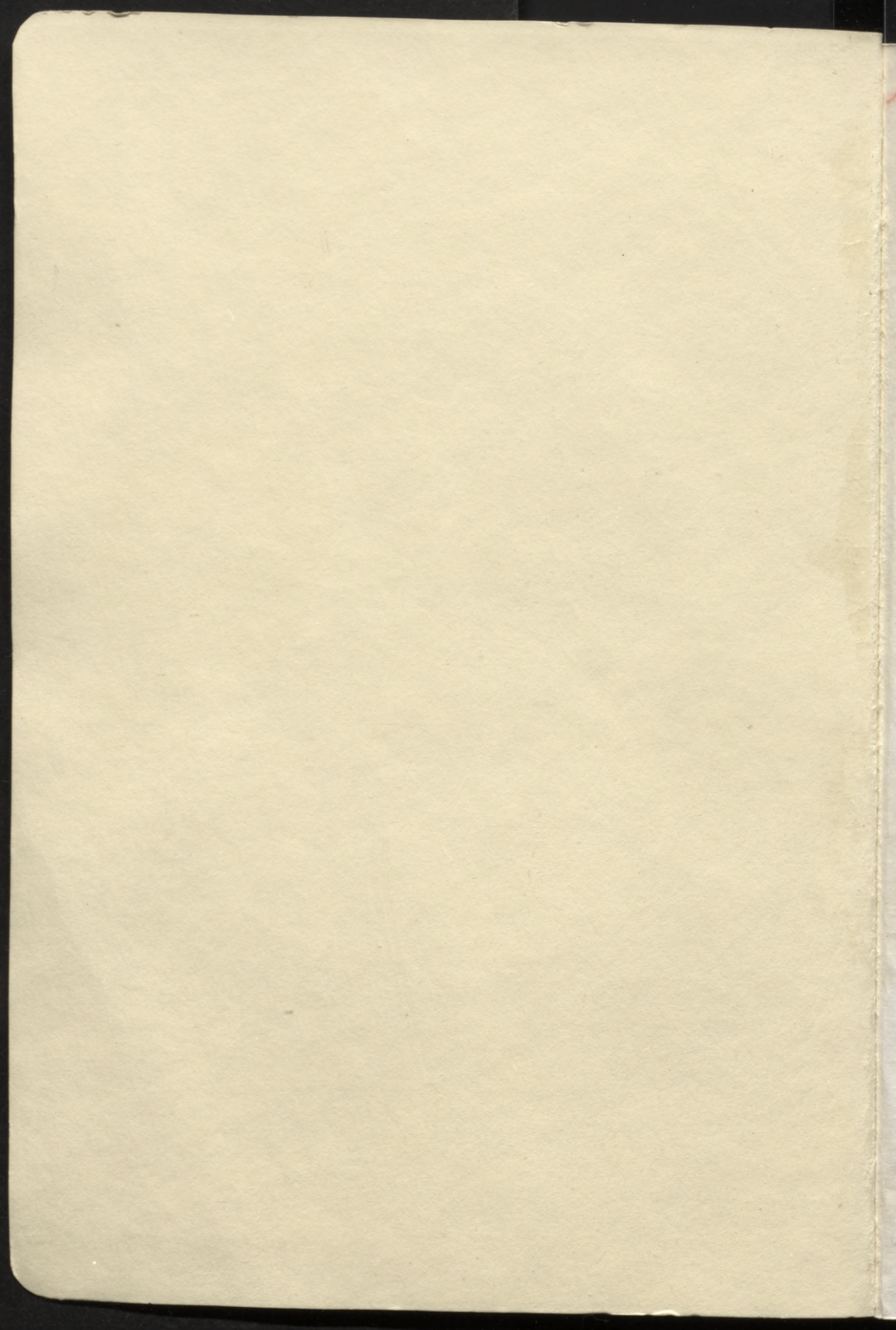


92-3
L 25

V. Zelmenis



**ĪSS
PEDAGOGIJAS
KURSS**



92-3
L 25

L
37

V. Zelmenis

**ĪSS
PEDAGOGIJAS
KURSS**

Pedagogiem pašizglītbai



RĪGA «ZVAIGZNE» 1991

BBK 74.00
Ze 425

LATVIJAS VALSTS
BIBLIOTEKA

92-156 0305075529

pārē. 11. XI 2001. 1.0.

122
PEDAGOGIJAS
KURSS

Redaktore L. Kovtuna

ISBN 5-405-00638-6

© Voldemārs Zelmenis, 1991

IEVADS

Ikvienas sabiedrības attīstība un nākotne ir jaunās paaudzes rokās. Stipra un gudra jaunatne visos laikos bijusi vecās paaudzes lolotais ideāls. Sabiedrības vēsturiskās attīstības gaitā šis ideāls mainījies atkarībā no ražotājspēku attīstības līmeņa, kas savukārt noteicis sabiedrības materiālās un garīgās kultūras līmeni, ietekmējis politisko, ekonomisko un kultūras vērtību sistēmu, sociālās attiecības sabiedrībā, tās ideoloģiju un morāli. Tāpēc līdz ar sabiedrības attīstību audzināšana kļūst aizvien sarežģītāka un grūtāk vadāma, rodas nepieciešamība pēc rūpīgi pārdomātas, demokrātiskas un elastīgas izglītības un audzināšanas sistēmas. Komplicētāka kļūst arī audzināšana ģimenē, likumsakarīgi veidojas vajadzība pēc augstāka pedagoģiskās kultūras līmeņa visā sabiedrībā.

Ir iestājies speciālistu laiks, spēcīgu personību laiks. Skolas uzdevums ir ne vien sniegt kvalitatīvas zināšanas, izmantojot visu pedagoģijas un psiholoģijas metožu un paņēmienu arsenālu, bet arī sekmēt personības atraisīšanos un attīstību. Tas nenofiedzami ir visai grūts uzdevums — vēl aizvien jūtama pagātnes mantojuma nelabvēlīgā ietekme. Cilvēku morālajā apziņā ir zudušas daudzas vispārcilvēciskas tikumiskās vērtības, trūkst garīguma. Ir jāatceras un jāceļ godā senās tradīcijas, nacionālās kultūras un izglītības vērtības. Un tas ir pa spēkam tikai labi sagatavotam, eruditam pedagoģijas speciālistam, cilvēkam ar augstu vispārējo kultūru. Tikai spēcīga personība ir spējīga veidot radošas personības.

Mūsdienīgi audzināšanas uzdevumi un saturs prasa arī pamatotas un pārdomātas to īstenošanas metodes un formas, turklāt ne vienmēr pietiek ar praktisko pieredzi, kas uzkrāta paaudžu gaitā. Tāpēc visiem, kam savā dzīvē un profesionālajā darbībā vajag saskarties ar cilvēkiem, jāiepazīstas ar pedagoģijas, psiholoģijas, socioloģijas un citu humanitāro zinātņu galvenajām atziņām.

Tomēr nevajadzētu gaidīt nedz no pedagoģijas, nedz arī citu zinātņu teorijām gatavu padomu visiem iespējamiem dzīves gadījumiem. Bezgala daudzveidīgas var būt dzīves situācijas, daudzveidīgi un ne vienmēr viegli saskatāmi konfliktu cēloņi, vienreizēji un atšķirīgi ir dažādu cilvēku raksturi — kā gan lai te dod iepriekšējus pareizās rīcības norādījumus? Padoms, kas der vienā gadījumā, var izrādīties nepieņemams citā.

Teorija ir koncentrēts prakses vispārinājums un tāpēc noder par orientieri praktiskajā darbībā. Protams, teorijas iepazīšana vien vēl panākumus nenodrošina — ir jāprot to radoši izmantot praksē, ir jāiemācās pedagogiski domāt, jāizveido savi pedagogiskie uzskati un pārlicība kā praktiskās darbības orientieris un pamatojums.

Rakstot šo grāmatu, vēlējos palīdzēt tiem, kuri nolēmuši apgūt pedagogijas — šis pelnīti un nepelnīti peltās zinātnes pamatus. Te populārā veidā sniegts īss skolas pedagogijas kurss, kas ir pamats arī dažādām speciālām pedagogijas nozarēm. Materiāla izklāsts ir cieši saistīts ar psiholoģijas pamatatziņām. Satura izpratni atvieglo arī tekstā iekļautās oriģinālshēmas un tabulas. Ierobežotās ietilpības dēļ autors nav varējis plašāk izmantot ilustratīvus piemērus.

Grāmata domāta plašam adresāta lokam: pedagogisko skolu un vispārīzglītojošo skolu pedagogisko klašu un fakultatīvu vajadzībām; vidējo speciālo mācību iestāžu un arodskolu pasniedzējiem, audzinātājiem un ražošanas apmācības meistariem, kam nav pedagogiskās izglītības; pedagogisko augstskolu studentiem kā palīglīdzeklis pamatkursa studēšanai; vecākiem un visiem citiem, kas līdztekus saviem tiešajiem pienākumiem veic arī zināmu sabiedriskās audzināšanas darbu.

Tās nodaļas, kurās aplūkoti temati par audzināšanas procesa būtību, tā galvenajiem virzieniem, principiem un metodēm, izstrādātas kopā ar pedagogijas zinātņu doktori profesori Ausmu Šponu. Sirsnīgi pateicos kolēģei par vērtīgo sadarbību!

Ceru, ka lasītājiem būs noderīga mana 60 gadu ilgajā pedagogiskās darbības gaitā uzkrātā un apkopotā pieredze.

V. Zelmenis

VISPĀRĪGĀS PEDAGOĢIJAS PAMATI

PEDAGOĢIJA KĀ ZINĀTNE

Ārsta kļūdas aprok zemē, bet audzinātāja kļūdas staigā pa pasauli, izdarīdamas jaunas kļūdas.

AUDZINĀŠANA KĀ SABIEDRISKA PARĀDĪBA

Pedagoģija ir zinātne par audzināšanu. Tā pētī savdabīgu sociālu procesu — jaunās paaudzes sagatavošanu turpmākajai dzīvei. Audzināšana vārda plašā nozīmē aptver divas savstarpēji saistītas sabiedriskas parādības: iepriekšējo paaudžu pieredzes pārņemšanu un cilvēka personības attīstības mērķtiecīgu vadīšanu.

Ar *pieredzi* saprotam, pirmkārt, zināšanas par apkārtējo pasauli: dabu, sabiedrību, darbu; otrkārt, — prasmes un iemaņas, kas nepieciešamas dažādu atdarināmo un radošo darbību veikšanai; treškārt, — uzskatus, pārliecību, estētisko gaumi — visu to, kas nosaka cilvēka intelektuālo (prāta), emocionālo (jūtu) un voluntāro (gribas) attieksmi pret apkārtni un tādējādi veido viņa dzīves pozīciju.

Personība ir cilvēks ar savām sociāli nosacītām un individuāli izteiktām intelektuālām, emocionālām un voluntārām īpašībām. Tā izpaužas kā savdabīga psihisko procesu, stāvokļu un īpašību dinamiska sistēma. Būtiskākā personības iezīme ir tās apzinīgums, kas sākotnēji ir tikai savas individuālās esamības apzināšanās, bet pakāpeniski pāraug sabiedriskās atkarības un ar to saistītajā pienākuma apziņā — savas sociālās lomas apjēgšanā. Šādā aspektā bērnu raksturojam kā topošu personību. Personības saturu veido cilvēka vajadzības un intereses, viņa zināšanas, prasmes un pasaules uzskats, spējas, temperaments un raksturs. Personība veidojas un izpaužas sava laikmeta sabiedrisko attiecību sistēmā. (Pēc inerces ar vārdu «personība» saprot arī izcilu cilvēku — autoritāti; mēs minēto terminu šādā nozīmē nelietosim.)

Bez pieredzes pārņemšanas un personības attīstības mērķtiecīgas vadīšanas nav iespējams sagatavot jauno paaudzi pilnvērtīgai dzīvei — pacelt to līdz sava laikmeta civilizācijas līmenim. Bez audzināšanas nav iespējams arī sabiedrības progress kopumā. Savukārt

sabiedrības attīstības gaitā mainās arī pati audzināšana — tās mērķi, saturs, metodes un formas. Audzināšanu attiecīgā vēstures laikmetā ietekmē ražošanas veids un no tā atkarīgās sabiedriskās attiecības, kuru ietvaros audzināšana notiek. Tā ir atkarīga no sabiedrības materiālās bāzes un vienlaikus arī palīdz šo bāzi nostiprināt un attīstīt tālāk. Audzināšana ir cieši saistīta ar sabiedrības politiskajiem un tiesiskajiem uzskatiem, morāli, zinātņi, filozofiju, mākslu utt. Tā palīdz iedzīvināt un nostiprināt šīs sabiedriskās apziņas formas, bet tās savukārt palīdz veidot audzināšanas uzdevumus un saturu.

Jo tālāk senatnē, jo trūcīgāka bija cilvēces uzkrātā pieredze, tāpēc tās nodošana nākamajām paaudzēm bija samērā vienkārša: bērni dzīvei nepieciešamās zināšanas un prasmes pārņēma no pieaugušajiem, tos vērojot un atdarinot. Līdz ar ražošanas spēku attīstību sabiedriskā pieredze kļuva arvien bagātāka, turklāt nemitīgi pieauga arī pieredzes uzkrāšanas tempi. Sarežģītāks kļuva arī pieredzes pārņemšanas process, un dzīve izvirzīja arvien augstākas prasības cilvēka personībai. Tā audzināšana pakāpeniski kļuva par mērķtiecīgi vadītu sabiedrisku funkciju. Izveidojās audzinātāja (skolotāja) profesija, ar ko sāka nodarboties tie sabiedrības locekļi, kam bija bagātāka dzīves pieredze un kas labāk prata to nodot tālāk.

Līdz ar minētajām izmaiņām sabiedrības attīstībā radās vajadzība padarīt efektīvāku pašu audzināšanas procesu, dziļāk izprast audzināšanas būtību, izziņāt šā procesa likumsakarības un vispārināt praktisko pieredzi saskaņotā sistēmā. Tā pakāpeniski izveidojās pedagogijas zinātne.

Pirms iepazīstamies ar šās zinātnes saturu, akcentēsim dažas audzināšanas procesa būtiskākās iezīmes.

Pirmkārt, kā to jau atzīmējām, audzināšana ir *objektīva sociāla nepieciešamība* — bez tās nav iespējama sabiedrības pastāvēšana un attīstība.

Otrkārt, audzināšana kā sabiedriska parādība vienmēr ir *sociāli nosacīta*, tā atbilst sabiedrisko attiecību raksturam, ko savukārt nosaka ražošanas veids un ražotājspēku attīstības līmenis.

Bez šīm audzināšanas sociāli ekonomiskajām pazīmēm atzīmējamas arī raksturīgākās šā procesa īpašības pedagogijas zinātnes aspektā.

Pirmkārt, audzināšana ir visai sarežģīta, *kompleksa* parādība — pedagogi, vecāki, vienaudžu kolektīvs atrodas mijiedarbībā ar atsevišķa audzēkņa personību. Te veidojas sarežģīta dinamiska sistēma, koplīcēti cēloņu un seku sakari, kur katra detaļa var ietekmēt rezultātus. Ne velti mēdz teikt, ka audzināšanā nav sīkumu.

Otrkārt, pedagogiskais process ir *diopusēji aktīvs* — te audzinātājs iedarbojas nevis uz kādu pasīvu plastisku materiālu, bet uz aktīvu dzīvu cilvēku — audzēkņa personību noteiktā tās attīstības stadijā. Audzināmais ne vienmēr pakļaujas audzinātāja uzskatiem un

prasībām, dažkārt veidojas sarežģītas pretrunas, kad saduras dažādas pārlicības un dažādi rīcības motīvi. Personības attīstība notiek, pārvarot šīs pretrunas. So attīstību ievērojami sekmē audzēkņa aktīva sevis veidošana — pašaudzināšana.

Treškārt, audzināšana ir *vadāms atgriezenisks process*, kur informācijas, rīkojumu un prasību plūsma mijas ar pretinformācijas saņemšanu (kontroli), notiek savstarpējo ietekmju mijiedarbība. Audzinātājs ne tikai māca audzināmo, organizē un vada viņa darbību, bet arī kontrolē to un vērtē, pēc vajadzības sniedz papildinformāciju un izdara attiecīgas korekcijas.

A. Makarenko audzināšanu uzskatījis par vissarežģītāko sabiedrisko parādību un pedagoģiju — par visdialektiskāko zinātni. Tas nozīmē, ka pedagoģiskajā procesā sevišķi spilgti izpaužas dialektikas likumi: daudzveidīgie sakari, nemitīgā attīstība, pretrunu pārvarēšana u. c. Kas praktiskajā audzināšanas darbā šos likumus neievēro, piedzīvo neveiksmes.

Pirmās vispārinātās atziņas par jaunās paaudzes mācīšanu un audzināšanu atrodamas jau visu tautu folkloras materiālos. Arī latviešu tautas dainas, pasakas un sakāmvārdi pauž daudzas praksē pārbaudītas audzināšanas gudrības. Tur uzsverta prasība ieaudzināt darba cilvēkam nepieciešamās īpašības: čaklumu, izturību, satiecību, labestību, dzīvesprieku, mīlestību uz dabu un visu skaisto.

Sodien, kad pedagoģijā atkal kļuvušas aktuālas demokrātisma, humānisma un tautiskuma idejas, der ieklausīties K. Ušinska atziņās: «Audzināšanai, ja tā negrib būt bezspēcīga, ir jābūt tautiskai»; «Audzināšanai ir darišana ar visu cilvēku, kāds viņš ir, ar visām viņa tautiskajām un individuālajām īpatnībām — viņa miesu, dvēseli un prātu; audzināšana pirmām kārtām pievēršas cilvēka raksturam, un raksturs ir tieši tā augsne, kurā sakņojas tautiskums»¹.

Viens no pirmajiem un izcilākajiem pedagoģisko zināšanu propagandētājiem Latvijā bija *Jānis Cimze* (1814—1881). Vadīdams Vidzemes skolotāju semināru, viņš savus audzēkņus iepazīstināja ar Rietumeiropas pedagogu, demokrātu humānistu *J. H. Pestalociju*, *Ā. Distervēga* u. c. progresīvajām idejām. Sākot ar 19. gs. vidu, intensīvu latviešu kultūras un demokrātijas attīstības kustību ievirza jaunlatvieši. Viņu pulkā izcils progresīvo pedagoģisko atziņu propagandētājs ir *Atis Kronvalds* (1837—1875). Viņš iestājās par latviešu skolu atbrīvošanu no vācu muižnieku un mācītāju ietekmes, par dzimtās valodas vietu mācību procesā, par demokrātiju un humānismu audzināšanā. «Mosties, celies, strādā!» — jaunu, visai aktuālu saturu šobrīd ieguvuši šie Kronvaldu Ata vārdi.

Atšķirībā no socioloģijas, kas, pētījot sabiedrības attīstības likumsakarības, pievēršas arī sabiedrības vajadzībām un iespējām audzi-

¹ *Ušinskis K.* Par tautiskumu sabiedriskajā audzināšanā // Ped. rakstu izlase: 2 sēj. — R., 1959. — 1. sēj. — 46. un 105. lpp.

nāšanas jomā, pedagogijas pētīšanas objekts ir audzināšanas procesa iekšējās likumsakarības, uz kuru pamata tiek izstrādātas praktiskas rekomendācijas. Izmantojot psiholoģijas zinātnes atziņas, pedagogija cenšas noskaidrot, kā veidojas bērna personība un kā vadāma tās attīstība, kāda ir sabiedrības un personības attīstības savstarpējā ietekme, kāda nozīme ir iedzimtībai un kāda — tuvākās apkārtnes sociālajai videi. Tā novērtē mērķtiecīgi organizētas audzināšanas un pašaudzināšanas iespējas, konstatē, kādas likumsakarības te izpaužas un to nosaka, kā tās izmantojamas. Pedagoģija palīdz izstrādāt valsts izglītības un audzināšanas sistēmas zinātniskos pamatus, tā palīdz noteikt audzināšanas aktuālo mērķi un uzdevumus, izstrādāt mācību un audzināšanas saturu, metodes un formas, precizēt mācību un audzināšanas principus. Tādējādi pedagogija veido teorētisko bāzi skolotāju, vecāku un citu audzinātāju praktiskajai darbībai.

PEDAGOĢIJAS ZINĀTŅU SISTĒMA

Vārdu «audzināšana» pedagogijā lieto trejādā nozīmē — plašākā, šaurākā un speciālā. Plašākā nozīmē ar audzināšanu saprotam sociālās pieredzes pārņemšanu, kā arī personības attīstības vadīšanu, tādējādi ietverdami audzināšanas jēdzienā arī mācīšanu. Savukārt šaurākā nozīmē ar audzināšanu saprotam skolēnu attieksmes, viņu pozīcijas veidošanu pret apkārtējo īstenību — pirmām kārtām pret to mācību saturu, ko stundā iztirzā skolotājs.

Mācības ir savdabīgs skolēna izziņas process, kurā viņa apziņā aizvien plašāk, dziļāk un pilnīgāk atspoguļojas apkārtējā pasaule, kā arī tiek apgūti dažādu darbību izpildes paņēmieni. Vienlaikus tiek risināti un pilnveidojas arī viņa izziņas procesi — uztvere, atmiņa, iztēle un domāšana, attīstās viņa prasmes un spējas.

Skolēnu audzinot jeb veidojot viņa attieksmi pret izziņas saturu, darāmo darbu un apkārtējo īstenību vispār, savukārt pilnveidojam viņa raksturu, tās personības īpašības, kas nepieciešamas ikvienam cilvēkam — morālo stāju, estētisko gaumi, gribas un jūtu kultūru.

Cilvēka attieksmi jeb pozīciju pret apkārtējo pasauli var vērtēt no dažādiem viedokļiem, dažādos aspektos — morālajā, estētiskajā u. c. Pozīcijas veidošanu šādā konkrētā aspektā attiecīgi saucam par morālo, estētisko utt. audzināšanu. Te audzināšanas jēdzienu lietojam vēl šaurākā, speciālā nozīmē. Šādā skatījumā mācības ir svarīgākais skolēna intelektuālās audzināšanas līdzeklis, jo tās attīsta viņa prātu, veido viņa pasaules uzskatu. Arī fiziskā audzināšana šādā izpratnē ir bērna fiziskās pozīcijas veidošana pret apkārti, radinot viņu saprātīgi izmantot to, kas ir derīgs cilvēka organisma attīstībai, un izsargāties no tā, kas var tam kaitēt.

Audzināšanas procesu vārda plašākajā nozīmē iztirzā pedagogijas pamatnozāre — *vispārīgā pedagoģija*. Mācību procesa vispār-

rīgās likumsakarības pētī *mācību teorija jeb didaktika*. Audzināšanu vārda šaurākajā nozīmē aplūko *audzināšanas teorija*. Tā veidojas skolas pedagogijas kursa galvenās nozares.

Vispārīgā pedagogija apskata audzināšanu kā sabiedrisku parādību, precīzē audzināšanas mērķi un uzdevumus, noskaidro to īstenošanas objektīvos un subjektīvos nosacījumus (tautas izglītības sistēmu, iedzimtības, sociālās vides un audzināšanas mijiedarbību u. c.).

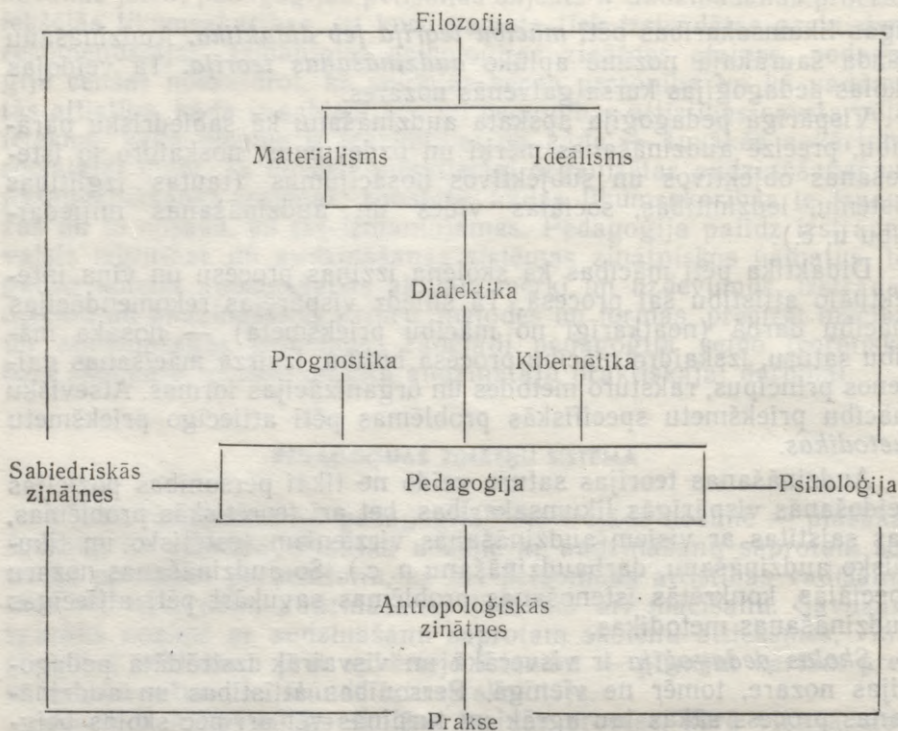
Didaktika pētī mācības kā skolēna izziņas procesu un viņa intelektuālo attīstību šai procesā. Tā sniedz vispārējas rekomendācijas mācību darbā (neatkarīgi no mācību priekšmeta) — nosaka mācību saturu, izskaidro mācību procesa būtību, izvirza mācīšanas galvenos principus, raksturo metodes un organizācijas formas. Atsevišķu mācību priekšmetu specifiskās problēmas pētī attiecīgo priekšmetu *metodikas*.

Audzināšanas teorijas saturu veido ne tikai personības pozīcijas veidošanās vispārīgās likumsakarības, bet arī teorētiskās problēmas, kas saistītas ar visiem audzināšanas virzieniem (estētisko un tikumisko audzināšanu, darbaudzināšanu u. c.). So audzināšanas nozaru speciālās, konkrētās īstenošanas problēmas savukārt pētī attiecīgās audzināšanas metodikas.

Skolas pedagogija ir visvecākā un visvairāk izstrādātā pedagogijas nozare, tomēr ne vienīgā. Personības attīstības un audzināšanas process sākas jau agrāk un turpinās vēl arī pēc skolas beigšanas. Šai sakarībā radušās un turpina attīstīties tādas pedagogijas nozares kā agrās bērnības pedagogija, pirmsskolas pedagogija, augstskolu pedagogija un pieaugušo pedagogijas nozares — profesionālā pedagogija, sporta, dažādu mākslas veidu pedagogijas disciplīnas u. c. Sā iedalījuma pamatā ir audzināšanas objekta vecuma princips, kā arī audzināšanas iestāžu specifika.

Pedagogijas disciplīnas var grupēt arī no citiem viedokļiem. Tā, piemēram, bērni ar dažādiem attīstības traucējumiem nevar mācīties parastajās vispārīzglītojošās skolās, viņiem nepieciešamas attiecīgas speciālas mācību iestādes. Līdz ar to izveidojusies īpaša pedagogijas disciplīna — defektoloģija ar vairākām nozarēm: surdopedagogija pētī nedzirdīgo un vārdzirdīgo, tiflopedagogija — neredzīgo un vājrudzīgo, oligofrenopedagogija — garīgi atpalikušo bērnu mācību un audzināšanas problēmas. Te pieder arī logopēdija, kas pētī bērnu runas traucējumu novēršanas iespējas.

Savdabīgu vietu visā pedagogijas zinātņu sistēmā ieņem *ģimenes pedagogija* — samērā jauna un vēl maz izstrādāta, taču ļoti perspektīva pedagogijas nozare. Šaurākā nozīmē tās saturu veido audzināšanas jautājumi laika posmā līdz skolas gaitu sākumam, kad bērna galvenā audzinātāja ir ģimene. Plašākā nozīmē tā aptver visu to problēmu kompleksu, kas saistās ar pilnvērtīgas personības



Pedagoģijas saikne ar citām zinātnēm

izveidi ģimenē, dažādu paaudžu saskarsmi un tās lomu jaunā cilvēka tapšanā.

Pedagoģijai, tāpat kā visām zinātnēm, ir sava attīstības vēsture. *Pedagoģijas vēsture* kā zinātne pēti pedagoģiskās domas un skolu prakses attīstību. Tā palīdz pareizāk novērtēt pagātnes pedagoģisko mantojumu un izvairīties no agrāk pieļautajām kļūdām mūsdienu meklējumos.

Pedagoģija ir cieši saistīta ar daudzām citām zinātnes nozarēm, pirmām kārtām, protams, ar psiholoģiju — «visu zinātņu kundzi un kalponi» (Ž. Piažē). Psiholoģija palīdz izprast cilvēka psihiskos procesus, stāvokļus un personības psihiskās īpašības, tādējādi sekmējot audzināšanas zinātnisko likumsakarību atklāšanu. Audzināšanas darbā allaž jāievēro arī bērna bioloģiskās attīstības likumi. Tādējādi pedagoģija daudz atziņu gūst no tām bioloģijas disciplinām, kas dažādos aspektos pēti cilvēku, proti, antropoloģiskajām zinātnēm (cilvēka anatomijas, fizioloģijas, higiēnas, ģenētikas, antropoģenēzes u. c.). Tāpēc pedagoģiskajos pētījumos un praktiskajā darbībā vien-

mēr jāievēro šo zinātņu likumsakarības un jaunākās atziņas. Sabiedriskās zinātnes palīdz pedagogijai izstrādāt audzināšanas mērķi un konkrētos uzdevumus.

Kaut arī pedagogija ir cieši saistīta ar vairākām blakusdisciplinām, tā tomēr ir patstāvīga zinātne. Tai ir savs pētīšanas objekts, ko attiecīgajā aspektā nepētī citas zinātnes, ir savi pamatjēdzieni jeb kategorijas, savi avoti un pētīšanas metodes — pazīmes, kas raksturo ikvienu patstāvīgu zinātni.

PEDAGOGISKĀS PĒTNIECĪBAS METODES

Pedagogiskā pētniecība skolas apstākļos tiek veikta dažādā nolūkā: 1) lai iepazītu atsevišķu skolēnu individuālās attīstības īpatnības, 2) lai noskaidrotu skolēnu attiecības kolektīvā, kolektīva iekšējo struktūru un tās veidošanos, 3) lai noteiktu atsevišķu pedagoģisku paņēmieni vai to sistēmas iedarbības efektivitāti un 4) lai atklātu pedagoģiskā procesa iekšējās likumsakarības. Pirmais un otrais apsvērums saistās ar skolas praksi, jo šādi pētījumi jāveic katram audzinātājam, turpretī trešais un ceturtais vairāk attiecas uz zinātnisko pētniecību.

Pedagogiskajā pētniecībā izmanto dažādas metodes. Tās var iedalīt trīs grupās: 1) *iepriekšējās pieredzes pētīšanas*, 2) *jaunās informācijas iegūšanas* un 3) *faktu materiāla zinātniskās apstrādes metodēs*.

Pirms zinātnieks sāk problēmas pētīšanu, viņam jāiepazīstas ar agrāk uzkrāto pieredzi. Tā ir fiksēta *literatūrā* — zinātniskajās grāmatās un žurnālos. Šai nolūkā jāapzina pedagoģijas klasiķu darbi par audzināšanu, līdztekus nacionālās pedagoģijas sacerējumiem jāiepazīst izcilāko pasaules pedagogu un psihologu uzskati, tātad — gan pagātnes pedagoģijas mantojums, gan arī mūsdienu pedagoģijas atziņas. Ir jāiepazīstas arī ar jaunākajām atziņām saskarzinātnēs — socioloģijā, psiholoģijā, mācību priekšmetu metodikās. Konkrētu detaļu noskaidrošanai operatīvi var izmantot speciālās enciklopēdijas un vārdnīcas.

Literatūras studēšana ļauj uzzināt, kas attiecīgajā problēmā jau pietiekami noskaidrots, par kādiem jautājumiem notiek diskusijas un kuru pētīšana vēl tikko aizsākta.

Jauno informācijas materiālu iegūst, pētījot pedagoģisko procesu skolā, ģimenē, bērnudārzā, darba vietā — visur, kur intensīvi veidojas jaunā cilvēka personība.

Viena no populārākajām pedagoģiskās pētniecības metodēm ir *novērošana*. Skolotājs praktiķis to izmanto, lai vispusīgi iepazītu savus audzēkņus — viņu darbību, izturēšanos un personības īpašības dažādās skolas un ārpuskolas situācijās. Pētnieks turpretī novēro

ar atlasi — mērķtiecīgi un plānveidīgi pievēršas tām pedagoģiskajām parādībām, kas iekļaujas viņa zinātnisko interešu lokā. Novērojumu rezultātus reģistrē, sistemātiski ieraksta protokolā. Iegūtās ziņas var papildināt arī ar citu kompetentu cilvēku veiktajiem novērojumiem. Zināmu priekšstatu par skolēnu var iegūt arī, vērojot viņa darbības rezultātus. Pietiekami bagāts novērojumu materiāls ļauj izdarīt aptuvenus secinājumus.

Novērošana ir visai operatīva informācijas iegūšanas metode, tomēr tā nespēj atklāt parādību cēloņus, uzzināt skolēnu darbības un izturēšanās motīvus. Tāpēc līdztekus tai izmanto dažādas *pārrunas* — skolēnus izjautā, lūdz sīkāk pastāstīt par sevi, izskaidrot savu rīcību, motivēt viedokli. Savdabīgs pārrunu veids ir *intervija*. Te pētnieks cenšas iegūt un pierakstīt atbildes uz iepriekš sagatavotiem jautājumiem. Visu veidu pārrunas jāveda taktiski, smalkjūtīgi, lai saglabātu skolēnu uzticību un iegūtu pareizas ziņas.

Informāciju iegūst arī no *rakstveida dokumentiem* — skolēnu rakstu darbiem (sacerējumiem, dienasgrāmatām, kontroldarbiem), skolotāju pieredzes rakstveida materiāliem (darba plāniem, stundu konspektiem, analīzes protokoliem), kā arī no skolas vadības dokumentācijas (plāniem, atskaitēm, protokoliem, personāllietām u. c.). Visai operatīva rakstveida informācijas ievākšanas metode ir *anketēšana*. Te uz īpašām lapām ir sarakstīti mērķtiecīgi, rūpīgi pārdomāti un nepārprotami skaidri formulēti jautājumi, uz kuriem aptaujātie sniedz rakstveida atbildes — vai nu atbild patstāvīgi, vai arī izvēlas (pasvītro) kādu no dotajām atbildēm. Var dot arī mērķtiecīgi ievirzītus nepabeigtus teikumus, ko aptaujātie pabeidz atbilstoši saviem ieskatiem. Anketēšanas materiālu vērtība ir atkarīga no atbilžu patiesīguma un vaļsirdības, tāpēc tās parasti izpilda anonīmi.

Mūsdienu pedagoģija kā zinātniskās pētniecības metodi plaši praktizē arī *eksperimentu*. Te pētnieks organizē pētāmās parādības norisi, lai varētu to optimāli novērot un pārbaudīt. Tā, piemēram, lai noteiktu kāda jauna mācību paņēmiena efektivitāti, rīkojas šādi: izvēlas līdzvērtīgas paralēlklases, vienā ievieš jauno paņēmien, bet otrā strādā tradicionāli. Pēc zināma laika salīdzina rezultātus. Ja eksperimentālajā klasē iegūtas labākas sekmes, tad var secināt par jaunā paņēmiena lietderīgumu. Jo vairāk klašu iesaistītas eksperimentā, jo ticamāki ir rezultāti.

Ļoti populāra un produktīva pedagoģiskās pētniecības metode ir *tests*. Testi ir standartizēti uzdevumi personības individuālo psihofizioloģisko, rakstura un citu īpašību mērķtiecīgai izziņai un attīstības prognozēšanai. Mūsdienu kompjuterizācijas apstākļos tā ir visai operatīva un plaši izmantojama metode.

Pēdējā laikā kā pedagoģiskās pētniecības palīgmétodi izmanto arī *modelēšanu* — reālo parādību attēlo vienkāršotā modelī (shēmā). Tādējādi pētnieks var atbrīvoties no tām pētījamās sistēmas īpašībām, kas viņa problēmā nav būtiskas, vienlaikus uzskatāmi izceļot

galveno. Pēc tam pētījumu turpina ar pārējo metožu palīdzību. Ar modelēšanu cieši saistītas tā sauktās lietišķās spēles.

Ar dažādu metožu palīdzību ievāko informāciju zinātniskajā pētniecībā tālāk analizē, salīdzina un sistematizē, iegūtos rezultātus izsaka procentos, matemātiskās izteiksmēs, diagrammās, tabulās utt. Tā konstatētās sakarības kļūst pārskatāmākas. Pedagoģisko likumsakarību atklāšanai plaši izmanto dažādas matemātiskās apstrādes metodes, arī skaitļošanas tehniku, sevišķi tad, ja ievākts ļoti plašs informācijas materiāls. Tādējādi atklājas kvantitatīvas sakarības pētījamo parādību iekšējā struktūrā, var precīzāk novērtēt pētījuma rezultātus, drošāk izdarīt secinājumus un teorētiskus vispārīnājumus.

Atklātās likumsakarības ļauj veidot rekomendācijas, ko ievieš un pārbauda praksē.

AUDZINĀŠANAS MĒRĶIS

Mērķa problēma pedagoģijas zinātnē un audzināšanas praksē ir vadošā — no tās atrisinājuma ir atkarīga visa pedagoģiskā darba orientācija. Mērķis nosaka audzināšanas konkrētos uzdevumus un saturu, ietekmē tās ceļus un līdzekļus.

Audzinašanas mērķi savukārt nosaka sabiedrības objektīvās vajadzības konkrētos vēsturiskos apstākļos. Galvenie faktori te ir laikmetam raksturīgais ražotājspēku un vispārējās kultūras attīstības līmenis, ražošanas veids un attiecības, valsts sabiedriskā iekārta, ideoloģija u. c.

AUDZINĀŠANAS MĒRĶIS — DAUDZPUSĪGI UN HARMONISKI ATTĪSTĪTA PERSONĪBA

Pedagoģija par audzināšanas mērķi izvirza daudzpusīgi un harmoniski attīstītu un sabiedriski aktīvu personību — pilsoni, kas būtu sagatavots darbam un uzticīgs tēvzemei, kas apguvis saskarsmes mākslu un dzīvo pilnvērtīgu kultūras dzīvi. Šāds mērķis ne vien atbilst ikvienas sabiedrības ideālam, bet ir arī dziļi humāns attiecībā pret katru cilvēku.

Visnotaļ attīstītu personību kā audzināšanas mērķi izvirzīja jau senajās Atēnās. To prasīja relatīvi augstais valsts ekonomiskās, politiskās un kultūras dzīves līmenis. Tomēr te šim ideālam bija liels un būtisks trūkums — cilvēks netika gatavots darbam, bet gan vergu darba izmantošanai. Pirmoreiz ideja par vispusīgi attīstītu un darbam sagatavotu personību kā audzināšanas mērķi parādās renesanses laikmeta pedagoģu humānistu darbos.

Var rasties jautājums: vai mūsdienu civilizētās sabiedrības līmenī, kad ekonomiskā un kultūras attīstība no cilvēka prasa arvien lielāku

specializāciju, daudzpusīgas attīstības ideja ir vietā? Un vai milzīgajā augošās informācijas pārbagātībā šāda personības daudzpusība vispār ir iespējama?

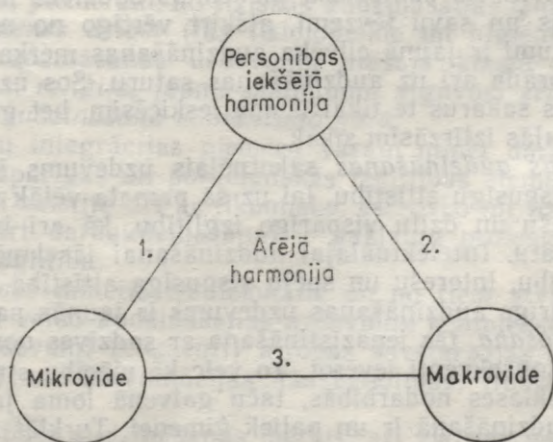
Atbilde ir atkarīga no tā, ko īsti saprotam ar daudzpusīgi un harmoniski attīstītu personību. Kā mūsdienu ražošana, zinātne, kultūras dzīve, tā arī politika prasa īstus speciālistus, par to nav šaubu. Tomēr šiem speciālistiem nepieciešams pietiekami plašs redzesloks kā savā arodā, tā arī ārpus tā. Raksturīga mūsdienu parādība ir ne vien ražošana un zinātnes dalīšanās aizvien šaurākās specialitātes, bet arī dažādu nozaru savstarpēja tuvināšanās, risinot kādu jaunu problēmu. Šāda sadarbība nenoliedzami prasa prasmi iedziļināties dažkārt pat diezgan attālā nozarē (piemēram, medicīnas un tehnisko zinātņu speciālistu sadarbība, konstruējot kādu jaunu aparātu ārstniecības vajadzībām). Tādējādi jaunas zinātnes nozares veidojas ne tikai dalīšanās (diferenciācijas), bet arī apvienošanās (integrācijas) ceļā. Arī ražošanas darbā strādniekam bieži rodas vajadzība pārslēgties uz kādu jaunu operāciju, bet tas iespējams tikai vispusīgi orientētām speciālistam. Turklāt ikvienam cilvēkam ir brīvais laiks kā viņa dzīves organiska un nepieciešama sastāvdaļa, kas paredzēts arī garīgo vajadzību apmierināšanai. Nepietiek ar to, ka cilvēces kultūras vērtības ir kļuvušas pieejamas visai sabiedrībai kopumā. Lai tās reāli varētu izmantot, ikvienam sabiedrības loceklim līdz tām ir jāizaug — jāsasniedz noteikts vispārējās kultūras attīstības līmenis. Turklāt daudzpusīgi un harmoniski attīstītas personības jēdziens ir dinamisks un tajā ietvertais saturs laika gaitā papildinās. Tomēr šā jēdziena kontūras varam iezīmēt pietiekami skaidri.

Pats par sevi saprotams, ka jaunajam pilsonim ir jābūt sava aroda speciālistam. Tāpat ir skaidrs, ka šai specializācijai jāpamatojas uz plašas vispārīgās izglītības bāzes. Mūsdienās, protams, neviens cilvēks nevar būt vizinis un tādām tam arī nav jābūt, tomēr fundamentālo zinātņu pamatos ir jāorientējas katram. Bez tā nav iedomājama modernās tehnikas līmenim atbilstoša arodizglītība. Profesionāla šaurība, dziļāka teorētiska pamata trūkums neļauj cilvēkam izvērst viņa radošos spēkus nedz savā specialitātē, nedz arī sabiedrības kultūras dzīvē. Tā neļauj viņam arī sekot ražošanas spēku straujajai attīstībai, zinātnes un tehnikas progresam. Tāpēc personības daudzpusīga attīstība nav pretrunā ar specializāciju, bet gan to sekmē.

Cilvēka plašais redzesloks atklājas ne tikai viņa zināšanās, bet galvenokārt viņa interešu daudzpusībā, dziļumā un noturībā. Intereses likumsakarīgi virza uz jaunām zināšanām, bet interešu apsikums un šaurība norāda uz personības apsikumu vispār. Interesu bagātība nosaka cilvēka problēmu loku, bet tas (tāpat kā zināšanu vispusība) raksturo viņa uztverto un apjēgto pasaules ainu, viņa vispārējās attīstības līmeni.

Cilvēka vispusība un viņa daudzveidīgā darbība nav iespējama bez pilnvērtīgas fiziskās attīstības. Tas ir viens no veselības, darbaspēju un dzīvesprieka galvenajiem nosacījumiem. Ne mazāk svarīga prasība ir sadzīves un kulturālas uzvedības normu ievērošana, kas, tāpat kā cilvēka attieksme pret darbu un tēvzemi, raksturo viņa personības briedumu. Nozīmīga vieta katra cilvēka garīgajā dzīvē ir arī viņa estētiskajām vajadzībām, interesēm un gaumei. Tādējādi daudzpusīgi attīstītas personības veidošana kļūst par visai plašu kompleksu uzdevumu.

Ar daudzpusību saprotam galvenokārt cilvēka intelektuālo bagātību, toties harmoniska personība jau ir plašāks jēdziens, kas ietver kā intelektuālo, tā arī jūtu un gribas procesu savstarpēju līdzsvarotību. Tas ir viens no priekšnoteikumiem mērķtiecīgai darbībai un normālai dzīvei sabiedrībā. Griba ļauj cilvēkam mobilizēt viņa fiziskos un garīgos spēkus iecerētā mērķa sasniegšanai arī tad, ja ir jāpārvar šķēršļi un grūtības. Tādējādi griba nosaka cilvēka darbaspējas. Jūtas savukārt var pastiprināt vai kavēt cilvēka darbību, tādēļ attīstīta jūtu kultūra līdz ar zināšanām un pārlicību kļūst par svarīgu regulētājfaktoru, sevišķi personības morālajā un estētiskajā dzīvē. Personības harmonija izpaužas arī materiālo un garīgo vajadzību līdzsvarotībā, cilvēka spēju un interešu saskaņā, rakstura un citu personības īpašību atbilstībā sabiedrības prasībām. Tādējādi personības iekšējā līdzsvarotība palīdz cilvēkam labāk iekļauties sabiedrībā, pasargā to no konfliktiem paša vainas dēļ. Tas, protams, nenozīmē, ka harmoniskas personības dzīve norit bez jebkādiem iekšējiem un ārējiem sarežģījumiem. Bērns, pusaudzis un jaunieša ceļš uz patiesību, viņa garīgā augšana nav iedomājama



Personības saikne ar apkārtejo vidi

bez pretrunu pārvarēšanas, bez veselīgiem strīdiem un neapmierinātības izpausmēm. Sabiedrībā taču saduras dažādu personību pozīcijas, un katra aizstāv savu pārliecību. Tomēr vispusīgi un harmoniski attīstīts cilvēks visas pretrunas pārvar vieglāk un mērķtiecīgāk. (Personības saikne ar sociālo vidi attēlota 15. lpp.).

Skolēnu ārējā harmonija vai disharmonija ar sociālo mikrovidi pirmām kārtām izpaužas viņu attieksmēs ar ģimeni, tuviniekiem un klases biedriem (1.). Vienlaikus viņš vairāk vai mazāk saistīts ar pārējo apkārtnes sabiedrību — makrovīdi (2.), tādējādi harmonija vai disharmonija var veidoties arī ar to, turklāt šo attieksmi ievērojami ietekmē mikrovides atbilstība vai neatbilstība makrovides pozīcijai.

Viena no visbūtiskākajām daudzpusīgi un harmoniski attīstītas personības īpašībām izpaužas radošā sabiedriski derīgā darbībā un attīdībā par paveikto.

PERSONĪBAS VEIDOŠANAS UZDEVUMI

Ceļš uz daudzpusīgu un harmonisku personību ir garš un sarežģīts. Tas sākas jau pirmsskolas vecumā, turpinās skolā un neapstājas arī pēc tās beigšanas — kamēr cilvēks dzīvo, tas cenšas sevi pilnveidot.

Lai izaudzinātu daudzpusīgi un harmoniski attīstītu personību, ir jāīsteno vairāki savstarpēji saistīti audzināšanas uzdevumi: ir jārūpējas par bērna normālu fizisko un garīgo attīstību, vēlāk jānodrošina viņam pilnvērtīga vispārīgā un profesionālā izglītība, jāradina ievērot civilizētā sabiedrībā pieņemtās sadzīves normas, mīlēt darbu, cilvēkus un savu tēvzemi, atšķirt vērtīgo no nevērtīgā utt. Visi šie uzdevumi ir jaunā cilvēka audzināšanas mērķa komponenti un kopumā norāda arī uz audzināšanas saturu. Šos uzdevumus un to savstarpējos sakarus te tikai īsumā ieskicēsim, bet grāmatas turpmākajās nodaļās iztirzāsim sīkāk.

Intelektuālās audzināšanas sākotnējais uzdevums ir nodrošināt bērna prāta vispusīgu attīstību, lai uz šā pamata vēlāk varētu apgūt pietiekami plašu un dziļu vispārīgo izglītību, kā arī izveidot savu pasaules uzskatu. Intelektuālajai audzināšanai jāsekmē arī cilvēka garīgo vajadzību, interešu un spēju vispusīga attīstība.

Sevišķi svarīgs audzināšanas uzdevums ir jaunās paaudzes *tikumiskā sagatavošana*, tās iepazīstināšana ar sadzīves normām un rādīšana tās konsekventi ievērot. To veic kā mācību stundās, tā arī dažādās ārpusklases nodarbībās, taču galvenā loma jaunā cilvēka tikumiskajā audzināšanā ir un paliek ģimenei. Turklāt nedrīkst aizmirst, ka jauno personību veido tā sociālā vide, kurā viņš aug un attīstās. Ja tā ir bijusi deformēta, uz aplamām vērtībām orientēta,

arī rezultāts ir attiecīgs — tikumiskā krīze sabiedrībā atbalsojas jaunatnē.

Darbaudzināšanas gaitā jauno cilvēku iepazīstina ar modernās ražošanas teorētiskajiem pamatiem, kā arī izkopj prasmes rīkoties ar vienkāršākajiem darba rīkiem. Tas ir priekšnoteikums arodizglītībai jebkurā ražošanas nozarē. (No idejas par tehnisko apmācību ir izaudzis mūsdienu politehniskās izglītības princips. Vispārīzglītojošā skolā to īsteno galvenokārt dabas zinātņu cikla (fizikas, ķīmijas, bioloģijas) un citu mācību priekšmetu stundās, kā arī, skolēniem strādājot darbnīcā, dārzā, laukā, lopkopības fermā un citur.)

Jaunā paaudze jāievada arī skaistuma pasaulē, ko veido apkārtnē jā īstenība (daba, darbs, cilvēku attiecības un dažādas mākslas nozares). Tas ir *estētiskās audzināšanas* uzdevums. Tai jāizkopj estētiskās vajadzības un intereses, jāveido gaume, jāattīsta jaunrades spējas.

Fiziskās audzināšanas uzdevums savukārt ir vispusīgi attīstīt cilvēka fiziskos spēkus, nostiprināt veselību un darbaspējas, sagatavot jaunatni par tēvzemes patriotiem. Protams, ir problemātiski izaudzināt veselīgu jauno paaudzi ekoloģiski piesārņotā vidē, tomēr rūpēm par bērnu veselību ir jābūt ikvienas viņu fiziskās un intelektuālās darbības pamatā.

Sabiedrības ekonomiskās un kultūras dzīves attīstības gaitā nākuši klāt jauni, aktuāli audzināšanas uzdevumi un sastāvdaļas. Šīs evolūcijas process norisinājies diferenciācijas un integrācijas ceļā: pirmkārt, tradicionālo uzdevumu saturam kļūstot aizvien plašākam, no tiem izdalījušies atsevišķi šaurāki, pakļauti uzdevumi un, otrkārt, — tradicionālo un pakļauto uzdevumu radnieciskajiem komponentiem apvienojoties jaunā patstāvīgā audzināšanas uzdevumā. Tā, piemēram, no fiziskās audzināšanas izdalījušies *sagatavošana ģimenes dzīvei* (tās fizioloģiskie un higiēniskie aspekti), tikumiskās audzināšanas uzdevumu plašajā klāstā svarīgu vietu atkal ieņēmusi *relīģija*, jaunu skanējumu atguvusi *žēlsirdības* ideja un līdz ar to *audzināšana humānisma garā*.

Kā tipisku integrācijas piemēru varam minēt darbaudzināšanu, kas ietver vispārīgās un politehniskās izglītības elementus un vienlaikus ir cieši saistīta arī ar tikumisko, estētisko un fizisko audzināšanu. Savukārt darbaudzināšanai ir pakļauta profesionālā orientācija un arodizglītība.

Visi iepriekš minētie tradicionālie un no tiem atvasinātie uzdevumi kopumā veido audzināšanas uzdevumu kompleksu sistēmu, kur atsevišķie uzdevumi (elementi) atrodas savstarpējas subordinācijas (pakļautības) un koordinācijas (saskaņotības, līdzvērtības) attiecībās.

Tāpat kā pats audzināšanas mērķis, arī visi iepriekš minētie uzdevumi ir sociāli nosacīti, to saturā atspoguļojas sabiedrības attīstības līmenis, prasības, dzīvesveids. Tāpēc tos saucam par *audzināšanas*

sociālajiem uzdevumiem. Ikviens no tiem tiek īstenots ilgstošā un sarežģītā audzināšanas procesā, izkopjot topošajai personībai nepieciešamās vajadzības un intereses, veidojot noteiktu zināšanu sistēmu un pārliecību, darbības prasmes un paradumus, stipru gribu un izkoptu jūtu kultūru, kā arī ievirzot viņus paškontroles un pašaudzināšanas darbā. Šos uzdevumus nosacīti varam saukt par *audzināšanas psiholoģiskajiem uzdevumiem.* Arī tie visi ir īstenojami vienotā sistēmā, pretējā gadījumā audzināšana norit tikai ārēji, formāli. Tā, piemēram, jaunietis var gan zināt morāles normas, bet nejust iekšēju vajadzību rīkoties saskaņā ar tām. Tāpat var palikt neizpildīts dažs skaidri apzināts pienākums, ja cilvēkam ir vāja griba un trūkst attiecīgu rīcības paradumu. Tāpēc īpaši jāuzsver kompleksās pieejas nepieciešamība jaunās paaudzes audzināšanā.

Psiholoģiskie uzdevumi	Sociālie uzdevumi						
	Intelektuālā audzināšana	Humanitārā audzināšana	Darbaudzināšana	Tikumiskā audzināšana	Estētiskā audzināšana	Fiziskā audzināšana	utt.
Vajadzības, intereses							
Zināšanas, prasmes		Audzināšanas saturs					
Pārliecība							
Gribas un paradumu kultūra							
Jūtu kultūra							
Paškontroles sistēma							

Audzināšanas sociālo un psiholoģisko uzdevumu saistība

Koordinējot audzināšanas sociālos un psiholoģiskos uzdevumus, veidojas to saistības bināra sistēma, kas ieskicēta 18. lappusē attēlotajā shēmā. Te sociālais aspekts veido vertikālās, bet psiholoģiskais — horizontālās koordinātas. Konkrētizējot abu šo aspektu prasības (aizpildot tukšās ailes), iegūstam reālu darbības programmu, kas raksturo audzināšanas vispārinātu saturu. Aptuveni pēc šādas programmas praktiski tiek veikts audzināšanas darbs.

TAUTAS IZGLĪTĪBAS SISTĒMA

TAUTAS IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS JĒDZIENS

Ar tautas izglītības sistēmas palīdzību ikviens valsts īsteno savu izglītības un audzināšanas politiku. Tāpēc tautas izglītības sistēma ir attiecīgi sociāli un politiski nosacīta. Vienlaikus tā ir arī dinamiska sistēma, kas nemitīgi attīstās un pilnveidojas atbilstoši ražošanas spēku attīstībai un sabiedrības augošajām prasībām.

Pēc valstiskās neatkarības deklarācijas pieņemšanas arī mūsu republikā tika izstrādāts, apspriests un pieņemts jauns Latvijas Republikas tautas izglītības likums. Tā pamatā ietverta prasība, lai tautas izglītība kopumā veidotu personību, kas atbilstoši savām individuālajām potenciālajām iespējām ir gatava iekļauties sabiedrības pilnveidošanas procesā.

Ar likumu ir noteiktas visu Latvijas Republikas iedzīvotāju tiesības uz izglītību. Šīs tiesības nodrošina valsts un pašvaldības iestādes.

Ir noteikti šādi tautas izglītības sistēmas *pamatprincipi*:

● Latvijas Republikas pastāvīgajiem iedzīvotājiem ir vienlīdzīgas tiesības izglītības iegūšanā neatkarīgi no sociālā un mantiskā stāvokļa, rases, tautības, valodas, dzimuma, piederības pie reliģiskajām vai sabiedriski politiskajām organizācijām, nodarbošanās un dzīvesvietas;

● vienotība, nepārtrauktība, daudzveidība tautas izglītības sistēmā, kas nodrošina iespējas iegūt dažādu izglītības līmeni;

● skola ir atdalīta no baznīcas, skolas un baznīcas attiecības regulē Latvijas Republikas likums «Par reliģiskām organizācijām»;

● visu mācību un audzināšanas iestāžu līdztiesība;

● izglītības un audzināšanas humānais un tikumiskais raksturs.

Latvijas Republikas tautas izglītībai ir šādi *pamatuzdevumi*:

● veidot tautas intelektuālo potenciālu, nodrošinot apstākļus garīgo, radošo, fizisko un profesionālo spēju attīstībai un pilnveidei;

● izkopt vispārcilvēcisko morāli, savas Tēvzemes mīlestību, nacionālo pašapziņu un lepnumu, estētisko gaumi, savas tautas un visas cilvēces kultūras vērtību izpratni;

● veikt tiesisko un ekoloģisko audzināšanu, veidot darba tikumu, apzinīgu attieksmi pret pilsoņu tiesībām un pienākumiem, saudzību pret dabu, īpašumu un nacionālajām bagātībām.

Likumā noteikts, ka Latvijas Republikā ir garantētas tiesības iegūt vispārējo vidējo izglītību valsts valodā. Tiesības uz izglītību dzimtajā valodā ir arī republikā dzīvojošajiem citu tautību iedzīvotājiem. Valsts valodas apguve ir obligāta visās Latvijas Republikas teritorijā esošajās mācību iestādēs, neatkarīgi no šo iestāžu mācībvalodas un resorpakļautības. Valsts finansētajās augstskolās mācību valoda ir latviešu valoda.

Ar likumu noteikta arī Latvijas Republikas Ministru Padomes, Tautas izglītības ministrijas, kā arī rajonu un pakļauto pašvaldību kompetence tautas izglītībā.

MĀCĪBU UN AUDZINĀŠANAS IESTĀDES LATVIJAS REPUBLIKĀ

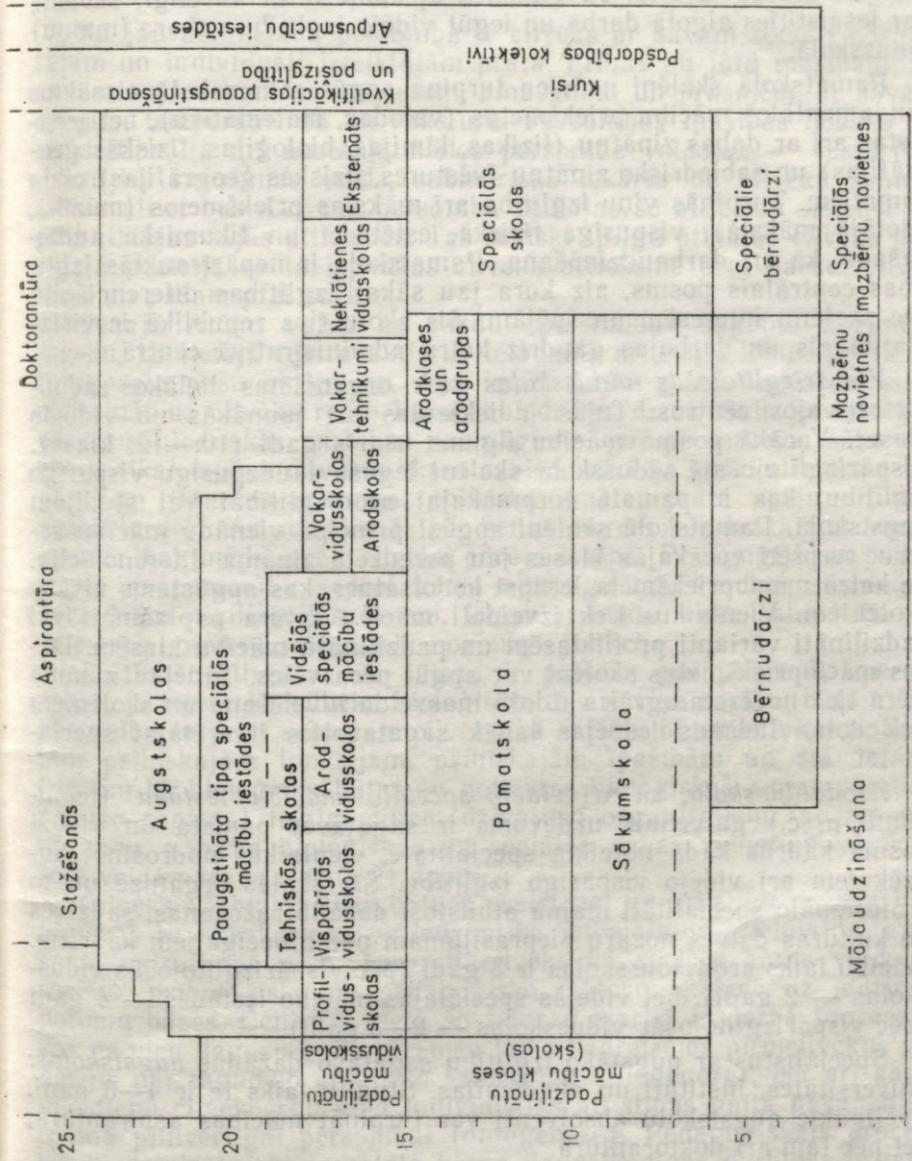
Latvijas Republikā pastāv un tiek pilnveidota vienota, nepārtraukta izglītības sistēma, kas ietver šādus posmus: 1) pirmsskolas audzināšanu, 2) ārpusskolas audzināšanu un izglītību, 3) sākumizglītību, 4) pamatizglītību, 5) vispārīgo vidējo izglītību, 6) arodizglītību, 7) vidējo speciālo izglītību, 8) augstāko izglītību, 9) zinātnisko grādu un nosaukumu iegūšanas institūtu, 10) kvalifikācijas paaugstināšanu un pārkvalificēšanu, 11) pašizglītību. (Sk. shēmu 21. lpp.)

Izglītības un audzināšanas sistēmas pirmo posmu veido *pirmskolas iestādes* — mazbērnu novietnes un bērnudārzi, ko apmeklē bērni, kuru vecākiem nav iespējas nodrošināt pilnvērtīgu fizisko, medicīnisko un pedagogisko aprūpi mājās. Te liela vēriba tiek veltīta audzēkņu fiziskajai, intelektuālajai un estētiskajai attīstībai, elementāro pašapkalpošanās un citu darba iemaņu izkopšanai, kā arī viņu sagatavošanai mācībām skolā, sistemātiskas izglītības ieguvei. Audzināšanas rezultāti bērnudārzā lielā mērā ir atkarīgi no tā, cik lielas ir audzēkņu grupas (pārslogojums traucē ievērot bērnu individuālās īpatnības), un, protams, no audzinātāju profesionālās pedagogiskās sagatavotības.

Ārpusskolas izglītības pamatuzdevums ir bērnu un jauniešu īpašo spēju un interešu attīstīšana, brīvā laika saturīga pavadīšana, veselības nostiprināšana un fiziskā attīstība. Šos uzdevumus īsteno skolai palīdz ārpusskolas iestādes: skolēnu namī, mūzikas, mākslas, sporta skolas, bērnu un jauniešu klubi, tūristu, tehniķu, naturālistu u. c. profila iestādes. Ārpusskolas iestāžu darba konceptuālo ievirzi un saturu rekomendē Tautas izglītības ministrija.

Vispārīzglītojošo mācību iestāžu sistēmu veido trīs skolu pakāpes: sākumskola, pamatskola un vidusskola.

Sākumskola nav noslēgts izglītības posms, tā iekļaujas pamatskolā. Sākumskolas kā patstāvīgas vienības parasti organizē mazāk apdzīvotās vietās, lai jaunāko klašu skolēniem tās būtu vieglāk pieejamas. Sajā skolas izglītības pamatpakāpē bērni apgūst pirmās mācīšanās prasmes un iemaņas (lasīt, rakstīt, rēķināt), attīsta domāšanu un valodu, kā arī iegūst elementārās zināšanas (par dabu, sabiedrību, darbu), kas nepieciešamas turpmākajās klasēs, mācoties sistemātisku kursu dažādos mācību priekšmetos. Sākumskolā bērni sāk mācīties 6—7 gadu vecumā.



Skolu tīkla shēma

Pamatskola (pieci mācību gadi) jau uzskatāma par noslēgtu izglītības pakāpi, jo pēc tās beigšanas skolēni saņem attiecīgas apliecības, kas dod tiesības turpināt mācības vidējā tipa mācību iestādēs pēc brīvas izvēles. Ja ģimenes apstākļi ir nelabvēlīgi, skolēni var iesaistīties algootā darbā un iegūt vidējo izglītību vakara (maiņu) vidusskolā.

Pamatskolā skolēni ne vien turpina apgūt sākumskolā aizsāktos fundamentālos mācību priekšmetus (valodas, matemātiku), bet iepazīstas arī ar dabas zinātņu (fizikas, ķīmijas, bioloģijas, fiziskās ģeogrāfijas) un sabiedrisko zinātņu (vēstures, fiziskās ģeogrāfijas) cikla pamatiem. Turpinās viņu izglītība arī mākslas priekšmetos (mūzikā, tēlotājā mākslā), vispusīga fiziskā, estētiskā un tikumiskā audzināšana, kā arī darbaudzināšana. Pamatskola ir nepārtrauktās izglītības centrālais posms, aiz kura jau sākas izglītības diferenciācija pēc skolēnu interesēm un spējām. Šis skolu tips republikā ir visizplatītākais un darbojas gandrīz katrā administratīvā centrā.

Vispārizglītojošās vidusskolas tiek organizētas lielākos administratīvajos centros. Tajās ir iekļautas arī jaunākās un vidējās klases. Vecākā posma mācību ilgums ir trīs gadi (10.—12. klase). Vispārizglītojošajā vidusskolā skolēni iegūst daudzpusīgu vispārīgu izglītību, kas ir pamatā turpmākajai arodizglītībai vai studijām augstskolā. Pamatskolā skolēni apgūst principā vienādu mācību saturu, turpretī vecākajās klasēs jau paredzēta zināma diferenciācija. Te katrā mācībpriekšmetā ietilpst kodolsaturs, kas apgūstams visiem skolēniem. Vienlaikus tiek izveidoti mācību satura paplašināti vai padziļināti varianti profilklasēm un padziļinātu mācību klasēm. Dažus mācībpriekšmetus skolēni var apgūt pēc izvēles. Tādējādi zināmā mērā tiek novērsta agrāk valdošā masveida nivelēšana un skolēniem tiek dotas lielākas iespējas labāk sagatavoties iecerētajai specialitātei.

Arodvidusskolu, kā arī *vidējo speciālo mācību iestāžu* (tehniskumu u. c.) galvenais uzdevums ir sagatavot pamata un vidējā posma kadrus kādā noteiktā specialitātē, vienlaikus nodrošinot audzēkņiem arī vidējo vispārīgo izglītību. Šīs skolas organizē un to profesionālo specialitāti maina atbilstoši dažādu ražošanas, sadzīves un kultūras dzīves nozaru pieprasījumam pēc attiecīgajiem kadriem. Mācību laiks arodvidusskolās ir 3 gadi (pēc vispārizglītojošās vidusskolas — 2 gadi), bet vidējās speciālajās mācību iestādēs — 4 gadi (pēc vispārizglītojošās vidusskolas — 2—3 gadi).

Speciālistus ar augstāko izglītību sagatavo dažādas *augstskolas*: universitātes, institūti un akadēmijas. Studiju laiks te ir 4—6 gadi. Spējīgākie augstskolu absolventi var turpināt mācības aspirantūrā, bet pēc tam arī doktorantūrā.

PERSONĪBA UN TĀS ATTĪSTĪBAS FAKTORI

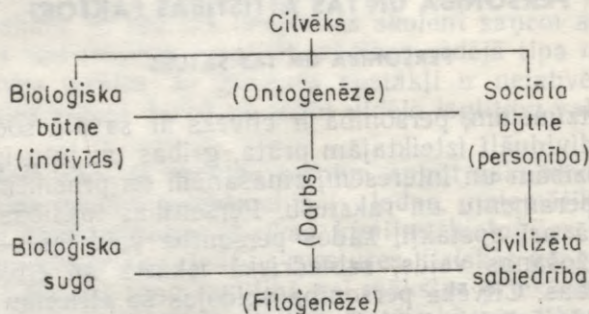
PERSONĪBA UN TĀS SATURS

Kā jau atzīmējām, personība ir cilvēks ar savām sociāli nosacītajām un individuāli izteiktajām prāta, gribas un jūtu īpašībām, ar savām vajadzībām un interesēm, zināšanām un prasmēm, ar savām spējām, temperamentu un raksturu. Personības īpašības nosaka kā iedzimtība, tā arī apstākļi, kādos personība veidojas — vēsturiski attīstīties ražošanas veids, sabiedriskā iekārta un cilvēku sabiedriskās attiecības. Cilvēka personība veidojas šo attiecību sistēmā un pati atklājas šajās attiecībās. Tas sevišķi spilgti atklājas cilvēka morālajā pozīcijā — tā izpaužas cilvēka attieksmē pret darbu, cilvēkiem un pašam pret sevi.

Senajā Atēnu valstī ar vārdu «personība» sākumā apzīmēja masku, ko lietoja teātra aktieris, tēlodams attiecīgo lomu. Vēlāk ar to saprata pašu aktieri un viņa lomu. Laika gaitā šo vārdu sāka attiecināt uz cilvēka reālo lomu sabiedrības dzīvē. Šķirojot cilvēkus pēc to sabiedriskās darbības nozīmīguma, par personībām sāka uzskatīt tikai izcilus cilvēkus, kam sabiedrībā bija lielāka ietekme uz pārējiem (mantas stāvokļa, politiskā amata, prāta spēju un citu apstākļu dēļ). Arī mūsdienās pēc senas inerces vēl dažkārt ar vārdu «personība» mēdz izcelt cilvēku pārējo starpā. Pedagoģijā un psiholoģijā ar personību saprot katru apzinīgu cilvēku, kas sasniedzis sava laika civilizācijas līmeni, ieņem noteiktu vietu sabiedrībā un veic tajā noteiktu sabiedriski nozīmīgu funkciju.

Jēdziens «cilvēks» pēc satura ir plašāks par jēdzienu «personība», jo ietver kā cilvēka bioloģisko, tā arī viņa sociālo būtību. Ar personību turpretī saprotam cilvēku kā sociālu būtni ar viņa tipiskajām psihiskajām funkcijām, psihiskajām īpašībām un stāvokļiem. Cilvēku kā bioloģisku būtni un noteiktas bioloģiskas sugas pārstāvi (*Homo sapiens*) līdzīgi citiem dzīvajiem organismiem saucam par indivīdu. Cilvēka bioloģiskās un sociālās dabas vienotību vienkāršotā veidā parāda shēma 24. lpp.

Cilvēka kā bioloģiskas būtnes eksistenci un attīstību nosaka bioloģiskas likumsakarības — iedzimtība un mainība, vielmaiņa, augšana, vairošanās u. c. Turpretī cilvēks kā sociāla būtne veidojas sociālo, psiholoģisko un pedagoģisko faktoru ietekmē uz iedzimto dotumu bāzes. Centrālā vieta šo faktoru starpā ir darba procesam, kas ne vien daudzu gadu tūkstošu laikā kādreizējos pircilvēkus padarījis par tagadējo civilizēto sabiedrību (filoģenēze), bet arī katru mūsdienu cilvēkbērnu viņa individuālās attīstības gaitā pakāpeniski tuvina pilnvērtīgai personībai (ontogēnēze). Pedagoģiskais process būtībā ir zinātniski pamatota bērna daudzveidīgās darbības organizēšana un regulācija, kas ievērojami paātrina viņa tuvināšanos sava laikmeta personības ideālam.



Cilvēka bioloģiskā un sociālā daba

Personības attīstības augšējo robežu nosaka attiecīgā laikmeta civilizācijas līmenis, kā arī sociālie apstākļi, kādos cilvēks dzīvo, un lielā mērā arī viņa paša aktivitāte. Ja cilvēks ir iespējami tuvojies šim līmenim un strādā sabiedrībai vajadzīgu darbu, tad viņu uzskatām par pilnvērtīgu personību. Pretējā gadījumā runājam par atpalikušu, deģenerētu vai traumatizētu personību.

Personības saturu veido cilvēka psihisko procesu, īpašību un stāvokļu savdabīga sistēma, ko nosaka viņa attiecības ar apkārtējo sabiedrību un daudzveidīgā darbība tajā. Visā šajā psihisko parādību kopumā dažādiem cilvēkiem ir savas īpatnības, kas raksturo viņu individualitāti. Vienlaikus te ir arī ļoti daudz kopīgu, vispārīgu un likumsakarīgu parādību, kas raksturīgas ne tikai vienas sabiedrības locekļiem, bet cilvēkam kā sociālai būtnei vispār.

Galvenie personības satura elementi, kā jau minējām, ir cilvēka *vajadzības* un *intereses*, viņa *zināšanas* un *prasmes*, kā arī *spējas*, *temperaments* un *raksturs*. Lai izprastu personības veidošanās procesu, ar šiem elementiem jāiepazīstas tuvāk.

Cilvēka daudzveidīgo darbību un līdz ar to viņa personības attīstību virza sociāli nosacītas vajadzības un intereses. Pirmās izpaužas tieksmē kaut ko iegūt, sasniegt, izdarīt, bet otrās — attieksmē pret lietām un parādībām atkarībā no to subjektīvā nozīmīguma un emocionālās pievilcības. Izšķir materiālās un garīgās vajadzības. Pirmās ir izaugušas no cilvēka bioloģiskajām vajadzībām pēc optimāliem eksistences apstākļiem — barības, gaisa, temperatūras u. c. Tās izpaužas kā mūsdienu cilvēka prasības pēc normālajām ērtībām — pilnvērtīga uztura, piemērota un glīta apģērba, moderna dzīvokļa utt.

Garīgās vajadzības izpaužas tieksmē izzināt apkārtējo īstenību, gūt estētisku baudījumu, nodarboties ar zinātnisku, tehnisku vai māksliniecisku jaunradi, sistemātiski pilnveidot savu personību.

Savdabīga vieta vajadzību sistēmā ir *saskarsmes* (komunikācijas) vajadzībām un cilvēka tieksmei strādāt,

mērķtiecīgi pārveidot savu apkārtni. Saskarsmes vajadzības izpaužas kā tieksme pēc tuvības ar citiem cilvēkiem, pēc draugiem, biedriem un sabiedrības vispār. Cilvēka izolācija no sabiedrības ir viens no smagākajiem soda veidiem. (Arī bērns smagi pārdzīvo situāciju, kad piederīgie vai biedri ar viņu atsakās sarunāties.) Bērns jau agri tiecas pēc sava vecuma draugiem un rotaļu biedriem, bet pati rotaļa ir īpatnējs mērķtiecīgas darbošanās veids, kas vēlāk pāraug reālā darbā, ir pamats darba tikuma ieaudzīnāšanai.

Saskarsmes un darbošanās vajadzības nosacīti mēdz saukt par sociālām vajadzībām (šaurākā nozīmē). Pie tām pieder arī bērna tieksme būt līdzvērtīgam (vai pārākam) biedru pulkā — prestiža vajadzība.

Daudzpusīgi un harmoniski attīstītu personību raksturo optimāls materiālo, garīgo un sociālo vajadzību līdzsvars. Attieksmē pret materiālajām vajadzībām cilvēks parādās vairāk kā vērtību patērētājs, turpretī garīgo un sociālo vajadzību apmierināšanā tas pārsvarā ir vērtību radītājs. Tāpēc audzināšanas gaitā šīm vajadzībām jāķūst par dominējošajām.

Vajadzības un intereses nosaka cilvēka rīcības mērķus un motīvus, ko savukārt regulē viņa pārlicības.

Tieši šādā vajadzību attīstības līmenī parādās *personības izaugums, tās briedums*. Zinot bērna vajadzības un intereses, viņa darbības mērķus un motīvus, varam ne vien spriest par viņa *personības sociālās attīstības līmeni*, bet arī aptuveni noteikt tās turpmākās attīstības prognozes.

Zināšana ir apkārtējās pasaules un sevis atspoguļojums cilvēka apziņā. Tipiskās atspoguļošanas formas ir konkrēti priekšstati par lietām un parādībām, to vispārinātie abstraktie jēdzieni, kā arī dabā un sabiedrībā konstatētās un izprastās likumsakarības. Zināšanu sistēma cilvēka apziņā veido noteiktu pasaules ainu.

Uz plašām un dziļām zināšanām balstītu atziņu sistēmu, kas pārbaudīta praksē un pārdzīvota emocionāli, saucam par *pārlicību*. Katram cilvēkam var būt sava profesionālā, zinātniskā, idejiskā, morālā un estētiskā pārlicība. Pārlicība nosaka mūsu apzinīgo rīcību. Dziļi izprasta pasaules aina un pārlicību sistēma veido cilvēka pasaules uzskatu.

Cilvēka gatavību zināšanas izmantot mērķtiecīgā darbībā sauc par *prasmī*. Izšķir intelektuālās, praktiskās, mākslinieciskās un citu darbību prasmes. Tās veidojas vingrinājumu gaitā.

Zināšanas un prasmes, pārlicību sistēma un pasaules uzskats veidojas praktiskās darbības un skolas mācību un audzināšanas gaitā, kā arī lasot grāmatas un izmantojot citus informācijas avotus. Šī dzīves pieredze ir personības attīstības rezultāts, ko virza vajadzības un intereses. Pieredze savukārt ietekmē vajadzību un interešu attīstību. Tomēr ne pieredzes uzkrāšana, ne arī personības attīstība

kopumā nebūtu iespējama, ja cilvēkam nebūtu attiecīgu dotumu un spēju.

Spējas ir cilvēka daudzveidīgo spēku rezerves. Tās bērns nepārmanto gatavas, bet tikai aizmetņu jeb dotumu veidā. Tās ir sarežģītas psihofizioloģiskas centrālās nervu sistēmas īpašības. Dotumi var atklāties un attīstīties par spējām tikai labvēlīgos apstākļos un attiecīgu vingrinājumu gaitā.

Izšķir *vispārīgās* un *speciālās spējas*. Pirmās ļauj cilvēkam sasniegt sava laika civilizācijas līmeni — apgūt artikulētu valodu un abstrakto domāšanu, vispārīgo un profesionālo izglītību, dažādu darbību prasmes un sadzīves normas. Speciālās spējas palīdz sasniegt augstus rezultātus kādā speciālā darbības nozarē — zinātnē, tehnikā vai mākslā, organizatora darbā un citur.

Spējas izpaužas visos psihiskajos procesos, to kvalitātē. Tā, piemēram, uzmanība, uztvere un atmiņa nosaka cilvēka vērigumu; atmiņa, iztēle un domāšana — atjautību; griba un jūtu kultūra — darba spējas.

Bērna *iedzimtie dotumi* dažos gadījumos atklājas jau agri, bet citreiz — vēlāk. Tie izpaužas sliekšmē uz noteiktu darbību, kas vēlāk var pāraugt noturīgā interesē par to. Ja dotumi ir bagāti, apstākļi labvēlīgi un intereses atbilst dotumiem, spējas var attīstīties līdz talantam. Ja šie faktori nesakrīt, attīstība paliek viduvējības līmenī.

Noteikt cilvēka spējas nebūt nav tik viegli. Tās nereti jāuc ar sagatavotības pakāpi, t. i., *prasmēm*. Istenībā spējas parādās sasniegumu progresa tempā un kvalitātē. Tāpēc tās var noteikt tikai ilgāku novērojumu rezultātā. Ja vienādos apstākļos un vienādā sagatavotības līmenī kāds progresē straujāk par citiem, tad var secināt, ka tam ir lielākas spējas.

Spējas dažkārt nepareizi saista ar iedzimto nervu darbības tipu (temperamentu). Tā, piemēram, gausos bērnus uzskata par neapdāvinātiem, bet straujos — par talantiem. Tas ir aplam, jo te ievērots tikai viens vērtēšanas kritērijs — progresa temps, bet ne noturība un darbības rezultātu kvalitāte. Straujie bērni nereti strādā pavirši un apstājas agrāk, turpretī gausie ar savu neatlaidību un pamātīgumu bieži vien aiziet tiem garām.

Spēju noteikšana prasa arī zināmu taktu no vecāku un pedagogu puses. Mazāk spējīgajiem audzēkņiem jāpalīdz saprast, ka profesijas šodien ir ļoti daudzveidīgas un visas ir vajadzīgas. Turklāt cilvēka spējas ir diezgan plastiskas, respektīvi, tās var piemēroties profesijas vajadzībām.

Vēl nesenā pagātnē padomju skolai bija raksturīga nivelēšanas tendence — skolotājs ar visiem skolēniem strādāja frontāli, maz izmantojot diferencēto un individuālo pieeju. Vairoties no augsta nesekmības procenta, īpaša vērība tika veltīta atpalikušajiem skolēniem. Rezultātā dažkārt novārtā palika talantīgie audzēkņi, ar izteik-

tām speciālajām spējām un interesēm. Tāpēc jaunā tautas izglītības koncepcija prasa vairāk uzmanības pievērst tieši šiem audzēkņiem: dot viņiem papilduzdevumus patstāvīgam darbam, ieteikt literatūru, iesaistīt ārpusklases darbā, gatavot olimpiādēm. Tomēr nav ieteicams aizrauties ar talantīgo bērnu slavēšanu, jo tas var radīt priekšlaicīgu pašapmierinātību un attīstības apstākumu. Tā kā mūsu dienās visi bērni attīstās straujāk, tad vecākiem nevajadzētu uzskatīt savējo par «brīnumbērnu», kamēr dzīve vēl to nav apstiprinājusi.

Temperaments ir iedzimta un noturīga personības īpašība, ko raksturo centrālās nervu sistēmas ierosas un aiztures īpatnības. Ierosa ir tāds process, kur galvas smadzeņu lielo puslōžu garozas šūnas aktīvi uztver apkārtnes kairinājumus, tos analizē un dod rīkojumus organismam atbilstoši reaģēt. Aiztures stāvoklī turpretī šūnas nekādus kairinājumus nepieņem, tos it kā atvairā. Spilgts šo procesu piemērs ir uzmanības koncentrēšana, rūpīgi novērojot kādu objektu vai veicot kādu sarežģītu darbu. Seit atsevišķas smadzeņu šūnu grupas ir intensīvi iesaistītas centrālajā darbības procesā (veido ierosas līgtdu), turpretī pārējās ap šo aktīvo zonu rada it kā aizsardzības barjeru (aiztures gredzenu) un tā atvairā blakus kairinājumus, kas varētu traucēt galveno darbību.

I. Pavlovs izšķir trīs galvenās ierosas un aiztures īpašības, kas nosaka nervu darbības tipu. Tās ir minēto procesu spēks, līdzsvarotība un kustīgums. Spēks parādās nervu šūnu darbaspējās: stipra nervu sistēma iztur lielu un ilgstošu slodzi, bet vāja — ātri pagurst. Līdzsvarotība ir ierosas un aiztures spēku samērs. Kustīgums izpaužas ierosas un aiztures procesu savstarpējās nomaiņas ātrumā. Šīs īpašības I. Pavlovs izmanto par kritērijiem nervu darbības tipu klasifikācijai. Viņš, eksperimentējot ar dzīvniekiem, konstatēja četrus galvenos tipus, kas atbilst psiholoģijā aprakstītajiem temperamentiem — *sangviniskajam*, *flegmatiskajam*, *holeriskajam* un *melanholiskajam*. So temperamentu neurofizioloģiskās atšķirības aplūkojamas tabulā (ar «+» atzīmēts šo īpašību spilgtums, bet ar «-» — to vājums).

Nr.	Ierosas un aiztures īpašības			Temperaments
	spēks	līdzsvarotība	kustīgums	
1.	+	+	+	sangviniskais
2.	+	+	-	flegmatiskais
3.	+	-	+	holeriskais
4.	-			melanholiskais

Kā redzam, sangviniķim visi rādītāji ir pozitīvi, tomēr viņa spilgtākās iezīmes ir nervu procesu kustīgums. Tas izpaužas kā viņa

ārējās reakcijās (runā, kustībās, mīmikā), tā arī psihiskajos procesos — uztveres un domāšanas ātrumā, straujā, bet īslaicīgā jūtu uzliesmojumā, ātrā, bet bieži vien nepārdomātā lēmuma pieņemšanā, interešu nepastāvībā. Tas ir operatīvs un atsaucīgs cilvēks, bet arī diezgan svārstīgs.

Spilgts pretstats sangviniķim ir flegmatiskā temperamenta pārstāvis. Viņu raksturo nervu procesu gausums, kas ietekmē arī visas viņa reakcijas. Flegmatīķis uztver un domā gausi, bet pamatīgi, viņš parasti ir miermīlīgs, bet, reiz sadusmots, tik viegli nevar norimties. Viņam ir grūti pieņemt lēmumu, lai uzsāktu ko jaunu, viņš nemīl pārmaiņas.

Holeriķim ir raksturīgs līdzsvarotības trūkums — ierosa viņam ir spēcīgāka par aizturi. Viņu var viegli ieinteresēt un emocionāli uzbudināt. Šādā stāvoklī viņš var traukties uz mērķi, nerēķinoties ne ar kādiem šķēršļiem. Savas nesavaldības dēļ holeriķim bieži rodas konflikti ar apkārtnes cilvēkiem.

Melanholiķis ir vājās nervu sistēmas cilvēks. Viņš var sekmīgi strādāt tikai labvēlīgos apstākļos, jo dažādi blakus kairinājumi viegli pārrauj viņa aiztures barjeru un traucē normālu ierosas zonas darbību. Vienlaikus viņš var būt cilvēks ar asu, vērīgu uztveri un emocionālu atsaucību, bet samērā vāju gribu. I. Pavlovs melanholiķa nervu procesa līdzsvarotību un kustīgumu sīkāk neanalizē.

Nebūtu pareizi kādu no minētajiem temperamentiem uzskatīt par cilvēka privilēģiju — katram ir savas pozitīvās īpašības un trūkumi. Tomēr šīs īpašības var būt nozīmīgas kā atsevišķās situācijās, tā arī profesijas izvēlē. Sangviniķa priekšrocības parādīsies tur, kur situācija prasīs ātru, operatīvu rīcību, bet flegmatīķim labāka veiksmē gaidāma ilgstošā, neatlaidīgā darbā. Holeriķis gūs panākumus visur tur, kur nepieciešama koncentrēta visu spēku atdeve. Kaut cik normālos apstākļos savus pienākumus nevainojami veiks arī melanholiķis.

Jāpiezīmē, ka dzīvē biežāk sastopami cilvēki tikai ar viena vai otra temperamenta iezīmju pārsvaru, bet spilgti minēto temperamentu pārstāvji ir retāka parādība. Turklāt dzīves un audzināšanas gaitā notiek zināma izlīdzināšanās — apkārtnes prasību un paša gribas ietekmē ikviens cenšas atbrīvoties no sava temperamenta negatīvajām īpašībām. Tādējādi sangviniķis kļūst nosvērtāks, flegmatīķis — operatīvāks, holeriķis iemācās savaldīties, bet melanholiķis norūdās.

