

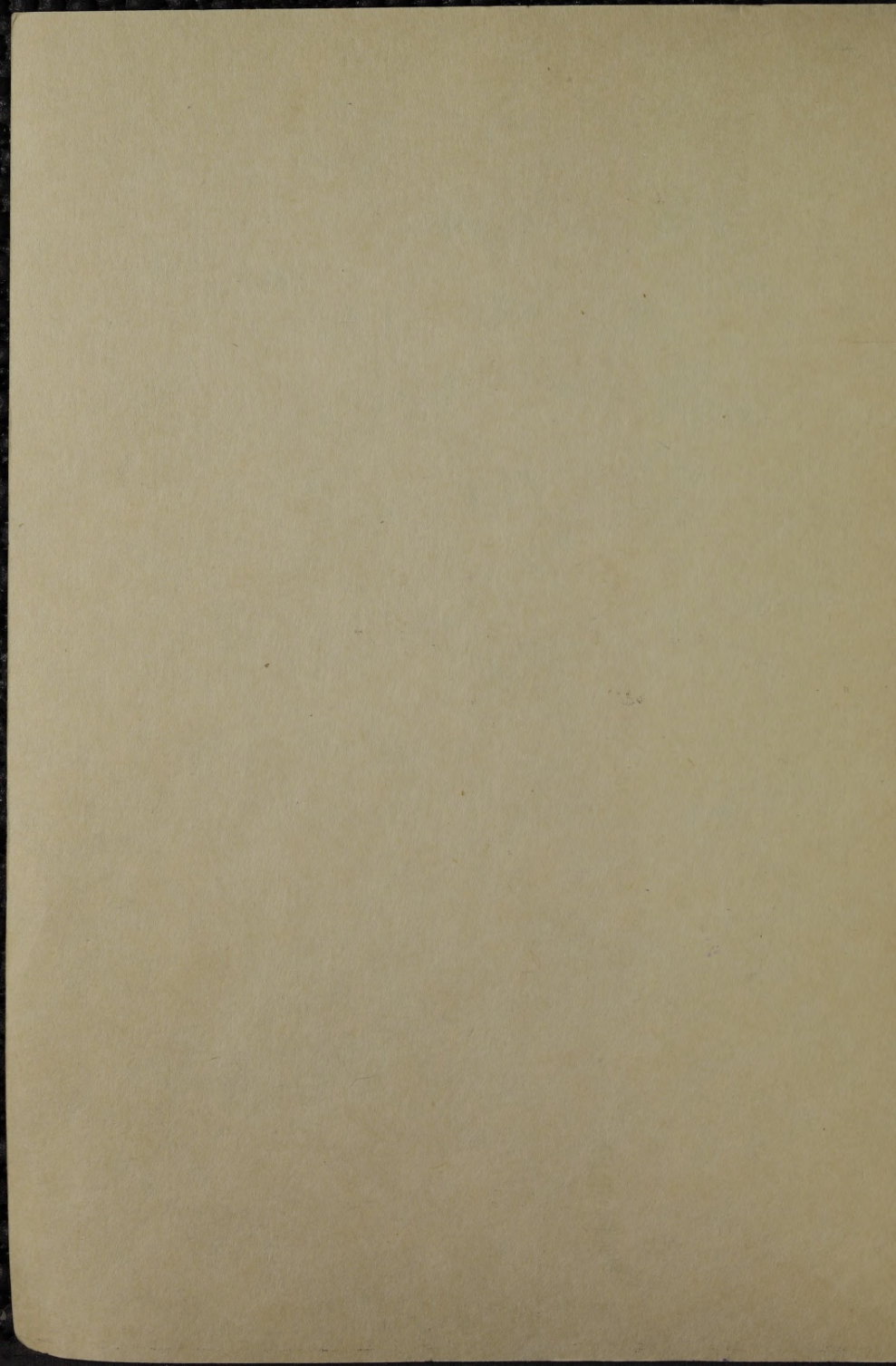
Liepājas Pedagoģiskā augstskola
Sākumskolas pedagoģijas katedra

L.Prindule

**SKOLĒNA ATTĪSTĪBAS
PSIHOLOĢIJA**

2.daja

Liepāja 1995



95-3
-248

Saturs

I. Jaunākā skolas vecuma skolēna psihiskās attīstības īpatnības.	
1. Jaunākā skolas vecuma skolēna personības attīstības īpatnības	3
II. Psihisko procesu attīstība	22
1. Uzmanības attīstība	23
2. Uztveres attīstība	25
3. Atmiņas attīstība	27
4. Domāšanas attīstība	29
5. Emociju un jūtu attīstība	34
6. Gribas attīstība	35
III. Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu attīstības īpatnības.	
1. Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu fiziskās attīstības īpatnības	37
2. Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu vadošā darbība	38
3. Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu izziņas procesu attīstības īpatnības	41
4. Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu personības attīstības īpatnības. Pieaugušā izjūta un tās nozīme pusaudža personības attīstībā.....	43
Jautājumi paškontrolei	50
Izmantotā literatūra	52

Skolēna attīstības gaita, tās norise ir svarīgs priekšnosacījums visai cilvēka turpmākajai dzīvei. Šī attīstība saistīta ar mācību un audzināšanas darbu skolā, ar vecāku ietekmi un ar paša skolēna individuālo pašizpaušmi. Visā skolēna attīstībā iezīmējas trīs periodi: jaunākā skolas vecuma skolēns, vidējā skolas vecuma skolēns un vecākā skolas vecuma skolēns. Katram no šiem attīstības posmiem raksturīgas jaunas iezīmes un izmaiņas. Skolēna psihiskā attīstība saistīta ar skolotāja personības ietekmi.

I. JAUNĀKĀ SKOLAS VECUMA SKOLĒNA PSIHISKĀS ATTĪSTĪBAS ĪPATNĪBAS.

Jaunākā skolas vecuma skolēna psihiskās attīstības posms veidojas no septiņā līdz desmitajam dzīves gadam. Šis attīstības periods saistīts ar skolēna apmācību sākumskolā, kurai bērns sāk gatavot jau viņa sestajā dzīves gadā. Nonākot skolā un sākot sistemātiskas mācības, bērns iegūst jaunu sociālu stāvokli, un viņam veidojas jaunas attīstības iezīmes.

1. Jaunākā skolas vecuma skolēna personības attīstības īpatnības.

Tikumiskā audzināšana, skolēna personības īpašību mērķtiecīga veidošana nav domājama bez personības attīstības izpratnes. Kā nodrošināt skolēnu pozitīvas emocijas attieksmē pret mācību darbu, kas kļūst par personības attīstības svarīgāko nosacījumu? Meklējot atbildi uz šo jautājumu, jāpievēršas:

- 1) nepieciešamībai mācīt skolēnu mācīties,
- 2) mācīt vērtēt darbības rezultātu,
- 3) optimizēt pedagoģiskās sazināšanās stilu.

Šo nosacījumu ilustrācijai tiek izmantots plašs eksperimentālo pētījumu klāsts un skolas darba pieredze.

Aplūkojot jaunākā skolas vecuma skolēna personības attīstību, jāatzīmē, ka personība veidojas līdz ar bērna attīstību. Personības attīstībai ir sava priekšvēsture arī tādā relatīvi agrīnā tās attīstības periodā, kāds ir jaunākā skolēna attīstības posms.

Raksturīgāko personības veidojumu: aktivitātes, vajadzību, motīvu attīstība sākas ļoti agri.

Aktivitāte un vajadzības ir tādi personības komponenti, kas rodas līdz ar cilvēka nākšanu pasaulē. Taču ne katrai vajadzībai ir būtiska nozīme bērna personības attīstībā. Piemēram, bioloģiskās jeb organiskās vajadzības, ko tiecas apmierināt zidainis, nevar uzskatīt par personības veidojumu. Bērna organisko vajadzību apmierināšanā piedalās pieaugušais cilvēks, kurš palīdz bērnam dabūt tos objektus, kas nodrošina viņa vajadzību apmierināšanu. Bērns gulot ir nospārdījis sedziņu, viņam ir auksti, pieaugušais viņu apsedz. Bērnam gribas dzert, pieaugušais viņam pasniedz krūzīti ar dzērienu. Tāpēc tieši pieaugušā cilvēka līdzdalība nodrošina pozitīvu emociju rašanos. Bērnam sāk veidoties jaunas vajadzības - pēc pieaugušā cilvēka, kurš viņu aprūpē. Mostas bērna vajadzība sazināties ar pieaugušo. Līdz ar to bērna vajadzības iegūst sociālu saturu un šādā nozīmē kļūst par personības veidojumu.

Visā tālākajā bērna personības attīstībā būtiska nozīme ir pieaugušajam cilvēkam, tām sazināšanās formām, kas veidojas starp bērnu un pieaugušo - audzinātāju.

Vajadzības un motīvi. Personības attīstībā ir noteiktas savstarpējas attiecības starp vajadzībām, motīviem un personības īpašībām. Aplūkojot jaunākā skolēna personības attīstību, pamatā pievērsīsimies tikko minētajiem personības veidojumiem.

Vajadzības ir vispārēja skolēna aktivitātes virzība, kas veido mācību darbības priekšnosacījumu, bet nenosaka tās raksturu. Termins "motīvs" ir cēlies no franču valodas un burtiskā tulkojumā nozīmē "pamudinājums". Ar to jāsaprot viss, kas pamudina skolēnu darboties, mācīties. Cilvēka vajadzības, kas atrod apmierināšanas objektu, ir motīvi. Piemēram, vēlā vakara stundā uz ceļa atrodas noguris ceļnieks. Viņš lūkojas apkārt, vai neieraudzis ciema ugunis. Viņam ir vajadzība atpūsties, pārnākt. Un, lūk, viņš ierauga apgaismotus logus. Ceļnieks sāk virzīties uz to vietu, kur redzamas ugunis. Tātad vajadzība ir kļuvusi par motīvu. Vajadzībām atbilstošs mērķis, kas atspoguļo cilvēka apziņā un virza viņa darbību uz šo objektu ("apgaismotiem logiem") ir tas, ko mēs saucam par motīvu. Ikdienas dzīvē nereti motīva vietā tiek lietots termins - nolūks. Vajadzību un motīvu sistēma virza personības attīstību. Noturīgas vajadzības, apvienojoties ar pierastiem un noturīgiem to realizēšanas paņēmieniem, veido personības īpašības.

Bērnu darbības mērķi un objekti var būt vieni un tie paši jeb kopēji, bet darbības motīvi dažādi. Kā piemēru ilustrācijai var izmantot A.Čehova stāstu "Bērni". Vecāku nav mājās, gaidot viņus atgriezīties, Griša, Aņa, Aļoša, Soņa un Andrejs spēlē loto. Bērni

spēlē uz naudu. Vislielākais azarts ir Grišas sejā. Viņš spēlē vienīgi naudas dēļ. Finansiāli apsvērumi, kas jauca pa viņa apcirpto galvu, nelauj viņam mierīgi sēdēt, koncentrēties. Laimējies, viņš kāri tver naudu un tūliņ bāž kabatā. Aņai kapeikas neinteresē, laime spēlē viņai ir patmīlības lieta. Otra māsa Soņa loto spēlē pašas spēles pēc, bet Alošam nav ne mantkāribas, ne patmīlības - viņš piedalās ne tik daudz loto, cik spēlē neizbēgamo traču dēļ. Zēnam patīk, ja kādam iesit vai kādu izlamā. Andrejs pret uzvaru un citu panākumiem izturas vienaldzīgi, jo viss iegrimis spēles aritmētikā, tās vienkāršajā filozofijā - cik daudz pasaulē dažādu skaitļu, kā gan tie nesajūk.

Aplūkotajā piemērā redzams, ka bērnu darbību loto spēlē nosaka dažādi motīvi. Viens spēlē naudas dēļ, otrs - patmīlības, trešais - pašas spēles, ceturtais - neizbēgamo traču, bet piektais - skaitļu aritmētikas dēļ.

Pilnīgi vienādas uzvedības formas, labs darba izpildījums, disciplina stundā, pieklājīga izturēšanās pret skolotāju var būt dažādu personības īpašību izpausme atkarībā no motīva, kas mudina skolēnu uz tādu uzvedību.

Uzvedība, kuru vada tāds motīvs kā bailes, nav viennozīmīga ar to skolēnu uzvedību, kuru vada pienākuma jūtas vai arī tieksme iegūt labu atzīmi. Tās ir personības dažādas īpašības, kaut arī ārējā forma tām var būt vienāda.

Un otrādi, vienādas vajadzības un motīvi var dažādi realizēties uzvedībā. Realizācijas paņēmieni atkarīgi no daudziem cēloņiem - no bērna tuvākās sabiedrības, no personīgām spējām un pat vienkārši no gadījuma, kas var novest pie vajadzību apmierināšanas un pēc tam nostiprinās.

Lai izprastu skolēna personību, ir svarīgi pievērsties uzvedības formai, kas rodas sākumā, lai apmierinātu vajadzības, bet pati var kļūt par vajadzību, ja sniedz gandarījumu, neatkarīgi no tās sākotnējās vajadzības, kuras apmierināšanas nolūkos tā radās. Piemēram, skolēns, kurš sākumā centās sagatavot stundas tikai atzīmes dēļ vai arī tādēļ, lai izvairītos no soda, var sākt izjust gandarījumu tādēļ, ka labi izpildīts uzdots darbs, no tā, ka viņam viegli apgūt jauno vielu, ka viņš saprot, no paša darba procesa - izziņas procesa un zināšanām. Un tad tā pati uzvedība - rūpīga gatavošanās stundām balstās uz citiem motīviem un nozīmē jau citas personības īpašības.

Cilvēka vajadzības, motīvus, emocijas izraisa viņa afektīvā sfēra, kas nav vienkārši dažādu vajadzību un motīvu apkopojums. Šai sfērai ir noteikta hierarhiska uzbūve

Cilvēka motīvu un vajadzību hierarhijai ir sarežģīts raksturs. Tajā vieniem motīviem galvenā nozīme, tie ir dominējošie, bet citi aiziet otrajā plāksnē.

Lai noskaidrotu, kā notiek jaunākā skolēna personības veidošanās, aplūkosim skolēna motīvu un vajadzību sfēru.

7-gadīgajam bērnam rodas vajadzība iet uz skolu. Kāpēc tā notiek? Kāpēc tieši 7-gadīgajam bērnam parādās šāda vajadzība? Varbūt tieši šajā vecumā rodas nepārvarama vēlēšanās izzināt pasauli, uzkrāt jaunas zināšanas un apgūt jaunas iemaņas? Nē, pati par sevi tāda vajadzība bērnam var rasties arī agrāk, taču agrīnajos attīstības (arī jaunākajos pirmsskolas attīstības perioda posmos) tā nesaistās ar vajadzību iet uz skolu: bērns savas izzinošās vajadzības spēj apmierināt ārpus skolas. Dažreiz cilvēkām vispār nerodas vajadzība izzināt, un skola ne vienmēr var viņam palīdzēt. Taču ir vai nav vajadzība izzināt, 7-gadīgie bērni gandrīz vienmēr grib klūt par skolēniem.

Kāpēc?

Psihologiskie pētījumi pierāda, ka bērns nevis vienkārši grib mācīties (kaut gan mācīties arī viņš grib), taču viņš grib mācīties skolā. Šāda vajadzība parādās tieši 7. dzīves gadā. Kāpēc? Tāpēc, ka tas ir vecums, kad bērni iestājas skolā.

Vispirms bērnu saista jauna sociāla loma, jauna pozīcija. Jaunajā lomā bērnu saista galvenokārt arējie atribūti. Skolotājs ir galvenais sociālās vides elements, kas ar savu attieksmi pret bērniem nodrošina emocionālo labsajūtu.

Vajadzības ir vispārēja skolēna aktivitātes virzība, kas veido mācību darbības priekšnosacījumu, bet nenosaka tās raksturu. Kādos mācību darbības motīvos pārvērties bērna vajadzība iet uz skolu?

No tā brīža, kad bērns uzsāk sistemātiskas mācības skolā, viss turpmākais ir atkarīgs no mācību darbības organizācijas. Pirmo divu trīs mācību gadu gaitā bērns apmierina vajadzību klūt par skolēnu, un, ja jaunas vajadzības nerodas, tad rezultātā pasliktinās skolēna attieksme pret skolas darbu, mācību stundu un skolotāja prasībām. Iestājas sava veida krīze skolēna dzīvē.

Tas viss izvirza nopietnu problēmu jaunākā skolas vecuma skolēna personības attīstībā, jo personības veidošanos, pirmkārt, nosaka vajadzības pēc mācībām un bērna mācību darbības motīvi, to hierarhija. Kā panākt to, lai mazajam skolēnam jau pirmajā mācību gadā blakus vajadzībai apmeklēt skolu, rastos vajadzība izzināt un lai mācību darbība, kas ir šo vajadzību apmierināšanas objekts, izraisītu skolēnam pozitīvas emocijas.

Emocijas un afektīvā sfēra. Kas mācību darbības jomā var izraisīt mazā skolēna pozitīvas emocijas? Tā var būt, piemēram, skolotāja uzslava, kas mazajam skolēnam ir ļoti vajadzīga, jo uzslava apstiprina viņu jaunajā lomā.

Galvenais motīvs ir nevis izziņas intereses, nevis mācāmās vielas nozīmīguma izpratne, bet gan vēlme kļūt par skolēnu.

Taču tas nav vienīgais mācību darbības motīvs pat pirmklasniekiem.

Jaunu māku - lasīšanas, rakstīšanas, skaitīšanas apguve arī rada gandarījumu (pozitīvas emocijas), taču šads gandarījums bērnam rodas tikai tad, ja viņam veicas.

Kā ilustrāciju par emociju jeb gandarījuma nozīmi mācību uzdevumu veikšanā var izmantot psihologu pētījumus, kuros skolēnus uzaicināja atrisināt dažus aritmētikas uzdevumus. Nosacījumi bija sekojoši. Uz galda bija uzliktas 9 numurētas kartītes. Uz katras no tām - viens uzdevums. Skolēniem ir zināms, ka uzdevumi pēc grūtības pakāpes nav vienādi, visvieglākais uzdevums ir uz kartītes Nr.1, nedaudz grūtāks - uz kartītes Nr.2, bet visgrūtākais - uz kartītes Nr.9.

Kā parasti uzvedas skolēni šādā situācijā? Skolēni apmēram zina savus panākumus matemātikā un atkarībā no tā, kā viņi tos vērtē, izvēlas sev kartītes numuru. Ne vienmēr skolēns var pareizi novērtēt savus spēkus. Viņš var paņemt vieglāku uzdevumu un ātri to atrisinājis, izvēlas nākamo - grūtāku. Ja otrādi - skolēns sākumā izvēlēties pārāk grūtu uzdevumu un nav varējis to atrisināt, tad nākamo ņem - vieglāku.

