enacted values. Based on the empirical data, a theoretical model for improving the quality of values education implementation in preschool education was developed.

The scientific novelty of the doctoral thesis lies in a conceptually integrated approach to analysing the interrelations between preschool teachers' explicit and implicit values in the process of implementing values education and in the development of an empirically grounded theoretical model. The practical significance of the study is related to the application of the model in preschool teacher education, professional development, the development of the professional environment in educational institutions, and education policy planning, with the aim of improving the quality of values education implementation in preschool education.

Keywords: explicit values; implicit values; values education; preschool education; teachers' professional practice; hidden curriculum; reflection; value interrelations.

SATURS

ANOTĀCIJA 2
ANNOTATION 3
SATURS 4
IEVADS 6
1. VĒRTĪBU IZPRATNES VĒSTURISKĀ ATTĪSTĪBA 16
1.1. Vērtību jēdziens un tā transformācija 16
1.2. Vērtību klasifikācija un interpretācija dažādās vērtību teorijās 21
1.3. Eksplicītās un implicītās vērtības 32
1.4. Vērtības Latvijas izglītībā 35
2. PIEEJAS UN METODES VĒRTĪBU ĪSTENOŠANAS PROCESĀ 83
2.1. Pirmsskolas izglītības skolotāju darbība vērtību īstenošanā 83
2.2. Eksplicītās un implicītās vērtības skolotāju darbībā vērtībizglītībā 87
3. PRIEKŠNOTEIKUMI UN ATBALSTA MEHĀNISMI VĒRTĪBIZGLĪTĪBAS ĪSTENOŠANAI PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBĀ 93
4. PĒTĪJUMA METODOLOĢIJA 98
4.1. Pētījuma dizaina pamatojums 98
4.2. Pētījuma 1. posma metodoloģija 99
4.3. Pētījuma 2. posma metodoloģija 101
4.4. Pētījuma 3. posma metodoloģija 104
5. REZULTĀTI 107
5.1. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "dzīvība" īstenošanu pirmsskolas izglītībā .. 107
5.2. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "cilvēka cieņa" īstenošanu pirmsskolas izglītībā 110
5.3. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "brīvība" īstenošanu pirmsskolas izglītībā ... 113
5.4. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "ģimene" īstenošanu pirmsskolas izglītībā .. 115
5.5. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "laulība" īstenošanu pirmsskolas izglītībā ... 118
5.6. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "darbs" īstenošanu pirmsskolas izglītībā 121
5.7. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "daba" īstenošanu pirmsskolas izglītībā 125
5.8. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "kultūra" īstenošanu pirmsskolas izglītībā ... 128
5.9. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "latviešu valoda" īstenošanu pirmsskolas izglītībā 131
5.10. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "Latvijas valsts" īstenošanu pirmsskolas izglītībā 134
5.11. Pētījuma 2. posma rezultāti 138
5.12. Pētījuma 3. posma rezultāti 144
DISKUSIJA 153
SECINĀJUMI 163
IETEIKUMI UN PRIEKŠLIKUMI 165
TĒZES AIZSTĀVĒŠANAI 177
PATEICĪBAS 178

LITERATŪRAS SARAKSTS..... 179
PIELIKUMI 217

IEVADS

Vērtībizglītība ir viens no centrālajiem izglītības aspektiem ilgtspējīgas, demokrātiskas un sociāli atbildīgas sabiedrības veidošanā. Starptautiskajos izglītības politikas dokumentos tiek uzsvērts, ka izglītības mērķis neaprobežojas tikai ar zināšanu un prasmju apguvi, bet ietver arī personības, attieksmju un vērtību attīstību, tādējādi nodrošinot indivīda spēju darboties sociāli atbildīgi un ētiski pamatoti (*UNESCO*, 2021; *OECD*, 2024). Šāda izpratne ir nostiprināta arī Latvijas izglītības politikas un normatīvajos dokumentos, kuros vērtībizglītības īstenošana ir definēta kā neatņemama izglītības procesa sastāvdaļa (Saeima, 1998; Ministru kabinets, 2016; Ministru kabinets, 2018). Īpaša nozīme tiek piešķirta pirmsskolas vecumam, kurā veidojas pamati bērna morālajai orientācijai, sociālajām attiecībām un attieksmei pret sevi, citiem un apkārtējo pasauli.

Vēsturiski pirmsskolas izglītība ir bijusi saistīta ar bērnu sagatavošanu dzīvei sabiedrībā, kurā no indivīda tiek sagaidīta spēja ievērot noteiktas sociālās normas un uzvedības modeļus (*Grieshaber* & *McArdle*, 2014). Jau agrīnā bērnībā veidojas priekšstati par morāli un vērtībām, kas mūsdienu izglītības sistēmās arvien biežāk tiek integrēti pirmsskolas izglītības programmās un mācību ietvaros (*Wu* & *Tan*, 2022). Vērtību veidošanās process sākotnēji norisinās ģimenē un plašākā sociālajā vidē, bet vēlāk turpinās izglītības iestādēs, kur vērtībizglītība tiek īstenota mērķtiecīgi un sistemātiski (Ročāne un Jurs, 2023). Tās būtisks uzdevums ir veicināt apgūto vērtību internalizāciju, lai tās kļūtu par bērna ikdienas rīcību regulējošiem principiem.

Pētījumi (*Elizarov et al*., 2023) liecina, ka jau piecu gadu vecumā bērniem veidojas vērtību sistēma, kuras strukturālā organizācija ir salīdzināma ar vecāku bērnu un pieaugušo vērtību sistēmas struktūru. Šie secinājumi norāda uz nepieciešamību veidot vērtību pamatus jau pirmsskolas vecumā. Agrīnā bērnībā attīstās arī prosociāla uzvedība un orientācija uz rūpēm par citiem, kas veido pamatu sociālajai atbildībai un savstarpējai palīdzībai (*Malti* & *Dys*, 2018).

Vērtību internalizācija notiek pakāpeniski sociālajā mijiedarbībā, ārēji piedāvātajām normām un vērtībām kļūstot par indivīda iekšēji pieņemtiem uzvedības regulācijas principiem (*Deci* & *Ryan*, 2000). Vērtībizglītības uzsākšana agrīnā vecumā tādējādi veicina bērna personības attīstību un sekmē vērtību noturību ilgtermiņā (*Duban* & *Aydoğdu*, 2017).

Pirmsskolas izglītība ir nozīmīgs posms vērtību apguves un internalizācijas procesā, jo šajā vecumposmā bērni sociālā mijiedarbībā apgūst uzvedības modeļus, sociālās normas un emocionālās reakcijas. Bērnu uzvedības un vērtību apguve lielā mērā balstās uz pieaugušo – īpaši pirmsskolas skolotāju – rīcības novērošanu un modelēšanu. Šāds uzvedības apguves process atbilst sociāli kognitīvajai mācīšanās pieejai, kurā uzvedība tiek skaidrota kā kognitīvo, uzvedības un vides faktoru savstarpējās mijiedarbības rezultāts (*Bandura*, 1986; *OECD*, 2024).

Pirmsskolas izglītības skolotāji darbojas ne tikai kā mācību procesa organizētājs, bet arī kā vērtību nesēji un starpnieki, kuru attieksme, komunikācijas stils un ikdienas pedagoģiskās izvēles veido bērnam nozīmīgus uzvedības un attiecību paraugus. Skolotāju profesionālajā darbībā vērtības izpaužas gan eksplicītā veidā – ar apzināti formulētiem pedagoģiskiem mērķiem un normām –, gan implicītā līmenī, kas atklājas slēptā, reizēm pat neapzinātā skolotāju rīcībā, attieksmē un mijiedarbībā ar bērniem. Tādējādi skolotāju profesionālā darbība kļūst par

būtisku vērtībizglītības īstenošanas instrumentu gan apzinātā, gan neapzinātā līmenī (*Halstead & Taylor*, 2000; *OECD*, 2024).

Zinātniskajā literatūrā vērtības tiek definētas kā relatīvi stabilas pārliecības vai vēlamie mērķi, kas kalpo par orientieriem indivīda rīcībai un lēmumu pieņemšanai (*Allport et al*., 1960/1931; *Rokeach*, 1973; *Schwartz*, 1992). Šīs teorētiskās pieejas uzsver, ka vērtības veido indivīda motivācijas struktūru un ietekmē gan personisko uzvedību, gan sociālās attiecības.

Mūsdienu izglītībā vērtības tiek skatītas kā būtisks faktors, kas nosaka izglītības mērķus gan individuālā, gan kolektīvā līmenī un veicina sociāli atbildīgu rīcību sabiedrībā (Ročāne un Jurs, 2025). Vienlaikus mūsdienu pētījumi (*Sagiv & Schwartz*, 2022; *Yu et al*., 2024) psiholoģijā un izglītības zinātnē akcentē būtisku nošķirumu starp apzināti deklarētām un verbalizētām jeb eksplicītajām vērtībām un vērtībām, kas balstās uz neapzinātiem informācijas apstrādes procesiem un ne vienmēr sakrīt ar apzināti paustajām vērtību nostādnēm, jeb implicītajām vērtībām. Izglītībā šis nošķirums ir īpaši nozīmīgs, jo skolotāju deklarētās vērtības ne vienmēr pilnībā sakrīt ar praksē īstenotajām. Pētījumi vērtībizglītībā norāda (*Halstead & Taylor*, 2000; *Sagiv & Schwartz*, 2022; *Yu et al*., 2024), ka ikdienas pedagoģiskajā praksē iemiesotās, taču ne vienmēr apzināti reflektētās vērtības, būtiski ietekmē bērnu vērtību veidošanos. Tieši pirmsskolas izglītības posmā vērtības tiek apgūtas nevis ar mācīšanu, bet darbojoties kopā ar pieaugušo, esot ar viņu savstarpējā saskarsmē, ikdienas situācijās un rutīnas darbībās.

Latvijas izglītības politikas un normatīvajos dokumentos (Saeima, 1998; Ministru kabinets, 2016; Ministru kabinets, 2018) vērtībizglītība ir definēta kā neatņemama izglītības procesa sastāvdaļa, nosakot šādas pamatvērtības: dzīvība, cilvēka cieņa, brīvība, ģimene, laulība, darbs, daba, kultūra, latviešu valoda un Latvijas valsts, kas attiecināmas uz eksplicītajām vērtībām.

Gan starptautiskajos, gan Latvijā veiktajos pētījumos (*Halstead & Taylor*, 2000; *Jana et al*., 2015; Kļaviņa, 2022; *Mergler*, 2008) norādīts, ka izglītības praksē ne vienmēr tiek nodrošināta pilnīga saskaņotība starp normatīvajos dokumentos deklarētajām vērtībām un to faktisko īstenošanu ikdienas pedagoģiskajā darbībā, īpaši izglītības posmos, kuros vērtību apguve notiek netieši sociālajā mijiedarbībā (*Halstead & Taylor*, 2000; *Mergler*, 2008; *Jana et al*., 2015). Šādas pretrunas skaidrošanai nozīmīgs ir slēptās mācību programmas (*hidden curriculum*) jēdziens. Slēptā mācību programma ietver izglītības procesā netieši nodotās vērtības, normas un uzvedības gaidas, kas nav tieši formulētas oficiālajos izglītības satura dokumentos, bet izpaužas ikdienas pedagoģiskajā mijiedarbībā un izglītības vides organizācijā (*Campbell-Barr*, 2026; *Jackson*, 1968/1990;). Pirmsskolas izglītībā slēptā mācību programma var izpausties skolotāju komunikācijā ar bērniem, pedagoģiskajās izvēlēs, ikdienas rutīnās, mācību procesa organizācijā un rotaļu norisē, netieši nododot bērniem priekšstatus par sociāli pieņemamu uzvedību, attiecībām un vērtībām (*Campbell-Barr*, 2026). Arī Latvijā veiktajā pētījumā (Kļaviņa, 2022) secināts, ka vērtībizglītība pirmsskolā būtiskā mērā norisinās slēptās mācību programmas līmenī. Šajā kontekstā skolotāju ikdienas rīcība, komunikācija un pedagoģiskās izvēles, kuras ietekmē viņu implicītās vērtības, ne vienmēr pilnībā sakrīt ar normatīvajos dokumentos deklarētajām jeb eksplicītajām vērtībām. Līdz ar to starp oficiāli definētajām un praksē īstenotajām vērtībām var veidoties noteikta neatbilstība. Šī pretruna aktualizē nepieciešamību pētīt ne tikai izglītības dokumentos akcentēto vērtību saturu, bet arī

analizēt eksplicīto un implicīto vērtību izpausmes skolotāju profesionālajā darbībā, jo tieši tās būtiski ietekmē vērtību nodošanu bērniem ikdienas pedagoģiskajā procesā.

Balstoties klasiskajās vērtību teorijās, mūsdienu pētījumi (*Allport*, 1960; *Rokeach*, 1973; *Schwartz*, 1992) ir paplašinājuši izpratni par vērtību funkcionēšanu un mijiedarbību profesionālajā praksē, apliecinot, ka skolotāju vērtības ir cieši saistītas ar viņu pedagoģiskajiem mērķiem, mācību vides veidošanu, profesionālo attieksmi un audzināšanas pieejām (*Dinh et al*., 2012; *Mergler*, 2008; *Sagiv & Schwartz*, 2022). Vienlaikus pētījumos (*Dinh et al*., 2012; *Jana et al*., 2015; Kļaviņa, 2022; *Mergler*, 2008) norādīts, ka skolotāju pedagoģiskajā praksē būtisku ietekmi atstāj ne vienmēr apzināti reflektētas, ikdienas pedagoģiskajā darbībā iemiesotas vērtības. To nozīme vērtībizglītības īstenošanā, īpaši pirmsskolas izglītībā, joprojām ir nepietiekami sistemātiski izpētīta, un līdz ar to nav pilnībā skaidrs, kā skolotāju implicītās vērtības ietekmē vērtībizglītības saturu un pedagoģisko mijiedarbību. Tādējādi identificējama būtiska problēma – empīriski pamatotas un konceptuāli integrētas izpratnes trūkums par pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarībām. Vienlaikus nav pietiekami skaidrs, kā pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģiskajā darbībā veidotās eksplicītās un implicītās vērtības savstarpēji ietekmē mērķtiecīgu un konsekventu vērtībizglītības īstenošanu.

Arī normatīvajos dokumentos deklarētās (eksplicītās) vērtības ne vienmēr tiek konsekventi īstenotas ikdienas pedagoģiskajā praksē, un nav pieteikamu empīrisku datu par to, kādas nesaskaņotības pastāv starp pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicītajām vērtībām un praksē realizētajām implicītajām vērtībām.

Ņemot vērā, ka pirmsskolas izglītībā vērtību apguve lielā mērā norisinās netieši – skolotāju ikdienas rīcībā, attieksmē un sociālajā mijiedarbībā –, būtiski ir pētīt skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības un to ietekmi uz vērtībizglītības īstenošanu. Vienlaikus aktualizējas nepieciešamība identificēt tos priekšnoteikumus un atbalsta mehānismus augstākajā izglītībā un profesionālajā pilnveidē, kas veicinātu topošo un strādājošo skolotāju saskaņotu un mērķtiecīgu vērtību apguvi pirmsskolas izglītībā.

Tādējādi promocijas darbā pamatota nepieciešamība teorētiski un empīriski analizēt pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā, kā arī izstrādāt teorētisko modeli, kas skaidro šo mijsakarību nozīmi vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanā pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma objekts: vērtībizglītības process pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma priekšmets: eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģiskajā praksē.

Pētījuma mērķis: izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un izstrādāt teorētisko modeli vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma jautājumi:

1) kā normatīvos dokumentos noteiktās vērtības tiek saturiski īstenotas pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģiskajās darbībās;
2) kādas mijsakarības ir novērojamas starp pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicītajām vērtībām un praksē īstenotajām implicītajām vērtībām;

3) kādi profesionālās atbalsta ekosistēmas komponenti ietekmē pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības.

Pētījuma uzdevumi:

1) analizēt zinātniski teorētisko literatūru par vērtību integrēšanu un vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā un eksplicītajām un implicītajām vērtībām skolotāju darbībā;
2) identificēt zinātniskajā literatūrā vērtībizglītības īstenošanai nepieciešamos priekšnoteikumus un atbalsta mehānismus pirmsskolas izglītības skolotājiem;
3) izzināt pirmsskolas izglītības skolotāju viedokļus par vērtību integrēšanu un vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā un eksplicītajām un implicītajām vērtībām skolotāju darbībā;
4) izzināt docētāju viedokļus par vērtībizglītības īstenošanai nepieciešamajiem profesionālās atbalsta ekosistēmas komponentiem skolotājiem augstākajā izglītībā un profesionālajā pilnveidē;
5) izstrādāt un aprobēt pirmsskolas izglītības skolotāju aptaujas anketu par eksplicītajām un implicītajām vērtībām un vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā;
6) veikt pirmsskolas izglītības skolotāju anketēšanu un identificēt skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību un vērtībizglītības īstenošanas mijsakarības;
7) izstrādāt teorētisko modeli vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā;
8) izstrādāt ieteikumus valsts un pašvaldību institūcijām un izglītības iestādēm izstrādātā teorētiskā modeļa ieviešanai vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma veids: secīgais jauktais pētījuma dizains.

Secīgais jauktais pētījuma dizains strukturēts trīs posmos, laika periodā no 2025. gada 11. marta līdz 2026. gada 28. februārim, katrā empīriskā izpētes posmā izvēloties atbilstīgas datu ieguves un analīzes metodes. Pirms pētījuma uzsākšanas tika saņemts Rīgas Tehniskās universitātes Pētījumu ētikas komitejas 2025. gada 10. marta lēmums Nr. 04000-10.2.3-e/6, ar kuru tika sniegts atbalsts pētījuma īstenošanai un apstiprināts pētījuma protokols (skat. 1. pielikumu).

Pētījuma 1. posmā (11.03.2025.–01.06.2025.) datu ieguvei tika izmantota daļēji strukturēta tiešsaistes intervija ar pirmsskolas izglītības skolotājiem no dažādiem Latvijas reģioniem ar mērķi noskaidrot, kā skolotāji interpretē normatīvajos dokumentos noteiktās vērtības un kā tās integrē pedagoģiskajā praksē. Pirms dalības pētījumā respondenti sniedza informēto piekrišanu un aizpildīja sociāldemogrāfisko anketu, kuru dati tika analizēti, izmantojot aprakstošās statistikas metodes, savukārt interviju dati tika analizēti ar tematisko analīzi, identificējot desmit vērtību kategorijas un atklājot gan eksplicītās, gan implicītās vērtību izpausmes, kā arī skolotāju pieredzi, ieguvumus, izaicinājumus un profesionālās vajadzības; katras vērtības analīzē tika iesaistīti 24 respondenti, kopumā analizējot 240 intervijas, un izlase tika veidota atbilstoši noteiktiem iekļaušanas kritērijiem (pedagoģiskais darbs pirmsskolas izglītības iestādē, atbilstoša izglītība, vismaz viena gada pieredze, informētā piekrišana un digitālās prasmes (skat. 4.2.1. punktu)).

Pētījuma 2. posmā (02.06.2025.–14.12.2025.) tika veikta pirmsskolas izglītības skolotāju (N = 476) tiešsaistes aptauja par implicītajām un eksplicītajām vērtībām un vērtībizglītības īstenošanu, balstoties uz pirmajā pētījuma posmā iegūtajiem rezultātiem. Tiešsaistes aptaujas mērķis bija kvantitatīvi noteikt skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības un to saistību ar vērtībizglītības īstenošanu pedagoģiskajā praksē. Šajā pētījuma posmā tika nodrošināta informētās piekrišanas iesniegšana, datu analīzē tika izmantotas aprakstošās statistikas metodes, grafiskā analīze un slēdzienstatistikas metodes – Kolmogorova-Smirnova tests datu normālsadalījuma pārbaudei, Kronbaha alfas koeficients apakšskalu iekšējās saskaņotības pārbaudei un Spīrmena rangu korelāciju analīze sakarību noteikšanai. Izlases iekļaušanas kritēriji ietvēra darbu pirmsskolas izglītības programmās, atbilstošu pedagoģisko izglītību, brīvprātīgu dalību un digitālās prasmes (skat. 4.3.1. punktu).

Pētījuma 3. posmā (15.12.2025.–28.02.2026.) datu ieguvei tika izmantota daļēji strukturēta tiešsaistes intervijas ar augstskolu docētājiem (N = 7), kas docē kādā no pirmsskolas izglītības skolotāju studijas programmām un ir iesaistīti pirmsskolas izglītības skolotāju izglītošanā un profesionālajā pilnveidē. Interviju mērķis paredzēja precizētu profesionālās atbalsta ekosistēmas komponentus vērtībizglītības īstenošanai. Respondenti sniedza informēto piekrišanu un aizpildīja sociāldemogrāfisko anketu, kuras dati tika analizēti ar aprakstošās statistikas metodēm, bet interviju dati – ar tematisko analīzi. Izlases veidošanā tika noteikti kritēriji, kas ietvēra docētāja statusu – vismaz maģistra grādu, vismaz trīs gadu pieredzi augstākajā izglītībā un digitālās prasmes (skat. 4.4.1. punktu).

Kopumā pētījuma 1. un 2. posms veido secīgu analītisku struktūru, kur kvalitatīvie dati palīdz identificēt eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības, kvantitatīvā analīze palīdz noteikt šo vērtību mijsakarības, savukārt docētāju skatījums 3. pētījuma posmā palīdz interpretēt rezultātus un formulēt priekšnoteikumus atbalsta sniegšanai vērtībizglītības īstenošanai.

Promocijas darba pētījuma priekšizpēte un sākotnējās iestrādes tika veiktas no 2020. gada līdz 2024. gadam. Priekšizpētes posmā tika sistemātiski analizēta zinātniskā literatūra, precizēts promocijas darba teorētiskais ietvars un pētījuma jautājumi. Tika izstrādāta sākotnējā empīriskā pētījuma metodoloģija, tostarp interviju jautājumi, protokols, kā arī izvērtētas maģistra darba "Skolotāju darbība pirmsskolas izglītības iestādē tikumiskās audzināšanas īstenošanā" (Delijeva, 2018) izstrādes laikā iegūtās empīriskās un metodoloģiskās atziņas.

Pētījuma posmu idejas un sākotnējie rezultāti tika aprobēti zinātniskās konferencēs un attīstīti zinātniskajās publikācijās. Minētās aktivitātes nodrošināja teorētisku un metodoloģisku pamatu promocijas darba empīriskās daļas izstrādei.

Pētījuma teorētisko bāzi veido:

1) pētījumu atziņas par vērtību jēdziena vēsturisko attīstību (Aristotelis, 1985; *Augustine*, 1998; *Cicero*, 1991; *Huffman*, 2024; *Kahn*, 2001; Kūle un Kūlis, 1998; Lasmane, 2006; *Plato*, 2008; *Plotinus*, 1991; *Stamatellos*, 2018; *Ste rnberg*, 2021) un aksioloģijas pamatiem (*Attfield*, 2001; *Hitlin* & *Piliavin*, 2004; *Kryvylova et al*., 2020; *Skakun*, 2023), pamatojot vērtību konceptu kā cilvēces domas attīstības produktu, sasaistot ar mūsdienu izglītības paradigmu (*OECD*, 2024; *UNESCO*, 2021)*;*
2) pētījumu atziņas par vērtību teorijām psiholoģijā, to struktūru (*Allport et al*., 1960/1931; *Allport et al*., 1960; *Cheng*, 2022; *Osberg et al*., 2024; *Rokeach*, 1973; *Sagiv* & *Schwartz*,

2022; *Schwartz & Bilsky*, 1987; *Schwartz*, 1992; *Schwartz*, 1994; *Schwartz*, 2012; *Vinson et al*., 1977, u.c.) un mūsdienu vērtību empīriskiem pētījumiem (*Borg*, 2019; *Cieciuch et al*., 2015; *Kaiser*, 2024; *Tuulik et al*., 2016; *Yu et al*., 2024, u.c.), veidojot empīrisko un konceptuālo ietvaru eksplicīto un implicīto vērtību struktūras un savstarpējo mijsakarību analīzei skolotāju profesionālajā darbībā;

3) pētījumu atziņas par vērtībizglītības teorētiskiem pamatiem (*Borg*, 2019; *Dinh et al*., 2012; *Halstead & Taylor*, 2000; *Jana et al*., 2015; *Majumder*, 2024; *Mergler*, 2008; *Nucci et al*., 2014; *Sagiv & Schwartz*, 2022; *Schwartz*, 1992; *Yu et al*., 2024, u.c.), normatīvo regulējumu (Ministru kabinets, 2016; Ministru kabinets, 2018; Saeima, 1998), mūsdienu starptautiskiem politikas dokumentiem (*OECD*, 2024; *UNESCO*, 2021) un empīriskiem pētījumiem (*Chepil et al*., 2023; *Haryono et al*., 2020; *Kılınç & Andaş*, 2022; *Wu & Tan*, 2022; *Yüksel et al*., 2020; *Zdanevych et al*., 2020, u.c.), veidojot konceptuālu, normatīvu un empīrisku pamatu vērtībizglītības satura un īstenošanas nosacījumu, kā arī skolotāju profesionālās lomas analīzei vērtībizglītības īstenošanai pirmsskolas izglītībā;
4) pētījumu atziņas par vērtību attīstību agrīnā bērnībā un pirmsskolas izglītības nozīmi vērtībizglītības procesā (*Elizarov et al*., 2023; *Malti & Dys*, 2018; *Wu & Tan*, 2022, u.c.), kas akcentē prosociālās uzvedības, empātijas, piederības izjūtas un morālās orientācijas veidošanos bērna agrīnajā attīstības posmā, pamatojot pirmsskolas izglītības nozīmi vērtību apguvē un skolotāju lomu šo vērtību aktualizēšanā pedagoģiskajā praksē;
5) pētījuma atziņas par eksplicītajām un implicītajām vērtībām (*Dinh et al*., 2012; *Jana et al*., 2015; *Mergler*, 2008; *Sagiv & Schwartz*, 2022; *Yu et al*., 2024, u.c.), eksplicīto un implicīto vērtību izpausmi skolotāju darbībā, īstenojot vērtībizglītību (*Adu Sarpong et al*., 2021; *Bilgiz Öztürk & Tufan*, 2018; *Chen*, 2020; *Guevara & Rodríguez*, 2023; *Isotalo et al*., 2024; *Karoglu et al*., 2017; *Kärner & Schneider*, 2024; *Pažur et al*., 2024; *Press et al*., 2020; *Romstein & Staković*, 2015; *Szabo*, 2018, u.c.), veidojot promocijas darba centrālo teorētisko daļu;
6) pētījumu teorētiskās atziņas par slēpto mācību programmu (*hidden curriculum*) un uzvedības modelēšanas pieeju izglītības vidē (*Campbell-Barr*, 2026; *Halstead & Taylor*, 2000; *Kärner & Schneider*, 2024; Kļaviņa, 2022; *Press et al*., 2020, u.c.), atklājot vērtību netiešas īstenošanas veidus pirmsskolas izglītībā;
7) pētījumu atziņas par skolotāju profesionālo identitāti, refleksiju un profesionālās pilnveides priekšnoteikumiem (*Bhavimane & Naik*, 2023; *Fragkos*, 2018; *Hommel et al*., 2023; *Kwenda et al*., 2017; *Osterman & Kottkamp*, 1993; *Protassova et al*., 2021; *Schön*, 1983; *Su*, 2023, u.c.), kā arī par institucionālā atbalsta un reflektīvās prakses nozīmi vērtībizglītības īstenošanā (*Argon & Taşkın*, 2023; *Güzelyurt*, 2020; *Marušić-Jablanović*, 2018; *Nguyen & Huynh*, 2024; *Ulvik & Smith*, 2018, u.c.), veidojot teorētisko pamatu pirmsskolas izglītības skolotāju vērtībizglītības īstenošanas pilnveides teorētiskā modeļa izstrādei.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Zinātniskās publikācijas

Delijeva, G., & Ozola, A. (2025). Teachers' beliefs on nature as a value in early childhood education. In L. Daniela (Ed.), *Human, technologies and quality of education 2025: Proceedings of scientific papers [Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte 2025: Rakstu krājums]* (pp. 538–549). Riga: University of Latvia. https://doi.org/10.22364/htqe.2025.38

Markus, D., Zīriņa, T., **Delijeva, G.**, Tauriņa, A., Ivanova, O., Iļinska, L., & Ivanova, D. (2025). Transition to learning and speaking in Latvian: *Pre-school education*. *Vārds un tā pētīšanas aspekti, 29,* 133–148. https://doi.org/10.37384/VTPA.2025.29.133

Markus, D., Tauriņa, A., Zīriņa, A. & **Delijeva, G.** (2023). Mazākumtautību pirmsskolēnu latviešu valodas prasme. *Linguistica Lettica.* LU latviešu valodas institūta žurnāls. 31 (1). 294–308. LU Latviešu valodas institūts. https://doi.org/10.22364/lingualet.31.1 (*Scopus*)

Delijeva, G., & Ozola, A. (2023). Teachers' perspectives on promoting children's participation in early childhood education. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 2*, 56–69. https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7092

Delijeva, G. (2023). Laulības kā vērtības aktualizēšana pirmsskolas izglītībā: pirmsskolas skolotāju uzskatu izpēte. *Liepājas Universitāte, Zinātnisko rakstu krājums, Pedagoģija: teorija un prakse (XII)*, 4–15. https://doi.org/10.37384/PTP.2023.12.001

Delijeva, G., & Ozola, A. (2021). Actualization of values in pre-school education by implementing competence-based learning content. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, II,* 715–728.

https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6404 (*Web of Science*)

Delijeva, G., Ozola, A., Biģelis T. R., & Miķelsone, I. (*in press*) "*State language and culture as values in linguistically diverse preschools: Teachers' perspectives*". *International Journal of Early Childhood.A*

Dalība ar referātiem konferencēs

77th OMEP World Assembly and Conference. Referāts "*State language and culture as values in a linguistically diverse preschool education environment*" (Bologna, Italy, 16.–18.07.2025., World Organization for Early Childhood Education).

77th OMEP World Assembly and Conference. Referāts "*Exploring teachers' perspectives on promoting child participation in nature-based learning*" (Bologna, Italy, 16.–18.07.2025., World Organization for Early Childhood Education).

77th OMEP World Assembly and Conference. Stenda referāts "*Teachers' opinions on instilling nature as a core value in early childhood education*" (Bologna, Italy, 16.–18.07.2025., World Organization for Early Childhood Education).

19th European Congress of Psychology. Referāts "*Teachers' beliefs on child participation through nature-based activities in early childhood*" (Paphos, Cyprus, 01.–04.07.2025., European Federation of Psychologists' Associations).

Daugavpils Universitātes 67. starptautiskā zinātniskā konference. Referāts "*Preschool teachers' beliefs about the state language as a value in educational practice*" (Daugavpils, 10.–11.04.2025., Daugavpils Universitāte).

31. starptautiskā zinātniskā konference "Aktuālas problēmas literatūras un kultūras pētniecībā". Referāts "Latviešu valoda un kultūra kā vērtības pirmsskolas izglītībā" (Liepāja, 20.–21.03.2025., RTU Liepājas akadēmija).

Latvijas Universitātes 83. starptautiskā zinātniskā konference, sekcija "*Traditions and Innovations in Pre-School and Primary School Education*". Referāts "*Implementation of Child Participation in Nature-Based Activities in Early Childhood Settings*" (Rīga, 13.02.2025., Latvijas Universitāte).

XXI starptautiskā zinātniskā konference "Valodu apguve: problēmas un perspektīva". Referāts "Ilgtspējīgas attīstības mērķis – nevienlīdzības mazināšana latviešu valodas apguvē" (Liepāja, 17.05.2024., RTU Liepājas akadēmija).

17. starptautiskā zinātniskā konference "Sabiedrība. Integrācija. Izglītība." Referāts "*Teachers' perspectives on promoting children's participation in early childhood education*" (Rēzekne, 26.05.2023., Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija).

14. starptautiskā zinātniskā konference "Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā". Referāts "Laulības kā vērtības aktualizēšana pirmsskolas izglītībā: pirmsskolas skolotāju uzskatu izpēte" (Liepāja, 28.04.2022., Liepājas Universitāte).

15. starptautiskā zinātniskā konference "Sabiedrība. Integrācija. Izglītība." Referāts "*Actualization of values in pre-school education by implementing competence-based learning content*" (Rēzekne, 28.05.2021., Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija).

Latvijas Universitātes 79. starptautiskā zinātniskā konference. Referāts "*Implementing values in education: research of the beliefs of preschool education teachers*" (Rīga, 12.02.2021., Latvijas Universitāte).

Dalība pētnieciskos projektos

VPP "Letonika latviskas un eiropeiskas sabiedrības attīstībai" Nr. VPP-LETONIKA-2022/1-0001 "Mūsdienu latviešu valodas lietojums un attīstība" (2022.–2024. *gada periods*).

Apbalvojumi un atzinības

OMEP New Scholar Award 2025 (*Postgraduate category*). Atzinība par pētījumu "*State language and culture as values in a linguistically diverse preschool education environment*" (Bologna, Italy, 07.2025., World Organization for Early Childhood Education).

Pētījuma ierobežojumi

1. Vērtību konceptu neviendabīgums. Eksplicītās un implicītās vērtības ir daudzslāņaini jēdzieni, kuru robeža praksē var būt izplūdusi, kas ierobežo precīzu konceptu nošķirumu.

2. Implicītās vērtības pētījumā netiek mērītas tieši, bet tiek interpretētas, balstoties uz respondentu pašvērtējumu, interviju datiem, pedagoģiskās pieredzes aprakstiem un refleksijām par profesionālo rīcību.

3. Konceptuālā modeļa ierobežojumi. Modelis ir analītisks konstrukts, kas nevar pilnībā atspoguļot visu cilvēku mijiedarbības un vērtību dinamiku pirmsskolas izglītībā. Daži mijiedarbības mehānismi var palikt netieši, nevis tieši izmērāmi.

4. Pētījuma laika perioda ierobežojumi. Vērtību izpausmes var mainīties laika gaitā, tomēr empīriskā pētījuma laika periods (11.03.2025.–28.02.2026.) var neatspoguļot šīs dinamiskās pārmaiņas pilnā amplitūdā.

5. Izlases ierobežojumi. Pētījumā izmantotā respondentu izlase neaptver visus pirmsskolas izglītības skolotājus Latvijā, līdz ar to iegūtie rezultāti nevar tikt pilnībā vispārināti uz visiem skolotājiem.

6. Docētāju izlases ierobežojumi. Pētījuma trešajā posmā intervijās piedalījās ierobežots skaits augstskolu docētāju (N = 7), kuru docētie studiju kursi tieši ir saistīti ar pirmsskolas izglītību. Līdz ar to iegūtie rezultāti atspoguļo šo docētāju profesionālo pieredzi un skatījumu uz pirmsskolas izglītības skolotāju izglītošanu un vērtībizglītības īstenošanu, bet nevar tikt pilnībā vispārināti uz visu augstākās izglītības docētāju kopumu, kas strādā pirmsskolas skolotāju izglītības programmās.

7. Respondentu pašvērtējuma ierobežojumi. Pētījuma dati lielā mērā balstās uz respondentu pašvērtējumu, kas var atspoguļot sociāli vēlamas atbildes vai subjektīvu skatījumu uz savu profesionālo darbību. Līdz ar to pastāv iespēja, ka skolotāju eksplicītās vērtības ne vienmēr pilnībā sakrīt ar praksē īstenotajām implicītajām vērtībām.

Pētījuma zinātniskā novitāte

1. Latvijas pirmsskolas izglītībā sistemātiski analizētas skolotāju eksplicītās un implicītās vērtības un to mijsakarības pedagoģiskajā praksē.

2. Izstrādāts teorētisks modelis, kas strukturē un skaidro eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanā.

3. Paplašināta izpratne par vērtībizglītību kā sistēmisku un dinamisku procesu, akcentējot refleksijas nozīmi skolotāju profesionālajā darbībā.

4. Empīriski pamatots implicīto vērtību un slēptās mācību programmas nozīmīgums pirmsskolas izglītībā.

5. Empīriski pamatota profesionālās atbalsta ekosistēmas nozīme vērtībizglītības īstenošanā pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma praktiskā novitāte

1. Izstrādātais teorētiskais modelis ir pielietojams pirmsskolas izglītības skolotāju izglītošanā, profesionālajā pilnveidē un izglītības iestāžu profesionālās vides attīstībā, lai sekmētu vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanu pirmsskolas izglītībā.

2. Piedāvāts strukturēts ietvars skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību apzināšanai, refleksijai un saskaņošanai pedagoģiskajā praksē, veicinot konsekventāku vērtībizglītības īstenošanu.

3. Izstrādāti praktiski ieteikumi izglītības iestādēm un izglītības politikas veidotājiem vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai.

4. Pētījuma rezultāti izmantojami mācību satura un profesionālās pilnveides programmu attīstībā, stiprinot vērtībizglītības īstenošanas kvalitāti pirmsskolas izglītībā.

Turpmāko pētījumu metodoloģiskie virzieni

1. Ņemot vērā pētījumā identificētos ierobežojumus, īpaši implicīto vērtību netiešo izpēti un respondentu pašvērtējuma ierobežojumus, turpmākajos pētījumos būtu ieteicams pilnveidot metodoloģisko pieeju.

2. Metožu triangulācija. Turpmākajos pētījumos implicīto vērtību izpētei ieteicams kombinēt respondentu pašvērtējumu ar pedagoģiskās prakses novērojumiem, pedagoģisko situāciju analīzi, refleksijas dienasgrāmatām un kolēģu vērtējumiem. Šāda pieeja palīdzētu

precīzāk analizēt, kā skolotāju eksplicītās vērtības saistās ar ikdienas pedagoģiskajā rīcībā novērojamām implicīto vērtību izpausmēm.

3. Garengriezuma pētījuma dizains. Eksplicīto un implicīto vērtību saskaņotību turpmāk būtu ieteicams pētīt kā dinamiski mainīgu procesu, nevis kā vienreiz fiksētu stāvokli. Garengriezuma dizains palīdzētu analizēt, kā skolotāju vērtību izpratne, refleksija un pedagoģiskā rīcība mainās profesionālās pieredzes, izglītības, profesionālās pilnveides un institucionālā atbalsta ietekmē.

4. Situatīvu un netiešu instrumentu izmantošana. Turpmākajos pētījumos būtu ieteicams plašāk izmantot vinjetes metodi, gadījumu analīzi un strukturētus refleksijas jautājumus. Šādi instrumenti palīdzētu analizēt skolotāju vērtību izvēles konkrētās pedagoģiskās situācijās un atklātu implicīto vērtību izpausmes, kuras ne vienmēr ir tieši verbalizējamas pašvērtējumā.

5. Izlases daudzveidības paplašināšana. Turpmākajos pētījumos būtu ieteicams iesaistīt ne tikai pirmsskolas izglītības skolotājus, bet arī izglītības iestāžu vadītājus, augstskolu docētājus un vecākus. Plašāka dalībnieku iesaiste palīdzētu padziļināti analizēt, kā izglītības iestādē deklarētās vērtības izpaužas ikdienas praksē, kā profesionālā vide ietekmē vērtībizglītības īstenošanu un kā dažādos līmeņos veidojas eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības.

6. Atkārtotu mērījumu un jaukta dizaina pieeja. Implicīto vērtību empīriskā izpēte būtu pilnveidojama, izmantojot atkārtotus mērījumus un jaukta dizaina pētījumus, kuros kvantitatīvie dati tiek papildināti ar kvalitatīvu pedagoģiskās pieredzes, refleksijas un profesionālās rīcības analīzi. Šāda pieeja palīdzētu padziļināti skaidrot eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības un to nozīmi vērtībizglītības īstenošanā.

Pētījums veikts Eiropas Savienības Atveseļošanas un noturības mehānisma finansēta projekta Nr. 5.2.1.1.i.0/2/24/I/CFLA/003 “Konsolidācijas un pārvaldības izmaiņu ieviešana Rīgas Tehniskajā universitātē, Liepājas Universitātē, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā un Latvijas Jūras akadēmijā un Liepājas Jūrniecības koledžā virzībai uz izcilību augstākajā izglītībā, zinātnē un inovācijās” ietvaros.

1. VĒRTĪBU IZPRATNES VĒSTURISKĀ ATTĪSTĪBA

1.1. Vērtību jēdziens un tā transformācija

Cilvēkiem, sociālām grupām vai visai sabiedrībai ir raksturīgi piešķirt jēgu vai nozīmi lietām, parādībām, paradumiem, kas atklāj to pozitīvo īpašību kopumu un veido vērtību apziņu, kas var būt kulturāli un vēsturiski noteikta un mainīga. Vērtības balstās trīs cilvēces eksistenciālajās vajadzībās: bioloģiskajās, sociālās koordinācijas un grupas izdzīvošanas vajadzībās un labklājības vajadzībās. Minētās vajadzības palīdz vērtības skatīt kā dažādu kultūru raksturojošu universiālu kopumu, vienlaikus atzīstot indivīda individuālās atšķirības vērtību prioritātēs (*Cieciuch et al*., 2015).

Vērtību jēdziens ir centrāls cilvēces domāšanā jau kopš antīkajiem laikiem, kad tika meklēta izpratne par to, kas ir labs un taisnīgs cilvēka dzīvē un sabiedrībā. Vērtības visos laikos tiek uzskatītas ne tikai par individuālas izvēles mērauklu, bet arī par sabiedrības līdzāspastāvēšanas un harmonijas priekšnoteikumu (*Parsons*, 1951; *UNESCO*, 2021)

Vērtības, to dabu, izcelsmi, struktūru un nozīmi cilvēka dzīvē un sabiedrībā pēta aksioloģija, aptverot gan ētiskās, gan estētiskās vērtības, analizējot, kā tiek veidoti morālie spriedumi, kas nosaka labo un ļauno, taisnīgo un netaisnīgo, kā arī to, kā cilvēki izvērtē mākslinieciskās un kultūras izpausmes (*Baytaş & Schroeder*, 2021).

Aksioloģiska pieeja vērtībām saistās ar izglītībā būtiskiem tematiem, piemēram, vērtībizglītību, normatīvās rīcības izpratni un sabiedrībā aktuālām diskusijām par cilvēktiesībām, pilsoniskumu un ilgtspējīgu attīstību (*Kryvylova et al*., 2020). Šāds skatījums piedāvā teorētisku pamatu tam, kā vērtības tiek interpretētas un īstenotas praksē. Vienlaikus vērtību izpēte nereti balstās arī uz starpdisciplināru pieeju, kas apvieno filozofisko analīzi ar empīriskiem datiem, piemēram, pētot, kā cilvēki apzinās un interpretē vērtību konfliktus un kā tie ietekmē lēmumu pieņemšanas procesus (*Richtmann et al*., 2025).

Nozīmīgu ieguldījumu vērtību sistēmu izpratnē sniedz Š. Švarca vērtību modelis, kas sistematizē universālās cilvēku vērtības desmit kategorijās, tostarp drošība, pašnoteikšanās, labvēlība un universālisms, uzsverot to savstarpējo dinamiku un līdzsvaru (*Schwartz*, 1992). Š. Švarca modelis piedāvā teorētisku ietvaru, kas palīdz sasaistīt aksioloģiju ar izglītības, politikas un kultūras pētījumiem.

Mūsdienu aksioloģijas, kas tiek raksturota kā dinamiska un starpdisciplināra joma, kas pēta vērtību dabu, funkciju un transformāciju mūsdienu sabiedrībā (*Skakun*, 2023), uzdevums ir ne tikai definēt, kas ir vērtīgs, bet arī palīdzēt sabiedrībai orientēties sarežģītās ētiskās un kultūras situācijās, nodrošinot pamatu vērtībizglītībai un normatīvajiem ietvariem demokrātiskā, plurālā sabiedrībā (*Biedenbach & Jacobsson*, 2016).

Lai izprastu mūsdienu izglītības procesā dominējošās vērtības un to ietekmi uz skolotāju darbību vērtībizglītības īstenošanā, nepieciešams vērtību jēdzienu analizēt plašākā vēsturiskā skatījumā. Vērtību izpratne laika gaitā būtiski mainījusies – no objektīvi noteiktām kategorijām antīkajā filozofijā līdz subjektīvi un sociāli konstruētām formām postmodernajā laikmetā (*Attfield*, 2001). Šī perspektīva sniedz iespēju identificēt, kādi kultūras un intelektuālie priekšnoteikumi veidojuši mūsdienu izpratni par vērtībizglītību un veido teorētisko

pamatojumu skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību izcelsmei un nozīmei pirmsskolas izglītības praksē. Vērtību jēdziena attīstības izpēte palīdz labāk saprast, kāpēc mūsdienās ir īpaši svarīgi analizēt pirmsskolas izglītības skolotāju vērtības. Šāds skatījums palīdz novērtēt skolotāju lomu kā vērtību nesējiem un starpniekiem, kuru pārliecība, attieksme un rīcība ietekmē gan eksplicīto, gan implicīto vērtību īstenošanu bērniem. Tādējādi tiek izcelta vērtību nozīme bērnu audzināšanā un izglītošanā, veidojot pamatu personības attīstībai jau agrīnā vecumā.

Līdz ar to vērtību vēsturiskā un teorētiskā pārskata analīze sniedz pamatu izpratnei par to, kā veidojas pirmsskolas izglītības skolotāju vērtību sistēma un transformējas izglītības procesā. Vērtības ir viens no filozofijas centrālajiem jēdzieniem, un to konceptuālie pamati meklējami jau sengrieķu domātāju darbos, kur pirmo reizi tika aplūkota saistība starp vērtībām, tikumību, dzīves mērķiem un sabiedrisko kārtību (Aristotelis, 1985; *Huffman*, 2024). Šī vēsturiskā dimensija parāda, ka vērtību jautājums nav tikai mūsdienu modes tendence, bet gan ilgstošs un dziļš cilvēces meklējumu lauks, kuram šodienas pedagoģijā ir jauns pielietojums (*Cheng*, 2022).

Sengrieķu filozofs Pitagors (ap 580.–500. g. p.m.ē.) vērtības saistīja ar cilvēka dzīves mērķiem un tikumību, par būtiskāko izceļot harmoniju gan kosmosa kārtībā, gan cilvēka iekšējā līdzsvarā (*Huffman*, 2024). Harmonija tika sasniegta ar mērenību, draudzību un prāta disciplīnu, tādējādi vērtības tika konkretizētas ikdienas ētiskajā rīcībā. Kā norāda *Kahn* (2001), vērtības pitagoriešu skatījumā sakņojas kosmiskajā kārtībā un harmonijā, bet dzīves galvenais uzdevums ir dvēseles attīrīšana ar tikumību un zināšanām. Turklāt Pitagors akcentēja cieņu pret dzīvību un saudzīgu attieksmi pret dabu, kas iezīmē agrīnu izpratni par dabas morālo vērtību. Šī ideja vēlāk attīstījās stoicisma un ekoloģiskās ētikas tradīcijās, parādot tās nozīmību arī mūsdienu diskusijās par ilgtspējīgu attīstību un vērtībizglītību (Kūle un Vēbers, 1990; *Koffi*, 2021; *Müller*, 2023).

Sokrats (469.–399. g. p.m.ē.) savukārt lika pamatus izpratnei par vērtībām kā reflektētu, individuāli apzinātu izvēli, kas balstīta pašizziņā un racionālā spriedumā (Kūle un Kūlis, 1998; Lasmane, 2006). Abos gadījumos vērtību būtība tika saistīta ar cilvēka iekšējo pasauli, atbildību un rīcības pamatojumu. Šīs idejas nezaudē aktualitāti arī mūsdienās, jo pirmsskolas izglītībā skolotāju eksplicītās un implicītās vērtības tieši ietekmē to, kā bērni apgūst ne tikai sabiedrībā pieņemtās normas, bet arī spēju apzināti reflektēt un izvēlēties vērtībām atbilstošu rīcību (*UNESCO*, 2021).

Platons (427.–347. g. p.m.ē.), attīstot Sokrata domas, ieviesa vērtību hierarhijas jēdzienu, kur virsotnē atradās "labums" kā visaugstākā ideja. Viņš akcentēja četras centrālās vērtības – gudrību, taisnīgumu, drosmi un mērenību, kas nodrošina cilvēka un sabiedrības harmoniju (*Plato*, 2008; Lasmane, 2006). Šī pieeja parāda, ka vērtības nav reducējamas uz instrumentāliem ieguvumiem, bet gan veido personības un kopienas iekšējās kārtības pamatu.

Aristotelis (384.–322. g. p.m.ē.) vērtību jēdzienam piešķīra praktisku saturu. Viņš uzsvēra, ka vērtības veidojas izvēles, pieredzes un atkārtotas darbības rezultātā, savā "Nīkomaha ētika" izceļot tikumību kā līdzsvarotu samēru starp galējībām (Aristotelis, 1985; Lasmane, 2006). Aristoteļa eudaimonijas jēdziens, kas saistīts ar cilvēka pilnveidi un labsajūtu, kas sasniedzama ar tikumīgu rīcību, mūsdienās aktualizējas kā bērna vispusīgas attīstības mērķis pirmsskolas

izglītībā, kur uzmanība tiek vērsta ne tikai uz zināšanām, bet arī uz emocionālo labsajūtu un vērtību izkopšanu.

Vēsturiskā perspektīva izgaismo, ka vērtību izpratne vienmēr bijusi cieši saistīta ar cilvēka personības attīstību un sabiedrības līdzāspastāvēšanu. Šī izpratne veido pamatu arī mūsdienu vērtībizglītības īstenošanai, kur skolotāju eksplicītās un implicītās vērtības ietekmē bērnu spēju apzināties, reflektēt un īstenot vērtības ikdienā.

Aristoteļa atziņas par vērtību nozīmi dzīvē vēlāk paplašināja stoiķi, kuru redzamākais pārstāvis bija Zenons no Kitionas (336.–264. g. p.m.ē.). Viņi uzsvēra, ka patiesa vērtība slēpjas dzīvē, kas saskaņota ar saprātu un dabu, un ka dzīves piepildījums (*eidemonija*) sasniedzams, izkopjot raksturu, praktizējot savaldību un uzturot iekšējo mieru (Leitlande, 2024). Stoiķi vērtības saprata nevis tikai kā ārēju normatīvu kopumu, bet kā kompetenci dzīvot labi un saskaņoti visās dzīves jomās, kas ietver pastāvīgu pašrefleksiju un personības pilnveidi (Leitlande, 2024). Šī pieeja vērtībām piešķīra attīstības dimensiju, kas cieši sasaucas ar mūsdienu izglītības un vērtībizglītības principiem, kuros tiek uzsvērta reflektīva, pašvadīta mācīšanās un vērtību īstenošanu ikdienas praksē (*UNESCO*, 2021). Līdz ar to Aristoteļa un stoiķu idejas par līdzsvaru, refleksiju un apzinātu pašattīstību kalpo kā nozīmīgs teorētisks pamats arī šī pētījuma centrālajam jautājumam – pirmsskolas skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarību izpratnei un to īstenošanai izglītības praksē.

Romiešu filozofs Cicerons (106.–43. g. p.m.ē.) pārnesa grieķu filozofijas idejas uz Romas sabiedrisko un politisko dzīvi, uzsverot pienākumu, taisnīgumu un saprātu kā vērtības sabiedrības stabilitātei (*Cicero*, 1991). Viņš saistīja vērtības ar izglītotību, atbildību un līdzjūtību, kas raksturo labu pilsoni. Šāda pieeja vērtībām kā sociālās integrācijas un kopējā labuma pamatiem ir aktuāla arī mūsdienu izglītībā, kur tās tiek uzskatītas par sabiedrības saliedētības un demokrātiskas kultūras pamatu (*UNESCO*, 2021).

Plotīns (205.–270. g. p.m.ē.), neoplatonisma pamatlicējs, ieviesa garīgu dimensiju vērtību izpratnē. Viņaprāt, augstākais labums ir "Viens", pie kura cilvēks tuvojas ar pašizziņu, garīgu disciplīnu un kontemplāciju (*Plotinus*, 1991; *Stamatellos*, 2018). Vērtības viņa skatījumā nav tikai sociālie tikumi, bet arī dvēseles garīgās pilnveide. Šī pieeja ietekmēja kristīgo domātāju, īpaši Augustīna, filozofiju, kurā vērtības tiek saistītas ar Dieva mīlestību un transcendenci.

Gan Cicerona uzsvērtais pienākums un sabiedriskais labums, gan Plotīna ideja par iekšējo garīgo kāpumu ir nozīmīgi arī šodien. Tie atgādina, ka vērtības vienlaikus ir sociālas un personiskas, ārēji praktiskas un iekšēji reflektīvas. Šāda vēsturiska perspektīva palīdz izprast, kāpēc mūsdienu vērtībizglītībā ir svarīgi vienlaikus kopt gan sabiedrisko atbildību, gan skolotāju personīgo vērtību refleksiju.

Svētais Augustīns (354.–430. g.), ietekmējoties no neoplatonisma, izveidoja vērtību hierarhiju, kur attīsta mīlestības sakārtojuma (*ordo amoris*) principu, kurā morālā vērtība tiek noteikta pēc tā, vai mīlestība ir vērsta uz augstāko labumu – Dievu – vai arī uz zemākas kārtas labumiem kā pašmērķi (*Augustine*, 1998). Augustīns akcentēja arī brīvo gribu, uzsverot cilvēka morālo atbildību, bet vienlaikus tās robežas ārpus dievišķā atbalsta (*Mann*, 2014). Šī pieeja apliecina vērtības kā dzīves orientierus, kas nosaka cilvēka garīgo un morālo izaugsmi.

Augustīna atziņas turpināja Svētais Akvīnas Toms (1225.–1274. g.), kurš, sintezējot kristīgo teoloģiju ar Aristoteļa filozofiju, radīja sistemātisku vērtību un tikumu klasifikāciju. Viņš

iedalīja tikumus intelektuālajos, morālajos un teoloģiskajos, izceļot ticību, cerību un mīlestību kā augstākos orientierus cilvēka attīstībai *(Aquinas, n.d./ca.* 1265–1274*)*.

Šāda vērtību hierarhijas un tikumu sistematizācijas pieeja kļuva par pamatu Rietumu ētiskajai domai un līdz pat mūsdienām ietekmē diskusijas par vērtību lomu sabiedrības un indivīda attīstībā (*MacIntyre*, 2007). Izglītībā tā uzsver, ka vērtībizglītības mērķis ir ne tikai prasmju apguve, bet arī skolotāju un bērnu morālā un garīgā izaugsme.

Lai pārskatītu priekšstatu par vērtību attīstību no senās līdz viduslaiku domai, 1.1. tabulā "Vērtību jēdziena attīstība Rietumu filozofiskajā tradīcijā, nozīmīgākie domātāji un to idejas" sistematizētas atziņas, kas sniedz ieguldījumu vērtību izpratnes veidošanā un kalpo kā teorētisks pamats šī darba ideju tālākai attīstībai. 1.1. tabulā redzams, ka vērtību izpratne attīstījusies no harmonijas un tikumības uz transcendentu labumu, kur centrālā ass ir bijusi cilvēka attiecības ar sevi, sabiedrību un dievišķo. Šī attīstība veido pamatu mūsdienu vērtībizglītībai.

1.1. tabula

Vērtību jēdziena attīstība Rietumu filozofiskajā tradīcijā, nozīmīgākie domātāji un to idejas (autores izstrādāta)

Domātājs	**Ietekmēja/bija ietekmēts**	**Galvenās tēzes par vērtībām**
Pitagors (570.–495. g. p.m.ē.)	Ietekmēja Platonu	Vērtības sakņojas kosmiskajā kārtībā un harmonijā; dzīves mērķis – dvēseles attīrīšana ar tikumību un zināšanām (*Kahn*, 2001).
Sokrats (469.–399. g. p.m.ē.)	Ietekmēja Platonu, Rietumu filozofijas pamats	Vērtības ir individuāli reflektēta, apzināta izvēle, balstīta pašizziņā un racionālā spriedumā; cilvēka iekšējā pasaule, atbildība un spēja pamatot rīcību ir tikumības pamats (Kūle un Kūlis, 1998; Lasmane, 2006).
Platons (427.–347. g. p.m.ē.)	Ietekmējās no Pitagora, ietekmēja Aristoteli, Plotīnu	Patiesās vērtības mīt ideju pasaulē (*eidos*); visaugstākā vērtība – Labuma ideja, kas apgaismo visas pārējās (*Plato*, 2008).
Aristotelis (384.–322. g. p.m.ē.)	Platona skolnieks, kas ietekmēja skolastiskos domātājus un Akvīnas Tomu	Vērtība saistīta ar *eidemonija* – cilvēka uzplaukumu, ko nodrošina tikumīga dzīve; vērtības ir racionāli izprotamas ar mērķtiecību (*Aristotle*, 1999).
Plotīns (204.–270. g. p.m.ē.)	Ietekmēts no Platona, ietekmēja Augustīnu	Patiesās vērtības ir pārdabiskas; cilvēks kļūst vērtīgs ar garīgo tuvību Vienam, transcendentajam avotam (*Plotinus*, 1991).

1.1. tabulas turpinājums

Cicerons (106.–43. g. p.m.ē.)	Ietekmējās no grieķu stoicisma un Platoniskās domas	Vērtības saistītas ar saprātu, taisnīgumu un pienākumu sabiedrības labā; "humanitas" ietver izglītotību, atbildību un līdzjūtību – īpašības, kas raksturo labu pilsoni un nodrošina sabiedrības stabilitāti (*Cicero*, 1991).
Augustīns (354.–430. g.)	Ietekmēts no Plotīna, ietekmēja skolastiskos domātājus	Augustīns attīsta mīlestības sakārtojuma (*ordo amoris*) principu, kurā lietu morālā vērtība ir atkarīga no tā, vai mīlestība ir pareizi orientēta uz augstāko labumu – Dievu. Patiesais labums ir nemainīgs un mūžīgs, jo sakņojas dievišķajā realitātē (*Augustine*, 1998).
Akvīnas Toms *(*1225–1274*)*	Ietekmēts no Aristoteļa un Augustīna	Vērtību hierarhija balstās saprātā un dabiskajā likumā; augstākais labums ir vienotība ar Dievu, ko cilvēks sasniedz ar brīvās gribas palīdzību *(Aquinas, n.d./ca.* 1265–1274*)*.

19. un 20. gadsimtā dominējošās reliģiskās paradigmas būtiski ietekmēja sabiedrības institūciju lomu vērtību pārmantošanā. Vērtības kļuva par sistemātiski nododamiem uzvedības un morāles orientieriem, kuru ievērošana tika ne vien sociāli regulēta, bet arī interpretēta kā garīgas atbildības jautājums. Morālie pārkāpumi šādā ietvarā tika uzlūkoti ne tikai kā sabiedriskās kārtības traucējums, bet arī kā pārkāpums pret transcendentu normu sistēmu (*Birher*, 2025).

Šī vērtību nodibināšanas tradīcija pamato mūsdienās pazīstamo vērtībizglītības pieeju, kuras mērķis ir veicināt bērna sociālo, emocionālo un morālo attīstību, veidojot prasmes sadarboties, līdzpārdzīvot un pieņemt atbildīgus lēmumus, atbilstošus savam attīstības līmenim (*Majumder*, 2024; *OECD*, 2024). Vēsturiskais konteksts ir būtisks, lai saprastu, kā veidojusies attieksme pret vērtībām un to lomu izglītībā. Lai gan sabiedrība arvien vairāk akceptē vērtību plurālismu un relatīvismu, tās dziļākās struktūras un kultūras kods joprojām balstās uz antīko un kristīgo vērtību tradīcijām (*Sternberg*, 2021). Šādu vērtību pārmantojamību redzam, piemēram, Satja Sai Babas (*Sathya Sai Baba's*) iekšējās izglītības (*Educare*) programmā, kurā universālās vērtības – patiesība, pareiza rīcība, miers, mīlestība un nevardarbība – tiek integrētas bērnu izglītībā, veidojot sasaisti starp iekšējo morāli un sabiedrisko ētiku (*Rao*, 2024; *Ulluwishewa*, 2018). Tāpat mūsdienu pētnieki, piemēram, *Kaiser* (2024) atzīst, ka vērtību izpratne nevar tikt reducēta uz vienu teoriju vai pieeju, bet jāveido transdisciplinārā mijiedarbībā, kur vēsturiski aspekti sniedz būtisku perspektīvu sabiedrības ētiskajai attīstībai. Šo tradīciju analīze palīdz konceptualizēt, kā eksplicītās un implicītās vērtības izriet no dziļi iesakņotām normām un pārliecībām, kuras tiek integrētas izglītības procesā un ietekmē skolotāju profesionālo rīcību.

Apkopotā attieksme pret vērtībām no antīkās līdz viduslaiku domai veido pamatu turpmākai izpratnei par to transformāciju mūsdienu vērtībizglītības koncepcijās.

Pēc vēsturiskā pārskata par vērtību jēdziena attīstību filozofijā nākamais solis ir pievērsties mūsdienu skatījumam, kur vērtības tiek aplūkotas starpdisciplināri, ietverot psiholoģiju, socioloģiju, izglītības zinātni un politisko filozofiju. Mūsdienās vērtības vairs netiek uztvertas tikai kā universāli un nemainīgi principi, bet gan kā dinamiski un sociāli konstruēti jēdzieni, kas veidojas individuālo pieredžu, kultūras un kognitīvo procesu ietekmē (*Hitlin & Piliavin*, 2004). Vērtībizglītība ir kļuvusi par nozīmīgu virzienu izglītības politikā un praksē pasaulē, akcentējot ne vien morālo un ētisko audzināšanu, bet arī personisko atbildību, empātiju un sociālo līdzdalību kā būtiskas mūsdienu kompetences (*Nucci et al*., 2014; *UNESCO*, 2021).

Šī sadaļa analizē mūsdienu aksioloģijas ietvaros izstrādātās nozīmīgākās vērtību teorijas (*Allport* et.al., 1931/1960; *Rokeach*, 1973; *Schwartz*, 1992), tostarp Š. Švarca universālo vērtību struktūru, kā arī praksē balstītas pieejas vērtību integrācijai izglītībā, aptverot kognitīvās, emocionālās un kulturālās dimensijas. Lai izprastu, kā vērtības tiek konceptuāli strukturētas un klasificētas mūsdienu teorētiskajos modeļos (piemēram, G. Olporta vērtību tipoloģijā, M. Rokīča terminālo un instrumentālo vērtību iedalījumā un Š. Švarca universālajā vērtību aplī), turpmāk tiks aplūkotas dažādas vērtību kategorijas dažādu aksioloģisko pieeju skatījumā – gan klasisko, gan mūsdienu psiholoģiski un socioloģiski orientēto teoriju ietvarā, īpašu uzmanību pievēršot to iekšējai loģikai, praktiskajai pielietojamībai un savstarpējai saskaņotībai izglītībā.

Balstoties uz šīm filozofiskajām aksioloģijas tradīcijām un mūsdienu empīriskajām vērtību teorijām (īpaši G. Olporta, M. Rokīča un Š. Švarca modeļiem), turpmākajā nodaļā tiks sistematizētas vērtību kategorijas un to strukturālā loģika, lai pamatotu empīriskajā daļā analizējamo vērtību tipu diferenciāciju pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālajā darbībā.

1.2. Vērtību klasifikācija un interpretācija dažādās vērtību teorijās

Gordona Vilarda Olporta vērtību teorija

Aksioloģija kā filozofijas nozare sniedz pamatu vērtību būtības, hierarhijas un nozīmes skaidrošanai (*Spranger*, 1928). Šo pamatu psiholoģijas jomā attīstīja Gordons Vilards Olports *(Gordon Willard Allport,* 1897–1967*)*, kurš vērtības definēja kā personības centrālo organizējošo spēku, kas strukturē indivīda domāšanu un uzvedību (*Allport*, 1960). Atšķirībā no uzvedības psiholoģijas, kur dominē ārējo stimulu ietekme (*Skinner*, 1938), un psihoanalīzes, kur uzmanība pievērsta bezapziņas mehānismiem (*Freud*, 1926/1923), G. Olports akcentēja indivīda brīvas gribas un izziņas spēju nozīmi vērtību veidošanās un piemērošanas procesā (*Allport*, 1960). Šāds skatījums palīdz izprast arī pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijiedarbību profesionālajā darbībā, kur skolotāju ikdienas lēmumi atklāj gan universālas vērtību orientācijas, gan individuālās vērtību sistēmas (*John et al*., 2008).

G. Olports, pētot personības attīstības aspektus, izstrādāja vērtību orientāciju teoriju, kuras pamatā ir atziņa, ka cilvēka vērtības nosaka viņa uzvedību un motivāciju (*Allport*, 1960). Vērtības tika skaidrotas kā relatīvi stabilas orientācijas vai dominējošas intereses, kas strukturē indivīda motivāciju un rīcību (*Allport et al*., 1960/1931). Sadarbībā ar Filipu Evartu Vernonu *(Philip Ewart Vernon)* un Gārdneru Lindziju *(Gardner Lindzey)* G. Olports izveidoja empīriski mērāmu instrumentu "Pētījums par vērtībām" (*"Study of Values"*), kurā identificētas sešas vērtību kategorijas: teorētiskā, ekonomiskā, estētiskā, sociālā, politiskā un reliģiskā (*Allport et*

al., 1960/1931). Katras kategorijas pamatā ir atšķirīgs skatījums uz dzīvi un motivācijas struktūru, kaspalīdz empīriski pētīt, kuras vērtības dominē indivīda rīcībā.

G. Olporta vērtību orientāciju teorija iezīmē praktisku saikni starp aksioloģijas teorētiskajām atziņām un izglītības pētniecības nepieciešamību empīriski pamatot skolotāju vērtību sistēmu ietekmi uz vērtībizglītības īstenošanu. Pirmsskolas izglītībā šī teorija nodrošina konceptuālu ietvaru, lai analizētu skolotāju pausto (eksplicīto) un praksē īstenoto (implicīto) vērtību mijiedarbību, kā arī to nozīmi bērnu vērtībizglītības procesā. G. Olporta piedāvātais skatījums, kas balstās Eduarda Sprangera vērtību filozofijā (*Spranger*, 1928), radīja psihometriski mērāmu pieeju indivīda dominējošo vērtību identificēšanai. Uz šīs pieejas pamata tika izstrādāts psiholoģiskais tests "Pētījums par vērtībām", kura teorētiskais pamats ir G. Olporta vērtību orientāciju teorija (*Allport et al*., 1960/1931). Instruments, kas izstrādāts 20. gadsimta vidū, saglabājis nozīmīgumu arī 21. gadsimtā, jo palīdz padziļināti analizēt indivīda motivācijas un vērtību struktūras (*Oles & Hermans*, 2010), tostarp skolotāju profesionālajā darbībā. Šādā skatījumā iespējams pētīt, kā eksplicītās vērtības saskan vai konfliktē ar implicītajām vērtībām, kā arī kā tās ietekmē pedagoģiskās izvēles pirmsskolas izglītībā. Tādējādi G. Olporta vērtību orientāciju teorija nodrošina teorētisku pamatu skolotāju vērtību sistēmu analīzei un to ietekmes skaidrošanai uz vērtībizglītības īstenošanu, akcentējot skolotāju kā vērtību nesēju un starpnieku bērnu morāli un sociāli nozīmīgas uzvedības attīstībā (*Allport*, 1960). Gan Š. Švarca universālo vērtību modelis, gan G. Olporta teorija vienoti apliecina, ka vērtības ir centrāls personības motivācijas struktūras elements, kas nosaka indivīda attieksmes, izvēles un uzvedību (*Allport et al*., 1960/1931; *Schwartz*, 1992).

G. Olporta vērtību orientāciju teorija, pateicoties tās skaidrajai klasifikācijai, piedāvā nozīmīgu analītisko ietvaru pirmsskolas izglītības skolotāju vērtību izpētei. Sešu vērtību kategoriju – teorētiskās, ekonomiskās, estētiskās, sociālās, politiskās un reliģiskās – empīriskā pārbaudāmība palīdz identificēt, kuras no tām skolotāji uzskata par prioritārām savā profesionālajā darbībā (*Allport et al*., 1960/1931). Sociālās vērtības, kas ietver līdzjūtību, palīdzību un altruismu, pirmsskolas izglītības praksē bieži izpaužas kā nozīmīgs bērnu savstarpējo attiecību un audzināšanas virzītājspēks. Estētiskās vērtības var atspoguļoties mācību vides iekārtojumā un radošo darbību izvēlē, savukārt teorētiskās vērtības – skolotāju pieejā mācību satura saturīgumam un strukturētībai. Tādējādi šī teorija kalpo kā instruments skolotāju vērtību struktūras un tās ietekmes uz profesionālajām izvēlēm un pedagoģiskajām metodēm izpratnei pirmsskolas izglītībā. Vērtību kategorijas un pamatvērtības pēc G. Olporta – F. Vernona – G. Lindzija pieejas attēlotas 1.2. tabulā.

1.2. tabula

Vērtību kategorijas un pamatvērtības pēc G. Olporta – F. Vernona – G. Lindzija vērtību sistēmas
(pēc *Allport*, *Vernon* & *Lindzey*, 1960/1931)

Kategorija	**Pamatvērtība**	**Saturs**
Teorētiskās vērtības	patiesība	Patiesības atklāšana ar empīriskām, kritiskām un racionālām interesēm.

1.2. tabulas turpinājums

Ekonomiskās vērtības	lietderība	Tieksme būt praktiskam, uzskatot, ka nepielietotās zināšanas ir izšķērdīgas.
Estētika	harmonija un skaistums	Tieksme pēc formas, harmonijas un mākslinieciskām izpausmēm un tieksme uz individuālismu un pašpietiekamību.
Sociālās vērtības	mīlestība pret cilvēkiem	Altruistiska un filantropiska citu cilvēku mīlestība ar tieksmi būt laipniem, līdzjūtīgiem un nesavtīgiem.
Politiskās vērtības	vara un vadība	Tieksme tiekties pēc varas, ietekmes un slavas un ar iespējamību kļūt par sabiedrības līderi.
Reliģiskās vērtības	vienotība vai morālā izcilība	Tieksme censties izprast kosmosu kopumā, mēģināt saistīt to ar sevi un aptvert tā kopumu.

G. Olporta vērtību orientāciju teorija nav tieši ieviesusi jēdzienus "eksplicītās" un "implicītās" vērtības, taču tā piedāvā konceptuālu pamatu šo jēdzienu interpretācijai izglītībā. Eksplicītās vērtības atklājas skolotāju paustajās nostājās, izvēlēs un mērķtiecīgās darbībās, savukārt implicītās vērtības vairāk izpaužas skolotāju veidotajā vidē un attiecību praksē, kas netieši atklāj viņa vērtības (*Mergler*, 2008; *Jana et al*., 2015). Šāda pieeja palīdz izprast ne tikai skolotājiem būtiskākās vērtības, bet arī to līdzsvarošanu praksē, piemēram, izvēloties iekļaujošu pieeju, pat ja tā prasa vairāk laika un resursu. Tādējādi G. Olporta vērtību orientāciju teorija sniedz teorētisku pamatu, kas palīdz analizēt skolotāju vērtību sistēmu dinamiku un to ietekmi uz vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā.

Lai padziļinātu vērtību izpratni un aplūkotu to hierarhiju un funkcionalitāti izglītībā, turpmāk analizēta Miltona Rokīča *(Milton Rokeach,* 1918–1988*)* vērtību teorija. Tā piedāvā sistemātisku pieeju vērtību izpētei un ir kļuvusi par nozīmīgu teorētisko atskaites punktu mūsdienu vērtību pētniecībā izglītībā (*Rokeach*, 1973).

Miltona Rokīča vērtību teorija

Miltons Rokīčs piedāvāja vērtību teoriju kā būtiskāko aspektu personības attīstībā, kas noder individuālās un grupu attieksmes un uzvedības atšķirību izpratnē (*Rokeach*, 1973). M. Rokīča vērtību teorija akcentē cilvēka uzskatu sistēmas centrālo lomu uzvedības veidošanā, kur vērtības tiek skaidrotas kā relatīvi stabilas kognitīvas struktūras, kas ietekmē indivīda attieksmes, izvēles un rīcību (*Rokeach*, 1973).

Vērtības M. Rokīča teorijā tiek uzskatītas par universālām, taču to prioritātes indivīdu vidū atšķiras, veidojot cilvēka morālo un sociālo orientāciju. M. Rokīčs kritizēja G. Olporta vērtību tipoloģiju kā pārāk vispārīgu, jo tā nepietiekami atklāj individuālās personības atšķirības. Atšķirībā no šīs pieejas M. Rokīčs definē vērtību kā indivīda noturīgu pārliecību, ka noteikts uzvedības veids vai eksistences stāvoklis ir personiski vai sociāli vēlamāks nekā alternatīvs uzvedības veids vai stāvoklis (*Rokeach*, 1973). Šāda izpratne uzsver vērtību nozīmi kā relatīvi stabilām kognitīvām struktūrām, kas organizē indivīda uzskatu sistēmu un ietekmē attieksmes,

izvēles un rīcību. Vērtības kalpo kā uzvedības virzītāji, kas orientē lēmumu pieņemšanu un konfliktsituāciju risināšanu, vienlaikus atspoguļojot gan individuālo motivāciju, gan sabiedrības normas (*Tuulik et al*., 2016). Vērtību izpratne kā kognitīvi strukturētiem modeļiem, kas regulē uzvedību, ir plaši izmantota dažādās pētniecības jomās, tostarp psiholoģijā, izglītībā, vadībā, politikas zinātnē un vides uzvedības pētījumos (*Cieciuch et al*., 2015).

M. Rokīča teorija balstās uz divējādu vērtību klasifikāciju: 1) terminālās vērtības – vēlamie eksistences stāvokļi jeb dzīves galamērķi, piemēram, brīvība, laime, iekšējā harmonija, vienlīdzība; 2) instrumentālās vērtības – uzvedības formas, kas nepieciešamas šo gala mērķu sasniegšanai, piemēram, godīgums, atbildība, cieņa (*Osberg et al*., 2024; *Rokeach*, 1973). Katrā no šiem vērtību veidiem M. Rokīčs izdala 18 vērtības, kas aptver gan indivīda iekšējo pasauli, gan sociālo attiecību jomu; šo vērtību sadalījumu terminālajās un instrumentālajās vērtībās ilustrē 1.3. tabula "M. Rokīča vērtību klasifikācija" (pēc *Rokeach*, 1973), kas bieži tiek izmantota empīriskajos pētījumos skolotāju vērtību orientācijas analīzē.

1.3. tabula

M. Rokīča vērtību klasifikācija (pēc *Rokeach*, 1973)

Terminālās vērtības	**Instrumentālās vērtības**
Aizraujoša dzīve	Atbildība
Bauda	Drosme
Brīvība	Dzīvesprieks
Gudrība	Godīgums
Ģimenes drošība	Godkāre
Iekšēja harmonija	Intelekts
Komfortabla dzīve	Izpalīdzīgums
Laime	Iztēle
Miers pasaulē	Loģika
Nobriedusi mīlestība	Mīlestība
Panākumi	Neatkarība
Pašcieņa	Paklausība
Patiesa draudzība	Paškontrole
Pestīšana	Piedošana
Skaistums pasaulē	Pieklājība
Sociālā atzinība	Spējas
Valsts drošība	Tīrība
Vienlīdzība	Uzskatu plašums

M. Rokīča teorijā instrumentālās vērtības iedalāmas: 1) morālajās vērtībās, piemēram, godīgums, pieklājība, kas saistītas ar sabiedrisko normu ievērošanu; 2) kompetenču vērtībās, piemēram, spēja, loģika, neatkarība, kas saistāmas ar individuālo attīstību un pašrealizāciju (*Rokeach*, 1973). Šo iedalījumu plaši izmanto arī mūsdienu pētījumos, arī izglītībā un profesionālajā ētikā (*Cheng*, 2022).

M. Rokīča teorijā terminālās vērtības netiek klasificētas apakšgrupās, tomēr, lai paplašinātu skatījumu un analīzes iespējas, lietderīgi izmantot Donalda E. Vinsona (*Donald E. Vinson;* dzīves dati nav publiski pieejami) skatījumu, kas balstās uz M. Rokīča vērtību sarakstu, tādējādi

tiek izmantots kā M. Rokīča teorijas interpretatīvs papildinājums. Tajā terminālās vērtības tiek iedalītas trīs kategorijās: personiskajās (orientētas uz individuālo labklājību, piemēram, laime, brīvība), sociālajās (saistītas ar attiecībām un sabiedrību, piemēram, patiesa draudzība, vienlīdzība) un transcendentajās (pārsniedz individuālo līmeni, piemēram, miers pasaulē, pestīšana) (*Vinson et al*., 1977). D. Vinsona pieeja, lai arī sākotnēji izstrādāta patērētāju uzvedības jomā, tiek plaši citēta vērtību teorijas literatūrā, jo piedāvā praktiski pielietojamu un konceptuāli skaidru klasifikāciju, kas palīdz strukturēt terminālo vērtību analīzi dažādās sociālās situācijās, tostarp izglītībā. Šis iedalījums nav pretrunā ar M. Rokīča teorētisko sistēmu, bet gan paplašina tās interpretācijas iespējas, īpaši, ja tiek analizētas skolotāju vērtību izpratnes izvēles un to ietekme uz pedagoģisko darbību pirmsskolas izglītībā. Tādējādi D. Vinsona klasifikācija promocijas darbā tiek izmantota kā analītisks instruments, kas palīdz skaidrāk iezīmēt dažādu vērtību nozīmi skolotāju profesionālajā rīcībā un lēmumu pieņemšanā. Piemēram, pirmsskolas izglītības skolotājs, kuram svarīga ir transcendentā vērtība "miers pasaulē", veicina iekļaujošu vidi, kurā bērni tiek mācīti pieņemt atšķirīgo un sadarboties, neskatoties uz atšķirībām. Skolotāju mērķtiecīgu darbu pie bērnu emocionālās regulācijas un cieņpilnas saskarsmes attīstīšanas var interpretēt kā transcendentālo vērtību izpausmi D. Vinsona klasifikācijā, kur vērtības pārsniedz individuālo līmeni un veicina harmonisku līdzpastāvēšanu plašākā sabiedrībā. Lai ilustrētu, kā M. Rokīča terminālās vērtības var tikt klasificētas un interpretētas pirmsskolas izglītībā, turpmāk tabulā apkopotas šīs vērtības saskaņā ar D. Vinsona piedāvāto iedalījumu un iespējamās rīcības skolotāju pedagoģiskajā darbībā (skat. 1.4. tabulu).

1.4. tabula

M. Rokīča terminālo vērtību klasifikācija pēc D. Vinsona pieejas un to izpausmes pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģiskajā darbībā (autores izstrādāta)

Vērtību kategorija (pēc D. Vinsona)	**Vērtība (pēc M. Rokīča)**	**Rīcības vērtības pirmsskolas izglītības skolotāju darbībā**
Personiskās	Laime (laimīga dzīve)	Rada vidi, kur bērni jūtas droši un priecīgi.
	Brīvība (neatkarība, pašnoteikšanās)	Rosina bērniem izdarīt izvēles, veicina autonomiju.
	Iekšējā harmonija (iekšējs miers)	Uztur līdzsvaru starp profesionālo un personīgo dzīvi, veido mierīgu atmosfēru grupā.
	Pašcieņa (pašapziņa)	Veicina bērnos pašvērtības izjūtu.
	Gudrība (briedums, sapratne)	Attīsta bērnos emocionālo un sociālo inteliģenci.

1.4. tabulas turpinājums

Sociālās	Patiesa draudzība	Veicina draudzīgas attiecības starp bērniem.
	Vienlīdzība	Nodrošina vienlīdzīgas iespējas visiem bērniem, neatkarīgi no viņu izcelsmes vai spējām.
	Mīlestība	Veido attiecības, kurās jūtamas rūpes un atbalsts.
	Sociālā atzīšana	Veido pozitīvu paraugu bērniem un sabiedrībai, rūpējoties par profesionālu un ētisku rīcību.
	Laimīga ģimenes dzīve	Veido ciešu sadarbību ar bērnu ģimenēm.
Transcendentālās	Miers pasaulē	Veicina iecietību, sadarbību un iekļaujošu vidi.
	Pestīšana (garīgā glābšana)	Integrē garīgas vai morālas vērtības audzināšanas procesā.
	Skaistums (daba un māksla)	Veicina estētisko izpratni un radošumu, ieviešot mākslinieciskus un dabas izpētes elementus pedagoģiskajā procesā.
	Gudrība (var arī interpretēt kā augstāka izpratne par dzīvi)	Rosina bērnus domāt par labu un sliktu rīcību un emocijām, attīstot reflektīvu domāšanu.

Šāda vērtību strukturēšana saistāma ar mūsdienu vērtībizglītības pieejām, kas akcentē personisko, sociālo un morālo attīstību, kā arī atbilst kompetenču pieejas principiem, kuros svarīga ir ne tikai zināšanu apguve, bet arī vērtīborientēta rīcība (*Biesta*, 2020; *Halstead & Taylor*, 2000; *OECD*, 2024). Vērtību iedalījums personiskajās, sociālajās un transcendentālajās vērtībās pēc D. Vinsona sniedz iespēju analizēt vērtības daudzdimensionālā skatījumā, savukārt M. Rokīča modelī ietvertā terminālo un instrumentālo vērtību nošķiršana palīdz izprast skolotāju pedagoģiskos mērķus (ko viņš vēlas sasniegt) un līdzekļus (kā viņš tos īsteno pedagoģiskajā praksē) (*Rokeach*, 1973; *Vinson et al*., 1977). Šāda kombinēta pieeja ir noderīga izglītības pētniecībā, jo tā palīdz analizēt saikni starp skolotāju vērtībām un viņa profesionālo darbību (*Tuulik et al*., 2016).

Pētījums (*Cieciuch et al*., 2015) parāda, ka vērtību struktūras analīze ir nozīmīga, īpaši starpkultūru un attīstības kontekstā, pētot attieksmju, uzskatu un uzvedības saistību ar vērtību hierarhiju. Var secināt, ka terminālās vērtības korelē ar skolotāju profesionālajiem mērķiem (piemēram, veicināt bērnu patstāvību vai sabiedrisko atbildību), savukārt instrumentālās vērtības nosaka izvēlēto pedagoģisko stilu – piemēram, vai skolotājs uzsver sadarbību, cieņu vai disciplīnu. Taču M. Rokīča teorijai tiek izteikta arī kritika (*Heath & Fogel*,1978), norādot, ka vērtības nav stingri nodalāmas, bet veido kompleksas struktūras, kas mainās atkarībā no situācijas un indivīda.

Vērtības indivīda apziņā tiek organizētas hierarhiski, kur augstākas prioritātes vērtības spēcīgāk ietekmē uzvedību un attieksmi. Šī sistēma ir salīdzinoši stabila, taču maināma dzīves pieredzes, izglītības un sociālo apstākļu ietekmē (*Rokeach*, 1973; *Tuulik et al*., 2016).

M. Rokīčs izstrādāja teorētisko ietvaru, kurā vērtības tiek uztvertas kā uzskati ar trīs komponentiem: 1) kognitīvais – izpratne par to, kas ir vērtīgs; 2) afektīvais – emocionāla attieksme pret konkrētām vērtībām; 3) uzvedības – vērtību aktivizācija rīcībā (*Rokeach*, 1973).

M. Rokīča piedāvāto vērtību trīsdimensiju struktūru – kognitīvo, afektīvo un uzvedības aspektu – iespējams veiksmīgi piemērot arī mūsdienu pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālajai darbībai, analizējot, kā eksplicītās un implicītās vērtības izpaužas vērtībizglītības īstenošanā. Kognitīvais – skolotāji apzinās un izprot konkrētas vērtības nozīmi (piemēram, "taisnīgums ir vienlīdzīga attieksme pret katru bērnu"). Afektīvais – skolotāju emocionālā attieksme pret konkrēto vērtību (piemēram, empātijas izjūta). Uzvedības – skolotāju rīcība un pedagoģiskās izvēles, kas atspoguļo šo vērtību (piemēram, cieņpilna attieksme pret bērniem) (*Cieciuch et al*., 2015; *Tuulik et al*., 2016).

Lai novērtētu vērtību hierarhiju, tika izstrādāta M. Rokīča vērtību aptauja (*Rokeach Value Survey – RVS*) – diagnostiskas instruments, kas palīdz identificēt indivīda vērtību sistēmas struktūru (*Rokeach*, 1973). Šī metode nodrošina hierarhiskās struktūras noteikšanu un palīdz identificēt konkrētas vērtības arī skolotājos, kas nepieciešamas mērķtiecīgu un uz vērtībām balstītu mācību metožu izstrādei (*Cieciuch et al*., 2015; *Tuulik et al*., 2016).

M. Rokīča vērtību teorija nodrošina stabilu teorētisku pamatu izpratnei par skolotāju vērtībām, to struktūru un funkciju izglītībā. Terminālās un instrumentālās vērtības, to hierarhija un mijiedarbība kopā ar kognitīvo, afektīvo un uzvedības komponentu piedāvā daudzdimensiju metodi, lai pētītu skolotāju pedagoģisko izvēļu pamatojumu un vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā. Piemēram, skolotājs, kurš vērtību hierarhijā augstu novērtē "iekšējo harmoniju" un "empātiju", var priekšplānā izvirzīt emocionālās drošības veicināšanu bērnu grupā, veidojot videi atbilstošu, uzticības pilnu un cieņpilnu mācību vidi. M. Rokīča modelis papildina vērtībizglītību ar strukturētu skatījumu uz to, kā vērtību sistēma veido izglītības praksi un kā pārmaiņas profesionālajā pilnveidē var mainīt tā saturu un kvalitāti. Pirmsskolas izglītības skolotājs, kura vērtību hierarhijā dominē terminālā vērtība "iekšējā harmonija" un instrumentālā vērtība "empātija", ikdienā rada mierīgu, bērniem drošu vidi un regulāri praktizē aktīvu ieklausīšanos bērna vajadzībās.

M. Rokīča modelis palīdz strukturēti analizēt skolotāju apzināto vērtību ietekmi uz pedagoģiskajiem lēmumiem, kā arī identificēt iespējamos saspīlējumus starp vēlamajiem mērķiem un izvēlētaj. Lai paplašinātu izpratni par vērtību sistēmu starpkultūru vidē, būtiski ir analizēt arī Š. Švarca vērtību teoriju, kas, padziļinot M. Rokīča pieeju, piedāvā strukturētu modeli ar vērtībām, kas klasificētas pēc universāliem motivācijas tipiem, tādējādi sniedzot dziļāku ieskatu to nozīmē izglītības praksē. Šī pieeja palīdz daudzpusīgāk izprast vērtību nozīmi un funkciju izglītības procesā.

Šaloma H. Švarca vērtību teorija

Kaut arī daudzi pētnieki vērtību koncepciju ir analizējuši atšķirīgos teorētiskos ietvaros, viens no visplašāk atzītajiem un strukturētākajiem vērtību modeļiem ir Šaloma Hillela Švarca *(Shalom Hillel Schwartz)* izstrādātā cilvēka pamatvērtību teorija. Š. Švarca teorija ir viena no visbiežāk citētajām un plašāk izmantotajām vērtību teorijām zinātniskajos pētījumos. Lai gan G. Olports vērtības klasificēja pēc cilvēka motivācijas orientācijas, Š. Švarcs piedāvāja

strukturētāku pieeju, kur uzsvars likts uz vērtību universālumu un to dinamisko savstarpējo iedarbību. Š. Švarcs (*Schwartz*, 1992), sadarbojoties ar kolēģiem, būtiski balstījās uz M. Rokīča (*Rokeacha*, 1973) vērtību definīciju. Š. Švarcs un V. Bilski (*Wolfgang Bilsky*) (*Schwartz & Bilsky*, 1987) vērtības definē kā vēlamus, no konkrētām situācijām neatkarīgus mērķus, kas kalpo par cilvēka uzvedības orientieriem un ietekmē to, kā indivīdi izvēlas darbību un vērtē notikumus.

Šī definīcija integrē M. Rokīča skatījumu uz vērtībām kā mērķiem un G. Olporta izpratni par vērtībām kā motivējošu spēku, kas virza cilvēka rīcību (*Cieciuch et al*., 2015). Svarīgi atzīmēt Š. Švarca norādi, ka vērtību ietekme nav konstanta – tās kļūst aktuālas tikai konkrētās situācijās, kurās vērtība ir saistīta ar konkrētas rīcības izvēli. (*Sagiv & Schwartz*, 2022).

Š. Švarcs sadarbībā ar V. Bilski (*Schwartz & Bilsky*, 1987) izvirzīja pieņēmumu, ka cilvēku vērtības ir universālas psiholoģiskas konstrukcijas, kas kalpo kā kritēriji rīcībai, vērtēšanai un izvēlei. Vērtības tiek definētas kā jēdzieni vai pārliecības par vēlamajiem dzīves stāvokļiem vai rīcības veidiem, kas nav piesaistīti konkrētai situācijai, kalpo kā vadlīnijas uzvedības izvēlē un notikumu novērtēšanā un ir hierarhiski strukturētas atbilstoši to relatīvajai nozīmībai (*Schwartz & Bilsky*, 1987). Šāda pieeja palīdz vērtības aplūkot kā būtisku cilvēka motivācijas struktūras komponenti, kas ietekmē uzvedību un lēmumu pieņemšanu dažādās dzīves jomās.

Š. Švarcs un V. Bilski (1987) identificēja piecas pamatīpašības, kas raksturo vērtības: tās ir nozīmīgas pārliecības, saistītas ar vēlamajiem mērķiem vai rīcības veidiem; tās pārsniedz konkrētas situācijas; tās kalpo kā standarti uzvedības izvēlē un notikumu vērtēšanā; un tās atšķiras pēc relatīvā nozīmīguma indivīda dzīvē (*Schwartz & Bilsky*, 1987). Balstoties uz šo teorētisko pieeju, Š. Švarcs turpināja vērtību izpēti, izstrādājot universālu cilvēku vērtību struktūras modeli, kas balstīts uz plašiem starpkultūru empīriskiem pētījumiem. Šī darba rezultātā tika identificēti desmit pamatvērtību tipi un izveidots to strukturālais modelis, kas pazīstams kā Š. Švarca vērtību aplis (*Schwartz*, 1992). Saskaņā ar Š. Švarca uzskatu (*Schwartz*, 2012), vērtības ir emocionāli piesātinātas pārliecības, kas atspoguļo indivīda mērķus, kalpo kā kritērijs uzvedības izvēlē un nosaka vērtēšanas standartus plašā dzīves situāciju lokā. Šo atziņu nozīme pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālajā darbībā ir būtiska, jo vērtības kļūst par pamatu ne tikai pedagoģiskām izvēlēm, bet arī ikdienas attiecībām ar bērniem un vecākiem. Skolotāju vērtību nozīmīgums nosaka to prioritāti viņa praksē, un, lai arī šīs vērtības ne vienmēr tiek apzināti verbalizētas, tās ietekmē gan mācību satura interpretāciju, gan sadarbību ar bērniem (*Cieciuch et al*., 2015). Vērtību konkurence praksē nozīmē, ka skolotājiem nereti jāatrod līdzsvars starp dažādām vērtībām, piemēram, starp individualitātes respektēšanu un grupas noteikumu ievērošanu.

Š. Švarca universālais vērtību modelis, kas balstīts uz empīriskiem datiem no 20 valstīm (*Schwartz*, 1992), sniedz iespēju strukturēti analizēt šādas skolotāju pedagoģiskās izvēles. Modelī identificētie desmit vērtību tipi un to izvietojums pretējās dimensijās – sevis pārsniegšana pret pašstiprināšanu un atvērtība pārmaiņām pret saglabāšanu – palīdz izprast, kā skolotāju rīcību motivē atšķirīgi, bet vienlaikus savstarpēji saistīti vērtību mērķi. Universālo vērtību atkārtošanās neatkarīgi no kultūras (*Schwartz*, 1994) ir nozīmīga arī Latvijas pirmsskolas izglītībā, jo tā apliecina, ka skolotāju eksplicītās un implicītās vērtības jāskata gan kā vispārcilvēciskas, gan kā nacionālajā kultūrā sakņotas vērtības. Tādējādi Š. Švarca teorija

palīdz interpretēt, kā skolotāju vērtību sistēmas veidojas mijiedarbē starp universāliem un lokāliem aspektiem un kā tās ietekmē vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā. Tostarp Š. Švarcs identificē četras augstāka līmeņa vērtību kategorijas: pašstiprināšanu (vara, sasniegumi), sevis pārsniegšanu (labvēlība, universālisms), saglabāšanu (drošība, konformitāte, tradīcija) un atvērtību pārmaiņām (hedonisms, stimulācija, pašvirzība), kas kopumā veido universālu vērtību struktūru dažādās kultūrās (*Schwartz*, 1992; *Schwartz*, 1994; *Schwartz*, 2012). Šī struktūra palīdz analizēt, kā skolotāju vērtību prioritātes un to savstarpējā saistība ietekmē pedagoģisko praksi. Balstoties uz Š. Švarca universālo vērtību struktūru, 1.5. tabulā apkopota Š. Švarca pamatvērtību interpretācija pirmsskolas izglītībā (skat. 1.5. tabulu).

1.5. tabula

Š. Švarca universālo vērtību struktūra un tās interpretācija pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālajā darbībā (pēc *Schwartz*, 1992, 1994, 2012)

Augstākā līmeņa vērtību kategorijas	**Vērtību tipi (10 vērtību modelis)**	**Fokuss**	**Skolotāju darbība pirmsskolas izglītībā**
Pašstiprināšana	vara, sasniegumi	sociālais statuss, personiskie sasniegumi	Skolotāji mērķtiecīgi pilnveido profesionālo identitāti, balstot darbību bērna individuālās attīstības sekmēšanā un pašapziņas veidošanā kā pedagoģiskā profesionālisma izpausmi (Āboltiņa un Černova, 2017).
Sevis pārsniegšana	labvēlība, universālisms	rūpes par tuvajiem, tolerance, sociālā taisnība	Veicina bērnu ētisko attīstību, empātiju un iekļaušanu, uzsver cieņpilnas attiecības un sadarbību (*Lin et al*., 2025; *Kurian*, 2024).
Saglabāšana	drošība, konformitāte, tradīcija	personīgā drošība, sociālā drošība, ievērošana, pietāte	Nodrošina stabilitāti un uzvedības noteikumus, stiprina vērtību pēctecību un sociālo kārtību izglītības vidē (*Lin et al*., 2025).
Atvērtība pārmaiņām	pašvirzība, stimulācija, hedonisms	radošums, intelektuālā autonomija, dzīves baudīšana	Stimulē bērna individualitāti, patstāvību un interesi par jauno, sekmējot iniciatīvu un radošumu audzināšanas procesā (*Schwartz*, 2012; *Cieciuch et al*., 2015).

Skolotāju vērtību interpretācija palīdz konkretizēt teorētiski definētās vērtību kategorijas izglītībā, vienlaikus izgaismojot to savstarpējās mijsakarības un nozīmi pedagoģiskajā darbībā. Nozīmīgi, ka Š. Švarcs vēlāk papildināja savu sākotnējo vērtību modeli, izstrādājot detalizētāku ietvaru ar 19 pamatvērtībām, kas precīzāk atspoguļo mūsdienu vērtību spektru un to savstarpējās attiecības (*Schwartz*, 2012). Šī paplašinātā versija ir empīriski validēta un strukturēta tā, lai ietvertu gan atsevišķas vērtības, gan to grupējumus pēc līdzīgām motivācijām, kā arī četras augstāka līmeņa vērtību kategorijas, kurās vērtības savstarpēji saskan vai konfliktē (*Corrons Giménez & Garay Tamajón*, 2019). Šāda daudzlīmeņu struktūra padziļina izpratni par to, kā vērtības organizējas indivīda apziņā un kā tās ietekmē uzvedību, lēmumu pieņemšanu un sociālos procesus, tostarp arī pedagoģisko praksi izglītībā.

Skolotāju vērtību struktūra būtiski ietekmē viņa profesionālo rīcību, īpaši vērtībizglītībā (*Schwartz*, 2012; *Cieciuch et al*., 2015). Ja skolotāji iekšēji neatbalsta noteiktas vērtības, to integrēšana audzināšanas procesā var kļūt apgrūtināta, tādējādi ietekmējot arī bērnu vērtību apguvi.

Pirmsskolas izglītībā īpaša uzmanība pievēršama tādām vērtībām kā labvēlība un universālisms, jo tās atbilst šīs izglītības pakāpes mērķim – veidot bērnos cieņpilnas attiecības ar citiem cilvēkiem un apkārtējo pasauli. Kā norāda Š. Švarcs, katra izglītības sistēma savā būtībā atspoguļo konkrētajā sabiedrībā dominējošās vērtības. Tādējādi tā kļūst par instrumentu šo vērtību nostiprināšanai un nodošanai nākamajām paaudzēm, vienlaikus veidojot konkrētu attieksmi pret bērna audzināšanu un sociālo integrāciju (*Schwartz*, 2006; *Schwartz*, 2012).

Š. Švarca skatījums uz izglītību kā sabiedrībā dominējošo vērtību atspoguļojumu palīdz to interpretēt kā sociālu konstruktu, kas ne tikai formē bērna izpratni par sabiedrības normām un attiecību modeļiem, bet arī virza attieksmi pret audzināšanu kopumā. Vērtības tiek apgūtas izglītības, socializācijas un kultūras procesos (*Sagiv & Schwartz*, 2022). Skolotāji aktīvi piedalās šo procesu īstenošanā, un viņu vērtību sistēma būtiski nosaka, kādas vērtības tiek nodotas bērniem.

Svarīgs Š. Švarca teorijas aspekts ir vērtību apļveida struktūra, kurā vērtības izvietotas lokā atbilstoši to motivācijas līdzībai vai pretrunai – līdzās esošās vērtības ir savstarpēji saderīgas, savukārt pretējās atrodas loka pretējās pusēs un var radīt iekšēju spriedzi indivīda vērtību izvēlē. Šāds vērtību izvietojums atklāj saskaņotības un pretrunu principus cilvēka motivācijā: blakus esošās vērtības atbalsta līdzīgas rīcības tendences, bet pretējās atspoguļo savstarpēju konfliktu.

Šāda vērtību organizācija veido Š. Švarca vērtību apļa modeli, kuru nosaka divi galvenie pretnostatījumi: 1) atvērtība pārmaiņām pret saglabāšanu un 2) paštranscendence pret pašpaaugstināšanu (*Cieciuch et al*., 2015; *Sagiv & Schwartz*, 2022). Šī universālā vērtību struktūra ir apstiprināta pētījumos vairāk nekā 75 valstīs un palīdz izprast, kā vērtību attiecības nosaka indivīda uzvedību, tai skaitā profesionālās rīcības modeļus (*Schwartz*, 1994). Vērtības ne tikai kalpo kā personīgas pašregulācijas mehānisms, bet arī veido kopienas normas un profesionālās kultūras pamatu (*Sagiv & Schwartz*, 2022).

Šo skatījumu papildina I. Borga (2019) pētījums, atklājot, ka vērtību nozīme un interpretācija mainās atkarībā no indivīda vecuma un dzimuma. Piemēram, vērtība "pašvirzība" jauniešiem saistās ar brīvību, bet vecākiem cilvēkiem ar atbildību. Šīs semantiskās atšķirības ietekmē to, kā vērtības tiek izprastas un īstenotas izglītības procesā. Tādēļ skolotāju eksplicītās

un implicītās vērtības dažādās vecuma grupās var būtiski atšķirties. Vidēja vecuma skolotājiem vērtību struktūra ir visnoturīgākā, kas var veicināt konsekventāku vērtībizglītības īstenošanu (*Borg*, 2019).

Dažādu teorētisko pieeju skatījumā (*Rokeach*, 1973; *Schwartz*, 1992; Schwartz 2012) vērtību izpēte sniedz ne tikai konceptuālu izpratni, bet arī atklāj to praktisko nozīmi skolotāju profesionālajā darbībā. Skolotāju individuālā vērtību sistēma – gan eksplicītā, gan implicītā – tieši mijiedarbojas ar profesionālajām prasībām, īpaši vērtībizglītībā, kur būtiska ir skolotāju personiskā saskaņa ar tām vērtībām, kuras viņš cenšas attīstīt bērnos. Kā uzsver Š. Švarcs, katra izglītības sistēma atspoguļo sabiedrībā dominējošās vērtības, tādējādi veidojot konkrētu attieksmi pret bērna audzināšanu un sociālo integrāciju, un līdz ar to arī izvirzot noteiktas vērtības kā profesionālās kompetences sastāvdaļu (*Schwartz*, 2006; *Schwartz*, 2012).

Š. Švarca vērtību teorija sniedz būtisku ietvaru promocijas darba pētījumam par pirmsskolas izglītības skolotāju vērtību eksplicīto un implicīto aspektu saskaņotību ar vērtībizglītības mērķiem. Piemēram, pirmsskolas izglītības skolotājs, kurš savā pedagoģiskajā praksē piešķir nozīmi Š. Švarca definētajai vērtībai "labvēlība", ne tikai teorētiski atzīst tās nozīmi, bet arī praktiski to īsteno – veicina pozitīvas attiecības starp bērniem, palīdz risināt konfliktus un iedrošina rūpēties vienam par otru. Šāda vērtības izpratne, kas balstīta gan teorijā, gan personiskajā pieredzē, parāda, ka vērtību apgūšana un pielietošana ir cieši saistīta ar skolotāju profesionālo identitāti un viņa ikdienas darbību pirmsskolas izglītībā.

Š. Švarca vērtību teorija skolotāju profesionālajā darbībā kalpo kā instruments, lai apzinātu vērtību saskaņotību starp individuālām pārliecībām un profesionālajām prasībām, īpaši vērtībizglītības ietvaros. Vērtību strukturēšana – gan teorētiskā, gan praktiskā aspektā – palīdz labāk izprast, kā skolotāju eksplicītās un implicītās vērtības ietekmē bērna attieksmju, uzvedības un ētisko nostādņu veidošanos. Līdz ar to šī teorētiskā bāze ir fundamentāla turpmākajai analīzei par pirmsskolas izglītības skolotāju vērtību sistēmas lomu vērtībizglītības īstenošanā. Vērtību teoriju daudzveidība kalpo kā pamats pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālās darbības analīzei, īpaši izceļot eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības.

Lai noteiktu piemērotāko teorētisko ietvaru pirmsskolas izglītības skolotāju vērtību un pedagoģiskās darbības analīzei, tika salīdzinātas četras vērtību teorētiskās pieejas: G. Olporta, F. Vernona un G. Lindzija vērtību tipoloģija, M. Rokīča vērtību teorija, D. Vinsona vērtību un dzīvesveida pieeja, kā arī Š.Švarca universālo pamatvērtību teorija. Salīdzinājuma ietvaros raksturota katras pieejas vērtību struktūra un izvērtētas tās iespējas analizēt pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģisko darbību vērtību aspektā (skat. 1.6. tabulu).

1.6. tabula

Vērtību teorētisko pieeju salīdzinājums un to nozīme pirmsskolas izglītības skolotāju pedagoģiskās darbības analīzē (autores izstrādāta)

Teorija	**Vērtību struktūra**	**Nozīme pedagoģiskās prakses analīzē**	**Avots**
G. Olports, F. Vernons, G. Lindzija vērtību tipoloģija	Sešas vērtību orientācijas: teorētiskā, ekonomiskā, estētiskā, sociālā, politiskā un reliģiskā	Ļauj identificēt skolotāju dominējošās vērtību orientācijas un analizēt to iespējamo saistību ar pedagoģiskajām izvēlēm un mijiedarbību ar bērniem.	*Allport et al.,* 1960/1931

1.6. tabulas turpinājums

M. Rokīča vērtību orientācijas teorija	Terminālās (vēlamie dzīves galamērķi) un instrumentālās (vēlamie rīcības veidi) vērtības	Ļauj analizēt skolotāju vērtību prioritātes, vēlamos mērķus un rīcības principus, kā arī to iespējamo saistību ar vērtībizglītības īstenošanu.	*Rokeach,* 1973
D. Vinsona vērtību un dzīvesveida pieeja	Hierarhiski organizēti vērtību līmeņi, kas saistīti ar attieksmēm un uzvedību	Ļauj analizēt iespējamo saistību starp skolotāju personiskajām vērtībām, attieksmēm un ikdienas pedagoģisko rīcību.	*Vinson et al.,* 1977
Š. Švarca universālo pamatvērtību teorija	Desmit pamatvērtību tipi, kas veido savstarpēji saistītu motivāciju sistēmu	Ļauj analizēt skolotāju vērtību prioritātes, to savstarpējo saderību un iespējamos konfliktus, kā arī šo vērtību iespējamās izpausmes pedagoģiskajā darbībā.	*Schwartz,* 1992*; Schwartz,* 2012

Aplūkotās vērtību teorijas piedāvā atšķirīgas, taču savstarpēji papildinošas perspektīvas skolotāju vērtību prioritāšu, to struktūras un saistības ar pedagoģisko darbību analīzei. G. Olporta, F. Vernona un G. Lindzija vērtību tipoloģija atklāj indivīda dominējošās vērtību orientācijas un to relatīvo nozīmīgumu. Savukārt M. Rokīča vērtību teorija nošķir terminālās un instrumentālās vērtības, ļaujot analizēt saikni starp vēlamajiem dzīves mērķiem un to sasniegšanai nozīmīgiem rīcības veidiem. D. Vinsona vērtību un dzīvesveida pieeja paplašina vērtību izpētes iespējas, akcentējot vērtību, attieksmju un uzvedības savstarpējo mijiedarbību. Savukārt Š. Švarca universālo pamatvērtību teorija skaidro vērtību motivācijas struktūru, savstarpējo saderību un iespējamos konfliktus.

Kopumā šo teoriju salīdzinājums nodrošina daudzdimensionālu teorētisko pamatu pirmsskolas izglītības skolotāju vērtību izpētei. Promocijas darba kontekstā īpaši nozīmīgas ir M. Rokīča un Š. Švarca teorijas, jo tās nodrošina teorētisku pamatu skolotāju vērtību satura, prioritāšu un strukturālo attiecību analīzei. Šo teoriju konceptuālais ietvars ļauj padziļināti pētīt skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijiedarbību, kā arī interpretēt šo vērtību izpausmes pedagoģiskajā darbībā un vērtībizglītības īstenošanas praksē.

1.3. Eksplicītās un implicītās vērtības

Balstoties uz Š. Švarca un V. Bilski (*Schwartz & Bilsky*, 1987) vērtību definīciju, vērtības tiek raksturotas kā vēlami, no konkrētām situācijām neatkarīgi mērķi. Tie kalpo kā cilvēka uzvedības orientieri un ietekmē rīcības izvēli un notikumu vērtējumu. Promocijas darbā eksplicītās un implicītās vērtības tiek konceptualizētas kā divas savstarpēji saistītas, bet funkcionāli atšķirīgas vērtību funkcionēšanas dimensijas. Šāda nošķīruma pamatā ir pieņēmums, ka vērtības var darboties gan apzinātā, verbalizētā, gan neapzinātā, automatizētā līmenī, ietekmējot indivīda uzvedību un lēmumu pieņemšanu dažādās situācijās (*Dinh et al*., 2012; *Sagiv* & *Schwartz*, 2022).

Eksplicītās vērtības šajā pētījumā tiek saprastas kā indivīda apzināti formulēti dzīves mērķi un vadlīnijas, kuras iespējams verbalizēt, reflektēt un institucionalizēt, piemēram, izglītības

programmās vai normatīvajos dokumentos. Savukārt implicītās vērtības tiek definētas kā neapzināti funkcionējošas vērtības, kas izpaužas indivīda spontānā rīcībā, attiecībās un emocionālajās reakcijās, bieži vien bez apzinātas refleksijas vai nodoma tās verbalizēt (*Dinh et al*., 2012; *Mergler*, 2008).

Lai precizētu teorētiskās sakarības starp klasiskajās vērtību teorijās lietoto terminālo un instrumentālo vērtību nošķirumu un šajā darbā izmantoto eksplicīto un implicīto vērtību konceptualizāciju, turpmāk sniegts šo vērtību iespējamo attiecību analītisks pārskats pirmsskolas izglītībā (skat. 1.7. tabulu).

1.7. tabula

Terminālo un instrumentālo vērtību iespējamās attiecības ar eksplicīto un implicīto vērtību funkcionēšanu pirmsskolas izglītības vidē (autores konceptuāls skatījums, balstīts uz *Schwartz & Bilsky*, 1987)

Kategorija	**Raksturīgās iezīmes**	**Iespējamā saistība ar eksplicīto/ implicīto līmeni**
Terminālās vērtības	Abstrakti, sociāli nozīmīgi gala mērķi, kas bieži tiek verbalizēti un apzināti formulēti.	Biežāk funkcionē eksplicītā līmenī, taču noteiktos apstākļos var darboties arī implicīti, automatizējoties profesionālajā praksē.
Instrumentālās vērtības	Ikdienas uzvedības normas un rīcības principi, kas atbalsta terminālo mērķu sasniegšanu.	Bieži izpaužas implicītā līmenī kā socializācijas un pieredzes rezultāts, taču refleksijas procesā var kļūt eksplicītas.

Cilvēka vērtību sistēmu var raksturot kā dinamisku mehānismu, kurā vērtības funkcionē dažādos apzinātības līmeņos un mijiedarbojas ar sociālajiem un kultūras faktoriem. Divlīmeņu procesu pieeja (angļu valodā: *dual-process approach* vai *dual-process theory*) cilvēka vērtību un uzvedības izpētē balstās pieņēmumā, ka psiholoģiskie procesi funkcionē vismaz divos savstarpēji saistītos līmeņos – apzinātā, reflektētā līmenī un neapzinātā, automatizētā līmenī, kas atšķirīgi ietekmē indivīda lēmumu pieņemšanu un rīcību (*Dinh et al*., 2012; *Sagiv & Schwartz*, 2022). Pētījumi šīs pieejas ietvarā norāda, ka eksplicītās vērtības parasti izpaužas kā apzināti formulēti un verbalizēti dzīves mērķi un vadlīnijas, savukārt implicītās vērtības biežāk atklājas automatizētos rīcības un attiecību modeļos, kas veidojas socializācijas procesā un ietekmē uzvedību bez apzinātas refleksijas (*Dinh et al*., 2012; *Yu et al*., 2024). Šāda vērtību funkcionēšana dažādos apzinātības līmeņos aktualizē refleksijas nozīmi, jo bez apzinātas refleksijas implicītās vērtības var palikt neredzamas pašam indivīdam, vienlaikus būtiski ietekmējot viņa rīcību un profesionālās izvēles (*Mergler*, 2008; *Dinh et al*., 2012). Tādējādi refleksija kļūst par nozīmīgu profesionālās attīstības mehānismu, kas palīdz pārvērst neapzināti funkcionējošas vērtības apzinātā profesionālā praksē (*Mergler*, 2008). M. Rokīča vērtību teorijā (*Rokeach*, 1973) tiek nošķirtas terminālās un instrumentālās vērtības, kas palīdz analizēt vērtību strukturālo organizāciju; mūsdienu pētījumos šis nošķirums tiek izmantots arī ilgtspējas argumentācijā (*Osberg et al*., 2024). Tomēr terminālo/instrumentālo vērtību dalījums nav tiešs

analogs eksplicīto/implicīto vērtību nošķīrumam, jo pēdējais primāri attiecas uz vērtību funkcionēšanu apzinātā un neapzinātā līmenī (*Schwartz*, 1994).

Izglītībā eksplicītās vērtības var izpausties gan kā skolotāju apzināti formulēti profesionālie mērķi, gan kā institucionāli noteiktas normas un vērtības, kas nostiprinātas izglītības programmās un normatīvajos dokumentos. Savukārt implicītās vērtības atklājas skolotāju ikdienas pedagoģiskajā rīcībā, attieksmē un saskarsmē ar bērniem un kolēģiem, nereti bez apzinātas refleksijas, veidojot tā dēvēto slēpto mācību programmu *(hidden curriculum),* kas uzsver nepieciešamību skolotājiem reflektēt par savām vērtībām un to izpausmēm praksē (*Mergler*, 2008; *Jana et al*., 2015). Šo vērtību izpausmes var būt saistītas ar instrumentālo vērtību līmeni, tomēr šāda saistība ir kontekstuāla un dinamiska, nevis fiksēta klasifikācija.

Kritiskā skatījumā Š. Švarcs (*Schwartz*, 1994) uzsver, ka vērtību funkcionālā loma var mainīties atkarībā no situācijas un sociālajiem apstākļiem, kalpojot gan kā gala mērķi, gan kā līdzekļi šo mērķu sasniegšanai. Līdzīga dinamika ir attiecināma arī uz eksplicīto un implicīto vērtību funkcionēšanu, jo viena un tā pati vērtība dažādos apstākļos var izpausties gan apzinātā, gan neapzinātā līmenī, piemēram, cieņa kā apzināti formulēts profesionāls princips vai kā neverbālā uzvedībā iemiesota attieksme (*Dinh et al*., 2012; *Yu et al*., 2024).

Eksplicītās vērtības parasti izpaužas kā apzināti deklarētas un institucionāli nostiprinātas pārliecības, savukārt implicītās vērtības atklājas ikdienas pedagoģiskajā rīcībā, attieksmē un spontānās izvēlēs, nereti bez apzinātas refleksijas (*Dinh et al*., 2012; *Mergler*, 2008). Pētījumi (*Jana et al*., 2015; *Yu et al*., 2024) norāda, ka starp izglītības politikā deklarētajām vērtībām un praksē īstenotajām vērtībām var pastāvēt nesaskaņotība, kas aktualizē nepieciešamību skolotājiem reflektēt par savām vērtībām un to saskaņotību ar pedagoģisko praksi (*Zaruba et al*., 2021).

Empīriskie pētījumi (*Dinh et al*., 2012; *Sagiv & Schwartz*, 2022) izglītības psiholoģijā un skolotāju profesionālās attīstības jomā norāda, ka skolotāju personiskās vērtības ir cieši saistītas ar viņu pedagoģisko rīcību. Sistēmisks pētījumu (*Al-Thani et al*., 2025) pārskats papildus apliecina, ka refleksija par savām vērtībām ir būtisks priekšnoteikums, lai vērtības tiktu integrētas profesionālajā praksē. Vērtību integrācija skolotāju profesionālajā darbībā ir nepārtraukts, refleksijā balstīts process, kurā personiskā pieredze tiek apzināti sasaistīta ar plašākiem sociālajiem, kultūras un institucionālajiem ietekmes nosacījumiem..

Vērtībizglītībā īpaši būtiska ir ne tikai prasme verbalizēt noteiktas vērtības, bet arī panākt to iedzīvināšanu skolotāju attieksmē un rīcībā, kas ir cieši saistīta ar profesionālo refleksiju un ikdienas pedagoģisko praksi (*Mergler*, 2008).

Empīriskie pētījumi liecina, ka eksplicītās vērtības biežāk tiek atklātas ar pašvērtējuma un deklaratīvām metodēm, savukārt implicītās vērtības darbojas neapzinātā līmenī un nereti precīzāk prognozē faktisko uzvedību profesionālajā praksē (*Sagiv & Schwartz*, 2022; *Zaruba et al*., 2021). Šo vērtību līmeņu mijiedarbība ir būtiska skolotāju profesionālajā pilnveidē un vērtībizglītības kvalitātes nodrošināšanā. Cilvēka vērtību sistēma izglītības procesā ir dinamiska un kontekstuāli mainīga – viena un tā pati vērtība dažādos apstākļos var funkcionēt gan kā eksplicīta, gan kā implicīta, uzsverot nepieciešamību pēc apzinātas refleksijas un saskaņotības pedagoģiskajā praksē.

Eksplicīto un implicīto vērtību nošķīrums palīdz konceptuāli padziļināti analizēt vērtību mijiedarbību izglītības procesā, atklājot atšķirības starp normatīvi deklarētajām vērtību prasībām un vērtību integrēšanu pedagoģiskajā praksē. Lai gan jēdzienu "eksplicītās vērtības" un "implicītās vērtības" lietojums izglītības pētniecībā nav viennozīmīgi nostiprināts un empīrisko pētījumu klāsts ir ierobežots, šo jēdzienu izmantošana promocijas darbā palīdz paplašināt vērtību izpētes analītisk ietvaru. Piedāvātā pieeja palīdz strukturēti pētīt skolotāju vērtību sistēmu un tās izpausmes profesionālajā darbībā pirmsskolas izglītībā.

Pirmsskolas izglītībā šāds skatījums ir īpaši nozīmīgs, jo skolotāju ikdienas rīcība, attieksme un pedagoģiskās izvēles veido bērna pieredzi ar vērtībām ne tikai deklarētā, bet arī praksē īstenotā līmenī. Tādējādi eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarību analīze palīdz labāk izprast vērtībizglītības īstenošanu kā dinamisku procesu, kurā savstarpēji mijiedarbojas normatīvais regulējums un skolotāju profesionālā prakse.

Ņemot vērā promocijas darba mērķi izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību un vērtībizglītības īstenošanas mijsakarības, turpmākajās apakšnodaļās tiks sistemātiski analizētas Latvijā pirmsskolas izglītības normatīvajos dokumentos deklarētās vērtības. Katra deklarētā vērtība tiks aplūkota gan kā eksplicīta normatīva prasība, gan kā potenciāla vērtība, kas var izpausties skolotāju profesionālajā darbībā implicītā līmenī. Šāda analīze veido teorētisko un konceptuālo pamatu turpmākai vērtībizglītības īstenošanas izpētei un palīdz pamatoti analizēt skolotāju vērtību mijsakarības pedagoģiskajā praksē.

1.4. Vērtības Latvijas izglītībā

Lai izglītības sistēmas spētu mērķtiecīgi un ilgtspējīgi reaģēt uz globālajiem izaicinājumiem, īpaši svarīgi ir stiprināt un respektēt vietējās vērtības, kas veido sabiedrības identitāti, kultūras pamatu un sekmē sociālo saliedētību (*Pavitola et al*., 2024). Mācību saturam jābūt pielāgotam reģionālajām un kultūras īpatnībām, vienlaikus veicinot atvērtību starptautiskai sadarbībai un līdzdalībai kopīgu sociāli nozīmīgu problēmu risināšanā. Vietējās vērtības izglītības procesā kalpo kā pamats piederības izjūtas, kultūras pēctecības un identitātes veidošanai, nodrošinot vērtību stabilitāti izglītības vidē. Šīs vērtības ikdienas pedagoģiskajā praksē nereti izpaužas savstarpēji saistītās grupās, veidojot noteiktus vērtību kopumus, kas ietekmē gan skolotāju profesionālo rīcību, gan bērnu izglītības pieredzi (*Mausethagen et al*., 2024). Vērtību sistēmas Latvijas izglītībā balstās uz nacionālās identitātes, kultūras mantojuma un demokrātiskas sabiedrības attīstības pamatiem. Latvijas normatīvajos dokumentos vērtībizglītība ir noteikta kā viens no izglītības procesa pamatuzdevumiem, un tās īstenošana ir cieši saistīta ar bērna personības attīstību, spēju orientēties sabiedrības vērtību sistēmā un veidot atbildīgu rīcību (Ministru kabinets, 2016; 2018; Saeima, 1998).

Līdzīgi kā citās valstīs arī Latvijā vērtību interpretācija nav statiska. To ietekmē sociālekonomiskie apstākļi un sabiedrības attīstības tendences. Pētījumi (*Jackson & Medvedev*, 2024) rāda, ka augstāka labklājības līmeņa sabiedrībās arvien lielāka nozīme tiek piešķirta individuālajai brīvībai, pašizpausmei un cilvēktiesībām, savukārt valstīs ar spēcīgām kolektīvām tradīcijām dominē kopienas un piederības vērtības. Latvijas situācijā šī tendence aktualizē nepieciešamību līdzsvarot individuālās un kolektīvās vērtības, veicinot gan bērna

personisko izaugsmi, gan piederības izjūtu Latvijas kultūrtelpai. Šādu līdzsvaru akcentē arī pētījums (Ročāne un Jurs, 2025), norādot, ka izglītības vērtības atklāj izglītības mērķus gan individuālā, gan kolektīvā izpratnē, savukārt mūsdienu izglītībā īpaši nozīmīgas kļūst prosociālas vērtības, kas sekmē visas sabiedrības kopējo labklājību un sociāli atbildīgu rīcību.

Latvijas izglītības politikā noteiktās vērtības var iedalīt vairākās savstarpēji papildinošās grupās. Pirmkārt, politiskās un sabiedriskās vērtības, kas ietver nacionālo mantojumu un lepnumu, demokrātiju, brīvību, mieru un vides aizsardzību. Otrkārt, izglītības vērtības – iekļaušana, kritiskā domāšana, cieņa pret kultūras daudzveidību un reliģisko piederību, kā arī latviešu valodas un kultūras saglabāšana. Treškārt, individuālās un attiecību vērtības – cieņa, empātija, pacietība, godīgums, uzticamība, piedošana un atbildība (*Gunnestad et al*., 2022).

Īpaša nozīme ir tam, ka Latvijā šīs vērtības nav tikai politiski deklarētas, bet arī integrētas mācību saturā, tostarp pirmsskolas izglītībā. Pirmsskolas izglītības posmā bērni pakāpeniski apgūst vērtības, novērojot skolotāju ikdienas darbības un izvēles – gan eksplicītās, kas tiek verbalizētas, gan implicītās, kas izpaužas neapzināti. Līdz ar to skolotāju profesionālā attieksme pret vērtībām ietekmē bērna vērtību apguvi un viņa pirmo izpratni par sabiedrības kultūras pamatiem.

Tādējādi vērtības Latvijas izglītībā veido stabilu pamatu gan bērna personības attīstībai, gan sabiedrības saliedētībai, un to īstenošana pirmsskolas izglītībā ir cieši saistīta ar skolotāju spēju saskaņot savas eksplicītās un implicītās vērtības ar izglītības mērķiem.

Arī Latvijā vispārējās izglītības sistēmā vērtībizglītība ir noteikta kā būtisks mācību satura pamats. Normatīvie akti (Ministru kabinets, 2016; 2018; Saeima, 1998) nosaka desmit pamata vērtības, kuras integrētas visos izglītības posmos, tostarp arī pirmsskolas izglītībā. Izglītības procesā tiek mērķtiecīgi veicināta bērna izpratne, atbildīga attieksme un rīcība, kas apliecina šādas vērtības: dzīvība, cilvēka cieņa, brīvība, ģimene, laulība, darbs, daba, kultūra, latviešu valoda un Latvijas valsts.

Šīs vērtības veido saturisko pamatu arī turpmākajām promocijas darba apakšnodaļām, kurās katra no tām tiks aplūkota padziļināti saistībā ar pirmsskolas izglītību.

Vērtība "dzīvība"

Gan mūsdienu ētikas pētnieki (*Arandjelović*, 2022; *Clarke*, 2022; *Horban & Martych*, 2023; *Kusmaryanto*, 2021; *Persson*, 2021; *Singer*, 2011; *Swartwood & Stoner*, 2021), gan sabiedrība, ko apliecina starptautiskie cilvēktiesību dokumenti – Vispārējā cilvēktiesību deklarācija (*United Nations*, 1948), Eiropas Cilvēktiesību konvencija (*Council of Europe*, 1950) un ANO Bērnu tiesību konvencija (*United Nations*, 1989) –, kā arī empīriskie pētījumi (*Lerstrup et al*., 2021; *Li et al*., 2024) par rūpēm par dzīvību pirmsskolas izglītībā ir vienisprātis, ka dzīvībai ir būtiska vērtība – pirmkārt un galvenokārt, cilvēka dzīvībai, taču arvien vairāk tiek atzīta arī dzīvnieku dzīvības vērtība (*Arandjelović*, 2022). Dzīvības vērtība bieži ir saistīta ar tās izcelsmes noslēpumu un sarežģītību (*Persson*, 2021).

Pētījumi (*Arandjelović*, 2022; *Clarke*, 2022; *Horban & Martych*, 2023; *Kusmaryanto*, 2021), analizējot vērtību "dzīvība", uzsver nepieciešamību pēc jaunas ētiskās pieejas, kas integrētu tradicionālās un mūsdienīgās perspektīvas, ņemot vērā tehnoloģisko progresu un cilvēktiesību principus. Šī pieeja balstās uz bioētisko diskursu, kurā dominē divas konkurējošas

paradigmas: dzīvības svētuma koncepcija *(sanctity of life)*, kas akcentē dzīvības neaizskaramību un bieži tiek pamatota ar reliģiskiem argumentiem, un dzīves kvalitātes koncepcija *(quality of life)*, kas uzsver, ka dzīvības vērtība ir cieši saistīta ar tās kvalitāti un indivīda labbūtību.

Pirmsskolas izglītības skolotājiem ir būtiski attīstīt kritisko domāšanu, lai spētu izvērtēt un analizēt dažādus argumentus par dzīvības vērtību. Šī prasme īpaši nozīmīga skolotāju profesionālajā izaugsmē, jo tā palīdz apzināt un saskaņot savas eksplicītās un implicītās vērtības ar vērtībizglītības uzdevumiem pirmsskolas izglītībā, vienlaikus paplašinot skolotāju domāšanu par dzīvības neaizskaramību un cieņu pret dzīvo dabu (*Singer*, 2011; *Swartwood* & *Stoner*, 2021). Jau 20. gadsimta pētījumi (*Isaacs*, 1930) parāda, ka bērnu agrīna iesaiste praktiskās nodarbībās par dzīvības procesiem, īpaši ar dzīvniekiem, veicina viņu izpratni par dabas norisēm un humānu attieksmi pret dzīvo dabu.

Pirmsskolas vecuma bērni nereti kļūdaini interpretē dzīvo un nedzīvo objektu īpašības. Dzīvnieki tiek klasificēti kā dzīvi, jo tie demonstrē kustību vai uzvedības pazīmes, kas līdzinās cilvēkiem, augi tiek atzīsti par dzīviem tikai daļēji, jo tiem trūkst acīmredzamu kustību, savukārt sēnes un pelējumi tiek uzskatīti par nedzīviem, jo tie neatbilst tradicionālajiem bērnu priekšstatiem par dzīvajām būtnēm (*Demiral*, 2018).

Lai veicinātu bērnu zinātnisko domāšanu, ir būtiski pilnveidot pedagoģiskās metodes, kas palīdz labāk izprast zinātniskos jēdzienus, īpaši dzīvības procesus, piemēram, augšanu un vairošanos (*Demiral*, 2018). Nozīmīga pieeja ir praktiskas un interaktīvas mācību metodes**,** kas veicina bērnu aktīvu iesaisti un pašvadītu izziņu, piemēram, diskusijas jautājumu uzdošanu, hipotēžu veidošanu un eksperimentālu izpēti (*Isaacs*, 1930; *Porter Born* & *Schonfeld*, 2019).

Skolotājiem un vecākiem ir nozīmīga loma, nodrošinot precīzu informāciju un radot iespējas bērniem novērot un eksperimentēt ar dažādiem objektiem. Tiešā mijiedarbība ar augiem, dzīvniekiem un citiem dabas elementiem ne tikai veicina dziļāku bioloģisko principu izpratni, bet arī attīsta kritisko domāšanu, pētnieciskās prasmes un cieņu pret dzīvo dabu (*Demiral*, 2018; *Isaacs*, 1930). Šādas mācību situācijas vienlaikus kalpo kā vērtībizglītības process, kur bērni praktiski pieredz cieņas un atbildības attiecības pret dabu, mācās saskatīt cilvēka rīcības sekas dabā un izprast dzīvības neaizskaramību. Šādā veidā bioloģisko parādību izzināšana pārtop par vērtību apguvi, kur teorētiskās zināšanas tiek savienotas ar empātiju, atbildību un rūpēm par apkārtējo pasauli.

Vērtības "dzīvība" aktualizēšana pirmsskolas izglītībā var ietvert ne tikai faktu apguvi par dabu, bet arī bērnu emocionālo attieksmi – prieku par dzīvības dažādību un skumjas par tās zaudēšanu, kā arī motivāciju rīkoties (*Li et al*., 2024). Šīs pieredzes palīdz bērniem izprast sarežģītus ekoloģiskos jēdzienus, piemēram, bioloģisko daudzveidību un dzīves ciklus, izmantojot praktisku, sensoru un emocionālu mācīšanos (*Lerstrup et al*., 2021). Dabas novērojumi, stāstu stāstīšana par dzīvniekiem un apkārtējo vidi ir veids, kā pirmsskolas vecuma bērniem skaidrot dzīvības ciklu, ilustrējot, kā dzīvība sākas, attīstās un dabiski noslēdzas.

Lai gan ir skolotāju, kas uzskata, ka bērnus nāves tēma neinteresē, pētījumi (*Galende*, 2015; *Puskás et al*., 2023; *Winter*, 2022) rāda, ka bērni to uztver un izzina jau agrā vecumā. Filmas, TV un grāmatas sniedz bērniem nozīmīgu informāciju, taču bieži vien tās var būt neprecīzas vai maldinošas. Dažreiz mediju saturs palīdz diskusijās par nāvi starp vecākiem un bērniem

(*Longbottom & Slaughter*, 2018). Nereti bērni uzdod jautājumus par dzīves un nāves jēgu, kā arī par to, kāpēc cilvēki mirst un kāda ir dzīves nozīme, ja nāve ir neizbēgama (*Joy et al*., 2024).

Autori (*Longbottom & Slaughter*, 2018; *Porter Born & Schonfeld*, 2019; *Puskás et al*., 2021; *Silva* el al., 2020) uzsver nepieciešamību pēc atklātas un zinātniski pamatotas izglītības par nāvi bērniem. Tiek ieteikts iesaistīt bērnus dabas ciklu novērošanā, kas var sekmēt bioloģisku izpratni par dzīves un nāves savstarpējo saistību (*Longbottom & Slaughter*, 2018). Saziņa ar dabu un dabas ciklu novērošana, piemēram, augļu, dzīvnieku vai augu dzīves cikli, veicina bērnu bioloģiskās izpratnes par dzīvi un nāvi attīstību (*Longbottom & Slaughter*, 2018). Tādējādi bērni iemācās, ka nāve ir saistīta ar bioloģiskām pārmaiņām, piemēram, dzīvības funkciju izbeigšanos, un sāk izprast, kā dabas procesi, piemēram, sadalīšanās, veicina ekosistēmu (*Porter Born & Schonfeld*, 2019). Bērnu spēja izprast nāves dažādos aspektus attīstās pakāpeniski, sākot no trīs gadu vecuma (neatgriezeniskums) un pilnveidojoties līdz aptuveni astoņu gadu vecumam (nāves cēloņi) (*Longbottom & Slaughter*, 2018). Pētījumi (*Ergazaki et al*., 2018; *Winter*, 2022) liecina, ka dzīvnieku nāves koncepts bērniem ir visattīstītākais, savukārt cilvēku nāves koncepts – vismazāk attīstīts, savukārt rotaļlietu nāves koncepts ir sarežģīts, jo bērni bieži vien kombinē bioloģiskos un mehāniskos skaidrojumus, kas liecina, ka šajā vecumposmā rotaļlietas tiek personificētas. Diskusijas par dzīvo un nedzīvo dabu var tikt uztvertas kā sākuma punkts dzīvības vērtības izpratnes veicināšanai pirmsskolas izglītībā, īpaši uzsverot bioloģisko objektu īpašības un to nozīmi dabā.

Arī saskarsme ar ģimenes locekļu vai mājdzīvnieku nāvi veicina bērnu izpratni, taču tās ietekme var būt atkarīga no bērna vecuma un pieredzes detalizācijas (*Longbottom & Slaughter*, 2018). Grupas diskusijas par mirušiem dzīvniekiem veicina bērnu komunikācijas prasmes un sadarbību, palīdzot rast kopīgus risinājumus, piemēram, par dzīvnieka apbedīšanu vai citām darbībām (*Porter Born & Schonfeld*, 2019).

Eifēmismu, piemēram, "aizgāja" vai "guļ mūžīgu miegu," lietošana var radīt bērniem neskaidrības un maldīgus priekšstatus par nāvi. Tieša un vienkārša valoda veicina precīzāku izpratni (*Longbottom & Slaughter*, 2018; *Porter Born & Schonfeld*, 2019). Pirmsskolas vecuma bērniem ir spēja uztvert nāvi ne tikai kognitīvi, bet arī emocionāli, un šie aspekti ir cieši saistīti (*Galende*, 2015; *Silva* el al., 2020). Pašu skolotāju bailes un diskomforts par nāves tēmu bieži kavē tās apspriešanu ar bērniem. Lai gan skolotāji atzīst tēmas nozīmīgumu, viņiem trūkst strukturētas un metodoloģiski pamatotas pieejas, kā runāt ar bērniem par nāvi (*Puskás et al*., 2021).

Pētījumi (*Galenede*, 2015; *Puskás et al*., 2023; *Puskás et al*., 2021) liecina, ka topošajiem skolotājiem nereti trūkst pieredzes un kompetences, lai ar bērniem apspriestu nāves jautājumus (*Galenede*, 2015), savukārt praktizējoši skolotāji bieži izjūt neērtību, runājot ar bērniem par bioloģisko nāvi (*Puskás et al*., 2023; *Puskás et al*., 2021). Skolotāju skaidrojumi par nāvi bieži ir cieši saistīti ar viņu personīgajiem uzskatiem, kultūras tradīcijām un reliģiskajām vērtībām, kas ietekmē arī viņu komforta līmeni nāves tēmas apspriešanā.

Bērnu jautājumi ir saistīti ar bioloģiskajiem procesiem un nāves cēloņiem, tostarp slimībām, ķermeņa darbību un mirstības mehānismiem (*Joy et al*., 2024), tāpēc ir būtiski, ja skolotāji iepazīstina bērnus ar dzīvības un veselīga uztura saistību.

Veselīgs uzturs ir neatņemama dzīvības sastāvdaļa, nodrošinot bērniem nepieciešamās uzturvielas augšanai, attīstībai un veselībai. Pirmsskolas vecuma bērni, iesaistoties veselīga uztura izvēlēs, sāk saprast savu lomu dzīvības uzturēšanā un veido pamatu veselībai un labklājībai visas dzīves garumā (*Abdul Hameed & Salibi*, 2023; *Ares et al*., 2023; *Herawati et al*., 2022; *Lemos et al*., 2023). Šī izpratne vienlaikus stiprina dzīvības vērtības apzināšanos, kas ir būtiska vērtībizglītības sastāvdaļa pirmsskolas izglītībā. Uztura paradumu veidošana tādējādi kļūst ne tikai par praktisku prasmju apguvi, bet arī par audzināšanas procesu, kurā bērni mācās respektēt savu un citu veselību kā nozīmīgu vērtību.

Mācoties izvēlēties veselīgu pārtiku un cienot maltītes, bērni iegūst izpratni par to, ka rūpes par savu veselību ir rūpes par savu dzīvību (*Utami*, 2020). Pirmsskolas vecuma bērniem raksturīga strauja smadzeņu attīstība, un sabalansēts uzturs ir būtisks, lai nodrošinātu nepieciešamo enerģiju un uzturvielas augšanai un attīstībai (*Abdul Hameed & Salibi*, 2023). Šajā vecumā vecāki un skolotāji ir nozīmīgi vērtību nesēji, kas ar savu piemēru veicina veselīga uztura izvēli un attīsta bērnu emocionālo un funkcionālo saikni ar ēdienu (*Ares et al*., 2023; *Lemos et al*., 2023; *Utami*, 2020).

Skolotāji, mācot par veselīgu uzturu, būtiski ietekmē bērnu fizisko veselību un veicina izpratni par veselīga dzīvesveida nozīmi ikdienā. Šī pedagoģiskā darbība sniedz bērniem skaidru priekšstatu par to, ka uztura nodrošināšana un pārdomāta pārtikas izvēle ir cieši saistītas ar dzīvības saglabāšanu un labklājību agrīnā vecumā (*Lemos et al*., 2023). Skolotāji veselīga uztura veicināšanai izmanto dažādas pieejas – pārtikas produktu audzēšanu, kulinārijas nodarbības, spēles un stāstu lasīšanu. Šī darbības palīdz bērniem iegūt zināšanas par uzturu un veidot pozitīvu attieksmi pret veselīgu dzīvesveidu, savukārt paradumi nostiprinās, bērniem praktiski piedaloties ikdienas darbībās, kas saistītas ar ēšanu un pārtikas izvēli (*Lemos et al*., 2023).

Agrīnā bērnībā izveidojušies ēšanas paradumi bieži saglabājas pieaugušo vecumā, tāpēc nepieciešami regulāri, patstāvīgi un attīstoši pasākumi bērniem (*Van den Brand et al*., 2023).

Dzīvība kā vērtība ietver rūpes par veselību, drošību un organisma ilgtspēju, un tā ir cieši saistīta ar cilvēka spēju dzīvot pilnvērtīgi. Viena no šīs vērtības praktiskajām izpausmēm mūsdienu sabiedrībā ir uztura izvēle, kas nodrošina bērnu augšanu un attīstību. Aizvien populārākas kļūst veģetārās diētas, īpaši ģimenēs ar augstāku sociāli ekonomisko statusu un pilsētvidē (*Patelakis et al*., 2019). Labi sabalansēts veģetārs uzturs var nodrošināt normālu bērnu attīstību, tomēr pētījumi (*Redecillas-Ferreiro et al*., 2020) rāda, ka šiem bērniem biežāk ir zemāks ķermeņa masas indekss. Savukārt nepietiekami sabalansēta veģetāra diēta var radīt veselības problēmas – augšanas aizkavēšanos un uzturvielu deficītu (*Desmond et al*., 2024; *Redecillas-Ferreiro et al*., 2020). Pētījumos (*Desmond et al*., 2024; *Yiğit & Samur*, 2022) arī norādīts, ka ilgtermiņa dati par veģetārā uztura ietekmi uz bērnu veselību ir ierobežoti un novecojuši, tādēļ nepieciešami papildu pētījumi. Tādējādi, lai vērtība "dzīvība" īstenotos uztura praksē, ir svarīgi apzināties gan ieguvumus, gan riskus. Vērtība "dzīvība" īpaši nozīmīga pirmsskolas izglītībā, kur bērni veido izpratni par to, kā uzturs ietekmē veselību un līdz ar to arī dzīves kvalitāti (*Ramos-Pla & Fornons Casol*, 2025). Tā atklājas vairākos aspektos: veselīga pārtika, ikdienas režīms, fiziskās aktivitātes un drošība. Pirmsskolas izglītībā šos aspektus iespējams apgūt ar integrētām metodēm: sarunām par pārtikas produktiem un to nozīmi,

praktiskām gatavošanas nodarbībām, rotaļām par veselīgu dzīvesveidu, kā arī dabas un ķermeņa izzināšanu, izmantojot spēli un kustību. Pētījumi rāda, ka agrīnais uzturs ietekmē ne tikai bērnu fizisko attīstību, bet arī kognitīvās spējas pieaugušā vecumā, īpaši sabiedrībās ar zemiem resursiem, kur uztura kvalitātei ir izšķiroša nozīme (*DiGirolamo et al*., 2020; *Patelakis et al*., 2019). Skolotājiem ir nozīmīga loma, gan integrējot uztura izglītību mācību praksē, gan rādot personīgu piemēru, kas veicina bērnu veselīgu paradumu veidošanos (*May et al*., 2024; *Redecillas-Ferreiro et al*., 2020; *Utami*, 2020). Tādējādi bērni apgūst ne tikai faktoloģiskas zināšanas, bet arī vērtību "dzīvība" kā pamatu rūpēm par sevi un citiem.

Pirmsskolas vecumā svarīgi veicināt bērnos empātiju pret visām dzīvām būtnēm. Pieredze ar dzīvniekiem un dabu palīdz bērniem izprast bioloģiskos procesus, veicina empātiju pret dzīvajām būtnēm dabā, cilvēkiem un kopienu, kā arī attīsta pro – sociālu uzvedību (*Ernst & Budnik*, 2022; *Li et al*., 2024). Pētījums (*Ernst & Budnik*, 2022) liecina, ka empātija pret savvaļas dzīvniekiem ir mazāk izteikta nekā pret mājdzīvniekiem, kas savukārt norāda uz nepieciešamību pēc mācību metodēm, kas veicinātu bērnu izpratni par savvaļas dzīvnieku dzīves apstākļiem. Kukaiņu un citu mazu radību novērojumi un aprūpe bērniem sniedz iespēju attīstīt rūpes, cieņu un atbildību pret dzīvām būtnēm un to ekosistēmām Šīs pieredzes palīdz bērniem izprast sarežģītus ekoloģiskos jēdzienus, piemēram, bioloģisko daudzveidību un dzīves ciklus, izmantojot praktisku, sensoru un emocionālu mācīšanos (*Lerstrup et al*., 2021).

Pētījums (*Lerstrup et al*., 2021) liecina, ka bērnu emocionālās saiknes ar dabu sekmēšana notiek gadījumos, kad bērni ikdienā pavada daudz laika ārā, tieši mijiedarbojoties ar meža vidi un dzīvajiem organismiem. Arī zooloģiskā dārza vide piedāvā iespējas, kur bērni var attīstīt emocionālu saikni ar dažādām dzīvības formām, tādējādi veicinot cieņu un rūpes par dabu kopumā (*Ernst & Budnik*, 2022). Savukārt bērni, kuri izjūt empātiju pret dabu, attīsta proekoloģiskas attieksmes, piemēram, rūpes par vidi. Empātija pret dabu mudina uztvert dzīvību kā vērtību, kas ir jāaizsargā un jākopj, sākot ar vienkāršām ikdienas darbībām, piemēram, ūdens taupīšanu vai rūpēm par dzīvniekiem (*Li et al*., 2024). Empātijas uzlabošana pret dzīvniekiem korelē ar empātiju pret cilvēkiem, apliecinot, ka humāna izglītība par dzīvniekiem var pozitīvi ietekmēt bērnu attieksmi un uzvedību pret līdzcilvēkiem (*Samuels & Onuoha-Jackson*, 2023).

Vērtība "dzīvība" pirmsskolas izglītībā veido pamatu bērna attiecībām ar sevi, citiem cilvēkiem, dzīvniekiem un apkārtējo pasauli. Apzināti veidots pedagoģiskais process, kurā bērns tiek rosināts izprast dzīvības trauslumu, unikalitāti un nozīmīgumu, palīdz attīstīt empātiju, cieņu un atbildības izjūtu. Skolotājs šajā procesā ir kā morālais orientieris un drošs sarunu biedrs, kas palīdz bērnam uztvert sarežģītus eksistenciālus jautājumus vecumposmam atbilstošā veidā. Vienlaikus skolotājiem jābūt gatavam sniegt arī vienkāršas, bet zinātniski pamatotas atbildes uz bērnu jautājumiem par dzīvības procesiem, nāvi vai veselību, lai bērna izpratne veidotos patiesa, sabalansēta un atbilstoša viņa attīstības līmenim. Mācot bērnu ievērot dzīvības vērtību visās tās formās, tiek likti pamati sociālām, ētiskām un emocionālām kompetencēm, kas būs nozīmīgas visas dzīves garumā.

Vērtības "dzīvība" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.8. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.8. tabula

Vērtības "dzīvība" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā (autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Izpratne par dzīvības nozīmīgumu un trauslumu	Dzīvības jēdziens tiek skaidrots bērnam saprotamā valodā, izmantojot stāstus, dabas novērojumus, rotaļas un sarunas par dzīves ciklu, tostarp nāvi.	Skolotāju uzvedība, kas pauž rūpes un cieņu pret dzīvām būtnēm, kalpo kā piemērs bērna attieksmes veidošanai. Skolotāju izvairīšanās runāt par nāvi diskomforta dēļ atspoguļo netiešu vērtību ietekmi.	*Ernst & Budnik,* 2022*; Galende,* 2015*; Joy et al.,* 2024*; Longbottom & Slaughter,* 2018*; Puskás et al.,* 2021*; Puskás et al.,* 2023*; Winter,* 2022
Rūpes par dzīvo dabu un līdzatbildība	Praktiskas darbības: augu kopšana, kukaiņu novērošana, videi draudzīga rīcība, kā arī sarunas par veselību un uzturu.	Skolotāji ar savu attieksmi un rīcību pret vidi, pārtiku un dzīvām būtnēm, kā arī ar veselīga dzīvesveida paradumiem demonstrē piemēru, kuru bērns pakāpeniski pārņem savā uzvedībā un attieksmē.	*Ernst & Budnik,* 2022*; Isaacs,* 1930*; Lerstrup et al.,* 2021*; Li et al.,* 2024*; Samuels & Onuoha-Jackson,* 2023
Izpratne par dzīves ciklu un ekosistēmu līdzsvaru	Tematiskas darbības par dzīvības ciklu, ekosistēmām un veselīga dzīvesveida nozīmi bērnu attīstībā.	Mācību procesā tiek modelēta cieņpilna attieksme pret dzīvo dabu, sevi un līdzcilvēkiem, skolotājiem kļūstot par uzvedības paraugu vērtības "dzīvība" īstenošanā.	*Clarke,* 2022*; Li et al.,* 2024*; Redecillas-Ferreiro et al.,* 2020*; Utami,* 2020
Empātijas un cieņas attīstīšana pret dzīvību	Diskusijas un stāsti par dzīvības nozīmīgumu, dabas aizsardzību, dzīvām būtnēm, kā arī dabas novērošana, kas rosināta ar pedagoģisku mērķi attīstīt bērna izpratni par dzīvības vērtību.	Grupas ikdienā skolotāji modelē cieņpilnu attieksmi pret dzīvību, veicinot empātiju, drošību un rūpes bērnu savstarpējās attiecībās.	*Horban & Martych,* 2023*; Cieciuch et al.,* 2015*; Joy et al.,* 2024

1.8. tabulas turpinājums

Dzīvība kā izvēles un rīcības pamatprincips	Rīcība bērnu un dzīvnieku aizsardzības situācijās; skaidri noteikti uzvedības modeļi.	Spontāna reakcija situācijās, kad tiek aizskarta dzīvība vai netiek ievērota drošība.	*Cieciuch et al.,* 2015*; Singer,* 2011*; Swartwood & Stoner,* 2021

Kā redzams 1.8. tabulas apkopotajā pārskatā, dzīvības vērtības aktualizācija ietver gan zināšanu apguvi, gan emocionāli ētisku pieredzi; līdzīgi arī vērtība "cilvēka cieņa" prasa jēgpilnu pedagoģisku pieeju, kas balstīta uz attieksmi pret katru bērnu kā vērtīgu un unikālu personību. Tāpat kā dzīvība ir universāla vērtība, ko bērns mācās novērtēt jau no pirmajiem dzīves gadiem, arī cieņa pret cilvēku veido pamatu attieksmei pret katru indivīdu kā neatkārtojamu un vērtīgu personību, kuras tiesības un vajadzības ir jārespektē jebkurā situācijā.

Vērtība "cilvēka cieņa"

Cilvēka cieņa vēsturiski tiek raksturota kā neaizskarama un fundamentāla vērtība, cieši saistīta ar cilvēktiesībām, taču atšķirīga ar to, ka to iespējams faktiski aizskart vai iznīcināt (*Kolnai*, 1976). Kanta filozofijā cieņa balstās indivīda spējā rīkoties saskaņā ar saprātu, kļūstot par humānas un ētiskas sabiedrības pamatu (*Kant*, 1785/2017). Cilvēka cieņa tiek izprasta kā katra indivīda iekšējā vērtība, kas prasa viņa atzīšanu un respektēšanu morālas personas statusā neatkarīgi no sasniegumiem (*Darwall*, 1977).

Mūsdienu pētījumi (*Gilabert*, 2023) turpina šo skatījumu, definējot cilvēka cieņu kā morālu statusu, kas balsta cilvēktiesības un nosaka nepieciešamību pēc indivīda aizsardzības un atbalsta. Tajā pašā laikā kritiskā pieeja uzsver, ka cieņa jāinterpretē, izvairoties no cilvēka pārākuma pār citām sugām (*Gluchman*, 2017; *Rossello*, 2017; *Sotelo*, 2021).

Bērnu tiesību aizsardzībā cilvēka cieņa ir būtisks princips, pieprasot līdzvērtīgas tiesības bērniem un pieaugušajiem, vienlaikus respektējot bērnu attīstības īpatnības un atkarību no pieaugušo atbalsta (*Sigurdsen*, 2020; *Tretyak*, 2021). Bērnu neaizskaramība, tiesības uz līdzdalību un vienlīdzīgu attieksmi kļūst par centrālajiem aspektiem bērnu tiesību izpratnē (*Sigurdsen*, 2020). Pirmsskolas izglītībā cieņa izpaužas bērna unikalitātes atzīšanā, akcentējot holistisku pieeju viņa fiziskajai, emocionālajai un sociālajai drošībai (*İnci & Akın*, 2024; *Tretyak*, 2021).

Bioētikā cilvēka cieņas koncepciju parasti raksturo divas pieejas: personālistiskā, kas cilvēku uzlūko kā neatkārtojamu personu ar iedzimtu cieņu, brīvību un garīgumu (*Hernandez-Ojeda & Requena*, 2024), un transpersonālistiskā, kas cieņu primāri sasaista ar autonomiju un dzīves kvalitāti (*Sotelo*, 2021). Šādā skatījumā bērna intereses kļūst par juridisku un bioētisku pamatu cieņas nodrošināšanai. Pirmsskolas izglītībā šīs pieejas atklājas skolotāju eksplicītajās un implicītajās vērtībās. No vienas puses – skolotājs respektē bērnu kā neatkārtojamu personību ar iedzimtu vērtību, no otras puses – viņš ikdienas praksē izvēlas tādas audzināšanas un mācību metodes, kas stiprina bērna autonomiju, sociālās prasmes un dzīves kvalitāti. Tādējādi cieņas vērtība nav tikai deklarēta kategorija, bet integrējas pedagoģiskajā darbībā un kļūst par būtisku vērtībizglītības sastāvdaļu pirmsskolas izglītībā (*Kılınç & Andaş*, 2022).

Bērna cieņas stiprināšanai būtiska ir droša, iekļaujoša vide un darbības, kas pielāgotas bērna attīstības vajadzībām. Rotaļās balstīta mācīšanās, emocionālais atbalsts un cieņpilna komunikācija sekmē bērna pašvērtības apziņu un harmonisku attīstību (*İnci & Akın*, 2024; *Tretyak*, 2021). *Franeta* (2021), balstoties uz Paula Rikēra filozofiju, uzsver pašcieņas un atzīšanas veicināšanu, izmantojot pozitīvu atgriezenisko saiti un bērna tiesību izpratni. Skolotāju prasmes veidot emocionāli drošu vidi ir cieņpilnas attiecību kultūras pamats pirmsskolas izglītībā (*AERO*, 2023); *Taylor et al.*, 2023). Cieņpilnas attiecības stiprina bērnu emocionālo drošību un piederības izjūtu (*AERO*, 2023; *Tretyak*, 2021), kā arī attīsta bērnu atbildību pret sevi un citiem. Emociju regulācija, skolotāju atbalstīta, ir būtiska bērnu pašapziņas, sociālās kompetences un cieņas pamata veidošanai (*Thümmler et al*., 2022).

Svarīgs aspekts ir bērna aktīva līdzdalība, kas nostiprina autonomiju un cieņas izpratni (*Symeonidou et al*., 2023). Lai veicinātu izpratni par cieņu, nepieciešama mērķtiecīga pašvērtības apziņas, empātijas un morālās domāšanas attīstīšana (*Symeonidou et al*., 2023; *Tretyak*, 2021), integrējot cieņu ikdienas izglītības praksē (*Tretyak*, 2021).

Iekļaujošā pedagoģija veicina dažādības pieņemšanu un bērnu savstarpējo cieņu (*Gilabert*, 2023). Iekļaujoša izglītība nodrošina kvalitatīvu izglītību visiem bērniem neatkarīgi no viņu spējām (*Symeonidou et al*., 2023), taču tās īstenošanu kavē skolotāju nepietiekoša izglītošana (*Palazzo*, 2020; *Sanches-Ferreira et al*., 2022).

Cieņa kā cilvēka pamata vērtība nosaka vienlīdzību izglītībā, nevis otrādi (*Gluchman*, 2017). Pirmsskolas izglītībā iekļaujošas vides nozīme ir īpaši aktuāla dažādu kultūru un spēju bērnu vidū. Tajā pašā laikā izaicinājumus rada vides nepielāgotība un aizspriedumi (*Alshahrani*, 2023). Iekļaujoša vide stimulē bērnu ar invaliditāti komunikācijas prasmju attīstību (*Lin et al*., 2019). Vispārizglītojošās klases un grupas ar atbilstošu atbalstu nodrošina piemērotākus nosacījumus bērnu attīstībai nekā segregētas programmas (*Hebbeler & Spiker*, 2016; *Webb*, 2021). Skolotāju profesionālā pilnveide un sabiedrības izglītošana ir kritiski svarīga, jo tās nodrošina skolotājiem kompetenci un sabiedrībai izpratni par to, kā iekļaušana var kļūt par vērtību, kas veicina vienlīdzīgas iespējas un cieņpilnas attiecības izglītības vidē (*Webb*, 2021).

Izglītība par invaliditāti veicina bērnu empātiju un stereotipu mazināšanu (*Mankiw*, 2021). Piemēram, Vācijā tiek īstenota sociāli emocionālo prasmju attīstīšanas programma *Faustlos* un pirmsskolas izglītības iestāžu programma sociāli emocionālo kompetenču stiprināšanai un uzvedības problēmu primārajai prevencijai *Papilio,* kas attīsta bērnu prasmes cieņpilnai attieksmei, emociju (prieka, dusmu, baiļu, skumju) atpazīšanai un regulēšanai, sociālo noteikumu apguvei (*Thümmler et al*., 2022). Bez skolotāju atbalsta bērni ar invaliditāti biežāk piedzīvo sociālo izolāciju un iebiedēšanu (*Hong et al*., 2020; *Koller et al*., 2018), taču izglītojošas programmas būtiski uzlabo bērnu pieņemošo attieksmi (*Tekerci & Koğar*, 2021).

Cieņas izkopšanu veicina arī starppaaudžu mijiedarbība, kas palīdz bērniem attīstīt empātiju, cieņu pret vecākiem cilvēkiem un izpratni par dzīves ciklu (*Gultekin et al*., 2022; *Wendland & Parizet*, 2022). Vecvecāki veicina ģimenes kultūras vērtību nodošanu un emocionālo atbalstu bērniem (*Kanyal*, 2024; *Pulgaron et al*., 2016). Tostarp pētījums (*Pulgaron et al*., 2016) norāda, ka vecvecāku un pirmsskolas izglītības skolotāju sadarbība var nodrošināt labāku izpratni par bērna vajadzībām un attīstību, ja abu pušu zināšanas un pieredze tiek atzīta

un integrēta bērna izglītības un aprūpes procesā, tādējādi stiprinot cilvēka cieņu kā savstarpējas atzīšanas un līdzvērtīgas sadarbības pamatu.

Vērtība "cilvēka cieņa" pirmsskolas izglītībā tiek veicināta daudzveidīgos procesos – starppaaudžu mijiedarbībā (*Gultekin et al*., 2022; *Wendland & Parizet*, 2022), vecāku un skolotāju konstruktīvā sadarbībā (*van der Westhuizen & van Jaarsveld*, 2022), atbilstošu mācību metožu izvēlē un reflektīvās sarunās (*Tretyak*, 2021), kā arī mācot risināt konfliktus starp bērniem cieņpilnā un uz sadarbību vērstā veidā (*Cao et al*., 2022). Šie procesi kopumā palīdz bērnam izprast savu un citu vērtību, stiprina morāles pamatus un attīsta sociālo atbildību.

Cilvēka cieņa pirmsskolas izglītībā ir pamats bērna kā unikālas, cienījamas un pilnvērtīgas personības atzīšanai. Droša, iekļaujoša vide un cieņpilnas attiecības stiprina bērna pašvērtību, empātiju un atbildību, vienlaikus veidojot pamatu humānai sabiedrībai, kur katra indivīda vērtība tiek respektēta un kopta (*Talias*, 2022).

Vērtība "cilvēka cieņa" pirmsskolas izglītībā kalpo kā pamats bērna pašvērtības, cieņpilnas saskarsmes un atbildīgas rīcības attīstībai. Tā izpaužas gan skolotāju attieksmē pret katru bērnu kā unikālu personību, gan ikdienas situācijās, kur bērns mācās izprast sevi un citus, pieņemt atšķirīgo un cienīt līdzcilvēkus. Droša, iekļaujoša un emocionāli atbalstoša vide palīdz bērniem veidot attiecības, kas balstītas savstarpējā cieņā, empātijā un taisnīgumā. Šādas attiecības veido pamatu humānai sabiedrībai, kur katra indivīda vērtība ir nozīmīga.

Vērtības "cilvēka cieņa" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.9. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.9. tabula

Vērtības "cilvēka cieņa" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā (autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Atzīšana	Verbāla un neverbāla atzinība par bērna unikalitāti, pozitīva atgriezeniskā saite.	Skolotāju empātiska reakcija, uzmanība bērna emocijām, uzklausīšana bez vērtēšanas.	*AERO,* 2023*; Franeta,* 2021*; İnci & Akın,* 2024*; Symeonidou et al.,* 2023*; Taylor et al.,* 2023*; Tretyak,* 2021
Līdzdalība	Bērnu iesaistīšana lēmumu pieņemšanā, iespēja izvēlēties darbības.	Skolotāju gatavība pieņemt bērna iniciatīvu un individualitāti bez kontrolējošas dominances.	*Darwall,* 1977*; Gilabert,* 2023*; Sigurdsen,* 2020*; Sotelo,* 2021*; Symeonidou et al.,* 2023*; Tretyak,* 2021
Iekļaušana	Pedagoģiskā pieeja, pielāgota bērnu dažādībai, atbalsts bērniem ar speciālām vajadzībām.	Grupas kultūra, kurā tiek veicināta iekļaušana un savstarpēja cieņa, nepieļaujot diskriminējošu vai izslēdzošu attieksmi.	*Alshahrani, 2023; Koller et al.,* 2018*; Lin et al.,* 2019*; Mankiw,* 2021*; Sanches-Ferreira et al.,* 2022*; Webb,* 2021

1.9. tabulas turpinājums

Emocionālā drošība	Vides veidošana, kur bērns jūtas pieņemts, netiek baidīts vai kritizēts.	Skolotāju klātbūtne, stabilitāte un pieejamība emocionāli grūtās situācijās.	*AERO,* 2023*; Gultekin et al.,* 2022*; İnci & Akın,* 2024*; Taylor et al.,* 2023*; Thümmler et al.,* 2022*; Tretyak,* 2021
Konfliktu risināšana	Pedagoģiski vadītas diskusijas, kur bērni mācās risināt nesaskaņas cieņpilnā veidā.	Skolotāju rīcība kā piemērs konflikta situācijā – mierīga, taisnīga, respektējoša.	*Cao et al.,* 2022*; Hong et al.,* 2020*; Kanyal,* 2024*; Pulgaron et al.,* 2016*; van der Westhuizen & van Jaarsveld,* 2022*; Wendland & Parizet,* 2022
Starppaudžu mijiedarbība	Veidotas sarunas ar vecākiem cilvēkiem, vecvecāku iesaiste kopīgās darbībās.	Skolotāju izturēšanās pret senioriem kā paraugs bērna vērtību veidošanai.	*Gluchman,* 2017*; Gultekin et al.,* 2022*; Kanyal,* 2024*; Pulgaron et al.,* 2016*; Tretyak,* 2021*; Wendland & Parizet,* 2022

Kā redzams 1.9. tabulas apkopotajā pārskatā, vērtība "cilvēka cieņa" pirmsskolas izglītībā tiek īstenota gan ar skolotāju attieksmi, gan strukturētām pedagoģiskām darbībām. Turpinot šo izpratni, īpaši svarīgi ir pievērst uzmanību arī brīvības vērtībai, kas cieši saistīta ar bērna autonomiju, izvēles iespējām un spēju pašnoteikties jau agrīnā vecumā.

Vērtība "brīvība"

Brīvība tiek definēta kā cilvēka spēja rīkoties saskaņā ar savu gribu, vienlaikus respektējot citu tiesības un sabiedrībā pastāvošās normas (*Gregòri*, 2018; *Spătărelu*, 2020). Zinātniskajā literatūrā izšķir negatīvo brīvību ("brīvība no") un pozitīvo brīvību ("brīvība uz") (*Nussipova et al*., 2021). Negatīvā brīvība nozīmē atbrīvotību no ārējiem ierobežojumiem un iejaukšanās indivīda izvēlēs, savukārt pozitīvā brīvība saistās ar spēju dzīvot saskaņā ar saviem uzskatiem, izpausties radoši un realizēt savu potenciālu (*Fromm*, 1947; *Fives*, 2021; *Nussipova et al*., 2021). Ēriks Fromms (*Erich Fromm*) uzsver, ka īsta brīvība iespējama tikai tad, ja cilvēks spēj līdzsvarot abas šīs formas – negatīvo kā pamatu un pozitīvo kā pašizpausmes iespēju (*Fromm*, 1947).

Mūsdienu pētnieki aplūko brīvību kā sociālkultūras fenomenu, kas ir būtiska cilvēka esības sastāvdaļa. Tiek izdalīta iekšējā brīvība – indivīda emocionālā un garīgā spēja rīkoties saskaņā ar savu būtību – un ārējā brīvība – iespēja izvēlēties sabiedrības noteikto normu ietvaros (*Nussipova et al*., 2021). Brīvība ietver arī cilvēktiesības, sociālās vērtības un individuālās prasmes un tiek definēta kā spēja pieņemt atbildīgus, uz kritisku domāšanu balstītus lēmumus. Tomēr tā nav absolūta – to ierobežo gan sabiedrības normas, gan dabiskie apstākļi (*Gregòri*, 2018). Brīvība tiek saprasta kā intelektuāla autonomija, kas cieši saistīta ar sociālajām un vērtību normām; šādas pieejas mērķis ir veidot atbildīgu rīcību un novērst sociālu haosu (*Dardanou* & *Karlsen*, 2023; *Halchenko*, 2018; *Puffer*, 1946; *Spătărelu*, 2020). Brīvība kļūst

reāla, ja indivīds spēj apzināti kontrolēt savas domas, emocijas un rīcību, pieņemt lēmumus un uzņemties atbildību par tiem (*Halchenko*, 2018; *Nuruddaroini et al*., 2022). Atbildība tiek izprasta kā indivīda spēja apzināties savas rīcības sekas un rīkoties saskaņā ar sabiedrībā pieņemtajām vērtībām un normām, kas veido pamatu sociāli atbildīgai uzvedībai (*Jurs et al*., 2017a). Tā ir būtisks priekšnoteikums bērnu pašapziņas, motivācijas un emocionālās attīstības veicināšanā (*Cerino*, 2023). Jāatzīmē, ka brīvība un demokrātija ir galvenās vērtības Latvijas sabiedrībā, īpaši jauniešu vidū (*Ločmele et al*., 2024).

Demokrātiskā sabiedrībā izglītībai tradicionāli tiek piedēvēta loma, kas palīdz uzturēt līdzsvaru starp indivīda brīvību un atbildību pret kopienu (*Puffer*, 1946). Izglītība veicina šo līdzsvaru, mācot bērniem, ka brīvība iegūst nozīmi tikai tad, ja to pavada atbildīga rīcība un ievērošana sabiedrības normās (*Gregòri*, 2018; *Spătărelu*, 2020). Atbildība šeit nozīmē spēju apzināties rīcības sekas un ievērot robežas, kas nodrošina harmoniju starp individuālajām un kolektīvajām interesēm (*Spătărelu*, 2020). Brīvība nevar pastāvēt bez apzinātas izvēles, kas balstīta kritiskā domāšanā, morālajos principos un izpratnē par citu cilvēku vajadzībām (*Chepil et al*., 2023; *Gregòri*, 2018; *Nussipova et al*., 2021; *Spătărelu*, 2020). Šāda brīvības un atbildības savstarpējā saistība stiprina bērnu patstāvību un problēmu risināšanas prasmes (*Cerino*, 2023). Tajā pašā laikā ir pētījums (*Dementiy & Grogoleva*, 2016), kas liecina, ka pirmsskolas vecumā atbildības izjūta ir vēl tikai sākumstadijā, tāpēc skolotājiem jāveicina tās attīstība ar mērķtiecīgām, vecumposmam atbilstošām metodēm.

Izglītībai jābūt kā brīvības instrumentam, kas palīdz bērniem apzināties savu potenciālu, attīsta kritisko domāšanu un veicina pašnoteikšanos (*Cerino*, 2023). Brīvības apzināšanās pirmsskolas izglītībā ir būtiska bērna personības attīstībā, jo tā sekmē pašapziņu, iekšējo motivāciju un atbildīgas rīcības veidošanos (*Cerino*, 2023; *Gregòri*, 2018). Brīvība nav tikai ārēju ierobežojumu trūkums – tā ir arī spēja patstāvīgi izvēlēties, uzņemties iniciatīvu un izdarīt apzinātus, vērtībās balstītus lēmumus (*Fromm*, 1947; *Nussipova et al*., 2021). Šāda brīvības koncepcija pirmsskolas izglītībā izpaužas daudzdimensionāli – tā ietver domāšanas autonomiju, vērtību izvēli, emocionālo izpausmi un rīcības atbildību (*Halchenko*, 2018; *Taylor et al*., 2023).

Skolotāju loma šajā procesā ir īpaši nozīmīga. Viņš kļūst par atbalstītāju un līdzgaitnieku, kas rada drošu, uzticības pilnu vidi, kur bērni var eksperimentēt, kļūdīties un mācīties, gūstot praktisku pieredzi (*Ayu et al*., 2023; *Dzhorova*, 2019; *Jurčík*, 2023; *Urbina-Garcia et al*., 2022). Mācību vide, kas veicina bērna radošumu un patstāvību, veido pamatu arī viņu sociālo prasmju attīstībai un savstarpējai mijiedarbībai. Alternatīvās izglītības pieejas, Montessori, Valdorfa, *Reggio Emilia*, uzsver bērna dabisko zinātkāri un brīvību, pielāgojot mācību saturu bērna interesēm un tempam (*Aljabreen*, 2020; *Jurčík*, 2023).

Svarīga ir arī fiziskā vide – tai jābūt elastīgai, ar pieejamiem resursiem, kas bērniem sniedz iespēju darboties neatkarīgi. Zemi plaukti, pārskatāmas darba vietas, piekļuve ārtelpām palīdz bērnam patstāvīgi organizēt savu darbību un veicina izjūtu par autonomiju (*Cerino*, 2023; *Fadlillah et al*., 2020; *Rouvali & Riga*, 2018; *Watson & Newman*, 2023). Šādā vidē bērni var izpaust savas idejas, izmantot simboliskas spēles, iejusties lomu tēlos un piedzīvot, kā viņu izvēles ietekmē notikumu attīstību (*Dardanou & Karlsen*, 2023; *Halchenko*, 2018).

Skolotāji izmanto dažādas metodes, lai strukturētā veidā sekmētu bērnu neatkarību: rutīnas uzdevumus, izaicinājumus, uzdevumu maiņu un simboliskas atlīdzības sistēmas, piemēram,

zvaigžņu punktus (*Ayu et al*., 2023; *Chepil et al*., 2023; *Fadlillah et al*., 2020). Lomu spēles un grupu projekti palīdz attīstīt gan individuālo atbildību, gan sociālo sadarbību (*Spătărelu*, 2020; *Taylor et al*., 2023). Skolotāji, kas uzdod atvērtus jautājumus un veicina bērna viedokļa paušanu, sekmē viņa domāšanas brīvību un pašvērtību.

Neskatoties uz teorētisko atbalstu bērna līdzdalībai, praksē nereti novērojams, ka lēmumu pieņemšana paliek pieaugušo kontrolē un bērna viedoklis netiek pilnvērtīgi ņemts vērā (*Kunt & Avcı*, 2023). Šī nesaskaņotība starp teoriju un realitāti uzsver nepieciešamību stiprināt līdzdalības kultūru, kur bērniem tiek dota reāla iespēja ietekmēt savu mācību un sociālo vidi. Pētījumi (*Devjak et al*., 2021) rāda, ka bērna līdzdalības kvalitāti būtiski ietekmē skolotāju attieksme un spēja nodrošināt izvēles iespējas un emocionālu atbalstu. Šis princips attiecas arī uz bērniem ar speciālām vajadzībām, kuru līdzdalība iespējama, izmantojot personalizētas, multimodālas komunikācijas pieejas – vizuālos simbolus, digitālos stāstus, video materiālus (*Lawrence*, 2022; *Parsons et al*., 2021; *Parsons et al*., 2023; *Lewis-Dagnell et al*., 2023).

Brīvība un patstāvība ir cieši saistītas ar atbildību. Bērni sākumā izpilda uzdevumus pēc pieaugušo norādījumiem, taču, saņemot atbalstu, viņi attīsta pašvadību un spēju uzņemties sekas par saviem lēmumiem (*Chepil et al*., 2023). Pašapkalpošanās, emocionālā pašregulācija, pacietība un sociālā mijiedarbība veido neatkarības pamatu (*Ayu et al*., 2023; *Nuruddaroini et al*., 2022). Šīs prasmes jāveido pakāpeniski un atbilstoši bērna attīstības līmenim (*Dzhorova*, 2019; *Fadlillah et al*., 2020), vienlaikus respektējot katra bērna individuālās vajadzības un temperamentu (*Urbina-Garcia et al*., 2022).

Neatkarības veidošanā būtiska loma ir vecākiem. Neatkarība neveidojas spontāni, tā rodas ilgstošā, konsekventā mijiedarbībā starp bērnu, skolotāju un vecāku (*Cerino*, 2023; *Nuruddaroini et al*., 2022). Šī mijiedarbība veido pamatu arī atbildības attīstībai, jo bērns pakāpeniski apgūst spēju apzināties savas rīcības sekas un pieņemt sociāli nozīmīgus lēmumus (*Jurs et al*., 2017a). Taču nereti vecākiem trūkst izpratnes par to, kā veicināt atbildību – prioritāte tiek piešķirta disciplinētībai, nevis iekšējai motivācijai (*Chepil et al*., 2023; *Fadlillah et al*., 2020). Skolotāju uzdevums ir sniegt vecākiem atbalstu, mudinot veidot brīvību veicinošu vidi arī mājās (*Urbina-Garcia et al*., 2022). Tikai konsekventa sadarbība starp izglītības iestādi un ģimeni spēj ilgtermiņā nodrošināt saskaņotu un bērnam labvēlīgu attīstību (*Cerino*, 2023; *Hidayanti et al*., 2023; *Saleh et al*., 2022).

Vērtība "brīvība" pirmsskolas izglītībā ir cieši saistīta ar bērna vispusīgu personības attīstību, jo tā sniedz iespēju mācīties izdarīt izvēles, pieņemt lēmumus, paust savu viedokli un izteikt individualitāti drošā un atbalstošā vidē. Šīs vērtības pilnvērtīgai attīstībai būtiska ir skolotāju profesionālā rīcība, pārdomāti veidota mācību vide un cieša sadarbība ar ģimeni. Tikai ar mērķtiecīgu atbalstu gan izglītības iestādē, gan mājas vidē iespējams nodrošināt līdzsvarotu un atbildīgu brīvības pieredzi, kas kļūst par pamatu bērna emocionālajai stabilitātei, pašnoteikšanās spējai un ētiskajai izaugsmei.

Vērtības "brīvība" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.10. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.10. tabula

Vērtības "brīvība" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā (autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Brīvība kā izvēles un atbildības vērtība	Skolotāji skaidro bērniem, ko nozīmē brīvība un tās robežas, izmantojot piemērus, stāstus un diskusijas par izvēli.	Skolotāji ļauj bērnam patstāvīgi pieņemt lēmumus, izzināt savas intereses un izjust atbildību par savām izvēlēm.	*Fromm,* 1947*; Gregòri,* 2018*; Halchenko,* 2018*; Nussipova et al.,* 2021*; Taylor et al.,* 2023
Brīvība izteikt viedokli	Skolotāji izmanto jautājumus un refleksijas tehnikas, kas rosina bērna viedokļa izteikšanu un pārdomātu izvēli	Skolotāji iedrošina bērna iniciatīvu, nekritizē kļūdas, bet uzsver mācīšanās procesu.	*Ayu et al.,* 2023*; Cerino,* 2023*; Chepil et al.,* 2023*; Spătărelu,* 2020*; Urbina-Garcia et al.,* 2022
Vide kā brīvības pieredzes veidotāja	Izglītojošā vide tiek strukturēta tā, lai bērns var brīvi izvēlēties darbības, materiālus un sadarbības formu.	Skolotāji mērķtiecīgi veido vidi, kas atbalsta bērna pašvadītu rīcību un piešķir nozīmi brīvas izpētes pieredzei ikdienas darbībā	*Cerino, 2023; Dardanou & Karlsen,* 2023*; Jurčík,* 2023*; Rouvali & Riga,* 2018*; Watson & Newman,* 2023
Respektējošas attieksmes veidošana izvēļu situācijās	Skolotāji rosinās diskusijas par izvēlēm un to sekām, attīsta prasmi cienīt citu viedokli.	Skolotāju piemērs parāda, kā pieņemt lēmumus apzināti un ar atbildību.	*Cerino, 2023; Chepil et al.,* 2023*; Dementiy & Grogoleva,* 2016*; Nussipova et al.,* 2021*; Spătărelu,* 2020
Skolotāji kā brīvības pieredzes līdzgaitnieks	Skolotāji uzklausa bērna idejas, uzticas viņa spējām, veicina līdzdalību lēmumu pieņemšanā.	Skolotāji pieļauj kļūdas kā attīstības sastāvdaļu un uzsver bērna kompetenci rīkoties patstāvīgi.	*Aljabreen,* 2020*; Ayu et al.,* 2023*; Dzhorova,* 2019*; Jurčík,* 2023*; Urbina-Garcia et al.,* 2022

Kā redzams 1.10. tabulas apkopotajā pārskatā, brīvības vērtības īstenošana pirmsskolas izglītībā nozīmē līdzsvaru starp bērna autonomiju un atbildību, tomēr šī pieredze nav atrauta no plašākas sociālās vides – tās saknes meklējamas ģimenē, kur bērns pirmo reizi saskaras ar attiecību, robežu, pienākumu un cieņas principiem; tādēļ vērtība "ģimene" kļūst par būtisku turpinājumu bērna brīvības izpratnes veidošanā un piederības apziņas attīstībā.

