

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS NODAĻA

**IZGLĪTĪBAS VIDE 2-3 GADU VECU BĒRNU
KRITISKĀS DOMĀŠANAS ATTĪSTĪBAI**

DIPLOMDARBS

Autors: **Iveta Griķe**
Stud. apl. ig18073

Darba vadītājs:
profesore Dr. paed. Rudīte Andersone

RĪGA
2020

ANOTĀCIJA

Diplomdarba temats: Izglītības vide 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai.

Autore: Iveta Griķe.

Diplomdarba apjoms: 97.lappuses, iekļautas 15 tabulas, 9 attēli, izmantots 61 literatūras avots latviešu, angļu, vācu un krievu valodā, pievienoti 2 pielikumi.

Pētījuma mērķis: Izpētīt izglītības vidi 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai pirmsskolas izglītības iestādē.

Teorētiskajā daļā analizēta pedagoģiskā un psiholoģiskā literatūra par 2-3 gadu vecu bērnu vecumposma raksturojumu, kritiskās domāšanas attīstību un izglītības vidi pirmsskolas izglītības iestādē.

Praktiskajā daļā analizēta skolotāju pedagoģiskā pieredze tādas izglītības vides veidošanā, kas veicina 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstību pirmsskolas izglītības iestādē, un veikta pārbaude izglītības vides veidošanā attiecīgā vecumposma bērnu kritiskās domāšanas attīstībai.

Pētījuma laikā atbildēts uz pētījuma jautājumu. Lai attīstītu 2-3 gadus vecu bērnu kritisko domāšanu, izglītības vidē jābūt šādiem elementiem – attēliem, dažādiem dabas un materiālu materiāliem, klučiem, konstruktīvo darbību un veidošanas materiāliem, daudzveidīgiem līdzekļiem pašizpaušmes mākslas jomā, rotaļlietām un magnētiskai tāfelei, kas aktīvi jāizmanto nodarbībās.

Atslēgas vārdi: izglītības vide, kritiskās domāšanas attīstība, 2-3 gadus veci bērni, pirmsskolas izglītības iestāde.

ANNOTATION

Diploma topic: Educational environment for the development of critical thinking of 2-3 year old children.

Author: Iveta Grike.

Diploma volume: 97 pages, includes 15 tables, 9 pictures, used 61 literature sources in Latvian, English, German and Russian, 2 appendices.

Aim of the research: To study the educational environment for the development of critical thinking of 2-3 year old children in a pre-school educational institution.

The theoretical part analyzes the pedagogical and psychological use of 2-3 year old children, the development of critical thinking and the educational environment in the pre-school educational institution.

The practical part analyzes the pedagogical experience of teachers in creating an educational environment that promotes the development of critical thinking of 2-3 year old children in a pre-school educational institution, and examines the development of educational environment for the development of critical thinking in children of the respective age.

During the research, the research question was answered. In order to develop the critical thinking of 2-3 year old children, the educational environment should have the following elements: images, various natural and material materials, blocks, constructive and building materials, various means of self-expression, toys and a magnetic board to be actively used in lessons.

Keywords: educational environment, development of critical thinking, 2-3 year old children, pre-school educational institution.

SATURA RĀDĪTĀJS

Ievads.....	5
1. 2-3 gadus vecu bērnu vecumposma raksturojums.....	8
1.1. Kognitīvā attīstība	8
1.2. Sociālās attīstības raksturojums	13
1.3. Fiziskā attīstība	15
2. Kritiskās domāšanas attīstības teorētiskā analīze.....	18
3. Izglītības vides pirmsskolas izglītības iestādēs teorētiskā analīze.....	32
4. Izglītības vides veidošana bērnu kritiskās domāšanas attīstībai pedagoģiskā pieredze.....	47
5. Izglītības vides veidošana 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai pārbaude.....	54
Nobeigums.....	86
Izmantotie literatūra un avoti.....	89
Pielikumi.....	92
1.pielikums Pirmsskolas skolotāju aptaujas anketas paraugs.....	93
2.pielikums J.Grimma un V.Grimma pasakas “Trīs sivētniņi” fragmenti.....	96

IEVADS

Kritiskās domāšanas būtību bieži vien izprot kā kaut ko labu vai sliktu. Tomēr šīs domāšanu prasmes jāvērtē daudz plašākā mērogā - kā jaunās izglītības pieejas pamatmotīvu un tā ir viena no būtiskākajām mūsdienu un nākotnes prasmēm, kas jāsaņem jau apgūt pirmsskolā. Tas, ka šīs prasmes tiek aktualizētas Latvijā, radot iespēju bērniem apzināti, mērķtiecīgi izzināt sevi un pasauli, pētījumos tika pamatots jau pagājušā gadsimta vidū, kad 1909.gadā Dž.Djūijs runāja par kritiskās domāšanas nozīmi izglītībā (Dewey, 1909) un R.Enniss (R.Ennis) 1962.gadā teorētiski pamatoja kritiskās domāšanas prasmju attīstīšanas nepieciešamību pedagoģiskajā procesā.

Kritiskās domāšanas attīstību pirmsskolā veicina katra bērna pilnvērtīga un aktīva iesaiste apkārtējās vides izzināšanā. Tādā veidā skolotājam iespējams sekmēt bērnu pašpiederības attīstīšanos, atbalstot un piedāvājot iespēju realizēt viņu pētnieciskās un radošās darbības.

Zinātniece E.Černova norāda, ka pirmsskolas izglītības iestādes darbības specifiku nosaka pedagoģiskā procesa modelis, kura struktūra un saturs ir pakārtots bērna dominējošām vajadzībām, attieksmēm, vērtībām un motīviem. Bērna attīstošās un audzinošās darbības jomas ir „cilvēks – priekšmets”, „cilvēks – daba”, „cilvēks – cilvēks” un „Es-koncepcija”, kas dod iespēju viņam uzkrāt zināšanas par cilvēku kā dabas daļu, dzīvo dabu, priekšmetu pasauli, cilvēku savstarpējām attiecībām un arī veidot attieksmes pret visu to (Černova, 2002).

Izglītības vidē, kas nodrošina bērnu iespējas pašiem nonākt līdz rezultātam, atrisinot problēmu, tiek sekmētas viņu vēlēšanās izzināt apkārtējo pasauli. Tādēļ nozīmīgi pedagoģiskā procesa plānošanā, izstrādē un realizācijā iesaistīt bērnus, ļaujot viņiem apzināt savas potenciālās spējas un iespējas, kuras rada labvēlīgus apstākļus bērnu kritiskās domāšanas attīstībai.

Kā atzīmē I.Beļickis un A.J.Starko, jau pirmsskolā, svarīgi izprast izglītības vides izveides galvenos principus, kur mācību process tiek organizēts tā, lai bērni paši gūtu atziņas, kuras radušās pašpiederības rezultātā (Beļickis, 2000; Starko, 2018).

Izglītības vide ir tā vide, kas ietekmē sociālo, emocionālo, fizisko un kognitīvo attīstību, kur tiek piedāvāti daudzveidīgi, bērnu vecumposmam atbilstoši materiāli, problēmsituācijas, skolotājs caur pētniecisko darbību, rotaļnodarbību, daudzveidīgu resursu izmantošanu un mijiedarbību ar citiem bērniem un pieaugušajiem, veicina bērnu mācīšanos un nodrošina iespēju pētīt, izgudrot, iztēloties un izprast cēloņus un sekas sakarības.

Tomēr iekšējā – telpu vide nespēj aizstāt mācoties dabā, kur vienlaicīgi tiek īstenoti Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem. Mācoties dabā, virzoties no zināšanām uz atbildīgu rīcību, tiek attīstītas kritiskās domāšanas un problēmrisināšanas prasmes, kurās nepieciešamas, lai apzinātu cēloņus un sekas, izstrādātu risinājumus, izdarītu izvēles, pieņemtu lēmumus un secinātu. Saksarsmē ar apkārtējo pasauli, kurā sastopama vizuālo, kustību, skaņu, smaržu un formu daudzveidība, bērns mācās izprast norises dabā, izzinot to ar maņām. Bērns tiek virzīts iepazīt apkārtējo pasauli gan veselumā, gan detaļās, veidojot arī priekšstatu par savu vietu tajā. Esot dabā, bērns iepazīst sevi un citus cilvēkus, viņam ir vieta un laiks uzklaut, izteikt savas domas un viedokli, tiek dota iespēja darboties komandā, lai sasniegtu kopīgu mērķi, kā rezultātā kritiskās domāšanas prasmes saistītās ar citām caurviju prasmēm (Pirmsskolas izglītības vadlīnijas, 2018; Pirmsskolas izglītības programma, 2018).

Mācīšanās ir sociāla pieredze, ko veido gan pieaugušo, gan bērnu darbības. Šī pieredze veidojas skolotāja vadītajās nodarbībās, ar noteikumu, ka bērniem tiek dotas izvēles iespējas. Šajā sakarā E.Röbe norāda, ka bērniem visas lietas jādara pašiem, bet ne vieni pašiem (Röbe, 2008).

Pētījuma objekts:

Pedagoģiskais process pirmsskolas izglītības iestādē.

Pētījuma priekšmets:

Izglītības vide bērna kritiskās domāšanas attīstībai.

Pētījuma mērķis:

Izpētīt izglītības vidi 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai pirmsskolas izglītības iestādē.

Pētījuma jautājums:

Kāda ir izglītības vide, kas veicina 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstību?

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt pedagoģiski psiholoģisko literatūru par 2-3 gadu vecu bērnu vecumposma raksturojumu, kritiskās domāšanas attīstību un izglītības vidi pirmsskolas izglītības iestādē.
2. Izpētīt pedagoģisko pieredzi 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai.
3. Pārbaudīt izglītības vides veidošanu 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai.

Pētījuma metodes:

1. Literatūras analīze.
2. Pedagoģiskā novērošana.
3. Aptauja.

4. Izmēģinājuma darbība.

Pētījuma bāze: 21 pirmsskolas izglītības iestāžu skolotājs, 12 bērni (2-3 gadi) pirmsskolas izglītības iestādes "X" grupā "XX".

1. 2 - 3 GADU VECU BĒRNU VECUMPOSMA RAKSTUROJUMS

Pirmsskolas agrīnais vecums ir laiks, kad norit bērna kognitīvā, sociālā un fiziskā attīstība.

Attiecīgā vecumposmā bērnam jāiemācās tikt galā ar problēmām, kuras raksturīgas tieši šim vecumposmam. Katra uzdevuma veikšana rada jaunu pamatu labvēlīgai turpmākai attīstībai. Bērns, kuram tas nav izdevies, paliek bez iespējas tikt galā ar nākamajiem attīstības uzdevumiem (Vourinens, Tūnala, 1999).

Agrīnās bērnības laikā bērns pārdzīvo dažus tādus attīstības posmus, kas būtiski un daļēji arī noturīgi veido viņa personību. Svarīgākais no šiem posmiem ir bērna psiholoģiskā dzimšana, kuras laikā rodas un attīstās "es". Šajā laikā paplašinās bērna dzīves telpa, viņš sāk veidoties par savas sociālās sabiedrības locekli (Vourinens, Tūnala, 1999).

1.1. Kognitīvā attīstība

Bērna attīstībā sevišķa nozīme ir tam, kurā brīdī un kādās formās intelektuālā darbība tiek iesaistīta praktiskajā darbībā un kā šī praktiskā darbība tiek pakārtota (Lubļinska, 1979).

G.Svence norāda, ka kognitīvā attīstība saistās ar izziņas procesu un runas attīstību. Par kognitīvās attīstības faktoriem psihologi uzskata manipulācijas ar priekšmetiem, saskarsmi ar pieaugušajiem, vienaudžiem, kā arī smadzeņu šūnu nobriešanu un centrālās nervu sistēmas izmaiņas. Kognitīvā attīstība saistās ar intelektu, domāšanu, kas pirmsskolas vecumā norisinās kā pāreja no atdarināšanas un refleksijas uz loģisko spriestspēju. Šajā periodā zināšanas turpina veidoties kopējā sistēmā – vienotos uztveres tēlos, iekšējās kognitīvās shēmās (Svence, 1999).

Bērna kognitīvā attīstība tiek saistīta ar tādiem izziņas procesiem kā *sajūtas un uztvere, atmiņa, domāšana, valoda un runa, gribasspēks*.

Analizējot literatūru, veikšu katra izziņas attīstības procesa padziļinātu raksturojumu.

Sasniedzis otro dzīves gadu, bērns jau prot staigāt, līdz ar to viņam rodas iespēja aktīvi iepazīties ar līdz šim nepieejamiem priekšmetiem. Bērns sāk intensīvi darboties ar priekšmetiem. Šīs vispusīgās darbības ietvaros notiek intensīva bērna psihiskā attīstība. Priekšmetiskā darbība izraisa sajūtu, uztveres, priekšmetiskās domāšanas attīstību (Avotiņš, Prindule, Upmane, 1983).

Sajūtas, uztvere un priekšmetiskā domāšana.

Pasaules izziņa iesākas ar sajūtām, kas ir īstenības priekšmetiem un parādībām piemītošo īpašību atspoguļojums, tām tieši iedarbojoties uz sajūtu orgāniem (Ļubļinska, 1979).

Sevišķi liela loma sajūtu attīstībā ir vārda nozīmei, veidojot atbilstošo reakciju uz tādu kairinātāju, kāds bērna iepriekšējā pieredzē nav bijis. 2 – 3 gadu veciem bērniem bieži novērojama nesaskaņa starp viņu prasmi atšķirt krāsas un to nokrāsas, patstāvīgi pareizi lietot katras krāsas vārdiskos apzīmējumus. Viskrasākā starpība bērnu zināšanās un prasmē atšķirt krāsas izpaužas tādos gadījumos, kad viņam jānosaka kāda noteikta priekšmeta krāsa, kā arī pastāv visai sarežģītas un pretrunīgas attiecības starp krāsu un formu. Šīs attiecības ir nepatstāvīgas un mainīgas un tās ir atkarīgas no daudziem apstākļiem: vai bērnam priekšmets ir pazīstams vai neredzēts, vai tas apzīmēts ar vārdu vai nē, no bērna sagatavotības atšķirt priekšmetu, atšķiršanai, salīdzināšanai un vispārināšanai pēc to pazīmēm (Ļubļinska, 1979).

Apzinātās darbības gaitā bērnam veidojas analizatora savstarpējie sakari. Līdz ar to viņš daudzpusīgāk izziņa priekšmetus un parādības (Ļubļinska, 1979).

Otrā dzīves gada beigās bērni parasti spēj paši nosaukt uztverto pazīstamo priekšmetu, bet parasti izdalot tikai dažas pazīmes un nesaskatot atsevišķas detaļas. Trešajā dzīves gadā bērni spēj uztvert pazīstamus bezkrāsas priekšmetus un pat kontūrpriekšmetus. Šajā vecumā bērns, uztverot attēlu ar vienkāršu sižetu, nosauc atsevišķi katru attēloto priekšmetu (Ļubļinska, 1979).

Priekšmetu krāsu 2-3 gadu veci bērni izmanto kā pazīšanās zīmi tikai tādos gadījumos, kad forma, kura parasti ir spēcīgāka, kaut kādu iemeslu dēļ nav ieguvusi signāla nozīmi (Ļubļinska, 1979).

Bērnu uztverē forma saplūst ar priekšmeta saturu. To apliecina fakts, ka bērni šajā vecumā viegli ieliek noteiktu priekšmetisku saturu jebkurā jaunā, viņam nepazīstamā formā. Piemēram, bērni trijstūrī saskata jumtu (Ļubļinska, 1979).

Priekšmetiskās darbības ietvaros bērna apziņā veidojas pirmie vispārinājumi. Noteikta vieta viņa psihiskajā attīstībā ir tām darbībām, kuras veic ar rotaļlietām. Šajā posmā bērnu rotaļlietu priekšmeti var būt tikai nedaudz līdzīgi īstajiem. Piemēram, viss ar ko var berzt lelli, aizstāj ziepes, jebkurš priekšmets, ko var ielikt padusē, noder par termometru (Avotiņš, Prindule, Upmane, 1983).

Sajūtas, priekšmetiska domāšana un uztvere veido priekšnoteikumus citu izziņas procesu, kā atmiņa, domāšana un iztēles attīstībai.

Atmiņa.

“Milzīga nozīme pirmsskolas vecuma bērna attīstībā ir atmiņai, ko raksturo ne tikai tas, ko viņš iegaumē, bet arī tās sakarības, uz kurām bērns balstās, saglabājot uztveršanas prasmes. Tā, piemēram, stāstot par leļļu teātra apmeklējumu, trīs gadu veci bērni burtiski atkārto, ko kurš un kad runājis, bet nemaz necenšas pārstāstīt izrādes būtību.” (Lubļinska, 1979)

Tā kā maziem bērniem atklāt būtisko kādā sarežģītā īstenības parādībā vai dzirdētajā stāstījumā ir grūti, viņi viegli iegaumē notikumus, attēlus, vārdus pēc kārtas, tā, kā tos dzirdējuši vai redzējuši (Lubļinska, 1979).

Atmiņas funkcijas veido tāds īstenības atspoguļojums, kad cilvēks agrāk uztverto saglabā un pēc tam atveido (Lubļinska, 1979).

Trešajā dzīves gadā uz kustību atmiņas bāzes bērnam izstrādājas sākotnējās, vēl ļoti neveiklas un nepilnas izpildes darbības. Tās ir tās iemaņas, kuras veidojas turpmākajos periodos, piemēram, roku mazgāšana, kāpšana pāri šķēršļiem, apģērba aizpogāšana u.c. (Lubļinska, 1979).

Otrajā dzīves gadā bērns iepazīst daudz priekšmetu, lietu un, atšķirīgi ar to darbodamies, bagātina savas zināšanas par apkārtējo pasauli (Lubļinska, 1979).

Priekšstati veido bērna atmiņas galveno saturu. Agrīnie priekšstati ir neskaidri, saraustīti un nesistemātiski. Šajā vecumā bērnu zīmējumi liecina par viņa priekšstatu īpatnībām. Līdz 3 gadu vecumam bērns vienkārši švīkā, jo viņu interesē pats švīkāšanas process.

Domāšana.

Šveiciešu zinātnieks Ž.Piažē, veicot pētījumus, aprakstīja bērnu domāšanas attīstības posmus, no kuriem plašāk tiks aplūkoti divi – sensomotorais un pirmsoperacionālais posms (Piažē, 2002).

Sensomotorais posms. Pēc zinātnieka uzskatiem, cilvēka domāšanas pamats tiek radīts pirmo divu dzīves gadu laikā. Uz agrīnās pieredzes pamata bērnam veidojas iekšējie modeļi, kuriem pateicoties, domāšana sāk atbrīvoties no saistības ar ārējiem stimuliem. Tas izpaužas, piemēram, novilcinātā atdarināšanā. Bērns ir izveidojis priekšstatu par notiekošo un darbojas, izmantojot to. Mācoties runāt, divu gadu vecumā viņš sasniedz simbolisko reprezentācijas līmeni, kas ir iedarbinājis domāšanas nošķiršanu no tiešā uztvēruma ar sajūtām un principā nošķir cilvēka kognitīvo attīstību no dzīvnieka attīstības (Piažē, 2002).

Pamatojoties uz zinātnieka Ž.Piažē viedokli, R.Vourinens un E.Tūnala, norāda uz to, ka pirmsoperacionālajā posmā sāk atraisīties simbolu uztvere, kad bērns arvien vairāk domā ar interiorizēto modeļu un operāciju palīdzību. Izmantojot jaunus priekšstatus, viņš var īstenot funkcijas, kuras sākotnēji tiek veiktas tikai no tiešā uztvēruma, piemēram, zīmēšana, neredzot objektu. 2-3 gadu veciem bērniem iekšējās operācijas ir visai primitīvas. Lai arī šajā posmā

bērnām ātri uzkrājas zināšanas par vidi, viņš modificē tās sakarības savā īpatnējā veidā, respektīvi parādības aplūko tikai no sava redzes viedokļa (Vourinens, Tūnala, 1999).

Kā uzsver L. Vigotskis, būtiskākais Ž. Piažē izdarītais secinājums pētījumu rezultātā ir tas, ka bērns dzīvo divējādā īstenībā. Vienu pasauli bērnam veido viņa paša, viņa labai raksturīgā domāšana, otra pasaule balstās uz loģisko domāšanu, kuru viņam uzspiež apkārtējie cilvēki (Vigotskis, 2002).

Valoda un runa.

Valodas un runas attīstībai ir neaizstājama nozīme citu apzinātu darbību attīstībā. Jebkurā posmā bērnam ir sava gramatika, atbilstoši kurai viņš veido teikumus. Runāšana ir atkarīga no tās izpratnes, kas bērnam ir par valodu (Vourinens, Tūnala, 1999).

Divu gadu vecumā bērnam savā runā būtu jau jāveido teikumi, kas saistīti arī ar deklinēšanu un daudzskaitļa, locījuma galotņu, laiku apgūšanu. Šajā vecumā vārdu krājums strauji palielinās. Ja bērns 1,5 gadu vecumā zina apmēram 50 vārdus, divu gadu vecumā vārdu krājums jau pieaudzis līdz apmēram 250, bet 3 gadu vecumā 1000 vārdiem (Vourinens, Tūnala, 1999).

Vārds ir runas un domāšanas vienotība, vispārinājuma un saziņas, komunikācijas un domāšanas vienotība (Vigotskis, 2002).

Bērni 2-3 gadu vecumā domā un darbojas egocentriskāk kā pieaugušie un mazāk kā pieaugušie cits citam pavēsta par saviem intelektuālajiem meklējumiem (Vigotskis, 2002).

Divu gadu vecumā bērna runa nekalpo kā sazināšanas mērķis un neveic komunikatīvas funkcijas, tā tikai skandē, ritmizē un pavada bērna darbību un pārdzīvojumus, kas neko būtisku nemaina ne bērna darbībā, ne pārdzīvojumos. Tā ir runa sev pašam, sev par apmierinājumu, tā varētu arī nebūt, jo bērna darbībā tik un tā nekas būtiski nemainītos. Runa, kas apkārtējiem ir gandrīz vai nesaprotama, atgādina tādu viņa psihes veidojumu, kas atrodas tuvāk vēlmju un sapņu loģikai nekā reālistiskās domāšanas loģikai. Bērnam šajā vecumā augstākais likums ir rotaļa. Iepriekš minētais dod iespēju atzīt, ka bērna domāšana ir vāja un nepietiekami nobriedusi (Vigotskis, 2002).

Valodas pamatfrāžu apguves posmā, sākot ar trim gadiem, bērns aizvien mērķtiecīgāk izmanto valodu saziņai. Viņš pieaugušajam skaidro, ko ir darījis un ko grasās darīt. Atbilstoši pirmsoperacionālajam posmam valoda bērnam atbrīvojas no ciešās stimulu atkarības. Tas izpaužas iztēles rotaļu pieaugumā, sociālo lomu atdarināšanā utt. (Vourinens, Tūnala, 1999).

Izvērtējot zinātnieka Ž. Piažē bērna attīstības posmus, R. Vourinens un E. Tūnala izdala tās prasmes, kuras ir attīstījušās 2-3 gadu veciem bērniem.

Prasmes 2-3 gadu veciem bērniem

(Vourinens, Tūnala, 1999)

Vecums	Prasmes	Apraksts	Piemēri
2 gadi	Izveidojies pamats kognitīvajām darbībām	Bērns atšķir sevi no vides un saprot priekšmetu nezūdamību arī tad, kad tos neuztver. Pamazām sāk attīstīties laika, telpas un cēloņsakarību izpratne	Bērns meklē priekšmetu, kas pazudis no redzesloka. Viņš prot sasniegt vienu un to pašu mērķi, izmantojot dažādas pieejas un izvairoties no šķēršļiem.
3 gadi	Runas attīstība, simbolu un priekšstatu izmantošana, iekšējo funkciju bagātināšanās	Bērns mācās atainot lietas ar runas, žestu un vaibstu palīdzību. Palēnām mazinās egocentrisms	Bērns mācās zīmēt, aprakstīt darbību un to, kā viņš ir sasniedzis mērķi

Gribasspēks.

Kā uzskata R. Vourinens un E.Tūnala, viens no krievu zinātnieka Ļ.Vigotska svarīgākajiem atklājumiem bija par gribasspēka rašanos. Saskaņā ar zinātnieka teoriju, valoda sākumā ir sociālās mijiedarbības līdzeklis, pēc tam bērns interorizē valodu un izveido sevis vadīšanas sistēmu, kas izpaužas kā iekšējā runa. Pateicoties tam, bērns iemācās dot pats sev norādījumus (Vourinens, Tūnala, 1999).

1-2 gadus vecus bērnu izturēšanos regulē vide. Bērnu valoda sastāv no atsevišķiem vārdiem un izteikumiem, ko viņš, mainot uzsvarus un intonācijas, lieto gan kā pavēles, gan jautājuma teikumus. Bērns jau spēj izpildīt pieaugušā prasības, tomēr viņa uzmanība vēl ir atkarīga no citiem stimuliem (Vourinens, Tūnala, 1999).

Veidojoties simbolu uztverei, pateicoties runai, 3-4gadus vecs bērns nonāk domāšanas līmeņa attiecībās ar pieaugušajiem. Tā rezultātā bērns uzklausa pieaugušā prasības un īsteno tās, neļaujot situācijai sev traucēt. Tādējādi vide virza bērnu uz pacietīgu darbību (Vourinens, Tūnala, 1999).

A.Ļublīnska uzsver, ka, apzinoties savas pieaugušās iespējas, trīsgadīgs bērns sāk izvīrīt arvien drosmīgākus un daudzveidīgākus mērķus. To veikšanai viņam jāpieliek arvien lielāka piepūle un jāiztur arvien lielāks nervu un fizisko spēku sasprindzinājums. Katrs jauns

panākums nostiprina bērnam lepnumu. Tas izpaužas vārdos “es varu”, “es gribu”, “es negribu”. Arvien biežāk un drošāk bērni piepilda savas vēlmes un iedomas (Lubļinska, 1979).

Tomēr bieži, nepārdomājot iesākto, bērni neparedz visus tos šķēršļus un grūtības, kas viņiem radīsies, cenšoties ieceri realizēt un nespēj novērtēt savus spēkus, prasmes un zināšanas. Šeit parādās bērnu impulsivitāte, pietiekami attīstītas domu analīzes, gaidāmās darbības kritiska vērtējuma trūkums (Lubļinska, 1979).

Veicot 2 – 3 gadus vecu bērnu kognitīvās attīstības teorētisko analīzi, varu secināt, ka šajā vecumposmā uztvere, atmiņa, domāšana, valoda, runa, gribasspēks attīstās ļoti strauji un savstarpēji ciešā mijiedarbībā. Kognitīvā attīstība saistīta ar visiem iepriekš minētajiem izzināšanas procesiem un katra uzdevuma veikšana rada jaunu pamatu labvēlīgai turpmākai attīstībai. Lai šis process noritētu veiksmīgi, viens no pirmsskolas mācību procesa organizēšanas uzdevumiem ir bērniem saistošas, attīstošas un jēgpilnas izglītības vides izveidošana bērnu kritiskās domāšanas attīstībai.

1.2. Sociālās attīstības raksturojums

Socializācija nozīmē attīstību, kuras rezultātā bērns kļūst par individu, kurš ievēro savas vides likumus, normas un ieražas (Vourinens, Tūnala, 1999).

Bērniem šajā vecumā nav stingri iedibinājusies sociālā dzīve un īstā sabiedriskā valoda, nav sabiedriskās dzīves kā tādas (Vigotskis, 2002).

Pirmajos trīs dzīves gados bērnam rodas daudzveidīgas vajadzības – dabiskās, organiskās vajadzības, kurām ir iedzimts raksturs, pārkārtojas, un parādās jaunas, sociālās vajadzības, to skaitā visspēcīgākās ir vajadzības pēc aktīvas izzināšanas darbības un saskarsmes ar cilvēkiem (Lubļinska, 1979).

Pēc A.Lubļinskas domām uzkrātā praktiskā pieredze, kā arī izzināšanas un sabiedriskās virzības attīstība veido pirmsskolas vecuma bērnam tieksmi pēc patstāvības. Otrajā dzīves gadā bērns uzzina, ka pats var kustēties un darboties ar dažādiem priekšmetiem, kā arī darboties citu bērnu un pieaugušo vidū neatkarīgi no viņu vēlēšanās un prasībām – pats var izraudzīties attēlus, rotaļlietas, sava zīmējuma sižetu, izdomāt rotaļu (Lubļinska, 1979).

Divus gadus veci bērni ir pārņemti ar vēlēšanos darboties. Viņi aplūko un aptausta dažādus priekšmetus, ar kuriem sastopas. Šajā laikā bērna aktivitātei ir spilgti izteikts pētnieciski orientēts raksturs (Lubļinska, 1979).

Pēc psihologu atzinuma, tieši rotaļas un spēles ir galvenie bērnu attīstības virzītāji. Tās attīstās no manipulācijām ar priekšmetiem (rotaļlietām) līdz lomu un sižetu rotaļām. Caur

rotaļu sāk veidoties bērna saskarsmes kultūras pamati (jāievēro ne vien savas, bet arī vienaudžu intereses) (Svence, 1999).

Trīs gadu vecumā bērns rotaļās sāk atdarināt pieaugušo rīcību, iztēloties sevi kādā lomā, piemēram, mājās rotaļājoties, atdarināt pedagoga darbību izglītības iestādē. Tas liecina par tēlainās domāšanas attīstību.

Divus trīs gadus veci bērni konkrētā situācijā rīkojas, pakļaujoties atsevišķām prasībām “vajag” un “nedrīkst” (Lubļinska, 1979).

Trīs gadus vecie bērni, nonākot jaunos dzīves apstākļos un pēkšņi saskaroties ar daudzām jaunām prasībām, neapgūst tās uzreiz. Aktīvākie bērni cenšas izanalizēt pedagoga prasības un vērsas pie viņa, lai dažas no tām pārbaudītu un gūtu apstiprinājumu par to nepieciešamību (Lubļinska, 1979).

Trešā dzīves gada laikā bērns sāk tiekties atbrīvoties no ciešās saistības ar vecākiem. Šajā vecumā bērns gan kognitīvi, gan motori ir pietiekami attīstīts, lai varētu izmēģināt savus spēkus. Bērnam tas rada gan lielu prieku par jaunajām prasmēm, gan konfliktus, ja pieaugušie liek viņam šķēršļus to izmēģināšanā. Dažkārt trīsgadniekam var gadīties spēcīgi pretošanās uzliesmojumi. Ja pieaugušie spēj nogaidīt bērna pretošanos, viņš pamazām sāk valdīt pār savām jūtām un iemācās pieņemt sev nospraustās robežas (Vourinens, Tūnala, 1999).