Nepareizi būtu pārmett bērnam viņa temperamenta (iedzimtās) īpatnības, tomēr uz attiecīgu sava temperamenta pašaudzināšanu viņš rosināms un viņa panākumi šai virzienā jānovērtē atzinīgi. Te visur nepieciešama pareiza vecāku un pedagogu pieeja.

Pretstatā iedzimtajam temperamentam *raksturs* ir dzīves apstākļu un audzināšanas ietekmē izveidojies un nostiprinājies noteikts cilvēka darbības *attieksmju un uzvedības stils*. Raksturā vairāk vai

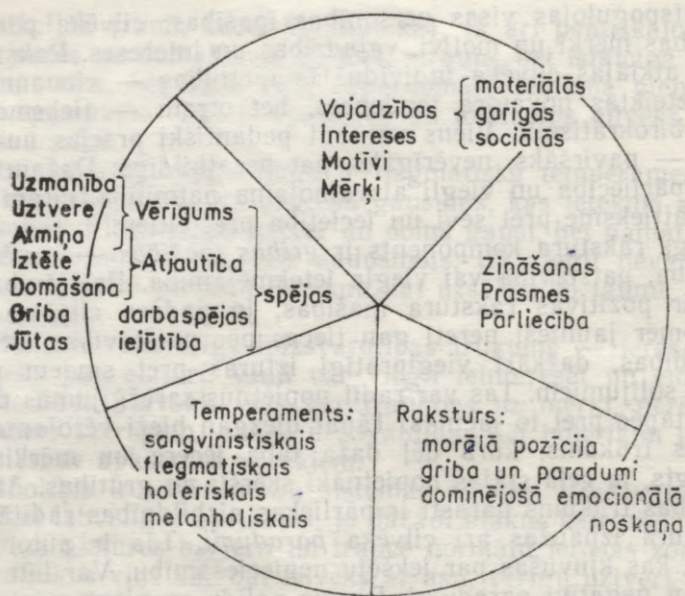
mazāk atspoguļojas visas personības īpašības: cilvēka pārlicības, viņa rīcības mērķi un motīvi, vajadzības un intereses. Raksturā vispilgtāk atklājas cilvēka individuālās īpatnības — vienam var būt vairāk izteiktas novatora tendences, bet otram — tieksme uz rutīnu un birokrātismu. Viens var būt pedantiski precīzs un kārtīgs, bet otrs — paviršāks, nevērīgāks, pat bezatbildīgs. Dažam var būt liela pašpārlicība un viegli aizvainojama patmīlība, citam — paškritiska attieksme pret sevi un iecietība pret citiem.

Svarīgs rakstura komponents ir *gribas īpašības* — uzņēmība un neatlaidība, patstāvība vai viegla ietekmējamība. Patstāvība un atbildība ir pozitīvas rakstura īpašības, jo padara cilvēku operatīvāku. Tomēr jaunieši nereti gan tiecas pēc patstāvības, bet vairās no atbildības, dažkārt vieglprātīgi izturas pret saviem pienākumiem un solījumiem. Tas var radīt nopietnus sarežģījumus darbā un sadzīvē, tāpēc pret to jācinās. Tāpat diezgan bieži vērojams arī neatlaidības trūkums, kura dēļ dažāda laba iecere un mērķis paliek nesasniegts, ja ceļā stājas nopietnāki šķēršļi un grūtības. Atbildības un izturības trūkums parasti ir pārlicies aizbildnības radītās sekas.

Raksturā izpaužas arī cilvēka *paradumi*. Tās ir automatizētas darbības, kas kļuvušas par iekšēju nepieciešamību. Var būt gan pozitīvi, gan negatīvi paradumi. Pirmie palīdz sasniegt mūsu ieceres, atvieglo dzīvi, turpretī otrie nereti rada sarežģījumus.

Viena no rakstura un līdz ar to arī visas personības tipiskajām īpašībām ir cilvēka *valdošais emocionālais stāvoklis* (garastāvoklis). Jūtas ir visai dinamiska personības īpašība — emocionālais stāvoklis mainās atkarībā no daudzveidīgajām situācijām, kādās cilvēks nonāk, un viņa attieksmes pret apkārtni. Tomēr pēc pārejošā satraukuma atkal iestājas kāds paliekošs, cilvēkam raksturīgs emocionālais līdzsvars.

Raksturs sāk veidoties jau agrā bērnībā. To ietekmē apkārtējo cilvēku rīcības un izturēšanās paraugi, viņu prasības un bērna iesaistīšana piemērotās darbībās — rotaļās un praktiskajā darbā. Pieaugušo prasībām pret bērnu jābūt pamatotām, vienprātīgām, konsekventām un taktiskām, bet dzīves režīmam — pārdomātam un izturētam, cilvēku attiecībās jāvalda savstarpējai cieņai, iejūtībai un optimismam. Atdarinādams pieaugušo paraugus un izpildīdams viņu prasības, bērns pamazām nonāk līdz apzinātai sevis veidošanai — pašaudzināšanai. Te liela ietekme ir arī skolas mācībām un ārpusklases nodarbībām, vēlāk arī darba vietas un sabiedrisko organizāciju kolektīviem, biedriem un draugiem. Sevišķa nozīme rakstura veidošanā ir tieši fiziskajam darbam, jo te viskonsekventāk parādās rezultāts kā sekas cilvēka attieksmei pret darbu, jo tieši darbā veidojas tādas rakstura iezīmes kā patstāvība, atbildība, organizētība, precizitāte, kolektīvisms, godīgums u. c. Raksturs ir daudzu personības īpašību apvienots izpaudums, tāpēc tā veidošana cieši saistīta ar personības attīstību vispār.



Personības siruktūra

Kā redzam, cilvēka personība ir sarežģīta, daudzu savstarpēji saistītu elementu sistēma (sk. shēmu). Vienlaikus tā ir arī dinamiska, mainīga sistēma, kas nemitīgi attīstās un pilnveidojas. Tas sevišķi intensīvi notiek bērnībā un jaunības gados. Lai sekmīgi vadītu personības attīstības procesu, ir jāzina šīs attīstības galvenās likumsakarības: kādi mehānismi te konstatējami, kādi apstākļi nepieciešami to optimālai darbībai, kādi faktori šo procesu sekmē vai kavē, kāda ir visu komponentu savstarpējā mijiedarbība, cik un kā tie pakļaujas mērķtiecīgai ietekmei — audzināšanai un pašaudzināšanai. Tāpēc iepazīsimies tuvāk ar šās sarežģītās sistēmas attīstības likumsakarībām un virzības faktoriem.

PERSONĪBAS ATTĪSTĪBAS FAKTORI

Jau atzīmējam, ka cilvēks vienlaikus ir bioloģiska un sociāla būtne un ka viņa attīstību nosaka kā bioloģiskas, tā arī sociālas likumsakarības, dažādu iekšējo un ārējo faktoru mijiedarbība.

Savu mūžu cilvēkbērns uzsāk kā nevarīga bioloģiska būtne, bet ar milzīgām attīstības iespējām. Šīs iespējas nosaka kā iedzimtie dotumi, tā arī dzīves apstākļi. Svarīga nozīme šajā attīstības procesā

ir mērķtiecīgi organizētai audzināšanai un pašaudzināšanai. Tādējādi varam izvirzīt četrus galvenos personības attīstības faktoros — iedzimtību, sociālo vidi, audzināšanu un pašaudzināšanu. Aplūkosim tos tuvāk un noskaidrosim to savstarpējo mijiedarbību.

Iedzimtība ir dzīvā organisma spēja saglabāt savas sugas būtiskās pazīmes un vairošanās ceļā nodot tās pēcnācējiem. Tāpēc no rudzu graudiem var izaugt tikai rudzi, lai arī kādā tīrumā tos iesētu, un no dzeguzes olas var izšķīlties tikai dzeguzēns, lai arī kāda putna ligzdā to izperētu. Tāpat cilvēkam var piedzimt tikai cilvēka bērns. Iedzimtības ceļā no paaudzes paaudzē pāriet ne tikai sugas būtiskās, vispārīgās pazīmes, bet arī dažādas individuālas organisma īpatnības, kas raksturīgas konkrēta bērna vecākiem un citiem viņa senčiem (acu un matu krāsa, lielāka vai mazāka uzņēmība pret slimībām u. c.). Tāpat iedzimtības ceļā tiek pārmantota arī centrālās nervu sistēmas tipiskā bioloģiskā funkcija — spēja reaģēt uz apkārtējās vides kairinājumiem.

Iedzimtība kā bioloģiska likumsakarība nosaka bērna organisma augšanu un bioloģisko attīstību. Ar augšanu te saprotam bioloģiskās masas kvantitatīvu palielināšanos, ko varam ārēji konstatēt un izteikt mērvienībās. Attīstība turpretī ir iekšējas kvalitatīvas izmaiņas audu un orgānu sistēmās (arī galvas smadzeņu garozā), par kurām var spriest tikai pēc izmaiņām organisma darbībā un šo izmaiņu ārējām izpausmēm.

Pretī iedzimtībai darbojas *bioloģiskais mainības likums*. Tāpēc bērni ir ne vien līdzīgi saviem vecākiem, bet arī ar kaut ko no tiem atšķiras. Tas jo sevišķi sakāms par centrālo nervu sistēmu, kas cilvēkam ir visai plastiska un viegli pakļaujas apkārtējās vides ietekmei — sākumā tieši, bet vēlāk ar apziņas starpniecību. Iedzimtības un mainības ceļā mantotā centrālā nervu sistēma (precīzāk — galvas smadzeņu lielo pusložu garoza) ir tas bioloģiskais pamats, uz kura sociālās vides, audzināšanas un pašaudzināšanas ietekmē veidojas cilvēka personība ar tās vispārīgajām un specifiskajām īpašībām.

Tomēr iedzimtība vien bez sociālās vides līdzdalības nespēj nodrošināt cilvēcisko spēju attīstību un pacelt cilvēka personību līdz savā laika civilizācijas līmenim. To pierāda gadījumi ar «mežonīgajiem» bērniem jeb «maugļiem» (pēc R. Kiplinga «Džungļu grāmatas» varoņa vārda). Ar tiem saprot bērnus, kas raduši patvērumu pie dzīvniekiem. Visos gadījumos, kur viņi pēc vairāk gadiem atstāti, tie pēc savas cilvēciskās, sevišķi prāta attīstības tālu atpalikuši no viņu vienaudžiem. Turklāt pat ar vislielāko piepūli vēlāk nav izdevies pacelt viņus līdz šo vienaudžu attīstības līmenim.

Līdzīga parādība vērojama arī tajās ģimenēs, kur bērna pirmajos dzīvības gados netiek veltīta vajadzīgā uzmanība viņa intelektuālajai attīstībai — ar viņu maz sarunājas, neiesaista viņu apkārtnes novērojumos, rotaļās un pašapkalpošanās darbos. Protams, ātpaliecība

te nav tik spilgta, tomēr skolas gados sagādā diezgan daudz grūtību un ir viens no nesekmības cēloņiem.

Sociālās vides izšķirošo nozīmi personības attīstībā apliecina arī gadījumi, kur bērni no «mežoņu» ģimenēm uzaudzināti civilizētā sabiedrībā un bez sevišķām grūtībām sasnieguši šīs sabiedrības attīstības līmeni.

Ar sociālo vidi (makrovīdi) plašā nozīmē saprotam no teiktu sabiedrību ar tās materiālajiem un kultūras apstākļiem, ar sabiedriskajām attiecībām un institūtiem, kas tās regulē, ar sabiedrības vispārējo attīstības līmeni, ar tautas izglītības sistēmu un audzināšanas tradīcijām ģimenē. Sašaurinot šo jēdzienu, no tā tiek izdalīta audzināšana kā īpašs personības attīstības faktors. Dažkārt ar sociālo vidi saprot tikai cilvēkus bērna tuvākajā apkārtnē (t. i., mikrovīdi). Sociālās vides apstākļi ir vēsturiski nosacīti, tāpat arī pieredze, ko bērns no tās pārņem. Tādējādi katra cilvēka attīstība ir sabiedriski un vēsturiski nosacīts process.

Tomēr cilvēks sociālās vides sistēmā nav tikai pasīvs apstākļu produkts. Ar savu daudzveidīgo darbību viņš dod arī zināmu ieguldījumu sabiedrības dzīvē un tādējādi ietekmē tās attīstību. Līdz ar sabiedrības attīstību savukārt pieaug masu un personības apzinīgā aktivitāte, kas izpaužas apstākļu pārveidošanā atbilstoši sabiedrības un personības interesēm. Tātad, kaut arī sociālās vides pedagoģiskā iedarbība uz bērnu ir vairāk vai mazāk stihiska, tā tomēr nav nekāds fatāls, neregulējams spēks.

Sociālās vides mērķtiecīga veidošana atbilstoši sabiedrības interesēm ir sarežģīts un ilgstošs process, kas noris, ne vien ceļot materiālo bāzi, bet arī nemitīgi paaugstinot cilvēku apzinīguma līmeni un cīnoties ar dažādām nevēlamām novirzēm viņu apziņā. Neadekvātums un deklarativisms šajos procesos noved pie dziļiem izkropļojumiem kā atsevišķas personības, tā visas sabiedrības apziņā, tikumiskajā veidolā utt.

Laī izprastu iedzimto dotumu un sociālās vides mijiedarbību personības attīstībā, mums tuvāk jāiepazīstas ar dažām nervu augstākās darbības izpausmēm.

Kā jau atzīmējām, centrālās nervu sistēmas tipiskā funkcija ir atbildes reakcija uz apkārtējās vides kairinājumiem. Visvienkāršākie šo reakciju veidi ir *iedzimtie jeb beznosacījuma refleksi*, kas darbojas tiešā kairinājuma ietekmē (piemēram, zīšanas kustības, acu mirkšķināšana u. c.). Šie vienkāršie refleksi var veidot arī diezgan sarežģītas refleksu sistēmas jeb virknes, ko sauc par *instinktiem*. Tādi ir, piemēram, barības uzņemšanas, pašaizsardzības, sugas turpināšanas un citi instinkti. Cilvēkbērnā bez šiem un citiem iedzimtiem refleksiem un instinktiem ļoti spilgti un agri parādās *orientācijas* reflekss — tieksme novērot savu apkārtni, iegūt par to informāciju pēc iespējas ar vairāku sajūtu orgānu (redzes, dzirdes, taustes) palīdzību. Ne mazāk spilgta ir bērna *atdarināšanas tieksme*. Tā, piemēram, savās

rotālās bērns atdarina novērotos pieaugušo cilvēku darbus un sadzīves epizodes. Šādā ceļā tiek novērotas un pārņemtas arī dažādas izturēšanās un runas manieres, rīcības paradumi, rakstura īpašības, ko dažkārt nepareizi izskaidro ar iedzimtību.

Pieaugušo paraugu un citu vides parādību atdarināšana ne vienmēr ir stihiska. Personības attīstības gaitā šīs uztvertās parādības aizvien vairāk tiek apjēgtas un kritiski novērtētas, iekams seko atbildes reakcija. Cilvēka rīcība kļūst aizvien vairāk motivēta un to vairāk regulē viņa pieredzes gaitā izveidojusies pārlicība, viņa apziņa kopumā.

Ar *apziņu* saprot tikai cilvēkam piemītošu objektīvās īstenības atspoguļošanas formu. Atšķirībā no dzīvnieku šaurā un virspusējā apkārtnes atspoguļojuma cilvēka apziņa ir dziļi un vispusīgi pēc subjektīvās jēgas un objektīvās nozīmes izprasts īstenības atspoguļojums. Apziņa ir veidojusies un veidojas darba procesā. Tā ir cieši saistīta ar valodu, kas ļauj saglabāt un nodot tālāk cilvēces uzkrāto pieredzi. Apziņa izpaužas cilvēka psihiskajos procesos un praktiskajā darbībā.

Bērna apziņas veidošanās neirofizioloģiskais mehānisms ir visai sarežģīts. Jau augstāk attīstītajiem dzīvniekiem blakus iedzimtajiem refleksiem un instinktiem dzīves pieredzē izveidojas vēl otra refleksu grupa — nosacījuma refleksi. Tie izpaužas kā atbildes reakcija uz kādu netiešu kairinātāju (piemēram, siekalu atdalīšanās mājlopiem, redzot, ka tuvojas kopēja ar barību, vai pat tikai dzirdot durvju vēršanas troksni vai trauku skaņu). Cilvēkam šie nosacījuma refleksi sasniedz sevišķi augstu attīstības līmeni, veido sarežģītas daudzpakāpju virknes un ir pamatā viņa domāšanai (secinājumiem). Turklāt cilvēkbērns jau pirmajos dzīvības gados iemācās uztvert ne tikai apkārtnes lietas un parādības tieši — ar redzi, tausti un citiem sajūtu orgāniem, bet sāk uztvert un apjēgt arī valodas vārdus, kas šīs lietas un parādības apzīmē. *Istenības tiešo uztveri I. Pavlovs nosauca par pirmo signālu sistēmu, bet valodu — par otro signālu sistēmu.* Artikulētā valoda piemīt tikai cilvēkam un ir cieši saistīta ar abstrakto domāšanu, kas savukārt ir cilvēka apziņas visraksturīgākā īpašība.

Apziņa un psihe ir cieši saistīti, tomēr ne identiski jēdzieni. *Psihes* jēdziens ir plašāks, tas ietver kā apzinātos, tā arī neapzinātos (zemapziņas) psihiskos procesus.

Bērna apziņas veidošanās ir ne tikai vides ietekmes, bet jo sevišķi *audzināšanas* nopelns. Audzināšana parasti izpaužas kā apzināta, mērķtiecīga un sistemātiska vecās paaudzes iedarbība uz jauno nolūkā izveidot tai tādas personības īpašības, kas atbilst sabiedrības interesēm. Tieši šajā mērķtiecībā un konsekvencē ir audzināšanas spēks. Sevišķi efektīva audzināšana kļūst tad, ja tā ir zinātniski pamatota, ja tiek ievēroti bērna dzīves apstākļi, kā arī viņa vecuma un individuālās īpatnības, ja audzinātāji ir spēcīgas, radošas

personības, autoritātes saviem audzēkņiem. Tāda audzināšana spēj ne vien izveidot jaunajai paaudzei sabiedrības interesēm atbilstošas personības īpašības, bet arī mainīt un pārveidot šai virzienā negatīvās īpašības un nepareizo attieksmi pret dzīvi, respektīvi, spēj jaunieši pāraudzināt. Tādējādi audzināšana ir galvenais faktors personības attīstībā un tai ir izšķiroša nozīme jaunās paaudzes veidošanā.

Tomēr audzināšanu, ko raksturo mērķtiecīgas un konsekventas pedagoģiskas prasības, nedrīkst saprast kā bērna komandēšanu un apspiešanu, tikai kā rīkojumus, kontroli un sodus, kā nemitīgu moralizēšanu. Pedagoģijā audzināšanu raksturo kā visas bērna dzīves organizēšanu, kā viņa iesaistīšanu aktīvā un daudzveidīgā darbībā, kur pieaugušo prasībām ir regulētāja loma.

Bērna darbības pamatveidi ir rotaļa, mācības un praktiskais darbs. Te veidojas viņa vajadzības un intereses, krājas zināšanas un prasmes, attīstās spējas un nobriest raksturs, veidojas visa viņa personība. Šo nodarbību ietvaros veicams galvenais audzināšanas darbs.

Bērns nav pasīvs audzināšanas objekts, ko pieaugušie var neierobežoti veidot pēc kādas iecerētas shēmas. Viņš ir dzīvs organisms ar savām vajadzībām un interesēm, ar noteiktu pārliecību un rīcības paradumiem, ar savu gribu un jūtām, kas turklāt nereti var nonākt pretrunā ar pieaugušo iecerēm. Tad veidojas savdabīga pretstatu situācija, ko audzinātājam vajag saprātīgi pārvarēt — bērnu pārliecināt. Varmācīga pieaugušo gribas uzspiešana vai nu nomāc bērna patstāvību un iniciatīvu, kas ir tik nepieciešama visā viņa turpmākajā dzīvē, vai arī sekmē viņa nostāšanos opozīcijā vecākiem un pieaugušajiem vispār. Šī opozīcija var izpausties kā atklāta nepaklausība un pretī runāšana vai arī kā melošana un noslēgšanās sevi. Abos gadījumos turpmākais audzināšanas darbs jau kļūst daudz grūtāks.

Pedagoģiskajām prasībām, kas regulē bērna rīcību, ir jāiet cauri viņa apziņai, viņam ir jāizprot un jāizjūt šo prasību jēga un nozīme, tikai tad viņam var rasties vēlēšanās pieaugušo prasības ievērot arī tad, ja viņu nav klāt. Protams, prasību izpratnes pakāpe ir atkarīga no bērna apziņas attīstības līmeņa, no viņa vecuma un uzkrātās dzīves pieredzes. Atbilstoši tam mainās arī audzināšanas metodes. Ja agrajā bērnībā audzināšana izpaužas galvenokārt kā bērna radīšana pie noteiktas kārtības, tad ar katru turpmāko dzīves gadu aizvien lielāku nozīmi iegūst tās metodes, kas iedarbojas uz viņa apziņu.

Jo skaidrāk bērns, pusaudzis un jaunieši izprot un izjūt sabiedrības prasību pareizību, jo vairāk viņš sāk tās attiecināt arī uz sevi. Vienlaikus viņš sāk arī paškritiski vērtēt savas personības īpašības, kas sekmē vai traucē viņa pielāgošanos šīm prasībām, sāk apziņīgi pats sevi veidot atbilstoši sabiedriski nosacītajam ideālam.

Sādu apzinīgu sevis veidošanu saucam par *pašaudzināšanu*. Tā ir personības attīstības likumsakarīga parādība, viens no tās attīstības iekšējiem faktoriem.

Jau atzīmējām bērnu tieksmi atdarināt pieaugušos, viņu darbības un īpašības. Tomēr tā vēl nav pašaudzināšana. Pašaudzināšanai raksturīga, pirmkārt, noteikta apzinīguma pakāpe, kas izpaužas skaidrā mērķa izpratnē un apzinātos motīvos. Bērnām un pusaudžiem šis ideāls var būt kāds konkrēts cilvēks, bet jauniešiem tas ir abstrakts un vispārināts dzīves pieredzes un pārdomu rezultāts. Otrkārt, pašaudzināšanai raksturīga paškritiska attieksme pret sevi un nemitīga sevis salīdzināšana ar citiem cilvēkiem, kā arī apzināta un patiesa vēlēšanās atbrīvoties no saviem trūkumiem un pielāgoties sabiedrības prasībām. Pēdējās, protams, iepriekš tiek kritiski pārvērtētas. Treškārt, svarīgs pašaudzināšanas nosacījums ir audzināšanas ceļu un līdzekļu meklējumi. Te bērni un pusaudži nereti aiziet līdz nevajadzīgiem pārspilējumiem (piemēram, lai ieaudzinātu izturību, badojas, cieš slāpes, guļ uz akmeņiem utt.), tāpēc viņiem nepieciešams saprātīgs pieaugušo padoms. Jānorāda, ka sistemātiska un atbildīga ikdienas pienākumu pildīšana nodrošina plašas iespējas vēlamo personības īpašību izkopšanai un cīņai pret saviem trūkumiem. Ceturtkārt, par pašaudzināšanu īsti varam runāt tikai tad, ja iepriekš minētie elementi tiek realizēti aktīvā un sistemātiskā darbībā — sākas neatlaidīga kustība uz iecerēto mērķi. Tas nozīmē, ka bērnam, pusaudžim un jauniešiem sevis veidošana ir kļuvusi par iekšēju nepieciešamību.

Sāds stāvoklis tiek sasniegts saprātīgas audzināšanas rezultātā. Audzināšana ģimenē un skolā palīdz bērnam saskatīt savu personības ideālu un to korigēt, te pieaugušie palīdz viņam noteikt tuvākos uzdevumus un izvēlēties atbilstošas metodes un paņēmienus, kā arī atbalsta viņu morāli — pamudina paguruma brīdī un atzinīgi novērtē viņa panākumus. Audzināšana bez pašaudzināšanas nevar vainagoties panākumiem, tāpat kā mācīšana bez mācīšanās. Abos gadījumos nepieciešama skolēna aktīva un mērķtiecīga piepūle. Un tāpat kā skolas mācības ievirza skolēnu turpmākā pašizglītošanās darbā, arī sekmīga audzināšana rosina audzēkni patstāvīgi veidot sevi arī pēc skolas beigšanas. Te arī atklājas audzināšanas patiesie rezultāti.

Cilvēka personība, kā jau minēts, ir dinamiska sistēma, kas dzīves gaitā nemitīgi attīstās. Kādā virzienā un cik veiksmīgi norit šī attīstība, tas atkarīgs kā no sociālās vides ietekmes, tā arī audzināšanas skolā un ģimenē, bet jo sevišķi — no paša cilvēka. Tāpēc viņam arī jāuzņemas atbildība par sevi. Šāda atbildība prasāma jau agri un ļoti konsekventi.

BĒRNU, PUSAUDŽU UN JAUNIEŠU ATTĪSTĪBAS UN AUDZINĀŠANAS ĪPATNĪBAS

Lai izveidotos audzināšanai nepieciešamais pedagoģiskais kontakts ar audzēkņiem un lai atrastu pareizo pieeju dažādās situācijās, ir jāzina un pareizi jānovērtē personības attīstības īpatnības dažādos vecumos. Tāpat jāzina un jārespektē arī katra individuālās īpatnības, ko nosaka iedzimtība, sociālie apstākļi un audzināšana iepriekšējā attīstības posmā. Jāzina un jāievēro arī epohālās (laikmeta) īpatnības, kas raksturīgas mūsdienu jaunajai paaudzei. Tāpēc iepazīsimies ar šīm īpatnībām tuvāk.

Bērna attīstību raksturo pārmaiņas viņa attieksmē pret apkārtni. Tās izpaužas gan ārējās vides atspoguļojumā bērna apziņā, gan arī viņa darbībā. Visās šajās pārmaiņās saskatāms noteikts periodiskums — katram vecumposmam ir savas raksturīgas īpatnības, ko nosaka fiziskās un psihiskās attīstības pakāpe.

Praksē ir pieņemta šāda attīstības posmu periodizācija:

- no dzimšanas līdz 3 gadiem — mazbērna vecums jeb agrā bērnība;
- no 3 līdz 6 gadiem — pirmsskolas vecums;
- no 6 līdz 11 gadiem — jaunākais skolas vecums;
- no 11 līdz 15 gadiem — pusaudžu vecums un
- no 15 līdz 18 gadiem — agrā jaunība. Šiem posmiem atbilst

attiecīgas sabiedriskās audzināšanas iestādes: mazbērniem — bērnu nometnes, pirmsskolas bērniem — bērnudārzi un no 6 gadu vecuma — vispārīzglītojošā skola, vēlāk — arī arodskolas un vidējās speciālās mācību iestādes deviņgadīgo skolu beigušajiem jauniešiem.

Attīstības posmu robežas ir visai nosacītas, relatīvas — tās var nedaudz svārstīties uz vienu vai otru pusi atkarībā no dzimuma, rases un individuālajām īpatnībām. Sava ietekme te ir arī paātrinātajai jaunās paaudzes attīstībai mūsdienās — akcelerācijai. Tomēr katram posmam ir arī savas būtiskas, raksturīgas iezīmes, ko aplūkosim tuvāk.

AGRĀ BĒRNĪBA

Kā jau atzīmējām, cilvēks sāk savu mūžu kā augsti organizēta bioloģiska būtne. Pirmajā dzīvības gadā viņa izturēšanos nosaka galvenokārt bioloģiskās vajadzības — bērns stihiski tiecas pēc barības, miega, siltuma un citiem labsajūtas faktoriem. Šai vecumā ir svarīgi pieradināt bērnu pie noteikta diennakts režīma, ievērot miega, nomoda un barošanas ritmu. Tas nepieciešams kā bērna op-

timālai attīstībai, tā arī vecāku normālai dzīvei. Tomēr šis ritms nav uzspiežams varmācīgi un pedantiski. Novirzes var noteikt bērna slimība, individuālās īpatnības un citi apsvērumi.

Līdz ar redzes attīstību sāk parādīties iedzimtais orientācijas reflekss — bērns vēro māti un tuvāko apkārtni, tiecas satvert grabulīti un citus pieejamos priekšmetus, tuvina tos mutei un izdara dažādas haotiskas kustības. Ar redzi, dzirdi, tausti un pārējo sajūtu palīdzību bērns uzņem pirmo neskaidro informāciju par apkārtējo pasauli. Ar katru mēnesi tā kļūst aizvien skaidrāka — bērns sāk pazīt māti un citus ģimenes piederīgos, tiecas pēc to tuvuma.

Pirmā informācija par apkārtni, diennakts ritms un pieaugušo attieksme pret bērnu liek sākotnējo pamatu viņa personības attīstībai. Te jau iespējamās arī pirmās audzināšanas kļūdas.

Agrajā bērnībā galvas smadzeņu garozas darbībai ir raksturīgs liels ierosas pārsvars pār aizturi. Tāpēc bērni šajā attīstības posmā ir impulsīvi un nesavaldīgi, viņu emocionālā reakcija pret apkārtni ir vētraina un skaļa, attieksmes un iegribas — kvēlas un trauksmainas. Viņiem ir grūti tās apspiest, jo bērni vēl nespēj novērtēt savas darbības apstākļus un rīcības sekas. Šī īpatnība ir par cēloni daudzajiem konfliktiem ar apkārtni, kā arī nepareizajiem uzskatiem par bērna «iedzimto agresivitāti» un «privātīpašnieka tieksmēm». Mērķtiecīga viņa dzīves organizēšana un saprātīgi ierobežojumi palīdz stiprināt aiztures spējas. Tas, protams, prasa no pieaugušajiem pacietību un savaldību.

Šajā vecumposmā bērns apkārtni izzina galvenokārt ar pirmās signālu sistēmas palīdzību, respektīvi, ar saviem sajūtu orgāniem tieši uztverot lietu un parādību īpašības. Raksturīgs viņa darbības veids ir apkārtnes atdarināšana. Novērošanas un atdarināšanas ceļā bērns apgūst arī valodu un cilvēku elementārās darbības, kā arī izturēšanos un attieksmi pret apkārtnes lietām, parādībām un citiem cilvēkiem.

Kad bērns raud, pieaugušie izjūt neatvairāmu vēlēšanos paņemt viņu rokās, pašūpot un panēsāt pa istabu. Pirmajos dzīvības mēnešos pret to arī nebūtu ko iebilst — stāvokļa maiņa uzlabo bērna labsajūtu, pieaugušā cilvēka ķermeņa siltums, kustības un uzmanības pievēršana apkārtnes priekšmetiem viņu nomierina. Tomēr šāda auklēšana drīz vien kļūst par bērna iekšēju nepieciešamību — paradumu un var novest pie tā, ka vienatnē viņš vairs nemaz negrib būt. Tāpēc jau trešajā dzīvības mēnesī vecākiem jāklūst atturīgākiem. Ar bērnu, protams, ir jānodarbojas, jo tas sekmē viņa garīgo attīstību, taču vienlaikus viņš jāradina arī izklaidēties patstāvīgi. Un tomēr jāņem vērā, ka bērnam ir nepieciešams pieaugušo maigums, mātes fiziskais tuvums, jo tas labvēlīgi ietekmē kā viņa emocionālo, tā vispārējo attīstību. Šī ir ļoti delikāta vecāku un bērna saskarsmes joma, un te ļoti svarīga loma ir kā intuīcijai, tā arī veselajam saprātam. Ipaši jārunā arī par tādu saskarsmes aspektu kā mātes un

bērna savstarpējā sazināšanās. Kaut arī pirmajā pusgadā bērns valodu vēl nesaprot, tomēr tajā ietvertās prasības un aizliegumus nojauš pēc runas intonācijas un žestiem.

Bērnu valodas pētniece profesore Velta Rūķe-Draviņa uzskata, ka «jau pusgada vecumā bērns saprot daudzus no tiem izteicieniem, ko viņš ik dienas dzird savā tuvākajā apkārtnē; bieži vien viņš arī atbild uz vecāku jautājumu vai mudinājumu ar attiecīgu kustību vai žestu.

[...] Jau pirmajā gadā sākas arī bērna aktīvā «runa ar pirmajiem lallinājumiem», kam vēl nav konkrētas vārda nozīmes.»¹

Līdz ar valodas (otrās signālu sistēmas) apguvi ievērojami pātrinās bērna intelektuālā attīstība — no pieaugušajiem viņš saņem aizvien bagātāku informāciju par apkārtni, iegūst aizvien dziļāku un precīzāku lietu un parādību izpratni, pareizāk orientējas to savstarpējos sakaros. Vienlaikus bērns vingrinās arī pats šīs lietas un parādības apzīmēt ar attiecīgajiem dzimtās valodas vārdiem.

Runa ir valodas individuālā izpausme. Sākumā bērns iemācās ar atbilstošām kustībām reaģēt uz pieaugušo aicinājumiem (*parādi deguntiņu, austiņu, krūzīti! Kur tētis? Kā cepam kukulīti?*). Ieklausīdamies pieaugušo runā, viņš cenšas atdarināt atsevišķas skaņas (zilbes), tad vārdus un elementārus teikumus.

Valodas un runas apguves rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no bērna ikdienišķās saskarsmes ar pieaugušajiem, no tā, ko un kā bērns sadzird, kā pats izrunā skaņas, vārdus un to savienojumus, kā pieaugušie viņu pamāca un labo pieļautās kļūdas. Te nu ir nepieciešama iecietība un ilga pacietība. Ja tomēr runas attīstība kavējas vai atsevišķas kļūdas pašu spēkiem nav izlabojamas, jāgriežas pie logopēda pēc palīdzības.

Tipisks īstenības izziņas un atdarināšanas veids ir bērnu rotaļa. Tā nav tikai patstāvīgas izklaidēšanās veids, tai ir arī liela attīstoša un audzinoša nozīme. Kāds bērns ir rotaļā, tāds viņš vēlāk būs arī savā darbā un personiskajā dzīvē. Tāpēc ir jārūpējas, lai bērns savās individuālajās rotaļās vairāk celtu un mazāk grautu.

Pirmajā dzīvības gadā bērnam ir piemērotas plastikāta rotaļlietas, ko viņš nevar sabojāt un ar ko nevar sevī ievainot, kuras var viegli nomazgāt un kas ar savu spilgtumu piesaista viņa uzmanību. Otrajā un trešajā attīstības gadā priekšroka dodama klučīšiem, kārbīņām un citām vienkāršām lietām, ko var stumdīt, vilkt aiz aukliņas, pārvietot un pārveidot pēc paša vēlēšanās, tādējādi apmierinot bērna tieksmi mērķtiecīgi darboties. Dārgās un sarežģītās rotaļlietas, piemēram, skārda vai plastmasas automašīnas un vilcieni, kas mehanizēti pārvietojas, nereti vairāk prieka sagādā pieaugušajam nekā bērnam. Mazā cilvēka interese par to parasti ir

¹ Rūķe-Draviņa V. No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem. — Stokholmā, 1982. — 9. lpp.

īslaicīga, jo šo rotaļlietu nosacītā un ierobežotā darbība ierobežo viņa fantāziju un patstāvību. Nevajag arī bērnu pārslogot ar rotaļlietām — jo vairāk tādu ir, jo mazāka kļūst to vērtība.

Svarīga nozīme bērna emocionālajā attīstībā ir mikstajām rotaļlietām — lāciņiem, kaķiem un citiem objektiem, pret ko viņš mācās izturēties ar maigumu. Tādas sevišķi patīk meitenēm. Audzinoša vērtība ir arī rotaļu mēbelēm, traukiem un citiem saimniecības priekšmetu atveidojumiem, ar kuru palīdzību bērni mācās un radinās rūpēties par savu leļļu un lāciņu saimi — tos baro, ģērbj, mazgā un gulda. Tā tiek likts pamats mīlestībai pret darbu citu labā.

Sā vecuma (un arī citu vecumposmu) bērniem nepavisam nav ieteicams dāvināt rotaļu tankus, lielgabalus, zobenus un citus militārus atribūtus. Toties pilnīgi nepieciešami ir rotaļu priekšmeti, kas sekmē fizisko attīstību — zirdziņš uz lōkveida sliedēm, trīsritenis, gumijas bumba utt. Taču allaž jāievēro bērna reālās iespējas un piesardzība, jo līdz ar kustību attīstību aizvien vairāk izpaužas bērna vitalitāte, bet vienlaikus pieaug arī traumatisma briesmas.

PIRMSSKOLAS VECUMS

Šim vecumposmam ir izšķiroša nozīme bērnu intelektuālajā attīstībā. Lielas pārmaiņas šai laikā notiek ar personības attīstības bioloģisko bāzi — galvas smadzenēm. No dzimšanas līdz septiņu gadu vecumam smadzeņu masa palielinās apmēram četras reizes, bet visā pārējā cilvēka mūžā tā pieaug tikai par vienu ceturto daļu. Notiek arī kvalitatīvas izmaiņas ar pašām smadzeņu garozas šūnām — tās aizvien vairāk sazarojas un sasaistās savā starpā, tādējādi izveidojot ļoti sarežģītu un operatīvu sistēmu, kas nodrošina aizvien pareizāku īstenības atspoguļojumu cilvēka apziņā un vienmēr saprātīgāku viņa reakciju uz apkārtnes kairinājumiem.

Arī tagad bērns dzīves pieredzi apgūst galvenokārt atdarināšanas ceļā. Tomēr tā vairs nav tikai reflektoriska atkātošana, bet tajā jau iesaistās agrāk uzkrātā pieredze un redzētais tiek atdarināts vairāk vai mazāk pārveidotā variantā. Bērns aizvien skaidrāk sāk apzināties savas rīcības mērķus un motīvus, mācās un pieradinās sevi kontrolēt un apvaldīt savas tieksmes, kā arī ievērot citu cilvēku vajadzības un intereses. Līdz ar to viņš kļūst plastiskāks un labāk pakļaujas pieaugušo audzinošajai ietekmei.

Bērna personības izaugsmē liela nozīme ir valodas attīstībai, kas šai vecuma posmā norit visai intensīvi. «Mūža pirmie četri gadi ir visnozīmīgākais posms cilvēka valodas attīstībā, jo tad izveidojas indivīda pirmā valoda un priekšstats par valodas sistēmu vispār. [...] Reizē ar bērna pirmo valodu attīstījušies un nostiprinājušies arī daudzi jēdzieni un uztvere par apkārtējo pasauli vispār.»¹ Ar

¹ Rūķe-Draviņa V. No 5 mēnešiem līdz 5 gadiem. — Stokholmā, 1982. — 9. lpp.

valodas starpniecību bērna kontakts ar pieaugušajiem kļūst vēl ciešāks — viņš daudz jautā un stāsta, cenšas tos iesaistīt savās rotaļās, bet pats — piedalīties viņu mājas darbos. Pieaugušie savukārt atbild uz bērna jautājumiem, papildina un korigē viņa stāstījumu un darbības. Tādējādi bērna iegūtā informācija par apkārtni pasauli kļūst daudz plašāka un dziļāka nekā iepriekšējā vecuma periodā. Vienlaikus pieaugušajiem rodas arī lielākas iespējas veidot bērna pozīciju pret apkārtni — mācīt viņam pareizu izturēšanos dažādās situācijās un motivēt savas prasības. Tādējādi vecāku pedagoģiskais darbs ģimenē ievērojami paplašinās un padziļinās. Līdz ar to pieaug viņu atbildība par tā sekām. Var pat teikt, ka šai laikā izšķiras bērna personības turpmākais liktenis — kāda būs viņa intelektuālā attīstība, kā veidosies viņa vajadzības un intereses, viņa attieksme pret skolu un mācībām, pret darbu un cilvēkiem, visu to lielā mērā nosaka audzināšana pirmsskolas vecumā.

Arī šajā vecumposmā bērna dzīves centrā ir dažādas rotaļas. Tomēr tagad tās jau ir daudz saturīgākas un sarežģītākas nekā mazbērna vecumā. Tagad bērni vairs neapmierinās tikai ar dažādu darbību ārēju atdarināšanu, bet cenšas piešķirt tām noteiktu mērķniecību, jēgu un saturu, cenšas ievērot reālās sakarības un pieaugušo darbības atveidot pēc iespējas tuvu īstenībai. Līdz ar to rodas vajadzība rotaļu darbības pakļaut stingriem noteikumiem (piemēram, auto drīkst braukt tikai pa ceļu, bet kuģis — pa ūdeni). Te visur parādās kā bērna uzkrātā pieredze, tā arī vajadzība pēc jaunām zināšanām. Te izpaužas un attīstās arī viņa iztēle un fantāzija, gribas patstāvība un neatlaidība, dzīvesprieks un izturība. Šai vecumā bērni tiecas rotaļāties kopā ar saviem vienaudžiem — kolektīvi, sadalot dažādas lomas (piemēram, autobusa šoferis, kasiere un pasažieri). Kolektīvā sadarbība savukārt prasa disciplīnu un korektu attieksmi pret biedriem, liek savas intereses saskaņot ar kolektīva interesēm. Tā bērns pakāpeniski apgūst sadzīves normas un uzvedības noteikumus. Vienlaikus rotaļa sekmē arī viņa fizisko attīstību, jo prasa aizvien vairāk spēka, izturības un veiklības. Tas sevišķi sakāms par kustību rotaļām svaigā gaisā, kam bērni šai vecumā nododas ar sevišķu aizrautību. Fizisko attīstību ļoti veicina piemēroti vingrošanas un sporta piederumi — bumbas, lecamauklas, bērnu divritenis, ragaviņas u. c.

Rotaļai ir noteikta vieta bērna dzīvē arī vēl tad, kad tai blakus jau aizvien lielāku nozīmi iegūst pašapkalpošanās darbs ģimenē, un pat vēl tad, kad jau iesāktas pirmās skolas gaitas.

Bērna pašapkalpošanās darbi izaug no rotaļas un vēl ilgi saglabā tās elementus. Tā, piemēram, mazgādams savas zeķītes, bērns tās peldina bļodā un redz tur kuģus un laivas, ceļus un tiltus. Viņš jūtas labi, bet darba process ieilgst. Te nu pieaugušajam jāizturas savaldīgi un pamudinājums strādāt ātrāk jāizsaka kā draudzīgs ierosinājums. Šā vecumposma sākumā vēl galvenais nav panākt ātru

darba tempu un augstu kvalitāti, bet gan radināt bērnu pie derīga darba, ļaut viņam izjust darba prieku un ieaudzināt mīlestību pret to. Nepietiek ar to, ka bērns apkopj tikai pats sevi — ģērbjas, sakārto rotaļlietas, saklāj gultu. Viņam jāradinās arī rūpēties par citiem ģimenes piederīgajiem. Tieši tā ir jāsaprot pašapkalpošanās darbs — ne tikai kā sevis aprūpe, bet kā savstarpējas rūpes citam par citu un par visu ģimenes kolektīvu kopumā. No šādām rūpēm izaug mīlestība pret tuviniekiem, bet tā savukārt ir pamatā turpmākajai mīlestībai pret otra dzimuma cilvēku un humānai attieksmei pret cilvēkiem vispār.

Ir svarīgi jau pirmsskolas vecumā ieaudzināt kārtības mīlestību un saudzīgu attieksmi pret materiālajām vērtībām. Bērns, kas radis saudzēt un kārtīgi glabāt savas rotaļlietas, apģērbu, apavus un dažādus mājas dzīves piederumus, centīsies uzturēt kārtībā arī savas skolas grāmatas un burtņīcas, nebojās skolas inventāru, rūpēsies, lai vide, kurā viņš uzturas, būtu tīra un sakopta.

Bērnu darbaudzināšanā liela nozīme ir pieaugušo paraugam, viņu savstarpējai atsaucībai un izpalīdzībai, viņu attieksmei pret ģimenes darbiem un darbu vispār.

Bērni, kas apmeklē bērnudārzu, te blakus pašapkalpošanās darbiem apgūst arī daudz citu derīgu iemaņu. Viņi zīmē, veido, mācās dažādus rokdarbus, strādā dārzā, dežurē virtuvē un ēdamtelpās utt.

Kā agrajā bērnībā, tā arī pirmsskolas vecumā galvenais audzināšanas uzdevums ir veidot bērnam adekvātas uzvedības paradumus. Tas, protams, nebūt nav tik viegli, un te gadās arī neveiksmes un kļūdas. Vislabākos panākumus bērnu audzināšanā vecāki gūst tad, ja ģimenē tiek ievērots pārdomāts diennakts režīms, ja pieaugušie savās prasībās ir vienprātīgi un konsekventi, ja viņu starpā valda saskaņa un optimisms, ja paši pieaugušie ir bērniem labi paraugi un abas puses saista savstarpēja uzticība un draudzība.

Neapšaubāmi labāk ir iepriekš novērst pārkāpumu iespējas nekā ļaut bērnam tos izdarīt un pēc tam viņu sodīt. Tā, piemēram, ja bērnam tiek izvirzītas obligāti pildāmas prasības, tad nevietā ir jautāt pēc viņa viedokļa, jo tā var izraisīties lieka konflikta situācija. Arī stingras prasības var izvirzīt draudzīgi, bez lieka asuma, bet ar nepārprotamu balsi noskaņu. (Pēdējā izpaužas cilvēka gribas spēks, un bērni to saklausa.) Pieaugušo balsi un rīcībā bērns nedrīkst izjust šaubas, nedrošību un svārstības. Jāvairās arī no gariem paskaidrojumiem un liekvārdības, bet prasības jāizvirza īsi, lietišķi un bez īpaša sasprindzinājuma. Tāpat īsi un lietišķi, bez sensācijas un garas moralizēšanas izsakāma arī pelnītā kritika un aizrādījumi. Nopietnākos gadījumos to labāk izdarīt vienatnē. Nevajag bērnu izsmiet — tas viņu pazemo un iedragā kontaktu ar pieaugušo. Ja nu bērns tomēr cietis (savas vai citu vainas dēļ), tad arī viņu nomierināt vajag bez sevišķa situācijas saasinājuma — mierīgi un lietišķi,

pēc iespējas novirzot uzmanību sānis. Un kā ikvienā sarežģītā situācijā labs sabiedrotais var būt humors.

Kur iespējams iztikt bez soda, tur no tiem arī jāvairās, it sevišķi tad, ja bērns savu pārkāpumu sapratis un vainu atzinis. Soda lietderības kritērijs ir sasniegtie rezultāti. Tomēr te jāparedz arī tālākās perspektīvas. Kas attiecas uz fiziskajiem sodiem, jāteic, ka tie ir pedagoģiskās ietekmes vājuma apliecinājums. Fizisks sods gan rada bailes no sodītāja un liek tam paklausīt, bet reizē arī rosina, melot, lai no soda izvairītos. Ar fiziskas ietekmēšanas metodēm audzinātie bērni nereti kļūst bailīgi, rupji, cietsirdīgi, viņi vēlāk grūti pakļaujami parastajiem audzināšanas līdzekļiem (autoritatīvam vārdam, sabiedriskās domas ietekmei u. c.). Ļaunprātīgi meli, tiepība, kaprīzes un histērijas lēkmes liecina vai nu par audzināšanas kļūdām, vai traucējumiem nervu sistēmā. Pēdējā gadījumā, protams, jāgriežas pie ārsta.

Bērna iekļaušana sadzīves normās ir ilgstošs darbs, kas prasa daudz pacietības no pieaugušo puses. Te gadās arī vairāk vai mazāk nopietni konflikti, ko izraisa personisko interešu sadursmes ar sabiedriskajām. Rezultātā jau pirmsskolas vecumā jāpanāk, lai bērns pietiekami skaidri apzinās, ka ap viņu eksistē arī citi cilvēki, kuri jāciena un kuru intereses jārespektē. Šī cieņa sākas ar sveicienu un citu ikdienišķu pieklājības normu ievērošanu kā attiecībās ar pieaugušajiem, tā arī ar vienaudžiem. Bērnam ir jāmācās dalīties ar citiem savās rotaļlietās — gan iedot otram, gan arī godīgi atdot no otra paņemto. Vienlaikus jāmācās arī sevi aizstāvēt pret pārestībām no citu puses. Bērnu ķildas izraisās viegli, bet tikpat ātri viņi atrod izlīgumu un pārestības aizmirst. Tāpēc pieaugušajiem nevajag steigties tajās iejaukties.

Bērnudārza vecākajā grupā bērni jau apgūst elementārās skolas darba iemaņas — mācās zīmēt, veidot, griezt un līmēt, rakstīt burtus un vārdus, lasīt un rēķināt. Iespēju robežās tas jāmāca arī mājas apstākļos.

Liela vēriba pievēršama bērnu valodas attīstībai, viņu vārdu krājuma bagātināšanai. Bērniem jāmācās atšķirt īsos un garos patskaņus, balsīgos un nebalsīgos līdzskaņus, kā arī skaņu (burtu) savienojumus vārdos un zilbēs. Tas ir viens no priekšnoteikumiem valodas dzirdes izkopšanai un pareizrakstības prasmju apgūšanai. Jāseko, lai bērns vārdus lietotu to īstajā nozīmē (piemēram, vārda «tievs» vietā nepateiktu «šaurš» vai «plāns», «resns» vietā — «plats» utt.), lai viņa runā neievistos žargonā vārdi, lai savus jautājumus un atbildes viņš izsacītu pilnos teikumos. Jāprasa, lai teikumā svarīgākie vārdi tiktu loģiski pareizi uzsvērti un lai stāstījumā teikumi virknētos skaidrā secībā. Tāpat jāseko izrunas skaidrībai jeb dikcijai. Bērni dažkārt pavirši vai neprecīzi izrunā dažus līdzskaņus, aprauj («norij») vārdu galotnes un teikumu pēdējos vārdus. Runas skaidrību labi var izkopt, liekot bērniem mācīties un izteiksmīgi deklamēt

dzejoļus un tautasdziesmas, stāstīt pasakas, uzdot un minēt miklas utt. Ja vecāki bērnu dikcijas izkopšanai neveltī vajadzīgo uzmanību jau šai vecumā, tad vēlāk skolotājiem ar viņu bērniem rodas nopietnas grūtības, bet dažreiz bērni bā iesakņotās runas paviršības saglabājas visu mūžu. Ja ir dziļāki un pašu spēkiem nenovēršami runas traucējumi (piemēram, stostīšanās, šļupstēšana u. c.), tad jāgriežas pēc palīdzības pie ārsta logopēda.

Bērniem laikus jāapgūst arī elementārie priekšstati par lietu un parādību kvantitatīvajām (daudzuma) īpašībām, attiecībām un stāvokļiem, jāiepazīstas ar dažiem elementāriem matemātikas jēdzieniem. Jāprot parādīt grāmatas vai papīra lapas kreisā un labā mala, augšējais kreisais un apakšējais labais stūris, jāmak noteikt, kurš priekšmets lielāks vai mazāks, īsāks vai garāks, augstāks vai zemāks, kādā kārtībā tie cits citam seko (pirmais, otrais, pēdējais, vidējais). Pirms iepazīšanās ar skaitļiem un to sakarībām bērnam jātie skaidrībā ar jēdzieniem «tikpat», «vairāk», «mazāk», «par vienu vairāk», «par vienu mazāk». Pie visām šīm zināšanām bērns nonāk praktiskās pieredzes ceļā. Vadot speciālās mācību nodarbības, par uzskates līdzekļiem var izmantot visdažādākos priekšmetus (klucīšus, kastaņus, zīles, skaitāmos kociņus u. c.) un visdažādākās ikdienas situācijas.

Lai bērni skolā varētu sekmīgi mācīties, tiem jābūt veseliem un fiziski labi attīstītiem. Nākamie skolēni ir savas bērnu poliklīnikas īpašā uzskaitē. Šī ārstniecības iestāde pēc vispusīgas bērna veselības pārbaudes izsniedz vecākiem attiecīgu izziņu iesniegšanai skolā. Tomēr konsultācijas ar ārstu vecākiem jāuzsāk jau laikus, lai vajadzības gadījumā varētu veikt nepieciešamos ārstniecības pasākumus. Par bērna veselību un sanitāri higiēnisko prasību konsekventu izpildi vecākiem jā rūpējas vienmēr, tas ir viens no viņu galvenajiem pienākumiem. Jāseko, lai bērna zobi būtu tīri un veseli, lai kakla mandeles nebūtu iekaisušas, lai bērns normāli elpotu caur degunu, lai rotaļās un mācību nodarbībās ievērotu pareizo stāju, lai neskatītos, tuvu pieliecies vērojuma objektam, utt.

Sevišķi svarīgi ir saudzēt bērna nervu sistēmu. Saprātīgi noslogota un priekpilna diena, kur mācības un citas nodarbības telpās mijas ar kustībām svaigā gaisā, kā arī pietiekams miegs naktī ir galvenie nosacījumi normālai nervu sistēmas attīstībai. Šo attīstību traucē un pat traumē vecāku ķildas, trokšņaina un nervoza mājas noskaņa, skaļi uzbērieni un fiziskie sodi, kā arī ielaistas bērna kaprīzes, tiepšanās un «spēkošanās» ar vecākiem savu iegribu dēļ. Ja ir konstatēta saasināta nervozitāte vai kādi citi neiropsihiskas dabas traucējumi, tad laikus jāmeklē ārsta palīdzība.

Pirmsskolas vecuma bērni nereti izslimo vairākas infekcijas slimības, parasti tās pārcieš samērā viegli. Pret nopietnākajām slimībām bērni laikus saņem aizsargpotes, bet pārējos saslimšanas gadījumos ārsti nosaka diagnozi un ārstēšanās režīmu. Tomēr, lai cik

sekmīgi norit ārstēšana, vēl labāk ir no slimības izsargāties. Tas pānākams, ne vien ievērojot sanitāri higiēniskās prasības (sevišķi — roku tīrību), bet arī norūdot organismu, izmantojot sauli, gaisu un ūdeni, kā arī dažādus fiziskos vingrinājumus.

Bērna pirmās izglītības gaitas būs vieglas un patīkamas, ja viņam jau ģimenē būs izveidota pozitīva attieksme pret skolu un skolotājiem. Ir labi, ja vecāki savus skolas gadus un savus audzinātājus var atcerēties ar prieku un mīlestību, bet slikti — ja par tiem runā ar ironiju un necieņu.

Skaidrs, ka bērnam skolā būs jāstopas arī ar dažām negatīvām parādībām. Individuāli augušos bērnus sākumā satrauc un nomāc lielais audzēkņu skaits klasē un skolas burzma vispār. Skolēnu pulkā var gādīties arī slikti audzināti bērni, kas tiecas darīt pāri vājākajiem. Arī skolotāji savā steigā ne vienmēr ir pietiekami iejūtīgi un atsaucīgi. Tāpēc būs jārēķinās arī ar vienu otru pārestību. Taču tās ir gadījušās arī mājā un bērnudārzā un tiks pārvarētas arī skolā. Bērni, kas ģimenē labi apguvuši saskarsmes iemaņas, ir komunikabli, arī skolā drīz vien atrod sev biedrus un draugus.

JAUNĀKAIS SKOLAS VECUMS

Sešu gadu vecumā katrs normāli attīstīts bērns jau ir fiziski pietiekami nobriedis, lai uzsāktu skolas gaitas un sekmīgi izturētu dienas slodzi. Tomēr sākumā tas nebūt nav viegli — bērni nogurst, sevišķi tie, kas agrāk pieraduši rīkoties pēc savām iegribām. Tomēr nopietnība un atbildība, ar kādu mazais skolēns sāk savas jaunās gaitas, viņa cieņa pret skolu un skolotāju, kā arī vecāku morālais atbalsts parasti palīdz šīs grūtības pārvarēt.

Skolā sešgadīgo bērnu mācību nodarbībās ir ļoti daudz rotaļu elementu, tāpēc normāli attīstīti un pareizi ievirzīti bērni te strādā ar prieku un bez īpašām grūtībām. Pēc mācībām bērni paēd, atpūšas, rotaļājas un sagatavojas nākamās dienas mācībām.

Līdz ar iestāšanos skolā sākas lielas un būtiskas pārmaiņas bērna dzīvē. Viņam tagad, tāpat kā pieaugušajiem, izvirzās savī nopietni uzdevumi, kas jāizpilda rūpīgi un noteiktā laikā. Stingri un konsekventi ir jāievēro diennakts ritms: noteiktā laikā jābūt skolā, jārespektē stundu un starpbrīžu kārtība, pēc īsas atpūtas jāstājas pie mājas uzdevumu gatavošanas, vakarā laikus jāiet gulēt, lai miegam iznāktu minimālās 11 stundas. Ja redzams, ka bērns pēc skolas ir ļoti noguris, viņam jāļauj 1—2 stundas pagulēt arī dienā. Katrā ziņā savs brīdis vajadzīgs arī rotaļām svaigā gaisā.

Bērnu nogurdina ne tikai nervu sistēmas sasprindzinājums, bet lielā mērā tieši nodarbību vienveidība un kustību ierobežojums (ilgi un disciplinēti jāsež klases solā, rātni jāsoļo pa gaiteni starpbrīdī, mierīgi un apvaldīti jānāk no skolas mājā). Tomēr bērniem šai ve-

cumā kustības vēl ir tikpat nepieciešamas kā barība un gaiss. Tāpēc viņiem jānodrošina zināma kustību kompensācija svaigā gaisā — skolā starpbrīžos un mājā pagalmā.

Pirmajos skolas gados bērni strauji aug garumā un intensīvi pieņemas svarā. Augšana un fiziskā attīstība norit samērā vienmērīgi, harmoniski. Tā kā skeleta kauli vēl ir nenobrieduši, šā vecuma bērniem dažreiz novērojama mugurkaulāja deformācija — izliekums atpakaļ (kifoze), sānis (skolioze) vai uz priekšu (lordoze). Muguras augšdaļas izliekums (kupris, kūkums) rodas no nepareizas sēdēšanas, strādājot pie galda. Tāpēc jāseko, lai bērni visās nodarbībās sēdētu taisni, stalti. Pirmajos skolas gados ieteicams lietot mugursomas. Ir labi, ja bērnu pieradina vakarā apgulties uz vēdera, jo tā naktī mugurkaulājam tiek nodrošināta zināma atslodze. Izliekums sānis tāpat rodas no nepareizas stājas (piemēram, no smaga portfeļa nešanas vienā rokā). Nereti šīm parādībām ir arī kādi patoloģiski cēloņi. Tad meklējams ārsta padoms un palīdzība.

Jaunāko klašu skolēniem galvas smadzeņu lielo pusložu garozas bioloģiskā attīstība jau ir sasniegusi zināmu gatavības pakāpi, tomēr ierosas procesi vēl arvien ir pārsvarā pār aizmuri. Tāpat ir noslēgusies arī sajūtu orgānu anatomiskā un fizioloģiskā attīstība. Tomēr bērnu psihiskajā darbībā šai laika posmā vēl izpaužas daudz īpatnību.

Uzmanība, uztvere un atmiņa vēl lielā mērā darbojas nepatvaļīgi, tāpēc bērnam stundā ir grūti koncentrēties uz noteiktu mācību uzdevumu, sevišķi, ja tas ir vienveidīgs un ilgstošs. Tāpēc skolotāji cenšas variēt metodes un paņēmienus. Jaunāko klašu skolēniem ir ļoti dzīva iztēle ar noslieci uz fantāziju. Tāpēc viņi labprāt veic tādas mācību uzdevumus, kam ir kādi rotaļu elementi.

Bērnu domāšana vēl ir lielā mērā konkrēta — viņi vairāk operē ar konkrētiem priekšstatiem un tēliem, bet abstrakto jēdzienu lietošana tiem sagādā grūtības.

Bez zināšanām, prasmēm un iemaņām, kas nepieciešamas skolas mācībās, skolēnam jāapgūst arī zināma praktiskās dzīves pieredze — viņam jāprot pārnākt no skolas mājā (jāzina sava adrese), jāmekā pareizi šķērsot ielu (stingri jāievēro signālgaismas, ja to nav, tad rūpīgi jāapskatās pa kreisi un pa labi, ielu šķērsot soļos, nevis skriešus, utt.), tāpat jāzina, ka, ejot pa šoseju vai lielceļu, gājējam jāturas kreisajā pusē, lai redzētu pretī braucošas mašīnas.

Pirmajās skolas dienās vecāki nereti skolēnus pavada un pēc stundām atkal sagaida pie skolas. Pret to nebūtu ko iebilst, tomēr bērni jāradina arī pie zināmas patstāvības. Viņi tiecas būt vecāki, nekā ir īstenībā, un kautrējas no biedriem, ja pieaugušie skolā viņus ģērbj, nes viņu somas un citādi aizstāj. Tāpat bērns jāradina arī patstāvīgi veikt visus mājas darbus mācībās. Vecāku paskaidrojumi vienmēr būs vietā, ja bērns pēc tiem taujās, bet nemitīga blakus sēdēšana nav vēlama, jo padara bērnu laisku un bezatbildīgu.

Jaunāko klašu skolēni parasti ir atsaucīgi un biedriski, viņi viegli sadraudzējas, bet tikpat viegli arī draugus maina. Tomēr nereti šai vecumā vērojama arī diezgan noturīga draudzība. Pieaugušie cilvēki bērna acīs parasti ir autoritātes, bet vislielākā no tām — skolotāja. Tas lielā mērā atvieglo darbu jaunākajās klasēs, jo ar skolotājas prasībām bērni ļoti rēķinās.

Bērni iestājas skolā ar patiesu vēlēšanos mācīties un uzzināt ko jaunu. Pret skolas nodarbibām viņi izturas ļoti apzinīgi. Viņi izjūt prieku par sava darba pozitīvu novērtējumu. Sākumā viņus aizrauj pats mācību process, tikai vēlāk par galveno kļūst rezultāts. Vērtīgāks sāk likties tas sasniegums, kas prasījis lielāku piepūli.

Ar katru gadu bērna psihiskie procesi pilnveidojas. Tas savukārt atvieglo mācību darbu. Turpretī, kā rāda novērojumi, skolēnu attieksme pret skolas darbu pasliktinās. To daļēji izskaidro ar atpalcību mācību metodikā (tiek pārslogota bērna atmiņa un nepietiekami nodarbināta viņa domāšana), kā arī ar nepietiekamu klases kolektīva sabiedriskās domas organizēšanu. Sava nozīme te ir arī pārmaiņām bērna attiecībās ar vecākiem un skolotājiem — pieaugušie viņa acīs vairs nav absolūtas autoritātes, viņš sāk tos vērtēt aizvien kritiskāk. Toties pieaug klases biedru autoritāte un ietekmīgāks kļūst kolektīva sabiedriskās domas spēks. Šis ir laiks, kad sevišķi svarīgi ir veikt pietiekamu uzmanību mācību motīvu, darba paradumu un citu skolēnam nepieciešamo morālpsiholoģisko īpašību veidošanai. Šo uzdevumu bieži vien novārtā atstāj arī vecāki (ar katru gadu viņu interese par bērna skolas gaitām samazinās).

PUSAUDŽA GADI

Pusaudža vecumu pieņemts iedalīt divās apakšgrupās — 1) no 11 līdz 13—14 gadiem — jaunākais posms un 2) no 13—14 līdz 15—16 gadiem — vecākie pusaudži. Robežu iezīmē dzimumbrieduma (pubertātes) sākums. Meitenēm tas notiek ap 13.—14. dzīvības gadu, bet zēniem nedaudz vēlāk. Te, protams, ir daudz individuālu izņēmumu, tāpēc minētās robežas var svārstīties. Meitenes pusaudžu vecumā aug un attīstās straujāk nekā zēni. Vēlāk zēni tās atkal pānāk un pat apsteidz.

Pusaudžu intensīvā augšana garumā izskaidrojama galvenokārt ar kāju stobrveida kaulu straujo augšanu. Līdzīgi aug arī roku kauli, bet ķermeņa viduklis it kā atpaliek. Rezultātā pusaudža augums izskatās izstīdzējis un viņa kustības — stūrainas. Sirds apjoms pieaug 1,5—2 reizes, bet asinsvadi paplašinās lēnāk. Rezultātā var rasties zināmi traucējumi asins cirkulācijas sistēmā un audu (arī smadzeņu) apgādē ar skābekli. Šis un citas fizioloģiskās izmaiņas pusaudžu organismā dažkārt rada paaugstinātu nogurumu un nervozitāti.

Salīdzinājumā ar bērnības posmu pusaudža psihiskie procesi norit stipri līdzīgi pieaugušo līmenim. Uzmanība, uztvere un atmiņa darbojas mērķtiecīgāk un noturīgāk, jo arī pusaudžu intereses ir noturīgākas. Šā vecuma skolēns jau diezgan veiksmīgi spēj sadalīt savu uzmanību uz vairākiem objektiem. Pieaug atmiņas apjoms un produktivitāte — pusaudzis vairs necenšas mehāniski atcerēties, bet pūlas mācību vielu izprast un iegaumēt būtiski svarīgāko, saista jaunās atziņas ar iepriekšējām zināšanām. Iztēle sāk darboties aizvien reālāk, tomēr fantāzijas elementi tajā vēl saglabājas. Ar to lielā mērā izskaidrojama jaunāko paaudžu tieksme pēc romantikas. Ievērojami ir attīstījusies abstraktā domāšana. To sekmē aizvien bagātākas pieredzes uzkrāšanās. Skolā pusaudži jau mācās dažādus mācību priekšmetus skolotāju speciālistu vadībā. Apgūtā lasīšanas prasme ļauj bagātīgi izmantot grāmatas (sevišķi piedzīvojumu literatūru). Pusaudži vairāk skatās arī kinofilmas un televīzijas pārraidēs. Tas viss bagātina viņu zināšanas un ļauj operēt ar vispārīnātiem jēdzieniem un likumsakarībām. Vienlaikus palielinās arī spēja un tendence kritiski spriest un vērtēt.

Salīdzinot ar bērnību, ir ievērojami izmainījusies pusaudžu sociālā situācija. Skolā viņi veido skolēnu kontingenta kodolu. Ģimenē pusaudži jau ir vecāku galvenie palīgi pašapkalpošanās darbos un viņiem nereti uztic diezgan atbildīgus pienākumus. Sakarā ar to ievērojami pieaug pusaudža pašapziņa — viņš sāk justies kā jauns pieaugušais un smagi pārdzīvo, ja viņu uzskata par bērnu (pat vārdu «pusaudzis» viņš uztver kā apvainojumu). Tomēr pusaudža reālie spēki vēl neatbilst viņa pašapziņai, viņš bieži sevi pārvērtē un nonāk konfliktos ar apkārtni. Pusaudži nereti mēdz izturēties skaļi un ar bravūru, tādejādi slēpdami savu iekšējo nedrošību. Psihologs un sociologs I. Kōns spriež tā — vai pusaudža psiholoģiskais sasprindzinājums ir dzimumnobriešanas vai sociālā statusa nenoteiktības, vai arī vērtīborientāciju pretrunīguma sekas? Šo problēmu nedrīkst aplūkot no «vai nu, vai» pozīcijas, jo visi šie momenti eksistē, un problēmu veido tieši to mijiedarbība.

Galvenais ir — neizturēties pret pusaudzi kā pret bērnu, it sevišķi citu cilvēku (īpaši vienaudžu) klātbūtnē. Šai vecumā skolēns ir ļoti norūpējies par savu prestižu biedru vidū. Ja neizdodas izcelties ar sekmēm mācībās vai citās pozitīvās nodarbībās, tad nereti mēģina demonstrēt kādus «varoņdarbus», it sevišķi, ja apkārt ir skatītāji — vienaudži. Ar šo tendenci daļēji izskaidrojami pusaudžu disciplīnas pārkāpumi stundās un starpbrīžos. Saprātīgs pedagogs šādos brīžos neuzsāks atklātu frontālu cīņu, bet centīsies gadījumu pārrunāt ar pusaudzi vienatnē.

Otrkārt, jārespektē pusaudžu kustīgums un lielā aktivitāte, jācenšas lietderīgi ievirzīt viņu enerģiju. Jāatceras, ka pusaudzis nebūv nav noskaņots pret pieaugušajiem vispār, bet tikai jūtīgāks pret aizvainojumiem. Zēni tiecas pēc draudzības ar tēvu, bet meitenes ļoti

pieķeras mātei un skolotājam. Pieredze rāda, ka jaunākie pusaudži ir ļoti atsaucīgi dažādos sabiedriskos pasākumos skolā, kā arī labprāt izpilda viņiem uzticētos saimniecības darbus mājā. Mācību stundas klasē jāorganizē tā, lai skolēni varētu aktīvi darboties visu stundu. Tāpat jaunākie pusaudži labprāt kopj dzīvniekus skolas dzīvajā stūrī, izpilda «laborantu» un «asistentu» pienākumus, palīdzot skolotājam mācību kabinetā. Vecākie pusaudži šai ziņā gan kļūst pasīvāki.

Ir labi, ja pusaudzim ir kāda aizraušanās arī ārpus skolas mācībām — sporta nodarbības, tehnika, mūzika u. c. Te rodas iespēja lietderīgi izmantot savu brīvo laiku un enerģijas pārpalikumu. Tomēr vecākiem arī šādos gadījumos jābūt skaidrībā par to, kur viņu bērns pavada savu laiku, kas un kādi ir viņa draugi. Šā vecuma skolēnu nokļūšana no ceļa visbiežāk izskaidrojama ar vecāku nevēribu un neziņu par viņu gaitām.

Pusaudžiem ir ļoti saasināta taisnīguma izjūta. Pretrunas starp vecāku, skolotāju un citu pieaugušo vārdiem un darbiem var radīt attieksmes maiņu pret attiecīgo cilvēku un viņa autoritātes zudumu. Dažreiz tas var notikt arī nepamatoti, jo pusaudža kritiskais vērtējums bieži vien ir subjektīvs un nepietiekami pamatots, viņš steigšus vispārināt arī gadījuma rakstura novērojumus. Pieredzes trūkuma dēļ viņš nereti arī kļūdās savu biedru vērtējumā (rupjību jaut ar asprātību, nekaunību — ar drosmi utt.). Tas var būt par iemeslu sliktu draugu izvēlei, kam savukārt var būt kļūmīgas sekas. Vēlēdamies kļūt līdzīgi pieaugušajiem, pusaudži dažkārt cenšas atdarināt tieši viņu negatīvās īpašības (piemēram, smēķēt un iedzert). Parastais pieaugušo aizrādījums — tev tas vēl par agru — vēl jo vairāk saasina pusaudža pretestību. Te nepieciešama nopietna abpusējas sapratnes un uzticēšanās pilna saruna, loģisku argumentu spēks.

Savdabīgi šai vecumā veidojas zēnu un meiteņu attiecības. Jaunākajā skolas vecumā vēl nav vērojama sevišķa tieksme diferencēties. Turpretī pusaudžu gados tā jau ir diezgan tipiska. Zēni un meitenes ne tikai grupējas atsevišķi, bet viņu attiecībās vērojams arī zināms antagonisms — neapmierinātība ar pretējo dzimumu un tieksme ķircināt. Tas sevišķi raksturīgs zēniem. Vecāko pusaudžu gados meitenes, būdamas vairāk attīstītas, pret sava vecuma zēniem izturas ar pārākumu.

Ar pubertātes iestāšanos pusaudži asāk sāk apzināties savu pierību pie noteikta dzimuma. Līdz ar to aktuālāki kļūst dzimumaudzināšanas jautājumi. Dzīvības turpināšanās mehānismi šai vecumā jau ir zināmi, toties vecāku padomi, piemēram, sanitāri higiēniskajos jautājumos un viņu morālais atbalsts ir ļoti vajadzīgs, sevišķi meitenēm. Tāpat jāpalīdz kopīgi risināt problēmas par cilvēku personiskajām attiecībām — biedriskumu, draudzību un mīlestību.

Sevišķi svarīgs audzināšanas uzdevums pusaudža gados ir skolēnu profesionālā orientācija. Beidzot devīto klasi, taču ir jābūt skaidrībā, ko darīt tālāk. Tiesa, šai vecumā pieņemt galīgu lēmumu ne vienmēr ir pa spēkam, tomēr ievirze uz kādu profesiju grupu (lauksaimniecības darbu, rūpniecību, transportu u. c.) jau ir nepieciešama. Tas ir viens no skolēna audzinātības galvenajiem rādītājiem. Pusaudzis, kas vēl nedomā par nākamo profesiju, ir atpalicis savā sociālajā briedumā, un viņa turpmākās attīstības gaitā var rasties nopietnas komplikācijas. Normāli attīstīts un pareizi audzināts vecākais pusaudzis ne vien domā par nākamo arodu, bet vienlaikus cenšas izkopt arī profesijai nepieciešamās personības īpašības — sāk nopietnāk mācīties un sevi audzināt.

«Pusaudzis ir interesants» — tā apgalvo psihologs, profesors I. Plotnieks savā grāmatā «Psiholoģija ģimenē» (R.: Zvaigzne, 1988). Domājams, ka šāda optimistiska pozīcija palīdzēs rast saprašanos starp vecākiem un pusaudzi, produktīvi veidot viņa personību.

AGRĀ JAUNĪBA

Skolas vecuma jauniešu posms jeb agrā jaunība aptver dzīves periodu no 15—16 līdz 18 gadiem. Arī šis laika robežas ir visai aptuvenas. Šā vecuma jaunieši mācās vispārīzglītojošo vidusskolu 10.—12. klasēs, arodvidusskolās, tehnikumos un citās vidējās speciālajās mācību iestādēs. Daļa jauniešu jau strādā un vienlaikus mācās vakara (maiņu) vidusskolās.

Agrās jaunības posmam raksturīgās fiziskās un psihiskās attīstības īpatnības izveidojas pakāpeniski, tāpēc skolas vecuma jauniešu vidū vēl vērojama liela dažādība — cits attīstījies straujāk, cits gausāk. Atšķirības nosaka arī sociālā vide, kurā norit jaunieša dzīve, bet jo sevišķi — viņa iepriekšējā audzināšana.

Šo jaunības periodu raksturo cilvēka fiziskā un garīgā brieduma sākums, viņa personības pilnveidošanās, patstāvības un pašnoteikšanās attīstība. Šai posmā noslēdzas jauniešu vispārējās vai vidējās speciālās izglītības gaitas, noskaidrojas nākotnes profesija. Iezīmējas svarīgas izmaiņas jaunieša sabiedriskajā stāvoklī — viņš kļūst par pilnvērtīgu sabiedrības locekli. Sasniedzot sešpadsmito dzīvības gadu, jauniešis saņem pasi. Līdz ar to viņš uzņemas patstāvīgu atbildību likuma priekšā. Šai vecumā jauniešis iegūst arī tiesības uz darbu. 18 gadu vecumā viņam piešķir vēlēšanu tiesības. Astoņpadsmitgadīgs jauniešis jau drīkst stāties laulībā bez speciālas vecāku atļaujas.

Skolas kolektīvā vecāko klašu skolēniem ir īpaša vieta — viņi ir skolotāju un skolas vadības tuvākie palīgi, viņiem uztic organizatoriskus un vadošus posteņus dažādu uzdevumu veikšanai, no viņiem prasa iniciatīvu un atbildību.

Mainās jaunieša stāvoklis ģimenē. Arī te viņa loma pieaug — viņš jau ir spējīgs ģimenei palīdzēt gan ar savu darbu, gan padomu, zināmā mērā aizstāj vecākus jaunākajiem brāļiem un māsām. Vecāki aizvien vairāk sāk ar viņu rēķināties kā ar pieaugušu ģimenes locekli. Daudz laika jauniešs veltī draugiem un paziņām ārpus ģimenes. Tas tomēr nemazina tuvās un sirsniņgās attiecības ar ģimenes piederīgajiem, ja vien vecāki un citi pieaugušie pienācīgi novērtē jaunieša attīstības līmeni.

Ārēji jaunieša fiziskā attīstība izpaužas auguma nobriedumā. Ja pusaudža vecumā raksturīga iezīme ir strauja augšana garumā, tad tagad nāk klāt ķermeņa apmēru paplašināšanās (jauniešs kļūst «plecīgāks»). Skeletā noslēgumam tuvojas pārkaulošanās process. Rezultātā jaunieša skelets vairs nav tā pakļauts deformācijai, kā tas bija iepriekš. Ievērojami pieaug muskuļu masa un spēks. Līdz ar to palielinās ķermeņa svars un fiziskā darba spējas. Jauniešu vecumā fizikultūrieši sasniedz II un I sporta klasi.

Sakarā ar intensīvu fizisko briedumu jauniešim jānodrošina pietiekama un pilnvērtīga barība. Nepieciešama arī pietiekama fiziskā slodze, vispusīgas kustības svaigā gaisā. Tādēļ jāsekmē jauniešu fiziskais darbs un sporta nodarbības. Naktsmiers nepieciešams vismaz 8—9 stundas.

Visai būtisku problēmu loks aplūkojamā vecumposmā saistās ar dzimumbriedumu — sarežģītu biosociālu parādību, bioloģisko un sociālo personības attīstības nosacījumu kopumu. Pedagoģiju interesē galvenokārt dzimumorientācijas un dzimumuzvedības procesi (protams, te nepieciešams arī fizioloģijas un psiholoģijas zināšanu pamats). Mūsdienās, kad sociālās vienlīdzības apstākļos vīrieši un sievietes iegūst vienādu izglītību, veic vienādi smagu un sarežģītu darbu, savu nozīmi zaudējuši ar attiecīgajām dzimumloma saistītie stereotipi, zināmā mērā arī dzimummorāle.

Skolas un vecāku uzdevums šajos apstākļos ir veidot vīrišķīgus jauniešus un sievišķīgas jaunietes šo apzīmējumu visplašākajā izpratnē, sagatavot viņus attiecīgi vīrieša un sievietes lomas veikšanai turpmākajā dzīvē, akcentējot to, ka ikvienas sabiedrības brieduma un attīstības līmeņa rādītājs ir tās attieksme pret sievieti.

Dzimumaudzināšanas pamatā ir attiecīgu zināšanu sistēma, ko jauniešs saņem kā skolā, tā mājās, ģimenē. Svarīgi ir, lai ar audzēkņiem runātu speciāli sagatavots cilvēks (ārsts, skolotājs), brīvs no liekulības, aizspriedumiem, inteligenta personība, kam ir autoritāte skolēnu vidū. Jāpiebilst, ka te nav pieļaujamas nekādas galējības, piemēram, sika seksa «tehnoloģijas» izklāstīšana, ignorējot cilvēkam tik dabisko kautrīgumu, kā arī dziļu jūtu primāro lomu šai delikātajā cilvēku savstarpējo attiecību jomā.

Personības attīstību jauniešu vecumā raksturo pievēršanās nākotnei. Sakarā ar tuvojošos izglītības gaitu noslēgumu jaunieši aizvien vairāk sāk domāt par savu turpmāko dzīvi pēc skolas beig-

šanas — cenšas precizēt profesijas izvēli, domā par dzīves jēgu, par laimi, pienākumu, par cilvēku savstarpējām attiecībām (draudzību un mīlestību), iecer savas personības nākotnes ideālu un apsver ceļus un līdzekļus tā sasniegšanai.

Jaunieši atšķirībā no pusaudžiem kļūst nosvērtāki, nopietnāki. Profesijas izvēle jau ir vairāk pārdomāta un pamatota nekā pusaudža vecumā. To vairs neietekmē kāda konkrēta šās profesijas cilvēka paraugs, bet attiecīgais arods jau ir vispusīgi iepazīts un apsvērts.

Nākotnes nodomi sekmē zināšanu un mācību darba sabiedriskās jēgas izpratni. Jaunietis vairs nemācās atzīmes, bet zināšanu dēļ, tomēr sekmju novērtējuma stimulējošā nozīme vēl arvien saglabājas. Lielāka interese parasti tiek pievērsta tiem mācību priekšmetiem, kas vairāk saistās ar izvēlēto profesiju. Sai sakarībā jaunieši parāda speciālas intereses arī ārpusklases darbā (aktīvi strādā pulciņos, lasa papildliteratūru, klausās speciālas lekcijas un radiopārraides). Tomēr vienpusīga aizraušanās var negatīvi ietekmēt sekmes pārējos priekšmetos. Tāpēc jauniešiem jāpalīdz saprast, ka augsti attīstītas sabiedrības locekļa ideāls ir bagāta, harmoniska personība, labs speciālists, kas pietiekami orientējas visā mūsu dzīves daudzveidībā, kam ir plašs kulturālo interešu loks, laba veselība, nevainojama fiziskā stāja.

Atšķirībā no pusaudža jauniešu zināšanas un praktiskā pieredze jau ir ievērojami pieaugusi. Viņam ir bagātāks jēdzienu un vārdu krājums, viņš skaidrāk un pareizāk izprot dabā un cilvēku sabiedrībā valdošās likumsakarības. Līdz ar zināšanu pieaugumu elastīgāka, sešcīgāka un labāk pamatota kļūst jaunieša doma. Attiecīgi attīstās arī viņa valodas kultūra. Jaunieši pakāpeniski sāk atbrīvoties no pusaudžiem raksturīgā žargona. Pēc jauniešu valodas kultūras jau lielā mērā var spriest par viņu intelektuālās attīstības līmeni.

Uz teorētisko zināšanu, abstraktās domāšanas un praktiskās pieredzes pamata veidojas jaunieša pasaules uzskats. Līdz ar to veidojas arī jaunieša morālā pārlicība un cilvēka personības ideāls.

Jaunieša jūtas ir spēcīgas un daudzveidīgas. Tās saistās ne vien ar personīgās dzīves un tuvākās apkārtnes parādībām, bet iegūst aizvien vairāk sabiedrisku raksturu. Dziļas un bagātas ir jūtas, ko izraisa savstarpējās attiecības ar citiem cilvēkiem — biedriskums, draudzība, mīlestība. Šīs jūtas jāciēna, tomēr jāpalīdz jauniešiem atšķirt labus, patiesus draugus no sliktiem un neistiem. Tāpat jāpalīdz tikt skaidrībā par istu un neīstu mīlestību, jāstiprina goda un pašcieņas jūtas, jāmāca cienīt cilvēku, viņa domas un uzskatus, turklāt arī tad, ja tie nesakrīt vai pat ir pretrunā ar paša uzskatiem. Attīstīta morāle, augsts garīgums, interešu un jūtu daudzpusība, pašcieņa un stipra griba ir tās īpašības, kas jauniešiem palīdz pārvarēt vilšanos un neveiksmes. Ar jūtu bagātību un dziļumu izskaidrojama arī dažu jauniešu tieksme izteikt tās dzejā vai rakstīt dienasgrāmatas,

kas tiek glabātas kā noslēpums un uzticētas tikai vistuvākajiem cilvēkiem.

Jaunieša dzīves pieredze un attīstītā domāšana ļauj viņam pēc vērotā un lasītā sintezēt savu vispārinātu personības ideālu. Viņš cenšas sevi salīdzināt ar šo ideālu un tam tuvotes, pievēršas apziņātai sevis veidošanai — pašaudzināšanai. Jaunietis kā spogulī spilgti atklājas visas novirzes un pretrunas sabiedrības dzīvē. Jaunietis būtībā ir visai neaizsargāts — gan morāli, gan tiesiski. Tāpēc, ja sabiedrībai rūp sava nākotne, tai visnotaļ jāpalīdz savai jaunajai paaudzei tās grūtajā un pretrunu pilnajā tapšanas ceļā. Nevēriņai šai ziņai var būt dārga maksa.

Jauniešu attīstības īpatnības izpaužas arī viņu attieksmē pret vecākiem, skolotājiem un citiem pieaugušajiem cilvēkiem. Bērni pieaugušos parasti uztver kā neapstrīdamas autoritātes, pusaudzī — vienpusīgi kritizē vai cildina, toties jaunieši jau vispusīgi un objektīvi nosaka šo cilvēku vērtību un trūkumus, saprazdami, ka arī paši nav nekādi pilnības ideāli. Tāpēc audzināšanas darbs ar vecāko klašu skolēniem norit mierīgāk nekā ar pusaudzīem, ja vien vecāki un skolotāji jau iepriekš nav pieļāvuši kļūdas un pazaudējuši kontaktu ar saviem audzēkņiem. Visparastākā un bīstamākā no šīm kļūdām ir jaunieša attīstības nepareiza novērtēšana (visbiežāk — par zemu), kas izpaužas neuzticībā un pārspīlētā aizbildniecībā. Jaunieša uzticību ir vieglāk pazaudēt nekā pēc tam atgūt.

SKOLĒNU IEPAZĪŠANA UN RAKSTUROŠANA

Lai vispusīgi iepazītu savus audzēkņus, pedagogam sevišķa vērtība jāvelti tām individuālajām atšķirībām, kas pastāv vienaudzju grupās (klasēs,ursos). Te atklājas dažādi personības attīstības līmeņi, dažāda attieksme pret mācībām, atšķirības uzvedībā un stājā. Šajās individuālajās īpatnībās atklājas kā iedzimtības ceļā mantotās īpašības, tā arī dzīves apstākļu ietekme un iepriekšējās audzināšanas rezultāti. Viss šo individuālo īpatnību kompleks vairāk vai mazāk ietekmēs turpmāko mācību un audzināšanas darbu, tāpēc tas labi jāpārzina.

Lai skolēnus iepazītu, ir jāveic rūpīgs un konsekvents novērošanas darbs kā mācībās, tā arī ārpusklases nodarbībās un dažādās ārpuskolas gaitās. Jo daudzveidīgākās situācijās audzinātājs ir kopā ar saviem audzēkņiem, jo vispusīgāk viņam atklājas to individuālās īpatnības. Jāizmanto arī darbabiedru novērojumi. Šai sakarā audzinātājs ne tikai konsekventi vāc informāciju no skolotājiem, kas strādā viņa audzināmā klasē (kursā, grupā), bet laiku pa laikam organizē ar tiem kolektīvas apspriedes — konsilijus. Jāiepazīstas arī ar skolēnu vecākiem un situāciju ģimenē, ar viņa paziņu un draugu loku. Vērtīgu papildinformāciju var iegūt no pašiem sko-

lēniem, organizējot savstarpēju raksturošanu un pašraksturošanu (vislabāk — rakstveidā). Tas viss, protams, jādara, ievērojot taktu un smalkjūtību.

Informācijas vākšanai iespējams izmantot pedagoģiskās pētniecības metodes, par kurām pastāstīts grāmatas sākumā (11. lpp.). Lai iegūtās ziņas būtu maksimāli objektīvas, pret tām jāizturas ar zināmu piesardzību — ja rodas šaubas, jāpārbauda fakti un secinājumi.

Lai iegūtu kādu speciālo (vai papildu) informāciju, var izmantot attiecīgi sastādītas anketas.

Tā, piemēram, lai noskaidrotu skolēna attiecības ar klases biedriem un prasmī vērtēt cilvēkus, anketā ietver šādus jautājumus.

1. Vai Tev klasē ir daudz draugu vai tikai daži? 2. Cik ilgi jau draudzējaties? 3. Kas jūs saista? 4. Par ko visbiežāk runājat, par ko strīdaties? 5. Kādas cilvēku īpašības Tu vērtē visaugstāk, un kas Tev viņos nepatīk? 6. Kā Tu saproties ar meitenēm (zēniem)? 7. Kurus no ģimenes piederīgajiem Tu mīli visvairāk un kāpēc? 8. Vai Tev ir kādi labi draugi (draudzenes) ārpus skolas, un kas jūs saista?