Vērtība "ģimene"

Latvijā un citviet Eiropā ģimene joprojām tiek uzskatīta par vienu no nozīmīgākajām dzīves vērtībām (Koroļeva u.c., 2023; *Panagiotopoulou et al*., 2022). Saskaņā ar Latvijas oficiālās statistikas datiem 2024. gadā Latvijā bija 483 490 ģimenes. No tām būtiska daļa ietver ģimenes ar bērniem, taču šo ģimeņu struktūra ir ievērojami dažādota: līdzās laulātu pāru (81631)

ģimenēm, kurās aug vismaz viens bērns, kas nav sasniedzis pilngadību, būtisku īpatsvaru veido arī nereģistrētā kopdzīvē dzīvojošu pāru (16939) ģimenes, kā arī vientuļo māšu (97374) un vientuļo tēvu (19253) ģimenes, kur katrā no šiem gadījumiem ģimenē ir vismaz viens nepilngadīgs bērns (Centrālā statistikas pārvalde, 2024). Minētie dati atklāj, ka tradicionālā laulātā pāra ģimene vairs nav vienīgais dominējošais modelis – ģimenes forma Latvijā ir daudzveidīga**.** Šī daudzveidība rada nepieciešamību pirmsskolas izglītībā ģimeni aplūkot nevis kā formālu un statisku vienību, bet kā dinamisku, sociāli konstruētu attiecību sistēmu, kur būtiskākā nozīme piešķirama emocionālajai piesaistei, aprūpei un savstarpējai atbildībai (*Kane*, 2019; *Sear*, 2021).

Zinātniskajā literatūrā tiek izdalītas kodolģimenes, ko veido vīrietis, viņa sieva un viņu bērni (*Blekesaune*, 2022; *Panchal & Dubey*, 2025; *Sear*, 2021), tomēr tiek norādīts, ka šis modelis ir vēsturiski jauns un reti sastopams kā "izolēta" ģimene (*Sear*, 2021). Izplatītas ir paplašinātās ģimenes**,** kas tiek raksturotas kā vairāku paaudžu sociāla un funkcionāla vienība, kurā līdztekus vecākiem un bērniem nozīmīgu lomu bērna audzināšanā ieņem arī citi radinieki, sniedzot daudzveidīgu atbalstu, piemēram, emocionālu, praktisku, audzinošu (*Ente et al*., 2024; *Longo et al*., 2024). Šāda kolektīva pieeja audzināšanā var bagātināt bērna pieredzi, līdzsvarot autoritāros aspektus un nodrošināt stabilu atbalsta sistēmu arī ģimenēs, kur locekļi dzīvo atsevišķi, izmantojot tehnoloģijas saiknes uzturēšanai.

Zinātniskajā literatūrā raksturotas arī jauktās ģimenes (*blended families*), kas ir ģimenes, kurās viens no bioloģiskajiem vecākiem dzīvo kopā ar partneri, kas nav otra bērna bioloģiskais vecāks. Šādās ģimenēs bieži sastopami partnera bērni no iepriekšējām attiecībām, kā arī kopīgi bērni, tā veidojot dažādas ģimenes struktūras, kurās ietilpst arī pusbrāļi un pusmāsas (*Nixon & Hadfield*, 2016).

Kodolģimene bieži tiek idealizēta kā "normālā" forma, taču šī pieeja var novest gan pie citu ģimenes modeļu marginalizācijas, gan veidot vidi radikalizācijai, ja ģimenē dominē vienveidīga domāšana un tiek ierobežota individuālā brīvība (*Cutas & Smajdor*, 2017; *Ivanov*, 2024). Tostarp kodolģimenes idealizācija var ierobežot atbalstu vecākiem un bērniem, radot negatīvas sekas veselībai un labklājībai, tostarp veicinot vientulību, emocionālu izdegšanu un samazinot pieejamā atbalsta apjomu (*Sear*, 2021). Tādēļ pirmsskolas izglītībā ir būtiski attīstīt bērnu izpratni par ģimeņu daudzveidību, veicināt atvērtību, kritisko domāšanu un empātiju, aktualizējot ģimeni kā attiecību, nevis struktūras vērtību. Tādējādi ģimeni iespējams raksturot kā pamata un universālu cilvēku sabiedrības sociālo attiecību sistēmu, kas apmierina visas pamatvajadzības un veic funkcijas, kas nepieciešamas pamatinstitūciju izveidei, uzturēšanai un integrācijai (*Panchal & Dubey*, 2025). Pētījums (*Shaw*, 2025) atklāj, ka mūsdienu ģimenes veidojas nevis uz bioloģiskas radniecības, bet uz sociālām attiecībām un apzinātām izvēlēm, kur nozīmīga loma ir reproduktīviem dalībniekiem un paplašinātiem radniecības tīkliem. Ģimene tiek uztverta kā attiecībās veidots un praktiski īstenots sociāls veidojums, kurā būtiska ir izvēle, atvērtība un ētiskā saikne.

Pētījumi (*Blekesaune*, 2022; *Kulkarni et al*., 2024; *Parihar et al*., 2017) apliecina, ka ģimenes struktūra un funkcionēšana būtiski ietekmē bērna psiholoģisko attīstību un pieaugušo sociālo uzvedību. Kodolģimenēs bērna labklājību nosaka vecāku iesaiste, komunikācija un emocionālais klimats, savukārt vecāku loma veicina arī pieaugušo sociālās uzticēšanās līmeni,

kas ir nozīmīgs priekšnoteikums sabiedrības saliedētībai. Šie rezultāti uzsver, ka pirmsskolas izglītībā ir būtiski ģimeni interpretēt nevis kā statisku struktūru, bet kā attiecību vidi, kas veido bērna drošības izjūtu, vērtību pamatus un sociālo kompetenci.

Ģimene kā pirmā sociālā vide sniedz iespēju bērnam veidot personību, apgūt dzīves prasmes un attīstīt izpratni par sevi un pasauli (*Grevenstein et al*., 2019; *Tasheva*, 2021). Kā norāda pētījums (*Jurs et al*., 2017a), atbildības veidošanās notiek sociālajā mijiedarbībā starp ģimeni, skolu un sabiedrību, kur nozīmīga loma ir gan pedagoģiskajai pieejai, gan skolotāju personiskajam piemēram, gan bērna praktiskajai pieredzei. Tās loma ir ilgtermiņā ietekmīga arī vērtību nodošanā starp paaudzēm (*Ramanova et al*., 2020). Pētījums (Špehte, 2025) uzsver, ka vecāku iesaistīšanās bērna izglītībā sākas ģimenē, kur tiek veidota droša un labvēlīga vide, piedāvātas mācīšanās iespējas un ieaudzintas vērtības, kas vēlāk tiek turpinātas un nostiprinātas izglītības iestādē. Šī pārnese starp paaudzēm ir iespējama, balstoties uz ciešām, uzticības pilnām attiecībām un vecāku aktīvu līdzdalību bērna audzināšanā, kas balstās uz atbildību, neatkarības veicināšanu un darba tikumu – vērtībām, kas liecina par harmonisku līdzāspastāvēšanu starp tradicionālajām un pašizpausmes orientētajām vērtībām (Koroļeva u.c., 2023). Tādējādi ģimenē tiek attīstītas būtiskas garīgās un morālās kvalitātes, piemēram, godīgums, cieņa, līdzcietība un atbildība, kas veido pamatu bērnu emocionālajai, psiholoģiskajai un fiziskajai veselībai, vienlaikus stiprinot viņu spēju pārvarēt dzīves grūtības un mazinot destruktīvas uzvedības riskus (*Ramanova et al*., 2020). Turklāt mūsdienu sabiedrībā, kur vērojams individualisma pieaugums, ģimene kalpo kā stabilizējošs un aizsargājošs resurss, veicinot emocionālo drošību un kvalitatīvas starppersonu attiecības (*Walęcka-Matyja & Banach*, 2022). Turpinot aplūkot ģimenes nozīmi bērna attīstībā, būtiska loma tiek piešķirta vecāku audzināšanas stilam un ģimenes emocionālajam klimatam. Pētījumos (*Salimovna*, 2021; *Tasheva*, 2021) tiek analizēti dažādi bērna audzināšanas stili ģimenē – demokrātiskais, autoritārais un pielaidīgais, uzsverot, ka demokrātiskā pieeja, kurā tiek ņemtas vērā bērna vajadzības un intereses, vislabāk veicina bērna pašapziņu un emocionālo stabilitāti.

Īpaši svarīga ir vecāku konsekvence un spēja pielāgot audzināšanas pieeju bērna individuālajām īpatnībām, lai izvairītos no apjukuma un veicinātu emocionālu līdzsvaru (*Salimovna*, 2021). Vecāku pozitīvais piemērs, aktīva līdzdalība ģimenes ikdienā un tradīciju kopšana palīdz bērnam attīstīt atbildības izjūtu un nostiprināt vērtību sistēmu. Piemēram, regulāras kopīgas maltītes ģimenē ne tikai nodrošina struktūru un rutīnu ikdienā, bet arī kalpo kā būtisks tradīciju, vērtību un kultūras identitātes nodošanas veids, stiprinot emocionālās saites un kopības izjūtu (*Selman & Dilworth-Bart*, 2024; *Teoh*, 2023;). Pētījumi (*Sigmundová et al*., 2021; *Torres-Soto et al*., 2022) uzsver, ka ģimenēs, kurās valda pozitīvas attiecības un emocionāls atbalsts, tiek sekmēta bērna vispusīgā attīstība – fiziskā, garīgā un sociālā.

Vērtību veidošanās ģimenē ir dinamisks un daudzslāņains process, ko ietekmē sabiedrības pārmaiņas, dzīvesveida izmaiņas un sociālekonomiskie apstākļi (*Kuczynski & De Mol*, 2015). Pētījumos (*Inglehart & Welzel*, 2005) konstatēta pakāpeniska pāreja no tradicionālām un reliģiskām vērtībām uz sekulārākām un pašizpausmes vērtībām daudzās sabiedrībās. Pētījumos (*Fingerman*, 2017) norādīts, ka starppaaudžu komunikācija var vājināties darba slodzes un mobilitātes dēļ. Vērtību pārnese ģimenē notiek ikdienas mijiedarbībā un tiek raksturota kā divvirzienu process, kurā vecāki ietekmē bērnus, bet bērni savukārt ietekmē ģimenes attiecību

dinamiku (*Kačāne*, 2022; *Kuczynski & De Mol*, 2015). Ģimene tradicionāli tiek uzskatīta par primāro vērtību socializācijas vidi, taču mūsdienu sociālekonomiskās pārmaiņas, darba un ģimenes līdzsvara izaicinājumi un mainīgie ikdienas paradumi ir ietekmējuši vecāku pieejamo laiku un iesaistes formas bērnu audzināšanā (*Nomaguchi & Milkie*, 2020).

Vērtības, piemēram, sociālās normas un morālie principi tiek apgūti galvenokārt pieaugušo piemēru ietekmē, īpaši vecāku un vecvecāku vadībā, un kļūst par bērna personības attīstības pamatu (*Susilo*, 2020). Šie bērni biežāk attīsta pozitīvu attieksmi un sociāli pieņemamu uzvedību. Ģimenēs bieži vien līdzās pastāv pašizpausmes iespējas un tradicionālas audzināšanas vērtības, īpaši akcentējot atbildības izjūtu, neatkarību un darba mīlestību (Koroļeva u.c., 2023). Tostarp vecāku un vecvecāku dzīvesveids, ieradumi un attieksme pret veselību veido ģimenes kultūru, kas tieši ietekmē bērnu uzvedību, veselības paradumus un kustīguma attīstību (*Parrish et al*., 2022; *Ramanova et al*., 2020).

Būtiska nozīme ir arī pašaprūpes konceptam. Pašaprūpe – indivīda spēja apzināti rūpēties par savu fizisko, emocionālo un sociālo labklājību – ne tikai veido pamatu personīgajai veselībai un dzīves kvalitātei, bet ir arī priekšnoteikums citu labklājībai. Tā nav tikai personīga prakse, bet būtisks priekšnosacījums sabiedrības ilgtspējai. Cilvēki, kas attīsta pašaprūpes prasmes, biežāk demonstrē prosociālu un proekoloģisku uzvedību, veicinot līdzsvarotas attiecības gan cilvēku vidū, gan ar apkārtējo vidi (*Torres-Soto et al*., 2022). Pašaprūpes prasmju veicināšana jau agrīnā vecumā ir būtiska, lai veidotu veselīgu, sociāli atbildīgu un ilgtspējīgu sabiedrību.

Mūsdienu ģimenes vērtību vidi ietekmē digitālo tehnoloģiju lietošana, kas kļuvusi par ikdienas sastāvdaļu (*Bărbuță et al*., 2023). Pētījumi (*McDaniel & Coyne*, 2016) liecina, ka vecāku viedierīču lietošana bērna klātbūtnē ir saistīta ar zemāku vecāku atsaucību un vājāku mijiedarbības kvalitāti. Novērojumu dati (*Kushlev & Dunn*, 2019; *Radesky et al*., 2014) rāda, ka ierīču lietošana saistīta ar mazāku vecāku verbālo komunikāciju un mazāku bērnu iesaisti saskarsmē (*Radesky et al*., 2014), kā arī ar zemāku emocionālās tuvības izjūtu vecāku – bērnu attiecībās (*Kushlev & Dunn*, 2019). Eksperimentāls pētījums (*Chamam et al*., 2024) apstiprina, ka gan digitāla, gan nedigitāla vecāku uzmanības novēršana samazina vecāku atsaucību, mijiedarbības kvalitāti un bērnu sociālo iesaisti.

Agrīnā bērnībā pat neliels ekrāna laiks korelē ar savstarpējās komunikācijas samazinājumu un var mazināt valodiski bagātas vides iespējas, kas ir nozīmīgas bērna attīstībai (*Brushe et al*., 2024). Pārmērīga viedtālruņu lietošana no vecāku puses var vājināt komunikāciju un veicināt spriedzi ģimenē (*Matthes et al*., 2021). Pētījumi norāda arī uz iespējām, ka nepietiekamas digitālās robežas var būt saistītas ar problemātisku viedierīču lietošanu bērnu vidū, turklāt atsevišķos pētījumos (*Selak et al*., 2025; *Shao et al*., 2024) konstatētas atšķirīgas uzvedības un emocionālās reakcijas zēniem un meitenēm. Viedtālruņu lietošana sarunu laikā ir saistīta arī ar zemāku bērnu subjektīvo labklājību (*Selak et al*., 2025). Vienlaikus pētījumi (*Karimullah*, 2023) rāda, ka tehnoloģiju lietošana, ja tā tiek īstenota apzināti un ar noteiktām robežām, var tikt izmantota arī izglītojošos nolūkos un vērtību kopšanai ģimenē. Tāpēc būtiski ir attīstīt atbalsta un prevencijas pieejas, kas palīdz vecākiem veidot veselīgus digitālās mijiedarbības ieradumus (*Chen & Rivera-Vernazza*, 2023; *Selak et al*., 2025). Jāņem vērā arī, ka *Covid-19* pandēmijas laikā viedierīces kļuva par nozīmīgu saziņas līdzekli starp skolotājiem un vecākiem,

sekmējot vecāku iesaisti bērnu izglītībā laikā, kad klātienes tikšanās bija ierobežotas (*Chen & Rivera-Vernazza*, 2023). Vienlaikus bērna attīstībā nozīmīga loma ir arī citiem ģimenes locekļiem, īpaši vecvecākiem, kuri veido būtisku atbalsta un vērtību īstenošanas vidi.

Vecvecāki ieņem nozīmīgu vietu bērnu agrīnajā izglītībā un aprūpē, nodrošinot starppaaudžu saikni, kultūras vērtību nodošanu un sniedzot būtisku atbalstu ģimenēm (*Kanyal et al*., 2024). Viņu iesaiste veicina vecāku nodarbinātību un ģimenes finansiālo stabilitāti, īpaši sociāli sarežģītos apstākļos, tostarp ģimenēs ar bērniem ar speciālām vajadzībām. Īpaši nozīmīga ir vecvecāku loma ģimenēs, kurās aug bērni ar autisma spektra traucējumiem. Pētījumi (*Baena et al*., 2026; *Mano*, 2016; *Prendeville & Kinsella*, 2019) liecina, ka viņi bieži piedzīvo emocionālu slodzi, ko izraisa dubultas rūpes – vienlaikus par mazbērniem un saviem pieaugušajiem bērniem –, kā arī neziņu un zināšanu trūkumu par autismu. Neskatoties uz šiem izaicinājumiem, vecvecāki sniedz būtisku atbalstu, balstoties uz savu dzīves pieredzi, ticību, praktisku palīdzību mājsaimniecībā un rūpēm par citiem mazbērniem (*Mano*, 2016).

Ģimenes sistēmas pieejā balstīti pētījumi (*Baena et al*., 2026; *Prendeville & Kinsella*, 2019) uzsver, ka vecvecāki var nodrošināt ne tikai emocionālu un praktisku, bet arī finansiālu atbalstu, tomēr pilnvērtīgu viņu iesaisti bieži ierobežo nepietiekama pieeja informācijai un profesionālam atbalstam. Šādos apstākļos ir būtiski strukturēti mehānismi, kas mērķtiecīgi iekļauj vecvecākus agrīnās intervences programmās, tādējādi veicinot ne tikai bērna attīstību, bet arī visas ģimenes labklājību (*Baena et al*., 2026).

Vecvecāku iesaisti būtiski ietekmē ģeogrāfiskā pieejamība, veselības stāvoklis un attiecības ar bērna vecākiem. Sievietes biežāk sniedz emocionālu un praktisku atbalstu, kamēr vīrieši vairāk iesaistās materiāli (*Baena et al*., 2026; *Venkatesan*, 2024). Lai vecvecāki varētu piedalīties bērna attīstības veicināšanā, īpaši gadījumos ar speciālām vajadzībām, būtiski ir nodrošināt viņiem piekļuvi kvalitatīvām informācijas un atbalsta programmām (*Zakirova Engstrand et al*., 2019).

Ģimene ir bērna primārā socializācijas vide, savukārt pirmsskolas izglītības iestāde piedāvā strukturētu telpu, kur bērns attīsta patstāvību un veido sociālās attiecības (*Bersan*, 2021). Latvijas pētījumā (Špehte, 2025) uzsvērts, ka vecāku un kopienas iesaistīšanās un kopatbildība ir būtisks priekšnoteikums bērna holistiskai attīstībai, tomēr praksē vecākiem nereti pietrūkst zināšanu par izglītības vērtībām un iespējām iesaistīties izglītības procesos, kas aktualizē dialoga stiprināšanas nepieciešamību starp ģimeni un izglītības iestādi. Saturīga partnerība starp šīm abām vidēm būtiski veicina bērna sociālo, emocionālo, kognitīvo un akadēmisko attīstību (*Ahmad Sobri et al*., 2022; *Johnson & Ray*, 2016; *Margaritopoulou et al*., 2024; *Paula & Valaine-Rohnana*, 2021). Skolotāji uzsver, ka būtiski palielināt ģimenes lomu bērnu vērtībizglītībā, organizējot seminārus un sanāksmes vecākiem, lai nodrošinātu saskaņotu vērtību apguvi ģimenē un izglītības iestādē (*Kılınç & Andaş*, 2022).

Partnerības starp ģimeni un izglītības iestādi pamatā ir savstarpēja cieņa, uzticēšanās un vienota mērķu izpratne, kurā gan vecākiem, gan skolotājiem jābūt aktīviem, līdzvērtīgiem sadarbības partneriem (*Bersan*, 2021; *Margaritopoulou et al*., 2024; *Witte et al*., 2021). Šāda sadarbība īpaši uzlabo personalizēto atbalstu bērniem ar speciālām vajadzībām un veicina vienmērīgu pāreju uz nākamajiem izglītības posmiem (*Witte et al*., 2021). Vecāku aktīva iesaiste izglītības iestādes darbībās būtiski uzlabo bērnu mācību rezultātus, labklājību un sociālo

attīstību, tāpēc tā ir būtisks priekšnoteikums kvalitatīvai izglītībai (*Ramasamy et al*., 2023; *Yngvesson & Garvis*, 2021). Pozitīvas attiecības starp vecākiem un skolotājiem ievērojami samazina pirmsskolas vecuma bērnu sociālās uzvedības problēmu risku, un šo saikni būtiski ietekmē vecāku darba un ģimenes konfliktu līmenis un viņu pašefektivitātes izjūta audzināšanā (*Liu et al*., 2024). Vērtību īstenošanā būtiska ir skolotāju un vecāku sadarbība, lai veidotu kopīgu vērtību valodu, kas stiprina bērnu piederības izjūtu izglītības iestādei, veicina emocionālo labsajūtu un uzlabo uzvedību (*Morcom*, 2023). Taču jāņem vērā, ka sadarbību bieži kavē praktiski šķēršļi – vecāku laika trūkums, skolotāju sagatavotības problēmas vai atšķirīgas izpratnes par mācību mērķiem (*Ahmad Sobri et al*., 2022; *Ngadni & Shuang*, 2024; *Paula & Valaine-Rohnana*, 2021). Vecāki mēdz sagaidīt konkrētus padomus ikdienas atbalstam mājās, kamēr skolotāji fokusējas uz bērna vispārējo attīstību un socializāciju, kas rada nesaskaņas gaidās (*Paula & Valaine-Rohnana*, 2021).

Pētījums (*Ekinci-Vural & Doğan-Altun*, 2021) norāda uz nepietiekamu divvirzienu komunikāciju – skolotāji bieži izvēlas informatīvus, rakstiski sniegtus paziņojumus, izvairoties no personiskām sarunām, kas nepieciešamas uzticības veidošanai. Zinātniskajā literatūrā aktualizēta tēvu iesaistes nepieciešamība bērnu audzināšanā, kas ir būtiska visos vecumposmos, bet īpaši nozīmīga agrīnajā bērnībā, jo vecāku mijiedarbība ar bērnu šajā laikā būtiski ietekmē viņa sociālo un emocionālo attīstību (*Lechowicz et al*., 2018). Tēvu zemāku līdzdalību pirmsskolas izglītībā bieži ierobežo darba grafiki, tradicionāli dzimumu lomu priekšstati un diskomforts sieviešu dominantā vidē, tāpēc ir svarīgi pielāgot darbības un veicināt tēvu mērķtiecīgu iesaisti (*Tutkun et al*., 2023). Pētījumi (*Aytac et al*., 2019; *Christensen*, 2017) liecina, ka aktīva tēvu iesaiste uzlabo bērnu pašvērtējumu un sociālās prasmes, vienlaikus veicinot līdzjūtīgāku un daudzpusīgāku tēva lomu, kas atbilst mūsdienu vīrišķības vērtībām.

Lai veicinātu ilgtspējīgu partnerību, pētnieki (*Sadownik & Višnjić Jevtić*, 2023) piedāvā līdzdalības koncepcijas, kas balstās uz kultūras jutīgumu, demokrātisku dialogu un institucionālu elastību. Šie modeļi uzsver komunikācijas vadlīniju nozīmi, vecāku informēšanu un līdzsvarotu atbildības sadalījumu starp ģimeni un izglītības iestādi. Turklāt partnerības stiprināšanai nepieciešami kvalitatīvi novērtēšanas instrumenti, kas ietver uzticēšanos, sadarbību un vecāku iesaisti, un kuri ir pielāgoti konkrētajiem kultūrvides apstākļiem (*Margaritopoulou et al*., 2024). Partnerības stiprināšanai starp izglītības iestādi un ģimeni nozīmīgu teorētisko pamatu sniedz Džoisa Epšteina *(Joyce Epstein)* ietekmes pārklājošo sfēru modelis, kas uzsver nepieciešamību izglītības iestādēm, ģimenēm un kopienām sadarboties, lai sasniegtu kopīgus bērnu attīstības mērķus (*Epstein*, 1995; *Sanders & Epstein*, 2005). Šis modelis ietver sešus sadarbības veidus: vecāku atbalstu mājas vidē, komunikāciju ar izglītības iestādi, vecāku brīvprātīgu iesaisti, mācību atbalstu mājās, līdzdalību lēmumu pieņemšanā un kopienas resursu integrēšanu izglītības procesā (*Sanders & Epstein*, 2005). Balstoties uz Epšteinas teoriju par ietekmes pārklājošām sfērām, izglītības iestādēs tiek izstrādāts rīcības plāns vecāku līdzdalības veicināšanai agrīnās bērnības izglītībā, uzsverot divvirzienu komunikāciju, kopīgu atbildību un aktīvu vecāku iesaisti bērna mācību un emocionālās attīstības procesos (*Ekinci-Vural & Doğan-Altun*, 2021; *Epstein & Sanders*, 2006; *Okendo*, 2018). Lai partnerība starp ģimeni un izglītības iestādi būtu pilnvērtīga, tai jāaptver arī sarežģītāki aspekti, piemēram, bērnu aizsardzība no vardarbības, kur skolotājiem nereti nākas

saskarties ar izaicinājumiem atpazīt un risināt šādas situācijas. Šādu izaicinājumu pastiprina izpratnes trūkums, neskaidras atbildības robežas un ierobežota sadarbība ar bērnu aizsardzības dienestiem (*Münger & Markström*, 2019). Praktisku resursu un skaidru vadlīniju trūkums vēl vairāk apgrūtina profesionāli pamatotu rīcību bērna aizsardzības nodrošināšanai. Lai gan pastāv atsevišķas iniciatīvas, skolotāji joprojām jūtas nepietiekami sagatavoti un bieži vien nespēj pārliecinoši reaģēt uz vardarbības gadījumiem (*Walsh et al*., 2023). Tāpēc ir būtiski stiprināt profesionāļu mācīšanu un veidot skaidrākas starpinstitucionālās sadarbības struktūras (*Münger & Markström*, 2019).

Mūsdienu skolotājiem jābūt izglītotiem izglītības praksē sastapt arī viendzimuma vecāku ģimenes. Pētījumi (*Farr & Vázquez*, 2020; *Gartrell et al*., 2019; *Mazrekaj et al*., 2020; *Mazrekaj & Jin*, 2023; *Sullins*, 2015; *Zhang et al*., 2023) apliecina, ka bērna attīstību un ģimenes funkcionēšanu nosaka nevis vecāku seksuālā orientācija, bet gan attiecību kvalitāte un psihosociālais klimats, ko seksuālo minoritāšu ģimenes bieži nodrošina augstā līmenī. Daudzveidīgu ģimenes modeļu pieņemšana un pozitīvas mijiedarbības atbalstīšana palīdz bērnam attīstīt izpratni par cieņpilnām attiecībām un sociālo līdzdalību (*Johnson & Ray*, 2016).

Zinātniskās literatūras analīze apliecina, ka vērtība "ģimene" mūsdienās saglabā fundamentālu nozīmi pirmsskolas izglītībā. Ģimene ne tikai kalpo kā bērna pirmā socializācijas vide, bet arī kā vērtību apgūšanas un nostiprināšanas vieta, kur tiek attīstītas tādas būtiskas personības iezīmes kā cieņa, atbildība, empātija un līdzdalība. Šīs vērtības tiek nodotas ikdienas mijiedarbībā, tradīcijās un ar pozitīvu piemēru palīdzību, veidojot pamatu bērna emocionālajai un sociālajai stabilitātei. Ģimene kā vērtība ietver ne vien funkcionālu, bet arī simbolisku un kultūras nozīmi – tā ir saistīta ar piederības izjūtu, identitāti un starppaaudžu solidaritāti. Tādējādi, lai gan sabiedrībā notiek pārmaiņas un parādās jauni ģimenes modeļi, ģimenes nozīme vērtību veidošanā joprojām ir būtiska un aktuāla. Ģimene kā vērtība pirmsskolas izglītībā nav tikai strukturāla realitāte, bet emocionāla, sociāla un kultūras pieredze, kas būtiski ietekmē bērna identitātes, piederības un drošības izjūtas veidošanos. Vērtības "ģimene" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.11. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.11. tabula

Vērtības "ģimene" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā
(autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Ģimene kā orientējoša vērtība bērna attiecībās	Sarunas par ģimenes locekļiem, to lomām un atbildību. Tiek akcentēts cieņpilns dialogs, rūpes un sadarbība ģimenē. Veidoti piemēri par daudzveidīgiem ģimenes modeļiem	Skolotāju ikdienas izvēles, piemēram, kurus ģimenes locekļus iesaista sarunās vai pasākumos, atklāj netiešās vērtības par ģimenes struktūru nozīmību. Šīs izvēles ietekmē bērna priekšstatus par ģimeni.	*Cutas & Smajdor,* 2017*; Ente et al.,* 2024*; Koroļeva u.c.,* 2023*; Nixon & Hadfield,* 2016*; Sear,* 2021*; Shaw,* 2025

1.11. tabulas turpinājums

Izpratne par ģimenes lomu un daudzveidību	Mācību situācijās iekļauti sižeti par ģimenes ikdienu, dažādām lomām, tostarp vecvecākiem un ģimenes tradīcijām. Notiek sarunas par sadarbību, uzticēšanos un lēmumu pieņemšanu ģimenē.	Skolotāji, runājot ar bērnu par ģimeni, izmanto iekļaujošu valodu, iekļaujot arī vientuļos vecākus, partnerus, vecvecākus kā aktīvus audzināšanas dalībniekus.	*Farr & Vázquez,* 2020*; Johnson & Ray,* 2016*; Kačāne,* 2022*; Margaritopoulou et al.,* 2024*; Okendo,* 2018*; Ramanova et al.,* 2020
Attieksmes veidošana	Kopīgas darbības ar vecākiem, ģimenes dienas svinēšana, vecāku iesaiste vērtībizglītībā. Sarunas par tradīcijām ģimenē, atbildību un rūpēm vienam par otru.	Skolotāju attieksme, kas veicina cieņpilnas un atvērtas attiecības ar ģimenes locekļiem, kalpo kā pozitīvs sadarbības piemērs bērnam. Tomēr skolotāju izvairīšanās no personiskas komunikācijas ar vecākiem un priekšroka rakstiskai informācijai atklāj netiešu vērtību ietekmi, kas var ierobežot uzticības attīstību ģimenes un izglītības iestādes starpā.	*Ekinci-Vural & Doğan-Altun,* 2021*; Paula & Valaine-Rohnana,* 2021*; Salimovna,* 2021*; Selman& Dilworth-Bart,* 2024*; Sigmundová et al.,* 2021*; Teoh,* 2023*; Torres-Soto et al.,* 2022
Labklājības un pašaprūpes izpratne	Sarunas par veselīgu dzīvesveidu ģimenē, pašaprūpes paradumu veidošanu, atpūtas nozīmi un sadzīves ritmiem. Bērni tiek rosināti runāt par savām vajadzībām un labsajūtu mājās.	Skolotāji ar savu piemēru rāda rūpes par sevi, iekļauj mācību ikdienā sarunas par atpūtu, emociju atpazīšanu un līdzsvarotu ikdienas plānošanu kā ģimeniskām vērtībām.	*Paula & Valaine-Rohnana,* 2021*; Salimovna,* 2021*; Selman & Dilworth-Bart,* 2024*; Sigmundová et al.,* 2021*; Teoh,* 2023*; Torres-Soto et al.,* 2022

Kā redzams 1.11. tabulā, ģimenes vērtība pirmsskolas izglītībā veidojas gan ar apzinātām pedagoģiskām darbībām, gan ar skolotāju personisko nostāju un attiecībām ar ģimeni. Lai padziļināti izprastu šo vērtību pārmantošanas procesu un stabilitātes nodrošinājumu, nākamajā sadaļā aplūkojama laulība kā sociāla struktūra un tās nozīme vērtību pēctecībā starp paaudzēm.

Vērtība "laulība"

Sabiedrības attieksme pret laulību kā vienu no fundamentālajām sociālajām vērtībām pakāpeniski mainās. Vērtībizglītībā laulība tiek interpretēta ne tikai kā juridiska institūcija, bet arī kā vērtība, kas saistīta ar stabilām attiecībām, savstarpēju atbildību un ģimenes veidošanu. Pētījumi (*De Coninck et al*., 2021; Koroļeva u.c., 2023; Mieriņa u.c., 2021), kas analizē cilvēku uzskatus par laulību, norāda, ka jaunieši bieži vien to uztver kā novecojušu institūciju vai arī kā

papildu juridiskas un sociālas saistības, kas var radīt sarežģījumus (*Ohlsson-Wijk et al*., 2022). Vienlaikus literatūrā tiek runāts par laulības deinstitucionalizāciju, pieaugot kopdzīves (*live-in relationships*) popularitātei. Līdz ar to mainās sabiedrības izpratne par laulību kā vienīgo pieņemamo attiecību formu, tomēr daudzās valstīs kopdzīves partneriem joprojām nav vienlīdzīgu tiesību (*Sharma*, 2024).

Latvijā veiktie pētījumi (Koroļeva u.c., 2023; Mieriņa u.c., 2021) atklāj, ka sabiedrībā joprojām dominē tradicionāla ģimenes izpratne – aptuveni 80% iedzīvotāju uzskata, ka laulība ir mūsdienīga institūcija. Pat sabiedrībās ar augstu individualizācijas līmeni laulība bieži saglabā simbolisku nozīmi kā mīlestības, stabilitātes un partnerattiecību ilgtermiņa saistību apliecinājums, ja vien tā neierobežo indivīda personīgo autonomiju (*Ohlsson-Wijk et al*., 2022). Līdzīgas tendences novērojamas arī citās kultūrās. Piemēram, Turcijā veikts pētījums (*Sonkaya & Öcal*, 2024) atklāj, ka studenti atbalsta laulību kā nozīmīgu vērtību un uzskata, ka lēmumam par laulību jābūt abpusējam un balstītam savstarpējā vienošanās procesā starp partneriem. Savukārt Indonēzijas austrumu kultūrā laulība tradicionāli tiek uztverta kā stabilitātes, sociālās kārtības un harmonijas simbols (*DeMaris*, 2020).

Laulības jēdziens sociālajās zinātnēs tiek skaidrots, izmantojot dažādas teorētiskās pieejas, kas atspoguļo atšķirīgas vērtību orientācijas sabiedrībā. Š. Gērgiss (*Girgis*) ar līdzautoriem identificē vairākus skatījumus uz laulību. 1. Konjugālais skatījums: laulība tiek uztverta kā visaptveroša savienība, kas ietver fizisko, emocionālo un garīgo dimensiju. Tā balstās ilgtermiņa uzticībā un ir pakļauta kultūras, reliģiskajām un sociālajām tradīcijām. 2. Revizioniskais skatījums: laulība tiek definēta kā mīlestībā un emocijās balstīta savienība. Šī pieeja ir pamatā centieniem paplašināt laulības izpratni, tostarp atzīt par laulību arī tādas attiecības, kuras nav juridiski formalizētas (Gērgiss u.c., 2021).

E. R. Līča (*Leach*) skatījumā laulība ir sociāli un juridiski atzīta divu personu – tradicionāli vīrieša un sievietes – saikne, kas ietver gan saimniecisko, gan seksuālo aspektu. Tā nosaka vecāku tiesisko statusu viņu laulībā dzimušajiem bērniem un veido nozīmīgas sociālās attiecības ne tikai starp laulātajiem, bet arī starp viņu ģimenēm (*Leach*, 1955). Šī klasiskā definīcija joprojām saglabā aktualitāti arī mūsdienu diskusijās par laulības sociālo nozīmi. Plašāk laulību var raksturot kā juridiski nostiprinātu savienību starp divām personām, kas veido kopīgu ģimenes dzīvi un uzņemas savstarpēju atbildību (Maulis, 2016).

Zinātniskajā literatūrā identificēti vairāki laulības ieguvumi, kas pozitīvi ietekmē indivīda psiholoģisko, fizisko, ekonomisko un sociālo labklājību. Pētījumi (*Huntington et al*., 2022) rāda, ka laulības pozitīvā ietekme uz veselību un labklājību sākas jau attiecību attīstības procesā, kad partneri apņemas atbalstīt viens otru un veidot veselīgākus dzīvesveida paradumus. Tādējādi laulība sociālajās zinātnēs tiek skatīta ne tikai kā juridiska vai sociāla institūcija, bet arī kā vērtība, kas saistīta ar ilgtermiņa attiecībām, ģimenes stabilitāti un savstarpēju atbildību.

Laulībai piemīt aizsargājoša nozīme, jo precētiem cilvēkiem ir zemāks subjektīvās ciešanas līmenis nekā neprecētajiem. Šī nozīme skaidrojama ar savstarpējo emocionālo atbalstu un stabilitāti, ko sniedz ilgtermiņa attiecības (*DeMaris*, 2020). Materiālā drošība un finansiālā stabilitāte bieži tiek uzskatīta par priekšnosacījumu laulībai, jo tā nodrošina labākus ekonomiskos apstākļus un rada drošības izjūtu ģimenes dzīvē. Šis aspekts tiek uzskatīts par

būtisku pamatu atbildīgu lēmumu pieņemšanai par laulību (*Ohlsson-Wijk et al*., 2022). Laulība sniedz strukturētu sociālo vidi, kurā partneri viens otru atbalsta gan emocionāli, gan praktiski. Pētījumi (*Huntington et al*., 2022) rāda, ka precētiem cilvēkiem ir plašāks sociālais tīkls un lielāka iespēja saņemt palīdzību grūtos dzīves posmos. Laulība veicina labāku dzīves kvalitāti ilgtermiņā, jo tā saistīta ar augstāku dzīves apmierinātību, labāku garīgo veselību un lielāku drošības izjūtu, salīdzinot ar neprecētiem indivīdiem (*DeMaris*, 2020). Pētījumi (*Panagiotopoulou et al*., 2022; *Tamizarasi* & *Jecinth*, 2023; *Walęcka-Matyja* & *Banach*, 2022) liecina, ka partneri laulībā visaugstāk vērtē savstarpējo uzticību un cieņu, uzskatot tās par būtiskākajām attiecību kvalitātēm. Abi šie elementi tiek atzīti par svarīgākajiem veiksmīgas laulības priekšnosacījumiem, kas stiprina emocionālo tuvību un veicina savstarpējas rūpes ilgtermiņa attiecībās.

Secināms, ka cieņa un uzticība ir galvenie laulības aspekti, kuri attiecībās tiek vērtēti visaugstāk. Lai veicinātu šo vērtību apguvi jau agrīnā vecumā, tās var integrēt pirmsskolas izglītības programmās, mācot bērniem savstarpējo cieņu, uzticēšanos un empātiju kā pamatu harmoniskām attiecībām, tostarp ģimenes saitēm. Pozitīva vecāku iesaiste bērnu audzināšanā būtiski ietekmē bērnu attieksmi pret laulību un ģimenes veidošanu. Bērni, kuri piedzīvojuši atbalstošu audzināšanu (augsta uzticība, vecāku iesaiste) un stabilu ģimenes pieredzi, izrāda pozitīvāku attieksmi pret laulību, un šī ietekme īpaši izpaužas sieviešu priekšstatos par laulību un attiecībām (*Cahaya et al*., 2020; *Li*, 2024). Konsekventa bērnu rutīna, kuru ievērojami ietekmē mātes laulības apmierinātība un vecāku attiecību kvalitāte, veicina bērna agrīnās kognitīvās un sociālās prasmes, pašregulāciju un gatavību skolai (*Ren et al*., 2022). Savukārt vecāku šķiršanās var atstāt ilgtermiņa emocionālu ietekmi uz bērnu skatījumu uz laulību (*Cahaya et al*., 2020).

Vecāku šķiršanās no augstas kvalitātes attiecībām bērniem rada lielākas uzvedības problēmas, piemēram, hiperaktivitāti un iekšējās problēmas, nekā no zemas kvalitātes attiecībām (*Garriga* & *Pennoni*, 2022). Vecāki bērni un pusaudži var labāk izprast šķiršanās iemeslus un emocionālās sekas, kamēr jaunākiem bērniem var būt grūtāk apstrādāt šīs izmaiņas, kas var izraisīt lielāku emocionālu trauksmi vai regresīvu uzvedību (*Kleinschlömer* & *Krapf*, 2023). Jāņem vērā, ka pirmsskolas vecuma posms ir kritisks bērna piesaistes veidošanai vecākiem un augsts konflikta līmenis var negatīvi ietekmēt piesaistes drošību (*Cao et al*., 2022). Tādējādi pirmsskolas vecuma bērniem emocionālais atbalsts pēc vecāku šķiršanās ir īpaši nepieciešams. Tostarp pozitīvas attiecības ar dzīvojošo vecāku ir īpaši nozīmīgas jaunākajiem bērniem, lai mazinātu šķiršanās negatīvo ietekmi (*Kleinschlömer* & *Krapf*, 2023). Pētījumi (*Brand et al*., 2019; *Cahaya et al*., 2020) uzsver, ka vecāku attiecību pieredze ietekmē bērnu attieksmi pret laulību, īpaši emocionālajā aspektā.

Augsts vecāku konflikta līmenis pirms un pēc šķiršanās bieži saasina bērnu trauksmi un depresijas simptomus, kā arī negatīvi ietekmē viņu emocionālos un uzvedības rādītājus jau pirms juridiskās šķiršanās (*Cao et al*., 2022; *Chavda* & *Nisarga*, 2023). Bērniem, kuri piedzīvojuši vecāku laulības problēmas vai šķiršanos, ir grūtāk uzturēt veselīgas attiecības un pieņemt laulību kā ilgstošu saistību (*Chavda*, & *Nisarga*, 2023). Īpaši šāda pieredze ietekmē meitenes, kas var kļūt piesardzīgākas pret laulību (*Tan*, 2023). Pētījumā (*Garriga* & *Pennoni*, 2022) rekomendēts nodrošināt pirmsskolas un sākumskolas skolotājiem rīkus un profesionālu

sagatavotību, lai savlaicīgi atpazītu un risinātu bērnu emocionālās vai uzvedības problēmas, kas nereti saistītas ar vecāku attiecībām ģimenē. Emocionālās grūtības, ko bērni piedzīvo ģimenes konfliktu un šķiršanās situācijās, uzsver, cik būtiska ir skolotāju spēja laikus atpazīt un reaģēt uz šādām problēmām.

Vienlaikus mūsdienu globalizētajā sabiedrībā izglītības sistēma sastopas arī ar plašākiem sociāliem riskiem, kas saistīti ar laulības institūciju, tostarp bērnu laulībām, kuras dažās kultūrās joprojām pastāv. Tādēļ skolotāju profesionālajai kompetencei mūsdienās jāaptver arī izpratne par šādiem globāliem sociāliem riskiem, kuru ietekmi var izjust bērni, kas iekļaujas Latvijas izglītības sistēmā no citām kultūrvidēm. Bērnu laulības, kas definētas kā laulības pirms 18 gadu vecuma, attiecas gan uz zēniem, gan meitenēm, taču šī prakse ir daudz izplatītāka jaunu meiteņu vidū (*World Health Organization*, 2013). Aizvien dažās jaunattīstības valstīs vecāki meitenes uztver kā finansiālu apgrūtinājumu un dod priekšroku viņu agrīnai izprecināšanai, lai samazinātu ģimenes ekonomisko slodzi. Šī prakse bieži ir ekonomiskas nepieciešamības sekas, kur nozīmīga loma ir pūram *(bridewealth)* kā ģimeņu ekonomiskās izdzīvošanas mehānismam (*Nhampoca & Maritz*, 2024; *Parsons et al*., 2015; *Petroni et al*., 2017). Ķīnā ir saglabājusies spēcīga vecāku un sabiedrības spiediena tradīcija attiecībā uz laulību, īpaši lauku rajonos (*Tan*, 2023). Bieži patriarhālās sabiedrības normas ļauj tēviem un citiem vīriešu ģimenes locekļiem būt galvenajiem lēmumu pieņēmējiem, un meitenēm bieži ir maz vai nav teikšanas par savu laulību (*Abou Hussein et al*., 2023). Agrīnās laulības meitenēm un mātes loma veicina izolāciju, zemu pašapziņu un emocionālu nestabilitāti (*Nhampoca & Maritz*, 2024). Savukārt Malaizijā, pieaugot bažām par bērnu laulībām, tika veikts pētījums (*Kohno et al*., 2021) izstrādājot skalu, lai novērtētu sieviešu pusaudžu attieksmi pret bērnu laulībām. Rezultāti atklāja, ka būtisku lomu skatījumā uz laulību institūciju ietekmē attiecības ar vecākiem un reliģiskie uzskati. Pētījumi (*Kohno et al*., 2021; *Nhampoca & Maritz*, 2024) veicina izpratni par laulības nozīmi, individuālo izvēļu cieņu un dzimumu līdztiesību, kā arī palīdz identificēt mehānismus, kas var mazināt uzspiestu laulību risku. No minētā secināms, ka pirmsskolas vecumā būtiski veicināt izpratni, ka laulība un ģimenes veidošana nav saistīta ar konkrētām dzimumu lomām, bet gan ar brīvu izvēli, kas balstās uz savstarpēju sadarbību, cieņu un mīlestību, nevis ārēju spiedienu. Pētījums (*Sonkaya & Öcal*, 2024) liecina, ka bērnu un jauniešu izglītošana dzimumu vienlīdzības jautājumos ir būtiska, lai mazinātu tradicionālās dzimumu lomu normas un veicinātu pozitīvu attieksmi pret laulību. Tādējādi sociālo prasmju attīstīšana pirmsskolas izglītībā veicina bērnu spēju sadarboties, paust savas vajadzības un pieņemt lēmumus. Šīs prasmes var palīdzēt bērniem nākotnē izvēlēties veselīgas attiecības un izvairīties no ārēja spiediena.

Mūsdienu sabiedrībā laulības institūcijas interpretācija paplašinās, ietverot arī dažādus ģimenes modeļus. Skolotāju profesionālā kompetence mūsdienās ietver ne tikai izpratni par riskiem, kas saistīti ar bērnu laulībām un dzimumu stereotipiem, bet arī spēju atbalstīt bērnus, kuri aug viendzimuma laulību ģimenēs, veicinot cieņpilnu attieksmi un drošu vidi visiem bērniem neatkarīgi no viņu ģimenes modeļa. Pētījumi (*Lee & Mutz*, 2018; *Mazrekaj et al*., 2022; *Wilson & Bouton*, 2024) liecina, ka sabiedrības atbalsts viendzimuma laulībām pieaug, ko veicina sociālā mijiedarbība, mazāk izteikta reliģiozitāte un augstāks izglītības līmenis.

Bērni, kuri aug seksuālās minoritātes vecāku ģimenēs, nepiedzīvo vairāk garīgās veselības problēmu un akadēmiski iekļaujas izglītības sistēmā tikpat labi kā viņu vienaudži no heteroseksuālām ģimenēm (*Mazrekaj et al*., 2022; *Mazrekaj* el al., 2020; *Mazrekaj & Jin*, 2023). Bērni ar viendzimuma vecākiem biežāk nāk no mājsaimniecībām ar augstāku izglītības līmeni un mazāku bērnu skaitu (*Mazrekaj et al*., 2022). Pētījumi (*Farr et al*., 2022; *Knight et al*., 2017) apliecina, ka bērni no viendzimuma ģimenēm emocionāli, sociāli un akadēmiski attīstās līdzvērtīgi citiem bērniem, un būtiskas atšķirības labklājības un pielāgošanās rādītājos netiek konstatētas.

Tomēr atsevišķi rezultāti norāda uz augstāku trauksmes līmeni un zemāku autonomiju pusaudžiem ar viendzimuma vecākiem (*Knight et al*., 2017; *Sullins*, 2015). Seksuālās minoritātes ģimenes saskaras ar stigmatizāciju, diskrimināciju un mikroagresijām, kas var negatīvi ietekmēt viņu labklājību, vecāku pašsajūtu un attiecības ar bērniem, īpaši, ja šāda pieredze ir nesena (*Farr et al*., 2022; *Farr & Vázquez*, 2020; *Zhang et al*., 2023). Paaugstināts psiholoģiskais stress gan bērniem, gan vecākiem var radīt negatīvas sekas garīgajai veselībai (*Knight et al*., 2017).

Vērtība "laulība" pirmsskolas izglītībā ir nozīmīga kā attiecību un ģimenes izpratnes pamats, ko bērni sāk apgūt jau agrīnā vecumā, novērojot pieaugušo savstarpējo attieksmi un saziņu. Laulība tiek uztverta kā cieņas, uzticības un savstarpēja atbalsta forma, kurai ir būtiska nozīme bērna emocionālajā drošībā un vērtību sistēmas veidošanā. Skolotāju uzdevums ir ne tikai sniegt zināšanas par dažādiem ģimenes modeļiem, bet arī veicināt bērnos izpratni par laulību kā brīvprātīgu, līdzvērtīgu un cieņpilnu partnerību. Integrējot šīs vērtības ikdienas izglītības procesā, bērni attīsta prasmes sadarboties, paust cieņu un veidot attiecības, kas balstītas savstarpējā atbildībā un empātijā. Vērtības "laulība" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.12. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.12. tabula

Vērtības "laulība" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā
(autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Cieņa un uzticība	Sarunas par uzticēšanos un cieņpilnu attieksmi attiecībās (draudzībā, ģimenē).	Skolotāju konsekventa, atbildīga rīcība, uzticēšanās bērniem un cieņpilna komunikācija.	*DeMaris,* 2020*; Mieriņa u.c.,* 2021*; Panagiotopoulou et al.,* 2022*; Tamizarasi & Jecinth,* 2023*; Walęcka-Matyja & Banach,* 2022
Līdzvērtība un sadarbība	Grupas darbības, kurās bērni mācās sadarbību, lēmumu pieņemšanu pārī.	Skolotāju rīcībā atspoguļojas līdzvērtīgas attiecības ar kolēģiem un ģimenēm.	*De Coninck et al.,* 2021*; Girgis et al.,* 2021*; Sharma,* 2024*; Sonkaya & Öcal,* 2024

1.12. tabulas turpinājums

Emocionālais atbalsts	Mācību un rotaļu situācijās skolotāji sniedz bērnam mierinošus vārdus, fizisku klātbūtni.	Ikdienas mijiedarbībā skolotāji ar pieejamību un līdzcietību rada stabilu emocionālo atbalstu un piederības izjūtu grupā.	*DeMaris,* 2020*; Huntington et al.,* 2022*; Li,* 2024*; Ren et al.,* 2022
Ģimenes daudzveidības pieņemšana	Bērniem tiek skaidrots, ka pastāv dažādi ģimenes modeļi, un visi ir vienlīdz cienījami.	Skolotāji demonstrē cieņpilnu attieksmi pret visiem bērniem neatkarīgi no viņu ģimenes formas.	*Farr et al.,* 2022*; Knight et al.,* 2017*; Lee & Mutz,* 2018*; Mazrekaj et al.,* 2022
Brīvprātīga izvēle un dzimumu līdztiesība	Sarunas, kurās bērniem tiek izskaidrots, ka laulība balstās uz abpusēju vēlmi un vienlīdzību.	Skolotāji, izvairoties no dzimumstereotipiem, mudina bērnus brīvi izvēlēties lomas rotaļās un darbībās.	*Girgis et al.,* 2021*; Kohno et al.,* 2021*; Koroļeva u.c.,* 2023*; Nhampoca & Maritz,* 2024
Drošība un stabilitāte attiecībās	Sarunas ar bērniem par ģimenes savstarpējo atbalstu, pieaugušo rūpēm un to, ka, ja vecāki šķiras, tā nav bērna vaina un mīlestība pret viņu nemainās.	Skolotāji, identificējot bērna emocionālās vajadzības pēc vecāku šķiršanās vai ģimenes konfliktiem, nodrošina papildu atbalstu un stabilitāti grupā.	*Brand et al.,* 2019*; Cao et al.,* 2022*; Chavda & Nisarga,* 2023*; Garriga & Pennoni,* 2022*; Kleinschlömer & Krapf,* 2023

Kā redzams 1.12. tabulā, laulība kā vērtība pirmsskolas izglītībā tiek veidota gan ar mērķtiecīgām pedagoģiskām praksēm, gan ar skolotāju piemēru un bērna ikdienas attiecību pieredzi. Līdztekus savstarpējām attiecībām būtisku vietu indivīda vērtību sistēmā ieņem arī darbs, kas mūsdienās tiek uztverts ne tikai kā iztikas līdzeklis, bet arī kā pašizpausmes, personīgā piepildījuma un sociālās identitātes avots.

Vērtība "darbs"

Darba tikuma un karjeras izpratnes veidošanās bērniem ir būtisks pamats viņu personības attīstībai un nākotnes profesionālajai identitātei. Pētījums (*Kacane*, 2020) liecina, ka Latvijā darba tikums joprojām tiek uzskatīts par nozīmīgu vērtību, taču tā īstenošana kļūst arvien sarežģītāka. Mūsdienu sabiedrībā darbs tiek biežāk uztverts kā praktisks instruments ienākumu iegūšanai, nevis kā morāla vai kultūras vērtība, kas piešķir dzīvei dziļāku jēgu.

Bērna karjeras apziņa sāk veidoties jau pirmsskolas vecumā, kad, ietekmējoties no individuālajām interesēm, talantiem un sociāli kultūriskās vides, veidojas pirmie priekšstati par profesijām, un šī procesa ignorēšana var ierobežot nākotnes izvēļu iespējas (*Hidayat & Ningrum*, 2017; *McMahon & Watson*, 2022). Zinātniskajā literatūrā norādīts, ka jau aptuveni no trīs gadu vecuma bērni sāk apzināti vērot profesiju pārstāvjus un sasaistīt tos ar konkrētiem profesionālajiem uzdevumiem (*Cahill et al*., 2017). Bērnu vēlme kļūt par supermeni vai

princesi (*Mohamed et al*., 2020) norāda ne tikai uz bagātu iztēli, taču arī uz nepieciešamību sniegt viņiem skaidru un strukturētu informāciju par reālām profesijām. Strukturētu vadlīniju ieviešana pirmsskolas izglītībā sniedz iespēju bērniem ne tikai saprast, bet arī izdzīvot dažādu profesiju būtību (*Hidayat & Ningrum*, 2017), kas attīsta viņu izpratni par to lomu sabiedrībā (*Mohamed et al*., 2020).

Agrīna karjeras izglītība ir būtiska ne tikai bērna kognitīvās, bet arī sociāli emocionālās attīstības veicināšanai, kā arī pamatu ielikšanai ilgtermiņa karjeras plānošanai (*Hidayat & Ningrum*, 2017; *Mohamed et al*., 2020). Karjeras izglītība agrā vecumā palīdz bērniem izprast darba pasauli, attīstīt pozitīvu attieksmi pret darbu un atbildību, rosināt interesi par dažādām profesijām, izprast darba nozīmi sabiedrībā, kā arī apzināties savu potenciālu un mērķtiecīgi virzīties uz nākotnes karjeras iespējām (*Hidayat & Ningrum*, 2017; *Mohamed et al*., 2020; *Aprinal et al*., 2021).

Bērnu karjeras attīstība nav lineārs, bet gan dinamisks un mijiedarbīgs process, kurā nozīmīga loma ir vecākiem, skolotājiem un plašākai sociālai videi (*Cahill et al*., 2017). Vecākiem ir īpaša nozīme bērna karjeras attīstības sākumposmā, jo pirmās priekšstatu veidošanas formas bieži rodas, vērojot pieaugušos savā tuvākajā vidē. Bērni mēdz identificēties ar saviem vecākiem vai citiem tuviniekiem un izrāda vēlmi darboties līdzīgās profesijās (*Cahill et al*., 2017; *McMahon & Watson*, 2022).

Nenoliedzami arī skolotājiem ir būtiska loma karjeras izglītības veicināšanā, jo viņi sniedz bērniem pirmās strukturētās un mērķtiecīgās zināšanas par profesiju dažādību un to nozīmi sabiedrībā (*Mohamed et al*., 2020). Būtiski ir atzīmēt, ka agrīnā vecumā bērni darbu bieži uztver kā prieka un gandarījuma avotu, nevis kā iztikas līdzekli, kas liecina par pozitīvu sākotnējo attieksmi pret darbu (*Cahill et al*., 2017). Bērni ar lielāku pieredzi sportā, mākslā, sadzīvē biežāk izrāda interesi par plašāku profesiju spektru, jo viņiem ir bagātāka izpratne par prasmēm un iespējām (*Cahill*, *et al*., 2017). Savukārt bērni, kuri bērnībā ir iepazinušies ar dažādām profesijām, izrāda plašāku interesi par karjeras iespējām un mazāk pakļaujas stereotipim (*McMahon & Watson*, 2022).

Dzimumu stereotipi joprojām būtiski ietekmē bērnu priekšstatus par profesijām un potenciāli ierobežo viņu izvēles iespējas. Pētījumos (*Cahill et al*., 2017; *Mohamed et al*., 2020) konstatēts, ka bērni bieži uztver profesijas kā dzimumam specifiskas, piemēram, zēni vairāk orientējas uz tehniskām un fiziskām profesijām, savukārt meitenes – uz aprūpes un izglītības jomu. Šī tendence liecina par spēcīgu dzimumu stereotipu klātbūtni jau agrīnā vecumā. Šie priekšstati nereti veidojas sabiedrībā valdošo uzskatu un pieaugušo piemēra ietekmē. Bērni savas attieksmes pret profesijām lielā mērā konstruē, vērojot vecākus, kuri bieži vien pārstāv tradicionālas dzimumu lomas (*Hidayat & Ningrum*, 2017; *Koçak et al*., 2022). Šāda sociālā modelēšana var būtiski ierobežot bērnu profesionālo izvēli un viņu iespējas pilnvērtīgi realizēt savu potenciālu nākotnē. Turklāt pētījumi (*Koçak et al*., 2022) liecina, ka vecākas paaudzes cilvēkiem ir tendence saglabāt tradicionālu skatījumu uz dzimumu lomām, kas tālāk tiek nodots jaunākajām paaudzēm un ietekmē viņu profesionālās ievirzes.

Tādēļ īpaši nozīmīga ir vecāku un skolotāju loma, veidojot vidi, kurā profesiju izvēle balstās nevis dzimumā, bet individuālajās spējās, interesēs un vērtībās. Mērķtiecīga un iekļaujoša izglītība var palīdzēt bērniem apzināties, ka profesijas nav dzimuma ziņā ierobežotas un ka

ikviens var sasniegt panākumus dažādās jomās, ja tiek attīstītas atbilstošas prasmes un motivācija (*Hidayat & Ningrum*, 2017). Vidē ar bagātīgiem spēļu materiāliem un rekvizītiem bērni biežāk veidoja sarežģītākas spēles situācijas un dziļāk izprata sadarbības principus nekā vidē ar ierobežotiem resursiem (*Tran et al*., 2022). Mazāk strukturētas darbības pirmsskolas izglītībā var veicināt darba vērtības attīstību, jo tās palīdz bērniem apgūt pašorganizāciju, atbildību un neatlaidību, kas ir būtiski izpildfunkciju attīstībā (*Stucke et al*., 2022).

Spēle pirmsskolas izglītībā ir nozīmīgs un līdzeklis, kas veicina bērnu iepazīšanos ar darba pasauli, attīsta cieņu pret dažādām profesijām un veido izpratni par iespējamo lomu sabiedrībā. Atšķirīgas spēles dažādos veidos ietekmē bērnu profesionālās izpratnes attīstību. Didaktiskās spēles nodrošina strukturētu un mērķtiecīgu zināšanu apguvi par profesijām; konstruktīvās un būvniecības spēles attīsta bērnu tehniskās spējas un problēmu risināšanas prasmes; savukārt tautas spēles veicina izpratni par tradicionālajām un kultūrvēsturiski nozīmīgām profesijām, sekmējot kultūras identitātes apzināšanos (*Kovalevska*, 2021).

Bērna vispusīgo attīstību un pirmos karjeras priekšstatus rada lomu spēles. Tajās bērni ne tikai imitē dažādas profesijas, bet arī intuitīvi izzina ar tām saistītos pienākumus un sociālās lomas (*Cahill et al*., 2017; *Kovalevska*, 2021; *Mohamed et al*., 2020). Tādējādi bērniem jau pirmsskolas vecumā tiek attīstīta izpratne par darba nozīmi sabiedrībā un veidota pozitīva attieksme pret darbu (*Tran et al*., 2022).

Pētījumos (*Tran et al*., 2022; *White et al*., 2017) atklāts, ka bērni, kuri aktīvi iesaistās tematiskajās lomu spēlēs, izrāda lielāku iniciatīvu un biežāk uzņemas līdera lomu grupu darbībās, tādējādi veicinot atbildības un autonomijas attīstību. Tāpat konstatēta pozitīva ietekme uz sadarbības un komandas darba prasmēm – bērni iemācās sadalīt pienākumus, sadarboties un risināt konfliktus, kas apliecina lomu spēļu sociālo potenciālu. Turklāt lomu spēles tiek uzskatītas par nozīmīgu instrumentu pašregulācijas prasmju attīstīšanai, kas ir cieši saistītas ar bērnu akadēmiskajiem un personīgajiem sasniegumiem (*White et al*., 2017). Šajās spēlēs apgūtās sadarbības prasmes un lomu maiņa var sekmēt arī uzvedības problēmu mazināšanos, jo bērni kļūst pacietīgāki un iecietīgāki pret citiem (*Tran et al*., 2022; *Mohamed et al*., 2020).

Komandas darbs ir būtisks bērnu sociālajai un emocionālajai attīstībai, un tā prasmes var mērķtiecīgi veidot jau pirmsskolas vecumā, izmantojot strukturētas komandas darbības un komandas spēles ar kopīgu mērķi, kas attīsta komunikāciju, atbildības izjūtu un savstarpējo palīdzību (*Djurayeva*, 2022).

Apkopojot var secināt, ka lomu spēles rada priekšnoteikumus ilgtermiņa personiskajai un sociālajai attīstībai, jo tās vienlaikus veicina iniciatīvu, atbildības izjūtu un sadarbību. Lomu spēles palīdz bērniem praktiskā darbībā apgūt un nostiprināt vērtībās balstītu rīcību. Arī bērnu iesaistīšana uzkopšanas darbos izglītības iestādē var kalpot kā pirmais solis uz darba izpratni, jo uzkopšanas laikā tiek attīstīta pašdisciplīna, bērni mācās atbildību un mācās sadarboties (*Izumi-Taylor* et. al., 2017). Tādējādi bērni apgūst, ka darbs ir vērtīgs, ka katra cilvēka ieguldījums ir svarīgs un ka kopīgs darbs rada sakārtotu vidi. Tomēr ģimenes, kuras neaktualizē brīvprātīgā darba nozīmi vai neizskaidro tā praktiskos aspektus, var neapzināti kavēt bērnu vēlmi iesaistīties sabiedriskās darbībās, mazinot viņu izpratni par kolektīvo atbildību (*Elsayed*, 2024).

Pētījumā (*Aufseeser et al*., 2017) norādīts, ka pirmsskolas vecuma bērnu līdzdalība ģimenes ikdienas pienākumos, piemēram, palīdzot mājsaimniecībā vai rūpējoties par jaunākiem brāļiem un māsām, var būt pozitīva un attīstoša, ja šie pienākumi ir bērna spējām atbilstoši un nepārsniedz mērenu apjomu. Vieglie uzdevumi palīdz attīstīt atbildības izjūtu, pašapziņu un piederības izjūtu ģimenei vai sabiedrībai. Savukārt jebkura veida pārslodze, kas pārsniedz bērna fiziskās vai emocionālās iespējas, var negatīvi ietekmēt viņa veselību un attīstību.

Pētījums (*White et al*., 2017) atklāj, ka pašdistancēšanās var būtiski ietekmēt bērnu spēju noturēt uzmanību un neatlaidību, veicot garlaicīgus uzdevumus. Vislabākā izrādījās supervaroņa loma, kurā bērni izlikās par kādu varoni (piemēram, Betmenu) un reflektēja par uzdevumu no šīs lomas skatpunkta. Šāda pieeja veicināja lielāku pašregulāciju un motivāciju, salīdzinot ar bērniem, kuri domāja par sevi pirmajā vai trešajā personā. Rezultāti liecina, ka pašdistancēšanās spēj palīdzēt bērniem labāk pārvaldīt impulsus un saglabāt mērķtiecību.

Var secināt, ka agrīna karjeras izglītība, kas apvieno spēli, reālās dzīves piemērus, emocionālu pieredzi dabā un atbalstu no pieaugušajiem, veido stabilu pamatu bērna personiskajai un profesionālajai attīstībai. Karjeras izglītība palīdz pirmsskolas vecuma bērniem ne tikai izzināt savu potenciālu, bet arī veidot atbildīgu un jēgpilnu attieksmi pret darbu, sabiedrību un vidi.

Vērtība "darbs" pirmsskolas izglītībā palīdz bērniem veidot izpratni par pienākumu nozīmi, līdzdalību un dažādu profesiju lomu sabiedrībā. Rotaļās un lomu spēlēs iegūtā pieredze palīdz bērniem pamazām iepazīt darba pasauli, attīstīt sadarbības prasmes un izprast, ka katrs pienesums var būt nozīmīgs. Pieaugušo atbalsts šajā procesā veicina bērna pozitīvu attieksmi pret darbu un veido pamatu sociālajai atbildībai. Brīvprātīga iesaistīšanās, atbildības izjūta un mērķtiecīga darbošanās var veicināt bērna personības veidošanos un nākotnes profesionālo ievirzi. Vērtības "darbs" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.13. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.13. tabula

Vērtības "darbs" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā
(autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Darba nozīmes apzināšanās	Sarunas un tematiskās nodarbības par profesijām un darba lomu sabiedrībā; iepazīšanās ar profesijām, profesiju dienas, tikšanās.	Skolotāji izrāda cieņu pret dažādiem darbiem un profesijām, modelē jēgpilnu attieksmi pret darbu.	*Cahill et al.,* 2017*; Hidayat & Ningrum,* 2017*; Kacane,* 2020*; Kovalevska,* 2021*; McMahon & Watson,* 2022*; Mohamed et al.,* 2020

1.13. tabulas turpinājums

Karjeras apziņas veidošanās	Strukturētas spēles un uzdevumi, kuros bērni iepazīst profesiju būtību un mērķtiecīgi reflektē par savām interesēm.	Skolotāji novēro bērnu intereses, atbalsta viņu iniciatīvu un piedāvā iespējas izzināt dažādas profesijas.	*Cahill et al.,* 2017*; Hidayat & Ningrum,* 2017*; Kovalevska,* 2021*; McMahon & Watson,* 2022*; Mohamed et al.,* 2020*; Aprinal et al.,* 2021
Atbildība un pienākuma apziņa	Iesaistīšana uzkopšanas darbos, uzdevumu veikšanā ar sākumu un noslēgumu; pārrunas par darba nozīmi ikdienā.	Skolotāji veicina atbildīgu uzdevumu pabeigšanu, konsekventi sagaidot bērnu ieguldījumu kopīgajās darbībās.	*Aufseeser et al.,* 2017*; Elsayed,* 2024*; Izumi-Taylor et al.,* 2017*; Mohamed et al.,* 2020*; Tran et al.,* 2022*; White et al.,* 2017
Cieņa pret darbu un darītāju	Spēles, stāsti un sarunas par darbiniekiem dažādās jomās, uzsverot katra pienesuma vērtību.	Skolotāji runā cieņpilni par visām profesijām, iekļauj dažādu jomu pārstāvjus kā piemērus.	*Aufseeser et al.,* 2017*; Cahill et al.,* 2017*; Hidayat & Ningrum,* 2017*; Kovalevska,* 2021*; Mohamed et al.,* 2020*; Tran et al.,* 2022
Pašregulācija un neatlaidība	Uzdevumi, kas prasa piepūli un koncentrēšanos; spēles ar uzdevumiem, kas ilgst laiku un prasa pacietību.	Skolotāji rosina bērnus pabeigt iesākto un pamudina pārvarēt grūtības; pozitīvi novērtē bērnu centību.	*Aufseeser et al.,* 2017*; Cahill et al.,* 2017*; Kovalevska,* 2021*; Mohamed et al.,* 2020*; Stucke et al.,* 2022*; White et al.,* 2017
Sadarbība un komandas darbs	Lomu un komandu spēles, kurās bērni dalās pienākumos, sadarbojas mērķa sasniegšanai.	Skolotāji atbalsta lomu sadali grupā, palīdz atrisināt domstarpības, uzsver savstarpēju palīdzību un cieņu komandā.	*Djurayeva,* 2022*; Hidayat & Ningrum,* 2017*; Kovalevska,* 2021*; Mohamed et al.,* 2020*; Tran et al.,* 2022*; White et al.,* 2017
Dzimumu lomu stereotipu pārvarēšana	Sarunas un materiāli, kas prezentē dažādas profesijas neatkarīgi no dzimuma; skolotāji veicina brīvu profesiju izvēli.	Skolotāji izvairās no dzimumstereotipiem, atbalsta bērnu intereses neatkarīgi no tradicionālajiem uzskatiem.	*Aufseeser et al.,* 2017*; Cahill et al.,* 2017*; Hidayat & Ningrum,* 2017*; Koçak et al.,* 2022*; McMahon & Watson,* 2022*; Mohamed et al.,* 2020

Kā redzams 1.13. tabulā, vērtība "darbs" pirmsskolas izglītībā tiek veidota gan ar jēgpilnām darbībām un uzdevumiem, gan ar skolotāju attieksmi un pedagoģisko līdzdalību, kas rosina bērna atbildību, iniciatīvu un cieņu pret darbu. Līdzās darba nozīmes izpratnei pirmsskolas vecumā būtiski ir veidot arī cieņu, atbildību un saikni ar apkārtējo vidi, jo vērtība "daba" palīdz bērniem apzināties cilvēka un dabas savstarpējo mijiedarbību, veicinot ilgtspēju un rūpes par dzīvo pasauli.

Vērtība "daba"

Termini "daba" un "dabiskā vide" ir pretstats cilvēka radītai, urbanizētai un industrializētai videi un aptver plašu spektru, ietverot gan zaļās, gan zilās, gan brūnās dabas zonas pilsētvidē un lauku reģionos. Tie, piemēram, ir meži, kalnu grēdas, augi, dzīvnieki, tuksneši, purvi, piekrastes līnijas, upes, strauti, ezeri, dīķi, okeāni. Šīs teritorijas var atšķirties pēc cilvēka iejaukšanās pakāpes, sākot no pilnīgi neskartām un nepārveidotām vietām, līdz koptiem un kultivētiem dārziem (*Picanço et al*., 2024).

Pētījumā (*Udoudom*, 2021) uzsvērts, ka dabas vērtība var tikt uztverta dažādi – gan kā resurss, gan kā neatkarīga sistēma. To var veiksmīgi izmantot pirmsskolas izglītībā, veicinot līdzsvarotu skatījumu uz dabu, kas ietver šādas vērtības: 1) izpratni par dabas resursiem un to taupīšanu (ekonomiskā vērtība); 2) atbildību par ekosistēmu un dzīvās dabas līdzsvaru (ekoloģiskā vērtība); 3) emocionālo saikni ar dabu, tās skaistuma novērtēšanu (estētiskā vērtība).

Mūsdienu tehnoloģiju attīstība un to pārmērīga izmantošana ikdienas dzīvē ir veicinājusi dabas deficīta sindroma (*Nature Deficit Disorder*) rašanos, kas negatīvi ietekmē bērnu veselību un pašsajūtu (*Wtorkowska*, 2023). Dabas vide palīdz atjaunot bērnu uzmanību un psihisko labbūtību, īpaši pilsētas apstākļos, kur bērniem piekļuve dabiskajai videi ir ierobežota (*Cerino*, 2023; *Fermin* et. al., 2024; *Ozgen*, 2023).

Iecienītas ir spēles un rotaļas dabā. Spēlēšanās dabā tiek definēta kā brīvi izvēlēta, nestrukturēta un atvērta rotaļveida mijiedarbība ar dabu un dabā (*Barrable* & *Arvanitis*, 2019). Spēles un rotaļas dabā veicina bērnu motorisko funkciju attīstību**,** uzlabo fizisko veselību. Veicinot aktīvu dzīvesveidu, samazinās sedentārisms, un bērniem veidojas veselīgi paradumi (*Alla* & *Truong*, 2024; *Fermin et al*., 2024; *Johnstone et al*., 2022; *Scott et al*., 2022., Truelove *et al*., 2019). Papildus fiziskajām priekšrocībām spēles un rotaļas dabā pozitīvi ietekmē bērnu psihisko veselību, uzlabo garastāvokli un emociju pašregulāciju. Tiek veicināta sociāli emocionālā un kognitīvā attīstība, bērnu valodas attīstība un sociālās prasmes, kas nepieciešamas harmoniskai mijiedarbībai ar apkārtējiem (*Alla* & *Truong*, 2024; *Ardoin* & *Bowers*, 2020; *Cerino*, 2023; *Dovbnia* & *Otchenko*, 2022; *Fermin et al*., 2024; *Prins et al*., 2022; *Scott et al*., 2022). Spēles un rotaļas dabā var ietvert mērenus riskus, piemēram, augstuma vai ātruma spēles. Šāda veida rotaļas palīdz bērniem attīstīt spēju novērtēt riskus un veicina pašapziņu (*Alla* & *Truong*, 2024; *Alme* & *Reime*, 2021). Spēles un rotaļas dabā, risku pārvaldība tiek uzskatīta par kopīgu atbildību, ko dala gan bērni, gan pieaugušie, veicinot savstarpēju uzticēšanos un atbildīgu rīcību (*Alme* & *Reime*, 2021).

Dabā balstīta vide darbojas kā rotaļu partneris, kas palīdz bērniem pārveidot uztveres pasauli konceptuālā pasaulē. Spēlējoties dabā balstītā vidē, bērniem ir iespēja ar to sazināties interaktīvā veidā – sensorā, izzinošā un emocionālā līmenī (*Barrable* & *Arvanitis*, 2019; *Prins et al*., 2022). Tostarp arī interaktīvās rotaļlietas var būt veiksmīgs rīks vides izglītībā pirmsskolas vecuma bērniem, sniedzot vizuāli saprotamu skaidrojumu par atkritumu šķirošanu (*You* et. al., 2023).

Mijiedarbība ar dažādiem dabas elementiem veicina bērnu izpratni par dabas procesiem (*Alla* & *Truong*, 2024). Tostarp nestrukturēta spēle dabā veicina bērnu zinātkāri, radošu domāšanu, izturību un problēmu risināšanas prasmes, kas ir būtiski ilgtspējīgai nākotnei (*Alla*

& *Truong*, 2024; *Dominguez Contreras* & *Krasny*, *2022*, *Wojciehowski* & *Ernst*, 2018). Dabas vidē vērtībizglītība tiek īstenota ar tiešu bērnu darbību, reālu pieredzi un modelēšanu. Spēlējoties dabā, bērniem ir iespēja uzzināt, ka viņi ir daļa no dzīvas sistēmas (*Prins et al*., 2022). Dabas vidē bērniem attīstās izpratne par dabas elementu savstarpējām attiecībām, dzīves cikliem un bioloģisko daudzveidību (*Lerstrup et al*., 2021).

Dabas vidē skolotāju un bērnu attiecības ir elastīgākas. Bērni ir aktīvi dalībnieki, rūpējoties par sevi un veidojot savu pieredzi. Veicinot bērnu ilgāku uzturēšanos dabā un organizējot pastaigas, novērojumus un pārgājienus, skolotāji var palīdzēt attīstīt bērnos izpratni par dabas resursu vērtību un ekoloģiskās ilgtspējības nozīmi, kā arī veidot videi draudzīgas uzvedības paradumus (*Fermin* et. al., 2024; *King*, 2024). Skolotāji darbojas kā atbalstītāji, gidi un uzraugi, palīdzot bērniem reflektēt par dabas pieredzēm, izmantojot mākslu, dienasgrāmatas un diskusijas (*Alme* & *Reime*, 2021; *Dominguez Contreras* & *Krasny*, 2022; *King*, 2024). Āra darbības veicina bērnu izziņu un radošumu, bet dabas materiālu izmantošana padziļina viņu spēju uztvert apkārtējo vidi un mijiedarboties ar to estētiski un sensoriski (*Barrable* & *Arvanitis*, 2019; *Dardanou* & *Karlsen*, 2023).

Lai veicinātu bērna attīstību, ekoloģiskās ilgtspējības nozīmīgumu un izpratni par vērtību "daba", pedagoģiskajā darbībā tiek izmantotas dažādas metodes, piemēram, Montesori pedagoģijas metode un meža pedagoģija (*forest pedagogy*). Montesori pedagoģijas metodē daba pati par sevi tiek uztverta kā izglītojošs resurss, kas veicina bērnu izpratni par pasauli. Īpaši tiek akcentētas rūpes par augiem un dzīvniekiem, jo tās palīdz bērniem attīstīt atbildības izjūtu un empātiju pret dzīvām būtnēm (*Barrable* & *Arvanitis*, *2019*, 2020; *Ozgen*, 2023). Stāstīšanu un emocionāla sasaiste ar dzīvniekiem ir veids, kā agrīnā vecumā veicināt rūpes par vidi (*Li et al*., 2024). Novērots, ka tieša saskarsme ar dzīvniekiem veicina bērnu empātiju, emocionālo attīstību un izpratni par vidi, tomēr attieksme pret mājdzīvniekiem ir tuvāka nekā pret savvaļas dzīvniekiem, kuru izpratnei nepieciešams papildu atbalsts un ilgstoša klātbūtne dabā (*Ernst* & *Budnik*, 2022). Arī kukaiņu un citu mazu radību novērojumi un aprūpe bērniem sniedz iespēju attīstīt rūpes, cieņu un atbildību pret dzīvām būtnēm un to ekosistēmām (*Lerstrup et al*., 2021).

Meža pedagoģija tiek raksturota kā metode, kas veicina bērnu attīstību, mācoties dabiskajā vidē, galvenokārt mežos vai citās dabas teritorijās (*Barrable*, 2019; *Wtorkowska*, 2023). Nozīmīgu vietu pirmsskolas izglītībā ieņem ekoloģisko programmu īstenošana, kas veicina dabas resursu ilgtspējīgu izmantošanu un ekoloģiski draudzīgas uzvedības veicināšanu, integrējot tādas darbības kā dārzkopība, pārstrāde un pareiza uztura veicināšana bērnu ikdienas dzīvē (*Dovbnia* & *Otchenko*, 2022; *Heggen et al*., 2019; *Poje et al*., 2024). Pirmsskolas izglītībā bieži tiek īstenoti dabas aizsardzības projekti, kas palīdz bērniem izprast ekosistēmu darbību un cilvēku atbildību par vidi (*Dominguez Contreras* & *Krasny*, 2022). Piemērotas ir dabas spēles, kurās tiek izcelta vietējo kultūras zināšanu nodošana, iesaistot bērnus aktīvā mijiedarbībā ar vietējiem dabas objektiem, piemēram, upēm un kalniem (*Alla* & *Truong*, 2024). Stāstu un dziesmu izmantošana par dabu palīdz bērniem izprast dabas daudzveidību (*Heggen et al*., 2019; *King*, 2024).

Pirmsskolas vecumā veidojas būtiska emocionāla saikne ar dabu, kas ietekmē vēlākās dzīves preferenču veidošanos (*Alla* & *Truong*, 2024; *Barrable*, 2019; *Cerino*, 2023). Pētījumi

(*Chawla*, 2020; *Sobko et al*., 2018) norāda uz četrām galvenajām dimensijām, kas veido šo saikni: prieks un bauda, ko bērni gūst no dabas, empātija pret dzīvo dabu, atbildības izjūta par dabas aizsardzību un dziļāka izpratne par dabas procesiem. Bērni, kas agrīnā vecumā izjūt dabas vērtību un piedzīvo dabu kā attīstības telpu, pieaugot vairāk novērtē un rūpējas par vidi (*Barrable*, 2019; *Chawla*, 2020; *Li et al*., 2024; *Lerstrup et al*., 2021; *Wtorkowska*, 2023).

Vides izglītībā pirmsskolas vecuma bērni bieži tiek aplūkoti kā nākotnes videi atbildīgi sabiedrības locekļi (*Heggen et al*., 2019). Tomēr jaunākie pētījumi (*Dominguez Contreras & Krasny*, 2022) norāda, ka pedagoģiskajā praksē daba nereti tiek uztverta kā pasīvs objekts, ar kuru bērni vienkārši mijiedarbojas, nevis kā līdzvērtīgs partneris izglītības procesā. Šāda pieeja var mazināt bērnu aktīvās līdzdalības nozīmi, veidojot priekšstatu par viņiem kā pasīviem dabas vērotājiem, nevis aktīviem ilgtspējīgas rīcības veicinātājiem. Tādēļ mūsdienu vides izglītības pieejās arvien lielāks uzsvars tiek likts uz bērnu līdzdalību un rīcībspēju, nodrošinot iespējas jau agrīnā vecumā piedalīties dabas aizsardzībā un ilgtspējīgas rīcības veidošanā, vienlaikus stiprinot viņu personisko saikni ar dabu (*Dominguez Contreras & Krasny*, 2022; *Heggen et al*., 2019; *Li et al*., 2024).

Vērtība "daba" pirmsskolas izglītībā izpaužas, nodrošinot bērniem piekļuvi āra mācību videi un īstenojot dabā balstītas mācību programmas. Šāda pieeja ietver vairākas būtiskas sastāvdaļas: vides pārvaldības un praktisko iemaņu apguvi, darbošanos ar dabīgiem materiāliem, dabas izpēti pārgājienos, veselīga dzīvesveida veicināšanu, kā arī spēles, stāstus un interaktīvas darbības. Šo elementu integrācija mācību procesā palīdz bērniem attīstīt cieņu pret dabu, veicina izpratni par ilgtspēju un veido veselīgus uzvedības paradumus. Skolotāju uzdevums šajā procesā ir veidot apzinātu un mērķtiecīgu mācību vidi dabā, kas atbalsta bērna individuālo pieredzi, veicina daudzveidīgu izziņu un attīsta gan emocionālās, gan fiziskās, gan sociālās prasmes. Vērtības "daba" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.14. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.14. tabula

Vērtības "daba" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā
(autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Emocionālā saikne ar dabu	Spēles, pastaigas un stāsti dabā, kas rada bērniem pozitīvas izjūtas un cieņu pret dzīvo dabu.	Skolotāji veicina prieku, apbrīnu un personisko sasaisti ar dabu, atbalstot bērna individuālo pieredzi.	*Alla & Truong,* 2024*; Barrable,* 2019*; Chawla,* 2020*; Lerstrup et al.,* 2021*; Li et al.,* 2024*; Sobko et al.,* 2018
Rūpes par dabu un dzīvām būtnēm	Rotaļas ar dzīvnieku aprūpes motīviem, stāsti par atbildību, darbības dārzā vai ar augiem.	Skolotāji modelē empātiju un atbildību, ikdienā atgādinot par rūpēm pret vidi un dzīvajām būtnēm.	*Barrable & Pender,* 2020*; Ernst & Budnik,* 2022*; King,* 2024*; Lerstrup et al.,* 2021*; Li et al.,* 2024*; Ozgen,* 2023

1.14. tabulas turpinājums

Dabas procesu un ciklu izpratne	Novērojumi un diskusijas par gadalaikiem, dzīvības cikliem, augu augšanu, dzīvnieku paradumiem.	Skolotāji rosina bērnu domāšanu par cēloņiem un sekām dabā, sasaistot dabas pārmaiņas ar ikdienas novērojumiem.	*Alla & Truong,* 2024*; Cerino,* 2023*; Fermin et al.,* 2024*; Johnstone et al.,* 2022*; Lerstrup et al.,* 2021*; Poje et al.,* 2024
Ilgtspējīgas rīcības paradumi	Atkritumu šķirošana, pārstrādes spēles, diskusijas par dabas resursu taupīšanu un to nozīmi.	Skolotāji rīkojas kā paraugs videi draudzīgā uzvedībā un veicina domāšanu par cilvēka ietekmi uz vidi.	*Dominguez Contreras & Krasny,* 2022*; Dovbnia & Otchenko,* 2022*; Heggen et al.,* 2019*; King,* 2024*; Ozgen,* 2023*; You et al.,* 2023
Fiziskā un psihiskā labbūtība dabā	Aktivitātes dabā kustību prasmju attīstībai, relaksācijai, emocionālajam līdzsvaram.	Skolotāji organizē vidi, kur bērni jūtas brīvi, droši un līdzsvaroti, izmantojot dabas telpu kā atjaunošanās vidi.	*Alla & Truong,* 2024*; Barrable & Pender,* 2020*; Cerino,* 2023*; Fermin et al.,* 2024*; Johnstone et al.,* 2022*; Scott et al.,* 2022
Dabas partnerība izglītībā	Mācību materiāli un metodes, kas veicina aktīvu mijiedarbību ar dabu (piemēram, meža pedagoģija, Montesori pieeja).	Skolotāji atļauj bērnam būt līdzradītājam dabas telpā, interpretēt vidi mākslā, sarunās un praktiskā darbībā.	*Alme & Reime,* 2021*; Barrable,* 2019*; Dardanou & Karlsen,* 2023*; Dominguez Contreras & Krasny,* 2022*; King,* 2024*; Ozgen,* 2023

Kā redzams 1.14. tabulā, vērtība "daba" pirmsskolas izglītībā tiek stiprināta gan ar emocionālas saiknes un rūpju par dzīvo pasauli veidošanu, gan ar praktisku darbību un pedagoģisku līdzdalību, kas veicina ilgtspējīgas attieksmes veidošanos. Līdzās dabas izziņai, kas balstīta uz tiešu pieredzi un praktisku darbību, pirmsskolas izglītībā svarīgu lomu ieņem arī vērtība "kultūra", kas palīdz bērniem apzināties savu identitāti, kopt piederības izjūtu un attīstīt cieņpilnu attieksmi pret sabiedrībā pastāvošajām tradīcijām un daudzveidību.

Vērtība "kultūra"

Jēdzienu "kultūra" pirmo reizi definēja Edvards Teilors (*Edward Tylor*), norādot, ka kultūra tās plašākajā etnogrāfiskajā izpratnē ietver zināšanas, ticību, mākslu, morāli, likumus, tradīcijas un citas prasmes un paradumus, ko indivīds apgūst, piedaloties sabiedrības dzīvē (*Tylor*, 1871). Šī definīcija aizsāka kultūras izpratnes attīstību kā kompleksu fenomenu, kas vienlaikus aptver indivīda un sabiedrības mijiedarbību. Mūsdienu starptautiskajā diskursā kultūra tiek raksturota kā daudzdimensionāla sistēma, kas ietver gan materiālās, gan nemateriālās izpausmes un veido identitāti, sociālās normas un sabiedrības saliedētību (*UNESCO*, 2019). Tā vienlaikus kalpo kā pamats sabiedrības pastāvēšanai un kā resurss tās attīstībai.

Svarīgu ieguldījumu kultūras vērtību izpētē sniedz Š. Švarca (*Schwartz*, 1992) teorija, kas identificē septiņas kultūras līmeņa vērtību dimensijas. Šīs dimensijas piedāvā analītisku ietvaru, lai izprastu kultūru ietekmi uz sabiedrības normām un indivīda uzvedību: konservatīvisms (kultūra, kas akcentē tradīcijas, grupas identitāti un kopienas vērtību saglabāšanu – *Fang*, 2016;

Maideja et al., 2023; *Pajarianto et al*., 2022; *Sari & Murdiono*, 2021; *Zainuddin*, 2023), intelektuālā autonomija (kultūra, kas akcentē indivīda neatkarīgu domāšanu, intelektuālajiem centieniem un izziņas brīvību – *Puskás & Andersson*, 2017), afektīvā autonomija (kultūra, kas akcentē vērtības, kas veicina emocionālo brīvību, personisko prieku un personības izpausmi – *Anderstaf et al*., 2021; *Hansen et al*., 2020; *Ndlovu et al*., 2023), hierarhija (kultūra, kas akcentē autoritāti, sociālo kārtību un strukturētu organizāciju – *Alghamdi*, 2023), egalitārisms (kultūra, kas akcentē vērtības, kas balstītas uz vienlīdzību, citu labklājības veicināšanu un kolektīvo līdzdalību – *Ryder & Krieken Robson*, 2023), harmonija (kultūra, kas akcentē vērtību sistēmu, kas akcentē cilvēka un dabas līdzsvarotu mijiedarbību – *Sofija et al*., 2024), dominance pār vidi (kultūra, kas akcentē orientāciju uz apkārtējās vides kontroles un pārvarēšanas idejām).

Š. Švarca vērtību teorija tiek plaši izmantota starpkultūru pētījumos, jo tā palīdz ne tikai izprast kultūras atšķirības un to ietekmi uz sabiedrību, bet arī veicina dialogu starp dažādām kultūrām (*Schwartz*, 1992). Šī pieeja sniedz iespēju analizēt, kā vērtības ietekmē sabiedrības attīstību un indivīda izpratni par piederību savai kultūrai. Kultūra ir dinamisks un daudzdimensionāls jēdziens, kas definē sabiedrības identitāti un veido pamatu vērtībizglītībai, īpaši globalizētā pasaulē, kur svarīga ir dažādu kultūru mijiedarbība (*Schwartz*, 1992; *Tylor*, 1871). Šādu skatījumu papildina arī pētījums (Pavītola u. c., 2025), uzsverot, ka kultūra nav aplūkojama tikai kā asimilācijas vai socializācijas soļos iegūts fenomens, bet kā aktīvs process, kas veido izpratni par vērtībām un nosaka kultūras vietu cilvēka dzīvesdarbībā. Globalizācija veicina kultūru savstarpējo saistību un jaunu vērtību veidošanos, vienlaikus radot risku vietējā kultūras mantojuma saglabāšanai (*Alam et al*., 2023; *Sun & Wang*, 2023). Kultūras transformācija bieži ietver tradicionālo vērtību saglabāšanu un pielāgošanu modernizācijas prasībām, radot kopīgu vērtību un simbolu telpu kognitīvu mijiedarbībā starp "es" un "citiem" (*Sun & Wang*, 2023).

Zinātniskajos rakstos aplūkots jēdziens ”kultūras balstīta izglītība”, kas definēta kā mācīšanas un mācīšanās process, kas integrē kultūras vērtības, normu un zināšanas, lai stiprinātu bērnu nacionālo identitāti un uzlabotu izpratni par daudzveidību (*Sari & Murdiono*, 2021). Šajā procesā skolotājiem ir nozīmīga loma, jo viņiem jāspēj strādāt ar bērniem no dažādām kultūrām, veicinot savstarpējo sapratni un kopīgu vērtību apguvi (*Duran Yılmaz & Ömeroğlu*, 2023). *Covid-19* ietekmē šie procesi tika apgrūtināti, radot izaicinājumus bērnu sociālo prasmju un kultūras daudzveidības izpratnes attīstīšanai (*Ateş & Şahin*, 2021).

Vietējās kultūras integrācija izglītības saturā palīdz bērniem izprast savu vidi, attīstot gan kognitīvās, gan sociālās un emocionālās prasmes. Vienlaikus pētījumā (Pavītola u. c., 2025) norādīts, ka kultūra iemieso vēsturisku un sociālu apstākļu rezultātā izveidojušās vērtības, kuras sabiedrība vēlas nodot nākamajām paaudzēm, tādējādi aktualizējot izglītības nozīmi šo vērtību pārnesē un transformācijā. Šis process sekmē rakstura un vērtību, piemēram, cieņas, pieklājības un patriotisma, veidošanos, kas ir būtiski nacionālās piederības izjūtas stiprināšanai (*Afriliani et al*., 2023). Vietējās kultūras integrācija pirmsskolas izglītībā sniedz iespēju iesaistīt vecākus un vecvecākus kā zināšanu un prasmju nesējus (*Sartika et al*., 2024). Šāda iesaiste ne tikai veicina vērtību pārmantošanu starp paaudzēm, bet arī stiprina kopienas vērtību kultūru. Lai nodrošinātu šādu izglītību, mācību materiāliem jābūt saistītiem ar bērnu ikdienas kultūras pieredzi, piemēram, vietējo tradīciju (*Fang*, 2016; *Shih*, 2022) mākslas (*Afriliani et al*., 2023;

Sakti et al., 2024; *Sartika et al*., 2024), valodas (*Afriliani et al*., 2023 ; *Shih*, 2022; *Yudhister & Ghosh*, 2022) tautas spēļu un rotaļu (*Afriliani et al*., 2023; *Daminova*, 2021; *Fang*, 2016), tautas dziesmu un deju (*Afriliani et al*., 2023; *Fang*, 2016; *Sartika et al*., 2024), tradicionālo spēļu (*Yeniasır & Gökbulut*, 2019), etno – kultūras stāstu un mītu (*Zdanevych et al*., 2020) izmantošanu. Tostarp skolotāju tieši vai netieši iniciēta spēle rada iespēju bērniem attīstīt valodas prasmes un kultūras izpratni (*Samuelsson*, 2020).

Vietējās kultūras balstīta izglītība un pirmsskolas vērtībizglītība ir savstarpēji papildinošas, jo tās abas veicina bērnu izpratni par vērtībām, tradīcijām un sabiedrības nozīmīgumu. Šāda pieeja ne tikai attīsta bērnu personību un kultūras identitāti, bet arī veido pamatu harmoniskas un iekļaujošas sabiedrības attīstībai nākotnē (*Sartika et al*., 2024). Vecākiem ir būtiska loma bērnu dzimtās kultūras saglabāšanā, vienlaikus veicinot viņu spēju veiksmīgi integrēties sabiedrībā, kurā viņi aug un attīstās (*Kim & Brand*, 2023; *Knoblauch*, 2023).

Vairākos zinātniskos pētījumos (*Knoblauch*, 2023; *Pajarianto et al*., 2022) rosināts pirmsskolas izglītībā iepazīstināt bērnus ar reliģijas daudzveidību, lai veicinātu iecietību, līdzsvarotu izpratni par dažādām kultūrām un veidotu cieņpilnu attieksmi pret daudzveidību. Šāda pieeja palīdz bērniem agrīnā vecumā attīstīt empātiju un pieņemošu attieksmi pret dažādiem uzskatiem un tradīcijām. Tomēr skolotājiem bieži rodas grūtības, skaidrojot tradīcijas ar reliģisku pamatu, piemēram, Lieldienas un Ziemassvētkus. Šīs grūtības izriet gan no nepietiekamām zināšanām, gan no metodikas trūkuma, kas nereti rada neskaidrību un nedrošību diskusijās par šīm tēmām (*Puskás & Andersson*, 2017).

Savukārt sekulāras tradīcijas, piemēram, Valentīndiena, ir vieglāk apspriest pirmsskolas izglītībā, jo to kultūras un reliģiskais fons ir mazāk sensitīvs, tādējādi palīdzot skolotājiem brīvāk interpretēt šo tradīciju nozīmi un saistīt tās ar universālām vērtībām, piemēram, draudzību un rūpēm par citiem (*Puskás & Andersson*, 2017).

Pētījumos (*Duran Yılmaz & Ömeroğlu*, 2023) par pirmsskolas izglītības skolotāju darbu minēta kultūras jūtīguma skala *(Cultural Sensitivity Scale)*, kuru veido trīs apakškategorijas: "Kultūras atšķirību pieņemšana", "Kultūras atšķirību pielāgošana" un "Kultūras atšķirību noraidīšana". Skala paredzēta pirmsskolas izglītības skolotājiem, lai novērtētu viņu spēju pieņemt un pielāgoties kultūras atšķirībām. Pēc skalas mērījumiem iespējams secināt, ka pozitīva attieksme veicina pieņemšanu un pielāgošanos, kamēr noraidīšana to ierobežo.

Skolotāji pirmsskolas izglītības iestādēs izmanto daudzveidīgas metodes, lai risinātu vērtību konfliktus un pielāgotos multikulturālajai videi. Tās ietver dialogu ar vecākiem, reflektīvu pedagoģiju, sadarbības un lomu rotaļas starp bērniem, kā arī institucionālo atbalstu (*Anderstaf et al*., 2021; *Ateş & Şahin*, 2021). Šīs metodes ne tikai palīdz risināt konfliktus, bet arī veicina skolotāju profesionālo izaugsmi un bērnu izpratni par dažādām vērtībām (*Anderstaf et al*., 2021). Šo metožu nozīmi pastiprina arī pētījuma (Pavītola u. c., 2025) empīriskie rezultāti, kas rāda, ka kultūras pieredze veicina atvērtību dažādībai un vēlmi būt saskarsmē ar citiem cilvēkiem, tādējādi kultūras izglītībai kļūstot par nozīmīgu sociālās mijiedarbības un vērtību attīstības avotu

Kultūras atšķirības ietekmē bērnu empātijas uztveri un izpausmi. Teātralizācija un vizuālā māksla attīsta viņu spēju atpazīt, izprast un izteikt emocijas, vienlaikus padarot mācību procesu aizraujošu un iekļaujošu (*Ateş & Şahin*, 2021).

Pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālā attīstība un specifisku metodisko materiālu izstrāde ir būtiska, lai veicinātu pirmsskolas izglītības darbinieku spēju skaidrot gan reliģiskās, gan sekulārās tradīcijas, veicinot bērnu izpratni par pasaules kultūru un vērtību daudzveidību. Kā liecina pētījums (*Tarune & Usca*, 2024), daudzi skolotāji neuzskata, ka jauniebraucēji bagātina Latvijas kultūru, kas liecina par ierobežotu atvērtību starpkultūru attiecībām. Nereti viņiem trūkst gan zināšanu par metodēm, kas veicina etniskās identitātes dažādības iekļaušanu, gan resursu jauniebraucēju izglītībai. Ir būtiski veicināt diskusiju skolotāju izglītībā par izglītības kvalitāti un kultūras piedāvājuma lomu izglītības vērtību nodošanā nākamajām paaudzēm. Īpaša uzmanība jāpievērš transformatīvajai pieejai, kas ietver pašapziņas attīstību, vērtību un attieksmes maiņu, kā arī izmaiņas uzvedībā un dzīvesveidā (*Pavitola et al*., 2024).

Kā nozīmīgu aspektu vērtības "kultūra" aktualizēšanā pirmsskolas izglītības iestādē jāakcentē organizācijas kultūra, kas veido stabilu pamatu darba vides kvalitātei un ietekmē pedagoģiskās darbības kvalitāti. Organizācijas kultūra ietver kopīgas vērtības, normas, attieksmes, rituālus un simbolus, kas palīdz bērniem veidot vienotu izpratni par vēlamajām uzvedības normām un sadarbības principiem kolektīvā (González Cardona *et al*. 2023; *Schein*, 1985; *Sivevska & Runceva*, 2023). Spēcīga un pozitīva organizācijas kultūra, kas balstās uz kopīgu vīziju, ne tikai veicina darbinieku mijiedarbību un kolektīvo saliedētību, bet arī sekmē bērnu vērtībizglītību un viņu sociālo kompetenču attīstību (*Mlinarević et al*., 2022; *Pakalniņa & Ročāne*, 2024). Pirmsskolas izglītības skolotāji šajā procesā ieņem īpaši svarīgu lomu kā vērtību nesēji un praktiskie piemēri bērniem. Harmoniska darba vide, kas veidojas, ievērojot kopīgās organizācijas vērtības un normas, iedrošina skolotājus uzturēt augstu profesionālo līmeni un uzņemties papildu pienākumus, kas veicina gan viņu profesionālo gandarījumu, gan kopējo kolektīva efektivitāti (*Laihad & Retnowati*, 2018; *Sivevska & Runceva*, 2023). Skolotāji ne tikai palīdz bērniem izprast vērtības, bet arī iemieso kultūras nozīmību ikdienas uzvedībā, veicinot bērnu spēju apgūt un praktiski izmantot vērtību "kultūra" dažādās dzīves situācijās (*Sivevska & Runceva*, 2023).

Vietējās un globālās kultūras mijiedarbība rada iespējas un izaicinājumus vērtībizglītībā, aktualizējot vērtību "kultūra", kas prasa pārdomātu pedagoģisko pieeju un skolotāju profesionālo attīstību. Kultūras balstīta izglītība ne tikai veicina bērnu izpratni par vērtībām un daudzveidību, bet arī veido pamatu harmoniskas un iekļaujošas sabiedrības attīstībai nākotnē.

Vērtība "kultūra" pirmsskolas izglītībā veido pamatu bērna identitātes, piederības un sociālo attiecību veidošanai. Kultūras izpratnes attīstīšana pirmsskolas vecumā palīdz bērnam apzināties gan savas, gan citu tautu tradīcijas, vērtības un simbolus, sekmējot cieņpilnu attieksmi un starpkultūru sapratni. Vietējās kultūras integrācija pirmsskolas izglītības saturā veicina bērnu emocionālo piesaisti savai videi un tautas mantojumam, vienlaikus rosinot interesi par daudzveidību. Skolotāju loma šajā procesā nav tikai kultūras satura īstenošana, bet arī aktīva līdzdalība vērtību veidošanā un nostiprināšanā ikdienas mijiedarbībā, tādējādi veicinot bērnu spēju izprast un praktiski pielietot kultūras vērtības dažādās dzīves situācijās. Vērtības "kultūra" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.15. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.15. tabula

Vērtības "kultūra" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā (autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Identitātes un piederības izjūta	Vietējās kultūras tradīciju, simbolu un svētku iekļaušana mācību saturā.	Skolotāji uzsver bērna kultūras saknes un veicina lepnumu par savu izcelsmi.	*Afriliani et al.,* 2023*; Fang,* 2016*; Kim & Brand,* 2023*; Pakalniņa & Ročāne,* 2024*; Sartika et al.,* 2024
Cieņa un tolerance pret kultūru daudzveidību	Sarunas, spēles un darbības, kas akcentē dažādu kultūru tradīcijas, uzskatus, valodas.	Skolotāji modelē iecietību, veicina empātiju un pieņemšanu bērnu starpā.	*Anderstaf et al.,* 2021*; Ateş & Şahin,* 2021*; Duran Yılmaz & Ömeroğlu,* 2023*; Knoblauch,* 2023*; Pajarianto et al.,* 2022*; Schwartz,* 1992
Kultūras simbolu un izpausmju iepazīšana	Nodarbības ar tautasdziesmām, mītiem, deju, stāstiem, mākslu un tradicionālajām spēlēm.	Skolotāji izmanto rituālus un simbolus ikdienā kā vērtību īstenošanas līdzekli.	*Afriliani et al.,* 2023*; Samuelsson,* 2020*; Shih,* 2022*; Yeniasır & Gökbulut,* 2019*; Zdanevych et al.,* 2020
Kultūras jūtīguma attīstīšana	Situācijas, kur bērni saskaras ar atšķirīgām kultūras izpausmēm un mācās tās respektēt.	Skolotāji palīdz bērnam formulēt savas emocijas un veido pozitīvu dialogu par atšķirīgo.	*Anderstaf et al.,* 2021*; Ateş & Şahin,* 2021*; Duran Yılmaz & Ömeroğlu,* 2023*; Puskás & Andersson,* 2017*; Sun & Wang,* 2023*; Tarune & Usca,* 2024
Vērtību pārmantošana un kopienas iesaiste	Vecāku, vecvecāku līdzdalība izglītībā, dalīšanās kultūras pieredzē.	Skolotāji iedrošina ģimenes kultūras stāstu integrēšanu grupas dzīvē.	*Afriliani et al.,* 2023*; Fang,* 2016*; Kim & Brand,* 2023*; Pakalniņa & Ročāne,* 2024*; Sartika et al.,* 2024*; Shih,* 2022
Multikulturāla izglītības vide	Mācību materiāli, kas pārstāv dažādas kultūras un estētikas.	Skolotāji veido iekļaujošu vidi, kur ikviens bērns jūtas redzēts un novērtēts.	*Alam et al.,* 2023*; González Cardona et al.,* 2023*; Laihad & Retnowati,* 2018*; Mlinarević et al.,* 2022*; Sivevska & Runceva,* 2023
Kultūras transformācijas izpratne	Sarunas par tradīciju maiņu, globalizācijas ietekmi, mūsdienu un senā līdzāspastāvēšanu.	Skolotāji akceptē bērnu jautājumus par atšķirīgo un skaidro kultūras pārmaiņu būtību.	*Alam et al.,* 2023*; Anderstaf et al.,* 2021*; Fang,* 2016*; Schwartz,* 1992*; Sun & Wang,* 2023*; Tarune & Usca,* 2024

Kā redzams 1.15. tabulā, vērtība "kultūra" pirmsskolas izglītībā tiek stiprināta, izmantojot daudzveidīgas pedagoģiskās prakses, kas veicina bērnu identitātes apzināšanos, cieņu pret kultūru dažādību un aktīvu līdzdalību tradīciju pārmantošanā. Lai kultūras vērtības bērniem kļūtu saprotamas un personīgi nozīmīgas, būtiska loma ir valodai. Pirmsskolas izglītībā valodas

nozīme izpaužas kā mērķtiecīga latviešu valodas kā valsts valodas apguves iekļaušana ikdienas darbībās, vienlaikus stiprinot bērnu nacionālo identitāti un piederību Latvijas kultūras telpai.

Vērtība "latviešu valoda"

Valoda kā parādība ir daudzdimensionāla un to iespējams pētīt, izmantojot dažādu zinātņu prizmu – no lingvistikas līdz politikai. Mūsdienu sabiedrībā valodas nozīme pārsniedz saziņas funkciju. Tā kļūst par būtisku nacionālās identitātes, kultūras un izglītības sistēmas sastāvdaļu. Tostarp valoda mūsdienās tiek uztverta arī kā ekonomiskās vērtības nesēja. Valodu prasmes tiek uzskatītas par daļu no cilvēkkapitāla, un valodas apguve ir būtisks ieguldījums profesionālajā un ekonomiskajā veiksmē. Spēja komunicēt valsts valodā būtiski paaugstina iespējas darba tirgū un sociālajā mobilitātē (*Grenier & Zhang*, 2021).

Šī divējādā funkcija kā ekonomiskā resursa un kā kultūras mantojuma nesēja īpaši spilgti atklājas, analizējot valodas nozīmi R. Ingleharta (*Ronald Inglehart*) piedāvātajā konceptā un Š. Švarca vērtību teorijā. R. Ingleharts sadala vērtības divos galvenajos pretmetos: tradicionālajās (kultūras, reliģiskās) un racionālajās (ekonomiskajās, materiālajās), kā arī izdzīvošanas un pašizpausmes vērtībās (*Inglehart & Baker*, 2000; *Inglehart & Welzel*, 2005). Savukārt Š. Švarcs (1992) piedāvā universālu pamatvērtību struktūru, kur valoda netiek minēta atsevišķi, tomēr tā iekļaujas vairākās viņa noteiktajās kategorijās, piemēram, drošība, sasniegumi, pašizpausme, konformitāte un piederība.

Pēc R. Ingleharta koncepta (*Inglehart & Baker*, 2000; *Inglehart & Welzel*, 2005) var secināt, ka valoda vienlaikus iemieso visas minētās vērtību dimensijas: 1) tradicionālā vērtība – valoda ir kultūras pārmantojamības, identitātes un vēsturiskās atmiņas nesēja; 2) racionālā (instrumentālā) vērtība – valodas prasmes palīdz indivīdam sasniegt konkrētus materiālos mērķus, piemēram, profesionālu panākumu vai sociālo mobilitāti; 3) izdzīvošanas vērtība – vienota valoda nacionālā līmenī ir saistīta ar sabiedrības saliedētību un valsts suverenitātes stiprināšanu; 4) pašizpausmes vērtība – valoda kā domāšanas un komunikācijas līdzeklis ir neatņemama cilvēka personības, pašnoteikšanās un radošuma sastāvdaļa.

Līdzīgi, analizējot valodu Š. Švarca teorijas ietvarā, tā attiecināma uz visām trim indivīda vajadzībām (*Schwartz*, 1992), kas atbilst pamatvērtībām: 1) valoda kā vērtība, kas nodrošina indivīda bioloģiskās vajadzības; 2) valoda ir galvenais sociālās mijiedarbības aspekts; 3) valoda ir grupas (tautas, valsts) izdzīvošanas aspekts. Jānorāda, ka ne Š. Švarcs, ne arī R. Ingleharts valodu kā vērtību neizdala.

Tādējādi valodas nozīme mūsdienu sabiedrībā ir vienlaikus funkcionāla un eksistenciāla, un – tā ir līdzeklis gan praktisku mērķu sasniegšanai, gan personiskās un kolektīvās identitātes veidošanai. Šī daudzdimensionalitāte apliecina valodas nozīmīgumu ne vien izglītības vai kultūras politikā, bet arī plašākā sabiedrības vērtību sistēmā.

M. Rokīča teorijā valodas vērtība izriet no indivīda attieksmes (*Rokeach*, 1973), ko apstiprina arī I. Druviete, uzsverot, ka valodas lietojuma intensitāte un nozīme ikdienā nosaka tās vērtību (Druviete, red., 2021). I. Freimane (1993) filozofiskā skatījumā norāda, ka valoda individuālajā sfērā funkcionē kā domāšanas līdzeklis, savukārt sociālajā – kā komunikācijas un kultūras transmisijas instruments. Attiecīgi valoda uzlūkojama gan kā termināla

(pašpietiekama), gan instrumentāla (līdzeklis citu vērtību sasniegšanai) vērtība (*Rokeach*, 1973).

Mazām tautām, tostarp Latvijai, valoda ir īpaši nozīmīga, jo valsts un valodas pastāvēšana ir cieši savstarpēji atkarīgas. Latviešu valoda nav tikai saziņas līdzeklis, bet arī nacionālās identitātes un valstiskuma simbols. Latviešu valoda ieņem centrālu vietu nacionālās identitātes veidošanā, īpaši Latvijas kultūrpolitikā un izglītības sistēmā (Kūle un Kūlis, 2022; Pētersons, 2017). Tās stiprināšana ir vienlaikus gan kultūrpolitisks, gan drošības jautājums, jo valoda veido nacionālo pašapziņu un nostiprina iedzīvotāju piederības izjūtu valstij (*Wu*, 2023; Osipova, 2019). Kaut gan Latvijas valsts Satversmē valodas statuss ir nostiprināts, tomēr praksē pastāv apdraudējumi, piemēram, globalizācijas ietekme un angļu valodas dominēšana zinātnē (Osipova, 2019). Tādējādi latviešu valodas aizsardzība un nostiprināšana izglītībā vēl joprojām ir aktuāls jautājums (Osipova, 2023; Osipova, 2019). Valodas aizsardzība un attīstība ir cieši saistīta ar izglītības un zinātnes politiku, tādējādi valodas jautājumi bieži kļūst politiski sensitīvi un tiek sasaistīti ar nacionālās identitātes un kultūras ilgtspējas uzturēšanu (*Grenier* & *Zhang*, 2021; Osipova, 2019). Šāds skatījums uz valodu akcentē tās sociālpolitisko dimensiju, kuras ietvaros valodas politika kļūst par instrumentu sabiedrības saliedēšanā un valsts ilgtermiņa stabilitātes nodrošināšanā.

Eiropas vērtību pētījumos (*Luijkx et al*., 2022) valoda kā patstāvīga vērtība netiek konceptualizēta, tomēr tiek analizētas attieksmes pret migrāciju, toleranci un sociālo uzticēšanos daudzveidīgās sabiedrībās, kas netieši iezīmē kultūras un starpkultūru mijiedarbības nozīmi demokrātiskā sabiedrībā. Ja valoda makrolīmenī funkcionē kā sociālpolitiskas nozīmes resurss, tad mikrolīmenī tā ir bērna kognitīvās, sociālās un vērtību attīstības pamats.

Bērna valodas attīstība sākas jau no dzimšanas, pakāpeniski attīstoties. Valodas apguve ir konstruktīvs, pašregulējošs, individualizēts, mērķtiecīgs un sociāls process, kur līdztekus valodas attīstībai tiek veicināta arī jēdzieniskā domāšana, pasaules uztvere un attieksme pret apkārtējo vidi (Anspoka un Stangaine, 2017). Bērniem, mācot pareizi lietot valodu tiek attīstīts arī viņu intelekts, tomēr pētījumi (Markus, 2020; Tomele, 2018) liecina, ka gandrīz katram otrajam pirmsskolas vecuma bērnam Latvijā ir runas un valodas traucējumi, kuri, ja tie netiek laikus koriģēti, var būtiski ietekmēt viņu turpmākās mācību iespējas un līdzdalību izglītības procesā. Vienlaikus vērojams, ka vecākiem nereti ir grūti pieņemt nepieciešamību sniegt bērnam lielāku atbalstu un veltīt vairāk uzmanības sadarbībai ar izglītības iestādi, lai veicinātu valodas attīstību. Taču vecāku iesaiste bērna vārdu krājuma paplašināšanā ir būtiska, jo tā nozīmīgi ietekmē bērna vispārējo attīstību un sekmē viņa iekļaušanos izglītības vidē (Tauriņa, 2017). Šī problemātika tieši korelē ar promocijas darba tematiku, jo skolotāju eksplicītās un implicītās vērtības ietekmē to, cik lielā mērā latviešu valodas attīstības veicināšana tiek īstenota kā būtisks vērtībizglītības aspekts pirmsskolas izglītības praksē.

Vērtībizglītības īstenošanā īpaši aktuāla kļūst pieaugušā izpratne par bērna attīstības procesiem un apzināta rīcība, kas atspoguļo skolotāju vērtības. Ja pirmsskolas izglītības skolotājs vērtē bērna individuālo attīstību un valodu kā izziņas, pašizpausmes un līdzdalības instrumentu, viņa darbībā atspoguļosies atbildība un ieinteresētība mērķtiecīgā valodas veicināšanā. Pētījumā (Tauriņa, 2017) tiek uzsvērts, ka bērna vārdu krājuma attīstībā būtiska ir

arī pieaugušo līdzdalība gan sarunu iniciēšanā, gan apkārtējās pasaules skaidrošanā. Šāda iesaiste nav tikai pedagoģiska metode, bet arī liecina par skolotāju attieksmi pret bērna attīstību, par viņa izpratni, ieinteresētību un atbildību valodas vides veidošanā.

Valodas apguvi var veicināt ar sarunām un lasīšanu no agrīna vecuma (Kuzina, 2016; *Wojcik et al*., 2017), kā arī pielāgojot pieaugušo runu bērna valodas izpratnes līmenim (*Feldman*, 2019).

Šāda pieeja atspoguļo skolotāju pedagoģisko pārliecību un attieksmi pret bērna attīstību, kur valodas apguve netiek reducēta uz tehnisku prasmi, bet tiek īstenota kā jēgpilna mijiedarbība, kurā nozīmīga loma ir empātijai, pacietībai un cieņpilnai komunikācijai (*Zhang*, 2022). Tāpat Montesori pedagoģija, balstīta uz multisensoro pieeju, sniedz piemēru, kā vērtīborientēta pedagoģija var sinhroni veicināt valodu un personības attīstību (Tomele, 2018).

Valodas mācīšanās ir daudzdimensionāls process, ko nosaka gan bioloģiskie faktori, gan kognitīvi un sociāli strukturētas darbības, piemēram, stāstu stāstīšana un sarunu uzturēšana, kas savstarpēji mijiedarbojas valodas attīstības laikā (*Tolchinsky* & *Berman*, 2023). Bērni valodu apgūst, izmantojot statistiskās mācīšanās mehānismus, viņi atpazīst un nošķir valodas skaņas un vārdus no nepārtrauktiem runas signāliem, tādējādi apgūstot arī vārdu struktūru un nozīmi (*Feldman*, 2019).

Šie kognitīvie, lingvistiskie un sociālie procesi, kas saistīti ar valodas uztveri, apguvi un lietošanu, ir īpaši nozīmīgi latviešu valodas attīstībā kā nacionālās identitātes nesējas. Latviešu valodas apguve nav tikai izglītības satura komponents – tā ir būtiska vērtība, kas atspoguļo sabiedrības kultūridentitāti un nodrošina valodas kā kultūras pamata ilgtspēju. Tāpēc skolotāju profesionālajā darbībā izšķiroša loma ir ne vien valodas apguves metodēm, bet arī attieksmei pret latviešu valodu kā vērtību, kas īstenojas gan eksplicētās, gan implicētās vērtībās.

Piemēram, skolotāju uzdotie precizējošie jautājumi, ierosinājumi un sarunu iniciatīvas veicina bērna valodas izpratni, spēju formulēt domas, attīstīt sižetisku stāstījumu un paplašināt aktīvo vārdu krājumu (Eņģele un Tauriņa, 2017). Skolotāju lēmums iesaistīt bērnu dialogā vai izmantot attēlus sižetiskā stāstījuma veidošanā nav tikai didaktiska izvēle, bet arī vērtīborientētas pedagoģiskās pieejas izpausme, kas apliecina cieņu pret bērna domāšanu, spēju izteikties un tiesībām tikt uzklausītam latviešu valodā. Izvairīšanās no bērna nepilnīgi attīstītas valodas atdarināšanas un valodas modeļa piedāvāšana, kas nedaudz pārsniedz bērna aktuālo valodas līmeni, demonstrē ne vien pedagoģisko kompetenci, bet arī apzinātu izvēli atbalstīt bērna attīstību, izmantojot valodu kā domāšanas un izziņas rīku (Anspoka un Stangaine, 2017).

Valodas vides kvalitāte ir būtiska gan valodas struktūras apguvei, gan emocionālajai drošībai, kas veicina bērna vēlmi aktīvi piedalīties komunikācijā. Šī vide veidojas gan izglītības iestādē skolotāju vadībā, gan ģimenē, kur vecākiem ir izšķiroša loma bērna valodas lietojuma ikdienas pieredzē (Anspoka un Stangaine, 2017; *Tauriņa*, 2020; *Tolchinsky* & *Berman*, 2023). Tajā pašā laikā bērna iesaiste valodas praksē ir cieši saistīta ar pieaugušo attieksmi – ar viņu vēlmi ieklausīties, sarunāties, iepazīstināt ar vārdiem un nozīmēm, kā arī rādīt piemēru valodas lietojumam dažādās situācijās (*Feldman*, 2019).

Pozitīva emocionālā vide, kurā latviešu valoda tiek lietota ar cieņu un konsekvenci, ir priekšnoteikums ne tikai valodas prasmju, bet arī bērna pašvērtējuma attīstībai. Šī vide ir arī

vērtībizglītības īstenošanas telpa, kur tiek modelētas attiecības, komunikācijas stils un valodas kā nozīmīgas sabiedriskās vērtības uztvere (*Tauriņa & Eņģele*, 2018).

Lai gan digitālās ierīces var tikt izmantotas kā atbalsta rīki valodas apguvē, īpaši uzdevumu dažādošanā un bērnu motivēšanā (Zīriņa, 2017), jāapzinās, ka ilgstoša to izmantošana bez pieaugušā aktīvas iesaistes būtiski ierobežo bērna iespējas mijiedarboties ar valodas paraugu un veidot pilnvērtīgu komunikāciju. Tāpēc gan skolotājiem, gan vecākiem ir būtiska atbildība veidot valodas vidi, kurā latviešu valoda nav tikai mācību priekšmets, bet ikdienas dzīvas komunikācijas līdzeklis.

Latvijā Valsts pētījumu programmas "Letonika" atbalsta ietvaros tiek pētīta pirmsskolas vecuma bērnu runa latviešu valodā, tostarp veicinot Bērna valodas pētījumu centra izveidi (Markus un Vulāne, 2017). Pētījumos (Markus u.c., 2023; *Markus et al*., 2023a; *Markus et al*., 2021; *Markus et al*., 2021a) atklātas pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valodas prasmes, kuri līdz 2023. gada 31. augustam apmeklēja pirmsskolas izglītības grupas, kurās īstenoja licencētas mazākumtautību pirmsskolas izglītības programmas. Lai gan normatīvie akti šajās programmās paredzēja bilingvālo pieeju, latviešu valodas lietojums netika īstenots pietiekami. Pētījumi (*Markus et al*., 2023a; *Markus et al*., 2021) rāda, ka bērni, kuri apmeklēja pirmsskolas grupas ar dominējošu krievu valodu, sasniedza nepietiekamu latviešu valodas līmeni, bieži saskaroties ar vārdu krājuma un runas lietojuma trūkumiem. Mazākumtautību bērniem, kas ikdienā mācījās krievu valodā, latviešu valodas prasmes nereti bija nepietiekamas veiksmīgām mācībām 1. klasē latviešu valodā (Markus u.c., 2023).

Pētījums (*Markus et al*., 2021a) apliecina, ka bilingvālās izglītības grupās bērni sekmīgāk apguva latviešu valodu, ja tā tika izmantota ikdienas saziņā un rotaļās. 2023. gada 1. septembrī Latvijā vispārējā izglītībā tika īstenota pāreja uz mācībām tikai latviešu valodā (Saeima, 2022, 2022a). Pētījumā (Markus u.c., 2023) pozitīvi tiek vērtēta pāreja uz mācībām tikai latviešu valodu pirmsskolas izglītībā no 2023. gada 1. septembra, lai nodrošinātu bērniem sekmīgu mācību sākumu 1. klasē. Nostiprinot latviešu valodu kā vērtību pirmsskolas ikdienā, jāņem vērā, ka bilingvāli bērni attīsta spēju uztvert un apgūt vairākas valodas, kas ietekmē viņu fonoloģisko un leksisko attīstību, padarot viņus elastīgākus valodas apguvē (*Wojcik et al*., 2017).

Pētījums (*Feldman*, 2019) liecina, ka bilingvāli bērni spēj apgūt divas valodas vienlaicīgi un ka viņiem nav lielāku risku attiecībā uz valodas traucējumiem kā vienvalodīgiem bērniem. Taču jāņem vērā, ka vecāku valodas ideoloģija būtiski ietekmē bērnu valodas attīstību, īpaši attiecībā uz latviešu valodas lietošanu ikdienā (*Martena*, 2023). Pētījums (Anspoka un Stangaine, 2017) akcentē, ka valodas apguves kvalitāti būtiski ietekmē pieaugušā iesaiste un atbalsts. Skolotāju iedrošinājums un aktīva iesaistīšanās palīdz bērniem pārvarēt komunikācijas barjeras (*Taurina*, *& Engele*, 2018). Tostarp skolotājiem būtu jāveicina pašvadīta mācīšanās, atļaujot bērniem aktīvi iesaistīties un eksperimentēt ar valodu (*Tauriņa*, 2020). Kā arī jārekomendē vecākiem izmantot dažādas pieejas latviešu valodas aktualizēšanai, piemēram, izglītības iestādē runājam tikai latviešu valodā (*Martena*, 2023).

Vērtība "latviešu valoda" pirmsskolas izglītībā ir pamats bērna personības veidošanai, identitātes attīstībai un sekmīgai socializācijai. Valoda šajā vecumposmā nav tikai saziņas līdzeklis. Tā ir būtisks instruments domāšanas attīstībai, emocionālajai un kognitīvajai

izaugsmei. Latviešu valodas apguve nodrošina bērnam iespēju pilnvērtīgi iekļauties izglītības vidē, kā arī stiprina viņa piederību Latvijas kultūrtelpai. Kvalitatīva valodas vide, skolotāji un aktīva vecāku līdzdalība ir nozīmīgi priekšnoteikumi, lai latviešu valoda kļūtu par dzīvu un praktiski pielietotu vērtību bērna ikdienā. Jo agrāk un mērķtiecīgāk latviešu valoda tiek nostiprināta, jo lielākas ir iespējas novērst valodas traucējumus, sekmēt mācību motivāciju un veidot stabilus pamatus tālākai izglītībai. Vērtības "latviešu valoda" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.16. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.16. tabula

Vērtības "latviešu valoda" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā (autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Nacionālā identitāte un piederības izjūta	Latviešu valodas mācīšana, izmantojot tautasdziesmas, pasakas, simbolus, kultūras un valsts svētkus.	Skolotāji veido valodas vidi, kas stiprina bērna piederības izjūtu Latvijas kultūras telpai un identitāti.	*Druviete, red.,* 2021*; Kūle un Kūlis,* 2022*; Markus et al.,* 2021*; Martena,* 2023*;* Osipova*,* 2019*; Tauriņa,* 2020
Valoda kā domāšanas un pašizpausmes līdzeklis	Nodarbības, kur bērni sacer stāstus, lieto jaunu vārdu krājumu, pauž viedokļus.	Skolotāji rosina domāšanu ar atvērtajiem jautājumiem, veicina vārdu lietojumu rotaļās un sarunās.	*Anspoka un Stangaine,* 2017*; Feldman,* 2019*; Taurina & Engele,* 2018*; Tomele,* 2018*; Wojcik et al.,* 2017
Valodas sociālā funkcija un mijiedarbība	Rotaļas, sarunu spēles, sižetiskās runas vingrinājumi.	Skolotāji modelē aktīvu komunikāciju, veicina vārdu atdarināšanu, iesaisti sarunās.	*Anspoka un Stangaine,* 2017*; Eņģele un Tauriņa,* 2017*; Feldman,* 2019*; Taurina,* 2017*; Tauriņa,* 2020
Valoda kā valsts vērtība	Ikdienas valodas lietošana latviski arī mazākumtautību grupās, valsts simbolu nozīmes skaidrošana.	Skolotāji konsekventi lieto latviešu valodu, stiprina valsts piederības izjūtu ar valodas lietojumu.	*Druviete, red.,* 2021*; Inglehart & Welzel,* 2005*; Markus u.c.,* 2023*;* Osipova, 2023*; Rokeach,* 1973
Kvalitatīva valodas vide	Grāmatas, attēli, stāstījumi, vārdu kartītes, leksisko prasmju attīstības spēles.	Skolotāji nodrošina valodas bagātināšanas vidi, pielāgo valodas līmeni bērnu spējām.	*Anspoka un Stangaine,* 2017*; Kuzina,* 2016*; Markus,* 2020*; Tauriņa,* 2020*; Wojcik et al.,* 2017
Vecāku līdzdalība valodas attīstībā	Iesaistīšana valodas bagātināšanas aktivitātēs mājās, rekomendācijas vecākiem par valodas stiprināšanu.	Skolotāji sadarbojas ar vecākiem, mudina runāt latviešu valodā ikdienā, sniedz atgriezenisko saiti.	*Anspoka un Stangaine,* 2017*; Markus et al.,* 2021a*; Martena,* 2023*; Taurina & Engele,* 2018*;* Tauriņa, 2017

1.16. tabulas turpinājums

Digitālās un multisensorās pieejas valodā	Attēlu izmantošana stāstījumos, strukturētas valodas aktivitātes, dažādu multisensoru materiālu iekļaušana, piemēram, Montesori elementi, kas veicina valodas izpratni un lietojumu.	Skolotāji kontrolē viedierīču izmantošanu un akcentē cilvēcisko mijiedarbību kā valodas attīstības pamatu.	*Feldman,* 2019*; Tolchinsky & Berman,* 2023*;* Tomele, 2018*; Wojcik et al.,* 2017*; Zīriņa,* 2017
Iekļaujoša valodas attīstība	Logopēdiskās nodarbības, pielāgoti materiāli, valodas atbalsts bērniem ar valodas grūtībām un no mazākumtautību ģimenēm	Skolotāji individualizē pieeju, veicina valodas lietojumu ikdienā, nesalīdzina, bet atbalsta individuālo izaugsmi.	*Druviete, red.,* 2021*; Markus u.c.,* 2023*; Martena,* 2023*;* Osipova, 2023*; Taurina & Engele,* 2018*; Tauriņa,* 2020

Kā redzams 1.16. tabulā, latviešu valoda kā vērtība pirmsskolas izglītībā tiek īstenota gan ar kvalitatīvas valodas vides un pedagoģisko prakšu palīdzību, gan ar skolotāju un ģimenes sadarbību, stiprinot bērna piederības izjūtu, pašizpausmes spējas un cieņu pret valsts valodu. Tāpat kā latviešu valoda veido pamatu bērna piederības izjūtai un kultūras izpratnei, arī Latvijas valsts kā vērtība ir būtiska pirmsskolas vecumā, atklājot ideju par kopību, atbildību, brīvību un drošību, ko bērni sāk apzināties jau pirmsskolas izglītības procesā, mācoties cienīt savu valsti, tās simbolus un pamatvērtības.

Vērtība "Latvijas valsts"

Valsts ir sarežģīta sistēma, kas apvieno politiskās un juridiskās institūcijas ar kultūras un garīgajām vērtībām, nodrošinot sabiedrības funkcionēšanu ar varas un pārvaldības mehānismiem (*Angelov*, 2024). Jēdziens vēsturiski attīstījies, pielāgojoties sociālajiem un politiskajiem apstākļiem. Platons uzsvēra, ka taisnīga valsts balstās uz kopējo labumu un izglītību kā tikumīgu pilsoņu audzināšanas līdzekli, bet Aristotelis valsti raksturoja kā dabisku kopienu, kuras mērķis ir pilnvērtīga dzīve un labu pilsoņu audzināšana (*Plato, ca. 375 BCE; Aristotle, ca. 350 BCE*). Tādējādi jau senajā filozofijā izglītība tika uzskatīta par pamatu valsts ilgtspējai.

Vestfālenes miera līgums (*Treaty of Westphalia*, 1648) bieži tiek uzskatīts par nācijvalstu sistēmas sākumpunktu, kur nostiprināts suverenitātes princips starptautiskajās attiecībās (*Osiander*, 2001). Vēlāk šī sistēma tika teorētiski balstīta arī Maksa Vēbera (*Max Weber*) definētajā konceptā par valsti kā institūciju, kam ir leģitīms spēka lietošanas monopols noteiktā teritorijā (*Weber*, 1948/2014). Mūsdienās valsts galvenās funkcijas ir drošība, ekonomiskā stabilitāte, sociālā aizsardzība un kultūras attīstība (*Angelov*, 2024), tomēr globalizācija nereti ierobežo tās suverenitāti.

Latvijas valsts kā vērtība balstās sabiedrības kopīgā izpratnē par brīvību, atbildību un demokrātiju. Pētījumi rāda, ka jaunieši saista valsts nākotni ar eiropeiskām vērtībām, vēlas dzīvot Latvijā un izjūt piederību tās identitātei (*Kačāne*, 2022; *Ločmele et al*., 2024). Tomēr

publiskajā diskursā valsts bieži tiek uztverta kā "rūpējošs vecāks", savukārt pilsoņu personīgā atbildība par tās attīstību ir mazāk izteikta (*Kažoka*, 2020).

Sabiedriskās domas pētījumi (Sabiedrība par atklātību – *Delna*, 2021; Valdmane u.c., 2023) atklāj, ka jauniešiem ir zema uzticēšanās institūcijām, vāja motivācija un ierobežotas zināšanas par līdzdalības iespējām. Līdzīgu tendenci atklāj arī Līmeņrāža 2024. gada gala ziņojums, kurā norādīts, ka jauniešu auditorijai raksturīga zemākā uzticēšanās institūcijām un nepietiekama izpratne par līdzdalības iespējām (Zonberga & Putāne, 2024). Līdzīgas tendences apstiprina arī empīrisks pētījums par pilsonisko mācīšanos Latvijā (*Jurs et al*., 2022), kurā konstatēts, ka jaunieši relatīvi labi pārzina savas tiesības un pienākumus. Tomēr būtiska problēma ir piederības izjūtas trūkums – 63% respondentu norādīja, ka nejūt piederību savai valstij. Šī pretruna starp zināšanām un emocionālo saikni ar valsti norāda uz nepieciešamību stiprināt ne tikai pilsoniskās zināšanas, bet arī attieksmes un identitātes veidošanos jau agrīnā vecumā. Minētie pētījumi (*Jurs et al*., 2022; Sabiedrība par atklātību – *Delna*, 2021; Valdmane u.c., 2023; Zonberga & Putāne, 2024) kopumā apliecina nepieciešamību pilsonisko līdzdalību attīstīt jau pirmsskolas izglītībā, mācot pašpārliecību, atbildību, sadarbības prasmes un izpratni par demokrātiju. Šādu pieeju teorētiski pamato arī izglītības vērtību transformācijas pētījumi (Jurs un Bethere, 2025), kuros uzsvērts, ka izglītība veicina indivīdu iesaisti sabiedriskajās aktivitātēs un pilsoniskajā līdzdalībā, stiprinot demokrātiskos procesus sabiedrībā. Šādā veidā bērni apzinās, ka viņu viedoklim ir nozīme, un nākotnē viņi būs gatavāki aktīvi piedalīties sabiedrības procesos (*Álamo-Bolaños et al*., 2024; *Purwadi et al*., 2024; *Rostoks* & *Mieriņa*, 2024; *Somîtcă* & *Stan*, 2019).

Valsts kā vērtība pirmsskolas izglītībā var tikt izprasta, balstoties uz Vēbera definīciju, kurā valsts ir institucionāla vienība, kas leģitīmi īsteno varu noteiktā teritorijā (*Weber*, 1919/2015). Lai gan šī definīcija balstās politoloģiskā skatījumā, tās būtība ir pārnesama uz vērtībizglītību, īpaši akcentējot bērnu izpratni par kārtību, līdzdalību un atbildību kopienā. Pirmsskolas izglītībā patriotisms nav jāsasaista ar autoritāti vai sacelšanos, bet ar piederību, līdzdalību, atbildību un cieņu (*McDermid*, 2020). Tostarp emocionālā pieredze mācību procesā ir viens no spēcīgākajiem instrumentiem patriotisma un identitātes veidošanā (*Somîtcă* & *Stan*, 2019).

Piederības izjūta valstij, savai kopienai pirmsskolas vecumā aizsākas ar māju jēdzienu, kas saistīts ar ģeogrāfisko vietu un drošības izjūtu (*Maine et al*., 2021). Pirmsskolas vecuma bērnu izpratnē mājas nav tikai ēka, bet arī attiecību un emociju telpa, tādējādi mājas tiek uztvertas, balstoties uz drošības, komforta un piederības izjūtu. Tādējādi piederība veidojas ikdienas pieredzē un attiecībās mājās, izglītības iestādē, kas ir sākums izpratnei par piederību valstij.

Savukārt nacionālā identitāte pirmsskolas izglītībā veidojas, bērniem piedaloties sociālajā mijiedarbībā un svētkos, lietojot valodu un ievērojot uzvedības normas (*Millei*, 2018). Mazi bērni jau agrīnā vecumā pauž pilsonību ar rīcību, piemēram, palīdzot vai rūpējoties par citiem (*Benish-Weisman et al*., 2024; *Ryder* & *Krieken Robson*, 2023). Pētījumi (*Barrett*, 2000; *Millei*, 2018;) rāda, ka šī identitāte veidojas arī no simboliem, noteikumiem un zināšanām par valsts vēsturi un ģeogrāfiju, kas nostiprina piederības izjūtu un aktualizē pedagoģijas nozīmi iekļaujošas un demokrātiskas nacionālās piederības attīstībā.

Skolotājiem un vecākiem ir būtiska loma bērnu demokrātiskās apziņas veidošanā, radot iespējas piedalīties lēmumu pieņemšanā un attīstīt atbildības izjūtu, empātiju un piederību

kopienai, kā arī izpratni par līdzdalības nozīmi ikdienas dzīvē (*Karadimou & Tsioumis*, 2021; *Payne*, 2020; *Somîtcă & Stan*, 2019; Valdmane u.c., 2023). Audzināšana darbojas kā ilgstošs sociāls process, kurā attiecības, pieredze un pieaugušo attieksmes veido bērna individuālo pozīciju un attieksmi pret sabiedrību, radot pamatu turpmākai pilsoniskajai līdzdalībai (Jurs un Samuseviča, 2020). Skolotājiem un vecākiem ir būtiska loma bērnu demokrātiskās apziņas veidošanā, radot iespējas piedalīties lēmumu pieņemšanā, lai attīstītu atbildības izjūtu, empātiju un piederību kopienai, kā arī apgūtu savas balsstiesības un līdzdalības nozīmi ikdienas dzīvē (*Karadimou & Tsioumis*, 2021; *Payne*, 2020; Sabiedrība par atklātību – *Delna*, 2021; *Smith & Taylor*, 2024; *Somîtcă & Stan*, 2019; Valdmane u.c., 2023). No tā izriet, ka pirmsskolas izglītībā īpaši nozīmīgi ir apzināti iesaistīt vecākus bērnu pilsoniskās līdzdalības attīstīšanā, veicinot sarunas par vērtībām, sociālo atbildību un piederību kopienai, kā arī nodrošinot bērniem iespējas piedzīvot demokrātiskas attiecības ikdienas praksē (*Payne*, 2020; *Smith & Taylor*, 2024).

Īpaša loma pilsoniskās līdzdalības veicināšanā ir mātēm un vecmāmiņām, kuru attiecības ar bērniem kalpo kā galvenais kanāls pilsonisko vērtību un uzvedības modeļu nodošanā nākamajām paaudzēm, īpaši meitenēm, kuras biežāk iesaistās sabiedriskajās aktivitātēs (*Muddiman et al*., 2019).

Vecākiem un skolotājiem jānodrošina vide, kurā bērni var izteikt savas domas un ietekmēt apkārtējo vidi (*Payne*, 2020). Demokrātiskā vide izglītības iestādēs veicina bērnu sociālo un emocionālo attīstību (*McLoughlin et al*., 2024). Bērni veido demokrātiskas attiecības ar vienaudžiem un pieaugušajiem, balstoties uz savstarpēju uzticēšanos un sadarbību, kas ir svarīga pilsoniskās izpratnes daļa (*Álamo-Bolaños et al*., 2024; *Ryder & Krieken Robson*, 2023). Savukārt agrīna bērnu iesaiste grupu diskusijās un projektos, kur tiek uzklausītas viņu vēlmes un dota iespēja praktizēt autonomiju, veicina bērnu gatavību nākotnē aktīvi iesaistīties pilsoniskajās aktivitātēs (*Baytaş & Schroeder*, 2021; *Payne*, 2020; *Ryder & Krieken Robson*, 2023).

Nereti topošajiem pirmsskolas izglītības skolotājiem sākotnējā izglītošanas līmenī ir vidējas zināšanas par patriotisko audzināšanu (*Yakimenko et al*., 2021). Skolotājiem bieži trūkst metodoloģisko zināšanu, kā veicināt bērnu pilsonisko līdzdalību (*Karadimou & Tsioumis*, 2021). Jāatzīmē, ka topošie skolotāji bieži izjūt pretrunu starp teorētiski uzsvērto bērnu līdzdalības nozīmi un to, ko redz praksē. Lai arī viņi atzīst bērnu spēju līdzdarboties jau agrīnā vecumā, viņu pašu izglītības pieredze bieži saistās ar tikai šķietamu līdzdalību, kur bērnu viedoklis nav patiesi ņemts vērā (*Avgitidou et al*., 2024). Pētījumi (*Stek-Łopatka & Piekarska*, 2023; *Yakimenko et al*., 2021) uzsver nepieciešamību stiprināt bērnu līdzdalības koncepta integrāciju skolotāju izglītošanas programmās, iekļaujot specifiskus kursus par pilsonisko un patriotisko audzināšanu augstākās izglītības iestādēs. Pilsoniskās līdzdalības attīstībai ir nepieciešams gan politiskais atbalsts, gan skolotājiem piemērota profesionālā pilnveide, lai nodrošinātu bērniem patiesas līdzdalības iespējas (*Avgitidou et al*., 2024; *Karadimou & Tsioumis*, 2021).

Pētījums (*Payne*, 2020) analizē pedagoģiskos virzienus, kuri būtu atbalstāmi skolotāju darbā: 1) skolotājiem jāanalizē savi uzskati un pieredze attiecībā uz demokrātiju, jo tie ietekmē to, kā tiek interpretēta un atbalstīta bērnu līdzdalība; 2) skolotājiem jāatbalsta bērnu centieni

mainīt savu vidi, neierobežojot viņus tikai ar pieaugušo noteiktām pilsoniskās līdzdalības formām; 3) skolotājiem jāattīsta pedagoģiskā prakse, kas balstīta bērnu redzējumā par taisnīgāku, cilvēcīgāku demokrātisku sabiedrību, veicinot bērnu demokrātisko iztēli (*Payne*, 2020).

Lai veicinātu bērnu izpratni par pilsonisko līdzdalību un demokrātijas vērtībām, būtiski ir izmantot pedagoģiskās pieejas, kas balstītas bērnu pieredzē un attīstības īpatnībās. Dialogā balstītas mācību prakses, kopīga problēmu risināšana un iesaiste reālos sociālās līdzdalības procesos rada iespējas bērniem attīstīt demokrātisko iztēli un nostiprināt spēju aktīvi iesaistīties sabiedriskajos procesos (*Payne*, 2020; *Álamo-Bolaños et al*., 2024).

K. A. Peina (2020) uzsver, ka bērni ir pilsoņi jau tagad, nevis tikai nākotnē, un ka viņu demokrātiskā domāšana un līdzdalības prasmes veidojas reālā pieredzē, dialogā un iespējās reflektēt par taisnīgumu un sabiedrības jautājumiem. Spēle un aktīva iesaiste lēmumu pieņemšanā veicina bērnu taisnīguma izjūtas un sociālās atbildības attīstību (*McLoughlin et al*., 2024), savukārt agrīna līdzdalības pieredze stiprina sadarbības prasmes un spēju kritiski izvērtēt sociālās situācijas (*Payne*, 2020). Papildus tam nacionālās vērtības, kas atspoguļo sabiedrības vēsturisko mantojumu un kultūras identitāti, ieņem nozīmīgu vietu pirmsskolas izglītības procesā, jo tās sekmē piederības izjūtas un pilsoniskās identitātes veidošanos (*UNESCO*, 2021). Šādu vērtību integrēšana pirmsskolas izglītībā var veicināt ilgtermiņa pilsoniskās līdzdalības attīstību. Šajā procesā nozīmīga loma ir digitālām tehnoloģijām, kuras, kā norāda (*Purwadi et al*., 2024), spēj gan stiprināt, gan vājināt jauniešu nacionālo apziņu. Pirmsskolas izglītībā digitālos rīkus – interaktīvos mācību materiālus, izglītojošas spēles un digitālos stāstus – iespējams mērķtiecīgi izmantot, lai bērni saistošā veidā iepazītu savas valsts kultūru un sabiedrību.

Vērtība "Latvijas valsts" balstās gan vēsturiskajā piederībā, gan mūsdienu sabiedrības kopīgajā izpratnē par brīvību, atbildību un demokrātiju. Šī izpratne veidojas ne tikai politisko un institucionālo struktūru ietekmē, bet arī emocionālās pieredzes, kultūras simbolu un ikdienas līdzdalības rezultātā, kas stiprina piederību un patriotismu jau agrīnā vecumā. Tāpēc ir īpaši būtiski valsts kā vērtības izpratni stiprināt jau pirmsskolas izglītības posmā, lai bērnos attīstītu cieņu, atbildību un aktīvu pilsonisko attieksmi. Vērtības "Latvijas valsts" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā strukturētas 1.17. tabulā, kurā atklātas šīs vērtības konceptualizācija un skolotāju loma tās integrēšanai pedagoģiskajā praksē.

1.17. tabula

Vērtības "Latvijas valsts" eksplicītās un implicītās izpausmes pirmsskolas izglītībā (autores izstrādāta)

Vērtības aspekts	**Eksplicīto vērtību izpausmes**	**Implicīto vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Piederības izjūta valstij	Sarunas par mājām, Latviju, Latvijas simboliem; valsts svētku svinēšana ar bērniem.	Skolotāji veicina drošības un piederības izjūtu ikdienas mijiedarbībā, sasaistot to ar valsts ideju.	*Barrett,* 2000*; Jurs et al.,* 2022*; Ločmele et al.,* 2024*; Maine et al.,* 2021*; Millei,* 2018*; Rostoks & Mieriņa,* 2024

1.17. tabulas turpinājums

Nacionālā identitāte	Latviešu valodas, kultūras, tradīciju, simbolu integrācija izglītības procesā.	Skolotāji modelē cieņu pret valsts kultūru, valodu, simboliem.	*Kačāne,* 2022*; Martena,* 2023*; McDermid,* 2020*; Pakalniņa & Ročāne,* 2024
Atbildība un līdzdalība kopienā	Lomu spēles, grupu lēmumu pieņemšana, diskusijas par noteikumiem un kopīgiem pienākumiem.	Skolotāji atļauj bērniem ietekmēt vidi un procesus, veicina empātiju, uzklausa bērnu viedokli.	*Álamo-Bolaños et al.,* 2024*; McLoughlin et al.,* 2024*; Payne,* 2020*; Ryder & Krieken Robson,* 2023
Drošības izjūtas veidošana	Sarunas par policiju, glābējiem, karavīriem, bērna drošību valstī.	Skolotāji izskaidro noteikumus un palīdz veidot sapratni par institūciju nozīmi sabiedrībā.	*Angelov,* 2024*; Rostoks & Mieriņa,* 2024*; Somîcă & Stan,* 2019
Demokrātijas pamatu apguve	Projekti, diskusijas, rotaļas ar lomu sadali, kur bērni pieredz līdzdalību un viedokļu apmaiņu.	Skolotāji iedrošina bērnus piedalīties lēmumu pieņemšanā un veido vidi, kur viedoklis tiek respektēts.	*Karadimou & Tsioumis,* 2021*; Payne,* 2020
Patriotisma audzināšana	Himnas klausīšanās, karoga pacelšana, dziesmas un simbolu izzināšana.	Skolotāji pauž cieņu pret valsti un tās vērtībām ikdienā, ir piemērs bērniem.	*Ločmele et al.,* 2024*; McDermid,* 2020*; Millei,* 2018
Pilsoniskās līdzdalības prasmju attīstība	Interaktīvi uzdevumi, kas iedrošina bērnus izteikt domas, piedalīties sabiedriskajās aktivitātēs.	Skolotāji stiprina bērnu pašvērtējumu, uzslavē līdzdalību, rosina rūpes par kopējo labumu.	*Benish-Weisman et al.,* 2024*; Jurs un Bethere,* 2025*; Jurs & Samusēviča;* Sabiedrība par atklātību – Delna, 2021*;* Valdmane u.c., 2023
Digitālo līdzekļu izmantošana izglītībā	Interaktīvas spēles un materiāli par dabu, vēsturi, simboliem.	Skolotāji izvērtē digitālo resursu saturu un mērķtiecīgi tos izmanto pilsoniskās apziņas veidošanai.	*McLoughlin et al.,* 2024*; Purwadi et al.,* 2024

Kā redzams 1.17. tabulā, Latvijas valsts kā vērtība pirmsskolas izglītībā tiek stiprināta, veidojot piederības izjūtu, pilsonisko līdzdalību, demokrātijas izpratni un cieņu pret valsts simboliem, kā arī veidojot bērnā pamatu aktīvai un atbildīgai sabiedrības locekļa apziņai. Vērtībizglītība un tās saturs pirmsskolas izglītībā kļūst par centrālo instrumentu šīs izpratnes veicināšanā, nodrošinot bērniem iespēju iepazīt valsts nozīmi ikdienas pieredzē, attiecībās un mācību procesā integrētās darbībās.

2. PIEEJAS UN METODES VĒRTĪBU ĪSTENOŠANAS PROCESĀ

2.1. Pirmsskolas izglītības skolotāju darbība vērtību īstenošanā

Vērtību īstenošanā skolotāji izmanto dažādu pedagoģisko darbību kopumu, kas tiek pielāgotas bērnu attīstības līmenim, pieredzei un emocionālajai izpratnei. Zinātniskajā literatūrā tiek izdalītas vairākas pieejas, tostarp ieaudzināšana (*inculcation*), izjūtu rosināšana (*evocation*) un vērtību precizēšana (*value clarification*) (*Castro*, 2024). Lai gan minētās pieejas empīriski analizētas galvenokārt vispārējā un vidējā izglītībā, to teorētiskais saturs ir pielāgojams arī pirmsskolas izglītībai, ņemot vērā bērnu attīstības īpatnības.

Ieaudzināšana (*inculcation*) paredz mērķtiecīgu vērtību mācīšanu, izmantojot skaidrojumu, uzvedības pastiprināšanu, modelēšanu un mācību vidi kā pedagoģisku stimulu (*Castro*, 2024). Šī pieeja ir īpaši atbilstoša pirmsskolas vecumposmam, kurā bērni vērtības lielā mērā apgūst, atdarinot pieaugušo uzvedību un attieksmi.

Izjūtu rosināšana (*evocation*) balstās uz bērnu emocionālās rezonanses un empātijas attīstīšanu, iedzīvinot vērtības rotaļā, stāstos, radošā darbībā un ikdienas situācijās (*Castro*, 2024). Šī pieeja palīdz bērniem piedzīvot un izprast tādas vērtības kā labestība, draudzība un taisnīgums viņiem saprotamā un emocionāli nozīmīgā veidā.

Savukārt vērtību precizēšana (*value clarification*), kas pielāgota pirmsskolas vecuma bērniem, veicina viņu rīcības un to seku sākotnējo apzināšanos un veido pamatu reflektīvai domāšanai un atbildības izjūtai (*Castro*, 2024). Rezultativitāte ir atkarīga no skolotāju spējas pielāgot vērtību precizēšanu konkrētai situācijai, nodrošinot līdzsvaru starp strukturētu vadību un bērnu aktīvu iesaisti vērtību apguves procesā. Šāds līdzsvars ir īpaši nozīmīgs, strādājot ar tām vērtībām, kuras bērni apgūst galvenokārt ikdienas sociālajā mijiedarbībā un emocionālajā pieredzē.

Laipnības attīstīšana pirmsskolas izglītībā veido būtisku pamatu vērtību apguvē, jo tā aptver vairākas savstarpēji saistītas morālās un sociālās vērtības, piemēram, līdzjūtību, dāsnumu, pieklājību, iekļaušanu un izvairīšanos no kaitējuma. Kā minēts pētījumā (*Warren et al*., 2023), šīs vērtības bērniem veidojas kā kognitīvas shēmas, kas nostiprinās ikdienas sociālajā mijiedarbībā. Skolotāju uzdevums šajā procesā ir veidot vidi, kurā bērni var praktizēt šīs vērtības, vienlaikus saņemot pozitīvu sociālo atgriezenisko saiti no vienaudžiem un pieaugušajiem. Pieeja balstās uz bērna pieredzes bagātināšanu un attiecību kvalitāti, tādējādi veicinot laipnības integrāciju kā stabilu uzvedības un attieksmes komponenti. Šī pieeja atbilst mūsdienu pedagoģiskajām tendencēm vērtībizglītībā, kas akcentē vērtību apguvi, balstoties uz personīgo pieredzi, refleksiju un attiecību veidošanu (*Warren et al*., 2023).

Skolotāji plāno nodarbības un darbības tā, lai vērtības dabiski integrētos ikdienas mācību saturā, piemēram, ar stāstiem, rotaļām, lomu spēlēm, sadarbības uzdevumiem un situāciju risināšanu. Š. Švarca teorija uzsver, ka vērtības mainās un attīstās atkarībā no dzīves pieredzes (*Borg*, 2019), tādēļ vērtību apguvei arī pirmsskolas izglītībā jābūt elastīgai. Skolotāji var novērot, kā bērni reaģē uz noteiktām vērtībām, un pielāgot izmantojamās mācību metodes to apguvē, ņemot vērā bērnu individuālo attīstību un sociālās vajadzības, tādējādi veicinot viņu

iespēju mācīties vērtības pieredzē un aktīvā darbībā. Primāri skolotājiem jānodrošina emocionāli droša vide, kurā bērni jūtas pieņemti, novērtēti un brīvi paust savas domas (*Gregòri*, 2018). Šāda vide veicina piederības izjūtu un sadarbību, kas ir būtiski vērtībizglītībā – vērtības tiek mācītas arī ar mācību vides organizācijas palīdzību (*Döring et al*., 2024).

Skolotāji izmanto dramatizāciju un lomu spēles, lai bērniem parādītu, kā vērtības izpaužas reālās dzīves situācijās. Šīs metodes palīdz bērniem attīstīt empātiju un izpratni par citu cilvēku skatījumu. Piemēram, lomu spēles, kur bērni iejūtas dažādās situācijās, palīdzot draugam vai sadalot rotaļlietas, veicina sadarbības, dalīšanās un rūpēšanās apgūšanu (*Chepil et al*., 2023; *Kılınç & Andaş*, 2022; Samuseviča un Vikmane, 2018; *Yüksel et al*., 2020).

Vērtību mācīšanā bieži tiek izmantotas pasakas un stāstu stāstīšana, kas palīdz bērniem izprast morāles un uzvedības normas. Pasakas, kas atspoguļo reālās dzīves situācijas, palīdz bērniem vieglāk pielāgot vērtības un principus ikdienas dzīves lēmumiem un uzvedībai (*Ogur & Altunay Şam*, 2021). Skolotāji izmanto stāstu grāmatas vai pašizdomātus stāstus, lai mācītu tādas vērtības kā godīgums, cieņa un pacietība. Šādi stāsti bieži ietver varoņus, kuriem jāpieņem lēmumi, kas atspoguļo dažādas vērtības (*Chepil et al*., 2023; *Haryono et al*., 2020; *Kılınç & Andaş*, 2022; Samuseviča un Vikmane, 2018; *Zdanevych et al*., 2020; *Wu & Tan*, 2022; *Yüksel et al*., 2020). Stāstu varoņu uzvedība un lēmumi darbojas kā modeļi, uz kuriem bērni var balstīties, veidojot savu izpratni par vērtībām (*Chepil et al*., 2023; *Zdanevych et al*., 2020; *Yüksel et al*., 2020).

Skolotāji izmanto diskusijas un jautājumus, lai iesaistītu bērnus vērtību izzināšanā. Diskusijas palīdz bērniem izteikt savas domas un analizēt dažādus morālus jautājumus. Šāda metode veicina bērnu kritisko domāšanu un mudina viņus pārdomāt savas rīcības sekas (*Chepil et al*., 2023; *Döring et al*., 2024; *Gregòri*, 2018; *Haryono et al*., 2020; *Kılınç & Andaş*, 2022; Samuseviča un Vikmane, 2018; *Wu & Tan*, 2022).

Izglītojošas spēles tiek uzskatītas par vienu no veidiem, kā bērni var apgūt vērtības, piemēram, sadarbību, cieņu un pacietību. Spēles bieži vien iekļauj uzdevumus, kuros bērniem jāstrādā kopā vai jādalās resursos, tādējādi praktizējot apgūtās vērtības (*Haryono et al*., 2020; *Kılınç & Andaş*, 2022; Samuseviča un Vikmane, 2018).

Vērtību ieaudzināšana notiek, kad bērns spēj saprast un internalizēt vērtības, kas vada viņa rīcību un uzvedību. Skolotāji to veicina, sniedzot piemēru un radot situācijas, kurās bērns, izmantojot modelēšanu jeb atdarināšanu, šīs vērtības apgūst un nostiprina (*Döring et al*., 2024; *Gregòri*, 2018; *Hafizi & Wiyono*, 2023; *Haryono et al*., 2020).

Pētījuma (*Ryder & Krieken Robson*, 2023) rezultāti uzsver, ka skolotājiem nepieciešams iesaistīties dialogā ar bērniem un veidot nesteidzīgu klātbūtni. Šāda pieeja, kas veicina rūpēšanās un gādīguma vērtību izkopšanu pirmsskolas izglītībā, rosina bērnu šīs attiecību prasmes pārņemt un turpināt savā rīcībā. Papildus var izmantot atzinības vai atalgojuma sistēmu, lai motivētu bērnus rīkoties saskaņā ar vērtībām (*Yüksel et al*., 2020).

Skolotājiem ir būtiski veidot ciešu sadarbību ar vecākiem, lai sekmētu kopīgu izpratni un vērtību saskaņošanu starp ģimeni un izglītības iestādi (*Cornelio et al*., 2019; *Duban & Aydoğdu*, 2017; *Kılınç & Andaş*, 2022). Skolotāji var arī sniegt atbalstu un konsultācijas vecākiem, lai sekmētu bērnu vērtību attīstību arī ģimenes vidē (*Yüksel et al*., 2020). Šādas sadarbības nozīme ir akcentēta pētījumā (*Jurs et al*., 2017), uzsverot, ka vērtībizglītības sekmīgums ir cieši saistīts

ar koordinētu mijiedarbību starp bērniem, vecākiem un skolotājiem, veidojot vienotu vērtību telpu bērna attīstībai. Šāda sadarbība veicina ģimenes un izglītības iestādes vērtību saskaņotību, sekmējot vērtību internalizāciju bērna attīstības procesā. 2.1. tabulā apkopotas galvenās vērtībizglītības pieejas pirmsskolas izglītībā, raksturojot to būtību, īstenošanā izmantotās metodes un pedagoģiskās darbības, kā arī iespējamās eksplicīto un implicīto vērtību izpausmes.

2.1. tabula

Vērtībizglītības pieejas un to īstenošana pirmsskolas izglītībā (autores izstrādāta)

Vērtībizglītības pieeja	**Pieejas raksturojums**	**Metodes un pedagoģiskās darbības**	**Vērtību izpausmes**	**Avoti (piemēri)**
Ieaudzināšana *(inculcation)*	Sabiedrībā un izglītības sistēmā nozīmīgu vērtību mērķtiecīga veicināšana un nostiprināšana.	Skolotāja personīgais piemērs, uzvedības modelēšana, noteikumu un vērtību skaidrošana, pozitīvas uzvedības pastiprināšana.	Eksplicītās un implicītās	*Castro, 2024; Döring et al., 2024; Hafizi & Wiyono, 2023; Haryono et al., 2020*
Izjūtu rosināšana *(evocation)*	Bērnu emocionālās pieredzes, empātijas un personiskās attieksmes veidošanās sekmēšana.	Stāstu un pasaku izmantošana, dramatizācija, lomu spēles, mākslinieciskās darbības, emociju pārrunāšana.	Eksplicītās un implicītās	*Castro, 2024; Chepil et al., 2023; Kılınç & Andaş, 2022; Yüksel et al., 2020*
Vērtību precizēšana *(value clarification)*	Bērnu rosināšana apzināties vērtības un pamatot savas izvēles	Refleksijas jautājumi, diskusijas, situāciju analīze, savas rīcības un tās seku izvērtēšana, viedokļa paušana.	Eksplicītās	*Castro, 2024; Döring et al., 2024; Wu & Tan, 2022*
Laipnības attīstīšana	Prosociālas uzvedības, līdzjūtības, rūpju un savstarpējas cieņas veicināšana.	Sadarbības un palīdzības sniegšanas situācijas, izglītojošas spēles, dalīšanās ar resursiem, sociāli emocionālās mācīšanās aktivitātes.	Eksplicītās un implicītās	*Haryono et al., 2020;* Samuseviča un Vikmane, 2018; *Warren et al., 2023*

2.1. tabulas turpinājums

Vērtību integrēšana mācību saturā	Vērtību mērķtiecīga iekļaušana mācību procesā un ikdienas aktivitātēs.	Tematiskās sarunas, pasakas un stāsti, rotaļas, lomu spēles, sadarbības uzdevumi, kultūras un tradīciju izzināšana.	Eksplicītās	*Chepil et al., 2023; Kılınç & Andaş, 2022; Ogur & Altunay Şam, 2021;* Samuseviča un Vikmane, 2018; *Wu & Tan, 2022; Zdanevych et al., 2020*
Emocionāli drošas un atbalstošas vides veidošana	Cieņpilnu attiecību, bērnu pieņemšanas un emocionāli drošas vides nodrošināšana.	Dialogs, cieņpilna komunikācija, skolotāja klātbūtne un emocionālais atbalsts, bērnu viedokļa uzklausīšana, iekļaujošas darbības, sadarbība ar vecākiem.	Eksplicītās un implicītās	*Cornelio et al., 2019; Duban & Aydoğdu, 2017; Gregòri, 2018; Kılınç & Andaş, 2022; Ryder & Krieken Robson, 2023*

2.1. tabulā apkopotās vērtībizglītības pieejas un to īstenošanas metodes un pedagoģiskās darbības sistematizētas, balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi. Eksplicīto un implicīto vērtību izpausmju iedalījums ir autores teorētiska interpretācija, ņemot vērā, ka vienā pieejā var izpausties abu veidu vērtības. Skolotāju izmantoto vērtībizglītības pieeju un metožu izvēle, kā arī pedagoģisko darbību īstenošana var būt saistīta ar viņu eksplicītajām un implicītajām vērtībām un pārliecību par savām spējām. Tādēļ vērtībizglītības procesā īpaši nozīmīga kļūst skolotāju pašefektivitāte. Šādu saikni starp skolotāju vērtībām un profesionālo darbību akcentē arī pētījums (Ročāne u. c., 2025), uzsverot, ka skolotāja profesija ietver pārmaiņu veicināšanu, kur pozitīvu pārmaiņu pamatā ir vērtības, savukārt paši skolotāji darbojas kā vērtību nesēji, kuru ietekme atklājas gan profesionālajā veiktspējā, gan attieksmē pret audzināšanas darbu.

Pašefektivitāte jeb skolotāja pārliecība par savām spējām sekmīgi veikt profesionālos uzdevumus ir būtiska, lai mācītu un nodotu vērtības bērniem (*Leijen et al*., 2024). Skolotāji, kuri tic savām spējām, var labāk iedvesmot bērnus. Zinātniskajā literatūrā identificēti vairāki ieteikumi, kas var palīdzēt skolotājiem sekmīgi īstenot vērtībizglītību pedagoģiskajā darbībā. Tie ietver starptautiskas pieredzes apmaiņas veicināšanu vērtībizglītībā pirmsskolas vecumā (*Yenen & Ulucan*, 2021), skolotāju profesionālās pilnveides nodrošināšanu, lai uzlabotu viņu spējas veicināt vērtību apguvi, tostarp izmantojot inovatīvas pieejas, kā arī bērnu morālo un sociāli emocionālo prasmju attīstīšanu (*Yenen & Ulucan*, 2021; *Wu & Tan*, 2022). Pētījumā (*Leijen et al*., 2024) norādīts, ka skolotāji, kuriem ir augsta pašefektivitāte un pedagoģiskās zināšanas, ir īpaši labi piemēroti vērtībizglītības īstenošanai, jo viņi spēj radīt uzticības pilnu atmosfēru un izvēlēties piemērotākās mācību metodes, lai nodotu vērtības. Tomēr nereti

novērojami gadījumi, kad metodes tiek improvizētas un netiek konsekventi pielietotas (*Döring et al*., 2024; *Nguyen & Huynh*, 2024).

Pirmsskolas izglītības skolotāju darbība vērtībizglītības īstenošanā ietver mērķtiecīgu pieeju un metožu izvēli, kuras nodrošina vērtību apguvi gan tiešā mācību procesā, gan ikdienas mijiedarbībā ar bērnu. Šī darbība prasa skolotāju izpratni par vērtībām, spēju integrēt vērtības mācību saturā, kā arī veidot vidi, kurā bērni var attīstīt morālās un sociāli emocionālās prasmes.

Lai pilnīgāk izprastu, kā skolotāji nodod vērtības bērniem, nepieciešams analizēt eksplicīto un implicīto vērtību izpausmes viņu profesionālajā darbībā, kas nosaka gan apzinātu, gan neapzinātu vērtību pārnesi izglītības procesā.

2.2. Eksplicītās un implicītās vērtības skolotāju darbībā vērtībizglītībā

Skolotāji vērtībizglītības procesā ieņem centrālo lomu, jo viņu attieksme, uzvedība un valoda darbojas kā netieša mācīšanās forma. Tādēļ būtisks vērtībizglītības uzdevums ir vērtību modelēšana ikdienas saskarsmē (*Cornelio et al*., 2019; *Wu & Tan*, 2022). Jaunākie pētījumi (*Lilja et al*., 2025) pirmsskolas izglītībā apliecina, ka ikdienas mijiedarbībā balstītas, netiešas pedagoģiskās darbības skolotājiem nereti ir vieglāk integrējamas praksē un labāk sasaucas ar bērnu attīstības loģiku nekā strukturētas, eksplicīti deklarētas pieejas. Vērtībizglītībā šādas netiešas pedagoģiskās darbības ir īpaši nozīmīgas, jo izglītība ietver ne tikai zināšanu un prasmju apguvi, bet arī individuālās un sociālās attīstības procesus, kuros bērns pakāpeniski mācās atbildīgi attiekties pret sevi, citiem un pasauli (*Biesta*, 2020). Tādēļ skolotāju attieksme, valoda un ikdienas izvēles darbojas kā normatīvs ietvars, kas ietekmē bērna vērtību apguvi arī tad, ja tās nav eksplicīti formulētas. Šādā pedagoģiskajā procesā skolotāju implicītās vērtības izpaužas kā ne vienmēr apzināti reflektētas vērtību nostādnes, kas atklājas viņa uzvedībā un mijiedarbībā ar bērniem. Šo skatījumu papildina arī pētījums (Ročāne u. c., 2025), uzsverot, ka skolotāju darbībā līdzās normatīvi akcentētajām vērtībām pastāv arī individuāli aktualizētas jeb slēptās vērtības, kas ne vienmēr tiek apzināti reflektētas, bet ietekmē profesionālo darbību un pedagoģiskās izvēles. Tās būtiski ietekmē gan mācību vides veidošanu, gan skolotāju reakciju uz dažādiem pedagoģiskajiem izaicinājumiem (*Pažur et al*., 2024; *Kärner & Schneider*, 2024; *Press et al*., 2020). Pētījumos (*Romstein & Staković*, 2015) uzsvērts, ka skolotāju rīcība un attieksme bieži atspoguļo personiskās vērtības un pedagoģiskās nostādnes, kuras, pat neapzināti, konsekventi izpaužas ikdienas pedagoģiskajā praksē.

Lai nodrošinātu promocijas darbā lietoto jēdzienu precizitāti, izstrādāta salīdzinoša tabula, kurā nošķirtas eksplicītās vērtības, implicītās vērtības, attieksmes, profesionālie ieradumi un profesionālās normas. Šāds salīdzinošs skatījums ir nepieciešams, jo minētie fenomeni skolotāju profesionālajā darbībā var būt savstarpēji cieši saistīti, tomēr teorētiski tie nav identiski. 2.2. tabulā parādīts, ka implicītās vērtības promocijas darba pētījumā tiek skatītas kā relatīvi noturīgas profesionālās virzības (*Sagiv & Schwartz*, 2022; *Yu et al*., 2024), attieksmes – kā specifiski vērtējumi par konkrētu objektu vai situāciju (*Hanel et al*., 2021), profesionālie ieradumi – kā atkārtojumā nostiprināti un daļēji automatizēti darbības modeļi (*Gardner et al*., 2024), savukārt profesionālās normas – kā kolektīvi dominējoši un institucionāli uzturēti priekšstati par profesionāli atbilstošu rīcību (*Hwa*, 2024). Tādējādi 2.2. tabula precizē pētījuma konceptuālo ietvaru un kalpo par pamatu turpmākai empīrisko datu interpretācijai.

2.2. tabula

Salīdzinošs nošķīrums starp eksplicītajām vērtībām, implicītajām vērtībām, attieksmēm, profesionālajiem ieradumiem un profesionālajām normām

Jēdziens	**Raksturojums**	**Izpausme praksē**	**Nošķīruma pamatojums**	**Ilustratīvs piemērs pirmsskolas izglītībā**	**Autors**
Eksplicītās vērtības	Apzināti formulētas, verbāli paustas un deklarētas vērtības, kuras skolotāji, izglītības iestāde vai mācību programma nosauc kā nozīmīgas.	Vērtību nosaukšana sarunās, dokumentos, mācību mērķos, tematiskajos plānos vai pedagoģiskajos skaidrojumos.	Eksplicītās vērtības tiek tieši verbalizētas un apzināti deklarētas, taču ne vienmēr automātiski izpaužas konsekventā pedagoģiskajā rīcībā.	Skolotāji saka: "Daba ir svarīga vērtība bērna attīstībā."	*Hanel et al.*, 2021; *Sagiv & Schwartz*, 2022
Implicītās vērtības	Relatīvi noturīgas. Ne vienmēr pilnībā apzinātas nozīmju, prioritāšu un pedagoģiskās rīcības, kas virza skolotāju izvēles dažādās profesionālās situācijās.	Prioritāšu izvēlē, pedagoģiskajās izvēlēs, reakcijās un lēmumos, kas atkārtojas dažādās situācijās arī tad, ja netiek tieši verbalizētas.	Atšķirībā no attieksmēm, kas izsaka specifisku vērtējumu par konkrētu objektu, personu vai situāciju, implicītās vērtības ir abstraktākas, vispārīgākas un transsituatīvas, nosakot rīcības virzību plašākā kontekstā.	Skolotāji praksē konsekventi organizē bērnu mācīšanos dabā un veicina saudzīgu attieksmi pret vidi. Tas rāda, ka vērtība "daba" ir integrēta skolotāju pedagoģiskajā rīcībā.	*Hanel et al.*, 2021; *Sagiv & Schwartz*, 2022; *Yu et al.*, 2024
Attieksmes	Vērtējoša nostāja pret konkrētu objektu, personu, parādību vai situāciju.	Verbālas, arī emocionālas reakcijas, konkrētas situācijas interpretācija, pozitīvs vai negatīvs vērtējums.	Attieksmes ir specifiski vērtējumi, savukārt vērtības ir abstraktākas un vispārīgākas, kas nav reducējamas uz konkrētu objektu vai situāciju.	Skolotāji izjūt nepatiku pret dubļiem vai nekārtību pēc darbošanās ārā. Tā ir konkrēta emocionāli vērtējoša nostāja pret noteiktu situāciju, nevis pati vērtība.	*Hanel et al.*, 2021

2.2. tabulas turpinājums

Attieksmes	Vērtējoša nostāja pret konkrētu objektu, personu, parādību vai situāciju.	Verbālas, arī emocionālas reakcijas, konkrētas situācijas interpretācija, pozitīvs vai negatīvs vērtējums.	Attieksmes ir specifiski vērtējumi, savukārt vērtības ir abstraktākas un vispārīgākas, kas nav reducējamas uz konkrētu objektu vai situāciju.	Skolotāji izjūt nepatiku pret dubļiem, aukstumu vai nekārtību pēc darbošanās ārā. Tā ir konkrēta emocionāli vērtējoša nostāja pret noteiktu situāciju, nevis pati vērtība.	*Hanel et al.*, 2021
Profesionālie ieradumi	Atkārtoti, rutinēti un daļēji automatizēti darbības modeļi, kas veidojušies regulāras atkārtošanas rezultātā	Ikdienas rutīnas, tipiskas reakcijas, stabilas darbības, automātiskas pedagoģiskās procedūras.	Ieradumi raksturo uzvedības automatizāciju. Tie veidojas situatīvu signālu un reakciju atkārtošanās rezultātā, nevis nozīmju vai prioritāšu līmeni. Tādēļ ieradumi var būt saistīti ar vērtībām, bet nav tām pielīdzināmi.	Skolotāji vienmēr iekļauj pastaigu vai dabas vērojumu kā dienas rutīnu. Tā ir profesionāla darbības regularitāte, kas var atbalstīt vērtību "daba", bet pati par sevi vēl nav vērtība.	*Gardner et al.*, 2024; *Sagiv & Schwartz*, 2022
Profesionālās normas	Kolektīvi vai institucionāli noteikti priekšstati un standarti par profesionāli pieņemamu un vēlamu rīcību.	Noteikumu ievērošana, profesionālo prasību izpilde, atsaukšanās uz standartiem, iestādes vai profesijas gaidām.	Normas raksturo sociāli un profesionāli regulētas gaidas par to, kā skolotājiem būtu jārīkojas, tādēļ tās nav pielīdzināmas individuālām vērtību orientācijām vai ieradumiem.	Skolotāji īsteno vērtību "daba" Ekoskolas programmas ietvaros, jo to paredz izglītības iestādes prasības. Skolotāju darbība raksturo normatīvo līmeni, nevis skolotāju individuālo vērtību.	*Hwa*, 2024

Iepriekš parādītais jēdzienu nošķīrums ir būtisks turpmākajā analīzē, jo skolotāju profesionālajā darbībā eksplicītās un implicītās vērtības, attieksmes, ieradumi un normas bieži izpaužas vienlaikus, tomēr empīriskajā interpretācijā tās nepieciešams analītiski nošķirt.

