

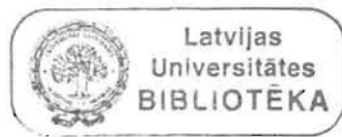
LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Rudīte Andersone

MĀCĪBU DARBA FORMAS KĀ LĪDZEKLIS PUSAUDŽU SOCIĀLO PRASMJU APGUVĒ

(skolas pedagoģija)

Disertācija pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai



Zinātniskais vadītājs:
Dr.paed., LU asoc.profesors
Oskars Zīds

RĪGA 2001

Saturs

Ievads.....	3
1. Mācību darba formu un sociālo prasmju veidošanās mij sakarību būtība.....	8
1.1. Mācību darba formu būtība.....	8
1.2. Pusaudžu sociālo prasmju sistēma.....	21
1.3. Sociālo prasmju apguves modelis un kritēriji.....	38
2. Mācību darba formu un skolēnu sociālo prasmju veidošanās mij sakarības.....	56
2.1. Mācību darba izvērtējums mūsdienu pedagoģiskajā procesā.....	57
2.2. Mācību darba formu un pusaudžu sociālo prasmju veidošanās mij sakarību eksperimentāla pārbaude.....	75
3. Mācību darba formu efektivitātes vērtējums sociālo prasmju apgūvē.....	98
Nobeigums.....	121
Izmantotās literatūras saraksts.....	125
Pielikumi.....	132

Ievads

Skolu dzīvē arvien būtiskāku nozīmi iegūst skolēnu sociālo prasmju apguve. To nepieciešamību nosaka tā sociālekonomiskā situācija, kas veidojas gadsimtu mijā, kad valstu un līdz ar to arī dažādu sabiedrību integrācijas un diferenciacijas iespējas ir skatāmas ne tikai šo valstu vai sabiedrību līmenī, bet gan Eiropas un pasaules kontekstā. Strauji attīstās dažādas tehnikas nozares, jaunās informācijas tehnoloģijas no modernajiem ofisiem pārceļo uz skolu ikdienu. Līdz ar to mainās arī cilvēku saskarsmes un sadarbības veidi. Arvien nozīmīgāku lomu ieņem katra indivīda sociālās prasmes. Tās kļūst būtiskas gan personīgajā dzīvē, gan karjeras izvēlē. Tādēļ to apguve mācību nodarbībās ir svarīgs nosacījums katra skolēna izaugsmei un tālākās dzīves veidošanā.

Sociālo prasmju apguve ietekmē katra indivīda socializācijas kvalitāti. Socializācijas mērķus izglītībā skaidro Peters J. Kutnicks (Peter J. Kutnick, 1988).

- 1) Socializācija ieaudzina pamatu individualitātes disciplīnai.
- 2) Socializācija ieaudzina mērķtiecību.
- 3) Socializācija māca sociālās lomas un palīdz attieksmju pārkārtošanā.
- 4) Socializācija māca paņēmienus un nepieciešamās tehnoloģijas dotās sabiedrības uzturēšanai (114).

Bet B. Duškovs (1999) atgādina, ka katras personības sociālā attīstība ir atkarīga no

- sabiedrības ekonomiskās, politiskās un sociālās attīstības,
- īstenojamās sociālās darbības rakstura,
- mijattiecību sistēmas,
- sociālās pieredzes apguves un aktīvas izmantošanas, kas realizējas saskarsmē un sadarbībā (77).

Skolēni klasē ir ar tik atšķirīgu uztveri, domāšanu un atmiņu, ka vienvēidīga, monotona mācību nodarbība nespēj nodrošināt visu bērnu radošu, sekmīgu izziņas darbību, neveicina sociālo prasmju veidošanos. Tādēļ viens no veidiem, kā veicināt sociālo prasmju un sekmēt izziņas darbību, ir mācību darba formu dažādošana mācību nodarbībās, lai ievērotu šīs atšķirības un spētu radīt maksimāli labvēlīgus apstākļus visu skolēnu izziņas darbībai.

Daudzi psihologi un pedagogi ir pievērsuši uzmanību mācību darba formu nozīmīgumam. Jau savulaik J. A. Students ir atgādinājis, ka “mācot prātu, reizē audzinām arī jūtas un gribu” (59). Toties Didro skaidro, ka maņu orgāni ir tikai liecinieki, bet spriedums ir prāta darbības rezultāts, kas pamatojas uz sajūtu dotumiem (60).

V. Palamarčuka savās publikācijās apgalvo, ka skolotāji un zinātnieki daudz dara, lai pilnveidotu tādas mācību formas un metodes, kas sekmē mācību un audzināšanas procesu organisku saliedēšanu (44). Arī J. A. Students, akcentējot audzināšanas nozīmīgumu, uzsver, ka te ietilpst viss, kas nāk no cilvēka un iet uz cilvēku, tātad viss, kas ir cilvēka garīgās darbības produkts (60). Savukārt V. Davidovs skaidro darbības veidu saistību ar sabiedriskajām vajadzībām (78).

Svarīgi ir ne tikai izvēlēties konkrētiem apstākļiem piemērotas mācību darba formas, bet arī pareizi tās saskaņot, tā veidojot pārdomātu mācību formu sistēmu. To īpaši akcentē V. Ūsiņš (16).

V. Suhomļinskis raksta par pusaudžu tieksmi, vajadzību sevi apliecināt saskarsmē (61),(62),(12). Tas jāievēro, domājot par mācību darba formām. Savstarpējā saskarsmē veidojas kolektīvs. Kolektīvs, kurā valda zinātkāre un darba prieks, cilvēciska iejūtība, taktiskums un sirsnība, ir topošās personības attīstībai vislabvēlīgākā vide. To savās publikācijās atgādina psihologs V. Avotiņš (4). J. Galviņš uzsver, ka mācību nodarbības audzinošā ietekme ir atkarīga arī no tās organizācijas un skolotāja darba metodēm (18). Savukārt, M. Skatkins uzsver, ka zinātkāre jāattīsta tādēļ, lai pēc skolas beigšanas nekad neapstātos cilvēka intelektuālās izaugsmes, jaunu zināšanu apguves process (56). Te svarīgu vietu ieņem skolēna sociālās prasmes.

ASV pedagoģiskās psiholoģijas speciālists R. E. Slavins savā grāmatā “Darba organizācija un disciplīna skolā” apgalvo, ka produktīvi izmantojot pilnu mācību nodarbības laiku, var panākt daudz labākus rezultātus nekā daudz reižu atkārtojot skolēniem, ka mācības ir ļoti svarīga nodarbošanās un ka tās prasa laiku un piepūli (57).

V. Suhomļinskis atzīmē, ka bērnam ir raksturīga tieksme pēc pārmaiņām, pēc vairāku atšķirīgu nodarbību savienošanas vai mainīšanas (61). Tāpēc der ieklausīties psihologa I. Kona aicinājumā, ka izglītība un mācīšana ir jāorientē nevis uz individuālu īpatnību nivelēšanu, bet gan uz skolēnu individuālās darbības stila izkopšanu (29).

Par to jau mūsu gadsimta 30. gados runāja L. Bērziņš, atgādinot, ka katram skolotājam ir jābūt skaidrībā par to, ko viņš īsti māca : savu mācību priekšmetu vai skolēnus. “Skolotājs var mācīt labi, var mācīt slikti, var mācīt daudz vai maz, priekšmets no tā ne ko ne iegūst, ne zaudē. No labas vai sliktas mācīšanas iegūst vai neiegūst kaut ko tikai skolēns. Skolēns ir tas, kas bauda skolotāja darbības sekas. Un skolēns, ne priekšmets, ir tas, kam mācīšanas procesā jāpiegriež galvenā vērība.” (7). Tas ir ļoti nozīmīgi, domājot par skolēnu sociālo prasmju veidošanos.

Praksē tas vēl pilnībā nenotiek. A. Markova savos pētījumos ieguvusi datus, kur 63,4% skolēnu vēlējas veikt uzdevumus grupu darba formā, 33,1% - frontālā darba formā, bet 3,5% - individuāli (36). Bet, kā liecina novērojumi, tad proporcija starp atsevišķajām mācību darba formām ir savādāka.

Pietiekami plaša vieta mācību saturā ir atvēlēta matemātikai, kuras skolas kursa veidošanā izmantota gan pedagoģiskā psiholoģija, gan didaktika, kā atzīst V. Davidovs (76). *Mācīšanās un mācīšanas organizācija matemātikas nodarbībās, to saistība ar skolēnu darbības produktivitāti, sadarbības prasmju veidošanos vēl arvien ir aktuāla problēma ikdienas mācību procesā.*

Tāpēc tika veikts pētījums, kurā analizētas *mācību darba formas kā līdzeklis pusaudžu sociālo prasmju apguvē.*

Pētījuma objekts : mācību process pamatskolā.

Priekšmets: mācību darba formu un pusaudžu sociālo prasmju veidošanās mijnsakarība pamatskolas matemātikas kursa apguvē.

Mērķis: izpētīt mācību darba formu un skolēnu sociālo prasmju veidošanās mijnsakarību un atklāt pedagoģiskos nosacījumus sociālo prasmju pilnveidošanai mācību stundās.

Hipotēze :

skolēnu sociālās prasmes tiek apgūtas efektīvāk, ja

- mācību darba formas ir daudzveidīgas,
- mācību darba formas apmierina skolēnu mērķus un vajadzības pēc saskarsmes un sadarbības ar vienaudžiem,
- apgūtās sociālās prasmes sekmē mācību sasniegumus.

Pētījuma uzdevumi :

1. Teorētiski analizēt pedagoģisko literatūru par skolēnu sociālajām prasmēm, mācību darba formām un to mijnsakarību.

2. Noskaidrot skolēnu mācību darbības psiholoģiskos un pedagoģiskos nosacījumus pamatskolā.
3. Analizēt mācību darba organizācijas formas un skolēnu sociālo prasmju veidošanās mijsakarbības reālajā pedagoģiskajā procesā pamatskolā.
4. Veikt eksperimentālo darbību skolēnu sociālo prasmju un mācību darba organizācijas formu mijsakarbības pilnveidošanai.

Pētījuma metodes :

- psiholoģiskās un pedagoģiskās literatūras teorētiska analīze;
- novērošana;
- pārrunas, intervijas;
- pedagoģiskais eksperiments;
- aptaujas metodes;
- skolas, skolotāju un skolēnu dokumentu pētīšana.

Pētījuma teorētiskais pamats:

- mācību darba organizācijas (H. Meijers, M. Fulans, D. Prets, V. Davidovs, K. Arregers, H. Gudjons, A. Kaisera, V. Klafki, M. Skatkins, , Z. Čehlova, I. Beļickis, J. Nelsena, S. E. Fjelds) teorētiskās atziņas,
- audzināšanas teorijas (A. Špona, I. Maslo, Š. Amonašvili, V. Suhomļinskis, A. Markova, R. Miķelsons) teorētiskās atziņas,
- pusaudžu socializācijas (D. Lieģeniece, P. Kutnicks, A. Inkele, P. Robinsons, J. Kolominskijs) teorētiskās atziņas.

Pētījuma metodoloģiskais pamats:

Psiholoģijas un pedagoģijas zinātnēs aprobētas likumsakarības par personības sociālās un psiholoģiskās attīstības īpatnībām pusaudžu vecumā un to pilnveidošanos personībai nozīmīgā darbībā.

Pētījuma bāze :

Pētnieciskais un eksperimentālais darbs tiek veikts Rīgas 31. vidusskolā, anketēšanā piedalījās arī Kokneses vidusskolas, Varakļānu vidusskolas, Daugavpils 1. vidusskolas, Rīgas 94. un 69. vidusskolu, Valmieras 4. vidusskolas, Āgenskalna valsts ģimnāzijas, Bauskas rajona Svitenes pamatskolas un Mises vidusskolas, Ziemeļu rajona matemātikas olimpiādes 7. klašu skolēni, šo klašu matemātikas skolotāji, Bauskas rajona, Rīgas pilsētas Ziemeļu rajona, Daugavpils rajona, Liepājas rajona un Valmieras rajona skolotāji - pavisam 735 cilvēki, tai skaitā 579 skolēni un 156 skolotāji.

Pētījuma posmi:

- 1) analizēta filozofiskā, pedagoģiskā, psiholoģiskā literatūra par pusaudžu sociālo prasmju veidošanos, mācību darba organizāciju (1994. –1996.);
- 2) izstrādāts modelis un kritēriji sociālo prasmju apguvei (1995.-1996.);
- 3) izpētīta situācija mācību darba formu izmantošanā reālajā mācību procesā (1995.-1997.);
- 4) veikta eksperimentāla darbība pusaudžu sociālo prasmju pilnveidošanā, kā līdzekli izmantojot mācību darba formu daudzveidību un mācīšanas un mācīšanās formu pilnveidošanu (1995.-1999.)
- 5) apkopoti eksperimenta rezultāti un izdarīti secinājumi (1999.- 2000.)

Darba apjoms 132 lappuses. Tas sastāv no ievada, divām daļām ar trim apakšnodaļām katrā, nobeiguma, literatūras saraksta ar 116 avotiem, kā arī 4 pielikumiem. Darbā ietvertas 30 diagrammas, 7 zīmējumi, 2 grafiki un 12 tabulas.

1. Mācību darba formu un sociālo prasmju veidošanās mījsakarību būtība

Lai noskaidrotu mācību darba formu un pusaudžu sociālo prasmju veidošanās mījsakarības tiek analizēta mācību darba formu būtība, pētīta pusaudžu sociālo prasmju sistēma un veidots sociālo prasmju modelis un kritēriji.

1.1. Mācību darba formu būtība

Katrai parādībai, katrai lietai ir savs saturs un sava forma, kas izpaužas kā parādību pretējās puses (26).

Saturs ir to elementu un procesu kopums, kas veido konkrēto priekšmetu vai parādību. Savukārt forma ir satura struktūra, satura elementu un daļu noteikta organizācija laikā un telpā, to savstarpējo sakaru kopums, pie tam tā nav nekas ārējs attiecībā uz saturu, bet gan iekšēji piemīt tam (26.).

Saturs un forma ir relatīvi jēdzieni. Satura un formas jēdzienu relativitāte izpaužas tā, ka attīstībā saturs no sevis izaudzina jaunu formu. Saturs ir forma, kas pārgājusi saturā, un forma ir saturs, kas pārgājis formā, raksta Hēgelis (26).

Saturs nosaka formu. Savukārt forma aktīvi iedarbojas uz saturu.

Formas iedarbība uz saturu ir dažāda:

- 1) *forma var veicināt satura attīstību;*
- 2) *tā daļēji veicina, daļēji traucē satura attīstībai;*
- 3) *tā traucē satura attīstību.*

Tas attiecas arī uz mācību darba formu un mācību satura attiecībām.

Kad forma atbilst saturam, tā veicina satura attīstību. Saturam attīstoties, rodas neatbilstība. Tas pāraug formu. Tai jāmainās, jo citādi tā ir satura bremsētāja. Jaunais saturs nekad nenomet uzreiz visu veco formu, un jaunās formas elementi jau rodas vecajā formā.

Šobrīd izglītības saturā notiek izmaiņas: esošā satura izvērtēšana un jauna veidošana. Tas liek arī vēlreiz izvērtēt mācību darba formas un to organizāciju. Latvijas izglītības koncepcijā ir uzsvērts, ka, ievērojot pedagoģijas un psiholoģijas atziņas un audzēkņu individualitāti, kā arī konkrētos apstākļus, pedagogs izvēlas tādas mācību darba formas un metodes, kas sekmē personības garīgo izaugsmi, stiprina tās tikumisko stāju, tautisko pārliecību, ieaugšanu nacionālajā kultūrā. Tepat atgādināts, ka mācības palīdz skolēnam sagatavoties darbam paša un citu cilvēku labā (32).

Savulaik P. Kapterovs ir teicis, ka zināšanām pašām par sevi, ja tās nekalpo prāta attīstībai, ir maza nozīme: visu neuzzināsi, neapgūsi. Svarīgi, lai skolēns skolā apgūtu tieši viņam nepieciešamās zināšanas, bet nevis visu to, ko piedāvā skola. Ir jāiemāca skolēniem prasme pareizi domāt, runāt, mācīties (31.).

Valsts pamatizglītības standartā ir atzīmēts, ka pasaules ekonomiskā, kultūras, tehnoloģiskā vienotība un daudzveidība, pāreja uz informācijas sabiedrību ir modernās pasaules raksturīgākās iezīmes. Ir svarīgi, lai Latvijas jaunā paaudze veiksmīgi sagatavotos dzīvei sarežģītajā, mainīgajā šodienas un rītdienas pasaulē. Nenoliedzami, ka nozīmīgākie priekšnoteikumi tam būs tieši skolēnu iegūtās izglītības kvalitāte un gatavība turpināt izglītību visas dzīves laikā (70). Gatavību turpināt izglītību visa mūža garumā ietekmē katra indivīda prasme izmantot noteiktas mācību darba formas.

Formas un satura vienotība mācību darbā ir ļoti cieša. Ja nebūs apgūts mācību saturs, piemēram, sākumskolā iemācīts lasīt, tad grūti būs izmantot mācību darba formu lasīšanu.

Psiholoģijas vārdnīcā skaidrots, ka forma ir filozofiska kategorija, kas raksturo objekta ārējo organizāciju, struktūru, kārtību (50).

Pētījumā, pamatojoties uz teorētiskajām nostādnēm un ņemot vērā praksē gūtās atziņas, ir noteikts *mācību darba formu definējums*.

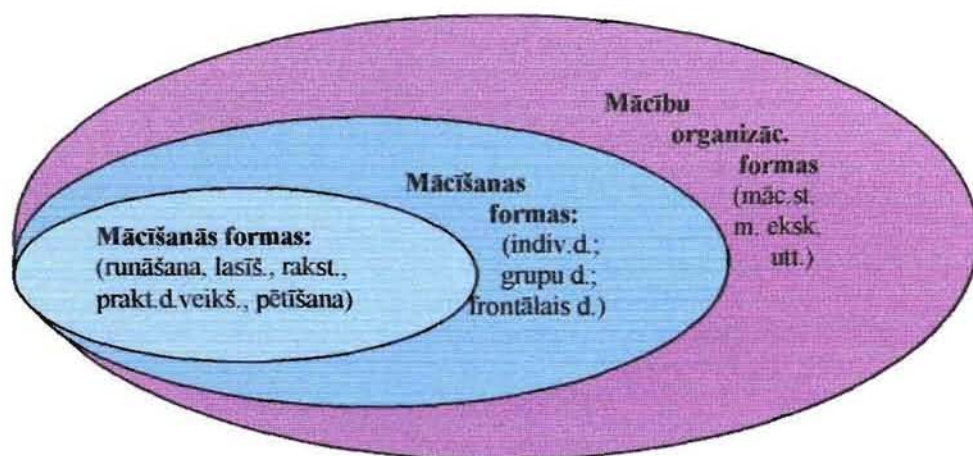
Mācību darba formas ir mācību satura apguves organizācija, procesuālā struktūra un kārtība.

Mācību saturu saprot kā lietu, parādību, procesu būtības izpratni par dabu, sabiedrību un cilvēka mijšakarībām.

Mācību darba formu, mācību darba organizācijas formu un mācību organizācijas formu savstarpējo saistību var attēlot sekojošā shēmā (1. zīmējums).

1. zīmējums

Mācību darba formu un mācību organizācijas formu saistība



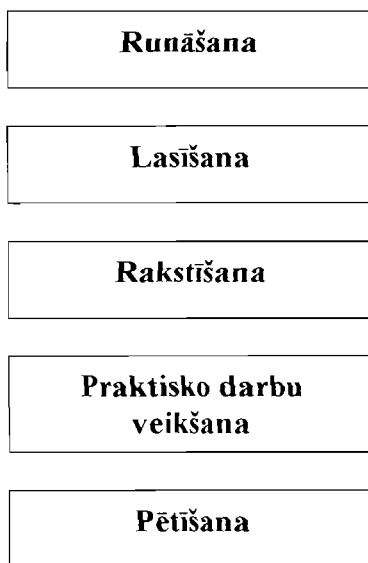
Mācību darba formas ir vērstas uz paša skolēna darbību, bet to organizācija ir ārēja iedarbības forma. M. Skatkins skaidro, ka ar mācību organizācijas formām jāsaprot skolotāja un skolēnu mijiedarbība, ko regulē jau iepriekš noteikta kārtība un režīms (56).

Lai noskaidrotu mācību darba formu būtību, jāizšķir divas savstarpēji cieši saistītas mācību darba puses – mācīšanās un mācīšana. Jā mācīšanās ir cieši saistīta ar paša skolēna darbību – runāšanu, rakstīšanu, lasīšanu, praktisko darbu veikšanu un pētīšanu, tad mācīšana ir vairāk saistīta ar šo darbību organizēšanu noteiktās mācību darba un mācību organizācijas formās.

Mācību darba formas nosaka pašai personībai nozīmīga izziņas darbība.

Tādēļ nozīmīgas ir tieši **mācīšanās formas**. Tās var attēlot sekojošā secībā, kas saistāma ar bērna darbības veidu apguvi, tiem augot (2. zīmējums):

Mācīšanās formas



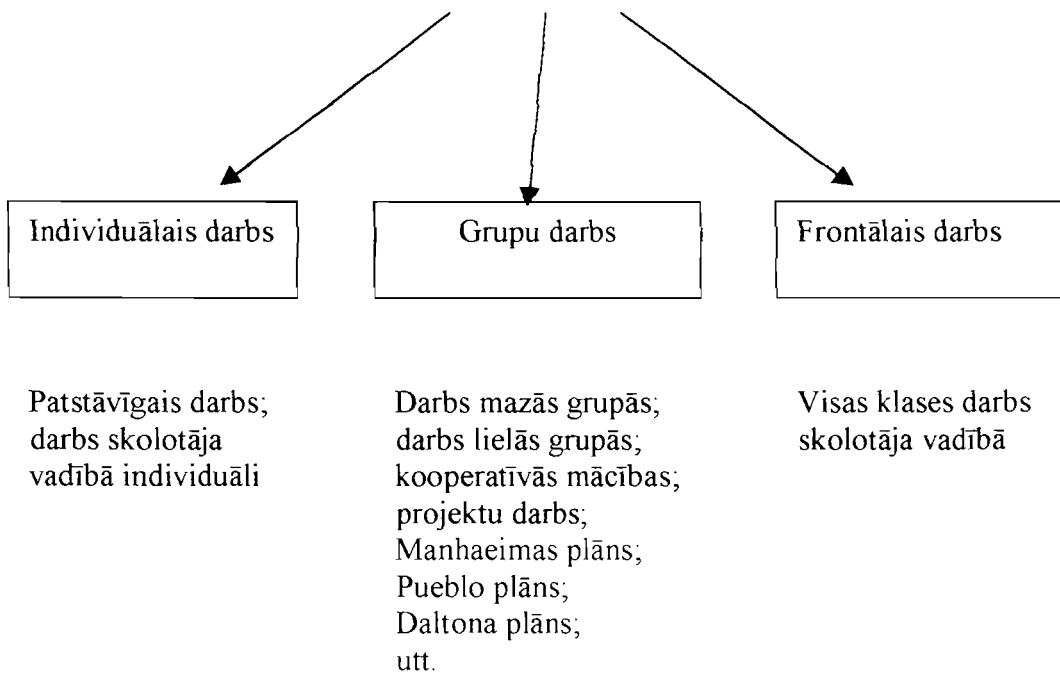
Mācīšanās formas realizējas noteiktās *mācību darba organizācijas formās*. Tās būtībā ir *mācīšanas formas*.

Mācību darbu var organizēt trijos veidos:

- individuālā darbā;
- grupu darbā;
- frontālā darbā.

Katra šī mācību darba organizācijas forma ietver sevī noteiktu kopumu mācību darba formu: runāšanu, rakstīšanu, lasīšanu, praktisko darbu veikšanu vai pētīšanu. Tas ir atkarīgs no attiecīgajiem mācību un audzināšanas mērķiem, uzdevumiem un mācību satura. Katra mācību darba organizācijas forma, kas ir arī *mācīšanas forma*, var izpausties vēl sīkākā sadalījumā, kas attēlots 3.zīmējumā.

Mācību darba organizācijas formas



Tālāk mācību darba formas īstenojas noteiktās **mācību organizācijas formās**. Mācību organizācijas formas ir noteiktā kārtībā notiekošas skolotāja un skolēna sadarbības ārējās izpausmes, kas reglamentē skolotāja un skolēna kopīgo darbību .

Mācību organizācijas formas ir :

- mācību stunda;
- praktikumi;
- semināri;
- mācību ekskursijas;
- konsultācijas;
- mājas darbi;
- u. c.

Mācību organizācijas formas ir sociāli nosacītas. Tās nosaka skolotāja un skolēnu kopīgo darbību, nosaka individuālo un kolektīvo mācību attiecības, kā arī skolēnu izziņas darbības aktivitātes un skolotāja vadības pakāpi (5).

M. Skatkins akcentē *mācību organizācijas formu īpatnības*:

◇ Pirmā īpatnība atklājas skolotāja un skolēnu funkciju ārējās izpausmes raksturā, ko nosaka noteikts darbības izkārtojums: stāstījuma frontāla noklausīšanās, grupu vai individuāls darbs pēc skolotāja uzdevuma utt.

◇ Otrās īpatnības būtība ir saistīta ar laika vai organizatorisko režīmu, kam pakļauta attiecīgā forma. Piemēram, nodarbības ilgums var būt 45 vai 30 minūtes; šo laiku var arī dubultot. Skolēnu sastāvs var būt pastāvīgs (klase mācību stundā) vai mainīgs (grupu darba laikā klasē).

◇ Trešā īpatnība ir tāda, ka mācību organizācijas forma ir uzskatāma arī par subjektu (skolēnu, skolotāja) noteiktas saskarsmes izkārtojumu, jo skolotāja un skolēnu mijiedarbība noris tiešas vai pastarpinātas saskarsmes veidā (56).

Mācību darba organizācijas formu izvēli nosaka savstarpējo attiecību forma.

Tā ir vēsturiski nosacīta un mainīga. Savstarpējo attiecību forma rodas ārpus indivīda un faktiski ir tā attīstības robeža. Normāla cilvēku vajadzību un spēju attīstība iespējama tikai caur attiecību formu maiņu. Harmoniski attīstītā personībā spēja uz jaunradi un tās nepieciešamība organiski savijas ar vajadzību pēc savu attiecību radošām formām. Te darbība nav tikai zināšanu apmaiņa un apzināti organizēta sadarbība. Tādas saskarsmes formas rezultāts ir nevis zināšanu, prasmju un iemaņu summa, kas orientēta uz noteiktu darbības loku, bet gan spēja uz pašveidošanos, radošu darbību (75),(110).

Saskarsme ietekmē mācību procesu gan iekšēji, gan ārēji. Tā audzināšanas procesā veido brīvu cilvēku.

Psihologi V. Davidovs un A. Markova atzīmē, ka mācības organizējamas, ievērojot *skolēnu individuālās īpatnības*, taču nevis pielāgojoties tām, bet gan projektējot jaunas darbības veidus, jaunus attīstības līmeņus (76),(78).

V. Suhomļinskis brīdina, ka bezdarbība skolas solā ir ļoti bīstama. Tās iespaidā cilvēks garīgi degradējas. Un nekāda skolas brigāde, lauciņš vai darbnīca neaizstās to, kas zaudēts pašā galvenajā cilvēka darbības sfērā – *domas sfērā* (62).

Psihologi uzsver, ka pusaudža vecums ir sensitīvs, t.i., labvēlīgs izziņas interešu attīstībai (31), (25), (92). Skolēnu *izziņas darbības aktivizēšanai* mācību procesā izmanto dažādus līdzekļus. Izšķir vispārējos un konkrētos izziņas darbības aktivizēšanas līdzekļus. Vispārējie izziņas darbības aktivizēšanas līdzekļi ir izglītības un mācību saturs, mācību metodes un paņēmieni, mācību darba formas, skolotāja pedagoģiskā meistarība, sasniegumu novērtēšana un pašvērtēšana. Šie līdzekļi ir savstarpēji ļoti cieši saistīti un veido vienotu veselumu.

Bērna attīstība lielā mērā nosaka to, kādu saturu, kādas mācību metodes un darba formas jāizmanto, lai aktivizētu skolēnu izziņas darbību. Visus trīs komponentus apvieno izziņas darbības aktivizēšanas mērķi (82), (83), (80). Kā apgalvo A. Markova, visu veidu mācību izziņas motīvu, kā arī pašizglītības motīvu veidošanas galvenā rezerve ir *skolēnu mācību darbības aktivizēšana un stimulēšana*. Tā īstenojama dažādās skolēnu mācību darba formās (36).

Savukārt H. Kastens uzsver, ka mācībās svarīgi ir mērķi, mācību darba efektivitātes kontrole un *saskaņotas mācību formas un metodes* (104).

Pēc Č. Kupisēviča iedalījuma tipiskākās skolu sistēmas *darba formas* ir individuālās, kolektīvās un ārpusklases jeb ārpusstundu (81).

Zināšanu apguve vienmēr ir aktīvs process, kas saistīts ar dažādu izziņas uzdevumu risināšanu. Apguve vārda plašākajā nozīmē, kā norāda V.Kruteckis, ir skolēna *organizēta izziņas darbība*, kas ietver vairākus psihiskos procesus : uztveri, atmiņu, domāšanu, iztēli (30). Katrā vecumposmā vērojamas savas uztveres īpatnības.

Uztvere ir būtisks komponents skolēna izziņas darbībā. Bērnām, ieejot pusaudžu vecumā, kļūst pieejama sarežģītāka priekšmetu un parādību analītiski sintētiskā uztvere. Palielinās uztveres apjoms, tā kļūst vienmērīga, pakāpeniska un vispusīga. Pusaudzis

uztver vairs ne tikai to, kas redzams parādību virspusē, tomēr daudz kas ir atkarīgs no pusaudžu attieksmes pret uztveramo objektu (4), (38).

Tādēļ nepieciešama darba formu daudzveidība, lai radītu interesi, apmierinot veselu rindu vajadzību, tai skaitā vajadzību pēc saskarsmes, kas pusaudžu vecumā ir būtiska (9), (30). H. Meijers akcentē alternatīvu rīcības iespēju nozīmīgumu. Ja tiek izmantots *alternatīvu daudzums darbībai* un mācību videi, tad tiek dažādotas spriedumu veidošanas situācijas. Skolēns iepazīst dažādus savstarpējo attiecību veidus (107).

Uztveres dažādība ir raksturīga ne tikai vecumposmiem, bet arī katram cilvēkam atsevišķi. Psiholoģijā ir zināmas dažādiem cilvēkiem raksturīgās psihisko procesu norises tipoloģiskās īpatnības.

Pēc uztveres un novērošanas rakstura izdalāmi šādi pamattipi :

- sintētiskais tips,
- analītiskais tips,
- analītiski sintētiskais tips, emocionālās uztveres tips.

Vēl skolēnus var iedalīt tādos, kam pārsvarā ir

- redzes uztvere,
- dzirdes uztvere un
- izjūtu (ķermeņa) uztvere.

Skolotāja uzdevums, kā uzsver V. Kruteckis, ir organizēt mācību darbu tā, lai apmierinātu šīs dažādās īpatnību prasības (30).

I. Kons atgādina, ka nedrīkst nerēķināties arī ar pusaudžu uztveres sociāli psiholoģiskajām īpašībām (29). Tādēļ katrā vecumposmā skolēnu mācību darbības struktūrai ir specifiskas iezīmes, kā norāda V. Palamarčuka (44).

Pie tam J. Galviņš apgalvo, ka pilnveidojot stundas darba organizatorisko pusi, paveras iespējas celt mācību stundas efektivitāti (18). Stundas saturam, darba organizācijai un mācību metodēm jāpilda arī audzināšanas funkcijas. Katra no mācību darba organizācijas formām ietekmē *personības attīstību*. Te jāatceras Z. Čehlovas vārdus, ka katram skolēnam ir tiesības būt *individualitātei* ar savu unikālo pieredzi un zināšanām, vērtību orientāciju, uzskatiem, spējām un prasībām (11).

R. Miķelsons atgādina, ka skolēniem jā māca *patstāvīgi* iegūt zināšanas un tas paplašinātu viņu interešu loku un izkoptu zinātkāri (40).

Š. Amonašvili uzsver, ka, ja vēlamies, lai bērni prastu drosmīgi spriest, lai viņiem veidotos interese par intelektuālo darbu, *patstāvība kā personības īpašība*, ja vēlamies viņiem izraisīt *līdzdarbošanās prieku*, jā rada tādus apstākļus, lai viņu domu dzirkstis veidotu domu pasauli, jā rada viņiem iespēju “justies tajā kā pavēlniekiem”. Bērna garīgā pasaule var bagātināties tikai tad, ja viņš šo bagātību uztver ar savu emociju, līdzpārdzīvojuma, līdzprieka, lepnuma jūtu starpniecību, balstoties uz izziņas interesēm (3).

Tātad par vienas vai otras darba formas izmantošanas pamatu var būt arī *audzināšanas mērķi* (16),(20),(72), (86), (87).

M. Skatkins uzsver, ka mācību organizatoriskās formas var patstāvīgi veikt arī svarīgu *audzināšanas funkciju*. To audzinošās ietekmes galvenais avots ir personības pašatklāsmes raksturs kādā noteiktā formā (56).

Mācību metodes un arī tās realizācijas formu – veidu un paņēmieni *izvēle vienmēr notiek, gatavojot mācību saturu stundai*, kā apgalvo M. Mahmutovs (34). Izvēle ir atkarīga no didaktiskā mērķa, skolēnu mācīšanās līmeņa un paša skolotāja sagatavotības.

J.A. Komenskis uzsver, ka daba ir izveidojusi matēriju tādā veidā, lai tā tiektos pēc formas. Tālāk viņš tēlaini skaidro, ka putnēns, kas olā jau ir pietiekami labi izveidojies, pats, tiecoties pēc lielākas pilnības, sāk kustēties un pārplēš čaumalu vai to sasit ar knābi (28).

Tātad mācību saturs kādā savā attīstības fāzē atmet vai maina mācību darba formas. Bet te ir svarīgs ne tikai saturs, bet arī tas prasmju kopums, ko apgūst bērni pie noteikta satura apguves un mācību darba formas. Tas viss ir ciešā savstarpējā atkarībā. Šeit jāievēro arī M. Skatkina atziņa, ka ikvienas darbības labvēlīga ietekme daudzējādā ziņā ir atkarīga no bērnu *attieksmes*, no tā, vai bērni izjūt vajadzību, nepieciešamību pēc šīs darbības (55).

Savukārt J. Rudzītis uzsver, ka par mācību darbības galveno saturu tiek atzīti vispārinātie darbības veidi, bet *skolēnu pašaktivitātes rosināšana* tiek izvirzīta par vissvarīgāko mācību uzdevumu (52).

Tāpat arī jāņem vērā R. Vinkela atzīmētos piecus *komunikāciju faktoros* jeb polus, kas ir nozīmīgi katrā sociālo attiecību režģī, kas veidojas dažādās mācību darba formās un metodēs (97) (skat. 4. zīm.).

Tie ir:

- skolēns (S);
- mācību priekšmets (P);
- klases biedri (B);
- skolotājs (Sk);
- grupas jeb komandas skolotājs vai arī kāda projekta vadītājs (G).

Protams, sadarbības formu komunikāciju faktoru jeb polu skaits var mainīties. Tomēr te ir uzrādītas galvenās tendences. Tā, piemēram, lomu spēles var būt gan čertpolīgas, gan piecpolīgas, bet eksperimenti var būt arī divpolīgi.

Tātad *mainoties mācību satura raksturam, mainās arī darba formas, kas tiek izmantotas, strādājot ar mācību saturu, un mainās sociālo attiecību raksturs šajās mācību darbībās*. Tas ir būtiski, ja domā par skolēnu mācību prasmju un sociālo prasmju veidošanu mācību nodarbībās.

Šeit ir svarīgi vairāki *pedagoģiskie līdzekļi*:

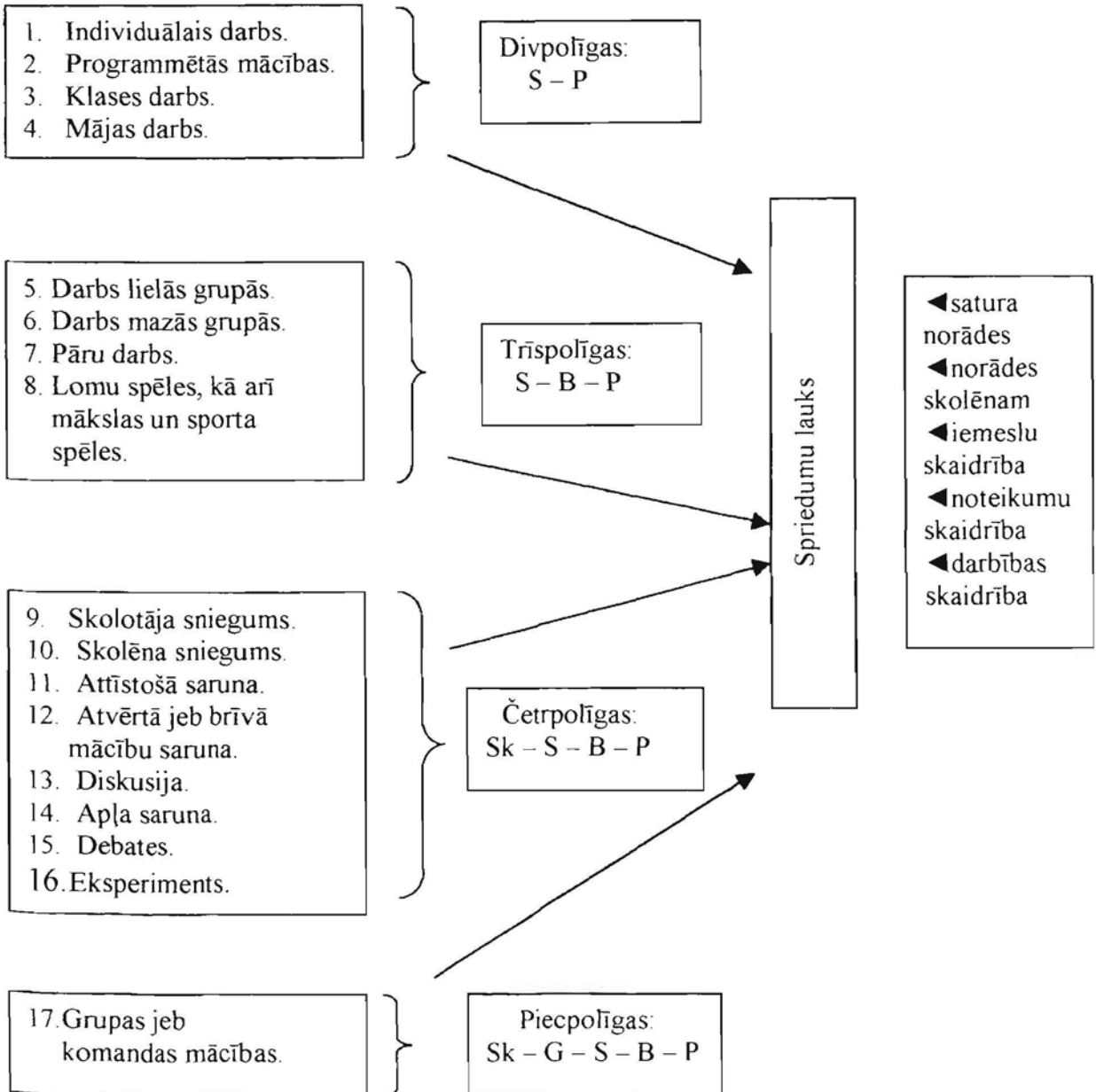
- mācību un audzināšanas mērķi;
- mācību saturs;
- skolēnu darbība;
- skolēnu sadarbība;
- atbildības dalījums;
- paškontrolē.