Pētnieku interesi īpaši saistīja to skolēnu rīcība, kuri bija piedzīvojuši neveiksmes mācību uzdevumu risināšanas jomā (tie bija 5.kl.skolēni - tātad ar pietiekami bagātu pieredzi), un kuriem tā rezultātā bija izveidojies pazemināts pašvērtējums. Raksturīgi, ka šie skolēni nekad neizvēlējās grūtu uzdevumu. Viņi sāka ar vidējas grūtības pakāpes uzdevumu. Neatrisinot to, skolēni "nolaidās" uz vēl vieglāku, bet atrisinot šādu uzdevumu, viņi nepārgāja no grūtāka uz vēl grūtāku, bet palika vai nu uz tā paša līmeņa vai izvēlējās vieglāku. Piemēram, skolēns A. ilgi nevarēja izvēlēties uzdevumu, interesējās, kādu numuru kartītes paņēmuši citi. Beidzot paņēma 5.uzdevumu. Risināja ļoti nemierīgi, skatījās atpakaļ, visu laiku kaut ko murmināja pie sevis, skaļi izteicās: "Vai tiešam neatrisināšu!" Jautāja vai šo uzdevumu atrisinājuši citi skolēni. Pēc 15 minūtēm uzdevumu atrisināja. Ļoti priecājās, skaļi smējās, vairākas reizes ar labpatiku pārlasīja uzdevumu, pēc tam atbildi. Apvilka atbildi ar aplīti. Pēc tam ņēma nākamo uzdevumu. Tas bija vieglāks par iepriekšējo. Atkal nervozēja, uztraucās. Runāja: "Ļoti riebīgs uzdevums. Kas tas par

uzdevumu. Vai citi to atrisināja? Droši vien atrisināja. Laikam es viens pats tāds muļķis, nevaru atrisināt," bet turpināja risināt. Pēc 15 minūtēm nepārliecinoši pasniedza lapiņu ar risinājumu. Uzdevums bija veikts pareizi. A. ļoti priecājās, sāka no priekiem lēkāt un paņēma vēl vieglāku uzdevumu - Nr.3. Pēc tam jūtu pārņemts skrēja uz durvīm, izbāza galvu un paziņoja citiem, kuri atradās gaiteni: "Es jau 2 uzdevumus atrisināju - ceturto un piekto!" Pēc tam A. atguva ticību. Trešo (Nr.3.) uzdevumu viņš jau risināja daudz mierīgāk.

Kā redzam pēc šī gadījuma, skolēns it kā izjūt pozitīvu emociju trūkumu. Gūstot gandarījumu par atrisināto uzdevumu, viņš alkātīgi tiecas pēc tā.

Tātad jautājums - kā nodrošināt gandarījumu, skolēnam veicot mācību uzdevumu - kļūst par centrālo uzdevumu mācību darbības motīvu veidošanā.

Ja mācību procesā bērnam izveidosies jauni motīvi un notiks vajadzību maiņa - t.i., vajadzību pēc skolēna pozīcijas nomainīs vajadzība pēc mācībām - viss veidosies labvēlīgi. Šajā variantā skolēna mācību darbība pamudina viņa intereses, kas paplašinās un padziļinās. Taču tāda vajadzību attīstība praksē par nožēlošanu ne vienmēr notiek.

Bet, ko darīt, ja skolēns netiek ar uzdevumu galā un skolotājs jau iepriekš paredz viņa vilšanos?

Protams, ka šādam "neveiksmju upurim" neradīsies interese par mācību uzdevumiem. Tātad viņa darbības motīvi atradīsies ārpus mācību darbības sfēras. Viņš uz skolu un mācību stundu nenāks tādēļ, lai kaut ko no jauna uzzinātu, lai pārbaudītu spēkus pie kāda "cietā rieksta" matemātikā vai citu zināšanu jomā.

Mācīt mācīties. Jautājums par pozitīvu emociju nodrošināšanu mācību uzdevumu risināšanā nepastarpināti saistīts ar skolotāja uzdevumu - mācīt skolēnu mācīties, nodrošinātu viņu ar tādiem darbības paņēmieniem, kas noved pie pozitīva rezultāta.

Ko nozīmē darbības paņēmieni? Ar to jāsaprot tā jeb cita mācību uzdevuma veikšanas līdzeklis. Mūsdienu mācīšanas psiholoģija sniedz plašu iepriekš minēto paņēmieniem klāstu, taču skolas praksē tie ne vienmēr atrod vajadzīgo pielietojumu. Ilustrācijai viens no šādiem paņēmieniem un tā pielietošanas iespējas. Psihologa P.Galperina pētījumos par skolēnu uzmanības veidošanu ir sastopams ļoti interesants uzmanības pilnveidošanas paņēmieni. Taču, lai to analizētu, jāatgriežas pie mūsu problēmas. 3.klases skolēns rakstīja diktātu un skolotājs konstatēja, ka darbs veikts ļoti slikti, pielautas daudzas neuzmanības kļūdas. Tās atsevišķos gadījumos skolēns pielāvis

pat sava diktāta teksta labojumos. Paņēmiens, par kuru šeit tiks stāstīts, saistās ar šādu neuzmanības kļūdu novēršanu un vienlaicīgi ar skolēna uzmanības audzināšanu. Kāda ir paņēmiena būtība? Skolēnam dod uzdevumu vairākos variantos, kuros nepieciešams izlabot neuzmanības kļūdas. Šim nolūkam sagatavo kļūdainus tekstus, kuros ir izlaisti atsevišķi vārdi, bet vārdos - burti, trūkst garumzīmju u.c. Var būt arī citi uzdevuma varianti - skolēnam jāatrod savā kļūdaini rakstītā tekstā vai diktātā pieļautās kļūdas. Taču būtība ir tajā apstākļi, ka kļūdu labošanai skolēns saņem sava veida "darbības jeb uzdevuma risināšanas līdzekli". Viņš saņem kartīti, uz kuras ir uzrakstīta skolēna rīcības programma. Šeit ir norādīta tā darbības operāciju kārtība, kas skolēnam palīdzēs rast pozitīvu rezultātu:

Lasi teikumu skaļi!

Vai vārdi atbilst viens otram?

Vai nav izlaists kāds vārds?

Lasi vārdus skaļi pa zīlēm, izdali katru zilbi!

Vai burti atbilst vārdam?

Vai nav izlaisti burti?

Vai nav izlaistas garumzīmes?

Šāda kartīte skolēnam kļūst par veicamās darbības līdzekli jeb paņēmieni. Iedzīvinot šo darbības paņēmieni, skolēniem, kuriem rakstu darbu veikšanā bija daudz neuzmanības kļūdu, tās pakāpeniski sāka izzust. Tika novērots, ka iespējas pašiem tikt galā ar šādu grūtu uzdevumu skolēniem sagādāja lielu gandarījumu. Ar aizrautību tika izlabotas visas kļūdas. Skolēns pats sāka kontrolēt savu rīcību.

Pēc būtības tie ir dažādi prāta darbības paņēmieni, ar kuriem iepazīstina skolēnus, lai viņi tiktu galā ar mācību uzdevumiem. Piemēram, 1.klases skolēni iegaumēšanas nolūkos parasti izmanto burtisku iegaumēšanu. Ne visi skolēni prot atteikties no šī paņēmiena patstāvīgi, bez skolotāja palīdzības. Ir gadījumi, kad skolēni, nonākot ceturtajā piektajā klasē, pamatā vēl izmanto burtisku iegaumēšanu. Skolēni savstarpējā saskarsmē šādu iegaumēšanu raksturo kā - "iekalēju". Šāds skolēns, atstāstot mācību grāmatas tekstu, nespēj tekstā neko izmainīt, atstāsta to, neizlaižot nevienu vārdu. Mācīšanas psiholoģijā ir pazīstami dažādi iegaumēšanas paņēmieni. Pie tādiem pieder - plāna izveide par izlasīto vielu, mācību vielas jēgsakarīga pārkārtošana u.c. Šādu prāta darbības paņēmieni iedzīvināšana saistīta ar uzdevumu - mācīt skolēnu mācīties.

Mācīt vērtēt darbības rezultātu. Aplūkojot jautājumu par gandarījuma jeb pozitīvu emociju izraisīšanu, jāpaskaidro vēl pie viena ļoti svarīga jautājuma - skolēna darbības rezultātu vērtēšanas.

Ir zināms, ka personība apstiprina sevi gan citu, gan pati savās acīs ar sava radošā darba rezultātiem. Skolēna darbības rezultātu vērtēšana kļūst par ļoti svarīgu personības attīstību stimulējošu nosacījumu tad, ja audzinātājs ņem vērā sekojošus faktorus:

- a) skolēna pašapziņas attīstība,
- b) tāda vērtēšanas sistēma, kurā aktīvi piedalās skolēns pats.

Audzināšanas procesa sarežģītība ir tā, ka ārējie stimuli vienmēr iedarbojas pastiprināti caur iekšējiem nosacījumiem. Tādēļ ļoti svarīgi - kādi ir bērna vai skolēna priekšstati pašam par sevi. Audzināt nozīmē ar dažādiem paņēmieniem mainīt cilvēka priekšstatu pašam par sevi.

Kad bērnam rodas pašapziņa? Šajā jautājumā psihologiem nav vienotu ieskatu. Vieni domā, ka bērnam pašapziņa jau ir no viņa pirmajām dzīves dienām, un tās izpausmes parādās agrī. Piemēram, ja bērns, spoguļi skatoties, sevi pazīst, tad šis fakts liecina par pašapziņas esamību. Līdz ar to tiek atzīts, ka pašapziņas pamatā ir patvaļīgo kustību attīstība, piemēram, staigāšanas kustību attīstība. Daļa psihologu uzskata, ka pašapziņa ir vairāk vai mazāk patstāvīga darbība, kāda vispār nevar būt pirmsskolas vecuma bērnam.

Neapšaubāms fakts ir tas, ka bērna pašapziņas attīstība norisinās pakāpeniski. Sākotnējā tās izpausme spilgti vērojama, kad bērns sāk sevi atšķirt un izdalīt no darbības, kuru viņš veic. Tas izpaužas bērna izteikumos par to, ko viņš dara. Bērns pats par sevi saka: "Jurītis grib ēst", "Maija ies pastaigāties", "Zinta ķemmē matus". Šajos gadījumos bērns sāk atšķirt, diferencēt sava organisma stāvokļus un pats informē par tiem. Vēlāk bērns aktīvi apļiecina savu patstāvību un autonomiju. Veidojas bērna "es", "es pats". Savas autonomijas apstiprināšana izpaužas ļoti krasi. Atraidot pieaugušā palīdzību un iejaukšanos, bērns it kā nodrošina sava "es" pastāvēšanu. Taču bērna pašapziņa ir nestabila. Atdarinādams no pieaugušajiem dzirdēto, bērns bieži vien runā par sevi dažādās personās. Piemēram, "Netrokšņo!", "Juris mācās". Zēns velta šo pavēli vienai un tai pašai personai - sev. Kad bērns jau apguvis vietniekvārdu "es" un runā par sevi pirmajā personā, viņš tomēr neprot savas īpašības atdalīt no ārējām, priekšmetiskām pazīmēm, neprot atšķirt "es" no "mans". Savu līdzību citiem bērniem un atšķirību no tiem viņš bieži

vien nosaka ar kāda priekšmeta starpniecību vai trūkumu. Piemēram, bērns paziņo savam vienaudzim: "Man ir mašīna", savukārt vienaudzis paziņo: "Bet man ir bumba". Ar to bērns piesaka sevi.

Tālākajā attīstības gaitā notiek pāreja no savas darbības apzināšanās uz savu personisko īpašību apzināšanos. Labs nosacījums šādai pārejai ir bērna sižetiskās rotaļas, kuru norises gaitā viņi uzņemas lomas (tēva, mātes, skolotāja u.c.). Mainot sižetu, bērns nonāk jaunā lomā un ir spiests atdarināt tā cilvēka īpašības, kura lomu viņš ir uzņēmis. Katrā konkrētā situācijā bērns iedomājas sevi par kādu citu. Bērnam ir daudz "es", viņš pats nezina, kurš no tiem ir istais. Kolektīvā rotaļā bērns iemācās skatīties uz sevi ar cita cilvēka acīm, tādējādi apgūdamis noteiktu izturēšanās sistēmu. Bērna "es" paplašinās uz tā rēķina, ka viņš apzinās savu piederību dažādām grupām.

Pirmsskolas vecuma bērnam nav patstāvīgu vērtējumu par savām un savu biedru īpašībām. Motīvi, kas izraisa attiecīgu bērna izturēšanos, rodas pieaugušo ietekmē. Pētot bērnu savstarpējās attiecības grupās, jautāja, kāpēc viņi grib rotaļāties ar kādu noteiktu bērnu. Atbilžu analīze rādīja, ka rotaļbiedru izvēle ir atkarīga no vērtējuma, kādu devis audzinātājs. Piemēram, bija gadījums, kad gandrīz visi grupas bērni motivēja savu pozitīvo attieksmi pret kādu biedru ar to, ka viņš "labi ēd". Izrādījās, ka audzinātāja šo zēnu bieži slavējusi par to, ka viņš apēd visu viņam iedalīto pusdienu devu.

Tātad jaunākā skolas vecuma skolēna pašapziņas attīstībai ir sava priekšvēsture, kuras raksturojumu aplūkojām. Pirmsskolas vecuma bērnu izturēšanos vada pieaugušais.

Arī jaunākā skolas vecuma skolēna izturēšanās pārsvarā ir regulējama no pieaugušo puses. Viņa "es" attīstība vēl nav sasniegusi tādu līmeni, lai būtu iespējama neatkarīga un pilnīgi patstāvīga rīcības pašregulēšana.

Salīdzinot ar iepriekšējiem attīstības posmiem, bērniem, iestājoties skolā, ir radies jauns vadošās darbības tips. Tā ir mācību darbība. Līdz ar to viņa pašapziņas attīstība pamatā ir atkarīga no mācību darbības. Mācību darbību raksturo, pirmkārt, tas, ka šīs darbības norise ir saistīta ar dažādu intelektuālās darbības paņēmieni apguvi. Ja, piemēram, pirmsskolas vecuma bērns rotaļu procesā attēloja ārstu un izrakstīja slimniekam recepti, tad viņa rakstīšanas veidam īpaša uzmanība netika pievērsta. Pirmās klases skolēns mācās rakstīt un dara to, apgūstot šim nolūkam īpašus darbības paņēmienus. Otrkārt, šo jauno vadošās darbības tipu raksturo tas, ka šīs darbības rezultāti tiek vērtēti. Tas iegūst īpašu nozīmi skolēna pašapziņas tālākajā attīstībā. Atbilstoši šādam stāvoklim

skolotājs meklē praksē pašus efektīvākos skolēna darbības regulēšanas un tās rezultātu vērtēšanas līdzekļus. Par vienu no tādiem līdzekļiem skolas praksē ir kļuvusi atzīme. Gruzīnu psihologs Š.Amonašvili, raksturojot atzīmes lomu, norāda, ka tieši atzīmēs ir sakopots gandrīz viss tradicionālās mācīšanas spēks. Atzīme, kāda tā pastāvēja padomju skolā, ietvēra sevī vairākas funkcijas: 1) atspoguļoja zināšanu līmeni; 2) kalpoja kā mācīšanās stimulētājs; 3) paziņoja sabiedrībai par skolēna panākumiem vai neveiksmēm mācībās. Atzīme kļuva arī par skolotāja darba mērauklu skolas dzīvē, par mācību un audzināšanas darba kvalitātes spoguļi. Atzīme tika pieņemta par skolēna sasniegumu atspoguļošanas līmeni.

Tāda vērtēšanas sistēma nespēja nodrošināt skolēna pašapziņas pozitīvu tālāko attīstību. Septiņgadīgais bērns vēl neizprot, ka atzīmi nosaka viņa darbs. Pakāpeniski skolēns pierod mācīties atzīmes dēļ. Par vadošo mācību darbības motīvu kļūst atzīme. Skolēns visiem spēkiem un līdzekļiem cenšas iegūt labu atzīmi. Tās dēļ viņš spēj nonākt pat pazemojošā stāvoklī - norakstīt, ja nesaprot uzdevumu, kļūst par cilvēku "ar izstieptu roku pēc žēlastības dāvanas". Tas viss var radīt negatīvas tālejošas sekas - izziņas sfēras aprobežotību, pašlepnuma un pašcieņas zaudēšanu.

Vajadzība pēc skolēna līdzdalības savas darbības un tās rezultātu vērtēšanā kļūst par dabisku prasību, kur atzīme nevar ieņemt noteicošo vietu. Rodas jautājums, vai vērtējums izraisīs pozitīvas emocijas, ja apbalvojums nebūs pelnīts, un bērnam tiks pierakstīti nopelni, kuru patiesībā nav.

Psihologa A.Ļeontjeva pētījumos ir aprakstīts šāds fakts: bērnu, kas netika galā ar uzdevumu, uzslavēja un viņam, tāpat kā tiem, kuri uzdevumu bija veikuši, iedeva konfekti. Taču bērns nepriecājās par šo konfekti. Viņš bija apjucis, atteicās to ēst un sāka raudāt. Kaut gan konfekte bija viņa priekšā, viņš to neaizskāra, tā it kā "dedzināja viņa rokas". Kā izskaidrot tādu neparastu uzvedību? Tā rāda, ka jau pirmsskolas vecuma bērns uztver neatbilstību, kas dažkārt vērojama starp veiktās darbības rezultātiem un tās vērtējumu. Konfekte it kā vēl pastiprināja bērna neveiksmi un tādēļ kļuva "rūgta".

Šāds "rūgtās konfektes fenomens" var kalpot par sava veida testu, lai noteiktu bērna un skolēna tikumiskās pašapziņas līmeni.

Citu psihologu pētījumu rezultātā varēja konstatēt faktu, ka pirmsskolas vecumā tādu bērnu, kuriem ir kritiska attieksme pret vērtējumu, ir vairāk nekā skolas vecumā.

Tā kā vērtējums degradē vai paceļ skolēna pašapziņu, tas kļūst par ļoti svarīgu

stimulu jaunākā skolas vecuma skolēna personības veidošanā.

Risinot jautājumu par skolēna darbības rezultātu vērtēšanu un meklējot tos vērtēšanas ceļus un līdzekļus, kas nodrošinātu pilnīgu jaunākā skolas vecuma skolēna personības veidošanu, pakāvēsimies pie būtiskiem šī jautājuma risināšanas faktoriem.

Jau iepriekš noskaidrojām, ka bērna pašapziņa, viņa "es" veidojas pakāpeniski. Nonākot skolā, pašapziņas attīstības procesam vajadzētu mērķtiecīgi iekļauties visā jaunākā skolas vecuma skolēna personības veidošanā. Kad sastopamies ar skolēna neprasmi pārvarēt intelektuālās grūtības, cēlonis meklējams viņa pašnovērtējuma īpatnībās. Šajā sakarībā būtisku nozīmi iegūst jautājums par pašnovērtējuma veidošanas paņēmieniem. Kā iesaistīt skolēnu darbības rezultātu vērtēšanā?

Minēsim vienu no paņēmieniem, kuru eksperimentālā veidā noskaidrojusi psiholoģe A.Ļipkina. Šis skolēnu pašnovērtēšanas paņēmiens tika izmantots 1. un 2. klases darbmācības stundā.

Skolotāja savu vērtējumu bērniem nepateica. Priekšmetus, kurus bērni izgatavoja no kartona, koka un papīra, vērtēja viņi paši, vispirms biedra veikumu un pēc tam savu darbu. Šajos vērtējumos spilgti bija redzams, ka skolēns ar dažādu mērauklu vērtēja biedra darbu un savu darbu. Šāda vērtējuma piemērs:

1.klase. Skolotājs: "Viņa, šeit kārbiņa, ko pagatavoja Serjoža. Apskati to un pasaki, vai tā ir labi pagatavota!"

Viņa: "Nav labi. Raug, šeit (parāda) šķībi. Viņš nav arī pareizi salīmējis. Līme ir redzama - Serjoža sasmērējis, atlimēsies. Uzreiz radzams, ka viņš nav centies."