Skolotāju implicītās vērtības veidojas no viņu uzskatiem par izglītību, bērnu spējām un sabiedrības normām. Skolotāju uzskatus savukārt ietekmē sociālā vēsture, kultūra un personīgā pieredze. Skolotāju implicītās vērtības atspoguļojas viņu pedagoģiskajā pieejā, mācību metodēs un bērniem nodotajos signālos (*Adu Sarpong et al*., 2021; *Szabo*, 2018). Piemēram, pētījumos kā viens no nozīmīgiem signāliem pirmsskolas izglītībā skolotāju un bērna mijiedarbībā ir norādīts skolotāju acu skatiens (*Isotalo et al*., 2024), balss, žesti (*Bilgiz Öztürk & Tufan*, 2018; *Guevara & Rodríguez*, 2023). Skolotājiem acu skatienā iespējams paust savu attieksmi, apzināti vai neapzināti nododot normas un vērtības, kas ietekmē bērnu socializācijas procesus (*Kärner & Schneider*, 2024; *Isotalo et al*., 2024). Lai gan attieksmes, salīdzinot ar vērtībām, ir specifiskākas un mazāk nozīmīgas indivīda identitātei un attiecas uz konkrētiem objektiem, savu nozīmīgumu gūstot no vērtībām, kas tās ietekmē (*Cieciuch et al*., 2015), skolotājiem vērtībizglītības īstenošanā attieksme ieņem nozīmīgu vietu. Bērni pirmsskolas izglītības vecumā mācās praktiskās situācijās un novērojot. Skolotāju attieksme un rīcība būtiski ietekmē bērnu vērtību veidošanos un izpratni par vērtībām, morāli un ētiku (*Adu Sarpong et al*., 2021; *Karoglu et al*., 2017). Skolotāju rīcība, izteikumi, disciplīnas uzturēšanas veids, reakcijas uz problēmsituācijām un komunikācija ar bērniem tiek uztverta un integrēta bērnu izpratnē par sociālajām normām un pareizu uzvedību (*Adu Sarpong et al*., 2021; *Kärner & Schneider*, 2024; *Mohamad et al*., 2020). Skolotāju attieksme, kas atspoguļo pozitīvas implicītās vērtības, var izpausties rūpēs par bērna tiesībām, drošību un iekļaušanu (*Pažur et al*., 2024), attieksmē pret bērnu centību, sadarbību un atbildību (*Shirani & Mohamadi Zenouzagh*, 2021). Skolotāju attieksme un rīcība, demonstrējot vērtības ar savu piemēru, veicina empātijas un savstarpējas sapratnes apguvi, kas ir izšķiroša bērnu attīstībai (*Mohamad et al*., 2020; *Szabo*, 2018). Savukārt skolotāju attieksme, kas atspoguļo personiskos aizspriedumus un stereotipus, var ietekmēt attieksmi pret apdāvinātajiem bērniem (*Barzut et al*., 2020), zēnu un meiteņu uzvedību (*Guedes et al*., 2024), dzimumu līdztiesību un neitralitāti (*Emilson et al*., 2016), kultūru dažādību, daudzveidību un iekļaušanu, sociālo taisnīgumu (*Bećirović & Bešlija*, 2018; *Goriss-Hunter et al*., 2023), zinātni (*Yilmaz-Na & Sönmez*, 2023). Pastāv iespēja, ka skolotāju attieksme var veicināt konformismu, uzsverot paklausību un disciplīnu, ignorējot vai pat atturot bērnus no kritiskās domāšanas un radošuma (*Kärner & Schneider*, 2024). Skolotāju negatīva piezīme var izraisīt bērnos pašpārliecinātības zudumu un ietekmēt pašvērtējumu (*Su*, 2023). Implicītās vērtības bieži vien netieši atspoguļo tradīcijas un konformitāti, kas tiek nodotas ar izglītības iestādes struktūru un sociālo normu starpniecību, veicinot noteiktus uzvedības modeļus bērnu vidū (*Gamage et al*., 2021; *Shirani & Mohamadi Zenouzagh*, 2021). Arī skolotāju reliģiskā pārliecība bieži vien ietekmē vērtību īstenošanu un saturu, kas var radīt gan pozitīvas, gan izaicinošas situācijas vērtību īstenošanā (*Mohamad et al*., 2020).

Taču jāņem vērā, ka izglītības vide ir emocionāli piesātināta un skolotāji ir emocionāli saistīti ar bērniem. Skolotāju izrādītā emocionālā reakcija un empātija arī tiek uzskatīta par daļu no skolotāju implicītajām vērtībām. Skolotāji, kuri regulāri izrāda rūpes un uzmanību bērnu emocionālajam stāvoklim, netieši māca empātiju un emocionālo atbildību (*Adu Sarpong et al*., 2021). Emocijas ir neatņemama skolotāju profesionālās dzīves sastāvdaļa, kas tieši ietekmē viņu attiecības ar bērniem, kolēģiem un bērnu vecākiem, kā arī pašu mācīšanas kvalitāti (*Chen*, 2020). Jaunākie pētījumi apliecina, ka skolotāju negatīvās emocijas ietekmē skolotāju

profesionālo darbību (*Ballová Mikušková et al*., 2024). Pētījums (*Guedes et al*., 2024) atklāj, ka pirmsskolas izglītības skolotāji biežāk izrāda negatīvas emocijas pret fizisku agresivitāti bērnu savstarpējās attiecībās nekā pret citiem sociālajiem uzvedības veidiem.

Skolotājiem savlaicīga implicīto vērtību apzināšanās un refleksija ir nozīmīga, jo tā palīdz nodrošināt pozitīvu mācību vidi, kurā bērni var uzticēties skolotājiem un justies piederīgi izglītības vidē (*Kärner & Schneider*, 2024; *Su*, 2023). Īpaši jāakcentē refleksija, tostarp konstruktīva pašrefleksija, kas palīdz skolotājiem apzināties savus uzskatus un pedagoģisko rīcību, izvērtēt to atbilstību vērtībām un pieņemt apzinātus lēmumus, tādējādi veicinot vērtību īstenošanas kvalitāti un skolotāju profesionālo izaugsmi (*Machost & Stains*, 2023; *Philp-Clark & Grieshaber*, 2023). Kvalitatīvas skolotāju personīgās vērtības un uzskati ir pamats ilgtspējīgai ietekmei uz bērnu (*Szabo*, 2018).

Skolotāju implicītās vērtības ir cieši saistītas ar to, kā vērtības izglītības iestādē tiek nodotas slēptās mācību programmas (*hidden curriculum*) ietvaros. Skolotāju personīgās vērtības un attieksmes izpaužas ikdienas pedagoģiskajās izvēlēs, komunikācijas stilā un grupas vadības praksēs, tādējādi netieši ietekmējot bērnu izpratni par uzvedības normām un sociālajām attiecībām, kas tiek atkārtoti nostiprinātas izglītības procesā (*Kärner & Schneider*, 2024). Minētais saistāms ar *Biesta* (2020) atziņu, ka izglītība nav vērtību ziņā neitrāla, jo pedagoģiskās izvēles vienmēr ietver noteiktu normatīvu ievirzi.

Skolotāju implicītās vērtības, kas izpaužas mijiedarbībā, emocionālajās reakcijās un attieksmē pret bērnu rīcību, nereti paliek neapzinātas, taču tās būtiski ietekmē bērnu vērtību veidošanos. Tādēļ reflektīva pedagoģiskā prakse kļūst par nozīmīgu priekšnoteikumu, lai apzinātu šo vērtību ietekmi un saskaņotu tās ar izglītības mērķiem (*Su*, 2023).

Skolotājiem, kas attīsta reflektīvo domāšanu, ir dziļāka izpratne par savām stiprajām un vājajām pusēm, kas sekmē mērķtiecīgāku profesionālo izaugsmi (*Bhavimane & Naik*, 2023; *Juma*, 2024). Reflektīvā domāšana ir saistīta ar savu zināšanu apzināšanos, pieņēmumiem un pagātnes pieredzi (*Bhavimane & Naik*, 2023). Pašrefleksija un pašanalīze veicina skolotāju profesionālo izaugsmi, palīdzot analizēt un pilnveidot mācīšanas metodes (*Cioloca & Bocoș*, 2023). Skolotājiem jāpievērš uzmanība refleksijas emocionālajiem komponentiem, apzinoties, ka emocionālā atklātība un empātija pret sevi palīdzēs sasniegt dziļāku pašrefleksiju (*Hommel et al*., 2023). Lai refleksija būtu jēgpilna, skolotājiem būtiski pieņemt refleksiju kā vērtību un attīstīt spējas novērot, aprakstīt un analizēt. Izmantojot pašrefleksiju, skolotāji var labāk izprast sevi, attīstīt savu pedagoģisko identitāti un mācību metodes (*Protassova et al*., 2021). Ostermana *(Karen F. Osterman)* un Kottkampa *(Robert B. Kottkamp)* pašrefleksijas teorija ir viena no pieejām, kas palīdz skolotājiem sistemātiski pilnveidot savu pedagoģisko darbību, izmantojot refleksīvu pieeju, kas balstīta uz pieredzi, novērošanu, analīzi un jaunu pieeju izstrādi un pielietošanu (*Osterman & Kottkamp*, 1993). Ostremana un Kottkampa teorija ir pielietojama skolotāju implicīto vērtību un slēptās mācību programmas refleksijas veicināšanā. Pētījumos (*Fragkos*, 2018) pieminēta arī autoetnogrāfijas pieejas izmantošana, lai skolotāji reflektīvi dokumentētu un analizētu savu pieredzi. Šāda pieeja palīdz veidot saikni starp personīgo pieredzi un plašākiem kultūras aspektiem, padarot to par noderīgu metodi vērtībizglītības mācīšanas procesā (*Fragkos*, 2018). Savukārt Donalda Šona *(Donald Alan Schön)* refleksijas praktizēšana atbalsta skolotāju spēju aktīvi pārdomāt un veidot savu vērtību

sistēmu, identificēt nepieciešamās izmaiņas esošajā pieejā, lai vērtības tiktu skaidri aktualizētas vērtībizglītības īstenošanā (*Schön*, 1983).

Skolotāju rīcība, attieksme un personīgās vērtības ir izšķirošas vērtībizglītības kvalitātē pirmsskolas izglītībā. Implicītās un eksplicītās vērtības mijiedarbojas izglītības procesā gan ar tiešu mācību saturu, gan slēpto mācību programmu, veidojot bērnu izpratni par sociālajām normām un morālajām vērtībām. Skolotāju spēja atspoguļot pozitīvas vērtības ikdienas komunikācijā, rīcībā un emocionālajās izpausmēs būtiski ietekmē bērnu vērtību izpratni un internalizāciju. Refleksija tiek uzskatīta par būtisku mehānismu, kas veicina skolotāju profesionālās identitātes un pedagoģisko pieeju attīstību (*Kwenda et al*., 2017). Lai skolotāji spētu konsekventi un kvalitatīvi īstenot vērtībizglītību, ir būtiski izprast tos priekšnoteikumus un atbalsta mehānismus, kas veicina viņu profesionālo izaugsmi, vērtību apziņu un spēju veidot vērtībās balstītu izglītības vidi pirmsskolas izglītībā.

3. PRIEKŠNOTEIKUMI UN ATBALSTA MEHĀNISMI VĒRTĪBIZGLĪTĪBAS ĪSTENOŠANAI PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBĀ

Trešā nodaļa aplūko priekšnoteikumus un atbalsta mehānismus vērtībizglītības īstenošanai pirmsskolas izglītībā, uzsverot skolotāju profesionālās identitātes, personisko vērtību un refleksijas nozīmi (*Dinh et al*., 2012; *Gökçe*, 2021; *Nevmerzhytska et al*., 2023). Nodaļā analizēts, kā skolotāju vērtīborientācija, pašrefleksijas spēja un vide veidojas skolotāju profesionālās pilnveides, institucionālā atbalsta un politikas ietvarā (*Argon* & *Taşkın*, 2023; *Güzelyurt*, 2020; *Marušić-Jablanović*, 2018; *Philp-Clark* & *Grieshaber*, 2023). Izcelta nepieciešamība nodrošināt strukturētu profesionālās izaugsmes atbalstu, tostarp reflektīvas prakses ieviešanu un vērtīborientētas pedagoģiskās vides attīstīšanu (*Machost* & *Stains*, 2023). Nodaļas noslēgumā piedāvāts konceptuāls ietvars skolotāju vērtīborientētas darbības izpratnei, kas kalpo par pamatu turpmākai empīriskai analīzei.

Skolotāju loma vērtību veidošanā neaprobežojas ar zināšanu un prasmju apguves nodrošināšanu. Skolotāji darbojas kā morālas rīcības paraugi, veicinot demokrātisku lēmumu pieņemšanu, konfliktu risināšanu un vērtību integrēšanu mācību procesā (*Duban* & *Aydoğdu*, 2017; *Gregòri*, 2018; *Ryder* & *Krieken Robson*, 2023). Vērtībizglītības īstenošana prasa skolotājiem noteiktas iekšējas nostādnes un īpašības – disciplīnu, draudzīgumu, centību, atbildību, uzticamību un atvērtību pārmaiņām, kas nodrošina līdzsvaru starp akadēmisko kompetenci un morālo piemēru (*Gökçe*, 2021). Šīs vērtības (skat. 3.1. tabulu) nodrošina skolotāju spēju būt gan akadēmisku zināšanu, gan morālu vērtību pārnesējam.

3.1. tabula

Skolotājiem vēlamo vērtību profils un raksturojums (pēc *Gökçe*, 2021)

Vēlamā vērtība	**Apraksts**
Disciplīna	Spēja uzturēt kārtību un organizētību izglītības procesā.
Draudzība	Prasme veidot pozitīvas, cieņpilnas attiecības ar bērniem un kolēģiem.
Cītība	Apņēmība un centība sasniegt izglītības mērķus.
Atbildība	Apzināta attieksme pret savu uzvedību, lēmumiem un pienākumiem.
Uzticība	Iesaistīšanās izglītības darbā ar pilnu atdevi bērnu labklājībai.
Atvērtība pārmaiņām	Gatavība pielāgoties jauniem apstākļiem un ieviest jaunas metodes.

Šo vērtību praktizēšana lielā mērā sakņojas skolotāju profesionālajā identitātē. Jo ciešāk skolotāji identificējas ar savu profesiju, jo izteiktāk šīs vērtības izpaužas viņa ikdienas darbībā (*Dinh et al*., 2012; *Gamage et al*., 2021). Savukārt, ja profesijas izvēli nosaka ārēji apstākļi, var mazināties gan motivācija, gan iesaiste profesionālajā dzīvē, līdz ar to vājinot arī skolotāju vērtību apziņu un to īstenošanu praksē (*Nevmerzhytska et al*., 2023).

Skolotāju personiskās vērtības ir tieši saistītas ar bērna morālo un sociālo attīstību (Samuseviča un Vikmane, 2018). Tādēļ ir būtiski, lai skolotāji spētu apzināties un apzināti

pilnveidot šīs vērtības. Vienlaikus pētījumi (*Jana et al*., 2015) norāda uz iespējamu nesaskaņotību starp eksplicītajām (skaidri formulētajām) un implicītajām (neapzināti izpaustajām) vērtībām skolotāju rīcībā, kas var negatīvi ietekmēt izglītības kvalitāti. Šo vērtību mijiedarbība izpaužas uzvedībā, attieksmēs un emocionālajā komunikācijā ar bērniem (*Jana et al*., 2015; *Leijen et al*., 2024). Minētais aktualizē nepieciešamību pēc reflektīvas prakses, kas palīdz skolotājiem izprast un apzināties savu vērtību ietekmi uz bērniem un pedagoģisko procesu (*Machost* & *Stains*, 2023; *Philp-Clark* & *Grieshaber*, 2023).

Skolotāju profesionālā darbība balstās uz tādām būtiskām personiskajām vērtībām kā godīgums, empātija, cieņa pret dažādību un morālā apziņa, kas veido pamatu ētiskai un ilgtspējīgai pedagoģiskajai praksei (*Campbell*, 2023; *Gamage et al*., 2021; *Kumar*, 2022; *Lorente-Echeverría et al*., 2022; *Saiyed* & *Saiyed*, 2022). Šo vērtību apzināšanās ir priekšnoteikums tam, lai skolotāji spētu tās konsekventi īstenot savā ikdienas darbībā, veidojot pozitīvu, uz attiecībām balstītu mācību vidi, kurā cieņa, līdzjūtība un atbildība tiek praktizētas gan attiecībās ar bērniem, gan kolēģiem (*Jabaar et al*., 2024). Lai šādas vērtības kļūtu par sistēmisku pedagoģiskās darbības sastāvdaļu, būtiski ir veicināt skolotāju apzinātu refleksiju (*Argon* & *Taşkın*, 2023; *Marušić-Jablanović*, 2018), metodoloģisku un profesionālās pilnveides atbalstu (*Güzelyurt*, 2020), kā arī iekļaut vērtībizglītību izglītības politikas un vadības līmenī (*Marušić-Jablanović*, 2018). Šajā procesā īpaša nozīme ir izglītības iestādes vadībai, kas veido ētisku klimatu un atbalstošu kultūru, nodrošinot ilgtspējīgu vērtībizglītības īstenošanu. Papildus tam profesionālās pilnveides programmas, kurās tiek akcentēta ekoloģiskās apziņas, radošuma un kritiskās domāšanas attīstīšana, ir būtisks skolotāju kompetenču stiprināšanas instruments.

Vērtību apzināšanās sākas jau skolotāju izglītības programmās, kur būtiska uzmanība tiek pievērsta vienlīdzības principiem – vienādām tiesībām un iespējām visiem, sadarbībai un sociālajam taisnīgumam. Šie principi saistāmi ar universālisma un līdzcietības vērtībām (*Gökçe*, 2021; *Marušić-Jablanović*, 2018) un kļūst par skolotāju morālo nostādņu pamatu, veidojot viņa profesionālās darbības ētisko ietvaru. Taču mūsdienu digitālā vide veicina hedonisko vērtību dominanci, kas balstās indivīda subjektīvajā pieredzē, izjūtās un emocionāli saistās ar prieku, komfortu un estētisko baudījumu. Šo hedonisko vērtību izpausmes bieži ir īslaicīgas un var kavēt atbildības, disciplīnas un profesionālās ētikas nostiprināšanos (*Yaremchuk et al*., 2024). Līdz ar to skolotāju izglītībā īpaši būtiski ir veidot līdzsvaru starp radošumu, kas nepieciešams inovatīvai pedagoģiskai darbībai, un profesionālo ētiku, kas nodrošina atbildīgu vērtību īstenošanu praksē. Kā liecina pētījums (*Lorente-Echeverría et al*., 2022), topošie skolotāji nereti koncentrējas uz teorētiskajām zināšanām, bet izjūt trūkumu to praktiskajā pielietojumā, īpaši attiecībā uz vērtībām. Tādējādi īpaši nozīmīga kļūst metodiski pamatota metožu apguve – stāstīšana, dramatizācija, lomu spēles, diskusijas, modelēšana (*Chepil et al*., 2023). Vienlaikus skolotāju izglītošanā būtiski ir ne tikai apgūt šīs metodes kā tehniskus instrumentus, bet arī reflektēt par to pedagoģisko nozīmi un vērtību dimensiju. Kā norādīts pētījumā (*Ulvik* & *Smith*, 2018), skolotāju izglītotājiem jāmodelē un jāpadara eksplicīta saikne starp teoriju un praksi, palīdzot topošajiem skolotājiem izprast, kā konkrētas pedagoģiskās izvēles iemieso noteiktas profesionālās un sabiedriskās vērtības.

Lai gan ir uzsvērta dažādu pedagoģisko pieeju nozīme vērtībizglītībā (*Chepil et al*., 2023), praksē to īstenošanu var apgrūtināt nepietiekama izglītošana ilgtspējīgas attīstības jautājumos

(*Lamanauskas*, 2024). Tāpat pētījumi (*Nguyen & Huynh*, 2024) liecina, ka topošie skolotāji izjūt nepieciešamību pēc mērķtiecīgākas profesionālās izglītošanas vērtībizglītības praktiskajā īstenošanā. Šie secinājumi iezīmē plaisu starp teorētiski formulētajiem mērķiem un skolotāju reālo profesionālo gatavību tos īstenot praksē. Šāda nesaskaņotība aktualizē strukturētu profesionālās pilnveides mehānismu nozīmi un nepieciešamību stiprināt institucionālu atbalstu vērtībizglītības integrācijai.

Šīs plaisas mazināšanai piedāvāti risinājumi: 1) stiprināt ekoloģisko apziņu, integrējot vides aizsardzības tēmas mācību saturā; 2) sasaistīt vērtībizglītību ar līdzcietību, taisnīgumu un toleranci; 3) veicināt bērnu radošumu un autonomiju kā daļu no vērtībizglītības (*Marušić-Jablanović*, 2018). Šādi risinājumi var kļūt par pamatu sistemātiskai, praksē balstītai skolotāju izglītībai un profesionālajai pilnveidei, kas stiprina skolotāju kā vērtību nesēju un sabiedrības pārmaiņu veicinātāju lomu (*Lorente-Echeverría et al*., 2022; *Jabaar et al*., 2024; *Kılınç & Andaş*, 2022).

Vērtībizglītība ir neatņemama skolotāju izglītošanas sastāvdaļa, jo skolotāju profesionālā darbība vienmēr ietver ētisku atbildību un normatīvu klātbūtni, kas ietekmē nākamo paaudžu attieksmju un rīcības veidošanos (*Biesta*, 2020). Lai šo mērķi īstenotu, topošajiem skolotājiem jānodrošina atbilstoši instrumenti, mācību materiāli un metodiskās pieejas, kas atbilst mūsdienu izglītības vajadzībām un sabiedrības attīstības virzienam. Pētījumi (*Nguyen & Huynh*, 2024) liecina, ka skolotāji var saskarties ar ierobežotu metodisko un institucionālo atbalstu vērtībizglītības īstenošanā. Minētā trūkumu dēļ tiek akcentēta nepieciešamība pēc strukturētām vērtībizglītības programmām skolotāju izglītībā, kas palīdzētu topošajiem skolotājiem padziļināti izprast vērtību nozīmi un attīstīt prasmes to integrēšanai pedagoģiskajā darbībā. Līdz ar to būtiski ir piedāvāt arī profesionālās pilnveides iespējas, lai skolotāji varētu attīstīt inovatīvas mācību metodes, kas veicina vērtību integrāciju izglītības procesā (*Kılınç & Andaş*, 2022).

Nozīmīgs aspekts izglītības procesā ir arī resursu pieejamība. Daudzveidīgi mācību materiāli, grāmatas, digitālie rīki un rotaļlietas var uzlabot vērtībizglītības kvalitāti un tās atbilstību bērna vajadzībām (*Kılınç & Andaş*, 2022). Vispārējās pedagoģiskās zināšanas palīdz skolotājiem izvēlēties piemērotas mācību metodes un pieejas vērtībizglītības īstenošanai ikdienas mācību procesā, tādējādi veidojot vidi, kurā vērtības tiek iekļautas mācību saturā un grupā tiek praktizētas cieņas un atbildības normas (*Leijen et al*., 2024).

Vērtībizglītības īstenošanai pirmsskolas izglītībā nepieciešams izmantot bērnu attīstībai atbilstošas mācību metodes un pedagoģiskās pieejas, kas palīdz vērtības pieredzēt ikdienas situācijās (*Yüksel et al*., 2020). Šādā procesā skolotāju eksplicītās vērtības mijiedarbojas ar implicītajām vērtībām, kas izpaužas skolotāju uzvedībā, attieksmēs un emocionālajā komunikācijā ar bērniem. Tieši šī vērtību mijsakarība nosaka vērtībizglītības kvalitāti pirmsskolas izglītībā.

Pamatojoties uz iepriekš analizētajiem priekšnoteikumiem, skolotāju personīgo un profesionālo vērtību nozīmi, nepieciešamību pēc institucionāla un metodoloģiska atbalsta, kā arī skolotāju profesionālās pilnveides iespējām, šajā nodaļā tiek izstrādāts konceptuāls ietvars vērtībizglītības īstenošanai pirmsskolas izglītībā. Šis ietvars strukturē būtiskākos faktorus, kas raksturo skolotāju pedagoģisko praksi: skolotāju profesionālo identitāti, vērtību apzināšanos un

refleksiju, ētiskā klimata nozīmi izglītības iestādē, kā arī nepieciešamos resursus un atbalsta mehānismus (skat. 3.2. tabulu). Izstrādātais ietvars kalpo kā teorētiskais pamats vērtībizglītības modeļa veidošanai, kura mērķis ir stiprināt skolotāju kā vērtību nesēju lomu un veicināt bērnu vispusīgu attīstību ilgtspējīgas, vērtīborientētas pedagoģijas ietvaros.

3.2. tabula

Faktori vērtību integrācijā teorētiskā modeļa izveidei (autores izstrādāta)

Faktori	**Ietekme uz skolotāju pedagoģisko darbību**	**Avoti (piemēri)**
Profesionālā pilnveide	Veicina skolotāju refleksīvu izpratni par pedagoģisko lēmumu normatīvo pamatu un attīsta spēju integrēt teorētiskās un vērtību dimensijas mācību procesā.	*Nguyen & Huynh,* 2024*; Ulvik & Smith,* 2018.
Institucionālais atbalsts	Nodrošina strukturētu un ētisku vidi, kas sekmē skolotāju vērtību apzināšanos, salāgošanu un īstenošanu.	*Argon & Taşkın, 2023; Güzelyurt,* 2020.
Mācību metodes	Piedāvā praktiskas metodes vērtību ieviešanai, veicina bērnu līdzdalību un skolotāju rīcībspēju.	*Chepil et al.,* 2023.
Refleksija un pašizziņa	Palīdz skolotājiem izprast savu ētisko nostāju un stiprina skolotāju profesionālo identitāti.	*Marušić-Jablanović,* 2018*; Nevmerzhytska et al.,* 2023.
Resursu nodrošinājums	Veicina bērnam saistošāku vērtībizglītību.	*Kılınç & Andas,* 2022.
Eksplicītās un implicītās vērtības	Atklāj un līdzsvaro skolotāju apzināto un neapzināto vērtību ietekmi izglītības procesā.	*Jana et al.,* 2015*; Leijen et al.,* 2024.
Ekoloģiskās un sociālās vērtības	Veicina bērnu un skolotāju izpratni par ilgtspēju, taisnīgumu un līdzcietību.	*Jabaar et al.,* 2024*; Marušić-Jablanović,* 2018.
Attīstības līmenim atbilstoša pieeja	Nodrošina, ka vērtību saturs un formas atbilst bērnu vecuma īpatnībām un uztveres spējām.	*Yüksel et al.,* 2020.
Digitālās vides ietekmes līdzsvarošana	Līdzsvaro hedonistisku ietekmi ar ētiskām un atbildīgām vērtībām.	*Yaremchuk et al.,* 2024*; Lorente-Echeverría et al.,* 2022.

Balstoties uz 3.2. tabulā apkopotajiem faktoriem un to iespējamo ietekmi uz skolotāju pedagoģisko darbību, teorētiskajā analīzē sistematizēti galvenie faktori, kas nosaka vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā. Šie faktori savstarpēji mijiedarbojas dažādos izglītības sistēmas līmeņos un veido skolotāju profesionālās darbības nosacījumus. Lai vizualizētu šo savstarpējo saistību un sistemātiski atspoguļotu vērtībizglītības īstenošanas

struktūru, turpmāk piedāvāts teorētiski pamatots konceptuālais modelis, kas integrē skolotāju profesionālās un ētiskās bāzes, pedagoģiskās prakses un izglītības vides sistēmisko faktoru līmeņu (skat. 3.1. attēlu).

Šāda pieeja saistāma ar ekoloģisko skatījumu izglītībā, kur pedagoģiskā darbība tiek analizēta kā dažādu sistēmisko līmeņu mijiedarbība (*Bronfenbrenner*, 1979).



3.1. att. Vērtībizglītības īstenošanas konceptuālais modelis pirmsskolas izglītībā (autores izstrādāts).

Piedāvātais modelis konceptualizē galvenos faktorus, kas ietekmē vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā, un veido teorētisko pamatu promocijas darba empīriskās daļas interpretācijai.

4. PĒTĪJUMA METODOLOĢIJA

4.1. Pētījuma dizaina pamatojums

Pētījumā tika izvēlēts secīgais jauktais pētījuma dizains, kas palīdz integrēt kvalitatīvo un kvantitatīvo pieeju, izzinot pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanā. Šāda pieeja ir piemērota, lai vienlaikus analizētu gan skolotāju pieredzi un vērtību interpretāciju, gan identificētu sakarības starp pētītajiem aspektiem vērtībizglītības īstenošanā (Mārtinsone un Pipere, 2021).

Secīgā jauktā pētījuma dizaina izvēle pamatojama ar nepieciešamību strukturēti attīstīt pētījuma loģiku. Pirmajā posmā kvalitatīvā pieeja ļāva iegūt padziļinātu izpratni par vērtību īstenošanu pedagoģiskajā praksē un identificēt būtiskākās tematiskās kategorijas. Pētījuma otrajā posmā kvantitatīvā analīze nodrošināja iespēju pārbaudīt identificētās mijsakarības plašākā izlasē. Trešajā posmā iegūtie rezultāti tika interpretēti un precizēti, analizējot profesionālās atbalsta ekosistēmas komponentus vērtībizglītības īstenošanai skolotāju izglītībā un profesionālajā pilnveidē, iesaistot augstskolu docētājus.

Secīgā jauktā pētījuma dizaina izvēle nodrošina iespēju integrēt dažāda veida datus, stiprināt rezultātu ticamību un īstenot metodoloģisko triangulāciju. Šāda pieeja ļauj izstrādāt teorētiski un empīriski pamatotu modeli, kas strukturē un skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un ir izmantojams vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā. Sociāli vēlamu datu riska mazināšanai pētījumā tika izmantoti vairāki risinājumi: 1) dalība pētījumā bija brīvprātīga, pirms dalības tika nodrošināta informētās piekrišanas aizpildīšana, bet aptaujas atbildes bija anonīmas un tika analizētas tikai apkopotā veidā, tādējādi mazinot respondentu iespējamo vēlmi sniegt sociāli pieņemamākas atbildes; 2) intervijās netika uzdoti tieši jautājumi, jautājumi netika formulēti, kas paredzēja konkrētas atbildes; 3) datu ticamību stiprināja secīgais jauktais pētījuma dizains, kurā tika kombinētas kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes, salīdzinot skolotāju pausto intervijās, aptaujas datus un docētāju skatījumu pētījuma 3. posmā. Tādējādi sociāli vēlamu atbilžu risks netika pilnībā izslēgts, taču tas tika metodoloģiski mazināts un ņemts vērā rezultātu interpretācijā.

Empīriskā pētījuma 3 posmi tika īstenoti laika periodā no 2025. gada 11. marta līdz 2026. gada 28. februārim:

1) pētījuma 1. posms – intervijas ar pirmsskolas izglītības skolotājiem (11.03.2025.–01.06.2025.);

2) pētījuma 2. posms – pirmsskolas izglītības skolotāju aptauja par implicītajām un eksplicītajām vērtībām un vērtībizglītības īstenošanu (02.06.2025.–14.12.2025.);

3) pētījuma 3. posms – intervijas ar augstskolu docētājiem, kas docē kādā no pirmsskolas izglītības skolotāju studijas programmām (15.12.2025.–28.02.2026.).

Pirms empīriskā pētījuma uzsākšanas tika saņemts Rīgas Tehniskās universitātes Pētījumu ētikas komitejas 2025. gada 10. marta lēmums Nr. 04000-10.2.3-e/6, ar kuru tika sniegts atbalsts pētījuma īstenošanai un apstiprināts pētījuma protokols (skat. 1. pielikumu).

4.2. Pētījuma 1. posma metodoloģija

Pētījuma 1. posma dalībnieku izlase

Pētījuma 1. posmā (intervijā) piedalījās 240 pirmsskolas izglītības skolotāji, kas pedagoģisko darbu veic pašvaldības vai privātajā pirmsskolas izglītības iestādē. Pētījuma dalībnieki tika atlasīti pēc iepriekš noteiktiem kritērijiem:

1) pedagoģiskais darbs tiek veikts pirmsskolas izglītības iestādē;

2) iegūta vai tiek iegūta pedagoģiskā izglītība pirmsskolas izglītības jomā;

3) vismaz viena gada pieredze darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem;

4) brīvprātīga vēlme un piekrišana dalībai pētījumā;

5) skolotāji, kuri ir iepazinušies un aizpildījuši informētās piekrišanas veidlapu;

6) skolotāji, kuriem ir prasmes izmantot videokonferenču rīkus.

Pētījumā piedalījās kopumā 240 skolotāji vecumā no 22 līdz 74 gadiem, un tās visas (100%) bija sievietes. Skolotāju darba pieredze bija no viena gada līdz vairāk nekā 20 gadiem, 32,92% norādot, ka viņu pieredze ir vairāk nekā 20 gadi. Lielākā daļa pētījuma dalībnieku strādāja izglītības iestādēs, kas atrodas pilsētās, 65,83 % strādāja valsts pilsētās, tostarp galvaspilsētā 33,33 %, citās pilsētās 24,58% un 9,58 % lauku teritorijās. Lielākā daļa pētījuma dalībnieku ir bakalaura līmeņa izglītība – 47, 5%, savukārt studējošie bija 3,33%. 4.1. tabulā ir sniegts pilns respondentu sociodemogrāfisko raksturojumu pārskats.

4.1. tabula

Pētījuma 1. posma sociāldemogrāfiskie dati

Kritēriji	Kategorijas	Respondentu skaits intervijās par vērtībām									
		Dzīvība	Cilvēka cieņa	Brīvība	Ģimene	Laulība	Darbs	Daba	Kultūra	Latv. valoda	Latvijas valsts
Vecums (gadi)	18–30	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3
	31–40	9	9	9	8	8	8	7	5	5	8
	41–50	4	4	4	7	7	7	9	7	7	7
	51–60	4	4	4	6	6	3	5	5	5	3
	> 60	4	4	4	0	0	3	2	4	4	3
Dzimums	Sieviete	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Vīrietis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Cits	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Nevēlos norādīt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Iegūtās izglītības līmenis pedagoģijā vai izglītības zinātnēs	1. līmeņa profesionālā augstākā izglītība	8	8	8	9	9	8	5	2	2	8
	Bakalaura līmeņa izglītība	10	10	10	10	10	11	8	17	17	11
	Maģistra līmeņa izglītība	6	6	6	3	3	3	11	5	5	3

4.1. tabulas turpinājums

	Doktora līmeņa izglītība	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Studējošais	0	0	0	2	2	2	0	0	0	2
Profesionālā pieredze izglītības jomā (gadi)	1–5	1	1	1	2	2	3	4	1	1	3
	5–10	8	8	8	9	9	5	7	5	5	5
	10–15	4	4	4	4	4	4	2	3	3	4
	15–20	3	3	3	2	2	5	4	5	5	5
	>20	8	8	8	7	7	7	7	10	10	7
Izglītības iestādes atrašanās vieta	Rīga	9	9	9	9	9	7	11	5	5	7
	Pierīga (Rīgas reģions)	3	3	3	1	1	4	2	2	2	4
	Vidzemes reģions	2	2	2	5	5	4	5	2	2	4
	Latgales reģions	5	5	5	3	3	3	2	6	6	3
	Kurzemes reģions	2	2	2	4	4	4	2	8	8	4
	Zemgales reģions	3	3	3	2	2	2	2	1	1	2
Izglītības iestādes atrašanās vietas urbanizācijas pakāpe	Valstspilsēta	19	19	19	17	17	15	11	13	13	15
	Cita pilsēta	3	3	3	6	6	6	12	7	7	6
	Lauku teritorija	2	2	2	1	1	3	1	4	4	3

Pētījuma 1. posma datu ieguves metodes

Datu iegūšanas metodes: daļēji strukturēta intervija. Pētījuma vajadzībām tika izstrādāts daļēji strukturētas intervijas plāns – 15 jautājumi par katru vērību (dzīvība, cilvēka cieņa, brīvība, ģimene, laulība, darbs, daba, kultūra, latviešu valoda un Latvijas valsts). Skat. pielikumus (no 2. pielikuma līdz 11. pielikumam).

Balstoties uz pētījuma jautājumiem, intervijas koncentrējās uz četrām galvenajām tēmām: vērtību integrēšanas ieguvumiem, mācību metožu izmantošanu, šķēršļiem un izaicinājumiem, kā arī skolotāju vajadzībām vērtību īstenošanā.

Papildus tika izstrādāta sociodemogrāfiskā anketa, lai iegūtu datus par dalībnieku dzimumu, vecumu, izglītības līmeni un darba pieredzi pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma 1. posma pētījuma procedūra

Pētījumā tika izmantota izlases metode pēc nejaušības principa. Uz pirmsskolas izglītības iestāžu oficiālajiem e-pastiem tika nosūtīts uzaicinājums (skat. 12. pielikumu) piedalīties intervijā, dalības kritēriji un intervijas jautājumi. Iestāžu vadītāji šo uzaicinājumu nodeva vienam no saviem skolotājiem, kuru uzskata par ekspertu tēmā, kuru aptver 15 intervijas

jautājumi par noteiktu vērtību. Kopumā 10 vērtības: dzīvība, cilvēka cieņa, brīvība, ģimene, laulība, darbs, daba, kultūra, latviešu valoda un Latvijas valsts.

Skolotāji pēc iepazīšanās ar pētījuma mērķi un nosacījumiem un, ievērojot brīvprātības principu, pieņēma lēmumu par dalību pētījumā. Par savu lēmumu viņš informēja pētījuma veicēju un kopīgi vienojās par tiešsaistes intervijas laiku un platformu. Pirms intervijas skolotāji aizpildīja elektronisku informēto piekrišanu. Norunātajā dienā un laikā intervējamā persona tiešsaistē, izmantojot *Zoom* vai *Microsoft Teams* sniedza atbildes uz intervijas jautājumiem. Intervija ilga no 30 minūtēm līdz vienai stundai atkarībā no dalībnieku atbildēm un iesaistīšanās. Intervijas ar dalībnieku atļauju tika ierakstītas un pēc tam transkribētas, izmantojot *Tilde Transcribe*, transkripcijas programmatūru, kas izstrādāta latviešu valodas tekstu apstrādei.

Pētījuma 1. posma datu analīzes metodes

Datu analīzei tika izmantotas aprakstošās statistikas metodes: statistiskie rādītāji, grafiskā analīze (sociāldemogrāfiskie rādītāji), tematiskā analīze.

Dati tika analizēti, izmantojot induktīvo tematisko analīzi, ievērojot Braunas un Klārkas (*Braun & Clarke*, 2006) izstrādāto sešu posmu metodi. Kaut arī vispārējais tematiskais apjoms tika noteikts atbilstoši pētījuma mērķim, galvenie kodi un apakštēmas tika izveidoti induktīvi, balstoties uz interviju materiālu. Analīze tika veikta, izpildot šādus posmus: 1) iepazīšanās ar datiem, vairākkārt lasot transkriptus; 2) sākotnējo kodu izveide, sistemātiski marķējot nozīmīgus datu segmentus; 3) apakštēmu meklēšana, klasificējot kodus potenciālās apakštēmās, kas atspoguļo kopīgas nozīmes; 4) tēmu pārskatīšana, nodrošinot iekšējo saskaņotību un atšķirību starp tēmām; 5) tēmu definēšana un nosaukumu piešķiršana, precizējot tematiskās robežas un identificējot apakštēmas; 6) noslēguma ziņojuma sagatavošana, integrējot datu fragmentus, lai atbalstītu interpretāciju.

Lai gan tematiskā struktūra tika virzīta no pētījuma jautājumiem, kodi un apakštēmas tika iegūti induktīvā veidā, balstoties tieši uz datiem.

4.3. Pētījuma 2. posma metodoloģija

Pētījuma 2. posma dalībnieku izlase

Pētījuma 2. posmā (aptaujā) piedalījās 476 pirmsskolas izglītības skolotāji, kas pedagoģisko darbu veic izglītības iestādēs, kuras īsteno pirmsskolas izglītības programmas. Pētījuma dalībnieki tika atlasīti pēc iepriekš noteiktiem kritērijiem:

1) pirmsskolas izglītības skolotāji;

2) pedagoģiskais darbs tiek veikts izglītības iestādē, kurā īsteno pirmsskolas izglītības programmu;

3) iegūta vai tiek iegūta pedagoģiskā izglītība pirmsskolas izglītības jomā;

4) brīvprātīga vēlme un piekrišana dalībai pētījumā;

5) skolotāji, kuri ir iepazinušies un aizpildījuši informētās piekrišanas veidlapu;

6) skolotāji, kuriem ir prasmes izmantot aptaujas rīkus.

Pētījumā piedalījās kopumā 476 skolotāji vecumā no 22 līdz 73 gadiem, no kurām lielākā daļa (99,2 %) bija sievietes. Skolotāju darba pieredze bija no viena gada līdz vairāk nekā 20 gadiem, 44,1% norādot, ka viņu pieredze ir vairāk nekā 20 gadi. Lielākā daļa izglītības iestāžu, kur strādāja skolotāji, atrodas pilsētās – 88,6 % strādāja valsts pilsētās, tostarp galvaspilsētā 47,1 %, citās pilsētās 23,1% un 11,3 % lauku teritorijās. Lielākā daļa pētījuma dalībnieku ir bakalaura līmeņa izglītība – 45,4%, savukārt studējošie bija 4,6%. Lielākā daļa pētījuma dalībnieku strādāja pašvaldības dibinātās (95,4%) pirmsskolas izglītības iestādēs (92,4%), īstenojot pirmsskolas izglītības programmu (87,4%) lingvistiski neviendabīgā grupā (54,6%) ar bērniem vecumā no 5 līdz 6 gadiem (37,4%). 4.2. tabulā ir sniegts pilns respondentu sociodemogrāfisko raksturojumu pārskats.

4.2. tabula

Pētījuma 2. posma sociāldemogrāfiskie dati

Kritēriji	**Kategorijas**	**N**	**%**
Vecums (gadi)	18–30	16	3,4
	31–40	100	21,0
	41–50	142	29,8
	51–60	176	37,0
	> 60	42	8,8
Dzimums	Sieviete	472	99,2
	Vīrietis	2	0,4
	Cits	0	0
	Nevēlos norādīt	2	0,4
Iegūtās izglītības līmenis pedagoģijā vai izglītības zinātnēs	1. līmeņa profesionālā augstākā izglītība	130	27,3
	Bakalaura līmeņa izglītība	216	45,4
	Maģistra līmeņa izglītība	108	22,7
	Doktora līmeņa izglītība	0	0
	Studējošais	22	4,6
Profesionālā pieredze izglītības jomā (gadi)	<1	10	2,1
	1–5	62	13,0
	5–10	90	18,9
	10–15	46	9,7
	15–20	58	12,2
	>20	210	44,1
Izglītības iestādes atrašanās vieta	Rīga	224	47,1
	Pierīga (Rīgas reģions)	18	3,8
	Vidzemes reģions	60	12,6
	Latgales reģions	56	11,8
	Kurzemes reģions	46	9,7
	Zemgales reģions	72	15,1
Izglītības iestādes atrašanās vietas urbanizācijas pakāpe	Valstspilsēta	312	65,5
	Cita pilsēta	110	23,1
	Lauku teritorija	54	11,3

4.2. tabulas turpinājums

Izglītības iestādes veids	Pirmsskolas izglītības iestāde	440	92,4
	Vispārējās izglītības iestāde (PI grupas pie sākumskolas/ pamatskolas/ vidusskolas)	28	5,9
	Speciālās izglītības iestāde	8	1,7
	Profesionālās ievirzes izglītības iestāde	0	0
	Bērnu un jauniešu interešu izglītības iestāde	0	0
Bērnu vecums pirmsskolas izglītības grupā (gadi)	<1,5	2	0,4
	1,5–3	58	12,2
	3–5	98	20,6
	5–6	178	37,4
	1,5–4	8	1,7
	3–6	68	14,3
	1,5–6	64	13,4
Izglītības programma	Pirmsskolas izglītības programma	416	87,4
	Speciālās pirmsskolas izglītības programma	14	2,9
	Abas programmas	46	9,7
Izglītības iestādes juridiskais statuss	Pašvaldības izglītības iestāde	454	95,4
	Privāta izglītības iestāde	22	4,6
Pirmsskolas izglītības grupas viendabīgums	Lingvistiski viendabīga	216	45,4
	Lingvistiski neviendabīga	260	54,6

Pētījuma 2. posma datu ieguves metodes

Datu iegūšanas metodes: aptauja. Balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi un pirmsskolas izglītības skolotāju interviju, tika izstrādāta aptauja šī pētījuma vajadzībām, kura ietver četras daļas. Vērtību īstenošanas pašvērtējuma daļa ietver trīs jautājumus par katru no 10 vērtībām (dzīvība, cilvēka cieņa, brīvība, ģimene, laulība, darbs, daba, kultūra, latviešu valoda un Latvijas valsts). Daļa par vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā ietver deviņus apgalvojumus par katru no 10 vērtībām. Daļa par eksplicīto vērtību pašvērtējumu ietver sešus apgalvojumus par katru no 10 vērtībām. Daļa par implicīto vērtību pašvērtējumu ietver sešus apgalvojumus par katru no 10 vērtībām. Aptaujā kopumā ietverti 16 reversie apgalvojumi (skat. 13. pielikumu).

Pirms aptaujas veikšanas tika izstrādāta "Pirmsskolas izglītības ekspertu aptauja par skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā, aptaujas saprotamību, saturu un struktūru" (skat. 14. pielikumu).

Aptauja tika izvērtēta, un par tās saturu sniegti atzinumi no ekspertiem (N = 4), kas ir pirmsskolas izglītības jomas speciālisti:

Arvita Jukša, Daugavpils Ķīmijas apkaimes pirmsskolas izglītības iestādes vadītāja, Izglītības Kvalitātes valsts dienesta akreditāciju komisiju eksperte, atzinums parakstīts 17.03.2025. (skat. 15. pielikumu),

Kristīne Niedre-Lathere, Izglītības un zinātnes ministrijas valsts sekretāra vietniece vispārējās izglītības un valsts valodas politikas jautājumos, atzinums parakstīts 24.03.2025. (skat. 16. pielikumu),

Daina Kājiņa, privātās pirmsskolas *CreaKids* reģionālā vadītāja; Latvijas privāto pirmsskolu biedrības vadītāja, atzinums parakstīts 27.03.2025. (skat. 17. pielikumu),

Vineta Pole Rīgas Tehniskās universitātes Liepājas akadēmijas docētāja, atzinums parakstīts 20.03.2025. (skat. 18. pielikumu).

Pētījuma 2. posma pētījuma procedūra

Pētījumā piedalās pirmsskolas izglītības skolotāji. Lai nodrošinātu dalībnieku atlasi, uz visu izglītības iestāžu, kurās īsteno pirmsskolas izglītības programmu, oficiālajiem e-pastiem tika izsūtīts uzaicinājums piedalīties pētījumā (skat. 19. pielikumu). Izglītības iestāžu vadītāji izplata šo informāciju saviem pirmsskolas izglītības skolotājiem. Skolotāji iepazīstas ar pētījuma mērķi un nosacījumiem un, ievērojot brīvprātības principu, izvēlas, vai piedalīties pētījumā. Tie skolotāji, kuri piekrita dalībai, sniedza informēto piekrišanu tiešsaistē un elektroniski atbildēja uz aptaujas jautājumiem. Aptaujas aizpildes periods ilgst 7 mēnešus, jo respondentu atsaucība ir ierobežota un lūgums aizpildīt aptauju ir jāaktualizē atkārtoti. Pēc aptaujas noslēguma visi iegūtie dati tika apkopoti *Excel* tabulā turpmākai analīzei un apstrādei. Datu apstrāde tika izmantota SPSS programmatūra.

Pētījuma 2. posma datu analīzes metodes

Datu analīzes metodes: aprakstošās statistikas metodes – statistiskie rādītāji, grafiskā analīze (sociāldemogrāfiskie rādītāji, eksplicīto un implicīto vērtību rādītāji un vērtībizglītības īstenošanas rādītāji), secinošās statistikas metodes – Kolmogorova-Smirnova tests (datu normālsadalījuma pārbaude), Spīrmena korelāciju analīze (neparametrisku datu gadījumā).

4.4. Pētījuma 3. posma metodoloģija

Pētījuma 3. posma dalībnieku izlase

Pētījuma 3. posma vispārīgs dalībnieku raksturojums: septiņi augstskolu docētāji, kuri pedagoģisko darbu veic kādā no Latvijas augstskolām, docējot kādu no pirmsskolas izglītības skolotāju studiju programmām (skat. 4.3. tabulu).

Pētījuma dalībnieki tika atlasīti pēc iepriekš noteiktiem kritērijiem:

1) ir docētājs augstskolā, izglītojot topošos pirmsskolas izglītības skolotājus;

2) vismaz maģistra grāds pedagoģijā vai izglītības zinātnēs;

3) vismaz trīs gadu darba pieredze augstākajā izglītībā pirmsskolas izglītības skolotāju izglītošanā;

4) brīvprātīga vēlme un piekrišana dalībai pētījumā;

5) docētāji, kuri ir iepazinušies un aizpildījuši informētās piekrišanas veidlapu;

6) docētāji, kuriem ir prasmes izmantot videokonferenču rīkus.

4.3. tabula

Pētījuma 3. posma sociāldemogrāfiskie dati

Kritēriji	Kategorijas	N	%
Vecums (gadi)	18–30	0	0
	31–40	1	14,3
	41–50	1	14,3
	51–60	3	42,9
	> 60	2	28,6
Dzimums	Sieviete	7	100,0
	Vīrietis	0	1
	Cits	0	1
	Nevēlos norādīt	0	1
Iegūtās izglītības līmenis pedagoģijā vai izglītības zinātnēs	Maģistra līmeņa izglītība	3	42,9
	Doktora līmeņa izglītība	4	57,1
	Cits	0	0
Profesionālā pieredze augstskolā (gadi)	3–5	1	14,3
	5–10	0	0
	10–15	0	0
	15–20	3	42,9
	>20	3	42,9
Augstskolas atrašanās vieta	Rīga	3	42,9
	Liepāja	3	42,9
	Daugavpils	1	14,3
	Rēzekne	0	0
	Cits	0	0

Pētījuma 3. posma datu ieguves metodes

Datu iegūšanas metodes: intervija. Pētījuma vajadzībām tika izstrādāts intervijas plāns (skat. 20. pielikumu).

Pētījumā tika izmantota izlases metode, uzaicinot dalībai intervijā augstskolu docētājus, kas docē kādu no studiju kursiem topošajiem pirmsskolas izglītības skolotājiem. Uz personu oficiālajiem e-pastiem tika nosūtīts uzaicinājums piedalīties intervijā (skat. 21. pielikumu).

Respondents, iepazīstoties ar pētījuma mērķi un nosacījumiem un ievērojot brīvprātības principu, pieņēma lēmumu par dalību pētījumā. Par savu lēmumu viņš informēja pētījuma veicēju un kopīgi vienojās par tiešsaistes intervijas laiku un platformu. Pirms intervijas respondents aizpildīja elektronisku informētās piekrišanas veidlapu. Norunātajā dienā un laikā intervijas dalībnieks tiešsaistē atbildēja uz jautājumiem par vērtībizglītības aspektu īstenošanu augstākajā izglītībā, izglītojot topošos pirmsskolas izglītības skolotājus, tostarp pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālajā pilnveidē, kā arī par eksplicīto un implicīto vērtību mijiedarbību skolotāju darbībā, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā. Pēc intervijas pētījuma vadītājs veica ieraksta transkripciju turpmākai analīzei.

Pētījuma 3. posma pētījuma procedūra

Pētījumā tika izmantota izlases metode pēc nejaušības principa. Uz augstskolu docētāju oficiālajiem e-pastiem tika nosūtīts uzaicinājums (skat. 21. pielikumu) piedalīties intervijā, dalības kritēriji un intervijas jautājumi.

Docētāji pēc iepazīšanās ar pētījuma mērķi un nosacījumiem un, ievērojot brīvprātības principu, pieņēma lēmumu par dalību pētījumā. Par savu lēmumu viņš informēja pētījuma veicēju un kopīgi vienojās par tiešsaistes intervijas laiku un platformu. Pirms intervijas docētājs aizpildīja elektronisku informēto piekrišanu. Norunātajā dienā un laikā intervējamā persona tiešsaistē, izmantojot *Zoom* vai *Microsoft Teams* sniedza atbildes uz intervijas jautājumiem. Intervija ilga no 30 minūtēm līdz vienai stundai atkarībā no dalībnieku atbildēm un iesaistīšanās. Intervijas ar dalībnieku atļauju tika ierakstītas un pēc tam transkribētas, izmantojot *Tilde Transcribe*, transkripcijas programmatūru, kas izstrādāta latviešu valodas tekstu apstrādei.

Pētījuma 3. posma datu analīzes metodes

Datu analīzei tika izmantotas aprakstošās statistikas metodes: statistiskie rādītāji, grafiskā analīze (sociāldemogrāfiskie rādītāji), tematiskā analīze.

5. REZULTĀTI

5.1. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "dzīvība" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "dzīvība" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Tematiskā analīze identificēja 77 teksta vienības, kas tika iekļautas 17 primārajos kodos un grupētas septiņās apakštēmās. (Skat. 22. pielikumu. Vērtības "dzīvība" integrēšanas ieguvumi.)

Skolotāju intervijās vērtības "dzīvība" integrēšana pirmsskolas izglītībā tiek raksturota kā nozīmīgs bērna attīstības aspekts. Skolotāji uzsver, ka bērni vislabāk izprot dzīvības nozīmīgumu, praktiski darbojoties, piemēram, diedzējot augus vai rūpējoties par dzīvniekiem *(piem., "Lociņu diedzēšana katru pavasari ir kļuvusi par īstu tradīciju […]." – 14.int.-DZ)."* Šādas darbības palīdz bērniem vērot dzīvības procesus, izprast to trauslumu un veicina empātijas attīstību. Sarunājoties, diskutējot un klausoties emocionālus piemērus, bērni mācās iejusties dažādās situācijās un attīsta emocionālo refleksiju. Skolotāji uzsver arī atbildības lomu – bērniem uzticēti pienākumi nostiprina izpratni par rūpēm un dzīvības vērtību ikdienas praksē *(piem., "Mums ziemas dārzā bija bruņurupuči, un bērniem, dežurantam, tika uzticēta atbildība – pārbaudīt, vai trauciņi ir tīri, vai brokastīs noliktas salātlapas, vai ūdens ir svaigs […]." – 23.int.-DZ).*

Intervijās atklājas, ka skolotāji novēro, ka bērni spēj apzināties un runāt arī par eksistenciāliem jautājumiem, piemēram, nāvi, apliecinot spēju izprast dzīves cikliskumu *(piem., "Viņi man paši, piemēram, stāsta: "Omīte nomira."" – 8.int.-DZ).* Dzīvības vērtība tiek saistīta arī ar cieņpilnas attieksmes veidošanu. Bērns, kurš iemācās cienīt sevi, spēj būt cieņpilns arī pret citiem un dabu. Kā nozīmīgs ieguvums tiek minēta arī vecāku iesaiste. Skolotāji uzsver, ka situācijās, kad bērni paši prezentē, piemēram, informāciju par veselīgu uzturu, tiek stiprināta bērnu pašapziņa un veicināta pieaugušo izpratne par dzīvības un veselības vērtību *(piem., "[…] bērni paši prezentēja savu darbu! Viņi stāstīja, cik daudz cukura ir konkrētos dzērienos, […]. Vecāki uztvēra šo informāciju pilnīgi citādi." – 8.int.-DZ.).* Kopumā vērtības "dzīvība" integrēšana pirmsskolas izglītībā palīdz bērnam veidot apzinātu, atbildīgu un emocionāli līdzsvarotu attieksmi pret sevi un pasauli.

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "dzīvība" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 60 teksta vienības, kas tika grupētas 10 primārajos kodos un apvienotas četrās apakštēmās. (Skat. 22. pielikumu. Mācību metodes vērtības "dzīvība" integrēšanā.)

Analizējot skolotāju intervijas, vērtības "dzīvība" integrēšanai pirmsskolas izglītībā tiek izmantotas dažādas mācību metodes, kuras bērnam palīdz piedzīvot, izprast un praktiski iemācīties rūpes par dzīvību kā universālu un saudzējamu vērtību. Viena no visbiežāk minētajām metodēm ir praktiskā darbošanās *(piem., "[…] bērni paši ar prieku ķeras pie lejkanniņas un rūpējas par savu pupu vai tomātiņu." – 6.int.-DZ).* Bērni paši audzē augus, rūpējas par dzīvniekiem, tādējādi mācoties atbildību un izprotot dzīvības ciklu. Šī metode ir

īpaši nozīmīga, jo bērni ne tikai vēro, bet arī emocionāli iesaistās un uzņemas rūpes par kādu dzīvu būtni.

Skolotāji intervijās norāda, ka būtiska loma ir arī sarunām un diskusijām, kuru laikā bērni tiek rosināti domāt par dzīvības nozīmi *(piem., "[...] bērniem tas palīdzēja saprast savu augšanu kā daļu no dzīvības stāsta." – 1.int.-DZ)*. Sarunas tiek balstītas gan bērnu pieredzē, gan stāstos, pasakās, video materiālos, kas veido izpratni par cilvēka dzīves posmiem un dzīvības vērtību. Intervijās kā būtiska metode vērtības "dzīvība" integrēšanai tiek pieminētas arī tematiskās dienas un pasākumi, skolotāja personīgais piemērs *(piem., "Vairāki bērni, kuri iepriekš putru neēda, pēc šī pasākuma to sāk ēst." – 18.int.-DZ).*

Kopumā vērtības "dzīvība" integrēšana balstās uz pieredzes pedagoģiju, kur bērni nevis tikai uzzina, bet dzīvo līdzi, praktizē un izjūt dzīvības nozīmi, attīstot gan emocionālu saikni, gan atbildīgu rīcību.

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību "dzīvība" pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 33 teksta vienības, kas tika kodētas deviņos primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās. (Skat. 22. pielikumu. Izaicinājumi vērtības "dzīvība" integrēšanā.)

Integrējot vērtību "dzīvība" pirmsskolas izglītībā, skolotāji saskaras ar izaicinājumiem, kas saistīti gan ar pedagoģiskā darba organizāciju un satura piemērotību bērna vecumposmam, gan ar vērtību atbilstību skolotāju un vecāku rīcībā. Viens no būtiskākajiem izaicinājumiem, integrējot vērtību "dzīvība" pirmsskolas izglītībā, ir sarežģītu tēmu iekļaušana bērna vecumposmam atbilstošā veidā. Tēmas, kā nāve, barības ķēde vai dzīvības cikliskums, prasa īpašu jutīgumu, emocionālu inteliģenci un faktu precizitāti *(piem., "Mēs runājam, ka tā tas dabā ir iekārtots, ka kaķītis ķer putniņus, peles, ka tās apēd, [...]." – 8.int.-DZ)*. Skolotājiem jāspēj rast līdzsvaru starp realitātes skaidrošanu un bērna emocionālo gatavību to uztvert. Intervijās atklājas, ka skolotāji izvēlas skaidrot procesus dabā, akcentējot dzīvības un nāves dabisko klātbūtni.

Skolotāji intervijās norāda, ka izaicinājumu rada bērnu individuālās vajadzības, piemēram, pārtikas alerģijas vai jutīgums pret dzīvniekiem *(piem., "[...] alerģisko reakciju skaits bērniem turpina pieaugt, [...]." – 17.int.-DZ).* Arī sadarbībā ar vecākiem izaicinājumi izpaužas atšķirīgos uzskatos par uzturu, nāvi vai reliģiskiem jautājumiem. Skolotāji norāda, ka vecāki mēdz ierobežot informācijas apjomu, ko bērni drīkst saņemt, vai vēlas ietekmēt pedagoģiskos lēmumus, piemēram, attiecībā uz ēdienkarti vai mācību saturu *(piem.,"Patiesībā runāt ar vecākiem ir ļoti grūti." – 8.int.-DZ).* Tostarp skolotāja personīgais piemērs var kļūt par būtisku izaicinājumu, ja rīcība nesaskan ar vērtībām, kuras viņš cenšas bērniem nodot. Piemēram, situācijās, kad skolotājs runā par veselīgu dzīvesveidu, bet pats bērnu klātbūtnē lieto neveselīgus produktus, bērniem rodas kognitīva disonanse *(piem., "Skolotāja, kura bērniem stāstīja par veselīgu dzīvesveidu, pati vienlaikus dzēra enerģijas dzērienu." – 8.int.-DZ).*

Kopumā vērtības "dzīvība" integrēšana pirmsskolas izglītībā saistīta ar izaicinājumiem, kas skar sarežģītu tēmu pielāgošanu bērna vecumposmam, individuālām veselības vajadzībām, kā arī atšķirīgiem vecāku uzskatiem. Būtisks ir arī skolotāju piemērs, jo nesaskaņotība starp vārdos

pausto un rīcību var vājināt vērtības uztveri. Tāpēc nepieciešams metodisks līdzsvars, emocionāla inteliģence un iejūtīga komunikācija.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības "dzīvība" integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 20 teksta vienības, kas tika kodētas deviņos primārajos kodos un sakārtotas trijās apakštēmās. (Skat. 22. pielikumu. Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "dzīvība" integrēšanā.).

Integrējot vērtību "dzīvība" pirmsskolas izglītībā, skolotāji saskaras ar sarežģītu tēmu pasniegšanu bērniem un komunikāciju ar vecākiem. Skolotāji intervijās norāda uz nepieciešamību pēc metodisks atbalsts sarunām ar bērniem par dzīves ciklu, īpaši par tādiem jēdzieniem kā nāve, piedzimšana un dzīves beigas. Skolotāji norāda uz neskaidrību, kā šīs tēmas skaidrot pirmsskolas vecuma bērniem emocionāli saprotamā un attīstībai piemērotā veidā, kā arī uz nepieciešamību pēc praktiskiem padomiem, kā reaģēt konkrētās situācijās *(piem., "Tad es domāju, kā to izskaidrot pirmsskolas vecuma bērniem. Es nezinu." – 8.int.-DZ).*

Skolotāji norāda uz nepieciešamību pēc profesionālās pilnveides, pieredzes apmaiņas un labās prakses piemēriem, kas palīdzētu attīstīt zināšanas un prasmes, modelēt atbilstošas situācijas, mācīties no kolēģiem un dalīties savā pieredzē *(piem., "Tikpat būtiski ir arī pašiem dalīties ar savām atziņām un veiksmīgajiem piemēriem." – 5.int.-DZ).* Tostarp intervijās tiek atzīmēta nepieciešamība pēc metodiska atbalsta sarunām ar vecākiem. Skolotāji atzīst, ka vecāki nereti nav pārdomājuši šos jautājumus vai nezina, kā par tiem runāt ar bērnu, tāpēc skolotāju loma ir būtiska arī šajās sarunās *(piem., "Arī vecākiem par to jārunā, jo bieži vien viņi atzīst: "Es tādās kategorijās nemaz nebiju domājis."" – 21.int.-DZ).*

Kopumā skolotājiem nepieciešams plašāks metodiskais un profesionālais atbalsts, kā arī strukturēta sadarbība ar vecākiem, lai vērtības "dzīvība" integrācija pirmsskolas izglītībā būtu jēgpilna, emocionāli līdzsvarota un bērniem saprotama.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "dzīvība". Tekstā identificējami četri attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 18. (Skat. 22. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "dzīvība".)

Skolotāju atbildēs vērtība "dzīvība" atklājas kā būtiska ētiska kategorija, kas saistīta ar rūpēm, empātiju un atbildību. Tā izpaužas skolotāju attieksmē pret dzīvo dabu, līdzcilvēkiem un bērnu uzvedību, īpaši krīzes situācijās. Pozitīvās izpausmēs dzīvība tiek skatīta kā pedagoģiskās darbības kodols – ar personīgu piemēru, dialogu un emocionāli jūtīgu pieeju.

Vienlaikus iezīmējas šķēršļi vērtības "dzīvība" īstenošanā: skolotāji izvairās no sarežģītu jautājumu apspriešanas, piemēram, nāves, baidoties no vecāku reakcijas vai pašu nedrošības *(piem., "Tēmas par dzīvību un nāvi mēs parasti nerunājam, jo bieži vien ģimenēs ir ļoti atšķirīgi reliģiskie uzskati […]." – 2.int.-DZ).* Dažkārt arī rīcība neatspoguļo izpratni par dzīvības neaizskaramību, norādot uz nepieciešamību padziļināt profesionālo refleksiju par šo vērtību *(piem., "Ja bērns grupiņā kniebj kādu bērnu, es reizēm pamēģinu viņam izdarīt to pašu, […]." – 1.int.-DZ).* Tādējādi vērtības "dzīvība" īstenošana pirmsskolas izglītībā ir cieši saistīta ar skolotāju personisko pārliecību, emocionālo gatavību un spēju reflektēt par ētiskiem jautājumiem pedagoģiskajā procesā.

5.2. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "cilvēka cieņa" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Tematiskā analīze identificēja 62 teksta vienības, kas tika iekļautas 16 primārajos kodos un grupētas sešās apakštēmās. (Skat. 23. pielikumu. Vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanas ieguvumi.)

Skolotāju intervijās vērtības "cilvēka cieņa" integrēšana pirmsskolas izglītībā tiek raksturota kā būtiska bērna personības un sociālo prasmju veidošanās sastāvdaļa. Cieņpilnas attieksmes pamati tiek likti ar ikdienas rutīnām, piemēram, sveicināšanos, atvainošanos un pateicību, kas bērnam palīdz apzināties gan savu, gan citu vērtību *(piem., "Mēs sākam ar pavisam vienkāršām lietām, ar "labrīt!" un ar "paldies!" – 4.int.-CC)*. Skolotāji uzsver, ka šāda komunikācija veido katra bērna "es" apzināšanos, attīsta spēju ieklausīties, saprast citus un respektēt viņu robežas. Būtiska loma tiek piešķirta sadarbībai un iekļaušanai. Bērni mācās būt izpalīdzīgi un empātiski, neatkarīgi no citu spējām vai atšķirīgās pieredzes, tādējādi sekmējot vienotības izjūtu grupā. Cieņpilnas attiecības balstās arī uz emocionālās inteliģences attīstību. Bērni apgūst, kā atpazīt un nosaukt emocijas, kā arī izmanto nomierināšanās tehnikas, kas palīdz regulēt uzvedību un saglabāt līdzsvaru mijiedarbībā ar citiem *(piem., "Šajā laikā bērns var veikt vienkāršus elpošanas vai kustību vingrinājumus, kas palīdz mazināt spriedzi un atgūt līdzsvaru." – 18.int.-CC)*. Skolotāji uzsver arī atbildības izjūtas veicināšanas nozīmi. Bērniem tiek uzticēti konkrēti pienākumi, kas veicina pašdisciplīnu un cieņpilnu līdzāspastāvēšanu. Vērtības "cilvēka cieņa" izpratne tiek paplašināta arī ar dažādības pieņemšanu. Bērni tiek aicināti dalīties pieredzē un mācīties cienīt atšķirīgo *(piem., "[...] mēs rosinām bērnus saprast un pieņemt, ka katrs var darīt lietas tā, kā tas viņa ģimenei šķiet jauki, [...]." – 16.int.-CC)*. Šāds pedagoģisks darbs palīdz veidot bērnos stabilu pašvērtību, cieņu pret citiem un spēju būt empātiskiem sabiedrības locekļiem.

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "cilvēka cieņa" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 93 teksta vienības, kas tika grupētas 20 primārajos kodos un apvienotas astoņās apakštēmās. (Skat. 23. pielikumu. Mācību metodes vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanā.)

Lai integrētu vērtību "cilvēka cieņa" pirmsskolas izglītībā, skolotāji izmanto mācību metodes, kas vērstas uz bērna attieksmju, komunikācijas prasmju un sociālo spēju attīstīšanu. Viena no biežāk lietotajām metodēm ir pieklājības normu praktizēšana ikdienas situācijās *(piem., "[...] caur šīm ikdienas situācijām: pieklājīgi pateikt – "tagad tava kārta", "paldies!", "es pagaidīšu"" – 4.int.-CC)*. Nozīmīga metode ir grupas noteikumu izstrāde un uzvedības pārrunāšana, kas bērniem palīdz apzināties līdzatbildību par vidi un savstarpējo saskarsmi. Intervijās skolotāji norāda individualizētās pieejas nozīmi, kur skolotājs pielāgo komunikāciju katram bērnam, ievērojot viņa emocionālās un sociālās vajadzības *(piem., "Es vienmēr cenšos pieiet katram bērnam individuāli, ņemot vērā viņa vajadzības, noskaņojumu un personību." – 15.int.-CC)*. Tiek izmantotas arī pozitīvās disciplinēšanas metodes, kur uzsvars tiek likts uz uzslavu, atzinību un motivējošiem elementiem *(piem., "Mums iestādē ieviesta pozitīvās uzvedības veicināšanas sistēma: bērni krāj "plusiņus" par labu uzvedību, [...]." – 1.int.-CC)*.

Tostarp skolotāji izmanto arī cieņpilnas uzvedības modelēšanu ar piemēru, izmantojot pasakas, video materiālus un reflektīvas sarunas. Skolotāji, lai integrētu vērtību "cilvēka cieņa", iesaista bērnus savstarpējā vērtēšanā, kur bērni mācās novērtēt citu veikumu, izsakot atzinību vienkāršos, pozitīvos izteikumos *(piem., "Tāpat mēs praktizējam arī savstarpējo vērtēšanu." – 24.int.-CC).* Kā būtiska metode atzīmēta vecāku līdzdalība, iesaistot vecākus kopīgos projektos un pasākumos, tā veidojot vienotu cieņpilnas attieksmes modeli starp mājām un izglītības iestādi. Īpaši sirsnīga pieredze ir vecvecāku dienu organizēšana *(piem., ""Omīšu nedēļa" mūsu iestādē patiešām ir ļoti vērtīga pieredze." – 4.int.-CC).* Kopumā šīs metodes veicina bērnu spēju iejusties citu situācijās, cienīt sevi un citus, kā arī veidot pozitīvas, sadarbībā balstītas attiecības jau agrīnā vecumposmā.

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību "cilvēka cieņa" pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 21 teksta vienību, kas tika kodētas septiņos primārajos kodos un grupētas trijās apakštēmās. (Skat. 23. pielikumu. Izaicinājumi vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanā.)

Galvenie izaicinājumi, integrējot vērtību "cilvēka cieņa" pirmsskolas izglītībā, ir saistīti ar bērnu sociālo pieredzi, skolotāju profesionālo gatavību un emocionālo noturību. Kā vienu no nozīmīgākajiem izaicinājumiem skolotāji atzīmē ģimenes ietekmi uz bērna vērtību izpratni. Skolotāji novēro, ka bērnu nevēlēšanās sveicināties, dalīties vai sadarboties bieži atspoguļo mājas vidē redzēto *(piem., "[..] tas nozīmē, ka viņš to ir kaut kur redzējis, visbiežāk ģimenē." – 1.int.-CC).* Vērtību nesaskaņotība starp ģimenes modeli un pirmsskolas uzstādījumiem var radīt pretestību, un bērni pārnes necieņas vai atsvešinātības uzvedības modeļus izglītības vidē.

Kā izaicinājums tiek norādīts skolotāju profesionālo prasmju trūkums, īpaši strādājot ar sarežģītām situācijām un destruktīvu uzvedību. Ne visiem skolotājiem ir pietiekamas iemaņas stresa pārvaldībā vai spēja piemēroti skaidrot cieņas jēdzienu mazajiem bērniem *(piem., "Šādos brīžos ir ļoti svarīgi meklēt atbalstu: [...]." – 22.int.-CC).* Tostarp destruktīva bērnu uzvedība, piemēram, izaicinoša attieksme vai pat fiziska necieņa pret skolotāju, rada emocionālu slodzi un izaicina skolotāju spēju saglabāt cieņpilnu komunikāciju *(piem., "Ir bijušas situācijas, kurās skolotāji ļoti pārdzīvo, piemēram, kad bērns viņam uzspļauj [...]." – 20.int.-CC).*

Kopumā vērtības "cilvēka cieņa" integrēšana pirmsskolas izglītībā ir saistīta ar izaicinājumiem, kas izriet gan no bērnu atšķirīgās ģimenes pieredzes, gan no skolotāju profesionālās sagatavotības un emocionālās noturības līmeņa.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 30 teksta vienības, kas tika kodētas desmit primārajos kodos un sakārtotas četrās apakštēmās. (Skat. 23. pielikumu. Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanā.) Integrējot vērtību "cilvēka cieņa" pirmsskolas izglītībā, skolotāji norāda uz vajadzībām atbalstam, kas ietekmē viņu prasmi nodrošināt cieņpilnu un atbalstošu vidi bērniem. Skolotāji intervijās norāda, ka viņiem nepieciešama emocionālā noturība un psihoemocionālās higiēnas uzturēšana, jo empātiska reaģēšana uz bērnu vajadzībām un emocijām prasa augstu emocionālo iesaisti, kas rada riskus izdegšanai un emocionālam nogurumam. Tāpēc svarīgi, lai katrs

skolotājs rūpētos par savu emocionālo līdzsvaru *(piem., "Ļoti svarīga kļūst psihoemocionālā higiēna. Katram pašam par to ir jāparūpējas." – 18.int.-CC).*

Intervijās tiek norādīta nepieciešamība pēc profesionālās pilnveides un metodiskā atbalsta, tai skaitā materiāliem, kas atspoguļo dažādību – grāmatas dažādās valodās, lelles ar dažādu ādas krāsu un izskatu. Šāds vizuālais un saturiskais atbalsts palīdz veidot iekļaujošu vidi un nostiprināt cieņpilnas attiecības bērnu vidū *(piem.,* "*Ir nepieciešami materiāli, kas atspoguļo dažādību, piemēram, grāmatas dažādās valodās, lelles ar atšķirīgu ādas krāsu, […]." – 14.int.-CC).* Tostarp skolotāji norāda nepieciešamību pēc atbalsta personāla iesaistes, jo psihologu, speciālo pedagogu vai logopēdu atbalsts ir īpaši nozīmīgs situācijās, kad bērns grupā piedzīvo negatīvu pieredzi vai uzvedības grūtības *(piem., "Noteikti būtu svarīgi piesaistīt mūsu iestādē psihologu un arī citus speciālistus – speciālo pedagogu vai logopēdu, […]" – 19.int.-CC).* Kā nozīmīga vajadzība tiek atzīmēta vecāku iesaistes nozīme, jo sadarbība ar ģimeni palīdz nostiprināt cieņpilnu attieksmi gan starp bērniem, gan starp pieaugušajiem un veido uzticības pilnu vidi, kur bērns izjūt vērtību atbilstību mājās un izglītības iestādē *(piem., "Šāda sadarbība ar vecākiem ir ļoti vērtīga. Tā rada uzticību un vienotību, […]".- 4.int.-CC).*

Kopumā vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanai nepieciešams skolotāju emocionāls līdzsvars, kvalitatīvs metodiskais nodrošinājums, profesionāls atbalsts un cieša sadarbība ar vecākiem, lai bērniem veidotu stabilu pamatu cieņpilnām attiecībām un pozitīvai pašvērtībai.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "cilvēka cieņa". Tekstā identificējami pieci attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 13. (Skat. 23. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "cilvēka cieņa".) Skolotāju intervijās vērtība "cilvēka cieņa" atklājas kā būtisks pedagoģiskās ētikas pamatelements, kura nozīmi skolotāji demonstrē ar savu attieksmi, rīcību un uzvedības izvēlēm. Implicīti šī vērtība izpaužas dažādos attiecību līmeņos – komunikācijā ar bērniem, sadarbībā ar vecākiem un kolēģiem, kā arī pašattieksmē. Cieņa tiek uztverta kā profesionālās identitātes neatņemama daļa, kas skolotājiem palīdz veidot iekļaujošu, drošu un saprotošu vidi bērniem *(piem., "Pedagoģijā ir svarīgi ne tikai mācīt, bet arī klausīties un patiesi sadzirdēt – ko bērni saka, ko vecāki jūt, ko kolēģi domā." – 3.int.-CC).*

Vairāki skolotāji intervijās uzsver individualitātes pieņemšanu un vajadzību pēc emocionālās drošības kā pamatprincipus, taču vienlaikus atklājas arī implicītas attieksmes, kas liecina par grūtībām saglabāt cieņpilnu attieksmi stresa situācijās. Tiek atzīts, ka skolotāja spēja pašregulēties un atteikties no varas pozīcijas izmantošanas ir būtiska, lai saglabātu cieņpilnu mijiedarbību. Savukārt epizodes, kurās vērojama augstprātība vai skolotāja dominance, atklāj nepieciešamību pēc dziļākas pašrefleksijas un profesionālās ētikas stiprināšanas *(piem., "Ir svarīgi nepieļaut attieksmi, kas balstīta augstprātībā, domājot "Es esmu pedagogs, tātad es esmu gudrāks un zinu vislabāk." – 7.int.-CC).*

Vērtība "cilvēka cieņa" nav viennozīmīgi īstenota – tā parādās kā profesionāla nostāja, reizēm arī kā pretrunīga izpratne, kas balstās skolotāju personīgajās vērtībās un pieredzē. Šāda neviennozīmība uzsver nepieciešamību stiprināt skolotāju ētisko izpratni un refleksiju kā pamatu vērtību īstenošanai izglītības procesā.

5.3. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "brīvība" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "brīvība" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Tematiskā analīze identificēja 62 teksta vienības, kas tika iekļautas 17 primārajos kodos un grupētas sešās apakštēmās. (Skat. 24. pielikumu. Vērtības "brīvība" integrēšanas ieguvumi.)

Vērtības "brīvība" integrēšana pirmsskolas izglītībā veicina bērnu pašvadītas mācīšanās prasmes, palīdzot bērnam kļūt patstāvīgākam lēmumu pieņemšanā un sava laika organizēšanā. Vienlaikus tiek stiprināta atbildības izjūta, jo bērns mācās sasaistīt savas izvēles ar pienākumiem, piemēram, par vidi un kopīgiem resursiem *(piem., "Pats svarīgākais, manuprāt, ir tas, ka bērnam attīstās pašvadīta mācīšanās." – 9.int.-B).*

Brīvība sekmē radošumu un iniciatīvu, atļaujot bērniem darboties ārpus ierastiem rāmjiem, izpaust idejas un veidot individuālus risinājumus. Tostarp tiek atbalstīta fiziskā attīstība, nodrošinot kustību brīvību un piemērotu vidi bērna dabiskajām vajadzībām *(piem., "Tāpēc mūsu pienākums ir rūpēties, lai vide būtu droša un piemērota kustībām." – 7.int.-B).*

Svarīgs aspekts ir arī robežu apzināšanās, kas māca bērnam drošu uzvedību un sapratni par sabiedrībā pieņemtu uzvedību. Šī pieredze palīdz attīstīt kritisko domāšanu un reflektēšanas prasmes, kā arī sekmē sociāli emocionālo inteliģenci, mazinot trauksmi un veicinot savstarpējo cieņu *(piem., "Brīvība ir svarīga, bet brīvībai ir jābūt ar robežām. Katrai valstij ir savas robežas, un arī šeit – bērnudārzā – tām jābūt." – 23.int.-B).*

Skolotāji intervijās norāda, ka brīvības pieredze veicina bērnu viedokļa paušanas un uzklausīšanas kultūru, kas ir būtiska diskusiju prasmju veidošanā. Visbeidzot, brīvība kā vērtība palīdz bērnam veidot sākotnēju izpratni par valsts brīvību un nacionālo identitāti *(piem., "[...] nozīmīga ir bērna izpratnes veidošana par to, ko brīvība nozīmē mums kā valstij Latvijai." – 7.int.-B).* Šie aspekti kopumā norāda, ka vērtības "brīvība" mērķtiecīga integrācija pirmsskolas izglītībā būtiski veicina bērna personības veidošanos, emocionālo labsajūtu un sagatavošanu dzīvei demokrātiskā sabiedrībā.

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "brīvība" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 93 teksta vienības, kas tika grupētas 20 primārajos kodos un apvienotas astoņās apakštēmās. (Skat. 24. pielikumu. Mācību metodes vērtības "brīvība" integrēšanā.) Vērtības "brīvība" integrēšanai pirmsskolas izglītībā skolotāji izmanto metodes, kas veicina bērnu patstāvību, atbildību un aktīvu līdzdalību. Būtiska loma ir pašvadītai mācīšanās pieejai, kur bērni var brīvi izvēlēties materiālus, plānot savas darbības un attīstīt iniciatīvu, tādējādi mācoties izdarīt lēmumus un izprast to sekas *(piem., "Kaut ko izvēlēties, pieņemt kādu lēmumu – tā arī ir prasme, kas attīstās pakāpeniski." – 17.int-B).*

Skolotāji norāda, ka svarīgs uzsvars tiek likts uz brīvības robežu noteikšanu un ievērošanu, izmantojot vizuāli pieejamus grupas noteikumus un uzvedības modeli, kas bērnam palīdz izprast drošību un līdzsvarot brīvību ar atbildību. Tostarp brīvā rotaļa un āra vide tiek izmantota kā dabiska vide kustību un pašizpausmes brīvībai, kas vienlaikus sekmē bērna fizisko un emocionālo līdzsvaru. Tāpat bērni tiek mudināti vingrināties kritiskajā domāšanā, izmantojot uzvedinošus jautājumus un salīdzināšanas uzdevumus, kas veicina cēloņsakarību izpratni un

apzinātas izvēles *(piem., "Mēs arī uzdodam dažādus uzvedinošus un atvērtus jautājumus, piemēram: "Kas notiks, ja tu izvēlēsies šo?" – tā bērni sāk apzināties cēloņsakarības." – 22.int.-B).* Skolotāji arī atbalsta pašapkalpošanos un ikdienas izvēles, kurās bērni mācās pieņemt lēmumus praktiskās situācijās. Kā būtisku metodi skolotāji norāda demokrātijas un līdzdalības prakses, kas ietver projektu metodi, kooperatīvo mācīšanos, lēmumu pieņemšanu, balsošanu un diskusijas *(piem., "Projektu metode man ļoti patīk – bērni tajā brīvi darbojas, sarunājas, strīdas, vienojas un tad kopīgi prezentē." – 8.int.-B).* Šīs metodes kopumā veido pamatu bērna personības izaugsmei, veicinot līdzsvarotu, atbildīgu un radošu attieksmi pret brīvību ikdienas dzīvē.

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību "brīvība" pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 21 teksta vienības, kas tika kodētas septiņos primārajos kodos un grupētas trijās apakštēmās. (Skat. 24. pielikumu. Izaicinājumi vērtības "brīvība" integrēšanā.)

Vērtības "brīvība" integrēšana pirmsskolas izglītībā ir saistīta ar izaicinājumiem, kas skar gan bērnu attīstību, gan skolotāju un vecāku sadarbību. Viens no biežāk minētajiem izaicinājumiem skolotāju intervijās ir grūtības līdzsvarot brīvību un fizisko drošību. Skolotāji vēlētos atļaut bērniem vairāk kustēties un darboties patstāvīgi, taču iestāžu vadība drošības apsvērumu dēļ dažkārt ierobežo šādas iespējas, piemēram, liedzot izmantot šūpoles vai kāpšanas elementus *(piem., "Taču vadība, lai izvairītos no traumām, šūpoles lika novākt." – 11.int.-B).*

Kā būtisks izaicinājums intervijās ir norādīti vecāku atšķirīgie uzskati par brīvības robežām. Dažkārt mājās bērniem tiek dota pārmērīga brīvība, kas rada grūtības, kad bērnam jāsaskaras ar struktūru un noteikumiem izglītības iestādē. Šāda nesaskaņotība apgrūtina vienotu izpratni par brīvības un atbildības līdzsvaru *(piem., "Grūti arī ar vecākiem ko sarunāt. Liela brīvība ir arī ģērbšanās jautājumos." – 13.int.-B).* Novērojama bērnu nepietiekama sociālo prasmju attīstība, kas izpaužas konfliktu risināšanas grūtībās, nespējā vienoties un impulsīvā uzvedībā. Izaicinājums ir arī robežu ievērošana un disciplīnas uzturēšana, kas prasa konsekventu un pacietīgu pieeju no skolotāju puses *(piem., "Situācijās, kad rodas savstarpēji konflikti, kad kaut ko nesadala vai sakaujas, mēs atgādinām: "Jums katram ir savs viedoklis, bet ir svarīgi cienīt arī otra bērna viedokli." – 16.int.-B).*

Šie izaicinājumi atklāj, ka vērtības "brīvība" īstenošana pirmsskolas izglītībā ir komplekss process, ko ietekmē gan institucionālie ierobežojumi, gan bērnu un viņu ģimeņu dažādā pieredze, gan bērnu attīstības īpatnības.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības "brīvība" integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 30 teksta vienības, kas tika kodētas desmit primārajos kodos un sakārtotas četrās apakštēmās. (Skat. 24. pielikumu. Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "brīvība" integrēšanā.)

Lai vērtības "brīvība" integrēšana pirmsskolas izglītībā būtu jēgpilna, skolotāji intervijās izteikuši konkrētas vajadzības atbalstam, kas saistītas ar profesionālo pilnveidi un vides atbalstu. Tiek akcentēta nepieciešamība pēc profesionālās pilnveides un metodiskā atbalsta, lai skolotāji skaidri izprastu vērtības "brīvība" nozīmi pedagoģiskajā darbībā un prastu to īstenot

praksē, izvairoties no brīvības sajaukšanas ar visatļautību *(piem., "[..], jo pirmsskolā man, nezin kāpēc, šis vārds asociējas ar visatļautību, un tas nebūtu pieļaujams." – 1.int.-B).*

Skolotāji norāda, ka svarīgs ir komandas un vadības atbalsts, kas veicina drošu un atvērtu profesionālo vidi. Skolotāji uzsver nepieciešamību pēc koleģiālas sadarbības, iespējas reflektēt par problēmsituācijām un saņemt padomu no kolēģiem vai vadības *(piem., "Ja kaut kas neizdodas, nevajadzētu "bēgt no problēmas" vai izlikties, ka tās nav, bet gan runāt ar kolēģiem" – 7.int.-B).*

Intervijās tiek akcentēta pārdomāta vides un materiālo resursu nodrošināšana, tostarp telpu pielāgojamība bērnu vajadzībām un materiālu pieejamība, kas veicina bērnu iniciatīvu un brīvības pieredzi ikdienas darbībās *(piem., "Bērni paši nofilmē savu mīļāko vietu grupā un tad stāsta un pamato, kāpēc tāda izvēle." – 4.int.-B).*

Šīs vajadzības norāda uz skolotāju nepieciešamību pēc daudzpusīga un mērķtiecīga atbalsta sistēmas – profesionālās pilnveides iespējām, skaidri definētas metodiskās pieejas, ciešas komandas sadarbības, piemērotas vides un uzticamas komunikācijas ar vecākiem.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "brīvība". Tekstā identificējami deviņi attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 36. (Skat. 24. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "brīvība".)

Skolotāju atbildēs vērtība "brīvība" izpaužas kā būtisks bērna attīstības un pašnoteikšanās pamats, kas cieši saistīts ar cieņpilnu attieksmi, izvēles iespējām un drošas, atbalstošas vides nodrošinājumu. Implicīti vērtība "brīvība" tiek saprasta kā bērna tiesības uz izvēli, kļūdīšanos, kā arī skolotāju gatavība atļaut bērnam piedzīvot pieredzi bez pārliekas kontroles *(piem.,"Brīvība izpaužas kā tiesības kļūdīties un drosme meklēt risinājumus." – 9.int.-B)".* Brīvība tiek uztverta arī kā skolotāju profesionālās rīcības kvalitāte – spēja dot laiku, ieklausīties, pieņemt dažādību un atbalstīt bērna iniciatīvu.

Pozitīvās attieksmēs brīvība atklājas kā partnerība ar bērnu, radošuma atbalsts un emocionāli drošas vides veidošana, kur skolotāji darbojas kā līdzdalībnieki, nevis kontrolējoši vadītāji *(piem.,"Visi noteikumi, kas mums grupā ir, izveidoti kopā ar bērniem." – 11.int.-B).* Vienlaikus skolotāju izteikumos vērojami brīvības ierobežojumi – bailes no visatļautības, kontroles nostāja *(piem., "[...] "Guli, nekur neiesi."" – 8.int.-B)*, struktūras dominance, kā arī profesionāla nedrošība. Šādas attieksmes norāda uz institucionalizētiem un individuāliem šķēršļiem brīvības vērtības īstenošanai.

Tādējādi implicīti atklājas, ka vērtība "brīvība" integrēšana pirmsskolas izglītībā ir cieši saistīta ar skolotāju profesionālo pārliecību, emocionālo līdzsvaru un institucionālo atbalstu.

5.4. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "ģimene" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "ģimene" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Tematiskā analīze identificēja 103 teksta vienības, kas tika iekļautas 24 primārajos kodos un grupētas astoņās apakštēmās. (Skat. 25. pielikumu. Vērtības "ģimene" integrēšanas ieguvumi.)

Skolotāju intervijās vērtības "ģimene" integrēšana pirmsskolas izglītībā tiek uzsvērta kā būtisks pamats bērna sociālajai, emocionālajai un vērtību izpratnes attīstībai. Skolotāji norāda, ka ģimenē iegūtās sociālās prasmes – rūpes, palīdzība, sadarbība – tiek turpinātas un nostiprinātas pirmsskolā, veidojot bērna izpratni par savstarpējo atbildību un attiecībām *(piem., "Atnākot uz pirmsskolu, viņš jau zina, ja kādam kas atgadās, ko varētu darīt, kā palīdzēt." – 3.int.-Ģ).* Ģimenē apgūtās pamatvērtības, piemēram, cieņa, mīlestība, pieklājība, tiek pārnestas uz izglītības vidi, kur tās skolotāji atpazīst bērnu rīcībā un attieksmē pret citiem *(piem., "Viņš mācās sasveicināties, izrādīt cieņu citiem un šo uzvedību turpina arī pirmsskolā, kur tas uzreiz ir pamanāms." – 4.int.-Ģ)".* Skolotāji akcentē, ka pozitīvas attieksmes modelēšana ģimenē, piemēram, pieaugušo spēja atvainoties vai lūgt piedošanu, kļūst par bērna normu un uzvedības piemēru sabiedrībā. Īpaša nozīme tiek piešķirta ciešai skolotāju un vecāku sadarbībai. Tā tiek uzskatīta par būtisku nosacījumu bērna attīstības veicināšanai un emocionālajai drošībai. Emocionālā vide, ko veido gan skolotāji, gan vecāki, palīdz bērnam justies droši, attīstīt uzticēšanos un spēju atpazīt un regulēt savas emocijas *(piem., "Bērniem ļoti patīk atnākt, iekāpt klēpī, […] un izrunāt individuāli tā, lai citi to nedzird." – 3.int.-Ģ).* Tajā pašā laikā skolotāji norāda, ka bērni spēj nest ģimenē pirmsskolā apgūtās vērtības, kļūstot par piemēru pieaugušajiem *(piem., "Un tad tētis sapulcē arī stāsta, ka tagad visi mājās, kad sēž pie galda, saka: "Lūdzu, paldies un labu apetīti!"" – 3.int.-Ģ).*

Skolotāji arī uzsver iekļaujošas attieksmes nozīmi, rosinot bērnus pieņemt dažādas ģimenes struktūras un stiprinot izpratni par dažādību. Tādējādi vērtības "ģimene" integrēšana kalpo ne vien kā bērna iekšējo vērtību sistēmas stiprinātāja, bet arī kā tilts starp pirmsskolas izglītības vidi un mājām, veidojot kopīgu izpratni par cieņu, sadarbību un emocionālo tuvību.

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "ģimene" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 115 teksta vienības, kas tika grupētas 23 primārajos kodos un apvienotas astoņās apakštēmās. (Skat. 25. pielikumu. Mācību metodes vērtības "ģimene" integrēšanā.)

Lai integrētu vērtību "ģimene" pirmsskolas izglītībā, skolotāji izmanto mācību metodes, kuras veicina piederības izjūtu, cieņpilnu attieksmi pret ģimeni un sociāli emocionālo attīstību. Viena no pamatmetodēm ir sarunas, tostarp rīta apļi, individuālas sarunas un skolotāju personīgie stāsti, kas palīdz veidot uzticēšanās pilnas attiecības un dod bērnam drošību atklāti runāt par savām izjūtām, emocijām un pieredzi *(piem., "Un tad ļoti svarīgas ir sarunas – mierīgas, saprotošas, lai bērns justos droši un varētu atvērties." – 20.int.-Ģ).*

Skolotāji intervijās norāda, ka svarīgi ir iesaistīt bērna ģimenes locekļus kopīgās darbībās, tādējādi stiprinot saikni starp ģimeni un izglītības vidi. Projektu metode palīdz ģimenei darboties kopā ar bērnu, piemēram, darinot putnu būrus vai veicot uzdevumus dabā. Tematiskie pasākumi ir emocionāli nozīmīgas tradīcijas, kur bērni kopā ar saviem tuviniekiem, piedaloties pasākumā, stiprina ģimenisko piederību un gūst pozitīvas emocijas *(piem., "Galvenais projekta mērķis bija, lai ģimene darbotos kopā, ietu dabā, sarunātos." – 20.int.-Ģ).*

Bieži intervijās nosauktas radošās darbības – zīmējumi, kolāžas un aplikācijas, kurās bērni atspoguļo savas ģimenes locekļus, tradīcijas un nozīmīgus mirkļus *(piem., "Mēs veidojam arī dažādas kolāžas, kurās bērni stāsta par savu ģimeni – […]." – 15.int.-Ģ).* Papildus tiek izmantotas sižeta lomu rotaļas un dramatizācijas, kurās bērni modelē ģimenes dzīvi un izspēlē

dažādas sociālās situācijas, tā attīstot izpratni par ģimenes lomām un attiecību dinamiku *(piem., "Mēs cenšamies izspēlēt dažādas sižeta rotaļas par ģimeni […], lai bērni var izpaust savu izpratni par ģimenes ikdienas dzīvi." – 17.int.-Ģ).* Vērtība "ģimene" tiek stiprināta arī iepazīstot vecāku vai vecvecāku profesiju, kad ģimenes locekļi dalās savā pieredzē un demonstrē praktiskas iemaņas *(piem., "[…] frizieris varēja parādīt friziera darba pamatus un padalīties ar interesantiem stāstiem no savas pieredzes." – 8.int.-Ģ).* Kopumā šīs metodes ne tikai attīsta bērna emocionālo un sociālo inteliģenci, bet arī veido ciešu saikni starp izglītības iestādi un ģimeni, veicinot bērna labsajūtu, drošības izjūtu un cieņpilnu attieksmi pret vērtību "ģimene".

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību "ģimene" pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 57 teksta vienības, kas tika kodētas 23 primārajos kodos un grupētas astoņās apakštēmās. (Skat. 25. pielikumu. Izaicinājumi vērtības "ģimene" integrēšanā.)

Integrējot vērtību "ģimene" pirmsskolas izglītībā, skolotāji sastopas ar izaicinājumiem, kas skar gan vērtību saskaņošanu ar ģimenēm, gan viņu profesionālo un personīgo gatavību risināt jutīgus jautājumus. Skolotāji norāda, ka viens no būtiskākajiem izaicinājumiem ir atšķirīgas vērtību nostādnes starp izglītības iestādi un ģimeni. Šādās situācijās skolotājiem jāspēj argumentēti pamatot izglītības iestādes vērtības un veidot izpratni vecāku vidū *(piem., "Ir gadījumi, ka grupā bērns ienes rotaļu ieročus vai asus priekšmetus. […]. Šādās situācijās skolotājam svarīgi pamatot, kāpēc tas nav atbalstāmi." – 2.int.-Ģ).*

Papildu izaicinājumu rada vecāku neatsaucība un sadarbības trūkums. Intervijās skolotāji atzīmē arī ģimeņu iekšējās nesaskaņas un bērna fiziskas vai emocionālas ietekmēšanas gadījumus, kas atstāj būtisku iespaidu uz bērna emocionālo stāvokli un *uzvedību (piem., "[…] bērns atnāk, un uz vaiga ir tēta pieci pirksti palikuši." – 24.int.-Ģ).* Šādās situācijās no skolotājiem tiek prasīta īpaša vērība, profesionāla rīcība un sadarbība ar atbildīgajiem institucionālajiem dienestiem *(piem., "Šādos gadījumos vienīgā iespēja ir sadarboties ar bāriņtiesu." – 20.int.-Ģ).* Emocionāli sarežģītas situācijas rodas arī gadījumos, kad bērni piedzīvo vecāku šķiršanos, zaudējumus vai citus traumatiskus notikumus, un skolotājiem jāspēj sniegt atbalstu, nereti pārsniedzot ierastās pedagoģiskās lomas robežas. Īpašu sensitivitāti prasa jautājumi, kas saistīti ar viendzimuma vecākiem, jo tie var nonākt spriedzē ar skolotāju personīgajiem uzskatiem *(piem., "Man personīgi tas ir izaicinājums, jo nākas pārkāpt pāri savām iekšējām barjerām un runāt par tēmām, kas ir ārpus manas komforta zonas." – 7.int.-Ģ).*

Kopumā vērtības "ģimene" integrēšana pirmsskolas izglītībā ir izaicinājumu pilns process, kas prasa no skolotājiem ne tikai profesionālas zināšanas, bet arī iejūtību, psiholoģisku noturību un spēju sadarboties ar dažādām ģimenēm, vienlaikus saglabājot bērna labbūtību kā galveno prioritāti.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības "ģimene" integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 40 teksta vienības, kas tika kodētas 13 primārajos kodos un sakārtotas četrās apakštēmās. (Skat. 25. pielikumu. Skolotāju vajadzības vērtības "ģimene" integrēšanā.)

Lai integrētu vērtību "ģimene" pirmsskolas izglītībā, skolotāji norāda uz vajadzību attīstīt profesionālās komunikācijas prasmes, jo sadarbībā ar vecākiem nereti jārisina vērtību konflikts vai jāreaģē uz vecāku neatsaucību. Īpašs atbalsts nepieciešams jaunajiem skolotājiem, kuri bieži izjūt nedrošību sarunās ar vecākiem *(piem., "Jaunajiem skolotājiem nereti ir bail-ko mamma padomās, vai ko es pateikšu ne tā." – 18.int.-Ģ).*

Skolotāji intervijās norāda vajadzību pēc skaidriem institucionāliem mehānismiem skolotāju aizsardzībai, īpaši situācijās, kad tiek izteikta nepamatota kritika, tostarp sociālajos tīklos *(piem., "Skolotāji bieži ir neaizsargāti – vecāki var brīvi kritizēt, arī sociālajos tīklos" – 19.int.-Ģ).* Tāpat skolotāji uzsver nepieciešamību nodalīt profesionālo un privāto telpu, nosakot robežas saziņai ar vecākiem ārpus darba laika *(piem., "Es esmu sasniedzama, bet tikai ne manā personiskajā telefonā, bet attiecīgi darba laikā." – 3.int.-Ģ).*

Kopumā skolotājiem ir vajadzīgs sistemātisks atbalsts emocionālās labbūtības stiprināšanai, profesionālās saskarsmes pilnveidei un aizsardzībai no pārmērīgas slodzes vai spiediena, lai vērtības "ģimene" integrācija būtu noturīga un bērna labbūtību atbalstoša.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "ģimene". Tekstā identificējami pieci attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 31. (Skat. 25. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "ģimene".)

Skolotāju attieksmēs vērtība "ģimene" atklājas kā emocionāli piesātināta un personīgi nozīmīga *(piem., "Arī man pašai ģimene ir ļoti svarīga." – 16.int.-Ģ),* bieži saistīta ar cieņpilnu attieksmi, empātiju un sadarbību ar vecākiem. Pozitīvās attieksmēs ģimene tiek uztverta kā bērna drošības un stabilitātes pamats, un skolotāja loma – kā atbalsta sniedzējam un starpniekam starp ģimeni un izglītības iestādi. Implicīti vērtība "ģimene" izpaužas skolotāju centienos uzturēt ciešu kontaktu ar vecākiem, palīdzēt bērniem emocionāli grūtās situācijās un respektēt ģimenes lomu bērna audzināšanā *(piem., "Es arī iegādātos kādas drēbes ziedojumam." – 3.int.-Ģ).* Vienlaikus skolotāju izteikumos atklājas profesionāli un emocionāli ierobežojumi – spriedze, bailes un nedrošība runāt par ģimeņu dažādību. Šādās situācijās dominē izvairīšanās vai norobežošanās, kas liecina par nepietiekamu sagatavotību strādāt ar dažādām ģimenēm *(piem., "Ir bijusi arī situācija, kad viens no vecākiem ir miris, tad es jutos ne tā, jo nezināju, kā ar bērnu runāt." – 17.int.-Ģ).* Ir izteikumi, kuros atklājas skolotāju attieksme, kas liecina par vērtības "ģimene" nepietiekamu izpratni vai novērtējumu, kas var apgrūtināt šīs vērtības konsekventu un jēgpilnu īstenošanu pedagoģiskajā darbā *(piem., ""Bet, Anita [vārds mainīts], viņi man krīt uz nerviem! Es nevaru viņus izturēt!"" – 3.int.-Ģ).* Šādi izteikumi norāda uz vajadzību stiprināt skolotāju profesionālo izpratni, vērtīborientēto komunikāciju un gatavību veidot iekļaujošu izglītības vidi, kur ģimene tiek respektēta kā nozīmīga bērna dzīves daļa.

5.5. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "laulība" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "laulība" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Lai arī vērtība "laulība" pirmsskolas izglītībā netiek sistemātiski un mērķtiecīgi integrēta, skolotāju atbildēs atklājas tās potenciālais

ieguvums bērna sociālajai, emocionālajai un morālajai attīstībai. Tematiskā analīze, balstoties 52 teksta vienībās un 15 primārajos kodos, kas grupēti piecās apakštēmās, atklāj, ka laulības tēma netieši parādās gan rotaļās, gan sarunās ar bērniem, īpaši, kad tiek izspēlētas ģimenes lomas. (Skat. 26. pielikumu. Vērtības "laulība" integrēšanas ieguvumi.)

Skolotāji laulību saista ar ģimenes stabilitāti, attiecību uzticamību un cieņu, norādot, ka sarunas par šo jēdzienu var veicināt bērna emocionālo drošību un izpratni par piederību *(piem., […], bērniem jau pat bērnudārza vecumā simpātijas veidojas. Zēns saka: "Es precēšu tevi!"" – 2.int.-L).* Pat ja laulība netiek apzināti skaidrota, tās klātbūtne folklorā vai bērnu iniciētās rotaļās rada iespēju izzināt attiecību kvalitāti bērnam piemērotā valodā *(piem., ""Es būšu mamma, tu būsi tētis," vai arī kopīgi izspēlē kāzu ainas, piemēram, saliek rokas elkoņos un soļo viens otram blakus, kamēr pārējie bērni aplaudē." – 14.int.-L).*

Kopsavilkumā – laulības kā vērtības potenciāla integrēšana pirmsskolas izglītībā, pat netiešā veidā, var veicināt bērnu attieksmes veidošanos pret ilgtermiņa attiecībām, kultūras normām un sadarbības modeļiem. Lai gan šobrīd šī tēma lielākoties netiek pedagoģiski strukturēta, tās iekļaušana var sniegt būtisku ieguldījumu vērtībizglītībā, ja to īsteno ar vecumam atbilstošiem līdzekļiem un profesionālu pārliecību.

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "laulība" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 41 teksta vienības, kas tika grupētas 10 primārajos kodos un apvienotas četrās apakštēmās. (Skat. 26. pielikumu. Mācību metodes vērtības "laulība" integrēšanā.)

Vērtība "laulība" pirmsskolas izglītībā tiek atspoguļota netieši, izmantojot tradicionālās mācību metodes – sarunas, sižetu lomu rotaļas, tematiskās aktivitātes un ģimenes svētku organizēšanu *(piem., "Mēs rīkojam dažādas ģimenes aktivitātes. Piemēram, uzzīmēt savu ģimenes gleznu. Ir organizēti ģimeņu sporta svētki." – 19.int.-L).* Taču laulība kā izglītojošs saturs netiek apzināti aktualizēta. Ja bērni rotaļās spontāni izvēlas kāzu motīvus vai uzdod jautājumus par laulību, skolotāji atbild, taču šāda vērtība netiek mērķtiecīgi interpretēta vai attīstīta *(piem., " […], ja kāds ir bijis kāzās, tad jau to izspēlē vai izrunā. Diemžēl, tas ir reti." – 2.int.-L).* Līdzīga pieeja vērojama arī attiecībā uz folkloras materiāliem, piemēram, pasakām un tautasdziesmām, kur laulības motīvi ir bieži sastopami (piem., "*Ir bijušas situācijas, kad meitenes grupā spēlē "kāzas". Šādas rotaļas ir pilnīgi dabiska bērnu spēles daļa, jo taču pasakās princis precas ar princesi, un viss beidzas skaisti." – 4.int.-L).* Skolotāji tos izmanto kā literāru un kultūras materiālu, taču neveido skaidru sasaisti ar laulības kā vērtības aktualizēšanu. Arī ģimenes svētki tiek organizēti kā kopienas saliedēšanas pasākumi, tomēr tie netiek izmantoti laulības nozīmes skaidrošanai vai integrācijai bērnu vērtību apziņā. Šī pieeja norāda uz neizmantotu iespēju vērtības "laulība" iekļaušanai bērna izglītības un sociālās pieredzes veidošanā.

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību "laulība" pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 57 teksta vienības, kas tika kodētas desmit primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās. (Skat. 26. pielikumu. Izaicinājumi vērtības "laulība" integrēšanā.)

Izaicinājumi, kas saistīti ar vērtības "laulība" integrēšanu pirmsskolas izglītībā, skolotāju atbildēs atklājas kā profesionālā nedrošība un piesardzība attiecībā uz sabiedrības un vecāku reakciju. Laulības tēma skolotājiem bieži šķiet pārāk sarežģīta pirmsskolas vecuma bērniem, un daļa izvairās to aktualizēt, uzskatot, ka bērni to vēl nespēj izprast vai, ka tas var radīt pārpratumus. Ir skolotāji, kas atzīst, ka vārdu "laulība" nelieto vispār, dodot priekšroku vispārīgākiem jēdzieniem, tādējādi izvairoties no iespējamām nevienprātībām vai diskusijām *(piem., "Vārdu "laulība" mēs neizmantojam un tādu vārdu nemaz nelietojam. Par tik sarežģītām lietām mēs nemaz nerunājam." – 12.int.-L).*

Skolotāju attieksmi ietekmē arī pašu personiskā pieredze un pārliecības, kas dažkārt rada profesionālu neizlēmību par to, kā un vai vispār par laulību runāt ar bērniem, kā reaģēt uz bērnu sarunām, kurās atklājas sabiedrības ietekme *(piem., "Sēž bariņš sešgadnieku un runā: "Vispirms es aprecēšos, tad man piedzims bērns, tad es izšķiršos un aprecēšos ar to, ko gribu."" – 1.int.-L).*

Kopsavilkumā laulības vērtības integrēšanu apgrūtina ne tikai tēmas uztvertais jutīgums, bet arī skolotāju paša profesionālās pārliecības trūkums, kā arī nevēlēšanās nonākt pretrunās ar vecāku uzskatiem. Šie aspekti būtiski ietekmē skolotāju lēmumus par vērtības "laulība" integrēšanu pirmsskolas izglītībā.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības "laulība" integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 44 teksta vienības, kas tika kodētas astoņos primārajos kodos un sakārtotas trīs apakštēmās. (Skat. 26. pielikumu. Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "laulība" integrēšanā.)

Lai integrētu vērtību "laulība" pirmsskolas izglītībā, skolotājiem nepieciešams atbalsts, kas ietver gan profesionālās kompetences pilnveidi, gan emocionālu un metodisku nodrošinājumu. Interviju dati liecina, ka pašlaik trūkst mērķtiecīgu profesionālās pilnveides iespēju tieši laulības kā vērtības pedagoģiskai īstenošanai *(piem., "Bet tieši par laulības kā vērtības mācīšanu, tādus kursus neesmu dzirdējusi. Diemžēl, šobrīd nav. Bet vispār vajadzētu." – 2.int.-L).* Skolotāji atzīst nepieciešamību pēc kursiem un metodiskiem materiāliem, kas palīdzētu precīzāk saprast, kā sensitīvi un atbilstoši vecumposmam runāt ar bērniem par laulību kā attiecību modeli.

Būtiska ir skolotāja paša personiskās izpratnes stiprināšana – spējas reflektēt par dažādām ģimenes formām, saviem uzskatiem un profesionālo neitralitāti *(piem., "Nu, pirmkārt, ir jābūt pašam drosmīgam pret sevi, lai saprastu to, ka ir dažādi varianti." – 2.int.-L).* Šāds iekšējs darbs palīdz skolotājiem izprast, ka dažādi uzskati par laulību pastāv līdzās un ka profesionālā darbībā svarīgs ir cieņpilns dialogs.

Skolotāji norāda, ka svarīgs ir metodisks atbalsts komunikācijā ar vecākiem, īpaši situācijās, kad bērnu ģimenes struktūras neatbilst tradicionālajam modelim. Skolotājiem nepieciešama metodiska palīdzība un vadlīnijas, kā reaģēt uz bērnu izteikumiem vai zīmējumiem, kas atklāj viņu priekšstatus par ģimeni, lai šīs situācijas tiktu risinātas ar empātiju, vienlaikus saglabājot profesionālu līdzsvaru *(piem., "Zīmējumos bieži vien var skaidri redzēt, kur atrodas mamma vai tētis, kurš ir tuvumā, kurš – tālāk, vai arī kāds vispār nav attēlots." – 21.int.-L).*

Kopumā skolotāju vajadzības atbalstam atklāj, ka vērtība "laulība" integrēšanai pirmsskolas izglītībā nepieciešama ne tikai metodiskā, bet arī attieksmju un komunikācijas līmenī pamatota atbalsta sistēma.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "laulība". Tekstā identificējami septiņi attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 43. (Skat. 26. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "laulība".)

Skolotāju attieksmēs vērtība "laulība" izpaužas kā sarežģīti uztverta un bieži vien izvairīgi interpretēta tēma. Lai gan ir skolotāji, kas atzīst laulību par nozīmīgu sabiedrisko vērtību, ikdienas pedagoģiskajā darbībā šis jēdziens tiek reti aktualizēts *(piem., "Pedagoģiskajā darbā tiek aktualizēta vērtība "ģimene", taču laulība kā atsevišķa vērtība netiek izcelta." – 7.int.-L)".* To bieži uzskata par bērniem vēl pāragru vai sociāli jutīgu jautājumu, īpaši bažījoties par iespējamu vecāku negatīvu reakciju. Šāda atturība atklāj profesionālu nedrošību un nepietiekamu atbalstu darbā ar vērtībām *(piem., "Ko vecāki padomās, ja es sākšu skaidrot par laulību?" – 22.int.-L).*

Implicīti vērtība "laulība" nereti tiek uztverta kā privāta vai juridiska realitāte, nevis audzināšanas vai vērtībizglītības komponents *(piem., "Laulība ir tāda kutelīga tēma." – 1.int.-L).* Skolotāji bieži izvairās no šī jēdziena tiešas lietošanas, to aizstājot ar neitrālākiem terminiem, piemēram, "ģimene" vai "attiecības" *(piem., "Tas vārds "laulība" mani kaut kā tā biedē." – 3.int.-L).* Šāda izvairīšanās liecina par tēmas deaktualizēšanu un neskaidru profesionālo pozīciju. Attieksmē izpaužas arī pieredzes trūkums un iekšējas šaubas par to, kā laulības jēdzienu piemēroti iekļaut pirmsskolas izglītībā *(piem., "Man trūkst zināšanu, kā runāt ar bērniem par šādām tēmām." – 1.int.-L).* Šī atturība kopumā ierobežo bērna iespējas izprast laulību kā daļu no sabiedrības vērtību sistēmas.

5.6. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "darbs" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "darbs" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Tematiskā analīze identificēja 129 teksta vienības, kas tika iekļautas 27 primārajos kodos un grupētas deviņās apakštēmās. (Skat. 27. pielikumu. Vērtības "darbs" integrēšanas ieguvumi.)

Skolotāju intervijās vērtības "darbs" integrēšana pirmsskolas izglītībā tiek uzsvērta kā būtisks pamats bērna atbildības, pašdisciplīnas un motivācijas veidošanā. Skolotāji norāda, ka darba kā vērtības aktualizēšana nav tikai konkrēta uzdevuma veikšana, bet arī audzināšanas instruments, kas palīdz bērnam apzināties savus pienākumus un nostiprināt atbildības izjūtu. Bērni mācās uzklāt galdu, sakārtot vidi, pildīt dežuranta pienākumus, un šie ikdienas darbi kļūst par rutīnu, kas attīsta pašdisciplīnu un pienākuma apziņu *(piem., "Ja runājam par to, ka katram cilvēkam ir savi pienākumi, tad arī bērni grupā to saprot. Piemēram, uzklāt galdu, sakārtot savu darba vietu." – 22.int.-R).* Veicot darbus, bērni piedzīvo gandarījumu par paveikto, saņemot uzslavu un atzinību, kas stiprina pašvērtējumu un veicina iekšējo motivāciju *(piem., "Pat, ja bērns paveic tikai kādu mazu darbiņu, viņš saņem atzinību par savu ieguldījumu." – 11.int.-R).* Skolotāji uzsver arī pacietības un neatlaidības nozīmi. Bērni mācās izturēt darba

posmus, koncentrēties līdz uzdevuma beigām un pārvarēt grūtības. Praktisku iemaņu un pašapkalpošanās prasmju apgūšana veicina bērna patstāvību un organizētību (*piem., "Kaut kas ir izbiris, viņi aiziet, atrod slotu, saslauka." – 12.int.-R).* Vienlaikus tiek attīstīta arī cieņa pret cita darbu. Bērni saprot savu lomu kolektīvā un mācās sargāt kopīgo veikumu, kas veicina empātiju un savstarpēju cieņu. Svarīgs aspekts ir arī sociālo prasmju attīstība – komandas darbs, savstarpēja palīdzība un pienākumu sadale veido bērna prasmes sadarboties *(piem., "Bērni ar lielu prieku veic šos uzticētos pienākumus! Bērni tādā veidā redz, ka, lūk, es varēju palīdzēt skolotāju palīgam darbā." – 12.int.-R).* Darba tēmas integrēšana saistīta arī ar bērnu interesi par profesijām – lomu spēles, profesiju nedēļas un vecāku iesaiste palīdz bērniem izprast darba pasauli un rosina viņos vēlmi piedalīties nozīmīgās aktivitātēs *(piem., "Bērniem ļoti patika profesiju nedēļa, kurā katru dienu iepazinām kādu citu profesiju." – 7.int.-R)*. Skolotāji atzīmē, ka, integrējot vērtību "darbs", bērnos nostiprinās iekšēja motivācija darboties, viņi paši pamana, kas jādara, un rīkojas bez norādījumiem *(piem., "Nākamais līmenis jau ir, ka bērni paši bez teikšanas zina, kas darāms" – 12.int.-R).* Šāda pieredze veicina ne tikai praktiskas prasmes, bet arī veido bērna attieksmi pret darbu kā vērtību, ko pavada prieks par paveikto, cieņa pret procesu un līdzatbildība kopējā vidē. Vērtības "darbs" integrēšana veicina arī emocionālo stabilitāti, jo bērns piedzīvo prognozējamību un drošības izjūtu strukturētā vidē.

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "darbs" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 84 teksta vienības, kas tika grupētas 15 primārajos kodos un apvienotas sešās apakštēmās. (Skat. 27. pielikumu. Mācību metodes vērtības "darbs" integrēšanā.)

Lai integrētu vērtību "darbs" pirmsskolas izglītībā, skolotāji izmanto metodes, kas palīdz bērniem apgūt atbildību, patstāvību un cieņpilnu attieksmi pret darbu un darba darītājiem. Nozīmīgākā darbība, ko intervijās norāda skolotāji, ir darba ieradumu veidošana ikdienā, izmantojot rutīnas darbības – bērni regulāri palīdz klāt galdu, kārto rotaļlietas, sagatavo materiālus nodarbībām *(piem., "Pirms ēdienreizes bērni palīdz klāt galdu, pēc ēšanas – novāc traukus. Viņi arī saliek rotaļlietas un sagatavo telpu nodarbībām." – 4.int.-R).* Šī atkārtošana nostiprina pienākumu izjūtu un sistemātiskumu. Bērniem tiek uzticēti konkrēti pienākumi, kas veicina iesaisti un izpratni par darba vērtību.

Kā svarīga metode tiek atzīmēts skolotāja piemērs – bērni mācās, vērojot pieaugušos, viņu attieksmi un uzvedību darba procesā *(piem., ""Mēs ejam garām kolēģei un sakām: 'Labrīt! Veiksmi darbā!' Un bērni to visu redz un mācās." – 1.int.-R).* Šis modelēšanas mehānisms veicina vērtību pārmantošanu no skolotāja uz bērnu.

Intervijās skolotāji kā būtisku metodi norāda pašapkalpošanās prasmju attīstīšanu un situāciju modelēšanu (piem., "[…] ja es neizdaru savu darbu līdz galam, tas var ietekmēt arī citus. Piemēram, ja no rīta neatslēdzu grupas durvis un nesagaidu bērnus, viņi visi paliek garderobē un netiek grupā." – 21.int.-R), izmantojot piemērus, jautājumus un atbildes, kā arī pasakas vai tautasdziesmas.

Kā bērniem interesanta metode intervijās tiek norādīta profesiju iepazīšana un lomu spēles, kurās tiek skaidrota dažādu profesiju nozīme sabiedrībā. Ekskursijas uz darba vietām un ciemošanās pie dažādu profesiju pārstāvjiem sniedz bērniem reālu pieredzi un veido cieņu pret darba darītājiem *(piem., "Devāmies ciemos pie ugunsdzēsējiem, iepazināmies ar viņu darbu,*

un bērniem bija iespēja uzdot jautājumus, kas viņus interesē." – 13.int.-R). Kopumā šo metožu mērķis ir veidot bērnos pozitīvu attieksmi pret darbu, nostiprināt iekšējo motivāciju, attīstīt atbildības izjūtu un rosināt izpratni par darba nozīmīgumu gan individuāli, gan kolektīvā.

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību "darbs" pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 22 teksta vienības, kas tika kodētas septiņos primārajos kodos un grupētas trijās apakštēmās. (Skat. 27. pielikumu. Izaicinājumi vērtības "darbs" integrēšanā.)

Integrējot vērtību "darbs" pirmsskolas izglītībā, skolotāji saskaras ar izaicinājumiem, kas saistīti ar bērnu motivāciju, ģimenes līdzdalību un nepieciešamību pielāgot pedagoģisko pieeju individuālajām vajadzībām. Kā vienu no galvenajiem izaicinājumiem skolotāji atzīmē bērnu zemo motivāciju un izvairīšanos no pienākumu pildīšanas. Pat ar pielāgotu pieeju ir bērni, kuriem trūkst iniciatīvas, un ir jārada individuāli risinājumi, lai palīdzētu sasniegt kopīgos mērķus *(piem., "Reizēm pirmsskolā jūtamies kā neiespējamās misijas kareivji – jāizdomā radošas un interesantas metodes, lai ieinteresētu bērnus, balstoties uz viņu vajadzībām un interesēm." – 9.int.-R)*

Kā izaicinājumu vērtības "darbs" integrēšanā skolotāji norāda uz vecāku pasīvu līdzdalību un neviennozīmīgu attieksmi pret darba nozīmi ikdienā. Skolotāji uzsver, ka daudzi bērni nav pieraduši veikt pienākumus mājās, jo vecāki vai nu nenosaka pienākumus, vai arī visu izdara viņu vietā. Šāda audzināšanas prakse kavē atbildības izjūtas attīstību un sarežģī vērtības "darbs" nostiprināšanu arī izglītības vidē *(piem., "Runājam ar vecākiem par to, kādus pienākumus bērni var veikt mājās atbilstoši savam vecumam." – 5.int.-R).*

Izaicinājumu rada individuālas pieejas nodrošināšanas nepieciešamība. Dažiem bērniem trūkst uzmanības noturības vai rodas grūtības saistībā ar iekļaujošu izglītību, tāpēc skolotājiem jāmeklē dažādi veidi, kā uzrunāt katru bērnu un sekmēt viņu iesaisti darba aktivitātēs *(piem., "Savukārt ar iekļaujamiem bērniem situācija ir citāda – bieži vien trūkst uzmanības noturības, tāpēc nepieciešams meklēt citas pieejas un individuālus risinājumus." – 16.int.-R).* Šādu risinājumu īstenošana prasa elastību, papildresursus un laiku.

Kopumā vērtības "darbs" integrēšana pirmsskolas izglītībā prasa no skolotājiem augstu profesionālo elastību, spēju motivēt bērnus, pielāgot pieejas dažādām attīstības vajadzībām un veidot ciešu sadarbību ar ģimenēm, lai veicinātu bērnu pozitīvu attieksmi pret darbu gan izglītības iestādē, gan ārpus tās.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības "darbs" integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 32 teksta vienības, kas tika kodētas astoņos primārajos kodos un sakārtotas trijās apakštēmās. (Skat. 27. pielikumu. Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "darbs" integrēšanā.)

Integrējot vērtību "darbs" pirmsskolas izglītībā, skolotāji norāda uz vajadzībām, kas skar profesionālo pilnveidi, vecāku iesaisti un skolotāju labbūtību, lai nodrošinātu jēgpilnu un ilgtspējīgu šīs vērtības īstenošanu ikdienas pedagoģiskajā darbā.

Skolotāji intervijās atzīmē profesionālās pilnveides un metodiskā atbalsta nepieciešamību. Īpaši vērtīga tiek atzīta pieredzes apmaiņa ar kolēģiem, kas palīdz iegūt jaunas idejas, redzēt dažādas pieejas un pārņemt labās prakses piemērus. Pieredzes apmaiņa palīdz skolotājiem

paplašināt redzesloku un bagātināt savu darba metožu klāstu *(piem., "Tieši dodoties pieredzes apmaiņā, var satikt citus kolēģus, redzēt viņu pieejas un gūt jaunas idejas savam darbam." – 15.int.-R)".*

Kā būtiska vajadzība intervijās norādīta vecāku iesaiste. Skolotāji atzīmē, ka bērnu izpratne par darbu, tostarp profesijām, lielā mērā veidojas ģimenē, un vecāku atbalsts ir nozīmīgs *(piem., "Vecākiem dažreiz šķiet, ka viņu profesiju bērniem būs par grūtu saprast, vai arī, ka viņus tas neinteresē." – 1.int.-R)*, lai bērnos nostiprinātu pozitīvu attieksmi pret pienākumiem, kā arī veidotu saikni starp reālo dzīvi un mācību procesu.

Skolotāji akcentē vajadzību pēc līdzsvara starp profesionālo un privāto dzīvi. Darba slodze un pastāvīgā emocionālā iesaiste rada izdegšanas riskus, tāpēc skolotājiem nepieciešams laiks sev, atbalsts mentālās veselības uzturēšanai un iespējas saglabāt enerģiju kvalitatīvam darbam ar bērniem *(piem., "Ir svarīgi atvēlēt laiku arī sev un savām interesēm, lai saglabātu līdzsvaru un enerģiju." – 7.int.-R).*

Kopumā vērtības "darbs" integrēšanai nepieciešams mērķtiecīgs atbalsts profesionālajā pilnveidē, cieša sadarbība ar vecākiem un darba slodzes līdzsvarošana, lai skolotāji varētu jēgpilni nodot bērniem pozitīvu attieksmi pret darbu.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "darbs". Tekstā identificējami pieci attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 24. (Skat. 27. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "darbs".)

Skolotāju sniegtajās atbildēs vērtība "darbs" atklājas kā personiski nozīmīga un profesionāli atbildīga attieksme, kas balstās iekšējā motivācijā, piemēra spēkā un vēlēšanās iedvesmot bērnus. Darbs netiek uztverts tikai kā uzdevumu izpilde, bet gan kā jēgpilna, radoša darbība *(piem., "Darbs jāuztver nevis kā slogs, bet kā patīkama nodarbe, ar vieglumu." – 17.int.-R),* kuras kvalitāte ietekmē gan pašu skolotāju profesionālo gandarījumu, gan bērnu pieredzi par darba nozīmi. Skolotāji uzsver, ka bērni vislabāk apgūst darba vērtību, redzot skolotāju darbojoties ar atbildību, prieku un sirdsdegsmi *(piem., "Jo labāki piemēri būsim mēs, pieaugušie, jo tas darba tikums tajā bērnā tiks ielikts." – 12.int.-R).*

Vienlaikus intervijās tiek iezīmēti arī profesionāli riski, kas var ietekmēt darba vērtības integrēšanas kvalitāti, – emocionālā pārslodze, izdegšana, grūtības līdzsvarot darbu un personisko dzīvi, kā arī situācijas, kur darbs zaudē jēgu un tiek veikts mehāniski vai bez motivācijas. Atsevišķi piemēri liecina, ka darbs dažkārt var tikt izmantots kā disciplīnas vai kontroles līdzeklis, tādējādi vājinot tā audzinošo nozīmi un pozitīvo ietekmi uz bērna attīstību *(piem., "Jo tad, kad bērniem ir jāiet ārā, grupā ir jāsakārto mantas ir jānoliek tās savās vietās." – 1.int.-R).*

Skolotāju attieksmēs vērtība "darbs" implicitīvi izpaužas kā profesionāla pašattīstība, atbildība un bērnu attieksmes veidošanas pamats. Atbildēs iezīmētās grūtības norāda uz nepieciešamību profesionāli atbalstīt skolotājus un veidot dziļāku izpratni par darba vērtību kā pedagoģiskā procesa sastāvdaļu.

5.7. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "daba" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "daba" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Tematiskā analīze identificēja 58 teksta vienības, kas tika iekļautas 14 primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās (Skat. 28. pielikumu. Vērtības "daba" integrēšanas ieguvumi.)

Skolotāji uzskata, ka daba ir nozīmīgs resurss bērna vispusīgai attīstībai pirmsskolas izglītībā. Tā veicina kustību koordināciju, fizisko izturību, līdzsvaru un imunitāti, piedāvājot daudzveidīgas un dabiskas iespējas fiziskajai aktivitātei. Bērni, kuri regulāri pavada laiku dabā, kļūst fiziski aktīvāki un izturīgāki, attīstot ķermeņa prasmes dabiskā vidē bez mākslīgiem ierobežojumiem *(piem., "Tas būtu jāieraksta visās grāmatās kā sasniedzamais rezultāts – būt dabā, jo bērnam tad ir fiziski labāka sajūta." – 13.int.-D).*

Dabas vide būtiski ietekmē arī bērnu emocionālo labklājību. Skolotāji norāda, ka atrašanās dabā palīdz bērniem nomierināties, regulēt emocijas un mazināt trauksmi *(piem., "Daba ir instruments, kas var palīdzēt, lai nerastos trauksmes." – 12.int.-D).* Dabas skaņas, smaržas un krāsas veicina bērna sensorās pieredzes attīstību un nodrošina emocionālu līdzsvaru *(piem., "Daba ir tā, kas var sniegt mieru un trenēt daudzas maņas." – 12.int.-D).* Šī pieredze palīdz arī nostiprināt pašapziņu un uzlabo vispārējo labbūtību.

Daba tiek vērtēta kā vide, kas attīsta bērnu radošumu *(piem., "Daba rosina izpētīt, izzināt, nepiespiestā veidā." – 7.int.-D)* – dabas materiāli tiek izmantoti mākslā, mūzikā un stāstniecībā, veicinot oriģinalitāti, iztēli un estētisko izjūtu. Skolotāji uzsver, ka šāda radošā darbība veicina arī individuālo pašizpausmi un mazina stresu.

Papildus tam, daba sekmē bērnu sociālo prasmju attīstību. Skolotāji uzskata, ka praktiskas darbības dabā, piemēram, atkritumu šķirošana vai dzīvnieku un putnu aprūpe, attīsta bērnu atbildību, empātiju un rūpes par vidi. Šīs pieredzes rosina domāt par savas rīcības sekām un veicina bērnu pilsonisko un ekoloģisko apziņu *(piem., "Bērni visu redz, kad ejam, man tikai jābūt atkritumu maisam līdzi." – 2. int.-D).*

Darbības dabā pozitīvi ietekmē arī bērna kognitīvo attīstību – tiek attīstīta uzmanības noturība, pētnieciskās prasmes un domāšana. Dabas izpēte palīdz sasaistīt teorētisko mācību saturu ar praktisko pieredzi, radot dziļāku izpratni un motivāciju mācīties.

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "daba" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 112 teksta vienības, kas tika sakārtotas 20 primārajos kodos un grupētas sešās apakštēmās. (Skat. 28. pielikumu. Mācību metodes vērtības "daba" integrēšanā.) Skolotāju pieredze rāda, ka vērtības "daba" integrēšana pirmsskolas izglītībā notiek, izmantojot bērniem tuvas, praktiskas un jēgpilnas metodes. Skolotāji aktīvi iekļauj āra vidi mācību procesā, organizējot nodarbības ārpus telpām, sekojot dabas ritmiem un pielāgojot mācību saturu sezonālajām iespējām *(piem., ""Bērni vēro, kā lietus uzsūcas augsnē, kā vējš liec zāli – viņi paši atklāj dabas likumsakarības." – 2.int.-D).* Dabas materiāli kļūst par rīkiem, ar kuriem bērni apgūst gan burtu formas, gan matemātiskus jēdzienus, attīstot sensorās prasmes un radošumu *(piem., "Es rosinu bērnus burtu elementu izlikt ar zīlītēm, ar kastaņiem, ar čiekuriņiem. Vai ar kociņu ievilkt smiltīs ." – 18.int.-D).*

Skolotāji rosina bērnus novērot dabas parādības un procesus, atļaujot viņiem pašiem atklāt likumsakarības. Šāda pieeja veicina bērnu pētniecisko attieksmi un domāšanu. Nozīmīgu vietu ieņem ekoloģiskās apziņas veicināšana bērniem, mācot šķirot atkritumus, taupīt ūdeni un enerģiju, rūpēties par dzīvniekiem un putniem *(piem., "Mazais bērns vēl nemāk pateikt, ka putnu barotavā nav ēdiena, bet viņš to rāda, […]." – 1.int.-D).* Šīs ikdienas darbības attīsta atbildības izjūtu un izpratni par cilvēka rīcības sekām dabas vidē.

Svarīga loma ir arī skolotāja piemēram. Skolotāji apzinās, ka bērni mācās no pieaugušā, tāpēc domā par savu uzvedības dabā *(piem., "Man vajadzēja koku zarus. Sapratu, ka nevaru lauzt zarus tā, ka bērni to redz." – 24.int.-D).* Tostarp praktiskās darbības, piemēram, piedalīšanās talkās vai dobes ierīkošanā, palīdz bērniem izprast reālu saikni ar vidi un rada gandarījumu par līdzdalību *(piem., "Visā Latvijā ir talka un mums tāpat ir talka." – 18.int.-D).* Šādas mācību metodes rosina bērnam just, domāt, darboties, būt atbildīgam un saprotošam vides līdzdalībniekam.

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību "daba" pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 44 teksta vienības, kas tika kodētas 16 primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās. (Skat. 28. pielikumu. Izaicinājumi vērtības "daba" integrēšanā.)

Skolotāju pieredze atklāj dažādus izaicinājumu, ar kuriem jāsaskaras, integrējot vērtību "daba" pirmsskolas izglītībā. Būtiskākais no tiem ir vecāku un sabiedrības attieksme *(piem., "Vecāki ar bērniem maz iet laukā, bērnus ar mašīnu aizved, noliek, […]." – 24.int.-D).* Ir vecāki, kas neatbalsta bērnu darbošanos āra vidē, nenodrošina bērnus ar piemērotu apģērbu, satraucas par bērnu drošību *(piem., "Vecākos iesākumā bija pretestība, kad ar bērniem daudz laika pavadījām laukā, jo esam taču Rīgas centrā, kā bērns ies ar dubļainiem zābakiem." – 4.int.-D).* Šādos gadījumos skolotājiem nākas skaidrot un pamatot dabas pedagoģijas nozīmi, lai veicinātu vecāku iesaisti un uzticēšanos procesam. Tāpat izaicinājumu rada ierobežotie laika un resursu apstākļi *(piem., "Mums āra teritorijā ir nabadzīgs aprīkojums, iestāde nenodrošina."- (11.int.-D).* Nepietiekams aprīkojums un ierobežota dabiskās vides pieejamība pilsētas vidē būtiski ietekmē iespējas pilnvērtīgi strādāt āra vidē. Lai gan skolotāji ir motivēti, praktiskie šķēršļi nereti ierobežo radošumu un iniciatīvu.

Izaicinājumu rada arī tehnoloģiju loma bērnu ikdienā. Ir bērni, kas izjūt spēcīgu pieķeršanos viedierīcēm, un ir grūtības atslēgties no ekrāniem pat tad, kad tiek piedāvātas interesantas darbības dabā *(piem., "[…] cenšamies bērnus iesaistīt daudzveidīgās, interesantās aktivitātēs, tomēr jūtams, ka dažiem bērniem ir izteikta vajadzība pēc viedierīces." – 20.int.-D).* Šī digitālā atkarība ir grūti pārvarama, īpaši, ja tā tiek netieši atbalstīta arī ģimenē. Arī administratīvie nosacījumi (piem., *"Mūsu pirmsskolas izglītības iestādē bērni ilgstoši neuzturas ārā." – 15.int.-D)* un normatīvie ierobežojumi tiek norādīti kā ierobežojoši apstākļi, kas kavē skolotāju rīcības brīvību, lai īstenotu dabu kā vērtību.

Kopumā skolotāji norāda, ka, lai risinātu sociālos, organizatoriskos un sistēmiskos šķēršļus, nepieciešams ciešāks sadarbība starp izglītības iestādi, ģimeni un atbalstošu institucionālo vidi.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības "daba" integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 62 teksta vienības,

kas tika kodētas 13 primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās. (Skat. 28. pielikumu. Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "daba" integrēšanā.)

Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "daba" integrēšanai pirmsskolas izglītībā aptver gan profesionālo izaugsmi, gan institucionālo un sabiedrisko atbalstu. Skolotāji uzsver nepieciešamību pēc regulāras profesionālās pilnveides par āra pedagoģiju, tostarp kursiem, semināriem un praktiskas pieredzes apmaiņas iespējām *(piem., "Ļoti vērtīgi ir kursi, semināri un pieredzes apmaiņa […]." – 8.int.-D).* Īpaši vērtīga tiek atzīta iespēja klātienē redzēt citu iestāžu labo praksi, jo šāda pieredze sniedz reālas idejas un iedvesmu darbam ar bērniem *(piem., "Mums bija izbraukums uz citu pilsētu, uz citu bērnudārzu – guvu daudz ideju, ko noteikti varēšu izmantot savā darbā." – 8.int.-D).*

Ne mazāk būtiska ir vecāku un sabiedrības iesaiste – skolotāji jūt vajadzību pēc vecāku izpratnes un atbalsta, kas īpaši svarīgi pilsētas vidē, kur piekļuve dabas teritorijām ir ierobežotāka *(piem., "[…] ja vecāki atbalsta un saprot, cik tas bērniem ir svarīgi, tad viss ir izdarāms." – 13.int.-D).* Lai stiprinātu sadarbību, skolotāji uzsver kopīgu pasākumu nozīmi un nepieciešamību skaidrot ģimenēm dabas pedagoģijas ieguvumus bērna attīstībai.

Nozīmīga loma ir arī iestādes vides resursiem. Skolotāji vēlas labiekārtotu āra vidi, metodisko materiālu daudzveidību un piekļuvi dabas objektiem iestādes tuvumā *(piem., "Būtu vēlams paplašināt smilšu laukumus un izveidot atsevišķu zonu ūdens spēlēm." – 19.int.-D).*

Lai veicinātu vērtības "daba" integrāciju mācību procesā, skolotājiem nepieciešama arī lielāka elastība mācību pieejā – mazāk ierobežojumu āra nodarbībām, administrācijas atbalsts iniciatīvām un iespēja organizēt eksperimentālas, brīvas rotaļas dabā *(piem., "Es bieži vedu bērnus ārpus iestādes teritorijas – dodamies garās pastaigās, reizēm noejam pat piecus kilometrus." – 11.int.-D).* Šo vajadzību apzināšana un ievērošana ir būtisks priekšnosacījums, lai skolotāji varētu jēgpilni un ilgtspējīgi īstenot dabas pedagoģiju pirmsskolas izglītības vidē.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "daba". Tekstā identificējami septiņi attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 29. (Skat. 28. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "daba".)

Skolotāju attieksmēs vērtība "daba" izpaužas kā emocionāls un ētisks resurss, kā arī profesionālās rīcības kritērijs. Ir skolotāji, kas dabu izjūt kā būtisku emocionālās līdzsvara un personiskās attīstības avotu, uzsverot mieru un piepildījumu, ko sniedz atrašanās dabā *(piem., "[…] izbraukt dabā man ir otra elpa." – 7.int.-D).* Šāda nostāja implicīti atklāj vēlmi veidot līdzīgu pieredzi arī bērniem, stiprinot viņu emocionālo labbūtību un izpratni par dabu.

Skolotāji arī uzsver ētiskas rīcības nozīmi – būt par piemēru cieņpilnai attieksmei pret vidi, nekaitēt dabai un veidot bērnos atbildības izjūtu *(piem., "Laukumā es vienmēr paceļu papīrus, jo zinu, ka bērni to redz un mācās." – 16.int.-D).* Projektos, kas iekļauj arī vietējo kopienu, skolotāju iniciatīva un radošums liecina par apzinātu centienu integrēt vērtību "daba" pirmsskolas izglītībā *(piem., "Mēs uzrakstījām projektu kopā ar biedrību. Apkārt dīķim ierīkoja dabas taku." – 22.int.-D).* Tajā pašā laikā intervijās iezīmējas attieksmes, kas implicīti liecina par vērtības vājināšanos vai neizpratni – ir skolotāji, kas izrāda vienaldzību vai distanci, norādot uz iekšējiem un ārējiem šķēršļiem: bailēm no atbildības, negadījumiem, kā arī vecāku un vadības spiedienu *(piem., "Mums ir bail no vecākiem, jo uzreiz zvana uz Bez Tabu, uz*

ministriju.- 17. int.-D). Šie apstākļi ierobežo vērtības "daba" praktisku īstenošanu, norādot uz nepieciešamību stiprināt profesionālo drošību un institucionālo atbalstu.

5.8. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "kultūra" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "kultūra" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Tematiskā analīze identificēja 36 teksta vienības, kas tika iekļautas 14 primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās (Skat. 29. pielikumu. Vērtības "kultūra" integrēšanas ieguvumi.) Apkopojot datus, secināms, ka vērtības "kultūra" integrēšana pirmsskolas izglītībā sniedz būtiskus ieguvumus bērnu sociāli emocionālajā attīstībā un identitātes veidošanā, tostarp kulturālā uzvedībā *(piem., "Mūsu komunikācijas būtību veido vārdi "paldies, lūdzu, labdien". Ļoti grūts vārdiņš ir "piedod". Tātad, pirmkārt, šis, un tikai tad jau varam runāt tālāk par kultūru." – 20.int.-K)*. Skolotāji uzskata, ka kultūras tradīciju, piemēram, svētku, tautasdziesmu, pasaku, deju un teātra, iekļaušana ikdienas pedagoģiskajā procesā ne tikai padziļina bērnu piederības izjūtu un saikni ar kultūru, bet arī veicina stabilu vērtību izpratni un emocionālo līdzsvaru (piem., *"Tautas dziesmas un tautas mūzika palīdz disciplinēt bērnus." – 4.int.-K)*.

Atkārtotas darbības ar kultūras saturu, piemēram, ikgadēji gadskārtu vai valsts svētki, noteiktu dziesmu vai deju atkārtošana, iegūst rituālu raksturu un nodrošina bērniem paredzamību un drošības izjūtu *(piem., "Spēka zīmes veidojam ārā pie dārziņa, zālājā, sadarbojoties ar vecākiem no ziediņiem tad veidojam spēka zīmju rakstus." – 17.int.-K)*.

Skolotāji uzsver, ka kultūras tradīciju iekļaušana ikdienas mācību procesā palīdz bērniem labāk iepazīt kultūras mantojumu un vienlaikus veicina izpratni un cieņu pret citu tautu kultūru *(piem., "Mūsu latviešu bērniem ir ļoti interesanti uzzināt un izrunāt, kā sasveicinās citās valodās." – 21.int.-K)*. Tiek sekmēta arī bērnu radošā izpausme un iesaiste kopīgos pasākumos, kas stiprina viņu pašapziņu un attīsta sociālās iemaņas. Skolotāji uzskata, ka kultūras vērtību apzināta integrācija pirmsskolas izglītībā ir būtisks priekšnoteikums bērnu vispusīgai attīstībai un līdzdalībai demokrātiskā, iekļaujošā sabiedrībā.

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "kultūra" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 58 teksta vienības, kas tika sakārtotas 17 primārajos kodos un grupētas piecās apakštēmās. (Skat. 29. pielikumu. Mācību metodes vērtības "kultūra" integrēšanā.)

Skolotāji uzskata, ka vērtības "kultūra" integrēšana mācību procesā balstās uz radošām, pieredzē balstītām un iekšēji motivējošām, bērnu emocionālo iesaisti veicinošām metodēm, kas palīdz aktīvi piedzīvot un izprast kultūras saturu (piem., "*Nodarbību sākam ar tautas dziesmu, kurai piemērojam atbilstošu kustību. Bērniem patīk." – 12.int.-K)*. Kultūras tradīcijas tiek integrētas ikdienas darbībās – gadskārtu svētki, tautasdziesmas, dejas un stāstniecība palīdz bērniem iepazīt simbolus un tradīciju nozīmi, kas balstīti personiskajā pieredzē.

Izteiksmes un skatuves mākslas metodes – teātris, deja, mūzika un vizuālā māksla – veicina bērnu pašizpausmi, vienlaikus palīdzot praktiski iedzīvoties kultūras materiālā *(piem., "Bez mūzikas mācību process nevar eksistēt. Ar mākslu pēc būtības ir tas pats, jo tā ir bērna iespēja*

izpausties, […].” – 2.int.-K). Multisensorās pieejas, kurās apvienojas valoda, kustība, skaņa un rokdarbi, palīdz bērniem uztvert kultūras vērtības visaptveroši un viņiem saprotamā veidā.

Tāpat liela nozīme tiek piešķirta rotaļās balstītām metodēm, kas padara mācību procesu dabiski aizraujošu un saistošu. Skolotāji darbojas arī kā kultūras starpnieki un vērtību nesēji, iesaistot bērnus sarunās par tradīcijām, rosinot jautājumus un modelējot cieņpilnu attieksmi (piem., “*Mēs arī kopīgi domājam un diskutējam, kāda būtu dzīve, ja naudas vispār nebūtu – ko mēs darītu, kā mēs mainītos un kā risinātu dažādas dzīves situācijas." – 19.int.-K)*. Kopumā skolotāji uzskata, ka šāda pieeja padara vērtības “kultūra” apguvi dzīvu, saprotamu un nozīmīgu katram bērnam.

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību “kultūra” pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 23 teksta vienības, kas tika kodētas deviņos primārajos kodos un grupētas trīs apakštēmās. (Skat. 29. pielikumu. Izaicinājumi vērtības “kultūra” integrēšanā.)

Skolotāji atzīmēja vairākus būtiskus izaicinājumus, kas ietekmē vērtības “kultūra” mērķtiecīgu integrāciju pirmsskolas izglītībā. Viens no galvenajiem šķēršļiem bija ierobežota metodiskā sagatavotība un nepietiekama kultūras kompetence – trūkst padziļinātu zināšanu par latviskās kultūras saturu un piemērotu metodisko materiālu, kas palīdzētu šo saturu kvalitatīvi ieviest ikdienas darbā *(piem., “[…] YouTube kanāli piedāvā idejas, taču tās bieži pārstāv citas tautas tradīcijas.” – 10.int.-K).* Šī problēma īpaši izteikta to skolotāju vidū, kuri paši nāk no mazākumtautību vides un kam bieži vien nav pietiekamas izpratnes par valsts kultūru. Tāpat tika norādīts uz nekonsekventu vecāku iesaisti kultūras aktivitātēs. Ir vecāki, kuriem trūkst laika, intereses vai iespēju piedalīties, kas ierobežo kopīgas kultūras pieredzes veidošanos starp ģimeni un izglītības iestādi *(piem., “Vecāki bērnus uz kultūras pasākumiem, piemēram, teātra izrādēm ved reti, […].” – 1.int.-K).* Šis aspekts tiek uzskatīts par būtisku, jo sadarbība starp ģimeni un izglītības iestādi ir nozīmīgs priekšnosacījums kultūras vērtību pārmantošanai.

Iekļaujošas vides veidošana kultūru daudzveidībā tiek raksturota kā sarežģīts, taču būtisks process. Skolotāji akcentē, ka svarīgi ir saglabāt vietējās kultūras tradīcijas, vienlaikus cienot un pieņemot dažādas bērnu pārstāvētās kultūras. Šāda pieeja prasa izpratni, empātiju un rūpīgi izstrādātas pedagoģiskās pieejas *(piem., “Mēs palīdzam viņiem justies droši, ļaujot viņiem vērot, piedalīties un soli pa solim iesaistīties kopīgās aktivitātēs.” – 5.int.-K).*

Šie izaicinājumi izgaismo nepieciešamību pēc mērķtiecīgas skolotāju izglītošanas, strukturētas sadarbības ar ģimenēm un iekļaujošu, kultūru respektējošu pieeju attīstīšanu, lai vērtība “kultūra” pirmsskolas izglītībā tiktu īstenota ne tikai formāli, bet arī saturiski un emocionāli nozīmīgā veidā.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības “kultūra” integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 62 teksta vienības, kas tika kodētas 20 teksta vienības, kas tika kodētas desmit primārajos kodos un grupētas trīs apakštēmās. (Skat. 29. pielikumu. Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības “kultūra” integrēšanā.)

Skolotāji uzskata, ka veiksmīgai vērtības “kultūra” integrācijai pirmsskolas izglītībā nepieciešams mērķtiecīgs atbalsts vairākos līmeņos. Tika uzsvērta profesionālās pilnveides

nozīme, īpaši saistībā ar kultūras kompetences attīstīšanu *(piem., "Jau šobrīd mums notiek pedagogu tikšanās, un tajās var apmainīties ar idejām, bet būtu vērtīgi, ja šīs tikšanās vairāk vērstos tieši uz kultūras mantojuma integrēšanu izglītības darbā." – 15.int.-K).* Skolotāji norādīja, ka trūkst kursu ar saturu, kas palīdzētu saprast, kā latviskās kultūras tradīcijas sasaistīt ar bērna audzināšanu un ikdienas mācību procesu. Īpaši šo vajadzību akcentēja skolotāji no mazākumtautību vides, kuriem bieži vien trūkst dziļākas izpratnes par latviešu kultūras saturu un metodiskajiem risinājumiem tā integrēšanai *(piem., "Labi būtu tāds metodiskais materiāls, kur apkopota latviskā kultūra un idejas, kuras dot bērniem." – 10.int.-K).*

Tika augstu novērtētas starpdisciplināras un radošas mācību pieejas, kas apvieno valodu, mūziku, kustību un praktiskas darbības, jo tās padara kultūras mācīšanos jēgpilnu un bērniem saistošu. Skolotāji aicināja uz ciešāku sadarbību ar kultūras iestādēm – muzejiem, teātriem, kopienas centriem –, kas varētu piedāvāt daudzveidīgus kultūras resursus un darbības, tādējādi bagātinot izglītības saturu *(piem., "Ir vajadzīgs lielāks atbalsts no muzejiem, teātriem un citiem kultūras centriem." – 4.int.K).*

Tika arī akcentēta atbalstošas mācību vides nozīme – izglītības iestādēm būtu jānodrošina gan vizuāli un materiāli resursi, piemēram, tautas tērpi, gan praktiskas vadlīnijas kultūras vērtību iedzīvināšanai *(piem., "Ļoti gribētu, lai iestādē būtu pieejams tautas tērps, vismaz viens,[…]." – 9.int.-K).* Skolotāji uzsvēra, ka attieksmes un vērtību modelēšana, kā arī pārdomāta vide ir tikpat svarīgi kā metodiskie rīki.

Šīs vajadzības atbalstam atklāj nepieciešamību pēc sistemātiskas pieejas, kas apvieno profesionālu attīstību, praktisko atbalstu un kultūras vides stiprināšanu, lai vērtība "kultūra" būtu pilnvērtīgi un ilgtspējīgi iekļauta pirmsskolas izglītībā.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "kultūra". Tekstā identificējami deviņi attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 24. (Skat. 29. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "kultūra".)

Skolotāju attieksmes pret vērtību "kultūra" implicīti atklāj gan personisku, gan profesionālu nostāju kultūras integrēšanā pirmsskolas izglītībā. Ir skolotāji, kuru pašiniciatīva un radošums liecina par dziļu iekšēju pārliecību – viņi kultūru izdzīvo kā būtisku bērna identitātes, valodas, piederības un vērtību izpratnes veidošanās elementu *(piem., "Es pati bieži nesu uz grupu arī dažādas lietas no mājām, kas ir man mīļas un piemērotas tēmai" – 15.int.-K).* Šie skolotāji uzskata, ka kultūras vērtības nododamas ar skolotāja piemēru – izturēšanos, valodu, vizuālo tēlu, kā arī latvisko tradīciju iedzīvināšanu ikdienā. Šāda attieksme implicīti rāda vēlmi kultūru padarīt par bērnam nozīmīgu, dzīvu pieredzi *(piem., "Es latviešu kultūru mācu ar savu valodu, ar pieklājīgu izskatu, ar skaistām sudraba vai dzintara rotām. Lietojot sakāmvārdus ikdienā." – 12.int.-K)".*

Vienlaikus iezīmējas arī attieksmes, kurās kultūras saturs tiek uztverts formāli vai šauri – kā pasākumu organizēšana vai nacionālo simbolu demonstrēšana, bez refleksijas par kultūras daudzveidību un tās audzinošo potenciālu *(piem., "Es nekādu vēstījumu bērniem, mācot tautas dziesmas, nedodu." – 1.int.-K).* Dažkārt izskan arī skolotāju neskaidrība, zemā iesaiste vai motivācijas trūkums, kas implicīti norāda uz kultūras vērtības nenostiprināšanos profesionālajā pārliecībā *(piem., "Bieži vien jaunie skolotāji nezina un nesaprot gadskārtu svētku un tradīciju nozīmi, un tāpēc arī nevēlas atzīmēt šos svētkus." – 18.int.-K). Nereti skolotāji demonstrē*

vinpusēju pieeju kultūras daudzveidībai (piem., "Mēs pirmsskolā pārsvarā mācam bērniem, tikai latviešu kultūru un svinam latviešu svētkus." – 3.int.-K). Šāda fragmentēta pieeja var ietekmēt kultūras kvalitāti bērna audzināšanā un ierobežot tās integrāciju kā sistemātisku pedagoģisko praksi.

Identificētās attieksmes liecina par nepieciešamību stiprināt skolotāju profesionālo kompetenci kultūras izglītībā, nodrošinot skaidrus atbalsta mehānismus – metodiskos risinājumus, izglītojošas iniciatīvas un diskusiju platformas. Šādi atbalsta mehānismi veicinātu kultūras vērtības konsekventu un jēgpilnu īstenošanu izglītības procesā.

5.9. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "latviešu valoda" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "latviešu valoda" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Tematiskā analīze identificēja 45 teksta vienības, kas tika iekļautas 14 primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās. (Skat. 30. pielikumu. Vērtības "latviešu valoda" integrēšanas ieguvumi.)

Vērtība "latviešu valoda" pirmsskolas izglītībā nav tikai saziņas līdzeklis, bet ir arī instruments bērnu personības un identitātes veidošanā *(piem., "[..] palīdz bērnos veidot piederības izjūtu un veicināt lepnumu par latviešu valodu." – 8.int.-V)".* Skolotāji īpaši izceļ latviešu valodas lomu nacionālās piederības un kultūras mantojuma izpratnes veicināšanā, uzskatot, ka latviešu valoda palīdz bērniem veidot saikni ar tradīcijām un sagatavoties turpmākajai izglītībai *(piem., "Meteņos minam mīklas. Nu, tas bija tāds gandarījums, ka bērni saprot šo pārnesto nozīmi." – 20.int.-V).*

Valoda tiek atzīta par būtisku priekšnoteikumu komunikācijas prasmju attīstībā, sekmējot bērnu spēju mijiedarboties ar vienaudžiem un skolotāju *(piem., "Mazajiem bērniem, kuriem valoda vēl nav attīstījusies, bieži novērojama fiziska uzvedība – viņi var iekniebt vai pabakstīt, jo nespēj vēl izteikt savas emocijas vārdos." – 13.int.-V),* kā arī izprast un apgūt mācību saturu. Latviešu valodas attīstība tiek cieši sasaistīta ar emocionālās izpausmes kvalitāti – bērni, kuriem ir bagātāks vārdu krājums, spēj precīzāk izteikt savas jūtas, kas veicina empātiju un sociālo sadarbību grupā *(piem., "[..] bērnam augot un attīstoties valodai, attīstās arī spēja emocijas izteikt ar vārdiem, nevis rīcību." – 13.int.-V)".* Latviešu valoda var būt arī kā motivējošs resurss – motivācija lietot latviešu valodu tiek veicināta ar uzslavām un aizraujošām darbībām, piemēram, lomu spēlēm, stāstniecību un teātri, kas rosināja bērnus runāt ar prieku un jēgu. Šāda pieeja veicina pozitīvu attieksmi pret mācīšanos un nostiprina bērnu pārliecību par savām spējām *(piem., "[..], tad izaug ne tikai aktieri, bet arī cilvēki, kuri prot uzstāties, nebaidās runāt, uzņemas atbildību un prot valodu lietot pareizi." – 20.int.-V).*

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "latviešu valoda" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 44 teksta vienības, kas tika grupētas 15 primārajos kodos un apvienotas četrās apakštēmās. (Skat. 30. pielikumu. Mācību metodes vērtības "latviešu valoda" integrēšanā.)

Skolotāji uzsver, ka vērtības "latviešu valoda" integrēšanai pirmsskolas izglītībā nepieciešamas elastīgas, uz bērnu centrētas un radošas metodes. Skolotāji uzskata, ka latviešu

valoda ieņem nozīmīgu lomu gan bērnu valodas attīstībā, gan viņu vispārējās izpratnes un komunikācijas veidošanā. Nozīmīgas mācību pieejas ietver pasaku inscenējumus, leļļu un galda teātri, kas vienlaikus attīsta gan valodas prasmes, gan emocionālo izpausmi *(piem., "Ar spēlēm un rotaļām bērni vieglāk apgūst latviešu valodu." – 5.int.-V).* Latviešu valodas apguve bieži tiek integrēta ikdienas ritmā, izmantojot rotaļas, didaktiskās spēles, pirkstiņrotaļas, skaitāmpantus un atkārtojumu *(piem., "[...] vienkārši ģeniālas ir pirkstiņrotaļas, skaitāmpantiņi saistībā ar pirkstu kustībām." – 20.int.-V).* Šādas metodes palīdz bērniem apgūt valodu dabiski, mijiedarbojoties un darbojoties ar prieku.

Digitālie rīki, piemēram, interaktīvās tāfeles un planšetes, tiek vērtēti kā nozīmīgi mācību procesa atbalstam – tie piesaista bērnu uzmanību, veicina sadarbību un palīdz paplašināt vārdu krājumu *(piem., "Bērns paņem planšeti un spēles laikā atrod, kas atbilst vasarai un kas nē." – 6.int.-V).* Šīs tehnoloģijas padara mācīšanos dinamisku un bērniem saistošu.

Svarīga loma tiek piešķirta arī multisensorām un radošām metodēm – valodas mācīšana notiek, iesaistot redzi, dzirdi, kustību un tausti *(piem., "Mācāmies tautas dziesmas no galvas, piedomājām paši klāt kustības." – 7.int.-V).* Attēli, mūzika, kustību rotaļas un zīmēšana palīdz bērniem vieglāk uztvert jauno leksiku un padara valodas apguvi aizraujošu. Skolotāji uzskata, ka šādas pieejas ne tikai veicina latviešu valodas lietojumu, bet arī nostiprina bērnu pašizpausmi un motivāciju mācīties.

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību "latviešu valoda" pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 34 teksta vienības, kas tika kodētas desmit primārajos kodos un sakārtotas četrās apakštēmās. (Skat. 30. pielikumu. Izaicinājumi vērtības "latviešu valoda" integrēšanā.)

Skolotāji identificēja vairākus būtiskus izaicinājumus, kas ietekmē vērtības "latviešu valoda" integrēšanu pirmsskolas izglītībā, īpaši daudzvalodīgā vidē. Viens no visbiežāk minētajiem šķēršļiem bija mājas valodas dominance, jo daudzas mazākumtautību ģimenes valsts valodu ikdienā nelieto, tādējādi ierobežojot bērna iespējas saskarties ar latviešu valodu ārpus izglītības iestādes *(piem., "Mums ir bērns no krievu ģimenes. Mājās viņi nerunā latviski." – 1.int.-V).* Šāda situācija apgrūtina valodas apguves procesu un samazina tās lietojuma biežumu, kas ir kritiski svarīgs agrīnajā vecumā.

Papildu grūtības rada arī vecāku iesaistes trūkums. Lai gan skolotāji cenšas iesaistīt ģimenes, piemēram, aicinot uz tematiskām pēcpusdienām vai rosinot lasīt un dziedāt mājās, bieži vecāku līdzdalība paliek formāla vai nenotiek vispār *(piem., "Vecākus vienmēr iesaistām rotaļās. Ar vecākiem tiek runāts, lai lasa bērniem priekšā, lai padzied tautas dziesmu mājās. Vecāki apsola, ka tā darīs, bet saprotam, ka nedara." – 10.int.-V).* Šāda situācija vājina skolotāju un ģimenes sadarbību valodas attīstības atbalstam.

Tostarp tika norādītas specifiskas valodas attīstības grūtības – bērniem nereti ir vāja skaņu izruna, ierobežots vārdu krājums un pasīva valodas lietošana, ko pastiprina arī pārmērīga viedierīču lietošana mājās un nepietiekama verbālā mijiedarbība ar pieaugušajiem *(piem., "Ģimenēs ar bērnu nerunā, nedzied, tikai izmanto viedierīces. Tas ietekmē bērnu runu." – 10.int.-V).*

Vēl viens būtisks aspekts ir zema bērnu motivācija runāt latviski. Bērni bieži dod priekšroku dzimtajai valodai, īpaši sazinoties ar vienaudžiem, kas grupās ar mazākumtautību pārsvaru veicina dzimtās valodas dominanci arī pirmsskolas izglītībā *(piem., "[...] bērni ir no mazākumtautību ģimenēm un savā starpā sarunājas dzimtajā valodā, kas ir krievu." – 9.int.-V).*

Šie izaicinājumi uzsver nepieciešamību pēc ciešākas sadarbības ar ģimenēm, valodas lietošanas vides paplašināšanas un mērķtiecīgiem pedagoģiskiem risinājumiem, lai nodrošinātu latviešu valodas klātbūtni bērnu ikdienā gan izglītības iestādē, gan ārpus tās.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības "latviešu valoda" integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 62 teksta vienības, kas tika kodētas 52 teksta vienības, kas tika kodētas 16 primārajos kodos un sakārtotas sešās apakštēmās. (Skat. 30. pielikumu. Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "latviešu valoda" integrēšanā.)

Skolotāji uzsvēra vairākas būtiskas vajadzības atbalstam, kas saistītas ar vērtību "latviešu valoda" integrēšanu pirmsskolas izglītībā. Viena no galvenajām problēmām bija kvalitatīvu mācību materiālu un digitālo resursu trūkums. Skolotāji norādīja, ka interaktīvi un bērniem saistoši rīki, piemēram, digitālās grāmatas vai valodas spēles, būtu nozīmīgs atbalsts, lai padarītu valodas apguvi interesantāku un daudzveidīgāku *(piem., "Varētu būt interaktīvas grāmatas, bērnam būtu interesanti, tad spēles, digitāli rīki, kas veicina latviešu valodas apguvi." – 4.int.-V).* Tika arī akcentēta nepieciešamība pēc profesionālās pilnveides, īpaši skolotājiem, kuri paši nāk no mazākumtautību vides un izjūt zināšanu trūkumu par valsts valodas lingvistiskajiem un kultūras aspektiem. Skolotāji aicināja uz biežāk organizētiem mācību kursiem, semināriem un pieredzes apmaiņas iespējām, kas sniegtu praktiskus risinājumus darbam lingvistiski neviendabīgā vidē *(piem., "Kursi par valodas attīstības metodēm un darbu daudzvalodīgā vidē ir ļoti vajadzīgi, [...]." – 4.int.-V).*

Papildus tika uzsvērta vajadzība pēc lielāka institucionāla un valsts atbalsta – gan mācību resursu finansēšanā, gan metodiskajā nodrošinājumā. Skolotāji atzīmēja, ka esošās iniciatīvas nereti neietver pirmsskolas izglītības posmu, kas rada nevienlīdzību resursu pieejamībā *(piem., "Skolēniem ir vēl Skolas somas projekts, kur var piesaistīt teātra izrāžu apmeklējumus, bet mums, bērnudārza bērniņiem, tāds nav." – 15.int.-V).*

Īpaša uzmanība tika pievērsta sadarbībai ar vecākiem – skolotāji uzskatīja, ka valodas apguves ilgtspēja lielā mērā ir atkarīga no tā, vai latviešu valoda tiek lietota arī mājās. Vecāku ieinteresētības veicināšana tika uzskatīta par būtisku nosacījumu latviešu valodas nostiprināšanai ārpus izglītības iestādes *(piem., "Vecāku ieinteresētība arī ļauj pārvarēt daudzus šķēršļus." – 20.int.-V).*

Kopumā skolotāji uzskatīja, ka vērtības "latviešu valoda" īstenošanai nepieciešama visaptveroša pieeja, kas apvieno kvalitatīvus resursus, profesionālu atbalstu, iekļaujošu vidi un ciešu sadarbību ar ģimenēm.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "latviešu valoda". Tekstā identificējami desmit attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 22. (Skat. 30. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "latviešu valoda".)

Skolotāju attieksmēs pret vērtību "latviešu valoda" atklājas šīs vērtības profesionālā, kultūras un personiskā nozīme *(piem., "Man vienkārši patīk stāstīt, tas ir tāds kā sirdsdarbs. Lasu vai stāstu bērniem pasakas." – 20.int.-V).* Pozitīva attieksme izpaužas kā skolotāju apzināta rīcība valodas kvalitātes nodrošināšanā un vēlēšanās saglabāt un nodot bērniem latviešu valodu kā būtisku identitātes daļu *(piem., "Man pašai būtu jādzird, vai es pareizi lietoju latviešu valodu." – 20.int.-V).* Intervijās iespējams identificēt personiskā atbildības, valodas lietojuma pareizības, stāstīšanas kultūras, profesionālās pilnveides nozīmi *(piem., "Es biju atradusi ļoti labus kursus." – 20.int.-V).* Vienlaikus identificējami arī ierobežojumi un pretrunīgas nostājas. Ir skolotāji, kuri latviešu valodas lietojumu pakārto bērna tūlītējai labsajūtai, izmantojot krievu valodu, neapzināti vājinot latviešu valodas lomu *(piem., "Es protu krievu valodu, un man gribas pārtulkot." – 1.int.-V)".* Atklājas mazākumtautību skolotāju grūtības ar latviešu kultūras tekstu izpratni un skolotāju pašu ieradumi, piemēram, žargonvalodas lietošana, kas var mazināt latviešu valodas pedagoģisko vērtību *(piem., "Jā, tas bija ļoti forši!" – 5.int-V).*

Ir skolotāji, kuru atbildēs atklājas neviennozīmīga vai kritiska attieksme pret profesionālās ētikas ievērošanu un daudzvalodības lomu izglītības procesā *(piem., "Mācoties, protams, vajadzēja pārtulkot. Es teicu: "Labi, ka es vēl saprotu, krieviski!"" – 18.int.-V).* Kopumā vērtība "latviešu valoda" skolotāju attieksmēs tiek atzīta kā nozīmīga, tomēr tās praktiskā īstenošana atklājas kā daudzveidīga un pretrunīga. Implicītās vērtības izpaužas gan kā augsta profesionālā atbildība un valodas kopšana, gan kā tendence pielāgoties situācijai, nereti mazinot latviešu valodas prioritāti. Šī attieksmju dažādība apliecina vajadzību pastiprināti attīstīt skolotāju kultūras kompetenci un izpratni par profesionālās ētikas nozīmi latviešu valodas lietojumā.

5.10. Pētījuma 1. posma rezultāti par vērtības "Latvijas valsts" īstenošanu pirmsskolas izglītībā

Lai noskaidrotu vērtības "Latvijas valsts" integrēšanas ieguvumus pirmsskolas izglītībā, skolotāji tika aicināti dalīties savā redzējumā par tās nozīmi. Tematiskā analīze identificēja 123 teksta vienības, kas tika iekļautas 34 primārajos kodos un grupētas astoņās apakštēmās. (Skat. 31. pielikumu. Vērtības "Latvijas valsts" integrēšanas ieguvumi.)

Skolotāju intervijās vērtības "Latvijas valsts" integrēšana pirmsskolas izglītībā tiek raksturota kā nozīmīgs ieguldījums bērna piederības izjūtas, nacionālās identitātes un sociāli pilsoniskās attieksmes veidošanā. Skolotāji uzsver, ka bērniem tiek veidota piederības izjūta vispirms savai ikdienas videi un pakāpeniski arī valstij *(piem., "Mēs īpašu uzmanību pievēršam bērnu piederības izjūtas veidošanai – vispirms tai videi un vietai, kur viņi ikdienā atrodas, un pakāpeniski arī plašākai piederībai savai valstij." – 7.int.-LV),* izmantojot simboliskus un emocionālus līdzekļus, piemēram, valsts svētku svinēšanu, tautasdziesmas, iepazīšanos ar Latvijas dabu un novadiem *(piem., "Runājot par Latviju un Latvijas svētkiem, mēs iepazīstam arī dažādus novadus – kādi tur ir ezeri, upes, vai piekļuve jūrai." – 4.int.-LV).* Šīs darbības veicina tradīciju pārmantošanu, latviešu valodas un kultūras apzināšanos, kā arī emocionālu saikni ar savu valsti. Intervijās skolotāji atzīmē, ka bērniem kļūst nozīmīgi valsts simboli –

karogs, himna, prezidents – un tiek veidota izpratne par valstiskumu un neatkarību bērnam uztveramā līmenī *(piem., "Bērnus iepazīstinām arī ar Latvijas prezidentu. Bērni zina viņa vārdu un uzvārdu. Runājam par valsts simboliem. Bērni zina, ka himnas laikā stāvam kājās, […]." – 18.int.-LV).* Tiek akcentēta arī sociāli pilsoniskās attieksmes attīstīšana – rūpes par vidi, cieņa pret līdzcilvēkiem, atbildības izjūta un interese par Latvijas sasniegumiem dažādās jomās *(piem., "[…], kad Latvijā tiek iegūts Oskars vai kāds cits starptautisks apbalvojums, mēs to izceļam. Mēs pārrunājam, ko šie sasniegumi nozīmē, […]." – 9.int.-LV).* Sarežģītākas tēmas, kā neatkarība vai drošība, tiek skartas vienkāršoti un bērna uztverei atbilstoši *(piem., "[…] vecākās grupas bērni, īpaši zēni, bieži vien jau ir dzirdējuši par armiju, par NATO un pat zina, ka šīs struktūras nodrošina valstu aizsardzību." – 9.int.-LV).* Kopumā vērtības "Latvijas valsts" integrēšana palīdz veidot bērnos emocionālu saikni ar savu zemi, attīstot patriotisku attieksmi, cieņu pret valodu, kultūru un pilsonisku līdzdalību.

Lai noskaidrotu, kādas mācību metodes tiek izmantotas, integrējot vērtību "Latvijas valsts" pirmsskolas izglītībā, tematiskajā analīzē tika identificētas 141 teksta vienības, kas tika sakārtotas 29 primārajos kodos un grupētas deviņās apakštēmās. (Skat. 31. pielikumu. Mācību metodes vērtības "Latvijas valsts" integrēšanā.)

Lai integrētu vērtību "Latvijas valsts" pirmsskolas izglītībā, skolotāji izmanto mācību metodes, kas attīsta bērnu nacionālo identitāti, piederības izjūtu un pilsonisko apziņu. Viena no centrālajām metodēm ir valsts svētku atzīmēšana, ietverot koncertus, priekšnesumus, galda klāšanu un svinīgus mirkļus, kas rada īpašu emocionālu pieredzi un stiprina bērna saikni ar Latvijas valsti *(piem., "Katra svētku svinēšana ir nedaudz citāda, piemēram, pagājušajā gadā veidojām gaismas ceļu ap mūsu iestādi ar lukturīšiem Latvijas karoga krāsās un no svecītēm izkārtojām lielu sirsniņu." – 9.int.-LV).* Liela nozīme tiek piešķirta tradīciju iedzīvināšanai, izmantojot tautasdziesmas, rotaļas, dejas un stāstus, kā arī gadskārtu svētku atzīmēšanu *(piem., "Jau rudenī mēs sākam ar Miķeļiem un Mārtiņiem. Tālāk seko Lāčplēša diena, kurā runājam par drosmi, varonību un mūsu tautas varoņiem." – 21.int.-LV).*

Intervijās skolotāji norāda, ka Latvijas valsts simbolu iepazīšana ir metode, kuru izmantojot, bērni apgūst prezidenta, karoga, himnas nozīmi, tā veidojot sākotnēju izpratni par valstiskumu. Šo zināšanu nostiprināšanā tiek izmantota praktiska darbošanās, piemēram, karodziņu un dekorāciju izgatavošana *(piem., "Gatavojam arī dažādus radošos darbiņus – bērni paši izgatavo karodziņus un citus rotājumus." – 1.int.-LV).*

Skolotāji kā veiksmīgu mācību metodi norāda spēļu aktivitātes – galda spēles, viktorīnas un uzskates materiālus –, lai padarītu tēmu bērnam pieejamāku un emocionāli piesātinātu. Tāpat īpaši nozīmīga metode ir ģimenes iesaiste, kad bērni kopā ar ģimeni iesaistās projektos, tā nostiprinot starppaaudžu saikni un vērtību pārnesi *(piem., "Vecāki tiek aicināti iesaistīties, daloties stāstos par savas valsts un ģimenes vērtībām." – 15.int.-LV).*

Skolotāji atzīmē, ka ne mazāk svarīga metode ir sadarbība ar kopienu, piemēram, vizītes pie zemessargiem *(piem., "Mūsu bērniem ir iespēja doties ekskursijās uz Zemessardzes bataljonu, […]." – 9.int.-LV)* vai muzeju apmeklējumi un bērnu līdzdalības veicināšana *(piem., "[…]- bērniem ir iespēja izteikt savas vēlmes un redzēt, ka viņu viedoklim ir nozīme." – 9.int.-LV).*

Kopumā šīs metodes veido saturīgu un emocionāli piesātinātu vidi, kurā bērni apgūst Latvijas valsts nozīmi ne tikai kognitīvā, bet arī attieksmju un vērtību līmenī, attīstot patriotismu, cieņu pret valsts simboliem un lepnumu par piederību Latvijai.

Lai noskaidrotu, ar kādiem izaicinājumiem skolotāji saskaras, īstenojot vērtību "Latvijas valsts" pirmsskolas izglītībā, viņi tika aicināti aprakstīt grūtības, kas rodas šīs vērtības integrēšanas procesā. Tematiskā analīze identificēja 32 teksta vienības, kas tika kodētas deviņos primārajos kodos un grupētas piecās apakštēmās. (Skat. 31. pielikumu. Izaicinājumi vērtības "Latvijas valsts" integrēšanā.) Integrējot vērtību "Latvijas valsts" pirmsskolas izglītībā, skolotāji sastopas ar izaicinājumiem, kas atklāj dažādus ierobežojumus gan saturiskā, gan praktiskā līmenī.

Kā būtisku izaicinājumu skolotāji intervijās norāda bērnu atšķirīgās dzimtās valodas un kultūru dažādību. Ir bērni, kas nāk no ģimenēm ar atšķirīgu valodas vidi vai ir dzīvojuši ārvalstīs, tāpēc grupās nereti dominē citas valodas, piemēram, angļu, krievu *(piem., "Bērni, kuri kādu laiku dzīvojuši Anglijā un tagad atgriezušies Latvijā, savā starpā bieži runā angļu valodā." – 18.int.-LV).* Šāda daudzvalodīga vide apgrūtina latviešu valodas un nacionālās identitātes stiprināšanu ikdienā. Skolotāji kā izaicinājumu atzīmē vecāku līdziesaistes nevienlīdzību. Ir vecāki, kas aktīvi iesaistās pasākumos un atbalsta bērnu nacionālās piederības veicināšanu, tomēr ir arī vecāki, kas ir pasīvi vai attiecīgās vērtības viņiem nav prioritāras *(piem., "Protams, vienmēr būs daļa vecāku, kuri dažādu iemeslu dēļ neiesaistās, un tā ir realitāte." – 9.int.-LV).* Šāda nevienmērīga attieksme ierobežo kopīgas vērtību nostiprināšanas iespējas.

Skolotāji kā izaicinājumu min to, ka vērtības "Latvijas valsts" aktualizēšana bieži aprobežojas ar sezonāliem notikumiem – galvenokārt valsts svētku laikā –, nevis notiek sistemātiski visa gada garumā, tādējādi apgrūtinot šīs vērtības nozīmes nostiprināšanu ikdienā un kavējot dziļākas emocionālās saiknes veidošanos ar valsti *(piem., ''Lai gan šī tēma visbiežāk aktualizējas novembrī, to nevajadzētu atstāt tikai kā vienreizēju notikumu." – 24.int.-LV).*

Izaicinājumu skolotājiem rada arī vērtības sarežģītība un tās piemērotība pirmsskolas vecuma bērniem. Tēmas, kā neatkarība, valsts pārvalde vai starptautiskā drošība, bērniem bieži ir pārāk abstraktas un grūti izskaidrojamas viņu attīstības līmenim atbilstošā veidā *(piem., "Godīgi sakot, mēs šo tēmu vēl nemaz neesam aizskāruši. Es pat neesmu pārliecināta, vai bērni to saprastu, kas ir NATO. Trūkst skaidras pieejas – kā par to runāt, kā stāstīt." – 11.int.-LV).* Skolotāji uzsver arī metodiskā atbalsta trūkumu – īpaši to materiālu, kas palīdzētu skaidrot latviešu tautas folkloras un simbolu nozīmi, tieši mazākumtautību skolotājiem, kuriem šis kultūras jautājumi var būt mazāk pazīstami *(piem., "Un to vajag skaidrot. To sapratu, kad bijušajā mazākumtautību grupā, spēlējot latviešu tautas rotaļu "Saule un Mēness" – […]." – 22.int.-LV).*

Kopumā vērtības "Latvijas valsts" integrēšana pirmsskolas izglītībā saskaras ar vairākiem izaicinājumiem – valodas barjeru un kultūras dažādību grupā, satura sarežģītību, sezonalitāti un nepietiekamu metodisko atbalstu. Šie izaicinājumi prasa no skolotājiem augstu spēju pielāgoties, kultūras jūtīgumu un mērķtiecīgu darbu, lai veidotu stabilu nacionālās identitātes pamatu bērniem.