Sadarbības formas un komunikācijas faktori

Mācību metodes un formas

Sadarbības formas jeb sociālās attiecības

Galvenie jautājumi



Tātad :

1. Katrai parādībai, katrai lietai ir savs saturs un sava forma, kas izpaužas kā parādību pretējās puses. Katra forma atbilst saturam, tā veicina satura attīstību. Saturam attīstoties, rodas neatbilstība. Saturs pāraug formu. Tai jāmainās, jo citādi tā ir satura bremsētāja. Jaunais saturs nekad nenomet uzreiz visu veco formu, un jaunās formas elementi jau rodas vecajā formā. Tas attiecas arī uz mācību darba formu un mācību satura attiecībām.
2. Mācību darba formas ir mācību satura apguves organizācija, procesuālā struktūra un kārtība. Mācību saturu saprot kā lietu, parādību, procesu būtības izpratni par dabu, sabiedrību un cilvēka mījsakarībām.
3. Lai noskaidrotu mācību darba formu būtību, jāizšķir divas savstarpēji cieši saistītas mācību darba puses – mācīšanās un mācīšana. Ja mācīšanās ir cieši saistīta ar paša skolēna darbību – runāšanu, rakstīšanu, lasīšanu, praktisko darbu veikšanu un pētīšanu, tad mācīšana ir vairāk saistīta ar šo darbību organizēšanu noteiktās mācību darba un mācību organizācijas formās.
4. Mācību darba formas nosaka pašas personības izziņas darbība. Mācīšanās darba formas saistāmas ar bērna darbības veidu apguvi, tiem augot. Tās ir: runāšana, lasīšana, rakstīšana, praktisko darbu veikšana, pētīšana.
5. Mācību darba formas realizējas noteiktās mācību darba organizācijas formās. Tās būtībā ir mācīšanas darba formas. Mācību darbu var organizēt trijos veidos: individuālā darbā; grupu darbā; frontālā darbā. Katra mācību darba organizācijas forma var izpausties vēl sīkākā sadalījumā.
6. Mācīšanās un mācīšanas darba formas īstenojas noteiktās mācību organizācijas formās. Mācību organizācijas formas ir noteiktā kārtībā notiekošas skolotāja un skolēna sadarbības ārējās izpausmes, kas reglamentē skolotāja un skolēna kopīgo darbību. Mācību organizācijas formas ir: mācību stunda; praktikumi; semināri; mācību ekskursijas; konsultācijas; mājas darbi; u.c. Mācību organizācijas formas ir sociāli nosacītas. Tās nosaka skolotāja un skolēnu kopīgo darbību, nosaka individuālo un kolektīvo mācību attiecības, kā arī skolēnu izziņas darbības aktivitātes un skolotāja vadības pakāpi.
7. Mācību darba organizācijas formu izvēli nosaka savstarpējo attiecību forma. Tā ir vēsturiski nosacīta un mainīga. Harmoniski attīstītā personībā spēja uz jaunradi un tās nepieciešamība organiski savijas ar vajadzību pēc savu attiecību radošām formām. Tādas saskarsmes formas rezultāts ir nevis zināšanu, prasmju un iemaņu summa, kas orientēta uz noteiktu darbības loku, bet gan spēja uz pašveidošanos, radošu darbību.
8. Psihologi V. Davidovs un A. Markova atzīmē, ka mācības organizējams, ievērojot skolēnu individuālās īpatnības, taču nevis pielāgojoties tām, bet gan projektējot jaunas darbības veidus, jaunus attīstības līmeņus. Bērna attīstība lielā mērā nosaka to, kādu saturu, kādas mācību metodes un darba formas jāizmanto, lai aktivizētu skolēnu izziņas darbību. Katrā vecumposmā jāievēro savas uztveres īpatnības un sociāli psiholoģiskās īpatnības, uzsver V. Kruteckis un I. Kons.
9. Izvēloties mācību darba formu jāņem vērā audzināšanas mērķi. M. Skatkins uzsver, ka mācību organizatoriskās formas var patstāvīgi veikt arī svarīgu audzināšanas funkciju. To audzinošās ietekmes galvenais avots ir personības pašatklāsmes raksturs kādā noteiktā formā. M. Mahmutovs skaidro, ka mācību stundā mācību darba formu izvēle ir atkarīga no

didaktiskā mērķa, skolēnu mācāmības līmeņa un paša skolotāja sagatavotības. M. Skatkins atzīst, ka ikvienas darbības labvēlīga ietekme daudzējādā ziņā ir atkarīga no bērnu attieksmes, no tā, vai bērni izjūt vajadzību, nepieciešamību pēc šīs darbības. Š. Amonašvili uzsver, ka bērna garīgā pasaule var bagātināties tikai tad, ja viņš šo bagātību uztver ar savu emociju, līdzpārdzīvojuma, līdzprieka, lepnuma jūtu starpniecību, balstoties uz izziņas interesēm.

10. Tātad mainoties mācību satura raksturam, mainās arī darba formas, kas tiek izmantotas, strādājot ar mācību saturu, un mainās sociālo attiecību raksturs šajās mācību darbībās. Šeit ir svarīgi vairāki pedagogiskie līdzekļi: mācību un audzināšanas mērķi, mācību saturs, skolēnu darbība, skolēnu sadarbība, atbildības dalījums, paškontrolē.

1.2. Pusaudžu sociālo prasmju sistēma

Sociālās prasmes un iemaņas ir nepieciešamas cilvēkam *sociālajā mijiedarbībā. Veidojoties bērna attiecībām ar citiem cilvēkiem, tiek apgūtas sociālās prasmes. Un, savukārt, apgūstot sociālās prasmes, veidojas attiecības ar citiem cilvēkiem un vide, kurā pusaudzis dzīvo.*

Parasti izdala:

- komunikatīvās un
- organizatoriskās prasmes un iemaņas (50).

Eiropas komisijas Baltajā grāmatā ir teikts, ka *sociālās prasmes nozīmē savstarpējās kontaktēšanās prasmi, t.i., uzvedību darbā, kā arī attiecīgās spējas, kas ļauj uzņemties atbildību, tādas kā prasme sadarboties un strādāt komandā, radoša pieeja darbam un tieksmās pēc kvalitātes. Pilnībā šīs prasmes var apgūt tikai darba vidē, tālād galvenokārt uz vietas darbā vai skolā* (14).

Sociālo prasmju apguve ir īpaši nozīmīga pusaudžu vecuma posmā, kad ļoti svarīgs ir apkārtējo cilvēku un jo īpaši vienaudžu spriedums un vērtējums.

Latvijas izglītības koncepcijā ir uzsvērts, ka pamatzglītības saturā nepieciešams *paaugstināt satura praktisko ievirzi, jo pamatzglītība galvenokārt dod iespēju sagatavoties dzīvei. Īpašu nozīmi tiek aicināts pievērst tām pamatzglītības satura tematiskajām sastāvdaļām, kuru īpatsvars pašlaik ir neproporcionāli mazs: cilvēks pats (pasaulē) un cilvēkvide (sociālā vide, kultūrvide)* (32).

Tas nozīmē, ka būtiska nozīme tiek piešķirta tieši sociālo prasmju veidošanai pusaudžu vecumā. To var veikt, akcentējot reizē gan mācību satura izvēli, gan attiecīgo mācību darba formu izvēli. Veiksmīgs abu apvienojums sekmēs izglītības uzdevuma realizēšanu, t.i., palīdzēs katram skolēnam iemācīties pašam kontrolēt savu dzīvi, aktīvi piedalīties sabiedrības dzīvē un izjust rūpes par vidi (15).

Valsts pamatzglītības standartā ir atspoguļotas vienas no būtiskajām pamatzglītības satura virzībām :

- pāreja no liela daudzuma informācijas apguves uz prasmēm darboties ar informāciju;
- praktiskā orientācija – praktiskai dzīvei noderīgu atziņu un prasmju akcentēšana;

- mūsdienīgu tēmu ietveršana izglītības saturā,
- satura integrācija un saskaņošana starp mācību priekšmetiem, lai novērstu satura pārblīvētību, dublēšanos un iekšējo pretrunīgumu (70).

Patreiz, gadsimtu mijā, notiek izglītības paradigmu maiņa. Tagad skolas galvenais mērķis, kā uzsver S. E. Fjelds, ir attīstīt integrētu būtni, un **skolēnu sociālā un mācīšanās kompetences kļūst arvien svarīgākas** (15). Tas ir atspoguļots 1.tabulā.

1. tabula

Izglītības paradigmu maiņa

<i>Paradigmas</i>	Paradigma ar skolotāju un mācīšanu kā galveno centru	Paradigma ar skolēnu un mācīšanos kā galveno centru
Skolas darba mērķis	Skolēna pārceļšana nākamajā izglītības pakāpē	Skolēna spēju attīstīšana
Zināšanu avoti	Skolotājs nodod zināšanas skolēnam	Mācīšanās darot
Mācību metodes	Sacensība, individuālā un frontālā darba metodes	Grupu darba, sadarbības un patstāvīgā darba metodes
Savstarpējās attiecības	Profesionālā kompetence (iedarbība)	Sociālā kompetence (sadarbība)
Uzskati par skolotāja darbu	Mācīšana ir pedagoģiska darbība. (Var mācīt katrs, kas zina priekšmetu.)	Mācīšana ir sarežģīta sociāla un pedagoģiska darbība. (Var mācīt katrs, kas pārzina skolēna attīstību.)

Līdz ar izglītības paradigmu maiņu ir noteiktas četras pamattēzes, uz kurām balstās izglītība divdesmit pirmajā gadsimtā.

- *Mācīšanās zināt*, lai iegūtu sapratnes līdzekļus;
- *Mācīšanās darīt*, lai spētu radoši sadarboties ar apkārtējo pasauli;
- *Mācīšanās dzīvot kopā*, lai piedalītos un sadarbotos ar citiem cilvēkiem visās cilvēkdarbības jomās;
- *Mācīšanās būt*, lai labāk attīstītu personību (41).

Pēdējās trīs pamattēzes ietver sevī sociālās prasmes to visplašākajā diapazonā. Tātad *sociālās prasmes ir nepieciešamas*, lai cilvēks prastu darboties, sadarbojoties ar citiem cilvēkiem, izmantot savu pieredzi un iegūt jaunu pieredzi, apzinātos atbildību par sevi un savu saskarsmi ar citiem cilvēkiem. Tas ir jo īpaši svarīgi, ja domājam par pusaudžiem. Viņi pamazām ieiet pieaugušo pasaulē un apgūst nepieciešamās sociālās prasmes.

Sekmīga skolēnu sociālo prasmju veidošanās notiek bērnu un pieaugušo mijdarbībā socializācijas procesā. To uzskatāmi ilustrē 2.tabula, kurā attēloti divi veidi, kā skaidrot socializācijas procesu : saskaņā, mijdarbībā un atsakoties no piespiešanas dominantes efekta (114).

2. tabula

Socializācijas procesa izskaidrojuma divi veidi.

<i>Bērnu mijdarbība ar:</i>	<i>vienaudžiem</i>		<i>sadarbība</i>
	<i>pieaugušajiem</i>	<i>saskaņa</i>	<i>piemērošanās</i>
		<i>noraidījums</i>	<i>alternatīvu meklēšana</i>
		<i>procesa pirmais veids</i>	<i>procesa otrais veids</i>

To der ievērot mācību nodarbībās, veidojot un attīstot skolēnu sociālās prasmes un izmantojot dažādas šo nodarbību formas. Tāpat, kā atzīst P. Kutnicks, vērā ņemama ir arī vecumu starpība, dažādie dzimumi, izziņas stili un paškonceptijas jeb pasaules uzskati (114).

H. Gudjons atzīmē, ka *socializācijas jēdziens* plaši tiek lietots ikdienā. Tas ir cieši saistīts ar *sociālo prasmju apguves kvalitāti*. Savukārt, K. J. Tillmans skaidro socializāciju kā sabiedrības ietekmju kopumu uz cilvēka personības attīstību. Bet K. Hurrelmans liek atcerēties, ka nav kādas noteiktas socializācijas, bet ir socializācijteorijētiskas nostādnes (21).

Socializācijas jēdzienu ir ieviesis franču sociologs Emīls Durkheims (1907), lai raksturotu cilvēka sabiedriskošanās norisi, sabiedrības nosacījumu lomu cilvēka personības veidošanā (21).

Bet vispārātzītu *socializācijas definīciju* sniedz D. Geilens un K. Hurrelmans socializācijas izpētes rokasgrāmatas pirmajā izdevumā 1980. gadā. Šeit socializācija tiek skaidrota kā personības rašanās un attīstības process savstarpējā atkarībā no sabiedrības noteiktās sociālās un materiālās vides. Kā K. Hurrelmans uzsver, saturs, kuru iztirzā socializācijas jautājumu teorētiskās nostādnes, ir *indivīda tapšana par kādas sabiedrības locekli*.

Šo tapšanu par sabiedrības locekli var skatīt trīs perspektīvās:

- 1) uz subjektu orientēta perspektīva;
- 2) uz institūcijām orientēta perspektīva;
- 3) uz kultūru orientēta perspektīva.

Jaunākajos socializācijas pētījumos, kā atzīmē K. J. Tillmans, svarīgākais ir realitāti pārstrādājošais subjekta modelis. Tas nozīmē, ka no vienas puses sabiedrība, un no otras puses, organisms, psihe, savu saskarsmes punktu rod personībā, personības attīstībā. Šāds process izteikti realizējas mijiedarbībā, komunikācijā un darbībās (21).

Dažādo līmeņu un komponentu struktūru vispārējās kopsakarības var atspoguļot 3.tabulā (21).

3.tabula

Socializācijas procesa līmeņi un komponenti

Līmenis	Komponenti
Visa sabiedrība	Ekonomiskā, sociālā, politiskā struktūra
Institūcijas	Uzņēmumi, masu mēdiji, skolas, universitātes, armija, baznīcas

Grupas	Vecāki un bērni, skolas mācības, vienaudži, draugi, paziņas
Subjekts	Pieredzes paraugi, nostādnes, zināšanas, emocionālās struktūras, kognitīvās spējas

Tāpat sabiedrība kopumā ietekmē subjektu nevis tieši, bet pastarpināti ar mijiedarbībām un institūcijām.

Var izdalīt dažādas socializācijas procesa fāzes, kas jāņem vērā veidojot un attīstot pusaudžu sociālās prasmes:

- primārā (ģimene);
- sekundārā (skola);
- terciārā (profesija).

K. Hurrelmans atgādina, ka socializācijas jēdzienam loģiski tiek pakārtots audzināšanas jēdziens, jo ar to tiek apzīmēti pasākumi un darbības, tāpat apzināti un plānoti ietekmēšanas veidi, ar kuriem cilvēki mēģina ietekmēt citu cilvēku personības attīstību, lai orientētu viņus uz noteiktiem vērtību kritērijiem (21).

Savukārt L. Kolbergs uzsver, cik nozīmīga augstākās morālās attīstības pakāpes sasniegšanā ir sociālās vides kvalitatīva veidošana (99). Sociālā vide būtiski ietekmē sociālo prasmju veidošanās kvalitāti.

Bet T. Pārsonss savā struktūrfunkcionālajā teorijā *socializācijas procesu* atzīmē kā arvien pieaugošāku un diferencētāku lomu pārņemšanu, ar kuru cilvēks sevī uzņem apkārtējās vides vērtību kritērijus un normas, līdz tās kļūst par viņa paša darbības mērķiem un motivējošo spēku: no attiecībām māte - bērns līdz ģimenei, vienaudžu grupai, skolai, jauniešu grupām, profesiju un sabiedriskajām lomām. Līdz ar to šīs teorijas centrālā kategorija – loma atrodas tieši personības un sabiedrības saskarsmes krustpunktā.

Tāpat struktūrfunkcionālā teorija aplūko socializāciju no skatītāju perspektīvas (jeb makrolīmenī), bet, savukārt, interakcionisms ņem vērā dalībnieku perspektīvas (jeb mikrolīmenī). Centrā atrodas sadzīves mijiedarbība. Šo teoriju attīstījuši ASV zinātnieki Gofmanis un Blūmers, balstoties uz Dž. H. Mīda darbu. Simboliskais interakcionisms personības attīstību uztver kā ~~kopīgu~~ sabiedriskošanās un individualizācijas

mijiedarbību, kurā sabiedriskie nosacījumi ietekmē, bet nenosaka cilvēka apziņas un darbības struktūras (21).

Ģimene ir viena no socializācijas centrālajām instancēm, un sākotnējo sociālo prasmju apguvē tai ir nozīmīga loma.

Par ģimeni jaunāka ir skola. Skolas socializācijas ietekme aptver šādas nozīmīgas jomas:

- skolu sistēmu;
- skolas atmosfēru;
- attiecības skolēns – skolēns;
- attiecības skolēns – skolotājs;
- komunikācijas procesus;
- mācību saturu;
- sekmju novērtēšanas sistēmu (17).

Tas viss kopā zināmā mērā raksturo *sociālo prasmju veidošanās saturu un sistēmu*.

Arī UNESCO starptautiskās komisijas ziņojumā “Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ir uzsvērts, ka nedrīkst neievērot nevienu personas potenciāla aspektu: atmiņu, spriestspēju, estētisko izjūtu, fiziskās spējas un komunikācijas prasmes, lai labāk attīstītu personību un spētu darboties ar pieaugošu patstāvību, spriedumiem un personīgu atbildību.

Šeit atzīmēts, ka indivīda attīstība, kas sākas ar dzimšanu un turpinās visas dzīves laikā, ir dialektisks process, kas sākas ar sevis iepazīšanu un tad “atver” cilvēku attiecībām ar citiem cilvēkiem. Šajā nozīmē izglītība ir vispirms iekšējs ceļojums, kura stadijas atbilst personības nepārtrauktas nobriešanas stadijām. Izglītība kā līdzeklis sekmīgai darba dzīvei ir tādējādi ļoti individuāls process un tai pašā laikā sociālās mijdarbības izveidošanas process. Citu iepazīšana dialogos un diskusijās ir divdesmit pirmā gadsimta izglītības nepieciešama sastāvdaļa (41).

Daudzās Eiropas valstīs nopietna uzmanība tiek pievērsta sociālo prasmju veidošanai.

Tā, piemēram, **Norvēģijā** viens no galvenajiem izglītības mērķiem ir skolēnu uzņēmības spēju un vēlmes mācīties attīstīšana.

Skolotāji tiek mudināti plaši izmantot aktīvas darba formas un metodes. Pamatā izglītības programmās tiek likts uzsvars uz radošām mācībām, tādejādi attīstot skolēnu dabisko zinātkāri un atšķirīgas domāšanas spējas. Tiek akcentēta arī praktisko prasmju veidošanas nozīme, lai skolēni “strādātu gan ar galvu, gan ar rokām”.

Pieaugoša uzmanība tiek veltīta sociālo mācību dimensijai. Tā iekļaujas sociālās atbildības attīstīšanā, kur:

- jāmācās pieņemt lēmumus, kuru sekas skar citus cilvēkus,
- jāapgūst pieredze strādāt ar citiem,
- jāattīsta sadarbības spējas jautājumu risināšanā.

Te tiek aicināts apkopot to skolu pieredzi, kas ļauj personīgās problēmas aplūkot plašākā skatījumā un noteikt un risināt konfliktus (111).

Savukārt, **Beļģijā** sociālo prasmju veidošanai ir sekojoši mērķi:

- apgūt savstarpējās saskarsmes prasmes;
- apgūt sadarbības prasmes strādāt vienam ar otru organizētā veidā.

Pie tam, skolēniem jāapgūst sabiedriskās atbildības nozīme, problēmu risināšanā iesaistot vienaudžus un atbalstot tos (111).

J.A. Students savulaik uzsvēra, ka sociālās audzināšanas uzdevums ir ieaudzināt cilvēku sabiedrībā. Te vispirms *sociālajai audzināšanai* cilvēks jāievirza pareizās attiecībās ar sabiedrību (59). Ne mazāk nozīmīgs uzdevums sociālajā audzināšanā ir arī sociālās kārtības un likumības apziņas ierosināšana un izveidošana cilvēkā. Ja pats cilvēks rada sociālās parādības, viņš ir reizē arī sociālās likumības radītājs (59). Šīs atziņas arī šodien izsaka sociālo prasmju, kas tiek veidotas skolā, saturu.

Sociālo prasmju saturu nosaka arī attiecīgās sabiedrības tradīcijas un paradumi.

N. Klēgeris, runājot par tradīciju un paradumu lomu bērnu audzināšanā skolā un ģimenē, skaidro, ka ir lietderīgi iedalīt paradumus vairākās grupās:

- 1) paradumi, kuros izpaužas indivīda attieksme pret cilvēkiem, pret kolektīvu (ģimeni, skolas biedriem, darba kolektīvu);
- 2) paradumi, kuros izpaužas indivīda attieksme pret darbu (fizisko, garīgo);
- 3) paradumi, kuros izpaužas indivīda attieksme pret materiālās un garīgās kultūras vērtībām (sabiedrisko un personisko īpašumu, mākslu utt.);
- 4) paradumi, kuros izpaužas indivīda attieksme pret sevi pašu (59).

Šāda klasifikācija, protams, ir nosacīta. Bet tā ļauj labāk izprast sociālo prasmju būtību pusaudžu vecumā. Tradīcijas arī ietekmē un veido attieksmju sistēmu pret sevi un citiem, sadarbības prasmes, māca apzināties sevi kā sabiedrības locekli, veido atbildības jūtas.

Volfgang Klafki un Herberts Gudjons atzīmē mācību nodarbību sociālo jomu nozīmi un uzsver funkcionālo sociālo mācību un mērķtiecības nozīmi demokrātiskas sociālās audzināšanas gaismā (101).

Didakti akcentē *sociālo mācību mērķu nozīmību*. Tie aptver tādas svarīgas skolēnu mācību jomas kā patstāvība un solidaritāte, komunikatīvās spējas un vispārīgās spējas, problēmrisinājumus un citas. Mācību nodarbības laikā gan skolotājs, gan skolēns nāk jau katrs ar savu “sociālo biogrāfiju”. To iespaidā veidojas specifiskas sociālās attiecības. Tās ievēro, plāno un attīsta mērķtiecīgā sadarbībā skolotājs – skolēns un skolēns – skolēns, ievērojot dažādas sociālās uztveres, iespējamus aizspriedumus, rīcību un nostāju, kas tiek pastiprinātas vai pārmainītas, apspiestas. Tam visam jāved uz konfliktu un traucējumu novēršanu, kontaktiem un kompromisiem.

Sociālo prasmju apguvi aplūko ne tikai mācību metožu vai organizācijas dimensijās, bet arī kā *mācību nodarbību satura jomas* (101). Tas ir būtiski, domājot par sociālo prasmju apguvi mācību nodarbību laikā.

Ne tikai uz izziņas darbību, bet arī uz sociālo prasmju apguvi var attiecināt J. A. Komenska vārdus par to, ka prātā nav nekā tāda, kas vispirms nebūtu bijis sajūtās (28). Ar līdzpārdzīvojumu, *ar emocionālas attieksmes veidošanu* pusaudži apgūst gan mācību prasmes, gan sociālās prasmes.

Mācību nodarbībās, kā apgalvo A. Broks un viņa domu biedri, notiek izglītojošā darbība un izglītojošās darbības rezultāts jeb izglītība kā rezultāts ir tā indivīda un sabiedrības dzīves pieredze, kas tiek iegūta izglītības procesā – īpaši organizētā un apzināti mērķtiecīgā cilvēkdarbībā (10). Te jāuzsver, ka šī darbība tiek īpaši organizēta. Sociālās prasmes arī raksturo un ietekmē cilvēka darbības jomas, un tādēļ to apguves organizācija ir nozīmīga. Arī J. Rudzītis skaidro, ka mācības notiek saskarsmē ar citiem cilvēkiem, ar viņu uzkrāto pieredzi. Tādējādi skolēnam rodas iespēja apgūt arī sabiedrības radītos darbības veidus un attiecību tipus (53).

Pamatizglītības ieguve ir īpaši nozīmīgs posms cilvēka dzīvē, jo te notiek gan *sagatavošanās dzīvesdarbībai*, gan labākā iespēja iemācīties, kā mācīties (41). Gatavību dzīvesdarbībai raksturo arī sociālo prasmju apguve. To nevar veikt tikai ģimene. Te liela nozīme ir skolai un mācību nodarbībām.

Sociālās prasmes ir nepieciešamas cilvēku sadarbībai.

Tās palīdz sekmīgi darboties grupā un apgūt mācību uzdevumus.

Sociālās prasmes dod

- iespēju katram izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra,
- pašapziņu, savas vērtības un citu cilvēku kā unikālas vērtības apzināšanos,
- interesi un rūpes vienam par otru un par grupas kopējo darba rezultātu,
- humānas un emocionālas savstarpējas attiecības ar citiem,
- prasmi sadarbības situācijā uzņemt atbildību par sevi un citiem (33).

Sociālās prasmes nepastāv katra par sevi, atrauti viena no otras. Tās ir cieši saistītas vienotā sistēmā.

D. Lieģeniece sociālās prasmes aplūko piecās grupās, izdalot prasmes, kas:

- veicina efektīvu mijiedarbību starp grupas biedriem;
- veicina augstāka domāšanas līmeņa attīstību;
- veicina komandas biedru savstarpējo uzticēšanos;
- veicina komunikāciju, tai skaitā;
- palīdz atrisināt konfliktus (33), (39).

Šāda prasmju klasifikācija ir samērā nosacīta, jo bieži tās ir savstarpēji saistītas vai viena otru papildina. Tā, piemēram, prasmes, kas palīdz atrisināt konfliktus, ir saistītas gan ar komandas biedru savstarpējās uzticēšanās prasmēm, gan ar prasmēm, kas veicina komunikāciju.

Sociālās prasmes var klasificēt arī vadoties pēc *skolēnu mācību darba organizācijas*. Tad sociālās prasmes aplūko šādi:

1. Prasmes, kas veicina sevis iepazīšanu.
2. Prasmes, kas veicina saskarsmi un komunikāciju ar citiem cilvēkiem.
3. Prasmes, kas veicina sadarbību ar citiem cilvēkiem.

Cilvēka dzīvesdarbībā, un jo īpaši pusaudžu dzīvesdarbībā, *viena no nozīmīgākajām sociālajām prasmēm ir sadarbības prasme*. Tās veidošanos skaidro Rietum – Indiānas universitātes doktors Peters Kutnicks, J. Piažē morālās attīstības lauku attēlojot kā matricu (114) (skat.4.tab.).

Pusaudžu sadarbības prasmju veidošanās

		Sadarbība ar :			
		Pieaugušajiem	Vienaudžiem		
<i>Sociālās tiesības</i>	autonomija			autonomija, līdzsvars starp vienpusējām un savstarpējām vajadzībām	<i>Sociālā un morālā attīstība</i>
	līdztiesība			vienaudžu sadarbība, vajadzība pēc kopīga savstarpēja darba	
	piespiešana	vienpusējs respekts	resursus ekspertē līderi - sekotāji	nevienāda sadarbība, respektējot vienu autoritāti	

Sociālā un loģiski - matemātiskā attīstība

Savukārt, lai arī L. Kolbergs piekrīt J. Piažē morālās attīstības lauka pamata asimptotēm, tomēr viņš tās paplašina un papildina. L. Kolbergs uzskata, ka morāles filozofijas attīstība seko fiksētā lauka attīstībai. Viņš pamatā izdala triju līmeņu morālos spriedumus un katru no šiem līmeņiem sadala vēl divos posmos.

1) *sākuma līmenis*, - kad bērns vērtē rīcību vai darbību, pamatojoties uz jēdzieniem “labs”, “slikts”;

a) bērni paļaujas uz autoritātes spriedumu;

b) bērni vērtē rīcību kā pareizu, ja tās rezultāts ir patīkams;

2) *parastais jeb standartlīmenis*, - te raksturīga lojalitāte pret ģimeni, grupu vai nāciju, tā ir svarīga kā morālu jautājumu risinājums;

c) svarīgs ir vērtējums “labs zēns” vai “laba meitene”;

d) svarīgi ir radīt labu iespaidu uz autoritāti;

3) *autonomijas līmenis*,

e) nosaka paša morālās vērtības, kas var būt atšķirīgas no citu grupu vai cilvēku pieņemtajām;

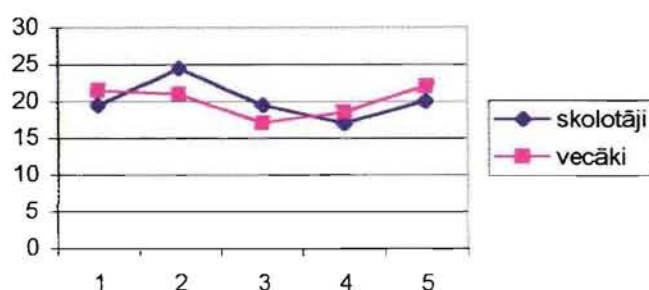
f) dominē universālu ētikas principu orientācija, kas pamatojas uz humānu kārtību (99).

Pusaudžiem ir vienlīdz svarīgas sadarbības un saskarsmes prasmes gan ar pieaugušajiem, gan ar vienaudžiem. Šeit nozīmīga ir arī vecāku un skolotāju izpratne par audzināšanas mērķiem.

Piemēram, **Austrijas** skolās, kā liecina veikto pētījumu dati, vecāki un skolotāji pietiekami lielu nozīmi piešķir sociālajām mācībām, kaut arī to nozīmīgums skolotāju skatījumā nedaudz atpaliek no priekšmetiskām kvalifikācijām, bet vecāku skatījumā tās gandrīz tikpat nozīmīgas kā skolēnu personības attīstība (96) (skat. 1. grafiku).

1. grafiks

Svarīgākie audzināšanas mērķi skolotāju un vecāku skatījumā



- 1 - sociālās mācības (saskarsme ar citiem, kopīga darbība, solidaritāte)
- 2 - priekšmetiskās kvalifikācijas (labas sekmes mācību priekšmetos, vispusīgas zināšanas)
- 3 - metodiskās kvalifikācijas (apgūta mācību darba tehnika un darba metodes, prot izmantot informācijas tehnoloģijas)
- 4 - sadarbības spējas (prot argumentēt, aizstāvēt kādu viedokli, piedalīties kāda uzdevuma risināšanā)
- 5 - personības attīstība (patstāvība, īstenošanas spējas, kritiskā domāšana)

Skolotāju skatījumā lielāka nozīme tiek piešķirta metodiskajām un priekšmetiskajām prasmēm, bet mazāk nozīmīgākas šķiet sadarbības prasmes.

Savukārt, vecāku skatījumā, salīdzinot ar skolotāju vērtējumu, personības attīstībai, sociālajām mācībām un sadarbības spējām tiek piešķirta lielāka nozīme.

Te redzamas atšķirības skatījumos uz skolēnu nākotnes karjeru veidošanu. Skolotājiem vairāk rūp skolēnu zināšanas un prasmes mācību priekšmetos, bet vecāki kā prioritātes izvirza bērnu personības īpašības, viņu prasmes sadarboties un dzīvot apkārtējā sabiedrībā.

Neapšaubāmi, skolēnu dzīves karjeras veidošanā nozīmīgas ir gan vienas, gan otras prasmes. Tādēļ mācību nodarbībās svarīga ir arī sociālo prasmju veidošanās un attīstība.

Bet *sociālo prasmju attīstība iet reizē ar citu spēju attīstību*, kā atzīmē J. R. Bergens un R. W. Hendersons. Bērniem nav sociālo attiecību kopuma, kamēr viņi sasniedz noteiktu bioloģiska brieduma pakāpi un viņiem ir noteiktas zināšanas un prasmes. Tas viss prasa laiku. Šeit jāatzīmē vēl viens būtisks aspekts – galvenais uzdevums katrā kultūrā ir sagatavot bērnus visu dažādo lomu izpildei, kas būtībā veido sabiedrību. Tādēļ lomu spēļu prasmes ir radniecīgas bērnu spējām sadarboties vai būt patstāvīgiem(99).

Nemot visu iepriekš minēto vērā, ir izveidots viens no sociālo prasmju satura modeļiem, kas attēlots 5. tabulā.

Šajā tabulā ailē “saturs” ir atzīmēta daļa prasmju un īpašību, kas veido sociālo prasmju saturu. Ir mēģināts atlasīt pašas būtiskākās pusaudžu vecumā apgūstamās prasmes. Otrā ailē “mācību darba organizācijas formas” ir atzīmētas tās darba organizācijas formas, kuras tiek izmantotas konkrētā sociālo prasmju satura apgūvē.

Redzams, ka grūti noteikt kādu vienu mācību darba organizācijas formu, kas veidotu tikai vienu noteiktu prasmī. Prasmīga jebkuras mācību darba organizācijas formas izmantošana ļauj veidot virkni sociālo prasmju.

Sociālo prasmju saturs modelis

Mācību darba organizācijas formas	Sociālo prasmju saturs										
	Savstarpēja cieņa	Saprātne	Iecietība	Prasme uzklaut otru	Prasme izteikt savu domu	Prasme sadarboties	Prasme ievērot noteikumus	Prasme strādāt komandā	Prasme organizēt savu laiku	Prasme vērtēt sevi	Prasme vērtēt citus
Individuālais darbs					✓		✓		✓	✓	
Frontālais darbs	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓
Pāru darbs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Grupu darbs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Projekti	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Arī sociālās prasmes nepastāv atrauti viena no otras. Apgūstot vienu, veidojas vēl arī citas.

Piemēram,

prasmi organizēt savu laiku var veidot dažādi:

- individuālā darbā, kad skolēns pats plāno savu laika sadalījumu un atbild par tā pareizu sadalījumu;
- frontālā darbā, kad skolotājs saplāno nodarbības laika sadalījumu vai kopā ar klasi vienojas par laika sadalījumu;
- pāru darbā, kad divi pusaudži vienojas par darbu apjomu atvēlētajā mācību nodarbības posmā un laika sadalījumu tam;
- grupu darbā, kad vairāki pusaudži vienojas par darba pienākumu, tā apjoma un laika sadalījumu katra pienākuma un darba apjoma daļas veikšanai;
- projektu darbā, kad vairāki pusaudži vienojas par salīdzinoši lielākā laika sprīdī veicamu darba pienākumu, to apjoma un laika sadalījumu katra pienākuma un darba apjoma daļas veikšanai.

Bet *individuālā darba* laikā skolēni veido

- prasmi organizēt savu laiku,
- prasmi vērtēt sevi,
- prasmi ievērot noteikumus,
- daļēji prasmi izteikt savu domu, kas biežāk notiek rakstiski.

Savukārt, *grupu darbs un projektu darbs* veido

- prasmi strādāt lielā grupā,
- prasmi vērtēt sevi un citus,
- prasmi organizēt savu laiku, lai veiktu uzdevumus, tā liekot būt atbildīgam par kopējo galarezultātu,
- prasmi ievērot noteiktus noteikumus kopējam darbam un tā izpildei,
- prasmi strādāt komandā un sadarboties,
- prasmi uzklaut otru un izteikt savas domas,
- prasmi būt iecietīgiem, saprotošiem,
- prasmi izturēties ar savstarpēju cieņu.

Nenoliedzami, grupu darbs un projektu darbs paver visplašākās iespējas dažādu sociālo prasmju apguvei. Tādēļ tie ir pietiekami plaši izmantojami mācību darbā, nenoliedzot arī pārējo mācību darba organizācijas formu iespējas. Grupu un projektu darba laikā pusaudži iesaistās mācībās, vienlaikus arī aktīvi sadarbojoties, līdz ar to apgūstot sociālās prasmes. *Aktīva mācību darbība veicina skolēnu sociālo prasmju*

apguvi, jo organizētas mācības ietekmē un veido dažādus sadarbības modeļus un komunikāciju iespējas. Arī N.L. Geidžs un D.C. Berliners atzīmē, ka nepieciešams gādāt par aktīvu skolēnu iesaistīšanos dažādās nodarbībās, kuras veicina jauna veida domāšanu un veido jaunas attiecības ar vienaudžiem. Piedalīdamies norisēs, bērni gūst konkrētu pieredzi (19).

Tā, piemēram, **Somijā** izglītības programmās tiek plānotas aktīvās mācības, ko vairāk saprot kā radošu uzvedību. Tiek akcentēts, ka skolotāja loma mainās no informācijas un zināšanu izplatītāja uz padomdevēju, kas plāno mācību darbību un mācību vidi. Norvēģijā tāpat skolēnu attīstības mērķis ir uzņēmības un vēlmes mācīties veicināšana. Skolotāji tiek mudināti izmantot dažādas mācību metodes un aktivitāšu formas. Būtībā izglītības programmās tiek likts uzsvars uz radošām mācībām, tādējādi attīstot skolēnu dabīgo zinātkāri un atšķirīgās domāšanas spējas (111). Tas saistāms ar skolēnu sociālo prasmju apguvi, jo radoša uzvedība un radošas mācības, dažādas aktivitāšu formas sevī ietver arī noteiktus savstarpējo attiecību modeļus.

Pusaudža sociālās prasmes veidojas, ņemot vērā viņa mērķus, vajadzības un vērtības, mācību darba organizācijas formas un metodes, kā arī mācību saturu. Tie visi atrodas savstarpējā mijiedarbībā un ietekmē pusaudžu sociālo prasmju apguvi.

Kā atzīmē norvēģu kolēģis Svens Eriks Fjelds, labās skolās skolēniem ir stabili sociālie kontakti ar klases un skolas biedriem, un kā šīs labās skolas organizācijas nosacījums tiek minēta kontaktēšanās, savas darbības salīdzināšana ar citiem un kritiska izvērtēšana (15).

Arī Pers Dalins un Hans Ginters Rolfs uzsver, ka jauna un aktīvāka, atbildīgāka skolēna esamība ir būtiski svarīga, ja mēs gribam maksimāli izmantot izglītībai pieejamos resursus (15).

Skolēna darbība ir jāuzlūko kā pedagoģiska parādība. Izziņas darbības būtiski komponenti ir arī saskarsme, komunikācija un sadarbība. Tā tiek atsegtas un raksturotas mījsakarības starp darbības formām un saturu. Pusaudžu savstarpējo attiecību sistēma mācību darbības laikā veido izpratni par viņu sociālo nozīmību, kā atzīmē savos pētījumos Z. Čehlova (91).

Sadarbība, ko raksturo attiecību daudzveidība, vislabāk atbilst pusaudžu vajadzībām un veicina personības attīstību.

Dažādās darba formas – izziņas darbību, informatīvo darbību, komunikatīvo darbību un citas realizē galvenokārt nosacīti trijās mācību darba organizācijas formās – individuālajā, grupu (mazo un lielo) un frontālajā darbā. Šeit sociālo prasmju apguve notiek sistēmā. Nav iespējams nošķirt kādas vienas sociālas prasmes veidošanos, jo tas notiek kompleksi. To var izdarīt tikai teorētiski, abstrahējoties no visa prasmju kopuma, kas vienas skolēna darbības laikā veidojas. Šeit ir spēkā saturs un formas vienotība. Pusaudžu sociālo prasmju sistēmas veidošanās ir cieši saistīta ar mācību darba un tā organizācijas formu izvēli.

Bērna personības veidošanās notiek mācību darbības procesā, kā uzsver M. Skatkins (56). Bērns stājas daudzpusīgās attiecībās ar vienaudžiem, grupas vai klases biedriem, pieaugušajiem, ar apkārtējo vidi. Šīs attiecības saistītas ar tikumiskiem pārdzīvojumiem, kas ietekmē paradumu, motīvu, jūtu veidošanos. Tie savukārt nosaka sociālo prasmju saturu un apjomu.

Tātad:

1. Sociālās prasmes un iemaņas veidojas un izpaužas cilvēku sociālajā mijiedarbībā.
2. Sociālās prasmes ir nepieciešamas cilvēku sadarbībai. Tās palīdz sekmīgi darboties grupā un apgūt mācību uzdevumus. Sociālās prasmes dod iespēju katram izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra, pašapziņu, savas vērtības un citu cilvēku kā unikālas vērtības apzināšanos, interesi un rūpes vienam par otru un par grupas kopējo darba rezultātu, humānas un emocionālas savstarpējas attiecības ar citiem, prasmi sadarbības situācijā uzņemties atbildību par sevi un citiem.
3. Sociālās prasmes nepastāv katra par sevi, atrauti viena no otras. Tās ir aplūkojamas sistēmā. To nosaka mijiedarbību raksturs un mācību darba forma, kurā tās realizējas.
4. Sociālo prasmju saturu veido prasmes izteikt savu domu un uz klausīt otru, prasmes ievērot noteikumus un strādāt komandā, prasmes organizēt savu laiku, prasmes vērtēt sevi un citus, kā arī savstarpēja cieņa, sapratne un iecietība.
5. Dažādi autori atšķirīgi sistematizē un iedala sociālās prasmes. R. Bergens un R.V. Hendersons to saista ar bērnu bioloģiskā brieduma pakāpi. P. Kutnickis - ar izziņas stiliem un paškonceptijām jeb pasaules uzskatiem. E. Durkheims – ar sabiedrības nosacījumu lomu cilvēka personības veidošanā. K. J. Tillmans – ar sabiedrības un subjekta attiecību modeļiem. Gofmans un Blūmers – ar kopīgu sabiedriskošanās un individualizācijas mijiedarbību. L. Kolbergs – ar bērna morālo un ētisko attīstību. D. Lieģeniece – ar savstarpējo saskarsmi.
6. Daudzās valstīs ir pievērsta nopietna uzmanība sociālo prasmju apguvei saistībā ar mācību un audzināšanas mērķiem. Piemēram, Austrijā pētīti vecāku un pedagogu viedokļi par

audzināšanas mērķiem, kur vecāki vislielāko nozīmi piešķir sociālām mācībām un skolēnu personības attīstībai. Norvēģijā viens no galvenajiem izglītības mērķiem ir skolēnu uzņēmības spēju un mācību motivācijas attīstīšana. Savukārt, Beļģijā kā īpaši nozīmīgas atzīmētas savstarpējās saskarsmes un sadarbības prasmes. Arī Latvijas pirmās brīvvalsts laikā J. A. Students uzsvēra, ka sociālās audzināšanas uzdevums ir audzināt cilvēku sabiedrībai, veidot viņa saskarsmes un sadarbības prasmes.