Organisma fizioloģiskā pārkārtošanās pārejas periodā, kas var sākties jau trīs gadu vecumā, maina organisma reaktivitāti un paaugstina jūtīgumu pret dažādiem ārējās un iekšējās vides kairinātājiem. Šajā vecumā bērns ātri aug, pakāpeniski samazinās ķermeņa līniju apaļīgums, kustības kļūst koordinētākas, viņš kļūst aktīvāks un patstāvīgāks. Mainās bērna rotaļu raksturs – tās kļūst plānveidīgākas. Bērns sāk apzināties savu vietu apkārtējā vidē. Daži bērni pirmo reizi par sevi sāk teikt “es”. Bērns sāk protestēt, ja pieaugušais ierobežo viņa patstāvības tieksmes. Tieši šajā vecumā saasinās jūtīgums pret pāridarījumiem (Avotiņš, Prindule, Upmane, 1983).

Bērnu spītība izpaužas dažādās pieaugušo prasībām neadekvātās darbībās, piemēram, viņš atsakās uzvilkt kādu apģērba gabalu, no kāda ēdiena, iet gulēt. Šajā sakarā var runāt par to, ka bērna spītība liecina, ka viņa vecās attiecības, piemēram, ar mammu, ir saistītas ar jauno attīstības līmeni. Izziņas attīstības līmenis, uzkrātā praktiskā pieredze rada bērnam tieksmi pēc patstāvības, kas savukārt izpaužas pastiprinātā aktivitātē (Avotiņš, Prindule, Upmane, 1983).

Vourinens un Tūnala piedāvā socializācijas uzdevumus pa vecuma posmiem, kurus pārskatāmi aprakstījis amerikāņu psihoanalītiķis Eriks Eriksons (Vourinens, Tūnala, 1999).

Tā kā katra uzdevuma veikšana rada jaunu pamatu labvēlīgai turpmākai attīstībai, socializācijas uzdevumu tabulā iekļauts arī zīdaiņa vecuma posms. Kā jau tika minēts

iepriekš, bērns, kuram tas nav izdevies, paliek bez iespējas tikt galā ar nākamajiem attīstības uzdevumiem.

1.2.tabula

Socializācijas uzdevumi 2-3 gadu veciem bērniem

(Vourinens, Tūnala, 1999)

Vecuma posms	Attīstības rezultāts	Attīstības krīzes pamatizpausmes	Pieredzes jomas, kas kontrolē cilvēciskās attiecības
0 - 1 gads	Pamatpaļāvība	Uzticēšanās - neuzticēšanās	Iegūšana - došana
2 – 3 gadi	Sākotnējā patstāvības iegūšana	Patstāvība - kauns, šaubas, atkarība	Glabāšana vai kontrolēšana - piekrišana, samierināšanās

Pirmskolas vecumā notiek ievērojamas izmaiņas gan jūtu saturā, gan to izpausmes formās. Divgadīgiem bērniem patīk klausīties pasaku tāpēc, ka viņš izjūt prieku saskarsmē ar pieaugušo. Pasakas saturu bērns uztver diezgan neskaidri. Tāpēc divus trīs gadus veci bērni prasa atkārtot daudzkārt vienu un to pašu pasaku (Ļubļinska, 1979).

1.3. Fiziskā attīstība

R.Geske norāda, ka bērna fiziskā un psihiskā attīstība līdz pilnam briedumam ir nepārtraukta (Geske, 2005).

Bērna ķermeņa daļu samēri mainās noteiktā ātrumā, secībā un virzienā. Atsevišķas ķermeņa daļas izaug dažādi un katrā vecumā ir atšķirīgas intensīvās augšanas zonas (Geske, 2005).

R.Geske uzsver, ka liela nozīme bērna attīstībā ir centrālajai nervu sistēmai, kas regulē citu orgānu darbību, kā arī nodrošina organisma adaptēšanos ārējā vidē. Galvas smadzenes aug jau no pirmajām grūtniecības nedēļām un strauji turpina attīstīties pirmajā un otrajā dzīvības gadā. Pie tam bērna augšanas un attīstības temps sakrīt tikai daļēji (Geske, 2005).

Viens no bērna attīstības komponentiem ir fiziskā attīstība.

Fizisko attīstību R.Geske raksturo sekojoši:

- antropometriskie rādītāji - masa, augums, galvas un krūškurvja apkārtmēra pieaugums, ķermeņa proporcijas;
- fiziometriskie rādītāji, kuri ļauj spriest par orgānu un sistēmu darbību, ir plaušu vitālā kapacitāte, muskuļu spēks, arteriālais asinsspiediens;

- somatoskopiskie, ķermeņa vizuālie rādītāji – skeleta un muskulatūras stāvoklis, zemādas tauku slāņa biezums, anomālijas, krūškurvja un mugurkaula forma, primārās un sekundārās dzimum pazīmes (Geske, 2005).

Svara un auguma izmaiņas, salīdzinot meitenes ar zēniem ir atšķirīgas. Zēni līdz noteiktam vecuma posmam, svarā un augumā pieņemas nedaudz lēnāk kā tāda paša vecuma meitenes (Geske, 2005).

1.3.tabula

2-3 gadu vecu bērnu svara un auguma izmaiņas gada laikā

Bērņa vecums	Bērņa dzimums	Svara pieaugums, kg	Auguma pieaugums, m
2 gadi – 3 gadiem	Zēni	2,1	8,3
2 gadi – 3 gadiem	Meitenes	2,4	8,7

Būtiski ir izvērtēt arī bērnu anatomiski fizioloģiskās īpatnības, kas pārskatāmības nolūkā tiks atspoguļots tabulā.

1.4.tabula

2-3 gadu vecu bērnu fizioloģiskie rādītāji

(Geske, 2005)

Fizioloģiskie komponenti	Fizioloģiskie rādītāji
Āda un tās derēvāti	Maiga, viegli ievainojama, tai ir salīdzinoši liela virsma, bērns ātri atdziest un pārkarst. Uzacis un skropstas labi izteiktas. Mati aug lēni, to biezums pieaug pakāpeniski.
Kaulu un muskuļu sistēma	Kauli ir mīksti un elastīgi. Pēc divu gadu vecuma samazinās to augšana un transformācija. 2-2,5 gadu vecumā bērnam ir 20 piena zobi. 3 gados ir izveidojusies mugurkaula konfigurācija, tā fiksācija ir nepietiekama, jo nepietiekami attīstīti muskuļi. Krūškurvis aug garumā, ribas nolaižas uz leju. Kājas iztaisnojas. Intensīvi aug iegurnu kauli. Muskuļu attīstība norit nevienmērīgi. Muskuļu spēks zēniem un meitenēm ir vienāds.

2. KRITISKĀS DOMĀŠANAS ATTĪSTĪBAS TEORĒTISKĀ ANALĪZE

Organizējot pedagoģisko procesu, svarīgi, lai bērni spētu attīstīt tādas prasmes un iemaņas, tai skaitā domāšanas, kuras sniedz iespēju adekvāti novērtēt jaunus apstākļus un rast stratēģiju iespējamo problēmu risināšanai.

Šo prasmju un iemaņu pamatā ir kritiskā domāšana, kas balstīta uz bērna spēju, apzināties savu viedokli, rast jaunas idejas, analizēt notikumus un kritiski tos novērtēt. Vēl nesen tā bija nestandarta domāšana, bet šodien tā tiek jau attīstīta pirmsskolas izglītības iestādēs un šogad jau vispārizglītojošās skolās. Kritiskā domāšana paredz spēju redzēt un novērtēt alternatīvas, noteikt prioritātes, konstatēt faktu, parādību, notikumu patiesumu un lietderīgumu, pieņemt nepieciešamos lēmumus, koriģēt kļūdas, kuras tiek pieļautas meklēšanas procesā, t. i., domāšanas procesa gaitā.

Kā formulēts pirmsskolas izglītības programmā, pastāvot kritiskai domāšanai, bērns lieto sadzīves darbību algoritmus pazīstamās situācijās, formulē vienkāršas sakarības un darbību secību, nosaka pazīstamu situāciju, notikumu cēloņus un sekas, mācās izvērtēt informācijas ticamību, pieņemt lēmumus, izdarīt izvēles un vērtēt izdarīto (Pirmsskolas izglītības programma, 2002).

Kā apgalvo A.Špona un Z.Čehlova, jau 4.g.s.p.m.ē. Sokrāts izvirzīja idejas par cilvēkam nepieciešamajām prasmēm, uzdot jautājumus, lai nonāktu pie to atrisināšanas. Cilvēkam jāmacās domāt problēmās. Sokrāts izteica ideju par pašapziņu: "Izzini pats sevi!" (Špona, Čehlova, 2004).

Vācu psihologs, filozofs un pedagogs J.Herbarts uzskatīja, ka mācību procesā kopumā jāiekļauj tādas darbības kā demonstrēšana, asociēšana un iemācīšana. Zinātnieks savā idejā pamatojās uz to, ka bērniem jāveido cilvēka domāšana, un mācību procesā jāpastāv refleksijai (Didaktika-ievērojamākie pedagogi par mācību teoriju, 2000).

J.Valbis savos uzskatus balsta uz amerikāņu filozofa, psihologa un pedagoga D.Djuja apkopotajām piecām domāšanas procesa loģiskajām pakāpēm: apgrūtinājuma sajūtu, apgrūtinājuma sajūtu un tās robežu noteikšanu, priekšstatu par tā risinājumu, attīstību spriedumu veidā par priekšstata attiecībām un tālākos novērojumus, kas noved līdz atzinumam vai noraidījumam, respektīvi, pārliecības vai nedrošības secinājumam. Šīs idejas pamatā bija mācīšanās process kā dzīvesveids. Šodienas izglītības sistēmā, arī Latvijā, zinātnieka idejas ir pārtapušas par mācībām, kas centrētas uz bērnu, kur spriešanu var uzskatīt par domāšanas vai problēmas risināšanas veidu, kas saistīta arī ar kritisko domāšanu un kura virzīta uz argumentu novērtēšanu un radīšanu (Valbis, 2005).

Jēdzienu kritiskā domāšana angļu profesors R.Fišers skaidro kā spēju izveidot pārdomātu viedokli, būt taisnīgam un objektīvam. Bērni dzīvo, domā un darbojas sabiedrībā, kur pastāvīgi notiek ideju apmaiņa, tāpēc viņiem jāapzinās gan pašiem savas domas, gan arī jāņem vērā tas, ko domā citi. Kritiskam domātājam nepieciešamas gan zināšanas par sevi, gan citu cilvēku izpratne (Fišers, 1990).

Profesors ļoti padziļināti izvērtējis bērnu radošās, kritiskās domāšanas un problēmu risināšanas jautājumus, kā arī izvērtējis un sniedzis praktiskus padomus jaunās pieejas bērnu mācīšanas un mācīšanās procesa īstenošanai.

Līdztekus tam R.Fišers norāda, ka bērnu domāšanu virza arī citi aspekti, kuri nodrošina arvien spēcīgāku patības izjūtu un ļoti dziļā psihes līmenī veicina atšķirīgu ieskatu par spriešanu. Bērniem, tāpat kā mums visiem, ir tendence izslēgt no apziņas visu to informāciju, ko nevēlamies redzēt un dzirdēt, īpaši tad, ja tā neatbilst mūsu uzskatiem un vēlmēm (Fišers, 1990).

Līdzīgu uzskatu paudis O.Ņikiforovs, uzskatot, ka demokrātiskas sabiedrības loceklim jāveido sevī tādas īpašības, kuras veicina kritisku brīvības apziņu, vienlaicīgi cienot un izprotot citu cilvēku vajadzības un tiesības. Šis process sākas ar indivīda sevis izpratni un paškritiku. Un kritiski domājošam cilvēkam veidosies izpratne arī tad, ja citu domas virziens būs pilnīgi citādāks (Ņikiforovs, 2007).

Tomēr, pamatojoties uz R.Fišera teoriju, jāatzīmē, ka domāt kritiski bērns var vienīgi tik lielā mērā, cik precīzi viņš spēj izvērtēt pieredzi, idejas un izsvērt argumentus, pirms nonāk pie pārdomāta sprieduma (Fišers, 1990). Jo bērniem noteiktā vecumā veidojas spriešanas spējas par lietām un norisēm, kuras viņiem šķiet svarīgas.

Kritiski domājoša bērna vēlme ir pārbaudīt citu sabiedrības locekļu idejas. Tāpēc ļoti būtiski ir izvērtēt kritiskās domāšanas prasmes, kuras ļoti veiksmīgi, pēc profesora Fišera domām, konkretizējis amerikāņu akadēmiķis R.Ennis, izvirzot divpadsmit kritiskās domāšanas aspektus, kurus Fišers savukārt saistījis ar atbilstošu jautājumu, kas palīdz kritiski analizēt kādu ideju (Fišers, 1990).

2.1.tabula

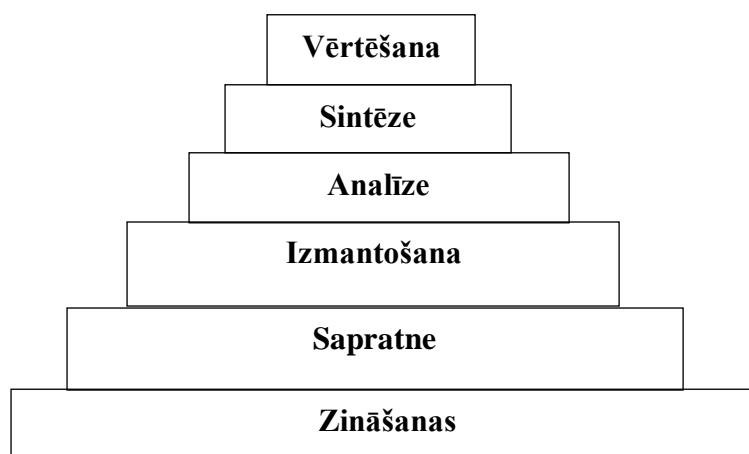
Kritiskās domāšanas aspekti

Kritiskās domāšanas aspekti (R.Ennis)	Jautājumi kritiskās domāšanas aspektu analīzei (R.Fišers)
Apgalvojuma jēgas izpratne	Vai tam ir jēga?
Sprieduma skaidrība	Vai tas ir skaidri izteikts?
Divu apgalvojumu varbūtējs pretrunīgums	Vai ideja izteikta konsekventi?

Secinājuma atbilstīgums	Vai tas ir loģiski?
Apgalvojuma specifiska	Vai tas ir precīzs?
Apgalvojuma atbilstība principiem	Vai tas atbilst likumam?
Novērojuma ticība	Vai tas ir precīzs?
Induktīvā secinājuma pamatotība	Vai tas ir pamatots?
Problēmas konstatējums	Vai tas ir atbilstošs?
Pieņēmuma vērtējums	Vai tas netiek uzskatīts par pašsaprotamu?
Definīcijas atbildīgums	Vai tā ir skaidri definēta?
Autoritātes izteiktā apgalvojuma vērtējums	Vai apgalvojums ir paties?

Kā uzskata R.Fišers, tieši jautājumu veidā kritiskās domāšanas aspekti var bērnam palīdzēt rast apgalvojumus vai idejas, piemēram, ja bērns mēģina vērtēt grāmatas ilustrācijas. Šie jautājumi dod iespēju bērnam iepazīt analītiskās leksikas terminus, kā jēga, skaidri izteikts, atbilstošs, precīzs, pamatots, atšķirt, skaidrojums, viedoklis, kas savukārt ļauj precīzāk izvērtēt domāšanu (Fišers, 1990).

R.Fišers ir pievērsis īpašu uzmanību amerikāņu zinātnieka B.S.Blūma un viņa līdzstrādnieku viedoklim par to, ka termins kritiskā domāšana ir sinonīms vērtēšanai, kas ir viena no sešām domāšanas prasmes daļām, kuras nosauktas par izglītības “kognitīvajiem mērķiem”. Izglītības kognitīvie mērķi pārskatāmi sagrupēti hierarhiskā veidā, kur katrs no mērķiem aktualizējas pakāpeniski viens pēc otra un šis process ir nosaukts par Blūma kognitīvo mērķu taksonomiju, kas sevī ietver zināšanas, sapratni, zināšanu izmantošanu, iegūto rezultātu analīzi, sintēzi un vērtēšanu (Fišers, 1990).



2.1.att. Kognitīvo mērķu taksonomija (Fišers, 1990)

B.S.Blūma taksonomija būtiski ietekmējusi mācību plānošanas veidošanu un izglītības sistēmas darbinieki to plaši izmantojuši un izmanto arī šodien izglītības programmu izstrādē.

Analizējot B.S.Blūma kognitīvo mērķu taksonomiju, R.Fišers atspoguļoja bērnu domāšanas procesus un kategorijas, kuras iesaistās dažādos domāšanas līmeņos (Fišers, 1990).

2.2.tabula

Kognitīvo mērķu kategorijas un domāšanas procesi (Fišers, 1990)

Kategorijas	Norādījumi domāšanas procesam
Zināšanas (iegaumēšana un saglabāšana)	Pastāsti, ko zini un ko atceries, raksturo, atkārti, definē, identificē, pasaki kas, kad, kurš, kur?
Sapratne (skaidrojums un izpratne)	Raksturo ar saviem vārdiem, pastāsti, ko tu par to domā, pasaki, ko tas nozīmē, izskaidro, salīdzini, attiecini.
Izmantošana (lietošana praksē)	Kā tu to vari izmantot, kāds būs rezultāts? Izmanto savas zināšanas, lai atrisinātu problēmas, demonstrē lietošanu.
Analīze (sadališana)	Kādas ir sastāvdaļas, to kārtība, cēloņi, problēmas, risinājumi, rezultāti?
Sintēze (savienošana)	Vai tas varētu būt citādi, atšķirīgi, kā tas varētu būt, izsaki pieņēmumus, attīsti, uzlabo ideju, radi pats savu.
Vērtējums (pārbaude un izvērtēšana)	Kā tu to vērtētu, vai tas ir sekmīgi, vai izdodas, kam tu dotu priekšroku, kāpēc tu tā domā?

Saistībā ar bērna domāšanas aktivizēšanu mācīšanās procesā, I.Freibera un L.Priede min mācību mērķu sakārtošanu, sistematizēšanu un grupēšanu saistībā ar Blūma teoriju, kur tiek izdalītas sešas domāšanas prasmes – no vienkāršākām faktu zināšanām līdz pat sarežģītākiem vērtēšanas kritērijiem. Autores pievērš uzmanību arī amerikāņu psihologa Jozefa Renzuelli piedāvātajam modelim, kas tiek nosaukts par “mācību iespēju paplašināšanu trīs veidos”. Psihologs iesaka mācību procesā iekļaut to tēmu un problēmu pētīšanu, kuras izvēlējušies paši bērni, ietvert jautājumus, tēmas un problēmas, kas prasa starppriekšmetu saikni (Freiberga, Priede, 2007).

Savukārt L.Hačatrjana uzsver, ka kritiskā domāšana ir caurviju prasme, un spējas analizēt, interpretēt informāciju, sintezēt, novērtēt nav apgūstamas atsevišķi, tās tiek apgūtas vienlaicīgi (Hačatrjana, 2019).

Analizējot, bērns ievēro un pēta detaļas, tās salīdzina, meklē un saskata sakarības norisēs un objektos. Iegūto informāciju viņš novērtē un salīdzina pēc noteiktiem kritērijiem. Sintēzes laikā, bērns rotaļnodarbībā kombinē, savieno, pārveido un attēlo dzirdēto, redzēto, pieredzēto. Noslēgumā bērns skaidro vienkāršas sakarības, cēloņus un sekas, veido vispārinājumus, balstoties uz iepriekšējo pieredzi un zināmu informāciju (Kompetenču pieeja mācību saturā, 2002).

Izvērtējot pasaules vadošo zinātnieku analizētos, izstrādātos un praktiski pierādītos teorētiskos aspektus pedagoģijā, arī Latvijā radās objektīva nepieciešamība ieviest gluži jaunu pieeju bērnu mācīšanai un audzināšanai.

Līdz jaunajai pedagoģiskai pieejai pirmsskolas izglītības iestādēs (kā izņēmumu var minēt Ozolnieku pirmsskolas izglītības iestādi “Zilīte”, kur darba pamatā ir Frēbeļa pedagoģija un iestādes, kurās tiek praktizēta Montesori mācīšanas un mācīšanās pieeja), mācību procesu veidoja tādas sastāvdaļas kā uztveršana, izprašana, pielietošana, atceršanās, bet tajā netika prasīta bērna darbības rezultātā radusies atziņa, kuru viņš varētu pārbaudīt savā darbībā.

1997.gadu var uzskatīt par laiku, kad Latvijas izglītības sistēmā sāka ieviest jaunas tendences pedagoģijā, kuras veicinātu bērnu sekmīgāku attīstību un veidotu pozitīvu dzīves pieredzi. Šajā sakarā ar “Sorosa fonds – Latvija” atbalstu tika izstrādāta programma skolām un ģimenēm “Soli pa solim”.

K.A.Hansena, R.K.Kaufmane un S.Saifers norāda, ka programma veicināja tādu rakstura iezīmju veidošanu, kuras ir nepieciešamas straujo pārmaiņu laikmetā. To klāstā bija:

- spējas izprast pārmaiņas un tās ieviest dzīvē;
- domāt kritiski un izdarīt izvēli;
- saskatīt problēmas un tās atrisināt;
- būt radošiem, iztēles bagātiem un atjautīgiem;
- rūpēties par sabiedrību, valsti un apkārtējo vidi (Hansena, Kaufmane, Saifers, 2002).

Tomēr laika gaitā tika pieņemts lēmums, pilnveidot izglītības programmu, pamatojoties uz Eiropas Sociālā fonda projektu “Kompetenču pieeja mācību saturā”. Pirmsskolas izglītības iestāžu nākotnes uzdevums bija likt pamatus pilnvērtīgi izglītotam cilvēkam – tikumīgam, gudram, cilvēkam, kurš ir zinīgs, prasmīgs un cilvēciski uz vērtībām orientēts.

Latvijas pedagogi, docētāji, izglītības darbinieki veicot lielu kopdarbu, izstrādāja jaunu pieeju pedagoģijas jomā, kas radikāli mainītu mācību procesu. Tās ietvaros tika veidota pirmsskolas mācību programma, kas sevī ietver bērnam plānotos sasniedzamos rezultātus caurviju prasmēs, kur viena kā pirmā no prasmēm formulēta kritiskā domāšana un problēmrisināšana.

Izglītības procesa pamatā I.Freiberga un L.Priede min integrētās mācības, kuras saistītas ar bērnu psiholoģiskās attīstības iezīmēm un veicina bērna pašdarbību. Bērnībā mācīšanās procesā būtiskākais ir paša bērna tiešā pieredze, mijiedarbībā ar vidi (Freiberga, Priede, 2007).

Kā progresīvu mācību procesa veidu A.Špona un Z.Čehlova min problemātiski pētniecisko mācību procesu, kas attīsta bērna radošo domāšanu, radošo pašpieredzi, audzina pozitīvu attieksmi pret mācībām un sekmē apgūt tādas zināšanas, kuras pielietojamas dažādās dzīves situācijās (Špona, Čehlova 2004).

I.Freiberga un L.Priede norāda, ka pirmsskolas izglītības iestādēs pastāv tradicionālā mācīšanās un mācīšanās pieeja, kad skolotāji savas zināšanas bērniem izklāsta, demonstrē un viņi tās piesavinās "gatavā" veidā, kad tiek sagatavota vide un strukturētas mācīšanās situācijas, kur bērns iesaistās – pēta, risina problēmas, veido sakarības, bet tanī pat laikā netiek izmantotas idejas, kuras piedāvā pats bērns. Tāpēc nepieciešams veidot tādu ar domāšanu saistītu mācību modeli, kura centrā ir nevis skolotāja informācija, bet bērna domāšana - bērna idejas, zināšanas, bērna darbība tiek apvienota ar domāšanu, kad viņš pats veido pieņēmumus un pārbauda tos, saista savas dažādās pieredzes sfēras (jomas). Jaunā mācību programma paredz iepriekš aprakstīto modeli, kas saistīts ar integrēto mācību un paredz to, ka bērna pētījumiem jāiziet ārpus vienas mācību jomas robežām. Jo vairāk intelekta veidu, pieredzes sfēru, prasmju bērns izmantos, lai veiktu konkrētu uzdevumu, jo bagātākas un daudzveidīgākas sakarības veidosies viņa prātā (Freiberga, Priede, 2007).

Pēc autoru uzskatiem, lai iegūtās zināšanas tiktu saglabātas atmiņā, bērnam tās jāpārstrādā atbilstoši savai pieredzei. Informācijai jānogulsnējas, jāpārkārtojas un jāsakārtojas. Analizējot Ž.Piažē un L.Vigotska teorijas, autores atzīmē būtiskus nosacījumus informācijas uztverē un pārstrādē, kur jaunās informācijas pārstrāde notiek jau ar bērna esošo pieredzi, viņa interesēm, vajadzībām, motīviem, un pārstrādes procesā liela loma ir pārdzīvojumam (Freiberga, Priede, 2007).

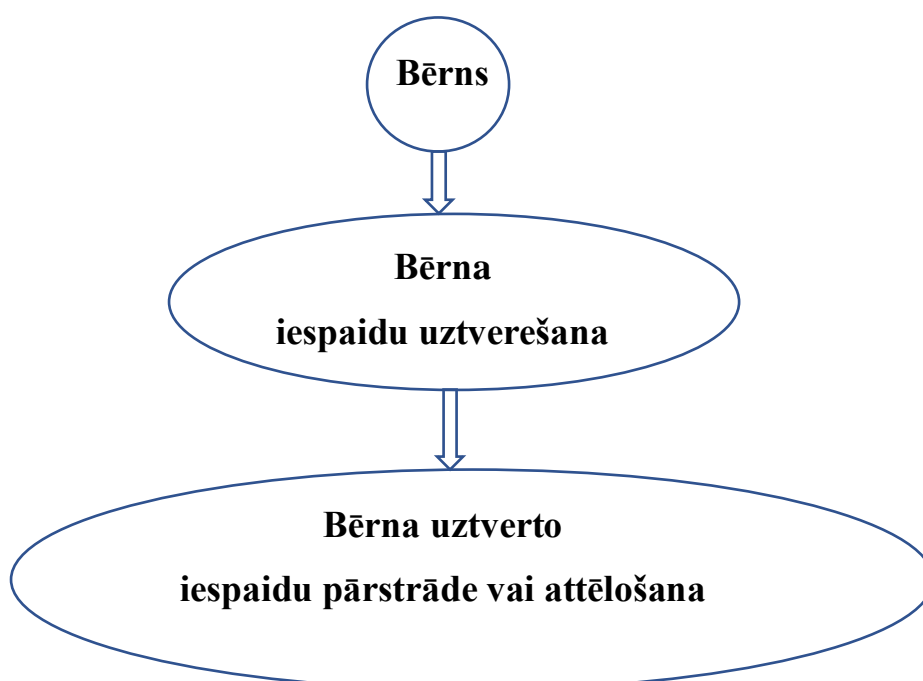
Kā būtisku faktoru I.Freiberga un L.Priede atzīmē informācijas pārstrādes procesu, kas ietver sevī iespaidu attēlošanu dažādās bērna darbībās – zīmējot, veidojot, sacerot, rotaļājoties utt. Attēlojot, bērns papildina, precizē, vērtē un pārveido gūtos priekšstatus, kas

- noved pie jauniem, atkārtotiem, mērķtiecīgiem novērojumiem,
- liek bērnam salīdzināt, domāt, kombinēt,
- veido jūtas,
- attīsta spējas,
- nodrošina informācijas atkārtošānu,

- rada jaunas, kvalitatīvi augstākas vajadzības pēc jauniem iespaidiem un to pārstrādes dažādiem veidiem (Freiberga, Priede, 2007).

I.Freiberga un L.Priede norāda, ka no ārējās īstenības nākusi informācija tiek pārstrādāta ar bērna iepriekšējo pieredzi, vajadzībām u.c. Pārstrādes process notiek bērnā, kam nepieciešams laiks un apstākļi. Šis process norit dažādās bērna aktivitātēs, uz kurām mudina iepriekšēja pieredze. Bērns kombinē zināmo ar jauno, kā rezultātā veidojas jaunā pieredze, kas ar laiku izpaužas bērna darbībā, rīcībā, problēmu risināšanā un attieksmēs (Freiberga, Priede, 2007).

Izvērtējot I.Freibergas un L.Priedes veikto bērna attēlošanas prasmju analīzi, to pārskatāmi var apkopot attēlā.



2.2.att. Informācijas pārstrādes process

Pamatojoties uz O.Ņikiforova viedokli, sākotnēji cilvēks domu apstrādā sevī, saista to ar savām izjūtām un savu sapratni par noteiktu tēmu. No kritiskās domāšanas jēdziena ir attīstījies kritiskās pedagoģijas virziens, kura galvenais mērķis ir kritiskas domāšanas, patstāvīgas un atbildīgas rīcības audzināšana. To raksturo šādas iezīmes:

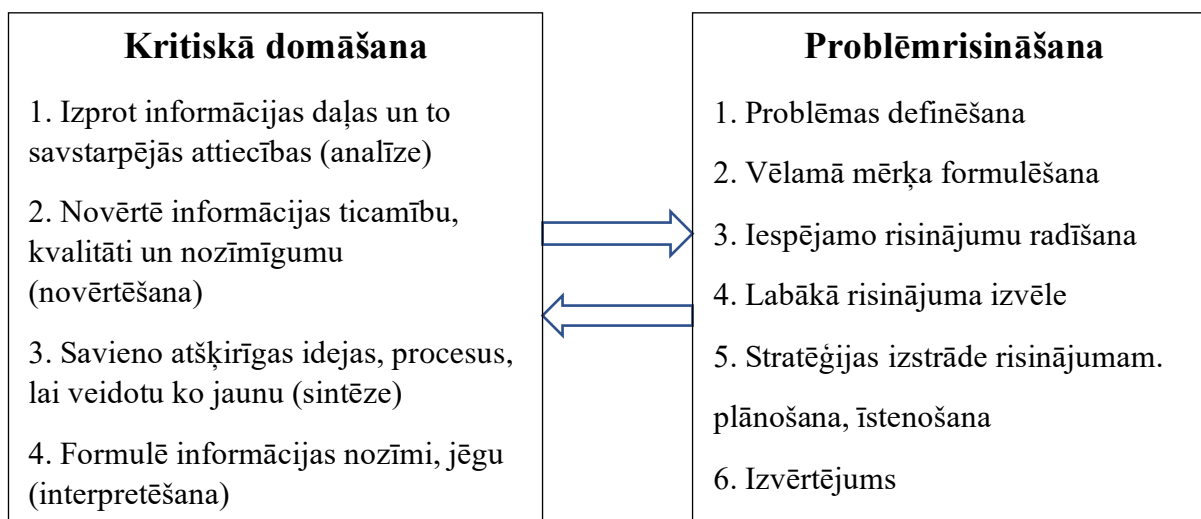
- mācīšanās ir aktīva, tā orientēta uz pieredzes bagātināšanu;
- domu apmaiņā tiek izmantoti kritiskās teorijas elementi, bērni tiek iedrošināti domāt un izteikties kritiski;
- bērni iemācās demokrātiski sadarboties ar citiem (Ņikiforovs, 2007).

