

Ēriks Kalvāns

Attīstības psiholoģija

Mācību līdzeklis



Rēzekne 2018

Ēriks Kalvāns. 2018. *Attīstības psiholoģija*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. 69 lpp.

Recenzentes:

- Dr. psych. **Margarita NESTEROVA** (Daugavpils Universitāte)
- Mag. psych. **Rita ORSKA** (Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija)

Mācību līdzeklis sagatavots un izdots ar Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas finansiālo atbalstu.



Publicēšanai rekomendējusi Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Studiju padome 2017. gada 20. maijā.

Redaktore: **Vita Ansone**

Vāka autore: **Ilze Kukule**



Šis darbs tiek izplatīts ar internacionālo licenci:
[Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ISBN 978-9984-44-215-0

© Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2018

© Ēriks Kalvāns

SATURS

Anotācija	4
1. ATTĪSTĪBAS PSIHOLOĢIJAS VISPĀRĪGIE JAUTĀJUMI UN PSIHISKĀS ATTĪSTĪBAS PROCESA LIKUMSAKARĪBAS	5
1.1. Attīstības psiholoģijas zinātne, tās pētīšanas objekti, pamatjēdzieni un metodes	5
1.2. Bērna psihiskās attīstības faktori	9
1.3. Sensitīvie periodi attīstībā	10
1.4. Darbības loma bērna psihiskajā attīstībā	11
1.5. Saskarsmes loma bērna psihiskajā attīstībā	13
1.6. Galvenās bērna psihiskās attīstības likumsakarības	16
1.7. Vecumposmu krīzes	18
1.8. Psihiskās attīstības virzītājspēki	20
2. BĒRNA PERSONĪBAS ATTĪSTĪBA PERSONĪBAS TEORIJU TRAKTĒJUMĀ	22
2.1. Bērna psihiskā attīstība psihoanalītiskās teorijas skatījumā	22
2.2. Individuālp psiholoģijas pamatlicēja A. Ādlera uzskati par personības attīstību	24
2.3. Personības attīstības aspekti analītiskās personības teorijas skatījumā (K. Jungs)	27
2.4. Bērna personības attīstību ietekmējošie faktori sociokulturālās teorijas skatījumā	28
2.5. Personības psihosociālās attīstības stadijas „Ego” psiholoģijas skatījumā	30
2.6. Propriuma (patības) attīstība dispozicionālās teorijas skatījumā (G. Olports)	33
2.7. Bērna morālās apziņas attīstības stadijas (L. Kolbergs)	34
2.8. Intelektuālās attīstības stadijas (Ž. Piažē)	35
2.9. Personības attīstība A. Petrovska personalizācijas koncepcijas traktējumā	37
3. PSIHISKĀS ATTĪSTĪBAS RAKSTUROJUMS DAŽĀDOS VECUMPOSMOS	40
3.1. Psihiskā attīstība jaundzimušā un zīdaiņa vecumposmā	40
3.2. Psihiskās attīstības īpatnības mazbērna (agrās bērnības) vecumposmā	44
3.3. Bērna psihiskā attīstība pirmsskolas vecumposmā	48
3.4. Sākumskolas vecumposms (7 – 11 gadi)	53
3.5. Pusaudžu psihiskās attīstības īpatnības (11 – 15 gadi)	58
3.6. Psihiskā attīstība jauniešu vecumposmā	63
Noslēgums	68
Izmantotās literatūras saraksts	69

ANOTĀCIJA

Attīstības psiholoģijas problemātika, kas atspoguļota šajā mācību līdzeklī, ir saistīta ar vienu galveno mērķi – cilvēka psihiskās attīstības un personības attīstības daudzpusīgu traktējumu.

Šis mācību līdzeklis ir izveidots, izmantojot dažādu teorētisko pieeju piekritēju atziņas par cilvēka psihisko attīstību un viņa personības veidošanos. Dotais teorētiskais materiāls ļauj studējošajiem iegūt priekšstatu par psihiskās attīstības normu dažādos vecumposmos un galvenajām psihiskās un personības attīstības tendencēm.

Pirmajā nodaļā dots attīstības psiholoģijas kā zinātnes raksturojums un atspoguļotas cilvēka psihiskās attīstības un personības veidošanās galvenās likumsakarības.

Otrā nodaļa veltīta personības attīstības problemātikas padziļinātam iztirzājumam dažādu personības teoriju traktējumā. Tika izmantotas Z. Freida, A. Freidas, A. Ādlera, K. Junga, K. Hornejas, Ē. Ēriksona, G. Olporta, L. Kolberga, Ž. Piažē, A. Petrovska, Ļ. Vigotska, D. Eļkoņina atziņas.

Trešajā nodaļā sniegts cilvēka kognitīvās un personības attīstības īpatnību apskats atsevišķos vecumposmos. Šajā nodaļā koncentrētas būtiskākās atziņas par konkrētā vecumposma personības un psihiskās attīstības īpatnībām.

Teorētiskā materiāla sekmīgākai apguvei katras nodaļas beigās ir kontroljautājumi un pašpārbaudes uzdevumi. Kurša programmas izpildes obligāts priekšnoteikums ir minēto teorētisko pašpārbaudes uzdevumu veikšana.

Šis mācību līdzeklis ieteicams pedagoģijas, sociālā darba, sociālās rehabilitācijas un sociālās pedagoģijas studiju programmu studentiem. To var izmantot arī citi studējošie kā palīglīdzekli psiholoģijas studiju kursā.

1. ATTĪSTĪBAS PSIHOLOĢIJAS VISPĀRĪGIE JAUTĀJUMI UN PSIHISKĀS ATTĪSTĪBAS PROCESA LIKUMSAKARĪBAS

1.1. Attīstības psiholoģijas zinātne, tās pētījumu objekti, pamatjēdzieni un metodes

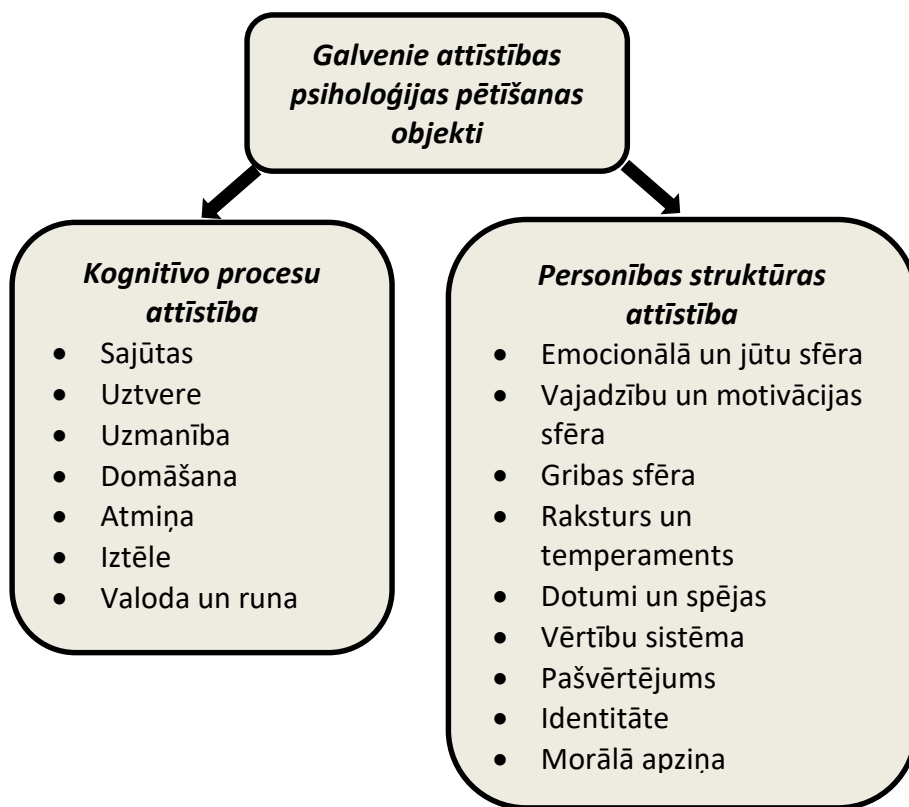
Attīstības psiholoģija ir zinātne, kas pēta personības un atsevišķu psihisko funkciju izmaiņas visā cilvēka dzīves gaitā (*Doudet, 2011*). Šajā zinātnes nozarē tiek akcentēts vecumposms no cilvēka dzimšanas līdz 21 gada vecumam. Īpaša uzmanība tiek veltīta periodam no dzimšanas līdz jaunākajam skolas vecumposmam (7–8 gadiem), jo šajā laikā notiek būtiskākās kvalitatīvās (saturiskās) izmaiņas cilvēka psihē, kā arī veidojas personības pamati. Piemēram, saskaņā ar Z. Freida atziņām tieši agrā bērnība un pirmsskolas vecumposms nosaka cilvēka personības attīstības vadlīnijas. No šī perioda ir atkarīgas galvenās personības iezīmes agrīnā brieduma (18–25 gadi) un brieduma (25–65 gadi) vecumposmos. Iespējams apgalvot, ka bērnība lielā mērā nosaka cilvēka laimes izjūtu dzīvē. Piemēram, optimisma un pesimisma pamati saskaņā ar psihoanalītisko personības teoriju veidojas jau zīdaiņa vecumposmā un ir atkarīgi no zīdaiņim veltītās mātes mīlestības (*Freud, 1961*).

Attīstības psiholoģiju no citām psiholoģijas nozarēm atšķir tas, ka tiek akcentēta attīstības dinamika. Atsevišķi kognitīvie procesi (uzmanība, domāšana, atmiņa u.c.) vai personības struktūras elementi (emocionālā sfēra, raksturs, gribas sfēra, intereses, morālā apziņa u.c.) netiek pētīti kā konstanti lielumi, bet gan kā dinamiski, mainīgi lielumi, un tiek pētītas šo lielumu kvalitatīvās izmaiņas.

Neskatoties uz minēto atšķirību (dinamisms), attīstības psiholoģija tomēr ir cieši saistīta ar citām psiholoģijas nozarēm. Vispārīgajā psiholoģijā pēta gan kognitīvo sfēru, gan personības struktūru, tomēr tiek akcentētas galvenās šo sfēru likumsakarības, mazāk pievēršot uzmanību attīstības jautājumiem. Attīstības psiholoģija ir saistīta arī ar sociālo psiholoģiju, kurā analizē personības izmaiņas mijiedarbībā ar citām personībām un grupu. Turklāt iespējams konstatēt ciešu attīstības psiholoģijas zinātnes saikni ar pedagoģisko psiholoģiju, kurā akcentētas mācību un audzināšanas procesa īpatnības saiknē ar skolēna attīstību. Iespējams apgalvot, ka pedagoģiskā psiholoģijā tiek pētīta bērna un pieaugušā mijiedarbība no pieaugušā viedokļa, bet attīstības psiholoģijā – tieši šis process, vadoties no bērna viedokļa (*Bornstein, Lamb, 1999*).

1. attēlā ilustrēti galvenie attīstības psiholoģijas pētīšanas objekti. Izņemot attēlā ilustrētos faktorus, tiek pētītas likumsakarības, kas raksturīgas pašam attīstības procesam. piemēram, evolūcijas un involūcijas procesu saikne attīstībā.

Attīstības psiholoģijas pamatjēdzieni. Attīstības psiholoģijā tiek izmantots daudzveidīgs jēdzienu klāsts. Ar šiem jēdzieniem lasītājs iepazīsies mācību līdzekļa apguves gaitā. Tomēr jāatzīmē divi galvenie šīs zinātnes nozares pamatjēdzieni, kas ir 'vecums' un 'bērnība' (*Vasta, 1992*).

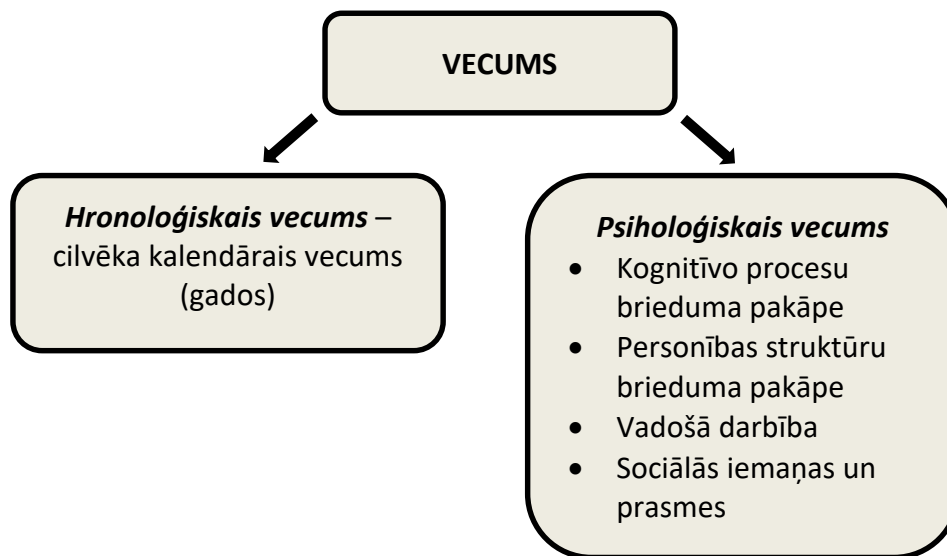


1. attēls. Attīstības psiholoģijas pētīšanas metodes

Kā redzams 2. attēlā, jēdziens ‘vecums’ tiek interpretēts gan kā kalendārais vecums, gan psiholoģiskais. Hronoloģisko vecumu attīstības psiholoģijā periodizē pēc vecumposmiem:

- 0 – 1 – zīdaiņa;
- 1 – 3 – mazbērns;
- 3 – 7 – pirmsskolas;
- 7 – 11 – sākumskolas;
- 11 – 15 – pusaudža;
- 15 – 18 – jaunieša;
- 18 – 25 – agrīnā brieduma;
- 25 – 65 – brieduma;
- pēc 65 – vēlīnā brieduma.

Pētot psiholoģisko vecumu, tika noteikts, ka tas var nesakrist ar hronoloģisko vecumu. Psiholoģisko vecumu nosaka kognitīvo procesu attīstība, personības briedums, cilvēka darbība noteiktā vecumposmā, kā arī sociālo iemaņu attīstības pakāpe. Atkarībā no šo faktoru attīstības noteikta vecumposma robežas var novirzīties (*Prindule, 1976*). Piemēram, pusaudža hronoloģiskais vecums ir 13 gadi, bet pēc sava sociālā brieduma, personības un kognitīvās attīstības viņš atbilst 17 gadus vecam jauniešim – tātad apsteidz savu hronoloģisko vecumu. Protams, iespējama arī atpalikšana no sava hronoloģiskā vecuma. Attīstības psiholoģijā ir konstatēts, ka šādas vecuma neatbilstības īpaši ir izteiktas pusaudža vecumposmā, kad psihisko attīstību būtiski nosaka dzimumnobriešanas tempi.



2. attēls. Jēdziena 'vecums' interpretācija

Jēdziena 'bērība' interpretācija. Visi agrīnie attīstības periodi (zīdaiņa, mazbērna un pirmsskolas vecumposms) veido bērību. Psiholoģijā bērību traktē kā ilgu sagatavošanās periodu pieaugušā cilvēka dzīvei, jo bērības gaitā cilvēka psihe iegūst to kvalitatīvo saturu, kas raksturīgs pieaugušam cilvēkam. Veidojas savdabīgs kognitīvo procesu un personības „skelets”, kas pilnveidojas vēlākos attīstības posmos.

Bērība tiek traktēta arī kā vēsturiska parādība. Tās saturu un ilgumu nosaka noteikta vēsturiskā perioda sociāli ekonomiskie apstākļi. Piemēram, viduslaikos bērība bija īsa, jo bērni sāka agri strādāt, lai palīdzētu vecākiem nopelnīt iztiku. Arī “kara” cilvēks agri kļuva pieaudzis. Savukārt mūsdienās bērība ir daudz ilgāka, tā ir papildīta ar sarežģītu saturu, jo bērni atdarina dažādu profesiju pārstāvjus, apgūst zinātņu pamatus (Schaffer, 2006).

Kopumā tiek atzīts – jo augstāks ir sabiedrības sociāli ekonomiskās attīstības līmenis, jo augstāks ir zinātniski tehniskā progresa līmenis, jo ilgāka ir bērība un tās saturs ir sarežģītāks.

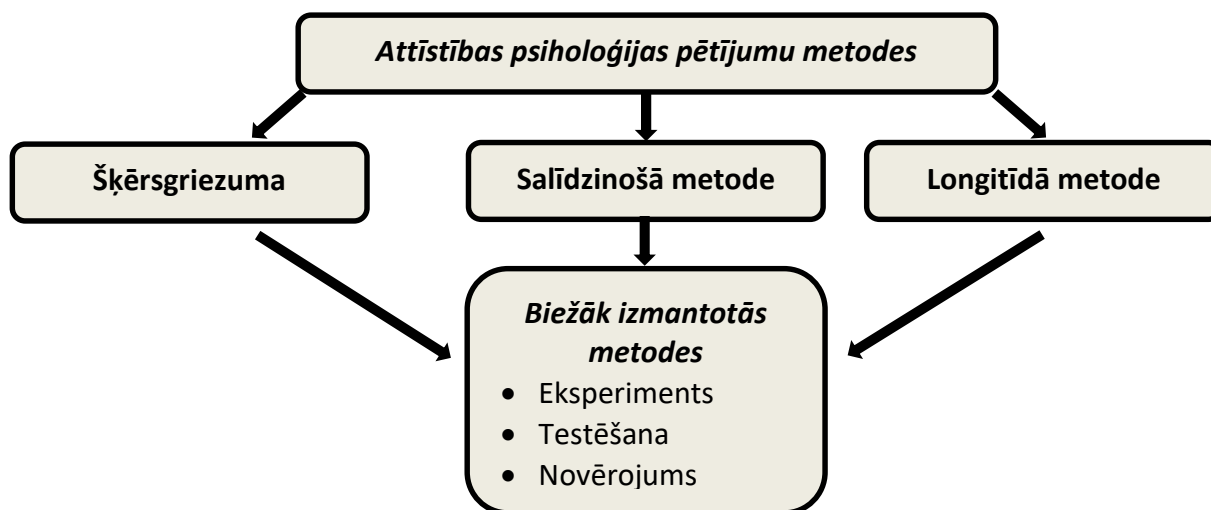
Pastāv dažādi viedokļi par bērības ilgumu. Tradicionāli uzskata, ka bērība ilgst no dzimšanas līdz 7 gadu vecumam. Taču sākot ar 20. gadsimta beigām arvien biežāk tiek izteikts viedoklis, ka bērības periods turpinās arī jaunākajā skolas vecumā, t.i., līdz 11 gadu vecumam. Atsevišķi autori izsaka viedokli, ka bērība turpinās pat līdz 15 gadu vecumam, un pusaudža vecumposmu (11 – 15 gadi) šie zinātnieki definē kā „ieilgušās bērības periodu” (Schaffer, 2006).

Cilvēka psihiskās un personības attīstības izpētes metodes. Galvenās attīstības psiholoģijas izpētes metodes ilustrētas 3. attēlā.

Šķērsriezuma metode paredz noteikta ierobežota attīstības aspekta izpēti pietiekami lielās pētāmo grupās. Šāds izpētes aspekts var būt, piemēram, atmiņa, uzmanība, motivācija, gribas sfēra u.c. Šo pētījumu gaitā tiek iegūti noteikti rezultāti, kas raksturīgi konkrētai pētāmo grupai, vecumposmam vai pētāmo grupai, kas tiek apmācīta pēc noteiktas metodikas (Bornstein, Lamb, 1999).

Ar **salīdzinošās metodes** palīdzību tiek salīdzināti ar šķērsriezuma metodi iegūtie rezultāti dažādās pētāmo grupās vai vecumposmos. Salīdzinot viena un tā paša izpētes aspekta (piemēram, domāšanas) attīstību dažādos vecumposmos, tiek iegūta attīstības dinamikas un kvalitatīvo izmaiņu

aina. Šo metodi var pielietot arī noteiktu mācību metožu attīstošā efekta salīdzināšanai dažādos vecumos.



3. attēls. Attīstības psiholoģijas pētīšanas metodes

Jāuzsver nosacījumi, kas jāņem vērā, pielietojot dažādas izpētes metodikas (piemēram, psiholoģiskos testus). Izvēloties noteiktu metodiku, jāņem vērā tās validitāte, t.i., vai šī metode atbilst tam aspektam, ko vēlas izpētīt pētnieks, kā arī metodikas ticamība, kura atspoguļo to, cik lielā mērā izpētes rezultāti ir ticami. Turklāt iegūto rezultātu interpretāciju tiesīgs veikt tikai kvalificēts speciālists.

Izmantojot salīdzināšanas metodi, jāņem vērā arī pētāmo grupu viendabīgums: vienāds salīdzināmo grupu pētāmo skaits, vienāds zēnu un meiteņu skaits grupās, pētāmajiem jābūt fiziski veseliem, kā arī bez būtiskām psihiskās attīstības novirzēm, salīdzinot ar sava vecuma normu (Bornstein, Lamb, 1999).

Longitīdā metode ir individuālās vai nelielu grupu attīstības pētīšanas metode, kad pētījumi notiek ilgu laika posmu. Piemēram, tiek pētīts viens un tas pats bērns no iestāšanās skolā līdz skolas absolvēšanai. Šī metode rada padziļinātas izpētes iespēju, jo atklāj sīkas attīstības nianšas, kā arī visu to, ko neatspoguļo šķērsriezuma metode. Longitūdā metode vairāk ir vērsta uz atsevišķu indivīdu, nevis grupu. To visbiežāk izmanto skolu psiholoģi, strādājot ar atsevišķu skolēnu (Bornstein, Lamb, 1999).

Novērošana attīstības izpētē tiek izmantota kā patstāvīga metodika vai arī paralēli citām metodikām. Tā ir mērķtiecīga uzvedības īpatnību reģistrācijas metodika, kas parasti notiek novērojamajam ierastos apstākļos bez speciāli radītas situācijas vai citu faktoru iedarbības, kas provocē noteiktu uzvedību (Muller, 2002). Piemēram, skolēna psiholoģiskā izpēte sākas ar novērošanu, kad psihologs mācību stundā vai starpbrīdī novēro noteikta skolēna uzvedību, viņa attiecības ar vienaudžiem, nosaka šī skolēna statusu klasē, reģistrē raksturīgākās uzvedības īpatnības, pēta skolēna neverbālo ekspresiju. Jāuzsver, ka zīdaiņa vecumposmā novērošana ir vienīgā attīstības izpētes metode.

Pirms novērošanas psihologs sastāda novērošanas plānu (kādu faktorus plāno novērot), kam jābūt elastīgam, jo nav iespējams precīzi paredzēt visus situatīvos mainīgos. Novērotās izpausmes

tiek fiksētas rakstiski, kas nodrošina interpretācijas precizitāti. Kad nav iespējama tūlītēja rakstiska faktu fiksācija (piemēram, sarunas ar pētāmo laika), novērotājs pēc noteikta laika pēc atmiņas rakstiski fiksē novēroto. Novērotājam jābūt objektīvam – jāfiksē novērotie fakti, nevis tas, ko viņš domā par šiem faktiem. Šīs metodikas ticamību paaugstina novērojuma periodiska atkārtošana.

Galvenā novērojuma priekšrocība saistīta ar to, ka nenotiek iejaukšanās pētāmā uzvedībā, un novērošana parasti notiek viņam ierastos apstākļos. Būtiskākais šīs metodikas trūkums saistīts ar to, ka novērotājs atrodas pasīvā pozīcijā – neiejaucas notikumu dabiskajā gaitā, līdz ar to viņš bieži ir spiests ilgi gaidīt, kamēr iespējams fiksēt viņu interesējošos pētāmā uzvedības aspektus (*Миллер, 2002*).

Eksperiments pamatojas uz aktīvu pētnieka darbību, kas vērsta uz to, lai stimulētu pētāmā uzvedībā prognozējamās izpausmes. Bērnu un pusaudžu izpētē parasti izmanto dabisko eksperimentu, kas tiek organizēts pētāmajam ierastos vai maksimāli tuvinātos ierastajiem apstākļos. Turklāt izmanto kā konstatējošo, tā arī attīstošo eksperimentu. Ar konstatējošo eksperimentu fiksē noteiktu pētāmā psihes aspektu, bet attīstošā eksperimenta gaitā notiek šī aspekta pakāpeniska attīstība. Piemēram, ar Kosa kubu palīdzību iespējams noteikt bērna telpiskās domāšanas un uztveres īpatnības. Ja bērns periodiski darbojas ar šo metodiku, tad tā attīsta viņa telpisko domāšanu un uztveri.

Konstatējošo eksperimentu visbiežāk izmanto, lai izpētītu sociālās attiecības bērnu grupā, viņu sociālās iemaņas, kā arī daļēji izpētītu emocionālās sfēras īpatnības.

Attīstības faktu izpētē plaši pielieto psiholoģiskos **testus** – metodikas, kas rada iespēju izpētīt kognitīvās sfēras, personības īpašību un sociālo iemaņu attīstību, kā arī attiecību īpatnības pētāmā ģimenē. Jāatzīmē, ka darbā ar pirmsskolas vecumposma bērniem plaši izmanto projektīvos testus: nepabeigto teikumu, zīmējumu, konstruēšanas testus. Sākot ar jaunākā pusaudža vecumposmu, testu izmantošanas iespējas būtiski paplašinās – bez minēto tipu testiem iespējams izmantot noteiktus verbālos un intelekta testus. Tomēr nepieciešams uzsvērt, ka objektīvu informāciju par pētāmo iespējams iegūt tad, kad tiek izmantotas vairākas izpētes metodes un pētījums neaprobežojas tikai ar testēšanu.

Intervija tiek plaši izmantota attīstības faktu, īpaši sociālo iemaņu izpētē. Tās gaitā notiek pētāmā saruna ar pētnieku, kuras laikā pētnieks iegaumē svarīgākos novērotos faktus, bet pēc intervijas beigām tie tiek fiksēti intervijas protokolā. Intervijas sākumā jācenšas panākt intervējamā uzticību (izmanto tēmas, kuras varētu būt aktuālas un interesantas pētāmajam) un trauksmes pazemināšanos, īpaši aktuāli tas ir pirmsskolas vecumposma bērnu izpētē. Interviju var izmantot netieši. Piemēram, paralēli darbam ar Kosa kubiem notiek saruna ar bērnu. Šādā gadījumā pētāmajam ir zemāks trauksmes līmenis un viņš ir atklātāks (*Миллер, 2002*).

1.2. Bērna psihiskās attīstības faktori

Psihologijā eksistē daudzas teorijas, kuras dažādi izskaidro bērna psihes attīstības avotus. Šīs teorijas var apvienot divos lielos virzienos: bioloģiskajā un socioloģiskajā.

Bioloģiskajā virzienā bērns tiek traktēts kā bioloģiska būtne, kuru daba ir apveltījusi ar noteiktām īpatnībām, rakstura iezīmēm un uzvedības formām. Tādējādi bioloģiskais faktors ir

galvenais faktors, kas nosaka bērna attīstības gaitu, tempu, attīstības robežas. Videi šis virziens atvēl sekundāru lomu.

19. gadsimtā E. Hekelis formulēja bioģenētisko likumu: ontoģenēze (individuālā attīstība) ir filoģenēzes (cilvēces vēsturiskā attīstība) paātrināts atkārtojums. Šis likums tika attiecināts uz bērna attīstību: bērna psihs attīstība ir cilvēces bioloģiskās evolūcijas un kultūrvēsturiskās attīstības atkārtojums (*Batles, Warner Schaie, 2013*).

Bioloģiskā virziena pretstats ir socioloģiskais virziens, kurš apgalvo, ka bērna psihe ir kā balta papīra lapa, kurā dzīve ieraksta tās psihisko saturu. Šīs idejas aizsākumi meklējami 17. gadsimta filozofa Dž. Loka darbos. Tādējādi par izšķirošo psihiskajā attīstībā tiek postulēts sociālais faktors.

Mūsdienu skatījumā ar bioloģisko faktoru saprot iedzimtību. Tomēr neeksistē vienota viedokļa par to, kas tieši bērna psihē ir iedzimts. Dominē viedoklis, ka iedzimts ir temperamenta tips un dotumi. Vācu zinātnieks H. Aizenks apgalvo, ka iedzimtība nosaka arī cilvēka intelektuālās spējas. Tā kā dotumi ir spēju avots, tad izšķirošā loma ir bērna aktivitātei, kas ļauj dotumus attīstīt līdz spēju līmenim.

Faktors vide tiek interpretēts kā sociālās (ģimenes, plaši sociālie, kultūras, politiskie un ekonomiskie apstākļi) un dabiskās vides (ģeogrāfiskie un klimatiskie apstākļi) mijiedarbība. Piemēram, Amazones mūžamežu iemītnieka psihiskās īpašības krasi atšķirsies no Amerikas lielpilsētas iedzīvotāja psihiskajām īpašībām.

Svarīga ir ne tikai bioloģiskā un sociālā faktora izpratne, bet arī jautājums par to mijiedarbību. Viljams Šterns izveidoja divu faktoru konverģences principu. Viņš uzskatīja, ka abi minētie faktori ir vienlīdz nozīmīgi bērna psihiskajā attīstībā (*Batles, Warner Schaie, 2013*).

Ļ. Vigotskis uzskatīja, ka iedzimtība ietekmē visu bērna psihisko funkciju attīstību, tomēr tās ietekme uz atsevišķām psihiskajām funkcijām nav līdzvērtīga. Piemēram, elementārās funkcijas (sajūtas, uztvere) vairāk determinē iedzimtība, bet augstākās funkcijas (tīša atmiņa, loģiskā domāšana, valoda un runa) ir cilvēka kultūrvēsturiskās attīstības produkts, un iedzimtība šo funkciju attīstībā veic tikai priekšnosacījumu, nevis noteicošo faktoru lomu. Jo sarežģītāka ir noteikta psihiskā funkcija, jo mazāka ir iedzimtības ietekme uz tās attīstību. Pat zemākās psihiskās funkcijas, pēc Ļ. Vigotska uzskatiem, nav „tīrs” iedzimtības produkts (*Реш, 2004*).

1.3. Sensitīvie periodi attīstībā

Sociālās vides nozīmību bērna psihiskajā attīstībā akcentē arī sensitīvo periodu koncepcija. Psihologijā ar jēdzienu ‘sensitīvie periodi’ saprot psihs īpaša jūtīguma pret noteiktu sociālās vides iedarbības veidu. Šī noteiktā iedarbība rada kvalitatīvas izmaiņas bērna psihē un veicina psihs attīstību kopumā. Noteikta iedarbība sev neatbilstošos periodos neattīsta bērnā noteiktas iemaņas un neveicina psihs attīstību kopumā. Saskaņā ar Ļ. Vigotska uzskatiem, sensitīvie periodi sakrīt ar optimālu noteiktu iemaņu apguves laiku (*Виготский, 2002*).

Attīstības psihologijā izšķir vairākus svarīgus sensitīvos periodus laika posmā no bērna piedzimšanas līdz 9 gadu vecumam:

- 0 – 12 mēneši. Bērna sensorās sfēras attīstības periods. Šī sfēra attīstās, pateicoties intensīvai pasaules izziņai. Izšķirošā loma šajā procesā piemīt taktīlajām un dzirdes sajūtām;

- 1 – 3 gadi. Runas attīstības sensitīvais periods. Bērns ieklausās pieaugušo runā un paplašina savu vārdu krājumu. Pēc 2,5 gadu vecuma bērns aizvien vairāk izrunā dažādus vārdus un sāk izrunāt teikumus. Bērns iemācās reaģēt uz citu cilvēku teiktajiem vārdiem, iemācās atpazīt apkārtējo emocionālo stāvokli, kā arī pats mēģina izteikt runā savas emocijas un jūtas;
- 1,5 – 2,5 gadi. Mikromotorikas attīstības sensitīvais periods, kura laikā bērns manipulē ar sīkiem priekšmetiem. Mikromotorikas attīstība periods tiek traktēts kā sagatavošanās laiks burtu un vārdu rakstības spēju attīstībā. Turklāt smalkās pirkstu kustības būtiski attīsta bērna intelektu kopumā;
- 2,5 – 3 gadi. Vārdu loģiskās apjēgšanas sensitīvais periods. Bērns šajā laikā bieži vien sarunājas pats ar sevi. Šie vienpusējie monologi sekmē vārdu, teikumu, kā arī veicamās darbības loģikas izpratni. Izrunājot veicamās darbības, bērns veido darbību shēmas, kas palīdz atrisināt jaunu problēmsituāciju. Pēc 3 gadu vecuma šīs āreji izrunājamās darbības shēmas kļūst iekšējas (izzūd vienpusējie monologi) un pārvēršas par domu formām;
- 3 – 7 gadi. Pieaugušo dzīves noteikumu un dažādu darbības veidu apguves sensitīvais periods. Bērns novēro pieaugušo uzvedību un savstarpējās attiecības, kuras vēlāk atveido savās lomu spēlēs, kad cenšas iejusties noteiktās pieaugušo lomās. Ar šī procesa palīdzību notiek sākotnējā pieaugušo pasaules izziņa. Lomu spēlēs intensīvi attīstās bērna iztēle, atmiņa, tiek apgūti jauni jēdzieni, kas saistīti ar pieaugušo dzīvi. Bērniem pastiprinās interese pret rakstīto vārdu;
- 8 – 9 gadi. Sabiedrības kultūras aspektu apguves sensitīvais periods. Šajā laikā novēro runas spēju atkārtotu uzplaiksnījumu, kurš veicina priekšstatu par sabiedrības kultūras dzīvi un morāli ētiskajiem aspektiem attīstību. Skolas mācību procesā bērnam veidojas zinātnisko jēdzienu sistēma, kas kalpo par pamatu tālākai padziļinātai dažādu mācību priekšmetu apguvei (*Выготский, 2002*).