1.3. Sociālo prasmju apguves modelis un kritēriji

Cilvēka nodarbinātības potenciāls un prasme pielāgoties ir tieši atkarīga no tā, kā viņš spēj apvienot atšķirīgos zināšanu veidus un pilnveidot tos. Indivīds kļūst par galveno savu spēju radītāju un apvieno iemaņas, ko devis tradicionālais mācību ceļš, ar tām, kas iegūtas konkrētā darbā, un ar viņa paša pūlēm. Dažādojot mācību piedāvājumu, būvējot tiltu starp atsevišķām nozarēm, palielinot pirmsdarba pieredzi un veidojot pēc iespējas plašākas mobilitātes potenciālu, cilvēki spēs celt savu nodarbinātības līmeni un labāk kontrolēt paši savu karjeru, uzsvērts Eiropas komisijas Baltajā grāmatā (14).

Viens no skolas galvenajiem uzdevumiem ir sekmēt skolēnu personīgo un sociālo izaugsmi. Te liela nozīme ir pusaudžu sociālo prasmju apguvei un tās modelēšanai.

J. Nelsena ar domu biedriem no ASV apgalvo, ka skolēns labāk apgūst akadēmiskās un sociālās prasmes, ja klases vadība pamatojas uz *savstarpēju cieņu* (115). Jā, patiesi, klases mikroklimats, savstarpējās attiecības un sadarbības prasmes, iekļautība un savstarpēja izpratne ir pamatā ne tikai skolēnu mācību sasniegumiem, bet, kas jo svarīgāk, viņu dzīves karjeras veidošanai. Tā ir cieši saistīta ar sociālo prasmju apguvi jau pusaudžu vecumā. Tādēļ nozīmīgi ir veidot sociālo prasmju apguves modeli vai modeļus, parādot tās darba formas un metodes, kas sekmē sociālo prasmju apguvi.

Kā vienu no *sociālās pieredzes* apguves modeļiem psiholoģe L. Božoviča min “lomu spēli”. Lomu teorijas aizsākumi meklējami ASV pirms aptuveni 50 gadiem. Tās pamatus ir izstrādājis G. Mīds. Lomu teorija aplūko subjekta mijiedarbību ar apkārtējo sociālo īstenību, vispirms ar citiem cilvēkiem. Šīs teorijas galvenie jēdzieni ir “loma”, “pozīcija” un “Es” (9).

Cilvēks sabiedrībā vienmēr ieņem noteiktu pozīciju. Mācību nodarbībās tās ir skolēna un skolotāja pozīcijas. Grupu darba vai projektu laikā šīs pozīcijas dalās vēl sīkāk: grupas vadītājs, ideju radītāji, izpildītāji, noformētāji utt. Pozīcija ir saistīta ne tikai ar noteiktu darbības sistēmu, bet arī ar noteiktu prognožu jeb gaidu sistēmu. No cilvēka, kurš ieņem attiecīgo pozīciju, apkārtējie gaida jeb prognozē šai pozīcijai atbilstošu rīcību jeb lomas izpildi. Vienlaikus arī pats cilvēks gaida no citiem noteiktu attieksmi pret sevi un paredz jeb priekšstata tās cilvēku gaidas, kuras pašam jāattaisno. Skolēni un skolotāji gaida viens

no otra cieņu, sapratni un iejūtību, uzsver L.Božoviča (9). Tas ir jāuztver kā pamats, veidojot sociālo prasmju apguves modeli.

Te jāņem vērā arī A. Šnirmanā atziņa, ka svarīgi ir nodrošināt katram skolēnam *noteiktu vietu kolektīvā* un iespēju realizēt savu *aktivitāti* un *patstāvību* (9). To var realizēt nevis tikai ar kādu vienu noteiktu mācību darba formu, bet gan izmantojot visas noteiktā secībā un proporcijā, ievērojot konkrēto pusaudžu vajadzības un īpatnības.

Savukārt A. Kaisera atzīmē *projektu darba* nozīmi, attīstot skolēnu sociālās prasmes. Tik pat būtiska ir mācību dažādība, kur darbību veidi savstarpēji mijas. Līdz ar to veidojoties dažādām attiecību izpausmēm un formām. To var uzskatīt par ievadišanu dzīvē, jo bērns apkārtējā pasaulē saskaras ar dažādiem mijattiecību veidiem, kur nepieciešama sociālo prasmju daudzveidība. Vienlaikus skolēni veido arī sociālo jēdzienu izpratni (100).

V. D. Bukovs, domājot par sociālo prasmju apguvi, izdala vairākus soļus: virtuālo, aktuālo un socializējošo (skat.6.tabulu)(95).

6.tabula

Sociālo prasmju apguves kopsakarības

<i>Apguves soļi</i> <i>Aspekti</i>	<i>Virtuālais</i> <i>(iegūstot zināšanas)</i>	<i>Aktuālais</i> <i>(iesaistoties</i> <i>darbībā)</i>	<i>Socializējošais</i> <i>(iekšējā izjūtā)</i>
<i>Sociālais aspekts</i>	Zināšanas par sabiedrību	Rīcība	Pārlicība
<i>Materiālais aspekts</i>	Zināšanas par dabu un apkārtējo vidi	Vingrināšanās	Paradumi
<i>Kultūras aspekts</i>	Zināšanas par kulturālu saskarsmi	Orientācija	Novērtēšana

Iegūstot zināšanas un iesaistoties darbībā, kā loģisks nākošais solis jebkurā situācijā ir iekšējās izjūtas veidošanās. Tā nosaka cilvēku attieksmju un sadarbības sistēmu. Te ir cieša saistība ar katra *indivīda sociālajām interesēm*.

Pagājušā gadsimta sākumā psihologs A. Ādleris un vēlāk viņa sekotāji ir izteikuši atziņas, ka attīstīta sociālā interese palīdz cilvēkam realizēt galvenos dzīves uzdevumus, kurus var noformulēt kā noteiktas darbības jomas:

- sadarbība un draudzība;
- karjera un panākumi darbā;
- mīlestība un ģimene;
- pašcieņa, pašvērtība, personības izjūta (25).

Tātad iegūstot zināšanas, darbojoties un apzinoties savas sociālās intereses, tiek veidotas un attīstītas sociālās prasmes, t.i., prasmes sadarboties un komunicēties ar citiem cilvēkiem.

Mācību nodarbību laikā skolēni vienlaikus uztver *informāciju*, veido mācību prasmes un arī sociālās prasmes. Te jāņem vērā ASV psihologa un pedagoga F. Tailora skaidrojums, ka cilvēks var

80% no piedāvātā informācijas daudzuma uzņemt līdzpārdzīvojot un

līdzdarbojoties,

70% - debatējot un

95% - pašam skaidrojot,

bet tikai

10% - lasot un

20% - klausoties, bet

30% - skatoties (65).

Tātad skolotāja kā vienīgā informācijas sniedzēja loma nav patiesa. Te nozīmīgu vietu jāierāda tieši skolēnu sadarbībai dažādās darba formās. Sadarbojoties būtībā skolēni modelē dažādus saskarsmes veidus, dažādas sociālās situācijas. Tātad notiek dzīves prasmju veidošanās. Šeit veidojas arī sociālās intereses. Kā atzīst J. Nelsena, sociālas intereses ir vairāk nekā tikai prasmes (115). Tā jau ir zināma sociālā brieduma pazīme. Tādēļ pusaudžiem būtiski ir apgūt sociālas prasmes, lai tās vēlāk pārtaptu par noteiktām sociālām interesēm.

Savulaik J. A. Komenskis ir teicis, ka *viss ir jāmacās nevis skolai, bet dzīvei* (28). Skolotājs iepazīst savus skolēnus un, atbilstoši viņu spējām, uztverei un iepriekšējās saskarsmes pieredzei, veido attiecību modeļus mācību nodarbībā, izvēlas attiecīgajam

brīdim piemērotākās mācību darba formas. Pusaudžu sociālo prasmju apguve notiek nemitīgi gan dažādās mācībsituācijās, gan savstarpējās attiecībās starp vienaudžiem un ar pieaugušajiem.

Sociālo prasmju apguve nenoliedzami var notikt galvenokārt mijiedarbības procesā.

Mijiedarbību pedagoģiskajā procesā ir pētījuši P. Kapterovs, A. Špona, I. Maslo u.c. Mijiedarbība tiek skaidrota kā mācību subjektu savstarpēja izziņa mācīšanas un mācīšanās procesā, kurā, savstarpēji ietekmējoties, notiek informācijas, ideju un izturēšanās veidu apmaiņa. Mijiedarbības rezultāts ir savstarpēja sapratne un ietekmēšanās. Tās laikā notiek sociālo prasmju apguve. Pedagoģiskā procesa subjektu savstarpējā ietekme izpaužas uzskatu, vērtību, vajadzību, attieksmju, sadarbības prasmju izmaiņās (39), (66).

Izšķir trīs mijiedarbības modeļus, kas balstās uz biheivioristisko filozofiju, izziņas teorijām un humānās pedagoģijas atziņām (39). Tos var izmantot, modelējot sociālo prasmju apguvi.

■ Biheiviorisma modelī visaktīvākais ir pedagogs. Skolēna galvenais uzdevums ir saņemt informāciju un iegaumēt to. Bet pedagoga – sniegt informāciju skolēnam. Šeit sociālo prasmju apguve ir salīdzinoši vāja, jo visas darbības centrā ir skolotājs. Biheiviorisma modelis savulaik bija populārs ASV (Skinner,1953). Līdzības ar to var atrast arī Latvijā. 60.-90.gados bija pētījumi, kuros skolēns netika ievērots kā aktivitātes subjekts, kolektīvs tika uzskatīts par primāru, bet indivīds tika pakļauts tam.

■ Modelis, kas balstās uz izziņas teorijām, ievēro skolēnu darbību, viņu izpratnes veidošanos. Šeit mācīšanās tiek raksturota kā sarežģīts process. Īpaši tiek atzīmētas problēmu risināšanas spējas, intuīcija, iztēle un uztvere. Sociālo prasmju apguve šajā modelī ir aktīvāka un plašāka. Šis modelis domas iekšējai strukturēšanai pievērš lielāku uzmanību nekā ārējiem stimuliem un novērtējumiem. Pamatā tiek izmantotas Ž. Piažē teorijas.

■ Humānās pedagoģijas atziņās balstītais modelis orientēts uz skolēna pašrealizāciju. Šeit tiek ievērota skolēnu motīvu sfēras attīstība un skolēnu iesaiste. Sociālo prasmju apguve šajā modelī ir iespējama plašāka un pilnīgāka. Kā nozīmīgākos teorētisko pamatu veidotājus var atzīmēt Maslou, N. Ščurkova, L. Vigodski, K. Rodžeru, D. Kolbu. Šeit mācības notiek pēc pašu skolēnu iniciatīvas. Skolēni tiek iesaistīti problēmu risināšanā un ir atbildīgi par uzdevumu izpildi.

Nemot vērā sociālo prasmju saturu un veidošanās dažādās iespējas, ir izveidots sociālo prasmju apguves modeli mācību nodarbībās (skatīt 5.zīmējumu).

Tāpat vajadzības, mērķi, zināšanas un attieksmes nosaka sadarbības un saskarsmes prasmju veidošanos. Tas var notikt, realizējot mācību saturu ar dažādu mācību metožu un darba formu palīdzību. Galarezultātā notiek *pusaudžu socializācija*.

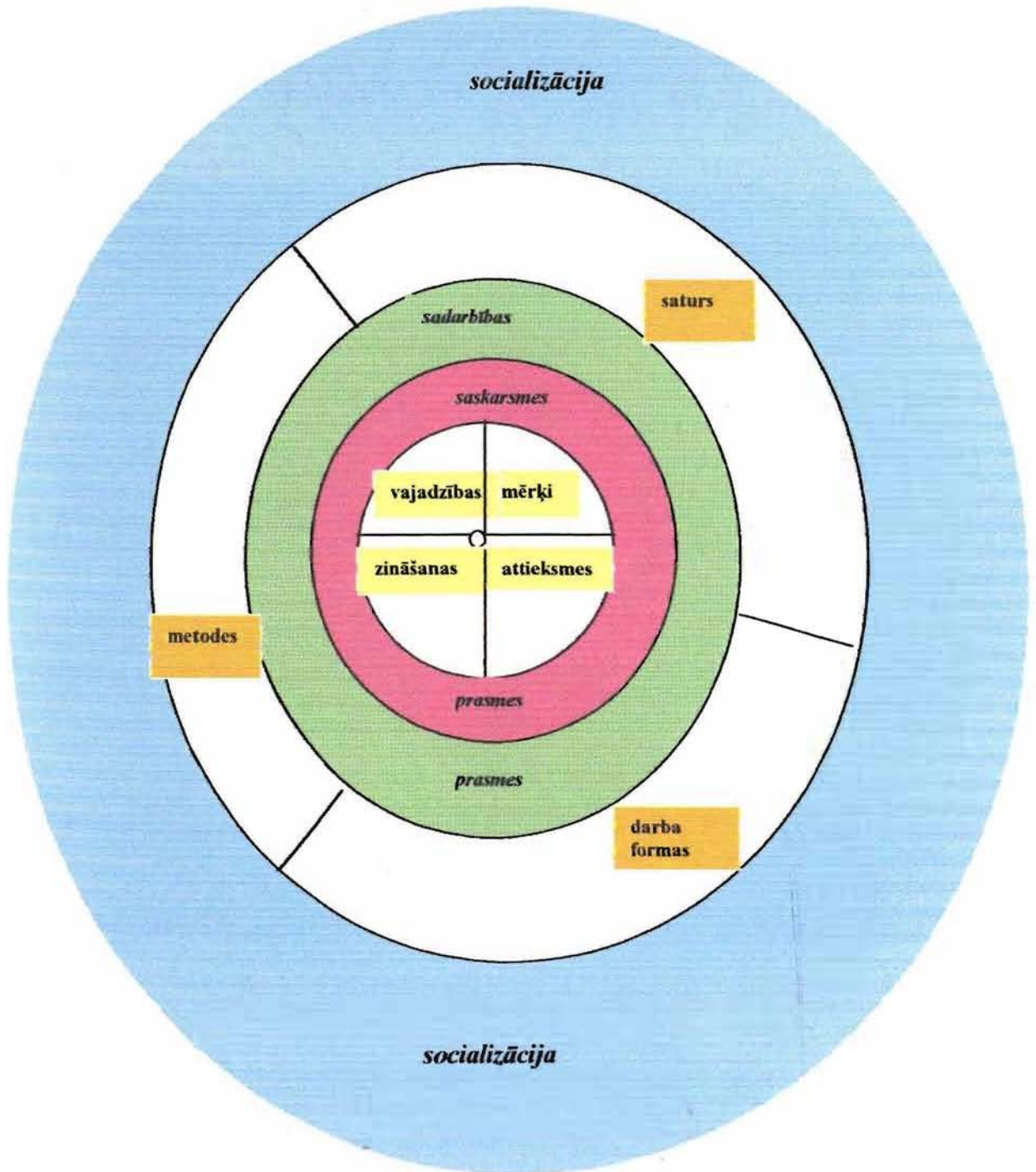
Ja aplūko sociālo prasmju, t.i., saskarsmes un sadarbības prasmju, apguvi ar vienu no līdzekļiem – mācību darba formu palīdzību, tad var izdalīt nozīmīgus modeļa komponentus: mērķus, vajadzības un vērtības, kas nosaka sociālo prasmju saturu. Reizē tie arī nosaka mācību darba formu pielietošanu, ņemot vērā sadarbības prasmju veidošanās iespējas. Te tiek ievērots arī, ka sadarbojoties vienlaicīgi veidojas arī saskarsmes prasmes.

Tikpat svarīgi kā modelēt sociālo prasmju apguvi ir arī novērtēt sociālo prasmju apguvi. Lai to veiktu, ir nepieciešami noteikti kritēriji. To izvēle var būt dažāda. Te svarīgi ir tie izglītības mērķi, kas ir attiecīgajā sabiedrībā un tās sociālekonomiskās attīstības posmā. Bet vienas no mūžīgām vērtībām katrā demokrātiskā sabiedrībā ir humānās pedagoģijas atziņas par katra indivīda spēju un sadarbības prasmju attīstīšanu.

To visu ņemot vērā, ir izvēlēti noteikti kritēriji pusaudžu sociālo prasmju apguves novērtēšanai.

Viens no šādiem kritēriju kopumiem ir attēlots 7.tabulā

Sociālo prasmju apguves modelis mācību nodarbībās



Sociālo prasmju apguves vērtēšanas kritēriji

Sociālo prasmju apguve	Kritēriji		Apguves līmeņi		
	Mērķi			apzināti izvirzīti	+1
pieņemti				0	
uzspiesti				-1	
Vajadzības				izprastas	+1
				aizgūtas	0
				uzspiestas	-1
Vērtības		pašvērtība ("es")	pozitīva		+1
			neitrāla		0
			negatīva		-1
	sabiedrība (citi ap mani)	pozitīva		+1	
		neitrāla		0	
		negatīva		-1	
	zināšanas	pozitīva		+1	
		neitrāla		0	
		negatīva		-1	
	valsts	pozitīva		+1	
		neitrāla		0	
		negatīva		-1	
	daba	pozitīva		+1	
		neitrāla		0	
		negatīva		-1	
	Sadarbības prasmes	prasme darboties individuāli	ir		+1
			daļēji		0
			nav		-1
prasme darboties mazā grupā		ir		+1	
		daļēji		0	
		nav		-1	
prasme darboties lielā grupā		ir		+1	
		daļēji		0	
		nav		-1	

Par kritērijiem izvēlēti mērķi, vajadzības, vērtības un sadarbības prasmes. Mērķi, vajadzības un vērtības raksturo sociālo prasmju apguves saturiskās kvalitātes, bet dažādās sadarbības prasmes – jau reālu sociālo prasmju kvantitatīvās izpausmes. Katru no kritērijiem var novērtēt nosacīti trijos līmeņos: augsts, vidējs un zems.

J.A. Students savulaik skaidroja, ka atsevišķa cilvēka dzīves mērķis ir pašpildīšanās, t. i., savu gara dāvanu izveidošana līdz neaprobežotai pilnībai un audzināšanas uzdevums, kas ir arī vienlaicīgi viens no mācību nodarbību uzdevumiem, ir sagatavot cilvēku tā, lai viņš labāk un sekmīgāk varētu tiekties pēc sava dzīves mērķa (59).

Bet iepriekš jau J. A. Komenskis runāja par to, ka cilvēkam jābūt spējīgam saprātīgi vadīt savas un citu kustības un darbības – ārējās un iekšējās (28).

To visu ņemot vērā, sociālo prasmju apguves kritērijus var analizēt sekojoši.

Skolēniem **mērķi** var būt

- apzināti *izvirzīti*, kad pats pusaudzis apzinās, ko vēlas sasniegt, kādu veidot savu dzīves karjeru jeb, kā tagad daudzos rietumu autoru darbos raksta, apzinās savu “dzīves vīziju”,
- vai arī *pieņemti*, par paraugu ņemot citu (skolotāju, vecāku, vienaudžu vai citu) izvirzītus mērķus, un *akceptēti* no pusaudžu puses,
- vai pat *uzspiesti* no citu puses, kad pusaudzis tiem pakļaujas, bet iekšēji tos nepieņem.

Savukārt **vajadzības** skolēniem var būt

- *izprastas*, kad tās ir jau kļuvušas par skolēna paša vērtību, viņš tās pilnībā apzinās, apzinās savu mērķi un redz “vīziju”, kas nepieciešams to sasniegšanai. Protams, var būt gadījumi, kad mērķi nav apzināti izvirzīti, bet savas vajadzības skolēns tomēr kaut daļēji, bet izprot, vai arī viņam ir tāda ilūzija, ka viņš tās izprot.
- Vajadzības var būt arī *aizgūtas*, kad pusaudzis tās aizgūst vai pieņem no citu puses – pieaugušajiem vai vienaudžiem, tās nav kļuvušas par viņa vērtību, bet tās tiek akceptētas no pusaudža puses. Te liela atbildība gulstas uz pieaugušajiem, lai skolēna vajadzību kopa būtu orientēta uz jaunā cilvēka izaugsmi, veiksmīgu dzīves karjeras veidošanu.
- Tāpat vajadzības var būt *uzspiestas*, citu diktētas, kad savā rīcībā pusaudzis tā ievēro, bet nav pieņēmis kā savas, tās nav viņa vajadzības, viņš neizprot tās, varbūt pat tās ir

apgrūtinošas pusaudzim. Tad īstenot šīs vajadzības ir daudz grūtāk, jo tām ir jābūt paša skolēna akceptētām. Ja tā nav, tad seko dabīga pretestība tām.

Vērtības un sadarbības prasmes arī tiek diferencētas.

Kā būtiskas **vērtības** pusaudžu sociālo prasmju apgūvē tiek akcentētas

- pašvērtība,
- sabiedrība,
- zināšanas,
- valsts,
- daba.

Vērtību būtību skaidro J. A. Students. Viņš saka, ka vērtība ir ideāls mērķis, pēc kā cenšamies, un reizē norma, ar kuras palīdzību regulējam savu garīgo darbību. Norma ir mēraukla, ar ko vērtēšanu izdarām, pie kam norma var būt kura katra vērtība (59).

V. Suhomļinskis par vienu no nozīmīgām vērtībām izvirzīja uzdevumu, lai bērns ar sirdi izjustu otru cilvēku (62).

Pašvērtība ir īpaši nozīmīga pusaudžu vecuma posmā. Jebkura attīstība, kā savulaik skaidrojis P. Dāle, ir saistīta ar pašattīstību, bet tā, savukārt, nav iedomājama bez pašvērtības apzināšanās. Bēma attīstības avoti ir gan no dabas doti, gan izraisīti mijdarbībā ar sociālo vidi (33).

Pēc D. Elkoņina izstrādātā vecumposmu raksturojuma pusaudžu vecuma posmā vadošā darbība ir saskarsme, sabiedriski nozīmīga darbība (mācības, ārpusstundu nodarbības), tā ir virzīta uz attiecību veidošanu, un kā attīstāma psihes sfēra tiek atzīta vajadzību un motīvu sfēra. Bet kā jaunveidojumi tiek uzsvērti pašapziņa un pieauguša cilvēka izjūta (33). Šeit pašvērtība kā viena no vērtību sistēmas sastāvdaļām iegūst lielu nozīmi.

Kā atzīst L. Božoviča, pusaudža pašapziņas veidošanās noris, analizējot un vērtējot savas uzvedības un darbības objektīvās īpatnības, kurās izpaužas personības īpatnības. Personības noturīgās īpašības, kuras radušās, apgūstot noteiktas uzvedības un darbības formas, savukārt, atgriezeniski sāk noteikt pusaudža uzvedību, viņa darbību un mijattiecību raksturu ar apkārtējiem cilvēkiem (9).

Pašvērtība kā pusaudža vērtība var būt

- *pozitīva*, kad mijattiecību raksturs ar apkārtējiem cilvēkiem ir pozitīvi orientēts,
- *neitrāla*, kad skolēns ir saskarsmē un mijiedarbībā ar pārējiem cilvēkiem rezervēts, bet ar kopīgām vērtībām pozitīvi orientētu iekšējo jūtu un darbības pasauli,
- kā arī *negatīva*, kad ir iekšējs vai ārējs konflikts ar apkārtējo pasauli, savstarpēja vai vienpusēja neapmierinātība ar esošo mijattiecību vai rīcību.

V. Suhomļinskis uzsver, ka pusaudžu gadi nozīmīgi ar to, ka tajos cilvēks ne vien atklāj cilvēku (tas notiek arī bērnībā), bet arī tiecas pēc tā (61). Arī J. A. Students atzīmē, ka iztirzājot audzināšanas jautājumus pedagoģija sastopas ar cilvēku sabiedrības īstenību un tā ir sociālā īstenība (59).

Tātad **sabiedrība** kā vērtība ir nozīmīga pusaudžiem un to var novērtēt kā

- *pozitīvu*, kad apkārtējo cilvēku spriedumi ir nozīmīgi pašam pusaudzim, tie ietekmē viņa uzvedību, rīcību attieksmju un vērtību sistēmu;
- *neitrālu*, kad pusaudža attieksme pret to ir rezervēta un piesardzīga, viņš vēl šaubās par tās patiesīgumu vai savu attieksmi pret to, reizēm pat skaļi tiek izteikta vienaldzība, kaut arī būtībā tā nav, tā ir tikai poza;
- *negatīva*, kad pusaudzis ieguvījis negatīvu pieredzi sabiedrības attieksmē pret sevi vai sev tuviem cilvēkiem, reizēm tā var būt vilšanās tajos ideālos, ko sludina sabiedrība, bet pati tos neievēro, pusaudzis nav gatavs kritiski izvērtēt diferenci starp vārdiem un darbiem, kas bieži sabiedrībā tiek novērota, viņš vēl pilnībā neizprot sabiedrības dzīves likumsakarības, tādēļ var veidoties tās nolieguma pozīcija.

Daudziem pusaudžiem zināšanas ir patiesa vērtība un, kā liecina pēdējo gadu novērojumi, tad to skaits arvien pieaug. Zināšanas kļūst par nozīmīgu kapitālu dzīves karjeras veidošanā. Arī Eiropas komisijas Baltajā grāmatā atzīmēts, ka vispusīgas zināšanas un darbam nepieciešamās iemaņas vairs nav divas pretrunīgas vai atšķirīgas lietas. Arvien vairāk tiek atzīta vispārējo zināšanu loma profesionālo iemaņu veidošanā (14).

Zināšanas kā vērtība pusaudžiem var būt

- *pozitīva*, kad pusaudži saprot to nepieciešamību, nozīmību tālākās dzīves gaitās, saista tās ar iespējām mācīties tālāk, atrast labu, sev un savām spējām piemērotu darbu, gūt atzinību apkārtējos;
- *neitrāla*, kad to nozīmība vēl nav pilnībā apjausta, attieksme pret tām var būt samērā vienaldzīga, neieinteresēta, bet pusaudzis tomēr tās apgūst, jo tā vēlas viņam nozīmīgie cilvēki, tā dara arī citi un tā var izvairīties no nevajadzīgiem konfliktiem;
- *negatīva*, kad pusaudži neatzīst to nepieciešamību, ignorē tās.

J. A. Students savulaik uzsvēra, ka personība nevar attīstīties ārpus valsts. Ikvienam valsts pilsonim par savu valsti jā rūpējas tādēļ, ka viņš savas individuālās dāvanas, savus gara spēkus var izveidot un izkopt vienīgi valstī. Valsts ir visaugstākais cilvēku sasniegums zemes virsū. Tādēļ personības audzināšana ir reizē arī valstiskuma audzināšana (60).

Bet norvēģu kolēģi uzsver, ka valsts vadībai ir jābūt konsekventai. Uzdevumiem jābūt proporcionāliem esošajiem resursiem un galvenais ir dialogs un sadarbība starp dažādiem pārvaldes līmeņiem (15). To visu vēro un vērtē arī pusaudži.

Tādēļ attieksme pret vienu no vērtībām **valsts** var būt :

- *pozitīva*, kad tā ir patiesa vērtība pusaudzīm, viņš jūtas tai piederīgs, izprot tās nozīmi savā dzīvē un gatavs darboties tās labā;
- *neitrāla*, kad pusaudzis apzinās valsts nozīmi savā dzīvē, bet neizjūt to kā īpašu vērtību;
- *negatīva*, kad tā nav vērtība pusaudzīm, tam nav priekšstata par tās nozīmi savā dzīvē.

V. Suhomlinskis atgādina, ka daba ir bagātākais cilvēka audzināšanas avots. Jo vairāk darbības saistītas ar aktīvu dabas izziņāšanu, jo dziļāka kļūst izpratne par apkārtējās pasaules parādībām (62).

Tāpat arī S. E. Fjelds uzsver Baltajā grāmatā esošo atziņu, ka jāveido starptautiska atbildība un vides izpratne (15).

Bet J. A. Students savulaik teicis, ka cilvēku audzina ne vien cilvēks un viņa sastrādātie darbi ar kultūras vērtību, bet arī daba, kas cilvēku radījusi un no kā atkarīga viņa dzīvība. Cilvēks jūtas pie dabas saistīts un tā kā arī viņa eksistence atkarīga no dabas, tā parādās kā cilvēka neapzinīga, bet tomēr lieliska audzinātāja (60).

Daba kā vērtība pusaudžiem var būt

- *pozitīva*, kad tā ir būtiska un nozīmīga pusaudžiem, viņi to izprot, apzinās apkārtējās vides nozīmi savā un sabiedrības dzīvē, apjauš veselības un apkārtējās dabas kopsakarības;
- *neitrāla*, kad tiek pieņemta atziņa, ka tā ir svarīga lieta sabiedrībai, bet nav izpratnes par tās nozīmi katra cilvēka dzīvē;
- *negatīva*, kad tiek noliegta tās nozīme cilvēku dzīvē, tās ietekme uz apkārtējiem procesiem.

Savukārt, no **sadarbības prasmēm** tiek aplūkotas:

- prasme darboties *individuāli*;
- prasme darboties *mazā grupā*;
- prasme darboties *lielā grupā*.

Prasme darboties individuāli ir ļoti nozīmīga, domājot par pusaudžu pašizglītības prasmju veidošanu. V. Suhomļinskis uzsver, ka katram bērnam domas attīstās savdabīgi, katrs ir citādi gudrs un talantīgs, Svarīgi, lai šis prāts, šis talantīgums kļūtu par veiksmes pamatu mācībās, lai neviens skolēns nemācītos zem savām spējām (38).

Bet H. Gudjons atgādina Bernarda Šova sentenci, ka, ja tu kādam cilvēkam kaut ko gribi iemācīt, viņš to nekad neiemācīsies (21). Tātad individuālā darba prasmju veidošana ir cieši saistīta ar motivāciju veicināšanu. Tādēļ individuālā darba prasmju veidošanas nozīmi nedrīkst nenovērtēt.

Pusaudžu *prasme darboties individuāli*

- ir, kad pusaudži strādā patstāvīgi, tiem tiek mērķtiecīgi veidotas šī darba iemaņas un tās arī tiek izmantotas;
- ir *daļēji*, kad atsevišķos gadījumos vienkāršāku uzdevumu veikšanā skolēni darbojas patstāvīgi, bet tas nenotiek jebkurā gadījumā, sarežģītāku uzdevumu veikšanā ir jāiesaista arī citi;
- vai *nav*, kad pusaudži nespēj strādāt vieni paši, patstāvīgi.

J. A. Students uzsver, ka sociālās audzināšanas uzdevums ir ieaudzināt cilvēku sabiedrībā un vispirms sociālai audzināšanai cilvēks jāievirza pareizās attiecībās ar sabiedrību (59). Bet attiecības ar sabiedrību veidojas sadarbībā. Tādēļ sadarbības dažādie veidi kļūst par pamatu arī sociālo prasmju apguvē.

L. Božovičas aprakstītajos pētījumos noskaidrots, ka pusaudžu vecumā biedru spriedumi un vērtējumi gūst sevišķi lielu nozīmi, pat lielāku nekā skolotāju un vecāku vērtējumi (9). Tādēļ prasmes darboties lielās un mazās grupās ir jo īpaši nozīmīgas pusaudžu vecuma posmā.

Prasme darboties mazā grupā pusaudžiem vai nu

- ir, kad tie veic kādu uzdevumu pāru darbā vai nelielā grupā, plāno un realizē uzdevuma izpildi, veido sapratnes pilnas un atbalstošas attiecības mazā grupā, uzņemas atbildību par grupas darba rezultātu;
- ir *daļēji*, kad sadarbojas grupā, bet nonākt līdz gala rezultātam ne vienmēr spēj, tāpat arī uzņemt atbildību par to;
- vai arī *nav*, kad tie nespēj sadarboties, plānot un koordinēt savu darbību, līdz gala rezultātam tā arī nenonākot.

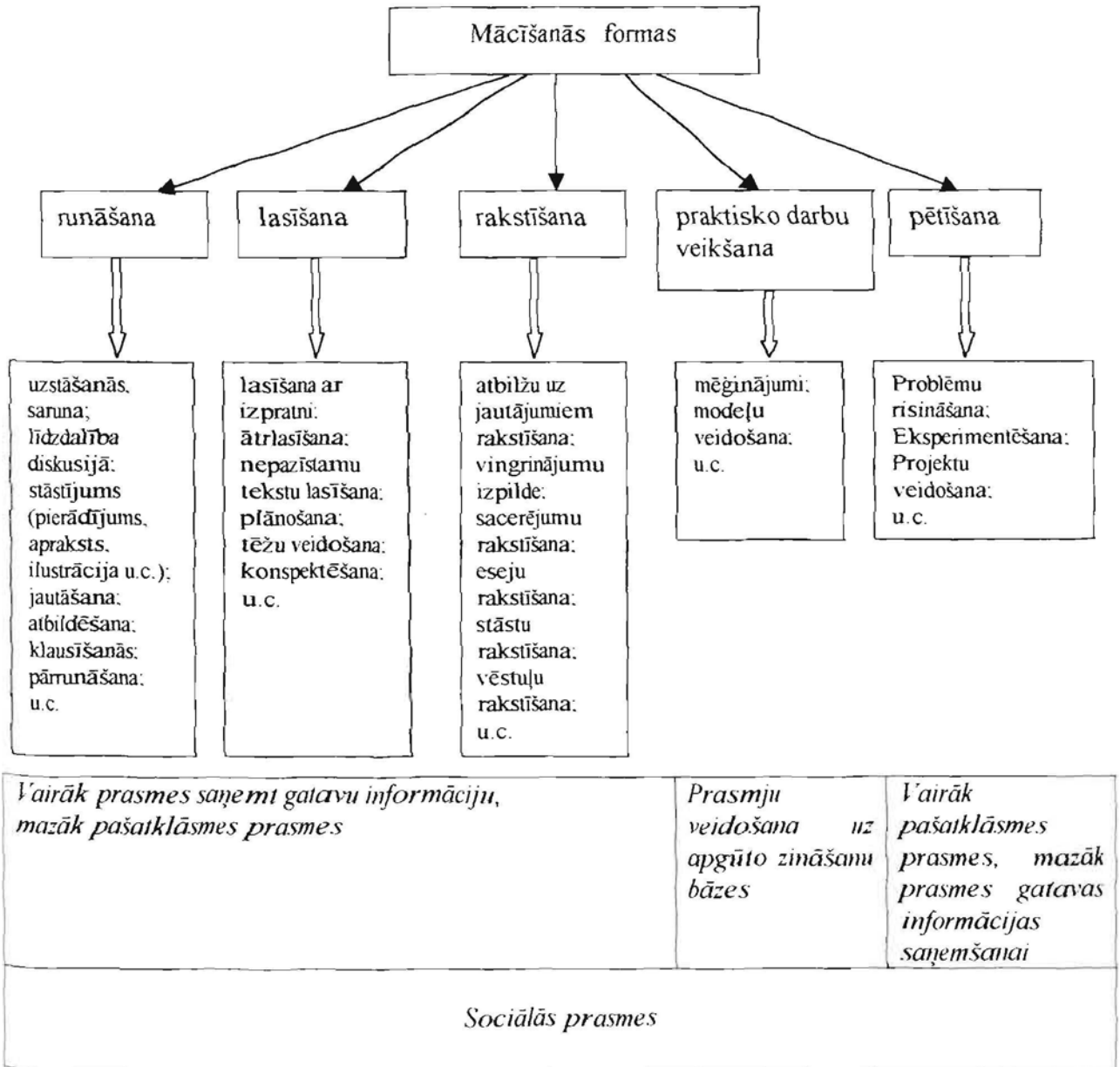
Savukārt, *prasme darboties lielā grupā*

- *ir*, kad pusaudži sadarbojas kāda uzdevuma vai projekta veikšanai, veic pienākumu un lomu sadali, ir atbildīgi par kopējo darba rezultātu, saskarsmē savstarpēji atsaucīgi, iecietīgi un atbalstoši;
- *ir daļēji*, kad sadarbojas noteikta darba veikšanai, bet ne vienmēr pienākumu, lomu un atbildības sadale ir pozitīva, rezultātu veicinoša, saskarsmē var rasties problēmas;
- *nav*, kad sadarbība ir neveiksmīga, pat reizēm tās nav, darbu plānošana ir haotiska, uz rezultātu nemudinoša, saskarsmē rodas problēmas.

Protams, šī kritēriju atlase ir nosacīta. Tā tika veikta, ievērojot sociālo prasmju saturu un to apguves modeļa komponentus, kā arī vērojumus mācību nodarbību laikā gan pedagogiskā eksperimenta laikā, gan arī ikdienas darbībā. Ir iespējama arī citu kritēriju pusaudžu sociālo prasmju apguvei izvirzīšana. Šie kritēriji tika izmantoti arī praksē, lai novērtētu pusaudžu sociālo prasmju apguvi. Un tie palīdzēja atklāt sakarības starp pusaudžu sociālo prasmju reālu apguvi un ideālo modeli. Tie tika izmantoti arī eksperimentālās pārbaudes laikā, lai novērtētu pusaudžu sociālo prasmju apguvi.

Tās ņemot vērā un mācību darba formu savstarpējā saistībā īpaši domājot par mācīšanās procesu, **mācīšanās formas** var attēlot sekojošā shēmā (skat. 6.zīm.).

Mācīšanās formas

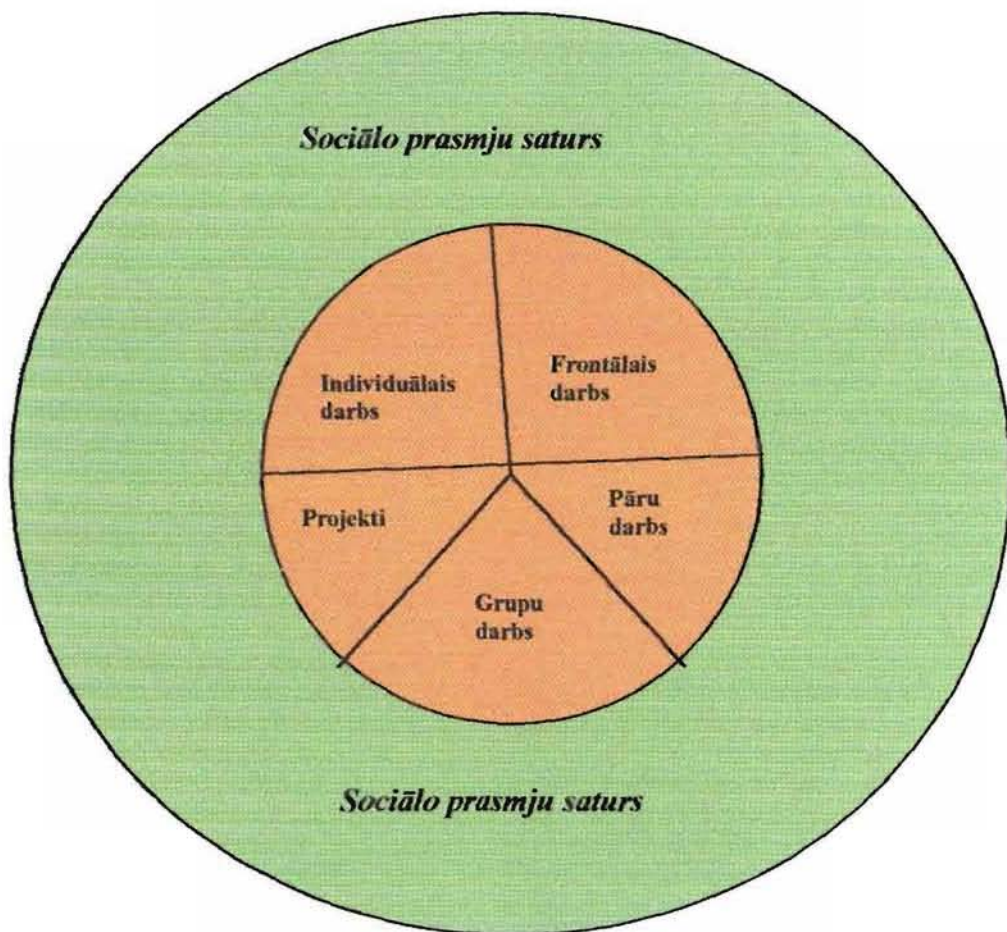


Mācīšanās formas īstenojas noteiktās mācību darba organizācijas (mācīšanas) formās.

Tādēļ nosacīti saikni starp sociālo prasmju saturu un mācību darba organizācijas formām var attēlot sekojošā sakarībā (skat.7.zīmējumu):

7.zīmējums

Mācību darba organizācijas formas sociālo prasmju apguvē



Izmantojot dažādās mācīšanās darba formas, mērķtiecīgi tiek organizēta pusaudžu sociālo prasmju veidošanās, veidojas un attīstās šo prasmju saturs.