Ziņu apkopošanai un sistematizēšanai var izmantot, piemēram, doto skolēnu iepazīšanas programmu, pēc kuras parauga katram skolēnam iekārto attiecīgu burtnīcu. Tajā sistemātiski ieraksta iegūto informāciju.

SKOLĒNU IEPAZĪŠANAS PROGRAMMA

1. **Vispārējās ziņas.** Skolēna uzvārds, vārds, tēvvard. Dzimšanas dati. Ziņas par vecākiem un citiem ģimenes locekļiem. Skolēna situācija ģimenē (apstākļi, attiecības, pienākumi). Draugi un tuvākie biedri (kas ar tiem saista).

2. **Fiziskā attīstība.** Vispārējā fiziskā attīstība (salīdzinājumā ar klases biedriem). Veselības stāvoklis (hroniskas slimības, redzes, dzirdes, runas un citi defekti; narkomāniskas tieksmes). Sanitāri higiēniskā kultūra. Attieksme pret sportu.

3. **Intelektuālā attīstība.** Prāta un psihisko procesu attīstības līmenis (salīdzinājumā ar klases biedriem). Intelektuālās intereses un spējas. Novirzes: atpalcība zināšanās, psihiskie traucējumi, pagaidu aizture, debilitātes iezīmes. Valodas attīstības līmenis.

4. **Mācības.** Attieksme pret mācībām vispār, pret atsevišķiem priekšmetiem un to skolotājiem. Mācīšanās motīvi. Prasme mācīties: strādā plānveidīgi, sistemātiski, patstāvīgi, mācās mehāniski vai ar izpratni, prot saskatīt galveno. Uztveres, izpratnes un iegaumēšanas īpatnības. Radošā domāšana (prot saskatīt un risināt problēmas, saistīt teoriju ar praksi). Nesekmība un tās cēloņi.

5. **Darbs.** Attieksme pret darbu vispār un atsevišķiem tā veidiem. Motīvi, interese un zināšanas par profesijām. Prasmes un iemaņas dažādos darbos. Kā pilda

uzticētos pienākumus skolā un ģimenē. Nākotnes nodomi un profesionālās ieceres, to motivācija. Attieksme pret materiālajām vērtībām.

6. **Speciālās intereses un spējas.** Speciālās intereses un panākumi atsevišķos mācību priekšmetos. Kādās ārpusklases un ārpusskolas nodarbībās piedalās. Motīvi. Rezultāti. Interesu, spēju un nākotnes nodomu savstarpējā atbilstība. Kulturālās intereses un to apmierināšanas veidi. Ipaša aizraušanās (vaļasprieks).

7. **Temperaments un raksturs.** Temperamenta tipiskās īpašības un to izpausme mācībās, darbā un attiecībās ar biedriem. Rakstura pozitīvās un negatīvās morālās īpašības: a) godīgs, taisnīgs, atklāts, atsaucīgs, čakls, kārtīgs utt., b) patmilīgs, iedomīgs, cietsirdīgs, melīgs, lišķīgs, skops utt. Gribas īpašības: patstāvīgums, ietekmējamība u. c. Emocionalitāte un dominējošais garastāvoklis.

8. **Sociālā virzība un aktivitāte.** Orientācija sabiedriski politiskajos jautājumos. Kā izmanto laikrakstus, TV un citus informācijas avotus, ko konkrēti. Uzskatu skaidrība un patstāvība. Novirzes un to cēloņi. Sociālais jūtīgums (kā reagē uz aktuālajiem notikumiem). Sabiedriskā aktivitāte un atbildība. Reliģiskie uzskati.

9. **Apzinīgā disciplīna un uzvedības kultūra.** Kā izpilda skolas, ģimenes un sabiedrības prasības (apzinīgi, labprātīgi, piespiesti, izvairās no atbildības). Prasīgums pret sevi un citiem. Kā ievēro sadzīves kultūras un pieklājības normas (eiz pārlicības, pozējot, piespiesti). Ārējā tīrība un kārtība. Tipiskie pozitīvie un negatīvie paradumi.

10. **Skolēns kolektīvā.** Kā iekļaujas kolektīva dzīvē (aktīvi, vienaldzīgi, ir opozīcijā). Vieta kolektīvā (līderis, atstumtais, individuālists). Organizatora talants un tā izpausmes. Attiecības ar biedriem. Kā izturas pret stiprākajiem, kā — pret vājākajiem. Attieksme pret pretējo dzimumu. Attieksme pret kritiku un paškritiku. Personības ideāls un sevis pilnveidošana (pašaudzināšanas līmenis).

Informācijas ievākšana no skolēniem ir intīms process, kur nepieciešama abu pušu savstarpēja uzticība un atklātība. Tāpēc uzkrātās ziņas audzinātājs rūpīgi uzglabā un konkrētos gadījumos ieinteresētās personas informē tikai pats, neizsniedzot materiālus citiem. To prasa pedagoģiskais takts.

Vajadzība pēc šādas informācijas skolas apstākļos var būt dažāda. Pirmkārt, lai nodrošinātu nepieciešamo individuālo pieeju mācību un audzināšanas darbā, ir jāpalīdz skolotājiem, kas strādā attiecīgajā klasē. Jāpalīdz arī atrisināt skolā un ģimenē radušos konfliktus. Smagāku sarežģījumu gadījumos audzinātājam jāinformē arī to iestāžu vai institūciju darbiniekus, kas nodarbojas ar nepilngadīgo likumpārkāpumiem. Otrkārt, audzinātājam kopā ar klases skolotājiem un audzēkņa vecākiem nepieciešams laikus prognozēt skolēna turpmākās attīstības gaitas un paredzamos rezultātus, lai veiktu nepieciešamos profilaktiskos pasākumus (novērstu lejupslīdi, koriģētu nākotnes nodomus utt.). Treškārt, skolu beidzot, kā arī īpašos ārkārtējos apstākļos skola izsniedz skolēnam (vai iestādei, kas to pieprasa) raksturojumu oficiāla dokumenta veidā. Raksturojuma tekstu sastāda audzinātājs saziņā ar klases skolotājiem un skolēnu pārstāvjiem. To apstiprina skolas vadība.

Raksturojums veidojams objektīvi, izceļot tās atziņas, kas varētu būt svarīgas raksturojuma saņēmējam (izglītības iestādei, darba vietai, sabiedriskajai organizācijai, izmeklēšanas iestādei vai tautas tiesai). Šādam dokumentam var būt izšķiroša nozīme skolēna turpmākajās gaitās, tāpēc rakstāms pārdomāti un atbildīgi.

* * *

Noslēdzot ieskatu mūsu grāmatas pirmajā daļā — vispārīgās pedagoģijas pamatos —, atcerēsimies, ka šī informācija pedagoģam var noderēt, izstrādājot savas profesionālās darbības pamatpozīciju, veidojot pedagoģiskos uzskatus un pārliecību. Turpmāk iepazīsimies ar mācību teorijas jeb didaktikas svarīgākajām atziņām.

Didaktika konkrētīzē vispārīgās pedagoģijas principus un norāda, kā tie īstenojami mācību procesā. Tomēr arī didaktika kā mācību teorija paliek zināmā vispārinājuma līmenī. No šīm vispārīgajām likumsakarībām skolotājam patstāvīgi jāsecina, kā vadāms mācību darbs viņa priekšmetā, kā attiecīgais mācību saturs īstenojams konkrētajā mācību stundā.

Lasītājam, kas pašizglītības nolūkā studē didaktikas kursu, varam ieteikt šādu taktiku:

- katru izlasīto teikumu un rindkopu rūpīgi pārdomāt un censties izprast; neskaidrās vietas atzīmēt lappuses malā, lai vēlāk pie tām atgrieztos;
- censties izprast un iegaumēt didaktikas terminoloģiju — vārdus, kas apzīmē attiecīgos jēdzienus; neskaidrību gadījumos meklēt atbildi iepriekšējā vispārīgās pedagoģijas kursā vai kādā psiholoģijas mācību grāmatā;
- vispārinātos didaktikas faktus, likumsakarības un ieteikumus censties ilustrēt ar patstāvīgi sameklētiem piemēriem no sava mācību priekšmeta.

Ieteicams pēc vajadzības un reālajām iespējām konsultēties ar kompetentākiem darba biedriem un nevairīties no teorētiskām diskusijām.

DIDAKTIKA

«Didaktika ir māksla labi mācīt. Labi mācīt nozīmē darīt visu, lai kāds cits mācītos ātri, ar prieku un pamatīgi.»

J. A. Komenskis

Didaktika pētī mācību procesa vispārīgās likumsakarības neatkarīgi no mācību priekšmeta specifikas. Tāpēc to sauc arī par *vispārīgo didaktiku* pretstatā speciālajām didaktikas nozarēm jeb *metodikām*, kas pētī konkrēta mācību priekšmeta apgūšanas likumsakarības. Didaktika savus vispārinājumus atvasina no metodiskās pieredzes konkrētos mācību priekšmetos. Metodikas savukārt izmanto didaktikas vispārinātās atziņas, lai pilnveidotu metodiskās rekomendācijas dažādu mācību priekšmetu skolotājiem. Skolotājs, kas apguvis didaktikas vispārinātās atziņas, var sekmīgāk pilnveidot sava darba metodiku un teorētiski pamatot jaunrades meklējumus, prot dziļāk analizēt un pareizāk novērtēt panākumus un neveiksmes.

Didaktikas saturu veido divi savstarpēji saistīti problēmu kompleksi: 1) *ko, kad un cik* no cilvēces uzkrātās pieredzes nodot tālāk jaunajai paaudzei, vienlaikus attīstot arī skolēnu izziņas spējas, un 2) *kā* to vislabāk izdarīt — kādas metodes un organizācijas formas te izmantot. Pirmais ir mācību un izglītības satura komplekss, otrais — metodiskais komplekss. Pirmā kompleksa problēmu risināšana ir vairāk pedagoģiskās pētniecības iestāžu kompetencē, turpretī ar metožu un formu jautājumiem skolotājam jāstājas visā viņa ikdienas darbā. Tāpēc šīs problēmas te iztirzāsim plašāk.

INTELEKTUĀLĀ AUDZINĀŠANA

Ar intelektuālo audzināšanu saprotam mērķtiecīgu un sistemātisku cilvēka intelektuālās attīstības vadišanu. Tās gaitā tiek apgūtas zināšanas par apkārtējo īstenību, veidojas pasaules uzskats, tiek izkoptas intelektuālās darbības prasmes un izziņas spējas, paplašinās un padziļinās intereses, attīstās jūtas un nostiprinās griba.

Intelektuālā audzināšana veido pamatu personības harmoniskai attīstībai. Uz tās balstās politehniskā un arodizglītība, bez tās nav iespējama nedz jauno strādnieku sagatavošana atbilstoši mūsdienu prasību līmenim, nedz arī novatoriski uzlabojumi un darba ražīguma celšana. Jo augstāks sabiedrības intelektuālās attīstības līmenis, jo veiksmīgāk norit zinātniskās pētniecības un tehniskās jaunrades darbs, kā arī straujāka pētījumu rezultātu ieviešana praksē, kas savukārt ir pamats sabiedrības attīstības augstam līmenim.

Galvenie intelektuālās audzināšanas uzdevumi ir šādi:

- zināšanu sniegšana par apkārtējo īstenību,
- patstāvīgas intelektuālās darbības prasmju izkopšana,
- izziņas spēju attīstīšana,
- izziņas interešu aktivizēšana un
- noturīgu izziņas motīvu izveide.

Cilvēka intelektuālās attīstības līmeni pirmām kārtām raksturo viņa zināšanas un prasme izmantot tās darbā, kultūras dzīvē un jaunu zināšanu apgūšanā. Virspusēji apgūtas zināšanas, ko nav iespējams izmantot darbībā, dēvē par formālām. Tāpēc mācību procesā tiek organizēti dažādi vingrinājumi un uzdevumi zināšanu izmantošanai. Tādējādi tiek izkoptas attiecīgās prasmes un iemaņas, vienlaikus nostiprinot arī zināšanas.

Intelektuālās darbības prasmes izpaužas kā gatavība teorētiskās atziņas ieviest praksē — patstāvīgi izmantot dažādus informācijas avotus, izdarīt novērojumus, aprēķinus un secinājumus, strādāt sistemātiski, racionāli un novatoriski. Tās visspilgtāk izpaužas domāšanā un runas kultūrā. Intelektuālās darbības prasmes ļauj cilvēkam patstāvīgi celt savu izglītības līmeni, kulturāli strādāt un pilnvērtīgi izmantot brīvo laiku. Šāds dzīves un darba stils ar laiku nostiprinās un kļūst par cilvēka iekšēju nepieciešamību — par paradumu.

Līdz automātiskumam izkoptus prasmju elementus sauc par iemaņām.

Intelektuālās darbības prasmes attīstās uz intelektuālo spēju bāzes, bet to pamatā savukārt ir iedzimtie cilvēciskie dotumi. Intelektuālās spējas pieder pie cilvēka vispārējām spējām. Tās izpaužas visu izziņas procesu jaudā un attīstības tempā.

Galvenie izziņas procesi ir uztvere, atmiņa, iztēle un domāšana.

Intelektuāli attīstītu cilvēku raksturo garīgo vajadzību bagātība, kā arī plašas un noturīgas izziņas intereses. Tās ir viens no galvenajiem intelektuālās attīstības virzītājspēkiem. Apmierinot intereses, rodas jaunas zināšanas un arī jaunas problēmas, kas savukārt izraisa jaunas intereses. Interese apskums un šaurība turpretī kavē cilvēka intelektuālo attīstību. Izziņas intereses izpaužas kā pozitīva emocionāla attieksme pret zināšanām un izziņas darbību. Tās pakāpeniski pāraug izziņas vajadzībā, kas veido cilvēka garīgo vajadzību pamatu. Tās kļūst aizvien vairāk apzinātas un motivētas.

Sākumā izziņas motīvi var būt bērniskīgi, bet ar laiku tie kļūst sociāli nozīmīgi — cilvēks aizvien skaidrāk apzinās savas dzīves sabiedrisko vērtību. Spēcīgi motīvi veidojas arī pašā izziņas procesā, kā gandarījums par jaunajām atziņām, kas iegūtas, pārvarot grūtības — kā pats izziņas prieks. To lielā mērā var stimulēt vai kavēt pieaugušo cilvēku attieksme pret zināšanām. Liela nozīme te ir kā skolotāja profesionālajai meistarībai, tā arī viņa personības spēkam un spilgtumam.

Visi iepriekš aplūkoti intelektuālās audzināšanas uzdevumi ir savstarpēji saistīti. Tie tiek īstenoti vienotā skolas mācību un audzināšanas procesā — mācību stundās un ārpusklases nodarbībās. Liela nozīme ir arī skolēnu patstāvīgajai pieredzei, ko viņi iegūst no dažādiem izziņas avotiem — strādājot, lasot, no televīzijas un radoraidījumiem, skatoties filmas, ceļojot, sarunās ar pieaugušajiem utt. Rezultātā veidojas cilvēka intelektuālā jeb vispārīgā izglītība un attīstās viņa personības inteligence, kas izpaužas prasmē orientēties dažādos teorijas un prakses jautājumos, kā arī aktīvā un atbildīgā attieksmē pret saviem pienākumiem, pilnvērtīgā darba un kultūras dzīvē. Te visur atklājas cilvēka prāta attīstības līmenis un īpašības: plašums un dziļums, elastība un kustīgums, loģiskā konsekvence, kritiskums un argumentācijas spēja. Vienlaikus attīstās arī jūtu un gribas kultūra, kas kopā ar prāta attīstību ietekmē personības morālās un estētiskās pozīcijas veidošanos.

Tā kā galvenais skolēnu intelektuālās audzināšanas darbs notiek skolā, mācību stundās, tad ir svarīgi iepazīt tuvāk skolas mācību procesu.

MĀCĪBU PROCESA KOMPONENTI

Mācību procesu kā vienotu pedagoģisku sistēmu veido daudzi savstarpējā pakļautībā saistīti (determinēti) komponenti. Centrālais no tiem ir skolēns, kas te iet savu izziņas ceļu — virzās no neziņas uz jaunām atziņām, līdztekus apgūdamas arī dzīvē nepieciešamās darbības prasmes un iemaņas, kā arī attīstīdamas savas izziņas spējas. Šai ceļā viņu vada skolotājs, organizēdamas un regulēdamas mērķtiecīgu darbību (faktoru) virknes, kas sekmē skolēnu izziņas gaitu. Šo faktoru sistēma attēlota tabulā 59. lappusē.

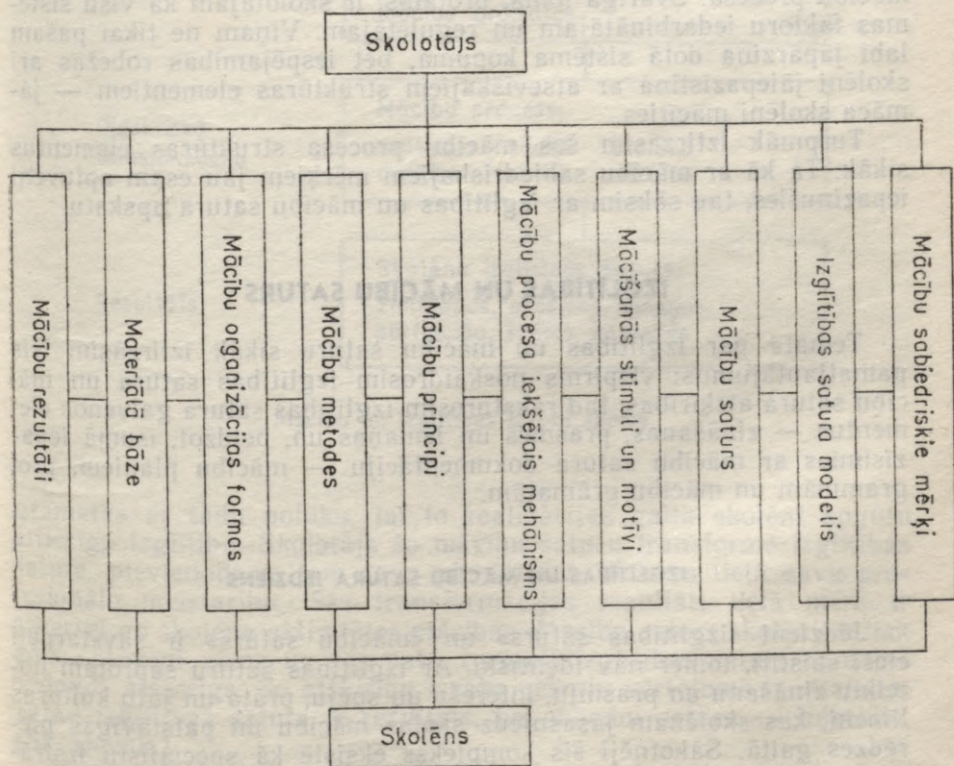
Mācību nepieciešamību un raksturu nosaka *sabiedrības prasības*, kas ir atbilstošas tās attīstības līmenim un perspektīvām. Tās savukārt nosaka attiecīgu *izglītības saturu* modeli — zinātniski un praktiski pamatotu kompleksu, kurā ietvertas jaunajai paaudzei nepieciešamās zināšanas, prasmes un citas intelektuālās attīstības iezīmes, kas minētas iepriekšējā tematā par intelektuālo audzināšanu.

Atbilstoši izglītības saturu modelim tiek konstruēts attiecīgs *mācību saturs*. Tas ir informācijas, uzdevumu un vingrinājumu komplekss, kas skolēnam jāapgūst noteiktā laika posmā. Mācību saturu

reglamentē valsts apstiprināti mācību plāni un programmas, bet šo saturu konkretizē speciālistu sastādītas mācību grāmatas. Šī dokumentācija mērķtiecīgi orientē skolotājus un skolēnus ikdienas mācību darbā.

Bērni, pusaudži un jaunieši ne vienmēr pietiekami apzinās mācību sabiedrisko nepieciešamību, ne vienmēr ir gatavi mērķtiecīgai piepūlei. Tāpēc audzinātājiem skolēnu ietekmēšanai ir jāizmanto dažādi *stimuli* un vienlaikus jāpalīdz izveidot un iesakņot viņu pārlicībā saprātīgus mācīšanās *motivus*: interesi par zināšanām, pieņākuma apziņu, pārlicību par izglītības sociālo nepieciešamību.

Skolotājam ir labi jāizprot arī mācību procesa iekšējais mehānisms — tā gnozeoloģiskā un psiholoģiskā struktūra un šās struktūras elementu mijiedarbība. Bez šādas izpratnes nav iespējama viņa metodiskā darba pilnveidošana — informācijas optimālās uztveršanas, apjēgšanas un nostiprināšanas, kā arī skolēnu patstāvīgas meklējumdarbības organizēšana un vadīšana.



Mācību procesa ārējā struktūra

No mācību procesa iekšēja mehānisma darbības likumsakarībām izvīrās konkrētas vadošas rekomendācijas — *mācību principi*, kas skolotājam konsekventi jāievēro viņa ikdienas darbā, lai nodrošinātu panākumus.

Atbilstoši šiem principiem tiek izstrādātas racionālas *mācību metodes* — skolotāja un skolēnu sadarbības paņēmieni sistēmas — kā arī izveidotas optimālās *darba organizācijas formas*. Mūsu valstī skolēnu apmācības pamatforma ir mācību stundu sistēma, ko papildina ekskursijas, praktikumī, kā arī grupu nodarbības darbnīcās un laboratorijās.

Sekmīgam mācību darbam ir nepieciešama arī atbilstoša materiālā bāze: telpas, iekārta, inventārs un mācību līdzekļi.

Kā jau minējām, mācību rezultātus — skolēnu zināšanas un prasmes, viņu attīstības un audzinātības līmeni — nosaka visu iepriekš norādīto faktoru mijiedarbība. Izšķirošā loma tomēr ir šās sistēmas dzīvajiem faktoriem — skolēnam un skolotājam. Sekmes galvenokārt ir atkarīgas no paša skolēna aktīvas un sistemātiskas līdzdalības mācību procesā. Svarīga loma, protams, ir skolotājam kā visu sistēmas faktoru iedarbinātājam un regulētājam. Viņam ne tikai pašam labi jāpārzina dotā sistēma kopumā, bet iespējamības robežās arī skolēni jāiepazīstina ar atsevišķajiem struktūras elementiem — jā-māca skolēni mācīties.

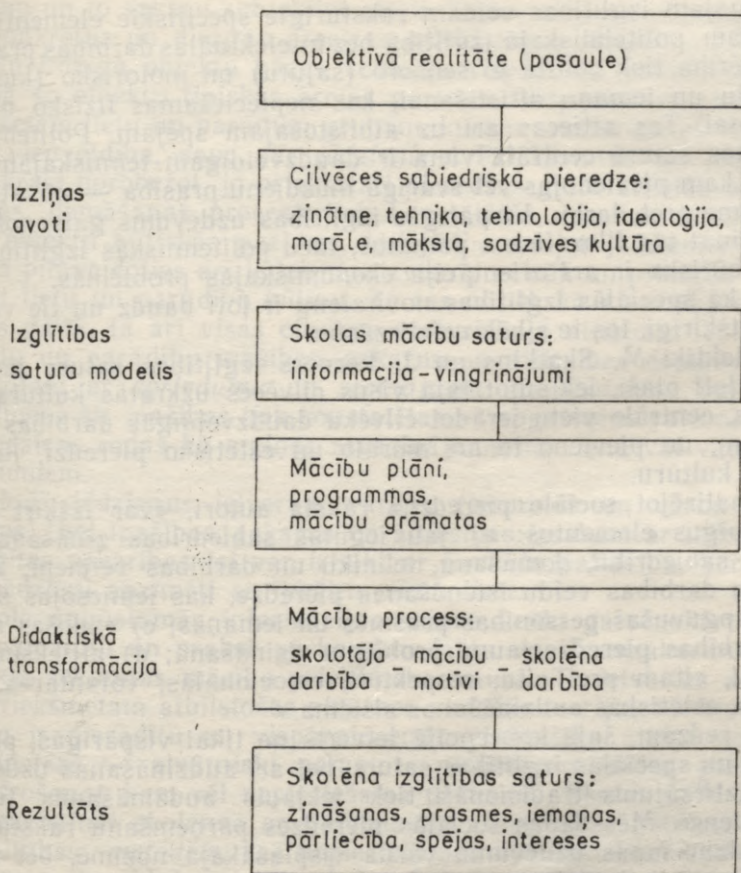
Turpmāk iztirzāsim šos mācību procesa struktūras elementus sīkāk. Tā kā ar mācību sabiedriskajiem mērķiem jau esam aptuveni iepazinušies, tad sāksim ar izglītības un mācību satura apskatu.

IZGLĪTĪBAS UN MĀCĪBU SATURS

Tematā par izglītības un mācību saturu sīkāk iztirzāsim trīs pamatjautājumus: vispirms noskaidrosim izglītības satura un mācību satura atšķirības, tad raksturosim izglītības satura galvenos elementus — zināšanas, prasmes un iemaņas un, beidzot, īsumā iepazīsimies ar mācību satura dokumentāciju — mācību plāniem, programmām un mācību grāmatām.

IZGLĪTĪBAS UN MĀCĪBU SATURA JĒDZIENS

Jēdzieni «izglītības saturs» un «mācību saturs» ir savstarpēji cieši saistīti, tomēr nav identiski. Ar izglītības saturu saprotam noteiktu zināšanu un prasmju, interešu un spēju, prāta un jūtu kultūras līmeni, kas skolēnam jāsasniedz skolas mācību un patstāvīgās pieredzes gaitā. Sākotnēji šis komplekss eksistē kā speciālistu izstrādāts vispārīgs modelis. Mācību saturs turpretī ir informācijas un vingrinājumu kopums, kas ievietots skolas programmās un mācību



Mācību un izglītības satura shēma

grāmatās ar tādu nolūku, lai to realizācijas gaitā skolēni apgūtu attiecīgo izglītību. Skolotājs šo mācību saturu transformē izglītības saturā, pievienodams tam savu pieredzi un likdams lietā savu profesionālo meistarību. Šās transformācijas rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no skolēna aktivitātes mācībās. Mācību saturs skolēniem tiek dots aptuveni viens un tas pats, turpretī izglītības saturs veidojas nedaudz atšķirīgs. Šo atšķirību izsaka sekmju vērtējums — atzīmes. Tātad izglītības saturs ir rezultāts, bet mācību saturs — līdzeklis. (Sk. shēmu.)

Vispārīgās izglītības elementi iekļaujas arī politehniskās un speciālās jeb arodizglītības saturā. Tomēr te tiem pievienojas vēl

attiecīgajam izglītības veidam raksturīgie specifiskie elementi. Tā, piemēram, politehniskajā izglītībā bez intelektuālās darbības prasmēm liela vēriba tiek veltīta to sensoro (sajūtu) un motorisko (kustību) prasmju un iemaņu attīstīšanai, kas nepieciešamas fizisko darbību veikšanai. Tas attiecas arī uz atbilstošajām spējām. Politehniskās izglītības saturā centrālā vieta ir daudzveidīgām tehniskajām interesēm, kam pievienojas vēl svarīga mūsdienu prasība — novatoriska attieksme pret darbu. Vispārīgās izglītības uzdevums galvenokārt ir nodrošināt tās filozofiskos pamatus, taču politehniskās izglītības aspektā būtiska ir arī orientācija ekonomiskajās problēmās.

Tā kā speciālās izglītības novirzienu ir ļoti daudz un tie var būt visai atšķirīgi, tos te sīkāk neiztirzāsim.

Didaktiķi M. Skatkins un J. Lerneris izglītības satura jēdzienu traktē ļoti plaši, iekļaujot tajā visus cilvēces uzkrātās kultūras elementus, centrālo vietu ierādot cilvēku daudzveidīgās darbības paņēmieniem, un pievieno te arī morālo un estētisko pieredzi, jūtu un gribas kultūru.

«Analizējot sociālo pieredzi,» raksta autori, «var izšķirt četrus tai kopīgus elementus: a) jau iegūtās sabiedrības zināšanas par darbu, sabiedrību, domāšanu, tehniku un darbības veidiem; 2) jau zināmu darbības veidu īstenošanas pieredze, kas iemiesojas šo pieredzi apguvušas personības prasmēs un iemaņās; c) radošas meklējumdarbības pieredze jaunu problēmu risināšanā; d) attieksme pret pasauli, citam pret citu, respektīvi, emocionālās, voluntārās, tikumiskās, estētiskās audzināšanas sistēma.»¹

Kā redzam, šajā koncepcijā ietverts ne tikai vispārīgās, politehniskās un speciālās izglītības saturs, bet arī audzināšanas uzdevumi, kuru iztirzājums tradicionāli tiek iekļauts audzināšanas teorijas kompetencē. Mēs šādas sociālās pieredzes pārņemšanu raksturojām kā audzināšanas uzdevumu vārda visplašākajā nozīmē, bet didaktikas kursā iztirzāsim galvenokārt zināšanu un prasmju būtību un apgušanas likumsakarības.

ZINĀŠANAS, PRASMES UN IEMAŅAS

Ar *zināšanām* saprotam reālās pasaules lietu un parādību apjēgtu un iegaumētu atspoguļojumu cilvēka apziņā. Galvenie zināšanu elementi ir fakti un likumsakarības. *Fakti* ir precīzas, pieredzē smeltas atziņas, kas atbilst objektīvajai īstenībai. *Likumsakarības* jeb *likumi* ir pastāvīgie būtiskie sakari lietu un parādību starpā (piemēram, cēloņsakarība).

Objektīvās patiesības mūsu apziņā atspoguļojas priekšstatu un jēdzienu veidā. *Priekšstati* ir cilvēka atmiņā iekļauti priekšmetu,

¹ Vidusskolas didaktika. M. Skatkina redakcijā. — R., 1984. — 362. lpp.

parādību un to sakaru subjektīvi attēli. Tikko uztvertu objektu attēli rada konkrētus un diezgan precīzus priekšstatus. Vēlāk uz atkārtoti uztvertu līdzīgu objektu bāzes veidojas vispārināti priekšstati, kas saglabā šo objektu tipiskās ārējās pazīmes. Vispārinātas zināšanas par veselām lietu un parādību grupām, kurām raksturīga būtisko pazīmju vienveidība, sauc par *jēdzieniem*. Priekšstatus un jēdzienus nevar krasi norobežot, jo priekšstati pieredzes gaitā attīstās un pilnveidojas, domāšanas procesā tiek konstatētas, izceltas un vispārinātas objektu būtiskās pazīmes, tādējādi veidojot jēdzienus. Tāpat turpina pilnveidoties arī jēdzieni, aizvien precīzāk un pilnīgāk atspoguļojot lietu un parādību būtību. Tā tas notiek kā atsevišķa cilvēka izziņas gaitā, tā arī visas cilvēces vēsturiskajā attīstībā.

Lietu un parādību īpašības, sakarus un attiecības domāšanā atspoguļojam ar *spriedumu* un *secinājumu* jeb *slēdzienu* palīdzību. Spriedumos šīs īpašības tiek konstatētas — apgalvotas vai noliegtas, bet slēdziens rodas kā atziņas atvasinājums no viena vai vairākiem spriedumiem.

Valodā jēdzienus ietveram vārdos (terminos un vārdu savienojumos), bet īpašības, sakarus un attiecības izsakām ar teikumiem. Sarežģītas sakarības īsi var izteikt ar *formulu* palīdzību, kur attiecīgie jēdzieni apzīmēti ar īpašiem *simboliem*.

Skolā apgūstamās informācijas saturu veido galvenokārt zinātniski pamatotu un praksē pārbaudītu faktu un likumsakarību sistēmas, kas iekļautas mācību priekšmetu saturā. Tie ietvertas arī mācību priekšmetam atbilstošās zinātnes vadošās teorijas un hipotēzes. *Teorija* ir pierādītu un vispārpieņemtu zinātnisku atziņu sistēma, bet *hipotēze* — zinātniski pamatots pieņēmums kādas parādības izskaidrošanai, kam vēl nepieciešama pārbaude. Skolas uzdevums ir arī iepazīstināt skolēnus ar galvenajām zinātniskās pētniecības un pašizglītības *metodēm*, kas nepieciešamas novatoriskam darbam un zināšanu pilnveidošanai pēc skolas beigšanas. Mūsdienās zinātnes un tehnikas attīstība notiek tik strauji, ka skolā iegūtās zināšanas daudzās nozarēs noveco un izrādās nepietiekamas darbā un sadzīvē. Tāpēc ne tikai vienmēr jāpapildina skolas mācību saturs, bet arī katram cilvēkam sava izglītība pašmācības ceļā jāturpina visu mūžu. Te parādās mūsdienu izglītības dinamiskais un permanentais (nepārtrauktais) raksturs.

Galvenie skolēnu zināšanu kvalitātes raksturotāji ir to plašums, dziļums, sistemātiskums, sistēmiskums, noturīgums un operativitāte. Zināšanu *plašumu* nosaka apgūto faktu likumsakarību un to detaļu apjoms un daudzpusība, bet *dziļumu* raksturo šo elementu būtības un sakaru izpratne. *Sistemātiskums* izpaužas zināšanu nepārtrauktā saistījumā, kā arī jēdzienu grupēšanā pēc subordinācijas (pakļautības) un koordinācijas (līdzvērtības) stāvokļa attiecīgajā sistēmā, bet *sistēmiskums* — zinātnes iekšējās loģikas (sistēmas) atspoguļojumā skolēna individuālo zināšanu sistēmā. *Noturīgums* parādās

iegaumēšanas stabilitātē, spējā zināšanas brīvi un precīzi reproducēt (atsaukt atmiņā). No tā ir atkarīga arī zināšanu *operativitāte* — spēja tās izmantot dažādu darbību veikšanā, vienlaikus izkopjot arī attiecīgās prasmes un iemaņas. Zināšanu pārvaldīšanas un izmantošanas iespējās atklājās to *pilnīgums*.

Prasme ir tāda zināšanu un darbības paņēmieni apguves pakāpe, kas ļauj zināšanas izmantot mērķtiecīgu darbību veikšanai. Bērna elementārās prasmes veidojas pieredzes un atdarināšanas rezultātā. Attīstības gaitā tās automatizējas un kļūst par komponentiem sarežģītākām prasmēm, proti, kļūst par *iemaņām*. Tā, piemēram, mācoties rakstīt, bērns sākumā ar diezgan lielu piepūli apgūst burtu rakstīšanas māku. Tad viņš iemācās no burtiem veidot vārdus, no vārdiem teikumus un beidzot spēj rakstveidā brīvi izteikt attiecīgo saturu. Līdzīgi ikvienu prasmi var pilnveidot līdz meistarības pakāpei.

Būtiski svarīgs prasmju un iemaņu izkopšanas kopīgs nosacījums ir mērķtiecīgi *vingrinājumi* — darbības atkārtošana, kamēr tiek sasniegta pilnība. Atšķirības starp prasmēm un iemaņām izpaužas to komplikētības un automatizācijas pakāpē. Pārskatāmā salīdzinājumā to labi parāda psiholoģijas zinātniece A. Ļubļinska.¹ (Sk. tabulu.)

Iemaņa	Prasme
<ol style="list-style-type: none"> 1) Lielākoties fiziskas darbības operācija 2) Izveidojas daudzreizēju vienveidīgu atkārtojumu rezultātā 3) Veido darbības tehniku 4) Ātri sasniedz pilnību 5) Pārtraucot vingrinājumus, iemaņa sairst, zūd 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sarežģīta intelektuālās darbības operācija, izmantojot izveidotās iemaņas 2) Izveidojas daudzpusīgos vingrinājumos ar dažādu saturu 3) Veido darbības metodiku 4) Veidojas gausi. Var pilnveidoties bezgalīgi 5) Sasniedzot augstu vispārinājuma līmeni, prasme kļūst par vispusīgu darbības līdzekli un personības īpašību

Iemaņas un prasmes salīdzinājums

Mācību darbā prasmju un iemaņu izkopšana ir ne mazāk svarīgs pedagoģisks uzdevums kā zināšanu apgušana. Tas sevišķi attiecināms uz tādiem mācību priekšmetiem kā matemātika (uzdevumu risināšana), dzimtā valoda (pareizrakstības vingrinājumi), darb-

¹ Ļubļinska A. Bērnu psiholoģija. — R., 1979. — 97. lpp.

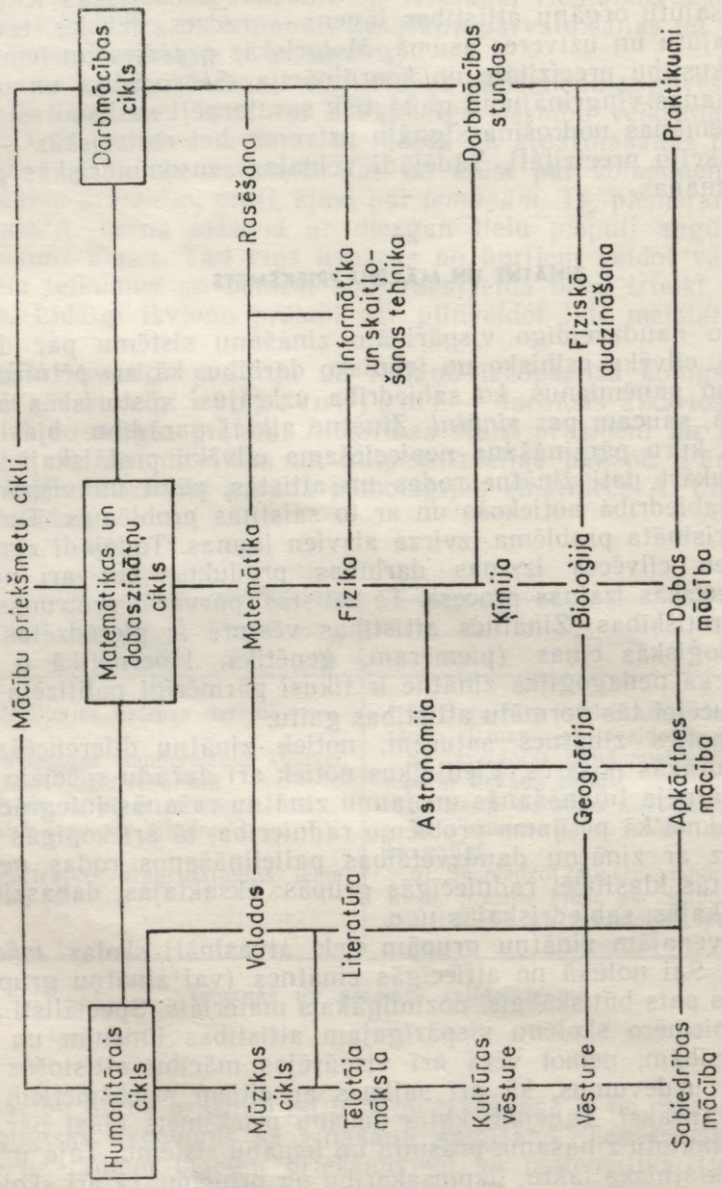
mācība (politehniskās iemaņas) u. c. Politehniskās prasmes pēc struktūras ir kompleksas — tās ietver kā intelektuālās, tā arī sensoriskās un motoriskās prasmes un iemaņas. Sensoriskās iemaņas izpaužas sajūtu orgānu attīstības limenī — redzes, dzirdes, taustes un citu sajūtu un uztveres asumā. Motoriskās prasmes un iemaņas raksturo kustību precizitāte un koordinācija. Sensoriskās un motoriskās iemaņas vingrinājumu gaitā tiek savstarpēji saskaņotas: sensoriskās iemaņas nodrošina signālu uztveres, bet motoriskās — atbildes reakciju precizitāti. Tādējādi veidojas sensomotoriskās prasmes un iemaņas.

ZINĀTNE UN MĀCĪBU PRIEKŠMETS

Visu to daudzveidīgo vispārināto zināšanu sistēmu par dabu, sabiedrību, cilvēka psihisko un tehnisko darbību, kā arī pētniecības metodes un paņēmienus, ko sabiedrība uzkrājusi vēsturiskās attīstības gaitā, saucam par *zinātni*. Zinātne atklāj parādību objektīvās likumības, kuru pārzināšana nepieciešama cilvēku praktiskajā darbībā. Savukārt pati zinātne rodas un attīstās, pētot un vispārinot dabā un sabiedrībā notiekošo un ar to saistītās problēmas. Turklāt ikkatra atrisināta problēma izvirza aizvien jaunas. Tādējādi zinātne ir ne vien cilvēces izzīņas darbības produkts, bet arī nemitīgs pētnieciskās izzīņas process. Tā attīstās, pārvarot pretrunas un uzskatu pretīšķības. Zinātnes attīstības vēsturē ir pieredzētas arī asas ideoloģiskās cīņas (piemēram, ģenētikā, kibernetikā u. c.). Jāpiebilst, ka pedagoģijas zinātne ir tikusi pārmērīgi politizēta, tādējādi traucējot tās normālu attīstības gaitu.

Bagātinoties zinātnes saturam, notiek zinātņu diferencēšanās jaunās, šaurākās nozarēs. Vienlaikus notiek arī dažādu speciālo nozaru savstarpēja tuvināšanās un jaunu zinātņu rašanās integrācijas ceļā. To sekmē kā pētījamo problēmu radniecība, tā arī kopīgās metodes. Līdz ar zīrātņu daudzveidības palielināšanos rodas nepieciešamība tās klasificēt radniecīgās grupās: eksaktajās, dabaszinātnēs, tehniskajās, sabiedriskajās u. c.

No galvenajām zinātņu grupām tiek atvasināti skolas *mācību priekšmeti*. Sai nolūkā no attiecīgās zinātnes (vai zinātņu grupas) tiek atlasīts pats būtiskākais, nozīmīgākais materiāls. Speciālisti metodiski to piemēro skolēnu vispārīgajam attīstības limenim un vecuma īpatnībām, ņemot vērā arī vispārējos mācību attīstošos un audzinošos uzdevumus, kā arī saiknes ar citiem priekšmetiem un protams ar praksi. Tādējādi katrs mācību priekšmets kļūst par didaktiski pamatotu zināšanu, prasmju un iemaņu sistēmu. Tajā ir noteikta kā zinātnisko faktu, likumsakarību un principu, tā arī skolēnu novērojumu, praktisko darbu, secinājumu un vispārinājumu sistēma. Paredzēti arī vingrinājumi prasmju un iemaņu izkopšanai.



Starpriekšmetu sakaru sistēma
(Pēc V. Maksimovas)

Didaktikā pazīstami divi mācību vielas izkārtojuma principi — lineārais un koncentriskais. Pēc *lineārā* izkārtojuma katra mācību kursa nodaļa (temats) tiek iztirzāta tādā plašuma un dziļuma pakāpē, kādu paredz vispārīgie mācību uzdevumi attiecīgajā skolā. Tāds izkārtojums ļauj ievērot zinātnes iekšējo loģiku, tās sistēmu, kā arī ietaupa laiku. To plaši praktizē skolu vidējās un vecākajās klasēs, kur skolēniem jau uzkrājušās nepieciešamās priekšzināšanas, ir pietiekami bagāts priekšstatu un jēdzienu krājums. Sakārtojot mācību vielu *koncentriski*, atsevišķi temati vairāk vai mazāk atkārtojas, tomēr aizvien augstākā iztirzājuma pakāpē. Tādējādi sarežģītāku jēdzienu un likumsakarību būtību skolēni apgūst pakāpeniski, uzkrājot faktu materiālu un sasniedzot aizvien augstāku intelektuālās attīstības līmeni. Tas ir ceļš no jutekliskās uztveres (arī praktiskās pieredzes) uz teorētiskiem vispārīnājumiem. Koncentriskais mācību vielas izkārtojums ir vairāk piemērots jaunākajām klasēm.

Katrs mācību priekšmets atklāj īstenību savā specifiskā skatījumā, bet visiem kopā tiem jānodrošina vienota, pareiza un iespējami pilnīga pasaules aina. Tāpēc mācību viela izkārtojama tā, lai mācību priekšmeti cits citu nedublētu, bet gan papildinātu. Visu priekšmetu skolotājiem ir ne tikai labi jāpārzina sava specialitāte, bet jāorientējas arī radniecisko mācību priekšmetu saturā. Tas ļauj īstenot svarīgu didaktisku prasību — *starpriekšmetu saiknes* izmantošanu mācību procesa efektivitātes paaugstināšanas nolūkā. Šīs prasības īstenošana padziļina zināšanas, vairo skolēnu interesi, ceļ radniecīgo priekšmetu prestižu un palīdz veidot savu pasaules izpratni. Starppriekšmetu saikne nav izdomāta, mākslīgi radīta prasība, tā pastāv objektīvi, tikai ne vienmēr protam to saskatīt. Tā, piemēram, visos eksaktajos mācību priekšmetos tiek izmantotas zināšanas matemātikā, bioloģijā ir jābalstās uz fizikas un ķīmijas atziņām, savukārt fiziskajā ģeogrāfijā izmantojamas visu iepriekš minēto disciplīnu atziņas. (Sk. shēmu 66. lpp.)

Starppriekšmetu saiknes īstenošanu sekmē racionāls mācību vielas izkārtojums plānos un programmās, tomēr ideālu saskaņu te nav iespējams nodrošināt, jo dažādu mācību priekšmetu tematika var aizkavēties vai apsteigt radniecīgā priekšmeta atbilstošo vielu. (Šo specifisko secību nosaka attiecīgās zinātnes iekšējā loģika, tās faktu un likumsakarību sistēma.) Tāpēc minētā disproporcija jākompensē skolotājam savā individuālajā mācību vielas plānojumā, paredzot nepieciešamo ekskursu radnieciskajā priekšmetā.

MĀCĪBU SATURA DOKUMENTĀCIJA

Mācību saturu dažāda tipa skolām nosaka mācību plāni un to precīzē mācību priekšmetu programmas. *Mācību plāns* ir dokuments, kurā noteikts, kādi mācību priekšmeti kādās klasēs mācāmi, kā arī

paredzēts attiecīgo mācību stundu skaits nedēļā. Vispārizglītojošās skolas mācību plānu sastāda Izglītības ministrija, un tas ir obligāts visām attiecīgās pakļautības skolām.

Mācību plāna veidošanā tiek ievērots vienotās skolas princips, tomēr tas neizslēdz zināmas satura diferenciacijas iespējas. Padziļinātas zināšanas dažādos mācību priekšmetos skolēni var iegūt fakultatīvajās nodarbībās, kā arī īpašās specializētās skolās vai klasēs.

Nosakot mācību plānā priekšmetu secību un stundu skaitu, ņem vērā attiecīgā mācību priekšmeta nozīmi visā izglītības sistēmā, kā arī priekšmetu savstarpējo saikni un atkarību. Tāpēc, piemēram, jaunākajās klasēs vislielākais stundu skaits paredzēts dzimtajai valodai un matemātikai, jo bez zināšanām un prasmēm šajās nozarēs nav iespējams apgūt pārējos mācību priekšmetus.

Kaut arī mācību plāns sniedz diezgan skaidru priekšstatu par skolas izglītības virzienu, tas tomēr vēl neatklāj pašu mācību saturu.

Mācāmās vielas tematiku un saturu atklāj *mācību priekšmetu programmas*. Tajās norādīts, kādi temati, kādā secībā un cik plaši mācāmi (cik stundu katram paredzēts), respektīvi, tajās atklāta satura sistēma un apjoms. Programmās uzskaitīti arī veicamie laboratorijas darbi, demonstrējumi un ekskursijas. Ievadā parasti doti metodiski norādījumi un paskaidrojumi skolotājiem. Tādējādi programma ir dokuments skolotāja darbā, taču to nekādā ziņā nevajag uztvert kā kaut ko statisku. Skolotājs drīkst variēt atsevišķiem tematiem paredzēto stundu skaitu (nepārsniedzot kopskaitu), kā arī papildināt programmas saturu. Skolām atsevišķos gadījumos atļauts izmantot arī pašu sastādītās eksperimentālās programmas, iepriekš saskaņojot tās ar tautas izglītības orgānu speciālistiem.

Pēc programmas tiek sastādītas attiecīgo priekšmetu *mācību grāmatas*. Tajās ir izklāstīta mācību viela, kas jāapgūst skolēnam (fakti, likumsakarības, vingrinājumi, uzdevumi).

Mācību grāmatas izstrādā metodikas speciālisti. Grāmatas saturam jābūt zinātniski pareizam, bet mācību vielas izklāstam — piemērotam attiecīgā vecuma skolēniem. Vielas metodiskajai apdarei jābūt ar attīstošu un audzinošu ievirzi. Autora uzdevums ir arī popularizēt jaunākās metodiskās atziņas, lai skolotāji tās varētu pārņemt un radoši izmantot.

Pēc mācību grāmatas skolēns mājās atkārtο stundā mācīto vielu vai arī gatavojas patstāvīgi. Ar mācību grāmatu strādā arī stundā skolotāja vadībā. Grāmata konkretizē vielas apjomu, pauž noteiktu satura koncepciju un sniedz attiecīgu metodiskās apdares paraugu. Skolotājs to drīkst papildināt pēc saviem ieskatiem, izmantojot jaunākās atziņas specialitātē un metodikā. Tas ir svarīgāk tāpēc, ka mācību grāmatas objektīvu apstākļu dēļ (piemēram, grāmatas ražošanas cikla ilguma rezultātā) mainās gausāk nekā programmas.

MĀCĪŠANĀS STIMULI UN MOTĪVI

Raksturīgi, ka vairums bērnu pirmās izglītības gaitas (6—7 gadu vecumā) uzsāk ar prieku un pienākuma apziņu, izjūdami cieņu un pat bijību pret skolu un skolotājiem. Tomēr bieži vien laika gaitā šī attieksme mainās negatīvi: mazinās uzmanība un aktivitāte stundās, notiek disciplīnas pārkāpumi, sākas neattaisnoti skolas kavējumi. Rezultātā krājas robi zināšanās un rodas grūtības turpmākās mācību vielas apgūvē, kas savukārt vairo nepatiku pret skolu un mācībām.

Kādi ir šīs parādības cēloņi, un kā tos novērst?

Cēloņu var būt daudz: vienveidīga un nogurdinoša slodze, aizkavēta intelektuālā attīstība, neprasmie mācīties, saasinātas skolotāju prasības un nomācoša emocionālā noskaņa stundā, zems pedagogu autoritātes vai profesionālās meistarības līmenis, negatīva attieksme pret mācībām vienaudžu pulkā, pārestības no biedriem u. c. Negatīva var būt arī ģimenē saņemtā ievirze: šaurs interešu loks, zems izglītības prestižs, bezatbildība bērnu audzināšanā, necieņa pret skolu.

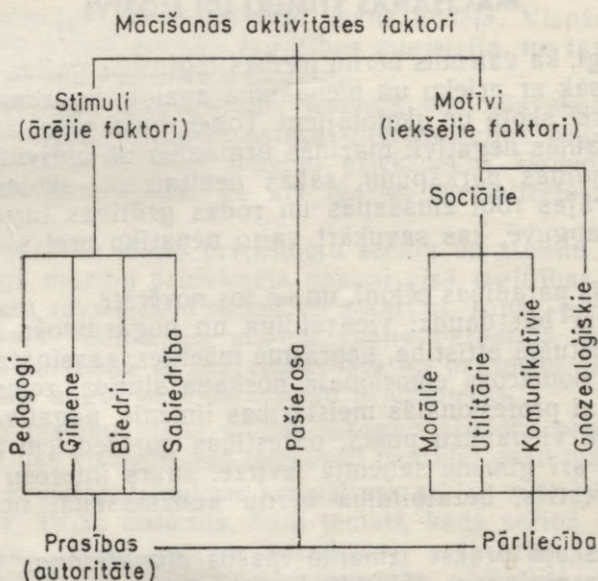
Pedagoģiskajā praksē izmanto īpašus *stimulēšanas* (pamudināšanas un piespiešanas) līdzekļus: uzslavē sekmīgos un nopeļ neveiksmīniekus, brīdina, lieto dažādus sodus. Tomēr rezultāti parasti ir islaicīgi vai to vispār nav. Daži pedagogi cenšas apiet minētās grūtības, pieļaujot zināmu liberālismu. Taču tas veido skolēnos bezatbildību un grauj pedagogu autoritāti. Šis komplekss savukārt kļūst par jaunu nesekmības faktoru.

Lai izklātu no neveiksmju loka, aktīvākie pedagogi meklē citus ceļus — cenšas skolēnus rūpīgi iepazīt un ieinteresēt viņus mācību darbā, mērķtiecīgi ievirzīt viņu aktivitāti, radīt optimistisku darba noskaņu stundā. To panāk, radoši pilnveidojot mācību metodiku, kā arī nodrošinot diferencētu un individuālu pieeju skolēniem. Pēdējā laikā šāda kustība ieguvusi *sadarbības pedagoģijas* nosaukumu, un tās priekšgalā iet izcili dažādu mācību priekšmetu radošie metodiķi, savas specialitātes entuziasti.

Pedagoģiskā darba praksē uz skolēniem iedarbojas vesela pozitīvu stimulu sistēma. Lietpratīgu skolotāju vadībā tā parasti nodrošina panākumus. Tomēr stimulu ietekmei izbeidzoties, var apsīkt arī skolēnu aktivitāte. Lai tā nenotiktu, mācību un audzināšanas darbs jāorganizē un jāvada tā, lai ārējo stimulu ietekmē vienlaikus skolēnu apziņā veidotos arī iekšējie mācīšanās stimuli — motīvi.

Motīvi ir apziņā pamatoti darbības vai attieksmju rosinātāji. Tos izraisa cilvēka apzinātās vajadzības un intereses, viņa pārliecība, nākotnes nodomi, emocionālā attieksme un citi psiholoģiskie faktori, ko savukārt var ietekmēt dažādi pastāvīgi vai mainīgi ārējie apstākļi.

Skolēna attieksmi pret mācībām nosaka kā viņa vispārīgās attīstības un audzinātības līmenis, tā arī izziņas intereses, kas rodas un



Mācīšanās stimuli un motīvi

attīstās pašā mācību procesā. Tādējādi mācīšanās motīvus mēdz grupēt sociālajos un izziņas interešu motīvos. Sociālie motīvi savukārt var būt ar utilitāru (praktisku), morālu vai komunikatīvu (prestīža) ievirzi. (Sk. shēmu.)

Utilitārie motīvi ir raksturīgi vecāko klašu skolēniem, it īpaši arodskolu audzēkņiem. Tos nosaka nākotnes nodomu skaidrība — skolēns apzinās, kādas zināšanas viņam turpmākajā dzīvē būs nepieciešamas. (Dažkārt šie skolēni specialitātes priekšmetus mācās centīgāk, bet pārējos — paviršāk.) Utilitāro motīvu veidošanos nosaka galvenokārt profesionālās orientācijas darbs skolā.

Morālajos mācīšanās motīvos izpaužas skolēna pienākuma apziņa un atbildības izjūta. Šie skolēni parasti ir disciplinēti un centīgi. Viņi sasniedz diezgan labus rezultātus, arī būdami mazāk apdāvināti. Morālo mācīšanās motīvu veidošanās ir atkarīga no visas skolēna audzināšanas ietekmes skolā un ģimenē.

Komunikatīvo (prestīža) motīvu pamatā ir rūpes par savu labo slavu kolektīvā. Tā ir katra cilvēka dabiska vēlēšanās, turklāt visnotaļ atbalstāma, ja vien netiecas pāraugt iedomībā, ja skolēnam augstās atzīmes un skolotāja uzslavas nekļūst par pašmērķi. Tāpēc, ieaudzinot skolēniem atbildību par personisko godu, vienlaikus jāveido arī objektīva paškritiska attieksme pret saviem trūkumiem.

Visi sociālie motīvi ir nozīmīgi, un tie jāveido kā vienots komplekss, kam jāsekmē ne tikai apzinīgas attieksmes radīšana pret mācībām kā skolēna galveno pienākumu sabiedrībā, bet vienlaikus jāieaudzina arī valstiskā pienākuma apziņa vispār, apziņa, ka mūsdienu cilvēkam ir jābūt pietiekami izglītotam, lai tas ar savu darbu varētu dot vairāk labuma citiem un lai pats varētu dzīvot pilnvērtīgu dzīvi.

Blakus sociālajiem motīviem nozīmīga vieta mācībās ir skolēna *izziņas interesēm* un ar tām saistītajiem *mācīšanās motīviem*, kas izpaužas kā apzināta vēlēšanās šīs intereses apmierināt kā skolas mācībās, tā arī pašizglītības ceļā. Izziņas interešu pamatā ir iedzimtais orientācijas reflekss. Ja bērnībā tas netiek nomākts vai ievirzīts pārāk šaurā prakticismā, tad skolas vecumā tas jau izpaužas intensīvā izziņas tieksmē. Skolēni ar attīstītām izziņas interesēm mācību stundās ir uzmanīgi un aktīvi — vērigi klausās skolotāja skaidrojumā, bieži jautā, izsakās paši un cenšas iegūt papildinformāciju arī ārpus stundām.

Lai ieinteresētu arī pasīvākos skolēnus, skolotāji cenšas viņus maksimāli iesaistīt kopīgajā darbā — ļauj atbildēt uz vieglākajiem jautājumiem, palīdz pārvarēt pirmās grūtības un apgūt racionālus mācīšanās paņēmienus, uzslavē par panākumiem, nelauj atslābināt uzmanību, sistemātiski pārbauda mājas darbu izpildi. Liela nozīme ir skolotāja rūpīgi sagatavotai stundai ar daudzveidīgu metodiku, kur skolēni visu laiku ir aktīvi nodarbināti. Skolēnu aktivitāti sevišķi sekmē dažādu problēmu risināšana un izziņas uzdevumu izpilde, kā arī jautājumi, kas liek domāt un izmantot agrāk uzkrāto pieredzi. Tāpat liela nozīme ir skolotāja entuziasmam, viņa interesei par savas specialitātes problēmām, humora izjūtai un labestīgai attieksmei pret skolēniem.

Izziņas interešu apmierināšana izraisa pozitīvu emocionālu pacēlumu — rada prieku un gandarījumu par neziņas pārvarēšanu. Tomēr ne visu mācību saturu iespējams apgūt tikai interesantu nodarbību veidā. Ir jāveic arī mazāk patīkami uzdevumi un vingrinājumi, kas prasa neatlaidīgu, ilgstošu un sistemātisku gribas piepūli. Tāpēc skolotājam jārosina arī sociālie mācīšanās motīvi un lietpratīgi jāizmanto dažādi stimulēšanas līdzekļi. Visam stimulu un motīvu kompleksam jāsekmē stipras gribas un intelektuālās darbības paradumu izkopšana. Tādējādi mācīšanās motīvu veidošana ir ne tikai līdzeklis sekmīga mācību procesa nodrošināšanai, bet arī visai svarīgs un komplikēts intelektuālās un morālās audzināšanas uzdevums, kura īstenošanas rezultātā veidojas būtiski nozīmīga personības īpašība — pozitīva attieksme pret izglītību un izziņas darbību.

MĀCĪBU PROCESA IEKŠĒJAIS MEHĀNISMS

Mācību procesā skolotāja uzdevums ir mērķtiecīgi virzīt skolēna izziņas darbību — veidot viņa apziņā jaunus priekšstatus un jēdzienus, palīdzēt izprast likumsakarības, izkopt prasmes un iemaņas, vienlaikus attīstot arī viņa spējas, rosinot intereses. Lai veiksmīgi vadītu šo sarežģīto procesu, ir jāzina gnozeoloģiskie pamati, psiholoģiskā struktūra un didaktiskie meklējumi tā pilnveidošanai. Šos pamatjautājumus tad arī iztirzāsim nākamajās nodaļās.

MĀCĪBAS KĀ SKOLĒNA IZZIŅAS PROCESS

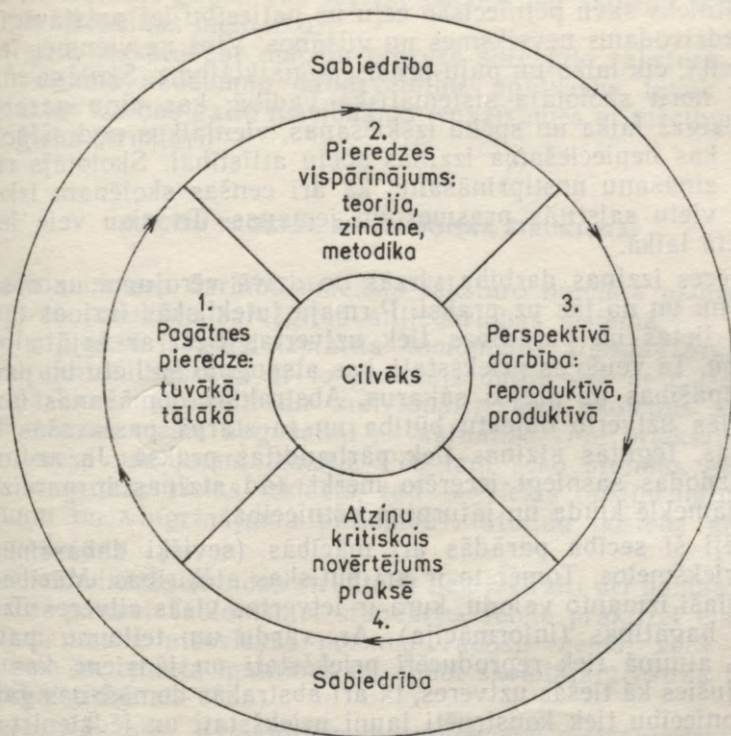
Katras didaktiskas teorijas pamatā ir noteikta filozofiska izziņas teorija. Pētot mācību procesa problēmas un izvīzot praktiskās rekomendācijas, balstīsimies uz gnozeoloģijas jeb izziņas teorijas atziņām, kuras filozofiskais pamats ir dialektiskais un vēsturiskais materiālisms.

No gnozeoloģijas viedokļa izziņa ir domāšanas bezgalīga tuvošanās izziņas objektam — virzīšanās no nezināšanas uz zināšanām, no nepilnīgām zināšanām uz pilnīgākām. Tātad pasaule ir izzināma, pieejama cilvēka pētnieciskajai darbībai.

Cilvēka sabiedriskā pieredze un pasaules izziņa attīstās un pilnveidojas likumsakarīgi — cikliski, pa augšupejošu spirāli. Līdzīgi veidojas un uzkrājas arī katra cilvēka individuālā pieredze. Dotā momenta griezumā te varam konstatēt četras savstarpēji saistītas fāzes, ko shēmā varam attēlot kā četrus apļa sektorus. (Sk. 73. lpp.)

Pirms praksē vai teorijā virzāmies tālāk, rūpīgi izvērtējam pagātnes tuvāko un tālāko pieredzi (1. sektors). No tās atlasām derīgo. Pagātnes pieredzi vairāk vai mazāk vispārinātā veidā atrodam teorijas atziņās, kas savukārt veido attiecīgu zinātnes nozari (2. sektors). No galveno faktū un likumsakarību sistēmas atvasina rekomendāciju sistēmu — metodiku, pēc kuras tiek iecerēta turpmākā perspektīvā darbība (3. sektors). Šī darbība var būt reproduktīva (atdarinoša) vai produktīva (radoša). Tādējādi rodas jaunas materiālās un garīgās vērtības. Vienlaikus veidojas arī jauna (tagadnes) pieredze. Šis process ir cieši saistīts ar iepriekš minēto rekomendāciju kritisku pārbaudi (4. sektors). Tie zinātnes ieteikumi, kas praksē attaisnojas (respektīvi, palīdz sasniegt iecerēto mērķi), pakāpeniski uzkrājas un veido jaunu pagātnes pieredzi, kas savukārt atkal tiek vispārināta un izmantota turpmākajā darbībā (kvalitatīvi augstākā attīstības līmenī).

Izziņas ceļi var būt dažādi. Vissenākais un visgarākais no tiem ir *sabiedrības vēsturiskā prakse*. Te līdz ar dzīves pieredzi uzkrājas arī zināšanas par apkārtējo pasauli.



Pieredzes aprites shēma

Otrs izziņas ceļš ir *zinātniskā pētniecība*. Te zinātnieks vai zinātnieku grupa mērķtiecīgi pētī kādu parādību, operatīvi izmantojot agrāk uzkrātās atziņas, optimālu metodiku un tehnisko iekārtu. Tādējādi tiek atklātas vienmēr jaunas patiesības.

Skolēna *mācības* ir savdabīgs individuālās izziņas ceļš. Arī te notiek virzīšanās no neziņas uz jaunām atziņām. Tomēr šai izziņai ir būtiskas atšķirības kā no cilvēces sabiedriski vēsturiskās, tā arī pētnieciskās izziņas.

Zinātnieks atklāj objektīvi jaunas patiesības, kas cilvēcei līdz tam vēl nebija zināmas. Viņš pētī kādu šauru problēmu, toties visā tās dziļumā. Viņa panākumu subjektīvās robežas nosaka paša talants un erudīcija, bet objektīvās iespējas ierobežo laikmeta zinātnes un tehnikas attīstības līmenis. Skolēns turpretī uzzina patiesības, kas tikai viņam subjektīvi ir jaunas. Viņš nepaceļas līdz zinātnes visjaunāko atklājumu un problēmu līmenim, viņa izziņas robežas nosaka mācību priekšmets, kas ir didaktiski pārstrādātu zinātnes pamatatziņu sistēma.

Zinātnieks savu pētniecisko ceļu uz patiesību iet patstāvīgi, bieži vien piedzīvodams neveiksmes un vilšanos. Viņš ne vienmēr iepriekš var pateikt, cik laika un pūļu prasīs jaunatklājums. Skolēna mācības turpretī norit skolotāja sistemātiskā vadībā, kas viņu pasargā no nevajadzīgas laika un spēku izšķiešanas, vienlaikus nodrošinot tādu piepūli, kas nepieciešama izziņas spēju attīstībai. Skolotājs rūpējas arī par zināšanu nostiprināšanu, kā arī cenšas skolēnam izkopt ar mācību vielu saistītās prasmes un iemaņas. To visu veic iepriekš paredzētā laikā.

Cilvēces izziņas darbība virzās no dzīvā vērojuma uz abstrakto domāšanu un no tās uz praksi. Pirmajā jutekliskās izziņas fāzē apkārtnes lietas un parādības tiek uztvertas tieši ar sajūtu orgānu palīdzību. Tā veidojas priekšstati, kas atspoguļo šo lietu un parādību ārējās īpašības un ārējos sakarus. Abstraktās domāšanas fāzē noskaidrojas uztverto objektu būtība un to starpā pastāvošās likumsakarības. Iegūtās atziņas tiek pārbaudītas praksē. Ja ar to palīdzību izdodas sasniegt iecerēto mērķi, tad atziņas ir pareizas, ja ne, — jāmeklē kļūda un jāturpina pētniecība.

Daļēji šī secība parādās arī mācībās (sevišķi dabaszinātniskā cikla priekšmetos. Tomēr te ir arī būtiskas atšķirības. Mācībās skolotājs plaši izmanto valodu, kurā ir ietvertas visas cilvēces uzkrātās atziņas bagātības (informācija). Ar vārdu un teikumu palīdzību skolēna atmiņā tiek reproducēti priekšstati un jēdzieni, kas agrāk izveidojušies kā tiešās uztveres, tā arī abstraktās domāšanas gaitā. Ar to starpniecību tiek konstruēti jauni priekšstati un jēdzieni par lietām un parādībām, kas skolēnam iepriekš nebija zināmi. Tādējādi ar valodas palīdzību mācībās tiek iegūts intensīvs izziņas paātrinājums. Izmantojot skolotāja sniegto vai mācību grāmatā ietverto informāciju, skolēns dažās minūtēs uzzina to, ko cilvēce noskaidrojuši gadu tūkstošos vai kam pētnieks veltījis visu savu mūžu.

Skolotājs arī sistemātiski kontrolē skolēna mācību gaitu un rezultātus, lai laikus varētu izdarīt nepieciešamās korekcijas. Tādējādi mācību process kļūst par sarežģītu sistēmu, ko raksturo divas aktīvi darbīgas puses, starp kurām pastāv tieša un atgriezeniskā saite — notiek sistemātiska informācijas un pretinformācijas plūsma.

Vispārīgajā didaktikā un atsevišķu mācību priekšmetu metodikās diezgan labi ir izstrādāta skolotāja darbība — mācīšana. Tas sevišķi sakāms par jaunu zināšanu sniegšanas (informācijas), kā arī prasmju un iemaņu veidošanas metodiku. Mazāk izstrādāta ir kontroles (pretinformācijas) metodika. Vajadzīgo pretinformāciju skolotājs nereti saņem ar nosebojumu, sevišķi skaitliski lielajās klasēs. Tas ir viens no nesekmības cēloņiem.

Turpretī skolēna individuālās izziņas darbības jeb mācīšanās metodika ir izstrādāta daudz nepilnīgāk. Kaut gan psihologi šai jomā uzkrājuši daudz vērtīgu atziņu, mācību teorijā un skolas darba

praksē tie ieviešas gausi. Tas sevišķi sakāms par skolēnu domāšanas attīstības vadīšanas metodiku.

Lai gūtu ieskatu par mācību procesa sarežģīto raksturu un skolotāja veicamo uzdevumu daudzveidību, aplūkosim tuvāk skolēna individuālās izziņas gaitu mācībās un iepazīsimies ar mācību procesa psiholoģisko struktūru.

MĀCĪBU PROCESA PSIHOLOĢISKĀ STRUKTŪRA

Skolēna izziņas darbību mācībās raksturo noteikta psihisko procesu un to rezultātu sarežģītas mijiedarbības sistēma.

Skolu praksē ir plaši izplatīta *kombinētās stundas* organizatoriskā struktūra. Saskaņā ar to skolotājs darbu sāk ar mājas uzdevumu pārbaudi (frontāli un individuāli). Tad skolēnus sagatavo jaunās mācību vielas apgūšanai — aktualizē viņu priekšzināšanas un ieinteresē par jauno tematu. Pēc tam seko stundas galvenais posms — jaunās vielas izklāsts, tad — vielas nostiprinājums (ar jautājumu un vingrinājumu palīdzību). Stundu noslēdz ar mājas darbu uzdošanu.

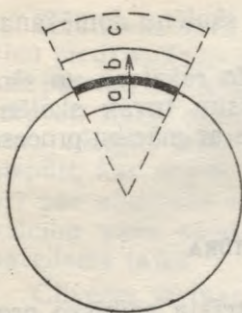
Pret kombinētās stundas struktūru tiek izvirzīti arī pamatoti iebildumi. Tai pārmet šablonismu, standartu. Ieteic praktizēt elastīgāku struktūru, variēt atsevišķus posmus radoši, ņemot vērā mācību priekšmeta un temata īpatnības un dodot skolotājam vairāk brīvības metodiskai izdomai.

Neiebilstot pret pamatotiem progresīviem meklējumiem, tomēr gribas akcentēt, ka kombinētās stundas struktūra klasiskā skaidrībā izceļ galvenos mācību procesa posmus:

- skolēnu sagatavošana jaunu zināšanu apgūšanai;
- informācijas uztveršana;
- tās apjēgšana;
- zināšanu nostiprināšana (precizēšana un iegaumēšana);
- prasmju un iemaņu izkopšana;
- pārbaude (to atliek uz nākamās stundas sākumu, lai dotu skolēnam iespēju mājās sagatavoties patstāvīgi).

Sos uzdevumus gan drīkst dažādi variēt vienas vai vairāku stundu robežās (tas ir pat nepieciešami), tomēr nekādā ziņā nedrīkst no tiem atteikties, tos pazaudēt. Šāda prasība ir savs gnozeoloģisks un psiholoģisks pamatojums, ko iztirzāsim turpmāk. Tagad pievērsīsimies atsevišķajiem didaktiskajiem uzdevumiem, ko īsteno iepriekš minētajos mācību stundas posmos.

Skolēnu sagatavošana mācību uzdevumam. Kā jau noskaidrojām, lai skolēna mācību darbs būtu sekmīgs, viņam pret to nepieciešama pozitīva attieksme, vēlēšanās mācīties, uzzināt ko jaunu, proti, nepieciešami noteikti mācīšanās motīvi.



Izziņas virzības
shēma

Visintensīvāk skolēna izziņas aktivitāti stundā stimulē tie motīvi, kas izaug no paša izziņas procesa, respektīvi, izziņas interešu motīvi. Tie izpaužas kā interese par nezināmo, kā vēlēšanās patstāvīgi vai skolotāja vadībā rast atbildi uz izvirzīto jautājumu, atrisināt sarežģītu uzdevumu, izdibināt problēmu. Intensīvu izziņas darbu pavada intelektuālās jūtas, kas izpaužas kā izbrīns, pārsteigums, prieks, gandarījums utt. Intelektuālo motīvu rašanās mehānismu varam attēlot grafiski ar apli, kas apzīmē skolēna apgūtās zināšanas, viņa izzināto daļu no apkārtējās pasaules. (Sk. zīm. šajā lpp.) Ārpus apla paliek īstenības neizzinātā daļa. Sākumā skolēns to vispār neapzinās (nezina, ka nezina). Aploce te apzīmē zināmā un nezināmā saskares robežu, kas izpaužas kā skolēna nojauta par vēl neizzināto, kā viņa problēmu loks. Lai radītu skolēnā vēlēšanos virzīties savā izziņā uz priekšu (paplašināt izziņas apli), ir nepieciešami saasināt viņa apzināto nezināšanu, izvirzīt problēmu. Skolotājs to parasti panāk, aktualizējot nepieciešamās priekšzināšanas attiecīgajā jautājumā (agrāk mācīto vielu, praktisko pieredzi, ziņas no citiem mācību priekšmetiem), t. i., «iedarbina» sektoru *a* (jaunas atziņas var veidoties tikai uz iepriekšējo zināšanu bāzes). Pēc tam skolotājs ar mērķtiecīgiem jautājumiem, piemēriem, izklāstu, eksperimentiem un citiem metodiskiem paņēmieniem atklāj skolēnam viņa nezināšanu un vajadzību atrisināt mācību uzdevumu, kas prasa jaunas zināšanas (attēlā tas parādīts kā robežas saasinājums starp sektoriem *a* un *b*). Tādējādi skolotājs izraisa interesi par vēl neizzināto, bet izzināmo patiesību (sektoru *b*). Intereses apmierināšana izpaužas jaunu atziņu iegūšanā. Skolēna zināšanu aplis palielinās par sektoru *b*, bet aiz tā atkal veidojas jauna robeža ar vēl neizzināto sektoru *c*, t. i., jauna problēma. Tādējādi pretrunas starp skolēna zināšanām un mācību uzdevuma prasībām ir mācību procesa galvenais virzītājspēks. Skolotāja metodiskā meistarība tad arī izpaužas prasmē šīs pretrunas atklāt un saasināt.

Mācību vielas uztveršana. Lai cik pedagogiski nozīmīga būtu interese izraisīšana un citu mācīšanās motīvu veidošana, tas tomēr ir tikai ar sagatavošanās process. Skolēna īstā izziņas darbība sākas tikai ar mācību vielas uztveršanu. Tā atbilst pētnieciskās izziņas pirmajai fāzei — vērošanai, tomēr nav identiska ar to, jo mācību vielu skolēns pārņem arī no skolotāja vai grāmatas netieši — ar valodas stārpniecību. Tomēr šis otrs variants var būt reāls tikai tad, ja skolēnam jau ir kāda iepriekšēja pieredze, kas agrāk iegūta tiešās izziņas ceļā un uz ko vārdiskā informācija var balstīties.

Mūsu zināšanu primārais avots ir objektīvā pasaule, tās priekš-

meti un parādības, un pirmā šīs pasaules atspoguļojuma forma ir mūsu sajūtas.

Maņu orgānu piegādātās sajūtas (krāsa, forma, smarža, skaņa) nepaliek izolētas, bet smadzeņu garozā sintezējas un saistās ar agrākās pieredzes materiāliem. Tādējādi apziņā veidojas viengabalains lietu un parādību ārējo īpašību un ārējo sakaru atspoguļojums. Šo procesu sauc par *uztveri*. Tās rezultātā rodas *uztvērumi* jeb *uztveres tēli*. Atšķirībā no sajūtām, kas atspoguļo tikai lietu un parādību atsevišķas īpašības, uztvērumi jau ir pirmais priekšmetu un parādību atspoguļojums to veselumā un kopumā. Iepriekš nodomātu, mērķtiecīgu un organizētu uztveri sauc par *novērošanu* (piemēram, demonstrējot uzskates līdzekļus mācību stundā, dodoties ekskursijā utt.).

Uztvērumi neizzūd līdz ar sajūtu izbeigšanos. Tie saglabājas atmiņā *priekšstatu* veidā. Priekšstati jau ir pirmās cilvēka apziņā uzkrātās zināšanas par apkārtējo pasauli.

⌈ Priekšstati var rasties ne tikai pašu lietu un parādību uztveres rezultātā (primārie priekšstati), bet tie var veidoties arī uz agrāko priekšstatu bāzes (sekundārie priekšstati). Tas notiek, piemēram, klausoties skolotāja stāstījumu vai lasot grāmatas tekstu. Šai gadījumā valoda iedarbina skolēna atmiņu, iztēli un domāšanu (rosina salīdzināt). Rezultātā izraisās attiecīgas *asociācijas* un tiek konstruēti jauni priekšstati, smadzeņu garozā veidojas jauni pagaidu sakari. Tas ir netiešā izziņas ceļa sākums. Tādā veidā iegūto sekundāro priekšstatu atbilstība īstenībai ir atkarīga no agrāko primāro priekšstatu daudzuma un skaidrības, no reprodukcijas un iztēles precizitātes, bet jo sevišķi — no skolotāja stāsta vai grāmatas teksta skaidrības un konkrētības (salīdzināšanai izvirzīto pazīmju daudzuma). Ja šos nosacījumus neievēro, viegli var rasties aplami priekšstati (sevišķi jaunākajās klasēs). (Tā, piemēram, skaņu asociācijas dēļ bērni jauc jēdzienus *aligators un gladiators, topinamburs un tamburīns* u. c.) Atsevišķi vārdi (bez konteksta un paskaidrojuma), kuru jēga skolēniem nekad nav bijusi zināma, diezgan konsekvēnti rada aplamus priekšstatus (augļotājs — cilvēks, kas audzē un pārdod augļus; pusgraudnieks — tas, kas graudus samal putraimos). Tāpēc skolotājam jābūt skaidrībā par skolēnu priekšzināšanām un šaubu gadījumā vienmēr tās jānoskaidro. Vecākajās klasēs, kad skolēniem jau ir izveidojies bagātīgs priekšstatu un jēdzienu krājums, skolotājs dzīvā vārda (stāstījuma) metodi un darbu ar grāmatu var izmantot daudz brīvāk un drošāk.

Skaidru priekšstatu veidošanos vārdiskās uztveres laikā skolēniem atvieglo dažādu uzskates līdzekļu (modeļu, attēlu, shēmu) lietošana. Modeļi un attēli palīdz uztvert lietu un parādību raksturīgās ārējās īpašības, bet kartes, diagrammas, shēmas un tabulas — to savstarpējos sakarus, samērus un attiecības. Šāda modelētā

uztvere atrodas it kā vidū starp tiešo un vārdisko uztveri — tā ir konkrētāka par vārdisko un abstraktāka par tiešo uztveri.

Kā redzam, mācību vielas uztveršana ir aktīvs intelektuāls process, kurā skolēns balstās uz savu iepriekšējo pieredzi. Istenības priekšmetus un parādības, kā arī to sakarus viņš neuztver mehāniski, bet vairāk vai mazāk apjēgti, ar zināmu izpratni. Pēdējās pakāpe lielā mērā atkarīga no skolēna iepriekšējās pieredzes bagātības un viņa domāšanas attīstības līmeņa, kā arī no tā, cik veiksmīgi skolotājs prot to mobilizēt. Tas nozīmē, ka skolēna uztveres process skolotājam ir ne vien jāvada, bet arī jāmača viņam patstāvīgi novērot, lietās un parādībās saskatīt būtiski svarīgo. Tā līdz ar zināšanu pieaugumu un domāšanas attīstību pilnveidojas arī skolēna uztvere, tā kļūst par apzināti regulējamu novērošanas procesu.

Novērošanas gaitu skolotājs vada ar jautājumu palīdzību. Viņš liek skolēniem analizēt un salīdzināt, palīdz novērošanas rezultātus ietvert vārdos un jaunos priekšstatus iesaistīt agrāk uzkrāto priekšstatu un jēdzienu sistēmā. Tādējādi skolēna uztveres process pakāpeniski pāriet izziņas otrajā fāzē — abstraktajā domāšanā, kas palīdz uztverto apjēgt pilnīgāk. Notiek pāreja no atsevišķā uz vispārīgo ar sevišķā (būtiskā) starpniecību.

Mācību vielas apjēgšana. Visai svarīgs izziņas procesa posms ir abstraktā domāšana. Atšķirībā no jutekliskās izziņas jeb vērošanas, kas īstenību atspoguļo konkrēti un tieši, domāšana ir vispārināts un pastarpināts (netiešs) īstenības atspoguļojums. Te no priekšstatiem sintezējas jēdzieni, veidojas spriedumi un to virknes, rodas secinājumi, atklājas lietu un parādību būtība un to savstarpējās likumsakarības. Domāšanas pastarpinātais raksturs izpaužas tādējādi, ka cilvēks jaunas atziņas iegūst secinājumu ceļā, balstoties uz agrāko juteklisko pieredzi (piemēram, no rīta, redzot slapjās ielas un namu jumtus secinām, ka naktī ir lijis lietus). Domāšanas rezultātā cilvēka apziņā relatīvi pilnīgi atspoguļojas apkārtējā pasaule. Jo pilnīgāks un pareizāks ir šis atspoguļojums, jo mazāk kļūdu cilvēks pieļauj savā praktiskajā darbībā. Pēdējā savukārt ir svarīgs domāšanas attīstības faktors.

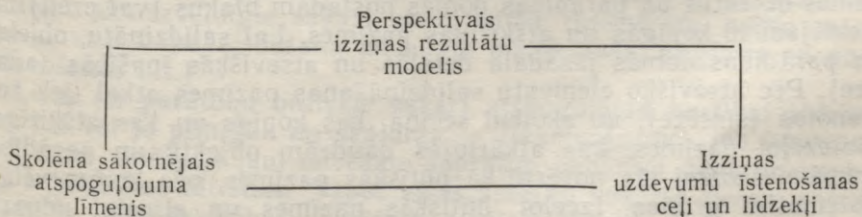
Mācībās domāšana tiek virzīta uz jauno zināšanu iespējami dziļāku izpratni jeb apjēgšanu. Izprast objektus un parādības nozīmē atsegt tajos būtisko. Izpratne var izpausties kā objektu un parādību pazišana (vienkāršākos gadījumos) un to ieskaitīšana noteiktā grupā, kategorijā. Citos gadījumos tiek noskaidrota iekšējā struktūra vai darbības mehānisms un principi, atklāti cēloņi un sekas, izcelsme un attīstība, praktiskā nozīme utt. Izpratnes pamats ir skolēna iepriekšējā pieredze. Tādēļ apjēgšanas gaitā līdz ar būtisko pazīmju izcelšanu notiek arī iepriekšējās pieredzes aktualizēšana un jauno atziņu iekļaušana iepriekšējo zināšanu sistēmā.

Izpratne izpaužas vārdos un darbībā. Tādēļ pēc skolēna runas darbības var spriest par viņa izpratni. Savukārt runas un darbības

vingrinājumi kalpo izpratnes padziļināšanai. Ja skolēns domu parzi izpratis, viņš var to izteikt saviem vārdiem. Tomēr ne vienmēr prasme patstāvīgi izteikties liecina par vajadzīgo izpratni. Vispārinātās atziņas (jēdzienus, likumus, principus) jāprot arī izmantot konkrētās situācijās — jāprot patstāvīgi nosaukt piemērus, risināt uzdevumus, izpildīt demonstrējumus un praktiskos darbus. Tātad izpratne balstās uz abstraktā un konkrētā, vispārīgā un atsevišķā nešķiramu saistību. Tajā ietverta kā pāreja no konkrētā un atsevišķā uz abstrakto un vispārīgo (būtības atsegšana), tā arī pretējā pāreja no abstraktā un vispārīgā uz konkrēto un atsevišķo. Bez tā nav iespējama būtības izpratne. Jo plašāki un elastīgāki ir šie abpusējie sakari, jo dziļāka ir izpratne.

Izšķir tiešo un netiešo izpratni. Pirmā notiek jau uztveres procesā, bez sarežģītākām domu operācijām. Tā izpaužas kā pazīšana. Netiešā izpratne turpretī rodas ar speciāli organizētu domāšanas operāciju (analīzes, salīdzināšanas u. c.) starpniecību. Tas var būt ilgs un sarežģīts process, kurā pakāpeniski tiek apjēgtas priekšmetu un parādību detaļas, kamēr iestājas izpratne kopumā.

Domāšanas loģiskās formas ir jēdzieni, spriedumi un slēdzieni. *Jēdziens* ir īstenības objektu vai parādību vispārināts atspoguļojums cilvēka apziņā. Tajā ietvertas tikai pašas būtiskākās pazīmes, kas ir tipiskas līdzīgu objektu vai parādību grupām. Jēdzienu rašanās vēsturiskais pamats ir cilvēces prakse. Tas sakāms arī par cilvēka individuālo attīstību. Tāpēc mācībās jēdzienu veidošanu nedrīkst reducēt uz būtisko pazīmju vienkāršu iegaumēšanu, bet tās jāatklāj aktīvā domu darbībā — analizējot, salīdzinot, vispārinot un sistematizējot. Mācību un praktiskās darbības gaitā skolēna jēdzieni kļūst aizvien pilnīgāki, aizvien precīzāk atspoguļo īstenību. (Sk. shēmu.)



Izziņas aprīte mācībās

Spriedums ir domāšanas forma, kurā kaut kas tiek apgalvots vai noliegts. Tas ir divu vai vairāku jēdzienu saistījums. Spriedumi atklāj jēdzienu saturu, to pazīmes (piemēram, definīcijā).

Slēdziens ir jauna sprieduma (secinājuma) iegūšana no dotajiem spriedumiem (premisām). Ar slēdziena palīdzību no esošajām zināšanām iegūstam jaunas atziņas. Slēdzienus plaši izmanto, lai iegūtu zināšanas par objektiem un parādībām, kas nav pieejami tiešai novērošanai, bet pakļauti likumiem (piemēram, gaidāmā laika noteikšana).

Slēdzieni var rasties kā indukcijas, tā arī dedukcijas ceļā. *Indukcija* ir domu gaita no atsevišķā uz vispārīgo, no konkrētiem vērojumiem uz vispārīgiem secinājumiem. Tā, piemēram, skolotājs, izmantodams skolēnu agrākos novērojumus un demonstrēdams eksperimentus, noved skolēnus pie atziņas, ka cieti ķermeņi sasilstot izplešas un atdziestot saraujas. *Dedukcija* ir pretējs domu gājieni. Te notiek jau zināmo vispārīgo pazīmju un likumsakarību piemērošana konkrētiem objektiem vai parādībām. (Visi metāli labi vada siltumu; sudrabs ir metāls, tātad arī tas labi vada siltumu.) Mācību procesā, tāpat kā pētnieciskajā izziņā, indukcija un dedukcija tiek izmantota savstarpējā saistībā.