1.4. Darbības loma bērna psihiskajā attīstībā

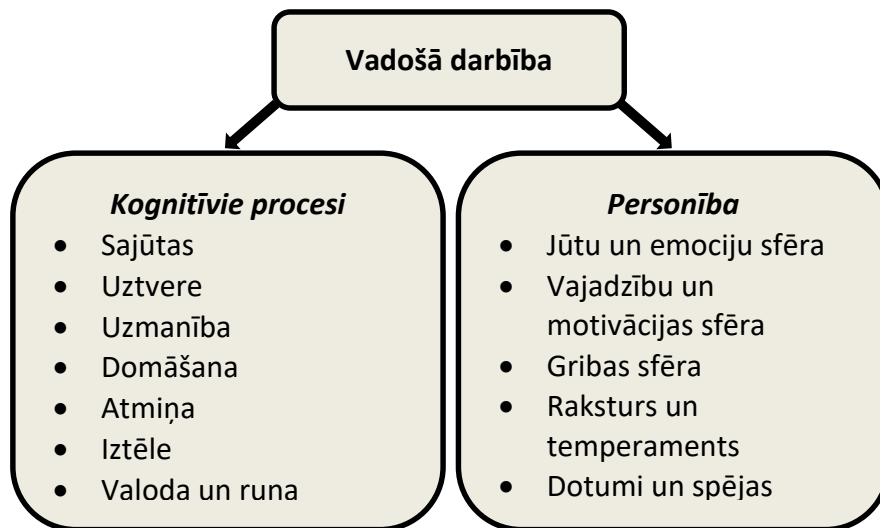
Audzinātājs, apmācot bērnu, organizē viņa darbību. Vecāki, mācot bērnam pareizi rīkoties ar nazi vai dakšīņu, organizē viņa darbību. Bērns nespēs apgūt dažādas iemaņas, ja pats neveiks noteiktas darbības, neieklausies noteiktās aktivitātēs. Tādējādi darbība ir viens no galvenajiem bērna psihes attīstības avotiem. Jo vecāks ir bērns, jo daudzveidīgākus darbības veidus viņš apgūst. Tomēr dažādi darbības veidi atšķirīgi ietekmē bērna psihisko attīstību. Galvenās izmaiņas psihiskās izziņas procesos un personības veidošanā rada **vadošā darbība** (*Эльконин, 2004*).

Vadošai darbībai piemīt 3 galvenās pazīmes:

- 1) rada un diferencē jaunus darbības veidus. Piemēram, pirmsskolas vecumposmā bērns atveido skolēnu savās lomu spēlēs – tādējādi tiek daļēji apgūtas mācību procesā nepieciešamās iemaņas;
- 2) formē un pārstrukturē atsevišķus psihiskās izziņas procesus. Piemēram, pirmsskolas vecumposmam raksturīgās lomu spēles attīsta radošo iztēli;
- 3) attīsta un izmaina bērna personību. Piemēram, pusaudžu vecumposmam raksturīgā intīmi personiskā saskarsme sekmē pašizziņu un attīsta pusaudža es-koncepciju.

Jebkura darbība, kuru bērns veic ilgstoši, rada noteiktu attīstošu efektu. Piemēram, zīmēšana attīsta mikromotoriku, iztēli, uztveri, atmiņu. Tomēr tai nepiemīt vadošai darbībai raksturīgais visaptverošais attīstošais efekts. Tādējādi ne ikviena darbība, ko bērns veic ilgstoši, var būt viņa vadošā darbība.

Vadošās darbības visaptverošais attīstošais efekts ilustrēts 4. attēlā.



4. attēls. Vadošās darbības attīstošās ietekmes jomas

Vadošās darbības koncepcija visvairāk ir attīstīta krievu zinātnieka D. Eļkoņina un viņa sekotāju darbos. Zinātnieks apraksta bērnu kā personību, kura izzina pasauli – lietu un cilvēku attiecību pasauli. Turklāt šī izzīņa ir aktīva, tā notiek ar vadošās darbības palīdzību. D. Eļkoņins noteica vadošās darbības veidus katram vecumposmam, kuru apgūšanas un izpildes process nosaka bērna psihisko attīstību (Эльконин, 2004).

1. Zīdaiņa vecumposms (0 – 1 gads). Vadošā darbība – tiešā emocionālā saskarsme ar māti, kuras laikā zīdains veido smalkus emocionālos kontaktus ar māti. Šis process paaugstina bērna kustību aktivitāti un veicina pasaules izzīņas interesi. Šajā periodā intensīvi attīstās uztvere, vajadzību un emocionālā sfēra. Galvenais psihiskais jaunveidojums šajā periodā ir vajadzība pēc saskarsmes un emocionālā kontakta.
2. Agrā bērnība (1 – 3 gadi). Vadošā darbība – priekšmetiski manipulējošā darbība, kas vērsta uz priekšmetu, telpas un formas izzināšanu. Bērns grib, lai pieaugušais būtu informācijas avots par nezināmo priekšmetu pasauli. Tādējādi bērna un pieaugušā kopējo darbību ar priekšmetiem (rotaļu) rezultātā notiek viņu personību mijiedarbība, kas ietekmē bērna personības attīstību. Galvenie šī perioda psihes jaunveidojumi ir valoda, uzskatāmi priekšmetiskā domāšana, tēlainā atmiņa un tīšā uzmanība.
3. Pirmsskolas vecumposms (3 – 7 gadi). Vadošā darbība – sižetiskās lomu rotaļas. Ar to palīdzību bērns izzina „plašo pasauli”: dabas parādības, pieaugušo lomas un savstarpējās attiecības. Pieaugušais ir galvenais informācijas avots, kas izskaidro bērnam pasaulē redzēto. Bērns grib uzzināt pēc iespējas vairāk par to, kas notiek ārpus šaurās spēļu ar priekšmetiem situācijas, kurā viņš atradās iepriekšējā vecumposmā. Šis ir tā saucamais „kāpēcīša” periods, kad bērns „nomoka” pieaugušo ar saviem jautājumiem par apkārtējo pasauli. Galvenie šī

- perioda psihiskie jaunveidojumi ir vajadzība pēc sabiedriski nozīmīgas darbības, uzskatāmi tēlainā domāšana, iztēle un pirmie priekšstati par morāli un ētiku.
4. Jaunākais skolas vecums (7 – 11 gadi). Šī perioda vadošā darbība ir mācību darbība, kuras laikā notiek zinātņu pamatu apguve, kā arī intensīvi attīstās sociālās iemaņas. Pēc savām sekmēm skolā bērns vērtē savas personības veiksmīgumu, jo šajā vecumposmā bērns identificējas ar zināšanām, kuras ir apguvis. Mācību darbības gaitā notiek intensīva intelektuālā attīstība. Galvenie šī vecumposma psihiskie jaunveidojumi ir pašregulācijas spēja (uzvedības mērķtiecīgas vadīšanas un novērtēšanas spēja), jūtu loģika (spēja novērtēt savus pārdzīvojumus, kā arī vadīt tos) un verbāli loģiskā domāšana.
 5. Pusaudža vecumposms (11 – 16 gadi). Vadošā darbība – intīmi personiskā saskarsme, kuras gaitā pusaudži, kontaktējoties ar vienaudžiem, izzina sevi, veidojas savas personības paštēls, tiek apgūtas uzticēšanās otram (intimitātes) spējas. Galvenie šī perioda psihiskie jaunveidojumi ir pieauguša cilvēka izjūta, pašvērtējums un prasme integrēties grupās.
 6. Agrā jaunība (16 – 18 gadi). Vadošā darbība ir profesionālās orientācijas darbība. Ar tās palīdzību notiek padziļināta pašizziņa (nepieciešams apzināties savas intereses un spējas), kā arī nākotnes plānu (profesionālās karjeras) izvēle. Šajā vecuma posmā notiek it kā savas personības „revīzija”, kas palīdz izvēlēties nākamo profesiju. Turklāt jaunieši cenšas iegūt stabilu sava „es” tēlu jeb identitāti, kurā apvienojas viņa tēli pagātnē, tagadnē un nākotnē. Galvenie šī vecumposma psihiskie jaunveidojumi ir identitāte un morālā apziņa (apziņa par to, ka nepieciešams ievērot morāles un ētikas normas; iekšējā vajadzība sekot tām) (Эльконин, 2004).

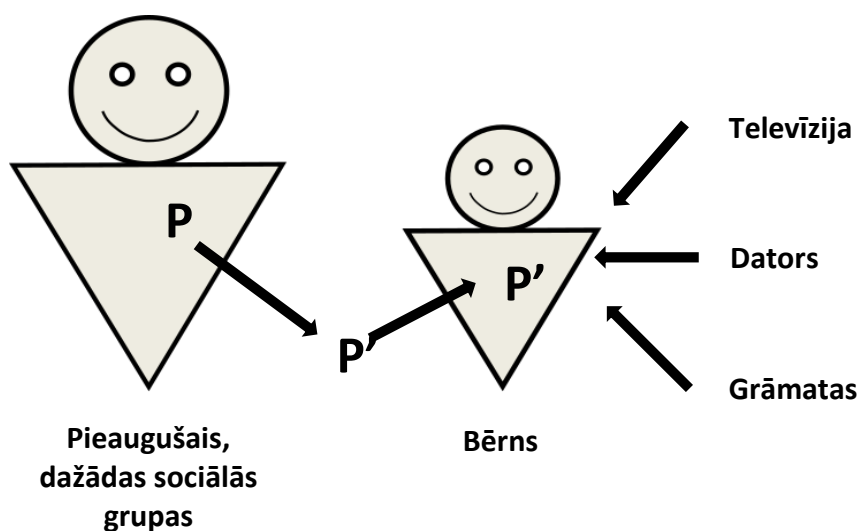
1.5. Saskarsmes loma bērna psihiskajā attīstībā

Līdzīgi vadošajai darbībai arī saskarsmei ir izšķirošā loma bērna psihes attīstībā. Tiek uzskatīts, ka tikai saskarsmē ar sociālo mikro un makro vidi bērns kļūst par sociālu būtni – personību. Sociālizācijas procesā bērns pakāpeniski iegūst sociālās īpašības, ko sauc par indivīda psihiskajām īpašībām (Реш, 2004). Sociālās mijiedarbības procesā šīs psihiskās īpašības iegūst individuālas īpatnības. Tā veidojas cilvēka individuālās psihiskās īpašības.

Bērna un sociālās vides saskarsmes process un tās ietekme uz bērna personības attīstību shematiski ilustrēta 5. attēlā.

Vajadzība pēc saskarsmes bērnam parādās jau aptuveni 1 mēneša vecumā. Bērns sāk uzsmaidīt mātei un izrādīt prieku, kad tā atrodas tuvumā. Savukārt mātei nepieciešams pēc iespējas pilnīgāk apmierināt bērna tieksmi pēc pozitīviem emocionāliem kontaktiem ar māti.

Emocionālais kontakts ar pieaugušo rada zīdainī priecīgu garastāvokli, veicina viņa aktivitāti un interesi par pasauli. Ja zīdaiņa vecumposmā netiek apmierināta vajadzība pēc saskarsmes, tad bērni var būtiski atpalikt psihiskajā attīstībā. Viņi kļūst apātiski, neveidojas apkārtējās pasaules izziņas interese. Runa šādiem bērniem attīstās ļoti vēlu, turklāt vērojama atpalcība arī fiziskajā attīstībā. Šādas nopietnas saskarsmes deficīta sekas definē kā hospitālismu.



5. attēls. Sociālās vides ietekme uz bērna psihes attīstību

Saskarsmei un pozitīvam emocionālajam kontaktam ir būtiska loma arī vēlākajos attīstības periodos. Piemēram, kustību, uztveres, domāšanas un runas attīstība mazbērna vecumposmā lielā mērā ir atkarīga no vecāku vēlmes kontaktēties ar bērnu priekšmetiski manipulējošās darbības laikā (*Batles, Warner Schaie, 2013*).

Krievu darbības psiholoģijā tika pētītas 1 – 6 gadu vecuma bērna un pieaugušā saskarsmes īpatnības. Šādas vecuma robežas tika izvēlētas tādēļ, ka tieši šajā laika posmā veidojas bērna kognitīvās sfēras un personības pamati. Atbilstoši saskarsmes raksturam zinātniece Muhina izdala 4 galvenos saskarsmes veidus, kas raksturīgi pirmsskolas bērnībai (*Мухина, 1999*).

1. Situatīvi personiskā saskarsme raksturīga zīdaiņa vecumposmam (0 – 1 gads). Šī saskarsmes veida būtība ir tiešie emocionālie kontakti ar vecākiem, īpaši māti. Šīs saskarsmes gaitā bērns saņem mātes mīlestību, kas pozitīvi ietekmē viņa aktivitāti un interesi par apkārtni. Bērnu visvairāk interesē tieši pieaugušā personība, bet priekšmeti un pārējā apkārtnē paliek otrajā plānā.
2. Situatīvi lietišķā saskarsme (1 – 3 gadi). Bērnam tāpat kā iepriekšējā vecumposmā nepieciešams silts emocionālais kontakts ar pieaugušo, taču viņam rodas vajadzība pēc sadarbības ar pieaugušo. Šī sadarbība izpaužas kā kopējas rotaļas un manipulācija ar priekšmetiem. Tādējādi bērnu un pieaugušo apvieno spēļu situācija. Tam, kas atrodas ārpus šīs situācijas, bērns pievērš uzmanību tikai nelielā mērā.
3. Nesituatīvi izziņošā saskarsme (3 – 5 gadi). Šim saskarsmes veidam raksturīgs tas, ka tā nav saistīta ar noteiktu spēļu situāciju, to rada bērna izziņas tieksme – bērns grib iepazīt visu pasauli. Bērns ar šī saskarsmes veida palīdzību izziņo priekšmetu pasauli, dabas objektus un parādības, cilvēku attiecības.
4. Nesituatīvi personiskā saskarsme (4 – 6 gadi). Šī saskarsmes veida raksturīgākā iezīme ir bērna vajadzība pēc sapratnes ar pieaugušo un līdzpārdzīvojuma no pieaugušā puses. Bērns grib, lai pieaugušais interesējas par viņa iekšējo pasauli, pārdzīvojumiem un ieklausās bērna viedoklī. To var raksturot kā nepieciešamību pēc saskarsmes padziļināšanas ar pieaugušo. Šāda

nepieciešamība rodas tādēļ, ka bērns izjūt sevi kā patstāvīgu svarīgu būtni ar savu viedokli un iniciatīvas tieksmēm (Мухина, 1999).

Sākumskolas vecumposmā pieaugušā autoritāte bērna apziņā tiek saglabāta, un skolēns sāk veidot distanci ar skolotāju, kā arī iemācās lietišķu sadarbību ar klasesbiedriem.

Pusaudža vecumposmā visas autoritātes tiek grautas, un rodas tieksme pēc patstāvības un neatkarības. Nereti notiek konflikti skolā un mājās. Priekšplānā izvirzās saskarsme ar vienaudžiem, jo vienaudži pusaudzīm palīdz izprast sevi un sniedz nepieciešamo atbalstu un izpratni.

Jaunieši izrāda interesi par vecākās paaudzes pieredzi, sāk norimt pretrunas saskarsmē ar vecākiem, un rodas vajadzība pēc uzticamām attiecībām ar pieaugušajiem.

Saskarsme ar vienaudžiem līdz 4 gadu vecumam būtiski neietekmē bērna psihisko attīstību – bērnu saskarsme ir virspusēja bez savstarpējās iedziļināšanās un sapratnes. D. Elkoņins bērnu saskarsmi šajā vecumposmā raksturo tādējādi, ka bērni spēlējas blakus, bet ne kopā (Эльконин, 2004). Šīs parādības cēlonis ir bērnu domāšanas egocentrisms – bērni uzskata, ka visi pārējie domā tāpat vai līdzīgi un nespēj iedziļināties otra bērna uzskatos un iekšējā stāvoklī. Pilnvērtīga saskarsme starp vienaudžiem sākas tikai 4,5 – 5 gadu vecumā, kad bērni aktīvi atdarina dažādas sociālās lomas un viņiem nepieciešams vienoties par kopīgiem spēles noteikumiem ar citiem bērniem. Tikai šajā vecuma periodā bērni iemācās apzināti uzvesties un ņemt vērā vienaudžu viedokli.

Vēlāk pusaudža vecumposmā saskarsme ar vienaudžiem kļūst par vadošo darbību. Šajā saskarsmē pusaudži spējīgi uz dziļu savstarpējo izpratni, kas pusaudzīm palīdz veidot vienotu tēlu par savu personību. Šo parādību sauc par pusaudžu refleksiju, kad pusaudzis lūkojas savā draugā kā spogulī un redz sevi (Эльконин, 2004).

Pieaugušā un bērna saskarsmei jābalstās uz noteiktiem pamatprincipiem.

1. Pieņemt bērnu tāds, kāds viņš ir. Tas paredz beznosacījuma pozitīvu attieksmi (beznosacījuma mīlestība). Bērns jūt un saprot, ka vecāku attieksme pret viņu vienmēr būs pozitīva, neskatoties uz to, ko bērns dara. Tādējādi tiek nošķirta personība un uzvedība – pret personību vienmēr ir pozitīva attieksme, bet negatīva uzvedība paredz negatīvas sekas, ieskaitot sodu. Tas nozīmē, ka bērns ir patiesi pārliecināts, ka vecāki viņu mīlēs, neskatoties uz to, kāda būs viņa rīcība. Beznosacījuma mīlestība ir pamats pozitīva paštēla attīstībai. Gadījumā, kad vecāku attieksme pret bērnu ir nepastāvīga, bērns jūt, ka vecāki mīl viņu tikai tad, kad viņš uzvedas labi un atbilst viņu prasībām. Šādu vecāku attieksmi sauc par nosacījuma mīlestību. Bērns, kurš izjutis šādu mīlestības veidu, izaug atkarīgs no apkārtējo cilvēku viedokļa un dzīvē aizvien cenšas izdabāt citiem cilvēkiem, jo saprot, ka viņu mīlēs tikai tad, ja viņš būs tāds, kādu viņu grib redzēt apkārtējie.
2. Pozitīvas gaidas. Šis princips paredz to, ka vecāki ir patiesi pārliecināti par sava bērna spējām un patiesi gaida no sava bērna pozitīvus rezultātus. Šādai attieksmei ir būtisks attīstošs efekts. Pretējā gadījumā, ja vecāki nav pārliecināti par sava bērna spējām un īpaši negaida no viņa neko pozitīvu, bērns jūt vecāku attieksmi, un tas rada šaubas par sevi un pazeminātu tieksmi uz panākumiem.
3. Empātija. Šis princips paredz to, ka vecāki interesējas par sava bērna iekšējo pasauli, viņa aktuālajām vajadzībām, emocionālo stāvokli un problēmām. Vajadzība pēc šādas vecāku attieksmes bērnam parādās jau pēc 4 gadu vecuma un īpaši aktuāla kļūst pusaudža vecumposmā, kad atklātas, uzticamas attiecības starp vecākiem un pusaudzi palīdz pusaudzīm

pārdzīvot šī perioda krīzi. Empātijas princips paredz arī to, ka pieaugušais spēj paskatīties uz dažādām dzīves situācijām sava bērna acīm – tā ir spēja uz laiku atteikties no savas pieaugušā pozīcijas, uzskatiem un nostādnēm un izprast esošo situāciju tā, kā to saprot viņa bērns (Burman, 2008).

1.6. Galvenās bērna psihiskās attīstības likumsakarības

Bērna psihiskā attīstība pakļaujas 4 galvenajām likumsakarībām (Выготский, 2002; Баммервопм, 2000).

1. Cikliskums. Saskaņā ar šo likumsakarību bērna psihe noteiktā periodā attīstās ļoti strauji, bet citā periodā šis attīstības temps var būt samērā lēns. Visstraujākā bērna attīstība ir no dzimšanas līdz 6 gadu vecumam, kad notiek būtiskākās kvalitatīvās izmaiņas bērna psihē. Pastāv kopējā likumsakarība, ka pirmie attīstības gadi ir vissvarīgākie tālākās attīstības gaitā, jo šajos periodos notiek strauja nervu sistēmas attīstība un komplicēšanās. Turklāt vecumā no dzimšanas līdz 5 gadu vecumam iekļaujas svarīgākie psihiskās attīstības sensitīvie periodi (skat. nodaļu „Sensitīvie periodi attīstībā”). Jāuzsver, ka noteiktas psihiskās funkcijas attīstības atpalcība agrīnajos periodos rada smagākas sekas nekā šīs psihiskās funkcijas attīstības atpalcība vēlākos attīstības periodos. Piemēram, domāšanas attīstības atpalcībai 2 gadu vecumā būs daudz smagākas sekas nekā šī izziņas procesa atpalcībai 11 gadu vecumā.
2. Attīstības nevienmērīgums. Saskaņā ar šo likumsakarību atsevišķi izziņas procesi un personības elementi attīstās nevienmērīgi. Tas ir tādēļ, ka enerģija tiek koncentrēta viena izziņas procesa attīstībai, tāpēc pārējiem procesiem trūkst enerģijas un notiek to attīstības tempa lejupslīde. Šī likumsakarība ilustrēta 1. tabulā, kurā attēlota uzmanības, domāšanas un atmiņas attīstības dinamika vecuma periodā no 9 līdz 15 gadiem.

Izziņas procesu attīstībā vērojama to attīstības tempa savstarpējā kompensācija. Piemēram, 13 gadu vecumā novērojams uzmanības un domāšanas attīstības tempu kritums, savukārt šim vecumam raksturīga strauja atmiņas attīstība. Tādējādi šī izziņas procesa straujais attīstības temps kompensē uzmanības un domāšanas attīstības tempa lejupslīdi.

1. tabula

Izziņas procesu attīstības nevienmērīgums

	<i>Uzmanības attīstības temps</i>	<i>Domāšanas attīstības temps</i>	<i>Atmiņas attīstības temps</i>
9 gadi	Lēns	Lēns	Ātrs
10 gadi	Ātrs	Lēns	Lēns
11 gadi	Lēns	Ātrs	Lēns
13 gadi	Lēns	Lēns	Ātrs
15 gadi	Lēns	Ātrs	Lēns

Attīstības nevienmērīgums izpaužas arī izziņas sfēras un personības attīstībā, kas ilustrēts 2. tabulā.

Izziņas procesu un personības attīstības nevienmērīgums

	<i>Zīdaiņa vecums</i>	<i>Mazbērna vecums</i>	<i>Pirmskolas vecums</i>	<i>Sākumskolas vecums</i>	<i>Pusaudža vecums</i>	<i>Jaunieša vecums</i>
<i>Izziņas procesu attīstības temps</i>	Lēnāks	Ātrs	Lēnāks	Ātrs	Lēnāks	Ātrs
<i>Personības attīstības temps</i>	Ātrs	Lēnāks	Ātrs	Lēnāks	Ātrs	Lēnāks

Šāds izziņas procesu un personības attīstības nevienmērīgums izskaidrojams ar to, ka noteiktā vecumposma vadošās darbības attīstošais efekts vairāk ietekmē vai nu izziņas procesus, vai personību. Piemēram, mazbērna vecumposmam raksturīgā priekšmetiski manipulējošā darbība vairāk stimulē bērna izziņas sfēras attīstību, kaut gan arī personības struktūra pilnveidojas šīs darbības rezultātā.

3. Metamorfozes attīstībā. Attīstība nav tikai kvantitatīvas izmaiņas, tā tiek traktēta kā psihs kvalitatīvas izmaiņas, kuru gaitā notiek bērna psihs saturiskās izmaiņas. 3. tabulā ilustrēta šī likumsakarība, izmantojot domāšanas procesa attīstības satura analīzi.

Domāšanas procesa kvalitatīvās izmaiņas

	<i>1 – 3 gadi</i>	<i>3 – 7 gadi</i>	<i>7 – 11 gadi</i>	<i>11 – 15 gadi</i>
<i>Domāšanas operācijas</i>	Analīze, sāk attīstīties sintēze	Analīze, sintēze, sāk attīstīties vispārināšana un salīdzināšana	Analīze, sintēze, salīdzināšana, Vispārināšana, klasifikācija, konkretizācija	Analīze, sintēze, salīdzināšana, klasifikācija, konkretizācija, abstrahēšana, vispārināšana

Tādējādi ilustrētā likumsakarība nozīmē, ka bērns nelīdzinās „mazam pieaugušajam”, tādām, kurš maz zina, un attīstība nebūt nav tikai jaunu zināšanu apguve. Šī likumsakarība nozīmē to, ka bērns pēc savas psihs satura ir kvalitatīvi atšķirīga no pieaugušā būtne.

Bērna psihs kvalitatīvo attīstību nosaka un veicina vecumposmu psihiskie jaunveidojumi. Izšķir centrālos un sekundāros jaunveidojumus. Centrālie jaunveidojumi rada pašas būtiskākās kvalitatīvās izmaiņas bērna psihē, bet sekundārie jaunveidojumi kalpo par pamatu centrālajiem jaunveidojumiem. Piemēram, lalināšana (pirmās neartikulētās skaņas, kas raksturīgas pirmajam dzīves pusgadam) ir sekundārs jaunveidojums, uz kura pamata vēlāk attīstās runa (centrālais jaunveidojums), kas kalpo ne tikai kā saskarsmes, bet arī kā domāšanas attīstības līdzeklis, tādējādi radot būtiskas kvalitatīvas izmaiņas bērna psihē.

4. Evolūcijas un involūcijas procesu saikne attīstībā. Saskaņā ar šo likumsakarību attīstības jeb evolūcijas procesā ir iesaistīti atgriezeniskās attīstības (involūcijas) procesi. Tas, kas attīstījās iepriekšējā etapā, pazūd vai pārveidojas – involūcijas procesi „likvidē” nevajadzīgos, novecojušos psihiskos jaunveidojumus, kad ir sasniegta augstāka attīstības pakāpe. Piemēram,

kad bērns ir iemācījies runāt, viņam izzūd lalināšana. Atbilstošā laikā lalināšana bija galvenais verbālais zīdaiņa saskarsmes līdzeklis ar pieaugušo. Kad ir apgūti pirmie vārdi, bērns veido saskarsmi ar pieaugušo ar vārdu palīdzību – lalināšana vairāk nav nepieciešama. Ja involūcijas procesi nedarbojas pietiekami efektīvi, tad novērojams infantilisms – bērns saglabā iepriekšējam vecumposmam raksturīgās iezīmes. Piemēram, sākumskolas vecumposmā pirmsskolas periodā dominējošās rotaļu intereses nomaina mācību intereses. Ja involūcijas procesi aizkavējas, tad bērnam sākumskolā dominē rotaļu intereses. Par tādu bērnu saka, ka viņš nav sasniedzis gatavību skolai.

1.7. Vecumposmu krīzes

Dažādos attīstības etapos kvalitatīvās izmaiņas bērna psihē var noritēt gan strauji, gan pakāpeniski un mierīgi. Atbilstoši šo izmaiņu dinamikai izšķir stabilās attīstības un krīzes periodus (*Быгомский, 2002; Smith, Dockrell, Tomlinson, 2003*).

Stabilajiem periodiem raksturīga vienmērīga attīstība. Nenotiek nekādas straujas izmaiņas bērna psihē, ārēji tās ir grūti pamanāmas. Šīs izmaiņas krājas visā stabilās attīstības perioda gaitā un beigās rada kvalitatīvu lēcieni psihiskajā attīstībā – parādās noteikta vecumposma centrālie psihiskie jaunveidojumi. Lai novērtētu stabilās attīstības periodos notikušās izmaiņas, ir jāsalīdzina šo periodu sākums un beigas, tad iespējams precīzāk izvērtēt notikušās izmaiņas. Stabilās attīstības periodi veido lielāko bērnbības daļu, un to ilgums parasti ir vairāki gadi, tādēļ jaunveidojumi ir ļoti noturīgi un stabili integrējas bērna psihē.

Vecumposmu krīžu periodiem raksturīga strauja izmaiņu dinamika, bērns acīmredzami mainās, iegūst jaunas iezīmes. Vecumposmu krīzi definē kā īsas, vētrainas attīstības periodu. Tās ilgums lielākoties ir daži mēneši. Krīze parasti sākas un beidzas nemanot, tādēļ tās robežas ir nenoteiktas. Nelabvēlīgas sociālās situācijas gadījumā krīze var ieilgt. Krīzes saasinājums daudzos gadījumos ir šī perioda vidū.

Ārēji krīzes situācija izpaužas kā bērna audzināšanas grūtības – bērns “iziet” ārpus pieaugušo kontroles, tās metodes, kurām agrāk bija audzinošs efekts, krīzes laikā ir neefektīvas. Bērns kļūst kaprīzs, afektīvs, konfliktē ar tuviniekiem, pazeminās darba spējas un sekmes skolā, zūd interese par mācībām, parādās mokoši iekšējie pārdzīvojumi, negativisms, bērns var kļūt despotisks attiecībā pret vecākiem (*Быгомский, 2002; Smith, Dockrell, Tomlinson, 2003*).

Tomēr galvenās izmaiņas krīzes periodā ir iekšējas, bērns strauji iegūst jaunas, bieži vien negatīvas iezīmes. Krīzes laikā intensīvi izpaužas involūcijas procesi, bērns zaudē daudzas iepriekšējās iezīmes, intereses, attiecības. Taču krīzes periods tiek traktēts kā attīstības periods, jo tam raksturīgi noteikti psihiskie jaunveidojumi, kuri, salīdzinot ar stabilās attīstības periodu jaunveidojumiem, ir nestabili. Daudzi no šiem krīžu psihiskajiem jaunveidojumiem, beidzoties krīzes periodam, izzūd vai pārveidojas citā formā.

Ļ. Vigotskis ir izstrādājis vecumposmu krīžu periodizāciju, kurā atspoguļota vecumposmu krīžu un stabilās attīstības periodu mija (*Виготский, 2002*).

1. Jaundzimušā krīze (0 – 2 mēneši) – zīdaiņa vecums (2 mēneši – 1 gads). Galvenais krīzes cēlonis – jaundzimušā adaptācija no mātes organisma atšķirīgā vidē. Ja jaundzimušais pietiekami saņem mātes mīlestību, tiek regulāri barots, krīze tiek pārvarēta sekmīgāk.
2. 1 gada krīze (1 gads – 1 gads 3 mēneši) – agrā bērnība (1 gads 3 mēneši – 3 gadi). Šīs krīzes cēlonis ir bērna psiholoģiskā atdalīšanās no mātes, kad bērns sāk apzināties sevi kā no savas mātes atšķirīgu būtni. Palielinās bērna iespējas, rodas jaunas vajadzības. Šīs krīzes ārējās izpausmes ir patstāvības uzplaisnījumi un saasinātas emocionālās reakcijas īpaši tad, kad ir nesapratne no pieaugušo puses.
3. 3 gadu krīze (3 gadi – 3 gadi 3 mēneši) – pirmsskolas vecums (3 gadi 3 mēneši – 7 gadi). Krīzes cēloņi saistīti ar bērna patstāvības tieksmi, sava „Es” padziļinātu apzināšanos un vēlmi nodibināt ar pieaugušajiem jaunas, daudz dziļākas attiecības, kas balstītas uz savstarpējo izpratni. Šīs krīzes ārējās izpausmes ir:
 - patstāvības pieaugums;
 - negativisms;
 - stūrgalvība;
 - savu vajadzību akcentēšana;
 - psiholoģiskā atdalīšanās no pieaugušajiem;
 - despotisms.
4. 7 gadu krīze (7 – 8 gadi) – skolas vecums (8 – 12 gadi). Krīzes cēloņi saistīti ar bērna adaptāciju skolai un sava sociālā „Es” dzimšanu – bērns sāk spēlēt savu pirmo īsto sociālo lomu (skolēna lomu). Raksturīgākās šī vecumposma krīzes izpausmes:
 - samākslota uzvedība;
 - kaprīzums;
 - afektīvas reakcijas;
 - māžošanās.
5. 13 gadu krīze (13 – 14 gadi) – pubertātes vecums (14 – 17 gadi). Šī vecumposma krīzes cēloņi ir straujās fizioloģiskās izmaiņas organismā, kas ietekmē psihi, kā arī sava „Es” meklējumi. Šī vecumposma krīzes izpausmes:
 - nestabila emocionalitāte;
 - afektīvas reakcijas;
 - iekšējie pārdzīvojumi;
 - konflikti ar tuviniekiem un skolotājiem;
 - neatkarības tieksme;
 - strauji mainīgas darba spējas.
6. 17 gadu krīze (17 gadi – 17 gadi 3 mēneši) – jauniešu vecums (17 gadi 3 mēneši – 25 gadi). Galvenie šī vecumposma krīzes cēloņi ir nākotnes plānu izvēle (karjeras izvēle) un savas identitātes izveide. Šīs krīzes raksturīgākās izpausmes:
 - emocionāls sasprindzinājums;
 - bailes no kļūdām un jaunas dzīves sākšanas;

- neirotiskas reakcijas: galvassāpes, paaugstināta ķermeņa temperatūra, hronisko saslimšanu saasinājumi;
- maksimālisms (*Выготский, 2002*).

Raksturojot vecumposmu krīzes, nepieciešams sniegt ieskatu arī brieduma un vēlīnā brieduma vecuma periodu krīzēs (*Краўг, 2000*).

Aptuveni 30 gadu vecumā iespējama t.s. 30 gadu krīze. Šīs krīzes cēloņi saistās ar nerealizētām galvenajām dzīves iecerēm. Galvenās šīs krīzes pazīmes:

- mainās priekšstati par savu dzīvi;
- intereses par dzīvi zudums;
- izmaiņas dzīves veidā;
- vērtību pārvērtēšana;
- savas personības pārvērtēšana;
- dzīves jēgas meklējumi.