Sociālo prasmju apguve ir uztverama kā viens no uzdevumiem mācībās, un mācību darba formas ir līdzeklis tās sekmēšanai.

Mērķtiecīga mācību darba formu izvēle nosaka arī sociālo prasmju apguvi. Tie ir savstarpēji cieši saistīti mācību elementi. Katrā no mācību darba formām veidojas noteiktas sadarbības un saskarsmes vai komunikāciju prasmes, kas ir arī sociālās prasmes.

Tādēļ būtiski ir pārdomāti un apzināti izmantot dažādu mācību darba formu pēctecību, lai sociālo prasmju apguve būtu apzināta un mērķtiecīga.

Tas ir īpaši svarīgi, jo Valsts pamatizglītības standartā sociālo prasmju apguve ir arī viens no plānotajiem rezultātiem. Šeit ir noteikti skolēnu sasniegumi, kas attiecas uz sociālo prasmju jomu, 9.klases beigās (70). Tos var grupēt pēc to apguves organizācijas formām (skat. 8.tabulu).

8.tabula

Sociālās prasmes kā plānotie rezultāti saistībā ar mācību darba organizācijas formām

<i>Individuālais darbs</i>	<i>Pāru darbs</i>	<i>Grupu darbs</i>	<i>Projekti</i>	<i>Frontālais darbs</i>
zina cilvēktiesības un ir gatavs uzņemties civilo atbildību	apzinās savu atbildību par to, lai saziņas partneri viņu uztvertu un saprastu pareizi			zina cilvēktiesības un ir gatavs uzņemties civilo atbildību
	prot sazināties ar citas kultūras un valodas cilvēkiem, respektēt viņu vērtības, dzīves pieredzi, stilu			
izmanto daudzveidīgus avotus un līdzekļus, lai iegūtu sev un citiem nepieciešamo informāciju				
lasa, raksta un runā, veic praktiskus darbus un pētījumus, lai izteiktu sevi intelektuāli un emocionāli, attīstītu savu vērtību sistēmu, dalītos tajā ar citiem cilvēkiem un aplūkotu strīdīgus jautājumus no dažādiem redzes viedokļiem				
zina savas un citu cilvēku tiesības un pienākumus, ir motivēts dzīvot saskaņā ar tiem				

prot novērtēt savas spējas, iespējas un lomu sabiedrībā un ir spējīgs veikt izvēli par savu turpmāko izglītību un profesiju		
saprot ētikas lomu ekonomiskajās darbībās		
ir apguvis ekonomiskās un sociāli politiskās domāšanas un darbības pamatus		
	prot rīkoties dažādās sociālās saskarsmes situācijās, spēj būt par padomdevēju, atbalstu un palīgu citiem	
	spēj saskatīt dažādus sociālos konfliktus starppersonu, nacionālā un globālā līmenī un ierosināt iespējamus to risināšanas ceļus	
apzinās vienaudžu un citu cilvēku iespējamo destruktīvo ietekmi uz sevi un spēj aizstāvēt savus uzskatus un vērtības		
ir apguvis vienkāršākos psiholoģiskos un etiķetes noteikumus saskarsmei dažādās dzīves situācijās		
prot organizēt un darboties kopējos projektos vides kvalitātes saglabāšanai un uzlabošanai		
prot veidot savu uzstāšanos, izmantojot daudzveidīgu mediju tehnoloģiju	izprot un prot paskaidrot, kāpēc sadarbība ir nozīmīga, strādā individuāli un grupā, lai spriestu un risinātu personiskas, sociālas un globālas problēmas	

Tātad:

- Viens no skolas galvenajiem uzdevumiem ir sekmēt skolēnu personīgo un sociālo izaugsmi. Te liela nozīme ir pusaudžu sociālo prasmju apguvei un tās modelēšanai. Sociālo prasmju apguve ir arī viens no plānotajiem mācību rezultātiem, kas atspoguļoti Valsts pamatizglītības standartā.
- Modelējot sociālo prasmju apguvi, dažādi autori to pamatā liek šādus jēdzienus:
 - J. Nelsena – savstarpējo cieņu;
 - L. Božoviča – cieņu, sapratni, iejūtību, saistot tos ar noteiktu lomu modeļiem;
 - A. Širmans – noteiktu vietu kolektīvā, iespēju realizēt aktivitāti un patstāvību;
 - A. Kaisera – dažādus mijattiecību veidus, saistot tos ar projektu darba modeļiem;

V.D. Bukovs – zināšanas, darbību un sociālās prasmes kā iekšējās izjūtas (socializācijas) izpausmes, iekšējās izjūtas saistot ar attieksmju un sadarbības sistēmu;

A. Ādlers – sociālās intereses sadarbībā un personības izjūtā;

F. Tailers – līdzdarbošanos, līdzpārdzīvojumu;

J.A. Komenskis – mācības dzīvei;

P. Kapterovs, A. Špona, I. Maslo – mijiedarbību, savstarpējo ietekmi, izšķirot trīs mijiedarbības modeļus: biheivioristisko, izziņas teoriju, humānās pedagoģijas teorijās balstītus.

3. Ņemot vērā sociālo prasmju saturu un veidošanās dažādās iespējas, ir izveidots sociālo prasmju apguves modelis, kur vajadzības, mērķi, vērtības un intereses nosaka sadarbības un saskarsmes prasmju veidošanos. Tas notiek, realizējot mācību saturu ar dažādu mācību metožu un mācīšanās darba formu palīdzību. Galarezultātā notiek pusaudžu diferencēta socializācija mācību darba organizācijas formās.
4. Tikpat svarīgi kā modelēt sociālo prasmju apguvi ir arī novērtēt to apguvi. Tādēļ ir nepieciešami noteikti kritēriji. Par kritērijiem izvēlēti mērķi, vajadzības, vērtības un sadarbības prasmes. Mērķi, vajadzības un vērtības raksturo sociālo prasmju apguves saturiskās kvalitātes, bet dažādās sadarbības prasmes – jau reālu sociālo prasmju kvantitatīvās izpausmes. Katru no kritērijiem var novērtēt nosacīti trijos līmeņos: augsts, vidējs un zems.
5. Tātad sociālo prasmju apguve ir uztverama kā viens no uzdevumiem mācībās, un mācīšanās darba formas ir līdzeklis tās sekmēšanai. Saikni starp sociālo prasmju saturu un mācību darba organizācijas formām var attēlot noteiktā sakarībā. Izmantojot dažādās mācību darba formas, mērķtiecīgi tiek ietekmēta pusaudžu sociālo prasmju veidošanās, veidojas šo prasmju saturs.

2. Mācību darba formu un skolēnu sociālo prasmju mījsakarības

Mācību darba formu un skolēnu sociālo prasmju mījsakarību izpēte tika veikta vienā no mācību priekšmetiem – matemātikā. Šādas izvēles pamatā bija atziņa, ka matemātika ir viens no tradicionālajiem mācību priekšmetiem, ko vairāk uztver kā noteiktu mācību priekšmeta zināšanu un prasmju apguves iespēju, mazāk kā sociālu attiecību un ar to saistīto prasmju veidotāju.

Savulaik A. Dauge norādīja, ka skolai ne tikai jāgādā par to, lai skolēni apgūtu zināšanas, bet arī jāsekmē viņu izaugsme par derīgiem sabiedrības pilsoņiem ar nosvērtu raksturu, attīstītu intelektu, izkoptām jūtām, jāveicina patstāvīgas, brīvas, radošas personības veidošanās (69).

V. Davidovs atgādina, ka matemātikas abstrakto raksturu var izprast diskutējot, sadarbojoties un pētot sakarības starp objektiem, parādībām un to attiecībām. Tā skolēniem reizē veidojas gan izpratne, gan prasme diskutēt un sadarboties, strādāt grupā (75), (92). Arī D. Prets skaidro, ka bērni bieži vien labāk saprot problēmu tad, ja izrunājas par to paši savā starpā, nevis apdomā problēmu vienatnē (48). Matemātikā jebkurš uzdevums ir uzskatāms par šādu problēmu, kas atspoguļo matemātiskajā valodā kādu reālās pasaules problēmu. Šo risinājumu laikā skolēni apgūst ne tikai matemātikas mācību saturu, bet arī veidojas viņu sociālās prasmes (prasme diskutēt, argumentēt, uzklaut otrus, sadarboties, uzņemties atbildību un citas).

Matemātikas nodarbību laikā salīdzinoši maz uzmanības tiek veltīts skolēnu sociālo prasmju apguvei. Matemātika, neapšaubāmi, ir viena no tām mācību jomām, kas palīdz “prātu savest kārtībā”, tādēļ, lai tas tā arī pilnībā notiktu, matemātikas mācību nodarbība tiek uztverta un pētīta kā viena no skolēnu sociālo prasmju veidošanās iespējām.

2.1. Mācību darba organizācijas formu izvērtējums mūsdienu pedagoģiskajā procesā

Ar **mērķi** noskaidrot un pedagoģiski pamatot mācību darba formu daudzveidības un skolēnu sociālo prasmju apguves mījsakarības, ievērojot skolēnu vecuma posma un individuālās īpatnības, laika posmā no 1993.gada līdz 1998.gadam tika izmantotas sekojošas **metodes**:

- *pedagoģiskā novērošana*, kas notika ar mērķi noskaidrot skolēnu attieksmi pret dažādām mācību darba un tā organizācijas formām, to ietekmi uz mācību satura un skolēnu sociālo prasmju apguvi (skat. piel. № 4);
- *pārrunas*, kas tika organizētas ar mērķi noskaidrot skolēnu attieksmi pret sociālo prasmju apguves praksi pamatskolā un kurās piedalījās 64 skolēni (skat. piel. № 3);
- *intervijas*, ar mērķi noskaidrot konkrētu skolēnu attieksmi pret dažādām mācību darba un tā organizācijas formām mācību nodarbību laikā, precizējot pārrunās iegūto informāciju, un kurās piedalījās 18 skolēni (skat. piel. № 2);
- *anketēšana*, kurā piedalījās 390 skolēni no dažādiem Latvijas novadiem un 106 skolotāji no Rīgas, Daugavpils, Liepājas un Valmieras un kuras mērķis bija noskaidrot reālo situāciju mācību darba un tā organizācijas formu izmantošanā un uztvert kopsakarības starp tām un pusaudžu sociālo prasmju apguvi.

Anketa, ar kuru tika strādāts 7. klasēs, sastāv no diviem blokiem (skat. piel. № 1).

Ar pirmā bloka palīdzību tiek noskaidrota skolēnu attieksme pret skolu, dažādām mācību darba organizācijas formām un motivācija, kādēļ skolēns iet uz skolu.

Otrajā blokā tiek noskaidrots anketējamo skolēnu pamatizglītības standarta prasību izpildes līmenis ar piecu parametru (jeb uzdevumu) palīdzību.

Anketa, ar kuru tika strādāts ar skolotājiem, palīdzēja noskaidrot skolotāju attieksmi pret mācību darba organizācijas formām, viņu izpratni par skolēnu attieksmi pret skolu un skolēnu un savu motivāciju strādāt skolā.

Psiholoģe L.Božoviča uzsver, ka skolēniem pusaudžu vecumā jāsāk daudz patstāvīgāk organizēt savu uzvedību un darbību, jāprot sevi kontrolēt, uzņemties atbildību par savas rīcības rezultātiem, patstāvīgāk risināt daudzus jautājumus, ar kuriem viņiem nākas saskarties ikdienas dzīvē, pašiem veidot vērtējumus par saviem biedriem utt.(9).

Īpaši nozīmīga ir mācību darba un tā organizācijas formu *izvēle*, to nozīme skolēnu sociālo prasmju apguvē. Izmantotās mācību darba organizācijas formas rada skolēniem situācijas, kad patstāvīgi un grupā jāpieņem lēmumi, jāsadarbojas ar vienaudžiem, jāatbild par savu un savas grupas darbību, jāprot atrast un analizēt informāciju, vienkārši lasīt, runāt, rakstīt un pētīt, jābūt taisnīgiem un iejūtīgiem, jāprot uz klausīt un atbalstīt citus.

Tādēļ tika noskaidrots, kādas mācību darba organizācijas formas *tiek izmantotas matemātikas mācību nodarbībās*. Lai iegūtu pilnīgāku priekšstatu, tika aptaujāti gan skolēni, gan skolotāji (skat. 1. un 2. diagrammu). ***Šeit ir redzamas diezgan lielas atšķirības starp to, ko redz skolēni un ko skolotāji. Droši vien skolotāji tieši tā arī plāno savu mācību nodarbību, bet plānotais no realizētā atšķiras.***

Skolēnu skatījumā visbiežāk izmantotā mācību darba organizācijas forma ir individuālais darbs (46%), tad pāru darbs (32%), kad tiek strādāts pa divi kopā ar sola biedru. Tālāk seko frontālais darbs (24%), kad tiek strādāts ar visu klasi kopā, kad daži skolēni, iespējams, ir pie tāfeles, un krietni mazākā apjomā grupu darbs (15%), kad strādā vairāki skolēni kopā (skat. 1. diagrammu). Visās šajās mācību darba organizācijas formās tiek izmantotas sekojošas mācību darba formas : runāšana, rakstīšana, lasīšana un praktisko darbu veikšana, kas raksturo mācīšanās darbību. Salīdzinoši ļoti maz vēl tiek izmantots projektu darbs – tikai 2% no aptaujātajiem skolēniem to atzīmēja. Projektu darbā tiek lielā mērā izmantota tāda mācību darba forma kā pētīšana. Tātad pusaudži vairāk apgūst prasmes strādāt patstāvīgi, mazāk viņiem tiek dotas iespējas apgūt saskarsmes un sadarbības prasmes, iemaņas strādāt komandā.

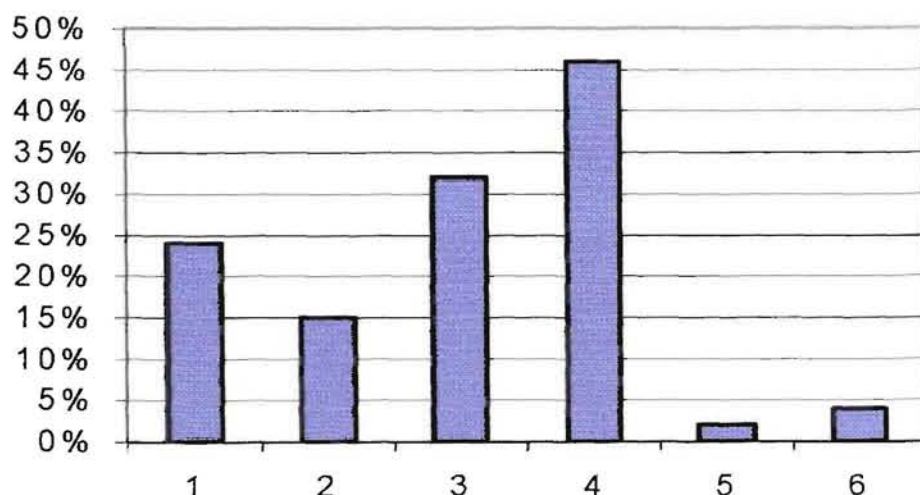
Protams, galvenā nozīme, kā norāda N. Ščurkova, ir nevis pašai darba organizācijas formai, bet tās atbilstībai skolotāja izvirzītajiem mācību un audzināšanas mērķiem (64).

Bet, savukārt, V. Ūsiņš atgādina, ka mācību darba formas nosaka, ievērojot izvirzītos uzdevumus, didaktikas principus, skolēnu reālās mācību iespējas, kā arī programmas temata saturu un paša skolotāja iespējas (16).

Tātad to visu skolotāji ņem vērā, plānojot mācību darba organizācijas formas matemātikas mācību nodarbības laikā. Tās raksturo mācīšanas darbību. Tai pat laikā notiek arī mācīšanās darba formu realizācija. Kādas šīs darba organizācijas formas skolotāji visbiežāk izmanto mācību nodarbībās, ir atspoguļots 2. diagrammā.

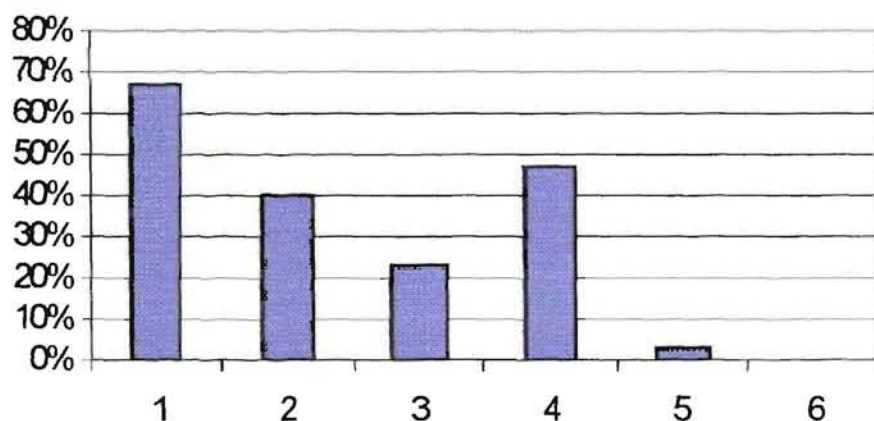
1. diagramma

Mācību nodarbībās visbiežāk izmantotās darba organizācijas formas skolēnu skatījumā



- 1 – frontāli (ar visu klasi kopā, kad daži skolēni, iespējams, ir pie tāfeles)
- 2 – grupās (vairāki skolēni kopā)
- 3 – pāros (pa divi kopā ar sola biedru)
- 4 – individuāli
- 5 – projektos
- 6 – cita atbilde

Mācību darba organizācijas formas, kuras skolotāji visbiežāk izmanto savā darbā



- 1 – frontālo darbu
- 2 – grupu darbu
- 3 – pāru darbu
- 4 – individuālo darbu
- 5 – projektus
- 6 – cita atbilde

Skolotāji atzīst, ka visbiežāk tiek izmantots frontālais darbs (68%), mazākā apjomā individuālais darbs (47%), tad grupu darbs (40%) un pāru darbs (22%). Tāpat kā skolēni, arī skolotāji atzīst, ka salīdzinoši ļoti maz tiek izmantots projektu darbs (3%).

Tātad, ja skolēnu skatījumā mācību nodarbībās vairāk strādā individuāli un pāru darbā, tad skolotāji atzīst, ka vairāk tiek izmantots frontālais un individuālais darbs. Bet katra no šīm mācību darba organizācijas formām ietver sevī arī mācīšanās formas.

Turpretim psiholoģe A. Markova savās publikācijās atzīst, ka pie frontālā darba organizācijas formas 66,2 % skolēnu novērs uzmanību un aizraujas ar blakus lietām (36),(76).

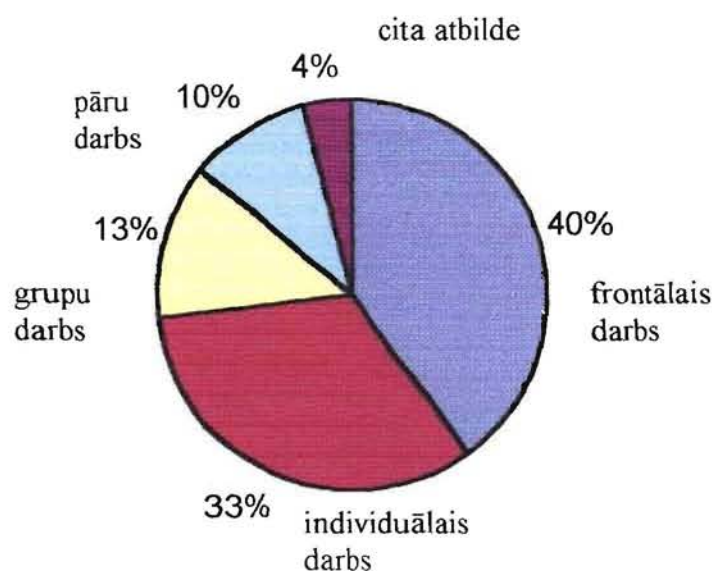
Par to, iespējams, nav domāts, šādi plānojot mācību nodarbību. Bet reālā situācija tomēr ir atšķirīga.

Šeit svarīgi, kā norāda L. Božoviča, ka pusaudžu vecumā skolēniem izveidojas daudz stabilākas un ciešākas, turklāt nereti dziļi emocionālas personiskās mijattiecības. Tādēļ nozīmīgas kļūst tās darba organizācijas formas, kur iespējams šīs mijattiecības veidot un izmantot, attīstot skolēnu sociālās prasmes (9).

Salīdzinājumam var aplūkot 1993. gadā iegūtos datus par Latvijas skolotāju visbiežāk izmantotajām mācību darba organizācijas formām mācību nodarbībās (skat. 3. diagrammu).

3. diagramma

Skolotāju visbiežāk izmantotās darba formas mācību nodarbībās (1993.g.)



Te ir acīmredzams frontālā darba ar visu klasi (40%) un skolēnu individuālā darba (33%) pārsvars pār citām mācību nodarbībā izmantojamām darba organizācijas formām. Skolotāji tomēr samērā maz izmanto tādas darba organizācijas formas, kuras apmierina pusaudžu tieksmi pēc sadarbības. Pāru darbu, kā visbiežāk izmantoto mācību darba organizācijas formu, min tikai 10% skolotāju, bet grupu darbu nedaudz vairāk – 13% skolotāju.

A. Markova uzsver, ka līdzdalība kolektīvajā un grupu darbā uzlabo mācību darbību un paaugstina skolēnu motivāciju (76). Šīs darba organizācijas formas ļoti ietekmē skolēnu sociālās aktivitātes visu veidu attīstību. Bet pāru darbu un grupu darbu ir īpaši jāorganizē un jāvada, pārdomāti jāgatavojas tādai mācību nodarbībai, kurā izmanto šīs darba organizācijas formas.

Arī Lielbritānijas pedagogs R. Govers uzsver, ka skolēnu darba vadīšanas prasme ir tikpat svarīga kā mācīšanas prasme (20).

Te lieti der atcerēties izcilā matemātikas skolotāja V. Šatalova vārdus:

“Katra skolēna aktīvā mutvārdu runa 6 mācībstundu laikā vidēji ilgst 2 minūtes. Atrast pārlicinošu veidu šī laika pagarināšanai nozīmē atrisināt vienu no svarīgākajām problēmām pedagoģijas zinātnē.” (63,10).

Grupu un pāru darba organizācijas formas palīdz risināt šo problēmu, jo šeit skolēni uzdevumu, savu domu gaitu pārrunā ar klasesbiedriem, mācās runāt, lasīt, rakstīt, veikt praktiskos darbus un pētīt. Tā būtībā ir arī noteiktu skolēna sociālo prasmju veidošana.

Protams, skolotāji uzrādīja tikai visbiežāk izmantotās mācību darba organizācijas formas. Tas nenozīmē, ka citas darba organizācijas formas netiek pavisam izmantotas. Tās izmanto, tikai mazākā mērā.

Profesors J. Mencis atgādina, ka nedrīkst aizmirst arī par papildus apmācību formām (35). Arī tās diezgan plaši izmanto skolotāji savā darbā, par ko liecina pārrunās un intervijās iegūtā informācija.

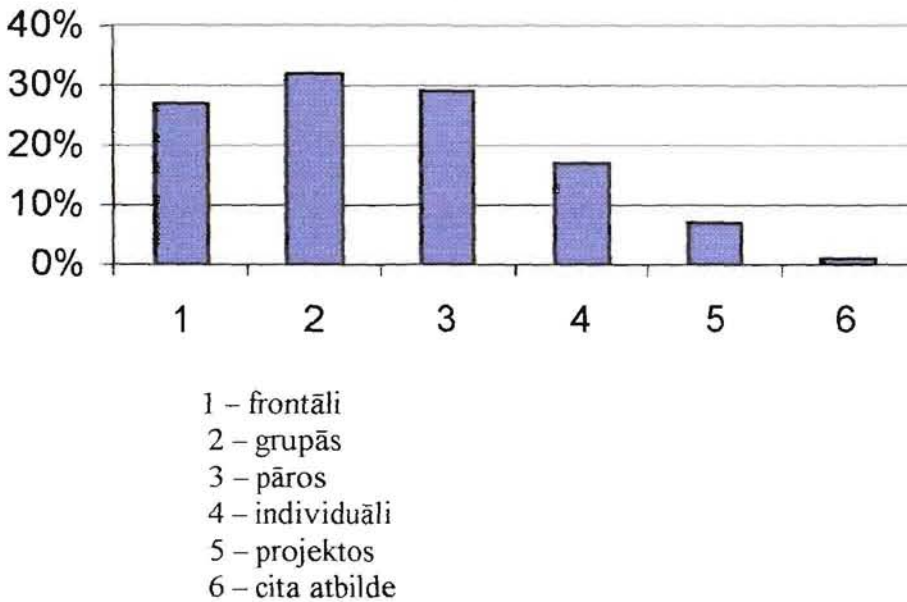
Tātad šajā laika posmā (5 gados, no 1993. gada līdz 1998. gadam) *nav notikušas būtiskas izmaiņas skolotāju visbiežāk izmantoto mācību darba organizācijas formu ziņā.*

No vienas puses tas varbūt ir pat labi, jo liecina par noteiktām tradīcijām un prasību nemainīgumu. Bet, ja domājam par pusaudžu sociālo prasmju apguvi, tad tas sevī slēpj nopietnas briesmas. Ja netiks ievērotas sabiedrības jaunās prasības skolu heidzējiem pēc prasmēm dzīvot, sadarboties un strādāt komandās, tad skolēnu dzīves karjeras neveidosies tik veiksmīgi un te var rasties virkne visdažādāko problēmu.

V. Avotiņš norāda, ka svarīga ir arī paša bērna attieksme pret mācībām (4). Šī attieksme slēpj sevī arī sociālo prasmju veidošanas iespējas.

Aptaujā tika noskaidrotas arī pusaudžu *vēlmes* pēc noteiktām mācību darba organizācijas formām. Tās atspoguļotas 4. diagrammā.

Kā skolēni vēlas strādāt mācību nodarbībās



Visvairāk skolēni vēlas strādāt grupās (32%), nedaudz mazākā apjomā – pāros (29%) un frontāli (27%), bet ir tomēr daudz skolēnu, kas vēlas strādāt individuāli (18%). Tā kā projektu darbs ir salīdzinoši jauna darba organizācijas forma, kas ienāk mūsu skolu ikdienā, tad to arī vēlas izmantot pavisam maz skolēnu – 7% no aptaujātajiem skolēniem.

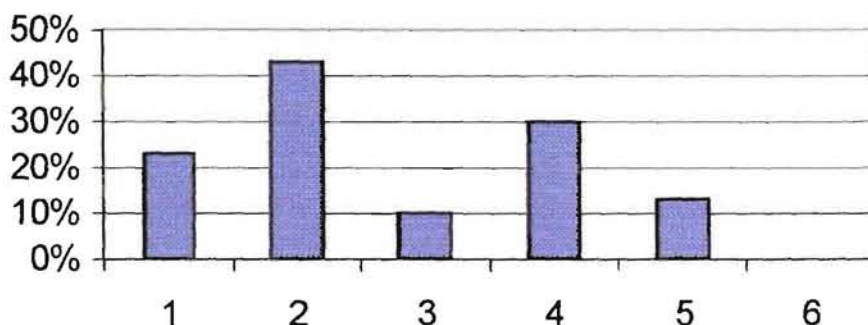
Te jāatceras L. Božovičas atziņu, ka pusaudži aizvien pilnīgāk iekļaujas kolektīva daudzpusīgajā sabiedriskajā dzīvē, cenšoties tanī atrast savu vietu (9).

Saskarsme un sadarbība ar vienaudžiem ieņem arvien nozīmīgāku vietu skolēnu dzīvē. Tādēļ skolēni izsaka vislielāko vēlmi pēc grupu darba, kur ir iespējams realizēt sadarbības vajadzības. Grupu darba laikā tiek izmantotas arī mācīšanās darba formas: runāšana, rakstīšana, lasīšana, praktisko darbu veikšana un pētīšana. Grupu darba laikā tiek arī modelētas sociālās situācijas un līdz ar to tiek apgūtas sociālās prasmes.

Savukārt, 5. diagrammā attēlotas skolotāju domas par skolēniem pieņemamākām mācību darba organizācijas formām.

5. diagramma

Skolotāju domas par skolēniem pieņemamākām mācību darba organizācijas formām



- 1 – frontālais darbs
- 2 – grupu darbs
- 3 – pāru darbs
- 4 – individuālais darbs
- 5 – projekti
- 6 – cita atbilde

Arī skolotāji atzīst, ka skolēni vēlas mācību nodarbībā izmantot grupu darbu (43%), tad individuālo darbu (30%) un frontālo darbu (23%), bet projektu darbu (14%) un pāru darbu (10%) – mazākā apjomā.

Salīdzinot skolotāju un skolēnu domas, var secināt, ka gan vieni, gan otri par būtiskāko izvēlas grupu darbu. Tā ir viena no darba organizācijas formām, kas tiešā veidā veicina skolēnu sociālo prasmju apguvi. Bet atšķirības vērojamas pāru un individuālā darba izvēlē. Ja skolēni dod priekšroku pāru darbam, tad skolotājiem šķiet, ka skolēni vairāk vēlas strādāt individuāli. Tas saistāms ar tradīcijām, kas līdz šim bija vērojamas mācību darba organizācijā, kur liela nozīme tika piešķirta individuālajam

darbam jau pusaudžu vecuma posmā, kā arī ar to, ka vairāk tika domāts par zināšanu apguvi nevis par sociālo prasmju apguvi. Skolēnam ir nepieciešami modelēt sabiedrības attiecības. Tikai tā mācību nodarbībās pusaudži sekmīgāk apgūst sociālās prasmes, gatavojas tām attiecībām, kas ir aiz skolas sienām un kurās būs jāiekļaujas pēc skolas beigšanas.

Jau savulaik J. A. Students uzsvēra, ka sabiedrība tās visumā un veselumā slēpj tos spēkus un iespējamības, kas ļauj dzīvot, veidoties un attīstīties atsevišķiem sabiedrības locekļiem. Vēl skaidrāk izceļas sabiedrības locekļu savstarpējās attiecības, ietekme un iedarbība. Viens ierosina otru, viens no otra mācās, katrs viens otram palīdz (59).

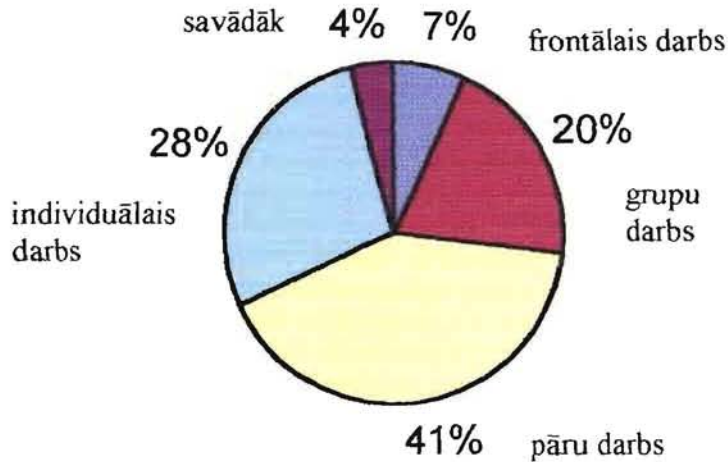
Tika aplūkotas arī skolēnu *vēlmes* pēc noteiktas mācību darba organizācijas formas pirms pieciem gadiem, 1993. gadā. Tās atspoguļotas 6. diagrammā.

Šeit varbūt ir rodams viens no izskaidrojumiem, kādēļ skolotāji domā, ka skolēni tik lielā mērā vēlas strādāt individuāli, jo, patiesi, pirms kāda laika skolēni tā arī vēlējās. Bet jaunās attiecības, kas veidojas apkārtējā sabiedrībā, ienāk arī skolu dzīvē, jo skola būtībā ir mazs sabiedrības modelis vai spogulis. Tādēļ neizbēgami jāmainās arī mācību darba organizācijas formu izvēlei. Un, protams, skolēni pirms kāda laika nevarēja tik lielā mērā vēlēt to darba organizācijas formu, ko tik labi nepazīna. Tagad grupu darbs, savstarpējā sadarbība ir pašas dzīves diktētas nepieciešamības. Bet arī pirms pieciem gadiem skolēni vēlējās sadarboties ar vienaudžiem, tādēļ tie arī vēlējās strādāt pazīstamo pāru darbu.

Bet vēlmi pēc frontālā darba izteikuši bija tikai 7% aptaujāto skolēnu.

Kā atzīst arī J. Babanskis, frontālā darba gaitā ir grūti ievērot skolēnu individuālās domāšanas tempu (6). Dažādu mācīšanās darba formu apguves līmeņa atšķirības arī ir viens no iemesliem, kādēļ frontālais darbs tik veiksmīgi nav izmantojams. Te lielākus panākumus var gūt ar citām mācību darba organizācijas formām.

Skolēniem pieņemamākās mācību darba formas



Grupu un projektu darbam piemīt viena audzinoša īpašība – tajos ir jāievēro noteikta kārtība jeb likumība, kas arī ir viena no sociālajām prasmēm – prasme ievērot noteikumus, zināmu kārtību.

Par to ir runājis arī J. A. Students, uzsvērdams, ka no pašiem cilvēkiem ir atkarīgs, cik daudz viņi spējīgi sociālo likumību radīt, veidot un tai sekot (59). Šīs prasmes ir ļoti nozīmīgas katra cilvēka dzīvē. Tādēļ tās tiek veidotas jau skolas solā.

Izvēloties noteiktas mācīšanās darba formas un mācību organizācijas formas, svarīga ir pašu skolēnu attieksme pret skolu un mācībām.

Pirms sākt analizēt skolēnu attieksmi skolu, tika noskaidrots, kāds ir skolēnu *matemātikas pamatizglītības standarta apguves līmenis*. Kā mērinstrumentus šeit tiek lietots apguves koeficients k :

$$k = \frac{\text{pareizās atbildes}}{\text{visas atbildes}}$$

Šī koeficienta lielums raksturo attiecīgā parametra (uzdevuma) apguves līmeni (skat. Sākumizglītības vadlīnijas un standarti. – R.: 1992.). Līmeņu skaidrojums ir atspoguļots 9. tabulā.

9.tabula

Matemātikas apguves līmenis

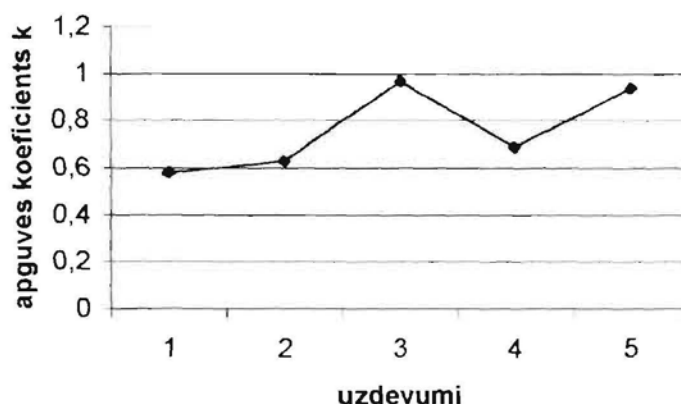
Līmeņa nosaukums	Apguves koeficients k
optimāls	0,80 – 1,0
pietiekams	0,65 – 0,79
kritisks	0,51 – 0,64
nepietiekams	0,50 un mazāk

Analizējot anketu otrajā blokā doto testu uzdevumu rezultātus, var secināt, ka skolēnu vidējais matemātikas pamatizglītības standartu prasību apguves līmeņa raksturojošā apguves koeficienta lielums ir 0,76, kas atbilst pietiekamam matemātiskās sagatavotības līmenim.

Tātad aptaujāto skolēnu mācību sasniegumi matemātikā ir pietiekamā līmenī un tas ļauj iegūtos rezultātus attiecināt uz vairumu skolēnu.

2.grafikā atspoguļots apguves koeficienta lielums katram parametram – uzdevumam atsevišķi. Tas ļauj izdarīt konkrētus secinājumus par skolēnu zināšanu un prasmju apguves īpatnībām.

Matemātiskās sagatavotības līmenis



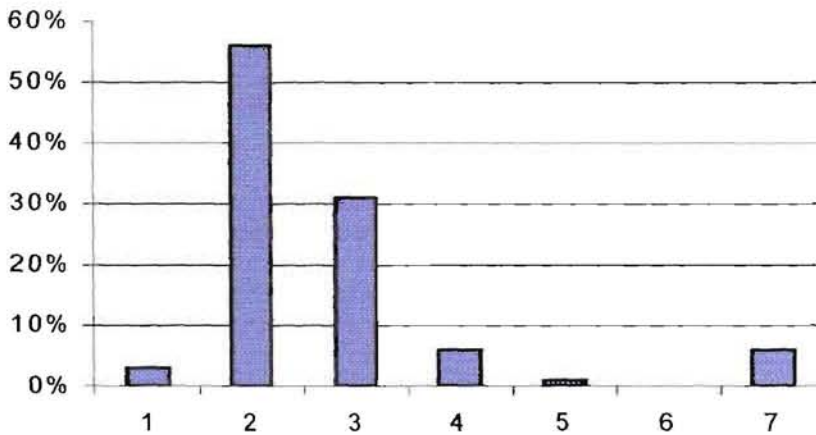
Kā redzams 2. grafikā, tad optimālā līmenī ir skolēnu prasme risināt uzdevumus, kas būtībā raksturo skaitļu virkņu izpratni, bet pietiekamā līmenī - tādu uzdevumu apguve, kas raksturo prasmes novērtēt un salīdzināt skaitļus, vienkāršāko darbību ar skaitļiem izpratni (skat. pielik. № 1). 1993. gadā bija līdzīga, tikai apguves koeficienta lielums bija nedaudz lielāks – 0,81. Tātad arī šajā, 1998. gadā veiktajā pētījumā, skolēnu matemātiskās sagatavotības līmenis ir aptuveni vienāds.

7. klašu skolēnu attieksme pret skolu ir pozitīva, jo viņiem patīk iet skolā vai vismaz dažreiz patīk iet skolā.

Tas atspoguļots 7. diagrammā. Tātad var secināt, ka skolās valda labs mikroklimats, labdabīga un, iespējams, iekļūstīga attieksme pret skolēnu, kas ir nozīmīgs nosacījums, lai veidotu skolēnu sociālās prasmes.

Arī skolotāji jūtas labi skolā. To attieksme pret skolu ir pozitīva. Kā redzams 8. diagrammā, tad skolotājiem patīk vai ļoti patīk strādāt skolā. Ja pašam pedagogam darbs, ko viņš dara, sagādā gandarījumu vai prieku, tad tas neizbēgami atsaucas arī uz attiecībām, kas veidojas mācību nodarbību laikā un veicina skolēnu sociālo prasmju apguvi.

Skolēnu attieksme pret skolā iešanu



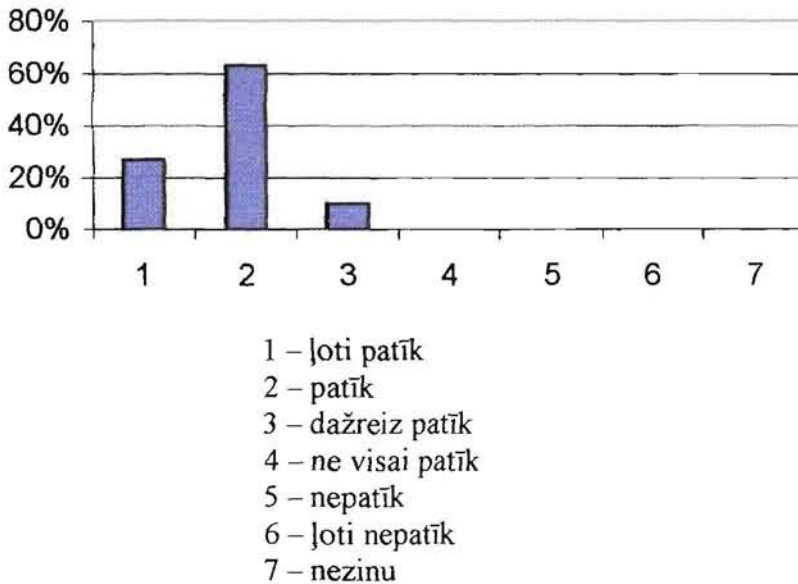
- 1 – ļoti patīk
- 2 – patīk
- 3 – dažreiz patīk
- 4 – ne visai patīk
- 5 – nepatīk
- 6 – ļoti nepatīk
- 7 – nezinu

V. Suhomļinskis uzsver, ka ikviens skolotājs ir ne tikai pasniedzējs, bet arī audzinātājs. Mācību process skolotāja un pusaudžu kolektīvā garīgās kopības dēļ netiek nonivelēts līdz zināšanu nodošanai, bet izpaužas daudzveidīgās attiecībās (61).

Bet mūsu gadsimta trīsdesmitajos gados pedagogs L. Bērziņš atgādina, ka svarīgi ir katram skolotājam apzināties, ko viņš māca: savu mācību priekšmetu vai skolēnus (7).