Lai noskaidrotu, kāds atbalsts nepieciešams skolotājiem vērtības "Latvijas valsts" integrēšanai pirmsskolas izglītības mācību saturā, tematiskajā analīzē tika identificētas 62 teksta vienības, kas tika kodētas 25 teksta vienības, kas tika kodētas desmit primārajos kodos un sakārtotas trijās apakštēmās. (Skat. 31. pielikumu. Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "kultūra" integrēšanā.) Integrējot vērtību "Latvijas valsts" pirmsskolas izglītībā, skolotāji saskaras ar konkrētām vajadzībām atbalstam, kas ietekmē pedagoģiskā procesa kvalitāti un bērnu nacionālās identitātes veicināšanu.

Kā vienu no būtiskām vajadzībām skolotāji intervijās norāda resursu pieejamību – īpaši ekskursijas, muzeju apmeklējumus un kvalitatīvus metodiskos materiālus, kas piemēroti jaunākā vecuma bērniem. Skolotāji norāda, ka pašvaldībās biežāk finansējums tiek novirzīts sākumskolai, savukārt pirmsskolas bērniem šādas iespējas ir ierobežotas, kas kavē autentisku un daudzveidīgu pieredzi saistībā ar valsts kultūras mantojumu *(piem., "Mūsu pašvaldībā biežāk uz muzejiem dodas sākumskolas skolēni. Savukārt pirmsskolas bērniem šādas iespējas kļūst ierobežotas, jo finansējuma tam bieži vien nepietiek." – 13.int.-LV).*

Skolotāji intervijās akcentē vecāku iesaistes nepieciešamību. Skolotāji uzsver, ka bērna izpratne un emocionālā saikne ar valsts svētkiem un tradīcijām veidojas daudz noturīgāk, ja arī ģimenē šīs vērtības tiek praktizētas. Vecāku līdzdalība un atbalsts ir būtisks pamats, lai bērns patiesi sajustu piederību Latvijas valstij *(piem., "Mēs bērnudārzā varam runāt par 4. maiju, par Baltā galdauta svētkiem. Bet, ja bērns šo dienu kopā ar vecākiem neizdzīvo, tad arī tā izjūta nepiedzimst." – 16.int.-LV).*

Tostarp intervijās tiek norādīta nepieciešamība pilnveidot skolotāju zināšanas un prasmes, īpaši attiecībā uz Latvijas vēsturi un spēju vienkāršoti skaidrot sarežģītus jēdzienus, atbilstoši bērnu attīstības līmenim. Skolotāji nereti izjūt pieredzes trūkumu, kas kavē vēstures un valstiskuma aspektu integrēšanu ikdienas darbā *(piem., "Ar trīsgadniekiem par Latvijas vēsturi vēl neesam runājuši. Man nav bijusi pieredze, ko šajā vecumposmā runāt tieši par vēsturi." – 1.int.-LV).*

Kopumā skolotājiem nepieciešams plašāks resursu atbalsts, mērķtiecīga sadarbība ar vecākiem un iespējas profesionālajai pilnveidei, lai vērtība "Latvijas valsts" bērna pieredzē iegūtu dziļāku, personiski nozīmīgu saturu.

Skolotāju sniegtajās atbildēs identificējamas implicītās vērtības, kas atklājas attieksmē un uzvedībā saistībā ar vērtību "Latvijas valsts". Tekstā identificējami astoņi attieksmes veidi, teksta vienību skaits – 38. (Skat. 31. pielikumu. Skolotāju attieksmes pret vērtību "*Latvijas valsts*".)

Skolotāju attieksmēs vērtība "Latvijas valsts" izpaužas, ietverot gan emocionālu piederību, gan profesionālu atbildību. Skolotāji, kuri demonstrē patriotismu ar pārliecību un piemēru, implicīti uztver Latvijas valsti kā nacionālās identitātes, pilsoniskās līdzdalības un kopienas piederības vērtību *(piem., "Ja es pati ar lepnumu un pārliecību runāju par Latviju, ja tā ir "manās asinīs", tad bērni to izjūt un pieņem arī sev."- 9.int.-LV).* Šāda attieksme tiek izteikta ar aktīvu iesaisti svētkos, emocionālu saikni ar valsti un centieniem iesaistīt arī bērnus un viņu ģimenes kopīgās darbībās. Vienlaikus ir skolotāji, kuru attieksmēs vērojama profesionāla nedrošība, izvairīšanās vai neziņa par to, kā aktualizēt valsts vērtības ikdienas darbā. Tiek minētas bailes no publiskām uzrunām, nepārliecība par bērna kognitīvajām spējām vai tēmas

aktualitāti ārpus svētkiem *(piem., "Skolotāja izdomāja paņemt slimības lapu, jo bija jāvada pasākums par Latviju." – 11.int.-LV).* Šie aspekti norāda uz nepietiekamu izpratni par vērtību "Latvijas valsts" kā izglītojošu un audzinošu vērtību.

Implicīti atklājas arī izpratnes plaisa starp skolotāju personiskajām izjūtām un profesionālajiem pienākumiem, kā rezultātā vērtība "Latvijas valsts" netiek konsekventi un mērķtiecīgi integrēta pedagoģiskajā darbā *(piem., "Tēma par Latvijas valsti nav aktuāla visu gadu, taču īpaši izceļas novembrī." – 6.int.-LV).*

Analizējot skolotāju attieksmes, vērtība "Latvijas valsts" nereti tiek izteikta nevienmērīgi – no patriotiska entuziasma līdz profesionālai pasivitātei. Šāda nevienmērība norāda uz nepieciešamību stiprināt skolotāju pilsonisko kompetenci un profesionālo sagatavotību, lai nodrošinātu jēgpilnu un saskanīgu šīs vērtības integrāciju pirmsskolas izglītībā.

5.11. Pētījuma 2. posma rezultāti

Otrā pētījuma posma sākumā tika veikts Kolmogorova-Smirnova tests Skolotāju vērtību aptaujas (SVA) un Agrīnās vērtībizglītības skalas (AVIS) apakšskalām, lai pārbaudītu datu atbilstību normālsadalījumam. Testa rezultāti parādīja datu neatbilstību normālsadalījumam visās abu aptauju apakšskalās. Tā kā vairākas apakšskalas tika pārskatītas (dzīvības un laulības vērtības), katrai tika izveidotas divas apakšskalas, lai uzlabotu iekšējās saskaņotības rādītājus). Tajās Kolmogorova-Smirnova tests tika veikts atkārtoti pēc iekšējās saskaņotības pārbaudes un apakšskalu korekcijām. 5.1. tabulā redzami Kolmogorova-Smirnova testa rezultāti pēc veiktajām korekcijām. Pamatojoties uz testa rezultātiem, kas parādīja datu neatbilstību normālsadalījumam, turpmākajā analīzē tika izmantotas neparametriskās metodes.

5.1. tabula

SVA un AVIS aprakstošās statistikas un normālsadalījuma testa rādītāji

Vērtības	*SVA: Eksplicītās vērtības*			*SVA: Implicītās vērtības*			*AVIS: Vērtībizglītības īstenošana*		
	M	*SD*	*K-S*	*M*	*SD*	*K-S*	*M*	*SD*	*K-S*
Dzīvība: Vērtība	4,02	0,61	0,123**	3,97	0,65	0,157**	3,64	0,65	0,78**
Dzīvība: Aizstāvība	–	–	–	2,84	1,66	0,170**	–	–	–
Cilvēka cieņa	4,46	0,63	0,197**	4,09	0,60	0,098**	4,38	0,54	0,198**
Brīvība	4,22	0,64	0,124**	3,89	0,54	0,085**	4,43	0,56	0,188**
Ģimene	4,45	0,50	0,136**	3,85	0,59	0,082**	3,72	0,68	0,114**
Laulība: Vērtība	4,16	0,78	0,151**	3,70	0,77	0,141**	2,58	0,88	0,060**
Laulība: Aizstāvība	–	–	–	3,70	1,19	0,217**	–	–	–
Darbs	4,61	0,45	0,218**	4,39	0,55	0,135**	4,10	0,61	0,132**
Daba	4,31	0,71	0,168**	3,79	0,77	0,099**	3,83	0,72	0,088**
Kultūra	4,10	0,69	0,097**	3,93	0,69	0,106**	3,35	0,72	0,057**
Latviešu valoda	4,30	0,62	0,150**	3,89	0,67	0,088**	4,27	0,70	0,149**
Latvijas valsts	4,30	0,62	0,150**	3,87	0,70	0,094**	3,53	0,86	0,067**

Piezīmes. SVA – Skolotāju vērtību aptauja, AVIS – Agrīnās vērtībizglītības skala. K-S – Kolmogorova-Smirnova tests. * $p < 0.01$,** $p < 0.001$.

Tika pārbaudīta abu mērinstrumentu – Skolotāju vērtību aptaujas un Agrīnās vērtībizglītības skalas – iekšējā saskaņotība. Veicot atsevišķo apakšskalu analīzi, tika konstatēta zema iekšējā saskaņotība ģimenes apakšskalai Agrīnās vērtībizglītības skalā (Kronbaha alfas koeficienta rādītājs 0,689), kā arī dzīvības un laulības apakšskalām Skolotāju vērtību aptaujas implicītajā skalā (Kronbaha alfas koeficienta rādītāji attiecīgi 0,598 un 0,505).

Analizējot vērtības "ģimene" apakšskalu Agrīnās vērtībizglītības skalā, tika konstatēts, ka salīdzinoši zemo iekšējās saskaņotības rādītāju rada viena apakšskalas panta (reversais pants "Es izvairos runāt ar bērniem par netradicionālām ģimenēm, piemēram, viena dzimuma vecāku ģimenēm") pretruna ar pārējiem pantiem. To izņemot no apakšskalas, iekšējās saskaņotības rādītājs paaugstinājās līdz 0,781, kas interpretējama kā laba. Tā kā saturā radniecīgi jautājumi Agrīnās vērtībizglītības skalā ir iekļauti arī vērtības "laulība" apakšskalā (reversais pants "Es izvairos atbildēt bērniem uz jautājumiem par viendzimuma laulību"), tika pieņemts lēmums vērtības "ģimene" apakšskalā minēto pantu izņemt, lai paaugstinātu iekšējo saskaņotību.

Analizējot vērtības "dzīvība" apakšskalu Skolotāju vērtību aptaujas implicītajā skalā, tika konstatēts, ka iekšējo saskaņotību pazemina divi panti, kas saturiski ir radniecīgi, tādējādi varētu veidot atsevišķu apakšskalu (reversie panti "Es izvairos izteikt nostāju situācijās, kurās apdraudēta cilvēka dzīvība" un "Es izvairos izteikt nostāju situācijās, kurās apdraudēta dzīvnieka dzīvība"). Tika pieņemts lēmums iekšējās saskaņotības un apakšskalu uzticamības paaugstināšanai sākotnējo vērtības "dzīvība apakšskalu sadalīt divās apakšskalās: "Dzīvība – vērtība" (4 panti) un "Dzīvība – aizstāvība" (2 panti). Jaunizveidoto apakšskalu Kronbaha alfas koeficienta rādītāji bija attiecīgi 0,787 un 0,979, kas norāda uz labu un ļoti labu iekšējo saskaņotību.

Līdzīgi, analizējot vērtības "laulība" apakšskalu Skolotāju vērtību aptaujas implicītajā skalā, tika konstatēts, ka iekšējo saskaņotību pazemina divi panti (reversie panti "Es uzskatu, ka laulība ir novecojusi institūcija" un "Es uzskatu, ka laulība nav būtiska, lai veidotu ilgtermiņa attiecības ar partneri"). No sākotnējās vērtības "laulība" apakšskalas tika izveidotas divas apakšskalas: "Laulība – vērtība" un "Laulība – aizstāvība". Jaunizveidoto apakšskalu Kronbaha alfas koeficienta rādītāji bija 0,729 un 0,830, kas norāda uz labu un ļoti labu iekšējo saskaņotību.

Pēc izmaiņu veikšanas tika konstatēta ļoti laba iekšējā saskaņotība gan Agrīnās vērtībizglītības skalai (AVIS), gan Skolotāju vērtību aptaujai (SVA) ar Kronbaha alfas koeficienta vērtībām 0,958 AVIS un 0,957 un 0,946 attiecīgi SVA eksplicītajai un implicītajai skalai. Lai gūtu pilnīgāku ieskatu, tika analizēti gan Kronbaha alfas, gan Makdonalda omegas koeficientu rādītāji. Atsevišķām apakšskalām Kronbaha alfas koeficienti bija robežās starp 0,690 un 0,979, bet Makdonalda omega koeficienti – starp 0,653 un 0,982. Tādejādi tie uzrādīja pārsvarā labu vai ļoti labu iekšējo saskaņotību (visus iekšējās saskaņotības rādītājus – apakšskalu un skalu kopējos Kronbaha alfas un Makdonalda omegas koeficientus – skat. 5.2. tabulā). Nedaudz zemāki koeficienti bija AVIS kultūras apakšskalai, ko varētu skaidrot ar pantos ietverto kultūras parādību lielo dažādību (latviešu folklora, cittautu kultūra, reliģiskās tradīcijas). Savukārt apakšskalās, kurās iekšējā saskaņotība bija ļoti augsta (*koeficienti virs 0,9*), jāņem vērā, ka iespējama pantu saturiska pārklāšanās.

5.2. tabula

SVA un AVIS iekšējās saskaņotības rādītāji

Vērtības	*SVA: Eksplicītās vērtības*		*SVA: Implicītās vērtības*		*AVIS: Vērtībizglītības īstenošana*	
	Kronbaha Alfa	*Makdonalda Omega*	*Kronbaha Alfa*	*Makdonalda Omega*	*Kronbaha Alfa*	*Makdonalda Omega*
Dzīvība: Vērtība	0,756	0,748	0,787	0,789	0,813	0,809
Dzīvība: Aizstāvība	–	–	0,979	– (2 panti)	–	–
Cilvēka cieņa	0,872	0,872	0,690	0,697	0,875	0,874
Brīvība	0,879	0,880	0,705	0,719	0,888	0,893
Ģimene	0,722	0,722	0,749	0,766	0,781	0,778
Laulība: Vērtība	0,890	0,896	0,729	0,730	0,776	0,982
Laulība: Aizstāvība	–	–	0,830	– (2 panti)	–	–
Darbs	0,864	0,863	0,814	0,817	0,763	0,753
Daba	0,935	0,937	0,806	0,801	0,750	0,885
Kultūra	0,858	0,860	0,832	0,827	0,710	0,653
Latviešu valoda	0,803	0,797	0,810	0,810	0,830	0,810
Latvijas valsts	0,824	0,817	0,868	0,864	0,864	0,878
Kopējie rādītāji	0,957	0,955	0,946	0,941	0,958	0,970

Piezīmes. SVA – Skolotāju vērtību aptauja, AVIS – Agrīnās vērtībizglītības skala.

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu – kādi ir skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību un vērtībizglītības īstenošanas rādītāji, tika analizēti aprakstošās statistikas rādītāji. Ņemot vērā datu neatbilstību normālsadalījumam, tika analizētas apakšskalu mediānas un starpkvartiļu amplitūdas (skat. 5.3.. tabulu).

5.3. tabula

Skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību un vērtībizglītības aprakstošās statistikas rādītāji

Vērtības	SVA: Eksplicītās vērtības			SVA: Implicītās vērtības			AVIS: Vērtībizglītības īstenošana		
	Mdn	*Q1; Q3*	*IQR*	*Mdn*	*Q1; Q3*	*IQR*	*Mdn*	*Q1; Q3*	*IQR*
Dzīvība: Vērtība	4,00	3,67; 4,50	0,83	4,00	3,50; 4,50	1,00	3,67	3,22; 4,11	0,89
Dzīvība: Aizstāvība	–	–	–	3,00	1,00; 4,00	3,00	–	–	–
Cilvēka cieņa	4,67	4,00; 5,00	1,00	4,17	3,67; 4,50	0,83	4,56	4,11; 4,78	0,67
Brīvība	4,17	4,00; 4,83	0,83	3,83	3,50; 4,17	0,67	4,67	4,11; 4,89	0,78
Ģimene	4,50	4,17; 4,83	0,66	3,83	3,50; 4,33	0,83	3,88	3,25; 4,13	0,88
Laulība: Vērtība	4,17	3,83; 4,83	1,00	3,75	3,25; 4,25	1,00	2,67	2,00; 3,22	1,22
Laulība: Aizstāvība	–	–	–	4,00	3,00; 5,00	2,00	–	–	–
Darbs	4,83	4,33; 5,00	0,67	4,33	4,00; 4,83	0,83	4,22	3,67; 4,56	0,89
Daba	4,33	4,00; 5,00	1,00	3,83	3,33; 4,33	1,00	3,89	3,44; 4,33	0,89
Kultūra	4,17	3,67; 4,67	1,00	4,00	3,50; 4,33	0,83	3,33	2,89; 3,89	1,00
Latviešu valoda	4,50	4,00; 4,67	0,67	4,00	3,50; 4,33	0,83	4,44	4,00; 4,78	0,78
Latvijas valsts	4,50	4,00; 4,67	0,67	4,00	3,50; 4,33	0,83	3,61	3,00; 4,11	1,11

Piezīmes. SVA – Skolotāju vērtību aptauja, AVIS – Agrīnās vērtībizglītības skala. *Mdn* – mediāna, *Q1, Q3* – kvartiles, *IQR* – starpkvartiļu amplitūda.

Apkopojot rezultātus, vērojama tendence, ka vispārējā attieksme pret vērtībām ir pozitīva, bet šo vērtību īstenošana vērtībizglītībā ir nevienmērīga. Lielākā daļa vērtību eksplicītajā līmenī tiek novērtētas augstāk nekā implicītajā, un abas šīs attieksmes bieži vien pārsniedz vērtībizglītības praksē uzrādīto biežumu. Piemēram, tādas vērtības kā "darbs" (eksplicīti *Mdn* = 4,83; *IQR* = 0,67), "cilvēka cieņa" (*Mdn = 4,67; IQR = 1,00*) un "latviešu valoda" (*Mdn = 4,50; IQR = 0,67*) tiek novērtētas ļoti augstu, un šīm vērtībām arī vērtībizglītības īstenošanā ir relatīvi augsti rādītāji (attiecīgi *Mdn* = 4,22; 4,56; 4,44). Salīdzinoši zemie IQR rādītāji (mazāk par 1) norāda uz vienotu izpratni starp skolotājiem.

Savukārt tādām vērtībām kā "laulība" (praksē *Mdn* = 2,67; *IQR* = 1,22) un "kultūra" (*Mdn = 3,33; IQR = 1,00*) ir vērojama visizteiktākā atšķirība starp deklarēto eksplicīto attieksmi un faktisko īstenošanu vērtībizglītībā. Šajos gadījumos gan zemās mediānas, gan augstie IQR vērtībizglītības īstenošanā liecina par vienotas pieejas trūkumu, kas, iespējams, saistīta ar dažādu personīgo interpretāciju vai piemērojamību atkarībā no izglītības vides. Līdzīga disproporcija novērojama arī ģimenes vērtībai – eksplicīti tā tiek augstu novērtēta (Mdn = 4,50), bet praksē ievērojami zemāk (3,88), ar IQR 0,88, kas atspoguļo samērā augstu variabilitāti.

Vērtība "brīvība" izceļas ar augstu mediānu vērtībizglītības praksē (4,67), kas pat pārsniedz eksplicīto attieksmi (4,17), norādot uz pedagoģiskā darba virzību uz bērnu autonomiju un izvēles brīvību. Arī vērtība "cilvēka cieņa" visās dimensijās uzrāda augstus rezultātus un arī augstu vienprātību (vērtībizglītības īstenošanā Mdn = 4,56; IQR = 0,67), kas norāda uz šo vērtību kā stabili īstenotu un dziļi integrētu pirmsskolas pedagoģiskajā praksē.

Implicīto attieksmju vērtējumi parasti ir nedaudz zemāki par eksplicītajiem, piemēram, dzīvībai (Mdn = 4,00; IQR = 1,00 pret 0,83 eksplicīti), kas var liecināt par zināmu atšķirību starp deklaratīvo un faktisko pārliecību vai rīcības tendenci. Dažos gadījumos, piemēram, vērtībām "daba" un "*Latvijas valsts*", šī atšķirība ir mērena, taču praksē mediānas ir zemākas (attiecīgi 3,89 un 3,61), un IQR virs 1 (1,11 vērtībai "*Latvijas valsts*") atklāj daudzveidīgas pieejas šo vērtību ieviešanā.

Ievērojama ir arī tas, ka lielākajai daļai vērtībizglītības īstenošanas rādītājiem ir plašākas starpkvartiļu amplitūdas nekā attieksmes līmenī, kas norāda uz mazāku vienprātību skolotāju starpā par to, cik lielā mērā konkrēto vērtību īstenot vērtībizglītības praksē. Tas var būt saistīts ar atšķirībām profesionālajā sagatavotībā, institucionālajā vidē vai individuālajās pārliecībās.

Kopumā dati atklāj augstu vērtību apzinātību skolotāju attieksmēs un daļēju to īstenošanu vērtībizglītībā. Vērtības kā "cilvēka cieņa'', ''darbs'', ''brīvība'' un ''latviešu valoda'' veido kodolu, kurā attieksme un darbība ir vislielākajā saskaņā, turpretim vērtības "laulība", "kultūra" un "Latvijas valsts" praksē ir ievērojami mazāk konsekventi īstenotas.

Atbildot uz pētījuma jautājumu – kādas ir skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību un vērtībizglītības īstenošanas mijsakarības, tika analizētas korelācijas starp eksplicītajām un implicītajām vērtībām un vērtībizglītības īstenošanu. Dati parādīja statistiski nozīmīgas saistības starp mainīgajiem. Tā kā datu sadalījums neatbilda normālsadalījumam, korelāciju analīzē tika izmantots Spīrmena rangu korelācijas koeficients. Korelācijas tika aprēķinātas trijos dimensiju pāros: implicītās un eksplicītās vērtības, implicītās vērtības un vērtībizglītības īstenošanas prakse, eksplicītās vērtības un vērtībizglītības īstenošanas prakse. Implicīto un eksplicīto vērtību saistību analīzei tika izmantotas divpusējas korelācijas, tā kā teorētiski šīm

vērtībām var būt abpusēja savstarpēja saistība – skolotāju implicītās vērtības var ietekmēt eksplicītās vērtības, gan arī otrādi. Savukārt korelāciju analīzē starp implicītajām vērtībām un vērtībizglītības praksi, kā arī starp eksplicītajām vērtībām un vērtībizglītības praksi tika izmantotas vienpusējas korelācijas, balstoties uz pieņēmumu, ka skolotāju vērtības var noteikt viņu profesionālo darbību, bet ne pretēji. Skat. 5.4. tabulu.

5.4. tabula

Skolotāju implicīto, eksplicīto vērtību un vērtībizglītības īstenošanas rādītāju korelāciju analīze

Vērtības	Implicītās vērtības / Eksplicītās vērtības	Eksplicītās vērtības/ Vērtībizglītības īstenošana	Implicītās vērtības / Vērtībizglītības īstenošana
	r_s (2-pusējs)	r_s (1-pusēja)	r_s (1-pusēja)
Dzīvība: Vērtība	0,439**	0,473**	0,241**
Dzīvība: Aizstāvība	0,113*	–	0,071
Cilvēka cieņa	0,492**	0,402**	0,404**
Brīvība	0,456**	0,403**	0,392**
Ģimene	0,499**	0,318**	0,332**
Laulība: Vērtība	0,190**	0,193**	0,305**
Laulība: Aizstāvība	0,361**	–	0,002
Darbs	0,555**	0,308**	0,331**
Daba	0,496**	0,353**	0,326**
Kultūra	0,647**	0,441**	0,355**
Latviešu valoda	0,541**	0,311**	0,400**
Latvijas valsts	0,551**	0,255**	0,404**

Piezīmes. r_s – Spīrmena rangu korelācija, *$p < 0,01$, **$p < 0,001$.

Rezultāti parādīja, ka starp implicītajām un eksplicītajām vērtībām visās apakšskalās pastāv pozitīvas statistiski nozīmīgas korelācijas (visās apakšskalās, izņemot vērtību "dzīvība: aizstāvība", $p < 0,001$), taču saistības ciešums bija ļoti atšķirīgs. Spīrmena rangu korelācijas (*rs*) rādītāji bija no 0,113 līdz 0,647, kas liecina par korelāciju robežās no ļoti vājas līdz mēreni ciešai. Augstākās korelācijas starp implicītajām un eksplicītajām vērtībām tika konstatētas tādām vērtībām kā "kultūra" (*rs* = 0,647), "darbs" (*rs* = 0,555), "Latvijas valsts" (*rs* = 0,551), "latviešu valoda" (*rs* = 0,541), kā arī "ģimene" (*rs* = 0,499). Tas liecina par samērā saskaņotu vērtību struktūru skolotāju implicītajā un eksplicītajā attieksmē. Zemākie rādītāji, lai gan joprojām statiski nozīmīgi, tika konstatēti vērtībai "dzīvība – aizstāvība" (*rs* = 0,113, $p < 0,01$) un vērtībai "laulība" (*rs* = 0,190). Jāņem vērā, ka vērtībām "dzīvība" un "laulība" divas dimensijas – vērtība un aizstāvība – tika izdalītas tikai attiecībā uz implicīto vērtību, bet eksplicītajās vērtībās tika saglabāta viena dimensija, kas varētu būt viens no iemesliem zemajiem rādītājiem.

Saistības **s**tarp eksplicītajām vērtībām un vērtībizglītības īstenošanu bija salīdzinoši vājākas, tomēr joprojām pozitīvas un statistiski nozīmīgas ($p < 0,001$). Rādītāji bija no 0,193 līdz 0,473, kas norāda uz korelāciju robežās no vājas līdz mēreni ciešai. Augstākie rādītāji eksplicīto vērtību un vērtībizglītības saistībā bija vērtībai "dzīvība" (*rs* = 0,473) un "kultūra" (*rs* = 0,441), savukārt zemākie rādītāji tika konstatēti tādām vērtībām kā "laulība" (*rs* = 0,193) un "Latvijas valsts" (*rs* = 0,255). Tādējādi var novērot zināmu pretrunu starp eksplicīto deklarēto attieksmi un profesionālo darbību vērtībām ar zemiem saistības rādītājiem.

Implicīto vērtību un vērtībizglītības īstenošanas saistība visu vērtību apakšskalām bija pozitīva un, izņemot vērtībām "dzīvība – aizstāvība" un "laulība – aizstāvība", arī statistiski nozīmīga ($p < 0,001$). Spīrmena rangu korelācijas rādītāji bija robežās no 0,002 līdz 0,404, parādot ļoti vāju līdz mēreni ciešu saistību. Kopumā saistība bija vājāka salīdzinājumā ar saistību starp eksplicītajām vērtībām un vērtībizglītības īstenošanu. Augstākās korelācijas uzrādīja tādas vērtības kā "cilvēka cieņa" ($rs = 0,404$), "Latvijas valsts" ($rs = 0,404$) un "latviešu valoda" ($rs = 0,400$). Ļoti zema un nenozīmīga korelācija vērtību "laulība – aizstāvība" ($rs = 0,002$) un "dzīvība – aizstāvība" gadījumā ($rs = 0,071$) var liecināt par to, ka šīs vērtības, ja arī pastāv attieksmes līmenī, reti tiek transformētas vērtībizglītības īstenošanā, tomēr, līdzīgi kā iepriekš, jāņem vērā, ka divas dimensijas vērtībām "laulība" un "dzīvība" izdalītas tikai kā implicītām vērtībām, saglabājot vienu dimensiju vērtībizglītības īstenošanā.

Kopumā rezultāti parāda, ka visciešākā saistība ir starp implicītajām un eksplicītajām vērtībām**,** norādot uz skolotāju attieksmju konsekvenci. Eksplicīto vērtību un vērtībizglītības īstenošanas rādītāju korelācijas ir pārsvarā mēreni ciešas, bet implicīto vērtību un vērtībizglītības īstenošanas korelācijas – salīdzinoši vājākas. Saistību rādītāji ir robežās no ļoti vājiem līdz mēreni ciešu, parādot atšķirīgu saistību dažādām vērtībām gan starp eksplicīto un implicīto attieksmi, gan vērtību un tās īstenošanu vērtībizglītībā. Statistiski nozīmīga saistība starp skolotāju implicīto attieksmi un vērtības īstenošanu vērtībizglītībā netika konstatēta tikai tādām vērtībām kā "dzīvība – aizstāvība" un "laulība – aizstāvība".

Lai empīriski analizētu pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības, būtiski ir nošķirt situācijas, kurās starp vērtībām veidojas pretruna, no situācijām, kurās tās savstarpēji papildina viena otru vērtībizglītības īstenošanā. Pētījuma 2. posma empīriskie dati palīdz formulēt praktisku šo mijsakarību izvērtēšanas principu: analizējama ne tikai skolotāju deklarētā vērtību izpratne, bet arī tas, kā šī izpratne konsekventi izpaužas ikdienas pedagoģiskajā rīcībā, attieksmē un spontānajās izvēlēs. Promocijas darbā eksplicītās vērtības tiek izprastas kā apzināti deklarētas, verbalizētas un institucionāli nostiprinātas vērtības. Savukārt implicītās vērtības atklājas skolotāju ikdienas pedagoģiskajā darbībā, attieksmē, reakcijās un spontānās izvēlēs, nereti bez apzinātas refleksijas. Tādējādi pretruna starp eksplicītajām un implicītajām vērtībām konstatējama tad, ja deklarētā vērtība pedagoģiskajā praksē neizpaužas vai ja praksē sistemātiski parādās tai neatbilstoša vai pretēja rīcība. Savukārt papildinoša mijsakarība ir vērojama tad, ja deklarētā vērtība praksē iegūst konkrētu uzvedības, komunikācijas un pedagoģisko lēmumu formu. No šāda nošķīruma izriet divi būtiski indikatori: satura saskaņotība un konsekvence ikdienas pedagoģiskajās situācijās. Satura saskaņotība nozīmē, ka skolotāju pedagoģiskā rīcība atbilst deklarētās vērtības saturam. Konsekvence ikdienas pedagoģiskajās situācijās nozīmē, ka deklarētā vērtība atkārtoti izpaužas skolotāju ikdienas rīcībā, attieksmē un spontānajās pedagoģiskajās izvēlēs. Ja vērtība parādās tikai deklarētajos uzskatos, bet ikdienas praksē neizpaužas vai tiek aizstāta ar citu rīcības virzību, tas norāda uz pretrunu starp eksplicītajām un implicītajām vērtībām. Šāds nošķīrums sasaucas ar pētījuma 2. posma secinājumu, kurā konstatēta nesaskaņotība starp normatīvi deklarētajām un praksē īstenotajām vērtībām. Pretruna veidojas tad, ja eksplicītā vērtība paliek deklaratīva, bet implicītā vērtība reālo pedagoģisko darbību veicina citā virzienā. Savukārt

papildināmība izpaužas tad, ja implicītā vērtība darbojas kā eksplicītās vērtības īstenošanas mehānisms pedagoģiskajā praksē.

5.12. Pētījuma 3. posma rezultāti

Pētījuma 3. posma rezultāti atklāj, kā skolotāju izglītības un profesionālās pilnveides procesā tiek sekmēta eksplicīto un implicīto vērtību apzināšanās un attīstīta skolotāju spēja reflektēt par šīm vērtībām.

Lai izzinātu, vai un kā topošie skolotāji tiek rosināti apgūt prasmi reflektēt par savām vērtībām, tematiskā analīze identificēja 43 teksta vienības, kas tika kodētas 25 primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās (skat. 32. pielikumu "Vērtībizglītības principu integrēšana augstākajā izglītībā").

Intervijās ar docētājiem vērtībizglītības aspektu integrēšana skolotāju izglītības programmās tiek raksturota kā netieša, fragmentēta un pārsvarā realizēta, integrējot vērtību jautājumus dažādos studiju kursos *(piem., "Vērtībizglītības jautājumi pārsvarā tiek iekļauti netiešā veidā, integrējot tos dažādos studiju kursos." – 2.int.).* Šāda pieeja nereti aprobežojas ar teorētiskas izpratnes sniegšanu *(piem., "Kopumā jāatzīst, ka studējošie studenti galvenokārt iegūst teorētisku izpratni par vērtību nozīmi bērnu attīstībā […]." – 2.int.),* bet nenodrošina iespējas vērtības praktiski piedzīvot, novērot vai reflektēt par tām konkrētās situācijās *(piem., "Tāpat studiju programmām būtu jāsniedz pamats kritiskajai domāšanai, refleksijai un apzinātai attieksmei pret savu profesionālo lomu vērtībizglītībā." – 2.int.).* Intervijās vairākkārt tiek uzsvērta vajadzība pēc lielākas saskaņotības starp vērtībizglītības teorijas un prakses sasaisti *(piem., "Mēs tik daudz laika veltām teorijai. Mums jāpastāsta, jāizstāsta, viņiem jāpieraksta, ka tā praktiskā darbība vienkārši izpaliek." – 3.int.)*, lai veicinātu tās kļūšanu par skolotāju izglītības sastāvdaļu.

Augstskolu docētāji aktualizē vajadzību attīstīt ne tikai topošo skolotāju izpratni par izglītības vērtīborientēto raksturu, bet arī veicināt studentu vērtīborientētu rīcību un profesionālu atbildību *(piem., "Augstskolas pasniedzēja uzdevums ir modelēt profesionālu attieksmi." – 3.int.).* Šāds uzsvars paredz arī kritiskās domāšanas, refleksijas un apzinātas attieksmes pret savu profesionālo lomu attīstību. Vienlaikus jānorāda, ka topošie skolotāji profesionālās vērtības neapgūst, mehāniski pārņemot docētāja piemēru. Tomēr docētāja attieksme, komunikācijas stils, rīcības konsekvence un profesionālā pozīcija veido studiju vidi un normatīvo ietvaru, kas netieši ietekmē studentu izpratni par pedagoģiskajām vērtībām un to praktisku īstenojumu *(piem., "[…] ja students redz augstskolas ikdienas vidi un tajā īstenotās vērtības, tad ar runāšanu vien nepietiek. Mēs varam stāvēt auditorijā un stāstīt, cik viss ir skaisti un labi, taču, ja praksē redzamais ar to nesakrīt, students šo pretrunu ļoti skaidri pamana." – 5.int.).* Šī ietekme balstās profesionālajā mijiedarbībā un reflektētā pieredzē. Interviju dati liecina, ka tiek akcentēta sistemātiskas pētniecības *nepieciešamība (piem., "Tas, kas man personīgi pietrūkst, ir gan sistematizēti dati, gan praktiskas situācijas, kurās būtu iesaistīts profesionāls pētnieks vai eksperts." – 2.int.),* uzsverot, ka vērtībizglītības jautājumu izpēte studiju procesā kalpo ne vien kā teorētiskās izpratnes padziļināšanas instruments, bet arī kā būtisks mehānisms personīgās un profesionālās vērtību sistēmas reflektīvai strukturēšanai.

Izpētot izaicinājumus, ar kuriem saskaras augstskolu docētāji, integrējot vērtībizglītības aspektus studiju procesā, tika identificētas 31 teksta vienības, kas tika kodētas 14 primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās (skat. 32. pielikumu "Izaicinājumi vērtībizglītības principu integrēšana augstākajā izglītībā").

Intervijās ar docētājiem iezīmējas vairāki izaicinājumi, kas kavē vērtībizglītības aspektu kvalitatīvu integrēšanu skolotājuizglītības programmās. Viens no visbiežāk minētajiem ir laika trūkums. Vērtībizglītībai nepieciešamās tēmas nereti tiek pakārtotas citām prioritātēm, līdz ar to tām netiek veltīts pietiekams laiks mērķtiecīgas un sistemātiskas pieejas izstrādei un īstenošanai *(piem., "Diemžēl visbiežāk šīm lietām praksē vienkārši pietrūkst laika. Ikdienas darbā tās tiek pārceltas prioritāšu sarakstā, atliekot uz vēlāku brīdi, […]." – 2.int.).*

Par nozīmīgu aspektu tiek uzskatīta arī topošo skolotāju personiskā pieredze. Ģimenē un sabiedrībā veidojušās vērtības ietekmē topošo skolotāju attieksmi un rīcību *(piem., "Arī studentus būtiski ietekmē viss iepriekšējais pieredzes ceļš, īpaši ģimenē veidotās vērtības, […]." – 4.int.)*, un tās ne vienmēr saskan ar vērtībām, kuras uzsver pirmsskolas izglītības pedagoģiskie principi *(piem., "Un tad mēs saņemam jaunieti, kuram arī tradīciju ziņā, piemēram, patīk Halovīni, bet cits domā par latvisko dzīvesziņu." – 4.int.).* Šāda nesaskaņotība var radīt iekšējas pretrunas, pretestību vai neizpratni studiju procesā, īpaši gadījumos, kad netiek nodrošināta pietiekama refleksijas un dialoga iespēja.

Docētājiem bieži vien trūkst piemērotu instrumentu un metodiskā atbalsta, kas palīdzētu vērtību jautājumus mērķtiecīgi integrēt studiju procesā. Izdegšana, pārslodze un atbalsta mehānismu neesamība nereti veicina izvairīšanos no šīs tematikas, jo tā prasa papildu laiku, resursus un profesionālu piepūli *(piem., "Arī viņiem (docētājiem) jāiedod instrumenti, jo šobrīd nav, ar ko strādāt. Un tāpēc daudzi arī nerunā par vērtībām, jo tas prasa papildus darbu un laiku." – 5.int.).* Tostarp norādīts, ka augstskolās nav instrumentu, ar kuru palīdzību izvērtēt topošo skolotāju piemērotību darbam ar bērniem *(piem., "Studiju sākumā nav rīku, lai izvērtētu, vai nākotnē šim studentam varēs uzticēt bērnu." – 4.int.).* Par būtisku izaicinājumu tiek minēts arī pedagoģiskās prakses formālums. Mentoru neobjektīva attieksme, izglītības iestāžu administrācijas pasivitāte un pretrunas starp studiju kursu saturu un praksē novēroto rada plaisu starp teoriju un realitāti (piem., "*Tad rodas pretruna – mēs mācam, kā tam vajadzētu būt ideālā variantā, bet praksē studenti redz pavisam ko citu. […] Un te sākas jautājums: "Vai iestādes organizācijas kultūra vispār ir pieņēmusi šīs vērtības?"" – 7.int.)*. Šādos apstākļos vērtībizglītības principi netiek iemiesoti organizācijas kultūrā, vājinot topošo skolotāju spēju veidot vērtīborientētu profesionālo identitāti.

Lai izzinātu, kādi būtu docētāju ieteikumi vērtībizglītības aspektu integrēšanai studiju procesā skolotāju izglītības programmās, tematiskajā analīzē tika identificētas 33 teksta vienības, kas tika kodētas 24 primārajos kodos un sakārtotas četrās apakštēmās (skat. 32. pielikumu "Ieteikumi augstākajā izglītībā vērtībizglītības principu integrēšanai").

Intervijās ar docētājiem iezīmējas vairākas būtiskas rekomendācijas, kas vērstas uz vērtībizglītības aspektu sistemātiskāku un kvalitatīvāku integrēšanu skolotāju izglītības programmās *(piem. "Es domāju, ka ir ļoti svarīgi reflektēt, viennozīmīgi." – 5. int.).* Viens no biežāk izceltajiem virzieniem ir refleksijas un pašrefleksijas veicināšana studiju *procesā (piem., "Tāpat ir būtiski attīstīt prasmes vērtībizglītības rezultātu novērošanā, vērtēšanā un*

pašvērtējumā – šis aspekts šobrīd, manuprāt, joprojām ir mazāk akcentēts" – 2.int.). Tiek akcentēta nepieciešamība ieviest strukturētas diskusijas, supervīzijas, improvizētas mācību situācijas un videoierakstu analīzi, lai radītu telpu studentu profesionālās attieksmes izzināšanai un vērtību izpratnes padziļināšanai *(piem., "Varbūt augstskolas varētu piedāvāt skolotājiem supervīzijas." – 5.int.).*

Nereti intervijās izskan viedoklis par nepieciešamību pēc vienota un mērķtiecīgi strukturēta mācību satura vērtībizglītībā. Šāda vajadzība ietver gan atsevišķa studiju moduļa izveidi, gan vērtību tematikas integrēšanu studiju kursos, lai novērstu tās fragmentāru vai formālu aplūkošanu *(piem., "Varētu sākt ar to, ka studiju programmā tiktu izveidots atsevišķs modulis vērtībizglītības jautājumos." – 5.int.).* Īpaša uzmanība pievērsta teorētisko zināšanu un praktisko prasmju sasaistes stiprināšanai. Ieteikumi ietver praktisku situāciju un kvalifikācijas eksāmenu analīzi, videoierakstu izmantošanu, kā arī metodisko materiālu, ideju banku un praktisku risinājumu apkopošanu *(piem. "Varbūt vajadzētu metodiskos materiālus, ideju banku, kur topošie skolotāji var smelties praktiskas idejas." – 5.int.).* Tiek aktualizēta nepieciešamība pilnveidot mentoru darbību studiju praksē, nodrošinot profesionāli pamatotu un objektīvu atgriezenisko saiti *(piem., […] būtu nepieciešama lielāka prasība pēc stingrības un objektivitātes no iestāžu mentoru puses." – 1.int.)*, kā arī individualizētu pieeju studentu spējām *(piem., "Manuprāt, ka studiju procesā mēs pārāk maz iedziļināmies katra studenta spējās." – 2.int).*

Tiek uzsvērta vajadzība stiprināt iedvesmojošu, drosmīgu un atvērtu attieksmi gan docētāju, gan studentu vidū *(piem., "Mums jāiedod viņiem arī drosme." – 5.int.).* Būtiska nozīme ir dalīšanās ar labās prakses piemēriem, emocionālā atbalsta pieejamība un gatavība dialogam, lai vērtībizglītība skolotāju izglītības programmās kļūtu par jēgpilnu un integrētu studiju procesa sastāvdaļu.

Lai izzinātu situāciju vērtībizglītības integrēšanā skolotāju profesionālās pilnveides kursos, tematiskā analīze identificēja 44 teksta vienības, kas tika kodētas 9 primārajos kodos un grupētas četrās apakštēmās (skat. 32. pielikumu "Vērtībizglītības principu integrēšana profesionālajā pilnveidē").

Augstskolu docētāji izteica savu redzējumu par nepieciešamību aktualizēt vērtībizglītību skolotāju profesionālajā pilnveidē. Intervijās tiek uzsvērta nepieciešamība sekmēt praktizējošo skolotāju refleksiju par savām vērtībām, to apzināšanos, savas vērtībsistēmas izvērtēšanu, kā arī pilnveidot vērtīborientētu pedagoģisko rīcību *(piem., "Viens no būtiskākajiem profesionālās pilnveides programmu uzdevumiem ir palīdzēt pedagogiem apzināties savu vērtību sistēma." – 2.int).* Profesionālās pilnveides programmās būtu jāveicina mērķtiecīga refleksija un tās kultūras nostiprināšana, radot iespēju skolotājiem analizēt savu rīcību, diskutēt par pedagoģiskām situācijām, dalīties pieredzē ar kolēģiem un izkopt vērtīborientētu profesionālo domāšanu *(piem., "Un tieši te kļūst skaidrs, ka arī vērtībizglītībai jābūt sistemātiskai un mērķtiecīgai, nevis epizodiskai." – 5.int.).* Īpaša nozīme tiek piešķirta tam, lai vērtībizglītība tiktu praktiski iekļauta, nodrošinot tās reālu un jēgpilnu klātbūtni skolotāju ikdienas darbā, nevis tikai teorētisku pieminēšanu. Tāpat profesionālajai pilnveidei būtu jāsniedz atbalsts jauno skolotāju profesionālās identitātes veidošanā, uzsverot vērtību nozīmi pedagoģiskajā lēmumu pieņemšanā, attieksmēs un saskarsmes procesos *(piem., "[…] profesionālā pilnveide ir īpaši*

vajadzīga jaunajiem pedagogiem. Viņiem bieži vēl nav prasmes risināt sarežģītas situācijas, un tas rada lielu emocionālo slodzi." – 6.int.). Šādā skatījumā vērtībizglītība tiek izprasta ne tikai kā izglītības saturs, bet arī kā skolotāju profesionālās kultūras un ētiskās nostājas pamatelements.

Neraugoties uz to, ka normatīvais regulējums nosaka vērtībizglītības iekļaušanu profesionālajā pilnveidē, praksē joprojām vērojama teorētiskas informācijas dominance un nepietiekama uzmanība praktisko prasmju attīstīšanai *(piem., "Nereti profesionālās pilnveides kursi ir fragmentāri un vairāk orientēti uz teorētiskas informācijas sniegšanu, nevis uz praktisku prasmju attīstīšanu." – 2.int).* Līdzdalības raksturs šajos procesos lielā mērā ir atkarīgs no skolotāju iekšējās motivācijas. Tie, kuri izjūt profesionālo misiju, iesaistās ar ieinteresētību un iniciatīvu, savukārt citi piedalās formāli, galvenokārt reaģējot uz ārēju prasību izpildi *(piem., "Skolotāji, kuri apzinās savu profesionālo misiju, paši meklē iespējas pilnveidoties, […]." – 3.int).*

Lai izzinātu, kādi izaicinājumi ir profesionālajā pilnveidē, integrējot vērtībizglītību, tematiskā analīze identificēja 17 teksta vienības, kas tika kodētas 8 primārajos kodos un grupētas trīs apakštēmās (skat. 32. pielikumu "Izaicinājumi vērtībizglītības principu integrēšanā profesionālajā pilnveidē").

Vērtībizglītības integrēšanai profesionālajā pilnveidē tika identificēti šādi izaicinājumi: 1) satura fragmentārums – vērtību jautājumi profesionālās pilnveides programmās pārsvarā tiek iekļauti netieši vai kā atsevišķi aspekti citos kursos, piemēram, metodikā vai iekļaujošajā izglītībā *(piem., "Šo jautājumu saturs pārsvarā tiek iekļauts pastarpināti […]." – 2.int);* 2) mērķtiecīgu un specializētu programmu trūkums, kas fokusētos uz vērtībizglītību kā sistemātiski attīstāmu pedagoģiskās darbības virzienu *(piem., "[…] netiek piedāvātas mērķtiecīgas profesionālās pilnveides programmas, kas būtu tieši orientētas uz vērtībizglītību."- 2.int.)*; 3) vienotas skolotāju izpratnes trūkums. Intervijās uzsvērts, ka joprojām pastāv neskaidrības jēdzienu lietojumā – gan skolotājiem, gan izglītības iestāžu vadībai nereti ir grūtības precīzi nošķirt tādus pamatjēdzienus kā "vērtības", "tikumi" un "ieradumi" *(piem., "Joprojām saglabājas arī būtiskas neskaidrības jēdzienu lietojumā, proti, ar ko vērtības atšķiras no tikumiem un ieradumiem." – 1.int).* Tādējādi, neskatoties uz spēkā esošajiem normatīvajiem dokumentiem un vadlīnijām, vienota konceptuālā izpratne praksē vēl nav pilnvērtīgi nostiprinājusies; 4) profesionālās pilnveides formālais raksturs. Skolotāju līdzdalība šajos procesos bieži vien tiek virzīta no ārpuses – kā iestādes vadības iniciēta vai administratīvi noteikta prasība, nevis balstīta pašu skolotāju iekšējā motivācijā un profesionālajā ieinteresētībā *(piem., "Diemžēl bieži vien pedagogi profesionālās pilnveides kursos piedalās nevis personīgas motivācijas dēļ, bet tāpēc, ka to rosina vai pieprasa iestādes vadība, […]." – 1.int.).*

Lai izzinātu, kādi būtu docētāju ieteikumi vērtībizglītības integrēšanai profesionālajā pilnveidē, tematiskajā analīzē tika identificētas 42 teksta vienības, kas tika kodētas 15 primārajos kodos un sakārtotas trīs apakštēmās (skat. 32. pielikumu tabulu "Ieteikumi vērtībizglītības principu integrēšanā profesionālajā pilnveidē").

Intervijas datu analīze ļāva noteikt vairākus ieteikumus. 1. refleksijas stiprināšana. Ir nepieciešamība attīstīt un stiprināt skolotāju spēju analizēt un izvērtēt savu profesionālo rīcību

vērtībizglītības kontekstā, ietverot pašrefleksijas prasmju pilnveidi, dilemmasituāciju analīzi un mērķtiecīgu sarunu veidošanu par pedagoģiskajām izvēlēm un to vērtību pamatojumu *(piem., "Vienlaikus svarīgi ir arī mērķtiecīgi stiprināt refleksijas kultūru, veicinot pedagogu spēju analizēt un izvērtēt savu profesionālo rīcību tieši vērtībizglītībā." – 2.int.).* 2. Nepieciešamība piedāvāt elastīgus profesionālās pilnveides formātus – tematiskus vebinārus, tiešsaistes kursus, mācīšanās kopienas –, kas palīdzētu pielāgot mācību procesu skolotāju vajadzībām, vienlaikus veicinot aktīvu iesaisti. 3. Vajadzība pārskatīt maksas kursu pieejamību, lai tie būtu sasniedzami plašākam skolotāju lokam. 4. Nodrošināt supervīzijas sarežģītu situāciju risināšanai un profesionālās pārliecības stiprināšanai. 5. Nodrošināt profesionālās pilnveides procesu ar konkrētiem metodiskajiem resursiem – videoierakstiem, mācību situāciju paraugiem *(piem., "Es domāju, ka būtu ieteicams sagatavot vairāk materiālu par vērtībām, bet tādus, kas nāk no likumdevēja puses." – 7.int.).*

Docētāju paustie ieteikumi akcentē nepieciešamību vērtībizglītību profesionālajā pilnveidē īstenot ne vien saturiski, bet arī strukturāli un emocionāli atbalstošā veidā, radot vidi, kurā skolotāji var attīstīt gan zināšanas, gan padziļinātu personīgo izpratni par vērtībām pedagoģiskajā darbā.

Lai izzinātu, kādi būtu docētāju ieteikumi savsatrpējai institūciju sadarbībai vērtībizglītības akualizēšanā, tematiskajā analīzē tika identificētas 15 teksta vienības, kas tika kodētas 11 primārajos kodos un sakārtotas divās apakštēmās (skat. 32. pielikumu "3 institūciju sadarbība – augstskolas – profesionālās pilnveides institūcijas – pirmsskolas izglītības iestādes").

Pamatojoties uz docētāju intervijās paustajiem viedokļiem, trīs institūciju – augstskolu, profesionālās pilnveides institūciju un pirmsskolas izglītības iestāžu – sadarbība tiek uzsvērta kā būtisks priekšnosacījums profesionālā atbalsta ekosistēmā kvalitatīvai vērtībizglītības īstenošanai pirmsskolas izglītībā *(piem., "Šī "trijotne" – […] – veidotu, manuprāt, ļoti būtisku priekšnoteikumu kvalitatīvai vērtībizglītības īstenošanai." – 2.int.).*

Interviju datu analīze rosināja noteikt šādus starpinstitucionālās sadarbības risinājumus vērtībizglītības stiprināšanai pirmsskolas izglītībā: 1) Rīgas pilsētas starpinstitucionālais modelis, kurā iesaistīti Rīgas Izglītības un informatīvi metodiskais centrs, Izglītības, kultūras un sporta departaments, seši konsultatīvie centri, skolas, pirmsskolas izglītības iestādes un augstskolas. Šajā modelī vajadzības gadījumā tiek piesaistīti arī docētāji no universitātēm, nodrošinot daudzpusīgu iesaisti un koordinētu sadarbību *(piem., "Tāda sadarbība jau šobrīd reāli notiek." – 1.int.);* 2) profesionālās mācīšanās kopienu izveide, kurās skolotāji, docētāji un profesionālās pilnveides īstenotāji regulāri diskutētu par aktuāliem vērtībizglītības jautājumiem, analizētu pedagoģiskās situācijas, organizētu tiešsaistes seminārus *(piem., "[…] varētu veidot profesionālās mācīšanās kopienas. Piemēram, reizi mēnesī tiešsaistes seminmāri par vienu konkrētu tēmu." – 7.int.)* un sadarbotos metodisko materiālu izstrādē *(piem., "[…]nozīmīga varētu būt arī metodisko materiālu koprade kā kopīgās mācīšanās rezultāts." – 2.int.).* Šāds koprades process veicinātu vienota skatījuma izveidi, kurā teorētiskais pamatojums tiktu savienots ar praksē balstītiem risinājumiem; 3) īstenot daudzveidīgas sadarbības formas – vasaras skolas, darba grupas, supervīzijas un pētniecība –, uzsverot arī kvalitatīva mentoru darba nozīmi *(piem., " […] varētu būt vasaras skolas vai nometnes tieši pirmsskolas pedagogiem […]un strādā pie tēmām, kas saistītas ar vērtību izglītību." – 7. int.).*

Kopumā institucionālā sadarbība veidotu platformu, kurā vērtībizglītība tiek uztverta kā kopīgs ilgtermiņa mērķis, kas apvieno pētniecību, profesionālo attīstību un izglītības iestāžu praktisko realitāti, kļūstot par profesionālo atbalsta ekosistēmu.

Lai izzinātu docētāju uzskatus jautājumā, kā pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijiedarbība varētu ietekmēt bērnus gadījumos, ja šīs vērtības nav saskaņotas, tematiskajā analīzē tika identificētas 16 teksta vienības, kas tika kodētas 6 primārajos kodos un sakārtotas četrās apakštēmās (skat. 32. pielikumu "Nesaskaņoto eksplicīto un implicīto vērtību mijiedarbības ietekme").

Interviju dati liecina, ja konstatējams eksplicīto un implicīto vērtību skaņotības trūkumu pirmsskolas izglītības skolotāju darbībā, tad tas būtiski ietekmē vērtībizglītības kvalitāti (piem., *"Ja manas personiskās vērtības nesakrīt ar tām, kas definētas kā pamats pirmsskolas izglītībā, tad, ļoti iespējams, es nevarēšu kvalitatīvi strādāt pirmsskolā." – 1.int.)*. Docētājii intervijās norāda, ka eksplicītās vērtības, kas deklarētas izglītības dokumentos, vadlīnijās un oficiālajā retorikā, nereti var nonākt pretrunā ar implicītajām vērtībām – tām, kas atklājas skolotāju attieksmē, uzvedībā un ikdienas darbībā. Šāda nesaskaņotība tādējādi rada pretrunīgus signālus bērnam, kurš vērtības apgūst, galvenokārt ikdienas pieredzē atdarinot *(piem., "[...] bērni šo pretrunu ļoti skaidri pamana. Tādējādi veidojas pretrunīgi signāli." – 2.int).*

Docētāji norāda, ka, ja skolotāju rīcība nav saskaņā ar normatīvajos noteiktajām vērtībām, tiek vājināta bērna uzticēšanās pieaugušajam. Šāda pretruna tādējādi var kavēt vērtību integrēšanos bērna uzvedībā un attieksmēs, veidojot apjukumu par deklarēto normu nozīmi un veicinot emocionālu atsvešināšanos *(piem., "[...] izaug jaunatne, kurai tiešām ir vienalga." – 3.int.).* Rezultātā vērtībizglītības īstenošana var kļūt virspusēja un zaudēt savu audzinošo potenciālu. Šī vērtību nesaskaņotība var ietekmēt arī pašu skolotāju, izjūtot pienākumu mācīt vērtības, kas nav saskaņotas ar viņa personisko pārliecību vai nav institucionāli atbalstītas, radot profesionālo spriedzi un nedrošību *(piem., "Skolotājs nevar iemācīt bērnam to, ko pats neizprot un kas nav viņa vērtība." – 5.int.).* Šādos apstākļos var samazināties skolotāju pārliecība par savu rīcību, var mazināties emocionālā iesaiste darbā un var tikt vājināta profesionālā identitāte, kas savukārt apgrūtina vērtīborientētas pedagoģiskās vides veidošanu *(piem., "Tā ir emocionāla neapmierinātība – cilvēks jūt, ka viens ir rakstīts, bet realitātē notiek kas cits, vai viņš pats netic pilnībā tam, ko formāli māca." – 7.int.).* Līdz ar to eksplicīto un implicīto vērtību nesaskaņotība iezīmējas kā būtisks šķērslis jēgpilnai un ilgtspējīgai vērtībizglītības integrācijai pirmsskolas izglītībā.

Lai izzinātu docētāju uzskatus jautājumā, kā pirmsskolas izglītības skolotāju implicīto vērtību apzināšanās ietekmē vērtībizglītības integrēšanas procesu, tematiskajā analīzē tika identificētas 80 teksta vienības, kas tika kodētas 14 primārajos kodos un sakārtotas trīs apakštēmās (skat. 32. pielikumu "Skolotāju implicīto vērtību apzināšanās (studijas – profesionālā pilnveide – prakse)").

Docētāji norāda, ka skolotāju implicīto vērtību apzināšanās ir būtisks process, kas veidojas studiju, profesionālās pilnveides un pedagoģiskās prakses savstarpējā mijiedarbībā *(piem., "Šāds process ir dinamisks, mainīgs, kas norisinās līdz ar skolotāja profesionālo pilnveidi." – 2.int).* Intervijas dati liecina, ka skolotāju vērtību sistēma visredzamāk atklājas viņa attieksmē, uzvedībā un ikdienas profesionālajā rīcībā, kļūstot par tiešu vērtību nesēju bērna pieredzē.

Eksplicīto un implicīto vērtību savstarpējā mijiedarbība būtiski nosaka vērtībizglītības kvalitāti pirmsskolas izglītībā *(piem., "Šī vērtību sistēma tiešā veidā ietekmē pedagoģisko rīcību, un būtiska ir personīgās un profesionālās vērtību sistēmas saskaņotība." – 2.int.).*

Docētāji norāda, ka implicīto vērtību apzināšanās ir cieši saistīta ar refleksiju – spēju analizēt savu rīcību, izprast tās vērtību pamatojumu un attīstīt ētiski pamatotu profesionālo nostāju *(piem., "[...] var pat runāt par refleksijas kultūru – var reflektēt agresīvi, var reflektēt miermīlīgi.[...].- 5.int).* Tāpēc docētāji uzsver nepieciešamību skolotāju izglītības procesā īstenot ierosinātu refleksiju, tādējādi sniedzot iespēju vingrināties refleksijas apguvē, apzināties savu personīgo nostāju, izvērtēt savu profesionālo attīstību misiju un individuālu pedagoģisko filozofiju *(piem., "Pedagoga profesionālajā pilnveidē ļoti nozīmīga ir savas vērtību sistēmas apzināta veidošana. Es pat teiktu – savas pedagoģiskās filozofijas izstrāde." – 2.int).* Šis process nav vienreizējs notikums, bet gan dinamisks un ilglaicīgs, kas prasa konsekventu atbalstu visos skolotāju profesionālās izaugsmes posmos. Tādējādi pētījuma 3. posmā refleksija identificēta kā centrālais mehānisms skolotāju vērtību apzināšanās, profesionālās darbības izvērtēšanas un vērtībizglītības īstenošanas procesā. Interviju ar docētājiem dati liecina, ka refleksija palīdz skolotājiem apzināties implicītās vērtības, analizēt pedagoģisko rīcību un veidot saskaņotību starp personisko un profesionālo vērtību sistēmu. Refleksija ir saistīta ne tikai ar pašizpratni, bet arī ar vērtību īstenošanu praksē, jo tā palīdz skolotājiem saskaņot implicītās vērtības ar eksplicītajām un īstenot tās ikdienas pedagoģiskajā darbībā. Šis secinājums papildina pētījuma 2. posmā konstatēto nesaskaņotību starp eksplicītajām un implicītajām vērtībām. Tādējādi refleksija interpretējama kā korekcijas un saskaņošanas mehānisms, kas padara implicīto vērtību līmeni apzināmu un analizējamu, vienlaikus nodrošinot pāreju no vērtību deklarēšanas uz to konsekventu īstenošanu pedagoģiskajā praksē. Sākotnējais teorētiskais modelis, kas izstrādāts teorētiskās analīzes posmā (skat. 3.1. att.), nodrošināja konceptuālu pamatu empīriskās analīzes veikšanai. Savukārt empīriskā pētījuma rezultāti ļāva konkretizēt, pārstrukturēt un empīriski pamatot teorētisko modeli, kas skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un ir vērsts uz vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanu pirmsskolas izglītībā (skat. 5.1. att.).

Izstrādātajā teorētiskajā modelī, kas empīriski pamatots pētījuma rezultātos, vērtībizglītības īstenošana pirmsskolas izglītībā tiek attēlota vairākos savstarpēji saistītos līmeņos: 1) normatīvā regulējuma un valsts definēto vērtību līmenis; 2) sistēmiskā atbalsta līmenis; 3) institucionālā atbalsta līmenis; 4) skolotāju profesionālās darbības līmenis; 5) skolotāju pašrefleksijas un profesionālās pašizvērtēšanas līmenis; 6) skolotāju attieksmes pret vērtībām un skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību līmenis, kurā attieksme pret vērtībām saistīta ar skolotāju apzināti deklarētajām vērtībām un ikdienas pedagoģiskajā rīcībā izpaustajām implicītajām vērtībām. Skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību savstarpējā saskaņotība tiek aplūkota kā vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes pazīme.

Modelī ar dažādu krāsu bultām ir attēloti ietekmes virzieni, mijsakarības un atgriezeniskās saites starp vērtībizglītības īstenošanas līmeņiem. Modelī ārējie, institucionālie un profesionālie faktori netiek aplūkoti kā patstāvīgs pētījuma fokuss, bet kā vērtībizglītības īstenošanu

ietekmējoši nosacījumi, kas saistīti ar skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarību veidošanos, apzināšanos un izpausmi pedagoģiskajā praksē.

Valsts normatīvajā regulējumā definētās vērtības veido vispārējo ietvaru vērtībizglītības īstenošanai pirmsskolas izglītībā un ietekmē sistēmiskā atbalsta veidošanu izglītības iestādēm un skolotājiem. Izglītības iestādes dibinātāja un pašas izglītības iestādes līmenī šis atbalsts konkretizējas organizatoriskos, metodiskos un profesionālās vides risinājumos, kas ietekmē skolotāju profesionālo darbību vērtībizglītībā. Vienlaikus starp normatīvo, sistēmisko, institucionālo, profesionālās darbības, pašrefleksijas un vērtību līmeni pastāv atgriezeniska saistība. Skolotāju profesionālā pieredze, refleksija, attieksme pret vērtībām, sadarbība ar vecākiem un profesionālās pilnveides vajadzību apzināšanās var aktualizēt nepieciešamību pilnveidot metodisko, institucionālo un sistēmisko atbalstu. Modeļa apakšējā līmenī atgriezeniska saistība pastāv starp skolotāju attieksmi pret vērtībām un eksplicītajām un implicītajām vērtībām: attieksme ietekmē vērtību deklarēšanu un to izpausmes pedagoģiskajā rīcībā, savukārt eksplicīto un implicīto vērtību saskaņotība vai nesaskaņotība var aktualizēt refleksijas nepieciešamību (zaļās vertikālās divvirzienu bultas).

Vērtībizglītības kvalitāte veidojas ne tikai vertikālā mijsakarībā starp normatīvo regulējumu, sistēmisko atbalstu, institucionālo vidi un skolotāju profesionālo darbību. Tā veidojas arī horizontālā saskaņošanā starp metodisko un institucionālo atbalstu, skolotāju profesionālo darbību, pašrefleksiju, attieksmi pret vērtībām un eksplicīto un implicīto vērtību izpausmēm. Metodiskais atbalsts, izglītības iestādes vērtības, skolotāju attieksme pret vērtībām, refleksija un profesionālā darbība savstarpēji ietekmē vērtībizglītības īstenošanu, savukārt skolotāju profesionālā pieredze var rosināt izglītības iestādes vērtību kultūras, metodiskā atbalsta un vērtībizglītības īstenošanas prakses pilnveidi (dzeltenā horizontālā divvirzienu bulta).

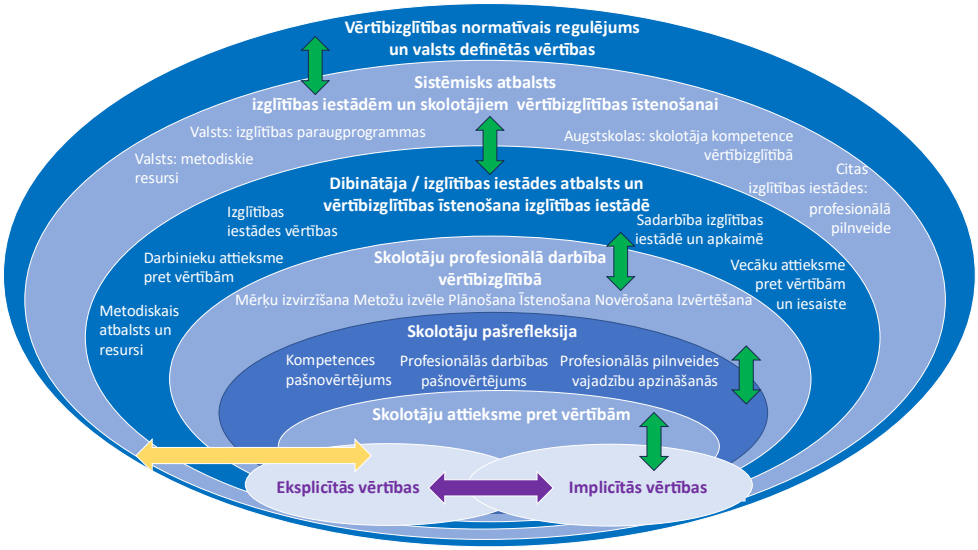
Skolotāju eksplicītās un implicītās vērtības modelī attēlotas kā savstarpēji saistīti vērtību funkcionēšanas līmeņi. Eksplicītās vērtības raksturo skolotāju apzināti deklarētās un vārdos paustās vērtības, savukārt implicītās vērtības izpaužas ikdienas pedagoģiskajā rīcībā, lēmumu pieņemšanā un attieksmē pret bērniem, kolēģiem un vecākiem. Šo vērtību savstarpējā saskaņotība vai nesaskaņotība ietekmē vērtībizglītības īstenošanas kvalitāti pedagoģiskajā praksē (violetā horizontālā divvirzienu bulta).

Vērtību saskaņotība veidojas kā nepārtraukta refleksijas, pašizvērtēšanas un profesionālās korekcijas norise. Šajā procesā skolotāju pedagoģiskā pieredze, attieksme pret vērtībām un refleksija var stiprināt vērtību saskaņotību, kā arī atklāt iespējamas pretrunas starp skolotāju eksplicītajām un implicītajām vērtībām. Tādējādi refleksija modelī darbojas kā vērtību apzināšanās un saskaņošanas mehānisms.

Teorētiskā modeļa praktisko pielietojamību pamato tā iespēja strukturēt vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanu vairākos savstarpēji saistītos līmeņos, vienlaikus iezīmējot empīriski pārbaudāmus virzienus turpmākajiem pētījumiem. Skolotāju sākotnējā izglītībā modelis ir izmantojams, lai studiju procesā mērķtiecīgi iekļautu refleksīvas pieejas, gadījumu analīzi un implicīto vērtību atpazīšanu, tādējādi veicinot topošo skolotāju spēju apzināties savas vērtības un to ietekmi uz pedagoģisko rīcību. Profesionālajā pilnveidē modelis sniedz pamatu supervīziju, koleģiālas refleksijas un profesionālās mācīšanās kopienu organizēšanai, īpaši

akcentējot skolotāju refleksiju kā mehānismu eksplicīto un implicīto vērtību saskaņošanai. Institucionālās vides līmenī modelis palīdz izglītības iestādei analizēt, vai tās deklarētās vērtības atbilst faktiskajai ikdienas pedagoģiskajai kultūrai, profesionālās sadarbības praksei un skolotāju rīcībā novērojamajām vērtību izpausmēm. Turpmākajos pētījumos būtu empīriski pārbaudāma refleksijas, profesionālās atbalsta ekosistēmas, metodisko rīku un profesionālās mācīšanās kopienu nozīme eksplicīto un implicīto vērtību saskaņotības veidošanā. Tā kā minētie elementi promocijas darbā ir konceptualizēti un daļēji empīriski pamatoti, to turpmāka pārbaude būtu iespējama garengriezuma, intervences vai jaukta dizaina pētījumos.

Jēdziens "vērtību mijsakarības" promocijas darbā izmantots, lai vērtības skatītu nevis kā izolētu vai statisku vērtību sarakstu, bet kā dinamisku attiecību sistēmu. Šajā sistēmā nozīmīga ir eksplicīto un implicīto vērtību saskaņotība, nesaskaņotība un to ietekme uz vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā. Tādējādi jēdziens "vērtību mijsakarības" atklāj, kā skolotāju apzināti deklarētās vērtības saistās ar ikdienas pedagoģiskajā rīcībā, attieksmē un spontānajās izvēlēs novērojamām implicītajām vērtībām. Šāds jēdziena lietojums precizē pētījuma konceptuālo fokusu un nodrošina sasaisti starp teorētisko un empīrisko analīzi. Līdz ar to "vērtību mijsakarības" ir pamatoti lietojams gan kā atslēgas jēdziens promocijas darba teorētiskajā un empīriskajā daļā, gan kā atslēgvārds promocijas darba kopsavilkumā un zinātniskajā komunikācijā.



5.1. att. Pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarību teorētiskais modelis vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā (autores izstrādāts).

DISKUSIJA

Pētījuma 1. posma rezultāti liecina, ka normatīvajos dokumentos noteiktās vērtības pirmsskolas izglītībā visbiežāk tiek īstenotas ikdienas pedagoģiskajā praksē, izmantojot sarunas, rotaļas, tematiskos pasākumus, praktisku darbošanos un skolotāju uzvedības modelēšanu. Šādas darbības atbilst vērtībizglītības teorētiskam pamatojumam, kur uzsvērts, ka vērtības bērns apgūst galvenokārt sociālās mijiedarbības un pieredzes procesā, nevis tikai deklaratīvā veidā (*Halsted & Taylor*, 2000). Vienlaikus pētījumi (*Lin et al*., 2025; *Wu & Tan*, 2022) par pirmsskolas izglītības skolotāju skatījumu uz vērtībizglītību apstiprina, ka pirmsskolas izglītības vidē vērtības tiek integrētas galvenokārt ikdienas praksē, mācību vidē un skolotāju attiecību stilā, nevis izolētās vērtībizglītības nodarbībās.

Skolotāju interviju dati parāda, ka tādas vērtības kā, "dzīvība", "cilvēka cieņa", "brīvība" un "ģimene", tiek integrētas dažādās ikdienas situācijās. Piemēram, rūpējoties par augiem un dzīvniekiem, pārrunājot emocijas un konfliktu situācijas, organizējot kopīgas darbības ar ģimenēm, kā arī veidojot bērnu pieredzi par izvēli, sadarbību un līdzdalību. Vienlaikus pētījuma 1. posma empīriskie dati rāda, ka līdzīgā veidā praksē tiek aktualizētas arī tādas normatīvajos dokumentos noteiktās vērtības kā "Latvijas valsts", "latviešu valoda", "kultūra", kuras bieži tiek īstenotas, organizējot svētku svinēšanu, valsts simbolu iepazīšanu, tradīciju iedzīvināšanu un valodas lietojumu. Šie rezultāti palīdz secināt, ka pirmsskolas izglītībā vērtībizglītības saturs netiek reducēts uz abstraktu jēdzienu skaidrojumu, bet iegūst konkrētu nozīmi bērna ikdienas pieredzē. Šāds skatījums saskan ar sistemātiskā pārskata (*Lin et al*., 2025) secinājumiem, kuros uzsvērts, ka vērtībizglītības kvalitāti pirmsskolas izglītībā nosaka skolotāju prasme sasaistīt vērtību saturu ar bērna ikdienas pieredzi, attiecībām un līdzdalību mācību vidē.

Vērtību integrēšana bērna ikdienas darbībās palīdz saskatīt konkrētus ieguvumus bērna attīstībā. Pētījuma 1. posma rezultāti rāda, ka vērtībizglītība pirmsskolā saistīta ar bērnu sociāli emocionālo un komunikācijas prasmju, atbildības un identitātes izjūtu veicināšanu. Interviju ar skolotājiem dati norāda uz tādiem ieguvumiem kā empātijas, pašvadības, līdzdalības, piederības kopienai attīstība. Šie rezultāti saskan ar sistemātiskā pārskatā (*Lin et al*., 2025) pausto par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā, kurā norādīts, ka pirmsskolas izglītības skolotāji vērtībizglītību saista ar bērnu morālo, sociālo un emocionālo attīstību.

Tomēr interviju analīze atklāj, ka normatīvajos dokumentos definēto vērtību īstenošana praksē nav vienmērīga vai konsekventa. Ir vērtības, kas tiek īstenotas mērķtiecīgi un pārliecinoši, savukārt citas tiek aktualizētas epizodiski, kampaņveidīgi vai no to īstenošanas skolotāji izvairās. Šis secinājums ir teorētiski nozīmīgs, jo parāda, ka normatīvā līmenī definētu vērtību klātbūtne pati par sevi negarantē to vienlīdz pārliecinošu iedzīvināšanu pedagoģiskajā praksē (*Hwa*, 2024; *Lin et al*., 2025). Vērtību īstenošana ir atkarīga no skolotāju profesionālās sagatavotības, personiskajiem uzskatiem, institucionālā atbalsta un konkrētā sociālā konteksta. Līdzīgas tendences atklāj arī citos pētījumos (*Alt & Dolev*, 2024), kuros skolotāji gan atzīst vērtībizglītības nozīmi, tomēr tās īstenošana praksē būtiski atšķiras atkarībā no profesionālās sagatavotības, pedagoģiskās pārliecības un institucionālajiem nosacījumiem.

Skolotāji intervijās norāda, ka atsevišķas tēmas tiek uzskatītas par pārāk sarežģītām pirmsskolas vecuma bērniem vai sensitīvām ģimenes uzskatu dēļ. Piemēram, sarunas par

dzīvības ciklu, nāvi, ģimenes dažādību, laulību dažkārt tiek apzināti ierobežotas, jo skolotāji izjūt profesionālu nedrošību vai baidās no vecāku neapmierinātības un sūdzībām. Šāda piesardzība liecina, ka vērtību īstenošanu ietekmē ne vien normatīvais regulējums, bet arī skolotāju personiskā pārliecība, profesionālā pieredze un sociālais konteksts (*Hwa*, 2024; *Karousiou et al*., 2025).

Lai gan šie secinājumi attiecas uz skolotājiem dažādos izglītības līmeņos, jaunākie pētījumi (*Karousiou et al*., 2025) rāda, ka skolotāji no sensitīvu un pretrunīgu tēmu aktualizēšanas bieži atturas nepietiekamas sagatavotības un baiļu dēļ no konflikta ar vecākiem. Pētījumi (*Hwa*, 2024; *Karousiou et al*., 2025) atklāj, ka skolotāju profesionālā nedrošība interpretējama nevis kā individuāla nejaušība, bet kā viens no būtiskiem mehānismiem, kas ietekmē saikni starp normatīvi deklarēto vērtību un tās faktisko īstenošanu praksē.

Arī dati, kas iegūti intervijās ar skolotājiem liecina par situācijām, kurās skolotāju implicītās vērtības var radīt nesaskaņotību starp deklarēto un īstenoto. Gadījumos, kad skolotāju personiskā rīcība neatbilst mācību procesā deklarētajām vērtībām, bērniem var veidoties neviennozīmīgs priekšstats par šo vērtību saturu un nozīmi. Piemēram, nereti ir situācijas, kad skolotājs runā par veselīgu dzīvesveidu, bet savā uzvedībā demonstrē pretējo. Šādas situācijas ilustrē slēptās mācību programmas nozīmi, kurā bērni vērtības apgūst, novērojot apkārtējo pieaugušo rīcību un attieksmi (*Halstead* & *Taylor*, 2000; *Kärner* & *Schneider*, 2024; *Press et al*., 2020). Tādējādi implicītās vērtības var izpausties kā izvairīšanās no atsevišķām tēmām, bērnu spēju nepietiekama novērtēšana un stereotipisku priekšstatu reproducēšana (*Kärner* & *Schneider*, 2024; *Press et al*., 2020).

Pētījumi (*Singh* & *Bipath*, 2024; *Spadafora et al*.,2026) pirmsskolas izglītībā liecina, ka skolotāju rīcība var būt saistīta ar dzimumu, identitātes un uzvedības interpretācijas stereotipiem, kas ietekmē gan bērna uztveri, gan ikdienas mijiedarbību ar bērnu.

Intervijās atkārtoti tiek izteiktas pirmsskolas izglītības skolotāju bažas par iespējamu vecāku neapmierinātību vai sūdzībām, kas var ietekmēt skolotāju izvēli izvairīties no noteiktām vērtību tēmām vai piesardzīgu tās aktualizēšanu. Tiek norādīts, ka vērtībizglītības īstenošana pirmsskolas izglītībā notiek mijiedarbojoties skolotāju profesionālai pārliecībai, ģimenes uzskatiem, iestādes kultūrai un sabiedrībai kopumā (*Schwartz* & *Ragnarsdóttir*, 2025). Līdz ar to normatīvajos dokumentos noteiktās vērtības pedagoģiskajā praksē netiek vienkārši pārnestas, bet tiek interpretētas, līdzsvarojot profesionālos pienākumus, personiskās pārliecības un ģimenes gaidas (*Hwa*, 2024). Šāds skatījums saskan ar pētījumiem (*Karousiou et al*., 2025), kuros uzsvērts, ka skolotāji sensitīvu un pretrunīgu jautājumu aktualizēšanā bieži izjūt profesionālu nedrošību, baidās no konflikta ar vecākiem un ne vienmēr jūtas pietiekami sagatavoti šādu tēmu integrēšanā praksē. Vienlaikus pētījumi (*Shen*, 2025) par ģimenes un pirmsskolas izglītības iestādes attiecībām rāda, ka kvalitatīva un saskaņota sadarbība starp skolotājiem un vecākiem ir būtiska bērnu sociālo prasmju, psiholoģiskās drošības, pozitīvu ieradumu veicināšanā izglītības vidē.

Saskaroties ar izaicinājumiem, vērtībizglītības integrēšanā, īpaši nozīmīgs ir jautājums par nepieciešamo atbalstu skolotājiem. Pētījuma 1. posma rezultāti rāda, ka nepieciešamais atbalsts ietver profesionālo pilnveidi, konkrētus metodiskos risinājumus, metodiskos materiālus, komunikācijas prasmju stiprināšanu ar ģimenēm, kā arī institucionālu aizsardzību situācijās,

kad skolotāji sastopas ar vecāku nepamatotiem iebildumiem. Pētījums (*Sosa & Silva*, 2025) apstiprina, ka pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālā pilnveide ir nozīmīga tad, ja tā ir reflektīva un sadarbībā balstīta. Savukārt pētījumā (*Partee et al*., 2025) uzsvērts, ka skolotājiem nepieciešams atbalsts arī sociāli emocionālo kompetenču stiprināšanā, jo spēja reflektēt savas reakcijas un regulēt emocijas ir nozīmīga profesionālā kompetence. Arī pētījums (*Pinya-Medina et al*., 2024) par agrīnās bērnības skolotāju profesionālajām kompetencēm uzsver, ka būtiskas ir ne tikai didaktiskās zināšanas, bet arī attiecību veidošanas, emocionālā atbalsta, neverbālās komunikācijas, novērošanas un ģimenes iesaistes kompetences. Tādēļ profesionālā pilnveide pirmsskolas izglītībā ir skatāma kā daudzslāņains atbalsta mehānisms, kas palīdz skolotājiem reflektēt un pedagoģiski pamatoti integrēt vērtībizglītību pirmsskolas ikdienas praksē.

Pētījuma 1. posma rezultāti ir nozīmīgi ne tikai aprakstošā, bet arī analītiskā nozīmē, jo palīdz identificēt, kurās vērtībās saskaņa starp normatīvo regulējumu un profesionālo, kā arī personisko līmeni ir izteiktāka, bet kurās tā ir trauslāka un pakļauta sociālai spriedzei. Līdz ar to secināms, ka normatīvajos dokumentos noteiktās vērtības pirmsskolas izglītībā tiek īstenotas gan eksplicītā, gan implicītā līmenī, tomēr to integrēšana pedagoģiskajā praksē nav vienmērīga. Šāda interpretācija dod pamatu turpmākai eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarību analīzei ar vērtībizglītības īstenošanu pētījuma 2. posmā.

Pētījuma 2. posma rezultāti ļauj atbildēt uz pētījuma jautājumu par to, kādas mijsakarības ir novērojamas starp pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicītajām vērtībām un praksē atklātajām implicītajām vērtībām. Kopumā rezultāti rāda, ka skolotāju eksplicītās vērtības nav atdalītas no mazāk verbalizētām vērtību orientācijām, taču šī saistība nav vienlīdz cieša visās vērtību jomās. Var secināt, ka skolotāju vērtību sistēma kopumā ir relatīvi saskaņota, bet šī saskaņotība tikai daļēji pārtop pedagoģiskajā darbībā. Šāda interpretācija saistāma ar mūsdienu vērtību psiholoģijas pieeju, kurā vērtības tiek skaidrotas kā nozīmīgi motivējoši orientieri, kas ietekmē cilvēka izvēles un rīcību, tomēr to izpausme ir atkarīga no situācijas, sociālajām normām, institucionālajiem nosacījumiem un profesionālās lomas interpretācijas (*Sagiv & Schwartz*, 2022). Arī pētījumi (*Yu et al*., 2024) par eksplicītajām un implicītajām izglītības vērtībām parāda, ka šie vērtību līmeņi ir savstarpēji saistīti, taču nav identiski un var atšķirīgi izpausties izglītības pieredzē un ar to saistītos psiholoģiskos procesos. Tādējādi pētījuma 2. posma rezultāti liecina, ka pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicītās vērtības nav automātiski pielīdzināmas praksē atklātajām implicītajām vērtībām; starp vērtību apzinātu atzīšanu, to nostiprināšanos skolotāju profesionālajā pārliecībā un pedagoģisko praksi pastāv profesionālas, sociālas un institucionālas starpniecības process. To papildina pētījumi (*Auer et al*., 2023) par vērtību īstenošanu skolā, kur uzsvērts, ka skolotāju vērtības ir nozīmīgs, bet ne vienīgais bērnu vērtību attīstību un pedagoģisko mijiedarbību ietekmējošs faktors. Līdzīgu interpretāciju pastiprina arī Latvijas pirmsskolas izglītības pētījumi (*Grava & Pole*, 2021; *Miķelsone et al*., 2022), kuros konstatēts, ka skolotāji nereti izprot un atzīst noteiktas pedagoģiskās pieejas, tomēr to konsekventa īstenošana pedagoģiskajā praksē ir atkarīga no profesionālās refleksijas, metodiskās skaidrības, holistiska skatījuma uz mācību procesu un mērķtiecīga profesionālās pilnveides atbalsta.

Rezultāti atklāj būtisku atšķirību starp vērtību atzīšanu un vērtību praktisku īstenošanu. Tādas vērtības kā "cilvēka cieņa", "brīvība", "darbs" un "latviešu valoda" pedagoģiskajā praksē izpaužas salīdzinoši konsekventāk nekā citas pētījumā analizētās vērtības. Šīs vērtības pirmsskolas izglītības skolotājiem ir vieglāk sasaistāmas ar ikdienas pedagoģisko darbību: cieņpilnu komunikāciju ar bērnu, bērna autonomijas atbalstīšanu, atbildības veicināšanu, sadarbību, valodas lietojumu un bērna līdzdalības stiprināšanu. Tādēļ tās pedagoģiskajā praksē kļūst redzamas ne tikai kā deklarēti principi, bet arī kā konkrētas pedagoģiskas darbības un attiecību kvalitāte. Savukārt vērtības "ģimene" un "daba" ieņem starpstāvokli starp konsekventāk īstenotajām un sarežģītāk interpretējamām vērtībām, jo tās ir cieši saistītas gan ar ikdienas pedagoģisko pieredzi, gan ar plašākiem sociāliem un kultūras priekšstatiem.

Šādu interpretāciju iespējams pamatot gan klasiskajās, gan jaunākajās vērtību teorijās. M. Rokīčs vērtības skaidro kā relatīvi stabilas pārliecības par vēlamu rīcības veidu vai dzīves mērķi, savukārt Š. Švarcs vērtības interpretē kā motivējošus mērķus, kas veido savstarpēji saistītu sistēmu un ietekmē cilvēka izvēles, attieksmes un rīcību (*Rokeach*, 1973; *Schwartz*, 1992; *Sagiv & Schwartz*, 2022). Šajā skatījumā vērtības nav izolēti uzskati, bet daļa no plašākas orientāciju sistēmas, kas palīdz skolotājiem pieņemt pedagoģiskus lēmumus. Taču vērtību ietekme uz rīcību nav automātiska, jo starp vērtību atzīšanu un pedagoģisko darbību pastāv interpretācijas, profesionālās pārliecības un institucionālās vides starpniecība.

Arī jaunākajās vērtībizglītības pieejās uzsvērts, ka vērtības izglītībā tiek nodotas ne tikai ar tiešu skaidrošanu, bet arī ar skolotāju modelētu rīcību, ikdienas mijiedarbību, grupas kultūru un bērnam piedāvāto pieredzi (*Döring et al*., 2024; *Lin et al*., 2025). Pirmsskolas izglītībā šāda pieeja ir nozīmīga, jo bērni vērtības apgūst savstarpējās attiecībās, emocionāli drošā vidē, atkārtotās ikdienas situācijās, vērojot un atdarinot pieaugušā piemēru. Tādēļ vērtību praktiskā īstenošana pirmsskolas vecumposmā ir cieši saistīta ar skolotāju spēju vērtības pārvērst bērnam saprotamā pieredzē.

Vienlaikus pētījuma 2. posma rezultāti rāda, ka sociāli un kultūru ziņā daudznozīmīgākas vērtības pedagoģiskajā praksē tiek aktualizētas nevienmērīgāk. Īpaši tas attiecas uz vērtībām "kultūra", "Latvijas valsts", "dzīvība" un "laulība", kuru saturs var būt saistīts ar atšķirīgām ģimeņu pieredzēm, sabiedrības diskusijām, nacionālās identitātes izpratni, kultūras piederību vai morāli jutīgiem jautājumiem. Vērtībizglītības pētījumi Latvijā parāda, ka kultūras pieredze un skolotāju izglītība ir nozīmīga vide, kurā izglītības vērtības tiek interpretētas un sasaistītas ar sabiedrības pārmaiņām (*Pavitola et al*., 2024). Šīs vērtības nav mazāk nozīmīgas, taču to pedagoģiskā īstenošana ir sarežģītāka. Skolotājiem jāspēj interpretēt atbilstoši bērna vecumposmam. Tādēļ šo vērtību īstenošana biežāk var kļūt situatīva, piesardzīga vai fragmentāra.

Šāda interpretācija sasaucas ar pētījumiem par kultūras tradīciju un vērtību aktualizēšanu pirmsskolas izglītībā. Pētījumā (*Puskás & Andersson*, 2017) par etniski daudzveidīgu Zviedrijas pirmsskolu parādīts, ka kultūras tradīciju nozīme pirmsskolā tiek veidota dialogā starp skolotājiem un bērniem, nevis vienkārši pārnesta kā iepriekš dots saturs. Īpaši tad, ja tradīcijas ietver reliģiskas vai kultūru ziņā sensitīvas nozīmes, skolotāji sastopas ar didaktiskām grūtībām, kā tās skaidrot bērniem saprotami un vienlaikus iekļaujoši. Šī perspektīva palīdz interpretēt promocijas darba pētījuma 2. posma rezultātus: vērtības, kurām ir kultūras,

nacionālas, ģimeniskas vai morālas nozīmes slāņi, praksē prasa lielāku interpretatīvu darbu nekā vērtības, kas ikdienā tiešāk izpaužas attiecību kvalitātē vai bērna līdzdalības atbalstīšanā.

Nozīmīgi, ka pētījuma 2. posma rezultāti neļauj atšķirīgo vērtību īstenošanas konsekvenci pedagoģiskajā praksē interpretēt kā skolotāju vērtību trūkumu vai profesionālu nekonsekvenci. Drīzāk tie rāda, ka vērtību īstenošana pirmsskolas izglītībā ir cieši saistīta ar konkrētām pedagoģiskām situācijām, skolotāju profesionālajām iespējām un izglītības iestādes kopīgo vērtību izpratni. Skolotāji var apzināti atzīt konkrētu vērtību un vienlaikus sastapties ar grūtībām to īstenot, ja šai vērtībai nav pietiekami skaidra pedagoģiskā satura, metodisko pieeju vai kopīgas institucionālas izpratnes. Šādu skatījumu pastiprina pētījums (*Oeschger et al*., 2024), kurā uzsvērts, ka skolotājiem ir būtiska loma vērtību nodošanā un bērnu sociālās un kultūras pieredzes veidošanā, savukārt viņu izglītojošie mērķi ir saistīti gan ar individuālo pārliecību, gan ar izglītības iestādes kultūru un plašāku sabiedrības vērtību vidi.

Īpaši nozīmīga ir pētījuma 2. posmā konstatētā atziņa par vērtības "dzīvība" un "laulība" aizstāvības dimensiju. Šis rezultāts padziļina izpratni par eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarībām, jo parāda, ka vērtības atzīšana un gatavība šo vērtību aktīvi aizstāvēt profesionālajā darbībā nav identiski aspekti. Vērtība var būt atzīta kā nozīmīga, tomēr tās aizstāvēšana pedagoģiskajā praksē var prasīt augstāku profesionālās pārliecības, refleksijas un institucionālā atbalsta līmeni. Šāda prasība raksturīga vērtībām, kas var tikt uztvertas kā sociāli jutīgas vai daudznozīmīgi interpretējamas.

Tādēļ aizstāvības dimensija promocijas darba pētījumā atklāj nevis vienkārši attieksmes intensitāti, bet gan atšķirīgu vērtības darbības līmeni – pāreju no vērtības atzīšanas uz tās aktīvu pārstāvēšanu pedagoģiskajā vidē. Šis secinājums ir būtisks promocijas darba teorētiskais pienesums, tādējādi atklājot iespēju nošķirt vairākus vērtību funkcionēšanas līmeņus: vērtības apzinātu atzīšanu, vērtības nostiprināšanos skolotāju profesionālajā pārliecībā un vērtības īstenošanu vai aizstāvēšanu pedagoģiskajā praksē. Šāds nošķirums palīdz skaidrot, kāpēc eksplicītās un implicītās vērtības var būt savstarpēji saistītas, bet šī saistība ne vienmēr tieši izpaužas pedagoģiskajā praksē. Līdzīga doma izcelta arī pētījumos (*Yu et al*., 2024) par eksplicītajām un implicītajām izglītības vērtībām, kuros uzsvērts, ka šie vērtību līmeņi ir saistīti, taču nav pilnībā pārklājoši un var atšķirīgi izpausties izglītības pieredzē.

Šo interpretāciju padziļina klasiskā vērtību struktūras ideja: vērtības veido hierarhisku un savstarpēji saistītu sistēmu, kurā dažādas vērtības var būt gan savstarpēji saderīgas, gan potenciāli konkurējošas (*Rokeach*, 1973; *Schwartz*, 1992). Tādēļ skolotāju pedagoģiskajā darbībā vērtības ne vienmēr izpaužas vienādi skaidri. Dažas vērtības vieglāk iekļaujas ikdienas pedagoģiskajās praksēs, savukārt citas prasa sarežģītāku izvērtēšanu, jo tās var nonākt saskarē ar vecāku gaidām, iestādes kultūru, sabiedrības normām vai bērnu atšķirīgo pieredzi. Šī vērtību savstarpējās saskaņas un spriedzes ideja palīdz precīzāk interpretēt pētījuma rezultātus: skolotāju vērtību sistēma var būt kopumā saskaņota, taču tās praktiskā izpausme ir diferencēta.

Tādējādi pētījuma 2. posma rezultāti parāda, ka visciešākā saskaņa ir vērojama pašā skolotāju vērtību sistēmā – starp apzināti paustajām un dziļāk nostiprinātajām vērtību orientācijām. Savukārt saikne starp vērtībām un to īstenošanu pedagoģiskajā praksē ir mazāk tieša. Pedagoģiskā darbība nav tieši izsecināma tikai no skolotāju vērtību orientācijām, bet veidojas kā profesionāla rīcība, kurā vērtības tiek interpretētas, pielāgotas bērnu attīstības

vajadzībām, saskaņotas ar institucionālajām prasībām un īstenotas konkrētās ikdienas situācijās. Šāda interpretācija ir nozīmīga, jo tā pārvieto diskusiju no jautājuma par to, vai skolotāji vērtības atzīst, uz jautājumu par to, kādi profesionālie un institucionālie nosacījumi palīdz vai kavē vērtību konsekventu īstenošanu praksē.

Pirmsskolas izglītības pētījumos Latvijā (*Grava & Pole*, 2021; *Miķelsone et al*., 2022) šādu interpretāciju pastiprina atziņas par skolotāju profesionālo pilnveidi, kompetenču pieejas īstenošanu un pašvadītas mācīšanās veicināšanu. Tajos parādīts, ka skolotāju izpratne par noteiktas pedagoģiskās pieejas nozīmi vēl nenodrošina tās konsekventu īstenošanu praksē, jo pedagoģiskā darbība ir saistīta ar bērnu iesaisti, attīstošas mācību vides veidošanu, pašrefleksiju, profesionālās pieejas maiņu un skolotāju spēju saskatīt kompetenču pieejas elementu savstarpējās saiknes. Šīs atziņas palīdz skaidrot, kāpēc arī vērtībizglītībā ar vērtību atzīšanu vien nepietiek – nepieciešama profesionāla spēja vērtības sasaistīt ar bērna ikdienas mācīšanās pieredzi, konkrētām pedagoģiskām metodēm un izglītības iestādes kopīgo vērtību kultūru.

Pētījuma 3. posma rezultāti padziļina izpratni par pētījuma 2. posmā konstatēto nesaskaņotību starp pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicītajām vērtībām un to īstenošanu pedagoģiskajā praksē. Intervijas ar augstskolu docētājiem palīdz šo nesaskaņotību interpretēt ne tikai kā individuālu skolotāju profesionālās kompetences vai personiskās refleksijas jautājumu, bet kā plašākas profesionālās atbalsta ekosistēmas izpausmi. Tādējādi pētījuma jautājums par to, kādi profesionālās atbalsta ekosistēmas komponenti ietekmē pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības, iegūst sistēmisku skaidrojumu. Šo mijsakarību kvalitāti nosaka un vienlaikus uztur vairāki savstarpēji saistīti profesionālās atbalsta ekosistēmas komponenti: sākotnējās skolotāju izglītības saturs un pieredze, profesionālās pilnveides pieejamība un kvalitāte, institucionālais un metodiskais atbalsts, refleksijas kultūra, mentordarbības un supervīzijas kvalitāte, kā arī starpinstitucionālā sadarbība starp augstākās izglītības institūcijām, profesionālās pilnveides nodrošinātājiem un pirmsskolas izglītības iestādēm.

Viens no būtiskākajiem pētījuma 3. posma secinājumiem – vērtībizglītības aspekti skolotāju sagatavošanā un profesionālajā pilnveidē bieži pastāv kā fragmentārs un pārsvarā teorētiski formulēts saturs. Vērtības tiek aplūkotas dažādos studiju kursos vai profesionālās pilnveides tematos, tomēr ne vienmēr tās tiek apzināti strukturētas kā profesionālās rīcības, pedagoģisko lēmumu un skolotāju profesionālās identitātes veidošanās pamats. Šis secinājums ir nozīmīgs, jo atklāj plaisu starp vērtību deklaratīvu klātbūtni izglītības saturā un to reflektētu, konsekventu īstenošanu pirmsskolas izglītības pedagoģiskajā praksē. Ja vērtībizglītības aspekti tiek integrēti tikai netieši, pastāv risks, ka topošie vai praktizējošie skolotāji vērtības apgūst kā normatīvu vai teorētisku kategoriju, un nepietiekami attīsta spēju atpazīt, kā viņu pašu implicītās vērtības ietekmē ikdienas rīcību, attiecības ar bērniem, sadarbību ar ģimenēm un lēmumu pieņemšanu pedagoģiskajās situācijās. Šāda interpretācija sasaucas ar pētījuma (*Stanley & Lalli*, 2025) atziņu, ka pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālā loma un pedagoģiskā darbība ir cieši saistīta ar personiski un sociāli veidotām vērtībām. Līdz ar to vērtībizglītības kvalitāte pirmsskolas izglītībā – ir atkarīga ne tikai no vērtību klātbūtnes izglītības saturā, bet arī no skolotāju spējas reflektēt par vērtību izpausmi savā pedagoģiskajā rīcībā. Minētais secinājums

saistāms ar sistemātiskā pārskata (*Lin et al*., 2025) atziņām par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā. Pārskatā uzsvērts, ka pirmsskolas izglītības skolotāji kopumā atzīst vērtībizglītības nozīmi bērnu morālajā, sociālajā un emocionālajā attīstībā, tomēr tās īstenošana praksē ne vienmēr ir konsekventa. Šo nekonsekvence rada skolotāju virspusēju attieksmi par vērtībizglītības būtību, profesionālās sagatavotības līmenis, pieejamie pedagoģiskie un metodiskie resursi, kā arī atbalstošas pirmsskolas vides esamība. Nozīmīga ir atziņa, ka vērtībizglītība pirmsskolas izglītībā tiek īstenota gan eksplicīti (ar mērķtiecīgi strukturētu mācību saturu, nodarbībām un pedagoģiskām aktivitātēm), gan implicīti (ar skolotāju rīcību, attiecību kultūru, ikdienas mijiedarbību un slēpto mācību programmu) (*Lin et al*., 2025). Šī atziņa pamato promocijas darba interpretāciju, ka pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību saskaņotība ir būtisks priekšnosacījums kvalitatīvai vērtībizglītības īstenošanai, jo bērni vērtības apgūst ne tikai no tieši mācītā satura, bet arī no tā, kā vērtības tiek īstenotas skolotāju ikdienas pedagoģiskajā darbībā.

Pētījuma 3. posma rezultāti liecina, ka studiju programmās vērtībizglītības aspekti ir klātesoši, taču to integrācija bieži ir fragmentēta un nepietiekami sasaistīta ar pedagoģiskās prakses analīzi. Sākotnējās izglītības nozīme līdz ar to nav reducējama uz zināšanu nodošanu par vērtībām, ētiku vai bērna attīstību. Tās būtiskākais uzdevums ir palīdzēt topošajam skolotājiem veidot profesionālu spēju atpazīt, kā vērtības darbojas pedagoģiskās situācijās – konfliktu risināšanā, robežu noteikšanā, bērna autonomijas atbalstīšanā, sadarbībā ar vecākiem, rotaļu vadīšanā un ikdienas komunikācijā ar bērnu. Šajā ziņā vērtībizglītības aspektu integrācija skolotāju izglītībā būtu jāskata kā reflektīvs, praksē balstīts un profesionālās identitātes veidošanos atbalstošs process, nevis tikai kā atsevišķa tematiskā satura iekļaušana studiju kursā.

Pētījuma 3. posma rezultāti parāda, ka nozīmīgs profesionālās atbalsta ekosistēmas komponents ir arī profesionālā pilnveide. Intervijās docētāji uzsver nepieciešamību profesionālās pilnveides programmās mērķtiecīgi veicināt skolotāju refleksiju par savām vērtībām, attīstīt spēju analizēt pedagoģiskās situācijas un apzināties savas profesionālās rīcības vērtību pamatojumu. Tomēr pētījuma dati liecina, ka profesionālā pilnveide nereti ir fragmentāra un orientēta galvenokārt uz teorētiskas informācijas sniegšanu, nevis uz praktisku, reflektīvu un situatīvi analizējošu prasmju attīstīšanu. Šāda situācija var ierobežot pirmsskolas izglītības skolotāju iespējas integrēt vērtības ikdienas darbībā ar bērniem, jo vērtībizglītība prasa ne tikai zināšanas par vērtībām, bet arī spēju tās atpazīt, interpretēt un konsekventi īstenot mainīgās pedagoģiskās situācijās.

Tādēļ profesionālās pilnveides kvalitāte promocijas darba pētījumā interpretējama kā viens no mehānismiem, kas var mazināt vai, gluži pretēji, uzturēt plaisu starp skolotāju eksplicītajām un implicītajām vērtībām. Sistemātiskajos pārskatos (*Lee et al*., 2025; *Machado & Oliveira-Formosinho*, 2024) par profesionālo pilnveidi pirmsskolas izglītībā izglītībā uzsvērts, ka profesionālā pilnveide ir saistīta ar prakses transformāciju, refleksiju, situāciju analīzi, kolēģu sadarbību, mentordarbību, koučingu un atgriezenisko saiti. Līdzīgu profesionālās pilnveides izpratni piedāvā Formosinho *et al*., 2024, akcentējot tās nozīmi ētiskas prakses transformācijā pirmsskolas izglītībā. Šī atziņa ir nozīmīga arī vērtībizglītības pilnveidē pirmsskolas izglītībā, jo vērtības kļūst pedagoģiski iedarbīgas tad, ja skolotājiem tiek nodrošinātas iespējas tās regulāri reflektēt, pārbaudīt praksē un analizēt pedagoģiskās situācijās.

Pētījuma 3. posma rezultātos iezīmējas refleksija kā centrālais mehānisms, kas savieno skolotāju personiskās vērtības, profesionālās vērtības un pedagoģisko rīcību. Refleksija šeit nav saprotama tikai kā vispārīga pārdomāšana par paveikto darbu, bet kā profesionāla spēja identificēt savas rīcības vērtību pamatojumu. Refleksija palīdz skolotājiem apzināties ne tikai to, ko viņš deklarē kā nozīmīgu, bet arī to, kas faktiski izpaužas viņa uzvedībā, attiecībās, emocionālajās reakcijās un lēmumos konkrētās pedagoģiskās situācijās. Tādējādi refleksija darbojas kā mehānisms starp eksplicīto un implicīto vērtību līmeni, padarot implicītās vērtības analizējamas un profesionāli pilnveidojamas. Refleksijas nozīmi pirmsskolas izglītībā pastiprina arī pētījumi (*Khoo et al*., 2024), kuros parādīts, ka reflektīvas metodes palīdz skolotājiem apzināties savas vērtības, identitāti un pedagoģiskās izvēles, kā arī veidot mērķtiecīgākas attiecībās balstītas pedagoģiskās pieejas.

Pētījums (*Johannessen*, 2024) par skolotāju reflektīvās prakses modelēšanu apstiprina refleksijas nozīmi, parādot, ka reflektīvi dialogi, vizuāli refleksijas rīki un ārēja refleksijas katalizatora funkcija palīdz skolotājiem artikulēt implicītās un eksplicītās pārliecības par mācīšanu un mācīšanos. Atziņa ir nozīmīga promocijas darba rezultātu interpretācijā, jo pirmsskolas izglītības skolotāju vērtības izpaužas ikdienas pedagoģiskajā praksē – balss tonī, attiecību veidošanā, konflikta risināšanā, bērna iniciatīvas atbalstīšanā vai ierobežošanā. Līdz ar to refleksija ir nepieciešama ne tikai profesionālās kompetences attīstībai, bet arī vērtību saskaņošanai, jo bez refleksijas implicītās vērtības var palikt neapzinātas un turpināt ietekmēt pedagoģisko rīcību neatkarīgi no skolotāju eksplicītajām nostādnēm.

Pētījuma 3. posma rezultāti atklāj arī institucionālā un organizatoriskā atbalsta nozīmi. Laika trūkums, metodisko materiālu nepietiekamība, formāla prakse, nevienmērīga mentoru kvalitāte un profesionālās pilnveides fragmentārums veido apstākļus, kuros skolotājiem ir ierobežotas iespējas padziļināti analizēt vērtībizglītības jautājumus. Šie izaicinājumi norāda, ka vērtībizglītības kvalitāte nav atkarīga tikai no individuālas skolotāju sagatavotības, bet arī no izglītības iestādes kultūras. Ja iestādē netiek veidota refleksijas, sadarbības, metodiskā atbalsta un profesionālas atgriezeniskās saites kultūra, vērtībizglītība var palikt deklaratīva, epizodiska un nekonsekventa. Būtiska ir arī slēptās mācību programmas problemātika. Pētījuma 3. posma rezultāti liecina, ka nesaskaņotība starp augstākajā izglītībā deklarētajām vērtībām, profesionālās pilnveides saturu un pirmsskolas izglītības iestādēs novēroto praksi var radīt topošajiem un praktizējošajiem skolotājiem pretrunīgu profesionālo pieredzi. Vērtības tiek apgūtas ne tikai formālā saturā, bet arī izglītības iestādes ikdienas kultūrā, attiecībās, mentoru rīcībā, vadības komunikācijā, telpas organizācijā, bērnu līdzdalības iespējās un profesionālajās normās. Tāpēc eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības jāskata arī institucionālā līmenī: skolotāju vērtību saskaņotību var stiprināt vai vājināt vide, kurā viņš mācās, strādā un profesionāli socializējas. Šo interpretāciju pastiprina secinājumi (*Lin et al*., 2025), kuros uzsvērts, ka vērtībizglītībai pirmsskolas izglītībā nepieciešama strukturēta un sistēmiska pieeja, kurā vērtības tiek ne tikai mācītas, bet arī konsekventi praktizētas pirmsskolas ikdienā. Šī atziņa pastiprina promocijas darba secinājumu, ka vērtību saskaņotība pirmsskolas izglītībā ir ne tikai skolotāju individuālas refleksijas rezultāts, bet arī profesionālās vides, institucionālo normu, sadarbības prakses un ikdienas pedagoģiskās kultūras ietekmē veidots process.

Svarīgs pētījuma ieguldījums ir starpinstitucionālās sadarbības identificēšana kā būtisku profesionālās atbalsta ekosistēmas komponentu. Interviju dati liecina, ka docētāji uzsver nepieciešamību stiprināt sadarbības mehānismus starp augstskolām, profesionālās pilnveides īstenotājiem, pirmsskolas izglītības iestāžu vadības komandām un skolotājiem. Šāda sadarbība var izpausties kā profesionālās mācīšanās kopienu veidošana, kopīga metodisko materiālu izstrāde, supervīziju nodrošināšana, mentoru sagatavošana, kopīgu pētniecības projektu īstenošana un augstskolu sadarbība ar pirmsskolas izglītības iestādēm.

Zinātniskā literatūra par profesionālās mācīšanās kopienām un sadarbībā balstītu profesionālo mācīšanos apstiprina šādas interpretācijas nozīmi. Pētījumā (*Ren et al*., 2025) par profesionālās mācīšanās kopienām, kas veidotas sadarbībā starp pirmsskolas izglītības un sākumskolas skolotājiem, konstatēts, ka kopīgs redzējums, sadarbības prakse un resursu koplietošana pozitīvi prognozē bērnu gatavību skolai, kas ir būtisks agrīnās bērnības izglītības kvalitātes un pārejas uz sākumskolu rādītājs. Lai gan šī atziņa nav tieši saistīta ar vērtībizglītības īstenošanu, tā ir nozīmīga promocijas darba kontekstā, jo parāda, ka profesionālās sadarbības kvalitātei pirmsskolas izglītības un ar to saistīto institūciju līmenī ir praktiska nozīme bērnu attīstības atbalstam.

Liu et al., 2024, analizējot pirmsskolas izglītības skolotāju sadarbībā balstītu mācīšanos, uzsver strukturālo, motivējošo un ilgtspējību veicinošo nosacījumu nozīmi profesionālās mācīšanās kvalitātē. Savukārt pētījums (*Denee*, 2024) par tīklotu profesionālās mācīšanās kopienu pieeju papildina šo skatījumu, parādot, ka profesionālās mācīšanās tīkli var paplašināt skolotāju profesionālās attīstības ietekmi ārpus vienas institūcijas robežām un sekmēt mācīšanās pārnesi uz pedagoģisko praksi. Šīs atziņas ir nozīmīgas promocijas darba rezultātu interpretācijā, jo tās ļauj pamatot secinājumu, ka vērtībizglītības konsekvence pirmsskolas izglītībā nav nodrošināma tikai ar individuālu skolotāju refleksiju. Nepieciešami arī kopīgi saskaņoti metodiskie principi, sadarbībā balstīta profesionālā mācīšanās un institucionāla pēctecība. Tādējādi pētījuma 3. posma rezultāti ļauj secināt, ka pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības veidojas dinamiskā mijiedarbībā starp individuāliem, profesionāliem, institucionāliem un sistēmiskiem faktoriem. Individuālā līmenī būtiska ir skolotāju spēja apzināties savas personiskās un profesionālās vērtības un reflektēt par to izpausmi pedagoģiskajā rīcībā. Profesionālajā līmenī nozīmīga ir sākotnējās skolotāju izglītības un profesionālās pilnveides kvalitāte, mentordarbība, supervīzija, prakses analīze un metodiskais atbalsts. Institucionālajā līmenī būtiska ir pirmsskolas izglītības iestādes kultūra, vadības un dibinātāja atbalsts, darbinieku kopīgā attieksme pret vērtībām, sadarbība ar ģimenēm un profesionālās sadarbības formas. Sistēmiskajā līmenī nozīmīga ir normatīvā regulējuma, valsts definēto vērtību, izglītības paraugprogrammu, metodisko resursu un starpinstitucionālās sadarbības pēctecība starp augstāko izglītību, profesionālās pilnveides vidi un pirmsskolas pedagoģisko praksi.

Šie rezultāti ļauj precizēt arī vērtībizglītības kvalitātes izpratni pirmsskolas izglītībā. Vērtībizglītības kvalitāti nenosaka tikai tas, vai vērtības ir iekļautas programmās, normatīvajos dokumentos vai profesionālās pilnveides saturā. Būtiski ir, vai skolotājiem tiek nodrošinātas profesionāli atbalstītas iespējas apzināties savas implicītās vērtības, sasaistīt tās ar eksplicītajām profesionālajām vērtībām un konsekventi īstenot tās ikdienas pedagoģiskajā darbībā. Šajā

procesā refleksija darbojas kā centrālais mehānisms, kas sasaista skolotāju attieksmi pret vērtībām, pašvērtējumu, profesionālās pilnveides vajadzību apzināšanos un konkrētu pedagoģisko rīcību. Tāpēc vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai nepieciešama sistēmiska profesionālās atbalsta ekosistēma, kurā refleksija, prakses analīze, mentordarbība, supervīzija, profesionālās mācīšanās kopienas un starpinstitucionālā sadarbība darbojas kā savstarpēji saistīti mehānismi.

Pētījuma teorētiskās un empīriskās daļas kopējā attīstība parāda, ka promocijas darbā izstrādātais teorētiskais modelis veidojies pakāpeniski. Sākotnēji, balstoties zinātniskās literatūras analīzē, tika izveidots konceptuāls ietvars, kas strukturēja vērtībizglītības īstenošanu trīs savstarpēji saistītos līmeņos: skolotāju profesionālajā un ētiskajā bāzē, pedagoģiskajā praksē un izglītības vides sistēmiskajos faktoros. Empīriskā pētījuma rezultāti šo ietvaru precizēja, parādot, kā normatīvais regulējums, institucionālais atbalsts, skolotāju profesionālā darbība, refleksija un attieksme pret vērtībām ir saistīti ar eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarībām vērtībizglītības īstenošanā.

Īpaša nozīme šajā procesā bija pētījuma 3. posmam, kurā intervijas ar augstskolu docētājiem ļāva padziļināt profesionālās atbalsta ekosistēmas izpratni un izcelt refleksiju kā centrālo mehānismu, kas sasaista skolotāju vērtību apzināšanos ar pedagoģisko rīcību. Tāpēc promocijas darbā izstrādātais teorētiskais modelis nav tikai literatūrā balstīta konstrukcija vai viena empīriskā posma rezultāts. Tas veido pakāpeniski attīstītu un empīriski pamatotu skaidrojumu par pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarībām vērtībizglītības īstenošanas procesā. Modelis ir vērsts uz vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanu pirmsskolas izglītībā.

SECINĀJUMI

Promocijas darbā pētīts vērtībizglītības process pirmsskolas izglītībā, analizējot pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības pedagoģiskajā praksē. Pētījuma mērķis ir izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un izstrādāt teorētisko modeli vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā.

Pētījums balstīts secīgā jauktā pētījuma dizainā, apvienojot kvalitatīvās un kvantitatīvās pētniecības pieejas trīs savstarpēji saistītos posmos. Pirmajā posmā, izmantojot daļēji strukturētas intervijas ar pirmsskolas izglītības skolotājiem, tika analizēts, kā normatīvajos dokumentos noteiktās vērtības tiek interpretētas un integrētas pedagoģiskajā praksē. Otrajā posmā, balstoties uz kvalitatīvajiem rezultātiem, tika veikta plaša skolotāju aptauja, lai noteiktu eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības un to saistību ar vērtībizglītības īstenošanu. Trešajā posmā intervijas ar augstskolu docētājiem ļāva padziļināti analizēt profesionālās atbalsta ekosistēmas nozīmi vērtībizglītības īstenošanā.

Pētījuma rezultāti liecina, ka pirmsskolas izglītības skolotāju attieksme pret vērtībām kopumā ir pozitīva un vērtību apzinātības līmenis ir augsts. Vienlaikus konstatēta nesaskaņotība starp deklarētajām vērtībām un to īstenošanu pedagoģiskajā praksē, kas apliecina, ka vērtībizglītība nav lineārs process. Skolotāju vērtību sistēma veido nozīmīgu pamatu pedagoģiskajai darbībai, tomēr tās izpausme praksē ir atkarīga no profesionālajiem, institucionālajiem un sociālajiem nosacījumiem.

Analīze parāda, ka starp eksplicītajām un implicītajām vērtībām kopumā pastāv saskaņota, bet nevienmērīga struktūra, kas atklāj atšķirīgu vērtību nozīmi un nostiprināšanās pakāpi skolotāju profesionālajā darbībā. Savukārt saikne starp skolotāju vērtībām un to īstenošanu pedagoģiskajā praksē ir vājāka, kas norāda, ka pedagoģiskā rīcība veidojas situatīvi un kontekstuāli, nevis tieši atspoguļo individuālās vērtības.

Pētījuma rezultāti arī parāda, ka daļa vērtību pirmsskolas izglītībā tiek īstenotas konsekventāk un veido relatīvi stabilu vērtībizglītības kodolu, savukārt citas vērtības praksē tiek aktualizētas nevienmērīgi, kas saistāms ar to sarežģītāku interpretāciju un sociālo jutīgumu. Šāda nevienmērība saskan ar pētījumos (*Jurs et al*., 2022; *Puskás & Andersson*, 2017; *Sagiv & Schwartz*, 2022; Valdmane u.c., 2023; *Yu et al*., 2024; Zonberga & Putāne, 2024) konstatēto pretrunu starp deklaratīvo izpratni un praktisko īstenojumu.

Trešā pētījuma posma rezultāti uzsver profesionālās atbalsta ekosistēmas nozīmi, parādot, ka vērtībizglītības īstenošanu būtiski ietekmē skolotāju izglītība, profesionālās pilnveides iespējas, institucionālais un metodiskais atbalsts, kā arī refleksijas process. Refleksija izceļas kā būtisks mehānisms, kas veicina skolotāju spēju apzināties savas implicītās vērtības un nodrošināt lielāku saskaņotību starp attieksmi un pedagoģisko rīcību.

Pētījuma zinātniskā novitāte izpaužas sistemātiskā pieejā pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarību izpētei vērtībizglītības īstenošanā. Pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis konceptualizē vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā kā dinamisku un sistēmisku procesu, kurā skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības tiek skatītas saistībā ar skolotāju refleksiju, attieksmi pret vērtībām, pedagoģisko praksi un

profesionālās vides atbalsta struktūrām. Pētījums paplašina izpratni par implicīto vērtību un slēptās mācību programmas nozīmi pirmsskolas izglītībā, kā arī empīriski pamato profesionālās atbalsta ekosistēmas nozīmi vērtībizglītības īstenošanā.

Pētījuma praktiskā nozīme saistīta ar izstrādātā teorētiskā modeļa pielietojamību pirmsskolas izglītības skolotāju izglītošanā augstskolās, profesionālajā pilnveidē un izglītības iestāžu profesionālās vides attīstībā. Skolotāju izglītošanā modelis integrējams studiju kursos, pedagoģiskās prakses refleksijā, gadījumu analīzē un supervīzijā, savukārt profesionālajā pilnveidē – tematiskos semināros, reflektīvās darbības grupās, profesionālās mācīšanās kopienās un metodiskā atbalsta instrumentu izstrādē.

Izstrādātais teorētiskais modelis var tikt izmantots skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību apzināšanās, refleksijas un saskaņošanas ar pedagoģisko praksi veicināšanai, tādējādi sekmējot mērķtiecīgāku un konsekventāku vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā. Pētījuma rezultāti sniedz praktiskus ieteikumus izglītības politikas veidotājiem un izglītības iestādēm vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā.

IETEIKUMI UN PRIEKŠLIKUMI

Pamatojoties uz pētījuma rezultātiem un izstrādāto teorētisko modeli, tiek izvirzīti ieteikumi un priekšlikumi tā ieviešanai vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā. Ieteikumi aptver vairākus savstarpēji saistītus līmeņus: topošo pirmsskolas skolotāju izglītības organizāciju augstskolās, pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālo pilnveidi, vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītības praksē, izglītības iestāžu sadarbību ar ģimenēm un kopienu, starpinstitucionālās sadarbības attīstību un izglītības politikas pilnveidi. Papildus izvirzīti priekšlikumi nevalstisko organizāciju (NVO) darbības pilnveidei un turpmākās pētniecības attīstībai vērtībizglītības jomā.

1. Topošo pirmsskolas skolotāju izglītības organizācijai augstskolās

1.1. Iekļaut studiju programmās eksplicīto un implicīto vērtību analīzi skolotāju profesionālajā darbībā, nodrošinot, ka topošie pirmsskolas izglītības skolotāji spēj apzināti identificēt un izvērtēt vērtību izpausmes pedagoģiskajā praksē.

Empīriskā analīze atklāj, ka implicītās vērtības bieži netiek pietiekami analizētas, kas var radīt nesaskaņotību starp eksplicītajām un implicītajām vērtībām. Refleksijas teorija uzsver nepieciešamību attīstīt apzināšanās prasmes, savukārt pētījumā identificētās vērtību mijsakarības atklāj, ka profesionālā darbība ietver gan apzinātus, gan neapzinātus vērtību aspektus. Šo aspektu integrācija studiju procesā veicina dziļāku profesionālo izpratni jau sākotnējā izglītošanas posmā. Tādējādi tiek sekmēta pārdomāta un konsekventa pedagoģiskā darbība, stiprināta profesionālā identitāte un uzlabota bērnu pieredze. Ierobežojumi var būt saistīti ar studiju programmu pārslodzi un docētāju kompetenci šajā jomā, tādēļ nepieciešama mērķtiecīga studiju satura attīstība, docētāju profesionālā pilnveide un teorijas sasaistīšana ar praktiskiem piemēriem.

1.2. Attīstīt topošo pirmsskolas izglītības skolotāju refleksijas kompetences attiecībā uz personīgajām un profesionālajām vērtībām, padarot refleksiju par strukturētu un centrālu studiju procesa elementu.

Refleksija pētījumā iezīmējas kā būtisks mehānisms, kas skolotājiem palīdz apzināt vērtību ietekmi uz pedagoģisko darbību. Bez refleksijas praktizēšanas skolotājiem ir grūtāk izvērtēt savu rīcību un tās ietekmi uz bērniem. Refleksija akcentē profesionālo domāšanu darbībā un par darbību, tādējādi veicinot kritisko domāšanu, profesionālo briedumu, lielāku profesionālo autonomiju un spēju pieņemt pamatotus pedagoģiskos lēmumus. Ierobežojumi saistīti ar studentu ierobežoto profesionālo pieredzi un refleksijas prasmju attīstības sarežģītību, tādēļ nepieciešami strukturēti refleksijas rīki, regulāra atgriezeniskā saite un docētāju metodiskais atbalsts.

1.3. Integrēt studiju saturā slēptās mācību programmas izpratni un analīzi, paplašinot topošo skolotāju skatījumu uz pedagoģisko procesu.

Pētījuma rezultāti norāda, ka slēptā mācību programma būtiski ietekmē bērnu vērtību veidošanos, taču bieži netiek apzināti analizēta. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības liecina, ka vērtību izpausme pedagoģiskajā praksē notiek gan mērķtiecīgi organizētā

pedagoģiskajā procesā, gan ikdienas mijiedarbībā, attiecībās un izglītības vides organizācijā. Šādas izpratnes integrācija studiju procesā veicina kritisku skatījumu uz pedagoģisko vidi un stiprina spēju veidot konsekventu mācību pieredzi bērniem. Ierobežojumi saistīti ar konceptuālās sarežģītības līmeni un nepieciešamību pēc kvalitatīva metodiskā nodrošinājuma, tādēļ nepieciešami praktiski piemēri, gadījumu analīze un teorijas sasaistīšana ar praksi.

1.4. Nodrošināt praksē balstītu mācīšanos, analizējot vērtību dilemmas pedagoģiskajā darbībā, lai topošie skolotāji attīstītu spēju pieņemt pamatotus lēmumus sarežģītās situācijās.

Empīriskie dati ļauj secināt, ka teorētiskās zināšanas vien nav pietiekamas profesionāli pamatotai rīcībai sarežģītās pedagoģiskās situācijās. Pieredzē balstītā mācīšanās uzsver, ka pieredzes analīze un refleksija veicina dziļāku izpratni par pedagoģisko darbību un tajā ietvertajām vērtībām. Vērtību dilemmas palīdz sasaistīt teoriju ar praksi, vienlaikus attīstot kritisko domāšanu un ētisko spriešanu. Tādējādi tiek stiprināta profesionālā kompetence un studenti tiek sagatavoti reālajai darba videi. Ierobežojumi var būt saistīti ar kvalitatīvu prakses vietu pieejamību un mentoru sagatavotību, tādēļ nepieciešama cieša sadarbība ar prakses vietām, strukturēti uzdevumi un atbalsts studentiem.

1.5. Stiprināt teorijas un prakses sasaisti vērtībizglītības īstenošanā pirmsskolas izglītībā, nodrošinot, ka topošie skolotāji spēj pielietot teorētiskās zināšanas reālās pedagoģiskās situācijās.

Pētījuma rezultāti uzsver plaisu starp teorētiskajām zināšanām un to praktisko pielietojumu. Pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un parāda, ka vērtībizglītības īstenošana ir dinamisks process, kurā skolotāju vērtību sistēma, refleksija un pedagoģiskā darbība ir savstarpēji saistītas un nozīmīgas vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā. Tādēļ studiju procesā jānodrošina integrēti uzdevumi, kas sasaista teoriju ar pieredzi. Šādi uzdevumi veicina dziļāku izpratni, profesionālo pārliecību un kvalitatīvāku pedagoģisko praksi. Ierobežojumi saistīti ar studiju organizāciju un resursiem, tādēļ nepieciešama mērķtiecīga studiju dizaina attīstība, cieša sadarbība ar prakses vietām un docētāju iesaiste šī procesa vadībā.

2. Pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālajai pilnveidei

2.1. Veidot ilgtermiņa profesionālās pilnveides programmas, kas nodrošina pirmsskolas izglītības skolotāju personisko un profesionālo vērtību saskaņošanu ar pedagoģisko praksi.

Iegūtie dati iezīmē plaisu starp eksplicītajām un implicītajām vērtībām, kas norāda uz nepieciešamību pēc sistemātiskas pieejas profesionālajā pilnveidē. Refleksijas teorija uzsver apzinātas pieredzes analīzes nozīmi, savukārt pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā skaidro skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības un parāda, ka skolotāju vērtību sistēma attīstās mijiedarbībā ar refleksiju, pedagoģisko praksi un profesionālās vides faktoriem. Ilgtermiņa

programmas, kas organizētas kā nepārtraukts un strukturēts process, veicina gan individuālu profesionālo izaugsmi, gan kopīgas profesionālās izpratnes veidošanos. Šāda profesionālās pilnveides pieeja nodrošina konsekventāku pedagoģisko vidi bērniem, stiprina skolotāju profesionālo identitāti un veicina ilgtspējīgu kvalitāti izglītības sistēmā. Ierobežojumi var būt saistīti ar resursu trūkumu un motivācijas svārstībām, tādēļ nepieciešams ilgtermiņa finansējums, institucionāls atbalsts un skaidrs profesionālās pilnveides organizācijas ietvars.

2.2. Ieviest reflektīvo supervīziju kā regulāru profesionālā atbalsta mehānismu pirmsskolas izglītības skolotājiem.

Empīriskā analīze atklāj, ka bez strukturēta atbalsta refleksija bieži paliek virspusēja un nesistemātiska. Refleksija uzsver nepieciešamību analizēt profesionālo pieredzi, savukārt pētījumā identificētās vērtību mijsakarības atklāj nepieciešamību apzināt vērtību konfliktus pedagoģiskajā praksē. Supervīzija nodrošina strukturētu vidi pedagoģiskās prakses un vērtību analīzei, palīdz padziļināti izvērtēt pieredzi un attīstīt alternatīvas rīcības stratēģijas. Supervīzija veicina skolotāju profesionālo un emocionālo atbalstu, stiprina profesionālo noturību un uzlabo pedagoģiskās darbības kvalitāti. Ierobežojumi saistīti ar resursu pieejamību un kvalificētu supervizoru trūkumu, tādēļ nepieciešama supervizoru izglītošana, regulārs laiks šim procesam un institucionāls atbalsts.

2.3. Veidot profesionālās mācīšanās kopienas kā strukturētas sadarbības platformas skolotāju profesionālajai pilnveidei.

Pētījuma rezultāti uzsver, ka individuāla refleksija bez profesionālās sadarbības un kopīgas pieredzes analīzes ir nepietiekama, lai nodrošinātu vērtību konsekventu īstenošanu pedagoģiskajā praksē. Pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un parāda, ka skolotāju vērtību sistēma attīstās mijiedarbībā ar profesionālās vides faktoriem, tostarp sadarbību un kopīgu pieredzes analīzi. Profesionālās mācīšanās kopienas nodrošina vidi pieredzes apmaiņai, pedagoģisko situāciju analīzei un kopīgas izpratnes veidošanai par vērtībām, tādējādi veicinot saskaņotāku pedagoģisko praksi un vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanu pirmsskolas izglītībā, stiprina profesionālo sadarbību un kopienas attīstību. Ierobežojumi saistīti ar risku, ka kopienas var kļūt formālas, ja trūkst struktūras un mērķtiecīgas vadības, tādēļ nepieciešams regulārs laiks darbam, vadības atbalsts un mērķtiecīga sadarbības procesa organizēšana.

2.4. Nodrošināt metodiskos rīkus implicīto vērtību atpazīšanai un analīzei profesionālajā darbībā.

Empīriskā analīze atklāj, ka nozīmīga daļa vērtību pedagoģiskajā praksē izpaužas netieši – ikdienas pedagoģiskā rīcībā un lēmumos. Tādējādi bez strukturētiem instrumentiem šie aspekti bieži netiek apzināti. Refleksijas teorija uzsver nepieciešamību padarīt neapzināto rīcību analizējamu, savukārt pētījumā identificētās vērtību mijsakarības atklāj šo procesu nozīmi pedagoģiskajā praksē. Metodiskie rīki, piemēram, gadījumu analīze un refleksijas jautājumi, palīdz padarīt implicīto aspektu redzamu un analizējamu. Šādi rīki veicina dziļāku pašizpratni, profesionālo kompetenci un uzlabo bērnu pieredzi pedagoģiskajā procesā. Ierobežojumi saistīti

ar iespējamu pretestību un nepietiekamām analītiskajām prasmēm, tādēļ nepieciešama mērķtiecīga profesionālā pilnveide, praktiski piemēri un šo rīku sistemātiska izmantošana.

2.5. Attīstīt pirmsskolas izglītības skolotāju spēju identificēt un konstruktīvi risināt vērtību konfliktus pedagoģiskajā praksē.

Vērtību konflikti pedagoģiskajā praksē ir neizbēgami, tomēr tie bieži paliek neapzināti vai tiek risināti intuitīvi. Īstenojot refleksiju, ir nepieciešams analizēt dažādu vērtību sadursmes situācijas un izvērtēt iespējamos risinājumus. Šādas kompetences attīstība palīdz skolotājiem pieņemt pamatotus un profesionāli argumentētus lēmumus, vienlaikus nodrošinot bērniem drošu un konsekventu pedagoģisko vidi. Tādējādi tiek stiprināta skolotāju profesionālā pārliecība un uzlabota pedagoģiskās darbības kvalitāte. Ierobežojumi saistīti ar komunikācijas prasmju trūkumu un institucionāliem ierobežojumiem, tādēļ nepieciešama profesionālā pilnveide konfliktu risināšanā, praktiski scenāriji un skaidras ētiskās vadlīnijas, kā arī vadības atbalsts.

3. Vērtībizglītības īstenošanai pirmsskolas izglītības praksē

3.1. Sistemātiski integrēt refleksiju pirmsskolas izglītības skolotāju ikdienas pedagoģiskajā darbībā, padarot to par neatņemamu profesionālās rīcības daļu.

Refleksijas īstenošana pirmsskolas izglītības skolotāju praksē nereti ir fragmentāra, bez skaidras struktūras un mērķa. Refleksijas teorija uzsver, ka apzināta pieredzes analīze veicina profesionālo izaugsmi un palīdz izprast vērtību ietekmi uz pedagoģisko darbību. Regulāra refleksijas integrācija ikdienas praksē palīdz skolotājiem analizēt savu rīcību, pieņemt pamatotus lēmumus un pilnveidot pedagoģisko pieeju, tādējādi veicinot piemērotāku pedagoģisko darbību, uzlabojot bērnu pieredzi un stiprinot profesionālo kompetenci. Ierobežojumi saistīti ar laika trūkumu un refleksijas prasmju nepietiekamību, tādēļ nepieciešams metodiskais atbalsts, strukturēti refleksijas rīki un organizatoriski nosacījumi refleksijas īstenošanai.

3.2. Veicināt eksplicīto un implicīto vērtību saskaņotību pedagoģiskajā procesā, mazinot nesaskaņotību starp skolotāju eksplicītajām un implicītajām vērtībām.

Pētījuma rezultāti atklāj nesaskaņotību starp skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, kas var radīt bērniem pretrunīgus vēstījumus. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības liecina, ka bērnu vērtību veidošanās notiek, balstoties gan uz skolotāju teikto, gan uz viņa rīcību. Refleksija palīdz apzināt un mazināt nesaskaņotību, tādējādi sekmējot konsekventu pedagoģisko praksi, kas stiprina bērnu drošības sajūtu un uzticēšanos, vienlaikus attīstot skolotāju profesionālo integritāti. Ierobežojumi saistīti ar implicīto vērtību grūto identificēšanu un ieradumu noturību, tādēļ nepieciešama mērķtiecīga refleksija, kolēģu atbalsts un profesionālās pilnveides iespējas.

3.3. Padarīt implicītās vērtības redzamas, izmantojot pedagoģisko dokumentēšanu un koleģiālu refleksiju.

Implicītās vērtības bieži paliek nepamanītas, jo tās izpaužas netieši ikdienas pedagoģiskajā darbībā. Dokumentēšana palīdz strukturēt novērojumus un padarīt tos analizējamus, savukārt koleģiāla refleksija nodrošina iespēju paplašināt izpratni un izvērtēt dažādus skatījumus uz pedagoģisko situāciju. Šāda pieeja veicina dziļāku izpratni par pedagoģisko praksi, uzlabo tās kvalitāti un stiprina profesionālo sadarbību. Ierobežojumi saistīti ar laika resursiem un iespējamu dokumentēšanas formalizāciju, tādēļ nepieciešami vienkārši un lietojami rīki, kā arī atbalstoša profesionālā vide.

3.4. Izmantot darbā ar bērniem pieredzē un dabas vidē balstītas pedagoģiskās darbības vērtību veidošanās veicināšanai.

Bērnu vērtību veidošanās pirmsskolas izglītībā cieši saistās ar praktisku darbību, emocionālu iesaisti un pieredzē balstītu mācīšanos. Pieredzē balstīta mācīšanās palīdz bērniem apgūt vērtības tiešā saskarē ar vidi, savukārt dabas vide paplašina pasaules izpratni un veicina attiecību veidošanos ar apkārtējo pasauli. Šāda pieeja sekmē dziļāku vērtību apzināšanos un bagātina bērnu mācību procesu. Ierobežojumi var būt saistīti ar vides pieejamību un organizatoriskiem faktoriem, tādēļ nepieciešama elastīga plānošana, resursu nodrošinājums un skolotāju kompetence šādu aktivitāšu īstenošanā.

3.5. Attīstīt dialogā un līdzdalībā balstītu pedagoģisko pieeju, kas atbalsta bērnu aktīvu iesaisti vērtību veidošanās procesā.

Bērnu līdzdalība un iespēja paust savu viedokli sekmē dziļāku izpratni par vērtībām un to nozīmi. Dialoga izmantošana pedagoģiskajā praksē palīdz bērniem aktīvi iesaistīties mācīšanās procesā, attīstot kritisko domāšanu un sociālās prasmes. Šāda pieeja veicina piederības sajūtu, stiprina bērnu pašapziņu un attīsta sociālās kompetences. Ierobežojumi saistīti ar laika plānošanu un skolotāju gatavību mainīt tradicionālās pieejas, tādēļ nepieciešama mērķtiecīga profesionālā pilnveide, metodiskais atbalsts un atbalstoša institucionālā kultūra.

4. Izglītības iestāžu sadarbības attīstībai ar ģimenēm un kopienu

4.1. Stiprināt sadarbību ar ģimenēm, nodrošinot vērtību saskaņotību starp ģimenes un pirmsskolas izglītības vidi, veidojot vienotu izpratni par bērna attīstībai nozīmīgām vērtībām.

Vērtību nesaskaņotība starp dažādām vidēm var radīt bērnam pretrunīgus signālus un kavēt vērtību veidošanos. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības akcentē, ka bērna izpratne veidojas dažādu pieredžu mijiedarbībā, tādēļ konsekvence starp ģimenes un izglītības iestādes vidi ir būtiska. Mērķtiecīga sadarbība ar ģimenēm veicina stabilāku bērna attīstības vidi un stiprina uzticēšanos starp iesaistītajām pusēm. Vienlaikus jāņem vērā, ka sadarbību var apgrūtināt ģimeņu vērtību sistēmu daudzveidība un atšķirīgs iesaistes līmenis, tādēļ nepieciešama atvērta komunikācija, elastīgas sadarbības formas un cieņpilna attieksme pret daudzveidību.

4.2. Iesaistīt kopienas resursus vērtībizglītības īstenošanā, paplašinot bērnu pieredzi un sasaistot mācīšanos ar reālo dzīvi.

Bērnu vērtību veidošanos ietekmē plašāka sociālā vide, ne tikai ģimene un izglītības iestāde. Vērtību mijsakarību analīze parāda dažādu situāciju nozīmi bērna pieredzē, kas pamato nepieciešamību paplašināt mācību vidi ārpus institucionālajām robežām. Kopienas resursu izmantošana bagātina pedagoģisko procesu un veicina bērnu sociālo kompetenču attīstību. Tomēr šo pieeju var ierobežot resursu pieejamība un sadarbības koordinācijas sarežģītība, tādēļ būtiska ir mērķtiecīga sadarbības plānošana, partnerību veidošana un institucionāls atbalsts.

4.3. Veidot kopīgu vērtību ietvaru izglītības iestādes līmenī, iesaistot skolotājus, ģimenes un kopienas pārstāvjus.

Vienotas izpratnes trūkums par vērtībām var radīt nekonsekventu pedagoģisko praksi un pretrunīgus vēstījumus bērniem. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības uzsver, ka kopīga izpratne veidojas mijiedarbībā un dialogā starp iesaistītajām pusēm. Kopīga vērtību ietvara izstrāde stiprina kopienas saliedētību un nodrošina konsekventāku bērnu pieredzi. Vienlaikus šādu procesu var sarežģīt atšķirīgi viedokļi un vienprātības panākšanas izaicinājumi, tādēļ nepieciešama strukturēta diskusiju organizēšana un skaidri definēti sadarbības principi.

4.4. Attīstīt līdzdalībā balstītas pieejas, iesaistot bērnus un ģimenes vērtību veidošanās procesā.

Pētījuma rezultāti liecina, ka aktīva iesaiste veicina dziļāku vērtību izpratni un to nozīmes apzināšanos. Refleksijas un dialoga nozīme pedagoģiskajā procesā akcentē, ka vērtības veidojas sadarbībā un pieredzē. Līdzdalībā balstītas pieejas veicina piederības sajūtu, attīsta komunikācijas prasmes un stiprina sociālās kompetences. Tomēr šādu pieeju īstenošanu var ierobežot laika resursu trūkums un dažāda iesaistīto pušu gatavība, tādēļ nepieciešamas strukturētas līdzdalības formas, skolotāju kompetence šo procesu vadībā un atbalstoša institucionālā vide.

4.5. Nodrošināt caurspīdīgu komunikāciju par izglītības iestādes vērtībām un pedagoģisko praksi, regulāri informējot ģimenes un kopienu par pedagoģiskajiem principiem un to īstenošanu.

Pētījuma rezultāti uzsver, ka nepietiekama komunikācija var radīt nesaskaņotību un apgrūtināt sadarbību. Komunikācija, kas balstīta refleksijā un dialogā, veicina kopīgas izpratnes veidošanos par vērtībām un to īstenošanu pedagoģiskajā praksē. Caurspīdīga komunikācija stiprina savstarpējo uzticēšanos, veicina iesaisti un nodrošina konsekventāku pieeju bērna attīstībā. Vienlaikus jāņem vērā komunikācijas kanālu izvēles un informācijas uztveres atšķirības, tādēļ nepieciešama daudzveidīga, pieejama un regulāra komunikācija, kā arī atgriezeniskās saites nodrošināšana.

5. Starpinstitucionālās sadarbības attīstībai

5.1. Attīstīt starpinstitucionālus sadarbības modeļus starp augstskolām, profesionālās pilnveides institūcijām un pirmsskolas izglītības iestādēm, nodrošinot sistemātisku teorētisko zināšanu un pedagoģiskās prakses integrāciju.

Empīriskā analīze atklāj, ka pastāv nepietiekama saikne starp dažādiem profesionālās darbības līmeņiem, kas ierobežo konsekventu vērtībizglītības īstenošanu. Pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un akcentē profesionālās atbalsta ekosistēmas nozīmi, kurā skolotāju vērtību attīstība veidojas sākotnējās izglītības, profesionālās pilnveides un pedagoģiskās prakses savstarpējā saistībā. Šādu sadarbības modeļu attīstība veicina teorijas un prakses sasaisti, stiprina skolotāju profesionālo kompetenci un nodrošina saskaņotāku vērtībizglītības īstenošanu. Tomēr šo procesu var ierobežot institucionālo interešu atšķirības un sadarbības koordinācijas sarežģītība, tādēļ nepieciešami skaidri sadarbības mehānismi, kopīgi definēti mērķi un institucionāls atbalsts.

5.2. Īstenot kopīgus profesionālās pilnveides projektus, kas balstīti sadarbībā starp augstskolām, profesionālās pilnveides institūcijām un pirmsskolas izglītības iestādēm.

Pētījuma rezultāti norāda, ka profesionālā pilnveide bieži tiek organizēta fragmentāri un izolēti no akadēmiskās vides un pedagoģiskās prakses, kas mazina tās mērķtiecību un sasaisti ar profesionālajām vajadzībām. Vērtību attīstība tiek skatīta kā nepārtraukts process, kas balstās refleksijā un profesionālajā mijiedarbībā, tādēļ starpinstitucionāla sadarbība ir būtiska kvalitatīvas profesionālās pilnveides nodrošināšanai. Kopīgu projektu īstenošana veicina praksē balstītu un teorētiski pamatotu profesionālo attīstību, vienlaikus stiprinot sadarbību starp institūcijām. Ierobežojumi saistīti ar resursu ierobežojumiem un atšķirīgiem institucionālajiem prioritārajiem virzieniem, tādēļ nepieciešama kopīga plānošana, ilgtermiņa sadarbības vienošanās un mērķtiecīga finansējuma piesaiste.

5.3. Attīstīt starpinstitucionālu supervīziju kā sistemātisku profesionālā atbalsta formu pirmsskolas izglītības skolotājiem.

Empīriskie dati ļauj secināt, ka skolotājiem bieži trūkst strukturēta atbalsta refleksijai un pedagoģiskās prakses analīzei, kas ierobežo iespējas apzināt un izvērtēt vērtību izpausmes profesionālajā darbībā. Refleksijas teorija un pētījumā identificētās vērtību mijsakarības uzsver nepieciešamību analizēt vērtību spriedzi un tās ietekmi uz pedagoģisko rīcību. Starpinstitucionāla supervīzija sniedz iespēju padziļināti izvērtēt profesionālo pieredzi, attīstīt refleksīvās prasmes un veidot alternatīvas rīcības stratēģijas, tādējādi sekmējot dziļāku pedagoģiskās prakses izpratni un profesionālo izaugsmi. Tomēr šādas pieejas īstenošanu var ierobežot kvalificētu supervizoru pieejamība un organizatoriskie resursi, tādēļ nepieciešama supervizoru izglītošana, regulāra laika nodrošināšana supervīzijai un institucionāla koordinācija.

5.4. Veicināt kopīgas pētniecības iniciatīvas starp augstskolām un pirmsskolas izglītības iestādēm, nodrošinot ciešāku saikni starp pētniecību un pedagoģisko praksi.

Pētniecība un pedagoģiskā prakse bieži attīstās atšķirti, nepietiekami izmantojot savstarpējo potenciālu vērtībizglītības pilnveidē. Pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un uzsver teorijas un prakses savstarpējo saistību kā būtisku

priekšnoteikumu vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā. Kopīgu pētniecības iniciatīvu attīstība veicina pierādījumos balstītu pedagoģisko praksi, sekmē inovāciju ieviešanu un stiprina profesionālo refleksiju. Ierobežojumi saistīti ar laika resursiem un pētniecības kompetences nevienmērīgu attīstību praksē, tādēļ nepieciešams veidot sadarbības platformas, nodrošināt metodisko atbalstu un attīstīt kopīgus pētniecības projektus.

6. Izglītības politikas pilnveidei vērtībizglītības īstenošanā pirmsskolas izglītībā

6.1. Izstrādāt vienotu konceptuālo ietvaru vērtībizglītības īstenošanai pirmsskolas izglītībā, integrējot eksplicīto un implicīto vērtību dimensijas, lai nodrošinātu teorētiski pamatotu un praksē konsekventu pieeju.

Empīriskie dati ļauj secināt, ka praksē dominē fragmentāra pieeja vērtībizglītībai, kur nepietiekami tiek ņemta vērā implicīto vērtību nozīme pedagoģiskajā darbībā. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības parāda, ka vērtības veidojas gan apzināti strukturētās mācību aktivitātēs, gan ikdienas pedagoģiskajā darbībā, tādēļ vienots konceptuāls ietvars ir būtisks šo aspektu integrācijai. Šāda pieeja veicina konsekventāku bērnu pieredzi, nodrošina skaidrākas vadlīnijas skolotājiem un stiprina sistēmisku saskaņotību izglītības līmenī. Tomēr šāda ietvara izstrādi var apgrūtināt konceptuālās vienprātības trūkums un dažādu pieeju integrācijas sarežģītība, tādēļ nepieciešama ekspertu iesaiste, politikas atbalsts un praktiski piemērojamu vadlīniju izstrāde.

6.2. Iekļaut refleksīvo praksi pirmsskolas izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēmā, nostiprinot refleksiju kā būtisku profesionālās darbības elementu.

Refleksija ir nozīmīgs mehānisms vērtību apzināšanai un pedagoģiskās prakses pilnveidei, tomēr tās izmantošana praksē bieži ir nesistemātiska un fragmentāra. Refleksīvās prakses pieeja akcentē apzinātas pieredzes analīzes nozīmi profesionālajā attīstībā, tādēļ refleksijas integrēšana kvalitātes novērtēšanā veicina tās sistemātisku pielietojumu. Šāda pieeja sekmē skolotāju profesionālo izaugsmi, uzlabo pedagoģiskās darbības kvalitāti un nodrošina bērniem pārdomātāku mācību vidi. Vienlaikus pastāv risks refleksiju pārmērīgi formalizēt un reducēt, tādēļ nepieciešams izstrādāt skaidrus kvalitātes kritērijus, nodrošināt skolotājiem atbilstošu profesionālo pilnveidi un metodisko atbalstu refleksijas kvalitatīvai īstenošanai.

6.3. Attīstīt normatīvo regulējumu, kas atzīst slēptās mācību programmas nozīmi bērnu vērtību veidošanā, paplašinot izpratni par pedagoģisko procesu ārpus formāli noteiktā satura.

Empīriskā analīze atklāj, ka slēptā mācību programma būtiski ietekmē bērnu pieredzi un vērtību veidošanos, taču šī ietekme bieži netiek apzināti analizēta vai sistemātiski regulēta. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības atklāj, ka vērtību izpausme pedagoģiskajā praksē notiek gan formālajā mācību procesā, gan ikdienas mijiedarbībā, attiecībās un izglītības vides organizācijā. Normatīvā ietvara paplašināšana veicina apzinātāku pedagoģisko vidi un lielāku atbilstību eksplicītajām vērtībām. Tomēr pastāv risks pārmērīgi formalizēt grūti izmērāmas parādības, tādēļ nepieciešama elastīga pieeja, metodiskas vadlīnijas un profesionālais atbalsts slēptās mācību programmas izpratnei un integrācijai praksē.

6.4. Nodrošināt sistēmisku, koordinētu un ilgtermiņā plānotu profesionālās pilnveides atbalstu pirmsskolas izglītības skolotājiem vērtībizglītības īstenošanai.

Pētījuma rezultāti liecina, ka, lai gan profesionālā pilnveide tiek nodrošināta, tās saturs un pieejamība ne vienmēr ir pietiekami mērķtiecīgi orientēta uz vērtībizglītību un skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību saskaņošanu pedagoģiskajā praksē. Minētais aktualizē nepieciešamību pēc sistemātiskas un koordinētas pieejas profesionālās pilnveides organizēšanā. Pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un akcentē profesionālās atbalsta ekosistēmas nozīmi, kurā skolotāju vērtību attīstība veidojas profesionālās pilnveides, pedagoģiskās prakses un institucionālā atbalsta savstarpējā saistībā. Sistēmiski organizēts un ilgtermiņā plānots profesionālās pilnveides atbalsts veicina mērķtiecīgu kompetenču attīstību, nodrošina konsekventāku vērtībizglītības īstenošanu un stiprina izglītības sistēmas ilgtspēju. Tomēr šo procesu var ierobežot resursu nepietiekamība un profesionālās pilnveides piedāvājuma sadrumstalotība, tādēļ nepieciešama institucionāla koordinācija, skaidri definēti prioritārie virzieni, ilgtermiņa plānošana un sadarbība starp iesaistītajām institūcijām.

6.5. Veidot starpsektoru sadarbību (izglītība – ģimene – kopiena), lai stiprinātu vērtībizglītības īstenošanu un paplašinātu bērnu pieredzes telpu.

Vērtību veidošanās ir cieši saistīta ar sociālo un kultūras vidi un nenotiek izolēti vienas institūcijas ietvaros. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības uzsver dažādu kontekstu mijiedarbību bērna attīstībā, kas pamato nepieciešamību pēc koordinētas sadarbības starp dažādām iesaistītajām pusēm. Starpsektoru sadarbība bagātina pedagoģisko procesu, stiprina kopienas iesaisti un veicina ilgtspējīgu attīstību. Tomēr sadarbību var apgrūtināt koordinācijas trūkums un institucionālie šķēršļi, tādēļ nepieciešams izstrādāt skaidrus sadarbības mehānismus, noteikt atbildību sadalījumu un nodrošināt ilgtermiņa institucionālu atbalstu šo iniciatīvu īstenošanai.

7. Nevalstisko organizāciju (NVO) darbības pilnveidei vērtībizglītības īstenošanas atbalstam pirmsskolas izglītībā

7.1. Atbalstīt pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālās iniciatīvas vērtībizglītības jomā, veicinot skolotāju aktīvu līdzdalību inovāciju radīšanā un ieviešanā.

Pētījuma rezultāti liecina, ka skolotāju iesaiste profesionālajās iniciatīvās būtiski veicina motivāciju, atbildības izjūtu un profesionālās darbības kvalitāti. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības uzsver, ka pedagoģiskā prakse attīstās mijiedarbībā starp refleksiju, pieredzi un profesionālo līdzdalību, tādēļ iniciatīvu atbalsts stiprina skolotāju profesionālo autonomiju un radošumu. Šāda pieeja veicina inovatīvu pedagoģisko risinājumu attīstību, uzlabo vērtībizglītības kvalitāti un bagātina bērnu pieredzi. Tomēr šo procesu var ierobežot laika un resursu trūkums, kā arī nepietiekams institucionālais atbalsts, tādēļ nepieciešams nodrošināt finansējumu, atbalstošu vidi un iniciatīvu atzīšanu profesionālajā līmenī.

7.2. Veidot pieredzes apmaiņas platformas, kas nodrošina iespēju pirmsskolas izglītības skolotājiem dalīties ar labās prakses piemēriem un reflektēt par vērtībizglītības īstenošanu.

Koleģiāla mācīšanās un pieredzes apmaiņa ir nozīmīgs profesionālās attīstības resurss, kas veicina dziļāku izpratni par vērtību izpausmēm pedagoģiskajā praksē. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības parāda, ka profesionālā izpratne attīstās dialogā un sadarbībā, tādēļ šādas platformas sekmē kopīgas izpratnes veidošanos par vērtībizglītību. Šāda sadarbība stiprina profesionālo kopienu, veicina inovāciju izplatību un uzlabo pedagoģiskās darbības kvalitāti. Vienlaikus šo platformu darbību var ierobežot dalībnieku iesaistes līmenis un uzturēšanas izaicinājumi, tāpēc nepieciešams organizatorisks atbalsts, kvalitatīva moderācija un regulāra darbību nodrošināšana.

7.3. Veicināt skolotāju profesionālajā pieredzē un refleksijā balstītu inovatīvu pieeju attīstību, radot apstākļus, kuros pirmsskolas izglītības skolotāji var eksperimentēt, reflektēt un pilnveidot savu pedagoģisko praksi.

Empīriskā analīze atklāj, ka inovācijas bieži rodas no praktiskās pieredzes, nevis tikai no teorētiskām iniciatīvām, un refleksija palīdz izvērtēt jauno pieeju lietderību. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības uzsver, ka pedagoģiskā darbība attīstās nepārtrauktā mijiedarbībā starp pieredzi un refleksiju. Šāda pieeja sekmē elastīgu un atbilstošu pedagoģisko attīstību, vienlaikus stiprinot skolotāju profesionālo identitāti. Tomēr inovāciju attīstību var ierobežot riska uzņemšanās bailes un atbalsta trūkums, tādēļ nepieciešams nodrošināt drošu vidi eksperimentēšanai, profesionālu atbalstu un iespējas dalīties ar sasniegtajiem rezultātiem.

7.4. Organizēt neformālās mācīšanās iespējas, kas paplašina pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālo redzesloku un veicina refleksiju par vērtībām pedagoģiskajā praksē.

Empīriskie dati ļauj secināt, ka mācīšanās ārpus formālām struktūrām bieži ir elastīgāka un labāk atbilst pedagogu profesionālajām vajadzībām. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības norāda, ka mācīšanās notiek dažādi, tādēļ neformālās iespējas, piemēram, darbnīcas, semināri un starpdisciplināra sadarbība, veicina profesionālo izaugsmi, refleksiju, radošumu un jaunu pedagoģisko ideju attīstību. Ierobežojumi var būt saistīti ar pieejamību un kvalitātes nodrošināšanu, tādēļ nepieciešams mērķtiecīgs organizatoriskais atbalsts un šo aktivitāšu atzīšana profesionālajā pilnveidē.

7.5. Stiprināt pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālo identitāti kā vērtību nesējiem, uzsverot viņu lomu bērnu vērtību veidošanās procesā.

Pētījuma rezultāti liecina, ka skolotāju pašizpratne un profesionālā identitāte būtiski ietekmē viņu pedagoģisko rīcību un vērtību izpausmi ikdienas praksē. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības parāda, ka profesionālā identitāte attīstās refleksijā un profesionālajā mijiedarbībā, tādēļ NVO atbalsts šajā procesā ir nozīmīgs. Šāda pieeja veicina konsekventāku pedagoģisko darbību, stiprina skolotāju pārliecību un uzlabo bērnu pieredzi. Tomēr šo procesu var ierobežot profesionālā atbalsta trūkums un ārējie spiedieni, tādēļ nepieciešama atbalstoša profesionālā vide, refleksijas iespējas un skolotāju profesionālās lomas atzīšana.

8.Turpmākās pētniecības attīstībai vērtībizglītības jomā pirmsskolas izglītībā

8.1. Padziļināti pētīt implicīto vērtību ietekmi uz pedagoģisko praksi pirmsskolas izglītībā, lai atklātu, kā implicītās vērtības ietekmē bērnu pieredzi un vērtību veidošanos.

Implicītās vērtības būtiski ietekmē pedagoģisko darbību, tomēr tās bieži paliek nepamanītas un nepietiekami analizētas. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības liecina, ka vērtību izpausmes pedagoģiskajā praksē veidojas mijiedarbībā starp apzinātiem un neapzinātiem procesiem, savukārt refleksija nodrošina iespēju analizēt šos aspektus. Šāda pētniecība veicinātu dziļāku izpratni par pedagoģisko darbību un tās pilnveides iespējām. Vienlaikus to var ierobežot metodoloģiskā sarežģītība un datu interpretācijas subjektivitāte, tādēļ nepieciešamas kvalitatīvās pētniecības pieejas, pētnieku refleksivitāte un ētiski pamatota datu analīze.

8.2. Izstrādāt un validēt metodiskos instrumentus implicīto vērtību identificēšanai un analīzei pirmsskolas izglītībā, nodrošinot sistemātisku šīs dimensijas izpēti.

Empīriskie dati ļauj secināt, ka implicītās vērtības ir grūti tieši identificējamas, kas apgrūtina to analīzi un salīdzināmību. Pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un akcentē implicīto vērtību nozīmi pedagoģiskajā praksē. Tādēļ nepieciešami atbilstoši analītiskie rīki implicīto vērtību identificēšanai un analīzei, kas palīdzētu iegūt precīzākus datus, nodrošināt pētījumu salīdzināmību un veicināt mērķtiecīgāku pedagoģisko pieeju attīstību vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā. Ierobežojumi saistīti ar instrumentu izstrādes sarežģītību un kontekstuālo jutīgumu, tādēļ nepieciešama pilotēšana, validācija un starpdisciplināra sadarbība.

8.3. Veikt longitudinālus pētījumus par vērtībizglītības ietekmi uz bērnu attīstību, analizējot vērtību veidošanās procesu ilgtermiņā.

Vērtību veidošanās ir dinamisks un pakāpenisks process, ko nav iespējams pilnvērtīgi izprast īstermiņa pētījumos. Pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un parāda vērtībizglītību kā dinamisku procesu, kurā vērtību attīstība ir saistīta ar pedagoģisko vidi un sociālajiem kontekstiem. Longitudinālie pētījumi ļautu analizēt vērtību veidošanās attīstības trajektorijas un dažādu faktoru ietekmi ilgtermiņā, tādējādi sniedzot padziļinātu pamatu vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā. Tie veicina dziļāku un uzticamāku izpratni par vērtībizglītības procesu un to ietekmējošajiem faktoriem, taču to īstenošanu var ierobežot laika, finanšu un dalībnieku noturēšanas izaicinājumi, tādēļ nepieciešams ilgtermiņa finansējums, stabilas pētniecības komandas un skaidrs pētījuma dizains.

8.4. Analizēt slēptās mācību programmas darbību pirmsskolas izglītībā, lai izprastu, kā izglītības vide, attiecības un ikdienas organizācija ietekmē bērnu vērtību veidošanos.

Slēptā mācību programma būtiski ietekmē bērnu pieredzi, taču tās ietekme bieži netiek sistemātiski analizēta. Pētījumā identificētās vērtību mijsakarības parāda, ka vērtību izpausmes

pedagoģiskajā praksē notiek gan formālajā pedagoģiskajā procesā, gan neformālajā mijiedarbībā. Šādas pētniecības īstenošana palīdz padziļināti izprast pedagoģiskās prakses netiešos un bieži neapzinātos aspektus, kā arī to ietekmi uz bērnu attīstību. Vienlaikus pētījumu var apgrūtināt datu interpretācijas sarežģītība un dažādu ietekmes faktoru daudzveidība, tādēļ nepieciešams izmantot kvalitatīvās un etnogrāfiskās pētniecības pieejas, kā arī nodrošināt pētnieku refleksivitāti.

8.5. Novērtēt profesionālās pilnveides programmu ietekmi vērtībizglītības jomā, analizējot to saistību ar skolotāju kompetenču attīstību un pedagoģisko praksi.

Profesionālā pilnveide ir būtisks faktors vērtībizglītības īstenošanas kvalitātē, tomēr tās kvalitāte bieži netiek sistemātiski izvērtēta. Pētījumā izstrādātais teorētiskais modelis skaidro pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un akcentē profesionālās vides nozīmi skolotāju vērtību sistēmas attīstībā un pedagoģiskajā darbībā. Tas pamato nepieciešamību sistemātiski izvērtēt profesionālās pilnveides programmu ietekmi uz skolotāju kompetenču attīstību, pedagoģisko praksi un vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanu pirmsskolas izglītībā. Šāda pētniecība palīdz identificēt mērķtiecīgākās pieejas, nodrošināt pierādījumos balstītu profesionālo pilnveidi un pilnveidot programmu dizainu. Ierobežojumi saistīti ar ietekmes mērīšanas sarežģītību un kontekstuālajiem faktoriem, tādēļ nepieciešami skaidri izvērtēšanas kritēriji, sistemātiska datu vākšana un ilgtermiņa pieeja.

TĒZES AIZSTĀVĒŠANAI

1. Pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicītās un implicītās vērtības veido savstarpēji saistītu vērtību sistēmu, kas ietekmē vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas pedagoģiskajā praksē, taču eksplicītās vērtības pašas par sevi negarantē to konsekventu integrāciju ikdienas pedagoģiskajā darbībā.

2. Saskaņotība starp skolotāju eksplicītajām jeb deklarētajām vērtībām un implicītajām vērtībām, kas atklājas pedagoģiskajā rīcībā, veidojas refleksijas un profesionālās pieredzes procesā, kurā nozīmīga loma ir skolotāju personiskajai pārliecībai, profesionālajai drošībai un sociālajam nosacījumiem.

3. Vērtībizglītības īstenošana pirmsskolas izglītībā ir sistēmisks process, kurā skolotāju individuālā vērtību sistēma mijiedarbojas ar profesionālās atbalsta ekosistēmas faktoriem, tostarp skolotāju izglītību, profesionālo pilnveidi, institucionālo atbalstu un sadarbību ar ģimenēm.

4. Skolotāju profesionālā refleksija darbojas kā centrālais korekcijas un saskaņošanas mehānisms, kas veicina eksplicīto un implicīto vērtību apzināšanos, palīdz mazināt nesaskaņotību starp deklarētajām vērtībām un pedagoģisko rīcību un sekmē konsekventāku vērtībizglītības īstenošanu.

5. Promocijas darbā izstrādātais teorētiskais modelis strukturē pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanas procesā un piedāvā konceptuālu ietvaru vērtībizglītības īstenošanas kvalitātes uzlabošanai pirmsskolas izglītībā.

PATEICĪBAS

Pateicos Eiropas Savienības Atveseļošanas un noturības mehānisma finansētajam projektam Nr. 5.2.1.1.i.0/2/24/I/CFLA/003 “Konsolidācijas un pārvaldības izmaiņu ieviešana Rīgas Tehniskajā universitātē, Liepājas Universitātē, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā un Latvijas Jūras akadēmijā un Liepājas Jūrniecības koledžā virzībai uz izcilību augstākajā izglītībā, zinātnē un inovācijās” par iespēju izstrādāt promocijas darbu.

Pateicos Rīgas Tehniskās universitātes Liepājas akadēmijas Pedagoģijas un sociālā darba centram par sniegto atbalstu promocijas darba izstrādes gaitā un par ieguldījumu autores akadēmiskajā izaugsmē.

Vissirsnīgākā pateicība promocijas darba zinātniskajai vadītājai Dr. paed. prof. Ilzei Miķelsonei par profesionālo vadību, iedrošinājumu, vērtīgajiem ieteikumiem un atbalstu promocijas darba izstrādes procesā, kā arī par ieguldījumu autores akadēmiskajā un personiskajā izaugsmē.

Sirsnīgs paldies visiem pētījuma respondentiem – pirmsskolas izglītības skolotājiem un augstskolu docētājiem – par atsaucību, veltīto laiku un nozīmīgo ieguldījumu pētījuma īstenošanā.

Sirsnīgs paldies izglītības iestāžu, kas īsteno pirmsskolas izglītības programmas, vadītājiem par respondentu iesaisti pētījumā.

Izsaku sirsnīgu pateicību Arvitai Jukšai, Kristīnei Niedrei-Latherei, Dainai Kājiņai un Vinetai Polei par atsaucību, ekspertu vērtējumu un vērtīgajiem ieteikumiem aptaujas satura, struktūras un saprotamības pilnveidē.

Sirsnīga pateicība Aritai Laukai un Birutai Apšai par angļu valodas terminoloģijas precizēšanu.

Īpaša pateicība Aijai Ozolai par atbalstu pētījuma ideju attīstībā, datu analīzē, kopīgu dalību zinātniskajās konferencēs un publikāciju izstrādē.

Īpašs paldies manai ģimenei – mammai un dēliem – par pacietību, sapratni un nenovērtējamu atbalstu promocijas darba izstrādes laikā.

LITERATŪRAS SARAKSTS

Abdul Hameed, A., & Salibi, G. (2023). Children's nutrition impact on cognitive development. *Special Journal of the Medical Academy and Other Life Sciences, 1*(1), 37–50. https://doi.org/10.58676/sjmas.v1i1.6

Abou Hussein, S., Abou El-Fadl, R., Radwan, S., & Abdel-Tawab, N. (2023). *Exploring the role of men in child marriage decision-making in rural Upper Egypt*. Research Brief. Cairo: Population Council. https://doi.org/10.31899/sbsr2023.1044

Adu Sarpong, M., Essel, S., & Korley, S. K. (2021). Hidden curriculum: Does it matter? *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/353919400

Afriliani, A. T. N., Latifah, A., Sahroni, D., & Farida, N. A. (2023). Early childhood education based on local culture. *Scientia: Social Sciences & Humanities, 2*(2), 1–6.

Ahmad Sobri, M. N. N., Che Soh, N. F. A., & Mohd Roziman, N. A. L. (2022). The importance of parental involvement in early childhood education for children under 4-year old. *Journal of UCYP Press, 1*(1), 13–20. https://doi.org/10.37698/jels.v1i1.104

Attfield, R. (2001). Postmodernism, value and objectivity. *Environmental Values, 10*(2), 145–162. https://doi.org/10.3197/096327101129340787

Aytac, P., Demirbas-Celik, N., & Kiracioglu, D. (2019). Effectiveness of family involvement activities in pre-school education. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives, 9*(3), 131–137. https://doi.org/10.18844/gjgc.v9i3.4489

Ayu, S. M., Dewi, A., Samara, H., Ayu, Z. M., & Zulyana, R. (2023). How can life skills improve early childhood independence? *International Journal of Early Education Research, 9*(1), 31–39.

Alam, M. J., Ahsan, A. H. M., & Ogawa, K. (2023). Cultural influence in curriculum remodeling of early childhood education in Bangladesh: An empirical study. *Discover Education, 2*(40). https://doi.org/10.1007/s44217-023-00063-w

Álamo-Bolaños, A., Itahisa Mulero-Henríquez, & Sampaio, L. M. (2024). Childhood, Education, and Citizen Participation: A Systematic Review. *Social Sciences, 13*(8), 399. https://doi.org/10.3390/socsci13080399

Alghamdi, A. A. (2023). Culture in early childhood education: Insights into Saudi preschool teaching. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *17*(3), 431–440. https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i3.20804

Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood, 52*(3), 337–353. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1

Alla, K., & Truong, M. (2024). *Nature play and child wellbeing*. Australian Institute of Family Studies. https://apo.org.au/node/328018

Al-Thani, H., Santhosh, M. E., & Al-Dosari, M. (2025). From values to action: The role of personal and social values in shaping K-12 teachers' wellbeing and professional outcomes. *Frontiers in Education, 10*, 1571907. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1571907

Allport, G. W. (1960). *Personality and social encounter: Selected essays*. Beacon Press. https://ia801503.us.archive.org/29/items/in.ernet.dli.2015.139158/2015.139158.Personality--And-Social-Encounter.pdf

Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1960). *Study of Values* (3rd éd. rev.). Boston: Houghton Mifflin. (Original work published 1931)

Alme, H., & Reime, M. A. (2021). Nature kindergartens: A space for children's participation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *24*, 113–131. https://doi.org/10.1007/s42322-021-00081-y

Alshahrani, B. F. (2022). Interaction between students with and without disabilities in an inclusive school from their teachers' perspective: A mixed-method study. *Journal of Special Education and Social Development, 25*(1), Article 9. https://doi.org/10.14448/jsesd.14.0009

Alt, D., & Dolev, N. (2024). The divide between attitudes and practical implementation of the "Preschool of the Future" model through the lens of Israeli preschool teachers. *Israel Affairs, 30*(4), 721–740. https://doi.org/10.1080/13537121.2024.2367863

Anderstaf, S., Lecusay, R., & Nilsson, M. (2021) 'Sometimes we have to clash': how preschool teachers in Sweden engage with dilemmas arising from cultural diversity and value differences. *Intercultural Education, 32*(3), 296–310 https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1878112

Angelov, G. I. (2024). *State and statehood: Etymology and characteristics*. University of Library Studies and Information Technologies. https://www.researchgate.net/publication/381650109

Anspoka Z. un Stangaine I. (2017). Bilingvālu bērnu runas izpēte: Veltas Rūķes-Draviņas pētījumi un projekta "Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums" rezultāti. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III.* 42.–55. Zinātne. https://www.lamba.lv/attachments/Bernu_valoda_2017.pdf

Aquinas, T**.** (n.d.). *Summa Theologica* (Fathers of the English Dominican Province, Trans.). Christian Classics Ethereal Library. (Original work published ca. 1265–1274). https://www.academia.edu/45424404/Summa_Theologica

Aprinal, H.S, Yusuf, A. M., Iswari, M., & Afdal, A. (2021). Career development in children (childhood): Literature review. *BISMA: The Journal of Counseling, 5*(1), 36–43. https://doi.org/10.23887/bisma.v5i1.34877

Arandjelović, O. (2022). On the Value of Life. *The International journal of applied philosophy, 35*(2), 227–241. https://doi.org/10.5840/ijap2022422169

Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review, 31,* 100353. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353

Ares, G., De Rosso, S., Mueller, C., Philippe, K., Pickard, A., Nicklaus, S., van Kleef, E., & Varela, P. (2023). Development of food literacy in children and adolescents: Implications for the design of strategies to promote healthier and more sustainable diets. *Nutrition Reviews, 82*(4), 536–552. https://doi.org/10.1093/nutrit/nuad072

Argon, T., & Taşkın, S. (2023). Teachers' views on work values, employee performance and ethical climate. *International Journal on Lifelong Education and Leadership, 9*(2), 60–78. https://doi.org/10.25233/ijlel.1304309

Aristotelis. (1985). *Nīkomaha ētika*. Rīga: Zinātne.

Aristotle. (1999). *Nicomachean Ethics* (T. Irwin, Trans.). Hackett Publishing.

Aristotle. (ca. 350 BCE). *Politics* (B. Jowett, Trans.). https://classics.mit.edu/Aristotle/politics.html

Ateş, A., & Şahin, S. (2021). Preschool teachers' opinions towards multicultural education. *Education Quarterly Reviews, 4*(4), 19–38. https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.04.369

Auer, P., Makarova, E., Döring, A. K., & Demo, H. (2023). Value transmission in primary schools: Are teachers' acculturation orientations a moderator? *Frontiers in Education, 8*, Article 1136303. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1136303

Aufseeser, D., Bourdillon, M., Carothers, R., & Lecoufle, O. (2017). Children's work and children's well – being: Implications for policy. *Development Policy Review, 36*(3), 241–261. https://doi.org/10.1111/dpr.12215

Augustine. (1998). *The city of God against the pagans* (R. W. Dyson, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published ca. 426).

Avgitidou, S., Kampeza, M., Karadimitriou, K., & Sidiropoulou, C. (2024). Pre – service teachers' beliefs about children's participation and possibilities for their transformation during initial teacher education. *Education Sciences, 14*(3), 236. https://doi.org/10.3390/educsci14030236

Āboltiņa, L., un Černova, E. (2017). *Pētījumi pirmsskolas pedagoģijā un to atspoguļojums Latvijas Universitātes Rakstos*. *Latvijas Universitātes raksti*, 815. sēj., *Zinātņu vēsture un muzejniecība*, 52–61. https://doi.org/10.22364/luraksti.zvm.815.06

Baena, S., Jiménez, L., Bejarano, S., & Hidalgo, V. (2026). Perceived impact, needs, and resources of grandparents of children and adolescents on the autism spectrum: A qualitative study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *56*(1), 278–295. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06537-6

Baytaş, M. O., & Schroeder, S. (2021). Cultivating civic engagement in the early grades with culturally appropriate children's literature. *Social Studies and the Young Learner, 33*(4), 3–8.

Bărbuță, A., Ghețău, C., & Iovu, M.-B. (2023). Digital technology and family dynamics: The 3Rs conceptual model regarding the acceptance and use of digital technology in everyday family routines. *Intersections. East European Journal of Society and Politics, 9*(1), 120–144. https://doi.org/10.17356/ieejsp.v9i1.1049

Ballová Mikušková, E., Verešová, M., & Gatial, V. (2024). Antecedents of teachers' professional competencies. *Cogent Education, 11*(1), 2286813. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2286813

Barrable, A., & Arvanitis, A. (2019). Flourishing in the forest: Looking at Forest School through a self-determination theory lens. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 22*, 39–55. https://doi.org/10.1007/s42322-018-0018-5

Barrable, A. (2019). The case for nature connectedness as a distinct goal of early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, *6*(2), 59–70.

Barrett, M. (2000). *The development of national identity in childhood and adolescence*. [Inaugural lecture]. University of Surrey. https://www.researchgate.net/publication/30930030

Barzut, V., Blanuša, J., & Krstić, D. (2020). Preschool teachers' implicit attitudes towards gifted children. *TIMS Acta, 14*, 85–92. https://doi.org/10.5937/timsact14-28876

Bećirović, S., & Bešlija, D. (2018). Classroom as a microcosm: Teaching culturally diverse students. *Journal of Education and Humanities, 1*(1), 12–20. https://doi.org/10.14706/JEH2018112

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall, Inc.

Benish-Weisman, M., Daniel, E., Elizarov, E., Sverdlik, N., & Titzmann, P. F. (2024). Values and national identification in minority and majority youth: Longitudinal multi-study findings. *Journal of Youth and Adolescence, 53,* 1757–1773. https://doi.org/10.1007/s10964-024-01965-0

Bersan, O. (2021). The kindergarten-family partnership, a basis for early childhood education. In M. Micle & G. Clitan (Eds.), *Innovative instruments for community development in communication and education* (pp. 103–112). Trivent Publishing.