Domāšanas pamatoperācijas ir *analīze* un *sintēze*. Tās ir savstarpēji vienotas un saistās arī ar pārējām domāšanas operācijām. Analīze ir veselā sadalīšana daļās vai tā atsevišķu īpašību un pušu izcelšana domās. Sintēze turpreti ir preteja operācija — priekšmetu un parādību daļu vai īpašību apvienošana domās. Mācībās analīze un sintēze, kā redzējām, notiek jau uztveršanas gaitā, kad skolēns pievēršas priekšmetu un parādību īpašībām un detaļām vai vienotu procesu uztver pa posmiem, bet vēlāk šīs īpašības, detaļas un posmus domās atkal saista vienotā veselā. Tādā veidā tiek uztverta arī skolotāja runa un grāmatas teksts. Tā parasti skolotājs arī skaidro jauno mācību vielu — atklāj lietu un parādību detaļas un to savstarpējo saistību.

Ļoti nozīmīga domāšanas operācija ir *salīdzināšana*. Te salīdzināmos objektus un parādības domās nostādām blakus (vai preti) un meklējam to kopīgās un atšķirīgās pazīmes. Lai salīdzinātu, objekti un parādības domās jāsadala detaļās un atsevišķās īpašībās (analīze). Pēc atsevišķo elementu salīdzināšanas pazīmes atkal tiek apvienotas (sintēze), un skolēni secina, kas kopīgs un kas atšķirīgs. Sintezējot pazīmes, kas atkārtojas daudzām objektu un parādību grupām, skolēni tās novērtē kā būtiskās pazīmes, pēc kurām vēlāk sistematizē grupas. Izceļot būtiskās pazīmes un atmetot nenozīmīgās, domās tiek veiktas *abstrahēšanas* un *vispārināšanas* operācijas. Būtisko pazīmju kompleksi tiek izmantoti jaunu objektu un parādību noteikšanai — konkretizācijai. Tādējādi salīdzināšanas procesā tiek iesaistītas visas domāšanas operācijas. Arī agrākās pieredzes izmantošana jaunu zināšanu apgūšanā notiek galvenokārt sa-

lidzināšanas ceļā. Tādēļ mācību darbā salīdzināšana uzskatāma par neizstājamu metodisku paņēmieni, bez kā nav panākama mācību vielas izpratne un skolēnu domāšanas attīstība.

Salīdzināšana pēc iespējas jāsaista ar novērošanu. Sākumā skolēni to veic skolotāja tiešā vadībā, bet vēlāk — patstāvīgi. Sai sakarībā varam ieteikt sekojošu salīdzināšanas shēmu:

Kādas pazīmes jāsalīdzina (plāns)	Kopīgās pazīmes	Atšķirības	
		I objektam (parādībai)	II objektam (parādībai)
(To sākumā norāda skolotājs)	Būtiskās pazīmes	(Pazīmes, kas abu objektu grupai nav būtiskas, bet raksturīgas katrai no tām)	

Šādu tabulu sastādīšana liek skolēniem rūpīgāk iedziļināties objektu un parādību būtībā, tādējādi sekmējot mācību vielas dziļāku izpratni. Kopīgās un atšķirīgās pazīmes tie tiek pārskatāmi izceltas un līdz ar to kļūst labāk iegaumējamas.

Kā jau atzīmējām, salīdzināšanas gaitā tiek veiktas arī abstrahēšanas un vispārīnāšanas operācijas. *Abstrahēšana* ir būtisko pazīmju atdalīšana no pārējām objekta pazīmēm, bet *vispārīnāšana* — šo būtisko pazīmju attiecināšana uz līdzīgu objektu un parādību grupām. Tādējādi tiek formulēti jēdzieni un likumsakarības. To izdarām ar valodas palīdzību. Abstrahēšanas un vispārīnāšanas fāzē izziņa it kā sasniedz savu kulmināciju — apziņā rodas būtisks un vispārīnāts īstenības atspoguļojums.

Zinātniskajā pētniecībā vispārīnoši secinājumi tiek izdarīti tikai pēc rūpīgiem novērojumiem un atkārtotiem eksperimentiem. Mācības turpretī skolēni iepazīstas tikai ar kādu spilgtāku grupas objektu un tā pazīmes attiecina uz visu grupu.

Jēdzienu veidošanā nedrīkst apstāties tikai pie atsevišķu būtisko pazīmju konstruēšanas un vispārīnāšanas. Ir jāievēro arī lietu un parādību daudzveidīgie sakari un attīstība (piemēram, augļa saistība ar visu sugu, ziedēšana un augļa aizmešanās, augšana un nogatavošanās utt.).

Lietu un parādību būtiskie sakari atspoguļojas ne tikai jēdzienos, bet vēl jō pilnīgāk un skaidrāk — *likumsakarībās* jeb *likumos*. Šo likumu zināšana ļauj cilvēkam saprātīgi izmantot dabu un ietekmēt sabiedrības attīstību. Tāpēc visas zinātņu nozares tiecas iepazīt pasaules likumsakarības. Zinātnes atklātie likumi skolēnam pakāpeniski jāapgūst mācību procesos.

Dabas likumu atklāšana notiek empīriski, kaut gan pats likums ir vispārīnāšanas rezultāts. Arī skolēniem šos likumus nevajag dot jau gatavu abstrakciju veidā, bet ir jāpalīdz viņiem empīriski uzkrāt vispārīnāšanai nepieciešamos materiālus un veidot attiecīgos

slēdzienus. Šai sakarībā skolotājs novērošanai izvēlas visraksturīgākos un skolēniem vislabāk pieejamos piemērus, ko papildina ar viņu agrākajiem novērojumiem (pieredzi). Pārejā no atsevišķas, konkrētas parādības uz vispārinātu likumu svarīgs posms ir *hipotēzes* (pamatota pieņēmuma) izvirzīšana. Te aktīvi piedalās paši skolēni: izvirza un kritiski novērtē pieņēmumus, noraida kļūdainos, pēc vajadzības organizē eksperimentus un papildu novērojumus. Skolēnu kļūdas skolotājs labo, izmantojot viņiem zināmos faktus. Ja hipotēze pēc vispusīgas pārbaudes apstiprinās, pieņēmums tiek atzīts par likumu. Dabas likumu izpratnes skaidrību lielā mērā nosaka iepriekš apgūto jēdzienu skaidrība, bet pēdējā savukārt atkarīga no priekšstatu bagātības un skaidrības.

Istenības atspoguļojums cilvēka apziņā nav haotisks. Fakti un likumsakarības te grupējas noteiktā loģiskā kārtībā pēc objektu un parādību kopīgajām pazīmēm, respektīvi, izziņas gaitā tiek veikta *klasifikācija* un *sistematizācija*.

Katra zinātne ir pārbaudītu faktu un likumsakarību sistēma, kas atspoguļo kādu īstenības daļu sava laikmeta iespēju robežās. Šādas atziņu sistēmas tiek veidotas pēc zinātniski pamatotiem principiem, un tās atspoguļo faktu un likumsakarību savstarpējo saistību. Tā, piemēram, dzīvnieku klasifikācijas pamatā ir evolūcijas princips, un dzīvnieku «ciltskoks» rāda tipu, klašu un citu grupu savstarpējo radniecību.

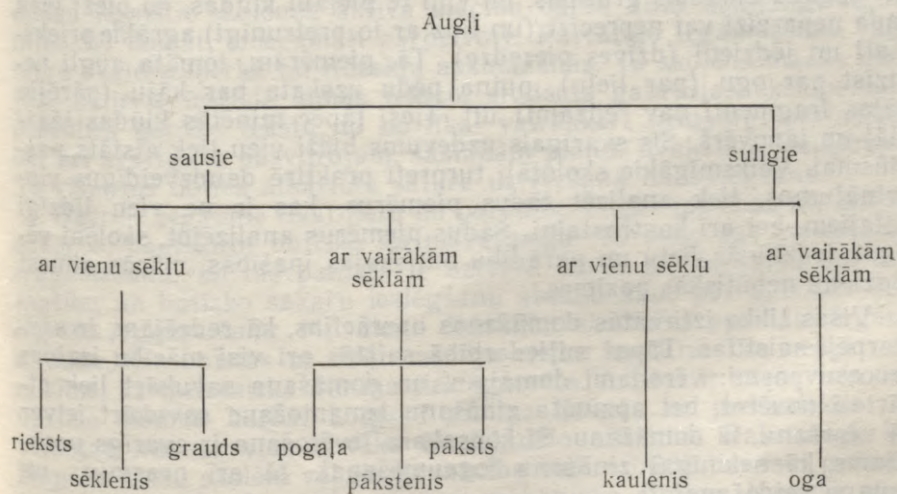
Arī skolas mācību priekšmetos skolēniem pieejamā veidā ir ievērota attiecīgās zinātnes sistēma, tās iekšējā loģiskā struktūra. Skolēnam mācību gaitā attiecīgā sistēma pakāpeniski jāpārņem līdz ar atbilstošo mācību vielu. Tomēr tas nedrīkst notikt mehāniski, bet šī sistēma skolēnam jāatklāj aktīvā domu darbībā un pakāpeniski jāiemācās savas zināšanas sistematizēt arī patstāvīgi. Sistēma rada *p ā r s k a t ā m ī b u*, sekmē sakaru izpratni, bet pats sistematizācijas process liek rūpīgāk iedziļināties faktos un likumsakarībās, palīdz panākt dziļāku izpratni.

Sistematizācijas pamatā ir objektu un parādību klasifikācija — to ieskaitīšana grupās pēc kopīgajām pazīmēm. Attiecīgās grupas tālāk tiek pakļautas vēl plašākām (un vispārīgākām) grupām. Tā klasifikācijas gaitā nonākam pie aizvien vispārīgākiem un abstraktākiem jēdzieniem (piemēram: bērzs — lapkoks — koks — augs utt.). Sistematizēt nozīmē sakārtot jēdzienus noteiktā secībā un pakļautībā (koordinēt un subordinēt) pēc to savstarpējiem sakariem. Tā, piemēram, D. Mendeļejevs ne tikai klasificēja ķīmiskos elementus pēc to valences, atomsvāriem u. c. īpašībām, bet attiecīgās grupas izkārtēja periodiskajā sistēmā. Zinātniskās sistēmas nerada patvaļīgi, bet tās atklāj ilgu un rūpīgu pētījumu gaitā. Arī D. Mendeļejeva periodiskā sistēma ir viens no lielākajiem zinātnes atklājumiem.

Klasifikācija un sistematizācija ir analītiski sintētiski procesi, kuros iesaistās arī citas domāšanas operācijas — salīdzināšana,

abstrahēšana un vispārināšana. Pēc apkārtējās pasaules vienotās kopainas uztvēruma pakāpeniski notiek atsevišķu objektu un parādību tuvāka iepazīšana (analīze). Tad seko salīdzināšana un objektu grupēšana pēc līdzības un atšķirības pazīmēm: atšķirīgos objektus atdala atsevišķi, bet līdzīgos apvieno radniecīgās grupās. Grupas savukārt apvieno noteiktā sistēmā (sintēze). Šāds ceļš ejams arī mācību procesā.

Kā redzam, klasifikācija un sistematizācija paver lielas iespējas vingrināt skolēnu domāšanu, vienlaikus arī padziļinot mācību vielas izpratni. Tāpēc mācībās to vajadzētu vairāk izmantot. Praktiskā pieredze un teorētiskie pētījumi rāda, ka sākumā ieteicams šīs operācijas organizēt uz praktisku darbību bāzes. Piemēram, botānikas kursā mācoties par augļu daudzveidību, skolēniem liek salīdzināt dažādus augļus un meklēt to kopīgās un atšķirīgās pazīmes. Par pirmo grupēšanas kritēriju pieņem ūdens daudzumu augļos. Tā iegūst sauso un sulīgo augļu grupas. Tās tālāk šķiro pēc sēkļu daudzuma auglī un atkal iegūst divas grupas — augļi ar vienu vai daudz sēklām. Tālāk grupē pēc formas īpašībām. Vienlaikus uz tāfeles veido attiecīgu grupējuma shēmu, kas attēlo iegūto klasifikācijas sistēmu. Apakšā pieraksta vai uzzīmē attiecīgus piemērus (sk. shēmu).



Augļu sistematizācijas shēma

No shēmas var secināt arī galvenos sistematizācijas loģiskos likumus: 1) katrā grupējuma līmenī stingri jāievēro vienas un tās pašas pazīmes (vienotā kritērija likums) un 2) pēc apjoma šaurākie

jēdzieni konsekventi pakļaujami (subordinējami) plašākajiem, bet līdzvērtīgie sakārtojami (koordinējami) vienā līmenī (subordinācijas un koordinācijas likums). Šo likumu konsekventa ievērošana disciplinē domāšanu, tāpēc tā jāprasa visos mācību priekšmetos. Praksē ne vienmēr minēto loģikas prasību ievēro. Tā, piemēram, subordinētus jēdzienus runā un rakstos nepareizi lieto kā koordinētus (augļi un ogas, zivis un siļķes, putni un dzīvnieki, pionieri un skolēni). Tas liecina par attiecīgo jēdzienu nepilnīgu izpratni.

Konkretizācija ir doma par atsevišķo, kas atbilst noteiktajam vispārīgajam. Tā palīdz labāk izprast vispārīgo, jo tuvina to jutekliskajai pieredzei.

Konkretizācija uzskatāma par īstenības izziņas augstāko posmu. Mācību procesā konkretizācija izpaužas vispārināto atziņu radošā izmantošanā praksē (nosaucot patstāvīgi atrastus piemērus, risinot uzdevumus, veicot laboratorijas un praktiskos darbus utt.). Šo svarīgo mācību uzdevumu skolas darbā vēl arvien pienācīgi nenovērtē. Nereti samierinās ar to, ka skolēni mehāniski nosauc dažus ilustratīvus piemērus, kas jau doti mācību grāmatā, skolotāja stāstījumā vai arī ir tiem analogiski. Tādējādi tiek pieļauta formālu zināšanu veidošanās.

Jaunāko un vidējo klašu skolēniem abstrakcija un konkretizācija vēl sagādā zināmas grūtības, un viņi te pieļauj kļūdas, ko bieži vien rada nepareizi vai neprecīzi (un līdz ar to pretrunīgi) agrākie priekšstatu un jēdzieni (dzīves pieredze). Tā, piemēram, tomāta augli neatzīst par ogu (par lielu), putna pēdu uzskata par kāju (pārējie kājas fragmenti nav redzami) utt. Tieši tāpēc minētās kļūdas jāatklāj un jānovērš. Šis svarīgais uzdevums bieži vien tiek atstāts pašplūsmā. Veiksmīgākie skolotāji turpretī praktizē daudzveidīgus vingrinājumus, liek analizēt tādus piemērus, kas ir ne vien līdzīgi dotajiem, bet arī kontrastaini. Šādus piemērus analizējot, skolēni vērtīgāk iedziļinās lietu un parādību būtiskajās īpašībās, mācās atnest jēdzienu nebūtiskās pazīmes.

Visas tikko iztirzātās domāšanas operācijas, kā redzējām, ir savstarpēji saistītas. Tāpat mijiedarbībā saistās arī visi mācību izziņas procesu posmi: vērojami domājam, un domāšana savukārt liek atkārtoti novērot, bet apzināta zināšanu izmantošana savukārt ietver kā vērošanu, tā domāšanu. Šī kopsakara ievērošana ir svarīgs nosacījums kā sekmīgai zināšanu iegaumēšanai, tā arī prasmju un iemaņu veidošanai.

Zināšanu iegaumēšana. Svarīgs mācību procesa posms ir zināšanu nostiprināšana. Ja to veic pavirši, tad mācību darbs kļūst mazražīgs. Saurākā nozīmē ar nostiprināšanu saprot mācību vielas atkārtotāšanu, lai to labāk iegaumētu. Ikdienā to saucam par iemācīšanos. Īstenībā nostiprināšana ir daudz plašāks un sarežģītāks didaktisks uzdevums. Bez faktu un likumsakarību iegaumēšanas te

pilnīgāk apjēgt, ciešāk sasaista to ar savas iepriekšējās pieredzes materiāliem.

Mācību darba neatņemama sastāvdaļa ir sistemātiska zināšanu *atkārtošana*. To panāk, konsekventi saistot jaunās zināšanas ar iepriekšējām, kā arī sistemātiski izpildot dažādus vingrinājumus jaunās vielas nostiprināšanai. Tādējādi lielā mērā tiek novērsta aizmīšana iespēja. Tomēr ir nepieciešama arī speciāli organizēta atkārtošana temata, nodaļas vai kursa apjomā, lai atsvaidzinātu un sistematizētu agrāk apgūtos faktus un likumsakarības. Ir novērots, ka skolu praksē atkārtošanu veic visai vienveidīgi — liek skolēniem rūpīgi pārlasīt agrāk mācīto vielu un vingrināties tās reproducēšanā. Tāda atkārtošana parasti skolēnus garlaiko. Tāpēc jācenšas vairāk dot tādus uzdevumus, kuros atkārtošana ietverta sekundāri — kā nepieciešams nosacījums cita mērķa sasniegšanai. Tā, piemēram, skolēniem liek nevis vienkārši atkārtot pēc kartes un mācību grāmatas par mūsu republikas zemienēm un augstienēm, bet uzdod tiem noskaidrot, kādas zemienes un augstienes būtu jāšķērso, braucot 1) no Ludzas uz Liepāju, 2) no Ventspils uz Gulbeni utt. Šādus uzdevumus var papildināt ar aprakstošu stāstījumu — ko redzēšu pa vagona (autobusa) logu. Viena skolēna stāstījumu citi labo un papildina. Tādus uzdevumus skolēni veic ar interesi un prieku.

Iegaumēšanas kritērijs ir *reproducēšana* — faktu un likumsakarību atcerēšanās vajadzīgajā brīdī un prasme tos izmantot. Kā jau minējām, tā var būt dažādā līmenī. Izšķir zināšanu *atpazīšanu* un *atveidošanu* jeb brīvu reproducēšanu. Pirmā izpaužas kā agrāk apjēgto objektu un parādību atcerēšanās ar uzvedinājuma palīdzību. To var izraisīt objekta atkārtota klātbūtne (pazīšana), skolotāja uzvedinošie jautājumi, atgādinājumi un citi orientējoši faktori. Atpazīšanas līmenī ir, piemēram, pasīvais vārdu krājums svešvalodā. Aktīvais vārdu krājums, ģeogrāfiskie nosaukumi, skaitliskie dati, definīcijas, formulas, kārtulas un citas zināšanas, ko iespējams atcerēties brīvi, bez orientējošas palīdzības, ir atveidošanas līmenī. Pirmajā gadījumā uz zināšanām nevar paļauties (tikai «liekas, ka tā ir»). Otrajā gadījumā zināšanas jau iespējams lietot darbībā. Tāpēc mācību mērķis ir sasniegt atveidošanas līmeni. Te liela nozīme ir *paškontrolei* — atkārtotiem reproducēšanas mēģinājumiem. Skolēnam jāiemācās un jāpieradinās patstāvīgi novērtēt savas iegaumēšanas un reproducēšanas līmeni.

Prasmju un iemaņu izkopšana. Kā jau atzīmējām, zināšanas nav tikai pasīvs īstenības atspoguļojums cilvēka apziņā — tās ne vien rodas aktīvā izziņas darbībā, bet arī tiek izmantotas dažādu darbību izpildē. Gatavību veikt dažādas fiziskas un garīgas darbības, pamatojoties uz apgūtajām zināšanām, kā jau zinām, sauc par *prasmēm*. Mācībās skolēni apgūst daudz un dažādas prasmes — novērot, secināt, izteikt domas vārdos un rakstos, risināt matemātiskus uzdevumus, lasīt dzimtajā valodā un svešvalodā, ar dažādiem darba

rikiem apstrādāt dažādus materiālus utt. Dažas prasmes izpaužas arī kā tīri intelektuālas operācijas, bet citās iesaistās arī dažādi motoriskie jeb kustību elementi (piemēram, rakstīšanā, zīmēšanā, mūzikas instrumentu spēlē, auto vadīšanā, virpošanā utt.). Tādējādi katra prasme ir sarežģītu paņēmienu sistēma. Kā jau atzīmējām, šie paņēmieni — prasmes komponenti — atkārtotu vingrinājumu gaitā var automatizēties, kļūst par *iemaņām*. Tas nozīmē, ka to īstenošanai vairs nav nepieciešama sevišķa prāta un gribas piepūle, ka izpildes laikā uzmanību jau var pievērst kaut kam citam. Jo vairāk prasmes paņēmieni ir automatizēti, jo pilnīgāk ir izkopta prasme.

Zināšanas, prasmes un iemaņas atrodas savstarpējā saistībā: zināšanas ir vajadzīgas, lai izkoptu prasmes, bet prasmes un iemaņas savukārt nepieciešamas, lai pilnveidotu esošās un apgūtu jaunas zināšanas. Tādējādi prasmju un iemaņu izkopšana vienlaikus ir arī *zināšanu nostiprināšana*. Prasmes arī atklāj kļūdas un nepilnības, kas pieļautas zināšanās, kļūst par vienu no zināšanu kritērijiem.

Dažreiz skolas darba praksē prasmes un iemaņas netiek pietiekami balstītas uz zināšanām. Daudzu ikdienišķu darbu prasmes bērni apgūst mehāniskas atdarināšanas ceļā, bez iedziļināšanās procesa būtībā. Tāda pieeja nereti vērojama arī skolēnu darba talkās un pat programmā paredzētajās prakses nodarbībās. Tāda prasmju apgūšana maz sekmē zināšanu pilnveidošanu un intelektuālo attīstību. Tāpēc vienmēr jācenšas bērnam piemērotā veidā paskaidrot atsevišķo procesu, operāciju un paņēmienu teorētisko pamatojumu, respektīvi, saistīt prasmes ar zināšanām (atklāt darba intelektuālo saturu).

Mācībās prasmes un iemaņas izkopj ar īpašu didaktisku vingrinājumu palīdzību. To specifiku dažādos mācību priekšmetos pēti attiecīgās metodikas. Didaktika konstatē tikai vispārīgās prasības, kas jāievēro, lai vingrinājumi būtu rezultatīvi. Galvenās no šīm prasībām ir mērķtiecība, apzinīgums, sistemātiskums un daudzveidība.

Ne vien skolotājam, bet arī skolēnam jāapzinās kā pašas prasmes nepieciešamība, tā arī attiecīgo vingrinājumu nozīme prasmes izkopšanā. Mērķa izpratne palīdz pārvarēt vingrinājuma grūtības.

Kā jau minējām, prasmes un iemaņas veidojas atkārtotu darbību rezultātā. Tāpēc arī vingrinājumiem jāatkārtojas sistemātiski — noteiktā laika distancē ar pakāpenisku grūtību pieaugumu. Kļūdu konstatējums ļauj secināt, kādi vingrinājumi vairāk atkārtojami vai speciāli papildināmi. Zināšanas dažkārt var apgūt arī forsētā tempā, taču prasmju un iemaņu izkopšanai vienmēr vajadzīgs ilgāks laiks. Te jāievēro arī skolēnu individuālās īpatnības, sevišķi spējas un temperaments (piemēram, flagmatīkiem jaunas pagaidu sakaru sistēmas veidojas gausāk).

Prasmju un iemaņu līmeni raksturo darbības rezultātu kvalitāte,

izpildes ātrums un automatizācijas pakāpe (izpildes vieglums). Pašiem vingrinājumiem tomēr jānorit apzināti, nevis mehāniski, tas nozīmē, ka visu laiku jāsauglabā paškontrolē. Labi apgūta paņēmieni secība (algoritms) gan atvieglo darbības izpildi un daudzus gadījumos ir pilnīgi nepieciešama, tomēr tā var novest arī pie zināmas stagnācijas jeb nespējas veikt līdzīgu darbību jaunos, atšķirīgos apstākļos, kur nepieciešama radoša pieeja. Tas ir raksturīgi daudziem jaunajiem speciālistiem, kas pēc mācību iestādes beigšanas ilgi nevar iejusties jaunajos darba apstākļos, neprot savas zināšanas izmantot viņiem neierastajā situācijā. Tas zināmā mērā ir dabiski, jo neviena skola nevar sagatavot visām iespējamām dzīves situācijām. Bet tieši tāpēc skolēni jāvingrina orientēties jaunos apstākļos, jādod viņiem tādi uzdevumi un vingrinājumi, kas vienmēr ar kaut ko atšķiras no iepriekšējiem paraugiem un liek padomāt, tādējādi mācot un radinot pārvarēt pretrunas. Zināšanu, prasmju un iemaņu *pārnesanas* iespēju līmenis ir viens no tipiskajiem cilvēka intelektuālās attīstības rādītājiem. Tieši šī īpašība nosaka jaunā speciālista progresa iespējas. Prasmju pārnesana nepieciešama arī katrā radošā, konstruktīvā domāšanā un darbībā, tāpat arī novērtējot paša un citu domāšanas un darbības pareizību.

Prakse vārda burtiskajā (utilitārajā) nozīmē — kā materiālo vērtību ražošana — vispārīzglītojošās skolas mācību procesā pieejama tikai daļēji. Tas notiek darbmācības nodarbībās, kur skolēni gatavo dažādus derīgus priekšmetus, lai vienlaikus apgūtu attiecīgās darba operācijas. Mācību un ražošanas kombinātos, kā arī ražošanas uzņēmumos skolēni apgūst kādu no praktiskajām profesijām. Mācību plānā paredzēta arī darba prakse vasarā. Turklāt praktiskas nodarbības notiek dažādos tehniskos pulciņos un ārpusskolas iestādēs. Skolēni piedalās arī lauku darbu talkās. Te visur zināšanas tiek izmantotas praksē.

Tomēr mācībās (atšķirībā no sabiedriski vēsturiskā izziņas procesa) galvenā zināšanu nostiprināšanas forma ir iepriekš minētie mācību (didaktiskie) uzdevumi un vingrinājumi, kurus veicot skolēni apgūst prasmes un iemaņas, kas vēlāk būs nepieciešamas viņu turpmākajā praktiskajā darbībā — dzīvē.

MĀCĪBU REZULTĀTU PĀRBAUDE

Kā jau nodaļas sākumā konstatējām, mācību process ir atgriezenisks un to veido savstarpēji saistīta informācijas un pretinformācijas plūsma. Līdz šim iztirzājām pirmo — informācijas plūsmu. Tagad pievērsīsimies *pretinformācijai*. Skolu praksē tā visspilgtāk izpaužas zināšanu un prasmju pārbaudē. To raksturo *kontrolē (pretinformācijas ievākšana) un rezultātu novērtējums*. Tam seko papildu darbs kļūdu, trūkumu un nepilnību novēršanai.

Zināmu pretinformāciju skolotājs jau iegūst, vērojot skolēnu darbību visā stundas gaitā. Tomēr šāda pretinformācija ir fragmentāra, nepilnīga un dažreiz var maldināt. Tāpēc blakus šādai novērošanai skolu praksē ir attīstījusies un teorētiski ir pamatota noteikta pārbaudes sistēma, ko raksturo daudzveidīgas formas, metodes un paņēmieni — atkarībā no mācību priekšmeta specifikas un skolēnu vecuma īpatnībām.

Sistemātiska skolēnu zināšanu, prasmju un iemaņu pārbaude ir pedagoģiskā darba svarīga sastāvdaļa. Tā sākas jau ar bērna pirmajiem soļiem mācībās un turpinās visu skolas laiku. Sistemātiska pārbaude ļauj izsekot, kā skolēni uztvēruši, apjēguši un iegaumējuši sniegtās zināšanas, kā veidojas viņu prasmes un iemaņas un kā viņi prot apgūto izmantot praksē. Pēc kontroles rezultātiem skolotājs var secināt, kādas korekcijas un papildinājumi nepieciešami katram skolēnam turpmākajā darbā. Rezultātu novērtējums sniedz ieskatu par mācību ražīgumu ne vien skolai un vecākiem, bet arī pašam skolēnam. Pareizi organizētai pārbaudei ir arī liela nozīme audzināšanā — tā pieradina skolēnu sistemātiski strādāt, objektīvi vērtēt savu un biedru darbu, sekmē atbildības jūtu veidošanos, attīsta domāšanu un valodu.

Tomēr pārbaude tikai tad sasniedz vajadzīgo pedagoģisko efektu, ja tā nenorit formāli, ja skolotājs nesamierinās tikai ar virspusēju iegaumēšanas kontroli, bet rūpīgi iedziļinās skolēna izpratnes līmenī, ja cenšas noskaidrot, kā skolēns zināšanas prot izmantot jaunās situācijās, ja pārbaude konsekventi aptver visu skolēna izziņas darba gaitu un rezultātus.

Didaktikā skolēnu zināšanu, prasmju un iemaņu pārbaudei izvirzītas šādas prasības:

- tai jābūt vispusīgai, iespējami pilnīgai;
- pārbaudei jābūt objektīvai, jānodrošina rezultātu pareizība;
- tai jānorit sistemātiski, bez nosebojuma;
- pārbaudei jābūt tiešai un individuālai;
- tai jāsekmē skolēnu mācīšana un attīstība;
- tai jābūt audzinošai.

Vispusīgai pārbaudei jākonstatē un jānovērtē zināšanu plašums, dziļums un pilnīgums — kā skolēna apziņā veidojas priekšstati un jēdzieni, kā atspoguļojas likumsakarības un kā skolēns to visu prot izmantot dažādās situācijās. Liela vēriba veltījama sakarību izpratnei. Tas jo sevišķi svarīgi tajos mācību priekšmetos, kur atsevišķi programmas temati ne vienmēr cieši saistīti savā starpā (vēsturē, bioloģijā u. c.). Te ne vien jāpārlicinās, kā skolēns prot saistīt faktus un likumsakarības viena priekšmeta robežās, bet arī, kā viņš prot šīs zināšanas izmantot radniecīgajos mācību priekšmetos — kā veidojas starppriekšmetu saiknes. Līdzīgi vērtējamas arī prasmes un iemaņas — jānoskaidro to apzinātības līmenis, ātrums un kvalitāte,

kā arī praktiskās izmantošanas un pārņemšanas iespējas jaunās situācijās.

Prasība pēc objektīvas pārbaudes šķiet pati par sevi saprotama, tomēr skolu praksē ne vienmēr tiek pietiekami ievērota. Lai to nodrošinātu, jau pašam skolotājam ir pietiekami plaši, dziļi un pilnīgi jāpārzina mācību viela, jāsaprot mācību priekšmeta iekšējā struktūra un paši būtiskākie fakti un likumsakarības. Pretējā gadījumā viņa prasības var kļūt virspusējas, formālas vai arī dogmatiskas. Skolotājs dogmatīķis parasti cieši turas pie grāmatas un galveno vērību pievērš tam, ko skolēns nezina, bet pietiekami nenovērtē to, ko viņš zina. Subjektīvu pieeju var radīt arī skolotāja simpātijas vai antipātijas pret skolēnu, viņa emocionālais noskaņojums utt. Zināšanu novērtējumu nedrīkst ietekmēt skolēna uzvedība — par pārkāpumiem nedrīkst likt «soda divniekus» mācību priekšmetā. Tā ir rupja pedagoģiska kļūda. Pats par sevi saprotams, ka pretinformācijas objektivitāti var traucēt arī tiši maldinoša rīcība no skolēna puses («špikošana», priekšā teikšana utt.).

Tikai laikus un sistemātiski iegūta pretinformācija ļauj operatīvi sniegt skolēnam nepieciešamo palīdzību, kā arī izdarīt vajadzīgās korekcijas skolotāja darbā. Nosebota pretinformācija ir viens no «ielaistās» nesekmības cēloņiem. Pašreizējā pretinformācijas metodika un tehnika arī nespēj to pilnībā novērst. Skolēnu pārbaude izsaucot un ar rakstveida kontroldarbiem notiek samērā reti (sevišķi vecākajās klasēs). Kopš seniem laikiem praktizētā rokas pacelšana ir visai primitīva signalizācija, kas turklāt viegli var maldināt. Te pretinformāciju skolotājs iegūst tikai no tā rokas pacelāja, kuru iztaujā. Sai sakarībā lietderīgāk būtu signalizēt ar īpašu signālkartīti vai tāfelīti, kur skolēns var novietot iepriekš sagatavotus ciparus, burtus un citas norunātas zīmes.

Didaktikā izšķir *iepriekšējo*, *kārtējo* un *rezumējošo* pārbaudi. Pirmā nepieciešama, lai skolēnu sagatavotu jaunās vielas uztverei. Te pēc vajadzības viņa priekšzināšanas precizē un papildina. Kārtējās pārbaudes mērķis ir izsekot, kā norit mācību procesa gaita. Te skolotājs var sniegt skolēniem individuālo palīdzību un pēc vajadzības operatīvi korigēt arī pats savu darbu. Rezumējošo pārbaudi izdara stundas, temata, ceturkšņa vai mācību gada noslēgumā. Arī eksāmens ir rezumējoša pārbaude. Rezumējošās pārbaudes mērķis ir konstatēt mācību rezultātus — sasniegumus un trūkumus, kā arī noteikt turpmākā darba uzdevumus.

Pārbaude ir *tieša* un *individuāla* tad, ja pats skolotājs pārbauda katru skolēnu. Tas neizslēdz kolektīvās pārbaudes formas (rakstveida kontroldarbus u. c.), tomēr arī to gaitā jākonstatē katra skolēna individuālie sasniegumi un trūkumi. Vērtējuma kritēriji (prasības) visiem skolēniem tiek izvirzīti vienādi, tomēr jāievēro viņu individuālās īpatnības (iepriekšējā sagatavotība, temperaments, psiholoģiskās īpatnības, mājas apstākļi u. c.), jo arī turpmākā peda-

gogiskā palīdzība ir sniedzama individuāli. Jaunāko klašu skolēni pārbaudāmi biežāk, jo skolotāja vērtējums viņiem ir visai nozīmīgs mācīšanās stimuls. Nepietiekamās patstāvības dēļ viņu darbība arī biežāk koriģējama. Vecāko klašu skolēnus var pārbaudīt retāk, toties tas jā dara pamatīgāk.

Pārbaudei ne vien jākorrigē mācību gaita, bet arī pašiem pārbaudes paņēmieniem jāsekmē mācību vielas apgušana un skolēnu intelektuālā attīstība. Jāatceras, ka katra pārbaude vienlaikus ir arī vingrinājums, kas palīdz pilnveidot zināšanas un prasmes. (Un otrādi — katrs vingrinājums neatkarīgi no tā organizēšanas nolūka var sniegt skolotājam zināmu pretinformāciju.) Jo aktīvāk skolēni strādā pārbaudes laikā, jo didaktiski vērtīgāka ir pārbaude. Dažādām pārbaudes formām ir dažāda attīstošā vērtība: mutvārdu pārbaude attīsta skolēnu valodu, rakstu darbi izkopj rakstību utt. Ja vien mācību priekšmeta specifika to atļauj, skolēni jāpārbauda arī, liekot novērtēt objektus, preparātus un attēlus, izdarot eksperimentus, mērījumus, aprēķinus utt. Bez minētā didaktiskā efekta pārbaudei vēl ir arī specifiska attīstošā funkcija, kas tiek īstenota tad, ja skolēni aktīvi iesaistās savu biedru pārbaudē — seko viņu atbildēm un tās novērtē (recenzē), apmainās ar rakstu darbiem, zīmējumiem utt. Tādējādi skolēni mācās kritiski domāt, apgūst mūsdienu cilvēkam visai nepieciešamās kontroles, paškontroles un vērtēšanas intelektuālos pamatus (aksioloģiskās prasmes).

Pārbaudē izpaužas arī mācību audzinošais raksturs. Te notiek ne vien skolēnu intelektuālā, bet arī morālā un estētiskā audzināšana, veidojas cilvēkam nepieciešamās rakstura īpašības: patstāvība, atbildība, principialitāte, precizitāte utt. Tomēr tas iespējams tikai tad, ja skolotājs pārbaudē ievēro visas iepriekš minētās prasības. Sai sakarā liela nozīme ir vērtējumā (atzīmes) motīviem. Pārliecinoša motivācija rada taisnīguma izjūtu, vairo uzticību skolotājam. Tāpēc ir derīgi vērtējumā un motivācijā iesaistīt arī pašus skolēnus. Tādējādi mācām un radinām viņus vērtēt arī pašiem sevi.

Kā redzam, pārbaude ir visai sarežģīta didaktiska funkcija, kas aptver visu mācību procesu — sākot ar motīvu veidošanu, jaunās vielas uztveri, apjēgšanu un iegaumēšanu un beidzot ar prasmju un iemaņu izkopšanu un daudzveidīgu izmantošanu. Tā kā prasmju un iemaņu līmeni visskaidrāk atspoguļojas mācību darba rezultāti, tad šā galvenā rādītāja noskaidrošanai arī veltījama vislielākā vērība.

Labākas pārskatāmības dēļ iztīrītā mācību procesa iekšējā struktūra attēlota 92. lappusē ievietotajā tabulā.

Tabulas augšdaļā kā vadošais orientieris ietverta izziņas ceļa formula. Izziņas fāzēm attiecīgi atbilst mācību procesa posmi — uztveršana, apjēgšana un lietošana, kas vertikālajās ailēs raksturotas sīkāk. Tad atbilstoši posmiem seko mācību rezultāti — priekšstati, jēdzieni, likumsakarības, prasmes un iemaņas. Iegaumēšana

											Izziņas ceļš										
											Dzīvā vērošana		Abstraktā domāšana			Prakse					
											Uztveršana			Apjēgšana				Lietošana			
Skolēnu sagatavošana mācību uzdevumam	Tiešā		Modelētā		Vārdiskā		Analīze un sintēze		Salīdzināšana		Abstrahēšana un vispārīnāšana		Klasifikācija un sistematizācija		Konkretizācija		Didaktiskā		Praktiskā		Pārbaude
	Priekšstati						Jēdzieni un likumsakarības						Prasmes un iemaņas								
	Iegaumēšana																				

Mācību procesa iekšējā struktūra

(pēdējā horizontālā aile) aptver visus mācību procesa posmus, bet pārbaude — arī vēl sagatavošanas posmu.

Tomēr pēc dotās tabulas nedrīkstam secināt, ka mācību process ir lineāra un noslēgta sistēma, kur atsevišķie posmi darbojas patstāvīgi un norobežoti. Kā jau konstatējam, skolēna izziņa mācībās norit ar augšupejošu tendenci — it kā pa spirāli, turklāt psihiskie procesi un izziņas rezultāti te atrodas ciešā savstarpējā ietekmē — mijiedarbībā. Nepilnības kādā atsevišķā posmā (piemēram, jaunās informācijas apjēgšanā) var radīt traucējumus visā mācību gaitā un pasliktināt skolēna zināšanas. Sākumā tās var palikt nepamanītas, bet vēlāk — atklāties kā nesekmība.

Mācību procesa virzītājspēks, kā jau iepriekš minēts, ir nemitīgās pretrunas starp izziņāto un izziņāmo. Jaunās, pareizākās un pilnīgākās atziņas nemitīgi noliedz agrākās nepilnīgās. Tādējādi mācību procesā spilgti izpaužas dialektikas likumi: attīstība daudzveidīgu sakaru sistēmā, kvantitātes pāreja jaunā kvalitātē, pretstatu vienotība un cīņa, nolieguma noliegums.

MĀCĪBU PROCESA PILNVEIDES MEKLĒJUMI

Iekams mācību process sasniedza mūsdienu līmeni, tas nogāja garu attīstības ceļu. Ir pilnveidojies ne vien mācību saturs, metodes un organizācijas formas, bet dziļāka un skaidrāka kļuvusi arī pati mācību procesa būtības teorētiskā izpratne. Tas savukārt palīdzējis labāk organizēt mācību darbu skolu praksē. Mācību procesa attīstība turpinās arī vēl mūsdienās.

Didaktikā konstatēti trīs mācību procesa attīstības tipi — dogmatiskais, izskaidrojošais un pētnieciskais. Pirmais bija raksturīgs viduslaiku baznīcu un klosteru skolās. Otrs, kura pamatus lika J. A. Komenskis, plaši izplatījies visā pasaulē un tiek praktizēts arī vēl tagad. Trešais — pētnieciskais mācību tips vēl pilnveidojas.

Pārskatāmāka salīdzinājuma dēļ minētie mācību tipi attēloti tabulā 94. lappusē. Būtiskās atšķirības to starpā konstatējamas pēc skolotāja un skolēna darbības īpatnībām informācijas un pretinfor-mācijas procesā.

Dogmatisko mācību tipu raksturo jau pats mācību saturs — dogmas un miglainas frāzes. Tās neprasa iedziļināšanos, būtības apjēgšanu un nepieļauj šaubas pat tad, ja apgalvojums cilvēka prātam šķiet absurds.

Mācību metodika te ir piemērojusies saturam, arī tā ir visai primitīva. Skolēni apgalvojumus mehāniski pārņem un tikpat mehāniski tos vēlāk reproducē. Pārbaudi īsteno ar tā saukto katehētisko pārrunu palīdzību. Tam raksturīgi stingri noteikti un skolēnam iepriekš zināmi jautājumi, uz kuriem jāsniedz tikpat stingri nosacītas atbildes, respektīvi, jāatbild burtiski — ar grāmatas vai skolotāja vārdiem.

Dogmatiskais mācību saturs un tam atbilstošā metodika viduslaikos sekmēja tā laika audzināšanas mērķa īstenošanu — palīdzēja izaudzināt baznīcai un feodālajai varai paklausīgus cilvēkus. Kaut gan zinātnes un tehnikas attīstības ietekmē ievērojami mainījās mācību saturs, dogmatiskā mācību metode palika dzīvotspējīga. Cariskās Krievijas skolās tā mācīja ne vien ticības mācību, bet arī vēsturi un citus mācību priekšmetus. Šāda mācību procesa izpratne ir iesakņota arī padomju laika skolotājos, un pie tās ir pieradināti arī vecāki. Pēdējie savukārt attiecīgi ievirza arī bērnus. Tā visa sekas mūsdienu skolā izpaužas gan kā absolūtu patiesību sniegšana, gan arī kā tendence «iekalt» mācību vielu. Pats par sevi saprotams, ka šāda pieeja maz sekmē skolēnu intelektuālo attīstību, tā stiprina vienīgi mehānisko atmiņu. Tādā ceļā apgūtās zināšanas ir formālas, uz tādām nevar balstīties cilvēka pasaules uzskats un viņa praktiskā darbība.

Līdz ar ražošanas spēku attīstību pieauga arī sabiedrības prasības skolai. Tai vajadzēja jauno paaudzi labāk sagatavot dzīvei — nodrošināt tai reālas, patiesas zināšanas, ko var izmantot praksē. Tā

Didaktiskais mehānisms		Mācību procesa tipi		
		Dogmatiskais	Izskaidrojošais	Pētnieciskais
Informācija	Skolotāja darbība	Dogmatiskas informācijas sniegšana	Izskaidrotas informācijas sniegšana	Problēmas izvirzīšana
	Skolēna darbība	Informācijas mehāniska iegaumēšana	Informācijas apjēgšana un iegaumēšana	Problēmas risināšana
Pretinformācija	Skolotāja darbība	Katehiziski jautājumi	Variēti jautājumi un uzdevumi	Skolēna darbības un rezultātu pārbaude
	Skolēna darbība	Mehāniska reproducēšana	Apjēgta reproducēšana un lietošana	Priekšzināšanu un prasmju izmantošana

Mācību procesa tipi

pakāpeniski mainījās skolas mācību saturs un metodika, izveidojās jauna mācību sistēma — izskaidrojošais mācību tips.

Izskaidrojošais mācību tips radikāli atšķiras no dogmatiskā. Te skolotājs sniedz plašu un ilustrētu informāciju, ko skolēni uztver un iegaumē ar izpratni. Liela vēriba tiek pievērsta zināšanu nostiprināšanai, kā arī prasmju un iemaņu izkopšanai. Skolēnu zināšanas, prasmes un iemaņas skolotājs pārbauda ar brīvi improvizētiem jautājumiem un daudzveidīgiem uzdevumiem. Skolēnam ir jāatbild patstāvīgi, ar izpratni, ir jāvingrinās ietvert savas domas vārdos, izteikt tās. Risinot uzdevumus un izpildot dažādus vingrinājumus, skolēni mācās savas zināšanas izmantot mācībās un praksē. Tādējādi izskaidrojošais mācību process sniedz skolēniem augstas kvalitātes informāciju, kas iespējami precīzi atspoguļo objektīvo realitāti. Tas attīsta skolēnu novērošanas spējas, domāšanu un loģisko atmiņu. Mainās arī skolēna attieksme pret mācībām — tās kļūst interesantākas, veidojas iekšējie mācību stimuli, skolēns saskata mācību un izglītības jēgu. Pēc izskaidrojošā mācību tipa metodikas izglītību apguvušas daudzas paaudzes, kas ievērojami pavirzījušas uz priekšu materiālās un garīgās kultūras attīstību, radījušas atklājumus zinātnē un tehnikā.

Un tomēr izskaidrojošais mācību tips vairs pilnā mērā neatbilst mūsdienu dzīves prasībām. Tas sniedz skolēniem gatavu, praksē pārbaudītu informāciju. Tas, protams, ir nepieciešami un racionāli, tomēr dzīve prasa, lai skolēni sagatavotos arī patstāvīgai jaunās informācijas apgūšanai pēc skolas beigšanas. Šo prasību diktē straujais informācijas pieaugums, ko rada zinātnes progress, kuru skolai aizvien grūtāk ir panākt, noturēties tā līmenī. Zinātnes jaunās atziņas aizvien straujāk ieviešas praksē. Tāpēc nepietiek apgūt tikai jau

esošo informāciju skolotāja vadībā, bet jāiemācās patstāvīgi izmantot jaunākās informācijas avotus (grāmatas, žurnālus u. c.), kā arī atklāt jaunas atziņas novērojumu, eksperimentu, salīdzināšanas, aprēķinu, spriedumu un secinājumu ceļā. Jāapgūst ne tikai zinātnes un prakses saturs, bet arī metodes, ar kurām jaunās atziņas tiek atklātas. Izskaidrojošais mācību process pārsvarā attīsta atveidojošo jeb reproduktīvo domāšanu un ievirza zināmā darbības standartā. Turpretī dzīve šodien no jaunā speciālista prasa radošu, produktīvu domāšanu — prasmi orientēties arī jaunos, neparastos apstākļos. Dzīvē vajadzīgi nevis pasīvi vērotāji, bet gan aktīvi, atbildīgi meklētāji un radītāji. Tādējādi izvirzās prasība pēc principiāli jauniem papildinājumiem mācību procesā, veidojas jauns — *pētnieciskais mācību tips*, kam jānodrošina šo prasību īstenošana.

Strādājot pēc pētnieciskā mācību tipa, skolotājs nesniedz skolēniem gatavu informāciju, bet tikai izvirza viņiem problēmu, kas pašiem jāatrisina. Šai sakarībā rodas vajadzība pēc papildu informācijas, kas skolēniem pašiem jāatrod, izmantojot savu pieredzi un mācību grāmatas, organizējot novērojumus un eksperimentus, izdarot aprēķinus, izvirzot un pārbaudot pieņēmumus (hipotēzes). Skolotājs vēro skolēnu darbību un tās rezultātus, tādējādi iegūdam vajadzīgo pretinformāciju. Pēc vajadzības viņš uzdod skolēniem jautājumus un sniedz īsus paskaidrojumus. Skolēnam te rodas problēmsituācija, viņa izziņas ceļā stājas zināmas grūtības — pretrunas, kas tomēr ir pārvaramas. Šāda situācija var rasties, arī strādājot pēc izskaidrojošā mācību tipa, kad skolotājs sagatavo skolēnus jaunās informācijas pārņemšanai vai arī dod attiecīgus uzdevumus vielas nostiprināšanai. Tomēr te problēmsituācija pastāv tikai īsu brīdi, turpretim, strādājot saskaņā ar pētniecisko mācību tipu, tā var turpināties pat visu stundu. Galvenā atšķirība turklāt ir tā, ka problēmsituācija izveidojas tieši jaunās vielas apguves procesā, ka skolēns jauno informāciju nesaņem gatavā veidā, bet atrod to pats.

Mācības pēc pētnieciskā tipa prasa vairāk laika, toties to attīstošais efekts ir daudz lielāks nekā parastajam vielas izklāstam. Tā kā mācību programma skolēniem ir jāapgūst stingri noteiktā laikā, nepieciešams samērot pētniecisko mācību tipu ar izskaidrojošo. Taču problēmsituāciju veidošana būtu praktizējama pēc iespējas vairāk. Šādas mācības, kur stundā veidojas problēmas ar izziņas raksturu, sauc par problēmveida jeb *problēmmācībām*. Te zināmā mērā piešķaitāms arī skolotāja sniegtais problēmiskais izklāsts. Šai gadījumā skolotājs, izklāstīdam skolēniem jaunos faktus un likumsakarības, atklāj viņiem arī šo atziņu tapšanas gaitu. Viņš parāda, kā cilvēces izziņas vēsturē veidojušās pretrunas un kā tās pārvarētas zinātnē un praksē. Arī te skolēni nonāk problēmsituācijā, tikai šoreiz problēmu atrisina pats skolotājs ar skolēnu aktīvu līdzdalību (uzklausu viņu pieņēmumus un iebildumus, organizē vajadzīgos eksperimentus utt.). Tā izklāsts kļūst interesantāks un secinājumi vairāk pārlicina,

skolēni redz zinātnisko meklējumu paraugu un mācās domāt dialektiski, izraisās emocionāli pārdzīvojumi. Problēmveida izklāsts rosina skolēnus uz patstāvīgiem meklējumiem mācībās, kā arī māca viņus saskatīt problēmas dzīvē.

Problēmsituācijas mācībās var rasties dažādi. Kā jau minējām, visbiežāk to pamatā ir pretrunas starp skolēna zināšanām un jaunā uzdevuma prasībām, kas liek meklēt papildu informāciju. Parasti šī meklēšana notiek viena mācību priekšmeta un pat vienas klases kursa robežās. Tomēr daudz plašākas iespējas paveras, ja izmanto arī zināšanas, kas iegūtas citos priekšmetos. Tā, piemēram, var likt izskaidrot dažas bioloģiskas vai ģeogrāfiskas parādības ar fizikas likumsakarību palīdzību (Kāpēc barību vieglāk nokost ar asajiem priekšzobiem nekā ar dzerokļiem? Kāpēc riekstu tomēr cenšamies pārkost ar dzerokļiem, nevis ar asajiem priekšzobiem? Kāpēc tundrā ir mūžīgais sasalums? Kāpēc slīpie saules stari silda mazāk nekā stāvie? utt.). Tādējādi veidojas saiknes starp dažādiem mācību priekšmetiem, kas padziļina izpratni un palīdz skolēnam iegūt vienotu pasaules ainu.

Mācībās nereti veidojas problēmsituācijas, kur jaunās atziņas nesaskan ar agrākajām, kas pārņemtas no pieaugušajiem vai radušās paša skolēna novērojumos, bet palikušas nepietiekami apjēgtas. Piemēram, skolēniem ir izveidojies uzskats, ka dienviņu vējš vienmēr ir relatīvi silts, bet ziemeļu — auksts. Tomēr novērojumi skolas meteoroloģiskajā laukumā šo uzskatu neapstiprina. (Izskaidrojums te meklējams ciklonu un anticiklonu darbībā.)

Problēmsituācijas ir visai parastas matemātikas stundās, risinot teksta uzdevumus. Savdabīgas problēmas izvirza konstrukcijas uzdevumi. Tie pēc psiholoģiskās struktūras atbilst daudziem radošiem praktiskiem uzdevumiem, kas jāveic dzīvē (plānojot, konstruējot, iekārtojot dzīvokli utt.). Var likties, ka humanitārajos mācību priekšmetos problēmsituācijas ir mazāk iespējamās nekā matemātikā un dabas zinātņu priekšmetos. Tomēr pētījumi rāda, ka tā nebūt nav. Ja skolotājs labi pārzina savu specialitāti, spēj iedomāties skolēnu priekšzināšanas un uzskatus, ja radoši pieiet vielas metodiskajai apdarei, tad problēmsituācijas arī vēsturē, valodā, literatūrā un citos humanitārā cikla priekšmetos ir parasta parādība.

Savdabīgas problēmsituācijas var veidot pārbaudē, ja tajā aktīvi iesaista pašus skolēnus. Te skolēns kritiski izseko sava biedra izziņas gaitai un noslēgumā izdara vērtējošu secinājumu — pareizi vai nepareizi un kāpēc. Šādas situācijas ir visai parastas programmētājās mācībās, kur skolēnam jānovērtē doto atbilžu pareizība un pilnīgums. Līdzīgus apgalvojumus (pareizus vai nepareizus) analīzei un novērtēšanai var dot skolēniem jebkurā mācību priekšmetā un strādājot ar jebkurām metodēm.

Skolu praksē par problēmu mēdz uzskatīt katru mācību uzdevumu, kura atrisināšanai nepieciešamas sarežģītākas domāšanas ope-

rācijas. Turpretī speciālajā literatūrā ir vērojama tendence ierobežot mācību problēmas un problēmsituācijas jēdzienu ar izziņas uzdevumu, proti, ar nepieciešamību atklāt jaunas objektu un parādību īpašības, attiecības un sakarus vai arī jaunus darbības paņēmienus.

Izziņa, jaunatklāsmē kā problēmisko uzdevumu galvenā pazīme ir relatīvs jēdziens, jo arī pašas zināšanas ir relatīvas. Izziņa plašākā nozīmē ietver arī skolēna agrāko zināšanu precizēšanu, to pilnveidošanu. Tā, piemēram, lai noteiktu atbilžu u. c. apgalvojumu pareizību, skolēnam ne vienmēr jāatklāj jaunas patiesības. Visbiežāk viņam jau esošās zināšanas jālieto jaunā situācijā. Tas tomēr liek precizēt savas agrākās zināšanas. Tādējādi padziļinās izpratne un zināšanas sasniedz augstāku abstrakcijas un vispārinājuma līmeni, labāk tiek apjēgta lietu un parādību būtība, sakari un darbības principi. Tas arī nosaka apgalvojumu analīzes problēmisko un attīstošo raksturu. Pats par sevi saprotams, ka doto apgalvojumu didaktisko vērtību nosaka to saturs — vai tas liek skolēnam domāt, vai arī ļauj atbildēt mehāniski, pēc atmiņas.

Apgalvojumu analīzē savukārt prasa konkretizāciju (jēdzienu, likumu un darbības paņēmieni izmantošana konkrētajā situācijā), bet konkretizācija savukārt palīdz pacelt zināšanas (jēdzienus, likumus un darbības principus) augstākā abstrakcijas un vispārinājuma līmenī.

Problēmācību procesā skolēni jau elementāri iepazīstas ar zinātniskās pētniecības metodēm un galvenajām domāšanas operācijām, pakāpeniski apgūst intelektuālā darba tehniku. Rezultātā attīstās arī viņu izziņas spējas, intereses un intelektuālās jūtas. Apzināta intelektuālo spēju attīstība pusaudzim un jauniešiem var sagādāt ne mazāk prieka kā viņa fiziskā spēka un veiklības pieaugums sistemātiskos treniņos vai arī praktiskā darba iemaņu attīstība darba procesā. Tāpēc problēmācību veids ir sevišķi piemērots vidējām klasēm, jo tas ļauj apmierināt pusaudžu tieksmi pēc patstāvības, palīdz ievirzīt viņu zinātkāri un aktivitāti lietderīgā izziņas darbā, kā arī sekmē kritiski vērtējošas un radošas attieksmes veidošanos pret darbu vispār.

Dažādos mācību priekšmetos, dažādos tematos un dažādās klasēs skolēnu pētnieciskās iespējas ir atšķirīgas. Vecākajās klasēs fizikā un ķīmijā atsevišķos tematos var noorganizēt pētnieciskus laboratorijas darbus, kas ilgst visu stundu un kur skolēni pilnīgi patstāvīgi atrisina doto problēmu. Līdzīgas iespējas ir arī ārpusklasses (pulciņu) nodarbībās. Te var runāt par darbu pēc pētnieciskā mācību tipa šā vārda vispilnīgākajā nozīmē. Turpretī vairumā gadījumu skolotājs izmanto tā saukto daļēju meklējumu metodi, kur skolēni uz brīdi kļūst par «pētniekiem miniatūrā». Tādi momenti var būt stundā, kad skolēni strādā ar izdales materiālu, ģeogrāfisko karti, veic nelielu eksperimentu, pēti vēsturisku dokumentu, risina matemātisku problēmu utt. Arī ekskursiju dabā var organizēt kā «ekspedīciju

miniatūrā». Pētniecisks raksturs var būt arī ārpusklases nodarbībām novadpētniecībā.

Attīstības ideja mācībās. Kā jau atzīmējām, izskaidrojošo mācību tips izveidojās atbilstoši sabiedrības prasībām nodrošināt skolēniem pietiekami daudz pilnvērtīgu zināšanu, kas būtu noderīgas turpmākā praktiskā darbībā un kultūras dzīvē. Līdz ar to sabiedrībā iesakņojās uzskats, ka galvenais izglītības satura elements ir zināšanas, bet skolēnu intelektuālās attīstības nozīme netika pienācīgi novērtēta. Mūsdienu didaktika turpretī blakus nepieciešamajām zināšanām akcentē izziņas prasmju un spēju izkopšanu kā priekšnoteikumu cilvēka pašizglītibai un novatoriskai darbībai savā profesijā. Atbilstoši šīm prasībām veidojas pētniecisko mācību tips un attiecīgi metodiski meklējumi, kuru vadošā ideja ir *attīstības princips*. Zināšanu apgūšana un izziņas spēju attīstība ir savstarpēji saistīti mācību uzdevumi un rezultāti — lai izzinātu apkārtējo īstenību, skolēnam vajag vērot, domāt un darboties, bet intelektuālā darbība savukārt nav iespējama bez pilnvērtīgām zināšanām. Jo bagātākas priekšzināšanas, jo ražīgāks ir turpmākais izziņas darbs.

Skolēnu intelektuālo attīstību mācību procesā var ietekmēt kā mācību saturs, tā arī metodes, paņēmieni un darba organizācijas formas. Tāpēc jautājumi — ko un kā mācīt? — veido didaktisko problēmu pamatu. Mūsdienu didaktikā un mācību psiholoģijā kā vienā, tā otrā virzienā paveikts liels pētniecisks darbs. Konstatēts, ka skolēnu intelektuālo attīstību vairāk sekmē tāda mācību viela, kurā skolēni iespējami īsākā laikā un sistemātiski iepazīstas ar svarīgākajām likumsakarībām, kas izskaidro apgūstamo faktu materiālu. Šīs fundamentālās zināšanas savukārt atvieglo turpmāko faktu un likumsakarību apgūšanu, ļauj drīzāk pacelt šīs atziņas augstākā vispārinājuma līmeni.

Tomēr izšķiroša nozīme skolēna izziņas spēju attīstībā ir mācību metodēm un paņēmieniem, kas liek mācību vielu apgūt pastarpināti — veicot analīzi, salīdzināšanu, vispārināšanu un citas domāšanas operācijas. To panāk, izvirzot skolēniem problēmas un uzdevumus, kuru atrisināšana prasa novērot, salīdzināt un grupēt priekšmetus un parādības, raksturot tos un definēt, izvirzīt un pārbaudīt hipotēzes, respektīvi veikt patstāvīgu izziņas darbu.

Tāpat skolēnu izziņas aktivitāti un līdz ar to zināšanu un prasmju veidošanos, kā arī viņu intelektuālo attīstību ietekmē racionālas mācību organizācijas formas un labvēlīgi darba apstākļi: mūsdienu didaktikas prasībām atbilstoša mācību stundas struktūra un tās īstenošana, diferencēta un individuāla pieeja skolēniem, pozitīvs emocionālais noskaņojums stundā, piemērota materiālā bāze un nepieciešamie mācību līdzekļi (arī tehniskie) utt. Visi iepriekš minētie nosacījumi jāievēro vienotā sistēmā un konsekventi. Šādu pieeju mācību procesa organizācijai un vadīšanai sauc par *optimizāciju*. Ar to saprot «tādas metodikas izvēli, kas dod iespēju ar skolotāja un sko-

lēnu minimālu laika izlietojumu un vismazākām pūlēm iegūt vislabākos rezultātus».¹ Lai to īstenotu, skolotājam ir labi jāizprot mācību procesa teorētiskie pamati, jāiepazīst labāko metodiķu praktiskā pieredze.

MĀCĪBU PRINCIPI

Mācību principi ir teorētiski un praktiski pamatotas prasības — normas, kas jāievēro visā mācību sistēmā, kā nosakot izglītības mērķus un rezultātus, tā arī veidojot mācību saturu un tā īstenošanas metodiku. Tas nozīmē, ka skolotājam šīs principiālās prasības ir jāievēro vienmēr un visur, tās veido viņa darba galvenās orientācijas koordinātas.

Tā kā mācību process nemitīgi attīstās un pilnveidojas, atkarībā no tā attīstības līmeņa un šā procesa būtības izpratnes dziļuma mainās arī didaktikas principu skaits un saturs. Te tiek pieļauts arī zināms uzskatu subjektīvisms no dažādu didaktikas darbu autoru puses. Ar to izskaidrojamas atšķirības šā temata izklāstā. Taču didaktikas pamatu pamats ir mācību psiholoģijas atziņas un praktiskā pedagoģiskā pieredze. Mācību principu teorētisko pamatu izstrādē daudz paveikuši didaktiķi M. Skatkins, J. Lerneris, M. Daniļovs un J. Babanskis. Viņi centušies noteikt šo principu pamatojumu, to savstarpējās saistības un pakārtojuma sistēmu. (Sk. 100. lpp.).

Izvirzot mācību principus, jāņem vērā mācību mērķu un satura prasības, mācīšanas un mācīšanās mijiedarbība, kā arī konkrētie apstākļi, kādos norit mācības. Arī mācību principu klasifikācijas tabula veidota nosacīti, un te dotā principu subordinācija un koordinācija ir relatīva. Tomēr tā sniedz zināmu pārskatu un atvieglo sakarību uztveri, kas savukārt palīdz izprast atsevišķo principu būtību un nozīmi.

Raksturojot atsevišķus mācību principus, saglabāsim tabulā doto secību. Sāksim ar pašu galveno — *mācību mērķtiecības principu*. Tas nozīmē, ka mācību gaitā kompleksi un mērķtiecīgi jārisina jaunās paaudzes izglītošanas, audzināšanas un attīstīšanas uzdevumi. Šā principa īstenošana vislielākajā mērā ir atkarīga no pedagoga profesionālās meistarības, no viņa attieksmes pret bērniem un pret darbu. Ikvienu mācību vielas temata ietvaros jācenšas iekļaut pēc iespējas plašs uzdevumu spektrs — skolēnu estētiskās, tikumiskās, intelektuālās, ekoloģiskās, sanitāri higiēniskās u. c. audzināšanas jomās.

Mācību zinātniskuma un saprotamības princips pauž it kā pret-runīgas prasības — mācību satura zinātnisko pareizību un tādu

¹ Babanskis J., Potašņiks M. Pedagoģiskā procesa optimizācija. — R., 1983. — 7. lpp.

Didaktisko prasību objekti	Mācību principi			
Pamatzdevums	1. Mācību procesa mērķtiecīgums un kompleksums			
Saturs	2. Mācību zinātniskums un saprotamība	3. Sistemātiskums	4. Saistība ar dzīvi	
Metodika	5. Uzskatāmība un teorētiskās domāšanas attīstība	6. Skolēnu apziņīgums, radošā aktivitāte un skolotāja vadība	7. Mācību kolektīvais raksturs un skolēnu individuālo īpatnību ievērošana	8. Pozitīvs emocionālais fons
Rezultāti	9. Mācību rezultātu noturīgums un skolēnu izziņas spēju attīstība		10. Pāreja uz pašizglītību	

Mācību principu sistēma

izklāsta vienkāršības pakāpi, kas informāciju padarītu skolēnam pieejamu, kas atbilstu viņa priekšzināšanām un intelektuālās attīstības līmenim. Tomēr šāda saistība ir pedagoģiski pamatota — nesaprotama informācija nav apzināti apgūstama un nevar arī sekmēt skolēna intelektuālo attīstību.

Lai nodrošinātu zinātniski pareizu zināšanu apguvi, didaktika izvirza šādas prasības:

- atsegt mācību priekšmeta iekšējo loģiku, ko nosaka attiecīgās zinātnes jēdzienu un likumsakarību sistēma;

- nodrošināt reālās pasaules priekšmetu un parādību būtisko īpašību, sakaru un attieksmju pareizu atspoguļojumu skolēnu apziņā, vienlaikus sekmējot dialektiskās domāšanas attīstību;

- nodrošināt pareizu priekšstatu un jēdzienu veidošanos un likumsakarību izpratni, kā arī šo atziņu ietveršanu zinātniski pareizos vārdiskos apzīmējumos (terminos) un formulējumos, to izmantošanu jaunu zināšanu apgūvē;

- saistīt jauno informāciju ar zinātniskām teorijām un hipotēzēm; pilnveidot jauno jēdzienu izpratni, tos pretnostatot agrākajiem nepilnīgajiem; nemitīgi tuvojies zinātnes likumu un to nozīmes pareizai un pilnīgai izpratnei, tādējādi parādot arī zinātnes attīstības dinamiku;

- mācību metodēs atspoguļot zinātniskās izziņas metodes.

Prasība pēc mācību vielas piemērotības skolēnu attīstībai īstenojama, saglabājot tās zinātnisko pareizību. (Vienkāršot nenozīmē vulgarizēt.) Te rezultātus nosaka paša skolotāja izpratnes dziļums un

skaidrība, viņa prasme saskatīt un izcelt galveno, kā arī skaidrība par skolēnu priekšzināšanām, uz kuru bāzes tiek apgūtas jaunās atziņas. Prasmē sarežģīto izklāstīt vienkārši un skaidri visspilgtāk atklājās skolotāja metodiskais talants.

Sistemātiskuma princips izriet no iepriekš iztirzātās prasības pēc zinātniski pareizas un apzinātas mācību vielas apgūšanas. Kā jau noskaidrojām, ir nepieciešams mācībās pakāpeniski atklāt zinātnes iekšējo loģisko sistēmu. Bez tās nav panākama pietiekama izpratnes skaidrība.

Tomēr mācību satura izkārtojumu skolu programmās ne vienmēr var veidot atbilstoši zinātniskās sistēmas (sistemiskuma) prasībām. Ir jāievēro arī skolēnu vecuma īpatnības, viņu praktiskā pieredze un intelektuālās darbības iespējas, jāievēro apgūstamo jēdzienu un likumsakarību veidošanās pēctecība, to attīstības secība skolēnu apziņā. Tāpēc jaunākajās klasēs nevaram sākt īstenības izziņu ar strukturāli un funkcionāli vienkāršāku materiālu, bet jāsāk ar to, kas skolēniem jau daļēji zināms no pieredzes — ir jāvirzās no tuvākā, pazīstamākā uz tālāko, svešāko. Turpretī vidējās un jo sevišķi vecākajās klasēs jau iespējams ievērot zinātnisko sistēmu. Te ieteicams zināšanas veidot pēc shēmas: zinātnes pamatjēdzieni, teorijas pamatatzinumi, to sekas un praktiskais pielietojums. Vienlaikus vecāko klašu skolēni iepazīstināmi arī ar zinātniskās pētniecības metodēm un metodoloģiskajiem pamatiem.

Sistemātiskums mācībās izpaužas arī pašā darbības procesā, tā ritmā. Mācību priekšmetu stundas skolā mainās ritmiskā secībā, stundām seko starpbrīži un skolas nodarbībām — mājas uzdevumu gatavošana. Sistemātiskā ikdienas darbā apgūtās zināšanas, jaunās atziņas konsekventi balstot uz iepriekšējām, panāk zināšanu noturīgumu. Vēl jo vairāk sistemātiski ikdienas vingrinājumi (treniņa nodarbības) — ir nepieciešami prasmju un iemaņu izkopšanai.

Mācību saistība ar dzīvi ir prasība, kas izaug kā no materiālistiskas gnozeoloģijas, tā arī politehnizācijas idejas. Šāda saistība ir dabiska. Pati zinātne ir sabiedriski vēsturiskās prakses vispārīguma rezultāts. Skolēni mācībās apgūst šā vispārīguma pamatus. Tomēr, lai darbs būtu sekmīgs, mācību viela konsekventi jāsaista kā ar skolēnu, tā ar pieaugušo sabiedrības praktisko pieredzi un sabiedrības attīstības aktuālajiem uzdevumiem. Teorijas saistība ar praksi padara mācību vielu skolēniem interesantāku, ceļ tās vērtību un sekmē pozitīvas attieksmes veidošanos pret izglītību vispār.

Skolēnu raksturīgākie prakses veidi īsumā aplūkoti, jau iztirzājot mācību procesa iekšējo struktūru. Piebildīsim, ka audzinošā ziņā efektīvs ir tikai tāds ražošanas darbs, ko veic nevis mehāniski, bet apzinoties tā teorētiskos pamatus un sabiedrisko nozīmi. Tas pats sakāms arī par jebkuru citu darbu. Šādā aspektā jāvērtē arī dažādie mācību vingrinājumi, kuros skolēni apgūst dzīvei nepieciešamās, intelektuālās, fiziskās un organizatoriskās darba iemaņas.

Te sevišķi izceļami konstruktīvie (radošie) un heiristiskie (pētnieciskie) uzdevumi un vingrinājumi, jo tie sekmē novatoriskas attieksmes veidošanos pret darbu. (Sk. 127.—128. lpp.)

Uzskatāmība un teorētiskās domāšanas attīstība ir viens no mācību procesa pamatprincipiem, kas prasa pienācīgi respektēt šā procesa galvenās funkcijas — skaidru jaunās informācijas uztveršanu un apjēgšanu. Uzskatāmības princips ir arī viens no visvecākajiem, tas atvasināts no mācību darba praktiskās pieredzes. Sākumā tā nozīmi saskatīja tikai skolēnu ieinteresēšanā un konkrētu priekšstatu veidošanā. Mūsdienu didaktika uzskatāmību saista ar iztēles un abstraktās domāšanas attīstību. Pirmo rosina skaidrs un spilgts skolotāja stāstījums un grāmatas teksts, kas palīdz skolēnam konstruēt jaunus priekšstatus ar agrāk apgūto zināšanu palīdzību. Domāšanas attīstību savukārt veicina izziņas uzdevumi, kas liek atkārtoti novērot, lai precizētu zināmos faktus un atklātu jaunus. Mācībās skolēnu domāšana var virzīties ne tikai no konkrētiem novērojumiem uz abstraktiem vispārīnājumiem (induktīvi), bet arī otrādi — no vispārīnāta likuma uz konkrētiem piemēriem (deduktīvi). Tādējādi šo principu formulē arī kā konkrētā un abstraktā vienotības principu.

Uzskatāmības un skaidras uztveres princips sevišķi jāievēro jaunākajās klasēs, kā arī vidējo un vecāko klašu dabaszinātniskā cikla mācību priekšmetos. Bioloģijas kursā maksimāli izmantojami dabiskie uzskates līdzekļi. Tomēr uzskates uzdevums vienmēr ir ne tikai veidot pareizus primāros priekšstatus, bet arī rosināt skolēnu domāšanas operācijas.

Skolēnu apzinīgums, radošā aktivitāte un skolotāja vadība — tās ir principiālas prasības, kuru īstenošanai jānodrošina skolotāja un skolēnu optimāla sadarbība. Skolēnu apzinīgās mācīšanās priekšnoteikums ir uzdevuma un tā pamatojuma skaidra izpratne. Tad rodas interese par darbu un vēlēšanās to pareizi izpildīt. Skolotājam jāpalīdz skolēniem pie šādas atziņas nonākt, jācenšas viņus ieinteresēt. To panāk, saasinot pretrunas starp zināmo un nezināmo, izvirzot problēmas un intriģējošus jautājumus, atgādinot praktisko pieredzi, izraisot diskusijas, noskaidrojot jauno zināšanu turpmāko nepieciešamību utt. Te lielas priekšrocības ir pētnieciskā mācību tipa metodikai. Visos gadījumos izšķiroša nozīme ir paša skolotāja entuziasmam un optimistiskai attieksmei pret darbu. Īgnums un bardzība maz palīdz, drīzāk rada nepatiku pret mācībām.

Lai nodrošinātu darba disciplīnu un rezultātus arī tad, kad jāveic mazāk interesants, ilgstošs un grūts intelektuālais darbs, ir nepieciešams skolēnu morālais apzinīgums. Tas ir tikumiskās audzināšanas rezultāts, bet skolotāja konsekvētās prasības — šādas audzināšanas līdzekļi. Minētās prasības drīkst būt stingras, pat nepiekāpīgas, bet ne rupjas, tās nedrīkst pazemot skolēna pašcieņu un paust skolotāja nepatiku pret darbu un saviem audzēkņiem.

Mācību kolektīvais raksturs un skolēnu individuālo īpatnību ievērošana. Tradicionālā mācību forma skolās ir darbs klasēs, kas komplektētas no skolēniem ar aptuveni vienādu priekšzināšanu un intelektuālās attīstības līmeni. Klases audzinātājs cenšas šos skolēnus saliedēt darbīgā, morāli stiprā un draudzīgā kolektīvā. Svarīgi ir panākt, lai kolektīva sabiedriskā doma būtu pozitīvi rosinoša un atbildīga arī attiecībā pret mācībām — skolēnu galveno pienākumu.

Raksturīgi, ka vairums skolēnu izjūt atbildību tikai par savām sekmēm, ka trūkst kolektīvās atbildības par biedru darba disciplīnu un panākumiem. Tas zināmā mērā izskaidrojams ar to, ka ikvienam ir personīgi jāatskaitās skolotāja priekšā, jāiegūst pozitīvs novērtējums. Skolotāja frontālajā darbā ar klasi atgriezeniskā (pretinformācijas) saite veidojas no katra skolēna uz skolotāju, bet ne skolēnu starpā. Šāds stāvoklis apgrūtina skolotāja darbu un nesekmē savstarpējās atbildības veidošanos.

Lai novērstu šo trūkumu, ieteicams skolēnus iesaistīt sistemātiskā biedru darba vērtēšanā — kļūdu analīzē un vērtējuma motivācijā. Tāpat skolēni iesaistāmi kopīgos un grupālos darba uzdevumos, kur rezultāts atkarīgs no katra individuālā ieguldījuma.

Mācību princips, kas liek maksimāli izkopt kolektīvās darbības formas un metodes, nebūt nav pretrunā prasībai pēc skolēnu individuālo īpatnību ievērošanas un individuālās palīdzības sniegšanas skolēniem, kam tāda nepieciešamība rodas. Sai nolūkā ikvienu priekšmeta skolotājs konsultējas ar klases audzinātāju, jo tas vislabāk pazīst savus audzēkņus. Kopīgā sadarbībā tiek organizēta nepieciešamā palīdzība, pēc iespējas iesaistot tajā arī mācībās un morālajā stājā labākos skolēnus. Kūtros un nedisciplinētos skolēnus nereti izdodas aktivizēt un disciplinēt, ja tiem dod dažādus organizatoriskus uzdevumus, izvērza tos par savdabīgiem skolotāja palīgiem. Tas ceļ viņu pašapziņu un orientē uz pozitīvu darbību.

Pozitīvs emocionālais fons lielā mērā nosaka rezultātus jebkurā darbā un jebkurā kolektīvā, arī mācībās. So fonu savukārt nosaka gan ārējie apstākļi, gan arī darba darītāju aizrautība, viņu interese un spēja pārvarēt grūtības. Protams, dažādi ārējie apstākļi var pārējoji ietekmēt skolotāju, tomēr jārespektē būtiska didaktikas prasība — nodrošināt mācību stundā optimistisku noskaņojumu, kur skolēni justos brīvi un nekādā ziņā nejostos iebiedēti un nomākti. Pedagogam jāprot savaldīties arī neveiksmēs un grūtībās, jāatceras, ka viņa lielākais spēks ir tieši savaldībā. (Skaļa neapmierinātības izpausme vispār nav kulturālas personības pazīme.) Ignūms un bardzība rada skolēnu nepatiku pret mācību priekšmetu.

Skolotājam ir vieglāk un patīkamāk strādāt, ja viņš labi pārzina un mīl savu specialitāti, ir rūpīgi sagatavojies stundai un pietiekami iepazīs skolēnu individuālās īpatnības, zina viņu intereses, spējas un mājas apstākļus. Vērtīga pedagoga personības īpašība ir humora izjūta.

Kā rāda zinātniskie pētījumi un novērojumi praksē, mācības mūsdienu skolā vairāk attīsta skolēnu atmiņu un domāšanu, bet atpaliek viņu iztēles un jūtu kultūras attīstība. Lai panāktu personības harmonisko līdzsvaru, ir pārskatīti vispārīzglītojošās skolas mācību plāni un programmas, lielāku vērību veltījot humanitārajiem mācību priekšmetiem un skolēnu estētiskajai audzināšanai. Tomēr mācību priekšmetu maiņa vien vēl nevar nodrošināt pozitīvus rezultātus, tos nosaka skolotāja darba stils un metodika, bet jo sevišķi — skolotāja un skolēnu savstarpējo attiecību kultūra.

Mācību rezultātu noturīgums un skolēnu izziņas spēju attīstība ir visai aktuāla didaktiska prasība. Kaut arī skolu absolventu lielākais vairums sekmīgi apgūst specialitāti un kļūst pilnvērtīgi kultūrāli pilsoņi, tomēr ir arī daudz neveiksminieku, kas sagādā rūpes sabiedrībai. Skolēnu zināšanas nereti ir formālas un prasmes pavirši apgūtas. Tas ne tikai apgrūtina turpmākās izglītības un darba gaitas, bet vienlaikus iesakņo arī negatīvas rakstura īpašības — samierināšanos ar slikti padarītu darbu, bezatbildību un vēlēšanos dzīvot uz citu rēķina. Cēlonis meklējams skolotāju liberālajā attieksmē pret skolēnu (un paša) darba rezultātiem, to liberālajā vērtēšanā.

Mūsdienu skolai ir izvirzīta prasība ne vien sniegt noturīgas zināšanas un prasmes, bet arī rūpēties par izpratnes dziļumu un izziņas spēju attīstību, jo tieši šīs īpašības nosaka skolēna nākotnes perspektīvas, veido viņa izglītības galveno saturu. No vecās skolas saglabājusies tradicionālā zināšanu pārbaudes metodika — likt skolēnam atstāstīt to, ko viņš iemācījies. Tomēr dzīvē zināšanas vajadzīgas nevis demonstrēšanai, bet lietošanai. Tāpēc skolēniem vairāk dodami attiecīgi uzdevumi un vingrinājumi, kur nepieciešams zināšanas un prasmes izmantot darbībā, un tieši tam ir jākļūst par vērtējuma galveno kritēriju.

Mācību noturīguma principa īstenošana jau lielā mērā nodrošina visu iepriekš iztirzāto principu konsekventa ievērošana. Tomēr cilvēka atmiņā agrāk ieguldītā informācija pakāpeniski pārklājas ar jauno un it kā nogrimst zemapziņā — aizmirstas. Tāpēc nepieciešama atkārtošana. To īsteno divējādi: 1) cenšoties sistemātiski jauno informāciju saistīt ar skolēnu priekšzināšanām, tās aktualizēt, lai neļautu aizmirst un 2) laiku pa laikam organizējot atsevišķu programmas posmu speciālu atkārtošānu. Lai šis darbs būtu interesantāks un efektīvāks, atkārtojot izmanto jaunu metodiku — dod skolēniem uzdevumus, kur atkārtojamās zināšanas un prasmes izmantojamas jaunās situācijās. Vienlaikus skolēni arī radināmi pie apzinīgas paškontroles un patstāvīgas atkārtošānas, iesakņojot parādumu — neko neatstāt nesaprastu un pasaizmirstu.

Pāreja no mācībām uz pašizglītību ir gan sena, gan mūsdienīga prasība. Daudzi izcili pagātnes cilvēki bijuši spiesti pēc visai trūcīgas pamatzglītības apgūt zināšanas patstāvīgi, pašmācības ceļā

un turklāt sasnieguši visai augstu līmeni. Arī mūsdienās daudz jauniešu vidējo speciālo un augstāko izglītību iegūst neklātienes studiju ceļā, kur galvenais darbs jāveic patstāvīgi. Tomēr būtiskais pamats prasībai pēc ievirzes pašizglītībā ir nemitīgā zinātnes un tehnikas attīstība un ar to saistītais straujais informācijas pieaugums. Skolēniem tas ir jāzina un jārespektē, jāsaģatavojas pašizglītības darbam un sākotnēji ar to jāiepazīstas jau skolā. Skolotājam viņi jāiepazīstina ar populārākajām pašmācības metodēm un paņēmieniem, jā māca racionāli mācīties.

Pirmie soļi šai virzienā jau tiek sperti ar tikko pieminēto paškontroli un patstāvīgo mācību vielas atkārtšanu. Šai sakarībā bieži jāatgriežas pie mācību grāmatas iepriekšējām nodaļām, jāatkārto agrāko gadu kursa atsevišķas nodaļas, jāieskatās arī radniecīgo priekšmetu mācību grāmatās. Neskaidros jautājumus ieteicams pārrunāt ar biedriem un pēc vajadzības jautāt arī skolotājam. Jāiemācās izmantot vārdnīcas un enciklopēdijas, orientēties bibliotēku katalogos un racionāli strādāt ar grāmatu.

Informāciju, kas patstāvīgi iegūta no žurnāliem, grāmatām, televīzijas un radiopārraidēm, der pārrunāt ar klases biedriem — gan starpbrīžos, gan arī mācību stundās ar skolotāja līdzdalību. Lielas iespējas savstarpēji papildināt zināšanas dod nodarbības mācību priekšmetu pulciņos un speciālajās ārpuskolas iestādēs. Visas šīs pašizglītības formas ne tikai ievirza skolēnus sistemātiskā pašmācības darbā, bet vienlaikus vairo interesi par zināšanām un ceļ sekmju līmeni arī skolā.

* * *

Noslēdzot nodaļu par mācību principiem, atcerēsimies, ka tie visi ir svarīgi un respektējami, ka tie savstarpēji saistās un cits citu papildina, veidojot kopēju sistēmu. Pat viena principa ignorēšana jau var negatīvi ietekmēt skolotāja darba rezultātus. Tāpēc tie jāievēro kompleksi, vienmēr un visur.

MĀCĪBU METODES

Mācību metožu problēma ir viena no svarīgākajām un aktuālākajām pedagogijas teorijā un skolu praksē. No tās pareizas izpratnes lielā mērā atkarīga skolotāja profesionālā meistarība, viņa radošā darba panākumi un skolēnu sekmes. Sevišķi aktuāla mācību metožu problēma ir mūsdienās, kad strauji attīstās zinātne un tehnika, ražošana aizvien vairāk ieviešas kompjuterizācija, automatizācija, kad tiek meklēti racionālāki darba paņēmieni it visās cilvēka darbības jomās, kad, kaut arī ar grūtībām, tomēr mūsu dzīvē lauž ceļu

pasaules sasniegumi un pieredze. Līdz ar to bargi atmaksājas iepriekšējo gadu kļūmes un nepilnības, bieži vien mūsu speciālisti izrādās visai bezspēcīgi mūsdienu zinātnes un tehnikas priekšā. Tāpēc pēdējā laikā intensīvi tiek pārvērtētas līdzšinējās mācību metodes un darba organizācijas formas, tiek meklēti jauni ceļi un līdzekļi mācību efektivitātes celšanai. Ar šiem jautājumiem nodarbojas kā vispārējā didaktika, tā arī atsevišķo mācību priekšmetu metodikas. Lielu ieguldījumu dod arī skolotāju praktiķu, it īpaši novatoru radošie meklējumi. Tomēr, lai šādi meklējumi būtu rezultatīvi, skolotājiem ir labi jāapgūst tās mācību metodes un paņēmieni, ko jau tradicionāli izmanto skolu praksē, ir dziļi jāizprot to didaktiskie pamati un savstarpējā sakarība.

MĀCĪBU METODES JĒDZIENS UN METODES IZVĒLE

Vārds «metode» cēlies no grieķu vārda *methodos* un burtiskā tulkojumā nozīmē — ceļš, pa kuru iet; veids, kā rīkoties. Metodi tiešām varam salīdzināt ar ceļu, pa kuru cilvēks virzās uz kādu mērķi: zinātnieks pētī attiecīgu parādību, rūpnīca ražo noteiktu produkciju, ārsts ārstē slimnieku, skolotājs māca skolēnus. Visos šajos gadījumos cilvēka darbību raksturo mērķtiecīgu un savā starpā saistītu paņēmienu sistēma. Šādā nozīmē tad arī dzīvē runājam par pētīšanas, ražošanas, ārstēšanas un citām metodēm.

Ar mācību metodi saprotam skolotāja un skolēnu didaktiskās sadarbības paņēmienu sistēmu, ar kuras palīdzību skolēni apgūst jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas, vienlaikus attīstot arī savas izziņas spējas.

Mācību gaitā skolotājs vada skolēnus no neziņas uz jaunām atziņām, no nepilnīgām zināšanām uz aizvien pilnīgākām. Ar mērķtiecīgu vingrinājumu palīdzību jaunās zināšanas tiek nostiprinātas, pārvērstas prasmēs un iemaņās. Viss tas iespējams tikai tad, ja skolēns reaģē uz šo skolotāja darbību ar aktīvu intelektuālu piepūli, proti — mācās. Tādējādi mācību process ir divpusēji aktīva darbība, kur katrai pusei ir savas stingri noteiktas funkcijas, piemēram, skolotājs rāda — skolēni vēro, skolotājs stāsta — skolēni klausās, skolotājs jautā — skolēni atbild utt. Šo ārējo darbību rezultātā skolēniem izraisās attiecīgi psihiski procesi: rodas uztveres tēli un priekšstati, veidojas jēdzieni, spriedumi un secinājumi, izraisās jūtu pārdzīvojumi, darbojas griba. Psihiskie procesi savukārt izraisa jaunas ārējās darbības: skolēni jautā, debatē, zīmē, izdara aprēķinus, veic dažādus praktiskus uzdevumus. Tādējādi skolotāja un skolēnu ārējās sadarbības mērķis ir izraisīt skolēniem atbilstošu psihisko darbību — vadīt viņu izziņas procesu, un skolotāja panākumi šai virzienā nosaka viņa pedagoģiskās darbības efektu. Praksē rakstu-

rodami mācību metodes, vairāk gan izceļam skolotāja un skolēnu ārējo darbību, jo tā vieglāk konstatējama, tomēr allaž jāatceras, ka šī ārējā darbība ir tikai psihiskās darbības rosinātāja un izpausme. Tāpat, runājot par mācību metodēm, vairāk mēdzam uzsvērt skolotāja darbību, tomēr ar to saprazdami arī atbilstošu līdzdalību no skolēnu puses.