Tikai to apzinoties, mācību nodarbība kļūst par radošu darbnīcu, kur patiesi skolēns var attīstīties par brīvu un atbildīgu personību, veidot un pilnveidot savas sociālās prasmes.

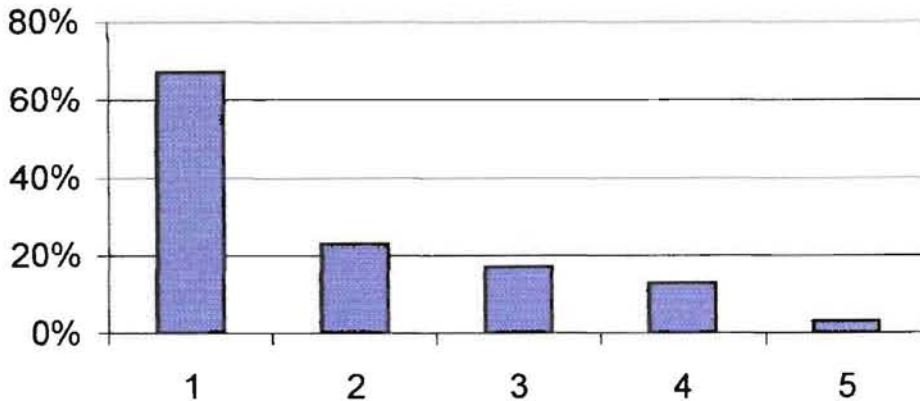
Skolotāju attieksme pret savu darbu



Tā kā skolēniem pārsvarā patīk iet skolā un skolotājiem pārsvarā patīk strādāt skolā, tātad ir pozitīva attieksme pret skolu, tad būtībā ir realizējies priekšnosacījums, kas nepieciešams, lai skolēnu un skolotāju attiecības veidotos optimālas, mācību darbu un skolēnu atūstību veicinošas, kas, savukārt, veicina skolēnu sociālo prasmju apguvi un ir ar to savstarpēji saistītas.

Tāpat tas ir saistāms ar *motīviem*, kādēļ skolotājs strādā skolā. Šo sakarību raksturo 9. diagramma.

Skolotāju motīvi strādāt skolā



- 1 – saista skolotāja profesija
- 2 – grib sniegt zināšanas
- 3 - tā ir dzīves nepieciešamība
- 4 – patīk skolas kolektīvs
- 5 – cita atbilde

Kā liecina aptaujas rezultāti, visvairāk skolotājus saista pati skolotāja profesija un tad tikai daudz mazākā mērā griba sniegt zināšanas. Protams, šodien skolās strādā (ir palikuši), galvenokārt, sava darba entuziasti, jo tas ir lielā mērā saistāms ar zemajām pedagogu algām.

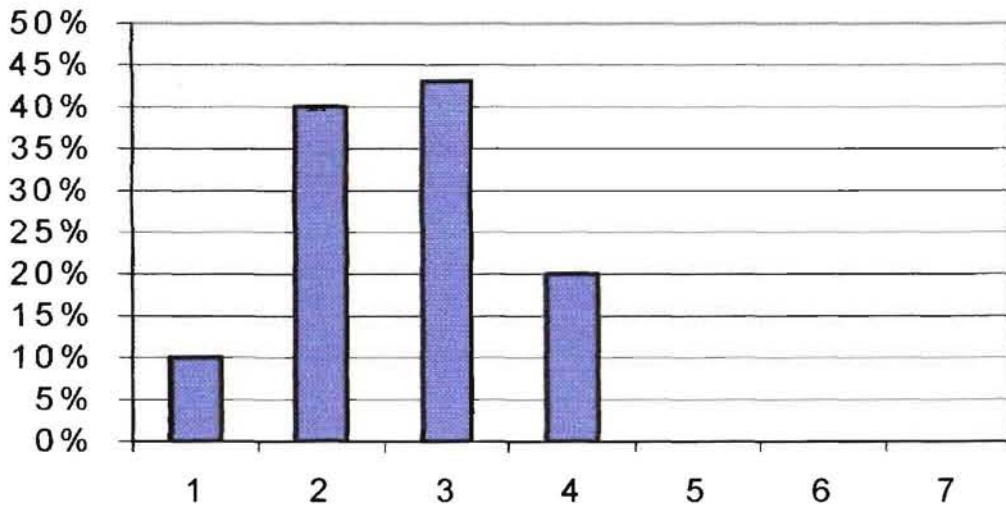
Tātad šodien skolotāji patiesi kā sev nozīmīgu vērtību saskata tieši pašu skolotāja profesiju.

Tas ir būtiski, ja atceramies J. A. Studenta atziņu, ka skolotājs vada skolnieku saskaņā ar tām direktīvām, kā pamati meklējami objektīvajā garā. Objektīvā gara vērtības ir patiesība, skaistums, tikumība, taisnība, svētums, un, lūk, šo objektīvo principu virzienā skolnieks skolotājam jāvada (60). Skolotāja motivāciju strādāt skolā kā nozīmīgu atzīst arī J. A. Komenskis teikdams: “... jo vairāk sajūsmināts būs skolotājs, jo rosīgākus viņš padarīs skolēnus.” (28, 127).

Lai veiksmīgi palīdzētu skolēniem apgūt arī sociālās prasmes mācību nodarbību laikā, skolotājiem vajadzētu būt objektīvam priekšstatam par to, kāda ir skolēnu attieksme pret skolu.

10. diagrammā ir atspoguļotas *skolotāju domas* par skolēnu attieksmi pret skolu.

Skolotāju domas par skolēnu attieksmi pret skolu



- 1 – ļoti patīk
- 2 – patīk
- 3 – dažreiz patīk
- 4 – ne visai patīk
- 5 – nepatīk
- 6 – ļoti nepatīk
- 7 – nezinu

Visumā skolotāji diezgan precīzi novērtējuši savu skolēnu attieksmi pret skolu.

Ja kopumā ap 60 % no aptaujātajiem skolēniem ir pozitīva attieksme pret skolu, jo viņiem patīk un ļoti patīk iet skolā, tad skolotāji uzskata, ka tā domā 50 % skolēnu.

Bet dažreiz skolā iet patīk - 32 % skolēnu.

Savukārt, skolotāji domā, ka tas tā ir 43% skolēnu.

Ne visai skolā patīk iet 5% aptaujāto skolēnu.

Un te skolotāji kļūdās domādami, ka 20% skolēnu ne visai patīk iet skolā.

Tāpat nepareizs ir skolotāju priekšstats, ka nav tādu skolēnu, kam ir negatīva attieksme pret skolu, kam nepatīk iet skolā. Tādu nav daudz, bet tomēr nepilns procents no aptaujātajiem skolēniem.

Par 15% skolotāji kļūdījās, novērtējot skolēnu daudzumu, kam ne visai patīk iet skolā. Šeit iemesls varētu būt skolēnu uzvedības uztverē.

Izcilais pedagogs V. Suhomlinskis skaidro, ka daudzi skolēni, kas sekmīgi mācījušies bērnībā, pēc skolotāju domām pusaudža gados kļūstot trūli, neapdāvināti un vienaldzīgi; mācīšanās viņiem esot mokas, katorga. Šī ļaunuma cēlonis ir tas, ka tieši šajā vecumā, kad prātam nepieciešama iedziļināšanās, pārdomāšana un izpēte, tas ir atbrīvots no domām, jo visa skolotāja pedagoģiskā meistarība vērsta uz to, lai mācīšanas procesu padarītu pēc iespējas saprotamāku, lai, kā pieņemts teikt, pusaudzis varētu vieglāk apgūt zināšanas. Iznāk paradokss: tas, kam pēc skolotāja ieceres ir jāatvieglo garīgais darbs, būtībā padara to grūtāku, it kā iemidzina, notrulina zinātkāro prātu (61).

Tikai izmantojot dažādas mācību darba formas un ievērojot starp visiem nosacījumiem arī skolēnu vēlmes un sabiedrības attiecību modeļus, secīgi tos variējot, pusaudžu sociālās prasmju apguve būs sekmīga. *Bet šobrīd skolēnu sociālo prasmju apguve, kā liecina situācijas izpēte, netiek apzināti vadīta un organizēta. Visa uzmanība, ko apliecina intervijās un pārrunās ar skolēniem un skolotājiem gūtā informācija, tiek galvenokārt veltīta mācību prasmju apguvei. Protams, tas ir svarīgi, bet pamatskolā skolēni jāgatavo dzīvei, tas ir, jāgatavo ne tikai tālākai zināšanu apguvei, bet arī savstarpējām attiecībām, prasmei orientēties un iejusties dažādos sabiedrisko attiecību modeļos.*

Tātad:

1. Ar mērķi noskaidrot un pedagoģiski pamatot mācību darba formu daudzveidības un skolēnu sociālo prasmju apguves mijsakarības, ievērojot skolēnu vecuma posma un individuālās īpatnības, tika izmantotas sekojošas metodes: pedagoģiskā novērošana, pārrunas, intervijas un anketēšana, kurā piedalījās 390 skolēni un 106 skolotāji.
2. Tika novērotas atšķirības starp to, ko redz mācību nodarbībās skolēni un ko plāno skolotāji. Visbiežāk izmantotā mācību darba organizācijas forma ir individuālais darbs (46%), tad pāru darbs (32%). Savukārt visvairāk skolēni vēlas strādāt grupās (32%), nedaudz mazākā apjomā – pāros (29%). Ir skolēni, kas grib strādāt individuāli (18%). Te vērojama pretruna starp to, kas reāli tiek darīts mācību nodarbībās, un to, ko būtu vēlams darīt skolēnu skatījumā. A. Markova uzsver, ka līdzdalība kolektīvajā un grupu darbā uzlabo mācību darbību un paaugstina skolēnu motivāciju. Šīs mācību darba organizācijas formas ietekmē skolēnu sociālās aktivitātes visu veidu attīstību, kā arī pašu skolēnu mācīšanās formu izvēles iespējas atbilstoši katra skolēna individualitātei.

3. Tomēr skolotāji atzīst, ka skolēni visvairāk vēlas strādāt grupās (43%), bet projektu darbu – 14% skolēnu. Te labāk var izmantot mācīšanās darba formas un attīstīt sadarbības prasmes. Grupu un projektu darbam piemīt viena audzinoša īpašība – tajos ir jāievēro noteikta kārtība jeb likumība, kas arī ir viena no sociālajām prasmēm – prasme ievērot noteikumus, zināmu kārtību. Par to ir runājis arī J. A. Students, uzsvērdams, ka no pašiem cilvēkiem ir atkarīgs, cik daudz viņi spējīgi sociālo likumību radīt, veidot un tai sekot.
4. Skolotāji ne vienmēr izprot skolēnu attieksmi pret skolu. Skolotāji domā, ka 20% skolēnu ne visai patīk iet skolā, bet patiesībā tā ir tikai 5% skolēnu. Skolēnu pozitīvu mācību motivāciju veido arī atbilstoša mācīšanās darba formu izvēle. Te arī vērojama pretruna starp skolotāju un skolēnu viedokļiem.
5. Šobrīd skolēnu sociālo prasmju apguve, kā liecina situācijas izpēte, netiek apzināti vadīta un organizēta, izmantojot mācību darba formu dažādību. Visā uzmanība, ko apliecina intervijās un pārrunās ar skolēniem un skolotājiem gūtā informācija, tiek galvenokārt veltīta mācību prasmju apguvei. Bet, izmantojot dažādas mācību darba formas un ievērojot arī skolēnu vēlmēs un sabiedrības attiecību modeļus, secīgi tos variējot, pusaudzū sociālās prasmju apguve varētu būt sekmīga.

2.2. Mācību darba organizācijas formu un pusaudžu sociālo prasmju veidošanās mijšakarību eksperimentāla pārbaude

Ar mērķi noskaidrot mācīšanās un mācību darba organizācijas formu mijšakarību efektivitāti skolēnu sociālo prasmju apguvē Rīgas 31.vidusskolā tika organizēts *pedagoģiskais eksperiments*, kas ilga četrus gadus (1995.gada septembris – 1999.gada decembris).

Pedagoģiskajā eksperimentā tika izsekotas divas klases:

b un c klase, kur

- b klasē tika mērķtiecīgi organizēts mācību darbs, lai noteiktu tos pedagoģiskos nosacījumus, kas veicina pusaudžu sociālo prasmju apguvi,
- bet c klase tika izmantota kā kontrolklase, nemainot ierasto darbu (skat.10.tabulu).

10.tabula

Klase	Skolēnu skaits	Skolotāji	
		izglītība	ped.darba stāžs
b - eksperimenta klase	23	Augstākā pedagoģiskā	15
c - kontrolklase	21	Augstākā pedagoģiskā	12

Uzsākot eksperimentu, ar anketēšanas palīdzību tika noskaidrotas

- skolēnu skatījumā visbiežāk izmantotās darba formas mācību nodarbībās un skolēnu vēlmes,
- skolēnu attieksme pret skolā iešanu un mācību motīvi,
- skolēnu sociālo prasmju apguves pašvērtējums,
- konkrēto klašu matemātikas pamatzglītības standarta apguves līmeņi.

Eksperimenta laikā vienā klasē mācību nodarbībās tika maksimāli izmantotas dažādas mācību darba organizācijas formas un mācīšanās darba formas, bet otrā – kontrolklasē skolotājs savu darbu nemainīja, tur viss noritēja ierastā ritmā.

Eksperimenta beigās, pēc četrus gadus (no 5.klases līdz 8.klasei) intensīva darba vēlēšanās abās klasēs tika veikta anketēšana, ar kuras palīdzību konstatēja notikušās izmaiņas sociālo prasmju apgūvē un to mijsakarbību ar mācīšanās un mācību darba organizācijas formām.

Eksperimenta laikā, lai diagnosticētu eksperimenta norises dinamiku, tika izmantotas sekojošas **pētnieciskās metodes**:

- pedagoģiskā novērošana,
- intervēšana,
- pārrunas,
- anketēšana (skat pielikumus № 1 - № 4).

Eksperimenta norises organizācija atspoguļota 11.tabulā. Te norādīti pedagoģiskā eksperimenta posmi, to laikā vairāk izmantotās mācīšanas jeb mācību darba organizatoriskās formas un mācīšanās formas, kā arī plānotās skolēnu sociālās prasmes, kas attiecīgā eksperimenta posma laikā ir jāapgūst.

Katrā eksperimenta posmā, protams, skolotājs mācību nodarbību laikā izmantoja arī citas mācību darba organizācijas formas, bet tabulā norādītās tika lietotas biežāk un mērķtiecīgi, lai ar to palīdzību veidotos plānotās atbilstošās skolēnu sociālās prasmes.

11.tabula

Pedagoģiskā eksperimenta norises organizācija

<i>Posmi</i>	<i>Vairāk izmantotās mācību darba organizācijas formas jeb mācīšanas formas</i>	<i>Vairāk izmantotās mācīšanās formas</i>	<i>Plānotās skolēnu sociālās prasmes</i>
1. 1995.09.- 1995.12.	Frontālais darbs, individuālais darbs	Runāšana, lasīšana, rakstīšana	Prasme uz klausīt otru, prasme izteikt savu domu, prasme organizēt savu laiku

2. 1995.12.- 1996.05.	Frontālais darbs. individuālais darbs	Runāšana. rakstīšana. darbu veikšana	lasīšana. praktisko	Prasme uzklaut otru. prasme izteikt savu domu. prasme organizēt savu laiku. prasme vērtēt sevi
3. 1996.09.- 1996.12.	Frontālais darbs. individuālais darbs. pāru darbs	Runāšana. rakstīšana. darbu veikšana	lasīšana. praktisko	Savstarpēja cieņa. sapratne. iecietība. prasme sadarboties. prasme ievērot noteikumus. prasme organizēt savu laiku. prasme vērtēt sevi
4. 1997.01.- 1997.05.	Frontālais darbs. pāru darbs. grupu darbs	Runāšana. rakstīšana. darbu veikšana.	lasīšana. praktisko pētīšana	Savstarpēja cieņa. sapratne. iecietība. prasme sadarboties. prasme ievērot noteikumus. prasme organizēt savu laiku. prasme vērtēt sevi. prasme vērtēt citus
5. 1997.09.- 1998.05.	Pāru darbs. grupu darbs. projektu darbs. frontālais darbs. individuālais darbs	Runāšana. rakstīšana. darbu veikšana.	lasīšana. praktisko pētīšana	Prasme sadarboties. savstarpēja cieņa. sapratne. iecietība. prasme ievērot noteikumus. prasme strādāt komandā. prasme organizēt savu laiku. prasme vērtēt sevi. prasme vērtēt citus
6. 1998.09.- 1999.12.	Frontālais darbs. individuālais darbs. pāru darbs. grupu darbs. projektu darbs	Runāšana. rakstīšana. darbu veikšana.	lasīšana. praktisko pētīšana	Prasme uzklaut otru. prasme izteikt savu domu. prasme sadarboties. savstarpēja cieņa. sapratne. iecietība. prasme ievērot noteikumus. prasme strādāt komandā. prasme organizēt savu laiku. prasme vērtēt sevi. prasme vērtēt citus

Dažādās mācību darba formas tika atlasītas un sagrupētas tā, lai veicinātu skolēnu savstarpējo saskarsmi, veidotu komandu darba iemaņas, veicinātu pašapziņas un pašvērtības paaugstināšanos utt. Tas viss kopumā tika darīts, lai veicinātu skolēnu sociālo prasmju apguvi.

Eksperimenta laikā tika ņemtas vērā sekojošas teorētiskas atziņas.

✓ S. E. Fjelds uzsver, ka skolēnu sociālā un mācīšanās kompetence turpmāk būs vēl svarīgāka nekā iepriekš (15). Šodienas skolēni būs tie, kas strādās un dzīvos divdesmit pirmajā gadsimtā, noteiks tā dzīves ritmu, veidos sabiedrības attiecību modeļus.

✓ Jaunās izglītības nostādnes teorētiskie pamati, kā atzīmē Z. Čehlova, ietver trīs pamatidejas:

- 1) cilvēkam ir aktīva, darbīga attieksme pret sevi un apkārtējo pasauli;
- 2) subjekta aktivitāte realizējas radošā attieksmē pret apkārtējo pasauli;
- 3) radoša, daudzveidīga darbība ir pamats interešu un motivācijas attīstībai, personības izaugsmei visā savā kopībā (11).

Tāpat darbības daudzveidība (tai skaitā arī mācīšanās darbības) ir ļoti būtiska skolēnu personības izaugsmei un arī sociālo prasmju apguvei, kas ir ļoti cieši saistīta ar skolēna personības attīstību un viņa radošu attieksmi pret apkārtējo pasauli.

✓ V. Suhomļinskis atgādina, ka vēlēšanos strādāt bērnam pirmām kārtām rada vēlēšanās uzzināt. Ja tā turpina attīstīties, bērnu interese par darbu kļūst lielāka. Tas, ko audzināšanas darba praksē sauc par darba mīlestību, ir zinātkāres un bērna pašcieņas sakausējums (61).

✓ Savukārt L. Božoviča atzīst, ka pusaudžu vecumā sākas to iekšējo procesu attīstība, kuri jau pusaudžu vecuma posma beigās bērni izveido samērā patstāvīgus un noturīgus uzskatus un vērtējumus, samērā noturīgu attieksmju sistēmu pret apkārtējiem cilvēkiem un sevi (9).

✓ Bet J. A. Students uzsver, ka skola bērnu ietekmē tāpat kā ģimene. Atšķirība ir tikai tā, ka skolas sabiedrība slēpj sevī lielāku dažādību un daudzpusību nekā ģimene, bez tam skolas sabiedrība bērnam svešāka un skolotāji viņam nestāv tik tuvu kā vecāki. Visi šie apstākļi bērnu attīstībā jo sevišķi svarīgi. It īpaši tas, ka skolas sabiedrība bērnam svešāka, viņam nāk par labu, jo vēlākajā dzīvē viņš sastopas ne tikai ar pazīstamu, bet arī ar svešu sabiedrību (60).

✓ A. Markova atzīmē, ka mācību stundu ir labāk sākt ar plašu frontālo darbu, tad izmantot dažādas grupu darba formas, kas dod iespēju pāriet uz īstu kolektīvo darbu (36).

- ✓ Bet V. Ūsiņš atzīmē, ka grupveida darba forma rada labvēlīgus apstākļus diferencētā darba organizēšanai (16). Tas nepieciešams ne tikai, lai radītu labākus mācību darba apstākļus, bet arī lai nodrošinātu nepieciešamo psiholoģisko mikroklimatu.
- ✓ L. Božoviča atgādina, ka pusaudzim tipiska ir vēlēšanās gūt autoritāti un biedru atzinību, kas pusaudzī rada spilgti izteiktu vajadzību pēc iespējas labāk izpildīt viņu prasības (9). Būtībā te ir runa par skolēnu sociālo prasmju veidošanās nosacījumiem.
- ✓ V. Vallrabenšteigs aicina pievērst uzmanību skolēnu savstarpējo attiecību un mācību darba formu saistībai. Mācību nodarbībās vienlaicīgi tiek pieņemti sociāli un pedagoģiski izaicinājumi, meklēti to risinājumi (108).
- ✓ Arī S. Bodarenko atzīmē, ka mācību nodarbībā, izmantojot visu mācību darba organizācijas formu dažādību, skolēnam tiek dota iespēja strādāt tādā tempā un attieksmju sistēmā, kas tam ir atbilstošākā, ievērojot viņa fizioloģiskās un psiholoģiskās īpatnības. Te mācību darbā gan ātrāk, gan lēnāk domājošais bērns var apgūt mācību vielu sev pieņemamā tempā un attīstīt savas darba iemaņas un prasmes, balstoties ne tikai uz savu personīgo pieredzi, bet arī gūstot no saskarsmes un sadarbības ar klasesbiedriem, kas ir ļoti svarīgi mācību darbā un sociālo prasmju veidošanā (73).
- ✓ Arī D. Lieģeniece skaidro, ka darbība sociālā vidē ir arī piemērošanās, sevis iepazīšana, realizēšana, psiholoģiskā aizsardzība (33).
- ✓ A. Špona uzsver, ka skolas pedagoģiskā procesa socializācija nozīmē skolēna sociālo attieksmju sfēras un apjoma paplašināšanu, kas veicinātu viņa "ieiešanu" sabiedriskajā dzīvē (klases kolektīvs, ģimene, interešu pulciņš u.c.)(66).
- ✓ O. Zīds akcentē to, ka skolā iegūtajām zināšanām un prasmēm ir jābūt tādām, lai pēc izglītības iegūšanas cilvēks būtu sagatavots dzīvei un darbam sabiedrībā, kur arvien noteicošāka kļūst savstarpējā sadarbība un arī risinās asa konkurence un sacensība starp dažādām prioritātēm (23).
- ✓ J. A. Students atgādina, ka ikviens indivīds no savas puses ietekmē to sociālo apkārtni, kādā viņš dzīvo, un tāpat arī sociālā apkārtnē ietekmē katru indivīdu, kas atrodas tajā. Ietekme tātad ir abpusēja. Bērna un pusaudža gados, tāpat arī vēl jaunības gados sociālās apkārtnes iespaids uz topošo cilvēku ir lielāks nekā paša cilvēka uz apkārtni. Tas skaidrojams ar to, ka iekams cilvēks vēl nav ieguvis garīgās dzīves

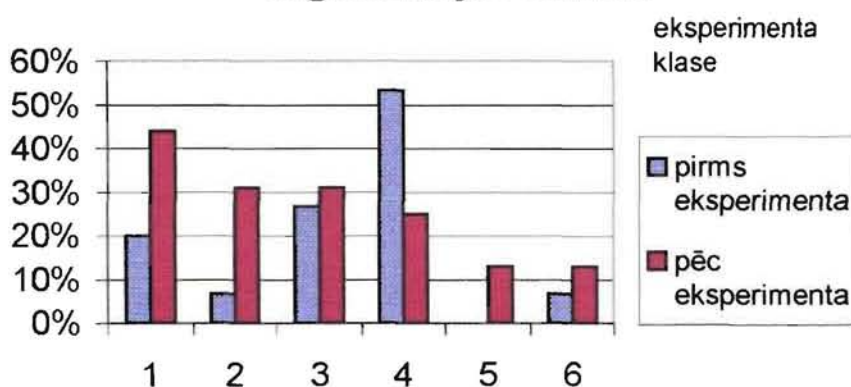
līdzsvaru, zināšanas un plašāku dzīves pieredzi, viņš apkārtējos ļaudis vēl nevar tā iespaidot, jo apkārtņē gadās gudrāki cilvēki, kas vairāk iespaido pārējos (60).

Pedagoģiskā eksperimenta laikā eksperimenta klasē tika izmantota mācīšanas un mācīšanās formu dažādība.

Kā skolēni uztvēra izmantoto mācību darba organizācijas formu dažādību mācību nodarbībās eksperimenta laikā atspoguļo 11. diagramma un 12. diagramma.

11. diagramma

Skolēnu skatījumā mācību nodarbībās visbiežāk izmantotās darba organizācijas formas



- 1 – frontāli
- 2 – grupās
- 3 – pāros
- 4 – individuāli
- 5 – projektos
- 6 – cita atbilde

Eksperimenta klasē pirms eksperimenta**, kā liecina novērojumi mācību nodarbībās (12 mācību stundās), 4 intervijas ar skolotājiem un 11 - ar skolēniem, kā arī aptaujas rezultāti, **pārsvarā tika izmantota skolēnu individuālā darba forma un mazāka apjomā arī pāru darbs un frontālais darbs, kā arī pavisam reti grupu darbs.

Savukārt, *pēc eksperimenta šai klasē skolēni jau atzīmē visas darba organizācijas formas, nedaudz lielākā mērā pat izceļot frontālo darbu, kas līdz tam nebija tik daudz izmantots.* Eksperimenta programmā arī bija paredzēts strādāt ar visām mācīšanas formām. Kā liecina novērojumi (96 mācību stundās) un 48 pārrunās un 52 intervijās gan ar skolotājiem, gan ar skolēniem iegūtā informācija, tad patiesi pusaudži bija iepazinuši visas piedāvātās mācību darba organizācijas formas un aptaujā varēja tās uzrādīt kā izmantotas mācību nodarbībās.

Šo darba organizācijas formu jeb mācīšanas formu ietvaros tika izmantotas arī visas mācīšanās darba formas: runāšana, lasīšana, rakstīšana, praktisko darbu veikšana un pēīšana.

Eksperimenta nosacījums, ka tiek izmantotas pēc iespējas dažādas mācību darba organizācijas formas, ievērojot eksperimenta norises plānojumu, tika arī ievērots.

Pārrunās ar skolēniem izskanēja interesanti viedokļi:

- mēs nemaz nezinājām, ka tā var strādāt;
- man ļoti patika strādāt grupā;
- Jānis izrādās ir ļoti gudrs, viņš man katru reizi visu "forši" paskaidroja;
- Mēs tagad prasīsim, lai skolotāja visu laiku tā liek mums strādāt;
- Man nepatika kā Juris skaidroja pie tāfeles uzdevumu, skolotāja to dara labāk, es labāk strādātu viens pats;
- un citi.

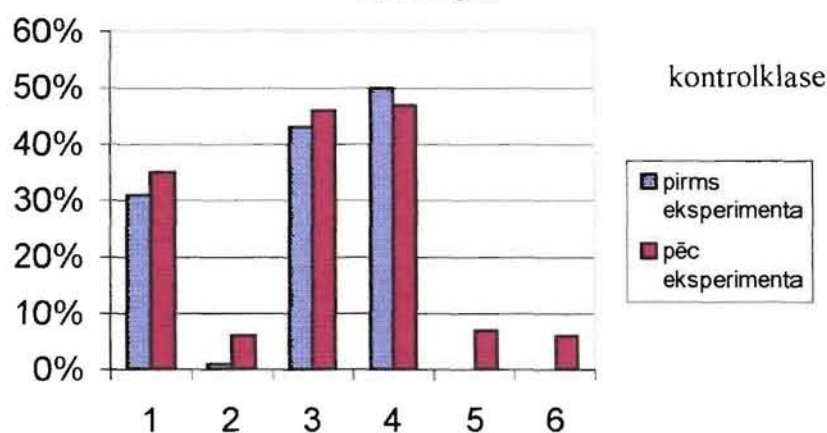
Te atspoguļojās *attieksme* pret mācību darba organizatoriskajām formām. Pārrunās grūti bija tikai konstatēt, kādas mācīšanas formas tika izmantotas, ko bērni ievērojuši nodarbību laikā. Visu laiku saruna novirzījās uz skolēnu attieksmēm pret redzēto un piedzīvoto.

Kontrolklasē arī šai laika posmā notikušas nelielas izmaiņas mācību darba organizācijas formu izmantošanā nodarbību laikā. Pēc 6 pārrunām ar skolas vadību un skolotājiem tika noskaidrots, ka šajā laikā skola lielu uzmanību veltīja projektu darba ieviešanai. Tas izskaidro izmaiņas projektu un ar to saistītā grupu darba formu izmantošanas daudzumā.

Līdz ar to arī nedaudz samazinājās individuālā darba daudzums šai laika posmā. Pie “citām atbildēm” šeit ir minētas tādas atbildes kā “dažreiz individuāli”, kuras būtībā daudz neatšķiras no dotajām atbildēm. *Pamatā šajā klasē, kā liecina 48 intervijās un 32 pārrunās iegūtā informācija, izmantoja tikai trīs mācību darba organizācijas formas – individuālo darbu, pāru darbu un frontālo darbu.*

12. diagramma

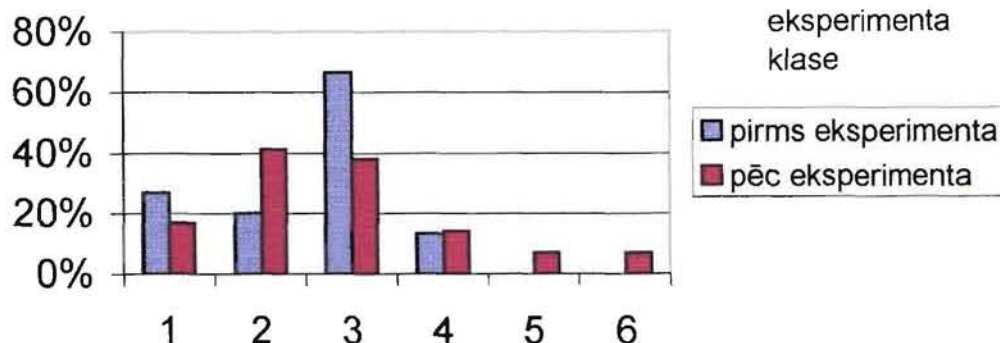
Skolēnu skatījumā mācību nodarbībās visbiežāk izmantotās darba organizācijas formas



- 1 – frontāli
- 2 – grupās
- 3 – pāros
- 4 – individuāli
- 5 – projektos
- 6 – cita atbilde

Kad eksperimenta laikā **eksperimenta klasē** skolēni iepazīna dažādas mācību darba organizācijas formas, tad, protams, arī mainījās viņu vēlmes pēc tām, jo vēlēties vai nevēlēties kaut ko vislabāk var, ja tās ir iepazītas lietas. To atspoguļo 13. diagramma un 14. diagramma.

Kā skolēni vēlas strādāt mācību nodarbībās



- 1 – frontāli
- 2 – grupās
- 3 – pāros
- 4 – individuāli
- 5 – projektos
- 6 – cita atbilde

Ja pirms eksperimenta mācību nodarbībās eksperimenta klases skolēni vairāk vēlējas strādāt pāros un frontāli, t.i., darba organizācijas formās, kas labi pazīstamas, tad pēc eksperimenta skolēni priekšroku dod grupu un pāru darbam, vēlmei pēc frontālā darba un pāru darba skaitliskā izteiksmē krietni samazinoties. Piedaloties grupu darbā un projektos, pusaudži iepazīst šādus darba veidus, to iespējas, mācās sadarboties, apgūst attiecīgās sociālās prasmes.

Tātad tiek izteikta vēlme pēc tādām mācīšanas formām, kuru laikā notiek aktīva sadarbība. Sadarbības iespēja pusaudžu skatījumā ir ļoti nozīmīga, kā liecina novērojumi un intervijas ar skolēniem.

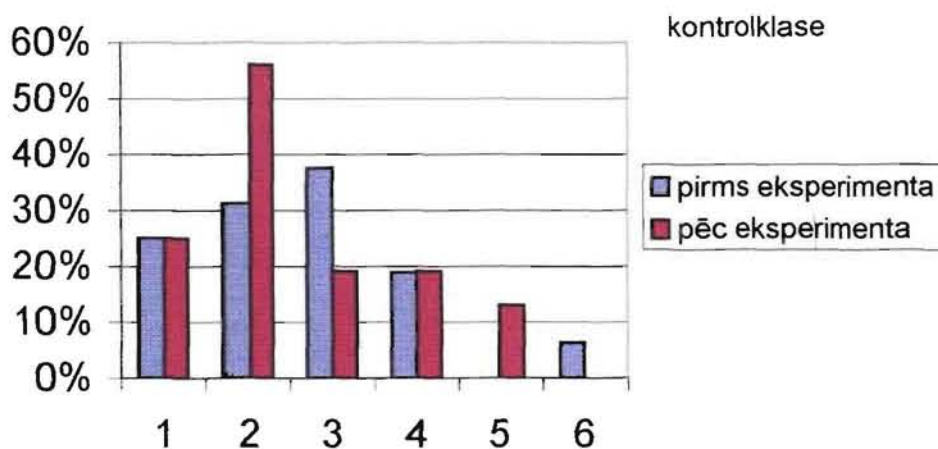
Intervijās, atbildot uz jautājumu par to, kā pusaudži gribētu turpmāk strādāt mācību nodarbībās, kā lai tiek organizēta mācīšana un mācīšanās, skolēnu atbildes lielākoties bija sekojošas:

- man ļoti patika strādāt pa četri vienā grupā;
- es labāk saprotu, ja mēs visu to grupā pārrunājam;
- man nepatīk, ka Zane visu laiku no manis noraksta, kad strādājām patstāvīgi, man bija vieglāk pasargāties no viņas;
- bet mēs izstrādājām labu projektu par orientēšanos jūrā, Jura tētis mums palīdzēja, tur bija vajadzīgas arī ģeometrijas zināšanas, es gribētu vēlreiz tā strādāt;
- man patika skaļi lasīt uzdevumu risinājumus, tad Krista uzdeva jautājumus - visvisādus, ko vien varēja izdomāt, un mums grupā vajadzēja atbildēt, es gribētu tā biežāk darīt;
- man nepatīk, ka viens strādā pie tāfeles, bet citi noraksta, labāk ir strādāt četratā, tad, ja nesaprotu, Ilona paskaidro;
- agrāk es labprāt risināju uzdevumus kopā ar manu draudzeni, bet tagad es gribētu labāk to darīt četratā vai pa seši kopā, tā ir interesantāk;
- un citas.

Arī S. Omārova kā vienas no svarīgākajām dzīves prasmēm min komunikācijas (saskarsmes) un interpersonālās (attiecību veidošanas) prasmes (42). Šo sociālo prasmju apguvi veicina grupu darbs un projekti.

14. diagramma

Kā skolēni vēlas strādāt mācību nodarbībās



1 – frontāli
2 – grupās

- 3 – pāros
- 4 – individuāli
- 5 – projektos
- 6 – cita atbilde

Kontrolklasē vairākas vēlmes pēc noteiktas mācību darba formas nav būtiski mainījušās (individuālais darbs, frontālais darbs). Izmaiņas ir saistāmas ar projektu darba mērķtiecīgu ieviešanu skolas darbā. Kontrolklasē skolēni pirms eksperimenta izteica lielāku vēlmi pēc pāru darba, grupu darba un frontālā darba formām, bet pēc eksperimenta viņi vairāk vēlējās strādāt grupās un frontāli, pēdējai vēlmei praktiski pēc lieluma pirms un pēc eksperimenta nemainoties.

Jāatzīmē arī, ka šo mācību darba organizācijas formu jeb mācīšanas formu ietvaros eksperimenta klasē notika visu mācīšanās formu izmantošana. Īpaša uzmanība tika veltīta arī sadarbības prasmju veidošanās veicināšanai.

Te jāatceras savulaik E. Pētersona ir teiktais, ka sabiedriskās tieksmes nojaušamas jau skolēnu savstarpējās attiecībās (31).

Bet J. Stabiņš atgādina, ka katra mācību forma veicina noteiktas skolēnu īpašības, spējas, prasmes, - tātad gatavību patstāvīgai dzīves darbībai. Jo lielāks izmantoto formu klāsts, jo sekmīgāk tiek veicināta skolēnu gatavība dzīves darbībai (58).

Savukārt I. Beļickis skaidro, ka mācību nodarbības mūsdienīgumu vēsturiskajā secībā raksturo ar šādiem vārdiem:

- komunikācija,
- sadarbība, mijiedarbe,
- saskarsme (8).

Līdz šim ikdienas mācību darbā, kā liecina novērojumi un arī pārrunu un interviju rezultāti, tāda mācību darba organizācijas formu dažādība, kā eksperimenta laikā, skolēniem netika piedāvāta. Tādēļ skolēni nevarēja izteikt vēlmi pēc tādus mācīšanas formām, ko viņi labi nepazīst. Eksperimenta laikā iepazīstot tās, skolēnu vēlmes arī mainījās.

Ir jāpievērš uzmanība arī tam, ka pēc eksperimenta pusaudži ir izteikuši vēlmi praktiski pēc visām mācību darba organizācijas formām. Ja pirms eksperimenta vienu no mācību darba organizācijas formām tie sliecās noraidīt, tad eksperimenta laikā skolēnu domas bija mainījušās.

Šeit vēl klāt nāk līdz šim salīdzinoši neierasta mūsu skolās mācību darba organizācijas forma – *projektu darbs*. To sāka ieviest visās Latvijas skolās ar Izglītības un zinātnes ministrijas 1997.gada 13.maija rīkojumu Nr.336 tikai sākot ar 1997./98. mācību gadu, un kā liecina novērojumi un pārrunas ar pedagogiem un skolēniem, tad šo mācību darba organizācijas formu pozitīvi vērtē gan skolēni, gan skolotāji. Projektu darbā ir svarīga katra skolēna darbība, viņa pieredze, intereses. Skolēni mācās aktīvā darbībā: vāc informāciju, zīmē attēlus, kartes, diagrammas, shēmas, izvieta drukāto un uzskates materiālu, noformē, intervē, apkopo, secina utt.

Projektu darbu skolā, kā atzīmē M. Vītuma, raksturo atklāsmes prieks, grupu darbs, kustīga vide, motīvu un prasmju vienotība, skolotāja gatavība atbalstīt iniciatīvu un aktīvu mācīšanos (49). Tas labāk ļauj izmantot tādu mācīšanās darba formu kā pētīšana un veicina skolēnu sociālo prasmju apguvi, īpaši prasmi sadarboties un prasmi strādāt komandā.

Arī I. M. Rubana uzsver skolas uzdevumu sagatavot skolēnus dzīves darbībai. Šīs gatavības komponenti ir patstāvība, atbildība, darbības pieredze un sociālā pieredze (51).

Tomēr bīstami būtu kādu mācību darba organizācijas formu īpaši izcelt starp visām pārējām, jo tikai kompleksa visu darba organizācijas formu izmantošana, izvēloties katrai mācībsituācijai atbilstošāko, veicinās gan skolēnu mācību sasniegumu palielināšanos, gan, kas varbūt ir pat būtiskāk, skolēnu sociālo prasmju sekmīgāku veidošanos un mācīšanās formu pilnīgāku izmantošanu.

T. Iljina atzīmē, ka katru mācību organizācijas formu raksturo kolektīvā un individuālā mācību darba dažāds apvienojums, dažāda skolēnu patstāvības pakāpe mācību procesā, dažādi skolēnu mācīšanās darba vadības paņēmieni. Viņa uzsver arī, ka nozīmīga ir pieredze, ko iegūst skolēni grupu darbā, kad tiek veidota prasme pakļauties cits citam atkarībā no pilnvarām dotā uzdevuma izpildē (85).

Arī J. Kolominskis uzsver to, ka cilvēks vienmēr izjūt sevi kā sabiedrības, kā viena veseluma daļu. Lai kādi ir grupas veidošanās apstākļi, tās mērķis, pastāvēšanas ilgums un dalībnieku daudzums, tā vienmēr ir viens veselums jeb kopums (27).