40 gadu krīze. Ja 30 gadu krīzes laikā netiek atrisinātas galvenās noteikta cilvēka eksistenciālās problēmas, tad cilvēks pārdzīvo asu neapmierinātību ar dzīvi. Par šīs krīzes cēloni var būt arī ģimenes attiecību saasinājums. Ja nekas nozīmīgs, izņemot bērnus, laulātos nesaistīja, tad iespējams ģimenes sabrukums. 40 gadu krīzes pazīmes:

- dzīves plānu pārvērtēšana;
- jauna savas personības paštēla meklējumi;
- profesijas maiņa;
- jaunas ģimenes izveidošana;
- mokoši iekšējie pārdzīvojumi;
- konflikti ar tuviniekiem;
- kaitīgo ieradumu pastiprināšanās.

Aptuveni 60 gadu vecumā iespējama t.s. 60 gadu krīzes rašanās. Šī krīze saistīta ar veselības pasliktināšanos, sociālā statusa pazemināšanos, aiziešanu pensijā, dzīvesbiedra zaudējumu. Šajā periodā notiek atskats uz nodzīvoto dzīvi. Lielā mērā krīzes rašanos veicina atziņa, ka dzīve ir nodzīvota veltīgi.

Krīzes izpausmes ir:

- sava nevajadzīguma izjūta;
- vientulīgs dzīves veids;
- atziņa, ka par vēlu kaut ko mainīt savā dzīvē;
- iekšējie pārdzīvojumi;
- bažas par savu veselības stāvokli;
- bailes no nāves (*Краўг, 2000*).

1.8. Psihiskās attīstības virzītājspēki

Pētot cilvēka psihisko attīstību, dažādas zinātniskās pieejas pauž atšķirīgus viedokļus par psihiskās attīstības virzītājspēkiem – faktoriem, kas visspēcīgāk sekmē psihes attīstību, tās kvalitatīvās izmaiņas. Izanalizējot dažādu pētnieku pieejas jautājumā par to, kāds faktors ir psihiskās

attīstības pamatā, iespējams apkopot šādus galvenos psihiskās attīstības kritērijus (*Bornstein, Lamb, 1999*):

- „libido” enerģija (*Z. Freids*);
- vadošā darbība (*D. Eļkoņins*);
- nepilnvērtības izjūtas kompensācija (*A. Adlers*);
- pašaktualizācijas vajadzību apmierināšana (*A. Maslovs*);
- pašrealizācija un patības sasniegšana (*G. Olports*);
- vajadzības pēc vienotības ar dabu un cilvēkiem apmierināšana (*Ē. Fromms*);
- saskarsmes vajadzību apmierināšana (*M. Ļisina*);
- kognitīvā disonanse uz grupas piederības izmaiņu pamata (*K. Levins*);
- bērnu un vecāku sociālās attiecības (*K. Horneja*).

Vairākas minēto pētnieku koncepcijas par bērna psihisko attīstību tiks analizētas šajā mācību līdzeklī.

Kontroljautājumi un uzdevumi

1. Raksturojiet attīstības psiholoģijas zinātnes būtību un atšķirības no citām psiholoģijas nozarēm.
2. Kādi ir attīstības psiholoģijas pamatjēdzieni?
3. Kāda ir cilvēka hronoloģiskā vecuma periodizācija?
4. Kas ir fiziskais un psihiskais vecums?
5. Īsi raksturojiet attīstības psiholoģijas pētīšanas metodes. Kādas priekšrocības ir noteiktai metodei?
6. Kas nosaka personības attīstību – iedzimtība vai vide?
7. Paskaidrojiet sensitīvo periodu būtību.
8. Kāda ir darbības loma cilvēka psihiskajā attīstībā?
9. Raksturojiet vadošās darbības koncepciju.
10. Vai ikviena darbība, ko bērns veic ilgstoši, var būt viņa vadošā darbība?
11. Raksturojiet saskarsmes lomu bērna psihiskajā attīstībā.
12. Kādi pamatprincipi jāievēro pieaugušajiem saskarsmē ar bērnu?
13. Kādas ir galvenās bērna psihiskās attīstības likumsakarības?
14. Paskaidrojiet evolūcijas un involūcijas procesu saiknes lomu bērna psihiskajā attīstībā.
15. Kādas ir galvenās vecumposmu krīžu kvalitatīvās pazīmes?
16. Nosauciet galvenās vecumposmu krīžu ārējās izpausmes.
17. Vai vecumposmu krīzes ir nepareizas audzināšanas rezultāts?
18. Paskaidrojiet psihiskās attīstības virzītājspēku koncepcijas būtību. Miniet psihiskās attīstības virzītājspēku piemērus.

2. BĒRNA PERSONĪBAS ATTĪSTĪBA PERSONĪBAS TEORIJU TRAKTĒJUMĀ

2.1. Bērna psihiskā attīstība psihoanalītiskās teorijas skatījumā

Z. Freids par galveno cilvēka uzvedības avotu uzskatīja zemapziņu, kas piesātināta ar seksuālo enerģiju. Tādējādi seksuālā attīstība nosaka arī pārējo personības aspektu attīstību un var kalpot kā psihiskās attīstības periodizācijas kritērijs. Galvenais seksuālās enerģijas aspekts ir libido enerģija. Šī enerģija „virza” personības attīstību pa noteiktām psihoseksuālās attīstības stadijām, kuras seko secīgi viena otrai un sakrīt ar noteiktu bērna vecumposmu. Z. Freids apgalvo, ka katrā no šīm stadijām veidojas noteiktas polārās fundamentālās personības iezīmes, kuras izmainīt nav iespējams (Фрейд, 2000).

1. Orālā stadija (0 – 18 mēneši). Libido enerģija šajā vecumā koncentrēta ap zīdaiņa mutes zonu, un tās spilgtākās izpausmes ir zīšana, košana (gadījumos, kad zīdains ir nikns), spļaušana. Orālā stadija ieguva šādu nosaukumu arī, pateicoties Z. Freida atziņai par to, ka zīdains iepazīst pasauli ar mutes palīdzību, t.i., jebkuru priekšmetu zīdains ievieto mutē un pagaršo. Galvenās iezīmes, kuras izveidojas šajā attīstības stadijā, ir uzticēšanās pasaulei un paļāvība uz apkārtējo vidi vai arī neuzticēšanās pasaulei un ieraušāns sevī. Pēc zinātnieka uzskatiem, pozitīvu personības iezīmju attīstību šajā stadijā sekmē mātes mīlestības pietiekamība un regulāra zīdaiņa barošana – nepieciešams, lai zīdains ilgstoši un periodiski nejustu izsalkumu. Z. Freids uzskata, ka zīdaiņa tieksme pēc zīšanas (orālā tieksme) ir pilnīgi jāapmierina, pretējā gadījumā, kad cilvēks būs pieaudzis, viņam var veidoties pastiprināta tieksme lietot pārtiku, smēķēt vai lietot alkoholu. Šīs negatīvās izpausmes var būt īpaši izteiktas stresa situācijās – šādi pieaudzis cilvēks it kā atgriežas regresē uz savu zīdaiņa vecumposmu. Pieaugušam cilvēkam barība, pudeles kakliņš vai cigarete stresa situācijās neapzināti nozīmē to pašu, ko zīdainim knupītis vai īkšķis, kuru viņš zīda stresa situācijās. Tāpat zinātnieks uzsver, ka zīdains jāšargā no psihotraumējošas iedarbības (piemēram, skaļa, negaidīta trokšņa) barošanas laikā. Pretējā gadījumā, kad šis cilvēks būs pieaudzis, viņam var rasties vemšana vai rīšanas traucējumi psihotraumējošās situācijās.
2. Anālā stadija (18 mēneši – 3 gadi). Libido enerģija koncentrēta ap bērna izvadorgāniem un saistīta ar defekācijas un urinācijas procesu. Būtiska loma šajā vecuma posmā ir higiēnisko iemaņu apguvei (kā bērns iemācās nokārtot dabiskās vajadzības). Dabisko vajadzību nokārtošana bērna skatījumā ir viņa devums mātei – ja bērns ir labvēlīgi noskaņots pret māti, viņš nokārtojas tā, kā to mācīja vecāki, ja viņš ir dusmīgs uz māti, viņš var to speciāli izdarīt bīksēs, lai ieriebtu savai mātei. Šajā vecumposmā bērnam izveidojas neatkarība un patstāvība vai kauns un šaubas par sevi. Neatkarības un patstāvības iezīmju veidošanās pamats ir tas, ka vecāki spēj piedāvāt bērnam patstāvību un atbalsta bērna iniciatīvas, kā arī neradina bērnu nokārtot dabiskās vajadzības ar represīvām metodēm. Kauna izjūtu visvairāk veicina tas, ka vecāki kaunina vai soda bērnu par kļūdām savu dabisko vajadzību nokārtošanas procesā. Savukārt šaubas par sevi veicina bērna iniciatīvas un patstāvības apspiešana un autoritāras audzināšanas metodes.
3. Falliskā stadija (3 – 6 gadi). Libido šajā vecumposmā izpaužas ar „Edipa” un „Elektras” kompleksu starpniecību – bērna libido iegūst virzību uz vienu no pretējā dzimuma vecākiem.

Šie kompleksi parādās tādēļ, ka notiek bērnu dzimumidentifikācija – bērns sāk uztvert sevi kā noteikta dzimuma pārstāvi. „Edipa” komplekss raksturīgs zēniem un izpaužas kā vēlme apprecēt savu māti un greizsirdība pret tēvu. Meitenēm raksturīgais „Elektras” komplekss izpaužas kā pastiprināta pieķeršanās tēvam un greizsirdība pret māti. Z. Freids uzskata, ka meiteņu dzimumidentifikācija un sevis salīdzināšana ar zēniem šajā vecumposmā ir pamatā t.s. „sieviešu skaudībai pret vīriešu dzimumorgāniem”. Šī iemesla dēļ, pēc zinātnieka domām, jebkura sieviete neapzināti vēlas dzemdēt dēlu, lai tādējādi netieši kļūtu par vīriešu dzimumorgānu īpašniecēm. Šo Z. Freida atziņu asi apstrīdēja sociokulturālās personības teorijas pamatlicēja K. Horneja. Savukārt zēniem šajā vecumposmā rodas t.s. „kastrācijas bailes”, kas saistītas ar viņu „Edipa” kompleksa izpausmēm, – zēni baidās, ka tēvs sodīs viņus par pieķeršanos mātei, atņemot viņiem viņu dzimumorgānu.

Polārās personības iezīmes, kuras veidojas šajā vecumposmā ir mīlestība un iecietība pret otru vai tendence uz rupjību un varmācību. Lai bērņā veidotos mīlestības un iecietības spējas, vecākiem jāprot sadalīt mīlestība vienam pret otru un pret bērnu – nevienam nevajadzētu izjust mīlestības deficītu. Īpaši svarīgi, lai bērns saprot, ka māte mīl gan viņu, gan savu vīru. Otrs svarīgākais nosacījums ir vecāku mierīga, saprātīga attieksme pret „Edipa” un „Elektras” kompleksu izpausmēm. Nepieņemama ir šo kompleksu izpausmju asa nosodīšana.

4. Latentā stadija (6 – 12 gadi). Šajā stadijā notiek t.s. libido sublimācija – bērns savu libido enerģiju izmanto produktīvajā darbībā (mācības, dažādas aizraušanās). Z. Freids uzsver, ka iespējami nelabvēlīgi libido sublimācijas gadījumi. Bērns var izmantot savu libido enerģiju, konfliktējot ar vienaudžiem un skolotājiem. Iespējams arī t.s. „superkontroles pār sevi” gadījums, kad bērns cenšas būt perfekts, aizliedz sevi izklaides, cenšas būt ideāli kārtīgs, maksimāli ierobežo sevi – šajā gadījumā bērna libido tiek apspiests un negūst ārējo realizāciju. Šajā psihoseksuālās attīstības stadijā personībā veidojas savas kompetences apziņa un pašcieņa vai arī pazemināts pašvērtējums un aizskartas pašcieņas izjūta. Lai veicinātu savas kompetences apziņu un pašcieņas attīstību, skolotājiem un vecākiem jāizvirza bērna spējām adekvāti uzdevumi, kā arī nav jāpieprasa būt labākajam savu vienaudžu vidū. Bieži vien skolotāji, kuriem galvenais ir augsti mācību rezultāti, pārkāpj šo principu. Arī vecāki, kuru ģimenēs noteicošā ir prestiža motivācija, uzskata, ka viņu bērns ir kaut kas īpašs, un pieprasa, lai viņš būtu labākais savu vienaudžu vidū – tādējādi tiek deformēta bērna vērtību sistēma un palielinās iespējamība, ka bērns nespēs realizēt pārmērīgās vecāku ambīcijas.
5. Ģenitālā stadija (12 – 20 gadi). Šajā stadijā libido iegūst savu dabisko virzību uz reālu pretējā dzimuma pārstāvi, kas izpaužas kā pusaudžu un jauniešu romantiskās aizraušanās. Tomēr būtiskākais šajā stadijā ir sava „Es” meklējumi.

Polārās iezīmes, kas var veidoties šajā stadijā, ir identitāte (stabilis savas personības paštēls, kurā apvienojas „Es – pagātnē”, „Es – tagadnē” un „Es – nākotnē”) vai arī zems pašvērtējums, skeptiska attieksme pret sociālajām normām un grūtības nodibināt emocionālo kontaktu.

Lai iegūtu savu identitāti, būtiska ir paša pusaudža un jaunieša aktivitāte, kas izpaužas kā adekvātas pašizziņas spējas, kā arī spēja izvēlēties nākotnes karjeru (identifikācija ar noteiktu profesiju). Turklāt jauniešiem nozīmīgu cilvēku atbalstoša attieksme pret viņa jauno identitāti ir ļoti nepieciešama šajā attīstības stadijā.

Ja personība ir sekmīgi „izgājusi” šīs attīstības stadijas bez fiksācijas kādā no tām, tad attīstās personība ar ģenitālo rakstura tipu. Tāda personība ir nobriedusi, spējīga uz baudām, to nemoka iekšējās pretrunas, tās libido ir vērsts uz reālu pretējā dzimuma pārstāvi. Šāds cilvēks spēj realizēties 3 galvenajās dzīves pamatjomās: darbā, draudzībā, laulībā (*Φρεΐδ, 2000*).

2.2. Individuālpсихолоģijas pamatlicēja A. Ālera uzskati par personības attīstību

A. Ādleris atšķirībā no Z. Freida neveido attīstības stadiālu sistēmu. Viņa teorija vairāk tiek koncentrēta uz bērna personības attīstību noteicošo faktoru interpretāciju, kā arī sociālās vides lomas izpēti bērna psihiskajā attīstībā.

A. Ādleris uzskata, ka galvenais bērna personības attīstības virzītājspēks ir nepilnvērtības izjūta. Tā rod savu aizsākumu jau agrā bērnībā. Bērns ilgstošu periodu ir atkarīgs no saviem vecākiem un redz, ka citi ģimenes locekļi ir stiprāki un gudrāki par viņu. Lai mazinātu nepatīkamo nepilnvērtības izjūtu, kas, pēc A. Ādlera domām, ir universāla un normāla, bērns spiests attīstīties, iegūt jaunas zināšanas, iemaņas un prasmes. Šis attīstības rezultāts ir pilnības un nevainojamības vai pārākuma pār citiem sasniegšana (*Adler, 1956*).

Tādējādi viss, ko cilvēki dara, pakļauts vienam mērķim – savas nepilnvērtības pārvarēšanai un pārākuma izjūtas nostiprināšanai.

Nepilnvērtības izjūta, kas ir raksturīga pilnīgi visiem bērniem lielākā vai mazākā mērā, var kļūt pārāk intensīva. Rezultātā var attīstīties nepilnvērtības komplekss. Tā ir pārspīlēta sava vājuma, nespējības un nekompetences apziņa. Šis komplekss var attīstīties 3 gadījumos:

- 1) kā iedzimts vai iegūts fizisks defekts;
- 2) lutinot bērnu. Šajā gadījumā bērns neizjūt savas darbības pozitīvos rezultātus, tādēļ viņam neveidojas pārliecība par spēju atrisināt dažādus dzīves uzdevumus patstāvīgi;
- 3) noraidot bērnu. Bērns jūtas negribēts, nevajadzīgs (*Hergenhahn, Matthew, 2011*).

Savas nepilnvērtības kompensācijas tieksmes dažiem cilvēkiem kļūst pārāk izteiktas. Šī iemesla dēļ attīstās hiperkompensācijas stāvoklis, ko A. Ādleris nosauca par **pārākuma kompleksu**. Tas izpaužas kā tieksme pārspīlēt savas fiziskās, intelektuālās un sociālās spējas.

Viens no cilvēka personības centrālajiem komponentiem ir individuālais dzīvesstils. Tas būtiski ietekmē personības attīstības gaitu. Dzīvesstils nostiprinās 4 – 5 gadu vecumā, un vēlāk to nav iespējams būtiski izmainīt. Attīstoties cilvēki tikai pilnveido un atrod jaunas iespējas sava individuālā dzīvesstila izpaušanā (*Previn, 2013*).

Katram bērnam izveidojas subjektīvs priekšstats par savu individuālo nepilnvērtību salīdzinājumā ar citiem. Individuālais dzīvesstils ir bērna aktivitātes komplekss, ar kura palīdzību viņš cenšas pārvarēt savu individuālo nepilnvērtību. Šis stils vērtējams kā individuālās nepilnvērtības kompensācijas mehānisms. Piemēram, bērns nolemj, ka nav tik gudrs kā pārējie, tātad viņam var izveidoties kompensējošs dzīvesstils „Es būšu gudrs cilvēks” vai arī „Es būšu gudrāks nekā citi” – kā pārākuma sasniegšanas stratēģija.

Turklāt individuālais dzīvesstils nosaka arī veidu, kā bērns realizēs savu vajadzību piederēt grupai. Šis stils noteiks, kā bērns integrēsies dažādās grupās un kādu lomu viņš spēlēs šajās grupās.

Piemēram, bērns ar dzīves stilu „Es būšu stiprs cilvēks” var kļūt par savu klasesbiedru aizstāvi, tādējādi integrējoties šajā grupā.

Dzīves stils nosaka, kādiem apkārtējās dzīves aspektiem bērns pievērš lielāku uzmanību, bet kādus ignorē. Piemēram, bērna, kurš cenšas sasniegt pilnību vai panākt pārākumu ar savām intelektuālajām spējām, individuālais dzīves stils būs saistīts ar sēdošu dzīvesveidu un intelektuālu darbību.

Pēc A. Ādlera uzskatiem, bērna personības attīstību būtiski ietekmē arī tas, vai bērnam ir attīstīta sociālā interese. Sociālās intereses koncepcija atspoguļo A. Ādlera pārlicību par to, ka cilvēks ir izteikti sociāla būtne un tā dziļāka izpratne iespējama, tikai izpētot cilvēku attiecībās ar citiem cilvēkiem un sabiedrības sociāli kulturālo kontekstu (*Adler, 1956*).

Sociālā interese tiek traktēta kā iedzimts sociāls instinkts, kas piespiež cilvēkus atteikties no egoistiskiem mērķiem sabiedrības mērķu labā – tādējādi sociālās intereses attīstības priekšnoteikumi ir iedzimti. Sociālās intereses izteiktības pakāpe, pēc A. Ādlera domām, ir kritērijs, pēc kura var spriest par personības attīstības sekmīgumu. Veseli un normāli cilvēki patiesi rūpējas par citiem, viņu tieksme pēc pārākuma ir sociāli pozitīva un ietver sevī rūpes par visu cilvēku labklājību. Viņi ir pārliecināti, ka personīgā dzīve ir absolūti vērtīga tikai tad, kad tā ir veltīta arī saviem līdzcilvēkiem un tiem cilvēkiem, kas dzims nākotnē.

Cilvēkiem ar zemu adaptācijas līmeni sociālā interese ir izteikta vāji. Viņi ir egocentriski un cīnās par personīgo pārākumu, viņiem nav sociālo mērķu. Katrs no viņiem dzīvo dzīvi, kurai ir tikai personīgā nozīme, viņi ir savu interešu pārņēmti un nodarbojas ar paš aizsardzību (*Adler, 1956*).

Sākotnēji sociālā interese veidojas bērna un mātes attiecību rezultātā, vēlāk tās attīstību nosaka arī pārējie ģimenes locekļi.

Mātes uzdevums ir audzināt bērnam sadarbības izjūtu, tieksmi veidot savstarpējās saiknes un biedriskas attiecības ar cilvēkiem. Ideālā gadījumā māte var realizēt šo uzdevumu caur patiesu mīlestību uz savu bērnu. Šī mīlestība nedrīkst būt egoistiska – bērnam jāredz, ka māte mīl arī savu vīru un citus bērnus. Tieši šis apstāklis veicina apziņu bērnam, ka pasaulē eksistē arī citi nozīmīgi cilvēki un jāņem vērā arī viņu intereses.

Daudzas nostādnes, kas veidojas mātes un bērna attiecību rezultātā, var apspiest sociālās intereses veidošanos bērnam. Ja māte ir koncentrējusies tikai savu bērnu audzināšanai un aizmirst par attiecībām ar vīru, bērns neiemācās pārņemt sociālo interesi uz citiem cilvēkiem. Ja māte koncentrējas vairāk uz attiecībām ar savu vīru, aizmirstot bērnus, bērni jutīsies negribēti, pievilti, un viņu sociālā interese netiks attīstīta.

Tēva ietekmi A. Ādlers uzskatīja par otro svarīgāko sociālās intereses attīstību ietekmējošo faktoru. Tēvam jāveido pozitīva attieksme pret savu sievu, darbu un sabiedrību. Viņa sociālajai interesei jāizpaužas attiecībās ar bērniem. Ideāls tēvs ir tāds, kurš attiecas pret saviem bērniem kā pret līdzīgiem un aktīvi piedalās viņu audzināšanā kopā ar sievu. Tēvam jāizvairās no 2 kļūdām: emocionālās norobežošanās un autoritārisma. Autoritāru vecāku bērni iemācās cīnīties par varu un personisko pārākumu.

Kā trešo sociālās intereses attīstību ietekmējošu faktoru A. Ādlers uzsver attiecības mātes un tēva starpā. Neveiksmīgu laulību gadījumā bērniem ir maz izredžu sociālās intereses attīstībā. Ja sieva neizrāda emocionālu atbalstu vīram, tad viņas pārlicību lielās rūpes par bērniem slāpē viņos šīs

intereses attīstību. Ja vīrs atklāti kritizē savu sievu, tad abi vecāki zaudē cieņu bērnu acīs. Ja starp vīru un sievu ir izteiktas nesaskaņas, tad bērni veido savienību ar kādu no vecākiem (*Adler, 1956*).

Īpašu uzmanību A. Ādlerš pievērš bērna dzimšanas kārtībai, jo arī tā nosaka bērna turpmākās dzīves stilu un nozīmīgu personības iezīmju veidošanos. Neskatoties uz to, ka bērniem ir vieni un tie paši vecāki un tie aug apmēram vienādos apstākļos, tiem tomēr neveidojas identiska sociālā vide.

Bērna pozīcija ģimenē, vecāku ieviržu un vērtību ietekme mainās, piedzimstot nākamajam bērnam, un spēcīgi ietekmē bērna dzīvesstila veidošanos.

Tālāk tiek raksturota **bērna dzimšanas kārtības ietekme uz bērna personības attīstību**.

Kamēr **vecākais bērns** ģimenē ir vienīgais, viņa pozīcija ir apskaužama. Vecāki pilnībā nododas viņam, pirmdzimtais saņem nedalītu mīlestību un rūpes.

Situācija mainās, piedzimstot otrajam bērnam, un A. Ādlerš to salīdzina ar „troni zaudējuša monarha” situāciju. Vecākais bērns zaudē savas privilēģijas. Viņš cīnās ar jaunāko brāli vai māsu par vecāku mīlestību un uzmanību. Tomēr zaudētais nav atgriežams, un ar laiku bērns saprot, ka vecāki ir pārāk aizņemti, pārāk noguruši vai vienaldzīgi, lai pievērstu uzmanību viņa prasībām. Turklāt vecāki bieži vien bērnu par uzmācīgo uzvedību soda. Pakāpeniski bērns pieradina sevi pie izolācijas un mācās izdzīvot bez citu pieķeršanās un atzīšanas.

Pēc A. Ādlera domām, visvecākais bērns ģimenē ir konservatīvs, tiecas pēc varas un līdera pozīcijas. Tāpēc bieži vien viņš ir ģimenes vērtību, nostādņu un morālo standartu glabātājs (*Adler, 1956*).

A. Ādlerš uzskata, ka **vienīgā bērna** pozīcijas ir unikālas. Viņam nav jākonkurē ar citiem brāļiem un māsām. Toties vienīgie bērni ir ļoti jūtīgi pret mātes rūpēm un bieži vien konkurē ar tēvu par nedalītu mātes mīlestību. Vienīgie bērni pārāk ilgi un daudz tiek pakļauti mātes kontrolei un tāpēc tādu pašu aizsardzību un rūpes gaida no citiem. Par šī dzīves stila īpatnību kļūst atkarība no citiem cilvēkiem un egocentrisms. Tāds bērns visas savas bērnības laikā atrodas ģimenes uzmanības centrā. Tāpēc turpmākajā dzīvē pēkšņi atklāj, ka nav uzmanības centrā. Vienīgais bērns nekad ne ar vienu nedalīja savu centrālo stāvokli, necīnījās par šo pozīciju ar brāļiem un māsām. Rezultātā viņam bieži rodas grūtības attiecību nodibināšanā ar vienaudžiem (*Adler, 1956*).

Otrajam bērnam jau sākotnēji attīstības tempu nosaka vecākais brālis vai māsa. Situācija to stimulē konkurēt ar vecāko bērnu. Tāpēc bieži vien viņa attīstības temps ir augstāks nekā vecākajam bērnam. Piemēram, otrais bērns var sākt ātrāk nekā pirmais runāt un staigāt. Rezultātā otrais bērns izaug godkārīgs un konkurējošs. Viņa dzīves stilu nosaka pastāvīga tieksme pierādīt, ka viņš ir pārāks par vecāko brāli vai māsu.

Tādējādi otrajam bērnam raksturīga orientācija uz panākumiem. Izcīnot pārākumu, viņš izvirza nesasniedzami augstus mērķus, kas palielina iespējamo neveiksmju varbūtību.

Jaunākā (pēdējā) bērna pozīcija ģimenē unikāla daudzējādā ziņā. Pirmkārt, viņš nepārdzīvo troni zaudējuša monarha šoku. Ģimenē „maziņo” vai „luteklīti” aprūpē un mīl ne tikai vecāki, bet arī brāļi un māsas, kā tas bieži vien gadās lielās ģimenēs. Otrkārt, ja vecākiem ir ierobežoti līdzekļi, tad jaunākajam bērnam nav nekā sava, viņam nākas lietot citu ģimenes locekļu mantas. Treškārt, vecākie bērni nosaka toni bērnu grupā, tiem ir lielākas privilēģijas nekā jaunākajam bērnam. Tāpēc jaunākais bērns var justies nepilnvērtīgs, atkarīgs. Tomēr jaunākajam bērnam ir viena priekšrocība – viņš ir ļoti motivēts pārspēt vecākos bērnus. Rezultātā bieži vien viņš kļūst ātrākais peldētājs,

labākais muzikants, godkāriģākais students. A. Ādleris jaunākajā bērņā saskatīja cīņitāja un, iespējams, topošā revolucionāra garu (*Adler, 1956*).

Apkopojot A. Ādlera uzskatus par bērņa personības attīstību ietekmējošiem faktoriem, iespējams secināt, ka personības attīstību nosaka:

- nepilnvērtības izjūta un tās kompensācija;
- individuālais dzīves stils;
- bērņa un vecāku sociālās attiecības un audzināšanas īpatnības;
- sociālās intereses attīstības līmenis;
- bērņa dzimšanas pozīcija ģimenē.

2.3. Personības attīstības aspekti analītiskās personības teorijas skatījumā (K. Jungs)

Atšķirībā no Z. Freida, kas izšķirošo nozīmi cilvēka attīstībā piešķir agrās bērņības gadiem, K. Jungs skata attīstību kā dinamisku evolucionējošu procesu visas cilvēka dzīves garumā, izdalot trīs pamatfāzes, bet sīki neprecizējot vecuma robežas un īpatnības.

1. Pirmsseksuālā fāze (0 – 5 gadi). Šajā fāzē nepastāv dzimuma atšķirības. Galvenais šajā fāzē ir barošana un augšana. Libido pakāpeniski un ar zināmām grūtībām no barošanas funkcijas pārkārtojas uz dzimumbaudas funkciju. Zīšana ir ritmiska, un pakāpeniski ritmiska aktivitāte kļūst patīkama pati par sevi. Ar laiku baudas zonas mainās, un šis ritmiskuma aspekts sāk saistīties ar ģenitālo aktivitāti.
2. Pirmspubertātes fāze (5 – 11 gadi) no vēlinās bērņības līdz pubertātes vecumam. „Edipa” kompleksu K. Jungs uzskata par reāli eksistējošu psihisku veidojumu. Pirmajā fāzē gan zēns, gan meitene tiecas pēc mātes, kura sniedz baudu, aizstāvību un barību. No tēva abu dzimumu bērņi vairās. Pieaugot erotiskajam elementam, meitenēm attīstās tipiska pieķeršanās tēvam un greizsirdība pret māti („Elektras” komplekss). Zēni emocionāli piesaistās mātei un ir greizsirdīgi uz tēvu („Edipa” komplekss).
3. Brieduma fāze (aptuveni pēc 12 – 13 gadu vecuma) sākas pēc dzimumbrieduma sasniegšanas. Pēc dzimumnobriešanas erotikais elements iegūst jaunas izpausmes, jo emancipācija (atbrīvošanās no atkarības) – atdalīšanās no vecākiem – ir notikusi (*Jung, 1969*).

Analizējot **bērņa apziņas attīstību**, K. Jungs bērņa bezapzināto salīdzina ar jūras plašumu, bet apziņu ar salu jūras vidū. Apziņā no bezapzinātā uzpeld arvien jauni priekšstati un tieksmes. Zinātnieks uzskata, ka bezapzinātais ir augsne, no kuras izaug bērņa apziņas asni.

Savas dzīves pirmajos gados bērņš ir bezapzinātā varā. Apziņa rodas, kad bērņš par sevi saka „Es”, un tā vēl ir fragmentāra, jo bērņam nav tādas atmiņas kā pieaugušajiem. Apmēram pubertātes vecumā bērņa apziņu arvien mazāk ietekmē bezapzinātais. Vīrieši psihiskās attīstības briedumu sasniedz apmēram 25 gadu vecumā, bet sievietes – 19 gadu vecumā. Attīstoties apziņa veido ciešas saiknes starp „Es” un bezapziņā esošajiem psihiskajiem procesiem, izdalot tos no bezapzinātā (*Olūtnika, 1999*).

Pēc K. Junga domām, bērņa apziņu veido vecāki, audzinātāji, izglītība, kultūra. 3 – 5 gadus vecam bērņam rodas individuālā psihe. Bet, kā jau iepriekš tika atzīmēts, bērņa individuālā psihe sasniedz patstāvīgumu tikai pubertātes attīstības posma beigās. Bērņš, kas 6 gadu vecumā sāk

apmeklēt skolu, vēl nespēj apliecināt savu individualitāti, tāpēc audzinātāju (vecāku, skolotāju utt.) uzdevums ir dot iespēju atklāties bērna individualitātei, ļaut viņam apzināties tās būtību un savas personības viengabalainību (*Olūtnika, 1999*).

Analizējot **bērna audzināšanas kļūdas**, K. Jungs atzīmē, ka tās rodas neveiksmīgu audzināšanas metožu un vecāku nekompetences rezultātā. Bieži vien bērnu audzina pieaugušie, kas paši vēl nav izveidojušies kā personības. Tieši vecākos meklējami nozīmīgākie bērna audzināšanas grūtību cēloņi. Viss nepatīkami pārsteidzošais bērnam lielākā mērā ir saistīts ar vecāku ietekmi uz bērnu nekā ar paša bērna personiskajām īpatnībām. Bērnu bezapzināto negatīvi ietekmē vecāku problēmas, dzīves veids, kā arī tas, no kā tie savā dzīvē atsakās (nerealizētie plāni, tieksmes), atmosfēra ģimenē, atklātības un patiesuma trūkums, vecāku neapzinātie kompleksi un rakstura īpatnības. Arī pārliela bērna piesaistīšana sev nelabvēlīgi ietekmē bērna attīstību, traucē pareizi pielāgoties dzīvei sabiedrībā.

Pēc K. Junga domām nekas tik ļoti neietekmē bērnu, kā nekad neizpausti vecāku noslēpumi. Bezapzinātajā izstumtais noslēpumainā kārtā izstarojas uz apkārtējiem, inficē bērnus. Vecāku neirotiskie stāvokļi tiek pārmantoti no paaudzes paaudzē (*Jung, 1969*).

Bērni instinktīvi ieņem vecāku pozīcijas attiecībā uz viņu psihisko stāvokli, klusējot aizsargājas, protestē vai arī atdarina vecākus. Tādējādi bērni ir spiesti just, darīt un dzīvot tā, it kā tā būtu vecāku, nevis viņu pašu dzīve. Bieži vien, dzīvojot bērnu dēļ, patiesībā vecāki neapzināti risina savas, nevis bērna problēmas. Bērns ir bezpalīdzīgs, pakļauts vecāku dvēseles ietekmei un ir spiests atdarināt vecāku pašapmānu, lišķību, mazdūšīgas bailes dzīves priekšā, egoistisku kūtrumu.