Bhavimane, M. R., & Naik, V. (2023). A Study on Reflective Thinking Level of Primary School Teachers. *International Research Journal of Management Sociology & Humanity, 14*(8), 455–459. https://doi.org/10.32804/IRJMSH

Biedenbach, T., & Jacobsson, M. (2016). The Open Secret of Values: The Roles of Values and Axiology in Project Research. *Project Management Journal*, *47*(3), 139–155. https://doi.org/10.1177/875697281604700312

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory, 70*(1), 89–104. https://doi.org/10.1111/edth.12411

Bilgiz Öztürk, Ş., & Tufan, M. (2018). Effective communication in pre-school education. In U. Demiray (Ed.), *Academic researches in educational sciences* (pp. 113–128). Pegem Academy. https://www.researchgate.net/publication/372627872

Birher, N. (2025). The return of the soul – The role of religion in regulating social life. *Religions, 16* (2), 252. https://doi.org/10.3390/rel16020252

Blekesaune, M. (2022). Does the nuclear family affect social trust? *European Societies, 24*(2), 111–128. https://doi.org/10.1080/14616696.2021.1974511

Borg, I. (2019). Age – and gender – related differences in the structure and the meaning of personal values. *Personality and Individual Differences, 138*, 336–343. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.013

Brand, J. E., Moore, R., Song, X., & Xie, Y. (2019). Parental divorce is not uniformly disruptive to children's educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(15), 7266–7271. https://doi.org/10.1073/pnas.1813049116

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psy chology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brushe, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E. C., Reilly, S., & Gregory, T. (2024). Screen time and parent-child talk when children are aged 12 to 36 months. *JAMA Pediatrics, 178*(4), 369–375. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790

Cahaya, B. F., Suparman, M. Y., & Chandika, J. (2020). Differences between attitudes towards marriage among young adults with divorced and non-divorced parents. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 478*, 632–635. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201209.099

Cahill, M., Furey, E., Taylor, S., & Kelsey, M. (2017). *Understanding young children's career development as a developmental/relational process: Engaging parents, schools, and community* (Project final report). CERIC & Memorial University of Newfoundland. https://ceric.ca/wp-content/uploads/2012/10/Final-Report.pdf

Campbell, L. (2023). Enhancing professional empathy to mitigate for marginalisation and the critical gaze in teacher development: A phenomenological framework. *Journal of Education for Teaching, 49*(3), 507–520. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2082272

Campbell-Barr, V. (2026). Early childhood education – A unique and quasi-hidden curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal, 34*(4), 571–583. https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2532557

Cao, H., Fine, M. A., & Zhou, N. (2022). The Divorce Process and Child Adaptation Trajectory Typology (DPCATT) Model: The shaping role of predivorce and postdivorce interparental conflict. *Clinical Child and Family Psychology Review, 25*(4), 500–528. https://doi.org/10.1007/s10567-022-00379-3

Castro, A. S. (2024). Strategies and approaches in teaching values education. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies, 4*(4), 360–376.

Centrālā statistikas pārvalde (2024). *Latvijas oficiālā statistika. Ģimenes kodola veids reģionos, valstspilsētās un novados gada sākumā*. Oficiālās statistikas portāls. https://data.stat.gov.lv/pxweb/lv/OSP_PUB/START__POP__MV__MVG/MVG021

Cerino, A. (2023). The importance of recognising and promoting independence in young children: The role of the environment and the Danish forest school approach. *Education 3–13, 51*(4), 685–694. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.2000468

Chamam, S., Forcella, A., Musio, N., Quinodoz, F., & Dimitrova, N. (2024). Effects of digital and non – digital parental distraction on parent – child interaction and communication. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry, 3*, 1330331. https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1330331

Chavda, K., & Nisarga, V. (2023). Single parenting: Impact on child's development. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health, 19*(1), 14–20. https://doi.org/10.1177/09731342231179017

Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature, 2*(3), 619–642. https://doi.org/10.1002/pan3.10128

Cheng, E. W. L. (2022). Revisiting the concept of values taught in education through Carroll's Corporate Social Responsibility. *Sustainability, 14*(18), 11280. https://doi.org/10.3390/su141811280

Chen, J. (2020). Teacher emotions in their professional lives: Implications for teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 48*(5), 491–507. https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1669139

Chen, J. J., & Rivera-Vernazza, D. E. (2023). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during COVID – 19. *Early Childhood Education Journal, 51*(4), 1189–1203. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7

Chepil, M., Karpenko, O., Dudnyk, N., Revt, A., & Svyontyk, O. (2023). Forming of responsibility in children of older pre-school age by means of fiction literature. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, Volume II*, 25–35. https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7068

Cicero, M. T. (1991). *On duties* (M. T. Griffin & E. M. Atkins, Eds.). Cambridge University Press.

Cieciuch, J., Schwartz, S. H., & Davidov, E. (2015). Values, social psychology of. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 25, pp. 41–46). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25098-8

Cioloca, A.-M., & Bocoş, M. (2023). *Reflection and self-analysis of teaching activity: An opportunity for professional development*. European Proceedings of Educational Sciences. https://doi.org/10.15405/epes.23045.8

Clarke, S. (2022). The sanctity of life as a sacred value. *Bioethics, 37*(1), 32–39. https://doi.org/10.1111/bioe.13094

Collins, P. R., Sneddon, J., & Lee, J. A. (2022). Do personal values have an effect on self – esteem in middle childhood? *Personality and Individual Differences, 199*, 111861. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111861

Cornelio, Z. T., Menezes, J. P., & Akshatha. (2019). Is value education a necessity in the present education scenario. *International Research Journal of Management Sociology & Humanity, 10*(10), 119–124. https://doi.org/10.32804/IRJMSH

Corrons Giménez, A., & Garay Tamajón, L. (2019). Analysis of the third-order structuring of Shalom Schwartz's theory of basic human values. *Heliyon, 5*(5), e01797. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01797

Council of Europe. (1950). *Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (European Convention on Human Rights)*. Council of Europe. https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf

Cutas, D., & Smajdor, A. (2017). The moral status of the (nuclear) family. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, *11*(1), 5–15. https://doi.org/10.5324/eip.v11i1.2250

Daminova, S. F. (2021). Forming a culture of social behavior in preschool children through imaginative literature. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research, 7*(8), 255–257. https://doi.org/10.36713/epra2013

Dardanou, M., & Karlsen, B. (2023). Children's participation in documentation processes in local outdoor spaces. *Journal of Childhood, Education & Society, 4*(3), 249–260. https://doi.org/10.37291/2717638X.202343268

Darwall, S. (1977). Two kinds of respect. *Ethics, 88*(1), 36–49. https://doi.org/10.1086/292054

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

De Coninck, D., Van Doren, S., & Matthijs, K. (2021*).* Attitudes of young adults toward marriage and divorce, 2002–2018. *Journal of Divorce & Remarriage, 62*(1), 66–82. https://doi.org/10.1080/10502556.2020.1833292

Delijeva, G. (2018). *Skolotāju darbība pirmsskolas izglītības iestādē tikumiskās audzināšanas īstenošanā.* Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. https://dspace.lu.lv/handle/7/45435

DeMaris, A. (2020). Marriage advantage in subjective well-being: Causal effect or unmeasured heterogeneity? *Marriage & Family Review, 54*(4), 335–350. https://doi.org/10.1080/01494929.2017.1359812

Dementiy, L. I., & Grogoleva, O. Yu. (2016). The structure of responsibility of preschool and primary school age children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 233,* 372–376. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.161

Demiral, Ü. (2018). Investigation of conceptual understandings of pre-school age children on living and non-living things. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 9*(33), 1860–1882.

Denee, R. (2024). The network professional learning community approach: An effective model for individual and group learning. *Teacher Development, 28*(3), 330–346. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2307588

Desmond, M. A., Fewtrell, M. S., & Wells, J. C. K. (2024). Plant-based diets in children: Secular trends, health outcomes, and a roadmap for urgent practice recommendations and research – A systematic review. *Nutrients, 16*(5), 723. https://doi.org/10.3390/nu16050723

Devjak, T., Janžekovič Žmauc, I., & Benčina, J. (2021). The relationship between the factors and conditions of the autonomy of preschool teachers and fostering the autonomy of preschool children in kindergarten. *Center for Educational Policy Studies Journal, 11*(1), 67–90. https://doi.org/10.26529/cepsj.712

DiGirolamo, A. M., Ochaeta, L., & Mejía Flores, R. M. (2020). Early childhood nutrition and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Food and Nutrition Bulletin, 41*(1S), S31–S40. https://doi.org/10.1177/0379572120907763

Dinh, J. E., Lord, R. G., Hall, R. J., Hannah, S. T., Leavitt, K., Shondrick, S. J., & Usher Perez, A. L. (2012). *Implicit and explicit values as a predictor of ethical decision-making and ethical behavior*. Proceedings of the New Frontiers in Management and Organizational Cognition Conference. University of Akron. ISBN 978–1–909561–01–4

Djurayeva, D. N.-q. (2022). Technologies for the formation of teamwork skills in children of preschool educational organizations. *Indonesian Journal of Innovation Studies, 19*(July), 1–9.

Dominguez Contreras, E., & Krasny, M. E. (2022). Young children contribute to nature stewardship. *Frontiers in Psychology, 13*, 945797. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.945797

Dovbnia, S., & Otchenko, H. (2022). Preschoolers' ecological appropriate behavior formation. *Educational Scientific Space, 2*(1), 7–17.

Döring, A. K., Jones, E., Oeschger, T. P., & Makarova, E. (2024). Giving voice to educators: Primary school teachers explain how they promote values to their pupils. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 3607–3631. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00885-8

Druviete, I. (red.) (2021). *Latviešu lingvistiskā attieksme: vērtības, pārliecība, prakse.* Kolektīva monogrāfija. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds. https://dspace.lu.lv/items/932c0117-d7f0-45e4-9437-453e1f039489/full

Duban, N., & Aydoğdu, B. (2017). Values education from perspectives of classroom teachers. *European Journal of Social Sciences Education and Research, 4*(2), 59–72. https://doi.org/10.26417/ejser.v7i1.p80-88

Duran Yılmaz, A., & Ömeroğlu, E. (2023). Cultural sensitivity scale for early childhood educators: Development and validation. *Southeast Asia Early Childhood Journal, 12*(1), 117–127. https://doi.org/10.37134/saecj.vol12.1.9.2023

Dzhorova, B. G. (2019). The preschool child: Initiative, active and independent. In *4th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences* (pp. 215–226). Center for Open Access in Science. https://doi.org/10.32591/coas.e-conf.04.19215d

Australian Education Research Organisation. (2023, November). *Secure, respectful and reciprocal relationships: Play-based learning and intentionality* (Practice resource for early childhood education and care). https://www.edresearch.edu.au

Ekinci-Vural, D., & Doğan-Altun, Z. (2021). Parental involvement in early childhood classrooms: Turkish teachers' views and practices. *African Educational Research Journal, 9*(1), 60–68. https://doi.org/10.30918/AERJ.91.20.208

Elizarov, E., Benish-Weisman, M., & Ziv, Y. (2023). Teacher – child relational conflict and maladaptive social behaviors: The moderating role of children's values. *Journal of Experimental Child Psychology, 233*, 105689. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105689

Elsayed, W. (2024). Building a better society: The vital role of family's social values in creating a culture of giving in young children's minds. *Heliyon, 10*, e29208. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29208

Emilson, A., Folkesson, A.-M., & Lindberg, I. M. (2016). Gender beliefs and embedded gendered values in preschool. *International Journal of Early Childhood, 48*(3), 225–240. https://doi.org/10.1007/s13158-016-0162-4

Ente, R. M. J., Gian, J., Nelmida, C., Ricafort, C., & Basmayor, N. (2024). Understanding the lived experiences of families with extended family members: A phenomenological study. *Florence: Interdisciplinary Journal of Health and Sustainability, 2*(1), 27–31. https://doi.org/10.56183/p9s95450

Eņģele, Z. un Tauriņa, A. (2017). Pirmsskolas vecuma bērna stāstītprasmes pilnveide. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III.* 125. – 143. Zinātne. https://www.lamba.lv/attachments/Bernu_valoda_2017.pdf

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701–712. https://jreadingclass.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/school-family-community-partnerships.pdf

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education, 81*(2), 81–120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5

Ergazaki, M., Gasparatou, R., & Valanidou, E. (2018). Young children's reasoning when sorting pictures and objects. In N. Gericke & M. Grace (Eds.), *Challenges in Biology Education Research* (pp. 199–215). Karlstad University Press.

Ernst, J., & Budnik, L. (2022). Fostering empathy for people and animals: An evaluation of Lake Superior Zoo's Nature Preschool. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 9*(2), 3–16.

Fadlillah, M., Wahab, R., & Ayriza, Y. (2020). Understanding the experience of early childhood education teachers in teaching and training student independence at school. *The Qualitative Report, 25*(6), 1461–1472. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4163

Fang, L. (2016). A study on the traditional folk culture in preschool education. *2nd International Conference on Management Science and Innovative Education (MSIE 2016)*, 601–603. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/msie-16.2016.127

Farr, R. H., & Vázquez, C. P. (2020). Stigma experiences, mental health, perceived parenting competence, and parent-child relationships among lesbian, gay, and heterosexual adoptive parents in the United States. *Frontiers in Psychology, 11*, 445. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00445

Farr, R. H., Tornello, S. L., & Rostosky, S. S. (2022). How do LGBTQ+ parents raise well-adjusted, resilient, and thriving children? *Current Directions in Psychological Science, 31*(6), 1–10. https://doi.org/10.1177/09637214221121295

Feldman, H. M. (2019). How young children learn language and speech. *Pediatrics in Review, 40*(8), 398–411. https://doi.org/10.1542/pir.2017-0325

Fermin, C., Perez, M., Obee, A. F., & Hart, K. C. (2024). Benefits of time spent outdoors in early childhood education: A systematic review. *FIU Undergraduate Research Journal*, *2*(1), Article 6, 54–72. https://digitalcommons.fiu.edu/record/29643?v=pdf

Fingerman, K. L. (2017). Millennials and their parents: Implications of the new young adulthood for midlife adults. *Innovation in Aging, 1*(3), igx026. https://doi.org/10.1093/geroni/igx026

Fives, A. (2021). The freedom to do as we please: A strong value pluralist conceptualization of negative freedom. *The Journal of Value Inquiry*, *57*, 671–686. https://doi.org/10.1007/s10790-021-09854-6

Formosinho, J., Pascal, C., Bertram, T., & Oliveiro-Formosinho, J. (2024). Professional development for ethical practice transformation. *European Early Childhood Education Research Journal, 32*(6), 925–929. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2430158

Fragkos, K. C. (2018). Exploring whether (and how) self-reflection can improve practice as a teacher educator. *MedEdPublish, 7*(67). https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000067.1

Franeta, D. (2021). Human dignity as an existentiale? On Paul Ricoeur's phenomenology of human dignity. *Human Studies, 44*(1), 63–86. https://doi.org/10.1007/s10746-020-09560-5

Freimane, I. (1993). *Valodas kultūra teorētiskā skatījumā*. Rīga: Zvaigzne.

Freud, S. (1926). *The ego and the id* (J. Riviere, Trans.). Hogarth Press. (Original work published 1923). https://archive.org/details/dli.ministry.12243

Fromm, E. (1947). *Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics*. Rinehart and Company.

https://merton.bellarmine.edu/files/original/8f007a4f1a53d1fa74e43838776d956243606469.pdf

Gamage, K. A. A., Dehideniya, D. M. S. C. P. K., & Ekanayake, S. Y. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. *Behavioral Sciences, 11*(7), 102. https://doi.org/10.3390/bs11070102

Galende, N. (2015). Death and its didactics in pre-school and primary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 185*, 91–97. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.403

Garriga, A., & Pennoni, F. (2022). The causal effects of parental divorce and parental temporary separation on children's cognitive abilities and psychological well-being according to parental relationship quality. *Social Indicators Research, 161*(3), 963–987. https://doi.org/10.1007/s11205-020-02428-2

Gartrell, N., Rothblum, E. D., Koh, A. S., van Beusekom, G., & Bos, H. (2019). "We were among the first non-traditional families": Thematic perceptions of lesbian parenting after 25 years. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2414. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02414

Gardner, B., Rebar, A. L., de Wit, S., & Lally, P. (2024). What is habit and how can it be used to change real-world behaviour? Narrowing the theory-reality gap. Social and Personality Psychology Compass, 18, e12975. https://doi.org/10.1111/spc3.12975

Gērgiss, Š., Andersons, R. T., un Džordžs, R. P. (2021). *Kas ir laulība? Vīrieša un sievietes savienības aizstāvība*. Rīga: Kodaka.

Gilabert, P. (2023). Inclusive dignity. *Politics, Philosophy & Economics, 23*(1), 22–46. https://doi.org/10.1177/1470594X231178499

Gluchman, V. (2017). Nature of dignity and human dignity. *Human Affairs, 27*(2), 131–144. https://doi.org/10.1515/humaff-2017-0012

González Cardona, J. A., Naranjo Valencia, J., & Calderón Hernández, G. (2023). Relationship between organizational culture and school performance: A study in elementary, middle, and high school institutions. *Desarrollo Gerencial, 15*(2), 1–25. https://doi.org/10.17081/dege.15.2.6414

Goriss-Hunter, A., Burke, J., Weuffen, S., Plunkett, M., & Emmett, S. (2023). Inclusion, equity, diversity, and social justice in education in the twenty-first century. In S. Weuffen, J. Burke, M. Plunkett, A. Goriss-Hunter, & S. Emmett (Eds.), *Inclusion, equity, diversity, and social justice in education: A critical exploration of the sustainable development goals* (pp. 1–10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7_1

Gökçe, A. T. (2021). Core values in education from the perspective of future educators. *SAGE Open*, *11*(2), 1–14. https://doi.org/10.1177/21582440211014485

Gregòri, S. P. I. (2018). Promoting freedom in education: Study of a case. *Advances in Social Sciences Research Journal, 5*(8), 12–27. https://doi.org/10.14738/assrj.58.4866

Grenier, G., & Zhang, W. (2021). The value of language skills. *IZA World of Labor*. https://doi.org/10.15185/izawol.205.v2

Grevenstein, D., Bluemke, M., Schweitzer, J., Aguilar-Raab, C. (2019). Better family relationships-higher well-being: The connection between relationship quality and health related resources. *Mental Health & Prevention.* 14, 200160. https://doi.org/10.1016/j.mph.2019.200160

Grieshaber, S., & McArdle, F. (2014). Ethical dimensions and perspectives on play. In: L.Brooker, M.Blaise, & S.Edwards (Eds.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (pp.103–114). London: Sage Publications.

Grava, J., & Pole, V. (2021). The promotion of self-directed learning in pre-school: Reflection on teachers' professional practice. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 16*(5), 2336–2352. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6351

Guedes, M., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2024). Preschool teachers' cognitions, emotions, and tolerance toward children's hypothetical social behaviors in the classroom. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(1), 18–36. https://doi.org/10.3390/ejihpe14010002

Gultekin, M., Alan, U., Erbil-Kaya, O. M., Yildirim, A., Sinoglu-Gunden, T., & Oguz-Ipek, T. (2022). 0–6–60 – ∞ Hand in Hand: Reflections from an intergenerational interaction study. *Journal of Qualitative Research in Education, 31*, 21–55. https://doi.org/10.14689/enad.31.1602

Gunnestad, A., Mørreaunet, S., & Chahboun, S. (2022). Values in early childhood education (ECE): A cross-cultural comparative study of values for ECE expressed in policy documents. *ECNU Review of Education*, *5*(4), 577–600. https://doi.org/10.1177/20965311221109842

Guevara, I., & Rodríguez, C. (2023). Developing communication through objects: Ostensive gestures as the first gestures in children's development. *Developmental Review, 68*, 101076. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101076

Güzelyurt, T. (2020). The opinions of preschool teachers on values education. *Journal of Education, Theory and Practice Researches, 6*(3), 278–284. https://izlik.org/JA82DS68NB

Hafizi, M. Z., & Wiyono, H. (2023). The importance of moral education in the formation of children's character. *International Journal of Graduate of Islamic Education*, *4*(2), 345–350. https://doi.org/10.37567/ijgie.v4i2.2527

Haj Abdul Kader, S., & David, S. A. (2024). Attitude and readiness of teachers to impart value education: Exploring teachers' experiences and views from a private school in Sharjah. *Journal of Studies in Social Sciences, 23*(2), 1–30.

Halchenko, M. (2018). Ideia svobody v osviti: Myslennia, navchannia, tsinnisnyi vybir [The idea of freedom in education: Thinking, education, values choice]. *Osvitolohiia, 7*, 8–14. https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.814

Halstead, J.M., & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169–202. https://doi.org/10.1080/713657146

Hanel, P. H. P., Foad, C. M. G., & Maio, G. R. (2021). Attitudes and values. In M. Hogg (Ed.), Oxford Research Encyclopedia of Psychology. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.248

Hansen, O. H., Jensen, A. S., & Broström, S. (2020). Democratic, caring and disciplinary values in Danish preschools: Bringing values together. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *21*(4), 340–355. https://doi.org/10.1177/1463949120970236

Haryono, S. E., Muntomimah, S., & Eva, N. (2020). Planting values through character education for early childhood. *International Conference of Psychology, KnE Social Sciences, 2020*, 97–108. https://doi.org/10.18502/kss.v4i15.8194

Heath, R. L., & Fogel, D. S. (1978). Terminal and instrumental? An inquiry into Rokeach's value survey. *Psychological Reports, 42*(3, Pt 2), 1147–1154. https://doi.org/10.2466/pr0.1978.42.3c.1147

Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting young children with disabilities. *The Future of Children, 26*(2), 185–205.

Heggen, M. P., Sageidet, B. M., Goga, N., Grindheim, L. T., Bergan, V., Krempig, I. W., Utsi, T. A., & Lynngård, A. M. (2019). Children as eco-citizens? *Nordic Studies in Science Education, 15*(4), 387–402. https://doi.org/10.5617/nordina.6186

Herawati, H. D., Putri, A. G., Purnamasari, Y., Rahayu, H. K., Triastanti, R. K., Purnamasari, S. D., & Lestari, P. (2022). Nutrition education using booklet media with and without counseling and the association with home food availability and parent feeding practices in preschool children. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences, 10*(T8), 160–166. https://doi.org/10.3889/oamjms.2022.9490

Hernandez-Ojeda, J., & Requena, P. (2024). A rational exploration of personalist bioethics: Understanding its foundations. *Christian Journal for Global Health, 11*(2). https://doi.org/10.15566/cjgh.v11i2.333

Hidayanti, M., Lita, & Agustin, M. (2023). The role of parents in forming children's independence. *Journal of Education for Sustainable Innovation, 1*(1), 9–19. https://doi.org/10.56916/jesi.v1i1.478

Hidayat, D. R., & Ningrum, W. (2017). Career guidance at kindergarten, is it necessary? In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (Vol. 58, pp. 121–125). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icece-16.2017.20

Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology, 30*, 359–393. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110640

Hommel, M., Fürstenau, B., & Mulder, R. H. (2023). Reflection at work – A conceptual model and the meaning of its components in the domain of VET teachers. *Frontiers in Psychology, 13*, 923888. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.923888

Hong, S.-Y., Eum, J., Long, Y., Wu, C., & Welch, G. (2020). Typically developing preschoolers' behavior toward peers with disabilities in inclusive classroom contexts. *Journal of Early Intervention, 42*(1), 49–68. https://doi.org/10.1177/1053815119873071

Horban, O., & Martych, R. (2023). Sanctity and quality as the conceptual basis of the value of life doctrine in the bioethical discourse. *SKHID (EAST), 4*(2), 33–37. https://doi.org/10.21847/2411-3093.2023.4(2).290301

Huffman, C. (2024). *Pythagoras*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2024 ed.). Stanford University. https://plato.stanford.edu/entries/pythagoras/

Huntington, C., Stanley, S. M., Doss, B. D., & Rhoades, G. K. (2022). Happy, healthy, and wedded? How the transition to marriage affects mental and physical health. *Journal of Family Psychology, 36*(4), 608–617. https://doi.org/10.1037/fam0000913

Hwa, Y.-Y. (2024). Opportunities for changing teacher norms vary by underlying factors in teachers' selves, situations, standards, and society. Frontiers in Education, 9, Article 1169269. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1169269

İnci, E., & Akın, Z. T. (2024). Understanding the effect of preschool learning environments on children's well-being from teachers' perspectives: A case study. *International Journal of Positivity & Well-Being, 2*(2), 155–172. https://doi.org/10.61518/ijpw-57

Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American sociological review, 65*(1), 19–51. https://doi.org/10.2307/2657288

Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence. *Cambridge University Press.*

Isaacs, S. (1930). Biology for young children: Linking early interests with formal biological studies. *Nature, 125*, 961–962. https://doi.org/10.1038/125961a0

Isotalo, S., Ukkonen-Mikkola, T., Lämsä, J., & Rutanen, N. (2024). Early Childhood Education and Care Teachers' Gaze Behavior Across Pedagogical Episodes in Toddler Groups in Finland. *International Journal of Early Childhood, 57*, 1–23. https://doi.org/10.1007/s13158-023-00387-6

Ivanov, D. (2024). The nuclear family in modern terrorism. *In Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference* (Vol. IV, pp. 121–124). Rezekne Academy of Technologies. https://doi.org/10.17770/etr2024vol4.8220

Izumi-Taylor, S., Ito, Y., Lin, C.-H., & Akita, K. (2017). A comparative study of American, Japanese, and Taiwanese early childhood teachers' perceptions of clean-up time. *Research in Comparative & International Education, 12*(2), 231–242. https://doi.org/10.1177/1745499917712610

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms.* Teachers College Press. (Original work published 1968).

Jackson, J. C., & Medvedev, D. (2024). Worldwide divergence of values. *Nature Communications*, *15*, 2650. https://doi.org/10.1038/s41467-024-46581-5

Jabaar, S. O., Hafiz, H., & Lawan, M. (2024). Value Preference and Academic Performance of Pre-Service Teachers in Kano State: Implication for Counselling and Curriculum Development. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 8*(8), 3187–3198. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8080234

Jana, M., Khan, A., & Chatterjee, S. (2015). Explicit and implicit values of education system: An overview towards universalization. *Indian Science Cruiser, 28*(6), 30–38. https://doi.org/10.24906/isc/2014/v28/i6/152145

Johannessen, W. H. (2024). Modelling teachers' reflective practice. *Reflective Practice, 25*(6), 784–798. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2406934

John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.). (2008). *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.). The Guilford Press.

Johnson, B. E., & Ray, W. A. (2016). Family systems theory. In S. Smith (Ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies* (Vol. 2, pp. 782–787). New York, NY: Wiley-Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs130

Johnstone, A., McCrorie, P., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V., & Martin, A. (2022). Nature-based early childhood education and children's physical activity, sedentary behavior, motor competence, and other physical health outcomes: A mixed-methods systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, *19*(6), 456–472. https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0760

Joy, C., Staniland, L., Mazzucchelli, T. G., Skinner, S., Cuddeford, L., & Breen, L. J. (2024). What bereaved children want to know about death and grief. *Journal of Child and Family Studies, 33*, 327–337. https://doi.org/10.1007/s10826-023-02694-x

Juma, A. A. (2024). Self-reflection in teaching: A comprehensive guide to empowering educators and enhancing student learning. *International Journal of Science and Research Archive, 12*(01), 2835–2844. https://doi.org/10.30574/ijsra.2024.12.1.1113

Jurčík, M. (2023). Freedom and respect: Who are the Montessori school teachers? A teacher identity study in the Czech Republic. *Issues in Educational Research, 33*(3), 1030–1046. http://www.iier.org.au/iier33/jurcik.pdf

Jurs, P., un Bethere, D. (Red.). (2025). *Izglītības vērtības transformācija*. RTU Izdevniecība. https://doi.org/10.7250/9789934371813

Jurs, P., Līdaka, A., & Samuseviča, A. (2017). Values education for sustainable development. In *INTED2017 Proceedings* (p. 5768). IATED. https://doi.org/10.21125/inted.2017.1356

Jurs, P., Samuseviča, A., Bethere, D., Pavītola, L., & Kulberga, I. (2022). Civic learning as a prerequisite for democratic values and civil society-Case study. *Journal of Positive School Psychology*, 6*(10),* 271–284.

Jurs, P., Samuseviča, A., & Līdaka, A. (2017a). The perspective of responsibility formation: Challenges and opportunities. In *INTED2017 Proceedings* (pp. 5761–5767). IATED. https://doi.org/10.21125/inted.2017.1353

Jurs, P., un Samuseviča, A. (2020). *Pilsoniskā līdzdalība: jauniešu potenciāls*. Liepājas Universitāte, Izglītības zinātņu institūts. https://dom.lndb.lv/data/obj/858521.html

Kacane, I. (2020). The value of work virtue: An intergenerational perspective. *Proceedings of ICERI2020 Conference*, 4411–4418. https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0975

Kačāne, I. (2022). Intergenerational communication of values in Latvia: Qualitative research results. *Reliģiski-filozofiski raksti, 33,* 226–255. https://www.researchgate.net/publication/367406266

Kahn, C. H. (2001). *Pythagoras and the Pythagoreans: A Brief History*. Hackett.

Kaiser, M. (2024). The idea of a theory of values and the metaphor of value-landscapes. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*(268). https://doi.org/10.1057/s41599-024-02749-4

Kane, L. W. (2019). What is a family? Considerations on purpose, biology, and sociality. *Public Affairs Quarterly, 33*(1), 65–88. https://doi.org/10.2307/26910010

Kanyal, M., Mangione, D., & Luff, P. (2024). The role of grandparents in early education and care in the 21st century: A thematic literature review of the UK research landscape. *Norland Educare Research Journal, 2*(1), Article 5, 1–22. https://doi.org/10.60512/repository.norland.ac.uk.00000042

Kant, I. (1785/2017). *Groundwork for the Metaphysic of Morals* (J. Bennett, Trans. & Ed.). Early Modern Texts. https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/kant1785.pdf

Karadimou, M., & Tsioumis, K. (2021). Preparing early childhood students for future active citizens. *Journal of Studies in Education, 11*(3). https://doi.org/10.5296/jse.v11i3.18693

Karimullah, S. S. (2023). The influence of technology on the interaction of parents and children in the family. *Agenda: Jurnal Analisis Gender dan Agama, 5*(2), 141–152. https://doi.org/10.31958/agenda.v5i2.10645

Kažoka, A. (2020). The notion of state in the Latvian language: Connotations of topical usage using discourse analysis. *Informacijos mokslai, 87*, 36–51. https://doi.org/10.15388/Im.2020.87.25

Karoglu, H., Calisandemir, F., & Unuvar, P. (2017). *Values in preschool education*. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, *4*(6), 91–97.

Karousiou, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2025). Teachers' perceptions on introducing sensitive and controversial issues in the classroom. *Frontiers in Education, 10*, Article 1481173. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1481173

Kärner, T., & Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *RECAP: Global Perspectives, 1*(1). https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1

Khoo, E., Mitchell, L., & Sammons, M. (2024). Teacher use of digital stories to promote reflective practice supportive of migrant and refugee children's sense of belonging. *Early Childhood Education Journal, 52*, 1993–2007. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01538-z

Kılınç, H. H., & Andaş, T. (2022). Values education and evaluation of activities in preschool education. *Open Journal for Educational Research*, *6*(2), 117–128. https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0602.01117k

Kim, H., & Brand, S. T. (2023). Parent involvement in early childhood education: Exploring the role of Korean American cultural beliefs and practices using the figured worlds approach to support learning success for all children. *International Journal of the Whole Child, 8*(1), 10–18.

King, H., Beazley, H., Barclay, L., & Miller, A. (2024). Re-imagining child-nature relationships in ecotourism: Children's conservation awareness through nature play and nature-based learning. *Children's Geographies, 22*(4), 497–512. https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2308008

Kleinschlömer, P., & Krapf, S. (2023). Parental separation and children's well-being: Does the quality of parent-child relationships moderate the effect? *Journal of Social and Personal Relationships, 40*(12), 4197–4218. https://doi.org/10.1177/02654075231201564

Kļaviņa, M. (2022). Value education in hidden curriculum in preschool. *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems*, *1*, 38–45. https://doi.org/10.17770/er2022.1.6805

Knight, K. W., Stephenson, S. E. M., West, S., Delatycki, M. B., Jones, C. A., Little, M. H., Patton, G. C., Sawyer, S. M., Skinner, S. R., Telfer, M. M., Wake, M., North, K. N., & Oberklaid, F. (2017). The kids are OK: It is discrimination, not same-sex parents, that harms children. *Medical Journal of Australia, 207*(9), 1–6. https://doi.org/10.5694/mja17.00943

Knoblauch, C. (2023). Cultural and religious diversity in early childhood education: Implications of socialization and education for the geographies of childhood. *Religions, 14*(4), 555. https://doi.org/10.3390/rel14040555

Koçak, O., Ergin, M., & Younis, M. Z. (2022). The associations between childhood experiences and occupational choice capability, and the mediation of societal gender roles. *Healthcare, 10* (6), 1004. https://doi.org/10.3390/healthcare10061004

Koffi, A. (2021). Stoicism, a philosophical basis for ecology? *Open Access Library Journal, 8*, e7237. https://doi.org/10.4236/oalib.1107237

Kohno, A., Dahlui, M., Nik Farid, N. D., Abdul Aziz, N., & Nakayama, T. (2021). Development of early marriage attitude scale: A multi-dimensional scale for measuring the attitudes toward child marriage. *SAGE Open, 11*(3), 1–12. https://doi.org/10.1177/21582440211037674

Koller, D., Le Pouesard, M., & Rummens, J. A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & Society, 32*(1), 1–13. https://doi.org/10.1111/chso.12223

Kolnai, A. (1976). Dignity. *Philosophy, 51*(197), 251–271. Cambridge University Press. https://www.jstor.org/stable/3749604

Koroļeva, I., Pranka, M., un Elksne, G. (2023). Ģimene kā vērtība un ģimeniskās vērtības mūsdienu Latvijas sabiedrībā: Ieskats Eiropas vērtību pētījuma rezultātos. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, Volume II*, 290–304. https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7134

Kovalevska, N. (2021). Formation of preschool children's ideas about professions in the process of play activities. *Vitoky Pedagogichnoi Maisternosti, 28*, 87–91. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.28.250353

Kryvylova, O., Sosnickaya, N., & Oleksenko, K. (2020). Axiological approach to the psychological and pedagogical training of future teachers of the new generation. *Educational Dimension, 3*, 141–155.

Kuczynski, L., & De Mol, J. (2015). Dialectical models of socialization. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (7th ed., pp. 323–368). John Wiley & Sons, Inc.. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy109

Kulkarni, R., Sujatha, K., Sree, C. L., & Sneha, A. (2024). A study on understanding child behaviour and their psychology in nuclear families. *Help: Journal of Community Service, 1*(1), 13–23. https://doi.org/10.62569/hjcs

Kumar, A. S. (2022). Whether value education or wither value education. *International Journal of Innovative Science and Research Technology, 7*(9), 176–179. https://doi.org/10.5281/ZENODO.7106341

Kunt, M., & Avcı, N. (2023). Preschool Teachers' Understanding of Children and Childhood: Rights, Responsibilities and Working with Children. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, *5*(2), 477–500. https://doi.org/10.51535/tell.1296676

Kurian, N. (2024). Building inclusive, multicultural early years classrooms: Strategies for a culturally responsive ethic of care. *Early Childhood Education Journal, 52*, 863–878. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01456-0

Kushlev, K., & Dunn, E. W. (2019). Smartphones distract parents from cultivating feelings of connection when spending time with their children. *Journal of Social and Personal Relationships, 36*(6), 1619–1639. https://doi.org/10.1177/0265407518769387

Kusmaryanto, C. B. (2021). Sanctity of Human Life in Bioethics. *Annals of Bioethics & Clinical Applications, 4*(4), 000210.

Kuzina, V. (2016). Bērnu valodas attīstību ietekmējošie faktori. *Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, *II*, 404–415. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. https://doi.org/10.17770/sie2016vol2.1407

Kūle, M., un Kūlis, M. (1998). *Filosofija.* Rīga: Zvaigzne ABC.

Kūle, M., un Kūlis, R. (2022). *Par Latvijas vērtībām un valsts ideju/ideoloģiju.* Rīga: Latvijas Zinātņu akadēmija.

Kūle, M., un Vēbers, E. (sast.), (1990). *Domas par antīko filozofiju.* Rīga: Avots.

Kwenda, C., Adendorff, S., & Mosito, C. (2017). Student-teachers' understanding of the role of theory in their practice. *Journal of Education, 69*, 139–160. http://joe.ukzn.ac.za

Laihad, G. H., & Retnowati, R. (2018). The effect of organizational culture and decision-making toward organizational citizenship behavior of teachers in pre-school. *Journal of Education, Teaching and Learning, 3*(1), 155–158.

Lamanauskas, V. (2024). Pre-service preschool and primary school teachers' understanding of education for sustainable development. *Conference Proceedings of the 6th International Scientific Conference on Philosophy of Mind and Cognitive Modelling in Education*, University of Maribor, Faculty of Natural Sciences and Mathematics, 49–52.

Lasmane, S. (sast.), (2006). *Rietumeiropas morāles filozofija: antoloģija.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

Lawrence, P. (2022). Hearing and acting with the voices of children in early childhood. *Journal of the British Academy, 8*(s4), 77–90. https://doi.org/10.5871/jba/008s4.077

Leach, E. R. (1955). Polyandry, inheritance and the definition of marriage: With particular reference to Sinhalese customary law. *Man*, *55*, 182–186. https://doi.org/10.2307/2795331

Lechowicz, M. E., Jiang, Y., Tully, L. A., Burn, M. T., Collins, D. A. J., Hawes, D. J., Lenroot, R. K., Anderson, V., Doyle, F. L., Piotrowska, P. J., Frick, P. J., Moul, C., Kimonis, E. R., & Dadds, M. R. (2018). Enhancing father engagement in parenting programs: Translating

research into practice recommendations. *Australian Psychologist, 54*(2), 83–89. https://doi.org/10.1111/ap.12361

Lee, H.-Y., & Mutz, D. C. (2018). Changing attitudes toward same-sex marriage: A three-wave panel study. *Political Behavior*, *41,* 701–722. https://doi.org/10.1007/s11109-018-9463-7

Lee, J. Y., Wright, C. A., Zheng, X., Todaro, R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2025). Professional development programmes on playful learning for early childhood teachers: A systematic review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 31*(8), 1351–1376. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2404081

Leitlande, G. (2024). Stoiķu mācība par emocijām: Vai to var interpretēt šodien konceptuāli pieņemami? *Interpretācijas Latvijas Universitātē, 24*(12), 158–169. https://doi.org/10.22364/ilt.24.12

Leijen, Ä., Pedaste, M., Baucal, A., Poom-Valickis, K., & Lepp, L. (2024). What predicts instructional quality and commitments to teaching: self-efficacy, pedagogical knowledge or integration of the two? *Frontiers in Psychology, 15*, 1287313. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1287313

Lemos, R., Gomes, A. I., & Barros, L. (2023). Promoting a healthy diet in preschool children: A qualitative study about early childhood educators' perspectives. *International Journal of Early Years Education, 31*(4), 859–873. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2107490

Lerstrup, I., Chawla, L., & Heft, H. (2021). Affordances of small animals for young children: A path to environmental values of care. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 9*(1), 58–76.

Lewis-Dagnell, S., Parsons, S., & Kovshoff, H. (2023). Creative methods developed to facilitate the voices of children and young people with complex needs about their education: A systematic review and conceptual analysis of voice. *Educational Research Review, 39*, 100529. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100529

Li, F. (2024). The influence of childhood family experiences on women's attitudes towards marriage and relationships. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies, 6*(5), 7–12. https://doi.org/10.32996/jhsss.2024.6.5.2

Li, Y., Zhao, Y., Huang, Q., Deng, J., Deng, X., & Li, J. (2024). Empathy with nature promotes pro-environmental attitudes in preschool children. *PsyCh Journal, 13*(4), 598–607. https://doi.org/10.1002/pchj.735

Lilja, P. A., Skaremyr, E., Svensson, A.-K., & Andersson, K. (2025). Implementing explicit and implicit narrative instruction in preschool: Insights from a language intervention study. *Linguistics and Education, 89*, 101465. https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101465

Lin, T.-J., Chen, J., Justice, L. M., & Sawyer, B. (2019). Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 305–317. https://doi.org/10.1177/0014402919828364

Lin, Y., Kadir, M. A. A., & Kaur, D. (2025). Preschool educators' perceptions on values education. *Education Sciences, 15*(2), 140. https://doi.org/10.3390/educsci15020140

Liu, G., Jin, Z., Zheng, X., Wang, Z., & Liu, W. (2024). Associations between teacher-parent relationships and preschool children's social behavior problems-the chain mediating roles of work-family conflict and parenting self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 15*, 1349652. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349652

Ločmele, N., Zatlers, V., & Krumm, R. (2024). *The Latvian Dream: The seeds of freedom in a divided society*. Friedrich-Ebert-Stiftung. https://library.fes.de/pdf-files/bueros/baltikum/21340.pdf

Longbottom, S., & Slaughter, V. (2018). Sources of children's knowledge about death and dying. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 373*(1754), 20170267. https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0267

Longo, V., Saadati, N., & Karakus, M. (2024). Exploring the role of extended family in child rearing practices across different cultures. *Journal of Psychosociological Research in Family and Culture, 2*(4), 4–12. https://doi.org/10.61838/kman.jprfc.2.4.2

Luijkx, R., Reeskens, T., & Sieben, I. (Eds.). (2022). *Reflections on European values: Honouring Loek Halman's contribution to the European Values Study*. Open Press TiU. https://openpresstiu.pubpub.org/pub/0kye75ni/release/4?readingCollection=25c0fcc2

Lorente-Echeverría, S., Canales-Lacruz, I., & Murillo-Pardo, B. (2022). The vision of future primary school teachers as to education for sustainable development from a competency – based approach. *Sustainability, 14*(18), 11267. https://doi.org/10.3390/su141811267

Machado, I., & Oliveira-Formosinho, J. (2024). Professional development for praxis transformation in early childhood education and care: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal, 32*(6), 930–965. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2381134

Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE-Life Sciences Education, 22*(2), es2. https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148

MacIntyre, A. (2007). *After Virtue*. University of Notre Dame Press.

Maideja, F., Sukri, A., Sari, I. R., Maideja, F., & Illahi, T. F. N. W. (2023). Integration of local cultural values in forming student morale in learning Islamic religious education in junior high schools. *International Journal of Multidisciplinary of Higher Education, 6*(2), 97–105.

Maine, F., Brummernhenrich, B., Chatzianastasi, M., Juškienė, V., Lähdesmäki, T., Luna, J., & Peck, J. (2021). Children's exploration of the concepts of home and belonging: Capturing views from five European countries. *International Journal of Educational Research, 110*, 101876. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101876

Majumder, C. (2024). Importance of value education. *The Academic*, *2*(11), 172–184. https://doi.org/10.5281/zenodo.14294641

Malti, T., & Dys, S. P. (2018). From being nice to being kind: Development of prosocial behaviors. *Current Opinion in Psychology, 20*, 45–49. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.036

Mankiw, S. (2021). Teaching young children about disability. *Young Children*, *76*(4), 22–28. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). https://www.jstor.org/stable/10.2307/27095205

Mann, W. E. (Ed.). (2014). *Augustine's Confessions: Philosophy in Autobiography*. Oxford University Press.

Mano, E. (2016). Grandparents of autistic children – The best support system. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, *1*(2), 91–94. https://doi.org/10.26417/ejms.v1i2.p91-94

Margaritopoulou, T., Tsitiridou-Evangelou, M., Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2024). Examining family-preschool partnership: A literature review of the existing measures and their psychometric properties. *Journal of Early Childhood Education Research, 13*(2), 286–308. https://doi.org/10.58955/jecer.131474

Markus, D. un Vulāne, A. (2017). Velta Rūķe-Draviņa-Projekts "Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums". *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III.* 11.–41. Zinātne. https://www.lamba.lv/attachments/Bernu_valoda_2017.pdf

Markus, D. (2020). Valsts valodas apguve Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs. *Zinātnes Vēstnesis.* Zinātnes padomes, Latvijas Zinātņu akadēmijas un Latvijas Zinātnieku savienības laikraksts. 11 (595). ISSN 1407–1479. 2020. gada 1. jūnijs. http://archive.lza.lv/images/stories/zv/zv595.pdf

Markus, D., Bethere, D., & Ušča, S. (2021). Exploration of Language Skills of Monolingual and Bilingual Pre-school Children. *6th International Conference on Lifelong Education and Leadership for All (ICLEL)*. https://www.researchgate.net/publication/348603419

Markus, D., Tauriņa, A., & Zīriņa, T. (2021a). Learning of Latvian Language in Pre-Schools in Linguistically Heterogeneous Situations. *Rural Environment. Education. Personality*, *14*, 138–146. https://doi.org/10.22616/REEP.2021.14.015

Markus, D., Tauriņa, A., Zīriņa, A. un Delijeva, G. (2023). Mazākumtautību pirmsskolēnu latviešu valodas prasme. *Linguistica Lettica.* LU latviešu valodas institūta žurnāls. (31/1). 294. – 308. LU Latviešu valodas institūts. https://doi.org/10.22364/lingualet.31.1

Markus, D., Zīriņa, T., & Markus, K. (2023a). Language Policy Implementation in Latvian Pre-School: Latvian Language Skills of Minority Children. *Sustainable Multilingualism, 22*, 74–93. https://doi.org/10.2478/sm-2023-0004

Martena, S. (2023). Family Language Policy: The Maintenance of Latvian as a Heritage Language in the Diaspora. *Vilnius University Press*. https://doi.org/10.15388/Terp_taikamosios_kalboteros_baru.2023.5

Marušić-Jablanović, M. (2018). Value priorities of future preschool and class teachers in Serbia in terms of the Schwartz refined value theory. *Psihologija, 51*(2), 143–161. https://doi.org/10.2298/PSI160902013M

Matthes, J., Thomas, M. F., Stevic, A., & Schmuck, D. (2021). Fighting over smartphones? Parents' excessive smartphone use, lack of control over children's use, and conflict. *Computers in Human Behavior, 116*, 106618. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106618

Maulis, J. (2016). *Laulības tiesiskie, psiholoģiskie, ētiskie un sadzīves aspekti.* LR Labklājības ministrija sadarbībā ar LR Tieslietu ministriju. https://www.tm.gov.lv/sites/tm/files/2_modulis1.pdf

Mausethagen, S., Knudsmoen, H., & Dalland, C. (2024). The clustering of public values in local educational governance: The case of inclusion. *Education Inquiry, 15*(3), 351–366. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2112013

May, T. A., Koskey, K. L. K., & Provinzano, K. (2024). Developing and validating the Preschool Nutrition Education Practices Survey. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 56*(8), 545–555. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2024.03.009

Mazrekaj, D., & Jin, Y. (2023). Mental health of children with gender and sexual minority parents: A review and future directions. *Humanities and Social Sciences Communications, 10*(509). https://doi.org/10.1057/s41599-023-02019-9

Mazrekaj, D., De Witte, K., & Cabus, S. (2020). School outcomes of children raised by same-sex parents: Evidence from administrative panel data. *American Sociological Review, 85*(5), 830–856. https://doi.org/10.1177/0003122420957249

Mazrekaj, D., Fischer, M. M., & Bos, H. M. W. (2022). Behavioral outcomes of children with same-sex parents in The Netherlands. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(10), 5922. https://doi.org/10.3390/ijerph19105922

Mārtinsone, K., un Pipere, A. (Red.). (2021). *Zinātniskās darbības metodoloģija: starpdisciplināra perspektīva.* Rīga: RSU.

McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). Technology interference in the parenting of young children: Implications for mothers' perceptions of coparenting. *The Social Science Journal, 53*(4), 435–443. https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.010

McDermid, C. (2020). Informal patriotic education in Poland: Homeland, history and citizenship in patriotic books for children. *London Review of Education, 18*(1), 65–80. https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.05

McLoughlin, S., Polizzi, G., Harrison, T., Moller, F., Maile, A., Picton, I., & Clark, C. (2024). Measuring civic engagement in young children. *Journal of Psychoeducational Assessment, 42*(1), 14–28. https://doi.org/10.1177/07342829231205070

McMahon, M., & Watson, M. (2022). Career development learning in childhood: A critical analysis. *British Journal of Guidance & Counselling, 50*(3), 345–350. https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2062701

Mergler, A. G. (2008). Making the implicit explicit: Values and morals in Queensland teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 33*(4), 1–15. https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.1

Mieriņa, I., Trapenciere, I., Šūpule, I., un Kaprāns, M. (2021). *Latvijas sabiedrības vērtības salīdzinošā skatījumā: Atziņas no Eiropas vērtību pētījuma*. Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes Sociālo un politisko pētījumu institūts. https://ppdb.mk.gov.lv/wp-content/uploads/2021/08/Eiropas-vert-LV_PETIJUMS.pdf

Mikelsone, I., Grava, J., & Pole, V. (2022). *Pre-school teachers' professional development needs concerning competency-based teaching*. Cypriot Journal of Educational Science, *17*(1), 296–309. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6716

Millei, Z. (2018). Pedagogy of nation: A concept and method to research nationalism in young children's institutional lives. *Childhood, 26*(1), 83–97. https://doi.org/10.1177/0907568218810078

Ministru kabinets (2016). Latvijas Republikas Ministru kabineta 2016. gada 15. jūlija noteikumi Nr. 480 "Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu,

materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība". *Latvijas Vēstnesis, 141,* 25.07.2016. https://www.vestnesis.lv/op/2016/141.4

Ministru kabinets (2018). Latvijas Republikas Ministru kabineta 2018. gada 21. novembra noteikumi Nr. 716 "Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem". *Latvijas Vēstnesis, 236,* 30.11.2018. https://www.vestnesis.lv/op/2018/236.3

Mlinarević, V., Tokić Zec, R., & Cvjetičanin, A. (2022). A model of transformational leadership in the organisational culture of preschool institution. *CEPS Journal, 12*(3), 103–126. https://doi.org/10.26529/cepsj.1159

Mohamad, N., Sihes, A. J., Bohari, N. M., & Uda, A. (2020). A systematic review: Teacher's roles in implementing values education. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24*(5), 5292–5301.

Mohamed, S., Satari, N., Abu Bakar, K., & Yunus, F. (2020). Exploring career-related learning activities in the preschool classroom. *Journal of Technical Education and Training, 12*(3), 126–134. https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/4061

Morcom, V. (2023). Reporting values, partnership with parents, and the hidden curriculum: A qualitative study. *Australian Journal of Teacher Education, 48*(5). https://doi.org/10.14221/1835-517X.6205

Muddiman, E., Taylor, C., Power, S., & Moles, K. (2019). Young people, family relationships and civic participation. *Journal of Civil Society, 15*(1), 82–98. https://doi.org/10.1080/17448689.2018.1550903

Müller, H. (2023). Secundum naturam vivere: Stoic thoughts of Greco-Roman antiquity on nature and their relation to the concepts of sustainability, frugality, and environmental protection in the Anthropocene. *Philosophy of Management, 22*, 619–628. https://doi.org/10.1007/s40926-023-00233-8

Münger, A.-C., & Markström, A.-M. (2019). School and child protection services professionals' views on the school's mission and responsibilities for children living with domestic violence – Tensions and gaps. *Journal of Family Violence, 34*(4), 385–398. https://doi.org/10.1007/s10896-019-00035-5

Ndlovu, B., Okeke, C., Nhase, Z., Ugwuanyi, C., Okeke, C., & Ede, M. (2023). Impact of play-based learning on the development of children in mobile early childhood care and education centres: Practitioners' perspectives. *International Journal of Research in Business and Social Science (2147–4478), 12*(3), 432–440. https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2358

Nevmerzhytska, O., Pahuta, M., Chubinska, N., Hevko, O., & Hamerska, I. (2023). Formation of future teachers' value attitude to the teaching profession: Problems and prospects. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 50–60. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7066

Ngadni, I., & Shuang, C. Y. (2024). The home – school partnership in early childhood education: Understanding the challenges and obstacles. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13*(3), 18–35. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i3/21469

Nguyen, Q. T. N., & Huynh, S. V. (2024). The need for values education programs for both pre-service teachers and in-service teachers in Vietnam. *Asian Journal of Education and Training, 10*(1), 48–54. https://doi.org/10.20448/edu.v10i1.5368

Nhampoca, J. M., & Maritz, J. E. (2024). Early marriage, education and mental health: Experiences of adolescent girls in Mozambique. *Frontiers in Global Women's Health, 5*, Article 1278934. https://doi.org/10.3389/fgwh.2024.1278934

Nixon, E., & Hadfield, K. (2016). Blended families. In C. L. Shehan (Ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies* (1st ed.). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs207

Nomaguchi, K., & Milkie, M. A. (2020). Parenthood and well-being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family, 82*(1), 198–223. https://doi.org/10.1111/jomf.12646

Nucci, L., Narvaez, D., & Krettenauer, T. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). Routledge.

Nussipova, G., Kurmangaliyeva, G., Sarkulova, M., Oshakbayeva, Z., Orazaliyev, B., Porubčanová, D., & Gabrhelová, G. (2021). Freedom as a concept and as a property of the subject. *XLinguae*, *14*(3), 209–221. https://doi.org/10.18355/XL.2021.14.03.19

Nuruddaroini, M. A. S., Syamsiah, S., Husin, H., & Abdul Aziz, A. R. (2022). Building children's independence through parents. *The International Conference on Education, Social, Sciences and Technology (ICESST), 1*(2), 70–80.

OECD (2024). *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/32b647d0-en

Oeschger, T. P., Makarova, E., Daniel, E., & Döring, A. K. (2024). Value-related educational goals of primary school teachers: A comparative study in two European countries. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1458393. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1458393

Ogur, Y., & Altunay Şam, E. (2021). The function of children's stories in terms of values education and importance. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8*(67), 672–682. https://doi.org/10.26450/jshsr.2333

Ohlsson-Wijk, S., Brandén, M., & Duvander, A.-Z. (2022). Getting married in a highly individualized context: Commitment and gender equality matter. *Journal of Marriage and Family, 84*(4), 1081–1104. https://doi.org/10.1111/jomf.12849

Okendo, O. E. (2018). Strategies used to enhance parent involvement on performance of early childhood education in Kisii, Nyamira and Homabay Counties, Kenya. *International Journal of Educational Technology and Learning, 4*(1), 1–7. https://doi.org/10.20448/2003.41.1.7

Oles, P. K., & Hermans, H. J. M. (2010). Allport – Vernon Study of Values. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th ed.). https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0038

Osiander, A. (2001). Sovereignty, international relations, and the Westphalian myth. *International Organization, 55*(2), 251–287. https://doi.org/10.1162/00208180151140577

Osberg, G., Schulz, F., & Bretter, C. (2024). Navigating sustainable futures: The role of terminal and instrumental values. *Ecological Economics, 225*, 108325. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2024.108325

Osipova, S. (2019). *Valoda kā konstitucionāla vērtība*. *Satversmē nostiprināto vērtību aizsardzība: Dažādu tiesību nozaru perspektīva*. Latvijas Universitāte. https://doi.org/10.22364/juzk.77.01

Osipova, S. (2023). *Nācija, valoda, tiesiska valsts: ceļā uz rītdienu.* Latvijas Universitāte.

Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Corwin Press.

Ozgen, Z. (2023). Nature-based education in the light of Montessori philosophy: Meaning, principles, and practices. *European Journal of Alternative Education Studies, 8*(1), 134–151. https://doi.org/10.46827/ejae.v8i1.4670

Payne, K. A. (2020). Starting with children's democratic imagination: A response to "That's my voice! Participation and citizenship in early childhood." *Democracy & Education, 28*(2), Article 6. https://doi.org/10.65214/2164-7992.1523

Pajarianto, H., Pribadi, I., & Sari, P. (2022). Tolerance between religions through the role of local wisdom and religious moderation. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies, 78*(4), a7043. https://doi.org/10.4102/hts.v78i4.7043

Pakalniņa, R., & Ročāne, M. (2024). The importance of teachers' leadership skills development for successful organizational culture in educational institution. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, Volume I,* 487–495. https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7920

Palazzo, C. (2020). *Teacher and parent perspectives of including preschool children with disabilities in general education* (Doctoral dissertation, Walden University). ScholarWorks. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/8477

Panagiotopoulou, P., Gari, A., & Emvalotis, A. (2022). Traditional and post-materialist values about family and marriage in Greece. In *Reflections on European Values: Honouring Loek Halman's Contribution to the European Values Study*. Open Press TiU. https://openpresstiu.pubpub.org/pub/post-materialist-values-about

Panchal, A., & Dubey, N. (2025). A study on nuclear family as a social problem in current scenario. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, *30*(3), Series 4, 74–80.

Parihar, K. S., Dahiya, R., Billaiya, R., & Jain, P. (2017). Effect of nuclear family in participation of activities. *International Journal of Health Sciences*, *1*(1), 28–35. *https://sciencescholar.us/journal/index.php/ijhs/article/view/20*

Parrish, S., Lavis, A., Potter, C. M., Ulijaszek, S., Nowicka, P., & Eli, K. (2022). How active can preschoolers be at home? Parents' and grandparents' perceptions of children's day-to-day activity, with implications for physical activity policy. *Social Science & Medicine, 292*, 114557. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114557

Parsons J., Edmeades J., Kes A., Petroni S., Sexton M., Wodon Q. (2015). Economic impacts of child marriage: A review of the literature. *The Review of Faith & International Affairs*, *13*(3), 12–22. https://doi.org/10.1080/15570274.2015.1075757

Parsons, S., Ivil, K., Kovshoff, H., & Karakosta, E. (2021). 'Seeing is believing': Exploring the perspectives of young autistic children through Digital Stories. *Journal of Early Childhood Research, 19*(2), 161–178. https://doi.org/10.1177/1476718X20951235

Parsons, S., Kovshoff, H., Karakosta, E., & Ivil, K. (2023). Understanding holistic and unique childhoods: Knowledge generation in the early years with autistic children, families, and practitioners. *Early Years, 43*(1), 15–30. https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1889992

Parsons, T. (1951). *The social system*. The Free Press. https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/The-Social-System-by-Talcott-Parsons.pdf

Partee, A. M., Lhospital, A. S., Hammond, S. A., Williford, A. P., & Downer, J. T. (2025). Supporting preschool teachers' social-emotional competencies and "lenses" for challenging behavior in Virginia's early childhood mental health consultation program. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 5*, Article 100096. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100096

Patelakis, E., Lage Barbosa, C., Haftenberger, M., Brettschneider, A.-K., Lehmann, F., Heide, K., Frank, M., Perlitz, H., Richter, A., & Mensink, G. B. M. (2019). Prevalence of vegetarian diet among children and adolescents in Germany: Results from EsKiMo II. *Ernährungs Umschau International, 66*(5), 85–91. https://doi.org/10.4455/eu.2019.018

Paula, L., & Valaine-Rohnana, L. (2021). Collaboration between pre-school institution and family. *Rural Environment. Education. Personality*, 14, 356–363. https://doi.org/10.22616/REEP.2021.14.040

Pavitola, L., Latsone, L., & Usca, S. (2024). The transformation of educational values via cultural offerings in the context of teacher education. *Social Sciences, 13*(4), 188. https://doi.org/10.3390/socsci13040188

Pavītola, L., Latsone, L., un Stieģele, D. (2025). Izglītības kā vērtības izpratne un transformācija kultūras kontekstā. No P. Jurs un D. Bethere (Red.), *Izglītības vērtības transformācija* (pp. 79–99). RTU Izdevniecība. https://doi.org/10.7250/9789934371813

Pažur, M., Domović, V., & Drvodelić, M. (2024). Preschool teacher competence from the perspective of early childhood education and care student teachers. *International Journal of Instruction, 17*(1), 381–398. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17120a

Persson, E. (2021). Synthetic life and the value of life. *Frontiers in Bioengineering and Biotechnology*, 9, 701942. https://doi.org/10.3389/fbioe.2021.701942

Petroni S., Steinhaus M., Fenn N. S., Stoebenau K., Gregowski A. (2017). New findings on child marriage in sub-Saharan Africa. *Annals of Global Health*, *83*(5–6), 781–790. https://doi.org/10.1016/j.aogh.2017.09.001

Pētersons, A. (2017). *Latvijas iedzīvotāju atvērtība starpkultūru komunikācijai.* Rīga: Biznesa augstskola Turība.

Philp-Clark, C., & Grieshaber, S. (2023). Teacher critical reflection: what can be learned from quality research? *The Australian Educational Researcher, 51*(2), 697–717. https://doi.org/10.1007/s13384-023-00619-7

Picanço, A., Arroz, A. M., Tsafack, N., Sánchez, A. F., Pereira, E., De Benedictis, M., Amorim, I. R., da Luz Melo, M., & Gabriel, R. (2024). Assessing nature exposure: A study on

the reliability and validity of a Portuguese version of the nature exposure scale. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1290066. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1290066

Pinya-Medina, C., Morcillo-Loro, V., Ferrer-Ribot, M., & Oliver Barceló, M. del M. (2024). What competencies should early childhood educators possess for the future? An expert judgement approach. *Frontiers in Education, 9*, Article 1422950. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1422950

Plato. (2008). *The Republic* (R. Waterfield, Trans.). Oxford University Press.

Plato. (ca. 375 BCE). *The Republic* (B. Jowett, Trans.). https://classics.mit.edu/Plato/republic.html

Plotinus. (1991). *The Enneads* (S. MacKenna, Trans.). Penguin Classics.

Poje, M., Marinić, I., Stanisavljević, A., & Rechner Dika, I. (2024). Environmental education on sustainable principles in kindergartens – A foundation or an option? *Sustainability, 16 (7),* 2707. https://doi.org/10.3390/su16072707

Porter Born, D., & Schonfeld, D. J. (2019). Life and death in nature: Outdoor discoveries bring the topic of death into a preschool classroom. *YC Young Children, 74*(2), 68–77. https://www.jstor.org/stable/10.2307/26808915

Prendeville, P., & Kinsella, W. (2019). The role of grandparents in supporting families of children with autism spectrum disorders: A family systems approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(2), 738–749.

Press, F., Harrison, L., Wong, S., Gibson, M., Cumming, T., & Ryan, S. (2020). The hidden complexity of early childhood educators' work: The Exemplary Early Childhood Educators at Work study. *Contemporary Issues in Early Childhood, 21*(2), 172–175. https://doi.org/10.1177/1463949120931986

Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology, 13*, 995164. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164

Protassova, E., Mikelsone, I., & Latsone, L. (2021). Teacher's identity development through reflection. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 114*, 68–77. https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.07.02.9

Puffer, C. E. (1946). Freedom and responsibility in education. *Philosophy and Phenomenological Research, 7*(2), 240–248. https://www.jstor.org/stable/2102833

Pulgaron, E. R., Marchante, A. N., Agosto, Y., Lebron, C. N., & Delamater, A. M. (2016). Grandparent involvement and children's health outcomes: The current state of the literature. *Family Systems & Health, 34*(3), 260–269. https://doi.org/10.1037/fsh0000212

Purwadi, D., Saliman, S., & Umar, U. (2024). Metamorphosis of citizenship education: Ignizing national awareness of the younger generation. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan, 21*(2), 206–213. https://doi.org/10.21831/jc.v21i2.67153

Puskás, T., & Andersson, A. (2017). Why do we celebrate …? Filling traditions with meaning in an ethnically diverse Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood, 49*(1), 21–37. https://doi.org/10.1007/s13158-017-0182-8

Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F., & Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buried in the earth? Teaching young children about death. *European Early Childhood*

Education Research Journal, 31(6), 900–913. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002

Puskás, T., Jeppsson, F., & Andersson, A. (2021). There is no right or wrong answer: Swedish preschool teachers' reflections on the didactics of death. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1–15. https://doi.org/10.1177/14639491211049480

Rajevska, F., & Kūkoja, K. (2021). The dynamics of values in Latvian society. *Sociālo Zinātņu Vēstnesis / Social Sciences Bulletin, 33*(2), 7–29. https://doi.org/10.9770/szv.2021.2(1)

Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., Augustyn, M., & Silverstein, M. (2014). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics, 133*(4*)*, e843 – e849. https://doi.org/10.1542/peds.2013-3703

Ramanova, D., Urazalieva, I., Ishmukhamedova, S., Turayev, B., & Shoyusupova, H. (2020). *The importance of family and family values in the formation of a healthy lifestyle*. *Systematic Reviews in Pharmacy, 11*(12), 607–614. https://repository.ung.ac.id/get/karyailmiah/6875/Muhammad-Mukhtar-Characteristics-Growth-and-Adaptability-of-Dwarf-odot-Elephantgrass-Pennisetum-purpureum-cv-Mott-Grown-in-Gorontalo-at-Established-Year.pdf

Ramasamy, R., Hussain, Y., Fernando, Y., & Kamarudin, D. (2023). Parent's involvement in preschool and its influences on children's learning activities. *International Journal of Education & Technology, 1*(4), 27–41. https://doi.org/10.59021/ijetech.v1i4.76

Ramos-Pla, A., & Fornons Casol, L. (2025). Health education in early childhood education: A systematic review of the literature. *Societies, 15*(4), 106. https://doi.org/10.3390/soc15040106

Rao, G. N. (2024). "The End of Education is Character": Sathya Sai Baba. *International Journal of Academic Research*, *11*(2), 20–23. https://doi.org/10.5281/zenodo.11230800

Redecillas-Ferreiro, S., Moráis-López, A., Moreno-Villares, J. M., on behalf of the Committee on Nutrition and Breastfeeding of the Spanish Paediatric Association. (2020). Position paper on vegetarian diets in infants and children. *Anales de Pediatría (English Edition), 92*(5), 306.e1–306.e6. https://doi.org/10.1016/j.anpede.2019.10.004

Ren, L., Boise, C., & Cheung, R. Y. M. (2022). Consistent routines matter: Child routines mediated the association between interparental functioning and school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 61*, 145–157. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.07.002

Ren, J., Mo, Y., Zhang, Y., & Hou, Y. (2025). Teacher professional learning communities and children's school readiness in China: The moderating role of supportive conditions and cooperative atmosphere. *Frontiers in Education, 9*, Article 1400960. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400960

Richtmann, A., Petzold, J., Glöckner, F., & Smolka, M. N. (2025). Value – based decision – making and its relation to cognition and processing noise in young and older adults. *Journal of Adult Development*, *32*(4), 393–405. https://doi.org/10.1007/s10804-024-09504-8

Ročāne, M., un Jurs, P. (2025). Vērtību teorētiskie aspekti izglītības kontekstā un mūsdienu izaicinājumi. No P. Jurs un D. Bethere (Red.), *Izglītības vērtības transformācija* (pp. 35–42). RTU Izdevniecība. https://doi.org/10.7250/9789934371813

Ročāne, M., un Jurs, P. (2023). Vērtību aspekts kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai. *Pedagoģija: Teorija un Prakse*, 12, 37–46. https://doi.org/10.37384/PTP.2023.12.037

Ročāne, M., Ušča, S., Jurs, P., un Bethere, D. (2025). Vērtību ietekme uz skolotāju veiktspēju. No P. Jurs un D. Bethere (Red.), *Izglītības vērtības transformācija* (pp. 43–55). RTU Izdevniecība. https://doi.org/10.7250/9789934371813

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Romstein, K., & Staković, L. (2015). Value system, implicit pedagogy, and competencies of a contemporary preschool teacher. *Croatian Journal of Education*, *17*(1), 7–34.

Rossello, D. (2017). All in the (human) family? Species aristocratism in the return of human dignity. *Political Theory, 45*(6), 749–771. https://doi.org/10.1177/0090591716668383

Rostoks, T., & Mieriņa, I. (2024). NATO's reassurance and the willingness to defend one's country: Survey evidence from Latvia. *European Security*. *34*(3), 386–406. https://doi.org/10.1080/09662839.2024.2434087

Rouvali, A., & Riga, V. (2018). Redefining the importance of children's voices in personal social emotional development curriculum using the Mosaic Approach. *Education 3–13*, *46*(8), 998–1013. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1553990

Ryder, G. M., & van Krieken Robson, J. (2023). Young children as citizens: Learning from practice in the early childhood setting. *Journal of Childhood, Education & Society*, *4*(2), 114–123. https://doi.org/10.37291/2717638X.202342263

Sabiedrība par atklātību – Delna. (2021). *Jauniešu pilsoniskā līdzdalība demokrātiskā sabiedrībā*. Sabiedrība par atklātību – Delna. https://delna.lv/wp-content/uploads/2022/01/Jauniesu-pilsoniska-lidzdaliba-demokratiska-sabiedriba.pdf

Sadownik, A. R., & Višnjić Jevtić, A. (2023). (Re)theorisation of more-than-parental involvement: New directions and hopes. In A. R. Sadownik & A. Višnjić Jevtić (Eds.), *Re-theorising more-than-parental involvement in early childhood education and care* (pp. 191–203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_12

Saeima (1998). Latvijas Republikas Saeima. Izglītības likums. *Latvijas Vēstnesis,* 343/344, 17.11.1998. https://www.vestnesis.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums

Saeima (2022). Latvijas Republikas Saeima. Grozījumi Izglītības likumā. *Latvijas Vēstnesis,* 2022/197.1, 11.10.2022. https://www.vestnesis.lv/op/2022/197.1

Saeima (2022a). Latvijas Republikas Saeima. Grozījumi Vispārējās izglītības likumā. *Latvijas Vēstnesis,* 4, 11.10.2022. https://www.vestnesis.lv/op/2022/197.4

Sagastui, J., Herrán, E., & Anguera, M. T. (2025). Observational analysis of the educational management of conflicts between young children in the Emmi Pikler Nursery School using complementarity of data analysis. *Early Childhood Education Journal, 53*(4), 851–867. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01643-7

Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022). Personal values as motivational guides. *Annual Review of Psychology, 73*, 517–546. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100

Saiyed, B., & Saiyed, A. A. (2022). Relevance of value-based education with education policy in India. In *National Education Policy (NEP) 2020 and multidisciplinary approaches* (Vol. 1, pp. 78–80). Jyotikiran Publication. https://doi.org/10.5281/ZENODO.7502971

Sakti, S. A., Endraswara, S., & Rohman, A. (2024). Integrating local cultural values into early childhood education to promote character building. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *23*(7), 84–101. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.7.5

Saleh, M., Purwanti, R., Mardatila, Y., & Madani, R. A. (2022). A case study of culturing children's independence attitude through parents' role and teacher's role. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat, 9*(1), 39–49. https://doi.org/10.21831/jppm.v9i1.47465

Salimovna, T. N. (2021). The role of the family in the upbringing of preschool children. *JournalNX: A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal, 7*(12), 323–326.

Samuels, W. E., & Onuoha-Jackson, N. (2023). Learning to care: An in-school humane education program improves affective and cognitive empathy among lower-elementary students. *International Journal of Educational Research Open, 5*, Article 100292. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100292

Samuelsson, R. (2020). Guiding preschool play for cultural learning: Preschool design as cultural niche construction. *Frontiers in Psychology, 11,* Article 545846. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545846

Samuseviča, A., un Vikmane, B. (2018). Aktualizētās atziņas bērnības pedagoģijā maģistra darbos Liepājas Universitātē. *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 816, 195–206. https://doi.org/10.22364/ped.luraksti.816.14

Sanches-Ferreira, M., Gonçalves, J. L., Araújo, S. B., Alves, S., & Barros, S. (2022). Building inclusive preschool classrooms: How desirable and feasible is a set of strategies that facilitate teacher-child relationships? *Frontiers in Education, 7*, 944822. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.944822

Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 202–224). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_10

Sari, D. R., & Murdiono, M. (2021). Culture-based education improves national insight. *Proceedings of the International Seminar on Technology for Education and Development (ISTED 2021),* July 17–18, Purwokerto, Indonesia. EAI. https://doi.org/10.4108/eai.17-7-2021.2312379

Sartika, E., Salam, S., & Semiaji, T. (2024). Local culture – based education: Creating a learning environment that promotes local integrity. *International Journal of Teaching and Learning (INJOTEL)*, *2*(6), 1513–1523. https://injotel.org/index.php/12/article/view/179

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schwartz, M., & Ragnarsdóttir, H. (2025). Model for home-preschool continuity in linguistically and culturally diverse settings. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1408452. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1408452

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology, 25,* 1–65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues, 50*(4), 19–45. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: *Théorie, mesures et applications* [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie, 42*(2), 249–288.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1), Article 11. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology, *53*(3), 550–562. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

Scott, S., Gray, T., Charlton, J., & Millard, S. (2022). The impact of time spent in natural outdoor spaces on children's language, communication and social skills: A systematic review protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 12038. https://doi.org/10.3390/ijerph191912038

Sear, R. (2021). The male breadwinner nuclear family is not the 'traditional' human family, and promotion of this myth may have adverse health consequences. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 376*(1827), 20200020. https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0020

Selak, M. B., Merkaš, M., & Žulec Ivanković, A. (2025). Effects of parents' smartphone use on children's emotions, behavior, and subjective well-being. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 15*(1), Article 8. https://doi.org/10.3390/ejihpe15010008

Selman, S. B., & Dilworth-Bart, J. E. (2024). Routines and child development: A systematic review. *Journal of Family Theory & Review, 16*(2), 272–328. https://doi.org/10.1111/jftr.12549

Shao, T., Zhu, C., Lei, H., Jiang, Y., Wang, H., & Zhang, C. (2024). The relationship of parent-child technoference and child problematic smartphone use: The roles of parent-child relationship, negative parenting styles, and children's gender. *Psychology Research and Behavior Management, 17*, 2067–2081. https://doi.org/10.2147/PRBM.S456411

Sharma, S. K. (2024). Impact of live-in relationships on marriage and family institutions: A societal perspective. *International Journal of Law Management & Humanities, 7*(2), 3392–3406.

Shaw, R. M. (2025). Reproductive pragmatism and open families: (re)imagining kinship narratives. *Journal of Family Studies, 31(5), 850–869.* https://doi.org/10.1080/13229400.2025.2479017

Shen, L. (2025). The role of family-school relationship in promoting preschoolers' classroom engagement. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1615150. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1615150

Shih, Y.-H. (2022). Designing culturally responsive education strategies to cultivate young children's cultural identities: A case study of the development of a preschool local culture curriculum. *Children, 9(12)*, 1789. https://doi.org/10.3390/children9121789

Shirani, S., & Mohamadi Zenouzagh, Z. (2021). Designing and validating an evaluation inventory of the effect of hidden curriculum on teacher identity. *Research in English Language Pedagogy, 9*(2), 357–380.

Sigmundová, D., Badura, P., & Sigmund, E. (2021). Parent – child dyads and nuclear family association in pedometer-assessed physical activity: A cross-sectional study of 4 – to – 16 – year – old Czech children. *European Journal of Sport Science, 21*(9), 1314–1325. https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1833086

Sigurdsen, R. (2020). Children's right to respect for their human dignity. In *Children's Constitutional Rights in the Nordic Countries* (pp. 19–36). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004382817_003

Silva, F. M., Lopes, A. F., Carneiro, V., & Campelo, A. (2020). Preschool children's emotional understanding of death: A forgotten dimension. *Acta Medica Portuguesa, 33*(10), 649–656. https://doi.org/10.20344/amp.12815

Singer, P. (2011). *Practical ethics* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Singh, R., & Bipath, K. (2024). Challenging South African early childhood development teachers' perceptions and pedagogical practices regarding gender. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2382172

Sivevska, D., & Runceva, J. (2023). Organizational culture and climate in the preschool institution. *Knowledge – International Journal, 57*(2), 293–300.

Skakun, I. (2023). Values and ideals in modern philosophy: A bibliometric study. *Futurity Philosophy*, *2* (4), 75–86.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. B. F. Skinner Foundation. https://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2016/02/BoO.pdf

Sobko, T., Jia, Z., & Brown, G. (2018). Measuring connectedness to nature in preschool children in an urban setting and its relation to psychological functioning. *PLoS ONE, 13*(11), e0207057. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207057

Sofija, E., Reyes Bernard, N., Wiseman, N., & Harris, N. (2024). Co-designing a nature play program for culturally and linguistically diverse children and primary carers: Implications for practice. *Wellbeing, Space and Society, 6*, 100197. https://doi.org/10.1016/j.wss.2024.100197

Somîtcă, A.-M., & Stan, C. N. (2019). The role of intergenerational learning in building national identity and in children's patriotic education. *Romanian Review of Geographical Education, 8*(1), 24–40. https://doi.org/10.23741/RRGE120192

Sonkaya, Z. İ., & Öcal, N. Ü. (2024). Young people's attitudes toward marriage, gender roles, and related factors. *BMC Public Health, 24*(3347). https://doi.org/10.1186/s12889-024-20904-z

Sosa, E., & Silva, L. (2025). Transformations of early childhood teachers' attitudes through the ONDAS training program. *Education Sciences, 15*(11), Article 1511. https://doi.org/10.3390/educsci15111511

Sotelo, C. M. (2021). Human dignity and the best interest of the child. *Archivos Argentinos de Pediatría, 119(2)*, e113 – e116. https://doi.org/10.5546/aap.2021.eng.e113

Spadafora, N., Jezrawi, R., De Jesus, S., Cameron, D., & Janus, M. (2026). Understanding educator perceptions in assessment of kindergarten children's development. *Early Childhood Education Journal, 54*, 205–221. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01807-5

Spătărelu, E. M. (2020). Education at the intersection of two seemingly contrasting values: Freedom and responsibility. *Journal for Freedom of Conscience, 8*(1), 780–786. https://www.researchgate.net/publication/347387548

Spranger, E. (1928). *Types of men: The psychology and ethics of personality*. Halle: Niemeyer. https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.122134

Stamatellos, G. (2018). *Plotinus: Virtue ethics*. Internet Encyclopedia of Philosophy. https://iep.utm.edu/plot-v-e/

Stanley, F., & Lalli, G. S. (2025). Values in English and Swedish pre school teachers: A comparative case study in early childhood settings. *European Early Childhood Education Research Journal, 33*(2), 451–465. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2392855

Stek-Łopatka, N., & Piekarska, K. (2023). Child Participation in Early Childhood Education from the Perspective of Female Students Specialising in Preschool and Early Childhood Education. *Przegląd Badań Edukacyjnych / Educational Studies Review*, *42*(2), 217–241. https://doi.org/10.12775/PBE.2023.021

Sternberg, R. H. (2021). *The Ancient Greek Roots of Human Rights*. University of Texas Press.

Stucke, N. J., Stoet, G., & Doebel, S. (2022). What are the kids doing? Exploring young children's activities at home and relations with externally cued executive function and child temperament. *Developmental Science, 25*(5), e13226. https://doi.org/10.1111/desc.13226

Su, Y. (2023). Analysis of the influence of teachers' implicit values on students' values in the new media era. In Z. Zhan *et al*. (Eds.), *Proceedings of the SEAA 2022* (ASSEHR, Vol. 675, pp. 180–187). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-05-3_23

Sullins, D. P. (2015). The unexpected harm of same-sex marriage: A critical appraisal, replication, and re-analysis of Wainright and Patterson's studies of adolescents with same-sex parents. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 11*(2), 1–22. https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/19337

Sun, Y., & Wang, W. (2023). Local cultural transformation: Change, cognition, and adaptation. In Y. Chen *et al*. (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Modern Education and Technology in Social Sciences* (pp. 466–478). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-45-9_57

Susilo, S. (2020). The role of families in cultivating children's personality values: An analysis of social psychology education. *Journal of Social Studies Education Research*, *11*(4), 275–303.

Szabo, I. (2018). Influence of the teacher's personal beliefs and values in teaching. *International Journal for Empirical Education and Research, 2*(3), 12–21. https://doi.org/10.35935/edr/28.2112

Swartwood, J., & Stoner, I. (2021). *Doing Practical Ethics.* Oxford University Press.

Symeonidou, S., Loizou, E., & Recchia, S. (2023). The inclusion of children with disabilities in early childhood education: interdisciplinary research and dialogue. *European Early Childhood Education Research Journal, 31*(1), 1–7. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2158632

Špehte, E. (2025). Izglītības vērtību ietekme uz vecāku līdzdalību un atbildību. No P. Jurs un D. Bethere (Red.), *Izglītības vērtības transformācija* (pp. 54–61). RTU Izdevniecība. https://doi.org/10.7250/9789934371813

Talias, Y. D. (2022). Philosophy for children and respect as a value in preschool education. *Interdisciplinary Research in Counseling, Ethics and Philosophy, 2*(6), 53–63. https://doi.org/10.59209/ircep.v2i6.42

Tamizarasi, K., & Jecinth, R. B. J. (2023). Relationship between general attitude towards marriage and aspects of marriage in young adults. *International Journal of Indian Psychology, 11*(3), 2910–2916.

Tan, Q. (2023). Parents' influence on children's marital decision: A case study in China. *Cogent Social Sciences, 9*(1), 2179433. https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2179433

Tarune, I., & Usca, S. (2024). Competence of Latvian preschool teachers to include newcomers in education. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, 2*(59–74). https://doi.org/10.17770/sie2024vol2.7803

Tasheva, N. S. (2021). The role of the family in the upbringing of preschool children. *JournalNX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal, 7*(12), 323–326

Taurina, A., & Engele, Z. (2018). *Promoting dialogue speech for pre-school children in problem-solving situations*. *Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, *II*, 652–664. https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3319

Tauriņa, A. (2017). Pedagogu un vecāku sadarbība bērna vārdu krājuma attīstības ietekmēšanā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III.* 56. – 72. Zinātne. https://www.lamba.lv/attachments/Bernu_valoda_2017.pdf

Tauriņa, A. (2020). *Main features of qualitative learning space and pre-school children language development*. *Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, *III*, 743–753. https://doi.org/10.17770/sie2020vol3.5154

Tekerci, H., & Koğar, H. (2021). Children's views toward their peers with disabilities during early childhood. *International Journal of Progressive Education, 17*(5), 208–225. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.14

Teoh, A. S. E. (2023). Food makes family: Examining how food creates and reinforces family culture. *UWL Journal of Undergraduate Research, XXVI*, 1–13. https://www.uwlax.edu/urc/jur-online/volume-xxvi-2023/

Thümmler, R., Engel, E.-M., & Bartz, J. (2022). Strengthening emotional development and emotion regulation in childhood – As a key task in early childhood education. *International*

Journal of Environmental Research and Public Health, 19(7), 3978. https://doi.org/10.3390/ijerph19073978

Tolchinsky, L., & Berman, R. A. (2023). Brains for language (and everything else). In *Growing into Language: Developmental trajectories and neural underpinnings* (pp. 1–37). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780192849984.003.0001

Tomele, G. (2018). Runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis bērnu valodas traucējumu prevencijā Montesori pedagoģijas aspektā. In *Innovative Trends in Child Development and Didactics* (pp. 27–29). Liepājas Universitātes Izglītības zinātņu institūts. http://doi.org/10.22364/IDTCDD.2018.08

Torres-Soto, N. Y., Corral-Verdugo, V., & Corral-Frías, N. S. (2022). The relationship between self – care, positive family environment, and human wellbeing. *Wellbeing, Space and Society, 3*, 100076. https://doi.org/10.1016/j.wss.2022.100076

Tran, T. K. Y., Hoang, T. N., & Nguyen, T. T. H. (2022). Teamwork skills education in themed role-playing games in preschool. *International Journal of Education and Practice, 10*(3), 300–312. https://doi.org/10.18488/61.v10i3.3171

Treaty of Westphalia. (1648). *Peace treaty between the Holy Roman Emperor and the King of France and their respective allies*. https://www.legal-tools.org/doc/cbb7e7/

Tretyak, O. (2021). Features of education of dignity in junior schoolchildren. *ScienceRise: Pedagogical Education, 3*(42), 11–16. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2021.232389

Truelove, S., Bruijns, B. A., Vanderloo, L. M., O'Brien, K. T., Johnson, A. M., & Tucker, P. (2019). Physical activity and sedentary time during childcare outdoor play sessions: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine, 108*, 74–85. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.12.022

Tuulik, K., Õunapuu, T., Kuimet, K., & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership, 5*(2), 151–161. https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60252

Turiel, E., & Banas, K. A. (2020). The development of moral and social judgments: Social contexts and processes of coordination. *Eurasian Journal of Educational Research, 85*, 23–44. https://izlik.org/JA55LY38UU

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: John Murray.

Taylor, M., Alamos, P., Turnbull, K. L. P., LoCasale-Crouch, J., & Howes, C. (2023). Examining individual children's peer engagement in pre-kindergarten classrooms: Relations with classroom – level teacher – child interaction quality. *Early Childhood Research Quarterly, 64,* 331–344. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.007

Udoudom, M. (2021). The value of nature: Utilitarian perspective. *GNOSI: An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis, 4*(1), Special Issue, 31–46. https://gnosijournal.com/index.php/gnosi/article/view/100

Ulvik, M., & Smith, K. (2018). Teaching about teaching: Teacher educators' and student teachers' perspectives from Norway. In M. Smith & M. Ulvik (Eds.), *International research, policy and practice in teacher education* (pp. 123–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8_9

Ulluwishewa, R. (2018). Education in human values: Planting the seed of sustainability in young minds. In S. Dhiman & J. Marques (Eds.), *Handbook of engaged sustainability* (pp. 405–426). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71312-0_23

UNESCO. (2019). *UNESCO thematic indicators for culture in the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/2019123010072563/eu_def/adjuntos/Culture%202030%20Indicators.pdf

UNESCO. (2021). *Jauns sabiedriskais līgums izglītības jomā*. https://www.unesco.lv/lv/media/848/download?attachment=

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations. https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Urbina-Garcia, A., Jindal-Snape, D., Lindsay, A., Boath, L., Hanna, E. F. S., Barrable, A., & Touloumakos, A. K. (2022). Voices of young children aged 3–7 years in educational research: An international systematic literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 30*(1), 8–31. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1992466

Utami, F. B. (2020). The Implementation of Eating Healthy Program in Early Childhood. *JPUD – Jurnal Pendidikan Usia Dini*, *14*(1), 125–140. https://doi.org/10.21009/141.09

Valdmane, L., Kundziņa, I., Skopa, A., Kulibali, Ž. N., Volkonovska, L., un Grasmane-Laše, P. (2023). *Pētījums:* "*Latvijas jauniešu pilsoniskā iesaiste: Šķēršļi un iespējamie risinājumi*." Biedrība "Ascendum". https://www.activecitizensfund.lv/storage/documents/projects/101/petijums-latvijas-jauniesu-pilsoniska-iesaiste-skersli-un-iespejamie-risinajumi.pdf

Van den Brand, A. J. P., Hendriks-Hartensveld, A. E. M., Havermans, R. C., & Nederkoorn, C. (2023). Child characteristic correlates of food rejection in preschool children: A narrative review. *Appetite, 190*, 107044. https://doi.org/10.1016/j.appet.2023.107044

van der Westhuizen, H., & van Jaarsveld, L. (2022). The caring responsibility within the pedagogical environment. *Universal Journal of Educational Research, 10*(12), 598–608. https://doi.org/10.13189/ujer.2022.101202

Venkatesan, S. (2024). *Grandparenting children with special needs and disabilities: A narrative review* (Preprint v2). Qeios. https://doi.org/10.32388/UNNO6M.2

Vinson, D. E., Scott, J. E., & Lamont, L. M. (1977). The role of personal values in marketing and consumer behavior. *Journal of Marketing, 41*(2), 44–50. https://doi.org/10.1177/002224297704100215

Zainuddin, M. F. (2023). When tradition meets modernity: The adaptation of Bajau community in Malaysia amidst sociocultural transformation. *Journal of Contemporary Rituals and Traditions, 1*(1), 1–10. https://doi.org/10.15575/jcrt.220

Zakirova Engstrand, R., Roll-Pettersson, L., Westling Allodi, M., & Hirvikoski, T. (2019). Needs of grandparents of preschool – aged children with ASD in Sweden. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* https://doi.org/10.1007/s10803-019-03946-w

Zaruba, N., Westphal, A., Gutmann, F., & Vock, M. (2021). Preservice teachers' implicit and explicit attitudes towards teaching and learning. *Frontiers in Education, 6*, 619098. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.619098

Zdanevych, L. V., Syrova, Y. V., Kolosova, S. V., Pyvovarenko, M. S., & Kurhannikova, O. O. (2020). Instilling the system of values in preschool children in the cultural and educational space. *Universal Journal of Educational Research, 8*(11B), 5991–5999. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082235

Zhang, Y. (2022). Teacher empathy and students' engagement: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 13*, 880935. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880935

Zhang, Y., Huang, H., Wang, M., Zhu, J., Tan, S., Tian, W., Mo, J., Jiang, L., Mo, J., Pan, W., & Ning, C. (2023). Family outcome disparities between sexual minority and heterosexual families: A systematic review and meta-analysis. *BMJ Global Health, 8*, e010556. https://doi.org/10.1136/bmjgh-2022-010556

Zīriņa, T. (2017). Digitālā tehnoloģija un bērna valodas attīstība. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā III.* 144. – 154. Zinātne. https://www.lamba.lv/attachments/Bernu_valoda_2017.pdf

Zonberga, K., & Putāne, L. A.(2024). *Latvijas pilsoniskās sabiedrības monitoringa un pilsoniskās telpas ziņojums.* Latvijas Pilsoniskā alianse. https://nvo.lv/uploads/gala_zinojums_2024417.pdf

Walęcka-Matyja, K. K., & Banach, A. (2022). Family values as predictors of the quality of close relationships. *Przegląd Psychologiczny, 65*(1), 137–159. https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.8544

Walsh, K., Ey, L.-A., Hand, K., Smith, R., Howard, S., Fenton, A., Whiteford, C., Brown, M., Pinnock, R., & Rodier, L. (2023). Child protection and safeguarding in initial teacher education: A systematic scoping review. *Children and Youth Services Review, 150*, 106951. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106951

Warren, M. T., Braun, S. S., & Schonert-Reichl, K. A. (2023). A virtues approach to children's kindness schemas. *The Journal of Positive Psychology*, 19(2), 301–314. https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2170822

Watson, K., & Newman, L. (2023). Children's voices: Inclusive early childhood placemaking with children. *Journal of Early Childhood Research, 22*(2), 258–271. https://doi.org/10.1177/1476718X231195714

Webb, T. (2021). The benefit of inclusion in early childhood classrooms. *Northwestern College, Iowa*. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/336

Weber, M. (2015). *Politics as a vocation* (T. Waters & D. Waters, Eds. & Trans.). In T. Waters & D. Waters (Eds.), *Weber's rationalism and modern society: New translations on politics, bureaucracy, and social stratification* (pp. 129–198). Palgrave Macmillan. (Original work published 1919) https://www.bsg.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/Weber%20on%20Politics%20as%20a%20Vocation_0.pdf

Weber, M. (2014**).** *From Max Weber: Essays in sociology* (H. H. Gerth & C. Wright Mills, Eds. & Trans.; Original work published 1948). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203759240

Wendland, J., & Parizet, L. (2022). Benefits and challenges of intergenerational child daycare and senior programs or facilities: A systematic review of the literature. *Annales Médico-Psychologiques, 181*(6), 487–494. https://doi.org/10.1016/j.amp.2022.02.020

White, R. E., Prager, E. O., Schaefer, C., Kross, E., Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2017). The "Batman Effect": Improving perseverance in young children. *Child Development, 88(5)*, 1563–1571. https://doi.org/10.1111/cdev.12695

Wilson, B. D. M., & Bouton, L. J. A. (2024). *LGBTQ parenting in the US: Research that matters.* The Williams Institute, UCLA School of Law. https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/LGBTQ-Parenting-Jul-2024.pdf

Winter, S. H. (2022). *Context-specific conceptualizations of death in early childhood* [Master's thesis, California State University, Monterey Bay]. *Capstone Projects and Master's Theses*. https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/1381

Witte, A. L., Hatton-Bowers, H., & Napoli, A. R. (2021). *Family-childcare partnerships in early childhood: First steps to success* (Nebraska Extension NebGuide G2334). University of Nebraska-Lincoln Extension.

https://extensionpubs.unl.edu/publication/g2334/family-childcare-partnerships-in-early-childhood

Wojciehowski, M., & Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children's creative thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(1), 3–20.

Wojcik, E. H., de la Cruz-Pavía, I., & Werker, J. F. (2017). Language acquisition. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.56

World Health Organization. (2013). *Child marriages: 39,000 every day; more than 140 million girls will marry between 2011 and 2020*. World Health Organization. https://www.who.int/news/item/07-03-2013-child-marriages-39-000-every-day-more-than-140-million-girls-will-marry-between-2011-and-2020

Wu, W. (2023). A Study of National Language Education Policies Based on Cognitive Characteristics. SHS Web of Conferences 157, 04010 https://doi.org/10.1051/shsconf/202315704010

Wu, P. H. S., & Tan, C. (2022). Moral and values development for early childhood education in Singapore. In *Moral and Values Development for Early Childhood Education in Singapore* (pp. 1–20). https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1_148-2

Yaman, S., & Anılan, H. (2021). Values education in science lessons with activities: Responsibility value. *Science Education International*, *32*(3), 237–247. https://doi.org/10.33828/sei.v32.i3.7

Yakimenko, S., Filimonova, T., Shcherbak, I., Syladii, I., Sopivnyk, I., & Ishchenko, L. (2021). Preparing of Future Specialists for Civic Education of Preschool Children. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 13*(1), 298–323. https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/374

Yaremchuk, N., Sirant, N., Lozynska, S., Zavatska, N., & Boiaryn, L. (2024). Life tasks and value orientations of future teachers under conditions of a digital educational environment. *Amazonia Investiga, 13*(75), 156–166. https://doi.org/10.34069/AI/2024.75.03.13

Yenen, E. T., & Ulucan, P. (2021). Values education practices in preschool: The case of Turkey and the United States. *Participatory Educational Research, 8*(4), 385–408. https://doi.org/10.17275/per.21.96.8.4

Yeniasır, M., & Gökbulut, B. (2019). Socio – cultural values provided to pre-school children using traditional children games. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 10*(2), 127–136.

Yiğit, A., & Samur, G. (2022). Is a vegetarian diet safe to follow during childhood? *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi (Suleyman Demirel University Journal of Health Sciences)*, *13*(3), 540–550. https://doi.org/10.22312/sdusbed.1109723

Yilmaz-Na, E., & Sönmez, E. (2023). Unravelling early childhood pre-service teachers' implicit stereotypes of scientists by using the repertory grid technique. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 5*(10). https://doi.org/10.1186/s43031-023-00077-2

Yngvesson, T., & Garvis, S. (2021). Preschool and home partnerships in Sweden, what do the children say? *Early Child Development and Care, 191*(11), 1729–1743. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1673385

You, Z., Yang, T., Li, Z., Li, Y., & Zhong, M. (2023). Interactive educational toy design strategies for promoting young children's garbage – sorting behavior and awareness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(5), 4460. https://doi.org/10.3390/ijerph20054460

Yu, G., Lu, X., & Sun, X. (2024). The relationship between explicit and implicit educational values and learning burnout among senior high school students. *Heliyon, 10*(19), e38784. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38784

Yudhister, D., & Ghosh, S. (2022). The role of culture in education. *Journal of Research and Development, 14*(14), 101–107. https://doi.org/10.5281/ZENODO.7212749

Yüksel, B., Oğur, Ö., & Vatandaş Sarı, F. (2020). Examination of preschool and prospective teacher's opinions on values education. *E-International Journal of Educational Research, 11*(3), 63–78. https://doi.org/10.19160/ijer.815827

Wtorkowska, M. (2023). Sposoby zapobiegania zespołowi deficytu natury na gruncie słoweńskim – przykłady dobrych praktyk. *Postscriptum Polonistyczne, 1*(31), 2–16. https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.13

PIELIKUMI

RĪGAS TEHNISKĀ UNIVERSITĀTE
Rīgas Tehniskā universitāte, Reģ. Nr. 90000068977, Kīpsalas iela 6A, Rīga, LV-1048, Latvija
Tālr. 67089999, fakss 67089710, e-pasts: rtu@rtu.lv, www.rtu.lv

LĒMUMS
Rīgā

10.03.2025. Nr. 04000-10.2.3-e/6

Rīgas Tehniskās universitātes Pētījumu ētikas komitejas LĒMUMS par pieteikumu 04000-10.1-e/10

Komitejas sastāvs	Zin. grāds	Amats
Airisa Šteinberga	Dr.psych	Digitālo humanitāro zinātņu institūts - Asociētais profesors
Aleksejs Katašev	Dr.phys	Mašīnbūves un Biomedicīnas inženierijas institūts - Profesors
Arita Dubņika	Dr.sc.ing	Biomateriālu un bioinženierijas institūts – Vadošais pētnieks
Elīna Ločmele	-	Zinātniskās darbības koordinācijas un informācijas nodaļa - Nodaļas vadītājs
Inga Dāboliņa	Dr.sc.ing	Individuālo aizsardzības līdzekļu laboratorija - Zinātniskās laboratorijas vadītājs, Profesors
Katrīna Šmite	Dr.sc.ing	Lietišķo datorsistēmu institūts - Asociētais profesors
Sanita Vanaga	-	Zinātņu prorektora dienests - Projektu vadītājs
Uldis Bērziņš	Dr. biol	Mašīnbūves un Biomedicīnas inženierijas institūts - Vadošais pētnieks

Pieteikuma iesniedzējs/i Gunita Delijeva, RTU Liepājas akadēmijas Pedagoģijas un sociālā darba centrs, zinātniskā grāda pretendents

Pētījuma / projekta nosaukums Pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanā

Pieteikuma datums 09.02.2025

Komitejas sēdes datums 24.02.2025

Pētījuma protokols

Izskatot pētījuma pieteikuma materiālus, komiteja konstatēja, ka pētījuma mērķis ir analizēt vērtībizglītības aspektus pirmsskolas izglītības iestādēs, identificējot skolotāju, ekspertu un izglītības vadītāju skatījumu un pieredzi šajā jomā. Pētījums tiek veikts trīs posmos, iekļaujot kvalitatīvas un kvantitatīvas datu vākšanas metodes: intervijas, fokusgrupu diskusijas un aptaujas.

Pētījumu vada pētnieki ar pietiekamu pieredzi un atbilstošu kvalifikāciju.

Dalībnieki būs pirmsskolas skolotāji un izglītības eksperti. Dalība ir brīvprātīga, un tiks iegūta informētā piekrišana. Dati tiks apstrādāti anonīmi un glabāti droši līdz pētījuma beigām 2026. gadā.

Pētījuma veicēji apliecina, ka pētījums noris saskaņā ar Helsinku deklarāciju.

Komisija uzskata, ka pētījums ***atbilst*** pētījumu ētikas prasībām.

Komitejas lēmums Piekrist pētījuma īstenošanai, apstiprināt pētījuma protokolu

RTU Pētījumu ētikas komitejas priekšsēdētājs
Profesors A. Katašev

Dāboliņa, 29364004, inga.dabolina@rtu.lv

Nosūtīšanas uzdevums
Grupām:
RTU Pētījumu Ētikas komiteja

Darbiniekiem:
Gunita Delijeva, Pedagoģijas un sociālā darba centrs, Nozares speciālists (doktorants)
Ilze Miķelsone, Pedagoģijas un sociālā darba centrs, Profesors

Dokuments parakstīts ar drošu elektronisko parakstu un satur laika zīmogu

2. pielikums

Intervijas jautājumi par vērtību "dzīvība"

1. Kā Jūs izprotat dzīvības kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā? Vai tā būtu jāaktualizē kā vērtība?
2. Kādas darbības Jūs organizējat, lai veicinātu bērnu cieņu un rūpes par visu dzīvo?
3. Kā Jūs palīdzat bērniem saprast saikni starp cilvēkiem, dzīvniekiem un augiem?
4. Kā Jūs skaidrojat bērniem dzīvības ciklu (piemēram, dzimšanu, augšanu, dabiskās pārmaiņas)?
5. Kādas metodes Jūs izmantojat, lai bērniem attīstītu līdzjūtību un atbildības izjūtu pret dzīvajām būtnēm?
6. Vai Jūs organizējat dabas izpētes darbības, kas palīdz bērniem labāk izprast dzīvības nozīmi? Ja jā, lūdzu, miniet piemērus.
7. Kā Jūs bērniem izskaidrojat nāvi un tās dabisko vietu dzīvības ciklā?
8. Kā Jūs rīkojaties, ja kopā ar bērniem sastopat mirušu putnu vai sīku dzīvnieciņu? Lūdzu, miniet piemērus!
9. Kā Jūs mācāt bērniem rūpēties par dzīvniekiem un augiem ikdienas dzīvē?
10. Kā Jūs palīdzat bērniem apzināties, ka viņu rīcība var ietekmēt citu dzīvo būtņu labklājību? Lūdzu, miniet piemērus!
11. Kā Jūs risināt situācijas, ja bērni izrāda necieņu pret dzīvajām būtnēm, piemēram, kaitē augiem vai dzīvniekiem?
12. Vai un kādā veidā Jūs runājat ar bērniem par veselīgu dzīvesveidu kā veidu, kā cienīt savu un citu dzīvību?
13. Kā Jūs veicināt bērnu izpratni par veselīgu uzturu? Vai un kā Jūs skaidrojat, ka uzturs ietekmē organisma dzīvības procesus un vispārējo labsajūtu?
14. Kā Jūs sadarbojaties ar vecākiem, lai veicinātu bērnu izpratni par veselīgu uzturu un tā nozīmi ikdienas dzīvē?
15. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrēt dzīvības vērtību pirmsskolas izglītībā?

3. pielikums

Intervijas jautājumi par vērtību "cilvēka cieņa"

1. Kā Jūs izprotat cilvēka cieņu kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā? Vai tā būtu jāaktualizē kā vērtība?
2. Kādas metodes Jūs izmantojat, lai praktizēt cieņpilnu attieksmi pret sevi un citiem?
3. Kā Jūs mācāt bērniem, ka katrs cilvēks ir vērtīgs neatkarīgi no viņa izskata, spējām vai izcelsmes?
4. Kā Jūs mācāt bērniem cieņu un pret vecākiem cilvēkiem?
5. Kādas metodes Jūs izmantojat, lai veicinātu bērnu empātiju un spēju cienīt citu cilvēku jūtas un viedokļus?
6. Kā Jūs reaģējat situācijās, kad bērni izrāda necieņu pret citiem bērniem, piemēram, izsmej vai apceļ vienaudžus?
7. Kā Jūs reaģējat ja bērns izrāda necieņu pret vecākiem vai citiem pieaugušajiem?
8. Kā Jūs veidojat vidi, kurā katrs bērns jūtas cienīts, pieņemts un novērtēts?
9. Kādas metodes un pieejas Jūs izmantojat savā pedagoģiskajā darbā, lai nodrošinātu, ka katrs bērns jūtas ievērots, novērtēts un cienīts?
10. Kā Jūs palīdzat bērniem izprast cieņas saistību ar pieklājību, sadarbību un konfliktu risināšanu?
11. Kādas pozitīvās disciplinēšanas metodes Jūs izmantojat, lai veicinātu bērnu cieņpilnu uzvedību un pašdisciplīnu, vienlaikus saglabājot atbalstošu un emocionāli drošu vidi?
12. Kā Jūs veicināt bērnu spēju izteikt savu viedokli, vienlaikus cienot citu cilvēku domas un pārliecību?
13. Kā Jūs sadarbojaties ar bērnu vecākiem, lai veicinātu cieņpilnas attiecības starp bērniem un pieaugušajiem?
14. Kā Jūs bērniem izskaidrojat, ka cilvēka cieņa nozīmē arī rūpes par savu ķermeni un emocionālo labklājību?
15. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrētu cilvēka cieņas vērtību pirmsskolas izglītībā?

4. pielikums

Intervijas jautājumi par vērtību "brīvība"

1. Kā Jūs izprotat brīvības kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā?
2. Kādi, Jūsuprāt, var būt ieguvumi bērnam, ja pirmsskolas izglītībā tiek uzsvērta brīvība kā vērtība?
3. Kādos veidos Jūs veicināt bērniem atbildīgu brīvības izmantošanu ikdienas pirmsskolas dzīvē?
4. Vai Jūs iekļaujat pārrunās ar bērniem un darbībās tēmas, kas saistītas ar brīvības robežām un savstarpēju cieņu? Ja jā, lūdzu, miniet piemērus!
5. Vai un kā Jūs izmantojat pirmsskolas izglītības iestādes telpas un āra teritoriju, lai veidotu bērnos izpratni par brīvību, spēju pieņemt lēmumus un uzņemties atbildību? Lūdzu, miniet piemērus!
6. Vai Jūs novērojat atšķirības bērnu uzvedībā un attīstībā pēc tam, kad viņiem tiek dota lielāka brīvība? Lūdzu, sniedziet piemērus!
7. Kā Jūs palīdzat bērniem attīstīt kritisko domāšanu, lai viņi spētu izdarīt brīvas un apzinātas izvēles?
8. Kā, Jūsuprāt, brīvība ietekmē bērnu sociāli emocionālo attīstību?
9. Kā brīvības pieredze var ietekmēt bērnu fizisko attīstību un kustību brīvību?
10. Vai, Jūsuprāt, iespēja būt brīviem ietekmē bērnu kognitīvos procesus, piemēram, uzmanību, uztveri, atmiņu un radošumu?
11. Ar kādiem izaicinājumiem Jūs saskaraties, nodrošinot bērniem brīvību? Kā tos risināt?
12. Kā Jūs sadarbojaties ar vecākiem/likumiskajiem pārstāvjiem, lai atbalstītu bērnu patstāvības un brīvības attīstību?
13. Vai un kādos veidos Jūs veicināt atbildīgu brīvības izmantošanu ikdienas pirmsskolas dzīvē?
14. Kādas metodes izmantojat, lai veicināt bērnus izteikt viedokli, uzklausīt cita viedokli un diskutēt?
15. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrētu dzīvības vērtību pirmsskolas izglītībā?

5. pielikums

Intervijas jautājumi par vērtību "ģimene"

1. Kā Jūs izprotat ģimenes kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā?
2. Kādas vērtības bērns apgūst ģimenē? Kā tas izpaužas pirmsskolā?
3. Kādas vērtības, saistītas ar ģimeni, Jūs uzskatāt par vissvarīgākajām, un kā tās tiek nostiprinātas pedagoģiskajā darbā?
4. Kā Jūs vērtējat ģimenes iesaistes nozīmi bērna emocionālajā un sociālajā attīstībā? Kā tā izpaužas ikdienas darbā?
5. Vai Jūs organizējat īpašus projektus vai tematiskās nodarbības par ģimenes nozīmi? Lūdzu, miniet piemērus.
6. Kā tiek nodrošināta emocionāli droša vide, kurā bērni var brīvi dalīties savās izjūtās par ģimenes pieredzi?
7. Kā Jūs rīkojaties, ja ģimenes vērtības nesaskan ar pirmsskolas izglītības iestādē paustajām vērtībām? Lūdzu, miniet piemērus!
8. Kā Jūs veicināt bērnu vecāku/likumisko pārstāvju sadarbību ar pirmsskolas izglītības iestādi?
9. Kā Jūs bērniem skaidrojat dažādus ģimenes modeļus un to daudzveidību?
10. Vai Jūs saskaraties ar izaicinājumiem, runājot par ģimenes dažādību? Kā Jūs tos risināt?
11. Kā Jūs rīkojaties situācijās, kad bērns dalās ar sarežģītiem vai satraucošiem ģimenes notikumiem?
12. Kā Jūs atbalstāt bērnus, kuriem ģimenē ir sarežģīti apstākļi (piemēram, šķiršanās, vecāku ilgstoša prombūtne vai konflikti)?
13. Kāda ir Jūsu rīcība, ja konstatējat iespējamu emocionālu vai fizisku vardarbību bērna ģimenē? Kādi ir Jūsu pienākumi un resursi šādās situācijās?
14. Kādas ģimenes vērtības, pēc Jūsu pieredzes, bērni visvairāk apgūst pirmsskolas izglītības iestādē? Kā tās tiek nostiprinātas?
15. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk veidotu sadarbību ar bērnu ģimenēm un integrētu ģimenes vērtību pirmsskolas izglītībā?

6. pielikums

Intervijas jautājumi par vērtību "laulība"

1. Kā Jūs izprotat laulības kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā? Vai tā būtu jāaktualizē kā vērtība?
2. Kā Jūs skaidrojat bērniem laulības nozīmi un tās lomu ģimenē un sabiedrībā?
3. Kādas galvenās vērtības Jūs uzsverat, runājot ar bērniem par laulību? Kā šīs vērtības kā tās tiek integrētas pedagoģiskajā procesā?
4. Kādas pedagoģiskās metodes Jūs izmantojat bērna atbalstam, ja bērns piedzīvojis vecāku šķiršanos?
5. Kādas metodes pedagoģiskajā darbā Jūs izmantojat, lai rosinātu bērnus runāt par savām emocijām?
6. Kā Jūs palīdzat bērniem saprast, ka laulība ir pieaugušu cilvēku brīvas gribas lēmums?
7. Vai bērni rotaļās vai lomu spēlēs izzina un atveido dažādas kāzu tradīcijas? Kādas metodes Jūs izmantojat, lai bērni labāk izprastu šo kultūras aspektu?
8. Kā Jūs nodrošināt, ka diskusijās par laulību tiek cienīti dažādi uzskati un ģimenes pieredzes?
9. Kādi ir izaicinājumiem, runājot par laulību kā vērtību? Kā Jūs šādas situācijas risināt?
10. Kā Jūs ikdienā veicināt iespēju, lai katrs bērns varētu izteikt savu viedokli?
11. Kā Jūs ikdienā stiprināt bērnu prasmi rūpēties vienam par otru, izrādīt atbalstu un līdzjūtību?
12. Kā Jūs ikdienā mācāt bērniem risināt konfliktsituācijas?
13. Vai Jūs iesaistāt vecākus/likumiskos pārstāvjus diskusijās vai darbībās, kas veicina ģimenes vērtību izpratni bērnu vidū? Ja jā, kādā veidā?
14. Kādi resursi vai profesionālās pilnveides darbības, Jūsuprāt, būtu nepieciešamas, lai skolotāji varētu labāk mācīt laulības vērtības?
15. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunākiem skolotājiem, lai integrētu laulības vērtību pirmsskolas izglītībā?

7. pielikums

Intervijas jautājumi par vērtību "darbs"

1. Kā Jūs izprotat darba kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā? Vai darbs būtu jāaktualizē kā vērtība?
2. Kā Jūs palīdzat bērniem attīstīt pacietību un neatlaidību, veicot uzdevumus līdz galam?
3. Kā Jūs motivējat bērnus, kuri mēdz ātri zaudēt interesi vai vēlmi pabeigt iesākto darbu?
4. Vai Jūs bērniem stāstāt par savu skolotāja darbu un tā nozīmi? Kādas vērtības Jūs cenšaties bērniem nodot, daloties ar savu pieredzi skolotāja profesijā?
5. Kā Jūs mācāt bērniem novērtēt citu cilvēku veikto darbu?
6. Kā Jūs skaidrojat bērniem darba nozīmi un tā vērtību sabiedrībā?
7. Kādas darbības Jūs organizējat, lai veicinātu bērnu izpratni par dažādiem profesiju veidiem?
8. Kā Jūs veicināt bērnu iesaisti vienkāršos, vecumam atbilstošos darbos grupā, piemēram, rotaļlietu sakārtošanā vai telpas uzturēšanā kārtībā?
9. Kā Jūs risināt situācijas, ja bērns izrāda nevēlēšanos iesaistīties uzticētajos pienākumos?
10. Kā Jūs skaidrojat bērniem, ka darbs var būt gan pienākums, gan prieka un gandarījuma avots?
11. Vai Jūs organizējat tikšanās vai ekskursijas, lai bērni varētu iepazīties ar dažādu profesiju pārstāvjiem? Ja jā, lūdzu, miniet piemērus.
12. Kā Jūs veicināt bērnu izpratni par sadarbības un komandas darba nozīmi?
13. Kā Jūs sadarbojaties ar vecākiem/likumiskajiem pārstāvjiem, lai veicinātu bērnu izpratni par darbu un atbildību ikdienā?
14. Kā Jūs vērtējat nepieciešamību pēc pedagogu profesionālās pilnveides, lai veiksmīgāk attīstītu bērnos izpratni par darba vērtību? Kādi resursi vai mācības varētu būt noderīgas?
15. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrētu darba vērtību pirmsskolas izglītībā?

8. pielikums

Intervijas jautājumi par vērtību "daba"

1. Kā Jūs izprotat dabas kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā?
2. Kādas darbības Jūs iekļaujat savā darbā, lai veicinātu bērnu saskarsmi ar dabu?
3. Kā Jūsuprāt dabas izziņa un mijiedarbība ar dabu ietekmē bērnu attīstību?
4. Vai Jūsu mācību iestādē ir nodrošināta piekļuve āra mācību videi? Kā to izmantojat?
5. Kā Jūs veicināt bērnos cieņu un rūpes par dabu ikdienas pedagoģiskajā procesā?
6. Kādas ir galvenās dabā balstītas metodes vai pieejas, ko izmantojat mācību darbā?
7. Kā Jūs risināt izaicinājumus, kas saistīti ar bērnu ilgstošu uzturēšanos ārā?
8. Kā Jūs vērtējat vecāku/likumisko pārstāvju iesaisti un attieksmi pret bērnu mācīšanos un rotaļām dabā?
9. Vai Jūs redzat atšķirības bērnu uzvedībā un attīstībā pēc darbībām dabā? Lūdzu, dalieties piemēros.
10. Kā Jūsuprāt bērni uztver dabu kā dzīvu sistēmu? Kā to atspoguļojat mācību procesā?
11. Vai Jūs veicat darbības, kas saistītas ar dabas aizsardzību vai ekoloģiskām vērtībām? Lūdzu, aprakstiet.
12. Kā Jūs novērtējat dabas nozīmi bērnu emocionālajā un sociālajā attīstībā?
13. Kā Jūsuprāt dabas mijiedarbība var palīdzēt bērniem attīstīt problēmu risināšanas prasmes?
14. Kā Jūs vērtējat nepieciešamību pēc pedagogu profesionālās pilnveides par dabā balstītām mācību metodēm?
15. Kādi būtu Jūsu ieteikumi, lai uzlabotu dabas integrāciju pirmsskolas izglītībā?

Intervijas jautājumi par vērtību "kultūra"

1. Kā Jūs skaidrojat bērniem kultūras nozīmi un tās vērtību sabiedrībā?
2. Kādas latviešu kultūras tradīcijas Jūs uzskatāt par īpaši nozīmīgām bērnu izglītošanā?
3. Vai un kādā veidā Jūs veicināt latviešu kultūras apguvi bērnu vidū ikdienā?
4. Kā, Jūsuprāt, kultūras izzināšana un iesaistīšanās tradīcijās ietekmē bērnu sociāli emocionālo attīstību?
5. Vai, Jūsuprāt, bērni, kuri aktīvi piedalās kultūras pasākumos, ir atvērtāki un ieinteresētāki mācībās un apkārtējā pasaulē?
6. Kā, Jūsu skatījumā, kultūras apguve palīdz bērniem veidot izpratni par vērtībām, identitāti un piederību sabiedrībai?
7. Vai un kā Jūs iepazīstināt bērnus ar citu tautu kultūrām un tradīcijām?
8. Vai Jūsu praksē nākas nodrošināt iekļaujošu mācību vidi bērniem no dažādām kultūrām? Kāda ir Jūsu pieredze? Vai saskaraties ar izaicinājumiem? Lūdzu, miniet piemērus!
9. Kādas darbības Jūs organizējat, lai bērni praktiski iepazītu latviešu kultūru (piemēram, svētki, dziesmas, dejas, teātris, tautas pasakas)?
10. Kāda ir tradicionālās latviešu mūzikas un mākslas loma bērnu kultūras izpratnes veidošanā?
11. Vai un kā Jūs iedrošināt bērnus un vecākus/likumiskos pārstāvjus iesaistīties kultūras aktivitātēs ārpus izglītības iestādes?
12. Kādas metodes Jūs izmantojat, lai bērniem izskaidrotu latviešu folklorā slēpto gudrību par vērtībām?
13. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, kā efektīvāk integrēt kultūras vērtības pirmsskolas izglītībā?
14. Vai Jūs iesaistāties profesionālās pilnveides pasākumos par kultūras apguvi pirmsskolā? Ja jā, lūdzu, miniet piemērus!
15. Kādi resursi vai profesionālās pilnveides aktivitātes, Jūsuprāt, būtu nepieciešamas, lai skolotāji varētu labāk mācīt kultūras vērtības?

Intervijas jautājumi par vērtību "latviešu valoda"

1. Kāda, Jūsuprāt, ir latviešu valodas loma pirmsskolas izglītībā? Vai tā būtu jāaktualizē kā vērtība?
2. Kā, Jūsuprāt, latviešu valodas kā vērtības aktualizēšana pirmsskolā ietekmē bērnu valodas attīstību un spējas sazināties?
3. Kā latviešu valodas apguve ietekmē bērnu sociāli emocionālo attīstību? Vai valodas lietošana palīdz bērniem labāk izprast savas emocijas un sazināties ar citiem?
4. Kā Jūs pirmsskolas izglītībā veicināt bērnos cieņu un lepnumu par latviešu valodu?
5. Kā, Jūsuprāt, var motivēt bērnus lietot latviešu valodu pareizi un ar prieku?
6. Vai Jūs savā ikdienas darbā izmantojat spēles, radošas metodes vai interaktīvas darbības, lai attīstītu bērnu valodas prasmes? Lūdzu, miniet piemērus!
7. Vai ir kādi šķēršļi, kas apgrūtina latviešu valodas lietošanu pirmsskolā, piemēram, daudzvalodība grupā? Kā tos iespējams pārvarēt?
8. Vai Jūs bērnus iepazīstināt ar latviešu literatūru, tautasdziesmām, dzeju un citiem valodas resursiem? Kā Jūs to īstenojat?
9. Kāda, Jūsuprāt, ir vecāku/likumisko pārstāvju loma latviešu valodas apguvē? Kā Jūs iesaistāt vecākus/likumiskos pārstāvjus šajā procesā?
10. Vai un kādā veidā Jūs veicināt latviešu valodas lietošanu arī ārpus pirmsskolas iestādes – ģimenē un sabiedrībā?
11. Kādi ir Jūsu izaicinājumi, mācot bērniem latviešu valodu?
12. Vai un kādā veidā Jūs rosināt bērnus piedalīties valodas bagātināšanas pasākumos, piemēram, grāmatu lasīšanā, literārajos vakaros vai teātra izrādēs?
13. Vai Jūs piedalāties profesionālās pilnveides pasākumos, kas saistīti ar latviešu valodas mācīšanu? Ja jā, lūdzu, miniet piemērus!
14. Kādi resursi un profesionālās pilnveides aktivitātes, Jūsuprāt, būtu nepieciešamas, lai pirmsskolas skolotāji varētu vēl efektīvāk nostiprināt latviešu valodas vērtību bērnos?
15. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem pirmsskolas skolotājiem latviešu valodas mācīšanā un tās vērtības nostiprināšanā?

Intervijas jautājumi par vērtību "Latvijas valsts"

1. Kā Jūs izprotat Latvijas valsts kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā?
2. Kādas darbības Jūs organizējat, lai veicinātu bērnu patriotismu un piederības izjūtu Latvijai?
3. Kādas Latvijas vēstures tēmas Jūs integrējat mācību procesā pirmsskolā?
4. Kā Jūs atzīmējat valsts svētkus un citus nozīmīgus notikumus kopā ar bērniem?
5. Kā Jūs veicināt bērnu līdzdalību pirmsskolas aktivitātēs un mācību procesā?
6. Kādas metodes Jūs izmantojat, lai veicinātu bērnu cieņu pret Latvijas tradīcijām un kultūras mantojumu?
7. Kādas metodes Jūs izmantojat, lai skaidrotu, kāpēc ir svarīgi rūpēties par Latvijas dabu un vidi?
8. Kādas metodes Jūs izmantojat, lai stiprinātu bērnu izpratni par Latvijas valsti un tās vērtībām?
9. Kā, Jūsuprāt, bērnu līdzdalības veicināšana ietekmē bērnu sociāli emocionālo attīstību?
10. Kā Jūs skaidrojat bērniem, ka Latvijas valsts neatkarība un drošība ir vērtība, kas jāsargā?
11. Kādas metodes Jūs izmantojat, lai bērniem veicinātu izpratni par Latvijas dalību starptautiskās drošības organizācijās (piemēram, NATO, ES)?
12. Kādas metodes Jūs izmantojat, lai veicinātu bērnu interesi par Latvijas sasniegumiem dažādās jomās (zinātnē, kultūrā, sportā)?
13. Kā Jūs bērniem skaidrojat Latvijas daudzveidību, tostarp dažādu tautību cilvēku līdzās pastāvēšanu?
14. Kāda ir Jūs sadarbība ar vecākiem, lai veicinātu bērnu patriotisko izjūtu?
15. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrētu Latvijas valsts vērtības pirmsskolas izglītībā?

12. pielikums

Informācija pētījuma dalībniekiem, informētās piekrišanas veidlapas paraugs
Informācija intervijas dalībniekiem – e-pasta vēstule

Labdien, cienījamais pirmsskolas izglītības iestādes vadītāj!

Esmu zinātniskā grāda pretendente RTU Gunita Delijeva. Sava promocijas darba ietvaros veicu pētījumu par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā. Pētījuma mērķis ir izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju uzskatus par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā.

Aicinu Jūsu vadītās izglītības iestādes pirmsskolas izglītības skolotāju piedalīties pētījumā "Skolotāju uzskati par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā". Lūgums pēc Jūsu ieskatiem nosūtīt zemāk uzrakstīto vēstuli skolotājam, kurš atbilst sekojošiem kritērijiem:

1) pedagoģiskais darbs tiek veikts pirmsskolas izglītības iestādē;
2) iegūta vai tiek iegūta pedagoģiskā izglītība pirmsskolas izglītības jomā;
3) vismaz viena gada pieredze darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem;
4) brīvprātīga vēlme un piekrišana dalībai pētījumā;
5) skolotāji, kuri ir iepazinušies un aizpildījuši informētās piekrišanas veidlapu;
6) skolotāji, kuriem ir prasmes izmantot videokonferenču rīkus.

Paldies par Jūsu atsaucību un iesaisti!

Cieņā, Gunita Delijeva
Gunita.Delijeva@rtu.lv

Labdien, cienījamais pirmsskolas izglītības skolotāj!

Aicinu Jūs piedalīties pētījumā "Skolotāju uzskati par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā". Esmu zinātniskā grāda pretendente RTU Gunita Delijeva. Sava promocijas darba ietvaros veicu pētījumu par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma mērķis ir izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju uzskatus par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā.

Aicinu Jūs piedalīties tiešsaistes intervijā Jums iespējami ērtā laikā, lai izteiktu savu viedokli par pētījuma tematiku. Intervija ilgs ne vairāk kā vienu stundu, intervijas plāns pieejams pielikumā.

Pirms intervijas lūdzu Jūs iepazīties ar intervijas jautājumiem, kā arī aizpildīt pētījuma dalībnieku anketu – informēto piekrišanu. Ja nepieciešams noskaidrot papildu informāciju par pētījumu un Jūsu lomu tajā, lūdzu sazināties ar mani, Gunitu Delijevu, e-pasts: Gunita.Delijeva@rtu.lv.

Informēju, ka, sniedzot atbildes uz intervētāja jautājumiem, Jūs kļūstat par pētījuma dalībnieku. Intervijas laikā tiks veikts audioieraksts vai videoieraksts, kas tiks izdzēsts nekavējoties pēc tā apstrādes. Jūsu sniegtās atbildes intervijā būs anonīmas un tiks analizētas tikai kā datu kopums un atspoguļotas apkopotā veidā. Datu apstrāde un saglabāšana tiks veikta saskaņā ar Fizisko personu datu apstrādes likumu.

Dalība pētījumā ir brīvprātīga, un Jums ir tiesības atteikties vai to pārtraukt.

Pateicos Jums par veltīto laiku!

Lūdzu, sniedziet vispārīgas ziņas par sevi un aplieciniet savu piekrišanu dalībai, aizpildot anketu – informēto piekrišanu:

[saite uz informēto piekrišanu].

Cieņā, Gunita Delijeva
Gunita.Delijeva@rtu.lv

Elektroniska informētās piekrišanas intervijas dalībniekiem veidlapas paraugs

Lūdzu sniegt vispārīgas ziņas par sevi un apliecināt savu piekrišanu dalībai, aizpildot anketu – informēto piekrišanu.

Lūdzu, norādiet savu dzimumu!

- ✓ Sieviete
- ✓ Vīrietis
- ✓ Cits
- ✓ Nevēlos norādīt

Lūdzu, norādiet savu vecumu!

[nolaižamais saraksts ar ciparIem 18–100]

Lūdzu, norādiet savu izglītību pedagoģijā / izglītības zinātnēs!

- ✓ 1. līmeņa profesionālā augstākā izglītība
- ✓ Bakalaura līmeņa izglītība
- ✓ Maģistra līmeņa izglītība
- ✓ Doktora līmeņa izglītība
- ✓ Studējošais

Lūdzu, norādiet savu pedagoģiskā darba stāžu!

- ✓ Līdz 1 gadam
- ✓ No 1 gada līdz 5 gadiem
- ✓ No 5 gadiem līdz 10 gadiem
- ✓ No 10 gadiem līdz 15 gadiem
- ✓ No 15 gadiem līdz 20 gadiem
- ✓ 20 gadi un vairāk

Lūdzu, norādiet reģionu, kurā atrodas izglītības iestāde, kurā Jūs strādājat!

- ✓ Rīga
- ✓ Pierīga (Rīgas reģions)
- ✓ Vidzemes reģions
- ✓ Latgales reģions
- ✓ Kurzemes reģions
- ✓ Zemgales reģions

Lūdzu, norādiet izglītības iestādes, kurā Jūs strādājat, atrašanās vietu!

- ✓ Valstspilsēta
- ✓ Cita pilsēta
- ✓ Lauku teritorija

Lūdzu Jūs sniegt apliecinājumu par savu informētību par pētījumu, piekrišanu dalībai un datu saglabāšanai.

Apgalvojums	Piekrītu	Nepiekrītu
Man tika sniegta informācija par pētījumu.		
Es brīvprātīgi piekrītu piedalīties intervijā pētījuma vajadzībām.		
Es piekrītu, ka manis sniegtie dati tiek saglabāti pētījuma vajadzībām un ierakstīti audiofailā vai videofailā, kas tiks izdzēsti nekavējoties pēc datu apstrādes.		

13. pielikums

Pirmsskolas izglītības skolotāju aptauja par skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā

Vērtību īstenošanas pašvērtējums

Lūdzu, norādiet, cik bieži Jūs minētās vērtības 2024./2025. mācību gadā aktualizējat pirmsskolas izglītības grupā, kurā strādājat!

Vērtības	Nemaz (0)	Drīzāk nemaz (1)	Reti (2)	Diezgan bieži (3)	Bieži (4)	Regulāri (5)
Dzīvība						
Cilvēka cieņa						
Brīvība						
Ģimene						
Laulība						
Darbs						
Daba						
Kultūra						
Latviešu valoda						
Latvijas valsts						

Lūdzu, norādiet, cik lielā mērā piekrītat apgalvojumam: "Man ir zināšanas, kā pirmsskolas izglītības grupā īstenot minētās vērtības"!

Vērtības	Pilnīgi nepiekrītu (0)	Nepiekrītu (1)	Drīzāk nepiekrītu (2)	Drīzāk piekrītu (3)	Piekrītu (4)	Pilnīgi piekrītu (5)
Dzīvība						
Cilvēka cieņa						
Brīvība						
Ģimene						
Laulība						
Darbs						
Daba						
Kultūra						
Latviešu valoda						
Latvijas valsts						

Lūdzu, norādiet, cik lielā mērā piekrītat apgalvojumam: "Man ir prasmes, lai pirmsskolas izglītības grupā īstenotu minētās vērtības"!

Vērtības	Pilnīgi nepiekrītu (0)	Nepiekrītu (1)	Drīzāk nepiekrītu (2)	Drīzāk piekrītu (3)	Piekrītu (4)	Pilnīgi piekrītu (5)
Dzīvība						
Cilvēka cieņa						
Brīvība						
Ģimene						
Laulība						
Darbs						
Daba						
Kultūra						
Latviešu valoda						
Latvijas valsts						

Vērtībizglītības īstenošanas pirmsskolas izglītībā aptauja

Lūdzu, novērtējiet, cik bieži Jūs īstenojat katru minēto aktivitāti savā skolotāja darbībā!

Aptaujas apgalvojumi	Nemaz (0)	Drīzāk nemaz (1)	Reti (2)	Diezgan bieži (3)	Bieži (4)	Regulāri (5)
Vērtība "dzīvība"						
Es rosinu bērnos empātiju pret citiem cilvēkiem						
Es mudinu bērnus paust savas emocijas						
Es iesaistu bērnus rūpēs par dzīvo dabu (piem., putnu barošanā, augu kopšanā)						
Es mācu bērniem saprast dzīvības un nāves procesus						
Es sniedzu zinātniski pamatotas atbildes uz bērnu jautājumiem par nāvi						
Es pārrunāju ar bērnu vecākiem/likumiskajiem pārstāvjiem, kā ārpus pirmsskolas veicināt bērnu izpratni par dzīvības vērtību						
Es sekoju līdzi bērnu veselības stāvoklim						
Es mācu bērniem par veselīgu uzturu						
Es skaidroju bērnu vecākiem/ likumiskajiem pārstāvjiem veselīga uztura pamatprincipus						
Vērtība "cilvēka cieņa"						
Es iepazīstinu bērnus ar cilvēku dažādību (piem., rasēm, tautībām, vajadzībām)						
Es izmantoju pozitīvas bērnu disciplinēšanas metodes						
Es uzklausu katra bērna viedokli						
Es sarunās ar vecākiem/bērna likumiskajiem pārstāvjiem izzinu katra bērna individuālās vajadzības						
Es respektēju katra bērna individuālās vajadzības						
Es uzmundrinu bērnus mācību procesa laikā						
Es sniedzu bērniem ikdienā emocionālu atbalstu (piem. uzklausu, uzsmaidu)						
Es spēju saskatīt katra bērna stiprās puses						
Es rosinu bērnus izturēties ar cieņu pret gados vecākiem cilvēkiem						
Vērtība "brīvība"						
Es ļauju bērniem brīvi izvēlēties rotaļlietas						
Es dodu iespēju bērniem brīvi izvēlēties mācību materiālus						
Es mācu bērniem sakārtot savas rotaļlietas, apģērbu, darba vietu						
Es mācu bērniem ar atbildību izturēties pret uzticēto pienākumu						
Es rosinu bērnus patstāvīgi izgatavot radošos darbus						
Es iesaistu bērnus lēmumu pieņemšanā par grupas dzīvi						
Es mācu bērniem iesaistīties diskusijās						
Es veicinu bērnu brīvas rotaļas grupas telpās/āra vidē						
Es pieļauju, ka bērni mācību procesa laikā drīkst kļūdīties						
Vērtība "ģimene"						
Es organizēju aktivitātes, kurās bērni stāsta par savu ģimeni						

Es iesaistu vecākus/bērnu likumiskos pārstāvjus grupas pasākumos						
Es organizēju aktivitātes, kurās bērni iesaistās rūpēs viens par otru (piem., palīdz, uzmundrina)						
Es organizēju kopā ar bērniem pasākumus, ko svinam kopā ar ģimenes locekļiem (piem., gadskārtu svētkus, Mātes dienu, Tēva dienu, vecvecāku dienu)						
Es veicinu bērnu rotaļas, kas atspoguļo ģimenes dzīves situācijas						
Es stāstu bērniem par dažādiem ģimenes modeļiem						
Es izvairos runāt ar bērniem par netradicionālām ģimenēm (piem., viena dzimuma vecāku ģimenes) **(R)**						
Es informēju izglītības iestādes vadību, ja konstatēju pret bērnu vērstu vardarbību ģimenē						
Es veidoju drošu vidi, kurā bērni var dalīties savās izjūtās par notikumiem ģimenē						
Vērtība "laulība"						
Es izvairos iesaistīt bērnus sarunās par laulību **(R)**						
Es skaidroju bērniem laulības nozīmi, akcentējot uzticību, mīlestību, atbildību laulāto starpā						
Es stāstu bērniem par dažādām kāzu tradīcijām						
Es veicinu bērnu izpratni par to, ka lēmumu par laulību pieņem cilvēks pieaugušā vecumā pēc savas brīvas gribas						
Es izvairos atbildēt bērniem uz jautājumiem par viendzimuma laulību **(R)**						
Es veicinu bērnu izpratni par to, ka šķirtās ģimenes var būt tikpat mīlošas un rūpīgas kā jebkura cita ģimene						
Es iesaistu bērnus sarunās par emocijām, kas var rasties, ja vecāki šķiras						
Es skaidroju, ka vecāku šķiršanās neietekmē bērnu vērtību vai nozīmīgumu						
Es emocionāli atbalstu bērnu gadījumos, ja viņa vecāki šķiras						
Vērtība "darbs"						
Es stāstu bērniem par dažādām profesijām						
Es iesaistu bērnus grupu darbā (piem., sižetu lomu rotaļā ar dažādiem uzdevumiem, kopīga apsveikuma, dekorācijas gatavošanā)						
Es organizēju bērniem profesiju/karjeras dienas						
Es iesaistu bērnus praktiskās darbībās (piem., augu kopšanā, ēdiena gatavošanā, grupas lietu kārtošanā)						
Es mācu bērniem novērtēt citu veikto darbu (piem., pateikties par palīdzību, neizbojāt citu darba rezultātu)						
Es mācu bērniem priecāties par savu paveikto darbu						
Es izvairos aicināt bērnu vecākus/vecvecākus/likumiskos pārstāvjus dalīties stāstos par savu profesiju **(R)**						
Es veicinu dialogu ar bērnu vecākiem/likumiskajiem pārstāvjiem par to, kā viņi mājās var veicināt bērnu pozitīvu attieksmi pret dažādiem pienākumiem						
Es rosinu bērnus pabeigt iesāktos uzdevumus						
Vērtība "daba"						
Es iesaistu bērnus augu stādīšanā, sēšanā grupas telpās vai izglītības iestādes teritorijā						
Es iesaistu bērnus rūpēs par augiem grupā, izglītības iestādē vai tās teritorijā						

Es iesaistu bērnus rūpēs par dzīvajām būtnēm grupā, izglītības iestādē vai tās teritorijā						
Es mācu bērniem šķirot atkritumus						
Es mācu bērniem rūpēties par ūdens resursu taupīšanu						
Es izvairos mācīt bērniem rūpēties par elektrības resursu taupīšanu **(R)**						
Es vedu bērnus garās pastaigās vai pārgājienos						
Es mācu bērnus vērot norises dabā						
Es rosinu bērnus ievākt dabas materiālus radošajiem darbiem grupā						
Vērtība "kultūra"						
Es mācu bērniem latviešu tautas folkloru						
Es protu bērniem izskaidrot latviešu folklorā slēpto gudrību par vērtībām						
Es bērniem organizēju pasākumus, lai iepazītu citu tautu kultūru						
Es izvairos runāt ar bērniem par dažādām reliģiskām tradīcijām pasaulē **(R)**						
Es grupā veidoju iekļaujošu mācību vidi bērniem no citām kultūrām						
Es mācu bērniem izrunāt dažus vienkāršus vārdus vai frāzes dažādās valodās (piem., labrīt, paldies, lūdzu)						
Es atskaņoju bērniem ierakstus dažādās valodās						
Es izvairos iesaistīt bērnus diskusijās par tautu kultūrām un tradīcijām **(R)**						
Es iesaistu bērnus latviešu gadskārtu svētku atzīmēšanā						
Vērtība "latviešu valoda"						
Es iepazīstinu bērnus ar latviešu dzejnieku dzejoļiem						
Es iepazīstinu bērnus ar latviešu rakstnieku stāstiem						
Es lasu bērniem grāmatas						
Es rūpējos, lai bērniem grupas telpā būtu pieejamas dažādas grāmatas latviešu valodā						
Es organizēju aktivitātes bērnu vārdu krājuma papildināšanai (piem., dramatizācija, katru dienu apgūt un lietot jaunu vārdu)						
Sazinoties ar bērniem, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda, es izmantoju žestus, mīmiku, kustības vai piktogrammas						
Ja bērns uzsāk ar mani sarunu citā valodā, es pārfrāzēju bērna teikto latviešu valodā						
Es veidoju bērniem grupas telpās rosinošu vidi latviešu valodas apguvei						
Es sadarbojos ar bērnu vecākiem/likumiskajiem pārstāvjiem, lai veicinātu bērnu latviešu valodas prasmju apguvi ģimenē						
Vērtība "Latvijas valsts"						
Es mācu bērniem par Latvijas simboliem						
Es organizēju svētku pasākumus, kas veicina bērnu piederības izjūtu Latvijai						
Es izvairos stāstīt bērniem par Latvijas vēsturi **(R)**						
Es stāstu bērniem par Latvijas iedzīvotāju dzīvi dažādos vēstures periodos						
Es stāstu bērniem par Latvijas valsts drošību						
Es stāstu bērniem par Latvijas ievērojamiem cilvēkiem un viņu sasniegumiem						

Es organizēju bērniem Latvijas dabas iepazīšanas aktivitātes						
Es stāstu bērniem par Latvijas sasniegumiem sportā, zinātnē un kultūrā						
Es iepazīstinu bērnus ar Latvijas ģeogrāfiju						

Piezīmes. R – reverss apgalvojums

Eksplicīto un implicīto vērtību pašvērtējuma aptauja

Lūdzu, novērtējiet, cik lielā mērā piekrītat katram apgalvojumam!

Aptaujas apgalvojumi	Pilnīgi nepiekrītu (0)	Nepiekrītu (1)	Drīzāk nepiekrītu (2)	Drīzāk piekrītu (3)	Piekrītu (4)	Pilnīgi piekrītu (5)
Eksplicītās vērtības						
Vērtība "dzīvība"						
Es izjūtu līdzjūtību pret dzīvām būtnēm						
Es aktīvi rūpējos par dzīvniekiem vai augiem savā ikdienas dzīvē						
Es uzskatu, ka ir svarīgi bērniem un pieaugušajiem izskaidrot dzīvības un nāves procesus						
Es apzināti cenšos veicināt veselīgu dzīvesveidu sev un citiem						
Es runāju zinātniski pamatoti par jautājumiem par dzīvību un nāvi						
Es uzskatu, ka dzīvības vērtības izpratnei ir būtiska loma cilvēku attiecībās un sabiedrībā						
Vērtība "cilvēka cieņa"						
Es uzskatu, ka ikvienam cilvēkam ir tiesības uz cieņpilnu attieksmi						
Es cenšos bērniem un pieaugušajiem skaidrot cilvēka cieņas nozīmi						
Es apzināti izvairos no rīcības, kas varētu aizskart cita cilvēka cieņu						
Es mudinu apkārtējos izturēties ar cieņu pret dažādu sociālo grupu pārstāvjiem						
Es uzskatu, ka cieņpilna attieksme pret citiem ir pamats harmoniskai sabiedrībai						
Es iestājos pret jebkādu cilvēka cieņas aizskārumu						
Vērtība "brīvība"						
Es uzskatu, ka ikvienam cilvēkam ir tiesības brīvi izteikt savas domas un idejas						
Es apzināti veicinu brīvību savā ikdienas dzīvē un attiecībās ar citiem						
Es iestājos par cilvēku brīvību pieņemt patstāvīgus lēmumus						

Es uzskatu, ka cilvēkiem jābūt iespējai brīvi izpaust savu individualitāti						
Es cienu citu cilvēku brīvību izvēlēties, kā dzīvot savu dzīvi						
Es apzināti izvairos no situācijām, kurās mana vai citu cilvēku brīvība tiek ierobežota						
Vērtība "ģimene"						
Es uzskatu, ka ģimene ir viena no svarīgākajām dzīves vērtībām						
Es cenšos atbalstīt savus ģimenes locekļus						
Es regulāri pavadu laiku kopā ar savu ģimeni						
Es cienu un pieņemu dažādus ģimenes modeļus						
Es uzskatu, ka ģimenes locekļiem jāpalīdz vienam otram grūtos brīžos						
Es svinu ģimenes svētkus un ievēroju ģimenes tradīcijas						
Vērtība "laulība"						
Es uzskatu, ka laulība ir nozīmīga savstarpējās uzticības un atbildības izpausme						
Es uzskatu, ka laulība veicina ģimenes vērtību nodošanu nākamajām paaudzēm						
Es cienu un ievēroju dažādas kāzu tradīcijas un to nozīmi kultūrā						
Es uzskatu, ka laulība ir svarīga ģimenes stabilitātei un bērnu labbūtībai						
Es iestājos par laulības nozīmi kā brīvas gribas lēmumu starp diviem pieaugušiem cilvēkiem						
Es uzskatu, ka laulība ir ilgtermiņa saikne, kas balstīta uz mīlestību, uzticību un atbildību						
Vērtība "darbs"						
Es uzskatu, ka darbam ir būtiska loma cilvēka dzīvē						
Es pilnveidoju savu kompetenci jautājumos, kas saistīti ar manu darbu						
Es uzskatu, ka jebkurš darbs ir nozīmīgs un cienījams						
Es apzināti cenšos veicināt pozitīvu attieksmi pret darbu savā vidē						
Es uzskatu, ka cilvēkam ir svarīgi atrast darbu, kas sagādā gandarījumu						
Es cienu cilvēkus, kuri iegulda pūles savā darbā						

Vērtība "daba"						
Es uzskatu, ka dabas aizsardzība ir svarīga mūsu nākotnei						
Es apzināti cenšos samazināt savu negatīvo ietekmi uz vidi						
Es uzskatu, ka rūpes par dabu ir katra cilvēka atbildība						
Es veicu darbības, lai saglabātu un aizsargātu dabas resursus						
Es uzskatu, ka cilvēka labbūtība ir cieši saistīta ar dabas veselību						
Es iedrošinu citus cienīt un rūpēties par dabu						
Vērtība "kultūra"						
Es uzskatu, ka kultūras saglabāšana un nodošana nākamajām paaudzēm ir svarīga						
Es savā brīvajā laikā piedalos latviešu gadskārtu atzīmēšanas pasākumos						
Es uzskatu, ka dažādu tautu kultūru iepazīšana bagātina cilvēka skatījumu uz pasauli						
Es cienu un interesējos par dažādu tautu kultūru un tradīcijām						
Es uzskatu, ka valoda ir nozīmīga kultūras sastāvdaļa un cenšos apgūt jaunas valodas vai frāzes						
Es uzskatu, ka kultūras daudzveidība veicina sabiedrības attīstību un savstarpējo sapratni						
Vērtība "latviešu valoda"						
Es uzskatu, ka latviešu valoda ir nozīmīga latviešu kultūras un identitātes sastāvdaļa						
Es savā brīvajā laikā dziedu korī (ansamblī, folkloras kopā), spēlēju pašdarbības teātrī vai lasu grāmatas latviešu valodā						
Es cenšos bagātināt savu latviešu valodas vārdu krājumu un izteiksmi						
Es uzskatu, ka latviešu valodas saglabāšana un attīstīšana ir svarīga sabiedrībai						
Es veicinu latviešu valodas lietošanu savā ģimenē un ikdienas dzīvē						
Es uzskatu, ka ir svarīgi, lai bērni un jaunieši labi pārvaldītu latviešu valodu						
Vērtība "Latvijas valsts"						
Es uzskatu, ka Latvijas valsts simboli ir svarīga mūsu identitātes daļa						

Es lepojos ar Latvijas sasniegumiem sportā, zinātnē un kultūrā						
Es piedalos valsts svētkos un piemiņas dienās, lai godinātu Latvijas vēsturi un kultūru						
Es uzskatu, ka ir svarīgi zināt Latvijas vēsturi un nodot šīs zināšanas nākamajām paaudzēm						
Es piedalos vēlēšanās, jo uzskatu, ka mana balss ir svarīga Latvijas nākotnei						
Es sekoju līdzi Latvijas politiskajiem, kultūras un sabiedriskajiem notikumiem						
Implicītās vērtības						
Vērtība "dzīvība"						
Es izvairos izteikt nostāju situācijās, kurās apdraudēta cilvēka dzīvība **(R)**						
Es izvairos izteikt nostāju situācijās, kurās apdraudēta dzīvnieka dzīvība **(R)**						
Es izvēlos uzturā produktus, kuri veicina veselību un ilgtspēju						
Es cenšos būt fiziski aktīvs ikdienā, lai veicinātu savu labbūtību						
Es atbalstu iniciatīvas, kuras uzlabo cilvēku un citu dzīvo būtņu dzīves kvalitāti						
Es uzskatu, ka emociju atbilstoša izpausme ir svarīga veselīgām attiecībām un labbūtībai						
Vērtība "cilvēka cieņa"						
Es neuzklausu citu cilvēku viedokļus **(R)**						
Es veidoju cieņpilnas attiecības ar kolēģiem						
Es izturos ar cieņu pret visiem cilvēkiem						
Es izvairos no aizspriedumainiem komentāriem						
Es respektēju citu cilvēku individuālās vajadzības						
Es apzināti cenšos saskatīt un novērtēt katra cilvēka stiprās puses						
Vērtība "brīvība"						
Es savā brīvajā laikā veicu radošas aktivitātes						
Es jūtos slikti, ja mans viedoklis atšķiras no citu cilvēku viedokļiem **(R)**						
Es atbalstu cilvēku iespējas pašiem izvēlēties savu dzīves ceļu						

Es apzināti pieņemu lēmumus, kuri veicina manu neatkarību un pašnoteikšanos						
Es esmu atvērts/-a jaunām iespējām un pieredzēm						
Es cienu bērnu un pieaugušo spēju patstāvīgi risināt problēmas						
Vērtība "ģimene"						
Es izvairos runāt par netradicionālām ģimenēm **(R)**						
Es cenšos veidot ciešas un atbalstošas attiecības ar tuviem cilvēkiem						
Es labprāt iesaistos aktivitātēs, kurās veidojas ciešākas attiecības ar citiem						
Es uzskatu, ka rūpes par citiem ir svarīga sabiedrības daļa						
Es sniedzu emocionālu atbalstu saviem draugiem un tuviniekiem						
Es augstu novērtēju kopīgas aktivitātes un sadarbību ar citiem cilvēkiem						
Vērtība "laulība"						
Es uzskatu, ka laulība ir novecojusi institūcija **(R)**						
Es uzskatu, ka laulība nav būtiska, lai veidotu ilgtermiņa attiecības ar partneri **(R)**						
Es cienu dažādus ģimenes un attiecību modeļus						
Es uzskatu, ka arī šķirtas ģimenes var būt stabilas un mīlošas						
Es cenšos emocionāli atbalstīt cilvēkus, kuri piedzīvo attiecību izmaiņas vai šķiršanos						
Es uzskatu, ka svarīgākais attiecībās ir savstarpēja cieņa un atbildība neatkarīgi no juridiskā statusa						
Vērtība "darbs"						
Es izvairos uzņemties atbildību par saviem darba pienākumiem **(R)**						
Es cenšos pabeigt iesāktos uzdevumus						
Es izjūtu gandarījumu par labi paveiktu darbu						
Es apzināti cenšos būt produktīvs/-a un efektīvs/-a savā ikdienā						
Es labprāt sadarbojos ar citiem, lai sasniegtu kopīgus mērķus						
Es novērtēju citu cilvēku ieguldījumu kopējā darbā						

Vērtība "daba"						
Es savā brīvajā laikā dodos pārgājienos vai garās pastaigās						
Es savā brīvajā laikā audzēju augus savā mājoklī vai piemājas dārzā						
Es savā brīvajā laikā vēroju norises dabā						
Es savā brīvajā laikā demonstrēju rūpes par dzīvniekiem vai putniem, vai cita veida dzīvo radību						
Es šķiroju atkritumus un cenšos samazināt to daudzumu						
Es taupu dabas resursus, piemēram, ūdeni un elektrību						
Vērtība "kultūra"						
Es uzturu draudzīgas vai cieņpilnas attiecības ar cilvēkiem no citām kultūrām						
Es savā brīvajā laikā apmeklēju kultūras pasākumus (piem., teātra izrādes, koncertus, izstādes, literāros vakarus)						
Es esmu ceļojis vai plānoju ceļot uz citām valstīm, lai labāk iepazītu to kultūru un tradīcijas						
Es klausos mūziku vai skatos filmas dažādās valodās						
Es esmu atvērts/-a diskusijām par dažādu tautu kultūrām un tradīcijām						
Es savā ikdienā izmantoju dažādu kultūru elementus, piemēram, ēdienus, apģērbu vai mākslas darbus						
Vērtība "latviešu valoda"						
Es savā runā neizmantoju žargonvārdus, anglicismus, rusismus						
Es savā brīvajā laikā apmeklēju latviešu valodas kultūras pasākumus (piem., teātra izrādes, koncertus, literāros vakarus)						
Es labprāt lasu presi, grāmatas vai citus materiālus latviešu valodā						
Es cenšos izmantot literāri pareizu latviešu valodu runājot un rakstot						
Es esmu ieinteresēts uzzināt vairāk par latviešu valodas vēsturi un attīstību						
Es atbalstu cilvēkus, kuri vēlas apgūt vai uzlabot latviešu valodas prasmes						

Vērtība "Latvijas valsts"						
Es brīvajā laikā apmeklēju Latvijas dabas, kultūras un vēstures objektus						
Es aktīvi interesējos par Latvijas ģeogrāfiju un reģionu attīstību						
Es labprāt atpūšos Latvijas dabā un izzinu tās ainavas						
Es uzskatu, ka kopiena un sabiedrības līdzdalība ir svarīga valsts attīstībai						
Es apzinos savu lomu Latvijas sabiedrībā un cenšos to pozitīvi ietekmēt						
Es iesaistos iniciatīvās, kuras veicina Latvijas kultūras un dabas saglabāšanu						

Piezīmes. R – reverss apgalvojums

14. pielikums

Pirmsskolas izglītības ekspertu aptauja par skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā, aptaujas saprotamību, saturu un struktūru

Jautājums	Nē	Drīzāk nē	Drīzāk jā	Jā	Komentārs
Jautājumi par apgalvojumu saprotamību					
Vai apgalvojumi ir viegli saprotami?					
Vai valodas lietojums ir piemērota mērķauditorijas izpratnes līmenim?					
Vai ir lietoti kādi jēdzieni vai frāzes, kas varētu radīt respondentos apjukumu? **(R)**					
Vai ir jautājumi, kuros respondentiem būtu nepieciešami papildu paskaidrojumi vai piemēri, lai viennozīmīgi atbildētu uz jautājumiem? **(R)**					
Vai ir ieteikumi citādam kāda apgalvojuma formulējumam, kas veicinātu saprotamību? **(R)**					
Jautājumi par aptaujas saturu un struktūru					
Vai apgalvojumi atbilst pētījuma priekšmetam (vērtībām)?					
Vai apgalvojumi atbilst anketas izvirzītajam mērķim?					
Vai apgalvojumu secība ir loģiska?					
Jautājums par aptaujas saturu un struktūru (kvalitatīvās atbildes)					
Vai jums ir kādi citi ieteikumi, kā uzlabot aptaujas anketas saturu vai struktūru? **(R)**					

Piezīmes. R – reverss apgalvojums

Lūdzu, norādīt vārdu, uzvārdu, ieņemamo amatu/us! ……

Lūdzu, norādīt, vai piekrītat, ka Jūsu vārds, uzvārds, ieņemamais amats un Jūsu atbildes pirmsskolas izglītības ekspertu aptaujā tiks publiskotas promocijas darbā!…….

Datums……

15. pielikums

Pirmsskolas izglītības ekspertu aptauja par skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā, aptaujas saprotamību, saturu un struktūru

Jautājums	Nē	Drīzāk nē	Drīzāk jā	Jā	Komentārs
Jautājumi par apgalvojumu saprotamību					
Vai apgalvojumi ir viegli saprotami?				x	
Vai valodas lietojums ir piemērots mērķauditorijas izpratnes līmenim?				x	
Vai ir lietoti kādi jēdzieni vai frāzes, kas varētu radīt respondentos neizpratni?	x				
Vai ir jautājumi, kuros respondentiem būtu nepieciešami papildu paskaidrojumi vai piemēri, lai viennozīmīgi atbildētu uz jautājumiem?	x				
Vai ir ieteikumi citādam kāda apgalvojuma formulējumam, kas veicinātu saprotamību?	x				
Jautājumi par aptaujas saturu un struktūru					
Vai apgalvojumi atbilst pētījuma priekšmetam (vērtībām)?				x	
Vai apgalvojumi atbilst anketas izvirzītajam mērķim?				x	
Vai apgalvojumu secība ir loģiska?				x	
Jautājums par aptaujas saturu un struktūru (kvalitatīvās atbildes)					
Vai jums ir kādi citi ieteikumi, kā uzlabot aptaujas anketas saturu vai struktūru?				x	Ir daži ieteikumi frāžu gramatiskajam formulējumam, skat. 1. pielikumu

Lūdzu, norādiet vārdu, uzvārdu, ieņemamo amatu/us!

Arvita Jukša, Daugavpils Ķīmijas apkaimes pirmsskolas izglītības iestādes vadītāja, IKVD akreditāciju komisiju eksperte

Lūdzu, norādiet, vai piekrītat, ka Jūsu vārds, uzvārds, ieņemamais amats un Jūsu atbildes pirmsskolas izglītības ekspertu aptaujā tiks publiskotas promocijas darbā!

Jā, piekrītu.

DOKUMENTS PARAKSTĪTS AR DROŠU ELEKTRONISKO PARAKSTU UN SATUR LAIKA ZĪMOGU

3.lappuse. Pareizi būs – Speciālās pirmsskolas izglītības programma

4.lappuse. Divās pirmajās tabulās apgalvojumi (pilnīgi nepiekrītu, nepiekrītu.....) būtu jāizvieto horizontāli. Vieglāk lasīt.

5.lappuse. Manuprāt, frāze labāk skanētu tā: Es pārrunāju ar bērnu vecākiem/likumiskajiem pārstāvjiem, kā ārpus pirmsskolas veicināt bērnu izpratni par dzīvības vērtību

10.lappuse. Tabulā apgalvojumi (pilnīgi nepiekrītu, nepiekrītu.....) būtu jāizvieto horizontāli. Vieglāk lasīt.

12.lappuse. Es cienu un interesējos par dažādu tautu kultūru un tradīcijām

13.lappuse. Es uzskatu, ka ir svarīgi zināt Latvijas vēsturi un nodot šīs zināšanas nākamajām paaudzēm. Es izvairos izteikt nostāju situācijās, kurās ... Es izvairos izteikt nostāju situācijās, kurās ... Es izvēlos uzturā produktus, kuri veicina... Es atbalstu iniciatīvas, kuras... Es apzināti pieņemu lēmumus, kuri...

14.lappuse. Vārdiem "produktīvs" un "efektīvs" jāpievieno arī galotne sieviešu dzimtē: /-a

16.lappuse. Es iesaistos iniciatīvās, kuras...

DOKUMENTS PARAKSTĪTS AR DROŠU ELEKTRONISKO PARAKSTU UN SATUR LAIKA ZĪMOGU

16. pielikums

Pirmsskolas izglītības ekspertu aptauja par skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā, aptaujas saprotamību, saturu un struktūru

Jautājums	Nē	Drīzāk nē	Drīzāk jā	Jā	Komentārs
Jautājumi par apgalvojumu saprotamību					
Vai apgalvojumi ir viegli saprotami?				x	
Vai valodas lietojums ir piemērots mērķauditorijas izpratnes līmenim?				x	
Vai ir lietoti kādi jēdzieni vai frāzes, kas varētu radīt respondentos neizpratni?	x				
Vai ir jautājumi, kuros respondentiem būtu nepieciešami papildu paskaidrojumi vai piemēri, lai viennozīmīgi atbildētu uz jautājumiem?	x				
Vai ir ieteikumi citādam kāda apgalvojuma formulējumam, kas veicinātu saprotamību?	x				
Jautājumi par aptaujas saturu un struktūru					
Vai apgalvojumi atbilst pētījuma priekšmetam (vērtībām)?				x	
Vai apgalvojumi atbilst anketas izvirzītajam mērķim?				x	
Vai apgalvojumu secība ir loģiska?				x	
Jautājums par aptaujas saturu un struktūru (kvalitatīvās atbildes)					
Vai jums ir kādi citi ieteikumi, kā uzlabot aptaujas anketas saturu vai struktūru?	x				Anketa tiešām ir veidota ļoti strukturēta, loģiska un viegli uztverama.

Lūdzu, norādiet vārdu, uzvārdu, ieņemamo amatu/us!

Kristīne Niedre-Lathere, Izglītības un zinātnes ministrijas valsts sekretāra vietnieks vispārējās izglītības un valsts valodas politikas jautājumos

Lūdzu, norādiet, vai piekrītat, ka Jūsu vārds, uzvārds, ieņemamais amats un Jūsu atbildes pirmsskolas izglītības ekspertu aptaujā tiks publiskotas promocijas darbā!

Piekrītu.

DOKUMENTS PARAKSTĪTS AR DROŠU ELEKTRONISKO PARAKSTU UN SATUR LAIKA ZĪMOGU

Pirmsskolas izglītības ekspertu aptauja par skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā, aptaujas saprotamību, saturu un struktūru

Jautājums	Nē	Drīzāk nē	Drīzāk jā	Jā	Komentārs
Jautājumi par apgalvojumu saprotamību					
Vai apgalvojumi ir viegli saprotami?				x	
Vai valodas lietojums ir piemērots mērķauditorijas izpratnes līmenim?				x	
Vai ir lietoti kādi jēdzieni vai frāzes, kas varētu radīt respondentos neizpratni?		x			
Vai ir jautājumi, kuros respondentiem būtu nepieciešami papildu paskaidrojumi vai piemēri, lai viennozīmīgi atbildētu uz jautājumiem?	x				
Vai ir ieteikumi citādam kāda apgalvojuma formulējumam, kas veicinātu saprotamību?	x				
Jautājumi par aptaujas saturu un struktūru					
Vai apgalvojumi atbilst pētījuma priekšmetam (vērtībām)?				x	
Vai apgalvojumi atbilst anketas izvirzītajam mērķim?				x	
Vai apgalvojumu secība ir loģiska?				x	
Jautājums par aptaujas saturu un struktūru (kvalitatīvās atbildes)					
Vai jums ir kādi citi ieteikumi, kā uzlabot aptaujas anketas saturu vai struktūru?	x				

Lūdzu, norādiet vārdu, uzvārdu, ieņemamo amatu/us!

Daina Kājiņa, privātās pirmsskolas CreaKids reģionālā vadītāja; Latvijas privāto pirmsskolu biedrības vadītāja.

Lūdzu, norādiet, vai piekrītat, ka Jūsu vārds, uzvārds, ieņemamais amats un Jūsu atbildes pirmsskolas izglītības ekspertu aptaujā tiks publiskotas promocijas darbā!

Jā, piekrītu.

DOKUMENTS PARAKSTĪTS AR DROŠU ELEKTRONISKO PARAKSTU UN SATUR LAIKA ZĪMOGU

18. pielikums

Pirmsskolas izglītības ekspertu aptauja par skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā, aptaujas saprotamību, saturu un struktūru

Jautājums	Nē	Drīzāk nē	Drīzāk jā	Jā	Komentārs
Jautājumi par apgalvojumu saprotamību					
Vai apgalvojumi ir viegli saprotami?				x	Ļoti daudz apgalvojumu.
Vai valodas lietojums ir piemērots mērķauditorijas izpratnes līmenim?				x	
Vai ir lietoti kādi jēdzieni vai frāzes, kas varētu radīt respondentos neizpratni?				x	
Vai ir jautājumi, kuros respondentiem būtu nepieciešami papildu paskaidrojumi vai piemēri, lai viennozīmīgi atbildētu uz jautājumiem?	x				
Vai ir ieteikumi citādam kāda apgalvojuma formulējumam, kas veicinātu saprotamību?	x				
Jautājumi par aptaujas saturu un struktūru					
Vai apgalvojumi atbilst pētījuma priekšmetam (vērtībām)?				x	
Vai apgalvojumi atbilst anketas izvirzītajam mērķim?				x	
Vai apgalvojumu secība ir loģiska?				x	
Jautājums par aptaujas saturu un struktūru (kvalitatīvās atbildes)					
Vai jums ir kādi citi ieteikumi, kā uzlabot aptaujas anketas saturu vai struktūru?	x				

Lūdzu, norādiet vārdu, uzvārdu, ieņemamo amatu/us!

Vineta Pole RTU Liepājas akadēmijas docētāja

Lūdzu, norādiet, vai piekrītat, ka Jūsu vārds, uzvārds, ieņemamais amats un Jūsu atbildes pirmsskolas izglītības ekspertu aptaujā tiks publiskotas promocijas darbā!

Piekrītu!

DOKUMENTS PARAKSTĪTS AR DROŠU ELEKTRONISKO PARAKSTU UN SATUR LAIKA ZĪMOGU

19. pielikums

Informācija pētījuma dalībniekiem, informētās piekrišanas veidlapas paraugs, sociāldemogrāfiskās aptaujas jautājumu paraugs

Informācija aptaujas dalībniekiem – e-pasta vēstule

Labdien, cienījamais izglītības iestādes vadītāj!

Esmu Gunita Delijeva, Rīgas Tehniskās universitātes Liepājas akadēmijas zinātniskā grāda pretendente.

Ļoti lūdzu Jūsu iesaisti, lai atbalstītu mani pētījuma īstenošanā, izstrādājot promocijas darbu, kura mērķis ir izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju uzskatus par skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā.

Liels lūgums aptaujas saiti un pavadvēstuli, kas lasāma zemāk, nosūtīt Jūsu vadītās izglītības iestādes visiem pirmsskolas izglītības skolotājiem, aicinot tos piedalīties pētījumā.

Iegūtie anonīmie dati tiks izmantoti promocijas darbā "Pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarības vērtībizglītības īstenošanā", izstrādājot ieteikumus pirmsskolas izglītības skolotāju vērtībizglītības īstenošanas pilnveides teorētiskā modeļa ieviešanai.

Paldies par Jūsu atsaucību un iesaisti!

Cieņā, Gunita Delijeva

Gunita.Delijeva@rtu.lv

Labdien, cienījamie pirmsskolas izglītības iestāžu skolotāji!

Aicinu Jūs piedalīties pētījumā "Pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību izpēte". Esmu zinātniskā grāda pretendente RTU Gunita Delijeva. Sava promocijas darba ietvaros veicu pētījumu par skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību mijsakarībām vērtībizglītībā pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma mērķis ir izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju uzskatus par skolotāju eksplicītām un implicītām vērtībām, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā.

Aicinu Jūs aizpildīt aptauju, izsakot savu viedokli par pētījuma tematiku. Aptaujas veikšanas laiks var ilgt līdz pat 30–40 minūtēm.

Pirms aptaujas aizpildes lūdzu Jūs aizpildīt pētījuma dalībnieku anketu – informēto piekrišanu. Ja nepieciešams noskaidrot papildu informāciju par pētījumu un Jūsu lomu tajā, lūdzu sazināties ar mani, Gunitu Delijevu, e-pasts: Gunita.Delijeva@rtu.lv.

Informēju, ka, sniedzot atbildes uz aptaujas apgalvojumiem, Jūs kļūstat par pētījuma dalībnieku. Jūsu sniegtās atbildes aptaujā būs anonīmas un tiks analizētas tikai kā datu kopums un atspoguļotas apkopotā veidā. Datu apstrāde un saglabāšana tiks veikta saskaņā ar Fizisko personu datu apstrādes likumu.

Dalība pētījumā ir brīvprātīga, un Jums ir tiesības atteikties vai to pārtraukt.

Pateicos Jums par veltīto laiku!

Lūdzu, sniedziet vispārīgas ziņas par sevi un aplieciniet savu piekrišanu dalībai, aizpildot anketu – informēto piekrišanu: [**saite uz informēto piekrišanu un aptauju**].

Cieņā, Gunita Delijeva

Gunita.Delijeva@rtu.lv

Elektroniska informētās piekrišanas veidlapa intervijas dalībniekiem

Lūdzu Jūs sniegt apliecinājumu par savu informētību par pētījumu, piekrišanu dalībai un datu saglabāšanai.

Apgalvojums	Piekrītu	Nepiekrītu
Man tika sniegta informācija par pētījumu.		
Es brīvprātīgi piekrītu piedalīties aptaujā pētījuma vajadzībām.		
Es piekrītu, ka manis sniegtie dati tiek saglabāti pētījuma vajadzībām, kas tiks izdzēsti nekavējoties pēc datu apstrādes.		

Sociāldemogrāfiskā aptauja pieejami elektroniski

Lūdzu, sniedziet ziņas par sevi!

Lūdzu, norādiet savu dzimumu!
- ✓ Sieviete
- ✓ Vīrietis
- ✓ Cits
- ✓ Nevēlos norādīt

Lūdzu, norādiet savu vecumu!
[nolaižamais saraksts ar cipariem 18–100]

Lūdzu, norādiet savu izglītību pedagoģijā / izglītības zinātnēs!
- ✓ 1. līmeņa profesionālā augstākā izglītība
- ✓ Bakalaura līmeņa izglītība
- ✓ Maģistra līmeņa izglītība
- ✓ Doktora līmeņa izglītība
- ✓ Studējošais

Lūdzu, norādiet savu pedagoģiskā darba stāžu!
- ✓ Līdz 1 gadam
- ✓ No 1 gada līdz 5 gadiem
- ✓ No 5 gadiem līdz 10 gadiem
- ✓ No 10 gadiem līdz 15 gadiem
- ✓ No 15 gadiem līdz 20 gadiem
- ✓ 20 gadi un vairāk

Lūdzu, norādiet reģionu, kurā atrodas izglītības iestāde, kurā Jūs strādājat!
- ✓ Rīga
- ✓ Pierīga (Rīgas reģions)

- ✓ Vidzemes reģions
- ✓ Latgales reģions
- ✓ Kurzemes reģions
- ✓ Zemgales reģions

Lūdzu, norādiet izglītības iestādes, kurā Jūs strādājat, atrašanās vietu!

- ✓ Valstspilsēta
- ✓ Cita pilsēta
- ✓ Lauku teritorija

Lūdzu, norādiet izglītības iestādes, kurā Jūs strādājat, veidu!

- ✓ Pirmsskolas izglītības iestāde
- ✓ Vispārējās izglītības iestāde (PI grupas pie sākumskolas/pamatskolas/vidusskolas)
- ✓ Speciālās izglītības iestāde
- ✓ Profesionālās ievirzes izglītības iestāde
- ✓ Bērnu un jauniešu interešu izglītības iestāde

Lūdzu, norādiet, bērnu vecuma grupu, kurā Jūs veicat pedagoģisko darbu!

- ✓ Līdz 1,5 gadiem
- ✓ No 1,5 gadiem līdz 3 gadiem
- ✓ No 3 gadiem līdz 5 gadiem
- ✓ No 5 gadiem līdz 6 gadiem un vairāk
- ✓ Jaukta vecuma grupa (līdz/no 1,5 gadiem līdz 4 gadiem)
- ✓ Jaukta vecuma grupa (no 3 gadiem līdz 6 gadi un vairāk)
- ✓ Jaukta vecuma grupa (līdz/no 1,5 gadiem līdz 6 gadi un vairāk)

Lūdzu, norādiet, kādu izglītības programmu Jūs īstenojat!

- ✓ Pirmsskolas izglītības programma
- ✓ Speciālās pirmsskolas izglītības programma
- ✓ Pirmsskolas izglītības programma un speciālās pirmsskolas izglītības programma

Lūdzu norādiet izglītības iestādes pakļautību!

- ✓ Pašvaldības izglītības iestāde
- ✓ Privāta izglītības iestāde

Lūdzu, norādiet, vai Jūsu pirmsskolas izglītības grupa ir!

- ✓ Lingvistiski viendabīga
- ✓ Lingvistiski neviendabīga

Augstskolu docētāju intervijas jautājumi

1. **Kā Jūs raksturotu situāciju vērtībizglītības īstenošanā pirmsskolas izglītībā, no skolotāju izglītotāju skatupunkta?**

Kādi, Jūsuprāt, ir ieguvumi bērniem, īstenojot vērtībizglītību? Vai, Jūsuprāt, ir pozitīvas izmaiņas kopš vērtību aktualizēšanas Latvijas normatīvajos aktos? Kādi, Jūsuprāt, ir izaicinājumi, īstenojot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā (piem., skolotāju sagatavotība, metodisko materiālu pieejamība, novērtēšanas metodika, vecāku attieksme)?

2. **Cik lielā mērā, Jūsuprāt, topošie skolotāji, iegūstot augstāko izglītību, tiek izglītoti vērtībizglītības īstenošanai?**

Kas, Jūsupŗāt, būtu uzlabojams? Ar kādiem izaicinājumiem saskaraties?

3. **Kāda ir vērtībizglītības aktualitāte skolotāju profesionālās pilnveides jomā?**

Kas, Jūsuprāt, būtu uzlabojams? Ar kādiem izaicinājumiem saskaraties? Kādi resursi vai mācību aktivitātes, Jūsuprāt, būtu nepieciešamas?

4. **Kādas sadarbības iniciatīvas starp augstskolām, profesionālās pilnveides īstenotājiem un pirmsskolas izglītības iestādēm, Jūsuprāt, veicinātu vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā? Lūdzu, miniet piemērus vai sniedziet idejas!**
5. **Kā, Jūsuprāt, eksplicīto un implicīto vērtību nesaskaņotība ietekmē vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītības skolotāju darbībā?**
6. **Kādi, Jūsuprāt, ir studiju programmu uzdevumi un ieguldījums skolotāju vērtību veidošanās procesā?**

Cik lielā mērā tas skar eksplicītās vērtības un cik lielā mēŗā – implicītās vērtības? Kādi, Jūsuprāt, ir izaicinājumi? Kādi uzlabojumi būtu nepieciešami?

7. **Kādi, Jūsuprāt, ir skolotāju vērtību stiprināšanas uzdevumi un ieguldījums profesionālās pilnveides programmās?**

Cik lielā mērā tas skar eksplicītās vērtības un cik lielā mēŗā – implicītās vērtības? Kādi, Jūsuprāt, ir izaicinājumi? Kādi uzlabojumi būtu nepieciešami?

8. **Vai ir vēl kādi jautājumi, ko Jūs vēl vēlētos aktualizēt par diskusijas tēmu?**

21. pielikums

Informācija intervijas dalībniekiem – augstskolu docētājiem

E-PASTA VĒSTULE

Labdien!

Aicinu Jūs piedalīties pētījumā "Pirmsskolas izglītības skolotāju eksplicīto un implicīto vērtību izpēte". Esmu zinātniskā grāda pretendente RTU Gunita Delijeva. Sava promocijas darba ietvaros veicu pētījumu par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma mērķis ir izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju uzskatus par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā.

Aicinu Jūs piedalīties tiešsaistes intervijā Jums piemērotā laikā, lai izteiktu savu viedokli par pētījuma tematiku. Intervija ilgs ne vairāk kā vienu stundu.

Pirms intervijas lūdzu Jūs iepazīties ar intervijas jautājumiem, kā arī aizpildīt pētījuma dalībnieku anketu – informēto piekrišanu. Ja nepieciešams noskaidrot papildu informāciju par pētījumu un Jūsu lomu tajā, lūdzu sazināties ar mani, Gunitu Delijevu, kā arī lai vienotos par intervijas laiku. Lūdzu rkstīt uz e-pastu: Gunita.Delijeva@rtu.lv.

Informēju, ka, sniedzot atbildes uz intervijas jautājumiem, Jūs kļūstat par pētījuma dalībnieku. Intervijas laikā tiks veikts audioieraksts vai videoieraksts, kas tiks izdzēsts nekavējoties pēc tā apstrādes. Jūsu sniegtās atbildes intervijā būs anonīmas un tiks analizētas tikai kā datu kopums, un atspoguļotas apkopotā veidā. Datu apstrāde un saglabāšana tiks veikta saskaņā ar Fizisko personu datu apstrādes likumu.

Dalība pētījumā ir brīvprātīga, un Jums ir tiesības atteikties vai to pārtraukt.

Pateicos Jums par veltīto laiku!

Lūdzu, sniedziet vispārīgas ziņas par sevi un aplieciniet savu piekrišanu dalībai, aizpildot anketu – informēto piekrišanu!

[**saite uz informēto piekrišanu**].

Elektroniska informētās piekrišanas veidlapa intervijas dalībniekiem

Lūdzu sniegt vispārīgas ziņas par sevi un apliecināt savu piekrišanu dalībai, aizpildot anketu – informēto piekrišanu.

Lūdzu, norādiet savu dzimumu!

- ✓ Sieviete
- ✓ Vīrietis
- ✓ Cits
- ✓ Nevēlos norādīt

Lūdzu, norādiet savu vecumu!

[nolaižamais saraksts ar cipariem 18–100]

Lūdzu, norādiet savu izglītību pedagoģijā / izglītības zinātnēs!

- ✓ Maģistra līmeņa izglītība
- ✓ Doktora līmeņa izglītība

Lūdzu, norādiet savu pedagoģiskā darba stāžu augstskolā!

- ✓ No 3 gadiem līdz 5 gadiem
- ✓ No 5 gadiem līdz 10 gadiem
- ✓ No 10 gadiem līdz 15 gadiem
- ✓ No 15 gadiem līdz 20 gadiem
- ✓ 20 gadi un vairāk

Lūdzu, norādiet pilsētu, kurā atrodas augstskola, kurā Jūs strādājat!

- ✓ Rīga
- ✓ Liepāja
- ✓ Daugavpils
- ✓ Rēzekne
- ✓ Cits

Lūdzu Jūs sniegt apliecinājumu par savu informētību par pētījumu, piekrišanu dalībai un datu saglabāšanai.

	Piekrītu	Nepiekrītu
Man tika sniegta informācija par pētījumu.		
Es brīvprātīgi piekrītu piedalīties intervijā pētījuma vajadzībām.		
Es piekrītu, ka manis sniegtie dati tiek saglabāti pētījuma vajadzībām un ierakstīti audiofailā vai videofailā, kas pēc datu apstrādes tiks nekavējoties izdzēsti.		