Izvērojot šīs iezīmes, tās tiek ņemtas vērā arī pirmsskolas izglītības iestāžu darbā. Tomēr trūkumi iepriekšējā mācību procesā pārāk dziļi iesakņojušies un tāpēc grūti

izskaužami. Ne visiem ir pieņemams, ka bērna domas ir tikpat svarīgas kā pieaugušā, reizēm grūti saprast, ka iespējami vairāki problēmu risinājuma varianti. Kā atzīmē K.Obšteins, daba bērnu apdāvinājusi spēcīgām attīstības tieksmēm, kas spēcīgākas par tām, kuras pedagogi viņiem cenšas uzspiest. Tāpēc pedagoga uzdevums ir pacietīgi gaidīt, kad šīs tieksmes būs manāmas. Bērnam neatkarīgi no pedagoga jāattīsta savas spējas. Bērnā ir divējādas dziņas: griba visu mācīties un griba visu patstāvīgi darīt. Darbība ir bērna organiska nepieciešamība. Viss, kas bērnam vajadzīgs, ir noderīgs viņa aktivitātes attīstībai un stiprināšanai (Obšteins, 1939).

Pēc R.Fišera uzskata, pamati domāšanas prasmēm jāveido jau dzīves sākumā, jo spēja spriest brīvi un bez aizspriedumiem rodas tajos gados, kad veidojas bērna kā domājošas personas identitāte. Kritiskam domātājam nepieciešamas zināšanas gan par sevi, gan citu cilvēku izpratne. Objektivitāte, iespējams, ir cilvēka prāta ievirze, taču tā nav dabiska ievirze. Bērniem jāiemāca nebūt egocentriskiem. To var mācīt, piemēram, ar pasaku, lomu spēļu palīdzību (Fišers, 1990). Bērns, kurš vēlas izzināt, ir aktīvs procesa dalībnieks. Šādā veidā viņš pilnveido prasmes izteikt savu viedokli un aizstāvēt to, strādāt individuāli vai komandā un prast uzklaut līdzcilvēku viedokli.

Lai izvērtētu kritiskās domāšanas un problēmrisināšanas būtiskumu, kā arī objektīvi veiktu prasmju analīzi, svarīgi ir izstrādāt augstāk minēto caurviju prasmju struktūru (Kometenču pieeja mācību saturā, 2002).



2.3.att. Kritiskās domāšanas un problēmrisināšanas struktūra

Attēlā izveidotā struktūra parāda, ka kritiskā domāšana un problēmrisināšana ir savstarpēji cieši saistītas un viena otru papildina. Varētu pat teikt, ka kritiskās domāšana nav iespējama bez problēmrisināšanas, tā pat kā problēmrisināšana bez kritiskās domāšanas. Abas šīs caurviju prasmes attīsta tādus tikumus kā gudrību un godīgumu.

K.Obšteins precīzi citējis pazīstamo vācu pedagogu Keršenšteineru: “Zināšanas, ko dodam skolēniem, nav vērtīgākais, bet pareiza un veselīga zināšanu iegūšanas metode un patstāvīgas rīcības spējas”. Un šīs patstāvīgas rīcības spējas iegūstamas patstāvīgā darbā (Obšteins, 1939).

Pēc V.Zelmeņa viedokļa apzinātas regulācijas cikla primārā operācija ir kontrole. Turpmākās operācijas parasti seko automātiski. Tāpēc to izkopšanai paradumu sistēmā ir jāpievērš nepieciešamā pedagoģiskā vērība. Kontrole var būt vērsta ne vien uz ārpasauli, bet arī pašam uz sevi. Pēdējā tiek saukta par paškontroli. Kontroli un paškontroli vada cilvēka kritiskais prāts (Zelmenis). Tieši tāpēc pirmsskolas izglītības iestādē kritiskai domāšanai jāliek pamati.

Kritisko domāšanu nevar apgūt formāli, tā apgūstama konkrētu problēmu risināšanas gaitā. Tā veidojas pētošās mācīšanās procesā un nav viena cilvēka izolēta darbība. Skolotāja uzdevums ir veicināt bērna patstāvīgu domāšanu, lai pastāvētu iespēja apgūt pašizpaušmes.

Daudzi skolotāji bērnu mācīšanā izvirza mērķus, kuri drīzāk atgādina neskaidras frāzes, piemēram, iemācīt domāt pašiem, taču bērniem gandrīz nav nojausmas, kā šos mērķus sasniegt. Arī plānojot apgūstamās prasmes un sasniedzamos rezultātus, pedagogiem trūkst skaidras izpratnes, kā to īstenot.

Pamatojoties uz amerikāņu doktora R.Pola piedāvāto kritiskās domāšanas pamatprincipu kopumu, R.Fišers iesaka veidus, kā attīstīt domāšanas prasmes mācību procesā. Šajā sakarā kritiskās domāšanas metodes var iedalīt trīs paveidos – afektīvās metodes, makro spējas un mikro prasmes. Tie ir savstarpēji atkarīgi paveidi. Specifiskās prasmes saistās ar bērna vispārējām spējām un patības izjūtu. Kritiskā domāšana tiek raksturota ne tikai kā prasme domāt, bet arī prasme domāt bez aizspriedumiem, un mērķis ir kritisko domāšanu attīstīt plašākā nozīmē, izmantojot metodes, kuras bērnus mudina kļūt par prasmīgiem domātājiem, kuri prot spriest un ir brīvi no aizspriedumiem (Fišers, 1990).

Afektīvās metodes mērķis ir veicināt patstāvīgu domāšanu, attieksmi, ko varētu izteikt – “es pats varu to izdomāt”. Jāmudina, lai bērns veido ieradumu jautāt sev: “Ko par to domāju es?”, “Kā man radusies šī doma?” Lai to panāktu, bērnam nepieciešamas lomas modelis – vecāki vai pedagogs. Intelektuālā patstāvība veidojas tad, ja viņš redz, ka apkārtējie domā patstāvīgi (Fišers, 1990).

Tomēr, virzot bērnu tikai uz personīgo domāšanu, var veidoties egocentrisms. Tāpēc jāņem vērā arī apkārtējo viedoklis.

Makro spējas R.Fišers raksturo kā procesus, kuri iesaistīti domāšanā, atsevišķu elementu prasmju sakārtošanā domas paplašinātā secībā. To mērķis ir izaudzināt integrētu un

spējīgu, domājošu personību, lai viņa prasmes nebūtu fragmentāras un savstarpēji nesaistītas (Fišers, 1990).

Kognitīvās metodes pamatā ir nevis mehānisko prasmju vingrināšana, bet gan bērna spēja šīs prasmes pielietot.

Kā novērojis R.Fišers, bērni bieži vien uzskata, ka visas lietas vienkārši ir. Tomēr katrai aktivitātei ir noteikts nolūks, konkrēts pamatojums un veids, kā kaut ko paveikt. Kritiskam domātājam svarīgi ir ne tikai tas, ko dara, bet kāpēc kaut kas tiek darīts. Kritiskai domāšanai svarīga ir spēja vērtēt idejas, pierādījumus, argumentus, rīcību un risinājumus. Vērtēšanas process ietver sprieduma kritēriju izveidošanu un lietošanu. Bērns kā kritisks domātājs sāk saprast, ka personīgās izvēles izpausme - "Man labāk patīk tas"- ir tikai viens no kritērijiem un uz to ne vienmēr var paļauties (Fišers, 1990).

Pamatojoties uz R.Fišera atklājumiem, svarīgs kritiskās domāšanas aspekts ir spēja idejas klasificēt, izkārtot to atšķirības un iedalīt tās kategorijās. Lai bērnam attīstītos priekšstats par jēdzieniem, viņam jāspēj pazīt līdzības un atšķirības. Šīs spējas sākas jau kopš dzimšanas, kad bērns sāk klasificēt cilvēkus, turpinās un paplašinās, ietverot apkārtējo pasauli (Fišers, 1990).

Bērniem bieži vien ir grūti atšķirt to, ko viņi zina, no tā, ko nezina. Bērni mēdz sniegt tādas atbildes, kādas, šķiet, no viņiem tiek gaidītas. Parasti šķērslis kritiskai domāšanai ir tieksme nekavējoties izteikt piekrišanu vai nepiekrišanu. Šajā sakarā pedagogam būtu jāmudina bērni atzīt, ja viņi kaut ko nezina. Bērniem jāiemācās izmantot jēdzienus pareizi vai nepareizi.

Daudzas mazu bērnu idejas ir kļūdainas, jo viņu domāšana vēl nav pietiekami attīstīta. Tomēr, ja pieaugušie to veicina, bērni jau agrā bērnībā spēj izteikt pārdomātas un ticamas hipotēzes.

Jau agrā bērnībā bērnu var mudināt novērtēt savas domas un rīcību. Kritiskajā domāšanā svarīga ir sevis paša pārbaude un pats labākais veids kā to izdarīt, ir tuvu cilvēku sniegtais piemērs, tas ir viņu spēja kritiski pārdomāt savu rīcību.

Kā uzskata R.Fišers, centieniem atrisināt problēmu ir konkrēta kognitīvās apstrādes forma. Problēmu risināšana ir lietišķā domāšana un tā ir cieši saistīta ar radošo un kritisko domāšanu (Fišers, 1990).

Bērna spēja izmantot domāšanu problēmu risināšanai noteiks viņa panākumus dzīvē, kā arī veicinās un attīstīs domāšanas un spriešanas prasmes, izmantojot un aktualizējot bērna zināšanas par faktiem un sakarībām. Rezultāti palīdz attīstīt bērna pašpārlicinātību, spējas un attieksmi, ko var formulēt vārdiem: "Es pats to varu izdomāt". Tas bērnam dod iespēju dalīties idejās un iemācīties sadarboties ar citiem. Problēmu risināšana ne tikai veicina

zināšanu un prasmju apguvi un attieksmi, bet ļauj arī pieaugušajiem novērot, kā bērni tiek galā ar problēmām, kā viņi veido savstarpējo saskarsmi un mācās. To, vai bērns izprot apgūtās zināšanas, vislabāk var pārbaudīt, noskaidrojot, vai viņš iegūto spēj izmantot problēmas risināšanai. Atbildi šim jautājumam sniedz veids, kādā bērns izmanto savas prasmes un zināšanas.

N.Geidžs un D.Berliners uzskata, ka kritisko domāšanu var attīstīt, izmantojot sekojošas metodes:

1. Diskusiju metode, kuras pamatā ir bērnu darbošanās un refleksija. Tā ir efektīva jēdzienu veidošanā un problēmu risināšanas iemaņu attīstībā. Skolotājs pārlūko visu komplekso mijiedarbību, vajadzības gadījumā darbojas kā vadītājs, padomdevējs, iniciators, apkopotājs. (Geidžs, Berliners, 1999) Uzskatu, ka pirmsskolas mācību procesā skolotājam ir nepieciešams uzņemties vadītāja lomu. Tieši grupā, kurā izglītojas 2-3gadus veci bērni, pedagogam jāveic ideju iniciatora pienākumi, savukārt bērniem kļūstot vecākiem, iniciatori var būt gan bērni, gan pedagogs vai cits pieaugušais;

2. Kooperatīvā mācīšanās metode. Izvēloties šo metodi, tiek sekmēta bērnu kopīga darba sekmēšana, kad bērni viens otram palīdz (Geidžs, Berliners, 1999). Pirmsskolas izglītības iestādēs bērnu var iesaistīt pāru un nelielu grupu darbībā (4-5 bērni), kur grupas var veidot pēc dažādiem principiem - pēc spējām vai nejausības vai citiem principiem. Bērns, darbojoties šīs metodes ietvaros, var būt gan tas, kurš mācās, gan tas, kurš māca. Kopīgi darbojoties bērns mācās motivēt uzklaut cita viedokli, kā arī attīsta atbildības prasmes.

Pamatojoties uz N.Geidža un D.Berlinera minētajām kritiskās domāšanas attīstīšanas metodēm, M.Ļavniece un D.Škuškovnika piedāvā kritiskās domāšanas attīstības fāzes, no kurām izvēlos trīs, kas visvairāk saistītas ar manā diplomdarbā minēto bērnu vecumu:

1. Ierosināšanas fāze. Šī metode paredzēta tad, ja bērnam ir zināšanas par attiecīgo tēmu vai pieredze. Skolotājs veicina bērnus izteikties, tādējādi bērns iemācās izteikties un nonākt pie personīgām atziņām un pieņemt dažādus viedokļus. Metodes īstenošanā var izmantot nepabeigto teikumu atvērtus jautājumus vai asociatīvus zīmējumus;
2. Apjēgšanas fāze, kuras laikā bērns labāk izprot vai nostiprina izpratni par jēdzieniem. Skolotājs mācību procesa laikā vai arī ārpus nodarbību laika var veikt korekcijas. Apjēgšanas fāzes laikā bērns darbojas patstāvīgi, sadarbojoties ar grupas biedriem, atspoguļojot savu izpratni zīmējumos, attēlu analīzē;
3. Refleksijas fāze. Mācību procesa laikā apgūto bērns var izklāstīt saviem vārdiem.

M.Ļavnieces un D.Škuškovnikas piedāvātās kritiskās domāšanas attīstības fāzes pedagogi var izmantot mācīšanās procesa laikā. Šajā sakarā pirmsskolas skolotājam, attīstot

bērna prasmes, tai skaitā kritisko domāšanu, pastāv iespēja bērnu pilnvērtīgāk sagatavot dzīvei (Pļavniece, M., Škuškovnika D. 2004).

Savukārt doktore Z.Rubene nosaka, ka tehnoloģiju un stratēģiju apgūšana ir viens no galvenajiem uzdevumiem kritiskās domāšanas attīstībai. Tas dotu iespēju paaugstināt domāšanas spējas, kā arī dotu iespēju nepakļauties no ārienes kontrolētai domāšanai (Rubene, 2004).

Kā norāda R.Fišers, mācīties domāt kritiski nozīmē, mācīties, kad, kā un kādus jautājumus uzdot, kā arī mācīties, spriest, kad izmantot spriešanu un kādas spriešanas metodes lietot. Tieši skolotāja uzdevums ir veidot bērnos pamatus zināšanām, prasmēm un attieksmēm. Bērnā ir jāattīsta spējas tikt galā ar pārmaiņām, spēju izdarīt izvēli, saskatīt problēmas un tās risināt, būt iecietīgam pret citu viedokli, veidot pozitīvu saskarsmes prasmes (Fišers, 1990).

R.Fišera viedoklis ir tāds, ka bērni paši rada apstākļus kritiskās domāšanas attīstībai un tie saistīti ar klausīšanos, līdzdalību, cieņu, disciplīnu, piekāpšanos, dalīšanos ar citiem un aktīvu iesaistīšanos (Fišers, 1990).

Savukārt Z.Rubene uzskata, ka kritiskam domātājam ir nepieciešamas zināšanas gan par sevi, gan citiem, lai saskarsme noritētu veiksmīgi. (Rubene, 2004). Skolotājs, novērojot, kā bērns tiek galā ar problēmām, kā veido savstarpējo saskarsmi, iegūst informāciju, kas dod iespēju noskaidrot katra bērna attīstības pakāpi, un tā rezultātā plānot atbilstošus uzdevumus. Skolotāja uzdevums ir dot kritiskās domāšanas impulsus - jautājumus, problēmas, kas jārisina. Tikai risinot konkrētu problēmu, meklējot izeju no situācijas, bērns patiesi domā (Rubene, 2004).

Lai veiksmīgi attīstītu bērnos kritisko domāšanu, nodarbības jāplāno secībā no vienkāršā uz sarežģīto, ļaujot bērnam apgūt pamatprasmes, pirms virzīties pie sarežģītāku uzdevumu izpildes. Bērnam savā darbībā jāredz progress un jāpamana pieļautās kļūdas, un jāmācās tās labot. Skolotājam jāļauj bērnam izdarīt pašam, lai bērns iemācītos salīdzināt, analizēt, pētīt un novērtēt.

Kā piemēru varu minēt kritiskās domāšanas prasmju attīstīšanu bērnos no savas darba pieredzes. Pēc pusdienām, kad bērni tika aicināti, piecelties un pateikties, visi, kā tas bieži bija noticis, traucās kaut kur, nezin kur. Šajā situācijā nolēmu, palikt ēdamzālē un nogaidīt, kā situācija attīstīsies tālāk. Pagāja kāds laiks un bērni palēnām atgriezās atpakaļ. Kādā momentā viņi bija sapratuši, kritiski izvērtējuši situāciju un paši pieņēmuši pareizo lēmumu. Mani iepriekš izteiktie aizrādījumi nebija guvuši pozitīvu risinājumu, bet klusēšana un iespējas došana bērniem pašiem izvērtēt situāciju, deva vēlamu rezultātu.

Z.Rubene, analizējot pētnieciskos atklājumus, norāda uz to, kā kritiskās domāšanas pilnveidi ietekmē pašnoteikta mācīšanās. Tikai patstāvīga mācīšanās, patstāvīga refleksija par savu pieredzi ļauj attīstīt kritisko spriestspēju, t.i., cilvēks var iemācīties domāt kritiski tikai pats (Rubene, 2008).

Šajā sakarā, kā uzskata Dž.Djūijs, bērniem būtu jārisina pēc iespējas reāli jēgpilni uzdevumi un problēmas, turklāt tos pēc iespējas vairāk arī pašiem izstrādājot. Bērniem nav jāiemāca pieredze, bet tā tiek iegūta savā, kaut arī pedagoģiski vadītā, darbībā, mērķtiecīgi izpētot un izmēģinot. Pamatojoties uz Dž.Djūija pētījumiem, izglītības mērķis balstās uz nepārtrauktu pieredzes gūšanu, bērnam (pašam) darbojoties – tādā veidā iespējama personības izveide (Дьюи, 2009).

Lai tiktu veicināta bērnu kritiskās domāšanas attīstība integrētas izglītības satura ietvaros, kas veidotu bērnu vispārīgā pasaules redzējumu, kā arī veicinātu bērnu spēju un interešu ievērošanu, brīvu bērnu izvēli darbībā, saturā, materiālos, laikā, telpā un pastāvētu saikne ar apkārtējo pasauli un bērnu dzīvi, kā arī tiktu veicināta bērnu motivācija,

- 1) jāievēro visi mācīšanās veidi, visas maņas, katra spējas un prasmes,
- 2) mācīšanās jāsaista ar skaidrību un konkrētību un tai jābalstās uz pieredzes apmaiņu un refleksiju,
- 3) mācīšanās jābūt atklājošai, bērniem mijiedarbojoties ar pieaugušo un vienaudžiem,
- 4) bērnu pašaktivitāti jāmotivē interesei un zinātkārei,
- 5) jāpiedāvā daudzpusīgas darbības (eksperimentu, lomu rotaļu, diskusiju), kā arī jāveic pastāvīga pieejamo materiālu un līdzekļu maiņa interešu centros,
- 6) bērniem kopīgi ar pedagogu jāizlemj vai jāizveido tematika un organizācijas plānojuma,
- 7) tiek ņemtas vērā bērnu intereses, vajadzības un vēlmes,
- 8) katram bērnam tiek piedāvātas atbilstošas darbības, lai gūtu sasniegumus (atkarībā no spējām, prasmēm vai apdāvinātības).

Lai arī kritiskās domāšanas jēdziens, kā norāda L.Hačtrjana, nav tik ļoti attiecināms uz pirmsskolas izglītības iestādēm, to pamati tomēr attīstāmi tieši vecumā, kad veidojas domāšanas un darīšanas ieradumi (Hačtrjana, 2019).

Bērnam jau pirmsskolā svarīgi mācīties domāt, plānot un praktiski īstenot savas ieceres, analizēt parādības un vērtēt paveikto. Pieņemot lēmumus, bērns mācās uzņemties atbildību, izdarīt izvēli un piedzīvot kļūdas vai izdošanos (Kometenču pieeja mācību saturā, 2002).

Attīstot kritiskās domāšanas prasmes, 2 - 3 gadu veci bērni sāk

- formulēt jautājumus, interesējas un izpēta, lai uztvertu un izprastu,

- izrādīt interesi un zinātkāri neverbāli ar darbiem, rotaļnodarbībās pievēršot uzmanību detaļām, tās pētot,
- izzināt pasauli ar maņām, pievēršot uzmanību smaržām, skaņām, detaļām u.c.,
- kārtot objektus grupās pēc vienas pazīmes,
- atkārtot novēroto darbību secību,
- salīdzināt ar maņām iegūto informāciju (lielumu, krāsu, garšu),
- atšķirt reālus objektus no izdomātiem,
- fiziski vai emocionāli reaģēt uz pazīstamu informāciju,
- rotaļā kombinēt pieredzēto, redzēto, dzirdēto,
- sāk paredzēt iespējamās sekas,
- sāk izteikt savus spriedumus par pasauli,
- izjūt un demonstrē savas vajadzības,
- pieņemt un emocionāli reaģēt uz pieaugušā piedāvātu risinājumu (nomierinās, priecājas),
- veikt izvēli vienkāršās, personiski saistošās situācijās,
- risināt problēmas praktiskā darbībā ar mēģinājumu un kļūdu metodi,
- novērot pieaugušo un citu bērnu rīcību,
- vairākkārt atkārtot darbības ar kurām izdevīgāk var sasniegt rezultātu (Kompetenču pieeja mācību saturā, 2002).

Lai attīstītu kritiskās domāšanas prasmes, skolotājam jāplāno to attīstīšanu bērnu ikdienas darbībā un tematu izziņas laikā, saistot to ar sasniedzamajiem rezultātiem mācību jomās. Organizētajās rotaļnodarbībās skolotājam jāklūst par atbalsta sniedzēju un jāveicina kritiskās domāšanas prasmju apguvi, tās modelējot – mācot ar savu piemēru, veidojot izglītības vidi – izstrādājot mācību situācijas, mērķtiecīgi virzot prasmju attīstīšanu (Kompetenču pieeja mācību saturā, 2002).

3. IZGLĪTĪBAS VIDES PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒS TEORĒTISKĀ ANALĪZE

Pieredzi par savstarpējām attiecībām ar vienaudžiem un pieaugušajiem, zināšanas par lietām un to sakārtotību, lietu un sabiedrības mijiedarbību bērni gūst no apkārtējās vides.

Vide ir visi nosacījumi un faktori gan dzīvie, gan nedzīvie, kas ietekmē organismu vai pat kādu veselu organismu sistēmu visā tā dzīves vai pastāvēšanas laikā. Jēdzienu vide var attiecināt gan uz visu apkārtni kopumā, gan uz kādu specifisku tās aspektu.

Zinātnieks V.Jasvins raksta, ka vide ne tikai ietekmē pašu cilvēku, bet tā rada arī iespēju apgūt savas dzīves vidi. Autors uzskata, ka viens cilvēks otram ir kā apkārtējās vides elements, kurš to ietekmē ar savām darbībām un attieksmēm. Cilvēku vide ir ne tikai apkārtējā pasaule, bet tā ir pasaule, kura pastāv saskarsmē, komunikācijā un mijiedarbībā. Tā ir sociāla un dabiska apkārtējā pasaule, kam piemīt apstākļu un ietekmju komplekss, kas var ietekmēt cilvēka dzīvi un darbību tieši vai pastarpināti, momentāni vai ilgstoši (Ясвин 2001).

Savukārt izglītības vidi V.Jasvins definē kā personības veidošanos apstākļu, ietekmju un iespēju sistēmu pēc noteikta parauga, kas sevī ietver priekšmetisko, telpisko un sociālo apkārtni bērna attīstībā (Ясвин 2001).

J.Buboviča norāda, ka tieši vide ir tā, kas būtiski ietekmē jebkura bērna personības veidošanos, kur pastāv noteikta un stingra mijiedarbība. Bērns pilnvērtīgi var attīstīties tikai vidē, pārņemot apkārtējās vides pieredzi, kā rezultātā tiek apgūtas zināšanas, prasmes, attieksmes, veidojas uz vērtībām orientēta uzvedība un tiek apgūtas sociālās lomas (Buboviča 2011).

G.Paiks un D.Selbijs raksturojot vides jēdzienu, min četrus savstarpēji saistītus elementus, kuri to veido:

1. Dabas vide - visa dzīvā daba, biosfēras regulēšanas mehānismi, augi un dzīvnieki;
2. Cilvēka radītā vide - ēkas, telpas, transports, ceļi, infrastruktūra utt.;
3. Sociālā vide - attiecības starp cilvēkiem un viņu radītajām materiālajām un garīgajām vērtībām, kā arī cilvēku savstarpējās attiecības;
4. Iekšējā vide - cilvēka kā personības garīgā, emocionālā, fiziskā, veselības un intelektuālā līmeņa sakārtotība un līdzsvars (Paiks, Selbijs, 1997).

G.Paika un D.Seljija izglītības vides veidojošie elementi attiecas arī uz pirmsskolas izglītības iestādēm.

Dabas vide.

Daļu pedagoģisko aktivitāšu skolotājs īsteno ārpus telpas, kur bērniem tiek dota iespēja mācīties darot. Organizējot āra rotaļnodarbības, tiek veicināta komunikācija, sociālās prasmes, personīgā pieredze, zinātkāre, fantāzija, kas savukārt

- sniedz zināšanas par darbu,
- veicina fizisko attīstību,
- attīsta sociālās un personības prasmes,
- ietekmē psiholoģisko labsajūtu un
- ļauj labāk saskatīt sabiedrības un dabas mijiedarbību, savas rīcības sekas, kā arī vides problēmas (Paiks, Selbijs, 1997).

Mācoties par dabu dabā, tiek īstenota valsts pirmsskolas izglītības programma. Tādējādi norit virzība no zināšanām uz atbildīgu rīcību, kas savukārt attīsta kritisko domāšanu un problēmrisināšanas prasmi, kas nepieciešams, lai apzinātu cēloņus un sekas, pieņemtu lēmumus, izstrādātu risinājumus, izdarītu izvēles un vērtētu paveikto (Pirmsskolas izglītības programma, 2002).

Cilvēka radītā vide.

Kā uzskata Z.Rubene, fiziskā vide ir dabas vai cilvēka veidota vide, ko raksturo fizikālie apstākļi un telpiski priekšmetiskais lietu kopums (Rubene, 2011).

Izglītības vidi skolotājs veido, ņemot vērā pirmsskolas izglītības vadlīnijās minētos ieteikumus un bērnu vecumu.

- Telpu iekārtojumam jābūt viegli pārveidojamam, lai rastu iespēju bērniem darboties gan individuāli, gan grupās. Vēlamas daudzfunkcionālas telpas, kur pēc nepieciešamības iespējams vienkopus izmantot un pārraudzīt daudzveidīgas darba formas.
- Izglītības vide jānodrošina ar vietu atpūtai rotaļnodarbību un diendusas laikā, izmantojot gultas, dīvāniņus, paklājus, spilvenus u.c.
- Nodarbībām nepieciešamie līdzekļi tiek novietoti viegli pieejamās, zināmās vietās, centros, lai bērnam veidotos ieradums nepieciešamās lietas paņemt pašam un nolikt atpakaļ tām paredzētajā vietā (Pirmsskolas izglītības programma, 2002).

Lai izglītības vide atspoguļotu mācību procesu un rosinātu bērnus darboties, skolotājs iekārto telpas tā, lai būtu redzams, ko un kā bērns mācās: izzināmais temats, “runājošā siena”, veiktās darbības, bērnu pabeigtie un nepabeigtie darbi. Lai rosinātu bērnu izzināt un darboties, telpā izvieto burtus, vārdus, uzrakstus uz galdiem, sienām, mācību zonās.

Sociālā vide.

A. Zvirbule norāda, ka sociālā vide ir arī attiecības starp cilvēkiem un viņu veidotajām materiālajām un garīgajām vērtībām, kā arī cilvēku savstarpējās attiecības; (Zvirbule, 2004)

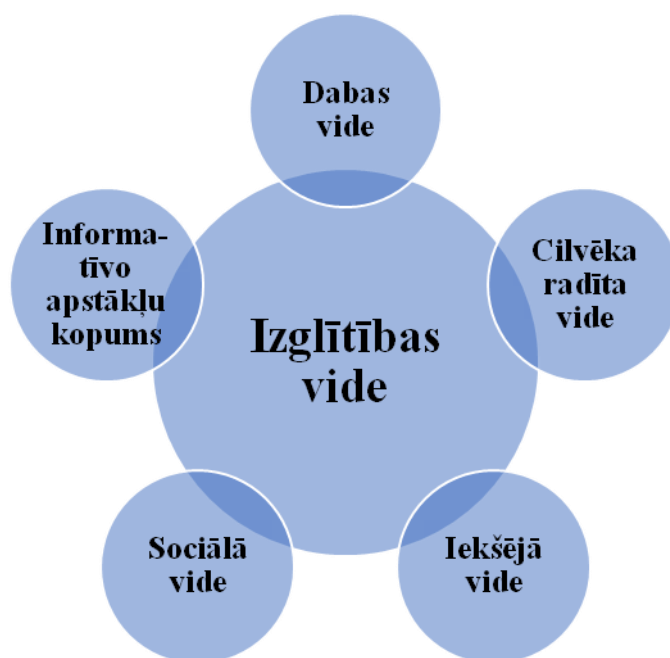
Šajā sakarā skolotāja darbības veids ir konsultējošs, kurš veic sociālo prasmju un iemaņu sekmēšanu, t.i.

- palīdz attīstīt saskarsmes un sadarbības spējas,
- piedāvā bērnam sociāli nozīmīgas darbības,
- informē ar izglītības iestādi saistītos cilvēkus un sabiedrību par plānoto un paveikto.

Iekšējā vide.

A.Zvirbule psiholoģisko vidi jeb iekšējo vidi definē kā cilvēka mentālo, emocionālo, personīgo, garīgo, fizisko vērtību un materiālo stāvokli. Pamatojoties uz to, skolotājam un palīgam svarīgi ir radīt bērnos uzticību, sapratni, drošību, mīlestību, pārliecību (Zvirbule, 2004).