Lai negatīvi neietekmētu bērna personības attīstību, K. Jungs iesaka vecākiem neizvairīties no savas dzīves psiholoģiskajām problēmām, melīgi manipulējot un mākslīgi saglabājot savu neapzināto stāvokli, godīgi pieņemt grūtības, izgaismot visus savas dvēseles tumšos kaktus, atzīt savus maldus, atklāties kādam saprotošam cilvēkam.

Pēc K. Junga domām, vecākiem nav jābūt nemaldīgiem un perfektiem – tas pārsniegtu cilvēka iespējas, viņiem jāprot atzīt savas kļūdas un trūkumus. K. Jungs saka, ka apvaldīt vajag nevis dzīvi, bet mūsu bezapzināto, jo katrs no mums vispirms ir sava tuvākā audzinātājs – labā un ļaunā sējējs. Zinātnieks uzsver, ka vecākiem nepieciešama arī plašāka sabiedrība nekā ģimene. Tās pārāk šaurajā lokā viņi nonīkst garīgi un morāli. Ja vecāki norobežojas no plašākas sabiedrības, tad viņi veido saviem bērniem dvēseliski nabadzīgu vidi. Lai notiktu pilnvērtīga personības attīstība, cilvēkam jāsaņem piederība visai pasaulei (*Jung, 1969*).

2.4. Bērna personības attīstību ietekmējošie faktori sociokulturālās teorijas skatījumā

Sociokulturālās teorijas pamatlicēja K. Horneja veica būtisku Z. Freida klasiskās psihoanalīzes pārskatu, kura rezultātā noliedza universālu psihoseksuālās attīstības stadiju esamību, kā arī atziņu par to, ka libido ir galvenais personības attīstības virzītājspēks. Zinātniece uzsvēra, ka bērna personības attīstību visbūtiskāk ietekmē bērna un vecāku sociālās attiecības, kuru rezultātā tiek/netiek apmierinātas **galvenās bērna pamatvajadzības**: vajadzība pēc apmierinājuma un vajadzība pēc drošības (*Horney, 1950*).

Apmierinājuma vajadzības ietver sevī galvenās bioloģiskās vajadzības (barība, miegs, siltums, dabiskās vajadzības). No šo vajadzību apmierināšanas atkarīga bērna fiziskā eksistence. Tomēr to ietekme uz personības attīstību ir mazāk būtiska.

Drošības vajadzību apmierināšanai ir centrālā loma personības attīstībā. Šīs vajadzības ietver sevī vēlmi būt mīlētam, aizsargātam un justies drošībā.

Bērna pamatvajadzību apmierināšana tiek nodrošināta ar bērna un vecāku sociālo attiecību palīdzību. Šī sociālā mijiedarbība ir galvenais faktors, kas nosaka personības attīstības specifiku.

Veselīgas personības attīstība paredz to, ka bērna drošības vajadzības tiek apmierinātas bērna un vecāku attiecību rezultātā – bērns ģimenē jūtas drošībā, vecāki mīl bērnu, velta viņam uzmanību, bet pārāk nelutina, vecāki saskarsmē ar bērnu prot pārvaldīt savas negatīvās emocijas, ir iecietīgi pret bērna kaprīzēm un konsekventi, izvēloties audzināšanas metodes.

Drošības vajadzības var tikt frustrētas:

- vecāki nemīl bērnu;
- nepastāvīga, nenosvērta vecāku uzvedība;
- izsmiešana, solījumu nepildīšana;
- hiperaprūpe;
- uzmanības veltīšana vienam no bērniem.

Šajos gadījumos bērnam var attīstīties bazālais naidīgums – bērns jūtas atkarīgs no vecākiem, tajā pašā laikā izjūt aizvainojumu un naidu pret tiem. Bērnam dominē pretrunīgas izjūtas: bezpalīdzība, bailes, mīlestība un vainas apziņa (*Horney, 1950*).

Ja sociālās attiecības starp bērnu un vecākiem nemainās, attīstās **bazālās trauksmes stāvoklis**: intensīva drošības trūkuma, vientulības un bezspēcības pret potenciāli bīstamo pasauli izjūta. Bazālā trauksme, pēc K. Hornejas domām, ir neirozes etioloģijas pamatā.

Lai pārvarētu drošības trūkuma, bezpalīdzības un naidīguma izjūtas, bērns spiests izmantot vairākas savdabīgas **aizsargstratēģijas** (*Хорни, 1993*):

- orientācija uz cilvēkiem – pastiprināta atkarība no citiem, bailes no atteikuma, vientulības, mīlestības pārvērtēšana, precīzu ierobežojumu vajadzība;
- orientācija prom no cilvēkiem – pašapmierinātības un neatkarības vajadzība, izvairīšanās no attiecībām, kas uzliek pienākumus, distancēšanās no visiem;
- orientācija pret cilvēkiem – varas vajadzība, tieksme dominēt un kontrolēt, neiecietīgums pret vājumu, naidīgums, citu cilvēku ekspluatācija; priekšstats par sevi veidojas atkarībā no sabiedriskā statusa.

Tādējādi bērna drošības vajadzību apmierinājums ir veselīgas personības attīstības pamatā, bet šo vajadzību frustrācija rada bazālā naidīguma un vēlāk bazālās trauksmes stāvokli, kas ir neirotikās personības attīstības pamatā (*Horney, 1950*).

2.5. Personības psihosociālās attīstības stadijas „Ego” psiholoģijas skatījumā

Vācu zinātnieks Ē. Ēriksons ir izcils postfreidisma pārstāvis un „Ego” psiholoģijas pamatlicējs. Atšķirībā no Z. Freida Ē. Ēriksons uzskatīja, ka centrālais personības elements ir „Ego”, nevis „Id”, tādēļ tam piemīt galvenā loma bērna personības attīstībā. Kā galveno attīstības virzītājspēku zinātnieks postulē kultūrvēsturiskos apstākļus, kuros attīstās bērna personība.

Ē. Ēriksons apgalvo, ka personība attīstās visu mūžu, jo „Ego” dzīves laikā nemitīgi mainās – tāpēc zinātnieka izveidotā personības attīstības stadiju sistēma aptver visu cilvēka mūžu. Zinātnieks uzskata, ka šīs stadijas ir universālas, t.i., tās raksturīgas visai cilvēcei neatkarīgi no rases, audzināšanas īpatnībām, kultūrvēsturiskajiem apstākļiem. Minētās stadijas norit saskaņā ar **epiģenētisko principu** (*Ryckman, 2008*):

- personība attīstās stadiāli;
- pāreju no vienas stadijas uz otru nodrošina cilvēka gatavība virzīties uz izaugsmi un paplašināt savu sociālo redzes leņķi un sociālās sadarbības rādītājus.

Pilnvērtīga personības attīstība iespējama, tikai virzoties pa noteiktām psihosociālās attīstības stadijām. Katrā no stadijām ietilpst noteikta krīze. Bērnā noteiktas stadijas beigās ir attīstījušās jaunas spējas, un iepriekš sasniegtais vairāk neapmierina bērnu – rodas nepieciešamība pēc tālākas izaugsmes. Turklāt jaunās bērna spējas bieži vien nonāk pretrunā ar sociālās vides prasībām. Piemēram, bērna patstāvības tieksmes var nonākt pretrunā ar vecāku centieniem pēc paklausības panākšanas no bērna puses.

Krīze Ē. Ēriksona skatījumā netiek traktēta kā problēma, bet gan kā likumsakarīga parādība personības attīstības gaitā. Krīzes iezīmē savdabīgu pagrieziena punktu, kurā cilvēkam savā attīstībā jāizdara izvēle starp progresu vai regresu un stagnāciju.

Ē. Ēriksons izdala 8 psihosociālās attīstības stadijas, kuras aptver laika periodu no dzimšanas līdz cilvēka dzīves beigām (*Hergenbahn, Matthew, 2011*).

1. Orāli sensorā stadija (0 – 1 gads). Šajā stadijā veidojas uzticība vai neuzticēšanās pasaulei un cilvēkiem. Šīs stadijas progresīvās attīstības rezultāts ir enerģiskums un dzīvesprieks.

Šajā stadijā zīdāinis identificējas ar savu māti – „Es esmu mana māte”. Tādējādi, lai attīstītos pozitīvās personības ievirzes (uzticēšanās pasaulei), zīdāinim pietiekami jāsaņem mātes mīlestība.

Savukārt neuzticību pasaulei veicina:

- mātes nekompetence un neuzticība savam bērnam;
- bērna nepieņemšana, noraidīšana;
- vecāku nepārlicināta uzvedība, pildot vecāku lomu.

2. Muskulāri anālā stadija (1 – 3 gadi). Šajā stadijā bērna personībā veidojas patstāvība vai kauns un šaubas par sevi un savu uzvedību. Šīs stadijas progresīvās attīstības rezultāts ir neatkarība. Stadijas laikā pieaug bērna patstāvības izjūta, jo sākas bērna psiholoģiska atdalīšanās no mātes. Veidojas identifikācija „Es esmu es pats”. Šīs stadijas veiksmīgums atkarīgs no vecāku spējas pakāpeniski piedāvāt bērnam brīvību un patstāvību. Ļoti liela nozīme ir tam, kā vecāki māca bērnu nokārtot savas dabiskās vajadzības. Tas jā dara korekti, bez sodu izmantošanas un kaunināšanas.

Kauna izjūtu un šaubas par sevi veicina:

- pārāk augstas prasības pret bērnu;
- autoritārs audzināšanas modelis;
- vecāku dusmas un neiecietība pret bērna prasībām un kļūdām;
- hiperaprūpe;
- vecāku „kurlums” pret bērna vajadzībām.

Minētās negatīvās audzināšanas iezīmes veicina arī to, ka bērns noslēdzas un kļūst nekomunikabls.

3. Lokomotori ģenitālā stadija (3 – 6 gadi). Šajā stadijā veidojas iniciatīva vai pasivitāte un vainas apziņa. Stadijas progresīvās attīstības rezultāts ir mērķtiecība. Bērns iepazīst apkārtējo pasauli un atdarina attiecības pieaugušo starpā. Būtisks šīs stadijas psihisks jaunveidojums ir bērna vēlme veidot ar vecākiem jaunas, padziļinātas attiecības – bērns vēlas, lai vecāki izturas pret viņu ar sapratni, interesējas par viņa iekšējo pasauli, emocijām, vajadzībām, ņem vērā viņa viedokli un iniciatīvu. Vecākiem jābūt empātiskiem pret bērnu, jāizrāda interese par viņu kā personību, jāatbalsta bērna iniciatīva un jāņem vērā viņa viedoklis. Šajā vecumposmā bērni var reaģēt ar pastiprinātu agresivitāti, ja vecāki pārmērīgi soda bērnu vai arī neatbalsta viņu uzvedību. Pasivitāti un vainas apziņu šajā stadijā veicina:

- bērna patstāvības apspiešana;
- nesamērīgi sodi;
- „Edipa” un „Elektras” kompleksu nosodīšana;
- empātijas trūkums no vecāku puses.

Šajā stadijā bērns identificē sevi ar noteiktu dzimumu – „Es esmu puika vai meitene”.

4. Latentā stadija (6 – 13 gadi). Šajā stadijā veidojas kompetence un darba mīlestība vai nepilnvērtības izjūta. Šīs stadijas progresīvās attīstības rezultāts ir zinātkāre un spēja apgūt zināšanas un prasmes. Bērns apgūst zinātņu pamatus, tiek iegūta jauna sociālā pieredze skolā. Šajā stadijā bērnam ļoti svarīgs ir savu zināšanu un savas personības pozitīvs novērtējums, jo bērns identificē sevi ar savām zināšanām – „Es esmu tas, ko es esmu iemācījies”. Tādēļ ļoti svarīgi, lai skolotāji un vecāki pozitīvi novērtē bērna zināšanas, prasmes un personību. Nepilnvērtības izjūtu šajā stadijā veicina:

- pozitīva novērtējuma trūkums;
- bērnam nerasniedzamu prasību izvirzīšana;
- bērna šaubas par sevi, savām spējām un zināšanām;
- bērna atziņa, ka viņa rase, reliģiskā piederība, dzimums neatbilst vispārpieņemtajam.

5. Jaunība (13 – 19 gadi). Šajā stadijā veidojas identitāte vai lomu sajaukums. Šīs stadijas progresīvās attīstības rezultāts ir pašnoteikšanās un uzticība. Pusaudzis saprot un izjūt, ka viņš vairāk nav bērns, bet nav vēl arī pieaugušais, turklāt būtiski paplašinās viņa sociālo lomu spektrs un prasības, kuras pret viņu izvirza sabiedrība. Šāda nenoteiktība rada pusaudzī vēlmi atrast savu „Es”. Pakāpeniski pašanalīzes, pašrefleksijas un jauno sociālo attiecību, kā arī nākotnes plānu izstrādes rezultātā veidojas pusaudža un vēlāk jaunieša identitāte. Identitātes iegūšanu veicina jaunieša spēja uztvert savu identitāti kā atbilstošu sev un jaunietim nozīmīgu cilvēku atbalsts (jaunieša identitātes pieņemšana). Būtiska nozīme ir jaunieša pārliecība, ka

viņš spēs savā uzvedībā izpaust un apliecināt savu jauniegūto identitāti. Identitātes krīze šajā stadijā izpaužas kā lomu sajaukums:

- izplūdis, neskaidrs sava „Es” tēls;
- bezmērķības un nevajadzības izjūta;
- atsvešinātība un nepielāgotība dzīvei;
- depersonalizācija (atsvešināšanās no sevis);
- negatīvās identitātes pieņemšana.

6. Agrīnais briedums (19 – 25 gadi). Šajā stadijā veidojas intimitāte vai izolācija. Šīs stadijas progresīvās attīstības rezultāts ir spēja mīlēt. Pakāpeniski sākas pieauguša cilvēka dzīve, kas saistīta ar profesijas ieguvu un profesionālās darbības pilnveidošanu, tiek veidotas ģimenes attiecības. Ē. Ēriksons uzsver, ka tikai šajā vecumposmā cilvēks ir spējīgs uz pilnvērtīgu attiecību veidošanu. Intimitāte tiek traktēta kā spēja uzticēties, atvērties citam cilvēkam, spēja savienot savu identitāti ar cita cilvēka identitāti bez bailēm pazaudēt kaut ko no sevis. Intimitātes spēju attīstību veicina identitātes izveide iepriekšējā attīstības stadijā, kā arī tas, ka cilvēks neizvairās no starppersonību attiecībām, bet aktīvi iekļaujas tajās. Ja cilvēks ir pārāk iegrimis sevī, izvairās no starppersonību attiecībām, viņam nav iegūts skaidrs sava „Es” tēls, tad cilvēks nokļūst izolācijas stāvoklī. To raksturo:

- virspusējas savstarpējās attiecības;
- atsvešinātība un neieinteresētība attiecībās ar darba kolēģiem;
- neattīstīta morālā apziņa – šo negāciju, pēc Ē. Ēriksona domām, veicina arī mūsdienu bezpersoniskā, tehnokrātiskā sabiedrība, kurā dominē patērētāja morāle un psiholoģija.

7. Vidējais briedums (25 – 64 gadi). Šajā stadijā veidojas produktivitāte vai stagnācija. Šīs stadijas progresīvās attīstības rezultāts ir rūpes par otru. Šajā vecumposmā notiek izmaiņas vērtību sistēmā, cilvēks pakāpeniski „pārslēdzas” no rūpēm par sevi uz rūpēm par otru. Produktivitātes jēdzienu Ē. Ēriksons traktē kā rūpes par nākamās paaudzes labklājību. Tas ietver arī rūpes par plašāku sociālo apkārtni. Šāds cilvēks ir spējīgs rūpēties ne tikai par tuviniekiem, bet arī par nākamo paaudzi un savas kultūrvides labklājību. Produktivitātes attīstību sekmē iepriekšējā stadijā iegūtā intimitātes spēja un spēja mīlēt. Cilvēki, kuriem neizdodas iegūt produktivitāti, nokļūst stagnācijas stāvoklī:

- orientācija uz rūpēm tikai par sevi;
- cilvēks pārstāj būt par sabiedrības locekli;
- kļūst nabadzīgas starppersonību attiecības;
- bezcerības un dzīves bezjēdzības izjūta.

8. Vēlīnais briedums (no 64 gadiem). Šajā stadijā veidojas „Ego” integrācija vai izmisums. Šīs stadijas progresīvās attīstības rezultāts ir viedums (augstākā gudrība). Šajā vecumposmā notiek atskats uz nodzīvoto dzīvi, tās izvērtēšana. Cilvēki novērtē savas dzīves galvenos notikumus, lēmumus, panākumus un neveiksmes. „Ego” integrācija izpaužas kā apmierinātība ar savu dzīves gājumu, atziņa, ka dzīve nav nodzīvota veltīgi un iesākto turpinās nākamās paaudzes. Ē. Ēriksons apgalvo, ka tikai šajā stadijā tiek iegūts īstenais personības briedums, kas izpaužas kā viedums – apziņa par dzīves vērtību. Neskatoties uz to, ka daudzu cilvēku dzīvi šajā periodā pavada fizisko spēku trūkums, veselības pasliktināšanās, tuvinieku nāve,

vientulīgs dzīvesveids, ir iespējams sasniegt sava „Ego” integrāciju un apmierinātību ar dzīvi. Cilvēki, kuri savu dzīvi novērtē kā neveiksmju un nerealizētu iespēju virkni, nerasniedz „Ego” integrāciju un var nonākt izmisuma stāvoklī. To raksturo nožēla par bezjēdzīgi nodzīvoto dzīvi, atziņa, ka neko nav iespējams izmainīt, neveiksmīguma un dzīves rūgtuma izjūta, depresija (*Hergenhahn, Matthew, 2011*).

2.6. Patības (propriuma) attīstība dispozicionālās teorijas skatījumā (G. Olports)

Pētot personības attīstības problemātiku, G. Olports ievieš **propriuma jēdzienu**, kas tika traktēts kā personības elementus vienojošs princips, kā pozitīva, radoša, uz attīstību virzīta cilvēka dabas īpašība, kas aptver visus personības aspektus un sekmē personības veseluma izjūtas rašanos (saskaņā ar Evana 2011.gadā veikto teorētisko analīzi).

Propriuma attīstība saistīta ar pakāpenisku sava „Es” aizvien detalizētāku apzināšanos, kas zīdaiņa vecumposmā izpaužas fiziskā plānā – kā sava ķermeņa pakāpeniska diferenciacija no apkārtējās vides, bet vēlāk izpaužas psihiskā plānā – kā savas personības īpašību, neatkarījamības un veseluma apzināšanās. G. Olports izdala 7 propriuma attīstības stadijas (*Allport, 1968; Evans, 2011*).

1. Ķermeniskās patības stadija (0 – 1 gads). Pirmajos dzīvības mēnešos jaundzimušais izjūt sajūtas, kas rodas muskuļos un iekšējos orgānos. Šīs izjūtas atkarīgas, līdz kļūst pastāvīgas un veido zīdaiņa ķermenisko patību – rezultātā zīdains sāk diferencēt sevi no citiem apkārtējās pasaules objektiem.
2. Pašidentitātes stadija (1 – 3 gadi). Bērns ar valodas palīdzību pakāpeniski apzinās sevi kā noteiktu, pastāvīgu un svarīgu būtni. Kad bērns ir iemācījies savu vārdu, viņš sāk saprast, ka viņš ir un paliek viena un tā pati būtne, neskatoties uz izmaiņām ķermenī un mijiedarbībā ar apkārtējo pasauli. Apģērbs un rotaļlietas pastiprina bērna identitātes izjūtu. Rezultātā šajā stadijā veidojas „Es” izjūtas nemainīgums un nepārtrauktība, neskatoties uz notiekošo.
3. Pašcieņas stadija (3 – 5 gadi). Šai stadijai raksturīga sevis salīdzināšana ar citiem un lepnums par saviem panākumiem, kā arī daudzveidīgu darbības veidu apguve. Bērna pašcieņa izpaužas kā lepnums par to, ka viņam izdevās kaut ko veikt patstāvīgi. Nedaudz vēlāk pašcieņas tieksme izpaužas kā sacensība, kad bērni spēlējoties cenšas uzvarēt viens otru. Gūdam uzvaru, bērns pašapliecinās savās un vienaudžu acīs. Ja vecāki apspiež bērna patstāvības un sacensības tieksmes, tad pašcieņas izjūtu „izspiež” kauna par sevi un aizkaitinājuma izjūtas.
4. Patības paplašināšanās stadija (4 – 6 gads). Šajā stadijā bērni sāk saprast, ka viņiem pieder ne tikai viņu ķermenis, bet arī nozīmīgi apkārtējās vides elementi, ieskaitot cilvēkus. Pakāpeniski bērns iemācās vārda „mans” jēgu. Sāk izpausties bērna „privātipašnieciskums”. Visi bērnam nozīmīgie apkārtējās vides elementi tiek uztverti kā sava „Es” sastāvdaļas, kuras tiek sargātas, īpaši no citiem bērniem. Tādējādi notiek bērna „Es” attiecināšana uz saviem sociālajiem aspektiem un priekšmetiem.
5. Paštēla stadija (5 – 6 gadi). Šajā stadijā bērni sāk saprast, ko no viņiem gaida vecāki, radi, audzinātāji, skolotāji. Bērns sāk saprast, kādu viņu grib redzēt citi nozīmīgi cilvēki. Šajā vecumposmā bērns saprot atšķirību starp „Es – labs” un „Es – slikts”. Tādējādi sāk veidoties

pirmie morālie priekšstati par sevi. Šajā stadijā veidojas sevis kopapzināšanās un sevis apzināšanās citu cilvēku prasību kontekstā.

6. Sevis racionālās vadīšanas stadija (6 – 12 gadi). Šai stadijai raksturīga abstraktas argumentācijas spēja un loģikas pielietošana dzīves situāciju risināšanā. Bērni sāk saprast, ka ir spējīgi patstāvīgi atrast racionālus dzīves situāciju risinājumus un efektīvi tikt galā ar realitātes prasībām. Bērns ir spējīgs kritiski novērtēt savu domāšanas procesu, tā rezultātus un situāciju risinājuma stratēģijas. Tomēr bērns vēl nav pietiekami patstāvīgs savos spriedumos un bieži neuzticas sev, tādēļ bieži izpauž konformismu, morālu un sociālu paklausību.
7. Propriatīvās tieksmes stadija (12 – 16 gadi). Šīs stadijas saturs saistīts ar sava „Es” vienotības un veseluma izjūta rašanos, dzīves mērķu izvirzīšanu un karjeras izvēli. Pusaudži apzinās, ka jāplāno sava nākotne. Parādās apziņa par spēju pašam veidot sevi un ietekmēt citus cilvēkus. Pusaudzis sāk apzināties, kas un kāds viņš ir un par ko grib kļūt nākotnē. Raksturīga spēja izvirzīt perspektīvus mērķus, kā arī neatlaidība šo mērķu sasniegšanā. Šajā stadijā pusaudžiem parādās dzīves jēgas izjūta.

G. Olports uzsver, ka 18 gadu vecumā tikai parādās savas personības kopveseluma izjūta, bet propriums turpina attīstīties, līdz aptuveni 40 gadu vecumā tiek sasniegts personības briedums un pilnvērtīga savas patības izjūta. Turklāt zinātnieks apgalvo, ka arī nobriedušas personības īpatnības nav nemainīgas – to pilnveidošanās process ilgst visu dzīvi (*Allport, 1968; Evans, 2011*).

2.7. Bērna morālās apziņas attīstības stadijas (L. Kolbergs)

Franču zinātnieks L. Kolbergs veica detalizētus cilvēka morālās apziņas attīstības pētījumus. Par galveno personības attīstības virzītājspēku zinātnieks postulē morālo normu apguvi, integrāciju savā personībā (*Kohlberg, 1981*).

Pētījumu rezultātā L. Kolbergs secināja, ka savos morāles spriedumos bērni ir ļoti praktiski un bieži vien neņem vērā morāles normas. Šāda attieksme pret morāli saglabājas aptuveni līdz pusaudža vecumposmam. Pusaudži, risinot morāles jautājumus, ir ļoti kritiski, un viņu morāles spriedumi parasti ir ļoti abstrakti, bieži vien neņemot vērā reālās situācijas īpatnības. Jaunieši savos morāles spriedumos pieļauj alternatīvas un uzsver personības izvēles brīvību, kas jauniešu skatījumā ir augstāka par morāles normām (*Kohlberg, 1981*).

4. tabulā ilustrēti bērnu un pusaudžu priekšstati par uzvedības noteikumiem.

4. tabula

Priekšstati par uzvedības noteikumiem

Vecums	Ko nozīmē uzvesties pareizi?	Kāpēc jāuzvedas pareizi?
4 gadi	Uzvesties tā, kā man gribas. Pareizi ir tas, ko es daru	Lai saņemtu apbalvojumu un izvairītos no soda
5 – 6 gadi	Darīt to, ko liek pieaugušie	Lai izvairītos no nepatīkšanām
6 – 8 gadi	Uzvesties tā, kā citi izturas pret mani	Lai nepalaistu garām to, kas pienākas man
8 – 12 gadi	Atbildēt uz citu cerībām, sagādāt viņiem prieku	Lai visi par mani labi domātu, arī es pats
12 un vecāki	Apmierināt sabiedriskās prasības	Lai visiem būtu labi

L. Kolbergs morālās apziņas attīstību traktē kā pakāpenisku progresīvu procesu. Šajā procesā zinātnieks izšķir trīs līmeņus, kas sastāv no sešām stadijām. L. Kolbergs uzsver, ka morālās apziņas attīstības ātrums un kvalitāte ir atkarīga no noteiktā sabiedrībā pastāvošās attieksmes pret morāli un tās īpatnībām – tādējādi kultūrvide, kas ietekmē ģimeni, ir viens no būtiskākajiem faktoriem, kas ietekmē bērna morālās apziņas attīstību. Jāuzsver, ka morālās apziņas attīstības līmeņos norādītās vecuma robežas ir nosacītas un ļoti individuālas (*Kohlberg, 1981*).

Pirmsmorāles līmenis (4 – 8 gadi). Šajā līmenī morāles normas bērnam nozīmē kaut ko ārēju, viņš seko tām, vadoties no egoistiskiem apsvērumiem. Šajā līmenī attīstās pirmie morāli ētiskie priekšstati. Sākotnēji bērns vērtē citus, vadoties no saviem morālajiem priekšstatiem, bet pret sevi viņš ir nekritisks. Pamazām rodas spēja novērtēt arī savas uzvedības saskaņotību ar morāles principiem.

1. stadijā bērns pilda morāles normas, lai izvairītos no soda.
2. stadijā bērns seko morāles normām, lai saņemtu apbalvojumu vai uzslavu.

Konvencionālās morāles līmenis (8 – 15 gadi). Morāles normas, tāpat kā iepriekšējā līmenī, tiek uztvertas kā kaut kas ārējs, taču bērns cenšas tām sekot, jo rodas vajadzība pēc labvēlīga novērtējuma un labām attiecībām ar apkārtējiem.

3. stadijā bērns orientējas uz labvēlīga novērtējuma saņemšanu no skolotājiem, vecākiem un citiem viņam nozīmīgiem cilvēkiem.
4. stadijā morāles normas tiek ievērotas, orientējoties uz labvēlīgu attiecību saglabāšanu ar sev autoritatīviem cilvēkiem.

Autonomās morāles līmenis (15 – 18 gadi). Morāles normas kļūst iekšējas – tās tiek integrētas pusaudža vai jaunieša personībā. L. Kolbergs uzsver, ka šis process var notikt gan pusaudža, gan jaunieša vecumposmā. To nosaka konkrētas ģimenes un citu nozīmīgu sociālo grupu morāli ētiskā atmosfēra.

5. stadijā raksturīga morālās apziņas orientācija uz sabiedriskās labklājības principiem, kā arī saviem pienākumiem pret sabiedrību.
6. stadijā jaunieši cenšas ievērot morāles normas, jo sāk izjust iekšējo nepieciešamību tām sekot un orientējas uz vispārcilvēciskajām ētikas normām.

L. Kolbergs apgalvo, ka 70 % pirmskolnieku atrodas pirmsmorāles līmenī. Šajā līmenī ir arī 10 % pusaudžu 16 gadu vecumā. Turklāt zinātnieks atzīmē, ka daļa pieaugušo tā arī nerasniedz autonomās morāles līmeni un paliek konvencionālās morāles līmenī. Tāpēc morālās apziņas izveides process ir ļoti individuāls un atkarīgs no daudziem sociāliem faktoriem, īpaši ģimenes ietekmes (*Kohlberg, 1981*).

2.8. Intelektuālās attīstības stadijas (Ž. Piažē)

Ženēvas psiholoģijas skolas pamatlicējs Ž. Piažē pētīja intelekta attīstības procesu, noteica bērna intelekta kvalitatīvās īpatnības un atšķirības no pieauguša cilvēka intelekta. Zinātnieks noteica, ka intelekta galvenās īpašības ir darbīga un adaptīva daba. Iepazīstot apkārtni, bērns transformē savā apziņā dažādus tās objektus (veic iekšējas darbības ar tiem), turklāt šīs iekšējās darbības palīdz viņam pielāgoties (adaptēties) aizvien sarežģītāku problēmsituāciju risināšanai.

Tādējādi Ž. Piažē uzskata, ka bērns ir aktīvs pasaules pētnieks, kurš nemitīgi pilnveido sevi (*Smith, Dockrell, Tomlinson, 2003*).

Bērna intelektuālā attīstība notiek spontāni un stadiāli. Ž. Piažē izdala 3 intelekta attīstības stadija, kuras ietver vairākas apakšstadijas (*Flavel, 1963*).

1. Sensomotorā intelekta stadija (0 – 2 gadi). Šajā stadijā veidojas sensomotorā intelekta struktūra – bērns mācās veikt secīgas ārējās darbības ar dažādiem objektiem, balstoties uz konkrētu situāciju. Šajā stadijā bērns vēl nespēj veikt iekšējās intelektuālās darbības, viņa uzvedību vada uztveres un kustību koordinācija.

– Refleksu vingrināšanas apakšstadija (0 – 1 mēnesis). Bērns attīsta savus beznosacījuma refleksus. Vingrināšanās rezultātā bērnam attīstās pirmās iemaņas.

– Elementāro iemaņu un pirmējo apļa reakciju apakšstadija (1 – 4 mēneši). Bērns atkārto vienas un tās pašas iemācītās darbības, kuras veido pirmējās apļa reakcijas. Viņu interesē nevis darbības rezultāts, bet pati darbība. Piemēram, zīdāinis var ļoti ilgi raustīt šņori, jo viņu piesaista paša veiktā aktivitāte.

– Otrējo apļa reakciju apakšstadija (4 – 8 mēneši). Bērns iemācās veikt aizvien daudzveidīgākas darbības. Šīs darbības tiek atkārtotas, jo bērnu interesē nevis paša darbība, bet gan tās rezultāts. Piemēram, zīdāinis ilgi grabina grabuli, lai atkārtotu interesantās grabuļa skaņas.

– Praktiskā intelekta sākuma apakšstadija (8 – 12 mēneši). Tiek apgūtas aizvien sarežģītākas darbības shēmas, zīdāinis prot veikt daudzveidīgas darbības ar priekšmetiem. Nejauša ierasto darbības shēmu maiņa sniedz negaidītu, interesantu efektu – zīdāinim rodas izziņas interese, kas saistīta ar ierasto darbības shēmu izmaiņām.

– Trešējo apļa reakciju apakšstadija (12 – 18 mēneši). Bērns aktīvi eksperimentē, speciāli izmainot ierastās darbības shēmas, lai iegūtu jaunu efektu. Tas būtiski paplašina viņa darbības shēmu loku.

– Darbības shēmu interiorizācijas apakšstadija (18 – 24 mēneši). Visās iepriekšējās intelekta attīstības apakšstadijās bērns veica ārējās darbības ar objektiem, savukārt šajā apakšstadijā bērns sāk pildīt iekšējās intelektuālas darbības, veidojot apziņā dažādas uztveramo objektu kombinācijas. Tādējādi daudzas darbības shēmas tiek pārnestas bērna apziņā – daudzas problēmsituācijas bērns spējīgas atrisināt iekšēji, t.i., bez mēģinājumu un kļūdu metodes.

2. Reprezentatīvā intelekta stadija (2 – 11 gadi). Šajā stadijā notiek būtiskas kvalitatīvas izmaiņas bērna psihē, jo attīstās uzskatāmi praktiskā domāšana, bet pēc 3 gadu vecuma sāk attīstīties uzskatāmi tēlainā domāšana. Uzskatāmi praktiskā domāšana ir domāšanas veids, kad iekšējā intelektuālā darbība notiek, veicot praktiskas darbības ar tiem objektiem, par kuriem bērns domā. Savukārt uzskatāmi tēlainā domāšana ir izziņas process, kura laikā bērns kombinē apziņā dažādu objektu tēlus.

Pirmsoperacionālo priekšstatu apakšstadija (2 – 7 gadi). Bērna domāšanai šajā periodā raksturīgas šādas īpašības:

- nejutība pret pretrunām starp spriedumiem;
- saiknes trūkums starp spriedumiem;
- kopējo likumsakarību neievērošana;
- tendence saistīt visu savā starpā.

Ž. Piažē izpētīja šī perioda domāšanas īpatnības un noteica **bērnu loģikas īpatnības**. Tika konstatēts, ka bērnu domāšanas raksturīga iezīme līdz 4 – 5 gadu vecumam ir egocentrisms. Bērni uzskata, ka visi pārējie domā tāpat vai līdzīgi kā viņi. Visa pasaule tiek skatīta no sava redzes viedokļa, kurš, pēc bērna domām, ir vienīgais un absolūtais. Šīs īpatnības dēļ bērniem grūti izprast citu cilvēku viedokli.