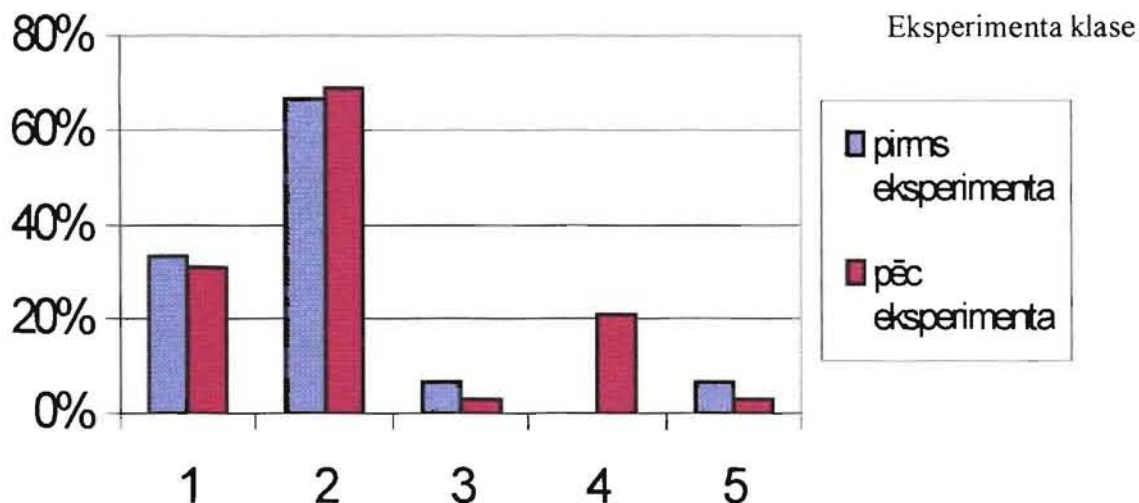
Savukārt M. Fulans atgādina, ka nepieciešamība apvienot intelektuālo attīstību (tādu kā H. Gārdnera “izpratnes izglītība”) ar sabiedrisko attīstību (piemēram, mācīšanos darboties grupās) kļūst arvien uzskatāmāka. Gan izglītībā, gan biznesā par vissvarīgākajām pasaules nākotnei tiek atzītas spējas, no vienas puses, domāt un izteikt domas un, no otras puses, sadarboties ar citiem. Šos divus nolūkus caurauž trešais – uzturēt pozitīvu attieksmi pret mācīšanos, saskaroties ar nebeidzamām pārmaiņām un sabiedrības sarežģītību. Citiem vārdiem sakot, spējas tikt galā ar pārmaiņām un mācīties no katras problēmas ir spējas, kas vajadzīgas 21. gadsimtā (17).

Attieksme pret darbu, pret saviem vienaudžiem, pret sevi kā personību ir jāņem vērā veidojoties skolēnu sociālām prasmēm. Te nozīmīgu vietu ieņem arī mācību motīvi. Emocionālie pārdzīvojumi vairāk ietekmē attieksmes un motīvus nekā mēs to gribētu atzīt, secina A. Rejans un J. Kolominskis. Viņi atgādina, ka, jo spēcīgāka ir motivācija, jo rezultatīvāka ir darbība (88).

Tādēļ ir svarīgas skolēnu atbildes, kad tie tika taujāti par iemesliem, kādēļ skolēni iet uz skolu. Tās ir atspoguļotas 15. diagrammā un 16. diagrammā.

15. diagramma

Iemesli, kādēļ skolēni iet uz skolu



- 1- apzinās izglītības nepieciešamību
- 2- grib iegūt zināšanas
- 3- vecāki liek
- 4- grib satikt klases biedrus
- 5- cita atbilde

Kā liecina eksperimenta gaitā iegūtie rezultāti, tad skolēni, galvenokārt, grib iegūt zināšanas, kā arī apzinās izglītības nepieciešamību. Ja pirms eksperimenta neviens no eksperimenta klases skolēniem neatzina kā sev nozīmīgu vēlmi satikt klases biedrus, tad pēc eksperimenta to nosauca jau nedaudz vairāk kā 20% pusaudžu.

Te var minēt vienu piemēru.

Aigars bieži kavēja skolu. Mācības viņu nesaistīja. Sen jau bija pazudis tas pavediens, kas saturēja kopā to, ko Aigars bija zinājis no skolas mācībām, ar to, ko šobrīd mācīja klasē. Arī klases biedri tādi vīzdegunīgi šķita.

Vienā no tām reizēm, kad Aigars bija mācību stundā, klase stundā strādāja grupās pa sešiem skolēniem. Grupā, kurā jāstrādā Aigaram, bija arī Velta – klusā “centībniece”, Kristīne – atjautīga un ļoti strauja meitene, viņas draudzene Dace, kurai mūžīgi pietrūka laika kaut ko padarīt līdz galam, Juris – gudrs un sportisks puisis un Kārlis – tik ļoti aizrāvis ar savām dejām, ka citam nekam vairs nebija laika. Vispār, kādreiz Aigars ar viņiem pat nedaudz draudzējās, bet tagad viņi liekas tādi kā svešāki.

Grupai bija jāatrisina četri uzdevumi. Tas nebija svarīgi, kā tos grupa risina, kopā vai katrs atsevišķi, vai vēl kā citādi. Bet svarīgi bija, lai katrs varētu pastāstīt uzdevumu risinājumu gaitu un pamatot, kādēļ tieši tā darīts.

Aigars smagi nopūtās: “Ak, ko nu es!”

Bet Kristīne uzsauca: “Nečammājies! Nāc skaties kā jādara!”

Visi sasēdās ap vienu solu un norunāja, ka darbi jādala. Juris, Kristīne, Dace un Velta risinās katrs savu uzdevumu, bet pārējie cītīgi pārrakstīs risinājumus, tad visus kopā tos pārrunās.

Aigars pārrakstīt risinājumus var, ja kādam vajag, bet skaidrot, stāstīt... Nu, nē! Tas nav priekš viņa.

Klasē iestājas klusums. Tikai brīžiem kaut kas nočabēja, kādā stūrī noskanēja kāds vaicājošs čuksts. Un tad sākās! Kad uzdevumi bija atrisināti, sākās lielais skaidrošanas darbs. Dacei uzreiz viss likās skaidrs. Bet, kad Kārlis ko pajautāja, tā viņa apmulsa, nespēja paskaidrot. Bieži visu acis pagriezās uz Veltas pusi. Meitene sarkdama un reizēm mulsdama skaidroja grupas biedriem nesaprotamo. Dīvaini bija nokļūt uzmanības centrā, būt kādam vajadzīgai.

Aigars skatījās lielām acīm, izrādās arī citiem daudz kas vēl nav bijis īsti skaidrs. Un pats dīvainākais, ka viņš Veltas skaidrojumus ātri uztvēra un dažbrīd pat varēja palīdzēt viņai stāstīt vienkāršas lietas citiem.

Tad pienāca brīdis, kad vajadzēja katrai grupai stāstīt savu uzdevumu risinājumus pārējai klasei. Pirmo uzdevumu skaidroja Kristīne, bet te pēkšņi noskanēja skolotājas balss: "Otrā uzdevumu risinājumu pastāstīs Aigars!"

Pats Aigars sadrūma. Ko nu!? It kā jau viss būtu skaidrs, bet kā būs, ja visiem jāstāsta. No viņa stāstījuma taču ir atkarīga arī citu grupas biedru atzīme. Skolotāja grupai liek atzīmi ne tikai par risinājumu, bet arī par skaidrojumu. Velta bikli uzsmaidīja Aigaram, Kārlis uzsita pa plecu, Dace pārliciecināti pagrūda: "Ej vien, Tu taču zini!"

Aigars pats bija pārsteigts par tādu uzticību. Stāstījums izdevās pārliciecināts. Tika uzdots tikai viens jautājums, bet Kristīne pasteidzās papildināt Aigara teikto un galā bija labs vērtējums visai grupai.

Ar Aigaru notika dīvainas lietas. Skatiens dzirkstīja, starpbrīdī viņš pašapzinīgi nostājās pie palodzes skolas gaitenī. Grupas biedri nostājās blakus un nesteidzīgi risinājās valodas par to, ko darīt pēc stundām. It kā vienmēr būtu tā bijis, ka visi ir kopā ar tādu jaunu piederības sajūtu.

Nākošā dienā Aigars pamodās ar apziņu, ka gribas satikt savējos. Kājas pašas nesa uz skolu.

Izmuiņas motivācijā atspoguļo arī zināmu skolēnu sociālo prasmju apguvi. Kā motīvu rīcībai vai attieksmei pusaudzis izvēlas to, ko pazīst vai arī pret ko jau viņam ir pozitīva attieksme. Šoreiz tā ir saskarsme un sadarbība ar saviem vienaudžiem, kas ir ļoti būtiski, veidojoties skolēnu sociālajām prasmēm.

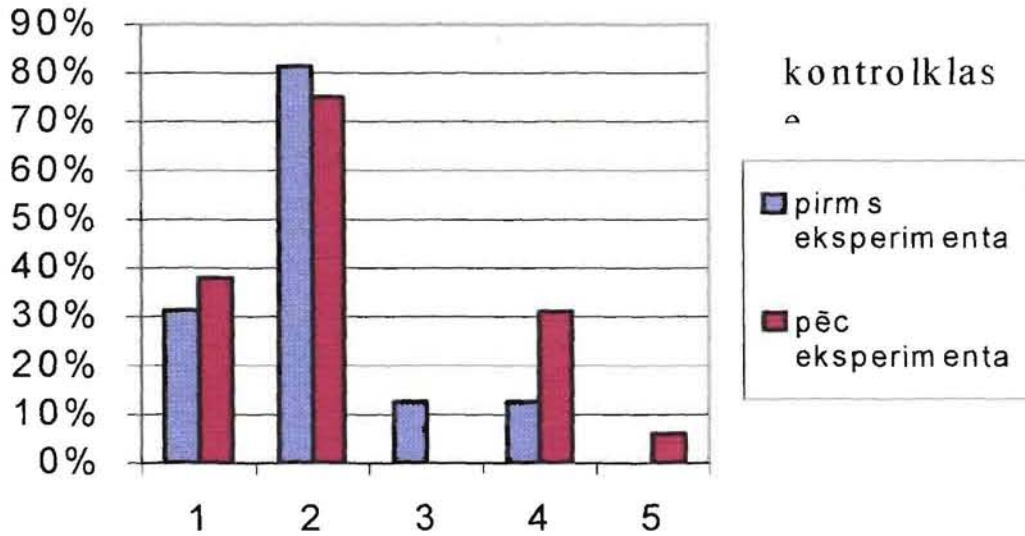
Arī A. Špona uzsver, ka mijiedarbības procesā pilnveidojas skolēnu pieredze, mainās viņu darbības motīvi, izmainās savstarpējās attieksmes ar apkārtējo pasauli (66).

Bet E. Iljins skaidro, ka tieši audzināšanas un socializācijas procesā veidojas pamats tiem motīviem, kas vadīs personības noteiktu darbību vai rīcību (79).

J.Rudzītis atgādina, ka mācību nodarbībās mācīšanās saistās ar īpašu mērķi – apgūt cilvēces radīto sociālo pieredzi (52).

Savukārt Š.Amonašvili it kā papildina šo domu uzsverot, ka pedagoģiskais process var kļūt par īstenu audzinošu tikai tad, ja tas palīdz bērnam iepazīt sevi kā sabiedrības locekli, kas dzīvo pēc tikumības un ētikas normām. (3.)

Iemesli, kādēļ skolēni iet uz skolu

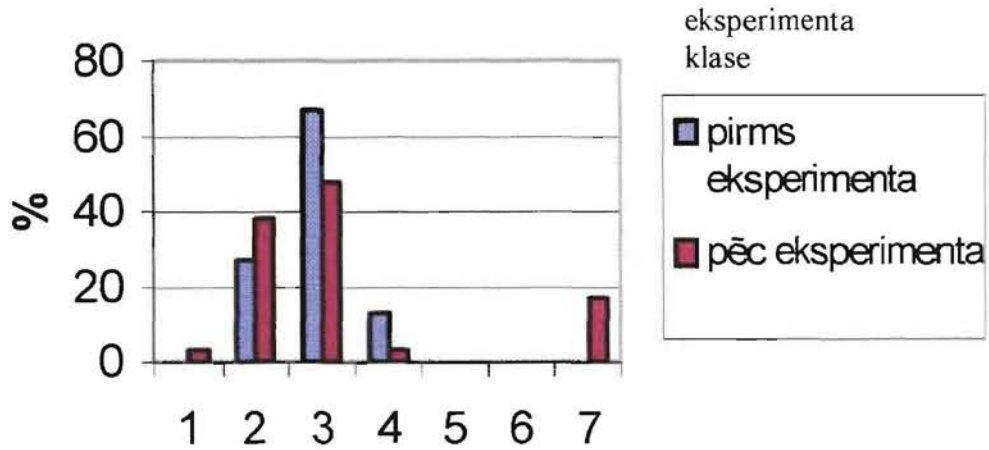


- 1 – apzinās izglītības nepieciešamību
- 2 – grib iegūt zināšanas
- 3 – vecāki liek
- 4 – grib satikt klases biedrus
- 5 – cita atbilde

Kontrolklasē arī notika līdzīgas izmaiņas. Tikai šeit arī pirms eksperimenta skolēni kā vienu no iemesliem, kādēļ viņi iet uz skolu, jau nosauca vēlmi satikt klases biedrus. Pēc eksperimenta tā palielinājās.

Ekspierimenta laikā mainījās skolēnu *attieksme* pret skolu. Vairāk pusaudžiem tā kļuva pozitīvāka. Viņiem vairāk patika iet skolā. Tas atspoguļots 17. diagrammā.

Skolēnu attieksme pret skolu



- 1 – ļoti patīk
- 2 – patīk
- 3 – dažreiz patīk
- 4 – ne visai patīk
- 5 – nepatīk
- 6 – ļoti nepatīk
- 7 – nezinu

Eksperimenta klasē samazinājās to skolēnu daudzums, kam tikai dažreiz patika iet skolā vai arī ne visai patika iet skolā. Tomēr bija arī tādi skolēni, kuri jutās apmulsuši un nezināja kā formulēt savu attieksmi pret skolā iešanu, tādējādi izvēloties atbildi – “nezinu”. Tas, kā skolēns jūtas skolā, būtiski ietekmē viņa sociālo prasmju veidošanos. Jūtoties labi, sajūtot apkārtējo labdabīgo attieksmi, pusaudzis veiksmīgāk veido savas sociālās prasmes un liek pamatus savas dzīves karjeras izveidei.

Š.Amonašvili atgādina, ka “ja vēlies, lai tavi bērni prastu drosmīgi spriest, lai viņiem veidotos interese par intelektuālo darbu, patstāvība kā personības īpašība, ja vēlies izraisīt viņiem līdzdarbošanās prieku, radi tādus apstākļus, lai viņu domu dzirkstis veidotu domu pasauli, radi viņiem iespēju justies tajā kā pavēlniekiem!” (3,30).

Bet J.Stabiņš atzīmē, ka cilvēks izjūt savu dzīvi kā pilnvērtīgu, ja ir apmierinātas viņa vajadzības. Tādējādi iezīmējas vajadzību un gatavības dzīvesdarbībai savstarpējā sakarība (58).

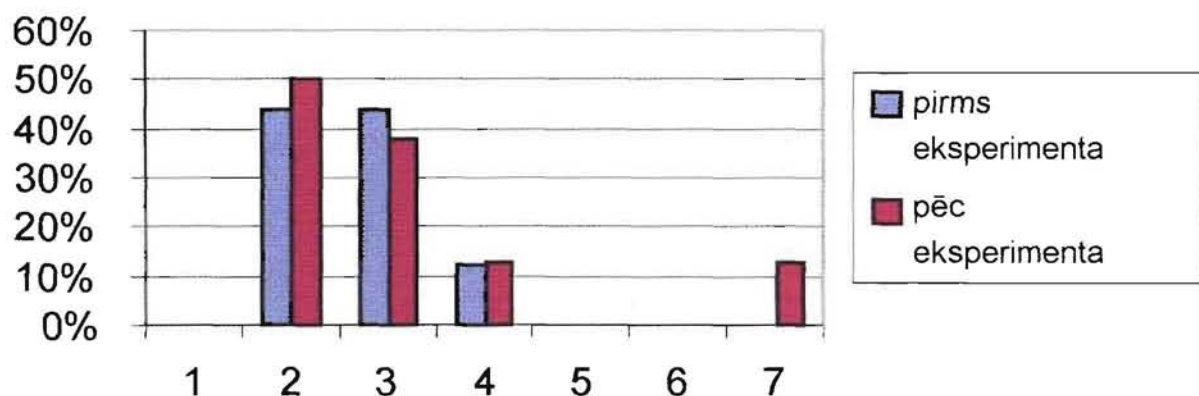
Arī J. A. Students uzsver, ka sistemātiskajai audzināšanai jāiziet uz to, lai cilvēks, kas sasniedz garīgu līdzsvaru un nostiprina daudz maz patstāvīgu dzīves uzskatu, būtu spējīgs raidīt no sevis gara gaismu uz visu savu tuvāko sociālo apkārtni (60).

Lai tas notiktu, liela nozīme ir piešķirama skolēnu attieksmei pret skolu.

*Ekspierimenta laikā tika novērotas būtiskas izmaiņas **eksperimenta klases** skolēnu attieksmē pret skolu (17.diagramma), bet **kontrolklasē** tik straujas izmaiņas netika konstatētas (18.diagramma).*

18. diagramma

Skolēnu attieksme pret skolu



- 1- ļoti patīk
- 2- patīk
- 3- dažreiz patīk
- 4- ne visai patīk
- 5- nepatīk
- 6- ļoti nepatīk
- 7- nezinu

Kontrolklasē ekspirimenta laikā nedaudz palielinājies to skolēnu skaits, kam patīk iet skolā, bet samazinājies tādu skolēnu daudzums, kam tikai dažreiz patīk iet skolā. Kaut ļoti maz, bet tomēr ir arī palielinājies tādu skolēnu skaits, kuriem ne visai patīk iet skolā. Tāpat arī šai laika posmā ir radušies tādi skolēni, kam vairs nav noteikta viedokļa (atbilde

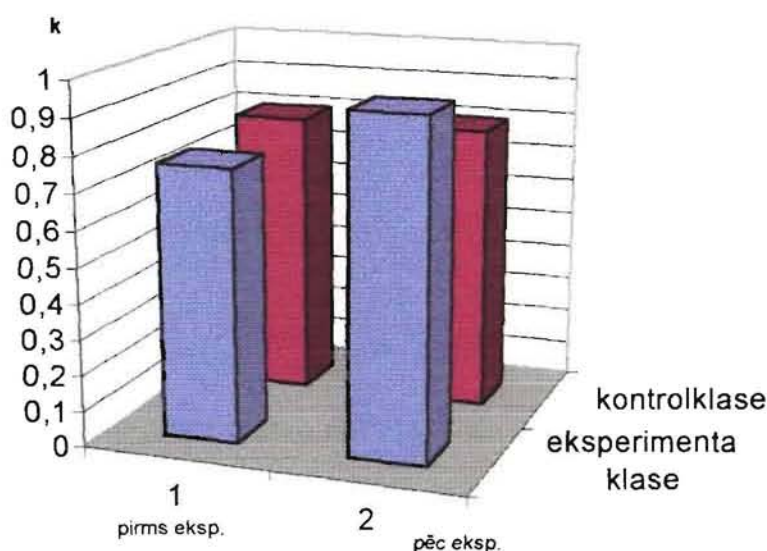
– “nezinu”). Šādas vai citādas nelielas izmaiņas noteiktā laika sprīdī skolēnu attieksmē pret skolas apmeklēšanu ir novērojamas jebkurā klasē un tās ir objektīvi nosacītas.

Tādēļ jo nozīmīgākas kļūst būtiskākās izmaiņas skolēnu attieksmē pret skolu **eksperimenta klasē**. Šeit jāņem vērā tie nosacījumi, kas bija eksperimenta laikā, kad tika mērķtiecīgi veicināta skolēnu sadarbība, modelētas dažādas sadarbības situācijas, apzināti veicināta skolēnu sociālo prasmju veidošanās. Pusaudžiem tika radīta iespēja iegūt sadarbības prasmju pieredzi.

Š. Amonašvili uzsver, ka jo daudzveidīgāka ir bērnībā gūtā dzīves pieredze, jo sekmīgāk bērns var apgūt visas cilvēces bagātīgo pieredzi (3).

19. diagramma

Matemātiskās sagatavotības līmenis



	1	2
■ eksperimenta klase	0,762	0,938
■ kontrolklase	0,8	0,8

Mācību satura apguvi raksturo matemātikas apguves koeficienta lielums un tā izmaiņas. 9. diagrammā un 12. tabulā redzamas eksperimenta klases un kontrolklases skolēnu matemātikas apguves līmeņu izmaiņas, kas notikušas eksperimenta laikā.

11. tabula

Klase	Apguves koeficients k	
	pirms eksperim.	pēc eksperim.
eksperimenta klase	0,762	0,938
kontrolklase	0,8	0,8

V. Aijers un V.H. Šuberts atzīst, ka cilvēka praktiskajā darbībā zināšanas nav atdalāmas no vērtībām un izglītošanas process ir cilvēka praktiskās darbības forma (48). Sociālo prasmju saturā vērtībām ir liela nozīme. Tātad tās ir ļoti cieši saistītas ar zināšanām un praktisko darbību.

V. Suhomļinskis atgādina, ka vēlēšanos strādāt bērnam pirmām kārtām rada vēlēšanās uzzināt. Ja tā turpina attīstīties, bēma interese par darbu kļūst lielāka (62). Tātad vienlaicīgi pusaudzis apgūst gan jaunas zināšanas, gan sociālās prasmes.

Arī A. Šteinberga un I. Tunne atzīmē, ka eksistē trīs vajadzību veidi: emocionālās (pašvērtējums), kognitīvās (priekšstati pašam par sevi), sociālās (būt vajadzīgam, būt piederīgam) (67). Visu triju veidu vajadzību apmierināšana mācību nodarbībās ir iespējama arī ar dažādu mācību darba formu un metožu palīdzību. Tad paaugstinās matemātikas apguves koeficienta lielums un sekmējas pusaudžu sociālo prasmju apguve.

Pusaudžu sociālo prasmju apguves vērtējums atspoguļots 20. un 21. diagrammās.

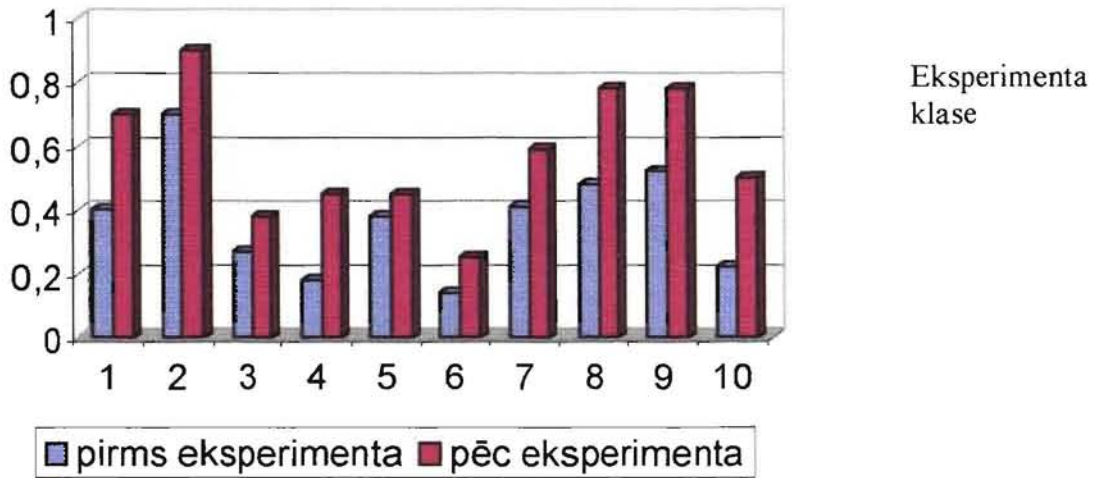
Eksperimenta klasē pieaugusi skolēnu *mērķa* apziņa. Viņi tos vairāk izvirza paši nekā tas bija pirms eksperimenta.

Arī *vajadzības* pēc eksperimenta ir vairāk pašu apzinātas, bet pirms eksperimenta tās bija vairāk pieņemtas nekā pašu apzinātas.

Eksperimenta laikā pieaugusi skolēnu *pašvērtības* apziņa un *sabiedrības* kā nozīmīgas vērtības izpratne. Strādājot grupās, diskutējot un mācoties pētīt un analizēt eksperimenta laikā, skolēnu sociālo prasmju saturs ir ievērojami paplašinājies.

Ž. Delors uzsver, ka mācīt iecietību un cieņu pret citiem cilvēkiem ir demokrātijas priekšnosacījums, un tāda mācīšana ir jāuzskata par vispārēju un nemītīgu pasākumu. Vērtības vispār un iecietību jo īpaši nevar iemācīt šā vārda tiešā nozīmē. Vērtības ir nozīmīgas vien tad, ja katrs cilvēks tās var izraudzīties brīvi (13).

Pusaudžu sociālo prasmju apguve pašu pusaudžu vērtējumā

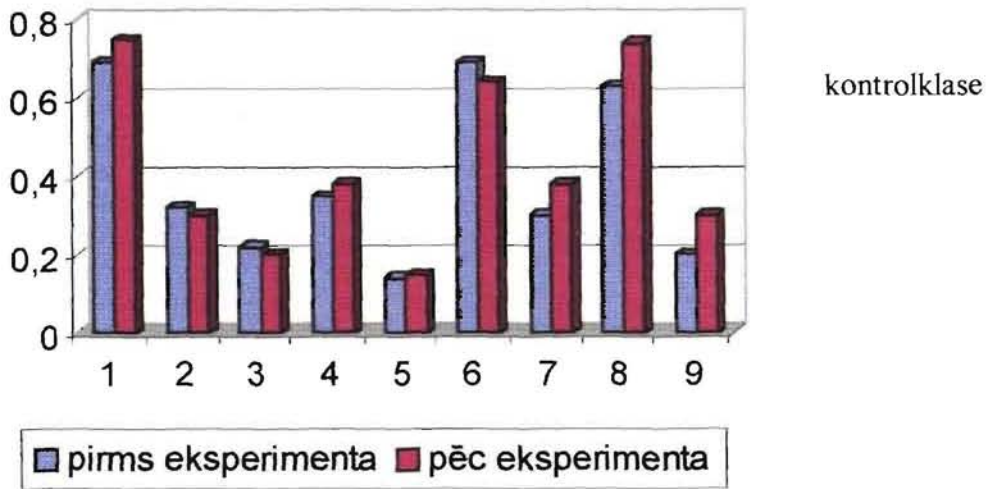


- 1 – mērķi
- 2 – vajadzības
- 3 - vērtības: pašvērtība
- 4 - vērtības: sabiedrība
- 5 - vērtības: zināšanas
- 6 - vērtības: valsts
- 7 - vērtības: daba
- 8 - sadarbības prasmes: prasme darboties individuāli
- 9 - sadarbības prasmes: prasme darboties mazā grupā
- 10 - sadarbības prasmes: prasme darboties lielā grupā

Arī *zināšanu* un *valsts* nozīme pusaudžu vērtējumā pieaugusi.

Bet *prasmes sadarboties* ir ievērojami pieaugušas. Ja prasmes strādāt individuāli un mazā grupā pirms eksperimenta bija vairāk daļējas, tad pēc eksperimenta tās skolēniem piemīt lielākā mērā. Ievērojami labāk skolēni vērtē savas prasmes darboties lielā grupā nekā tas bija pirms eksperimenta.

Pusaudžu sociālo prasmju apguve pašu pusaudžu vērtējumā



- 1 – mērķi
- 2 – vajadzības
- 3 - vērtības: pašvērtība
- 4 - vērtības: sabiedrība
- 5 - vērtības: zināšanas
- 6 - vērtības: valsts
- 7 - vērtības: daba
- 8 - sadarbības prasmes: prasme darboties individuāli
- 9 - sadarbības prasmes: prasme darboties mazā grupā
- 10 - sadarbības prasmes: prasme darboties lielā grupā

Kontrolklasē eksperimenta laikā nav notikušas būtiskas izmaiņas. Šajā laika posmā skolēniem nedaudz pieaugusi savu mērķu izpratne. Tas ir saistāms arī ar to, ka skolēnu pieaug, veidojas to apziņa. Arī sadarbības prasmes laika gaitā nedaudz pieaugušas. Tā kā šajā laikā, kā iepriekš tika skaidrots, skolā īpašu uzmanību pievērta projektu darbam, tad pusaudžu prasmes darboties lielā grupā ir ievērojami pilnveidojušās arī kontrolklasē.

Salīdzinot **eksperimenta klases** un **kontrolklases** vērtējumus sociālo prasmju apguvē, var secināt, ka pašu skolēnu vērtējums apstiprina pieņēmumu, ka mērķtiecīgi organizējot darbu klasē, var veicināt pusaudžu sociālo prasmju apguvi.

V. Suhomļinskis savulaik ir atzinis, ka pusaudžu audzināšanas grūtības galvenokārt rada tas apstākļi, ka bērnu maz māca saskatīt, izprast, sajust sevi par kolektīva, sabiedrības un tautas daļiņu (61).

Bet M. Skatkins uzsver, ka bērnu attieksmi pret darbību būtiski ietekmē emocionālā attieksme (56). Tā veidojas skolēnu sadarbības laikā ar saviem vienaudžiem un skolotājiem.

Var secināt, ka eksperimenta laikā, dažādojot mācību darba organizācijas formas un izmantojot mācīšanās darba formas, arī skolēnu sociālo prasmju apguve ir noritējusi veiksmīgāk, tikusi veicināta skolēnu savstarpējā saskarsme, attīstītas sadarbības prasmes, līdz ar to sekmējot skolēnu gatavību dzīves darbībai.

Tātad:

1. Ar mērķi noskaidrot mācīšanās un mācību organizācijas formu mijsakārbas efektivitāti skolēnu sociālo prasmju apgūvē tika organizēts pedagoģiskais eksperiments. Eksperimenta laikā mērķtiecīgi tika izmantotas dažādas mācību darba organizācijas formas un mācīšanās formas, lai veicinātu skolēnu sociālo prasmju apguvi.
2. Eksperimenta laikā tika izmantotas pētnieciskās metodes: pedagoģiskā novērošana 108 mācību stundās, intervēšana (115 intervijas), 80 pārrunas, anketēšana (44 skolēni x divas reizes x 3 anketas).
3. Eksperimenta gaitā, kā liecina pārrunas un novērojumi, sociālo prasmju apguvi, īpaši sadarbības prasmju apguvi, efektīvāk veicināja grupu darbs un projektu darbs. Te tika izmantotas visas mācīšanās darba formas – runāšana, lasīšana, rakstīšana, praktisko darbu veikšana un pētīšana.
4. Eksperimenta laikā varēja arī novērot, ka pozitīvi mainījās arī skolēnu attieksme pret skolu un mācību motivācija. Kontrolklasē gan šādas būtiskas izmaiņas netika konstatētas.
5. Eksperimenta rezultāti ļauj secināt, ka mācīšanās un mācību darba organizācijas formu daudzveidības plaša izmantošana sekmē pusaudžu sociālo prasmju paguvi, īpaši sadarbības prasmju un prasmju strādāt komandā apguvi.

3. Mācību darba formu efektivitātes vērtējums sociālo prasmju apguvē

Pētījuma laikā iegūtie rezultāti tika izvērtēti, lai atklātu pedagoģiskos nosacījumus pusaudžu sociālo prasmju apguves sekmēšanai. Tika izvērtēta mācību darba formu efektivitāte sociālo prasmju apguvē.

Tādēļ izvērtējumu nosacīti var iedalīt trīs daļās:

- mācību darba organizācijas formu izmantošanas izmaiņas četru gadu garumā (1995.gads-1999.gads);
- pusaudžu sociālo prasmju apguves izvērtējums pašu skolēnu, skolotāju un ekspertu skatījumos;
- skolēnu līdzdalība mācību darba formu izvēlē.

Izvērtējumā tika ņemtas vērā sekojošas teorētiskas atziņas.

- ✓ Savulaik V. Suhomļinskis ir teicis, ka mācību procesam ir jābūt tādām, lai tas attīstītu bērnu garīgos un fiziskos spēkus, modinātu spilgtas, saviļņojošas jūtas un apkārtējā pasaule viņiem kļūtu par interesantu grāmatu, kuru gribas izlasīt (62).
- ✓ Š. Amonašvili uzsver, ka iespaids ir spēks, kas rada bērna garīgās pasaules klimatu, tāpēc ir svarīgi, lai tas būtu labvēlīgs un pacilājošs. No tā, kādi iespaidi bērnam radīsies mūsu organizētajā audzināšanas procesā, būs atkarīga viņa personības orientācija, domu un uzvedības virzība (3).
- ✓ A. Špona un I. Maslo skaidro, ka viens no audzināšanas uzdevumiem ir radīt katram skolēnam iespējas un apstākļus, lai apgūtu cilvēces sabiedrisko un garīgi tikumisko pieredzi un iegūtu personisko pieredzi mijiedarbībā ar apkārtējo pasauli. Socializācija un kultūras apgūšana parāda izglītošanas procesu kā personības veidošanās nosacījumu (66), (37).

- ✓ N. L. Geidžs un D. C. Berliners mudina veidot pašu vidi, kurā notiek skolēnu sadarbība. Pati sadarbības grupas būtība viņu skaidrojumā ir uzņemties daļu atbildības par savu dalībnieku mācīšanos. Grupa rūpējas par katra locekļa iekļaušanos tajā, par sadarbību un par attieksmju un prasmju attīstību mācību gaitā. (19).
- ✓ M. Skatkins uzsver, ka grupu darbā skolēni darbojas kopīgi un ir mācību procesa aktīvi dalībnieki (56).
- ✓ H. Meijers frontālo darbu, grupu darbu, pāru darbu un individuālo darbu dēvē par sociālajām formām, kas tiek izmantotas mācību nodarbībās, tā akcentējot to sociālo dabu, īpašos sadarbības veidus tajos. Vācu pedagogijas zinātnieks izdala divas attiecību struktūras mācību darba formās:
 - ārēji, pēc telpas un iesaistīto personu struktūras: frontālas vai grupas, pēc vecuma, pēc dzimuma, tematiskās, profesionāli ierobežotās utt.;
 - iekšēji, pēc komunikāciju struktūras: hierarhiskas vai simetriskas, skolēnu vai skolotāju centrētas, anarhiskas vai spontānas utt.(105),(106).
- ✓ J. A. Students atzīst, ka dažādība darbā vajadzīga, jo tā atsvaidzina pagurušos spēkus, ienes it kā dzīvību un gribai dod arvien jaunus impulsus (59).
- ✓ J. Rudzītis par mācību darbības galveno saturu atzīst vispārīgākos darbības veidus, bet skolēnu pašaktivitātes rosināšanu izvirza par vissvarīgāko mācību uzdevumu (53).
- ✓ S. Hesens atgādina, ka skolēniem jāļauj brīvi izvēlēties ceļu mācību mērķu sasniegšanai un jāatrasa viņu iniciatīva līdzekļu izvēlē, kas nepieciešami mācību uzdevumu risināšanai (31).
- ✓ Psiholoģe L. Božoviča uzsver, ka pusaudžu vecumposmā parādās jaunas visai svarīgas īpatnības, vispirms, mērķu lielāka stabilitāte un relatīvi noturīgu uzvedības formu rašanās. Pusaudžu gadu sākumā bērniem piemīt jau samērā attīstītas pienākuma un atbildības jūtas, viņi ir spējīgi diezgan ilgstoši īstenot organizētu rīcību, lai sasniegtu noteiktu, apzināti izvirzītu mērķi. Šai vecumā skolēniem izveidojas arī daudz stabilākas un ciešākas, turklāt nereti dziļi emocionālas personiskās mijattiecības (9).
- ✓ A. Vunšs atgādina, ka audzināšanas uzdevums ir ievadīt bērnus patstāvīgā un daudzveidīgā dzīvē sabiedrībā (109).

✓ N. Freije skaidro, ka jebkura pieredze audzina, un gluži tāpat, kā no jūrās mirstošo viensūņu lietus veidojas krīta slāņi, tā arī no mūsu gaistošās pieredzes veidojas mūsu sabiedriskā personība (48).

Arī Valsts pamatizglītības standartā atzīmēts, ka skolēns gūst sociālo pieredzi un attīsta prasmi dzīvot sabiedrībā, cienot sevi un citus. Pakāpeniski viņš mācās sadarboties un strādāt komandā, saskaņot dažādus viedokļus un vienoties par kopējo, diskutēt un vadīt diskusiju, veidot un uzturēt kontaktus, atrast vietu kolektīvā un aizstāvēt savas pozīcijas, novērst konfliktsituācijas un atrisināt radušās nesaskaņas, mācās pieņemt lēmumus, izšķirties par problēmas risinājuma veidu un uzņemties atbildību par tā īstenošanu, mācās būt izturīgs un tikt galā ar grūtībām (70).

Šim nolūkam tiek izmantotas arī dažādas mācību darba un tā organizācijas formas. Par to pielietojumu skolās un iespējām izmantot tās pusaudžu sociālo prasmju apguvē tika izklāstīts iepriekš. Bet tikpat būtiski ir novērtēt dažādo mācību darba organizācijas formu efektivitāti. Protams, tas nevar būt absolūts vērtējums, bet viens no iespējamajiem skatījumiem.

Savulaik arī J. A. Students skaidroja vēl kādu sociālās audzināšanas uzdevumu. Viņš uzsvēra, ka ar sabiedrisko audzināšanu jāpanāk līdzsvars starp dzīvi norobežotībā un sabiedrībā (59).

Tas nozīmē, ka arī starp dažādu mācību darba formu izmantošanu ir noteikts samērs. Tās izmanto secīgi, ievērojot gan skolēnu vajadzības attiecīgajā mācībsituācijā, gan mācību saturu un uzdevumus.

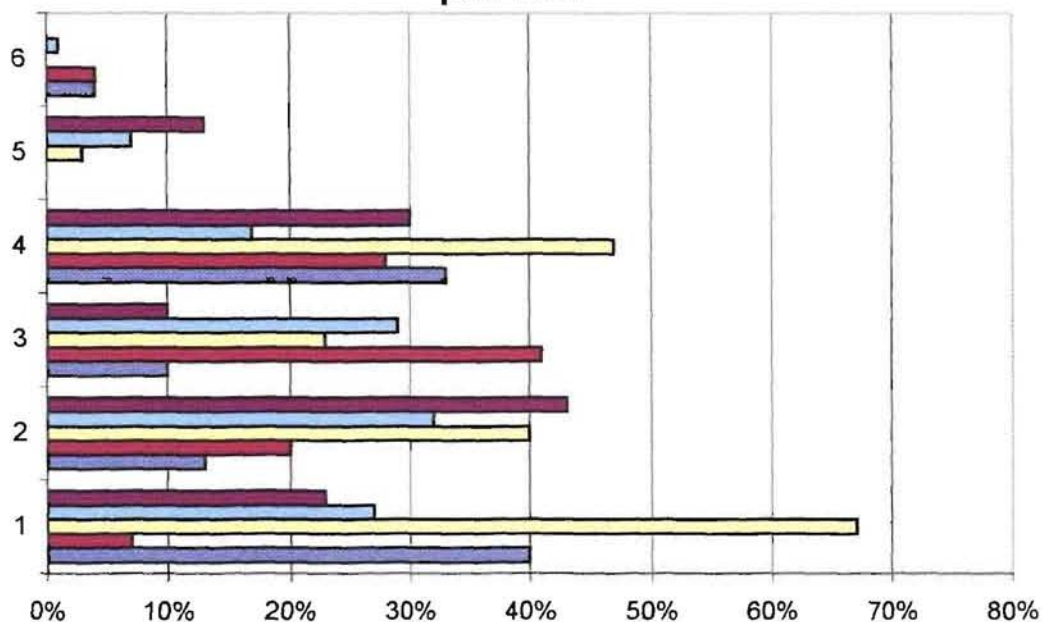
Šeit būtiska ir vēl viena J. A. Studenta atziņa, ka vienīgi tad, ja “skolotājs iepazīst savu audzēkni”, mācību un audzināšanas darbs var būt sekmīgāks (59).

Bet, kā liecina pētījumā iegūtie dati, tad skolotāji vairāk orientējas uz tām skolēnu vēlmēm, kas piemita tiem pirms kāda laika sprīža (pētījumā tie ir četri gadi). Šai laikā ir mainījusies sociālekonomiskā situācija, līdz ar to arī sabiedrībā mainījušies akcenti uz citiem attiecību veidiem, kas tikai daļēji ietekmējuši skolotāju.

Tā kā pastāv mīļšakarība starp skolu un dzīvi, jo viss tas, kas notiek apkārtējā dzīvē – cilvēku savstarpējās attiecības, sadarbības veidi utt., atspoguļojas skolā, tad arī skolēnu vēlmes pēc noteiktām mācību darba organizācijas formām ir mainījušās. Skolotāji šīm izmaiņām seko ar zināmu nobīdi laikā. Tas uzskatāmi redzams 22. diagrammā.

