

RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADĒMIJA
Pedagoģijas fakultāte
Doktora studiju programma „Pedagoģija”

VILNIS PURĒNS

PUSAUDŽU IZZIŅAS INTERESES VEIDOŠANĀS
DIALOGISKAJĀ VĒSTURES MĀCĪBU PROCESĀ

Promocijas darbs
doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā
Apakšnozare: skolas pedagoģija

Darba zinātniskā vadītāja
Profesore, *Dr. habil. paed.*, Ausma Špona

Rīga, 2015

Saturs

Ievads	4
1. Izziņas interese dialogiskā vēstures mācību procesā	
1.1. Intereses un izziņas intereses būtība cilvēka dzīvesdarbībā.....	14
1.2. Dialogiskā pieeja kā pedagoģiskais līdzeklis mācību izziņas procesā.....	33
1.3. Pusaudža izziņas intereses iezīmes pārejā no praktiskās un abstrakto darbību.....	57
1.4. Vēstures mācību didaktiskais process.....	74
1.5. Izziņas interešu attīstības līmeņu noteikšanas kritēriji un rādītāji un izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis.....	89
2. Izziņas intereses pilnveidošanās dialogiskā mācību procesā vēsturē	
2.1. Empīriskā pētījuma organizācija un saturs	100
2.2. Izziņas intereses attīstību veicinoša dialogiska vēstures mācību modeļa pārbaudes process.....	110
2.3. Skolēnu un skolotāju atvērtības pedagoģiskie nosacījumi dialogiskajā vēstures mācību pieejā.....	124
2.4. Skolēnu pašpiederzes veidošanās realizējot izziņas intereses attīstību veicinošo vēstures mācību modeli	139
2.5. Skolēnu izziņas interešu līmeņu pilnveidošanās dialogiskajā mācību procesā.....	152
Nobeigums	162
Literatūras saraksts	166
Pielikumi	
1. Vēstures mācību priekšmeta standartu raksturojums.....	180
2. Anketa skolēnam izziņas intereses līmeņa noteikšanai.....	182
3. Anketa skolotājam skolēnu izziņas intereses līmeņa noteikšanai.....	185
4. Eksperimenta rezultātu statistiskās tabulas.....	187
5. Dialogisku mācību nodarbību plāni.....	199
6. Pēc dialogiskā vēstures mācību modeļa veidoto mācību nodarbību novērojumu protokoli.....	200
7. Anketas ar skolēnu jautājumiem skolotājam.....	202
8. Anketas ar skolotāja atbilžu vērtējumu.....	204
9. Skolnieces izpildīts empātijas uzdevums.....	206
10. Izskaidrojošo sarunu novērojumu protokols.....	209
11. Skolēna sagatavotības eksāmeniņiem pašnovērtējuma anketa.....	211

Ievads

Austriešu izcelsmes amerikāņu ekonomists Fricis Mahlups (Fritz Machlup, 1902- 1983) 1962. gadā ieviesa jēdzienu „zināšanu industrija” (Machlup, 1962). Viņa izpratnē to veido izglītības sistēma, pētniecība, masu mediji, informācijas tehnoloģijas un informācijas dienesti. F. Mahlupa skatījums uz izglītības sistēmu kā ekonomisku parādību izraisīja būtisku pavērsienu izpratnē par sabiedrības attīstības principiem. F. Mahlupa idejas precizēja viņa tautietis Pīters Drukers (Peter Drucker, 1909- 2005), norādot, ka sabiedrībā ir notikusi pāreja no ražošanas, kas balstīta uz resursiem, uz ražošanu, kas balstīta uz zināšanām (Drucker, 1969). Šīs ekonomistu teorijas rosināja sabiedrības attīstības plānotājus iekļaut izglītību to nozaru vidū, kuras visbūtiskāk ietekmē sabiedrības izaugsmi. Uz zināšanām balstītas ekonomikas jēdziens sāka parādīties daudzu valstu attīstības plānos.

Eiropas Savienībā jaunākais attīstības plāns ir desmit gadu izaugsmes stratēģija „Eiropa 2020”. Arī tas paredz gudru (uz zināšanām un inovācijām balstītu), ilgtspējīgu un ietverošu (uz augstu ekonomisko, sociālo un teritoriālo kohēziju pamatotu) Savienības attīstību (Europe 2020, 2010, 10). Stratēģija aicina veidot mobilu Eiropu un šajā mobilitātē iekļaut arī cilvēku resursus. Tā atzīst, ka darbība tās noteiktajos attīstības virzienos prasa arī izglītības kvalitātes uzlabošanu (Europe 2020, 2010, 11- 12).

Līdzīgas idejas atrodamas arī Latvijas Nacionālās attīstības plānā 2014.- 2020. gadam (Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2014- 2020 gadam, 2012). Plāna nākotnes redzējumā atrodams jēdziens „mācību satura kodols”, kas var kalpot par pamatu jauno cilvēku kompetenču un attieksmju attīstībai. Plānā aktualizēta obligātā vidējā izglītība (vispārējā un profesionālā), kas ir nozīmīga galvenā mērķa sasniegšanai- ekonomiskajam izrāvienam (Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2014- 2020 gadam, 2012, 6). Izglītība plānā raksturota arī kā viens no komponentiem, kas veido drošumspēju (Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2014- 2020 gadam, 2012, 33).

Izglītības sistēmas attīstība vienmēr ir notikusi ciešā saistībā ar sabiedrības attīstību. 20. un 21. gadsimta tehnikas sasniegumi (īpaši- datortīklu attīstība) ir neatgriezeniski mainījuši principus, pēc kuriem norisinās būtiskākā izglītības procesa sastāvdaļa- informācijas aprīte. Galvenais izaicinājums jaunajā situācijā ir strauja formālo institūciju ietekmes mazināšanās uz informācijas atlasī. Uzzināt jebko par jebko, izplatīt savu viedokli ikvienā jautājumā- tā kļuvusi par sabiedrības ikdienu. Formalizētie „filtri”- prese, televīzija, radio, grāmatas- šo procesu ietekmē arvien mazāk. Jaunā situācija nosaka gan cilvēku identitātes veidošanos, gan viņu saites ar formālajām sabiedrības institūcijām. Jau 20. gadsimta astoņdesmitajos gados sociologi radīja jēdzienu „tīkla sabiedrība”. Viens no tā autoriem ir spāņu sociologs Manuels Kastels (Manuel Castells, dz. 1942.). Tīkla sabiedrībā cilvēki grupējas reālos un virtuālos tīklos un agrākās sabiedrības organizatoriskās formas

nomaina līdzdalība neformālā apvienībā (Castells, 1996).

Izglītībā tīkla sabiedrības izpausme ir tā, ka **skolas formālo izglītību arvien vairāk ietekmē neformālā pašizglītība**, kuru skolēni gūst no informācijas, kas atrodama masu medijos un internetā. Jau 2009. gadā veiktajā OECD (*Organisation for Economics Co-operation and Development*, Ekonomiskās Sadarbības un Attīstības organizācija) valstu Starptautiskajā skolēnu novērošanas programmā konstatēts, ka skolēniem datortīklu pieejamība mājās ir sasniegusi 92% un ka skolēnu vidējie sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs ir ievērojami labāki, ja mājās ir dators (Geske, 2010, 155). Ausma Špona un Dmitrijs Igoņins 2010. gadā veiktā pētījumā konstatē, ka par personīgi nozīmīgu un interesantu informācijas ieguves avotu skolēni Rīgā vispirms uzskata internetu, tad seko draugi, vecāki, grāmatas, TV, prese, bet uzskaitījumu noslēdz mācību stundas, skolotāji un mācību grāmatas (Špona, Igoņins, 2011, 19). Par pašizglītības īpatsvara pieaugumu Latvijā liecina arī tas, ka pēc LR Centrālās Statistikas pārvaldes datiem interneta lietošana izglītības iestādēs no 20,5 % 2004. gadā ir samazinājušies līdz 15, 1 % 2010. gadā, bet lietošana mājās no 33% 2004. gadā ir pieaugusi līdz 89,2% 2010. gadā (Iedzīvotāju interneta izmantošanas vietas, 2010). Amerikāņu digitālās izglītības speciālists Marks Prenskis (Marc Prensky, dz. 1946) jau 2001. gadā konstatēja, ka informācijas tehnoloģiju izmantošana būtiski maina skolēnu pasaules uztveri. Skolēniem, kuri bieži lieto datoru, pasaule kļūst sadrumstalota, nesistēmiska, dominē vizuāla uztvere, lielu lomu iegūst spēle, fantāzijas radīta “virtuālā realitāte” apdraud patieso realitāti (Prensky, 2001).

Neformālās izglītības vides straujā izaugsme liecina par to, ka arī **skolas pedagogijai ir nepieciešamas būtiskas pārmaiņas**. Informācijas sabiedrībā skolēns, pirmkārt, ir krietni patstāvīgāks informācijas avotu izvēlē (tas aktualizē jautājumu par kritisku informācijas atlasīšanu), otrkārt- domāšanā nesistēmisks (tas aktualizē vajadzību pēc tādas mācību metodikas, kura palīdz sistematizēt informāciju) un, treškārt, skolotājam jārēķinās ar to, ka vienas mācību grupas (klases) ietvaros viņš saskarsies ar skolēniem, kuru progressa līmenis pat vienā mācību priekšmetā būs krasi nevienmērīgs.

Risinot paredzamās problēmas, mūsdienu pedagogijā ir radušies vairāki virzieni. Viens no tiem ir **dialogiskā pieeja**. Tās piekritēji cenšas veidot mācību procesu dialoga formā. Dialogs sniedz iespēju veidot elastīgu zināšanu un prasmju apguvi, kurā integrējas un mērķtiecīgu vienotību iegūst sadarbība, izziņa un attīstība. Dialogā skolotāja un skolēna saskarsme ir gan individuāla un atbilst katra skolēna vajadzībām, gan iekļaujas kolektīvajā mācību procesā. Līdz ar to tieši dialogs ir viens no efektīvākajiem veidiem, kā skolotājs var palīdzēt skolēniem fragmentārās zināšanas apkopot zināšanu sistēmās. Dialogs sniedz arī iespēju strādāt mācību grupās ar nevienmērīgu progressa līmeni. Viena no dialoga īpatnībām ir arī tā sintētiskais raksturs. **Mācīšana un mācīšanās saplūst vienotā mācību sistēmā**. Tā nav balstīta tikai uz divu sistēmu mijiedarbību, bet ietver sevī arī

savstarpēju sistēmu pilnveidošanos.

Pedagoģe Karine Oganisjana grāmatā „Uzņēmējspēja un uzņēmība” atzīst: „Izpratne par to, kas ir laba izglītība, mainās. Iegūstot labu izglītību, šodienas skolēniem nākotnē vajadzētu kļūt par darba devējiem (*job creators*- darba vietu izveidotājiem), nevis par kārtējiem darba meklētājiem (*job seekers*) darba tirgū. 21. gadsimtā ir vajadzīgs cilvēks, kam bez labām un specifiskās zināšanām un attīstītām pamatprasmēm piemīt arī plaša radošā un kritiskā domāšana, uzņēmīga attieksme pret dzīvi, kam pateicoties cilvēks ir spējīgs: 1) radīt jaunas iespējas vai saskatīt iespējas tur, kur citi paiet garām, nepamanot neko vērtīgu; 2) pārveidot šīs iespējas par reālās dzīves vērtībām, lai atrisinātu personiskas, ekonomiskas vai plašas sociālas un kultūras problēmas” (Oganisjana, 2012).

Pēc ilgstošiem veiksmīgu cilvēku un bezdarbnieku pētījumiem Māra Bernande secina “Būtiska nozīme mērķtiecības veidošanas procesā ir jauniešu pašregulācijas prasmēm un sistēmai, tāpēc skolā veidojama tāda jauniešu un pedagoģu mijiedarbība, kurā attīstās jauniešu pašapziņa, kas veicina mērķu izvirzīšanas un īstenošanas kompetenci.” (Bernande, 2013, 155). Pašapziņas jēdzienā integrējas pašizziņa, pašvērtējums un pašregulācija.

Britu izglītības pedagogs Kens Robinsons (*Ken Robinson*, dz.1950) , runājot par mūsdienu izglītības sistēmu, izsaka bažas: “... mēs visi piedzimstam ar plašām dabiskām radošām spējām un masu izglītības sistēmas cenšas tās apspiest. (Taču šīs spējas).. ir neizsakāmi būtiski attīstīt- gan personisku, gan ekonomisku un kulturālu iemeslu dēļ- un pārskatīt izglītībā dominējošās tendences, lai noskaidrotu, vai mēs to darām” (Robinson, 2012).

Visi minētie autori būtībā norāda uz vajadzību pēc dialoga, jo tas atzīst un veicina skolēna patstāvību mācību procesā un atbildības uzņemšanos par savas izvēles un rīcības sekām.

Vēlmi tuvināties skolēniem un viņu interesēm daļēji atrodam arī Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātajās izglītības pamatnostādņēs 2014.- 2020. gadam. Tajās ir ietverts princips „cilvēkorientēta” izglītība. Pamatnostādnes aicina augstāk vērtēt personas, nevis izglītības institūcijas ieguvumu izglītības procesā (Izglītības pamatnostādnes 2014.- 2020. gadam, 2013, 97). Pamatnostādnes runā par vajadzību uzlabot „izglītības vides kvalitāti” (Izglītības pamatnostādnes 2014.- 2020. gadam, 2013, 106).

Viena no sekmīga dialoga pamatprasībām ir tā dalībnieku abpusēja orientēšanās uz pozitīvu rezultātu. Skolēni mācās izvirzīt savu mācību mērķi, kuru skolotājs var viņiem palīdzēt sasniegt. To sekmē **izziņas interese** par kādu mācību priekšmetu. Tā izpaužas kā noturīga, pašregulēta, pozitīvi rosināta vēlme pastiprināti pievērsties kādam noteiktam mācību priekšmetam. Sintezē ar dialogu izziņas interese veicina tādas personības veidošanos, kura spēj komunicēt, saprast mainīgo realitāti, atrast savu vietu dažādās situācijās un radoši izpausties.

Būtiskas pārmaiņas piedzīvo arī **vēstures mācību process**.

Galvenā vēstures vērtība ir tā, ka šī pagātnes izziņas forma piedāvā skolēniem paplašinātu

cilvēces pieredzi. Nepieredzot pagātnes notikumus, kuri bieži vien ir pretrunā ar mūsdienu demokrātijas ideāliem, skolēni ar vēstures zināšanu palīdzību spēj koriģēt savu dzīvesdarbību tā, lai piedalītos nevēlamu norišu novēršanā sabiedrībā.

Vēstures mācību mērķis ir vēsturiskās apziņas veidošana. Vēsturiskā apziņa ir tekstuāls, jēdzienisks un loģisks sabiedrības uztveres modelis, kas savieno pagātnes pieredzi ar mūsdienu realitāti. Galvenā šīs apziņas izpausme ir spēja prognozēt norises sabiedrībā, balstoties arī uz pašu nepiedzīvotu, bet izzinātu pagātņi.

19. un 20. gadsimtā gan vēstures pētniecību, gan izglītību būtiski ietekmēja politiskās ideoloģijas. 20. gadsimts un 21. gadsimta sākuma globālās pasaules realitāte (arī globālie konflikti), multikulturālisms un valstu integrācija (tajā skaitā arī Eiropas integrācija) mudināja novērtēt vēstures zināšanu ietekmi uz humānas personības attīstību. Eiropas Padomes Ministru Padomes 2011. gada 6. jūlijā pieņemtā rekomendācija par starpkultūru dialogu un citu tautu pārstāvju atainojumu vēstures mācīšanās norāda, ka mūsdienu Eiropas sabiedrībā ir pieaudzis jūtīgums pret jaunajām kulturālās dažādības formām (Recommendation CM/Rec, 2011). Tajā pat laikā notiek arvien intensīvāka personu un ideju apmaiņa starp dažādiem pasaules reģioniem un bieži vien līdzās nonāk sabiedrības, kuras savas izcelsmes zemēs vai nu pārdzīvo vai ir pārdzīvojušas konfliktus. Rekomendācija uzsver, ka šādā situācijā pieaug vēstures izglītības loma. Vēstures izglītībai vajadzētu palielināt cilvēku informētību par Eiropas kulturālo dažādību, uzlabot zināšanas par citiem reģioniem, vienlaikus saglabājot saistību ar lokālo vēsturi. Mācot vēsturi, vajadzētu atklāt nacionālo mantojumu Eiropas un globālās kopsakarībās, vecināt izpratni par kultūras sakariem, veidojot prasmes iekļauties starpkultūru dialogā. Izprotot vēstures notikumus multiperspektīvā skatījumā, kritiski vērtējot stereotipus, cilvēks var novērst spriedzi un konfliktus. Vēstures stundas var rosināt arī kopīgu vērtību meklējumus un vairost dažādu kultūru pārstāvju spējas dzīvot mainīgā sabiedrībā, kuras attīstība ne vienmēr ir paredzama (Recommendation CM/Rec, 2011).

Visas minētās rekomendācijas mudina sabiedrību pāriet uz dialogu arī vēstures mācību procesā. Spēja iekļauties dialogā un gatavība tam iezīmējas kā būtiska humānas personības īpašība.

Vēstures lomu humānas personības tapšanā apzinās arī mūsdienu demokrātisko valstu izglītības politikas veidotāji, izvirzot mērķus vēstures mācību priekšmetam. Tā tas notiek arī Latvijā. Mācību priekšmeta "Pasaules vēsture" standartā mēs varam uzziņāt: "Mācību priekšmeta "Pasaules vēsture" mērķis ir veidot skolēna (dokumenta tekstā lietots jēdziens "izglītojamā") izpratni par cilvēces attīstības pamattendencēm, sekmējot eiropiskās identitātes attīstību un veicinot atbildīga un toleranta Eiropas Savienības demokrātiskās sabiedrības locekļa izaugsmi". Kā viens no mācību priekšmeta uzdevumiem ir izvirzīts "iegūt pieredzi darboties mūsdienu strauji mainīgajā sabiedrībā, pastāvīgi, argumentēti un radoši interpretējot pagātnes notikumus Eiropā un pasaulē" (Pasaules vēsture. Mācību priekšmeta standarts 6- 9 klasei, 2014).

Mācību priekšmeta "Latvijas vēsture" standartā ir teikts "Mācību priekšmeta "Latvijas vēsture" mērķis ir pilnveidot izglītojamā (skolēna) izpratni par cilvēces attīstības pamattendencēm, sekmējot savas identitātes veidošanos un veicinot atbildīga un toleranta Latvijas demokrātiskās sabiedrības locekļa izaugsmi.". Kā viens no uzdevumiem ir izvirzīts " radīt skolēnam iespēju iegūt pieredzi darboties mūsdienu strauji mainīgajā sabiedrībā un pastāvīgi, argumentēti un radoši interpretēt pagātnes un mūsdienu notikumus Latvijā, Baltijas reģionā, Eiropā un pasaulē" (Latvijas vēsture. Mācību priekšmeta standarts 6- 9 klase, 2014).

Personība, kuras veidošanās veicināšanu par mērķi izvirza mācību priekšmeta standarts, atbilst humānai, dialogam atvērtai personībai. Līdz ar to var teikt, ka arī Latvijā dialogam vēstures mācību procesā vismaz teorētiski ir paredzēta sava loma.

Vēstures apguvi skolēni sāk **pusaudžu vecumā**. Tas ir ļoti būtisks posms cilvēka attīstībā. No aizbildnībā esoša cilvēka pusaudzis top par patstāvīgu personību. Līdz ar to galvenais viņa uzdevums ir savas identitātes veidošana (Gudjons, 1998, 152). Tai jābūt pašvirzītai un pašatbildīgai. Viens no procesiem, kas aktualizējas šādos apstākļos, ir socializācija. Tās neatņemama sastāvdaļa ir arī vēsturiskās apziņas veidošanās. Vēsture dod pusaudzim iespēju palūkoties uz sevi plašākā mērogā un atrast savu vietu arī mezo un makro vidē. Tas nav iespējams bez kopējās cilvēces pieredzes apguves. Pusaudzim ir būtiski apzināt arī dažādu parādību attīstības nosacījumus, lai izprastu tās pasaules mainības likumsakarības, kurās viņam pašam būs jāiekļaujas. Tāpēc pusaudžu vecumā vēsture kļūst īpaši aktuāla. Ne velti pētnieki ir novērojuši izziņas intereses pieaugumu pusaudžiem gadījumos, ja kāda parādība tiek raksturota vēsturiskā skatījumā (Щукина, 1971, 61).

Izglītības prioritārā vieta mūsdienu sabiedrības attīstībā, vajadzība meklēt jaunas pieejas mācībām, humānas personības veidošanās veicināšanā, izmantojot pusaudžu vēstures izglītību, veido **darba aktualitāti**.

Darba pētījuma objekts. Dialogiskais vēstures mācību process.

Darba pētījuma priekšmets. Pusaudžu izziņas interese vēsturē.

Pētījuma mērķis. Atklāt metodoloģiskus principus tādām dialogiskām mācību procesam, kas veicina izziņas intereses par vēsturi veidošanos.

Darba hipotēze: izziņas interese par vēsturi skolēnos veidojas sekmīgāk, ja:

- skolotājs izmanto dialogisko pieeju;
- skolotājs un skolēns spēj panākt līdztiesīgu savstarpēju dialogisku atvērtību;
- skolēns izprot vēstures lomu pašpieredzes veidošanā.

Pētījuma uzdevumi ir

izanalizēt psiholoģisko, pedagoģisko, metodoloģisko literatūru par intereses un izziņas intereses būtību un pusaudžu intereses un izziņas intereses izpausmes iezīmēm,

atklāt kritērijus un rādītājus, ar kuru palīdzību var vērtēt izziņas intereses veidošanos par vēsturi;

izanalizēt filozofisko, pedagoģisko un metodoloģisko literatūru par dialogisko pieeju mācībām un vēstures didaktikas principiem;

izveidot izziņas intereses attīstību veicinošu dialogisku vēstures mācību modeli un to eksperimentāli pārbaudīt.

Pētījuma filozofisko pamatu veido dialogiskās filozofijas koncepcijas: Sokrata metode, Imanuela Kanta antinomiju teorija, Martina Būbera “Es- Tas” un “Es- Tu” teorija, Mihaila Bahtina dialogiskās eksitences un iztēles teorija, Jirgena Hābermasa komunikatīvās darbības teorija, Ļeva Vigotska kultūrpsiholoģiskās teorijas, Karla Raimunda Popera atklātās sabiedrības teorija.

Pētījuma pedagoģiskais pamatojums ir pedagoģiskās teorijas, kas balstās uz dialoga pieeju, atklāj izziņas interešu būtību, attieksmju un uzvedības veidu sakarības: Paulo Freires dialogiskās izziņas darbības teorija, Rainera Vinkela komunikatīvās didaktikas teorija, Hosē Ramona Flečas dialogiskie mācību principi, Gordona Velsa dialogiskās izziņas mācību teorija, Robina Aleksandra dialogisko mācību principi, Duglasa Bērnasa skolas un aktīvo zināšanu teorija, Jeļenas Jermolajevas dialogiskas personības un dialogiskā mācību procesa teorija, Gaļinas Ščukinas izziņas interešu teorija, Ausmas Šponas attieksmju un uzvedības veidu sakarības teorija.

Pētījuma metodes

Teorētiskās:

- filozofiskās, psiholoģiskās, un pedagoģiskās literatūras izpēte un analīze;
- izglītības dokumentu un mācību literatūras analīze.

Empīrisku datu vākšanas metodes:

- pedagoģiskais eksperiments;
- anketēšana;
- intervijas;
- novērojumi;
- skolēnu sekmju un patstāvīgo darbu analīze.

Statistiskās datu apstrādes metodes:

- Krobaha alfa tests;
- T-Stjudenta kritērijs;
- divpusējās nozīmības noteikšana.

Pētījuma bāze ir Rīgas Doma kora skola, Rīgas igauņu pamatskola, Kocēnu novada Kocēnu pamatskola, Valmieras valsts ģimnāzija (kopā – 80 skolēni no 8. klasēm). Autora secinājumi ir izdarīti, analizējot 1069 skolēnu aizpildītas anketas un 701 skolēna patstāvīgo darbu, kā arī veicot 10 intervijas. Aptaujā piedalījās 208 vēstures skolotāji no visas Latvijas.

Pētījuma teorētiskās novitātes ir

■ atklāti metodoloģiskie principi tādām dialogiskām mācību procesam, kas veicina izziņas intereses par vēsturi veidošanos

■ precizēti interešu un izziņas interešu jēdzieni, balstoties uz psihologu un pedagogu atziņām;

■ precizēti situatīvās un noturīgās intereses jēdzieni un noteikti to komponenti;

■ noteiktas pusaudža izziņas interešu iezīmes, balstoties uz psihologu pētījumiem, personības attīstības teorijām un pedagogu novērojumiem;

■ izstrādāti izziņas intereses par vēsturi kritēriji un rādītāji;

■ izveidots dialogiskās pieejas raksturojuma un atklāta tā struktūra, balstoties uz filozofiskām un pedagoģiskām teorijām;

■ izveidots vēstures didaktisko pieeju raksturojums, balstoties uz teorētiskām atziņām un mācību literatūras analīzi;

■ izstrādāts izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis.

Darba praktiskā nozīme ir

■ izstrādātas un pārbaudītas anketas izziņas intereses līmeņu mērījumiem skolās;

■ izstrādāts un pārbaudīts izziņas intereses attīstību veicinošs dialogisks mācību modelis, kas izmantojams ne tikai vēsturē, bet arī citos priekšmetos un ar to ko semināros iepazīstināti skolotāji;

■ izveidots un pārbaudīts strukturāls plāns izziņas interesi veicinošai mācību nodarbībai, kuru var izmantot vēsturē un citos mācību priekšmetos (sociālajās zinībās, ģeogrāfijā, literatūrā);

■ apkopotas un pārbaudītas izziņas interesi veicinošas dialogiskajai pieejai atbilstošas mācību metodes vēsturē;

■ izstrādāti un pārbaudīti paņēmieni skolēnu un skolotāju savstarpējās atvērtības veicināšanai un skolēnu izpratnes pilnveidošanai par vēstures zināšanu lomu viņu pašpiedzē;

■ iegūtās atziņas izmantotas mācību grāmatu un metodisko līdzekļu izstrādē, lai ar tiem stimulētu izziņas interesi veicinošu dialogiskā pieejā balstītu metožu ieviešanu skolā.

Pētījuma rezultāti aprobēti

1. Rīgas Tehniskās universitātes 53. starptautiskajās zinātniskajā konferencē (Rīga, 13.- 16. 10. 2011.);

2. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas 6. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* (Rīga, 29.- 31. 03. 2012.);

3. Eiropas Skolotāju Izglītotāju asociācijas (ATEE) Pavasara universitātes konferencē *Changing education in a changing society* (Viļņa, 3.- 5. maijs, 2012.);

4. Rīgas Tehniskās universitātes 53. starptautiskajā zinātniskajā konferencē (Rīga, 11.- 12.

10. 2012.);

5. Latvijas Lauksaimniecības universitātes 6. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Lauku vide. Izglītība. Personība* (Jelgava, 20.- 21. 04., 2013);

6. Eiropas Skolotāju Izglītotāju asociācijas (ATEE) Pavasara universitātes konferencē *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching* (Rīga, 10.- 11. maijs, 2013);

7. Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītībasursos *Latvijas un pasaules vēstures skolotāju profesionālo un pedagoģisko kompetenču pilnveide* (2011. 07.- 2013 06.);

8. Vēstures skolotāju biedrības *Vasaras dienās* (2011.- 2014.).

Pētījuma rezultātā publicētie raksti

1. Purēns, V. (2012) Dialoga metodoloģija un teorija izziņas procesā. *Rīgas Tehniskās universitātes zinātniskie raksti. Humanitārās un sociālās zinātnes*. Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, 59- 63 lpp;

2. Purēns, V. (2012) Izziņas intereses reālajā pedagoģiskajā procesā vēstures stundās Latvijā. 6. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* (29.- 31. 03.2012). Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 268- 273 lpp;

3. Purēns, V. (2012) Dialogue as necessity of the present- day educational process. ATEE Spring University. *Changing education in a changing society* (3.-5.05.2012). Klaipeda: Klaipeda University, p. 137- 143;

4. Purēns, V. (2013) Dialogue as Way to Sustainable Education in Present Society. Proceedings of the 6th International Scientific Conference. *Rural Environment. Education. Personality* (20.-21.03. 2013.). Jelgava: Latvia University of Agriculture, p. 331- 338;

5. Purēns, V. (2013) Dialogical history lesson: a new challenge for the teacher. 2013. ATEE Spring Conference proceedings *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching* (10.- 12. 2013). Brussels: Association For Teacher Education in Europe, p. 72-84;

6. Purēns, V. (2014) Skolotājs mācību dialoga veidotājs: pretrunas un iespējas. *Rīgas Tehniskās universitātes zinātniskie raksti. Humanitārās un sociālās zinātnes*. Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, 21.- 26. lpp.

Mācību grāmatas, kurās popularizēta dialogiskā pieeja

1. Purēns V. (1998) *Latvijas vēsture*. Rīga: Raka, 251 lpp;

2. Purēns V. (2001) *Ievads vēsturē pamatskolai*. Rīga: Raka, 179 lpp;

3. Purēns V. (2002) *Pasaules vēsture pamatskolai. 1. daļa Senie laiki*. Rīga: Raka, 224 lpp;

4. Purēns V. (2003) *Pasaules vēsture pamatskolai. 2. daļa Viduslaiki*. Rīga: Raka, 263 lpp;

5. Purēns V. (2004) *Pasaules vēsture pamatskolai. 3. daļa Jaunie laiki*. Rīga: Raka, 355

lpp;

6. Purēns V. (2005) *Pasaules vēsture pamatskolai. 4. daļa Mūsu laikmets*. Rīga: Raka, 343

lpp;

7. Purēns V. (2007) *Latvijas vēsture pamatskolai. 1. daļa. Senie laiki. Viduslaiki*. Rīga: RaKa, 139 lpp;

8. Purēns V. (2007) *Latvijas vēsture pamatskolai. 2. daļa. Jaunie laiki*. Rīga: RaKa, 159 lpp;

9. Purēns V. (2008) *Latvijas vēsture pamatskolai. 3. daļa. Mūsu laikmets*. Rīga: RaKa, 256 lpp;

10. Ērgle A., Purēns, V, Sviestiņa I. (2009) *Kulturoloģija*. Rīga: RaKa, 300 lpp;

11. Purēns V. (2009) *Politika un tiesības*. Rīga: RaKa, 212 lpp;

12. Purēns V. (2011) *Pasaules vēsture pamatskolai. 1. daļa Ievads vēsturē. Senie laiki*. Rīga: Raka, 116 lpp;

13. Purēns V. (2012) *Pasaules vēsture pamatskolai. 2. daļa. Viduslaiki. Jauno laiku sākums*. Rīga: Raka, 116 lpp;

14. Purēns V. (2013) *Pasaules vēsture pamatskolai. 3. daļa. Jaunie laiki*. Rīga: Raka, 116 lpp;

15. Purēns V. (2014) *Pasaules vēsture pamatskolai. 4. daļa. Mūsu laikmets*. Rīga: Raka, 124 lpp;

16. Purēns V. (2010) *Latvijas vēsture kabatā*. Rīga: RaKa, 80 lpp;

17. Purēns V. (2010) *Pasaules vēsture kabatā*. Rīga: RaKa, 96 lpp;

18. Purēna D., Purēns V. (2010) *Psiholoģija vidusskolām*. Rīga: Raka, 195 lpp;

19. Alhimionoks R., Purēns V. (2011) *Filozofija vidusskolām*. Rīga: Raka, 179 lpp;

20. Bugavičute R., Purēns V. (2012) *Mūzika vidusskolām*. Rīga: Raka, 227 lpp.

Metodiska satura darbi, kuros popularizēta dialogiskā pieeja

1. Purēns V., Liepiņa Dz. (2008) *Latvijas vēsture. Skolotāju grāmata*. Rīga: Raka, 252 lpp;

2. Purēns V., Liepiņa Dz. (2001) *Ievads vēsturē pamatskolai. Skolotāju grāmata*. Rīga: Raka, 179 lpp;

3. Purēns V., Liepiņa Dz. (2003) *Pasaules vēsture pamatskolai. 1. daļa Senie laiki. Skolotāju grāmata*. Rīga: Raka, 267 lpp;

4. Purēns V. Liepiņa Dz. (2004) *Pasaules vēsture pamatskolai. 2. daļa Viduslaiki. Skolotāju grāmata*. Rīga: Raka, 174 lpp;

5. Purēns V. Liepiņa Dz. (2006) *Pasaules vēsture pamatskolai. 3. daļa Jaunie laiki. Skolotāju grāmata*. Rīga: Raka, 233 lpp;

6. Purēns V., Liepiņa Dz. (2006) *Pasaules vēsture pamatskolai. 4. daļa Mūsu laikmets. Skolotāju grāmata*. Rīga.: Raka, 242 lpp;

7. Purēns V. (2006) *Kā mācīt vēsturi*. Rīga: Raka, 210 lpp;
8. Purēns V. (2007) *Latvijas vēsture pamatskolai. 1. daļa. Senie laiki. Viduslaiki. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 100 lpp;
9. Purēns V. (2007) *Latvijas vēsture pamatskolai. 2. daļa. Jaunie laiki. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 112 lpp;
10. Purēns V. (2008) *Latvijas vēsture pamatskolai. 3. daļa. Mūsu laikmets. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 167 lpp.
11. Ērgle A., Purēns V. (2010) *Kulturoloģija. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 114 lpp;
12. Purēns V. (2011) *Politika un tiesības. Skolotāja grāmata*. Rīga: RaKa, 104 lpp;
13. Purēns V. (2011) *Pasaules vēsture pamatskolai. 1. daļa Ievads vēsturē. Senie laiki. Skolotāja grāmata*. Rīga: Raka, 55 lpp;
14. Purēns V. (2012) *Pasaules vēsture pamatskolai. 2. daļa. Viduslaiki. Jauno laiku sākums. Skolotāja grāmata*. Rīga: Raka, 62 lpp;
15. Purēns V. (2013) *Pasaules vēsture pamatskolai. 3. daļa. Jaunie laiki. Skolotāja grāmata*. Rīga: Raka, 97 lpp;
16. Purēns V. (2014) *Pasaules vēsture pamatskolai. 4. daļa. Mūsu laikmets. Skolotāja grāmata*. Rīga: Raka, 52 lpp.

1. Izziņas interese dialogiskā vēstures mācību procesā

1. 1. Intereses un izziņas intereses būtība cilvēka dzīvesdarbībā

Ar cilvēka interesi saistītie jautājumi ir nozīmīgi gan psihologiem, gan pedagogiem. Psihologi uz interesi raugās kā uz komponentu cilvēku psihē, kas palīdz orientēties pasaulē to izziņot un nospraust konkrētus darbības mērķus. Pedagogi interesi saista ar motīviem, kas veicina vēlmi mācīties un izvēlēties noteiktas zināšanu jomas, kurām skolēns ir gatavs pievērst pastiprinātu uzmanību. Neskatoties uz to, ka abu jomu speciālisti atzīst interesi par nozīmīgu parādību, psiholoģiskās un pedagoģiskās literatūras pētījumi liecina, ka nav vienotas pieejas jautājumam par tās būtību. Arī pats intereses jēdziens nav kļuvis par vispārpieņemtu. Gan psiholoģiskajā, gan pedagoģiskajā literatūrā kā intereses vai tai analogas parādības apzīmējums tiek lietoti arī vārdi ziņkārība un zinātkāre. Ir autori, kuri lieto tikai vienu no šiem jēdzieniem, citi izmanto visus trīs (ieskaitot interesi) un cenšas tos sakārtot pakāpēs, atkarībā no procesa noturības. Tāpat ir grūti runāt pat īpašām skolām vai virzieniem interešu pētījumos. Pētījumi ir fragmentāri, pārsvarā empīriski-statistiski un to rezultāti tiek apkopoti autorteorijās.

Šajā darbā jēdziens „interese“ tiek lietots kā visaptverošais, kas var raksturot dažādas izpausmes un izpausmes pakāpes parādības ar kopēju saturu. Savukārt izziņas interese ir viens no intereses veidiem. Sekojot krievu pētnieces Gaļinas Ščukinas (*Галина Ивановна Щукина*, 1908-1994) teorijai, par izziņas interesi tiek saukta interese par mācībām (Щукина, 1971, 7- 8).

Lai izstrādātu metodoloģiskos principus dialogiskam mācību procesam, kas veicina izziņas intereses veidošanos par vēsturi, ir svarīgi izprast intereses rašanos un attīstību. Tas iespējams, aplūkojot dažādas autorteorijas un to autoru secinājumus.

Vispirms intereses jēdzienu ir lietderīgi raksturot **psihologu teorijās**.