Otrā bērnu loģikas īpatnība ir reālisms. Tas izpaužas tendencē izskaidrot sev nesaprotamo ar līdzīgu reālu tēlu palīdzību. Piemēram, stāstot par to, kas ir saule, bērns apgalvo, ka tā ir spuldzīte, kuru kāds ir iedezinājis debesīs.

Trešā bērnu loģikas īpatnība ieguva nosaukumu „**Piažē fenomenī**”. Bērns neizprot vielas daudzuma, tilpuma un formas savstarpējās sakarības un savos spriedumos orientējas uz ārējām pazīmēm – tādām, kuras ir viegli pamanīt. Savu viedokli bērns pamato ar to, ka viņš tā redz.

Ž. Piažē veica eksperimentu, kura gaitā bērniem bija jānovērtē vielas (ūdens) daudzums dažādās formas glāzēs. Sākumā vienādas formas glāzēs ielēja vienādu ūdens daudzumu, tad bērna acu priekšā no vienas glāzes pārlēja ūdeni citā glāzē, kura pēc formas bija šaurāka, bet augstāka par otru glāzi. Bērni atbildēja, ka vairāk ūdens ir glāzē, kura ir šaurāka, bet augstāka. Savu atbildi viņi pamatoja tā, ka viņi to redz, ka tā tas ir.

Pirmsoperacionālo priekšstatu apakšstadija beidzas tad, kad bērni sāk saprast vielas daudzuma, tilpuma un formas savstarpējās sakarības.

Konkrēto operāciju apakšstadija (7 – 11 gadi). Pamazām sāk attīstīties verbāli loģiskā (jēdzieniskā) domāšana, kad domāšanas process notiek abstraktā līmenī ar jēdzienu palīdzību. Tomēr šajā periodā loģiskās operācijas bērns spēj veikt, balstoties uz uzskatāmu materiālu. Bērnam vieglāk domāt saistībā ar konkrētu redzamu situāciju, konkrētiem redzamiem priekšmetiem. Atrāšanās ārpus šādas situācijas, bērnam sagādā grūtības loģisku spriedumu veikšanā.

3. Formālo operāciju stadija (11 – 15 gadi). Turpina attīstīties verbāli loģiskā domāšana. Pusaudža domāšanas process sāk atbrīvoties no piesaistes konkrētai situācijai vai priekšmetiem. Domāšana pāriet abstraktā līmenī – pusaudzis spēj veikt intelektuālās operācijas, tieši neuztverot tos objektus un situācijas, par kuriem viņš domā. Pusaudža domāšana kļūst hipotētiski deduktīva, rodas spēja izvirzīt abstraktas hipotēzes, pārbaudīt tās, arī spriedumi tiek uztverti kā hipotēzes, kurām var būt dažādas sekas. Šajā stadijā pusaudža intelekts iegūst pieauguša cilvēka intelekta saturisko kvalitāti (*Flavel, 1963*).

2.9. Personības attīstība A. Petrovska personalizācijas koncepcijas traktējumā

Krievijas darbības psiholoģijas pārstāvis A. Petrovskis traktē personības attīstību kā tās integrācijas procesu dažādās sociālās grupās. Personības īpatnības nosaka bērna un viņa **referentās grupas** attiecību īpatnības. A. Petrovskis referento grupu definē kā grupu, kura būtiski ietekmē bērna personības attīstību (*Vorobjovs, 2002*). Agrīnajos attīstības periodos referentā grupa ir ģimene un bērnu dārza grupa, vēlāk – klase, neformālā pusaudžu grupa. Šo grupu ietekmē pakāpeniski veidojas bērna personības iekšējais saturs (intraindivīdā personība) un sociālā (starpindivīdā)

personība. Sākot ar 16 gadu vecumu, pakāpeniski veidojas cilvēka metaindivīdā personība – noteikta cilvēka personības atspulgs citos cilvēkos. Piemēram, J. Raiņa metaindivīdā personība turpina eksistēt viņa darbos un citu cilvēku apziņā.

A. Petrovskis izšķir 3 būtiskus etapus minēto personības struktūru attīstībā (*Vorobjovs, 2002*).

1. Intrapersonālās veidošanās etaps (0 – 6 gadi), kad veidojas personības iekšējais saturs – izziņas sfēra, emocionālā un gribas sfēra, individuāli tipoloģiskā – un top personības pamati. Šajā etapā A. Petrovskis izdala 3 stadijas:
 - emocionālās veidošanās stadiju (0 – 1 gadi). Šajā periodā visstraujāk attīstās personības emocionālā sfēra;
 - kognitīvās veidošanās stadiju (1 – 3 gadi). Priekšmetiski manipulējošās darbības laikā strauji attīstās bērna izziņas procesi, īpaši uztvere un uzskatāmi praktiskā domāšana;
 - lomu veidošanās stadija (3 – 7 gadi). Šim attīstības etapam raksturīgās sižetiskās lomu rotaļas attīsta bērna iztēli un personību.
2. Starppersonālās veidošanās etaps (6 – 16 gadi). Veidojas bērna sociālā personība, kuru viņš pakāpeniski izpauž citiem. Šajā etapā A. Petrovskis izdala 2 stadijas:
 - integrācijas stadiju (6 – 11 gadi). Bērns sāk apzināties sevi sabiedrisko prasību kontekstā. Notiek savas personības īpašību pārbaude attiecībā pret sociālās vides prasībām. Bērns pēta citu nozīmīgu cilvēku attieksmi un uzvedības reakciju attiecībā pret viņu. Šī procesa rezultātā bērnam veidojas priekšstats par to, kādu viņu grib redzēt viņam nozīmīgi cilvēki;
 - selekcijas stadiju (11 – 16 gadi). Pusaudzis veic savas personības īpašību pārskatu – viņš cenšas saglabāt sevī tās īpašības, kuras atbalsta apkārtējie un atbrīvoties no īpašībām, kuras netiek atbalstītas vai traucē pusaudzim. Rezultātā pakāpeniski veidojas priekšstats par sevi, tiek iegūts noteikts paštēls.
3. Metapersonālās veidošanās etaps (16 – līdz dzīves beigām). Šajā etapā notiek savas personības īpašību translācija (nodošana) citiem, citu cilvēku personalizācija (noteiktu savas personības īpašību integrēšana citos cilvēkos, piemēram, audzināšana), kā arī savas dzīves gājuma izvērtēšana šī perioda beigās. Šajā etapā A. Petrovskis izdala 3 stadijas:
 - akcentēšanas stadija (16 – 23 gadi). Notiek savas personības īpašību, savas individualitātes maksimālā translācija citiem. A. Petrovskis uzskata, ka citu cilvēku ietekmēšanas vajadzība ir būtiskākā cilvēka sociālā vajadzība. Pateicoties tās eksistencei, personība šajā attīstības stadijā cenšas maksimāli ietekmēt citus, translējot viņiem savas personības īpašības;
 - personalizācijas stadija (23 – 65 gadi). Nobriedusi personība sāk apzināti personalizēt citus. Notiek savas personības īpašību integrācija citu cilvēku personībā. Piemēram, audzināšanas procesā vecāki personalizē savus bērnus, tādējādi veido viņu personību. Rakstnieks personalizē savus lasītājus, jo caur viņa darbiem lasītājam tiek nodota rakstnieka personības “daļiņa”;
 - reverberācijas periods (65 – līdz dzīves beigām). Notiek atskats uz nodzīvoto dzīvi, savas dzīves gājuma izvērtējums. Cilvēks nonāk pie atziņas par to, vai izdevās integrēt savas personības daļu citos (*Vorobjovs, 2002*).

A. Petrovskis bērna attīstību līdz 17 gadu vecumam detalizēti iedala 3 ērās.

1. Bērnības ēra aptver vecumu no dzimšanas līdz 11 gadu vecumam. Šajā periodā bērna un sociālās vides attiecībās dominē adaptācijas procesi. Tas nozīmē, ka zīdāinis pielāgojas dzīvei

pasaulē, bet bērns pielāgojas dzīvei sociālajā vidē. Bērns iemācās mijiedarboties ar pirmajām savā dzīvē referentajām grupām: ģimeni un bērnudārza grupu.

2. Pusaudzības ēra ilgst no 11 līdz 15 gadiem. Šajā laikā pusaudža un sociālās vides attiecībās dominē individualizācijas procesi. Pusaudzis izrāda savu personību sociālajai videi, demonstrē savu individualitāti viņam nozīmīgiem cilvēkiem – tas palīdz labāk izprast sevi un veidot savu paštēlu.
3. Jaunības ēra aptver vecumu no 15 līdz 17 gadiem. Šajā laikā dominē integrācijas procesi. Jaunietis apgūst spējas būt par sabiedrības sastāvdaļu, daudzveidīgas sociālās lomas un mēģina praktiski iekļauties sabiedrībā (Peeh, 2004).

Kontroljautājumi un uzdevumi

1. Kādi galvenie faktori nosaka personības attīstību Z. Freida traktējumā?
2. Kādas svarīgākās personības iezīmes veidojas bērna psihoseksuālās attīstības gaitā?
3. Kurā psihoseksuālās attīstības stadijā notiek bērna dzimumidentifikācija? Kāda ir tās saikne ar „Edipa” un „Elektras” kompleksiem?
4. Kāds ir sekmīgas psihoseksuālās attīstības rezultāts?
5. Kā nepilnvērtības izjūta var kalpot par galveno personības attīstības virzītājspēku?
6. Paskaidrojiet individuālā dzīvesstila būtību.
7. Kas nosaka sociālās intereses attīstību?
8. Kādā veidā dzimšanas kārtība ietekmē bērna personības attīstību?
9. Kas ir bērna apziņas attīstības pamats K. Junga traktējumā?
10. Kādi sociālie faktori ietekmē bērna personības attīstību analītiskās personības teorijas interpretācijā?
11. Kas ir bazālā trauksme? Kādi cēloņi var izraisīt tās veidošanos bērna personībā? Kādas ir šī stāvokļa sekas?
12. Raksturojiet galvenās drošības trūkuma izjūtas pārvarēšanas stratēģijas K. Hornejas teorijā.
13. Kādas ir būtiskākās Ē. Ēriksona un Z. Freida personības attīstības periodizācijas sistēmu atšķirības?
14. Kas ir „Ego” integrācija?
15. Paskaidrojiet jēdziena „propriums” būtību G. Olporta traktējumā.
16. Īsi raksturojiet propriuma attīstības procesu.
17. Kādas galvenās atšķirības vērojamas bērnu, pusaudžu un jauniešu morālajos spriedumos L. Kolberga traktējumā?
18. Kādi galvenie motīvi mudina ievērot morāles normas dažādos vecumposmos?
19. Kas ir morāles normu interiorizācija? Kad notiek šis process?
20. Raksturojiet bērnu (3 – 7 gadi) domāšanas kvalitatīvās īpatnības.
21. Kas ir Piažē fenomenā?
22. Īsi raksturojiet uzskatāmi darbīgās, uzskatāmi tēlainās un vārdiski loģiskās domāšanas būtību.
23. Kāda ir referentās grupas loma bērna personības attīstībā saskaņā ar A. Petrovska atziņām?
24. Īsi raksturojiet personības intrapersonālās, starppersonālās un metapersonālās attīstības etapus.

3. PSIHISKĀS ATTĪSTĪBAS RAKSTUROJUMS DAŽĀDOS VECUMPOSMOS

3.1. Psihiskā attīstība jaundzimušā un zīdaiņa vecumposmā

Dzimstot bērns fiziski atdalās no savas mātes. Tā ir pirmā un, iespējams, pati dziļākā krīze cilvēka mūžā. Bērns nonāk krasi atšķirīgos no mātes organisma eksistences apstākļos: aukstums, spilgta gaisma, skābekļa bagātība, kas prasa atšķirīgu no iepriekšējā elpošanas tipu, barošanās režīma maiņa. Bērnam īsā laikā jāpielāgojas šim lielajam jauno apstākļu daudzumam. Jaundzimušā pielāgošanos jaunajai videi veicina beznosacījuma refleksi (skat. 5. tabulu). Uz to pamata veidojas pirmās zīdaiņa iemaņas (Мухина, 1999).

5. tabula

Jaundzimušā beznosacījuma refleksi

<i>Kairinātājs</i>	<i>Beznosacījuma reflekss</i>
Pieskaršanās pie lūpām vai mēles	Zīšanas reflekss
Spilgta gaisma	Acis aizveras
Roku plaukšķināšana bērna galvas tuvumā	Acis aizveras
Bērna galvas pagriešana pa labi	Zods paceļas uz augšu, labā roka izstiepjas, kreisā roka saliecas
Ar pirkstu uzspiež uz bērna plaukstas	Pirksti sažņaudzas un atslābst
Bērna elkoņu celšana uz sāniem	Rokas saliecas
Ar pirkstu uzspiež uz pēdas	Kāju pirksti sažņaudzas
Ar pirkstu novelk no kāju pirkstiem līdz papēdim	Kājas lielais pirksts paceļas, pārējie izstiepjas
Adatu viegli iedur pēdā	Celis un pēda saliecas
Uz vēdera guļoša bērna pacelšana	Cenšas pacelt galvu un izstiept kājas

Pirmā mēneša beigās parādās pirmie nosacījuma refleksi. Kad bērns nonāk mātes klēpī noteiktā stāvoklī, sāk darboties zīšanas reflekss. Pārējie būtiskākie nosacījuma refleksi veidojas vēlāk.

Jaundzimušā psihisko dzīvi nosaka vairākas iezīmes (Meadows, 1986):

- smadzenes vēl nav pilnīgi noformējušās, tās turpina attīstīties. Tādēļ psihisko dzīvi galvenokārt nosaka zemgarozas centri, jo smadzeņu garoza vēl nav pilnīgi attīstījusies;
- jaundzimušā sajūtas nav diferencētas – tās ir neatdalāmas no emocijām;
- veidojas redzes un dzirdes koncentrēšanas spēja. 2. – 3. nedēļā troksnis izsauc bērnā kustību pārtraukšanu (bērns sastingst). 3. – 4. nedēļā tāda paša reakcija ir uz cilvēka balsi. Šajā laikā bērns spēj koncentrēties uz skaņu un pagriež galvu uz skaņas avotu. 3. – 5. nedēļā parādās redzes koncentrēšanas spēja: bērns sastingst un spēj uz neilgu laiku koncentrēt skatienu uz spilgtu priekšmetu;
- jaundzimušais pakāpeniski spēj reaģēt uz mātes balsi, sāk atšķirt viņas seju un mēģina nodibināt smalkus emocionālus kontaktus ar viņu;
- 1. mēneša sākumā parādās „rosības komplekss” – bērns ierauga māti, sāk priecīgi kustināt rokas un kājas, parādās tīri cilvēciska īpašība – smaids. Rosības komplekss liecina, ka bērnam sāk rasties pirmā sociālā vajadzība – vajadzība pēc saskarsmes. Šis psihiskais jaunveidojums nozīmē, ka bērns savā psihiskajā attīstībā pāriet no jaundzimušā zīdaiņa etapā.

Zīdains intensīvi aug. Pirmā gada laikā augums pieaug 1,5 reizes, bet svars – 2 reizes. Bērns sāk intensīvi un sekmīgi kustēties, kas rada iespēju iepazīt apkārtējo pasauli. Pasaules pētīšana attīsta uztveri, kustības, darbību, atmiņu un sākotnējās domāšanas formas.

Uztveres un uzmanības attīstība. Bērns spēj koncentrēt redzi 7 – 8 minūtes. Kļūst iespējama kustīgu priekšmetu uztvere. 4 mēnešu vecumā bērns ne tikai vienkārši redz, bet viņš skatās – aktīvi reaģē uz redzēto, kustas, spiedz. Šajā laikā bērns spēj uztvert priekšmetu formu, atšķirt objektu kontūras un citus elementus. Zīdains vairāk interesē izliktas un laužas, nevis taisnas līnijas. Bērna uzmanību piesaista arī kustība un kontrasti (*Муллер, 2002*).

Pilnīgi jauni priekšmeti nespēj ilgi piesaistīt zīdaiņa uzmanību. Tie pat spēj izsaukt viņā trauksmi, izbīli vai raudāšanu.

3 – 4 mēnešu vecumā zīdaiņi reaģē uz krāsu. Sākumā interese par krāsu ir nosacījuma refleksa līmenī. Piemēram, zīdains bez kļūdām atšķir pudelīti ar sarkanu knupīti, ja viņš no tās periodiski tiek barots. Aktīva interese par krāsu parādās tikai 6 mēnešu vecumā.

Aptuveni 8 mēnešu vecumā attīstās telpiskuma uztvere. Piemēram, lienot pa stikla galdu, kuram apakšā ir modelēts bezdibenis, bērns sāk raudāt un cenšas izvairīties no vietas, kur attēlots bezdibenis.

Zīdains uztver pasauli kā vienotu veselumu, nevis mozaikveidīgu krāsainu plankumu kopumu. Lai bērna uztvere attīstītos normāli, viņam jāsaņem daudzveidīgi priekšstati par apkārtējo pasauli. Tāpēc vecākiem jā rūpējas, lai bērna apkārtne nebūtu vienvēidīga un neinteresanta. Pieaugušajiem jāapmierina zīdaiņa vajadzība pēc jauniem iespaidiem. Ir noteikts, ka zīdaiņi, kuri dzīvo vienvēidīgos apstākļos, uztveres ziņā attīstās lēnāk nekā zīdaiņi, kuru apkārtne ir daudzveidīga (*Муллер, 2002*).

Kustību un darbības attīstība. Galvenās zīdaiņa kustību iemaņas apkopotas 6. tabulā.

6. tabula

Galvenās kustību iemaņas zīdaiņa vecumos

Vecums	Kustību iemaņas
1 mēnesis	Paceļ zodu
2 mēneši	Spēj pacelt krūtis
3 mēneši	Stiepjās pēc priekšmeta
4 mēneši	Sēž ar palīdzību
5 – 6 mēneši	Satver ar roku priekšmetu
7 mēneši	Sāk sēdēt bez palīdzības, rāpot
8 mēneši	Spēj apsēsties bez palīdzības
9 mēneši	Sāk stāvēt ar palīdzību
10 mēneši	Rāpo, atbalstoties uz rokām un ceļiem; staigā pieturoties ar abām rokām
11 mēneši	Stāv bez pieturēšanas
12 mēneši	Staigā, turoties pie rokas

Psihiskajai attīstībai zīdaiņa vecumos ļoti svarīgas ir roku kustības. Šīs kustības ir vērstas uz priekšmetu, tā aptaustīšanu. Lai bērns spētu satvert priekšmetu, nepieciešama sarežģīta redzes un kustību koordinācija. Priekšmetu satveršana ir pirmā mērķtiecīgā bērna darbība. Šī darbība ir obligāts nosacījums, lai bērns apgūtu dažādas manipulācijas ar priekšmetiem (*Краўз, 2000*).

Otrā pusgada sākumā zīdāinis sākumā satver priekšmetus, vicina tos, sit pret gultas malu, svaida, košļā, pārliet no rokas rokā. Bērns ilgstoši izpilda vienas un tās pašas darbības ar priekšmetiem. Ž. Piažē tās nosauca par **apļa reakcijām** (Flavel, 1963).

Pēc 7 mēnešu vecuma parādās **attiecinošās darbības** – ar to palīdzību bērns cenšas izprast attiecības starp priekšmetiem. Piemēram, bērns ieliek mazus priekšmetus lielajos, atver un aizver kārbīņu vāciņus.

10 mēnešu vecumā parādās pirmās **funkcionālās darbības**. Šīs darbības raksturīgas ar to, ka bērns salīdzinoši pareizi prot izmantot priekšmetus, atdarinot pieaugušo darbības. Taču šīs darbības raksturo būtiska īpatnība – bērns vēl nezina, ko var darīt ar noteiktiem priekšmetiem vispār. Viņš zina, ko var darīt tieši ar to priekšmetu, ar kuru viņš iemācījās veikt noteiktu darbību. Piemēram, bērns zina, ka var rībināt sarkanās bungas, bet nezina, ka to pašu var darīt ar zilām bungām. Tādējādi darbības pārņemšana no noteiktiem, pazīstamiem priekšmetiem uz citiem priekšmetiem nenotiek.

Aptuveni 1 gada vecumā bērns pakāpeniski sāk apgūt priekšmetu lietošanas noteikumus. Bērns interesējas ne tikai par to, „...kas tas ir?“, bet arī par to, „...ko ar to var darīt?“. Tādējādi bērnam sāk veidoties sākotnējās uzskatāmi darbīgās domāšanas formas (Эльконин, 2004).

Zīdaiņa vecumposma beigās bērni iegūst priekšstatu par priekšmeta saglabāšanos. Piemēram, bērns ieliek vecāku plaukstā priekšmetu, aizklāj to ar savu plaukstu, tad paceļ plaukstu un apskata, vai priekšmets vēl ir savā vietā. Šādas darbības bērns var atkārtot ļoti ilgi.

Atmiņas attīstība. Tā kā bērns iepazīst apkārtējo pasauli, tas nozīmē, ka viņš pakāpeniski kaut ko atceras. Tādējādi zīdaiņa vecumposmā attīstās vienkāršākie atmiņas mehānismi. Pirmais atmiņas mehānisms, kas parādās bērnam, ir atpazīšana. 3 – 4 mēnešu vecumā bērns spēj atpazīt agrāk redzētos priekšmetus. Piemēram, bērns, saņēmis lelli, kādu laiku to aplūko, tad nākamajā dienā starp vairākām lellēm viņš izvēlēsies tieši to, kuru viņš apskatīja iepriekš.

4 mēnešu vecumā bērns spēj atpazīt pazīstamu seju. 8 mēnešu vecumā tikai nedaudzi bērni spēj atcerēties, zem kura lakata guļ rotaļlieta, ja šo rotaļlietu bērna acu priekšā paslēpj zem 2 vienādiem lakatiem. Tikai 1 gada vecumā vairums bērnu spēj atcerēties, zem kura lakata ir mantiņa.

8 mēnešu vecumā parādās otrs atmiņas mehānisms – reproducēšana. Tā ir priekšmeta tēla atjaunošana atmiņā, kad priekšmets neatrodas bērna redzeslaukā (Миллер, 2002).

Emocionālā attīstība. Emocionālā attīstība šajā vecumposmā ir atkarīga no saskarsmes ar pieaugušajiem, īpaši vecākiem. 3 – 4 mēnešu vecumā bērniem parādās daudzveidīgi emocionālie stāvokļi: izbrīns kā atbilde uz negaidītu situāciju, trauksme fiziska diskomforta gadījumā, atvieglojums vajadzību apmierināšanas gadījumā.

3 – 4 mēnešu vecumā, kad bērns ir iemācījies atpazīt māti un viņam ir sācies rosības komplekss, zīdāinis sāk labvēlīgi reaģēt uz pieaugušo cilvēku klātbūtni – uzsmaida pazīstamiem cilvēkiem, bet nedaudz samulst svešinieku klātbūtnē.

7 – 8 mēnešu vecumā uztraukums nepazīstamu cilvēku klātbūtnē pastiprinās. Zīdāinis īpaši baidās palikt vienatnē ar nepazīstamu cilvēku.

7 – 12 mēnešu vecumā parādās „šķiršanās bailes“, kas izpaužas kā skumjas vai izbīlis, kad no zīdaiņa redzesloka pazūd māte.

1 gada vecumā bērni tiecas ne tikai pēc emocionālā kontakta ar pieaugušajiem, bet arī pēc kopējās darbības ar viņiem. Piemēram, bērns cenšas ar mātes palīdzību dabūt kādu priekšmetu vai apskatīt to (Бреслав, 1990).

Runas attīstība. Pirmajā dzīvības pusgadā attīstās runas dzirde – zīdains pamazām iemācās atšķirt uz citu skaņu fona cilvēka runu, protams, ka runas saturs viņam vēl nav saprotams. Paša zīdaiņa runu šajā vecumā sauc par lalināšanu, kas izpaužas kā dažādas neartikulētas skaņas.

Otrajā pusgadā bērna izrunātajās skaņās var atšķirt noteiktas skaņu kombinācijas, kuras atkārtojas. Izrunātās skaņas zīdains pavada ar enerģisku žestikulāciju.

1 gada vecumā bērns saprot 10 – 20 vārdus, kurus izrunā pieaugušie, un pats var izrunāt dažus vārdus (*Meadows, 1986*).

1 gada krīze. Pārejas periodu starp zīdaiņa vecumposmu un agrās bērnības vecumposmu sauc par 1 gada krīzi. Šī krīze ir saistīta ar patstāvības uzliesmojumu un afektīvu reakciju rašanos. Afektīvās reakcijas uzliesmo tad, kad pieaugušie nesaprot bērna vēlēšanās, vārdus, žestus, mīmiku vai arī saprot, bet neizpilda viņa vēlēšanos. Piemēram, ja bērnam saka „nē” vai „nevar”, viņš spiedz, nokrīt uz grīdas, sit pa grīdu ar rokām un kājām. Šīs afektīvās reakcijas ir ļoti spēcīgas tad, kad tiek pieļautas audzināšanas kļūdas:

- tiek apspiestas mazākās bērna patstāvības izpausmes;
- nekonsekvenca audzināšanā: viens no vecākiem kaut ko atļauj, bet otrs to pašu aizliedz (*Бреслав, 1990*).

Krīzes perioda galvenais psihiskais jaunveidojums ir bērna runa. Ļ. Vigotskis šo bērna runu definēja kā **autonomo runu**. Tā atšķiras no pieaugušo runas gan fonētiski, gan semantiski. Tā nav gramatiski pareiza un atgādina savstarpēji nesaistītu izsaucienu virkni. Tādēļ tā ir saprotama pašam bērnam un viņa tuviniekiem. Autonomajai runai raksturīgs daudznozīmīgums. Piemēram, ieraudzījis dīķi, kurā peld pīle, bērns izbrīnā izsaucas „uā”. Mājās, ieraudzījis izlietu pienu uz galda, viņš pasaka to pašu. Ieraudzījis monētu ar pīles attēlu, bērns atkal pasaka to pašu.

Autonomā runa parasti rodas apstākļos, kuri ir emocionāli piesātināti, turklāt bērnam pašam jābūt iesaistītam šajos apstākļos – tādējādi autonomajai runai ir emocionāli darbīgs raksturs (*Выготский, 2002*).

Kontroljautājumi un uzdevumi

1. Kādi ir galvenie zīdaiņa refleksi?
2. Kādi ir jaundzimušā krīzes cēloņi?
3. Raksturojiet zīdaiņa uztveres un uzmanības attīstību.
4. Kāda ir zīdaiņa funkcionālo darbību galvenā īpatnība?
5. Kādi ir galvenie zīdaiņa atmiņas mehānismi?
6. Kāpēc emocionālā saskarsme starp zīdaini un māti ir tik svarīga personības attīstībā?
7. Kas ir „rosības komplekss” un „šķiršanās bailes”?
8. Kas ir iekšējās shēmas?
9. Kāda ir zīdaiņa autonomās runas būtība?

3.2. Psihiskās attīstības īpatnības mazbērna (agrās bērnības) vecumposmā

Agrās bērnības vecumposmu raksturo bērna pakāpeniska psiholoģiskā atdalīšanās no mātes. Šī atdalīšanās saistīta ar to, ka bērnam rodas jaunas fiziskas iespējas un intensīvi attīstās psiholoģiskās funkcijas, bet šī vecumposma beigās parādās pirmie pašapziņas iedīļi (*Burman, 2008*).

Runas attīstība. Šim procesam mazbērna vecumposmā ir milzīga loma psihiskās izziņas procesū, īpaši domāšanas, attīstībā. Zīdaiņa vecumposmam raksturīgā autonomā runa samērā ātri (aptuveni pusgada laikā) transformējas un izzūd. Bērna izdomātie vārdi tiek aizvietoti ar noteiktai valodai raksturīgiem vārdiem. Tiek atzīts, ka ātra runas attīstība iespējama tikai labvēlīgos apstākļos, un tās veidošanos var aizkavēt:

- nepietiekama saskarsme ar pieaugušajiem;
- pieaugušo orientācija uz bērna autonomo runu;
- dvīņu esamība ģimenē – tie savā starpā sarunājas, izmantojot autonomo runu.

Pakāpeniski bērna runā vārds iegūst priekšmetisku nozīmi. Bērns apzīmē ar vienu vārdu priekšmetus, kuri atšķiras pēc ārējām pazīmēm (forma, krāsa), taču tos apvieno kādas būtiskas pazīmes vai darbības veids ar to. Piemēram, mašīna kļūst par mašīnu kā tādu, neskatoties uz to, ka tā ir zila, sarkana vai atšķiras pēc formas. Tā kā bērns saprot priekšmetu nozīmi, viņam rodas pirmās apkopošanas iemaņas (viena no domāšanas funkcijām).

Agrās bērnības vecumposmā strauji pieaug pasīvais vārdu krājums. 2 gadu vecumā bērns saprot gandrīz visus vārdus, ko visbiežāk lieto pieaugušie. Bērns spēj saprast pieaugušā paskaidrojumus un instrukcijas par kādu kopīgu darbību (instruktīvās runas izpratne).

2 – 3 gadu vecumā bērns sāk saprast runu stāstījumu. Labāk tiek izprasti tie stāstījumi, kas saistīti ar bērnam apkārt esošo situāciju. Tajā pašā laikā bērns slikti saprot stāstījumus par situācijām, kurās nekad nav bijis (*Meadows, 1986*).

Intensīvi attīstās aktīvais vārdu krājums. Tomēr saprotamo vārdu daudzums pārsniedz lietojamo vārdu daudzumu. Bērns sāk uzdot pirmos jautājumus, izrunā pirmās frāzes, prot vērsties pie pieaugušā ar lūgumu. 3 gadu vecumā aktīvais vārdu krājums sastāda aptuveni 1000 – 1500 vārdu. Šajā vecumā tiek apgūtas pamata gramatiskās formas un sintaktiskās konstrukcijas. Rodas spēja runāt saliktos teikumus.

Tā kā runas aktivitāte 2 – 3 gadu vecumā krasi pieaug, tad paplašinās bērna saskarsmes loks – bērns ar runas palīdzību spēj veidot saskarsmi ar citiem bērniem un pieaugušajiem. Saskarsme ar pieaugušajiem un vienaudžiem atšķiras. Kontaktējoties ar pieaugušajiem, bērns uzdod jautājumus un atbild uz pieaugušā jautājumiem. Saskarsmē ar vienaudžiem bērns neiedziļinās otra bērna teiktajā, tāpēc šādi dialogi ir nabadzīgi, un bērni ne vienmēr atbild viens otram (*Meadows, 1986*).

Mazbērna vecumposmā notiek strauja visu psihiskās izziņas procesu attīstība, tomēr visintensīvāk attīstās **uztvere**. Tas notiek tādēļ, ka bērni šajā vecumposmā ir tieši saistīti ar noteiktu apkārtējo situāciju. Bērna domāšana, uzmanība, runa, emocijas ir saistītas ar to, ko bērns redz un jūt – ar pašreizējās situācijas tiešu uztveri. K. Levins veica eksperimentu, kura gaitā bērnam bija jāapsēžas uz liela akmens pļavas vidū. Šis uzdevums 2 gadus vecam bērnam sagādāja grūtības. Lai apsēstos uz akmens, bija jāpagriežas ar muguru pret akmeni, bet pagriežoties akmens pazuda no bērna redzeslauka. Tādējādi bērni šajā vecumā nevar veikt darbību bez tiešas darbības objekta uztveres (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Uztvere šajā vecumposmā ir asa. Tomēr tās galvenās īpašības (veselums un strukturālais raksturs) ir vāji attīstītas, tādēļ bērnam ir grūtības diferencēt sīkas uztveramo priekšmetu detaļas, kā arī uztvert priekšmetus, kuri veidoti no vairākām detaļām, kā vienotus veselumus.

Raksturīga uztveres iezīme šajā vecumposmā ir tās afektīvā nokrāsa. Bērns uztver noteiktu priekšmetu, un tas rada viņā spilgtu emocionālu reakciju. Šis uztveres afektīvais raksturs nosaka somomoto vienoību – bērns uztver noteiktu priekšmetu, šis priekšmets izraisa viņā emocionālu reakciju, kuras rezultātā bērns grib iegūt šo priekšmetu, šī vēlme rada impulsīvu mēģinājumu (uzvedību) iegūt šo lietu. Tādējādi uztveres iespāidi izsauc bērnam motorisku (kustību) reakciju – uztvere tieši pāriet darbībā (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Mazbērna vecumposmā uztveres procesā aktīvi iesaistās **atmiņa**. No atmiņas procesiem šajā vecumposmā galvenā loma ir atpazīšanai, kaut arī bērnam rodas spēja reproducēt agrāk redzēto un dzirdēto. Atmiņa kļūst it kā par uztveres turpinājumu. Bērns nespēj balstīties uz iepriekšējo pieredzi, jo atmiņa vēl nav sasniegusi atcerēšanās līmeni. Šī iemesla dēļ lielākā daļa pieaugušo nespēj atcerēties savu agro bērnību. Tādējādi atmiņas attīstība šajā vecumā balstās uz uztveri, jo bērna uzmanību vairāk piesaista spilgti priekšmeti un iespāidi (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Darbība un domāšana. Mazbērna vecumposmam raksturīga uzskatāmi darbīgā domāšana, kura balstās uz uztveri un tai atbilstošu darbību. Galvenais domāšanas attīstības avots ir priekšmetiskā darbība, kas ir šim vecumposmam raksturīgā vadošā darbība. Domāšanas attīstība norit pēc šādas shēmas:

- bērns uztver priekšmetu;
- šis priekšmets rada viņā emocionālu noskaņu;
- bērns veic noteiktas darbības, lai iegūtu šo priekšmetu;
- kad priekšmets ir iegūts, bērns manipulē ar iegūto priekšmetu, lai to iepazītu.