Metode kā paņēmieni kopums ietver sevī atsevišķus *metodiskus paņēmienus*. Vieni un tie paši paņēmieni kā elementi var iekļauties dažādās metodēs un atsevišķos gadījumos var tikt lietoti arī patstāvīgi. Tā, piemēram, uzskates līdzekļu demonstrējumi papildina skolotāja stāstījumu, tos izmanto arī, vadot laboratorijas darbus, kā arī ekskursijās un ražošanas apmācībā. Eksperimenta un mācību kino-filmas demonstrējums savukārt ir tik pilnvērtīgs metodisks paņēmiens, ka to pamatoti var uzskatīt par īpašu mācību metodi, ko savukārt kā paņēmiens var papildināt skolotāja sniegtais paskaidrojums. Metode no paņēmiena atšķiras ar to, ka pirmā ļauj veikt zināmu noslēgtu mācību uzdevumu, bet paņēmiens palīdz realizēt tikai kādu šī uzdevuma atsevišķu posmu. Tomēr atšķirība ir tikai relatīva, jo katrs metodisks paņēmiens praksē var pilnveidoties un kļūt par patstāvīgu metodi. Tāpat arī katra metode praksē var kļūt daudzveidīga, sazaroties un radīt veselu metožu grupu. Tā, piemēram, darbu ar grāmatu viduslaiku universitātēs un skolās praktizēja kā lasīšanu ar komentāriem, ko veica pats skolotājs. Laika gaitā no komentāriem izauga lekcija un citas dzīvā vārda metodes, bet grāmatā kļuva par mācību līdzekli studentiem un skolēniem, ko viņi šodien izmanto visai daudzveidīgi: lasa patstāvīgi, sastāda plānu, konspektē utt.

Mācību metožu izvēli attiecīgajā priekšmetā, klasē un stundā nosaka vairāki faktori. Pirmām kārtām te jāmin vispārējais mācību un audzināšanas mērķis un no tā atkarīgais mācību saturs.

Mācību metožu izvēlē jāievēro arī mācāmo priekšmetu specifika. Tā, piemēram, dabaszinātniskajos priekšmetos iespējams plaši lietot tiešās uztveres metodes (novērojumus, eksperimentus, praktiskos darbus), toties vēsturē skolotājs vairāk izmanto dzīvo vārdu un mācību grāmatu. Savā specifika ir matemātikai, valodām, darbmācībai, zīmēšanai, dziedāšanai un fiziskajai audzināšanai. Turklāt arī vienā un tai pašā mācību priekšmetā visus tematiskus nevar mācīt vienveidīgi, bet metodes jāpiemēro temata īpatnībām.

Metožu izvēli nosaka arī stundā veicamie didaktiskie uzdevumi: jaunas informācijas iegūšana, zināšanu nostiprināšana, prasmju un iemaņu izkopšana, zināšanu un prasmju pārbaude u. c.

Izvēloties mācību metodes, jāievēro arī skolēnu vecuma un atbilstības līmeņa īpatnības. Tā, piemēram, vecākajās klasēs skolēni spēj ilgstoši sekot skolotāja stāstījumam un veikt sarežģītus patstāvīgus uzdevumus pēc grāmatas. Jaunāko un vidējo klašu skolēniem

turpretī piemērotākā ir pārrunu metode, te vairāk jābalstās uz demonstrējumiem un skolēnu praktisko pieredzi. Vēl jāpiezīmē, ka metodes biežāk jāmaina, jo vienveidīgā darbā skolēni ātri nogurst.

METOŽU KLASIFIKĀCIJA

Katra klasifikācija rada zināmu pārskatāmību un tādējādi palīdz vieglāk orientēties lietu un parādību daudzveidībā, vienlaikus atspoguļojot arī to savstarpējās sakarības. Pareizi izveidota klasifikācijas sistēma ir svarīgs ieguvums attiecīgajā zinātnes nozarē, jo tā palīdz mērķtiecīgi veikt turpmākos meklējumus un izdarīt jaunus atklājumus.

Katrai klasifikācijai nepieciešami kādi pamatoti kritēriji. Ja tādu trūkst, klasifikācijas vietā veidojas tikai vienkārša uzskaitē.

Pastāv vairāki mācību metožu klasifikācijas veidi. Viens no tiem — klasifikācija saskaņā ar didaktiskajiem uzdevumiem. Pēc šā principa izšķir trīs metožu grupas: 1) jaunās vielas (zināšanu) sniegšanas metodes, 2) prasmju un iemaņu izkopšanas (vingrinājumu) un 3) pārbaudes metodes. Tomēr šāda klasifikācija nesniedz pietiekamu pārskatāmību, jo katrā no minētajām grupām iekļaujas daudz un dažādas metodes, ko nepieciešams klasificēt vēl sīkāk. Tādējādi rodas vajadzība vēl pēc kāda cita klasifikācijas kritērija.

Viens no vecākajiem variantiem ir mācību metožu klasifikācija pēc zināšanu avotiem. Sākotnēji tika konstatētas šādas trīs grupas: 1) dzīvā vārda metodes (zināšanu avots — skolotāja runa), 2) darbs ar grāmatu, 3) tiešās izziņas metodes (informācijas avots — īstenības priekšmeti un parādības). Vēlāk dabaszinātņu metodiski ieteica pirmo un otro grupu apvienot vārdiskajās (verbālajās), bet trešo dalīt uzskates un praktiskajās metodēs. Te attiecīgie izziņas avoti ir 1) valodā ietvertā informācija, 2) īstenības objekti un 3) darba process. Šai gadījumā veidojas citas trīs metožu grupas. Šis klasifikācijas variants labi atbilst dabaszinātņu pamatprasībai — pēc iespējas pamatoties uz pašām lietām un parādībām, mazāk uz vārdiem, kas tās apzīmē. Mazāk šāds dalījums atspoguļo humanitāro priekšmetu mācīšanas īpatnības, kur vārdiskās metodes ir galvenās. Darbam ar grāmatu te ir visai nozīmīga vieta, turklāt tas ievērojami atšķiras no dzīvā vārda metodēm. Grāmata ir arī galvenais pašizglītības avots, un skolēni jau laikus jāmaca racionāli ar to strādāt. Tādēļ ir lietderīgi abus minētos variantus apvienot vienā, tādējādi iegūstot četras metožu grupas: 1) *dzīvā vārda metodes*, 2) *darbs ar grāmatu*, 3) *uzskates metodes* un 4) *praktiskās metodes*.

Kaut arī uzskaitītās metodes vairāk attiecas uz jaunās informācijas apgūšanu, tomēr minētie avoti izmantojami arī zināšanu nostiprināšanai un prasmju veidošanai, kā arī pārbaudei. Tāpēc ir

Izziņas ceļi un avoti	Netieša izziņa (otrā signālu sistēma)		Tiešā izziņa (pirmā signālu sistēma)	
	Dzīvais vārds	Grāmata	Lietas un parādības	Darbs
Mācību metodes	Vārdiskās metodes		Tiešās izziņas metodes	
Didaktiskie uzdevumi	Dzīvā vārda metodes	Darbs ar grāmatu	Uzskates metodes	Praktiskās metodes
Jaunu atziņu apgūšana	Sistemātiskais izklāsts, pārrunas, multivārdu vingrinājumi un pārbaude	Izskaidrojošā lasīšana, patstāvīgā lasīšana (plāna sastādīšana), rakstveida un grafiskie vingrinājumi, kontroldarbi	Demonstrējumi, novērojumi ekskursijās, ilgstoši patstāvīgi novērojumi	Laboratorijas darbi, praktiskie darbi
Prasmju un iemaņu izkopšana				
Pārbaude				

Mācību metožu klasifikācijas sistēma

pamats pieslēgt šim grupējumam iepriekš minētos didaktiskos uzdevumus kā horizontālas koordinātas, tādējādi iegūstot apvienotu klasifikācijas sistēmu, kas shematiski attēlota tabulā šajā lappusē. Filoģenētiski un ontogēnētiski gan vecāka ir īstenības tiešā izziņa (pirmā signālu sistēma), tomēr skolas praksē lielā pārsvarā tiek izmantota netiešā jeb vārdiskā izziņa (otrā signālu sistēma), tāpēc tā tabulā ieyietota pirmā un līdz ar to arī vārdiskās metodes izvirzās pirms tiešās izziņas metodēm.

Dotā mācību metožu klasifikācijas sistēma nebūt nav uzskatāma par pašu pilnību. Pedagoģijas zinātnieki turpina meklējumus. Tā, piemēram, par klasifikācijas kritērijiem izvirza arī izziņas procesa trīs fāzes — vērošanu, domāšanu un praksi. Arī tam ir savs pamats, jo attiecīgās fāzes (uztveršana, apjēgšana, lietošana) mācībās tiek īstenotas ar dažādu metožu un paņēmienu palīdzību. Valodu mācīšanas un dažu citu priekšmetu metodiķi savukārt metodes klasificē pēc domāšanas specifikas. Tā veidojas analītiskās, sintētiskās, salīdzināšanas, indukcijas un dedukcijas metodes.

Jaunu nostādņu mācību metodes jēdziena interpretācijā un metožu klasifikācijā izvirza J. Lerneris un M. Skatkins. Šie zinātnieki norāda, ka tradicionālā metodes izpratne raksturo galvenokārt

skolotāja un skolēnu ārējo sadarbību, bet neatklāj skolēna izziņas darbības psihisko specifiku, tās patstāvības un aktivitātes pakāpi. Viņi mācību metodi raksturo kā skolēnu izziņas darbības organizēšanas paņēmieni sistēmu, kas nodrošina kā zināšanu un prasmju, tā arī izziņas un praktiskās darbības metožu apgūšanu un vienlaikus arī skolēnu audzināšanu. Metožu iedalījums te saistās ar iepriekš raksturotajiem mācību procesa tipiem (sk. tabulu 94. lpp.). Zinātnieki izvirza piecas vispārdidaktiskas mācību metodes: 1) *izskaidrojoši ilustratīvā jeb informatīvi receptīvā*, 2) *reproduktīvā*, 3) *problēmiskais izklāsts*, 4) *daļēju meklējumu un* 5) *pētnieciskā metode*. Iepriekš uzskaitītās metodes, kas grupētas pēc zināšanu avotiem, šai skatījumā reducējas līdz mācību darbības paņēmieniem jeb formām, kas var iekļauties jebkurā no minētajām metodēm.

Sakārtojot iepriekš minētās mācību metožu grupas pēc to klasifikācijas aspektiem un kritērijiem, varam izveidot šādu pārskatāmu tabulu, kas raksturo metožu daudzveidīgo sistēmu.

Aspekti	Kritēriji	Metodes
Didaktiskais	Mācību uzdevumi	Jaunu zināšanu sniegšanas, nostiprināšanas, prasmju izkopšanas un pārbaudes metodes
Perceptīvais	Zināšanu avoti	Dzīvā vārda metodes, darbs ar grāmatu, uzskates un praktiskās metodes
Loģiskais	Domu gaita	Analītiskā, sintētiskā, salīdzināšanas, induktīvā, deduktīvā metode
Gnozeoloģiskais	Skolēnu izziņas patstāvība	Izskaidrojoši ilustratīvā, reproduktīvā, problēmiskā izklāsta, daļēju meklējumu, pētnieciskā metode

Mācību metožu sistēma

Dotie klasifikācijas aspekti cits citu neizslēdz, bet papildina. Tāpat savstarpēji saistās arī dažādās mācību metodes, tādēļ praksē tās izmanto vienotā kompleksā, kur atsevišķas metodes var iekļauties cita citā kā paņēmieni. Tāpēc, norādot (konspektā vai sarunā) uz galveno, pamatmetodi, skaidrības dēļ jāmin arī attiecīgās palīgmetodes, paņēmieni un darbības formas.

Tagad pievērsīsimies atsevišķu populārāko mācību metožu raksturojumam. Apskatu sāksim ar dzīvā vārda metodi.

DZĪVĀ VĀRDA METODES

Cilvēku runas valoda jeb dzīvais vārds ir visai bagāts un plaši izmantots zināšanu avots. To lieto kā ģimenē, bērnudārzā un skolā, tā arī augstākajās mācību iestādēs. Dzīvā vārda efektu nosaka ne

vien runas saturs, bet jo sevišķi izteiksmes emocionālā daudzveidība, kas pauž runātāja attieksmi pret teikto, viņa pārliecības spēku, ironiju, sašutumu utt. Tā ir runas valodas galvenā priekšrocība salīdzinājumā ar rakstu valodu.

Spilgts, interesants skolotāja stāstījums saista skolēnu uzmanību, savilņo tos emocionāli un intensīvi iedarbojas uz dzirdes atmiņu.

Skolā parasti izmanto *sistemātiskā izklāsta* jeb *monoloģiskās* un *pārrunu* (*jautājumu-atbilžu*) jeb *dialogiskās* dzīvā vārda metodes.

Sistemātiskā izklāsta metode ir viena no vispopulārākajām un arī visvecākajām mācību metodēm — skolotājs secīgi stāsta un izskaidro skolēniem jauno mācību vielu, papildinādams savu stāstījumu ar uzskates līdzekļu un eksperimentu demonstrējumiem, ar zīmējumiem un pierakstu uz tāfeles.

Sistemātisko izklāstu — skolotāja stāstījumu praktizē visās klasēs un visos mācību priekšmetos. Jaunākajās klasēs tas var ilgt 5—10 minūtes, vidējās — ap 10—15 un vecākajās — 15—20 minūtes. Garāku stāstījumu sauc par skolas lekciju.

Stāstījuma tematu nosaka attiecīgais programmas nodaļums. Tā satura pamatā ir mācību grāmatas viela, ko skolotājs papildina ar kādiem jaunākiem faktiem un spilgtiem piemēriem. Sistemātiskais izklāsts labi noder skolēnu iepazīstināšanai ar tādu mācību vielu, par ko tiem vēl nav nekādu priekšzināšanu. Tas ietaupa arī laiku.

Sistemātiskais izklāsts var būt vēstījuma (stāsta), apraksta, izskaidrojuma vai pierādījuma veidā. Vēstījumā stāstītājs atklāj notikumu secību. Aprakstā tiek uzskaitītas un iztirzātas lietu un parādību pazīmes. Izskaidrojumā skolotājs ar savu stāstījumu cenšas atklāt skolēniem lietu un parādību būtību un savstarpējos sakarus. Šāda stāstījuma forma ir arī pierādījums, ko plaši praktizē matemātikā un fizikā, ar argumentu palīdzību cenšoties panākt, lai skolēni izdarītu pareizus secinājumus.

Visas minētās stāstījuma formas stundā parasti saistās un mijas savā starpā. Jaunākajās klasēs jāstāsta vienkārši, skaidri un konkrēti, atbilstoši šā vecuma skolēnu ierobežotajam vārdu krājumam un domāšanas īpatnībām. Te pēc iespējas vairāk jāizmanto demonstrējumi, ilustratīvi piemēri un stāstījums jāsaista ar pārrunām. Šī prasība lielā mērā attiecināma arī uz vidējām klasēm. Vecāko klašu skolēniem jau ir bagātāks vārdu (jēdzienu) krājums, lielāka pieredze, un viņu domāšanā vairāk abstrakcijas un patstāvības. Tāpēc te stāstījums var būt plašāks un dziļāks pēc satura, pat lekcijas formā.

Skolas lekcijā skolotājs aplūko kādu plašāku noslēgtu jautājumu, ko nav izdevīgi sadrumstalot pa atsevišķām stundām, lai tādējādi neciestu priekšstatu vienība, sakarību izpratnes skaidrība un emocionālais kopiespaids. Skolas lekciju lieto arī tad, ja stundas temata izklāsts saistīts ar sarežģītiem demonstrējumiem vai ilgstošiem novērojumiem. Lai skolēni vieglāk varētu izsekot skolotāja garajam

stāstījumam, ieteicams uz tāfeles uzrakstīt lekcijas plānu, ko skolēni atzīmē savās pierakstu burtnīcās. Plānu var arī nodiktēt. Pāreju pie jauna nodalījuma stāstot vajag atzīmēt. Ja stāstāmā viela nav izklāstīta mācību grāmatā, skolēniem tā konspektīvi jāpieraksta. Arī pierakstīt jāmacās. Tas ir svarīgs ieguldījums skolēnu turpmākajā izglītības darbā augstskolā, kur lekcija ir viena no galvenajām zināšanu sniegšanas metodēm.

Sistemātiskajā izklāstā jāievēro visi galvenie didaktikas principi: skaidra uztvere, apzinīgums, aktivitāte, piemērotība, sistemātiskums utt. Skolotājam labi jāpārzina skolēnu priekšzināšanas attiecīgajā jautājumā. Jaunie vārdi jāsaista ar konkrētiem priekšstatiem, maksimāli izmantojot uzskatāmību. Kur tāda nav pieejama, jābalstās uz salīdzinājumiem, izmantojot skolēnu iepriekšējo pieredzi. Būtiski svarīgais jāizceļ un jānostiprina, izmantojot dažādus metodiskos paņēmienus. Skolotājam pirms stundas vienmēr jābūt skaidrībā par to, kas dotajā tematā ir galvenais, kādi jauni priekšstati, jēdzieni un likumsakarības jānoskaidro stundu gaitā, kā izmantot skolēnu iepriekšējo pieredzi, kāda nozīme jaunajām zināšanām būs skolēna turpmākajā izglītībā un praktiskajā dzīvē. Rūpīgi jāpārdomā stāstījuma plāns un aplūkojamo jautājumu savstarpējā saistība un pakārtotība.

Par klases intelektuālo aktivitāti vai vienaldzību var spriest pēc skolēnu sejas izteiksmes: saspriegta mimikas muskulatūra liecina par psihisko rosību, bet šīs muskulatūras atslābums (apātiska sejas izteiksme) vēstī par uzmanības atslābumu — skolēnu domas ir aizklīdušas prom no temata. Tādos brīžos stāstījumā jāiesaista jautājumi un jāliek skolēniem atbildēt (vai vispār jāmaina nodarbības metode).

Pedagogam liela vēriba jāveltī valodas un runas kultūras izkopšanai. Ikviena priekšmeta skolotājam jārunā pareizā literārā valodā, jācenšas atbrīvoties no dažādām vulgārām novirzēm savā valodā (parazītvārdiem, liekvārdības u. c.).

Skolotāja runa nedrīkst būt monotona (jo tāda ātri nogurdina klausītājus), tai jāplūst brīvi un ritmiski, ievērojot attiecīgos loģiskos akcentus. Runas temps jāpieskaņo klausītāju domāšanas ātrumam. Pārāk ātrai runai skolēni nevar izsekot, bet gausa runa un ilgas pauzes starp vārdiem ļauj klausītāja domām novirzīties sāpus. Nogurdina arī pārāk skaļa vai pārāk klusa runa. Balss stiprums jāpiemēro auditorijas lielumam. Sevišķa nozīme ir izrunas skaidrībai — labai dikcijai. To ļoti ietekmē skaidra līdzskaņu izruna, ko panāk, pienācīgi nodarbinot artikulācijas muskulatūru. Runas skaidrību ļoti traucē pavirša vārdu galotņu izruna (tā sauktā galotņu «norīšana»).

Pārrunu jeb dialogiskās dzīvā vārda metodes raksturo dialogs skolotāja un klases starpā: skolotājs jautā visai klasei un ļauj kādam no skolēniem atbildēt. Ar mērķtiecīgu un loģiski secīgu jautā-

jumu palīdzību skolotājs vada skolēnus uz jaunām atziņām. Lai to panāktu, nepieciešamas kaut fragmentāras skolēnu priekšzināšanas attiecīgajā jautājumā vai arī iespēja stundas laikā vērot uz vietas un izdarīt secinājumus. Skolotāja dzīvais vārds pārrunās nav tiešais zināšanu avots, bet skolēni savas atziņas secina no stundā izdarītajiem novērojumiem vai iepriekšējās pieredzes, kas var būt iegūta pa dažādiem izziņas ceļiem. Tomēr bez skolotāja vadības (ar sistematisku jautājumu palīdzību) skolēni šādas secinājumus stundā nespētu izdarīt. Tie skolēni, kas nav varējuši izdarīt attiecīgo secinājumu un nespēj atbildēt uz skolotāja jautājumu, jauno atziņu iegūst no klases biedra atbildes. Tādējādi viena skolēna (bet ne skolotāja) dzīvais vārds burtiski un tieši kļūst par zināšanu avotu otram skolēnam. Skolēnu vairums tomēr secina patstāvīgi un līdz ar to gūst iespaidu, ka pārrunu gaitā tie paši ir atklājuši jauno patiesību. Šai sakarībā tad minētās pārrunas arī sauc par *heiristikajām pārrunām*. Heiristikās pārrunas plaši praktizē jaunākajās un vidējās klasēs visos mācību priekšmetos. Tās ļoti aktivizē skolēnus un attīsta viņu izziņas spējas, sevišķi domāšanu. Pēc pašu secinājumiem iegūtās atziņas skolēniem liekas neapšaubāmas un vērtīgākas par tām, kas dzirdētas no skolotāja vai izlasītas grāmatā. Tāpēc tās arī labāk saglabājas atmiņā. Tomēr pārrunu gaitā skolēni (sevišķi jaunākajās klasēs) dažreiz pazaudē galveno domu pavedienu, aizraujas ar atsevišķiem faktiem un viņu domas viegli aizklist no temata. Tāpēc skolotājam ļoti vērigi jāseko skolēnu atbildēm, visi jāiesaista pārrunās un beigās pašam vai ar skolēnu palīdzību jāizdara sistemātisks kopsavilkums, izceļot galvenos secinājumus. Tos ar plāna, kā arī īsu ierakstu, shēmu un zīmējumu palīdzību fiksē pierakstu burtnīcās.

Pārrunas lieto, arī nostiprinot jauno vielu, kā arī atkārtojot vai pārbaudot agrāk mācīto. Šai gadījumā skolēniem pareizās atbildes jau galvenos virzienos ir zināmas, skolotājam un klases biedriem atliek tikai tās precizēt un novērtēt. Šādas pārrunas sauc par *katehētiskajām pārrunām*. Te skolotājam jāseko, lai skolēni atbildes formulētu patstāvīgi, saviem vārdiem, jo šāda prasība sekmē satura izpratni. Katrs patstāvīgs atziņas formulējums jau zināmā mērā ir zināšanu izmantošana praksē, šai gadījumā — sarunā. Skolotājs parasti vēl uzaicina skolēnu viņa atbildi ilustrēt ar kādu patstāvīgu (nevis grāmatas vai skolotāja dotu) piemēru. Tādā gadījumā sevišķi skaidri atklājas skolēna izpratnes dziļums un domu patstāvība. Vienīgi definīcijas un kārtulas ir jāiemācās burtiski, jo tajās patiesība ir izteikta iespējami īsi un precīzi. Katrā ziņā arī tās skolēnam jāilustrē ar piemēriem.

Pārrunu metode prasa jau diezgan augstu skolotāja meistarības pakāpi. Sākumā grūtības rada pati jautājumu formulēšana. Neveikli formulēti jautājumi ir grūti saprotami, skolēni uz tiem bieži vien atbild nepareizi, un tā kavējas domas loģiskā virzība un visa

stundas gaita. Jautājumiem jābūt precīziem, īsiem un noteiktiem. Jāvairās no alternatīvajiem (dilemmiskajiem) jautājumiem, kas sākas ar vārdu «vai» un uz kuriem var atbildēt ar «jā» vai «nē». Te atbildi iespējams uzminēt. (Parasti skolēni gan tā nedara, un skolotājam šaubu gadījumā ir iespējams likt skolēnam viņa atbildi pamatot.) Alternatīvie jautājumi pieļaujami, lai palīdzētu skolēnam orientēties pamatjautājumā, ja viņš to nav sapratis.

Skolēnu atbildēm jābūt precīzām un lakoniskām, formulētām pilnos teikumos (ar teikuma priekšmetu un izteicēju). Aprautas, nepilnas atbildes pieļaujamas vienīgi ļoti straujā un spraigā stundas gaitā. Mācīt skolēniem izteikt savas domas skaidros, sakarīgos teikumos ir visu mācību priekšmetu skolotāju uzdevums.

DARBS AR GRĀMATU

Mūsdienu mācību darbs nemaz nav iedomājams bez grāmatām. Tajās uzkrātas visas cilvēces atziņas, daudzu gadsimtu laikā iegūtā pieredze. Daudz cilvēku savu izglītību ieguvuši gandrīz vienīgi pašmācības ceļā, izmantojot tikai attiecīgas grāmatas.

Skolēna darbs ar grāmatu sākas, mācoties ābeci, respektīvi, pakāpeniski apgūstot elementāro lasīšanas prasmi. Lasīt māca pēc skaņošanas (nevis burtošanas) metodes, t. i., izrunājot līdzskaņus, nesauc tiem klāt attiecīgos patskaņus («bē», «er», «zē» utt.), jo pēdējie traucē bērniem uztvert vārdu kopumā. Lasīšanas tehnikas apgūšana un pilnveidošana turpinās visās pamatskolas klasēs. Te skolotājam konsekventi jāseko, lai skolēni lasītu ne tikai pareizi, izteiksmīgi un pietiekami ātri, bet vienlaikus arī pareizi uztvertu teksta saturu, tādējādi neļaujot ieviesties paradumam lasīt mehāniski, kas vēlāk var apgrūtināt patstāvīgo lasīšanu.

Patstāvīgais darbs ar mācību grāmatu ir skolēnu mājas uzdevumu galvenā sastāvdaļa vidējās un vecākajās klasēs. Skolotājam jāiemāca skolēniem šo metodi pareizi izmantot.

No skaļas lasīšanas, ko praktizē jaunākajās klasēs, pakāpeniski jāatradinās un jāiemācās lasīt klusām, jo tā var labāk aptvert teksta saturu kopumā. No lasīšanas tehnikas līmeņa atkarīga pareiza satura uztvere un izpratne un lielā mērā arī skolēna sekmes vispār.

Pirms ķerties pie uzdevuma gatavošanas pēc mācību grāmatas, jāpārskata un jāpārdomā ieraksti un zīmējumi pierakstu burtnīcā. Tādējādi skolēna pieeja grāmatas vielai jau ir ar mērķtiecīgu ievirzi, bet darbs līdz ar to ir produktīvāks. Sākumā jālasa lēnām, uzmanīgi, cenšoties visu saprast. Ja gadās nesaprotamas vietas, viss teikums vai rindkopa rūpīgi jāizlasa vēlreiz. Aizmirstie vārdi (jēdzieni) un likumsakarības jāatkārto, uzšķirot un pārļausot attiecīgo vielu kādā no iepriekšējām nodaļām. Rūpīgi jāapskata un jāpārdomā arī grāmatu ilustrācijas, shēmas un tabulas.

Jaunākajās klasēs skolēni jau ir iemācījušies sastādīt *plānu*. Šis paņēmiens tagad labi noder, patstāvīgi apgūstot grāmatas saturu, jo liel skolēnam iedziļināties tā būtībā: sadalīt visu tekstu pa posmiem, atrast tiem viszīmīgākos virsrakstus un sakārtot posmus pareizā secībā. Tā darbodamies, skolēns dziļāk izprot un pamatīgāk iegaumē lasīto, pieradinās strādāt racionāli un rūpīgi. Sākumā šai darbā nepieciešama skolotāja palīdzība: jā māca, kā pareizi numurēt punktus un apakšpunktus, kā formulēt posmu virsrakstus, ieturot vienotu izteiksmes veidu, utt. Pierakstu burtņīcu ar sastādīto plānu sākumā var ļaut skolēnam izmantot, atbildot uzdoto vielu. Tā skolēni pieradinās stāstīt plānveidīgi, izjūt plāna nozīmi, bez tam skolotājs un klases biedri var arī izdarīt vajadzīgās korekcijas pašā plānā. Vidējo klašu mācību grāmatās viela gan parasti ir sniegta stingri pēc viegli uztverama plāna. Tādos gadījumos nav nozīmes burtiski pārrakstīt grāmatā formulētos posmu virsrakstus. Tomēr plāna sastādīšanā skolēni iespējami jāvingrina, jo šim iemaņam ir liela nozīme patstāvīgā darbā ar grāmatu vecākajās klasēs un augstskolās.

Vecākajās klasēs jāiemācās arī sastādīt *tēzes* (numerācijas kārtībā uzskaitīti galvenie secinājumi), izrakstīt *cilātus* un tos pareizi lietot savas domas pastiprināšanai. Tāpat jāiemācās arī isi *konspēktēt* garāku lasāmvielu. Mācību grāmatas viela jau pati par sevi ir konspēktīva, to konspēktēt nākas visai reti. Toties konspēktēšana nepieciešama, strādājot ar papildliteratūru — plašāku literāro daļdarbu saturu, populārzinātnisko literatūru, žurnālu un laikrakstu tekstiem utt. Vidusskolā skolēniem jāiemācās arī brīvi lietot dažādas enciklopēdijas un vārdnīcas. Valodu skolotājiem skolēni jāiepazīstina ar vārdnīcas uzbūves principiem un jāradina tās sistemātiski izmantot, apgūstot un precizējot vārdu krājumu.

Sevišķi liela nozīme darbam ar grāmatu ir augstākajās mācību iestādēs. Te studenti plaši praktizē *teksta pasvīturošanu* (protams, savās grāmatās). Arī šis paņēmiens ievērojami sekmē apzinīgu saturu uztveršanu, izpratni un iegaumēšanu. Lai pasvītrotu būtiski svarīgāko, lasītājam vispirms tas jāatrod, respektīvi, izlasītais teksts jāpārdomā. Tādējādi lasīšana ar pasvīturošanu norit gan lēnāk, toties ir lietderīgāka. Patērētais laiks tiek kompensēts atkārtojot — tagad students vairs nelasa visu tekstu, bet tikai pasvītrotās vietas, līdz ar to asociēdams pārējo nozīmīgāko saturu. (Šāda asociēšana nevar notikt, ja lasa tekstu, ko cits jau ir iepriekš pasvītrojis. Efektu nosaka nevis pasvītrojumi, bet pati pasvīturošanas darbība.) Pēc pasvītrotā teksta ir viegli sastādīt plānu, izrakstīt tēzes, konspēktēt un tādējādi panākt vēl pamatīgāku satura iegaumēšanu.

Visefektīvākais paņēmiens patstāvīgajā darbā ar grāmatu ir *konspēktēšana*. Augstskolā tā ir studenta darba neatņemama sastāvdaļa — paņēmiens, bez kura nav iedomājamas normālas studijas. Konspēktējot grāmatas tekstu (tāpat kā pierakstot lekciju), students

domās analizē uztverto, novērtē to pēc nozīmīguma, svarīgāko izsaka saviem vārdiem un fiksē rakstveidā. Šai procesā redzes uztvere sinhroni saistās ar intensīvu domu darbību (iekšējo runu) un rokas kustībām (kinestēziskajām sajūtām). Tādējādi smadzeņu garozā nostiprinās daudz stabilāki pagaidu sakari nekā parastās lasīšanas laikā.

UZSKATES METODES

Visu cilvēces atziņu īstais pirmavots ir pati objektīvā realitāte, īstenības lietas un parādības, ko cilvēks uztver tieši, ar sajūtu orgāniem. Tas ir arī pirmais zināšanu avots bērniem, kas vēl nav iemācījušies runāt. Interese par apkārtējo īstenību, tieksme to novērot cilvēkam saglabājas visu mūžu. Arī skolēni reālās lietas un parādības parasti vēro ar lielāku interesi nekā klausās skolotāja stāstījumu vai lasa grāmatu. Jau atzīmējam, ka tikai tieša īstenības uztvere var dot konkrētus un pareizus priekšstatus par apkārtnes objektiem. Tāpēc uzskate mūsdienu skolā tiek plaši praktizēta visos mācību priekšmetos, it sevišķi jaunākajās un vidējās klasēs, kur skolēniem vēl ir mazāks vārdu (jēdzienu) krājums, un viņu priekšstati par apkārtnes lietām un parādībām vēl diezgan neskaidri. Te uzskatei ir arī liela nozīme skolēnu novērošanas spēju attīstīšanā.

Novērošana ir mērķtiecīga uztvere. To sekmē skaidra mērķa apziņa. Jo konkrētāk skolotājs izvirza novērošanas uzdevumus, jo labāki ir rezultāti. Pretējā gadījumā skolēnu uzmanība var novirzīties uz mazsvarīgām gadījuma rakstura pazīmēm. Šai sakarībā skolotājs sākumā ar jautājumu palīdzību ievirza skolēnu novērošanas gaitu.

Novērošanā uztvere ir cieši saistīta ar aktīvu domāšanu: analīzi, salīdzināšanu un induktīvajiem slēdzieniem.

Novērošanas sekmes lielā mērā atkarīgas no skolēna priekšzināšanām par novērojamo objektu vai parādību. Novērojumu pilnību un precizitāti ievērojami palielina arī atbildības apziņa par rezultātiem. Tāpēc skolotājs uzdod skolēniem izdarīt pierakstus, zīmēt, fotografēt un sniegt atskaiti par novēroto (piemēram, ekskursijās). Jaunāko klašu skolēniem liek vienkārši stāstīt par to, ko redz. Tas sekmē novērošanas apzinīgumu.

Visai izplatīts mācīšanas paņēmiens ir dažādu uzskates līdzekļu un eksperimentu *demonstrēšana* un šo demonstrējumu vērošana. Demonstrējumu nozīme mācību darbā ir ļoti liela. Vērojamā objekta vai parādības uztvere vienlaikus ar dzīvo vārdu (sinhronisms) rada stabilu pamatu vārda vienotībai ar apzīmējamo jēdzienu.

Izšķir dabiskos, mākslīgos un simboliskos uzskates līdzekļus. Dabiskie uzskates līdzekļi (dzīvie augi un dzīvnieki, minerāli, mašīnas u. c.) ir nepieciešami, lai skolēni iegūtu konkrētus priekšstatus

par attiecīgajiem objektiem. Augus un dzīvniekus bieži vien demonstrē preparētā veidā.

Ar mākslīgiem uzskates līdzekļiem saprotam objektu attēlus (mulāžas, gleznas, zīmējumus, fotouzņēmumus) un modeļus. Ar mākslīgo uzskates līdzekļu palīdzību iespējams atklāt arī objektu iekšējo uzbūvi (kur dabisko līdzekļu izmantošana rada grūtības), tādējādi tuvinoties to būtības atklāšanai.

Lietu un parādību būtību, to savstarpējos sakarus un attiecības uzskatāmā formā palīdz atklāt arī simboliskie uzskates līdzekļi. Te pieder ģeogrāfiskās kartes, diagrammas, shēmas, rasējumi un citi grafiskie attēli.

Zīmēšana jeb ilustrēšana ir visai svarīgs metodisks paņēmieni, ko mācību darbā izmanto kā skolotājs, tā arī skolēni. Zīmējot uz klases tāfeles vai grafoprojektora (kodoskopa) lentes, skolotājs ilustrē sava stāstījuma sarežģītākās domas, tādējādi padarot tās konkrētākas un skolēniem vieglāk uztveramas. Ar zīmēšanas palīdzību skolotājs arī atklāj skolēniem sarežģītāku demonstrējamo objektu vai parādību būtību (piemēram, izskaidro eksperimentu). Pirmajā gadījumā zīmēšana palīdz virzīties no abstraktā uz konkrēto, otrajā — no konkrētā uz abstrakto. Tādējādi zīmēšana ir savdabīgs didaktiskās izteiksmes līdzeklis, kas atrodas starp pirmo un otro signālsistēmu un palīdz tās savstarpēji saistīt. Tāpēc katram skolotājam jāiemācās zīmēt. Pedagoģiskajam zīmējumam netiek izvirzītas tik augstas estētiskās prasības kā mākslinieciskajam, tam tikai iespējami pareizi jāparāda objekta raksturīgākās pazīmes un daļu samēri. Tā zīmēt var iemācīties katrs, vajag tikai vingrināties un pieradināties rūpīgi novērot, jo uzzīmēt var tikai to, ko zina.

Jāzīmē reizē ar stāstījumu. Tādējādi rodas vārda, formas un kustības sinhronisms, kas sekmē spilgtāku uztveri, dziļāku izpratni un pamatīgāku iegaumēšanu. Tāpēc zīmēšana dod lielāku didaktisko efektu nekā gatavu zīmējumu (tabulu) demonstrēšana. Vienīgi sarežģītus zīmējumus pieļaujams demonstrēt jau gatavā veidā.

Lai uzskatāmi attēlotu garu un sarežģītu parādību norisi, uz klases tāfeles noteiktā secībā var izvietot tipogrāfiski iespiestus vai pašu pagatavotus zīmējumus un fotoattēlus, ko pēc vajadzības papildina ar skolotāja zīmējumiem. Starp attēliem iezīmē bultiņas, sakaru lokus vai citas simboliskas zīmes, kas attēlo to savstarpējo saikni. Šāda attēlu virkne — *montāža* kļūst vēl uzskatāmāka, ja tajā iesaista vielu, pusfabrikātu, herbarizētu augu un citu objektu paraugus. Tā labi var attēlot dažādus bioloģiskus un tehnoloģiskus procesus (piemēram, augu attīstības ciklu, jaunu šķirņu izaudzēšanu krustojot, kokvilnas iegūšanu un tehnoloģisko pārstrādāšanu utt.).

Demonstrējot jebkuru uzskates līdzekli, jāseko, lai visi skolēni to labi varētu redzēt un tiešām arī novērotu. Sīkākus objektus un grāmatu ilustrācijas ieteicams demonstrēt, nesot apkārt pa solu

rindstarpām. (Laišana no rokas rokā ne visai attaisnojas, jo šai laikā skolēnu vairums neklausās skolotāja stāstījumu.)

Uzskates līdzekļu bagātība un daudzveidība padara stundu interesantāku, dzīvāku un dod labākas zināšanas. Tomēr uzskates līdzekļi jālieto prasmīgi, jāatceras, ka jutekliskā uztvere ir tikai izziņas procesa sākums, kādēļ uztveres materiāli jāizmanto aktīvā domāšanā, jāizdara pamatoti secinājumi. Stundas pārblīvēšana ar uzskatāmību izklīdē skolēnu uzmanību, padara tos paviršākus. Tas pats notiek arī, ja uzskates līdzekļi ir skolēnu priekšā jau tad, kad par tiem vēl nemaz netiek runāts.

Skolas ikdienā bieži tiek praktizēti arī demonstrējumi ar optisko ierīču — mikroskopa, epidiaskopa, grafoprojektora (kodoskopa) vai aloskopa (diafilmu aparāta) palīdzību. Mūsu dienās aizvien lielāku nozīmi iegūst kinofilmu demonstrējumi. Attiecīgās mācību filmas visos priekšmetos skolas var saņemt no republikāniskās filmotēkas. Filma ļauj īsā laikā novērot ilgstošus procesus (piemēram, augu un dzīvnieku attīstības ciklu), kā arī izanalizēt strauju procesu fāzes (piemēram, cilvēku vai mašīnas kustības darbā). Tādējādi kinofilma iegūst sevišķu nozīmi politehniskās izglītības sistēmā. Pirms kinofilmas demonstrēšanas skolēni īsi iepazīstināmi ar tās saturu, norādot, kam jāpievērš sevišķa vērība. Demonstrēšanas laikā skolotājs pēc vajadzības dod lakoniskus paskaidrojumus. Skolēni var arī jautāt, bet šiem dialogiem jābūt ļoti īsiem, lai netraucētu filmas uztveri. Pēc demonstrējuma izdara īsu kopsavilkumu un secinājumus.

Fizikas, ķīmijas un bioloģijas stundās skolotājs bieži demonstrē *eksperimentus*.

Te attiecīgās parādības norise tiek organizēta mākslīgos apstākļos, lai to varētu labāk novērot. Pirms eksperimenta skolotājs īsumā mobilizē skolēnu priekšzināšanas par noskaidrojamo parādību, kopīgi izvirza iespējamo hipotēzi un tad praktiski to pārbauda eksperimenta gaitā. Skolēni iepriekš labi jāiepazīstina ar eksperimenta būtību un tā tehniku. Sarežģītāka eksperimenta izpratni panāk, zīmējot uz tāfeles attiecīgu shēmu. Eksperiments jādemonstrē tā, lai visi skolēni to labi varētu redzēt, vienlaikus tomēr ievērojot arī vajadzīgo piesardzību, respektējot drošības tehnikas prasības. Lai eksperiments labi izdotos, to iepriekš pārbauda bez skolēnu klātbūtnes. Pēc eksperimenta skolēni skolotāja vadībā izdara attiecīgos secinājumus, pēc vajadzības arī zīmē un veic pierakstus savās burtnīcās.

Populāra uzskates metode ir *ekskursija*. Tā kā ekskursija parasti pārsniedz stundas ietvarus laika ziņā un vispār nav saistīta ar klases telpu, to pamatoti uzskata par īpašu mācību darba organizācijas formu. Tomēr, tā kā ekskursijai ir savas spilgti izteiktas metodiskas īpatnības un skolēni jaunās atziņas te iegūst galvenokārt novērojumu ceļā, tad ekskursija jāaplūko arī kā īpaša uzskates metode.

Galvenās ekskursijas priekšrocības ir tās, ka skolēni te lietas un parādības var novērot dabiskajos apstākļos, vienotībā ar vidi un

noteiktās attiecībās ar pārējiem objektiem. Mācību ekskursijas organizē uz dažādiem dabas objektiem (mežu, ūdens baseinu), vēsturiski nozīmīgām vietām, ražošanas uzņēmumiem, muzejiem, izstādēm utt. Arī organizēta teātra izrāžu un koncertu apmeklēšana pēc būtības ir mācību ekskursija.

Jaunākajās klasēs bieži organizē tā sauktās ievada ekskursijas (ievada stundās), lai tādējādi skolēnus ieinteresētu un palīdzētu tiem uzkrāt nepieciešamo pieredzi mācāmās vielas apguvei klasē. Vidējās un vecākajās klasēs ekskursijas vairāk praktizē teorētiskās vielas nostiprināšanas un papildināšanas nolūkā, kad noslēdzas noteikts tematisks programmas posms. To mērķis — atrast īstenībā apstiprinājumu tām atziņām, kas teorētiski iegūtas klasē.

Ekskursijai rūpīgi jāsapatavojas. Vispirms jau pašam skolotājam iepriekš labi jāiepazīstas ar ekskursijas maršrutu un tur sastopamajiem objektiem, ražošanas procesu, vēsturi utt., jo ekskursijas gaitā skolēni mēdz daudz jautāt. Jābūt skaidrībā arī par transportu un iespējamo laika patēriņu, jāapsver nepieciešamie piesardzības soļi, lai nodrošinātos pret varbūtējiem nelaimes gadījumiem. Tālākās ekskursijās jāņem līdzi sanitārā soma ar medikamentiem. Skolēni jau iepriekš sīki jāinformē par ekskursijas mērķiem un uzdevumiem (kam, kas, kur, kad, kā jānovēro, jāatzīmē, jāievāc, jāuzglabā utt.).

Ekskursijas gaitā skolotājs sniedz īsus paskaidrojumus un vada pārrunas ar skolēniem par vērojamiem objektiem. Stāstījums un pārrunas nedrīkst nomākt pašu vērošanu, kas ekskursijā vienmēr ir galvenais. Pēc katra ekskursijas posma izdara īsus rezumējumus par novēroto. Vecāko klašu skolēni svarīgāko pieraksta. Garākās ekskursijās jāorganizē arī atpūtas brīži, rotaļas, dziesmas utt.

Ģeogrāfijā, bioloģijā un citos mācību priekšmetos tiek praktizēti arī skolēnu *patstāvīgie novērojumi*. Tie nereti ir ilgstoši un saistīti ar noteiktu gadalaiku. Tādi ir, piemēram, fenoloģiskie novērojumi par cikliskajām pārmaiņām dzīvajā dabā. To cēlonis ir gadalaiku maiņa, kas izpaužas temperatūras, gaismas, mitruma, t. i., hidrometeoroloģisko apstākļu dažādībā, no kā ir atkarīgas augu un dzīvnieku dzīves ipatnības. Tādējādi blakus hidrometeoroloģiskajiem novērojumiem skolēni konstatē un fiksē fitofenoloģiskās parādības (izmaiņas augājā) un zoofenoloģiskās izmaiņas. Šos novērojumus veic individuāli, bet rezultātus rezumē kopīgi un ieraksta attiecīgā tabulā. Elementārus fenoloģiskos novērojumus izpilda jau jaunāko klašu skolēni, bet vidējo klašu ģeogrāfijas un bioloģijas kursā šīs nodarbības ievērojami palīdz apgūt attiecīgos programmas tematus. Tiem ir arī liela audzinoša ietekme: novērojumi skolēnus tuvina dabai, vairo interesi un veido pareizu ekoloģisko attieksmi pret to. Ilgstošu novērojumu rezultāti var būt noderīgi arī novada lauksaimniecībā.

Ilgstoši ir arī skolēnu patstāvīgie novērojumi skolas vai saimniecības izmēģinājumu laukā. Te skolotājs jau laikus instruē skolēnus par novērošanas uzdevumiem un metodiku, norāda arī nepieciešamo

literatūru (vecākajās klasēs). Skolēni ne vien vēro kultūraugu at-
tīstību veģetācijas periodā, bet veic arī patstāvīgus eksperimentus
(bioloģijas skolotāja vai agronoma vadībā). Šādi skolēnu experi-
menti nereti ir augstā zinātniskā līmenī un ar lielu praktisku nozīmi.

PRAKTISKĀS METODES

Pie praktiskajām mācību metodēm pieder laboratorijas un prak-
tiskie darbi. Arī tās pēc būtības ir sava veida uzskates metodes. At-
šķirībā no iepriekš apskatītajām tiešās uztveres metodēm te skolēns
ar lietām un parādībām iepazīstas praktiskās darbības gaitā, veicot
noteiktu pētniecisku vai praktisku uzdevumu. Vienlaikus tiek izkoptas
arī pētnieciskā vai praktiskā darba prasmes un iemaņas attiecīgajā
nozārē.

Laboratorijas darbos skolēni ar dabas objektiem un parādībām
iepazīstas laboratorijas, kabineta vai klases apstākļos, darbojoties
ar dažādām ierīcēm un instrumentiem (mikroskopu, preparēšanas
vai mērīšanas instrumentiem, dažādiem eksperimentu piederumiem
utt.). Šādām nodarbībām ir pētniecisks raksturs, tās dod jaunas
atziņas, sekmē noturīgu zināšanu apgūšanu, attīsta skolēnu izziņas
spējas un intereses, māca precīzi strādāt un rūpīgi novērot, ieau-
dzina aktivitāti un atbildības izjūtu.

Laboratorijas darbiem nepieciešama attiecīga materiālā bāze.
Pie vienas ierīces un instrumentu komplekta nedrīkst nodarbināt
vairāk par diviem skolēniem, pretējā gadījumā laboratorijas darbi
zaudē savu pedagoģisko vērtību: aktīvākie skolēni gan strādā, bet
pasīvākie tikai vēro, noskatās demonstrējumu. Lai skolēni darba
gaitu un rezultātu uztvertu apzināti, ar izpratni, tiem iepriekš jā-
apgūst nepieciešamās teorētiskās zināšanas. Tāpat jāiemācās arī
pareizi lietot ierīces un instrumentus, izdarīt mēģinājumus un nola-
sījumus, jāzina drošības tehnikas prasības.

Laboratorijas darbi var ilgt tikai dažas minūtes (piemēram, ob-
jektu novērošana ar lupu, strādājot ar izdales materiālu) vai arī
aizņemt stundas lielāko daļu, pat visu stundu. Izmēģinājumu laukā
veiktie skolēnu patstāvīgie eksperimenti turpinās visu veģetācijas
periodu. Arī pēc uzdevuma satura un izpildes pakāpes laboratorijas
darbi var būt visai atšķirīgi. Vidējo klašu skolēniem sākumā dod
ne vien skaidru darba uzdevuma formulējumu, bet arī tā gaitas sīku
aprakstu (shēmu), visus nepieciešamos instrumentus un materiālus.
Vēlāk dod tikai uzdevumu un vajadzīgos piederumus. Vecāko klašu
skolēniem nereti norāda tikai noskaidrojamo jautājumu, bet viss pār-
ējais laboratorijā jāveic patstāvīgi. Darba gaitai, protams, seko
skolotājs un laborants. Šāda veida laboratorijas darbos labi var pār-
baudīt skolēnu zināšanas un praktiskās iemaņas.

Laboratorijas darbus organizē un izpilda frontāli vai individuāli (pa grupām). Pirmajā gadījumā visi skolēni saņem vienādu darba uzdevumu, arī paskaidrojumus noklausās reizē. Skolotājs seko darba gaitai, pēc vajadzības to pārtrauc, izanalizē raksturīgās kļūdas un dod nepieciešamos papildinājumus. Frontālos laboratorijas darbus vieglāk organizēt un vadīt, tikai tiem nepieciešams attiecīgs ierīču un instrumentu daudzums. Masveidā iegūtais darba rezultāts skolēniem šķiet ļoti pārlicinošs. Kolektīvais rezultātu un darba gaitas iztirzājums attīsta atbildīgu un paškritisku attieksmi pret savu darbu, radina saudzīgi apieties ar sabiedrisko īpašumu.

Atsevišķos gadījumos (praktikumos) skolēni strādā pilnīgi patstāvīgi un ārpus stundām. Tādus darbus var organizēt tikai tad, ja skolēniem ir jau nepieciešamās teorētiskās zināšanas un attiecīgas laboratorijas darbu iemaņas. Pēc individuālajiem laboratorijas darbiem nepieciešams organizēt kolektīvas noslēguma pārrunas, lai iztirzātu rezultātus un tipiskākās kļūdas.

Kā frontālo, tā individuālo laboratorijas darbu gaitā jāraksta arī protokols. Tajā atzīmē darba uzdevumu, ierīces, apraksta darba gaitu un rezultātus, izpilda shematiskus zīmējumus. Vidējo klašu skolēni darba gaitu apraksta aptuveni pēc šādas shēmas:

Nr.	Ko darījū	Ko novēroju	Ko secināju

Pieraksti un zīmējumi jāizpilda tīrrakstā jau stundas gaitā, lai skolēnus pieradinātu strādāt racionāli un rūpīgi, ekonomēt savu laiku.

Dabaszinātniskajos priekšmetos bez laboratorijas darbiem skolēni strādā arī dažādus *praktiskos darbus*: bioloģijas stundās un ar tām saistītajās ārpusklases nodarbībās dēsta un kopj augus siltumnīcās un mācību un izmēģinājumu laukā, audzē un kopj mājdzīvniekus skolas zooloģijas sektorā vai palīdz to veikt tuvējās saimniecības fermā. Darbmācībā un profesionālajā apmācībā praktiskie darbi ir pati galvenā mācību metode. Te skolēni strādā skolas darbnīcās, starpskolu mācību un ražošanas kombinātos, rūpnīcas cehos vai lauksaimniecības uzņēmumā. Bez kārtējam stundu nodarbībām skolu mācību plānos paredzēts īpašs dienu skaits darba praksei, kas visiem skolēniem obligāti jānostrādā.

Pie praktiskajiem darbiem pieder arī dažādi mērījumi un aprēķini, ko skolēni ģeogrāfijas un matemātikas stundās veic brīvā dabā.

VINGRINĀJUMI

Līdz šim aplūkojam metodes un paņēmienus, ar kuru palīdzību skolēniem tiek sniegtas jaunas atziņas vai arī precizētas un padziļinātas iepriekšējās. Tomēr mācību procesā jaunās zināšanas arī ne-
mitīgi jānostiprina, tās jāpadara izmantojamas turpmākajās mācībās un visā skolēna turpmākajā dzīvē, respektīvi, jāizkopj prasmes un iemaņas. Pretējā gadījumā zināšanas ir tikai formālas.

Par prasmī, kā jau noskaidrojām, saucam jebkuru apzinātu darbības veikšanas paņēmieni kompleksu, kas balstās uz mācībās un praktiskajā pieredzē iegūtajām atziņām. Iemaņas turpretī ir līdz automatizācijai izkopti prasmes komponenti, kas ļauj veikt darbību bez sevišķas intelektuālas piepūles. Iemaņu veidošanās gaitā automatizējas ne pati darbība kopumā, bet tikai atsevišķi tās veikšanai nepieciešamie paņēmieni (operācijas), kas pakāpeniski iekļaujas vienotajā darbības procesā. Izpildītājs vienlaikus atbrivojas no liekām kustībām un sasprindzinājuma, darbība tiek veikta aizvien ātrāk un sekmīgāk. Redzes un domu kontroli aizvien vairāk nomaina kustību kontrole. Jo labāk apgūta iemaņa, jo brīvāk skolēns spēj operēt ar dažādiem darbības paņēmieniem. Tādējādi iemaņu apgūšana ir arī katras patstāvīgas radošas pieejas nosacījums.

Prasmju un iemaņu veidošanās process zināmā mērā realizējas jau pašā jauno zināšanu apgūšanas gaitā, jo skolotājs te vienmēr cenšas balstīties uz skolēnu iepriekšējām zināšanām. Šo zināšanu lietošana tad arī sekmē prasmju un iemaņu rašanos. Taču šādā ceļā iemaņas veidojas gausi. Tādēļ sekmīgai to izkopšanai ir nepieciešama vēl īpaši organizēta mērķtiecīga skolēnu piepūle — dažādi vingrinājumi un līdz ar to arī īpašas metodes un paņēmieni.

Katra vingrinājuma būtiska pazīme ir mērķtiecīga, noteiktā veidā organizētas darbības atkārtošana ar nolūku pilnveidot pašu izpildes procesu. Vingrinājumu saturu un raksturu norāda tajos iekļautie mācību uzdevumi. Šie vingrinājuma elementi var būt vienkārši atdarināmi paraugi, bet tie var pacelties arī līdz problēmas līmenim, kam savukārt nepieciešama skolēna patstāvīga un radoša pieeja.

Vingrinājumu efektu lielā mērā nosaka mērķa un sasniedzamo rezultātu skaidra izpratne, kā arī jau sasniegto rezultātu un pieļauto kļūdu analīze. Šo analīzi un novērtējumu pirmām kārtām veic pedagogs, tomēr ne mazāk svarīga ir skolēnu paškontrolē. Prasme saskatīt savas kļūdas un trūkumus ir ne vien nepieciešams nosacījums sekmīgai jaunu iemaņu apgūšanai, bet arī svarīgs ieguldījums skolēna pašaudzināšanā.

Vingrinājumu specifiku nosaka atsevišķo mācību priekšmetu saturs un mācīšanas īpatnības, kas ir visai daudzveidīgi. Katrā mācību priekšmetā praktizējamo vingrinājumu specifiku pēti un izstrādā šo priekšmetu metodikas. Didaktika aplūko tikai tās likumsakarības, kas nosaka vingrinājumu rezultātus mācību procesā vispār.

Saskaņā ar didaktikas pamatprincipiem izvirzāmas trīs galvenās prasības attiecībā uz vingrinājumiem:

● vingrinājumiem jābūt mērķtiecīgiem. Skolotājam skaidri jāzina, kādu iemaņu izkopšanai attiecīgie vingrinājumi kalpo un kā tie sekmē šo iemaņu veidošanos. Arī pašiem skolēniem jābūt skaidrībā par doto vingrinājumu nepieciešamību;

● skolēnam vingrinājums jāveic apzināti (nevis mehāniski), saglabājot vērtējošu attieksmi pret rezultātiem un pašu darba procesu. Nepieciešama arī skolotāja kontrole un labojumi. Skolēnu apzinīguma un radošas pieejas attīstību sekmē vingrinājumu dažādība. Vienveidība (šablons) veicina mehāniskas attieksmes veidošanos pret darbu vispār;

● vingrinājumiem ir jāmiņas un jāatkārtojas. Tie jāizpilda sistematiski, nevis kampaņveidīgi. Grūtībām jāpieaug pakāpeniski, respektējot skolēnu vispārīgās attīstības līmeni un individuālās īpatnības.

Visparastākais vingrinājumu veids, ko praktizē skolā, ir *mutvārdu vingrinājumi*.

Valodu un matemātikas mācīšanās plaši praktizē dažādus *rakstveida vingrinājumus* jeb *rakstu darbus* — dažādus norakstus, diktātus, atstāstījumus vai patstāvīgus sacerējumus.

Noraksti ir visvienkāršākais rakstu darbs, ar ko sākas rakstīšanas un pareizrakstības prasmju un iemaņu apgūšana jaunākajās klasēs. Ar to palīdzību skolēniem veidojas redzes priekšstati un attīstās rokas kustību iemaņas. Vienkāršos norakstus skolēni izpilda pēc dotā parauga vai arī pēc redzes vai dzirdes atmiņas. Analītiskajos norakstos skolēni pasvītro, piemēram, attiecīgās vārdšķiras, teikuma locekļus, palīgteikumus, ieraksta izlaistos burtus, zilbes un vārdus, labo savas un biedru kļūdas.

Ļoti populārs rakstu darba veids ir *diktāts*, sevišķi dzirdes diktāts. Ar tā palīdzību skolēni mācās praktiski lietot pareizrakstības likumus un tādējādi apgūst pareizrakstības iemaņas. Stilistiskās izteiksmes izkopšanai praktizē brīvos diktātus. Tie skolotājs nolasis tekstu neatkārtoti, un skolēni to atveido brīvi. Tādējādi brīvais diktāts sagatavo atstāstījuma rakstīšanai. Stilistiskās iemaņas attīsta arī radošie diktāti, kur skolotājs nodiktē tikai teksta daļu, bet skolēni pārējo tekstu veido pēc savas iztēles: pieraksta klāt iztrūkstošos vārdus, iesaista dotos vārdus vai vārdkopas teikumus utt.

Sevišķi liela attīstošā nozīme ir dažādiem skolēnu *sacerējumiem*, ko raksta klasē vai mājās. Pirmajā gadījumā skolēns operē ar jau gatavām zināšanām un vingrinās tās izteikt lakoniski, secīgi, pareizā valodā un ievērojot pareizrakstības likumus. Mājas sacerējumi bieži vien saistīti ar iepriekšēju materiālu vākšanu un rūpīgu saturu pārdomāšanu. To izpildei dod ilgāku laiku. Lai pieradinātu skolēnus strādāt sistemātiski, liek tiem noteiktā termiņā uzrādīt plānu, tad melnrakstu un beidzot iesniegt tīrrakstu. Vecākajās klasēs skolēni

raksta arī garākus sacerējumus — *referātus*. Skolā jāiemācās pareizi sagatavot arī dažādus lietišķos rakstus: vēstules, ziņojumus, protokolus utt.

Skolēnu rakstu valodas iemaņu izkopšana ir dzimtās valodas un literatūras skolotāja tiešais uzdevums, tomēr šai darbā jāpalīdz arī citu priekšmetu skolotājiem. Visiem ir jāievēro vienotās ortogrāfijas režīms un jāraugās, lai skolēni visus rakstu darbus izpildītu labā literārā valodā, ievērojot pareizrakstības un stilistikas prasības. Pirmajā vietā, protams, jāvērtē darba saturs, tomēr par nevērīgu attieksmi pret formu skolēnam var pazemināt atzīmi. Kļūdaini izpildītu rakstu darbu var nodot arī valodas skolotājam attiecīgai novērtēšanai. Katra skolotāja pienākums ir arī pašam izkopt savu runu un rakstu valodu, lai ikviens šai ziņā varētu būt skolēniem labs paraugs.

Īpaša vieta un nozīme mācību procesā ir skolēnu *grafiskajiem darbiem*: zīmējumiem, rasējumiem, diagrammām, shēmām utt. Jau runājām par grafiskās uzskates lielo nozīmi jaunu zināšanu apgūšanā. Grafiskie vingrinājumi ir arī efektīvs līdzeklis zināšanu precizēšanai, konkretizēšanai un nostiprināšanai.

Zīmēšana liek skolēniem novērot uztveramos objektus, vērīgāk saskatīt to formas, detaļu samērus telpā. Zīmēšanas iemaņas savukārt ļauj konkretizēt domas uzskatāmā attēlā un palīdz tās izteikt. Tādējādi zīmēšana papildina skolēna runas un rakstu valodu. Mācību procesā šis likumsakarības jāņem vērā un racionāli jāizmanto. Vispirms jāpalīdz skolēniem apgūt pašas grafiskās izteiksmes iemaņas, tiem jā māca zīmēt vienkāršākos apkārtnes objektus, izgatavot un lasīt rasējumus, aizpildīt kontūrkartes, sastādīt tabulas, zīmēt shēmas un diagrammas.

Zīmēšanu plaši praktizē jau jaunākajās klasēs, kad bērni vēl labāk zīmē nekā raksta. Viņu zīmējumi ir primitīvi, tomēr tie daudz izsaka. Diagrammas skolēni sāk zīmēt, kad tie jau ieguvuši nepieciešamās zināšanas un iemaņas matemātikā (tiem jāoperē ar lineārajām un laukuma mēriem, leņķa grādiem, jāprot aprēķināt lielumus pēc dotā mēroga). Ar shēmu palīdzību skolēni attēlo sarežģītas ierīces un procesus fizikā un ķīmijā, parāda objektu un parādību savstarpējos sakarus bioloģijā un ģeogrāfijā, ilustrē notikumu attīstības gaitu vēsturē utt.

Prasmju un iemaņu izkopšanai kalpo arī *uzskates metodes*. Šāda tipa vingrinājumi mūsu skolā vēl nav pietiekami izvērsti, tomēr tiem ir plašas perspektīvas, sevišķi dabaszinātniskajos priekšmetos. Par novērošanas iemaņu attīstību jau runājām sakarā ar zīmēšanu.

Sevišķi lielas iespējas prasmju un iemaņu izkopšanai nodrošina *praktiskās metodes*. Laboratorijas darbos skolēni iemācās rīkoties ar instrumentiem un aparatūrām, vingrinās izdarīt mēģinājumus un nolasījumus, izdara attiecīgus secinājumus, mācās lietot teorētiskās zināšanas praksē. Praktiskajos darbos viņi apgūst dažādas praktis-

kas iemaņas, iemācās pareizi rīkoties ar darba rīkiem un vienkāršajām mašīnām, apgūst dažādas ražošanas darba operācijas un ciklus. Te visur izpaužas savdabīgu vingrinājumu sistēma.

Kā redzam, visi iepriekšminētie zināšanu avoti, ko skolu praksē izmantojam jaunas informācijas iegūšanai, vairāk vai mazāk noder arī prasmju un iemaņu izkopšanai. Tomēr dotais vingrinājumu apskats galvenokārt raksturo to ārējo specifiku, neatklāj skolēnu didaktiskās darbības iekšējo mehānismu, tās būtību. Tāpēc ir nepieciešama dziļāka analīze un sistematizācija vēl pēc citiem klasifikācijas kritērijiem. Pamatojoties uz didaktiķu atziņām un skolu praksi, visus vingrinājumus varam sakārtot lineārā secībā pēc skolēnu didaktiskās darbības rakstura un virzības specifikas, kā arī tās grūtību, patstāvības un operāciju daudzveidības pieauguma. Tādējādi iegūstam divas pamatgrupas: 1) reproduktīvos un 2) produktīvos vingrinājumus, kas savukārt iedalāmi apakšgrupās. (Sk. tabulu šajā lpp.)

Reproduktīvos vingrinājumus raksturo daudzveidīgas atdarināšanas darbības. Tos organizē, lai precizētu un nostiprinātu zināšanas, mācītu skolēnus tās izmantot dažādu uzdevumu izpildē, lai tādējādi izkoptu intelektuālās un praktiskās darbības pamatprasmes un iemaņas. Pēc skolēnu didaktiskās darbības specifikas tos varam iedalīt četrās apakšgrupās: *perceptīvajos, diagnostiskajos, algoritmiskajos, variatīvajos un aksioloģiskajos*.

Forma	Vingrinājumu didaktiskā virzība							
	Reproduktīvie					Produktīvie		
	Perceptīvie	Diagnostiskie	Algoritmiskie	Variatīvie	Aksioloģiskie	Konstruktīvie	Heiristiskie	Pētnieciskie
Mutvārdu								
Rakstveida								
Grafiskie								
Telpiskie								
Praktiskie								

Mācību vingrinājumu sistēma

Pie perceptīvajiem pieskatāmi tie vingrinājumi, kas saistās ar zināšanu un prasmju apgūšanu un reproducēšanu pēc atmiņas (nosaukšana, atstāstīšana, skandēšana, uzrakstīšana, uzzīmēšana, pagatavošana, atdarināšana). Šādā veidā notiek informācijas un darbību primārā apgūšana, kam seko nostiprināšana un pārbaude, kas izpaužas kā zināšanu un prasmju reproducēšana pēc atmiņas. Tādējādi galvenokārt tiek sekmēta mehāniskās un loģiskās atmiņas attīstība.

Diagnostiskie vingrinājumi izpaužas lietu un parādību, sakarību, simbolu, formulu un darbību pazīšanā un reproducēšanā. Skolotājs liek nosaukt, parādīt, noteikt, raksturot objektus pēc dotajām un iegaumējamām pazīmēm. Šādi vingrinājumi iespējami visos mācību priekšmetos un visās klasēs (piemēram, dažādu reālu objektu un darbību vai to attēlu atpazīšana jaunākajās klasēs, teikumu morfoloģiskā vai sintaktiskā analīze valodās, vielu noteikšana ķīmijā, augu un dzīvnieku vai to orgānu pazīšana un raksturošana bioloģijā u. c.). Te pieskaitāmi arī parastie lasīšanas un atstāstīšanas vingrinājumi. Objektu pazīšana un noteikšana ir viena no primārajām intelektuālajām operācijām, kas ir pamatā jebkurai intelektuālai un praktiskai darbībai. Diagnostiskie vingrinājumi attīsta novērošanas spējas un atmiņu, rosina galvenās domāšanas operācijas, sekmē zinātkāres attīstību. Tāpēc tie ir plaši jāizmanto.

Algoritmiskie vingrinājumi atšķirībā no diagnostiskajiem (kur skolēna izziņas darbība paliek pazīšanas vai reproducēšanas līmenī) prasa uz zināšanām pamatotu reālu darbību izpildi noteiktā secībā pēc dotajiem noteikumiem (algoritma). Pie šās grupas pieder visai populāro skaitlisko uzdevumu izpilde matemātikā, pareizrakstības un pareizrūnas vingrinājumi valodās, stehiometriskie aprēķini ķīmijā, priekšmeta pagatavošana pēc dotā rasējuma darbmācībā un dažādi praktiski uzdevumi, kas izpildāmi pēc dotās instrukcijas. Arī šo vingrinājumu pamatā ir novērošana un atdarināšana, bet cilvēka prāta vadošā un kontrolējošā funkcija te jau var sasniegt visai augstu līmeni. Algoritmiskajos vingrinājumos skolēni izkopj to elementāro darbību prasmes un iemaņas, kas vēlāk būs nepieciešamas sarežģītāku, radošu uzdevumu veikšanai. Tāpēc uz to rēķina nevajadzētu taupīt ne laiku, ne piepūli, lai sasniegtu nepieciešamo gatavības līmeni.

Variatīvie vingrinājumi ir īpašs algoritmisko vingrinājumu paveids. Arī te skolēnam jāievēro noteikta darbību secība, tikai uzdevumā dotā situācija vairs neatbilst ierastajam standartam, jo ir nākuši klāt kādi jauni nosacījumi, kas rada jaunas grūtības. Lai sasniegtu izvīrīto mērķi, ir jāveic dažādas palīgoperācijas, jāatrisina nelielas problēmas. Tāpēc variatīvie vingrinājumi jau prasa zināmu atjautību, operatīvākas zināšanas un patstāvīgi veicamas

meklējumdarbības. Te notiek zināšanu, prasmju un iemaņu pār-
nešana. Šādi vingrinājumi sekmē vispusīgu prāta attīstību, ievirza
skolēnus radošā darbībā, tāpēc tie mūsdienu mācību procesā ir
neaizstājami un pēc iespējas izmantojami visos mācību priekšme-
tos. Tipiski variatīvo vingrinājumu piemēri ir problēmisko teksta
uzdevumu risināšana matemātikā un fizikā, kā arī dažādu netipisku
parādību izskaidrošana vēsturē, ģeogrāfijā, literatūrā un citos mā-
cību priekšmetos.

Aksioloģiskie vingrinājumi ietver visas trīs iepriekš minēto
vingrinājumu grupas, tikai jaunā — vērtējošā (aksioloģiskā) skati-
jumā. Te skolēni vērtē redzēto, dzirdēto, lasīto vai padarīto pēc no-
teiktiem kritērijiem — pareizi vai nepareizi, labi vai slikti, skaisti
vai neglīti —, ievērojot arī attiecīgās kvalitātes gradāciju. Šādi vin-
grinājumi vēl ir maz populāri, bet tāpēc ne mazāk svarīgi. Katram
skolēnam taču jāmacās un jāradinās objektīvi novērtēt savu un
biedru paveikto darbu, izteiktos spriedumus, viņu rīcību, uzskatus
un stāju. Vērtēdams otra darbu, skolēns mācās paškritiski novērtēt
arī savējo. Tādējādi attīstās kritiskā domāšana, veidojas objektivī-
tāte un taisnīgums kā rakstura īpašība. Praksē šie vingrinājumi izpau-
žas kā isākas un garākas mutvārdu korekcijas frontālā darba laikā,
kā mutvārdu vai rakstveida recenzijas par biedra individuālo atbildi,
kā savstarpēja rakstu darbu labošana. Skolotājam te rodas iespēja
novērtēt arī pašu recenziju un izlikt atzīmi tās autoram par viņa
veikumu, jo vērtējumā atklājas vērtētāja sagatavotība. Šāds vērtē-
juma vērtējums labi izmantojams tieši «stāstāmajos priekšmetos».

Produktīvie vingrinājumi atšķirībā no reproduktīvajiem jau prasa
zināmu patstāvīgu radošu darbību — sacerēšanu, konstruēšanu, problē-
mas risināšanu vai parādības ilgstošu pētīšanu. Rezultātā rodas
konkrēts produkts: sacerējums, rasējums, reāls priekšmets vai sub-
jektīvi jauna atziņa. Skolēni te mācās zināšanas izmantot reālu
mērķu sasniegšanai, kā tas notiek dzīvē. Galvenā domāšanas ope-
rācija te ir konkretizēšana ar novatorisku ievirzi, kur līdzdarbojas
arī iztēle un intuīcija. Blakus intelektuālajām te var veidoties arī
sensorās un motorās prasmes un iemaņas, attīstīties attiecīgās
spējas. Tādējādi šie vingrinājumi dod ne mazāku didaktisko efektu
kā problēmu risināšana, meklējot jauno informāciju.

Produktīvos vingrinājumus varam iedalīt trīs apakšgrupās: kon-
struktīvajos, heuristiskajos un pētnieciskajos.

Konstruktīvo vingrinājumu vispopulārākā forma ir dažādi
nominālie (vārdiskie) vingrinājumi: patstāvīga piemēru nosaukšana,
sacerējumi, referāti un ziņojumi, ko praktizē valodu un citās stun-
dās, kā arī ārpusklases nodarbībās. Tie palīdz precizēt un nostiprināt
zināšanas, sekmē radošās domāšanas un valodas attīstību. Konstruk-
tīvajiem vingrinājumiem pieskaitāma arī zīmēšana un veidošana
(pēc iztēles) tēlotājas mākslas nodarbībās, kā arī patstāvīga

rasējumu, telpisko modeļu un dažādu derīgu priekšmetu gatavošana (un remontēšana) darbmācībā un profesionālajā apmācībā. Te pārsvarā ir radošas grafiskās un telpiskās iztēles un novatoriskās domāšanas vingrināšana, kuru gaitā tiek izkoptas arī sensorās un motorās prasmes un spējas.

Heiristisko vingrinājumu didaktiskais mērķis ir izkopt skolēnu radošās meklējumdarbības tehniku. Izpildes praktiskais rezultāts te ir kāda jauna atziņa: subjektīvi jaunu faktu vai likumsakarību uzzināšana, jaunu un racionālāku darbības paņēmieni atklāšana. Šādi vingrinājumi ir nepieciešami, lai skolēni iemācītos patstāvīgi saskatīt un risināt problēmas kā skolas mācību procesā, tā arī vēlāk dzīvē. Te pieder darbs ar informācijas avotiem, kā arī jaunu atziņu iegūšana novērojumu, mērījumu, aprēķinu un citu meklējumu ceļā. Te skolēni jau sākotnēji iepazīstas ar zinātniskās pētniecības metodēm, mācās tās lietot skolotāja vadībā, izvirzīt un pārbaudīt hipotēzes, atrast jaunus paņēmienus kāda uzdevuma risināšanai matemātikā vai darba praksē. (Piemēram: cik dažādos variantos var izpildīt darbību $12 \times 2,5$? Kā visērtāk aprēķināt pulksteņa ciparnīcas skaitļu summu? Kā pielāgot transporta līdzekli jaunam darba uzdevumam?)

Pētnieciskie vingrinājumi ir heiristisko vingrinājumu augstākā pakāpe. Te pieder ilgstoši pētnieciskie novērojumi un eksperimenti, ko skolēni veic pilnīgi patstāvīgi pēc skolotāja dotās ievirzes instruktāžas (piemēram, vasaras brīvlaikā). Pētniecības metodika te var būt daudzveidīga un diezgan sarežģīta, darba process un rezultāti tuvojas zinātniskās pētniecības līmenim. Šādus uzdevumus visbiežāk labprātīgi uzņemas talantīgākie skolēni, attiecīgā mācību priekšmeta entuziasti. Ar sava darba rezultātiem viņi reprezentējas skolēnu olimpiādēs un izstādēs. Novadpētniecības darbu skolēni veic kolektīvi, bet arī te izceļas aktīvākie un talantīgākie audzēkņi.

Kā heiristiskajos, tā arī pētnieciskajos uzdevumos un vingrinājumos attīstās skolēnu izziņas intereses, prasmes un spējas, veidojas kritiski novatoriska attieksme pret darbu un citām dzīves parādībām, pieaug patstāvība un atbildība.

Pārskatot visu doto sistēmu kopumā, varam konstatēt, ka ikkatrā nākamā vingrinājuma grupa prasa lielāku skolēna aktivitāti un patstāvību. Katrā nākamajā grupā iekļaujas iepriekšējo grupu elementi. Pēc vairākkārtējas augstākās grupas analogisku uzdevumu atkarītošanas tie novirzās uz kādu zemāko grupu (produktīvais vingrinājums kļūst par reproduktīvo). Ikvienas grupas vingrinājumi var tikt izpildīti dažādās formās: mutvārdos, rakstveidā, grafiski vai telpiski, tiem var būt arī praktiska nozīme. Tādējādi abas raksturotās vingrinājumu sistēmas ir savstarpēji saistītas.

ZINĀŠANU, PRASMJU UN IEMAŅU PĀRBAUDE UN NOVĒRTĒJUMS

Skolotājs tikai tad var īsti atbildēt par viņam uzticēto mācību darbu, ja viņam ir nodrošināta iespēja sistemātiski kontrolēt skolēnu darbību un sasniegtos rezultātus.

Sistemātiskai zināšanu un prasmju pārbaudei skolā ir ļoti liela nozīme — tā stimulē katra skolēna un visas klases darbu, ieaudzina atbildību par sava darba rezultātiem. Atzinīgs skolotāja un klases kolektīva novērtējums stimulē skolēna turpmāko darbību, bet negatīvs novērtējums mudina savu darbu uzlabot. Zināšanu, prasmju un iemaņu kontrole palīdz arī pašam skolotājam novērtēt savas pedagoģiskās darbības efektu un izdarīt vajadzīgās korekcijas darba uzlabošanai.

Didaktikas vispārīgās prasības zināšanu un prasmju pārbaudei izklāstījām jau, raksturojot mācību procesu. Papildināsim tur teikto ar prasībām attiecībā uz pārbaudes rezultātu vērtēšanu. Atgādināsim, ka pārbaudei jābūt objektīvai un ka visi skolēni vērtējami pēc vienota kritērija. Tomēr jāievēro arī skolēnu individuālās īpatnības: ar kādu piepūli skolēns sasniedzis rezultātus, mācījies sistemātiski vai forsēti, mehāniski vai ar izpratni utt. Šādi apsvērumi var būt noteicēji tādā gadījumā, ja grūti izšķirties starp divām blakus atzīmēm.

Atzīmēm jābūt diferencētām. Mūsu skolā skolēnu zināšanas, prasmes un iemaņas tradicionāli vērtē pēc piecu ballu sistēmas. Precīzāk var novērtēt pēc desmit ballu sistēmas.

Novērtējot skolēna zināšanas un prasmes, jāņem vērā to atbilstība programmas prasībām, izpratnes dziļums un skaidrība, stāstījuma sakarība, domas patstāvība, prasme zināšanas izmantot darbībā, saistīt ar praksi utt. Ja skolēna zināšanas atbilst visām minētajām prasībām, skolotājs tās novērtē ar 5 (teicami). Atzīmi 4 (labi) izliek tad, ja skolēns vielu zina atbilstoši programmas prasībām, tomēr viņa atbildē ir dažas nepilnības, ko var viegli novērst. Ja zināšanās jau ir lielāki trūkumi, tomēr ne tādi, kuru dēļ skolēns nevarētu sekot turpmākajam mācību kursam, tad viņa zināšanas novērtē ar atzīmi 3 (apmierinoši). Visas minētās atzīmes apliecina skolēna sekmību. Ja zināšanās ir būtiski trūkumi, kas nopietni apdraud turpmākās sekmes, skolēna zināšanas ir jānovērtē ar nesekmības atzīmi — 2 (neapmierinoši). Atzīmi 1 (vāji) liek visai retos gadījumos, kad atklājas absolūts zināšanu trūkums. Ja skolotājs jau ilgi strādā ar klasi savā priekšmetā, tad šāds stāvoklis grūti iedomājams.

Kā redzam, minētie vērtēšanas kritēriji ir diezgan vispārīgi. Katrā mācību priekšmetā vērtēšanas normas ir izstrādātas sīkāk un precīzāk. Te ir noteikts, piemēram, kādas kļūdas atzīstamas par būtiskām un kādas — par mazāk nozīmīgām.

Lai koordinētu un uzturētu vienādas prasības visās skolās, republikas Tautas izglītības ministrija laiku pa laikam dod vienādus kontroles uzdevumus visiem rajoniem. Pēc iesūtīto darbu paraugiem zināmā mērā var spriest par skolas darba līmeni.

Pēc atzīmēm, ko skolēns ieguvis semestra laikā, skolotājs viņam izliek galīgo semestra atzīmi. To nedrīkst aprēķināt mehāniski (kā vidējo aritmētisko), bet jāņem vērā skolēna attīstības dinamika: vai semestra laikā sekmes uzlabojušās vai, gluži otrādi, pazeminājušās. Tādējādi par nozīmīgākajām kļūst pēdējās atzīmes. Teiktais attiecināms arī uz gada atzīmi, ko izliek pēc semestra atzīmēm.

Skolēnus no klases uz klasi pārceļ uz gada atzīmju pamata. Eksāmeni paredzēti vienīgi abiturientu klasēs.

Eksāmeni minētajās klasēs iezīmē noteiktu izglītības posma noslēgumu. Eksāmenos skolēnus pārbauda pēc iepriekš sastādītām biļetēm, ko skolēni saņem izlozes kārtībā. Uzdevumus rakstveida eksāmeniem dod Tautas izglītības ministrija. Skolēnu atbildes mutvārdu eksāmenos un rakstu darbus vērtē visi eksāmenu komisijas locekļi. Tādējādi tiek nodrošināta pilnīgāka objektivitāte. Eksāmeniem ir liela audzinoša nozīme: tie kāpina pienākuma un atbildības apziņu, attīsta drosmi un stiprina gribu.

Zināšanu, prasmju un iemaņu pārbaudes metodes un paņēmienus lielā mērā nosaka attiecīgā mācību priekšmeta īpatnības, tāpat kā šīs īpatnības ietekmē arī iepriekš aplūkoto vingrinājumu specifiku. Īstenībā katrs vingrinājums dod lielas iespējas pārbaudīt un novērtēt skolēnu zināšanas un to izmantošanas prasmes un iemaņas. Skolu praksē arī šie vingrinājumi parasti tiek vērtēti, tikai ne vienmēr skolotājs vērtējumu fiksē ar atzīmi. Savukārt arī katra pārbaude zināmā mērā ir vingrinājums, kas attīsta prasmes un iemaņas.

Frontālo novērošanu un līdz ar to arī zināmu pārbaudi skolotājs izdara katru stundu un visā stundas gaitā. Pēc šādas frontālas skolēna darbības novērošanas skolotājs var arī izlikt attiecīgo atzīmi. Ja skolēni zina, ka skolotājs viņus nemitīgi vēro un vērtē, tad pieaug viņu aktivitāte un atbildība stundas darbā. Frontālo kontroli un vērtējumu daudz praktizē jaunākajās klasēs, kā arī valodu un matemātikas stundās vidējās klasēs. Tomēr nedrīkst visu skolas darbu balstīt tikai uz frontālo pārbaudi, bet tā prasmīgi jāapvieno ar dažādām individuālās pārbaudes metodēm.

Vispopulārākā individuālās pārbaudes metode ir *mutvārdu atpazīšana*. Te skolēns sakarīgā stāstījumā atbild uzdoto vielu. Skolotājs pēc vajadzības ar jautājumu palīdzību noskaidro skolēna izpratnes dziļumu un iegaumēšanas pamatīgumu. Klase seko biedra stāstījumam un ar skolotāja atļauju izdara vajadzīgās korekcijas un papildinājumus. Lai stimulētu klases līdzdalību, ieteicams dot mutvārdu vai rakstveida atsauksmes par dzirdēto atbildi. Šīs atsauksmes (recenzijas) skolotājs vēlāk novērtē ar atzīmi. Mutvārdu pārbaude palīdz izkopt stāstīšanas iemaņas un ceļ skolēnu atbildības

izjūtu. Lai sekmētu klases līdzdalību biedra atbildes novērtēšanā, kā arī attīstītu skolēna pašnovērtēšanas iemaņas, skolotājam izlikto atzīmi nepieciešams motivēt, skaidri un lakoniski pasakot, ko un kā skolēns zināja, bet ko ne. Pilnvērtīgā motivācijā skolēna kļūdas un trūkumi tiek atklāti tā, ka viņš zina, kas turpmāk darāms, lai zināšanas uzlabotu. Skaidra motivācija nostiprina klasei un atbildētājam taisnīguma izjūtu.

Pārbaudei plaši izmanto arī dažādus skolēnu *rakstu darbus*. Matemātikā un valodās skolēni izpilda rakstveida mājas uzdevumus, ko skolotājs frontāli pārbauda, norādot uz tipiskajiem trūkumiem, izpildījuma rūpību un citām raksturīgām iezīmēm. Laiku pa laikam tiek veikta pamatīgāka mājas darbu pārbaude, novērtējot ar atzīmi. Regulāra mājas uzdevumu veikšana pieradina skolēnus pie sistemātiska darba. Tā kā ne vienmēr mājas uzdevumus skolēni izpilda pilnīgi patstāvīgi, pārbaudi nedrīkst balstīt tikai uz tiem, bet ir jāorganizē arī speciāli rakstveida kontroldarbi klasē. Tos plaši praktizē matemātikā, dzimtajā valodā un citos mācību priekšmetos vidējās un vecākajās klasēs. Te skolēnam nepieciešams mobilizēt savas zināšanas par plašāku tematu, ir jāizmanto dažādas jau agrāk apgūtās prasmes un iemaņas. Skolotāji kontroldarbus sevišķi mēdz uzdot semestra un gada noslēgumā, tādējādi pārslogojot skolēnus. Lai tas nenotiktu, mācību pārzinim jāregulē šīs nodarbības, jāizstrādā kontroldarbu grafiks.

Zināšanu, bet jo sevišķi prasmju pārbaudei izmantojami arī skolēnu *praktiskie darbi*. Ja skolotājs vēriģi un sistemātiski seko skolēnu darbībai un tajā sasniegtajiem rezultātiem, tad ikviena šāda nodarbība ļauj novērtēt katru skolēnu ar atzīmi.

Vienkārša, ērta un operatīva ir *programmēto mācību elementu izmantošana* skolēnu zināšanu pārbaudē. Te atšķirībā no tradicionālajiem skolotāja jautājumiem skolēni saņem jau gatavas atbildes — pareizus un nepareizus apgalvojumus, kas iekļaujas stundas vai iepriekšējā mācību vielā. Skolēniem jānosaka to pareizība un pēc skolotāja pieprasījuma jāmotivē sava atbilde. To skolēns var paziņot mutvārdos vai ar īpašas signālkartītes palīdzību (pareizi — «+», nepareizi — «-», nezinu — «?») vai citādi). Plašakai pārbaudei sagatavo īpašu tabulu (bināro testu), kur, piemēram, zooloģijas kursā augšējā horizontālajā ailē ierakstīti dažādu dzīvnieku nosaukumi, bet kreisajā vertikālajā — dažādas to bioloģiskās īpašības (kur dzīvo, no kā barojas, kā elpo utt.). Veidojas koordinātu tīkls ar tukšām rūtiņām, kurās skolēnam jāieraksta, vai attiecīgā īpašība piemīt vai nepiemīt attiecīgajam dzīvniekam. So apstiprinājumu vai noliegumu atzīmē ar «jā» vai «nē», vai attiecīgi ar «+», «-» un «?».

Ja šādus testus sagatavo standarta formātā, tad var ērti un ātri izlabot un novērtēt skolēnu veikuma rezultātus: lapiņas saliek precīzi citu uz citas un ar ilenu iedur pareizo pozitīvo atbilžu («jā», «+») rūtīs. Pēc tam saskaita katra skolēna

«trāpījumus» — pareizās atbildes un attiecīgi novērtē darbu ar atzīmi. Ar šādu pārbaudes tabulu palīdzību skolotājs isā laikā var iegūt plašu pretinformācijas materiālu. To vēlāk var izmantot tipisko kļūdu frontālai noskaidrošanai un labošanai, kā arī atsevišķu skolēnu individuālai papildu pārbaudei, prasot doto atbilžu pamatojumu.

Analīzei dodamie apgalvojumi nedrīkst būt primitīvi — acīmredzami pareizi vai aplami. Tiem jāietver zināmas pretrunas (problēmsituācija), kas liek ne vien atcerēties, bet arī padomāt. Te labi var izmantot agrāk novērotās tipiskās skolēnu kļūdas, piemēram, pretrunas starp jaunajiem zinātniskajiem jēdzieniem un stihiski apgūtajiem vecajiem kļūdainajiem priekšstatiem. Ja skolotājs katru gadu atzīmē un sistematizē skolēnu tipiskās kļūdas savā mācību priekšmetā, viņam drīz vien sakrājas katram tematam atbilstoši piemēri, ko iespējams arī radoši papildināt ar līdzīgiem (respektīvi, paredzēt iespējamās kļūdas un neprecizitātes), ja vien skolotājs labi pārzina savu priekšmetu un attiecīgā vecuma skolēnu domāšanas īpatnības. Šādus piemērus skolēni analizē ar interesi. Šāda tipa uzdevumi ienes patīkamu pārmaiņu mācību darbā, rosina skolēnu aktivitāti, ietaupa laiku stundā un rada priekšnoteikumus objektīvāka (matemātiska) vērtēšanas kritērija izmantošanai, salīdzinot ar parasto skolēna sasniegumu novērtēšanu «pēc sirdsapziņas».