Vērtība "dzīvība"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "dzīvība" integrēšanas ieguvumi			
Dzīvības vērtības izpratnes sekmēšana	– sarunas par dzīves ciklu – sarunas par dzīvības trauslumu – dzīvības vērtība datorspēlēs	(17)	*"Lociņu diedzēšana katru pavasari ir kļuvusi par īstu tradīciju, kas turpinās arī šobrīd. To darām dažādos veidos – lociņš aug zemē vai ūdens pudelē, kur bērni var vērot, kā veidojas saknes. Tieši šajā caurspīdīgajā traukā dzīvības process ir visuzskatāmākais: bērni redz, kā lociņš dzer ūdeni ar saknēm, un izjūt, cik dzīvība ir trausla un brīnumaina." (14.intervija-DZ)*
Empātijas un līdzjūtības attīstīšana	– empātija – atbalsts citiem – līdzpārdzīvojums	(19)	*"Jā, pamatā viss balstās uz sarunām, uz mēģinājumu panākt, lai bērns spēj iejusties otra vietā. Lai bērns mēģina sajust, kā jūtas tas, kuram viņš ir nodarījis pāri. Tas ir tāds kā emociju pārcēlums uz sevi, kas ļauj bērnam sajust, kā būtu, ja tas būtu noticis ar viņu." (8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*
Atbildības izjūtas attīstīšana	– rūpes par dzīvo dabu, dzīvniekiem – rūpes par vidi – dežuranta pienākumi	(15)	*"Mums ziemas dārzā bija bruņurupuči, un bērniem, dežurantam, tika uzticēta atbildība – pārbaudīt, vai trauciņi ir tīri, vai brokastīs noliktas salātlapas, vai ūdens ir svaigs. Tas kļuva par daļu no ikdienas ritma – bērni sistemātiski rūpējās par dzīvnieku labsajūtu, mācoties atbildību un rūpes par dzīvību." (23.intervija-DZ)*
Eksistenciālo jautājumu aktualizēšana	– jautājumi par eksistenciālām tēmām – domāšana par dzīves jēgu	(8)	*"Un bērni patiešām ir ļoti gudri! Viņi man paši, piemēram, stāsta: "Omīte nomira. Viņa tagad ir uz mākoņa maliņas augšā." Tā bērnam tas ir izskaidrots mājās, viņš zina, kur ir viņa ome, viņš zina, ka viņa viņu vēro no augšas." (8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*
Cieņpilnas attieksmes veicināšana	– cieņa pret sevi un citiem – rūpes par sevi	(5)	*"Dzīvība ir visa sākums. Veidojot priekšstatu par to, bērns sāk saprast, kas ir labs un slikts, kas ir vērtīgs un svarīgs. Dzīvība – tie esam arī mēs paši. Ja bērns neiemācās cienīt un mīlēt sevi, viņam būs grūtāk izveidot cieņpilnas attiecības ar citiem un ar pasauli." (11.intervija-DZ)*
Uzvedības dabā aktualizēšana	– uzvedība attiecībā pret dzīvniekiem – uzvedība attiecībā pret augiem	(6)	*"Un tad bērni iegūst informāciju, uzzina, kas tas ir par koku, par to, kā viņš aug. Un tas palīdz saprast, ka arī koks ir vērtība. Ka tas ir dzīvs, ka tas aug un ka tas ir jāsaudzē. Nedrīkst plēst lapas, nedrīkst skrāpēt mizu. Tas viss tiek pārrunāts." (8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*
Vecāku izglītošana par veselīgu uzturu	– sarunas par uzturu – projekti par uzturu	(7)	*"Un tad notika kas īpašs – tika organizēta vecāku sapulce. Bet ne skolotāji stāstīja vecākiem, nē, bērni paši prezentēja savu darbu! Viņi stāstīja, cik daudz cukura ir konkrētos dzērienos, kā tas ietekmē organismu, kā tas kaitē veselībai. Bērni runāja ļoti nopietni. Un ziniet, tas iedarbojās! Vecāki uztvēra šo informāciju pilnīgi citādi." (8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*
Mācību metodes vērtības "dzīvība" integrēšanā			
Praktiskā darbošanās un rūpēšanās	– dabas izpēte un vērošana – rūpes par augiem – rūpes par dzīvniekiem	(22)	*"Pieaugušajiem sākumā var šķist, ka, ja katram bērnam būs savs augu podiņš ar vārdiņu, tad vēlāk pašiem nāksies tos laistīt. Taču pieredze rāda pretējo – bērni paši ar prieku ķeras pie lejkanniņas un rūpējas par savu pupu vai tomātiņu. Viņi atceras un atgādina arī mums, cik svarīgi ir par dzīvību parūpēties." (6.intervija-DZ)*

Sarunas un diskusijas	– cilvēka piedzimšana, augšana – pārrunas pēc pasaku, stāstu lasīšanas – pārrunas pēc video fragmentu, filmu noskatīšanās	(11)	*"Lūdzu vecākus atnest fotogrāfijas no bērna dzīves – kā zīdainim un, piemēram, divu gadu vecumā. Katram bērnam izveidojās savs stāsts: "Redzi, kāds es biju!" Mēs kopā skatījāmies, kas mainījies, un bērniem tas palīdzēja saprast savu augšanu kā daļu no dzīvības stāsta." (1.intervija-DZ)*
STematisko pasākumu organizēšana	– gadskārtu svētku svinēšana – nodarbības par augiem un dzīvniekiem – veselīga uztura un dzīvesveida popularizēšana	(17)	*"Starptautiskajā Putras dienā pie mums ciemojas pavāre, kas stāstīja par dažādām putrām, un bērniem tika piedāvāti vairāki putru veidi. Vairāki bērni, kuri iepriekš putru neēda, pēc šī pasākuma to sāk ēst." (18.intervija-DZ)*
Skolotāja piemērs	– skolotāja pareiza rīcība	(10)	*"Cik ētiski un korekti ir nosist mušu vai odu – tas vienmēr ir diskutējams jautājums. Pieaugušie ikdienā to bieži dara automātiski, bet bērnu klātbūtnē es cenšos rādīt citu pieeju. Es nevis nositu, bet dzenu kukaini prom, lai parādītu cieņpilnu attieksmi pret visu dzīvo. Tas ir veids, kā bērnam iemācīt, ka dzīvību, pat vismazāko, nevajag uzreiz iznīcināt." (9.intervija-DZ)*
Izaicinājumi vērtības "dzīvība" integrēšanā			
Skolotāja ieradumi	– neveselīgs uzturs – neveselīgs dzīves veids	(5)	*"Ir bijis gadījums, kad šāda situācija patiešām manā praksē notika. Skolotāja, kura bērniem stāstīja par veselīgu dzīvesveidu, pati vienlaikus dzēra enerģijas dzērienu. Tāpēc vēlreiz uzsveru, ka pats skolotāja piemērs ir ļoti būtisks." (8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*
Sadarbība ar vecākiem	– vecāku uzskati par uzturu – vecāku uzskati par dzīves ciklu – vecāku reliģiskie uzskati	(10)	*"Patiesībā runāt ar vecākiem ir ļoti grūti. Vecāki bieži vien vēlas ietekmēt bērnudārza darbu, īpaši ēdināšanas sistēmu. Viņi nāk un saka: "Mans bērns to neēd, viņam tas negaršo, šo viņš neēdīs". Un tad, kad mēs atbildam: "Jāēd tas, kas ir," vecāki atkal sūdzas: "Kāpēc jūs piespiežat viņu to ēst?" (8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*
Bērnu individuālās vajadzības	– bērnu alerģijas	(8)	*"Diemžēl, dažādu alerģisko reakciju skaits bērniem turpina pieaugt, tāpēc nereti bērnudārzā nevaram ieviest pat tādus dzīvniekus, kas šķiet bērniem draudzīgi un saistoši. Tā ir realitāte, ar ko mums jārēķinās, plānojot ar dzīvību saistītas aktivitātes." (17.intervija-DZ)*
Vecumposmam sarežģītas tēmas integrēšana mācību procesā	– reālās dzīves situācijas – godīgums sarunā ar bērnu – dabaszinātniska izpratne	(10)	*"Mēs runājam, ka tā tas dabā ir iekārtots, ka kaķītis ķer putniņus, peles, ka tās apēd, ka dabā kāds no kāda pārtiek. Un bērniem tas ir jāzina. Bērniem nav jāstāsta muļķības, nav jāizdomā pasakas." (8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*

Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "dzīvība" integrēšanā			
Metodisks atbalsts sarunām ar bērniem par cilvēka dzīves ciklu	– cilvēka nāve, nomiršana, aiziešana – cilvēka piedzimšana, augšana, attīstība	(5)	*"Tad es domāju, kā to izskaidrot pirmsskolas vecuma bērniem. Es nezinu. Es godīgi varu pateikt, ka es nezinu. Man nav bijusi šāda situācija. Bet kādreiz tāds brīdis pienāks, kad būs jāsaka un jāreaģē."(8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*
Profesionālā pilnveide	– kursi – pieredzes apmaiņa – labās prakses piemēri	(6)	*"Svarīgi novērtēt un apkopot arī mazos panākumus un labo praksi. Nevajadzētu baidīties iepazīties ar kolēģu pieredzi – lasīt, uzzināt, iedvesmoties. Tikpat būtiski ir arī pašiem dalīties ar savām atziņām un veiksmīgajiem piemēriem. Jāmēģina, jāmācās, jāmudina sevi modelēt, meklēt risinājumus un nebaidīties lūgt padomu." (5.intervija-DZ)*
Metodisks atbalsts sarunām ar vecākiem	– izpratnes veidošana – skolotāja loma sarunās ar vecākiem – vecāku uzskati	(9)	*"Būtiski bērniem skaidrot, ka īstajā dzīvē dzīvība ir vienreizēja un ļoti vērtīga. Arī vecākiem par to jārunā, jo bieži vien viņi atzīst: "Es tādās kategorijās nemaz nebiju domājis." Un tas ir saprotami – viņi ir savas jomas speciālisti, bet šī saruna par dzīvības vērtību kļūst īpaši nozīmīga mums visiem." (21.intervija-DZ)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "dzīvība"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Dzīvība kā autentiska personiskā pārliecība un rīcības pamats (5)	*"Patiesībā, es apbrīnoju, tiešām labā nozīmē apbrīnoju, mūsu bērnudārza jaunos pedagogus. Viņi ļoti piedomā gan pie veselīga dzīvesveida, gan pie sporta aktivitātēm, gan pie rūpēm par dzīvniekiem. Viņiem vērtības "daba", "dzīvība" nav tikai "darba daļa" – tā ir viņu ikdiena. Mums, piemēram, ir viena skolotāja, kas iet putnu vērotāju grupās, glābj putnus." (8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*	dzīvība kā vērtība, kas izpaužas ar skolotāja piemēru un iekšēju pārliecību
Dzīvība kā empātijas un rūpju izpausme ikdienas situācijās (6)	*"Piegāju un teicu: "Klausies, vai tad tā drīkst? Tam kokam taču arī sāp. Tev patiktu, ja kāds tev tagad ņemtu un saskrāpētu rokas? Vai kaķis tev lektu virsū un saskrāpētu? Tam kokam sāp." (8.intervija-DZ – skat. 33. pielikumu)*	dzīvība kā jūtīgas, emocionāli līdzsvarotas attieksmes pamats
Profesionāla nedrošība, kas kavē vērtības īstenošanu (5)	*"Tēmas par dzīvību un nāvi mēs parasti nerunājam, jo bieži vien ģimenēs ir ļoti atšķirīgi reliģiskie uzskati, priekšstati un veidi, kā vecāki vēlas šos jautājumus skaidrot saviem bērniem." (2.intervija-DZ)*	dzīvības vērtības īstenošanu ierobežo bailes un izvairīšanās no sarežģītām situācijām
Disfunkcionālas vai apšaubāmas pieejas dzīvības izpratnē (2)	*"Ja bērns grupiņā kniebj kādu bērnu, es reizēm pamēģinu viņam izdarīt to pašu, lai viņš saprastu, kā tas ir. Man šķiet, ka tas ir viens no iedarbīgākajiem veidiem." (1.intervija-DZ)*	dzīvības neaizskaramība tiek apdraudēta neadekvātas profesionālās rīcības dēļ

Vērtība "cilvēka cieņa"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanas ieguvumi			
Cieņpilna attieksme pret sevi un citiem	– ieklausīšanās, sapratne, empātija – emocionāla atsaucība – pieklājīga uzvedība – robežu respektēšana – pozitīvs "es" priekštats, individuālā nozīmība	(19)	*"Mēs sākam ar pavisam vienkāršām lietām, ar "labrīt!" un ar "paldies!". Tie ir pirmie vārdi, kas bērniem iemāca, kā izrādīt cieņu gan sev, gan citiem."(4.intervija, skat. 34. pielikumu)* *"Mēs mācām bērniem arī ieturēt robežas, cienīt otru kā atsevišķu personību, indivīdu." (4.intervija, skat. 34. pielikumu)* *"Tā bērns jūt, ka viņa uzvedība tiek pamanīta, un viņam gribas darīt labi arī turpmāk." (4.intervija, skat. 34. pielikumu)*
Sadarbības un iekļaušanas veicināšana	– dažādības pieņemšana, empātija pret vājākajiem – izpalīdzība	(8)	*"Pagājušā gada izlaidumā mums bija kopā bērni no dažādām programmām: divpadsmit no vispārizglītojošās un deviņi no speciālajām. Bet neviens nevarēja pateikt, kurš ir no kuras programmas. Viņi visi bija vienoti. Ja kāds nokavēja, otrs pienāca, paņēma pie rokas un teica: "Ejam, mums tas jādara kopā." Un viss notika." (4.intervija, skat. 34. pielikumu)*
Sākotnēja prasme izmantot nomierināšanās tehnikas	– nomierināšanās stūrītis, telpa, vieta – nomierināšanās tehnikas (elpošana, skaitīšana, vingrošana, zīmēšana)	(11)	*"Šajā laikā bērns var veikt vienkāršus elpošanas vai kustību vingrinājumus, kas palīdz mazināt spriedzi un atgūt līdzsvaru. Kad bērns jūtas gatavs un ir atguvis kontroli pār savām emocijām, viņš var atgriezties grupā un turpināt iesaistīties kopīgajās aktivitātēs." (18.intervija-CC)*
Prasme atpazīt un nosaukt emocijas	– emociju atpazīšana – refleksija par emocijām	(6)	*"Bērnudārzā emocijas reizēm patiešām sit augstu vilni. Bet tā ir viena no svarīgākajām prasmēm, ko mēs šeit mācāmies. Mēs mācāmies emocijas pieņemt, atpazīt, nosaukt un saprast." (3.intervija-CC)*
Atbildības aktualizēšana	– lēmumu pieņemšana un sekas – atbildība par savām lietām – pienākumu uzticēšana	(11)	*"Atbildība par savām lietām ir kā neliels, bet ļoti nozīmīgs solis bērna autonomijas, pašdisciplīnas un cieņpilnas līdzāspastāvēšanas virzienā." (13.intervija-CC)*
Prasme pieņemt atšķirīgo	– kultūra un uzskati – jauna pieredze – dažādību pieņemšana	(7)	*"Bērni bieži dalās pieredzē par to, kādas paražas vai ieradumi pastāv viņu ģimenēs, un reizēm tas citos rada pārsteigumu vai jautājumus. Taču šādos brīžos mēs rosinām bērnus saprast un pieņemt, ka katrs var darīt lietas tā, kā tas viņa ģimenei šķiet jauki, interesanti un nozīmīgi." (16.intervija-CC)*

Mācību metodes vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanā			
Pieklājības normu praktizēšana	– sarunāšanās kultūras attīstīšana – sasveicināšanās praktizēšana – atvainošanās praktizēšana	(22)	*"Cieņa bērniem parādās caur šīm ikdienas situācijām: pieklājīgi pateikt – "tagad tava kārta", "paldies!", "es pagaidīšu". Tā ir sadarbība un arī mācība, kā atrisināt konfliktus bez dusmām." (4.intervija-CC, skat. 34. pielikumu)*
Grupas noteikumu aktualizēšana	– kopīgu noteikumu izstrāde – uzvedības pārrunāšana	(11)	*"Kopā ar bērniem mēs atkārtoti pārrunājam grupas noteikumus un uzvedības normas pastaigu laikā." (8.intervija-CC)*
Individualizēta pieeja	– empātiska saziņa – bērna personisko vajadzību ievērošana un piemērota komunikācijas forma	(16)	*"Es vienmēr cenšos pieiet katram bērnam individuāli, ņemot vērā viņa vajadzības, noskaņojumu un personību. Es zinu, ka, piemēram, Pēterim, iespējams, būs vajadzīga drošības izjūta – varbūt jāpatur viņa roka, lai viņš sajustos pietiekami drošs, lai pateiktu, kas viņam sakāms. Citam bērnam būs vieglāk pienākt klusi un iečukstēt man kaut ko austiņā – un es tad to varu nodot grupai viņa vietā." (15.intervija-CC)*
Pozitīvās disciplinēšanas metodes	– uzslavu, uzmundrinājumu praktizēšana – pozitīvas rīcības ievērošana – novērtējumu sistēmas izmantošana (aplausi, uzlīmes)	(14)	*"Mums iestādē ieviesta pozitīvās uzvedības veicināšanas sistēma: bērni krāj "plusiņus" par labu uzvedību, un vēlāk var izvēlēties uzlīmes kā apbalvojumu. Šie motivējošie elementi bērniem sagādā lielu prieku un rada pozitīvas emocijas." (1.intervija-CC)*
Vecvecāku dienu organizēšana	– vecvecāku dienas – vecvecāku līdzdalība, iesaiste – senioru apmeklēšana ārpus izglītības iestādes	(8)	*""Omīšu nedēļa" mūsu iestādē patiešām ir ļoti vērtīga pieredze. Tā bērniem iemāca, ka vecāki cilvēki nav kaut kas tāls vai svešs, bet gan daļa no mūsu dzīves un no mūsu kopējās sabiedrības." (4.intervija, skat. 34. pielikumu-CC)*
Savstarpējā vērtēšana	– atzinības, vērtējuma izteikšana – didaktisko spēļu, rotaļu izmantošana vērtējuma sniegšanā	(5)	*"Tāpat mēs praktizējam arī savstarpējo vērtēšanu. Bērni tiek rosināti izteikt atzinību citu bērnu darbam – sākumā ar aplausiem, vēlāk arī ar vienkāršiem komentāriem, piemēram: "Man patika, kā tu izdarīji..."* vai *"Tu labi izdomāji šo risinājumu."" (24.intervija-CC)*
Vecāku līdzdalības veicināšana	– vecāku iesaistīšana kopīgās darbībās (pasākumi, projekti, akcijas)	(7)	*"Pagājušajā gadā mūsu iestādē mēs izveidojām projektu "Mana vecāku profesija". […] Pēc šīm nodarbībām es pirmo reizi dzirdēju no vecākiem tādu sirsnīgu – "Paldies par jūsu darbu." Viņi teica, ka tagad daudz labāk saprot, cik grūti ir vadīt bērnu grupu, un vairāk novērtē pedagogu darbu. Tas bija ļoti nozīmīgi, jo cieņa starp bērniem un pieaugušajiem sākas arī no vecāku un pedagogu savstarpējās cieņas." (4.intervija, skat. 34. pielikumu)*

Cieņpilnas uzvedības modelēšana ar piemēru	– skolotāja uzvedības, rīcības paraugs – situāciju izspēlēšana, dramatizācija – pasaku, videoierakstu pārrunāšana – reflektīvu jautājumu uzdošana	(10)	*"Mācību procesā mēs arī skatāmies īpaši veidotus video materiālus, kuros akcentēti noteikti notikumi vai uzvedības modeļi, lai bērni varētu tos vieglāk izprast un pārrunāt. Tāpat lasām pasakas, kas satur emocionāli un ētiski nozīmīgus vēstījumus. Pēc tam šos stāstus analizējam kopā – pārrunājam, kas notika, kāpēc un kā varēja rīkoties citādi."(24.intervija-CC)*
Izaicinājumi vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanā			
Ģimenes ietekme uz vērtību izpratni	– vērtību nesaskaņotība starp ģimeni un iestādi – bērns "kopē" mājas vidi	(6)	*"Es domāju, ka bērns pats no sevis šādi nerīkotos – ja viņš atsakās dot roku vai nevēlas dalīties, tas nozīmē, ka viņš to ir kaut kur redzējis, visbiežāk ģimenē."(1.intervija-CC)*
Skolotāju pieredzes un pārliecības trūkums	– nepietiekamas profesionālās prasmes darbā ar izaicinošu uzvedību – stresa pārvaldības prasmes – grūtības izskaidrot vērtību mazajiem bērniem	(9)	*"Šādos brīžos ir ļoti svarīgi meklēt atbalstu: vērsties pie kolēģa, kas varbūt ir pieredzējušāks, dalīties ar komandu, meklēt skaidrojumu arī profesionālajā literatūrā vai pētījumos."(22.intervija-CC)*
Bērnu destruktīva uzvedība	– destruktīva uzvedība – pretestība autoritātei	(6)	*"Ir bijušas situācijas, kurās skolotāji ļoti pārdzīvo, piemēram, kad bērns viņam uzspļauj vai citādi uzvedas ļoti nepieņemami. Protams, tāda rīcība nav pieļaujama. Tas nav normāli, un tas ir jārisina. Bet tajā pašā laikā skolotājam jāspēj noturēties – jābūt, kā mēs sakām, vienu "trepīti augstāk"." (20.intervija-CC)*
Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "cilvēka cieņa" integrēšanā			
Emocionālā noturība un psihoemocionālā higiēna	– prasme regulēt emocijas – izdegšanas kontrole – iekšējā pārliecība	(5)	*"Redzēt, dzirdēt, sajust bērnu un reaģēt empātiski jau notiek izjūtu līmenī, tu to it kā laid caur sevi. Un, protams, tas nav viegli, jo tam līdzi nāk arī riski – izdegšana, emocionāls nogurums. Ļoti svarīga kļūst psihoemocionālā higiēna. Katram pašam par to ir jāparūpējas."(18.intervija-CC)*
Profesionālā pilnveide un metodiskā atbalsta nepieciešamība	– pieredzes apmaiņas – materiālā bāze – profesionālā pilnveide	(5)	*"Ir nepieciešami materiāli, kas atspoguļo dažādību, piemēram, grāmatas dažādās valodās, lelles ar atšķirīgu ādas krāsu, gan gaišas, gan tumšas, ar dažādām sejas izteiksmēm, matiem vai bez tiem." (14.intervija-CC)*
Atbalsta personāla iesaiste	– psihologa konsultācijas – atbalsta personāla iesaiste	(8)	*"Noteikti būtu svarīgi piesaistīt mūsu iestādē psihologu un arī citus speciālistus – speciālo pedagogu vai logopēdu, kas strādā ar konkrēto bērnu. Strādājot individuāli, šie speciālisti var redzēt bērnu citādāk. Iespējams, bērns grupā ir piedzīvojis kādu negatīvu pieredzi, kas ietekmē viņa uzvedību vai pašsajūtu."(19.intervija-CC)*
Vecāku iesaiste	– vecāku atbalsts, iesaiste – ģimenes vērtības	(12)	*"Šāda sadarbība ar vecākiem ir ļoti vērtīga. Tā rada uzticību un vienotību, un tad cieņa, ko bērni redz starp pieaugušajiem, dabiski pāriet arī uz bērnu attiecībām vienam ar otru." (4.intervija, skat. 34. pielikumu-CC)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "cilvēka cieņa"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Pašcieņa kā cieņpilnu attiecību priekšnosacījums (1)	*"Pavisam nesen es patiesi sapratu, cik svarīgi ir sevi mīlēt un izturēties pret sevi ar cieņu." (1.intervija-CC)*	cieņa pret sevi kā attiecību pamats
Cieņa kā bērna individuālo vajadzību respektēšana (5)	*"No savas puses es bieži izjūtu žēlumu par tiem bērniem, kurus vecāki tomēr aizved uz vispārizglītojošo skolu, lai gan viņiem tur būs ļoti grūti. Jo cieņa pret bērnu nozīmē arī pieņemt viņa vajadzības un izvēlēties vidi, kurā viņš var augt, attīstīties un justies droši." (4.intervija, skat. 34. pielikumu)*	empātija un cieņa pret bērnu izvēlēm un attīstības vajadzībām
Cieņpilna komunikācija profesionālajās attiecībās (4)	*"Pedagoģijā ir svarīgi ne tikai mācīt, bet arī klausīties un patiesi sadzirdēt – ko bērni saka, ko vecāki jūt, ko kolēģi domā."(3.intervija-CC)*	cieņa kā līdzvērtīgas un iekļaujošas komunikācijas pamats
Emocionālā līdzsvara saglabāšana krīzes situācijās (2)	*"Ir bijušas situācijas, kurās skolotāji ļoti pārdzīvo, piemēram, kad bērns viņam uzspļauj vai citādi uzvedas ļoti nepieņemami. Protams, tāda rīcība nav pieļaujama. Tas nav normāli, un tas ir jārisina. Bet tajā pašā laikā skolotājam jāspēj noturēties – jābūt, kā mēs sakām, vienu "trepīti augstāk"." (20.intervija-CC)*	cieņa kā profesionāla rīcība un emocionāla noturība spriedzes apstākļos
Cieņas trūkums kā profesionālās augstprātības izpausme (1)	*"Ir svarīgi nepieļaut attieksmi, kas balstīta augstprātībā, domājot "Es esmu pedagogs, tātad es esmu gudrāks un zinu vislabāk."(7.intervija-CC)*	cieņas apdraudējums varas attiecībās un hierarhiskā pozīcijā

Vērtība "brīvība"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "brīvība" integrēšanas ieguvumi			
Patstāvīgas lēmumu pieņemšanas un pašvadītas mācīšanās attīstīšana	– lēmumu pieņemšana – izvēles iespējas – pašvadīta mācīšanās	(16)	*"Pats svarīgākais, manuprāt, ir tas, ka bērnam attīstās pašvadīta mācīšanās. Pirmsskolā tā ir diezgan liela problēma-daudzi bērni nemāk būt patstāvīgi, viņi nespēj paši izdarīt izvēles. Tāpēc, ieviešot brīvību un reizēm ar nelielu skolotāja klātbūtni vai vadību, mēs palīdzam bērnam attīstīt spēju pašam organizēt savu darbību." (9.intervija-B)*
Atbildīgas brīvības izmantošanas veicināšana	– atbildība – uzticēšanās – pienākumu izpilde	(20)	*"Piemēram, bērni izvēlas, ar kuru materiālu kasti vai kārbu darbosies, un tad viņu atbildība ir šo materiālu pēc lietošanas nolikt atpakaļ vietā. Šādi bērni iemācās, ka viņu izvēles ir cieši saistītas ar atbildību." (7.intervija-B., skat. 35.pielikumu)*
Radošuma, iniciatīvas un pašizpausmes attīstīšana	– radošums – ideju ģenerēšana – iniciatīva	(19)	*"Brīvības pieredze, manuprāt, attīsta tieši radošumu. Bērni var domāt ārpus rāmjiem, izvēlēties tos materiālus, kurus viņi grib, lai izveidotu savu radošo darbiņu."(5.intervija-B)*
Kustību brīvības un fiziskās attīstības sekmēšana	– kustību pieredze – ķermeņa apzināšanās – koordinācija	(14)	*"Ir pilnīgi skaidrs, ka bērnam ir dabiska vajadzība kustēties. Mums, pieaugušajiem, tas ir jāapzinās un jārespektē. Tāpēc mūsu pienākums ir rūpēties, lai vide būtu droša un piemērota kustībām, kā arī lai piedāvātās aktivitātes nodrošinātu šo dabisko bērna vajadzību." (7.intervija-B., skat. 35.pielikumu)*
Brīvības robežu apzināšanās un drošas uzvedības veicināšana	– robežu noteikšana – drošība – konsekvence	(12)	*"Brīvība ir svarīga, bet brīvībai ir jābūt ar robežām. Katrai valstij ir savas robežas, un arī šeit – bērnudārzā – tām jābūt. Tas ir pats galvenais. Nevar būt tikai brīvība vien. Visai darbībai ir jābūt ar robežām. Bērnam ir jāzina – līdz kurienei viņš drīkst iet."(23.intervija-B)*
Kritiskās domāšanas un reflektēšanas prasmju sekmēšana	– kritiskā domāšana – seku izvērtēšana – jautājumu uzdošana – refleksija	(10)	*"Mums ir sasniedzamais rezultāts, bet svarīgākais ir tas, ka bērns pats skaidri zina, ko viņam vajag šī mērķa sasniegšanai – viņš pats izvēlas, kas, kur un kā notiks. Pamatu tam veido sadarbība, noteikumu ievērošana, sarunas, pārrunas un refleksija." (4.intervija-B)*
Sociāli emocionālās inteliģences un pašvērtējuma stiprināšana	– pašapziņa – emociju izpratne – savstarpēja cieņa	(7)	*"Brīvības iespēja palīdz mazināt trauksmi un iekšējo spriedzi, kas bērnam var rasties, tikko uzsāktas bērnudārza gaitas. Brīdī, kad dodam bērnam izvēles iespējas, atbalstām viņu sociāli un emocionāli, viņš jūtas drošāk. Trauksme samazinās, un veidojas labāka sadarbība ar pieaugušajiem."(15.intervija-B)*
Viedokļa izteikšanas, uzklausīšanas un diskusiju kultūras veidošana	– viedokļu dažādība, izteikšana – viedokļu uzklausīšana – diskusiju iemaņas	(6)	*"Mēs sākam ar tādām, varbūt mazākām, apakšgrupām, kurās veicam diskusijas, lai bērniem nav ilgi jāgaida iespēja pašiem kaut ko pateikt."(8.intervija-B)*
Valsts brīvības izpratnes sekmēšana	– neatkarība – valsts brīvība – nacionālā identitāte – vēlēšanas	(5)	*" […] brīvība ir arī valstiskuma un nacionālās identitātes jautājums. Šeit nozīmīga ir bērna izpratnes veidošana par to, ko brīvība nozīmē mums kā valstij Latvijai. Brīvība ietver cieņpilnu izturēšanos vienam pret otru, atbildīgu lēmumu pieņemšanu un izpratni par to, ka šīs izvēles veido brīvu sabiedrību un brīvu valsti." (7.intervija-B., skat. 35.pielikumu)*

Mācību metodes vērtības "brīvība" integrēšanā			
Pašvadīta mācīšanās un bērnu izvēles iespējas	– materiālu izvēle – darbības plānošana – iniciatīva – pašvadīta mācīšanās	(20)	*"Kaut ko izvēlēties, pieņemt kādu lēmumu – tā arī ir prasme, kas attīstās pakāpeniski. Mums ir bijis gadījums, kad bērns atnāk uz bērnudārzu jau diezgan vēlu. Un iepriekš viņam nav bijusi pieredze ar izvēli – lielākoties viss ir ticis pateikts priekšā: kas jādara un kā. Tad viņš tikai piecu vai sešu gadu vecumā sāk mācīties – kā es vispār varu izvēlēties, un ar ko tas viss beidzas." (17.intervija-B)*
Brīvības robežu noteikšana un ievērošana	– noteikumi – robežas – drošības ievērošana	(22)	*"Piemēram, grupas noteikumi, kas vizuāli noformēti un redzami bērnu acu priekšā kā atgādne. Tomēr svarīgākais ir nevis tikai to redzēt, bet arī praktizēt un ievērot." (7.intervija-B., skat. 35.pielikumu)*
Brīvā rotaļa un āra vides izmantošana	– brīva rotaļa – kustību brīvība – izvēles āra vidē	(14)	*"[...] ja bērns ļaujas brīvībai, tad var mierīgāk pārvarēt šķēršļus un attīstīt veselīgu attieksmi gan pret kustībām, gan pret sevi. Tāpēc es uzskatu, ka brīvība un fiziskā attīstība ir cieši saistītas – brīvībā bērns kustas dabiski, mierīgi un nesaspringti."(19.intervija-B)*
Kritiskās domāšanas rosināšana	– viedokļu salīdzināšana – jautājumu uzdošana – kritēriju noteikšana – kritiskā domāšana	*(15)*	*"Mēs arī uzdodam dažādus uzvedinošus un atvērtus jautājumus, piemēram: "Kas notiks, ja tu izvēlēsies šo?" – tā bērni sāk apzināties cēloņsakarības." (22.intervija-B)*
Pašapkalpošanās un ikdienas izvēles	– pašnoteikšanās – sadzīves situāciju izvēle – pašapkalpošanās	(13)	*"Ja bērnudārzā bērns ģērbjas patstāvīgi, tad arī mājās viņš sāk darīt to pašu. Viņš saprot, ka tā ir sistēma, ka tas ir viņa pienākums. Tā bērns iemācās rīkoties patstāvīgi ikdienas situācijās." (24.intervija-B)*
Demokrātijas un līdzdalības prakses	– projektu metode – kooperatīvā mācīšanās – lēmumu pieņemšana – balsošana – diskusijas	(16)	*"Projektu metode man ļoti patīk – bērni tajā brīvi darbojas, sarunājas, strīdas, vienojas un tad kopīgi prezentē. Viņi aktīvi darbojas, un līdzīgi tas notiek arī mācību jomu centros." (8.intervija-B)*
Izaicinājumi vērtības "brīvība" integrēšanā			
Grūtības līdzsvarot brīvību un drošību	– fiziskā drošība – kontroles zaudēšana – bailes no riskiem	(12)	*"Mēs ļāvām bērniem šūpoties, kāpt kokos, iet pa līdzsvara dēli – tā ir viņu brīvība un kustību attīstība. Taču vadība, lai izvairītos no traumām, šūpoles lika novākt." (11.intervija-B)*
Vecāku uzskati	– vecāku uzskati – atšķirīga audzināšana – visatļautība mājās	(16)	*"[...]man bija ļoti grūti. Katram bērnam bija atšķirīgs prasmju līmenis, arī brīvība mājās bija dota ļoti liela, piemēram, ēšanas ziņā – viens ēda ar karoti, cits ar rokām pa šķīvi, un dažs joprojām tā turpina. Grūti arī ar vecākiem ko sarunāt. Liela brīvība ir arī ģērbšanās jautājumos." (13.intervija-B)*
Bērnu sociālo prasmju nepietieka-mība	– konflikti – nespēja vienoties – impulsivitāte	(10)	*Situācijās, kad rodas savstarpēji konflikti, kad kaut ko nesadala vai sakaujas, mēs atgādinām: "Jums katram ir savs viedoklis, bet ir svarīgi cienīt arī otra bērna viedokli." (16.intervija-B)*
Robežu ievērošana un disciplīnas uzturēšana	– noteikumu neievērošana – robežu pārkāpšana	(7)	*"Bērni paši izstrādā grupas kārtības noteikumus un labi zina, ka grupā skriet nedrīkst – tikai ārā vai sporta zālē. Bet reizēm kāds tomēr aizraujas un to neievēro."(10.intervija-B)*

Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "brīvība" integrēšanā			
Nepieciešamība pēc profesionālās pilnveides un metodiskā atbalsta	– pedagoģiskās zināšanas – profesionālā pilnveide – refleksija ar kolēģiem	(10)	*"Es godīgi pateikšu – es nezinu, kādi ieguvumi būtu bērnam, ja brīvība pirmsskolā tiktu uzsvērta kā vērtība. Varbūt es nezinu arī, ko nozīmē, kas ir domāts ar vārdu "brīvība", jo pirmsskolā man, nezin kāpēc, šis vārds asociējas ar visatļautību, un tas nebūtu pieļaujams." (1.intervija-B)*
Nepieciešamība pēc komandas atbalsta	– vadības atbalsts – kolēģu atbalsts – koleģiālā vienošanās	*(9)*	*"Ja kaut kas neizdodas, nevajadzētu "bēgt no problēmas" vai izlikties, ka tās nav, bet gan runāt ar kolēģiem. Skolotājam jābūt pietiekami drosmīgam, lai lūgtu padomu citam pedagogam, atbalsta speciālistam vai iestādes vadībai." (7.intervija-B., skat. 35.pielikumu)*
Pārdomāta vides un resursu nodrošināšana	– materiāli – IT tehnoloģijas – telpu elastība	(8)	*"Bērni paši nofilmē savu mīļāko vietu grupā un tad stāsta un pamato, kāpēc tāda izvēle." (4.intervija-B)*
Atbalsts sadarbībā ar vecākiem	– vecāku izglītošana – informēšana – uzticības veicināšana	(11)	*"Ja pedagogs no rīta nepasmaidīs un nepasveicinās, un to nedara arī vecāks, tad vecāks var uztvert, ka skolotājs ir dusmīgs un ar viņu nav iespējams runāt."(5.intervija-B)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "brīvība"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Brīvība kā bērna pašnoteikšanās un attīstības priekšnoteikums (7)	*"Es arī kļūdos. Un svarīgi, lai bērni redz, ka skolotājs atzīst savas kļūdas. Tā bērni iemācās, ka kļūdīšanās ir dabiska daļa no mācīšanās procesa. Brīvība izpaužas kā tiesības kļūdīties un drosme meklēt risinājumus." (9.intervija-B)*	brīvība kā pieņemšana, viedokļu daudzveidība un personiska izaugsme
Brīvība kā līdzsvarota atbildības pieredze (4)	*"Es atļauju izmantot šūpoles – tā ir atbildība, brīvība."(4.intervija-B)*	brīvība kā iespēja praktizēt atbildību
Brīvība kā skolotāja profesionālā attieksme un emocionālās vides kvalitāte (5)	*"Nozīmīgs brīvības komponents pirmsskolā ir tas, cik skolotājs ilgi gaida bērna darbību vai atbildi. […] Un ir otrs moments – mums jau nav laika gaidīt uz to bērnu. […] Bet bērnam ir jādod laiks."(8.intervija-B)*	brīvība kā atbalstoša, iekļaujoša un emocionāli droša vide
Brīvība kā partnerība un līdzdalības veidošana (6)	*"Visi noteikumi, kas mums grupā ir, izveidoti kopā ar bērniem. Kopīgi esam izveidojuši šīs "runājošās sienas" un visu laiku bērniem ir acu priekšā […] pašvadīta mācīšanās iet roku rokā ar brīvības vērtību."(11.intervija-B)*	brīvība kā horizontāla sadarbība un savstarpējs dialogs
Profesionāli un institucionāli šķēršļi brīvības īstenošanai (2)	*"Mums vadība neatļāva, novāca šūpoles." (17.intervija-B)*	brīvība kā apdraudēta vērtība skolotāja nedrošības un vadības ierobežojumu dēļ
Brīvības ierobežošana ar kontroles nostāju un pamatvajadzību noliegumu (4)	*"Bērni baidās pajautāt atļauju aiziet uz tualeti, jo baidās tikt sarāti – it īpaši pusdienas laikā, kad jāguļ. Jo skolotājs tā arī pasaka: "Guli, nekur neiesi.""(8.intervija-B)*	brīvības trūkums kā kontroles izpausme, ignorējot bērna vajadzības
Brīvība kā neskaidrs vai apdraudošs jēdziens (1)	*"Man ar vārdu brīvība asociējas visatļautība." (1.intervija-B)*	brīvības jēdziena interpretācija kā haoss un disciplīnas zuduma risks

Brīvības ierobežošana skolotājcentrētā, autoritatīvā mācību pieejā (3)	*"Skolotāju problēma ir tā, ka viņi paši ir tikko izmācījušies un vēlas savas zināšanas demonstrēt bērniem – viņi grib visus mācīt. Nereti attieksme ir: "Tagad es esmu skolotāja, es jūs mācīšu, es jums visu pastāstīšu un teikšu, kas jums jādara."(22.intervija-B)*	brīvība kā bērna līdzdalība tiek ierobežota skolotāja vēlmes dominēt dēļ
Brīvība kā profesionāla drosme un sadarbības prasme (4)	*"Ne mazāk svarīga ir arī skolotāju sadarbība kolēģu starpā. Ikdienā rodas dažādas situācijas, kas saistītas ar bērnu izvēlēm, atbildību un uzvedību. Ja kaut kas neizdodas, nevajadzētu "bēgt no problēmas" vai izlikties, ka tās nav, bet gan runāt ar kolēģiem. Skolotājam jābūt pietiekami drosmīgam, lai lūgtu padomu citam pedagogam, atbalsta speciālistam vai iestādes vadībai." (7.intervija-B., skat. 35.pielikumu)*	brīvība kā atvērtība grūtībām un sadarbībai profesionālā vidē

Vērtība "ģimene"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "ģimene" integrēšanas ieguvumi			
Sociālās prasmes	– sadarbība – palīdzība – rūpes – pašapkalpošanās	(21)	*"Bērns ģimenē var mācīties to, kā viens otru atbalsta. Atnākot uz pirmsskolu, viņš jau zina, ja kādam kas atgadās, ko varētu darīt, kā palīdzēt. Jo rūpes vienam par otru ir jau ģimenē ieliktas, un tās ir arī pirmsskolā." (3.intervija-Ģ; skat. 36. pielikumu)*
Empātijas, atbildības, sadarbības, cieņas attīstība	– cieņa – empātija – atbildība – sadarbība	(18)	*"Cieņa, atbildība un sadarbība ir pamatvērtības, kuras bērns apgūst vispirms ģimenē, bet tās tiek stiprinātas un attīstītas pirmsskolas izglītības procesā. Šīs vērtības veido bērna attieksmi pret apkārtējiem cilvēkiem un vidi, kā arī ietekmē viņa spēju sadarboties."(17.intervija-Ģ)*
Vērtību pārmantošana	– laipnība – atbildība – mīlestība – pieklājība	(10)	*"Ja bērns aug ģimenē, kur viņu ciena un pret viņu izturas ar cieņu, piemēram, pieaugušie atvainojas, ja kaut kas nav sanācis, vai lūdz piedošanu, ja ir aizskāruši, tad bērns šo attieksmi pārņem. Viņš mācās sasveicināties, izrādīt cieņu citiem un šo uzvedību turpina arī pirmsskolā, kur tas uzreiz ir pamanāms."(4.intervija-Ģ)*
Skolotāju un vecāku sadarbība	– kopdarbs, sadarbība, iesaiste – sapulces, tikšanās	(15)	*"Uzskatu, ka veiksmīgai bērna attīstībai būtiska ir cieša sadarbība starp ģimeni un pirmsskolas izglītības iestādi. Ja šīs sadarbības nebūs, pedagogu darbs kļūs ievērojami sarežģītāks. Līdz šim sadarbība ar vecākiem lielākoties ir bijusi sekmīga."(19.intervija-Ģ)*
Tolerances un dažādības izpratne	– atvērtība – iekļaušana – pieņemšana	(9)	*"Viens no efektīviem risinājumiem ir drošas un iekļaujošas vides veidošana, kurā bērns jūtas pieņemts un atbalstīts neatkarīgi no savas ģimenes struktūras. Piemēram, atzīmējot Tēva dienu, situācijās, kad bērns dzīvo nepilnā ģimenē vai nepazīst savu tēvu, piedāvājam iespēju pievērst uzmanību citiem nozīmīgiem cilvēkiem viņa dzīvē – vectēvam, krusttēvam vai citam tuvam pieaugušajam, kurš bērnam sniedz emocionālu atbalstu un drošības izjūtu."(8.intervija-Ģ)*
Emociju atpazīšana un regulācija	– emociju atpazīšana – emociju izpratne – emociju regulācija	(10)	*"Gadās, ka jau no rīta bērns ir bēdīgs. Tad mēs to dienas gaitā izrunājam ar katru bērnu. Bērniem ļoti patīk atnākt, iekāpt klēpī, neskatoties uz saviem sešiem gadiem, un izrunāt individuāli tā, lai citi to nedzird." (3.intervija-Ģ; skat. 36. pielikumu)*
Emocionālā drošība un piederība	– drošības izjūta – uzticēšanās	(11)	*"Uzticēšanās rodas, ja bērnam ir palīdzēts tad, kad viņš vērsies pēc palīdzības."(1.intervija-Ģ)*
Mācīšanās ģimenē no bērna	– bērna piemērs – vērtību pārnese no pirmskolas uz ģimeni	(5)	*"Atnāk vecāki un stāsta, ko dēls mājās teicis: "Stāvi, man tevi jāpalaiž pa priekšu ir!" Un tad tētis sapulcē arī stāsta, ka tagad visi mājās, kad sēž pie galda, saka: "Lūdzu, paldies un labu apetīti!" (3.intervija-Ģ; skat. 36. pielikumu)*

Mācību metodes vērtības "ģimene" integrēšanā			
Sarunas ar bērniem	– rīta apļi – sarunas – individuālas sarunas – skolotāja stāsti par savu ģimeni	(20)	*"Mēs, pieaugušie, esam redzoši. Ne visi bērni spēj pienākt un pastāstīt par savu bēdu. Un tad ļoti svarīgas ir sarunas – mierīgas, saprotošas, lai bērns justos droši un varētu atvērties."(20.intervija-Ģ)*
Vecāku iesaiste	– vecāku dalība aktivitātēs – sadarbība	(16)	*"Reizēm praktizējam tā, lai daļa pasākuma notiek izglītības iestādē, bet daļa – mājās vai citā ģimenes izvēlētā vidē, kur bērns kopā ar saviem tuviniekiem veic kopīgas aktivitātes. Pēc tam, atgriežoties iestādē, bērns dalās pieredzē, prezentējot, ko viņi kopā paveikuši."(21.intervija-Ģ)*
Radošie uzdevumi	– zīmējumi – rokdarbi – aplikācijas – kolāžas	(15)	*"Mēs veidojam arī dažādas kolāžas, kurās bērni stāsta par savu ģimeni – dalās ar ģimenes stāstiem, tradīcijām un nozīmīgiem mirkļiem. Šādas aktivitātes veicina bērna piederības izjūtu, kā arī palīdz iepazīt un cienīt citas ģimenes pieredzi."(15.intervija-Ģ)*
Emociju apzināšana	– emociju siena – emociju stūrītis – emocionāla drošība – sarunas par emocijām	(24)	*"Pirmsskolā mums ir atpūtas stūrītis. Ir emociju siena, kur bērni, no rīta ienākot, liek sejiņas ar vārdiem." (3.intervija-Ģ; skat. 36. pielikumu)*
Tematiskās nodarbības/svētki	– Ģimenes diena – Tēva diena – Mātes diena – vecvecāku diena	(12)	*"Rīkojam dažādus pasākumus, kuros iesaistām ģimenes – Tēva dienu, gadskārtu svētkus, Māmiņdienu, ģimenes koncertus, ko dažkārt saucam par sezonas noslēguma koncertiem, kā arī sirsnīgas vecvecāku pēcpusdienas."(17.intervija-Ģ)*
Projekti, aktivitātes un mājas uzdevumi	– kopīgi uzdevumi ar vecākiem	(11)	*"Nesen mums bija tāds "Putnu būru projekts", kur bērni ar kopā ar ģimeni darināja putnu būrus. Galvenais projekta mērķis bija, lai ģimene darbotos kopā, ietu dabā, sarunātos."(20.intervija-Ģ)*
Modelēšana un lomu spēles	– sižeta lomu rotaļas – dramatizācija	(9)	*"Mēs cenšamies izspēlēt dažādas sižeta rotaļas par ģimeni – ne to, kas notiek mājās, bet tā, lai bērni var izpaust savu izpratni par ģimenes ikdienas dzīvi. Šādas rotaļas palīdz veidot drošu vidi, kurā bērni var dalīties pieredzē un attīstīt sociālās prasmes." (17.intervija-Ģ)*
Iepazīstināšana ar profesijām	– vecāku piemērs – vecvecāku piemērs	(8)	*"Vecāki no dažādām profesijām tika aicināti ciemos uz bērnudārzu, lai pastāstītu par savu ikdienas darbu. Piemēram, frizieris varēja parādīt friziera darba pamatus un padalīties ar interesantiem stāstiem no savas pieredzes."(8.intervija-Ģ)*
Izaicinājumi vērtības "ģimene" integrēšanā			
Vērtību atšķirības starp ģimeni un izglītības iestādi	– atšķirīgas ģimenes pieredzes	(12)	*"Ir gadījumi, ka grupā bērns ienes rotaļu ieročus vai asus priekšmetus. Daudzi vecāki uzskata, ka tas ir normāli un nesaskata problēmu. Šādās situācijās skolotājam svarīgi pamatot, kāpēc tas nav atbalstāmi." (2.intervija-Ģ)*
Vecāku neatsaucība	– sadarbības trūkums – vecāku neiesaistīšanās	(7)	*"Diemžēl, ar dažām ģimenēm sadarboties nav iespējams, jo viņi negrib mainīties. Šādos gadījumos vienīgā iespēja ir sadarboties ar bāriņtiesu. Vecākus kā pieaugušus cilvēkus izmainīt ir ļoti grūti, ja pašiem nav vēlmes." (20.intervija-Ģ)*

Vecāku stereotipi un emocionāla distance	– steriotipi – pieņēmumi – neelastība	(5)	*"Pieaugušie cilvēki ir steriotipu pārbagāti, tādēļ, lai veicinātu izpratni par ģimeņu dažādību, vispirms jāstrādā tieši ar viņiem. Tikai mainot pieaugušo skatījumu, iespējams veidot iekļaujošāku vidi arī bērniem." (16.intervija-Ģ)*
Ģimenes locekļu zaudēšana	– vecāku šķiršanās – vecāku darbs ārzemēs – nomiris vecāks – nomiris vecvecāks	(10)	*"Un tad es atceros meitenīti, kurai mamma nomira. Jā, tieši manā grupiņā gāja. Un kā man nācās ar viņu runāt. Un kam mēs gājām cauri." (3.intervija-Ģ; skat. 36. pielikumu)*
Viendzimuma vecāku ģimenes	– viendzimuma vecāki – viendzimuma laulības – mamma un mamma – tētis un tētis	(5)	*"Personīgi mani ļoti satrauc nākotnes sabiedrības attīstības virzieni, īpaši jautājumi par viendzimuma laulībām un ar to saistītām tēmām. Kā kristiete es pieturos pie Bībeliskā radīšanas stāsta, kur ģimene veidojas starp vīrieti un sievieti. Mamma ir mamma, tētis ir tētis." (11.intervija-Ģ)*
Vecāku savstarpējās nesaskaņas	– strīdi – noskaņošana – aizliegumi tuvoties	(7)	*"Un tad arī ir tā, ka noskaņo bērnus. Mamma saka, ka tētis noskaņo bērnus pret viņu, bet pats tētis saka, ka mamma noskaņo bērnu pret viņu." (3.intervija-Ģ; skat. 36. pielikumu)*
Vecāku vardarbība	– fiziska vardarbība – emocionāla vardarbība – pamešana novārtā	(6)	*"Bija mums viens gadījums, kādus gadus atpakaļ, kad bērns atnāk, un uz vaiga ir tēta pieci pirksti palikuši. Kāds tad ir bijis tas sitiens?" (24.intervija-Ģ)*
Skolotāju personīgās barjeras	– komforta zona – barjera – uzskati	(5)	*"Man personīgi tas ir izaicinājums, jo nākas pārkāpt pāri savām iekšējām barjerām un runāt par tēmām, kas ir ārpus manas komforta zonas." (7.intervija-Ģ)*
Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "ģimene" integrēšanā			
Emocionālā noturība	– pārdzīvojums – žēlums, skumjas	(11)	*"Man patiesi ir žēl to bērnu un ģimeņu, kuru dzīves ir salauztas pieaugušo dēļ. Ir grūti redzēt, kā bērni cieš no situācijām, kuras paši nav radījuši." (11.intervija-Ģ)*
Profesionalitāte komunikācijā ar vecākiem	– diplomātija, savaldība – pieklājība	(9)	*"Pedagogam ir jābūt diplomātiskam, jo mēdz būt situācijas, kad vecākiem ir atšķirīgs viedoklis vai pieeja. Šādos gadījumos svarīgi saglabāt cieņu un prasmi komunicēt tā, lai neveidotos konflikti, bet veidotos sapratne." (4.intervija-Ģ)*
Sadarbības prasmju pilnveide	– komunikācija – dialogs – saruna	(10)	*"Svarīgi nebaidīties uzsākt sarunu ar vecākiem. Jaunajiem skolotājiem nereti ir bail – ko mamma padomās, vai ko es pateikšu ne tā. Taču, ja saruna tiek veidota ar vēlmi sadarboties, un vecāks to jūt, viņš to pieņem. Svarīgākais ir atklātība un cieņpilna attieksme." (18.intervija-Ģ)*
Strukturēts atbalsts	– profesionālā pilnveide – pieredzes apmaiņa – aizsardzība	(5)	*"Skolotāji bieži ir neaizsargāti – vecāki var brīvi kritizēt, arī sociālajos tīklos, bet skolotājiem jābūt ļoti piesardzīgiem. Pat iestādes noteikumi ne vienmēr pasargā šādās situācijās." (19.intervija-Ģ)*
Prasme nodalīt profesionālo darbību no brīvā laika	– robežu noteikšana – darba laiks – brīvais laiks	(5)	*"Un arī interesējošie jautājumi vienmēr ir izrunāti. Es esmu sasniedzama, bet tikai ne manā personiskajā telefonā, bet attiecīgi darba laikā. Jā, vecāki var sazināties, uzrakstīt visus interesējošos jautājumus." (3.intervija-Ģ; skat. 36. pielikumu)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "ģimene"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Skolotāji kā atbalsta personas (5)	*"Es tad arī palūdzu atļauju jautājumā, kā viņi skatītos, ja varbūt es meitenītei kādas drēbes kā ziedojumu savāktu. Es arī iegādātos kādas drēbes ziedojumam. Vecāki atļāva. […] Es domāju, ja mēs varam palīdzēt, tagad daudzi cilvēki ziedo kādam, kāpēc mums nepalīdzēt vienam bērnam, kura vecāki nevar nodrošināt to visu. Mēs jau arī apmēram zinām, kurš vecāks būs gatavs pieņemt, bet kurš pateiks: "Nē!"" (3.intervija-Ģ; skat. 36. pielikumu)*	skolotāji kā empātiski ģimenes atbalstītāji
Ģimene kā emocionāla vērtība un atbalsta vide (8)	*"Es teiktu, ka vērtība "ģimene" ir kā ļoti spēcīgs pamats – fundaments visam pārējam. Arī man pašai ģimene ir ļoti svarīga. Reizēm, kad darba ir daudz un viss šķiet haotisks, es atceros, ka man ir ģimene – un tas ir pats svarīgākais. Manā dzīvē ģimene ir kā caurvijošā vērtība, kas nosaka visu pārējo." (16.intervija-Ģ)*	ģimene kā skolotāja piederības, rūpju un emocionālās drošības pamats
Izvairīšanās vai noraidoša attieksme pret ģimenes dažādību (10)	*"Redziet, es negribu runāt par viendzimumu ģimenēm, jo es uzskatu, ka ir tādas lietas, ko māca vecāki un ko bērni iemācīsies paši dzīvē. Vai arī dzīve viņus izmācīs."(19.intervija-Ģ)*	ģimene kā tradicionāli izprasta struktūra
Profesionālā nedrošība attiecībā uz komunikāciju ar vecākiem un bērniem (7)	*"Man ir bijis tā, ka ir grūti runāt situācijā, kad bērnu audzina viens vecāks. Ir bijusi arī situācija, kad viens no vecākiem ir miris, tad es jutos ne tā, jo nezināju, kā ar bērnu runāt."(17.intervija-Ģ)*	ģimene kā sadarbības sfēra, kas var radīt profesionālu spriedzi
Ģimene kā nenovērtēta vai noraidīta vērtība skolotāja attieksmē (1)	*"Šīm meitenēm es teicu: "Meitenes, jums ir jūsu ģimenes! Cieniet to, mīliet, tā ir jūsu ģimene, vienīgā!" Bet tā jaunā meitene man saka: "Bet, Anita [vārds mainīts], viņi man krīt uz nerviem! Es nevaru viņus izturēt!" (3.intervija-Ģ; skat. 36. pielikumu)*	skolotājs kā ģimenes vērtības neizpratnes un nevērīgas attieksmes paudējs, kas ierobežo tās nodošanu bērniem

Vērtība "laulība"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "laulība" integrēšanas ieguvumi			
Ģimenes vērtības stiprināšana	– ģimenes modelis – vecāku nozīme – ģimenes loma	(11)	*"Bērni bieži vien gūst priekšstatus par ģimenes dzīvi no filmām vai citiem medijiem, kur attēlota idealizēta ģimenes aina – kāzas, bērnu piedzimšana un ideāla kopdzīve. Nereti viņi šos scenārijus pārnes uz savu ikdienu un sāk jautāt, vai arī viņiem būs tādas pašas situācijas, piemēram, vai viņu ģimenē būs kādas svinības, kādi būs svētku galdi un cik būs bērnu." (23.intervija-L)*
Sociālo un emocionālo attiecību izpratnes veicināšana	– mīlestība – cieņa – rūpes – attiecību nozīme – konfliktu risināšana	(15)	*"Bērniem īpaši patīk rotaļas leļļu centrā, kur viņi spontāni un dabiski izspēlē ģimenes lomu ainas. Nereti novērojami mirkļi, kad bērni vienojas: "Es būšu mamma, tu būsi tētis," vai arī kopīgi izspēlē kāzu ainas, piemēram, saliek rokas elkoņos un soļo viens otram blakus, kamēr pārējie bērni aplaudē. […] tad redzamas rūpes par lellēm. Tās tiek guldītas, barotas, aprūpētas." (14.intervija-L)*
Stabilitātes un drošības izjūtas attīstīšana	– uzticēšanās – emocionālā drošība	(13)	*"Redzams, ka daudziem bērniem ir stipras ģimeniskās saites, un viņiem ir ļoti svarīgi, lai abi vecāki piedalās viņu dzīvē un aktivitātēs. Bērni ļoti gaida šos brīžus, kad abi vecāki ierodas grupā – tā ir viņu emocionālā drošības izjūta, tas ir viņu ģimenes kodols." (8.intervija-L)*
Sākotnējs priekšstats par kultūras un sabiedrības normām	– laulību tradīcijas – kāzu svinības	(6)	*"Man ir piemērs no pieredzes. Man grupā bija puisis, kura vecāki bērna pirmsskolas noslēguma posmā bija izšķīrušies. Šis process noritēja mierīgi un civilizēti. Kādu dienu puisis man stāsta: "Manam tētim bija kāzas, un es ar viņa jauno sievu sēdēju mašīnā." (11.intervija-L)*
Morālo vērtību veicināšana	– morāles jēdzieni – vārdu krājuma papildināšana – sarunas par vērtībām	(7)	*"Protams, bērniem jau pat bērnudārza vecumā simpātijas veidojas. Zēns saka: "Es precēšu tevi!" Īpaši piecos, sešos gados, kad parādās simpātijas. Bērns tā saka, pat īsti nesaprotot, kas tas ir. Bet tā ir spēle. Ikdienā izspēlējot to, kaut kā bērniem dabīgā ceļā veidojas tā izpratne par to, ka tas notiek pieaugušā vecumā. Ka tā laulība ir apzināta un tas notiek labprātīgi, brīvprātīgi, pēc savas izvēles."(2.intervija-L; skat. 37. pielikumu)*
Mācību metodes vērtības "laulība" integrēšanā			
Sarunas un vērtības "laulība" izskaidrošana bērniem	– sarunas – jautājumu uzdošana – skaidrojumi	(5)	*"Oficiāli laulība ir ģimenes pamats. Manuprāt, ir jāsaglabā laulības vērtības statuss, tas ir svarīgi (ar pārdomām). Un tas būtu jāmāca arī bērniem. […] Ir svarīgi, ka ir viena ģimene, viena māja, viens uzvārds. Tas dzīvei dod stabilu pamatu."(2.intervija-L; skat. 37. pielikumu)*
Sižetu lomu rotaļas par ģimenes tēmu	– lomu spēles – lomu rotaļas	(11)	*"Bērni biežāk spēlē to, ko ikdienā redz. Tur dodas ciemos, tētis iet uz darbu, mamma gatavo pusdienas vai ved uz bērnudārzu. […] Kāzas kā tāds notikums diezgan reti parādās. Protams, ja kāds ir bijis kāzās, tad jau to izspēlē vai izrunā. Diemžēl, tas ir reti."(2.intervija-L; skat. 37. pielikumu)*
Literatūras, folkloras izmantošana	– stāsti – pasakas – dziesmas un tautasdziesmas	(10)	*"Ir bijušas situācijas, kad meitenes grupā spēlē "kāzas". Šādas rotaļas ir pilnīgi dabiska bērnu spēles daļa, jo taču pasakās princis precas ar princesi, un viss beidzas skaisti." (4.intervija-L)*
Tematiskie pasākumi	– tematiskās dienas – ģimenes svētki	(15)	*"Mēs rīkojam dažādas ģimenes aktivitātes. Piemēram, uzzīmēt savu ģimenes gleznu. Ir organizēti ģimeņu sporta svētki. Pie skapīša bērns var likt savu individuālo foto, var nest ģimenes foto, kur ir bijis kopā ar ģimeni." (19.intervija-L)*

Izaicinājumi vērtības "laulība" integrēšanā			
Vecāku uzskatu un viedokļu dažādība	– uzskatu atšķirības – ģimenes modeļu daudzveidība	(15)	*"Vecāki bija pārliecināti, ka mazus bērnus nevajadzētu iesaistīt šādās tēmās vispār." (1.intervija-L)*
Nepietiekama profesionālā sagatavotība vērtības integrēšanai	– skolotāja personīgie uzskati, pieredze – profesionāla nedrošība	(20)	*"Izaicinājumi var būt dažādi. Piemēram, atnāk jauns pedagogs, neprecējies. Viņam ir citu pieredze, piemēram, vecāku. Vai tie ir bijuši laulībā, vai nav. Tad ir pedagogs, kurš nodzīvojis jau trīsdesmit gadus stabilā laulībā. Viņam ir cita pieredze. Ir cilvēks, kuram ir bijuši pieci solījumi par laulību. Tās pieredzes mēdz būt dažādas." (2.intervija-L; skat. 37. pielikumu)*
Temata jutīgums bērnu vecumā	– vērtības sarežģītība – bērnu izpratnes līmenis, uztvere – bažas par pārpratumiem – skolotāju piesardzība	(18)	*"Vārdu "laulība" mēs neizmantojam un tādu vārdu nemaz nelietojam. Par tik sarežģītām lietām mēs nemaz nerunājam." (12.intervija-L)*
Sabiedrības ietekme uz bērnu izpratni par vērtību "laulība"	– sociālā vide – attiecību modeļi	(4)	*"Laulības tēma ienāk tad, kad bērnam ir bijis piedzīvojums ar kāzām. Man ir pieredzes stāsts, ko varu pastāstīt. Sēž bariņš sešgadnieku un runā: "Vispirms es aprecēšos, tad man piedzims bērns, tad es izšķiršos un aprecēšos ar to, ko gribu." (1.intervija-L)*
Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "laulība" integrēšanā			
Profesionālā pilnveide un metodiskais atbalsts	– pieredzes apmaiņa – kursi – atļautais saturs – metodiskie materiāli	(22)	*"Bet tieši par laulības kā vērtības mācīšanu, tādus kursus neesmu dzirdējusi. Diemžēl, šobrīd nav. Bet vispār vajadzētu." (2.intervija-L; skat. 37. pielikumu)*
Skolotāja personiskās izpratnes stiprināšana par vērtību "laulība"	– skolotāja uzskati – vadības viedoklis, atbalsts	(9)	*"Nu, pirmkārt, ir jābūt pašam drosmīgam pret sevi, lai saprastu to, ka ir dažādi varianti. Tas, ko es uzskatu par pareizu, ne vienmēr citiem ir pieņemams. Vai tas, ko citi uzskata par pareizu, ne vienmēr man ir pieņemams. Un tas ir normāli, ka mums var būt dažādi uzskati." (2.intervija-L; skat. 37. pielikumu)*
Atbalsts komunikācijā ar vecākiem	– ģimeņu daudzveidība – jutīgas situācijas	(13)	*"Bērni zīmējumos attēlo savu ģimeni. Tad atklājas viņu priekšstati un emocionālā attieksme pret attiecībām ģimenē. Zīmējumos bieži vien var skaidri redzēt, kur atrodas mamma vai tētis, kurš ir tuvumā, kurš – tālāk, vai arī kāds vispār nav attēlots." (21.intervija-L)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "laulība"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Laulība kā nevēlama vai nepiemērota tēma pirmsskolas izglītībā (14)	*"Vārdu "laulība" mēs neizmantojam un šo jēdzienu neskaidrojam. Pedagoģiskajā darbā tiek aktualizēta vērtība "ģimene", taču laulība kā atsevišķa vērtība netiek izcelta."(7.intervija-L)*	laulība kā izglītībā nevēlama un bērna uztverei neatbilstoša tēma
Personiskā nedrošība un neizpratne par laulības vērtību (5)	*"Laulība man ir tikai juridisks fakts. Mūsdienās daudzi pāri dzīvo kopā tāpat. Galvenais ir uzticība, cieņa, nevis šis juridiskais fakts."(17.intervija-L)*	laulība kā neviennozīmīga vērtība skolotāja profesionālajā izpratnē

Bailes no vecāku reakcijas (3)	*"Ko vecāki padomās, ja es sākšu skaidrot par laulību?"(22.intervija-L)*	laulības aktualizēšanu kā vērtību ierobežo sociālais spiediens un skolotāju profesionālā nedrošība
Bailes no vārda "laulība" (5)	*"Tas vārds "laulība" mani kaut kā tā biedē." (3.intervija-L)*	laulība kā jēdziens, kas raisa personisku diskomfortu un tiek uztverta ar piesardzību
Laulība tiek aizvietota ar vispārīgām attiecību vērtībām (7)	*"Par laulību ir grūti runāt. Mēs runājam par cieņu, draudzību, empātiju. Tad runājam par mīlestību, kas ir mīlestība."(5.intervija-L)*	laulība kā neskaidrs jēdziens vai aizvietojama ar citiem jēdzieniem
Nepietiekams profesionālais atbalsts un metodiskais nodrošinājums (4)	*"Man trūkst zināšanu, kā runāt ar bērniem par šādām tēmām. Laulība ir tāda kutelīga tēma."(1.intervija-L)*	laulība kā vērtība, kuras integrēšanu ierobežo resursu trūkums un skolotāju nesagatavotība
Laulība kā personiska vērtība (5)	*"Ģimene un laulība ir pasaules nākotne. Un zemā dzimstība! Par to ir jārunā! Jāaktualizē bērnos un jauniešos šī vērtība!"(11.intervija-L)*	laulība kā personiska vērtība, kas netiek sistemātiski integrēta

Vērtība "darbs"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "darbs" integrēšanas ieguvumi			
Atbildības un pienākuma apziņas attīstība	– pienākums – darba veikšana, pabeigšana – atbildība – grupas noteikumi	(14)	*"Šajā vecumposmā sagatavošanas grupa jau ļoti labi zina savus pienākumus. Ja runājam par to, ka katram cilvēkam ir savi pienākumi, tad arī bērni grupā to saprot. Piemēram, uzklāt galdu, sakārtot savu darba vietu. Tie ir grupas noteikumi, kuros bērni piedalās atbildīgi un bez iebildumiem." (22.intervija-R)*
Pašvērtējuma un gandarījuma veidošanās	– prieks par paveikto – uzslava, uzmundrinājums, atzinība – pašvērtējums	(6)	*"Es izmantoju dažādas pieejas. Piemēram, sadalu uzdevumu pa posmiem, lai bērnam būtu vieglāk. Protams, vienmēr uzmundrinu un uzslavēju par centību. Pat, ja bērns paveic tikai kādu mazu darbiņu, viņš saņem atzinību par savu ieguldījumu."(11.intervija-R)*
Praktisku iemaņu un pašapkalpošanās prasmju attīstība	– kārtība – darba instrumentu izmantošana – pašapkalpošanās	(18)	*"Bērni arī var nolikt savus cimdiņus žāvēties. Protams, viņi ne vienmēr tos noliek uz radiatora paši, bet mēs viņiem palīdzam sakārtot. Tā viņi iemācās, ka līdz mājupiešanai viss atkal ir kārtībā."(4.intervija-R)*
Pacietības un neatlaidības nostiprināšana	– darba posmu strukturēšana – piemērs un atbalsts – uzdevumu pabeigšana	(12)	*"Jābūt tam akcentam, ka katrs darbiņš ir jāizdara, jo bērni jau reizēm manipulēt sāk. Viņiem liekas, ka vienreiz man sāpēs vēders, otrreiz sāpēs, un tad jau man visu laiku sāpēs vēders, tad es neko nedarīšu. Tā ir pedagoga gudrība saprast."(12.intervija-R, skat. 38. pielikumu)*
Cieņa pret citu darbu un sadarbības attīstība	– empātija – darba rezultāta sargāšana – loma kolektīvā – cieņa	(17)	*"Mēs, runājot par to, cik nozīmīgu darbu dara skolotāju palīgs, netieši iesaistām dažādos darbiņos bērnus. Bērni ar lielu prieku veic šos uzticētos pienākumus! Bērni tādā veidā redz, ka, lūk, es varēju palīdzēt skolotāju palīgam darbā."(12.intervija-R, skat. 38. pielikumu)*
Vecāku iesaistīšanās	– vecāku līdzdalība – vecāku stāsti un demonstrējumi par profesiju	(16)	*"Pie mums ciemos bija mamma – medmāsa. Viņa atnesa marles, plāksterus, un bērni varēja pārsaitēt lelles. Beigās jau mēģināja arī viens otram uzlikt pārsēju, lai redzētu, kā tas notiek īstenībā."(2.intervija-R)*
Interese par profesijām un darba pasauli	– profesiju iepazīšana – lomu spēles	(19)	*"Bērniem ļoti patika profesiju nedēļa, kurā katru dienu iepazinām kādu citu profesiju. Bijām arī ugunsdzēsēji. Es pat rāpoju pa grīdu, jo izspēlējām evakuāciju."(7.intervija-R)*
Iekšējas motivācijas veidošanās	– darbs kā prieks – brīvprātīga iesaiste	(5)	*"Nākamais līmenis jau ir, ka bērni paši bez teikšanas zina, kas darāms. Kaut kas ir izbiris, viņi aiziet, atrod slotu, saslauka. Viņi zina lietām vietu. Tas ir preventīvi iepriekš veiktais darbiņš. Mēs vienkārši visi strādājam."(12.intervija-R, skat. 38. pielikumu)*
Sociālo prasmju attīstība	– komandas darbs – savstarpēja palīdzība – sadale pienākumos – dežuranta pienākumi	(22)	*"Reizi mēnesī mēs dezinficējam rotaļlietas. Bērniem ir iespēja pašiem nest visas cietās rotaļlietas uz dušu un iemest lielā bļodā, kur tās tiek noskalotas. Pēc tam mēs tās žāvējam un kārtojam atpakaļ plauktos – katru savā vietā." (1.intervija-R)*

Mācību metodes vērtības "darbs" integrēšanā			
Darba ieradumu veidošana ikdienā	– rutīnas darbību atkārtošana – pienākumu uzticēšana – praktiska darbošanās	(24)	*"Mums grupā ir tādi kā saukļi, piemēram, "Katrai lietai sava vieta!" vai "Kur paņēmi, tur noliec!". Tas nozīmē, ka, ja tu kaut ko paņem, tev pašam tas arī jāaiznes atpakaļ uz savu vietu. Protams, reizēm kāds saka: "Es to neņēmu, to ir paņēmis cits." Tomēr mēs mācāmies, ka kopīgā vidē katrs ir atbildīgs arī par kārtību kopumā." (21.intervija-R)*
Skolotāja piemēra nozīme	– skolotāja piemērs – uzvedības pārmantošana	(8)	*"Mēs ejam garām kolēģei un sakām: 'Labrīt! Veiksmi darbā!' Un bērni to visu redz un mācās. Viņi kā sūkļi uzsūc šīs labās lietas un pārņem tās arī sev."(1.intervija-R)*
Situāciju modelēšana, izmantojot piemērus	– situāciju piemēri – jautājumi, atbildes par situācijām – pasaku, tautasdziesmu izmantošana	(7)	*"Runājot par pienākumiem – ja es neizdaru savu darbu līdz galam, tas var ietekmēt arī citus. Piemēram, ja no rīta neatslēdzu grupas durvis un nesagaidu bērnus, viņi visi paliek garderobē un netiek grupā. Neviens nevar turpināt savu darbu, jo es neesmu izpildījusi savu pienākumu."(21.interv.-R)*
Pašapkalpošanās prasmju attīstīšana	– patstāvība – pašorganizācija – rīku pārvaldība	(16)	*"Parasti uzdevumi grupā ir saistīti ar ikdienas kārtību. Pirms ēdienreizes bērni palīdz klāt galdu, pēc ēšanas – novāc traukus. Viņi arī saliek rotaļlietas un sagatavo telpu nodarbībām. Kad gatavojas darbam, paši meklē nepieciešamos materiālus, darbarīkus un līdzekļus, ar ko strādāt."(4.interv.-R)*
Ekskursijas pie dažādu profesiju pārstāvjiem	– ciemošanās darba vietās – ekskursijas	(11)	*"Pagājušajā nedēļā apmeklējām ugunsdzēsēju atvērto durvju dienu. Devāmies ciemos pie ugunsdzēsējiem, iepazināmies ar viņu darbu, un bērniem bija iespēja uzdot jautājumus, kas viņus interesē. Tā bija vērtīga pieredze." (13.intervija-R)*
Profesiju iepazīšana un lomu spēles	– izpratne par darbu – sabiedrības struktūra – profesiju daudzveidība	(18)	*"Mums katru dienu ir dežurants – bērns, kurš kopā ar auklīti klāj galdus, noslauka tos un iet līdz virtuvei. Tas bērnam ir svarīgi, jo viņš jūtas iesaistīts. Agrāk bērni domāja, ka mūsu auklīte pati gatavo ēst – kamēr viņi ir ārā, viņa uzvāra zupu vai ko citu. Ir svarīgi bērnam izskaidrot, kur un kā top ēdiens, no kurienes auklīte to atnes, un kas patiesībā to gatavo. Tas palīdz bērnam saprast ikdienas procesus un novērtēt citu darbu." (6.intervija-R)*
Izaicinājumi vērtības "darbs" integrēšanā			
Bērnu zemā motivācija un izvairīšanās	– nevēlēšanās iesaistīties – pienākumu ignorēšana – atbildības trūkums	(8)	*"Reizēm pirmsskolā jūtamies kā neiespējamās misijas kareivji – jāizdomā radošas un interesantas metodes, lai ieinteresētu bērnus, balstoties uz viņu vajadzībām un interesēm. Un pat tad gadās, ka kādam bērnam negribas iesaistīties, tāpēc atkal jāmeklē motivācija un vienošanās, kā viņam palīdzēt sasniegt mērķi"(9.intervija-R)*
Vecāku pasīvā līdzdalība	– pienākumi ģimenē – pretrunīga attieksme pret darbu – zema iesaiste	(9)	*"Runājam ar vecākiem par to, kādus pienākumus bērni var veikt mājās atbilstoši savam vecumam. Svarīgi ir dot bērnam iespēju darīt kaut nelielu darbiņu patstāvīgi. Piemēram, pavisam mazs bērniņš var noslaucīt putekļus ar savu lupatiņu vai ielikt drēbes veļas mašīnā. Tā bērns jūtas iesaistīts un iemācās būt atbildīgs."(5.intervija-R)*

Individuālas pieejas nodrošināšana	– individuāla pieeja	(5)	*"Ja bērns slinkuma dēļ kaut ko nedara, svarīgi ir ar viņu aprunāties, parādīt piemēru, kā uzdevumu paveikt, un piedāvāt palīdzību. Savukārt ar iekļaujamiem bērniem situācija ir citāda – bieži vien trūkst uzmanības noturības, tāpēc nepieciešams meklēt citas pieejas un individuālus risinājumus."(16.intervija-R)*
Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "darbs" integrēšanā			
Profesionālā pilnveide un metodiskais atbalsts	– profesionālā pilnveide – pieredzes apmaiņa, labā prakse	(11)	*"Tieši dodoties pieredzes apmaiņā, var satikt citus kolēģus, redzēt viņu pieejas un gūt jaunas idejas savam darbam." (15.intervija-R)*
Vecāku līdzdalība	– vecāku atbalsts – vecāku piemērs – vecāku iesaiste un attieksme	(12)	*"Bieži, kad bērniem jautā, ko dara viņu mamma vai tētis, viņi atbild vienkārši: "Strādā darbu". Vecākiem dažreiz šķiet, ka viņu profesiju bērniem būs par grūtu saprast, vai arī, ka viņus tas neinteresē. Tāpēc viņi izvairās to skaidrot."(1.intervija-R)*
Laika un resursu sabalansēšana	– profesionālās dzīves un privātās dzīves līdzsvars – izdegšanas riski – brīvais laiks	(9)	*"Mēs varam ļoti ātri izdegt, ja neiemācāmies līdzsvarot profesionālo darbu ar savu dzīvi. Ir svarīgi atvēlēt laiku arī sev un savām interesēm, lai saglabātu līdzsvaru un enerģiju."(7.intervija-R)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "darbs"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Darbs kā pozitīva un jēgpilna darbība (4)	*"Darbs jāuztver nevis kā slogs, bet kā patīkama nodarbe, ar vieglumu."(17.intervija-R)*	darbs kā piepildīta un emocionāli vērtīga nodarbe
Darbs kā piemērs un attieksme, ko bērns mācās no skolotāja (10)	*"Pirmkārt, tas ir tas mans personīgais piemērs, jo bērni jau mācās no mums. Viņi mācās, skatoties no mums, pieaugušajiem, skatās, kādi mēs esam, izfiltrē to savu domu. Jo labāki piemēri būsim mēs, pieaugušie, jo tas darba tikums tajā bērnā tiks ielikts." (12.intervija-R, skat. 38. pielikumu)*	darbs kā pārliecība un attieksme, kas jāmāca ar personisko piemēru
Darbs kā profesionālās izaugsmes un līdzsvara izaicinājums (4)	*"Jebkurš pedagoga darbs ir ļoti radošs un interesants, bet, jo vairāk mēs tajā ieguldāmies, jo lielāks risks izdegt. Ir svarīgi iemācīties līdzsvarot profesionālo darbu ar personīgo dzīvi un rast laiku arī savām interesēm."(7.intervija-R)*	darbs kā līdzsvara meklējums starp pienākumu un personīgo labbūtību
Darbs kā individuāla motivācija un piepūle bērna labā (2)	*"Mēs tās medaļas tomēr gatavojām paši – es visu vakaru līmēju, lai bērniem būtu prieks un viņi sajustu, ka viņu sasniegumi ir nozīmīgi."(11.intervija-R)*	darbs kā paša iniciēta rīcība bērnu iepriecināšanai
Darbs kā mācīšanās par līdzdalību un pienākumu secību, bet arī kā nosacījums kontrolei (4)	*"Tad, kad bērniem ir jāiet ārā, vispirms grupā ir jāsakārto mantas, ir jānoliek tās savās vietās. Grupa ir sakārtota tikai tad, ja mēs visi esam ķērušies pie darba un nolikuši savas mantas, ar ko mēs rotaļājāmies, vietā."(1.intervija-R)*	darbs kā vērtība tiek aktualizēts kā līdzdalība kopīgā darbībā, bet var kalpot arī kā ārējs kontroles mehānisms

Vērtība "daba"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "daba" integrēšanas ieguvumi			
Dabas ietekme uz fizisko attīstību	– kustību koordinācijas – izturības attīstība – imunitātes veicināšana – dabiskas kustību aktivitātes	(16)	*"Dabā var attīstīt prasmes ļoti dabiskā veidā – ripināties pa kalniņu, staigāt pa koku, attīstot līdzsvaru. Dabā ir dažādi reljefi. Tas būtu jāieraksta visās grāmatās kā sasniedzamais rezultāts – būt dabā, jo bērnam tad ir fiziski labāka sajūta."(13.intervija-D)*
Dabas ietekme uz emocionālo un psiholoģisko labklājību	– trauksmes mazināšanās – emocionālā stabilitāte – pašapziņas attīstība – radošuma attīstība	(16)	*"Daba ir tā, kas var sniegt mieru un trenēt daudzas maņas. Mēs varam tad vairāk sasmaržot, saklausīt, uztvert dabu. Liela problēma ir emociju pašregulācija bērniem. Daba ir instruments, kas var palīdzēt, lai nerastos trauksmes." (12.intervija-D)*
Kognitīvās un mācīšanās prasmes	– uzmanības noturība – pētnieciskās prasmes – saikne ar mācību saturu	(15)	*"Daba ir labs skolotājs. Mēs ar bērniem varam dzirdēt, taustīt, just. Ikdienā varam dabā daudz ko izdarīt. Daba rosina izpētīt, izzināt, nepiespiestā veidā. Mēs esam dabas draugi, tā stāstu bērniem. Dabā notiek pilsoniskā audzināšana, līdzdalība, ekoloģiskā audzināšana. Daba ir pamatu pamats, visas mācību jomas var īstenot dabā." (7.intervija-D)*
Sociālo prasmju un sadarbības veicināšana	– sadarbības prasmes – rūpes par vidi – uzlabota problēmu risināšanas spēja	(11)	*"Sākām no mazās grupas šķirot atkritumus. Bērni ir naski atkritumu vācēji. Viņi ir vērīgi. Bērni visu redz, kad ejam, man tikai jābūt atkritumu maisam līdzi." (2. intervija-D)*
Mācību metodes vērtības "daba" integrēšanā			
Dabas vides izmantošana mācību procesā	– āra aktivitātes – mācību procesa organizācija dabā – dabas ritmu ievērošana – dabas materiālu pielietojums	(24)	*"Es rosinu bērnus burtu elementu izlikt ar zīlītēm, ar kastaņiem, ar čiekuriņiem. Vai ar kociņu ievilkt smiltīs ." (18.intervija-D, skat. 39. pielikumu)*
Dabas kā vērtības integrācija mācību saturā	– dabas izziņas metodes – dabas parādību izpēte, balstoties uz praktiskiem novērojumiem – dabas izmantošana radošumā – multisensorā pieeja	(22)	*"Bērni vēro, kā lietus uzsūcas augsnē, kā vējš liec zāli – viņi paši atklāj dabas likumsakarības." (2.intervija-D)*
Ekoloģiskās apziņas veicināšana	– atkritumu šķirošana un otrreizējā pārstrāde – dzīvnieku un putnu aprūpe – ūdens un enerģijas taupīšana	(20)	*"Mazais bērns vēl nemāk pateikt, ka putnu barotavā nav ēdiena, bet viņš to rāda, aizvelk skolotāju un norāda uz tukšo barotavu." (1.intervija-D)*
Ilgtspējīgas uzvedības modeļu apguve	– saudzīga attieksme pret dabu un tās iemītniekiem – izpratne par dabas cikliem un cilvēka ietekmi – dabai draudzīgu paradumu attīstīšana	(18)	*"Bērni novēro, kā viss dabā notiek – kā pumpurs kļūst par ziedu un pēc tam par augli, kā gadalaiki nomaina cits citu." (3.intervija-D)*

Skolotāju loma vides apziņas attīstībā	– skolotāju izmantotās metodes – sarunas un diskusijas par dabas aizsardzību – skolotāju personīgais piemērs	(16)	*"Svarīgs ir pieaugušo piemērs. Man vajadzēja koka zarus. Sapratu, ka nevaru lauzt zarus tā, ka bērni to redz." (24.intervija-D)*
Praktiskās dabas izziņas darbības	– āra nodarbības par vides aizsardzību – dalība dabas sakopšanas pasākumos – praktiskā saikne ar vidi	(12)	*"Piemēram, talkas. Visā Latvijā notiek talkas un mums tāpat ir talka. Mēs tur nu arī plānojam, ko bērni var piepalīdzēt pie dažādu dobīšu taisīšanas." (18.intervija-D, skat. 39. pielikumu)*
Izaicinājumi vērtības "daba" integrēšanā			
Vecāku un sabiedrības attieksme	– neizpratne par āra aktivitātēm – bažas par bērnu drošību – vecāku stereotipi – vecāku nepietiekama informētība par dabas izglītības ieguvumiem – sabiedrības attieksme pret netradicionālām pedagoģiskām metodēm	(17)	*"Galvenais izaicinājums ir vērtības par dabu pārnese uz vecākiem." (4.intervija-D)* *"Vecāki ar bērniem maz iet laukā, bērnus ar mašīnu aizved, noliek, bērnam nekas nav jādara. Iešana dabā vecākam prasa laika resursus." (24.intervija-D)* *"Vecākos iesākumā bija pretestība, kad ar bērniem daudz laika pavadījām laukā, jo esam taču Rīgas centrā, kā bērns ies ar dubļainiem zābakiem." (4.intervija-D)*
Laika un resursu trūkums	– stingrs mācību plāns – personāla noslodze – nepietiekams finansējums – materiālu trūkums dabas pedagoģijai – ierobežots pieejamās dabas telpas izmantojums	(10)	*"Mums āra teritorijā ir nabadzīgs aprīkojums, iestāde nenodrošina." (11.intervija-D)*
Tehnoloģiju pieaugošā loma bērnu ikdienā	– bērnu pieaugoša digitālā atkarība – digitālo rīku priekšroka mācību procesā – vecāku atbalsts ilgākam ekrāna laikam	(9)	*"Vēl viens būtisks izaicinājums ir bērnu pārmērīgā viedierīču lietošana. Kopā ar kolēģi grupiņā cenšamies bērnus iesaistīt daudzveidīgās, interesantās aktivitātēs, tomēr jūtams, ka dažiem bērniem ir izteikta vajadzība pēc viedierīces." (20.intervija-D)*
Administratīvie un normatīvie šķēršļi	– ierobežojumi izglītības iestāžu noteikumos – nepietiekams atbalsts no izglītības pārvaldes – normatīvie akti, kas ierobežo ekskursijas un brīvdabas nodarbības	(8)	*"Mūsu pirmsskolas izglītības iestādē bērni ilgstoši neuzturas ārā." (15.intervija-D)*
Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "daba" integrēšanā			
Skolotāju profesionālā attīstība	– profesionālā pilnveide par āra pedagoģiju – pieredzes apmaiņa starp skolotājiem – metodisko materiālu pieejamība	(20)	*"Ļoti vērtīgi ir kursi, semināri un pieredzes apmaiņa gan izglītības iestādē, gan ārpus tās. Mums bija izbraukums uz citu pilsētu, uz citu bērnudārzu – guvu daudz ideju, ko noteikti varēšu izmantot savā darbā. Tieši praktiskā pieredzes apmaiņa, kur visu var redzēt un izjust klātienē, ir visefektīvākā." (8.intervija-D)*

Vecāku un sabiedrības iesaiste	– vecāku atbalsts dabas pedagoģijai – kopīgi pasākumi vecākiem un bērniem dabā – sabiedrības informēšana par dabas izglītības nozīmi	(18)	*"Mazliet skaudība ir uz lauku bērnudārziem – viņi jau dzīvo dabā, viss ir blakus. Mums, pilsētā, tās iespējas ir jārada pašiem. Bet, ja vecāki atbalsta un saprot, cik tas bērniem ir svarīgi, tad viss ir izdarāms. Ir daudz jārunā ar ģimenēm, jāskaidro, kāpēc daba bērnam ir tik nozīmīga." (13.intervija-D)*
Pirmsskolas izglītības iestāžu vides resursi	– piemērota āra vide un dabas stūrīši – metodisko materiālu pieejamība – dabas objektu pieejamība iestādes tuvumā	(15)	*"Būtu vēlams paplašināt smilšu laukumus un izveidot atsevišķu zonu ūdens spēlēm. Tāpat būtu vērtīgi ierīkot dabas pētniecības stūrīšus, kuros bērni varētu izzināt augus, akmeņus un citus dabas materiālus." (19.intervija-D)*
Elastīgāka mācību pieeja	– mazāk stingri noteikumi āra nodarbībām – administrācijas atbalsts skolotāju iniciatīvām – integrēta dabas pedagoģija dažādās mācību jomās – eksperimentālās un brīvās rotaļas dabā	(9)	*"Es bieži vedu bērnus ārpus iestādes teritorijas – dodamies garās pastaigās, reizēm noejam pat piecus kilometrus. Mēs vērojam, taustām, klausāmies, nosaucam un atrodam – viss notiek dabīgi." (11.intervija-D)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "daba"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Pozitīva, personiska saikne ar dabu (7)	*"Personīgajā dzīvē daudz eju laukā, esmu lauku cilvēks, kas dzīvo pilsētā, tāpēc izbraukt dabā man ir otra elpa."(7.intervija-D)*	daba kā emocionālās labbūtība un atjaunošanās avots
Pedagoģiskā atbildība pret dabu (4)	*"Laukumā es vienmēr paceļu papīrus, jo zinu, ka bērni to redz un mācās."(16.intervija-D)*	daba kā mācību līdzeklis un audzināšanas pamats
Dabas integrēšana kopienā un projektos (3)	*"Mēs uzrakstījām projektu kopā ar biedrību. Apkārt dīķim ierīkoja dabas taku. Jā, mēs zinājām, ka gribam šo projektu, bet bērnu jautājumi, kas atrodas dīķa otrā pusē, lika mums rīkoties atbildīgāk un straujāk."(22.intervija-D)*	daba kā sociālā līdzdalība un izglītojošs resurss
Vienaldzība, nepatika pret dabu (4)	*"Man gadījies pārinieks, kurš negrib iet dabā, sakot, ka dabā nav ko darīt."(4.intervija-D)*	dabas kā vērtības devalvācija
Bailes un atbildības nasta (4)	*"Mums ir bail no vecākiem, jo uzreiz zvana uz "Bez Tabu", uz ministriju."(17. intervija-D)*	daba kā riska un stresa avots
Atbalsta trūkuma ietekme (4)	*"Kamēr vadība nebūs gatava, skolotājs arī baidīsies. Jāatbalsta skolotājs. Ja zinās, ka ir vadības atbalsts, tad nebaidīsies no vecākiem."(2.intervija-D)*	institucionālais atbalsts nosaka iespējas īstenot dabas vērtību praksē
Profesionālā attīstība, izmantojot dabu (3)	*"Sadarbība dabas projektos palīdz arī skolotājiem kļūt radošākiem."(1.intervija-D)*	daba kā skolotāju profesionālās izaugsmes resurss

Vērtība "kultūra"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "kultūra" integrēšanas ieguvumi			
Kultūras vērtība sociāli emocionālajā attīstībā	– rituāli – pašvērtības izjūta – emocionālā drošība – pilsoniskā audzināšana	(20)	*"Kultūra sākas pirmām kārtām ar savstarpējām attiecībām. Mūsu komunikācijas būtību veido vārdi "paldies, lūdzu, labdien". Ļoti grūts vārdiņš ir "piedod". Tātad, pirmkārt, šis, un tikai tad jau varam runāt tālāk par kultūru."(20.intervija-K)* *"Tautas dziesmas un tautas mūzika palīdz disciplinēt bērnus."(4.intervija-K)*
Kultūras nozīme starpkultūru izpratnes veicināšanā	– atvērtība dažādībai – dažādu kultūru tradīciju integrācija – iekļaujošas vides veidošana	(7)	*"Mūsu latviešu bērniem ir ļoti interesanti uzzināt un izrunāt, kā sasveicinās citās valodās. Man bijis arī viens bērns no Spānijas. Tad mēs kopīgi arī spāņu tradīcijas pētījām, un vienu dienu grupā mums bija spāņu diena."(21.intervija-K)*
Kultūras identitātes vērtība	– tautas tradīcijas – sezonālie svētki – kultūras simboli – piederības izjūta grupai	(5)	*"Uz Miķeļiem izmantojam latviešu kultūras simboliku. Spēka zīmes veidojam ārā pie dārziņa, zālājā, sadarbojoties ar vecākiem. No ziediņiem tad veidojam spēka zīmju rakstus."(17.intervija-K)*
Kultūras motivējošā vērtība	– priecīga līdzdalība kultūras tradīcijās – mākslinieciskā izpausme – kopienas veidošana	(4)	*"Mazpilsētā daudz bērnu kopā ar pieaugušajiem piedalās kopienas svētkos un pasākumos." (8.intervija-K)*
Mācību metodes vērtības "kultūra" integrēšanā			
Kultūras tradīciju integrēšana ikdienas dzīvē	– nacionālo svētku svinēšana – sezonālo svētku svinēšana – stāstīšana – tautasdziesmu integrēšana – deju integrēšana	(7)	*"Nodarbību sākam ar tautas dziesmu, kurai piemērojam atbilstošu kustību. Bērniem patīk." (12.intervija-K)*
Izteiksmes un skatuves mākslā balstītas metodes	– teātra, mūzikas, dejas un kustību izmantošana – vizuālā māksla – mākslas projektu organizēšana	(19)	*"Bērni neērti jūtas uz skatuves. Bet pakāpeniski iemācās paklanīties, noturēt mikrofonu." (10.intervija-K)*
Multisensorās un starpdisciplinārās pieejas	– valodas, mūzikas, kustību un rokdarbu apvienošana – starpdisciplinaritāte	(15)	*"Bez mūzikas mācību process nevar eksistēt. Ar mākslu pēc būtības ir tas pats, jo tā ir bērna iespēja izpausties, kā viņš to prot, kā viņš to ir izjūt." (2.intervija-K)*
Rotaļās balstītas metodes	– spēles – brīvā rotaļa – aktīva bērnu iesaiste	(9)	*"Mums ir tādas tradicionālās rotaļas, kuras bērni jau no galvas zina un viņiem pašiem tās patīk organizēt un spēlēt." (6.intervija-K)*

Skolotāja piemērs un kultūras vērtībās balstīta saruna	– attieksmes demonstrēšana – diskusiju rosināšana par tradīcijām – kultūras nozīmes izpratnes veidošana – vērtību modelēšana	(8)	*"Es kolekcionēju naudu. Manā kolekcijā ir gan Latvijas lati, gan eiro. Savu kolekciju nesu bērniem, lai viņiem parādītu dažādus naudas veidus un pastāstītu par to vēsturi, nozīmi un izmantošanu. Pēc tam bērni paši zīmē savu izdomāto naudu un stāsta, kāpēc viņuprāt tā ir svarīga. Mēs arī kopīgi domājam un diskutējam, kāda būtu dzīve, ja naudas vispār nebūtu – ko mēs darītu, kā mēs mainītos un kā risinātu dažādas dzīves situācijas." (19.intervija-K)*
Izaicinājumi vērtības "kultūra" integrēšanā			
Ierobežota kultūras kompetence un metodiskais atbalsts	– nepietiekama metodiskā sagatavotība – virspusējas zināšanas par tradicionālo kultūru – nepietiekams metodiskais atbalsts	(5)	*"YouTube kanāli piedāvā idejas, taču tās bieži pārstāv citas tautas tradīcijas." (10.intervija-K)*
Vecāku iesaiste un sadarbība	– nekonsekventa vecāku līdzdalība – laika trūkums – intereses trūkums	(7)	*"Vecāki bērnus uz kultūras pasākumiem, piemēram, teātra izrādēm ved reti, jo bieži vien biļešu cenas ir pārāk augstas."* (*1.intervija-K)*
Iekļaujošas vides veidošana kultūru daudzveidībā	– empātijas un piederības veicināšana – iekļaujoša prakse – līdzsvars starp tradīciju ievērošanu un daudzveidību	(11)	*"Mums grupā ir bērni, kuri ieradušies no citām valstīm un kultūrām. Sākumā bērniem ir grūti – viņi piedzīvo emocionālas grūtības, un ir nepieciešama adaptācija. Mēs palīdzam viņiem justies droši, ļaujot viņiem vērot, piedalīties un soli pa solim iesaistīties kopīgās aktivitātēs. Ar laiku bērni kļūst atvērtāki, sāk runāt un pilnvērtīgi piedalās ikdienas dzīvē."(5.intervija-K)*
Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "kultūra" integrēšanā			
Radošas un integrētas mācību metodes	– starpdisciplināras pieejas – vairāk praktisku aktivitāšu izmantošana	(6)	*"Ir vajadzīgs lielāks atbalsts no muzejiem, teātriem un citiem kultūras centriem. Tas palīdzētu skolotājiem vieglāk uzzināt, kas notiek, un piedāvāt bērniem interesantus un daudzveidīgus kultūras pasākumus." (4.intervija-K)*
Profesionālā pilnveide un kultūras kompetence	– atbilstošs kursu saturs – praktiskā pielietojamība – pieredzes apmaiņa – "tīklu" veidošana – piekļuve dažādiem kultūras materiāliem un prakses piemēriem – cieņpilna kolēģu vide	(11)	*"Ļoti būtiska būtu arī regulāra un kvalitatīva pieredzes apmaiņa starp skolotājiem. Jau šobrīd mums notiek pedagogu tikšanās, un tajās var apmainīties ar idejām, bet būtu vērtīgi, ja šīs tikšanās vairāk vērstos tieši uz kultūras mantojuma integrēšanu izglītības darbā." (15.intervija-K, skat. 40. pielikumu)* *"Labi būtu tāds metodiskais materiāls, kur apkopota latviskā kultūra un idejas, kuras dot bērniem." (10.intervija-K)*
Atbalstoša mācību vide	– izglītības resursi – praktiskas vadlīnijas	(3)	*"Ļoti gribētu, lai iestādē būtu pieejams tautas tērps, vismaz viens, ko skolotājs varētu uzvilkt un parādīt bērniem."(9.intervija-K)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "kultūra"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Personiska iesaiste kultūras vērtību nodošanā (6)	*"Es latviešu kultūru mācu ar savu valodu, ar pieklājīgu izskatu, ar skaistām sudraba vai dzintara rotām. Lietoju sakāmvārdus ikdienā. (12.intervija-K)*	kultūra kā skolotāja personiski pārdzīvota un integrēta vērtība
Profesionāla ieinteresētība kultūras satura padziļināšanā (4)	*"Cenšos apmeklēt pasākumus, piedalos meistarklasēs, gatavoju savas bungas."(12.intervija-K)*	kultūra kā profesionālās izaugsmes un radošuma resurss
Neziņa par kultūras integrēšanu izglītībā (3)	*"Nav metodikas, kā iedzīvināt folkloru. […] Būtu vajadzīgi kursi par tradīcijām, vērtībām, kā to sasaistīt ar audzināšanu. Mēs neprotam to dot bērnam." (11.intervija-K)*	kultūra kā profesionālas neizpratnes dēļ grūti īstenojama vērtība
Personiska iesaiste kultūras vērtību veidošanā grupas vidē (2)	*"Es pati bieži nesu uz grupu arī dažādas lietas no mājām, kas ir man mīļas un piemērotas tēmai (ar vieglu smaidu). Man tas šķiet svarīgi – bērniem ir jāizjūt šī latviskā vide kā dabiska daļa no ikdienas." (15.intervija-K, skat. 40. pielikumu)*	kultūra kā dabiska, personiski veidota vide, kas nodrošina bērna piederības un identitātes izjūtu
Vienpusēja pieeja kultūras daudzveidībai (2)	*"Mēs pirmsskolā pārsvarā mācām bērniem tikai latviešu kultūru un svinam latviešu svētkus. Nedaudz parunājām arī par citu tautu kultūrām, bet tā ļoti īsi." (3.intervija-K)*	kultūra kā ierobežots nacionālās identitātes konstrukts
Formāla kultūras satura nodošana bez izpratnes (1)	*"Es nekādu vēstījumu bērniem, mācot tautas dziesmas, nedodu. Pārrunājam par labu vai sliktu rīcību pasakās, bet tautas dziesmas es neizskaidroju. Es pati nesaprotu."(1.intervija-K)*	kultūra kā satura forma bez nozīmes bērna vērtību izpratnes attīstībā
Entuziasms kā kultūras pievilcības veidotājs bērnam (1)	*"Ja skolotājam pašam interesē Mārtiņi, viņš to stāsta ar sajūsmu, un bērniem tas kļūst pievilcīgāk." (2.intervija-K)*	kultūra kā emocionāli iedarbīgs pedagoģisks instruments bērna vērtību izkopšanā
Pašiniciēts un atbildīgs ieguldījums kultūras satura nodrošināšanā ārpus darba laika (1)	*"Arī pēc darba laika bieži nākas gatavot materiālus, domāt aktivitātes, meklēt risinājumus. Pedagogam jāprot balansēt arī ar savu atpūtu." (15.intervija-K, skat. 40. pielikumu)*	kultūra kā profesionālas atbildības izpausme, kas prasa līdzsvaru ar skolotāja personīgajām vajadzībām un atpūtu, lai novērstu izdegšanas risku
Zema izpratne un intereses trūkums par kultūras tradīcijām (4)	*"Bieži vien jaunie skolotāji nezina un nesaprot gadskārtu svētku un tradīciju nozīmi, un tāpēc arī nevēlas atzīmēt šos svētkus."(18.intervija-K)*	kultūra kā zināšanu un attieksmes rezultāts, kuras nodošana ir apdraudēta skolotāja neziņas vai vienaldzības dēļ

Vērtība "latviešu valoda"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "latviešu valoda" integrēšanas ieguvumi			
Valsts valodas identitātes vērtība	– nacionālā identitāte – kultūras mantojuma apzināšanās – grupas saliedētība	(12)	*"Pirmsskolā tiek organizēti gadskārtu ieražu svētki, Valsts dzimšanas dienas svinības. Tas palīdz bērnos veidot piederības izjūtu un veicināt lepnumu par latviešu valodu."(8.intervija-V)*
Valodas vērtība komunikācijā un mācību satura apguvē	– komunikācijas prasmes – mijiedarbība – spēja sekot mācību procesam – verbālu skaidrojumu saņemšana satura izpratnes atvieglošanai	(15)	*"Meteņos minam mīklas. Nu, tas bija tāds gandarījums, ka bērni saprot šo pārnesto nozīmi, un tas nenotiek uzreiz, tas nozīmē, ka grupā ir strādāts." (20.intervija-V, skat. 41.pielikumu)*
Valodas nozīme bērnu sociāli emocionālajā attīstībā	– emociju atpazīšana un izpratne – pašizpausme rotaļās (tostarp verbālā izpausme) – sadarbība ar vienaudžiem	(10)	*"Mazajiem bērniem, kuriem valoda vēl nav attīstījusies, bieži novērojama fiziska uzvedība – viņi var iekniebt vai pabakstīt, jo nespēj vēl izteikt savas emocijas vārdos. Tas ir normāli, jo, bērnam augot un attīstoties valodai, attīstās arī spēja emocijas izteikt ar vārdiem, nevis rīcību." (13.intervija-V)*
Valodas motivējošā vērtība bērnu iesaistei mācību aktivitātēs	– uzslavas – valodas bagātas rotaļu darbības (piemēram, mīklu minēšanas spēles) – lomu spēles – skolotājs kā paraugs	(8)	*"Teātra pirmsākumi, vēlme spēlēt, uzstāties, piedalīties – tas viss sākas jau bērnudārzā. Ja skola šo pieredzi turpina, tad izaug ne tikai aktieri, bet arī cilvēki, kuri prot uzstāties, nebaidās runāt, uzņemas atbildību un prot valodu lietot pareizi." (20.intervija-V, skat. 41.pielikumu)*
Mācību metodes vērtības "latviešu valoda" integrēšanā			
Interaktīvās un rotaļās balstītās metodes	– didaktiskās spēles – lomu spēles – pirkstiņu rotaļas – skaitāmpanti	(12)	*"Bērniem daudz ko var iemācīt, izmantojot rotaļas. Piemēram, vienkārši ģeniālas ir pirkstiņrotaļas, skaitāmpantiņi saistībā ar pirkstu kustībām." (20.intervija-V, skat. 41.pielikumu)*
Teātra un literatūras izmantošana	– pasaku inscenējumi – leļļu teātris – galda teātris – dzejoļu deklamēšana	(14)	*"Ar spēlēm un rotaļām bērni vieglāk apgūst latviešu valodu. Viņi rotaļājoties izspēlē dažādas situācijas dialogu formā, tādējādi bagātinot savu vārdu krājumu." (5.intervija-V)*
Digitālo un tehnoloģisko rīku izmantošana	– interaktīvās tāfeles, planšetes – digitālās valodas spēles	(10)	*"Piemēram, mēs izmantojam spēli par gadalaiku pazīmēm. Bērns paņem planšeti un spēles laikā atrod, kas atbilst vasarai un kas nē. Šo spēli vienlaikus var spēlēt arī trīs bērni, mācoties sadarboties un attīstot valodu rotaļā." (6.interv.-V)*
Multisensorās un radošās metodes	– vizuālo palīglīdzekļu izmantošana – muzikālās darbības – kustību rotaļas – stāstīšana ar attēliem un zīmējumiem	(8)	*"Mācāmies tautas dziesmas no galvas, piedomājam paši klāt kustības. Tas mums fantastiski sanāk."(7.intervija-V)*

Izaicinājumi vērtības "latviešu valoda" integrēšanā			
Daudzvalodīga vide un dominējošā mājas valoda	– divvalodīga mācību vide – ierobežota valsts valodas lietošana mājās	(10)	*"Mums ir bērns no krievu ģimenes. Mājās viņi nerunā, latviski un arī pirmsskolā sākumā ar mums vecāki nesarunājās. Ja ģimene nesniedz atbalstu, tad ir ļoti grūti panākt izmaiņas." (1.intervija-V)*
Vecāku iesaiste un atbalsts	– vecāku attieksme – vecāku iesaiste bērna mācību procesā	(9)	*"Vecāki nāk uz tematiskām pēcpusdienām kopā ar bērnu. Vecākus vienmēr iesaistām rotaļās. Ar vecākiem tiek runāts, lai lasa bērniem priekšā, lai padzied tautas dziesmu mājās. Vecāki apsola, ka tā darīs, bet saprotam, ka nedara." (10.intervija-V)*
Valodas attīstības grūtības	– skaņu izruna – vārdu krājuma apguve – pasīva valodas lietošana	(8)	*"Arī sešgadīgajiem bērniem ir grūti ar skaņu izrunu un izteikties grūti. Ģimenēs ar bērnu nerunā, nedzied, tikai izmanto viedierīces. Tas slikti ietekmē bērnu runas attīstību, lasītprasmi, rakstīšanu. Reti kurš bērns var dziedāt, runāt un stāstīt." (10.intervija-V)*
Zema motivācija lietot valsts valodu	– bērnu izvairīšanās runāt latviski – grupas dinamika – komunikācijas barjeras	(7)	*"Izaicinājums latviešu valodas lietošanai grupā ir tas, ka bērni ir no mazākumtautību ģimenēm un savā starpā sarunājas dzimtajā valodā, kas ir krievu." (9.intervija-V)*
Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "latviešu valoda" īstenošanā			
Mācību resursi un materiāli	– augstas kvalitātes mācību materiālu trūkums – digitālie rīki – interaktīvās grāmatas	(10)	*"Varētu būt interaktīvas grāmatas, bērnam būtu interesanti, spēles, digitāli rīki, kas veicina latviešu valodas apguvi." (4.intervija-V)*
Profesionālā pilnveide un metodiskais atbalsts	– skolotāju tālākizglītība – metodiskie semināri – pieredzes apmaiņa	(8)	*"Kursi par valodas attīstības metodēm un darbu daudzvalodīgā vidē ir ļoti vajadzīgi,arī pieredzes apmaiņas, semināri vai darbnīcas, kur dalīties pieredzē ar citiem skolotājiem. Tas arī ļoti palīdz." (4.intervija-V)*
Atbalsts no valsts un pašvaldībām	– paaugstināts finansējums mācību materiāliem – metodiskais atbalsts no izglītības iestādēm	(7)	*"Skolēniem ir vēl Skolas somas projekts, kur var piesaistīt teātra izrāžu apmeklējumus, bet mums, bērnudārza bērniņiem, tāda nav. Un tad nu mēs, cik nu ko atrodam un varam samaksāt, braucam." (15.intervija-V)*
Vecāku iesaiste un sadarbība	– kopīgas darbības valodas apguvei – vecāku iesaiste – vecāku izpratne un interese	(6)	*"Vecāku ieinteresētība arī ļauj pārvarēt daudzus šķēršļus. Gribētu teikt, ka vecāku ieinteresētība ir jāveicina. Situācijā, kad grupiņā ir arī bērni, kuriem nav dzimtā latviešu valoda, šī saikne ar vecākiem ir bezgala svarīga." (20.intervija-V, skat. 41.pielikumu)*
Atbalstoša mācību vide	– valodai atbalstošas vides veidošana – iekārtotas mācību telpas	(4)	*"Mums grupiņa ir ar divām telpām, un guļamistabā ir tāda vietiņa, kur atsevišķā stūrītī ir speciāli grāmatiņas bērniem noliktas. Bērni, kad vēlas, var tur aiziet." (17.intervija-V)*
Skolotāju valodas prasme	– skolotājs kā paraugs – spēja labot kļūdas – palīdzēt skaņu izrunas attīstībā	(17)	*"Redzot mūsu paraugu, arī bērniem rodas cieņa pret valodu. Tas viss ir atkarīgs no mums, pieaugušajiem, kā mēs pret latviešu valodu izturamies, cik bagāta mūsu valoda, cik tīra mūsu valoda." (17.intervija-V)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "latviešu valoda"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Valodas apzināta kopšana un vēlme pilnveidoties (3)	*"Man pašai būtu jādzird, vai es pareizi lietoju latviešu valodu." (20.intervija-V)*	latviešu valoda kā profesionāla atbildība un pašrefleksijas objekts
Skolotāja profesionālās ētikas un daudzvalodības kā vērtības noniecinājums (2)	*"Labi, ka skolotājs neprot krievu valodu. Bērns ir spiests mācīties runāt latviski." (1.intervija-V)*	profesionālā ētika kā devalvēts aspekts skolotāja darbā, uzskatot valodas nezināšanu par audzināšanas priekšrocību
Iekļaujoša attieksme un pacietība pret bērna valodas prasmēm (3)	*"Man jābūt pacietīgai, ja krievvalodīgais bērns mani nesaprot." (2.intervija-V)*	latviešu valoda kā iekļaušanas veids
Automātiska tulkošana, apgrūtinot valodas mācīšanās procesu (1)	*"Es protu krievu valodu, un man gribas pārtulkot." (1.intervija-V)*	latviešu valoda kā vērtība, kuru vājināt var skolotāja ieradumi un komforta meklējumi
Kultūras teksta izpratnes trūkums mazākumtautību vidū (3)	*"Mazākumtautību skolotāji neizprot latviešu tautas pasakas, tautas dziesmas." (11.intervija-V)*	latviešu valoda kā kultūras pārmantošanas instruments, kura pilnvērtīgai nodošanai nepieciešama izpratne
Personiska iniciatīva un ieinteresētība profesionālajā pilnveidē (3)	*"Es biju atradusi ļoti labus kursus." (20.intervija-V, skat. 41.pielikumu*	profesionālā pilnveide kā skolotāja iekšējas motivācijas un atbildības izpausme
Neatbilstošu izteiksmes līdzekļu lietojums, žargonvaloda (3)	*"Jā, tas bija ļoti forši!" (5.intervija-V)*	latviešu valoda kā vērtība, kuru apdraud ikdienas žargons un neformāla valodas lietošana
Atbildīga un reflektēta nostāja valodas lietojuma kvalitātes aizstāvēšanā profesionālajā vidē (1)	*"[...] pat skolas mācību pārzine, kas bija gados jauna sieviete, runāja nepareizi. Domāju, kā man viņai to pateikt, bet tad jāsaņem sava pilsoniskā drosme. Jāpasaka, kā tas izklausās. Bet tad ir vajadzīga liela drosme un prasme diplomātiski pateikt."(20.intervija-V, skat. 41.pielikumu)*	latviešu valoda kā pilsoniskas atbildības un profesionālas drosmes apliecinājums valodas kvalitātes aizstāvībā
Noteikumu apiešana empātijas vārdā (2)	*"Mācījāmies lēnām, pa vienam vārdam. Mācoties, protams, vajadzēja pārtulkot. Es teicu: "Labi, ka es vēl saprotu, krievisk!" Ir audzinātājas, kuras, diemžēl, nesaprot krieviski, un tas ir bērnam vēl lielāks stress, ka viņu neviens nesaprot." (18.intervija-V)*	latviešu valodas kā sekundāras vērtības loma tūlītēja kontakta nodrošināšanā un stresa mazināšanā
Iekšējs gandarījums un lepnums par valodas skaistuma un kultūras satura nodošanu bērniem (1)	*"Man vienkārši patīk stāstīt, tas ir tāds kā sirdsdarbs. Lasu vai stāstu bērniem pasakas. Un bērni klausās dažādu tautu pasakas." (20.intervija-V, skat. 41.pielikumu)*	stāstīšana kā sirdsdarbs un kultūras vērtību nesējs pedagoģiskajā darbībā

Vērtība "Latvijas valsts"

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits	Citāta piemērs
Vērtības "Latvijas valsts" integrēšanas ieguvumi			
Nacionālās identitātes stiprināšana	– piederība – latviskuma apziņa – valstiskuma izjūta – patriotisms – māja – dzimtā pilsēta – pirmsskola	(20)	*"Mēs īpašu uzmanību pievēršam bērnu piederības izjūtas veidošanai – vispirms tai videi un vietai, kur viņi ikdienā atrodas, un pakāpeniski arī plašākai piederībai savai valstij."(7.intervija-LV)*
Latviešu valodas un kultūras saglabāšana	– latviešu valoda – latviešu kultūras elementi	(18)	*"Svarīgs aspekts ir arī sarunas par latviešu valodas nozīmi. Mēs skaidrojam bērniem, ka Latvija ir maza valsts ar nelielu iedzīvotāju skaitu un ka šeit dzīvo arī cilvēki, kuri runā citās valodās. Tāpēc ir svarīgi runāt latviešu valodā, lai tā skanētu, dzīvotu un nepazustu. Šādā veidā mēs bērnos veidojam gan cieņu pret citādo, gan izpratni par savas identitātes un valodas nozīmīgumu." (9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*
Sākotnējas zināšanas par Latvijas valsti un simboliem	– Latvijas pilsētas – karogs – himna – prezidents – Latvijas valsts – neatkarība – simbolu nozīme – pieminekļi	(13)	*"Bērnus iepazīstinām arī ar Latvijas prezidentu. Bērni zina viņa vārdu un uzvārdu. Runājam par valsts simboliem. Bērni zina, ka himnas laikā stāvam kājās, rokas turam gar sāniem, nesarunājamies."(18.intervija-LV)*
Sākotnējas zināšanas par Latvijas novadiem un dabu	– Latvijas novadi – Latvijas daba	(8)	*"Runājot par Latviju un Latvijas svētkiem, mēs iepazīstam arī dažādus novadus – kādi tur ir ezeri, upes, vai piekļuve jūrai. Bērni dalās ar fotogrāfijām no vasaras ceļojumiem un stāsta par saviem piedzīvojumiem, tā veidojot personisku saikni ar savu zemi."(4.intervija-LV)*
Tradīciju pārmantošana un svētku svinēšana	– gadskārtu svētki – Latvijas valsts svētki – tautasdziesmas – svētku apģērbs	(24)	*"Valsts svētkus svinam dažādi. Esam kopā veidojuši lielu Latvijas kontūru, dziedājuši patriotiskas dziesmas, ārā dedzinājuši brīnumsvecītes. Dažkārt pievienojas arī vecāki, citreiz svinam tikai grupā paši." (2.intervija-LV)*
Sociāli pilsoniskās attieksmes attīstība	– sabiedriskā līdzdalība – atbildība – cieņa pret citiem – rūpes par dabu	(19)	*"Rūpes par vidi, kurā dzīvojam, ir mūsu kopīga un būtiska atbildība. Galu galā – tā ir arī katra paša atbildība par to, kas notiek Latvijā."(12.intervija-LV)*
Sākotnēja izpratne par neatkarības jēdzienu un starptautiskās drošības organizācijām	– NATO – Eiropas Savienība – karš – drošība – neatkarība	(7)	*"Protams, šo tēmu izpratne pirmsskolas vecuma bērniem ir ierobežota, taču vecākās grupas bērni, īpaši zēni, bieži vien jau ir dzirdējuši par armiju, par NATO un pat zina, ka šīs struktūras nodrošina valstu aizsardzību. Šīs sarunas bieži notiek dabiskā veidā – tās rodas no bērnu jautājumiem vai tiek integrētas profesiju nedēļas ietvaros."(9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*
Sākotnējas zināšanas par Latvijas sasniegumiem dažādās jomās	– sporta veidi – "Oskars" – "Straume" – starptautisks apbalvojums – Eirovīzija – brīvdiena	(14)	*"Piemēram, kad Latvijā tiek iegūts Oskars vai kāds cits starptautisks apbalvojums, mēs to izceļam. Mēs pārrunājam, ko šie sasniegumi nozīmē, kas ir tie cilvēki, kas to panākuši, un kāpēc tas ir svarīgi mums visiem." (9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*

Mācību metodes vērtības "Latvijas valsts" integrēšanā			
Valsts svētku atzīmēšana	– svētku svinēšana – koncerts, priekšnesums, svinīgs brīdis – galda klāšana	(24)	*"Katra svētku svinēšana ir nedaudz citāda, piemēram, pagājušajā gadā veidojām gaismas ceļu ap mūsu iestādi ar lukturīšiem Latvijas karoga krāsās un no svecītēm izkārtojām lielu sirsniņu. Citkārt organizējam ugunskuru, dziedam dziesmas vai vienkārši baudām kopā būšanu ar īpašu noskaņu." (9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*
Tradīciju iedzīvināšana	– tautasdziesmas – dziesmas – rotaļas – dejas – stāsti – gadskārtu svētku atzīmēšana	(24)	*"Latvijas kultūras iepazīšana cieši saistīta ar latviešu gadskārtu svētkiem un ieražām. Jau rudenī mēs sākam ar Miķeļiem un Mārtiņiem. Tālāk seko Lāčplēša diena, kurā runājam par drosmi, varonību un mūsu tautas varoņiem."(21.intervija-LV)*
Valsts simbolu iepazīšana	– karogs – himna – prezidents – Latvijas valsts simboli	(24)	*"Mēs runājam par Latvijas valsts tapšanu – par to, kā radusies mūsu valsts, kāpēc katrai valstij ir savs karogs, ko simbolizē Latvijas karogs, runājam par valsts himnu un tās nozīmi. Mācību procesā bērniem tiek skaidrota arī prezidenta loma." (9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*
Praktiskā darbošanās	– radošie darbi – konditorejas izstrādājumi – dekorāciju veidošana	(18)	*"Gatavojam arī dažādus radošos darbiņus – bērni paši izgatavo karodziņus un citus rotājumus. Iestādē mums ir tradīcija rīkot patriotisko skrējienu apkārt bērnudārzam, kurā bērni piedalās ar pašu gatavotiem karodziņiem rokās."(1.intervija-LV)*
Ģimenes iesaiste	– kopīgi projekti, izstādes un darbošanās – ģimenē izgatavoti darbi – vecāku un vecvecāku stāsti	(16)	*"Vecāki tiek aicināti iesaistīties, daloties stāstos par savas valsts un ģimenes vērtībām, lai bērni jau no mazotnes varētu mācīties par Latvijas nozīmi."(15.intervija-LV)*
Spēļu aktivitātes	– viktorīnas – galda spēles	(5)	*"Ļoti svarīgi jau no mazotnes mācīt bērniem mīlēt un cienīt savu dzimteni. To var darīt arī rotaļās un spēlēs. Mūsu rīcībā ir daudz galda spēļu, ko izmantojam mērķtiecīgi."(6.intervija-LV)*
Uzskates materiālu izmantošana	– filmas, video – grāmatas, attēli – tautas tērps	(9)	*"18. novembris un 4. maijs tiek pieminēti dažādās mācību filmās, bet mēs pamatā izmantojam grāmatu attēlus, lai stāstītu par šo datumu nozīmi."(14.intervija-LV)*
Sadarbība ar kopienas pārstāvjiem	– zemessargu vizītes – stāstījumi par profesijām – muzeju apmeklējumi	(10)	*"Mūsu bērniem ir iespēja doties ekskursijās uz Zemessardzes bataljonu, kur tiek rīkotas atvērtās durvju dienas. Tur bērni var uzlaikot karavīru ekipējumu, aplūkot tehniku un dzirdēt stāstus par drošības nozīmi."(9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*
Bērna līdzdalības aktualizēšana	– līdzdalība, priekšlikumu izteikšana, iesaistīšanās – izvēle	(11)	*Mēs piedāvājam izvēles iespējas, uzdodam jautājumus, piemēram: "Ko jūs šodien vēlētos darīt?", "Kādu svētku kūku mēs cepsim?" un līdzīgi. Pat šķietami vienkāršās izvēlēs – vai kūka būs viena liela vai katram sava mazā, vai tā būs biezpiena vai biskvīta-bērniem ir iespēja izteikt savas vēlmes un redzēt, ka viņu viedoklim ir nozīme." (9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*

Izaicinājumi vērtības "Latvijas valsts" integrēšanā			
Daudzvalodība un kultūru dažādība	– valodas barjera – kultūras atšķirības	(5)	*"Bērni, kuri kādu laiku dzīvojuši Anglijā un tagad atgriezušies Latvijā, savā starpā bieži runā angļu valodā." (18.intervija-LV)*
Vecāku līdziesaistes nevienlīdzība	– pasīvā attieksme – atšķirīga vērtību izpratne	(11)	*"Protams, vienmēr būs daļa vecāku, kuri dažādu iemeslu dēļ neiesaistās, un tā ir realitāte. […] Vienlaikus ir arī daudz tādu vecāku, kuri ar prieku piedalās, lepojas un svin kopā ar mums. Šī līdzdalība vienmēr padziļina bērna pārliecību, ka Latvija ir nozīmīga gan mājās, gan pirmsskolā." (9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*
Tematikas aktualitātes sezonalitāte	– vērtības "Latvijas valsts" aktualizēšana tikai svētkos	(5)	*''Lai gan šī tēma visbiežāk aktualizējas novembrī, to nevajadzētu atstāt tikai kā vienreizēju notikumu." (24.intervija-LV)*
Sarežģītība pielāgot saturu vecuma grupām	– informācijas sarežģītība – abstrakts saturs	(6)	*"Godīgi sakot, mēs šo tēmu vēl nemaz neesam aizskāruši. Es pat neesmu pārliecināta, vai bērni to saprastu, kas ir NATO. Trūkst skaidras pieejas – kā par to runāt, kā stāstīt." (11.intervija-LV)*
Nepietiekams metodisko materiālu klāsts	– metodiskie materiāli – latviešu tautas folkloras skaidrojums	(5)	*"Katrai tautai ir savas rotaļas, kas nes sev līdzi vērtības – par sievišķo un vīrišķo, par gaismu un tumsu, par līdzsvaru. Un to vajag skaidrot. To sapratu, kad bijušajā mazākumtautību grupā, spēlējot latviešu tautas rotaļu "Saule un Mēness" – Saule bija puisi un Mēness bija puisis. Skolotāja vienkārši nezināja, ka tam jāpievērš uzmanība."(22.intervija-LV)*
Skolotāju vajadzības atbalstam vērtības "Latvijas valsts" integrēšanā			
Resursu nodrošinājumus	– uzskates materiāli – muzeju apmeklējums – ekskursijas – metodiskie materiāli jaunākā vecuma bērniem	(7)	*"Mūsu pašvaldībā biežāk uz muzejiem dodas sākumskolas skolēni. Savukārt pirmsskolas bērniem šādas iespējas kļūst ierobežotas, jo finansējuma tam bieži vien nepietiek." (13.intervija-LV)*
Sadarbība ar vecākiem	– vecāku iesaiste, līdzdalība – vecāku atsaucība – vecāku atbalsts	(12)	*"Mēs bērnudārzā varam runāt par 4. maiju, par Baltā galdauta svētkiem. Bet, ja bērns šo dienu kopā ar vecākiem neizdzīvo, tad arī tā izjūta nepiedzimst. Un tam nav jābūt lielam pasākumam. Pietiek, ka ģimene ir kopā – redz, dzird, atbalsta viens otru. Tā rodas tā īstā izjūta: "Šī ir mana Latvija.""(16.intervija-LV)*
Skolotāju zināšanu un prasmju pilnveide	– vēstures zināšanas – profesionālā pilnveide – prasme izskaidrot sarežģītus jēdzienus	(6)	*"Ar trīsgadniekiem par Latvijas vēsturi vēl neesam runājuši. Man nav bijusi pieredze, ko šajā vecumposmā runāt tieši par vēsturi."(1.intervija-LV)*

Skolotāju attieksmes pret vērtību "Latvijas valsts"

Attieksmes veids, (teksta vienību skaits)	Citāta piemērs	Iespējamā implicītā vērtība
Patriotiska piemēra nozīme mācību saturā (8)	*"Ja es pati ar lepnumu un pārliecību runāju par Latviju, ja tā ir "manās asinīs", tad bērni to izjūt un pieņem arī sev."(9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*	Latvijas valsts kā vērtība, kas saistīta ar skolotāja pārliecību un vērtīborientāciju
Pilsoniski aktīva profesionālā loma (4)	*"[…] skolotājiem būtu aktīvi jāseko līdzi Latvijas aktuālajiem notikumiem gan sportā, gan kultūrā, zinātnē un sabiedriskajā dzīvē. Šie notikumi ir spēcīgs resurss patriotisma audzināšanā. Ja skolotājs spēj pamanīt un izcelt Latvijas panākumus, bērni to uztver ar lielu interesi un lepnumu."(9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*	Latvijas valsts kā līdzdalības un pilsoniskās iesaistes vērtība

Bailes no publiskas uzstāšanās vai nepietiekamas sagatavotības (1)	*"Skolotāja izdomāja paņemt slimības lapu, jo bija jāvada pasākums par Latviju."(11.intervija-LV)*	Latvijas valsts kā profesionālās nedrošības izaicinājums
Kampaņveidīga pieeja (4)	*"Tēma par Latvijas valsti nav aktuāla visu gadu, taču īpaši izceļas novembrī."(6.intervija-LV)*	Latvijas valsts kā kampaņveidīgi aktualizēta, nevis sistemātiski integrēta vērtība
Skolotāja profesionālā nedrošība, kas izpaužas bērna izziņas spēju nepietiekamā novērtēšanā (7)	*"Mēs šo tēmu vēl neesam aizskāruši. Godīgi sakot, nezinu, vai bērni saprastu, kas ir NATO." (10.intervija-LV)*	Latvijas valsts saistīto vērtību nepilnīga izpratne kā šķērslis to integrēšanai pirmsskolas izglītībā
Piederības izjūtas Latvijas valstij sekmēšana (3)	*"Es nosūtu vecākiem sveicienus un laba vēlējumus visos svētkos. Mēs vēlamies, lai viņi jūtas piederīgi mūsu mazajai kopienai un līdz ar to arī Latvijas sabiedrībai."(12.intervija-LV)*	Latvijas valsts kā kopienas un identitātes vērtība
Valsts mīlestība kā emocionāla saikne (5)	*"Patriotisku uzskatu paušana izpaužas kā mīlestība pret savu zemi Latviju. Tas var ietvert arī līdzi jušanu sportistiem un lepnumu par mūsu valsts panākumiem."(13.intervija-LV)*	Latvijas valsts kā emocionālas piederības un nacionālās identitātes vērtība
Cieņpilna attieksme pret valstiski nozīmīgu notikumu, veidojot svētku noskaņu (6)	*"Svinīgajā dienā bērni un pedagogi velk svētku apģērbu." (9.intervija-LV; skat. 42. pielikumu)*	Latvijas valsts kā skolotāja cieņpilnas attieksmes izpausme

Intervijas ar docētājiem analīze

Apakštēma	Primārie kodi	Teksta vienību skaits kopā	Citāta piemērs
Vērtībizglītības principu integrēšana augstākajā izglītībā			
Vērtībizglītība kā integrēta pieeja	– netieša pieeja (2) – fragmentēta pieeja (1) – vērtību jautājumu iekļaušana dažādos studiju kursos: – bērnības pedagoģija (1) – sociāli pilsoniskā mācību joma (2) – sociāli emocionālā mācīšanās (4) – psiholoģija (2) – profesionālā ētika (1) – valodas joma (1) – matemātika (1) – vadība (1) – rotaļu nodarbība un starpdisciplinaritāte (1)	(17)	*"[..] sudiju programmā nav atsevišķa studiju kursa, kas būtu veltīts tikai vērtībizglītībai. Vērtībizglītības jautājumi pārsvarā tiek iekļauti netiešā veidā, integrējot tos dažādos studiju kursos. Salīdzinoši tiešāk šie jautājumi tiek aplūkoti bērnības pedagoģijas studiju kursā. Tāpat šie jautājumi parādās arī citos kursos, piemēram, psiholoģijas kursos, kuros tiek runāts par audzināšanas tēmām, kā arī profesionālās ētikas studiju kursos." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)* *"Man ir iespēja strādāt augstskolā un pasniegt kursu "Rotaļu nodarbība un starpdisciplinaritāte", kurā vairākās lekcijās īpaši tiek akcentēta vērtībizglītībai." (1.intervija)*
Studiju programmu uzdevumi	Veicināt izpratni par: – izglītības vērtīborientēto raksturu (1) – profesionālo atbildību (2) – izglītības mērķiem (1) – ētiskajiem principiem (1) – kritisko domāšanu, – refleksiju (4) – apzinātu, profesionālu attieksmi (3)	(12)	*"Viens no būtiskākajiem studiju programmu uzdevumiem noteikti būtu veicināt topošo skolotāju izpratni par izglītības vērtīborientēto raksturu un pedagoga profesionālo atbildību. Šāda izpratne aptver izglītības mērķus un ētiskos principus darbā ar bērniem, vecākiem un kolēģiem. Tāpat studiju programmām būtu jāsniedz pamats kritiskajai domāšanai, refleksijai un apzinātai attieksmei pret savu profesionālo lomu vērtībizglītībā." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)* "*Augstskolas pasniedzēja uzdevums ir modelēt profesionālu attieksmi." (3.intervija)*
Teorētiskās izpratnes dominance pār praksi	– teorētiska izpratne (3) – mācīšanās lekcijās (4)	(7)	*"Kopumā jāatzīst, ka studējošie studenti galvenokārt iegūst teorētisku izpratni par vērtību nozīmi bērnu attīstībā un par pedagoga lomu šajā procesā." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)* *"Mēs tik daudz laika veltām teorijai. Mums jāpastāsta, jāizstāsta, viņiem jāpieraksta, ka tā praktiskā darbība vienkārši izpaliek." (3.intervija)*
Piemēra un pētniecības loma	– pasniedzēja piemērs (2) – uzvedības modelēšana (1) – vērtībizglītības pētniecība (3) – sociāli emocionālā mācīšanās (1)	(7)	*"Pēc būtības te parādās vēl viens būtisks aspekts: ja students redz augstskolas ikdienas vidi un tajā īstenotās vērtības, tad ar runāšanu vien nepietiek. Mēs varam stāvēt auditorijā un stāstīt, cik viss ir skaisti un labi, taču, ja praksē redzamais ar to nesakrīt, students šo pretrunu ļoti skaidri pamana." (5.intervija)* *"Tas, kas man personīgi pietrūkst, ir gan sistematizēti dati, gan praktiskas situācijas, kurās būtu iesaistīts profesionāls pētnieks vai eksperts." (2.intervija)*

Izaicinājumi vērtībizglītības principu integrēšanā augstākajā izglītībā			
Laika trūkums	– laika trūkums (9)	(9)	*“Diemžēl visbiežāk šīm lietām praksē vienkārši pietrūkst laika. Ikdienas darbā tās tiek pārceltas prioritāšu sarakstā, atliekot uz vēlāku brīdi, un rezultātā laika, lai pie tām atgrieztos un ar tām mērķtiecīgi strādātu, tā arī nepietiek.” (2.intervija, skat. 43. pielikumu)*
Studentu pieredze	– personiskā pieredze (1) – personiskās vērtības (4) – ģimenes vērtību ietekme (1) – kolēģu paraugs (2)	(8)	*"Arī studentus būtiski ietekmē viss iepriekšējais pieredzes ceļš, īpaši ģimenē veidotās vērtības, kas rada stabilu pamatu studenta attieksmei, rīcībai un izvēlēm." (4.intervija)* *“Un tad mēs saņemam jaunieti, kuram arī tradīciju ziņā, piemēram, patīk Halovīni, bet cits domā par latvisko dzīvesziņu.” – 4.int.).*
Instrumentu trūkums pasniedzējiem	– algoritms (2) – m etodiskie instrumenti (3) – metodiskie materiāli (2) -izvairīšanās no tēmas (1) – izdegšana, pārslodze (1)	(9)	*“Arī viņiem (docētājiem) jāiedod instrumenti, jo šobrīd nav, ar ko strādāt. Un tāpēc daudzi arī nerunā par vērtībām, jo tas prasa papildus darbu un laiku.” (5.intervija)* *“Mācībspēkiem varētu būt pārslodze un izdegšana.” (5.intervija)* *“Studiju sākumā nav rīku, lai izvērtētu, vai nākotnē šim studentam varēs uzticēt bērnu.” (4.intervija)*
Pedagoģiskās prakses formālums	– formāla pieeja (1) – mentora neobjektīvs vērtējums (2) – administrācijas neieinteresētība (1) – organizācijas kultūra prakses vietās (1)	(5)	*“Būtu nepieciešams nodrošināt, ka mentors, kurš strādā ar studentu, sniedz objektīvu, profesionālu vērtējumu un neizdara labvēlīgu vērtējumu tikai aiz līdzjūtības vai pazīšanās.” (1.intervija)* *“Tad rodas pretruna – mēs mācam, kā tam vajadzētu būt ideālā variantā, bet praksē studenti redz pavisam ko citu. […] Un te sākas jautājums: “Vai iestādes organizācijas kultūra vispār ir pieņēmusi šīs vērtības?”” (7.intervija)*
Ieteikumi augstākajā izglītībā vērtībizglītības principu integrēšanai			
Refleksijas veicināšana	– refleksija (3) – diskusija (1) – videoieraksta analīze (1) – pašreflesija (1) – supervīzija (1) – improvizētas nodarbības (2)	(9)	*“Es domāju, ka ir ļoti svarīgi reflektēt, viennozīmīgi. Es kā mācībspēks patiesībā dzīvoju no šīs refleksijas. Man ir svarīgi saprast, kas studentiem ir vajadzīgs, kas viņiem trūkst, kāds ir viņu redzējums, kas notiek.” (5.intervija)* *“Varbūt augstskolas varētu piedāvāt skolotājiem supervīzijas.” (5.intervija)*
Vienots mācību saturs	Plānot: – atsevišķu moduli (1) – vērtībizglītības kursu (1) – vērtībizglītības aktualizēšanu docētāju vidū (1) – pētījumu labarotorijas un sistematizēti dati(2) – vienotu, iekļaujošu pieeju (1) – docetāju sadarbību (1) – sadarbību ar izglītības iestādēm(1)	(8)	*"Varētu sākt ar to, ka studiju programmā tiktu izveidots atsevišķs modulis vērtībizglītības jautājumos." (5.intervija*) *“[…] mērķtiecīgi jādomā par to, kā sistemātiski plānot un strukturēti iekļaut vērtībizglītības jautājumus pirmsskolas mācību procesā. Tāpat ir būtiski attīstīt prasmes vērtībizglītības rezultātu novērošanā, vērtēšanā un pašvērtējumā – šis aspekts šobrīd, manuprāt, joprojām ir mazāk akcentēts.* *Tieši šie elementi palīdzētu sakārtot un veidot vienotu, iekļaujošu pieeju, kur vērtībizglītības tēmas tiek integrētas mērķtiecīgi un pārdomāti, nevis fragmentāri vai epizodiski.” (2.intervija, skat. 43. pielikumu)*

Teorijas un prakses sasaistes stiprināšana	Analizēt: – praktiskas situācijas (2) – ierakstītus kvalifikācijas eksāmenus, rotaļnodarbības (2) Nodrošināt: – metodiskos materiālus (2) – nodarbību konspektus (1) – ideju banku (1) – apkopotus praktiskus paņēmienus (1) Uzlabot: – mentora darbu prakses vietās (3) Attīstīt: – studentu spējas (1)	(13)	*"Es vēlētos uzlabot mentoru darbu praksēs. Skatoties no universitātes pozīcijas – būtu nepieciešama lielāka prasība pēc stingrības un objektivitātes no iestāžu mentoru puses." (1.intervija)* *"Varbūt vajadzētu metodiskos materiālus, ideju banku, kur topošie skolotāji var smelties praktiskas idejas. Bet, protams, jautājums, cik tas ir reāli."(5.intervija)* *"Manuprāt, ka studiju procesā mēs pārāk maz iedziļināmies katra studenta spējās.[...]Studentu spēju attīstīšana palīdzētu studentam saprast, ka ejot uz pirmsskolu – viņam ir jānāk ar darba mīlestību, čaklumu, pacietību, kārtības mīlestību. Un tas bērnam jāpierāda ar savu demonstrējumu – jārāda ar savu piemēru."(4.intervija)* *"Man ļoti patīk, ka universitātē ir iespēja filmēt rotaļu nodarbības [...] kad paskatāmies video materiālu – kā cilvēks reāli strādā ar bērniem, kā viņš runā, reaģē, vada procesu – tad parādās realitāte." (1.intervija)*
Iedvesmošanas veicināšana	– būt drosmīgiem (1) – būt atvētiem (1) – dalīties labajā praksē (1)	(3)	*"Varbūt mums tiešām jādomā par to, kā mēs skolotājus gatavojam. Mums jāiedod viņiem arī drosme."(5.intervija)*
Vērtībizglītības principu integrēšana profesionālajā pilnveidē			
Profesionlās pilnveides uzdevumi	– vērtību sistēmas apzināšanās (2) – praksē imantoto programmu integrācija (6) – refleksijas praktizēšana (12) – jauno skolotāju atbalstīšana (1)	(21)	*"Viens no būtiskākajiem profesionālās pilnveides programmu uzdevumiem ir palīdzēt pedagogiem apzināties savu vērtību sistēma." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)* *"[...] programma "Līderis manī" to paredz – viens no uzdevumiem ir sanākt kopā un sarunāties. [...] Un tieši te kļūst skaidrs, ka arī vērtībizglītībai jābūt sistemātiskai un mērķtiecīgai, nevis epizodiskai." (5.intervija)* *"Līdzīgi kā "PROMEHS", būtu vajadzīgs turpinājums, kas fokusējas tieši uz vērtībizglītību."(4.intervija)* *"[...] profesionālā pilnveide ir īpaši vajadzīga jaunajiem pedagogiem. Viņiem bieži vēl nav prasmes risināt sarežģītas situācijas, un tas rada lielu emocionālo slodzi." (6.intervija)*
Vērtībizglītības aktualitāte skolotāja darbā	– normatīvais ietvars (6)	(6)	*"Normatīvajos dokumentos ir paredzēts vismaz sešu stundu apjoms profesionālajai pilnveidei vērtībizglītības jomā, kas vismaz daļai skolotāju rosina aizdomāties par šī satura būtību un nozīmi." (1.intervija)*
Teorijas pārsvars pār praksi	– teorētiskās zināšanas (5) – nepietiekama praktiskā bāze (7)	(12)	*"Nereti profesionālās pilnveides kursi ir fragmentāri un vairāk orientēti uz teorētiskas informācijas sniegšanu, nevis uz praktisku prasmju attīstīšanu. Tieši šeit, manuprāt, ir būtisks fokuss – vērtībizglītības integrēšana ikdienas pedagoģiskajās situācijās." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)*
Motivācija profesionālajai pilnveidei	– iekšējā motivācija (3) – profesionālā misija (2)	(5)	*"Skolotāji, kuri apzinās savu profesionālo misiju, paši meklē iespējas pilnveidoties, mācās, lasa un iegulda savus resursus attīstībā." (3.intervija)*

Izaicinājumi vērtībizglītības principu integrēšanā profesionālajā pilnveidē			
Fragmentāra integrācija	– vērtībizglītības netiešs saturs (4) – fragmentāra, epizodiska pieeja (1)	(5)	*"Tomēr šobrīd, cik man zināms, mūsu augstskolā netiek piedāvātas mērķtiecīgas profesionālās pilnveides programmas, kas būtu tieši orientētas uz vērtībizglītību. Šo jautājumu saturs pārsvarā tiek iekļauts pastarpināti – metodikas kursos, kā arī iekļaujošās izglītības kontekstā." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)*
Vienotas izpratnes trūkums	– jēdzienu neizpratne (2) – vienotas izpratnes trūkums (3) – skolotāju attieksme (1)	(6)	*"Joprojām saglabājas arī būtiskas neskaidrības jēdzienu lietojumā, proti, ar ko vērtības atšķiras no tikumiem un ieradumiem. Neraugoties uz to, ka vadlīnijas ir spēkā jau kopš* 2018. *gada, gan grupu skolotājiem, gan nereti arī izglītības iestāžu vadības komandām trūkst vienotas izpratnes par šo jēdzienu nozīmi un lietošanu praksē." (1.intervija)*
Profesionālās pilnveides formāls raksturs	– formāla darbība (2) – ārēji motivēta darbība (2) – nepieciešamība aktualizēt profesionālo pilnveidi (2)	(6)	*"Diemžēl bieži vien pedagogi profesionālās pilnveides kursos piedalās nevis personīgas motivācijas dēļ, bet tāpēc, ka to rosina vai pieprasa iestādes vadība, nevis tā ir paša pedagoga iekšēja vajadzība attīstīties." (1.intervija)*
Ieteikumi vērtībizglītības principu integrēšanā profesionālajā pilnveidē			
Refleksijas kultūras stiprināšana	– pašrefleksija (2) – refleksijas (5) – refleksijas kultūra (2) – dillemu analīze (3)	(12)	*"Vienlaikus svarīgi ir arī mērķtiecīgi stiprināt refleksijas kultūru, veicinot pedagogu spēju analizēt un izvērtēt savu profesionālo rīcību tieši vērtībizglītībā." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)*
Elastīgi mācību formāti	– tiešsaistes kursi (3) – sertifikācija (2) – situāciju analīze (4) – bezmaksas kursu atcelšana (1) – vebināri (1) – mācīšanās kopienu veidošana (3)	(14)	*"Piemēram, profesionālā pilnveide varētu tikt organizēta kā regulāras, reizi mēnesī notiekošas kopīgas mācības tiešsaistes semināru formā par vienu konkrētu tēmu, kuru pedagogi paši izvēlas kā sev aktuālāko, tādējādi nodrošinot mērķtiecīgu iesaisti, nepārslogojot dalībniekus." (7.intervija)*
Atbalsts pedagogiem	– emocionālais atbalsts (2) – supervīzijas (4) – metodiski materiāli(6) – videomateriāli (3) – improvizētas nodarbības (1)	(16)	*"Es domāju, ka būtu ieteicams sagatavot vairāk materiālu par vērtībām, bet tādus, kas nāk no likumdevēja puses."(7.intervija)*
3 institūciju sadarbība – augstskolas – profesionālās pilnveides institūcijas – pirmsskolas izglītības iestādes			
Labā prakse	– Rīgas starpinstitucionālais sadarbības modelis (2) – RTU Liepāja Profesionālās pilnveides centrs (1)	(3)	*"Šajā sadarbības modelī ir iesaistīts dibinātājs, Rīgas Izglītības un informatīvi metodiskais centrs, Rīgas valstspilsētas pašvaldības Izglītības, kultūras un sporta departaments, kā arī seši konsultatīvie centri, kas darbojas departamenta paspārnē.Papildus tam tiek iesaistītas arī skolas, pirmsskolas un augstskolas, tostarp ģimnāzijas un metodiskie centri, kas darbojas izglītības iestādēs. Vajadzības gadījumā tiek piesaistīti arī docētāji no universitātēm. Tāda sadarbība jau šobrīd reāli notiek." (1.intervija)*

Ieguvums	– izstrādāti metodiskie materiāli (2) – skaidrs fokuss kvalitatīvai vērtībizglītībai (1) Organizēts/-as/-a: – vasaras skolas (1) – darbs darba grupās (1) – pēctecība starp teoriju un praksi (1) – pētniecība (1) – mācīšanās kopienas (2) – supervīzijas (1) – kvalitatīvs mentoru darbs (2)	(12)	*"Šī "trijotne" – augstskolas pasniedzējs, profesionālās pilnveides īstenotājs un pirmsskolas izglītības skolotājs, kurš iesaistīts iestādes ikdienas praksē – veidotu, manuprāt, ļoti būtisku priekšnoteikumu kvalitatīvai vērtībizglītības īstenošanai." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)* *"[...] varētu veidot profesionālās mācīšanās kopienas. Piemēram, reizi mēnesī tiešsaistes semināri par vienu konkrētu tēmu." (7.intervija)* *"[...]nozīmīga varētu būt arī metodisko materiālu koprade kā kopīgās mācīšanās rezultāts. Tie būtu materiāli, kas piedāvā vienotu skatījumu, balstītu gan zinātniskajā un teorētiskajā pamatojumā, gan konkrētos, praksē pārbaudītos piemēros." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)* *" [...] varētu būt vasaras skolas vai nometnes tieši pirmsskolas pedagogiem [...]un strādā pie tēmām, kas saistītas ar vērtību izglītību." (7. intervija)*
Nesaskaņoto eksplicīto un implicīto vērtību mijiedarbības ietekme			
Uzticības zudums bērnu acīs	– bērns mācās atdarinot (6) – jauniešu vienaldzība (1)	(7)	*"Bērns atdarinās tieši rīcību, nevis izteiktos vārdus, bet praktisko piemēru." (4.intervija)* *"[...] izaug jaunatne, kurai tiešām ir vienalga." (3.intervija)*
Mācīšanās efektivitātes samazināšanās	– vērtības netiek integrētas bērna uzvedībā (3)	(3)	*"Ja manas personiskās vērtības nesakrīt ar tām, kas definētas kā pamats pirmsskolas izglītībā, tad, ļoti iespējams, es nevarēšu kvalitatīvi strādāt pirmsskolā." (1.intervija)*
Vērtību interpretāciju sajukums	– pretrunīgi signāli bērnam (3)	(3)	*"[...] bērni šo pretrunu ļoti skaidri pamana. Tādējādi veidojas pretrunīgi signāli." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)*
Profesionālās identitātes nestabilitāte	– skolotāja lomas neskaidrība (2) – trauksmes izjūta (1)	(3)	*Skolotājs nevar iemācīt bērnam to, ko pats neizprot un kas nav viņa vērtība." (5.intervija)* *"Tā ir emocionāla neapmierinātība – cilvēks jūt, ka viens ir rakstīts, bet realitātē notiek kas cits, vai viņš pats netic pilnībā tam, ko formāli māca." (7.intervija)*
Skolotāja implicīto vērtību apzināšanās (studijas – profesionālā pilnveide – prakse)			
Skolotāja profesionālā refleksija	– pašrefleksija(2) – refleksija(36) – refleksijas kultūra (2)	(40)	*"Varbūt var pat runāt par refleksijas kultūru – var reflektēt agresīvi, var reflektēt miermīlīgi.[...] Trūkst prasmes analizēt sevi – paskatīties uz sevi no malas un reflektēt." (5.intervija)*
Skolotāja rīcības piemērs kā implicīto vērtību izpausme	– skolotāja rīcība (6) – skolotāja attieksme (6) – skolotāja uzvedība (2) – skolotāja paraugs (6) – skolotāja piemērs (9)	(29)	*"Tādējādi, jo bagātāka un dziļāka ir studenta praktiskā un emocionālā pieredze ārpus lekciju telpas, jo lielāka iespēja, ka viņš skolotāja darbā spēs dabiski integrēt vērtības, ko pats pārstāv un dzīvo." (4.intervija)*
Profesionālās identitātes attīstība	Veicinot izpratni par: – izglītības vērtīborientēto raksturu (1) – profesionālo atbildību (2) – ētiskajiem principiem (1) – apzinātu, profesionālu attieksmi (3) – personisko vērtību sistēmas apzināšanos (2) – profesionālo misiju (2)	(11)	*"Pedagoga profesionālajā pilnveidē ļoti nozīmīga ir savas vērtību sistēmas apzināta veidošana. Es pat teiktu – savas pedagoģiskās filozofijas izstrāde. Šāds process ir dinamisks, mainīgs, kas norisinās līdz ar skolotāja profesionālo pilnveidi. Šī vērtību sistēma tiešā veidā ietekmē pedagoģisko rīcību, un būtiska ir personīgās un profesionālās vērtību sistēmas saskaņotība." (2.intervija, skat. 43. pielikumu)*

Intervijas transkripts par vērtību "dzīvība"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "dzīvība"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā! Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "dzīvība" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Protams!

– Kā Jūs izprotat dzīvības kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā un vai tā būtu jāaktualizē kā vērtība?

– Es domāju, ka jā *(pauze),* jo dzīvība ir vērtība *(uzsvērti).* Un tā, manuprāt, ir vislielākā vērtība, visdārgākā vērtība *(ar pārliecību).* Dzīvība ir vērtība, par kuru ir jādomā *(pauze),* kura ir jāsaudzē, kura ir jārespektē *(ar pārdomām),* un, jā, jāsaudzē ne tikai man mana dzīvība *(uzsvērti),* bet arī citu. Jo patiesībā jau ir tā *(ar pārdomām),* ka mūsu planēta, visa pasaule pastāv tikai uz dzīviem organismiem, uz dzīvību kā tādu *(pauze).* Ja tās nav, tad vairs nekā nav *(ar pārdomām, nopietni).* Tas jau nav tikai, teiksim, mana dzīvība vai cilvēka dzīvība kā tāda, bet dzīvība kā jēdziens *(ar cieņu, pārliecību.)* Nu, viennozīmīgi, dzīvība tā ir vērtība *(uzsvērti, ar pārliecību).* Manuprāt, tā ir augstākā vērtība vispār *(noslēdzoši, ar pārliecību).*

– Paldies! Kādas darbības Jūs organizējat, lai veicinātu bērnu cieņu un rūpes par visu dzīvo?

– Nu, ir tā *(pauze, ar pārdomām)...* Es, piemēram, varu runāt par [...] [norādīta personīga informācija] *(ar lepnumu).* Mēs dodamies uz [...] [norādīta personīga informācija] *(ar uzsvaru, lepnumu).* Jo te jau neiet runa tikai par cilvēku dzīvību *(uzsvērti),* te iet runa vispār par dzīvību kā tādu *(pauze).* Tā ir arī augos *(ar pārdomām).* Arī telpaugi ir dzīvi, un par tiem ir jārūpējas *(uzsvērti).* Mēs ejam ārā *(ar aizrautību).* Mēs meklējam skudriņas, mēs meklējam mārītes *(ar smaidu).* Mēs skatāmies dažādus kukainīšus, un mēs viņus negalinām *(stingri, ar pārliecību).* Nekādā gadījumā *(izsaucoties)*! Mēs mācām bērniem, ka tā nedrīkst darīt *(nopietni, uzsvērti).* Mēs ejam, pētām un pārrunājam par katru to mazo dzīvo radībiņu *(pauze).* Nu, tas viss ir saudzējams *(ar pārdomām).* Mēs neko nedrīkstam iznīcināt *(stingri, ar pārliecību).*

Par tām darbībām…*(domīgi),* kas mums ir? Kādas mums ir bijušas darbības *(retoriski)*? [...] [norādīta personīga informācija], jā, noteikti, tā ir viena no galvenajām *(ar lepnumu, izsaucoties)*! Un mums ir pārgājieni uz [...] [norādīta personīga informācija] *(ar lepnumu, priecīgi)*! Mēs arī ejam turp *(pauze).* Mēs ejam pētīt, skatīties, rūpēties *(ar pārdomām).* Mēs arī ejam sakopt *(ar lepnumu),* lai ir tīrs *(ar uzsvaru)*!

Ap Lieldienām mums bija aktivitātes par dzīvību, lai mēs runātu ar bērniem, lai mācītu, ka viss dzīvais ir skaists un mīļš *(ar sirsnību).* Pirms Lieldienām pie mums bija atbraucis lauku Zoo *(ar pārdomām).* Tur bija vistiņas, trusīši, bērni priecājās, bet mēs bērniem stāstījām, kā ir jārūpējas par dzīvnieciņiem *(ar pārliecību),* ka nedrīkst tiem darīt pāri.

Varbūt nav tādu izteiktu, lielu aktivitāšu ar īpašu nolūku *(pauze),* bet es domāju, ka tā patiesībā ir mūsu ikdiena *(ar pārliecību).* Ikdiena, kurā bērns mācās dzīvot līdzās dabai, ar rūpēm, atbildību un sapratni *(ar pārliecību, noslēdzoši).*

– Lieliski, paldies! Un kā Jūs palīdzat bērniem saprast saikni starp cilvēkiem, dzīvniekiem un augiem?

– Piemēram, tās pašas skudriņas *(pauze)*. Bērniem tās ir ārkārtīgi interesantas *(ar smaidu)*. Bērniem patīk skudras pētīt, bet, diemžēl, patīk arī uzkāpt viņām virsū *(ar skumjām)*. Un ir arī tādi, kas grib viņas paņemt rokās *(pauze)*. Vai, piemēram, kāds grib paņemt gliemezi, kas ienācis telpā *(nopietni)*. Bet, ja tas ir telpās, tad tam ir jāiet laukā *(ar pārliecību)*. Un tad mēs runājam par šo saikni *(nosvērti)*. Mēs to sasaistām ar cilvēkiem *(nopietni)*. Tāpat kā bērniem ir mamma, tētis, brālis, māsa, un visi ir priecīgi, kad kāds pārnāk mājās, tāpat arī skudriņu kāds noteikti gaida. Arī viņai kāds mājās skumst, ja tā nepārnāk *(maigi, ar sirsnību, līdzjūtīgi)*. Bērniem šo izskaidrot nav tik vienkārši *(pauze)*. Tas pats attiecas arī uz augiem *(ar pārdomām)*. Tad mēs veidojam eksperimentu *(dzīvi)*. Rādām, ka arī augs ir dzīvs *(ar uzsvaru)*. Jo mums taču vajag sauli, mums vajag gaisu, ūdeni, siltumu – to visu, lai mēs dzīvotu *(ar pārliecību, dzīvi)*. Un augam arī vajag to pašu *(ar uzsvaru)*.

Tad mēs darām tā – vienu augu ieliekam saulītē, laistām, rūpējamies *(nopietni)*. Otru noliekam tumšā kastītē, stūrītī, bez ūdens *(pauze)*. Un tad mēs skatāmies, kurš paliks dzīvs un kurš nonīks *(nosvērti, mazliet didaktiski)*. Un bērni redz, ka bez rūpēm nekas neaug *(ar pārliecību)*. Tā mēs mācām, ka viss ir saistīts (nopietni). Mēs, cilvēki, esam saistīti ar dabu, ar dzīvniekiem un augiem *(ar pārliecību, uzsvērti)*.

Augs uzdīgst, aug, zied, nes augļus *(nopietni)*. Tātad tas ir dzīvs *(ar uzsvaru)*. Un tāpat arī mēs, bērni, piedzimstam kā mazi bēbīši, augam, kļūstam vecāki *(nopietni)*. Tā ir dzīves cikla daļa *(ar uzsvaru)*. Un dzīvniekiem arī ir šis cikls *(skaidrojoši)*. Kaut vai no oliņas izšķiļas cālītis, vai piedzimst mazs trusītis – viņi aug, viņi mainās *(ar sirsnību, iejūtību)*. Tieši tāpat kā mēs *(ar uzsvaru)*. Un tā ir tā saikne starp dzīvo, starp mums visiem *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Jauki, paldies, bet kā Jūs skaidrojat bērniem dzīvības ciklu, piemēram, dzimšanu, augšanu, dabiskās pārmaiņas?

– Par dzīves cikliem ir dažādas filmiņas, ko var skatīties *(pauze)*. Šobrīd ir pieejamas mācību filmiņas, bet es nepaspēju tās sameklēt *(ar skumjām)*. Ir arī tāda saite, ko var izmantot rotaļdarbībā kā didaktisko materiālu. Tur ir uzdevums par vardīti, kur jāsaliek dzīves cikla secība *(ar pārliecību)*. Un līdzīgi arī ar par augu augšanas secību *(ar uzsvaru)*.

Ir ļoti daudz dažādu didaktisko materiālu, ko bērniem var piedāvāt *(ar pārliecību)*. Mums bērnudārzā bija grāmatiņa gan par vardīti, gan par vistas un cālīša dzīves ciklu *(pauze)*. Vēl bija divas grāmatas, bet tās precīzi vairs neatceros *(pauze)*. Bet pēc būtības tas ir tas, kā mēs bērniem stāstām, kā iepazīstinām viņus ar šo tēmu *(ar pārdomām)*.

Un tagad, šodienā, jau ļoti daudz ko var atrast internetā *(dzīvi, ar pārliecību)*. Ļoti daudz materiālu, kas bērniem palīdz to saprast, paskaidrot *(ar uzsvaru)*. Un tad mēs to salīdzinām arī ar cilvēku *(ar pārdomām)*. Piemēram, kādam no grupiņas mājās tikko piedzimis brālītis vai
māsiņa, tas ir brīnišķīgs piemērs, kā šo dzīves ciklu parādīt bērnam *(priecīgi, sirsnīgi, ar smaidu)*. Tad es saku: "Paskaties uz savu brālīti! Viņš taču ir pavisam maziņš, viņš nerunā, viņš tikai guļ. Arī tu kādreiz biji tāds. Un paskaties uz sevi tagad! Tu jau esi liels! Tev ir mamma, tev ir vecmāmiņa." *(dzīvi, ar pārliecību, enerģiju)*. Un bērni patiešām ir ļoti gudri *(ar lepnumu)*! Viņi man paši, piemēram, stāsta: "Omīte nomira. Viņa tagad ir uz mākoņa maliņas augšā." *(ar līdzjūtību, maigi)* Tā bērnam tas ir izskaidrots mājās, viņš zina, kur ir viņa ome, viņš zina, ka viņa viņu vēro no augšas *(sirsnīgi, maigi)*. Un lielākā daļa bērnu tiešām to zina *(ar cieņu)*.

– Jā! Paldies par atbildi! Kādas metodes Jūs izmantojat, lai bērniem attīstītu līdzjūtību un atbildības izjūtu pret dzīvajām būtnēm?

– Pārsvarā tās ir praktiskas lietas, kas jānodrošina bērniem *(ar pārliecību)*. Ir jāveido situācijas *(ar pārliecību)*. Ir jāmodelē, jāsimulē dažādas dzīves epizodes *(ar vieglu smaidu)*. Tās var būt sižeta lomu

rotaļas vai vienkārši ikdienišķi notikumi, kur bērniem nav citu variantu, kā vien izjust un parādīt līdzjūtību, cieņu *(uzsvērti, pamācoši)*. Un tieši tur arī slēpjas šīs dzīvības un cieņas apzināšanās – tās iet roku rokā *(pauze)*. Piemēram, man ļoti patīk viena aktivitāte, ko atradu *Facebook (ar aizrautību)*. Esmu ar to dalījusies bērnudārzā kolēģiem *(ar smaidu)*. Tās ir idejas no bērnudārziem, šķiet, no Ķīnas vai Japānas *(ar smaidu, aizrautību)*. Viņiem ir brīnišķīgi sižeti – īsi uzvedumi, kurus izspēlē bērnudārzā *(ar uzsvaru)*. Piemēram, viens no tiem: puikas sēž it kā autobusā, uz krēsliņiem, un ēd *(ar smaidu)*. Pienāk meitenīte ar balonu zem džemperīša – kā grūtniece, kā mamma, kas gaida bērniņu *(nopietni)*. Viņa nostājas blakus. Puisis pieceļas un atdod viņai vietu *(sirsnīgi)*. Tad ienāk vēl viena meitene – ar lakatiņu, ar nūjiņu, salīkusi, un viņa nostājas blakus *(nopietni)*. Atkal kāds pieceļas *(ar uzsvaru)*. Tādā veidā bērniem māca cieņu pret otru *(uzsvērti),* pret cilvēku, kas ir vecāks, vājāks. Un tas viss iet roku rokā ar dzīvības izpratni – tu redzi, kā dzīves cikls turpinās *(nopietni)*. Un saproti – arī tu kādreiz būsi vecs *(ar pārdomām)*. Un arī par tevi kādreiz rūpēsies *(ar uzsvaru)*.

Tā ir ļoti jauka aktivitāte *(ar sajūsmu)*. Un tā ir arī ļoti aktuāla *(ar uzsvaru)*. Jo tas, kas mums sabiedrībā kaut kur pazūd – tā ir cieņa, tā ir empātija *(ar skumjām),* bet šie piemēri palīdz to bērniem iedzīvināt *(dzīvi)*. Protams, vairāk man nav tādu konkrētu piemēru, bet tās ir praktiskas situācijas *(secinoši)*. Un skolotājam ir jābūt ļoti radošam, izdomas bagātam *(ar smaidu)*.

Tas attiecas arī uz pāridarījumiem – gan fiziskiem, gan emocionāliem *(ar pārdomām)*. Arī tas ir stāsts par dzīvību *(pauze)*. Jo dzīvība jau ir saistīta ar veselību – ar miesīgo un emocionālo veselumu *(nopietni)*. Un tas iet roku rokā. Ir jārunā arī par to, ka tu nedrīksti ietekmēt otra veselību *(ar stingrību)*. Nedrīksti nodarīt pāri *(ar uzsvaru)*. Jo arī tas ir saistīts ar dzīvību – varbūt ne tādā tiešā nozīmē, bet tas ir cieši saistīts *(nopietni)*. Ja tu dari pāri, tas var radīt sekas *(ar pārliecību)*. Varbūt ne fiziski redzamas, bet psiholoģiskas *(pauze)*. Un tādā veidā arī audzinām bērnos empātiju vienam pret otru *(noslēdzoši, ar pārliecību)*.

– Lieliski! Paldies, par piemēriem! Vai Jūs organizējat dabas izpētes darbības, kas palīdz bērniem labāk izprast dzīvības nozīmi? Lūdzu, dalieties piemēros!

– Es noteikti varētu runāt par āra nodarbībām, jo tās, manuprāt, ir vispiemērotākās, lai runātu ar bērniem par dzīvo dabu, par dzīvību vispār *(ar pārliecību)*. Tās ir nodarbības, kur visveiksmīgāk var pievērst uzmanību šiem jautājumiem *(mierīgi, ar pārdomām)*. Un tas viss sākas ar rūpēm *(ar uzsvaru)*.

Pavasarī, piemēram, notiek darbs kopā ar vecākiem – tiek gatavoti būrīši strazdiem, lai jaunajai dzīvībai būtu vieta, kur rasties *(ar gandarījumu)*. Mūsu bērnudārzā šādas būrīšu aktivitātes vēl nav, bet blakus bērnudārzā tādas ir (ar vieglām *skumjām)*. Tur ir izlikti būrīši, bērni var vērot, kādi putni tur nāk, kas tur notiek *(ar aizrautību)*. Mēs vēl uz to tikai ejam *(ar vieglu nopūtu)*.

Mēs pētām dabu *(ar uzsvaru)*. Mums ir QR kodi, kurus bērni var noskenēt – gan par putniem, gan par kokiem, pat par koku lapām *(ar lepnumu)*. Un tad bērni iegūst informāciju, uzzina, kas tas ir par koku, kā tas aug *(ar sajūsmu)*. Un tas palīdz saprast, ka arī koks ir vērtība *(ar uzsvaru)*. Tas ir dzīvs, tas aug, un tas ir jāsaudzē *(uzskaitījuma ritmā)*. Nedrīkst plēst lapas, nedrīkst skrāpēt mizu *(didaktiski)*. Tas viss tiek pārrunāts *(ar uzsvaru)*. Tas pats attiecas uz putniem *(ar uzsvaru)*. Mēs runājam par to, kā izturamies pret tiem, pret viņu dzīvību *(ar cieņu)*. Bet šīs visas ir āra nodarbības – tā ir izpēte, novērošana, nevis vienkārši iziešana ārā *(precizējoši)*.

Mēs nesakām, ka var aiziet un saplūkt pilnas saujas puķu *(didaktiski),* un tad tās vienkārši nomest. Nē! Mēs mācām, lai neplūc, bet skatās ar acīm, bauda skaistumu, lai arī pēc mums citiem ir iespēja to redzēt un izjust *(stingri, ar iejūtību)*. Un ja nu ļoti, ļoti gribas kādu puķīti, tad mēs sagādājam ūdens trauku, ieliekam tur, lai arī puķe vēl turpina dzīvot *(nopietni, ar rūpēm)*.

Mums ir arī kukaiņu viesnīca *(ar prieku, izsaucoties)*! Tā ir mūsu jaunā lieta *(ar lepnumu)*! Bērni var iet, vērot, pētīt, kas notiek tajā kokā, kur tā māja ir, kādi kukaiņi tur dzīvo *(ar smaidu, dzīvi)*. Tāpat arī [...] [norādīta personīga informācija] *(izsaucoties, ar prieku)*! Tur var vērot skudru dzīvi *(ar uzsvaru)*. Skatīties, kā tās kustas, ko tās dara *(ar smaidu)*. Un tā bērni sāk saprast, kāpēc skudru nedrīkst samīdīt *(nopietni)*. Kāpēc par skudrām jārūpējas, kāpēc daba ir jāsargā *(ar pārdomām)*. Jā, tā ir tā saikne, ko mēs bērniem cenšamies parādīt *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies, jauki! Bet kā Jūs bērniem izskaidrojat nāvi un tās dabisko vietu dzīvības ciklā?

– Ja tā godīgi – man nav bijis jāskaidro *(klusinātā balsī, ar pārdomām)*. Ja pavisam atklāti, es par to esmu pat ļoti priecīga *(ar vieglu atvieglojumu)*. Jo tā ir tēma, kuru es nezinu *(pauze)*. Bet vienlaikus es zinu, ka ar bērniem par nāvi ir jārunā *(ar pārdomām)*. Tā ir mana pārliecība *(nopietni)*. Ir jārunā, un bērniem ir jāsaprot, ka nekas nav mūžīgs *(pauze)*. Mēs nākam šeit, mēs dzīvojam, un vienā brīdī mēs aizejam *(ar pārdomām)*. Kādā brīdī mēs ienākam šajā pasaulē, un kādā brīdī mēs ejam no tās prom *(pauze)*. Kur mēs aizejam, to mēs īsti nezinām *(pauze)*. Bet par šo dabisko dzīves ciklu ir jārunā *(ar pārdomām)*. Nāve ir dzīvības cikla noslēguma daļa *(pauze)*.

Dabisko nāvi, kas pienāk vecumā, vēl es varētu izskaidrot *(ar pārdomām)*. Piemēram, ja mājās bija vecs sunītis, kurš vairs nevarēja paiet, kam viss sāpēja *(pauze)*. Tad mēs varam teikt: "Viņš aizmiga, viņš vairs necieš, viņam vairs nesāp." Un mēs viņu ieliekam kastītē, un visi kopā
sunīti apglabājām. Aiznesam puķītes, pastāvam klusumā. Tā ir cieņa. Un to bērni saprot. *(ar pārdomām, klusinātā balsī)*

Tāpat arī ar cilvēkiem. Bērni zina, ka opis "guļ" tur, oma "guļ" tur *(nopietni, ar pārdomām)*. Bērni iet uz kapiņiem, viņi saprot, ka tur "guļ" kāds, kas viņiem bijis svarīgs *(pauze)*. Tad to vēl var paskaidrot, ka tā tas dzīvē notiek *(pauze)*. Bet zinātnisku izskaidrojumu *(retoriski)*? Es nezinu, kā bērnam to pateikt *(nopietni, ar uzsvaru)*. Es varu tikai runāt no savas pārliecības *(ar uzsvaru)*. Varu teikt, ka nekas jau nebeidzas pat tad, ja cilvēks vairs nav redzams, ka opis, ome kaut kur ir, ka viņi mūs vēro, ka viņi ir mums blakus, īpaši grūtajos brīžos, ka mēs ar viņiem varam parunāt un sajust *(ar empātiju, pārdomām)*. Tas ir mans redzējums *(pauze)*. Bet es domāju, ka katram skolotājam tas ir savs *(pauze)*. Katram ir sava pārliecība, sava izjūta par to, kas ir pēc nāves, un tā arī ir jārespektē *(ar pārliecību)*.

Taču, ja ir kāds pēkšņs gadījums, kā, piemēram, gadus atpakaļ tie trīs bērni, kas noslīka, sēžot laivā kopā ar vecākiem *(pauze)*. Tad es domāju, kā to izskaidrot pirmsskolas vecuma bērniem *(ar pārdomām)*. Es nezinu *(pauze)*. Es godīgi varu pateikt, ka es nezinu *(ar uzsvaru)*. Man nav bijusi šāda situācija *(pauze)*. Bet kādreiz tāds brīdis pienāks, kad būs jāreaģē un jāstāsta *(ar pārdomām)*.

– Paldies par atbildi! Un kā Jūs rīkojaties, ja kopā ar bērniem sastopat mirušu putnu vai sīku dzīvnieciņu? Lūdzu, miniet piemērus!

– Mēs viņu apglabājam *(klusināti, ar cieņu)*. Ja tas ir noticis mūsu bērnudārza teritorijā, mēs atrodam piemērotu vietu, izrokam mazu bedrīti *(nopietni)*. Bērni piedalās, un tas ir svarīgi, tā ir cieņas izrādīšana pret dzīvo būtni, kas vairs nav *(empātiski, ar uzsvaru)*. Bet pirms tam mēs vienmēr ar bērniem izrunājam, kāpēc tas ir noticis, kāpēc tas putniņš vairs nekustas *(ar pārdomām)*. Vai tas ir vienkārši dzīves cikls, vai varbūt ir kāds cits iemesls *(ar pārdomām)*. Mēs runājam, ka tā tas dabā ir iekārtots, ka kaķītis ķer putniņus, peles un tās apēd, ka dabā kāds no kāda pārtiek *(nopietni)*. Un bērniem tas ir jāzina *(ar pārliecību)*. Bērniem nav jāstāsta muļķības, nav jāizdomā pasakas *(ar uzsvaru)*. Bet varbūt putniņš bija slims, varbūt viņš vienkārši vairs nevarēja lidot, varbūt viņu notrieca mašīna *(retoriski)*? Tādas situācijas dzīvē notiek, un tās mēs arī izrunājam *(noslēdzoši)*.

– Jā! Paldies! Kā Jūs mācāt bērniem rūpēties par dzīvniekiem un augiem ikdienas dzīvē?

– Mums grupā katru dienu ir dežuranti, un viņiem ir sava atbildība, piemēram, par to, lai būtu aplaistīti visi istabas augi *(ar nopietnību)*. Šobrīd mums ir arī papagailīši, mums ir bruņurupucis, un

bērniem ir par viņiem jārūpējas *(ar nopietnību, stāstoši)*. Jātīra mājiņas, jāskatās, lai ir tīrs ūdens, lai ir ēdiens *(ar pārliecību)*. Bruņurupucis gan nodarbībās ļoti traucē *(ar vieglu smaidu)*. Viņš nodarbību laikā ar muguriņu sitas pret stikliem *(ar vieglu smaidu, stāstoši)*. Tad bērni viņu izņem no mājiņas, aiznes uz tualeti un aizver durvis, lai tas tur var staigāt un netraucē nodarbību *(ar vieglu smaidu)*. Jā, šādi mēs bērniem iemācām rūpes, mēs viņiem uzticam pienākumus *(ar pārliecību)*. Bērni iemācās būt atbildīgi *(ar uzsvaru)*. Tas attiecas ne tikai uz dzīvnieciņiem, bet arī uz dabu kopumā – mēs neko nelaužam, neplēšam zarus, neplūcam puķes bez vajadzības *(mazliet didaktiski)*. Mums ir arī sakņu dobes *(ar lepnumu)*! Tur mēs rūpējamies par augiem *(ar uzsvaru)*. Bērni redz, ka, ja mēs nepalīdzēsim augam, ja mēs viņu nelaistīsim, ja mēs par viņu nerūpēsimies, tad nekas neizaugs *(ar pārliecību)*. Piemēram, ja ir ļoti karsta vasara un augs netiek aplaistīts, tad mēs ar bērniem runājam par sekām, kas notiek, ja nerūpējamies *(ar pārdomām)*. Mums ir jālaista, jāravē, jānoņem laputis, jānovāc sausās lapas *(mazliet didaktiski)*. Mēs mācām, ka atbildība nozīmē rīcību *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Un es domāju, ka tieši caur praktisko darbošanos mēs bērniem iemācām rūpes un atbildību par dzīvo *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Brīnišķīgi! Paldies, par piemēriem! Vēlreiz lūgšu Jūs akcentēt, kā Jūs palīdzat bērniem apzināties, ka viņu rīcība var ietekmēt citu dzīvo būtņu labklājību?

– Tas jau ir tas, ko es iepriekš teicu par tiem eksperimentiem, ko darām kopā ar bērniem *(ar pārliecību)*. Ja mēs par augiem nerūpējamies, tad viņi nobeidzas *(ar uzsvaru)*. Ja mēs augu ieliekam tumšā stūrī, sausumā, kur nav gaismas, nav ūdens, un neko nedarām, tad tas arī vairs neaugs *(mazliet didaktiski)*. Tas vienkārši nokalst *(ar uzsvaru)*. Un tas pats ir arī ar dzīvnieciņu – ja mēs viņu nebarojam, nedodam dzert, viņš var nobeigties *(ar skumjām, nopūtu)*. Un tas nav tikai teorētiski, tas ir arī praksē piedzīvots *(ar pārdomām)*. Mums, piemēram, bērnudārzā ir bijusi tāda pieredze ar zivtiņām *(mazliet skumji)*. Vasarā nebija, kas iztīra akvāriju *(pauze)*. Kad pēc brīvdienām visi atnācām atpakaļ, tad zivtiņas jau bija augšpēdus – peldēja virspusē *(ar skumjām, nopūtu)*. Un patiesībā – tas ir jārāda bērniem, šīs sekas, kas notiek, ja mēs nerūpējāmies *(ar skumjām, klusinātā balsī)*. Mēs nedarījām tās lietas, kas bija jādara, un redzam, kā tas beidzās *(pauze)*.