Bērns veic daudzveidīgas darbības ar viņu interesējošiem priekšmetiem: pēta, mēģina pielietot, izjauca, salauž. Visas šīs darbības veicina viņa domāšanas attīstību. Šajā priekšmetu pasaules apguves procesā ir svarīga bērna un pieaugušā kopdarbība. Pieaugušais māca bērnam, kā lietot dažādus priekšmetus, stāsta par to īpašībām un uzbūvi. Tādējādi domāšanas attīstība notiek praktiskajā darbībā, turklāt domāšanas attīstība atpaliek no darbības attīstības. Tas nozīmē, ka darbība attīsta domāšanu. Savukārt domāšanas attīstība izmaina darbības raksturu (*Эльконин, 2004*). Piemēram, ja sākotnēji bērns zināja, ka var ripināt tikai noteiktu sarkanu automašīnu, tad pakāpeniski viņš saprot, ka automašīnu var ripināt kā tādu. Tā notiek darbības vispārināšana – darbība bērna apziņā tiek atdalīta no tiem priekšmetiem, ar kuriem šī darbība tika apgūta.

Kad rodas darbības vispārināšanas spēja, tad bērns pamazām sāk attiecināt savas un pieaugušā darbības, t.i., pieņemt pieaugušā darbības kā paraugu. Tiklīdz parādās darbības attiecināšana, bērns pakāpeniski iemācās izpildīt dažādas darbības individuāli. Pieaugušais sniedz bērnam darbības paraugus, bet bērns tās izpilda patstāvīgi. Kad bērns sāk veikt patstāvīgas darbības, izmainās viņa attieksme pret darbībām – bērns sāk saprast, ka tās ir viņa personīgās darbības. Tas izpaužas bērna runā: „Es spēlēju”, „Es eju pastaigāties” utt. Šāda attieksme pret darbībām aptuveni 3 gadu vecumā rada bērna patstāvības uzliesmojumu un ievada 3 gadu krīzi (*Эльконин, 2004*).

Bērna intelektuālajā attīstībā ļoti svarīga ir zīmēšana. Bērna, kurš vēl nav sasniedzis 2 gadu vecumu, zīmējumu ir ļoti grūti saprast, tas parasti līdzinās švīkājumam. 2,5 – 3 gadus vecs bērns jau

spēj uzzīmēt cilvēku, turklāt zīmē arī sīkākas detaļas: acis, degunu, muti. Zīmēšana attīsta smalkās pirkstu kustības (mikromotoriku), bet tās savukārt stimulē bērna intelektuālo attīstību (*Lika, 2003*).

Mazbērna vecumposma sākumā bērni ar priekšmetiem nespēlējas, bet manipulē. 2 – 2,5 gadu vecumā parādās t.s. režisorspēles. Tajās bērns priekšmetu apvelta ar kaut kādu jēgu. Piemēram, stumj klucīti pa galdu, tā bērna uztverē ir braucoša mašīna. Šīs spēles vēlāk kļūst par pamatu sižetiskajām lomu rotaļām, kas raksturīgas pirmsskolas vecumposmam. Mazbērna vecumposmam raksturīgas arī t.s. aizvietojošās darbības, kuras kalpo par pamatu iztēles attīstībai. Piemēram, bērns krata lelli ar galvu uz leju un paziņo, ka ber sāli no sālstrauciņa (*Lika, 2003*).

Emocionālā attīstība. Tā kā uztverei šajā vecumposmā raksturīga emocionālo afektu esamība, tad bērna kopējā psihiskajā attīstībā būtiska loma ir emocionālajai sfērai. Bērna emocijas ir saistītas ar reālās situācijas īpatnībām vai uztveramajiem priekšmetiem. Piemēram, bērns asi pārdzīvo potēšanu ārsta kabinetā, bet, kad situācija beidzas, pēc dažām minūtēm ir mierīgs un aktīvi interesējas par apkārtējiem priekšmetiem. Bērnu nav iespējams iepriecināt ar to, ka viņam pēc dažām minūtēm kaut ko uzdāvinās, bet viņš vētraini priecājas, kad ierauga pašu dāvanu (*Бреслав, 1990*).

Aptuveni 3 gadu vecumā bērna emocionālās reakcijas pastiprinās gadījumos, kad bērns sastopas ar grūtībām. Afektīvās reakcijas bieži rodas gadījumos, kad bērns cenšas kaut ko izdarīt pats, bet viņam tas neizdodas, vai arī vajadzīgajā momentā blakus nav pieaugušā. Šādās situācijās bieži notiek emocionāls uzliesmojums. Šādas emocionālas reakcijas var rasties arī tad, ja bērns nesaņem pietiekamu uzmanību no vecāku vai radnieku puses, vai arī bērns ir greizsirdīgs attiecībā uz brāli vai māsu, ja vecāki pievērš tiem pārāk lielu uzmanību.

Ir svarīgi, lai vecāki uzvestos adekvāti šādās situācijās: viņu reakcijai jābūt mierīgai vai arī vispār nav jāreaģē uz bērna afektīvajām izpausmēm. Ja bērns patiešām ir nobēdājies, nevis tikai izpauž savas emocijas, tad viņu var viegli „pārslēgt” no šāda stāvokļa – pietiek bērnam parādīt viņa mīļāko vai jaunu rotaļlietu vai arī piedāvāt kaut kādu kopīgu darbību (*Burman, 2008*).

Paaugstinātās emocionalitātes dēļ bērna vēlēšanās ir nenoturīgas un ātri pārejošas, bērns tās vāji kontrolē. Viņu ierobežo tikai atzinība vai sods. Tādā veidā izpaužas gribas vājums, jo gribas sfēra sāk pakāpeniski attīstīties tikai pēc 3 gadu vecuma.

Saskarsmes ar pieaugušajiem un vienaudžiem īpatnības. Saskarsmē ar pieaugušajiem, kuri palīdz bērnam apgūt priekšmetu un darbību pasauli, dominē sadarbības motīvs. Bērnam interesē un ir emocionāli pievilcīga sadarbība ar pieaugušo rotaļu situācijā. Bez sadarbības bērns vēl grib saņemt no pieaugušā siltu emocionālu saskarsmi. Bērns gaida no pieaugušā divus galvenos saskarsmes aspektus:

- beznosacījuma mīlestību, emocionālu siltumu;
- pieaugušā klātbūtni visās bērna darbībās (*Rogers, 1962*).

Minētie faktori ir galvenie, kas nosaka bērna un pieaugušā saskarsmes raksturu mazbērna vecumposmā.

Saskarsme ar vienaudžiem šajā vecumā tikai sāk parādīties, bet vēl nekļūst pilnvērtīga. Bieži vien, ja tuvumā parādās vienaudzis, bērns izjūt satraukumu un pārtrauc iesākto darbību, meklēdams aizsardzību pie vecākiem. Savukārt aptuveni 3 gadu vecumā bērni jau mierīgi spēlējas vienaudžu klātbūtnē, taču kopīgu rotaļu epizodes ir īslaicīgas, kā arī netiek veidoti kopīgi rotaļu noteikumi (*Эльконин, 2004*).

Šajā vecumā bērna uzvedību vada tikai viņa paša intereses. Bērni saskarsmē ar vienaudžiem ir egocentriski, nesaprot otru bērnu un nemāk līdzpārdzīvot. Tādējādi vislabāk kopā esošiem vienaudžiem izdodas tādas rotaļas, kurās nav vajadzīga kopdarbība.

Bērni, kuri apmeklē bērnudārzu, iegūst lielāku pieredzi saskarsmē ar vienaudžiem, tomēr arī viņiem raksturīgas saskarsmes grūtības. Viņi var izrādīt agresivitāti, ja cits bērns kaut kādā veidā aizskar viņu intereses (Эльконин, 2004).

Pašapziņas attīstība. Aptuveni 2 gadu vecumā bērni sāk atpazīt sevi spogulī. Sevis atpazīšana ir sākotnējā, pati vienkāršākā pašapziņas forma. Pēc 2,5 gadu vecuma bērna valodā parādās vārds „Es” – tā ir nākamā pašapziņas attīstības pakāpe. Turklāt 3 gadu vecumā bērns lieto ne tikai vārdu „Es”, bet tādus vārdu savienojumus kā „Es labs”, „Es ļoti labs”. Tie ir tīri emocionāli veidojumi, kuri nav uzskatāmi par pašvērtējuma sākumu, un ir ļoti neobjektīvi. Šāds pozitīvs sevis novērtējums nav atkarīgs no tā, vai bērns dara labi vai slikti. Šāds paaugstināts sevis vērtējums pamatojas uz to, ka bērns grib justies drošībā un būt pieņemts. Apliecinādams sev, ka viņš ir labs, bērns sev pasaka, ka viņu pieņems un aizsargās (Краўг, 2000).

Pašapziņas attīstība ir viens no 3 gadu krīzes cēloņiem, kad bērns sāk apzināties sevi kā atsevišķu no saviem vecākiem būtni. Līdz ar šo atdalīšanos bērns mēģina nodibināt ar vecākiem jaunas, daudz dziļākas attiecības. Bērns grib, lai vecāki apmierina viņa patstāvības tieksmes un atbalsta viņa iniciatīvu. Ja šīs bērna pamatvēlmes netiek apmierinātas, tad krīze 3 gadu krīze padziļinās, un tiek traucēta bērna pašapziņas attīstība. Krīzes saasināšanās gadījumā var parādīties daudzas negatīvas bērna uzvedības iezīmes:

- negatīvisms – vēlme izdarīt pretēji tam, ko pieprasa pieaugušie;
- izteikta stūrgalvība – tā bērns cīnās par savu viedokli;
- protests – izpaužas kā regulāri konflikti ar vecākiem;
- noniecināšana – bērna acīs zūd vērtība noteiktām agrāk iemīļotām lietām un uzvedībai (Выготский, 2002).

Tādējādi bērna uzvedību mazbērna vecumposmā nosaka ne tikai konkrētā situācija, kurā atrodas bērns, bet arī attiecības ar citiem cilvēkiem un viņa pašapziņas attīstības īpatnības.

Kontroljautājumi un uzdevumi

1. Kādi galvenie psihiskie jaunveidojumi raksturīgi mazbērna vecumposmam?
2. Kā runas attīstība sekmē domāšanas attīstību mazbērna vecumposmā?
3. Kādi faktori var aizkavēt runas attīstību?
4. Raksturojiet galvenās mazbērna uztveres attīstības īpatnības.
5. Kāds atmiņas process dominē mazbērna vecumposmā? Kāpēc?
6. Raksturojiet uzskatāmi darbīgās domāšanas būtību un tās saikni ar bērna veicamajām darbībām.
7. Raksturojiet 2 būtiskākās bērna emocionālās sfēras īpatnības 1 – 3 gadu vecumā.
8. Kādas īpatnības raksturo bērna saskarsmi ar pieaugušajiem un vienaudžiem?
9. Kādas 2 galvenās pazīmes liecina par bērna pašapziņas attīstību?

3.3. Bērna psihiskā attīstība pirmsskolas vecumposmā

Pirmsskolas vecumposmā bērna dzīves uztvere būtiski paplašinās. Bērnu attīstību nosaka ne tikai situācija, kurā atrodas bērns un viņa ģimene, bet arī attiecības ar citiem bērniem, pagalmu, kurā viņš spēlējās, pilsētu un valsti, kurā viņš dzīvo. Tādējādi būtiska ietekme ir plašākai sociālajai videi – bērns iepazīst sociālo attiecību pasauli, dažādus pieaugušo darbības veidus. Šajā vecumā rodas stipra vēlme piedalīties pieaugušo dzīvē un būt patstāvīgam. Minētie cēloņi nosaka bērna vadošo darbību – sižetiskās lomu rotaļas, kuru laikā bērns patstāvīgi modelē pieaugušo attiecības un dzīvi.

Valodas attīstība. Pirmsskolas vecumposmā beidzas sarežģītais un ilgstošais valodas apguves periods. 7 gadu vecumā valoda kļūst par domāšanas un saskarsmes līdzekli, kā arī par apzinātas izpētes objektu. Valodas izpētī veic pats bērns, mācoties lasīt un rakstīt.

Bērni sāk apzināties savas izrunas īpatnības. Tomēr viņiem vēl saglabājas iepriekšējam vecumposma raksturīgie skaņas uztveres mehānismi, tāpēc viņi vēl saprot bērnu nepareizi izrunātos vārdus. Vēlāk rodas spēja uztvert skaņas ļoti smalki, diferencējot skaņu nianšes, tādēļ pakāpeniski izzūd spēja saprast nepareizi izrunātos vārdus. Bērns iemācās gan pareizi runāt, gan pareizi dzirdēt (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Pieaug bērnu vārdu krājums, tomēr tas būtiski atšķiras dažādiem bērniem. Vārdu krājumu ietekmē dzīves apstākļi un saskarsme ar vecākiem pieredze. 1,5 gados bērns aptuveni izmanto 100 vārdus, 3 gadu vecumā – 1000 – 1100, 6 gadu vecumā – 2500 – 3000.

Attīstās gramatiskās iemaņas. Bērni apgūst vārda un frāzes uzbūves likumsakarības. Raksturīgi, ka bērns cenšas pats veidot vārdus un teikumus saskaņā ar jaunatklātajām gramatikas likumsakarībām. Šie teikumi ir samērā oriģināli. Piemēram, „...no piparmētru plācenīšiem mutē ir caurvējš”; „...mamma dusmojas, bet ātri uzlabojas”.

Pirmsskolas vecumposma beigās bērns pāriet uz konteksta runu – spēj atstāstīt izlasīto, aprakstīt attēlu un klātesošajiem saprotamā valodā pastāstīt par saviem iespaidiem par tekstu vai attēlu. Bērna valodā sāk parādīties vēstījumi, kas izpaužas monologu un stāstu veidā. Tajos bērns pastāsta citiem ne tikai visu jauno, ko ir uzzinājis, bet arī savas domas, iespaidus, idejas un pārdzīvojumus (*Кулагина, 1997*).

Saskarsmē ar vienaudžiem attīstās dialogiskā runa. Tajā ietilpst norādījumi citiem, personiskais novērtējums, spēles darbību saskaņošana u.c. Šajā vecumposmā vēl saglabājas egocentriskā runa. Tā palīdz bērnam plānot un kontrolēt savas darbības. Šajos monologos sev pašam bērns konstatē grūtības, rada savu nākamo darbību plānu, spriež par uzdevumu izpildes iespējām. Piemēram, „...sarkans zīmulis ir, zila nav, nekas, saslapināšu sarkano zīmuli ar siekalām – būs zils”.

Saskarsme ar citiem bērniem un pieaugušajiem ir būtiskākais runas attīstības faktors. Ar šīs saskarsmes palīdzību bērns palielina vārdu krājumu, apgūst gramatiskās konstrukcijas, bērna dialogi kļūst sarežģītāki un saturīgāki (*Эльконин, 2004*).

Uztveres attīstība. Uztvere šajā vecumposmā zaudē savu iepriekšējo afektīvo raksturu, tā kļūst apzināta, mērķtiecīga un analizējoša. Tiek diferencētas šādas uztveres darbības:

- novērojums;
- aplūkošana;
- meklēšana.

Liela loma uztveres attīstībā ir runai – bērns redz priekšmetu, nosauc to, sāk uzskaitīt atsevišķas priekšmeta īpašības. Tādā veidā ar runas palīdzību bērns labāk uztver priekšmetu īpašības un iegaumē tās. Nosaucot priekšmetus, bērns savā apziņā atdala tos vienu no otra un nosaka, kādas sakarības pastāv to starpā (mazāks – lielāks; vairāk – mazāk) (*Burman, 2008*).

Lai attīstītu bērna uztveri, pieaugušajiem speciāli jāorganizē dažādu objektu uztveres process:

- jāpievērš bērna uzmanība atsevišķām detaļām;
- jāsniedz paskaidrojumi par šīm detaļām;
- jāvada objektu, kuri satur vairākus elementus, apskates secība.

Uztveres procesā šajā vecumposmā vēl ir ļoti liela loma objektu tēliem – uztvere pamatojas uz redzēto tēlu. Tādēļ bērniem vēl ir grūti izprast objektu savstarpējās sakarības (piemēram, vielas daudzuma, tilpuma un formas sakarības), un savos spriedumos par šīm sakarībām bērni pamatojas uz ārēji labi pamanāmām priekšmetu pazīmēm (*Burman, 2008*).

Domāšanas attīstība. Šajā vecumposmā uzskatāmi darbīgo domāšanu nomaina uzskatāmi tēlainā domāšana, bet vecumposma beigās sāk attīstīties vārdiski loģiskā domāšana. Tomēr pirmsskolas vecumposma gaitā dominējošā ir uzskatāmi tēlainā domāšana. Loģiskās operācijas tiek veiktas, kombinējot apziņā objektu tēlus bez dziļākas to iekšējo likumsakarību izpratnes. Piemēram, „...zvaigznes nekrīt tāpēc, ka tās ir maziņas un ļoti vieglas”, „...vējš pūš tāpēc, ka palīdz buru kuģiem un jahtām peldēt” (*Flavel, 1963*).

Neskatoties uz šo savdabīgo loģiku, bērns spēj pareizi spriest un risināt samērā sarežģītus uzdevumus. Tomēr tas iespējams tikai noteiktos apstākļos:

- bērnam jāpaspēj iegaumēt uzdevums;
- viņam ir jāiztēlojas uzdevuma noteikumi;
- lai bērns spētu iztēloties uzdevumu, tas ir jāsaprot.

Tādējādi labvēlīgos apstākļos, kad bērns risina viņam saprotamu un interesējošu uzdevumu un novēro viņam saprotamus faktus, viņš ir spējīgs loģiski pareizi spriest (*Flavel, 1963*).

Sakarā ar intensīvu runas attīstību, bērni sāk apgūt jēdzienus, to satura izpratne aizvien vairāk tuvinās pieauguša cilvēka jēdzienu izpratnei. Piemēram, bērni jau labi saprot tādu jēdzienu kā „dzīva būtne” un viegli attiecina uz šo kategoriju dažādus dzīvniekus. Tomēr attiecināt uz šo jēdzienu kokus un puķes bērnam rada grūtības, jo to ārējās pazīmes bērna apziņā nesaistās ar jēdzienu „dzīva būtne”. Tādējādi pirmsskolas vecumposmā vēl nav attīstīts pietiekams domāšanas vispārināšanas līmenis. Šī vecumposma beigās sāk veikt vispārinājumus, tomēr tie bieži vien ir neprecīzi. Piemēram, ja priekšmets ir mazs, tātad tas ir viegls, ja priekšmets ir liels, tātad tas ir smags (*Выготский, 2002*).

Atmiņas attīstība. Pirmsskolas vecumposmā atmiņa kļūst par dominējošo psihisko funkciju. Bērni spēj apbrīnojami viegli atcerēties daudzveidīgu materiālu. Tomēr šajā vecumposmā atmiņai ir netīšs raksturs – bērnam nav mērķa kaut ko iegaumēt, neskatoties uz to, interesanti notikumi, darbības un tēli viegli paliek bērna atmiņā. Tāpat tiek iegaumēts arī verbāls materiāls, ja tas rada emocionālu reakciju bērnam. Bērni labi atceras dzejoļus, pasakas, stāstus, dialogus no filmām. Visā pirmsskolas vecumposma gaitā paaugstinās netīšās iegaumēšanas efektivitāte.

Iegaumēšanas procesā sāk iekļauties arī apjēgšana – jo saprotamāku informāciju bērns iegaumē, jo vieglāk tā paliek atmiņā. Apjēgtā atmiņa attīstās paralēli mehāniskajai atmiņai. Tādēļ, ja bērns ar lielu precizitāti atkārtoti kādu materiālu, tas neliecina par to, ka viņš ir sapratis iegaumēto

informāciju. Lai pārliecinātos par informācijas izpratni, nepieciešams pārrunāt ar bērnu viņa stāstījumu. Vislabāk, ja bērns atstāsta iegaumēto saviem vārdiem.

Pēc 4 gadu vecuma pakāpeniski sāk attīstīties tīšā atmiņa. Raksturīgi, ka šāda mērķtiecīga iegaumēšana izpaužas tikai epizodiski. Tā parādās tad, kad bērns ir iesaistīts rotaļu darbībai nepieciešamās informācijas iegaumēšanā, kā arī pieaugušo izvirzītajos uzdevumos, kas vērsti uz bērna sagatavošanu skolai (*Burman, 2008*).

Sarežģītu materiālu bērns spējīgs reproducēt rotaļājoties. Piemēram, ja bērns ir uzņēmies pārdevēja lomu, viņš salīdzinoši labi iegaumē lielu daudzumu preču nosaukumu. Ja pieaugušie liek bērnam iegaumēt to pašu bez iekļaušanās rotaļā, tad šis uzdevums sagādā bērnam grūtības (*Burman, 2008*).

Pirmsskolas vecumposmā atmiņa iekļaujas personības veidošanās procesā, tādēļ pieaugušie spēj atcerēties atsevišķas epizodes no savas 3 – 4 gadu bērnības.

Emocionālās sfēras attīstība. Šīm vecumposmam raksturīga mierīgas emocijas bez afektīvām izpausmēm par nenozīmīgiem notikumiem. Afektivitātes līmeņa pazemināšanās saistīta ar to, ka bērna uztvere mazbērna vecumposmā vairs nav tik emocionāla, bērna priekšstati par dzīvi neaprobežojas tikai ar noteiktu situāciju, kurā ir bērns (šāds priekšstats par dzīvi bija raksturīgs mazbērna vecumposmam). Bērnam sāk attīstīties pārdzīvojumi, kuri vairāk nav saistīti ar noteiktu rotaļu situāciju, tādēļ dažādi nenozīmīgi notikumi vairāk nerada afektīvu reakciju (*Бреслав, 1990*).

Neskatoties uz to, ka emocionālie procesi kļūst līdzsvarotāki, bērna dzīve ir emocionāli piesātināta. Dzīve un notikumi tiek uztverti ļoti emocionāli, tādēļ dienas beigās bērnam var rasties spēku izsīkums.

Pirmsskolas vecumposmā attīstās **emocionālā iepriekšparedzēšana**. Mazbērna vecumposmā bērns veica kaut kādu darbību un saņēma pozitīvu vai negatīvu vērtējumu par to. Šis vērtējums radīja bērnam noteiktu emocionālu reakciju – tāpat bērns pārdzīvoja tikai savas darbības sekas. Savukārt pirmsskolas vecumposmā, pirms bērnība sāk kaut ko darīt, viņā rodas nākamās darbības emocionālas tēls un iespējamais pieaugušo vērtējuma emocionāls tēls. Tādējādi bērns pārdzīvo vēl neizdarītas darbības sekas. Šis emocionālās iepriekšparedzēšanas rezultātā bērns zina, vai viņš grasās darīt labi vai slikti. Ja iespējamā darbība tiek novērtēta kā negatīva, tad bērnam rodas trauksme un bērns var atteikties no šīs darbības. Ja darbības vērtējums ir pozitīvs, tas pastiprina iespējamās darbības veikšanu (*Кулагина, 1997*).

Pieaugušajiem jāpalīdz bērnam veidot noteiktu emocionālo pārdzīvojumu – jāizsaka novērtējums, kas orientēts uz bērnu emocionālo iztēli, nevis uz viņu apzinību. Piemēram, māte pastāsta bērnam, cik labi jutīsies viņa brālītis, ja bērns sakārtos pēc sevis mantiņas.

Pirmsskolas vecumposmā mainās arī emocionālo procesu struktūra. Mazbērna vecumposmā emocionālajos procesos bija iekļautas motorās un veģetatīvās reakcijas (raudāšana, sejas aizklāšana ar rokām, haotiskas kustības, nesakarīgu vārdu izkļiegšana, dūru savilkšana, priekšmetu laušana). Šāda reakcija saglabāja arī pirmsskolas vecumposmā, bet tā kļūst apvaldītāka, tās izpausme nav tik asi izteikta. Emocionālo procesu struktūrā pirmsskolas vecumposmā iekļaujas sarežģītās uztveres formas, tēlainā domāšana un iztēle. Šie procesi praktiski izpaužas tā, ka bērns sāk priecāties un skumt ne tikai par to, ko viņš dara šajā momentā, bet arī par to, ko viņam vēl vajadzēs izdarīt nākotnē. Tādējādi pārdzīvojumi kļūst sarežģītāki un dziļāki.

Paplašinās bērna emociju loks – parādās tādas emocijas kā līdzpārdzīvojums, līdzjūtība. Bez šīm emocionālajām formām nebūtu iespējama bērnu kopīgā darbība un sarežģītas saskarsmes formas.

Bērna praktiskā darbība pirmsskolas vecumposmā vēl ir ļoti cieši saistīta ar emocionālo sfēru. Ja bērna veicamās darbības nebūs saistītas ar spilgtām emocijām, tad bērns var zaudēt interesi par šīm darbībām. Zīmēšanai, konstruēšanai, gaidāmajām mācībām skolā, palīdzībai mājas darbos – tam visam jābūt saistītam ar emocijām (*Бреслав, 1990*).

Motivācijas sfēras attīstība. Notiek savstarpējā motīvu pakļaušanās un noteiktas motīvu hierarhijas veidošanās. Mazbērna vecumposmā visas bērna vēlēšanās bija vienādi spēcīgas un nozīmīgas – katra vēlme varēja kļūt par motīvu un radīt darbību. Pirmsskolas vecumposmā motīvi iegūst dažādu spēku, tāpēc bērns ir spējīgs apspiest noteiktas vēlēšanās, bet noteiktām vēlmēm pakļaujas. Tā kā bērns spēj savstarpēji pakļaut motīvus, tad viņam rodas spēja nereaģēt uz iepatikušos, pievilcīgu priekšmetu vai situāciju, kas iepriekš nebija iespējams. Motīvu savstarpējo pakļaušanu veic **ierobežotājmotīvi**. Bērnā izveidojas šāda ierobežotājmotīvu hierarhija (*Burman, 2008; Meadows, 1986*):

- 1) pozitīva novērtējuma, uzslavas saņemšana;
- 2) sods ir mazāk iedarbīgs motīvs, lai veiktu vai neveiktu noteiktu darbību;
- 3) visvājākais ierobežotājmotīvs ir paša dotais solījums.

Tiek apgalvots, ka šajā vecumposmā pieprasīt no bērna solījumu ir ne tikai bezjēdzīgi, bet pat kaitīgi. Tā kā bērni pirmsskolas vecumposmā parasti nav spējīgi izpildīt savus solījumus (gribas sfēras vājuma dēļ), savu solījumu nepildīšana pastiprina viņos tādas rakstura iezīmes kā bezrūpība un nenoteiktība.

Pirmsskolas vecumposma sākumā bērna impulsīvo vēlmju bremzēšanu sekmē pieauguša cilvēka klātbūtne. Paliekot vienaatnē, bērns atkal sāk uzvesties brīvi un impulsīvi. Šī vecumposma vidū un beigās pieaugušo kontrole kļūst iedomāta – pieaugušā tēls ir bērna apziņā. Bērns iedomājas, ko teiktu un darītu vecāki, ja viņš veiktu noteiktu darbību.

Bērna personības struktūrā parādās jauni motīvi, kas saistīti ar pašvērtējumu un patmīlību:

- panākumu motīvs;
- sacensības motīvs;
- motīvi, kas saistīti ar šajā vecumposmā apgūstamajām morāles normām.

Personības attīstībā svarīgākais ir panākumu motīvs. Tā attīstību nosaka bērna veiksmes un neveiksmes, kuras bērns, sākot ar šī vecumposma vidū, spēcīgi pārdzīvo. Veiksmes pārdzīvojums sekmē noteiktas darbības nostiprināšanos bērna uzvedības diapazonā, savukārt neveiksmes pārdzīvojums parasti veicina darbības pārtraukšanu. Šī vecumposma beigās bērns, neskatoties uz neveiksmi, spēj turpināt iesākto darbību un padarīt to līdz galam, pārvarot grūtības.

Pirmsskolas vecumposma gaitā bērnam izveidojas individuāla motīvu sistēma, kas atkarīga gan no audzināšanas īpatnībām, gan no iezīmēm, kas piemīt pašam bērnam. Visbiežāk pirmsskolas vecumposmā var veidoties šādi dominējošie motīvi (*Burman, 2008; Meadows, 1986*):

- prestiža motīvi. Bērns pastāvīgi sacenšas ar vienaudžiem, cenšoties visur būt līderis un labākais;
- altruistiskie motīvi. Bērns cenšas palīdzēt citiem, šādam bērnam grupas intereses, kopīgas spēles, prieki un rūpes ir noteicošais;

- panākuma motīvi. Bērnam ir ļoti svarīgas visas nopietnās nodarbošanās, viņš klausās vecāku vai audzinātāju ieteikumiem un piezīmēm;
- intereses par darbības saturu motīvs. Bērns ir ieģimis noteiktā darbībā, interesējas par dažādiem noteiktas darbības izpildes veidiem, grib veikt savas darbības kvalitatīvi.

Jāuzsver, panākuma un intereses par darbības saturu motīvi šajā vecumposmā sastopami reti.

Pirmskolas vecumposmā tiek apgūtas ētikas normas. Bērns mācās novērtēt savu rīcību, vadoties pēc morāles normām, un pakļaut to šīm normām. Šī vecumposma sākumā bērns spēj novērtēt tikai svešu rīcību, parasti citu bērnu, vai literatūras un filmu varoņu rīcību. Turklāt to bērnu un varoņu rīcība, kuri bērnam ir simpātiski, parasti tiek novērtēta pozitīvi. Tādējādi bērna morālos spriedumus vēl spēcīgi ietekmē viņa emocionālā sfēra, tādēļ tie bieži nav objektīvi. Pirmskolas vecumposma vidū bērni spēj objektīvi novērtēt svešu rīcību, neskatoties uz savu emocionālo attieksmi pret tiem. Turklāt pakāpeniski veidojas spēja novērtēt arī savu rīcību no morāles viedokļa un sekot morāles normām savā uzvedībā. Sāk veidoties pienākuma apziņa.

Bērns ir spējīgs ievērot morāles normas arī attiecībā pret citiem bērniem, kaut gan parasti dara to izlases veidā – morāles normas tiek ievērotas attiecībā pret tiem vienaudžiem, kuri patīk bērnam. Piemēram, bērns var būt ļoti devīgs un izpalīdzīgs attiecībā pret to vienaudzi, kurš izraisa viņā līdzjūtību (Kohlberg, 1981).

Morāles normu apguve un socializācija norit vieglāk, ja bērnam ir ciešs emocionāls kontakts ar kādu no vecākiem. Bērni labprāt cenšas atdarināt gādīgus, nevis vienaldzīgus vecākus. Svarīgi, lai bērni saņem no vecākiem paskaidrojumu par to, kāpēc bērna rīcība tiek novērtēta noteiktā veidā (Kohlberg, 1981).

Pašapziņas attīstība. Pašapziņa strauji attīstās šī vecumposma beigās. Tas notiek, pateicoties intensīvai intelektuālajai, emocionālajai un motivācijas sfēras attīstībai. Pirmskolas vecumposma vidū sāk attīstīties pašvērtējums. Bērns spriež par savu uzvedību tāpat, kā to novērtē viņa vecāki. Tomēr bērna pašvērtējums šajā vecumposmā parasti ir paaugstināts. Piecgadīgs bērns savus panākumus novērtē pārāk augsti. Sešu gadu vecumā saglabājas paaugstināts pašvērtējums, bet bērni liela sevi ne tik atklātā formā. Septiņu gadu vecumā pašvērtējums jau kļūst daudz objektīvāks. Paaugstināts pašvērtējums ir vērtējams pozitīvi, jo tas palīdz bērnam drošāk iesaistīties dažādās situācijās un darbībās, apgūt jaunas, sarežģītākas darbības – tādējādi tam ir netiešs attīstošs efekts (Kpaūz, 2000).

Iespējami 3 galvenie pašapziņas attīstības varianti pirmskolas vecumposmā:

- 1) bērni ar adekvātu priekšstatu par sevi. Šādi bērni tiek audzināti ģimenēs, kurās vecāki velta bērnam pietiekami daudz uzmanības un sava laika, pozitīvi novērtē bērnu fiziskās un prāta spējas, bet neuzskata tās par augstākām nekā citiem bērniem, prognozē labas bērna sekmes skolā, bieži izsaka atzinību, soda ar to, ka atsakās no saskarsmes ar bērnu;
- 2) bērni ar pazeminātu priekšstatu par sevi tiek audzināti ģimenēs, kurās vecāki maz velta laiku savam bērnam, pieprasa bērna paklausību, zemu vērtē bērna spējas, bieži pārmet un soda, negaida no bērna panākumus skolā;
- 3) bērni ar paaugstinātu priekšstatu par sevi. Parasti vecāki uzskata, ka viņu bērns ir attīstītāks nekā viņa vienaudži, bieži izsaka atzinību dāvanu veidā, bērns tiek lielīts citu klātbūtnē, reti tiek sodīts, vecāki ir pārliecināti, ka viņu bērns būs teicamnieks skolā (Kpaūz, 2000).

Tādējādi audzināšanas stils lielā mērā nosaka bērnu pašapziņas veidošanos.

Kontroljautājumi un uzdevumi

1. Kādas ir konteksta, dialogiskās un egocentriskās runas iezīmes?
2. Raksturojiet uztveres un runas saikni.
3. Kādas ir galvenās uzskatāmi tēlainās domāšanas īpatnības?
4. Kas raksturīgs bērna vispārināšanas spējai?
5. Raksturojiet atmiņas attīstības tendences pirmsskolas vecumposmā.
6. Kas ietekmē bērna emocionālās sfēras īpatnības?
7. Paskaidrojiet emocionālās iepriekšparedzēšanas būtību.
8. Kādu emociju parādīšanās sekmē saskarsmi starp vienaudžiem?
9. Kāda ierobežotājmotīvu hierarhija veidojas pirmsskolas vecumposmā?
10. Kādi motīvi veicina pozitīva pašvērtējuma veidošanos?
11. Kas raksturīgs bērna pašvērtējuma attīstībai?
12. Kādi ir galvenie pašapziņas attīstības varianti pirmsskolas vecumposmā?