PROBLĒMISKĀS MĀCĪBAS

Noslēdzot tematu par mācību metodēm, vēl īsumā raksturosim J. Lerneru un M. Skatkinu doto sistēmu, plašāk pakavējoties pie mācību problēmas risinājuma gaitas. Autori visas metodes iedala divās pamatgrupās: *reproduktīvajās* (plašā nozīmē) un *produktīvajās*. Pirmo grupu veido izskaidrojoši ilustratīvā un reproduktīvā (šaurā nozīmē) metode. Ar pirmo skolēniem zināšanu veidā tiek nodota vispārināta un sistematizēta cilvēces pieredze, bet ar otro — darbības paņēmieni sistēma, ko skolēni pārņem ar reproduktīvu vingrinājumu palīdzību. Produktīvās metodes ir trīs: problēmiskais izklāsts, daļēju meklējumu jeb heirstiskā metode un pētnieciskā metode. Īstenojot problēmisko izklāstu, skolotājs līdz ar jauno informāciju atklāj arī tās tapšanas vēsturi zinātnē, stāstīdams pats izvērza un atrisina problēmu, bet skolēni klausīdamies domās seko šim risinājumam. Daļēju meklējumu jeb heirstiskā metode jau paredz daļēju skolēnu iesaistīšanu problēmas risināšanā — atsevišķus posmus viņi veic patstāvīgi (novēro, domā, eksperimentē, atbild uz jautājumiem). Kopsavilkumu izdara skolotājs. Patstāvīgu jaunās informācijas atklāšanu paredz pētnieciskā metode. Tai jānodrošina ne tikai pilnvērtīgas un operatīvi izmantojamas zināšanas, bet arī radošās darbības pieredze un jāpalīdz apgūt zināt-

niskās pētniecības metodes. Tāpēc te galvenā skolēnu darbība stundā ir problēmu risināšana — pētniecības darbs miniatūrā.

Salīdzinot šo sistēmu ar iepriekš raksturoto metožu kompleksu, kur klasifikācijas pamatā ir izziņas avoti, redzam, ka pirmā ir vairāk abstrakta un vispārināta, tā it kā norāda skolotāja darbības stratēģiju, taču otrā ir konkrētāka un raksturo mācību darbības taktiku, veido skolotāja darba instrumentāriju. Kā jau atzīmējam, pretrunu te nav un metodes cita citu neizslēdz.

Visā J. Lernerā un M. Skatkinā doto metožu sistēmā pati vērtīgākā ir ideja par problēmiskajām mācībām. Lai to konkretizētu, iepazīsimies tuvāk ar mācību problēmas risinājuma gaitu.

Problēmisko mācību gaitā izšķiramas divas galvenās fāzes — problēmas konstatēšana un tās atrisināšana.

Mācību problēmas konstatēšana sākas ar problēmsituācijas radīšanu, ko organizē skolotājs. Šīs fāzes didaktiskais kodols ir problēmas apjēgšana. Skolēniem jātiek skaidrībā par to, kas ir zināms un kas un kāpēc jānoskaidro, kuri ir galvenie un kuri blakus apstākļi. Fāze noslēdzas ar problēmas formulējumu. Tieši prasme izteikt problēmas būtību vārdos raksturo apjēgšanas līmeni. Precīzi formulēta problēma jau ir nozīmīgs solis ceļā uz tās atrisinājumu. Skolotāja un klases sadarbībā te iespējami trīs varianti: 1) skolotājs pats izvērza un formulē problēmu, 2) skolotājs izvērza problēmu, bet skolēni to formulē, 3) skolotājs tikai aktualizē pretrunas starp zināmo un nezināmo, bet skolēni paši izvērza un formulē problēmu. Ar katru nākamā variantu pieaug skolēnu patstāvība un domāšanas intensitāte, bet vienlaikus nepieciešama arī lielāka viņu erudīcija.

Problēmas risināšana liek aktualizēt iepriekšējās zināšanas un veikt mērķtiecīgas, konsekventas un dažreiz visai sarežģītas domāšanas operācijas. Te sākumā nepieciešama skolotāja prasmīga vadība. Ja jāatrisina sarežģītāka problēma, tad tā vispirms jāsadala atsevišķos savstarpēji pakļautos uzdevumos. Katra uzdevuma atrisināšanai ir nepieciešams konstatēt centrālo jautājumu — kas jāuzzina (jāizdara, jāaprēķina, jānoskaidro). Tas jāformulē pēc iespējas konkrēti, jo šāds formulējums jau norāda risinājuma virzienu. Vispirms nepieciešama jautājuma analīze — sadalīšana pakļautajos jautājumos (lai atrastu *a*, jāzina *b*, bet, lai atrastu *b*, jāzina *c* utt.). Vienlaikus jāanalizē arī dati, kas ir risinātāja rīcībā, — jānoskaidro, ko var uzzināt ar to palīdzību. Tad jāatrod risinājuma princips (shēma, metode, galvenais paņēmieni). Arī tas jāformulē vārdos. Jo skaidrāk un konsekventāk skolēni spēj to formulēt, jo lielākas iespējas viņiem uzdevumu atrisināt. Pareizā risinājuma principa izvēli lielā mērā nosaka skolēnu priekšzināšanas, kas palīdz viņiem orientēties dotajā situācijā.

Līdz ar iepriekš minētajām darbībām tiek izvirzīts arī kāds varbūtējs atbildes pieņēmums — *h i p o t ē z e*. Hipotētiski var tikt pieņemts arī pats uzdevuma risināšanas ceļš. Arī hipotēze jāformulē

vārdos. Hipotēzi pārbauda, organizējot papildu novērojumus un eksperimentus, veicot mērījumus un aprēķinus, noskaidrojot cēloņus un sekas utt. Izdara arī pārbaudi domās («prāta eksperimentu»). Arī hipotēzes izvirzīšanu un pārbaudi lielā mērā nosaka skolēnu priekšzināšanas un viņu domāšanas attīstības līmenis. Sākumā darbu ar hipotēzi nepieciešams veikt kolektīvi un skolotāja vadībā, sevišķu vērību veltījot vājākajiem skolēniem. Kur nepieciešams un iespējams, jāizmanto uzskate un jāorganizē praktiskas darbības.

Piemēram aplūkosim šādu praktiska rakstura uzdevumu: noskaidrot, kāpēc nesilst elektriskais gludeklis, kas pieslēgts strāvas tīklam. Te skolēniem vispirms jāzina šāda gludekļa darbības princips. Jāapsver varbūtējie traucējuma cēloņi: 1) vai tīklā ir strāva, 2) vai nav bojājums vadā, 3) vai nav bojāts kāds no kontaktiem, 4) vai nav pārdegusi pretestības spirāle? Praktiski pārbaudot minētos pieņēmumus, atrod un novērš bojājumu. Ja skolēni teorētiski pārzina, kā elektriskā enerģija pārvēršas siltumā, tad viņiem šai uzdevumā nekādas izziņas problēmas nav. Tomēr zināšanu konkretizācija un padziļināšana (politehnizācijas virzienā) te neapšaubāmī notiek. Vērojot, kā skolēni izvēlas hipotēzi un kā to pārbauda, var spriest par viņu zināšanām un prasmēm.

Mācību problēmas, kuras risinot skolēni nonāk pie pilnīgi jaunām atziņām, dažreiz ir visai komplicētas un prasa daudzveidīgu didaktisku darbību. Tā, piemēram, mācot ģeogrāfijas kursā par dabas zonām, tematā par tundru problēmsituāciju var radīt ar spilgtu aprakstu, attēliem un filmas demonstrējumu, kas atklāj skolēniem cilvēku dzīves apstākļus tundrā. Tādējādi tundras ģeogrāfiskie apstākļi gan tiek konstatēti, bet ne izskaidroti. Izskaidrojums veido problēmas saturu. (Strādājot ar sistemātiskā izklāsta metodi, skolotājs pats izskaidro ģeogrāfisko apstākļu savstarpējo ietekmi un no šiem apstākļiem atvasina cilvēku ekonomiskās dzīves īpatnības.) Problēma koncentrējas jautājumā — kāpēc cilvēki te tik īpatnēji dzīvo? Sakarā ar to izvirzās virkne sarežģītu jautājumu (respektīvi, pakļauto problēmu): 1) kāpēc tundras dienvidu robeža visur neiet pa paralēli (to konstatē pēc kartes); 2) kāpēc tundrā gaisa un augsnes temperatūra tik zema; 3) kāpēc te tik daudz purvu un ezeru? utt. Lai atbildētu uz katru no šiem jautājumiem, jānoskaidro vairāki tiem pakļautie jautājumi. Tā, piemēram, noskaidrojot purvainās augsnes cēloņus, par vienu hipotēzes variantu varētu pieņemt klimata mitrumu sakarā ar Ziemeļu Ledus okeāna tiešo tuvumu. Tomēr šis pieņēmums drīz jānoraida, jo okeāns taču gada lielāko daļu ir aizsalis, turklāt klimata karte rāda, ka tundrā nokrišņu ir samērā maz. Tātad jāmeklē cits izskaidrojums. Beidzot nonāk pie secinājuma, ka purvainās augsnes cēlonis ir mūžīgā sasaluma slānis, kas kavē ūdens iesūkšanos dziļāk augsnē. Līdzīgi risina arī pārējos jautājumus. Galvenā metode ir heirstiskās pārrunas, vienlaikus izmantojot arī kārti, mācību grāmatu un skolēnu uzkrāto pieredzi. Labi var noderēt arī

filmas, attēli, apraksti un tēlojumi no hrestomātijām, žurnāliem, daiļliteratūras.

Problēmas risināšana noslēdzas ar pārbaudi. Soreiz to veic paši skolēni — individuāli vai kolektīvi. Pārbaude ir saīsināts problēmas risinājuma atkārtojums. Te skolēns salīdzināšanas ceļā pārlicinās, vai risinājuma gaitā pareizi un konsekventi ievēroti dotie dati, izvēlētie risinājuma principi un hipotēzes, vai pareizi izkārtoti pakļautie uzdevumi un jautājumi, vai nav pieļautas kļūdas mērījumos, aprēķinos un secinājumos utt. Skolēni jāpieradina strādāt uzmanīgi un precīzi, konsekventi kontrolēt katru operāciju jau risinājuma gaitā, lai sākumā pieļautās kļūdas neietekmētu turpmāko risinājumu. Tomēr nepieciešama arī pārbaude pēc gala rezultātu iegūšanas. Visefektīvākais pārbaudes veids ir zināšanu izmantošana praksē. Ja tā dod iecerētos rezultātus, tad problēmas risinājumā iegūtie secinājumi ir pareizi (hipotēze apstiprinās). Pārbaudei var izmantot arī citu risinājuma variantu. Ja abos gadījumos iegūst vienādu rezultātus, tad tie ir ticami.

Darbs ar pētniecisko metodi prasa augstu skolotāja erudīcijas līmeni. Ir pietiekami jāpārziņina savas specialitātes zinātne, tās iekšējās likumsakarības un loģika. Tāpat jāpazīst klases skolēni, to intereses un pētnieciskās darbības iespējas. Ir droši jāorientējas visā mācību programmas vielā, lai no tās atlasītu tos tematus, kas vairāk piemēroti šādai metodikai. Tāpat brīvi jāpārvalda visas palīgmetodes un paņēmieni darbā ar dažādiem izziņas avotiem. (Tas viss jāiemācās arī skolēniem.) Tāpēc varam secināt, ka skolotājs, kas jau prot strādāt ar pētniecisko metodi un vadīt skolēnu izziņas problēmu risināšanu, ir sasniedzis respektējamu aroda meistarības līmeni. Lai to panāktu, ir ne tikai rūpīgi jāiepazīst visu mācību metožu didaktiskā būtība, to specifika un izmantošanas lietderība, bet arī jāiemācās ikvienu no tām brīvi lietot darbībā — jāapgūst metodiskās prasmes un iemaņas. Neviens metode pati par sevi vēl nenosaka panākumus vai neveiksmes. Mācību rezultāti galvenokārt ir atkarīgi no skolotāja metodiskās gatavības un viņa attieksmes pret darbu.

MĀCĪBU ORGANIZĀCIJAS FORMAS

Ikviena darba rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no racionāli organizēta darba procesa. Tas attiecas arī uz mācībām. Tāpēc iepazīsimies ar populārākajām mācību darba organizācijas formām un to pilnveidošanas nosacījumiem.

KLAŠU STUNDU SISTĒMA

Par visvecāko mācību formu uzskata individuālo apmācību. Tās efektu galvenokārt nosaka skolotāja un skolēna tiešais kontakts un laikus saņemtā pretinformācija. Tomēr individuālā apmācība prasa katram skolēnam savu skolotāju un tādēļ tai ir augsta pašizmaksa. Tāpēc radās mēģinājumi apvienot vairāk skolēnu viena skolotāja vadībā — sāka veidoties kolektīvās, grupālās apmācības formas. Šādi mēģinājumi notika jau senajā Grieķijā un Romā un turpinājās viduslaiku klosteru skolās. Istenībā te vēl nekādas kolektīvās apmācības nebija — skolotājs pārmaiņus strādāja ar katru skolēnu atsevišķi, turklāt skolēni bija visai dažādi kā pēc sava vecuma, tā arī sagatavotības. Vēlāk grupu sastāvs izlīdzinājās un skolotājs varēja visai grupai mācīt vienu un to pašu mācību vielu.

Vislielāko ieguldījumu radikāli jaunas mācību koncepcijas radīšanā devis izcilais XVII gs. čehu pedagogs *J. A. Komenskis*. Viņš izstrādāja klašu stundu sistēmu un principiāli jaunu mācību metodiku. Pamatojoties uz angļu materiālista F. Bēkona sensuālistisko filozofiju, Komenskis prasīja mācības sākt ar lietu un parādību tiešo uztveri — mācīties no dabas, nevis iegaumēt citu rakstītās frāzes. Komenska idejas un praktiskie sasniegumi kļuva populāri visā Eiropā. Mācību darbs skolās kļuva dabiskāks, interesantāks un ražīgāks, vairāk sekmēja arī skolēnu intelektuālo attīstību.

Kopš Komenska laikiem meklējumi pēc racionālām mācību formām turpinājušies. Tā pakāpeniski izveidojusies mūsdienu klašu stundu sistēma. Tāda pieņemta par mācību pamatformu arī mūsu skolās. Skolēni ir apvienoti mācību grupās — klasēs pēc viņu vecuma un sagatavotības. Pirmajā klasē uzņem sešus līdz septiņus gadus vecus bērnus. Turpmākajās klasēs skolēnus pārceļ uz sekmju pamata.

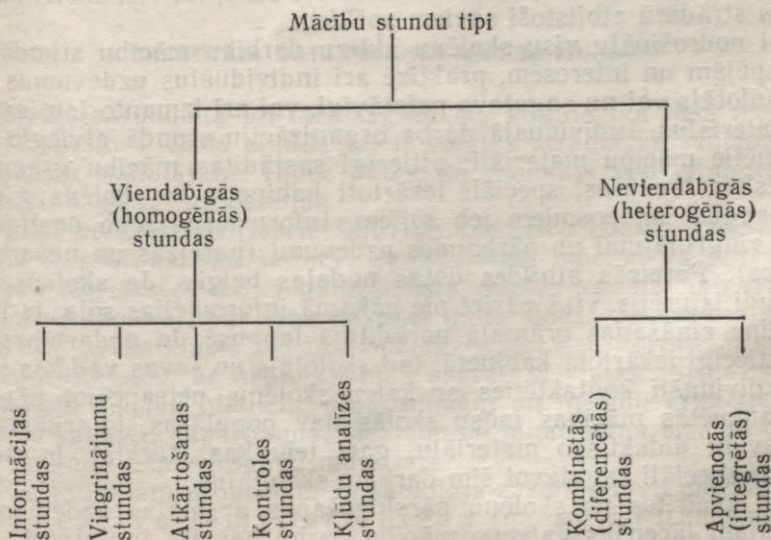
Mācību stunda ilgst 40—45 minūtes (pirmajā klasē 35 minūtes). Stundas atdala starpbrīži. Mācību stundu skaitu un priekšmetu secību katrai nedēļas dienai nosaka stundu saraksts. Latvijas skolās mācību gadu iedala trijos trimestros, starp kuriem ir skolēnu brīvdienas.

Katra mācību stunda ir ne vien laika, bet arī mācāmās vielas vienība. Tajā tiek īstenota daļa no attiecīgā mācību priekšmeta programmas — skolēni iegūst jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas, kā arī nostiprina iepriekšējās. Katra nākamā stunda ir iepriekšējās loģisks turpinājums. Tādējādi klašu stundu sistēma nodrošina mērķtiecību, plānveidību un ritmu mācībās. Tai ir pakļautas dažādas mācību nodarbību palīgformas: skolēnu patstāvīgais darbs, ekskursijas, semināri, praktiskās nodarbības, mājas uzdevumi, konsultācijas, ieskaites u. c.

Katrai stundai ir savs izglītošanas, audzināšanas un attīstīšanas mērķis, kam pakļauti konkrēti didaktiskie uzdevumi. Izglītošanas

mērķis aptvert noteiktu izziņas uzdevumu kompleksu, ko paredz programma un skolotāja darba plāns. Audzināšanas mērķi iekļaujas pasākumi, kas palīdz veidot skolēniem pareizu attieksmi pret jauno informāciju (izraisa morālās vai estētiskās jūtas, palīdz izkopt sanitāri higiēniskās un kulturālās uzvedības prasmes, ekoloģiski izglīto, radina pie kārtības un precizitātes u. c.). Attīstības mērķi veido metodisku paņēmieni komplekss, kas rosina skolēnu uzmanību, vingrina uztveri, atmiņu, iztēli un domāšanu, tādējādi sekmējot izziņas spēju attīstību.

Jaunu zināšanu, prasmju un iemaņu apgūšana, kā arī to nostiprināšana un pārbaude ir mācību stundas galvenie didaktiskie uzdevumi jeb elementi. Tiem pakļauti dažādi palīguzdevumi: klases sagatavošana zināšanu pārbaudei, jaunās vielas mācīšanai vai mājas uzdevumu izpildei. Visu šo didaktisko uzdevumu komplekss veido mācību stundas struktūru. Minētie elementi tajā var būt sakārtoti dažādā secībā, tie var būt vairāk vai mazāk izvērsti. Prevalējošais didaktiskais uzdevums nosaka mācību stundas tipu. Izšķir *jaunu zināšanu sniegšanas stundu*, *vielas nostiprināšanas, atkārtotāšanas, kontroles* u. c. stundu tipus. Sevišķi izplatīta ir *kombinētā* jeb *jauktā stunda*. Tajā zināmā proporcijā iekļauti visi didaktiskie elementi, tomēr galvenais uzdevums te ir jaunu zināšanu sniegšana. Kombinētā stunda ļauj ar proporcionālu vienmērību sistemātiski realizēt visu mācību programmas vielu. Tomēr tai piemīt arī zināms šablonisms, kas stundu padara skolēniem apnicīgu un nogurdinošu. Tāpēc jācenšas to dažādi variēt, mainot struktūras elementu secību



Mācību stundu tipoloģiskā sistēma

vai sapludinot tos kopā. Pēdējā gadījumā veidojas jauns stundas tips, ko mēdz saukt par apvienoto stundu. Tādējādi pēc struktūras specifikas visus stundu tipus varam iedalīt divās pamatgrupās — *viendabīgajās (homogēnajās)* un *neviendabīgajās (heterogēnajās)* stundās. Pirmo grupu veido stundas ar vienu dominējošo didaktisko uzdevumu, pēc kuras specifikas varam veidot apakšgrupas. Otrajā attiecīgās apakšgrupas veido *kombinētās (diferencētās)* un *apvienotās (integrētās)* stundas. (Sk. shēmu 137. lpp.).

Shēmā iekļautas pašas populārākās stundu grupas, tomēr tās nav uzskatāmas par obligātiem standartiem. Iespējami vēl arī citi varianti. Mācību stundas struktūras veidošanā un temata metodiskajā apdarē izpaužas skolotāja radošā pieeja šo vārdu vispatiesākajā nozīmē. Tādējādi panākumus nosaka nevis pati stundas struktūra, bet gan skolotāja prasme to efektīvi izmantot — nodrošināt visu skolēnu aktīvu līdzdalību jebkurā mācību stundas posmā. Prasmīgs skolotājs to panāk, izraisot skolēnu interesi un pozitīvas emocijas — darba prieku.

Pamatā skolotājs stundā strādā *frontāli*, vienlaikus ar visu klasi, tomēr pēc vajadzības organizējot arī *grupveida* (grupālo) un *individuālo* darbu. Grupālā organizācija ļauj īstenot diferencēto pieeju skolēniem: atpalikušie var atgūt nokavēto, bet stiprākie izpildīt papildu uzdevumus; straujākie un gausākie var strādāt piemērotā tempā; veidojas savstarpējā palīdzība un kolektīvā atbildība. Grupas parasti veido pa diviem līdz sešiem skolēniem katrā. Dažreiz ir lietderīgi grupā iekļaut skolēnus ar dažādu sekmības līmeni, lai stiprākie varētu palīdzēt vājākajiem. Skolotājs seko, lai visi skolēni visās grupās strādātu atbilstoši saviem spēkiem.

Lai nodrošinātu visu skolēnu aktīvu darbību mācību stundā pēc viņu spējām un interesēm, praktizē arī individuālus uzdevumus. Tādus skolotājs vai nu sagatavo patstāvīgi, vai arī izmanto jau iespiestus materiālus. Individuālā darba organizāciju stundā atvieglo programmētie mācību materiāli: attiecīgi sastādītas mācību grāmatas, tematiskas brošūras, speciāli iekārtoti kabineti. Te skolēns mācību vielu apgūst pa posmiem jeb soļiem. Informācijai seko nostiprināšanas vingrinājumi un pārbaudes uzdevumi (pareizās un nepareizās atbildes). Pareizās atbildes dotas nodaļas beigās. Ja skolēns pašpārbaudi izturējis, viņš pāriet pie nākamā informācijas soļa, ja nepapildina zināšanas grāmatā norādītajā lappusē. Ja nodarbības notiek attiecīgi iekārtotā kabinetā, tad skolotājs no savas vadības pulsts var individuāli kontaktēties ar katru skolēnu, netraucējot pārējos. Programmētās mācības mūsu skolās nav populāras, jo trūkst gan sagatavotu didaktisko materiālu, gan tehnikas, turklāt ir nepieciešams speciāli sagatavot šim darbam skolotājus.

Lai izvairītos no skolēnu pārslogošanas ar mājas uzdevumiem, skolotājam jācenšas galveno mācību darbu paveikt jau stundā. Šai sakarā stundā tiek organizēts skolēnu patstāvīgais darbs,

kas nepieciešams zināšanu apgūšanai un prasmju izkopšanai. Pētījumi liecina, ka mācību darbs ir produktīvāks, ja pēc jaunās vielas izskaidrojuma tūlīt seko jautājumi, vingrinājumi un uzdevumi vielas nostiprināšanai un paškontrolei. Tas ne vien uzlabo mācību rezultātus, bet arī pieradina skolēnus sistemātiski strādāt (sākumā skolotāja vadībā) un sekmē patstāvības ieaudzināšanu.

Galvenie patstāvīgā darba veidi ir:

- darbs ar mācību grāmatu un papildliteratūru;
- patstāvīga uzdevumu risināšana;
- patstāvīgi novērojumi;
- eksperimentālie un praktiskie darbi;
- referātu un ziņojumu sagatavošana.

So uzdevumu didaktisko specifiku raksturojām jau iepriekš.

Patstāvīgais darbs stundā nebūt nenozīmē pilnīgu atteikšanos no mājas uzdevumiem. Tie radina pie ritmiska, patstāvīga darba, ievirza pašizglītībā, izkopj pienākuma apziņu un atbildības jūtas. Skolu statūtos noteikts, ka I klasē mājas uzdevumi nav uzdodami. Pārējās klasēs tiem paredzēts aptuveni šāds laiks: II klasē — līdz 30 minūtēm, III—IV klasē — līdz 1 stundai, V—VI klasē — līdz 1,5 stundām, VII—VIII klasē — līdz 2 stundām un IX—XII klasē — līdz 2,5 stundām.

Skolotājiem jā rūpējas, lai skolēni iemācītos pareizi mācīties, savukārt vecāku pienākums ir nodrošināt bērniem normālus mācību apstākļus: pietiekami ērtu darba vietu ar normālu apgaismojumu un garantētu klusumu.

SKOLOTĀJA GATAVOŠANĀS MĀCĪBU STUNDĀM

Rūpīgi pārdomāta un labi sagatavota stunda jau lielā mērā nodrošina sekmes. Šādā stundā arī ir vieglāk strādāt kā skolēniem, tā arī pašam skolotājam. Tāpēc pūles, ko skolotājs veltī stundu gatavošanai, bagātīgi attaisnojas.

Izšķir *perspektīvo* (iepriekšējo) un *operatīvo* (tiešo) gatavošanos. Pirmā ir profilaktiska gatavošanās visam mācību gadam, ko uzsāk jau iepriekšējā darba gada beigās. Skolas vadībai jau laikus ir jāinformē skolotāji par viņu nākamā gada slodzi. Ja skolotājam būs jāpārņem sveša klase, tad tā vispusīgi jāiepazīst, hospitējot stundās un konsultējoties ar skolotājiem. Vasaras brīvlaikā jāiepazīstas ar jaunajiem mācību plāniem, programmām un mācību grāmatām. Jāsakārto kabineti, jāpārbauda, jāsalabo un jāpapildina mācību līdzekļi un jā sagādā nepieciešamie materiāli.

Pēc jaunajām programmām skolotājs sastāda savu mācību darba *perspektīvo tematisko plānu* (gadam vai trimestrim). Te pēc programmas ieraksta tematiskos ciklus, tiem paredzēto stundu skaitu un laiku (no kura datuma līdz kuram), kad tos paredzēts

īstenot. Atzīmē arī paredzētās darba organizācijas formas (stundu tipu, ekskursijas, laboratorijas darbus utt.), kā arī galvenās metodes un nepieciešamos līdzekļus. Jāparedz arī atkārtojamā viela, kas nepieciešama kā balstzināšanas jaunajai informācijai. Tā veidojas apmēram šāda plānojuma shēma, ko ieraksta plānojuma burtnīcas atvēruma kreisajā pusē:

Nr.	Tematiskais cikls	Stundu skaits	Laiks	Organizācijas forma	Metodes	Līdzekļi	Atkārtojamā viela

Plānojuma shēmu skolotājs var mainīt pēc saviem ieskatiem, ievērojot mācību priekšmeta specifiku.

Tematisko ciklu audzināšanas un attīstības uzdevumus ieteicams atzīmēt burtnīcas atvēruma labajā pusē pretī iepriekš minētajam plānojumam atvēruma kreisajā pusē. To var veidot pēc šādas shēmas:

Audzināšanas virzība							Attīstības objekti							
Patriotiskā	Tikumiskā	Ekonomiskā	Ekoloģiskā	Estētiskā	Sanitāri higiēniskā	Praktiskā	Uzmanība	Uztvere	Atmiņa	Iztēle	Domāšana	Griba un paradumi	Jūtu kultūra	Paškontroles sistēma

Audzināšanas virzības un attīstības objektu ailēs izdara īsus ierakstus vai vienkārši attiecīgos uzdevumus atzīmē. Tādējādi veidojas pārskatāma audzināšanas un attīstības uzdevumu «karte», pēc kuras redzams, kādi uzdevumi ir pārsvarā un kuri paliek novārtā. (To, protams, nosaka mācību priekšmeta un tematiskā cikla specifika, tomēr arī viena temata robežās pēc iespējas jāievēro audzinošās un attīstošās ietekmes daudzpusība). Vēlāk, veidojot operatīvo plānu vai stundas konspektu, šos uzdevumus konkretizē.

Tikko ir sastādīts skolas stundu saraksts, skolotājs var izstrādāt savu *operatīvo* (kalendāro) plānu īsākam laika periodam (trimestrim, mēnesim). Šajā plānā jau programmas tematisko ciklu sadala pa stundām un datumiem, konkretizējot un sīkāk precizējot arī pārējo aiļu saturu. Jo vairāk stundu nedēļā ir attiecīgajā klasē, jo īsākam periodam veidojams plāns, citādi datumi dažādu izmaiņu dēļ var kļūt nereāli.

Par to, kādi plāni un kā veidojami, vienojas pati skola. Plāni tiek sastādīti ne jau uzrādīšanai inspekcijai, bet lai tie de-

rētu par orientieri pašam skolotājam, palīdzētu viņam mērķtiecīgi un ritmiski strādāt.

Gatavojoties konkrētai stundai, skolotājs raksta *stundas plānu* vai *saisinātu konspektu*. Stundas plānu ieteicams rakstīt atvēruma kreisajā pusē, bet labo atstāt piezīmēm par veismēm un trūkumiem, kas konstatēti stundas gaitā. Šis piezīmes noder nākamajā mācību gadā, sastādot jauno plānu.

Saisinātajā konspektā (plānā) atzīmē datumu, stundas tematu un mērķi (uzdevumus), bet stundas gaitu ieteicams ietvert tabulā, kur paredzētas ailes laikam (minūtēs), saturam, metodikai un līdzekļiem.

Skolotājam iesācējam ieteicams laiku pa laiku uzrakstīt *izvērstu konspektu*. Tas liek sīki pārdomāt visu stundas gaitu un sekmē skolotāja metodiskās meistarības veidošanos. Izvērstu konspektu raksta arī pieredzējuši skolotāji, ja tie demonstrē atklātās stundas.

Noslēgumā jāatgādina, ka laikus jāsakārto arī visi stundai nepieciešamie mācību līdzekļi un materiāli. Eksperimentus un citus demonstrējumus ir lietderīgi pirms stundas pārbaudīt, lai nodrošinātos pret negaidītiem sarežģījumiem.

MĀCĪBU STUNDAS VADĪŠANA

Stundas vadīšanas kvalitāti raksturo un tās rezultātus ietekmē ne vien skolotāja sagatavošanās, bet vēl arī citi faktori: klases sastāvs, tās attīstības līmenis un attieksme pret mācību priekšmetu un skolotāju (abpusējais kontakts), skolotāja entuziasms un zināšanas savā specialitātē, viņa didaktiskā un metodiskā erudīcija, prasme organizēt un vadīt frontālo, grupālo un individuālo darbu, vispārīgais darba temps un ritms, disciplīna un emocionālais noskaņojums, skolotāja pedagoģiskā stāja (āriene, takts, runas kultūra) utt. Savukārt darbu var negatīvi ietekmēt dažādi blakus apstākļi: troksnis, slikts apgaismojums, nepiemērota temperatūra, aizkavēts stundas sākums, kādas satraucošas ziņas vai notikumi, ko skolēni vēl pārdzīvo stundas laikā. Par izdevušos stundu uzskatāma tāda, kur visi skolēni visu laiku mērķtiecīgi un aktīvi strādā. Tad jābūt arī labiem rezultātiem. Lai to panāktu, ir jāievēro visas iepriekš iztirzātās didaktiskās atziņas.

Piemēram, ieskicēsim vadības modeli stundai par tematu «Ķērpji». Te stundas pamatmērķis ir sniegt skolēniem zināšanas par ķērpju uzbūvi, bioloģiju (dzīvesveidu) un nozīmi dabā un cilvēku dzīvē (veidot attiecīgos priekšstatus un jēdzienus, atklāt likumsakarības). Vienlaikus skolēni iepazīs savdabīgu bioloģisku «brīnumu» un tā reālu izskaidrojumu, turklāt izsekos arī zinātniskās problēmas risinājuma gaitai, iepazīs attiecīgā pētījuma metodiku. Tas sekmēs zinātniskā

pasaules uzskata veidošanos, saskarsies arī ar dažiem ekoloģiskās izglītības jautājumiem. Darbā ar izdales materiālu tiks ierosināta un attīstīta novērošana. Problēmasituācijas sekmēs induktīvās domāšanas attīstību.

Stundas sākumā skolotājs atgādina mājas uzdevumus un izsauc atbildēt trīs skolēnus: pirmās atbildes temats «Parazītsēnes un to apkarošana», otrā — «Sēnes micēlijs un hifas», trešā — «Vienšūnu aļģes». Kamēr šie skolēni pie attēla tabulām pārdomā stāstījumu, skolotājs apvaicājas pārējiem, vai viņi ir dzirdējuši tādu tautasdziesmu:

Bērziņš auga uz akmeņa
Sidrabiņa lapiņām;
Strazdiņš dzied galiņā,
Lakstīgala pazarē.

Daļa skolēnu to zina, tai esot arī melodija. Tad skolotājs apvaicājas, kas šajā tekstā liekas neticams. Skolēni: koks jau nevar augt uz akmens — kur tad laidīs saknes, kokam vajadzīga augsne un ūdens. Tad skolotājs parāda fotoattēlu: neliels bērziņš aug uz vecas ēkas dakstiņu jumta. Skolēni ir izbrīnījušies, bet daži atceras, ka ir tādus gadījumus redzējuši. Bet kā šo neparasto parādību izskaidrot? (Veidojas problēmsituācija.) Minējumi: vējš var tur uzpūst sēklu un kādu smilšu kārtiņu, lietus to samitrinās, bet tā visa kokam ir par maz. Šī parādība jānoskaidro, jāizpēta.

Šai nolūkā skolotājs klasi sadala grupās, un katrai grupai izdala kārbīņas ar dažādu ķērpju paraugiem (ķērpji var būt arī uzlīmēti uz kartona). Liek tos novērot un padomāt, kas tie ir, kur tādi atrodami, kas par tiem jau zināms un pieredzes. Pagaidām neatklāj savus slēdzienus.

Kad izsauktie sāk savu stāstījumu, skolotājs aicina klasi pārtraukt novērošanu un sekot biedru atbildēm, tās koriģēt, papildināt, novērtēt un vērtējumu pamatot. Lai nodrošinātu aktīvu klases līdzdalību, skolotājs visu laiku to novēro. Arī uzdodot izsauktajiem papildjautājumus, skolotājs skatās uz klasi, it kā jau tātu tai.

Kad izsauktie novērtēti, frontāli pārrunā novērojumu rezultātus. Daži skolēni zina pateikt, ka šie augi, kas tik ļoti atšķiras pēc formas un krāsas, ir ķērpji (nevis sūnas — par tām mācīsimies nākamajā stundā). Tādi redzēti uz akmeņiem, koku stumbriem un māju jumtiem, citi kā garas bārdas karājas pie egļu zariem, bet pelēkā «brīežu sūna» (īstenībā — ķērpji) aug uz zemes. Šiem augiem nav tipisko orgānu — sakņu, stumbra, lapu — tie drīzāk atgādina dažas sēņu formas. Kopīgi atceras, ka tādu ķermenī sauc par laponi un attiecīgos augus — par laponaugiem. Tā kā ķērpji aug dažādās vietās, tad arī laponu formas ir tik daudzveidīgas. (Skolēni vēlreiz aplūko paraugus.) Skolotājs pasaka attiecīgo formu nosaukumus, uzraksta tos uz tāfeles (krūmu, lapu, sienas u. c. ķērpji), bet skolēni tos pieraksta savās darba burtnīcās, atzīmējot arī populārākos piemērus.

Lai šos neparastos veidojumus izpētītu sīkāk, tie jāapskata mikroskopa palīdzībā. Skolotājs aicina savus palīgus, klases laborantus, izsniegt katrai grupai pa mikroskopam ar ķērpju laponu griezuma preparātu. Skolēni vēro un salīdzina redzēto ar attēlu sienas tabulā. Konstatē sēņu hifas un starp tām izkaisītas zaļās vienšūnas aļģes (par hifām un aļģēm bija uzdots atkārtot).

Tādējādi ir sasniegta savdabīga stundas kulminācija — tuvojas jaunatklājums. Skolotājs aicina dažus skolēnus ziņot par eksperimentu, ko tie pēc viņa norādījuma veikuši mājās. Jau iepriekš ar mikroskopu ir apskatīta zaļā masa, kas uzkrājusies ūdens glāzē, kur pūdēts sadrupināts ķērpju laponis. Ir konstatētas tādas pašas viensūnas aļģes, kā tās, kas tikko redzētas mikroskopā un attēlotas sienas tabulā. Secinājums: ķērpis ir divu augu — sēnes un aļģes apvienojums. Skolotājs pastāsta, ka šo faktu vispirms atklājuši zinātnieki Famincins un Baranekis (katrs atsevišķi), tāpēc arī minēto eksperimentu sauc viņu vārdā.

Bet nu ir jānoskaidro šādas kopdzīves būtība un nozīme. Varbūt aļģes parazitē uz sēņu hifām (vai otrādi)? Bet tad vienam augam būtu drīz jāiet bojā — tā tomēr nenotiek. Tātad ir izveidojies zināms līdzsvars. To noskaidro pārrunās. Atklājas, ka sēņu hifas piesaista ķērpi pie pamata un ar skābju palīdzību to šķīdina. Tā aļģes saņem ūdeni izšķīdušās minerālvielas un gaismā ar hlorofila palīdzību fotosintēzes ceļā no gaisa oglekļa dioksīda, ūdens un minerālvielām ražo organiskās vielas, ko izmanto arī sēnes. Šādu kopdzīvi sauc par simbiozi, un tā ļauj ķērpjiem augt vispietiecīgākajās vietās — vajadzīgā tikai gaisma un nedaudz ūdens, ko saņem no gaisa ar lietu, rasu un miglu. Tikai vienā ziņā gan ķērpji ir visai izvēlīgi — tie necieš piesārņotu gaisu. Tāpēc tie ir sava veida gaisa tīrības rādītāji — indikatori.

No ķērpju atliekām veidojas neliela trūdvielu kārtiņa, uz kuras vēlāk sāk augt arī sūnas, lakstaugi, krūmi un pat koki. (Skolotājs demonstrē diapozitīvus ar kalnu ainavām, kur koki aug uz klintīm.) Tātad ķērpji ir augu valsts pionieri — tie iet citu augu priekšgalā un pārējie tiem seko.

Noslēdzot ķērpju bioloģijas apskatu, skolotājs īsi raksturo to vairošanās mehānismu. Pēc tam pastāsta par šo augu saimniecisko nozīmi. (Tundras iedzīvotāji pārtiek no ziemeļbriežiem, bet tie — no ķērpjiem.) Pēc tam izstāsta leģendu par senajiem izraēļiem, kas bēgdami no verdzības Ēģiptē, devušies pāri Sinaja tukšnesim, bet tur gandrīz nonikuši badā. Tad lūgušies Dieva palīdzību. Un tiešām — sacēlies vējš, kas atpūtīs kādus nepazīstamus graudiņus, kas garšojuši pēc mannas putraimiem. Tos nu ceļotāji ēduši un tā izglābušies.

Leģendā minētās parādības zinātniskais izskaidrojums ir vienkāršs: tukšnešu un pustuksnešu rajonos aug ēdami ķērpji, ko vējš kā pelēkas piciņas ritina pa zemi. Senie izraēļi tos nepazinuši un noturējuši par īpašu Dieva dāvanu. Kā jau parasti — kur cilvēks nespēj atrast zinātnisku izskaidrojumu, tur ļauj viņu fantāzijai.

Stundu noslēdzot, skolotājs īsi rezumē stundā noskaidroto, izlases veidā pārbauda dažas skolēnu pierakstu burtnīcas un tad uzdod mājas darbu: 1) pēc mācību grāmatas sagatavot tematu «Ķērpji»; 2) noskaidrot, kur tuvākajā apkārtnē aug ķērpji, uz kādas pamatnes, kādas to formas un kāda šai apvidū varētu būt gaisa tīrība; 3) kam tas iespējams, atnest kādus eksemplārus uz skolu, izdales materiālu krājuma papildināšanai.

STUNDU VĒROŠANA, ANALĪZE UN VĒRTĒŠANA

Skolotāja darba ētika prasa, lai viņš vienmēr celtu savu profesionālo kvalifikāciju. Viens no meistarības paaugstināšanas veidiem ir savstarpējā pieredzes apmaiņa *hospitējot* — vērojot, analizējot un vērtējot darbabiedru vadītās stundas. Hospitēšana ir lietderīga abām sadarbības pusēm: vērotāji mācās no biedru sasniegumiem un kļūdām, bet stundas vadītājs, uzklausiāms biedrisko kritiku, var izdarīt korekcijas turpmākajam darbam.

Jau pedagoģisko augstskolu vecāko kursu studenti savam arodam nepieciešamo iemaņu pamatus apgūst, pedagoģiskās prakses laikā hospitējot pieredzējušo pedagogu un savu kursa biedru stundās. Mācību priekšmetu metodiskās apvienības organizē starpskolu (zonālās) sanāksmes, kur darba kārtībā ir kā pieredzes apmaiņas referāti, tā arī atklāto stundu vērošana un vērtēšana. Skolu vadītāju amata pienākumos ir prasība katru nedēļu hospitēt zināmu skaitu savas skolas skolotāju, it sevišķi iesācēju, mācību stundu.

Lai vērotāji varētu lietpratīgāk izsekot stundas gaitai, tiem ieteicams iepriekš iepazīties ar skolotāja konspektu vai stundas plānu. Nespeciālistam ieteicams arī izlasīt attiecīgo vielu mācību grāmatā. Tas palīdzēs kompetentāk vērot un vērtēt.

Uzsākot atklātās stundas *analīzi*, vispirms izsakās stundas vadītājs, īsi un lietišķi paskaidrojot savas ieceres, veiksmes un neveiksmes to īstenošanā. Ja notikusi novirze no konspekta, tad jāpaskaidro tās iemesli. Pēc tam analīzes vadītājs uzaicina hospitantus izvirzīt skolotājam savus jautājumus, uz kuriem tas atbild un sniedz īsus paskaidrojumus. Tad izsakās hospitētāji. Ieteicams sākt ar pozitīvajiem sasniegumiem un tad konstatēt pieļautās kļūdas un nepilnības. Noslēgumā analīzes vadītājs vēlreiz dod vārdu skolotājam un pēc tam rezumē paša novēroto un analīzes pārrunās dzirdēto.

Analīzē ieteicams aplūkot trīs galvenos aspektus — saturu, metodiku, pedagoga stāju. Galvenais vērtēšanas kritērijs, protams, ir sasniegtie rezultāti, bet jāprot arī izskaidrot, kā tie panākti.

Par mācību stundas didaktiskās analīzes orientieri var noderēt programma.

Stundas saturs. Mācību satura zinātniskā pareizība. Skolotāja un skolēnu pieļautās kļūdas. Nezināšanas un neuzmanības kļūdas. Mācību vielas atbilstība programmas prasībām un klases līmenim. Plānojuma lietišķums. Kā izcelti galvenie jēdzieni un likumsakarības. Kā izlietots ilustratīvais papildmateriāls. Mācību satura audzinošās un attīstošās iespējas, to izmantošana. Patstāvīgi dotie vielas papildinājumi un to pedagoģiskā vērtība. Vingrinājumu atbilstība zināšanu nostiprināšanas un prasmju izkopšanas prasībām. To attīstošā un audzinošā vērtība. Starppriekšmetu saikne un tās pamatojums.

Stundas metodika. Izvēlētā stundas tipa raksturojums. Stundas struktūras izvēles un realizācijas lietderība. Laika iedalījums un tā racionāla izmantošana. Temps un skolēnu darba spraigums. Kā īstenota mācību vielas tiešā, vārdiskā un

modelētā uztvere. Kā tiek rosināta skolēnu domāšana. Kādas domāšanas operācijas izmanto, lai panāktu vielas izpratni. Kā organizēta vielas nostiprināšana, prasmju un iemaņu izkopšana. Vingrinājumu metodiskā realizācija. Kā tiek ievēroti nepieciešamie didaktikas principi. Cik veiksmīgi izvēlētas un realizētas mācību metodes. Kādas problēmsituācijas un pētniecības elementi izmantoti. Kā metodes sekmē skolēnu attīstību un audzināšanu. Kā organizē un veic frontālo, grupālo un individuālo darbu. Darba disciplīna stundā un kā to panāk. Skolēnu didaktiskās darbības raksturojums un novērtējums.

Skolotāja pedagoģiskā stāja. Skolotāja gatavība stundai (kā pārvalda saturu un metodiku, vai ir radošās pieejas meklējumi). Pedagoģa personības audzinošā ietekme (entuziasms, pedagoģiskais takts, kontakts ar klasi, autoritāte, prasīgums). Skolotāja runas kultūra (valodas pareizība, dikcijas skaidrība utt.). Skolotāja ārējā stāja (apģērbs, žesti, stājas estētika).

Rezumējums, novērtējums un ieteikumi. Vai stundas mērķis sasniegts (pilnīgi, daļēji, vai nav sasniegts). Kādas zināšanas, prasmes un iemaņas skolēni ieguva stundā. Kā īstenoti audzināšanas un attīstīšanas uzdevumi. Stundas novērtējums un tā motivācija. Ko no stundas metodikas der pārņemt citiem skolotājiem. Ieteikumi stundas vadītājam viņa turpmākā darba uzlabošanai.

Didaktikas teorijā tiek rekomendētas arī sarežģītākas, dziļākas analīzes sistēmas: pēc struktūras un apakšstruktūrām, pa stundas etapiem, izmantojot noteiktus parametrus un ar to palīdzību cenšoties nonākt pie objektīva, matemātiski pareiza novērtējuma. Tomēr šīs sistēmas vairāk noder zinātniskiem pētījumiem, ikdienas praksē tās ir nepietiekami elastīgas, virza uz vienveidību un tādējādi kavē skolotāja brīvās improvizācijas iespējas, viņa radošos meklējumus.

Skolu praksē vadošie darbinieki parasti stundu analīzei pievēršas noteiktā aspektā, izvirza noteiktu mērķi, ko nosaka skolotāja darba īpatnības un viņam nepieciešamā metodiskā palīdzība (iepriekšējo norādījumu ievērošana, rūpīga vai pavirša sagatavošanās, neprasme nodrošināt darba disciplīnu, metodiska vienveidība utt.).

* * *

Noslēdzot didaktikas kursu, atcerēsimies, ka mācību teorijas zināšanas, tās prasību ievērošana palīdz skolotājam sekmīgi un radoši strādāt savā mācību priekšmetā. Līdzīga situācija veidojas arī audzināšanas darbā — jo labāk skolotājs pārzina audzināšanas teoriju, jo vieglāk viņam orientēties skolas dzīves daudzveidīgajās situācijās. Tāpēc mūsu grāmatas turpinājumā iepazīsimies ar audzināšanas teorijas pamatiem.

AUDZINĀŠANAS TEORIJA

«Centieties audzināt tā, lai jūsu audzēknim ar laiku vairs nebūtu vajadzīga jūsu audzināšana, t. i., lai viņam pamazām attīstītos spēja būt pašam par savu audzinātāju.»

P. Redkins

Audzinašanas process ir sarežģītāks par mācībām, jo tas līdz ar intelektuālās attīstības likumsakarībām aptver arī gribas un jūtu kultūras veidošanos — visu topošās personības attīstību kopumā. Šī attīstība galvenokārt realizējas praktiskās darbības gaitā. Tāpēc arī audzinašanas teorijas uzdevumi ir daudzveidīgāki un grūtāk risināmi. Līdz ar to sarežģītāka ir arī pētīšanas metodika. Komplīcētāks par mācībām audzinašanas process ir arī praksē — lai iepazītu skolotāja mācību darba rezultātus un viņa metodisko meistarību, speciālistam pietiek ar dažām hospitētām mācību stundām, turpretim panākumus audzināšanā un audzinātāja pedagoģisko māku var novērtēt tikai ilgākā laika posmā. Īstenībā par rezultātiem var spriest tikai tad, kad audzēknis ir pabeidzis skolu un uzsācis savas patstāvīgās dzīves gaitas.

Audzinašanas teorijas pētījumu lokā iekļaujas divi savstarpēji saistīti problēmu kompleksi: 1) kādu personību vēlamies izaudzināt un 2) kā to izdarīt. Pirmais ir audzinašanas mērķu, uzdevumu un satura komplekss, bet otrs aptver problēmas par metožu un organizācijas formu pilnveidošanu.

Audzinašanas teorija dod vispārinātu pamatojumu audzinašanas uzdevumu un satura noteikšanai, kā arī audzinašanas optimālo līdzekļu meklējumiem — tā atklāj audzinašanas procesa būtību, ārējo un iekšējo mehānismu, konstatē galvenās likumsakarības, nosaka praktiskās pedagoģiskās darbības principus, izvērtē un pamato metodes un organizācijas formas. Uz šo vispārināto likumsakarību pamata tiek izstrādātas konkrētas rekomendācijas audzinašanas uzdevumu īstenošanai praksē. To veic audzinašanas teorijas speciālās nozares — audzinašanas metodikas.

Lieki atgādināt, cik milzīgus zaudējumus sabiedrībai nodara tās locekļu zema profesionālā sagatavotība, nepietiekams izglītības

limenis. Bet kas var aplēst tos zaudējumus, ko nodara neapzinīgums, kultūras un disciplīnas trūkums, ētikas normu ignorēšana? Pilnvērtīgas audzināšanas sociālā efektivitāte ir acīm redzama, bet kā to panākt? Ētiku un tikumību no grāmatām iemācīties nevar (kaut gan labas grāmatas šai jomā ir nepieciešamas), tās apgūstamas dzīves gaitā, un te liela nozīme ir paraugam — vecāku, skolotāju, visas sabiedrības paraugam. Audzināšanas procesam skolā ir ne tikai jāiet kopsolī ar sabiedrisko audzināšanu, bet jāapsteidz tā, sniedzot attīstībā esošajai personībai stabilas vērtīborientācijas.

Turpmāk sniegtais audzināšanas teorijas izklāsts ir tikai viens no variantiem — no vispārīgām likumsakarībām un praktiskās pieredzes atvasināti audzināšanas principi, kas savukārt nosaka audzināšanas metožu un formu izvēli.

AUDZINĀŠANAS PROCESA BŪTĪBA UN GALVENĀS LIKUMSAKARĪBAS

PERSONĪBAS POZĪCIJAS VEIDOŠANĀS PSIHOLOĢISKIE PAMATI

Cilvēka attieksme jeb pozīcija pret apkārtni jau sākotnēji ir aktīva. No bērna stihiskās aktivitātes pakāpeniski attīstās cilvēka apzinīgā, mērķtiecīgā un daudzveidīgā darbība. Šo aktivitāti nemitīgi rosina materiālās, garīgās un sociālās vajadzības un intereses. Jo vairāk pieaudzis un garīgi attīstījies cilvēks, jo skaidrāk viņš apzinās, kritiskāk vērtē un rūpīgāk motivē savas vajadzības, vienlaikus saskaņojot tās ar sabiedrības interesēm. Dažas vajadzības un intereses kā nozīmīgākās izvirzās priekšplānā, kļūst aktuālas. Citu apmierināšana turpretim tiek atlikta uz vēlāku laiku vai pilnīgi noraidīta. Tādējādi veidojas darbības tuvākie un tālākie mērķi un tiem pakļautie uzdevumi.

Cilvēka aktivitāte pret apkārtni izpaužas dažādi:

● kā ikdienas praktiskā darbība, kuras rezultātā apkārtnē tiek pārveidota atbilstoši vajadzībām un interesēm;

● kā īstenības izziņa, kas ir priekšnoteikums katrai mērķtiecīgai darbībai;

● kā sociālie kontakti — saskarsme ar citiem cilvēkiem sabiedrībā;

● kā emocionālais pārdzīvojums, ko izraisa iepriekš minētās aktivitātes formas (prieks par panākumiem, sarūgtinājums neveiksmēs utt.).

Šie aktivitātes pamatvirzieni tad arī galvenokārt nosaka un raksturo personības pozīciju pret apkārtni.

Praktiskās darbības gaitā veidojas dažādas darba prasmes un rīcības paradumi, attīstās griba, top raksturs. Šis īpašības kopumā

nosaka cilvēka *darba kultūru*. Izziņas darbībā krājas zināšanas, rodas jaunas intereses un problēmas, attīstās izziņas prasmes un spējas, kas viss kopā veido *prāta kultūru*.

Tā kā cilvēka dzīve un daudzveidīgā darbība norit noteiktā sociālā vidē, sabiedrībā, tad te vienlaikus veidojas dažādi sociālie kontakti, savstarpējās attiecības. Arī te, saskaņojot personiskās intereses ar sabiedriskajām, izpaužas savdabīga personības aktivitāte. Uz šo savstarpējo attiecību bāzes attīstās *saskarsmes kultūra* kā personības īpašība.

Emocionālo pārdzīvojumu rezultātā veidojas *jūtu kultūra*, ko raksturo cilvēka emocionālā ierosināmība, viņa jūtu atbilstība sabiedrības vispārpieņemtajai pozīcijai (piemēram, nesmieties nevietā), kā arī spēja apvaldīt savu emociju ārējo izpausmi. Te runājam par rīcības un uzvedības adekvātumu.

Cilvēka aktīvās darbības rezultātā veidojas personības psihiskās īpašības, kuru izkopšanu jau izvirzījām kā konkrētus audzināšanas psiholoģiskos uzdevumus, saistot tos ar audzināšanas sociālajiem uzdevumiem.

Aktivitātes virzieni nebūt nav asi norobežojami viens no otra, bet ir savstarpēji saistīti un cits citu ietekmē. Tā, piemēram, zināšanas uzkrājas un prāts attīstās arī praktiskās darbības gaitā. Tāpat gribas īpašības un raksturs kopumā veidojas izziņas darbībā un sociālajā saskarsmē.

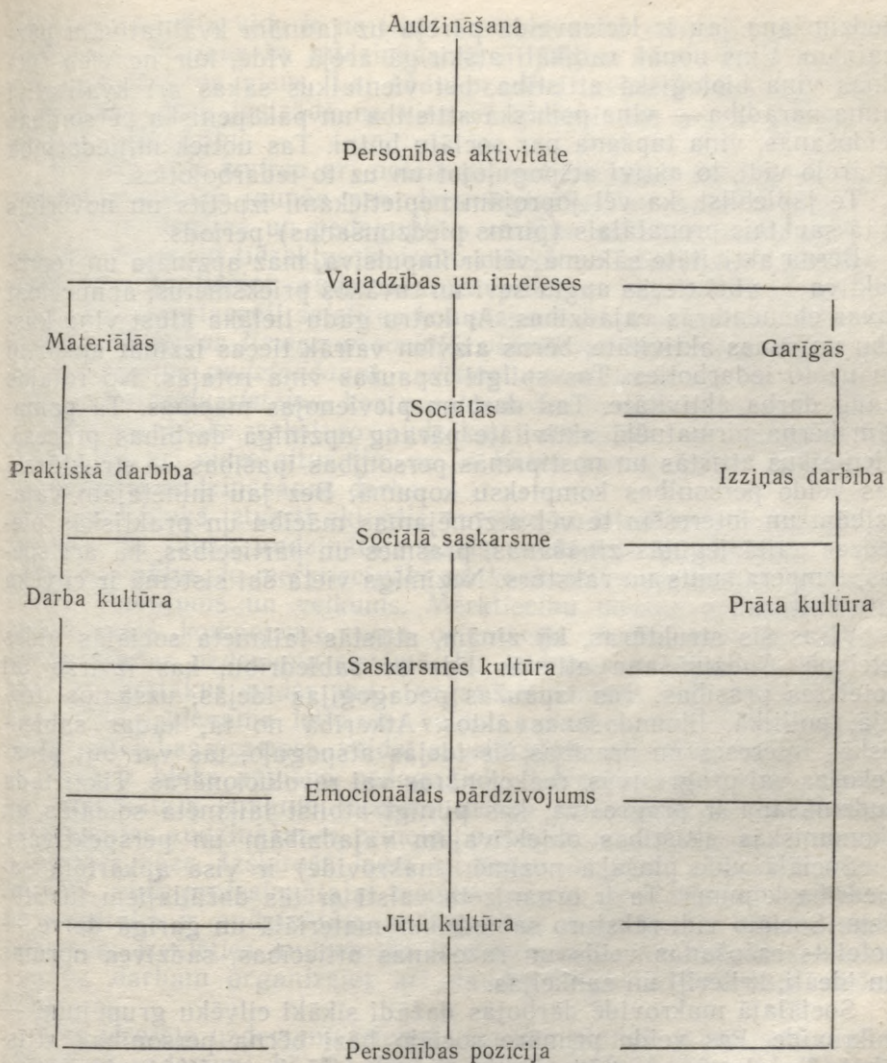
Personības pozīcijas veidošanās mehānisma detaļu savstarpējie sakari attēloti shēmā 149. lappusē.

Audzināšanas pamatuzdevums ir ievirzīt iedzimto personības aktivitāti sev un sabiedrībai vēlamā gultnē, nepieļaujot antisabiedriskas novirzes.

Viegli saprast, ka vēlamās personības īpašības un personības pozīcija kopumā var izveidoties tikai aktīvas darbības gaitā. Ar pārrunām un labiem paraugiem vien te nepietiek, tāpēc bērni, pusaudži un jaunieši ir jāiesaista sistemātisku darba uzdevumu veikšanā, kas prasa prāta un gribas piepūli un rezultātā ļauj izjust gandarījumu par paveikto.

AUDZINĀŠANAS PROCESA DINAMISKĀ STRUKTŪRA

Kā jau vairākkārt atzīmējām, audzināšanas process ir sarežģīta kompleksa un dinamiska sistēma, ko raksturo savstarpēji saistīto elementu mijiedarbība un nemitīga attīstība. Tā izpaužas ārējā kustībā un iekšējā paškustībā, cilvēka daudzveidīgajā darbībā un viņa personības attīstībā, kas notiek šās darbības gaitā un rezultātā. Tā mainās arī cilvēka attieksmju sistēma, viņa personības pozīcija pret apkārtējo īstenību. Šai sakarībā tad arī runājam par dažādiem skolēna audzinātības līmeņiem.



Personības pozīcijas veidošanās psiholoģiskā struktūra

Cilvēka bioloģiskā determinācija tiek nodrošināta iedzimtības ceļā. Uz iedzimto bioloģisko dotumu bāzes veidojas viņa psihiskā un sociālā darbība, attīstās viņa personība. Tomēr tas var notikt tikai noteiktā mijiedarbībā ar apkārtējo sociālo vidi.

Embrionālās attīstības stadijā cilvēkbērns ir tikai bioloģiska būtne un viņa organismā notiek tikai bioloģiskas pārmaiņas. Bērna

piedzimšana jau ir lēcienveida pāreja uz jaunām kvalitatīvām pārmaiņām. Viņš nonāk radikāli atšķirīgā ārējā vidē, kur ne vien turpinās viņa bioloģiskā attīstība, bet vienlaikus sākas arī kvalitatīvi jauna parādība — viņa psihiskā attīstība un pakāpeniska personības veidošanās, viņa tapšana par sociālu būtni. Tas notiek mijiedarbībā ar ārējo vidi, to aktīvi atspoguļojot un uz to iedarbojoties.

Te jāpiebilst, ka vēl joprojām nepietiekami izpētīts un novērtēts ir tā sauktais prenatalais (pirms piedzimšanas) periods.

Bērna aktivitāte sākumā vēl ir impulsīva, maz apzināta un reproduktīva — viņš tiecas apgūt sevi un tuvākos priekšmetus, apmierināt savas elementārās vajadzības. Ar katru gadu lielāka kļūst viņa kustību un runas aktivitāte, bērns aizvien vairāk tiecas izziņāt apkārtni un uz to iedarboties. Tas spilgti izpaužas viņa rotaļās. No rotaļas izaug darba aktivitāte. Tad darbam pievienojas mācības. Tā pamazām bērna pirmatnējā aktivitāte pāraug apzinīgā darbības procesā. Vienlaikus attīstās un nostiprinās personības īpašības — struktūras, kas veido personības kompleksu kopumā. Bez jau minētajām vajadzībām un interesēm te vēl atzīmējamas mācību un praktiskās pieredzes gaitā iegūtās zināšanas, prasmes un pārlicības, kā arī spējas, temperaments un raksturs. Nozīmīga vieta šai sistēmā ir cilvēka jūtu kultūrai.

Visas šīs struktūras, kā zinām, attīstās laikmeta sociālās vides ietekmē. Audzināšana attīstās līdz ar sabiedrību, kas izvirza tai noteiktas prasības. Tās izpaužas pedagoģijas idejās, uzskatos, teorijā, politikā, likumdošanas aktos. Atkarībā no tā, kādas sabiedriskās intereses un prasības šīs idejas atspoguļo, tās var būt atpaliemošas vai progresīvas, reakcionāras vai revolucionāras. Tikai tāda audzināšana ir progresīva, kas pilnīgi atbilst laikmeta sociālās un ekonomiskās attīstības objektīvajām vajadzībām un perspektīvam.

Sociālā vide plašākā nozīmē (makrovīdē) ir visa apkārtējā sabiedrība kopumā. Tā ir organizēta valstī ar tās dažādajiem institūtiem. Sociālo vidi raksturo sabiedrības materiālā un garīgā dzīve — noteikts ražošanas veids un ražošanas attiecības, sadzīves normas un ideāli, kritēriji un sankcijas.

Sociālajā makrovīdē darbojas dažādi sīkāki cilvēku grupējumi — mikrovide, kas veido primāro sociālo bāzi bērna personības attīstībai. Te pirmām kārtām jāmin ģimene. Tā ir sevišķi autoritatīva mikrovide bērna pirmajos attīstības gados. Vēlāk ne mazāk ietekmīgs kļūst vienaudžu kolektīvs — klases un pulciņu biedri, tuvākie draugi un paziņas. Makrovīdē valdošās audzināšanas idejas ne vienmēr šai mikrovidē saglabājas nemainīgas, tās var arī deformēties un reizēm kļūt pat antagonistiskas. Tad rodas konflikti un audzināšanas grūtības. Tāpēc audzinātājam ir labi jāpārzina savu audzēkņu ģimenes un vienaudžu noskaņojums un tā iedarbība. Ir svarīgi ne vien dot pretsparu mikrovides negatīvajai ietekmei, kur tāda ir, bet arī darīt iespējamo, lai mainītu pašas mikrovides pozīciju — to audzinātu.

Tādējādi sociālā vide ir ne tikai audzināšanas subjekts, bet arī objekts. Tas nozīmē, ka audzināšanai ir jāklūst universālai sistēmai, kur visi audzina visus. Lai šādu prasību tuvinātu īstenībai, skolai ir konsekventāk jāstrādā ne vien ar ģimeni, bet arī ar pārējo apkārtnes sabiedrību.

Sociālā vide izvirza arī noteiktus audzināšanas mērķus un uzdevumus, organizē jaunās paaudzes izglītības un audzināšanas sistēmu. Psihologijas un pedagogijas zinātne savukārt rekomendē attiecīgus ceļus un līdzekļus izvirzīto mērķu un uzdevumu īstenošanai. Tādējādi, analizējot audzināšanas procesu kopumā, varam konstatēt trīs savstarpēji saistītus kompleksus jeb blokus: 1) *personības īpašību attīstības līmeņa un sociālās vides kompleksu dotajā momentā*; 2) *perspektīvo audzināšanas uzdevumu kompleksu un* 3) *metodisko ceļu un līdzekļu sistēmu*, kas nosaka izvirzīto uzdevumu īstenošanu.

Pirmais bloks raksturo audzēkņu attīstības un audzinātības līmeni, kā arī vides situāciju, uz kā bāzes plānojams un īstenojams turpmākais audzināšanas darbs.

Otrajā blokā ietverti aktuālie, tuvākie audzināšanas mērķi un uzdevumi. Jo labāk audzinātājs pazīst audzēkņa personību un zina vides apstākļus, jo mērķtiecīgāks un konkrētāks var būt šā turpmākā darba plānojums un veikums. Mērķtiecību nosaka arī audzinātāja profesionālā kompetence, viņa orientācija tradicionālo un aktuālo audzināšanas uzdevumu sistēmā. Uz to bāzes iespējams izvirzīt arvien konkrētākus uzdevumus: organizēt izziņas vai praktisko darbību dotā uzdevuma ietvaros, veidot audzēkņu sabiedrisko apziņu, izkopt darbības prasmes, veidot savstarpējās attiecības kolektīvā utt.

Trešais bloks apvieno pedagogisko līdzekļu sistēmas elementus, ko audzinātājs izmanto iecerēto mērķu un uzdevumu īstenošanai. Te iekļaujas audzināšanas principi, metodes, organizācijas formas un materiālā bāze. Izšķirošā loma, protams, ir pašai audzinātāja personībai, viņa profesionālajai meistarībai un cilvēciskajām īpašībām. Jo augstāka ir audzinātāja pedagogiskā erudīcija, jo mērķtiecīgāk viņš spēj izvēlēties audzinošās ietekmes ceļus un līdzekļus, blakus mācību darbam organizējot arī daudzveidīgas ārpusklases nodarbes.

Pēc iecerēto uzdevumu īstenošanas tiek plānoti jauni perspektīvie mērķi un uzdevumi, kā arī tiem atbilstoša pedagogisko līdzekļu sistēma. Tādējādi veidojas jauni, kvalitatīvi augstāki audzinātības un attīstības līmeņi, kam savukārt seko turpmākie. Te spilgti parādās attīstības augšupejošā spirāle.

Šās spirāles kustību virza daudzveidīgas pretrunas, kas izpaužas starp sabiedrības (skolas, vecāku, biedru) prasībām un audzēkņa subjektīvajām vēlmēm, starp paša iecerēm un reālajām iespējām tās īstenot u. c. Ārējie stimuli te pakāpeniski pāraug apzinātos motīvos, personības attīstību un attieksmi pret apkārtni aizvien vairāk nosaka audzēkņa pārlicība, viņa jūtu un gribas kultūra, pašaudzināšana

un tās rezultāti. Jo aktīvāk jaunais pilsonis piedalās apkārtējās sabiedrības dzīvē, jo noteiktāk veidojas viņa attieksme pret to — viņa pilsoniskā pozīcija.

Audzinašana ir *divpusīgs process* — mijiedarbība starp audzinātāju un audzēkni, tā kolektīvu. Mijiedarbība var notikt tikai tad, ja audzēknis pieņem audzinātāja izvirzītos uzdevumus un ieteiktos līdzekļus darbības veikšanai, ja pašā audzēknī rodas vajadzība, vēlēšanās izziņāt, izveidot sevī noteiktas īpašības, rīcības paradumus atbilstoši sabiedriskās uzvedības normām, ja audzēknis no audzināšanas objekta kļūst par audzināšanas subjektu — aktīvu savas darbības regulētāju sabiedriskās uzvedības apguves procesā. Tā ir svarīga audzināšanas likumsakarība. Tomēr praksē panākt šo vēlamo sadarbību nebūt nav tik viegli.

Audzinašanas procesā ir vērojama it kā audzēkņu pretestība audzinātāju ietekmei. Tas izpaužas gan ģimenes attiecībās — bērni pretojas vecāku ietekmei, skolā — skolēni skolotājiem. Bērns, pusaudža, jaunieša, jebkura pieauguša cilvēka personība allaž tiecas pēc sevis apliecināšanas, pēc jauna stāvokļa, daudzveidīgiem darbības veidiem ģimenē, skolā, darbā. Apmierinot vajadzības, bērna personība bieži nonāk pretrunā ar pieaugušo, audzinātāju, vadītāja prasībām, ja tās neatbilst viņa iecerēm, interesēm, darbībai.

Kāda ir pretestības būtība? Galvas smadzeņu garozai piemīt īpašība uztvert jaunus iespaidus, veidot jaunus sakarus, tendence lauzt un pārkārtot agrāk izveidoto, nostiprināto. Taču iepriekš apgūtās normas, prasmes, paradumi ir noturīgi, pretojas laušanai, maiņai. Iepriekšējo zināšanu, prasmju, paradumu pārveidošanu cilvēks pārdzīvo kā psihiskas grūtības, kā diskomfortu, kas izraisa negatīvas emocijas. Nostiprināto stereotipu laušana sevišķi sāpīga ir pusaudža vecumā. Šajā vecumposmā ir jau apgūta zināma pieredze, nostiprinājušās uzvedības normas, izveidojušies savi spriedumi, paradumi, jūtu gamma. Ja pieaugušie ar to nerēķinās, izvirzot savas prasības, tad var veidoties kā īslaicīgas, tā arī ilgstošas konfliktsituācijas. Neviens negrib būt audzināšanas objekts. Šajā sakarībā kritiski jāvērtē moralizēšana ģimenē un skolā, sabiedriskās vietās.

Kā vājināt vai novērst audzēkņu pretestību? Visreālākais ceļš ir radīt vajadzību, nepieciešamību **s a d a r b o t i e s**.

Audzinašanas procesa dialektiskās pretrunas izpaužas starp audzēkņa izpratni, attieksmi pret lietām vai parādībām, no vienas puses, un jaunajām prasībām, ko izvirza audzinātājs un iespējām tās izpildīt — no otras puses. Katram cilvēkam, arī bērnam un pusaudzim, ir tiesības sevi apliecināt, aizstāvēt un palikt pie saviem uzskatiem, ja vien tas atbilst sabiedrībā pieņemtajām normām. Pieaugušo, īpaši audzinātāju, kolektīvu vadītāju uzdevums ir apgūt netiešus, taktiskus iedarbības paņēmienus, lai rosinātu audzināmo uz sadarbību. Tā ir dažādu paaudžu, dažādu cilvēku pedagoģiskās sa-

skarsmes prasme, kuras pamatā visos gadījumos ir savstarpēja cieņa. Visgrūtāk ir cienīt cilvēku, arī esot konflikta situācijā ar to.

Audzināšanas procesa pretrunas pedagogijas teorijā tiek uzskatītas par šā procesa *virzītājspēkiem*. Pilnīgi šīs pretrunas nav atrisināmas, jo attīstoties personība iegūst jaunu kvalitāti, tā spēj risināt sarežģītākus uzdevumus un apgūt pilnīgākus darbības, rīcības un uzvedības veidus. Tādēļ audzinātājs uzdod jaunus uzdevumus, izvirza aizvien pieaugošas prasības. Tātad audzināšanas process atrodas nepārtrauktā attīstībā, mainībā. Tas nenorīt gludi, mierīgi, bet tam raksturīgi savdabīgi «lēcieni», nevienmērība, pretrunas, sarežģītība. Process ir likumsakarīga nepārtraukta, pēctecīga attīstības līmeņa maiņa. Audzināšanas procesā nepārtraukti un neviemīgi mainās un attīstās personības uzskatu sistēma, dotumi, spējas, jūtas, griba, rīcības un uzvedības paradumi. Šīs pārmaiņas ir likumsakarīgas. Zināšanas par tām, to vērtējums dod audzinātajam iespēju izvirzīt konkrētus uzdevumus personības un kolektīva turpmākai attīstībai.

Audzināšana kā sabiedriska parādība īstenojas cilvēku *darbībā*. Tā ir pamats un avots audzināšanas procesam. Tādēļ arī šā procesa efektivitāti pirmām kārtām nosaka audzināšanas procesa *organizācija*. Savukārt audzināšanas mērķis ir veidot audzēkņiem pozitīvu attieksmi pret sabiedrību, darbu, dabu, citiem cilvēkiem un stingras prasības pašam pret sevi. Tātad audzināšanas saturu veido personības daudzveidīgās attieksmes.

Attieksmes ir zināšanu, jūtu, gribas un rīcības savstarpējā sakarība un vienotība, kas izpaužas noteiktās vērtīborientācijās, un te jārunā par attieksmi pret materiālajām un garīgajām vērtībām, pret darbu, dabu, cilvēkiem utt. Nostabilizējušos attieksmju sistēma veido *personības pozīciju*. Tā ir audzināšanas un pašaudzināšanas rezultāts.

Personības pozīcijas veidošanā tiek izmantoti dažādi *audzināšanas līdzekļi*. Mērķtiecīgi organizēta audzēkņa darbība apkārtējās dzīves uzlabošanā, audzinātāja pozīcija tajā, audzēkņu savstarpējās attiecības, sociālā vide ir tie līdzekļi, kas nosaka audzināšanas efektivitāti.

Audzināšanas efektivitāte ir vistiešākajā veidā saistīta ar skolēnu darbības *vērtējumu*, turklāt ne tik daudz ar materiālo, cik ar morālo. Galvenais allaž ir psiholoģiskais un pedagogiskais rezultāts — gandarījums, apmierinātība vai neapmierinātība ar paveikto darbu, iegūtās zināšanas un prasmes. Tieši šie rezultāti ietekmē pozitīvu darbības motīvu nostiprināšanos un gala rezultātā — personības veidošanās procesu vispār.

Funkcijas, kas jāveic audzinātajam un audzēkņiem audzināšanas procesa dažādos posmos, pārskatāmi atklātas tabulā.

Audzināšanas darbības organizācijā atkarībā no audzēkņu vecuma un organizācijas posma (psiholoģiskās un praktiskās

Darbības posmi	Audzinātāja darbība	Audzēkņa darbība	Audzinašanas darbības efektivitātes rādītājs
Psiholoģiskā sagatavošana	Uzdevuma izskaidrošana, darbības priekšmeta raksturojums	Darbības nozīmīguma izpratne, priekšmeta pieņemšana. Subjektīvā mērķa izvirzīšana	Uzdevuma nozīmīguma pārdzīvojums, interese par priekšmetu, vajadzība sasniegt mērķi
Praktiskā sagatavošana	Plānošanas prasmi sniegšana, iepazīstināšana ar līdzekļu variantiem; formu un metožu izvēle	Variantu iepazīšana, plānošanas prasmi apgušana, jaunu zināšanu un prasmi apgušana, uzskaites un kontroles prasmi apgušana	Pieredzes bagātināšanās, jaunās zināšanas un prasmes, savstarpējo attiecību bagātināšanās
Darbības īstenošana	Pieredzes nodošana, savstarpējo attiecību bagātināšanas vadība	Dažādu līdzekļu, metodisko paņēmieni lietošana, sadarbības organizēšana, kolektīvā darba veikšana	Pieredzes bagātināšanās, jaunās zināšanas un prasmes, savstarpējo attiecību bagātināšanās
Analīze un novērtēšana	Rezultāta un uzdevuma salīdzināšana; darbības procesa un rezultāta, audzēkņu pozīcijas novērtēšana	Pašanalīze, zināšanu, prasmi un savstarpējo attiecību novērtēšana	Pašanalīzes un novērtēšanas prasmes; darbības motivācija, apmierinātība vai neapmierinātība ar darbu

Audzinašanas procesa raksturojums darbības aspektā

sagatavošanas, realizācijas un analīzes, novērtēšanas) var runāt par audzinātāja 1) *tiešās vadības*, 2) *netiešās jeb pastarpinātās vadības*, 3) *konsultanta un* 4) *līdztiesīgas sadarbības* pozīcijām.

Tiešā vadība atklājas dažādās darbības situācijās atkarībā no audzinātāja autoritātes audzēkņu vidū. Visraksturīgāk tā izpaužas kolektīva darbības novērtēšanā.

Netiešās vadības pozīcija raksturīga ar to, ka audzinātājs nekad neuzdod uzdevumu audzēkņiem tieši, bet ar citu cilvēku starpniecību, paturot uzmanības centrā audzināšanas uzdevumu. Konsultanta padomdevēja pozīcijā izpaužas audzinātāja pieredzes plašums un dziļums audzēkņu individuālā un kolektīvā pazīšanās un centienos norādīt, ieteikt līdzekļus darbības veikšanai. Līdztiesīga sadarbība praksē visvairāk vērojama darbības realizācijā, respektīvi, daudzveidīgās kolektīvās darbības formās, kurās audzinātājs vispilnīgāk parādās kā saikne starp paaudzēm, ar savu pieredzi kopējā darbā bagātinot audzēkņus.

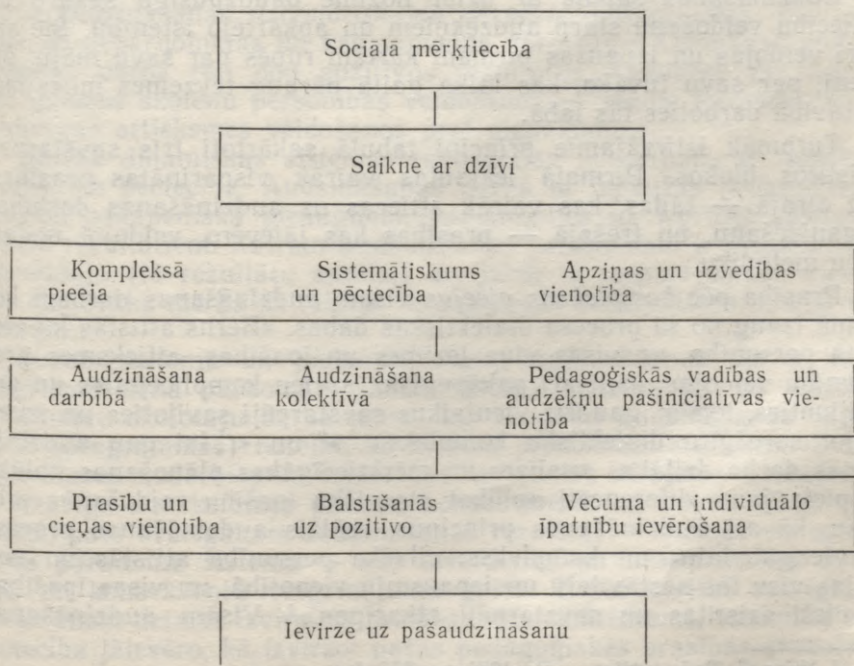
AUDZINĀŠANAS PRINCIPI

Audzinašanas darbā, tāpat kā mācībās, nepietiek tikai ar gudru taktiku — daudzveidīgām metodēm un organizācijas formām. Vajadzīga arī pārdomāta stratēģija — zinātniski pamatoti un praktiski pārbaudīti vadošie principi, pamatprasības, kas jāievēro visā pedagoģiskajā darbībā ikvienam, vienmēr un visur.

Audzinašanas pedagoģiskie principi izriet no audzinašanas procesa būtības kā objektīva nepieciešamība. Tie atspoguļo šā procesa galvenās likumsakarības. Ievērojot šos principus, pedagoga darbība kļūst zinātniski pamatota, mērķtiecīga un konsekventa.

Audzinašanas principu problēmas risinājuma varianti ir veidojušies ilgu diskusiju gaitā. Dažādu autoru darbos atrodami atšķirīgi uzskati, kas izpaužas gan principu skaitā, gan to formulējumos.

Lai audzinašanas principu komplekss būtu pārskatāmāks un vieglāk apgūstams, sniedzam tos tabulā. Principu izvietojums tajā, protams, ir relatīvs, jo subordinācijas un koordinācijas prasības te varam tikai daļēji ievērot — visi principi ir savstarpēji cieši saistīti, mobili un veido nedalāmu sistēmu.



Audzinašanas principu sistēma

Vadošais audzināšanas princips, kam pakļauti visi pārējie, ir *sociālā mērķtiecība*. Saskaņā ar šo principu viss audzināšanas darbs kalpo sabiedrības kopējiem mērķiem un uzdevumiem, veidojot harmoniski attīstītu, spēcīgu personību, kas prot izvirzīt dzīves mērķi un cenšas to realizēt.

Te pievērsīsimies A. Makarenko izstrādātajai teorijai par «perspektīvo līniju sistēmu». Šīs sistēmas pamatā ir psiholoģiskais fakts, ka «cilvēks nevar dzīvot pasaulē, ja viņu nākotnē negaida nekas iepriecinošs». A. Makarenko dziļi izprata un lieliski izmantoja to stimulējošo un mobilizējošo lomu, kāda piemīt cilvēka priekam par šodien padarīto, līdz ar to vēl lielākai enerģijai, centieniem pēc rītdienas prieka. A. Makarenko no tā izdarīja secinājumu par perspektīvas, ideāla un dzīves mērķa izšķirošo lomu personības ceļā uz pilnību.

Patī cenšanās sasniegt izvirzīto mērķi rada cilvēkā fizisko un morālo spēku sasprindzinājumu, rosina personības augšanu. Cilvēka spēks un skaistums lielā mērā tiek vērtēts pēc viņa attiecīmes pret dzīves mērķi un cenšanās šo mērķi sasniegt. Šajā darbā pamācībi atkarīgi no tā, kā audzinātājam izdodas organizētai audzēkņu darbībai piešķirt mērķtiecīgu, pārdomātu raksturu.

Audzināšanas *saiķne ar dzīvi* nozīmē daudzpusīgu sakaru un attiecību veidošanu starp audzēkņiem un apkārtējo īstenību. Šie sakari veidojas un izpaužas pirmām kārtām rūpēs par savu māju, ģimeni, par savu tuvāko, kas laika gaitā pāraug tēvzemes mīlestībā, gatavībā darboties tās labā.

Turpmāk iztīrājamie principi tabulā sakārtoti trīs savstarpēji saistītos blokos. Pirmajā iekļautas vairāk vispārinātas prasības, bet otrajā — tādas, kas vairāk attiecas uz audzināšanas darbības organizēšanu, un trešajā — prasības kas jāievēro, veidojot nodarbību metodiku.

Prasība pēc *kompleksas pieejas* visam audzināšanas darbam kopumā izaug no šā procesa dialektiskās dabas. «Bērns attīstās kā vienota personība, un visas viņa iezīmes un īpašības, attiecīmes pret īstenību veidojas, kaut arī pakāpeniski, arvien komplicējoties un padziļinoties, tomēr gandrīz vienlaikus savstarpēji savijoties un izveidojot sarežģītu dialektisku kompleksu...»¹ un «... lai gan audzināšanās darba dziļākas analīzes un mērķtiecīgākas plānošanas nolūkā ir pieļaujams diferencēti aplūkot atsevišķu īpašību veidošanās procesu, kā arī audzināšanas principus, reālais audzināšanas process ir viengabalains un komplekss: cilvēka personība attīstās un veidojas visu tās sastāvdaļu un izpausmju vienotībā, un visas īpašības ir cieši saistītas un savstarpēji atkarīgas.»² Visām audzināšanas

¹ *Iļjina T.* Pedagoģija. — R., 1971. — 377. lpp.

² Turpat. — 393. lpp.

darba metodēm un organizācijas formām ir sarežģīta kompleksa iedarbība uz skolēniem.

Galvenie pedagoģiskie kompleksi, kas savukārt veido apakšsistēmas ar savu specifisku struktūru un tās elementu mijiedarbību, kā jau to atzīmējām, ir

● personība kā audzināšanas objekts un subjekts un sociālā vide tās daudzveidībā un attīstībā;

● audzināšanas mērķis un tam pakļautie sociālie un psiholoģiskie uzdevumi un

● audzināšanas principu, metožu un organizācijas formu sistēma.

Kompleksā pieeja būtībā ir analītiski sintētiska pieeja, kas prasa saskatīt un novērtēt katras sistēmas elementus to kopsakarā un mijiedarbībā jebkurā konkrētā pedagoģiskā situācijā. Iespējamības robežās arī skolēniem pakāpeniski ir jāatklāj šī struktūru sistēma un elementu savstarpējā ietekme. Tas ir sekmīgas pašaudzināšanas metodoloģiskais priekšnoteikums.

Audzināšanas daudzveidīgo uzdevumu un līdzekļu kompleksā sistēmu un apakšsistēmu elementi atrodas noteiktās subordinācijas un koordinācijas attiecībās. Audzinātājam šī sakarību sistēma jāsašķata, jāizprot un jāīsteno, ievērojot pastāvošās likumsakarības. To prasa audzināšanas *sistemātiskuma un pēctecības* princips. Tas brīdina no nepārdomātas un kampaņveida darbības. (Kampaņas audzināšanas darbā reti dod pozitīvus rezultātus, visbiežāk tās negatīvi ietekmē skolēnu personības veidošanos — sekmē formālas, bezatbildīgas attieksmes veidošanos pret pienākumu.)

Katras dinamiskas sistēmas realizācijas nosacījums ir noteikta secība jeb pēctecība. Audzināšanas darbā tā izpaužas pedagoģisko prasību pakāpeniskā pieaugumā, pamatojoties uz iepriekš sasniegtajiem rezultātiem. Katram audzināšanas pasākumam ir jāsaistās ar iepriekšējo (tā rezultātu analīzi) un jābūt tā turpinājumam, virzoties no tuvākā mērķa uz tālāko, no sasniegtā audzinātības līmeņa uz iecerēto.

Sistemātiskumu un pēctecību skolas audzināšanas darbā lielā mērā nodrošina pārdomāts skolas, klases audzinātāja un mācību priekšmetu skolotāju darba plāns, kur konkrēti audzināšanas uzdevumi (programmas) noteikti kā mācību priekšmetu stundām, tā arī ārpusklases nodarbībām. Tomēr šās izplānotās sistēmas īstenošana ir atkarīga no skolotāja prasību konsekvences un neatlaidības. Kā zinām, pats svarīgākais audzināšanas rezultāts — rīcības un uzvedības paradumu sistēma — var izveidoties un nostiprināties tikai ilgu un konsekventu vingrinājumu gaitā. Tāpēc sevišķi svarīgi ir sistemātiski uzturēt izvīrītās prasības. Sistemātiskums, vienotība un pēctecība jāievēro, kā izvīrēt pašas pedagoģiskās prasības (nosakot to saturu atbilstoši skolēnu vecumam un dotajai situācijai), tā arī izvēloties metodes un formas šo prasību īstenošanai.

Apziņas un uzvedības, vārdu un darbu vienotības princips nozīmē to, ka idejām, normām un likumiem, ko skolēni apgūst skolā, jābūt pārliecinošiem, ka ikviena atziņa apstiprināma ar vēstures un mūsdienu dzīves piemēriem, lai audzēkņi tās pārņemtu nevis formāli, bet apzināti. Uz šīs pārliecības pamata viņi apgūst sabiedriskās uzvedības iemaņas. Šis princips ir īstenojams tikai tad, ja arī pats audzinātājs ar savu dzīvi un darbību apliecina savas prasības audzēkņiem, ja ir viņiem atdarināšanas cienīgs paraugs. Un vēl — šai principā ietverts arī brīdinājums no formalisma audzināšanā, no divkosības kā šādas audzināšanas rezultāta.

Ar apziņu, kā zināms, saprotam psihisko procesu kopumu, kas cilvēkam palīdz apjēgt apkārtējo pasauli un pašam sevi. Apziņa nosaka cilvēka saprātīgo darbību un pati šajā darbībā arī rodas un attīstās. Apziņa ir cieši saistīta ar valodu — ar tās starpniecību veidojas cilvēku apziņas kontakti, savstarpējā ietekme.

Pretrunīgu apstākļu (kā subjektīvu, tā objektīvu) ietekmē ne tikai bērniem, bet arī pieaugušajiem var rasties pārrāvums starp apziņu un uzvedību — darbu neatbilstība vārdiem, pārliecībai.

Vārdu un darbu saskaņa ir arī morāles kategorija. Pēc šā kritērija spriež par cilvēka godīgumu un patiesīgumu.

Bērns vēl ne vienmēr spēj pārvarēt objektīvās grūtības (ārējos šķēršļus, bailes, nepatiku, vienaudžu ietekmi) un tādēļ viņa rīcībā gādās atkāpes no viņa pārliecības. Tā veidojas meli un rodas sabiedrisko normu pārkāpumi. Tāpēc šim audzināšanas aspektam veltījama sevišķa vērība. Te audzināšanas metodiku galvenokārt nosaka konsekvantas prasības un ilgstoši, sistemātiski vingrinājumi (radināšana). Liela nozīme ir arī apkārtējās sociālās vides paraugiem.

No iepriekš iztirzātā principa kā konsekvence izaug prasība pēc *audzināšanas darbībā*. Šis princips vienlaikus brīdina audzinātāju pārāk nepaļauties uz verbālās audzināšanas ietekmi.

Abi pamatdarbības veidi — vārdiskā un praktiskā — audzināšanas darbībā ir vienlīdz nozīmīgi. Jebkuras spējas attīstās darbībā, vingrinājumā, treniņā. Lai attīstītu bērna muskuļus, vajadzīga fiziska darbība jau no pirmajām dzīvības dienām, lai nostiprinātu gribas spēku, tas sistemātiski jāvingrina. Lai bērns iemācītos domāt, jāvingrina domāšanas spējas.