Kārbiņa, ko vērtēja šis zēns, bija izgatavota labi. Skolotāja to bija novērtējusi ar piecnieku. Trūkumu, par kuriem runāja Viņa, patiesībā nebija. Viņa paša kārbiņa bija izgatavota daudz sliktāk. Skolotājs: "Bet šeit tava kārbiņa. Vai tā tev patik?"

Viņa (pēc pauzes): "Nē, man arī nav labi salīmēts, un tā ir netīra." (Viņas darbu skolotāja bija novērtējusi ar trijnieku, bet viņš pats to nezina.)

Skolotājs: "Kā tu domā, kura kārbiņa ir labāka - tava vai Serjožas kārbiņa?"

Viņa (pēc pauzes): "Nezinu. Droši vien Serjožas. Es izgatavošu mājās citu, bet šo saplēsišu."

Izmantojot iepriekš aprakstīto pieredzi skolēnu darbības rezultātu vērtēšanā, var secināt, ka vērtēšanas sākuma periodā prasības pret biedra darbu bija stingrākas nekā pret savu darbu. Pakāpeniski šādas vērtēšanas rezultātā pastiprinās skolēnu kritiskā attieksme

pret sava darba rezultātiem.

Risinot problēmu par skolēnu darbības rezultātu vērtēšanu, gruzīnu psihologs Š.Amonašvili ieteic skolēnu darbības jaunu vērtēšanas sistēmu, kas nodrošinātu atzīmes saturu. Arī šajā sistēmā centrālā vieta tiek ierādīta pašnovērtējumam. Tiek izšķirti šādi mācību uzdevuma posmi:

- 1) uzdevuma apzināšanās ;
- 2) uzdevuma risināšanas plāna izveide;
- 3) praktiskais uzdevuma risinājums;
- 4) kontrole pār uzdevuma risināšanas procesu;
- 5) rezultāta vērtējums atbilstoši etalonam.

Tradicionālajā vērtēšanas sistēmā skolēns no diviem posmiem tika atbrīvots. Skolotājs kontrolēja, pārbaudīja, atrada kļūdas, norādīja uz trūkumiem, vērtēja, izteica savus spriedumus par skolēnu darbības rezultātiem. Atzīme kļuva par pedagoga vienpersonisku uzskatu un gribas izpausmi. Tādējādi skolēnam pakāpeniski veidojās tāds mācību darbības stils, kurā nav kontrolējošu un vērtējošu komponentu, taču nepieciešams mācīt skolēnu kontrolēt un vērtēt savu un citu skolēnu darbību. Kontrolējošo un vērtējošo funkciju veidošanā izšķirami šādi posmi:

- a) vērtējošā darbība, ko veic pedagogs. Šajā darbībā aktīvi piedalās arī skolēns;
- b) vērtējošā darbība, ko veic skolēnu grupa;
- c) skolēna patstāvīgā aktivitāte.

Parasti viena skolēna darbības rezultāti regulāri tiek salīdzināti ar pārējo rezultātiem. Novērojumi rāda, ka atsevišķu skolēnu trūkumu un panākumu akcentēšana atstāj ietekmi uz skolēnu tikumisko attīstību, kā arī uz viņu savstarpējām attiecībām. Tiem skolēniem, kurus skolotājs pastāvīgi uzrāda kā paraugus, veidojas pārkuma apziņa. Savukārt tiem, kuri ir kā antipods, veidojas nepilnvērtības apziņa.

Tas izraisa jautājumu - vai vispār ir labi mācību un audzināšanas procesā savstarpēji salīdzināt bērnus un, ja salīdzina, tad kādi nosacījumi jāņem vērā? Atbilde uz šo jautājumu tika meklēta eksperimentālā veidā. Trīs (viens un tā paša vecuma skolēnu) klasēs, atšķirīgi vērtēja skolēnu darbības rezultātus. Vienā klasē visa mācību gada laikā skolēna darba rezultāti tika salīdzināti tikai viņa paša darbības ietvaros. Par darbības rezultātiem tika pateikts tikai pašam skolēnam, citiem nedzirdot. Otrajā klasē mācību darbības rezultāti tika paziņoti skaļi, savstarpēji salīdzinot vienādi spējīgu skolēnu

rezultātus. Tas tika darīts ar nolūku, lai parādītu, ka rezultāti ir atkarīgi no attieksmes pret mācībam. Trešajā klasē skolēnu darbības rezultātu vērtējums vispār netika reglamentēts. Kā tas parasti notiek, tika salīdzināti "labo" un "slikto" skolēnu rezultāti.

Labākos rezultātus ieguva otrajā klasē. Salīdzināšana šeit nepazemoja skolēnu, bet atklāja plašākas iespējas. Vissliktākie rezultāti bija trešajā klasē. Mācību gada nobeigumā šajā klasē skolēnu, kam bija negatīva attieksme pret mācībām, bija divas reizes vairāk nekā abās pārējās klasēs.

Pedagoģiskā sazināšanās. Emocionāla piepūle skolēnam rodas no iepriekšējo neveiksmju afektīvām pēdām, no noturīgas negatīvas attieksmes pret skolotāju vai mācību priekšmetu. Tā noved pie uzmanības kļūdu pieauguma, pie operatīvās atmiņas, kā arī pie vispārējās darba spēju samazināšanās, pie stereotīpiem izteicieniem un runas dinamikas traucējumiem. Skolēnam veidojas noturīgas negatīvas emocijas, kuras tiek pārnestas uz mācību procesa motivācijas līmeņa pazemināšanos. Skolotāja uzdevums ir izveidot klasē tādu emocionālu klimatu, kas traucētu negatīvas emocionālas piepūles rašanos. No šejienes optimāla pedagoģiska sazināšanās kļūst par svarīgu skolēna mācību darbības motivācijas veidošanas nosacījumu.

Pamatojoties uz atziņu, ka mācību darbība ir skolēna vadošā darbība, pievērsīsimies tām savstarpējām attiecībām, kas mācību procesa gaitā veidojas starp skolotāju un skolēniem. Mācību darbība kļūst par kopīgu darbības priekšmetu starp skolotāju un skolēniem. Šis kopīgais darbības priekšmets nav tikai matemātisku, lingvistisku un citu jēdzienu sistēmu objektīvais saturs, ko bērni apgūst mācību stundās. Viss šādu sistēmu apgūšanas process bērnam ir to attiecību jēga, kurā viņš nonāk ar pieaugušo. Pieaugušā un bērnu attiecības saistītas ar kopējās darbības saturu. Šīs attiecības var raksturot no divējādiem viedokļiem:

1. Kā skolēna un skolotāja attiecības, kurās skolotājs uzstājas kā iepriekš izveidotu paraugu nesējs, bet skolēns - kā vairāk vai mazāk sekmīgs pieaugušā darbības imitētājs. Šādu sadarbību varētu raksturot ar formulu: Es daru tā, kā skolotājs rāda. Šādas attiecības starp skolotāju un skolēnu var raksturot kā izpildošas attiecības. Skolēns ir pieaugušā doto paraugu izpildītājs. Šeit pedagoģiskās sadarbības objekts starp skolotāju un skolēnu ir mācību darbības izpildošā daļa.

2. Starp skolēnu un skolotāju var būt ne tikai izpildošas, imitējošas attiecības, bet arī citas. Tās var nosaukt par mācību attiecībām. Šeit skolēns, saprot (ne bez pieaugušā palīdzības), ko viņš nezina un neprot izdarīt pats, aktīvi iesaista skolotāju savā mācību darbā, mācās no pieaugušā. Savstarpējo mācību darbības attiecību psiholoģiskais mehānisms nav imitācija, bet refleksija¹, kuru var izteikt formulā - Es zinu, ka es to zinu (protu). Es saprotu, ka es to nesaprotu. Mācību darbības ietvaros šeit notiek mācību reflektīvo komponentu apgūšana, veidojas prasme mācīties. Bieži vien bērnu kļūdu cēlonis ir nevis kaut kādi zināšanu defekti, bet nepareiza skolotāja kā partnera prasību izpratne kopīgajā mācību darbībā.

Tika veikta skolotāju aptauja, kurā skolotājiem deva nepabeigtus teikumus, atbildot uz kuriem vajadzēja noteikt, kāpēc skolēni ir kļūdījušies. Piemēram, šāda tipa teikums: "Mans skolēns uzrakstīja vārdu "logs", kurā burta "g" vietā bija burts "k", tāpēc, ka"

Veicot uzdevumu ar šādiem nepabeigtiem teikumiem, skolotāji skolēnu loģiku raksturoja negatīvi: "Nezina, neapguva, nevarēja, netika pielietojis". Skolotāju atbildes liecina, ka šeit pamatā ir pieaugušā cilvēka pārliecība ka bērnu kļūdu pamatā ir nevis īpašs bērna uzskats, bet tāda trūkums, ka uz "tiras tāfeles", uz kuras ir rakstījis skolotājs, "šie pieraksti nav saglabājušies". Skolotāju atbildes liecināja par to, ka viņiem piemīt profesionāla pārliecība, kas traucē saskatīt skolēnu loģiskās pozīcijas īpatnības un rezultātā veidot ar skolēniem viena darbības priekšmeta savstarpējās attiecības.

Mācību darbības ietvaros veidojas ne tikai savstarpējas attiecības starp skolotāju un skolēniem, bet arī skolēnu vidū. Kritiska attieksme pret citu uzskatiem, savu uzskatu un rīcības neatkarība bērniem veidojas nevis pieaugušo ietekmē, bet kontaktējoties ar vienaudžiem. Vienaudža kļūdas bērns ievēro daudz vieglāk nekā pieaugušā cilvēka kļūdas. Uz pieaugušo cilvēku bērns skatās no apakšas uz augšu gan burtiskā, gan pārnestā nozīmē - "Gribu būt tāds kā tētis!"

Vienaudzis ir daudz pieejamāks. Tas nav tāds paraugs kā tētis, vienaudzis daudz biežāk kļūdas (tāpat kā es), viņa rīcību bieži labo (tāpat kā mani), viņu salīdzina ar mani: "Paskaties, Jānītis jau ir aizpogājis pogas." Viņš ir tāds kā es, vai arī nav tāds. Rodas un attīstās kritiska pozīcija. Kritisku attieksmju paraugus un vispār jebkurus paraugus bērns saņem no pieaugušā, bet praktizēties šajos paraugos viņš sāk vienaudžu vidū.

¹ refleksija - no lat.val. reflexio - atgriešanās atpakaļ, subjekta iekšējo psihisko aktu un stāvokļu pašapzināšanās.

Attieksmju specifika ar vienaudžiem atšķirībā no attieksmēm ar pieaugušo bērnam rodas jau trešajā dzīves gadā. Tā ir savstarpēja lēkāšana, skriešana. Šādas darbības parasti pieaugušais nepiedalās kā partneris. Savstarpējās darbībās ar vienaudžiem bērni kļūst, lieto dažādas skaņas un ir ļoti apmierināti. Tātad trešajā dzīves gadā saskarsme ar vienaudžiem kļūst ne mazāk svarīgs nosacījums bērna psihiskajā attīstībā kā saskarsmē ar pieaugušajiem. Pastāvēja uzskats, ka pieaugušais cilvēks veido bērna pāreju pie patstāvības. Starp jaunām darbībām, kuras bērns apgūst pieaugušā vadībā (tuvākā attīstības zona, pēc Ļ.Vigodskas uzskatiem) un bērna pilnīgi patstāvīgām darbībām, ir attīstības posms, kurā pieaugušā cilvēka palīdzība nav vajadzīga, tā var kļūt pat kaitīga. Šajā attīstības posmā savu nozīmi iegūst vienaudži.

Ilgu laika periodu, īpaši jātzīmē padomju laika posms, jaunākā skolas vecuma skolēnu sabiedrībai mācību procesa norisē netika pievērsta uzmanība. Mācību stundas laikā skolēniem tika aizliegts savstarpēji sarunāties, šādu kontaktēšanos raksturoja kā negatīvu parādību: "priekšā teikšana", "norakstīšana". Nekāda skolēnu savstarpēja sadarbība mācību stundas norisē netika organizēta. Bieži vien 1.klases skolēns uz jautājumu pēc pirmās darba nedēļas skolā: "Kā sauc tavu sola biedru?", nezināja atbildēt.

Uz ierosinājumu: "Pajautā!", skolēns dažreiz atsaucās: "Bet, vai drīkst!".

Tātad skolēns uzskata, ka sazināšanās ar blakussēdētāju nav atļauta. Jaunākā skolas vecuma skolēni parasti mācījās nevis kopā, bet gan vienkārši blakus. Skolotājs veica nevis skolēnu tuvināšanas misiju, bet gan viņu norobežošanu vienam no otra. Pamatā stundās noritēja frontāls darbs. Lūk, skolotājs uzdod jautājumu. Pacelās roku mežs. Skolotājs izsauc vienu skolnieku. Tas sāk atbildēt, bet pārējie skolēni klausās. Kad skolēns pabeidz atbildēt, skolotājs liek atbildi papildināt jeb izdarīt kādus labojumus. Atkal pacelās rokas, un tā līdz brīdim, kamēr tiek iegūta pareiza, izsmeļoša atbilde. Tā tiek iegūta no vairāku bērnu atbilžu daļām. Nereti tiek uzskatīts, ka tā iegūta sazinoties. Šeit netiek piebilsts, ka sazināšanās notiek ar skolotāju.

Uzmanīgi palūkojoties uz klasi, redzams, ka skolēns atbild pie tāfeles, bet skolotāja staigā starp solu rindām, skolēnu galvas seko līdz skolotājas kustībām, gandrīz neviens nevēro runātāju, arī pats skolnieks atbildi neadresē klasei, bet gan skolotājai.

Un, lūk, skolnieks ir pabeidzis savu ne visai pilnīgu atbildi. Skolotāja jautā: "Kas vēlas papildināt un labot?" Roku ir pacēlis Andis. Skolotāja: "Atbildi!" Kamēr flegmātiskais Andis ceļas no sola, no vietas sāk atbildēt impulsīvais Oskars. Viņš negaida skolotājas

Latvijas Nacionālā
BIBLIOTĒKA

96-11.327

atļauju. Lai arī viņa iebildumi būtu vietā, skolotāja Oskaru pārtrauc. Tagad ir piecēlies Andis. Kaut gan viņa iebildumi ir pareizi, zēns pagriežas uz skolotājas pusi un adresē tos nevis skolniekam pie tāfeles, bet gan skolotājai. Anda iebildumi sākas ar vārdiem: "Viņš teica, ka ...".

Vai bieži mācību stundas laikā var dzirdēt iebildumus, kas adresēti no viena skolēna citam?

Tātad starp skolēniem mācību stundas laikā nenotiek tieša sazināšanās; skolotājs vienmēr uzstājas kā viņu starpnieks. Attiecības "skolēns - skolotājs" reāli eksistē, bet savstarpēja skolēnu sadarbība, kurā viens otram jautātu, viens otru papildinātu, palīdzētu bez skolotāja starpniecības, ļoti reti tiek realizēta.

Bērna bezpalīdzība padara pieaugušo par viņu dzīves centru, bet traucē bērnam iegūt patstāvību, neatkarību.

Kā veidot bērnu savstarpēju sadarbību mācību stundā?

Skolotāja uzdevums ir organizēt bērnu savstarpēju sadarbību stundā, apveltot ar uzmanību katru skolēnu. Skolotājam stundas laikā jāveido sadarbība nevis ar katru skolēnu atsevišķi, bet gan ar savstarpēji darbojošos bērnu grupu.

Savstarpējai sadarbībai bērns jāsāk gatavot jau ar pirmo skolas dienu. Piemēram, jāmaca bērnus klausīties vienam otru; lasīšanas stundā skolotājs uzaicina nosaukt pēc iespējas vairāk profesiju, augu, pasaku varoņu vārdu ar kādu noteiktu burtu, katram skolēnam pirms viņš nosauc savu vārdu vajag atkārtot trīs vai četrus jau iepriekš nosauktus vārdus līdz ar to viņš iegūst 2 punktus savai komandai. Ja skolēns nevar nosaukt savu iedomāto vārdu, bet atkārtoti tikai citu nosauktos - viņš iegūst savai komandai 1 punktu, bet, ja nosauc tikai savu vārdu, bet nevar nosaukt nevienu iepriekš dzirdētu, tad punkti netiek iegūti.

Ābece posmā labi var izmantot rotaļu "Vārdu ķēdīte". Skolēns pieceļas un nosauc vārdu, speciāli izdalot pēdējo skaņu vārdā, piemēram, "saule" un izsauc kādu no bērniem, kuram jāpasaka vārds, kas sākas ar šo skaņu "e" - "egle". Ja vārds tiek nosaukts pareizi, pirmais skolēns apsēžas un rotaļu turpina otrs skolēns. Augstāku pakāpi šādās rotaļās, kur tiek trenēta bērnu uzmanība vienam pret otru, saniedz tad, kad sarunu biedru izsauc nevis pēc vārda, bet ar galvas mājieni vai pat ar skatienu.

Tātad skolēnus nepieciešams vingrināt skatīties uz sarunu biedru, klausīties viņā, adresēt savu runu tam, ar kuru sarunāties. Skolotājam nepieciešams veidot jautājumus,

kas izraisa skolēniem domu apmaiņu, bet ne tikai jautājumus par likumu zināšanām. (Kāpēc jāliek punkts teikuma beigās? Kas notiks, ja no stāstiņa pazudīs visi punkti? Vai var robežu starp teikumiem atzīmēt citādi nekā ar punktu? u.c.)

Kā diskusijas izraisīšanas cēloni skolotājs var izmantot savu kļūdainu, bet formāli argumentētu izteicienu.

Dažādi diskusiju paņēmieni, kurus iespējams pielietot jaunākajās klasēs, ir aprakstīti psihologa Š.Amonašvili darbos.

Grupu darba organizācija klasē sākas ar sīkumiem.

Skolotājs: "Jūs jau mācījāties veidot vārda skaņu shēmu. Tagad jums ir laiks kļūt par maniem palīgiem. Man tagad ir grūti apstaigāt visu klasi un pārbaudīt katra darbu. Tagad jau katrs no jums var kļūt mazliet par skolotāju. Es jūs pamācīšu, kā man palīdzēt. Kas vēlas? (Protams, ka grib visi.) Jūs pārbaudīsiet viens otra darbu, palīdzēsiet viens otram, dosiet padomu. Pagriezieties viens pret otru, paskatieties uz sola biedra vārda "māja" shēmu. Varbūt, pēc jūsu domām, kaut kas nav pareizi. Ja būsiet viens ar otra darbu apmierināti, tad to parādīsiet šādi. (Šeit skolotājs ievieš jaunu sazināšanās žestu.) Jums vienlaicīgi abiem (abām) jāpaceļ rokas, kas saskaras. Viena pacelta roka nozīmē "es zinu, es gribu atbildēt". Divas vienlaicīgi paceltas rokas - "mēs apspriedām, sarunājām, mēs vienotājamies, mēs piekritam viens otram, mēs to izdarījām kopā".

Skolotājs: "Es teikšu vārdu, paklausieties, cik šajā vērdā ir zilbju. Čukstus savstarpēji apspriedīsiet, lai jums iznāktu vienāds zilbju skaits un pēc tam viens no jums ar pirkstiņiem parādīsiet savu atbildi."