3.4. Sākumskolas vecumposms (7 – 11 gadi)

Sākumskolas vecumposmu ievada **7 gadu krīzes periods**. Šī vecumposma krīzes cēlonis ir straujas sociālās situācijas izmaiņas, kurā iekļauts bērns. Mainās bērna referentā grupa – līdz 7 gadu vecumposmam bērna personības attīstību galvenokārt noteica ģimene, pēc 7 gadiem par bērna referento grupu kļūst skola. Bērnam īsā laika posmā jāadaptējas skolas situācijai, jāiemācās mijiedarboties ar klasesbiedriem un skolotājiem. Turklāt šajā vecumposmā mainās bērna vadošā darbība, jo pirmsskolas vecumposma sižetiskās lomu rotaļas nomaina mācību darbība (Эльконин, 2004). Tas rada papildus slodzi bērna kognitīvajai sfērai un veicina mācību interešu attīstību.

7 gadu krīzes periodā notiek bērna vērtību pārvērtēšana – rotaļas un ar tām saistītās intereses kļūst mazāk svarīgas, bet nozīmīgākas kļūst mācību intereses un vērtības, kas saistītas ar mācību procesu. Par svarīgāko vērtību kļūst laba atzīme un pozitīvs skolotāja novērtējums. Jāatzīmē, ka izziņas intereses šajā vecumposmā vēl nav pietiekami labi attīstītas.

Izmaiņas notiek arī bērna emocionālajā sfērā. Attīstās būtisks emocionālās sfēras psihiskais jaunveidojums – **pārdzīvojuma vispārinājums**. Pozitīvi vai negatīvi atkārtotojumi rada noturīga afektīva kompleksa veidošanos. Neveiksmju pārdzīvojumi rada noturīgu nepilnvērtības, aizskartas pašcieņas un pazemojuma izjūtu. Savukārt pozitīva novērtējuma un veiksmes pieredze rada noturīgu sava nozīmīguma, kompetences un neatkārtotamības izjūtu. Iepriekšējā vecumposmā bērna emocijas un jūtas bija ļoti īslaicīgas un situatīvas – tās ilgi nepalika bērna atmiņā un neatstāja būtisku ietekmi uz bērna personības veidošanos. Taču ir iespējami arī izņēmuma gadījumi. Ja bērns pirmsskolas vecumposmā tiek audzināts neapmierinātības un paaugstināta prasīguma atmosfērā, tas var veicināt paaugstinātas trauksmainības un pazemināta pašvērtējuma attīstību. Turpretī izteikta, periodiska bērna lielīšana un apjūsmošana var veicināt paaugstināta pašvērtējuma un sava pārākuma pār citiem izjūtu (Кулагина, 1997).

Aptuveni 7 gadu vecumā parādās būtisks psihes jaunveidojums – **jūtu loģika**. Tā izpaužas kā bērna spēja novērtēt un analizēt savus pārdzīvojumus, kā arī apzināta tieksme pēc pozitīviem pārdzīvojumiem un izvairīšanās no negatīviem. Jūtu loģikas parādīšanās liecina, ka bērnam attīstās iekšējā jūtu dzīve, kura ir ļoti subjektīva. Piemēram, vienam bērnam atzīme „7” radīs vētrains pozitīvas emocijas, bet citam – vilšanos un aizvainojumu (Кулагина, 1997).

7 gadu krīzes perioda laikā notiek izmaiņas arī bērna kognitīvajā sfērā. Attīstās savas rīcības intelektuālās prognozēšanas spējas. Ja pirmsskolas vecumposmā bērna uzvedība bija nepastarpināta (bērna vēlmes un emocijas tieši izpaudās viņa uzvedībā), tad pēc 7 gadu vecuma bērns sāk analizēt savas rīcības sekas, kā arī neizpaust savus pārdzīvojumus. Citiem vārdiem sakot, ja agrāk bērna iekšējā pasaule izpaudās viņa uzvedībā, tad pēc 7 gadu vecuma bērns ārēji ir citāds nekā iekšēji – pēc bērna uzvedības ir aizvien grūtāk spriest par viņa iekšējo pasauli.

Pateicoties visiem minētajiem jaunveidojumiem un uzvedības izpausmēm, periodu pēc 7 gadu vecuma definē kā 7 gadu krīzi, kuras galvenās izpausmes formas ir šādas (*Выготский, 2002*):

- samākslota uzvedība;
- kaprīzums;
- afektīva reakcija;
- iekšējie pārdzīvojumi;
- konflikti ar vecākiem.

Kognitīvā attīstība. Sākumskolas vecumposmā dominējošā psihiskā funkcija ir **domāšana**. Beidzas pāreja no uzskatāmi tēlainās domāšanas uz vārdiski loģisko domāšanu. Bērns spēj veidot loģiski pareizus spriedumus, tomēr šo spriedumu veidošanā sākumskolēns vēl balstās uz uzskates līdzekļiem. Bērnam sagādā grūtības operēt ar jēdzieniem formāli loģiskā līmenī. Mācību process ir pakārtots bērna domāšanas attīstības tendencēm – pakāpeniski tiek samazināts uzskates līdzekļu apjoms, kas veicina vārdiski loģiskās domāšanas attīstību (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Sākumskolas vecumposma beigās bērniem sāk izpausties domāšanas individuālās atšķirības (*Кулагина, 1997*):

- „teorētiski” – ātri un sekmīgi attīstās vārdiski loģiskā domāšana, bērniem gandrīz nav nepieciešami uzskates līdzekļi loģisko operāciju veikšanai;
- „mākslinieki” – domāšana balstās uz spilgtiem tēliem un intelektuālām operācijām ar tiem;
- „praktiķi” – intelektuālo operāciju veikšanai bērniem nepieciešams praktiski darboties ar uzskatāmu materiālu.

Domāšanas attīstību šajā vecumposmā sekmē zinātnisko jēdzienu sistēmas apguve. Apgūstot zinātniskos jēdzienus, bērniem veidojas priekšstats par zinātnisko loģiku un zinātņu savstarpējo saistību, tiek apgūts zinātnisko jēdzienu vispārīgais saturs un to savstarpējās sakarības. Pakāpeniski domāšana iegūst teorētisku raksturu – bērnam attīstās vispārināšanas spēja, kā arī dažādu loģisko uzdevumu veikšanai aizvien mazāk nepieciešami uzskates līdzekļi (*Выготский, 2002*).

Uztvere šajā vecumposmā ir asa un spilgta, tomēr tā vēl nav pietiekami diferencēta – skolēnam var būt grūtības diferencēt sīkākas un līdzīgas objektu detaļas. Piemēram, sākumskolas vecumposma sākumā skolēniem var būt grūti noteikt atšķirību starp līdzīgiem burtiem. Bērns detalizēti spēj uztvert spilgtas, viegli pamanāmas priekšmetu un parādību pazīmes.

Līdz 8 – 9 gadu vecumam bērniem raksturīga analizējošā uztvere – bērns pārskaita to, ko uztver. Piemēram, aplūkojot attēlu ar lauku ainavu, bērns spēj sekmīgi nosaukt atsevišķus šo ainavu veidojošos objektus, bet viņam var būt grūtības aprakstīt ainavu kopumā, pateikt, ka attēlā redzama lauku ainava.

Pēc 8 gadu vecuma bērniem attīstās sintezējošā uztvere – bērns spēj aprakstīt to, ko uztver. Rodas spēja saistīt uztvertos elementus vienotā veselumā. Savukārt pēc 9 gadu vecuma objektu

uztvere papildinās ar uztvertā loģisku izskaidrojumu. Tādējādi izpaužas savstarpējo saikņu veidošanās starp uztveri un domāšanu (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Atmiņa sākumskolas vecumposmā attīstās tīšās un apjēgtās atmiņas virzienā. Šī vecumposma sākumā dominē netīšā, mehāniskā un tēlainā atmiņa. Sākumskolēni labi iegaumē materiālu, kas ir spilgts, emocionāls, piesaista uzmanību vai pasniegts rotaļu formā. Turklāt bērni spēj iegaumēt lielu informācijas apjomu bez izpratnes (mehāniskā atmiņa). Pakāpeniski bērni iemācās tīši iegaumēt mazāk interesantu, emocijas neizraisošu mācību materiālu – tas liecina, ka attīstās tīšā atmiņa. Uzskates līdzekļu samazināšana veicina jēdzieniskās atmiņas attīstību, bet mācību materiāla apjoma un sarežģītības pieaugums veicina apjēgtās atmiņas attīstību. Tādējādi bērni iemācās veidot loģiskās sakarības apjomīga mācību materiāla iegaumēšanā – attīstās saiknes starp atmiņu un domāšanu (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Atmiņas attīstību šajā vecumposmā būtiski veicina darbs ar tekstu (*Мухина, 1999*):

- teksta sadalīšana daļās, kur katrai daļai ir sava jēga;
- teksta virsraksta formulēšana;
- vienas teksta daļas jēgas turpinājuma apjēgšana nākamajā teksta daļā;
- būtiskāko teksta atslēgvārdu formulēšana;
- analizētās teksta daļas atkārtošana domās vai skaļi.

Sākumskolas mācību procesā intensīvi attīstās **uzmanība**. Šī vecumposma sākumā vēl dominē netīšā uzmanība – bērniem grūti koncentrēties uz nesaprotamu, sarežģītu, viņus neinteresējošu mācību materiālu. Raksturīgs zems uzmanības noturīgums. Piemēram, troksnis aiz loga var vienā mirklī pārslēgt skolēnu uzmanību un atkal pievērst skolēnu uzmanību mācību materiālam var būt ļoti grūti. Sākumskolā bērni spēj koncentrēt uzmanību uz vienā formā pasniegtu informāciju 10 – 20 minūtes. Vēlāk skolēnu uzmanība sāk novērsties, viņi sāk domāt par kaut ko citu vai arī nodarboties ar blakus lietām (*Муллер, 2002*).

Pakāpeniski attīstās tīšā uzmanība – skolēni 20 minūšu robežās spēj koncentrēties uz mazāk saistošas informācijas apguvi. Tīšās uzmanības attīstību veicina arī skolēnu patstāvīgās darbības iemaņas mācību procesā. Skolēns pats izvirza mērķi un kontrolē sevi mērķa sasniegšanas gaitā.

Bērnu uzmanības īpašības sākumskolas vecumposmā nav pietiekami attīstītas, tādēļ sākumskolēniem raksturīgas šādas uzmanības īpatnības (*Кулагина, 1997*):

- noturīga, bet slikti pārslēdzama uzmanība;
- nenoturīga, bet labi pārslēdzama uzmanība;
- noturīga un labi pārslēdzama uzmanība ar zemu uzmanības apjomu.

Personības attīstība. Viens no būtiskākajiem psihiskajiem jaunveidojumiem sākumskolas vecumposmā ir strauja **motivācijas sfēras** attīstība, kas saistīta ar daudzveidīgu motīvu rašanos. Jāatzīmē, ka galvenais motīvs, kas nosaka sākumskolēna uzvedību, ir labu atzīmju un laba novērtējuma saņemšana. Labas sekmes skolā ir daudzu labumu avots – uzlabojas bērna emocionālā labklājība, rodas lepnums par sevi, tiek saņemta uzslava no vecākiem un skolotājiem. Labas sekmes vecāki bieži apbalvo ar dāvanām. Labu atzīmju un pozitīva novērtējuma saņemšanas motīvs ir galvenais faktors, kas ietekmē skolēna kompetences apziņas un pašcieņas veidošanos. Ja skolēns saņem pārāk maz savu sekmju un savas personības pozitīvu novērtējumu, tad sāk pazemināties viņa pašvērtējums un izveidojas aizskartas pašcieņas un pazemojuma izjūta. Tādējādi savas personības sekmīgums tiek identificēts ar sekmēm skolā (*Prindule, 1976*).

Sociālos motīvus (pienākuma izjūtu, atbildību, apziņu par nepieciešamību saņemt izglītību) bērni sākumskolas vecumposmā apzinās, taču tie vēl liekas pārāk tāli un abstrakti, lai būtiski ietekmētu bērna uzvedību. Nesekmīgajiem skolēniem tiek traucēta sociālo motīvu attīstība. Tā rezultātā viņi neorientējas uz būtiskiem mācību procesa aspektiem, bet viņus piesaista mācību materiāla jaunums, emocionalitāte. Piemēram, viņiem patīk apmeklēt pagarināto dienas grupu, jo tur var spēlēties, nevis iegūt jaunas zināšanas (*Кулагина, 1997*).

Sākumskolas mācību procesā pakāpeniski attīstās izziņas motīvi. Lielākajai daļai skolēnu 7 – 8 gadu vecumā vēl nav raksturīga dziļa interese par mācībām, taču izņēmums ir apdāvinātie bērni, kuriem ātri attīstās izziņas motīvi. Daudzus sekmīgos bērnus interesē arī sarežģīti mācību priekšmeti (matemātika, valodas). Izziņas motīvu attīstības kritērijs ir intereses parādīšanās par noteiktiem mācību priekšmetiem un prieka izpausmes, kad bērns ir uzzinājis un sapratis kaut ko jaunu. Nesekmīgajiem skolēniem izziņas motīvu attīstība ir lēnāka nekā sekmīgajiem skolēniem. Viņi ir intelektuāli pasīvi un izrāda interesi par vieglākiem priekšmetiem (sports, zīmēšana, dziedāšana). Šie skolēni orientējas uz atvieglinātu mācību darbību.

Sasnieguma motivācija bieži vien kļūst par galveno sekmīgo skolēnu vidū. Tā izpaužas kā vēlme labi un pareizi izpildīt uzdevumus un sasniegt vajadzīgo rezultātu. Šī motivācija orientē bērnus uz mācību darbības kvalitāti un rezultativitāti neatkarīgi no novērtējuma saņemšanas – bērnam rodas tieksme labi atrisināt uzdevumu, nedomājot par labu atzīmi. Sasnieguma motivāciju traktē kā svarīgāko bērna personības attīstībā šajā vecumposmā, taču tā ir jāatšķir no prestiža motivācijas (*Кулагина, 1997*).

Prestiža motivācija raksturīga bērniem ar paaugstinātu pašvērtējumu un līdera tieksmēm. Šī motivācija liek bērnam mācīties labāk par klasesbiedriem, izcelties viņu vidū, taču dominē vēlme būt pārākam par saviem klasesbiedriem, vēlme būt pirmajam. Šāds bērns cenšas labi mācīties nevis tāpēc, lai kaut ko uzzinātu un izprastu, bet lai izceltos savu vienaudžu vidū. Neskatoties uz to, ka prestiža motivācija stimulē bērna attīstību, tai raksturīgi vairāki negatīvi efekti:

- pastāvīga konkurence ar vienaudžiem;
- nievājoša, nevērīga attieksme pret citiem bērniem;
- radošo spēju zudums;
- vērtību sistēmas deformācija (*Кулагина, 1997*).

Izvairīšanās no neveiksmes motivācija parasti attīstās nesekmīgajiem skolēniem. Bērna uzvedību skolā nosaka viņa vēlme izvairīties no kārtējā negatīvā novērtējuma un ar to saistītā pazemojuma. Ir noteikts, ka nesekmīgajiem skolēniem pakāpeniski izzūd panākumu un laba novērtējuma saņemšanas motivācija. Izvairīšanās no neveiksmēm motivāciju pavada trauksmainība un bailes no situācijām, kas saistītas ar skolēna zināšanu un personības novērtējumu. Pret mācību procesu sāk veidoties intensīva, negatīva emocionālā attieksme.

Kompensācijas motivācija rodas nesekmīgajiem skolēniem aptuveni 3. klases beigās. Skolēns atrod noteiktas sfēras savā dzīvē, kurās viņš ir veiksmīgs un var pašapliecināties. Piemēram, skolēns, kuram neveicas matemātikā vai valodās, kļūst veiksmīgs sportā, zīmēšanā, dziedāšanā. Iespējami gadījumi, kad veiksmīgā dzīves sfēra nav saistīta mācību procesu. Piemēram, skolēns sāk rūpēties par savu jaunāko brāli vai māsu.

Ja bērns atrod šādu sfēru, kurā viņš var būt sekmīgs, tad neveiksmes skolā vairāk nerada viņā tik dziļus negatīvus pārdzīvojumus (*Кулагина, 1997*).

Pašapziņas un rakstura attīstība saistīta ar šajā vecumposmā dominējošo identifikāciju – „Es esmu tas, ko es esmu iemācījies”. Tādējādi skolēna sekmju vērtējums būtībā ir viņa personības vērtējums. Kā jau minēts 7 gadu krīzes raksturojumā, bērna pašapziņas kodolu veido savas kompetences apziņa – bērns uztver sevi kā patstāvīgu, nozīmīgu būtni, kura pati spēj atrisināt dažādas dzīves situācijas. Lai veidotos šāda kompetences izjūta, bērnam pēc iespējas vairāk jāsaņem pozitīvs novērtējums. Pretējā gadījumā bērna pašapziņas attīstība tiek kavēta, jo kompetences izjūtu aizvieto aizskartas pašcieņas izjūta un pazemināts pašvērtējums. Šāds stāvoklis rodas tad, kad bērns nesaņem pietiekami daudz pozitīvu novērtējumu (*Batles, Warner Schaie, 2013*).

Pašapziņas attīstību veicina arī tas, ka bērns sāk apzināties sevi vides prasību kontekstā – pakāpeniski veidojas priekšstats par sava „Es” ideālo tēlu citu nozīmīgu cilvēku skatījumā. Būtiska bērna pašapziņas sastāvdaļa šajā vecumā ir sevis kā skolēna uztvere. Skolēna loma ir pirmā īstā sociālā koma, kuru apgūst bērns (*Batles, Warner Schaie, 2013*).

Raksturs sākumskolas vecumposmā tikai veidojas. Tā iezīmes ir nepastāvīgas un pretrunīgas. Būtiskākās rakstura iezīmes šajā vecumposmā ir:

- impulsivitāte;
- zinātkāre;
- atsaucība;
- vaļsirdība;
- uzticēšanās;
- atdarināšana (*Bornstein, Lamb, 1999*).

Sākumskolas vecumposma īpatnība ir vispārēja **gribas sfēras** nepietiekamība, kurai raksturīgas grūtības sekot izvirzītajam mērķim un pārvarēt grūtības. Kopumā bērna gribas sfērai šajā vecumposmā piemīt:

- nesavaldība;
- spītība;
- zināma neatlaidība;
- pienākuma un atbildības izjūtas aizsākumi;
- spēja izvirzīt mērķi (*Bornstein, Lamb, 1999*).

Raksturīga **emocionālās sfēras** iezīme ir pastiprināta emocionalitāte – bērniem bieži ir grūti apvaldīt savas jūtas, viņi ir atklāti prieka un bēdu brīžos. Sākumskolēnu emocionālajai sfērai raksturīga liela emocionāla nepastāvība, garastāvokļa maiņas un nosliece uz afektiem. Kā jau minēts, būtiski emocionālās sfēras jaunveidojumi ir pārdzīvojuma vispārinājums un jūtu loģika (*Кулагина, 1999*).

Kontroljautājumi un uzdevumi

1. Kāds ir galvenais 7 gadu krīzes cēlonis?
2. Kādas galvenās izmaiņas notiek bērna personībā 7 gadu krīzes laikā?
3. Kas raksturīgs sākumskolēnu verbāli loģiskajai domāšanai? Kā izpaužas domāšanas individuālās atšķirības?
4. Miniet piemērus, kas raksturotu analizējošo un sintezējošo uztveri.
5. Raksturojiet galvenās atmiņas attīstības tendences sākumskolas vecumposmā.
6. Kādas ir bērnu uzmanības īpatnības sākumskolā?
7. Kādi jauni motīvi attīstās sākumskolas vecumposmā?

8. Kā Jūs vērtējat prestiža un kompensācijas motivācijas ietekmi uz personības attīstību?
9. Kādi būtiskākie faktori ietekmē pašapziņas veidošanos sākumskolas vecumposmā?
10. Paskaidrojiet jūtu loģikas un pārdzīvojuma vispārinājuma būtību.
11. Kādas galvenās iezīmes raksturīgas sākumskolēna gribas sfērai un raksturam?

3.5. Pusaudžu psihiskās attīstības īpatnības (11 – 15 gadi)

Pusaudža vecumposms sākas ar krīzi un vairumā gadījumu tās norise ir smaga gan pašam pusaudzim, gan viņa tuviniekiem. Viens no krīzes cēloņiem ir straujās **fizioloģiskās izmaiņas** organismā. Hipofīze un vairogdziedzeris sāk producēt prohormonus, kas izraisa dzimumhormonu (testosterona un estrogēnu) un augšanas hormona pastiprinātu sintēzi. Šīs izmaiņas aktivizē organisma augšanu un fizisko attīstību. Pastiprinātā hormonu sintēze būtiski ietekmē pusaudža psihi, radot uzbudinājumu, nemieru, agresivitātes uzliesmojumus un emocionālo nestabilitāti (*Knoff, 2003*).

Straujā augšana un svara pieaugums izraisa ķermeņa proporciju izmaiņas. Sākumā līdz „pieaugušā” izmēriem izaug galva, vēlāk – apakšdelms, tad rokas un kājas, visbeidzot – ķermenis. Līdz ar to pusaudži bieži vien izskatās neproporcionāli. Šī iemesla dēļ viņi pievērš lielu uzmanību savam ārējam izskatam un bieži pārdzīvo minēto disproporcionalitāti.

Sakarā ar straujo augšanu rodas sirds un plaušu funkcionēšanas grūtības, kas izpaužas kā asinsspiediena svārstības, sirdsklauves un reiboņi. Šie cēloņi sekmē pusaudžu emocionālo nestabilitāti un ietekmē darba spējas – fiziskās aktivitātes periodus nomaina nogurums, spēku izsīkums, skumjas un pasivitāte (*Knoff, 2003*).

Pusaudža vecumposmā pastiprinās **dzimumidentifikācija**. Tas nozīmē, ka zēni iegūst aizvien vīrišķīgākas uzvedības formas, bet meitenes – sievišķīgās. Pastiprinās interese par savu ārējo izskatu. Pakāpeniski veidojas jauns sava fiziskā „Es” tēls. Pusaudži asi pārdzīvo nepilnības ārējā izskatā, jo ārējais izskats ietekmē viņu dzimumidentifikāciju. Negatīvos pārdzīvojumus, kas saistīti ar ārējo izskatu un dzimumidentifikāciju, „nogludina” siltas un uzticamas attiecības ar vecākiem, kuriem jābūt saprotošiem un taktiskiem. Un pretēji, vecāku ironiska piezīme par pusaudža ārējo izskatu var pastiprināt pesimismu un neirotismu (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Pusaudžu pašapziņas attīstību būtiski ietekmē dzimumnobriešanas tempi. Īpaši tas ir aktuāli zēniem, jo zēns, kura dzimumnobriešana noris ātrāk, sava ārējā izskata un fizisko īpašību dēļ vairāk līdzinās pieaugušajam, viņu vairāk ciena klasesbiedri, viņš jūtas pārliecinātāks attiecībās ar vienaudžiem. Minētie apstākļi pozitīvi ietekmē zēnu pašvērtējuma attīstību. Tie zēni, kuriem dzimumnobriešana aizkavējas, ir vājāki, bērnišķīgāki. Šo izpaušmju dēļ vienaudži bieži vien izturas pret viņiem kā pret bērniem, kas šajos zēnos izsauc protestu un aizkaitinājumu. Šādi zēni bieži vien cenšas jebkādiem līdzekļiem pievērst sev uzmanību, ir ļoti kustīgi, uzvedas nedabiski un samāksloti. Viņiem raksturīgs pazemināts pašvērtējums un atsvešinātības izjūta (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Personības attīstība. Galvenā pusaudžu personības attīstības iezīme ir tās nestabilitāte. Tas nozīmē, ka personībā vienlaicīgi eksistē pretējas iezīmes, tieksmes un nostādnes, notiek to savstarpējā cīņa, kas rada pusaudžu rakstura pretrunīgumu.

Anna Freida uzskata, ka pusaudži ir ārkārtīgi egoistiski un uzskata sevi par Visuma centru un vienīgo intereses cienīgo objektu, un tajā pašā laikā viņi ir spējīgi uz tādu pašuzpurēšanos, kāda nav sastopama nevienā citā vecumposmā (*Freud, 2015*).

Pusaudži, no vienas puses, ar entuziasmu iekļaujas sabiedrības dzīvē, no otras puses, viņiem ir tieksme uz vientulību. Pusaudži vienlaicīgi spēj būt gan askētiski, gan iegrimt pašā primitīvākajā izlaidībā. Augstas darbaspējas mijas ar apātijas un spēku izsīkuma periodiem. Emocionālajā sfērā spilgts optimisms mijas ar drūmu pesimismu.

Pretrunīgas ir arī pusaudžu sociālās attiecības – no vienas puses, pusaudži pakļaujas līderim, no otras puses, sacelšas pret jebkuru varu un autoritāti. Viņu uzvedība dažreiz ir rupja un bezceremoniska, tajā pašā laikā pusaudži ir neticami ievainojami (*Freud, 2015*).

Galvenie pusaudžu vecumposma psihiskie jaunveidojumi ir **pieauguša cilvēka izjūta un „Es” koncepcija**. Pusaudži cenšas iekļauties pieaugušo dzīvē, bet vēl ne fiziski, ne psiholoģiski to nespēj. Viņi cenšas pretendēt uz vienādām tiesībām ar pieaugušajiem. Šī tieksme vairumā gadījumu izpaužas ārējā izskatā un uzvedības manierēs. Bieži vien pusaudži, lai būtu līdzīgi pieaugušajiem, atdarina negatīvus pieaugušo dzīves aspektus: smēķēšanu, alkohola lietošanu, agrīnas seksuālās attiecības. Iekšēji pieauguša cilvēka izjūta izpaužas kā:

- vēlēšanās, lai pieaugušie izturētos pret pusaudzi kā līdzīgi pret līdzīgu;
- nepieciešamība, lai vienaudži uztvertu pusaudzi kā pieaugušo;
- pretenzijas par vienādām tiesībām ar pieaugušo;
- tieksme uz patstāvību;
- kontroles un palīdzības noliegšana no vecāku puses (*Knoff, 2003*).

Iespējami gadījumi, kad pusaudži nepārņem negatīvos pieaugušo dzīves atribūtus, bet orientējas uz pozitīvām izpausmēm. Tas izpaužas kā interese par noteiktu zinātnes nozari vai sportu un sevis pilnveidošana šajā jomā. Iespējams, ka pusaudži sāk rūpēties par ģimeni, palīdz mājas darbos, rūpējas par jaunāko brāli vai māsu. Tas liecina, ka šādiem pusaudžiem ir augsts morālās apziņas līmenis. Tomēr lielākajai daļai pusaudžu šajā vecumposmā raksturīgs sociālais infantilisms.

Meitenes salīdzina savu apģērbu un matu sakārtojumu ar pieaugušo dzīvē, žurnālos, masu informācijas līdzekļos redzēto. Ja tiek konstatētas būtiskas atšķirības, uzkrājas negatīvās emocijas, kuras bieži vien tiek „izgāztas” uz vecākiem. Ārējais izskats bieži ir cēlonis konfliktiem ģimenē, īpaši gadījumos, ja vecāki ir aizspriedumaini un dogmatiski.

Pusaudžiem, no vienas puses, ir tieksme akcentēt savu individualitāti, no otras puses, viņiem raksturīga tendence saplūst ar grupu un ne ar ko no tās neatšķirties (sociālā mīmikrija). Bieži vien, ja pusaudzim nav noteikta ārējā atribūta (piemēram, tādas pašas vējjakas), kāds ir viņa grupas dalībniekam, tas tiek uztverts kā traģēdija (*Knoff, 2013*).

Šajā vecumposmā parādās **personiskā gaume**, uzskati, dažādu lietu vērtējums, individuālais uzvedības stils. Šie personības aspekti un izpausmes tiek aizsargāti, neskatoties uz iespējamo apkārtējo noraidošo attieksmi. Tā kā pusaudža vecumposmam raksturīga personības nestabilitāte, tad viņa uzskati var mainīties dažu dienu laikā, un jaunie uzskati tiek aizsargāti tikpat stipri kā vecie.

Pieauguša cilvēka izjūta saistīta arī ar noteiktu **ētisko normu sistēmas veidošanos**. Parādās pusaudžu „morāles kodekss”, kas nosaka pusaudžu uzvedību vienaudžu grupās.

M. Ārgails un M. Hendersons noteica šī nerakstītā „morāles kodeksa” galvenās iezīmes (*Argyle, Henderson, 1984*):

- savstarpējā palīdzība;
- pārlicinātība par draugu un uzticēšanās viņam;
- drauga aizstāvēšana viņa prombūtnes laikā;
- sava drauga panākumu pieņemšana;
- noslēpumu glabāšana;
- iecietība pret drauga draugiem;
- cieņa pret drauga iekšējo pasauli.

Raksturīgi, ka pusaudzis pats bieži atkāpjas no šī kodeksa, bet gaida, lai to ievērotu citi vienaudži attiecībā pret viņu.

Pusaudža vecumposmā rodas interese par savu iekšējo pasauli, vēlāk notiek **pašizziņas padziļināšanās**. Pusaudžiem rodas sarežģīti pārdzīvojumi, kas saistīti ar jaunajām savstarpējām attiecībām ar vienaudžiem un vecākiem, pusaudži iemācās analizēt savas personības īpašības un rīcību. Pusaudzis grib saprast, kāds viņš īstenībā ir, viņam rodas priekšstats par to, kāds viņš gribētu būt nākotnē. Saprast sevi palīdz draugi, kuros pusaudzis skatās kā spogulī un mēģina iepazīt sevi. Šo uzvedības īpatnību definē kā pusaudžu refleksiju (*Lerner, Steinberg, 2009*).

Aptuveni 15 gadu vecumā pēc ilgiem sevis meklējumiem un personības izmaiņām pakāpeniski izveidojas pusaudžu „Es” koncepcija. Tā ir iekšēji saskaņotu priekšstatu sistēma par sevi, kas satur dažādus sava „Es” tēlus: „Es ar draugiem”, „Es ar pieaugušajiem”, „Es ar pretējo dzimumu”, „Es kā vīrietis/sieviete”, „Es kā dēls/meita”, „Es kā sportists/dabas draugs utt.”. Visi „Es” tēli, kurus savā apziņā rada pusaudzis, ir ļoti daudzveidīgi un kopā veido „Es” koncepciju. Tajā ietilpst priekšstati par savu fizisko ārieni, prāta spējām, rakstura spēku, savām pamatīpašībām un sociālajām spējām. Tā kā pusaudzis vēl nav nobriedusi personība, tad daudzas personības īpašības nesaskan viena ar otru, dažādi „Es” tēli nav harmoniski. Šī mentālās dzīves nestabilitāte ir cēlonis tam, ka pusaudža priekšstats par sevi ir mainīgs – dažreiz to var ietekmēt nejauša frāze, kompliments vai ironiska piezīme, ko pusaudzis dzird par sevi. Kad „Es” tēls un citu cilvēku vērtējums vai paša pusaudža darbība nesakrīt, sāk darboties **„Es” psiholoģiskās aizsardzības mehānismi**:

- racionalizācija – sev nepieņemamo uzvedību pusaudzis cenšas attaisnot ar to, ka tā rīkoties bija saprātīgi vai arī piespieda apstākļi (piemēram, pusaudzis, kurš uzskata sevi par drošsirdīgu, izdarīja kaut ko glēvu – viņš cenšas saglabāt sevi kā drošsirdīga cilvēka tēlu, ieskaidrodams sev, ka tā rīkoties bija nepieciešams, saprātīgi vai citādi rīkoties nebija iespējams);
- projekcija – sev nepieņemamās īpašības un rīcību pusaudzis piedēvē arī savai sociālajai apkārtni („Visi rīkotos tāpat kā „Es” ”) (*Lerner, Steinberg, 2009*).

Bez reālā „Es” tēla „Es” koncepcijā ietilpst arī ideālais „Es”. Ja pretenziju līmenis ir ļoti augsts un pusaudzis neapzinās savas reālās spējas, tad ideālais „Es” ļoti atšķiras no reālā „Es”. Šī disonanse ir pamatā nepārlicinātībai par savām spējām, kuras ārējās izpausmes ir aizvainojamība, stūrgalvība un agresivitāte.

Ja ideālais „Es” ir reāli sasniedzams, tad pusaudzis sāk pašaudzināšanu, lai sasniegtu savu mērķi. Piemēram, ja ideālais „Es” ir spēcīgs cilvēks, tad pusaudzis sāk nodarboties ar sportu. Šāda pašaudzināšana iespējama tādēļ, ka šajā vecumposmā attīstās pašregulācija, kas ietver sevī neatlaidību un pacietību – tās ir galvenās attīstītas **gribas sfēras** īpašības. Tomēr daudziem pusaudžiem saglabājas bērnišķīga cerība uz brīnumu – pusaudzis sāk dzīvot savu fantāziju pasaulē, nevis nodarbojas ar reālu pašaudzināšanu (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Intelektuālā attīstība. Šajā vecumposmā turpina attīstīties **domāšanas** teorētiskais un refleksīvais raksturs. Tās operācijas kļūst formāli loģiskas – pusaudži spēj abstrahēties no uzskates materiāla un spriest jēdzieniskā līmenī. Ar jēdzienu palīdzību tiek izvirzītas hipotēzes un tās tiek pārbaudītas teorētiskajā līmenī. Attīstās tādas domāšanas operācijas kā klasifikācija un apkopošana. Šajā vecumposmā izpaužas arī domāšanas refleksīvais raksturs – pusaudži analizē savas darbības, domu gaitu, uzdevumu risināšanas paņēmienus.