Intereses jēdziens parādās jau psiholoģijas zinātnes pamatlicēju darbos. Amerikāņu psihologs un pragmatīķis Viljams Džeimss (*William James*, 1842- 1910) vērtēja interesi kā "selektīvu uzmanību" (James, 1884, 188- 204), tas ir- cilvēku vēlmi starp dažādam iespējam regulāri pievērst uzmanību kaut kam vienam. Kā piemēru viņš minēja cilvēku pastaigu pa zoodārzu, pēc kuras katrs apmeklētājs stāsta citu stāstu, atbilstoši savas uzmanības virzībai. Šo virzību, pēc V. Džeimsa domām, ietekmē personības temperaments un emocijas, sabiedriskā vide, kurā cilvēks atrodas, un viņa dzīves pieredze. V. Džeimss arī norāda uz diviem interešu veidiem- instinktu izraisīto un zinātnisko. Instinktīvo izraisa spēcīgi kairinājumi, zinātnisko- vēlme iepazīt (James, 1884, 203).

Psihoanalītiķu teorijās interese atklājas kā spēcīga emocionāla izpausme. Austriešu psihoanalītiķis Zigmunds Freids (*Sigmund Freud*, 1856- 1939) lietoja jēdzienu piesaistība (*die*

Besetzung), kura viņa darbu tulkotāji citās valodās pārvērta par kateksi (*cathexis*). Pēc Z. Freida domām, piesaistība ir garīgās vai emocionālās enerģijas (libido) virzība uz konkrētu objektu vai ideju. To veselīgas personības attīstības vārdā to nav vēlams bloķēt (Freud, 1940, 238).

Angļu psihologs Viljamss Makdugals (*William McDougal*, 1871–1938) atzīst zinātkāres instinktu, kas ir dabisks jebkurai dzīvai būtnei (McDougall, 1926, 32.). Zinātkāres rašanās turklāt nav pamatojama ar kādu materiālu labumu (piemēram- pārtiku). To var raksturot kā jūtas vai motivācijas stāvokli, kas notur un virza uz konkrētu objektu vai abstraktu mērķi centrētu darbību.

Psihologu uzskatus par interesi būtiski ietekmēja arī krievu mediķa Ivana Pavlova (*Иван Петрович Павлов*, 1849- 1936) pētījumi. Viņš norādīja, ka pastāv orientējošais reflekss „kas tas ir?”, kuram ir liela nozīme kā dzīvnieku, tā cilvēku dzīvē (ПАВЛОВ, 1973). I. Pavlova idejas attīstīja kanādiešu psihologs Daniels Berlains (*Daniel Berlyne*, 1924- 1976). Viņa pētījuma priekšmets ir zinātkāre (*curiosity*). To viņš saskatīja ne tikai cilvēku, bet arī augstāk attīstīto dzīvnieku pasaulē. D. Berlaina teorijā zinātkāres cēlonis ir konflikts. Starp dzīvo būtni un pasauli nepārtraukti notiek mijiedarbība. Dzīvā būtne ir pieradusi, ka noteiktām situācijām ir raksturīga noteikta mijiedarbība. Ja mijiedarbības saturs vai forma negaidīti mainās, rodas konflikts, kas izraisa zinātkāri- vēlmi noskaidrot, kas ir nesakritības pamatā (Berlyne, 1960, 230). D. Berlains viens no pirmajiem cenšas mērīt zinātkāres līmeni un tās intensitāti. Līmeni viņš izsaka divās mērījuma dimensijās. Pirmās dimensijas pretpolus veido perceptuālā (uztveres) zinātkāre un epistēmiskā (izzinošā) zinātkāre. Perceptuālās zinātkāres izpausmes D. Berlains saskata jau dzīvnieku pasaulē un tās pamatā ir spilgts kairinājums (pārmaiņas), kuras piedāvā apkārtējā vide. Epistēmiskā zinātkāre (*epistemological curiosity*) ir raksturīga cilvēkam un tās pamatā ir noteiktu zināšanu iegūšana (Berlyne, 1960, 258). Par intensitātes rādītāju D. Berlains izvēlas noturīgumu. Tā ir otrā mērījuma dimensija. Viņaprāt zinātkāre var būt diversificēta (mainīga) un specifiska (noturīga). Diversificēta zinātkāre ir stimula gaidās. Bez spilgta stimula tā neaktualizējas un līdz ar stimula vājināšanos nav aktuāla. Specifiskā zinātkāre ir virzīta uz noteikta veida informāciju. Tā aktualizē vēlmi „atrisināt mīklu”, tas ir- izprast dziļāku kādas parādības būtību (Berlyne, 1960, 259). Ar šiem pretstatījumiem D. Berlains viens no pirmajiem pieļauj iespēju, ka zinātkāri iespējams padziļināt un attīstīt.

Ja D. Berlains zinātkāri pamatā saistīja ar ārējiem stimuliem, tad šveiciešu psihologs Žans Piažē (*Jean Piaget*, 1896- 1980) norādīja, ka interese ir jāsaista ar motivējošiem procesiem. Var būt motivācija atrisināt kādu aktuālu situāciju un motivācija iepazīt kādu parādību dziļāk, pēc būtības (Piaget, 1954, 24- 26).

Gan D. Berlaina, gan Ž. Piažē darbos zinātkāre faktiski ir intereses sinonīms, jo abos gadījumos to veido kopīgi komponenti un virzība- mērķtiecīga subjekta izzinošā mijiedarbība ar izzināšanas objektu, kas rodas noteiktā situācijā un pastāv dažādā intensitātē.

Minētie psihologu pētījumi mudina secināt, ka pastāv divi intereses veidi. Instinktu

izraisītā/perceptuālā ir pilnībā atkarīga no situācijas, precīzāk- situācija ir tās rašanās stimuls. Līdz ar to var dēvēt par **situatīvo interesi**. Pēc savām izpausmēm tā ir psihisks process vai stāvoklis, tuvs emocijām, un ir aktuāla tikai līdz brīdim, kamēr situācija tiek atrisināta. Intereses objekti šajā gadījumā ir mainīgi. I. Pavlova atziņās tā lielā mērā attīstās orientējoša instinkta robežās, bet, sekojot D. Berlaina teorijai, te lielu lomu spēlē pretruna jeb iepriekš paredzētā nesakritība ar reāli notiekošo. Ja nesakritības primārais cēlonis tiek noskaidrots, interese zūd. Izziņas procesi šajā gadījumā var būt pat ļoti aktīvi, tomēr to mērķis ir izteikti situatīvs un utilitārs- jāatrisina situācija, lai tiktu sperts nākamais solis.

Perceptālo/epistēmisko interesi rada pats intereses paudējs, izvēloties no vides noteiktus intereses objektus. Tā ir saistīta ar personības īpašībām un kalpo kā šo īpašību izpausme. Balstoties uz Z. Freida teoriju, šajā gadījumā mēs varam runāt par piesaistību, D. Berlaina teorijā- par “mīklas atrisināšanu”, bet Ž. Piažē teorijā- par ilgstošu motivāciju izzināt kaut ko konkrētu. Salīdzinot ar iepriekš minēto intereses veidu, šo var nosaukt par **noturīgo interesi**.

Vērtējot iepazīto psiholoģisko literatūru jāatzīst, ka lielāku uzmanību psihologi pievērsuši tieši situatīvās intereses pētījumiem. Tie bieži ir saistīti ar klīnisku gadījumu risinājumiem, kuros intereses esamība un intensitāte atklājas kā psihiskās veselības rādītājs. Pētnieki secināja, ka interesei piemīt tik nozīmīgs instinktīvs spēks, ka tā neapstrīdami virza cilvēku uz neatliekamu apmierinājumu un saskaršanās ar šķēršļiem intereses izpausmei rada psihiskas problēmas. Interesei ir liela loma cilvēka pašizjūtā, konstruktīvā uzvedībā, psihiski veselās personības attīstībā (Izard, 2000, 332.). Zems situatīvās intereses līmenis raksturojams ar depresiju, vidējs- ar veselīgu zinātkāri, bet augsts- ar bailēm vai apjukumu (Loewenstein, 2000, 415).

No situatīvās intereses pētniekiem nozīmīga loma ir arī amerikāņu psihologa Silviana Solomona Tomkinsa (*Silvian Solomon Tomkins*, 1911- 1991) darbiem. Viņš interesi nosauca par pozitīvā afekta veidu, kas „pārāk bieži ir ticis noliegts” (Tomkins, 1962, 337). Interesi S. Tomkins novieto pārī ar uzbudinājumu (*excitement*). Pēc viņa domām, intereses izpausmes ir cieši saistītas ar pārsteigumu un orientāciju (Tomkins, 1962, 341). Interesei ir vairākas funkcijas. Interese nosaka, kas cilvēkam nepieciešams un vēlams, palīdz to atrast apkārtējā telpā, atrisināt problēmas un veidot pieredzi (Tomkins, 1962, 343- 345). Tomkinsa teorija faktiski turpina D.Berlaina atziņas, jo pārsteigums būtībā ir šī autora aprakstītā pretruna starp gaidīto un reālo, savukārt orientācija-situācijas risinājums.

Vieni no jaunākajiem pētījumiem situatīvās intereses jomā pieder amerikāņu sociālpsihologam Polam Silvia (*Paul Silvia*, dz. 1976.) P. Silvia atzīst interesi par emocijām, jo tām piemīt visi emociju komponenti (noteikta sejas izteiksme, balss tonis, uzvedība), taču norāda uz tās komplicētību un saistību ar ļoti daudziem psihiskajiem procesiem (Silvia, 2008,57). Viņa teorijā interesei piemīt kognitīvais komponents (izzīņa), subjektīvais komponents (ko izzina) un adaptīvais

komponents (izzina, lai sasniegtu kādu mērķi). Pēc P. Silvias domām, cilvēki to izmanto kā instrumentu un tā neinteresanto cenšas padarīt interesantu (Silvia, 2008., 58). Līdz ar to maldīgs ir uzskats, ka saskarsmē ar interešu objektu veidojas tikai pozitīvas emocijas. Pozitīvs fakts ir saskarsme ar interešu objektu, bet emocijas saskarsmes brīdi var būt svārstīgas, lai gan summāri emocionālajam fonam jābūt pozitīvam (Silvia, 2008, 59).

Intereses pētnieki gan tieši, gan netieši izdala vairākus intereses komponentus. Pirmais neapšaubāmi ir izziņas komponents. Interese izraisa kognitīvos procesus. Risinoties kognitīvajiem procesiem, rodas emocionālais fons. Tas atspoguļo izzinātāja veiksmes un neveiksmes izziņas procesā. Līdz ar to emocionālais komponents piebiedrojas kognitīvajam. Kognitīvo procesu virzību vada griba. Tās uzdevums ir koncentrēt izziņa procesus ap konkrēto izziņa objektu un pārvarēt izziņas procesa šķēršļus. Griba veido voluntāro komponentu. Izziņas process ir saistīts ar darbību. Tās raksturu pamatā nosaka kognitīvie procesi, darbības gaitā maina emocionālais fons un gribas intensitāte. Darbība veido darbības komponentu. Attiecībā uz situatīvo interesi komponentu raksturojums izveidojas šāds (1. tabula).

1. tabula. **Situatīvās intereses komponenti**

Kognitīvais	Emocionālais	Voluntārais	Darbības
Izziņas procesi, kas nepieciešami konkrētas situācijas izziņai.	Spēja noturēt summāri pozitīvu emocionālo fonu līdz situācijas izziņas beigām.	Spēja koncentrēt izziņas procesus un pārvarēt šķēršļus līdz brīdim, kamēr situācija tiek atrisināta.	Mērķtiecīgas darbības, lai izzinātu situāciju, noturētu emocionālo fonu, vadītu gribu.

P. Silvia aicina pievērst uzmanību sociālām saitēm, kuras atrodas mijšakarībā ar interesi. Sociālais komponents var veicināt izziņas noturību un situatīvas izziņas intereses pāraugšanu noturīgajā (Kashdan, Silvia, 2008, 368). Līdz ar to noturīgās intereses komponentu raksturojums veidojas kā situatīvās intereses paplašinājums (2. tabula).

2. tabula. **Noturīgās intereses komponenti**

Kognitīvais	Emocionālais	Voluntārais	Darbības
Regulāri ar kādu izziņas objektu saistīti izziņas procesi, kas veido pieredzi un prasmes noteiktā jomā.	Emocionāla vajadzība izzināt noteiktu objektu un prasme regulēt emocijas ilgstošas izziņas laikā.	Regulāra, mērķtiecīga uzmanības virzība uz noteiktu izziņas objektu un darbības kvalitātes regulēšana.	Plānotas darbības ar interešu objektu, lai pilnveidotu savu pieredzi.

Plašākos **noturīgās intereses pētījumus**, izstrādājot savus testus, veikuši profesiju izvēles konsultanti. Ja situatīvās intereses pētnieku eksperimenti pamatā ir balstījusies uz novērojumiem,

kas veikti situācijās, kad eksperimenta dalībniekiem jāveic kāds uzdevums, tad profesiju izvēles konsultanti ir veikuši plašas un ilgstošas aptaujas. Viņu darbība lielā mērā balstās uz interešu notiecējumiem (*interest inventory*). No tiem pasaulē populārākās sistēmas ir Edvarda Keloga Stronga (*Edward Kellogg Strong*, 1884-1963), Georga Frederika Kudara (*George Frederic Kuder*, 1903- 2000) un Džona Lūisa Holenda (*John Lewis Holland*, 1919- 2008) radītie testi (Aiken, 2001, 775).

E. Stronga uzskata, ka interese ir saistīta ar ilgstošu uzmanības noturību, pozitīvu attieksmi, regulārām darbībām, kas vērstas uz intereses objektu (Strong, 1955, 35). E. Stronga sistēma balstās uz to, ka anketu aizpildītāji norāda, kuras nodarbes viņiem interesē, kuras nepatīk un kuras ir vienaldzīgas, vai arī starp divām nodarbes iespējām izvēlas tuvāko. F. Kudara sistēmā atbildētājiem jāizvēlas starp trim nodarbēm, nosakot sev visvairāk vēlamu un vismazāk vēlamu.

Tiesa gan, šādi pētījumi ir radījuši arī secinājumus par intereses daudzslāņaino raksturu. Tā Donalds Edvīna Sjūpers (*Donald Edwin Super*, 1910- 1994), vadoties no savas ilggadīgās pieredzes, norāda uz to, ka, salīdzinot cilvēku atbildes, atklājas ļoti daudzveidīga interešu aina. Atbilstīgi tai, viņš ir izveidojis interešu klasifikāciju. Izteiktās (*expressed*) intereses ir tās, kuras cilvēks pasludina vārdiski. Apliecinātās (*manifested*) intereses atklājas personības darbībā. Atlasītās (*inventored*) intereses atklājas, ja personībai jāizsaka izvēle noteiktā situācijā (patīk, nepatīk, izvēlos, neizvēlos), bet pārbaudītās (*tested*) ir intereses, kas atklājas pētījuma laikā īpaši veidotā vidē (Super, 1957, 218-219). Šāda klasifikācija norāda uz to, ka respondentu dotais savu interešu raksturojums ne vienmēr ir vērtējams kā ticams un arī interešu izpausmes intensitāte mēdz būt mainīga. Noturīgās intereses ietekmē arī vecums. Bērniem izteiktās intereses ir dinamiskas, pieaugušajiem- stabilākas, bet ne vienmēr saistītas ar reālu darbību. Apliecinātās intereses balstās uz apzinātām un neapzinātām tieksmēm izteikt sevi, piederēt noteiktai grupai (es daru tā, kā dara citi man apkārt), tāpēc tās mainās, ja grupā rodas cits pieprasījums. Savukārt atlasītās intereses ir mānīgas, jo atbildētāja izvēli, viņa īsto motivāciju mēs ne vienmēr spējam izprast (Super, 1957, 221- 224). D. Sjūpers arī norāda uz to, ka interešu virzība ir saistīta ar emocionālo fonu, kurus veido panākumi, izaugsmes iespējas, drošība brīdī, kad tiek veikta aptauja.

Lai precizētu pētījuma rezultātus, profesiju izvēles konsultanti cenšas izvairīties no konkrētu profesiju un profesijām raksturīgu darbību iekļaušanas savās anketās, tā vietā apvienojot profesijas tipus un pretī nostādot cilvēka tipus. D. Sjūpers runā par zinātniskajām interesēm, tehniskajām jeb materiālajām interesēm, humānajām jeb sociālās labklājības interesēm, sistēmiskajām jeb biznesa procesa interesēm, biznesa kontaktu interesēm, literārajām interesēm, muzikālajām un mākslinieciskajām interesēm (Super, 1957, 219- 221). F. Kuders cilvēku intereses grupē desmit virzienos- klerikālajā, pakalpojumu, muzikālajā, literārajā, mākslinieciskajā, vadības, zinātniskajā, skaitliskajā, mehāniskajā un ar dzīvo dabu saistītajā (Kay, 1982, 943). Jāpiebilst, ka Stronga, Kudara un līdzīgas sistēmas par aptuveni par 40- 60% palīdz adekvāti noteikt cilvēka

intereses (Taber, 2010, 1846). Tas arī ļauj spriest par noturīgo interešu stabilitāti personībā.

Tomēr visdziļāko ieskatu noturīgo interešu jomā mums piedāvā sistēma, kuru izstrādāja un 1997. gadā galīgā variantā publicēja Džons Holends (Holland, 1997). No interešu grupēšanas pēc cilvēka darbības jomām, kas bija raksturīga D. Sjūperam un F. Kuderam, Dž. Holends pāriet uz personības tipiem. Tātad, viņš pieļauj, ka noteiktam personības tipam piemīt noteiktas noturīgās intereses. Arī Dž. Holends savu teoriju balsta uz ilggadīgiem novērojumiem (3. tabula).

3. tabula. Džona Holenda personības tipi

Personības tipi	Raksturojums
Reālistiskais tips (<i>The Realistic type</i>)	Dod priekšroku nodarbēm, kam raksturīgas precīzas, noteiktā secībā un sistēmā veiktas manipulācijas ar objektiem. Šim tipam raksturīga augsta kompetence rokdarbos, tehnikā, bet trūkst spēju sociālajā jomā un mērķtiecīgā garīgajā darbībā. Interesu loks nav pārāk plašs. Parasti necer uz lieliem panākumiem garīgā jomā, toties paļaujas uz savu spēju atrisināt praktiskus jautājumus.
Pētnieciskais tips (<i>The Investigative Type</i>)	Dod priekšroku nodarbēm, kam raksturīgas novērojošas un pētnieciskas darbības. Piemīt augsta zinātniskā kompetence, bet trūkst spējas sevi motivēt. Interesu loks var būt ļoti plašs, bet jūtas nepārliecināti situācijās, kad jāsaskaras ar uzņēmējdarbību, tāpat nepievērš pārāk lielu uzmanību personīgās dzīves sakārtošanai. Bieži meklē izaicinājumus un jūt gandarījumu tos uzveicot.
Mākslinieciskais tips (<i>The Artistic Type</i>)	Dod priekšroku radošām nodarbēm, kas brīvas, neregulētas un nesistemātiskas, bet kuru rezultātā veidojas kaut kas jauns. Ir augsta kompetence visās mākslinieciskajās jomās, bet trūkst kompetences biznesā vai jomās, kas prasa precīzu sistematizētu darbību. Ļoti brīvi pieņem dažādus jauninājumus, vairāk aizraujas ar dažādiem procesiem un mazāk to interesē rezultāts.
Sabiedriskais tips (<i>The Social Type</i>)	Dod priekšroku nodarbēm, kas saistītas ar citiem cilvēkiem, to vadīšanu, informēšanu, mācīšanu. Parasti ir ļoti augsta sociālā kompetence, bet trūkst tehniskās kompetences. Par augstākajām vērtībām uzskata cilvēka spēju sadarboties, atbalstīt, uzklaut. Galvenais interešu objekts ir cilvēki un viss, kas ar tiem notiek. Parasti nevēlas darboties vienatnē un ar abstraktiem objektiem.
Uzņēmēja tips (<i>The Enterprising Type</i>)	Dod priekšroku nodarbēm, kas saistītas ar dažāda veida manipulācijām, kuru rezultāts ir saimnieciska rakstura sasniegumi. Parasti raksturīga augsta kompetence jautājumos, kas saistīti ar līderību, bet visvairāk trūkst ar zinātniskiem jautājumiem saistītu kompetenču. Interesu lokā parasti ir viss, kas saistīts ar zināma sociālā statusa un varas jautājumiem.
Konvencionālais tips (<i>The Conventional Type</i>)	Dod priekšroku nodarbēm, kuras saistītas ar regulārām, sistēmiskām manipulācijām, bet bez jaunrades vai praktisku problēmu risināšanas. Augsta kompetence vērojama jomās, kur nepieciešama mehāniska precizitāte, bet trūkst mākslinieciska kompetence. Intereses pamatā ir saistītas ar jomām, kurās jāuztur vai jāievieš kārtība. Īpaši svarīgi ir just drošību, apjukumu rada negaidīta situācijas maiņa.

(Pēc Holland, 1997, 21- 29)

Minētie tipi kombinējas vismaz 720 veidos, bet kāds no tiem visdrīzāk būs dominējošais (Holland, 1997, 3). Personību modeļus Dž. Holends izvieto sešstūra shēmā. Tajā līdzās novietoti radniecīgi personību tipi, bet pretējās pozīcijās- kontrastējošie (1. attēls).

1. attēls. Personības tipu attiecības



(Holland, 1997)

Katram no personības tipiem Dž. Holends saskata arī noteiktu paredzamās uzvedības veidu. Pedagoģiem, piemēram, nozīmīgi ir Dž. Holenda uzvedības paredzējumi attiecībā uz mācīšanos. Ja savieto reitingā tipus pēc viņu interesēm mācīties, tad Dž. Holenda skala ir šāda: 1. pētnieciskais; 2. sabiedriskais. 3. mākslinieciskais. 4. konvencionālais. 5. uzņēmējs. 6. reālistiskais. Tāpat, pēc Dž. Holenda domām, sarindosies arī mācību sasniegumi (Holland, 1997, 38).

Dž. Holenda personības tipu teorija var kalpot kā vārti uz noturīgas izzīņas veidošanās mehānismu izpratni, jo, tajā atklājas kompleksi psihes mehānismi, kas darbojas interešu aktualizācijas situācijās balstoties nevis uz ārējiem stimuliem, bet gan eksteriorizācijas procesiem.

Vadoties no humānās psiholoģijas pieejas, interešu veidošanās šajā gadījumā būtu saistāma ar divu parādību mijiedarbību personībā. No vienas puses tās ir cilvēka psihiskās vajadzības, kas rada vēlmi darboties (kāpēc interesēties?), no otras- tās ir vērtības, kas piešķir šai darbībai noteiktu saturu (par ko interesēties, lai apmierinātu vajadzību?).

Par psihiskajām vajadzībām humānajā psiholoģijā ir radītas vairākas teorijas. Var minēt Abrahama Maslova (*Abraham Maslow*, 1908- 1970) vajadzību piramīdu (vajadzības sagrupētas hierarhijā: (1) fizioloģiskās, (2) drošības, (3) mīlestības un piederības, (4) cieņas un (5) pašaktualizācijas) (Maslow, 1954), vai arī Kleitona Alderfera (*Clayton Alderfer*, dz. 1940) Eksistences, Piederības un Izaugsmes teoriju (autors akcentē tikai trīs nosauktās vajadzības), vai arī Manfrēda Maksa Nīfa (*Manfred Max Neef*, dz. 1932) cilvēka pamatvajadzību rādītāju (Max Neef, 1991).

Visām teorijām kopējs ir tas, ka psihologi plašina vajadzību jēdzienu, neaprobežojoties tikai ar fizioloģisku pieeju. Cilvēkam ir svarīgi (vienlīdz svarīgi) gan ieturēt maltīti, gan izjust piederību, gan radoši apliecināt sevi. Tajā pat laikā katra personība var izveidot sevī vajadzību

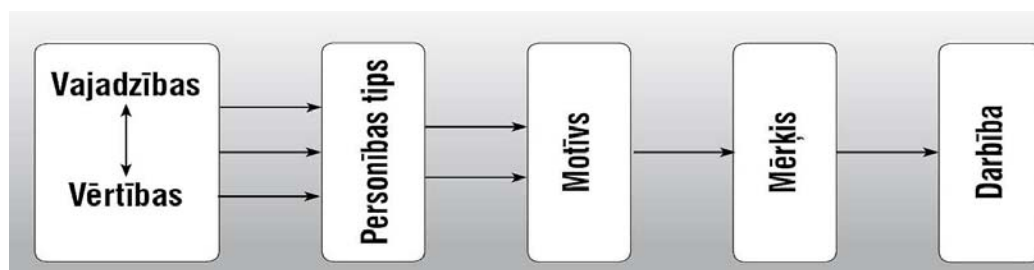
hierarhiju, tas ir- noteikt, kādā secībā izvēles gadījumā vajadzības tiks apmierinātas. Tas ir viens no noturīgo interešu dažādības cēloņiem. Mēs varam pieļaut, ka Dž Holenda raksturotajam mākslinieciskajam tipam dominējošā būs vajadzība pašapliecināties, konvencionālajam- vajadzība pēc drošības, sociālajam- vajadzība pēc piederības. Personības radītais “filtrs” noteiks vajadzību hierarhiju.

Ja vajadzības varētu uzskatīt par visai cilvēcei universālām, tad vērtības ir gan vispārcilvēciskas, gan kultūras nosacītas. Filozofijā populāra ir vācu domātāja Maksa Šēlera (*Max Scheler*, 1874- 1928) teorija, kas norāda, ka par pozitīvām vērtībām jāuzskata ne tikai pašas pozitīvās vērtības, bet arī negatīvo vērtību neesamība. Turklāt par “labu” vērtība kļūst ne tikai pati par sevi. Svarīgi ir arī tas, lai vērtība tiktu pozitīvi realizēta un tiktu noraidīts viss, kas ir pretrunā ar to (Scheler, 1973).

To, kā notiek vērtību apziņas veidošanās cilvēkā no psihologu viedokļa, pētījis amerikāņu sociologs Moriss Mesijs (*Morris Massey*, dz, 1939). Viņa koncepcijā pirmais vērtību apziņas veidošanās posms ir saistīts ar vērtību kopēšanu. Tā bērni rīkojas līdz septiņu gadu vecumam. Astoņu līdz trīspadsmit gadu vecumā cilvēks modelē savu vērtību sistēmu, bet no trīspadsmit līdz divdesmit vienam gadam- socializē to, pielāgojot sabiedrībai, kurā viņš dzīvo (Massey, 1979).

Vērtību dažādība ir otrs komponents, kas nosaka noturīgo interešu dažādību. Arī tās iziet caur personības „filtru”, sakārtojoties noteiktā hierarhijā. Vajadzību un vērtību mijiedarbība, transformējoties caur personību, rada motīvu- noturīgu, iekšēju psiholoģisku cilvēka darbības cēloni (Šteinberga, 2013, 41). Motīvs mudina izvirzīt mērķi interesēties par kādu parādību, kas tālāk izpaužas darbībā. Noturīgas intereses veidošanos uzskatāmi parāda shēma (2. attēls).

2. attēls. Noturīgas intereses veidošanās



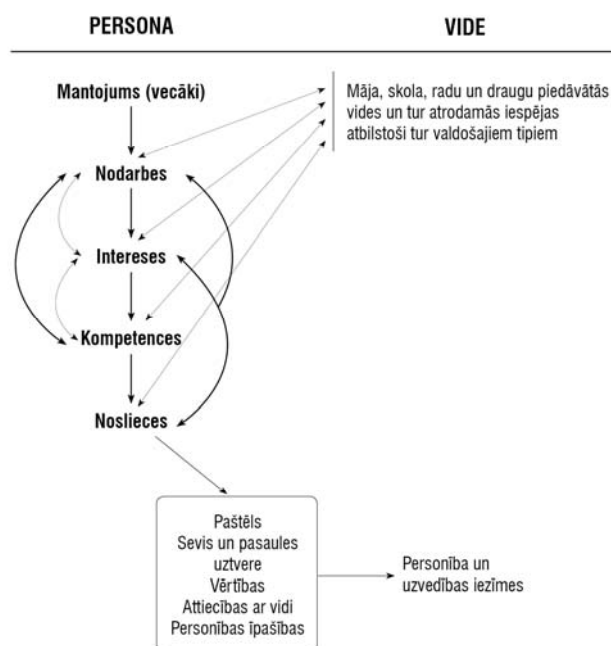
Arī noturīgo interešu veidošanos ietekmē sociālā vide. Šo ietekmi atklāj D. Sjūpera konstatētie interešu atklāšanas veidi. Savukārt Dž. Holends pretī personības tipiem novieto vides raksturojumu, kas atbilst tādai pašai tipoloģijai. Vide var būt reālistiska, pētnieciska, mākslinieciska, sabiedriska, uzņēmējdarbībai raksturīga vai konvencionāla. Personības apmierinātība, stabilitātes izjūta un sasniegumi ir atkarīgi no tā, vai persona jūtas kongruenta (saskanīga) ar savu vidi. No otras

puses, ar savu uzvedību personība arī pati rada vidi. Tā kā noteikta tipa personību grupa vienādi reaģē uz vienādām situācijām, vides īpašības tiek regulāri nostiprinātas un pārmantotas (Holland, 1997, 7- 11). Līdz ar to autors atzīst principu „tips rada tipu”.

Psihologu pētījumi dod mums iespēju ielūkoties arī interešu izaugsmes mehānismos.

D. Berlains, precizējot savu pretrunu teoriju, norādīja uz to, ka par interešu cēloņiem (tāda- pretrunu avotiem) var kalpot novitāte, pārmaiņas (vides maiņa, pārsteigums un nesaskanība (*incongruity*) (Berlyne, 1950). Ž. Piažē norādīja, ka cilvēku piesaista lietas un darbības, kas ir jaunas, sarežģītas, mainīgas un kas piedāvā iespēju tās iepazīt un pētīt (Piaget, 1954, 24- 26). S. Tomkinsa teorijā interese attīstās no pārsteiguma situācijas un orientāciju (Tomkins, 1962, 341) P. Silvia uzskata, ka interesi izraisa divi vērtējuma veidi. Pirmais vērtējums ir „tas ir jauns”, otrs- „tas ir sarežģīts”. Pirmajā gadījumā cilvēka interešu vadmotīvs ir iepazīt, otrajā- atrisināt problēmu (Silvia, 2008, 59). Visos minētajos gadījumos visdrīzāk tiek izraisīta situatīvā interese. Lai tā pāraugtu noturīgajā, personībā ir jāveidojas jau minētajai vajadzību un vērtību mijiedarbībai. Sekojot Dž. Holenda teorijai, liela loma interešu tapšanā ierādāma personības un vides mijiedarbībai. Autors to attēlo shēmā (3. attēls) kā personības tipu veidošanos.

3. attēls. Personības tipu veidošanās



(Holland, 1997, 19)

Regulāra vides mijiedarbība ar personību mantojuma un dzīvesdarbības (konkrētāk- personības un sabiedrības sadarbības) formā veicina noteiktu noturīgo interešu nostiprināšanos, kas šajā gadījumā tiek izteikta ar personības tipu. Šī atziņa pamato iespēju situatīvas interešu pāraugšanā noturīgajā interesē.

Psihologu teorijas kalpo par pamatu **izziņas intereses attīstības pedagoģisko nosacījumu** izstrādei.

Pedagogu interešu lokā ir gan situatīvā, gan noturīgā interese. Lai uzlabotu mācību norisi kādā konkrētā stundā, skolotājs ar negaidītu pavērsienu var aktualizēt situatīvo izziņas interesi, bet, izmantojot pedagoģiskos stimulus, skolotājs var censties veicināt arī noturīgas izziņas intereses veidošanos.

Izziņas intereses lomas vērtējums pedagoģiskajā literatūrā kopumā ir pretrunīgs. Plašu apceri par intereses lomu izglītībā sniedzis reformpedagoģijas pamatlicējs Džons Djūijs (*John Dewey*, 1859- 1952). Savās demokrātiskās skolas teorijās viņš saskatīja intereses un disciplīnas korelāciju. Ja cilvēkam kaut kas interesē, viņš koncentrējas uz šo objektu un pārvar visus šķēršļus, tādējādi arī disciplinējot sevi. Pēc Dž. Djūija domām interese pedagoģijā izsaka (1) kopējo attīstības virzienu, (2) objektīvos rezultātus, ko var paredzēt un kas būtu vēlamī, (3) personīgās emocionālās tieksmes (Dewey, 1916). Tomēr kopumā Rietumos plaši izplatītās mācību teorijas-biheiviorālā un kognitīvā- izziņas intereses jautājumam pieskaras garāmejot, saistot to ar papildus motivāciju (interese kā motivācija līdzdalībai) (Geidžs N.L., Berliners D.C., 1998, 309). Biheiviorālā pieeja lielu uzmanību pievērš vēlamai uzvedībai un pamudinājumiem, kas rosina to sasniegt, kognitīvā- mācīšanās (izziņas) procesa modelēšanai. Gan uzvedības modeļa, gan izziņas procesa modelēšanas piedāvājums abos gadījumos ir vairāk ārējs. To rada un uztur skolotājs vai sabiedrība, ne vienmēr rēķinoties ar skolēnu. Motivācijas mērķis ir panākt, lai skolēns šos noteikumus pieņem, nevis izvērtē (kā tas būtu gadījumā, ja viņam rastos interese). Gan biheivioristi gan kognitīvisti (īpaši konstruktīvisms) pieļauj, ka mācībās apgūtās parādības katrs skolēns pielāgos savai uztverei (Geidžs N.L., Berliners D.C., 1998, 243, 248), tomēr tā vairāk būs adapcija, nevis jaunrade.

Viens no aktīvākajiem intereses īpašās nozīmes aizstāvjiem pedagoģijā 20. gadsimta septiņdesmitajos gados bija brazīlietis Paulo Freire (*Paulo Freire*, 1921- 1997). Viņu uzskata arī par vienu no mūsdienu dialogiskās pieejas pamatlicējiem. Freire uzskatīja, ka dialogiskā mācīšanās atbrīvo cilvēku. Tai jārada apstākļi, kuros atraisās skolēna „epistemoloģiskā zinātkāre” (Freire, 1970, 79). Šo jēdzienu var uzskatīt par analogu izziņas interesei.

Arī ne mazums 20. gadsimta beigu pedagoģijas teorētiķu atzīst, ka bez intereses rosināšanas nav iespējams runāt par sekmīgu mācību procesu (Gudjons, 1998, 250, Geidžs N.L., Berliners D.C., 1998, 309-310). 21. gadsimtā, kad aktīvi notiek skolēnu neformālās pašizglītības procesi, aktualizējas arī intereses pētījumi pedagoģijā. Nav šaubu, ka tieši interese nosaka skolēna pašizglītības virzību un kvalitāti. Savukārt no pašizglītības kvalitātes lielā mērā ir atkarīgas skolēna potences.

Kopumā pedagogu pētījumi ir notikuši divos virzienos- (1) ir pētīti izziņas interesi izraisoši

stimuli mācību procesā un (2) ir pētīta pedagoģiskā darbība/ sadarbība, kas veicina noturīgas izziņas intereses veidošanos.

Stimulu pētnieki parasti norāda uz komponentiem, kurus savā darbībā vai sadarbībā ar skolēniem būti jāiekļauj pedagogiem.

Amerikāņu pētnieks Kriss Gutrijs (*Chris Guthrie*, dz. 1953) atzīst, ka pašlaik skolotāju rīcībā ir trīs interesī veicinošas mācību organizēšanas pieejas- izaicinājuma (skolēniem, informējot viņus par to, piedāvā arvien augstākas grūtības pakāpes uzdevumus tā aktualizējot vajadzību pēc pašapliecināšanās), mērķa (skolēnu motivē, iepazīstinot ar iespējamiem sasniegumiem) un dažādības (regulāri tiek mainīti darba paņēmieni, lai radītu negaidītības efektu) (Guthrie, 2007). Vācu pedagoģijas psihologs Andreass Kraps (*Andreas Krapp*, dz.1957) savus pētījumus balsta uz personas- objekta teoriju. Sekojot tai, interesi var veidot, balstoties uz personas un objekta attiecībām. Šajās attiecībās ir vērojama duāla regulējošā sistēma, kas balstās uz divām atgriezeniskām saitēm- kognitīvi racionālo un emocionālo. A. Kraps apgalvo, ka interese veidojas tad, ja gan kognitīvi racionālā, gan emocionālā atgriezeniskā saite atspoguļojas pieredzē pozitīvā veidā (Krapp, 2005, 383). Vadoties no šīs teorijas, izglītības procesā pedagogam nozīmīga ir nemitīga pozitīvas gaisotnes radīšana. Līdzīgi uzskata nīderlandiešu pedagoģijas psiholoģe Monika Būkerts (*Monique Boekaerts*, dz. 1948). Viņa ir izstrādājusi adaptīvās mācīšanās procesa teoriju. Pētniece runā par „vēso izziņas ceļu” un „karsto izziņas ceļu”. Pirmajā gadījumā svarīgs ir formālais rezultāts, tomēr tā sasniegšana nesniedz labsajūtu. To var iegūt tikai „karstajā” ceļā, kad racionālajam pievienojas emocionālais (Boekerts, 2003).