Un tieši tas, manuprāt, ir pats galvenais, ka bērni redz saikni cēlonim un sekām *(ar pārliecību)*. Bērniem ir jāļauj domāt, jāļauj saprast pašiem, jāveicina kritiskā domāšana *(ar pārliecību)*. Un tad to pašu mēs varam attiecināt arī uz sevi *(ar pārdomām)*. Ja man nedotu ēst un dzert, cik ilgi es izturētu *(retoriski)*? Ar lielākiem bērniem, piemēram, sešgadniekiem, jau var runāt par šīm lietām daudz tiešāk *(ar pārliecību)*. Viņi sāk izprast *(ar uzsvaru)*. Tas ir būtiski, ka bērns redz, saprot, piedzīvo un izdara pats savus secinājumus *(noslēdzoši)*.

– Paldies! Kā Jūs risināt situācijas, ja bērni izrāda necieņu pret dzīvajām būtnēm, piemēram, kaitē augiem vai dzīvniekiem?

– Vispirms, protams, ir pārrunas *(nosvērti)*. Jānoskaidro, kāpēc bērns to izdarīja *(pauze)*. Jāmudina bērnu stāstīt pašam *(ar empātiju)*. Bērnam pašam jāizsecina, kāds ir nodarījuma rezultāts *(ar pārdomām)*. Un tad es jautāju: "Kā tu justos, ja tu būtu šajā situācijā *(retoriski)*?" Sodīšana nav jēga, bērns to nesapratīs *(ar pārliecību)*. Nav nozīmes sodīt, tas neko nemaina, otrreiz bērns, visticamāk, izdarīs to pašu *(ar pārliecību)*. Ir svarīgi ar bērnu runāt, runāt un runāt *(ar uzsvaru)*. Protams, ja tas ir kāds dzīvs dzīvnieciņš, piemēram, kaķis, kuru bērns ir aiz astes sarāvis, tad var mēģināt šo kaķīti samīļot, ja tikai kaķītis ļaujas *(stāstoši)*. Tas palīdz attīstīt līdzjūtību *(ar pārliecību)*. Tomēr, ja ir nodarīts pāri citam bērnam, tad viennozīmīgi – ir jāatvainojas *(ar uzsvaru, stingri)* un arī jāparāda līdzjūtība, piemēram, apskaujot, samīļojot to bērnu *(ar empātiju)*. Atvainošanās – tā ir prasme, kas noteikti ir jāmāca no pašas mazotnes *(ar uzsvaru)*.

Jā, pamatā viss balstās uz sarunām, uz mēģinājumu panākt, lai bērns spēj iejusties otra vietā *(ar pārdomām)*. Lai bērns mēģina sajust, kā jūtas tas, kuram viņš ir nodarījis pāri *(pauze)*. Tas

ir tāds kā emociju pārcēlums uz sevi, kas ļauj bērnam sajust, kā būtu, ja tas būtu noticis ar viņu *(ar pārdomām, nopietni)*. Bet, jā, sarunas, sarunas un vēlreiz sarunas, domāju, ka tieši tā arī var palīdzēt bērnam augt *(ar pārliecību)*. Protams, tas nebūs vienā reizē *(ar uzsvaru)*. Tas ir ilgstošs darbs *(ar uzsvaru)*. Un nebūs tā, ka bērns vienu reizi kaut ko izdara, mēs ar viņu parunājam, un viņš uzreiz saprot *(ar pārliecību, dzīvi)*. Nē, tā tas nenotiek *(ar uzsvaru)*! Tas prasa laiku, kamēr šī attieksme, šī izpratne kļūst par bērna ieradumu *(mazliet didaktiski)*. Bērni rīkojas impulsīvi, bez pārdomām, un tāpēc mums, pieaugušajiem, ir jāpalīdz viņiem mācīties soli pa solim iedrošinot *(ar empātiju)*. Līdzīgi kā ar jebkuru vērtību tai jākļūst par daļu no bērna ikdienas *(ar uzsvaru, sirsnīgi)*. Par kaut ko tādu, kas tiek darīts no sirds *(ar maigumu)*. Nevis tāpēc, ka kāds to lika, bet tāpēc, ka tā ir bērna pārliecība *(ar pārdomām)*. Tad tā ir vērtība, kas dzīvo viņa sirdī *(noslēdzoši)*.

– Paldies, jauki! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Vai un kādā veidā Jūs runājat ar bērniem par veselīgu dzīvesveidu kā veidu, kā cienīt savu un citu dzīvību?

– Mūsdienās ir ļoti svarīgi runāt par veselīgu dzīvesveidu *(ar pārliecību)*. Tas nenoliedzami ietekmē cilvēka dzīves kvalitāti, un savukārt šī kvalitāte ietekmē arī dzīves ilgumu *(ar pārdomām)*. Tie ir cieši saistīti jēdzieni, un tāpēc par tiem būtu jārunā jau no mazotnes *(ar pārliecību)*.

Runājot par veselīgu dzīvesveidu, tā pamatā ir trīs svarīgi balsti: sports, svaigs gaiss un veselīga pārtika *(nopietni)*. Tomēr jāatzīst, ka par to runāt ir viena lieta, bet pašiem sekot tam, ir pavisam kas cits *(ar pārdomām)*. Un, ja skolotājs nav piemērs, tad skaidrot bērnam kļūst ļoti sarežģīti *(mazliet ar skumjām)*.

No pieredzes zinu, ka nevar bērnam teikt, ka *Coca-Cola* ir slikta, ka Spraits nav veselīgs, bet tajā pašā laikā bērns redz, ka skolotājai uz galda stāv enerģijas dzēriens. Tad, par ko mēs vispār runājam *(retoriski, ar sašutumu)*? Ir bijis gadījums, ka šāda situācija patiešām manā praksē notika *(mazliet ar izmisumu, nožēlu)*. Skolotāja, kura bērniem stāstīja par veselīgu dzīvesveidu, pati vienlaikus dzēra enerģijas dzērienu *(ar sašutumu)*. Tāpēc vēlreiz uzsveru, ka pats skolotāja piemērs ir ļoti būtisks *(ar pārliecību, uzsvērti)*.

Protams, viena no vietām, kur mēs visvairāk sastopamies ar veselīgu dzīvesveidu, ir bērnudārzs *(ar nopietnību)*. Tur bērniem tiek piedāvāts sabalansēts un veselīgs ēdiens, izslēdzot visus neveselīgos produktus *(ar pārliecību)*. Taču problēma ir tā, ka daudzi bērni mājās ir pieraduši pie čipsiem, spageti, cīsiņiem un kečupa *(mazliet ar nožēlu)*. Bērnu "mīļākie ēdieni" bērnudārzā gluži vienkārši nav pieejami *(smejoties)*.

Un te atkal būs stāsts no pieredzes *(ar sirsnību)*. Mums reiz bija virtuvē viena darbiniece, kas vēlāk izmācījās par pirmsskolas skolotāju. Viņa kopā ar citiem pedagogiem sāka darboties radoši – domāt, kā bērniem ieaudzināt veselīgas ēšanas paradumus ar interesantām metodēm *(dzīvi)*. Viņi izdomāja visādus brīnumus, kā padarīt šo tēmu aizraujošu bērniem *(ar smaidu, priecīgi)*. Lai bērniem iemācītu ēst veselīgi, dažreiz nākas pielietot mazliet viltības *(dzīvi, ar smaidu)*. Piemēram, bieži vien bērni atsakās ēst ķirbi. Viņi skatās uz oranžo mannā putru un saka: "Nē, šo mēs neēdīsim!" *(dzīvi, ar smaidu)*. Bet, ja skolotāja viņiem saka: "Ziniet, tas ir īpašs saldais ēdiens – siltais saldējums ar apelsīnu!", tad bērni pagaršo *(dzīvi, ar smaidu)*. Un
tad pēkšņi bērniem šis ēdiens garšo *(ar prieku, uzsvērti)*! Pēkšņi viņi to ēd ar baudu *(dzīvi, ar smaidu)*. Tas ir piemērs tam, kā netieši, rotaļas veidā varam iemācīt bērniem veselīga uztura principus *(ar smaidu, gandarījumu)*.

– Cik jauki! Paldies, bet kā Jūs veicināt bērnu izpratni par veselīgu uzturu? Vai Jūs skaidrojat, ka uzturs ietekmē organisma dzīvības procesus un vispārējo labsajūtu? Un kā Jūs to izskaidrojat?

– Mēs bērnudārzā esam aicinājuši speciālistus, kuri nāk un strādā ar bērniem, runājot par veselīgu dzīvesveidu *(ar gandarījumu)*. Bērni piedalās dažādās aktivitātēs, piemēram, viņi zīmē savu "veselīgo šķīvi", kur attēlo dažādus veselīgus ēdienus *(ar pārliecību)*. Veselīgs uzturs ir viena no lietām, ko mēs cenšamies ieviest bērnu ikdienā *(ar nelielu lepnumu)*. Lai šo izpratni veicinātu arī ģimenēs, mēs domājam arī par to, kā iesaistīt vecākus *(pauze)*. Mēs jau bērnudārzā nodrošinām bērniem veselīgu uzturu, bet problēma bieži vien ir tā, ka tas neturpinās mājās *(ar vieglu nožēlu)*.

Es pārņēmu vienu ļoti labu ideju no kaimiņu bērnudārza, kas ir Eko bērnudārzs ar zaļo karogu *(ar vieglu smaidu)*. Viņi aktīvi strādā pie dažādām tēmām, tostarp veselīga dzīvesveida *(ar lepnumu)*. Darbība ir šāda: mēs, skolotājas, kopā ar bērniem veidojām plakātu. Uz tā tika attēlota, piemēram, kolas pudele, bet virs tās bija norādīts, cik daudz cukura ir šajā pudelē *(stāstījuma ritmā)*. Tad bērni pašrocīgi bēra tik daudz cukura maisiņos, cik bija norādīts, un līmēja tos klāt plakātam *(ar aizrautību)*.Tas notika ne tikai ar kolu, bet arī citiem dzērieniem. Viņi paši mērīja, līmēja, runāja un sprieda: vai tas ir daudz vai maz, vai tas ir labi vai slikti? *(ar aizrautību)* Un tad notika kas īpašs – tika organizēta vecāku sapulce *(mazliet noslēpumaini)*. Bet ne skolotāji stāstīja vecākiem, nē – bērni paši prezentēja savu darbu *(ar lepnumu, priecīgi)*! Viņi stāstīja, cik daudz cukura ir konkrētos dzērienos, kā tas ietekmē organismu, kā tas kaitē veselībai *(ar gandarījumu)*. Bērni runāja ļoti nopietni *(ar uzsvaru)*. Un ziniet, tas iedarbojās *(ar sajūsmu)*! Vecāki uztvēra šo informāciju pilnīgi citādi *(ar uzsvaru)*. Tas, ka bērni paši izskaidroja, vecākos radīja pārdomas pavisam citā līmenī nekā tad, ja mēs, skolotāji, vienkārši būtu stāstījuši *(ar pārliecību, nopietni)*. Tas manā praksē tiešām bija spēcīgs piemērs, kā caur bērnu pieredzi un aktīvu līdzdalību iespējams mainīt ne tikai bērnu, bet arī vecāku attieksmi pret veselīgu uzturu un dzīvesveidu *(ar pārliecību, gandarījumu, noslēdzoši)*.

– Lieliski! Un kā Jūs vēl sadarbojaties ar vecākiem, lai veicinātu bērnu izpratni par veselīgu uzturu un tā nozīmi ikdienas dzīvē?

– Patiesībā runāt ar vecākiem ir ļoti grūti *(ar uzsvaru)*. Vecāki bieži vien vēlas ietekmēt bērnudārza darbu, īpaši ēdināšanas sistēmu *(ar pārdomām)*. Viņi nāk un saka: "Mans bērns to neēd, viņam tas negaršo, šo viņš neēdīs" *(ar skujām)*. Un tad, kad mēs atbildam: "Jāēd tas, kas ir," vecāki atkal sūdzas: "Kāpēc jūs piespiežat viņu to ēst?" *(ar skumjām, nopūtu)*.

Man ir piemērs no pieredzes *(pauze)*. Rīts. Brokastis visi bērni jau paēduši. Atved vēl vienu bērnu. Un mamma pārsteigta jautā: "Kā? Vai tad nav atstātas brokastis?" *(atdarinot mammas izbrīnu)* Mēs atbildam: "Nē. Mums ir noteikta ēdināšanas kārtība. Ir konkrēts laiks un vieta – ēdamzāle. Mēs brokastis neatstājam. Un arī nedrīkstam to darīt. Bērns ir jāved uz brokastīm laikā." *(mazliet didaktiski, nopietni)* Uz to mamma man atbild: "Ai, nu nekas. Es tūliņ viņam picu atvedīšu." *(atdarinot mammas bezrūpīgumu)* Tad saku es: "Nē. Mīļā mamma, picu neviens
šeit neēdīs. Tā nav iestādes ēdienkarte. Brokastis ir jāēd laicīgi." *(ar stingrību, nosvērti)* Protams, mēs tajā rītā sameklējām, ko varējām, un bērnam kaut ko iedevām (ar pārdomām), bet tādu risinājumu nedrīkst pieļaut – pievest picu brokastīs *(ar stingrību)*. Tā tas nedrīkst būt *(ar pārliecību)*.

Runājot ar vecākiem par to, ka bērniem ir jāēd veselīgi, tas bieži vien ir kā saucēja balss tuksnesī *(ar skumjām)*. Vecāki neklausās *(ar nopūtu)*. Tomēr es ticu, ka bērni paši var ietekmēt šo situāciju *(ar pārliecību)*. Ja mēs strādājam ar bērniem, ja mēs viņiem mācām veselīgus ieradumus, esmu pārliecināta, ka viņi nesīs šīs zināšanas mājās *(ar pārliecību, nopietni)*. Varbūt ne visu, bet kaut ko viņi tomēr paņems līdzi un kaut ko mājās mainīs *(ar pārdomām)*. Es tā ļoti gribētu cerēt *(mazliet emocionāli)*. Jo uz vecākiem, godīgi sakot, es vairs īsti neceru *(ar nopūtu, skumjām)*.

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrētu dzīvības vērtību pirmsskolas izglītībā?

– Pirmais ieteikums, lai vispār kaut ko mācītu bērniem par dzīvības vērtību, ir skolotājiem pašiem vispirms jāsaprot, kas tā ir *(ar pārdomām, nopietni).* Skolotājam pašam sev ir jānoformulē, kas ir dzīvība *(ar stingrību).* Ko nozīmē to zaudēt? Kā tā var tikt zaudēta *(retoriski)*? Tikai tad, kad skolotājam pašam būs skaidrs, tikai tad viņš varēs runāt par šo vērtību *(ar pārliecību, nopietni).* Tas attiecas uz jebkuru vērtību – tu otram nevari iedot to, kā tev pašam nav *(ar pārliecību).* Tu nevari otram iemācīt, izskaidrot vai parādīt to, kas tevī pašā nav *(pauze).* Patiesībā es apbrīnoju, tiešām labā nozīmē apbrīnoju mūsu bērnudārza jaunos pedagogus *(ar cieņu).* Viņi ļoti piedomā gan pie veselīga dzīvesveida, gan pie sporta aktivitātēm, gan pie rūpēm par dzīvniekiem *(ar lepnumu).* Viņiem vērtības "daba", "dzīvība" nav tikai "darba daļa" – tā ir viņu ikdiena *(ar uzsvaru).* Mums, piemēram, ir viena skolotāja, kas iet putnu vērotāju grupās, glābj putnus, sadarbojas ar [...] [norādīta personīga informācija] *(ar cieņu, lepnumu).* Un tāpēc viņa fantastiski strādā arī ar bērniem *(ar lepnumu, dzīvi)*! Skolotāja spēj viņiem iedot to, kas pašā jau ir *(ar pārliecību, uzsvaru).*

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "dzīvība" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Jā, tas ir tik ļoti svarīgi, ka pašam pedagogam tās vērtības "dzīvība", "daba" ir svarīgas *(ar pārdomām).* Atceros gadījumu pie universitātes pagājušajā gadā izlaiduma laikā *(pauze).* Pie universitātes aug skaisti, kupli koki *(pauze).* Visi ir izgājuši ārā, fotografējas. Mēs stāvam zālītē ārpusē *(pauze).* Un netālu no manis [...] [norādīta personīga informācija], tikko absolvējusi, diploms rokā. Stāv ar ģimeni *(pauze).* Blakus viņiem puika, četri vai pieci gadi. Viņš viens pats savā nodabā skraida. Viņam neviens nepievērš uzmanību. Ieskrienas un ieķeras koka zaros, skaistajās lapās. Un rauj tās lejā *(pauze).* Atkal ieskrienas – un atkal plēš. Zāle pilna ar noplēstām lapām *(pauze).* Beigās es neizturēju *(ar uzsvaru, klusināti).* Piegāju un teicu: "Klausies, vai tad tā drīkst? Tam kokam taču arī sāp. Tev patiktu, ja kāds tev tagad ņemtu un saskrāpētu rokas? Vai kaķis tev lektu virsū un saskrāpētu? Tam kokam sāp." *(nopietni, ar stingrību)* Un tad vajadzēja dzirdēt, ko es dabūju savā virzienā no tiem pieaugušajiem *(ar skumjām)*: kas es tāda esot, ko es tur vispār runājot, ko es audzinot svešus bērnus *(ar uzsvaru)*! Un es skatos uz viņu, šo jauno skolotāju, viņa klusē *(ar nopūtu, skumjām, noslēdzoši).*

– Jā, ir ko pārdomāt! Paldies, par piemēru!

Intervijas transkripts par vērtību "cilvēka cieņa"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "cilvēka cieņa"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā! Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "cilvēka cieņa" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Jā!

– Kā Jūs izprotat cilvēka cieņu kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā? Vai tā būtu jāaktualizē kā vērtība?

– Es domāju, ka mūsdienās noteikti ir jāaktualizē, jo mēs mācām bērniem cienīt vienam otru, mēs mācām dzirdēt vienam otru *(ar uzsvaru, pārliecību).* Nevis – "*es esmu galvenais*", bet – "mēs šeit esam kopā, mēs esam viena grupa, viens vesels *(dzīvi)*." Tas ir pats pamats *(ar uzsvaru).* Mēs mācām bērniem arī ieturēt robežas, cienīt otru kā atsevišķu personību, indivīdu. Bet vienlaikus arī apzināties, ka cieņa jāizrāda visiem pārējiem: draugiem, pedagogiem, auklītēm, logopēdiem, speciālajiem pedagogiem. Visiem, kas ir mums apkārt *(ar pārliecību, nopietni).*

Cieņa sākas ar mazām lietām *(pauze).* Ja mēs ienākam iestādē un pasakām viens otram "labrīt!" – tā jau ir cieņa *(dzīvi, ar gandarījumu).* Ja ejam prom un sakām "uz redzēšanos!" – tā arī ir cieņa *(ar uzsvaru).* Pat tik ikdienišķā situācijā, kā ejot uz ēdnīcu: redzam auklīti no citas grupas, varbūt pirmo reizi, un sakām viņai "labrīt!". Tas nozīmē – es tevi redzu, es tevi atzīstu, tu man esi svarīgs *(ar pārliecību, vieglu smaidu).* Un šīs mazās lietas bērni mācās no mums *(ar uzsvaru).* No tā, kā mēs paši sarunājamies, kā rādām piemēru *(nopietni).* Cieņa nav tikai lieli vārdi, cieņa ir mazās ikdienas darbībās *(ar pārliecību, uzsvērti).*

– Paldies, bet kādas metodes Jūs izmantojat, lai praktizētu cieņpilnu attieksmi pret sevi un citiem?

– Mēs sākam ar pavisam vienkāršām lietām, ar "labrīt!" un ar "paldies!" *(ar uzsvaru)*. Tie ir pirmie vārdi, kas bērniem iemāca, kā izrādīt cieņu gan sev, gan citiem *(ar pārliecību).* Un tad mēs mācam lūgt palīdzību *(ar uzsvaru).* Nevis: "ēst gribu" vai "uzvelc man čības", bet – "palīdzi, lūdzu, uzvilkt čības! *(mazliet didaktiski)*." Šādi bērns iemācās saskarsmē būt mierīgāks, godīgāks, veidot līdzsvaru *(ar pārliecību).* Ja viņš pienāk un ar cieņu pajautā, es kā skolotāja vienmēr palīdzēšu *(ar uzsvaru).*

Tas viss kopā arī ir Džimbas nodarbībās – kā cieņpilni izturēties vienam pret otru *(stāstoši).* Piemēram, mēs mācām bērnam pateikt: "Nedari tā, man tas nepatīk *(dzīvi)*!" Un, ja viņš to saka man kā skolotājai, es respektēju *(ar uzsvaru).* Mēs izrunājam, ko viņš šajā brīdī grib, ko viņš var darīt citādi *(ar siltumu).*

Bet vienlaikus ir noteikums: ja esi kaut ko sācis, tad dari to līdz galam *(ar uzsvaru).* Tas nozīmē, ka cieņa nav tikai vārdos, bet arī darbos *(ar pārliecību).* Bērns iemācās, ka viņa vārdi ir svarīgi, viņa izjūtas ir svarīgas, bet arī atbildība par darāmo ir jāuzņemas *(ar pārliecību, noslēdzoši).*

– Paldies! Un kā Jūs mācāt bērniem, ka katrs cilvēks ir vērtīgs, neatkarīgi no viņa izskata, spējām vai izcelsmes?

– Mūsu iestādē to ir visvieglāk iemācīt, jo mēs te paši dzīvojam ļoti lielā dažādībā (ar pārliecību). Piemēram, pašreiz grupā ir viens bērniņš ar autismu, viens bērns ar kohleāriem implantiem, cits

vājdzirdīgs, ir arī bērni ar logopēdiskām grūtībām *(stāstoši)*. Un tajā pašā laikā ir bērni, kuriem nav šādu grūtību *(pauze)*. Bet bērni paši nesadala: vai tu esi dzirdīgs vai nedzirdīgs, krievs, latvietis, lietuvietis, melnādains vai ar baltiem matiem *(stāstoši)*. Viņi vairāk komunicē emocionāli *(ar pārliecību)*. Piemēram, nedzirdīgais bērns ar žestiem mierīgi parāda, ko viņš grib, un cits bērns ar autismu to saprot un iedod viņam to, ko viņš nevarēja aizsniegt. Tā ir tāda īpaša saziņa, kādu pieaugušie bieži pat nesaprot, bet viņi saprot viens otru ļoti labi *(ar lepnumu, pārliecību)*.

Pagājušā gada izlaidumā mums bija kopā bērni no dažādām programmām: divpadsmit no vispārizglītojošās un deviņi no speciālajām *(stāstoši)*. Bet neviens nevarēja pateikt, kurš ir no kuras programmas *(ar uzsvaru)*. Viņi visi bija vienoti *(ar lepnumu)*. Ja kāds nokavēja, otrs pienāca, paņēma pie rokas un teica: "Ejam, mums tas jādara kopā." Un viss notika. Tā vienkārši. *(ar pārliecību, lepnumu)*

Arī mūzikas skolotāja toreiz teica, ka tas ir brīnums, ka visi bērni apvienojas kopā, nešķirojot, kurš ir "tāds" vai "citāds" *(stāstoši)*. Viņi papildina viens otru, pieņem viens otru *(ar uzsvaru)*. Un mums, pieaugušajiem, tur pat nav jāiejaucas *(ar lepnumu)*. Jo viņi paši ļoti labi prot sadzīvot *(ar gandarījumu)*.

Jā, šī iestāde man pašai ir daudz ko devusi *(ar uzsvaru)*. Jo, strādājot ar dažādiem bērniem, es redzu pasauli citādi, mācos arī pati *(ar pārdomām)*. Un tas man vēlreiz pierāda, ka katrs bērns – neatkarīgi no izskata, spējām vai izcelsmes – ir vērtīgs *(ar pārliecību, sirsnību)*.

– Brīnišķīgi! Un kā Jūs mācāt bērniem cieņu pret gados vecākiem cilvēkiem?

– Mūsu dārziņā ir tā sauktā *"Omīšu nedēļa" (ar smaidu, dzīvi)*. Tad pie mums ciemos nāk omītes *(ar uzsvaru)*. Viņas lasa pasakas, kopā ar bērniem dzer tēju, piedalās pasākumos katrā grupiņā *(ar prieku, dzīvi)*. Tā bērniem ir ļoti laba un silta pieredze redzēt, ka vecmāmiņas ir svarīgas, ka viņām ir ko stāstīt un dot *(ar pārliecību, sirsnību)*. Protams, ir arī opīši, ne tikai omītes *(ar smaidu, uzsvērti)*! Un tad mēs bērniem varam izrunāt to lielo tēmu, ka ir jaunā paaudze un vecākā paaudze un ka mums ir jāpalīdz vienam otram *(ar pārliecību, nopietni)*. Mēs pārrunājam, ka sabiedriskajā transportā var piecelties un atdot vietu vecākam cilvēkam, *(nopietni),* ka paaugoties viņi varēs palīdzēt aiznest somu no veikala, piepalīdzēt mājās, padot ūdeni *(ar pārliecību)*. Tā ir tā ikdienas cieņa, kas izpaužas mazos darbiņos *(nopietni, ar pārliecību)*. Šī "Omīšu nedēļa" mūsu iestādē patiešām ir ļoti vērtīga pieredze *(ar prieku, gandarījumu)*. Tā bērniem iemāca, ka vecāki cilvēki nav kaut kas tāls vai svešs, bet gan daļa no mūsu dzīves un no mūsu kopējās sabiedrības *(ar pārliecību, lepnumu)*.

– Paldies, jauks piemērs! Kādas metodes Jūs izmantojat, lai veicinātu bērnu empātiju un spēju cienīt citu cilvēku jūtas un viedokļus?

– Šobrīd vislabāk palīdz Džimbas nodarbības *(ar uzsvaru)*. Viena no tām ir tieši par to, kā mēs mācāmies dzirdēt viens otru *(nopietni)*. Mēs mācāmies dzirdēt arī paši sevi – izteikt savu iekšējo pasauli, savas izjūtas *(ar pārliecību)*. Ja, piemēram, grupas biedrs tevi nedzird, tad noteikti sadzirdēs skolotājs *(ar smaidu)*. Svarīgi bērniem parādīt, ka viņu jūtas un domas ir nozīmīgas, ka vienmēr ir kāds, kas klausās *(ar pārliecību)*.

Mēs mudinām bērnus izteikt savas problēmas vārdos, runāt ar pieaugušajiem, ar skolotāju, ar apkārtējiem *(dzīvi)*. Jo tikai tad, ja viņš pasaka, ko jūt, mēs varam kopā meklēt risinājumu *(ar pārliecību)*. Tas palīdz bērnam apzināties, ka arī citu jūtas un domas ir jāņem vērā *(ar uzsvaru)*. Ļoti labi palīglīdzekļi ir arī multfilmas *(ar pārliecību)*. Izglītības un zinātnes ministrijas, Labklājības ministrijas resursos ir daudz multfilmu, kas saprotamā, vieglā valodā bērniem parāda, kas ir empātija, kas ir cieņa, kā rūpēties par otru *(stāstoši)*. Multfilmas pēc tam varam pārrunāt ilgi un dažādi, kas tur notika, kā jutās viens vai otrs tēls, ko mēs paši būtu darījuši *(dzīvi, ar aizrautību)*. Tā pamazām bērni iemācās iejusties cita vietā un saprast, ka katra cilvēka jūtas ir svarīgas *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies, jauki! Bet kā Jūs reaģējat situācijās, kad bērni izrāda necieņu pret citiem bērniem, piemēram, izsmej vai apceļ vienaudžus?

– Mūsu iestādē bērni viens otru neapceļ un neapsmej *(ar pārliecību, nopietni)*. Tādas parastas ļaunprātīgas apsaukāšanās vai apzinātas sišanas mums nav *(ar pārliecību)*. Bērni pieņem viens otru tādus, kādi viņi ir, un tas ir ļoti spēcīgi redzams, jo īpaši tad, kad vasarā kopā tiek apvienotas parastās un speciālās grupas *(ar pārliecību, gandarījumu)*.

Bērni bieži paši pajautā: "Kāpēc viņš tā uzvedas *(dzīvi)*?" Un tad mēs izskaidrojam ļoti vienkārši, ka mūsu galviņās ir smadzenītes, un katram tās strādā citādāk *(ar sirsnību)*. Vienam tā, citam šādi *(ar uzsvaru)*. Un, ja kādam bērnam kaut kas nesanāk, tad nevajag viņu apsmiet, vajag pienākt klāt, paņemt aiz rokas, palīdzēt, apsēdināt, iedot vajadzīgo *(mazliet didaktiski)*. Un viss aiziet kā nākas *(ar uzsvaru)*.

Protams, ir bērni ar ļoti spēcīgām emocijām *(nopietni)*. Piemēram, vienā grupā mums ir zēns, kurš skrien pie citiem un viņus stipri samīļo *(stāstoši)*. Viņam nav agresijas, viņš to dara ar mīlestību, bet otram bērnam tas var nebūt patīkami. Tad mēs runājam: "Tā nedrīkst. Ja gribi samīļot, tad nāc pie skolotājas, samīļo mani. Bet citu neaiztiec, jo viņam tas nepatīk *(ar empātiju)*." Tā bērni pamazām mācās saprast robežas, ka labas jūtas arī jāizrāda tā, lai otram tās būtu pieņemamas *(ar uzsvaru)*. Redzam, ka tas strādā *(ar gandarījumu)*! Tagad jau viņš instinktīvi nāk pie pieaugušā, apskauj stipri, bet neiet klāt bērniem *(stāstoši)*. Viņš to dara no savas iekšējās vēlmes mīlēt, nevis ar dusmām vai ļaunumu *(ar sirsnību, stāstoši)*. Tāpēc es teiktu, ka mūsu bērniem nav tās "ļaunās" uzvedības *(ar pārliecību),* drīzāk ir nezināšana vai "ne – pieredze" *(ar vieglu smaidu)*. Un tad mēs ar skaidrošanu un piemēriem mācām, kā cieņpilni izturēties vienam pret otru *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies, lieliski! Bet kā Jūs reaģējat, ja bērns izrāda necieņu pret saviem vecākiem vai citiem pieaugušajiem?

– Mēs pārsvarā to risinām sarunu veidā *(ar pārliecību)*. Sarunājamies ar bērnu, sarunājamies arī ar vecākiem *(nopietni)*. Piemēram, ja grupā dzirdu, ka bērns runā ar mammu necienīgi, kaut kādā pavēles tonī, – "*tu man nopirksi konfekti!*" vai "*iedod tagad!*" *(pavēles tonī, atdarinot bērna balsi)*, tad mēs kopā ar mammu šo situāciju pārrunājam. Mēs bērnam parādām, ka tā vietā var pateikt: "Mammīt, lūdzu, vai tu vari iedot?" *(ar empātiju)* Tātad visu mācām caur sarunu, kā pajautāt, kā palūgt, kā izteikties cieņpilni *(ar pārliecību)*. Tas ir process, kas jātrenē ikdienā *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Tas viss notiek tieši sarunu veidā *(ar pārdomām)*.

– Paldies! Un kā Jūs veidojat vidi, kurā katrs bērns jūtas cienīts, pieņemts un novērtēts?

– Tas sākas jau ar pašu pirmo rīta apli *(pauze)*. Tur mēs visi sanākam kopā un runājam par lielo dienas tēmu, ko un kā mēs šodien darīsim *(stāstoši)*. Bērni paši var izvēlēties, un mēs pat izmantojam tādu kā demokrātisku balsošanu *(dzīvi)*. Piemēram, ja daļa bērnu grib zīmēt ar krāsām, bet citi ar zīmuļiem, tad mēs saskaitām balsis un pieņemam lēmumu kopā *(stāstoši)*. Ja vairākums izvēlas krāsas, tad darām ar krāsām *(ar uzsvaru)*. Bet tajā pašā laikā neaizmirstam arī par tiem, kas gribēja ar zīmuļiem, arī viņiem atvēlām laiku un iespēju *(ar pārliecību)*.

Svarīgi, lai katrs bērns tiek uzklausīts *(ar pārliecību, nopietni)*. Katra doma ir vērtīga *(ar uzsvaru)*. Viņš var izteikties, paskaidrot, kāpēc viņš to grib un kā viņš to redz *(sirsnīgi)*. Mēs daudz runājam, klausāmies un mācāmies nonākt pie kopīga kopsaucēja *(dzīvi, ar vieglu smaidu)*. Jo, ja visi vienlaikus darītu tikai to, kas katram ienāk prātā, grupā būtu liels bardaks *(dzīvi)*. Bet runājot un vienojoties, mēs kopā atrodam risinājumu *(ar gandarījumu)*. Tas bērniem māca, ka viņi ir svarīgi, ka viņu balss tiek dzirdēta, bet vienlaikus arī tas, ka grupā lēmumi top kopā un ka citu domas ir tikpat vērtīgas kā viņu pašu *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Jauki, paldies! Kādas metodes un pieejas Jūs izmantojat savā pedagoģiskajā darbā, lai nodrošinātu, ka katrs bērns jūtas ievērots, novērtēts un cienīts?

– Pirmais noteikti ir uzslava *(ar uzsvaru)*. Katrs bērns ir īpašs, katram ir savas unikālas īpašības, kuras mēs kā pedagogi varam pamanīt ikdienas darbībās *(ar pārliecību)*. Piemēram, bērns apsēžas un sāk zīmēt *(stāstoši)*. It kā vienkārša lieta, bet, paskatoties viņa sejā, jau redzams, cik ļoti viņš tajā iegulda savas emocijas *(dzīvi)*. Un tad, kad tu pieej un pajautā: "Ko tu esi uzzīmējis?", viņš ar lielu sajūsmu izstāsta *(dzīvi, ar prieku)*. Un tad tu viņu vari paslavēt, tas viņam dod prieku un pārliecību *(ar pārliecību)*.

Otrs piemērs, kad viens bērns palīdz otram *(ar uzsvaru)*. Piemēram, paceļ nokritušas bikses vai palīdz sakārtot skapīti *(stāstoši)*. Tad tu pasaki: "Malacis, ka palīdzēji draugam *(ar prieku)*!" Un ne tikai viņam vien, bet arī visai grupai vari pajautāt: "Kāpēc viņš ir malacis? Ko viņš izdarīja *(mazliet didaktiski)*?" Un bērni paši atbild: "Viņš palīdzēja *(ar gandarījumu)*." Tad viņi redz, ka palīdzība tiek novērtēta, un paši cenšas darīt tāpat *(ar pārliecību)*. Šādi pamazām veidojas tāda kā kopīga vide, kur bērni pieskata viens otru, cenšas viens otram izpalīdzēt *(nopietni, ar pārliecību)*. Viņi mācās, ka katru reizi, kad tu izdari kaut ko labu, tu saņem atzinību – "malacis, super, tev izdevās *(ar pārliecību, dzīvi)*!" Un šī uzslava kļūst par tādu kā dzirksti, kas bērniem dod motivāciju darīt vēl, mācīties un attīstīties *(ar prieku, pārliecību)*. Uzslava nav tikai vārdi, tā bērnam ir izjūta, ka viņš ir pamanīts, ievērots un svarīgs *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Lieliski! Un kā Jūs palīdzat bērniem izprast cieņas saistību ar pieklājību, sadarbību un konfliktu risināšanu?

– Visbiežāk tas notiek sarunu veidā *(ar uzsvaru)*. Bērni parasti sastrīdas par rotaļlietām, tas ir pats lielākais iemesls ķildām *(ar smaidu)*. Tad mēs runājam: "Tu gribēji šo mašīnu, bet blakus ir vēl viena tāda pati *(stāstoši)*." Vai arī izmantojam smilšu pulksteni, kur katram ir savs laiks paspēlēties, un tad rotaļlieta jādod nākamajam *(stāstoši)*. Tādā veidā bērni iemācās, ka var vienoties, samainīties, pagaidīt *(ar pārliecību)*. Ārā tas pats šūpolēs *(ar uzsvaru)*. Neviens tajās nevar sēdēt mūžīgi *(ar smaidu)*. Mēs mācām veidot rindu: tagad viens, pēc tam otrs. Kad laiks pagājis, smilšu pulkstenis izbira – viss, kāp no šūpolēm nost, dod vietu nākamajam *(ar pārliecību, dzīvi)*. Tas bērniem māca arī par laika ierobežojumiem: dārziņā ir savs laiks, mājās ir savs laiks. Un ir jāiemācās sekot līdzi, ievērot kārtību *(ar pārliecību, dzīvi)*. Pamazām viņi saprot, ka cieņa pret otru nozīmē nevis kašķēties un strīdēties, bet gan pieklājīgi sarunāties, sadalīt, pagaidīt *(ar pārliecību, gandarījumu)*. To visu mēs mācām, mierīgi runājot, izskaidrojot un rādot piemērus *(nopietni)*. Cieņa bērniem parādās caur šīm ikdienas situācijām: pieklājīgi pateikt – "tagad tava kārta", "paldies!", "es pagaidīšu". Tā ir sadarbība un arī mācība, kā atrisināt konfliktus bez dusmām *(ar pārliecību)*.

– Jauki! Un kādas pozitīvās disciplinēšanas metodes Jūs izmantojat, lai veicinātu bērnu cieņpilnu uzvedību un pašdisciplīnu, vienlaikus saglabājot atbalstošu un emocionāli drošu vidi?

– Pirmais noteikti ir uzslava *(ar uzsvaru)*. Ja bērns izdarījis kaut ko labi – palīdzējis, pacietīgi pagaidījis, cienījis citus –, tad es to vienmēr pasaku priekšā *(ar pārliecību, nopietni)*. Tā bērns jūt, ka viņa uzvedība tiek pamanīta, un viņam gribas darīt labi arī turpmāk *(ar pārliecību)*. Otrais ir saruna *(ar uzsvaru)*. Ja rodas situācija, kad kaut kas nav kārtībā, mēs apsēžamies un izrunājam, kas notika, kāpēc tā notika, kā bērns pats jutās un kā jutās citi *(ar empātiju)*. Tā bērns saprot, ka viņa rīcībai ir sekas, un viņš iemācās paskatīties arī no otra puses *(ar pārliecību, nopietni)*. Un trešais ir palīdzēt bērnam pašam nonākt līdz secinājumam *(ar uzsvaru)*. Es jautāju: "Vai tu nākamreiz darīsi tāpat?" Bērns pasaka: "Nē." Tad es jautāju: "Kā tu darīsi nākamreiz?" Un viņš pats pasaka savu risinājumu. Tas nozīmē, ka viņš ne tikai izdzird pieaugušā pamācību, bet pats domā, mācās atbildību un veido pašdisciplīnu *(didaktiski)*. Tādā veidā bērns jūtas drošs, jo viņš nav nosodīts, bet atbalstīts *(ar pārliecību)*. Viņam ir iespēja kļūdīties, izrunāt un izdarīt secinājumus *(ar uzsvaru)*. Un tas veido cieņpilnu vidi, kur bērns jūtas novērtēts un mācās pats sevi vadīt *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Lieliski, paldies! Bet kā Jūs veicināt bērnu spēju izteikt savu viedokli, vienlaikus cienot citu cilvēku domas un pārliecību?

– Tas viss notiek ikdienas situācijās *(ar uzsvaru)*. Piemēram, es saku: "Šodien varētu uzzīmēt." Bet viens bērns atbild: "Nē, es gribu ar plastilīnu spēlēties." Tad dodam vārdu nākamajam. Katrs bērns var pateikt, ko viņš grib darīt. *(stāstoši)* Svarīgi, ka mēs visus uzklausām *(ar uzsvaru)*. Katram ir tiesības izteikties *(ar pārliecību)*. Mēs sarunājamies visi kopā kā cilvēki, kā vienlīdzīgi *(ar sirsnību)*. Un tad beigās nonākam pie kopīga lēmuma: šodien darīsim to, ko vairākums izvēlējās, vai reizēm atradīsim veidu, kā apvienot *(ar pārliecību)*. Tādā veidā bērni iemācās – man ir tiesības pateikt savu viedokli, bet arī citu domas ir svarīgas *(pauze)*. Ja mēs izrunājamies, mēs varam vienoties par kopsaucēju *(ar uzsvaru)*. Tā ir cieņa vienam pret otru un arī mācība, kā sadarboties *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies! Kā Jūs sadarbojaties ar bērnu vecākiem, lai veicinātu cieņpilnas attiecības starp bērniem un pieaugušajiem?

– Pagājušajā gadā mūsu iestādē mēs izveidojām projektu "Mana vecāku profesija" *(nopietni, stāstoši)*. Katrs vecāks pierakstījās kalendārā un noteiktajā dienā nāca uz grupiņu, lai pastāstītu bērniem par savu profesiju *(nopietni, stāstoši)*. Tas bija ļoti īpaši *(ar uzsvaru)*, jo bērni varēja izzināt, ko dara viņu vecāki, un vecāki paši piedzīvoja, ka nav viegli noturēt bērnu uzmanību, lai viņi ne tikai klausītos un skatītos, bet arī piedalītos *(ar pārliecību)*.

Pēc šīm nodarbībām es pirmo reizi dzirdēju no vecākiem tādu sirsnīgu – "Paldies par jūsu darbu *(ar siltumu, gandarījumu)*." Viņi teica, ka tagad daudz labāk saprot, cik grūti ir vadīt bērnu grupu, un vairāk novērtē pedagogu darbu (*ar gandarījumu)*. Tas bija ļoti nozīmīgi, jo cieņa starp bērniem un pieaugušajiem sākas arī no vecāku un pedagogu savstarpējās cieņas *(ar pārliecību)*. Pēc tam arī vecāku sapulcēs bija ļoti laba atsaucība *(ar gandarījumu)*. Vecāki paši teica: "Mēs piekrītam, mēs iesaistīsimies, tikai, lūdzu, laicīgi pasakiet e-klasē, kāds būs nākamais projekts, ko bērniem mājās sagatavot *(dzīvi)*." Tas nozīmē, ka viņi redzēja visu no iekšpuses, ne tikai no malas, un tas mainīja viņu skatījumu *(ar pārliecību)*. Šāda sadarbība ar vecākiem ir ļoti vērtīga *(ar uzsvaru)*. Tā rada uzticību un vienotību, un tā cieņa, ko bērni redz starp pieaugušajiem, dabiski pāriet arī uz bērnu attiecībām vienam ar otru *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies, jauks piemērs! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Kā Jūs bērniem izskaidrojat, ka cilvēka cieņa nozīmē arī rūpes par savu ķermeni un emocionālo labklājību?

– Šeit ļoti labi palīdz Džimbas nodarbības *(ar uzsvaru)*. Tur ir īpašas tēmas, ka mans ķermenis ir tikai mans, ka par sevi jārūpējas: jāiet uz bērnudārzu tīrās drēbēs, jāmazgājas katru vakaru, jāmazgā rokas, jākopj mati *(stāstoši)*. Tas viss bērniem tiek mācīts soli pa solim, saprotamā un vienkāršā valodā *(stāstoši)*. Es pati esmu Džimbas aģents, tāpēc redzu, cik labi šīs nodarbības darbojas *(ar lepnumu, pārliecību)*. Ar lielākajiem bērniem mēs to izrunājam no sākuma līdz beigām, bet mazākajiem to dodam pa kripatiņai – pamazām, lai viņi pierod *(dzīvi)*. Un tad, kad pienāk lielās nodarbības, viņi jau zina, kā jārīkojas dažādās situācijās *(ar pārliecību)*. Mēs arī mācām, ka cieņa pret sevi ir redzama ikdienā: skapītī jābūt kārtībai, drēbītēm jābūt saliktām, pēc sevis viss jānovāc ne tikai tad, kad audzinātāja blakus, bet arī tad, kad mamma vai tētis atnāk pakaļ *(ar sirsnību)*. Tādā veidā bērni pamazām saprot, ka cieņa nozīmē ne tikai attieksmi pret citiem, bet arī rūpes par sevi – gan ķermeni, gan savām emocijām *(ar pārliecību)*.

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrētu cilvēka cieņas vērtību pirmsskolas izglītībā?

– Pats galvenais ir cienīt katru bērnu, neatkarīgi no tā, kā viņš izskatās, kādas ir viņa spējas vai raksturs *(ar pārliecību, nopietni)*. Katrs bērns ir ar savu "īpašo knifiņu", to īpašo iezīmi, kas viņu padara

unikālu *(ar sirsnību)*. Un tieši tas skolotājam ir jāpamana un jāizceļ *(ar uzsvaru)*. Skolotājam ir jāatceras, ka bērns ir kā plastilīns – viņu var veidot, iedvesmot, palīdzēt augt par jaunu, brīnišķīgu cilvēku *(dzīvi, aizrautīgi)*. Bet to nevar izdarīt ar pavēlēm vai bargumu, tikai ar motivāciju un uzslavu *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Katrs labs vārds, katra atzinība bērnu ceļ augšup un iedod viņam dzirksti darīt vēl labāk *(ar sirsnību, pārliecību)*. Tātad mans ieteikums būtu: redzi bērnu, slavē viņu par cenšanos, motivē un vienmēr saglabā cieņu *(nopietni, didaktiski, ar pārliecību)*. No tā arī sākas īstā pirmsskolas pedagoģija, kas balstās cilvēka cieņā *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "cilvēka cieņa" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Pirmsskolā mēs ieliekam to pamatiņu, to mazumiņu, kas bērnam ir jāiemācās *(ar sirsnību)*. Mēs mācām viņu runāt, izteikties, cienīt sevi un citus *(ar uzsvaru)*. Bet reizēm gribētos, lai tas turpinātos arī skolā tādā pašā garā *(ar pārdomām, mazliet skumīgi)*. Ir situācijas, kad tu redzi bērnu, viņš ir ļoti emocionāls, ļoti jūtīgs *(ar siltumu, maigumu)*. Un tad, kad viņš no bērnudārza aizies uz vispārizglītojošo skolu, tu baidies, vai viņu tur vienkārši "neapēdīs" *(ar izmisumu, satraukti)*. Un tādos brīžos mēs bieži vien iesakām vecākiem padomāt par speciālajām mazajām skoliņām, kur bērnam būs drošāk *(pauze)*. Tas nav tāpēc, ka mēs neticam bērna spējām, bet tāpēc, ka mums ir svarīgi, lai viņš nezaudētu pašapziņu un justos cienīts arī turpmākajā izglītības posmā *(ar pārliecību, nopietni)*. No savas puses es bieži izjūtu žēlumu par tiem bērniem, kurus vecāki tomēr aizved uz vispārizglītojošo skolu, lai gan viņiem tur būs ļoti grūti *(ar skumjām)*. Jo cieņa pret bērnu nozīmē arī pieņemt viņa vajadzības un izvēlēties vidi, kurā viņš var augt, attīstīties un justies droši *(ar pārdomām)*. Tāpēc man gribas teikt, ka cilvēka cieņas vērtība pirmsskolā nav tikai par šodienu *(ar uzsvaru)*. Tā ir arī par to, kā mēs palīdzam bērnam aiziet tālāk dzīvē ar drošības izjūtu un pārliecību, ka viņš ir vērtīgs tāds, kāds viņš ir *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies!

Intervijas transkripts par vērtību "brīvība"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "brīvība"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā! Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "brīvība" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Jā, protams!

– Kā Jūs izprotat brīvības kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā?

– Man gribas teikt tā, ka īstenībā vērtība "brīvība" ir viena no būtiskākajām vērtībām *(ar pārliecību, nopietni)*. Patiesībā tā ir mana attieksme, mana rīcība *(ar uzsvaru)*. Ja mēs runājam par sabiedrību kopumā, viss sākas ar pirmsskolu *(ar pārliecību)*. Un vispirms jau šī vērtība ir normatīvajā regulējumā norādīta kā obligātā *(nopietni, ar pārliecību)*. Un tas nav stāsts par manu gribēšanu vai negribēšanu, tas ir stāsts par manu atbildību *(ar stingrību, pārliecību)*. Tas ir stāsts par manu pienākumu šo vērtību iedzīvināt, izmantot, veidot un stiprināt bērnos *(dzīvi)*. Tas ir normatīvais regulējums *(pauze)*. Un tā ir mana atbildība par savu pienākumu veikšanu *(ar pārliecību, uzsvērti)*.

Otra lieta. Tā noteikti ir arī viena no manām personiskajām *vērtībām (ar uzsvaru)*. Un līdz ar to tad, kad šīs darba pienākuma lietas iet roku rokā ar personiskajām vērtībām, tad to ir arī vienkāršāk īstenot *(ar pārliecību, dzīvi)*.

Ja runājam par brīvību kā par vērtību pirmsskolā, tad, manuprāt, mēs sākam tādu mērķtiecīgu izglītību *(nopietni)*. Tad ir ļoti svarīgi, ka šī brīvība iet roku rokā ar atbildību, jo patiesībā brīvība, tas ir stāsts par iespēju izdarīt izvēli *(ar uzsvaru)*. Atbildīgi izdarīt izvēli un uzņemties atbildību par to, ko es izvēlos *(nopietni)*. Nu tāds ir tas mans īsais stāsts attiecībā par vērtību "brīvība" *(ar vieglu smaidu)*. Iespēja izvēlēties atbildīgi un arī uzņemties atbildību *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– **Paldies! Kādi, Jūsuprāt, var būt ieguvumi bērnam, ja pirmsskolas izglītībā tiek uzsvērta brīvība kā vērtība?**

– Nu, tas noteikti veido bērnu kā personību kopumā, jo, kā jau es teicu: "Brīvība viennozīmīgi iet roku rokā ar atbildību. Man ir tiesības, man ir brīvība kaut ko darīt, rīkoties kādā konkrētā veidā. Jā, tas liek arī man domāt." *(ar pārliecību, uzsvērti)*

Tas liek domāt arī bērnam *(pauze)*. Ja es kā pedagogs domāju par šo situāciju, kuru es veidoju, rādu, tad ir svarīgi katram bērnam dot iespēju sajust savu varēšanu, savu potenciālu *(ar pārdomām)*. Tas palīdz būt drosmīgam, nebaidīties kļūdīties, saprotot, ka pirmsskolas vide kopumā ir droša *(ar pārliecību)*. Tā ir vide, kurā vērtības, arī brīvība, tiek īstenotas un pielietotas drošā rāmī *(ar uzsvaru)*. Ja bērns izdara kādu izvēli, tā nedrīkst pārkāpt riska robežu vai slieksni *(nopietni)*. Manuprāt, tas ir ļoti būtiski *(pauze)*. Es pieminēšu trīs soļu mācību *(ar uzsvaru)*. Man ļoti patīk šī metode *(ar smaidu)*. Tas ir stāsts par trim soļiem kopumā, domājot arī par vērtībām, tostarp brīvību *(nopietni)*.

Pirmais solis – saprast, kas ir šī vērtība, ko tā nozīmē *(ar uzsvaru)*. Otrais solis – apzināties, izmēģināt, izspēlēt, modelēt un apgūt tās darbības un rīcības, kas apliecina šo vērtību *(nopietni)*. Piemēram, kas ir brīvība *(retoriski)*? Tā ir iespēja izvēlēties, ar ko kopā doties pusdienās, kam dot roku, pie kā nostāties rotaļā, cik daudz salātu uzlikt uz sava pusdienu šķīvja, kuru guaša vai akvareļu krāsu izmantot, ko izvēlēties no veidojumiem *(ar uzskaitījumu, raiti)*. Trešais solis – konsekventa šo darbību lietošana *(ar uzsvaru)*. Tātad, kad mēs esam tās apguvuši un sapratuši, mēs tās lietojam konsekventi

(nopietni). Tādā veidā tās kļūst par mūsu ieradumiem, un tā mēs nonākam līdz vērtībās balstītiem paradumiem, kas veido mierīgu, aktīvu un uz attīstību orientētu līdzāspastāvēšanu *(ar pārliecību).*

Mēs daudz runājam arī par pašvadītu mācīšanos *(pauze).* Ja paskatāmies uz to no satura viedokļa, kā tas atspoguļots pirmsskolas vadlīnijās, tad svarīgi ir saprast, ko nozīmē tiesības izvēlēties, kā es to varu darīt, kur ir robežas un kāda ir mana atbildība par izdarīto izvēli *(ar pārliecību).* Tas veido arī pašvadītas mācīšanās konceptu (*ar uzsvaru).* Es apzināti izvēlos, ko gribu mācīties, es saplānoju, kā es to darīšu, un es uzņemos atbildību gan par procesu, gan rezultātu – par to, ko es esmu paveicis *(ar pārdomām, noslēdzoši).*

– Ļoti vērtīgi, bet kādos veidos Jūs veicināt bērniem atbildīgu brīvības izmantošanu ikdienas pirmsskolas dzīvē?

– Nu jā, tas ir stāsts, piemēram, par izvēli, izvēli attiecībā uz materiāliem, ar kuriem darboties, par biedriem, ar kuriem kopā kaut ko veidot, būvēt vai spēlēt *(ar pārliecību).* Tāpat arī par izvēli radošajās nodarbēs vai ēdināšanā *(nopietni).* Tās ir ikdienišķas situācijas, kurās bērns var izdarīt izvēli *(ar uzsvaru).* Taču nav paredzēta opcija, ka bērns nedara neko *(mazliet ironiski).* Tas ir būtiski, lai šajā kontekstā netiktu pārprasta brīvības un demokrātijas nozīme *(ar uzsvaru).* Vēsturiski ir bijušas situācijas, kur bērnam it kā dota "liela brīvība", kas nozīmējusi arī iespēju neko nedarīt *(ar pārdomām).* Mūsu pieejā šāda iespēja nav paredzēta *(ar uzsvaru).* Vienmēr ir pieejamas vairākas izvēles, un situācija tiek veidota tā, lai bērnam būtu interese, vismaz par vienu no piedāvātajām iespējām *(ar pārdomām).* Ja tomēr veidojas situācija, kur bērns nereaģē ne uz vienu no tām, vienmēr ir iespēja pašam pieaugušajam iesaistīties un izprovocēt izvēli, piemēram, piedāvājot darboties kopā ar mani *(ar pārliecību, nopietni).* No tā jau tālāk var attīstīties turpmākā interese un iesaistīšanās *(pauze).* Nu, lūk, apmēram tā *(ar smaidu).*

– Paldies! Un vai Jūs iekļaujat pārrunās ar bērniem un aktivitātēs tēmas, kas saistītas ar brīvības robežām un savstarpēju cieņu? Ja jā, lūdzu, miniet piemērus!

– Nu jā, un tas arī ir stāsts patiesībā jau par cieņu *(ar uzsvaru).* Visas šīs pamatlietas un pamatvērtības iet roku rokā un ir cieši savstarpēji saistītas *(ar pārliecību).* Tas atkal ved mūs pie tās trīs soļu metodes, par kuru jau iepriekš runāju *(ar smaidu).* Pirmais solis ir sarunas *(ar uzsvaru).* Saprast, ko konkrētā vērtība nozīmē *(ar vieglu smaidu).* Otrais solis, kādas ir tās darbības un rīcības, kas apliecina, piemēram, brīvību (*ar uzsvaru*). Kā es varu izdarīt izvēli *(retoriski)*? Un trešais solis – apzināties iespējamos riskus, kurus nedrīkst pieļaut *(ar uzsvaru).* Šeit ļoti svarīga ir skolotāja atbildība nodrošināt, lai šādas nevēlamas situācijas vispār neveidotos *(nopietni, ar pārliecību).* Tajā pašā laikā būtiskas ir arī sarunas ar bērniem, īpaši no sociāli emocionālās pozīcijas *(ar pārdomām).* Piemēram, kā es varu izdarīt izvēli *(retoriski)*? Un, ja nu mani neviens nekad neizvēlas, kā es tad jūtos *(retoriski, ar pārdomām)*? Kādus soļus es varu spert *(retoriski)*? Varbūt man jāpadomā, kāpēc citi mani neizvēlas, piemēram, būvēt sapņu pili vai konstruēt LEGO automašīnu *(ar pārdomām, retoriski)*? Tad rodas jautājumi: kā mana rīcība vai uzvedība ietekmē to, vai citi vēlēsies ar mani sadarboties *(pauze)*? Ko es daru, un vai ar mani kopā grib kaut ko darīt *(ar pārdomām)*? Tas viss parāda, kā manas izvēles palīdz man sajusties piederīgam, gribētam un pieprasītam savā draugu vidū *(ar pārdomām, nopietni).* Nu kaut kā tā *(ar vieglu smaidu, noslēdzoši).*

– Paldies, paldies! Vai un kā Jūs izmantojat pirmsskolas izglītības iestādes telpas un āra teritoriju, lai veidotu bērnos izpratni par brīvību, spēju pieņemt lēmumus un uzņemties atbildību? Lūdzu, miniet piemērus!

– Man īstenībā ļoti patīk tā sauktā dežuranta kustība *(ar vieglu smaidu).* Tā ir praktiski noderīga lieta, kas, protams, pielāgojama atkarībā no bērna vecuma *(ar uzsvaru, nopietni).* Jo lielāks bērns, jo sarežģītāki, komplicētāki un patstāvīgāk veicami ir šie uzdevumi *(ar pārliecību).* Bērni zina darbus, kas

viņiem jāveic, un tad nāk izvēles brīdis: "Es piesakos! Es šodien būšu dežurants *(ar vieglu smaidu, gandarījumu)*!" Piemēram, dabas stūrītī tas nozīmē atbildību par bruņurupuča trauku tīrību un svaiga ūdens ieliešanu. Savukārt ēdamtelpā dežurants izvēlas priekšautiņu un veic visus darbiņus, kas atbilst šim pienākumam *(raits stāstījums)*. Tā veidojas noteikts pienākumu saraksts, kur katrs bērns izvēlas un piesakās kādai konkrētai atbildības zonai *(ar pārliecību, uzsvērti)*.

Vienlaikus es vienmēr uzsveru, cik ārkārtīgi svarīga ir skolotāja loma un atbildība *(nopietni)*. Nedrīkst būt tā, ka vienmēr tikai viens un tas pats bērns izvēlas šos pienākumus *(ar uzsvaru, stingri)*. Protams, ir jauki, ja viņš to grib darīt, bet svarīgi ir nodrošināt, lai arī citiem būtu iespēja uzņemties atbildību *(ar maigumu)*. Pretējā gadījumā rodas situācija, kur kāds bērns netiek pie šādas pieredzes *(ar pārdomām)*. Savukārt otrā galējība ir, ja neviens negrib pieteikties *(dzīvi, ar uzsvaru)*. Tas arī prasa skolotāja iesaisti un atbalstu *(ar uzsvaru)*. Šeit slēpjas milzīga pieaugušā atbildība: sadalīt iespējas tā, lai visi bērni varētu attīstīt šo pieredzi *(mazliet klusināti, noslēpumaini, ar uzsvaru)*.

Pie dežuranta pienākumiem pieder arī, piemēram, augu laistīšana un kopšana *(stāstoši)*. Šobrīd īpaši populāri ir mazie dārziņi, augstās dobes, sēšana, stādīšana, audzēšana un rūpes par iestādīto *(stāstoši)*. Manuprāt, tas ir ne tikai moderni, bet arī ļoti vērtīgi, jo bērni apgūst rūpes un atbildību par dzīvo dabu *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Svarīgi ir arī tas, ka izglītības iestāde kopumā ir droša telpa *(ar uzsvaru)*. Nedrīkst būt pat doma par situāciju, kas varētu radīt riskus *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Tāpēc uzdevumus bērniem var uzticēt tikai tad, kad ir skaidrs, ka tie ir droši *(ar pārliecību)*. Piemēram, bērns var aiznest burtnīcu vai zīmējumu medmāsai, bet tikai tad, ja iepriekš kopā esam izrunājuši procedūru, apguvuši prasmes, lai zinātu, pa kurām kāpnēm iet, kurā kabinetā klauvēt *(ar pārliecību, gandarījumu)*. Turklāt, skolotājam jābūt pārliecinātam, ka medmāsa sagaida bērnu *(nopietni)*. Šajā procesā vienmēr klātesoša ir arī pedagoga "neredzamā acs", kas nodrošina bērna drošību *(ar vieglu smaidu)*. Tāpat būtiski ir arī grupas noteikumi *(ar pārliecību)*. Tā ir vienlaikus brīvības un atbildības izpausme *(ar uzsvaru)*. Piemēram, bērni izvēlas, ar kuru materiālu kasti vai kārbu darbosies, un tad viņu atbildība ir šo materiālu pēc lietošanas nolikt atpakaļ vietā *(stāstoši)*. Šādi bērni iemācās, ka viņu izvēles ir cieši saistītas ar atbildību (*ar pārliecību)*.

– Paldies! Lielisks stāstījums! Bet vai Jūs novērojat atšķirības bērnu uzvedībā un attīstībā pēc tam, kad viņiem tiek dota lielāka brīvība? Lūdzu, sniedziet piemērus!

– Nu, katrā ziņā šis stāsts ir arī par sistēmiskumu un konsekvenci *(ar pārliecību, prieku)*. Ja bērniem ilgstoši ir bijuši stingri noteikumi, bet pēkšņi noteikumu nav, viņi sāk pārbaudīt robežas *(ar vieglu smaidu)*. Ja robežu nav, tad arī uzvedība kļūst nekontrolēta *(ar uzsvaru)*.

Problēmas rodas arī tad, ja ir pārslodze *(ar pārdomām)*. Ja ilgstoši strādājam ļoti intensīvi, mobilizējot gan bērnus, gan pieaugušos, un tad tas viss ir izdarīts, seko spriedzes kulminācija *(ar pārdomām)*. Pēc tam, kad tā pāriet, bērniem bieži vien ir grūti tikt galā ar šo pēkšņo "brīvību" *(nopietni)*. Klasisks piemērs ir bērnudārza izlaidumi: pasākuma gaisotne ir fantastiska, skaistas dziesmas, priekšnesumi, sadarbība un prieks *(ar sajūsmu, priecīgi)*. Taču, kad svētku kulminācija ir aiz muguras un seko neformālās sarunas, bērniem kļūst grūti pārslēgties *(nopietni)*. Ja viņiem netiek piedāvāta skaidra turpmākā virzība, viņi var sākt pārkāpt noteiktās robežas *(ar pārliecību, nopietni)*.

Svarīgi ir arī tas, ka bērniem ir jāapgūst noteiktas prasmes *(ar uzsvaru)*. Brīvība pati par sevi neko nedod, ja bērns neprot to lietot *(ar pārliecību)*. Ja viņam ir dota iespēja izvēlēties, bet viņš nezina, ko ar šo izvēli darīt, rezultāts var būt destruktīvs *(ar pārliecību, dzīvi)*. Tad bērns bezmērķīgi skrien, traucē citus, pārkāpjot viņu tiesības, un reizēm pat ierobežo savu paša brīvību *(ar skumjām)*. Tāpēc ir ļoti svarīgi nodrošināt sistēmisku prasmju apguvi, līdzsvarotu slodzi un iespējas praktizēt šīs prasmes *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Vienlaikus, neskatoties uz to, ka bērnam ir jābūt brīvībai un iespējai izvēlēties,

vienmēr nepieciešama pieaugušā klātbūtne *(ar pārliecību)*. Tā reizēm var būt nemanāma "neredzamā acs", bet tai vienmēr jāgarantē, ka nekas slikts nevar notikt *(ar pārliecību, sirsnīgi)*.

– Paldies! Lieliski! Bet kā Jūs palīdzat bērniem attīstīt kritisko domāšanu, lai viņi spētu izdarīt brīvas un apzinātas izvēles?

– Runājot par kritisko domāšanu, protams, daudz var skatīties arī teorētiski *(ar vieglu smaidu)*. Taču, ja raugāmies uz bērna domāšanas attīstības posmiem, tad jāatzīst, ka līdz īstai kritiskai domāšanai ir vēl tāls ceļš ejams (ar smaidu, dzīvi). Pat pieaugušajiem tas nereti ir izaicinājums *(ar smaidu, uzsvaru)*.

Tomēr jautājums ir par to, ko mēs varam darīt bērnudārzā *(retoriski)*? Un tur atbilde ir: "Mācīties darot *(ar pārliecību, uzsvaru, skaļi)*!" Piemēram, jau iepriekš minētie grupas noteikumi, kur katrai lietai sava vieta, ir praktisks kritiskās domāšanas pamatu veidošanas piemērs *(ar pārliecību, vieglu smaidu)*. Ļoti svarīgi ir, lai grupa būtu estētiski pievilcīga, funkcionāla un bērna vecumam un interesēm atbilstoša *(ar pārliecību, dzīvi)*. Vide, kas ir aprīkota ar visiem nepieciešamajiem materiāliem, palīdz bērnam pierast pie kārtības un skaisti organizētas telpas *(ar pārliecību, stāstoši)*. Taču, lai bērns spētu saprast kārtības nozīmi, reizēm nepieciešams radīt izprovocētu problēmsituāciju *(ar vieglu smaidu)*.

Konkrēts gadījums no manas prakses *(ar uzsvaru)*. Kopā ar auklīti vienojāmies, ka, kamēr es ar bērniem būšu mūzikas zālē, viņa izbērs noteikta plaukta saturu uz paklāja *(stāstoši)*. Atgriežoties grupā, bērni ieraudzīja veselu priekšmetu "kalnu" *(ar smaidu)*. Un tad tik sākās diskusija *(ar sajūsmu)*! Daļa bērnu teica: "Var jau apiet apkārt *(ar smaidu)*!" Tad mums sekoja sarunas, kuras notika caur pašu bērnu pieredzi *(ar gandarījumu)*. Kā tad ir vieglāk, vai kad viss atrodas savā vietā, piemēram, magnētiņu spēle stāv kastītē noteiktajā plauktā, vai tad, kad viss ir samests čupā paklāja vidū *(stāstoši)*. Bērni ātri saprata, ka, ja viss ir vietā, spēli var paņemt uzreiz, bet, ja viss samests kopā, tad līdz vajadzīgajam priekšmetam aizrakties ir gandrīz neiespējami *(ar gandarījumu)*. Izrunājot un praktiski izbaudot abas situācijas, bērni paši nonāca pie secinājuma, ka kārtība ir labāka *(ar lepnumu)*. Tad kopīgi vienojāmies, ka turpmāk tieši šādi arī dzīvosim un uzturēsim grupas vidi *(ar uzsvaru, noslēdzoši)*.

– Ļoti labs piemērs, paldies!

– Vēl, turpinot runāt par kritisko domāšanu, to var attīstīt arī caur rūpēm par dzīvo dabu, kas cieši saistās ar dzīvību un dabu kā vērtību *(ar pārliecību)*. Tieši praktiskās darbības palīdz bērniem labāk izprast gan brīvību, gan atbildību *(ar uzsvaru)*. Šeit liela nozīme ir mērķtiecīgi organizētiem eksperimentiem *(ar pārliecību)*. Piemēram, tradicionālais uzdevums ir sīpolu diedzēšana un loku audzēšana *(stāstoši)*. Daži sīpoli tiek iestādīti kastītē un novietoti uz palodzes, kur par tiem mēs regulāri rūpējamies. Savukārt citi tiek nolikti tumšā plauktā bez rūpēm *(stāstoši)*. Šādā veidā bērni paši piedzīvo un mācās cēloņu un seku sakarības: ja es izvēlos rūpēties, ja atbilstoši apņemos veikt noteiktus pienākumus (laistīt, parūpēties par gaismu), tad redzu rezultātu *(ar gandarījumu)*. Lociņi izaug *(ar prieku)*! Ja es izvēlos nerūpēties, tad redzu, ka sīpols neaug, jo tam trūkst ūdens un gaismas *(ar uzsvaru)*.

Tā bērni saprot, ka brīvība vienmēr iet roku rokā ar atbildību *(ar pārliecību, nopietni)*. Brīvība nozīmē izvēli, bet katra izvēle nozīmē arī pienākumus, kas ir jāuzņemas un jāizpilda *(ar pārdomām, nopietni)*. Tieši šādās praktiskās situācijās bērniem atklājas, "kā būtu, ja būtu", un viņi paši caur pieredzi nonāk pie izpratnes par to, kas ir labāk un kāpēc *(ar uzsvaru, noslēdzoši)*.

– Liels paldies par izvērsto stāstījumu! Bet kā, Jūsuprāt, brīvība ietekmē bērnu sociāli emocionālo attīstību?

– Pilnīgi noteikti tas ietekmē *(ar uzsvaru, vieglu smaidu)*. Un runa ir par vienu konkrētu prasmi – sociāli emocionālo kompetenci *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Tā nozīmē spēju saprast pašam sevi, apzināties savas vajadzības, izprast, kas man nepieciešams, lai es justos labi, un ko es varu darīt, lai šo labsajūtu panāktu *(ar uzsvaru, pārliecību, raiti)*. Piemēram, kad bērnam ir skumji, vienam ir nepieciešams paskatīties uz ģimenes fotogrāfiju, kur redzami mamma un tētis, citam vajadzīgs, lai audzinātāja

noglāsta galvu, vēl citam nepieciešams mirklīti pasēdēt vienam mīkstajā "domu krēslā" *(stāstoši, raiti)*. Šeit svarīgi ir respektēt katra bērna individuālo izvēli, kas viņam tajā brīdī palīdz justies labāk *(ar uzsvaru, nopietni)*. Tāpat mēs respektējam, ka, piemēram, Alisei nevajag, lai citi nāktu klāt, ja viņa vēlas pabūt viena *(ar uzsvaru)*. Savukārt citā brīdī man kā skolotājai ir būtiski paņemt bērnu klēpī un samīļot, jo viņam šis emocionālais atbalsts ir nepieciešams *(ar pārliecību)*. Tas ir stāsts par to, kā bērns mācās apzināties savas emocijas un izprast, ka viņa rīcība ietekmē citus *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Svarīgi ir spēt atpazīt emocijas arī citu cilvēku sejās un uzvedībā, censties saprast viņu vajadzības un rīkoties tā, lai nenodarītu pāri *(stāstoši, ar uzsvaru)*. Ja tomēr kaut kas ir noticis, tad jāspēj labot situācija, jāspēj atvainoties, palīdzēt otram *(ar pārliecību)*. Šī pieeja attiecas gan uz bērnu attiecībām savā starpā, gan uz bērna un pieaugušā mijiedarbību *(ar pārliecību, nopietni, noslēdzoši)*.

– Paldies, paldies! Bet kā brīvības pieredze var ietekmēt bērnu fizisko attīstību un kustību brīvību?

– Ir pilnīgi skaidrs, ka bērnam ir dabiska vajadzība *kustēties (ar uzsvaru, vieglu smaidu)*. Mums, pieaugušajiem, tas ir jāapzinās un jārespektē *(ar uzsvaru, nopietni)*. Tāpēc mūsu pienākums ir rūpēties, lai vide būtu droša un piemērota kustībām, kā arī lai piedāvātās aktivitātes nodrošinātu šo dabisko bērna vajadzību *(ar pārliecību, nopietni)*. Tas nozīmē gan piemērotu vides iekārtojumu, gan apstākļus, kas ļauj bērnam brīvi kustēties un attīstīt savas spējas *(ar uzsvaru, nopietni)*. Tajā pašā laikā svarīgi, lai pieaugušais, organizējot šīs iespējas, saglabātu atbildību un pārraudzību, nodrošinot līdzsvaru starp bērna brīvību un drošību *(ar pārliecību)*. Tāpēc svarīgi ir arī palīdzēt bērnam apgūt pareizu un drošu kustību izpildi *(ar uzsvaru)*. To bieži uzsver gan sporta speciālisti, gan fizioterapeiti *(ar pārliecību)*. Bērnam ir jāiemācās, kā pareizi stiepties, kā karāties, kā nest priekšmetus tā, lai tas nāktu par labu viņa attīstībai *(ar pārliecību, mazliet didaktiski)*. Tādējādi bērns ne tikai apmierina savu dabisko vajadzību pēc kustības, bet arī vienlaikus uzlabo savus fiziskos parametrus – spēku, lokanību, līdzsvaru un koordināciju *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– **Paldies, lieliski! Bet vai, Jūsuprāt, iespēja būt brīviem ietekmē bērnu kognitīvos procesus, piemēram, uzmanību, uztveri, atmiņu un radošumu?**

– Viss, par ko runājām iepriekš, – gan izvēles iespēja, gan atbildības uzņemšanās – veido pašvadītas mācīšanās pamatu *(nopietni)*. Bērnam ir jāizdomā, jāizfunktierē, jāizplāno, ko viņš grib darīt *(ar uzsvaru)*. Piemēram, ja mērķis ir uzbūvēt tiltu, bērnam jāizvēlas atbilstošie materiāli: vai tie būs savienojamie kluči, vai no koka, vai no plastmasas *(stāstījums)*. Tad seko darbs un mēģināšana, tad rezultāta *izvērtēšana (ar vieglu smaidu)*. Ja neizdodas, jāanalizē, jāizfunktierē, kāpēc, un jāizlemj, ko *mainīt (ar smaidu, uzsvērti)*. Šis process ietver būtiskas domāšanas prasmes *(ar vieglu smaidu)*. Gan mērķu izvirzīšanu un plānošanu, gan uzmanības noturību un problēmrisināšanu, gan analīzi un pašregulāciju *(uzskaitījuma ritmā)*. Tieši caur šādu ciklu, kas ir – izvēlos, plānoju, daru, vērtēju, koriģēju – brīvība un atbildība kļūst par ikdienas ieradumu *(ar pārliecību, uzsvērti, nopietni)*.

– Paldies! Un ar kādiem izaicinājumiem Jūs saskaraties, nodrošinot bērniem brīvību? Kā tos risināt?

– Labs jautājums *(ar smaidu)*. Man šķiet ļoti būtiski, ka brīvība tiek izprasta kā vērtība gan man kā skolotājam, gan izglītības iestādei kopumā, gan arī katrai ģimenei, no kuras bērns nāk uz bērnudārzu *(ar uzsvaru)*. Ja mēs visi – pedagogi, vecāki un bērni – savstarpēji sarunājoties un sadarbojoties vienojamies par darbībām, kas šo vērtību apliecina un stiprina, tad brīvība kļūst par kopīgu pamatu *(ar pārliecību)*. Tas saistās ar izvēles izdarīšanu, atbildības uzņemšanos un konsekvenci noteikumos *(ar uzsvaru)*. Ļoti svarīgi, lai nebūtu situācijas, kur bērnudārzā pastāv vieni noteikumi, bet mājās tie ir pavisam citi *(pauze)*. Bērna vērtību sistēma vēl tikai veidojas *(pauze)*. Viņš ir tik ļoti atkarīgs no pieaugušo veidotajiem nosacījumiem, kā arī no savstarpējām attiecībām un konteksta, kurā viņš dzīvo *(ar pārliecību)*. Tāpēc

nepieciešama vienota komunikācija un sadarbība starp izglītības iestādi un ģimeni *(ar uzsvaru, dzīvi)*. Tikai tad, ja iestādes, ģimenes un arī katra pieaugušā personīgās vērtības virzās vienā virzienā, bērnam veidojas skaidra un konsekventa izpratne par brīvību kā nozīmīgu dzīves vērtību *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Un kā Jūs sadarbojaties ar vecākiem, lai atbalstītu bērnu patstāvības un brīvības attīstību?

– Lai veidotos vienota pieeja, kopīgas prasības un konsekvence, būtiska ir regulāra saruna un abpusējas uzticības veidošana starp pedagogu un vecākiem *(ar pārliecību)*. Svarīgi, lai mana attieksme ļautu vecākam noticēt, ka es daru labāko viņa bērna interesēs *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Tas rada drošības izjūtu un pamatu sadarbībai *(ar uzsvaru)*.

Lielu nozīme ir informācijas apmaiņa *(ar uzsvaru)*. Es regulāri stāstu vecākiem par bērnu ikdienas gaitām, izmantoju fotogrāfijas, vizuālus piemērus vai bērnu veikumu, lai parādītu, ko bērns ir sasniedzis *(stāstoši)*. Un vecākiem kļūst redzams, ko konkrētās darbības dod bērna attīstībai *(ar uzsvaru)*. Vienlaikus es uzklausu arī vecāku pieredzi par to, kā bērnam klājas mājās *(nopietni)*. Tad šajās sarunās tiek atklātas grūtības, piemēram, māte saka: "Man vakarā jāpaspēj uztaisīt vakariņas, jāizdara darba pienākumi, un, ja bērns izvelk vairākas grāmatas, tad man vēl jānovāc visa istaba *(ar satraukumu balsī, nedaudz atdarinot māti)*." Tas rada jautājumus par līdzsvaru starp bērna izvēles iespējām un praktisko ikdienu *(ar pārdomām)*.

Šādos gadījumos sarunā ar vecākiem svarīgi ir meklēt alternatīvus risinājumus, kas būtu gan bērnam vērtīgi, gan vecākiem praktiski īstenojami *(ar pārliecību)*. Esmu novērojusi, ka nereti palīdz, ja teorētiskās atziņas tiek pasniegtas caur praktiskiem piemēriem *(ar vieglu smaidu)*. Ja man ir paša pieredze vai reāls gadījums, ar kuru varu ilustrēt ideju, tas vecākus pārliecina daudz vairāk *(ar pārliecību)*. Un pat tad, ja gadījums nav tieši mans, reizēm es izmantoju tā sauktos "*mazos baltos melus*", sakot *(ar smaidu):* "Es pamēģināju šādi, un tas palīdzēja," vai "Mana kolēģe izmēģināja, un viņai tas strādāja *(dzīvi, ar pārliecību)*." Šāda pieeja ļauj ideju padarīt vecākiem pieņemamāku, jo viņi to uztver kā pārbaudītu praksē, nevis kā abstraktu teoriju *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies! Jūs jau sarunā iezīmējāt, bet es pajautāšu vēlreiz: "Vai un kādos veidos Jūs veicināt atbildīgu brīvības izmantošanu ikdienas pirmsskolas dzīvē?"

– Tie ir ikdienas procesi, par kuriem mēs vienojamies *(ar uzsvaru, vieglu smaidu)*. Piemēram, grupas noteikumi, kas vizuāli noformēti un redzami bērnu acu priekšā kā atgādne *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Tomēr svarīgākais ir nevis tikai to redzēt, bet arī praktizēt un ievērot *(ar uzsvaru, stingrību)*. Neatkarīgi vai ir janvāris vai augusts, vai strādā skolotāja "Vita" vai skolotāja "Rita" *(ar vieglu smaidu, mazliet ironiski)*. Konsekvence šeit ir ļoti nozīmīga *(ar uzsvaru, nopietni)*.

Svarīgs ir arī personiskais piemērs *(ar pārliecību)*. Pieaugušais nedrīkst tikai stāvēt malā un norādot: "Tas ir labi, tas nav labi *(ar uzsvaru, mazliet skaļāk)*." Daudz nozīmīgāk ir pašam iesaistīties, demonstrēt iespējas, rādīt, ko konkrētā rīcība nozīmē un kā to var izmantot praksē *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Tāpat būtiska ir sadarbība ar ģimeni *(ar pārdomām)*. Sarunas, kopīga pieredze, vienota izpratne par bērna mācīšanos *(pauze)*. Svarīgi ir arī mazo uzvaru svinēšanas brīži *(ar smaidu, dzīvi)*. Piemēram, ja kādu dienu visiem bērniem skapīši ir kārtībā, tad tas tiek īpaši atzīmēts *(ar smaidu)*. Drēbītes akurāti saliktas vietā, viss sakārtots, un šī mazā uzvara tiek pasvinēta kopā ar bērniem *(ar smaidu)*.

Manuprāt, šādi brīži ir ļoti labs veids, kā stiprināt bērnu motivāciju, atbildības izjūtu un pārliecību, ka viņu pūles tiek novērtētas *(ar pārliecību)*. Svarīgi ir rosināt bērnus uz pašvērtējumu *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Iemācīt viņiem ne tikai paveikt uzdevumu, bet arī apzināties un pateikt: "Es to izdarīju, man tas izdevās *(ar pārliecību, mazliet didaktiski)*." Šāda refleksija stiprina bērna pārliecību par savām spējām un veido pozitīvu attieksmi pret mācīšanos *(ar pārliecību)*. Kad bērns padalās ar citiem par savu sasniegumu, viņš saņem arī apkārtējo atzinību *(ar smaidu, gandarījumu)*. Tas kļūst par spēcīgu

motivācijas avotu un nostiprina bērna pārliecību: "Es spēju, es varu, un mans darbs ir nozīmīgs *(ar lepnumu, uzsvērti).*"

– Paldies! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Kādas metodes izmantojat, lai veicinātu bērnus izteikt viedokli, uzklausīt cita viedokli un diskutēt?

– Šādām sarunām un refleksijai jābūt dienas rutīnas sastāvdaļai, kas veidojas par pieradumu *(ar pārliecību).* Te īpaši svarīga ir konsekvence *(ar uzsvaru).* Piemēram, rīta vai pēcpusdienas aplis, nosaukums nav būtisks, saucam kā viņu gribam *(ar vieglu smaidu),* kļūst par organizācijas kultūras daļu *(ar pārliecību)*. Tajā katram bērnam ir iespēja pateikt vismaz vienu teikumu*(ar uzsvaru).* Mans kā skolotājas uzdevums ir nodrošināt gan iespēju izteikties, gan garantēt, ka bērns tiek uzklausīts *(ar pārliecību)*.

Šeit labi darbojas dažādi praktiski paņēmieni, piemēram, "brīvais mikrofons" vai mīļmantiņa, kas tiek padota tālāk *(ar sirsnību).* Tas bērns, kuram tā ir rokās, drīkst runāt, bet pārējie klausās un gaida savu kārtu *(ar smaidu, siltumu).* Soli pa solim bērni mācās sadzirdēt citus un paust savas domas *(ar pārliecību, nopietni).* Svarīgas ir arī individuālās sarunas gan rīta cēlienā, kad bērni pakāpeniski pievienojas grupai, gan vakarā, kad dodas mājās, gan arī jebkurā citā dienas brīdī *(stāstoši).* Skolotājam jāmāk saredzēt signālus, kad bērnam nepieciešama saruna *(ar pārliecību).* Dažkārt tas notiek spēlējoties, piemēram, kopā būvējot celtni, un tad ar mērķtiecīgiem jautājumiem iespējams bērnu rosināt atklāt savas domas *(nopietni, ar pārliecību).* Pēc tam šīs atziņas var atspoguļot grupas refleksijas aplī, piemēram: "Kārli, pastāsti to, ko tu man teici, kad mēs kopā būvējām *(nopietni)*." Tas bērnam iedod iedrošinājumu runāt arī plašākā lokā – sākumā grupas biedru vidū, vēlāk arī citās situācijās *(ar pārliecību).*

Turpinot šo praksi, iespējams pakāpeniski paplašināt auditoriju *(ar uzsvaru).* Sākumā bērns uzdrošinās izteikties savas grupas biedru lokā, bet vēlāk var organizēt tikšanās arī ar kaimiņu grupu *(stāstoši).* Nākamais solis varētu būt ciemošanās un kopīgas darbības ar kaimiņu bērnudārzu, tādējādi bērnam rodas iespēja dalīties savās domās un pieredzē plašākā sabiedrībā *(stāstoši).*

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrētu brīvības vērtību pirmsskolas izglītībā?

– Skolotājam pašam ir jāsaprot un savā uzvedībā jādemonstrē, ka brīvība nav visatļautība *(nopietni, ar uzsvaru).* Brīvība nozīmē noteiktu normu kopumu, ko mēs veidojam kopā, apzinoties, kāpēc šīs normas ir nepieciešamas *(ar pārliecību).* Piemēram, stāsts par izmētātajām mantām palīdz bērniem praktiski pieredzēt, ka noteiktas kārtības ievērošana atvieglo ikdienu *(ar pārliecību).* Šādās izspēlētās situācijās bērni nonāk pie secinājumiem par jebkuru rīcības normu grupā – vai runa būtu par to, kā pārvietoties, runāt vai sadarboties *(nopietni, ar uzsvaru).* Tādējādi bērns saprot, ka brīvība ir iespēja, bet šīs iespējas izmantošanai ir nepieciešamas noteiktas prasmes *(ar pārliecību).* Skolotāja uzdevums ir palīdzēt bērnam šīs prasmes apgūt, būt līdzās un nodrošināt drošības izjūtu, lai bērns varētu mācīties izmantot brīvību *(ar pārliecību, vieglu smaidu).* Vienlaikus ļoti būtiska ir konsekvence un vienotība prasībās *(pauze).* Noteikumiem jābūt skaidriem, bet robežām saprotamām un nepārkāptām *(ar uzsvaru).* Šīs robežas jāievēro, vienlaikus nodrošinot, ka bērns netiek ievainots ne emocionāli, ne fiziski *(nopietni).* Pieaugušajam jābūt stingram, bet iejūtīgam, pasargājot bērnu un palīdzot viņam brīvību uztvert kā vērtību, nevis nekontrolētu visatļautību *(ar pārliecību, nopietni).*

Skolotājam ir jānodrošina, lai robežas tiktu ievērotas, taču vienlaikus viņam jābūt arī drosmīgam un profesionālam, saglabājot cieņpilnu attieksmi sarunās ar vecākiem *(ar pārliecību, nopietni).* Ļoti svarīgi, lai vecāks uzlūkotu skolotāju kā sadarbības partneri, nevis kā pārgudru autoritāti *(ar vieglu smaidu).* Tajā pašā laikā vecākam ir jāizjūt skolotāja profesionalitāte, kā arī jāredz, ka pedagogs novērtē viņa viedokli un ir gatavs pieņemt ieteikumus vai piedāvāt jaunus sadarbības formātus *(ar pārliecību).*

Ne mazāk svarīga ir arī skolotāju sadarbība kolēģu starpā *(ar uzsvaru)*. Ikdienā rodas dažādas situācijas, kas saistītas ar bērnu izvēlēm, atbildību un uzvedību *(nopietni)*. Ja kaut kas neizdodas, nevajadzētu "bēgt no problēmas" vai izlikties, ka tās nav, bet gan runāt ar kolēģiem *(uzmundrinoši)*. Skolotājam jābūt pietiekami drosmīgam, lai lūgtu padomu citam pedagogam, atbalsta speciālistam vai iestādes vadībai *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Šāda pieeja palīdz novērst problēmas savlaicīgi, pirms tās kļuvušas sarežģītākas un grūtāk risināmas *(ar pārdomām)*. Tāpēc ir būtiski skolotājiem apzināties, ka atbalsts vienmēr ir pieejams, un nebaidīties to lūgt, kad tas nepieciešams *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "brīvība" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Līdz šim vairāk runājām par brīvību izvēles kontekstā pirmsskolas vidē, taču brīvība ir arī valstiskuma un nacionālās identitātes jautājums *(ar nopietnību)*. Šeit nozīmīga ir bērna izpratnes veidošana par to, ko brīvība nozīmē mums kā valstij Latvijai *(ar uzsvaru)*. Brīvība ietver cieņpilnu izturēšanos vienam pret otru, atbildīgu lēmumu pieņemšanu un izpratni par to, ka šīs izvēles veido brīvu sabiedrību un brīvu valsti *(didaktiski)*.

Mūsdienu politiskais un ģeopolitiskais konteksts padara šo aspektu īpaši aktuālu *(ar uzsvaru)*. Bērni, kaut arī paši tieši tajā nepiedalās, tomēr dzird sarunas ģimenē, uztver ziņas un informāciju medijos *(ar pārliecību)*. Tāpēc ir svarīgi jau agrīnā vecumā palīdzēt viņiem saprast, ka brīvība ir vērtība, kas nav pašsaprotama, bet ir saglabājama un kopjama *(nopietni, ar pārliecību)*. Šādā skatījumā brīvība kļūst ne vien par individuālu izvēli un personisku atbildību, bet arī par valstisku piederību un kopīgām rūpēm par nākotni *(didaktiski)*. Brīvība nozīmē arī drošības izjūtu ikdienā – iespēju no rīta mierīgi pamosties un nebaidīties, ka būs jāmeklē patvērums bumbu patvertnē *(ar pārdomām)*. Brīvība ir tas, ka bērni var doties uz bērnudārzu, mammas un tēti uz darbiņu *(ar siltumu)*. Vakarā ģimene var doties uz veikalu pēc produktiem vakariņām vai kāda kāruma *(ar siltumu)*. Šādā kontekstā brīvība nav tikai ikdienišķu izvēļu iespēja, bet arī plašāks sociālais un politiskais ietvars, kas nodrošina stabilitāti *(ar pārliecību)*. Īpaši svarīgi ir apzināties, ka lielās, globālās vērtības – miera, drošības un valstiskās brīvības saglabāšana – veidojas no maziem, šķietami pašsaprotamiem soļiem ikdienā *(ar uzsvaru)*. Tieši šie soļi, lai gan ārēji vienkārši, ir ārkārtīgi nozīmīgi un nosaka mūsu sabiedrības nākotni *(noslēdzoši)*.

– Paldies!

Intervijas transkripts par vērtību "ģimene"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "ģimene"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā! Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "ģimene" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Protams!

– Kā Jūs izprotat ģimenes kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā?

– Mēs jau zinām, ka ģimene ir pati svarīgākā vērtība katra cilvēka dzīvē *(pauze),* bet pirmsskolas procesā, kur viss iekļaujas *(nosvērti),* ļoti var manīt un atšķirt bērnus, kuri nāk no pilnvērtīgām ģimenēm *(pauze)* un kuri nāk no šķirtām ģimenēm *(ar līdzpārdzīvojumu).* Pirmsskolā mēs ļoti labi varam novērot *(ar pārliecību)* to, ka bērns mācās no pieaugušajiem, no ģimenes, no vecākiem *(pauze*). Tas jau ir tas pats svarīgākais *(uzsvērti),* jo mēs jau katrs ar savu piemēru rādām bērnam piemēru *(ar siltumu).* Bērns ģimenē var mācīties to, kā viens otru atbalsta *(ar uzsvaru).* Atnākot uz pirmsskolu, viņš jau zina, ja kādam kas atgadās, ko varētu darīt, kā palīdzēt *(siltā intonācijā).* Jo rūpes vienam par otru ir jau ģimenē ieliktas *(pauze),* un tās ir arī pirmsskolā *(ar uzsvaru).* Mēs arī redzam *(nosvērti),* kuri ir tādi egoistiskāki bērni, uz sevi vērsti *(pauze)*, arī viņi nāk no ģimenes *(uzsvērti, noslēdzoši).*

– Paldies, bet kādas vērtības, Jūsuprāt, bērns apgūst ģimenē? Kā tas izpaužas pirmsskolā?

– Protams*,* vērtības mēs pilnveidojam *(pauze).* Vērtības jau arī nevar ieaudzināt *(uzsvērti).* Vērtības tiek nodotas ar piemēru, ar darbošanos *(ar siltumu).* Tikai tā jau tās vērtības arī bērnam rodas laika gaitā, un mēs varam tikai stiprināt tās pirmsskolā *(nosvērti).* Ja ģimenē to nedara, mēs arī nevaram no zila gaisa to paņemt *(ar smaidu, ar nelielu ironiju),* bet no otras puses – varam tomēr arī paņemt *(ar pārdomām).* Mēs tā domājam, jo bērni mums nāk no dažādām ģimenēm *(nosvērti).* Mēs pirmsskolā runājam par kādu vērtību, par ko ģimenē nav runāts, bet mēs runājam daudz *(pauze).* Tagad ir ģimenes ar ļoti dažādu izpratni par vērtībām *(uzsvērti).* Līdz ar to ir sarežģītas dažas situācijas, kaut vai ēdināšanas jomā *(pauze).* Ja kāds atnes cepumu, tad viens var pateikt – mēs tādus cepumus mājās neēdam *(stāstījuma intonācijā)*. Bet citam bērnam mamma vai tētis nopērk tos lētākos cepumus *(ar līdzpārdzīvojumu),* jo ģimenē ir četri bērni *(pauze),* un viņš ir priecīgs, ka atnesis tādu lielu paku *(ar siltumu).* Un tad man, gribot negribot, tomēr ir no šīs situācijas jāiziet *(nosvērti).* Gadās arī man ēst to cepumu *(ar smaidu)* un stāstīt, ka tas nav indīgs, tas ir labs *(ar vieglu humoru),* lai tas bērns nejustos emocionāli slikti *(ar siltumu).* Un tad atkal ir jārunā ar bērniem *(pauze),* ka mums ir dažādas iespējas *(uzsvērti).* Kaut kā tā apmēram *(noslēdzoši).*

– Paldies, bet kādas vērtības, saistītas ar ģimeni, Jūs uzskatāt par vissvarīgākajām, un kā tās tiek nostiprinātas pedagoģiskajā darbā?

– To ir daudz *(pauze),* bet sāksim ar to pašu taisnīgumu, ar ko mēs bieži saskaramies ģimenē *(nosvērti).* Biežāk saskaras bērni no daudzbērnu ģimenēm *(pauze).* Ja ģimenē un arī pirmsskolā notiek konflikts starp bērniem *(nosvērti)*, tad tiek uzklausītas abas puses *(ar pārliecību).* Un tad tikai visi kopīgi izspriež to, kas, kāpēc un kā ir noticis *(pauze),* nevis tā, ka mazākais raud un lielākais vienmēr ir vainīgs *(ar pārmetumu).* Svarīga ir prasme būt godīgam *(uzsvērti).* Arī tā gadās kādreiz, ja kaut kas ir noticis *(pauze),* tad arī sakām: "Nu, varbūt atzīsies, un viss būs labi *(siltā intonācijā)*." Bet gadās, ka neatzīstas *(pauze),* bet parasti tomēr bērni atzīstas *(nosvērti).* Un es arī paslavēju par to *(ar siltumu),* ka tā ir drosme.

Tas ir taisnīguma princips *(ar uzsvaru).* Te arī tā nākamā vērtība nāk klāt, jo ir jābūt drosmei godīgi atzīties *(pauze).* Jā, man tā gadījās *(stāstījuma intonācijā),* un mums visiem dažreiz gadās *(ar siltumu, līdzjūtību).* Mēs aplaudējam tam bērnam, kurš atzīstas *(ar lepnumu un atbalstu),* neko jau viņš ļaunu nav nodarījis, bet nu gadās, piemēram, nenolaist ūdeni, kaut vai elementāri aizmirstas *(pauze).* Bet saņemt drosmi atzīsties arī mums, pieaugušajiem, dažkārt ir grūti, nu kur tad vēl bērniem *(nopietni, ar izpratni)*?

Nu noteikti – līdzcietība, atbalsts *(ar pārliecību).* Tas noteikti no ģimenes nāk. Ja ģimenē neatbalsta viens otru *(nedaudz smagi, ar nožēlu)*, tad mēs varam grupiņā arī negaidīt, ka atbalstīs viens otru *(pauze).* Un – savaldība *(pauze).* Arī laipnība un pieklājība *(smaidot).* Tomēr tās "dodas" vairāk no pirmsskolas uz mājām *(dzīvi).* Atnāk vecāki un stāsta, ko dēls mājās teicis: "Stāvi, man tevi jāpalaiž pa priekšu ir *(ar smaidu, sirsnīgi)*!" Un tad tētis sapulcē arī stāsta, ka tagad visi mājās, kad sēž pie galda, saka: "Lūdzu, paldies un labu apetīti *(ar lepnumu, gandarījumu)*." Jā, ikdienas steigā vecākiem varbūt tam nav laika pievērsties, viņi ātrāk iedod ēdamo un viss *(ar sapratni, līdzcietību).* Bet mēs bērnudārzā pie tā strādājam.

– Paldies, par piemēriem! Bet kā Jūs vērtējat ģimenes iesaistes nozīmi bērna emocionālajā un sociālajā attīstībā? Kā tā izpaužas ikdienas darbā?

– Grupiņā var just tieši to, kuri vecāki ar bērniem sadarbojas vai vairāk mājās darbojas *(ar pārliecību).* Par bērnu emocionalitāti es varu pateikt *(pārliecinoši, ar nelielu nopūtu),* jo man tagad ir mācību gada beigas *(pauze, pārdomas),* un mūsu pirmsskolā ieviests koplietošanas dokuments vecāku piekrišanai par bērnu norūdīšanu *(nedaudz oficiāli, didaktiski)*, lai bērni var staigāt ar basām kājām, lai var skriet cauri ūdenim vasaras periodā *(ar sajūsmu).* Tad vakar, atgriežoties pēc brīvdienām, es bērniem konkrētu teicu *(ar vieglu nopūtu, nopietni)*: "To nav izdarījuši tie un tie vecāki *(pauze)*." Un bērnu sejas mainījās ļoti *(skumji)*. Izrunājām *(pauze).* Es teicu: "Ko man darīt tagad ar vecākiem *(droši)*?" Līdz ar to es arī varu zināt, kā vecāki mājās dara *(ar pārliecību).* Ar viņiem runājot, saku: "Varbūt jāliek kaktā *(ar nelielu humoru)*?" Un bērni par to brīnās. Nē! Tad es saku: "Varbūt ar žagariem sist *(pārbaudoši, ar ironiju)*?" Nē! Bet iepriekšējās grupās bija, kas teica: "Jāliek kaktā vai dabū pa dupsi *(sašutums)*."

Šīs paaudzes vecāki zina, ka nevar pacelt roku pret bērnu *(ar pārliecību).* Teicu: "Kad dodamies mājās, atgādinām vecākiem *(dzīvi)*!" Tad man vakarā bija ar atvainošanos pilnas vēstules e-pastā *(ar smaidu)*, ka nav izdarīti darbi, jo bērns emocionāli jutās slikti *(pauze).* Tad arī vecāki tomēr saprot, ka bērni visu informāciju nes arī uz pirmsskolu un līdz ar to tā iesaiste ir ļoti nozīmīga *(ar gandarījumu).* Tiklīdz mums ir kādi kopdarbi, kā jau mums agrāk arī bijis, visas tās izstādes un cits, tad bērns atnes uztaisīto no mājas *(ar sirsnību)*. Un viņi visi ir tik emocionāli pacilāti *(ar prieku, lepnumu)*! Tieši tad, kad viņi ko ir padarījuši kopā ar mammu un tēti, tas brīdis ir tik ļoti svarīgs bērnam *(uzsvērti, silti, noslēdzoši).*

– Ļoti jauki, paldies! Un vai Jūs organizējat īpašus projektus vai tematiskās nodarbības par ģimenes nozīmi? Lūdzu, miniet piemērus!

– Par ģimenes nozīmi mēs bieži runājam *(ar pārliecību, mierīgi).* Pārrunājam dažādās situācijas, jo ir šķirtas ģimenes *(nopietni, ar līdzjūtību),* un bērniem vissvarīgākais, kas viņiem ir jāzina ir tas – kaut arī ģimene ir izšķīrusies, bērnu mīl gan mamma, gan tētis *(uzsvērti, mierinoši).* Tā var gadīties starp pieaugušiem cilvēkiem *(ar sapratni, līdzjūtību).*

Runājam, ka ģimene ir pamatu pamats *(uzsvērti, ar pārliecību).* Gadās arī , ka bērnam mammai pirmais jautājums ir: "*Ko tu man atnesi (skumji)?*" Es, protams, neiejaucos tajās reizēs *(atturīgi, ar cieņu),* bet pēc tam mums ir sarunas *(mierīgi, reflektīvi).* Nākamajā rītā mēs tomēr atkal sākam pārrunas par to, kā jūtas mamma *(ar siltumu),* kā jūtas tētis *(pauze),* kā jūtas ģimene tanī brīdī, kad mēs tā

vienkārši uzdrošināmies teikt: "Es gribu to! Es gribu šo! Kāpēc man nav šis *(imitējot bērna kaprīzi, bet ar izpratni)*?" Un tad es jautāju: "Nu kā tad ir? Kā ģimenē pārējie jūtas *(ar aicinājumu līdzpārdzīvojot)*?"

Vai visi visu var tā atļauties pirkt *(ar pārdomām, vieglu kritisku uzsvaru)*? Runājam, ka ģimene mums ir viena vienīgā *(uzsvērti, sirsnīgi)*.

Tā arī ir *(pauze)*. Mēs visi esam dzīvas būtnes, un mums ir viena sirsniņa *(poētiski, emocionāli)*. Izmantojam papīrīti un demonstrāciju *(pārliecinoši)*. No rīta gadās bērniem dažādi *(saprotoši)*. Saku: "Ja no rīta mammai vai tētim kaut ko pateicāt sliktu *(pauze, nopietni, skumīgi)*, nu kaut ko nejauku, tad mammai vai tētim sirsniņa sāp *(klusināti)*." Un tad es taisu vaļā to papīru un saku: "Nu redziet, bet jūs tagad vakarā iesiet un teiksiet: "Mammīt, es tevi mīlu." Kā tad ar mammītes sirsniņu vai tēta sirsniņu? Sirsniņas bija sāpinātas, saburzītas *(pauze)*."

– Paldies, tik sirsnīgi! Bet kā tiek nodrošināta emocionāli droša vide, kurā bērni var brīvi dalīties savās izjūtās par ģimenes pieredzi?

– Pirmsskolā mums ir atpūtas stūrītis *(informatīvi)*. Ir emociju siena, kur bērni, no rīta ienākot, liek sejiņas ar vārdiem *(ar smaidu, siltumu)*. Gadās, ka jau no rīta bērns ir bēdīgs *(ar līdzjūtību)*. Tad mēs to dienas gaitā izrunājam ar katru bērnu *(mierīgi, empātiski)*. Bērniem ļoti patīk atnākt, iekāpt klēpī *(ar sirsnību, smaidu),* neskatoties uz saviem sešiem gadiem, un izrunāt individuāli tā, lai citi to nedzird *(pauze)*.

Bet mums ir atpūtas stūrītis, kur bērns, ja viņš grib pabūt viens, var ieiet *(ar pārliecību)*. Tur droši viņš var pabūt viens *(uzsvērti)*. Tur ir arī krēsliņš, ja bērns vēlas draugu blakus vai skolotāju *(atbalstoši)*. Tad mēs visu izrunājām *(uzsvērti),* un bērni ir tiešām ļoti atklāti *(ar cieņu)*. Ļoti daudz informāciju uzzinu par ģimeni, ko varbūt nemaz nevajadzētu zināt *(pauze)*. Un tad, kad es pēc tam lietas pārrunāju ar vecākiem, tad nu viņi saka: "Ārprāts, man pat ir kauns iedomāties, ko jūs tagad domājat par mani, par mūsu ģimeni *(smejoties, ar humoru)*!" Es viņam saku: "Ziniet, man pat nav laika domāt par jūsu ģimeni *(ar smaidu, nedaudz jokojot)*!" Bet, jā *(pauze),* bērni ir ļoti atklāti, un viņi te jūtas droši *(uzsvērti, ar gandarījumu),* katrs var atnākt, iekāpt klēpi *(sirsnīgi, silti)*. Arī tie bērni, kuri tagad ir uzsākuši apmeklēt svētdienas skolu, pienāk un to pasaka *(neitrāli, bet ar atzinību)*.

– Paldies, par atbildi! Un kā Jūs rīkojaties, ja ģimenes vērtības nesaskan ar pirmsskolas izglītības iestādē paustajām vērtībām? Lūdzu, miniet piemērus!

– Jā *(pauze),* es tagad uzreiz sāku domāt īpaši par tiem piemēriem *(ar nelielu sasprindzinājumu)*.

Man ir meitenīte grupā *(ar mierīgu, aprakstošu intonāciju)*. Viņa pagājušo gadu sāka nākt šeit pirmo gadu. Un septembra pirmajā nedēļā pusdienās viņa uzgāza zupas šķīvi otrai meitenei virsū *(ar pārsteigumu, nelielu neizpratni)*. Un es varu pateikt uzreiz, ka tās domstarpības mums bija diezgan lielas ar meitenes mammu *(nopietni, ar vieglu saspringumu),* kaut arī mēs visu izrunājām *(pauze, mierīgāk)*. Mamma teica, ka meitene mājās uzvedas tieši tāpat *(ar nelielu nožēlu)*. Tomēr beigās mamma aizveda meitu pie psihologa *(ar atvieglojumu)*. Izrādījās, ka meitene ir bilingvāla. Mājās viņi runāja latviski, bet tomēr omīte runāja krievu valodā ar meiteni *(pauze)*. Un psihologs pateica, ka bērns vienkārši neprot izteikt savu vēlmi īsti pareizi latviski *(ar uzsvaru)*. Vispār viņa nespēja izteikt to, ko vēlētos, un tāpēc viņa tā arī rīkojas *(uzsvērti)*. Meitene to parāda ar agresiju *(nopietni)*. Un tad vienu laiku šīs agresijas nebija *(ar atvieglojumu),* kamēr viņi apmeklēja psihologu, bet tagad atkal mums ik pa laikam tā parādās *(pauze, nedaudz nopūšoties)*. Mamma šo situāciju ar bērnu tomēr ir pieņēmusi *(ar sapratni)*. Tomēr, ko tas nozīmē *(retoriski, ar nelielu pauzi)*? Mēs varētu teikt, ka tās ir vērtības *(uzsverot),* tā ir atbildība *(paskaidrojoši)*. Tomēr tā arī ir savaldība *(ar pārliecību)*. Meitenītei jāprot tikt kaut nedaudz ar sevi galā *(pamācoši, bet ar līdzjūtību)*, viņa taisās uz skolu. Mēs to visu esam izrunājuši *(pauze, noslēdzoši),* viss pagaidām ir labi *(ar atvieglojumu)*.

Bet ko darīt, ja uzskati par vērtībām nesaskan *(retoriski, ar nopietnību)?* Protams, izrunāt *(uzsvērti).* Varbūt ir kāda ticība cilvēkam *(domīgi),* jo mēs esam ļoti dažādi *(ar sapratni, noslēdzoši).*

– Paldies! Jūs jau intervijas laikā iezīmējāt, bet pajautāšu vēlreiz: "Kā Jūs veicināt bērnu vecāku sadarbību ar pirmsskolas izglītības iestādi?"

– Šeit uzreiz es varu pateikt par pagājušā gada aptauju un arī šī gada aptauju *(pārliecinoši, ar uzsvaru),* kur noskaidrojām vecāku sadarbību ar skolotājiem *(informatīvi, nedaudz oficiāli).* Un otrādi *(ar smaidu).* Mums bija simts procenti *(uzsvērti, ar gandarījumu).* Viss ir ļoti labi mūsu starpā *(ar lepnumu un prieku).* Arī uz sapulcēm vecāki nāk *(ar apmierinātību).* Un arī interesējošie jautājumi vienmēr ir izrunāti *(gandarīti).* Es esmu sasniedzama, bet tikai ne manā personiskajā telefonā *(uzsvērti, ar nelielu stingrību),* bet attiecīgi darba laikā *(pauze).* Jā, vecāki var sazināties, uzrakstīt visus interesējošos jautājumus *(pauze).* Mēs vienmēr visu varam izrunāt ar vecākiem *(ar pārliecību).* Mēs sadarbojamies *(noslēdzoši, ar gandarījumu).*

– Paldies! Un kā Jūs bērniem skaidrojat dažādus ģimenes modeļus un to daudzveidību?

– Īsti nav nācies skaidrot (*ar pārdomām, mierīgi),* ja mēs runājam te tā kā par minoritātēm *(neliela pauze, piesardzīgi).* Tas mums īsti nav tā bijis *(konstatējoši).* Lesbiešu tēma vai mamma un mamma, vai tētis un tētis, nav mums tā pašlaik bijis *(konstatējoši, ar nelielu piesardzību).* Mums ir tikai šķiršanās lietas bijušas *(uzsvērti, nopietni).*

Bija puisītis, kuram vecāki šķīrās *(ar līdzjūtību, klusāk).* Puisītis man visu laiku teica: "Man nav mammas *(ar pārsteigumu, skumjām)*." Un tad es atceros meitenīti, kurai mamma nomira *(pauze, emocionāli, ar smagumu).* Jā, tieši manā grupiņā gāja *(klusāk).* Un kā man nācās ar viņu runāt *(ar smagumu, nopūšoties).* Un kam mēs gājām cauri *(pauze, ar smeldzi).* Bet šeit puisītim bija mamma *(ar nelielu uzsvaru, pārdomājot),* bet viņš man saka: "Man nav mammas *(ar pārsteigumu, uzsvērti).*" Sākumā es domāju par to: "Nu kā nav mammas *(retoriski, ar neizpratni)*?" Es arī domāju, ka varbūt ir tikai tētis *(pauze, domīgi).* Kad es tikos ar vecākiem, un tas bija uzreiz septembra vecāku sanāksmē, puisīša mamma pati pienāca klāt *(mierīgs stāstījums).* Viņa teica, ka viņai ir diezgan grūti *(nopietni, ar līdzjūtību),* zēns viņu neatzīst *(ar smagumu).* Bet viņa ir *(uzsvērti),* bet viņš viņu neatzīst *(ar smeldzi).* Ja vecāki šķiras, ir ļoti grūti visiem *(ar nopūtu, uzsvērti),* gan bērniem, gan mums, skolotājiem, *(ar skumjām),* jo ir diezgan sarežģīti to skaidrot bērnam *(ar smagumu).*

– Paldies, par piemēriem! Vai Jūs saskaraties ar izaicinājumiem, runājot par ģimeņu dažādību? Kā Jūs tos risināt?

– Izaicinājumi ir *(uzsvērti, nopietni),* risinu, lai palīdzētu bērnam *(ar pārliecību, empātiski),* jo tad jau ne tikai izrunāšanās ir vajadzīga un emocionālais atbalsts *(pauze),* bet tur jau aiziet arī materiālā puse *(ar smagumu).* "Es nepirkšu, lai pērk mamma *(ar nelielu sašutumu)*!" Tiešām žēl tos bērnus (ar līdzjūtību), ja kāds no vecākiem pasaka: "Es to nedarīšu, tas neiekrīt manā nedēļā *(ar neizpratni, skumjām)*". Un tad arī ir tā, ka noskaņo bērnus *(nopietni).* Mamma saka, ka tētis noskaņo bērnus pret viņu, bet pats tētis saka, ka mamma noskaņo bērnu pret viņu *(dzīvi, ar nelielu izmisumu).* Es uzklausa abas puses, protams *(uzsvērti).* Un tad attiecīgi mēs visu izrunājam *(nosvērti).* Un es arī viņiem saku, ka vajag kaut kādu kopsaucēju *(ar pārliecību, stingri),* ka galvenais ir bērns *(ar siltumu, bet noteikti),* ka jāliek malā ir šīs visas viņu ambīcijas, apvainojumi *(ar stingrību),* jo bērns nav vainīgs pie tā *(noslēdzoši, ar līdzjūtību).*

– Jā, paldies! Un kā Jūs rīkojaties situācijās, kad bērns dalās ar sarežģītiem vai satraucošiem ģimenes notikumiem?

– Jā, es pat nezinu, kā to dēvē *(pauze, pārdomās).* Zviedru ģimene *(retoriski)*? Moderni tā laikam sauc, kad ir viena mamma un divi vīrieši *(pauze, ar piesardzību).* Tad brīžiem es tā īsti nesaprotu, ko man viena meitenīte stāsta *(ar samulsumu, pārdomām*). Un tad es ar mammu parunāju *(mierīgi, meklējot*

skaidrojumu). Viņa saka: "Galvenais, ka bērns saprot *(pauze)*!" Protams, ka galvenais ir, ka bērns saprot *(domīgi).* Bet, ja bērns nāk un dalās, tad man brīžiem ir tā, nevis interesanti, bet dīvaini *(meklējot vārdus, ar samulsumu, piesardzīgi).* Bērns to pats saprot un stāsta: "Šodien mēs braucam pie tā, ne tēta, bet cilvēka. Tad mēs braucām pie tēta, bet tētis arī nedzīvo ar mammu kopā *(citējot, domīgi)*." Visi dzīvo kaut kur *(pauze),* un attiecīgi tad viņi brauc tur *(pauze).* Tādi arī mums ir ģimenes modeļi *(noslēdzoši, ar skumjām).* Pagaidām nav bijis jārīkojas *(mierīgi, ar atvieglojumu),* bet iestādē esam pārrunājuši šo visu *(ar nopietnību).* Mēs, pedagogi, uzreiz nezvanām bāriņtiesai, nesaucam policiju uz pirmsskolu *(uzsvērti, stingri).* Informējam administrāciju *(noslēdzoši, ar pārliecību).*

– Paldies! Bet kā Jūs atbalstāt bērnus, kuriem ģimenē ir sarežģīti apstākļi piemēram, šķiršanās, vecāku ilgstoša prombūtne vai konflikti?

– Es varu pastāstīt. Mums bija meitenīte no nelabvēlīgas ģimenes *(pauze).* Jāsaka, īstā vārda nozīmē "nelabvēlīgas ģimenes" *(uzsvērti).* Tagad es zinu, ka mammai jau ir noņemtas tiesības un bērnu audzina tikai tētis *(ar skumjām).* Ļoti jauka meitenīte *(sirsnīgi),* bet meitenītei tās drēbes bija tādas, kādas nu bija *(skumji),* tās oda pēc urīna *(pauze).*

Es pati, kad pārējie neredzēja, viņu nomazgāju *(klusi, ar līdzjūtību),* jo vecākiem nebija mājās nemaz tādas opcijas un iespējas to izdarīt *(nopietni, ar smagumu).* Nebija viņiem tur tāds siltais ūdens *(pauze).* Un tad es ar mammu arī sazinājos, pastāstīju *(mierīgi).* Viņa ir beigusi trīs klases *(ar skumjām).* Arī tētim piecas tikai *(ar smagumu).* Kad bija jāraksta kādi dokumenti, viņi vienmēr nāca, lūdza palīdzību, lai raksta vārdus priekšā *(ar sapratni, līdzjūtību).* Mēs kopīgi arī rakstījām, jo dokumenti bija jāizpilda *(ar siltumu).* Es tad arī palūdzu atļauju jautājumā, kā viņi skatītos, ja varbūt es meitenītei kādas drēbes kā ziedojumu savāktu *(ar cerību, piesardzīgi).*

Es arī iegādātos kādas drēbes ziedojumam *(ar apņēmību).* Vecāki atļāva *(ar atvieglojumu).* Es arī pārrunāju šo mājās ar vīru *(sirsnīgi).* Mēs pasūtījām trīs kleitiņas *(ar smaidu, priecīgi).* Kad es saņēmu tās, tad, kamēr pārējie kaut ko darbojās, mēs nomazgājāmies, uzvilkām kleitu *(ar prieku).* Un tad viņa ieiet grupā *(pacilāti).* Un visi skrien klāt un priecājas*(ar sajūsmu)*! Jā, tas tika darīts ar mammas atļauju un ar mana vīra piekrišanu *(ar lepnumu).* Es domāju, ja mēs varam palīdzēt, tagad daudzi cilvēki ziedo kādam, kāpēc mums nepalīdzēt vienam bērnam, kura vecāki nevar nodrošināt to visu *(uzsvērti, pārliecinoši).* Mēs jau arī apmēram zinām, kurš vecāks būs gatavs pieņemt, bet kurš pateiks: "Nē *(ar nelielu nopūtu)*!" Nu tā kaut kā *(pauze).* Bet tai nelabvēlīgai ģimenei tur nebija nekādas vardarbības, nē *(uzsvērti, mierīgi).* Un tad rīta aplī *(pauze).* Kad mēs runājam, ko darījām brīvdienās *(pauze).* Tad bija ļoti skumji klausīties, kad tā meitenīte teica: "Mums mājās nebija ko ēst *(klusi, ar dziļu līdzjūtību)*." Tas bija ļoti smagi *(ar smeldzi un nopūtu).* Tad mēs arī ar vecākiem kārtējo reizi runājām *(mierīgi).* Un viņi bija gatavi no grupas pieņemt kādu palīdzību *(ar atvieglojumu).* Vēl iepriekšējā grupā bija tieši tāpat *(ar pārdomām).* Bija puisītis tāds *(pauze).* Kad mēs ko gatavojām no rudens veltēm, tad vecāki bija gatavi paņemt tos kartupeļus, burkānus mājās *(pauze).*

– Paldies, par piemēriem! Bet kāda ir Jūsu rīcība, ja konstatējat iespējamu emocionālu vai fizisku vardarbību bērna ģimenē? Kādi ir Jūsu pienākumi un resursi šādās situācijās?

– Nu, pirmām kārtām, mēs uzreiz informējam administrāciju, ja ir tādi gadījumi *(uzsvērti, stingri).* Mums ir arī speciālais pedagogs *(informatīvi).* Mums ir arī izglītības psihologs *(uzsvērti),* kas pie mums sāka strādāt, es noteikti samelotos tagad par datumu, bet sāka šajā mācību gadā *(ar vieglu samulsumu).* Viņš apstaigā visas grupiņas, apjautājas, vai ir mums kādas sūdzības, vērojumi par kādu bērnu *(informatīvi).* Mēs ar administrāciju visu izrunājam, mēs arī aicinām vecākus runāties *(pauze).* Ir arī bāriņtiesa *(pauze),* bet mēs, paši pedagogi *(uzsvērti),* uzreiz neziņojam bāriņtiesai, tikai informējam administrāciju *(pauze).* Iestādē ir izstrādāta rīcība, kā rīkoties, ja ir vardarbība, bet pagaidām nav bijušas tādas situācijas, ka būtu vērojama vardarbība *(noslēdzoši, ar pārliecību).*

– Paldies! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Kādas ģimenes vērtības, pēc Jūsu pieredzes, bērni visvairāk apgūst pirmsskolas izglītības iestādē? Kā tās tiek nostiprinātas?

– Tā ir cieņa vienam pret otru *(uzsvērti, ar pārliecību)*. Mums ir jāciena sava ģimene, jo tā ir vienīgā *(sirsnīgi)*. Tā ir kā tāds patvērums *(ar siltumu)*. Ja arī tev ir kaut kas atgadījies, tā ir vieta, kur tu vari aiziet, izrunāties *(mierīgi, ar empātiju)*. Un galvenais, ka ir jābūt tai ģimenei, kur aiziet un kam tu uzticies *(uzsvērti, ar pārliecību)*.

Mums ir arī vairākas jūrnieku ģimenes *(stāstoši)*. Viena meitenīte iekāpj man klēpī un stāsta *(sirsnīgi)*: "Mamma teica, ka tētis atbrauks šodien!" Bet viņš neatbrauca *(pauze)*. Tad mammai saku *(nosvērti)*: "Jūs ziniet, meitenīte ļoti pārdzīvo, ka tētis neatbrauca. Varbūt nemaz nesakiet to dienu un to datumu, ja nu gadās, ka neatbrauc, un to bērns ļoti pārdzīvo *(ar uzsvaru, līdzjūtīgi)*." Tad mēs arī tā vienojāmies, ka tas būs tāds pārsteigums turpmāk bērnam *(ar atvieglojumu)*. Es jau pēc sejas redzu, kad bērns ienāk grupiņā, ja kaut kas īsti viņam nav labi *(ar pārliecību, empātiju)*.

Jā, cieņa, tā ir noteikti *(uzsvērti)*. Cieņa, *(pauze)*. Laipnība *(pauze)*. Atsaucība *(uzsvērti)*. Nu tās ir pieklājības normas *(pamācoši)*. Bez tā mēs neiztiekam ģimenē *(ar stingrību)*. Līdzcietība *(pauze)*. Un to visu mēs apgūstam un stiprinām ikdienā, savstarpēji darbojoties *(noslēdzoši, ar pārliecību)*.

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk veidotu sadarbību ar bērnu ģimenēm un integrētu ģimenes vērtību pirmsskolas izglītībā?

– Mums ir jauna skolotāja, divdesmit divi gadi *(pauze)*. Viņa ļoti bieži pienāk un saka: [...] [norādīta personīga informācija]. Un es tagad tieši domāju par to *(pauze pārdomājot)*, kā man viņai stāstīt par ģimenes vērtību *(nopietni)*. Vēl ir viena skolotāja, kura ir atgriezusies atpakaļ darbā un nāk pēc kāda padoma pie manis *(ar lepnumu, atbildības izjūtu)*. Jā, mums ir mentors, bet pie mentora ir jāpierakstās, mentors ir aizņemts *(pauze)*. Līdz ar to viņas nāk pie manis, un mēs runājam *(ar sirsnību)*. Arī par ģimeni *(uzsvērti)*. Reizēm viņas saka: "Ārprāts! Pasarg, Dievs, nekad mūžā nedzīvotu pie vecākiem *(citējot, ar izbrīnu)*!"

Tad es saku: "Bet jūs saprotiet, tā ir jūsu ģimene *(uzsvērti, ar stingru pārliecību)*!" Es piebilstu: "Man tagad vairs nav ne mammas, ne tēta *(klusināti, ar smeldzi)*. Ir sāpīgi *(pauze)*."

Vēl šodien runājam tieši ar auklīti *(pārdomājot)*, cik tas ir smagi tad, kad mēs to ģimeni zaudējam *(ar skumjām)*, nav vairs mums tās aizmugures *(nopūta)*. Šīm meitenēm es teicu *(uzsvērti, ar siltumu)*: "Meitenes, jums ir jūsu ģimenes! Cieniet to, mīļiet, tā ir jūsu ģimene, vienīgā *(uzsvērti, dzīvi, sirsnīgi)*!"

Bet tā jaunā meitene man saka: "Bet, Anita [vārds mainīts], viņi man krīt uz nerviem! Es nevaru viņus izturēt *(citējot, ar skumjām, nopietni)*!"

Ģimene *(pauze, domīgi)*...un tagad es domāju, kā lai viņām iemāca, ka ģimene ir vērtība *(ar nopietnību)*, ja viņas saka: "Nē, negribam, mums nevajag *(citējot, ar nelielu izmisumu)*!" Es nezinu, nezinu *(mazliet bezpalīdzīgi, nopūšoties)*...

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "ģimene" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Nē, laikam vairs nekas nebūs, viss jau pateikts *(ar smaidu)*.

– Paldies!

Intervijas transkripts par vērtību "laulība"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "laulība"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā. Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "laulība" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Jā, var ierakstīt!

– Kā Jūs izprotat laulības kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā? Vai tā būtu jāaktualizē kā vērtība?

– Nu *(pauze)*, principā mans uzskats, ka laulība tā ir vērtība pati par sevi *(pauze)*. Tā kļūst retāka *(pauze)*. Vērtīgs kļūst tas, kas pazūd *(mazliet skumji)* un ir retāks *(pauze)*. Ja mums, teiksim, odi bieži lido, tie mums nav vērtība *(mazliet ironiski, smaidot)*, jo viņu ir daudz, viņi sāk traucēt *(pauze)*. Oficiāli laulība ir ģimenes pamats *(nopietni, uzsvērti)*. Manuprāt, ir jāsaglabā laulības vērtības statuss, tas ir svarīgi *(ar pārdomām)*. Un tas būtu jāmāca arī bērniem *(ar pārliecību)*. Jā, protams, bērni pieņems, ka mammai ir viens uzvārds, tētim ir cits uzvārds, un viņam pavisam cits *(ar līdzcietību),* ka mamma dzīvo vienā mājā, tētis otrā, un viņš pa brīvdienām braukā apkārt *(mazliet skumji)*. Ir svarīgi, ka ir viena ģimene, viena māja, viens uzvārds *(ar uzsvaru)*. Tas dzīvei dod stabilu pamatu *(ar pārliecību)*. Arī bērniem, lai justos droši, ir jābūt mājām, savai pasaulītei *(ar pārliecību)*. Tā stabilitāte nedaudz zūd gan emocionālā ziņā, gan pasaules uztveres ziņā, ja kaut kas tiek dalīts *(mazliet skumji, noslēdzoši)*.

– Paldies! Un kā Jūs skaidrojat bērniem laulības nozīmi un tās lomu ģimenē un sabiedrībā?

– Nu tā arī skaidroju, ka laulība ir tad, kad pieaugušie nolemj dzīvot kopā *(mierīgi, ar smaidu)*. Tas nav tā – obligāti ir jāprecas *(uzsvērti)*. Laulība balstās uz cieņu, uz vēlmi dzīvot kopā, veidot kopīgu ģimeni *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Mums jau nav jādzīvo konkrēti pēc kaut kāda šablona *(mazliet filozofiski),* bet tomēr pamats tas ir *(ar cieņu)*.

– Paldies! Kādas galvenās vērtības Jūs uzsverat, runājot ar bērniem par laulību?

– Nu, pirmkārt, tā ir mīlestība *(ar siltumu)*. Es jau pieminēju, tā ir vēlme būt kopā, veidot kaut ko kopīgu *(ar pārliecību)*. Un ja veidojas ģimene, tas nozīmē, ka veidojas tāda sava pasaulīte *(ar maigumu)*. Nu tā to varam noformulēt *(mazliet rotaļīgi),* ar savām vērtībām, ar savu domu, ar savu vērtību pasauli, ar savu kultūru, savām tradīcijām *(ar cieņu un pārliecību)*. Jā! Un tur viss ir vienots, un tur bērns ir iekšā *(ar sirsnību)*. Otrkārt, tā ir cieņa vienam pret otru. Treškārt, – rūpes, gādība citam par citu *(ar pārliecību)*. It kā skan gudri *(ar smaidu)*.

– Un kā šīs vērtības tiek integrētas pedagoģiskajā procesā?

– Vienkārši *(ar smaidu)*. Bērns jau mācās rotaļājoties *(ar pārliecību, vieglumu)*. Jā! Un tajā pašā laikā arī daba mums ir kā piemērs. Tepat jau putni ligzdas veido *(ar aizrautību, sirsnīgi)*. Ir putnu pāris, viens rūpējās par otru *(pauze)*. Kamēr tas viens sēž uz olām, tikmēr otrs pienes barību *(pauze)*. Tāpat arī spēles ar lellēm, ģimeni spēlējot. Tu būsi tētis, es būšu mamma *(uzsvērti)*. Tā ir ikdienā, jo bērniem jau nolasītā lekcija nestrādās *(ar pārliecību)*. Viņiem vajag piemērus, viņiem viss pašiem jāizdzīvo *(ar sapratni, dzīvi)*.

– Paldies, paldies! Un kādas pedagoģiskās metodes Jūs izmantojat bērna atbalstam, ja bērns piedzīvojis vecāku šķiršanos?

– Tur ir jāskatās tās situācijas *(ar nopietnību, mierīgi).* Tās var būt ļoti dažādas *(domīgi, ar nelielu pauzi).* Ir šķiršanās, kas ir ļoti mierīgas *(mazliet atviegloti),* kad bērnu vecāki paši ļoti daudz strādājuši. Ir izrunājuši, kas un kā, un bērnam ir izskaidrojuši, un bērns jūtas drošs *(dinamiski, uzskaitot),* jo viņam ir zināms, kas šai situācijā gaidāms *(pauze).* Tas viņam ir izskaidrots un ir saprotams *(pauze).*

Protams, ir šķiršanās, kuras nenorit tik vienkārši, ir strīdi *(mazliet pieklusināti, ar skumjām).* Kur gandrīz vai cīnās, pie kura bērns dzīvos, pie kura paliks *(ar uzsvaru).* Nu jā, tur ir jāskatās *(pauze).* Man ir bijuši gadījumi, kad vienkārši bērns jāpaņem opā un jāpasaka: "Es tevi saprotu *(ar maigumu).* Ja tevi vajag uzklausīt, vai ja tu gribi paraudāt, droši varam to izdarīt *(ar empātiju, maigi)*." Ir tādi bērni, kuriem vienkārši vajag cilvēcīgu līdzjūtību vai sapratni *(ar empātiju),* bet ir arī daudz jārunā ar pašiem vecākiem un jāsaka, ka tas, ko viņi dara, ietekmē bērnu *(uzsvērti),* laužbērna emocionālo uztveri, laužbērna pasaules uztveri *(ar stingrību, nopietni)*.

– Paldies, par piemēriem! Bet kādas metodes pedagoģiskajā darbā Jūs izmantojat, lai rosinātu bērnus runāt par savām emocijām?

– Ziniet *(pauze),* bieži vien ir jābūt ļoti dzirdīgām ausīm *(pauze),* jo bērns reizēm tad, kad rīta aplī sanāk kopā, kaut ko pasaka, ko dzirdējis ziņās *(nopietni).* Kaut ko ar vienu ausi dzirdējis, un pēkšņi kaut kas palicis atmiņā, kaut kas satraucis, iepriecinājis, apbēdinājis *(nosvērti).* Vai tur kaimiņiem kaut kas noticis *(pauze).* Tad vienam kaut kāds mazs jautājumiņš parādās, otram *(uzsvērti).* Un ir jāsaprot, vai tajā brīdī tas ir aktuāls arī pārējiem, vai tomēr nē *(nopietni, bet ar siltumu).* Tālāk jau attiecīgi, ja noķer to mazo pavedienu, tad uz tā pamata var gan izspēlēt, gan izrunāt to jautājumu *(ar siltumu).*

Šobrīd daudz dažādu video pieejami, kur kaut ko līdzīgu var atrast, kā risināt kādu problēmu *(nopietni).* Pasakās var meklēt piemērus *(dzīvi).* Tā pati pasaka multenīte par ābolu maisu *(ar siltumu).* It kā vecum veca multenīte, bet bērniem tā patīk *(ar prieku, dzīvi).* Bet tad, kad bērniem uzdod ar mērķi paskatīties to *(uzsvēti),* tas ir pilnīgi citādi *(nopietni, ar pārliecību).* Ir bijusi pieredze, ka bērni sāk domāt, kāpēc tā vārna, kura visiem kaut ko sliktu ķērc un traucē, kāpēc viņa tā rīkojas *(retoriski)*? Tad bērni saprot, ka viņai neviens nav iemācījis savādāk rīkoties, un domājam, kā mēs paši rīkojamies *(noslēdzoši, ar pārliecību).*

Lieliski! Un kā Jūs palīdzat bērniem saprast, ka laulība ir pieaugušu cilvēku brīvas gribas lēmums?

– Nu jā *(ar smaidu, atceroties situāciju),* to jau arī pēc piemēriem redzu, kā trīsgadīgais precas *(ar smaidu).* Protams, bērniem jau pat bērnudārza vecumā simpātijas veidojas *(ar siltumu).* Zēns saka: "Es precēšu tevi *(ar vieglu smaidu, siltumu)*!" Īpaši piecos, sešos gados, kad parādās simpātijas. Bērns tā saka, pat īsti nesaprotot, kas tas ir *(pauze).* Bet tā ir spēle *(pauze).* Ikdienā izspēlējot to, kaut kā bērniem dabīgā ceļā veidojas tā izpratne par to, ka tas notiek pieaugušā vecumā *(nopietni),* ka tā laulība ir apzināta un tas notiek labprātīgi, brīvprātīgi, pēc savas izvēles *(nopietni).* Tas pat nav tā ar likumu jānosaka, tas izveidojās dabīgi *(noslēdzoši, ar pārliecību).*

– Jauki, paldies! Bet vai bērni rotaļās vai lomu spēlēs izzina un atveido dažādas kāzu tradīcijas? Kādas metodes Jūs izmantojat, lai bērni labāk izprastu šo kultūras aspektu?

– Man daudz runāt par to īsti nav sanācis *(pauze).* Bērni biežāk spēlē to, ko ikdienā redz *(ar smaidu).* Tur dodas ciemos, tētis iet uz darbu, mamma gatavo pusdienas vai ved uz bērnudārzu *(ritmiski).* Visi dodas ciemos uz laukiem vai kādā ceļojumā. Vai arī, ja ir saslimis kāds, tad sauc ārstu *(dzīvi).* Tādas ikdienas situācijas viņi biežāk izspēlē *(ar prieku).* Bet es domāju, ka tas, kas ir saistīts ar kāzām un laulībām, ir retāks *(pauze).* Kāzas kā tāds notikums diezgan reti parādās *(nopietni).* Protams, ja kāds ir bijis kāzās, tad jau to izspēlē vai izrunā *(nopietni).* Diemžēl, tas ir reti *(ar skumjām).*

– Nu skaidrs. Un kā Jūs nodrošināt, ka diskusijās par laulību tiek cienīti dažādi uzskati un ģimenes pieredzes?

– Nu, pirmkārt, ir jābūt pašam drosmīgam pret sevi *(pārliecinoši, uzsvērti),* lai saprastu to, ka ir dažādi varianti *(pauze).*Tas, ko es uzskatu par pareizu, ne vienmēr citiem ir pieņemams *(nosvērti).* Vai tas, ko citi uzskata par pareizu, ne vienmēr man ir pieņemams *(nopietni).* Un tas ir normāli, ka mums var būt dažādi uzskati *(pauze).* Es to saprotu un apzinos pati, ka pieaugušais bērnam ir piemērs *(ar pārdomām, nopietni).* Bērni kaut kā ļoti dabīgi visu uztver un pieņem *(nosvērti).* Protams, viņiem ir savas ģimenes pieredze *(dzīvi).* Un, ja ģimenē tiek skandēts, ka kaut kāda konkrētā norma ir vienīgā pareizā, tad viņš arī tā domās, jo viņa mamma un tētis tā teica *(dzīvi, uzsvērti).*

Svarīgi ir tas, vai mēs spējam savā starpā parunāties, izrunāties *(ar pārdomām).* Piemēram, tagad nu tas nav par laulībām, bet, kad sākās karš Ukrainā, pacēlās jautājums par to, ka visi, kas runā krieviski, ir slikti cilvēki *(stāstoši).* Un tad, kad mēs to tā paskatījāmies no visām pusēm, tad bērni to saprata, ka tā nav *(nopietni).* Piemēram, saku: "Ziniet, es protu runāt krievu valodā, bet jūs taču mani pazīstat. Vai tad es daru sliktas lietas *(nopietni, retoriski)*?"

– Paldies, par piemēriem! Kādi ir izaicinājumi, runājot par laulību kā vērtību? Un kā Jūs šādas situācijas risināt?

– Izaicinājumi var būt dažādi *(ar pārdomām).* Piemēram, atnāk jauns pedagogs, neprecējies *(stāstoši).* Viņam ir citu pieredze, piemēram, vecāku *(nopietni).* Vai tie ir bijuši laulībā, vai nav *(pauze).* Tad ir pedagogs, kurš nodzīvojis jau trīsdesmit gadus stabilā laulībā *(ar nelielu lepnumu).* Viņam ir cita pieredze *(uzsvērti).* Ir cilvēks, kuram ir bijuši pieci solījumi par laulību *(ar skumjām).* Tās pieredzes mēdz būt dažādas *(uzsvērti).* Un līdz ar to izaicinājums ir. Vai tas, ko es domāju, ir pareizs, ne vienmēr var būt pareizs *(nopietni, retoriski, ar pārdomām)*. Lai nesanāk tā *(uzsvērti),* ka es saviem audzēkņiem nododu tikai to vienīgo savu pieredzi, uzdodot to par pareizu *(nopietni, ar stingrību).* Mums arī jāpieņem tas, ka ir viņu ģimenes pieredze *(sirsnīgi).* Jo mēs jau esam cilvēki, mēs visi kļūdāmies un mācāmies, un cenšamies mācīties no kļūdām *(pauze).* Nu tāds izaicinājums *(noslēdzoši, ar pārdomām).*

– Jā, paldies par atbildi. Kā Jūs ikdienā veicināt iespēju, lai katrs bērns varētu izteikt savu viedokli?

– Nu, tas ir ikdienas darbs *(pārliecinoši).* Tā ir tā grupiņas, nu teiksim, iekšējā aura, iekšējā atmosfēra, ko veido katra grupiņa *(ar siltumu).* Bērni zina, ka viņi var izteikties *(nopietni),* piemēram, uzdot jautājumus ikdienā, mācoties valodu, mācoties matemātiku, darot rokdarbus, piedāvājot variantus, ko vēl varētu uztaisīt, vai kā iekārtot grupiņu *(uzskaitījuma ritmā).* Viņi ir iesaistīti visā iekšā *(ar uzsvaru),* viņi zina, ka viņi drīkst runāt *(ar pārliecību, gandarījumu).* Viņi runās arī par tiem jautājumiem, kas viņiem ir uz sirsniņas, uzdos jautājumus *(sirsnīgi).* Viņi jutīsies droši, ka var brīvi runāt *(ar siltumu).* Bet tas jāsāk ar mazumiņu *(nopietni).* Vispirms piedāvāt viņiem variantu izteikt savas domas, piemēram, kur labāk noliekam galdu – šeit vai tur *(uzsvērti).* Nu tā *(noslēdzoši).*

– Lieliski! Un kā Jūs ikdienā stiprināt bērnu prasmi rūpēties vienam par otru, izrādīt atbalstu un līdzjūtību?

– Bērns ir ļoti liels kopētājs *(ar siltumu, dzīvi).* Kā tāds jauks spogulītis *(ar smaidu, priecīgi).* Piemēram, ja es kā pieaugušais, kad bērnam notika nelaimīte, viņu samīļoju, viņam kaut ko mīļu pasaku, piedāvāju palīdzību *(uzsvērti),* tad es esmu bērniem kā pozitīvs piemērs un kā autoritāte *(ar pārliecību).* Un viņi ļoti skaisti to atspoguļos savā starpā *(sirsnīgi).* Tieši tāpat ir arī ģimenē *(pauze).* Ja tur mamma uz tēti sabļauj, vai tētis uz mammu sabļauj ikdienā, tad viņiem tas ir kā komunikācijas veids *(nosvērti).* Tad arī bērnam tāds pats veidosies *(ar pārliecību).* Tā kā jāatceras tas, ka bērns ir spogulis *(ar pārdomām).* Un, ja es redzu, ka viņi sāk tādos, nu tādos asākos toņos savā starpā komunicēt *(nopietni),* man jāsāk domāt, vai varbūt es esmu kaut kur jau nedaudz nogurusi un nepamanījusi to, kādā intonācijā runāju *(retoriski, ar pārdomām).* Kāda ir bijusi mana attieksme *(retoriski)*? Jā, protams, ir situācijas, kur jābūt

stingram, konkrētam un jāpasaka stingri *(nopietni),* bet, jā, bērni ļoti labi mūs, pieaugušos, attēlo *(uzsvērti, ar pārliecību).*

– Paldies, labi! Bet kā Jūs ikdienā mācāt bērniem risināt konfliktsituācijas?

– Ir jādod iespēja izrunāties abām pusēm *(ar pārliecību).* Jā, tur labākais piemērs ir kaut kādas tiesvedības, kur apsūdzētais var izteikt savu versiju, tad cietušais, kurš pieprasa taisnīgumu *(nopietni, stāstoši).* Ja ir iespēja abām pusēm izteikt savu viedokli, tad sākam domāt *(nosvērti).* Protams, daudz ir jārunā šajās situācijas, bet ir situācijas, kurās nav laika runāt *(nopietni, mazliet ar skumjām).* Brīžiem vienkārši jāsaka, ka tagad ir stop *(uzsvērti).* Apstājamies *(ar stingrību).* Un tad ievelkam elpu *(aizturot elpu, pauzējot).* Jābūt iespējai nedaudz nomierināties *(ar pārliecību).* Ja tur ir aizgājis tā, ka bērni ir uzvilkušies līdz emociju sprādzienam, tajā brīdī nav jēgas runāt, viņi nedzirdēs *(ar sapratni).* Bet tur ir jāskatās *(pauze).* Ja tur parādās konflikts bieži par vienu tēmu, tad tas ir atkal grupā jāizspēlē kādā situācijā vai lomu spēlē *(ar stingrību, noteikti).* Vai jāpiemeklē vajadzīgais stāsts multenē *(papildinoši).* Jāiestarpina iekšā mācību procesā *(noslēdzoši, ar pārliecību).*

– Jauki! Un vai Jūs iesaistāt arī vecākus diskusijās vai darbībās, kas veicina ģimenes vērtību izpratni bērnu vidū? Ja jā, kādā veidā?

– Pamatā tad, kad ir vecāku sapulces *(nosvērti).* Bet ne vienmēr tas tā sanāk (pauze). Reizēm ir tā, ka ir periods, kad liekas, ka viss ir mierīgi, nekādu aktuālu jautājumu tieši par ģimenes vērtībām nav (ar pārdomām). Tās ģimenes vērtības aktualizējas jaunā grupiņā, ar jauniem vecākiem *(uzsvērti).* Tad pašā sākumā skolotājam ir jāpasaka, kāda būs grupas nostāja *(ar pārliecību).* Nu, precīzāk, tā kārtība, ko darīsim, kādas ir grupas vērtības *(paskaidrojoši).* Vai ir kaut kas, kas saskan, vai kas nesaskan *(ar pārdomām).* Lai varu jau pašā sākumā visu pielīdzināt, lai bērns būtu komfortā *(stāstoši).* Bieži vien arī jautājumi rodas ikdienas dzīvē vai pēc situācijas *(nopietni).* Ja tas skar tikai kādu vienu vecāku, tad ar to ģimenīti parunājos *(ar sirsnību).* Ja kaut kādi lielāki, globālāki jautājumi, tad vecāku sapulcēs izrunājam *(nopietni).* Nu tā *(noslēdzoši, rezumējot).*

– Paldies! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Kādi resursi vai profesionālās pilnveides darbības, Jūsuprāt, būtu nepieciešamas, lai skolotāji varētu labāk mācīt laulības vērtības?

– Īsti pat nezinu *(nedaudz samulstot, pārdomājot).* Nu, protams, tie varētu būt personālās izaugsmes kaut kādi kursi, kas saistīti ar manu personību *(mierīgi, pārdomājot).* Tur, kur es saprotu, kas ir kas *(pauze).* Lielākā grūtība ir tā *(uzsvērti),* ka man ir mana pieredze *(mazliet ironiski).* Un bieži vien, ja es neinteresējos par to, kas vēl var būt savādāks, un neesmu gatavs pieņemt to, kas ir citāds, tad ir grūti *(ar pārdomām).* Grūti gan pašam, gan tiem, kas ir apkārt *(ar līdzpārdzīvojumu),* jo katrs atnāk no savas ģimenes *(pauze).* Viņiem ir sava pieredze *(ar pārdomām).* Jā *(apstiprinoši),* un līdz ar to tie izaugsmes kursi varētu būt tādi, kas to redzesloku paplašina *(ar cerību).* Bet tieši par laulības kā vērtības mācīšanu, tādus kursus neesmu dzirdējusi *(pauze).* Diemžēl, šobrīd nav *(mazliet ar nožēlu).* Bet vispār vajadzētu *(pārliecinoši, noslēdzoši).*

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai integrētu laulības vērtību pirmsskolas izglītībā?

– Vieglāk būtu tiem skolotājiem, kuri paši uzskatītu, ka laulība ir vērtība *(ar pārliecību).* Jā, un saprastu, kāpēc laulība ir vērtība, kas ir tās pamatā *(uzsvērti).* Ja nebūs tavas iekšējās pārliecības par to, tā arī nebūs vērtība *(ar skumjām).* Īstenībā man jāsaka jums paldies tieši par šiem jautājumiem par laulību kā vērtību *(atklāti, ar sirsnību).* Es pati personīgi pat nekad līdz šim nebiju aizdomājusies tik dziļi *(nopietni).* Un to tagad sarunas beigās es sapratu *(pauze, noslēdzoši).*

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "laulība" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Jā, bet īstenībā jau mēs tai laulībai kā vērtībai ļoti maz uzmanības pievēršam *(ar nožēlu, skumjām, secinoši).* Tagad, kad tā paanalizē tās dažādās ģimenēs, dažādās situācijas un to bērnu emocionālo nestabilitāti un no tā izrietošās uzvedības problēmas, tas saprotams daudz vairāk. Viss saistās ar vecāku laulību *(noslēdzoši, ar pārliecību).*

– Paldies!

Intervijas transkripts par vērtību "darbs"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "darbs"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā! Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "darbs" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Jā, lūdzu!

– **Kā Jūs izprotat darba kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā? Vai darbs būtu jāaktualizē kā vērtība?**

– Protams, viennozīmīgi, ka jāaktualizē (ar pārliecību). Es domāju, ka darbs, nevar teikt ir vērtību vērtība, bet jebkurā gadījumā, tas ir jāaktualizē *(uzsvērti).* Tas ir ļoti svarīgi pirmsskolā, ko bērni dara un kā darbojas *(nopietni).* Visas darbības ir viņu darbiņš *(uzsvērti).* Es pat uzrakstītu pēdiņās, tas bērnu darbs *(ar smaidu).* Un arī pirmsskolā mēs, par to domājot, sakām, ka tas, bērni, ir jūsu darbiņš nākt uz bērnu dārzu, būt bērnu dārzā *(pārliecinoši, ar uzsvaru).*

Mēs par darbu domājam kā par tādu, kas ir jādara no sākuma līdz beigām *(nosvērti, mierīgi).* Tomēr šajā vecumposmā bērnam var visādi iet, var gribēties, var negribēties ko darīt *(ar sapratni, stāstoši),* bet, ja mēs visi vēlamies, lai mums nākotnes sabiedrība ir tāda, kas darba tikumu ciena, kas negrib tikai saņemt naudu, tad darba tikumam pirmsskolā ir ļoti svarīga vieta *(nosvērti, mierīgi, ar pārliecību).* Un mēs to arī kā pieaugušie ar savu piemēru rādām *(ar pārliecību).* Un ģimene, protams, ģimene *(dzīvi).* Viss nāk no ģimenes *(ar pārliecību).* Mēs, vecāki, piemēram, varam padomāt par savu ģimeni *(nopietni).* Ja es bērnam teikšu: "*Ej un izdari!*", bet pati sēdēšu pie televizora, tad diez vai to darba tikumu tam cilvēciņam iemācīšu *(nosvērti, pārdomājot).* Bet tad, kad bērns saka: "Negribu" – bet mēs ejam un darām kopā *(uzsvērti),* un es pati esmu tas piemērs *(pauze),* tad arī mēs varam kopīgi diskutēt, kāpēc ir tik ļoti svarīgi darbiņu padarīt, kāds ieguvums no tā mums visiem būs *(nopietni).*

Pirmkārt, tas ir tas mans personīgais piemērs *(nopietni),* jo bērni jau mācās no mums *(ar pārliecību).* Viņi mācās, skatoties no mums, pieaugušajiem, skatās, kādi mēs esam, izfiltrē to savu domu *(ar siltumu, pārdomājot).* Jo labāki piemēri būsim mēs, pieaugušie, jo tas darba tikums tajā bērnā tiks ielikts *(stingri, ar pārliecību).* Tā es domāju *(ar uzsvaru).*

– Paldies, par Jūsu atbildi, bet kā Jūs palīdzat bērniem attīstīt pacietību un neatlaidību, veicot uzdevumus līdz galam?

– Nu jā, tas ir tāds, manuprāt, izaicinājums *(ar nelielu nopūtu).* Mūsdienu bērni ir tehnoloģiju laikmeta bērni, un viņiem tā pacietība vispār ir ļoti, ļoti maza *(nopietni).* Ja viņam nav apkārt viss ļoti skaisti un spoži, lai tad vēl kaut ko darītu *(mazliet nosodoši, retoriski)*? Vienkāršie darbiņi ir ļoti grūti *(ar smaidu, uzsvērti)*!

Pirmsskolā, piemēram, mums taču ir grupas noteikumi *(dzīvi, nopietni)*! Tos mēs visi ievērojam, un ir arī tie darbi, ko mēs darām kopā *(uzsvērti).* Es gan esmu novērojusi, ka pirmsskolā tad, kad bērni ir kopā, viņi spēj viens ar otru sadarboties un darīt *(ar pārliecību).* Jautājums tikai, kā motivēt *(retoriski)*? Tās ir uzslavas, tās ir kaut kādas robežas *(uzsvērti).* Ja mēs šo izdarīsim, tad varēsim visi kopā darīt ko citu *(nopietni).* Ja mēs visi kopā sakopsim zāli, mums būs atkal skaisti, kur rīkot svētkus *(filozofiski).* Mēs atkal būsim kopā *(pauze).* Dot arī bērnam to iespēju kritiski izvērtēt, vai tev patīk, piemēram, ka ir

šādi, ka tā vide nav varbūt tik sakopta, akurāta *(nosvērti).* Dot viņam iespēju arī pašam pieņemt lēmumu *(noslēdzoši, ar pārliecību).*

– Paldies, vērtīgi, bet kā Jūs motivējat bērnus, kuri mēdz ātri zaudēt interesi vai vēlmi pabeigt iesākto darbu?

– Nu, mīlestība ir visa pamatā *(ar siltu smaidu).* Es jau iepriekš sacīju, ka es noteikti iesaistīšos arī pati, jo bērniem ir jāredz, ka es kā pieaugušais ne tikai viņus sūtu kaut ko darīt, bet pati iesaistos *(nopietni).* Mēs darām kopā *(uzsvērti).* Un tie motivatori visbiežāk ir kādas uzslavas *(ar pārliecību).* Protams, nevajag sajaukt ar tādām nepamatotām uzslavām *(nopietni).* Mēs ļoti bieži sakām: "Atceries! Vakar tev tik labi tas izdevās, iespējams, ka šodien viena bez tevis galā netikšu *(stāstoši).*" Manuprāt, pedagogiem jābūt ļoti lieliem gudriniekiem, lai viņi atrastu tos pareizos vārdus bērnam pasacīt *(ar pārliecību).* Un tad jau viss notiek *(ar gandarījumu)*!

– Cik brīnišķīgi, paldies! Vai Jūs bērniem stāstāt arī par savu skolotāja darbu un tā nozīmi? Kādas vērtības Jūs cenšaties bērniem nodot, daloties ar savu pieredzi skolotāja profesijā?

– Es domāju, ka tā ir tāda neatņemama ikdienas sastāvdaļa *(ar pārliecību).* Ja ģimenē vecāki ir prioritāte *(nopietni),* tad bērnudārzā tās divpadsmit stundas ļoti bieži skolotājs ir mammas vietā *(ar pārliecību).* Un mēs arī akcentējam tieši šo pedagogu lomu, cik tā ir nozīmīga *(ar svarīgumu, uzsvērti).* Un bērni jau ikdienā redz, kā mēs strādājam *(ar pārliecību).* Viņi aiziet mājās un izspēlē netieši skolotāja lomu savā ģimenē, savās mājās *(ar pārliecību).* Te atkal es gribu akcentēt to personīgā piemēra nozīmi *(nopietni, uzsvērti),* jo, ja es kā pedagogs esmu visu to pozitīvo atklājusi *(ar gandarījumu),* bērns pēc tam to mājās atrāda *(ar pārliecību).* Pārnes to pozitīvo pedagoga piemēru savās rotaļās un darbībā *(paskaidrojoši).* Un es domāju, ka ir daudz to pedagoģisko piemēru bērniem, kas rosina vēlāk dzīvē kļūt par pedagogu *(filozofiski, ar pārdomām).* Nu kaut kā tā *(noslēdzoši, ar smaidu).*

– Paldies, jauki! Bet kā Jūs mācāt bērniem novērtēt citu cilvēku veikto darbu?

– Nu tā jau atkal ir tā ikdienas dzīve, kurā mēs esam iekšā *(nopietni).* Piemēram, mūsu lielais palīgs grupā ir skolotāja palīgs *(ar lepnumu).* Tad, kad mēs kopīgi runājam, cik tas ir jauki, ka ir skolotāju palīgs *(uzsvērti),* ka viņš dara to un to, tad arī runājam, kā mēs varētu šim palīgam palīdzēt, lai būtu vieglāk *(stāstoši, ar pārliecību).* Kā mēs, bērni, varētu ar saviem darbiņiem palīdzēt *(retoriski)*? Un grupiņā ir dežuranti, kas galdus klāj, kas traukus noliek *(uzskaitot).* Mēs, runājot, par to, cik nozīmīgu darbu dara skolotāju palīgs *(uzsvērti),* netieši iesaistām dažādos darbiņos bērnus *(pauze).* Bērni ar lielu prieku veic šos uzticētos pienākumus*(ar gandarījumu)*! Bērni tādā veidā redz, ka, lūk, es varēju palīdzēt skolotāju palīgam darbā *(ar pārliecību, lepnumu).* Tas ir jebkurā profesijā pirmsskolā, kad mēs ar bērniem kopā darbojamies *(paskaidrojoši, stāstoši).* Un ikdienas sarunās, piemēram, grupas skolotāju palīgs jau visu laiku komentē kopīgo darbošanos: "Tagad klāsim galdu! *(uzsvērti)* Kurš man nāks palīgā salvetītes nolikt? *(retoriski)* Tas ir svarīgs darbiņš! *(uzsvērti)*" Mēs visu laiku ko darām, to komentējam *(ar pārliecību).*

– Paldies, par piemēriem! Bet kā Jūs skaidrojat bērniem darba nozīmi un tā vērtību sabiedrībā?

– Es nezinu *(ar nelielu mulsumu),* man liekas, ka mūsu ikdienā mēs tā īpaši to nekur neatdalām *(pauze).* Jo tas ir viens vienots, vesels ikdienas process, kad mēs visi kopā darbojamies *(nosvērti, ar pārliecību).* Mamma, tētis iet uz darbu, viņiem ir savi darbi un savi pienākumi *(uzsvērti).* Bērnam pirmsskolā ir šie savi mazie uzdevumi, ko viņš dara *(ar pārliecību).* Vai viņš mācās, vai viņš kaut ko darbojas *(uzsvērti, skaidrojoši).* Un mēs bērniem tā arī sakām: "Tu esi savā darbiņā, un tu arī savā darbiņā vari būt noguris *(ar siltumu).* Un arī tas darbiņš, ko tu dari, tas ir ļoti, ļoti nozīmīgs *(ar uzsvaru, pārliecību).*" Kaut vai, ja tu kā dežurants palīdzēji auklītei noslaucīt galdu, tad tajā mūsu kopīgajā grupas dzīvē tas ir ļoti nozīmīgi *(ar pārliecību).* Tā vienkārši ir ikdiena *(ar uzsvaru).* Tas nav tā, ka mēs tagad

apsēžamies un runājam par darbu *(ar smaidu)*. Tā ir ikdiena, kur katram ir savi pienākumi, un bērni to zina *(ar uzsvaru un pārliecību)*. Nākamais līmenis jau ir, ka bērni paši bez teikšanas zina, kas darāms (*ar sajūsmu, lepnumu)*. Kaut kas ir izbiris, viņi aiziet, atrod slotu, saslauka *(uzsvērti)*. Viņi zina lietām vietu *(ar pārliecību)*. Tas ir preventīvi iepriekš veiktais darbiņš *(ar gandarījumu)*. Mēs vienkārši visi strādājam *(ar pārliecību, noslēdzoši)*. Es varbūt neatbildu uz to jautājumu *(ar nelielu mulsumu),* bet man tā ir ikdiena *(pauze)*. Tā ir tā ikdiena, un bērnam ir jāsaprot, ka bez darba nekas nebūs *(ar pārliecību)*. Tu vari gaidīt, kad tev kritīs kaut kādi kliņģeri, bet viņi nekritīs *(smaidot, ar humoru)*. Tev pašam ir jāpapūlās *(ar pārliecību)*. Mēs katrs esam atbildīgs *(nopietni)*. Tā ir atbildība *(uzsvērti)*. Mums tieši izglītības iestādē šogad tiek aktualizēta atbildība, kad mēs pilnīgi visos līmeņos, gan pieaugušie, gan vecāki, gan bērni, runājam par šo atbildību mums katram *(ar lepnumu, pārliecību, noslēdzoši).*

– Paldies, ļoti vērtīgi! Bet kādas darbības Jūs organizējat, lai veicinātu bērnu izpratni par dažādiem profesiju veidiem?

– O *(priecīgi izsaucoties)*! Nu, pirmkārt, jau mūsu izglītības iestādē *(uzsvērti)*. Bērni zina tos amatus! Zina, ka izglītības iestādē ir grupas skolotājas, skolotāju palīgs, tad ir mūsu virtuves darbinieki, sētnieks, kuram mēs ejam palīgā lapas grābt un sniegu šķūrēt *(ar pārliecību, dzīvi)*. Un tehniskais darbinieks arī mums vēl tikko nesen bija, kad izlaiduma grupa devās uz tehniskā darbinieka kabinetu un iepazina visus darbarīkus, ar kuriem viņš strādā *(ar gandarījumu)*. Bērni arī paši varēja naglas iesist un skrūves skrūvēt *(ar lepnumu)*. Tā ir tā iekšējā vide *(noslēdzoši)*. Tad mēs noteikti sadarbojamies ar bērnu vecākiem, kuri karjeras dienās nāk iestādē pastāstīt par savām profesijām *(ar pārliecību, dzīvi)*. Un tad ir tas otrs posms, kad mēs dodamies pilsētvidē *(ar gandarījumu)*. Gan pie vecākiem, gan citās darba vietās, kur mēs varam kādas profesijas iepazīt *(ar gandarījumu, noslēdzoši).*

– Paldies! Un kā Jūs veicināt bērnu iesaisti vienkāršos, vecumam atbilstošos darbos grupā, piemēram, rotaļlietu sakārtošanā vai telpas uzturēšanā kārtībā?

– Es gribu teikt atkal, ka pie mums tā ir ikdiena *(uzsvērti)*. Es domāju, ka tas ir iepriekšējais darbs, ko mēs kopā esam darījuši *(ar lepnumu),* un pirmsskolā bērni raujas darboties *(ar smaidu)*. Bērniem patīk būt dežurantiem, tā ir goda lieta *(uzsvērti)*. Viņi mājās vecākiem saka: "Man rīt ir jābūt ātrāk bērnudārzā! Es būšu dežurants *(dzīvi, ar izsaucienu)*!" Bet dežurantiem ir arī sava veida privilēģijas *(ar smaidu)*! Tas nav tikai tā, ka bērni palīdz atnest ēdienu *(uzsvērti).*Viņi saklāja galdus, palīdz pēc tam tos notīrīt *(ar stāstījumu, uzskaitot)*. Dežurantiem ir privilēģija, ka viņi skolotājam palīdz *(ar smaidu)*. Skolotājs norāda, kādus mācību materiālus mums vajadzēs *(ar pārliecību)*. Viņi arī to sagatavo *(uzsvērti)*. Viņi palīdz draugiem, piemēram, izvēlēties kaut ko, un tas ir tāds pilnīgi nedalāms process *(ar pārliecību)*. Un tāpēc, ka dežuranti grupās zina, ka būs ne tikai tas viens monotonais darbiņš, piemēram, nest ēdienu *(dzīvi),* bet skolotājs jau radoši ir izdomājis, ko vēl tajā dienā mēs darīsim. Bērns jūtas svarīgs *(ar pārliecību, noslēdzoši).*

– Paldies par lieliskajiem piemēriem! Bet kā Jūs risināt situācijas, ja bērns izrāda nevēlēšanos iesaistīties uzticētajos pienākumos?

– "Kāpēc tu nevari, vai tev kaut kas sāp? Vai ir kāda problēma tev *(ar satraukumu, dzīvi)*?" Tā mēs parunājāmies, kas ir tas par iemeslu, kāpēc bērns nevar *(nopietni)*. Reizēm ir, ka varbūt bērns nejūtas labi *(ar līdzjūtību)*. Tad mēs citreiz sakām: "Labi, tu tagad nedaudz atpūties *(uzsvēti)*! Pēc tam iesim, es tev palīdzēšu, mēs darīsim kopā *(ar uzmundrinājumu)*!" Jābūt tam akcentam, ka katrs darbiņš ir jāizdara, jo bērni jau reizēm manipulēt sāk *(ar pārdomām)*. Viņiem liekas, ka vienreiz man sāpēs vēders, otrreiz sāpēs, un tad jau man visu laiku sāpēs vēders, tad es neko nedarīšu *(ar smaidu, līdzjūtīgi)*. Tā ir pedagoga gudrība saprast *(nopietni, uzsvērti),* jo mēs sastopamies arī ar tiem "nē" *(nopietni)*. Bet mēs jau tos bērnus tik labi pazīstam, ka mēs zinām, piemēram, ko viņam ļoti gribētos darīt *(dzīvi, mazliet šķelmīgi)*. Varbūt ir kaut kāda aktivitāte, kas viņam patīk *(ar smaidu)*. Ja mēs zinām, ka bērnam, piemēram,

gribēsies ļoti braukt ar robotu biti un tur darboties, tad es saku: "Klau, bite tevi gaida! Bite tevi tik ļoti gaida, ka viņa grib, lai tu to darbiņu izdari, un viņa ātrāk ar tevi satiksies *(ar entuziasmu, prieku, enerģiju)*!" Nu vienkārši tā ir pedagoga gudrība *(ar uzsvaru),* un parasti viss ir ļoti labi *(ar pārliecību, noslēdzoši).* Bērni visu izdara ar prieku *(ar gandarījumu).* Un galvenais ir noteikti *(pauze),* atkal to vārdu "mīlestība" teikšu *(ar pārdomām, nopietni).* Jo tajā brīdī, kad viņš kā maziņais saka: "Nē, es negribu, man tas nepatīk (*bērna balsij līdzīgā intonācijā)*!", ir jāspēj atrast pareizos vārdus *(ar uzsvaru),* kāpēc tas ir svarīgi, kāpēc mums visiem tas ir nozīmīgi *(ar pārliecību).* Nu tad jau ir labi *(ar pārliecību, noslēdzoši).* Es tā pozitīvi uz to visu skatos *(ar smaidu).*

– Cik jauki! Paldies! Un kā Jūs skaidrojat bērniem, ka darbs var būt gan pienākums, gan prieka un gandarījuma avots?

– O *(ar prieku, izsaucoties)*! Par prieku noteikti, par pienākumu arī, jo mums katram ir kaut kāds darbiņš *(dzīvi, uzsvērti).* Mammai savi darbiņi, tētim ir savi darbiņi *(ar uzsvaru).* Skolotājai ir savi *(pauze).* Mums katram ir savi darbiņi, un arī tev ir savs darbiņš *(uzsvērti, ar pārliecību).* Un tā kā es jau iepriekš minēju *(nopietni),* ja mēs visi kopā to izdarīsim, tad, lūk, pēc tam mēs darīsim šo te *(ar pārliecību).* Bet mēs nevaram nedarīt, mums obligāti tas ir jāizdara, jo darbiņš ir kaut kādā noteiktā laikā jāizdara *(ar pārliecību).* Mēs to paveiksim, un tad dosimies pie tā, kas mums visiem patīk, jo izdarīt to arī ir pienākums *(stingri, ar pārliecību).* Tāpēc arī bērniem grupā ir savi tiešie pienākumi *(ar pārliecību, noslēdzoši).* Savādāk jau nevar *(ar smaidu).*

– Paldies! Vai Jūs organizējat tikšanās vai ekskursijas, lai bērni varētu iepazīties ar dažādu profesiju pārstāvjiem? Ja jā, lūdzu, miniet piemērus.

– Mums te ir bijuši frizieri *(ar uzsvaru).* Mums ir bijuši tūrisma informācijas centra darbinieki *(ar uzsvaru).* Mēs esam devušies pie ugunsdzēsējiem *(ar uzsvaru).* Pie mums ir nākuši policisti, pie mums ir bijuši zobārsti *(ar uzsvaru).* Arī kūku cepēja *(ar gandarījumu).* Frizieris pat visiem bērniem frizūras taisīja *(ar prieku)*! Nu neko negriežot *(ar smaidu)*! Tās ir tās profesijas, kuras mēs bez kaut kādiem ierobežojumiem varam ienest gan iestādē, gan doties kaut kur ārpus iestādes *(ar pārliecību).* Zemessargs pie mums ir bijis *(ar uzsvaru).* Ir vēl bibliotēkas apmeklējums bijis, bibliotekāres darbu skatījāmies *(noslēdzoši).*

– Jauki! Un kā Jūs veicināt bērnu izpratni par sadarbības un komandas darba nozīmi?

– Tā jau atkal ir tā mūsu ikdiena *(ar smaidu).* Nu, piemēram, iesākot dienu grupā *(ar uzsvaru, smaidu).* Bērni zina, ka, piemēram, pēc brokastīm, mums ir jānovāc galdi *(ar uzsvaru).* Viņi, piemēram, jau zina, ka, ja Jānītis ir aizmirsis savu trauku aiznest, viņi Jānītim ies palīdzēt *(ar pārliecību, gandarījumu).* Vienkārši tā ir *(ar gandarījumu, noslēdzoši).* Es domāju, arī mans piemērs ir svarīgs, jo bērni jau vēro tos pieaugušos *(ar pārdomām).* Viņi savā starpā sadarbojas *(nopietni).* Tāpēc tas ir arī tas, ko mēs kā komanda runājam un kā komanda rādām piemēru *(ar pārdomām).* Bērni vēro to pieaugušo modeli *(uzsvērti).* Mēs palīdzam viens otram *(ar pārliecību).* Ja tu redzi, ka kādam ir grūti, tu pajautā, vai nevajag palīdzēt *(ar uzmundrinājumu).* Mēs jau no mazākajām grupām mācām bērniem pašiem meklēt palīdzību *(ar pārliecību, nopietni).* Vispirms atrodi bērnu, kurš tev var palīdzēt *(uzsvērti).* Nu tas ir tā organiski *(noslēdzoši).*

– Paldies! Bet kā Jūs sadarbojaties ar vecākiem, lai veicinātu bērnu izpratni par darbu un atbildību ikdienā?

– Nu jā, tas noteikti ir tas lielākais ieguvums vecāku sapulcēs, kad mēs tiekamies, un mēs runājam par tiem vienotajiem noteikumiem, kas ir gan pirmsskolā, gan vecākiem mājās *(ar pārliecību, nopietni), k*o vajadzētu ieviest arī savā mājā *(ar uzsvaru).* Kaut vai par darbu *(pauze).* Ja tu dari darbu, esi sācis, tad tu dari *(nopietni)* un izdari līdz galam *(ar uzsvaru).* Arī tās robežas *(pauze).* Lai nav tā, ka es negribu

un ko tu man padarīsi *(retoriski, mazliet ironiski)*? Tātad par vienotām robežām gan izglītības iestādē, gan mājās *(dzīvi)*.

Un tad tas otrs *(pauze)*. Otrs ir tas, ka mēs diezgan bieži rīkojam arī individuālās sarunas ar vecākiem *(nopietni)*. Kad atnāk vadītājs, vecāks atnāk, ir grupas skolotājs, ir arī vadības komanda *(ar uzskaitījumu)*. Un tad mēs varam tos sāpīgos jautājumus attiecīgi izrunāt *(ar pārliecību)*. Un tad arī vecāks dalās savā pieredzē *(ar pārliecību)*. Varbūt vecāks kaut ko iesaka *(nopietni)*. Varbūt arī mēs kā pedagogi varam ieteikt *(nopietni)*.

Ir jāmēģina, lai bērniem sanāk mājās arī izdarīt to darbiņu *(ar pārliecību, dzīvi)*. Ja spēlē planšeti, cik ilgi grib, darbiņš pagaidīs *(ar pārdomām)*. Bet cik ilgi *(retoriski)*? Atbildība paliek vecāku rokās *(mazliet didaktiski)*. Mums tie bērni būs pieci gadi, vecākiem visu dzīvi *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Kādus pamatus vecāki, ieliks ir svarīgi *(uzsvērti)*. Tas pamats nāk no ģimenes *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Pirmsskolā mēs varam tikai kaut ko pilnveidot, dot kaut ko no sevis *(ar pārdomām, pārliecību)*. Bet pamatbāze ir ģimene, un tāpēc ir ļoti, ļoti būtiski, kā mēs ar tiem vecākiem strādājam *(ar pārliecību, dzīvi)*. Un paldies *(izsaucoties)*! Es gribu arī savas grupas vecākus uzteikt, ka viņi ir ļoti atsaucīgi *(dzīvi, ar lepnumu, emocionāli)*! Un es vērtēju mūsu sadarbību ar vecākiem kā ļoti labu *(noslēdzoši, ar prieku un lepnumu)*!

– Paldies! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Kā Jūs vērtējat nepieciešamību pēc pedagogu profesionālās pilnveides, lai veiksmīgāk attīstītu bērnos izpratni par darba vērtību? Kādi resursi vai mācības varētu būt noderīgas?

– Nezinu *(mazliet samulsums, pauze)*. Man liekas, mēs dzīvojam tajā gadsimtā, laikā, kad informācijas ir tik daudz *(ar pārdomām)*. Svarīgākais ir tas, vai es kā Vivita [vārds mainīts], vai es kā pedagogs vispār gribu kaut ko meklēt, vai mani tas interesē *(ar pārliecību, pārdomām)*. Un tā jau ir mana atbildība *(ar uzsvaru)*. Nu nezinu *(ar pārdomām, pauze)*. Man liekas, ka tagad visa kā ir tik daudz *(ar pārdomām)*. Galvenais ir gribēt *(dzīvi, ar pārliecību)*. Gribēt meklēt, gribēt atrast un gribēt to pielietot *(ar uzsvaru, pārdomām, nopietni)*. Ja man viss būs vienalga, tad, es domāju, mēs varēsim dot cilvēkam nez kādus materiālus, tas nelīdzēs *(ar skumjām, pārdomām)*. Vēlēties darīt, darboties, meklēt *(dzīvi, ar pārliecību)*! Tas ir galvenais *(noslēdzoši, ar pārliecību)*.

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrētu darba vērtību pirmsskolas izglītībā?

– Man liekas, ka jaunajiem skolotājiem vispār ar sevi būtu jātiek galā *(ar nelielu nosodījumu, mazliet dusmīgi)*. Manuprāt, daudziem jaunajiem skolotājiem vispār nav īstas saprašanas *(ar nelielu pārmetumu)*. Viņiem liekas, ka viņi nāks strādāt pirmsskolā, bet viņiem nav saprašanas, ko viņi tur darīs *(ar uzsvaru, ar nelielu nosodījumu)*. Viņiem liekas, ka viņi mīļos tos bērnus un ies labi *(pauze)*. Ir bijis tā, ka cilvēks atnāk *(ar uzsvaru)*. Viņš ir pabeidzis augstskolu, ieguvis izglītību *(nopietni)*. Viņš trīs dienas pastrādā un saprot, ka tas ir ārprāts, ka tas nav priekš viņa *(skaļi, izsaucoties)*. Es esmu par atbildību *(nopietni)*. Ar jaunajiem skolotājiem ir jārunā par darba tikumu *(nopietni, ar uzsvaru)*. Vienam otram, es nesaku, ka visiem, bet vienam otram ir tikai viņiem vien saprotama izpratne par darbu, par darbu, kurā viņš ir nolīgts *(ar nelielu izbrīnu)*. Es nezinu *(pauze),* varbūt augstskolā var kaut kā tam visam vairāk pieskarties *(ar pārdomām)*. Bet es domāju, ka tā ir atkal katra cilvēka atbildība *(ar pārliecību)*. Jaunajiem skolotājiem reizēm ir ļoti augstas ambīcijas par to, ko viņi grib, bet viņiem nav izpratnes par to, kā darīt darbu *(nopietni, ar pārliecību)*. Nu tāpēc mēs jaunajiem pedagogiem pieliekam mentorus klāt *(ar lepnumu)*. Tā kaut kā *(noslēdzoši)*.

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "darbs" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Nu nezinu *(pauze),* es jau vairākkārt teicu vārdu "atbildība" *(ar pārdomām).* Jo, pirmkārt, jau mēs kā cilvēks katrs esam atbildīgs par to, ko darām *(ar pārliecību).* Kuram rakstniekam bija tāds teikums, ka mēs esam atbildīgi par to, ko mēs esam pieradinājuši *(retoriski)*? Ekziperī *(priecīgi izsaucoties)*! Ja tam cilvēkam, tam pieaugušajam cilvēkam nav tās atbildības, tad viņam viss ir vienalga *(nopietni, mazliet skumji).* Svarīga ir ģimene *(ar uzsvaru, pārliecību)*! Ja ģimenē atbildības izjūta nebūs ielikta, tad būs ļoti grūti *(ar nopūtu, skumjām).* Mēs jau redzam arī jaunos vecākus, kuri atnāk *(ar pārdomām).* Viņiem ir prasības, viņiem ir ambīcijas, bet kaut kādi pamati viņiem nav ielikti *(ar skumjām, pārdomām).* Bet paliksim pie atbildības *(ar smaidu, noslēdzoši).*

– Paldies!

Intervijas transkripts par vērtību "daba"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "daba"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā! Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "daba" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Lūdzu!

– Kā Jūs izprotat dabas kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā?

– Nu tas nav pārspīlēts *(ar pārliecību*), ka daba ir vispārcilvēciska vērtība *(uzsvērti)* un ka dabas lomu vispār nav iespējams pārvērtēt *(nopietnā tonī, ar nelielu pauzi)*. Nu teiksim *(mazliet pārdomājot),* ja sākam ar divgadīgu bērnu *(maigi, ar siltu intonāciju)*.Viņš jau ir pārņemts ar vēlmi darboties *(dzīvi),* un patiesībā šajā vecumā bērns iepazīst sevi un sevi pasaulē ar skaņām, ar krāsām, ar formām *(nosvērti, ar* uzsvaru *uz "skaņām, krāsām, formām")*. Un tā patiesībā ir sensorā pieredze *(uzsver vārdu)*. Un kas ir sensorā pieredze? Sensorā pieredze ir izziņas darbības pirmā pakāpe *(pārliecinoši).*

Ja mēs skatāmies tālāk uz nākamo vecuma posmu *(mierīgā intonācijā),* no četri līdz septiņi gadi, tad veidojas līdzpārdzīvojums *(ar siltumu),* kad viņš jau visu prot *(ar uzsvaru)*. Viņš jūt līdzi gan cilvēku ciešanām*,* gan dzīvnieku ciešanām *(nedaudz emocionāli, ar līdzpārdzīvojumu),* un tā patiesībā ir ļoti liela vērtība, ja bērns to izjūt *(uzsvērti)*. Bet kā tad viņš mācās *(retoriski)*? Mācās no mums, no pieaugušajiem, un tas ir par to lomu *(skaidri, uzsverot)*. Patiesībā dabā mēs varam integrēt visas mācību jomas *(ar pārliecību),* mēs varam pat *(neliela pauze, meklējot vārdus)*, negribas lietot vārdu "mācīt" *(ar smaidu balsī),* mācīt valodu. Cik bagātīgi mēs varam runāt, vērojot kaut ko *(ar sajūsmu, paceltā intonācijā)!* Tā ir valoda, matemātika, lielumi, formas, arī krāsas *(ar uzskaitījuma ritmu), jā*, arī māksla *(mazliet uzsverot)*. Kur visi ievērojamie mākslinieki ir gleznojuši *(retoriski)*? Dabā, jā, dabā *(emocionāli, ar uzsvaru)*! Un tāpēc es domāju, ka daba ir ļoti svarīga *(nosvērti, rezumējot).* Bet nu nākamā problēma ir *(nopietni)*, ne jau es to izdomāju, bet to jau mēs redzam *(ar argumentējošu intonāciju),* ir divdesmit pirmais gadsimts. Un tā ir psiholoģiski pedagoģiska problēma *(nedaudz ar uzsvaru),* ka daba it kā attālinās *(ar nožēlu)*. Un kur vēl pilsētā *(retoriski, uzsverot)*? Jā, un kur vēl pilsētā *(atkārtojot, ar uzsvaru)*! Un tāpēc ļoti nozīmīgi ir, kā mēs veidojam gan grupas vidi, gan āra vidi *(noslēdzoši, ar nopietnu intonāciju)*.