Garīgos apstākļus A.Zvirbule pielīdzina psiholoģiskai videi, respektīvi, grupas mikroklimatam-attiecībām starp iesaistītajām personām un katras personas psiholoģiskām norisēm. Situācijās iesaistītās personas pasīvi vai aktīvi ietekmē konkrētās norises, ideālā gadījumā, ikviena izglītības procesā iesaistītā persona ir aktīva, izrādot ieinteresētību un iniciatīvu notiekošajā. Parasti skolotājam jāuzņemas norišu vadība un virzīšana, jo pedagoga funkcija ir plānot, organizēt, vadīt un izvērtēt mācību situācijas, protams, iesaistot arī bērnus. Vienlaicīgi ir grūti izdalīt psiholoģiskās cilvēku un vides funkcijas, jo cilvēka darbība norisinās vidē (Zvirbule, 2004).



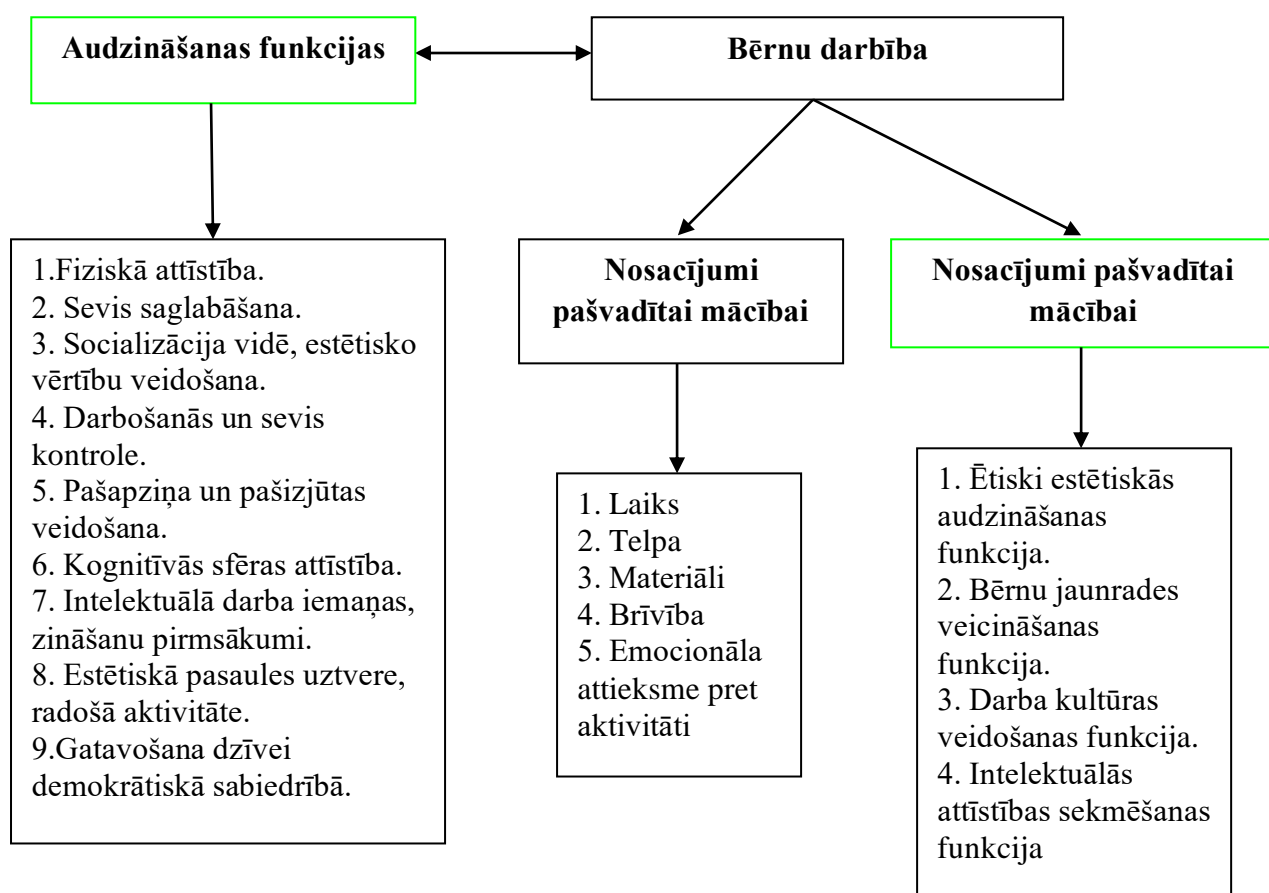
3.1.att. Izglītības vidi ietekmējošie elementi

Bez iepriekš minētajiem izglītības vides veidojošajiem elementiem I.Šūmane min informatīvo apstākļu kopumu, ko saista ar mācību līdzekļiem, palīglīdzekļiem un tehniskajiem mācību palīglīdzekļiem (Šūmane, 2012).

Pamatojoties uz I.Šūmanes definēto, skolotājam jāveido droša, pieejama, mērķtiecīgi iekārtota izglītības vide, kas veicina kompetenču mācību satura apguvei.

Pārskatāmības nolūkā izglītības vidi ietekmējošos elementus var atspoguļot attēlā.

Pirmsskolas mācību programmā noteikts, ka skolotājs iekārto telpas tā, lai ir redzams, ko un kā bērns mācās. Izglītības videi jābūt tādai darba videi, lai to būtu iespējams mainīt atbilstoši izzināmajam tematam, savukārt tās zonas, kuras netiek izmantotas, varētu tikt pārveidotas. Videi viennozīmīgi jābūt tādai, lai bērns tajā viegli orientētos, kā arī piedalītos mācību vides veidošanā (Pirmsskolas izglītības programma, 2002).



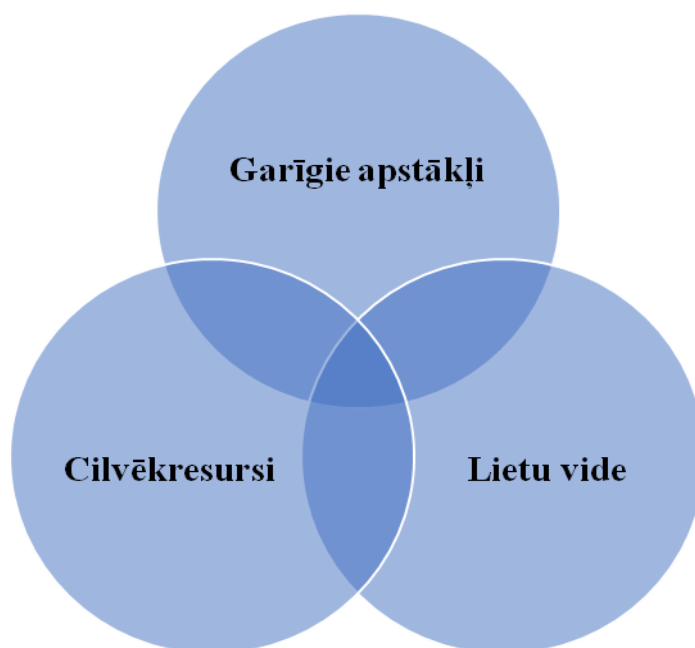
3.2.attēls Mācību vides funkcijas (Lieģeniece, 1999)

Atbilstoši mācību programmai D.Lieģeniece norāda, ka izglītības videi viennozīmīgi jābūt orientētai uz bērna personības izaugsmi tās kopveselumā, kur tiek radīti nosacījumi sensoro orgānu un fiziskās koordinācijas attīstībai, vispārējo darbības paņēmienu apguvei, zināšanu, prasmju, iemaņu, paradumu veidošanai. Izglītības vides izveidē būtiska nozīme ir

lietu videi (Lieģeniece, 1999). Audzināšanas funkcijas sevī ietvers dažādu mērķu īstenošanu, savukārt bērnu darbību pamatā noteiks ārēji apstākļi. Audzināšanas funkcijas un bērnu darbību D.Lieģeniece apkopojusi attēlā.

Izvērtējot izglītības vides būtību un tās funkcijas, var secināt, ka viens no skolotāju uzdevumiem ir censties veidot tādu vidi, kur iespējams pildīt konkrētas mācību funkcijas, kuras iedalās bērnu darbībā un audzināšanas funkcijās.

Kā raksta D.Lieģeniece, bērns attīstās gan mikrovidē, gan makrovidē, tām savstarpēji mijiedarbojoties. Mikrovidi veido ģimene un skola, kas reizē ir arī mācīšanās vide, kuras elementi ir cilvēki, lietas, daba, fiziskā vide, audzināšanas līdzekļi. Makrovidi pārstāv dabas vide, kultūra un sabiedrība kopumā. Ilustrējot bērna un vides mijiedarbību, autore centrā liek bērna personību, kurai apkārt ir mikrovide, kuru, savukārt, iekļauj makrovide. Tā kā bērna darbību vidē nosaka motivācija un interese, skolotāja loma izglītības procesā ir būt par vidutāju starp mikrovidi un makrovidi, kurš ar savu vērtību sistēmu spēj iedzīvināt un skaidrot materiālo un garīgo kultūru (Lieģeniece, 1996).



3.3.att. Izglītības vidi ietekmējošie elementu savstarpējā mijiedarbība

Šajā sakarā Izglītības likumā noteikts, ka izglītības vide, no skolotāja puses, ir mērķtiecīgi organizēta vide, kur bērns veido savu pieredzi, prasmes, zināšanas, vērtības, attieksmes pret sevi un apkārtējo pasauli. Raksturojot izglītības vidi, jāņem vērā trīs vispārināti struktūrelementi: lietu vide, garīgie apstākļi un cilvēkresursi (Izglītības likums, 1998).

Likums nosaka, ka izglītības vides elementi ir savstarpēji saistīti un viens otru ietekmējoši. Garīgie apstākļi ietekmē cilvēkresursus tāpat kā lietu vide, savukārt, lietu vide -

cilvēkresursus un garīgos apstākļus, bet cilvēkresursi veido gan garīgos apstākļus, gan lietu vidi. Jāatzīmē, ka visi minētie elementi nepastāv noslēgtā vidē, bet tiek ietekmēti arī no ārpuses (Izglītības likums, 1998).

E.Černova izstrādājusi izglītības vides sadarbības definīciju, kas nosaka, ka sadarbība ir kopēja darbība, kuras procesā norit darbības garīgo vērtību un prasmju apmaiņa starp subjektiem, pieredzes pilnveidošanās uz humānu savstarpēju uzticēšanos (Černova, 2002).

Raksturojot pirmsskolas izglītības iestādes darbību, var apgalvot, ka sadarbība norit dažādos līmeņos: „bērns – bērns”, „bērns – skolotājs”, „vecāki – skolotājs”, „skolotājs – skolotājs”, „vecāki – vecāki”, „bērns – vecāki”, „personāls – vadība”.

Uz to var balstīt A.McDonalda izvirzītos izglītības vides kvalitātes kritērijus:

- pozitīvs psiholoģiskais klimats, iesaistīto personu iniciatīva un ieinteresētība;
- dažādotas un elastīgas mācību metodes;
- pamatotas izglītības vadlīnijas;
- uz mācību rezultātiem orientēts izglītības saturs;
- laba tehniskā un literatūras bāze;
- atbilstošs cilvēku resursu nodrošinājums – iesaistīto personu zināšanas, prasmes, kompetences, vērtības, attieksmes un pieredze;
- pietiekošs materiālais un finansiālais nodrošinājums;
- tehniskā personāla pakalpojumu atbilstība prasībām;
- attīstīta infrastruktūra un sakopta fiziskā vide;
- cieša sadarbība ar vecākiem un attīstītas skolas ārējās attiecības (McDonald, 1996).

Pamatojoties uz A.McDonalda izvirzītajiem izglītības vides elementiem, var noteikt tās darbības, kuras veicinātu izglītības vides kvalitātes paaugstināšanu:

- pirmsskolas izglītības iestādes vadības rīcībai jābūt efektīvai, kurai jāizmanto personālvadības metodes, piesaistot un motivējot darbiniekus;
- skolotājam jābūt elastīgam, kurš savā profesionālajā darbā pielieto dažādotas mācību metodes, izrāda ieinteresētību pret darbu un bērniem;
- jābūt nostiprinātām attiecībām ar vecākiem, padarot viņus līdzatbildīgus;
- bērniem aktīvi jāiesaistās mācību darbā, t.i. jāizrāda iniciatīva un radošums;
- jānosprauž kopīgs mācību mērķis (skolotājs un bērns), kas izriet no izglītības iestādes mērķa – izglītības iestādei ir skaidri formulēta misija, kurai tic un seko gan vadība, gan skolotāji, gan bērni un viņu vecāki;
- izglītības politikas vadlīnijām jābūt stabilām un izpildāmām;
- jānodrošina pietiekošs finansiālais un materiālais atbalsts, izglītības videi jābūt iekārtotai atbilstoši mācību jomu specifikai;

- izglītības iestādes ēkai jābūt drošai, piemērotai personām ar kustību traucējumiem un iestādes apkārtni jābūt sakoptai;

- izglītības iestādei aktīvi jāiesaistās sabiedrības dzīvē, jāpiedalās projektos;
- jāveido labvēlīgs iekšējais mikroklimate;
- jānodrošina fiziskā un psiholoģiskā drošība.

J.Stabiņš darbā „Izglītības iestādes vadītāja un skolotāja misija” ir apkopojis informāciju par to, kādai vajadzētu būt izglītības videi. Autora piedāvāto modeli veiksmīgi var attiecināt arī pirmsskolas iestādes izglītības vides veidošanā, kas dotu iespēju bērniem efektīvi sasniegt vēlamos rezultātus mācību jomās, kā arī gūt nepieciešamās prasmes un ieradumus (Stabiņš, 1998).

3.1.tabula

Fiziskā un psiholoģiskā vide pirmsskolas izglītības iestādē

Fiziskā vide	Psiholoģiskā vide
Svaigs gaiss	Skolotāji profesionāli mīl bērnus
Sakopta izglītības iestādes apkārtnē	Bērni var uzticēties skolotājam
Mājīgas, siltas, plašas un gaišas telpas	Koleģiāla attieksme pret bērnu
Ērts telpu iekārtojums, atbilstošs izglītības jomai	Respektē bērnu kā personību
Ērtas un funkcionālas mēbeles, atbilstošas bērnu vecumam	Uzticas bērnam
Pārdomāts interjers, atbilstošs mācību un atpūtas telpām	Motivācija – intereses izraisīšana
Telpu krāsojums veikts, ņemot vērā krāsu psiholoģisko iedarbību	Vadības atbalsts
Telpaugi	Kolēģi neapspriež viens otru
Socializācija izglītības iestādē	Vienlīdzība
Nodrošinājums ar tehniskajiem mācību līdzekļiem	Katrs var justies vajadzīgs
Vide pietuvināta mājas atmosfērai	Labestība, cieņa, sapratne, iejūtība, mīlestība, vienotība, atbalsts, objektivitāte
Katram ir savs stūrītis	Radošā brīvība
Skaņas izolācija	Izglītības iestāde kā viens kolektīvs
Izglītības iestādes transports	Atsaucība, izpalīdzība
Stendi, sienas avīzes, izstādes gaitenīšos	Pretimnākoša attieksme
Pārdomāts rotaļnodarbību saraksts	Savstarpēja pieklājība
	Atklātība
	Radošs skolotāju kolektīvs

Fiziskā vide	Psiholoģiskā vide
Labs apgaismojums	Skolotāju tālākizglītošanās, pašattīstīšanās iespējas
Medicīnas serviss iestādē	Skolotāju sadarbība
Bibliotēka	Cieņa pret minoritātēm
Laika, mācību jomu plānojums	Korekta kolēģu kritika
Lasītava	Cieņa pret citādi domājošiem
Kvalitatīvs ēdiens	Disciplīna
Noteikts laiks un telpa, lai paēstu bez stresa	Darba metožu dažādība
Bērnu skaits grupā	Mācībspēku atbilstība profesijai
„Zaļais stūrītis” grupā	Morāles normu ievērošana
Tīras un sakoptas telpas	Viesmīlība, drošība, jautrība
Organizēta iestādes uzkopšana	Kultūras pasākumi, savas tradīcijas
Relaksācijas iespējas	Tiesības izteikt savu viedokli
Kulturālas, higiēniskas labierīcības	Nepiespiesta atmosfēra
Sporta komplekss	Veselīgs psiholoģiskais klimats
Laba saimniecības organizācija	Saskaņa grupas un skolotāju kolektīvā
Droša vide	Visi smaidīgi
Psihologs pirmsskolas izglītības iestādē	Pulciņi, viesskolotāji
	Pārgājieni, ekskursijas
	Patīkams apkalpojošais personāls
	Katram ir atbildības sajūta par savu iestādi

Šos faktoros var sakārtot, sadalot tos sīkākās pozīcijās. Dažas no pozīcijām var būt raksturīgas gan fiziskajai, gan psiholoģiskajai videi, jo tās ir savstarpēji saistītas.

R.Orska ir detalizēti noteikusi, kādai jābūt labvēlīgai videi izglītības nodrošināšanai:

- droša un stabila. Iespējams brīvi izteikt savu atšķirīgo viedokli, nav jābaidās būt apsmietam, ir atļauts kļūdīties. Skolotāji un bērni zina tagadnes un nākotnes prasības. Mācību process tiek plānots;
- vienlīdzīga – prasības un noteikumi visiem vienādi;
- atbilstoša un diferencēta – katram iespēja darboties atbilstoši savām spējām, izmantot savas iespējas un vajadzības gadījumā gūt atbalstu un palīdzību;

- elastīga – spēja pielāgoties mainīgajām sabiedrības prasībām, neparedzētām situācijām;
- rosinoša un radoša – bērniem ir interese un motivācija darbam, bērnus vada izziņa un atklāsmes prieks, tiek veicināta iniciatīva un radoša pieeja uzdevumu risināšanā;
- sakārtota. Izglītošanās ir sistemātiska, ievērojot noteiktu secību. Darbā izstrādāti rituāli, kuri palīdz izprast procesa gaitu; katram ir savi pienākumi;
- brīva, nepiespiesta savstarpējo attiecību atmosfēra, cieņas pilnas attiecības – bērni un skolotāji ieklausās viens otrā, ikviens var paust savu viedokli, atļautas diskusijas, pastāv savstarpējs atbalsts un izpalīdzība. Disciplīna balstās uz kopējo uzdevumu izpratni, kā arī disciplīnu grupā ietekmē skolotāja spējas noturēt bērnu uzmanību;
- psiholoģiskā drošība – novērstas draudu, šantāžas un mobinga iespējas, izteikta tikai pelnīta kritika, savstarpēja uzticība un atklātība, tiek rosināta iniciatīva;
- fiziskā drošība – izglītības iestādes telpas ir tehniski drošas, iestādē nepastāv iespēja ienākt nepiederošām personām, nepastāv fiziska ietekmēšana;
- grupas vienotība – kopīgi sarīkojumi un aktivitātes, ikviens jūtas piederīgs un noderīgs, grupu darbs, kopīgi mērķi;
- skolotāju un bērnu iniciatīva, iespēja pašaktualizēties, radošums, jaunu risinājumu meklējumi, pārlicība par saviem spēkiem;
- piederības apziņa un lepnums par grupu;
- vienlīdzība un taisnīgums. (Orska, 2006)

M.Kručinina un I.Magdaļenoka min zviedru pieredzes piedāvātos pamatdarbus, labvēlīgas vides radīšanai, kurus var attiecināt arī uz pirmsskolas izglītības iestādēm (Kručinina, Magdaļenoka, 2001).

3.2.tabula

Labvēlīgas vides radīšanas pamatdarbi (Kručinina, Magdaļenoka, 2001)

Nokārtot disciplīnas jautājumus	Izstrādāt saprātīgas iekšējās kārtības noteikumus un uzvedības kodeksu, kura noteikumi skaidri definēti. Jāļauj bērniem saglabāt pašcieņu.
Visu darbību centrēt uz bērnu un viņa personību	Bērnus respektē, ļauj viņiem gūt panākumus un dod iespējas attīstīties jomās, kādu izvēlas pats.
Mācīšanās ir darbs	Veidot elastīgu, bērniem pieņemamu mācīšanās tempu un stilu. Mācīšanās kultūra redzeslokā visā iestādē.
Drošība	Izglītības iestāde un vide ir nekaitīga bērnam

	izaugsmei. Netiek nodarīts ne tikumiski, ne ētiski, ne emocionāli.
Rūpes par bērnu	Visus aptver rūpju gaisotne un saprotoša ieinteresētība, kas ļauj saglabāt pašvērtību un pašcieņu.
Laimīga vide	Labestīga gaisotne.
Gods un lepnums par sevi un izglītības iestādi	Lepnuma apziņa par piederību pie savas skolas. Gods, ka cilvēks var paveikt kaut ko labu.
Atvērtība	Ikviens grupiņā ir gaidīts un jūtas tajā ērti un droši.
Prieks	Visi bērni un skolotāji ar patiesu prieku nāk uz izglītības iestādi.
Cieņa un respekts	Izglītības iestādes gaisotne un mācību saturs mudina cienīt pašiem sevi un citam citu.

Tāpat labvēlīgu vidi raksturo pozitīva gaisotne grupā, kas sekmē radošumu - bērni ir nodarbināti un tas viņiem patīk. Izglītības psiholoģiskā vide atkarīga no tā, kāda ir informācijas aprite, vai visas problēmas, pārmaiņas un inovācijas ir pietiekami izskaidrotas, vai kļūdas tiek atzītas, pastāv atvairošanās, piekāpšanās, bērni un skolotāji ir tolerantī pret citu viedokli.

Par labvēlīgu vidi var uzskatīt atvērtu vidi. Vissvarīgākais ir tas kā bērns jūtas - vai viņš jūtas ievērots, mīlēts, vajadzīgs, vai viņš mīl pats sevi. Ne mazāk svarīgs aspekts ir, vai pirmsskolas izglītības vide ir veselību veicinoša, vai bērns ir pasargāts no fiziskiem un morālajiem pazemojumiem, vai ir grantēta veselība un drošība, vai izglītības iestādē rūpējas par veselīgu uzturu, higiēnu, estētiskumu.

Izvērtējot A.Maslova uzskatus, var secināt, ka tieši šodienas situācija rosina cilvēku būt elastīgi domājošam, patstāvīgam, prast zināšanas izmantot dažādās dzīves situācijās, nepārtraukti attīstot savu personību, kas nodrošina kritiskās domāšanas attīstību (Maslow, 1970). Šajā sakarā var pozitīvi vērtēt pirmsskolas izglītībā ietverto mācību saturu un metodes, kuras veicina bērnu spējas patstāvīgi izzināt un rīkoties dažādās situācijās, paredzot individualitātes veidošanos, iniciatīvas, zinātkāres, patstāvības un radošās darbības attīstību u.c. (Izglītības likuma 5.pants; Vispārējās izglītības likuma 3.pants). Lai to īstenotu, svarīgi ir veidot tādu izglītības vidi, kas veicinātu domājošas personības attīstību.

Uz bērnu orientētu mācīšanos pirmsskolā nodrošina katra bērna jēgpilna un aktīva iesaiste apkārtējās vides izzināšanā, kas sekmē bērnu pašpiederzes attīstīšanos, piedāvājot bērnam realizēt savas pētnieciskās un radošās darbības, kā rezultātā tiek veicinātas bērnu iespējas pašiem nonākt līdz rezultātam, atrisinot problēmu un tiek sekmētas viņu vēlēšanās izzināt apkārtējo pasauli.

J.Grava savā promācijas darbā veikusi psiholoģisko un pedagoģisko atziņu analīzi par pirmsskolas vecuma bērnu kritiskās domāšanas stimulējošiem komponentiem, līdzekļiem un ietekmējošiem faktoriem. Pamatojoties uz izvirzītajiem secinājumiem, var piekrist autores viedoklim, ka pirmsskolas izglītības vide veidojama, pamatojoties uz pedagoģiskiem principiem, kuri nodrošina bērnu pašizziņu, brīvu izvēli, radošumu, atbalstu, subjektivitāti un individualitāti. Šādiem pedagoģiskiem principiem atbilstoši ir bērnu pašrealizāciju veidojoši līdzekļi (Grava, 2018).

3.3.tabula

Pedagoģiskie principi un līdzekļi pirmsskolas vecuma bērnu pašrealizācijai (Grava, 2018)

Pedagoģiskie principi	Bērnu kritisko domāšanu veicinoši līdzekļi
<p>Pašizziņa Izzinoši pētnieciskā mācību darbības nodrošināšana</p>	<p>Alternatīvas meklēšana Attieksmes pret sevi un apkārtējo pasauli veidošana</p>
<p>Radošums Izglītojošu, prolēmsituāciju, produktīvas, radošas darbības nodrošināšana</p>	<p>Esošās pieredzes realizēšana Praktisku problēmu risināšana Jaunu ideju ģenerēšana</p>
<p>Brīva izvēle Brīvas izvēles iespējas pašmotivētas darbības veicināšana</p>	<p>Individuālu spēju izzināšana Individuālo vajadzību apmierināšana</p>
<p>Uzticēšanās un atbalsts Skolotāja un bērnu mijiedarbības organizēšana, pozitīvu emociju un pārdzīvojuma nodrošināšana</p>	<p>Individuālo interešu realizēšana Subjektivitātes apzināšana Pašrefleksija un pašvērtējums Līdzdalība un savstarpēja uzticēšanās</p>
<p>Individualitāte un subjektivitāte Individuāli nozīmīgu mērķu izvirzīšanas un</p>	

realizēšanas iespējas, subjektīvās pieredzes un interešu respektēšana	
--	--

Izvērtējot situāciju Latvijas pirmsskolas izglītībā saistībā ar bērnu iniciatīvas, radošās, pētnieciskās un kritiskās domāšanas attīstīšanu, var secināt, ka pedagogiem šajā sakarā ir dažāda pieeja, realizācijas iespējas, kā arī individuālas spējas mainīt pieeju jaunas izglītības vides veidošanā.

Pēc K.A.Hansenas, R.K.Kaufmanes un S.Saifera viedokļa pedagogu uzdevums būtu organizēt tādu izglītības vidi, kuras centrā ir bērni, un kur mācību process tiek balstīts uz demokrātijas principiem, tādējādi nodrošinot bērniem iespēju kļūt par aktīviem šī procesa dalībniekiem, kā arī dod viņiem iespēju apzināties individuālās atbildības, lēmumu pieņemšanas un izvēles izdarīšanas nozīmību (Hansena, Kaufmane, Saifers, 2002).

J.Grava savā darbā norāda, ka tas nav pretrunā ar Noteikumiem par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, kas pamatojas uz humānisma, uzskatāmības un pēctecības principiem (MK noteikumi Nr.533, 2018) un sasaucas ar konstruktīvisma pieejas pamatprincipiem (Grava, 2018).

Vairāki autori ir nonākuši pie secinājums, ka konstruktīvisms pirmsskolas izglītībai ir atbilstošākais teorētiskais pamatojumu 21. gadsimtā (Göhlich, Zirfas, 2007; Krastiņa, Salīte, 2008; Sheridan, 2009; Zariņa, Belousa, 2011; Priede, Vigule, 2014). Gordons to skaidro kā tādas izglītības vides veidošana, kuru bērni vēlas izziņāt un kurā viņi mācās paši pēc personiskas iniciatīvas, nevis tiek mācīti, nododot gatavas zināšanas (Gordon, 2009).

Pamatojoties uz A.Sutinena un D.Djūija viedokli, pragmatiskā konstruktīvisma virziens nosaka, ka rotaļnodarbībām jānorit ikdienas pierastā izglītības vidē, bērnam risinot personīgi nozīmīgas problēmas. Mācīšanos viņi raksturo kā radošu un problēmorientētu procesu, ko nodrošina bērna domāšana un līdzdalība situācijās (Sutinen, 2008; Дьюи, 2009). Kā uzskata M.Gordons, šajā procesā svarīgi saglabāt līdzsvaru starp skolotāja organizētu darbību un bērnu patstāvīgu mācīšanos, kur problēmas tiek risinātas gan patstāvīgi, gan sadarbojoties ar vienaudžiem, zināšanas un prasmes tiek apgūtas integrēti un individuāli, kā arī tiek veicināti sociālie izziņas procesi (Gordon, 2009).

Tāpēc pedagogam jāveicina tāda izglītības vide, kurā bērnu kritiskā domāšana raksturojama kā problēmorientēta darbība.

Vācu pedagogi M.Gohlihs, E.Tafa un J.Zirfas norāda ka skolotājam ir svarīgāk netik daudz mācīt, cik nodrošināt bērniem iespēju mācīties pašiem (Göhlich, Zirfas, 2007; Tafa, 2008), un veidot tādu izglītības vidi, kas mudina bērnus interesēties un uzdot jautājumus, kas raksturīgs uz bērnu centrētā pedagogiskā pieejā (Göhlich, Zirfas, 2007; Tafa, 2008).

Šajā sakarā nevar neminēt High/Scope pieeju, ko 20. gadsimta 60. gados attīstīja D.Veikarts, par pamatu liekot aktīvās mācīšanās veicināšanu. Ar to tiek saprasts bērns pats, kurš savu interešu un nodomu vadīts aktīvi darbojas, rezultātā veidojot pieredzi.

Pamatojoties uz A.C.Shouse viedokli, aktīvā mācīšanās ietver četrus elementus, kur pedagoga uzdevums ir nodrošināt tādu kritiskās domāšanas attīstībai veicinošu izglītības vidi, kur bērnam

- 1) ir iespēja pašam izvēlēties sev interesējošas lietas, materiālus un instrumentus, kā arī patstāvīgi darboties ar tiem,
- 2) pastāv iespēja meklēt atbildes uz jautājumiem, salīdzinot pieņēmumus un rezultātus diskutējot par savu pieredzi ar pārējiem,
- 3) rodas intereses, jautājumi un nodomi pētīt, eksperimentēt, kā arī veidot jaunas zināšanu izveidi,
- 4) tiek aktivizēta domāšana, saskaroties ar reālās dzīves problēmām, šķēršļiem plānotajās aktivitātēs, negaidītām grūtībām u.c. Tādējādi veidojas pieredze, izmantojot iepriekš apgūtās zināšanas, meklējot risinājumus problēmām un mēģinot, kur bērni paši veido savu pasaules izpratni un kompetences (Shouse, 2000).