Edvards Disi (*Edward Deci*, dz. 1952) savu skolēnu pašnoteikšanās teoriju balsta uz trim skolēnu pamatvajadzībām- kompetenci, autonomiju un piederību. Kompetence balstās uz vēlmi efektīvi pašapliecināties noteiktā vidē. Autonomija nozīmē spēju darboties saskaņā pašam ar sevi, bet piederība- spēju darboties tā, lai cilvēks justos citu pieņemts (Deci, 1998, 152). Lai radītu interesi, pedagoga uzdevums, ir saistīt mācību procesu ar pašapliecināšanos, skolēnu patstāvības apliecinājumiem un to, ka skolēna apgūtais ir nozīmīgs sabiedrības grupai, kurā skolēns vēlas darboties.

Krievu pētniece Gaļina Ščukina, aplūkojusi dažādu autoru sniegtās intereses definīcijas, secina, ka interese izpaužas kā: (1) izvēlēta psihisko procesu virzība uz konkrētiem apkārtējās vides objektiem un parādībām, (2) personības tendences, centieni un vajadzība pievērsties konkrētai darbības jomai, kura sniedz zināmu gandarījumu, (3) būtisks personības rīcības stimuls, kas no vienas puses aktivizē visus psihiskos (domājams- kognitīvos) procesus un no otras- padara nodarbi aizraujošu un ražīgu, (4) izvēlēta attieksme pret apkārtējo pasauli, kam raksturīgas ar darbību, nodomiem, gribu un spiltām izpausmēm saistītas emocijas (Щукина, 1971, 6). Intereses cēloņus autore gan vispirms meklē sabiedriskajās attiecībās, nevis atsevišķā personībā, un uzver, ka tās veido

saiti starp subjektu un objektīvo pasauli (Щукина, 1971, 7- 8).

Izziņas intereses kodols ir domāšanas procesi. Pēc G. Ščukinas domām, izziņas interese ir izvēlēta (selektīva) personības virzība kā uz izziņas objektu, tā pašu izziņas procesu. Tādejādi personība, kurā ir aktualizējusies izziņas interese, iedziļinās noteiktu parādību būtībā (Щукина, 1971, 3). Intelektuālajā darbībā, kas norisinās izziņas intereses ietekmē, pastāv aktīvi meklējumi, minējumi, pētnieciska pieeja, gatavība risināt sarežģītus uzdevumus. Tāpat ar izziņas interesi ir saistītas noteiktas emocijas- izbrīns, jaunas parādības gaidas, intelektuālais prieks, panākumu izjūta (Щукина, 1971, 12). G. Ščukina piekrīt tiem autoriem, kuri uzsver interešu un vajadzību saistību, tomēr vajadzības vairāk būtu saistāmas ar cilvēka vēlmi iegūt noteiktu objektu, bet intereses- ar vajadzību to iepazīt (Щукина, 1971, 16).

Autore ir pārliecināta, ka izziņas interesei ir būtiska nozīme pedagoģiskajā procesā. Tajā pat laikā viņa norāda, ka izziņas interese tikai tad kļūst par pilnvērtīgu “spēlētāju” mācībās, ja to izmanto kopsakarībā ar skolēnu attīstības procesu, bet ne no gadījuma uz gadījumu (Щукина, 1971, 25). Izziņas interese, pēc G. Ščukinas domām, pedagoģiskā procesā izpaužas dažādā veidā- kā mācību līdzeklis (izmantojot tās, var veidot mācību saturu), kā motīvs (tās var izmantot, lai mudinātu skolēnus pilnveidot zināšanas) un kā personības īpašība (mācību saturu var veidot, balstoties uz izziņas interesēm, kas skolēnos atklātas) (Щукина, 1988, 25- 31).

Vairākus gadus pētot mācību stundas, G. Ščukina ir centusies atklāt galvenos stimulus, kurus var izmantot skolotāji, lai veicinātu izziņas intereses veidošanos. Šos stimulus viņa apkopo trīs grupās (1) ar mācību procesu saistītie, (2) ar mācību organizēšanas formu saistītie, (3) ar emocionālo klimatu (stundā valdošajām attiecībām) saistītie (4. tabula).

4. tabula. Izziņas interešu pedagoģiskie stimuli

Ar mācību saturu saistītie	Ar mācību organizēšanas formu saistītie	Ar emocionālo klimatu (stundā valdošajām attiecībām) saistītie
1. Jauns temats. 2. Agrāko zināšanu pilnveidošana. 3. Parādību aplūkošana vēsturiskā skatījumā (izcelsmes, attīstības cēloņi). 3. Jaunāko zinātnes sasniegumu iepazīšana. 4. Iegūto zināšanu praktiskā aktualitāte.	1. Darbības formu daudzveidība stundā. 2. Jaunu darbības veidu apgūšana. 3. Problēmsituāciju radīšana. 4. Pētniecisko stimulu izmantošana. 5. Radošie darbi. 6. Praktiskie darbi.	1. Pozitīvs noskaņojums (tonuss). 2. Skolotāja pozitīvā emocionalitāte. 3. Pedagoģiskais optimisms kā ticība skolēnu spējām. 4. Savstarpējais atbalsts. 5. Sacensība. 6. Dažāda veida apbalvojumu piešķiršana.

(Щукина, 1971)

Ar stimulu palīdzību skolotājs var veicināt intereses pāraugšanu par noturīgu personības īpašību. Šajā gadījumā no ārēja stimula izraisītas parādības interese pāriet skolēna iekšējā pasaulē, no difūzas intereses rodas diferencēta interese, kas grupē informāciju nozīmīgā un mazāk nozīmīgā. Nejaušību intereses objektu izvēlē nomaina stabilitāte un virspusējību- dziļāka izziņa (Щукина,

1988, 30-31).

G. Ščukina atzīst, ka pastāv arī izziņas interesi bremsējoši faktori, to skaitā ir mācību materiāla nabadzība, mācību materiāla neatbilstība skolēnu spējām (pakāpenības neievērošana), maza izziņas aktivitāšu slodze, vāja darba organizācija, negatīvs emocionālais fons, izpratnes barjera starp skolotāju un skolēnu (Щукина, 1971, 185). Izziņas interešu izpausmes, pēc G. Ščukinas domām, ir raksturojamas ar pieciem kritērijiem: (1) izvēles attieksmi pret objektiem, (2) emocionāli ietonētu darbību, (3) gribas saikni ar darbību, (4) darbības raksturu (reproduktīva, radoša, pētnieciska) un (5) izziņas aktivitātes līmeni.

Latvijā izziņas interesi un tās veidošanos skolā ir pētījuši vairāki autori.

Edīte Kļaveniece ir pētījusi skolēnu literārās izziņas interesi. Viņa secina, ka izziņas interesi raksturo virzība uz izziņu, attieksme ar intensīvu emocionālo nokrāsu, augsta aktivitāte. Izziņas interese ietekmē uzmanību, atmiņu, gribu, iztēli, emocijas, to tapšanā sava loma ir gan subjektam, gan intereses objektam (Kļaveniece, 1973, 20).

Vienu no plašākajiem oriģināldarbiem šajā jomā veicis Jānis Arājs (Arājs, 1976). Viņaprāt interese ir integrāla parādība, kas sevī ietver personības īpašību interesēties, psihisku stāvokli, kad personība ir par kaut ko ieinteresēta, un psihisku procesu, kas izpaužas kā daudzveidīga uz interešu objektu vērsta darbība (Arājs, 1976, 13).

Lielu lomu izziņas interešu veidošanā J. Arājs ierāda skolotājam. Viņš uzsver tos daudzus komponentus, ar kuriem interešu veidošanā piedalās skolotājs. Lai veidotu interesi skolēniem, arī skolotājam būtu jāapliecina interese par aplūkojamo jautājumu. Tāpat ir svarīgas skolotāja un skolēnu attiecības un skolotāja komunikācijas prasmes (valoda, emocionalitāte, žesti, darbības utt.) (Arājs, 1976, 104- 107). Skolotājam vēlams atklāt intereses objektus, izstrādāt pasākumu plānu interešu veidošanai, radīt skolēniem daudzveidīgas iespējas darboties ar objektiem, izmantot stimulējošus pasākumus. Regulāra darbība, darbības ciklu periodiska atkārtošana, tradīciju veidošanās, jaunu uzdevumu izvirzīšana, pastāvības veidošanās nostiprinās skolēna interesi (Arājs, 1976, 55).

Pēc J. Arāja domām, liela loma ir mācību stundas ievaddaļai, kurā skolotājam ir vislielākās iespējas sekmēt interešu veidošanos. J. Arājs aplūko deviņus stundu ievada paņēmienus, no kuriem par interesi neroseinošiem atzīst primitīvo (stundu sāk ar komandu), formālo (stundu sāk ar temata nosaukšanu) un utilitāro (skolotājs min, kur jaunās zināšanas parasti izmanto). Par efektīviem viņš uzskata vajadzību (skolotājs min, kāpēc jaunās zināšanas vajadzīgas konkrētajam skolēnam), emocionālo (stunda sākas ar pārdzīvojuma izraisīšanu), problemātisko (stunda sākas ar problemātiska jautājuma izvirzīšanu), intriģējošo (stunda sākas ar noslēpumu), personiskās līdzdalības (skolotājs aicina piedalīties kādā nodarbē) un romantisko (stunda sākas ar romantiskas noskaņas radīšanu) (Arājs, 1976, 84- 87). Stundu noslēgumā ir svarīgi apliecināt, ka par minēto

tematu skolēni paši var uzzināt kaut ko vairāk, ja vien vēlas.

Pedagoģiskās darbības/ sadarbības pētījumos par savu mērķi autori ir izvirzījuši pedagoģiskās darbības modeļa veidošanu, kas veicinātu noturīgas izziņas intereses veidošanos.

Apkopojot dažādas vajadzību teorijas, amerikāņu pedagogi Daniels Īdlsons (*Daniel Edelson*) un Daiana Džozefa (*Diana Joseph*) ir izstrādājuši interešu virzītu mācību modeli (*A Design Framework for Interest-Driven Learning*). Šajā gadījumā runa jau ir par noturīgu izziņas interešu veidošanu. Savu modeli autori saista ar diviem izaicinājumiem- aptvertspēju (*coverage*) un izturību (*strenght*). Pirmajā gadījumā autoru nodoms ir radīt sistēmu, kura aptver pēc iespējas plašākas interešu izmantošanas iespējas, lai pārvarētu mācību grūtības. Otrajā gadījumā autori orientējas un pēc iespējas lielākas intereses noturības veidošanu (Edelson, Joseph, 2001, 3). Autori norāda, ka mācību procesam, kuru virza interese, ir vairākas priekšrocības. Skolēni tiecas pēc zināmas meistarības izvēlētajā jomā, ir neatlaidīgi savos centienos, tiem veidojas daudzpusīgākas un dziļākas zināšanas (Edelson, Joseph, 2001, 9- 10). Tajā pašā laikā ir jāņem vērā zināmi šī modeļa lietošanas ierobežojumi. Tie ir saistīti gan ar formāliem iemesliem (skolas strādā ar gatavām programmām, kuras ne vienmēr var elastīgi piemērot), gan pašiem skolēniem (ne visi skolēni spēj atklāt savas intereses). Par noturīgu izziņas interešu indikatoriem autori uzskata (1) prieku un apmierinātību, kas rodas noteiktu nodarbjū laikā, (2) apzinātu atbildību par to, kas notiek izvēlētajā interešu jomā, (3) interešu iekļaušanu savā identitātes apziņā, (4) centienus īstenot noteiktus dzīves mērķus (Edelson, Joseph, 2001, 14- 15). Autoru ieteiktais interešu veidošanas modelis sastāv četriem posmiem (5. tabula).

5. tabula. **Interešu virzīts mācību modelis**

Interešu veidošanas posmi	Skolotāja darbība
Interešu noteikšana	Ar novērojuma palīdzību skolotājs nosaka skolēna intereses vai arī, izmantojot pārsteiguma taktiku, cenšas radīt skolēnam situatīvu interesi un piedāvā iespējas to padziļināt līdz noturīgām interesēm.
Interešu izmantošana	Izvēloties mācību uzdevumus, skolotājs pieskaņo tos skolēnu interesei vai sasaista ar radīto interesi.
Interešu nostiprināšana	Izmantojot izaicinājumus, kontroli un sociālus motīvus, skolotājs nostiprina interesi.
Interešu saglabāšana	Turpinot izmantot izaicinājumus, kontroli un sociālus motīvus, skolotājs cenšas saglabāt interesi.

(Pēc Edelson, Joseph, 2001, 36- 37)

Arī J. Arājs piedāvā mācību modeli izziņas interešu veidošanā. Pēc viņa domām, interese aizsākas ar procesu- interesēšanos, kuram raksturīgas vairākas fāzes. Sākotnējā fāzē interese ir virspusēja, saistīta ar neizteiktu darbību. To var izraisīt (1) patika pret kādu objektu, (2) „snaudošā informācija” (saistoša informācija, kuru par objektu skolēns ieguvis agrāk), (3) draugu iedarbība un citi faktori. Par galveno komponentu intereses izraisīšanā autors uzskata spēju pievērst un noturēt uzmanību pret noteiktiem objektiem (Arājs, 1976, 21). Nākamo interešu veidošanās fāzi J. Arājs sauc par radošās darbības fāzi. Tajā interesei piemīt radoši pētnieciskā nosliece un skolēna paša

iniciatīva (Arājs, 1976, 23). Aktivizējas zināšanu akumulēšana, rodas virzība uz jaunradi, arvien aktīvāku izziņas darbību, dziļāki kļūst arī emocionālie pārdzīvojumi (6. tabula).

6. tabula. **Interesešu veidošanās modelis**

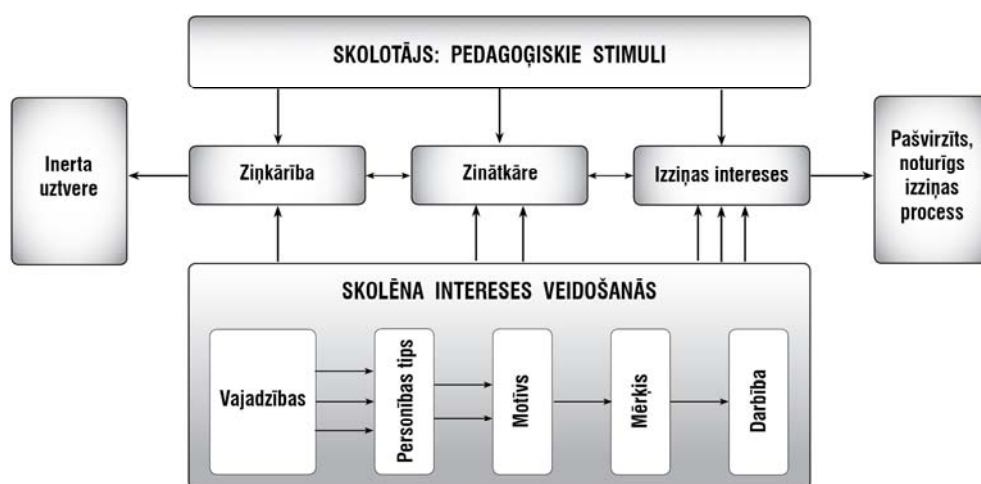
Interesēšanās sākotnējās fāzes komponenti	Interesēšanās radošas darbības fāzes komponenti
Objekta uztvere un uzmanības pievēršana tam. Attieksme un pirmie emocionālie pārdzīvojumi. Īslaicīgi darbības akti. Izziņas sākums.	Padziļināta izziņas darbība. Aizraušanās. Darbības un tās rezultātu radītās emocijas. Objekta nozīmības apzināšanās, savas attieksmes pārvērtēšana. Propagandas elementi. Vēlēšanās gūt cildinājumus un materiālus labumus, panākumus, atzinību.

(Pēc Arājs, 1976, 24- 25)

Arī J. Arājs nonāk arī pie atziņas, ka skolēnu motīvi (tas, kā skolēni pamato savu interesešu virzību) ne vienmēr ir skaidri sasaistāmi ar kādu objektīvu cēloni. Tie var būt neapzināti vai maz apzināti. Viņš to saista ar zināmu interesēšanās komponentu spēju akumulēties un saglabāties snaudošā stāvoklī līdz parādās labvēlīgi apstākļi izpausmei (Arājs, 1976, 32- 33).

G. Ščukina runā nevis par diviem, bet par trim interesē veidiem- ziņkāri, zinātkāri un izziņas interesi. Ziņkāre ir ātra reakcija uz izmaiņām apkārtējā pasaulē, zinātkāre- pārejoša vēlme pēc iespējas vairāk izziņāt kādu priekšmetu, kurš noteiktā brīdī aktualizējies. Tātad- abi šie interesešu veidi ir situatīvi, jo balstās uz mirkļa vajadzībām. Izziņas interese ir augstākā interese pakāpe un tā ir vēlme izziņāt kādas parādības būtību un ar to saistītās likumsakarības (Щукина, 1971, 20- 21). Izmantojot stimulus, var veidot noturīgas izziņas intereses. Ja apvienojam piedāvātos interesešu attīstības posmus un noturīgas interesešu veidošanās procesus, iegūstam ainu, kuru var attēlot uzskatāmi (4. attēls).

4. attēls. **Izziņas interesešu veidošanās pedagoģiskajā sadarbībā**



Jāpiemin arī autori, kas pētījuši parādības, kuras ir radniecīgas izziņas interesei. Tā Irēna Žogla jēdziena „izziņas interese” vietā piedāvā jēdzienu „izziņas attieksme” (Žogla, 1994, 16). Autore uzskata, ka interese ir jāsaista ar pozitīvu emocionālu spriedzi, ko mācību procesā ne vienmēr ir iespējams noturēt. Izziņas attieksmei, pēc viņas domām, var būt raksturīgas arī vājākas un konstruktīvi negatīvas emocijas. Attieksmi autore raksturo kā gatavību darbībai, gatavību atbildēt uz situāciju, redz tajā kognitīvo, afektīvo un uzvedības komponentu vienotību. Izziņas attieksmi mijsakarīgi veido zināšanas un personīgajam pārdzīvojumam atbilstoša rīcība (Žogla, 1994, 11- 12). Izziņas attieksmei autore saskata vairākas funkcijas: (1) izskaidrot un izprast pasauli, lai orientētos tajā, (2) personības pašvērtējuma aizsargāšanas funkciju, (3) integrēšanās funkciju, un (4) personības fundamentālo vērtību izziņas un apziņas funkciju (Žogla, 1994, 18- 22). Izziņas attieksmes struktūrā autore iekļauj (1) skolēnu zināšanas par izziņas objektu, (2) intelektuālās emocijas un jūtas, (3) skolēna izziņas uzvedību (Žogla, 1994, 26-55).

I. Žogla piedāvā trīs līmeņus, kādos var novērot izziņas attieksmes izpausmes- situatīvo, prasmju (paradumu) un pašregulācijas (Žogla, 1994, 54- 56). Pirmajos divos attieksme ir nestabila un izziņas darbība ir atkarīga no stimuliem, bet pēdējā skolēns spēj uzsākt un regulēt savu darbību patstāvīgi.

I. Žoglas pieeja mudina uzdot jautājumu, kā psiholoģijā tiek raksturots jēdziens „attieksme”. To šajā gadījumā var noskaidrot, iepazīstot vārdnīcas no angļu runājošām zemēm, jo arī I. Žogla savu versiju saista ar angļu vārdu „*attitude*” (Žogla, 1994, 16- 17). Vārdnīcās attieksme tiek raksturota kā „atmiņā saglabāta objekta vērtējums” (Encyclopedia of Human Behavior, 1994, 271), „pozitīva vai negatīva orientācija attiecībā uz objektu” (Encyclopedia of Human Behavior, 1994, 279), „plašs subjektīvu konstruktīvu loks, ietverot uzvedību, jūtas, vērtējumu un atbilstošas tendences” (The Corsini Encyclopedia of Psychology, 2000, 303), „dispozīcija atbildēt pozitīvi vai negatīvi uz objektu, personu, institūciju vai notikumu” (The Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science, 2001, 150). No šiem raksturojumiem izriet, ka attieksme ir pieredzē balstīta atziņa par kāda objekta piederību vai nepiederību personības vērtībām, kas izraisa darbību vai darbības vēlmi.

Attieksmi savos audzināšanai veltītajos darbos raksturo arī A. Špona (Špona, 2006). Viņa uzsver, ka attieksme veidojas darbībā zināšanu, gribas un pārdzīvojuma vienībā (Špona, 2006, 57). Attieksme pauž personības aktīvu izvēles pozīciju, kas nosaka darbības un atsevišķu tās komponentu individuālu raksturu (Špona, 2006, 56). Autore sniedz šādu attieksmes definīciju: integrēta personības īpašība, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās (Špona, 2006, 57).

Līdz ar to attieksme atklājas kā potenciāls stāvoklis, saistīts ar iespēju, ka, noteiktos apstākļos visdrīzāk ir gaidāms noteikts rezultāts, izziņas attieksmes gadījumā- izziņas interese.

Zoja Čehlova ir pētījusi izziņas aktivitāti mācībās (Čehlova, 2002). Tās pamatā ir izziņas darbība, kurā autore saskata noteiktu ciklu (Čehlova, 2002, 25) un, mērot tās izpausmes līmeni jeb aktivitāti, saskata trīs līmeņus: atdarinatājdarbību, interpretētājdarbību, meklējumdarbību un radošo darbību (Čehlova, 2002., 48- 53). Pirmajos divos līmeņos skaidri iezīmējas skolēna atkarība no pedagoģiskajiem stimuliem, nākamajos divos- pāreja uz pašregulāciju. Izziņas darbību autore raksturo kā skolēna aktīvu darbību organizētu procesu izziņas un sociālās pieredzes apgūšanā. Pēc autores domām, procesa laikā veidojas skolēna subjekta pozīcija, kas ļauj iegūt darbības pašorganizācijas pieredzi un veido personību (Čehlova, 2002, 22).

Starp izziņas interesi, izziņas attieksmi un izziņas darbību neapšaubāmi pastāv cikliska mijsakārība. Par to liecina daudzu komponentu sakrītība un tuvie kritēriji līmeņu noteikšanai. Izziņas attieksme kā potenciāls stāvoklis aktualizē izziņas darbību noteiktā virzienā. Mijiedarbībā starp attieksmi un darbību notiek abu komponentu pilnveidošanās pārejā no situatīvām izpausmēm uz pašregulētām. Šajā procesā veidojas arī izziņas interese, izaugot no situatīvas parādības līdz noturīgai.

Aktuāls, protams, ir jautājums, kurā brīdī var uzskatīt, ka mērķis veidot noturīgu izziņas interesi ir sasniegts. Atbildi uz šo jautājumu var sniegt pašpieredzes veidošanās process. Pašpieredze ir dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas kļuvušas par personīgi nozīmīgām vērtībām (Špona 2004, 161). Pašpieredze ir cilvēka kompetences pamats un pilnveidojoties caur problēmu risinājumu attīstās līdz radošajai pašpieredzei (Špona 2004, 160). Pašpieredzes krājumi piedāvā vērtību kopu, caur kurām tiks apmierinātas vajadzības intereses izpausmes procesā. Ja kāds objekts ir iekļauts skolēna pašpieredzē, tad tam visdrīzāk būs piešķirta no situācijas neatkarīga intereses stimula loma.

Tā kā pašpieredzes veidošanās notiek dzīvesdarbībā, ir svarīgi apzināt arī tās personības attīstības iezīmes, kas veido pašpieredzi un vidi (visplašākajā nozīmē), kurā tas notiek. Konkrētajā pētījumā tas ir pusaudzis un viņa dzīves vide.

Secinājumi

- Intereses jēdzienu savos darbos ir iekļāvuši jau psiholoģijas zinātnes pamatlicēji, norādot uz to, ka tā izpaužas kā mērķtiecīga uzmanības virzība personībai nozīmīgu mērķu sasniegšanā.

- Psihologu pētījumi ļauj secināt, ka pastāv situatīvā un noturīgā interese. Situatīvo interesi aktualizē konkrētā situācija, kurā personībai rodas risināma problēma. Tā pastāv līdz brīdim, kamēr problēma ir atrisināta. Intereses objekti šajā gadījumā ir mainīgi. Noturīgo interesi spēj aktualizēt pati personība. Tā ir saistīta ar nosacīti noturīgiem intereses objektiem.

- Interesei piemīt vairāki komponenti. Kognitīvais komponents ir saistīts ar kognitīvajiem procesiem. Situatīvās intereses gadījumā tas ir vērsts uz konkrētas situācijas izziņu. Noturīgas

intereses gadījumā tas ir saistīts ar regulāru darbību, vērstu uz noteiktiem izziņas objektiem, turklāt to pakāpeniski papildina pieredze un prasmes. Emocionālais komponents veidojas, vērtējot kognitīvās darbības sekmes. Situatīvās intereses gadījumā tā vadmotīvs ir noturēt pozitīvu emocionālo fonu līdz situācijas atrisināšanai. Noturīgas intereses gadījumā notiek emocionālā fona regulēšana ilgstošas izziņas darbības gaitā. Voluntārais komponents notur izziņas procesu, kas situatīvas intereses gadījumā ir aktuāls līdz problēmas atrisināšanai, bet noturīgas- aktualizējas konkrēta izziņas objekta virzībā. Darbības komponentu veido pati izziņas darbība. Situatīvas intereses gadījumā tā koncentrējas ap situācijas radīto problēmu, noturīgas interese gadījumā personība plānveidīgi veido savu darbību sistēmu.

- Lielāku uzmanību pētnieki ir pievērsuši situatīvajai interesei, norādot uz tās pozitīvo lomu cilvēku garīgajā veselībā, funkcijām ikdienas dzīvē un izteikti emocionālo raksturu.

- Noturīgās intereses pētījumos nozīmīga loma ir profesiju izvēles konsultantu veikumam. Lai gan konsultanti atzīst, ka iegūtās atbildes mēdz būt daudzslāņainas un pretrunīgas, tās ļauj secināt, ka interese par noteiktu priekšmetu var pastāvēt kā personības īpašība. Nozīmīgs sasniegums šajā jomā ir Dž. Holenda personības tipu teorija.

- Izmantojot Dž. Holenda personības tipu teoriju, humānās psiholoģijas izvirzītās cilvēka vajadzību teorijas un vērtību teorijas, noturīgās izziņas interešu veidošanos var raksturot kā vajadzību un vērtību mijiedarbības procesu. Vajadzību un vērtību mijiedarbība, transformējoties caur personību, rada motīvu- noturīgu, iekšēju psiholoģisku cilvēka darbības cēloni. Savukārt personības tipu veidošanās teorijas apliecina, ka pastāv iespēja veicināt situatīvas intereses pāraugšanu noturīgajā interesē.

- Pedagogu teorētiskajos un empīriskajos pētījumos apzināta tiek gan situatīvā izziņas interese, gan noturīgā. Divi būtiskākie jautājumi ir intereses izraisīšana un situatīvās intereses attīstīšana līdz noturīgai izziņas interesei.

- Izzinot stimulus, kas veicina izziņas interešu veidošanos, pedagogi ir pievērsuši uzmanību gan ārējās vides izmaiņām, gan personības attīstības vajadzībām. Ārējo vidi lielā mērā veido skolotāja un skolēna sadarbība un tās abpusējie piedāvājumi- jaunumi mācību saturā un pārsteigumi stundās, daudzveidīgas mācību procesa organizēšanas formas, pozitīvas gaisotnes veidošana mācību procesā. Personības vajadzībās balstās tādi stimuli kā izaicinājuma radīšana, skolēnam nozīmīga personīga mērķa izvirzīšana, viņa patstāvības, adaptācijas viņam nozīmīgā vidē veicināšana.

- Par pedagoģiskās darbības/ sadarbības mērķi autori pamatā ir izvirzījuši noturīgu izziņas interešu veidošanu. Tās pamatā ir uzskats, ka ilgstoši un mērķtiecīgi izmantojot izziņas interesi veicinošus stimulus pedagoģiskās darbības/ sadarbības rezultātā, ir iespējams izveidot noturīgu izziņas interesi. Autoru piedāvātie mācību cikli pamatā sākas ar situatīvas interešu radīšanu,

balstoties uz skolēnu personības īpašībām, un atbilstīgu izziņas mācību darbības formu atlasī interesēs attīstīšanai līdz pašregulācijas līmenim.

■ Mijšakarībā ar izziņas interesēm atrodas arī izziņas attieksme un izziņas darbība mācībās. Izziņas attieksme ir potenciāls psihisks stāvoklis, kas aktualizē izziņas darbību. Šajā procesā veidojas arī izziņas interese, izaugot no situatīvas parādības līdz noturīgai.

■ Par sekmīgu pedagoģisko procesu var uzskatīt to, kurā skolēnam veidojas ar konkrēto zināšanu jomu saistīta pašpriedze, kas spēj aktualizēt un noturēt izziņas interesi. Pašpriedzes veidošanos ietekmē gan personības attīstība, gan vide, kurā tā notiek.

1.2. Dialogiskā pieeja kā pedagoģiskais līdzeklis mācību izziņas procesā

Dialogs ir viena no didaktiskajām pieejām mācību procesā. Ar vārdu „pieeja” saprot teorētiski pamatotu principu un kritēriju sistēmu, uz kuru balstoties tiek izvēlētas pedagoģiskās sadarbības metodes, formas un saturs. Dialogiskās pieejas galvenais mērķis ir veidot tādu mācību procesu, kurā uz līdztiesības pamatiem piedalās gan skolēns, gan skolotājs. Tas nozīmē, ka skolēns ir precizējis viņa izvirzītos mācību mērķus, bet skolotājs ir gatavs šos mērķus uzklaut un palīdzēt īstenot. Galvenie kritēriji metožu un formu atlasē ir saistīti ar sadarbības, savstarpējas atvērtības, skolēnu mērķtiecības, skolotāja spēju izprast un apmierināt skolēnu vajadzības attīstīšanu.

Lai izveidotu uz dialogisko didaktisko pieeju balstītu mācību modeli vēsturē, ir svarīgi saprast gan dialoga filozofisko būtību, gan pretrunas, ar kurām satopas mūsdienu izglītības sistēma, gan dialogiskās pieejas izmantošanas pedagoģiskos nosacījumus.

Dialogiskās didaktiskās pieejas **vēsturiskās saknes** mēs varam atrast seno grieķu izglītības tradīcijās un to simbols ir sengrieķu filozofs Sokrāts (ap 469.- 399. g. p. m. ē.), kura sarunas ar skolniekiem mums saglabājuši cita sengrieķu filozofa Platona (428./27.- 348/47. g.p.m.ē) pierakstītie dialogi. Par to, ka arī mūsdienās seno grieķu atklājumi nav zaudējuši aktualitāti, liecina fakts, ka ASV vien Sokrāta metodei ir veltīti vairāki interneta portāli, kurus regulāri papildina gan pētnieki, gan skolotāji. Viens no tādiem ir „Sokrāta metodes pētniecības portāls” (*Socratic Method Research Portal* www.socraticmethod.net). Tā vadošais autors ir Maksis Maksvels (*Max Maxwell*, dz. 1953.). Portāla autori uzskata, ka mums jārunā par divu veidu Sokrāta metodes izpratni- klasisko un mūsdienu (Maxwell, 2009).

Klasiskā Sokrāta metode balstās uz to, ka, uzdodot jautājumus un meklējot atbildes uz tiem, tiek pakāpeniski demontēts tradicionālais priekšstats par kādu parādību. Šajā gadījumā dialogā viena otru secīgi nomaina divas fāzes- destruktīvā un konstruktīvā. Destruktīvajā fāzē tiek nojaukti agrākie priekšstati, konstruktīvajā- būvēti jaunie. Saruna notiek brīvstilā (*freestyle*), tas ir- tai var nebūt laika vai tematiskās robežas. Arī jaunie priekšstati tiek kritiski vērtēti un bieži vien nojaukti. Ar šo metodi skolēns tiek virzīts pretī secinājumam, ka cilvēkam ir svarīgi pētīt apkārtējo pasauli un meklēt atbildes uz sarežģītiem jautājumiem. To, ka sarunu biedrs ir spiests pārvērtēt savus uzskatus, M. Maksvels sauc par „Sokrāta efektu” (Maxwell, 2009, 2). Sokrāta efekts nav sasniegums izziņā, bet gan apziņa, ka ceļš uz izpratni ir pretrunīgs. Līdz ar to klasiskā Sokrāta metode ir nebeidzams izziņas process, kura rezultāts vienmēr būs atvērts jēdziens (5. attēls).

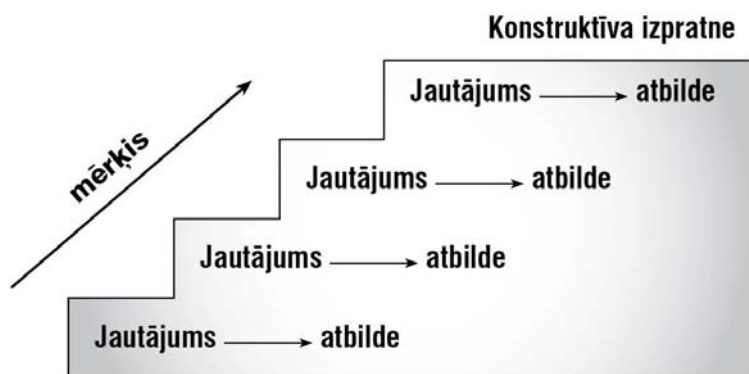
5. attēls. Sokrāta metodes klasiskā versija



(Pēc Maxwell, 2009)

Protams, nav slikti, ja skolēns tiek orientēts uz jēdzienu relatīvisma izpratni, tomēr, lai spētu dzīvot un darboties sava laika sabiedrībā, ir jāprot pieņemt tajā radītos priekšstatus, turklāt apzinoties to rašanās likumsakarības. Tāds uzdevums ir mūsdienu Sokrāta metodes versijai. Šajā gadījumā jautātājs virza skolēnu pretī noteiktam mērķim, kuru viņš apzinās jau sarunas sākumā (Maxwell, 2009, 3). M. Maksvels iesaka pedagogiem izmantot sekojošus Sokrāta metodē balstītus soļus: (1) kopīgi ar skolēnu izvirzīt problēmu, (2) aicināt skolēnu izteikt apgalvojumus, (3) uzdot skolēniem jautājumus, kas veicina iedziļināšanos paša izteiktā apgalvojuma saturā, (4) aicināt skolēnu pārveidot savu apgalvojumu, balstoties uz sarunā gūtajām atziņām (Maxwell, 2009, 10). To var attēlot shematiski (6. attēls).

6. attēls. Sokrāta metodes mūsdienu versija



(Pēc Maxwell, 2009)

Izvērtējot šo pieeju var teikt, ka šajā versijā Sokrāta metode tiek izmantota konstruktīvā formā kā kritiskās domāšanas attīstīšanas paņēmiens (Maxwell, 2009, 7- 8, 10).

Jau Sokrāta mantojums mums atklāj būtiskas dialogiskās pieejas priekšrocības- dialogs veicina dziļāku jēdzienu izpratni, izziņu un jaunradi. Tā gaitā sarunas dalībnieki izzina arī viens otra pieredzi un pilnveidojas, virzoties uz kopēju mērķi. Savukārt tas, kā šī metode tiek pielāgota mūsdienu skolu vajadzībām, ir viens no pozitīvi vērtējamiem kompromisa piemēriem.

Nākamajos gadsimtos antīkajā sabiedrībā Sokrāta meklējumu princips, kas balstās uz klasisko tēzi “Es zinu to, ka neko nezinu”, piekāpās Aristoteļa (384- 322 g.p.m.ē.) enciklopēdiskuma priekšā. Aristotelis kolektīvus izzinošos meklējumus aizstāja ar individuālu zināšanu vākšanu un sistematizēšanu. Enciklopēdiskums bija tuvs arī racionālajai Romas impērijas sabiedrībai. Līdz ar to skola kļuva par vietu, kur zināšanas tiek nodotas nākamajai paaudzei gatavā veidā. Dialogs gan neizzuda. Tas tika saglabāts kā forma, kurā tika rakstīti pedagoģiska satura darbi un notika mācību nodarbības. Jautājumu un atbilžu formā ir uzrakstīti Jorkas Alkuīna (ap 735.- 804.) darbi (viņš viduslaiku sākumā vadīja skolu franku valdnieka Kārļa Lielā galmā), kā arī viens no nozīmīgākajiem viduslaiku teoloģiskajiem darbiem Akvīnas Toma (1225- 1274) sacerējums “*Summa Theologica*” (Toms Akvīnas, 2006).