22. diagramma

Mācību darba formu izmantošana un vēlmes pēc tām



- skolotāju domas par skolēnu vēlmēm pēc mācību darba formām 1999.gadā
- skolēnu vēlmes pēc mācību darba formām 1999.gadā
- mācību darba formu izmantošana 1999.gadā
- skolēnu vēlmes pēc mācību darba formām 1995.gadā
- mācību darba formu izmantošana 1995.gadā

- 1- frontālais darbs
- 2- grupu darbs
- 3- pāru darbs
- 4- individuālais darbs
- 5- projekti
- 6- cita atbilde

Ja *iepriekš (1995.gadā)* mācību nodarbībās visvairāk *tika izmantots frontālais darbs (40%) un individuālais darbs (33%), tad pēc četriem gadiem (1999.gadā)* tas jau ir *frontālais darbs (67%), individuālais darbs (47%) un grupu darbs (40%). Iepriekš (1995.gadā)* grupu darbs tika izmantots krietni mazāk (13%).

Projekti līdz šim praktiski netika izmantoti, bet tagad jau tie tiek izmantoti mācību nodarbībās (3% - 1999.gadā).

Pāru darba apjoms, ko izmanto mācību nodarbībās, arī ir nedaudz mainījies (10% -1995., 23% - 1999.).

Salīdzinājumam - arī H. Meijera pētījumos iegūta informācija, ka lielākoties mācību nodarbībās tiek izmantota frontālā darba forma (76,86 %), tad individuālais darbs (10,24%), grupu darbs (7,43%), un pāru darbs (2,88%) (98).

Pirms četriem gadiem skolēni izteica vēlmi pēc pāru darba (41%), tad vēl pēc individuālā darba (28%), un grupu darba (20%). Bet frontālais darbs nebija īsti atzīts (7%).

Tagad skolēni mācību nodarbībās vēlas grupu darbu (32%), tad pāru darbu (29%) un frontālo darbu (27%). Bet individuālais darbs ir mazāk iecienīts (17%). Savukārt projekti tikko sāk ienākt mūsu skolu dzīvē. Tādēļ arī mazāka ir vēlme pēc tiem (7%), jo vēlēties ir drošāk to, ko pazīst.

Skolēnu vēlmi pēc grupu un pāru darba skolotāji ir četros gados centušies apmierināt, bet nesamērīgi ar skolēnu vēlmēm ir palielinājies frontālā un individuālā darba apjoms.

Ja pāru un individuālais darbs dominēja skolēnu vēlmēs pirms četriem gadiem, tad skolotāju šodienas piedāvājumā pārsvarā ir individuālais darbs, frontālais darbs un grupu

darbs. Toreiz skolēni citas darba organizācijas formas, izņemot vēl arī frontālo darbu, lāgā nepazīna. Un nevar vēlēties to, ko īsti nepazīsti.

Skolotāji uzskata, ka skolēni priekšroku dod grupu un individuālajam darbam, bet skolēni vairāk vēlas grupu un pāru darbu. Savukārt, ikdienā skolotāji vairāk izmanto frontālo un individuālo darbu. Te ir acīmredzama pretruna starp to, ko dara skolotājs un kādas ir skolēna vēlmes un vajadzības.

Visās šajās mācīšanas formās tiek izmantotas arī visas mācīšanās formas. Bet pāru un grupu darbā, ko vēlas vairāk izmantot skolēni, tādas mācīšanās darba formas kā runāšana, praktisko darbu veikšana un pētīšana ir intensīvāk izmantojamas.

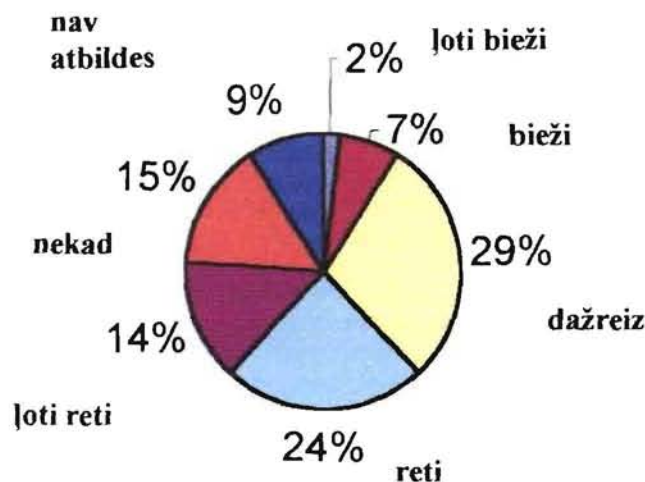
Tātad skolotāji izmanto mācību nodarbībās tās mācību darba formas, kurās vēlējās strādāt tie skolēni, ko viņi bija iepazīnuši pirms kāda laika, bet ne tie, kas atrodas klasē patlaban. Visu laiku it kā notiek nobīde laikā. Tā ir pretruna, kuras atrisināšana prasa:

- skolēnu, kas dotajā brīdī atrodas klasē, iepazīšanu;
- mācību darba formu izmantošanu, atbilstoši skolēnu patreizējām vēlmēm pēc noteiktām sadarbības formām.

Tika pētīts arī tas, cik bieži paši skolēni var piedalīties mācību darba organizācijas formu izvēlē. Šeit tika aptaujāti 94 septīto klašu skolēni no Āgenskalna ģimnāzijas un Rīgas 69. vidusskolas. To sniegtās atbildes ir atspoguļotas 23. diagrammā.

23. diagramma

Skolēnu piedalīšanās mācību darba formu izvēlē



Tā tad skolēnu iespējas piedalīties mācību darba formu izvēlē ir ļoti ierobežotas. Par to liecina skolēnu atbildes “dažreiz” – 29%, “reti” – 24%, “ļoti reti” – 14% un “nekad” – 15%. *Jāsecina, ka klasē pārsvarā tomēr ir skolotāja autoritatīvs vadības stils.* Tas, protams, neveicina pusaudžu sociālo prasmju apguvi vai arī veido tikai dažus autoritatīvā stila sociālo prasmju modeļus.

M. Skatkins uzsver, ka lieka aizbildniecība apslāpē skolēnu aktivitāti, patstāvīgo darbību un aizkavē viņu attīstību (46).

V. Suhomļinskis skaidro, ka pusaudžu audzināšanas grūtības galvenokārt rada tas apstākļi, ka bērni maz māca saskatīt, izprast, izjust sevi par kolektīva, sabiedrības un tautas daļiņu (61).

Skolotājs plāno mācību darbu un ir norūpējies par mācību satura apguvi, nereti aizmirstot par to dzīves pieredzi, ko skolēni gūst mācību stundā. Bet mācību stundā pusaudzis apgūst ne tikai zināšanas mācību priekšmetos, bet arī saskarsmes un sadarbības veidus. Ja ilgstoši skolēnam liegta aktīva sadarbība, aktivitāti mācību stundā nosaka un limitē skolotājs, tad pastāv draudi, ka arī tālāk skolēns dzīvē būs pasīvāks, gaidīs kāda cita lēmumus un neprātīs uzņemties atbildību, viņa sociālās prasmes būs deformētas vai vienveidīgas.

M. Šafers uzsver, ka klasei ir jābūt “tūkstoš atklājumu stundai”. Lai tā būtu, skolotājam un skolēnam vispirms ir jāatklāj viens otrs (48).

Savukārt D. Prets atgādina, ka skolotājs, kas pārsvarā izmanto vienu mācīšanas stilu, nostādīs neizdevīgā stāvoklī visus tos skolēnus, kuru mācīšanās stils ir atšķirīgs. Šo problēmu var atrisināt, pēc iespējas dažādojot mācīšanās veidus – jo vairāk tāpēc, ka visiem patīk dažādība un skolēni nav izņēmums (48).

Bet M. Zēlīgmanis runā par iemācīto bezpalīdzību, kuras pamatā ir seku nekontrolējamības pieredze. Tā būtiski ietekmē motivācijas sfēru, pazemina motivāciju ar gribas palīdzību izmainīt uzvedību tā, lai darbības sekas būtu iespējams kontrolēt pašam, rodas grūtības iemācīties, ka paša cilvēka reakcijai ir ietekme uz notikumu sekām (67).

Ja *grupu darbu* kā nozīmīgu atzīst gan skolēni, gan skolotāji, lai arī ikdienā to tik bieži gan neizmanto mācību nodarbībās, tad svarīgi ir uzzināt, kāda ir skolēnu attieksme pret grupu darbu un cik bieži to tomēr izmanto. Arī otrajā aptaujā skolēni atzīst, ka grupu darbu izmanto epizodiski (dažreiz, reti, ļoti reti) – kopumā tas ir 91% gadījumos, bet attieksme pret grupu darbu ir pozitīva – 54% no aptaujātajiem tas patīk un ļoti patīk un

tikai 7% - nepatīk un ļoti nepatīk. Te ļoti pozitīvu attieksmi ir izpelnījies *projektu darbs*, kurš patīk un ļoti patīk 61% aptaujāto pusaudžu.

Tātad, izmantojot līdz ar citām mācību darba organizācijas formām, bet varbūt lielākā mērā, grupu darbu un projektu darbu, pusaudžu sociālo prasmju apguves efektivitāte paaugstinātos.

Lai novērtētu pusaudžu sociālo prasmju apguvi, tika pieaicināti eksperti:

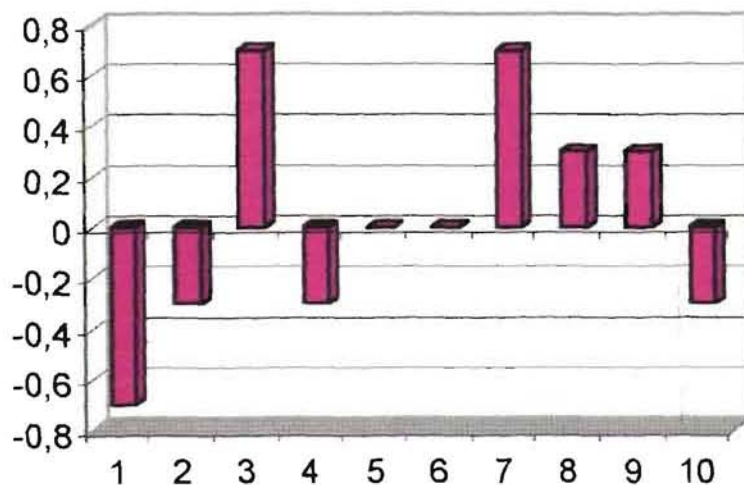
- *nelielas lauku skolas direktore;*
- *lielas pilsētas skolas direktores vietniece mācību darbā;*
- *valsts izglītības inspektors.*

Eksperti deva savu vērtējumu pusaudžu sociālo prasmju apguvei, atbilstoši izstrādātajiem sociālo prasmju apguves kritērijiem. Šie vērtējumi attiecās ne tikai uz matemātikas mācību nodarbībām.

Ekspertu vērtējums atspoguļots 24. diagrammā.

24. diagramma

Pusaudžu sociālo prasmju apguve ekspertu vērtējumā



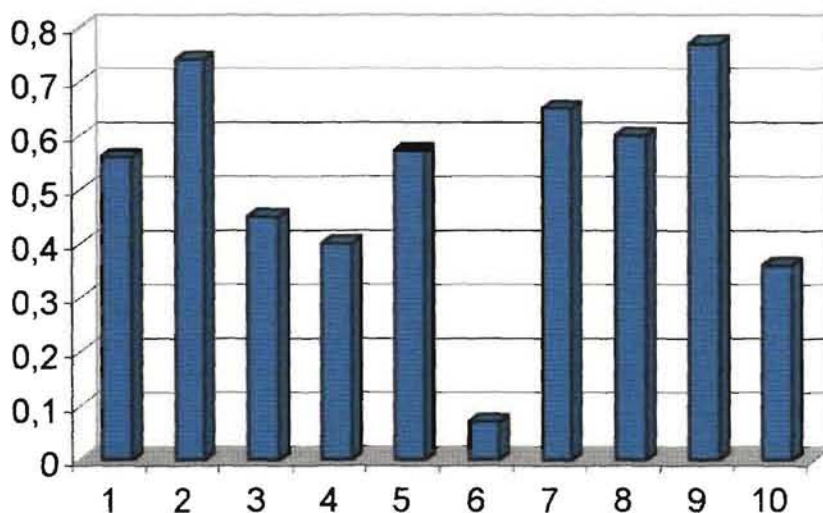
prasme darboties individuāli piemīt drīzāk daļēji nekā ir (0,3),
tāpat ar *prasmī darboties mazā grupā* (0,3),
bet *prasme darboties lielā grupā* ir drīzāk daļēji nekā nav (- 0,3).

Tādus pusaudžus redz eksperti, kuri vērtēja tos, izejot no savas pieredzes.

Bet, aptaujājot *pašus pusaudžus* – 81 septīto klašu skolēnu no Juglas ģimnāzijas un Valkas 1.vidusskolas, iegūst no ekspertu vērtējuma nedaudz atšķirīgu sociālo prasmju apguves kritēriju vērtējumu. Tas atspoguļots 25. diagrammā.

25. diagramma

Pusaudžu sociālo prasmju apguve pašu pusaudžu vērtējumā



- 1- mērķi
- 2- vajadzības
- 3- vērtības: pašvērtība
- 4- vērtības: sabiedrība
- 5- vērtības: zināšanas
- 6- vērtības: valsts
- 7- vērtības: daba
- 8- sadarbības prasmes: prasme darboties individuāli

9- sadarbības prasmes: prasme darboties mazā grupā

10- sadarbības prasmes: prasme darboties lielā grupā

Kā pierādījās, pašu pusaudžu sociālo prasmju apguves vērtējums kopumā ir pietiekami augsts.

Mērķi ir drīzāk apzināti nekā pieņemti,
vajadzības vēl lielākā mērā izprastas,
sadarbības prasmju apguve ir atšķirīga:

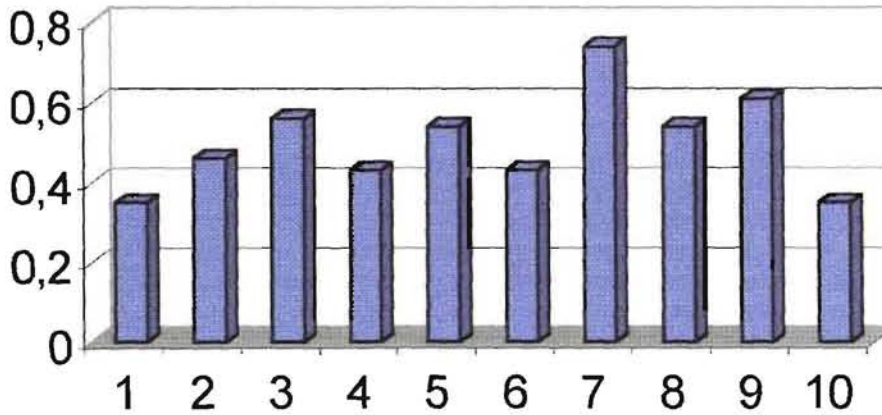
- lielākā apjomā ir apgūtas prasmes darboties individuāli un mazā grupā,
- bet prasme darboties lielā grupā ir vairāk daļēja nekā patiesi ir.

Kā pozitīvas *vērtības* vairāk tiek atzītas zināšanas, bet pret pārējām, īpaši valsti, ir vairāk neitrāla attieksme nekā pozitīva.

Tas atšķiras no ekspertu situācijas vērtējuma.

Aptaujājot 46 *skolotājus*, tika iegūts pusaudžu sociālo prasmju vērtējums, kas nedaudz atšķiras no pašu pusaudžu un ekspertu vērtējuma, bet tomēr ir tuvāks pusaudžu nekā ekspertu vērtējumam. Skolotāji ir ikdienā tuvāk saviem skolēniem nekā izglītības vadītāji, tos labāk iepazīst un tādēļ arī to vērtējums vairāk tuvinās pašu skolēnu vērtējumam (skatīt 26. diagrammu).

Pusaudžu sociālo prasmju apguve skolotāju vērtējumā



- 1- mērķi
- 2- vajadzības
- 3- vērtības: pašvērtība
- 4- vērtības: sabiedrība
- 5- vērtības: zināšanas
- 6- vērtības: valsts
- 7- vērtības: daba
- 8- sadarbības prasmes: prasme darboties individuāli
- 9- sadarbības prasmes: prasme darboties mazā grupā
- 10- sadarbības prasmes: prasme darboties lielā grupā

Tātad skolotāju vērtējumā pusaudžu sociālo prasmju apguve kopumā ir pietiekami augsta.

Mērķi un vajadzības ir vairāk pieņemti nekā pašu izvirzīti.

Attieksme pret vērtībām ir dažāda:

pret *sabiedrību* un *valsti* drīzāk neitrāla nekā pozitīva,

bet pret *dabu, zināšanām* un *pašvērtību* vairāk pozitīva nekā neitrāla,

sadarbības prasmes –

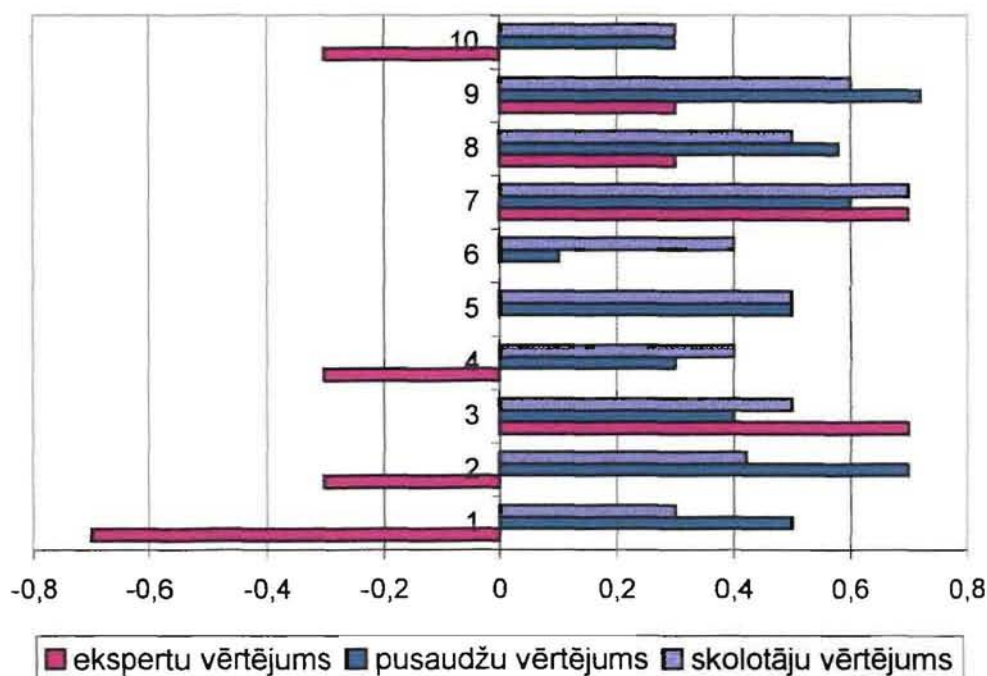
prasmes darboties *individuāli* un *mazā grupā* vairāk ir nekā ir daļēji,

bet prasme daroties *lielā grupā* vairāk ir daļēji.

Salīdzinot ekspertu, skolēmu un skolotāju vērtējumus, redzamas atšķirības tajos. Tās uzskatāmi ilustrē 27. diagramma.

27. diagramma

Pusaudžu sociālo prasmju apguves vērtējums



- 1- mērķi
- 2- vajadzības
- 3- vērtības: pašvērtība
- 4- vērtības: sabiedrība
- 5- vērtības: zināšanas
- 6- vērtības: valsts
- 7- vērtības: daba
- 8- sadarbības prasmes: prasme darboties individuāli
- 9- sadarbības prasmes: prasme darboties mazā grupā

Pusaudži uzskata, ka savus *mērķus* daudz apzinātāk izvirza, nekā eksperti to vērtē. Arī *vajadzību* izpratne pēc to domām piemīt daudz lielākā mērā nekā eksperti to atzīst.

Saīdzinoši savstarpēji tuvāka visiem aptaujātajiem (ekspertiem, skolēniem, skolotājiem) ir izpratne par *pašvērtības* nozīmi.

Toties *sabiedrību* kā vērtību ekspertu vērtējumā pusaudži vairāk neatzīst nekā atzīst, bet paši pusaudži to tomēr atzīst kaut arī tuvāk neitrālai attieksmei. Skolotāju vērtējumā sabiedrība ir pusaudžiem tomēr nozīmīgāka.

Valsti kā vērtību pusaudži tomēr uztver neitrāli. Te skolotāju novērtējums atšķiras, jo viņi uzskata, ka tā ir atzīstama vērtība pusaudžiem.

Ļoti patiesi sakrīt pašu pusaudžu vērtējums, ekspertu vērtējums un skolotāju vērtējums par *dabu* kā vērtību. To viedokļi gandrīz sakrīt. Te var secināt, ka skolās vides izglītība savu integrējošo lomu ir veikusi un devusi patiesu izpratni par apkārtējo vidi, tai skaitā – dabu. Tāpat jāatzīmē arī dabas mācību un bioloģijas ietekme attieksmju un vērtību veidošanā.

Pusaudži augstāk vērtē savas *sadarbības prasmes* nekā eksperti to dara. Skolotāju un pašu skolēnu vērtējumi ir ļoti līdzīgi.

Prasmes darboties mazās grupās un individuāli skolēniem piemīt vairāk nekā prasmes darboties lielā grupā. Pēdējās ir vairāk daļējas nekā ir patiesi. Skolotāji arī tā vērtē skolēnu prasmes. Bet ekspertu vērtējumā tās vairāk ir daļējas nekā nav.

Te var secināt sekojošo:

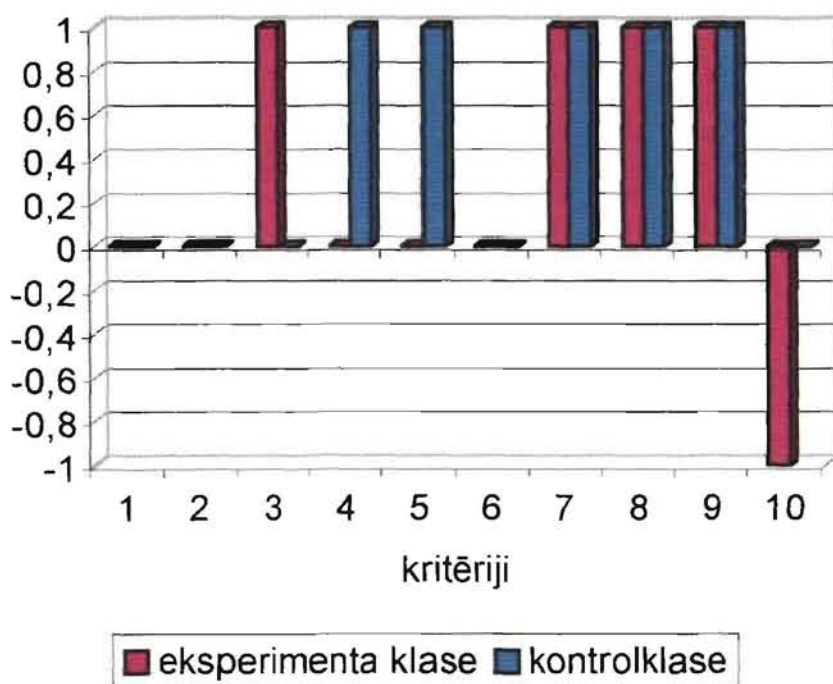
- *pedagogi skolēnus ne vienmēr pilnībā izprot, neizprotot to mērķus, vajadzības, vērtības un prasmes;*
- *šī izpratne ir vairāk daļēja un nepilnīga;*

- *pedagogi organizē darbu, lai mācībās un audzināšanas darbībā, atbilstoši skolēnu mērķiem un vajadzībām, sekmīgāk skolēniem veidojas vērtības un prasmes;*
- *prasmes darboties lielā grupā ir laika un situācijas diktētas nepieciešamas prasmes, tādēļ to zemo apguves vērtējums liecina par neatliekamu mācību darba formu maiņu, lai skolēni veidotu šīs prasmes.*

Tikpat nozīmīgs ir *eksperimenta klases* un *kontrolklases* skolotāju vērtējums konkrētu klašu skolēnu sociālo prasmju apguvei. Tas atspoguļots 28. diagrammā.

28. diagramma

Pusaudžu sociālo prasmju apguve



- 1- mērķi
- 2- vajadzības
- 3- vērtības: pašvērtība
- 4- vērtības: sabiedrība
- 5- vērtības: zināšanas
- 6- vērtības: valsts
- 7- vērtības: daba
- 8- sadarbības prasmes: prasme darboties individuāli
- 9- sadarbības prasmes: prasme darboties mazā grupā
- 10- sadarbības prasmes: prasme darboties lielā grupā

Tika novērtēta skolēnu sociālo prasmju apguve konkrētām klasēm – eksperimenta klasei un kontrolklasei. Vērtējumu veica attiecīgie skolotāji, kas bija iesaistīti eksperimentā.

Mērķi abām klasēm ir pieņemti un *vajadzības* – aizgūtas.

Bet attieksme pret *vērtībām* abām klasēm ir atšķirīga.

Eksperimenta klasē pusaudžu attieksme pret *pašvērtību* ir pozitīva, bet kontrolklasē – neitrāla;

pret *sabiedrību* un *zināšanām* tas ir attiecīgi otrādi – kontrolklasē tā ir pozitīva, bet eksperimenta klasē – neitrāla;

pret *valsti* – abām klasēm tā ir neitrāla;

bet pret *dabu* – abām pozitīva;

pusaudžiem abās klasēs piemīt *prasmes darboties individuāli* un *prasmes darboties mazā grupā*;

bet *prasme darboties lielā grupā* daļēji ir kontrolklases pusaudžiem, bet eksperimenta klasē tādas nav.

Tam gan pilnībā nevar piekrist, jo gan eksperimenta klasē, gan kontrolklasē skolēni diezgan bieži strādāja grupu darbā un arī pēc eksperimenta izteica vēlmi pēc grupu darba formas.

Droši vien te skolotāja neviļus salīdzināja vienu klasi ar citām, kurās ir strādāts un šis salīdzinājums nav nācis par labu eksperimenta klasei.

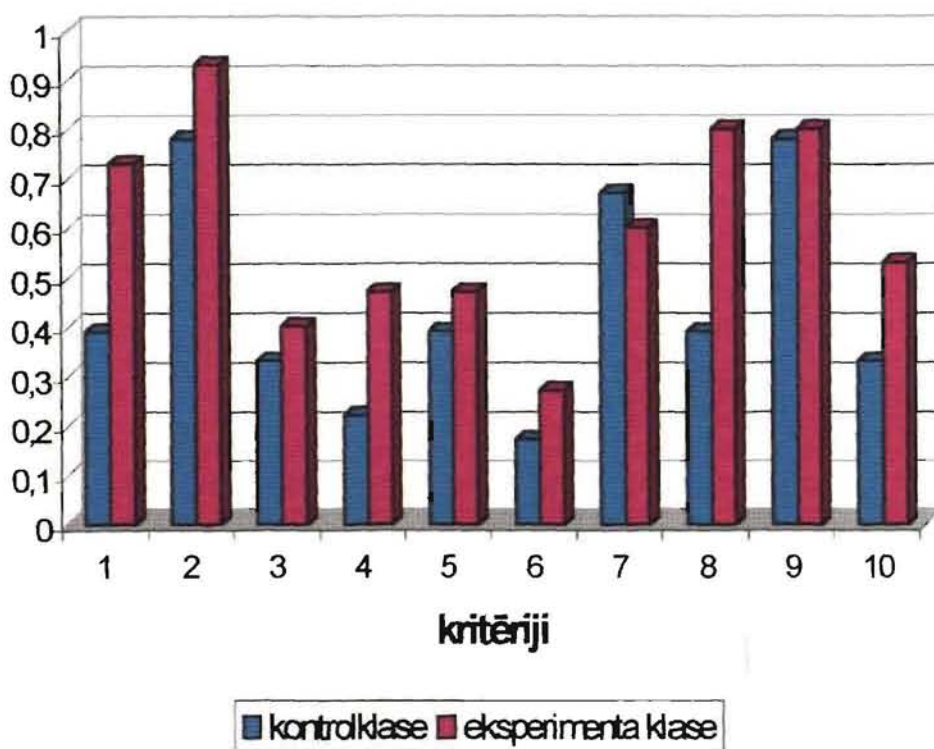
Tātad jāreķinās ar kaut kādu daļu subjektivisma vērtējumos. Tas tomēr netraucē kopsakarību uztveršanu.

Tāds ir **eksperimenta klases** un **kontrolklases** skolotāju vērtējums par attiecīgo klašu skolēnu sociālo prasmju apguvi, izmantojot piedāvātos kritērijus.

Nozīmīgi ir salīdzināt to ar *pašu pusaudžu* vērtējumu. Abu klašu skolēnu vērtējums par sociālo prasmju apguvi ir attēlots 29. diagrammā.

29. diagramma

Pusaudžu sociālo prasmju apguve pašu pusaudžu vērtējumā



- 1 - mērķi
- 2 - vajadzības
- 3 - vērtības: pašvērtība
- 4 - vērtības: sabiedrība
- 5 - vērtības: zināšanas
- 6 - vērtības: valsts
- 7 - vērtības: daba
- 8 - sadarbības prasmes: prasme darboties individuāli
- 9 - sadarbības prasmes: prasme darboties mazā grupā
- 10 - sadarbības prasmes: prasme darboties lielā grupā

Kā 29. diagrammā redzams, tad *neviens no kritēriju vērtējumiem neliecina par izteikti zemu sociālo prasmju apguvi pašu skolēnu skatījumā*. Jāatceras, ka šis vērtējums tika dots jau pēc eksperimenta. Tātad eksperimenta klasē mērķtiecīgi tika veidotas skolēnu sociālās prasmes, izmantojot dažādas mācību darba formas.

Tādēļ eksperimenta klases skolēni atzīst, ka *mērķus* lielā mērā viņi sev paši izvirza, turpretī kontrolklasē tas notiek daudz mazākā mērā.

Vajadzības izprot abu klašu skolēni diezgan lielā mērā, tuvu ideālajam modelim.

Vērtību izpratne un pieņemšana notiek jau krietni zemākā līmenī, kaut arī eksperimenta klasē tomēr tas ir nedaudz lielākā apjomā. Šeit jāatzīmē, ka dabu kā vērtību skolēni sev atzīst daudz lielākā mērā kā citas vērtības, tai skaitā pašvērtību. Pēdējās zemais vērtējums varbūt saistāms ar pusaudžu zemo pašvērtējumu vispār, ko nosaka attiecīgā vecuma posma psihofizioloģiskās īpatnības.

Savukārt, *sadarbības prasmes* eksperimenta klasē ir apgūtas skolēnu skatījumā pietiekami augstā līmenī, salīdzinot ar kontrolklases vērtējumu.

Jāatzīmē, ka prasme darboties individuāli un prasme darboties mazā grupā ir abām klasēm apgūta lielākā mērā nekā prasme darboties lielā grupā.

Tomēr eksperimenta klasē tā ir atzīmēta krietni lielākā apjomā nekā kontrolklasē. Te ir vērojama *pretruna* ar eksperimenta klases skolotājas vērtējumu, jo tas liecina par to, ka šīs klases skolēnu prasme darboties lielā grupā ir novērtēta kā gandrīz neesoša, bet

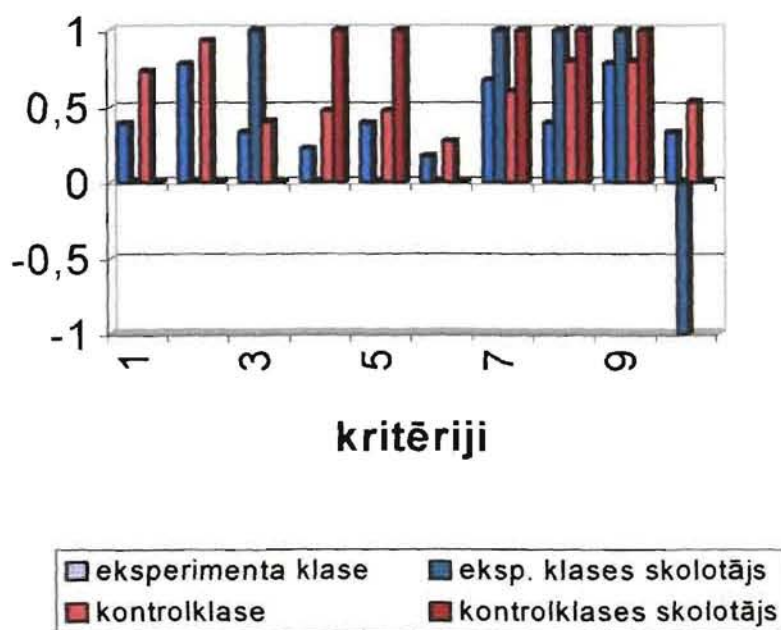
skolēnu vērtējumā tā drīzāk ir nekā ir daļēji. To izskaidro iepriekš minētais, ka *skolotāja šo klasi neviļus salīdzina ar citām klasēm un arī tai izvirza augstākas prasības.*

Kopumā skolēnu vērtējums apstiprina pieņēmumu, ka var, mērķtiecīgi organizējot darbu klasē, veicināt pusaudžu sociālo prasmju apguvi.

Salīdzinot eksperimentā iesaistīto klašu skolēnu un to skolotāju veiktos sociālo prasmju apguves vērtējumus, var novērot, ka skolotāju un skolēnu vērtējumi tomēr ir atšķirīgi. To atspoguļo 30. diagramma.

30. diagramma

Pusaudžu sociālo prasmju apguve



- 1 - mērķi
- 2 - vajadzības
- 3 - vērtības: pašvērtība
- 4 - vērtības: sabiedrība
- 5 - vērtības: zināšanas
- 6 - vērtības: valsts

- 7 - vērtības: daba
- 8 - sadarbības prasmes: prasme darboties individuāli
- 9 - sadarbības prasmes: prasme darboties mazā grupā
- 10 - sadarbības prasmes: prasme darboties lielā grupā

Skolotāji novērtē skolēnu sociālo prasmju apguvi atšķirīgāk nekā paši skolēni. Te var pat secināt, ka skolotāji vāji pazīst savus skolēnus. Tikai trijos gadījumos no desmit šis vērtējums ir tuvs abām pusēm – skolotājiem un skolēniem.

Tas tā ir, atzīstot kā nozīmīgu vērtību dabu un novērtējot salīdzinoši labas prasmes darboties mazā grupā un individuāli.

Skolotāji neatzīst, ka skolēniem ir jau pašu izvirzīti mērķi un izprastas vajadzības.

Te izpaužas zināma skolotāju nedrošība par darbību klasē. Vēl arvien ir dzīvs mīts par skolotāju kā vienīgo informācijas avotu. Tātad arī viņam vien vislabāk zināmi mērķi un vajadzības, kas piemīt skolēnam. Bet tā tas realitātē nav, kā rāda pētījuma rezultāti.

Prasmes darboties lielā grupā pusaudzī vērtē kā vairāk daļēji esošas nekā esošas, bet skolotāji uzskata, ka tās ir daļēji vai vispār nav. Varbūt tas ir izskaidrojams ar to, ka paši skolotāji salīdzinoši maz piedāvā šādu darba formu. Tad ir loģisks secinājums, ka to skolēniem vai nu vispār nav vai arī ir tikai daļēji.

L. Božoviča savās publikācijās apraksta pētījumu, kur tika salīdzināts apkārtējo cilvēku sniegtais pusaudžu vērtējums ar pusaudžu vērtējumu par sevi. Abu vērtējumu sakritība septīto klašu skolēniem bija 60% (9). Bet eksperimenta klasē šeit tā ir 47,2 % un kontrolklasē, savukārt, 39,3%. L. Božoviča skaidro, ka pusaudzī spriedumos par sevi bieži vien atkārtoti pieaugušo spriedumus par viņiem. Tieši ar to ir izskaidrojams lielais sakrišanas procents pusaudžu un pieaugušo spriedumos (9). Tā ir pretruna.

Šobrīd sakrišanas procents ir salīdzinoši mazāks un var secināt, ka ***skolēni mazāk iespaidojas no pieaugušo spriedumiem par sevi, ir patstāvīgāki savos spriedumos, kā arī pieaugušie varbūt tik labi nav iepazīnuši pusaudžu spriedumus un vērtējumus.*** Tas ir īpaši vērojams, analizējot tieši skolotāju darbību un spriedumus, jo tie varētu būt

precīzāki par pārējo pieaugušo spriedumiem. Tā ir viņu profesionālās darbības struktūrkomponente.

Skolotājs, iepazīstot skolēnu vērtību, normu un ideālu sistēmu, var mērķtiecīgāk un rezultatīvāk vadīt pusaudžu mācību un audzināšanas darbu jeb viņu izglītošanās procesu.

Tāpat arī veidojot pusaudžu sociālās prasmes un izmantojot šim nolūkam dažādas mācību darba formas, ņemami vērā tie mācību uzdevumi, ko var realizēt ar katras mācību darba formas pielietošanu.

Nozīmīgākie mācību uzdevumi ir skaidroti Eiropas komisijas Baltajā grāmatā. Tie ir :

- mācīties zināt un darīt;
- mācīties sadarboties;
- mācīties būt (14).

Saistība starp šiem uzdevumiem un mācību darba formām ir attēlota 12.tabulā.

12.tabula

Mācību darba organizācijas formas	Mācību uzdevumi		
	Mācīties zināt un darīt	Mācīties sadarboties	Mācīties būt
Individuālais darbs	X		X
Frontālais darbs	X	X	X
Pāru darbs	X	X	X
Grupu darbs	X	X	X
Projekti	X	X	X

Šie mācību uzdevumi, īpaši pēdējie divi, ir cieši saistīti ar skolēnu sociālo prasmju apguvi. Realizējot tos, arī sociālo prasmju apguve noritēs sekmīgāk. Tabulā redzams, ka praktiski jebkurā mācību darba formā ir iespējams realizēt pusaudžu sociālo prasmju

apguvi. Protams, to efektivitātes apjoms jeb mērs mainās. Pāru, grupu un projektu darbā tas ir lielāks nekā individuālajā un frontālajā darbā.

Te lieti der atcerēties izcilā matemātikas skolotāja V. Šatalova vārdus: “Katra skolēna aktīvā mutvārdu runa 6 mācībstundu laikā vidēji ilgst 2 minūtes. Atrast pārliecinošu veidu šī laika pagarināšanai nozīmē atrisināt vienu no svarīgākajām problēmām pedagogijas zinātnē.” (63,10). Grupu, pāru un projektu darbs palīdz risināt šo pedagogijas problēmu, jo šeit skolēni savu darbu un domu gaitu pārrunā ar klases biedriem.

Arī M. Skatkins norāda uz nopietnu klašu un mācību stundu trūkumu – skolēnu individuālā mācību darba pārsvaru, vāju kolektīvo darba formu attīstību (55). Tas ir nozīmīgi, domājot par skolēnu sociālo prasmju veidošanu.

Katrai no mācību darba formām ir savas priekšrocības, atšķirīga ietekme uz skolēnu sociālo prasmju apguvi. Taču galvenā nozīme, kā norāda N. Ščurkova, ir nevis pašai formai, bet tās atbilstībai skolotāja izvirzītajiem mācību un audzināšanas mērķiem (64). Viens no šiem mērķiem ir arī skolēnu sociālo prasmju apguve.

R. Šteiners atgādina, ka pusaudžu vecuma posmā nav labi sākotnēji piešķirt mācībām tikai sistematizējošu vai zinātnisku raksturu, jo īstu iekšēju jēdzienu par patiesību cilvēks iegūst tikai tad, kad viņš ir nobriedis. Viņš aicina iepazīt dabu un attīstīt garīgo dzīvi, lai iekļautos sociālajā dzīvē (68).

To visu ņemot vērā, var apgalvot, ka *pusaudžu sociālo prasmju apguve notiek efektīvāk, ja tiek izmantotas mācību procesā dažādas mācību darba un tā organizācijas formas. To dažādība, pielietota praksē, ļauj skolēniem apgūt dažādus saskarsmes veidus, mācīties sadarboties ar biedriem, uzņemties atbildību par savu lēmumu un rīcību.*

Tātad:

1. Analizējot pētījuma gaitā iegūtos rezultātus, tika izvērtēts: - mācību darba formu izmantošana četru gadu garumā; - skolēnu līdzdalība mācību darba formu izvēlē; - pusaudžu sociālo prasmju izvērtējums pašu skolēnu, skolotāju un ekspertu skatījumos. Pusaudžu sociālo prasmju apguve nosacīti tika vērtēta trīs līmeņos 1 – augsts, 0 – vidējs, -1 – zems.
2. Salīdzinot pielietotās mācību darba organizācijas formas un skolēnu vēlmi pēc tam, var secināt, ka skolotāji mācību nodarbībās ar nobīdi laikā seko pārmaiņām skolēnu izaugsmē. Viņi vairāk reaģē uz bijušo skolēnu nevis esošo skolēnu vēlmēm pēc mācību darba un sociālo attiecību formām mācību nodarbībās. Var secināt arī, ka skolotāji nav īsti iepazīnuši savus skolēnus, ar kuriem strādā dotajā brīdī. Viņi vairāk vadās darba organizācijā pēc tās izpratnes

par skolēnu mērķiem, vajadzībām un savstarpējo attiecību veidiem, kas tiem veidojās, strādājot ar iepriekšējiem skolēniem.