Šajā sakarā arī Latvijas pirmsskolas izglītības iestāžu uzdevums ir veicināt tādas izglītības vides veidošanu, kas veicina bērna kritiskās domāšanas attīstību, ievērojot bērnu spējas un intereses, nodrošinot temata un darbību sasaisti ar bērnu subjektivitāti, pētniecisko darbību un mācīšanos atklājot. Tomēr, lai arī pedagogi cenšas pakāpeniski pāriet pie jaunām izglītošanas metodēm, joprojām tiek piedāvāti noteikti temati, risināšanas uzdevumi, paņēmieni un materiāli, kas ierobežo izvēles iespējas, sava viedokļa izteikšanu un problēmas risinājuma meklēšanu.

Tāpēc, kā norāda M.Čehlovs, izglītība vides izveidei jābūt saistītai ar paradigmu maiņu, mācību un audzināšanas procesā akcentējot mācīšanos, nevis mācīšanu, tādējādi mazinot pretrunas pašreizējā izglītības sistēmā – „orientācija uz zināšanu ieguvu un speciālistu sagatavošanu, bet ne uz personības attīstību. Tradicionālajā pedagoģiskajā procesā ir stingri norobežotas skolotāja un bērnu sociālās funkcijas un nostiprinātas viņu pozīcijas: skolotājs – izglītības subjekts, bērns – izglītības objekts. Tāda pedagoģiskā situācija neveicina sadarbības attīstību un rada pretrunas pedagoģiskajā procesā” (Čehlovs, 2008).

Saskaņā ar Latvijas Republikā pastāvošos likumdošanu, Izglītības likumu, pirmsskolas mācību programmu un ar to saistītiem metodiskiem ieteikumiem, vadlīnijām, normatīvajiem aktiem, kompetenču pieeju mācību saturā skolotāju uzdevums ir ilgu laika periodu pastāvējušo normatīvo mācību procesu pakāpeniski aizstāt ar humānpedagoģisku.

Normatīvā un humānpedagoģiskā mācību procesa salīdzinājums

Normatīvais mācību process	Humānpedagoģiskais mācību process
Daudz darbojas skolotājs	Skolotājs nedara to, ko var paši bērni
Aicina bērnu darīt	Rada situāciju un veicina pašu bērnu darbošanos
Uzdod	Piedāvā
Vienkāršots, savērsts dialogs	Atvērts dialogs, aicina domāt, izteikt attieksmi
Uztur dialogu	Ļauj dialogu uzturēt bērniem
Daudz stāsta	Piedāvā pašiem bērniem darīt
Sāk ar programmā svarīgo	Sāk ar bērnam personiski nozīmīgo
Reproducēšana aizņem daudz laika	Reproducēšana pēc parauga, lai uzreiz interpretētu
Programmā orientējas uz deficītu	Orientējas uz bērna sasniegumu
Programma paredz līmeņus	Bērni attīstās individuāli, uzrāda vairāku līmeņu pazīmes vienlaicīgi
Uzdevumi	Piedāvājums vingrināties, risināt...

Līdz ar to pedagoģiskās darbības pamatā jābūt uz bērnu centrētai pieejai, kur skolotājs cenšas nodrošināt bērna attīstībai un pašrealizācijai piemērotu vidi un kurai, kā jau minēts iepriekš, viennozīmīgi jābūt labvēlīgai.

Veidojot izglītības vidi, svarīgs ir arī lomu sadalījums, kur

- bērns ar savu atbildību par rezultātiem, motivāciju, iesaistīšanos un dalību ir pats savas izglītības vides veidotājs,
- bērns kā grupas dalībnieks, ietekmējot pārējos biedrus un grupas attīstību, ir apkārtējās izglītības vides veidotājs,
- skolotājs kā atbalstītājs, koordinators un partneris visas iekšējās un ārējās izglītības vides veidotājs.

Skolotāja pienākums ir veidot arī tādas izglītības vides veidošanos, kas dod iespēju katram bērnam attīstīt visus dotumus viņam piemērotā tempā un laikā, veicina izaugsmi, uztur bērnam zinātkāri, kā arī ļauj izbaudīt intelektuālu atklāsmi un darbošanās prieku.

Bērns vispusīgi attīstīsies vidē, kas dod viņam pašam saskatīt jēgu, meklēt kopsakarības starp jauno un veco, zināmo un vēl apgūstamo. Tāpēc izglītības videi jābūt tādai, kur pastāv pozitīvs emocionāls atbalsts, tiek maksimāli nodarbinātas sajūtas pasaules apgūvē, ir no stresa

brīva atmosfēra, rotaļnodarbība ir nodrošinātas ar materiālu un līdzekļu daudzveidību kognitīvās, efektīvās un psihomotorās jomas attīstības nodrošināšanai, bērni tiek virzīti kā pētnieki un bērniem tiek dotas izvēles iespējas.

Nevar neminēt, ka pirmsskolas iestādes grupas iekšējā izglītības vide nav atdalāma no ārējās vides, kā arī no visas izglītības iestādes un ar to saistītajām tradīcijām, vēstures, pasākumiem, garīgajām vērtībām.

G.Siliņa-Jasjukeviča norāda, ka kultūra ir tā, kas nodrošina izjūtu izpratni, kritēriju izstrādi pretrunīgu viedokļu vērtēšanai, alternatīvu pārbaudei, nepiespiestas, brīvas izvēles izdarīšanai, sava viedokļa izteikšanai un darbībai, kas balstīta uz bērna pārliecību (Bērnu sasniegumu veicināšana pirmsskolā, 2015).

Tāpat pozitīvas savstarpējās attiecības starp pedagogu un palīgu, pedagoga darba vietas iekārtojums un kārtība, pedagoga vizuālais izskats, kultūra, darbība, rīcība veido bērnam derīgu, jēgpilnu un izglītošas veicinošu izglītības vidi.

Šodien aktuāla kļūst attālināti veidota izglītības vide, kura balstīta uz informatīviem un motivētiem ieteikumiem mācībām mājās. Šeit liela loma tiek piešķirta skolotājam un viņa profesionālajam spējam ieinteresēt bērna vecākus, kļūt par šādas vides dalībniekiem.

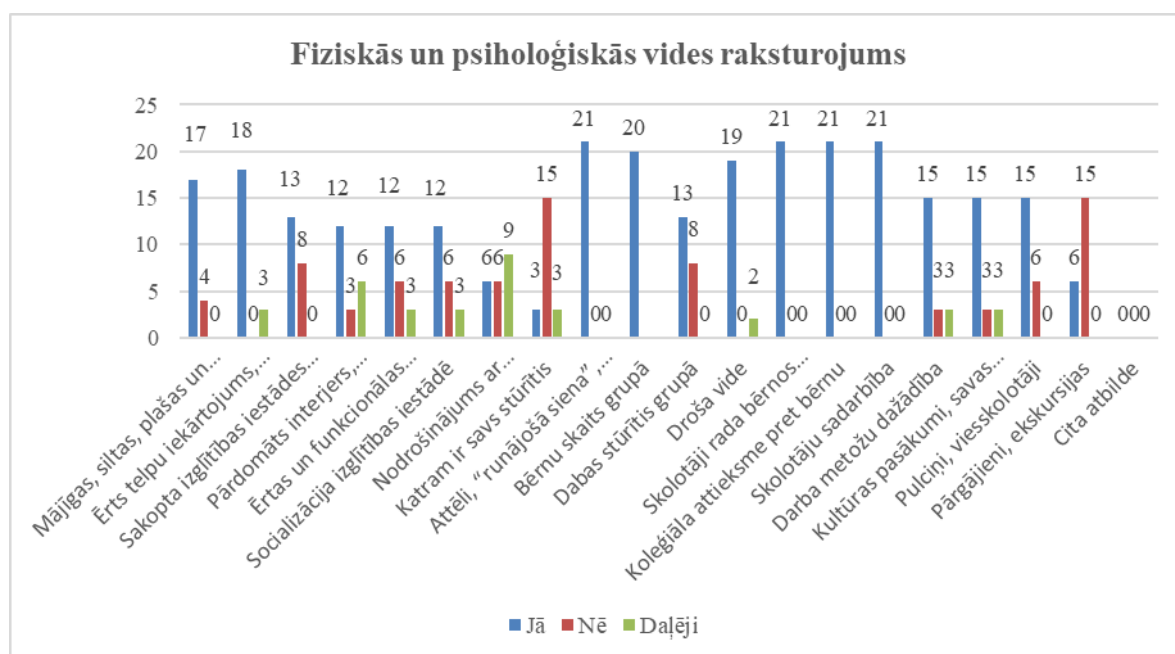
Lai pēc iespējas kvalitatīvāk bērnos attīstītu kritiskās domāšanas prasmes, veidojot izglītības vidi, bērniem dienas laikā jāpiedāvā darboties mācību centriņos, kur bērniem pastāv iespēja brīvi piekļūt resursiem un izmantot tos. Skolotāja uzdevums ir veidot tādu vidi, kas bērniem ir saprotama. Protams, mācoties darot, rodas nepieciešamība pēc papildus materiālajiem resursiem. Šajā sakarā nevajadzētu pārspīlēt ar gatavu materiālu iegādi un iegādāties tikai tādas, kuri attīstīta bērna domāšanu. Tā kā 2-3 gadu veci bērni kritiski sāk domāt, analizējot fiziskas lietas un konkrēti, pētīt apkārtējos dabas objektus, viņiem daudz jāmacās ārpus telpām, kur var atrast ļoti daudz materiālu.

Apkopojot vides pirmsskolas iestādēs teorētisko analīzi, var secināt, ka izglītības procesa centrā viennozīmīgi jābūt bērnam kā vērtībai ar viņa individuālajām vajadzībām, interesēm un īpašībām. Tāpēc skolotāja domāšanai jābūt virzītai uz bērna interesēm, motivāciju, viņa iespējām un spējam, darbošanās stilu, uz harmoniskas un vispusīgas attīstības veicināšanu, kur mācību jomu saturs un pielietotās metodes ir šīs attīstības veicināšanas līdzeklis. Jau pirmsskolā svarīgi ir bērnam iemācīt dažādas problēmu risinājumu pieejas un alternatīvas, attīstīt prasmi izvēlēties, nodrošinot iespējas bērniem iztēloties, pētīt, izgudrot un izprast cēloņu seku sakarības, kuras veido pamatus pašmotivētas mācīšanās, pašrealizācijas un kritiskās domāšanas attīstībai.

4. Izglītības vides veidošanas bērnu kritiskās domāšanas attīstībai pedagoģiskā pieredze

Ar nolūku izpētīt pedagoģisko pieredzi izglītības vides veidošanā bērnu kritiskās domāšanas attīstībai, aptaujāju 21 skolotāju no dažādām Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēm.

Izstrādājot aptaujas anketas veidlapu, svarīgākais bija iekļaut jautājumus, kas saistīti ar skolotāju pedagoģisko pieredzi un izpratni par tādas vides izveidi, kas veicina 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstību pirmsskolas izglītības praksē. Aptaujas anketā tika iekļauti 3 slēgta tipa vairāku atbilžu jautājumi, uz kuriem atbildi iespējams izvēlēties. Jautājumos tika ietverts arī atbilžu variants „cita atbilde”, lai pastāvētu iespēja izteikt nestandarta vai neparastas atbildes, kā arī respondentu personīgo attieksmi pret pētāmo problēmu (Geske, 2006). (skat.3.pielikumu)



4.1.att. Skolotāju dotais PII grupas fiziskās un psiholoģiskās vides raksturojums

Izsmelīgākas analīzes veikšanai, skolotāju atbildes par izglītības iestādes grupas fizisko un psiholoģisko raksturojumu tika izvērtētas procentuāli.

4.1.tabula

Skolotāju atbilžu īpatsvars par dotās PII grupas fizisko un psiholoģisko vidi

Vides faktors	Īpatsvars, %
Attēli, "runājošā siena", atgādnēs	100
Skolotāji rada bērnos uzticību, sapratni, pārlicību	100

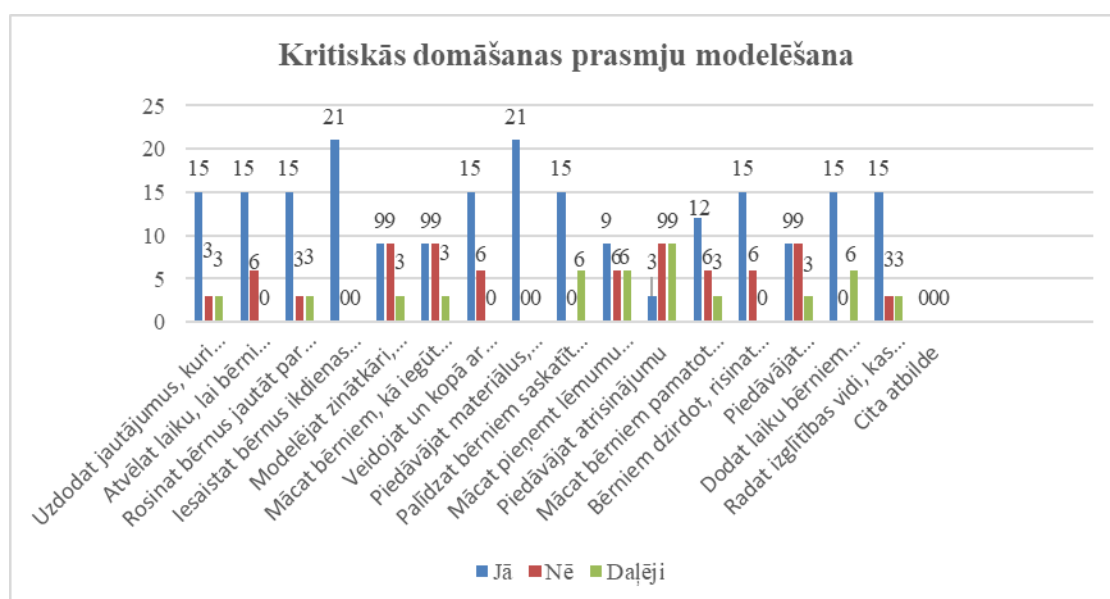
Iecietīga, atbalstoša un draudzīga attieksme	100
Skolotāju sadarbība	100
Droša vide	90,48
Ērtas un funkcionālas mēbeles, atbilstošas bērnu vecumam	85,72
Mājīgas, siltas, plašas un gaišas telpas	80,96
Darba metožu dažādība	71,43
Kultūras pasākumi, savas tradīcijas	71,43
Pulciņi, viesskolotāji	71,43
Dabas stūrītis grupā	61,91
Sakopta izglītības iestādes apkārtnē	61,91
Pārdomāts interjers, atbilstošs mācību un atpūtas telpām	57,15
Ērtas un funkcionālas mēbeles, atbilstošas bērnu vecumam	57,15
Nodrošinājums ar tehniskajiem mācību līdzekļiem	28,57
Pārgājieni, ekskursijas	28,57
Katram ir savs stūrītis	14,29

Apkopojot datus par aptaujāto skolotāju doto pirmsskolas izglītības iestāžu grupu fizisko un psiholoģisko vides raksturojumu, tika secināts,

- bērnu izpratnes veicināšanai visu respondentu grupās ir attēli, “runājošā siena” un atgādnēs,
- 98,48% gadījumos izglītības vide tiek vērtēta kā bērniem droša,
- 85,72% telpas ir nodrošinātas ar ērtām un funkcionālām mēbelēm, atbilstoši bērnu vecumam,
- 80,96% izglītības iestāžu grupas iekārtotas mājīgi, ir siltas, plašas, gaišas, telpu iekārtojums ir ērts, atbilstošs izglītības jomai. Tomēr ir pirmsskolas izglītības iestādes, kur telpas ir šauras, līdz ar to veidojas saspīestība, nepastāv iespēja katram bērnam piedāvāt savu stūrīti, iekārtot darba zonas. Pārāk mazās telpas liedz bērniem brīvi pārvietoties, netraucējot viens otram, un aktīva darbība ir iespējama, kad tā tiek veikta visiem reizē nevis tajā brīdī, kad bērns pats to vēlas darīt. Neraugoties uz to, vide bērniem ir droša.
- 71,43% gadījumos tiek organizēti kultūras pasākumi un ir ieviestas savas tradīcijas, tiek piedāvāti dažādi pulciņi, kā arī savā pedagoģiskajā darbā izmanto dažādas darba metodes.

To, ka daļa skolotāju neizmanto dažādas darba metodes, varu skaidrot tikai personīgu vērojumu veidā, jo aptaujātie šajā sakarā komentārus nesniedz. Tas varētu būt saistīts ar to, ka skolotājiem ir nepietiekamas zināšanas un izpratne par tādas izglītības vides izveidi, kurā bērni tiek virzīti, nevis vadīti darboties, kā piemēram, izglītojošo centru izveide, netiek īstenota materiālu pārvietošanas iespējamība.

- 61,91% izglītības iestādēs tiek piedāvāta sakopta āra vide un grupās ir izveidots dabas stūrītis,
- 57,15% gadījumu grupās ir pārdomāts interjers, atbilstošs mācību un atpūtas telpām nodrošinātas, kā arī telpās ir izvietota ērtas un funkcionālas mēbeles, atbilstošas bērnu vecumam,
- 28,57% skolotāju organizē bērniem pārgājienus un ekskursijas. Pieņemu, ka zemais rādītājs saistīts ar bērnu vecumu,
- tikai 14,29% gadījumos bērniem pastāv iespēja piedāvāt savu stūrīti. Kā skaidro aptaujātie skolotāji, tas izskaidrojams ar to, ka grupā ir liels bērnu skaits un nepietiekami plašas telpas, kuras vēl piedevām pārblīvētas ar mēbelēm.



4.2.att. Kā tiek modelētas kritiskās domāšanas prasmes PII

Izsmelīgākas analīzes veikšanai, skolotāju atbildes par kritiskās domāšanas modelēšanu tika izvērtētas procentuāli.

4.2.tabula

Skolotāju atbilžu īpatsvars par kritiskās domāšanas prasmju modelēšanu

Modelēšanas paņēmiens	Īpatsvars, %
Bērnu iesaistīšana ikdienas situāciju risināšanā, palīdzības sniegšana pamanīt izvēles un to sekas	100

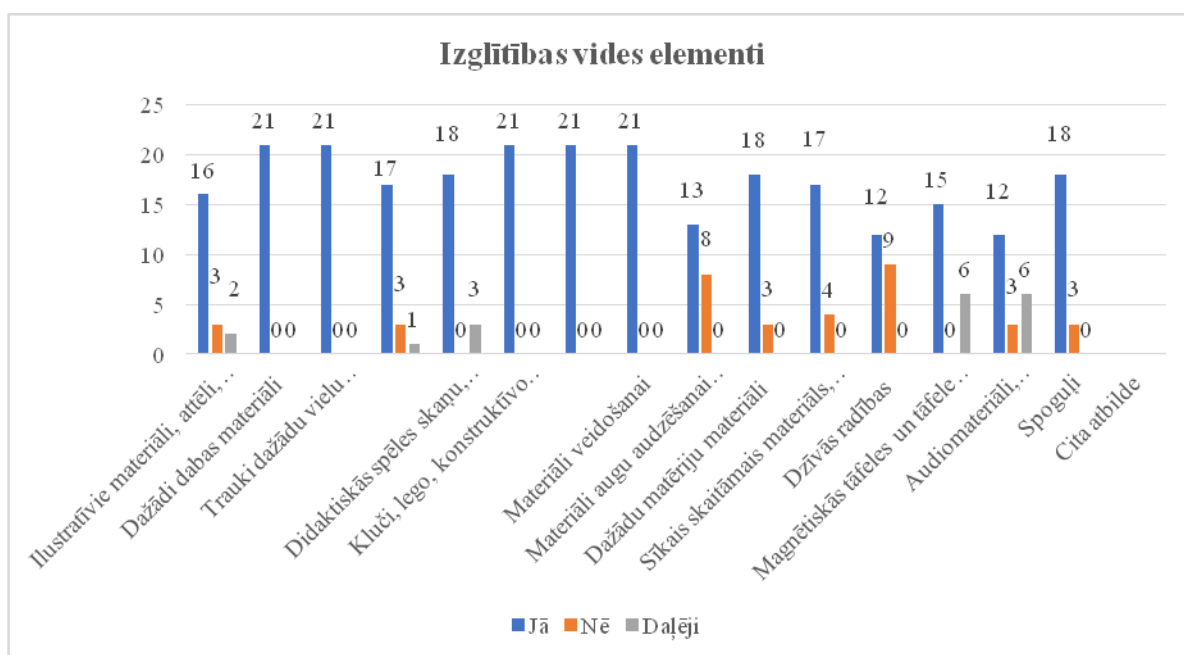
Materiālu, līdzekļu, rotaļlietu piedāvāšana	100
Jautājumu uzdošana	71,43
Laika atvēlēšana, lai bērni var pārdomāt skolotāja uzdoto jautājumu un patstāvīgi sniegt atbildes	71,43
Rosināšana bērņus jautāt par neskaidro un nezināmo	71,43
Dažādu paņēmienu lietošana informācijas organizēšanai	71,43
Problēmu risināšana, norišu plānošana, lēmumu pieņemšana, bērņiem dzirdot	71,43
Problēmrisināšanas veidus piedāvāšana	71,43
Kultūras pasākumi, savas tradīcijas	71,43
Laika došana bērņiem pašiem atrisināt konfliktsituācijas	71,43
Izglītības vides radīšana, kas veicina bērņu kopīgu darbošanos	71,43
Zinātkāres modelēšana	42,86
Mācīšana bērņiem, kā iegūt un analizēt informāciju	42,86
Mācīšana pieņemt lēmumu par turpmāk veicamiem darbiem	42,86
Problēmrisināšanas veidu piedāvāšana	42,86
Atrisinājuma piedāvāšana	14,29

Izvērtējot sniegtās atbildes par to, kā pirmsskolas skolotāji modelē kritiskā domāšanas prasmes, var teikt, ka

- visi aptaujātie bērņus iesaista dažādu ikdienas situāciju risināšanā, palīdzot pamanīt izvēles un to sekas. Tāpat nodarbību laikā skolotāji piedāvā daudzveidīgus materiālus, mācību līdzekļus un rotaļlietas, lai bērņiem pastāvētu iespēja papildināt, precizēt, vērtēt un pārveidot gūtos priekšstatus.
- jautājumus, kuri rosina bērņus domāt, iedziļināties, uzdod 71,43% skolotāju. Tikpat daudz respondentu atvēl laiku, lai bērņi var pārdomāt uzdoto jautājumu un patstāvīgi sniegt atbildes, rosina bērņus jautāt par neskaidro un nezināmo, veido un kopā ar bērņiem lieto dažādus paņēmienus informācijas organizēšanai, risina problēmas, plāno norises, pieņem lēmumus, bērņiem dzirdot, piedāvā problēmrisināšanas veidus un māca izvērtēt ar to saistītās situācijas, organizē kultūras pasākumus un ievieš savas tradīcijas, kā arī dod laiku bērņiem pašiem atrisināt konfliktsituācijas un rada tādu izglītības vidi, kas veicina bērņu kopīgu darbošanos.
- 42,86% skolotāji modelē zinātkāri, nosaucot, aprakstot situācijas, māca bērņiem kā iegūt un analizēt informāciju, pieņemt lēmumu par turpmāk veicamiem darbiem, kā arī

piedāvā problēmrisināšanas veidu un mācat izvērtēt ar to saistītās situācijas. Bērniem patstāvīgi pieņemt lēmumu un pamatot savas domas, darbus, pagaidām iespējams tikai daļai bērnu, kas saistīts ar bērnu vecumu. Pēc manām domām tas varētu būt saistīts arī ar bērna rakstura īpatnībām un pieredzi.

- Tikai 14,29% respondētu bērniem piedāvā atrisinājumu. Uzskatu, ka tas vērtējams pozitīvi. Nepiedāvājot atrisinājumu, bērniem tiek attīstītas spējas tikt galā pašam ar pārmaiņām, spēju izdarīt izvēli, saskatīt problēmas un tās risināt. Tikai tā viņš iemācās domāt.



4.3.att. Izglītības vides elementi, kas palīdz attīstīt bērnu kritisko domāšanu

Izsmelšākas analīzes veikšanai, skolotāju atbildes par izglītības vides elementiem, kas palīdz attīstīt bērnu kritisko domāšanu, tika izvērtētas procentuāli.

4.3.tabula

Skolotāju atbilžu īpatsvars par izglītības vides elementiem

Izglītības vides elements	Īpatsvars, %
Dažādi dabas materiāli	100
Trauki dažādu vielu mērīšanai, eksperimentiem, pētījumiem	100
Kluči, lego, konstruktīvo darbību materiāli	100
Papīrs, kartons, aplikāciju papīrs, otas, krāsainie zīmuļi, krītiņi, flomāsteri, krāsas	100
Materiāli veidošanai	100
Didaktiskās spēles skaņu, ciparu, krāsu,	85,72

formu apguvei	
Dažādu matēriju materiāli	85,72
Spoguļi	85,72
Dažādas lelles, pirkstiņlelles, figūras ēnu teātrim un teātrim uz plaknes	80,96
Sīkais skaitāmais materiāls, ģeometriskas figūras	80,96
Ilustratīvie materiāli, attēli, bilžu grāmatas, rotaļlietu katalogi u.	76,19
Magnētiskās tāfeles un tāfele zīmēšanai	71,43
Materiāli augu audzēšanai un kopšanai	61,91
Dzīvas radības	57,15
Audiomateriāli, kompaktdisku atskaņotājs, dators, videoprojektors, videokasetes	57,15

Analizējot sniegtās atbildes par izglītības elementiem, kas palīdz attīstīt bērnu kritisko domāšanu, varu secināt, ka

- visi skolotāji šo prasmju attīstīšanai izmanto dažādus dabas materiālus, traukus dažādu vielu mērīšanai, eksperimentiem, pētījumiem, klučus, lego, konstruktīvo darbību materiālus, materiālus veidošanai, papīru, kartonu, aplikāciju papīru, otas, krāsainos zīmuļus, krītiņus, flomāsterus un krāsas.
- 85,72% aptaujāto skolotāju izmanto didaktiskās spēles skaņu, ciparu, krāsu, formu apguvei, dažādu matēriju materiālus un spoguļus,
- dažādas lelles, pirkstiņlelles, figūras ēnu teātrim, teātrim uz plaknes, sīko skaitāmo materiālu un ģeometriskas figūras izmanto 80,96% respondentu,
- 76,19% izmanto ilustratīvus materiālus, attēlus, bilžu grāmatas, rotaļlietu katalogus u.c.,
- 71,43% aptaujāto skolotāju izmanto magnētiskās tāfeles un tāfeles zīmēšanai,
- materiālus augu audzēšanai un kopšanai izmanto 61,91% aptaujāto. Pieņem, ka tas vairāk saistīts ar sezonalitāti un šādas aktivitātes pārsvarā tiek organizētas tikai pavasarī.
- 57,15% respondentu grupā iegādājušies dzīvās radības un pedagoģisko darbu papildina ar tādiem izglītības vides elementiem, kā audiomateriāli, kompaktdisku atskaņotājs, dators, videoprojektors, videokasetes.

Izvērtējot skolotāju atbildes, varu secināt, ka bērnu kritisko domāšanu palīdz attīstīt jebkurš no aptaujā minētajiem izglītības vides elementiem, bet tiem jābūt izmantotiem mērķtiecīgi, ar iespēju izvērtēt rezultātu.

Analizējot skolotāju aptaujās izteikto viedokli par skolotāja darbības nosacījumiem, veidojot tādu izglītības vidi, kas veicina bērnu kritisko domāšanu, secināms, ka nav saskatāmas būtiskas pretrunas starp zinātniskajā literatūrā definētajām atziņām (Bandura, 2000; Göhlich, Zirfas, 2007; Rubene, 2004; Tafa, 2008; Vigotskis, 2002; Zvirbule, 2004) un skolotāju izpratni.

5. Izglītības vides veidošanas 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai pārbaude

Ar nolūku pārbaudīt izglītības vides veidošanu 2-3 gadus vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai, novadīju 8.nodarbības "X" pirmsskolas izglītības iestādes "XX" grupā, kurās piedalījās 11 bērni.

Lai veiktu pedagoģiskās pieejas pārbaudi, tika izvirzīti uzdevumi:

1. noteikt kritiskās domāšanas veicinošo izglītības vides elementu kritērijus un rādītājus;
2. veikt nodarbībās iesaistīto grupas bērnu raksturojumu;
3. pamatojoties uz aptaujās iegūtajiem rezultātiem un veikto grupas bērnu raksturojumu, novadīt nodarbības, atlasot tādas izglītības vides elementus, kuri veicinātu bērnu kritiskās domāšanas attīstību, saistot to ar sasniedzamajiem rezultātiem mācību jomās;
4. nodarbību laikā iegūto datu apkopojums un analīze;
5. secinājumu formulēšana.

Kritiskās domāšanu veicinošo izglītības vides elementu kritēriji un rādītāji

Pedagoģiskās pārbaudes ietvaros, plānojot mācību jomas ietverošas rotaļnodarbības, tika organizēta tāda izglītības vide, kura veicina bērnu kritiskās domāšanas attīstību, vienlaicīgi to saistot ar mācību jomām.

Visas nodarbības tika plānotas tā, lai to norise būtu visas dienas garumā un pastāvētu iespēja piedāvāt bērniem darboties visiem kopā vai grupās vai pa pāriem vai individuāli ar skolotāja vai bez skolotāja līdzdalības.

Lai veiktu pārbaudi, tika izstrādāti kritēriji, kuri sevī ietver bērnu spējas analizēt, novērtēt, sintezēt un secināt.