Dažādi paraugi un paņēmieni, kā atrast prasmi savstarpēji vienoties, uzklāusit otru, bērniem tiek doti dažādu uzdevumu izpildes laikā.

Piemēram, bērni mācās atšķirt līdzskaņus no patskaņiem. Uz galdā uzliktas divas zīmiņas, viena - līdzskanī, otra - patskanī. Skolotājs izrunā skaņu. Katram bērnam klusējot jāuzliek roka uz attiecīgās zīmiņas. Ja rokas uzliktas uz vienas zīmiņas, bērni domā vienādi, viņiem nav ko apspriest. Bērni, paceļot kartīti, parāda skolotājam rezultātu (abi paceļ vienu zīmi). Ja rokas uzliktas uz dažādām zīmiņām, nepieciešams savstarpēji aprunāties, vienoties. Ja Jānītis izteica savu viedokli Agitai, kura sēž ar viņu vienā solā, un viņu atbildes ir dažādas, vai var uzskatīt, ka skolēni ir vienojušies? Ja Sigita pati nevar pierādīt, bet jūt, ka Andai nav taisnība, ko viņai darīt? Ja Agris visu veic ļoti ātri, vai viņam vajag gaidīt flegmatisko Arti? Ko darīt Alisei, ja Gita negrib domāt un visu laiku viņu kopē?

No šādu un līdzīgu situāciju un konfliktu analīzes bērni sāk mācīties kā savstarpēji sazināties. Skolēni sākumā necenšas meklēt savam darbības rezultātiem pierādījumu. Tas veidojas pakāpeniski.

Sākumā skolotājs dod bērniem uzdevumus, kuru izpildē viņi apvienojas uz dažām minūtēm. Piemēram, skolotājs ir devis uzdevumu uzrakstīt rindiņu ar burtu "u". Kad tas ir izdarīts, bērnus uzaicina apmainīties ar burtnīcām un atrast biedra uzrakstītajā rindiņā pašus skaistākos burtus, pasvītrot tos. Vai arī "Izdomājiet vārdu, kurā ir piecas skaņas. Kurš pirmais ir izdomājis, iečukst sola biedram ausī. Tas saskaita skaņas. Ja viņš piekrīt, tad pāceliet rokas un nosauciet vārdu." Arī uzdevums "Sadaliet visus burtus tā, lai vienam būtu visi patskaņi, otram - līdzskaņi. Es diktēšu vārdus, jūs salieciet tos divatā: viens liek savus patskaņus, bet otrs - līdzskaņus."

Pakāpeniski šāda tipa uzdevumi kļūst sarežģītāki un savstarpējai darbībai apvienojas ne tikai sola biedri, bet jau 3-4 skolēni.

Kā piemēru var minēt darbu "Uzdevums biedram". Šo uzdevumu ir izdevīgi izmantot visos pareizrakstības treniņa posmos otrā trešā klasē pat vairākas reizes nedēļā. Šo uzdevumu ir ieteicams izmantot tad, kad jaunais pareizrakstības likums divās trīs stundās ir frontāli apgūts. Pēc tam bērni var veikt mājas uzdevumu - uz lapiņas stabīnā uzrakstīt 5 vārdus par apgūto likumu, izlaižot vajadzīgo burtu. Skolotājs parāda pieraksta paraugu un iesaka vārdu izvēlei izmantot mācību grāmatu vai vārdnīcu.

Nākošā stunda sākas ar to, ka bērni, kuri sēž vienā solā, izliek mājas uzdevumus savu solu vidū un viens otram pārbauda, cik pareizi tie sastādīti. Skolēns pārbauda sava sola biedra darbu, novērtē to - liek blakus vārdam plus (+) zīmi, ja uzskata to par pareizu, jautājuma zīmi, ja nav pārliecināts, bet uzdevuma autors nespēj pārliecināt (par to var jautāt skolotājam). Var nosvītrot vārdu, ja autoram var pierādīt, ka vārds uzrakstīts nepareizi. Šim uzdevumam tiek velītas trīs četras minūtes, kuru laikā bērni aplūko desmit vārdus. Pēc skolotāja signāla skolēni pārtrauc darbu un uzraksta uz lapiņas adresi: "Uzdevumu sastādīja (Sandra K. un Aiva L.) (Arturam P. un Kārlim S.)." Adrese tiek rakstīta skolēniem, kuri sēž blakus solā.

Apmainot šīs uzdevumu lapiņas sākas galvenais darba posms, kas aizņem septiņas astoņas minūtes. Sola kaimiņi saņem divas lapiņas ar uzdevumiem. Viņiem sākumā šie uzdevumi ir jāizpilda mutiski, savstarpēji tos apspriežot. Ja abi skolēni nevar vienoties par kādu uzdevuma vārdu, viņi var izmantot vārda autora palīdzību. Tad katrs

skolēns veic uzdevumu rakstiski. Pēc skolotājas signāla bērni dod atpakaļ uzdevumus to autoriem pārbaudei. Ja autors ir atradis kļūdu, viņam tā jāparāda skolēnam, kurš to ir pielāvis un jāpanāk, lai to izlabotu. Ja skolēns aizstāv savu viedokli, tad jālūdz skolotāja padoms. Pēdējā minūte tiek veltīta savstarpējam vērtējumam. Autors novērtē skolēna darbu; skolēns novērtē viņam iedoto uzdevumu; bērni novērtē savu partneru draudzīgu attieksmi, gatavību palīdzēt, prasmi uz klausīt. Šādam vērtējumam skolēni izmanto skalas, nevis atzīmes. Šādas skalas viņi jau iepriekš ir uzziņējuši uzdevumu lapiņas otrajā pusē.

Uzdevuma izpildes vērtējuma skala

Piemēram, skaisti pareizi interesanti draudzīgi

Zīmējums Nr.1

Dotajam attēlam zīmējumā Nr.1 skolēni deva šādu paskaidrojumu: "Noformēts neglīti - lapiņa saburzīta, rokraksts neglīts. Uzdevums veikts gandrīz pareizi, bija viena kļūda, mēs to izlabojām. Uzdevums nav interesants - pusi no šiem vārdiem mēs jau bijām klasē mācījušies. Viens ar otru mēs esam apmierināti."

Svarīgi, lai bērni viens otram paskaidrotu, par ko ir likts šāds vērtējums. Skolotājs atsevišķiem skolēniem var pajautāt: "Kāpēc kaimiņš tavu uzdevumu vērtē kā neinteresantu?"

Šeit tika minēti piemēri skolēnu savstarpējo attiecību izveidei dzimtās valodas stundās. Savstarpējo attiecību izveide nav atkarīga no mācību vielas. To vienlīdz veiksmīgi var veikt jebkuras mācību stundas ietvaros.

Savstarpējo attiecību izveide saistīta ar kopīga mācību uzdevuma noskaidrošanu. Komunikācijas problēma mācību darbības procesā saistīta ar vairākiem komponentiem. Tie ir ne tikai verbālie komponenti, bet vienlīdz liela nozīme ir tādām sazināšanās veidam, kuru var raksturot kā neverbālu. Ar šo sazināšanās veidu iepazīsimies, aplūkojot skolotāja personības psiholoģisko problēmu.

II. PSIHISKO PROCESU ATTĪSTĪBA .

Mācību darbības ietvaros notiek visu skolēna psihisko procesu pilnveidošanās. Mācību darbības uzdevumu realizēšanu nepieciešams virzīt uz tādu darbības paņēmieni pilnveidošanu, kas būtu izmantojami jebkuru mācību uzdevumu risināšanas procesā un līdz ar to veidotu skolēna patstāvīgā darba psiholoģisko pamatu.

Tie darbības paņēmieni, kurus skolēni apgūst konkrētas mācību vielas apgūšanas gaitā, ir izmantojami tikai šīs mācību vielas ietvaros. Piemēram, dalīšanas paņēmienus skolēns izmanto, izpildot matemātikas uzdevumus ar dalīšanas darbību, teikuma morfoloģiskās analīzes paņēmienus, izpildot uzdevumus valodas mācībā.

Tātad, līdztekus šādiem darbības paņēmieniem nepieciešams veidot tādus, kas būtu izmantojami jebkuru mācību uzdevumu veikšanā un kuru izmantošana pilnveidotu skolēna novērošanas, iegaumēšanas, domāšanas u.c. psihiskās spējas. Šādu mācību darbības paņēmieni kvalifikācijā var vadīties no tās darbības, kas ir konkrēta psihiska procesa pamatā un kura organizācija un pilnveidošana prasa šai darbībai atbilstošus paņēmienus.

Uzmanībai kā apziņu kontrolējošai darbībai ir noteikti apziņu kontrolējošie paņēmieni. Jaunākā skolas vecuma skolēna tīšās uzmanības attīstība saistīta ar šādu kontrolējošu paņēmieni veidošanu.

Uztveres kā psihiskā procesa pamatā ir perceptīvā darbība. Pie perceptīvās darbības paņēmieniem pieder priekšmeta kā vesela aplūkošana, priekšmeta kā vesela sadalīšana tā sastāvdaļās, atsevišķu īpašību izdališana un aplūkošana. Perceptīvās darbības organizēšanā īpašu nozīmi iegūst priekšmeta formas modelēšana. Iegaumēšanas (plašākā nozīmē - atmiņas) pamatā ir mnemoniska darbība. Šīs darbības organizēšanas paņēmieni spilgti izpaužas iegaumēšanas procesā. Tā var būt burtiska iegaumēšana, apgūstāmās mācību vielas jēgas iegaumēšana un iegaumējamās vielas plāna izveide, mācību vielas jēgsakarīga pārkārtošana u.c. paņēmieni. Domāšanas kā psihiskā procesa pamatā ir prāta darbība. Paņēmieni, kas saistīti ar šo darbību, tiek veidoti posmsecīgi. Sākumā šādai darbībai jaunu jēdzienu vai jaunu mācību darbību ieviešanā ir priekšmetisks vai materializēts raksturs. Pēc tam šīs darbības atspoguļojas skalajā runā, tad iekšējā runā līdz pārveidojas par iekšējām, saisinātām prāta darbībām.

1. Uzmanības attīstība.

Uzsākot skolas gaitas, bērniem vēl samērā vāji ir attīstīta tišā uzmanība. Viņi pievērš savu uzmanību tam, kas viņiem ir interesanti, kas izdalās ar neparastību, spilgtumu - tāpat, tam, kas saista netišo uzmanību. Skolas darba nosacījumi jau pirmajās tās apmeklēšanas dienās prasa no bērna sekot līdz tam, kas liekas neinteresants. Bērnam jāmācās virzīt un noturēt uzmanību uz mācību darbā vajadzīgiem objektiem. Pirmo triju mācību gadu laikā bērni iemācās pārvaldīt tišo uzmanību, mērķtiecīgi virzīt to uz vienu vai otru mācību uzdevumu. Spēja pārvaldīt tišo uzmanību ir viens no ievērojamākajiem jaunākā skolas vecuma skolēnu sasniegumiem. Kā rāda skolas darba pieredze, tad liela nozīme tišās uzmanības veidošanā ir precīzai bērna darbības organizēšanai, tādu darbības formu, līdzekļu apgūšanai, kurus viņš patstāvīgi spēj izmantot, veicot to vai citu uzdevumu. Piemēram, veicot vārdu fonētisko analīzi, liela nozīme 1. klasē ir tādu ārēju skaņu fiksācijas un to secības paņēmieni pielietošanai kā zīmes jeb kauliņi. Ar šo zīmju noteiktu izlikšanas kārtību ir iespējams organizēt bērnu uzmanību, palīdzēt koncentrēties grūtākam darbam ar smalku un "gaisīgu" apgūstamo skaņu vielu.

Lai veidotu tišo uzmanību kā kontrolējošu funkciju, var izmantot darbību, kuru pielietojot, skolēniem izzūd neuzmanības kļūdas. Psihologa P. Galperina pētījumos šiem nolūkiem tiek izmantoti dzimtās valodas teksti ar šādām kļūdām. Skolēnu uzdevums ir kļūdu atrašana un izlabošana. Šeit netiek izmantotas (labotas) kļūdas, kas pielautas likumu nezināšanas dēļ. Pie šādām kļūdām pieder:

- izlaisti vārdi,
- izlaisti burti,
- samainīti burti, kas ir līdzīgi pēc izrunas,
- samainīti burti, kas ir līdzīgi rakstībā,
- nepareizi lietotas garumzīmes u.c.

Svarīgi ir neaprobežoties tikai ar norādījumu uz kontrolējamo priekšmetu. Pat tajos gadījumos, kad skolēniem kā paraugu deva pareizi uzrakstītu tekstu, bērniem vajadzēja salīdzināt abus tekstus un izlabot kļūdas, viņi to nevarēja veikt. Skolēnu darbi parādīja, ka viņi nespēj plānot savu darbību teksta pārbaudē un nespēj to veikt noteiktā secībā. Bērni neprata veikt tādas darbības kā vārda pareiza izlasišana, tā sadalīšana zilbēs, neprata noteikt vai zilbe, vārds, teikums uzrakstīti pareizi.

Lai skolēniem palīdzētu tikt galā ar šāda tipa kontrolējošiem uzdevumiem, viņiem piedāvāja uzdevumu kartītes ar šādu saturu:

1. Izvēlies pārbaudes kārtību!
2. Lasi teikumu!
3. Vai vārdi sakarīgi saistās teikumā?
4. Vai nav izlaisti vārdi?
5. Lasi vārdus pa zīlēm un izdali katru zīli!
6. Vai visi burti der šai vārdā?
7. Vai nav izlaisti burti?
8. Vai netrūkst garumzīmes?

Tādā veidā skolēniem tiek dota iespēja savu darbību plānot. Apguvuši veicamo uzdevumu noteiktā, iepriekš uzrādītajā secībā, skolēni veiksmīgi izlaboja pielautās kļūdas, kas vienlaicīgi kļuva par uzmanības kā kontrolējošās darbības veidošanas procesu.

Līdztekus ar tišās uzmanības attīstību notiek skolēna uzmanības īpašību attīstība. 1. klases skolēnu uzmanības apjoms ir šaurš. Uztverot vēl grūti saprotamas mācību vielas saturu, bērni ātri izpilda pazīstamās darbības, bet līdz ar to aizmirst, ar kādiem skaitļiem viņi operējuši, kādu darbību rezultātā ieguvuši pareizo atbildi, jo katrā momentā viņi koncentrējas tikai uz vienu atsevišķu uzdevuma daļu. Uzmanības šauru apjomu, neprasmī to uz ilgāku laiku sadalīt starp dažādiem uzdevumiem: skatīties uz tāfeli, klausīties biedru atbildēs, skolotāja norādījumos un vēl uzmanīgi sekot saviem pierakstiem burtnīcās - dažkārt skolotāji izskaidro kā nepieļaujamu izklaidību. Šajā laikā intensīvi veidojas arī citas uzmanības īpašības. Uzmanības koncentrētība ir samērā vāji attīstīta. Jebkurš negaidīts kairinātājs spēj novērst skolēnu uzmanību. Gluži tāpat uzmanības noturība ir samērā vāja. Bērna uzmanība slīd no viena priekšmeta uz otru, nekur neuzkavējoties uz ilgāku laiku. Par to, ka bērnam grūti pārlēgt uzmanību, liecina fakti, ka skolēns, kurš tiek izsaukts, dažkārt pieceļas un atbild ar paceltu roku.

Pirmo divu mācību gadu laikā bērni nereti ir izklaidīgi. Izklaidības cēloņus nozīmīgi ir zināt audzinātāja un skolotāja darbā. Izklaidība var būt bērna noguruma rezultāts. Ja bērns vēlu iet gulēt, vecāki pārslogo bērnu ar iespaidiem: ved bērnu ciemos, vakaros ilgi ļauj skatīties televīzijas pārraides u.c. Bērns slīkti un maz gul, tādēļ skolā ierodas samiegoties. Izklaidības cēlonis var būt elpošanas traucējumi, līdz ar to traucējumi smadzeņu apgādē ar skābekli. Aizdegunē izveidojušies adenoidi, tiem palielinoties tiek apgrūtināta elpošana

caur degunu. Bērns elpo caur muti, tādējādi pazeminās viņa darba spējas. Cēlonis var būt nepietiekama intelektuālā aktivitāte. Ja skolēns aizņemts ar vienmuļīgu izpildītāja darbu, bet uz skolotāja jautājumiem viņam jau ir gatavas atbildes, viņa uzmanība novērsīsies. Ja stunda nedod vielu aktīvai prāta darbībai, tad arī nevar gaidīt bērnu uzmanības noturību.

Lai panāktu tišās uzmanības, kā arī uzmanības īpašību pilnveidošanu mācību stundā, jāņem vērā uzmanības audzināšanas nosacījumi. Pie šādiem nosacījumiem var pieskaitīt:

1. Darba veidu un formu dažādība mācību stundas laikā;
2. Precīzi, viegli saprotami un lakoniski paskaidrojumi, norādījumi, kurus skolotājs sniedz bērniem pirms darba sākšanas un neatkārtot uzdevuma izpildes laikā;
3. Maksimāla balstīšanās uz bērnu aktīvo domāšanas darbu (iepriekš sagatavojot dažādus bērniem piemērotus uzdevumus salīdzināšanai, analīzei, sintēzei, vispārināšanai, abstrahēšanai);
4. Saudzīga attieksme pret bērnu uzmanību. (Skajā balsi izteiktas piezīmes atsevišķiem skolēniem tajā laikā, kad visa klase jau strādā, novēloti paskaidrojumi, skolotāja nemotivēta staigāšana pa klasi ātri vien novērš skolēnu trauslo uzmanību);
5. Visu skolēnu iesaistīšana savstarpējā darbībā. (Skolotāja skali izteiktās individuālās piezīmes bērnu savstarpējās darbības laikā, traucē skolēnu koncentrēšanos).

2. Uztveres attīstība.

Aplūkojot jaunākā skolas vecuma skolēnu attīstību, mēs īpaši nepievērsīsimies sajūtu attīstības īpatnību izpētei, jo sajūtu attīstība norit vienlaicīgi ar skolēna uztveres attīstību un ir sasniegusi tādu pakāpi, ka kvalitatīvi jaunas izmaiņas vairs nerodas. Šādas izmaiņas ir ietvertas skolēna uztveres attīstībā. Būtiskas izmaiņas notiek skolēna telpas un laika uztverē. Ar telpisko uztveri saprotam dažādu objektu lieluma, formas, izvietojuma (virziena, attāluma) atspoguļojumu. Izveidojas telpiski priekšstati, kas spēj saglabāties skolēna atmiņā. Septiņgadīgiem bērniem, salīdzinot ar pirmsskolēniem, jūtami pieaug spēja precīzāk atšķirt ģeometriskās formas un tās pareizi nosaukt. Saglabājas tieksme nepazīstamās formas priekšmetiskot - cilindru nosauc par glāzi, konusu (apgāztu) - par jumtiņu, četrskaldņu prizmu - par stabiņu utt. Tas liecina, ka vēl nav pārvarētas grūtības

priekšmeta formas abstrahēšanā. Tīlpumķermeņus bērni bieži jauc ar plakanām formām, piemēram, uzzīmētu apli viņi nosauc par bumbuņu, bet uzzīmētu bumbu uztver kā apli. Kīūdas sastopamas arī cilindra un konusa uztverē.