Viduslaiku izglītības sistēmas pamatā ir “brīvās mākslas”. Starp pirmajām trim mākslām jeb tā sauktajā “triviumā” līdzās gramatikai un runas mākslai retorikai bija arī strīdus māksla dialektika. Tā paredzēja argumentētas diskusijas, kurās ir tēzes un antitēzes, tomēr diskusijām bija striktas robežas, kuras novilka Bībeles autoritāte. (Abelson, 1965, 82).

Dialoga vērtību atzina arī pedagoģijas klasiķis Jans Amoss Komenskis (1592- 1670). Savā darbā “Lielā didaktika” viņš norādīja, ka pedagoga uzdevums ir attīstīt to, kas ir cilvēkā. Pēc J. A. Komenska domām, mācību grāmatas bērniem vajadzētu rakstīt dialoga formā. Saruna ir dabiska, bērniem labi uztverama, tā rosina, atdzīvina mācības, palīdz saglabāt uzmanību, padara darbu rezultatīvāku, dod iespēju daudzpusīgi spriest (Komenskis, 1992, 132- 133).

Atsevišķas dialogiskas pieejas iezīmes mēs varam saskatīt arī cita pedagoģijas klasiķa Johana Heinriha Pestalocija (1746–1827) darbos. Viņa atziņas par to, ka bērna spriedumi nav jāprovocē mākslīgi, bet gan jābalsta uz atziņām, kas bērnā nobriedušas, ka izglītība un audzināšana ir sabiedriska process un ka tajā jāizdala īpašs sabiedriskais stāvoklis, kas ir ceļš uz augstāko tikumisko stāvokli (Pestalocijs, 1996, 136- 138), būtībā ir dialogiskas atziņas.

Meklējot atbildi uz jautājumu, kāpēc dialogiskā didaktiskā pieeja pagātnes pedagoģiskajā praksē tomēr neguva plašāku uzmanību, var secināt, ka: (1) sabiedrībā nepastāvēja mūsdienu demokrātijas izpratne, (2) tika absolutizētas autoritātes un zinātnes iespējas, (3) izglītība sistēma saauga ar politisko sistēmu un skolotājiem bija strikti jāīsteno politisko aprindu noteiktie ideāli, (4) dialoga attīstību traucēja izglītības sistēmas organizatoriskās formas, kas parasti prasa skaidri nosakāmu rezultātu.

Aktuāla problēma vienmēr ir bijusi skolotāja autoritāte. Dialogs prasa abu pušu (skolotāja un skolēna) līdztiesīgu sadarbību. Protams, ka spēcīgāks dialoga dalībnieks vienmēr būs skolotājs, tāpēc viņam ir jāprot „pazemināt” savas ietekmes līmenis. Pagātnes skolās, kurām raksturīga „cilvēka veidošanas” ideja, tāda pieeja ir grūti iedomājama.

Literatūras analīze atklāj, ka, lai atgrieztos dialoga pieejas, sabiedrībai bija nepieciešams:

- manīt izpratni cilvēku, saskatot viņā nevis sabiedrības daļu, kam jāuzņemas sabiedrības kopējie pienākumi, bet gan domās un rīcībā patstāvīgu būtni, kas īsteno savus mērķus un sadarbojas ar sabiedrību;

- mainīt uzskatus par zināšanām un zinātņi, atsakoties no zinātnes absolutizēšanas un pieņemot paradigmālo pieeju;

- nostiprināt demokrātiskās tradīcijas izglītības politikā, kas atzīst skolas depolitizāciju, personības autonomiju un tiesības veidot savu pasūtījumu arī valsts finansētā izglītībā.

Lūzumu domāšanā lielā mērā izraisīja 20. gadsimta **demokrātiskās filozofiskās mācības**. Tieši tās uzsvēra katra cilvēka individualitāti, no otras- atzina arī cilvēka saites ar sabiedrību sadarbības formā.

Cilvēka lomas pārvērtēšanā būtiskas bija Edmunda Huserla (*Edmund Husserl*, 1859- 1938) atziņas par objekta un tā jēgas šķirtību kas, savukārt pavēra ceļu fenomenologu uzskatam, ka cilvēka pasaules uztvere ir subjektīva un katram cilvēkam cita (Huserls, 2002). To papildināja arī eksistenciālistu uzskati par cilvēka paša atbildību un paša pienākumu veidot savu dzīvi, kuru savos darbos izteica Žans Pols Sartrs (*Jean- Paul Sartre*, 1905- 1980) (Sartrs, 1992).

Demokrātisko uzskatu veicināšanā liela loma bija franču filozofa Anrī Bergsona (*Henri Bergson*, 1859- 1941) un britu filozofa Karla Raimunda Popera (*Karl Raimund Popper*, 1902- 1994) radītajai atklātās sabiedrības teorijai. K. R. Popers uzskatīja, ka visas sabiedrības to vēsturiskā sākotnē ir bijušas slēgtas, koncentrējušās uz savu vērtību saglabāšanu un citu (ārēji pastāvošo) vērtību noliegšanu. Attīstība prasa, lai sabiedrības kļūtu atvērtas. Atvērta sabiedrība ir tāda, kurā cilvēki ir iemācījušies būt kritiski pret visiem tabu un pamatot lēmumus ar pašu saprātu (Popper, 1957.). Līdz ar to tās spēj pieņemt jauninājumus no ārpusē un arī pašā sabiedrībā valda brīva domu apmaiņa. Tātad, atklātā sabiedrība pēc būtības ir diskusiju sabiedrība, tās pamats ir dialogiskums.

Uzskatus par zinātnes metodoloģiju būtiski iespaidoja diskusijas par zinātnes atziņu objektivitāti un ticamību, kuras vainagoja Karla Raimunda Popera kritiskais racionālisms. Tā pamatā ir atziņa, ka faktiski nav iespējams pierādīt kāda apgalvojuma patiesīgumu. Mēs varam pierādīt tikai to, ka kāds uzskats ir maldīgs (Popper, 1968).

Krasākā veidā K. R. Popera idejas turpināja amerikāņu zinātnes filozofs Tomass Kūns (*Thomas Kuhn*, 1922- 1996). Viņš apgalvoja, ka zinātnes teorijas nav absolutizējamas patiesības. Tās ietekmē pamatpieņēmumi jeb paradigmas, no kurām vadās zinātniskā darba autors. Paradigmu T. Kūns definē kā „vispārēji atzītu zinātniskos sasniegumu, kas uz laiku nodrošina modeļus, problēmas un risinājumus pētnieku sabiedrībai”. Paradigmas nosaka objektus, kas tiek rūpīgi novēroti,

jautājumus, kas tiek izvirzīti, un formas, kādās tiek meklētas atbildes, kā arī pētījuma rezultātu interpretāciju un eksperimentu organizāciju (Kuhn, 1962, 10- 11). T. Kūna interpretācijā zinātne iegūst arī kultūras vaibstus- tā nav atraujama no sabiedrības un laika, kurā tā rodas, un no personības, kas to rada.

Arvien vairāk atzīstot individuālismu un subjektīvismu, domātāji gluži loģiski nonāca pie jautājuma, kā veidojas tās parādības, kuras saista sabiedrību un nodrošina tās kolektīvo eksistenci. Agrākās teorijas, runājot K.R. Popera vārdiem, vairāk balstījās uz metafiziskiem pieļāvumiem par ārpus cilvēkiem esošo un pāri stāvošo sabiedrisko (kolektīvo) apziņu. Jaunajā situācijā kolektīvās eksistences pamatā tika likta sadarbība un dialogs. Situācijas maiņu var attēlot ar šādiem kontrastējošiem izteicieniem (7. tabula).

7. tabula. Uzskatu maiņa par personības un sabiedrības attiecībām

Monologa (metafiziskā) pieeja	Dialoga pieeja
„Es tā rīkojos, jo citi apgalvo, ka tā ir labi un tā jādara.”	„Es tā rīkojos, jo šajā darbībā esmu atradis sev nozīmīgas vērtības.”

Dialoga filozofijas attīstību visbūtiskāk ietekmējuši Martina Būbera (*Martin Buber*, 1878-1965) uzskati un viņa klasiskais darbs “Es un Tu” (Būbers, 2010). Būbers uzskata, ka cilvēka dzīve iegūst jēgu tikai dialogā.

Cilvēka esamībā M. Būbers saskata divas saites- “es- tas” un “es- tu”. Pirmajā gadījumā tās ir saites starp cilvēku un subjektu vai objektu, kas tikai atspoguļojas mūsu sajūtās vai pieredzē. „Es- tas” saites ir neitrālas. Mēs tām nepiešķiram ne raksturu, ne emocionālu nokrāsu. Savukārt „es- tu” saitēm piemīt attiecību raksturs. Attiecības mēs sākam veidot jau vērtējoši domājot par kādu subjektu vai objektu. Attiecības var būt gan ar cilvēku, gan ar dzīvnieku vai jebkuru dabas parādību. Kā piemēru M. Būbers min cilvēka attiecības ar koku. Uz to mēs varam skatīties kā uz estētisku objektu, kā uz kustīgu objektu, kā uz kādas sugas pārstāvi, kā uz simbolu, kā matemātiski aprakstāmu ķermeni utt., lai gan tas ir un paliek tikai noteiktas formas koks (Būbers, 2010, 47- 58). „Es- tas” attiecības ir ierobežotas, jo mūsu apziņā atspoguļojas tikai tas, kas spēj atspoguļoties. „Es- tu” attiecībām nav robežas. Mēs tās varam veidot bezgalīgas un neviens tās nevar ietekmēt pret mūsu gribu. Savukārt, beidzoties „es- tu” attiecībām neglābjami sākas „es- tas” attiecības.

Jāsecina, ka M. Būbera teorijā dialogs sākas, kad cilvēks sāk veidot „es- tu” attiecības, turklāt tajās objektīvais vienmēr iegūst īpašības, kuram tam piešķir subjekts. No M. Būbera teorijas izriet arī dialoga neizbēgamība izziņas procesos.

Dialogisko filozofiju būtiski ietekmējuši arī krievu filozofa Mihaila Bahtina (*Михаил Бахтин*, 1895- 1975) uzskati, kas pārsvarā radušies, analizējot literārus darbus. Galvenā M. Bahtina atziņa ir saistīta ar valodas dialogiskumu. Jebkurš vārds ir atbilde uz kādu agrāk teiktu

vārdu, agrāk notikušās sarunas ietekmē nākamās, līdz ar to arī vārdu jēga (un ne tikai) veidojas nemitīgā dialogā. Valoda, attiecības un sociālās pārvērtības ir cieši saistītas. Cilvēks nevar būt ārpus dialoga. Pasauli viņš uztver ar iepriekšējā dialoga pieredzi un pilnveido savu uztveri ar nākamajiem dialogiem (Bahtin, 1981).

Bahtina teoriju papildina arī krievu psihologa Ļeva Vigotska (*Лев Семёнович Выготский*, 1896- 1934) atziņas, īpaši viņa kultūrpsholoģiskās teorijas. Vigotskis atzīst, ka bērna attīstībā augstākās psihiskās funkcijas (koncepti, loģiskā atmiņa, valoda u.c.) veidojas attiecībās (tātad-dialogā) ar citiem cilvēkiem. Bērna kulturālā attīstība vispirms notiek kolektīvā līmenī (pārņemot mantojumu) un tad- individuāli (savas dzīves laikā pilnveidojot mantojumu) (Vygotsky, 1978, 57).

Nozīmīga dialoga filozofijā ir arī vācu sociologa un filozofa Jirgena Hābermasa (*Jürgen Habermas*, dz. 1929 g.) komunikatīvās darbības teorija (Habermas, 1984). Teorijas kodols ir jauna racionalitātes ideja. J. Hābermasa skatījumā racionalitāte vispirms būtu jāsaista ar darbību, nevis ar zināma apjoma informācijas iegaušanās. Racionalitāte var izpausties kā instrumentāla (cilvēks izmanto zināšanas, lai paveiktu iecerēto) vai komunikatīva. Pēdējā gadījumā notiek pasaules ainas atspoguļojuma apziņa dialogiska pilnveidošana. Tas ir- divas personas, izmantojot subjektīvos tvērumus, komunikatīvajā procesā nonāk pie konsensusiem- vienotiem priekšstatiem. J. Hābermass īpaši uzsver, ka šajā procesā svarīga ir argumentācija. Dialogam jābūt balstītam uz valīdiem (pamatojamiem) argumentiem (reāliem vērojumiem, atbilstīgiem faktiem), nevis uz autoritāti.

J. Hābermasa teorijas ir precizējis amerikāņu sociologs Džons Sīrls (*John Searle*, dz. 1932). Dž. Sīrls norāda, ka komunikācija balstās uz reālo sadarbību, bet ne uz nodomiem vai pretenzijām (*claims*). Līdz ar to jebkurā sadarbībā vienmēr pastāv gan autoritātes, gan valīdi argumenti. Attiecību vērtējumā jāņem vērā tas, kuri no šiem argumentiem dominē (Searle J., & Soler M., 2004).

Filozofu atziņas rosināja arī jaunu koncepciju veidošanos psiholoģijā. Nīderlandiešu psihologs Huberts Hermans (*Hubert Hermans*, dz. 1937) radīja „dialogiskā Es” teoriju (Hermans, Kempen, 1993). Teorijas attīstītāji izzina cilvēka prāta darbības, kas saistītas ar apkārtējo cilvēku pozīcijas/rīcības prognozēm dažādās situācijās. Tās balstītas indivīda dialogiskajā pieredzē.

Filozofisko atziņu atspoguļojums mūsdienīgās **pedagoģiskajās koncepcijās** sākās 20. gadsimta 70. gados. Viens no aktīvākajiem dialogiskās pieejas rosinātājiem bija brazīliešu pedagogs un politiķis Paulo Freire. Būdams tā laika neomarksistisko teoriju ietekmē, Freire pedagoģijā vispirms saskatīja sabiedrisko attiecību problēmas, proti- attiecības starp valdošajās aprindām un pārējo sabiedrību. Darbs, ar kuru P. Freire sev pievērsa pasaules uzmanību, saucas “Apspiesto pedagoģija” (*„Pedagogy of the Oppressed”*) (Freire, 1970).

Pastāvošo izglītības sistēmu, kurā nav dialoga ar skolēniem, Freire nodēvēja par “uzkrājumu izglītību” (*“banking education”*). Tās galvenās iezīmes raksturo šādi:

- skolotājs māca, skolēni mācās;
- skolotājs zina visu, skolēni nezina nekā;
- skolotājs domā, skolēni uzzina viņa domas;
- skolotājs runā, skolēni klausās;
- skolotājs disciplinē, skolēni tam pakļaujas;
- skolotājs izvēlas un uzspiež savu izvēli, skolēni pakļaujas;
- skolotājs darbojas, bet skolēniem tiek radīta darbības ilūzija;
- skolotājs izvēlas rīcības programmu un skolēni tai piekrīt;
- skolotājs uzspiež zināšanu autoritāti ar tam doto profesionālo autoritāti, tādejādi vēršoties pret skolēnu brīvību;
- skolotājs ir mācību procesa subjekts, bet skolēni ir tikai objekti (Freire, 1970, 73).

„Uzkrājumu izglītības” sistēmas uzturēšanā P. Freire saskata „valdošo šķiru” mērķtiecīgu darbību- tai ir jārada personības, kuras parādusās pakļauties un ir viegli vadāmas. Tajā pat laikā īstās zināšanas, pēc P. Freires domām, rodas veicot atklājumus dialogā ar pasauli un citiem cilvēkiem (Freire 1970, 72). Tā kā “uzkrājuma izglītība” ignorē cilvēka dzīvo dialogisko būtību, tā virza nevis pretī dzīves mīlestībai (biofilijai), bet gan nedzīvā mīlestībai (nekrofilijai). Tā ir mehāniska, statiska, veido šauru redzesloku un padara skolēnus par objektiem (Freire, 1970, 77).

Kā pretstatu šādai izglītības pieejai P. Freire redz brīvu izglītību, kuru veido dialogiskā izziņas darbība. Šādā darbībā izziņas objekts mijiedarbojas dialogā ar izziņas aktieriem- skolotāju no vienas puses un skolēnu no otras (Freire, 1970, 79). Šādā situācijā abas puses ir atbildīgas par izaugsmes rezultātu un arī skolotāja autoritāte nav brīvības pretinieks, bet gan papildina to.

P. Freires koncepcijā dialogs ir cilvēku saskarsme, kurā starpnieks ir pasaule. Taču šajā saskarsmē ir konkrēts mērķis- nosaukt pasauli vārdā. Tas nevar īstenoties, ja viena puse vēlas nosaukt pasauli, bet otra pretojas viņa tiesībām (Freire, 1970, 88). Tāpat tas nav iespējams bez mīlestības pret pasauli, pret cilvēkiem, bez ticības cilvēcīgajam un cerības (Freire, 1970, 89- 91).

Būtisks elements brīvajā pedagogijā, pēc P. Freires domām, ir vērtējošā (kritiskā) domāšana. To P. Freire pretstata “naivajai domāšanai”, kuras mērķis ir pielāgošanās šīsdienas prasībām. Vērtējošā domāšana uztver realitāti kā procesu, kā pārmaiņas. Tā liek cilvēkam atdalīt sevi no procesa un tajā pat laikā nebaidīties tajā iesaistīties, apliecināt savas intereses. Tikai vērtējošā domāšana aizsāk komunikāciju, bet bez tās patiesa izglītība nav iespējama (Freire, 1970, 92- 93).

Dialogiskajā procesā, pēc P. Freires domām, ir veidojas “ģeneratīvās tēmas”, kurām abas mācību procesā iesaistītās puses ir gatavas pievērsties. Tās veidosies mijiedarbībā starp personas

pieredzi un kritisku pasaules atspoguļojumu (Freire, 1970, 97). Ģeneratīvās tēmas izziņas procesā sakārtojas koncentriskos apļos, virzoties no vispārīgā uz atsevišķo. P. Freire arī norāda, ka izglītības tēmas nepastāv ārpus cilvēka neatkarīgā “tīrībā”, bet gan rodas, ja pastāv konkrēta cilvēka attiecības ar pasauli. Viena un tā pati objektīvā realitāte dialogā var arī radīt dažādas ģeneratīvās tēmas (Freire, 1970, 106- 107).

P. Freire uzsver arī domāšanas divdabīgo raksturu- no vienas puses domāšana ir individuāla un viens cilvēks “nevar domāt par otro”, bet tajā pat laikā domāšana ir iespējama cilvēka sadarbībā (Freire, 1970, 108). Cilvēka darbībai, turklāt, ir raksturīga divējāda virzība- atspoguļojums un darbība (Freire, 1970, 125).

Filozofu un P. Freires pedagoģiskās atziņas ir kalpojušas par pamatu **dialogisko mācību teoriju izstrādātājiem.**

Lai attīstītu dialogisko didaktisko pieeju, ir būtiski vispirms izprast sociālo realitāti skolās un to, kā šo realitāti var manīt dialogiskās pieejas ieviešana.

Sociālo realitāti mūsdienu skolā savā darbā “Antinomiskā pedagoģija un komunikatīvā didaktika” (Winkel, 1986) ir rūpīgi analizējis vācu pedagogs Rainers Vinkels (*Rainer Winkel*, dz. 1943). Savu teoriju viņš balsta uz antinomijas jēdzienu (antinomija ir vācu filozofa I. Kanta (1724–1804) ieviests jēdziens, ar kuru tradicionāli atzīmē pretrunīgas un nesavienojamas izpausmes, kas raksturīgas kādai parādībai, (tātad- parādību pretrunīgumu, kas ietverts to dabā).

Autors norāda uz pieciem aspektiem, kādos mūsdienu skolā var saskatīt antinomiskas pretrunas.

Pirmais aspekts ir antropoloģiskais. Te autors saskata antinomisku pretrunu starp realitāti (*Wahrheit*) un cilvēcisko (*Menschlichkeit*), brīvību (*Freiheit*) un saistībām (*Bindung*). Pirmajā gadījumā runa ir par objektīvo realitāti pretstatā cilvēka prasmei un gribai to pieņemt. Otrajā gadījumā runa ir par cilvēka tiesībām un vēlmi būt autonomam/neatkarīgam, kurai pretstats ir viņa saites ar sabiedrību (Winkel, 1986, 17).

Otrais aspekts ir sabiedriskais. Te pēc autora domām atklājas trīs antinomijas. Pirmais pāris ir saglabāšana (*Bewahren*) un pārveidošana (*Verändern*), otrais- politika un pedagoģija, trešais- konfliktspēja (*Konfliktfähigkeit*) un izlīgumspēja (*Friedenssuche*).

Pirmajā gadījumā runa ir par pretrunām starp personības individualitātes pasargāšanu un pedagoģisko iejaukšanos tās tapšanā. Otrajā gadījumā runa ir par pretrunu starp varas interesēm, kuras reprezentē politika, un pedagoģiskajām vērtībām, kuras ne vienmēr saskan ar varas interesēm. Trešā antinomija saistās ar cilvēka kolektīvo eksistenci, kurā no vienas puses ir jāaizstāv savas intereses un no otras- jāmeklē izlīgums ar citiem sabiedrības pārstāvjiem (Winkel, 1986, 18- 19).

Kā trešo aspektu grupu Vinkels min mācību familiāros (*edukativ- familiären*) jeb tos, kas veidojas cilvēciskajās attiecībās mācību procesā. Te antinomijas ir atbalsts (*Zuwendung*) un stingrība (*Strenge*), spēle un darbs, pašprieks (*Sichfreuen*) un grūtību izraisītās negatīvās emocijas.

Pirmo pāri savās attiecībās ar skolēnu būtiski izjūt skolotāji. No vienas puses skolotāja pienākums ir atbalstīt visus skolēnu centienus, no otras- tie ir stingri jāvērtē, lai panāktu izaugsmi. Otrā antinomija atklājas mācību darba plānošanā. No vienas puses to gribas padarīt vieglu, rotaļīgu, no otras- vienmēr jāatceras, ka mācību process ir grūts darbs. Analogi ar mācīšanos saistās gan pašprieks par panākumiem, gan grūtību pārvarēšanas pārdzīvojumi (Winkel, 1986, 19).

Ceturtais antinomiju aspekts ir mācību nodarbību saturs (*schulisch- unterrichtlichen*). Te pēc autora domām vērojamas četras antinomijas: starp domāšanu un darbību, pieņemšanu un kritiku, integrāciju un segregāciju, individualizāciju un piederību grupai.

Pirmā antinomija atklājas, izvēloties mācību situācijas- cik tajās ir domāšanas procesi un cik darbība, kā tās savstarpēji saistās. Otrā antinomija atklājas diskusiju procesā- vai galējais secinājums ir galējs vai vēl arvien kritizējams (vērtējams). Pilnvērtīgs mācību process vienlaikus prasa integrēt zināšanas un reizē nodalīt tās nozarēs, lai palīdzētu skolniekiem orientēties zinātnes pasaulē. Mācību procesā ir jādod skolēniem iespējas gan apliecināt sevi grupā, gan veidot savu individualitāti (Winkel, 1986, 19- 20).

Pēdējais antinomiju aspekts, pēc R. Vinkela domām, ir andragonisks un gerontoloģisks jeb antinomija starp dzīvi un nāvi, pakāpenisku paaudžu nomaiņu. No vienas puses pedagoģija tradicionāli pastāv kā vecākās paaudzes pieredzes nodošana, bet mūsdienu sabiedrībā attīstība notiek tik strauji, ka vecāko paaudzi bieži vairs nevar uzskatīt par zināšanu uzkrājēju. Tai pašai ir vajadzīga mūža izglītība (Winkel, 1986, 20- 21).

Antinomiju izvirzīšana mudina R. Vinkelu secināt, ka izglītības process balstās uz nepārtraukti mijiedarbību un komunikāciju. Tajā ir maz absolūtā un nemainīgā.

Vērtēdams to, kas īsti notiek mūsdienu skolā, R. Vinkels izvirza trīs tēzes. Viņaprāt (1) mūsdienu skolēni ir vairāk patmīlīgi un mazāk pieņem autoritātes, bet tajā pašā laikā viņu personības ne vienmēr ir kristalizējušās un bieži vien tās ir inertākas nekā tas bija agrākajos gados, (2) mūsdienu mācību process kļūst nenoteiktāks, traucētāks (*gestörter*) un (3) patreizējā situācijā visai maz noder agrāk izstrādātās un loģiski pamatotās izglītības teorijas (Winkel, 1986, 83).

Lai gan kopš Vinkela darba iznākšanas ir pagājuši vairāki gadu desmiti, ir pamats atzīt, ka visas viņa minētās antinomijas mūsdienu skolā ne tikai nav izzudušas, bet ir pat saasinājušās. Augot skolēnu neformālās pašizglītības līmenim, ir pieauguši skolēnu centieni pēc patstāvības, bet pašizglītībai pieejamais informācijas telpas sadrumstalotais un nesistēmiskais raksturs traucē

skolēniem pilnībā realizēt savu patstāvību. Dažādās skolēnu vajadzības apgrūtina mācību procesu plānošanu, tāpat mācību procesu ir grūti balstīt uz teorijām, kuras neparedz elastīgu pieeju, metožu un darba formu maiņu un nebalstās uz skolēna personīgu pasūtījumu.

Par to, ko dialogiskā pieeja var mainīt skolas sociālajā realitātē, saskata vairāki autori. Britu pedagogs Robins Aleksanders (*Robin Alexander*, dz. 1939.) grāmatā "Ceļā uz dialogisko mācīšanu" (Alexander, 2008) izvirza vairākus argumentus, kāpēc pedagoģiskajā darbībā nozīmīga vieta ierādāma dialogam. Argumenti ir apkopojami vairākās grupās.

- **Komunikatīvie.** Saruna ir cilvēka galvenais komunikācijas līdzeklis. Tās loma pieaug apstākļos, kad bērni vispirms iepazīst redzamo pasauli un tad rakstu pasauli.

- **Sociālie.** Sarunā veidojas attiecības, pārlicība, pašizjūta.

- **Kulturālie.** Saruna rada un uztur kolektīvo un sociālo identitāti.

- **Neirotiskie.** Tieši valoda, īpaši runa, bērnībā veicina neirotisko saišu veidošanos smadzenēs.

- **Psiholoģiskie.** Nav atdalāma valodas un domas attīstība. Tieši sarunas palīdz pilnveidot domāšanas procesus virzībā no saprotamā uz nesaprotamā apguvi.

- **Pedagoģiskie.** Kognitīvi bagātinošas sarunas paaugstina skolēnu motivācijas pakāpi, liek ilgāk pievērsties veicamajiem uzdevumiem, līdz ar to tiek gūti labāki mācību sasniegumi.

- **Politiskie.** Demokrātiskai sabiedrībai ir nepieciešami pilsoņi, kuri spēj argumentēt, spriest, jautāt, vērtēt, atrast izaicinājumus. Demokrātijai ir problēmas, ja pilsoņi nepiedalās sarunās un nedebatē (Alexander, 2008, 37).

Pēc R. Aleksandera domām, dialogiskā mācīšanās izmanto sarunu potenciālu, lai saistītu skolēnus, veicinātu to domāšanas attīstību un paplašinātu tās spējas, kā arī pilnveidotu viņu mācīšanās izprati (Alexander, 2008, 37).

Britu konstruktīvisma pedagoģijas piekritējs Duglass Bērness (*Douglas Barnes*, dz. 1927) runā ar diviem zināšanu veidiem- "skolas zināšanām" un "aktīvajām zināšanām". Pirmās zināšanas pēc viņa domām ir nenoturīgas, jo tās nerodas brīdī, kad skolēni meklē atbildes uz kādu viņiem svarīgu jautājumu. Otrās, turpretim, rodas, kad skolēni paši veic meklējošas darbības, risina problēmas un rezultātā apzinās iegūto zināšanu vērtību (Barnes, 2008, 14). Tādejādi Bērness arī nonāk pie atziņas par dialogiskas mācīšanās nepieciešamību: tikai dialogā var atklāt, kas patiesībā ir aktuāls skolēnam. Jo tuvāk skolēna paša aktualizētajam būs skolotāja piedāvātie temati, jo aktīvāk skolēns tos apgūs.

Abu teorētiku darbi mudina secināt, ka dialogiskajā pieejā ir saskatāmas vairākas

priekšrocības: dialogs (1) veicina mācības, (2) veicina skolēnu attīstību, (3) veicina sadarbības spēju attīstību, (4) sekmē kultūras mantojuma nodošanu.

Kā dialogiskās didaktiskās pieejas izmantošanas mērķis te iezīmējas humānas, demokrātiskas personības veidošanās veicināšana.

Latvijā ar dialogiskās pieejas jautājumiem saistībā ar kultūras vēsturi 20. gadsimta deviņdesmito gadu beigās nodarbojās Jeļena Jermolajeva (*Елена Ермолаева*), uzrakstot promocijas darbu par tematu " Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienu skolā " (Ермолаева, 1997). Viņa runā ne tikai par demokrātisku, bet par arī dialogisku personību. Šajā personībā autore saskata: (1) izteiktu apziņu par savu saistību ar pasauli, pirmkārt- ar apkārtējiem cilvēkiem, (2) atsaucību dialogiskās situācijās, (3) aktīvu attieksmi, (4) augstas refleksijas spējas un racionālu domāšanu (Ермолаева, 1997, 57). Vienlaikus ar skolēnu tajā pat mācību procesā veidojas arī dialogam atvērts skolotājs. Viņš: (1) uzticas skolēnam un ciena viņu, (2) ir gatavs uzklaut, (3) ir gatavs palīdzēt grūtās situācijās, (4) spēj sabalansēt savu autoritāti ar skolēnu vēlmi radoši izpausties, (5) elastīgi manevrē ar vērtējumu, (6) diskutē ar skolēnu tonī, kas veicina viņa atvērtību dialogam (Ермолаева, 1997, 76-79).

Dialogiskās pieejas principus autori definē dažādi, tomēr arī šeit vērojamas kopējas iezīmes.

Spāņu sociologs un pedagoģijas teorētiķis Hosē Ramons Fleča (*Jose Ramon Flecha*, dz. 1952) izvirza septiņus galvenos principus (Flecha, 2000). Dialogam vajadzētu būt (1) līdztiesīgam (argumentiem vajadzētu balstīties uz pierādāmību un loģiku, nevis autoritāti), (2) kulturāli inteliģentam (ar to autors saprot katra dialoga dalībnieka iespējas apliecināt viņam raksturīgās spējas, intereses, dotības), (3) transformatīvam (tam vajadzētu mainīt skolēnu attieksmi pret ārpasauli un sevi), (4) instrumentālam (tam vajadzētu pilnveidot skolēnu spējas iespējami plašākā laukā, ne tikai dialoga tematikā), (5) jēgu radošam (tā gaitā mijiedarbībā ar citiem vajadzētu izkristalizēties personalizētai vai kolektīvai objektu jēgai), (6) solidāram (dialoga dalībniekiem vajadzētu būt vienotiem uzskatos par dialoga vērtību, neskatoties uz atšķirīgiem viedokļiem), (7) tam vajadzētu veicināt izpratni par atšķirīgā vienlīdzību (nav vairāk un mazāk vērtīgu viedokļu, ir tikai vairāk vai mazāk pamatojami viedokļi) (Flecha, 2000, 2).

Jāpiebilst, ka H. R. Flečas teorijas ir likušas pamatu arī komunikatīvajai pētījuma metodikai, kurā eksperimenta dalībnieki nav tikai pasīvi uzdevumu izpildītāji, bet arī aktīvi piedalās pētījuma plānošanā un metožu izvēlē.

Pēc R. Aleksandera domām, dialogiskās mācības ir:

■ kolektīvas, jo skolotājs uz skolēni individuālās sarunās vai sarunās ar klasi mācību uzdevumus veic kopā;

■ mijiedarbīgas (*recipocal*), jo skolotājs un skolnieks ieklausās viens otrā, apmainās ar idejām un apspriež alternatīvus variantus;

■ savstarpēji atbalstošas, jo skolēni var apspriest savas idejas brīvi, nebaidoties kļūdīties un palīdzēt viens otram rast kopēju izpratni;

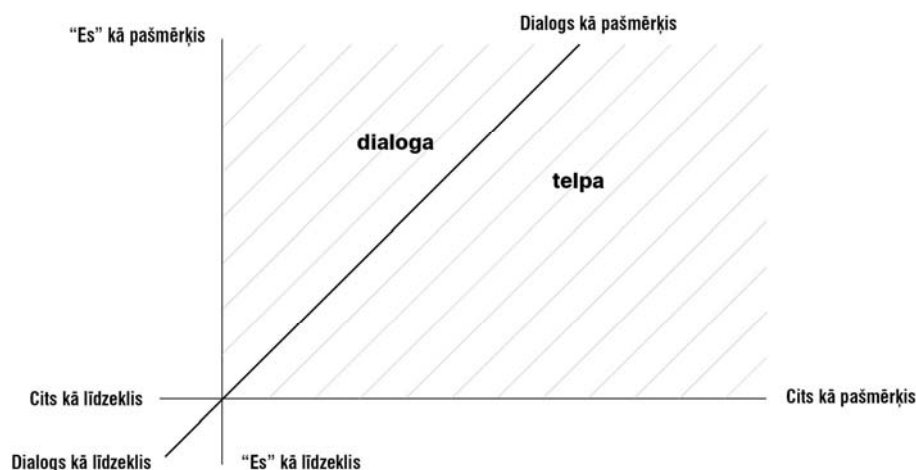
■ kumulatīvas, jo skolotāja un skolēnu patstāvīgi izvirzītās idejas savijas kopīgā ķēdē, veidojot vienotu un koherentu domāšanas un izziņas līniju;

■ mērķtiecīgas, jo skolotāji plāno un īsteno mācību sarunas, ņemot vērā specifiskas, ar izglītības mērķiem saistītas vadlīnijas (Alexander, 2008, 38).

J. Jermolajeva kā dialogiskā mācību procesa priekšnoteikumus atzīst (1) dialogisko attieksmi, (2) domāšanu antinomijās, (3) jēdzienu procesuāli atklātu uztveri (Ермолаева, 1997, 17-24).

Dialogisko attieksmi autore raksturo kā komplicētu psihisku parādību, kurā mijiedarbojas dialoga dalībnieku savstarpējās attiecības un viņu attieksme pret dialogu pašu. Vizuāli autore to attēlo kā augošu kubu- dialoga telpu. Jo aktīvāk abas puses iesaistās dialogā, jo plašāka aug dialoga telpa (7. attēls).

7. attēls. Dialogiskās telpas veidošanās



(Ермолаева, 1997)

Lai telpa augtu, dialoga dalībnieki progresējoši virzās pa trim asīm. Pirmā ass raksturo attieksmi pret otru sarunas dalībnieku. Tās nulles punkts ir vēlme redzēt otrā cilvēkā līdzekli savai izpausmei (otrs kā līdzeklis), bet, risinoties dialogam, arvien aktīvāk izpaužas spēja saskatīt otrā citu personību, ar kuru veidojas sadarbība (otrs kā pašmērķis). Otru asi viedo dialoga dalībnieka attieksme pret sevi. Te nulles punkts ir attieksme pret sevi kā noslēgtu un nemainīgu personību (es

kā līdzeklis), bet, risinoties dialogam, attīstās spēja dziļāk izprast sevi un saskatīt sevī mainīgumu (es kā pašmērķis). Trešā ass ir attieksme pret dialoga norisi. Nulles punkts šajā gadījumā ir dialoga kā utilitārās nepieciešamības atzīšana (dialogs kā līdzeklis). Attālinoties no tās veidojas dialoga kā augstākās vērtības apzināšanās (dialogs kā pašmērķis) (Ермолаева, 1997, 18- 19).

Domāšanu antinomijās autore raksturo kā dažādās parādībās ietvertu pretrunu apzināšanos. Viņa norāda, ka pretrunas nav jāuztver dialektiski kā konfliktējošas, bet gan kā fundamentāls izziņas pamats. Antinomiskajā domāšanā autore saskata divas spējas: (1) spēju uztvert antinomijas, (2) spēju nezaudēt antinomisko pieeju izziņas gaitā (Ермолаева, 1997, 21). Galveno domāšanas antinomijās vērtību autore saskata faktā, ka tā liek attiekties no dogmām un līdz ar to pietuvina atklātai pasaules uztverei. Vienlaikus viņa atzīst, ka pasaule šādā skatījumā var kļūt pārāk relatīva, īpaši, ja runājam par morālām vērtībām (Ермолаева, 1997, 22).

Procesuāli atvērtu jēdziena izpratni autore saista ar spēju redzēt pasauli tās tapumā, citiem vārdiem sakot- apzināties pastāvīgu jēdzienu negatavību (Ермолаева, 1997, 24).

Autore atzīst, ka dialogiskā attieksme pret pasauli ir zināms dzīvesveids un nebūtu pareizi to saistīt tikai ar mācību stundām. Vēl vairāk- ierobežotā laika dēļ mācību stundas ne vienmēr dod iespējas pilnībā stimulēt dialogiskas attieksmes veidošanos. Tomēr stundu laikā pastāv iespēja veidot dialogiskus mirkļus un dialogiskas situācijas, kas būtiski maina skolēnu attieksmi (Ермолаева, 1997, 58.lpp).