Bērnu kritiskās domāšanas izvērtēšanai tika izmantota Likerta skala. Kā norāda Kristapsone, tā ir viena no plašāk izmantotajām mērījumu skalām (Kristapsone, 2014) un ar tās palīdzību izvērtēju bērnu kritiskās domāšanas rādītājus ar intervālu no 1-4, kur

4 - ļoti labi

3 – labi

2 – apmierinoši

1 – vāji

Kritēriji un rādītāji bērnu kritiskās domāšanas izvērtēšanai

Kritēriji	Rādītāji	Vērtējums
1. Analīze (ievēro un pēta detaļas, pretstata, salīdzina, meklē un saskata sakarības dabas objektos un norisēs)	Kārto objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtoti novēroto darbību secību, skaidro attēlos redzamo, formulē vienkāršas sakarības un darbību secību.	4
	Lai kārtotu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtoti novēroto darbību secību, skaidrotu attēlos redzamo, formulētu vienkāršas sakarības un darbību secību, nepieciešami skolotāja skaidrojumi, atgādnēs.	3
	Lai kārtotu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtoti novēroto darbību secību, skaidrotu attēlos redzamo, formulētu vienkāršas sakarības un darbību secību, nepieciešams skolotāja demonstrējums.	2
	Ar skolotāja atbalstu kārtoti objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtoti novēroto darbību secību, skaidro attēlos redzamo, formulē vienkāršas sakarības un darbību secību.	1
2. Novērtēšana (izvērtē, novērtē, salīdzina)	Raksturo fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu informāciju (krāsa, lielums, garša, izskats).	4
	Ar skolotāja atbalstu raksturo fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu informāciju (krāsa, lielums, garša, izskats).	3
	Ar vairākkārtēju skolotāja atbalstu spēj raksturot fiziskas lietas, salīdzināt ar maņām iegūtu informāciju (krāsa, lielums, garša, izskats).	2
	Nepieciešama pedagoga palīdzība, papildus skaidrojums, lai bērns spētu raksturot fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu informāciju (krāsa, lielums, garša, izskats).	1

<p style="text-align: center;">3. Sintēze (savieno, kombinē, attēlo vienkāršu informāciju, pārveido)</p>	<p>Rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas.</p>	4
	<p>Vērojot pieaugušo un citu bērnu darbību, rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas.</p>	3
	<p>Rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas, izmantojot skolotāja piedāvātu risinājumu.</p>	2
	<p>Nespēj rotaļā kombinēt pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veidot jaunu, savienot dažādas lietas, nepieciešama izglītojoša darbošanās kopā ar skolotāju.</p>	1
<p style="text-align: center;">4. Secinājumi (spriež, secina, formulē viedokli, interpretē informāciju, veido pieņēmumus)</p>	<p>Domā par redzēto, dzirdēto, skaidro domas, izsaka viedokli, izprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās.</p>	4
	<p>Domā par redzēto, dzirdēto, skaidro domas, izsaka viedokli, izprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās pēc skolotāja atkārtoti uzdota uzvedinoša jautājuma vai skaidrojuma.</p>	3
	<p>Domā par redzēto, dzirdēto, skaidro domas, izsaka viedokli, izprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās pēc vairākiem skolotāja uzvedinošiem jautājumiem vai skaidrojumiem.</p>	2
	<p>Nespēj domāt par redzēto, dzirdēto, skaidrot domas, izteikt viedokli, neizprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās. Nepieciešama skolotāja palīdzība, papildus skaidrojumi.</p>	1

Grupas bērnu raksturojums

Pārbaudes procesā iekļautie pirmsskolas izglītības iestādes "X" grupas "XX" bērni ir ar atšķirīgu kognitīvo attīstību un četriem no viņiem latviešu valoda nav dzimtā valoda.

A - ļoti aktīvs, zinātkārs, uzdod secīgus jautājumus, kārtu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtu novēroto darbību secību, skaidro attēlos redzamo, formulē vienkāršas sakarības un darbību secību, raksturo fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu informāciju, rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas, spēj domāt par redzēto, dzirdēto, skaidrot domas, izteikt viedokli, bez skolotāja palīdzības un papildus skaidrojumiem nespēj izprast sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās.

B - neizlēmīgs, tikai pēc skolotāja pamudinājuma sāk izrādīt interesi un iesaistīties darbībā. Lai kārtotu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtotu novēroto darbību secību, skaidrotu attēlos redzamo, formulētu vienkāršas sakarības un darbību secību, nepieciešami skolotāja skaidrojumi. Ar vairākkārtēju skolotāja atbalstu spēj raksturot fiziskas lietas, salīdzināt ar maņām iegūtu informāciju. Vērojot pieaugušo un citu bērnu darbību, sāk rotaļā kombinēt pieredzēto, dzirdēto, redzēto, un no atsevišķām detaļām veidot jaunu, savienot dažādas lietas. Pēc vairākiem skolotāja uzvedinošiem jautājumiem vai skaidrojumiem formulē domas un izsaka viedokli.

C - ietiepīgs, patstāvīgi izsaka spriedumus, interpretē situācijas, uzdod secīgus jautājumus, bet nepieciešams vairākkārtējs pamudinājums izrādīt interesi un uzsākt darbību. Patstāvīgi kārtu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtu novēroto darbību secību, skaidro attēlos redzamo, formulē vienkāršas sakarības un darbību secību, raksturo fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu informāciju, rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas, spēj domāt par redzēto, dzirdēto, skaidrot domas, izteikt viedokli, bez skolotāja palīdzības, papildus skaidrojumiem nespēj izprast sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās.

D - rīkojas un darbojas haotiski, neizrāda interesi piedalīties skolotāja organizētajās nodarbībās. Nepieciešami skolotāja skaidrojumi, lai kārtotu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtotu novēroto darbību secību, skaidrotu attēlos redzamo, formulētu vienkāršas sakarības un darbību secību. Ar vairākkārtēju skolotāja atbalstu raksturo fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu informāciju. Izmantojot skolotāja piedāvātu risinājumu, rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas. Pēc vairākiem skolotāja uzvedinošiem jautājumiem vai skaidrojumiem sāk domāt par redzēto, dzirdēto, skaidrot domas, izteikt viedokli, izprast sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās.

E - pielāgojas situācijai, emocionāli nereagēt uz pazīstamu informāciju, tikai pēc skolotāja vairākkārtēja pamudinājuma sāk izrādīt interesi un iesaistās darbībā. Lai ievērotu un pētītu detaļas, pretstatītu, salīdzinātu, meklētu un saskatītu sakarības dabas objektos un norisēs, nepieciešami skolotāja skaidrojumi. Ar skolotāja vairākkārtēju atbalstu izvērtē, novērtē, salīdzina. Vērojot pieaugušo un citu bērnu darbību, rotaļā sāk kombinēt pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas. Pēc vairākiem skolotāja uzvedinošiem jautājumiem vai skaidrojumiem, skaidro domas, izsaka viedokli izprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās.

F - noslēgts, neizsaka savus spriedumus par pasauli. Lai kārtotu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtotu novēroto darbību secību, skaidrotu attēlos redzamo, formulētu vienkāršas sakarības un darbību secību, spētu raksturot fiziskas lietas, salīdzināt ar maņām iegūtu informāciju, nepieciešams skolotāja atbalsts iesaistīties nodarbībā. Vērojot pieaugušo un citu bērnu darbību, rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas. Skaidro domas, izsaka viedokli, izprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās pēc vairākiem skolotāja uzvedinošiem jautājumiem vai skaidrojumiem.

G - aktīvs, nelabprāt iesaistās darbībās, neizrāda interesi par veicamajiem darbiem. Ar skolotāja atbalstu kārtu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtu novēroto darbību secību. Nepieciešama pedagoga palīdzība, papildus skaidrojums, lai bērns spētu raksturo fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu informāciju. Rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas, izmantojot skolotāja piedāvātu risinājumu. Nespēj domāt par redzēto, dzirdēto, skaidrot domas, izteikt viedokli, neizprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās. Nepieciešama skolotāja palīdzība, papildus skaidrojumi.

H - pārliecināts par sevi. Kārtu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtu novēroto darbību secību, skaidro attēlos redzamo, formulē vienkāršas sakarības un darbību secību. Ar skolotāja atbalstu raksturo fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu informāciju. Rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas. Domā par redzēto, dzirdēto, skaidro domas, izsaka viedokli, izprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās pēc skolotāja atkārtoti uzdota uzvedinoša jautājuma vai skaidrojuma.

J – pasīvs, nepieciešams pamudinājums izrādīt interesi, lai piedalītos skolotāja piedāvātajās aktivitātēs. Lai kārtotu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtotu novēroto darbību secību, skaidrotu attēlos redzamo, formulētu vienkāršas sakarības un darbību secību, nepieciešami skolotāja skaidrojumi. Raksturo fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu

informāciju. Rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas. Domā par redzēto, dzirdēto, skaidro domas, izsaka viedokli, izprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās pēc skolotāja atkārtoti uzdota uzvedinoša jautājuma vai skaidrojuma.

K – zinātkārs, pēta, lai uztvertu un izprastu, ievēro detaļas, patstāvīgi savieno pēc kategorijām, pazīmēm, sadala detaļās, bet bez vairākkārtēja skolotāja atbalsta nespēj salīdzināt ar maņām iegūto informāciju, saskatīt sakarības objektos un norisēs. Tomēr darbībā spēj kombinēt pieredzēto, redzēto, dzirdēto. Savukārt izteikt spriedumus, interpretēt un secināt spēj tikai pēc pedagoga uzdota uzvedinoša jautājuma.

L – aktīvs. Ar skolotāja atbalstu kārtu objektus grupās pēc vienas pazīmes, atkārtu novēroto darbību secību, bet nespēj skaidrot attēlos redzamo, formulēt vienkāršas sakarības un darbību secību. Nepieciešama pedagoga palīdzība, papildus skaidrojums, lai spētu raksturo fiziskas lietas, salīdzina ar maņām iegūtu informāciju. Rotaļā kombinē pieredzēto, dzirdēto, redzēto, no atsevišķām detaļām veido jaunu, savieno dažādas lietas, izmantojot skolotāja piedāvātu risinājumu. Nespēj domāt par redzēto, dzirdēto, skaidrot domas, izteikt viedokli, neizprot sakarības starp cēloņiem un sekām sev tuvās, personīgās situācijās. Nepieciešama skolotāja palīdzība, papildus skaidrojumi.

5.2.tabula

Bērnu kritiskās domāšanas prasmju novērtējums pirms pārbaudes darbības un pēc tās

Bērni	Kritiskās domāšanas prasmes							
	Analīze		Novērtēšana		Sintēze		Secinājumi	
	Pirms	Pēc	Pirms	Pēc	Pirms	Pēc	Pirms	Pēc
A	4	4	4	4	4	4	2	3
B	3	3	2	3	3	3	2	3
C	4	4	4	4	4	4	1	2
D	3	3	2	3	2	2	2	3
E	3	3	2	2	3	3	2	3
F	2	4	2	3	3	4	2	3
G	1	2	1	3	2	3	1	1
H	4	4	3	4	4	4	3	4
J	3	3	4	4	4	4	3	3
K	3	3	3	3	4	4	3	3
L	1	2	1	1	2	2	1	1

Bērnu kritiskās domāšanas prasmju novērtējums pēc pārbaudes dod iespēju secināt, ka 9.bērniem no 11 bērniem, kuri piedalījās nodarbībās, pilnveidojušās kritiskās domāšanas prasmes, bet 2. progress nav novērojams.

Kritiskās domāšanas prasmju izaugsmi veicināja tādu izglītības vides elementu kā attēlu, dažādu dabas un matēriju materiālu, kluču, konstruktīvo darbību un veidošanas materiālu, daudzveidīgu līdzekļu pašizpaušmes mākslas jomā, teātra skatuves, leļļu, rotaļlietu, videomateriālu un magnētiskās tāfeles izmantošana.

Lai veiktu pārbaudi, novadīju 8.nodarbības, atlasot tādus izglītības vides elementus, kuri veicinātu bērnu kritiskās domāšanas attīstību, saistot to ar sasniedzamajiem rezultātiem mācību jomās.

Novadītās nodarbības

1.nodarbība. “Mazie cirka mākslinieki”

Mērķis:

- veicināt bērnu prasmes domāt, izteikt spriedumus, secināt;
- virzīt bērnus atkārtot darbību secību;
- attīstīt prasmes radoši darboties, izmantojot dažādus materiālus,
- veicināt prasmes vērtēt pabeigto darbu.

Nepieciešamie izglītības vides elementi:

Papīrs, guašas krāsas, sūklīši, dažādas krāsas papīra lapas, zīmuļi ar dažādu formu galiem, cirka mākslinieku attēli, šablonu, otas, līme, krītiņi, avīzes, salvetes, dzija, zīmuļi, papīra gabaliņi, konfektes.

Nodarbības gaita:

Bērni dzied dziesmu “Ir jau visi mūsu bērni ...”.

Grupā ierodas skolotājs klauna tērpā.

Skolotājs: “Vai bērni zina, kur es dzīvoju un strādāju?”

A un C: “Jā! Cirkā!”

Skolotājs uzdod atkārtoti jautājumu E, kurš neatbild. Atbildes nesniedz arī G un L.

Skolotājs: “Ko bērni vēl cirkā redzējuši?”

A, C, H sniedz atbildes no pieredzes: “Ziloņus, mērkaķus, zirgus ar cilvēkiem uz muguras, tur var ēst cukurvati...”

Skolotājs uzdod atkārtoti jautājumu B, kurš atbild: “Zirgus.”

Skolotājs uzdod atkārtoti jautājumu G, kurš neatbild. Atbildes nesniedz arī E un L.

Skolotājs: “Vai bērni zina, ko dara klauni?”

Bērni nesniedz atbildes. Skolotājs dod laiku padomāt.

A: "Nezinu."

Bērniem jāizvēlas vienu krītiņu, lapu, kurai pa vidu ir klauna, žongliera, burvja vai akrobāta attēls un jāizkrāso to.

Bērniem jāpastāsta par savu attēlu.

A, C, H, J, K pastāsta.

Skolotājs aicina to darīt

B – atbild ar vienu vārdu – klauns,

D – atbild ar vienu vārdu – klauns (attēlā žonglieris),

E – neatbild, to nedara arī ar pedagoga palīdzību, kurš sniedz papildus skaidrojumus,

F – atbild ar vienu vārdu – sportists (attēlā akrobāts),

G – atbild - akrobāts, izmantojot pedagoga palīdzību, kurš sniedz papildus skaidrojumus,

J – atbild - klauns, izmantojot pedagoga palīdzību, kurš sniedz papildus skaidrojumus.

Bērni tiek aicināti darboties centros. Katram bērnam jāatrod sev atbilstošā darbošanās vieta, kura atzīmēta ar tādu pašu attēlu, kādu krāsojis bērns (klauns, žonglieris, burvis, akrobāts).

B, D, G un L nepieciešama palīdzība, papildus skaidrojumi par to kas un kā jādara.

Pirms bērni uzsākuši darbību, skolotājs demonstrē plānoto norišu secību.

A, C, E, H, J un K patstāvīgi atkārtoti novēroto darbību secību,

D, G un L ar skolotāja atbalstu veic darbību secību,

B un F atkārtoti jāuzrunā, lai viņi izrādītu interesi par veicamo darbu.

Matemātikas centrs

Burvji - uz individuāli izvēlētas krāsas lapas, bērni, mērcot otas guašas krāsās, veido nospiedumus.

B, D, E, patstāvīgi paveic uzdoto darbu.

Mākslas centrs

Klauni - loka lapu uz pusēm, pilina tai pa vidu dažādas krāsas pilienus un līmi, saloka to atpakaļ un nogludina ar rokām.

A, G, L paveic uzdoto darbu.

A darbu veic patstāvīgi, G, L atkārtoti jāizskaidro darbību secība.

Valodas centrs

Akrobāti – pabeidz iesākto cirka afišu un salīmē uz tās dažādus cirka attēlus.

F, H, paveic uzdoto darbu.

F, H darbu veic patstāvīgi, I atkārtoti jāizskaidro veicamais uzdevums.

Tehnoloģiju centrs

Žonglieri - gatavo žonglieru bumbas, burzot avīzi un aptinot tās ar salvetēm un dziju.

C, J, K – patstāvīgi paveic darbu.

Bērni ar saviem darbiem no visiem centriņiem apvienojas un dodas ar savu cirka programmu viesos pie 3-6gadu veciem bērniem.

Kaimiņu grupas bērni sasēžas aplī.

Akrobāti kopā ar visiem bērniem dejo kustību dziesmiņu „Buģi, buģi”.

Burvji visiem parāda, kas viņiem sanācis, un kas vajadzīgs, lai tā sanāktu, arī D, vērojot grupas biedru darbību, parāda paveikto.

Pēc skolotāja ierosinājuma un demonstrējuma, bērniem tiek piedāvāts uzzināt par zīmuļa un papīra savādo, bet interesanto pielietojamību. Bērni, izņemot B, D, G, J un L, pakasa ar zīmuli galvu un pieliek pie papīra gabaliņiem. Liels ir bērnu pārsteigums, ka papīra gabaliņi līp pie zīmuļa.

Skolotājs: “Vai, jūs bērni, zināt, kāpēc papīri pielīpa pie zīmuļa?”

A: “Nē!”

C: “Papīri uzspraudās uz zīmuļa.”

Skolotājs: “Tā ir elektrība. Mums matos ir elektrība. L, kas matos?”

L: “Elektrība.”

Žonglieri parāda pagatavotās bumbas un vērojot skolotāja žonglēšanu, dara to, kā prot.

Klauni rāda savus darbus un rāda savus jokus, arī G un L.

Bērni – mākslinieki paklanās. D un G, vērojot grupas biedru darbību, arī to izdara.

Bērni, mājot ar rokām, dodas atpakaļ uz savu grupu.

Skolotājs: “Vai mums izdevās iepriecināt kaimiņu grupas bērnus?”

Visi bērni atbild apstiprinoši, izņemot E.

Skolotājs: “Vai jūs vēl gribētu spēlēt cirku?”

Visi bērni atbild apstiprinoši.

Skolotājs: “Lai noskatītos jūsu cirka izrādi, bērni pirka biļetes. Paskatieties, cik konfektes esat nopelnījuši!”

Skolotājs aicina bērnus pie galda, mieloties ar konfektēm. Pirmie, kuri grūstīdamies piesteidzas, ir A, D, G, H un L.

Secinājums:

Ko bērni iemācījās?	Kas par to liecina?
Patstāvīgi domāt, izteikt spriedumus, secināt.	Bērni ieklausās un iedziļinās uzdotajos jautājumos, izsaka viedokli, balstoties gan uz iepriekšējo pieredzi, gan uz pieņēmumiem.

Atkārtot darbību secību. Radoši darboties, izmantojot dažādus vizuālās mākslas materiālus. Vērtēt paveikto darbu.	Darbojoties interešu centros, atkārtoti veicamo darbu secību, izmantojot dažādus vizuālās mākslas materiālus. Bērni vērtē izkrāsotos attēlus.
---	--

2.nodarbība. “Kas jādara vispirms, kas vēlāk?”

Mērķis:

- veidot bērnu prasmes ievērot un pētīt detaļas;
- attīstīt prasmes spriest, secināt, formulēt viedokli, interpretēt informāciju, veidot pieņēmumus.

Nepieciešamie izglītības vides elementi:

Lelle, A3 formāta lelles šablons, apģērbu attēli (zeķubikses, džemperis, lietus bikses, zābaki, šalle, ziemas jaka, cepure, cimdi).

Nodarbības gaita:

Bērniem tiek piedāvāts aplūkot attēlu, kurā attēlots apģērbs bērns pastaigai rudenī.

Skolotājs no mājsaimniecības aktivitāšu centra pie bērniem ratiņos atved lelli, kurai uzvilktas tikai apakšbikses un kreklīšs.

Skolotājs: “Vai lellīti mēs varam līdzī nēmt pastaigāties ārā?”

A un D: “Nē!”

Skolotājs: “Pareizi, bet kāpēc nē?”

- *Kā domā B? B neatbild.*
- *Kā domā D? D neatbild.*
- *Kā domā L? L neatbild.*
- *Kā domā A? A: “Jo viņa ir plika.”*

Skolotājs: “Kas mums jādara?”

- *Kā domā B? B: “Jāapģērbj.”*
- *Kā domā D? D: “Jāapģērbj.”*
- *Kā domā L? L neatbild.*

Skolotājs: “Kāpēc mums lellīte jāapģērbj?”

- *Kā domā G? B neatbild.*
- *Kā domā K? K: “Auksti.”*
- *Kā domā C? C: “Jo viņai būs auksti! Ārā ir auksts!”*

Skolotājs uz magnētiskās tāfeles izvieto lelles šablonu, līdzās jauktā secībā apģērbu attēlus un piedāvā bērniem palīdzēt lellītei apģērbties, pareizi izvēloties ģērbšanās secību.

C tiek aicināts pievienot šablonam to apģērbu, kas būtu jāuzvelk vispirms.

C pievieno zeķubikses.

J tiek aicināts turpināt apģērbt lellīti.

J pievieno džemperu.

Bērni tiek aicināti pildīt uzdevumu sekojošā kārtībā:

K - pievieno lietus bikses,

L – cepuri

C: *“Nē! Tagad vajag zābakus.”*

Skolotājs: *“L, lūdzu noņem lellītei cepuri un uzvelc zābakus.”*

L noņem cepuri.

Skolotājs: *“Tagad lūdzu pieliec zābakus.”*

L to nedara.

Skolotājs aicina G.

G pieliek ziemas jaku.

C: *“Nē! Vajag zābakus.”*

Skolotājs aicina C.

C pieliek zābakus.

Skolotājs: *“Kāpēc šalli un ziemas jaku labāk vilkt, kad jau uzvilkti zābaki?”*

C: *“Lai būtu vieglāk ģērbties?”*

Skolotājs: *“Pareizi. Kāpēc vēl?”*

Nav atbilžu.

Skolotājs: *“Lai, kamēr ģērbjamies, mums nebūtu ļoti karsts.”*

Bērni tiek aicināti turpināt darbu.

F pieliek ziemas jaku.

A – cepuri.

G pienāk, bet darbības neveic. Skolotājs piedāvā bērnam pievienot atlikušo apģērba attēlu-cimdus. G to paveic.

Skolotājs: *“Vai esam lellīti apģērbuši?”*

A, B, D, H, J, L: *“Jā!”*

Skolotājs: *“Tagad arī mēs iesim apģērbties, lai dotos ārā. Kad ģērbsimies, centīsimies atcerēties, kā palīdzējām ģērbties lellītei, tā arī centīsimies paši. Vispirms iesim uz garderobi un katrs apsēdīsimies pie sava skapīša.”*

Skolotājs: *“L un D, lūdzu nolieciet jakas atpakaļ skapītī un apsēžaties.”*

Skolotājs: *“Visi novelkam sandales un ieliekam plauktiņā. G, lūdzu novelc sandales.”*

Skolotājs: *“Kam nav uzvilktas, uzvelk ko?”* Rāda attēlu, kurā redzamas zeķubikses un piestiprina bērniem redzamā vietā.

Skolotājs: “Man zeķubikses jau uzvilktas, tāpēc man to nevajag darīt.”

Visi bērni, kam tas nepieciešams, uzvelk zeķubikses.

K uzvelk zābakus.

Skolotājs: “Ko mums jāvelk tagad?”

A: “Lietus bikses.”

Skolotājs: “G, D un L, lūdzu uzvelkat lietus bikses vai kombinzonu. Arī tu, C”.

C: “Mamma teica, ka lietus bikses nevajag vilkt.”

Skolotājs: “Kad vakarā atnāks mamma, mēs pastāstīsim, ka ārā bija tumši lietus mākoņi un tāpēc uzvilcām lietus bikses. Mamma noteikti priecāsies, ka tu nesamirki un juties labi.”

Skolotājs: “Man bikses jau uzvilktas.”

H: “Tev vajag lietus bikses!”

Skolotājs: “Lielie lietus bikses vai kombinzonu biežāk velk, kad slēpo, slido, dauzās pa sniegu.”

Skolotājs aiz zeķubikšu attēla piestiprina attēlu, kurā redzamas lietus bikses.

Bērni uzvelk lietus bikses vai kombinzonu.

Skolotājs ievēro, ka K sagādā grūtības uzvilkt lietus bikses, jo uzvilkti zābaki.

Skolotājs: “K, ja tev kaut kas sagādā grūtības, tu vari palūgt palīdzību man. Kāpēc tev neizdodas uzvilkt bikses? Kas tev ir uzvilcts par ātru?”

K novelk zābakus un uzvelk siltās bikses.

Skolotājs ievēro, ka G saprot, ka kaut ko nav uzvilcis pareizi, bet neizprot, ko, tāpēc ir satraucies.

Skolotājs: “G, lūdzu piecelies un atnāc pie manis.”

G pieceļas un cenšas paiet, bet grūtības sagādā tas, ka abas kājas ir ievilkta vienā bikšu starā.

G to saprot un izlabo kļūdu.

Skolotājs: “Ko mums jāvelk tagad?”

A: “Zābaki.”

Skolotājs: “Pareizi! Arī es uzvilksu zābakus.”

Skolotājs aiz lietus bikšu attēla piestiprina attēlu, kurā redzami zābaki.

Skolotājs un bērni uzvelk zābakus.

Skolotājs: “Ko uzliksim tagad?”

A: “Šalli.”

Skolotājs: “Pareizi! Arī es uzlikšu šalli. Arī L.”

Skolotājs aiz zābaku attēla piestiprina attēlu, kurā redzama šalle.

Skolotājs un bērni uzliek šalli.

Skolotājs: “Ko darīsim tālāk, K?”

K: "Kurtka."

Skolotājs: "Pareizi, uzvilksim ziemas jaku! Arī es uzvilkšu jaku."

Skolotājs aiz šalles attēla piestiprina attēlu, kurā redzama ziemas jaka.

Skolotājs un bērni uzvelk jaku.

Skolotājs: "Ko vilksim tagad, J?" J neatbild.

Skolotājs parāda cepures attēlu.

Skolotājs: "Ko vilksim tagad, J?"

J: "Шляпа."

Skolotājs: "Pareizi, uzliksim cepuri! Arī es uzlikšu cepuri."

Skolotājs aiz ziemas jakas attēla piestiprina attēlu, kurā redzama cepure.

Skolotājs un bērni uzliek cepuri.

Skolotājs: "Un kas mums jāvelk pēdējie?"

A, C, G, H, K: "Cimdi."

Skolotājs: "Pareizi, uzvilksim! Arī es uzvelku cimdus."

Skolotājs aiz cepures attēla piestiprina attēlu, kurā redzami cimdi.

Skolotājs un bērni uzvelk cimdus.

Skolotājs: "Esam labu darbu paveikuši! Vai jūtaties labi? Vai karsts nav?"

A, B, C, G, H, K: "Nē!"

Skolotājs: "Jūs vienmēr, kad ģērbjaties, varat paskatīties, kā to jādara, vai arī varat pajautāt man."

Skolotājs: "Esam gatavi doties laukā?"

A, C, D, G, H, K: "Jā!"

Skolotājs aicina bērnus noteiktā secībā doties ārā.

Pirmais iet B, otrais E, trešais F, tagad nāk H, nākamie J un K, nāk arī L, G, D, C un A.

Secinājums:

Ko bērni iemācījās?	Kas par to liecina?
Ievērot, pētīt detaļas, pieņemt lēmumu ģērbjoties	Darbību secību izpratne, lēmumu pieņemšana vienkāršās ikdienas situācijās, saskaroties gan ar kļūdīšanos, gan izdošanos.
Spriest, secināt, formulēt viedokli, interpretēt informāciju, veidot pieņēmumus	Atbildes par ģērbšanās nepieciešamību, secību, citu bērnu kļūdu saskatīšana, pieņēmumu veidošana par sekām, ja kaut kas nav pareizi uzvilkts.

3.nodarbība. “Trīs sivēntiņi”

Mērķis:

- virzīt bērnus domāt par redzēto un dzirdēto;
- veicināt radoši darboties, izmantojot dažādus materiālus;
- stimulēt bērnus izvērtēt, novērtēt, salīdzināt.

Nepieciešamie izglītības vides elementi:

Leļļu teātra skatuve, lelles teātrim, pasakas “Trīs sivēntiņi” sižeta fragmenti (skatīt pielikumā Nr.4) un attēli, dažādi dabas materiāli-akmeņi, salmi, koka zariņi.

Nodarbības gaita:

Bērni klausās un skatās pasakas “Trīs sivēntiņi” skolotāja iestudētu leļļu izrādi.

Pēc izrādes skolotājs piedāvā bērniem atkārtoti klausīties pasaku.

Skolotājs: “Es stāstīšu jums pasaku un uzdošu jautājumus. Bet cenšas atbildēt tikai tas, kura vārdu nosaukšu.”

Skolotājs: “Reiz dzīvoja, C, kas?”

C: “Sivēntiņi.”

Skolotājs: “B, cik pasakā ir sivēntiņi?”

B: “Divi.”

A: “Trīs.”

Skolotājs: “B, piestiprini ar knaģīšiem pie dzijas auklas sivēntiņus.”

B piestiprina.

Skolotājs: “D, ko viens sivēntiņš gribēja uzcelt?”

D: “Māju.”

Skolotājs: “E, ko gribēja darīt sivēntiņa brāļi?”

E neatbild.

Skolotājs: “Что хотели делать братья?”

E neatbild.

Skolotājs: “Kā domā A?”

A: “Viņi gribēja spēlēties.”

Skolotājs: “Kādas mājas uzcēla sivēntiņi?”

H: “Lielas.”

Skolotājs: “Vai sivēntiņi cēla mājas no papīra?”

C: “Nē, viņi cēla no akmens un zariem.”

Skolotājs: “G, piestiprini ar knaģīšiem pie dzijas auklas attēlu ar akmens mājiņu.”

G piestiprina.

Skolotājs: "A, piestiprini ar kņāģīšiem pie dzijas auklas attēlu ar zaru mājiņu."

A piestiprina salmu mājiņu.

Skolotājs: "Zariņu un salmu mājiņas bildītēs ir diezgan līdzīgas, tāpēc varēji arī kļūdīties."

A samaina mājiņas.

Skolotājs: "F, no kā sivēntiņi nobijās?"

F: "Vilka."

Skolotājs: "F piestiprini ar kanģīšiem pie dzijas auklas attēlu ar vilku."

F piestiprina attēlu ar vilku.

Skolotājs: "J, ko darīja vilks?"

J: "Дымь."

Skolotājs: "Jā, vilks pūta. Katrs no jums paņems vienu kartiņu. Uz tām attēloti vai nu akmeņi, vai zariņi vai salmi. Tiem, kuriem bildītē akmeņi, taisīs sivēntiņiem mājiņu no akmeņiem, tiem kuriem zariņi -no zariņiem, tiem kuriem salmi - no salmiem."

Bērni paņem kartiņas.

L, J, H un F jābūvē mājiņa no zariņiem.

K, C, G un D jābūvē mājiņa no akmeņiem.

E, A un B jābūvē mājiņa no salmiem.

Bērni tiek aicināti veikt darbu.

G dodas uz būvniecības centru rotaļāties ar mašīnām, D uz mājsaimniecības centru, pārējie stāv un gaida skolotāja norādījumus.

H: "Man nekā nav! No kā taisīt?"

Skolotājs: "Lai uztaisītu mājiņas, jums jāatrod un jāpaņem materiāli, kuri atrodas dabas centrā. G un D, jums arī jācenšas palīdzēt uzbūvēt mājiņas."

D pārtrauc darbošanos mājsaimniecības centrā.

H, J, F dodas meklēt zariņus, L jāpaskaidro, kas darāms. L pievienojas pārējiem.

K un C dodas meklēt akmeņus. D jāpaskaidro, kas darāms. D pievienojas pārējiem.

Skolotājs atkārtoti paskaidro G, kas darāms un aicina pievienoties pārējiem.

G: "Es gribu spēlēties."