Telpas uztverei piemīt situatīvs raksturs, kas izpaužas tā, ka bērni to vai citu ģeometrisku figūru uztver tikai vienā noteiktā situācijā. Piemēram, vārds "trīstūris" saistās tikai ar taisnstūra trijstūri un tikai ar vienu tā stāvokli telpā - hipotenūzu pa labi. Visus pārējos šīs figūras veidus, tostarp - arī taisnstūra trijstūri, kas pagriezts ar virsotni uz leju, skolēni vairs nepieskaita pie šīs ģeometrisko figūru grupas.

Šāds uztveres situatīvs raksturs var saglabāties līdz pat vidējā skolas vecuma attīstības posmam. Raksturojot jaunākā skolas vecuma skolēnu uztveres attīstības īpatnības, nākas pasvītrot vēl to, ka uztverei ir nediferencēts raksturs. Piemēram, skolēns uztver rakstu zīmes vispārīgo veidolu, bet nesaskata tās elementus, struktūru, elementu telpiskās attiecības. Tā rezultātā notiek vārdu un skaitļu nepareiza nolasišana vai pārrakstīšana. Rakstot neievēro vajadzīgās atstarpes, lasot var izlaist vārdu vai rindu. Zīmejojot nevar pareizi izvietot uz lapas priekšmetu attēlus, neievēro priekšmetu sastāvdaļu proporcijas, nedroši diferencē labo un kreiso pusi sev un citiem. Bērniem šajā vecumā ir grūti attēlot dažādus priekšmetus trīsdimensiju telpā. Kā palīdzēt pārvarēt šīs grūtības un novērst uztveres situatīvu un nediferencētu raksturu? Šeit svarīgi ir ievērot nosacījumus, kuri saistīti ar perceptīvas darbības organizēšanu. Telpisko uztveri realizē dažādas analizatoru sistēmas, kurās ietilpst redze, tauste, dzirde un vēl citi analizatori. Galvenais sajūtu orgāns, kas sniedz informāciju par apkārtējo telpu, ir redze. Ne mazāk svarīga nozīme ir dzirdei, taustei, vestibulārajam¹ aparātam. Gandrīz katram apkārtējās vides kairinātājam ir savi telpiskie parametri, piemēram, ja mēs skatāmies uz kaut ko, tad uztveram šā priekšmeta formu, lielumu, izvietojumu attiecībā pret mums; ja aptaustām kādu lietu, tad sajūtam tās konfigurāciju: ja sadzirdam cilvēku balsis, tad varam pateikt, no kuras puses nāk skaņas. Tā kā telpisko uztveri realizē funkcionālās analizatoru sistēmas, tad svarīgs nosacījums tās attīstībai ir starpanalizatoru sakaru attīstība, piemēram, redzes un kustību savstarpēja izveide. Uztveres tēlu veidošanās pamatā ir perceptīvi modelējošās darbības. Psihologijā ir veikti pētījumi par tādu perceptīvi modelējošu darbību veidošanu, kas nepieciešamas sarežģītas formas priekšmetu analīzei. Šādu darbību realizācijas

¹ vestibulārs [< lat. vestibulum-duvju priekša] - anat. mugurkaulnieku un cilvēka maņas orgāns, kas uztver galvas un ķermeņa stāvokļa maiņu telpā; iekšējās auss daļa.

procesā veidojas formas veseluma modelis. Šāds modelis veidojas no vairākiem formas atsevišķiem etalonu raksturojumiem: daļu telpiskais savienojums, formas un kontūras proporcijas u.c. Darbība, kas veicama ar šādu uzdevumu, sastāv no vairākām sensorām operācijām. Perceptīvi modelējošas pilnveidošana ir viens no telpas uztveres attīstības pamatnosacījumiem jaunākā skolas vecuma skolēniem.

Jaunākā skolas vecuma skolēnu attīstībā aizvien lielāku nozīmi iegūst laika uztvere. Skolēni ir spiesti uzmanīt laiku, lai nenokavētu mācību stundas, lai paspētu izpildīt uzdoto darbu, lai savlaicīgi izpildītu mājas uzdevumus. Bērni sāk pierast pie noteikta mācību stundas ilguma, sāk orientēties laikā, izmantojot pulksteni. Laika vienība - minūte, stunda, diena piepildās ar noteiktu saturu. Bērni pareizāk sāk novērtēt tās laika vienības, ar kurām viņi biežāk sastopas. Būtiska nozīme laika uztveres attīstībā ir mācību stundām, kurās viņi sastopas ar priekšstatiem no vēsturiskās pagātnes, apgūstot tādus jēdzienus, kā "periods", "gadsimts". Arvien pieaugošā patstāvība, līdzdalība dažādos skolēnu darbības veidos pamudina skolēnu biežāk, precizāk orientēties laika ritumā. Skolēns mācās taupīt laiku, iepazīst tā neatgriezeniskumu.

Izmantojot zināšanas par telpu un laiku, tās izdalot, apjēdzot un vispārinot dažādos darbības veidos, pilnveidojas skolēna izziņas darbība.

3. Atmiņas attīstība.

Mācības skolā prasa, lai bērni iegaumētu un atveidotu dažkārt viņiem ne visai interesantu mācību vielu. Nākas iegaumēt daudzus vispāriņošus jēdzienus. Mācību process izraisa būtiskas izmaiņas atmiņas procesos. Pievēršoties atmiņas procesu attīstībai, īpaši nākas izcelt netišās un tišās iegaumēšanas attīstību.

Netišai iegaumēšanai ir būtiska nozīme pat pieauguša cilvēka pieredzes uzkrāšanā. Septiņus līdz desmit gadus veciem bērniem netišā iegaumēšana ir ļoti produktīva tad, ja iegaumējamā viela kļūst par viņu aktīvas darbības saturu, lai arī šai darbībai nav speciālas mnemoniskas¹ virzības. Psihologa P.Zinčenko pētījumos, kas tika veltīti netišās iegaumēšanas attīstībai, bērniem deva risināt uzdevumus, kuros vajadzēja veikt vairāku

¹ mnemonika [< gr. iegaumēšanas māksla.]

divzīmju skaitļu saskaitīšanu. Šādus uzdevumus deva risināt dažāda vecuma skolēniem. Pēc tam, kad skolēni šos uzdevumus bija atrisinājuši, viņiem prasīja uzskaitīt tos skaitļus, ar kuriem viņi sastapās uzdevumu risināšanā. Vislabāk šos skaitļus atcerējās tie skolēni, kuri šajā laikā mācījās par divzīmju skaitļu saskaitīšanu. Šie pētījumi pietiekoši labi pierāda, ka netišā iegaumēšana veidojas tās darbības gaitā, kuru skolēni apgūst, un rezultāti ir cieši saistīti ar to, vai veicamā darbība ir tiešs šīs darbības mērķis. Ja veicamā darbība ir tikai līdzeklis kāda cita darbības mērķa sasniegšanai, tad netišā iegaumēšana nedod tik labus rezultātus. Vidējā un vecākā skolas vecuma skolēni, kuri piedalījās iepriekš minēto uzdevumu risināšanā, bija iegaumējuši mazāk no uzdevumos dotajiem skaitļiem nekā pirmās klases skolēni, kuri mācījās saskaitīšanas darbības ar šādiem skaitļiem. Līdztekus netišās iegaumēšanas attīstībai pilnveidojas jaunākā skolas vecuma skolēnu tišā iegaumēšana. Tišās iegaumēšanas produktivitāte ir atkarīga: 1) no iegaumējamās vielas satura; 2) no darbības rakstura; 3) no iegaumēšanas racionālo paņēmieni pārvaldīšanas pakāpes. Atnākot uz skolu, bērni vēl nepazīst dažādus iegaumēšanas paņēmienus. Parasti viņi operē ar vienu no tišās iegaumēšanas paņēmieniem. Tā ir burtiska iegaumēšana. Var gadīties arī tā, ka skolēns iegaumē burtiski, pietiekoši neapjēdzot jeb neizprotot iegaumējamās vielas saturu. Šīnī gadījumā mēs sastopamies ar mehānisku iegaumēšanu. Burtisku iegaumēšanu nevajadzētu identificēt ar mehānisku iegaumēšanu. Skolēnam ir jāsasatopas ar tādu mācību vielas saturu, kuru nākas iegaumēt burtiski, piemēram, dzejoļus vai arī kārtulas. Tas nenozīmē, ka šo mācību vielu skolēnam nevajadzētu apjēgt jeb izprast. Skolas praksē ir jāsasatopas ar gadījumiem, kad skolēni nepietiekoši ir iepazīnuši dažādus tišās iegaumēšanas paņēmienus un mēdz operēt tikai ar burtisko iegaumēšanu pat jaunākā skolas vecuma skolēnu attīstības perioda nogalē. Ļoti nozīmīgs tiešās iegaumēšanas paņmiens ir jēgas vienību izdalīšana mācību vielā, kuru skolēns iegaumē. Šis paņmiens ir jāizveido jaunākā skolas vecuma skolēniem. Arī tādu iegaumēšanas paņēmieni kā mācību vielas jēgsakarīgu pārkārtošanu, kuru vēl samērā grūti ir uztvert jaunākā skolas vecuma skolēniem, ir jāasāk veidot jau šajā attīstības posmā.

Ja skolēns mācību vielu ir iemācījies, bet nav to pietiekoši apjēdzis, tad tā ātri aizmirstas un latentā² perioda beigās skolēns atmiņā saglabā tikai haotiskus uztvertā

² latents [$<$ lat. latens (latentis) apslēpts, neredzams] - apslēpts, tāds, kas neparādās uz ārū.

latentais periods - fiziol. fizioloģiskās reakcijas apslēptais periods.

teksta, notikumu fragmentus. Ja mācāmās vielas saturs ir izprasts, ja skolēnam ir skaidri būtiskie momenti un galvenās sakarības, kas veido satura jēgu, tā loģisko pamatu, aizmiršanas procesam ir pavisam cits raksturs. Piemirstas sikumi, atsevišķas nenozīmīgas detaļas, taču galvenais saglabājas ilgstoši. Jēdzienisko iegaumēšanu sekmē tādi mācību darba veidi kā atstāstījumi, sacerējumi pēc attēla, lasītā stāsta vai dzejoļa ilustrēšana, literārā darba plāna sastādīšana. Jo vecāki kļūst skolēni, jo lielāka nozīme viņu atmiņā ir jēdzieniskajām sakarībām, jo vairāk un pilnīgāk atmiņas funkcijās iekļaujas domāšanas procesi.

Atmiņas attīstību raksturo tas, ka

- 1) palielinās iegaumējamās vielas apjoms;
- 2) atveidojamā viela kļūst pilnīgāka, sistemātiskāka, precīzāka;
- 3) pagarinās slēptais (latentais) periods;
- 4) iegaumēšana arvien biežāk balstās uz jēdzieniskiem sakariem, kas skolēniem nodrošina iespēju dažādos apstākļos brīvi operēt ar iegūtajām zināšanām, nodrošina lielāku iegaumēšanas apjomu un vielas saglabāšanas ilgumu;
- 5) atmiņas darbība kļūst arvien vadāmāka. To nodrošina skolēna daudzveidīgās patstāvīgās darbības iespēju paplašināšanās un arvien aktīvāka iekļaušanās dažādos saskarsmes veidos gan ar pieaugušajiem, gan vienaudžiem.

4. Domāšanas attīstība.

Domāšanas konkrētā tēlainība, kas bija raksturīga pirmsskolas vecuma bērnu attīstībā, saglabājas arī jaunākā skolas vecuma skolēniem. Kad skolēni sastopas ar viņiem jaunu, neparastu saturu, kad viņi starp atšķirīgiem sikumiem un detaļām vēl nespēj izdalīt galveno domu, viņos spilgti izpaužas domāšanas konkrētība. Operēšana ar atsevišķiem preikšstatiem un grūtības pāriet uz vispārinājumiem atklājas taja apstākļi, kā jaunāko klašu skolēni izprot alegorijas un metaforas. Piemēram, "dzelzainu raksturu" viņi izprot burtiski un skaidro, ka šāds cilvēks ir no dzelzs, "viegla roka" nozīmē izkaltsu, tievu roku, "akmens sirds" ir sirds, kas izgatavota no akmens vai ķieģeļa. Neprasme abstrahēties no ārējā un ieraudzīt to, kas veido iekšējo (jēdzienisko) tēla pusi, labi atklājas miklu un sakāmvardu minējumos un skaidrojumos. Piemēram, noklausījušies miklu:

“Visu zinu, visus mācu,
 Pati vienmēr klusēju.
 Lai ar mani draugos kļūtu,
 Čakli lasīt jāmācās,”

bērni atbild, ka te stāstīts par skolotāju - viņa visus māca. Skolēns vēl neprot analizēt visu uzdevumu kopumā, t.i., neizdala visus tā nosacījumus, visus datus un nesaredz saiknes starp tiem. Viņš paņem kādu atsevišķu nosacījumu un nodibina tiešu saikni ar jebkuru citu nosacījumu vai uzdoto jautājumu. Ja uzdevumā teikts: “Visu zinu, visus mācu,” - tad ar to pietiek, lai nonāktu pie atrisinājuma, t.i., tiek likts lietā pazīstamais tēls - “Tā ir skolotāja, jo viņa visu zina, visiem māca”. Kaut arī tālāk teikts “pati vienmēr klusēju”, t.i., skaidri samanašs it kā pilnīgi pretējs nosacījums risinājumam, skolēns vienkārši atmet šo nosacījumu.

Loģiski abstraktās domāšanas attīstība, kas nepieciešama mācību uzdevumu risināšanā, saistīta ar domāšanas procesu jeb domāšanas operāciju attīstību. Salīdzināšanu kā domāšanas operāciju spontānā veidā izmanto jau pirmsskolas vecuma bērni. Šī vecuma bērni cenšas salīdzināt pilnīgi vienu otrai neatbilstošas priekšmetu un parādību pazīmes, piemēram, lielumu un formu, krāsu un virsmas gludumu, spīdumu. Piemēram, 4 gadus 5 mēnešus veca meitene, salīdzinot egli ar bērzu, saka, ka egle nav tāda kā bērzs, egle ir zaļa, bet bērzam stumbrs ir balts ar svītrīnām un tajā aug lapiņas. Bērns vēl nezina, ka katrā salīdzināmā priekšmetā ir jāizdala līdzīgās pazīmes, ka tās ir jāsalīdzina pa pāriem - krāsa ar krāsu, lielums ar lielumu. Sakarā ar to, ka bērni neprot salīdzināt, viņu spriedumi par lietām un parādībām ir naivi un pieaugušo uztverē liekas komiski. Krievu rakstnieks Čukovskis savā darbā min virkni bērnu izteicienu, kuros atspoguļojas bērnu neprasme salīdzināt. Piemēram, “Titars, tā ir pile ar bantīti”; “Strauss, tā ir žirafe, tikai tā ir putns”.

Salīdzinot priekšmetus, bērni viegli pārnes viena priekšmeta īpašības uz citu, kam šīs īpašības nepiemīt. Piemēram, bērns jautā mātei: Māmiņ, vai nātres kož?

Jā!

Bet, kā viņas rej?

Vecmāmiņa vakarā mazdēla klātbūtnē izņem mākslīgos zobus, bet mazdēls pieprasa:

Bet tagad izņem actiņas.

Salīdzināšanas kā domāšanas operācijas attīstībā ļoti liela nozīme ir mācību

darbam. Salīdzināšana paver skolotājam iespējas padarīt mācāmo vielu interesantu, kā arī iespēju ieinteresēt skolēnus. Piemēram, salīdzinot sauli ar zemi, skolotājs var izmantot piespraudīti un lielu papes apli. Runājot par jūras viļņu augstumu, skolotājs ne tikai skaitliski nosauc šo augstumu, bet salīdzina ar vairākstāvu mājas augstumu. Tādējādi salīdzināšana kļūst par sava veida tiltu starp nezināmo un zināmo un kalpo zināšanu apgūšanai.

Jaunāko klašu skolēni, īpaši 6-gadīgie un 7-gadīgie bērni, ne vienmēr spēj saprast uzdevumu - salīdzināt. Piemēram, skolēniem deva uzdevumu salīdzināt zīmuli un lineālu. Pat starp 3.klases skolēniem varēja saklausīt atbildi: "Nezinu, kā!" vai arī "Ko nozīmē - salīdzināt? Kā tas ir?". 3.klases skolniece, saņemot uzdevumu salīdzināt solu un dēli, jautā: "Vai pastāstīt, kādi tie ir". Salīdzināšana sākas ar priekšmeta pazīmju izdalīšanu. Bērni vēl neprot realizēt darbību, kas noved pie priekšmeta pazīmju izdalīšanas. Mācību uzdevumi jāveido tā, lai rastos nepieciešamība izdalīt pazīmes, pēc kurām notiek salīdzināšana. Piemēram, ir doti burti: A, P, T, U, C. Jāizdala tās burtu grupas, kas apvieno kopējas gramatiskas vai grafiskas pazīmes; vai, piemēram, uzdevums: klasificēt 7 tālāk dotos vārdus vairākās šķirās, kas tos apvienotu pēc kopējām pazīmēm: bulta, bite, krokodils, zivs, papīra pūķis, kuģis, zvirbulis.

Salīdzināšanas procesā jā māca skolēniem atšķirt būtiskas pazīmes no nebūtiskām. Jaunākā skolas vecuma skolēni nereti izdala nevis būtiskas, bet gan spilgtākas, konkrētākas pazīmes, vai arī raksturojot kadu objektu nosauc vienlaicīgi kā būtiskas, tā arī nebūtiskas pazīmes. Piemēram, tīģeri raksturo sekojoši: tīģeris ir plēsīgs zvērs, ļoti liels, dzeltens, ēd gaļu, tīģeris ir plēsīgs tāpēc, ka ir dusmīgs, ļoti stipri rūc.

Salīdzināšanas nosacījums - nepieciešams izdalīt pamatu. Salīdzināšanu var veikt pēc objektu atšķirīgo vai līdzīgo pazīmju noteikšanas. Priekšmetu un parādību līdzības noteikšanai kalpo speciāli jautājumi, kas virza skolēna prāta darbību uz līdzības apzināšanos. Krievu pedagoga K. Ušinska grāmatā "Bērnu pasaule"¹ ir dota tēva saruna ar dēlu, kas virzīta uz to, lai bērns apzinātos priekšmetu līdzību:

"Vai soliņš un krēsls ir līdzīgi?"

"Nav līdzīgi."

"Ar ko tie atšķiras?"

Zēns atbild jau mazāk pārliecinoši:

¹ Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия // Собр.сочинений. - Москва - Ленинград, 1948. - Т.4. - 555 с.

"Liekas, ne ar ko."

Tālāk jau tēvs virza domāšanu ar uzvedinošiem jautājumiem, lai saskatītu līdzīgās pazīmes: "Soliņš izgatavots no koka, bet galds? Soliņam ir četras kājas, bet galdam? Krēsls izgatavots tādēļ, lai uz tā sēdētu, bet soliņš?"

Tā nonāk pie secinājuma, ka krēsls un galds ir divas dažādas mēbeles, bet līdzīgas ar to, ka ir mēbeles. Paņēmiens, ar kura palīdzību veic salīdzināšanu, ir arī tāds, ka var pievienot vēl trešo atšķirīgo objektu, kas kalpo līdzīgo pazīmju apjēgšanai.