Visus trīs autoru būtībā vieno divi galvenie dialogiskās pieejas principi: (1) dalībnieku līdztiesība un atvērtība dialogam (to veicina gan dialoga norise, gan tā dalībnieku attieksme vienam pret otru un domāšanas procesi), (2) dalībnieku viedokļa mijiedarbīga pilnveidošanās dialoga gaitā (kas uztverama kā pastāvīgs radošs process).

Autoru vidū nav vienprātības par to, vai pastāv kādas **metodes un mācību darba formas**, kuras atbilst dialogiskajai didaktiskajai pieejai vairāk par citām.

Daži autori uzskata, ka galvenā forma ir mācību sarunas.

Pēc R. Aleksandera domām, sabiedrībā mēs varam saskatīt trīs sarunu veidus- sadzīves sarunas, mācīšanas sarunas un mācīšanās sarunas.

Sadzīves sarunas var būt mijiedarbīgas (veidojas sabiedriskās dzīves organizatoriskajā procesā), prezentējošas (stāstījums, sadzīves skaidrojums), izjautājošas (jautājumi par dažādiem sadzīves tematiem), pētnieciskas (tiek noskaidrotas idejas, citu uzskati), ekspresīvas (notiek domu apmaiņa par partneru izjūtām) un vērtējošas (tiek pārrunāts kādas parādības nozīmīgums indivīda dzīvē).

Mācīšanas sarunās R. Aleksanders saskata sešus veidus: iekalšana (kopīga faktu atkārtošana,

kamēr tie paliek atmiņā), atkārtošana (skolotājs izmanto jautājumus, testus, lai kaut ko atsauktu atmiņā), instrukcija (skolotājs kaut ko skaidro, dodot uzdevumu), diskusija (ideju apmaiņa par kādas problēmas iespējamo risinājumu) un dialogs (kopēji izpratnes meklējumi caur strukturētu un kumulatīvu jautājumu sistēmu).

Mācīšanās sarunas ir paša skolēna ziņā, tomēr skolotājam jādara viss iespējamais, lai skolēni spētu: pastāstīt, paskaidrot, instruēt, jautāt, paši veidot atbildes, analizēt problēmas, iztēloties, izvērtēt, izpētīt, diskutēt, pamatot un aizstāvēt savu viedokli, vest sarunas, kā arī klausīties, uztvert citus viedokļus, pārdomāt dzirdēto, mudināt citus domāt.

Visas sarunas var notikt piecās organizatoriskās formās: visā klasē, skolotāja vadītā skolēnu grupā, skolēna vadītā skolēnu grupā, skolotāja un skolēna darba grupā vai tikai skolēnu darba grupā (Alexander, 2008, 38- 40). Te jāpiebilst, ka, pieaugot skolēnu neformālās pašizglītības īpatsvaram, mācību procesā, visticamāk, arvien lielāko lomu ieņem sadzīves sarunas un mācīšanās sarunas. Savukārt no mācīšanās sarunām pieaug tieši dialogu biežums.

R. Aleksanders atzīst, ka sarunu kvalitāte klasē ir atkarīga no daudziem faktoriem- skolotāja un skolēna prasmēm, psiholoģiskā klimata, klases organizatoriskās sistēmas utt. Pēc R. Aleksandera domām, sarunas norit veiksmīgi, ja:

- pamīšus tiks izmantotas dažādas organizatoriskās formas,
- skolotāji būs gatavi dažādā veidā mainīt klases iekārtojumu;
- līdz minimumam tiks novērsti ārēji traucējoši apstākļi;
- stunda tiks vadīta pietiekami emocionāli;
- uzdevumu tiks plānoti tādi, lai rastos nepieciešamība sarunāties;
- tiks ievēroti zināmi laika plānošanas intervāli;
- skolēniem būs iespēja pakāpeniski un nesteidzīgi atklāt dažādas patiesības;
- skolotājs meistarīgi atturēsies no iejaukšanās;
- būs palielināts mutisko uzdevumu skaits;
- skolotājs vairāk pievērsīsies tam, ko skolēni saka, nevis tam, ko tie raksta;
- skolotājs rūpīgi regulēs savu žestu valodu, pārdomās savu atrašanās vietu klasē;
- skolotājs centīsies izmantot sarunu skolēnu valodas bagātināšanai;
- skolotājs apzināsies, ka vienlīdz svarīgi ir visi minētie metodiskie ieteikumi (Alexander, 2008, 41- 42).

Tomēr neviena no sarunu formām pati par sevi vēl neaplicina dialogisko didaktisko pieeju

mācībām. Sarunu gaitā ir jāparādās indikatoriem, kas liecina par reālu izzinošo dialogu. Šos indikatorus R. Aleksanders apkopo septiņās izpausmju grupās (8. tabula).

8. tabula. Dialogiska mācību procesa indikatori

Indikatoru grupa	Indikatori
Skolēna-skolotāja attiecības	<ul style="list-style-type: none"> - sarunai raksturīgi mērķtiecīgi jautājumi, kuriem seko mērķtiecīgas atbildes, tās, savukārt, izraisa jaunus jautājumus; - jautājumu virknes veido koherentas un kopsakarīgas izziņas līnijas; - pastāv zināms līdzsvars starp sarunas sociālo un izzinošu raksturu; - skolēni paši uzdod jautājumus un atrod uz tiem atbildes; - pavērsieni sarunas norisē notiek dabīgi, nevis pēc kāda rīkojuma; - tie, kuri nerunā, sarunā piedalās kā aktīvi klausītāji un klases iekārtojums to veicina; - visi sarunas dalībnieki runā skaidri, aktīvi, izteiksmīgi; - skolēni prot izmantot dažādas pieejas, kas raksturīgas dažādiem mācību priekšmetiem; - skolēni saprot, ka kļūdas mācību gaitā ir pieļaujamas un par tām nav jākaunas.
Skolēnu savstarpējās attiecības	<ul style="list-style-type: none"> - skolēni uzmanīgi uzklausa viens otru; - skolēni mudina viens otru piedalīties sarunā un izteikt domas; - skolēni balstās viens uz otra sasniegumiem; - skolēni cenšas atrast kopīgas idejas; - skolēni ciena mazākuma viedokli.
Skolotāja darbība klasē	<ul style="list-style-type: none"> - ir vienmērīga, bez īpašiem uzmanības pievēršanas mirkļiem; - ir vairāk vērsta uz padomu došanu, nevis uzraudzību; - skolotājs sniedz skolēniem atziņas, kuras viņi var turpināt.
Skolotāja jautājumi	<ul style="list-style-type: none"> - ir saistīti ar mācību tematu; - balstās uz to, ko skolēni jau zina; - ļauj noskaidrot skolēnu izpratni; - vienlīdz daudz prasa kā gatavas atbildes, tā atbilžu variantu iespējas; - līdzsvaro zināmo ar pētāmo; - vairāk provocē uz meklējumiem, nekā uz gatavām atbildēm; - mudina skolēnus domāt un secināt; - līdzsvaro meklējumus ar tiešiem padomiem, lai mazinātu kļūdu iespējas; - ir skaidri saturā un formā (kur ir atbildes, kur tās jāmeklē); - ir uzdoti tā, lai skolēniem būtu laiks pārdomām.
Skolēnu sniegtās atbildes	<ul style="list-style-type: none"> - atklāj jautājuma būtību, nevis balstās uz agrāk zināmu versiju; - nav tikai pozitīvas vai negatīvas, bet ir tām ir raksturīga ideju izvirzīšana un apspriešana; - tās virza sarunu tālāk.
Skolēnu reakcija uz jautājumu uzdošanu	<ul style="list-style-type: none"> - ir meklējumi, kuri saistīt ar argumentiem, kas izvirzīti sarunas laikā; - saistās ar jautājumu pārformulējumiem, nevis ar atklātu noliegumu vai atbalstu; - ir bagāta ar pozitīvām emocijām; - vairāk atstāj jautājumu atklātu, nevis cenšas asi noslēgt sarunu; - mudina izteikt idejas atklāti un nebaidīties, ka tās varētu nebūt pareizas.
Savstarpējās sarunās skolēni	<ul style="list-style-type: none"> - stāsta; - skaidro; - paskaidro viens otram; - jautā; paši veido atbildes; - analizē un risina problēmas; - iztēlojas; - pēta un izvērtē idejas; - diskutē; argumentē, prāto, attaisno, sarunājas.

(Alexander, 2008, 42- 44).

D. Bērnesa darbības teorijas pamatā ir uzskats, ka zināšanu apguve ir salīdzināma ar "uzskatu būvniecību". Skolēni labi apgūst to jauno, kuram ir vieta viņu atziņu sistēmā, bet ātri piemirst to, kas tur neiederas. Lai "atstumto zināšanu" būtu mazāk, skolēniem jāļauj pašiem veidot savu izziņas sistēmu (Barnes 2008, 3).

D. Bērness runā par diviem sarunu veidiem- prezentatīvo (*presentational talk*) un pētniecisko (*exploratory talk*). Prezentatīvās sarunas mērķis ir iespaidot auditoriju, tāpēc tās gaitā runātājs pievērš lielāku uzmanību kontaktam ar auditoriju. Pētnieciskajā sarunā cilvēks lielāku uzmanību

pievērš savu domu sakārtošanai (Barnes, 2008, 5). Pēc autora domām mācību procesā sava loma ir abu veidu sarunām, tomēr šobrīd prezentatīvo sarunu īpatsvars skolās ir par lielu. Arī D. Bērness balstās uz Ļeva Vigotska ideju par to, ka cilvēka domāšanas spējas vispirms attīstās kā sociāla parādība un tikai tad kļūst individuāla (Barnes, 2008., 9). Tādejādi sociālo komponentu ir svarīgi aktivizēt arī skolā. Īpaša loma šādā aktivizēšanā ir skolotājam, precīzāk- viņa darbības raksturam. Jo mazāk skolotājam ir vēlme automātiski pārnest savas zināšanas uz skolēnu vidi, jo tas vairāk rosina skolēnus darboties pašiem (Barnes, 2008, 8).

Kā pozitīvu piemēru Bērness min kādā Austrālijas skolā realizētu projektu "Efektīvas mācīšanās līmeņa paaugstināšana" (*Project for Encouraging Effective Learning, PEEL*). To pamatā īstenoja dabaszinātņu skolotāji. Viņu projekta galvenās vadlīnijas bija:

- jaunās idejas pēc iespējas plašāk vajadzētu saistīt ar tām, kuras skolēniem jau ir pazīstamas (tādejādi viņi jau zinās, ar ko jaunās atziņas viņiem var būt aktuālas);
- skolēniem vajadzētu palīdzēt izziņāt, kuros gadījumos jaunās idejas nesaskan ar agrākajām un vajadzētu izvirzīt jautājumus, ko par šiem gadījumiem viņi vēlētos noskaidrot;
- skolēniem vajadzētu palīdzēt izprast, kuras jaunās kopsakarības viņi nav pilnībā apguvuši, aplūkojot konkrētus piemērus.

Kopumā *PEEL* projekta autoru atzinumi bija, ka mācību darbu var uzlabot, ja skolēni:

- iepriekš pārrunā, kas viņiem par jauno tematu jau ir zināms;
- jautājumi, kurus uzdod skolotājs, vairāk virzīti uz seku paredzēšanu ("kas notiktu, ja...");
- ja skolotāju izvirzītie problēmjautājumi palīdz atklāt likumsakarības;
- ja klasē regulāri notiek diskusijas par tā vai cita jautājuma izpratni;
- ja skolēni spēj uztvert un saglabāt atmiņā to, kas atklājies diskusijās;
- ja skolēniem dod iespēju pašiem analizēt, ko viņi ir un ko nav sapratuši;
- ja skolēniem dod iespēju apspriest mācību uzdevumus (Barnes, 2008, 11- 12).

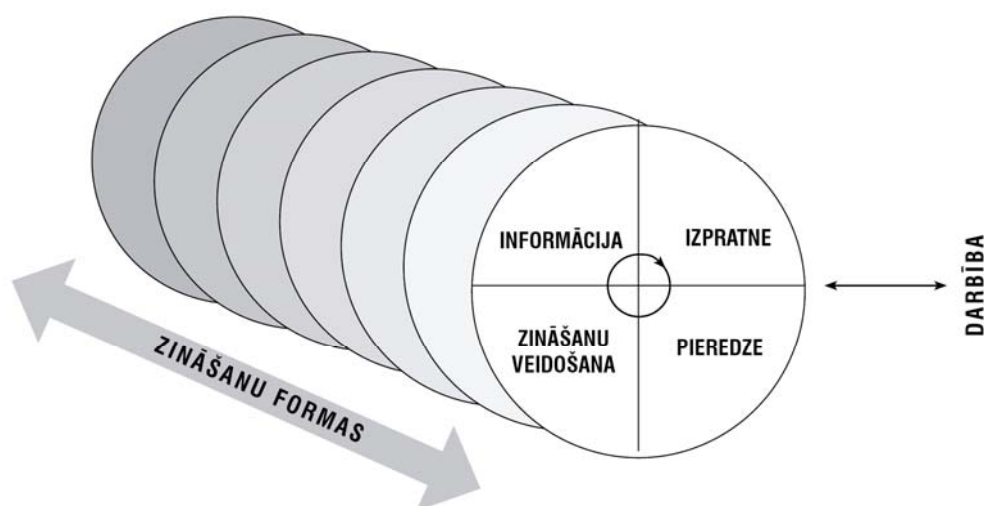
Pēc D. Bērnesa domām, palielinot pētniecisko sarunu īpatsvaru, ir iespējams panākt, ka skolēni "ir pilnvērtīgi savas dzīves dalībnieki" (Barnes, 2008, 15).

Virkne autoru par dialogiskās pieejas īstenošanas galveno formu uzskata grupu darbu.

Britu pedagogs Gordons Velss (*Gordon Welss*, dz.1937) ir izstrādājis dialogiskās izziņas (*dialogic inquiry*) mācību teoriju, kuras pamatā ir grupu darbs. Tā balstās uz L. Vigotska atziņām par kultūru kā kolektīvu mantojumu. Autors uzskata, ka mācību procesa centrā ir jāizvirza izziņa, kuras galvenā izpausme ir kolektīva pētniecisku jautājumu izvirzīšana un atbilžu meklējumi. Dialogiskās

izziņas gaitā darbojas zināšanu veidošanās „spirāle”. Skolēna iepazītā informācija, mijiedarbojoties ar viņa un citu skolēnu pieredzi, tiek izprasta un pievienojas zināšanu krājumiem. Saskaroties ar jaunu iztaujāšanas aktu, krājumi, kas nu jau kļuvuši par informāciju, atkal iziet attīstības loku caur pieredzi un pilnveidojas par jauniem zināšanu krājumiem (Welss, 2000, 62- 63) (8. attēls).

8. attēls. Zināšanu veidošanās „spirāle”



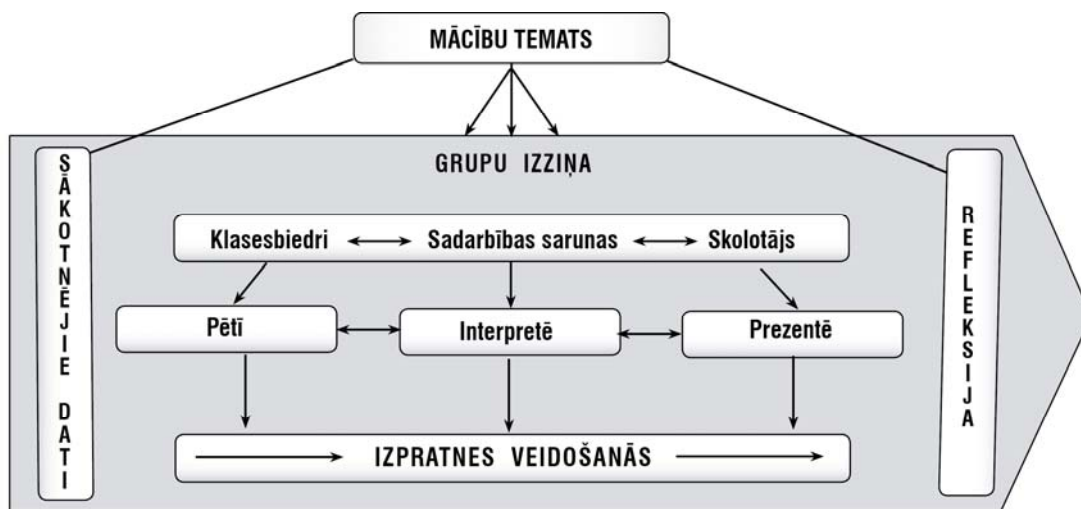
(Pēc Welss, 2001)

G. Velss uzskata, ka dialogiskā pieeja prasa mācību procesa reorganizāciju. Tradicionālajai klasei jāpārvēršas par kopienu, kurā notiek sadarbība mācību nolūkos. Pētniecības procesā visiem skolēniem jādarbojas mērķtiecīgi. Darbības metodēm jāizriet no aktuālās situācijas (tas ir- tās nedrīkst būt agrāk plānotas), mācību programmai jāizvirza mērķi, nevis jānosaka robežas. Sasniedzamos rezultātus jānosaka kā vēlamus, bet ne kā obligātus. Darbības formām jābūt dažādām un oriģinālām (Welss, 2000, 60).

Aktuāls, protams, ir jautājums, kāda loma dialogiskajā izziņā ir skolotājam, jo izziņas process pirmkārt ir saistīts ar skolēnu individuālo izziņas darbību. Pēc G. Velsa domām, skolotājs šādā situācijā var darboties divos līmeņos. Vispirms, kā mācību norišu galvenais organizators, viņš var būt izziņas jautājumu ierosinātājs. Otrkārt, viņš ir dialoga vērotājs un stimulētājs. G. Velss iesaka skolotājam ieņemt pēc iespējas neitrālāku pozīciju (piemēram, uz skolēna jautājumiem atbildēt ar vārdiem „Es to nezinu! Kā mēs to varētu noskaidrot?”) (Welss, 2000, 61).

Vēlākajos darbos G. Velss atzīst, ka dialogu tomēr var iekļaut arī gluži parastā mācību stundā, ja darbs notiek grupās. Tādā gadījumā mācību process rit cauri trim pakāpēm: jautājuma rosinātam pētījumam, rezultātu iegūšanai un prezentācijai (Welss, 2001, 4) (9. attēls).

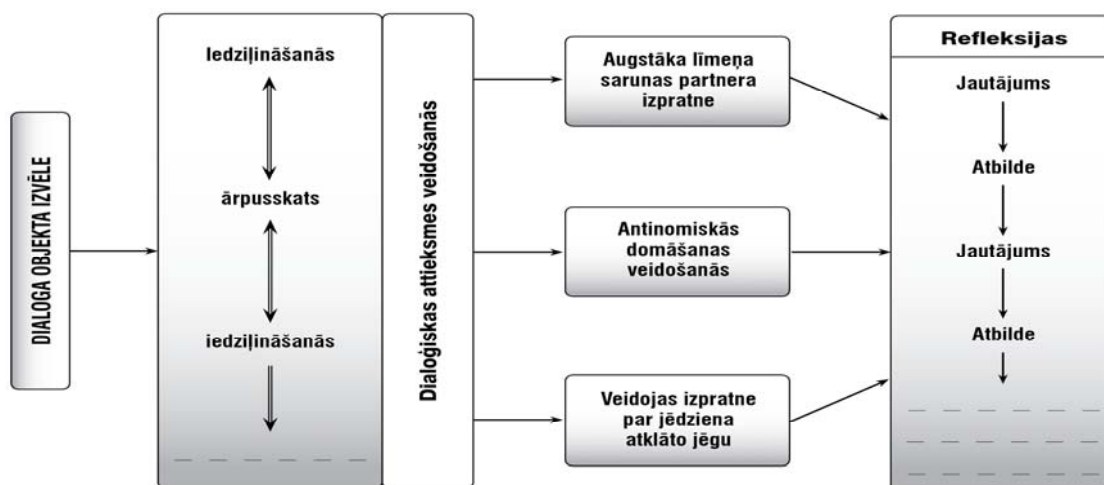
9. attēls. Dialogiskā izziņa mācību stundā



(Pēc Welss, 2001)

Ja iepriekš minētie autori dialogisko pieeju vairāk saistīja ar sociālo mācīšanos, tad J. Jermolājeva norāda, ka dialogs var notikt arī individuāli. Viņa piedāvā metaforiskā dialoga teoriju. Tās pamatā ir skolēna dialogs ar izziņas objektu. Dialogiskās norisēs, balstoties uz M. Bahtina teoriju, autore saskata divas savstarpēji mijiedarbīgas parādības: iedziļināšanos (*погружение*) un ārpuskату (*внезаходимость*). Pirmā parādība izpaužas kā abu dialoga dalībnieku idejiskā saplūšana, otrā- kā iziešana no objekta un tā vērošana no malas, turklāt- ne tikai no sava viedokļa, bet arī no kādas citas reālas vai iedomātas personas skata punkta. Viņas piedāvāto metaforisko dialogu var interpretēt shematiski (10. attēls).

10. attēls. Metaforiskais dialogs

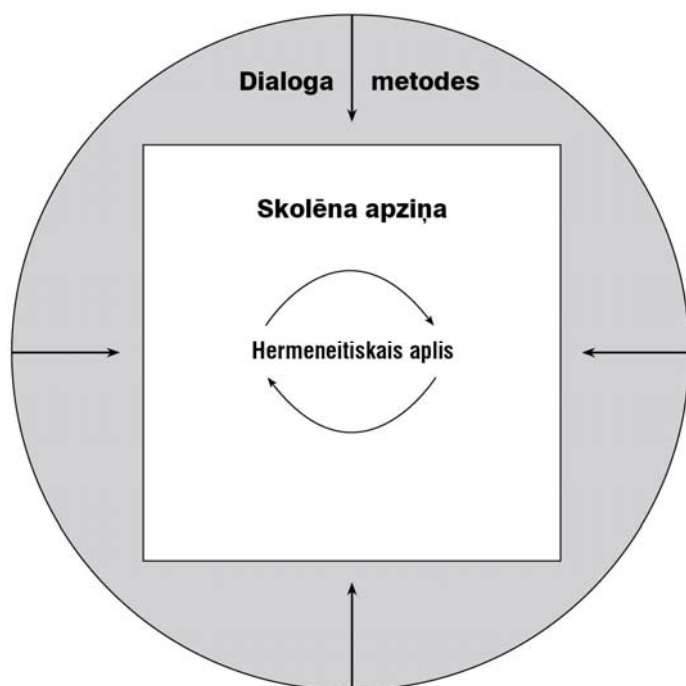


(Pēc Ермолаева, 1997, 29)

Aplūkojot J. Jermolājevas teoriju, jāatgādina M. Bubera dialoga filozofija. Tā norāda, ka izziņas objekts brīdī, kad kāds to iepazīst, nebūt nav nemainīgs un pasīvs.

Metaforiskā dialoga izpratnei noder arī filozofijas virziena hermeneitikas atziņas, kas izziņas procesā saskata hermeneitisko apli- nemitīgu apziņas riņķojumu starp objekta kopainu un detaļām. Ne velti viens no mūsdienu hermeneitikas virziena pārstāvjiem amerikānis Donalds Šons (*Donald Schön*, 1930- 1997) hermeneitisko apli ir nosaucis par „sarunu ar situāciju” (Schön,1983). Apziņas riņķojumā pastāvīgi veidojas dialogs, jo ar katru jaunu saskarsmi ar objektu, mainās skata punkts. Šo procesu var attēlot shematiski (11. attēls).

11. attēls. **Dialogs ar izziņas objektu**



Dialogiskam mācību procesam tuva ir arī transformatīvā mācīšanās teorija, kuras autors ir amerikāņu sociologs Džeks Mezirovs (*Jack Mezirow*, dz. 1927) un kas plaši tiek lietota pieaugušo izglītībā (Mezirow, 2009). Arī tajā mācīšanās tiek saistīta ar interniem procesiem- trim pārveidēm jeb transformācijām: pārveidi sevis izpratnē, savos uzskatos un uzvedībā. Transformācijas notiek mijiedarbībā ar sabiedrību, tomēr tām ir dziļi individuāls raksturs.

R. Vinkels savu uz dialogisko pieeju balstīto teoriju sauc par kritiski komunikatīvo didaktiku (Winkel, 1986). Tā tiecas savienot skolēnu pastāvību un atbildību ar skolotāja atbalstošo un vērojošo pozīciju. R. Vinkelam nav svarīgas metodes pašas par sevi. Viņš uzskata, ka lielāko daļu metožu var padarīt par dialogiskajai didaktiskajai pieejai atbilstošām, ja darbs tiks attiecīgi plānos un īstenots. Lai pārliecinātos par to, skolotājs pirms katra uzdevuma var uzdot sev vairākus kontroljautājumus (9. tabula).

9. tabula. **Kritiski komunikatīvā procesa plānošana**

Metodes	Sadarbības struktūra	Kontroljautājumi
Individuāls Pastāvīgais darbs Programmētais pastāvīgais darbs Klasesdarbs Mājasdarbs	skolēns + darba materiāls	Satura atbilstība? Skolēnu spējas? Pieejamība? Atbilstība likumam, mācību standartiem? Iespējas īstenot?
Grupu Pāru darbs Darbs mazā grupā Darbs lielā grupā Simulācijas, spēles	skolēns + klasesbiedri + darba materiāls	Satura atbilstība? Skolēnu spējas? Pieejamība? Atbilstība likumam, mācību standartiem? Iespējas īstenot?
Kolektīvās Skolotāja prezentācija Skolēnu prezentācija Eksperiments Attīstoša mācību saruna Organizējoša mācību saruna Diskusija Savstarpējas pārrunas Debates	skolēns + klasesbiedri + skolotājs + darba materiāls	Satura atbilstība? Skolēnu spējas? Pieejamība? Atbilstība likumam, mācību standartiem? Iespējas īstenot?
Komandas Komandas treniņš	skolēns + klasesbiedri + skolotājs + komandas treneris + darba materiāls	Satura atbilstība? Skolēnu spējas? Pieejamība? Atbilstība likumam, mācību standartiem? Iespējas īstenot?

(Pēc Winkel, 1986, 88)

R. Vinkela piedāvātā plānošanas sistēma būtībā balstās uz pieļāvumu, ka atbilstīgi apstākļi paši par sevi rosina skolēnus iesaistīties dialogā. Galvenais priekšnoteikums ir tas, lai skolēniem būtu skaidrs darba uzdevumus un saturs.

Teorētiku darbi mudina secināt, ka **dialogiskā didaktiskā pieeja pilnvērtīgi var īstenoties tikai tur, kur skolēni un skolotājs būs individuāli gatavi dialogam**. Skolēnu gatavībai ir vairāki priekšnoteikumi:

- **prasmes**. Tās var grupēt divās kopās: (1) psiholoģiskās prasmes pārvarēt komunikācijas barjeras kā ar izziņas objektu, tā ar dialoga partneriem un (2) prasmes veikt attiecīgo mācību uzdevumu;

- **attieksmes**. Būtiskākās ir: (1) atvērtība objekta pētījumam un sadarbībai ar partneri, (2) cita viedokļa līdztiesības un vērtības atzīšana; (3) gatavība mainīt un pilnveidot savu viedokli; (4) rezultāta pastāvīgās relativitātes un mainības atzīšana;

- **emocionālais klimats**. Te nozīmīgs ir atbalsts un savstarpīgs radošais tonuss, kas mudina skolēnus virzīties uz priekšu savā izziņā;

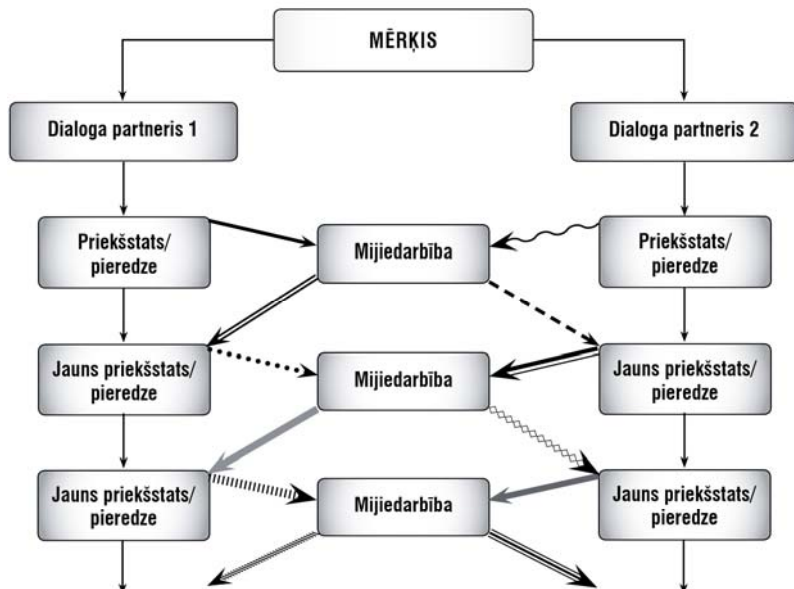
- **intereses**. Skolēniem ir jābūt pārliecinātiem, ka dialogā aplūkotais saturs viņiem patiesi ir nozīmīgs. Vēlama ir vismaz situatīvā interese, bet ideāla ir noturīgā interese;

- **attiecības**. Skolēnam jājūtas neatkarīgam, lai viņš var izteikt sevi.

Dialoga gaitā ar partneri (kā subjektu, tā objektu) skolēnā pilnveidojas priekšstats par kādu

parādību un pieredze. Pilnveidošanās norisinās mijiedarbīgā izziņas procesā, kurā paša priekšstats un pieredze tiek salīdzināta ar dialoga objekta vai partnera piedāvāto priekšstatu un pieredzi un no jaunatklātā piedāvājuma apziņā tiek pieņemti jauni komponenti (12. attēls).

12. attēls. Mācību dialoga procesuālais modelis



Ja pedagogs vēlas, lai viņa stundās norisinātos mācību dialogs, viņš var piedāvāt tādu mācību procesu, kurā galvenais komponents ir mācību satura aktualizēšana, balstoties uz pašu skolēnu apzinātām vajadzībām. Šāds process būtu jāiedala trīs posmos (13. attēls).

13. attēls. Dialogiska mācību procesa modelis



Pirmo posmu varētu nosaukt par sagatavošanās posmu. Tā laikā skolotājs un skolēns nosaka dialoga objektu. Izvēli var ierosināt gan skolotājs, gan skolēni. Būtiskākā šo posma sastāvdaļa ir

izziņas objekta personalizācija. Tas ir- katram skolēnam ir jāpalīdz noskaidrot, kas tieši viņam ir nozīmīgs attiecīgajā interešu objektā. Personalizācijas procesu skolotājs var veicināt ar dažādiem paņēmieniem. Piemēram, aicinot skolēnus prognozēt, kas interesants gaidāms šajā tematā, kādas savas problēmas viņi atrisinās, veicot izziņu dotajā virzienā, kas mainīsies viņu priekšstatos par kādu parādību, kādas skolēnus piesaistošas darbības viņi drīkstēs veikt, ko viņu gūtie panākumi liecinās par viņu personību utml.. Indikators tam, ka personalizācija ir notikusi, būs skolēnos izraisītā interese un izteiktā gatavība darboties.

Otrais posms dialogiskā mācību nodarbībā ir pētnieciskā dialoga posms. Tas var notikt gan kā saruna starp skolēniem, gan kā pētniecisks kontakts starp skolēnu un kādu izziņas objektu. Šajā posmā skolēni izvirza jautājumus, uz kuriem vēlas atrast atbildes un individuāli vai kolektīvi tās meklē. Nozīmīga loma šo sarunu gaitā ir skolotāja pozīcijai. Skolēni zina, ka skolotājam var būt lielāka pieredze un plašākas zināšanas, tāpēc apzināti vai neapzināti gaida skolotāja iejaukšanos un norādījumus. Skolotājam būtu vēlams ieņemt vērotāja- rosinātāja pozīciju un to saglabāt. Pedagoģiskie nosacījumu skolotāja darbībai ir sekojoši:

- skolotājs jau sākotnēji norāda, ka viņš nav atradis “pareizu” atbildi uz izvirzīto jautājumu;
- skolotājs regulāri atgādina skolēniem, ka viņiem pašiem ir pietiekami daudz pieredzes un zināšanu, lai izteiktu viedokli, un stimulējoši vērtē katru skolēnu izteikto ideju;
- skolotājs atzīst, ka katrs cilvēks vēro pasauli savādāk, tāpēc ikviens no mums kādā parādībā var samanīt ko neparastu;
- sarunu krituma posmos skolotājs piedāvā jautājumus, kas rada jaunu pavērsienu;
- laiku pa laikam skolotājs nedaudz pieklusina tos skolēnus, kuri sarunā dominē un dod vārdu mazāk aktīvajiem norādot, ka katrs viedoklis ir svarīgs.

Nevēlama pozīcija no skolotāja puses ir pārāk aktīva sarunas papildināšana ar jaunu informāciju vai arī pārāk aktīva iejaukšanās ar jautājumiem vai apgalvojumiem, kas noraida skolēnu viedokli.

Indikators tam, ka šis posms norit sekmīgi, varētu būt skolēnu vēlme izvirzīt arvien jaunus un jaunus jautājumus, kas skar minēto tematu.

Trešais posms ir refleksija. Dialogiskās pieejas gadījumā tie nebūs secinājumi par aplūkotu tematu, bet gan jaunu mērķu nospraušana un atziņu apkopošana par pašu izziņas procesu. Skolotājs var atgādināt galvenās skolēnu izvirzītās atbildes, bet secināšanas vietā vairāk uzmanības veltīt problēmām, kuras palikušas neatrisinātas. Skolēni ar izteikt savas atziņas par meklējumu norisi. Pēc nodarbības skolēnam būs izveidojies atvērts jēdziens, tas ir- antinomiska objekta jēga, kurā saplūdis:

- viņam zināmais par objektu;

- viņa izpratne par objektu (parādības uzbūve, attīstība);
- viņa attieksme pret objektu (vērtējums);
- viņa atziņas par citu attieksmi pret objektu;
- viņa atziņas par to, kāpēc citiem ir atšķirīga attieksme;
- viņa atziņas par to, ko jaunu par objektu var pateikt citi;
- viņa atziņas par vēl nenoskaidroto;
- viņa plāni par to, kā veidot tālākas attiecības ar izziņas objektu;
- viņa prognozes, kas nākotnē varētu notikt ar izziņas objektu;
- viņa prognozes, kas laika gaitā varētu notikt ar viņu pašu.

Secinājumi

■ Didaktiskā dialogiskā pieeja ir principu un kritēriju sistēma, uz kuru balstoties tiek izvēlētas pedagoģiskās sadarbības metodes, formas un mācību saturs. Tās mērķis ir veidot tādas mācību procesus, kurā uz līdztiesības pamatiem piedalās gan skolotājs, gan skolēns.

■ Dialogs ir viena no senākajām mācību formām, kas fiksēta rakstos (Sokrāta dialogos), tomēr vēlajos gadsimtos dialogs vairāk tika izmantots kā zināšanu prezentēšanas forma. Lai atgrieztos pie reāla mācību dialoga, bija jāmainās izpratnei par cilvēka vietu un lomu sabiedrībā, uzskatiem par zinātņi un izglītības politikai. Pārvērtējot cilvēka lomu sabiedrībā, bija būtiski uzsvērt personības vērtību un tiesības pašam veidot savu dzīvi. Uzskatos par zinātņi bija svarīgi pieņemt paradigmālo pieeju. Izglītības politikā bija un ir svarīgi atzīt skolēna tiesības veidot savu pasūtījumu.

■ Dialogiskā didaktiskā pieeja balstās uz filozofu atziņām, kas izceļ dialogu kā specifiskas cilvēka saites ar ārpusauli, kam ir liela nozīme personības tapšanā, kultūras uzturēšanā, racionalitātes izpausmēs. Filozofi uzsver arī dialogā izmantojamo argumentu validitātes nozīmīgumu.

■ Pedagoģijas teoriju autori norāda uz pretrunām, kas raksturīgas sociālajai realitātei mūsdienu skolā un uz plašām iespējām, kā dialogiskā didaktiskā pieeja varētu palīdzēt aktivizēt mācību procesu. Autori atzīst, ka dialogs veicina skolēnu attīstību, sadarbību un sekmē kultūras mantojuma nodošanu. Tas veido humānu personību. Galvenai dialogiskās didaktiskās pieejas komponenti ir atvērtība un mijiedarbība.

■ Dialogiskajā didaktiskajā pieejā var izmantot kā sociālās, tā individuālās mācību metodes, jo mācību dialogā būtiskākais komponents ir indivīda mijiedarbība ar izziņas objektu vai otru indivīdu un tās ietekme uz viņa priekšstatiem un pieredzi.