Skolotājs: "Labi. Bet varbūt tomēr gribi palīdzēt celt mājiņu sivēntiņiem?"

G: "Nē."

A un B dodas meklēt salmus. E jāpaskaidro, kas darāms. E pievienojas pārējiem.

A, B un E jāpalīdz atpazīt salmus.

Kad darbs pabeigts, skolotājs visus aicina, arī G, pieiet pie salmu mājiņas.

Skolotājs: “G, A, B un E, ko darīja vilks, kad gribēja iekļūt salmu mājiņā?”

A: “Pūta.”

Skolotājs: “G, A, B un E pūšat savu mājiņu!”

Skolotājs: “G, kas notika?”

G: “Aizpūtās!”

Skolotājs: “G, L, J, H un F, ko darīja vilks, kad gribēja iekļūt zaru mājiņā?”

H: “Pūta.”

Skolotājs: “G, L, J, H un F pūšat savu mājiņu!”

Skolotājs: “G, kas notika?”

G: “Saplīsa!”

Skolotājs: “K, C, G un D, ko darīja vilks, kad gribēja iekļūt akmens mājiņā?”

H: “Pūta.”

Skolotājs: “K, C, G un D pūšat savu mājiņu!”

Skolotājs: “G, kas notika?”

G: “Nesaplīsa!”

Skolotājs: “G, kura ir visstiprākā mājiņa?”

G: “Šitā”.

Skolotājs: “K, no kā tika taisīta vislabākā mājiņa?”

K: “No akmeņiem.”

Skolotājs: “F, kāpēc varēja sajaukt mājiņas, kuras tika taisītas no salmiem un zariem?”

F: “Tās aizpūtās.”

Skolotājs: “H, kāpēc tās varēja aizpūst?”

H: “Es stipri pūtu.”

Skolotājs: “Pareizi, bet kā tu domā, C?”

C: “Zari un tie otri, es aizmirsu kā viņus sauc, ir viegli pūšami.”

Skolotājs: “Tie ir salmi un tie ir tik viegli, ka tos var aizpūst. B, bet vai tikai vilks var stipri pūst?”

B: “Nē, arī vējš.”

Skolotājs: “L, kāpēc akmeņus nevar aizpūst?”

L: “Akmeņi.”

Skolotājs: “J, kā tu domā?”

J: “Они тяжелые.”

Skolotājs: “Pareizi, akmeņi ir smagi.”

Skolotājs: “Lai mājas neaizpūstu stiprs vējš, tās ceļ no tā, ko nevar aizpūst. Kad aiziesiet mājās, papūšat savas mājas. Rīt pastāstīsiet, vai tās var aizpūst vai nē un no kā tās būvētas – no salmiem vai zariem vai akmeņiem?”

Secinājums:

Ko bērni iemācījās?	Kas par to liecina?
Domāt par redzēto un dzirdēto	Bērnu spējas veidot secīgu redzētās un dzirdētās pasakas sižetu.
Radoši darboties ar dažādiem materiāliem	Prasmes izvēlēties un konstruēt dažādu materiālu objektus.
Salīdzināt un izvērtēt	Bērni izvērtēja un salīdzināja materiālu īpašības, saistot to ar pasaku.

4.nodarbība. “**Katrai lietai sava vieta**”

Mērķis:

- veidot prasmes kārtot objektus grupās pēc vienas pazīmes;
- veicināt bērnu spējas salīdzināt ar maņām iegūto informāciju;
- rosināt spriest, pieņemt lēmumus, apzināties darbību cēloņus un sekas.

Nepieciešamie izglītības vides elementi:

Rotaļlietas no grupas mājturības, būvniecības, transporta, spēļu, grāmatu un dabas centriem.

Nodarbības gaita:

Skolotājs saglabājis situāciju no iepriekšējās dienas, kad bērni pēc rotaļāšanās nav sakārtojuši mantas.

Skolotājs: “Apskatieties visapkārt. Kā jums, bērni, šķiet, vai viss mūsu grupiņā ir tā, kā tam vajadzētu būt?”

A, C, H, D: “Nē!”

Skolotājs: “Kāpēc nē, F?”

F: “Viss ir nekārtīgi!”

Skolotājs: “Kāpēc ir nekārtīgi, H?”

H: “Es tur nespēlējos.”

Skolotājs: “Kurš tur spēlējās?”

H: “C.”

Skolotājs: “C, kāpēc tu nenoliku rotaļlietas tām paredzētajā vietā, kad beidzi spēlēties?”

C: “Auklīte nesakārtoja.”

Skolotājs: "Vai tad auklītei jāsakārto? Viņa taču nespējējās. Tās ir jūsu mantas. Un auklīte var padomāt, ka tās mantas, kuras ir izmētātas, jums nemaz nav vajadzīgas, un tāpēc aiznesīs citiem bērniem, kuri tās sakārtos. Ko darīsim? Lai auklīte nes prom, vai labāk tomēr sakārtosim un atstāsim šeit?"

K, H, E, C, B, A: "Sakārtosim!"

Skolotājs: "Malači! Un es ar auklīti jums palīdzēsim."

Skolotājs: "A un L virtuvē zaļajā kastē saliek dārzeņus."

Skolotājs: "B un K virtuvē sarkanajā kastē saliek traukus vai arī noliek tos virtuvītē."

Skolotājs: "C un J sakārto mājas otro stāvu - leļļu stūri."

Skolotājs: "D zilajā kastē saliek konstrukciju klučus."

Skolotājs: "G un H sakārto automašīnu garāžu."

Skolotājs: "E saliek grāmatas un rotaļlietu žurnālus bibliotēkas stendā."

Skolotājs: "F novieto plauktos spēles."

Skolotājs: "Auklīte un es sakārtosim dabas stūrīti."

A kārtos dārzeņus, L dodas uz leļļu stūri.

Skolotājs: "L, tev kopā ar A jāsaliek šajā kastē dārzeņi, tikai dārzeņi."

L liek vienā kastē dārzeņus un traukus.

K vērsas pie skolotāja: "L manā kastē liek..." Neverbāli parāda to, ka viņas kastē tiek likti dārzeņi.

Skolotājs: "A, palīdzi L. Ja redzi, ka L kļūdās, parādi kas un kā jādara."

A kopā ar L izdodas paveikt darbu.

B un K patstāvīgi paveikt darbu.

Skolotājs: "J, lelles nevajadzētu samest vienā kaudzē. Mēs jau arī neguļam visi vienā čupiņā."

J uzklausa skolotāja norādījumus un kopā ar C veic darbu.

D patstāvīgi sakārto konstrukciju materiālus.

Skolotājs: "G, pagaidām mašīnas ir tikai jāsakārto. Spēlēsies vēlāk."

H veic darbu, bet G neņem vērā skolotāja aicinājumu. Vēršoties pie G atkāroti, bērns uzsāk veikt uzdoto darbu.

E patstāvīgi saliek grāmatas un žurnālus bibliotēkas stendā.

F patstāvīgi saliek spēles plauktos.

Skolotājs: "F, vai tu spēļu stūrītī pamanīji fotoaparātu?"

F: "Jā."

Skolotājs: "Vai vari to atnest?"

F atnes rotaļu fotoaparātu.

Skolotājs: “B, lūdzu nofotogrāfē visu sakārtoto.”

B fotogrāfē.

Skolotājs parāda bērniem fotogrāfijas, kurās ir redzama nekārtība un kārtība.

Skolotājs: “G, vai tev patīk, ka viss ir tik kārtīgi?”

G: “Jā!”

Skolotājs: “D, kura bildīte tev labāk patīk, kur viss ir nekārtīgi vai kur ir viss ir kārtīgi sakārtots?”

D: “Otra.”

Skolotājs: “Un kā tur ir sakārtotas mantas?”

A: “Kārtīgi.”

Skolotājs: “L, vai tev patīk, ka viss ir tik kārtīgi?”

L neatbild.

Skolotājs: “L, vai tev patīk, ka viss ir tik kārtīgi?”

L: “Patīk.”

Skolotājs: “Lai mums grupiņā būtu tik skaisti, centīsimies vienmēr sakārtot mantas.”

Skolotājs izvieto fotogrāfijas attiecīgajos centriņos.

Skolotājs: “Ja kādreiz jums aizmirstas, kādai jābūt kārtībai, paskatieties fotogrāfijās vai pajautājat mums pieaugušajiem. Mēs jums palīdzēsim, bet tikai tad, ja centīsities. Bet vai mantas jāsakārto tikai bērnudārzā?”

C: “Nē!”

Skolotājs: “Kur vēl?”

A: “Visur!”

Skolotājs: “Pareizi!”

Skolotājs uzdod paskatīties, vai arī savās mājās bērni ir sakārtojuši savas mantas.

Secinājums:

Ko bērni iemācījās?	Kas par to liecina?
Kārto objektus grupās pēc vienas pazīmes.	Bērni liek rotaļlietas katru tai paredzētā kastē vai novieto tās atvēlētajā vietā.
Salīdzina ar maņām iegūto informāciju.	Salīdzinot attēlus, izvērtē tajos redzamo, izsaka viedokli, kas labāk, kas sliktāk.
Spriež, pieņem lēmumus, apzinās darbību cēloņus un sekas.	Bērni izvērtē kārtību grupas telpās, apzinās nekārtības cēloņus un iespējamās sekas, ja rotaļlietas netiks sakārtotas.

5.nodarbība. “Koki un to pārvērtības”

Mērķis:

- veidot izpratni par dažādām norisēm dabā, saskatot likumsakarības;
- veicināt bērnu izzināt dabas parādības, pievēršot uzmanību detaļām;
- veidot prasmes kārtot objektus pēc vienas pazīmes;
- veicināt bērnu spējas salīdzināt ar maņām iegūto informāciju.

Nepieciešamie izglītības vides elementi:

Attēli – bērzs (i), egles (s), bērza un egles mizas, bērza lapas, skuja (s), bērza koka šablons, adata.

Nodarbības gaita:

Skolotājs ar bērniem pārrunā, kā viņi šodien ir apģērbusies, nākdami uz dārziņu, kā mainās viņu apģērbs, mainoties laika apstākļiem.

A: “Mamma man līdz iedeva cimdus.”

Skolotājs: “B, kāpēc vajag cimdus?”

B: “Lai būtu silts.”

Skolotājs: “C, ko vēl vajag vilkt, lai būtu silts?”

C: “Cepuri, šalli.”

Skolotājs: “Kāpēc mēs nevaram ārā iet bez cimdiem, zābakiem, cepures?”

C: “Man būs auksts!”

Skolotājs: “Pareizi. Laiks kļūst aukstāks. Nav vairs tā kā vasarā. Vasarā bija silts, un jūs varējāt iet ārā īsās biksītēs, svārciņos, kreklīšos.”

Skolotājs: “Kad bija silts, bija vasara, tagad kļuvis auksts. Varbūt kāds zina, kāds tagad ir gadalaiks?”

J: “Осень.”

Skolotājs: “Pareizi, rudens. Un tāpat kā mēs, arī koki rudenī maina savu apģērbu. D, kādi koki kļūst rudenī?”

C un A: “Krāsaini.”

Skolotājs: “Pareizi A un C, bet jautāju D. D, kā tu domā, kādi koki kļūst rudenī?”

D: “Lapas krīt.”

Skolotājs aicina bērnus pieiet pie loga un aplūkot ārpusē esošos kokus.

Skolotājs: “H, cik kokus tu redzi?”

H: “Trīs.”

Skolotājs: “L, kādus kokus tu redzi?”

L: “Trīs.”

A: “Bērzus.”

Skolotājs: “L, kā sauc koku, kurš tev ir mājās, kad ciemos nāk Ziemassvētku vecītis?”

L: “Egle.”

Skolotājs un bērni sasēžas aplī.

Skolotājs: “Mums katram ir sava rudens jaka. Arī kokiem ir savas jakas – mizas. Pie loga mēs paskatījāties, kāda ir bērnam, kāda eglei miza”

Skolotājs rāda bērza mizu.

Skolotājs: “K, kādās krāsās ir bērza miza?”

K: “Balts, ...”

Skolotājs: “Un kādā vēl redzama krāsa?”

C: “Melnā.”

Skolotājs: “F, kādā krāsā ir egles miza?”

F: “Tāda brūna.”

Skolotājs bērniem ļauj izvēlēties vienu bērza lapu – zaļu vai dzeltenu.

Skolotājs: “Lūdzu pieceļas tie bērni, kuriem ir zaļas bērza lapiņas.”

Pieceļas C, F, H.

Skolotājs: “C, cik zaļās lapiņas ir piecēlušās?”

C: “Trīs. Bet J un K arī ir zaļās lapiņas.”

Skolotājs: “C, palūdz J un K arī piecelties un pasaki, ka viņiem arī ir zaļās lapiņas.”

C pieiet secīgi pie J un K piedāvā piecelties.

Skolotājs: “Lūdzu pieceļas tie bērni, kuriem ir dzeltenās bērza lapiņas.”

Pieceļas A, D, G, pēc neilga laika, vērojot, ko dara citi bērni, pieceļas arī L, B un E.

Skolotājs: “A, varbūt tu vari saskaitīt, cik mums ir dzeltenās lapiņas?”

A: “Viens, divi, trīs, četri, pieci, astoņi.”

Skolotājs: “Tu tikai vienā lapiņā kļūdījies. Skaitīsim visi kopā. Viens, divi, trīs, četri, pieci, seši.”

Skolotājs: “Uz mūsu tāfelītes jūs redzat divus bērzus, kuros nav kas, B?”

B: “Lapiņas.”

Skolotājs: “Viens mums būs vasaras, otrs rudens bērzs. Zaļo lapiņu es pielieku vasaras bērzam, dzelteno – rudens. Jūs katrs pielieksiet savu lapiņu vai nu pie vasaras vai rudens bērza.”

C, F, H, J un K pareizi pieliek zaļās lapiņas.

A un D pareizi pieliek dzeltenās lapiņas. G pieliek pie tāfeles brīvi izvēlētā vietā, L pievieno pie zaļajām lapiņām. B un E atkārtoti jālūdz veikt uzdevumu.

Skolotājs: “Vai viss mums ir sanācis pareizi?”

A: “Nē, E, G un L izdarīja nepareizi.”

Skolotājs: “Paskatieties bērza attēlu. Rudenī starp dzeltenajām lapiņām ir arī zaļas. Bet G lapiņu varbūt aizpūta rudens vējš? L un G vienīgi nedarīja to, ko es lūdzu.”

Skolotājs: “L, vai atceraties kādu koku mēs rotājam, kad gaidām ciemos Ziemassvētku vecīti?”

L: “Vecītis.”

Skolotājs: “D, varbūt tu atceries kādu koku mēs rotājam, kad gaidām ciemos Ziemassvētku vecīti?”

D: “Eglīti.”

Skolotājs: “E, kādas lapas ir eglei?”

E neatbild.

Skolotājs apiet bērņus, katram no viņiem viegli pieskaroties ar skuju un adatu.

Skolotājs: “E, ko tu juti, kad pieskāros?”

E: “Ass.”

Skolotājs: “G, ar ko es pieskāros?”

G: “Adata.”

Skolotājs: “Adata un kas vēl?”

A: “Skujas.”

Skolotājs: “B, Vai bērza lapas ir tādas pašas kā eglei skujas?”

B: “Nē.”

Skolotājs: “H, kāpēc?”

H: “Egle asa.”

Skolotājs: “C, kādas lapas ir bērzam?”

C: “Tādas apaļas.”

A: “Ovālas.”

Skolotājs: “F, vai bērzam lapas ir asas?”

A: “Nē.”

Skolotājs: “Pareizi, nav asas. Bērzam lapas ir gludas.”

Skolotājs: “Šodien mēs uzzinājām, ka ir tādi koki, kā bērzs un egles, kā viņi izskatās, kādas viņiem ir lapiņas un mizas. Rīt mēs iesim ārā meklēt bērzus un egles.”

Secinājums:

Ko bērni iemācījās?	Kas par to liecina?
<p>Izprast norises dabā, saskatot likumsakarības.</p> <p>Izzināt dabas parādības, pievēršot uzmanību detaļām.</p> <p>Kārtot objektus pēc vienas pazīmes.</p> <p>Salīdzināt ar maņām iegūto informāciju.</p>	<p>Spriež pēc pieredzes par notikušajām pārmaiņām rudenī.</p> <p>Novērojot, stāsta par bērza un egles izskatu.</p> <p>Bērnu spēja izkārtot bērza lapas pēc to krāsas un atbilstības gadalaikam.</p> <p>Aplūkojot, taustot, izjūtot, salīdzina bērza lapas ar egles skujām.</p>

6.nodarbība. “Kur bērzs, kur egles?”

Mērķis:

- attīstīt prasmes lietot dažādus paņēmienus informācijas iegūšanai;
- sekmēt prasmi noteikt būtiskas un mazāk nozīmīgas, bet vienādas atšķirīgu lietu pazīmes.

Nepieciešamie izglītības vides elementi:

Attēli – kartiņas ar bērzu un egļu attēliem, bērza koka šabloni.

Nodarbības gaita:

Nodarbība norit āra vidē.

Skolotājs: “Vai jūs atceraties, par kādiem kokiem mēs vakar runājām?”

C: “Par bērzu un egli.”

Skolotājs izdala bērniem kartiņas ar bērza vai egles attēlu.

Skolotājs: “Katram ir bildīte ar koka attēlu. Jums ir jāpaskatās, kāds koks ir jūsu kartiņā un jācenšas to atrast. Tas kurš atradis, apstājas pie atrastā koka. Vai jūs sapratāt, kas jums jādara?”

A, C, D, H, J, K: “Jā.”

Skolotājs: “Vai B, E, F, G un L saprata?”

F un G: “Jā.”

Skolotājs: “B, E un L, apskatieties, kas ir jūsu kartiņās. Jums ir jāmeklē šie koki – egles.”

Bērniem tiek dots uzdevums pildīt darbu.

A, C, D, H, J, K ir atraduši un apstājušies pie bērziem.

B, F, G ir atraduši un apstājušies pie eglēm.

L skraida par laukumiņu.

Skolotājs: “E, kāds koks ir tavā kartiņā?”

E: “Egle.”

Skolotājs: “Iesim kopā meklēt egli.”

E: “Вот, елка!”

Skolotājs: “Jā, tā ir egle. Apstājies pie tās.”

Skolotājs: “L, kāds koks ir tavā kartiņā.”

L: “Egle.”

Skolotājs: “Iesim kopā meklēt egli.”

L nevar pamanīt egli, kaut gan stāv tai līdzās.

Skolotājs: “Paskaties uz šo koku? Vai tā varētu būt egle?”

L apstiprinoši pamāj ar galvu.

Skolotājs: “Esam ļoti labi paveikuši darbiņu!”

Skolotājs: “K, kā sauc koku, kuru tu atradi?”

K: “Bērzs.”

Skolotājs: “H, kādās krāsās bērzam ir miza?”

H: “Balta, zila.”

C: “Balta un melna.”

Skolotājs: “Pareizi – balta ar melnu. D, kādās krāsās bērziem ir lapas?”

D: “Dzeltenas.”

Skolotājs: “A, cik lapu ir bērzā?”

A: “Daudz.”

Skolotājs: “E, kā sauc koku, kuru tu atradi?”

E: “Елка.”

Skolotājs: “Pareizi, egle. F, kādā krāsā eglei ir miza?”

F: “Brūna.”

Skolotājs: “G, kādā krāsā eglei ir skujas?”

G: “Zaļas.”

Skolotājs: “B, cik skuju ir eglē?”

B: “Daudz.”

Skolotājs aicina A, C, D, H, J, K pieiet pie bērziem, bet B, E, F, G, L pie eglēm un aptaustīt koku stumbrus.

Skolotājs: “J, kāda ir bērza miza? Vai tā ir asa?”

J: “Nē.”

Skolotājs: “G, kāda ir egles miza? Vai tā ir gluda?”

J: "Jā, asa."

Skolotājs: "Tagad A, C, D, H, J, K katrs atrod trīs dzeltenas bērza lapiņas un ieliek dzeltenajā traukā, bet B, E, F, G, L atrod trīs zaļas bērza lapiņas un ieliek zaļajā traukā."

A, C, H, J, K, B, E, F pilda uzdoto darbu, D, G un L skraida savā nodabā. D un L ievēro, ko dara citi bērni un uzsāk vākt lapas, bet bez uzdevuma izpratnes.

Skolotājs: "Tagad visi kopā salasīsim egļu skuju."

A, B, C, E, F, G, H steidzas pie egles.

D, J, K un L uzdevums jāizskaidro atkārtoti.

A, B, C, E, F, K, J un G meklē skuju.

H, D un L skatās, ko dara citi.

H: "Nav skuju."

Skolotājs: "Kāpēc nav skuju?"

H rausta plecus.

C: "Skuju ir kokā."

Skolotājs: "Lapas kokiem rudenī nobirst, bet skuju kokiem nebirst."

C: "Kāpēc?"

Skolotājs: "Tā tas dabā iekārtots."

Skolotājs un bērni atgriežas grupiņā.

Skolotājs: "Tie, kuri nejūtas noguruši, pirms dodamies pusdienās, var attiecīgi savas savāktās lapiņas pievienot mūsu vasaras un rudens bērziem."

A, C, F, H, J un K pareizi pievieno savāktās lapiņas.

Skolotājs: "B, D, L un G, vai pievienosiet savas lapiņas bērziem?"

G: "Es gribu spēlēties."

B, D un L labprāt dodas pie skolotāja, tikai neizprot, kas darāms.

Skolotājs: "D, kādas lapiņas tu salasīji?"

D: "Dzeltenas."

Skolotājs: "Pie kura koka tās pievienosi?"

D: "Pie šitā." Norāda uz rudens bērzu.

Skolotājs: "Pareizi."

Skolotājs: "L, kādas lapiņas tu salasīji?"

G norāda uz dzeltenajām.

Skolotājs: "Pie kura koka tās pievienosi?"

Norāda uz rudens bērzu.

Skolotājs: "Var arī tā, bet pareizāk būtu pie rudens bērza."

Skolotājs: "B, kādas lapiņas tu salasīji?"

B: "Zaļas".

Skolotājs: "Pie kura koka tās pievienosi?"

B pievieno pie vasaras bērza.

Skolotājs: "Mūsu bērzi kļūst arvien krāšņāki! Jums tie ļoti skaisti sanākuši! Rīt katrs zīmēsim un veidosim savu bērzu."

Secinājums:

Ko bērni iemācījās?	Kas par to liecina?
Lietot dažādus paņēmienus informācijas iegūšanai. Noteikt būtiskas un mazāk nozīmīgas, bet vienādas atšķirīgu lietu pazīmes.	Vērojot, salīdzinot apkārtņē esošos un attēlos redzamos kokus, atrod vajadzīgo. Aplūkojot, taustot, izvērtē bērza un egles mizu virsmas, nosaka atšķirības.

7.nodarbība. "Mans koks"

Mērķis:

- virzīt bērnus būt aktīviem problēmu risinātājiem;
- rosināt pieņemt lēmumus par veicamo darbu;
- veidot prasmes atkārtot darbību secību;
- veicināt radoši darboties, izmantojot dažādus materiālus.

Nepieciešamie izglītības vides elementi:

Bērnu veidotie koku šabloni, papīrs, krāsainie zīmuļi, plastilīns, grieznis, līme.

Nodarbības gaita:

Visi bērni sasēdušies pie vienota galda.

Skolotājs: "Kādus kokus mēs meklējam ārā?"

A: "Bērzus."

Skolotājs: "Kādus vēl?"

A: "Egles."

Skolotājs: "Kādu koku jūs gribētu labāk zīmēt un veidot? Paceļat roku, kuri vēlas zīmēt un veidot bērzu."

A, C, H, J, L paceļ roku.

Skolotājs: "Paceļat roku, kuri vēlas zīmēt un veidot egli."

L paceļ roku.

Skolotājs: "D, kādu koku tu gribētu zīmēt un veidot?"

D: "Bērzus."

Skolotājs: "B, kādu koku tu gribētu zīmēt un veidot?"

D: "Eglīti."

Skolotājs: “K, kādu koku tu gribētu zīmēt un veidot?”

K neatbild.

Skolotājs: “E, kādu koku tu gribētu zīmēt un veidot?”

E neatbild.

Skolotājs: “G, kādu koku tu gribētu zīmēt un veidot?”

G neatbild.

Skolotājs: “F, kādu koku tu gribētu zīmēt un veidot?”

F: “Bērzu.”

Skolotājs: “Vairāki bērni vēlas zīmēt un veidot bērzu. Tāpēc to arī darīsim. Šoreiz mēs darbu veiksīm savādāk nekā parasti. Katrs pēc kārtas teiks, kas jāzīmē, un kā jāzīmē, lai varētu uzzīmēt bērzu. A būs pirmais, kurš teiks, ko zīmēsīm vispirms. Un atceraties, ka jūs vienmēr varat paskaņties, kāds koks izskatās, kuru jūs paši izveidojāt uz tāfeles. Lūdzu, A, sāc!”

A: “Jāzīmē stumbrs.”

Skolotājs: “C, vai atceries, kas kokam ir stumbrs?”

C: “Stumbrs ir stumbrs.”

Skolotājs: “Jā, stumbrs ir stumbrs. Mums ķermenis, kokam stumbrs. Tas ir tas, uz kura ir zari. B, kā jāzīmē stumbrs?”

B: “Strīpiņas.”

Skolotājs: “D, cik strīpiņas?”

D: “Divas.”

Skolotājs: “D, garas vai īsas?”

D: “Garas.”

C: “Kā? No apakšas uz augšu?”

H: “Šitā.” Parāda pārējiem.

Skolotājs: “Uzzīmējam divas strīpiņas no augšas uz apakšu. Arī es uzzīmēšu.”

A, B, C, D, E, F, G, H, J, K novelk divas paralēlas līnijas. L pēc papildus skaidrojuma arī novelk līnijas.

Skolotājs: “B, ko tagad zīmēsīm?”

B: “Nezinu.”

Skolotājs: “F, pie kā turas koka lapiņas?”

F: “Pie zariem.”

Skolotājs: “F, kā zīmēsīm koka zarus?”

F: “Daudz strīpas.”

Skolotājs: “L, kur zīmēsīm kokam zarus, augšā vai apakšā?”

L parāda, ka koka augšpusē.

Skolotājs: “Savelkam daudz zarus koka augšpusē. Arī es to darīšu.”

A, B, C, D, E, F, H, J, K savelk koka augšējā daļā strīpas. G un L savelk strīpas pa visu lapu.

Skolotājs: “E, kādā krāsā bērzam ir miza?”

E neatbild.

Skolotājs: “Varbūt tu vari uzzīmēt un parādīt pārējiem.”

E iezīmē dažas melnas strīpiņas un parāda citiem.

Skolotājs: “L, parādi ar kādu zīmuli tu iezīmēsi kokam strīpiņas.”

L parāda melnas krāsas zīmuli.

Skolotājs: “Visi paņemam tādas krāsas zīmuli, kādu parādīja L un iezīmējam bērzam tadas mazas strīpiņas, kādas iezīmēja E.”

A, B, C, D, E, F, G, H, J, K un L savelk strīpiņas.

Skolotājs: “D, ko mums vēl vajag kokam?”

D: “Lapas.”

Skolotājs: “K, kādā krāsā veidosim lapas?”

K: “Zaļas.”

A: “Arī dzeltenas.”

Skolotājs: “Paņemsim plastilīnu, veidosim bumbiņas, saplacināsim tās un pieliprināsim pie koku zariem.”

H: “Kādas?”

Skolotājs: “Kādas vēlies.”

A, B, C, D, E, F, H, J kā izpilda darbu. G un L jādemonstrē darbību secību.

A: “Man nesanāk. Man krīt nost.”

Skolotājs: “Pamēģini ar roku piespiest, lai pielīp. Man arī visas labi neturas.”

Skolotājs aicina bērnus pacelt savus darbus. Vairākiem veidotās lapiņas nokrīt.

Skolotājs: “Lai lapiņas turētos pie zariem, tās stipri jāpiespiež. Bet var arī tā, kā to ir veidojis G. Kas notiek ar lapām rudenī, kad pūš vējš?”

C: “Lapas krīt uz zemes.”

Skolotājs: “C pareizi pateica, uz zemes. Vai mūsu darbiņos ir redzama zeme?”

C: “Vajag zemi.”

Skolotājs: “A, no kā varam taisīt zemi?”

A: “Es krāsošu.”

C: “Es arī.”

Skolotājs: “Es noplēsīšu zaļu papīra strēmelīti, ar šķērēm iegriezīšu un pielīmēšu.”

A, D, G, H: “Es arī.”

A, J, K, L zemi krāso, B, C, D, E, F plēš, iegriež, pielīmē, G un H plēš un pielīmē.

Bērni ir paveikuši darbus.

Skolotājs: *“Iesim visi izvietot savus darbiņus, lai arī citi var tos aplūkot.”*

Skolotājs izvieto kopējai apskatei bērnu darbus. Vīrs bērnu darbiem tiek novietots attēls ar bērzu un skolotāja paveiktais.

Skolotājs: *“Kā jums šķiet, vai visiem ir sanācis darbiņš?”*

A, C, D, G, H, J, K: *“Jā.”*

Skolotājs: *“Visiem ir ļoti, ļoti skaisti darbiņi! Un, ja arī kāda lapiņa nokritīs, tad rudenī tam tā arī jābūt. Mēs arī redzējām, ka lapas kokiem jau gandrīz nobirušas.”*

Secinājums:

Ko bērni iemācījās?	Kas par to liecina?
Būt aktīviem problēmu risinātājiem. Pieņemt lēmumus par veicamo darbu. Atkārtot darbību secību. Radoši darboties, izmantojot dažādus materiālus.	Bērni stāstot, plānojot darbību norisi, izdomāja sev pieņemamāko risinājumu, kā uzzīmēt koku. Ieklausās grupas biedru norādēs, zīmē un veido savu bērza koku. Zīmē, veido un aplicē, izmantojot krāsainos zīmuļus, plastilīnu, grieznes, krāsaino papīru, otas, līmi.

8.nodarbība. “Muša”

Mērķis:

- attīstīt prasmes bērniem izprast dažādas norises dabā;
- veidot prasmes spriest, secināt, formulēt viedokli, interpretēt informāciju, veidot pieņēmumus,
- rosināt bērnus patstāvīgi savienot konstrukcijā dažādus materiālus, veidojot konkrētu objektu.

Nepieciešamie izglītības vides elementi:

Attēls un video sižets, kas raksturo mušu, dažādu formu, materiālu un krāsu kluči.