Darbība ir fiziska un psihiska aktivitāte, vitālās enerģijas liederīga izmantošana, kuras gaitā cilvēka attieksme kļūst par viņa personības reālu patiesu īpašību, iezīmi, kas izpaužas stabilu interešu, pārliecības, dziļu jūtu, intelektuālo un tikumisko paradumu veidā. Bērns aug patstāvīgs, ja darbojas patstāvīgi, kļūst rūpīgs, rūpējoties par citiem, aug godīgs, godīgi izturoties un rikojoties, aug patiess, diendienā runājot patiesību.

Šis princips prasa sevišķu vērību ikdienā pievērst rīcības paradumu veidošanai. Skolēni par maz ir iesaistīti praktiskā darbībā ārpus stundām. Vienveidīgas mācības, bieži vien abstraktas, nekon-

krētas, dažreiz formālas, neveido pārliecību un paradumus. Veidot personības apziņu uz personiskās pieredzes pamata ir nepieciešams nosacījums, lai zināšanas pārvērstu par pārliecību, uz kā savukārt balstītos rīcības paradumi.

Labākā darbības paradumu veidošanas metode ir vingrinājumi. Piemēram, skolēnam, kas mēdz stundas nokavēt, uzdod vadīt rīta rosmi pirms stundām jaunāko klašu skolēniem. Atbildība par uzticēto pienākumu, cenšanās saglabāt autoritāti mazāko vidū liks skolēnam pašam mobilizēties, turklāt būs iespēja izjust iekšējo apmierinājumu, prieku par labi paveiktu uzdevumu, kas derīgs citiem. Vingrinājumam vienmēr nepieciešams kāds emocionāls pastiprinājums. Vingrinājumu pamatā vienmēr jābūt reālai dzīves situācijai, darbībai, kurā skolotājs izvirza noteiktu audzināšanas mērķi.

Stundās, daudzās ārpusklases nodarbībās, kur domā, runā, klausās, skolēni galvenokārt sēž. Bet augošais, attīstībā esošais organisms prasa kustības, sistemātisku darbības veidu maiņu. Īpaši bērnībā un pusaudžu vecumā šis svarīgais fizioloģiskais faktors izvirza nepieciešamību nodrošināt vārdiskās un praktiskās darbības miju.

Arī princips — *audzināšana kolektīvā vienotībā ar individuālo pieeju* — ir cieši saistīts ar iepriekš aplūkotajiem principiem.

Uzskatot audzināšanu kolektīvā par būtisku pedagoģiskās iedarbības līdzekli, audzināšanas teorija prasa arī īpašu vērību veltīt individuālajam darbam. Ar individuālās pieejas palīdzību audzinātājs attīsta skolēnu dotības un spējas, veido viņu intereses, lai ikviens kļūtu par pilnvērtīgu sabiedrības locekli. Tikai tādejādi tiks radīti optimāli apstākļi, labvēlīga vide personības brīvai un vispusīgai attīstībai.

Personības garīgā brieduma rādītājs ir atbildība. Noturīgu atbildību skolēniem var ieaudzināt, jau bērnībā veidojot atbildīga saimnieka pozīciju, uzticot patstāvīgi veicamus uzdevumus, dodot pašapliecināšanās iespējas.

Audzināšana kolektīvā nemazina audzinātāja vadošo lomu, kā arī neatceļ audzinātāja tiešo iedarbību uz atsevišķu audzēkni. Šai sakarā veidojas princips, kas pauž *pedagoģiskās vadības un audzēkņu pašiniciatīvas vienotību* (demokrātiskuma princips).

Jaunā paaudze pasauli apgūst ar pieaugušo starpniecību. Pieaugušo un bērnu mijiedarbība, kurā pieaugušie saglabā savu vadošo lomu, ir audzināšanas sākums, tās nosacījums. Par šādu pieaugušo (vecāku, skolotāju, audzinātāju) vadošās lomas saglabāšanu audzināšanas darbībā var runāt līdz tam brīdim, kamēr cilvēks ieņem patstāvīgu vietu sabiedrisko attiecību sistēmā. Audzinātāja pozīciju nosaka arī pedagoģijas un psiholoģijas atziņa par to, ka audzināšanas darbībā panākumi ir tikai tad sasniedzami, ja ārējie apstākļi un prasības, kā arī audzināmā vajadzības ir zināmā vienotībā. Tātad audzinātāja vadošā pozīcija ir objektīvi nosacīta — viņš pārstāv sabiedrības prasības un cenšas tās transformēt pašu audzēkņu

vajadzībās. Tomēr šai transformācijai jānorit dabiski, brīvi, nepie-
spiesti. Ir maksimāli jāizmanto bērnu, pusaudžu un jauniešu patstā-
vības un pašiniciatīvas tendences, jārespektē viņu uzskati un pārlie-
cība, jāievēro pedagoģiskā demokrātija.

Ir nepieciešams vairāk uzticēties audzēkņiem, dažkārt pieļaujot
arī zināmu pedagoģisku risku. Uzticēšanās ir sava veida pagodi-
nājums, ko normāli audzināti bērni, pusaudži un jaunieši parasti
augstu novērtē un cenšas attaisnot. Protams, audzinātājam ir labi
jāpazīst savi audzēkņi, lai optimāli saskaņotu savu vadošo funkciju
ar audzēkņu patstāvības un atbildības limeni. Nedrīkst pārvērtēt
bērnu spēkus un reālās iespējas vai arī atstāt viņu pašdarbību paš-
plūsmai.

Prasība pēc audzinātāja vadošās funkcijas saskaņošanas ar au-
dzēkņu patstāvību un pašiniciatīvu jo sevišķi jāievēro skolēnu sa-
biedrisko organizāciju darbā. Šīs organizācijas var dot vērtīgu iegul-
dījumu jaunās paaudzes audzināšanā demokrātijas un pilsoniskās
atbildības garā, ja vien to darbība tiek organizēta un vadīta peda-
goģiski pareizi.

Iepriekš raksturotais princips cieši saistāms ar prasību izturēties
ar dziļu cilvēcisku cieņu pret audzēkņiem. Tas ir *prasību un cieņas
vienotības* princips. Tas raksturo pedagoģisko humānismu kā vienu
no demokrātiskās audzināšanas pamatlīnijām.

Pedagogu un vecāku prasībām jābūt pārdomātām, reālām, sav-
starpēji saskaņotām un konsekventām. Tās nedrīkst pazemot au-
dzēkņu pašcieņu. «Manas rīcības pamatprincips vienmēr ir bijis
šāds: pēc iespējas augstākas prasības cilvēkam un pēc iespējas
vairāk cieņas pret viņu,» — tā rakstīja A. Makarenko.

Katram pieaugušajam jāapgūst māksla prasīt, māksla runāt ar
audzēkņiem saturīgi, kā ar līdzīgiem, jāiemācās būt savu audzēkņu
pieaugušajam draugam. Galvenā cieņas parādīšanās forma audzēk-
ņiem ir prasme viņus uzklaut, respektēt viņu domas, priekšlikumus,
lietišķi tos apsvērt. Sevišķi svarīgi tas ir darbā ar pusaudžiem, res-
pektējot viņu pieaugošo tieksmi pēc patstāvības un saasināto paš-
cieņu.

Pedagogu prasībās audzēkņiem jāskatā objektīva nepiecie-
šamība — rūpes viņu pašu labā, viņu personības progresa interesēs.
Cieņu un autoritāti parasti iemanto tie skolotāji, kas savās prasībās
ir konsekventi, objektīvi un taktiski un kas prasīgumu pret audzēk-
ņiem saista ar personisko paraugu — stingrām prasībām pašam pret
sevi un to konsekventu izpildi.

Pedagoģisko humānismu pauž arī princips par *balstišanos uz
pozitīvo* apkārtējā dzīvē un pašā cilvēkā. Mūsdienu ekonomikā un
sadzīvē vērojams daudz negatīva. Rezultātā bērniem, pusaudžiem un
jauniešiem var izveidoties pesimistiska dzīves uztvere, kurā it kā
pazūd stabilas pozitīvās vērtības — godīgs darbs, savstarpējā atsau-

cība un izpalīdzība. Vērtējot dzīves grūtības, jārada vēlēšanās tās novērst, enerģiski stāties tām pretī.

Šis princips, kas pauž pedagogisku optimismu, jāsaprot arī vēl citādi — kā balstišanās uz pozitīvajām potencēm pašā cilvēkā, kuras saprātīgas audzināšanas gaitā var attīstīt par vērtīgām personības īpašībām.

Katrā normālā bērņā ir atklāta vai slēpta tieksme pēc tikumiskas pilnveidošanās. Tā jāatbalsta un jārosina. Tomēr praksē audzinātāji to ne vienmēr ievēro. Audzēkņu kontingentu mēdz grupēt labajos un sliktajos, paklausīgajos un grūti audzināmajos. Ar pēdējiem jānopūlas vairāk, bet panākumi nāk gausi. Tikai vērīgs pedagogs spēj saskatīt pozitīvās īpašības šādā audzēknī (slēptas, aizrautīgas intereses un attiecīgas spējas, mīlestību pret tuviem cilvēkiem, dzīvniekiem utt.). Pamatojoties uz pozitīvajām īpašībām, iespējams veidot pedagogisko kontaktu un iesaistīt šos audzēkņus kopējā audzināšanas pasākumu sistēmā. Turpretī pārlika trūkumu un negatīvo īpašību daudzinašana, pagātnes pārkāpumu atgādināšana un moralizēšana šādu kontaktu mazina, attālina pedagogu no audzēkņa.

Pedagoģiskais optimisms arī palīdz audzināšanas nodarbībās radīt pozitīvu emocionālu fonu — gaišu darba noskaņu un labu garstāvokli darba darītājiem. Tas atbilst senajam latviešu folkloras principam — saglabāt priecīgu prātu, kas palīdzējis mūsu senčiem pārvarēt ne vienu vien sūru brīdi savas tautas vēsturiskajā ceļā.

Prasība mācību un audzināšanas darbā konsekventi ievērot skolēnu *vecuma un individuālās īpatnības* šķiet tik vispārināta, visaptveroša un pašsaprotama, ka daudzi pedagoģijas zinātnieki to audzināšanas principu uzskaitē īpaši nepiemin. Tas tomēr nenozīmē, ka audzināšanas nodarbībās šī prasība nebūtu aktuāla.

Pirmkārt, katrā vecumosmā jāizvēlas skolēnu fizisko spēku un garīgā brieduma līmenim atbilstošs nodarbību saturs, metodes un formas. Otrkārt, nepieciešama pedagoģiskā prognozēšana, darba perspektīvais, profilaktiskais skatījums: audzināšana bērņībā liek pamatus pusaudža personībai, bet audzināšana pusaudžu vecumā sagatavo jaunieša personības veidošanos, tāpat kā viss audzināšanas darbs kopumā ietekmē cilvēka pilsonisko pozīciju brieduma gados.

Par audzēkņu vecumosmu īpatnību ievērošanu īpaši jāatgādina jaunajiem pedagoģiem, jo viņi visbiežāk aplam novērtē savu kontingenta reālās iespējas — par augstu vai zemu. Pirmajā gadījumā nodarbību rezultāti var neattaisnot audzinātāja cerības, bet otrajā draud kontakta pārrāvums pārāk sikumainas aizbildniecības dēļ.

Lai ievērotu audzēkņu individuālās īpatnības, tie ir labi jāpazīst: jāzina ikviena skolēna personības attīstības un audzinātības līmenis, skolēna dzīves pozīcija, viņa situācija biedru kolektīvā un ģimenē. Šādu iepazīšanu atvieglo brīvas, nepiespiestas attiecības starp audzinātāju un audzēkņiem, savstarpēja uzticība un atklātība. To

savukārt sekmē pēc iespējas biežāka saskarsme dažādās kopdarbības situācijās.

Blakus vecumposma un individuālo īpatnību ievērošanai jārespektē arī mūsdienu jaunatnes epohālās — laikmeta īpatnības: pāātrināta garīgā un fiziskā attīstība (akcelerācija), gausāks sociālais briedums (dzīves realitātes, nopietnības izpratne un izjūta), laikposma politiskā un ekonomiskā specifika utt. Nedrīkst mūsdienu jauniešus vērtēt ar pagātnes mērauklu, pārspilēt agrāko laiku jaunatnes pozitīvās īpašības un mūsdienu jaunās paaudzes trūkumus. Šāda audzinātāja pozīcija nenozīmē izdabāšanu, bet objektīvu, taisnīgu un saprotamu pieeju, kam jānodrošina savstarpēja uzticēšanās un cieņa.

Izglītības sistēmas uzdevums ir ne tikai skolēnus izglītot, bet vienlaikus ievirzīt viņus arī patstāvīgā izglītības turpināšanā — pašizglītībā. Savukārt pilnvērtīgai audzināšanas sistēmai ne vien jāsekmē audzēkņu personības attīstība šās sistēmas tiešās iedarbības laikā, bet arī jānodrošina *ievirze pašaudzināšanā* — apzinātā un mērķtiecīgā sevis veidošanā.

Pašaudzināšanu jau īsumā raksturojām kā vienu no personības attīstības faktoriem. To uzskatām par pašu galveno audzināšanas darba vērtības rādītāju. (Istie audzināšanas rezultāti atklājas tikai pieaugušā cilvēka personiskajā stājā.)

Pašaudzināšanas pamatā ir bērna iedzimtās tieksmes vērot un atdarināt apkārtni, bet savu apzinīgumu un mērķtiecību tā iegūst audzināšanas gaitā.

Kā jau atzīmējām, audzināšanas nodarbības efekts ir nodrošināts tikai tad, ja pedagoga prasības pāriet audzēkņu iekšējā nepieciešamībā tās īstenot (veidojas attiecīgi motīvi). Te nu jāievēro visi iepriekš iztirzātie audzināšanas principi, bet jo sevišķi — balstīšanās uz pozitīvo cilvēkā un apkārtnes pozitīvajiem paraugiem. Šāda pieeja visvairāk nepieciešama grūti audzināmajiem skolēniem, jo tie bieži vien ir nonākuši bezcerīgā pesimismā — netic iespējai nodzīvot pilnvērtīgu dzīvi. Savu mazvērtības izjūtu viņi nereti slēpj aiz ārējas bravūras. Ja nu audzinātājam izdodas iegūt viņu uzticību, tad šie audzēkņi arī labprāt pieņem viņa padomus un ieteikumus pašaudzināšanā — ievēro dienas režīmu, ieklausās biedru kritikā, sāk paškritiskāk vērtēt savu rīcību. Audzinātāja atsaucību un atbalstu, protams, gaida arī visi pārējie audzēkņi — arī tiem rūp viņu nākotnes problēmas, kas saistās ar izvēlēto profesiju un tai nepieciešamajām personības īpašībām. Tādējādi šā principa īstenošana prasa dziļi izprastu un konsekventu sekošanu ikviena audzēkņa personības attīstības gaitai un te iespējamām komplikācijām.

Noslēdzot pārskatu par audzināšanas principiem, atzīmēsim, ka audzināšanas ikdienā pedagogam tie visi ir jāievēro kopumā — vienotā sistēmā, jo kāda atsevišķa principa ignorēšana var negatīvi ietekmēt visa audzināšanas darba rezultātus.

AUDZINĀŠANAS METODES

Audzinašanas darbā skolotājs vada skolēnu garīgo, fizisko un sociālo attīstību, stimulē viņu pašaudzināšanu. Te visur svarīga ir ne tikai audzināšanas stratēģija, principi, bet arī taktika — metodes. Metodes ir viens no visbūtiskākajiem faktoriem audzināšanas darba organizācijā un vadīšanā, tāpēc kā pedagogijas teorijā un vēsturē, tā arī audzināšanas darba praksē metožu problēma ir daudz diskutēta un te izteikti dažādi viedokļi.

AUDZINĀŠANAS METODES JĒDZIENS UN METOŽU KLASIFIKĀCIJA

Viena no audzināšanas metožu pamatproblēmām ir to būtības noteikšana. No tās savukārt atkarīga metožu klasifikācija. Ilgu laiku pedagogijā audzināšana tika raksturota kā audzinātāja mērķtiecīga iedarbība uz audzināmo. Tādēļ arī audzināšanas metodes definēja kā mērķtiecīgas iedarbības veidu, paņēmieni kopumu. Pēc šīs koncepcijas, skolotājs operē galvenokārt ar pārliecināšanas, vārdiskajām metodēm, mazāk izmanto skolēnu darbības organizēšanu. Rezultātā skolēni paliek pasīvā audzināšanas objekta pozīcijā.

Lai pārņemtu cilvēces vispārinātu pieredzi, nepieciešams apgūt filozofiskās, politiskās, tikumiskās, estētiskās un citas idejas,

Autori	Audzinašanas metodes
N. Boldirevs N. Gončarovs F. Koroļovs	Pārliecināšanas veidošanas metodes; vingrinājumi; pamudinājumi un sodi.
I. Ogorodņikovs T. Iljina	Pārliecināšanas metodes; darbības organizēšanas metodes; stimulēšanas metodes.
G. Ščukina	Metodes uzvedības pozitīvās pieredzes veidošanai darbībā; apziņas veidošanas metodes; pamudinājumi un sodi.
V. Slasteņins	Apziņas veidošanas metodes; darbības organizēšanas un uzvedības pieredzes veidošanas metodes; regulēšanas, koriģēšanas un stimulēšanas metodes.
I. Marjenko	Izskaidrojoši reprodutīvās metodes; problēmsituāciju metodes; darbības veicināšanas un kavēšanas metodes; pašaudzināšanas metodes; pašaudzināšanas vadīšanas metodes.

Audzinašanas metožu klasifikācija

uzskatus, uzvedības normas un likumus, bet, lai apgūtu nepieciešamās uzvedības formas un ar tām saistītās prasmes un iemaņas, nepieciešama daudzveidīga darbība. Tādēļ audzināšanas metožu dalījumā tika ieviestas divas grupas: 1) pārliecināšanas un 2) darbības organizēšanas metodes. Vēlāk atsevišķi tika izdalīta vēl trešā audzināšanas metožu grupa — darbības regulēšanas metodes (novērtēšanas, koriģēšanas, veicināšanas, kavēšanas metodes, pamudinājumi un sodi). Kaut arī dažādi autori izvirza dažādus formulējumus, tomēr dalījuma būtība aptuveni atkārtojas. (Sk. tabulu 163. lpp.)

Turpmākajā izklāstā sīkāk iztirzāsim pārliecināšanas un darbības organizēšanas metodes, bet regulācijas metodes raksturosim metožu savstarpējā saistībā — vienotā kompleksā.

PĀRLIECINĀŠANAS METODES

Ar pārliecināšanas metožu palīdzību audzinātais palīdz audzēkņiem izstrādāt stabilu pārliecību kā dzīves pozīcijas pamatu. Līdz ar to pārliecināšana ir pamudinājums uz noteiktu uzvedību, rīcību. Pārliecināšanas metodēm ir liela audzinoša ietekme tad, ja tās balstās uz darbībā iegūto bērna dzīves pieredzi.

Pārliecināšanas metodes ir noderīgas tad, ja audzēknim trūkst attiecīgās pieredzes vai viņa personīgo pieredzi vajag salīdzināt ar kādas citas personas pieredzi, kura nav pietiekami izprasta. Tā, piemēram, skolēniem dažreiz ir sagrozīta izpratne un priekšstati par tikumību (viņiem šķiet, ka gribasspēks izpaužas spītībā, ka īsta draudzība ir prasme noslēpt pārkāpumu, iedot norakstīt utt.). Sos nepareizos priekšstatus un izpratni var koriģēt ar pārliecināšanu.

Pārliecināšanas metožu grupā galvenā nozīme ir vārdiskās iedarbības metodēm, kurām savukārt ir dažādas formas. Te der atcerēties V. Suhomļinska domu par to, ka «nevar ieaudzināt darba mīlestību ar vārdiem vien, tāpat kā nevar to ieaudzināt bez nopietniem, gudriem vārdiem».

Vispopulārākā vārdiskās pārliecināšanas metode ir *ētiskās pārrunas*. Šādu pārrunu tematika atkarībā no skolēna vecuma, individuālām īpatnībām un audzināšanas uzdevumiem var būt ļoti dažāda: par pienākumu un godu, par īstu un neīstu biedriskumu, par žēlsirdību un garīgumu, par draudzību, patriotismu u. c. Ētisko pārrunu rezultāti ir atkarīgi no pareizi izvēlēta temata. Jo dziļāk un organiskāk ētiskās pārrunas saturs saistīts ar konkrētā kolektīva vidi, pieredzi un rīcību, jo spraigāk un interesantāk ritēs pārruna un jo efektīvāki būs rezultāti.

Ievērojami lielākas grūtības sagādā *konfliktsituācijas*, it sevišķi individuālās sarunas ar konflikta dalībnieku. Panākumi šādai sarunai var būt tikai tad, ja starp skolotāju un skolēnu nav psiholoģiskas barjeras — negatīvs skolēna noskaņojums pret skolotāja prasībām.

Tāds noskaņojums var rasties, ja skolotājs, nenoskaidrojis apstākļus, skolēnam piedēvē tādus pārkāpumu motīvus, kuri neatbilst īstenībai, ja pārkāpuma vērtējums, kuru dod skolotājs, atšķiras no paša skolēna vērtējuma u. c. Tāpēc skolotājam jābūt ļoti uzmanīgam un smalkjūtīgam, lai jau sarunas sākumā viņa audzinošā iedarbība neizraisītu skolēnā pretestību. Ļoti svarīgi ir izvēlēties arī sarunas vietu un apstākļus. Saruna par konfliktu, kura norit biedru klātbūtnē, parasti ir īsa, nopietna un lietišķa. Tās mērķis — prasīt skolēnam izskaidrot konflikta apstākļus. Ja saruna ar skolēnu notiek vienatnē, tad tai jābūt ar dziļu analīzi, skolēns jāpārliecina, ka viņš rīkojies nepareizi un ka viņam jāsaņem pelnītais sods. Ja saruna atlikta, tad dažreiz tā var arī nenotikt, skolēns, gaidot sarunu, uztraucoties par to, iespējams daudz ko pārdomāt, pārrunāt ar biedriem un visbiežāk dziļi apzināties savu vainu, tā ka speciāla iejaukšanās kļūst nevajadzīga.

Pārliecināšanas metode izslēdz formālu frāžu, trafaretu lietošanu. Audzēknis tikai tad atsaucas uz skolotāja vārdiem, ja jūt, ka apspriežamais jautājums satrauc arī skolotāju. Vienaldzīga skolotāja rokās pārliecināšanas metode ir pilnīgi bezspēcīga.

Pārliecināšanas līdzeklis, turklāt ļoti iedarbīgs, ir skolotāja, vecāku un biedru personiskais *paraugs*. Tā audzinošais spēks balstās uz bērnu spēju vērtēt, uz viņu domāšanas konkrētību. Paraugs ir īpašs ideālas rīcības modelis, kas kalpo kā uzskatāms apstiprinājums, konkretizējums sociālās rīcības un uzvedības normām, ko apgūst jaunā paaudze. Tieši izpratne par normām, sevis apzināta salīdzināšana ar paraugu un vēlēšanās to atdarināt ir pamats personības uzvedības regulācijai, pašaudzināšanai.

Pusaudžu vecumā visietekmīgākie ir vienaudžu un ievērojamu cilvēku dzīves paraugi, jaunākajiem skolēniem — vecāki, skolotāji, bet vecāko klašu skolēniem bieži vien ideāls ir abstrahēts, uz dzīves pieredzi balstīts vai ņemts no literatūras.

DARBĪBAS ORGANIZĒŠANAS METODES

Līdztekus pārliecināšanas metodēm audzināšanā plaši izmanto arī darbības organizēšanas metodes, kas izpaužas prasību un vingrinājumu veidā.

Pedagoģisko prasību formas ir daudzveidīgas. Izvirzot prasības, ir jāievēro vairāki nosacījumi:

- jāņem vērā, vai prasība izvirzīta atsevišķam kolektīva loceklim vai visam kolektīvam;
- jābūt skaidrībā par konkrēto pedagoģisko situāciju;
- prasībām jābūt vienotām;
- prasību efektu nosaka pedagoga personības autoritāte.

Zinot šos nosacījumus, pedagogs savā darbā var izmantot gan tiešās, gan netiešās prasības.

Tiešās prasības ir norādījumi, instrukcijas, kas orientē skolēnu vai kolektīvu uz darbības mērķi.

Pedagoģiskā darba praksē sastopamies arī ar tiešām negatīvām prasībām. Tās izsaka konkrētu aizliegumu (tā nedari! nedrīkst! nemelo! neslinko! neesi rupjš! utt.). Nereti tās izsaka asā apsaukuma formā, tādējādi atklājot prasītāja emocionālo sasprindzinājumu. Tomēr uzbudinājumā (ar paceltu balsi) paustais aizliegums parasti dod tikai īslaicīgu efektu, tas var pat izraisīt pretēju reakciju un sekmēt negativismu, spītības attīstību. Dziļākai pedagoģiskai ietekmei nepieciešams arī aizlieguma pamatojums — kāpēc attiecīgā rīcība nav pieļaujama.

Ievērojot to, ka, izvirzot prasības, veidojas mijiedarbības process, jāatceras, ka visi pārdzīvojumi, kas rodas šajā procesā, ietekmē attiecības. Instrukīvās jeb tiešās pedagoģiskās prasības tiek realizētas ar speciālas pedagoģijas tehnikas palīdzību: 1) formulējot vārdiski, noteiktā tonī, ar noteiktu intonāciju, atkarībā no pedagoģiskās situācijas un lietotās formas, 2) dažkārt formulējums izsakāms asi, skarbi, bet nekad izteiktā prasība nedrīkst apvainot.

Izvirzot instrukīvās prasības, pedagogs panāk tiešu iedarbību uz audzēkni vai kolektīvu, atklāj konkrētas darbības mērķi, rada pedagoģiskās autoritātes iedīgļus. Tādējādi tomēr tiek sasniegts tikai daļējs pedagoģiskais efekts: skolotājs liek, skolēns dara, bet pats ar savu attieksmi, domām neiesaistās uzdevuma veikšanā, aktīvi nepārāda savu iniciatīvu, ir tikai izvirzīta uzdevuma pasīvs izpildītājs. Bet tieši iniciatīvai ir liela nozīme personības attīstībā, tāpēc skolā cenšamies panākt, lai audzēknis ne tikai izpildītu uzdevumu, bet strādātu patstāvīgi, radoši. Tāpēc audzināšanas darbā nepieciešams izmantot vēl otru prasību veidu — netiešās pedagoģiskās prasības.

Netiešās pedagoģiskās prasības arī ir daudzveidīgas. Tās izvirzot, mērķis ne vienmēr ir skaidri redzams, tiešs, bet var būt arī apslēpts. Netiešās prasības ir gan stimulēšana, gan kavēšanas līdzeklis. Tās atšķiras no tiešajām prasībām ar to, ka par vēlamās darbības stimulu kļūst ne tik daudz pati prasība, cik ar to saistītie psiholoģiskie faktori: pārdzīvojums, interese, pašu bērnu centieni.

Daudzveidīgo netiešo pedagoģisko prasību izmantošana ir atkarīga no pedagoģiskās situācijas, pedagoga personīgajām īpašībām un viņa pedagoģiskās meistarības.

Lūgums ir plaši izplatīta netiešo prasību forma. Tā veido biedriskuma attiecības, modina vēlēšanos palīdzēt. Izmantojot šo formu, pedagogs griežas pie bērna kā līdzīgs pie līdzīga. Lūgums izteic skolotāja ticību atsevišķa skolēna spēkiem vai klases kolektīva spējām, tāpēc lūgums palīdzēt parasti sastop skolēnu ieinteresētību, mobilizē viņu aktivitāti un labprāt tiek izpildīts.

Netiešā pozitīvā prasība ir arī īpaši parādīta *uzticēšanās*. Tā ir viena no ietekmīgākajām netiešo prasību formām, jo modina atbildības izjūtu, ticību sev. Šī forma var kļūt pat par pagrieziena cilvēka morālā atdzimšanā, tādu uzticēšanos parasti atceras visu mūžu. Turklāt jāievēro, ka mierīgs, patiess, lietišķs tonis, bez īpašas akcentēšanas «es tev uzticos» dod labākus rezultātus nekā formāla laipnība, aiz kuras skolēns var saklausīt neistumu.

Uzslavu kā netiešo pozitīvo pedagoģisko prasību formu izmanto tad, ja pedagogam ir autoritāte, ja skolēnam tad rodas prieks, apmierinājums par paveikto. Īpaši uzslava nepieciešama nedisciplinētiem skolēniem, kuru uzvedībā parādījusies kaut niecīga iezīme pārvērtībai uz labo. Tāpēc skolotājam ir jārada tādi apstākļi, lai skolēns patiešām būtu pelnījis uzslavu. Tomēr ir jābūt ļoti uzmanīgam, lai slavējot nenostādītu bērnu kaut kādā privileģētā stāvoklī. Dažreiz uzslavu var izmantot arī avansveidīgi, tādējādi gūstot labus rezultātus.

Netiešo pedagoģisko prasību grupā ietilpst arī pārmetums, nosodījums, brīdinājums, neuzticēšanās. Tās ir tā sauktās negatīvās pedagoģiskās iedarbības formas, kas izmantojamas ļoti delikāti, un te vistiešāk atklājas skolotāja pedagoģiskais takts, profesionālā meistarība, viņa personības spēks un pievilcība.

Prasību īstenošana ir saistīta ar īpašu vingrinājumu sistēmu. Vingrinājumi, kā zināms, ir sistematiska, atkārtota darbība, kuras mērķis — rīcības paradumu veidošana.

Pie vingrinājumiem nosacīti pieskaitāmas lietišķās spēles, speciāli veidotas pedagoģiskās situācijas u. c.

Pedagoģiskā situācija ir tādu apstākļu un priekšnoteikumu kopums, kas prasa pieņemt pedagoģiski pareizu lēmumu. Var teikt, ka tieši situācijas risinājums ir skolotāja un audzinātāja meistarības stūrakmens. Situācijas parasti veidojas stihiski, taču lielu pedagoģisko efektu var panākt ar mākslīgi veidotām pedagoģiskajām situācijām, kurās var īstenoties skolēnu iniciatīva, prasmes darboties, spriest un vērtēt.

Kā lietišķo spēļu, tā arī pedagoģisko situāciju galvenā vērtība ir tās tuvība reālajai dzīvei, cilvēku attiecībām.

Šajās situācijās izpaužas vēl viena pedagogam meistaram raksturīga iezīme — spēja un gatavība riskēt.

PEDAGOĢISKO PRASĪBU ĪSTENOŠANAS SISTĒMA

Visu audzināšanas darbību kopumā varam uzskatīt par plaši izvērstu sadzīves prasību sistēmu, kas eksistē sabiedrības apziņā un tradīcijās un kas paaudžu maiņas gaitā vairāk vai mazāk tiek novadīta līdz katra jaunā pilsoņa individuālajai apziņai. Attiecībā pret konkrētu skolēnu tā ir savdabīga prasību *interiorizācija* — virzīšanās

Fāzes	Mērķis	Uzdevumi		Metodes	
		audzinātajiem	audzēkņiem	būtība	forma
I	Zināšanas	Prasības izvirzīt	Prasības zināt	Instruēšana (pamācīšana)	Profilaktiskā, operatīvā, korektīvā
II	Partieciņa	Prasības pamatot	Prasības atzīt	Partiecināšana	Paraugs, pierādījums, diskusija, emocionāla ietekmēšana, dabiskas sekas
III	Gribas īpašības, paradumi	Prasības uzturēt	Prasības izpildīt	Vingrināšana (radināšana)	Režims (ikdienas kārtība), darba pienākumi ģimenē un skolā
IV	Pašregulācijas sistēma	Darbības izpildi novērtēt	Vērtējumu ievērot	Regulēšana	Aizinība, aizrādījumi, sodi
Pašaudzināšana					
Pedagoģisko prasību īstenošanas sistēma					

no ārienes uz iekšieni. Cenšamies panākt, lai jaunā paaudze mūsu prasības ne vien apzinīgi pārņemt un izpildītu, bet lai ikviens jaunais pilsonis šādu izpildi prasītu arī no citiem, sekmētu sadzīves normu iesakņošanu un tālāku attīstību atbilstoši dzīves progresam un sava laika īpatnībām.

Pamatojoties uz izklāstītajām likumsakarībām un ievērojot praktiskajā pieredzē uzkrātās atziņas, varam izveidot pedagogisko prasību īstenošanas *modeli*, kas pamatos atbilst audzināšanas darba sistēmai skolā un ģimenē. Šā modeļa shēma attēlota 168. lappusē.

Kā redzam, shēmā ietvertas četras savstarpēji saistītas mērķa īstenošanas fāzes: zināšanu, pārliecības, gribas un paradumu, kā arī pašregulācijas sistēmas veidošana. Katram mērķim pakļauti attiecīgi uzdevumi audzinātājiem un audzēkņiem. Mērķa un uzdevumu īstenošanai atbilst attiecīgās audzināšanas metodes, kuru būtība un ārējās izpausmes formas, to tipiskie varianti redzami shēmā.

Attēlotā prasību īstenošanas shēma nav jāiedomājas kā administratīvu komandu virkne, kas necieš iebildumus. Tā ir sistematiska skolēnu prāta, jūtu un gribas ietekmēšana, ievērojot cieņu, taktu un smalkjūtību, kā arī audzēkņu individuālās īpatnības un viņu dzīves apstākļus. Prasību izvirzītāji var būt ne tikai skolotāji vai vecāki, bet arī vienaudži un visa pieaugušo sabiedrība ar saviem dzīves principiem un tradīcijām. Sadzīves prasības ir arī it kā iemiesotas cilvēku darba rezultātos: apkārtnes priekšmetos, sadzīves telpās, sabiedriskajā transportā, dekoratīvajos stādījumos utt. Kā apkārtnes cilvēki, tā arī viņu darba rezultāti prasa izturēties pret tiem ar vajadzīgo cieņu un saudzību.

Ne tikai pirmsskolas vecuma bērni, bet arī skolēni dažreiz pārkāpumus izdara ne ļaunprātības dēļ, bet aiz nezināšanas. Tāpēc ir svarīgi veikt jau iepriekšēju, *profilaktisku instruktāžu* par to, kā kādās situācijās jāizturas, ko drīkst un ko nedrīkst, kas ir labi un kas slikti. Šādas zināšanas palīdz orientēties cilvēku attiecību un situāciju daudzveidībā. Visbiežāk tomēr pamācīšana notiek *operatīvi* — kad radusies konkrēta situācija, kas prasa izvēli — kā rīkoties. Pamācīšana var būt arī *korektīva*, kad bērns pieļāvis nepareizu rīcību.

Pamācīšanai jābūt īsai, lietišķai un smalkjūtīgai, tā nedrīkst izplūst garā, uzbāzīgā notācijā — moralizēšanā. Ir svarīgi, lai morālās prasības apstiprinātu pašu prasītāju darbība, viņu personības paraugs, lai bērnam jau agri nebūtu jāsaduras ar vārdu un darbu nesaskaņu.

Cilvēka darbība notiek apzināti, motivēti. Arī bērni un pusaudži meklē pamatojumu prasībām, ko tiem izvirza pieaugušie, bet jaunieši labprāt uzsāk par tām diskusijas. Tāpēc audzinātāju uzdevums ir ne tikai audzēkņus instruēt, bet arī viņus *pārliecināt* par izvirzīto prasību pareizību un to izpildes nepieciešamību. Jaunatnes pārliecības veidošanai tiek izmantots visai plašs un daudzveidīgs metožu un organizācijas formu komplekss: pierādījums, paraugs un autoritāte,

emocionālā ietekmēšana, prakses piemēru un personiskās pieredzes analīze u. c.

Viens no grūtākajiem audzināšanas uzdevumiem ir morāli stipras gribas un rīcības *paradumu* iesakņošana jaunajai paaudzei. Tās ir rakstura īpašības, kas var izveidoties un nostiprināties tikai darbībā, pārvarot šķēršļus un grūtības. To panāk, vienprātīgi un konsekventi uzturot izvirzītās prasības. Tām jābūt pārdomātām un savstarpēji saskaņotām kā pedagogu kolektīvā, tā arī ģimenē. Katra no virze un nepamatota piekāpšanās grauj gribas vingrinājumu sistēmu.

Lai arī cik saprātīgi un rūpīgi būtu īstenotas iepriekš minētās prasību fāzes, audzēkņa rīcībā tomēr iespējamas kļūdas un tiši noteikumu pārkāpumi. Tāpēc sekmīga audzināšana nav iespējama bez noteiktas *regulācijas sistēmas* — kontroles un rīcības novērtējuma. No tās virzāties uz *paškontroli* un *pašaudzināšanu*. Kontrolei ir jābūt smalkjūtīgai un nemanāmai, arī nepieciešamās korekcijas nedrīkst pazemot un apvainot. Par cildenu tikumisko rīcību pienākas *atzinība*, bet par tišu ļaunprātību — *sods*. Tomēr te visur jāievēro taks un mērenība, jāvairās no pārsteidzībām un pārspilējumiem, vienmēr jānoskaidro rīcības cēloņi un apstākļi. Sodi tikai tad dod gaidīto efektu, ja vainīgais apzinās savu pārkāpumu un atzīst soda taisnīgumu.

Kā jau atzīmējām, atsevišķās fāzes ir savstarpēji cieši saistītas, tās tiek īstenotas vairāk vai mazāk vienlaikus, izceļot to, ko prasa radusies situācija. Ne vienmēr tās seko shēmā norādītajā secībā (piemēram, prasības dažreiz jāizpilda nekavējoties, bet pārliecināšana var notikt vēlāk).

Viens no audzināšanas ietekmīgākajiem faktoriem ir vecāku un pedagogu *autoritāte*. Tā spēj aizstāt visus piespiedu līdzekļus. Autoritativam paraugam vienmēr gribas sekot, tam līdzināties. Pedagoģiskās autoritātes pamatā pirmām kārtām ir audzinātāja sabiedriskā autoritāte, viņa profesionālā meistarība un pilsoniskā stāja. Tomēr ne vienmēr šī objektīvā autoritāte aiziet līdz audzēkņa apziņai un kļūst viņam arī par subjektīvu autoritāti. To nosaka nepieciešamais kontakts audzinātāja un audzēkņu (arī vecāku un bērnu) savstarpējās attiecībās. Te nu iespējami četri tipiski varianti, kas parādīti, zemāk dotajā tabulā.

Tipiskie gadījumi	Objektīvā autoritāte	Pedagoģiskais kontakts	Subjektīvā autoritāte	Pedagoģiskā ietekme
1.	pozitīva	ir	pozitīva	pozitīva
2.	pozitīva	nav	nav	neitrāla
3.	negatīva	ir	pozitīva	negatīva
4.	negatīva	nav	nav	neitrāla

Pirmajā gadījumā audzēkņi seko audzinātāja pozitīvajam paraugam un cenšas ievērot viņa izvirzītās prasības. Otrajā variantā nekādas pedagogiskas ietekmes nav, kamēr netiek nodibināts pedagogiskais kontakts. Skolā šāds pedagogs var būt respektējams sava priekšmeta speciālists, bet audzināšanas darbā viņam paredzamas grūtības. Ģimenē tas var būt gadījums, kad krietniem vecākiem bērni nokļūst no ceļa. Trešajā variantā audzinātāja negatīvais paraugs ar kontakta starpniecību audzēkņa skatījumā var pārvērsties pozitīvā autoritātē, kam gribas sekot, to atdarināt. Ceturtajā gadījumā šāda sekošana nenotiek, jo bērnam nav kontakta ar pieaugušo.

Noslēdzot tematu par audzināšanas metodēm, iegaumēsim, ka zināšanas par tām vēl nebūt nenodrošina panākumus. Ir jāapgūst arī šo metožu praktiskās lietošanas prasmes un iemaņas. Tas notiek laika gaitā, objektīvi izanalizējot un paškritiski izvērtējot pieļautās kļūdas.

ĀRPUSKLAŠES UN ĀRPUSSKOLAS DARBS

Personības attīstībai ir nepieciešamas arī daudzveidīgas audzināšanas darba *organizācijas formas*. Kaut arī liela audziņošana nozīme ir mācību priekšmetu stundām, tās pilnībā šo prasību nodrošināt nevar. Tāpēc nepieciešams izvērsts ārpusstundu jeb ārpusklases darbs, ko vēl papildina nodarbības dažādās ārpusklases audzināšanas iestādēs.

Kāda tad ir šo audzināšanas darba organizācijas formu pedagogiskā vērtība salīdzinājumā ar mācību stundām?

Pirmkārt, mācību priekšmetu stundās skolēns galvenokārt ir nodarbināts intelektuāli, te krājas viņa zināšanas, veidojas izziņas darba prasmes un iemaņas, attīstās intelektuālās spējas, tiek likti pasaules uzskata pamati, vingrināta griba un izkopta jūtu kultūra. Tas ir ļoti daudz, tomēr ne viss. Ārpusklases nodarbībā tam vēl pievienojas sensorisko un motorisko spēju attīstība, daudzveidīgās fiziskās nodarbībās attīstās muskuļu koordinācija, skolēni iepazīst arī organizatoriskā darba pamatus, mācās rīkot un pakļauties citu rīkojumiem, liek lietā savu patstāvīgo izdomu un radošo iztēli, radinās atbildēt par uzticēto pienākumu izpildi utt.

Otrkārt, mācību stundās skolēns ir vairāk it kā ņēmēja pozīcijā, viņa pienākums ir vērīgi uztvert, apjēgt un iegaumēt skolotāja sniegto informāciju, atbildēt viņam par dažādu mācību uzdevumu izpildi. Turpretī ārpusklases nodarbībās skolēns jau liek lietā savas zināšanas un prasmes sabiedriskā darba interesēs, te viņš jūtas kā viens no kopējā uzdevuma veicējiem kolektīvā, jūtas atbildīgs biedru priekšā. Skolēns te ir vairāk devējs nekā ņēmējs. Ja šo likumsakarību neievēro, tad var gadīties, ka no skolēniem, kas ir gan čakli

mācībās, bet vairās no sabiedriskajiem pienākumiem, vēlāk dzīvē izaug patmilīgi karjeristi, kas rūpēsies tikai par personisko labumu.

Treškārt, mācību stundās visi skolēni apgūst vienu un to pašu mācību vielu pēc vienotās programmas prasībām. Skolēnu individuālās intereses un vēlmes te iespējams apmierināt tikai daļēji. Turpretī ārpusklases nodarbībās skolēni iesaistās pēc savām interesēm un spējām, te var atklāties un attīstīties viņu dažādie talanti.

Pārskatāmības labad daudzveidīgās ārpusklases darba organizācijas formas mēdz iedalīt trīs pamatgrupās pēc iesaistītā skolēnu daudzuma: 1) masu pasākumos, 2) grupu (pulciņu, kolektīvu, brigāžu, ansambļu) darbā un 3) individuālajās nodarbībās.

Masu pasākumi ir iekļauti visas skolas nodarbību plānā (paredzot datumu un tematiku), un tajos vairāk vai mazāk aktīvi iesaistās visi skolēni. Sai grupā iekļaujas populāri kampaņveida pasākumi: tradicionālu svētku svinēšana, tikšanās ar izciliem cilvēkiem, kompleksās ekskursijas un tūrisma pārgājieni, literārās tiesas un disputi, darba talkas, dažādas sacensības, izstādes utt. Šos pasākumus raksturo zināma emocionāla pacilātība un svinīgums, kopības izjūta, gatavošanās tiek uzsākta jau laikus, iesaistot priekšdarbos pēc iespējas vairāk skolēnu. Pēc sarīkojuma ir nepieciešami pārrunāt tā norisi un rezultātus, izanalizēt pieļautās kļūdas un trūkumus, lai nepieļautu tās turpmāk. *Grupu nodarbības* parasti ir intimākas, saturiski ietilpīgākas. Tajās iespējams izvērst individuālo un diferen- cēto darbu.

Kā visā ārpusklases darba organizēšanā un vadībā kopumā, tā arī konkrētajās grupveida nodarbībās blakus pedagogiem aktīvi darbojas arī skolēnu pašpārvalde, sabiedriskās organizācijas, pulciņi, klubi utt. Vienlaikus pašas šīs skolēnu organizācijas veido arī savu iekšējo grupu darba sistēmu.

Visai izplatīta ārpusklases darba forma ir *mācību priekšmetu pulciņi un interešu klubi*. Tajos skolēni pēc savām interesēm paplašina un padziļina tās zināšanas, kuru pamatus viņi apguvuši jau mācību stundās. Šajās nodarbībās skolēni arī praktiski iepazīstas ar zinātniskās pētniecības metodēm, dažkārt veic pētījumus zinātnieku vadībā (piemēram, skolēnu zinātniskajās biedrībās). Pedagoģiski sevišķi nozīmīgs ir skolas novadpētnieku darbs.

Mūsu republikas skolās ir visai izplatīti dažādi *mākslinieciskās pašdarbības kolektīvi* (kori, orķestri, ansambļi, tēlotājas mākslas pulciņi, dramatiskie un deju kolektīvi). Tiem ir neaizstājama nozīme skolēnu estētiskajā audzināšanā. Lietpratīgu pedagogu vadībā daudzi šādi kolektīvi ir sasnieguši augstu māksliniecisko līmeni, kas spilgti atklājas republikas mēroga skatēs un koncertos, skolēnu dziesmu un deju svētkos. *Fiziskās kultūras kolektīvs*, kurā savukārt ir vairākas sekcijas, rūpējas par skolēnu fizisko attīstību un jauno sportistu sagatavošanu. Daudzās skolās darbojas arī jauno milicijas

draugu, jauno ugunsdzēsēju, satiksmes instruktoru un cita specifiska rakstura pulciņi.

Mazāk izvērsts mūsu republikas skolās ir *individuālais ārpusklases darbs* ar atsevišķiem talantīgiem skolēniem. Tos gatavo olimpiādēm, konkursiem, sporta sacensībām, mākslinieciskās pašdarbības skatēm un citiem pasākumiem rajona vai republikas mērogā. Šai darbā rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no skolotāju entuziasma un pašizliedzības. Darbs ar apdāvinātajiem bērniem prasa īpašus pētījumus, šai jomā pieredze vēl ir visai niecīga.

Ne visi skolēni, kam ir speciālās spējas un intereses, var tās apmierināt skolā. Tāpēc ir organizēts plašs *ārpuskolas iestāžu* tīkls skolu jaunatnes vajadzībām. Šīm iestādēm ir nodrošināta atbilstoša materiālā bāze un pedagogi speciālisti. Skolēni te var papildināt savas zināšanas un prasmes izvēlētajā nozarē. Šai virzienā darbojas jauno tehniķu un jauno naturālistu stacijas, ekskursiju un tūrisma stacijas, bērnu un jaunatnes sporta skolas, bērnu mūzikas skolas, bērnu bibliotēkas un kinoteātri. Bērnu sekcijas un pulciņi tiek organizēti arī pie pieaugušo kultūras namiem un klubiem, kā arī pie namu pārvaldēm.

Daudz skolēnu audzināšanā palīdz arī speciālās radio un televīzijas pārraides.

SKOLĒNU SABIEDRISKĀS ORGANIZĀCIJAS

Jaunās paaudzes sagatavošanu sabiedriskai darbībai sekmē dažādas jaunatnes organizācijas, kas darbojas skolā vai arī ārpus tās.

Padomju varas gados Latvijas skolās vienīgās skolēnu organizācijas bija V. I. Ļeņina pionieru organizācija un oktobrēni (vecākajās klasēs arī V. I. Ļeņina komunistiskās jaunatnes savienība). Šo organizāciju mērķis bija audzināt jaunatni komunisma ideju garā un veidot rezervi komunistiskajai partijai. Pēc neatkarības pasludināšanas šāda tipa organizācijas Latvijas Republikā vairs nav populāras.

Latvijā izveidojušās daudzas demokrātiskas skolēnu organizācijas. Visdaudzskaitlīgākās ir auseklīši, skauti, gaidas un mazpulki.

AUSEKLĪSI UN SPRĪDĪSI

Auseklīšu organizācijā vidējo klašu skolēni iesaistās pēc interešu principa, grupējoties attiecīgajos pulciņos. Katrs pulciņš strādā pēc pašu izvēlēta darbības plāna, izraugās sev atšķirības zīmes un rituālus. Auseklīšu saimes darbu vada dome. Tajā ir pa 1—2 skolēnam

no katra interešu pulciņa. Domes sēdē ievēl tās vecāko. Jaunākajās klasēs šāda pat organizācija ir sprīdīši.

Auseklišu organizācijas galvenais mērķis ir skolēnu audzināšana demokrātisma un tautiskuma garā.

Auseklišu *devīze*:

- «Lai celtu saulē Latviju,
Un mūsu tēvu sētu,
Krāj gaismu sev —
Lai citus gaismā vadīt spētu.»

Svinīgais solījums:

● «Solos dzīvot savai tautai un Tēvzemei. Neaizmirst savas tautas vēsturi. Paplašināt zināšanas un attīstīt dotības. Cienīt citus, lai varētu cienīt sevi.»

Praktiskās darbības programma:

● iepazīties ar bērnu organizāciju vēsturi Latvijā; organizēt tikšanos ar bijušajiem mazpulku dalībniekiem, skautiem, gaidām;

● iepazīt sava rajona un pilsētas vēsturi; piedalīties talkās pilsētas uzkopšanā;

● klātienē un neklātienē ekskursijās iepazīt Rīgu; stāstīt citiem par izlasīto un redzēto;

● iepazīties ar tautas kultūrvēsturisko mantojumu: atdzīvināt aizmirstās tautas tradīcijas; ekskursijās iepazīt Latviju;

● attīstīt savas dotības pulciņos; iegūtās iemaņas mācīt saviem biedriem; savu prasmi rādīt citiem izstādēs, koncertos, sacensībās;

● pētīt savas ģimenes ciltskoku; pierakstīt interesantu notikumu aculiecinieku atmiņas;

● iepazīt bērnu organizācijas visā pasaulē; mācīties citu tautu kultūru un citiem mācīt savējo.

Tā kā auseklišu organizācija vēl turpina veidoties, tad dažādās skolās tās darbības saturā un formās iespējamas savas individuālās atšķirības.

SKAUTI UN GAIDAS

Skauti (zēni) un gaidas (meitenes) ir plaši izplatītas bērnu kustības, kas galvenokārt virzītas uz individuālu darbu, katras personības izkopšanu.

Organizācijas struktūra veidojas pēc vecuma grupām: no 7—8 līdz 11—12 gadiem — mazskauti, no 12 līdz 17—18 gadiem — skauti, pēc 18 gadiem — roveri. Pulciņi dalās apakšgrupās (saimēs, kopās, dzimtās). Pēc darbības ilguma organizācijā un sasniegumiem izšķir pakāpes: jaunulis, sācējskauts, āra skauts, nometnes skauts, dzimtenes skauts. Pakāpi norāda atšķirības zīmes formas tērpā.

Skautu devīze — sveiciens: «Esi modrs!» Atbilde: «Arvien modrs!» Dzīves vadošais princips — katru dienu izdarīt kādu labu darbu.

Iestājoties organizācijā, mazais skauts svinīgi apsolās — centīšos visiem spēkiem klausīt Dievam un vecākiem, mazskautu likumiem, arvien darīt labus darbus. Lielais sauciens: «Stipri kā Staburags, dzidri kā Liepavots centisimies Latvijai augt!» Skautu svinīgais solījums: «Modrībā par savu godu apņemos visiem spēkiem censties būt uzticīgs Dievam un Latvijai, palīdzēt tuvākajam katrā brīdī, pildīt skautu likumus.»

Skautu likumi: skauts ir patiess, uzticīgs tēvijai, pašai izliedzīgs un izpalīdzīgs, draudzīgs un iecietīgs, pieklājīgs, paklausīgs, dzīvnieku draugs, možs grūtībās, darbīgs un taupīgs, tīrs domās, vārdos un darbos.

Skautu organizācija cenšas ieaudzināt mīlestību pret dzimteni un savu tautu, pret dabu, darbu un cilvēkiem, veidot savstarpējo attiecību un individuālās stājas kultūru, izkopt estētisko gaumi. Visiem vajag apgūt pašapkalpošanās un dažādu citu praktisko darbu iemaņas, kā arī speciālās zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas nometņu organizēšanai un tūrisma pārgājieniem: orientēties pēc kompasa, sasiet dažādus mezglus, uzsliet telti, ar vienu sērkokciņu aizdegt ugunsgrūdu, pārvarēt dažādus dabas šķēršļus, gatavot ēdienu, palīdzēt slimniekam utt. Skauti piedalās arī dabas un kultūras pieminekļu aizsardzībā, novadpētniecībā, kā arī folkloras materiālu vākšanā un to iedzīvināšanā. Sanāksmēs tiek organizētas tautiskās rotaļas, dziedātas tautasdziesmas, minētas mīklas, ievērotas etnogrāfiskās tradīcijas (šūpošanās Lieldienās, masku darināšana un iešana budējos Ziemsvētkos u. c.). Nodarbību daudzveidība paplašina zēnu un meiteņu redzesloku, vairo interesi par apkārtējo pasauli.

Gaidu nodarbības vairāk atbilst meiteņu audzināšanas īpatnībām (viņās mācās mājsaimniecības darbus, apgūst uzvedības kultūru un sanitāri higiēniskās iemaņas). Šī organizācija Latvijā bija mazāk populāra par skautismu.

Atšķirībā no pionieru organizācijas, kur galvenā vērība tiek veltīta skolēnu audzināšanai kolektīvisma garā, skautisms akcentē pozitīvu individuālo īpašību izkopšanu kā pilnvērtīga cilvēka audzināšanas nosacījumu — it sevišķi morālās stājas veidošanu. Arī sabiedriskās darbības ievirze ir pietiekama, lai jaunieši vēlāk varētu sekmīgi iekļauties darba un sabiedrisko organizāciju kolektīvos.

MAZPULKI

Ja skauti un gaidas ir globālas organizācijas, tad mazpulki kā tipiskas lauksaimniecības rakstura jaunatnes apvienības (ar dažādu

nosaukumu) ir vairāk lokalizētas Eiropas ziemeļrietumu valstīs, kur lauksaimniecība ir viena no galvenajām ekonomikas nozarēm un sabiedrība ir ieinteresēta tai pievērst jauno paaudzi. Atšķirības ir arī nodarbību saturā: skautiem — ceļojumu romantikas un dabas slēpumu valdzinājums, bet mazpulkiem — praktiska ievirze kādā no lauksaimniecības nozarēm, amatniecībā un mājturībā. Šī atšķirība izpaužas arī formas tērpos: skautiem un gaidām — graciozs vieglums, bet mazpulcēnu pelēkās vadmalas tērps pauž zemniecisku smagumu. Kopējas iezīmes ir ideoloģiskajā un morālajā audzināšanā, kuras pamatā ir ideālistiskais pasaules uzskats, pilsoniskais patriotisms un reliģiskā morāle.

Mazpulku sastāvs komplektējas no dalībniekiem un goda biedriem. Pirmie dalās mazajos (8—12 gadi), pilntiesīgajos (12—21 gads) un veicinātajos (bijušie mazpulku dalībnieki un citi organizācijas atbalstītāji). Par goda biedriem ieskaita personas ar īpašiem nopelniem mazpulku darbības veicināšanā. Dalībnieki ir apvienoti saimēs (pa astoņiem dalībniekiem katrā), ko vada no pašu vidus iecelts vecākais. Zēnu un meiteņu saimes veidojas atsevišķi, jo atšķirības ir arī nodarbību specifiskā. Paši veiksmīgākie dalībnieki var iegūt «diženā» un pēc tam «līdumnieka» goda nosaukumu. Mazpulku dalībnieki no sava vidus izvēl valdi, kuras sastāvā ir priekšsēdētājs, sekretārs, kasieris un daži valdes locekļi.

Mazpulcēnu formas tērps sastāv no balta krekla, pelēkas blūzes un garām pelēkas vadmalas biksēm (meitenēm — pelēki vadmalas svārciņi). Ap kaklu — latviska prievīte. Cepure — laiviņa ar nagu. Uz kreisās krūšu kabatiņas uzšūtās zaļās svītriņas apliecina dalībnieka stāžu un amatu organizācijā.

Mazpulku simboliku veido baltzaļš karogs, emblēma un krūšu nozīmīte — zaļa četrlapaina āboliņa lapiņa (sens laimes simbols). Mazpulku sveiciens — uzruna «Augsim lieli!», atbilde «Augsim Latvijai!».

Pionieru un skautu nodarbībām pārsvarā ir kolektīvs raksturs, turpretī mazpulcēnu galvenā darbības forma ir individuālais darbs lauksaimniecībā, lopkopībā, amatniecībā vai mājturībā. Dalībnieki audzē dārzeņus, ogulājus, puķes, zālāju sēklas, ārstniecības augus un garšaugus, kā arī citas kultūras (parasti 100 m² platībā). Ja saimniecības vai skolas apstākļi atļauj, mazpulcēni iekļaujas arī mājlopu un mājputnu audzēšanā. Visai populāras ir nodarbības amatniecībā un mājturībā.

Blakus praktiskajām nodarbībām mazpulki veic arī intensīvu kultūras darbu: organizē korus un orķestrus, veido teātra sekcijas, nodarbojas ar sportu, iesaistās novadpētniecībā un seno tradīciju kopšanā.

Jaunatnes orientācijai uz lauksaimniecības darbu un darbaudzināšanai kā galvenajam pedagoģiskajam virzienam trīsdesmitajos gados bija savi respektējami panākumi, kas izpaudās arī jaunās pa-

audzes morālās un estētiskās stājas attīstībā. Sabiedrībā ievērojami samazinājās pusaudžu un jauniešu uzvedības normu pārkāpumi. Mazpulku nodarbības sekmēja jaunās paaudzes sociālā brieduma iestāšanos un pilsoniskās atbildības pieaugumu. Daudzi mazpulku nodarbību satura un formas elementi varētu noderēt arī mūsdienu jaunatnes audzināšanā, it sevišķi lauku skolās.

PERSONĪBAS APZIŅAS VEIDOŠANA

Personības apziņas veidošanas uzdevums ir nodrošināt jaunajai paaudzei adekvātu īstenības izpratni un tai atbilstošu rīcību. Sai audzināšanai jāsekmē skolēnu aktīvas un atbildīgas attieksmes izveide pret visu to īstenības atspoguļojumu, ko viņi iegūst mācību stundās, ārpusklases nodarbībās un patstāvīgajā dzīves pieredzē. Tai jāpalīdz viņiem apgūt progresīvos sabiedriskos ideālus un aktīvi iekļauties sava laika sociālajās norisēs.

Pasaules uzskata veidošana. Filozofijā ar pasaules uzskatu saprot principu un uzskatu kopumu, kas nosaka atsevišķa cilvēka, sociālās grupas vai visas sabiedrības darbības virzienu un attieksmi pret īstenību.¹ To veido vairāki elementi: zinātniskās atziņas, filozofiskā pārliecība, idejiskie un sociālie (tikumiskie, estētiskie u. c.) uzskati.

Zināšanas (kam pamatā ir zinātniski un praktiski pārbaudītas atziņas) palīdz cilvēkam orientēties apkārtējā vidē, racionalizē viņa attieksmi pret īstenību, atbrīvo no aizspriedumiem un maldiem. Filozofija teorētiski izskaidro zinātnes un prakses kopējos datus, palīdz izveidot objektīvu īstenības ainu. Cilvēka idejiskie un sociālie uzskati savukārt izpaužas viņa darbībā konkrētos sabiedriskos apstākļos.

Zinātniskais pasaules uzskats ir teorētiski pamatotu un praksē pārbaudītu atziņu, pārliecību un darbības motīvu dinamiska sistēma, kas nemitīgi attīstās un pilnveidojas. Pasaules uzskats cilvēkam sāk veidoties jau bērnībā, bet savu kulmināciju sasniedz brieduma gados. Sevišķa nozīme te ir skolai un skolotājiem, tāpat ģimenei un citiem apkārtnes cilvēkiem. Skolā, apgūstot zinātņu pamatus, skolēni iepazīstas ar dabas un sabiedrības likumsakarībām. Dabas zinātņu cikla mācību priekšmeti atklāj pasaules materiālo uzbūvi, tās attīstību un daudzveidīgos sakarus. Bioloģija un ģeogrāfija palīdz izprast cilvēka saikni ar ekoloģisko vidi (nedzīvā daba — augi — dzīvnieki — cilvēks — kultūra). Vēsture parāda sabiedrības attīstības gaitu un tās galvenās likumsakarības, māca mīlēt savu tautu un tēvzemi, palīdz orientēties aktuālajos iekšpolitikas un starptautiskajos notikumos. Idejisku padziļinājumu mācību darbam sniedz atiecīgas ārpusklases nodarbības, prese, radio un televīzijas pārraides,

¹ Filozofijas vārdnīca. M. Rozentāla redakcijā. — R., 1974. — 363.—364. lpp.

kā arī daudzveidīgās dzīves norises ar visām to pretrunām, kurās skolēni aktīvi iesaistās.

Pasaules uzskata veidošanos ietekmē arī sabiedrības reliģiskie uzskati un ar tiem saistītā morāle, attieksme pret reliģiju kā pasaules kultūras sastāvdaļu.

Mūsu sabiedrībā pēc ilgāka pārtraukuma atkal ir novērtētas tās garīgās vērtības, ko sniedz reliģija un baznīca. Tiek meklētas skolas un baznīcas sadarbības formas, skolu programmās iekļauta reliģijas vēsture.

Ticība ir saistīta ar ikviena cilvēka brīvu izvēli, un šai delikātajā personības apziņas jomā nedrīkst ielauzties ar ideoloģijas un politikas līdzekļiem. Ticība Dievam turklāt nomierina cilvēku (kompensācijas funkcija), vairo viņa dzīves jēgu, garīgi stiprina. Ar to ir jāreķinās, ja vēlamies izveidot civilizētu sabiedrību, kurā reliģijai un baznīcai allaž ir bijusi noteikta vieta un loma.

Lielā sabiedrības daļā ir iesakņojies materiālo vērtību kults, kas negatīvi ietekmē cilvēku savstarpējās attiecības (alkatība, baudkāre, cietsirdība, nežēlība utt.). Sai sakarā pozitīvi ir vērtējami baznīcas aicinājumi vairāk pievērsties garīgajām vērtībām, cienīt un ievērot kristiānisma morāles normas, izkopt dziļāku jūtu kultūru — garīgumu. Tāpat ar cieņu pieņemam arī izcilās mākslas vērtības, kas radušās reliģijas ietekmē: baznīcu arhitektūru, skulptūru, glezniecību un mūziku.

Pilsoniskās audzināšanas uzdevums ir palīdzēt skolēniem konkretizēt un pilnveidot savu sabiedriski politisko pozīciju. Nenobriedušais jaunieša prāts ne vienmēr spēj izprast sociālo un politisko norišu nianšes, tādēļ skolotājam nav jāvairās no diskusijām ar skolēniem, bet jāpalīdz viņiem objektīvi novērtēt kā pozitīvās, tā arī negatīvās parādības un saskatīt to cēloņus. Kritizējot trūkumus, jā-māca arī meklēt ceļus un līdzekļus to novēršanai, jāradina kritizēt konstruktīvi.

Pieaugot ekonomiskās un politiskās patstāvības tendencēm, atdzimst nacionālais patriotisms, nacionālā pašapziņa. Patriotisms kā savas tēvzemes mīlestība ir dziļas un spēcīgas morālas jūtas, kas saista cilvēkus ar viņu dzimteni un tautu, ar tās materiālajām un kultūras vērtībām, ar valodu un vēsturisko pagātņi. Ieaudzīnāt jaunajai paaudzei šo tēvzemes mīlestību un brīvības alkas ir vecāku un skolotāju svēts pienākums.

Ar patriotismu cieši saistās cieņa pret citām tautām un nācijām. Šīs jūtas sāk veidoties jau pirmsskolas vecumā, tās attīstās un nostiprinās visā turpmākajā dzīves gaitā, paplašinoties cilvēka redzeslokam un kontaktiem ar apkārtni.

Lai iemīlētu, vajag iepazīt — tā ir sen zināma patiesība. Bērnam vispirms ir jāiepazīst un jāiemīl sava vistuvākā apkārtnē un tuvākie cilvēki, lai vēlāk mīlētu dzimto novadu, savu tautu un visu cilvēci. Bet tas, kā bērns izturas pret šo tuvāko apkārtni un cilvēkiem,

kuri te dzīvo, ir lielā mērā atkarīgs no pašu vecāku nostājas un tās ievirzes, ko viņi sniedz savam bērnam. Vispirms ir jārūpējas, lai bērns nenoslēgtos sevī un neaugtu par individuālistu, kam citu dzīve ir vienaldzīga, bet lai viņš justu, ka viņam visapkārt ir cieņīgi cilvēki, pret kuriem jābūt atsaucīgam. Ir konsekventi jāsviecina tuvākie kaimiņi, jābūt pieklājīgam un izpalīdzīgam pret visiem, nešķirojot cilvēkus pēc viņu tautības. Te visur nepieciešama vecāku priekšzīme un pareizs bērna rīcības novērtējums. Tas pats sakāms arī par bērna attieksmi pret apkārtnes dabu un cilvēku radītajām vērtībām. Bērns nedrīkst to visu uztvert tikai kā fonu savām personiskajām ērtībām, bet viņam jābūt tajā saskatīt cilvēku ieguldīto darbu un pašai dzīvībai, jābūt šīs vērtības cienīt un saudzēt.

TIKUMISKĀ AUDZINĀŠANA

TIKUMISKĀS AUDZINĀŠANAS UZDEVUMS UN SATURS

Tikumiskās jeb morālās audzināšanas uzdevums ir iesakņot jaunajā paaudzē vispārcilvēciskās morāles principus, normas un noteikumus, ieaudzināt cieņu pret tikumiskajām vērtībām un iekšēju nepieciešamību orientēties pēc tām visā savā ikdienas darbībā. Tas nozīmē

- iepazīstināt jaunatni ar morāles prasībām un to pamatojumu;
- izveidot stabilu morālo pārlicību un emocionālu atsaucību pret vispārcilvēciskajām vērtībām;
- izkopt morāli stipru gribu un iesakņot tikumiskās rīcības paradumus un
- nostiprināt iekšējo paškontroles un pašregulācijas sistēmu. (Sk. tabulu 180. lpp.)

Morāle ir sabiedriskās apziņas forma, kas pauž cilvēka rīcībai izvirzīto prasību — principu, normu un noteikumu sistēmu un kas konsekventi jāievēro pašas sabiedrības labā. Atšķirībā no juridiskajām normām (likumiem), ko uztur ar valsts sankciju palīdzību, morāles prasības balstās uz sabiedriskās domas spēka, sabiedrības paražām un cilvēkam ieaudzinātās pārlicības, respektīvi, tās cilvēki ievēro brīvprātīgi. Morāles prasības aptver visu cilvēka darbības daudzveidību — regulē viņa attieksmi pret valsti un sabiedrību, pret darbu un tā produktu, pret ģimeni utt. Tādējādi morāle stiprina sabiedrību un sekmē tās attīstību. Morāles saturā iekļaujas arī noteikti vērtēšanas kritēriji, kas izpaužas morāles specifiskajā aspektā — cilvēka rīcību atzīst par labu vai ļaunu, pareizu vai nepareizu, godīgu vai negodīgu, taisnīgu vai netaisnīgu, cildenu vai zemisku utt. Morāles normas raksturo jēdzieni pienākums, atbildība, sirdsapziņa, gods, cieņa u. c. Tās veido savdabīgu garīgo vērtību kompleksu — morālās vērtības. Morāle palīdz jaunajai paaudzei izveidot savu

	Tikumiskās attieksmes objekti											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Personības strukturāras elementi	Patriotisma Ideja	Internacionā- lisma ideja	Tālsnīguma Ideja	Godīguma ideja	Darbs	Attieksme pret materiālajām vērtībām	Kolektīvs	Ģimene	Draugi un biedri	Daba	Kultūras vērtības	Pats
1. Vajadzības un intereses												
2. Zināšanas												
3. Pārļiecība						Personības tikumiskā pozīcija						
4. Jūtu kultūra												
5. Griba un paradumi												
6. Paškontroles sistēma												

Personības tikumiskās pozīcijas veidošanās modelis

personības ideālu, pareizu priekšstatu par laimi un dzīves jēgu, kā arī atrast ceļus un līdzekļus to īstenošanai.

Morāle ir sena sabiedriskās apziņas forma, kas veidojusies līdz ar sabiedrības attīstību. Tās prasību saturu nosaka sabiedrībā valdošās sociālekonomiskās attiecības. Ikvienas tautas morāles principi (taisnīgums, godīgums, čaklums, pieticība, atsaucība, labestība u. c.) atspoguļoti tās folkloras materiālos un veido vispārcilvēciskās morāles pamatus, raksturo šās morāles vērtības.

Par cilvēka tikumiskā veidola problēmu ir domājuši visu laikmetu gaišākie prāti. Diemžēl padomju sabiedrībā tā kļuva par formālu ideoloģiskās propagandas piedevu. Sabiedrībā notika nepārtraukta morālā lejupslīde: iesakņojās negodīga attieksme pret darbu un sabiedrisko īpašumu, sazēla korupcija, palielinājās nepilngadīgo likumpārkāpumu skaits, attīstījās organizētā noziedzība.

Kā jau atzīmējām, īstenojot tikumiskās audzināšanas visai plašu un daudzveidīgu programmu, ir jāīsteno vairāki pakļauti uzdevumi. Rezultātā veidojas *personības tikumiskā pozīcija*. Tā nav abstrakcija, bet allaž saistīta ar konkrētu attieksmi pret konkrētiem objektiem (lietām, parādībām, idejām): dabu, cilvēkiem, darbu, materiālajām un kultūras vērtībām, dzimteni, savu tautu, pašam pret sevi utt. Saistot minētās personības īpašības ar šās attieksmes raksturīgākajiem objektiem, iegūstam personības tikumiskās pozīcijas veidošanās modeli, kas tabulās veidā attēlots 180. lappusē.

Tikumiskās audzināšanas gaitā ir konsekventi jāievēro visi audzināšanas principi, jāizmanto daudzveidīgās audzināšanas metodes un darba organizācijas formas, ko izstrādājusi audzināšanas teorija.

Kad bērns sešu gadu vecumā sāk skolas gaitas, viņam jau ir zināma interese par cilvēku attiecībām, ir vēlēšanās būt labam, ir savi elementāri priekšstati par to, ko drīkst un ko nedrīkst, kas ir labi un kas slikti. Viņam jau ir savs raksturs ar noteiktām morālās stājas iezīmēm. Tomēr bērnam šai vecumā vēl nav argumentētas morālās pārliecības. Arī viņa paškontroles spējas vēl nav pietiekami attīstītas. Tāpēc viņa morālā stāja ir tiešs viņa sadzīves apstākļu un praktiskās pieredzes atspoguļojums. To veidojusi viņa situācija pārējo cilvēku vidū, viņa reālās, praktiskās attiecības ar tiem.

Tagad par viņa galveno dzīves saturu un morālās audzināšanas pamatu kļūst skolas mācības. Sāk veidoties noteiktas attiecības ar klases biedriem un skolotājiem. Mācības strauji paplašina bērna redzesloku un intereses, viņš sāk aizvien skaidrāk apzināties, ka ar cieņu jāizturas pret visiem darba cilvēkiem un to, ko viņi ir radījuši — arī skolu ar tās iekārtu un mācību līdzekļiem, kas tagad nodoti bērna rīcībā. Aizvien skaidrāk bērns sāk apjēgt un izjust arī citu cilvēku eksistenci ap sevi. Sāk veidoties pienākuma apziņa un atbildības jūtas par visu, ko dara viņš un šie apkārtne cilvēki, pirmām kārtām klases biedri. Bērns sāk iekļauties klases un skolas kolektīvā, sāk apzināties sevi kā sabiedrības locekli.

Par orientieri bērnu morālās stājas un uzvedības kultūras veidošanai kalpo «Noteikumi skolēniem». Pirmās klases audzēkņi tos jau pietiekami izprot un pieņem labprātīgi, kā pašu par sevi saprotamu prasību. Pārķāpumi gadās galvenokārt neapvaldītās, impulsīvās aktivitātes dēļ un aiz neprasmes sevi kontrolēt. Apgūt un sistemātiski izpildīt skolas prasības šai vecumā ir galvenais morālās audzināšanas uzdevums. Vecākiem rūpīgi jāseko, lai te neveidotos kādas novirzes un nepamatotas nolaides. Bez sistemātiskas kontroles un taisnīga novērtējuma iecerētie uzvedības paradumi nevar izveidoties. Turpinās arī bērna praktiskās morālās pieredzes uzkrāšanās skolā un ģimenē.

Vidējās un vecākajās klasēs tikumiskā audzināšana notiek visā skolas dzīves daudzveidībā — kā mācību stundās, tā arī ārpusklases nodarbībās. Te lielu darbu veic skolēnu pašpārvalde, uzticot biedriem sistemātiskus pienākumus un prasot atbildību par to izpildi, pakļaujot ikvienu kolektīva sabiedriskās domas vērtējumam.

Skolēnu morālajai audzināšanai plaši izmanto literāros daiļdarbus. Tos iztirzā dzimtās valodas un literatūras stundās, bet to darbu apspriešanu, kuri mācību programmās nav iekļauti, organizē ārpus stundām — kā disputus, literārās tiesas u. c. formas, kur skolēni var aktīvi izteikt savas domas. Ētiskās pārrunas un disputus rīko arī par dažādām jaunatnei aktuālām sadzīves tēmām: par laimi un dzīves jēgu, personības ideālu, varonību, par savu vietu dzīvē, par draudzību, mīlestību un ģimeni. Šādās un līdzīgās nodarbībās skolotājs cenšas noskaidrot svarīgākos *morāles jēdzienus*: pienākums, atbildība, sirdsapziņa, gods un cieņa, patiesīgums, humānisms u. c. Pusaudžu klasēs sevišķi svarīgi ir diferencēt tos jēdzienus, ko šai vecumā diezgan bieži jauc: drosmē un bravūra, īsta un tēlota varonība, griba un iegriba, patstāvība un stūrgalvība, neatlaidība un tiepība, pašlepnums un lepnība, asprātība un rupjība utt.

Līdzīgas pārrunas sekmīgi var organizēt arī ģimenē, tikai tās nedrīkst pārvērsties uzbāzīgā moralizēšanā. Galvenais ir panākt, lai bērns, pusaudzis un jauniešs pats par šiem jautājumiem interesētos un sarunā brīvi izteiktu savas domas. Pats par sevi saprotams, ka vecāku vārdi jāapstiprina ar viņu darbiem, ar savas dzīves personisko paraugu.

Pārrunas var palikt mazietekmīgas, ja tās neizraisa bērnam *morālās jūtas*. So jūtu audzināšana ir ne mazāk svarīgs uzdevums kā tikumisko jēdzienu noskaidrošana, jo sabiedrības morālā ietekme uz cilvēku visbiežāk notiek ar morālo jūtu (sirdsapziņas) starpniecību. Tāpēc ir svarīgi, lai bērna pozitīvā rīcība (atsaucība, izpalīdzība, pieklājība) tiktu atzinīgi novērtēta un viņš par to izjustu pelnītu gandarījumu. Atcerēsimies, ka cilvēka jūtu kultūra ir audzināšanas rezultāts, kas palīdz regulēt viņa uzvedību un tādējādi sekmē arī turpmākās audzināšanas darbu — palīdz iesakņot *tikumiskās rīcības paradumus*. Šai nolūkā tad arī jānodrošina pretspārs egoisma, cietsir-

dības, augstprātības un citu negatīvu īpašību izpausmēm, lai nepatīkamais pārdzīvojums, ko izraisa pieaugušo vērtējums, kļūtu par šādas rīcības kavētāju. Tikumisko jūtu kultūru raksturo attīstītas goda un kauna jūtas, taisnīguma un netaisnīguma izjūta, līdzietība un atsaucība, kā arī prasme apvaldīt negatīvās jūtas — dusmas, bailes, atriebības kāri.

Humānismā kā personības īpašību kompleksā iekļaujas godīgums, patiesīgums, atklātums, cieņa un labestība.

Godīguma jēdzienu dažkārt saprot visai plaši — kā visu morāles normu ievērošanu kopumā. Saurākā nozīmē ar to raksturo cilvēka attieksmi pret darbu, sabiedrisko un cita personisko īpašumu vai pret otru cilvēku. Pēdējā gadījumā godīguma jēdziens saplūst ar patiesīgumu un atklātumu. (Godīgums ir darbības atbilstība dotajam vārdam, solījumam, bet patiesīgums ir vārdu atbilstība darbiem.)

Bērni nepiedzimst ne ļauni, ne negodīgi. Tādi viņi var kļūt neļabvēlīgu dzīves apstākļu un nepareizas audzināšanas rezultātā. Pieņēdams, ka bērni spēj būt ļoti atsaucīgi un iejūtīgi. Ar aizkustinošu sirsnību viņi var rūpēties par slimu putniņu, pieklīdušu kaķēnu vai citu nelaimē nonākušu dzīvnieku. Raksturīgas ir arī vecāko brālņu, bet jo sevišķi māsu rūpes par jaunākajiem. Tiesa, reizēm vērojama arī pretēja parādība — vienaldzība un cietsirdība, bet šīs īpašības jau ir audzināšanas trūkumu rezultāts.

Vecākus un pedagogus parasti ļoti satrauc bērnu meli un svešu lietu piesavināšanās. Pret šādu netikumu, protams, enerģiski jācīnās, tomēr apzīmējumi «melis» un «zaglis» nereti bērnam tiek piešķirti pārāgri un nepamatoti. Kurš gan uzaudzis bez meliem, un kam bērniībā kādreiz roka nav pastiepusies pēc sveša ābola vai rotaļlietas? Tomēr esam izauguši par normāliem, godīgiem cilvēkiem. Bērna orientācija morālo vērtību pasaulē sākumā vēl ir trūcīga, nedroša. Viņa tieksmes spēcīgas, bet aiztures procesi vāji. Pareiza audzināšana te pakāpeniski panāk vajadzīgo līdzsvaru. Slikti ir tad, ja meli paliek neatklāti un paņemtās lietas netiek atdotas to īpašniekam.

Bērnam jāpalīdz saprast, ka melot ir negodīgi, ka meli nodara ļaunumu otram un pazemo pašu melotāju, ka melim beidzot neviens vairs neuzticas — viņš zaudē savu godu un cieņu. Visādi jācenšas stimulēt bērna pašlepnuma jūtas un jāizkopj cieņa pret citiem cilvēkiem. Tāpat jāsekmē drosmes un gribasspēka attīstība, jo šīs īpašības nepieciešamas, lai pateiktu patiesību arī tad, ja tā otram nav patīkama vai arī pašam draud nepatīkšanas (melo tikai glēvie un bailīgie). Tāpēc pozitīvi jānovērtē bērna patiesā atklātā nostāja, jāizkopj paradums vienmēr runāt patiesību. To visu sekmē tādas attiecības skolā un ģimenē, kur nevienam nerodas vajadzība cita priekšā ko noklusēt vai sagrozīt. To sekmē arī vaļsirdīga savu kļūdu atzīšana no pieaugušo puses.

Ar katru dzīves gadu bērns iemācās pareizāk novērtēt savu un citu cilvēku rīcību. Skolā atklātu un patiesu valodu prasa kā skolotāji, tā arī klases kolektīvs. Tomēr ģimenes ietekmi nekas pilnā mērā nespēj aizstāt. Tas pirmām kārtām sakāms par māti, kuras priekšā bērns parasti izjūt vislielāko morālo atbildību un kura līdz ar to visvairāk spēj ietekmēt viņa morālo jūtu attīstību — arī patiesīgumu un godīgumu.

Sena vispārcilvēciska morāles prasība ir bērnu cieņa un atsauce pret pieaugušajiem, bet jo sevišķi — veciem cilvēkiem. To noīkusi dzīves pieredze un gudrība, ko vecākā paaudze vienmēr centusies nodot jaunākajai, kā arī vecās paaudzes sistemātiskās rūpes un gādība par jauno. Tādējādi jaunatnes cieņa pret vecākiem cilvēkiem kļuvusi par universālu morālo tradīciju. Šis humānās tradīcijas neievērošana nepārprotami liecina par morālo trulumu, egoismu un cietsirdību. Neatsaucīgi pret veciem cilvēkiem visbiežāk ir izlūtinātie bērni un jaunieši. Parasti arī ģimenē tie ir patmiļi, kas visur pirmajā vietā izvirza savas vajadzības un ērtības. Vēlāk viņu prasības pieaug tik tālu, ka vecāki jau ir spiesti no daudz kā atteikties, lai piepildītu meitas vai dēla iegribas. Te, protams, vienkāršību un pieticību velti meklēt — tās vietu ieņēmis egoisms, cietsirdība un alkātība. No iecerētās bērna laimes izaugusi trīskārša nelaime: pašam bērnam, viņa vecākiem un pārējai sabiedrībai.

Mūsdienu sabiedrībā ir ievērojami pieaugusi morālās izvēles brīvība. Līdz ar to lielāka kļūst arī cilvēku *morālā atbildība*. Tāpēc jāpalīdz jaunajai paaudzei izprast un izjust savu personisko atbildību par visu apkārtējās sabiedrības dzīvi, jāiemācās to vērtēt no vispārcilvēciskās morāles pozīcijām. Lai regulētu šo morālās izvēles brīvību un pareizi novērtētu apkārtnes cilvēku stāju un rīcību, skolēni ir jāiepazīstina ar galvenajiem tikumiskās vērtēšanas kritērijiem, ar ētikas kategorijām un to praktisku lietošanu.

Tomēr ne skaidra morālo jēdzienu izpratne, ne arī augsta jūtu kultūra vien vēl nespēj nodrošināt stabilu cilvēka morālo stāju un rīcību, ja to neatbalsta morāli stipra griba un tikumiskas rīcības paradumi. Tas sevišķi spilgti parādās tādos brīžos, kad cilvēka morālajai pozīcijai pretī stājas kādi pretpēki, kad morālās pārliecības īstenošana sastopas ar nopietniem šķēršļiem un grūtībām. Sākumā šāda rīcība prasa zināmu piespiešanos, gribas piepūli (būt labam ne vienmēr ir izdevīgi un patīkami), bet, darbībai atkārtojoties, šī piepūle vienmēr samazinās. Vēl vairāk — ar laiku tā kļūst par iekšēju nepieciešamību jeb paradumu attiecīgā situācijā rīkoties pēc savas morālās pārliecības un ne citādi.

Katras pilnvērtīgas audzināšanas sistēmas gala rezultāts ir ne tikai mērķtiecīgi izkoptas personības īpašības, bet arī jaunieša ievirze turpmākajā sevis pilnveidošanā — pašaudzināšanā. Tās priekšnosacījums ir radināšana pie sistemātiskas savas rīcības kon-

troles un objektīvas, kritiskas pašnovērtēšanas. Pēdējo savukārt rosina objektīvs un motivēts vērtējums no pieaugušo un vienaudžu puses.

Ekoloģiskā audzināšana

Pasaules ekonomikas straujā attīstība ir izvirzījusi jaunu, globālu taupības problēmu — dabas resursu saprātīgu izmantošanu un dabas vides pasargāšanu no neatgriezeniskas piesārņošanas. Tas savukārt izvirza īpašu jaunās paaudzes audzināšanas aspektu — ekoloģisko audzināšanu. Līdz ar zinātnes un tehnikas attīstību pieaug sabiedrības labklājība, patēriņš un ērtības, bet vienlaikus arī tiek apdraudēts līdzsvars dabā, kas izveidojies gadu miljonos un radījis labvēlīgus apstākļus dzīvības pastāvēšanai un līdz ar to arī cilvēka eksistencei. Tiek apdraudēta organiskās pasaules (biosistēmu) dabiskā pašatjaunošanās, kas notiek galvenokārt ar mikroorganismu palīdzību. Cilvēka radītās mākslīgās vielas (plastmasas, pesticīdi, mazgāšanas līdzekļi u. c.) nepakļaujas šai dabiskajai pārstrādei, bet uzkrājas augsnē un ūdeņos. Darbojoties varenai ražošanas, transporta un sadzīves tehnikai, atmosfērā ar katru gadu vairāk ieplūst tvana gāze, sēra, slāpekļa, svina u. c. toksiskie savienojumi, bet jūras piesārņo nafta un te ar pazemes ūdeņu un upju starpniecību nonāk arī indīgas vielas no augsnes virskārtas un dziļākajiem slāņiem. Apdzīvoto centru apkārtnē (arī ūdeņi) tiek piegružota ar dažādiem sadzīves atkritumiem. No visa tā cieš derīgie mikroorganismi, augi, dzīvnieki un arī pats dabas piesārņotājs — cilvēks.

Rūpējoties par cilvēces nākotni, par normāliem dzīves apstākļiem mūsu nākamajām paaudzēm, ir enerģiski jārikojas, lai iespējamības robežās novērstu šīs negatīvās parādības, lai atkal nodrošinātu optimālo līdzsvaru dabā.

Lai nodrošinātu dabas aizsardzību globālā mērogā, veicamajos pasākumos ir jāiesaistās visai sabiedrībai. Tāpēc ne mazāk svarīgs uzdevums ir sabiedrības uzskatu pārveidošana. Cilvēkam vienmēr ir licies, ka apkārtējā daba ir neizsmeļamu rezervju avots, ko drīkst neierobežoti tērēt, nedomājot par resursu saudzēšanu un atjaunošanu. Savu dabas valdnieka lomu cilvēks saprātīgi vienpusīgi — kā patērētājs. Tāpēc ir nepieciešama aktīva pieaugušo sabiedrības locekļu pāraudzīnāšana, bet jo sevišķi jaunās paaudzes uzskatu un attieksmes pareiza ievirze. Tā arī ir ekoloģiskā audzināšana.

Zinātnieki ekologi uzskata, ka katram skolēnam, beidzot vidusskolu, ir jāzina un jāizprot

- procesi, kas nodrošina biosfēras vienotu veselumu;
- svarīgākās apkārtējās vides vērtības, bez kurām nebūtu iespējama ne atsevišķa indivīda, ne sabiedrības attīstība;

● svarīgākās pretrunas, kas pastāv starp dabu un sabiedrību, un kā tās ir iespējams pārvarēt;

● cilvēka saimnieciskās darbības radīto pārmaiņu sekas un to iedarbība uz cilvēka veselību un pārējo dzīvo organismu.

Bērņa interese par dabu parādās jau agri, līdz ar viņa pirmajiem soļiem ārpus dzīvokļa. Viņu saista ainavu un dzīvo objektu daudzveidība un skaistums. Tomēr bērnam pret visu to vēl trūkst noteiktas morālās attieksmes. Tāpēc vecāku, audzinātāju un citu pieaugušo cilvēku pienākums ir ne vien bērņus ar apkārtnes dabu iepazīstināt, bet vienlaikus arī ieaudzināt viņiem pret to mīlestību un saudzīgu attieksmi, parādīt ne tikai, cik brīnišķīga un krāšņa ir dzīvā pasaule, bet arī to, cik tā ir viegli ievainojama un tāpēc saudzējama. Šāda attieksme vislabāk veidojas konkrētā darbībā — rūpēs par apkārtnes augiem un dzīvniekiem: piedaloties koku, krūmu un puķu dēstīšanā un kopšanā, iekārtojot barotavas un sagādājot barību savvaļas putniem un meža zvēriem ziemā, uzpošot skolas tuvāko apkārtni utt.