■ Lai veidotos dialogisks mācību process, mācību saturs ir jāaktualizē, balstoties uz pašu skolēnu apzinātām vajadzībām. To var palīdzēt veikt mācību modelis, kuru veido trīs posmi. Pirmajā posmā skolotājs palīdz skolēniem atrast mācību tematā sev nozīmīgo, otrajā notiek mācību satura iepazīšana balstoties uz dialogu, bet trešajā- refleksija par paveikto.

1.3. Pusaudža izziņas intereses iezīmes pārejā no praktiskās un abstrakto darbību

Noturīgas izziņas intereses veidošanās notiek ciešā sakarībā ar personības dzīvesdarbību. Līdz ar veiksmīgai intereses attīstošo pedagoģisko stimulu izvēlei ir svarīgi izprast personības attīstības likumsakarības. Izzinot psiholoģisko un pedagoģisko literatūru, kā pusaudža vecumam raksturīgas izziņas interešu iezīmes varētu uzskatīt (1) pāreju no konkrētas uz abstraktu darbību, (2) eksperimentus ar interešu objektu atlasī, (3) pašapliecināšanās vajadzības dominanci, (4) izziņas patstāvības apzināšanās vajadzību, (5) rezultāta nozīmības akcentēšanu, (6) sociālā vērtējuma nozīmību, (6) izziņas interešu izteiktu humānu ievirzi.

Ne psiholoģiskajā, ne pedagoģiskajā literatūrā nav vienota uzskata par **pusaudža vecuma robežām**.

Latvijā viens no pirmajiem pusaudžu raksturojumu izstrādājis Jūlijs Aleksandrs Students (1898- 1964). Vadoties no sava laika sociālās realitātes, J. Students par pusaudža gadiem uzskatīja vecumu no 8 līdz 12 gadiem, bet no 13 līdz 17 gadiem viņam ir agrīnās jaunības posms (Students, 1935). Mediķis Igors Puškarevs ar pusaudžu jēdzienu saista meitenes vecumā no 11 līdz 15 gadiem un zēnus vecumā no 12 līdz 16 gadiem (Puškarevs, 2001, 72). Pedagoģe Regīna Baltušīte norāda, ka lielāka starpība ir starp skolēnu attīstību 10. un 11. klasē, nevis 9. un 10. klasē, tāpēc agrīnā jaunība jāsāk ar 17 gadu vecumu un iepriekšējais posms būtu jāsaista ar pusaudža gadiem (Baltušīte, 2006, 87). Pedagoģes Ausma Špona un Inta Čamane, saistot pubertāti ar sociālo attīstību, pusaudžu vecumā iekļauj laikposmu no 11 līdz 15 gadiem (Špona. Čamane, 2009, 75- 76). Psiholoģe Airisa Šteinberga pusaudžu vecumu iedala jaunākajā pusaudža vecumā (11- 12 gadi) un pusaudža vecumā (13- 14 gadi), bet 15 līdz 18 gadu vecumu uzskata par agrīno jaunību (Šteinberga, 2013, 18). Tādu uzskatu daudzveidību var skaidrot ar faktu, ka pusaudžu vecumposmu var uzskatīt par parādību, kas radusies kā vēsturisks un sabiedriska fenomens (Gudjons, 1998, 143). Pagātnes tautām nav izpratnes par šādu vecumposmu. Sasniedzot dzimumbriedumu, cilvēks bez ierobežojumiem tiek uzņemts pieaugušo kārtā. Mūsdienu postindustriālā sabiedrība ir pārāk komplicēta, lai ar dabisko nobriešanu jaunieši būtu spējīgi pildīt visus pieaugušā pienākumus. Savas vietas atrašanai nepieciešamais laiks palielinās, pusaudzības robežas kļūst arvien nenoteiktākas (Gudjons, 1998, 156). Jāņem vērā arī sabiedrības sociālais slāņojums, sociālie statusi un biogrāfiskās īpatnības. To dēļ viena un tā paša vecuma cilvēki pēc psihiskās attīstības līmeņa var būt dažādos vecumposmos (Gudjons, 1998, 157). Tātad precīzāk būtu teikt, ka pusaudzības primārais kritērijs nav vecums, bet gan garīgā un fiziskā nobriešanas procesa norise, kas norit individuāli.

Krievu psihologs Ļ. Vigotskis pusaudžu vecumam izdala divu veidu attīstības procesus- bioloģiskos un sociālos. Turklāt sociālā un bioloģiskā attīstība nesakrīt un arī bioloģiskajai attīstībai

dažādiem pusaudžiem ir raksturīgs atšķirīgs attīstības temps un īpatnības (Выготский, 1972, 114-124). Beļģu izcelsmes kanādiešu profesors Mišels Klē (*Michel Claes*, dz. 1947) runā par četriem mijiedarbīgiem attīstības procesiem, kas raksturīgi pusaudžu vecumam- pubertāro, kognitīvo, socializāciju un identitātes veidošanos. Pubertārā attīstībā pārveidojas ķermenis un top dzimuma identitāte, kā arī veidojas pieaugušā seksualitāte. Kognitīvajā attīstībā veidojas abstraktās domāšanas spējas un paplašinās laika perspektīva. Socializācijā notiek atbrīvošanās no vecāku aizbildniecības un pāreja uz vienaudžu grupu, kur veidojas gan sadarbības, gan konkurences attiecības. Identitātes veidošanās procesā notiek savas personības laika apzināšanās (no bērnības līdz nākotnes plāniem), sevis kā iekšēja tēla apzināšanās un izvēļu realizēšana (nākamā profesija, ideoloģija, dzimuma orientācija), (Claes, 1998).

Amerikāņu psihologs Roberts Džeimss Heivinghērsts (*Robert James Havighurst*, 1900-1991) mudina pedagogus skatīties uz dažādu vecuma posma skolēniem caur to uzdevumu prizmu, kas viņiem šajā posmā jāveic. R. Heivinghērstam adolescences uzdevumi ir sekojoši:

- veidot jaunas un nobriedušākas attiecības ar vienaudžiem;
- iegūt sievietes vai vīrieša lomu sabiedrībā;
- pieņemt savu ķermeni kāds tas ir un mācīties to efektīvi izmantot;
- iegūt emocionālu neatkarību no vecākiem un citiem pieaugušajiem;
- sagatavoties laulībai un ģimenes dzīvei;
- sagatavoties karjerai;
- apgūt vērtības un ētiskās sistēmas;
- apgūt un pilnveidot sociāli atbildīgu uzvedību (Havighurst, 1972, 45- 75).

Šīs teorijas mudina secināt, ka kopumā pusaudžu vecums sākas ar dzimumnobriešanas jeb pubertātes posmu, bet tam seko adolescences posms (Gudjons, 1998, 143- 144). Ja pubertāte dod cilvēkam bioloģisku iespēju pildīt galveno pieaugušā uzdevumu- radīt jauno paaudzi, tad adolescence ir psihiski- sociāla sagatavošanās pieaugušā lomai.

Pāreju no konkrētas uz abstraktu darbību pusaudža vecumā nodrošina viņa smadzeņu attīstības virzība. To apliecina fiziologu pētījumi. Līdz sešu gadu vecumam cilvēka smadzenes sasniedz 90% no tā apmēra, kas būs raksturīgs pieaugušam cilvēkam. Pusaudža vecumā notiek smadzeņu pārstrukturēšanās un tiek mainīts to sinaptiskais sazarojums. Līdz ar to smadzeņu baltā viela aug lineāri, bet pelēkās vielas apjoms sākumā samazinās un tad sāk augt (U attīstības forma). Galvenais ieguvums no šādas pārstrukturēšanās ir tas, ka tiek likvidētas liekās smadzeņu saites un kopumā smadzenes sāk strādāt efektīvāk (Giedd, Blumenthal, Jeffries, Castellanos, Liu, Zijdenbos, Rapoport, 1999). Ļoti būtiskas pārmaiņas notiek tieši tajās smadzeņu daļās, kur notiek lēmumu pieņemšana un tiek kontrolēti kognitīvie procesi. Līdz ar to smadzenes ir spējīgas efektīvāk apstrādāt informāciju un nostiprinās saites ar citām smadzeņu daļām (Segalowitz, Davies, 2004).

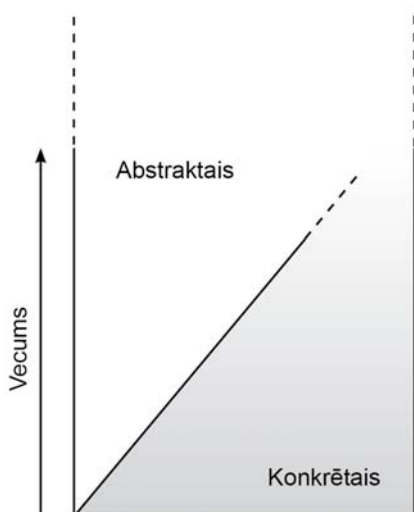
Pusaudžiem uzlabojas uzmanība un tie var koncentrēties uz vairākiem uzmanību saistošiem avotiem vienlaicīgi (Higgins, Turnure, 1984). Uzlabojas gan ilglaicīgā, gan darba atmiņa (Keating, 2004). Smadzeņu darbības ātrums sasniedz pieaugušajam cilvēkam raksturīgu domāšanas ātrumu (Kali, Ferrer, 2007). Tāpat pusaudži spēj izmantot dažādus paņēmienus, kas palīdz tiem sakārtot savas zināšanas un tiem nav sveša metakognīcija jeb domāšana par pašu domāšanu (Brown, 1975). Pusaudži spēj izvirzīt hipotēzes, pieņemt apgalvojumu relativitāti.

Ar fiziologu pētījumiem sasaucas Žana Piažē konstatējumi. Viņš sava personības attīstības modeļa pamatā liek sakarības starp darbību un domāšanu.

Ž. Piažē modelī pastāv četri domāšanas procesa attīstības posmi. Pirmie trīs ir sensomotorais (no dzimšanas līdz 2 gadu vecumam, kad tiek atklāta līdzekļa un mērķa saistība), pirmsoperacionālais (no 2 līdz 6-7 gadu vecumam, kad tiek apgūti simboli un priekšstati) un konkrēto operāciju (bērns spēj operēt ar dotiem jēdzieniem un simboliem). Pusaudža domāšana, pēc Ž. Piažē domām, ir sasniegusi ceturto, formālo operāciju stadiju. Tas nozīmē, ka tā vairs nav cieši saistīta ar darbību un iepriekš dotu informāciju. Pusaudzis prot sintezēt jaunu informāciju, prognozēt gaidāmās norises, turklāt savā domāšanas operācijās ņem vērā dažādus mainīgus faktorus (Piaget, 1980, 134). Ž. Piažē skatījumā šī stadija tiek sasniegta 10- 12 gadu vecumā.

Pusaudža attīstības pētījumi mudina secināt, ka šim vecuma posmam raksturīgās izziņas intereses būs dziļākas, abstraktākas. Uz daudzām parādībām pusaudzis ir spējīgs palūkoties no malas, iedziļināties to norises likumsakarībās un uztvert pretrunīgu informāciju. Līdz ar to mēs varam teikt, ka bioloģiskie faktori nodrošina to, ka pusaudžu apziņā pieaug abstraktā īpatsvars un samazinās konkrētā (14. attēls).

14. attēls. Abstraktā un konkrētā īpatsvara izmaiņas pusaudzī



Pilnveidotās abstraktās domāšanas prasmes nodrošina pusaudzīm iespēju paskatīties no malas arī uz sevi. Uz to norāda latviešu psihologs Imants Plotnieks (1929- 2002). Viņa skatījumā personības veidošanās procesā pusaudzīm svarīgi savienot pašanalīzi (savas darbības iekšējo vērtējumu) un refleksija (atziņas par to, kā pusaudzi uztver citi). Pašanalīzē būtiskākos pieturas punktus I. Plotnieks izsaka vārdos „ieraudzīt”, „gribēt”, „veidot”, savukārt refleksijā izceļ spēju uztvert, pašnovērot un saprast pašnovēroto (Plotnieks, 1975, 5-7 lpp).

Uz to, kāds varētu būt šādas pašanalīzes rezultāts, norāda amerikāņu psihologa Braiena Ronalda Makandlesa (*Bryan Ronald McCandless*, dz. 1943) izvirzītās personības paškoncepta teorijas (McCandless, 1970). B. Makandless uzskata, ka, veidojot savu paškonceptu, jaunieši pievērš uzmanību pieciem galvenajiem jautājumiem: (1) uzvedībai saskarsmē, (2) ķermeņa spēkam un veselībai, (3) kognitīvām spējām, (4) personiskajai pievilcībai, (5) morāles standartu attīstībai (McCandless, 1970, 65).

Citi pētnieki norāda, ka paaugstinātas spējas domāt abstrakti sniedz pusaudžiem iespējas modelēt dažādus „iespējamā es” konceptus (Markus, Nurius, 1986), kā arī paredzēt savas rīcības sekas ilgstošākā laika periodā (Nurmi, 2004). Līdz ar to pusaudzis ar savas abstraktās domāšanas līmeni jau spēj modelēt savas darbības no „reālā ES” ceļā uz „ideālo Es”. Pusaudzis sāk apzināties, kā viņu ietekmē vide un citi cilvēki, spēj aprakstīt savu iespējamo rīcību, tiesa gan- pagaidām vērtējums var būt pretrunīgs. Bieži vien iekšējo paškonceptu nestabilitāti pusaudzis kompensē ar ārējo tēlu, tāpēc liela loma ir modei un uzvedības stilam, kā arī tās vides nekritiskai kopēšanai, kuru pusaudzis vēlas uzskatīt par savu. Pilnībā paškoncepta nostabilizējas tikai 18 gadu vecumā (Marcia, 1980).

Šīs atziņas norāda, ka pusaudža abstraktās pasaules centrā atrodas viņa personības problēmas un jautājumi, kas saistīti ar pieredzes iekļaušanu vai neiekļaušanu pašpieredzē.

Pusaudzīm nav sveša arī sabiedrības kā abstraktas parādības analīze. Vācu izcelsmes amerikāņu psihologs Ēriks Homburgers Ēriksons (*Erik Homburger Erikson*, 1902- 1994) uzskata, ka pusaudzis cenšas izprast arī globālā sabiedrībā valdošās formulas, attiecību sistēmas, bet viņam trūkst pieredzes. Tāpēc viņš bieži kļūst par autoritāru un totalitāru ideoloģiju piekritēju, jo tās skaidro pasauli vienkārši uztveramos modeļos, kas pusaudzīm ir saprotami un sola viegli novērst to, kas rada problēmas (Ēriksons, 1998, 102- 105). Arī I. Plotnieks norāda, ka pusaudzis ir spējīgs apjēgt pasauli ne tikai tiešās attiecībās, bet arī teorētiski. Viņš ir nobriedis aktīvi runāt par filozofiskām problēmām, tiecas izprast likumsakarības, kas jau ir noteikušas un noteiks viņa dzīvi (Plotnieks, 1988, 95- 96).

Mūsdienu sabiedrību maina informācijas tehnoloģiju attīstība. Nozīmīgs mūsdienu pusaudža un sabiedrības attiecību rādītājs ir sociālie tīkli. Pētījumi liecina, ka caurmērā 73 % pusaudžu ir sava vietne sociālajos tīklos un viņi to apmeklē vismaz reizi dienā (Reich, S. M.,

Subrahmanyam, K., Espinoza, G., 2012). Jaunās tehnoloģijas dod iespēju izveidot savu virtuālo tēlu (gan datorspēlēs, gan sociālajos profilos). Lai gan tam nepieciešami tālāki pētījumi, nav šaubu, ka “virtuālā ES” radīšana pusaudzīm ir sociāls eksperiments, kas nodrošina padziļinātāku iespēju paskatīties uz sevi no malas. Vienlaikus tas slēpj sevī arī pasaules ainas izkropļojumus. Virtuālais tēls viegli pakļaujas pusaudža gribai un vienmēr būs tāds, kādu pusaudzis to vēlas. Līdz ar to izziņas interese iepazīt reālo pasauli, lai saprastu reālo sevi, var nomainīt fantāzijas eksperimenti. Virtuālais tēls dzīvo paša veidotā vidē un tam ne ar vienu nav jārēķinās. Tas veicina egocentrisku attieksmi pret pasauli un mazina arī vēlmi to izziņāt, jo atklājumus reālajā vidē aizstāv iespēja visu „iegūt” virtuālajā.

Eksperimentus ar interešu objektu atlasī nosaka personības veidošanās likumsakarības. Tikai caur eksperimentiem pusaudzis var apzināt to, kas ir nozīmīgs viņa pašpiederzei. Pusaudzis intuitīvi apzinās savas attīstības augsto dinamiku un tāpēc tikpat dinamiski ir viņa meklējumi. Ne velti viens no pirmajiem psihologiem, kas centās apcerēt adolēscences vecuma īpatnības, amerikānis Grenvils Stenlijs Hols (*Granville Stanley Hall*, 1844- 1924), pusaudža vecumu raksturoja kā evolucionāru priekšnoteikumu radītu “saspīlējuma un nemiera” posmu cilvēka dzīvē (Hall, 1904). Līdzīgās domās bija arī J. Students. Pusaudzī kā galvenos vadmotīvus viņš saskatīja nemieru un iedomību. Nemiera saknes, pēc J. Studenta domām, meklējamas enerģijas nelīdzsvarotībā un pārpilnībā. Tā, savukārt, liek uzņemties to, ko pusaudzis reāli nespēj un ir viņa iedomības pamats (Students, 1935, 352- 354). Pēc J. Studenta domām pusaudža intereses ir cēloniska ziņkārība, kam raksturīga vēlme pētīt un izdibināt. Tā lielā mērā ir spontāna. Pusaudzis rakņājās un meklē, kamēr iegūst apskaidrību (Students, 1935, 356). Tiesa gan, izziņa bieži robežojas ar „nerātībām”, citiem vārdiem sakot- kļūst nekontrolējama. Arī G. Ščukina norāda, ka izziņas intereses ietekmē īpaši jaunākie pusaudži izrāda ļoti lielu aktivitāti kā mācību procesā, tā savā dzīvesdarbībā (Щукина, 1988, 36- 37). I. Plotnieks izceļ arī uz to, ka meklējuma procesā pusaudzis var izmēģināt daudzas lomas. Viņam ir svarīgi aktīvi darboties. Izmēģināšanas vēlme viņā rada „motīva spriegumu”, kuru nebūtu vēlams apspiest, jo tādā gadījumā tas tikai pieaugs un var izpausties nevēlamās formās (Plotnieks, 1988, 119).

Fiziologu pētījumi mudina secināt, ka eksperimentu dinamikā sava loma ir arī pusaudžu smadzeņu attīstībai. Nozīmīgu lomu smadzenēs veic neiromediatoru, kas pārveda vai bremzē noteiktus smadzeņu impulsus. Nozīmīgākie neiromediatoru, kas ietekmē pusaudža attīstību, ir glutamāts, dopamīns un serotonīns. Glutamāts pārsvarā pārvalda ilgstošos un satraucošus impulsus, dopamīnam ir tendence radīt baudas izjūtas, bet serotonīns ir nozīmīgs labas pašizjūtas veidotājs. Veidojoties pieaugušajam, samazinās to sinaptisko saišu skaits, kurās tiek izmantots glutamāts. Līdz ar to cilvēks kļūst mazāk aktīvs un līdzsvarotāks. Savukārt dopamīna īpatsvars limbiskajā sistēmā pusaudža gados strauji pieaug un paaugstinās arī serotonīna līmenis. Tas padara pusaudzi impulsīvu,

rada straujas garastāvokļa maiņas (no aktīvas līdzdalības līdz pilnīgam apnikumam) un vieglu ievainojamību. Pusaudzis krietni aktīvāk pakļaujas gan pozitīvam, gan negatīvam stresam (Spear, 2000).

Lai gan no malas skatoties pusaudža meklējumi var šķist haotiski, tiem ir konkrēts mērķis-personības veidošana. Personība ir holistiska parādība ar sarežģītu struktūru, kuru veido gan mainīgi, gan relatīvi noturīgi komponenti. Tās sarežģīto būtību raksturo fakts, ka arī psihologi ir radījuši vairākas teorijas, kas raksturo personības veidošanas.

Viena no visplašāk izmantotajām personības attīstības teorijām ir Ē. Ēriksona radītais psihoanalītiskais personības attīstības modelis (Ēriksons, 1998). Tas raksturo personības veidošanos caur identitātes tapšanu. Ē. Ēriksons turpina austriešu psihologa un psihoanalītiskās pieejas pamatlicēja Zigmunda Freida teoriju, kura attīstības modelī pusaudža vecums saistās ar ģenitālo posmu. Tas ir pēdējais cilvēka psihoseksuālajā attīstībā, kad seksuālās vēlmes tiek saistītas ar pretējo dzimumu. Tomēr viņa skatījumā galvenais akcents ne tuvu nav liekams uz seksualitātes jautājumiem. Ē. Ēriksona teorijā mazāka loma ir Freida izvirzītajai zemapziņai *Id*, bet krietni lielāka cilvēka apzinātajam *Ego*. Līdz ar to Ē. Ēriksona attīstības modeļa centrā nav instinktīva rakstura darbības un attieksmes, bet gan komplekss jēdziens- personības identitāte. To viņš saista ar jēdzieniem „paškonceptija”, „pašsistēma”, „svārstīgā pašpiederze” (Ēriksons, 1998, 164). Ē. Ēriksonam personības identitāte eksistē jebkurā vecumā, taču tā ir mainīga. Objektīvais nosacītais personībā ir epiģenētiskais, tas ir- neatkarīgi no personības individuālās pieredzes pastāv zināmi ieprogrammēti priekšnoteikumi, kā personība attīstīsies (Ēriksons, 1998, 74- 75). Attīstības procesā identitāte virzās caur vairākām krīzēm. Krīzes rodas tāpēc, ka augšana norit reizē ar pārmaiņām instinktīvajā enerģijā (Ēriksons, 1998, 75). Ja krīze atrisinās pozitīvi, veidojas viengabalaina personības identitāte un veselīgs indivīds. Viņš aktīvi apgūst apkārtējo vidi, ir iekšēji monolīts, uztver pasauli adekvāti (Ēriksons, 1998, 74).

Pēc Ē. Ēriksona domām, pusaudža vecumā veidojas fizioloģiskās augšanas, garīgā brieduma un sociālās atbildības priekšnosacījumi (Ēriksons, 1998, 76). Šī mijsakarbība ir ļoti būtiska. Tas ir pēdējais bērnības posms, kad bērna pasauli aizstāj kaut kas plašāks, lielāks apveidos, neatlaidīgs prasībās (Ēriksons, 1998, 101). Adolescences laikā ir vērojams psihosociālais moratorijs- ir fiziska spēja vairoties, bet reālajā sabiedrībā nav tāda statusa, kas dotu iespēju veidot atbilstošas attiecības (Ēriksons, 1998, 193). Galvenā pretruna, kuru Ē. Ēriksons saskata adolescences vecumposmā, ir aktīva identitātes veidošanās pretstatā identitātes sajukumam (Ēriksons, 1998, 127). Kopumā Ē. Ēriksona izdala vairākas adolescences vecuma pretrunas (10. tabula).

10. tabula. **Adolsscences vecuma pretrunas.**

Laika perspektīva ↔ laika perspektīvas sajukums
Pašpārliecinātība ↔ mazvērtības komplekss
Eksperimenti ar lomām ↔ lomu fiksācija
Mācekļība ↔ inerts darbs
Seksuālā polarizācija ↔ biseksuāls sajukums
Vadīšana vai sekošana līderim ↔ autoritātes sajukums
Ideoloģiska iesaistīšanās ↔ vērtību sajukums

(Pēc Ēriksons, 1998, 27)

Ē. Ēriksona atklātās pretrunas dod mums iespēju izvirzīt galvenos jautājumus, kā vārdā pusaudzis eksperimentē. Pamatpretruna šādā gadījumā pārtop jautājumos „Kas es esmu?”, „Kas es varētu būt?”. Pārējās var izteikt sekojoši.

- Kas notiek manā laikā? Kas ir bijis pirms manis? Kas varētu notikt manas dzīves laikā?
- Ko labu es spēju paveikt? Kādu vērtējumu savam darbam es gaidu?
- Kāds es gribētu būt? Kāds es varētu būt? Kāds es noteikti negribētu būt?
- Ko es varu sasniegt? Kāpēc es uzskatu, ka varu to sasniegt?
- Kādam man jābūt kā vīrietim/sievietei? Kas man jāpaveic kā vīrietim/sievietei?
- Kādu cilvēku vadībā es gribētu darboties? Kādu cilvēku vadībā es negribētu darboties?
- Pēc kā es tiecos? Ko es noteikti noraidu kā nepieņemamu?

Vācu pedagoģijas teorētiķis Dīters Lencens (*Dieter Lenzen*, dz. 1947), konkretizējot Ē. Ēriksona idejas, identitātes centrā saskata trīs būtiskus komponentus:

- patības un lomu attiecības (es spēlēju dažādas lomas, tomēr palieku es pats un visām lomām piešķiru daļu no savas personības);
- personīgo ideālu, vērtību un normu nostabilizēšanu;
- biogrāfisko apziņu (kas es biju, esmu, būšu) (Lenzen, 1989, 802).

Amerikāņu pētniece Džeinas Lēvingere (*Jane Loevinger*, 1918- 2008) uz personības attīstību skatās caur *ego* attīstības modeli. Dž. Lēvingere cenšas atklāt, kā cilvēks dažādos mūža posmos uztver sevi un savu vietu pasaulē (Loevinger, 1976). Pavisam Dž. Lēvingere atklāj deviņas *ego* attīstības pakāpes (11. tabula).

11. tabula. **EGO attīstības pakāpes**

	Pakāpes nosaukums	Raksturojums
1.	Pirmsociālā	Ego dominē procesi, kas veicina sevis atdalīšanu no apkārtējās pasaules.
2.	Impulsīvā	Sākas eksperimenti ar savu ķermeni, lai noteiktu sevis un pasaules robežas, apkārtnes objektu īpašības un īpatnības.
3.	Pašaizsardzības	Ego dominē vēlme aizsargāt sevi, neveikt darbības, kas var kaitēt vai radīt attiecību saspīlējumus.
4.	Konformiskā	Ego nekritiski pieņem normas un attiecības, lai iekļautos kādā grupā (ģimenē, rotaļu biedru vidū).
5.	Pašizziņas	Ego sāk atdalīt savas īpatnības, intereses un tieksmes no grupā valdošajiem stereotīpiem.

6.	Apziņas	Ego paša centieni un ideāli ir apzināti un rodas jauna atbildība par notiekošo; skatījums uz dzīvi ir reālistiskāks, tiek atzīti arī citu viedokļi.
7.	Individuālistiskā	Ego kļūst tolerantāks pret sevi un citiem, rodas apziņa, ka ideālu sasniegšana ir iekšēja cīņa ar sevi.
8.	Autonomā	Ego dominē sevis galēja pieņemšana, savas vērtības apzināšanās vienlaikus ar apzināšanos, ka katra personība ir sabiedrības daļa.
9.	Integrācijas	Ego ir atradis savu vietu sabiedrībā, atrisinājis pamatkonfliktus un spēj atrast līdzsvaru starp savu individualitāti un sabiedrību.

(Pēc Loevinger, 1976)

Dž. Lēvingeres modelis ir maz balstīts uz empīriskajiem pētījumiem, tādēļ par šo pakāpju atbilstību vecuma posmiem ir grūti noteikt. Autore uzskata, ka pieaugušā *ego* veidošanās aizsākas ar pašizziņas posmu. Tādejādi teorētiski mēs varam pieļaut, ka pusaudža vecumam atbilst pāreja no 4. uz 5. un 6. līmeni. Neapšaubāmi, pārejā saskatāms abstrakcijas pakāpes pieaugums.

Vāciju psihologs Dīters Bāke (*Dieter Baacke*, 1934- 1999) kā pusaudža personības attīstības mērķi izvirza pieaugušā kompetenci, kuras galvenās pazīmes ir:

- dzīves pieredze → pieredzes vērtība → zināšanas, kas skar visas jomas;
- cītīgums → pienākums → disciplīna → atbildība → panākumi;
- taupīgums → rīcība ar naudas apgrozību → ekonomiskā stabilitāte;
- attiecības → kontrolēta uzvedība;
- dzīves vērtība → gatavība risināt problēmas → risinājumi sarunās, dialogos.

(Baacke, 1983, 15)

Lai sasniegtu šo kompetenci, katrs pusaudzis izvēlas savus ceļa radītājus, tomēr kopumā visiem pusaudžiem ir raksturīgi noteikti „fiksācijas punkti”, kas atklājas, ja salīdzinām viņu biogrāfijas (precīzāk- to, ko pusaudzis uzsver, stāstot savas biogrāfijas). Šie fiksācijas punkti atklāj arī pusaudža galvenos eksperimentu laukus. Tie ir:

- pastāvības apliecinājumi (piemēram- pirmais patstāvīgi organizētais ceļojums);
- dzimumloma (piemēram, pirmais skūpstis);
- dzīves telpas veidošana (piemēram, savas auto, paša iekārtota istaba);
- iejušanās profesionālā lomā (piemēram, darba prakse);
- attiecības ar ģimeni (piemēram, pārdomas, kādas attiecības viņam būs ar saviem bērniem);
- dzīves plānošana (piemēram, pārdomas pirms nākamās skolas izvēles);
- tieksme pēc paša gūtiem panākumiem (piemēram, ķermeņa, kas veidots pēc paša ideāliem) (Baacke, 1983, 57- 57).

Krievu psiholoģijas klasiķa Daņiila Elkoņina (*Даниил Борисович Эльконин*, 1904- 1984) izstrādātā bērna attīstības teorija balstās uz attīstības sociālo situāciju, no kuras izriet vadošās darbības tips un psihes jaunveidojumi. 11- 15 gadus veciem pusaudžiem D. Elkoņins par vadošo darbību uzskata intīmi personisko saskarsmi, bet 15- 18 gadus veciem- mācību profesionālo darbību. Pirmajā gadījumā jaunveidojums ir izjūta, ka esi pieaudzis, otrajā- pasaules uzskats, pašizziņa,

vērtību orientācija un ideāli (Эльконин, 1960). Krievu psiholoģe Gaļina Cukermane (*Цукерман Галина Анатольевна*), turpinot šo teoriju, par vadošo uzskata sociāli psiholoģisko eksperimentēšanu, uz kuras arī balstās sevis meklējumi (Цукерман, 2000).

Minētās psihologu teorijas mudina secināt, ka nozīmīgu vietu pusaudžu izaugsmē ieņem arī viņa attieksme pret paša ķermeni. Ir veikti plaši pētījumi par to, kā norit pusaudža bioloģiskā augšana. Pusaudžu problēmu pētnieki uzsver augšanas nevienmērīgo jeb heterohrono dabu (Gudjons, 1998, 144- 145; Puškarevs, 2001, 27- 27). Ķermeņa augšana notiek ļoti strauji. Meitenēm tā sākas caurmērā divus gadus ātrāk, nekā zēniem. Kulminācijas brīdī meiteņu augums vidēji pieaug par 9 centimetriem gadā, bet zēnu- par 10, 3 centimetriem (Susman, Rogol, 2004). Pētījumi liecina, ka vispirms aug galva, rokas un pēdas. Tām seko rokas un kājas un tikai tad sāk augt torss un pleci (Tanner, 1972). Līdz ar to pusaudža augums noteiktos dzīves posmos var būt neproporcionāls. Dzimumnobriešana saistās gan ar pārmaiņām pašos dzimumorgānos, gan ar sekundārām dzimum pazīmēm (dzimuma raksturīga auguma, apmatojuma, balss utt) veidošanos. Šie procesi izraisa parādības, kuras būtiski ietekmē pusaudža pašsajūtu- paaugstinās asinsspiediens, ir traucēts sirdsdarbības ritms, ātri iestājas nogurums, rodas ātra uzbudināmība, miega traucējumi (Puškarevs, 2001, 72- 74).

Visas šīs pārmaiņas rada harmonijas meklējumus, kas arī ir viens no eskperimentu virzieniem . Amerikāņu klīniskā psiholoģe Helēna Preta (*Helen Pratt*, dz. 1955), veicot pusaudžu novērojumus, par galveno harmonijas kritēriju izvirza pusaudža pašizjūtu un viņa psihē noritošo procesu ārējās izpausmes uzvedībā. Tās var apkopt piecās izpausmju grupās- rakstura kopējās iezīmēs, kognitīvo procesu iezīmēs, emocionālajās iezīmēs, emocionālajās spējās un attiecībās ar sociālo vidi (Pratt, 2006, 34). Balstoties uz tām, viņa izveidojusi veselīga pusaudža raksturojumu (12. tabula).

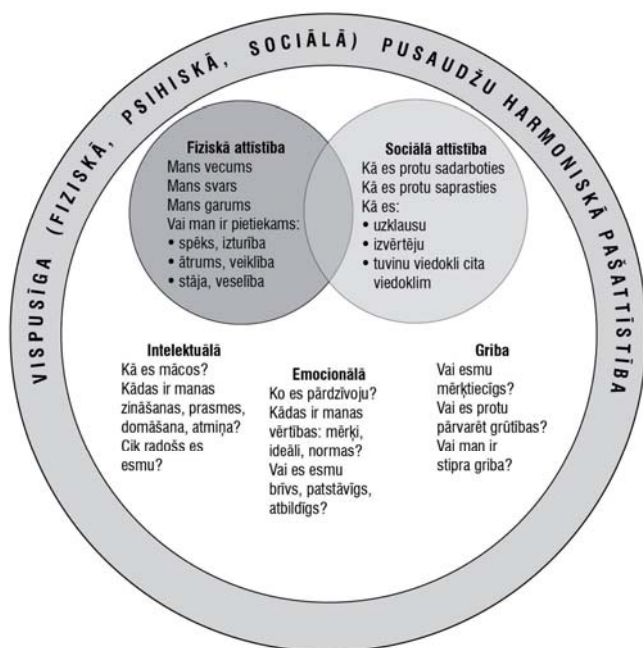
12. tabula. **Veselīga pusaudža raksturojums**

Rakstura kopējās iezīmes	Kognitīvās iezīmes	Emocionālās iezīmes	Emocionālās spējas	Attiecības ar sociālo vidi
<ul style="list-style-type: none"> ■ Sabiedriski kompetents ■ Atbildīgs ■ Spējīgs uzņemties pienākums ■ Elastīgs domāšanā un attieksmēs 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Attīstīta abstraktā domāšana ■ Konceptuāla un intelektuālā domāšana ■ Spējīgs plānot un izvirzīt mērķus ■ Spējīgs risināt problēmas 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pozitīva attieksme ■ Humors ■ Neatkarības un autonomijas līdzsvars 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kontrolē emociju izpausmes ■ Orientējas uz cerībām ■ Orientējas uz nākotni ■ Augsta pašapziņa 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Iespējas saņemt drošu atbalstu ■ Attīstību veicinoši sadzīves un mācību apstākļi

(Pēc Pratt, 2006, 34)

Ausma Špona un Inta Čamane runā par mījsakarībām pusaudžu audzināšanā starp dotumiem, sociālo vidi, lietu vidi un personīgi nozīmīgu darbību. Autores ir radījušas vispusīgas pusaudžu harmoniskās pašattīstības modeli, kurā vienlīdz svarīgas ir fiziskā, psihiskā un sociālā attīstība (Špona, Čamane, 2009, 126) (15. attēls).

15. attēls. Pusaudža harmoniskās pašattīstības modelis



(Špona, Čamane, 2009, 126)

Elīna Maslo secina, ka jauniešu vecumā prāta, jūtu, gribas un sociālo faktoru mijiedarbības nozīme ir viens no svarīgākajiem faktoriem personības attīstībā. Arī viņa par īpaši aktuāliem šajā vecumā viņa uzskata harmonijas meklējumus (Maslo, 2003, 51). No tā tālāk iziet autores mācību spēju attīstības virzieni, kas būtiski jauniešiem- mācīties zināt un darīt, mācīties būt un mācīties sadarboties (Maslo, 2003, 68).

Apkopojot psihologu atziņas, var konstatēt, ka pusaudžu vecumā izziņas intereses kopumā koncentrēties ap vairākiem meklējuma virzieniem (13. tabula).

13. tabula. Pusaudža meklējumi

Sevi	Ap sevi	Pasaulē
<ul style="list-style-type: none"> ■ Mans ķermenis. ■ Manas spējas un dotības. ■ Manas lomas (dzimuma loma, loma ģimenē, loma draugu lokā, loma sabiedrībā). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Citu ķermenis salīdzinājumā ar mani. ■ Citu spējas un dotības salīdzinājumā ar mani. ■ Citu lomas un ko tās nozīmē man. ■ Citu biogrāfijas un ko es no tā varu secināt. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ideāli (fiziskie un garīgie). ■ Elki. ■ Mode.