Nodarbības gaita:

Skolotājs: *“Esam atvadījušie no rudens un atvēruši vārtiņus ziemai. Vērojām, kas notiek ar kokiem rudenī, vērosim kādi tie būs ziemā. Bet, ko dara putni rudenī?”*

C: *“Lido prom uz siltajām zemēm.”*

Skolotājs: *“H, vai visi?”*

H: *“Jā.”*

C: *“Nē. Daži.”*

Skolotājs: “A, kāpēc daži putni lido prom?”

A: “Nezinu.”

Skolotājs: “Jo šeit tiem ziemā ir auksti un viņiem nav ko ēst.”

A: “Bet pīlēm ir ko ēst!”

Skolotājs: “Bet viņas var dzīvot pie mums, ja ir arī auksts. Jūs man vakar jautājāt, kur palikušas mušas?”

G: “Re, kur muša.”

Skolotājs: “D, cik tu mušas redzi pie griestiem?”

D: “Vienu.”

Skolotājs: “L, kā tu domā, kur palikušas pārējās mušas?”

L rāda, ka aizlidojušas.

Skolotājs: “Jā, aizlidojušas. Mušas ziemā guļ.”

A: “Kur guļ?”

Skolotājs piedāvā noskatīties nelielu video sižetu.

Skolotājs: “Tās mušas, kuras jūs redzējāt filmiņā, ir pie manis laukos. Nevar pat saskaitīt, cik! Mēs iekurinājam pirtiņu, mušām kļuva silts, tās pamodās un sāka līst ārā no spraudziņām. Laikam domāja, ka atkal vasara, ir silts un jāceļas augšā. Bet tad istabā kļuva vēss un visas atkal salīda spraudziņās. F, vai mušas var noķert?”

F: “Nē”

Skolotājs: “E, kāpēc?”

E neatbild.

Skolotājs uzdod E jautājumu krievu valodā.

E neatbild.

Skolotājs: “Kā domā, C?”

C: “Mēs neprotam lidot.”

H: “Mans tētis mušas sit ar avīzi.”

Skolotājs: “Tā daži cilvēki dara, bet es tā nedaru, man viņas ir žēl. K, kāpēc mušas var palidot?”

K: “Viņai ir крылья.”

Skolotājs: “Jā, viņai ir spārni. B, vai mušai ir acis?”

B: “Jā.”

Skolotājs: “Tās ir trijstūrainas?”

Bērni smejas.

A: “Nē, apaļas.”

Skolotājs rāda mušas attēlu un jautā: “E, kas vēl mušai ir?”

Eneatbild.

Skolotājs atkārtoti jautājumu krieviski.

E: *“Ного.”*

Skolotājs: *“Jā, pareizi, kājas. J, cik mušai ir kājas?”*

J: *“Четыре.”*

Skolotājs: *“Jā, četras. C, cik mušai ir vēderiņi?”*

C: *“Ви́нс.”*

Skolotājs: *“Mums ir liela kaste ar plastmasas klučiem, ir koka klucīši, ir dažādas plastmasas figūras. Katrs var izvēlēties, no kā taisīt un uztaisīt savu mušu.”*

B, C, D, E, F, J un K patstāvīgi konstruē mušu.

D vērojot, ko dara K, uzsāk darbu.

H un L konstruē māju, L galvenokārt novēro.

G konstruē māju.

A pagrūž D un E, cenšoties paņemt to, ko izvēlējušies bērni.

Skolotājs: *“A, lūdzu pienāc pie manis.”*

A nereaģē.

Skolotājs: *“A, ja tu tā darīsi, tev būs jāpagaida, kamēr pārējie paveiks darbu, un tikai tad varēsi turpināt. Vai tev patiktu, ja tev ņemtu nost, to, ko esi izvēlējis?”*

A: *“Nē! Bet man to vajag!”*

Skolotājs: *“Arī viņiem to vajag. Bet tu vari viņiem palūgt padalīties.”*

A vērsas pie E: *“Vai tu man šito iedosi?”*

E iedod.

Kad darbs paveikts, bērni tiek aicināti aplūkot citu bērnu veikumu.

Skolotājs: *“Jums katram ir izdevies tik jaukas mušiņas? Un tik krāsainas! F, kādā krāsā ir muša pie griestiem un bildē?”*

F: *“Melnā.”*

Skolotājs: *“Jā. Bet kāpēc tu taisīji sarkanu?”*

F neatbild.

Skolotājs: *“K, kāpēc tu taisīji zilu?”*

K: *“Nezinu.”*

Skolotājs: *“L, kāpēc tu taisīji zilu?”*

L: *“Zilu.”*

Skolotājs: *“A, kāpēc tu taisīji zilu?”*

K: *“Man patīk zila krāsa.”*

Skolotājs: “Mušas ir melnas, bet mēs varam domāt, ka sarkanās, zilās, zaļās ir no kādas pasakas un pasakās notiek dažādi brīnumi. L, kā tu domā, ko uztaisījis G?”

L: “Uztaisījis.”

Skolotājs: “Kā domā, B?”

B: “Māju. Vajadzēja mušu.”

Skolotājs: “Tad mums būs viena māja, kur mūsu mušām ziemā gulēt. Nesīsim savas mušas un mājiņu klusākā vietīnā, lai kukainīšus netraucētu. Gaidīsim siltu laiku, kad tie atkal modīsies.”

Secinājums:

Ko bērni iemācījās?	Kas par to liecina?
Izprast dažādas norises dabā. Spriest, secināt, formulēt savu viedokli, interpretēt informāciju, veidot pieņēmumus. Savienot konstrukcijā dažādus materiālus, veidojot konkrētu objektu.	Bērni izsaka viedokli, veido pieņēmumus par putnu un mušu pārvietošanos rudenī. Stāsta par savu paveikto darbu un pamato materiālu izvēli. Bērni vērtē citu bērnu paveikto. Savieno konstrukcijā dažādu formu un materiālu klučus pēc individuālas izvēles, veidojot mušu.

NOBEIGUMS

Analizējot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par 2-3 gadus vecu bērnu vecumposma raksturojumu, izmantoju A.Ļubļinskas, R.Vourinena, E.Tūnalas, R.Geskes, Ļ.Vigotska un citu autoru darbus.

Šim vecumposmam raksturīgi nošķirt ar sajūtām domāšanu no tiešā uztvēruma, lai arī domāšana vēl ir nepietiekami nobriedusi. Bērnos sāk atraisīties simbolu uztvere un spēja modificēt sakarības savā īpatnējā veidā.

2-3 gadu veci bērni jau spēj nosaukt uztvertos pazīstamos priekšmetus, ieliekt noteiktu priekšmetisku saturu jebkurā jaunā. Tomēr bērni vēl nespēj patstāvīgi lietot katras krāsas vārdiskos apzīmējumus, nosaukt konkrēta priekšmeta krāsu un saistīt krāsu ar formu.

Lai arī šajā vecumā bērniem priekšstati ir neskaidri, saraustīti, nesistemātiski, viņi viegli spēj iegaumēt notikumus, attēlus un vārdus pēc kārtas.

Šajā vecumposmā bērniem strauji palielinās vārdu krājums. Divu gadu vecumā bērna runa vēl nekalpo kā sazināšanas mērķis un neveic komunikatīvas funkcijas, bet trīs gadu vecumā bērni aizvien mērķtiecīgāk izmanto valodu saziņai.

Divgadīgu bērnu uzmanība vēl ir atkarīga no citiem stimuliem, bet kļūstot vecākiem un sasniedzot trīs gadu vecumu, bērns sāk izvirzīt arvien drosmīgākus un daudzveidīgākus mērķus, cenšas piepildīt savas vēlmes un iedomas. Tomēr arī trīsgadniekiem vēl pastāv gaidāmās darbības kritiska vērtējuma trūkums.

Analizējot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par kritiskās domāšanas attīstību izmantoju Z.Rubenes, A.Šponas, Z.Čehlovas, R.Fišera, I.Freibergas, L.Priedes, M.Pļavnieces, D.Škuškovnikas, K.Obšteina un citu autoru darbus.

Kritiskās domāšanas attīstību veicina konkrētu problēmu risināšana, kur bērns, meklējot izeju no situācijas, patiesi domā. Šis process norit dažādās bērna aktivitātēs, uz kurām mudina iepriekšēja pieredze - bērns kombinē zināmo ar jauno, kā rezultātā veidojas jaunā pieredze, kas ar laiku izpaužas bērna darbībā, rīcībā, problēmu risināšanā un attieksmēs.

Kritiskās domāšanas attīstību veicina saturiska, attīstoša un jēgpilna izglītības vide un bērna tiešā pieredze mijiedarbībā ar to. Atbilstošā vidē, izmantojot pedagoģiskajā procesā dažādus prasmju attīstību veicinošus modeļus, skolotājs ar daudzveidīgu jautājumu palīdzību rosina bērnu izteikt viedokli, formulēt savus uzskatus, rast apgalvojumus vai idejas, pieņemt lēmumus, kā rezultātā pakāpeniski tiek aktualizēti tādi mērķi, kas sevī ietver analīzi, novērtēšanu, sintēzi un secinājumus. Svarīgi, lai veidotā izglītības vide un izvēlētie kritisko

domāšanu veicinošie paņēmieni, virzītu bērnu iztēloties, pētīt, izgudrot un izprast cēloņu seku sakarības.

Apvienojot darbības ar bērna domāšanu, bērns mācās attēlot iespaidus dažādās darbībās-zīmējot, veidojot, sacerot, rotaļājoties, kā arī piedalās dažādas aktivitātes.

Analizējot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par izglītības visi pirmsskolas izglītības iestādē izmantoju Z.Rubenes, J.Bubovičas, V.Jasvina, D.Lieģenieces, E.Černovas, J.Stabiņa, A.Maslova un citu autoru darbus.

Pirmsskolas izglītības iestādē vidi veido mikrovide un makrovide, tām savstarpēji mijiedarbojoties. Mikrovidi veido ģimene un izglītības iestāde, kas reizē ir arī mācīšanās vide, kuras elementi ir cilvēki, lietas, daba, fiziskā vide, audzināšanas līdzekļi, garīgie apstākļi. Makrovidi pārstāv dabas vide, kultūra un sabiedrība kopumā. Izglītības vides elementi ir savstarpēji saistīti un viens otru ietekmējoši – garīgie apstākļi ietekmē cilvēkresursus tāpat kā lietu vide, savukārt lietu vide – cilvēkresursus un garīgos apstākļus, bet cilvēkresursi veido gan garīgos apstākļus, gan lietu vidi.

Izglītības vide veidojama uz tādiem pedagoģiskiem principiem, kuri nodrošina bērnu pašizziņu, brīvu izvēli, radošumu, atbalstu, subjektivitāti, individualitāti, kas dod bērnam iespēju patsāvīgi analizēt, novērtēt, sintezēt un secināt. Vidi jāveido tādu, kurā bērns jūt pozitīvu emocionālu atbalstu, kurā ir no stresa brīva atmosfēra, materiālu un līdzekļu daudzveidība kognitīvās un psihomotorās jomas attīstības nodrošināšanai, kur bērni tiek virzīti kā pētnieki un bērniem tiek dotas izvēles iespējas.

Labvēlīgu vidi pirmsskolas izglītības iestādē jāveido tā, lai vide būtu droša un stabila, elastīga, rosinoša un radoša, sakārtota, brīva, tajā būtu nepiespiesta savstarpējo attiecību atmosfēra, cieņas pilnas attiecības, psiholoģiskā un fiziskā drošība, pastāvētu grupas vienotība, skolotāju un bērnu iniciatīva, piederības apziņa un lepnums par grupu, vienlīdzība un taisnīgums.

Kritiskās domāšanas attīstību veicinošai izglītības videi jārada bērnam iespēja pašam izvēlēties sev interesējošas lietas, materiālus un instrumentus, kā arī patstāvīgi darboties ar tiem, meklēt atbildes uz jautājumiem, aktivizēt intereses, jautājumus un nodomus pētīt, eksperimentēt, kur tiek aktivizēta domāšana, saskaroties ar reālās dzīves problēmām, šķēršļiem plānotajās aktivitātēs, negaidītām grūtībām u.c.

Izpētot pedagoģisko pieredzi izglītības vides veidošanā, lai veicinātu 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstību, anketēju 21. skolotāju no dažādām Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēm.

Veidojot izglītības vidi, skolotāji izmanto dažādus dabas materiālus, klučus, lego, konstruktīvo darbību materiālus, materiālus veidošanai, papīru, kartonu, aplikāciju papīru, otas, krāsainos zīmuļus, sīko skaitāmo materiālu u.c.

Kritiskās domāšanas attīstībai skolotāji izvēlētos izglītības vides elementus saista ar tādiem prasmju modelēšanas paņēmieniem kā bērnu iesaistīšanu dažādu ikdienas situāciju risināšanā, uzdodot jautājumus, modelējot zinātkāri, lietojot dažādus paņēmienus informācijas organizēšanai, piedāvājot problēmrisināšanas veidus un mācot izvērtēt ar to saistītās situācijas, organizējot kultūras pasākumus un ieviešot savas tadīcijas, dodot laiku bērniem pašiem atrisināt konfliktsituācijas un radot tādu izglītības vidi, kas veicina bērnu kopīgu darbošanos.

Veicot izglītības vides veidošanas 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai pirmsskolas izglītības iestādē pārbaudi, novadīju 8.nodarbības, kurās piedalījās 11 bērni.

Nodarbību laikā, lai attīstītu bērnu kritisko domāšanu, izmantoju šādus izglītības vides elementus: attēlus, papīru, guašas krāsas, sūklīšus, dažādas krāsas papīra lapas, zīmuļus, otas, līmi, krītiņus, plastilīnu, pasakas fragmentus, lelles teātrim, leļļu teātra skatuvi, dažādus dabas un matēriju materiālus, rotaļlietas, dažādu formu, materiālu un krāsu klučus.

Pētījuma laikā tika atbildēts uz pētījuma jautājumu. Lai attīstītu 2-3 gadus vecu bērnu kritisko domāšanu, izglītības vidē jābūt šādiem elementiem – attēliem, dažādiem dabas un matēriju materiāliem, klučiem, konstruktīvo darbību un veidošanas materiāliem, daudzveidīgiem līdzekļiem pašizpaušmes mākslas jomā, rotaļlietām un magnētiskai tāfelei, kas aktīvi jāizmanto nodarbībās.

IZMANTOTIE AVOTI UN LITERATŪRA

1. **Avotiņš, V., Prindule, L., Upmane Z.** (1981) *Bērnu attīstība mācību un audzināšanas procesā*. Rīga: Zvaigzne, 139 lpp.
2. *Bērņa sasniegumu veicināšana pirmsskolā*. (2015) Rīga: RaKa, 227 lpp.
3. **Beļickis, I.** (2000) *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: RaKa, 280 lpp.
4. **Buboviča, J.** (2011) *Pirmsskolas izglītības vides ietekme uz 6-5 gadīgo bērnu sasniegumiem*: maģistra darbs. Rīga: LU PPFM. [skatīts 03.10.2020.] Piekļuve: dspace.lu.lv/dspace/7/12022
5. **Čehlovs, M.** (2008) *Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats*. Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība, 741. sēj., 15.-24.lpp.
6. *Didaktika-ievērojamākie pedagogi par mācību teoriju*. (2000) Rīga: RaKa, 344 lpp.
7. **Černova, E.** (2002) *Pirmsskolas un sākumskolas pedagoģiskā procesa pēctecība*. ATEE Spring University Changing education in a changing society: Teachers, Students and Pupils in a Learning Society. II. SIA „Izglītības soļi”.
8. **Ennis, R. H.** (1995) *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice Hall, 432p
9. **Fišers, R.** (2005) *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa, 330 lpp.
10. **Freiberģa, I., Priede, L.** (2007) *Bērns mācās izzināt pasauli*. Rīga: Izglītības soļi, 177 lpp.
11. **Geidžs, N., Berliners, D.** (1999) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
12. **Geske, R.** (2005) *Bērņa psiholoģiskā attīstība*. Rīga: RaKa, 314 lpp.
13. **Geske, A., Grīnfelds, A.** (2006) *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
14. **Göhlich, M., Zirfas, J.** (2007) *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart: Kohlhammer, 24-32. S.
15. **Gordon, M.** (2009). *Toward A Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice*. Educational studies, 45-58.p. [skatīts 21.10.2020.] Piekļuve: <http://biologydiva.pbworks.com/f/Toward+a+Pragmatic+Discourse+of+Constructivism-Reflections+on+lessons+from+practice.pdf>
16. **Grava, J.** (2018) *Bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošana bērnu pašrealizācijai pirmsskolā*: promācības darbs. LU Izglītības zinātņu institūts. Liepāja: Liepājas Universitāte, 206 lp. [skatīts 19.06.2020.] Piekļuve: liepu.lv/uploads/files/Disertācija_Grava_26_03_2018.pdf
17. **Grimms, J., Grimms V.** (2017) *Trīs sivēntiņi*. Rīga: Zvaigzne ABC, 16 lpp.
18. **Hansena, K. A., Kaufmane, R. K., Saifers, S.** (2002) *Bērncentrētu grupu veidošana*. Rīga: Izglītības iniciatīvu centrs, 184 lpp.
19. *Inovātīva un praksē balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide*. (2010) Eiropas sociālais fonds. [skatīts 28.07.2020.] Piekļuve: <http://www.m.esfondi>
20. *Izglītības likums*. (1998), Rīga: Saeima. [skatīts 28.07.2020.] Piekļuve: <http://www.m.likumi>
21. *Kometenču pieeja mācību saturā*. MK noteikumi Nr. 688. (2002), Rīga: Ministru kabinets. [skatīts 07.06.2020.] Piekļuve: <http://www.m.likumi>
22. **Krastiņa, E., Salīte, I.** *Par pirmsskolas izglītības programmas modeli*. Metodisko materiālu “Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas” izstrāde. Datu analīze. [skatīts 29.09.2020.] Piekļuve: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Petijums_Daugavpils_Universitate.pdf
23. **Kručinina, M., Magdalenoka, I.** (2001) *Mūsdienu skolas vadība*. Rīga: RaKa, 224 lpp.
24. **Lieģeniece, D.** (1996) *Kopveseluma pieeja 5-7 gadus veca bērna audzināšanā*. Liepājas pedagoģijas augstskola, 400 lpp.
25. **Lieģeniece, D.** (1999) *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 262 lpp.
26. **Ļubļinska, A.** (1979) *Bērnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 383 lpp.
27. **Maslow, A. H.** (1970) *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 369 p.

28. **McDonald, A.** (1996) *Improving the quality of the learning environment*. London Metropolitan University. [skatīts 14.09.2020.]
Piekļuve: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/courses-and-resources/mcdonald.cfm>
29. *Noteikumiem par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem*. MK noteikumi Nr.716. [skatīts 10.10.2020.] Piekļuve: <http://www.m.likumi.lv>
30. **Nikiforovs, O.** (2007) *Psiholoģija pedagogiem*. Rīga : Izglītības soļi, 368 lpp
31. **Obšteins, K.** (1939) *Pedagoģijas vēsture*. Rīga: Latvijas Vidusskolu Skolotāju Kooperatīvs, 198 lpp.
32. **Orska, R.** (2006) *Sociālās vides ietekme uz skolēna uzvedību*. [skatīts 01.10.2020.]
Piekļuve: old.ru.lv/res/fak/pspi/zinraksti/2006/rita_orska.pdf
33. **Paiks, G., Selbijs, D.** (1997) *Pasaule ienāk klasē*. Rīga: RaKa, 197 lpp.
34. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Skujiņas V. vadībā. (2000) Rīga: Zvaigzne, 248 lpp.
35. **Piažē Ž.** (2002) *Bērņa intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 2002. 318 lpp.
36. *Pirmsskolas mācību programma*. MK noteikumi Nr. 688, 12.03.2002, Rīga: Ministru kabinets. [skatīts 10.10.2020.] Piekļuve: <http://www.m.likumi.lv>
37. **Pļavniece, M., Škuškoviča, D.** (2002) *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa, 200 lpp.
38. **Priede, L., Vigule, D.** (2014) *Pirmsskolēnu intelektuālo prasmju sekmēšana mākslas nodarbībās*. Proceeding of the International Scientific Conference. Volume 1. [skatīts 2020.gada 25.septembrī.] Piekļuve: <file:///E:/Downloads/761-1534-1-PB.pdf>
39. **Röbe, E.** (2008). *Frühpädagogische Förderung als grundlegende Bildung*. Lehren und Lernen.
40. **Rubene, Z.** (2004) *Kritiskā domāšana studiju procesā*. LU Akadēmiskais apgāds, 246 lpp.
41. **Rubene, Z.** (28.09.2011.) "*Pedagogu darba vide un izglītības kvalitāte*" LIZDA konference.
42. **Shouse, C. A.** (2000). *Das High/Scope Vorschulcurriculum*. Fthenakis, W.E./Textor, M.R.: Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz, S.
43. **Stabiņš, J.** (1998) *Izglītības iestādes vadītāja un skolotāja misija*. Rīga: Vārti, 200 lpp.
44. **Starco, A. J.** (2018) *Creativity in the Classroom: Schools of Courious Delight*. New York: Taylor@Francis, 416 p.
45. **Svence, G.** (1999) *Attīstības psiholoģija*. Rīga : Zvaigznes ABC, 164 lpp.
46. **Sheridan, S.** (2009). *Discerning Pedagogical Quality in Preschool*. Scandinavian Journal of Educational Research, nr. 53 (3), 245.-261.p.
47. **Špona, A., Čehlova, Z.** (2004) *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 204 lpp.
48. **Šūmane, I.** (2012) *Pusaudžu mācību sasniegumus veicinoša mācību vide*: Promocijas darbs Rīga: LU PPFM
49. **Sutinen, A.** (2008) *Constructivism and education: education as an interpretative transformational process*. Studies in Philosophy and Education, v.27, 1–14 p. [skatīts 2020.gada 09.novembrī.] Piekļuve: <https://eric.ed.gov/?id=EJ924340>
50. **Tafa, E.** (2008). *Kindergarten reading and writing curricula in the European Union*. Kindergarten reading and writing curricula. 42 (3), 162 – 170 S.
51. **Valbis, J.** *Skolēna personības attīstība - izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC 200 lpp.
52. **Vigotskis, Ļ.** (2002) *Domāšana un runa*. Madona: EVE, 391 lpp.
53. *Vispārējās izglītības likums*. 10.06.1999, Rīga: Saeima. [skatīts 28.07.2020.] Piekļuve: <http://www.m.likumi.lv>
54. **Vourinens, R., Tūnala, E.** (1999) *Cilvēka attīstības posmi*. Rīga: Zvaigzne ABC, 151 lpp.

55. **Zariņa, S., Belousa, I.** (2011). *Environment for Meaningful Development of Reading Literacy in Pre-School*. Discourse and Communication for Sustainable Education 2 (1), 68–83 p.
56. **Zelmenis, V.** *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 291 lpp.
57. **Zvirbule, A.** (2004) *Kultūrvides izglītība*. Rīga: RaKa, 122 lpp.
58. **Брунер, Дж.** (1977) *Психология познания: За пределами непосредственной информации*. Москва: Прогресс.
59. **Дьюи, Дж.** (1916/1917) *Школы будущего*. Свободное воспитание. Nr.1. 29 с
60. **Дьюи, Дж.** (2009) *От ребенка – к миру, от мира – к ребенку*. Москва: Изд. дом: КАРАПУЗ.
61. **Ясвин, В. А.** (2001) *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

PIELIKUMI

Pirmsskolas izglītības iestādes skolotāju aptaujas anketa

Pirmsskolas izglītības iestādes skolotāju aptaujas anketa izstrādāta pētījuma „Izglītības vide 2-3 gadu vecu bērnu kritiskās domāšanas attīstībai” ietvaros.

Aptaujas anketas mērķis: izpētīt skolotāju pieredzi tādas izglītības vides veidošanā, kas veicina bērnu kritiskās domāšanas attīstību.

Aptauja ir anonīma.

Atbildot uz jautājumiem, iespējams atzīmēt vairākas atbildes, izvēloties arī atbildes variantu „cita atbilde”.

Paldies par atsaucību, līdzdalību pētījumā un veltīto laiku!

1. Raksturojiet savas grupas fizisko un psiholoģisko vidi

1.1. Mājīgas, siltas, plašas un gaišas telpas	
1.2. Ērts telpu iekārtojums, atbilstošs izglītības jomai	
1.3. Sakopta izglītības iestādes apkārtnē	
1.4. Pārdomāts interjers, atbilstošs mācību un atpūtas telpām	
1.5. Ērtas un funkcionālas mēbeles, atbilstošas bērnu vecumam	
1.6. Socializācija izglītības iestādē	
1.7. Nodrošinājums ar tehniskajiem mācību līdzekļiem	
1.8. Katram ir savs stūrītis	
1.9. Attēli, “runājošā siena”, atgādnēs	
1.10. Bērnu skaits grupā	
1.11. Dabas stūrītis grupā	
1.12. Droša vide	
1.13. Skolotāji rada bērnos uzticību, sapratni, pārliecību	
1.14. Koleģiāla attieksme pret bērnu	
1.15. Skolotāju sadarbība	
1.16. Darba metožu dažādība	
1.17. Kultūras pasākumi, savas tradīcijas	
1.18. Pulciņi, viesskolotāji	

1.19. Pārgājieni, ekskursijas	
1.20. Cita atbilde	

2. Kā Jūs galvenokārt modelējat kritiskās domāšanas prasmes?

2.1. Uzdojat jautājumus, kuri rosina bērnus domāt, iedziļināties	
2.2. Atvēlat laiku, lai bērni var pārdomāt skolotāja uzdoto jautājumu un patstāvīgi sniegt atbildes	
2.3. Rosināt bērnus jautāt par neskaidro un nezināmo	
2.4. Iesaistāt bērnus ikdienas situāciju risināšanā, palīdzat pamanīt izvēles un to sekas	
2.5. Modelējat zinātkāri, nosaucot, aprakstot situācijas	
2.6. Mācat bērniem, kā iegūt un analizēt informāciju	
2.7. Veidojat un kopā ar bērnu lietojat dažādus paņēmienus informācijas organizēšanai - grupēt, salīdzināt, saskatīt likumsakarības	
2.8. Piedāvājat materiālus, līdzekļus, rotaļlietas, lai bērniem pastāvētu iespēja izzināt	
2.9. Palīdzat bērniem saskatīt pašu īstenotās izvēles un to sekas	
2.10. Mācat pieņemt lēmumu par turpmāk veicamiem darbiem	
2.11. Piedāvājat atrisinājumu	
2.12. Mācat bērniem pamatot savas domas, darbus	
2.13. Bērniem dzirdot, risināt problēmas, plānojat norises, pieņemat lēmumus	
2.14. Piedāvājat problēmrisināšanas veidus un mācat izvērtēt ar to saistītās situācijas	
2.15. Dodat laiku bērniem pašiem atrisināt konfliktsituācijas	
2.16. Radāt izglītības vidi, kas veicina bērnu kopīgu darbošanos	
2.17. Cita atbilde	

3. Kuri izglītības vides elementi palīdz attīstīt bērnu kritisko domāšanu?

3.1. Ilustratīvie materiāli, attēli, bilžu grāmatas, rotaļlietu katalogi u.c.	
3.2. Dažādi dabas materiāli	
3.3. Trauki dažādu vielu mērīšanai, eksperimentiem, pētījumiem	

3.4. Dažādas lelles, pirkstiņlelles, figūras ēnu teātrim un teātrim uz plaknes	
3.5. Didaktiskās spēles skaņu, ciparu, krāsu, formu apguvei	
3.6. Kluči, lego, konstruktīvo darbību materiāli	
3.7. Papīrs, kartons, aplikāciju papīrs, otas, krāsainie zīmuļi, krītiņi, flomāsteri, krāsas	
3.8. Materiāli veidošanai: plastilīns, plastika, veidojamā masa, glazūras, dēlīši veidošanai, porolona gabaliņi	
3.9. Materiāli augu audzēšanai un kopšanai: puķu podi, kastes, lejkannas, spaiņi, dārza darba rīki	
3.10. Dažādi audumi, dzija, diegi, plastmasas adatas	
3.11. Dažādu matēriju materiāli (koka, plastmasas, akmens, stikla)	
3.12. Sīkais skaitāmais materiāls, ģeometriskas figūras	
3.13. Dzīvās radības (zivju, rāpuļu akvāriji, gliemeži)	
3.14. Magnētiskās tāfeles un tāfele zīmēšanai	
3.15. Audiomateriāli, kompaktdisku atskaņotājs, dators, videoprojektors, videokasetes	
3.16. Spoguļi	
3.17. Cita atbilde	

Fragmenti no pasakas “Trīs sivēntiņi”
(pēc J.Grimma un V.Grimma pasakas)

Reiz dzīvoja trīs mazi brāļi sivēntiņi: Nif-Nifs, Nuf-Nufs un Naf-Nafs.

Kādu dienu sivēntiņi izdomāja uzcelt sev mājas.

Vien sivēntiņš uzcēla māju no salmiem, otrs uzcēla māju no zariem, bet trešais uzcēla māju no akmeņiem.

Nif-Nifs un Nuf-Nufs tik priecājās un daudzījās.

Te pēkšņi viņu pamanīja vilku un steidzās uz savām mājiņām.

Vilks piekļāvēja pie salmu mājiņas durvīm.

„Kas tur?": jautāja sivēntiņš.

Vilks: “Nāc ārā spēlēties!”

„Es nenākšu spēlēties ar tevi!": bailīgi atbildēja sivēntiņš.

„Tad es aizpūtīšu tavu māju!": norūca vilks.

Vilks ievilka dziļu elpu un pūta.

Salmu māja sabruka.

Sivēntiņš ātri aizbēga uz Nuf-Nufa zaru māju.

Vilks atkal kļāvēja pie durvīm.

„Nāciet ārā, sivēntiņi!”

„Mēs nenāksim!": bailīgi atbildēja sivēntiņi.

„Tad es aizpūtīšu jūsu māju!": dusmīgi norūca vilks.

Viņš ievilka elpu un pūta.

Zaru māja sašūpojās.

Vilks vēlreiz ievilka elpu un pūta.

Zaru māja sabruka.

Sivēntiņi ātri aizbēga uz Naf-Nafa akmeņu māju.

Vilks gribēja aizpūst arī trešā brāļa māju.

Viņš ievilka elpu un pūta.

Māja pat nepakustējās.

Vilks vēlreiz ievilka elpu un pūta.

Māja atkal nekustējās.

Vilks trešo reizi ievilka elpu un pūta.

Māja nekustējās.

Sivēntiņi priecājās, ka vilkam nekas nesanāca.

Un vilks bēdīgs aizgāja prom uz mežu.

Sivēntiņi dzīvoja laimīgi un ilgi Naf-Nafa ķieģeļu mājā.