– Lieliski, paldies! Un kādas darbības Jūs iekļaujat savā darbā, lai veicinātu bērnu saskarsmi ar dabu?

– Tie ir dabas vērojumi *(skaidri, ar uzsvaru)*. Dabas vērojumi ir visos vecumposmos *(pauze, ar pārliecību)*. Dabas vērošana nav vienkārša skatīšanās *(nopietni, ar nelielu uzsvaru)*. Tā ir skatīšanās un spēja ieraudzīt *(ar sajūsmu, paceltā* intonācijā*)!* Un vērojums ir jāsaista ar ļoti daudzveidīgu bērnu darbošanos *(nosvērti)*. Pasmaržot *(ar smaidu)*, sameklēt *(ar uzsvaru)*, pastāstīt *(dzīvi),* pārrunāt *(sirsnīgi)*, aptaustīt *(ar sajūsmu, pauze)*. Un tas viss kopā ar pieaugušo *(ar sajūsmu, pauze).* Un līdz ar to mēs tieši no bērna uzzinām daudz ko jaunu priekš sevis *(smaidot, ar vieglu pārsteigumu).*

– Paldies! Bet kā, Jūsuprāt, dabas izziņa un mijiedarbība ar dabu ietekmē bērnu attīstību?

– Man ļoti patīk brīvdabas pedagoģijas pārstāvji *(smaidot)*. Tas, ko viņi ir teikuši, ka daba ietekmē bērna emocionālo pusi *(nopietni, ar uzsvaru)*. Es pat pierakstīju *(pauze),* kā viņi dabu raksturo, ka tā nav ne mākslīga, ne garlaicīga un arī laikā nav ierobežota *(ar sajūsmu),* ir iespēja visu redzēt, aptaustīt,

izprast reālā, dabiskā vidē *(nosvērti)*. Jā, un es domāju, ka tieši tā dabiskā vide *(ar pārliecību)*! Man liekas, ka tā mums ir tik ļoti, ļoti aktuāla joprojām *(emocionāli)*! Protams, ka visa pamatā ir tas pedagogs, no kā bērni mācās (*ar pārliecību)*. Jā, to arī autori atzīst, ka visa pamatā ir pieaugušais. Tieši dabā veidojas izpratne un tā pieredze *(novērti)*. Un patiesībā dabā bērna attīstība notiek visās jomās: fiziskā, sociālā, emocionālā *(uzskaitījuma ritmā)*.

Par fizisko attīstību *(pauze)*. Ir tādi bērni, teiksim, ja viņi ir ārā *(smaids),* viņi var lēkt, skriet, rāpot *(ar sajūsmu, uzskaitījuma ritmā)*. Jā, tā ir tā lielā muskuļu grupa *(uzsvērti)*. Mums divām bērnu dārza grupām ir milzīgs ozols lakuma teritorijā *(ar vieglu sajūsmu)*. Sakrīt ozolzīles, bet blakus ir kastaņas, kuram puse ir bērnudārza teritorijā *(pauze)*. Ir arī sakrituši kastaņi. Lūk, tā ir sīkā muskulatūras attīstība *(uzsver),* kad viņš lasa zīles, kastaņus *(ar sajūsmu)*.

Matemātiku visur var integrēt *(pārliecinoši)*. Es rosinu bērnus burtu elementu izlikt ar zīlītēm, ar kastaņiem, ar čiekuriņiem *(uzskaitījuma ritmā ar smaidu)*. Vai ar kociņu ievilkt smiltīs *(ar sajūsmu)*. Tie var būt arī kaut kādi etnogrāfiski raksti *(pauze),* ne tikai matemātika vai rakstītprasmes *(ar pārliecību),* bet kaut kādi kultūras elementi *(nosvērti)*. Daba ietekmē bērnu arī intelektuālajā ziņā *(nopietni)*. Tas, ka bērns dalās idejās *(pauze, uzsvērti)*. Viņš ierauga, viņš dalās savos vērojumos *(ar sajūsmu)*. Viņš dalās savos izteikumos, savos spriedumos *(uzsvērti)*. Es domāju, ka tā saskarsme ir ļoti būtiska *(noslēdzoši)*.

Tās ir sarunas *(pauze),* ja tā ir problēma, tad situāciju risināšana *(nopietni)*. Vai, teiksim, tā ir kāda rotaļa, kur bērniem divatā kaut kas jādara *(dzīvi)*. Tā ir sadarbība ar otru bērnu *(uzsvērti)*. Un skolotājam ir jābūt starp bērniem, jādarbojas kopā *(smaidot)*. Protams, katrā vecumā tās kopīgās darbības būs dažādas *(nosvērti)*. Vai tie būs trīsgadīgie bērni, vai tie būs sešgadīgie *(pauze),* tā būs liela starpība, ko tu dari kopā *(nopietni),* bet patiesībā bērnam tā pieaugošā līdzdalība ir ļoti būtiska *(uzsvērti, noslēdzoši)*.

– Jā! Paldies par atbildi! Bet vai Jūsu mācību iestādē ir nodrošināta piekļuve āra mācību videi? Kā to izmantojat?

– Jāaktualizē abas vides *(nopietni, ar uzsvaru)*. Mums ir dabas centrs grupiņā *(pauze, ar lepnumu)*. Ļoti no skolotāja atkarīgs *(uzsvērti),* kādi ir tie materiāli un kāda ir iespēja tur bērnam darboties *(nosvērti)*. Nu, ir svarīgi, lai tur būtu telpaugi *(ar pārliecību)*. Ir jābūt kaut kādam mini botāniskajam dārzam *(ar sajūsmu)*. Es mērķtiecīgi esmu ieviesusi augus savā grupā *(ar lepnumu)*. Piemēram, līdakas aste *(ar smaidu)*. Es tomēr teiktu "līdakas aste", nevis latīnisko nosaukumu "sansevjēra" *(ar vieglu humoru)*. Kāpēc līdakas aste *(retoriski)*? Nu nav jau tā, ka tikai tas bērns iet un laista *(smaidot)*. To arī diezgan mērķtiecīgi jādara *(nopietni)*. Ja pieaugušais pats nezinu, kas ir sliktāk – neaplaistīt vai pārlaistīt *(ar nelielu ironiju)*, tad viņš bērnam arī to nevar īpaši iemācīt *(nosvērti)*.

Bērns mācās noslaucīt putekļus *(smaidot)*. Līdakas astei ir grūti kaut ko pāri nodarīt *(nopietni)*. Viņš mācās noslaucīt putekļus, bet es arī rosinu domāt dziļāk *(nopietni, pauze)*. Kāpēc tie putekļi jāslauka? Cilvēks elpo ar degunu. Teiksim, aiztaisi deguntiņu ciet *(ar smaidu, mazliet rotaļīgi)*! Nu, cik ilgi tu tā vari *(retoriski, ar sajūsmu)*? Bet puķīte elpo ar lapām. Ja tur ir putekļi virsū, tā nevar paelpot *(ar līdzpārdzīvojumu)*. Tu atkal esi emocionāli iedarbojies uz bērnu *(nosvērti)*. Pēc nedēļas viņš jau otram bērnam pateiks: "Redzi, tā puķe, nevar paelpot *(ar siltumu)*!" Es vienmēr saku, ka mazajiem bērniem pietiek ar līdakas asti *(nosvērti),* bet vecākiem bērniem ir labi, ja ir visas trīs līdakas astes šķirnes – pundur variants, jā, un Laurentija šķirne, kurai ir tās dzeltenās maliņas lapām *(uzskaitījuma ritmā)*. Un tad ir atkal tā vērošana, salīdzināšana *(pauze)*. Kāpēc tās visas ir līdakas astes *(retoriski)*? Bērns meklē kopsakarības *(ar sajūsmu)*. Jo mazāki bērni, jo viņiem patīk skaistas, krāsainas lietas *(ar smaidu),* nu tad, lai ir pelargonija – viena rozā, viena sarkana, viena balta *(ar sajūsmu)*, jo tas pievelk bērnu *(pauze)*.

Ir svarīgi, ka laukumā ir ne tikai smilšu kaste un konstrukcijas *(uzsvērti)*. Mums grupiņām ir katrai sava puķu dobīte *(ar lepnumu)*, neliela, bet ir, jā *(smaidot)*. Ir dobīte, kur tos dārzenīšus audzēt *(ar sajūsmu)*. Tā ir mācīšanās *(pauze)*. Tā ir atbildība *(uzsvērti)*. Un, starp citu, bērniem ir ļoti liela vēlme

pašiem aplaistīt *(ar sajūsmu)*. Tur nevajag pat skolotājas uzaicinājumu *(smaidot)*. Tad mēs vēl varam ar šķērītēm puķu dobē apkārt apgriezt zālīti *(ar smaidu)*. Jā, nav viegli *(nopietni),* ir jāiemācās turēt, jā, ir jāiemācās griezt *(uzsvērti)*, bet es vienmēr uzskatu, ka jāsaka tā – tu paskaties uz to puķudobi, pirms tu esi griezis zāli un pēc tam *(ar sajūsmu)*. Un tad salīdzin *(pauze)*. Kad bija smukāk *(retoriski)*? Un ko tagad vairāk tai puķu dobē vari ieraudzīt *(ar smaidu)*?

Mums katrai grupiņai laukā ir galdiņi *(nosvērti),* pie kā var darboties un strādāt *(pauze)*. Bērns varbūt kaut ko vēro dabā *(smaidot),* bet pēc tam ir iespēja tur apsēsties un zīmēt *(ar sajūsmu)*. Jā, es vēl varētu piebilst par tiem telpaugiem *(pauze),* teiksim, mācī bērniem ieraudzīt *(ar pārliecību),* nevis vienkārši – aizej, nogriez dzeltenās lapiņas *(ar smaidu)*. Bet tā: "Es šodien ieraudzīju, ka kāda no puķītēm jūtas slikti. Kā jūs domājat, kura tā ir *(retoriski, ar siltumu)*?" Lai bērns ierauga pats *(uzsvērti),* nevis es pasaku priekšā, bet es rosinu bērnu ieraudzīt *(pauze)*. Jā, un tad man arī jāparāda, kā griezt *(nosvērti),* vai es pieturu, un bērns griež *(ar smaidu)*. Mēs to varam darīt kopā *(ar siltumu)*. Tā kā ir daudz iespēju *(pauze, rezumējot)*. Es iesaistu bērnus puķu pārstādīšanā pavasarī *(ar lepnumu),* lai viņš kaut ko pietur, lai vismaz izjūt to *(smaidot)*. Viņš var sabērt akmentiņus puķu podam apakšā *(ar sajūsmu),* viņš var pirms tam salasīt ārā tos akmentiņus *(dzīvi)*.

– Brīnišķīgi! Paldies, par piemēriem! Jūs jau esat iezīmējusi, bet es vēlreiz pārjautāšu: "Kā Jūs veicināt bērnos cieņu un rūpes par dabu ikdienas pedagoģiskajā procesā?"

– Nu, protams, šis jautājums atkal ir saistīts ar iepriekšējo *(pauze, ar nosvērtu intonāciju)*. Vide jāveido tāda, kur bērns var daudz darboties *(ar pārliecību)*. Protams, es nedomāju, ka viņam būtu jāravē dobe, kuru trīs gadus neviens nav ravējis *(ar smaidu, mazliet ironiski),* bet svarīgi tas, ka viņš var izraut tās nezālītes *(ar sajūsmu)*. Jā, un ziniet, viņiem patīk to darīt *(ar siltumu, ar smaidu)*. Viņi paņem maisiņu, met iekšā nezālītes *(dzīvi, rotaļīgi)*. Patiesībā ir daudzas lietas, ko viņiem pašiem patīk darīt *(uzsvērti)*. Ja vēl akcentē un pārrunā ar bērnu pēc tam, ko tas dod *(nopietni)*. Es veidoju tādu vidi *(nosvērti),* kur bērns var darboties. Ja viņam tur būs ko darīt, viss notiks *(droši, ar pārliecību noslēdzoši)*.

– Jauki! Un kādas ir galvenās dabā balstītas metodes vai pieejas, ko izmantojat mācību darbā?

– Vai *(ar sajūsmu, mazliet izsaucoties)*! Zināt, nekas jauns nav izdomāts *(ar pārliecību, viegli pasmaidot)*! Palaikam jau kaut ko izdomā *(pauze),* bet šeit gan nekas jauns nav izdomāts *(nosvērti)*. Tā metožu grupa *(pauze)*. Nu teiksim, ka visbūtiskākās ir tās uzskates metodes *(uzsvērti)*, jā, tie vērojami, vērojumi dabā *(ar pārliecību)*. Šeit var pieskaitīt ilustratīvos materiālus: attēlu sižetiskā ainavā, telpu priekšmetiskie tēli, grāmatu ilustrācijas *(uzskaitījuma ritmā)*. Nekad nedrīkstētu būt tā *(uzsvērti, ar nopietnu intonāciju),* ka attēls ir pirmais un tā reālā dzīve ir pēc tam *(pauze)*. Vispirms ir reālā dzīve *(nopietni),* un tad mēs to attēlu varam izmantot, lai precizētu, bagātinātu un saistītu ar to, kas notiek ārā dabā *(nosvērti)*.

Priekšmetiskie tēli *(nosvērti)*. Es pat tos uzskaitītu: ir tādas maziņas sēnes, tur var būt puķītes, tur varbūt putni, kas dzīvo mežā *(smaidot, ar sajūsmu),* un tad ir lielais attēls, jā, tā ir ainava *(noslēdzoši)*. Ar didaktiskām rotaļām, spēlēm mēs varam nevis mācīties kaut ko jaunu, bet mēs nostiprinām, precizējam un bagātinām dabā gūtos iespaidus *(nosvērti)*, piemēram, par sēnēm *(ar smaidu)*.

Un tur vismaz kādas trīs četras būtu jāzina *(uzsvērti)*. Mušmires, kas ir nopietna lieta, ir jāzina *(nopietni)*, gailenītes, kur tad nu vēl baravika *(ar sajūsmu)*! Jā *(izsaucoties)*! Kad tu viņiem stāsti un bērniem ir tie mazie attēli *(pauze)*, tad tos bērns uzliek kopīgā ainavā: pirmā mežā zem lielās priedes izauga maza gailenīte *(stāstījuma intonācija)*. Bērns pēc skolotāja stāstījuma aiziet un papildina ainavu*(ar sajūsmu)*. Beigās mums ir mežs ar visām sēnēm *(ar smaidu, noslēdzoši)*. Es to kā piemēru, kā var didaktisko materiālu izmantot, konkrēti šos te attēlus *(nosvērti)*. Tās būs uzskates metodes *(nopietni)*. Nu tad liekam ļoti būtiskās praktiskās metodes *(uzsvērti)*. Rotaļas, spēles, darba uzdevumi

un eksperimenti *(ar sajūsmu)*. Nu es pieliktu trīs izsaukuma zīmes klāt šeit *(ar smaidu, dzīvi)*. Ir vārdiskās metodes *(nosvērti)*. Nu tie ir literārie darbi *(nopietni)*. Jā, tās ir pārrunas, – pedagoga stāstījums. *(skaidri)*. Ja mēs tā procentuāli ņemtu *(pauze)*, tad es teiktu, ka šīm te no visām mācību metodēm jeb pieejām, nu tām vārdiskajām, būtu jāatvēlē trīsdesmit procenti *(uzsvērti),* ja runājam par pirmsskolas vecumu *(pauze)*. Bet pārējās, lai būtu septiņdesmit procenti dzirdes uztverei *(mazliet pārdomājot)*.

– Paldies! Bet kā Jūs risināt izaicinājumus, kas saistīti ar bērnu ilgstošu uzturēšanos ārā?

– Es domāju, ka nekādi lielie izaicinājumi nav *(nosvērti, ar pārliecību)*. Bērns ir ārā maksimums pusotru stundu *(pauze)*. Vēl es praktizēju, ka nodarbībā ar dabas dominanti vedu bērnus ārā *(ar sajūsmu)*. Vienīgais izaicinājums varētu būt runa par īpašo apģērbu *(nopietni)*. Jā, bet tur ir atkal tāda izrunāšanās svarīga *(pauze)*. Ar vecākiem runāt par to apģērbu *(nosvērti)*, jo, ja tas bērns kaut ko dara ar savu ikdienas apģērbu, kas nav piemērots āra aktivitātēm dubļos vai smilšu kastē *(ar vieglu ironiju)*, tad kāda būs mammas reakcija vakarā *(retoriski, ar smaidu)*? Un tad ir svarīgi, lai pašām skolotājām būtu tas piemērotais apģērbs *(uzsver),* lai arī es varētu tā droši darboties ar bērnu kopā *(nosvērti)*. Nu, tas man liekas arī tāds izaicinājums *(pauze)*. Bet, ja vecāki to saprot, tad viss kārtībā *(ar pārliecību)*.

Jā, tad vēl izaicinājums varētu būt brīvās rotaļas *(nopietni)*. Skolotājam tās jāieplāno ar uzdevumu *(pauze)*. Nu, teiksim *(smaidot),* atrodi koku, aiz kura tu vari paslēpties *(dzīvi)*. Rudenī labs, fantastisks materiāls ir koka lapiņas *(ar sajūsmu)*. No kādām lapiņām mēs varētu pušķīti uztaisīt *(retoriski)*? Ja ir tās situācijas ieplānotas *(nosvērti),* tad bērns brīvi sataisa šauru celiņu vai platu celiņu *(smaidot)*. Ja ir mazie bērni, tad iesaistu sižetu iekšā *(ar rotaļīgu intonāciju)*. Es gribu aiziet ciemos pie zaķa, bet nav taciņas *(stāstījuma intonācijā, ar smaidu)*. Tad bērniem jāsalasa lapas un jāsaliek taciņa *(ar sajūsmu)*. Tikai nelieciet piecus metrus taisīt to celiņu *(ar smaidu, brīdinoši)*, dabūsiet paši taisīt *(dzīvi, ar humoru)!*

– Jauki! Un kā Jūs vērtējat vecāku iesaisti un attieksmi pret bērnu mācīšanos un rotaļām dabā?

– Nu ko lai šeit saka *(pauze, pārdomājot)*. Teiksim tā: "Vecāki, kuri mīl un saprot savu bērnu, iet ar bērnu dabā *(ar uzsvaru, siltā intonācijā)*." Un tad viņi atbalstīs šo mācīšanos dabas vidē *(nosvērti)*. Es teiktu, ka ļoti svarīga ir komunikācija ar vecākiem *(uzsvērti)*. Nav jau tā tikai vecāku sapulcēs *(pauze),* daudz ir individuālo sarunu ar vecākiem *(nosvērti)*.

Vēl vairāk nostrādā tas *(pauze),* ja vakarā mamma atnāk pakaļ *(smaidot),* un bērns ar sajūsmu stāsta, ko ir piedzīvojis *(ar sajūsmu, paceltā intonācijā)*, tad tas nostrādā vairāk nekā skolotāja teiktais *(nosvērti)*. Jā, un es arī liktu izsaukuma zīmi klāt tam *(ar uzsvaru),* cik būtiska ir kopīga aktivitāšu plānošana *(pauze)*. Piemēram, talkas *(pauze)*. Visā Latvijā ir talka, un mums tāpat ir talka *(ar prieku)*. Mēs tur nu arī plānojam, ko bērni var piepalīdzēt pie dažādu dobīšu taisīšanas *(dzīvi)*.

Mēs katru gadu veidojam gaismas ceļu apkārt bērnudārzam vienpadsmitajā novembrī *(ar lepnumu)*. Izmantojam kapu svecītes, ko vecāki sanes *(pauze)*. Burciņas apzīmējam *(ar sajūsmu)*. Es jau vēl iekļauju matemātiku *(ar smaidu)* – trīs karotītes jāieber burciņā smiltis, lai svecīte nestaigā pa stiklu *(dzīvi, ar rotaļīgu intonāciju)*. Tad tikai ieliek to svecīti *(nosvērti)*. Un tad bērni kopā ar vecākiem izveido gaismas ceļu *(ar siltumu)*. Un atkal tā ir kopā darbošanās *(pauze),* un tas ļoti satuvina *(uzsvērti, ar noslēdzošu intonāciju)*.

– Paldies! Bet vai Jūs redzat atšķirības bērnu uzvedībā un attīstībā pēc aktivitātēm dabā? Lūdzu, dalieties piemēros!

– Ja bērns nav ticis laukā *(pauze),* viņš ir nemierīgs, uzvilkts *(uzsvērti)*. Aktīvs ne pārāk labā nozīmē *(nopietni)*. Ko vēl es saku par hiperaktīviem bērniem *(pauze)*, ka tiem ir ļoti svarīgi būt ārā (uzsvērti, ar pārliecību). Skolotājs, ja viņš iziet ar bērniem ārā, pats uzelpo *(ar atvieglojumu, smaidot)*. Un, protams,

ka vienmēr ir svarīgi arī ārā plānot kaut kādas aktivitātes *(nosvērti)*. Ir bērni, kuri vienkārši ir mierīgāki, kad viņi ienāk iekšā *(pauze)*. Viņi aiziet kādā stūrītī, apguļas dīvāniņā, paņem kādu grāmatu *(siltā intonācijā)* vai kopā ar citu bērnu izvēlas galda spēli *(smaidot)*. Un ir otrs variants *(pauze),* ka viņi vēl pienāk klāt un jautā, un stāsta *(dzīvi, ar sajūsmu),* jo viņam ir bijis interesanti *(pauze)*. Viņš arī to stāsta vecākiem *(ar sajūsmu)* vai, brālim un māsai, kuri atnākuši līdzi *(ar smaidu)*. Jā, un tā ir tā dalīšanās pieredzē *(noslēdzoši)*. Nu teiktu tā *(pauze)*, ja viņš arī kaut ko pēc tam jautās skolotājam *(ar siltumu),* tad man ļoti patīk tā pieeja – meklēsim atbildi kopā *(uzsvērti, ar pārliecību)*. Tad skolotājs var paņemt to dabas enciklopēdiju *(pauze)*. Un pienāk vēl kāds bērns klāt *(ar sajūsmu)*. Jā, protams, ka atgriezeniskā saite ir svarīga *(nosvērti)*. "Runājošā siena" *(ar uzsvaru),* kur arī pats bērns var darboties *(pauze),* un savus iespaidus var izlikt *(dzīvi, noslēdzoši)*.

– Jauki, paldies! Bet kā, Jūsuprāt, bērni uztver dabu kā dzīvu sistēmu? Kā to atspoguļojat mācību procesā?

– Nu atkal nekāda jauna Amerika jau nav jāizdomā *(ar smaidu, dzīvi)!* Rudenī tam kokam nobirst lapas *(pauze)*. Un tas ir bez lapām *(nosvērti),* ko bērns redz *(retoriski)*? Kas notiek pavasarī *(ar paceltu intonāciju)*? Bet šo procesu var paātrināt *(ar pārliecību)*. Mēs liekam plaucēties dažādus koku zarus *(smaidot)*. Starp citu *(dzīvi),* arī jau tagad mums grupā ir upeņu zari ar tādiem milzīgiem pumpuriem *(ar sajūsmu)*. Jā, tad bērns redz, ka tā ir dzīvība *(uzsvērti)*. Ja viņa mainās, tad viņš ir dzīvs, viņš mainās *(ar pārliecību)*. Prīmula vispār ir labs piemērs *(smaidot)*. Tu atnāc pirmdienā, tā ir noļukusi *(pauze, ar līdzpārdzīvojumu)*. Tu uzlej ūdentiņu *(dzīvi)*. Tā atdzīvojas, jā *(ar sajūsmu),* un tu vari lietot šo formulējumu bērnam, ka puķīte atdzīvojās *(siltā intonācijā)*. Puķīte ir dzīva *(uzsvērti)*.

Mēs veidojam dārziņu uz palodzes *(pauze),* pavasarī sējam *(nosvērti)*. Teikšu, tur nekad nevar vilties *(ar smaidu)*. Tās ir kliņģerīšu, krešu, samteņu sēkliņas *(uzskaitījuma ritmā, ar sajūsmu)*. Ja tu redzi, ka viņš aug *(pauze),* tad tu zini, ka tas ir dzīvs *(ar pārliecību)*. Vai sīpolloku audzēšana *(dzīvi)*. Zālītes audzēšana Lieldienām *(ar sajūsmu)*. Tu iesēji rudzu graudiņus. Un kas notiek *(retoriski)*? Tāda ir tā reālā dzīve *(nosvērti),* un tas pieaugušais var to akcentēt *(pauze),* bet ļoti bieži ir, ka bērns pats saka man: "Atnāc, apskaties *(ar sajūsmu, silti)*!" Mums bērnudārza teritorijā bija pieklīdis kaķītis *(smaidot)*. Tagad tas jau ir bērnudārzam piederošs *(dzīvi)*. Bērni redz, ka ir arī tās rūpes par to dzīvību jāuzņemas *(nopietni, ar siltumu)*.

– Paldies, paldies! Bet vai Jūs veicat darbības, kas saistītas ar dabas aizsardzību vai ekoloģiskām vērtībām? Lūdzu, aprakstiet!

– Varbūt, ka varētu kaut ko vairāk gribēt *(pārdomājot, ar nelielu nopūtu)*. Bet mums ir grupiņā konteineri *(pauze)* – nu papīra konteineri, plastmasai un papīram *(nosvērti)*. Un tas ir tas, ka bērns atpazīst *(uzsvērti),* viņš zina, kurā kas ir jāiemet *(ar pārliecību)*. Esmu to arī izmēģinājusi *(smaidot),* mākslīgi radīju šo situāciju *(ar nelielu pašironiju),* ka es esmu bērnudārza teritorijā izmētājusi lietas *(ar smaidu)*. Skan jau briesmīgi "izmētā" *(ar humoru)*. Bet ne jau kaut ko tur netīru *(nosvērti),* jā, bet kaut kādus plastmasas korķīšus, papīru, maisiņus un vēl kaut ko *(uzskaitījuma ritmā)*. Bērniem ir gumijas cimdiņi *(smaidot)*. Viņi tos salasa *(pauze),* tad ienāk grupā un uz kādas noteiktas virsmas šķiro *(nosvērti)*. Un bērnam tā ir tāda ļoti laba pieredze. Un viņš pats vairs neko nevietā nemetīs *(noslēdzoši, ar pārliecību)*.

– Un kā Jūs novērtējat dabas nozīmi bērnu emocionālajā un sociālajā attīstībā?

– Psihologi saka *(nosvērti)*, ka divus līdz četrus gadus vecs bērns jau ir spējīgs pārdzīvot tādas elementāras estētiskās jūtas *(pauze),* ko veicina dabas rotaļas *(nosvērti)*. Nu, tad tur ir atkal pieaugušā loma *(uzsvērti)*. Dabas skaistuma uztvere bērnos ir ļoti vāji attīstīta *(nopietni)*. Kad tā veidojas, veidojas arī tas līdzpārdzīvojums bērnam *(siltā intonācijā)*. Laikam jau tā ir *(pauze),* ka tās emocijas visspilgtāk bērns pauž savos izteikumos, smieklos *(ar sajūsmu)*. Emocionālāks bērns sasitīs plaukstas *(dzīvi)*. Vai

vēl viņš būs izbrīnījies par kaut ko *(pauze, ar pārsteiguma intonāciju)*. Jā, tas viss jau runā par šo emocionālo reakciju uz apkārtni *(noslēdzoši)*. Ir svarīgi bērnus iesaistīt daudzveidīgās darbībās ārā *(ar uzsvaru)*. Dabas vērojumu ir svarīgi saistīt ar kādu literāro darbu *(ar pārliecību)*. Un tas literārais darbs var būt kā iedvesmojošs, motivējošs sākumā *(pauze),* pēc tam tas var būt kā rezumējošs *(noslēdzoši)*. Mēs it kā ar to papildinām un precizējam dabā novēroto *(nosvērti),* jo literatūra jau ļoti spēcīgi iedarbojas uz bērna jūtām *(uzsvērti)*. Var rosināt bērnu uzzīmēt to, kas viņam vislabāk patika šodien *(smaidot),* nevis zīmēt to, ko skolotājs ir izdomājis *(pauze)*. Es jau reizēm arī apsēžos blakus *(ar siltumu)* un uzzīmēju to, kas mani visvairāk ir sajūsminājis *(ar sajūsmu)*. Un tad ir savstarpējās sarunas ar bērnu *(nosvērti)*. Rotaļas smilšu kastē *(pauze)*. Tur notiek šī te komunikācija vienam ar otru *(ar pārliecību)*. Vai, teiksim, tā pati puķu laistīšana puķu dobē *(smaidot)*. Pēc darbošanās ārā jānogrābj smilšu kaste *(dzīvi)*. Man ir viens bērns, kurš pats paņems slotiņu *(ar lepnumu),* viņam nemaz nav jāsaka *(pauze)*, viņš paņems slotiņu un noslaucīs smilšu kastē malu. Bet ar tām darbībām ir tā, ka tās nedrīkst būt epizodiskas *(nopietni)*. Tam ir jābūt dienas ritā *(uzvērti)*. Tad, ja tās ir dienas rita sastāvdaļas *(pauze),* bērnam pašam rodas jaunas idejas *(ar sajūsmu)*, ko viņš vēl varētu pats darīt *(dzīvi)*. Ļoti pateicīgs laiks ir rudens *(siltā intonācijā),* kad no dabas materiāla bērns uz asfalta saliek glezniņu *(ar sajūsmu)*. Reizēm es uzlieku pirmā *(smaidot),* tad nāk bērni un papildina *(ar siltumu)*.

– Cik jauki! Paldies! Un kā, Jūsuprāt, dabas mijiedarbība var palīdzēt bērniem attīstīt problēmu risināšanas prasmes?

– Nu, teiksim tā *(pauze),* es sasaistītu šo te ar zinātkāri, ar zinātkāri *(uzsvērti),* kuru bērns izrāda jautājot *(dzīvi),* vai izrādot vēlēšanos to darīt *(ar sajūsmu)*. Un nevajag viņam teikt priekšā *(nopietni, ar uzsvaru)*. Un tad bērns pats atrod to problēmu *(ar pārliecību)*. Nu atkal pieaugušā loma *(nosvērti),* es viņam nesaku priekšā *(ar uzsvaru)*. Bet es jautāju: "Kā tu to varētu izdarīt *(retoriski, siltā intonācijā)*?" Un, tad viņš pats kļūst par šīs radušās problēmas risinātāju *(ar pārliecību)*. Varbūt viņš pats sev radījis to problēmu *(smaidot, ar nelielu humoru)*. Bērnu interesi virza tas, kas viņam ir interesanti *(uzsvērti)*. Ne tas, kas man ir nozīmīgi, vai kādam citam *(pauze),* bet tieši, kas ir viņam *(nosvērti)*. Un ja tā problēma ir viņam nozīmīga *(ar pārliecību),* tad viņš arī risinās to *(noslēdzoši)*. Es tā domāju *(pārdomājot),* ka dažkārt vajadzētu ļoti daudz skolotājam pierakstīt visādas šādas lietas *(nopietni)*. Droši vien grāmatu varētu sarakstīt par tādām lietām *(smaidot, ar vieglu humoru)*.

– Paldies! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Kā Jūs vērtējat nepieciešamību pēc pedagogu profesionālās pilnveides par dabā balstītām mācību metodēm?

– Vispirms jau skolotājam ir jābūt nu tādam *(pauze),* kuram tā daba nav vienaldzīga *(uzsvērti)*. Tad viņš to dabu mācīs, jā *(nosvērti)*. Kā man vienreiz teica viena skolotāja: "*Ciest nevaru telpaugus (ar smaidu, viegli humoristiski)!*" Es saku: "Es nevaru ciest matemātiku, un tāpēc es nemācīšu bērniem to, ja *(ar smaidu, ironiski)*?" Jā, viņš jau to mācīs *(pauze),* bet savādāk *(nosvērti)*. Viņš to darīs savādāk nekā tas, kuram tā daba ir nozīmīga *(ar uzsvaru)*.

Man bailes teikt *(pauze),* bet nu man liekas, ka mēs pārāk daudz piedāvājam darba lapas *(nopietni)*. Bet es uzskatu, cik svarīgi ir *(ar pārliecību),* ka bērns nevis uzreiz velk tur kaut kādus lociņus burtnīcā *(ar nelielu kritiku),* bet tiešām to dara dabā ar kociņu *(ar sajūsmu)*. Zīmē smiltīs *(pauze)*. Tad, izliekot kaut ko, vingrinās pirkstu muskulatūra *(nosvērti)*. Protams, jāorganizē dažādi semināri skolotājiem *(ar pārliecību),* bet es domāju, ka tā ir liela laime *(smaidot),* ja atnāk skolotājs, kuram tā daba ir nozīmīga *(uzsvērti)*. Nevaru jau tā teikt *(pauze),* bet es esmu arī pajautājusi, vai viņš maz ir izvēlējies pareizo profesiju *(ar nopietnu, bet mazliet ironisku intonāciju)*! Ja tu esi emocionāls *(pauze),* ja pats esi ar humora izjūtu *(ar siltumu),* tad jau tur nu ne pa velti saka *(smaidot),* ka bērni aizraujas ar to, ar ko aizraujas skolotājs *(uzsvērti)*. Nu, lai visi labie gariņi stāv mums klāt *(ar sirsnību),* lai mums ir vairāk skolotāju, kas mīl dabu *(noslēdzoši, ar siltu intonāciju)!*

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi būtu Jūsu ieteikumi, lai uzlabotu dabas integrāciju pirmsskolas izglītībā?

– Es teiktu tā *(pauze),* ka tas ir atkarīgs no pašas iestādes *(uzsvērti),* jā, tas ir atkarīgs no iestādes *(atkārtojot, ar pārliecību)*. Es patiesībā nosauktu trīs lietas *(pauze, ar skaidru intonāciju):* vide, integrētās pieejas pilnveidošana, jo tur arī ir varianti un, jā, pedagogs *(nosvērti, ar uzsvaru).* Un droši vien, ka tas pedagogs atkal mums būtu *(pauze),* tas kam izsaukuma zīmes jāpieliek klāt *(ar humoru, smaidot)!* Jā, *(nosvērti),* mēs esam izskatījuši piecpadsmit jautājumus *(pauze),* jā, un mēs katrā no tiem varētu teikt: "Pedagogs, pedagogs, pedagogs *(ar uzsvaru, dzīvi)*!" Viņam ir jābūt tā vēlēšanās *(ar siltumu),* jā *(apstiprinoši).* Mēs nevarēsim nekad izdarīt, ja kāds no augšas teiks, kas jums tur ir jādara *(nopietni, ar pārliecību)*. Tam ir jānāk no pašiem pedagogiem, no iestādes *(uzsvērti).* Mēs ļoti cenšamies *(smaidot),* mums ir arī visādas idejas *(ar sajūsmu).*

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "daba" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Daba nomierina *(nosvērti, ar siltumu).* Dabā bērns iepazīst sevi *(pauze),* un daba nomierina *(uzsvērti, mierīgā intonācijā)*. Un daba sniedz emocijas *(ar sajūsmu).* Jā, par to emocionālo attīstību es gribētu teikt arī to *(pauze),*ka putnu barošana ziemā barotavā ir ļoti audzinošs pasākums *(ar siltumu).* Tik kolosālas emocijas *(ar sajūsmu),* kad bērns ierauga to zīlīti, kura ir atlidojusi *(pauze, ar siltu smaidu)*. Un vēl, ja gatavo to barību paši, nevis nopērk zooveikalā gatavu *(ar pārliecību)*. Mums bija pat dzenis atlidojis uz barotavu *(ar izsaucienu, sajūsmināti)*! Tas bija liels pārsteigums *(ar sajūsmu).* Kādas spēcīgas emocijas *(paceltā intonācijā)*! Jā, es teiktu tā *(pauze)*, kas pašam dabā tuvs un kas tevi iedvesmo *(ar pārliecību),* ar to aizrausi bērnus *(noslēdzoši, ar siltu smaidu).*

– Paldies!

Intervijas transkripts par vērtību "kultūra"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "kultūra"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā! Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "kultūra" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Jā!

– Kā Jūs skaidrojat bērniem kultūras nozīmi un tās vērtību sabiedrībā?

– Vienmēr esmu uzsvērusi, ka svarīga ir ne tikai ikdienas rutīna, bet arī tas, kā mēs kopā ar bērniem runājam par tradīcijām un svētkiem – gan Ziemassvētkiem, Lieldienām, gan Jāņiem *(ar pārliecību)*. Tās ir lietas, ko varam bērniem pasniegt vienkāršā un saprotamā veidā – stāstot, iesaistot, radot noskaņu *(ar uzsvaru)*. Gan lielo bērnu grupā, gan tagad arī mazajā grupiņā es cenšos radīt svētku izjūtu – gan ar telpas dekorēšanu, gan svētku galda klāšanu *(ar pārliecību, aizrautīgi)*. Manuprāt, tā ir viena no tām vērtībām, ko mūsdienās mēdz piemirst, ka svētkiem ir jābūt īpašiem *(ar uzsvaru)*. Ne vienmēr galdam jābūt ar baltu galdautu, bet ir jābūt šim īpašajam brīdim, jāprot to arī izdzīvot *(ar pārdomām)*. Ne tikai "apsēsties un pabūt", bet svinēt – ar attieksmi, ar uzmanības detaļām *(ar pārliecību, dzīvi)*.

Protams, arī stāsti, pasakas ir neatņemama daļa no mūsu ikdienas *(ar uzsvaru)*. Tāpat dziedāšana *(ar uzsvaru)*. Uzskatu, ka grupā noteikti jābūt arī latviešu mākslinieku darbiem *(ar pārliecību)*. Ne obligāti visai sienai jābūt pilnai ar gleznām, bet kaut kam noteikti ir jābūt, lai bērni redz, izjūt, pierod *(ar vieglu smaidu)*. Es bieži izmantoju arī savas meitas darbus. Viņa ir beigusi mākslas skolu, un dažkārt viņas darbi labi sasaucas ar grupā aktuālajām tēmām *(stāstoši)*. Tad tos atnesu, parādu bērniem un vēlāk atkal aiznesu mājās, jo, protams, visu nevar pastāvīgi glabāt dārziņā *(dzīvi)*.

Svarīga ir arī mūzika *(ar uzsvaru)*. Mēs regulāri klausāmies latviešu tautasdziesmas, bērnu dziesmas, piemēram, "*Tutas dziesmas*" – tās šobrīd ir ļoti iecienītas *(ar pārliecību)*. Bērni aktīvi piedalās arī ar kustībām, vingrošanu *(dzīvi)*. Tas ir svarīgi arī mums, pedagogiem, – būt kopā ar bērniem, kustēties, dziedāt, dejot *(ar pārliecību)*. Pedagogam jābūt gatavam pašam iesaistīties visās aktivitātēs *(uzsvērti, ar pārliecību)*. Šodienas bērniem, kuri bieži ir ļoti aktīvi un trauksmaini, labi palīdz klasiskā mūzika *(stāstoši)*. Es to izmantoju guļamistabā, jo tā palīdz bērniem nomierināties un vieglāk iemigt *(ar pārliecību)*. Piemēram, mums grupā ir viens ļoti aktīvs bērniņš, kuram iemigt ir grūtāk. Tad vispirms nodziedu šūpuļdziesmu, pēc tam uzlieku klasisko mūziku, un tas ļoti labi palīdz *(ar pārliecību, stāstoši)*. Bērns nomierinās, iemieg mierīgāk. Tās ir vienkāršas, bet ļoti efektīvas lietas, ko cenšos izmantot savā darbā *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies! Bet kādas latviešu kultūras tradīcijas Jūs uzskatāt par īpaši nozīmīgām bērnu izglītošanā?

– Es uzskatu, ka īpaši nozīmīgas bērnu izglītošanā ir tās tradīcijas, kas veido mūsu kultūras pamatu un identitāti gan lokālā, gan nacionālā līmenī *(ar pārliecību)*. Man personīgi svarīgi ir uzsvērt, ka esmu [...] [norādīta personīga informācija], ka dzīvoju šeit, un arī bērniem es cenšos parādīt, ka vietējās vērtības un bagātības ir jāprot saskatīt un novērtēt *(nopietni, ar pārliecību)*.

Viens no galvenajiem kultūras pamatiem, ko es iekļauju darbā ar bērniem, ir tautasdziesmas *(ar uzsvaru)*. Man ir arī liela, bieza grāmata ar pasakām, ko izmantoju ar piecus, sešus gadus veciem bērniem *(ar smaidu)*. Tā visa ir daļa no mūsu kultūras bagātības *(ar uzsvaru)*. Tāpat gadskārtu svētki –

Ziemassvētki, Lieldienas, Līgo un citi – ir neatņemama ikdienas pedagoģiskā procesa sastāvdaļa *(ar pārliecību, dzīvi)*. Tie bērniem palīdz sajust piederību, iepazīt tradīciju ritmu un simboliku *(ar uzsvaru)*.

Cenšamies arī pievērst uzmanību amatniecības tradīcijām *(pauze)*. Piemēram, bērnudārza tuvumā ir sievietes, kas auž, un mēs ar bērniem esam gājuši skatīties šo procesu *(stāstoši)*. Tāpat esam devušies uz [...] [norādīta personīga informācija], kur viesojāmies pie galdnieka. Bērniem tas ļoti patika *(ar gandarījumu)*. Bērniem bija iespēja ne tikai redzēt, kā top koka priekšmeti, bet arī praktiski darboties, piemēram, izmēģināt "skaņu gultu" – tādu īpašu koka konstrukciju, kurā guļot var dzirdēt skaņas *(ar smaidu, gandarījumu, dzīvi)*. Tā bija ļoti interesanta pieredze, kas bērnos raisīja lielu sajūsmu un interesi *(ar gandarījumu)*. Protams, arī latvju dančiem, rotaļas un tautas mūzika ir mūsu ikdienas sastāvdaļa *(ar pārliecību)*. Mēs dziedam, dejojam, iesaistām bērnus rotaļās, kurās viņi ne tikai kustas, bet arī mācās par mūsu kultūras vērtībām *(dzīvi)*. Šīs tradīcijas vairs pat neskaitu kā atsevišķus notikumus – tās ir kļuvušas par dabisku ikdienas daļu mūsu grupā *(ar uzsvaru, pārliecību)*.

– Paldies, jauki! Lūdzu, vēlreiz akcentēt, kādā veidā Jūs veicināt latviešu kultūras apguvi bērnu vidū ikdienā!

– Kā jau iepriekš minēju, būtiska nozīme bērnu izglītošanā ir sarunām, lasīšanai, stāstīšanai, tautasdziesmām, rotaļām un gadskārtu svētku svinēšanai *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Tas viss veido ne tikai bērna izpratni par kultūru, bet arī emocionālo saikni ar latvisko *(ar pārliecību)*. Īpaši gribētu izcelt dziedāšanu *(nopietni, ar pārliecību)*. Pat ja šķiet, ka šodien viss ir sarežģītāk un daudz ko nevar, piemēram, izdziedāt tautasdziesmas tā kā agrāk, pieredze rāda ko citu *(ar pārdomām)*. Mēs sākam ar pavisam vienkāršām dziesmiņām – "Aijā žūžū", "Velc, pelīte!" un līdzīgām *(ar uzsvaru)*. Bērni tās pazīst, dzird un ātri iemācās dziedāt līdzi *(ar smaidu)*. Tas apliecina, ka šīs dziesmas joprojām ir dzīvas un saprotamas arī mūsdienu mazajiem *(ar uzsvaru, pārliecību)*.

Tā kā pati esmu nākusi no [...] [norādīta personīga informācija] puses, kur šī dziedāšanas tradīcija ir īpaši bagāta, cenšos arī bērniem nodot ko no šī mantojuma *(stāstoši)*. Mums bija pieejama viena vietējās dziesminieces saglabāta šūpuļdziesma – tāda īpaša, ar padsmit pantiņiem *(noslēpumaini)*. Dziesma pēc tematikas ir līdzīga "Aijā žūžū", bet melodiski un tekstuāli citāda, ar savām īpatnībām. Es to dziedu bērniem, un viņi pamazām iegaumē arī šos dziedājumus *(pauze)*. Klausās, sāk dungo līdzi, un gultiņās jau dzirdu, ka viņi mēģina atkārtot *(klusinātā balsī, ar maigumu)*. Šīs ir ļoti vērtīgas, dziļi latviskas pieredzes, ko cenšos saglabāt un nodot tālāk *(noslēdzoši)*.

– Lielsiki! Kā, Jūsuprāt, kultūras izzināšana un iesaistīšanās tradīcijās ietekmē bērnu sociāli emocionālo attīstību?

– Manuprāt, bērni vislabāk iesaistās mācību procesā tad, kad tas notiek rotaļas formā *(ar pārliecību)*. Tieši caur rotaļām viņi kļūst priecīgāki, atvērtāki un dabiskāk iesaistās notiekošajā *(nopietni, ar pārliecību)*. Tā ir iespēja bērniem pašiem būt aktīviem dalībniekiem, un tas veicina arī radošumu un iztēles attīstību *(ar uzsvaru)*. Protams, iztēli nav vienmēr viegli rosināt, dažkārt tas prasa papildu darbu, bet mēs cenšamies – ar dziesmām, stāstiem, rotaļām *(ar smaidu, dzīvi)*.

Rotaļas un muzikālas aktivitātes palīdz bērniem daudz veiksmīgāk apgūt arī tās prasmes, kas ir iekļautas sasniedzamajos rezultātos *(ar nopietnību)*. Caur prieku un darbību notiek dabiskā mācīšanās – bez piespiešanas, bet ar ieinteresētību *(ar pārliecību)*. Ļoti būtiska ir arī emocionālā labizjūta *(ar uzsvaru)*. Tas var būt brīdis, kad bērniņu paņemu klēpī *(ar maigumu)*. Mēs mierīgi pasēžam, padziedam šūpuļdziesmu *(ar sirsnību)*. Arī pastaigas laikā bērni bieži paši sāk dziedāt – viens iesāk, es pievienojos, un tad jau iesaistās vēl kāds *(ar smaidu, sirsnīgi)*. Mazie bērni to uztver kā spēli, dažreiz pat pa jokam pieprasa citu dziesmiņu *(ar smaidu)*. Tā mēs veidojam vidi, kurā bērni jūtas droši, brīvi un viņiem ir interesanti *(ar pārliecību)*.

– Paldies! Vai, Jūsuprāt, bērni, kuri aktīvi piedalās kultūras pasākumos, ir atvērtāki un ieinteresētāki mācībās un apkārtējā pasaulē?

– Jā, es noteikti uzskatu, ka bērni, kuri aktīvi piedalās kultūras pasākumos, ir atvērtāki, zinātkārāki un arī ieinteresētāki gan mācībās, gan apkārtējā pasaulē *(ar pārliecību)*. To ļoti labi var redzēt ikdienas darbā – bērni, kuri ir bijuši dažādos pasākumos, piemēram, tepat [...] [norādīta personīga informācija], kur, šķiet, kultūras aktivitāšu ir pat vairāk nekā pie mums, ir daudz drošāki, viņiem ir plašāks redzesloks, un viņi labprāt dalās ar pieredzēto *(ar nopietnību)*. Protams, tas bieži ir atkarīgs arī no vietējā kultūras nama aktivitātes un iesaistīšanās – cik daudz iespēju bērniem tiek piedāvāts, cik viņi tiek aicināti līdzdarboties *(stāstoši)*. Bet tie bērni, kuri šajās iespējās ir piedalījušies, izceļas – viņi spēj pastāstīt, viņi redz vairāk, viņi dzird vairāk un arī prot izteikties *(ar gandarījumu)*. Piemēram, rīta aplī, kad apsēžamies un pārrunājam, kas noticis brīvdienās, šādi bērni parasti ir tie, kuriem ir daudz ko stāstīt *(ar nopietnību)*. Reizēm pat nākas viņus mazliet piebremzēt, sakot: "Pagaidi, ļauj arī citiem tikt pie vārda!" *(ar vieglu smaidu)* Turpretim bērni, kuri mazāk piedalās sabiedriskajās un kultūras norisēs, bieži nevar tik daudz pastāstīt *(pauze)*. Viņu redzesloks ir šaurāks, un dzīve bieži rit tikai mājas ietvaros *(ar vieglām skumjām)*. Protams, mēs ļaujam visiem izteikties, katram ir sava pieredze, bet to atšķirību ļoti jūt – un tā ir būtiska *(ar uzsvaru)*. Tāpēc es uzskatu, ka kultūras pasākumu apmeklēšana ir ļoti nozīmīga bērna personības attīstībā *(ar pārliecību, stingri)*. Tā paplašina redzesloku, palīdz bērnam kļūt par zinošāku un pārliecinātāku sabiedrības locekli *(noslēdzoši)*.

– Paldies, par piemēriem! Bet kā, Jūsu skatījumā, kultūras apguve palīdz bērniem veidot izpratni par vērtībām, identitāti un piederību sabiedrībai?

– Manuprāt, ir ļoti svarīgi, lai bērns jau agrīnā vecumā apzinātos savu identitāti – iepazītu savas tautas kultūras vērtības, tradīcijas, vēsturi un mantojumu *(ar pārliecību)*. Tas veido viņa piederības izjūtu un kultūras izpratni *(ar uzsvaru)*. Pirms kāda laika bērnudārzā mums bija īpašs projekts, ko organizēja metodiķe – izstāde par senajām lietām *(ar lepnumu)*. Katrs bērns kopā ar ģimeni atnesa kādu priekšmetu, kas saistīts ar viņa dzimtas vai vietējo vēsturi. Tika eksponētas gan vecas fotogrāfijas, gan seni sadzīves priekšmeti, veca nauda *(dzīvi)*. Bija ļoti aizraujoši *(ar prieku)!* Bērni ar lielu interesi apskatīja eksponātus un klausījās stāstos, kā tos lietoja agrāk *(ar uzsvaru)*. Arī man pašai tas bija aizraujoši – redzēt, kā bērni iepazīst pagātni un salīdzina to ar mūsdienām *(ar smaidu)*. Šādi kultūras notikumi ne tikai paplašina bērnu redzesloku, bet arī veicina viņu ieinteresētību par apkārtējo pasauli *(ar pārliecību)*. Tie attīsta zinātkāri, spēju klausīties, stāstīt un mācīties no citu pieredzes *(ar uzsvaru)*. Es uzskatu, ka kultūras pasākumi ir lielisks veids, kā veicināt bērnu vispusīgu attīstību, padarot viņus atvērtākus, radošākus un aktīvākus gan mācību procesā, gan sociālajā mijiedarbībā *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies, jauki! Vai un kā Jūs iepazīstināt bērnus ar citu tautu kultūrām un tradīcijām?

– Jā, arī citu tautu kultūras un tradīcijas mēs bērnudārzā cenšamies iepazīt, lai gan tas notiek vairāk caur vienkāršiem, bērniem saprotamiem veidiem *(stāstoši)*. Visbiežāk tas ir stāstu un pasaku veidā, piemēram, pasakas no dažādām pasaules valstīm, ko bērni klausās ar interesi *(ar pārliecību)*. Dažkārt pievēršamies arī noteiktiem svētkiem, piemēram, ķīniešu Jaunajam gadam *(ar vieglu smaidu)*. Mēs runājam, stāstām, kādas ir svētku tradīcijas citur pasaulē *(pauze)*. Ar Helovīnu gan mēs dārziņā īpaši neaizraujamies *(ar nopietnību)*. Toties Ziemassvētku laikā mēs mēdzam runāt par to, kā šie svētki tiek svinēti citās valstīs, jo ne visur tie notiek tieši tāpat kā pie mums *(ar pārliecību)*.

Vēl viens veids, kā iepazīstinām bērnus ar citām kultūrām, ir mūzika un deja *(ar uzsvaru)*. Piemēram, lielajā grupā bērniem ļoti patika zumba – aktīva, ritmiska un bērniem ļoti saistoša *(ar smaidu)*. Arī man pašai patīk kustēties, tāpēc ar prieku to vadīju *(ar prieku, gandarījumu)*. Tā mēs ne tikai dejojam, bet arī uzzinām, no kurienes šīs kustības nāk, kas ir šo deju pamatā *(ar uzsvaru)*.

Ar ēdieniem gan ir nedaudz sarežģītāk, bet arī tur ir bijuši mēģinājumi *(ar pārdomām)*. Piemēram, tematiskajā nedēļā par Japānu esmu kopā ar bērniem gatavojusi suši – vienkāršotā, bērniem piemērotā versijā, protams *(ar smaidu)*. Tā ir iespēja gan praktiski darboties, gan uzzināt ko jaunu par citām pasaules valstīm *(ar uzsvaru)*. Sadarbība ar vecākiem šajā jomā gan nav bijusi ļoti aktīva, taču, ja tāda iniciatīva parādās, es noteikti atbalstu un cenšos iekļaut arī vecāku iesaisti tematiskajās aktivitātēs *(ar pārdomām)*. Kopumā mēs cenšamies iepazīt, salīdzināt, paplašināt bērnu redzesloku arī ārpus Latvijas kultūras robežām *(noslēdzoši)*.

– Paldies! Bet vai Jūsu praksē nākas nodrošināt iekļaujošu mācību vidi bērniem no dažādām kultūrām? Kāda ir Jūsu pieredze? Vai saskaraties arī ar izaicinājumiem? Lūdzu, miniet piemērus!

– Jā, savā pedagoģiskajā praksē esmu saskārusies ar nepieciešamību nodrošināt iekļaujošu mācību vidi bērniem no citām kultūrām *(ar nopietnību)*. Īpaši spilgti atceros darbu piecgadīgo grupiņā, kurā bija divi brālīši no Ukrainas *(pauze)*. Sākumā bija diezgan sarežģīti – gan bērniem, gan man pašai kā pedagogam *(ar pārdomām)*. Par laimi, viņi saprata krievu valodu, kas atviegloja komunikāciju. Ja būtu bijusi tikai ukraiņu valoda, saziņa būtu bijusi vēl lielāks izaicinājums *(pauze)*. Tas bija laiks, kad man nācās ļoti nopietni gatavoties katrai dienai – pārdomāt, kā pielāgot mācību materiālus un darbības tā, lai arī šie bērni justos iekļauti un saprastu notiekošo *(ar pārdomām)*. Piemēram, ja pārējie bērni apguva latviešu valodas pirkstiņu pantiņus vai klausījās dziesmiņas, tad šiem bērniem piemeklēju līdzīgus materiālus krievu valodā – skaitāmpantus, dziesmas un vienkāršus tekstus *(ar nopietnību)*. Tas nozīmēja papildu darbu, bet tas bija nepieciešams, lai visi bērni varētu pilnvērtīgi piedalīties grupas aktivitātēs *(ar pārliecību)*.

Vēl izaicinājums bija darbā mazajā grupiņā vasarā, kurā bija ļoti mazs bērniņš, apmēram divu gadu vecumā, arī no Ukrainas *(ar pārdomām)*. Ar šo bērnu gāja grūtāk – viņš galvenokārt runāja ukraiņu valodā, robežas uzvedībai nebija skaidri iedibinātas, un komunikācija bija ļoti sarežģīta *(pauze)*. Tas prasīja īpašu pacietību un radošu pieeju, lai atrastu veidus, kā ar viņu veidot kontaktu un pakāpeniski veicināt adaptāciju grupā *(ar pārdomām)*. Tomēr, kopumā vērtējot, kultūras atšķirības pašas par sevi nav šķērslis, ja pedagogs ir gatavs elastīgi pielāgoties un izmantot pieejamos resursus *(ar pārliecību)*. Mūsdienās internetā ir pieejami daudz materiālu, kas palīdz veidot daudzveidīgu, saprotošu un iekļaujošu vidi, kurā katrs bērns var justies pieņemts *(noslēdzoši)*.

– Paldies par atklātību un sniegtajiem piemēriem. Pētījumam tas ir būtiski. Bet kādas darbības Jūs organizējat, lai bērni praktiski iepazītu latviešu kultūru, piemēram, svētki, dziesmas, dejas, teātris, tautas pasakas?

– Mūsu bērnudārzā latviešu kultūras iepazīšana notiek caur dažādām praktiskām un bērniem saistošām aktivitātēm *(stāstoši)*. Galvenokārt tā ir saistīta ar tradicionālo svētku svinēšanu – Ziemassvētkiem, Lieldienām, Jāņiem, Valsts svētkiem un citiem svētkiem *(stāstoši)*. Īpaši jāizceļ Jāņu svinības, kas pie mums tiek organizētas ļoti sirsnīgi *(ar uzsvaru)*. Es parasti tajā laikā esmu atvaļinājumā, bet zinu, ka kolēģi šo svētku norisi veido ar lielu rūpību *(ar pārliecību)*. Ir izveidots simbolisks ugunskurs – drošības apsvērumu dēļ tas, protams, nedeg, bērni lec tam pāri, tiek gatavoti un nesti vainagi, tiek ēsts siers, un visi ir aicināti vilkt tautas tērpus, ja tādi ir pieejami *(dzīvi)*. Šādā veidā bērni praktiski piedzīvo latviskās tradīcijas *(ar uzsvaru)*.

Mēs rīkojam arī radošās darbnīcas – gatavojam svētku dekorus, īpašus ēdienus, kas raksturīgi konkrētajai tradīcijai *(ar pārliecību)*. Latvijas dzimšanas diena un Lāčplēša diena ir īpaši atzīmējami datumi – ar stāstiem par Latvijas vēsturi, nozīmīgām personībām un notikumiem *(ar uzsvaru)*. Lielākie bērni dzied valsts himnu, mācās dzejoļus par Latviju, iepazīst tautasdziesmas *(ar lepnumu)*. Tautas dejas ir svarīga daļa no mūsu kultūras aktivitātēm *(ar uzsvaru)*. Mēs tās mācām jau mazajiem, īpaši pievēršot

uzmanību detaļām – kā pareizi novietot rokas, kāds ir solis *(ar lepnumu)*. Tā kā pati esmu dejotāja, varu bērniem parādīt nianses, kas citkārt var palikt nepamanītas *(ar gandarījumu, lepnumu)*. Tā nav vienkārša kustēšanās – tā ir mērķtiecīga prasmes attīstīšana, kas prasa regulāru darbu *(ar smaidu, pārliecību)*. Attiecībā uz teātra izrādēm – ar mazākajiem bērniem sākam ar vienkāršām dramatizācijām *(ar pārliecību)*. Piecgadnieku un sešgadnieku grupās jau varam iestudēt pilnvērtīgas izrādes *(ar uzsvaru)*. Tas prasa laiku un sagatavošanos, bet tas ir ļoti vērtīgs process gan valodas, gan pašizpausmes, gan sadarbības attīstīšanā *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Kopumā mūsu mērķis ir bērniem ne tikai stāstīt par latviešu kultūru, bet ļaut viņiem to piedzīvot – dzīvot līdzi tradīcijām, darboties un būt daļai no šī mantojuma *(ar nopietnību, noslēdzoši)*.

– Paldies! Un kāda ir tradicionālās latviešu mūzikas un mākslas loma bērnu kultūras izpratnes veidošanā?

– Manuprāt, tradicionālajai latviešu mūzikai un mākslai ir ļoti nozīmīga loma bērnu kultūras izpratnes veidošanā *(stāstoši)*. Tautasdziesmas, dejas, pasakas – tas viss ir mūsu garīgā un kultūras bagātība, ko nedrīkstam aizmirst *(ar pārliecību)*. Tie nav tikai mācību materiāli, bet vērtības, kuras jāceļ gaismā, jāgodā un jānodod tālāk nākamajām paaudzēm *(ar nopietnību, uzsvērti)*. Bērnudārzā šīs tradīcijas mēs ikdienā praktizējam – dziedam tautasdziesmas, mācāmies dejas, klausāmies un stāstām pasakas *(ar uzsvaru)*. Tas bērniem palīdz ne tikai apgūt valodu un ritmu, bet arī veido izpratni par to, kas mēs esam kā tauta, kāda ir mūsu vēsture un saknes *(ar pārliecību)*. Tā ir kultūrizglītība, kas notiek caur pieredzi un emocionālu saikni *(stingri, ar pārliecību)*. Diemžēl, nereti redzams, ka vēlāk – skolā – lielāka uzmanība tiek veltīta ārzemju autoru darbiem, bet mūsu pašu kultūras vērtības paliek ēnā *(ar skumjām)*. Man šķiet svarīgi bērniem vispirms iemācās pazīt savējo – mūsu tautas māksliniekus, rakstniekus, komponistus *(ar pārliecību)*. Tikai tad viņiem veidojas stabila kultūras identitāte *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Skumji ir arī redzēt, ka daudzi bērni mūsdienās nepazīst elementāras lietas no mūsu kultūras *(ar skumjām)*. Tas atklājas, piemēram, dažādos erudīcijas raidījumos *(pauze)*. Arī manā ģimenē redzams, ka, kaut arī mājās ir daudz latviešu literatūras, bieži priekšroka tiek dota grāmatām angļu valodā *(ar pārdomām)*. Tā, diemžēl, ir mūsdienu realitāte *(ar vieglu nopūtu)*. Tāpēc es uzskatu, ka jo agrāk bērniem tiek dota iespēja iepazīt tradicionālo latviešu kultūru – mūziku, mākslu, literatūru –, jo stiprāka būs viņu piederības izjūta un kultūras apziņa *(ar pārliecību, stingri, noslēdzoši)*.

– Paldies! Vai un kā Jūs iedrošināt bērnus un viņu vecākus iesaistīties kultūras aktivitātēs ārpus izglītības iestādes?

– Vecāku iesaistīšana kultūras aktivitātēs ārpus izglītības iestādes viennozīmīgi ir ļoti svarīga, taču praksē tā bieži ir arī viens no lielākajiem izaicinājumiem *(ar vieglu smaidu, pārdomām)*. Mēs cenšamies vecākus iedrošināt, piedāvājam dažādas iespējas, bet atsaucība ne vienmēr ir liela *(ar vieglām skumjām)*. Piemēram, nesenajā Ziemassvētku pasākumā bija nepieciešami palīgi no vecākiem, kas piedalītos kā tēli, kas palīdz izdalīt dāvanas bērniem. Tas ir neliels, bet atbildīgs uzdevums *(stāstoši)*. Diemžēl neviens negribēja pieteikties, jo tas prasa papildu laiku un sagatavošanos *(ar skumjām, vieglu nopūtu)*. Nācās vecākus pierunāt, motivēt – un tas bija ļoti sarežģīti *(ar vieglu nopūtu)*. Agrāk, kad grupā bija citi vecāki, sadarbība bija daudz aktīvāka – tika šūtas maskas, gatavoti tērpi, pat organizētas nelielas izrādes bērniem *(ar sajūsmu)*. Tagadējā situācijā, ja lūdzu pat pavisam nelielu palīdzību, bieži sastopos ar virkni atrunu *(pauze)*. Šodienas vecākiem bieži vien trūkst laika vai vēlmes iesaistīties, un tas ir žēl, jo bērniem šie kopīgie notikumi nozīmē ļoti daudz *(ar pārdomām, vieglu nopūtu)*. Šobrīd domājam par to, kā atsākt vecāku iesaisti, piemēram, teātra dienās *(ar vieglu smaidu)*. Esmu ierosinājusi, lai vecāki varētu paši sagatavot kādu nelielu izrādi vai priekšnesumu bērniem *(ar lepnumu)*. Tomēr jūtu, ka ar šīs grupas vecākiem tas varētu būt izaicinājums *(ar smaidu)*. Neskatoties uz grūtībām, es uzskatu, ka ir būtiski turpināt meklēt veidus, kā iesaistīt vecākus *(ar pārliecību)*. Jebkura viņu līdzdalība – lai cik maza tā arī

būtu – veicina sadarbību starp ģimeni un izglītības iestādi un stiprina bērna saikni ar kultūru un kopienu *(ar pārliecību, noslēdzoši).*

– Paldies! Bet kādas metodes Jūs izmantojat, lai bērniem izskaidrotu latviešu folklorā slēpto gudrību par vērtībām?

– Visbiežāk es izmantoju stāstus un piemērus no savas personīgās pieredzes. Tās ir sarunas pēc pasaku lasīšanas un tautasdziesmu skandēšanas *(ar nopietnību).* Mēs kopā ar bērniem meklējam jēgu šajā saturā, domājam par labo un slikto, par to, kāpēc cilvēks tā rīkojas vienā vai otrā veidā *(stāstoši).* Ļoti svarīga ir individuāla pieeja *(ar uzsvaru).* Ne visiem bērniem vieni un tie paši piemēri būs saprotami vai iedarbīgi *(pauze).* Piemēram, man iepriekšējā grupā bija bērniņš ar speciālām vajadzībām, un ar viņu vajadzēja būt īpaši uzmanīgai – izvēlēties vārdus, piemērot tempu, pielāgot uzdevumus *(ar pārliecību).* Reizēm pat pašai jāpakāpjas soli atpakaļ, jāpielāgojas bērna vajadzībām, nevis vienkārši pateikt: "Nē, tas nav iespējams." *(ar pārliecību)* Tas prasa elastību, iejūtību un pacietību *(ar uzsvaru).*

Reizēm jāmeklē radoši un interaktīvi risinājumi *(ar pārliecību).* Piemēram, jāspēj būt ne tikai skolotājam, bet arī kādam tēlam, kas ieinteresē bērnus *(ar vieglu smaidu).* Protams, vecāki reizēm var gaidīt ļoti daudz – gandrīz kā "*klaunu uz skatuves*", bet svarīgākais ir tas, lai bērniem tas būtu saprotami un saistoši *(ar nopietnību).* Un ar bērniem, patiesībā, ir vieglāk – viņi uztver daudz vairāk, nekā sākotnēji šķiet *(ar pārliecību).* Lielākais izaicinājums reizēm ir tieši sadarbība ar vecākiem, nevis ar pašiem bērniem *(ar uzsvaru).* Galvenais, ko mēs kā pedagogi varam darīt – jau mazotnē ielikt bērnā šo "sēkliņu" – izpratni par labestību, cieņu, darbu, atbildību *(ar sirsnību).* Tās ir vērtības, kuras latviešu tautasdziesmās un pasakās tiek nodotas no paaudzes paaudzē, un mums šis mantojums jāprot pasniegt tā, lai tas bērnā paliktu un augtu *(ar pārliecību).*

– Paldies! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, kā efektīvāk integrēt kultūras vērtības pirmsskolas izglītībā?

– Manuprāt, vissvarīgākais, lai kultūras vērtības efektīvi integrētu pirmsskolas izglītībā, ir tas, ka pašam pedagogam ir jābūt ar sirdi un dvēseli iekšā šajā procesā *(ar pārdomām, nopietni).* Pedagogam ir jāmīl kultūra – jāmīl dziedāt, dejot, stāstīt, radoši izpausties, spēlēt teātri *(ar sirsnību).* Ja pats skolotājs to dara ar prieku, tad arī bērni ar prieku sekos *(ar uzsvaru).* Es gan pati nespēlēju teātri, lai gan agrāk to darīju *(pauze).* Tagad man vīrs spēlē *(pauze).* Ja arī es vēl sāktu spēlēt teātri, tad droši vien mājās vispār netiktu, jau tā darba dienas ir intensīvas *(ar smaidu, smiekliem).* Arī pēc darba laika bieži nākas gatavot materiālus, domāt aktivitātes, meklēt risinājumus. Pedagogam jāprot balansēt arī ar savu atpūtu *(ar uzsvaru).*

Ļoti būtiska ir arī kultūras vides veidošana grupā – tā var būt vienkārša, bet ar latviskiem elementiem: tautastērps, latviskas lellītes, latviešu mākslinieku darbi *(ar pārliecību).* Es pati bieži nesu uz grupu arī dažādas lietas no mājām, kas ir man mīļas un piemērotas tēmai *(ar vieglu smaidu).* Man tas šķiet svarīgi – bērniem ir jāizjūt šī latviskā vide kā dabiska daļa no ikdienas *(ar uzsvaru).* Dziesmas, rotaļas, pasakas – tas viss nav atsevišķa "mācību stunda", bet gan ikdienas sastāvdaļa *(dzīvi).* Tas kļūst par daļu no bērnu dienas ritma, un tā mēs dabiski ieaudzinām viņos cieņu un interesi par savu kultūras mantojumu *(ar pārliecību, dzīvi).* Jaunie pedagogi nedrīkst baidīties – ne visiem viss uzreiz sanāks, un tas ir normāli *(ar pārliecību, nopietni).* Galvenais ir būt radošiem, atvērtiem, meklēt savu ceļu un nenobīties no grūtībām *(ar uzsvaru).* Un mums, tiem "vecajiem dinozauriem", kā mēdz jokojot teikt, arī ir jābūt gataviem sniegt palīdzīgu roku – atbildēt uz jautājumiem, iedrošināt, padalīties ar pieredzi *(ar smaidu, pārliecību).* Sākums nekad nav viegls, bet ar atbalstu un vēlmi mācīties viss pamazām nostājas savās vietās *(ar uzsvaru).* Tā arī rodas stiprs, mērķtiecīgs pedagogs, kurš spēj iedvesmot bērnus un ar prieku nest latviskās kultūras vērtības tālāk *(ar pārliecību, sirsnīgi).*

– Paldies, par atbildi! Vai Jūs iesaistāties profesionālās pilnveides pasākumos par kultūras apguvi pirmsskolā? Ja jā, lūdzu, miniet piemērus!

– Jā, es iesaistos profesionālās pilnveides pasākumos, taču jāsaka godīgi, ka tieši par kultūras apguvi pirmsskolā piedāvājums nav ļoti plašs *(ar uzsvaru)*. Lielākoties piedalāmies vispārējos metodiskajos semināros, kuros nereti arī tiek skarta kultūras tēma, bet specifiski pasākumi, kas pilnībā veltīti latviešu kultūrai vai tās integrēšanai pirmsskolas izglītībā, ir salīdzinoši reti *(stāstoši)*.

Es jau iepriekš minēju par projektu, kur tika organizēta izstāde ar senajiem priekšmetiem, ko ierosināja iestādes metodiķe, un mēs tajā aktīvi iesaistījāmies *(stāstoši)*. Tas bija vairāk vietējas iniciatīvas piemērs, kas arī kalpoja kā mācību process gan mums, pedagogiem, gan bērniem un vecākiem *(ar pārliecību)*. Ikdienā tomēr vairāk sastopamies ar mācību materiāliem un piedāvājumu, kas saistīts ar tehnoloģiju izmantošanu vai valodas prasmju attīstību *(ar pārdomām)*. Protams, arī tur iespējams integrēt kultūras saturu, piemēram, izmantojot digitālos rīkus, lai klausītos tautasdziesmas vai skatītos latviešu animācijas, kas balstītas pasakās *(ar uzsvaru, vieglu smaidu)*.

Tā kā strādāju arī mazajā grupā, kur mācību saturs ir ļoti vienkāršots un vairāk balstīts uz rotaļām, arī profesionālās pilnveides pasākumi bieži vien fokusējas uz vispārīgām pedagoģiskām prasmēm, ne tik daudz uz kultūras satura specifiku *(stāstoši)*. Tomēr es uzskatu, ka jebkura jauna zināšana vai ideja var tikt pielāgota, lai bagātinātu bērnu pieredzi arī kultūras aspektā *(ar uzsvaru)*.

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi resursi vai profesionālās pilnveides darbības, Jūsuprāt, būtu nepieciešamas, lai skolotāji varētu labāk mācīt kultūras vērtības?

– Manuprāt, lai skolotāji varētu kvalitatīvi un pārliecinoši mācīt kultūras vērtības pirmsskolā, nepieciešami gan praktiski resursi, gan profesionālās pilnveides iespējas, kas ir mērķētas tieši uz kultūras tematiem *(ar pārliecību)*. Lai arī šobrīd mācību materiālu netrūkst, lielākoties tie ir jāmeklē pašiem – internetā, dažādās platformās *(ar uzsvaru)*. Tas, protams, ir iespējams, taču meklēšana prasa laiku, un tas ir resurss, kura bieži vien pietrūkst *(ar uzsvaru, nopietnību)*. Mums ir pieejamas tehnoloģijas – planšetdatori, telefoni –, un arī bez interaktīvās tāfeles iespējams atrast un atskaņot gan tautasdziesmas, gan stāstus, gan mācību materiālus *(ar pārliecību)*.

Es domāju, būtu vērtīgi, ja mums būtu vairāk praktisku, reālajā dzīvē balstītu pieredzes iespēju, piemēram, ekskursijas uz vietām, kur var iepazīt latviešu kultūru dzīvē *(ar pārliecību, nopietnību)*. Mazajiem bērniem tas īpaši svarīgi, jo viņi labāk uztver, ja var redzēt, dzirdēt, sajust *(ar uzsvaru)*. Būtu ļoti vērtīgi, ja mēs ar grupiņu varētu aizbraukt, piemēram, uz [...] [norādīta personīga informācija] paklausīties dūdas, apskatīt tautas tērpus, satikties ar kādu tradīciju pratēju *(ar sirsnību)*. Diemžēl, bieži vien budžeta ierobežojumi to apgrūtina. Šobrīd lielākās grupas var varbūt vienu vai divas reizes gadā doties ekskursijā, bet mazākie bērni šādās iespējās paliek ēnā *(ar skumjām)*.

Ļoti būtiska būtu arī regulāra un kvalitatīva pieredzes apmaiņa starp skolotājiem *(ar pārdomām)*. Jau šobrīd mums notiek pedagogu tikšanās, un tajās var apmainīties ar idejām, bet būtu vērtīgi, ja šīs tikšanās vairāk vērstos tieši uz kultūras mantojuma integrēšanu izglītības darbā – gan caur dziesmām, gan rotaļām, gan radošajām darbnīcām *(ar pārliecību, dzīvi)*. Viens ļoti jauks piemērs bija pagājušajā gadā, kad viena bērna mamma, kas strādā [...] [norādīta personīga informācija], meitas dzimšanas dienā uzdāvināja visai grupai iespēju apmeklēt teātra izrādi *(ar sirsnību, vieglu smaidu)*. Tā bija brīnišķīga pieredze – bērni piedzīvoja kultūru dzīvajā, un tas uz viņiem atstāja paliekošu iespaidu *(ar gandarījumu)*. Šādas iniciatīvas ļoti atbalstu un uzskatu, ka tās vajadzētu veicināt un atbalstīt arī plašākā mērogā *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "kultūra" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Laikam nē, viss pateikts *(ar smaidu)*.

– Paldies!

Intervijas transkripts par vērtību "latviešu valoda"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "latviešu valoda"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā! Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "latviešu valoda" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Jā, protams!

– Kāda, Jūsuprāt, ir latviešu valodas loma pirmsskolas izglītībā, un vai tā būtu jāaktualizē kā vērtība?

– Man ir trīs augstākās izglītības *(ar lepnumu, uzsvērti)*. Pirmā – pirmsskolas skolotājs, iegūta [...] [norādīta personīga informācija] *(ar pārliecību)*. Otra izglītība – latviešu valoda un literatūra pamatskolā *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Mana lielākā darba mūža daļa ir pagājusi, tieši mācot latviešu valodu un literatūru *(uzsvērti, ar gandarījumu)*. Pēdējie astoņi gadi saistīti arī ar logopēdiju *(ar nopietnību, uzsvērti)*. Man tieši tā valodas joma ir ļoti tuva *(ar gandarījumu)*. Valoda ir jebkuras tautas pastāvēšanas pamats *(ar pārliecību)*. Arī nācijas, kas jau ir augstākā pakāpē *(ar nopietnību)*. Ja nav valodas, tad nav arī tautas *(stingri, ar pārliecību)*. No šī viedokļa mēs skatāmies plašāk – kā pazuda prūšu valoda, kad to asimilēja *(ar pārdomām)*. Ir palikušas tikai divas baltu valodu grupas *(uzsvērti, ar nopietnību)*. Ir pilnīgi skaidrs, ka latviešu valoda kā tautas pastāvēšanas pamats ir ļoti svarīga *(dzīvi, ar pārliecību)*. Jādomā par latviešu valodu kā dzimto valodu, tas ir tik ļoti būtiski *(ar pārliecību)*. Mēs, dzimtās valodas lietotāji, skatāmies uz tiem latviešu valodas lietotājiem, kuriem latviešu valoda ir otrā, varbūt pat trešā valoda *(ar pārdomām)*. Ja viņi ir šīs valsts pilsoņi, viņi ir šīs valodas lietotāji *(ar pārliecību)*. Un tad tas nozīmē, ka uz viņiem attiecas arī tas, ka latviešu valodu lietot ir ne tikai gods, bet arī pienākums *(ar pārliecību)*. Ja tā, tad tas nozīmē, ka pirmsskolas posmā sāk šo valodas apguvi un turpina apgūt visu mūžu *(ar pārdomām)*. Tas ir tikpat svarīgi, kā raudzīties uz latviešu valodu kā dzimto valodu *(ar nopietnību)*. Tātad valsts valodas lietotājiem ir jāprot tā lietot vietā un laikā, jāaudzina bērnos lietot valodu, jāmāca tā cittautiešiem *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies, lieliski, bet kā, Jūsuprāt, latviešu valodas kā vērtības aktualizēšana pirmsskolā ietekmē bērnu valodas attīstību un spējas sazināties?

– Jā, pirmkārt, ir svarīga pašu pieaugušo prasme kvalitatīvi lietot valodu *(uzsvērti, ar stingrību)*.

Atšķiras, kā vecākās paaudzes cilvēki lieto latviešu valodu no tā, kā jaunākās paaudzes cilvēki runā *(ar nopietnību)*. Atšķiras runas intonatīvais skanējums *(uzsvērti)*. Tas ir pilnīgi citādāks *(pauze*). Un man liekas, ka tā ir problēma, ka jaunās skolotājas arī mēdz runāt tieši tā kā jaunieši, paraujot teikuma beigas uz augšu *(ar nopietnību)*. Tā veidojas citādāks valodas plūdums *(ar pārliecību)*. Tas ir tā, it kā visu laiku jautātu *(paskaidrojoši)*.

Tā nav pareizā valodas plūsma *(ar uzsvaru)*. Un es domāju, ka nebūtu slikti, ja pirmsskolas skolotāji, zinot, ka tagad jaunajā paaudzē patiešām ļoti strauji ienāk anglicismi un cits runas plūdums, tiktu izglītoti *(dzīvi, ar aizrautību)*. Viņiem vienkārši parādītu kā spogulī un ar piemēriem demonstrētu, kā skan viņu valoda *(dzīvi)*, jo cilvēks jau sevi pats nedzird *(ar uzsvaru)*. Es noķēru tādu mirkli, ka pat skolas mācību pārzine, kas bija gados jauna sieviete, runāja nepareizi. Domāju, kā man viņai to pateikt,

bet tad jāsaņem sava pilsoniskā drosme *(ar smaidu)*. Jāpasaka, kā tas izklausās *(uzsvērti, ar pārliecību)*. Bet tad ir vajadzīga liela drosme un prasme diplomātiski pateikt *(ar pārdomām, nosvērti)*. Jā, ir vajadzīgi kursi par to, kā pareizi lietot valodu, lai tā nebūtu tāda pati kā jauniešiem uz ielas *(dzīvi, ar entuziasmu)*! Ar bērniem ir jārunā pareizi *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Kvalitatīva latviešu valoda ir, ja pareizi lieto ģenitīva formu, kuru mūsdienās kaut kā ignorē *(ar pārliecību, nelielām skumjām)*. Ne vokatīvs, ne ģenitīvs praktiski netiek lietots *(ar skumjām)*.

– Paldies, par piemēriem un novērojumiem, bet kā latviešu valodas apguve ietekmē bērnu sociāli emocionālo attīstību? Un vai valodas lietošana palīdz bērniem labāk izprast savas emocijas un sazināties ar citiem?

– Pilnīgi noteikti es zinu, ka valoda netiek apgūta tajā laikā, kad tā ir jāapgūst ģimenē *(nopietni, uzsvērti)*. Jā, ar bērnu nerunā *(pauze)*. Vecāks ir pieslēdzies internetam, nevis bērnam, tā tas mūsdienās, diemžēl, tiešām notiek *(ar pārliecību)*. Nav acu kontakta jau kopš tā brīža, kad bērns ir ieraudzījis dienas gaismu šai saulē *(ar skumjām)*. Ja vecāks neredz, vai bērns virza skatu uz priekšmetu, tas nozīmē, ka vēlāk bērnam būs lasīšanas traucējumi *(nopietni, uzsvēri)*. Tas viss ir tik ļoti saistīts *(dzīvi)*! Tāpēc tik svarīga ir vecāka uzmanīgā attieksme pret savu bērniņu *(emocionāli, dzīvi, ar pārliecību)*. Ieklausīšanās, ieskatīšanās viņa actiņās *(emocionāli)*. Tajā brīdī, kad vecāks atkārto bērna burbulēšanu, viņš tiek sadzirdēts *(ar maigumu, pārliecību)*. Tās ir pirmās emocijas *(ar smaidu)*. Man bija saruna ar pieredzes bagātu logopēdi *(mazliet noslēpumaini)*. Viņa teica, ka tagad ir "jāšauj ar visiem lielgabaliem uz zvirbuļiem, jo suni ved, bērnu velk *(ar vieglu smaidu, humoru)*." Vecāki ir jāpiesaista bērnam *(ar uzsvaru)* un jāparāda, ka tas ir bezgala svarīgi *(ar pārliecību)*. Tas jārunā vecāku sapulcēs *(ar uzsvaru)*. Par to vajadzētu rakstīt ar lielajiem burtiem *(ar uzsvaru, nedaudz izmisīgi)*. Laikrakstos vajadzētu veltīt rakstu slejas (nedaudz paaugstinātā balsī). Konferences par to vajadzētu veltīt, cik ļoti vecāki nezina, ka acu skats ir pats primārais, ar ko mēs sākam *(enerģiski, ar pārliecību, uzsvērti)*. Ja tas nenotiek, tad veidojas neīstie autisti, kuriem liekas, ka neviens uz viņiem neskatās *(ar pārliecību, nedaudz dusmīgi)*. Kāpēc viņiem būtu jāskatās actiņās *(retoriski)*? Tieši ģimenē sākas šī latviešu valodas apguve *(uzsvērti, ar pārliecību)*.Valodu apgūst klausoties un runājot ar bērnu *(uzsvērti)*. Bērnam nav attīstīta valoda, nav vārdu krājuma, ja viņš nav pieradis ieklausīties un runāt *(ar pārliecību)*. Ja viņš nav pieradis sadarboties, ja viņš tikai ar pirkstu ir bakstījis planšetē *(ar nopietnību, uzsvērti)*. Tad bērnudārzam ir ļoti grūti sākt no nulles, bet, diemžēl, tā arī notiek *(ar nopūtu)*. Fiziski bērns pieaug *(pauze)*, bet saistībā ar šo runas un valodas attīstības aizturi viņš neprot valodu lietot, un tas rada agresivitāti *(paskaidrojoši, stāstoši)*. Lielā mērā arī daudz uzvedības traucējumu rodas no tā, ka bērns neprot pateikt, kā viņš jūtas, ko viņš grib, un neviens viņu nesaprot *(ar pārliecību, nopietni)*. Valodas lietošana palīdz bērnam labāk izprast savas emocijas un sazināties *(uzsverot katru vārdu)*. Ja bērns pateiks: "Es esmu dusmīgs," puse dusmas jau būs aizgājušas *(ar smaidu)*. Tagad ir populāri "smaidiņi", un tas ir tā jauki *(ar smaidu, sirsnīgi)*. Ir uzreiz uzskatāmi, kā bērns jūtas, vai ir domīgs, vai dusmīgs *(ar siltumu)*. Un tad par to runājam *(noslēdzoši)*.

– Paldies! Pastāstiet, lūdzu, kā Jūs pirmsskolas izglītībā veicināt bērnos cieņu un lepnumu par latviešu valodu!

– Nu, pirmkārt, jau tie ir ikdienas vārdi "labdien", "lūdzu" *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Tā jau ir saikne ar kultūru, bet tā ir arī attieksme pret savu valodu *(ar pārliecību)*. Tad ir attieksme pret otra teikto *(pauze)*. Nepārtraukt, klausīties, uzklausīt *(uzsverot katru vārdu)*. Ir svarīgi bērnam, kuram latviešu valoda nav dzimtā valoda, tad, ja bērns ir ko pareizi pateicis, mēs viņam aplaudējam *(ar pārliecību)*. Mēs tev aplaudējam, jo tu pateici: "Šodien spīd saule," un mēs tev aplaudējam, jo tiešām tu to vari pateikt *(uzsvērti, sirsnīgi, ar gandarījumu)*. "Šodien ir migla," man teica viens krievu tautības puisis *(ar maigumu)*. Viņš jau zina, kas ir migla *(ar lepnumu)*! "Jā, šodien bija tāda migla, ka tā gulēja kā tāda sega

uz zemes," es viņu papildinu *(emocionāli, ar sirsnību*). Un viņš ir lepns par savu prasmi pateikt latviski, šis krievu tautības puisis *(ar gandarījumu)*.

Jā, skaitāmpanti *(priecīgi)*! Sākam septembrī un parādām Ziemassvētkos *(ar smaidu)*. Mēs varam radīt daudz priecīgu situāciju, lai bērns šo latviešu valodu lietotu, un visi kopā priecātos par viņa prasmi *(dzīvi)*. Tā kā Rūdolfs Plēpis dzied: "Sākas viss ar mazumiņu, mazu kripatiņu *(ar smaidu)*." Parasti rosinām bērnus pastāstīt, kas ir darīts brīvdienās *(pauze)*. Mācām novērot un pastāstīt *(uzsvērti)*. "Es tev aplaudēju, jo tu esi malacis, tu proti pastāstīt *(ar pārliecību)*.

Svarīgi ar katru bērnu dienā parunāt, kaut minūti tieši ar viņu *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Tad tā ir saruna par būtību, atklājas, kā bērns jūtas, ko viņš gribētu darīt (*ar sirsnību, empātiju)*. Un tad bērns jūtas sadzirdēts, uzklausīts *(ar siltumu)*. Ļoti svarīga ir atbalstoša vide *(ar pārliecību)*.

18. novembris laukos tiek plaši svinēts *(ar uzsvaru)*. Visi bērni iesaistās svētku sagatavošanā, jo visi mācās dejot, visi mācās dziedāt *(ar lepnumu)*. Kas labāk runā, tas uzstājas ar dzeju *(ar uzsvaru)*. Bērni mācās uziet uz skatuvi *(pauze)*. Tā ir kultūra *(ar uzsvaru)*. Ar lepnumu runāt par latviešu tautas vērtībām, dziedāt latviešu dziesmas *(ar gandarījumu, pārliecību)*. "Ai, man asaras saskrēja acīs *(emocionāli)*!"

– Paldies, ļoti emocionāli, bet kā, Jūsuprāt, var motivēt bērnus lietot latviešu valodu pareizi un ar prieku?

– Bērniem daudz ko var iemācīt, izmantojot rotaļas *(ar pārliecību)*. Piemēram, ģeniālas ir pirkstiņrotaļas, skaitāmpantiņi saistībā ar pirkstu kustībām *(ar smaidu, pārliecību)*. Taču patiesībā tās ir tautas dziesmas *(pauze)*. Baiba Brice izmantojusi daudz tautas dziesmu, kur ir labs valodas ritms *(nopietni)*. Bērniem tās patīk skandēt *(ar smaidu)*. Sanāk jau tā, ka bērns iemācās šo valodas ritmu salāgot ar pirkstu kustībām *(ar pārliecību)*. Es domāju, ka tā ir kaut kāda ķermeņa bauda *(ar pārdomām)*. Bet ir svarīga regularitāte *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Man ir arī valodas spēles *(mazliet noslēpumaini, nebēdnīgi)*. "Kad es dodos ceļojumā, ko es ņemu līdzi *(retoriski)*?" Akuzatīva locījums "ko?" – somu *(ar uzsvaru)*. Otram bērnam ir jāpasaka *(ar smaidu)*. Šādā veidā var iemācīties visus locījumus *(nopietni, ar pārliecību)*. Spēle "Es šodien pateicos" – "kam?", datīva forma *(ar uzsvaru)*. Tā pavisam vienkāršas lietas var iemācīt, galvenais, lai tas būtu priecīgs notikums *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Rotaļu veidā pirmsskolā visu var labi apgūt *(noslēdzoši)*.

– Paldies! Lieliski, Jūs jau netieši pārgājāt uz manu nākamo ieplānoto jautājumu: "Vai Jūs savā ikdienas darbā izmantojat spēles, radošas metodes vai interaktīvas darbības, lai attīstītu bērnu valodas prasmes? Lūdzu, miniet piemērus!"

– Pirmkārt, ir jādzird *(ar uzsvaru)*. Klausīšanās prasmēm ir jābūt pirms runāšanas prasmes (ar pārliecību). Ja vecāki ir lasījuši mājās priekšā un bērns ir iemācījies klausīties, tad tas ir milzīgs atspaids skolotājam pirmsskolā, kad viņš sāk obligāto pirmsskolas izglītības posmu *(dzīvi, ar pārliecību)*. Ne jau visi bērni divos gados vai pusotrā sāk apmeklēt pirmsskolu *(mazliet ar skumjām)*. Faktiski piecos gados ir ļoti vēlu *(ar pārdomām)*. Tātad klausīšanās prasmes *(dzīvi)*! Ja bērnos izdodas uzšķilt to dzirkstelīti, ka viņi ar ļoti lielu interesi un prieku klausās pasaku vai stāstu, tad viņi to nākamreiz arī gaidīs *(uzsvērti, ar prieku, dzīvi)*! Jo tas ir notikums *(ar pārliecību, uzsvērti, skaļi)*! Un šajā ziņā man ir paveicies, jo es esmu [...] [norādīta personīga informācija]. Man vienkārši patīk stāstīt, tas ir tāds kā sirdsdarbs *(ar lepnumu, pārliecību)*. Lasu vai stāstu bērniem pasakas *(ar smaidu)*. Un bērni klausās dažādu tautu pasakas *(ar gandarījumu)*. Angļu pasakas ir ļoti jaukas un piemērotas maziem bērniem, tur daudz par dzīvniekiem, par zvēriņiem, viņiem patīk *(sirsnīgi, stāstoši)*.

Latviešu tautas pasakas ir mazliet citādākas *(stāstoši)*. Tās ir tādas lietišķākas, mazāk emociju *(nopietni)*. Latviešu tautas pasakas ir vienkārši prasmīgi jāizstāsta, lai to kodoliņu bērni saprastu *(ar pārliecību)*. Jā, latvieši tādā ziņā ir lietišķāki *(ar uzsvaru)*. Viņi neuzbur ainu *(ar smaidu)*. Daudzas tulkotās pasakas neuzbur ainu, bet es domāju, ka tas ir arī lielā mērā atkarīgs no tulkotāja *(stāstoši)*. Ja

latviešu valodā bijis labs tulkotājs no angļu valodas, kā tas ir ar Vizmu Belševicu, tad tas ir lieliski *(dzīvi)*. Angļu valodā nemaz "Vinnijs Pūks" nav tik interesants *(ar pārliecību)*. Tieši Vizma Belševica ir padarījuši šo grāmatiņu par bestselleru Latvijā *(ar pārliecību, lepnumu)*. Pilnveidot valodas prasmes var ar sakāmvārdiem *(ar pārliecību)*. Ja dzirdi, ka bērns ir atkārtojis kādu no sakāmvārdiem, ko audzinātāja teikusi, tas ir vienkārši brīnišķīgi *(ar prieku, ar gandarījumu)*. Piemēram, "pļāpa nav strādnieks" *(ar izteiksmi, uzsvērti)*. Jā, bērni to ļoti ātri saprot, vai ne *(retoriski)*? Ir jādara darbs, bet "pļāpa nav strādnieks" *(ar prieku, smejoties)*.

– **Paldies, par vērtīgajiem piemēriem, bet vai ir kādi šķēršļi, kas apgrūtina latviešu valodas lietošanu pirmsskolā, piemēram, daudzvalodība grupā? Kā tos iespējams pārvarēt?**

– Pirmais jau, kā es minēju, klausīšanās prasmes daudziem bērniem ir ārkārtīgi zemā līmenī *(nopietni, ar uzsvaru)*. Par to tiešām būtu skaļi jārunā ar vecākiem *(ar pārliecību, stingri)*. Vecākiem ir jārunā ar saviem bērniem, dialogam jābūt starp bērnu un vecāku, aci pret aci *(ar aizrautību, empātiski)*. Pajautāt – "Kā tev šodien gāja?" – un ieklausīties viņu atbildēs *(ar uzsvaru, mazliet didaktiski)*. Un tad bērns arī tevī ieklausīsies *(ar pārliecību)*. Ir ļoti svarīga šī komunikācija *(dzīvi, ar izsaucienu)*! Un kur tad nu vēl vakara pasaciņas *(uzsvērti, sirsnīgi)*! Kaut vai pa vienai *(izsaucoties)*! Daži vecāki vienkārši uzliek klausāmpasakas, bet tās dažkārt bērniem aiziet garām, jo mazam bērnam vajag vecāku balsi *(stāstoši, ar pārliecību)*. Mazs bērns pazīst vecāka intonāciju un neatsaucas uz svešām balsīm *(nopietni, ar pārliecību)*.

Daudziem bērniem ir ļoti ierobežots vārdu krājums *(ar skumjām)*. Ļoti daudz vārdu nozīmju viņi nezina *(ar uzsvaru)*. Nav jau ko uzbrukt, vienkārši jāmāca un vecāku sapulcēs var ieteikt literatūru, ko lasīt bērniem *(ar pārliecību, stāstoši)*. Mums arī bija bērnudārzā ļoti laba sapulce *(ar gandarījumu)*. Pirmā gada vecāki pieņēma šos mūsu ieteikumus *(uzsvērti, ar gandarījumu)*. Es biju paņēmusi pedagoģisku rakstu grāmatiņas, kas domātas tieši pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā *(ar pārliecību, stāstoši)*. Vecāki tās visas paņēma *(ar gandarījumu)*! Mūsdienās ir tik brīnišķīga literatūra *(ar prieku, dzīvi)*! Vienkārši tikai laiku vajag, lai atrastu *(uzsvērti, ar pārliecību)*.

Vecāku ieinteresētība arī ļauj pārvarēt daudzus šķēršļus *(ar pārliecību)*. Gribētu teikt, ka vecāku ieinteresētība ir jāveicina *(ar pārliecību)*. Situācija, kad grupiņā ir arī bērni, kuriem nav latviešu valoda dzimtā, šī saikne ar vecākiem ir bezgala svarīga *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Un tas ir tik trausls ledus, pa kuru mēs staigājam, neko nevar pavēlēt *(ar empātiju)*. Mēs vienkārši varam veidot tādas siltas attiecības *(ar siltumu)*. Kopīgs pasākums vai bērnu rīts, vai āra aktivitātes, kur mēs pagodinām vecākus *(stāstoši)*. Arī ģimenes diena, Tēva diena, kur vecāki ir iesaistīti, un viņiem ir gandarījums *(ar pārliecību)*. Krievvalodīga bērniņa tētis, kad saņem ar bērna roku rakstītu: "Es Tevi mīlu *(ar uzsvaru, sirsnīgi)*", kaut nav par visiem 100 procentiem Latvijas patriots, to novērtēs. Bērniņš to ir izdarījis *(ar pārliecību, sirsnīgi)*. Un tas rakstīts latviešu valodā *(ar lepnumu)*! Tāds ir mans viedoklis *(noslēdzoši)*.

– **Paldies! Brīnišķīgi, bet kā Jūs iepazīstināt bērnus ar latviešu literatūru, tautasdziesmām, dzeju un citiem valodas resursiem?**

– Kādā no dienas aktivitātēm literatūra vienmēr tiek izmantota *(ar pārliecību)*. Vai tas ir literārs fragments, kas aizved uz dienas tēmu, vai pusdienas laikā lasīta pasaka, vai mūzikas nodarbībā tautas dziesma, kas tiek dziedāta, jo gatavojamies gadskārtu svētkiem *(dzīvi)*. Tie ir rīta skaitāmpanti: "Vāru, vāru putriņu, pieci milti katlā, tam došu, tam došu, tam došu *(ar uzsvaru)*". Rīta rituāli, kuros tiek izmantoti šie literārie teksti. Mīklas. Sakāmvārdi. *(ar uzsvaru, pārliecību)*.

Gatavošanās gadskārtu svētkiem *(ar uzsvaru)*. Ļoti svarīgi ir ievērot gadskārtu ritu *(ar pārliecību)*. No svētkiem līdz svētkiem *(enerģiski, ar pārliecību)*! Mārtiņdienā ir maskošanās, Ziemassvētkos akcentē Saulgriežu ritu, kad ir visīsākā diena un visgarākā nakts *(stāstoši)*. Meteņos minam mīklas *(ar uzsvaru)*. Bija gandarījums, ka bērni saprot šo pārnesto nozīmi, un tas nenotiek uzreiz, tas nozīmē, ka

grupā ir jāstrādā *(ar lepnumu, prieku).* Arī pats bērns tā lepojas, ka pirmais atmin mīklu un saņem Meteņdienas cepuma pogu *(dzīvi, ar prieku).*

Mīklu minēšana ir bezgala svarīga *(nopietni).* Raidījums "*Greizie rati*" Latvijas radio pirmajā programmā svētdienās ir ļoti vērtīgs, to noteikti bērniem vajadzētu klausīties *(ar pārliecību).* Kādas tur mīklas sacer bērni *(ar sajūsmu)*! Un tad mājās sacerēt pašiem *(ar uzmundrinājumu)*! Svarīga ir dzejas klausīšanās *(nopietni).* Labas dzejas klausīšanās rada labsajūtu *(ar sajūsmu)*! Tās ir atskaņas *(ar uzsvaru, sajūsmu)*! Un maziem bērniem patīk atskaņas *(ar pārliecību, uzsvērti)*! Piemēram, "Pa ceļu gāja pupa. Vienā galā strupa, otrā dupa. Priekšā bija čupa. Pupa klupa. Aiz pupas nāca zirņu grupa. Tie redzēja, ka pupa klupa. Tie palīdzēja: "Hupa! Hupa! Celies augšā, pupa! ""*(izteiksmīgi, dzīvi)* Jā, visas dienas garumā ir ko darīt, lai iepazīstinātu bērnus ar valodas resursiem *(ar pārliecību, noslēdzoši!)*

– Paldies, brīnišķīgi! Jūs jau sarunā iezīmējāt vecāku lomu bērnam latviešu valodas apguvē, bet es vēlreiz pajautāšu, kāda, Jūsuprāt, ir vecāku loma latviešu valodas apguvē? Un kā Jūs iesaistāt vecākus šajā procesā?

– Bērnu valoda attīstās saistībā ar to, kas notiek viņu tuvākajā apkārtnē, viņa ģimenē *(ar pārliecību).* Bērni, kas atnāk uz bērnudārzu, ir ļoti dažādās runas un valodas lietošanas pakāpēs *(nopietni, ar pārliecību).* Un mēs nevaram pārmest vecākiem, kāpēc bērns vēl kaut ko nevar *(ar uzsvaru).* Mums ir jācenšas sastrādāties un jādod arī vecākiem saprast, vai tas ir pietiekami, ko bērns zina, vai būs ar bērnu jāpastrādā arī mājā *(ar pārliecību, sirsnīgi).*

Mēs iesakām izlasīt pasakas *(ar uzsvaru).* Ar vecākiem jārunā diplomātiski un saudzīgi: "Mums jāstrādā, un ļoti vajadzētu jūsu palīdzību, jo vārdu krājums ir jāpapildina. Mēs jums ieteiksim, ko izlasīt. Piemēram, paņemiet un izlasiet šo grāmatu no bibliotēkas. Var jau arī noklausīties pasaku un tad izstāstīt bērnam." *(ar sirsnību, empātiju)* Sociālā riska ģimenes ir jāpieskata, vienmēr jāpajautā: "Kā jums gāja?" *(ar līdzjūtību, uzmundrinājumu).* Mums jāstāsta, ka mazam bērnam nevar lasīt garu pasaku *(nopietni).* Sešgadīgiem var būt mazliet garākas *(ar uzsvaru).*

Vecāki man stāsta: "Mēs nopirkām latviešu tautas pasakas, bet tur galvas cērt!" Vai: "Mums ir grāmata "Brālītis, trusītis uzvarēja lauvu", un tur tas trusītis visu laiku lauvai pāri dara *(mazliet atdarinot vecākus).*" Jā, tādas pasakas neder *(dzīvi, ar pārliecību)*! Ir svarīgi to pateikt *(ar uzsvaru).* Ir stāsti par zvēriņiem *(pauze).* "Trīssimt sešdesmit piecas mazas pasaciņas vakaram", vienkārši brīnišķīgas *(ar smaidu, sirsnību).* Mums bērnudārzā arī ir laba bibliotēka *(ar lepnumu)*. Mēs iedodam līdzi vecākiem grāmatas *(ar gandarījumu).* Un tad pārrunājam, kā izlasīto bērns ir sapratis. Ir svarīgi izdarīt maz un labi, iet dziļumā, nekā sagrābties daudz un plaši *(nopietni).* Piemēram, bērni nemaz nezin, kas ir siens, siena kaudze *(ar uzsvaru).* Tad mēs varam uztaisīt tās siena kaudzes *(dzīvi).* Es jau aizraujos *(ar smiekliem)!*

– Lieliski! Un kādā veidā Jūs veicināt latviešu valodas lietošanu arī ārpus pirmsskolas iestādes – ģimenē un sabiedrībā?

– Es kā […] [norādīta personīga informācija]. Regulāri ar bibliotēku sadarbojamies *(ar uzsvaru).* Tur reizēm tiek uzaicināti dzejnieki, rakstnieki, arī bērnu *(ar pārliecību).* […] [norādīta personīga informācija]. Un mēs kopīgi braucam, piemēram, pie mucinieka *(ar prieku)*. Aizrautīgs kāda aroda meistars arī ir iedvesmas avots bērniem *(ar pārliecību, dzīvi).* Jā, virtuāli tu vari uzzīmēt un uzbūvēt, bet viņš ar savām rokām parāda *(ar pārliecību, gandarījumu).* Viņš stāsta un parāda, kā gatavot, un bērns drīkst uzlikt stīpu virsū *(ar prieku).* Un tas ir pa īstam *(izsaucoties, ar prieku)*! Puikas, kas mums bija līdz, bija pilnīgā sajūsmā par to *(ar prieku, gandarījumu)*! Mēs arī ģitāru spēlējam un uzstājamies ar koncertiem *(dzīvi)*! Blakus pagastos notiek pasākumi, tur braucam, meistarklases tiek organizētas (*dzīvi, ar pārliecību).* Pat ar mūzikas instrumentu spēlēšanu *(ar lepnumu)*! Man iznāk to latviešu valodu kopt un sēt visā apkārtnē *(ar smaidu, noslēdzoši).*

– Brīnišķīgi! Bet kādi ir Jūsu izaicinājumi, mācot bērniem latviešu valodu?

– Izaicinājums laikam būs saistīts ar to, ka bērniem ir dažāda veida traucējumi, viņi nevar nosēdēt *(ar pārdomām)*. Bērni ir nervozi, viņiem mājās situācijas nervozas *(nopietni)*. Būs bērni, kuri trīsies un ņemsies un kuriem tieši tā arī jāpasaka: "Tev ir grūti. Tiešām tev ir grūti! Un tu tik ātri apvainojies!" *(nopietni, emocionāli)* Un tad tas bērns arī pasaka kaut ko tādu, ko es viņiem pilnīgi nejautāju *(ar izbrīnu)*. Viņš saka: "Jā, bet man mājās visi strīdas, kad es kaut ko nemāku *(atdarinot bērna balsi)*!" Un es tad saku: "Bet es taču ar tevi nestrīdos, es tev piedodu, ka tu tā uzvedies *(ar līdzjūtību, silti)."* Un tad šis bērns saka: "Jāni, es tev arī piedodu, ka tu mani bakstīji *(ar uzsvaru)*!" Tā ir tik ļoti interesanta ķēdīte, tāda kā smalka ķīmija, kas notiek starp pedagogu un bērnu *(ar pārdomām, silti)*.

Mūsdienās ir daudz šķirto ģimeņu bērni *(ar skumjām)*. Bērni cieš no tā, ka viņiem trūkst mājas izjūtas *(ar uzsvaru)*. Tad viņi divas nedēļas ir pie tēta, tad divas nedēļas pie mammas *(nopietni)*. Mamma divas nedēļas debesīs, viņa ir stjuarte, tētis ir divas nedēļas jūrā *(ar uzsvaru)*. Un tas bērniņš arī svaidās kā viļņos *(ar skumjām, līdzjūtību)*. Un pedagogam ir jāiedod tas enkurs, jāuzklausa bērns *(ar pārliecību)*. Vai starp tiem diviem teikumiem, ko bērns pasaka, jāsadzird tas, kas bērnam svarīgs *(ar pārliecību, nopietni)*.

Jā, izaicinājums ir tieši šī neiro diverģentā uzvedība *(ar uzsvaru)*. Teikšu šo smalko vārdu *(nopietni)*. Jā, nevis neiro tipiskā, bet tieši neiro diverģentā *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Ir tik nervozs laiks ģimenei, sasteigtas situācijas, un no tā cieš bērns *(ar pārdomām, noslēdzoši)*.

– Paldies, par atbildi! Un vai un kādā veidā Jūs rosināt bērnus piedalīties valodas bagātināšanas pasākumos, piemēram, grāmatu lasīšanā, literārajos vakaros vai teātra izrādēs?

– Jā, grāmatu lasīšana, literārie vakari, teātra izrādes *(ar pārdomām)*. Pirmkārt, jau bērnudārza pasākumi, pašu veidotie *(ar uzsvaru)*. Bērnudārza kolektīva veidotie pasākumi ir tādi, kur piedalās pilnīgi visi bērni, vienalga, vai viņš prot runāt publiski vai neprot *(ar pārliecību)*. Bērns ir tauriņš pasākumā vai sniegpārsliņa *(ar sirsnību, dzīvi)*. Bērns ir iekšā tajā valodas vidē, kas notiek *(ar prieku)*. Bērns vienkārši ir iekšā un atbilstoši vecumposmam uzņemas arvien lielāku atbildību *(ar uzsvaru)*. Līdz izlaidumā jau bērns pats dziedās, pats runāts, pats pieteiks, aizies vēl parādīt, kur tev jāstāv *(ar pārliecību, dzīvi)*. Pasākumi, kas notiek bērnudārzā, piepilda bērna laiku, audzina bērnu, rada valodas lietošanas iespēju maksimāli daudz, līdz bērns izveido saistīto runu loģiski un pareizi *(ar pārliecību, nopietni)*. Ārpus bērnudārza mums ir brīnišķīga sadarbība ar pagasta bibliotēku un pagasta kultūras centru *(ar uzsvaru)*. Tur ir lasītāju konkursi, kas bērniem ir interesanti *(ar gandarījumu)*. Protams, bērnudārza bērni kopā ar vecākiem iet uz pagasta pasākumiem, uz kultūras centru *(ar uzsvaru, gandarījumu)*. Piemēram, mums ir deju kolektīvs, pirmsskolas metodiķe vada deju kolektīvu kultūras centrā, un arī pirmsskolas bērni to apmeklē *(ar gandarījumu)*. Un bērnam ir jāieklausās *(ar uzsvaru)*. Vai tur zaķis pietupstas, vai palecas *(ar smaidu, dzīvi)*. Tā ir ieklausīšanās *(ar uzsvaru)*! Un tai ir vistiešākā saikne ar valodas attīstību *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies, paldies! Vai Jūs piedalāties arī profesionālās pilnveides pasākumos, kas saistīti ar latviešu valodas mācīšanu? Ja jā, lūdzu, miniet piemērus!

– Šobrīd šādu kursu nav *(pauze)*. Es kā logopēde piedalos tieši par runas un valodas attīstību *(ar uzsvaru)*. Vakardien, piemēram, nē, aizvakar bija ļoti laba nodarbība par sigmatismu, par cēloņiem, par iespējamām korekcijām *(ar uzsvaru, dzīvi)*. Brīnišķīgi *(ar sajūsmu)*! Jā, man vairāk ir šāda veida kursi *(ar pārdomām)*. Tad, kad es biju latviešu literatūras skolotāja, tad jau viennozīmīgi bija gan par saturu, gan metodēm, gan mācīšanu *(ar pārdomām, noslēdzoši)*.

– Paldies! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Kādi resursi un profesionālās pilnveides darbības, Jūsuprāt, būtu nepieciešamas, lai pirmsskolas skolotāji varētu vēl efektīvāk nostiprināt latviešu valodas vērtību bērnos?

– Manuprāt, nepieciešams ir tas, ko jau iepriekš minēju: pareiza un vienkārša latviešu valodas runas intonācija *(ar uzsvaru, pārliecību).* Šobrīd varbūt nemaz nav vajadzības akcentēt citas nianses, pietiktu ar divām galvenajām lietām: pareizu intonāciju un skaidru valodas lietojumu *(ar uzsvaru, pārliecību).* To iespējams veicināt arī ar pavisam praktiskiem risinājumiem *(ar uzsvaru).* Piemēram, izveidot bērnudārzā "valodas stūrīti". Tas varētu būt vizuāli pievilcīgs plakāts vai materiāls, kas mainās katru nedēļu: "Šonedēļ mēs runājam par šo…" Pie sienas varētu piestiprināt jaunu vārdiņu, frāzi vai īsu pantiņu. Tā bērniem valoda kļūtu dzīva un ikdienā klātesoša *(ar pārliecību, dzīvi).* Mums ir tāds valodas stūrītis.

Es biju atradusi ļoti labus kursus. Diemžēl, mūsu audzinātājas, kas bija pieteikušās, saslima un netika uz nodarbību par drāmu kā metodi latviešu valodas apguvei pirmsskolā *(nopietni).* Bet šī pieeja ir patiešām kolosāla *(ar sajūsmu)*! Teātra pirmsākumi, vēlme spēlēt, uzstāties, piedalīties – tas viss sākas jau bērnudārzā *(ar pārliecību).* Ja skola šo pieredzi turpina, tad izaug ne tikai aktieri, bet arī cilvēki, kuri prot uzstāties, nebaidās runāt, uzņemas atbildību un prot valodu lietot pareizi *(ar pārliecību, dedzīgi).*

Ļoti svarīga loma ir arī bērnu literatūrai latviešu valodas apguvē pirmsskolā *(ar uzsvaru).* Pievērst audzinātāju uzmanību jaunākajām bērnu izrādēm un grāmatām ir būtiski, jo grāmatu klāsts ir milzīgs, un tajā ir jāmāk orientēties *(ar uzsvaru, pārliecību).* Audzinātājiem tas ir svarīgi, lai viņi varētu ieteikt vecākiem piemērotas grāmatas, kas bērniem patiks un iedvesmos *(nopietni).* Jo bērnu interese bieži rodas tieši no tā, ja literatūrā atrodas kaut kas atbilstošs viņu noskaņojumam un interesēm *(ar pārliecību).*

Lai to panāktu, audzinātājiem jāpazīst savi bērni, jāzina viņu temperaments, noskaņojums, arī ģimenes apstākļi *(stāstoši).* Tas neprasa datu aizsardzības pārkāpšanu, bet gan cilvēcīgu ieinteresētību: vai bērns aug viena vecāka ģimenē, vai viens no vecākiem strādā tālu prom, vai bērnam pietrūkst uzmanības *(ar siltumu, ieinteresēti).* Šādas zināšanas palīdz audzinātājam radīt drošības izjūtu un bērnam justies uzklausītam *(ar pārliecību, uzsvērti).* Tāpēc es uzskatu, ka šie kursi un pieejas noteikti ir jāizmanto un pedagogi jāaicina tos apgūt *(ar pārliecību).* Tas ir tikai astoņu stundu ieguldījums – ne pārāk daudz, bet pietiekami, lai pievērstu lielāku uzmanību valodas apguvei un ieraudzītu jaunas iespējas *(uzsvērti, nopietni).* Un, iespējams, šī pieredze kļūs par iedvesmu kaut kam jaunam gan audzinātājiem, gan bērniem *(ar uzsvaru, noslēdzoši).*

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem pirmsskolas skolotājiem latviešu valodas mācīšanā un tās vērtības nostiprināšanā?

– Ieteikums ir atcerēties galveno – ja pazūd latviešu valoda, tad nav arī latviešu tautas *(ar uzsvaru, nopietni).* Un tas ir jāpasaka skaļi *(ar pārliecību, nopietni, stingri).* Tas nav nekas tik nepaceļams (*ar uzsvaru*). Var sākt ar pašu vienkāršāko, ar pirkstiņrotaļām *(ar pārliecību, dzīvi).* Vispār darboties ar bērnu caur rotaļām un nebaidīties *(ar uzmundrinājumu).* Nebaidieties arī kļūdīties, vienkārši darīt citādāk nākamreiz *(ar uzmundrinājumu, dzīvi).* Rīkot neformālas tikšanās *(ar uzsvaru).* Ir tāda pirmsskolas pedagogu padomu vācelīte Facebookā, kur es arī esmu pieteikusies *(stāstoši).* Un šeit var pajautāt: "Man ir tāda un tāda tēma. Lūdzu, iesakiet, ko man darīt!" Un ir ļoti godprātīgi kolēģi, kas visu izklāsta, jau gandrīz visu pasaka priekšā *(ar uzsvaru).* Nu visu priekšā nevajag teikt, bet cits arī tieši pasaka *(ar smaidu).* Jā, man arī bijusi situācija, kad man nebija laika un es ļoti priecājos, ka saņēmu padomu no šīs platformas *(ar smaidu, pateicību).* Var prasīt padomu arī par valodas lietojumu, par tēmām, ko un kā darīt, par interesantām lietām, ko darīt *(ar uzsvaru).* Jā, nu tā kaut kā *(ar smaidu, noslēdzoši).*

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "latviešu valoda" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Man jau vispār liekas, ka mēs dzīvojam tādā laikā, kas atgādina Māras Zālītes dzejoli "Upe" *(ar nopietnību)*. Valoda man ir kā mirguļojoša upe, kurā es gremdējos *(ar pārdomām)*. Tikai cik dziļi mēs spējam tajā upītē ieiet un ļaut, lai tā mūs apskalo no visām pusēm *(retoriski, ar smaidu)*? Arī tādi pasākumi kā […] [norādīta personīga informācija] dod izjūtu, ka valoda un latviešu kultūra tiek pacelta īpašā līmenī, un mēs varam no tā iedvesmoties *(ar pārliecību)*. Tad kādēļ gan vienkārši nosēdēt malā *(retoriski)*? Mums taču ir šī Gaismas pils – bibliotēka, kas ir kā simbols, un tajā bērniem māca kultūras vērtības *(dzīvi, ar pārliecību)*. Šādi braucieni dod iespēju iedvesmoties *(dzīvi)*, jo tieši tas ir svarīgi, īpaši lauku bērniem, kuriem ir vajadzīgi šie "pieskaršanās punkti" apziņai *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Tie paplašina skatījumu uz pasauli *(ar pārliecību, nopietni)*.

Mēs nereti dzirdam, ka pilsētas bērni ir attīstītāki *(nopietni)*. Taču tas nav tik vienkārši – viņu redzes loks ir plašāks tādēļ, ka viņiem ir vairāk iespēju satikt cilvēkus, redzēt notikumus un piedzīvot dzīvu kultūru *(dzīvi)*. Tāpēc arī lauku bērniem ir svarīgi doties ekskursijās, tikties ar rakstniekiem un dzejniekiem, dzirdēt dzīvo vārdu *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Šādas tikšanās kļūst par nozīmīgiem stimulatoriem viņu attīstībā *(ar uzsvaru)*. Es priecājos, ka ir šādas iespējas, ka pie bērniem ciemos atbrauc rakstnieks vai dzejnieks, reizēm pat kopā ar savu suni, un lasa grāmatu *(dzīvi, ar smaidu)*. Tā bērni iemācās nebaidīties no valodas, bet gan priecāties par to *(ar pārliecību, ar smaidu)*. Un arī jaunajiem audzinātājiem nevajadzētu baidīties jautāt, ja ko nezina *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Mūsu uzdevums ir iedrošināt tā, lai viņi nejūtas slikti no mūsu pamācībām, bet gan gūst iedvesmu *(ar pārliecību, ar smaidu)*. Valoda ir dzīva, un mums ir jāpalīdz to sajust kā upi, kas nes mūs tālāk *(dzīvi, ar smaidu)*.

– Paldies!

Intervijas transkripts par vērtību "Latvijas valsts"

– Labdien! Paldies, ka piekritāt intervijai par vērtību "Latvijas valsts"! Mani sauc Gunita Delijeva. Ar Jums es neiepazīšos, jo intervija ir anonīma, bet vai Jūs aizpildījāt informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauciet savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Atradu Jūsu nosaukto kodu sarakstā! Varam sākt interviju. Tātad intervijā Jums uzdošu 15 jautājumus par vērtību "Latvijas valsts" un vēlreiz lūgšu Jūsu atļauju interviju ierakstīt.

– Jā!

– Kā Jūs izprotat Latvijas valsts kā vērtības lomu pirmsskolas izglītības procesā?

– Mana izpratne par Latvijas valsts kā vērtības nozīmi pirmsskolas izglītībā ir ļoti cieši saistīta ar personīgo pieredzi – gan kā mammai, gan kā pirmsskolas pedagogam *(ar pārliecību, nopietni).* Pirms es sāku strādāt pirmsskolas izglītības iestādē un pirms man bija pedagoģiskā pieredze, es sevi uzskatīju par patrioti, taču tajā laikā svētki manā ģimenē netika svinēti tik padziļināti un apzināti kā šobrīd *(ar pārdomām).* Tieši darbs pirmsskolā un novērojumi par savu bērnu attīstību ir ļāvuši man daudz dziļāk apzināties, cik nozīmīgi ir veidot patriotisma pamatus jau agrīnā vecumā *(ar gandarījumu, uzsvērti).*

Pirmsskolā mēs ieliekam pamatus personības veidošanai – šajā posmā bērns sāk iepazīt pasauli, sevi un sabiedrību, kurā viņš dzīvo *(pauze).* Mēs veidojam izpratni par to, kas ir Latvija, kas ir mūsu valsts simboli, tradīcijas un vērtības *(pauze)*. Ja mēs par patriotismu šajā vecumposmā nerunājam, bet vēlāk skolā tam bieži vien paliek arvien mazāk laika un iespēju *(ar pārdomām).* Manas pašas meitas pieredze to apliecina – pirmsskolā viņa ļoti aktīvi iesaistījās valsts svētku svinēšanā, šīs norises viņā patiešām dzīvoja "asinīs", taču, laikam ejot un pārejot uz pamatskolu, šīs izjūtas pakāpeniski mazinās *(dzīvi).* Tas man kā mammai lika saprast, cik būtiski ir šīs vērtības stiprināt bērnudārzā jau no mazotnes un turpināt kopt arī ģimenē *(ar uzsvaru).* Pirmsskolas pedagogiem ir lieliska iespēja to darīt, jo mūsu rīcībā ir kvalitatīvi tematiskie plāni un metodiskie materiāli, kas atbalsta darbu ar nacionālajām vērtībām *(ar pārliecību).* Tie ļauj bērniem saistošā un emocionāli bagātā veidā iepazīt Latvijas valsts nozīmi, veidojot cieņu, lepnumu un piederības izjūtu *(ar smaidu, lepnumu).*

– Paldies! Kādas darbības Jūs organizējat, lai veicinātu bērnu patriotismu un piederības izjūtu Latvijai?

– Patriotisma un piederības izjūtas veidošana pirmsskolā ir ļoti nozīmīga, un tā notiek visa mācību gada garumā, taču īpaši izcelti ir divi mēneši – novembris un maijs *(ar pārliecību).* Šajos mēnešos īpaši aktualizējam Latvijas valsts simbolus, tradīcijas un nacionālās vērtības *(ar uzsvaru).*

Novembrī mēs plašāk runājam par Latvijas dzimšanas dienu, par to, kas ir Latvija, ko nozīmē būt Latvijas pilsonim *(dzīvi).* Mēs mācām bērniem par valsts simboliem – karogu, ģerboni, himnu, pielāgojot saturu atbilstoši vecumposmam. Rīkojam tematiskas nodarbības, ekskursijas, radošas darbības un svinīgus pasākumus, kuros bērni piedalās ar dziesmām, dzejoļiem un *uzvedumiem (ar aizrautību).* Maijā uzmanību pievēršam Latvijas neatkarības atjaunošanai un turpinām iesākto darbu ar līdzīgām aktivitātēm, lai stiprinātu bērnu piederības izjūtu valstij *(ar uzsvaru).*

Vēl viena ļoti nozīmīga aktivitāte, ko īstenojam ik gadu, ir došanās pie [...] [norādīta personīga informācija] mūsu pilsētā *(ar lepnumu).* Tā ir kļuvusi par tradīciju – septembrī bērni kopā ar skolotājiem noliek ziedus un piedalās sarunās par valsts vēsturi un ievērojamiem cilvēkiem *(ar lepnumu, dzīvi).* Šī

pieredze ir ļoti emocionāla un paliekoša, jo ļauj bērniem sajust, ka viņi ir daļa no lielākas kopienas un valsts *(ar uzsvaru)*. Ikdienā mēs veidojam cieņu pret savu latviešu valodu, kas arī ir būtiska patriotisma sastāvdaļa. Mēs mācām bērniem mīlēt un cienīt savu zemi, tās dabu, cilvēkus, valodu un kultūru. Tādējādi patriotisma audzināšana pirmsskolā nav stāsts tikai par svētkiem, bet tas ir ikdienas audzināšanas darbs. To bērni uzņem sevī pakāpeniski *(ar pārliecību)*.

– Jauki, paldies! Un kādas Latvijas vēstures tēmas Jūs integrējat mācību procesā pirmsskolā?

– Latvijas vēstures tēmas pirmsskolā tiek ieviestas atbilstoši bērnu vecumposmam, viņu interesēm un aktuālajiem notikumiem sabiedrībā *(pauze)*. Mēs runājam par Latvijas valsts tapšanu – par to, kā radusies mūsu valsts, kāpēc katrai valstij ir savs karogs, ko simbolizē Latvijas karogs, runājam par valsts himnu un tās nozīmi *(ar pārdomām)*. Mācību procesā bērniem tiek skaidrota arī prezidenta loma, pieskaroties dažiem vēsturiskiem faktiem, īpaši, ja tie saistīti ar mūsu pilsētu, piemēram, [...] [norādīta personīga informācija] *(ar uzsvaru)*. Svarīgs princips ir reaģēt uz bērnu jautājumiem un iniciatīvu – ja bērniem rodas interese vai jautājumi, mēs tos izmantojam kā iespēju padziļināt izpratni *(ar pārliecību)*. Tā, piemēram, kad sākās karš Ukrainā, bērni "atnesa" uz grupu jautājumus, ko bija dzirdējuši mājās. Tad mēs, atbilstoši viņu vecumam un izjūtām, runājām arī par kara tematiem – mieru, drošību un vēsturiskiem notikumiem, tostarp arī par Latvijas pieredzi okupācijas laikā *(ar pārdomām)*. Šajās sarunās būtiska loma bija arī muzeju apmeklējumiem, kuros bērni varēja dzirdēto ieraudzīt un izprast plašāk *(pauze)*. Es biju ļoti patīkami pārsteigta, cik lielu interesi sešgadīgie bērni izrādīja, apmeklējot mūsu pilsētas vēstures un mākslas muzeju, kur bija izstāde par bērnības rotaļlietām *(ar gandarījumu)*. Tas viņiem šķita saistoši un rosināja daudz jautājumu *(ar smaidu)*. Šī pieredze pavēra man plašākas durvis uz muzeju pasauli kā izglītības resursu pirmsskolā *(ar smaidu, nelielu izbrīnu)*. Pēc tam es organizēju braucienus uz Rīgas Kara muzeju, Brīvības pieminekli, Rīgas pili, kā arī Dzelzceļa muzeju *(ar lepnumu)*. Šīs vietas bērniem sniedz dzīvu pieredzi, kas ļauj viņiem sajust piederību savai valstij un labāk izprast vēstures notikumus *(ar uzsvaru)*. Tas apliecina, ka arī pirmsskolas vecuma bērniem muzejos ir ko piedzīvot un mācīties *(ar prieku)*. Protams, arī mazākajiem bērniem vēstures tematika tiek apskatīta, bet vienkāršāk. Arī šajā vecumā var veidot pamatus valstiskajai apziņai un cieņai pret savu valsti un tās cilvēkiem *(noslēdzoši)*.

– Lieliski! Un kā Jūs atzīmējat valsts svētkus un citus nozīmīgus notikumus kopā ar bērniem?

– Valsts svētku svinēšana pirmsskolā ir īpašs notikums, kas bērniem sniedz gan svētku izjūtu, gan veido izpratni par Latvijas valstiskumu *(ar pārliecību)*. Mēs šo dienu saucam par Latvijas dzimšanas dienu un, tāpat kā ģimenē, arī pirmsskolā šī dzimšanas diena tiek svinēta ar kūku. Iepriekšējā dienā kopā ar bērniem vienmēr cepam svētku torti *(dzīvi, ar pārliecību)*. Tāpat arī maijā, Latvijas neatkarības atjaunošanas dienā, mēs svinam valsts "otro dzimšanas dienu" un skaidrojam bērniem, kāpēc Latvijai tās ir divas *(ar vieglu smaidu)*. Svinīgajās dienās bērni un pedagogi velk svētku apģērbu – gaiša augšdaļa, tumša apakšdaļa, cik nu tas iespējams katram. Pie krūtīm piespraužam Latvijas simbolus – lentītes, nozīmītes vai brošas, ko bērni gatavo meistarklasēs visa mēneša garumā *(ar lepnumu)*. Tās kļūst par patriotisma simboliem, ko bērni ar lepnumu nēsā *(ar gandarījumu)*. Svētku laikā rīkojam svinīgus koncertus – dažkārt kopā ar vecākiem, citreiz bērnu un pedagogu lokā *(ar uzsavru)*. Katra svētku svinēšana ir nedaudz citāda, piemēram, pagājušajā gadā veidojām gaismas ceļu ap mūsu iestādi ar lukturīšiem Latvijas karoga krāsās un no svecītēm izkārtojām lielu sirsniņu *(ar pārdomām)*. Citkārt organizējam ugunskuru, dziedam dziesmas vai vienkārši baudām kopā būšanu ar īpašu noskaņu *(pauze)*. Šie brīži bērniem ir ļoti nozīmīgi – tie veicina piederības izjūtu, prieku par savu valsti un veido emocionālu saikni ar Latvijas svētkiem jau no mazotnes *(ar pārdomām)*.

– Brīnišķīgi! Kā Jūs veicināt bērnu līdzdalību pirmsskolas aktivitātēs un mācību procesā?

– Pirmsskolā bērni ir ne tikai dalībnieki, bet arī galvenie mācību procesa veidotāji. Viņi ir gan lēmumu pieņēmēji, gan darītāji *(ar uzsvaru)*. Mēs, pieaugušie, pildām virzītāju lomu – veidojam vidi, dodam iespējas, atbalstām un iedrošinām, bet centrs vienmēr ir bērns un viņa aktīvā iesaiste *(ar pārliecību)*. Lai bērns varētu pieņemt lēmumus un aktīvi piedalīties, viņam ir nepieciešama pieredze, ko mēs pakāpeniski sniedzam gan caur strukturētām, gan brīvi izvēlētām aktivitātēm *(ar uzsvaru)*. Mēs piedāvājam izvēles iespējas, uzdodam jautājumus, piemēram: "Ko jūs šodien vēlētos darīt?", "Kādu svētku kūku mēs cepsim?" un līdzīgi *(ar vieglu smaidu)*. Pat šķietami vienkāršās izvēlēs – vai kūka būs viena liela vai katram sava mazā, vai tā būs biezpiena vai biskvīta – bērniem ir iespēja izteikt savas vēlmes un redzēt, ka viņu viedoklim ir nozīme *(ar pārliecību)*.

Protams, ir arī tradīcijas un obligātās aktivitātes, kas veido stabilitātes un drošības izjūtu, taču arī tajās mēs cenšamies atstāt vietu bērna iniciatīvai un radošumam *(ar uzsvaru)*. Tā bērni mācās gan atbildību, gan sadarbību, gan arī to, ka viņi ir svarīga kopienas daļa *(noslēdzoši)*.

– Paldies! Bet kādas metodes Jūs izmantojat, lai veicinātu bērnu cieņu pret Latvijas tradīcijām un kultūras mantojumu?

– Pats svarīgākais, manuprāt, ir autentiskums – bērni jūt, vai mēs paši ticam tam, ko stāstām un mācām *(ar pārdomām)*. Kā savulaik vienā seminārā teica Rolands Ozols: "Tu nevari iemācīt to, kam pats netici." Tāpēc es uzskatu, ka cieņa pret Latvijas tradīcijām un kultūras mantojumu vispirms sākas pieaugušajā – manī pašā *(ar uzsvaru)*. Ja es pati ar lepnumu un pārliecību runāju par Latviju, ja tā ir "manās asinīs", tad bērni to izjūt un pieņem arī sev *(ar pārliecību)*. Līdz ar to viens no pamatprincipiem ir piemērs – bērni mācās no tā, ko viņi redz, nevis tikai no tā, ko dzird *(ar uzsvaru)*. Mēs strādājam arī komandā ar kolēģiem, lai paši būtu pārliecināti un gatavi šīs vērtības nodot tālāk *(ar gandarījumu)*. Metodiski izmantojam ļoti dažādas pieejas, sākot no sarunām un rotaļām līdz stāstiem un mūsdienīgiem materiāliem *(pauze)*. Pēdējos gados īpaši priecājos, ka ir radīti kvalitatīvi audiovizuāli resursi, piemēram, animācijas filmiņas par Latvijas simboliem (piemēram, karoga stāsts), dziesmas un stāsti, kas piemēroti tieši pirmsskolas vecuma bērniem *(ar prieku, gandarījumu)*.

Bērni ļoti pozitīvi reaģē uz dziesmām un kustībām – viņi paši izdomā kustības, dzied līdzi, piedalās *(ar vieglu smaidu, gandarījumu)*. Mēs bieži izmantojam latviešu tautasdziesmas, spēles, pasakas, kā arī dziesmu izlases, kas īpaši radītas Latvijas svētkiem *(ar uzsvaru)*. Šādā veidā caur mākslu, valodu un emocijām bērni iepazīst Latvijas kultūras mantojumu *(pauze)*. Protams, visu darām atbilstoši vecumam un bērnu spējām *(ar uzsvaru)*.

– Jauki! Kādas metodes Jūs izmantojat, lai skaidrotu, kāpēc ir svarīgi rūpēties par Latvijas dabu un vidi?

– Mēs kopā ar bērniem dodamies dabā – vērojam, pētām, uzdodam jautājumus. Ja ieraugām ko īpašu, piemēram, reti sastopamu tauriņu vai kukaini, mēs šo mirkli izmantojam kā iespēju izpratnes veidošanai *(dzīvi)*. Mēs kopā atveram enciklopēdijas vai izmantojam drošus interneta resursus, lai bērniem parādītu, cik šie dzīvie organismi ir nozīmīgi un cik reti tie sastopami. Mēs izskaidrojam, kāpēc ir svarīgi šīs mazās dzīvības aizsargāt – ja tās izzudīs, izzudīs arī daļa Latvijas dabas daudzveidības *(ar uzsvaru)*. Un bērni to saprot ļoti labi, jo viņiem jau ir priekšstats, ka Latvija ir maza valsts, kurā katrai dzīvībai ir nozīme *(ar gandarījumu)*. Visu mācību gadu mēs arī praktiski iesaistām bērnus resursu taupīšanā un atkritumu šķirošanā. Mēs taupām papīru, izmantojam otrreizējus materiālus radošajās aktivitātēs, runājam par mežu nozīmi un to, kā cilvēku darbība ietekmē vidi. Skaidrojam, ka dabas bagātības nav neizsmeļamas un ka tieši mēs šeit un tagad varam palīdzēt tās saglabāt *(ar pārliecību, uzsvērti)*. Svarīgi ir veidot emocionālu saikni ar dabu – tikai tad bērnam rodas patiesa vēlme to sargāt *(ar pārliecību)*. Tāpēc mēs mācām mīlēt, nevis tikai aizliedzam un norādām. Un tas darbojas – bērni kļūst par maziem vides sargiem, kas lepni stāsta citiem, kāpēc par dabu ir jārūpējas *(ar gandarījumu)*.

– Paldies! Kādas metodes Jūs izmantojat, lai stiprinātu bērnu izpratni par Latvijas valsti un tās vērtībām?

– Lai veidotu un stiprinātu bērnu izpratni par Latvijas valsti un tās vērtībām, mēs pirmsskolā izmantojam daudzveidīgas metodes, kuras balstās bērna pieredzē, līdzdalībā un emocionālā iesaistē *(dzīvi)*. Viens no efektīvākajiem veidiem ir integrētās nodarbības, kur Latvijas tematikas saturs tiek iekļauts dažādās jomās: gan valodā, gan mākslā, gan mūzikā, gan kustību nodarbībās *(ar pārliecību)*. Ļoti nozīmīgas ir ekskursijas – uz muzejiem, piemineklīem, vēsturiskām vietām. Šie piedzīvojumi ļauj bērniem redzēt, dzirdēt un sajust Latvijas vērtības ārpus pirmsskolas sienām. Tas padara mācību procesu dzīvu un paliekošu *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Tāpat būtisku lomu spēlē arī vizuālie un audiālie palīgmateriāli – video, animācijas filmiņas, dziesmas un dzejoļi, kas ir pielāgoti pirmsskolas vecuma bērniem. Tie sniedz iespēju sarežģītus jēdzienus, piemēram, *valsts, brīvība, simboli,* izskaidrot bērniem saprotamā un interesantā veidā *(ar pārliecību, gandarījumu)*. Īpašu uzmanību pievēršam arī ģimenes iesaistei *(ar uzsvaru)*. Mēs aktīvi aicinām vecākus piedalīties valsts svētku norisēs un radošajās aktivitātēs, jo bērni ļoti spēcīgi reaģē uz vecāku attieksmi (*ar uzsvaru, pārliecību)*. Ja bērns redz, ka ģimenē Latvija ir vērtība, viņš to pārņem kā pašsaprotamu *(ar uzsvaru)*. Tādēļ mūsu pieeja ir – bērns, pedagogs un ģimene kā vienota komanda valsts apziņas veidošanā *(ar uzsvaru, noslēdzoši)*.

– Paldies, lieliski! Kā, Jūsuprāt, bērnu līdzdalības veicināšana ietekmē bērnu sociāli emocionālo attīstību?

– Pēc maniem novērojumiem, bērni, kuri aktīvi iesaistās dažādās aktivitātēs un paši piedalās lēmumu pieņemšanā, parasti izjūt gandarījumu un lepnumu par paveikto *(ar pārliecību)*. Līdzdalība veicina bērna pašapziņu un ticību saviem spēkiem *(ar uzsvaru)*. Tas ir ļoti būtiski sociāli emocionālajai attīstībai, jo katrs mazais panākums bērnā iedezd izjūtu: "Es varu, man sanāk." *(ar uzsvaru, pārliecību)*

Ļoti svarīgi ir tas, ka skolotājs spēj iedot uzdevumu, kas ir piemērots konkrētā bērna spējām *(pauze)*. Ja bērns jūtas pārliecināts par sevi, viņš uzdevumu pilda ar entuziasmu *(ar vieglu smaidu)*. Taču, ja bērns saka: "Es nevaru, man nesanāks," – tas bieži liecina par zemu pašvērtējumu *(ar uzsvaru)*. Šādos gadījumos ir īpaši svarīgi uzdevumu pielāgot, iedot kaut ko mazu, sasniedzamu un pēc tam pamanīt un uzslavēt – pat par nelielu progresu *(ar pārliecību)*. Pozitīvs skolotāja atbalsts un uzslava bērnam dod drosmi mēģināt vēlreiz un pamazām stiprina viņa pārliecību *(pauze)*. Ar laiku šāds bērns kļūst drošāks, atvērtāks sadarbībai un gatavs uzņemties iniciatīvu arī citās situācijās *(pauze)*. Līdz ar to līdzdalības iespējas bērniem nav tikai rīcības brīvība, bet būtisks pamats emocionālai līdzsvarotībai, empātijai un veselīgas personības attīstībai *(ar uzsvaru, pārdomām, noslēdzoši)*.

– Jauki, bet kā Jūs skaidrojat bērniem, ka Latvijas valsts neatkarība un drošība ir vērtība, kas jāsargā?

– Par Latvijas valsts neatkarību un drošību mēs runājam bērniem saprotamā, viņu vecumam atbilstošā veidā *(ar uzsvaru)*. Manā pieredzē četrgadīgi bērni vēl nespēj līdz galam izprast tik abstraktus jēdzienus, tāpēc šajā vecumposmā mēs vairāk veidojam pamatizpratni par piederību, draudzību, kopību un līdzdalību *(ar pārdomām)*. Šīs vērtības ir pamats, uz kura vēlāk var būvēt dziļāku izpratni par neatkarības un drošības nozīmi *(pauze)*. Taču vecākā pirmsskolas vecuma bērni, piecgadīgie un sešgadīgie, jau sāk interesēties plašāk un uzdod dziļākus, mērķtiecīgākus jautājumus *(ar pārdomām)*. Šajā vecumā mēs varam runāt par valsts aizsardzību, atbalstu citām valstīm un sabiedrības saliedētību, īpaši saistībā ar aktuālajiem notikumiem, piemēram, karu Ukrainā *(ar pārliecību)*. Šī tēma bērniem ir kļuvusi saprotamāka, jo viņi redz, ka arī mēs kā sabiedrība iesaistāmies un palīdzam Ukrainai *(ar nopietnību)*. Mēs stāstām, kāpēc ir svarīgi būt vienotiem, atbalstīt vienam otru un uzturēt draudzību un cieņu – gan mūsu iestādē, gan valstiskā līmenī *(ar pārliecību)*. Izskaidrojam, ka šī vienotība ir pamats drošībai un neatkarībai *(ar uzsvaru)*. Tādējādi bērni mācās, ka arī viņu rīcība – draudzīgums, palīdzība

un sapratne – ir daļa no lielāka stāsta par sabiedrības spēku un valsts pastāvēšanu *(ar uzsvaru, noslēdzoši).*

– Lieliski! Un kādas metodes Jūs izmantojat, lai bērniem veicinātu izpratni par Latvijas dalību starptautiskās drošības organizācijās, piemēram, NATO, Eiropas Savienību?

– Jā, runājot ar bērniem par Latvijas neatkarību un drošību, mēs pakāpeniski pieskaramies arī tēmām, kas saistītas ar starptautiskām drošības organizācijām NATO un Eiropas Savienību *(pauze).* Protams, šo tēmu izpratne pirmsskolas vecuma bērniem ir ierobežota, taču vecākās grupas bērni, īpaši zēni, bieži vien jau ir dzirdējuši par armiju, par NATO un pat zina, ka šīs struktūras nodrošina valstu aizsardzību *(ar nopietnību).* Šīs sarunas bieži notiek dabiskā veidā – tās rodas no bērnu jautājumiem vai tiek integrētas profesiju nedēļas ietvaros *(ar pārliecību).* Bērni ļoti interesējas par armiju, policiju, ugunsdzēsējiem, un šīs profesijas bieži tiek minētas arī izlaidumā, kad viņi stāsta, par ko grib kļūt nākotnē *(ar gandarījumu).* Viena no efektīvākajām metodēm ir praktiskā pieredze – mūsu bērniem ir iespēja doties ekskursijās uz Zemessardzes bataljonu, kur tiek rīkotas atvērtās durvju dienas *(ar lepnumu).* Tur bērni var uzlaikot karavīru ekipējumu, aplūkot tehniku un dzirdēt stāstus par drošības nozīmi *(ar uzsvaru).* Šie iespaidi bērniem ir spilgti un paliekoši *(ar gandarījumu).* Tādējādi viņi ne tikai iepazīst konkrētas profesijas, bet arī gūst pirmo izpratni par to, kā tiek sargāta valsts un kā Latvija sadarbojas ar citām valstīm *(ar nopietnību).* Lai gan šī tēma ir sarežģīta, mēs to skaidrojam vienkāršoti un caur praktiskām, bērnam saprotamām situācijām, veicinot interesi un izpratni par to, ka Latvija nav viena – mēs esam daļa no lielākas kopienas, kas rūpējas par mieru un drošību *(ar pārliecību, noslēdzoši).*

– Paldies par piemēriem! Un kādas metodes Jūs izmantojat, lai veicinātu bērnu interesi par Latvijas sasniegumiem dažādās jomās, piemēram, zinātnē, kultūrā, sportā?

– Kad Latvija izcīnīja bronzas medaļu pasaules čempionātā hokejā, visa valsts par to runāja, tas kļuva arī par būtisku tematu bērnudārzā *(ar uzsvaru, gandarījumu).* Mēs pārrunājām šo notikumu ar bērniem, rādījām video, stāstījām par hokeju un sportistu sasniegumiem *(ar uzsvaru).* Tajā brīdī es teicu kolēģēm: "Kādas pavasara puķes vai kukaiņi – mums ir bronza hokejā!" *(ar smaidu, lepnumu)* Bērniem tas bija saprotami un aizraujoši *(dzīvi, ar prieku).* Katru gadu mēs iesaistāmies arī Latvijas Olimpiskās komitejas rīkotajā Olimpiskajā dienā un veselības mēnesī, kur bērni iepazīst dažādus sporta veidus, Latvijas sportistus un viņu sasniegumus *(ar uzsvaru).* Tas tiek integrēts mācību saturā kā daļa no fiziskajām aktivitātēm un sarunām par veselīgu dzīvesveidu *(ar gandarījumu).*

Arī citās jomās – kultūrā un zinātnē – mēs izmantojam aktuālos notikumus *(ar uzsvaru).* Piemēram, kad Latvijā tiek iegūts Oskars vai kāds cits starptautisks apbalvojums, mēs to izceļam *(ar lepnumu).* Mēs pārrunājam, ko šie sasniegumi nozīmē, kas ir tie cilvēki, kas to panākuši, un kāpēc tas ir svarīgi mums visiem *(ar prieku, lepnumu).* Mācību procesā mēs arī izmantojam dažādas situācijas, kad bērni paši izrāda interesi *(ar pārliecību).* Kā spilgtu piemēru atceros, kad bērni jautāja, kāpēc valstī ir brīvdiena, ja nav svētku *(dzīvi, ar smaidu).* Tas notika laikā, kad Rīgā ieradās Romas pāvests *(ar uzsvaru).* Šī bija iespēja bērniem izskaidrot, kas ir baznīca, kas ir pāvests, kāpēc viņa ierašanās ir nozīmīgs notikums valstī *(ar nopietnību).* Tā mēs ar aktuāliem piemēriem un sarunām attīstām bērnos interesi par Latvijas vietu pasaulē un tās nozīmīgajiem sasniegumiem *(ar pārliecību, noslēdzoši).*

– Paldies, zīmīgs piemērs! Mūsu intervija tuvojas noslēgumam. Vēl palikuši daži jautājumi. Kā Jūs bērniem skaidrojat Latvijas daudzveidību, tostarp dažādu tautību cilvēku līdzās pastāvēšanu?

– Ikdienas darbā mēs regulāri sastopamies ar bērnu dažādību – gan attiecībā uz prasmēm un spējām, gan arī kultūras un valodas atšķirībām *(ar uzsvaru).* Mūsu pirmsskolā tiek īstenotas arī speciālās izglītības programmas, un tas prasa īpašu pedagoģisko pieeju *(ar pārliecību).* Lai bērni saprastu, kāpēc, piemēram, vienam bērnam ir divi uzdevumi, bet citam tikai viens, mēs skaidrojam: "Mēs visi esam

atšķirīgi, un katram ir vajadzīgs tas, kas viņam palīdz augt un mācīties." Šāda ikdienas pieeja bērniem dabiski attīsta cieņu un sapratni par atšķirībām *(ar nopietnību)*. Skolotājiem ir svarīgi ne tikai profesionāli pamatot savas izvēles, bet arī palīdzēt bērniem pieņemt dažādību kā vērtību *(pauze)*.

Interese par cilvēku dažādību rodas arī sarunās par ādas krāsām, valodām, tautībām. Šīs tēmas mēs īpaši akcentējam Eiropas dienas ietvaros, kad bērni iepazīst citu valstu kultūru, dejas, dziesmas un tradīcijas. Tas palīdz bērniem saprast, ka Latvijā dzīvo dažādu tautību cilvēki un ka kopīga dzīvošana dažādībā ir dabiska un bagātinoša *(stāstoši, raiti)*. Svarīgs aspekts ir arī sarunas par latviešu valodas nozīmi *(ar uzsvaru)*. Mēs skaidrojam bērniem, ka Latvija ir maza valsts ar nelielu iedzīvotāju skaitu un ka šeit dzīvo arī cilvēki, kuri runā citās valodās. Tāpēc ir svarīgi runāt latviešu valodā, lai tā skanētu, dzīvotu un nepazustu *(ar pārliecību)*. Šādā veidā mēs bērnos veidojam gan cieņu pret citādo, gan izpratni par savas identitātes un valodas nozīmīgumu *(ar uzsvaru)*.

– Paldies! Bet kāda ir Jūs sadarbība ar vecākiem, lai veicinātu bērnu patriotisko izjūtu?

– Sadarbība ar vecākiem patriotiskās audzināšanas jomā ir svarīga, taču ne vienmēr tā ir vienkārša *(ar pārdomām)*. Pieauguša cilvēka domāšanu mainīt ir sarežģīti, un reizēm nākas saskarties ar pasivitāti vai interešu trūkumu *(ar vieglu nopūtu, mazliet skumīgi)*. Tāpēc mūsu pieeja ir balstīta uz bērnu interesēm *(ar uzsvaru)* – mēs skaidrojam vecākiem, kāpēc šīs tēmas ir nozīmīgas bērnam, ko tas viņam dos, kā šāda audzināšana palīdz veidoties personībai ar vērtībām *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Mēs nepozicionējam to kā pedagogu personisku vēlmi, bet kā atbalstu bērna attīstībai *(ar vieglu smaidu, uzsvaru)*. Stāstām vecākiem, kā bērnam rodas piederības izjūta, cieņa pret valsti, kultūru un cilvēkiem. Kad vecāki redz, ka tas bērniem ir svarīgi un sniedz pozitīvu pieredzi, viņi biežāk ir gatavi iesaistīties *(ar gandarījumu)*. Protams, vienmēr būs daļa vecāku, kuri dažādu iemeslu dēļ neiesaistās, un tā ir realitāte *(ar pārdomām)*. Tomēr mēs darām visu, ko varam no savas puses, lai bērniem šīs vērtības tiktu nodotas – neatkarīgi no vecāku iesaistes *(ar uzsvaru)*. Vienlaikus ir arī daudz tādu vecāku, kuri ar prieku piedalās, lepojas un svin kopā ar mums *(ar gandarījumu)*. Šī līdzdalība vienmēr padziļina bērna pārliecību par Latvijas nozīmīgumu gan mājās, gan pirmsskolā *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Paldies! Un vēl pēdējais jautājums. Kādi būtu Jūsu ieteikumi topošajiem un jaunajiem skolotājiem, lai efektīvāk integrētu Latvijas valsts vērtības pirmsskolas izglītībā?

– Manuprāt, viens no svarīgākajiem ieteikumiem jaunajiem skolotājiem būtu – pašiem pārzināt Latvijas valsts vēsturi, vismaz pamata līmenī *(ar uzsvaru, nopietni)*. Nav nepieciešamas dziļas akadēmiskas zināšanas, bet ir būtiski saprast valsts izveides pamatprincipus un nozīmīgākos notikumus, lai spētu atbildēt uz bērnu jautājumiem un iedrošināt viņu interesi *(mazliet didaktiski)*. Otrkārt, skolotājiem būtu aktīvi jāseko līdzi Latvijas aktuālajiem notikumiem gan sportā, gan kultūrā, zinātnē un sabiedriskajā dzīvē *(ar uzsvaru)*. Šie notikumi ir spēcīgs resurss patriotisma audzināšanā *(ar pārliecību)*. Ja skolotājs spēj pamanīt un izcelt Latvijas panākumus, bērni to uztver ar lielu interesi un lepnumu *(ar uzsvaru)*. Šādi piemēri motivē arī viņus pašus sapņot un darboties *(ar uzsvaru, vieglu smaidu)*. Patiesībā, ja padomājam plašāk, jau runājot par dažādām profesijām un atzīstot cilvēku sasniegumus, mēs stiprinām Latvijas nākotnes pamatus *(ar pārdomām)*. Mūsdienās bērni aug pasaulē, kurā profesijas mainās ļoti ātri, daudzas tradicionālās pazūd, bet rodas pilnīgi jaunas *(ar pārdomām, nopietni)*. Un bērnus iedvesmo tie sasniegumi, par kuriem runā visa sabiedrība, piemēram, kad "Straume" saņēma Oskaru, bērni teica, ka vēlas būt režisori vai zīmēt multfilmas *(ar prieku, smaidu)*. Kad Latvija izcīnīja bronzu hokejā, daudzi gribēja kļūt par hokejistiem *(ar uzsvaru)*.

Tāpēc mans ieteikums topošajiem skolotājiem – aktualizējiet Latvijas panākumus, stāstiet par talantīgiem cilvēkiem, padariet šos stāstus redzamus bērniem *(ar pārliecību, uzsvēri, mazliet didaktiski)!* Katrs šāds piemērs var kļūt par iedvesmas avotu un stiprināt bērna piederības izjūtu savai valstij *(ar pārliecību, noslēdzoši)*.

– Liels paldies Jums par veltīto laiku un sniegtajām atbildēm. Uz visiem ieplānotajiem intervijas jautājumiem Jūs atbildējāt. Varbūt noslēgumā vēl vēlaties ko piebilst par vērtības "Latvijas valsts" īstenošanu pirmsskolas izglītībā?

– Man bija patiesi interesanti piedalīties šajā intervijā – jautājumi rosināja pārdomas un lika aizdomāties par daudzām lietām, kuras ikdienas darbā, iespējams, vairs neanalizējam tik dziļi *(ar vieglu smaidu)*. Pie dažiem jautājumiem pat apmulsu, sapratu, ka, lai atbildētu, man ir jāpārdomā un jāpārskata savi uzskati un pieredze *(ar pārdomām)*. Bet es joprojām stāstu tikai to, kam pati ticu, kas balstīts manā profesionālajā pieredzē un pārliecībā *(ar pārliecību, uzsvērti)*.

Un šī pārliecība ir skaidra – viss sākas no pieaugušā *(ar uzsvaru)*. Tieši pieaugušais ir tas, kurš bērnam ieliek pirmos pamatus *(ar nopietnību)*. Īpaši svarīga ir pirmsskolas vide, jo tur mēs ne tikai mācām, bet arī veidojam bērna personību *(ar uzsvaru)*. Tāpēc man ļoti gribētos, lai pirmsskolas skolotāja darbs tiktu novērtēts daudz augstāk – tas ir ārkārtīgi vērtīgs ieguldījums gan izglītībā kopumā, gan sabiedrības attīstībā *(ar uzsvaru, pārliecību)*. Mēs, pedagogi, darām visu, lai palīdzētu bērnam attīstīties, lai viņš "spētu lidot" *(ar nopietnību)*. Vēlāk šie bērni nonāk skolā, kur viņiem tiek piedāvāti fakultatīvie kursi, tad viņi ienāk pieaugušo dzīvē, kur daļa atver savus uzņēmumus, bet daļa nokļūst valsts sektorā *(ar pārdomām)*. Arī es kā talantīgs cilvēks ar idejām un ambīcijām esmu sapratusi – bez valsts atbalsta, bez papildus finansējuma šie talanti var "izplēnēt", jo nav iespēju tos īstenot *(ar vieglām skumjām, smaidu)*. Un tas attiecas arī uz izglītības sistēmu kopumā – uz to, kā tiek stiprinātas vai pazaudētas vērtības *(ar uzsvaru)*. Noslēgumā gribu teikt: "Vērtības ir jāsargā! Jo ir lietas, kas ar laiku izzūd, kļūst mazāk aktuālas, tiek piemirstas. Bet vērtībām nedrīkst atļaut izzust. Tās ir jāatdzīvina, jāspodrina un jātur dzīvas, jo tieši vērtības ir tās, kas izglītībai piešķir jēgu." *(ar pārliecību, noslēdzoši)*

– Paldies!

Intervijas ar docētāju augstskolā transkripts

– Labdien! Paldies, ka piekriti intervijai par vērtībizglītības jautājumiem. Mēs jau esam pazīstams, tāpēc iepazīšanās nav nepieciešama. Intervija ir anonīma, bet vai Tu aizpildīji informēto piekrišanu?

– Jā, aizpildīju!

– Lūdzu, nosauc savu izveidoto anonīmo kodu, lai varu pārbaudīt!

– [...] [norādīta personīga informācija]

– Paldies! Ir! Varam sākt interviju. Tātad intervijā uzdošu jautājumus par vērtībizglītības īstenošanu pirmsskolas izglītībā, par skolotāju izglītošanu augstskolā un profesionālajā pilnveidē vērtībizglītības integrēšanai, par skolotāju vērtību eksplicīto un implicīto aspektu. Vēlreiz lūgšu Tavu atļauju interviju ierakstīt.

– Jā!

– Kā Tu kopumā raksturotu situāciju vērtībizglītības īstenošanā pirmsskolas izglītības jomā?

– Zini, man šķiet, ka šis ir jautājums, par kuru es tiešām diezgan daudz domāju, arī izlasot Tavu jautājumu. Tas, kas man šobrīd šķiet būtiskākais, ir tas, ka vērtībizglītība lielā mērā tiek uztverta kā pašsaprotama lieta – kā kaut kas tāds, ko nav nepieciešams īpaši akcentēt ikdienā. Protams, tas ir mans subjektīvais skatījums, un man nav empīrisku datu, ar kuriem to pamatot. Tomēr, raugoties no skolotāju izglītotāju perspektīvas, jāatzīst, ka pēdējos gados vērtībizglītības īstenošana pirmsskolas izglītībā ir kļuvusi mērķtiecīgāka un sistemātiskāka.

– Paldies! Ja salīdzina laiku, kad vērtībizglītība normatīvajos dokumentos vēl nebija skaidri iekļauta, ar mūsdienu situāciju – vai, Tavuprāt, ir notikušas kādas izmaiņas?

– Jā! Te gan atkal jāatzīst, ka tas ir mans subjektīvais skatījums, jo es to neesmu mērījusi empīriski. Tomēr es teiktu, ka šobrīd vērtībizglītības nozīme ir kļuvusi skaidrāk noteikta un izteiktāk akcentēta, īpaši saistībā ar bērna personības attīstību. Arvien vairāk tiek uzsvērta pedagoga loma – skolotājs tiek akcentēts kā paraugs un kā vērtību nesējs. Tieši pedagoga rīcība un attieksme ir tas pamats, kas veido bērnu izpratni par vērtībām un vērtībizglītības būtību kopumā.

– Paldies! Kādi, Tavuprāt, ir galvenie ieguvumi bērniem, ja vērtībizglītība integrēta pirmsskolas izglītībā?

– Es teiktu, ka būtiska nozīme ir sociāli emocionālajai attīstībai. Tā ietver empātiju, savstarpēju cieņu un prasmes sadarboties, kā arī spēju pieņemt atšķirīgo un veidot pozitīvas attiecības gan ar vienaudžiem, gan pieaugušajiem. Ilgtermiņā tas stiprina arī bērnu pašregulācijas prasmes un veido stabilu pamatu viņu personības attīstībai. Līdz ar to sociāli emocionālā attīstība ir nozīmīgs priekšnosacījums ētiskai rīcībai arī turpmākajos izglītības posmos – pārejot uz sākumskolas izglītību un vēlāk visā dzīves gaitā.

– Paldies, ļoti jauki. Kādi, Tavuprāt, ir galvenie izaicinājumi, integrējot vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā?

– Runājot par izaicinājumiem, viens no būtiskākajiem ir vienotu, praksē viegli izmantojamu vērtēšanas metodiku trūkums. Pedagogiem bieži pietrūkst rīku, kas ļautu sistemātiski sekot līdzi bērnu vērtību attīstībai. Vēl viens nozīmīgs izaicinājums ir vecāku attieksme un pedagogu sadarbība ar vecākiem. Ne vienmēr ģimenē īstenotās vērtības sakrīt ar tām, kuras uzsver izglītības iestāde, un tas nereti apgrūtina gan sadarbību, gan savstarpējo komunikāciju. Arī tas ir būtisks izaicinājums vērtībizglītības īstenošanā.

– Paldies. **Un tagad nākamais jautājums. Kā jaunie skolotāji, kuri iegūst augstāko izglītību augstskolās, tiek izglītoti tam, lai turpmāk īstenotu vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā?**

– Studiju programmā nav atsevišķa studiju kursa, kas būtu veltīts tikai vērtībizglītībai. Vērtībizglītības jautājumi pārsvarā tiek iekļauti netiešā veidā, integrējot tos dažādos studiju kursos. Salīdzinoši tiešāk šie jautājumi tiek aplūkoti bērnības pedagoģijas studiju kursā. Tāpat šie jautājumi parādās arī citos kursos, piemēram, psiholoģijas kursos, kuros tiek runāts par audzināšanas tēmām, kā arī profesionālās ētikas studiju kursos. Kopumā jāatzīst, ka studenti galvenokārt iegūst teorētisku izpratni par vērtību nozīmi bērnu attīstībā un par pedagoga lomu šajā procesā. Ja runājam par izaicinājumiem, tad šobrīd visvairāk pietrūkst tieši praktiskas izpratnes un praktisku prasmju apzinātai vērtībizglītības plānošanai un īstenošanai.

– Paldies! Un kas, Tavuprāt, būtu uzlabojams, lai augstākās izglītības iestādēs uzlabotos skolotāju izglītošana vērtībizglītības integrēšanai pirmsskolas izglītībā?

– Atgriežoties pie minētajiem izaicinājumiem, noteikti būtu mērķtiecīgi jādomā par to, kā sistemātiski plānot un strukturēti iekļaut vērtībizglītības jautājumus pirmsskolas mācību procesā. Tāpat ir būtiski attīstīt prasmes vērtībizglītības rezultātu novērošanā, vērtēšanā un pašvērtējumā – šis aspekts šobrīd, manuprāt, joprojām ir mazāk akcentēts. Tieši šie elementi palīdzētu sakārtot un veidot vienotu, iekļaujošu pieeju, kur vērtībizglītības tēmas tiek integrētas mērķtiecīgi un pārdomāti, nevis fragmentāri vai epizodiski.

– Ļoti labi, paldies. Un tagad pāriesim pie nākamā jautājuma.

– Atvainojos, es tomēr gribētu vēl īsi papildināt par izaicinājumiem. Būtisks aspekts ir studējošo atšķirīgā izpratne par vērtībām, kas veidojusies viņu personīgās pieredzes un ģimenes audzināšanas ietekmē. Tas no pasniedzējiem, kā arī no skolotājiem praksē prasa īpaši sensitīvu pieeju un spēju veicināt dialogu. Šajā procesā ir svarīgi attīstīt profesionālu refleksiju, vienlaikus neuzspiežot studentiem savus individuālos uzskatus.

– Jā, ļoti laba un būtiska piezīme, paldies. Tagad pāriesim pie jautājuma par skolotāju profesionālo pilnveidi. Runa ir par tiem pedagogiem, kuri jau ir ieguvuši izglītību un piedalās profesionālās pilnveides kursos. Kāda ir situācija ar vērtībizglītības kursiem – vai tie ir pieprasīti, vai arī tos galvenokārt nosaka normatīvās prasības? Varbūt vari iezīmēt, vai pastāv pedagogu iekšēja motivācija šīs jomas apgūšanai, vai augstskolas piedāvā šādas programmas, kā arī kādi ir galvenie izaicinājumi un iespējamie uzlabojumi šajā kontekstā.

– Es domāju, ka šobrīd pirmsskolas izglītībā vērtībizglītības aktualitāte ir īpaši izteikta. Pedagogs ikdienas darbā nav tikai zināšanu sniedzējs, bet arī vērtību nesējs un paraugs bērniem. Mainīgā sabiedriskā vide, pieaugošā kultūru daudzveidība, kā arī bērnu sociāli emocionālie izaicinājumi nosaka nepieciešamību regulāri aktualizēt vērtībizglītības jautājumus tieši strādājošiem pedagogiem. Šāda aktualizēšana ietver ne tikai teorētisku izpratni, bet arī praktisku šo vērtību īstenošanu izglītības procesā. Es uzskatu, ka profesionālā pilnveide šajā jomā ir būtisks instruments pedagogu profesionālās identitātes stiprināšanai un konsekventai vērtībizglītības īstenošanai praksē. Tomēr šobrīd, cik man zināms, mūsu augstskolā netiek piedāvātas mērķtiecīgas profesionālās pilnveides programmas, kas būtu tieši orientētas uz vērtībizglītību. Šo jautājumu saturs pārsvarā tiek iekļauts pastarpināti – metodikas kursos, kā arī iekļaujošās izglītības kontekstā.

– Paldies!

– Ja runājam par pieprasījumu pēc šādiem kursiem, manuprāt, būtu jāvaicā pašiem skolotājiem. Es nevaru droši apgalvot, cik liels šobrīd ir viņu pieprasījums pēc tieši vērtībizglītībai veltītiem profesionālās pilnveides kursiem. Iespējams, šis ir jautājums, ko būtu vērts padziļināti izpētīt.

– Paldies! Kas, Tavuprāt, būtu uzlabojams, lai skolotāji būtu vairāk ieinteresēti profesionālajā pilnveidē vērtībizglītības jomā un apzināti to izvēlētos?

– Es domāju, ka, pirmkārt, ir jāaktualizē pati nepieciešamība pēc profesionālās pilnveides vērtībizglītības jomā, kā arī jāstiprina piedāvājuma mērķtiecība. Nereti profesionālās pilnveides kursi ir fragmentāri un vairāk orientēti uz teorētiskas informācijas sniegšanu, nevis uz praktisku prasmju attīstīšanu. Tieši šeit, manuprāt, ir būtisks fokuss – vērtībizglītības integrēšana ikdienas pedagoģiskajās situācijās. Runa ir par ļoti konkrētu darbu ar ikdienas praksē sastopamiem jautājumiem, piemēram, konfliktu risināšanu, sadarbības veicināšanu, kā arī pedagoga komunikāciju ar bērniem un vecākiem. Vienlaikus svarīgi ir arī mērķtiecīgi stiprināt refleksijas kultūru, veicinot pedagogu spēju analizēt un izvērtēt savu profesionālo rīcību tieši vērtībizglītībā. Runājot par profesionālās pilnveides formu, es nedomāju, ka obligāti ir nepieciešami atsevišķi, izolēti kursi tikai par vērtībizglītību. Drīzāk būtiska ir šo jautājumu integrācija ikdienas pedagoģiskajās situācijās, jo tieši tur vērtības arī tiek īstenotas praksē. Manuprāt, ja uz to tiktu likts lielāks uzsvars, skolotāji skaidrāk apzinātos vērtībizglītības aktualitāti un nozīmīgumu.

– Paldies!

– Diemžēl visbiežāk refleksijai praksē vienkārši pietrūkst laika. Ikdienas darbā tās tiek pārceltas prioritāšu sarakstā, atliekot uz vēlāku brīdi, un rezultātā laika, lai pie tām atgrieztos un ar tām mērķtiecīgi strādātu, tā arī nepietiek.

– **Paldies! Kādas, Tavuprāt, sadarbības iniciatīvas varētu būt veiksmīgas, lai veidotos kopīga profesionāla saruna starp augstskolām, profesionālās pilnveides īstenotājiem un pirmsskolas izglītības iestāžu praktiķiem, veicinot vērtībizglītības īstenošanu praksē?**

– Manuprāt, tas tiešām būtu ļoti vērtīgi, un tas dotu skaidru fokusu visam procesam. Viena lieta ir teorētiskās zināšanas, bet pavisam cita – tas, kas notiek praksē. Šī "trijotne" – augstskolas pasniedzējs, profesionālās pilnveides īstenotājs un pirmsskolas izglītības skolotājs, kurš iesaistīts iestādes ikdienas praksē – veidotu, manuprāt, ļoti būtisku priekšnoteikumu kvalitatīvai vērtībizglītības īstenošanai.

– Paldies!

– Tas ļautu nodrošināt pēctecību starp teoriju, pedagogu izglītošanu un ikdienas praksi pirmsskolās. Es teiktu, ka šeit īpaši nozīmīga būtu kopīga profesionālā mācīšanās, kas veicinātu vienotāku izpratni par vērtībizglītības mērķiem un tās īstenošanas pieejām. Šādu sadarbību varētu īstenot, veidojot mācīšanās kopienas, kurās iesaistās gan augstskolu docētāji, gan profesionālās pilnveides kursu vadītāji, gan praktizējošie pirmsskolas pedagogi. Nereti tie ir vieni un tie paši profesionāļi, kas darbojas gan augstskolās, gan kursos, gan praksē, un tieši šī mijiedarbība rada īpaši auglīgu vidi. Šādās kopienās varētu noritēt diskusijas par vērtībizglītības aktualitātēm, kā arī notikt labās prakses piemēru apmaiņa.

– Paldies, ļoti labi.

– Papildus tam nozīmīga varētu būt arī metodisko materiālu koprade kā kopīgās mācīšanās rezultāts. Tie būtu materiāli, kas piedāvā vienotu skatījumu, balstītu gan zinātniskajā un teorētiskajā pamatojumā, gan konkrētos, praksē pārbaudītos piemēros. Vēl man nāk prātā arī prakses un pētniecības sasaistes stiprināšana. Piemēram, kopīgi lietišķie pētījumi par vērtībizglītību pirmsskolas izglītībā – pētījumi, kas būtu cieši balstīti tieši praktiskajās, konkrētajās ikdienas situācijās pirmsskolas izglītības iestādēs.

– Paldies!

– Noteikti jāakcentē arī mentoru darbība, īpaši pieredzes apmaiņas programmu ietvaros. Tajās pieredzējuši pirmsskolas pedagogi sadarbībā ar augstskolu docētājiem varētu atbalstīt jaunos skolotājus un studentus prakses laikā.

– Paldies, ļoti jauki, jā.

– Manuprāt, ir svarīgi šo sadarbību mērķtiecīgi fokusēt tieši uz vērtībizglītības kontekstu. Ikdienā mēs bieži koncentrējamies uz metodiku un vides veidošanu, taču šāds fokuss palīdzētu nepazaudēt būtiskāko – vērtību dimensiju pedagoģiskajā darbā. Papildus tam profesionālajā pilnveidē varētu veidot kopīgus pasākumus, piemēram, seminārus, darbnīcas vai konferences, kas būtu veltītas tieši vērtībizglītībai pirmsskolas izglītībā.

– Ļoti jauki. Liels paldies. Nākamie jautājumi būs vērsti tieši uz eksplicītām un implicītām vērtībām. Kā, Tavuprāt, eksplicīto un implicīto vērtību nesaskaņotība ietekmē vērtībizglītības īstenošanu praksē?

– Man šķiet, ka tas attiecas ne tikai uz vērtībizglītību, bet uz izglītību kopumā. Ja izglītības dokumentos, iestādes nolikumos vai audzināšanas plānos tiek akcentētas noteiktas vērtības, bet pedagogu ikdienas rīcībā, komunikācijā un attieksmē – gan pret bērniem, gan savstarpēji kolēģu vidū, gan attiecībās ar vecākiem – tās neatspoguļojas, bērni šo pretrunu ļoti skaidri pamana. Tādējādi veidojas pretrunīgi signāli. Pirmsskolas vecumā bērni vērtības galvenokārt apgūst, novērojot un atdarinot, un tieši tāpēc pedagogu rīcībā iemiesotās implicītās vērtības bieži vien atstāj daudz spēcīgāku ietekmi nekā mutiski skaidrojumi. Līdz ar to tas, cik augstu pedagogs pats vērtē šīs vērtības un cik konsekventi tās īsteno ikdienas praksē, tiešā veidā nosaka arī vērtībizglītības efektivitāti.

– Paldies. Un kādi, Tavuprāt, būtu studiju programmu uzdevumi, lai tomēr mērķtiecīgāk pievērstu topošo skolotāju uzmanību gan eksplicītajām, gan implicītajām vērtībām?

– Viens no būtiskākajiem studiju programmu uzdevumiem noteikti būtu veicināt topošo skolotāju izpratni par izglītības vērtīborientēto raksturu un pedagoga profesionālo atbildību. Šāda izpratne aptver izglītības mērķus un ētiskos principus darbā ar bērniem, vecākiem un kolēģiem. Tāpat studiju programmām būtu jāsniedz pamats kritiskajai domāšanai, refleksijai un apzinātai attieksmei pret savu profesionālo lomu vērtībizglītībā. Ja skolotājs šīs lietas apzinās un izprot, tās pakāpeniski kļūst par neatņemamu ikdienas profesionālās darbības sastāvdaļu. Tad vērtībizglītība vairs nav atsevišķs uzdevums, bet gan apzināta, mērķtiecīga pedagoģiskā darbība.

– Vai tas atkal mūs noved pie refleksijas, kurai bieži vien pietrūkst laika?

– Jā.

– Un skolotājam bieži nav iespējas no malas paskatīties uz sevi un savu darbu?

– Tieši tā. Jo īpaši šobrīd mēs ļoti akcentējam tādus aspektus kā mācību vides iekārtojums, tas, vai bērniem bija interesanti, kāda metode tika izmantota un vai tā bija efektīva. Mēs daudz koncentrējamies uz saturu un metodēm – vai bērni klausījās, vai visi iesaistījās. Tās, protams, ir manas subjektīvās pārdomas, taču, sarunājoties ar praktizējošiem pedagogiem – tiem, kas ikdienā strādā pirmsskolās un atbrauc pie mums uz sesijām – ļoti bieži atklājas nianses par to, kas praksē patiesībā notiek. Šīs sarunas palīdz labāk izprast reālo situāciju un tās sarežģītību. Runājot par to, ar ko pedagogiem mēdz būt grūtāk tikt galā, es tomēr teiktu, ka vērtībizglītības jautājumi šobrīd tiek akcentēti, un skolotāji par tiem domā. Nav tā, ka uzmanība būtu vērsta tikai uz metodiku, ignorējot vērtību dimensiju. Pedagogi apzinās šo jautājumu nozīmi, un to apliecina arī tas, ka studenti savos pētnieciskajos darbos arvien biežāk izvēlas pētīt ar vērtībizglītību saistītas tēmas, piemēram, kā veicināt bērnu vērtību izpratni un īstenot vērtībizglītību pirmsskolas praksē. Tas rāda, ka skolotāji redz šīs jomas aktualitāti un uztver to kā attīstāmu un pilnveidojamu profesionālās darbības aspektu.

– Ļoti labi, paldies. Un kāds, Tavuprāt, ir profesionālās pilnveides programmu īstenotāju ieguldījums? Kā profesionālās pilnveides procesā iespējams rosināt praktizējošos skolotājus pārskatīt gan eksplicītās, gan implicītās vērtības? Kādi šeit ir galvenie izaicinājumi un iespējamie uzlabojumi?

– Es teiktu, ka šeit viens no būtiskākajiem profesionālās pilnveides programmu uzdevumiem ir palīdzēt pedagogiem apzināties savu vērtību sistēmu. Šie ir jautājumi, par kuriem nevar vienkārši vienreiz parunāt un uzskatīt tos par atrisinātiem – tie prasa nepārtrauktu refleksiju. Pedagoga profesionālajā pilnveidē ļoti nozīmīga ir savas vērtību sistēmas apzināta veidošana. Es pat teiktu – savas pedagoģiskās filozofijas izstrāde. Šāds process ir dinamisks, mainīgs, kas norisinās līdz ar skolotāja profesionālo pilnveidi. Šī vērtību sistēma tiešā veidā ietekmē pedagoģisko rīcību, un būtiska ir personīgās un profesionālās vērtību sistēmas saskaņotība.

– Paldies! Visus plānotos jautājumus esam izrunājušas.



Gunita Delijeva dzimusi 1972. gadā Aizputē. Liepājas Pedagoģiskajā augstskolā ieguvusi sākumskolas skolotāja kvalifikāciju (1994), kas 2014. gadā pielīdzināta profesionālajam bakalaura grādam, Latvijas Universitātē (LU) – maģistra grādu izglītības zinātnēs (2018).
Strādājusi par sākumskolas skolotāju, pirmsskolas izglītības skolotāju, reliģijas un ētikas skolotāju, kā arī pirmsskolas izglītības iestādes vadītājas vietnieci un vadītāju. Kopš 2020. gada ir Izglītības un zinātnes ministrijas Vispārējās izglītības departamenta vecākā eksperte. Docē arī LU.
Zinātniskās intereses saistītas ar pirmsskolas izglītību, vērtībizglītību, skolotāju profesionālo darbību un vērtību mijsakarībām, bērnu līdzdalību, latviešu valodas apguvi un valsts valodas un kultūras nozīmi pirmsskolas izglītībā, kā arī izglītības politiku.