Meklējuma rezultāts būs noturīgu personības īpašību veidošanās. Šī procesa pazīmes vērojamas paralēli meklējumiem. Tā J. Students iedalīja pusaudžus „stūrainajos” un „atklātajos”. Stūrainie ir noslēgtāki. Dažkārt viņi ir neapmierināti ar sevi, bet bieži vien viņiem jau ir nostiprinājušies savi uzskati un ideāli, kurus tie gatavi aizstāvēt un tāpēc pretojas apkārtnes ietekmei. Atklātie pusaudži ir krietni pielaidīgāki, daudz kontaktējas un labprāt pieņem citu ieteikumus. Tajā pašā laikā viņu uzskatu un vērtību sistēma var būt nenoteiktāka, inertāka, viņi var

būt pavisā un virspusēji (Students, 1935, 400- 404). Vēlāk (jaunības posmā) šie tipi, iespējams, pāraug intravertajās (Students raksta- endogēnajās) vai ekstravertajās (eksogēnajās) personībās.

G. Ščukinas iegūtie dati liecina, ka vairāk nekā pusei vecāko pusaudžu izziņas intereses jau ir saistītas ar viņu tālākajiem plāniem dzīvē un ka savu izziņas interešu veidošanā pusaudži lielu lomu ierāda tieši skolai un mācībām (Щукина, 1988,38). Pastāv virkne skolēnu, kuriem pēc būtības ir raksturīga „teorētiku” vai „empīriķu” ievirze. Pirmie ļoti dziļi cenšas izprast dažādu parādību būtību un alkst pēc atklājumiem šajā jomā, otrie vairāk tiecas izjust savas darbības praktisko nozīmīgumu (Щукина, 1988,39- 40).

Tomēr minētie procesi ir dziļi individuāli. Tā Diāna Laiveniece savos novērojumos ir konstatējusi, ka pusaudžus var iedalīt trīs grupās. Pirmajā grupā viņa iedala pusaudžus, kam jau ir izveidojušās un nostabilizējušās izziņas intereses, ir skaidra mācību motivācija un dažkārt arī izkristalizējusies profesionālā orientācija. Kā problēmas šiem pusaudžiem viņa saskata sevis idealizāciju un pārmērīgu aizraušanos ar interešu objektu. Otrajā grupā, pēc viņas domām, iedalāmi pusaudži, kuriem vēl nav izglītības mērķu, toties viņi epizodiski pašapliecinās sportā vai radošās izpausmēs. Trešā grupa ir „grūtie” skolēni, kuru mācību darbs un uzvedība ir neapmierinoša. Autore uzskata, ka pēdējai grupai piederošie ir nonākuši apburtā lokā. Tā kā viņu nespēj koncentrēties uz noteiktiem izziņas objektiem, viņiem nav arī iespējas kādā jomā gūt panākumus un pašapliecināties. Tas viņiem rada psiholoģisku diskomfortu. Nav pozitīvas pašizjūtas un adekvāta pašvērtējuma, bet tas traucē atrast savām vajadzībām atbilstošu interešu sfēru. Izeju daudzi meklē kompensācijā, bet tās izpausmes ne vienmēr ir sociāli atbalstāmas (Laiveniece, 2003, 163- 165).

Par kritēriju tam, ka izvēlētais izziņas interešu lauks atbilst viņa topošajai personībai, pusaudzis parasti izraugās to, vai darbošanās interešu laukā dod viņa iespēju pietiekami pašapliecināties. Līdz ar to pusaudžu izziņas interesēs **dominē pašapliecināšanās vajadzība**. Jau Ē. Ēriksons norādīja, ka pusaudžu vecums ir svarīgs pārdomu laiks. Jebkurš darba uzdevums viņam ir cieši saistīts ar identitāti Pusaudzim ir svarīgi dod iespēju brīvi izvēlēties, lai viņš varētu sevi apliecināt (Ēriksons, 1998, 102- 105). Tam piekrīt I. Plotnieks norādot, ka pusaudža vajadzības ir: (1) būt vienaudžu vidū un apliecināt tur sevi, (2) apliecināt sevi kā personību, individualitāti, (3) apliecināt sevi kā pieaugušo (Plotnieks, 1988, 112). Šajā sakarībā Ir svarīgi, lai sarunas ar pusaudzi notiktu kā ar līdzīgu, jo pusaudzim ir tā pati vērtību sistēma, kas raksturīga pieaugušajiem, tikai vērtības ir atkailinātākas un kategoriskākas (Plotnieks, 1988, 94).

Šī izziņas intereses iezīme ir cieši saistīta ar **izziņas patstāvības apzināšanās vajadzību**. Par patstāvības īstenošanās kritēriju pusaudzis uzskata to, ka viņu uzskata par pieaugušu.

Rudīte Hahele uzsver, ka pusaudzis nevēlas būt tas, kuru māca un kuram dod zināšanas. Viņš vēlas būt aktīvs, radošs, brīvs mācību procesa dalībnieks, izvērtētājs un plānotājs (Hahele, 2006, 76- 77). Zoja Čehlova un Zigfrīds Grīnpauks norāda, ka agrīnā jaunieša vecumā skolēnu

intereses kļūst neatkarīgas no skolotāja personības (Čehlova, Grīnpauks, 2003, 22). Jaunieši pastiprināti tiecas pēc neparastā, jaunā, ir kritiski noskaņoti, neiecietīgi, izrāda paaugstinātas prasības pret sevi un citiem (Čehlova, Grīnpauks, 2003, 23). Psiholoģe Airisa Šteinberga (Šteinberga, 2013) galvenās pusaudža vajadzības 11- 14 gadu vecumā saskata arī personīgi nozīmīgā, intīmi personiskā saskarē ar vienaudžiem un pieaugušā izjūtā. Pēc autores domām, viens no pieaugušā izjūtas nepieciešamības apliecinājumiem ir arī kāda varoņa (elka) kopēšana (Šteinberga, 2013, 119- 120). Jauniešu vecumā (15- 18 gadi) nozīmīga ir uzvedības, emocionālā un vērtību autonomija (Šteinberga, 2013, 122).

Arī Regīna Baltušīte atzīmē, ka pusaudzis ir gatavs tiem mācību darbības veidiem, kuri ļauj sevi uzskatīt par pieaugušo. Viņam patīk pastāvīgas mācību nodarbību formas, sarežģīta mācību viela, iespēja pašam organizēt savu mācību darbību ārpus skolas. Mācīšanās vērtību pusaudži jau izprot vispārīgi (Baltušīte, 2006, 72- 73). Pusaudzis vēlas, lai viņam dotu pēc iespējas lielāku brīvību izvēlēties. Viņa ir svarīga sevis pilnveidošana un brīvā izvēle ir ceļš uz to (Baltušīte, 2006, 84). Pārejas periodā no pusaudža uz agrīnās jaunības posmu veidojas pašizglītošanās tieksme. Jaunietis tiecas kļūt par interesantu, daudz zinošu cilvēku. Tas īpaši rosina interesi par mācībām (Baltušīte, 2006, 87).

Viena no personības attīstības teorijām, kas vislabāk raksturo pusaudža patstāvības centienus, ir amerikāņu psihologa Lorenza Kolberga (*Lawrence Kohlberg*, 1927- 1987) morālās izaugsmes teorija. L. Kolberga teorija balstās uz morālā saprātīguma ideju: vienlaicīgi ar cilvēka intelekta attīstību notiek arī morālo attieksmju attīstība. Tā virzās cauri trim stadijām- pirmskonvencionālajai (bērns vēl nav iepazinis sabiedrībā valdošos konvencionālos morāles principus un vadās no tā, kāda ir sabiedrības reakcija uz viņa rīcību), konvencionālajam (bērns, pusaudzis iepazīst sabiedrībā valdošos konvencionālos morāles principus un apzināti tiem seko) un pēckonvencionālajā (jaunietis, cilvēks brieduma gados vai vecumā savā dzīvesdarbībā personisko un pilnveido konvencionālos morāles principus). Katrs no šiem posmiem sīkāk iedalāms divās pakāpēs. Pirmajam posmam raksturīgās pakāpes ir (1) orientācija uz sodu un paklausību (kādu bērna rīcību vecāki atbalsta un kādu nosoda) un (2) orientācija uz pašieinteresētību (bērns vērtē, ko iegūs no pozitīvas rīcības). Otrajam posmam raksturīgās pakāpes ir (1) „labā bērna” ideāls (spēja kompleksi paredzēt, par ko iespējams saņemt sabiedrības atzinību) un (2) „likuma un kārtības” izpratne (atskārsme, ka likums un kārtība ir universālas parādības, stāv pāri atsevišķu cilvēku uzskatiem par labo un sliktu). Trešā posma pakāpes ir (1) orientācija uz sociālu līgumu (izpratne par to, ka normas rodas, lai visiem sabiedrībā būtu labi) un (2) universālu ētikas principu atklāšana (izpratne par to, ka normas stāv pāri arī ikdienas sabiedriskajām attiecībām) (Kohlberg, 1983, 160- 163).

Plašāks skats uz L. Kolberga teoriju rodas, ja to aplūkojam salīdzinājumā, kurā pretstatīts personas un sabiedrības skatījums (14. tabula).

14. tabula. Personas un sabiedrības skatījums atbilstīgi morālās attīstības pakāpēm

Pakāpe	Personas skatījums	Sabiedrības skatījums
6. Unīversālu ētikas principu atklāšana	Atzīst, ka reālajās attiecībās notiek pastāvīga cīņa par zināmu principu ievērošanu, kas ne vienmēr ir sekmīga.	Tiecas pēc visam pāri stāvošiem unīversāliem morāles principiem, bet respektē realitāti.
5. Orientācija uz sociālu līgumu	Atzīst, ka sociālās vienošanās atzīšana palīdz uzlabot sabiedrības labklājību.	Vērtē norises, balstoties uz sabiedriskā līguma īstenošanas perspektīvu.
4. Orientācija uz likumu un kārtību	Spēj sabiedrībā saskatīt abstraktas normatīvās sistēmas.	Vērtē norises, balstoties uz to atbilstību abstraktām normām.
3. Orientācija uz labā bērna ideālu	Spēj atšķirt to, kas atbilst un kas neatbilst labā bērna ideālam.	Vērtē norises, balstoties uz pieredzi, kas radusies personīgajās attiecībās.
2. Orientācija uz pašieinteresētību	Atzīst, ka citiem ir atšķirīgs skatījums uz veidu, kādā bērns drīkst apmierināt savas personīgās vēlmes.	Instrumentālais egoisms: vērtē norises, balstoties uz to, kādu personīgo labumu no tām iespējams gūt.
1. Orientācija uz sodu un paklausību	Priekšplānā izvirza tikai savas intereses un vēlmes.	Akls egoisms: rīkojas pēc saviem ieskatiem, kamēr kāds tam nestājas ceļā.

(Pēc Kohlberg, 1983)

Empīriski pētījumi liecina, ka pusaudžu vecumā lielākā daļa cilvēku spēj sasniegt 4. un 5. pakāpi un daži pat pietuvojas 6. pakāpei. Tomēr aktuāla ir arī 3. pakāpe un aktualitāti strauji zaudē 1. un 2. pakāpe (piemēram, Gudjons, 1998, 142, Baacke, 1983, 166). Tātad kopumā pusaudža vecumam ir raksturīga pāreja no „labā bērna” tēla, kas lielākoties veidojas sociālajās attiecībās ar tuvākajiem (tas ir- konkrētā mijiedarbībā), uz plašāku sabiedrisko normu un sabiedrisko attiecību izpratni (tas ir- morāles principu vispārināšanu, abstrahēšanu). Tādejādi par interešu objektu lielā mērā kļūst vispārējā sabiedrības pieredze un vispārējie sabiedrības ideāli, kas ir abstraktās pasaules produkti.

Centieni būt patstāvīgam un pieaugušam pusaudzim rada arī problēmas. I. Plotnieks norāda, ka tieši tā izraisa galveno šim vecumposmam raksturīgo pretrunu- pusaudzis vēlas būt pieaudzis, bet nespēj rīkoties kā pieaudzis (Plotnieks, 1988, 90). Šajā pretrunā autors redz gan negatīvu, gan pozitīvu potenciālu. Negatīvais potenciāls saistās ar iespējām kļūdīties un smagi pārdzīvot kļūdas līdz pat inertumam un apātījai (autors uzsver, ka pusaudzim jāļauj kļūdīties un visu pārbaudīt pašam), savukārt pozitīva ir iespēja izmantot pusaudža vēlmes, lai mudinātu viņu apgūt ko jaunu (Plotnieks, 1988, 90).

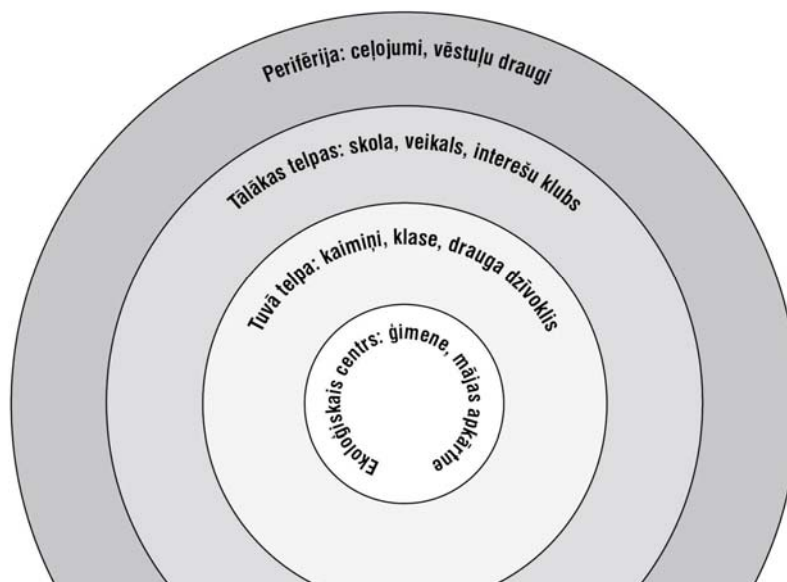
Savas attīstības dinamikas apzināšanās mudina pusaudzi ātri pieņemt lēmumus, tāpēc viņam ir svarīgi apzināties jebkura darbības gaidāmo rezultātu. Pusaudža izziņas intereses raksturo **arī rezultāta nozīmības akcentēšana.**

I. Plotnieks norāda, ka pusaudzim ir izteikta vērtības apziņa un viņš vairāk nekā pieaugušais izvirza prasību, lai piedāvātajai darbībai būtu jēga un sociāli nozīmīgs rezultāts (Plotnieks, 1988, 92). Rudīte Hahele uzsver, ka pusaudzis jebkurā stundā vēlas redzēt zināšanu nozīmību un izmantojamību dzīvē (Hahele, 2006, 76- 77). Regīna Baltušīte atzīmē, ka pusaudzim ir raksturīga izziņas vajadzība, bet būtiska nozīme ir zināšanu jēgas izpratnei (Baltušīte, 2006, 72- 73).

Arī I. Šteiberga norāda, ka pusaudži kritiski vērtē piedāvātās zināšanas un vairāk mācās to, ko uzskata par sev praktiski noderīgu (Šteinberga, 2013, 125- 126). Zoja Čehlova papildina, ka šajā gadījumā pusaudzīm svarīgi ir stimuli un motīvi. Jaunākajam pusaudzīm tie varētu būt rotaļas un sacensību elementi, vecākajam pusaudzīm- disputi, diskusijas un iespējas izteikt savas domas. (Čehlova, 2002, 16, 41).

Lai gan pusaudzis personības tapšanas procesā cenšas nodalīt sevi no pasaules, viņš nebūt nav individuālists. Viņa personība un identitāte lielā mērā top sociālā mijiedarbībā. Līdz ar to interešu attīstībā ir **svarīgs sociālais vērtējums**. Tas veidojas visās vidēs, kurās nonāk pusaudzis. Pusaudžu apgūtās vides labu raksturo D. Bākes sociālekoģiskās vides teorija. Pēc D. Bākes domām, katrs cilvēks dzīvo un veidojas četrās zonās (16. attēls).

16. attēls. Pusaudža sociālekoģiskās zonas



(Baacke, 1983, 76)

Cilvēks pamatā veidojas ekoloģiskajā centrā un no tā pakāpeniski apgūst visas citas telpas. Pusaudža īpatnība ir tā, ka viņa apziņā samazinās tuvās telpas ietekme un palielinās spējas apgūt visas telpas (Baacke, 1983, 83). Šajā apgūšanas procesā akcentējas tieši tā telpas daļa, kuru veido vienaudži. Ir izteikti arī uzskati, ka vienaudžu grupa būtu jāuzskata par „kolektīvo ģimeni”. Jaunākajam pusaudžu vecumam ir raksturīgas nelielas viena dzimuma pārstāvju grupas, bet, vecumam pieaugot, pamazām izveidojas kopējas abu dzimumu grupas, kurās bieži veidojas pirmās romantiskās attiecības. Līdz ar to sākotnēji pusaudža socializācija notiek, akcentējot sava dzimuma identitāti, bet vēlāk- apzinoties dzimuma lomu divpusējās attiecībās (Connolly, Craig, Goldberg, Pepler, 2004). No šiem secinājumiem izriet arī tas, ka sākotnēji vienaudžu sociālajā vērtējumā

dominēs visi aspekti, kas saistīti ar apliecināšanos, ka pusaudzis pieder noteiktam dzimumam, bet vēlāk- spējas apliecināt dzimuma loku savstarpējās attiecībās. Turklāt novērojumi liecina, ka meitenēm savā sociālajā vidē ir ļoti svarīgi just vienaudžu atbalstu savām darbībām, bet zēniem- just to, ka viņi var iespaidot savu vienaudžu uzskatus (Steinberg, 2008, 137). Apliecināšanās vienaudžu vidū ir saistīta arī ar daudziem riskiem. Pusaudžiem ir raksturīgi, ka ieguvumus, īpaši sociālos, viņi vērtē augstāk, nekā rīcības sekas (Albert, Steinberg, 2011).

Minētās atziņas mudina secināt, ka attiecībā uz vienaudžu vidi izziņas interešu izpausmes no pusaudžu puses tiks regulētas tā, lai atbilsto noteiktiem uzskatiem par to, kas ir piemērots attiecīgajam dzimumam. Turklāt vienaudžu kolektīvā tās var kalpot gan kā tiešais rīcības mērķis, gan kā līdzeklis, lai sasniegtu vienaudžu atzinību.

Lai gan pusaudzis cenšas mazināt pieaugušo ietekmi uz savu dzīvi, vecāku un pedagogu sniegtais vērtējums viņam ne tuvu nav nenozīmīgs. Tas apliecina, cik lielā mērā pusaudzis ir spējīgs darboties pieaugušo pasaulē. Zīmīgi, ka tajās ģimenēs, kur vecāki ātrāk dod iespēju pusaudžim izteikt sevi, pusaudžu vērtību izvēle bieži vien būtiski neatšķiras no vecāku izvēles. Savukārt ģimenēs, kur rodas konflikti, pusaudži cenšas attālināties no vecāku piedāvājuma (Smetana, 1988).

Krievu pedagoģe Gaļina Sokolova (*Галина Ивановна Соколова*) norāda uz īpašo atzīmes lomu pusaudža dzīvē. Pusaudža pretenzijas parasti ir augstākas par viņa spējām, tāpēc pusaudži arī sakāpināti uztver savu vērtējumu un biežāk diskutē par to (Соколова, 1998). Tajā pat laikā atzīme vien nevar kalpot par līdzekli pusaudža izziņas interešu pētījumiem. G. Ščukina konstatē, ka labs vērtējums ir saistīts ar sociāliem procesiem, kuros būtiskāka ir sabiedrības atzinība. Lai to saņemtu, skolēni var arī koriģēt savas izziņas interešu izpausmes par labu tām, kuras ir vairāk sociāli atzītas (*Актуальные вопросы формирования интереса в обучении*, 1984, 58). Līdz ar to izziņas intereses līmeņi var nekorelēties ar mācību sekmēm. Humānā skolā, kas cenšas orientēties uz sadarbību ar skolēnu, šāda parādība būtu pārvarama.

Tā kā pusaudža izziņas centrā ir viņš pats un viņa attiecības, izziņas interesēm piemīt **izteikti humāna ievirze**.

Arī G. Ščukina konstatē izteiktu pusaudžu interesi par cilvēku, viņa attiecībām un vēlmi izzināt pašam sevi. Tas palielina arī interesi par humanitārajām zinātnēm un mazina vēlmi iepazīt tās zinātnes, kurās valda abstraktas teorijas un ir mazāk jūtama cilvēka klātbūtne (Щукина, 1988, 37- 38). Līdz ar to pusaudžiem mācību priekšmetu saturs būtu veidojams tā, lai centrā būtu cilvēks. Arī dabas un abstraktās likumsakarības vajadzētu interpretēt formā, kādā tās var izmantot cilvēks, risinot ikdienas problēmas (piemēram, nevis bioloģija vispār, bet bioloģija, lai iepazītu savā apkārtnē esošās dzīvās būtnes, nevis matemātika vispār, bet matemātika, lai risinātu ikdienai raksturīgas matemātiskās problēmas u.t.m.l.).

Minētās pusaudža izziņas intereses iezīmes ļauj izvirzīt ieteikumus **pedagoģisko stimulu**

izvēles kritērijiem attiecībā uz katru intereses komponentu.

Kognitīvā komponenta attīstīšanai pusaudzīm jāpiedāvā tādu mācību saturu, kas nodrošina konkrētā atspoguļošanas abstraktajā un abstraktā- konkrētajā. To iespējams panākt, liekot vispārināt konkrēto materiālu un, balstoties uz vispārinājumu, atrast piemērus vispārinājuma izpaušmei konkrētajā. Tādā veidā tiks vingrināta abstraktās domāšanas attīstība saskarsmē ar konkrētu objektīvās realitātes saturu.

Emocionālā komponenta attīstībā būtu svarīgi balstīties tikai uz pozitīvo, norādot pusaudzīm, ka arī negatīvā pieredze kalpo viņa personības attīstībai un ka neveiksmes nav vērtējamas viennozīmīgi un kategoriski.

Attīstot voluntāro komponentu, ir jārēķinās ar pusaudža ātro nogurumu un tieksmi pēc taustāma rezultāta neilgas aktivitātes laikā. Līdz ar to paveicamo ieteicams sadalīt posmos, kuros pusaudzis var redzēt kādu konkrētu un viņam nozīmīgu rezultātu. Tāpat ieteicams meklēt līdzsvaru starp to, kas pusaudzīm padodas, un to, kas prasa piepūli. Panākumi pirmajā laukā kāpinās vēlmi pārvarēt grūtības.

Darbības komponenta attīstīšanai būtu svarīgi orientēties uz patstāvīgo darbu, kurā skolēns var mācīties pats nospraust savus mērķus un izvērtēt, vai tie ir sasniegti.

Sadarbības veidošanai ar pusaudžiem svarīga ir arī skolotāja pozīcija. Pēc D. Bākes domām, attiecībā uz pusaudžiem skolotāji un skola kopumā var veidot dažāda rakstura sadarbību (1) kontroles (skola dod zināmus uzdevumus un kontrolē to izpildi), (2) piesaistīšanas (skola izzina jauniešu intereses un caur tām organizē darbu, dažkārt arī maskējot patiesos mērķus pusaudžiem pievilcīgās formās), (3) pieņemšanas un distances (skola atzīst jauniešu tiesības izvēlēties un nedaudz tām pielāgojas, tomēr pamatā saglabā savu piedāvājumu), (4) distances un pietuvināšanās dialektikas (skola laiku pa laikam piekāpjas jauniešu interesēm, bet kā kompensāciju prasa ievērot tās izvirzītos noteikumus) un (5) kompetenču apmaiņas (skola atzīst, ka ir skolēnu sadarbības partneris un abas puses ir vienlīdzīgas kopēja uzdevuma veikšanā). Pēc autora domām, laikmeta prasība ir virzība uz 3., 4. vai 5. attiecību formu, jo apkārtējā vide arvien vairāk piedāvā ar skolu nesaistītas izglītošanās iespējas, kas dabiskā ceļā liek atmirt daudzām skolas funkcijām (Baacke, 1983, 323- 331).

Secinājumi

- Iziņas intereses raksturu un virzību nosaka arī attīstības iezīmes, kas raksturīgas katram skolēna vecuma posmam. Lai gan nepastāv vienota uzskata par pusaudža vecumposma robežām, pētnieki ir akcentējuši konkrētus attīstības procesus, kas var kalpot par pusaudzības kritēriju un uzrādīt galvenās šim vecuma posmam raksturīgās tendences.

- Pusaudžu smadzeņu attīstības procesi nodrošina pāreju no konkrētas uz abstrakto

darbību. Līdz ar to pusaudži spēj izprast un ģenerēt ne tikai novērojamas likumsakarības, bet arī teorētiskas. Viņi spēj gan paskatīties uz sevi no malas, gan operēt ar likumsakarībām, kas skaidro globālus procesus. Tomēr pagaidām teoriju izpratnei trūkst plašākas pieredzes, tāpēc atsevišķu parādību skaidrojums un vērtējums pusaudžiem var būt virspusīgs un viennozīmīgs. Pētījumus prasa pusaudžu attiecības ar iespējām radīt virtuālu tēlu digitālajā vidē.

■ Aplūkojamā vecumā nozīmīgi ir eksperimenti ar interešu objektu atlasī. Tajos norisinās pusaudža pašpiederības un personības veidošanās. Pēdējo procesu var raksturot kā identitātes, *ego*, pieaugušā kompetences veidošanos, vecumposmam raksturīgas vadošās darbības realizāciju. Par nozīmīgu interešu objektu kļūst arī pusaudža bioloģiskā attīstība un harmonijas meklējumi tajā.

■ Pusaudžu izziņas interešu objektu izvēlē noteicošs faktors ir iespēja pašapliecināties un līdz ar to aktuāla kļūst izziņas patstāvības apzināšanās. Abos gadījumos pusaudzis vēlas pats atklāt likumsakarības un veidot savas atziņas par dažādām parādībām, uzskatot to par pieaugušā statusa pazīmi. Pagaidām plašākie pētījumi ir veltīti morālās apziņas attīstībai.

■ Dinamiskā attīstība, kas raksturīga pusaudža vecumam, un vēlme pašapliecināties mudina pusaudzi īpaši akcentēt savas darbības rezultāta nozīmību. Pusaudzim vienlīdz ir svarīga apziņa, ka, veicot uzdevumu, viņš pilnveidos sevi, un tas, ka tādā veidā tiks paveikts kaut kas sociāli nozīmīgs.

■ Pusaudzis ir spējīgs apgūt dažādas vides no tuvās līdz tālākajai telpai un viņam ir svarīgs arī sociālais vērtējums izziņas intereses izpaušmei. Vienaudžu grupā to būtiski ietekmē priekšstati par dzimuma lomu. Attiecībās ar pieaugušajiem svarīga loma ir ģimenes vērtībām un atzinībai, kas tiek gūta skolā, saņemot atzīmes.

■ Tā kā pusaudžu interešu centrā ir viņa paša personība un tās attiecības, arī mācību priekšmetos akcentējas humanitārais aspekts. Tas nozīmē, ka veiksmīgāk tiks uztvert tas mācību priekšmeta saturs, kura centrā būs cilvēks un viņa skatījums uz pasauli.

■ Attīstot izziņas intereses kognitīvo komponentu pusaudžiem, būtiski ir strādāt pie pārejas no konkrētā uz abstrakto. Emocionālā komponenta attīstība balstās uz pozitīvas attieksmes veicināšanu. Darbā ar voluntāro komponentu pusaudžim svarīgs ir starprezultāts, kas sniedz iespēju biežāk apliecināt sevi. Darbības komponenta attīstībai svarīgi ir akcentēt pusaudža iespējas darboties patstāvīgi. Veidojot sadarbību ar pusaudžiem, vēlams tuvināties kompetenču apmaiņas modelim, kas arī nodrošina lielāku pusaudžu iesaistīšanos mācību procesā un aktīvāku izziņas intereses izpaušmi.

1.4. Vēstures mācību didaktiskais process

Vēstures kā zinātnes īpatnība ir tās pastarpinātās attiecības ar objektīvo realitāti. Tradicionāli zinātne izmanto pētnieciskās metodes, lai izzinātu aktuālu esamību. Tās atklātās likumsakarības balstās uz objektīvās realitātes vērtējumiem un vienmēr ir pārbaudāmas noteiktā esamības (objektīvās realitātes) situācijā. Vēsturnieku pētījums tiek veikts, kad pētāmā objektīvā realitāte ir beigusi pastāvēt. Vēsturniekam parasti nav tiešas saskarsmes ar to, ko viņš pēta, bet gan ar pētāmās realitātes atstātajām pēdām- vēstures avotiem. Izmantojot tos, tiek sintezēta/rekonstruēta objektīvās realitātes aina un šajā procesā piedalās ne tikai avoti, bet arī paša pētnieka personība. Ja citās zinātnēs pētnieka personības ietekmi mazina vai pat neutralizē objektīvi mērījumi un atklājuma ticamību nosaka to funkcionalitāte, tad vēsturē tieši šī personības klātbūtne rada pagātnes ainas rekonstrukcijas sabiedrisko nozīmīgumu. Personība ir tā, kas vēstures ainā saliek akcentus, kurus izzina kā individuālajai un sabiedriskajai pieredzei noderīgus.

No teiktā ir iespējams secināt, ka vēstures aina pamatā ir subjektīva parādība, kas no jauna veidojas ne tikai katra pētnieka, bet arī pētījuma lietotāja apziņā. Citiem vārdiem sakot: katrs cilvēks dzīvo ar savu vēsturi, jautājums ir tikai, kas ir tā informācija, kas kalpojusi pagātnes rekonstrukcijai, ko cilvēks tajā ir spējis saskatīt un pieņemt, ko viņš nav saskatījis vai ir noraidījis.

Vēsture kā cilvēces pieredzes uzkrāšanas veids ir pazīstama jau kopš cilvēka rašanās. Jāpiekrīt izcilajam vācu domātājam Johanam Gotfrīdam Herderam (1744- 1803), kurš jau 18. gadsimtā norādīja, ka senākais tautas „arhīvs” (tātad- vēsture) pēc būtības atspoguļojas folklorā („dziesmās”) un tāpēc folklorā paver iespējas iepazīt jebkuras tautas izcelsmi, raksturu un attīstību (Herder, 1978, 273).

Konkrētās rakstītās formās vēstures zināšanas uzkrāj pirmās civilizācijas. Seno Austrumu civilizācijas pasaulei ir devušas vēsturisko notikumu hronoloģiskās fiksēšanas tradīcijas un ar saviem mītiem par pasaules rašanos, bojāeju un ciklisko attīstību (piemēram- ar hinduistu jugu teoriju) likušas pamatus vēstures filozofijai. Senie grieķi ir radījuši vēsturiska apraksta žanru. Tādi sengrieķu rakstnieki kā Halikārnāsas Hērodots (ap 484- 425 g. p.m.ē.) un Tukidids (ap 460- 395. g.p.m.ē.) attīstīja kritisku skatījumu uz vēsturi, jo savos darbos rūpīgi izvērtēja pagātnes liecības, izvēloties ticamākās. Senie romieši, īpaši Plūtarhs (ap 46- 120), izveidoja vēsturisko biogrāfiju žanru. Viduslaiku kristīgie vēsturnieki radīja hronikas un izkopa kristīgo vēstures skatījumu, kura centrā ir providenciālisms- uzskats, ka pasaulē notiek tas, ko Dievs vēlas, tādejādi vēstures studijas ir ceļš uz Dieva gribas izpratni. Renesanse atgriezta Eiropā kritisko vēstures skatījumu. Par tā aizsākumiem uzskata itāļu priesteru un humānistu Lorenco Vallas (1407- 1457) darbu „Par Konstantīna dāvājumu” (Valla, 1992). Lorenco Valla pierādīja, ka slavenais dokuments, ar kuru imperators Konstantīns it kā esot dāvājis pāvestiem zemes Itālijā, patiesībā ir viltojums. Nākamais-

apgaismības laikmets- ienesa vēsturē cilvēces progresa ideju. Viens no tās kaldinātājiem bija arī Johans Gotfrīds Herders. Savukārt franču rakstnieks Voltērs (1694- 1778) ar savām vēsturiskajām apcerēm centās parādīt, ka vēsturē nozīmīgi ir ne tikai politiski notikumi, bet arī cilvēka prāta sasniegumi, kultūras tradīcijas un ekonomika.

Vēstures zinātnes attīstībā „vētrains” bija 19. gadsimts. Turpinot cilvēces progresa teoriju, Georgs Vilhelms Frīdrihs Hēgelis (1770- 1831) ieviesa pretspēku cīņas jeb dialektikas jēdzienu. Savā darbā “Gara fenomenoloģija” viņš atainoja vēsturi kā dialektisku pasaules gara attīstību (Hegel, 1970). G. V. F. Hēgeļa idejas kalpoja par pamatu Kārļa Marksa (1818- 1883) un Frīdriha Engelsa (1820- 1895) dialektiskā materiālisma teorijai. Tā cilvēces attīstības pamatā lika saimniecisko attīstību un šķiru cīņu (Markss, Engelss, 2008). Savukārt vācu vēsturnieks Leopolds fon Ranke (1795- 1886) apgalvoja, ka vēsturnieka uzdevums ir noskaidrot „kā tas patiesībā notika”. L. fon Ranke piekrita, ka vēsturē pastāv notikumu mijiedarbība, kopsakarības, notikumiem ir cēloņi un sekas, bet nav universāla spēka, kas virza vēsturi (Ranke, 1898, 13 f). L. fon Rankem vēsture bija „topošā summa”. L. fon Rankes uzskatus paplašināja pozitīvisma virziens, kas par galveno pētnieku uzdevumu uzskatīja nevis globālu vēsturisko teoriju pierādīšanu (tajā skaitā arī globāla progresa), bet gan konkrētu notikumu izpēti, lai noteiktu to norises cēloņsakarības. Kā trešais virziens 19. gadsimtā iezīmējās dažādas skolas, kas bija radušās tolaik populārās nacionālisma ideoloģijas ietekmē. Tās apcerēja nacionālo vēsturi, galveno akcentu liekot uz nācijai nozīmīgu vērtību izdalīšanu un nacionālās identitātes veidošanos. Nacionālistu izpratnē vēsture bija būtisks patriotisma veicināšanas līdzeklis.

20. gadsimtā skatījumu uz vēsturi būtiski lika pārvērtēt abi pasaules kari. Tie parādīja, kā pasauli var polarizēt galējs nacionālisms un totalitāras ideoloģijas, kas galvenokārt balstījās uz globālām cilvēces attīstības teorijām. Līdz ar to kā zināms protests pret ideoloģizētu un politizētu vēsturi radās franču annāļu skola. Tā sāka veidoties ap 1930. gadu. Annāļu skola mudināja atteikties no vēstures pētījumiem politiskā vai nacionālā gaisotnē un pievērsties sociāliem procesiem. Tādejādi no elites aprakstiem vēsture pārtapa par visu sociālo slāņu vēsturi. Franču annāļu skola ieviesa vēsturē tādas jēdzienus, kā ilgtermiņa vēsturiskās struktūras (*longue durée*), ar to saprotot ekonomiskus, sociālus un citus veidojumus, kas ilgstoši ietekmē kādas sabiedrības attīstību, mentalitāti (*mentalités*) jeb attiecīgā laikmeta psiholoģiskās un pasaules uztveres īpatnības. Vēsturnieku interešu lokā nonāca lokālā vēsture un dažādiem sabiedrības slāņiem piederošu cilvēku biogrāfijas.

Vēsturnieku pētījumus ir ietekmējuši arī hermeneitiķa Hansa Georga Gadamera (1900- 2002) uzskati. Viņš, balstoties uz vācu vēsturnieka Johana Gustava Droisena (1808- 1884) teoriju, secina, ka vēstures saprašana ir „garīga tagadne” (Gadamers, 1999, 209). Mūsu patreizējās vēstures zināšanas ir nevis pagātnes atspoguļojums, bet gan aktualizēts pagātnes tēls, kas rodas mijšakarībā

starp pagātnes liecībām un mūsu pieeju. Šī tēla izpausme ir vēsturiskais teksts (17. attēls).

17. attēls. Vēsture hermeneitikas skatījumā



Šis pārskats par vēstures zinātnes attīstību atklāj galvenos jautājumus, kas gadsimtu gaitā nodarbinājušas pētniekus. Tos varētu raksturot šādi.

- Vai pastāv vispārējas likumsakarības, kas nosaka cilvēces attīstību?
- Kam jābūt vēsturnieku pētījumu objektam, lai izveidotā vēstures aina būtu zinātniski nozīmīga?
- Vai vēsturnieka uzdevums ir atklāt faktus, vai arī viņam ir tiesības izteikt viedokli?
- Kādus mērķus sabiedrība drīkst izvirzīt vēsturniekam, gan nosakot pētījuma virzienus, gan runājot par viņa sabiedrisko darbību?