Līdztekus ar salīdzināšanu veidojas arī citas domāšanas operācijas jeb procesi. Tie ir analīzes un sintēzes procesi. Atsevišķu psihologu pētījumos šie procesi jeb domāšanas operācijas tiek raksturotas kā noteicošās. Šo domāšanas operāciju attīstībā var izdalīt 3 posmus:

1. primāro sintēzi (uzdevuma kā veseluma uztvere),
2. analīzi (uzdevuma sadalīšana daļās). Pakāpeniski notiek pāreja no globālas analīzes uz tās diferencētām formām,
3. sekundāra sintēze, kas saistīta ar analīzes un sintēzes formu saskaņošanu.

Divos pirmajos attīstības posmos starp sintēzes un analīzes procesiem nav līdzsvarotības, viens vai otrs no tiem iegūst pārsvaru. Tikai trešajā attīstības posmā izveidojas līdzsvars starp sintēzes un analīzes procesiem. Jēdzienu par apgūtu jeb izveidotu var uzskatīt tikai tad, kad apvienojas analīzes un sintēzes procesi. Piemēram, audzinātāja bērnudārzā tur rokā 2 nūjiņas un jautā meitenei: "Cik man rokā nūjiņu?" - seko atbilde, kurā meitene skaita: "1, 2, 3, 4." Šī pati meitene, ieraudzījusi lidojam divus tauriņus, saka: "Lido divi tauriņi." Pēc dažām minūtēm uz jautājumu: "Cik tauriņu?", viņa atkal sāc skaitīt: "1, 2, 5, 7." Tāpat atklājas divas dažādas formas pirmajiem skaitliskajiem priekšstatiem. Viena no tām pamatojas uz sintētisku aktu, kas nav pamatots ar iepriekšēju analīzi, bet otra ir analītiska operācija, kurai neseko sintēze. Vienā gadījumā notiek apvienošana bez iepriekšējas sadalīšanas. Otrajā gadījumā notiek sadalīšana vienībās un nepiedalās sintēze. Jēdziena "skaitlis" apgūšana var notikt tikai tad, kad veidojas atbilstība starp analīzi un sintēzi, kad skaitliskā daudzuma sadalīšana vienībās, ko pavada skaitļu rindas skaitīšana, noved pie skaitlisku daudzumu apvienošanas, nosaucot pēdējo elementu skaitļu rindā, kas izsaka skaitlisko rezultātu. Dzimtās valodas mācīšanās gaitā skolēni iemācās atšķirt atsevišķas skaņas un skaņu savienojumus vārdos, vārdu savienojumus teikumos.

Visai nozīmīgi ir iemācīt skolēniem uztvert un izdalīt nevis visas priekšmeta pazīmes, bet tikai tās, kas ir nepieciešamas noteikta izziņas uzdevuma veikšanā. Visai bieži skolēni par priekšmetu stāsta visu, ko zina, neatkarīgi no dotā uzdevuma mērķa. Aplūkojot analīzes procesu, nākas izdalīt divus dažādus līmeņus:

1) analīze notiek uz priekšstatu pamata. Sakarā ar to, ka priekšstats kā uzskatāms tēls ir objekta uzskatāmo, redzamo pazīmju atspoguļojums, arī analīze šeit ir uzskatāmo, acīm redzamo, ārējo pazīmju izdalīšana;

2) analīze notiek jēdzieniskā līmenī. Tā ir saistīta ar objekta iekšējo, būtisko pazīmju izdalīšanu.

Aplūkojot analīzes un sintēzes operāciju attīstību zināšanu apguves procesā, rodas iespēja atklāt un noskaidrot tādas domāšanas operācijas kā vispārināšana un abstrahēšana. Pakāpeniski jau pirmsskolas vecuma bērniem veidojas vispārināti spriedumi. Bērnu vispārinājumi sāk veidoties tādējādi, ka lietās un parādībās sāk izdalīt dažas būtiskas pazīmes. Piemēram, piecgadīgais Jānītis grupē attēlus un apvieno vienā grupā automašīnu, tvaikoni, laivu, kamanas motivējot, ka "ar tiem var braukt". Tāpat kā citas domāšanas operācijas, vispārināšana un abstrahēšana intensīvi attīstās skolā, mācību darbā. Šo domāšanas operāciju attīstībai labi kalpo variēšanas paņēmieni. Izmantojot šo paņēmieni mācību darbā, skolēni patstāvīgi veic vispārināšanu un abstrahēšanu. Šī paņēmiena būtība ir tā, ka apgūstot kādu jaunu jēdzienu, skolēni variē ar apgūstamā jēdziena nebūtiskajām pazīmēm, tādējādi nonākot pie secinājuma un definīcijas, kurā tiek izdalītas apgūstamā jēdziena būtiskās pazīmes.

Psihologi D.Elkoņins un V.Davidovs lielu uzmanību veltī jautājumam par apgūstamā objekta izdalīšanu skolēnu apziņā, pētot jaunākā skolas vecuma skolēnu mācību darbību. Veicot eksperimentus, viņi secināja, ka pastāv divi dažādi zināšanu apgūšanas tipi atkarībā no tā vai skolēniem tiek dots praktisks uzdevums, kura risināšanas gaitā tiek apgūtas zināšanas, vai arī mācību uzdevums. Par mācību uzdevumu viņi sauc tādu uzdevumu, kurā ir ietverti tā vai cita praktiska uzdevuma risināšanas paņēmieni, kas vienlaicīgi ir domāšanas paņēmieni.

5. Emociju un jūtu attīstība.

Jaunu uzvedības normu un nosacījumu apguve būtiski maina jaunākā skolas vecuma skolēnu emocijas un jūtas. Lielākai skolēnu daļai tas notiek bez negatīviem pārdzīvojumiem un tiek pozitīvi uztverts no pašu skolēnu puses. Piemēram, viņi priecājas par jaunu draudzību ar klases biedriem, lepojas par uzdevumiem, kurus uzticējusi skolotāja. Mācību darbības ietvaros mainās emociju un jūtu vispārējais raksturs. Mācību darbība saistās ar stingrām prasībām attiecībā pret kopēju sadarbību ar vienaudžiem, ar disciplīnu, ar uzmanības un izzinas procesu tišu (mērķtiecīgu) raksturu. Tas viss ietekmē skolēnu emocijas. Jaunākā skolas vecuma skolēnu perioda sākumā vēl saglabājas emociju situatīvs un impulsīvs raksturs. Skolēnu ātri var apbēdināt kāds maznozīmīgs gadījums (pazudusi dzēšgumija vai satrūkusi skolas somas sikсна), un skolēns sāk raudāt. Pietiek novērst šo situāciju, un skolēns jau smaida, lēkā. Visā attīstības perioda laikā var novērot pastiprinātu noturības un apzinātības attīstību skolēnu emocijās. Skolēni pakāpeniski iemācās pārvaldīt savu noskaņojumu, bet dažkārt pat to nomaskēt. Šī attīstības perioda laikā skolēni ir nosvērtāki nekā pirmsskolas vecuma bērni un pusaudži. Pakāpeniski viņiem izveidojas noturīgs, uzmundrinošs noskaņojums. Tajā pat laikā atsevišķiem skolēniem var novērot negatīvu afektīvu stavokli. Galvenais šāda stāvokļa cēlonis ir nesakritība starp tieksmju līmeni un iespējām tās realizēt. Ja šī nesakritība ir ilgstoša un skolēns neatrod līdzekļus kā to pārvarēt vai mīkstināt, tad negatīvie pārdzīvojumi izpaužas bērnu naidīgos izteicienos un rīcībā. Lai novērstu šādu afektu izpausmes, skolotājam labi jāpārzin katra skolēna individuālās īpatnības. Realizējot mācību darba uzdevumus, skolēnam veidojas apmierinājums par paveikto darbu, zinātkāre, lepnuma jūtas. Šajā attīstības posmā aktīvi pilnveidojas tikumiskās un intelektuālās jūtas. Tikumisko jūtu attīstībā īpaša nozīme ir skolēnu savstarpējām attiecībām. Dažkārt skolēns neprot paskaidrot, kāpēc tieši tā viņam vajag izturēties. Tādā gadījumā viņa izturēšanos nosaka morālās jūtas, kas rodas uz pieredzes pamata un vada bērna izturēšanos kādā konkrētā situācijā. Šī vecuma skolēns savā uzvedības veidā bieži vien par paraugu izmanto pieaugušo cilvēku. Viņa pārdzīvojumi saistīti ar konkrēta pieaugušā cilvēka rīcības paraugu. Skolēna estētiskās jūtas salīdzinājumā ar pirmsskolas vecuma bērnu paplašinās. Šeit lielāku nozīmi iegūst mākslas literatūra, kā arī citi mākslas darbu virzieni.

6. Gribas attīstība.

Mācību darbība kā vadošās darbības tips jaunākā skolas vecuma skolēnu attīstībā rada būtiskas izmaiņas arī skolēna gribas attīstībā. Nepieciešamība pakļauties skolas un mācību darba prasībām kļūst par svarīgu faktoru skolēna gribas attīstībā. Ja bērna darbības vadmotīvs pirmsskolas posmā bieži vien ir "tā gribu", tāpēc pirmsskolas vecuma bērnu nereti raksturo kā gribulīti, tad skolēnam par viņa darbības motīvu kļūst "tā vajag". Tagad bērnam vajag laikā piecelties, pagūt uz skolu, vajag sēdēt skolotāja norādītajā solā, vajag izpildīt daudzus noteikumus stundā - piecelties, kad grib atbildēt vai kaut ko jautāt, vajag klausīties skolotāja paskaidrojumos un jautājumus, vajag rakstīt to, ko ir norādījis skolotājs. No pirmsskolas vecuma bērniem parasti netiek prasīts, lai darbības rezultātā rastos objektīvi nozīmīgs produkts. Gribas darbības attīstība, pirmkārt, saista ar veicamās darbības mērķi. Rotaļu un darba diferencēšanās, bērnam iestājoties skolā, ir raksturīga iezīme jaunākā skolas vecuma skolēnu attīstības posmā, kas, pēc psihologa Ļ. Vīgodska uzskatiem, palīdz izveidot psihisko procesu mērķtiecību jeb tīšumu. Šajā attīstības posmā skolēnam jau veidojas prasme pašam izvirzīt savas darbības mērķus un saskaņā ar tiem kontrolēt savu uzvedību un darbību. Darbības mērķtiecības process īstenojas pakāpeniski visā jaunākā skolas vecuma skolēna attīstības periodā. Pirmās klases skolēniem vēl ir raksturīga diezgan liela impulsivitāte un nesavaldība. Viņiem ir grūti visu mācību stundu nosēdēt solā. Bērnam ir liela vajadzība pēc kustībām, kas saistīta ar nepietiekamu prasmi regulēt savu uzvedību. Konkrēti metodiskie paņēmieni, kurus pielieto skolotājs, palīdz bērniem regulēt savu uzvedību stundās (var ieviest nelielus fiziskus vingrinājumus, stundu starpbrīžos var organizēt kustību rotaļas u.c.). Sistemātiski jā māca bērniem pastāvīgi izvirzīt savas darbības mērķus, neatlaidīgi censties tos panākt un kontrolēt sevi šajā procesā. Ļoti nozīmīgi saņemot uzdevumu ir vienlaicīgi noteikt darbības mērķi. Apzinoties mērķi, skolēni spēj veikt lielāku darba daudzumu un veic to daudz ātrāk. Psihologiskajos pētījumos ir konstatēts, kad uzdevuma izpildīšana kļūst apgrūtinoša, skolēni paši spēj meklēt sev uzmundrinošus paņēmienus. Pēc tam iestājas brīdis, kad uzdevuma veikšanas variācijas vairs nepalīdz, - sākas "pārsātinājuma" posms, kura raksturīga iezīme ir negatīvas tendences parādīšanās, kas saistīta ar pašu darbību. Bērns ne tikai izjūt darbu kā apgrūtinājumu, bet arī neatlaidīgi vēlas to izbeigt. Darbība pakāpeniski sāk sairt.

Mērķa nospraušana it kā maina vajadzības zīmi no mīnusa uz plusu, no negatīvās

(vēlēšanās pamest darbu) uz pozitīvo, t.i., izraisa diezgan intensīvu rosinātāju turpināt darbu, kamēr būs sasniegts mērķis. Kad bērnam negribas izpildīt kādu uzdevumu, pietiek sadalīt šo uzdevumu vairākos nelielos uzdevumos, ko apzīmē kā mērķi, lai pamudinātu viņu ne tikai sākt darbu, bet arī pabeigt to. Laikā no pirmās līdz trešajai klasei skolēniem ievērojami palielinās prasme veikt gribas piepūli. Sarežģītāka kļūst darbības akta struktūra, galvenokārt, motivācijas un darbības līdzekļu izvēlē. Katra jauna uzvara, katrs solis, kas nostiprina skolēna stāvokli klasē, rosina skolēnu uz aktivitāti, uz arvien lielāku gribas sasprindzinājumu. Panākumu spārnots, skolēns dedzīgi sāk jaunu, grūtu, atbildīgu darbu.

III. VIDĒJĀ SKOLAS VECUMA SKOLĒNU JEB PUSAUDŽU ATTĪSTĪBAS ĪPATNĪBAS.

Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu attīstības posms ir no 10-11 līdz 14-15 gadiem. Šo attīstības periodu ir pieņemts dalīt divos vai pat trīs apakšposmos -

10-11 - 13 gadiem,

13 - 15 gadiem.

Robežu starp šiem apakšperiodiem iezīmē dzimumbrieduma sākums; meitenēm 13-14 gadu vecumā, zēniem - nedaudz vēlāk.

Četru piecu gadu laikā zēni un meitenes pārvēršas par jauniešiem un jauniešiem. Šo dzīves posmu raksturo arī kā pārejas posmu. Pusaudža gadi ir intensīvs personības veidošanās un cilvēka individuālītātes tālākās attīstīšanās laiks, ko devē par cilvēka otro dzimšanu. Vidējā skolas vecuma skolēnu attīstības posma beigās sākas pārejas posms uz jauniešu vecumu.

Salīdzinājumā ar cita vecuma skolēniem tieši pusaudzis aug visstraujāk, un šis apstākļi savdabīgi ietekmē visu viņa uzvedību un morālo stāju.

1. Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu fiziskās attīstības īpatnības.

Šajā attīstības posmā notiek būtiskas un straujas izmaiņas fiziskajā un fizioloģiskajā attīstībā, kas, protams, atspoguļojas pusaudža psihiskās attīstības īpatnībās. Tāpēc nākas pakavēties pie pašām šo izmaiņu būtiskajām iezīmēm:

1. Fiziskā attīstība norit nevienmērīgi. Sirds ievērojami palielinās apjoma ziņā, pieaug 1,5 - 2 reizes. Tajā pašā laikā asinsvadu diametrs attīstībā atpaliek.

Strauji aug ekstremitātes, īpaši kāju stobrveida kauli, roku kauli, ķermeņa vidukļa attīstība atpaliek. Rezultātā pusaudžu ārējā veidolā trūkst harmonijas.

Nervu sistēmā pār bremzēšanas procesiem dominē uzbudinājuma procesi. Pusaudžiem ir pastiprināta uzbudinātība, kas spēj izraisīt nervu šūniņu ātru nogurumu.

Pusaudži ātri uzbudinās un aizvainojas, palaikam kļūst izklaidīgi un nespēj intensīvi strādāt.

2. Notiek brāzmaina augšana. Organisms pastiepas garumā. Tas izraisa paātrinātu nogurumu, dažreiz parādās galvas sāpes, arī sāpes locēkļos. Tā rezultātā parādās paaugstināta uzbudināmība, nenosvērtība.

3. Īpaši svarīgs notikums ir dzimumattīstība. Sāk funkcionēt dzimumdziedzeri. Izmaiņas, kas notiek dzimumdziedzeru funkciju sakarā, izraisa pusaudžos interesi par pretējo dzimumu; zēni sāk interesēties par meitenēm, arī meitenes par zēniem. Parādās interese par dzimuma intīmajiem noslēpumiem.

Dzimumattīstības procesa laikā mainās viss organisms. Rodas sekundāras dzimumzīmes (apmatojums, arī bārda spalviņu parādīšanās zēniem, balss lūzums, pollūcija zēniem un menstruācijas meitenēm).

Pubertācijas process izraisa iekšēja līdzsvara traucējumus pusaudža organismā. Tas savukārt ietekmē viņa uzvedību.

4. Jāatzīmē arī, tas, ka notiek skeleta pārkaulošanās, kam svarīga nozīme pusaudža fiziskās slodzes regulēšanā.

Psiholoģijas zinātnē mēdz runāt par trim galvenajiem somatipiem, kas pusaudža vecumā iegūst raksturīgu izpausmes formu. Tās ir organisma ģenētiski nosacītas īpatnības, kas saglabājas visu mūžu. Tās tiek raksturotas kā:

- 1) endomorfa somatips - izplūdis, aptaukojies;
- 2) mezomorfa somatips - slaidis, muskuļots;
- 3) ektomorfa somatips - vājš, kaulains.

2. Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu vadošā darbība.

Arī šajā attīstības periodā pusaudzis ir skolēns, taču izmainās mācību darbības motīvi. Ja jaunākā skolas vecuma skolēnam vajadzēja sevi apstiprināt par klases un skolas sabiedrības locekli, vajadzēja tapt par skolēnu, tad pusaudzis ir pats tipiskākais skolēns, viņš jau ir pilnīgi iedzīvojis skolas sabiedrībā un skolēna "lomā". Par to, kā notiek skolēnu iedzīvošanās skolas sabiedrībā, liecina fakti. Izziņas nolūkos dažāda vecuma skolēniem deva rakstīt sacerējumu "Mana skola". Jaunāko skolēnu, īpaši 1. un 2. klases skolēnu,

sacerējumi par šo tematu bija skopi. Sākot ar 4. klasi, skolēnu domas par skolu kļūst daudz plašākas. Salīdzināšanai divi šādi sacerējumi:

3. klases skolēns - "Mums skolā ir labi. Mēs mācāmies aritmētiku, fizikultūru, lasīšanu un vācu valodu. Skolotāja mums ir laba. Skolā ir kārtība, laba disciplīna."

4. klases skolēns - "Skolā mums ir ļoti labi. Par pašu galveno es uzskatu, ka mums ir labs kolektīvs. Mums ir fizikas kabinets. Fizikas kabinets ir ļoti iekārtots. Fizikas skolotājs ir ļoti labs. Mums ir arī bioloģijas kabinets, kurā ir daudz gleznu. Tās ir izgatavojuši skolēni un arī es. Strādā fizikas pulciņš, bet citu pulciņu nav. Daudzi zēni grib strādāt citos pulciņos, bet tie nav organizēti."

Arī pēc šo divu skolēnu spriedumiem var redzēt, ka skolēnu interese par skolas sabiedrisko dzīvi pieaug.

Vidējā skolas vecuma skolēnu sakari ar skolu kļūst dziļāki un noturīgāki. Ar dažāda vecuma bērniem notika sarunas par to, vai viņi vēlētos mācīties citā skolā. Ja pirmo klašu skolēni pret šādu iespējamību vēl izturējās pieļaujami, tad vidējā skolas vecuma bērni vairumā gadījumu to noliedza. Ja jaunākā skolas vecuma skolēniem, īpaši sākumā, būt skolēnam nozīmē vienīgi - mācīties, tad pakāpeniski mācību darbības motīvu skaits pieaug. Vidējā skolas vecumā būt skolēnam nozīmē - būt noteiktam kolektīva loceklim, atrasties zināmās attieksmēs ar apkārtējiem, ieņemt savu vietu sabiedrībā. Tas viss ir pamats, kādēļ nostiprinās skolēna saiknes ar skolu. Vidējā skolas vecuma skolēni sāk apzināties mācīšanās sabiedrisko nozīmi. Tas spilgti izpaužas skolēnu izteicienos par atzīmēm. Salīdzināsim dažu skolēnu izteicienus:

3. klases skolēns - "Ja es saņemšu labas atzīmes, mani tētis un māmiņa milēs. To nevar panākt viegli. Vajag uzmanīgi gatavot stundas un neskatīties apkārt."