Bērni, sevišķi jaunākajās klasēs, šai ziņā ir ļoti atsaucīgi. Tomēr, vērojot dažu pieaugušo cilvēku barbarisko izturēšanos pret apkārtnes dabas objektiem, arī bērnos var iesakņoties zināma vienaldzība, bezatbildība un pat cietsirdība. Tāpēc visi dabas postīšanas gadījumi attiecīgi jāpārrunā un jānovērtē.

Rūpēm par apkārtnes dzīvo dabu un cilvēkiem jābūt konsekventām, ne pārejošām — tikai tad tās var kļūt par paradumu. Ja šo konsekvenci nenodrošina, tad var panākt arī pretējo rezultātu. Tā, piemēram, dažkārt bērni par kaķēnu vai kucēnu rūpējas, kamēr tas ir mazs, bet vēlāk šīs «dzīvās rotaļlietas» atstāj savam liktenim. Tāpat notiek arī, ja ziemā pie loga iekārto putnu barotavu, putnus pie tās pieradina, bet vēlāk visu aizmirst. Nereti putniņus pie tukšas barotavas atrod nosalušus.

Lai iemilētu — jāpazīst. Šī atziņa jāievēro arī ekoloģiskajā audzināšanā. Skolēni elementārās zināšanas par apkārtnes dzīvo un nedzīvo dabu saņem jau jaunākajās klasēs. Mācību stundās iegūto informāciju papildina ekskursijas dabā, fenoloģiskie novērojumi, iesaistīšanās zaļo patruļu darbībā un apkārtnes aizsargājamo dabas objektu aprūpēšanā. Vēlāk botānikas, zooloģijas, ģeogrāfijas, ķīmijas un citu priekšmetu stundās zināšanas tiek paplašinātas, padziļinātas un savstarpēji sasaistītas. Uz to pamata vispārīgās bioloģijas kursā jau var pietiekami izprast ekoloģijas vispārīgās likumsakarības un veidot atbilstošu attieksmi pret cilvēka dzīves naturālo vidi un ar to saistītajām aktuālajām problēmām. Daudz skolām palīdz pieaugušie dabas draugi — novadpētniecības muzeju un dažādu aizsargājamo dabas objektu zinātniskie līdzstrādnieki, daloties ar skolēniem savās zināšanās un pieredzē, iekārtojot speciālas mācību takas augu un dzīvnieku novērošanai utt. Skolēni savukārt labprāt piedalās darba talkās attiecīgajos dabas objektos.

DZIMUMAUDZINĀŠANA

Dzimumaudzināšana kā audzināšanas teorijas nozare vēl ir nepietiekami izstrādāta, tā tikko sāk veidoties. Tās uzdevumi un saturs iekļaujas tikumiskās audzināšanas sistēmā, tomēr tā vienlaikus saistās arī ar intelektuālo, estētisko un fizisko audzināšanu. Tāpēc ir pamats to sīkāk aplūkot.

Atšķirībā no pārējās pieredzes, ko iepriekšējās paaudzes nodod nākamajām, te grūtības rada galvenokārt dzimuminformācijas diskrētais raksturs — par pretējo dzimumu intīmajām attiecībām nemēdz atklāti runāt. Šāda tradicionāla nostāja izveidojusies ilgā sabiedrības attīstības gaitā. Tomēr jaunā paaudze attiecīgajā vecumā te izjūt asu zinātkāri, informācijas deficītu. To aizpilda vienaudžu dalīšanās savās zināšanās (un dažkārt arī praktiskajā pieredzē). Tomēr informācija te nereti tiek sniegta ar cinisku ievirzi — pretēji tam, kā tas būtu nepieciešami, gatavojot jauno paaudzi emocionāli dziļai un cildenai erotiskajai mīlestībai. Tā veidojas savdabīgs pret-runu komplekss, kura pārvarēšana tad arī veido vienu no galvenajām dzimumaudzināšanas problēmām.

Uz tikumiskās audzināšanas bāzes izvirzās dzimumaudzināšanas konkrētais uzdevums — veidot pareizas cilvēiskas attiecības starp zēniem un meitenēm, panākt, lai viņi mīlestību saprastu un izjustu kā dziļas morālās jūtas, lai mīlestības laimi un baudu tie meklētu ģimenes dzīvē. Kā vieniem, tā otriem jāieaudzina nepieciešamās morālās īpašības: pienākuma un atbildības apziņa, goda un pašcieņas jūtas, cieņa pret otra dzimuma cilvēku kā biedru un draugu, atturība un saprātīga kautrība, fiziskās un garīgās tīrības izjūta. Ir jāveido humāni uzskati par pretējo dzimumu kopdzīvi ģimenē, jāpalīdz atšķirt mīlestības cildenās jūtas no seklas baudkāres un apjaust to laimi, ko ģimenē sniedz bērni. Tomēr katram dzimumam ir arī savas specifiskās izjūtas, kas nosaka zināmu dažādību zēnu un meiteņu audzināšanā. Tās izriet no vīrieša un sievietes atšķirīgajiem uzdevumiem jaunās paaudzes radīšanā un audzināšanā. Meitenēm jāapzinās, ka tās būs savu bērnu mātes un galvenās audzinātājas, bet zēniem — ka šī jaunā paaudze radīsies un attīstīsies viņu rūpīgā gādībā.

Kritizējot «racionālās iskaidrošanas» tendenci dzimumaudzināšanā un iekļaujot pēdējo tikumiskās audzināšanas vispārējā sistēmā, pedagogija nebūt nenoliedz šī audzināšanas uzdevuma īstenošanā izziņas lomu vispār. Katrs bērns uztver un cenšas izprast apkārtējās dzīves parādības, meklē atbildes uz jautājumiem, kas viņam ir neskaidri. Agrāk vai vēlāk viņu sāk nodarbināt arī jautājums, kā rodas bērni, kāpēc cilvēki precas un dzīvo ģimenē.

Pareizas atziņas par dzīvo organismu vairošanos kā likumsakarīgu bioloģisku funkciju bērni, pusaudži un jaunieši papildina skolā. Te, mācīdamies bioloģijas priekšmetus, viņi no skolotāja un

mācību grāmatām uzzina par zemāko un augstāko augu vairošanās īpatnībām, izseko šī procesa evolūcijai dzīvnieku valsti, cilvēka anatomijas un fizioloģijas stundās mācās par apaugļošanās procesu un apaugļotās olšūnas embrionālo attīstību, bet vispārīgās bioloģijas kursā gūst dziļu un vispusīgu izpratni par vairošanās procesu visā dzīvajā dabā. Līdz ar to nostiprinās secinājumi par cilvēku dzimumdzīvi kā normālu bioloģisku funkciju. Ir lietderīgi šīs atziņas papildināt ar taktiskām un skolēna attīstības līmenim atbilstošām vecāku, pedagogu un skolas ārsta vadītām pārrunām (frontāli, individuāli vai pa grupām, organizēti vai spontāni). Tādējādi izziņas moments jaunās paaudzes dzimumaudzināšanā nebūt netiek apiets, tikai to realizējam ne kā izolētu uzdevumu, bet iekļaujam visā dzīvās dabas izpratnes un tikumiskās audzināšanas sistēmā.

Visā ģimenes un skolas audzināšanas sistēmā mums tomēr jāizceļ atsevišķi faktori, kam ir sevišķa nozīme nākamā ģimenes tēva vai mātes audzināšanā. Pirmām kārtām te jāmin labs pieaugušo paraugs. Īsta mīlestība mātes un tēva starpā, savstarpēja cieņa, atsauce un palīdzība, takts, pieklājība un sirsnība spēcīgi ietekmē bērna personības attīstību, ja viņš visu to redz no pirmajiem dzīvības gadiem. Vecāku izlaidība un savstarpējas cieņas trūkums turpretī negatīvi ietekmē bērna morālo attīstību arī no dzimumaudzināšanas viedokļa. Liela nozīme ir pareizam darbu sadalījumam ģimenē, ja abi vecāki strādā.

Nozīmīga ir arī *mīlestības jūtu (altruisma)* ieaudzināšana bērnā vispār. Ja bērns nav mācījies mīlēt vecākus, brāļus un māsas, savu skolu, savu dzimteni, ja viņa raksturā ieaudzināti rupji egoisma dīgļi — maz cerību, ka viņš būs spējīgs patiesi un sirsnīgi iemīlēt izvēlēto partneri. Jaunietis bez dziļām jūtām nekad nespēs cienīt sievietes garīgo dzīvi, neinteresēsies par to. Tāds bieži vien nav tālu no parastās izvirtības. Tas pats sakāms par meiteni un sievieti. Tāpēc vecāku uzdevums rūpīgi audzināt bērna jūtas: sekot, lai bērnam būtu draugi (vecāki, brāļi, biedri), lai draudzībai nebūtu gadījuma raksturs, lai tā nebūtu egoistiska. Jāatceras, ka mīlestību nevar ieaudzināt tikai ar maigiem vārdiem un glāstiem, vai arī nesavtīgi izpildot visas bērnu vēlēšanās, bet gan radinot tos jau laikus rūpēties par citiem ģimenes piederīgajiem, prasot no bērna arī atteikšanos un nelielus upurus citu labā, kur tas ir nepieciešami.

Prasme atteikties, savaldīties un rīkoties saskaņā ar citu interesēm ir vērtīgs ieguldījums *morāli stipras gribas* audzināšanā. Stipra griba savukārt ir svarīgs faktors cilvēka dzimumdzīves regulēšanā. Spēja valdīt pār savām jūtām un iegribām, kā arī prasme pakļauties savai tikumiskajai pārlicēbai palīdz pusaudzim un jaunietim tikt galā ar dzimumtieksmēm pat tad, ja tās kādu nelabvēlīgu apstākļu dēļ ierosinātas pirms fiziskā un sociālā brieduma, pirms jaunietis spēj nodibināt ģimenes dzīvi.

Dzimumaudzināšanas galvenie aspekti

Informācijas sniegšana	<p>Profilaktiskais: elementāro priekšstatu veidošana bērnībā</p> <p>Bioloģiskais: botāniskais, zooloģiskais, antropoloģiskais, higiēniskais aspekts</p> <p>Sociālais: estētiskais, morālais, juridiskais, demogrāfiskais aspekts</p> <p>Psiholoģiskais: vajadzību un interešu ievirze, pārliecības, jūtu kultūras, gribas un paradumu veidošana</p> <p>Metodiskais: informācijas satura un apjoma noteikšana; audzinātāja autoritāte un paraugs; ievirze pašaudzināšanā</p>	Attieksmes veidošana

Pašaudzināšana

Dzimumaudzināšanas modelis

Svarīgs dzimumaudzināšanas uzdevums ir veselīgas un morāli tīras dzīves *paradumu* iesakņošana. Ja cilvēks jau bērnībā pierod pie kārtības un tam ir sveša bezatbildīga dzīve, tad šis paražas saglabājas arī vēlāk, ģimenes dzīvē. Nekārtīgai dzimumdzīvei par cēloni ir dīkdienība, garlaicība, draudzēšanās ar nejausiem paziņām. Tas nevar notikt, ja jauniešs ir pieradis pie kārtības un atbildības, ja viņa darbībai ir noteikts saturs. Režīms veicina arī fiziskās lab-sajūtas attīstību, kas savukārt aizkavē dzimumtieksmju pāragru mo-šanos. Noteiktā laikā iet gulēt, celties, nevalstīties pa gultu — tie ir fiziskā un tikumiskā rūdijsma priekšnosacījumi. Bērna, pusaudža un jaunieša dzīvei jābūt piepildītai ar normālu darbu un rūpēm. Ķer-meņa veselīgu rūdijsmu un dzimumtieksmju aizkavēšanas ievērojami sekmē dažādas sporta nodarbības: slidošana, slēpošana, airēšana, piemēroti vieglatlētikas veidi un sporta spēles.

Laikus sniegtas pareizas atziņas (nevajadzīgi nesakairinot un neizkropļojot bērna iztēli), mīlestības jūtas pret tuviniekiem un biedriem, stingra tikumiskā pārliecība, morāli stipra griba un veselīgas, tīras dzīves paradumi — tie visi ir svarīgi dzimumaudzināšanas no-sacījumi, kas vairāk vai mazāk attiecināmi uz dažāda vecuma bēr-niem, pusaudžiem un jauniešiem.

Rezumējot visu izklāstīto, varam secināt, ka dzimumaudzināšanas pedagoģiskie aspekti veido savdabīgu kompleksu, kurā apvienojas

informācijas sniegšana (izglītošana) ar attieksmes veidošanu (audzināšanu), pie tam vairākos aspektos: profilaktiskajā, bioloģiskajā, sociālajā, psiholoģiskajā un metodiskajā. Katrs no šiem aspektiem ietver vairākus pakļautus viedokļus un uzdevumus. Tādējādi veidojas vispārināts dzimumaudzināšanas pedagoģiskais modelis, kas shēmas veidā attēlots 189. lappusē.

DARBAUDZINĀŠANA

Pedagoģija darbu vērtē ne tikai kā audzināšanas mērķi, bet arī kā neizstājamu līdzekli cilvēka personības vispusīgai attīstībai. Pieredze apstiprina faktu, ka bērni, kas iesaistās dažādos ģimenes darbos, ne vien fiziski un garīgi attīstās straujāk un pilnvērtīgāk, bet stabilāk veidojas arī viņu morālā stāja un sociālais briedums. Prasme vai neprasme sevi apkopt, darba mīlestība vai slinkums, izturība vai glēvums, atsaucība vai vienaldzība pret citiem cilvēkiem — šīs personības īpašības bērnam ģimenē veidojas galvenokārt darba procesā.

Jaunās paaudzes sagatavošanu darbam pedagoģija konsekventi saista ar skolas mācībām un citām nodarbībām, kas nodrošina skolēnu intelektuālo, politehnisko un fizisko sagatavotību, vienlaikus arī sekmējot personības harmonisku attīstību. Šai sakarībā izvirzās trīs savstarpēji saistīti darbaudzināšanas uzdevumi: 1) skolēnu psiholoģiskā sagatavošana darbam, 2) profesionālā orientācija un 3) arodizglītība. Īsumā izsekosim, kā šie uzdevumi šodien tiek īstenoti vispārizglītošajā skolā.

Uzsākot skolas gaitas, par bērna galveno pienākumu kļūst *mācību darbs*. Kaut arī te netiek radītas materiālās vai kultūras vērtības, bet notiek tikai gatavošanās šim procesam, bērna mērķtiecīgā piepūle tāpēc nav mazāka un pamatoti varam teikt, ka skolēna mācības ir intensīvs garīgs darbs.

Pašapkalpošanās, kuras pirmās iemaņas bērni apgūst jau ģimenē un bērnudārzā, turpinās arī skolā (skolēni tīra klašu un kabinetu telpas, strādā skolas kopgalda virtuvē, izpilda kārtējās dežūras utt.). Skolēni iesaistās arī *sabiedriski derīgajā darbā* skolā un ārpus tās: remontē skolas telpas un mēbeles, dēsta kokus un košumkrūmus, audzē puķes, piedalās ražas novākšanā un citās darba talkās, vāc metāllūžņus un citas izejvielas, gatavo rotaļlietas šefības bērnudārzam, piedalās dabas aizsardzības pasākumos utt. Humāna un ļoti vajadzīga ir palīdzība veciem ļaudīm un invalīdiem. Pie sabiedriski derīgā darba pieskaitāma arī mākslinieciskās pašdarbības priekšnesumu gatavošana un koncertu sniegšana šefības uzņēmumos, bērnudārzos, invalīdu namos, slimnīcās, sanatorijās un citur. Te visur skolēni mācās un radinās rūpēties par cilvēkiem savā apkārtnē, ar savu darbu sagādāt viņiem labumu un prieku. Par šo darbu

skolēni nekādu materiālu atlīdzību nesaņem, viņi iegūst tikai morālu gandarījumu.

Populāras ir skolēnu darba un atpūtas nometnes, ko skola organizē lauku saimniecībās. Te skolēni dažas stundas dienā strādā lauksaimniecības darbus, bet pārējo laiku izmanto atpūtai — nodarbojas ar sportu, organizē atpūtas pasākumus, dodas ekskursijās utt. Saimniecība skolēnus nodrošina ar uzturu un telpām. Bieži vien nometni organizē kā telšu pilsētiņu.

Kā darba un atpūtas nometnēs, tā arī lauksaimnieciskās ražošanas brigādēs skolēni nopelna arī zināmu atlīdzību. To ieteicams ieguldīt kolektīvajā fondā un izmantot kopīgi — noorganizēt kādu attālāku ekskursiju, iegādāties klasei sporta piederumus, kādu gleznu utt.

Vecāko klašu skolēni vasaras brīvlaikā nereti iesaistās ražošanas darbā individuāli un par to saņem noteiktu darba algu. Tā, protams, pieder skolēnam. Tomēr pareizi būtu, ja skolēns daļu no tās ieguldītu ģimenes kopējā kasē, nevis visu uzskatītu par savu «kabatas naudu». Tas būtu viņa pirmais materiālais atbalsts ģimenei un pozitīvi ietekmētu viņa sociālā brieduma veidošanos.

Ļoti nopietna pedagoģiska problēma mūsdienu skolā un ģimenē ir skolēnu *profesionālā orientācija*. Valsts un sabiedrības intereses prasa nodrošināt visas ekonomikas un kultūras nozares ar labi sagatavotiem jaunajiem kadriem. Skolēna interesēs savukārt ir atrast sev visvairāk atbilstošo specialitāti. Tāpēc ir svarīgi jau laikus orientēties kā populārākajās profesijās, tā arī skaidri apzināties savas intereses un spējas.

Te nu praksē var rasties zināmi sarežģījumi, sevišķi tad, ja par profesijas izvēli skolēns (un arī vecāki) sāk domāt pārāk vēlu, dažkārt tikai pēc skolas beigšanas. Tas parasti notiek tad, ja bērni ģimenē vispār nav radināti pie darba un dzīvojuši bez nopietnākām nākotnes perspektīvām — viegli un bezatbildīgi.

Jau atzīmējām, ka tieksme mērķtiecīgi darboties bērniem parādās ļoti agri, ka bērni ar lielu aizrautību piedalās pieaugušo darbos un ka ir ļoti svarīgi saglabāt viņiem šo darbošanās prieku, vienlaikus arī pamācot, kā katrs darbs darāms, un pakāpeniski pieradinot bērnus sistemātiski un atbildīgi veikt viņiem uzticētos pienākumus. Bērnu attieksmes veidošanā pret darbu svarīga nozīme ir vecāku personiskajam paraugam. Ja vecāki nemil savu profesiju un mājā par darbu runā ar nepatiku, tad arī bērniem veidojas negatīva nostāja pret darbu vispār. Tas pats notiek arī tad, ja pieaugušie darbu vērtē tikai pēc izpeļņas un viegluma vai grūtuma. Te der atcerēties tautas parunu, ka vienmēr grūts ir tas darbs, kas nesagādā prieku.

Tāpat atzīmējām, ka bērni jau diezgan agri sāk sapņot par nākotnes profesiju, ka pusaudžu gados šīs ieceres ietekmē kādu autoritatīvu cilvēku paraugi un ka īsti patstāvīgi spriedumi sāk veidoties tikai vidusskolas vecākajās klasēs. Šie sapņi (kaut arī dažreiz

nereāli un nepamatoti) ir jāatbalsta un pamazām jākonkretizē, noskaidrojot arī profesionālās grūtības un to pārvēršanas iespējas. Ja šai vecumā arī vēl neizdosies pieņemt galīgo lēmumu, tad tomēr būs nostabilizējusies pārliecība par to, ka pašam jāatrod sava vieta dzīvē un jāklūst par labu savas nozares speciālistu. Pamazām sāks noskaidroties arī izvēles virziens — kāda no profesiju grupām šķiet vistuvākā: darbs lauksaimniecībā, rūpniecībā, transportā, tirdzniecībā, kultūras dzīvē utt. Tas padarīs vieglāku turpmāko izvēli.

Skolā profesionālās orientācijas darbs patlaban tiek veikts trīs virzienos:

- propagandējot tautsaimnieciski aktuālākās profesijas;
- pētot skolēnu profesionālās intereses un
- cenšoties noskaidrot viņu spēju atbilstību interesēm.

Pirmais uzdevums tiek veikts diezgan sekmīgi: skolēni saņem bagātu *informāciju* par dažādām profesijām kā darbmācības un citu priekšmetu stundās, tā arī ārpusklases nodarbībās, viņi dodas ekskursijās uz ražošanas uzņēmumiem, bet skolā savukārt ierodas darba izcilnieki un speciālo skolu pedagogi, lai pastāstītu skolēniem par savu profesiju un arodizglītības iespējām. Palīdzību sniedz arī republikāniskā prese, radio un televīzijas pārraides.

Lielākas grūtības skolām sagādā otrs uzdevums — skolēnu *interesešu izpēti*. Kaut arī skolas nodarbības ir visai daudzveidīgas un audzinātājiem veidojas zināms priekšstats par savu audzēkņu interesēm, tomēr bieži vien ar to vēl nepietiek, lai noteiktu pareizu un pilnīgu profesionālo interešu diagnozi. Te nepieciešama sadarbība ar vecākiem un tuvas, atklātas attiecības ar pašiem audzēkņiem. Domas par nākotnes profesiju ir intīmas, un tās uztic tikai pašiem tuvākajiem cilvēkiem.

Skolēnu profesionālo interešu noskaidrošanai klašu audzinātāji izmanto parastās pedagogiskās pētniecības metodes — novērošanu, pārrunas, rakstveida aptaujas u. c. Audzinātājs nepieciešamās ziņas cenšas iegūt kā ar tiešo novērojumu un personiskā kontakta palīdzību, tā arī ar pārējo savas klases skolotāju, pulciņu vadītāju un vecāku starpniecību. Savukārt arī vecākiem jāizmanto minēto pedagoga sniegtā informācija un jāuztur pastāvīgs kontakts ar klases audzinātāju.

Profesionālās orientācijas teorija (J. Kļimovs) dod vispārinātu profesiju klasifikācijas sistēmu pēc darba objektu grupām. Tā veidojas piecas apakšsistēmas: cilvēks—daba, cilvēks—tehnika, cilvēks—cilvēks, cilvēks—simboli un cilvēks—tēli. Pirmajā apakšsistēmā ir dabas resursu izmantošanas (iegūšanas un pārstrādes profesijas (arī lauksaimniecība)), otrajā — daudzās tehnikas nozares (arī transports), trešajā — darbs ar cilvēkiem, ceturtajā — dažādas zinātnes un piektajā — mākslas nozares. Veidojas arī starppgrupas, kur sasaistās divu un vairāku apakšsistēmu elementi. Ikviens apakš-

grupa savukārt var neierobežoti diferencēties aizvien šaurākās specialitātēs.

Šāda pārskatāma sistēma palīdz pedagogam noteikt skolēna interešu galveno virzienu: mīlestību uz dabu, interesi par tehniku vai humanitārajām profesijām, noslieci uz kādu zinātnes vai mākslas nozari.

Visā profesionālās orientācijas kompleksā pats grūtākais uzdevums ir skolēnu *profesionālo spēju noteikšana*. Katra jaunieša interesēs ir atrast savām spējām visvairāk atbilstošo profesiju, kur varētu gūt vislabākos panākumus un vislielāko gandarījumu.

Pa lielākajai daļai spilgti izteiktām interesēm atbilst arī attiecīgas spējas, tomēr var būt arī izņēmumi. Tiesa, cilvēka spējas ir visai daudzveidīgas un plastiskas — tās var attīstīties un piemēroties diezgan plašam prasību diapazonam. Daudzām profesijām ar to arī pilnīgi pietiek. Tomēr starp mūsdienu šauri diferencētajām specialitātēm ir arī tādas, kas prasa īpašas spējas: uzmanības elastību, uztveres asumu, atmiņas precizitāti, radošu domāšanu, spilgtu iztēli, operatīvu lēmuma pieņemšanu, ātru reakciju, izturību, pacietību utt. Humanitārās profesijas prasa arī noteiktas rakstura īpašības: atsaucību, iecietību, labestību. Daudzās nozarēs var strādāt tikai cilvēki ar stipru fizisko veselību. Tāpēc ir svarīgi zināt, kādas prasības konkrētā profesija (vai grupa) izvirza cilvēka organismam un psihei un uz to pamata sastādīt pārskatāmu *profesiogrammu*. Tāpat reflektanta pārbaudes rezultātā jā sastāda viņu raksturojošā *psihogramma*. Ja pēdējā pietiekami atbilst attiecīgajai profesiogrammai, reflektants atzīstams par piemērotu izvēlētajās specialitātes apgūšanai.

Lai īstenotu šīs mūsdienu prasības, profesionālās orientācijas kabinetam (vai skolai) nepieciešama īpaša laboratorija, kur skolēnu pārbaudi veic speciālisti — ārsti un psihologi.

Arodizglītība. Ikvienam jaunietim pēc pamatskolas beigšanas ir plašas iespējas turpināt mācības dažādās arodvidusskolās vai tehnikumos, medicīnas skolās un citās vidējās speciālās mācību iestādēs. Nākamā aroda izvēles iespējas te ir visai plašas. Iepriekš minētās skolās uzņem arī vidusskolas absolventus, kas īpašās grupās speciālo izglītību iegūst īsākā laikā. Visas šīs mācību iestādes ir bezmaksas, pie tam audzēkņi tajās atrodas vai nu pilnīgā valsts apgādē, vai arī saņem attiecīgas stipendijas. Te ir plaši izvērsti arī ārpusklases darbs — sports, mākslinieciskā pašdarbība, dažādi tehniskie pulciņi utt. Pēc skolas beigšanas jaunieši tiek nodrošināti ar darbu specialitātē.

Pastāv arī iespēja apgūt profesiju tieši darba vietā pieredzējuša meistara, darbaudzinātāja vadībā. Bez tam tiek organizēti arī dažādi arodapmācības kursi.

ESTĒTISKĀ AUDZINĀŠANA

Cilvēka jūtu kultūra, estētiskā gaume ir priekšnoteikums viņa estētiskajai darbībai visās dzīves jomās — darbā, sadzīvē, mākslā. Bez šādas sagatavotības nav iespējama pilnvērtīga, civilizēta personība un līdz ar to arī visa sabiedrība.

Kā audzināšanas teorijas nozare estētiskā audzināšana pēti pedagoģiskās likumsakarības, saskaņā ar kurām veidojas cilvēku estētiskā attieksme pret īstenību un mākslu. Tās metodiskais pamats ir estētikas zinātne, kas pēti pasaules estētiskās apgūšanas vispārīgās likumsakarības: estētisko objektīvajā īstenībā, subjektīvi estētisko jeb cilvēka estētisko apziņu un mākslu kā subjektīvi un objektīvi estētiskā savdabīgu vienību.

Estētiskās kategorijas ir ne tikai skaistais un neglītāis, bet arī cildenais un zemiskais, traģiskais un komiskais u. c., kas zināmā mērā saplūst ar morāles kategorijām. Pasaules estētiskās apgūšanas subjektīvo aspektu veido cilvēka estētiskās jūtas, gaume, ideāli un kritēriji. Estētika pēti arī mākslas būtību un tās likumsakarības, tomēr sašaurināt estētiku līdz mākslas teorijai un estētisko audzināšanu līdz mākslinieciskajai audzināšanai būtu nepareizi. Tas, protams, nenozīmē mazināt mākslas izcilo nozīmi sabiedrības dzīvē un vispusīgas personības veidošanā. Dažādām mākslas nozarēm jaunatnes estētiskajā audzināšanā ir izcila nozīme, tomēr māksla nav vienīgais estētisko vērtību avots, daudz skaistuma sniedz arī daba un cilvēku reālā dzīve.

Estētiskās audzināšanas tiešais uzdevums ir palīdzēt sagatavot jauno paaudzi pilnvērtīgai kultūras dzīvei, ievadot to īstenības un mākslas estētisko vērtību pasaulē. Tomēr vienlaikus estētiskā audzināšana veic arī ne mazāk svarīgu netiešo uzdevumu — paplašinot cilvēka estētisko redzesloku un veidojot viņa jūtu kultūru, tā palīdz īstenot arī intelektuālās un darbaudzināšanas, bet jo sevišķi tikumiskās audzināšanas uzdevumus. Daudzpusīgas estētiskās intereses, emocionālā atsaucība un jūtu dziļums, ko veido estētiskā audzināšana, padara cilvēku vairāk pieejamu kolektīva sabiedriskās domas ietekmei, kā arī sekmē viņa pašaudzināšanu. Raksturīgi, ka tajās skolās, kur ir labi organizēta estētiskā audzināšana, uzlabojas arī sekmes un disciplīna, skolēnu uzvedības kultūra.

Ne mazāka ir estētiskās audzināšanas nozīme ģimenē — arī te tā paplašina bērnu estētisko un intelektuālo redzesloku, izkopj jūtas un veido viņu uzvedības kultūru. Pēc tā, kā ģimenē norit estētiskā audzināšana, lielā mērā var spriest par ģimenes pedagoģisko kultūru vispār.

Kā jau minējām, estētiskās audzināšanas tiešais uzdevums ir modināt un attīstīt cilvēka spējas uztvert un pārdzīvot skaisto dabā, dzīvē un mākslā un novērtēt to no cilvēcisko ideālu viedokļa, kā arī sagatavot viņu estētiskajai darbībai — dzīves skaistuma sargāšanai

un vairošanai. Šim vispārīgajam uzdevumam ir pakļauti vairāki konkrēti uzdevumi:

- estētisko vajadzību un interešu rosināšana;
- estētiskās uztveres spēju attīstīšana;
- gaumes izkopšana un
- estētiskās darbības prasmju un paradumu izkopšana.

Apkārtējā pasaule cilvēkam sniedz daudz skaistuma, tomēr ne katrs pēc tā tiecas un to pamana. Cilvēku *estētiskās vajadzības un intereses* šai ziņā ir diezgan atšķirīgas. So atšķirību lielā mērā nosaka viņu audzināšana, pirmām kārtām ģimenes ietekme pirmsskolas vecumā. Katrs normāli attīstīts bērns tiecas pēc skaistuma, ko sniedz daba, priecājas par skaistām rotaļlietām un bilžu grāmatām, mīl dziesmas un vecāku stāstīto pasaku gatavs klausīties neskaitāmas reizes. Viņš aicina pieaugušos aplūkot viņa rotaļu celtnes un ķeburainos zīmējumus un jautā — vai skaisti? Ja vecāki šis bērna estētiskās tieksmes atbalsta un palīdz viņam saskatīt skaistumu arī tur, kur viņš to vēl nav pamanījis, tad viņā attīstās un nostiprinās estētiskās vajadzības un intereses. Te liela nozīme ir pašu vecāku attieksmei pret estētiskajām vērtībām, viņu interešu bagātībai, prasībām pēc tīrības un kārtības, pieklājības normu ievērošanai, visai ģimenes estētiskajai kultūrai.

Estētiskās uztveres pamatā ir galvenokārt redzes un dzirdes sajūtas. Liela nozīme te ir attiecīgo maņu orgānu vispārīgajai attīstībai (vērīgumam) un cilvēka iepriekšējai pieredzei. Tomēr specifiskais šajā uztverē ir tas, ka tā izraisa cilvēkā *estētisko pārdzīvojumu*. Te tad arī izpaužas estētiskās uztveres atšķirības — visi skatās un klausās vienu un to pašu, bet pārdzīvo dažādi: viens dziļi un vētraini, otrs tikko manāmi, bet trešais tā, it kā neko nebūtu pamanījis. Teikto viegli konstatēt, novērojot bērnus, pusaudžus un jauniešus gleznu izstādēs, teātrī vai kinozālē. Turklāt dažāda var būt ne tikai pārdzīvojuma intensitāte, bet atšķirīgi var veidoties arī pats izjūtu saturs.

Estētiskās uztveres spējas un estētiskās jūtas nav iedzimtas, tās veidojas apkārtējās īstenības un mākslas darbu ietekmē, it sevišķi bērnībā un jaunības gados. Samērā viegli ir attīstīt bērnu spējas uztvert dabas skaistumu. To sekmē pastaigas un ekskursijas kopā ar ģimenes piederīgajiem vai klases kolektīvu. Tāpat grūtības nerada arī skaistuma uztvere apkārtējā dzīvē. Glīti uzposts dzīvoklis, skolas telpas un apkārtne vairāk vai mazāk iedarbojas uz katru bērnu, pusaudzi un jaunieci, kļūst par viņa iekšēju nepieciešamību, it sevišķi tad, ja viņš pats ir aktīvi piedalījies šo objektu estētiskajā veidošanā vai atjaunošanā.

Daudz grūtāk ir izkopt spējas pareizi uztvert un pārdzīvot mākslas darbu, jo tajā estētiskās vērtības ir sevišķi koncentrētas. Te nepieciešama zināma sagatavotība — kaut vai minimāla mākslinieciskā izglītība attiecīgajā nozarē. Tas sevišķi attiecināms uz mūziku,

tēlotāju mākslu un arhitektūru. Viegļāk ir uztvert kinofilmu, teātra izrādi un literāro daiļdarbu, tomēr arī te priekšzināšanas garantē lielāku uztveres bagātību un dziļāku emocionālo pārdzīvojumu. Mūsu skola šodien cenšas saviem audzēkņiem nodrošināt šo nepieciešamo sagatavotību. Ir labi, ja to papildina arī ģimene, ja pieaugušie un bērni te dalās savos iespaidos, pārdzīvojumos un speciālajās zināšanās. Grāmatas, žurnāli, radio un televizors šodien ir gandrīz katrā ģimenē. Tas viss dod lielas iespējas kopīgam mākslas baudījumam ar sekojošām pārrunām. Tomēr šīs iespējas jāizmanto saprātīgi, neko nepārspilējot. Tad tās attīsta kā estētisko uztveri, tā arī jūtas. Turpretī nepārtraukti ieslēgts televizors vai radio nevis attīsta, bet notrulina. Tas jo īpaši attiecas uz apšaubāmas vērtības videofilmu ilgstošu skatīšanos, skaļas un vienveidīgas mūzikas klausīšanos.

Nopietns un sarežģīts estētiskās audzināšanas uzdevums ir *gaumes veidošana*. Ikdienā par estētisko gaumi saucam cilvēka spēju pareizi novērtēt skaisto. Gaume ir cilvēka *estētiskā pārliecība*, kas pamatojas uz estētiskās izziņas un praktiskās pieredzes rezultātiem un noteiktu emocionālo attieksmi pret tiem. Gaumē noteicošā ir emocionālā pozīcija, tāpēc ir grūti otru pārliecināt par savas gaumes pareizību. Toties to labi spēj izdarīt īsti savas nozares speciālisti, kuru rīcībā ir skaidri prāta argumenti — jēdzieni un likumsakarības.

Gaume atspoguļo *estētisko ideālu* — iedomātu iespējami pilnīgu paraugu, pēc kā cilvēks tiecas veidot savu dzīvi. Estētiskais ideāls un ar to saistītā gaume veidojas dzīves apstākļu un audzināšanas ietekmē. Tie ir atkarīgi no cilvēka izglītības un kultūras līmeņa, bet jo sevišķi — no tiem vēsturiskajiem un sociālajiem apstākļiem, kādos noris personības veidošanās. Tādēļ katra cilvēka estētiskais ideāls ir saistīts ar attiecīgā laikmeta un sabiedrības priekšstatiem par skaistumu. Audzināšanas gaitā šie ideāli pāriet no paaudzes paaudzē, un tā ikvienā tautā nostiprinās savas skaistuma tradīcijas, krājas estētiskās vērtības un izveidojas noteikta *estētiskā kultūra*.

Praksē izveidojies estētisko uzskatu, gaumes un ideālu kopums veido cilvēka *estētisko apziņu*. Tā attīstās uz estētiskās uztveres un pārdzīvojumu pamata kā estētiskās izziņas rezultāts, kas rodas analīzes, salīdzināšanas, vispārināšanas un citu domāšanas operāciju ceļā kā secinājums par apkārtnes lietām un parādībām. Estētiskajā apziņā izpaužas cilvēka estētiskās attīstības līmenis. Uz estētiskās apziņas pamatojas viņa *estētiskā darbība*, kas savukārt tālāk ietekmē šīs apziņas attīstību.

Gaumi veido arī cilvēku praktiskā darbība, kur tāpat izpaužas viņu estētiskās vajadzības un intereses, viņu vēlēšanās padarīt skaistāku savu tuvāko un tālāko apkārtni — apģērbu, dzīvokli, darba vietu, ciematu un pilsētu. Arī te cilvēku estētiskā darbība var pacelties līdz mākslas līmenim. Tā veidojusies lietišķā māksla, daiļdārzniecība un ainavu arhitektūra. Pēdējā laikā strauji attīstās darba

un sadzīves estētika, tehniskā estētika un citas praktiskās estētikas nozares.

Aktīvas estētiskās attieksmes veidošana pret īstenību ir viens no jaunās paaudzes estētiskās audzināšanas svarīgākajiem uzdevumiem. Aktīvi piedaloties daudzveidīgajā daiļrades darbā, attīstās bērnu, pusaudžu un jauniešu *daiļrades spējas*, veidojas estētiskās darbības *prasmes* un *paradumi*. Vienlaikus tiek īstenoti arī visi iepriekš iztirzātie estētiskās audzināšanas uzdevumi — attīstās estētiskās vajadzības un intereses, uztveres spējas, iztēle un jūtu kultūra, krājas estētiskā pieredze un veidojas gaume.

Mūsu skola cenšas visus skolēnus iesaistīt mākslinieciskās daiļrades nodarbībās. Nepieciešamās zināšanas un prasmes viņi apgūst kā mācību stundās, tā arī dažādos mākslinieciskās pašdarbības pulciņos. Te atklājas skolēnu iedzimtjie dotumi un specifiskās intereses, kas tad arī nosaka viņu panākumus attiecīgajā nozarē. Tomēr, kā zināms, mākslinieciskās daiļrades spējas ir atkarīgas ne tikai no iedzimtajiem dotumiem, bet arī no to savlaicīgas vingrināšanas. Tāpēc ģimenē šādi vingrinājumi jāuzsāk jau pirmsskolas vecumā. Tas sevišķi sakāms par muzikālās dzirdes un ritma izjūtas attīstību. To visu sekmē kopīgi dziedātas dziesmas, kā arī aktīva līdzdalība bērniem domātajos radio un televīzijas raidījumos. Tāpat jānodrošina bērniem arī iespējas zīmēt, veidot no plastilīna, izgriezt no papīra un veikt vienkāršus darbus ar tekstilijām. Mācot bērniem skandēt tautas dziesmas un dzejoļus, jāseko skaidrai vārdu un teikumu galotņu izrunai, loģiskajiem uzsvāriem un pareizai elpas regulācijai. Tādējādi veidojam runas kultūru kā ļoti svarīgu cilvēka vispārējās kultūras sastāvdaļu.

Bērnu, pusaudžu un jauniešu estētisko attieksmi pret īstenību veido arī dažādas ikdienišķas nodarbības — dzīvokļa un apkārtnes uzpošana, rūpes par apģērba un apavu tīrību un glītu matu sasukājumu, kā arī sistemātiska uzvedības kultūras ievērošana savstarpējās attiecībās.

Kā redzams, estētiskās audzināšanas uzdevumi ir plaši un daudzpusīgi. Tomēr tie savstarpēji saistās un cits citu ietekmē, veidojot vienotu kompleksu. Neizsmeļami ir arī galvenie dailes avoti — īstenība un māksla, no kuriem estētiskā audzināšana iegūst savu saturu. Tikpat daudzveidīgi un neierobežoti ir arī estētiskās audzināšanas ceļi un līdzekļi. Tie iekļaujas visā bērna, pusaudža un jaunieša dzīvē un darbībā — ģimenes ikdienā, skolas mācību un audzināšanas darbā, kā arī brīvā laika nodarbībās.

FIZISKĀ AUDZINĀŠANA

Pedagoģija fizisko audzināšanu uzskata par vienu no svarīgākajām audzināšanas sastāvdaļām. Šādu ievirzi tai devuši jau pedagoģijas klasiķi. Fiziskās audzināšanas ieguldījums bērnībā un

jaunībā vēlāk kļūst par pamatu pieaugušā cilvēka darbaspējām, viņa pilnvērtīgai dzīvei.

Fiziskā audzināšana ne vien nodrošina cilvēka normālu fizisko un intelektuālo attīstību, bet ir arī ietekmīgs morālās un estētiskās audzināšanas līdzeklis. Fizikultūras nodarbības stiprina raksturu, attīsta uzņēmību, drosmi, izturību, izkopj pienākumu, kolektīvismu un goda jūtas, uztur cilvēka mundrumu un darba prieku, māca saskatīt cilvēka auguma, stājas un kustību daiļumu, izkopj ritma izjūtu. Tātad fiziskās audzināšanas nodarbībās tiek veikti arī svarīgi estētiskās audzināšanas uzdevumi.

Sevišķu nozīmi fiziskā audzināšana iegūst mūsdienās, kad mainījies cilvēku darba raksturs un dzīvesveids. Par tipisku iezīmi kļūvusi nepietiekama muskuļu nodarbinātība. No kustību trūkuma cieš arī skolēni. Tāpēc jaunajā tautas izglītības koncepcijā akcentēta prasība uzlabot jaunatnes fizisko audzināšanu. Šis uzdevums īstenojams kompleksi, izmantojot visas fiziskās audzināšanas darba formas.

Kaut arī mūsu jaunās paaudzes fiziskajā audzināšanā vadošā vieta ir skolai, tomēr pamati tai liekami jau ģimenē.

Plašā nozīmē ar fizisko audzināšanu saprotam visu bērna *fiziskās pozīcijas veidošanu un izkopšanu* tajā dabas un sociālajā vidē, kurā noris viņa dzīve un attīstība. Šī vide nodrošina viņam labvēlīgus apstākļus, bet vienlaikus tā arī viņu apdraud. Tāpēc ir jāzina, kas apkārtņē ir derīgs un no kā jāsarģās.

Kamēr bērna apziņa vēl vāji attīstīta, pieaugušie cenšas viņu izsarģāt no dažādām *traumām*, ko var radīt asi priekšmeti, kodīgi šķidrums, elektriskā strāva un citi bīstami objekti un parādības. Kad bērns tikko iemācījies staigāt, viņš nereti pats nonāk bīstamās situācijās, tādēļ viņam sevišķi jāseko. Vēlāk briesmas draud no ūdens baseiniem, plāna ledus, kāpelēšanas, dažādiem darbarīkiem, satiksmes līdzekļiem, sērkokoņiem utt. Ne visur varam bērnam izsekot, tāpēc jau agri jā māca viņam atšķirt, ko drīkst un ko ne, no kurienes draud briesmas, kādas un kāpēc. Vienlaikus jāizkopj arī prasmes un iemaņas dažādu šķēršļu pārvarēšanā, jāattīsta prāts un fiziskie spēki, jāiemāca vispusīgi orientēties apkārtējā vidē. Līdz skolas gaitu sākumam bērns visu to jau aptuveni ir apguvis, tomēr zināmi briesmu draudi vēl arvien pastāv, tāpēc šī fiziskās pozīcijas veidošana pret apkārtni turpinās arī vēl skolā, sevišķi jaunākajās un vidējās klasēs. Tas pirmām kārtām sakāms par satiksmes noteikumu apģūšanu un sanitāri higiēnisko audzināšanu.

Sanitāri higiēniskās audzināšanas mērķis ir iemācīt bērnam pareiza dzīvesveida pamatus, kas palīdzētu viņam izsarģāties no slimībām un nodrošinātu optimālas attīstības iespējas. Šāda audzināšana sākas jau ģimenē līdz ar bērna piedzimšanu. Te viņu kopj un radina pie noteikta diennakts režīma, ko viņš ar katru attīstības gadu

apgūst aizvien apzinīgāk. Tomēr noteicošā loma ir bērībā iesakņotajiem paradumiem: laikā celties un iet gulēt, ievērot ēdienreizes, mazgāties un tīrīt zobus, norūdities, vingrot, uzturēties svaigā gaisā utt. Skolā to visu nostiprina un papildina. Jaunākajās klasēs audzinātājs šo darbu saista ar visu skolas ikdienu. Sanitāri higiēniskās audzināšanas tēmas iztirzā arī mācību stundās. Starpbrīžos un dažkārt arī stundas vidū organizē kustību vingrinājumus.

Pusaudžu un jauniešu vecumā sanitāri higiēniskās normas jau kopumā ir apgūtas, tomēr skolēni tās ne vienmēr ievēro. Tāpēc pieaugušo kontrole vēl arvien ir nepieciešama. Tomēr tai jābūt atturīgai un tā nedrīkst aizkavēt patstāvības un atbildības attīstību.

Sevišķi vērīgi jāseko, lai pusaudžiem un jauniešiem nerastos *bīstamie paradumi* — smēķēšana un alkoholisko dzērienu lietošana (arī narkomānija un toksikomānija). To sākotnējais cēlonis ir tendence «būt kā pieaugušajam», vēlēšanās pozēt, dižoties vienaudžu priekšā. Tomēr indes, kas sākumā sniedz patīkamu uzbudinājumu, drīz vien var kļūt liktenīgas — novest līdz veselības sabrukumam un personības degradācijai, ja laikus netiek izbeigta to lietošana un sniegta ārsta narkologa palīdzība. Jo agrāk jaunieši sāk lietot alkoholu, jo lielākas briesmas viņam draud. Tas pats sakāms par smēķēšanu. Vecāku un audzinātāju prasībām šai virzienā teorētisku pamatojumu sniedz zināšanas, ko skolēni iegūst cilvēka anatomijas, fizioloģijas un higiēnas kursā, kā arī fiziskās audzināšanas stundās.

Skolas fiziskās audzināšanas sistēmā galvenā nozīme ir *fiziskās kultūras stundām*. To specifiskais uzdevums ir pakāpeniski pilnveidot skolēnu kustības — panākt muskulatūras attīstību un darbības ātrumu, koordināciju un precizitāti. Tas cieši saistās ar nervu sistēmas attīstību. Fiziskās kultūras stundās skolēni tiek ievirzīti dažādās fiziskās audzināšanas nodarbībās un sporta veidos. Galvenā metode ir *vingrinājumi*. Tie sakārtoti attīstošā sistēmā ar pakāpeniski pieaugošu grūtību pakāpi atbilstoši skolēnu vecumam un dzimumam.

Fiziskās audzināšanas stunda parasti sākas ar organizējošo daļu. Skolēni nostājas ierindā, sniedz ziņojumu, soļo, skrien, izdara pagriezienus, kā arī izpilda pēkšņas, negaidītas komandas. Tas attīsta uzmanību un izkopj reakcijas ātrumu. Ievaddaļā organizē arī iesildīšanās vingrinājumus, kuru mērķis ir sagatavot muskulatūru turpmākajiem galvenajiem vingrinājumiem. Iesildīšanās vingrinājumiem izmanto bumbas, nūjas, lecamauklas un vingrošanas rīkus (vieglākiem vingrinājumiem). Tajos var ietilpināt arī deju elementus un brīvās kustības. Stundas galvenās daļas mērķis ir attīstīt spēku, izturību, ātrumu, veiklību un prasmi saskaņoti darboties kolektīvā. Tajā ietilpst līdzsvara vingrinājumi, skriešana, lēkšana, mešana, akrobātikas elementi, grupu un komandu rotaļas ar šķēršļu pārvarēšanu, pretošanos utt. Stundas noslēguma daļā skolotājs organizē nomierinošus vingrinājumus, soļošanu, ierindas mācību, kā arī sniedz kopsavilkumu par veikto un turpmākajiem uzdevumiem.

Skolēnu vispusīgu fizisku attīstību nevar panākt tikai fiziskās kultūras stundās. Tāpēc mūsu skolās plaši izmanto dažādas *ārpusklases nodarbības*. Tādas organizē gan klašu, atsevišķu grupu, gan arī visas skolas mērogā. Te ietilpst sporta sacensības un spartakiādes, sporta un vingrošanas priekšnesumi, dažādas spēles, tūrisma pārgājieni utt. Fiziskās audzināšanas skolotājs, kas atbild par visu fiziskās audzināšanas darbu skolā, ir arī atbildīgais fizikultūras kolektīva organizētājs un vadītājs. Sai darbā nepieciešams arī pārējo skolotāju un vecāku atbalsts.

Cilvēka organismu stiprina arī *fiziskais darbs* (ja vien tas atbilst bērnu spēkiem). Sevišķi labvēlīgi auguma vispusīgu attīstību ietekmē lauku darbi, jo tajos ir liela kustību dažādība un tie parasti notiek svaigā gaisā. Tāpēc skolēniem vasara jāizmanto, lai aktīvi iesaistītos dažādos lauku darbos. Arī piedalīšanās ikdienas pašpalpošanās un citos mājas darbos pilsētas apstākļos nāk par labu skolēnu auguma fiziskajai attīstībai un sekmē kustību koordināciju.

Tradicionāls fiziskās audzināšanas uzdevums visos laikos bijusi jaunatnes (sevišķi zēnu) militārā sagatavošana savas dzimtenes aizsardzībai. Šī tradīcija tika īstenota arī Padomju Latvijas skolās, tāpat kā visā Padomju Savienībā. Tomēr sakarā ar valstiskās patstāvības un neatkarības tendenču pieaugumu un Padomju Armijas sociālās autoritātes lejupslīgi jaunatnei (un visai sabiedrībai) veidojās negatīva attieksme pret obligāto karaklausību. Skolu mācību plānos tika svītrotā militārā apmācība.

Pēc Latvijas brīvvalsts atjaunošanas situācija ir mainījusies. Republikas iekšējās kārtības nodrošināšanai un robežu apsardzībai ir nepieciešami fiziski labi sagatavoti jaunieši, kas būtu apguvuši arī paš aizsardzības pamatus un nepieciešamības brīdī varētu iesaistīties valsts un sabiedrības aizsardzībā. Tāpat visiem būtu jāprot arī sniegt pirmo medicīnisko palīdzību nelaimē cietušajiem. Kad un kā šos sagatavošanas uzdevumus īstenot, tas būtu jāizlemj fiziskās audzināšanas speciālistiem.

SKOLVADĪBA

«Mūsu laiki prasa ne vien veiklus zemes kopējus, bet vēl jo veiklus un izmanīgus dvēseles un gara izkopējus.»

Kronvaldu Atis

Skolvadība ir patstāvīga pedagoģijas nozare, kas pēti skolas kā valsts iestādes darbības likumsakarības. Tās saturu veido administratīvā, saimnieciskā un pedagoģiskā darba vadības problēmas. No visa skolvadības tematiskā kompleksa iztīrāsīm tikai skolas pedagoģisko kadru sistēmu.

SKOLAS PEDAGOĢISKIE KADRI

SKOLOTĀJA VIETA SABIEDRĪBĀ

Mūsdienu civilizētā sabiedrība nevar pastāvēt bez atbilstoši izveidotas tautas izglītības sistēmas, bet tā savukārt — bez pietiekami izglītotiem skolotāju kadriem. Tāpēc pedagoga profesija sabiedrībā allaž turēta cieņā un godā — kā viena no visnepieciešamākajām.

Kad pagājušā gadsimta vidū Latvijā sākās jaunlatviešu kustība, tās priekšgalā izvirzījās daudzi talantīgi latviešu tautības pedagogi, kas aicināja savus tautiešus tiekties pēc izglītības, iegūt ekonomisko patstāvību, celt godā latviešu tautas kultūras vērtības. Te minami dzejnieks *Auseklis (M. Krogzemis)* un viņa laikabiedri *K. Biezbārdis*, *A. Spāģis*, *Fr. Brīvzemnieks*, *A. Kronvalds* un citi, kam lieli nopelni tautas nacionālās pašapziņas modināšanā un kas pelnīti atzīstami arī par mūsu tautskolotāju labāko tradīciju pamatlicējiem.

Kad gadsimtu mijā Latvijā radās Jaunās strāvas kustība, daudzi tautskolotāji kļuva par aktīviem tās ideju paudējiem tautā. Viņi arī aktīvi iesaistījās 1905. gada nacionālās atbrīvošanas kustībā. Vēlāk reakcijas soda operācijās Kurzemē un Vidzemē gāja bojā katrs trešais tautskolotājs. (Citas Krievijas guberņās tikai katrs desmitais.) Tomēr progresīvie uzskati jau bija tautā iesakņojušies un neapsīka arī bargajos vajāšanas gados.

Laikposmā no 1920. gada līdz 1940. gadam Latvijas tautskolotāji veidoja vidēji atalgotu inteliģences slāni, kas vairāk vai mazāk tika ierauts politisko grupējumu savstarpējās cīņās. Skolotājus skāra arī bezdarbs. Tomēr šai laikā viņi veica ne vien sekmīgu jaunatnes izglītošanas un audzināšanas darbu, bet vienlaikus arī aktīvi piedalījās Latvijas Republikas kultūras dzīvē. Tika uzkrāta arī bagāta teorētiskā un praktiskā pedagoģiskā pieredze, iznāca plašs skolas mācību grāmatu klāsts, aktīvi popularizēta Rietumu pieredze.

1940. gadā notika krass pavērsiens Latvijas skolas attīstībā — tā tika iekļauta Padomju Savienības izglītības sistēmā un līdz ar to nogāja arī to klūmjū un neveiksmju ceļu, ko visa padomju skola.

Skolotāja pienākumus un tiesības pamatos nosaka Tautas izglītības likums un Vispārizglītojošās skolas statūti. Likumā noteikts, ka strādāt pedagoģisku darbu atļauts personām, kam ir attiecīga izglītība un profesionālā sagatavotība. Pedagoģiskos kadrus sagatavo universitātēs, pedagoģiskajos institūtos un pedagoģiskajās skolās (jaunākajām klasēm un bērnodārziem). Lai pilnveidotu pedagoģisko meistarību, skolotāji paaugstina kvalifikāciju un pārkvalificējas kvalifikācijas celšanas institūtos, augstāko mācību iestāžu kvalifikācijas celšanas fakultātēs un zinātniskās pētniecības iestādēs. Sistemātiski notiek pedagoģisko darbinieku atestācija. Atbilstoši atestācijas rezultātiem skolotājiem un audzinātājiem, kas sevi teicami parādījuši darbā, piešķir attiecīgus nosaukumus: «skolotājs metodīķis», «vecākais skolotājs», «audzinātājs metodīķis».

Skolotājs ir personiski atbildīgs valsts priekšā par sava darba kvalitāti, par skolēnu mācīšanu un audzināšanu, par viņu zināšanu objektīvu vērtēšanu. Ja atklājas, ka pedagoga darbība un morālā stāja neatbilst prasībām, viņu var atbrīvot no darba likumā paredzētajā kārtībā.

PEDAGOGA PROFESIOGRAMMA

Pedagoģiskajā literatūrā un praksē daudz ir diskutēts par to, vai katrs spēj strādāt pedagoga darbu atbilstoši mūsdienu prasībām. Pieredze tomēr rāda, ka labus panākumus gūst tikai talantīgi skolotāji, entuziasti, kas mīl skolu, skolēnus un savu mācību priekšmetu.

Tāpat daudz diskutēts arī par spējām, raksturu un citām personības īpašībām, kādas ir nepieciešamas talantīgam pedagogam. Prasība pēc atbilstošām spējām tiek atvasināta no galvenajām pedagoģiskajām funkcijām, kas raksturīgas skolotāja profesijai. Dažādi autori sniedz dažādu funkciju uzskaiti, kas dažviet dublējas un atšķiras tikai nomenklatūras ziņā — dažādi ir funkciju vārdiskie apzīmējumi. Apkopojot šīs koncepcijas un vispārinot praktiskajā pieredzē iegūtās atziņas, varam konstatēt četras pamatfunkcijas: orga-

nizatorisko, prognostisko, didaktisko un aksioloģisko (vērtējošo), kam savukārt ir pakļautas vairākas citas funkcijas.

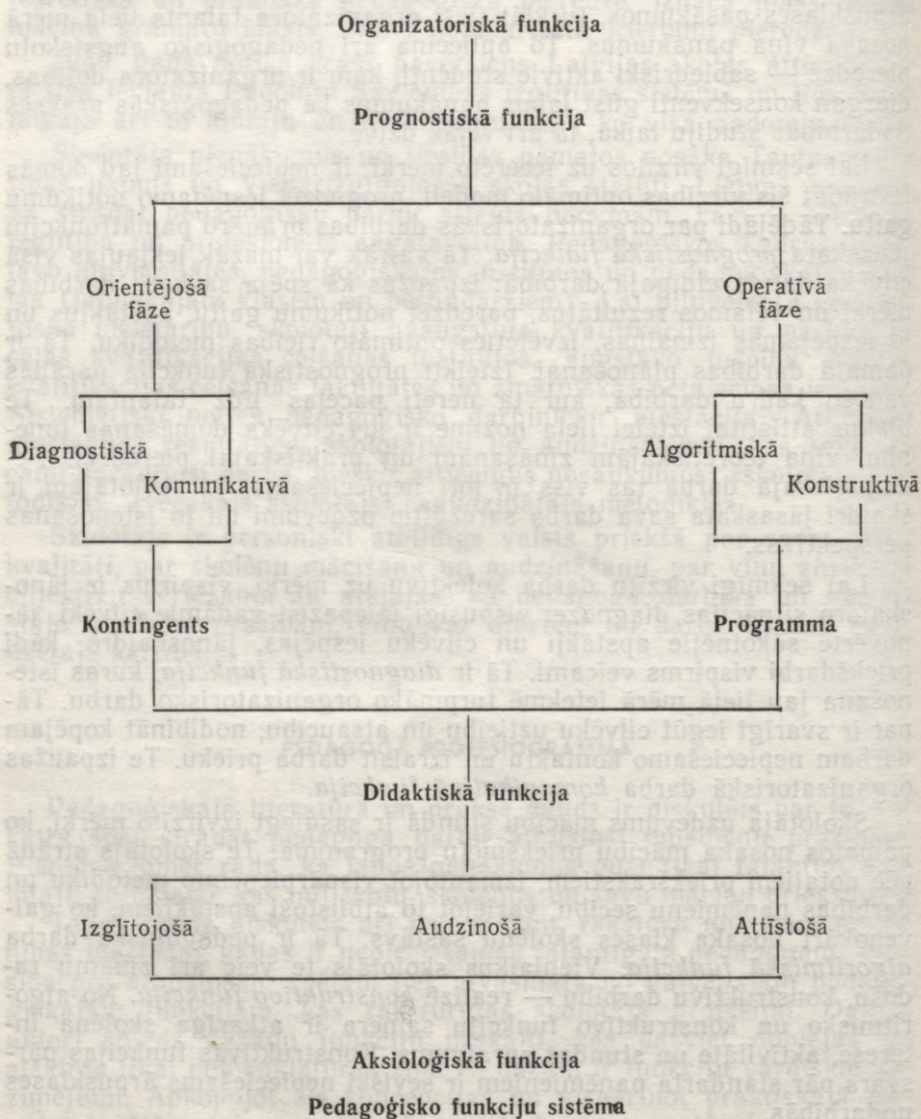
Organizatoriskā funkcija ir būtiska un raksturīga katrā vadošā darbā. Tā izpaužas nepieciešamo apstākļu nodrošināšanā, darbu secības izplānojumā, operāciju racionālā sadalījumā izpildītāju starpā, darbinieku instruēšanā un citās palīgfuncijās. Arī skolotājs ir neemitīgs skolēnu darbības organizētājs — gan mācību stundās, gan ārpusklases pasākumos, turklāt tieši organizatora talants lielā mērā nosaka viņa panākumus. To apliecina arī pedagoģisko augstskolu pieredze — sabiedriski aktīvie studenti, kam ir organizatora dotības, diezgan konsekventi gūst labus panākumus kā pedagoģiskās prakses nodarbības studiju laikā, tā arī vēlāk dzīvē.

Lai sekmīgi virzītos uz iecerēto mērķi, ir nepieciešami jau domās izstrādāt šīs virzības optimālo modeli, prognozēt iespējamo notikumu gaitu. Tādējādi par organizatoriskās darbības primāro pamatfunkciju jāuzskata *prognostiskā funkcija*. Tā vairāk vai mazāk iekļaujas visā cilvēka daudzveidīgajā darbībā: izpaužas kā spēja saskatīt darbības mērķi un vēlamos rezultātus, paredzēt notikumu gaitu, apstākļus un to iespējamās izmaiņas, izvēlēties optimālo rīcības metodiku. Tā ir pamatā darbības plānošanai. Izteikti prognostiskā funkcija parādās vadošo kadru darbībā, kur tā nereti paceļas līdz talantam. Te blakus attīstītai iztēlei liela nozīme ir arī cilvēka domāšanas līmenim, viņa teorētiskajām zināšanām un praktiskajai pieredzei. Pedagoģiskajā darbā tas viss ir ļoti nepieciešams, jo skolotājam ir skaidri jāsaprata sava darba sarežģītie uzdevumi un to īstenošanas perspektīvas.

Lai sekmīgi virzītu darba kolektīvu uz mērķi, vispirms ir jānoskaidro situācijas diagnoze: vispusīgi jāiepazīst vadāmie cilvēki, jānovērtē sākotnējie apstākļi un cilvēku iespējas, jānoskaidro, kādi priekšdarbi vispirms veicami. Tā ir *diagnostiskā funkcija*, kuras īstenošana jau lielā mērā ietekmē turpmāko organizatorisko darbu. Tāpat ir svarīgi iegūt cilvēku uzticību un atsaucību, nodibināt kopējam darbam nepieciešamo kontaktu un izraisīt darba prieku. Te izpaužas organizatoriskā darba *komunikatīvā funkcija*.

Skolotāja uzdevums mācību stundā ir sasniegt izvīrīto mērķi, ko pamatos nosaka mācību priekšmetu programma. Te skolotājs strādā pēc dotajiem priekšrakstiem, izmantojot vispārpieņemto metodiku un darbības paņēmieni secību, variējot to atbilstoši apstākļiem, ko galvenokārt nosaka klases skolēnu sastāvs. Tā ir pedagoģiskā darba *algoritmiskā funkcija*. Vienlaikus skolotājs te veic arī zināmu radošu, konstruktīvu darbību — realizē *konstruktīvo funkciju*. No algoritmisko un konstruktīvo funkciju samēra ir atkarīga skolēna interese, aktivitāte un stundas spraigums. Konstruktīvās funkcijas pārsvars pār standarta paņēmieniem ir sevišķi nepieciešams ārpusklases nodarbībās.

Raksturodami galvenās vadošā darbinieka funkcijas vispār, esam jau arī ieskicējuši skolotāja darba tipisko — *didaktisko funkciju*. Tās īstenošanas gaitā ir jārealizē programmai un stundas mērķim atbilstoši izglītības, audzināšanas un attīstības uzdevumi. Tādējādi varam runāt par skolotāja *izglītojošo, audzinošo un attīstošo funkciju*. Turklāt visai svarīgs uzdevums ir laikus un pareizi novērtēt darba



rezultātus visos trīs minētajos aspektos, lai izdarītu nepieciešamās korekcijas un papildinājumus. Te izpaužas skolotāja darba vērtējošā jeb *aksioloģiskā funkcija*.

Pārskatāmības dēļ attēlosim visu iepriekš uzskaitīto funkciju savstarpējo saistību shēmā. (Sk. 204. lpp.). Aksioloģiskās funkcijas būtība atklājas, lasot shēmu virzienā no apakšas uz augšu.

Dotā shēma jau zināmā mērā raksturo skolotāja darba profesio-grammu, kurā izceļas organizatoriskā, prognostiskā, didaktiskā un aksioloģiskā funkcija. Tālāk būtu jānoskaidro šādi jautājumi:

● kādas personības īpašības nosaka šo funkciju sekmīgu īstenošanu?

● kādi iedzimti dotumi un spējas te nepieciešami un — ko var iegūt ar attiecīgas profesionālās izglītības palīdzību?

● kādas rakstura īpašības nepieciešamas šai profesijai?

Lai atbildētu uz šiem jautājumiem un līdz ar to noteiktu cilvēka piemērotību pedagoga profesijai, izanalizēsim šai aspektā personības struktūru, kas sīkāk raksturota grāmatas pirmajā daļā (sk. 30. lpp.).

Personības virzību, kā jau zinām, nosaka cilvēka vajadzības un intereses. Tā kā skolotājs ir zināšanu devējs nākamajai paaudzei, tad dabiski, ka arī viņam pašam ir jābūt garīgi bagātam cilvēkam, kas savu kultūras līmeni un speciālās zināšanas cenšas pastāvīgi paplašināt un padziļināt, izjutot šajā darbībā zināmu gandarījumu (vajadzību un interešu apmierinājumu). Par to sabiedrība viņu cienīs. Turpretī materiāli alkātīgs skolotājs šo cieņu neiegūs. Tāpat šķiet dabiski, ka katram pedagogam ir jābūt kolektīvistam, ar spilgti izteiktām komunikācijas vajadzībām, jo viņa darbs ir nemitīgi saistīts ar cilvēkiem, ar jauno paaudzi. Individuālistam skolā būs grūti iejusties, skolēnu drūzma un čalas viņu nomāks un nogurdinās.

Kā sava mācību priekšmeta speciālistam skolotājam labi jāpārzina attiecīgā profila *zinātnes pamati*, ir jāseko šās zinātnes attīstībai. Jāorientējas arī blakus nozarēs, jo skolēni mēdz jautāt un diskutēt ne tikai mācību priekšmetu ietvaros. Tas pirmām kārtām saistās ar skolotāja erudīciju un vispārējās kultūras līmeni. Vēriģi jāseko mūsu valsts un visas planētas politiskās, ekonomiskās un kultūras dzīves aktuālajām problēmām un to risinājumam. Ir labi, ja skolotājam ir kāda īpaša aizraušanās (vaļasprieks), ar ko tas var ieinteresēt savus audzēkņus arī ārpus mācību priekšmeta (sports, tūrisms, tehnika, pašdarbības māksla, kolekcionēšana u. tml.).

Pedagoģisko zināšanu pamats ir *zināšanas psiholoģijā*. Pieredze rāda, ka lielai daļai skolotāju tās ir nepietiekamas. Tāpēc viņu zināšanas teorētiskajā pedagoģijā un mācību priekšmeta metodikās ir virspusējas, empiriskas, kas savukārt ierobežo skolotāja radošo darbību. Zināšanas psiholoģijā palīdz arī labāk iepazīt un izprast savus audzēkņus, nodibināt audzināšanai nepieciešamo kontaktu.

Mācību un audzināšanas darba *metodiskās prasmes un iemaņas*, protams, veidojas praktiskā darba gaitā, vērojot un analizējot savu

un darba biedru pieredzi, tomēr teorētiskās zināšanas te nodrošina straujāku un stabilāku progresu. Teorētiskās zināšanas un praktiskā pieredze veido arī skolotāja *pedagoģisko pārliecību*, palīdz iztēlē saskatīt savu profesionālo ideālu, kas savukārt sekmē radošos meklējumus un mērķtiecīgu turpmāko progresu.

Daudz pretrunu un neskaidrību vēl joprojām saistās ar *pedagoģisko spēju problēmu*. Literatūrā izklāstītā šo spēju uzskaitē parasti netiek novesta līdz struktūras elementiem — psihisko procesu īpatnībām — tāpēc rodas grūtības doto koncepciju analizē un salīdzināšanā.

Analizējot pašas galvenās — organizatora spējas — nav grūti konstatēt, ka tās nosaka dalītā un koncentrētā uzmanība, asa uztvere, precīza atmiņa, radoša iztēle un operatīva, konsekventa domāšana. Organizatoram tāpat nepieciešama arī mērķtiecīga un stipra griba, kā arī emocionāla aizrautība. Uzmanība, uztvere un atmiņa nosaka cilvēka *vērīgumu*; atmiņa, iztēle un domāšana ietekmē *atjautību*; no gribas ir atkarīgas *darbaspējas*, bet no jūtu kultūras — *iejūtība un atsaucība*. Tātad visiem psihiskajiem procesiem jānorit augstā kvalitatīvā līmenī. To varam attiecināt arī uz skolotāja specifisko didaktisko darbību un tai nepieciešamajām spējām, kā arī uz viņa vērtējošo jeb aksioloģisko funkciju.

Kā redzam, pedagoģiskās spējas nosaka nevis kādi atsevišķi specifiski komponenti, bet vesels spēju un psihisko procesu komplekss, tā elementu savstarpējā saistība un mijiedarbība. Te tad arī ir meklējams izskaidrojums un pamatojums prasībai pēc *vispusīga talanta*. (Tāda prasība, protams, var tikt izvirzīta arī daudzām citām vadošām profesijām.)

Atsevišķu pedagoģu neveiksmes un nepiemērotība šai profesijai izskaidrojama galvenokārt ar trūkumiem kādā no psihisko procesu kompleksiem. Visiem taču ir zināms, ka skolēni «apceļ» neuzmanīgos, nevērīgos, aizmāršīgos un vājas gribas skolotājus, kaut arī viņi klasē ienāk ar labiem nodomiem, vēlēdamies strādāt pedagoga darbu. Tikai ilgas un neatlaidīgas paškritikas un pašaudzināšanas gaitā dažam šādam neveiksmīnīkam izdodas pārvarēt savus trūkumus un sasniegt kaut cik pieņemamu darba kvalitāti un iegūt nepieciešamo autoritāti. Tāpēc arī, izvēloties kandidātus pedagoga profesijai, vairāk vērtības jāveltī viņu psihisko procesu diagnostikai.

Temperamentam pedagoga darbā, šķiet, nav būtiskas, izšķirošas nozīmes. Tas saplūst ar pārējām personības īpašībām un veido katra skolotāja vienreizējo savdabīgumu, kas viņu atšķir no pārējiem. Vieglāk strādāt ir operatīvajam sangviniķim ar viņa stipro un elastīgo nervu sistēmu. Grūtāk klāsies jūtīgajam melanholiķim, viņa smadzeņu šūnas drīzāk nogurs un nolietosies. Flegmatika gaušumu var kompensēt viņa konsekvence un neatlaidība. Ar savu aizrautību skolēnu simpātijas var iegūt holerīķis, tikai viņam jāiemācās savaldīties emocionālā uzbudinājuma brīžos.

Toties visai nozīmīgs pedagoga personības komponents ir viņa raksturs. To dažkārt vērtē pat augstāk nekā talantu un zināšanas. Raksturā, kā zināms, atspoguļojas gandrīz visas personības īpašības. Sevišķi svarīga pedagoga rakstura īpašība ir viņa idejiskā un morālā pozīcija. Trūkumus šai aspektā sabiedrība skolotājam nepiedod, jo viņam ir jābūt savu audzēkņu nevainojamam paraugam — principiālam, taisnīgam un atklātam. Liela nozīme ir arī skolotāja gribas īpašību un paradumu sistēmai (patstāvībai, konsekvencei, neatlaidībai, precizitātei, kārtības mīlestībai), kā arī viņa jūtu kultūrai (atsaucībai, labestībai, optimismam). Vērtīga pedagoga personības īpašība ir humora izjūta.

Tā kā cilvēka rakstura īpašības atklājamās tikai ilgstošas un daudzveidīgas kopdarbības gaitā, pedagoģiskajām augstskolām, atlasot kandidātus, ir jāpaļaujas uz iepriekšējās mācību iestādes dotajām rekomendācijām un raksturojumu. Tāpēc skolām šie dokumenti sastādāmi ļoti rūpīgi un atbildīgi.

KLASES AUDZINĀTĀJA UN SKOLAS VADĪBAS PIENĀKUMI

Katra skolotāja pienākums ir ne tikai mācīt savu mācību priekšmetu, bet vienlaikus arī vispusīgi audzināt to klašu skolēnus, kurās viņš strādā. Audzināšanas darba koordinācija un vadība katrā klasē uzticēta šās *klases audzinātājam*. To skolas vadība ieceļ no vairāk pieredzējušo skolotāju vidus. Klases audzinātāja darbs norit trīs virzienos: ar skolēniem, ar savas klases skolotājiem un ar vecākiem.

Galveno klases audzinātāja darba saturu veido darbs ar savas klases skolēniem. Audzinātāja pienākums ir pētīt un apkopot savu audzēkņu individuālās īpatnības, sekot viņu veselībai, sekmēm mācībās, uzvedībai un stājai, iepazīt viņu ģimenes apstākļus, palīdzēt profesijas izvēlē. Klases audzinātājs parasti strādā arī ar skolēnu sabiedriskajām organizācijām, palīdz izveidot klases aktīvu un visas klases saliedētu skolēnu kolektīvu, seko arī savu audzēkņu ārpusklases un ārpusskolas darbam.

Klases audzinātājs kārtē noteikto klases dokumentāciju: pārzina klases darba žurnālu un sekmju žurnālu, iekārto skolēnu personāllietas, sastāda audzināšanas darba plānu, raksta dienasgrāmatu, seko skolēnu dienasgrāmatām, raksta raksturojumus skolas beidzējiem.

Svarīgs klases audzinātāja uzdevums ir regulēt skolēnu darba slodzi, saskaņot mācību priekšmetu skolotāju prasības, kopā ar viņiem noteikt nesekmības cēloņus un to novēršanas iespējas. Šai sakarā audzinātājs hospitē savā klasē mācību stundas, sarunās ar vecākiem noskaidro skolēnu pēcstundu darba slodzi un sniedz savus pedagoģiskos ieteikumus. Konflikta gadījumos skolotājs cenšas tos

objektīvi un taisnīgi atrisināt, nepieciešamības gadījumā izmantojot arī skolas vadības palīdzību.

Klases audzinātājs ir ne vien starpnieks starp klasi un skolotājiem, bet arī starp skolu un ģimeni. Viņa pienākums ir regulāri apmeklēt skolēnus mājās un uzturēt pastāvīgu kontaktu ar viņu vecākiem. Sevišķa vērība jāveltī pedagoģiski nelabvēlīgām ģimenēm, nepieciešamības gadījumā te organizējot arī sabiedrības palīdzību.

Vecāku pedagoģiskās kvalifikācijas celšana tiek organizēta visas skolas mērogā, bet klases audzinātājs rūpējas par savu skolēnu vecāku iesaistīšanu attiecīgajās nodarbībās. Tāpat viņš cenšas iesaistīt kompetentākos vecākus skolas sabiedriskajā darbā: ārpusklases pulciņu vadīšanā, remontos, kultūras dzīvē, pedagoģijas un psiholoģijas zināšanu propagandā utt.

Visu skolas darbu vada *skolas direktors*, ko ieceļ Tautas izglītības ministrija no labāko skolotāju vidus, kam ir organizatora spējas, augstākā izglītība un vismaz trīs gadu pedagoģiskā darba stāžs. (Pēdējā laikā ir atjaunotas direktora vēlēšanas.) Skolas direktors ir atbildīgs valsts priekšā par pedagoģu un skolēnu kolektīva darba organizēšanu, pareizu kadru izvēli un izvietojumu, mācību un audzināšanas procesa kvalitāti un tam nepieciešamo apstākļu radīšanu, darba aizsardzības, drošības tehnikas noteikumu un normu ieviešanu, kā arī par viņam uzticētās skolas saimniecisko un finansiālo stāvokli.

Direktors sadarbojas ar skolas sabiedriskajām organizācijām. Sevišķi svarīgus jautājumus izlemj skolas pedagoģiskās padomes sēdēs. Tā kā direktora darbalauks ir visai plašs un viņa pienākumi daudzveidīgi, viņam paredzēti palīgi — mācību un audzināšanas darbā, ārpusklases un ārpusskolas audzināšanā, kā arī skolas saimniecisko uzdevumu kārtošānā. Šos štatus nosaka atkarībā no skolas lieluma (klašu un skolēnu skaita).

Direktora vietnieku mācību un audzināšanas darbā ieceļ rajona (pilsētas) skolu valde pēc skolas direktora priekšlikuma no labāko skolotāju vidus ar vismaz trīs gadu pedagoģiskā darba stāžu. Viņa pienākums ir organizēt un vadīt skolas mācību un audzināšanas darbu visos tā aspektos. Tāpēc šim pedagogam jābūt kompetentam un autoritatīvam darbiniekam.

Ārpusklases un ārpusskolas audzināšanas darba organizators savā jomā darbojas ar skolēnu sabiedrisko organizāciju vadītājiem, ar klašu audzinātājiem, skolas bibliotekāru un citiem skolas un apkārtējās sabiedrības darbiniekiem.

Direktora vietnieks saimniecības darbā (mazākās skolās — *saimniecības pārzinis*) atbild par skolas ēku un inventāra saglabāšanu, par materiāli tehnisko apgādi, ugunsdrošību, remontiem un citiem aktuāliem saimnieciskiem uzdevumiem. Viņš organizē arī apkalpojošā personāla darbu.

Medicīnisko palīdzību skolēniem sniedz *skolas ārsti* un medicīnas personāls. Šiem darbiniekiem kopā ar skolas vadību un klases audzinātāju jāveic ārstniecības profilaktiskie pasākumi, kas veicina skolēnu veselības saglabāšanu un nostiprināšanu, fizisko attīstību, sekmē viņu mācīšanu un audzināšanu, viņiem arī jākontrolē sanitāri higiēnisko noteikumu un režīma ievērošana, arī audzēkņu ēdināšanas kvalitāte.

Ja nepieciešams, skolā izveido *internātu* (kopmītņi) skolēniem, kas dzīvo tālu no skolas. Internātam ir audzinātāju un palīgpersonāla štati. Tādi paredzēti arī internātskolām un skolām ar pagarinātu darba dienu.

Kaut arī direktors ir atbildīgs par visu skolas darbu kopumā, viņa vadības stilam jābūt demokrātiskam — ir jāuzklausa un iespēju robežās jāievēro visa skolas personāla ierosinājumi un iebildumi, jāsaliedē visi darbinieki vienotā darbīgā kolektīvā. Šai virzienā darbojas skolas *pedagoģiskā padome*, kur koleģiāli izskata skolas dzīves galvenos jautājumus. Aktuālo jautājumu operatīvai izlemšanai saauc ražošanas apspriedes, ko vada arodkomitejas priekšsēdētājs. Daudz skolas vadībai var palīdzēt arī veiksmīgi noorganizēta *vecāku komiteja*.

Kā redzams, skola ir visai komplicēta organizatoriska sistēma, no kuras mērķtiecīgas un operatīvas darbības ir atkarīgi mācību un audzināšanas darba rezultāti — jaunās paaudzes sagatavošana pilnvērtīgai dzīvei.

Pirmā patstāvīgi veidotā pedagogijas mācību grāmata latviešu valodā iznāca divdesmito gadu sākumā. Tās autors — tolaik populārais latviešu pedagogs Kārlis Dēķens. Trīsdesmito gadu sākumā tika izdota Eduarda Pētersona mācību grāmata didaktikā. Pēc dažiem gadiem sekoja Jūlija Aleksandra Studenta plaša apjoma darbs «Vispārīgā pedagogija» un Aleksandra Dauges grāmata ar tādu pašu nosaukumu. Abi minētie darbi puda sava laika Rietumu pedagogijas populārākās atziņas. Tās atspoguļoja arī šā laika Latvijas pedagogiskie žurnāli — «Audzinātājs» un «Musu nākotne». Tajos varēja lasīt arī populārāko pedagogu praktiķu (J. Grestes, E. Reiziņa, L. Auseja u. c.) pieredzes materiālus un metodiskos ieteikumus. Aptuveni tāds pirmskara Latvijā bija pedagogisko atziņu klāsts, ko varēja izmantot skolotāji savas kvalifikācijas paaugstināšanai.

Padomju varas gados mācību grāmatas pedagogijā tulkoja no krievu valodas. To autori — populārākie sava laika pedagogijas teorētiķi. Viņu darbos blakus pedagogiskajiem faktiem un likumsakarībām daudz vietas aizņēma komunistiskās ideoloģijas propagandas materiāls. Tādējādi tika kompromitēta ne tikai attiecīgā grāmata, bet arī pedagogijas zinātne vispār. (Izplatījās uzskats, ka pedagogija nav zinātne.)

Mūsu grāmata mēģina iet savu patstāvīgu ceļu. Tā aptver noteiktu pedagogisko disciplīnu sistēmu kopumā, veidojot noslēgtu kursu. Autors ir centies satura pamatā likt zinātniskos faktus un likumsakarības un uz tām balstīt praktiskās rekomendācijas. Kā jau norādīts ievadā, pedagogiskajām atziņām pēc iespējas dots psiholoģiskais pamatojums. Grāmatas iedalījumā un tematiskajā izkārtojumā ieturēta tradicionālā secība ar dažām pamatotām atkāpēm un papildinājumiem.

Satura veidošanā izmantoti šādi galvenie avoti:

- padomju pedagogijas pēdējo gadu pozitīvās atziņas (didaktikā);
- Rietumu pagātnes un tagadnes pedagogu populārākais mantojums;
- latviešu folklorā atspoguļotās pedagogiskās atziņas;
- paša autora praktiskā pieredze, vērojumi un teorētiskie secinājumi.

Tekstu autors centies veidot vienkāršu un koncentrētu, tomēr vietām sastapsim arī dažu atziņu atkārtošanas, kā arī dublētās piebildes iekavās. Tas darīts ar nolūku, lai lasītājiem, kas patstāvīgi apgūst pedagogijas teoriju, atvieglotu satura uztveri.

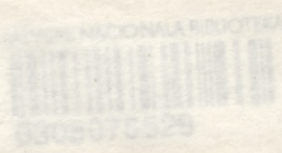
Manuskripta pirmais variants bija gatavs jau pirms vairākiem gadiem. Tomēr pēc kompetentu recenzentu norādījumiem, kā arī sakarā ar ideoloģiskās koncepcijas maiņu tas bija radikāli jāpārstrādā (sevišķi audzināšanas teorijā).

Kaut gan grāmatas tapšanā ieguldīts daudzu cilvēku rūpīgs darbs, nav izslēgtas arī savas kļūdas, nepilnības un trūkumi. Autors būs pateicīgs visiem labvēļiem, kas tās darīs viņam zināmas. Būsim optimisti un cerēsīm, ka grāmata piedzīvos atkārtotu izdevumu, kur attiecīgās norādes varēsīm likt lietā.

SATURS

Ievads	3
Vispārīgās pedagogijas pamati	5
Pedagoģija kā zinātne	5
Audzināšana kā sabiedriska parādība	5
Pedagoģijas zinātņu sistēma	8
Pedagoģiskās pētniecības metodes	11
Audzināšanas mērķis un uzdevums	13
Audzināšanas mērķis — daudzpusīgi un harmoniski attīstīta personība	13
Personības veidošanas uzdevumi	16
Audzināšanas sociālo un psiholoģisko uzdevumu saistība	18
Tautas izglītības sistēma	19
Tautas izglītības sistēmas jēdziens	19
Mācību un audzināšanas iestādes Latvijas Republikā	20
Personība un tās attīstības faktori	23
Personība un tās saturs	23
Personības attīstības faktori	30
Bērnu, pusaudžu un jauniešu attīstības un audzināšanas īpatnības	36
Agrā bērnība	36
Pirmsskolas vecums	39
Jaunākais skolas vecums	44
Pusaudža gadi	46
Agrā jaunība	49
Skolēnu iepazīšana un raksturošana	52
Skolēnu iepazīšanas programma	53
Didaktika	56
Intelektuālā audzināšana	56
Mācību procesa komponenti	58
Izglītības un mācību saturs	60
Izglītības un mācību satura jēdziens	60
Zināšanas, prasmes un iemaņas	62
Zinātne un mācību priekšmets	65
Mācību satura dokumentācija	67
Mācīšanās stimuli un motīvi	69
Mācību procesa iekšējais mehānisms	72
Mācības kā skolēna izziņas process	72
Mācību procesa psiholoģiskā struktūra	75
Mācību rezultātu pārbaude	88
Mācību procesa pilnveides meklējumi	93
Mācību principi	99
Mācību metodes	105
Mācību metodes jēdziens un metodes izvēle	106
Metožu klasifikācija	108
Dzīvā vārda metodes	110

Darbs ar grāmatu	114
Uzskates metodes	116
Praktiskās metodes	120
Vingrinājumi	122
Zināšanu, prasmju un iemaņu pārbaude un novērtējums	129
Problēmiskās mācības	132
Mācību organizācijas formas	135
Klašu stundu sistēma	136
Skolotāju gatavošanās mācību stundām	139
Mācību stundas vadīšana	141
Studu vērošana, analīze un vērtēšana	144
Audzināšanas teorija	146
Audzināšanas procesa būtība un galvenās likumsakarības	147
Personības pozīcijas veidošanas psiholoģiskie pamati	147
Audzināšanas procesa dinamiskā struktūra	148
Audzināšanas principi	155
Audzināšanas metodes	163
Audzināšanas metodes jēdziens un metožu klasifikācija	163
Parlēcīnāšanas metodes	164
Darbības organizēšanas metodes	165
Pedagoģisko prasību īstenošanas sistēma	167
Ārpusklases un ārpuskolas darbs	171
Skolēnu sabiedriskās organizācijas	173
Ausekliši un sprīdīši	173
Skauti un gaidas	174
Mazpulki	175
Personības apziņas veidošana	177
Tikumiskā audzināšana	179
Tikumiskās audzināšanas uzdevumi un saturs	179
Ekoloģiskā audzināšana	185
Dzimumaudzināšana	187
Darbinaudzināšana	190
Estētiskā audzināšana	194
Fiziskā audzināšana	197
Skolvadība	201
Skolas pedagoģiskie kadri	201
Skolotāja vieta sabiedrībā	201
Pedagoga profesiogramma	202
Klases audzinātāja un skolas vadības pienākumi	207
Noslēguma piebildes	210



Voldemārs Zelmenis

ISS PEDAGOĢIJAS KURSS

Māksl. redaktors A. Krēsliņš

Tehn. redaktore E. Gurska

Korektore R. Zveja

Vāku zīm. I. Krēsliņa

Izdevniecība «Zvaigzne», 226013, Rīgā, K. Valdemāra
ielā 105. Reģistr. apliec. Nr. 2-0300. Izdevn. Nr.
8031/S-42. 12,56 uzsk. iespiedl., 14,21 izdevn. l. Metiens
5000 eks.

Iespiests tipogrāfijā «Rota», 226011, Rīgā, Blaumaņa
ielā 38/40. Pasūt. Nr. 509-1.

Данно се грамаду

Уставног закона

Одлуке саборне

Скупштине

Одлуке о правима

Прошлостаси

Мачко организације

Класи

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

Својим правима

125 PEDAGOGIJSKI KURSI

1. KURS

2. KURS

3. KURS

4. KURS

5. KURS

6. KURS

7. KURS

8. KURS

9. KURS

10. KURS

11. KURS

12. KURS

13. KURS

14. KURS

15. KURS

16. KURS

17. KURS

18. KURS

19. KURS

20. KURS

21. KURS

22. KURS

23. KURS

24. KURS

25. KURS

26. KURS

27. KURS

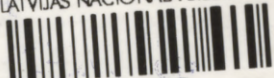
28. KURS

29. KURS

30. KURS

31. KURS

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTEKA



0305075529

51
V. Zelmenis

**ĪSS
PEDAGOGIJAS
KURSS**