3. Skolēnu līdzdalība mācību darba formu izvēlē ir zema, tikai 9% skolēnu bieži un ļoti piedalās izvēlē, bet 29 % - dažreiz un 24 % - reti. Te vērojama tendence mācību nodarbībās izmantot vairāk autoritāro skolotāju darba stilu. Tā ir skolēnu pašattīstības aktivitātes bremsēšana.
4. Salīdzinot pašu skolēnu, skolotāju un ekspertu – izglītības vadītāju veiktos pusaudžu sociālo prasmju apguves vērtējumus var secināt, ka ir atšķirības starp visiem trim vērtējumiem. Pusaudži prasmi strādāt mazā grupā (0,7) un individuāli (0,58) vērtē kā vairāk esošu nekā skolotāji un eksperti, tāpat arī vajadzības tie vairāk paši izprot nekā tās ir aizgūtas. Prasmi strādāt lielā grupā pusaudži un skolotāji novērtējuši līdzīgi (0,3) kā vairāk daļēji esošu, bet eksperti to sliecas vērtēt vairāk kā vāju (- 0,3).
5. Eksperimentu veicot, tika novērtētas skolēnu sociālās prasmes pašu un skolotāju vērtējumā. Arī te tika konstatētas atšķirības abos vērtējumos, bet kopumā eksperimenta klases skolēnu sociālo prasmju apguve bija augstāka nekā kontrolklasē. Skolotāji neatzīst, ka skolēniem ir pašu izvirzīt mērķi un vajadzības. Prasmes darboties lielā grupā, kas ir īpaši saistītas ar tādām mācīšanās darba formām kā praktisko darbu veikšana un pētīšana un mācību darba organizēšanu projektu darbos, skolēni vērtē vairāk kā daļēji esošas. Tas ir izskaidrojams arī ar to, ka skolotāji salīdzinoši maz izmanto šādu darba organizācijas formas.
6. Var secināt, ka katrai no mācību darba formām ir sava noteikta ietekme uz skolēnu sociālo prasmju apguvi. Tā piemēram, sadarbības prasmes vislabāk veidojas grupu darbā un projektos. Tādēļ pusaudžu sociālo prasmju apguve notiek efektīvāk, ja mācību nodarbībās tiek dažādotas mācību darba formas. To dažādība, pielietota praksē, ļauj skolēniem apgūt saskarsmes veidus, mācīties sadarboties, uzņemties atbildību par savu lēmumu un rīcību.

Nobeigums

Pētot mācību darba formas kā līdzekli pusaudžu sociālo prasmju apguvē, atbilstoši pētījuma uzdevumiem, tika iegūti sekojoši secinājumi:

1. Pedagoģiskajā literatūrā galvenā uzmanība mācību nodarbību organizācijā tiek veltīta mācību metožu teorijai. Mazāk tiek analizēta mācību darba formu nozīme. *Tomēr nepilnīga mācību darba formu daudzveidības izmantošana mazina pat visoptimālāko mācību metožu efektivitāti un sociālo prasmju apguvi.*

Šai sakarībā V. Suhomļinskis norāda, ka svarīgi ir bagātināt skolēnu intelektuālo dzīvi un to fonu, uz kura norit mācības (61).

Visas *mācību darba formas* ir aplūkojamas dialektiski: tām ir savas stiprās un vājās puses, specifiskas īpatnības un efektīvas izmantošanas sfēras.

Tieši tādēļ, kā atzīst J. Babanskis un M. Potašņiks, skolotājiem nepieciešams apzināti izvēlēties tādu mācību darba formu saistījumu, kas konkrētai klasei ir vislabākais, nevis pastāvīgi izmantot kādu atsevišķu mācību darba formu (6).

Mācību darba formas un to lietošanu savos darbos analizējuši H. Meijers, I. Klafke, R. Slavins, M. Mahmutovs, M. Skatkins, L. Božoviča, A. Markova u.c.

Bet J. A. Students uzsver, ka vispirms jāvērsas uz gribas veidošanu, pie kam šis uzdevums jāliek pirmajā vietā, un tikai otrā vietā drīkstētu stāvēt prasība pēc zināšanu krāšanas (59). Griba būtībā ir viena no sociālo prasmju sastāvdaļām. Tādēļ nozīmīga ir pusaudžu sociālo prasmju apguve.

To paredz arī Valsts pamatizglītības standarta prasības.

G. Graumanns norāda, ka skolā pirmais no visiem sociālajiem uzdevumiem ir radīt savstarpēju cieņu vienam pret otru. Skola attīsta skolēnu saskarsmes un sadarbības spējas (112).

Pedagoģiskajā literatūrā aprakstīti trīs *mijiedarbības modeļi*, kas balstās uz biheiviristisko filozofiju (Skinner), izziņas teorijām (Ž. Piažē) un humānās pedagoģijas atziņām (N. Ščurkova, L. Vigotskis, K. Rodžers, D. Kolbs). Mijiedarbību pedagoģiskajā procesā pētījuši P. Kapterovs, A. Špona, I. Maslo u.c.

Te var minēt vēl tādu autoru darbus kā A. Kaisera, K.J. Tillmans, L. Kolbergs, K. Hurrelmans, H. Gudjons, V. Klafki, P. Dalins, D. Lieģeniece u.c.

Gatavošanās mācību nodarbībai ir nopietns darbs, kura veidošanā skolotājs darbojas kā mākslinieks, atzīmē J. Ļvova (82).

Vispirms iepazīstot visas teorētiskās atziņas par mācību nodarbībām, to darba formām, pusaudžu sociālām prasmēm un to apguves līdzekļiem, skolotājs sāk izmantot savā darbā mācību darba formu daudzveidību, lai sekmētu pusaudžu sociālo prasmju apguvi.

2. Svarīga pusaudžu attīstības sociālās situācijas īpatnība ir nesaskaņas starp skolēna objektīvo stāvokli un viņa subjektīvo pozīciju. Radīt šo saskaņu, novērst tos apstākļus, kas traucē skolēniem pilnvērtīgi apgūt mācību materiālu un veidot optimālas sociālās prasmes, ir arī mācību darba formu daudzveidīgas izmantošanas uzdevums.

Mācību darbības kā vadošās darbības ietvaros veidojas ne tikai skolēna izziņas darbība, viņa intelektuālās spējas, bet arī viņa jūtu, gribas procesi un personības iezīmes, kā atgādina Š. Amonašvili (3).

Pusaudžu organismā notiek nozīmīgi bioloģiski pārkārtojumi. Bērns strauji aug, pārkārtojas nervu sistēmas un endokrīnās sistēmas savstarpējie funkcionālie sakari. Pusaudžiem raksturīga emocionāla uzbudināmība, paaugstināta nogurdināmība.

To visu ievēro, plānojot mācību darbību un sociālo prasmju apguvi tajā, izvēloties noteiktas darba formas. Par to raksta psihologi B. Duškova, Ādlera u.c.

3. Aptaujājot skolotājus, individuālās pārrunās un anketēšanas rezultātā tika noskaidrots, ka skolotāji savā pedagoģiskajā darbā, organizējot mācību nodarbības, pārsvarā izmanto frontālo darbu (67%), individuālo darbu (47%) un grupu darbu (40%), bet piecus gadus iepriekš dominēja tikai divas mācību darba formas – frontālais darbs (41%) un individuālais darbs (34%). Pārējās darba formas tika izmantotas mazākā apjomā.

Pētījuma laikā atklājās pretruna.

Ja salīdzina to, kādas mācību darba formas tika izmantotas iepriekš, pēc kādām darba formām izteica vēlmi skolēni tolaik un kādas mācību darba formas skolotāji izmanto tagad, tad redzams, ka patiesi tagad skolotāji apmierina skolēnu vēlmes pēc noteiktām

darba formām, bet tikai ar laika nobīdi (pētījumā – 4 gadi). Šodien skolēnu vēlmes pēc mācību darba formām jau atšķiras no tām, kas bija pirms kāda laika.

Bet, ja salīdzina, kādas ir skolēnu vēlmes šobrīd un kādas ir skolotāju domas par skolēnu vēlmēm pēc noteiktām mācību darba formām, tad arī šeit ir redzamas zināmas atšķirības. Skolēni vairāk vēlas strādāt grupu darbu (32%), pāru darbu (29%) un frontālo darbu (27%), bet skolotāji domā, ka skolēni vēlas strādāt grupu darbu (43%) un individuālo darbu (30%).

Te redzama stereotipu spēcīgā ietekme skolotāju viedokļos.

Tam ir vairāki iemesli.

Pirmkārt. pedagoģiskajā literatūrā maz ir pētījumu, kas veltīti tieši mācību nodarbību darba formu analīzei, kuros tiktu aplūkota šo formu ietekme uz skolēnu sociālo prasmju apguvi un izglītības standartu prasību apguvi.

Otrkārt, skolotāju izglītošanā un tālākizglītības sistēmā par maz uzmanības veltīts mācību darba formām, to nozīmei audzināšanas darbā, un tai pieredzei, kas ir valstī dažādu darba formu izmantošanā.

Treškārt. skolotāji salīdzinoši maz laika spēj vai prot veltīt skolēnu vajadzību izpētei, apzinātai un mērķtiecīgai pusaudžu sociālo prasmju apguves vadīšanai.

Pusaudžu sociālo prasmju apguve noris nevienmērīgi.

Izvērtējot to gan ar ekspertu viedokļu izzināšanu, gan ar pašu pusaudžu un pedagogu aptauju palīdzību, var secināt, ka pusaudži savus mērķus izvirza vairāk apzināti nekā to vērtē eksperti un pedagogi, arī vērtību noteikšana ir atšķirīga: daba un zināšanas ir lielākā mērā nozīmīgas vērtības pusaudžiem nekā to saskata eksperti. Tāpat arī individuālā darba un mazo grupu darba prasmes pusaudži ir labāk apguvuši nekā prasmes darboties lielā grupā.

4. Ar ***pedagoģiskā eksperimenta*** palīdzību tika noskaidrota mācību darba formu nozīme pusaudžu sociālo prasmju apguvē.

Eksperimenta laikā mācību nodarbībās tika izmantotas iespējami dažādas darba formas, lai maksimāli apmierinātu pusaudžu dažādās uztveres un individuālas īpatnības, vajadzības pēc dažādām saskarsmes un sadarbības formām.

Pusaudžu sociālo prasmju apguvē tika novērotas pozitīvas izmaiņas.

Mainījās skolēnu attieksme pret saviem pienākumiem, viņi izrādīja lielāku gatavību uzņemties atbildību, veidojās labākas sadarbības prasmes.

Eksperimenta rezultātā arī skolēnu matemātikas pamatzglītības standarta apguves koeficients palielinājās no 0,762 līdz 0,938, t.i., par 0,176.

Pētījumā apstiprinājās pieņēmums, ka mācību darba formu daudzveidības izmantošana, atbilstoši skolēnu vecuma posma un individuālajām īpatnībām, mācību mērķiem, uzdevumiem un saturam, sekmē pusaudžu sociālo prasmju efektīvāku apguvi.

5. Tālākās sociālo prasmju apguves un mācību darba formu mijšakarību izpētes gaitā būtu nepieciešams noskaidrot mācīšanās un mācīšanas formu dominantes noteiktos vecuma posmos.

6. Ievērojot iepriekš minēto, pusaudžu sociālo prasmju apguvei mācību nodarbībās ir izstrādāts un aprobēts sekojošs ieteikums:

ievērojot attiecīgā vecuma posma psihofizioloģiskās īpatnības, aktuālās pusaudžu vajadzības un mērķus, mijšakarību starp mācīšanas un mācīšanās formām, mācību nodarbībās izmantojot mācīšanās un mācīšanas formu daudzveidību, var sekmēt skolēnu sociālo prasmju apguvi.

Izmantotās literatūras saraksts.

1. Albrehta Dz. Vispārīgās un vispārzinātniskās pētīšanas metodes pedagogijā : Metodiska izstrāde. -R. : P. Stučkas LVU, 1989. -I daļa. - 38 lpp.
2. Albrehta Dz. Vispārīgās un vispārzinātniskās pētīšanas metodes pedagogijā : Metodiska izstrāde. -R. : P. Stučkas LVU, 1989. -II daļa. - 58 lpp.
3. Amonašvili Š. Kā klājas bērni? – R.: Zvaigzne, 1988. – 173 lpp.
4. Avotiņš V., Prindule L., Upmane Z. Bērnu attīstība mācību un audzināšanas procesā.- R.: Zvaigzne, 1981.- 140 lpp.
5. Babanskis J. Mācību metodes mūsdienu vispārīzglītojošā skolā.- R.: Zvaigzne, 1989.- 202 lpp.
6. Babanskis J., Potašņiks M. Pedagoģiskā procesa organizācija: Jautājumos un atbildēs.- R.: Zvaigzne, 1983.- 118 lpp.
7. Bauers O. Skolas reforma. – R.: Izdevniecības P./S. "Nākotnes Kultūra", 1928.- 16 lpp.
8. Beļickis I. Vērtīborientētā mācību stunda. – R.: RaKa, 2000. – 280 lpp.
9. Božovica L. Personība un tās veidošanās skolas gados: Psiholoģisks pētījums.- R.: Zvaigzne, 1975.- 303 lpp.
10. Broks A., Geske A., Grīnfelds A., Kangro A., Valbis J. Izglītības indikatoru sistēmas. – R.: Mācību grāmata, 1998.- 279 lpp.
11. Čehlova Z. Skolēna personības attīstība zinātniski pētnieciskajā darbībā // Personības attīstība ģimenē, skolā un augstskolā: Zinātnisku rakstu krājums. – R.: SIA "Mācību apgāds NT", 1999. – 61. – 63. lpp.
12. Dambrāne L. V. Suhomļinska pedagoģiskā darba pieredze un atziņas. – R.: Zvaigzne, 1974.- 88 lpp.
13. Delors Ž. u.c. Mācīšanās ir zelts. – UNESCO LNK, 2001.- 255 lpp.
14. Eiropas Komisija. Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību. – R.: Akadēmisko programmu aģentūra, 1998. – 88 lpp.
15. Fjelds S.E. No parlamenta līdz klasei. – R.: Rīgas pilsētas skolu valde, 1998. – 71 lpp.
16. Freidenfelds I., Ūsiņš V. Mācību procesa pilnveide skolā.- R.: Zvaigzne, 1985.- 156 lpp.

17. Fulans M. Pārmaiņu spēki. – R.: Zvaigzne ABC, 1999. –166 lpp.
18. Galviņš J. Mācību procesa organizācija skolā.- R.: LVU, 1971.- 58 lpp.
19. Geidžs N.L., Berliners D.C. Pedagoģiskā psiholoģija. – R.: Zvaigzne ABC, 1999. – 662 lpp.
20. Govers R., Valterss S. Skolotājs un klases vadīšana // Pedagoģiskā doma ASV un Lielbritānijā.- R.: Zvaigzne, 1991. - 66.-84 lpp.
21. Gudjons H. Pedagoģijas pamatatziņas. – R.: Zvaigzne ABC, 1998. – 394 lpp.
22. Ideju vārdnīca. – R.: Zvaigzne ABC, 1999. – 659 lpp.
23. Inne R., Gailīte I., Lūse I., Zīds O. Skolvadība – idejas, versijas, pieredze. – R.: RaKa, 1999. – 279 lpp.
24. Inne R., Sametis O. Pedagoģiskās analīzes matemātiskās metodes.- R.: LPSR TIN, 1988.- 53 lpp.
25. Karpova Ā. Personība. Teorijas un to radītāji. – R.: Zvaigzne ABC, 1998. – 223 lpp.
26. Karpovics E. Didaktiskais materiālisms: Materiālistiskās dialektikas galvenās kategorijas: 5.burtnīca.- R.: Zvaigzne, 1970. - 157 lpp.
27. Kolominskis J. Cilvēks cilvēku vidū. – R.: Zvaigzne, 1984. – 273 lpp.
28. Komenskis J.A. Lielā didaktika.- R.: Zvaigzne, 1992. - 232 lpp.
29. Kons I. Vecāko klašu skolēnu psiholoģija.- R.: Zvaigzne, 1985. - 196 lpp.
30. Kruteckis V. Skolēnu mācīšanas un audzināšanas psiholoģija.- R.: Zvaigzne, 1978. - 272 lpp.
31. Kopeloviča A., Žukovs L. Didaktika. – R.: RaKa, 2000. – 344 lpp.
32. Latvijas izglītības koncepcija. – R.: IZM, 1997. – 32 lpp.
33. Lieģeniece D. Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā. – R.: RaKa, 1999. – 262 lpp.
34. Mahmutovs M. Mācību stunda mūsdienās.- R.: Zvaigzne, 1987. - 159 lpp.
35. Makarenko A. Pedagoģisko rakstu izlase. – R.: Zvaigzne, 1977. - 255 lpp.
36. Markova A. Mācīšanās motivācijas veidošana skolēniem. - R.: Zvaigzne, 1986. - 92 lpp.
37. Maslo I. Individuālā pieeja un individualizācija skolas pedagoģiskajā procesā. // IAI mēnešraksts.- 1992.- Nr 2(3).- 3.-7.lpp.
38. Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. – R.: Raka, 1995. – 172 lpp.

39. Mācīsimies sadarbojoties. – R.: Mācību grāmata, 1998.- 129 lpp.
40. Miķelsons R. Mans pedagoģiskais kredo. – R.: Zvaigzne, 1989.- 113 lpp.
41. Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas “Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā. –R.: Vārti, 1998. – 66 lpp.
42. Omārova S. Jaunatne un dzīves prasmju izglītība Latvijā. // IT laikmets: Jaunatne un sociālās izmaiņas. Starptautiskas konferences materiāli. – R.: FSI, 2001. – 155. – 161. lpp.
43. Oniščuks V. Mācību stunda mūsdienu skolā.- R.: Zvaigzne, 1985.- 182 lpp.
44. Palamarčuka V. Skola māca domāt.- R.: Zvaigzne, 1984.- 109 lpp.
45. Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam: Antoloģija / Redk. Anspoks J. u.c.- R.: Zvaigzne, 1991. - 232 lpp.
46. Pētījums. Iedzīvotāju pašiniciatīva, ticība sev un savas nākotnes veidošana. - R.: Latvijas pašvaldību mācību centrs, 1998.- 27 lpp.
47. Podoļņijs R. Gudrības mīlestība.- R.: Zvaigzne, 1987. –220 lpp.
48. Prets D. Izglītības programmu pilnveide. – R.: Zvaigzne ABC, 2000. – 383 lpp.
49. Projektu laiks. – R.: RaKa, 1998. – 126 lpp.
50. Psiholoģijas vārdnīca. – R.: Mācību grāmata, 1999. – 157 lpp.
51. Rubana I.M. Mācīties darot. R.: RaKa, 2000. – 238 lpp.
52. Rudzītis J. Pedagoģijas sasniegumu ieviešana skolu darbā. – R.: Zvaigzne, 1986. – 180 lpp.
53. Rudzītis J. Skolēnu radošās darbības pieredzes bagātināšana mācību stundā // Skolēnu aktivizēšana mācību stundā - R.: Zvaigzne, 1988.- 3.-17. lpp.
54. Saskarsme audzēkņiem. – R.: Jumava, 1999. – 294 lpp.
55. Skatkins M. Mūsdienu didaktikas problēmas.- R.: Zvaigzne, 1983.- 74 lpp.
56. Skatkins M. Skola un bērnu vispusīga attīstība. - R.: Zvaigzne, 1985.- 143 lpp.
57. Slavins R. E. Darba organizācija un disciplīna klasē // Pedagoģiskā doma AVS un Lielbritānijā.- R.: Zvaigzne, 1991.- 60.-65.lpp.
58. Stabiņš J. Skolotāja misija. – R.: RaKa, 2001. – 72 lpp.
59. Students J. A. Vispārīgā pedagogija. I daļa – R.: RaKa, 1998. – 330 lpp.
60. Students J. A. Vispārīgā pedagogija. II daļa – R.: RaKa, 1998. – 224 lpp.
61. Suhomļinskis V. Pilsoņa veidošanās.- R.: Zvaigzne, 1975.- 245 lpp.

62. Suhomļinskis V. Sirdi atdodu bērniem. – R.: Zvaigzne, 1974. – 229 lpp
63. Šatalovs V. Kur un kā pazuda trijnieki: No Doņeckas skolu darba pieredzes.- R.: Zvaigzne, 1988.- 105 lpp.
64. Ščurkova N. Kad stunda audzina: Tikumiskais aspekts.- R.: Zvaigzne, 1988.- 107 lpp.
65. Šmite A. Lomu maiņa pārmaiņās izglītībā.// Skolotājs. – 1997.-№ 3.- 88 lpp.
66. Špona A., Maslo I. Skolas pedagoģiskais process. – R.: Latvijas pedagogu biedrība, 1991. – 76 lpp.
67. Šteinberga A., Tunne I. Jauniešu pašizjūta un vērtība. - R.:RaKa,1999.-131 lpp.
68. Šteiners R. Vispārējā cilvēkmācība kā pedagoģijas pamats. – R.: RaKa, 2000. – 158 lpp.
69. Ūsiņš V. No atziņu pūra.//Skolotājs Nr.2,1998. – 22.-26.lpp.
70. Valsts pamatizglītības standarts. – Lielvārde: Lielvārds, 1998. – 32 lpp.
71. Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss: Pedagogiem pašizglītībai.- R.: Zvaigzne, 1991. - 214 lpp.
72. Zelmenis V. Mācību procesa būtība un attīstības tendences.- R.: P.Stučkas LVU, 1973. - 69 lpp.
73. Бондаренко С.М. Почему детям трудно учиться? – М.: Знание, 1975.- 64 с.
74. Волков К.Н. Современные методические разработки в педагогике США. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
75. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
76. Давыдов В., Маркова А. Концепция учебной деятельности школьников// Вопросы психологии. – 1981. - № 6. – 13.-26.с.
77. Душков Б.А. Психология типов личности. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 504 с.
78. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
79. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2000. – 508 с.
80. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М.: Знание, 1977. – 64с.
81. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. – М.: Высшая школа, 1986. - 368 с.
82. Львова Ю. Л. Как рождается урок. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

83. Лернер И. Я. Дидактическая система итогов обучения. - М.: Знание, 1976. - 643 с.
84. Мерлинер В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
85. Методы педагогических исследований / Под ред. Пискунова А. И., Воробьева Г. В. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
86. Монахов В.М. Методические проблемы повышения качества обучения математике в совместной школе // Повышение эффективности обучения математике в школе.- М. : Просвещение, 1989. - 8.-17.с.
87. Оконь В. Введение в общую дидактику.- М.: Высшая школа, 1977. -64 с.
88. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
89. Рись И., Степанов В., Ступницкий Ф. Психология и педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 302 с.
90. Стоунс Э. Психо-педагогика: Психологическая теория и практика обучения.- М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
91. Чехлова Е.Ф. Развитие личности школьника в процессе обучения. – Р.: ЛУ, 1995. – 247 с.
92. Юркевич В.С. Светлая радость познания.- М.: Знание, 1977. – 64 с.
93. Aregger K. Unterrichtsformen. – Aarau; Frankfurt am Main; Salzburg : Verlag Sauerländer, 1997. – 166 S.
94. Bovet G., Huwendiek V. Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. – Berlin: Cornelsen Verlag, 1998. – 496 S.
95. Bukow W.D. Schulische sozialisation in der Postmoderne. - Taschenbuch Sekundarschule , 1995. – 16 S.
96. Eder F. Schule und Demokratie: Untersuchung der demokratischen Alltagskultur an Schulen. – Innsbruck-Wien: Studien- Verlag, 1998. – 182 S.
97. Gudjons H., Winkel R. Didaktische Theorien. – Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, 1999. – 131 S.
98. Huber J. (Hg.) Gruppendynamik und Gruppenpädagogik.- Wien-München: Jugend und Volk, 1976. – 173 S.

99. Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration Bd.2 :. Ergebnisse eines internationalen Projekts[ŠponaA.,HeldJ.].– Berlin-Hamburg: Argument- Verlag, 1999. – 320 S.
100. Kaiser A. Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. – Baltmansweiler: Schneider-Verl. Hohegehren, 1997. – 257 S.
101. Klafki W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. – Wienheim; Basel: Beltz, 1993. – 327 S.
102. König E., Zedler. P. Theorien der Erziehungswissenschaft. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998. – 253 S.
103. Lenzen D. Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will.- Hamburg: rowohlts enzyklopädie, 1999. – 224 S.
104. Mauermann L.,Weber E. Der Erziehungsauftrag der Schule. – Donauwörth: Auer, 1981. – 248 S.
105. Meyer H. Unterrichtsmethoden.I. – Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 1994. – 272 S.
106. Meyer H. Unterrichtsmethoden.II. – Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 1994. – 464 S.
107. Meyer H.L. Einführung in die Curriculum-Methodologie. - München: Kösel, 1972. – 255 S.
108. Wallrabenstein W. (Hg.). Gute Schule – schlechte Schule.- Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag, 1999. – 279 S.
109. Wunsch A. Die Verwöhnungs falle. – München: Kösel, 2000. – 238 S.
110. Bergan J. R., Henderson R.W. Child Development. – USA: Charles E. Merrill Publishing Company, A. Bell & Howell Company, 1979. – 422 p.
111. Centre for educational research and innovation. Making the Curriculum Work. – France: OECD, 1998. – 123 p.
112. Graumann G. The General Education of Children in Mathematics Lessons. // NORMA- 94 Conference Proceedings of the Nordic Conference on Mathematics Teaching in Lahti 1994. – Helsinki, Department of Teacher Education University of Helsinki, 1995. – 72. –77. p.

113. Inkeles A. Society, social structure and child socialization // Clausen J. Socialization and Society. – Boston: Little Brown, 1968. - 240 p.
114. Kutnick P.J. Relationships in the primary school classroom. – London: P.C.P. Paul Chapman Publishing Ltd, 1988. - 251 p.
115. Nelsen J., Lott L., Glenn H.S. Positive Discipline in the Classroom. – USA: Prima Publishing, 1997. –221 p.
116. Robinson P. Perspectives on the Sociology of Education: An Introduction. – London: Routledge & Kegan Paul, 1981. – 180 p.

PIELIKUMI

Pielikums № 1

Aptaujas anketas

ANKETA

Cienājamo skolēn, nav noslēpums, ka mācību darbs skolā reizēm šķiet vienmuļš un neinteresants. Tādēļ Latvijā tiek veikts pētījums, lai to padarītu saistošāku un interesantāku. Šai sakarībā ir ļoti svarīgi uzzināt arī Tavas domas par anketā minētajiem jautājumiem, lai sekmētu pārmaiņas skolu dzīvē. Tavas atbildes tiks izmantotas tikai pētījuma analizē.

Lūdzu atzīmē sev pieņemamāko atbildi vai brīvajā vietā ieraksti savu atbildi. Anketa ir anonīma.

Paldies par atsaucību!

R.Andersone
Latvijas universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

I DAĻA

1. Vai Tev patīk iet skolā?

- 1.1. Ļoti patīk
- 1.2. Patīk
- 1.3. Dažreiz patīk
- 1.4. Ne visai patīk
- 1.5. Nepatīk
- 1.6. Ļoti nepatīk
- 1.7. Nezinu

2. Kādēļ Tu ej uz skolu?

- 2.1. Apzinies izglītības nepieciešamību
 - 2.2. Gribi iegūt zināšanas
 - 2.3. Vecāki liek
 - 2.4. Gribi satikt klases biedrus
 - 2.5. Cita atbilde
-

3. Kā Tu visbiežāk strādā mācību nodarbībās?

- 3.1. Ar visu klasi kopā, kad daži skolēni , iespējams, ir pie tāfeles (frontāli)
 - 3.2. Grupās (vairāki skolēni kopā)
 - 3.3. Pāros (pa divi kopā ar sola biedru)
 - 3.4. Individuāli (viens pats)
 - 3.5. Projektos
 - 3.6. Cita atbilde
-

4. Kā Tu gribētu strādāt mācību nodarbībās?

- 4.1. Ar visu klasi kopā, kad daži skolēni , iespējams, ir pie tāfeles (frontāli)
 - 4.2. Grupās (vairāki skolēni kopā)
 - 4.3. Pāros (pa divi kopā ar sola biedru)
 - 4.4. Individuāli (viens pats)
 - 4.5. Projektos
 - 4.6. Cita atbilde
-

II DAĻA

1. Ar ko ir vienāds reizinājums $5\frac{1}{3} \cdot 0,25$?

1.1. 10,3

1.2. $1\frac{1}{3}$

1.3. $7\frac{2}{3}$

2. Kurš skaitlis lielāks 80% vai $\frac{3}{4}$?

2.1. $80\% > \frac{3}{4}$

2.2. $80\% < \frac{3}{4}$

2.3. $80\% = \frac{3}{4}$

3. Rožu krūmam bija uzplaukuši 12 ziedi. Cik ziedu tam būs pēc tam, kad 6 ziedus nogriezīs, bet vēl 4 uzplauks ?

3.1. 4 ziedi

3.2. 10 ziedi

3.3. 14 ziedi

3.4. 16 ziedi

4. Dota pareiza vienādība $78 + 64 = 142$.

Kura no sekojošajām vienādībām arī ir pareiza ?

4.1. $78 = 64 + 142$

4.2. $142 - 78 = 64$

4.3. $78 + 142 = 64$

4.4. $64 - 142 = 78$

5. Dota skaitļu virkne 2, 4, 8, 16,, 64.

Nosaki, kuru no sekojošiem skaitļiem jāliek brīvajā vietā ?

5.1. 32

5.2. 28

5.3. 42

5.4. 20

ANKETA

Cienijamo kolēģi, Latvijā tiek veikts pētījums par mācību darba organizatorisko formu dažādības izmantošanu un tās efektivitāti. Tādēļ ļoti svarīgi būtu uzzināt Jūsu domas par to, lai sekmīgāk pilnveidotu mācību darbu skolās un darbs kļūtu interesantāks, saistošāks un rezultatīvāks gan Jums, gan skolēniem.

Lūdzu atzīmējiet sev pieņemamāko atbildi. Anketa ir anonīma.

Paldies par atsaucību!

1. Kā Jūs domājat, vai skolēniem patīk iet skolā?

- 1.1. Ļoti patīk
- 1.2. Patīk
- 1.3. Dažreiz patīk
- 1.4. Ne visai patīk
- 1.5. Nepatīk
- 1.6. Ļoti nepatīk
- 1.7. Nezinu

2. Kādēļ skolēni iet uz skolu?

- 2.1. Apzinās izglītības nepieciešamību
- 2.2. Grib iegūt zināšanas
- 2.3. Vecāki liek
- 2.4. Grib satikt klases biedrus
- 2.5. Cita atbilde

3. Kādas mācību darba formas Jūs visbiežāk izmantojat savā darbā?

- 3.1. Frontālo darbu
- 3.2. Grupu darbu
- 3.3. Pāru darbu
- 3.4. Individuālo darbu
- 3.5. Projektus
- 3.6. Cita atbilde

4. Kā Jūs domājat, kuras mācību darba formas skolēniem šķiet pieņemamākas?

- 4.1. Frontālo darbu
- 4.2. Grupu darbu
- 4.3. Pāru darbu
- 4.4. Individuālo darbu
- 4.5. Projektus
- 4.6. Cita atbilde

5. Vai Jums patīk strādāt skolā?

- 5.1. Ļoti patīk
- 5.2. Patīk
- 5.3. Dažreiz patīk
- 5.4. Ne visai patīk
- 5.5. Nepatīk
- 5.6. Ļoti nepatīk
- 5.7. Nezinu

6. Kādēļ Jūs strādājat skolā?

- 6.1. Saista skolotāja profesija
- 6.2. Gribu sniegt zināšanas
- 6.3. Tā ir dzīves nepieciešamība
- 6.4. Patīk skolas kolektīvs
- 6.5. Cita atbilde

Sociālo prasmju apguve		Kritēriji			
		Mērķi			
			apzināti izvirzīti	+1	
			pieņemti	0	
			uzspiesti	-1	
		Vajadzības	izprastas	+1	
			aizgūtas	0	
			uzspiestas	-1	
Vērtības	pašvērtība ("es")	pozitīva	+1		
		neitrāla	0		
		negatīva	-1		
	sabiedrība(citi ap mani)	pozitīva	+1		
		neitrāla	0		
		negatīva	-1		
	zināšanas	pozitīva	+1		
		neitrāla	0		
		negatīva	-1		
	valsts	pozitīva	+1		
		neitrāla	0		
		negatīva	-1		
daba	pozitīva	+1			
	neitrāla	0			
	negatīva	-1			
Sadarbības prasmes	prasme darboties individuāli	ir	+1		
		daļēji	0		
		nav	-1		
	prasme darboties mazā grupā	ir	+1		
		daļēji	0		
		nav	-1		
	prasme darboties lielā grupā	ir	+1		
		daļēji	0		
		nav	-1		

Cienājamo ekspert!

Lūdzu atzīmējiet, kādam jābūt pusaudžu sociālo prasmju apguves kritēriju novērtējumam *reālā variantā*.

Paldies par sadarbību!

R.Andersone

Sociālo prasmju apguve		Kritēriji					
		Mērķi					
			apzināti izvirzīti	+1			
			pieņemti	0			
			uzspiesti	-1			
		Vajadzības	izprastas	+1			
			aizgūtas	0			
			uzspiestas	-1			
Vērtības		pašvērtība ("es")	pozitīva	+1			
			neitrāla	0			
			negatīva	-1			
		sabiedrība(citi ap mani)	pozitīva	+1			
			neitrāla	0			
			negatīva	-1			
		zināšanas	pozitīva	+1			
			neitrāla	0			
			negatīva	-1			
		valsts	pozitīva	+1			
			neitrāla	0			
			negatīva	-1			
		daba	pozitīva	+1			
			neitrāla	0			
			negatīva	-1			
		Sadarbības prasmes		prasme darboties individuāli	ir	+1	
					daļēji	0	
					nav	-1	
prasme darboties mazā grupā	ir			+1			
	daļēji			0			
	nav			-1			
prasme darboties lielā grupā	ir			+1			
	daļēji			0			
	nav			-1			

Cienājamo eksperimenta klases skolotāj!

Lūdzu atzīmējiet, kāds ir eksperimenta klases pusaudžu sociālo prasmju apguves kritēriju novērtējums.

Paldies par sadarbību!

R.Andersone

Sociālo prasmju apguve		Kritēriji			
		Mērķi			
			apzināti izvirzīti	+1	
			pieņemti	0	
			uzspiesti	-1	
		Vajadzības	izprastas	+1	
			aizgūtas	0	
			uzspiestas	-1	
Vērtības		pašvērtība ("es")	pozitīva	+1	
			neitrāla	0	
			negatīva	-1	
		sabiedrība(citi ap mani)	pozitīva	+1	
			neitrāla	0	
			negatīva	-1	
		zināšanas	pozitīva	+1	
			neitrāla	0	
			negatīva	-1	
		valsts	pozitīva	+1	
			neitrāla	0	
			negatīva	-1	
		daba	pozitīva	+1	
			neitrāla	0	
			negatīva	-1	
Sadarbības prasmes		prasme darboties individuāli	ir	+1	
			daļēji	0	
			nav	-1	
		prasme darboties mazā grupā	ir	+1	
			daļēji	0	
			nav	-1	
		prasme darboties lielā grupā	ir	+1	
			daļēji	0	
			nav	-1	

Cienājamo kontrolklases skolotāj!

Lūdzu atzīmējiet, kāds ir kontrolklases pusaudžu sociālo prasmju apguves kritēriju novērtējums.

Paldies par sadarbību!

R.Andersone

Sociālo prasmju apguve		Kritēriji			
		Mērķi			
			apzināti izvirzīti	+1	
			pieņemti	0	
			uzspiesti	-1	
		Vajadzības	izprastas	+1	
			aizgūtas	0	
			uzspiestas	-1	
Vērtības		pašvērtība ("es")	pozitīva	+1	
			neitrāla	0	
			negatīva	-1	
		Sabiedrība (citi ap mani)	pozitīva	+1	
			neitrāla	0	
			negatīva	-1	
		zināšanas	pozitīva	+1	
			neitrāla	0	
			negatīva	-1	
		valsts	pozitīva	+1	
			neitrāla	0	
			negatīva	-1	
daba	pozitīva	+1			
	neitrāla	0			
	negatīva	-1			
Sadarbības prasmes		prasme darboties individuāli	ir	+1	
			daļēji	0	
			nav	-1	
		prasme darboties mazā grupā	ir	+1	
			daļēji	0	
			nav	-1	
		prasme darboties lielā grupā	ir	+1	
			daļēji	0	
			nav	-1	

Cienājamo skolēn!

Lūdzu novērtē savu sociālo prasmju apguvi.

Paldies par sadarbību!

R.Andersone

Pielikums № 2

Interviju jautājumi

Interviju jautājumi

- 1) Vai Tev patīk mācību nodarbības?
- 2) Kādēļ Tu mācies?
- 3) Kas Tev šķiet pats būtiskākais mācībās?
- 4) Kā parasti Tu strādā klasē: individuāli, grupā, ar sola biedru, frontāli ar visu klasi kopā vai savādāk?
- 5) Kā Tu labāk gribētu strādāt mācību nodarbībās: individuāli, grupā, ar sola biedru, frontāli ar visu klasi kopā vai savādāk? Kāpēc?
- 6) Vai Tev patīk strādāt grupā ar citiem skolēniem? Kāpēc?
- 7) Cik bieži Tu piedalies projektu darbā?
- 8) Vai Tev tas patīk? Kāpēc?
- 9) Kā Tu vērtē savas sadarbības prasmes? Paskaidro sīkāk savu vērtējumu.
- 10) Vai Tu viegli komunicēji ar citiem cilvēkiem? Paskaidro sīkāk.
- 11) Kas Tev šķiet pats būtiskākais dzīvē? Kāpēc?

Pielikums № 3

Pārrunu vadlīnijas

Pārrunu vadlīnijas

- 1) Pusaudžu attieksme pret mācību nodarbībām.
- 2) Mācību motivācija.
- 3) Mācību darba formas: reālās un vēlamās mācību nodarbībās.
- 4) Sadarbības iespējas mācību nodarbībās.
- 5) Attieksme pret grupu darbu un projektiem (gan skolotāju, gan pusaudžu).
- 6) Pusaudžu sociālo prasmju apguves vērtējums (citi un pats).
- 7) Kādām prasmēm ir jābūt, lai veiksmīgi veidotu savu dzīves karjeru?

Pielikums № 4

Pedagoģiskās novērošanas programma

Pedagoģiskās novērošanas programma

Mērķis:

Novērot pusaudžu sociālo prasmju veidošanos
dažādās mācību darba organizācijas formās

Uzdevumi:

Novērot

- reālajā mācību procesā lietotās mācību darba formas;
- skolēnu prasmes sadarboties;
- skolēnu prasmes komunicēties;
- pusaudžu sadarbības prasmju kvalitāti;
- pusaudžu mācību motivāciju;
- pusaudžu vērtību un vajadzību izpratni un izpausmes.

Novērojumu norises vieta un laiks:

Rīgas skola, kurā notiek eksperiments;

Rīgas skolas, kas ir pedagoģisko prakšu vietas RPIVA un LU studentiem;

Rajonu skolas, kas ir pedagoģisko prakšu vietas RPIVA un LU studentiem;

1995.gads – 1999.gads

Novērotājs:

Pētījuma veicēja R. Andersone un pedagoģisko prakšu studenti

Novērojamie:

Eksperimenta klases 23 skolēni;

Kontrolklases 21 skolēns;

Citu klašu skolēni pusaudžu vecumā, galvenokārt 7.klases.

Novērojuma biežums:

Klase	Mēnesī	Mācību gadā
Eksperimenta klase	12 (regulāri)	96 (regulāri)
Kontrolklase	4 (regulāri)	32 (regulāri)
Citās klasēs (7.kl.)	1995.- 2-3	1995. – 18
	1996.- 1	1996. – 7
	1997.- 1	1997. – 6
	1998.- 2-3	1998. – 20
	1999. – 1-2	1999. - 10

Novērojuma parametri:

Attieksmes pret mācībām, vienaudžiem, pieaugušajiem.

Vērtību izpratne.

Mērķu un vajadzību izpratne.

Sadarbības prasmju esamība un kvalitāte.

Sadarbības formas: vēlamās un esošās.

Komunikācijas prasmju esamība un kvalitāte.

Iegūto datu apstrāde un izmantošana:

Datus grupē pēc parametriem un salīdzina ar anketēšanā iegūtajiem datiem. Atšķirību gadījumā, veic papildus novērošanu vai intervēšanu. Atzīmē novērotās prasmes, to kvalitāti, pārrunā ar skolēniem un skolotājiem novēroto. Tiek stingri ievērota anonimitāte, izmantojot datus.