Domāšanas teorētiskais raksturs ļauj pusaudžiem analizēt abstraktas idejas, meklēt kļūdas un pretrunas dažādos spriedumos. Par augsto teorētiskās domāšanas attīstības līmeni liecina interese par filozofiju, reliģiju un politiku. Pusaudži ir spējīgi spriest par ideāliem, dažreiz rada savas teorijas, viņu pasaules skatījums kļūst dziļāks un vispārinātāks (*Миллер, 2002*).

Intensīvi attīstās **uztvere un atmiņa**. Uztvere ir asa, svaiga, detalizēta un emocionāla. Labi attīstītas galvenās uztveres īpašības: veselums (spēja uztvert objektu, kas veidots no daudzveidīgām detaļām, kā vienotu veselumu) un strukturālais raksturs (spēja izdalīt no veseluma to veidojošās detaļas). Notiek pakāpeniska uztveres un atmiņas intelektualizācija. Pusaudži apskata objektus dažādos telpiskos šķēlumos, māk lasīt rasējumus. Skolā apgūstamā materiāla sarežģītība un apjoms izslēdz mehāniskās atmiņas pielietojuma iespēju, tāpēc aizvien vairāk attīstās apjēgtā atmiņa. Dažādi iegaumēšanas paņēmieni kļūst automātiski (*Миллер, 2002*).

Uzmanība šajā vecumposmā attīstās tīšās uzmanības virzienā. Pusaudži spēj mērķtiecīgi un ilgstoši koncentrēt savu apziņu uz emocionāli nesaistošu un mazāk interesantu mācību materiālu. Uzmanības koncentrācijas ilgums šajā vecumposmā ir 25 – 35 minūtes. Uzmanības attīstība rada iespēju novērsties no nevajadzīgas, traucējošas informācijas (*Миллер, 2002*).

Līdz ar intelekta attīstību strauji pilnveidojas arī **iztēle**. Iztēles un intelekta tuvināšanās ir radošs impulss pusaudžiem – daudzi no viņiem sacer dzeju vai nodarbojas ar dažāda veida konstruēšanu. Tomēr iztēle var izpausties arī mazāk radošā veidā – vēlmes un vajadzības, kas pārpilda pusaudzi, bieži tiek realizētas kā fantāzijas. Piemēram, noslēdzies sevī, kautrīgs pusaudzis fantāzijās kļūst par varoni, kuram aplaudē pūlis. Parasti fantāzē nevis laimīgs, bet neapmierināts pusaudzis, kuram iztēle palīdz izlādēt savas emocijas, gūt baudu, nomierināties (*Миллер, 2002*).

Pusaudžu aizraušanās ir ļoti stipras, bet tajā pašā laikā mainīgas. Pusaudži patstāvīgi izvēlas noteiktas aizraušanās, kurās var gūt panākumus, pašapliecināties, kā arī izjust patstāvību.

Izšķir dažādus pusaudžu aizraušanās veidus (*Кулагина, 1997*):

- intelektuāli estētiskā. Tā saistīta ar padziļinātu interesi pret iemīļotu mācību priekšmetu vai nodarbi: vēsturi, mūziku, zīmēšanu, radiotehniku, augu kopšanu un audzēšanu. Dažkārt šī aizraušanās kļūst pārāk egocentriska (retu valodu apguve, aizraušanās ar eksotisku sporta veidu) – pusaudzis tādā veidā grib izcelties un demonstrē savu pārākumu pār citiem. Savukārt pusaudži ar līdera tendencēm meklē situācijas, kurās varētu organizēt savus vienaudžus, būt tiem par vadītāju. Šādi pusaudži bieži maina pulciņus, sporta veidus, pienākumus skolā, kamēr neatrod grupu, kurā var kļūt par līderi;
- ķermeniski manuālā aizraušanās saistīta ar tieksmi nostiprināt savu veselību un attīstīt fizisko formu vai manuālās iemaņas (sports, motocikla vai kartinga vadīšana, virpošana, kokgriešana). Šāda aizraušanās vērtējama pozitīvi, jo attīsta noteiktas prasmes un nostiprina veselību;
- uzkrāšanas aizraušanās (kolekcionēšana). Pusaudži kolekcionē daudzveidīgus priekšmetus: pastmarkas, monētas, etiķetes utt. Kolekcionēšanai ir attīstošs efekts tad, ja paralēli

uzkrāšanas tieksmēm rodas izziņas tieksmes (mēģinājums uzzināt pēc iespējas vairāk par kolekcionējamajiem objektiem);

- informatīvi komunikatīvā aizraušanās izpaužas kā tieksme iegūt jaunu, parasti ne īpaši saturīgu un attīstošu informāciju un tieksme pēc vieglas saskarsmes ar vienaudžiem. Šāda aizraušanās izpaužas kā stundām ilgas tukšas sarunas ierastā kompānijā vai ar gadījuma paziņām. Šāds laika pavadīšanas veids ir bezsaturīgs, bez attīstoša efekta.

Diemžēl pusaudži, kuriem nav saturīgu aizraušanos, bieži aizraujas ar azartspēlēm, kaitīgajiem ieradumiem un nokļūst antisociālās pusaudžu grupās.

Pusaudžu sociālās mijiedarbības īpatnības. Saskarsmei ar vienaudžiem ir ļoti liela loma pusaudža vecumposmā, šī saskarsme ir ļoti aizrautīga un emocionāla. Saskarsme ar vienaudžiem ir šī vecumposma vadošā darbība. Pusaudžiem raksturīga izteikta tieksme pēc tā, lai viņiem būtu tuvs, uzticams draugs. Parasti pusaudži draugā meklē līdzību sev. Draugam jābūt tādām, kurš saprastu un pieņemtu pusaudža pārdzīvojumus, spētu uz klausīt, izteikt līdzjūtību un viņam būtu līdzīgs pasaules skatījums. Šāds draugs kļūst pusaudzim par savdabīgu personisko „psihoterapeitu”. Draugs palīdz labāk saprast sevi, pārvarēt nepārliecinātību par savām spējām un savu nozīmīgumu, palīdz justies kā personībai (*Knoff, 2003*).

Ja draugs izrāda neuzmanību vai izsaka citādu viedokli, iespējama attiecību izbeigšanās.

Draugs parasti ir no līdzīgas vides viena dzimuma ar līdzīgu intelektuālo līmeni, uzvedību un sekmju līmeni. Taču ir arī izņēmumi, kad draudzējas pretstati – tādā veidā viens pusaudzis otrā atrod tās iezīmes, kuru nav pašam, bet kuras gribētos iegūt.

Pusaudžu vecumā saskarsmes loks neaprobežojas tikai ar tuviem draugiem, tiek iegūti aizvien jauni draugi un paziņas. Tā pakāpeniski veidojas pusaudžu neformālās grupas.

Bieži vien veidojas t.s. pusaudžu korporācijas. Tām raksturīga mērķu un darbības vienotība, kā arī grupas egoisms un savas grupas pretstatīšana citām grupām. Piemēram, veidojas dažādas pagalmu vai rajonu korporācijas ar savu teritoriju un tradīcijām. Šādas korporācijas var būt antisociālas, kuras veic dažādas nelikumīgas darbības.

Korporācijas var rasties arī vienas klases ietvaros un izpaužas slēgtas skolēnu grupas veidā, kurai ir kopīgas intereses, raksturīga atsvešinātība un noteikts naidīgums pret citiem.

Iespējama arī pusaudžu apvienošanās kolektīvos, kuriem ir kopīgi mērķi un darbība, atklātība un savstarpējā palīdzība, kā arī nav naidīguma pret citām grupām, norobežošanās no citiem, iekšgrupu egoisma un antisociālas uzvedības (*Кулагина, 1997*).

Ne visi pusaudži tiek pieņemti grupās, daļa no viņiem nonāk izolētā stāvoklī. Parasti tas notiek ar nepārliecinātiem par sevi, noslēgtiem, nervoziem vai pārāk agresīviem pusaudžiem. Tādā situācijā var nokļūt arī pusaudži, kuri grib īpašu attieksmi pret sevi, vai arī tādi, kuriem vienaldzīgi grupas mērķi un panākumi.

Saskarsmē ar pieaugušajiem pusaudžiem raksturīgas tieksme būt neatkarīgiem no vecākiem. Viņi grib būt patstāvīgi un neatkarīgi. Tajā pašā laikā pusaudžiem nepieciešama vecāku mīlestība un sapratne. Kādas veidosies pusaudžu un vecāku savstarpējās attiecības, atkarīgs no audzināšanas stila ģimenē un vecāku personības elastības – spējas pieņemt pusaudža uzskatus un saprast viņu (*Knoff, 2003*).

Divi nelabvēlīgākie vecāku un pusaudža attiecību veidi ir:

- 1) nežēlīga, totāla pusaudža kontrole un autoritārs audzināšanas stils;

2) gandrīz pilnīgs kontroles trūkums, kad pusaudzis ir atstāts savā vaļā.

Labvēlīgākais vecāku un pusaudža attiecību stils paredz pusaudža personības un viņa patstāvības respektu. Vecāki pieprasa pienākumu izpildīšanu un disciplinētību, bet pusaudzim ir tiesības uz patstāvību daudzās savas dzīves jomās. Pusaudža kontrole balstās uz siltām jūtām un saprātīgām rūpēm, tā ne pārāk aizkaitina pusaudzi. Vecāki kopā ar pusaudzi analizē noteiktas dzīves situācijas un aktuālas problēmas, paskaidrojot, kāpēc nepieciešama noteikta rīcība vai atturēšanās no tās. Šādas attiecības paredz minimālu negatīvu emociju un konfliktu daudzumu (*Knoff, 2003*).

Kontroljautājumi un uzdevumi

1. Kādi ir galvenie pusaudža vecumposma krīzes cēloņi?
2. Kā dzimumnobriešana ietekmē pusaudža personības veidošanos?
3. Kādas sekas ir pastiprinātai pusaudžu dzimumidentifikācijai?
4. Raksturojiet pusaudža personības nestabilitāti un pretrunīgumu.
5. Kādas ir pieauguša cilvēka izjūtas izpausmes?
6. Kas ir pusaudžu „morālais kodekss”?
7. Raksturojiet pusaudžu emocionālās sfēras īpatnības.
8. Paskaidrojiet „Es” koncepcijas būtību. Raksturojiet to ietekmējošos faktorus.
9. Kādi ir „Es” koncepcijas aizsardzības mehānismi?
10. Paskaidrojiet gribas sfēras attīstības un pašregulācijas uzvedības saikni.
11. Raksturojiet kognitīvās attīstības tendences pusaudža vecumposmā.
12. Kādas galvenās aizraušanās raksturīgas pusaudžiem?
13. Kādēļ pusaudzis meklē savā draugā personīgo „psihoterapeitu”?
14. Kādas ir pusaudžu saskarsmes ar vecākiem iezīmes?

3.6. Psihiskā attīstība jauniešu vecumposmā

Agrās jaunības periodā (16 – 18 gadi) vēl notiek fiziskā attīstība, organisma un psihiskā nobriešana, bet jaunības otrajā posmā – agrīnā brieduma vecumposmā (18 – 25 gadi) – cilvēks jau ir sasniedzis psihofizioloģiskās attīstības maksimumu. Visa jaunieša dzīve un attīstība saistās ar gatavošanos pieauguša cilvēka dzīvei, kā arī profesijas izvēlei un apguvei.

Jauniešu vecumposmā notiek **bioloģiskās attīstības noslēgums**:

- pakāpeniski samazinās ķermeņa augšanas garumā temps, līdz 23 – 25 gadu vecumā tas apstājas;
- samazinās vielmaiņas intensitāte;
- notiek hormonālās sistēmas stabilizācija,
- nostabilizējas arī sirds un asinsvadu sistēmas darbība;
- maksimālo attīstības līmeni sasniedz sajūtas;
- iestājas nervu sistēmas fizioloģiskais briedums (*Damon, Lerner, 2008*).

Tādējādi fizioloģiskā plānā jauniešu vecumposms uzskatāms par somatiskās attīstības virsotni. Organismā notiekošo fizioloģisko pārmaiņu raksturs ietekmē personības un kognitīvās sfēras attīstību.

Personības attīstība. Jauniešu vecumposmā notiek strauja **pašapziņas attīstība**. Jaunietis apzinās sevi kā pieaugušu, patstāvīgu cilvēku. Attīstās vērtību sistēma kā svarīgs pašapziņas komponents. Tās veidošanos ietekmē audzināšanas īpatnības ģimenē, vecāku vērtību sistēma, kā arī

plašākas sociālās vides faktori – noteiktas sabiedrības kultūras un sociāli ekonomiskās attīstības īpatnības. Kopumā tiek atzīts, ka jauniešiem vairāk raksturīga hedonistiska vērtību orientācija, kas saistīta ar baudas gūšanu. Pašapziņas attīstību ietekmē arī noteikta pasaules uzskata veidošanās. Jaunietis cenšas atbildēt uz jautājumiem, kas ir pasaule, kāda tā ir, kāda ir viņa vieta šajā pasaulē. Jaunieša pasaules uzskatā ietilpst arī viņa subjektīvā attieksme pret darbu, cilvēkiem, lietu pasauli un dabu (*Lerner, Steinberg, 2009*).

Būtiskākais jauniešu vecumposma psihiskais jaunveidojums ir **identitātes veidošanās**. Jaunība raksturīga ar savas neatkarotības un individualitātes izjūtas rašanos, apziņu, ka neesi tāds, kā citi. Tipiska šī perioda iezīme ir „lomu moratorijs”, kad veicamo lomu diapazons paplašinās, bet jaunietis šīs lomas nopietni un līdz galam neapgūst, bet it kā izmēģina, pielāgo sev. Identitātes attīstība saistīta arī ar vēlmi apjēgt un atrast savu reālo vietu dzīvē – tas veicina pastiprinātu interesi par savu iekšējo dzīvi, spējām, personības īpašībām un rīcības analīzi. Skats tiek pievērsts iekšpasaulei (refleksija), tiek atklāts, ka subjekts ir pasaule par sevi, kas uz visiem laikiem ir kā saliņa, atdalīta no citām pasaulēm, lietām un cilvēkiem. Rodas refleksija par sevi pašu, kas izpaužas visdažādākajās formās, sākot no vienkāršākās rakņāšanās savās bezpriekšmetiskās jūtās līdz filozofiskai nodziļināšanās tieksmei (*Damon, Lerner, 2008*).

Negatīvajā variantā, kad jaunietim neizdodas noteikt skaidru sava „Es” tēlu, veidojas lomu un personības apzināšanās nenoteiktība, kas izpaužas kā izplūdis, neskaidrs „Es” tēls. Bieži vien tādām jaunietim sava „Es” meklējumi var kļūt par visas dzīves uzdevumu. Personības apzināšanās nenoteiktība rada grūtības ģimenes dzīves veidošanā, īpaši gadījumos, ja laulību noslēdz divi cilvēki, kas nav izveidojuši skaidru sava „Es” tēlu (*Knoff, 2003*).

Jaunieša vecumposmā veidojas arī **jauna laika izjūta**. Jaunietis skata savu personību laika pēctecībā: „Es pagātnē” „Es” tagadnē un „Es nākotnē.” Šāds secīgs savas personības redzējums palīdz veidoties jaunieša pašapziņai un sekmē identitātes iegūšanu. „Es” nākotnē tēls ir saistīts ar dzīves mērķu izvirzīšanu un ideālu meklēšanu. Jaunietis vairāk redz sevi nākotnē, kuru viņš idealizē. Nebaudītas nākotnes izjūta, kurai vajag atnest laimi, milzīgas pārdzīvojumu iespējas, ko jaunieši gaida no dzīves, atspoguļojas jauniešu emocionālajā pašizjūtā. Saduroties ar īstenību, dažkārt izrādās, ka dzīve pavisam nav tāda, kādu jaunietis bija iedomājies. Šis pretstats starp ideālu un īstenību jaunietī var radīt vilšanos dzīvē (*Knoff, 2003*).

Jaunieša vecumposmā nostabilizējas noteikts **pašvērtējums**. Jaunieši ar adekvātu pašvērtējumu aktīvi iesaistās sociālajās attiecībās, nebaudās uzņemties atbildību un uzsākt kaut ko jaunu. Viņi ir pārliecinātāki attiecībās ar pretējo dzimumu, tādēļ labāk apgūst intimitātes spēju (spēja uzticēties citam, empātija pret citu). Jaunieši ar pazeminātu pašvērtējumu ir nedroši, nepārliecināti par sevi, saskarsmē viņiem bieži rodas autoritātes barjera (jūtas citu cilvēku uzmanības necienīgi), viņiem raksturīga aizsardzības uzvedība attiecībās. Adekvāta pašvērtējuma attīstībā īpaši svarīga ir pozitīva vērtējuma saņemšana no nozīmīgiem cilvēkiem, kā arī spēja veidot tuvas, uzticamas attiecības ar pretējo dzimumu. Ja tas neizdodas, tad jaunietī var attīstīties izolētības un atsvešinātības izjūta (*Shaffer, Kipp, 2013*).

Jauniešu **emociju un jūtu sfēra** ir ļoti bagātīga ar savdabīgām iezīmēm un izpausmēm:

- bagātīga un niansēta jūtu dzīve;
- spēja labi uztvert un analizēt pārdzīvojumu nianšes, kas izpaužas kā spēja „lasīt” gan savas, gan citu jūtas;

- zināma emocionālā atdalīšanās (neatkarība) no vecākiem;
- savu emociju kontrole;
- afektīvo reakciju samazināšanās;
- nešabloniskas jūtu izpausmes izpratne (*Damon, Lerner, 2008*).

Jauniešu vecumposmā notiek **gribas sfēras** nobriešana. Jaunieši spēj pilnvērtīgi pārvaldīt savu uzvedību, kas izpaužas mērķtiecībā, neatlaidībā, pašsavaldīšanās spējā, izlēmībā, spējā pārvarēt grūtības. Attīstītas gribas īpašības palīdz jauniešiem realizēt pašaudzināšanu, izvirzīt nākotnes plānus, kas saistīti ar profesionālo orientāciju un sasniegt ikdienas mērķus, īpaši tos, kas saistīti ar mācību darbību.

Jauniešu vecumposmā turpina stabilizēties raksturs, kuru pēc 25 gadu vecuma ir grūti būtiski izmainīt. Tiek akcentētas šādas svarīgākās jauniešu rakstura īpatnības:

- tieksme atrast dzīves jēgu;
- vēlme pārveidot pasauli;
- tieksme pēc ideāla;
- maksimālisms;
- zināma varonība (heroisms);
- atvērtība jaunajam;
- savas neatkārtojamības izjūta;
- pārliecības pretrunas;
- sakāpināts kritiskums;
- paaugstināts prasīgums pret sevi un citiem (*Knoff, 2003*).

Kognitīvā attīstība. Mācību process, sociālo attiecību padziļināšanās un pašizziņa sekmē jauniešu izziņas sfēras attīstību. Jauniešiem jāuztver un jāapstrādā liela informācijas plūsma, jāattīsta spēja salīdzināt dažādus viedokļus un spēja argumentēt savu pozīciju.

Kognitīvās sfēras darbībai raksturīga psihisko procesu funkcionālā aktivizācija, īpaši domāšanas, uzmanības un atmiņas darbībā. Veidojas **starpfunkcionālie sakari starp atsevišķiem izziņas procesiem**. Visvairāk sakaru top starp uzmanību un atmiņu, atmiņu un domāšanu, atmiņu un uzmanību. Izziņas procesu sakari ir jaunieša intelekta kā veseluma organizācijas veids. Jo spēcīgāki ir šie sakari, jo augstākas ir verbālā un neverbālā intelekta darbaspējas. Tātad jaunieša vecumposmu raksturo intelektuālās aktivitātes paaugstināšanās, kas izpaužas mācību darbībā un profesionālajā orientācijā (*Damon, Lerner, 2008*).

Lai varētu pietiekami dziļi apgūt programmu, ir nepieciešams attīstīt teorētisko **domāšanu**. Mācību procesā jauniešos veidojas spēja salīdzināt dažādas teorētiskās atziņas un argumentēt savu viedokli. Tādējādi tiek attīstītas tādas domāšanas operācijas kā salīdzināšana, abstrahēšana, klasifikācija, vispārināšana un konkretizācija. Būtībā domāšana šajā vecumposmā iegūst pieaugušam cilvēkam raksturīgu veikspēju. Jāuzsver, ka būtiski attīstās kritiskās domāšanas spējas. Jaunietis spēj domāt patstāvīgi un loģiski. Pateicoties tam, notiek zinātniskās izpētes interešu attīstība. Pakāpeniski attīstās arī individuālās kognitīvās darbības stils:

- aktīvis – kognitīvo darbību veicina lomu spēles un grupu darbs;
- reflektors – patstāvīgs darbs ar daudzveidīgu informāciju, patstāvīgi secinājumi;

- pragmatīķis – labāk apgūst tādu informāciju, kas ir saistīta ar reālo dzīvi un kurai ir praktisks pielietojums;
- teorētiķis – salīdzina, izvērtē dažādas idejas un koncepcijas, savos spriedumos ir racionāls un loģisks (*Кулагина, 1997*).

Jaunieša vecumposmā strauji attīstās galvenās **uzmanības īpašības**: noturīgums, koncentrēšanās, sadalīšana, pārslēgšanās. Arī uzmanības apjoms iegūst pieaugušam cilvēkam raksturīgo (5 – 7 objekti). Jaunietis spēj koncentrēt savu uzmanību uz vienā formā pasniegto informāciju aptuveni 35 – 40 minūtes. Sakarā ar gribas sfēras attīstību aizvien labāk funkcionē tīšā uzmanība, kas ļauj ilgstoši koncentrēt apziņu uz mazāk saistošu informāciju. Tomēr jaunieša uzmanībai ir izlases raksturs – uzmanību vieglāk ilgstoši koncentrēt uz jauniešu interesējošiem aspektiem (*Damon, Lerner, 2008*).

Jauniešiem ir labi attīstīta verbālā, tīšā un tēlainā **atmiņa**. Pateicoties tam, rodas spēja iegaumēt daudzveidīgu informāciju, kas pasniegta dažādās formās. Būtiski palielinās atmiņas apjoms, kas ļauj iegaumēt lielu informācijas apjomu. Atmiņa kļūst aizvien apjēgtāka, jo attīstās sakari starp atmiņu un domāšanu. Aizvien mazāk jaunieši izmanto mehānisko atmiņu. Sakarā ar emocionālās sfēras attīstību notiek emocionālās atmiņas pilnveidošanās. Tādējādi jaunieši iemācās atpazīt smalkas emocionālas izpausmes sevī un citos cilvēkos. Jauniešu fiziskā attīstība veicina motoriskās atmiņas pilnveidošanos, kas ļauj veikt sarežģītākas kustības un pilnveido kustību koordināciju.

Jauniešu vecumposmā strauji attīstās arī **iztēle**, kas veicina jauniešu radošo spēju veidošanos. Šīs spējas ir saistītas ar jauniešu interesēm, un to izpausmes formas ir daudzveidīgas: filozofiska apcere, dzeja, māksla, mūzika, tehniskā jaunrade. Šāda radošā darbība palīdz jauniešiem izvēlēties savu nākamo profesiju. Pastāv arī kopējā likumsakarība – jo labāk attīstīta jauniešu iztēle, jo augstāk attīstīta ir viņu mācību darbība. Tādējādi iztēle veicina izziņas interešu veidošanos un uzlabo jauniešu sekmes skolā. Kopumā jaunieši aizvien vairāk spēj atrast jaunus, nešabloniskus, oriģinālus dažādu situāciju un uzdevumu risinājumus.

Uztvere jauniešu vecumposmā iegūst tīšu un mērķtiecīgu raksturu. Jauniešu perceptīvā darbība kļūst plānveidīga un izpaužas secīgā dažādu objektu novērošanā. Tāpat tiek novērota sava uzvedība, pārdzīvojumi un domas (*Damon, Lerner, 2008*).

Sociālā attīstība. Jaunieši pakāpeniski apgūst pilnu pieauguša cilvēka funkciju kompleksu, ieskaitot pilsoniskās un sabiedriskās politiskās iemaņas. Jaunās padziļinātās attiecības ar savu sociālo apkārtni liek jauniešiem novērtēt savas iespējas un apzināties savas personības īpatnības no tā viedokļa, vai tās atbilst, vai neatbilst viņa izvirzītajām prasībām. Tāpēc rodas interese par cilvēka, īpaši savas personības, vērtību.

Jāatzīmē, ka jauniešu sociālā kompetence un sava statusa novērtējums lielā mērā veidojas, uzkrājoties pozitīvai savstarpējo attiecību ar vienaudžiem un mācību darbības pieredzei. Galvenā jauniešu saskarsmes iezīme ir tās augstā intensitāte. Ja saskarsmes process un jauniešu iekļaušanās viņa sociālajā apkārtņē notiek sekmīgi, tad jauniešiem viegli pieņem savas jaunās sociālās lomas, ir apmierināti ar sevi, notiek sevis pašā un dažādu grupu normu selektīva pieņemšana. Jauniešiem iemācās savstarpējo atbildību un palīdzību, veidojas sadarbības un intimitātes spējas. Šādā gadījumā jauniešiem dominē drošības un pašvērtības izjūtas (*Knoff, 2003*).

Ja jaunieša iekļaušanās sociālajā vidē ir apgrūtināta paša jaunieša īpašību vai sociālo attiecību īpatnību dēļ, tad jauniešiem var rasties dažādas negatīvas iezīmes: neticība sev, neapmierinātība ar sevi, pasivitāte, noslēgtība, pesimisms un aizdomīgums. Ir gadījumi, kad neapmierinātība ar sevi sasniedz tādu pakāpi, ka jauniešiem nespēj pieņemt sevi tādu, kāds viņš ir. Tas var radīt depersonalizācijas efektu – jauniešiem atsvešinās no sevis, viņiem grūti iegūt savu identitāti. Šādā gadījumā iespējamas arī neirotiskas izpausmes: galvassāpes, slikts garastāvoklis, grūtības uzmanības koncentrēšanā un paaugstināta nogurdināmība.

Jaunieša sociālo attiecību loks ietver sevī arī attiecības ar pretējo dzimumu. Atbilstoši šo attiecību rezultātam rodas vai nu mīlestības, savstarpējas atbildības, palīdzības, prasīguma spējas, vai arī atsvešinātības, izolētības izjūta un zemas sadarbības spējas (*Knoff, 2003*).

Kontroljautājumi un uzdevumi

1. Kādi ir jaunieša dzīves pamatuzdevumi?
2. Kādēļ jauniešu vecumposms uzskatāms par somatiskās attīstības virsotni?
3. Kādi galvenie aspekti raksturo jaunieša pašapziņas attīstību?
4. Kas ir identitāte?
5. Kādi faktori ietekmē jaunieša identitātes veidošanos?
6. Kādas ir identitātes veidošanās grūtību sekas?
7. Raksturojiet jauniešu emocionālo attīstību.
8. Kādas ir jauniešu rakstura spilgtākās iezīmes?
9. Kas ietekmē jauniešu profesionālo orientāciju?
10. Raksturojiet jauniešu kognitīvās sfēras darbības vispārīgās īpatnības.
11. Kādas tendences raksturo jauniešu domāšanas attīstību?
12. Kādi kognitīvās darbības individuālie stili raksturīgi jauniešu vecumposmam?
13. Kādas ir jauniešu atmiņas attīstības īpatnības?
14. Raksturojiet jauniešu uztveres un uzmanības attīstību.
15. Kādas pozitīvas iezīmes attīsta jauniešu spēju iekļauties sociālajā vidē?

NOSLĒGUMS

Attīstības psiholoģija ir jauna psiholoģijas nozare, kuras attīstība ir tieši saistīta ar personības psiholoģijas pamatvirzienu stabilizāciju 20. gadsimta vidū. Mūsdienās attīstības psiholoģijas teorētiku pamatatziņas nav zaudējušas savu zinātnisko nozīmību un tiek koriģētas saskaņā ar jaunāko empīrisku pētījumu rezultātiem. Tādējādi attīstības psiholoģijas nozare pierādīja, ka ir auglīga zinātnisko pētījumu joma, kura operē ar empīriski pārbaudāmām koncepcijām, kā arī ir plaši pielietojama psihoterapijā, bērna audzināšanas procesā ģimenē, skolas pedagogijā un sociālajā darbā.

Izmantojot šo mācību līdzekli, studējošajiem tiek piedāvāta iespēja gūt priekšstatu par svarīgākajām attīstības psiholoģijas atziņām, kuras noteica psiholoģiskās domas attīstību šajā nozarē. Protams, sniegtais materiāls neaptver visas autorkoncepcijas un teorētisko apgalvojumu daudzveidību attīstības psiholoģijas veidošanās laikā.

Galvenais šī mācību līdzekļa mērķis ir iepazīstināt lasītāju ar pamatkoncepcijām par cilvēka psihisko un personības attīstību, sniegt ieskatu kognitīvās un personības attīstības īpatnībās dažādos vecumposmos, kā arī sekmēt kritisku autorkoncepciju izvērtēšanas iemaņu attīstību. Šim nolūkam lasītājiem tiek piedāvāts salīdzināt savus novērojumus par psihiskās un personības attīstības īpatnībām ar mācību līdzeklī iekļautajām pētnieku teorētiskajām atziņām.

Zinātniskā materiāla sekmīgākai apguvei katras nodaļas beigās formulēti kontroljautājumi un uzdevumi, kuri paredzēti kā individuālajam darbam, tā arī seminārnodarbībām.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selection from his writings*. H.L. & R.R. Ansbacher (Eds.). New York: Basic Books.
2. Allport, G.W. (1968). *The person in psychology: Selected essays*. Boston: Beacon Press.
3. Argyle, M., Henderson, M. (1984). *The Anatomy of Relationships*. Heinemann: London.
4. Batles, P., Warner Schaie, K. (2013). *Life span developmental psychology (Personality and socialization)*. London: Academic Press.
5. Bornstein, M., Lamb, E. (1999). *Developmental psychology: An advanced textbook, 4th ed.* Mahwah, NJ, US
6. Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge. (pirmsskolas bērniņa, vecāku bērnu attiecības)
7. Damon, W., Lerner, R.M. (2008). *Child and adolescent development*. John Willey & Sons, Inc.
8. Doudet, A.R. (2011). *Glossary for Psychology*. NY: Worth Publishers
9. Evans, R.I. (2011). *Gordon Allport: The man and his ideas*. New York: Dutton.
10. Flavel, J. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget. The university series in psychology*. Princeton, NJ, US
11. Freud, A. (2015). *Psychoanalysis for teachers and parents*. Andesite Press.
12. Freud, S. (1961). *The ego and the id. In standart edition*. London: Hogarth.
13. Hergenhahn, B.R., Matthew, H. (2011). *An Introduction to Theories of Personality*. Prentice Hall.
14. Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth. The struggle toward self - realization*. New York: Norton.
15. Jung, C.G. (1969). *The structure of the psyche. In The collected works of C.G. Jung (Vol. 6)*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
16. Knoff, H.M. (2003). *The assessment of child and adolescent personality*. London: The Guilford Press.
17. Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Harpner & Row.
18. Lerner, M., Steiberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology*. John Willey & Sons. (pusaudži).
19. Lika, I. (2003). *Bērnu psiholoģija. – Liepāja: LiePA*.
20. Meadows, S. (1986). *Understanding Child Development*. Great Britain.
21. Olutnika, A. (1999). *Psiholoģijas teorētiku atziņas par bērna psihisko attīstību un ģimenes lomu tajā*. Rēzekne: RA izd.
22. Prindule, L. (1976). *Skolēna psihiskās attīstības periodizācija*. Liepāja: LiePa.
23. Previn, L. (2013). *A brief history of modern personality theory*. New York: Guilford.
24. Rogers, C. (1962). *The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance*. Harvard Educational Review, 32, 4.
25. Ryckman, R.M. (2008). *Theories of Personality*. Belmont Thomson Higher Education.
26. Schaffer, R. (2006). *Key concepts in developmental psychology*. London: Sage publications.
27. Shaffer, D., Kipp, K. (2013). *Developmental psychology (Childhood & adolescence)*. Wadsworth: Genage Learning.
28. Smith, L., Dockrell, J., Tomlinson, P. (2003). *Piaget, Vygotsky and beyond*. London: Routledge.
29. Šteinberga, A. (2002). *Ievads attīstības psiholoģijā*. R.: RTU.
30. Vasta, R. (1992). *Six Theories of Child Development*. Great Britain.
31. Vorobjovs, A. (2002). *Sociālā psiholoģija*. R.: Izglītības solī.
32. Выготский, Л. (2002). *Психология развития*. М: ЭКСМО.
33. Эльконин, Д. (2004). *Детская психология*. М: Академия.
34. Миллер, С. (2002). *Психология развития*. Спб: Питер.
35. Крайг, Г. (2000). *Психология развития*. Спб: Питер.
36. Баттерворт, Д. (2000). *Принципы психического развития*. М: Когито - центр.
37. Бреслав, Г. (1990). *Эмоциональные особенности формирования личности в детстве*.
38. М: Педагогика.
39. Кулагина, Н. (1997). *Возрастная психология*. М: Урао.
40. Мухина, В. (1999). *Детская психология*. М.: Апрель Пресс.
41. Реан, А. (2004). *Психология личности: социализация, поведение, общение*. М.: ОЛМА - ПРЕСС.
42. Фрейд, З. (2000). *Введение в психоанализ: Лекции 16-35*. СПб.: Алетейя, 499 с.
43. Хорни, К. (1993). *Невротическая личность нашего времени*. Самоанализ. М. Издательская группа „Прогресс”.