4. klases skolēns - "Es gribu saņemt tikai labas atzīmes, lai visi varētu teikt - "Lūk, kāda laba meitene.""

5. klases skolēns - "Es gribu saņemt labas atzīmes, lai būtu teicamnieks, lai mani visi cienītu un gribu ļoti pabeigt skolu."

4. klases skolēns - "Es cenšos saņemt labas atzīmes, lai būtu attīstīts cilvēks un neatpaliktu no draugiem. Labas atzīmes ir pareiza un vajadzīga dzīve. Sliktas - otrādi."

Šie spriedumi parāda, ka bērni, ieejot skolas dzīvē, cenšas šeit atrast savu vietu, iegūt starp biedriem autoritāti, izveido pret sevi noteiktas attiecības. Sākumā šī cenšanās aprobežojas ar savu māju, tad ar savu klasi un tad sāk pārsniegt klases robežas.

Sakarā ar to, ka vidējā skolas vecuma skolēnu mācību intereses diferencējas, skolēniem sāk interesēt atsevišķi mācību priekšmeti. Pusaudzis vairs nemācās ar nolūku, lai kļūtu par skolēnu. Mācību darbības pamats veidojas uz citiem, jauniem motīviem. Tā ir vajadzība pēc piemērota stāvokļa savu vienaudžu vidū. Lielu nozīmi iegūst intimi personiskā sazināšanās. Atsevišķu psihologu pētījumos tā tiek izdalīta kā pusaudžu vadošais darbības tips. Piemēram, šāds gadījums, 5.klases skolēns Juris zina, ka bez skolotāja atļaujas stundas laikā no klases iziet nedrīkst. Juris nepieder pie nedisciplinētajiem skolēniem. Viņš labi uzvedas visās stundās, it īpaši "stingro" skolotāju stundās. Taču kādā botānikas stundā Juris pēkšņi ceļas no sola un bez skolotāja atļaujas valīgā gaitā atstāj klasi. Botānikas skolotāju Juris cienīja un pat nedaudz baidījās no viņas. Taču viņš spēra šādu riskantu soli. Kas pamudināja zēnu uz šādu rīcību?

Jurī klasē citi zēni nemilēja. Viņi draudzību atraidīja. Zēnu ļoti nospieda šāds "atstumtā" stāvoklis, un viņš jau sen meklēja izdevību pierādīt saviem klases biedriem, ka viņi ir kļūdījušies. Iepriekšējā dienā skolēni klasē bija strīdējušies par to, ka viņu klasē nav drosminieka, kurš varētu pretoties stingrajai botānikas skolotājai. Juris nolēma, ka nu ir pienācis istais brīdis parādīt, ko viņš var. Viņš labi zināja, ka viņa biedri augstu vērtē drosmi un ne brīdi nešaubījās, ka viņa rīcība tiks novērtēta par drosmīgu. Bez šaubām, Jurim bija bailes. Taču stiprāka par bailēm izrādījās vēlēšanās atbrīvoties no "atstumtā" stāvokļa, un šī vēlēšanās uzvarēja. Juris nebija kļūdījies. No šīs reizes klases attieksme pret viņu mainījās.

Kāds cits gadījums. Kādu laiku 5. klases skolēni izvairījās tīrīt savas klases telpu. Klases skolēnu vidū bija izveidojies uzskats, ka tieši klases telpu tīrīšana ir kaut kas viņiem nepieņemams. Starp skolniecēm, kuras atteicās to darīt, bija meitenes, kuras mājās palīdzēja uzņemt dzīvokli. Nebija nekāda pamata domāt par to, ka šīm meitenēm tīrīšana ir nepatīkama vai pat pretīga nodarbošanās. Klases audzinātāja mēģināja meitenes pierunāt, taču rezultāta nebija. Beidzot kādā klases sanāsmē skolēnus iepazīstināja ar stāstu, kurā asi satīriskā veidā bija izsmieti baltoči. No šīs reizes meiteņu spītēšanās bija beigusies. Kā vēlāk izrādījās, ka klasē mācībās labāko skolnieču grupiņa ar zināmu izsmieklu bija paziņojusies pārējām meitenēm, ka klases telpas tīrīt pienākoties neseismīgiem, tādēļ meitenes, kuras iepriekš bija tīrījušas klasi, atteicās to darīt. Pēc minētā stāstiņa apspriešanas lielmanīgās meitenes kļuva par izsmiekla upuri, un tādēļ viņu attieksme izmainījās.

Tātad jaunākā vecuma pusaudžiem uz mācību darbības pamata notiek intensīva

skolēna intelektuālā attīstība. Pamatā tieši mācību darbība nosaka tālāko izziņas procesu pilnveidošanos. Salīdzinot ar jaunākā vecuma bērnu - pusaudžu izziņas procesi iegūst daudz mērķtiecīgāku raksturu.

3. Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu izziņas procesu attīstības īpatnības.

A. Uztvere.

Pusaudžu jutekliskā izziņāšana mainās tajā nozīmē, ka tā kļūst mērķtiecīgāka. Kā sajūtām, tā uztverei pusaudzis pats sāk izvirzīt noteiktu uzdevumu, līdz ar to spēcīgi sāk attīstīties tāda uztveres forma kā novērošana. Līdz ar to skolēna uztvere kļūst arī saturīgāka. Pusaudžu uztvere nav tikai situatīvs ārēju īpašību atspoguļojums, kā tas bieži ir jaunākā skolas vecuma bērniem. Uztveres procesos sāk piedalīties arī tā pieredze, ko skolēns ir uzkrājis spriedumu un loģisku secinājumu ceļā. Piemēram, skolēns izgatavojis laivas modeli. Skolotājs jautā, kāpēc laiva peld ūdenī?

Skolēns atbild - Tā ir no koka.

Skolotājs - Peld taču ne tikai priekšmeti, kas ir gatavoti no koka, bet arī no metāla.

Skolēns - Tur ir kaut kāda nozīme gaisam, kas atrodas šādā ķermenī.

Acimredzot skolēns šajā gadījumā cenšas izmantot zināšanas no likuma par vielas īpatnējo svaru. (Laivas īpatnējais svars ir mazāks nekā ūdens īpatnējais svars.)

Kaut gan pusaudzīm ir tieksme dot savai uztverei noteiktu uzdevumu, taču viņš nezina paņēmienus, kurus šim nolūkam varētu izmantot. Tā, piemēram, pusaudzis nezina, ka uztveres organizēšanai lietderīgi izvirzīt priekšmeta aplūkošanas plānu. Nosakot to, uztvere bieži vien aprobežojas ar gadījuma iespaidiem. Lietderīgi ir skolēnus iepazīstināt ar dažādiem novērošanas paņēmieniem:

1. Novērošana, kas tiek veikta ar nolūku, lai iegūtu vispāreju iespaidu par priekšmetu, lai izdalītu šī priekšmeta pazīmes.
2. Novērošana, kuras nolūks ir izdalīt kādas detaļas vai atsevišķas priekšmeta pazīmes.
3. Novērošana ar nolūku salīdzināt, atrast līdzīgu un atšķirīgu.

B. Atmiņa.

Vidējā skolas vecumā attīstās skolēna atmiņas procesi. Pieaug nepatvaļīgās jeb netišās iegaumēšanas produktivitāte. Ja zināms, ka nepatvaļīgās iegaumēšanas produktivitāte ir atkarīga no tās darbības, kuru veic cilvēks. Pusaudža domāšanas attīstība ir sasniegusi augstāku pakāpi, bet līdz ar to arī nepatvaļīgās iegaumēšanas produktivitāte ir augstāka. Piemēram, tāda darbība kā priekšmetu klasifikācija pēc kaut kādām pazīmēm. Vidējā skolas vecuma bērni šādu darbību veic labāk nekā jaunākā skolas vecuma skolēni, un līdz ar to netišās iegaumēšanas rezultātā šādas darbības pusaudzīm būs pilnīgākas nekā jaunākajam skolēnam.

Pusaudzīm patvaļīgā iegaumēšana ir spēcīgāka par nepatvaļīgo. Tas izskaidrojams ar to, ka šajā vecumā daudzas izzinošas darbības kļūst par iegaumēšanas līdzekli, tiek pakļautas uzdevumam iegaumēt. Viena vai otra izzinoša darbība, piemēram, klasificēšana, plāna veidošana par iegaumēšanas līdzekli var kļūt tikai tad, ja tā ir labi apgūta. Tā kā jaunākajā skolas vecumā šādas darbības tikai veidojas, tad tas nevar kļūt par iegaumēšanas līdzekli. Pie patvaļīgās iegaumēšanas vielas loģiskā apdare, loģisku vienību izdališana, sakarību atklāšana starp tām nav patstāvīga darbība, bet ir pakļauta uzdevumam - iegaumēt. Vidējā skolas vecumā vairāki vielas apdares paņēmieni jau tiek pakļauti uzdevumam iegaumēt, tādēļ pusaudzīm patvaļīgā iegaumēšana ir spēcīgāka nekā jaunākā skolas vecuma skolēnam. Gadījumā, ja mācību viela ir grūti izprotama, tad skolēnam šāda vielas loģiska apdare var kļūt par speciālu uzdevumu, kuru viņš nespēj pakļaut iegaumēšanai. Tādā gadījumā arī nav lietderīgi prasīt no skolēna iegaumēt vielu, jo viņš to veiks mehāniski. Līdzekļi, kurus skolēns izmanto iegaumēšanai, var būt dažādi.

C. Domāšana.

Zināšanas, kuras saņem pusaudži, izvirza nepieciešamību pēc abstraktas domāšanas. Piemēram, algebras kursa sākumi saistīti ar skaitļa jēdziena paplašināšanu un vienlaicīgi ar tā abstrahēšanu. Arī ģeometrijas kursā notiek abstrahēšanās no konkrētiem priekšmetiem; notiek ķermeņu formu un attiecību apgūšana abstraktā veidā. Fizikas kursā skolēniem jāiepazīstas ar tādējiem jēdzieniem, kā spēks, svars, ātrums utt. Ģeogrāfijas kursā ar jēdzieniem ekvators, pols, platums, augstums u.c. Tas viss virza nepieciešamību pēc abstraktas domāšanas. Skolēna domāšana sāk iegūt abstraktāku raksturu. Tāpat kā jaunākajā skolas vecumā, arī pusaudža domāšanas attīstība virzās caur noteiktām

pakāpēm, kaut gan sākotnējo darbības formu vairs nevar raksturot kā priekšmetisku. Piemēram, kad skolēni sāk apgūt jēdzienu par racionāliem skaitļiem, tad darbība ar priekšmetiem šeit vairs nevar notikt. Tā kā domāšanas darbība savu sākotnējo pakāpi saglabā, tad tā tiek saukta par materializētu darbību. Apgūstot racionālo skaitļu jēdzienu sākumā materializēta darbība ir manipulācijas ar virzītu nogriezni. Tālāk darbība atspoguļojas skaļajā runā. Skaļā runa pārveidojas iekšējā, kura savukārt kļūst par prāta darbību. Svarīgs domāšanas procesa rādītājs ir domāšanas vispārinājuma pakāpe. Vispārināt - nozīmē priekšmetos un parādībās izdalīt to būtiskās pazīmes un pārņemt šīs pazīmes uz citām parādībām. Spējai vispārināt pusaudzā domāšanā var konstatēt diezgan tipiskus trūkumus. Piemēram, zinot priekšmetu būtiskas pazīmes, dažkārt skolēns neprot tās saskatīt neparastā, izmainītā situācijā. Domāšanas procesa pilnveidošanai pusaudzā periodā lietderīgi iepazīstināt skolēnus ar raksturīgākiem un savstarpēji atšķirīgiem domāšanas procesu organizēšanas paņēmieniem - salīdzināšana pēc līdzīgām un atšķirīgām pazīmēm, darba paņēmieni ar apgūstamā jēdziena nebūtiskām pazīmēm kā dažādu abstrahēšanas paņēmienu realizēšana u.c.

4. Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudzū

personības attīstības īpatnības.

Pieaugušā izjūta un tās nozīme pusaudzā

personības attīstībā.

Pusaudzā intelektuālā attīstība ir tikai viens no personības izaugsmes ceļiem. Pusaudzā personības izaugsmē var izdalīt arī citus tās ceļus. Ļoti nozīmīgs faktors pusaudzā personības izaugsmē pret pieaugušajiem un paša kā "pieauguša izjūta". Vispirms tā izpaužas pusaudzā ārējā izskatā un uzvedības manierēs. Pusaudzis lielu vēribu sāk veltīt savas ārienes un izturēšanās manieru pieskaņošanai pieaugušo izturēšanās manierēm un ārējam izskatam. Skolēni atsakās no apģērbu gabaliem, kas raksturīgi mazākiem bērniem un ko nenēsā "lielie bērni" un pieaugušie. Tiek noniecinātas siltās šalles un kapuces, cimdi. Zēni cenšas panākt, lai viņus apģērbj pēc vīriešu parauga. Viņi vēlas tādu cepuri, kādu nēsā tēvs, iemīļots paziņa vai skolotājs. Arī gaitā un balsī cenšas atdarināt pieaugušos - soļo platiem, svarīgiem soļiem. Skolā skolnieces imitē iemīļoto skolotāju.

Meitenes attiecīgi atdarina sievietes, piemēram, vecāko māsu, skolotāju, kādu iemīļotu filmu aktrisi, retākos gadījumos arī māti. Viņas cenšas sakārtot matus tā, kā to dara viņu paraugi, iegādājas līdzīgas rotas, apģērba piederumus, lūdz, lai nopērk tādas kurpes, kādas nēsā viņu ideāli. Ļoti bieži un viegli pusaudži ievēro cilvēku negatīvās īpašības vai paradumus un tos imitē.

Negatīvi pieaugušo paradumi, kurus 5. - 6. klašu skolēni viegli uztver, ir smēķēšana, alkohola iebaudīšana, rupju izteicienu lietošana. Iepriekš minētās tieksmes galvenokārt izpaužas jaunākā vecuma pusaudžiem. Pārejas vecuma pusaudži jau ir citādi. Pieaugušo imitēšana vairs nav tik zīmīga. Šajā vecumā pusaudzis jau daļēji ir "iekārtojies" tiesības apģērbties pēc pieaugušo parauga. Arī viņš pats jau ir gandrīz pieaudzis. Tikai atsevišķos gadījumos turpinās pusaudžu "karš" ar vecākiem.

Pārejas vecumā spīgti parādās tieksme pēc patstāvības pusaudža rīcībā un darbībā. Pusaudzis šajā vecumā jau ir apguvis zināmas iemaņas un zināšanas, jūt savu fizisko spēku briedumu un tādēļ neatlaidīgi prasa, lai viņa rīcība tiktu atzīta. Pusaudzim veidojas uzskats, ka viņš ir ne tikai paklausīgs izpildītājs, bet, ka viņam ir tiesības izteikt arī savas domas, dažreiz pašam izšķirt kādu jautājumu. Par nepaklausību mazos skolēnus rāj, viņiem allaž kaut ko aizliedz, ik uz soļa viņus uzmana, par viņiem rūpējas. Pusaudžiem nepatīk ne kategoriski aizliegumi, ne šāda aizbildniecība - "Apliec šalli, ārā ir vējš - saaukstēsies!" - Izdzer krūzīti piena vai paņem līdzi brokastis, nedrīkst tā aiziet un pusi dienas dzīvot neēdusi! - Kāpēc tu cel tādu smagumu? Pārsteipsies!" - uztraucas pieaugušie. Uz šādiem aizrādījumiem zēni un meitenes parasti atbild - "Lieciet mani mierā! Apnicis! Pats zinu, ko daru!"

Uz kategoriskām pavēlēm vai nolīgumiem pusaudzis bieži vien atbild rupji. Rupība un nepateicība ir viens no pusaudža "cīņas" veidiem, tiecoties apliecināt savu patstāvību, būt "lielam" kā savās, tā arī visu apkārtējo acīs. Tieši tāpēc pusaudži kautrējas izrādīt mīlestību un laipnību pret saviem tuviniekiem, negrib ārēji izpaust savas jūtas. Pēc viņu domām, tikai "knīpas" ar skūpstiem un citām maiguma izpausmēm var apliecināt mīlestību pret vecākiem.

Tātad, no vienas puses pusaudža tieksme līdzināties pieaugušam cilvēkam - būt lielam, bet no otras puses - tieksme pēc patstāvības. Abas šīs tieksmes nonāk zināmās pretrunās, izraisot pat konfliktus pusaudža personības attīstībā, īpaši tad, ja pusaudža tieksme pēc patstāvības neliek saudzēta. Tas noved pusaudzi pie pretdarbības, kurai,

zināmos apstākļos atkārtojoties, viegli veidojas tāda nevēlama rakstura iezīme kā spītība, negativisms.

Abas iepriekš aprakstītās tendences: 1) būt tādām, kāds ir pieaugušais un 2) iegūt rīcības un uzvedības patstāvību, izpaužas pusaudža dzīves izjūtā, kuru var raksturot kā "pieauguša izjūtu".

Pēc šīs "pieaugušā" izjūtas pusaudži iedalāmi divās grupās. Tie ir skolēni ar ļoti spilgti izteiktu tendenci būt pieaugušiem vai arī skolēni, kuriem šī cenšanās nav acīs krītoša, bet eksistē mikstinātā formā. Šīs divas grupas reprezentē divus galējos variantus. Pirmais saistīts ar "konfliktiem", otrs - ar bezkonflikta attīstību. Vadoties no šīs galvenās pusaudžu personības iezīmes, "pieauguša izjūtas" rodas iespēja izdalīt tos momentus, kas saistīti ar šīs tendences veidošanos.

Pirmkārt, pusaudža patstāvības raksturs un tās sfēra.

Otrkārt, pieaugušā attieksme pret pusaudzi.

Treškārt, pusaudžu savstarpējās attiecības.

Ceturtkārt, tieksme būt patstāvīgam.

Analīze rāda, ka patstāvība var atšķirties pēc apjoma un pēc būtības. Tā patstāvība mācībās var būt īsta un mācību darbā izpausties kā pilnīga patstāvība, bet tā var izpausties arī kā "brīvība mācībās", kad, piemēram, ģimenē nav vajadzīgās kontroles. Tas pats iespējams arī savstarpējās attiecībās ar biedriem un brīvā laika izmantošanā; vienā gadījumā patstāvību bērnam piešķirushi pieaugušie un tā pauž uzticēšanos viņam, bet citā - tā radusies, pieaugušo kontrolei trūkstot, ir zināmas bezkontroles rezultāts. Arī tas, kā pusaudzis ģimenē pilda noteiktus pienākumus, var liecināt par viņam dāvātu uzticību, un pretēji - pastāvīga kontrolēšana var norādīt uz to, ka viņu joprojām uzskata par "mazuli". Tādējādi, pusaudža patstāvība ietver sevī un parāda pieaugušo attieksmi pret viņu.

Pusaudža izaugsmes apskatā iespējams ierobežoties ar divu dažādu attieksmju struktūru analīzi, kurās pusaudzis vienlaikus iekļaujas: pusaudzis un pieaugušie (vecāki, skolotāji), pusaudzis un citi vienaudži.

Materiālu salīdzinoša analīze dos iespēju pirmās struktūras ietvaros izdalīt divus izaugsmes variantus.

Vienā gadījumā skolotāji un vecāki pusaudzīm piešķir zināmu patstāvību un tiesības, izvirza jaunas prasības, uzliek jaunus pienākumus un, pasvītrotot tādējādi viņa izaugsmi, tieši vai netieši ievirza viņu pieaugušo dzīves sfērā. Tad pusaudžu izaugsme noris

bez īpašiem konfliktiem un pārdzīvojumiem, it kā bez "sāpēm". Rodas pat iespaids, it kā viņiem vispār neizpaustos personiskā "pieauguša izjūta" un tendence būt lielam. Citā gadījumā, kad, bērniem pārejot pusaudža vecumā, pieaugušie joprojām izturas pret viņiem kā pret maziem, nepiešķir lielāku patstāvību, pat dažādi ierobežo, tad tiesības uz zināmu patstāvību pusaudzis panāk pretēji pieaugušo attieksmei, pat zināmā cīņā ar viņiem. Pusaudža pretenzijas ir krasi uzsvērtas, sasniedzot galēju protestu.

Viens vai otrs pusaudža veidošanās variants saistīts ar pretrunu pastāvēšanu vai nepastāvēšanu pieaugušo attiecībās ar pusaudzi un viņa paša attieksme pret sevi. Kad šīs pretrunas pastāv, parasti pastāv arī grūtības savstarpējos sakaros. Tas vērojams tad, kad "pieauguša izjūta" pusaudzim veidojas nevis savstarpējās attiecībās ar pieaugušajiem, bet gan attiecībās ar biedriem, saviem vienaudžiem. Tas ir otrs no pirmā atšķirīgs veidošanās ceļš. "Pieauguša izjūtai" veidojoties biedru attiecību jomā, pusaudzis nonāk pretrunā ar vecākiem un skolotājiem. Uz šī pamata rodas viņa neapmierinātība, pārestības izjūta, konflikti.

Bērna izaugsme ārpus savstarpējām attiecībām ar pieaugušajiem iespējama tad, kad dažādu apstākļu dēļ savstarpējās attiecības ar biedriem, bērnam objektīvi un subjektīvi kļūst par svarīgu dzīves sfēru, un reālās attiecības starp bērniem veidojas pēc tā vai cita pieaugušo dzīves morāles parauga. Šāda parauga paudži parasti ir par pārējiem gados vecākie bērni (vecākie biedri, vienaudži). Ar savu izturēšanos stilu viņi uzaicina līdzināties viņiem.

Pirmais izaugsmes ceļš, protams, ir labvēlīgāks tādēļ, ka šādā gadījumā pieaugušajiem rodas iespēja pusaudža izaugsmi un tās izpausmes formas aktīvi ietekmēt vispirms jau ar noteikta satura paraugiem.

Pusaudžiem piemīt spilgti izteikta cenšanās pēc kopīgas darbošanās ar biedriem, tendence dzīvot ar biedriem kopīgu dzīvi, būt patstāvīgiem šīs dzīves dalībniekiem.

Cenšanās pēc kopīgas dzīves ar biedriem, pēc tā, lai biedri viņu pieņemtu, ir ļoti svarīga pakāpe skolēna personības veidošanā.

Tādi ļoti svarīgi psihiski veidojumi kā pusaudža jūtas, patvalīgā rīcība (gribas darbība) veidojas vienaudžu savstarpēju attiecību ietekmē.

Lai ar ko arī nodarbotos pusaudzis - praktisku darbu, mācībām vai rotaļu, lasītu grāmatu, skatītos kinofilmu, apspriestu biedru rīcību vai arī gatavotos skolas vakaram, slidotu ar draugiem - viņa darbība ir jūtu apdvēsmota.

Kā uzvedas pusaudži bērnu teātros, sevišķi, ja notiek viņu iemīlotas lugas izrāde? Cik tur daudz kaislību, pārdzīvojumu, patiesas un dzilas aizraušanās. Pusaudži dzīvi un emocionāli reaģē uz visu, kas notiek uz skatuves, uz katru darbojošās personas soli. Teātru darbinieki atzīst, ka pusaudzis ir pats trokšņainākais un pateicīgākais skatītājs.

Paaugstināta pusaudža uzbudinātība izpaužas zināmā tieksmē uz afektāciju - uz kaislīgiem, asiem un vētraiņiem jūtu izplūdumiem: prieks, bēdas, naidis, sašutums.

Nereti tieši šādā formā pusaudzis reaģē uz vienaudžu vai pieaugušo cilvēku rīcību: netaisnīgu atzīmi, nepamatotām aizdomām, uz rupju un netaktisku izturēšanos.

Ja pusaudzis atrodas afekta stāvoklī jeb arī tuvu šādam stāvoklim, tad līdzīga pretdarbība noteikti novedīs pie konflikta. Audzinātāja uzbudināmība, nervozitāte, kliegšana noved pie esošā uzbudinājuma pastiprināšanās.

Piemēram, kādā skolā starpbrīdi dežūrējošais skolotājs, piesarcis no uztraukuma, ar spēku ievēda 5. klases skolēnu direktora kabinetā. Skolēns bija uzbudināts līdz pēdējai pakāpei - stostījās, šņukstēja, šņaukājās. Skolotājs ļoti uzbudināts stāstīja direktoram par zēna pārkāpumu. Zēns centās skolotāju pārtraukt. Kad skolotājs uzklēdza un pat uzsita ar dūri pa galdu, zēns, stostīdamies un aizrīdamies no raudāšanas, izmisīgi žestikulēja un sāka kliegt: "Nav taisnība! Nav taisnība! Tā nebija."

Direktors pārtrauca šo scēnu, pieklājīgi atlaida skolotāju, bet skolēnam mierīgi un aukstasinīgi piedāvāja apsēsties un nomierināties, kamēr pats kārtoja uzsāktu darbu, izvairoties no asām kustībām un žestiem. Zēns ātri nomierinājās. Direktors, nesteidzoties un nepaaugstinot balsi, sāka noskaidrot notikušo.

Vairumam pusaudžu raksturīga bieža, ātra un asa noskaņojumu maiņa - no priecīga uz bēdīgu, no uzpūtības uz kaunīgumu, no apmierinājuma uz neapmierinātību.

Pusaudžu jūtu dzīvī ir daudz pretrunu.

Piemēram, no vienas puses var novērot, kā pusaudzis aizstāv mazākos skolēnus, atdod viņiem dažreiz savu brokastu devu, palīdz vecākiem u.c. un līdz ar to parāda lielu iekļūstību un atsaucību.

Tajā pat laikā pusaudzis bez nopietna iemesla var smieties par mazākiem bērniem, raustīt meitenes aiz bizēm, izdomāt saviem biedriem iesaukas, rupji izsmiet pieaugušo cilvēku, arī skolotāju, trūkumus. Vienā gadījumā pusaudzis savas jūtas pārdzīvo asi un vētraiņi, bet citā - kautrējas tās izrādīt. Piemēram, saņēmis teicamu atzīmi - pusaudzis izliekas vienaldzīgs, lai gan iegūtā atzīme viņam ir sagādājusi lielu prieku.

Pusaudžu jūtu pasaule ir kļuvusi krietni bagātāka nekā jaunākajam skolēnam. Īpašu vietu pusaudžu dzīvē ieņem biedriskuma un draudzības jūtas. Viens no galvenajiem draudzīgu attiecību veidošanās momentiem ir tas, ka bērniem vienam ar otru ir "interesanti". Bērnu savstarpējās attiecībās krasi pieaug sarunu loma.

Pusaudzīm drauga izvēlē veirs nav gadījuma raksturs. Viņš vadās jau pēc noteiktiem ideāliem. Zēnu vidū lielu nozīmi iegūst tādas īpašības kā fiziskā veiklība, prāta atjautība, drosme, uzticība.

Pusaudzis prasa, lai draugs būtu uzticīgs, godīgs un atklāts, sagaida no drauga palīdzību un solidaritāti, interešu kopību.

Pusaudža kā personības attīstības perioda izmaiņas vispilnīgāk izpaužas pašapziņas struktūras izmaiņās, dažādās tās izpausmēs: pašvērtējuma, personīgas refleksijas, prasību pret sevi un citiem, darbības motīvu, ideālu, interešu izpausmēs. Pievērsoties pusaudža pašapziņas attīstībai, šo posmu var iedalīt trīs attīstības stadijās:

1. no 10 līdz 11 gadiem;
2. no 12 līdz 13 gadiem;
3. no 14 līdz 15 gadiem.

Pirmajā no minētajām attīstības stadijām skolēnu raksturo visai savdabīga attieksme pret sevi. Kā pierāda psihologa D.Feldšteina pētījumi, tad apmēram 34% no zēniem un 26% meiteņu dod sev pilnīgi negatīvus raksturojumus. Šo skolēnu atbildēs var sastapt neizpratni, apjukumu. Viņi it kā paši sevi nespēj pazīt. Kaut arī 70% pusaudžu atzīmē ne tikai savas negatīvās, bet arī pozitīvās īpašības, tomēr negatīvo īpašību uzskaitē ir pārsvarā. Daži no viņiem pasvītro, ka trūkumu viņiem ir ļoti daudz, bet patīk tikai "viena, vienīgā" īpašība. Tātad jaunāko pusaudžu raksturojumiem piemīt negatīvs emocionālais fons. Nākošajā attīstības stadijā (12 - 13 gadi) saglabājas negatīva attieksme pret sevi, kas galvenokārt saglabā apkārtējo cilvēku vērtējumus, it īpaši - vienaudžu. Tajā pat laikā pusaudžu kritiska attieksme pret sevi, neapmierinājuma pārdzīvojums pašam pret sevi saistīts ar pašcieņas aktualizāciju, ar vispārēju pozitīvu attieksmi pret sevi kā personību. Nākošajā attīstības stadijā (14 - 15 gadi) rodas operatīvs pašvērtējums. Šis pašvērtējums balstīts uz pusaudža paša personīgo īpašību salīdzināšanu ar pieņemtām normām, kas viņam pastāv kā ideāls. Nozīmīga pašapziņas struktūras forma ir personības refleksija, kas izpaužas kā savas un citu cilvēku iekšējās pasaules apzināšanās un izpratne. Raksturīgi, ka pirmajā no iepriekš minētajām attīstības stadijām pusaudža refleksijā būtisku vietu

ieņem kaut kāda atsevišķa rīcība, atsevišķs gadījums. Otrajā attīstības stadijā galveno vietu ieņem paša personīgās rakstura īpašības un savstarpējās attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem. Šajā laikā notiek savdabīgs lēciens personīgās refleksijas attīstībā, kas parādās kā nopietns stimuls pusaudža pašaudzināšanā. Vidējā un īpaši vecākajā pusaudža attīstības posmā pašaudzināšana kļūst par nozīmīgu audzināšanas metodi.

Jautājumi paškontrolei

I Jaunākā skolas vecuma skolēnu mācību darba un personības attīstība.

1. Kā skaidrot jēdzienus vajadzības un motīvi, un kādas sakarības pastāv starp tiem un skolēna mācību darbību?
2. Kādi mācību darbības nosacījumi ir nozīmīgi, lai izraisītu skolēnu gandarījumu jeb pozitīvas emocijas par veikto uzdevumu?
3. Kā izskaidrot mācību darbības principu: mācīt skolēnu mācīties?
4. Kādā veidā mācību darbības rezultātu vērtējums saistīts ar skolēnu pašapziņas attīstību?
5. No kādiem dažādiem divējādiem viedokļiem var raksturot skolotāja un skolēnu savstarpējās attiecības mācību darbā?
6. Kādus darba paņēmienus ir iespējams izmantot skolēnu savstarpējo attiecību veidošanā mācību darbā?

II Jaunāko skolas vecuma skolēnu psihisko procesu attīstības īpatnības.

1. Kā nodrošināt skolēnu tišās uzmanības kā kontrolējošas funkcijas attīstību?
2. Kas raksturīgs jaunākā skolas vecuma skolēnu uzmanības īpašību attīstībā?
3. Kādi nosacījumi jāņem vērā skolēnu uzmanības audzināšanā?
4. Kā izpaužas uztveres situatīvs un nediferencēts raksturs?
5. Kādas ir skolēnu netišās iegaumēšanas īpatnības?
6. No kā ir atkarīga tišās iegaumēšanas produktivitāte?
7. Kādi rādītāji raksturo atmiņas attīstību?
8. Kā izpaužas domāšanas konkrēti tēlainais raksturs?
9. Kā notiek domāšanas procesu: salīdzināšana, analīze, sintēze u.c attīstība?
10. Kas raksturīgs skolēnu emocijām un jūtām?
11. Kādi jauni momenti raksturīgi skolēnu gribas attīstībā?

III Vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu psihiskās attīstības īpatnības.

1. Kādas ir raksturīgākās vidējā skolas vecuma skolēnu jeb pusaudžu fiziskās attīstības īpatnības?
2. Kā notiek skolēnu mācību darbības motīvu izmaiņas?
3. Kādi jauni momenti raksturo skolēnu uztveres attīstību?
4. Kādas izmaiņas notiek skolēnu atmiņas attīstībā?
5. Kas raksturīgs skolēnu domāšanas attīstībā?
6. Kā izpaužas skolēnu tieksme būt pieaugušam (pieauguša izjūta) un ar ko saistīta šīs tendences veidošanās?
7. Kādos posmos var iedalīt skolēna pašapziņas attīstību, un kas katram no tiem raksturīgs?
8. Kādas jaunas audzināšanas metodes kļūst iespējams izmantot šīnī attīstības periodā?

Izmantotā literatūra

1. Auguste I. Savstarpējās attiecības, to īpašības un attīstība starp bērniem un skolotāju pirmajos divos mācību gados : Diplomdarbs. - Liepāja, 1990
2. Avotiņš V., Prindule L., Upmane Z. Bērnu attīstība mācīšanas un audzināšanas procesā. - R.: Zvaigzne, 1981
3. Altonena U.M. Pusaudžu sekss. - R.: Sprīdītis, 1991
4. Bērziņa L. Bērnu psiholoģiskā gatavība skolai // Izglītība.-1994. - Nr.4. - 5. - 6.lpp.
5. Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados. - R.: Zvaigzne, 1975
6. Fridmanis L., Volkovs K. Psiholoģijas zinātne skolotājam. - R.: Zvaigzne, 1988
7. Kārnegi D. Kā iegūt draugus un iepazīties ar cilvēkiem. - R.: Latvijas žurnālistu savienības komerccentrs, 1990
8. Kolominskis J. Cilvēks cilvēku vidū. - R.: Zvaigzne, 1984
9. Kolominskis J. Cilvēks: psiholoģija. - R.: Zvaigzne, 1990
10. Kons I. Vecāko klašu skolēnu psiholoģija. - R.: Zvaigzne, 1985
11. Kraukle I. Bērna psihiskā attīstība pirmsskolas vecumā (bērnības posms no 4. līdz 7. dzīves gadam) // Izglītība.-1994. - Nr.5. - 4. - 5.lpp.
12. Lazovskis I. Ragana, izglītība, kultūrē // Literatūra un Māksla.-1992. - Nr.23. - 17. - 19.lpp.
13. Ļubļinska A. Bērnu psiholoģija. - R.: Zvaigzne, 1979
14. Mauriņa Z. Domu varavīksne. - R.: Liesma, 1992
15. Markova A. Mācīšanās motivācijas veidošana skolēniem. - R.: Zvaigzne, 1986
16. Patašņiks M., Volfs B. Pedagoģiskās situācijas. - R.: Zvaigzne, 1988
17. Pedagoģiskā doma ASV un Lielbritānijā. - R.: Zvaigzne, 1991
18. Picka N. Pedagoģiskā psiholoģija. - Selgas apgāds, 1990

19. Plotnieks J. Pedagoģiskā saskarsme. - Latvijas Zinību b-ba, 1990
20. Priedīte A. Kas ir Štainerskolas Valdorfpedagoģija? // Skolāju Avīze,-1985. - Nr.42 - 5.lpp.
21. Prindule L. Skolēna psihiskās attīstības periodizācija. - Liepāja, 1976
22. Prindule L. Mācīšanas psiholoģijas jautājumi. - Liepāja, 1977
23. Prindule L. Bērnu psihiskās attīstības likumsakarības un periodizācija: Lekcijas.
24. Psiholoģijas un pedagoģijas pamati. - R.: Zvaigzne, 1984
25. Rūke - Draviņa V. No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem. - R.: Zvaigzne, 1992
26. Slavina L. Lai bērnu audzinātu, tas jāiepazīst. - R.: Zvaigzne, 1980
27. Smirnova L. Marija Montesori. Viņas dzīve un metode // Izglītība,-1993. - Nr.22., 23., 24.
28. Socioloģisko pētījumu metodoloģija, metodika un tehnika. - R.: Zvaigzne, 1981
29. Spivakovska A. Pirmie skolas gadi (7-10, 11 gadi) // Izglītība,-1994. - Nr.6 - 5.lpp.
30. Tulviste P. Par domāšanas izmaiņām vēsturē. - R.: Avots, 1990
31. Vispārīgā psiholoģija / Bogoslovska V.u.c. red. - R.: Zvaigzne, 1978
32. Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss. - R.: Zvaigzne, 1991
33. Žukovs L., Holopova G. Skolēnu orientācija uz pedagoga profesiju. - R.: Zvaigzne, 1986
34. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. - М.: Знание, 1980.
35. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. - М.: МГУ, 1974.
36. Леонтьев А.А. Педагогическое обучение. - М.: Знание, 1979,
37. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под редакцией профессора А.И.Щербакова. - М.: Просвещение, 1987.
38. Психология: Словарь / Под общей редакцией А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. - М.: Издательство политической литературы, 1990.

39. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии, - 1988. - N⁰ 6
40. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1990. - N⁰ 1
41. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе // Знание, - 1985. - II
42. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1990. - N⁰ 1

39. Федоркин Д. П. Периоды жизни человека в развитии личности в
периодическом сборнике «Вопросы психологии», 1988, № 2.

40. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности в
Вопросы психологии, 1988, № 2.

41. Ульман Л. А. Значение детства в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

42. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

43. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

44. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

45. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

46. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

47. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

48. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

49. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

50. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

51. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

52. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

53. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

54. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

55. Ульман Л. А. Периоды жизни человека в развитии личности. Вопросы психологии, 1988, № 2.

L.PRINDULE

Bērnu psihiskās attīstības vecumposmu psiholoģija

2.daļa

Par izdevumu atbild L.Prindule.

Parakstīts iespiešanai 16.05.96.

Uzsk. iespiedl. 2,2

Papīra formāts 24 30x32 Ofsetiespiedums.

Metiens 250 eks.

Pasūtījuma Nr. 1723

Liepājas Pedagoģiskā augstskola

Lielā ielā 14, LV - 3401



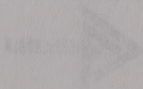
ISBN 9984-562-28-X

1. PRILIP

Ustanova za razvoj i izdavanje knjige

1984

Ustanova za razvoj i izdavanje knjige
Ustanova za razvoj i izdavanje knjige
Ustanova za razvoj i izdavanje knjige



Ustanova za razvoj i izdavanje knjige
Ustanova za razvoj i izdavanje knjige

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTĒKA



0304093135

0.50

Kontroleksemplärs

~~95-3
L 248_{II}~~