Visu minēto jautājumu klātesamība vēstures zinātnē liecina, ka, lai gan vēsturnieku darbība ir saistīta ar pagātni, patiesībā viņa izvirzītie jautājumi balstās uz tā laikmeta aktualitātēm, kurā dzīvo pētnieks. Centrālais jautājums vēsturē ir cilvēces pieredzes revidēšana, kas notiek gan dažādos sociālos līmeņos, gan individuāli katrā cilvēkā.

Paralēli vēstures zinātnes attīstībai ir notikusi arī **vēstures didaktisko teoriju attīstība**.

Arī vēstures mācību pirmsākumi neapšaubāmi aizsākas ar dažādām folkloras formām. Seno laiku civilizācijās folkloras vēstījumu papildina vēsturiskās literatūras lasīšana. Folkloras un vēstures literatūras iepazīšana turpinās arī viduslaikos. Arī viens no jauno laiku pedagoģiskās domas pamatlicējiem Jans Amoss Komenskis (1592- 1670) savā „Lielajā didaktikā” atzīst, ka „mātes skolā”, kas viņa ieteiktajā sistēmā ir pirmā izglītības pakāpe, ir jā māca „kā cilvēki rīkojušies tajā vai citā gadījumā” un „kas noticis nesenā pagātnē” (Komenskis, 1992, 187). Nākamajā pakāpē „dzimtās valodas skolā” viņš iesaka mācīt svēto (Bībeles) notikumu vēsturi (Komenskis, 1992, 198). Bet visplašāko vēstures klāstu J. A. Komenskis iesaka aplūkot ģimnāzijā. Te, pēc viņa domām, var būt vēstures stāsti no Bībeles, par dabas zinātnēm, mākslu un izgudrojumiem, morāli, paražām un par vispārīgo vēsturi, kura ietver nozīmīgākos notikumus savas tautas un lielāko tautu dzīvē (Komenskis, 1992, 200). J. A. Komenskis gan tieši nenorāda uz šo mācību mērķi. Nojaušams, ka šie vēstījumi varētu kalpot kā pozitīvās pieredzes apliecinājums, uz kura pamata varētu attīstīt skolēnā sabiedrībai vēlamās vērtības un arī viņa sabiedrisko identitāti.

19. un 20. gadsimtā sabiedriskās norises vēstures didaktikai liek šūpoties starp divām galējībām. Pirmajā gadījumā vēsture kļūst par faktu kopu, kuru skolniekiem ir vienkārši jāzina, otrajā- tā zaudē objektīvo ietvaru un pilnībā pakļaujas ideoloģijas varai. Pārmaiņas 20. gadsimta sākumā cenšas ieviest reformpedagoģija, kurā galvenā metode ir skolēnu patstāvīgais pētnieciskais darbs. Īstenojot to, skolēniem arvien biežāk piedāvā strādāt ar vēstures avotiem un pašiem veidot savu vēstures ainu. Franču annāļu skolas ietekmē „karu un varoņu” aprakstus skolas vēstures grāmatās nomainīja arī iedziļināšanās sadzīves situācijās. Tika aplūkota arī to sociālo grupu vēsture, kuras „karu un varoņu” vēsturē tika ignorētas (sievietes, nacionālās un citas minoritātes, jauniešu kustības). Daudzās izglītības sistēmās notika atteikšanās no „tīra” vēstures kursa un vēsture kļuva par sociālo zinību daļu (Mehaffy, 1982, 803- 804).

Nākamais solis vēstures izglītībā Rietumos tika sperts 20. gadsimta 70. un 80. gados. To lielā mērā izraisīja informācijas tehnoloģiju attīstība un tai sekojošā informācijas plūsma un interešu dažādošanās. Apkopojot reformpedagoģijas pieredzi, vēstures mācībās lielāku lomu ierādīja nevis faktu, bet prasmju apguvei.

Plašas diskusijas izraisās par to, ko skolēni iegūst no vēstures apguves. Amerikāņu pedagoģijas pētnieks Brūss van Sledraits (Bruce van Sledright, dz. 1946) uzskata, ka skolēnam vēstures mācību procesā ir jāapgūst: (1) prasme iepazīt dažāda veida vēstures avotus un noteikt, cik nozīmīgu informāciju tie var saturēt, (2) apstrādāt informāciju, salīdzinot avotus un pretstatot tos; (3) veidot savas pamatotas avota interpretācijas; (4) izprast avota autora pozīciju, radot avotu; (5) spēt izvērtēt to, kas ir vēsturiski nozīmīgs (van Sledright, 2003, 1052- 1053).

Britu didaktiķi aktualizēja vēstures filozofa Roberts Džordža Kūlingvoda (*Robin George Collingwood*, 1888- 1943) teorijas. Viņš uzsvēta vēstures lomu cilvēka pašizziņā. Pēc viņa domām skatījums uz to, ko cilvēki darījuši pagātnē, ļauj cilvēkam saprast, ko viņš var paveikt savā dzīvē (Collingwood, 1994, 35). Britu vēsturnieks un pedagogs Herolds Pērkins (*Harold Perkin*, 1925- 2004) uzsvēra, ka vēsture ir kolektīvā cilvēces pieredze, kas kalpo cilvēkam kā orientieris dzīvē. Situāciju, kad cilvēks nezina vēsturi, viņš salīdzināja ar braukšanu transporta līdzeklī bez vadītāja (Perkin, 1970, 2). Britu pedagoģe Vendija Saula (*Wendy Saul*) norādīja, ka vēsture dod iespēju skolēniem prognozēt nākotnes notikumus (Saul, 1994, 46). Skotu vēsturnieks Arturs Marviks (*Arthur Marwick*, 1936- 2006) atzina, ka vēsturiskās pretrunas palīdz skolēniem izprast to, ka pastāv dialogs starp pagātni un tagadni, starp vēsturnieku un lasītāju. Vēstures mācīšanās palīdz skolēnam izprast vēstures metodoloģiju- kā top vēsturisks pētījums, kas tajā balstās uz avotiem un kas- uz kolektīviem pieņēmumiem, tā dod skolēniem iespēju atklāt dažādās formas, kā tiek izzinātas pagātnes patiesības, palīdz noskaidrot, par kuriem jautājumiem sabiedrībā varētu pastāvēt diskusijas (Marwick, 1970, 213- 214).

Austrāliešu vēsturnieks un pedagogs Džefrijs Pārtingtons (*Geoffrey Partington*, dz.1956)

uzver trīs galvenos iemeslus, kāpēc skolēniem ir būtiski mācīties vēsturi. Vispirms vēsture ir noteiktas sabiedrības grupas mantojuma nodošana, otrkārt, tā iepazīstina skolēnus ar noteiktām morālām vērtībām, treškārt, tās vēstījumos ietvertais sabiedrības attīstības modelis palīdz skolēniem izprast mūsdienu sabiedrību (Partington, 1980, 10- 12).

Britu pedagogs Džons Nikols (*Jon Nichol*, dz. 1953) vēstures mācīšanās ieguvumus uzskaita šādi: mantojuma apguve, lasīšanas prasmju apguve, pilsoniskā izglītība, ceļoņsakarību izpratnes apguve, empātiju spēju pilnveidošana, analītiskās domāšanas pilnveidošana, valodas prasmju apguve, pētniecisku prasmju apguve (vēsturei šeit ir lielas priekšrocības, jo tās pētnieciskās metodes skolēniem ir labi saprotamas) (Nichol, 1984, 7). Jāpiebilst, ka Dž. Nikols ir viens no britu vēstures izglītības sistēmas veidotājiem.

Vēstures mācību procesā iesaistījās arī politiķi. Ja agrāk politiķu prasības galvenokārt saistījās ar kādas ideoloģijas paušanu caur vēstures mācīšanu, tad 20. gadsimta beigās runa bija par vērtībām, kuras vēstures apguve var sniegt sabiedrībai.

Eiropā vēstures mācīšanās procesu būtiski ietekmēja komunistu valstu sistēmas sabrukums, it īpaši pilsoņu karš bijušajā Dienvidslāvijā (1990- 1999). Gandrīz visas Eiropas valstis piedzīvoja spēcīgas nacionālistu kustības. Komunistu pārvaldītajās zemēs tās bija saistītas ar jaunu nacionālo valstu veidošanos, Rietumu valstīs- ar sociālo spriedzi, kuru izraisīja emigrantu pieplūdums no Austrumeiropas un arī nacionāli noskaņoto konservatīvo partiju nākšana pie varas. Uzskatot, ka arī vēstures apguve ir līdzeklis saskaņas nodrošināšanai, vēstures mācīšanas jautājumiem sāka pievērsties Eiropas Padome (EP). Viens no pirmajiem EP dokumentiem šajā jautājumā ir 1996. gadā pieņemtā rekomendācija Nr. 1283 (Recomendation 1283, 1996). Jau pirmais rekomendācijas pants atzīst, ka: „Cilvēkiem ir tiesības uz savu pagātņi, tāpat viņiem ir tiesības to neatzīt par savu. Vēsture ir viens no vairākiem veidiem, kā apgūt pagātņi un radīt kulturālu identitāti. Tie ir arī vārti uz pagātnes pieredzi, pagātnes vērtībām un citām kultūrām. Tas ir mācību priekšmets, kas balstās uz kritiskas pieejas informācijai attīstīšanu un faktos pamatotu radošu pieeju” (Recomendation 1283, 1996, 1).

Ar šo rekomendāciju vispirms tiek atzīts, ka vēsturiskās ainas veidošana var būt subjektīvs process, kura galvenais komponents ir cilvēka personība. Otrkārt- tiek atzīts, ka tieši vēsturei ir būtiska loma cilvēka kulturālajā identitātē. Veidojot identitāti, nozīmīga loma ierādāma pagātnes pieredzei, pagātnes vērtībām un citu kultūru iepazīšanai. Būtu vēlams, lai skolotāji veicinātu kritiskās domāšanas veidošanos un mudinātu skolēnus pamatot savu viedokli ar faktiem.

Rekomendācijas 3. punkts atzīst, ka vēsturiskā izglītība ir būtiska pilsoniska rakstura prasme. Ja tās trūkst, pilsoņi var kļūt par politisku manipulāciju upuriem (Recommendation 1283, 1996, 1). Kritisko domāšanu rekomendācija aicina veidot, arī atklājot to, kā veidojas zināšanas par pagātņi, lai skolēni varētu kritiski izvērtēt vēsturnieku secinājumus (Recommendation 1283, 1996,

4). Tajā pašā laikā rekomendācija atzīst, ka vēsturei var būt vairākas formas- tradīcijas, atmiņas un analītiskā vēsture. Katrai no tām ir savi kritēriji un sava loma sabiedrībā (Recommendation 1283, 1996, 7).

2001. gada rekomendācija (Recommendation, 2001) nosoda ideoloģisku pieeju vēstures mācīšanai un metodes, kādas tiek izmantotas- faktu falsifikāciju, nepamatotu kāda fakta izcelšanu, lai piesegtu citu, pagātnes izkropļošanu propagandas nolūkos, pārmērīgu nacionālismu („mēs” un „viņi” pretstatījumā), ļaunprātīgu vēsturisko faktu izmantošanu, faktu noliegšanu vai noklusēšanu (Recommendation, 2001, appendix, 2). Tā iesaka arī vēlamās darba metodes- vēstures avotu izmantošanu, personīgos pētījumus, grupu pētījumus, pētījumus starppriekšmetu un starpnāciju vidē (Recommendation, 2001, appendix, 5).

2011. gada rekomendācija (Recommendation, 2011) uzsver vēstures lomu savstarpējas izpratnes nodrošināšanā multikulturālā sabiedrībā. Šajā dokumentā tiek uzskaitītas arī prasmes, kuras skolēniem vajadzētu attīstīt, mācoties citu tautu vēsturi- prasmi interesēties par vēsturi, kultūras mijiedarbības procesu izpratni, spēju uztvert citu kultūru īpatnības un kopējo dažādās kultūrās, spēju saskatīt savas kultūras vietu citu kultūru kopībā, spēju atpazīt stereotipus un aizspriedumus, respektēt dažādus viedokļus un emocijas, kritiski spriest un salīdzināt (Recommendation, 2011, appendix, 7).

Strīdīgs vienmēr ir bijis jautājums, kāds tad ir **vēstures mācību mērķis**. Vēsture, tāpat kā visas humanitārās zinātnes, ir būtisks komponents personības tapšanā. Sekojot Džordža Kūlingvoda atziņām, briti jau 20. gadsimta 70. gados pārskatīja arī savu mācību priekšmeta standartus, par mērķi izvirzot tādas personības veidošanās veicināšanu, kas atbalsta demokrātiskas sabiedrības vērtības (Chaffer, 1973, 4).

Arī Latvijā spēkā esošie mācību priekšmeta standarti centrā izvirza zināmas vērtības atbalstošas personības veidošanās veicināšanu.

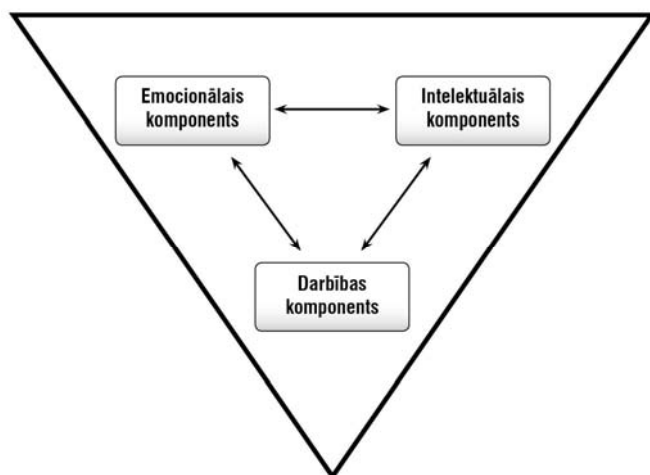
Latvijā mācību priekšmeta “Pasaules vēstures” standartā kā vēstures priekšmeta mācību galamērķis ir minēts veicināt “atbildīga un toleranta Eiropas Savienības demokrātiskās sabiedrības locekļa izaugsmi.” (Pasaules vēsture, 2014, 1). Pēc standarta autoru domām to var panākt, veidojot izpratni par cilvēces attīstības pamattendencēm un sekmējot “eiropiskās identitātes attīstību”. Savukārt standarta “Latvijas vēsture” mērķos vēlamā personības izaugsme raksturota kā “tolerants Latvijas demokrātiskās sabiedrības loceklis”, bet eiropiskā identitāte aizstāta ar “savu identitāti” (Latvijas vēsture, 2014, 1).

Šveiciešu pedagogs Peters Gautši (Peter Gautschi, dz. 1959). konkrētizē mācību rezultātu. Viņš vēstures mācīšanās procesā saskata sešu „apziņu” (*Bewusstseins*) veidošanās procesu. Tās ir laika ritējuma apziņa (pirms, pēc, tagad, vienlaicīgi, cik sen), pasaules telpas apziņa (kur, kurā sabiedrībā), savas sabiedriskās identitātes apziņa (kas esmu es un kas mani padara īpašu citu vidū,

kas ir citi, kurai un kādai grupai es piederu), ekonomiski sociālā apziņa (kas man pieder, kādi ir mani profesionālie uzdevumi, kā es varu nodrošināt sevi), politiskā apziņa (kādi ir mani politiskie uzskati, kādi ir mani politiskie pienākumi sabiedrībā) un kultūras apziņa (ko es esmu mantojis, kāda tradīcijas man jāaglabā un jāattīsta) (Gautschi, 1999,12- 22).

Jēdziens “apziņa” pedagoģiskajā literatūrā ir lietots samērā maz. Norādot, ka jēdzienam ir daudz skaidrojumu un lietojuma variāciju, filozofi Maija un Rihards Kūļi atzīst, ka “apziņa raksturo to stāvokli, kad es apzinos sevi kā domājošu būtni (...), mana es klātbūtne pavada apziņas plūsmu” (Kūle, Kūlis, 1998, 504). Apziņa ir psihes mehānisms, kas ļauj cilvēkam ar gribu kontrolēt savu darbību noteiktā vidē. Tomēr, lai kontrole būtu sekmīga, cilvēkā ir jāuzkrājas noteiktai informācijai, kuru varam apvienot trīs komponentos- intelektuālajā, emocionālajā un darbības. Intelektuālais komponents un emocionālais komponents ir tie, kas caur gribas procesiem virza darbības komponentu. Savukārt darbības komponenta radītās sekas papildina intelektuālo un emocionālo komponentu (18. attēls).

18. attēls. Apziņas struktūra



Protams, vēstures mācību procesā skolēns savu apziņu papildina ar plašu informāciju, tāpēc var sekot P. Gautši atziņai un saskatīt vēstures mācību procesā vairāku apziņu veidošanos. Tomēr visu P. Gautši minēto apziņu komponentus var apkopot arī vienā sistēmā, detalizētāk atklājot komponentu saturu (15. tabula).

15. tabula. Vēsturiskās apziņas galvenie komponenti

Komponenta veids	Komponenta saturs
Intelektuālais	<ul style="list-style-type: none"> ■ Faktoloģiskās zināšanas ■ Orientēšanās vēsturiskajā laikā ■ Orientēšanās vēsturiskajā laiktelpā (pasaules telpa laika gaitā)
Emocionālais	<ul style="list-style-type: none"> ■ Attieksme pret vispārcilvēcisko vērtību izpausmēm/ trūkumu vēstures gaitā ■ Attieksme pret kultūrmosācīto vērtību izpausmēm/ trūkumu vēstures gaitā

Darbības	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vēsturiskās izziņas paņēmieni izmantošana. ■ Vēsturisko cēloņsakarību konstatēšana un izmantošana. ■ Viedokļu izcelsmes un ietekmes analīze.
-----------------	--

Kā ikviens mācību priekšmets, arī vēsture laika gaitā ir mācīta ar **dažādām mācību satura pieejām**. Tradicionāli pretstatītas hronoloģiskā pieeja (vēsturi māca kā hronoloģiskā secībā sakārtotu pagātnes ainu) un tematiskā pieeja (vēsturi iedala tematos, kas parasti ir saistīti ar kādas vienas sabiedriskās dzīves jomas attīstību). Pēc tā, kā tiek veidoti mācību standarti un programmas, hronoloģiskajā principā izdala arī lineāro un koncentrisko pieeju. Pirmajā gadījumā pasaules vēstures aina no senajiem laikiem līdz mūsu laikmetam tiek apgūta vienā paņēmienā, pieskaņojoties izglītības pakāpēm (klasēm). Senos laikus skolēni parasti apgūst jaunākajās klasēs, mūsu laikmetu-vecākajās. Koncentriskajā pieejā vēstures kopaina tiek izklāstīta vairākas reizes, paaugstinot grūtības (iedziļināšanās) pakāpi. Piemēram, seno lauku vēsturi skolēni var apgūt kā jaunākajās, tā vecākajās klasēs. Atšķirīgas būs formas kādās tā tiks izklāstīta un sasniedzamo prasmju līmenis.

Britu pedagogi Lorens Teilors (*Lawrence Taylor*) un Džons Čafers (*John Chaffer*) saturiskās pieejas raksturo šādi: (1) tradicionālā pieeja, kas balstīta uz vajadzību izprast tagadni, (2) tematiskā pieeja, kuras pamatā ir pētnieciskais piedāvājums tajos jautājumos, kuri skolēniem interesē, (3) sociālo zinību pieeja, kurā tiek akcentēti tie jautājumi, kuri veicina sabiedrības mehānismu (īpaši mūsdienu sabiedrības pretrunu) izprašanu (Taylor, Chaffer, 1975). Citi autori piedāvā arī eksperimentālas pieejas. Viena no tām ir tā sauktā posmu (*patch*) pieeja, kad tiek pastiprināti un vispusīgi analizēti kāds noteikts (parasti- neilgs) vēstures posms, lai pēc iespējas adekvātāk atjaunotu tā laika situāciju. Šādas saturiskās pieejas mērķis ir kompleksi parādīt sabiedrības attīstību (Chaffer, 1973, 5). Var pieminēt arī “jauno vēsturisko pieeju”, kas lielāku akcentu liek uz skolēnu pētniecisko prasmju apguvi, bet pašu vēsturisko saturu, uz kura bāzes tās tiek apgūtas, uzskata par maznozīmīgu (Jones, 1973, 14).

Strādājot Georga Ekerta Starptautiskajā mācību grāmatu pētīšanas institūtā Braunšveigā (Vācijā) un izpētot 470 mācību grāmatas no 37 pasaules valstīm, kas iznākušas laikposmā no 1920. līdz 2008. gadam, radās secinājums, ka pieņemot par pamatkritēriju to, kādu didaktisko mērķi sev izvirza pedagogi, vēstures mācīšanā varam saskatīt četras satura pieejas (16.tabula).

16. tabula. Satura pieejas vēstures mācīšanā

Pieejas nosaukums	Pieejas raksturojums	Piemēri
Naratīvā	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vēstures mācīšana un mācīšanās tiek balstīta uz stāstiem par pagātni, to iepazīšanu, reproducēšanu, analīzi. 	Vēstures stāsti jaunākajai vecuma grupai, vēsturi izklāstošas mācību grāmatas.
Ideoloģiskā	<ul style="list-style-type: none"> ■ Centrā tiek izvirzīta kāda ideoloģija, bet vēstures fakti kalpo kā tās pamatojums. 	Mācību grāmatas PSRS.

Kritiskā	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mācīšanas un mācīšanās process tiek balstīts uz dažādu vēstures avotu analīzi, lai raksturotu kādu problēmu. Īpaši tiek uzsvērti viedokļu daudzveidība. 	80.- 90. gadu mācību grāmatas Rietumeiropā.
Personalizētā	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vēstures apguve tiek dalīta divos procesos. Pirmais ir orientējošo zināšanu apgušana (skolēns iepazīst zināmu faktu kopumu, kas palīdz viņam orientēties laikā un laiktelpā), otrs- padziļināts pētījums kādā vēstures problemātikā, kas atbilst skolēna interesēm. 	10 ēru pieeja Nīderlandē.

Narratīvajā pieejā pedagogs par galveno mērķi izvirza zināmu sabiedrības vērtību, tajā skaitā morālo, tālāku nodošanu. Viņš uzskata, ka to var izdarīt caur pozitīvu piemēru iepazīšanu un analīzi. Vēsturiskie stāsti kļūst par kultūras ikonu, kas jāzina katram noteiktas sabiedrības pārstāvim. Stundās lietotās metodes un darba formas atgādina tās, kas parasti tiek izmantotas literatūras apgūvē. Par labu rezultātu tiek uzskatīts tikai tas, ka skolēns reproducē skolotāja vēstījumu un, iespējams, izsaka dažas savas atziņas. Pozitīvais narratīvajā pieejā ir tas, ka vēstures ainu skolotājs var atklāt ļoti emocionāli un tēlaini. Trūkums ir tas, ka šajā pieejā jāizmanto gari teksti, vēstures aina kļūst sadrumstalota un nepārskatāma. Arī vēsturiskās apziņas veidošana notiek virspusēji, jo skolēns neiegūst pastāvīgai vēstures izpratnei nepieciešamās prasmes un viņam nepiedāvā izvēli vēsturisko notikumu vērtēšanā.

Ideoloģiskajā pieejā vēsturiskā realitāte atkāpjas ideoloģijas priekšā. No vēstures ainas tiek atlasīti tikai tie fakti, kas pamato kādu ideoloģiju, pārējie tiek noklusēti. Vēstures interpretācijas tiek strikti sadalītas “pareizajās” un “nepareizajās”. Mācību metodes un formas pamatā balstās uz notikumu analīzi tādā formā, lai skolēni saprastu, kā šajos notikumos atspoguļojas ideoloģijas dogmas. Mērķis ir sasniegts, ja skolēns spēj atpazīt ideoloģijas dogmas jaunā vēsturiskā situācijā. Vēsturiskās apziņas veidošana te notiek kā “smadzeņu skalošana”. Skolēns vēsturē redz tikai to, kas atbilst ideoloģijas dogmām, prot veikt savu pētījumu tikai balstoties uz ideoloģiju un noraida visu, kas tai neatbilst. Pēdējais faktors ir arī būtiskākais šādas pieejas trūkums. Ja skolēns nenonāk citā vidē un nesaņem citu informāciju, viņš kļūst par skrūvīti kādas ideoloģijas veidotajā valstiskajā mehānismā.

Kritiskajā pieejā skolotājs cenšas ieņemt pēc iespējas neitrālāku pozīciju. Viņš izvirza jautājumu, piedāvā informācijas resursus un gaida no skolēna, lai viņš pats izveido vēsturisko ainu. Mācību metodes un formas pamatā balstās uz skolēnu patstāvīgo darbu. Mērķis ir sasniegts, ja skolēns ir patstāvīgi izpildījis uzdevumu atbilstīgi skolotāja izvirzītajām formālajām prasībām. Vēsturiskās apziņas veidošanā akcents tiek likts uz diviem komponentiem- intelektuālo un darbības. Vērtējot rezultātu, skolotājs pārbauda, vai skolēns ir adekvāti atspoguļojis viņam piedāvāto vēsturisko informāciju un vai sagatavotais darbs atbilst darba uzdevumā noteiktajai formai. Attieksmes (emocionālais komponents) tiek uzskatītas par neaizskaramu skolēna personīgo jautājumu.

Kritiskajai pieejai, lai gan tā mūsdienās ir plaši izplatīta, ir divi būtiski trūkumi. Tā kā

darbs notiek ar vēstures avotiem, kas atspoguļo tikai nelielu pagātnes fragmentu, vēsturiskā aina skolēnam veidojas sadrumstalota. Viņam ir grūti analizēt plašākus vēsturiskos procesus un saskatīt plašākas likumsakarības. Avotu analīze prasa arī ilgu laiku, kas ne vienmēr ir ietverams tradicionālajā mācību stundu apjomā. Skolotāji bieži nonāk laika trūkumā un ir spiesti atteikties no būtiskiem mācību tematiem. Otra problēma ir emocionālā komponenta ignorēšana. Skolēni formāli izpilda uzdevumus, bet pēc rezultāta ir jūtams, ka dotajā vēsturiskajā materiālā neko sev tuvu viņi nav atraduši.

Personalizētā pieeja ir veidošanās stadijā. Tās mērķis ir radīt situācijas, kad skolēns vēsturē atrod savai personībai nozīmīgas vērtības. Lai tā varētu notikt, viņš vispirms tiek iepazīstināts ar vēstures kopainu. Bieži vien aina ir shematiska, tomēr šī shēma rada vēsturiskās laiktelpas priekšstatu. Paralēli skolēnam piedāvā interesi rosinošus materiālus par dažādiem tematiem, lai viņš varētu izvēlēties sev tuvāko. Kā pārbaudes darbs tiek izmantots skolēna pastāvīgais, formā maz ierobežotais pētījums, dažkārt kombinācijā ar uzdevumiem, kas apliecina skolēna spēju orientēties kopējā vēstures telpā.

Personalizētā pieeja vēstures mācību saturam visvairāk atbilst dialogiskās didaktiskās pieejas principiem (protams- to īstenojot var izvēlēties arī citas didaktiskās pieejas). Nevienā citā satura veidošanas pieejā skolēnam nav dota tik liela iespēja izpausties pašam. Tajā pašā laikā personalizētās pieejas lietošanas iespējas ierobežo formalizētā masveida izglītības sistēma. Tā prasa, lai rezultāts būtu novērtējams nevis no skolēna personīgo ieguvumu viedokļa, bet gan atbilstīgi izglītības politikas veidotāju izstrādātajiem kritērijiem.

Uz to, ar kādām pieejām reāli var tikt mācīta vēsture, norāda arī dažādu valstu mācību priekšmetu standarti. Te gan jāpiebilst, ka standarts kā izglītības plānošanas dokuments demokrātiskā valstī tiek veidots, lai saskaņotu, nevis ierobežotu izglītības iestāžu darbību. Tas nosaka tikai dažus obligātus komponentus pedagoga darbībā un nenosaka didaktisko pieeju vai metožu izvēli.

Analizējot dažādu Eiropas valstu mācību priekšmetu standartus, bija jāatzīst, ka tipiskas tendences labi atklāj Anglijas, Bavārijas, Somijas un Krievijas mācību priekšmetu standarti vēsturē pamatskolā (1. pielikums).

Nepašaubāmi, ka vēstures mācību principu radīšanā viens no līderiem ir Apvienotā Karaliste. Anglijas standartu (The National Curriculum for England, 2011) ir interesanti izraudzīties analīzei, jo tajā ir veiksmīgi sabalansēta “tuvā” un “tālā” vēsture. Skolēni patiešām sāk apgūt vēsturi, iepazīstot savu apkārtni, un no tās pāriet uz pasaules vēsturisko ainu. Vēsturiskie notikumi tiek aplūkoti no dažādiem skatu punktiem, līdz ar to skolēni var izvēlēties sev tuvāko. Mācību saturā veiksmīgi sabalansēts informatīvais saturs ar skolēnu mācīšanās prasmju attīstību. Vēstures apguves sākšana no tuvākās vēstures, kā arī vēstures notikumu aplūkošana no dažādiem

skatu punktiem ļauj skolēniem augstā līmenī personalizēt vēsturi. Tāpat apsveicami, ka standarts skaidri definē mācību sasniegumu vērtēšanas kritērijus un izcilības pazīmes. Tas ne tikai atvieglo skolotāja darbu, bet dod iespēju izmantot šos kritērijus skolēnu pašnovērtējumā.

Par standarta trūkumu varētu uzskatīt to, ka nav skaidri obligāto vēsturisko tematu atlases kritēriji otrajā pakāpē. Temati ir saistīti ar daudzām ne tik nozīmīgām norisēm, kas skar tikai Angliju, līdz ar to skolēnam būs maz izpratnes par pasaules vēstures norisēm.

Vācijas (Bavārijas) standarts (Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, 2004) ir tipisks piemērs tam, kā vēsture tiek integrēta plašākā sociālo zinību sistēmā. Šajā gadījumā no vēstures tiek izcelti tikai tie temati, kas atklāj kādas dziļākas sociālas likumsakarības skolēna tuvākajā apkārtnē. Pozitīvi var vērtēt to, ka skolēnu daudz pēta un apgūst plašu prasmju spektru, kā arī to, ka skolotājam ir dota liela brīvība un viņš var izvēlēties, kam pievērst lielāku uzmanību. Personalizācijas pakāpe šajā gadījumā ir samērā augsta, tomēr skolēnu redzeslokam ir novilkta strikta robeža- viņš iepazīst gandrīz tikai lokālo vēsturisko mantojumu, bet maz jūt sevi kā pasaules mantojuma apguvēju un pilnveidotāju.

Somijas standarts (The National Core Curriculum for Basic Education, 2004) ir mēģinājums sabalansēt vēstures un sociālo zinību prasības. 5- 6 klases materiāls pamatā tiek veidots kā hronoloģisks vēstījums, lai skolēni izprastu pasaules attīstības galvenās likumsakarības. 7- 9 klasē, padziļināti studējot jauno laiku un mūsdienu vēstures tematus, skolēni mācās izprast sabiedrību un savu vietu tajā. Tādā veidā tiek novērsta galvenā pirmo divu standartu nepilnība- šaurā izziņas telpa, kas pamatā aptver tikai nacionālo vēsturi. Tas, ka standartā ir maz obligāto tematu, ļauj skolotājam brīvāk rīkoties ar laika sadali. Arī izvirzītās prasmes visumā veicina augstu vēstures personalizācijas līmeni. Trūkums varētu būt tas, ka, nosakot tikai augstākā līmeņa vērtēšanas kritērijus, skolotājs tiek netieši orientēts uz vienota līmeņa sasniegšanu, ignorējot to, ka ne visu skolēnu progress ir vērtējams ar vienu mērauklu.

Kā piemēru mācību priekšmeta standartam, kas vispār nerosina mācību satura personalizāciju, var minēt Krievijas standartu (Образовательный стандарт основного общего образования по истории, 2010). Tas lielā mērā balstīts uz ideoloģisku pieeju, kad no skolēna kā viņa lojalitātes apliecinājumu prasa plašu faktu atreferēšanu. Ne skolēnam, ne skolotājam nav dota brīvība izvēlēties tematus vai kaut ko analizēt padziļināti. Jūtams, ka prasmju daļa standartā nav izstrādāta un pievienota formāli.

Latvijā pamatskolā spēkā esošie mācību priekšmetu standarti "Pasaules vēsture" (Mācību priekšmeta standarts "Pasaules vēsture", 2014) un "Latvijas vēsture" (Mācību priekšmeta standarts "Latvijas vēsture", 2014) ir pretrunīgi, jo ir tapuši politiķu spiediena rezultātā. Latvijas vēsture un Pasaules vēsture ir atdalītas divos mācību priekšmetos, bet standartos nav īsti atrodams pamatojums, kāpēc tas vajadzīgs, jo liela daļa prasību dublējas. Analogi ir standartos izvirzītie mācību priekšmeta

mērķi un uzdevumu, Latvijas vēstures standartu tikai papildina uzdevumus „veicināt piederības apziņu Latvijas valstij un patriotismu”.

Vēstures apguve tiek sākta nevis vēstures, bet sociālo zinību kursā. Te tiek īstenota tuvākās vēstures apguve un tiek apgūtas dažas pamatiemaņas. Tālāk šīs pašas pamatiemaņas tiek atkārtotas Latvijas vēstures kursā.

Abu standartu struktūrā iezīmējas trīs prasību grupas. Zināšanu uz izpratnes grupu veido 19 (pasaules vēsturē) un 32 (Latvijas vēsturē) obligāti temati. Prasmju daļa, kas nosaukta “Pagātnes pētīšanas un interpretēšanas īpatnības” satur 6 prasmes (dažādu informācijas avotu izmantošana, cēloņsakarību izpratne, viedokļu daudzveidības izpratne u.c.). Papildus ir izveidota trešā prasību grupa, kurā vēsture raksturota kā dzīvesprasmju veidotāja un skolēni tiek mudināti izprast kultūras pieminekļu nozīmi. Atbilstīgi minētajiem virzieniem, abos mācību priekšmetu standartos ir noteiktas pamatprasmes, kādas skolēni varētu apgūt, beidzot 9. klasi.

Izvērtējot Latvijas standartus caur vēsturiskā materiāla personalizācijas prizmu, ir jāsecina, ka pats divu vēsturu atdalīšanas princips rada skolēnam grūtības veidot vienotu vēstures ainu. Pozitīvi personalizācijas procesus varētu iespaidot tas, ka vēsture tiek mācīta sākot no tuvākā un ka autori nenosaka pārāk plašu obligāti apgūstamo tematu loku. Tomēr maz pārdomātas ir standartā noteiktās prasības 9. klases beidzējiem. Teorētiski tām būtu jākalpo par vērtējuma un pašnovērtējuma kritērijiem. Kritēriju ir pārspīlēti daudz (45 pasaules vēsturē un 54 Latvijas vēsturē), turklāt vairums ir grūti saprotami un izmantojami.

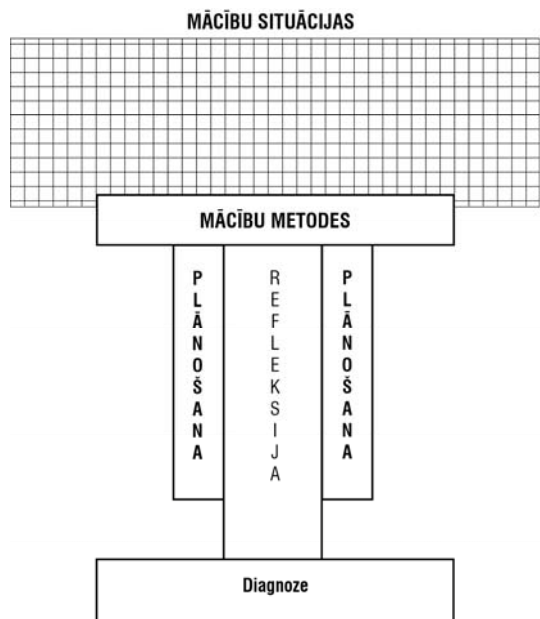
Kopumā tomēr var teikt, ka mācību priekšmeti standarti, cits vairāk cits mazāk, jau šodien pieļauj **dialogisko didaktisko pieeju vēsturē**, ja vien skolotājs tai ir gatavs. Balstoties uz dialogu, var veidot gan visu mācību procesu, gan tā daļu.

Britu pedagogi Braiens Gārvejs (*Brian Garvey*) un Mērija Kruga (*Mary Krug*) uzskata, ka vēstures mācību procesā būtiska ir jautājumu uzdošana. Viņa vēsturiskos jautājums grupē šādi: izpratnes jautājumi (mudina skolēnus izprast informāciju), interpretācijas jautājumi (mudina skolēnus salīdzināt savas zināšanas ar vēsturisko materiālu), secinošie jautājumi (mudina skolēnus izvērtēt notikumus, balstoties uz savu pieredzi), iejušanās jautājumi (mudina skolēnus iejusties kādā vēsturiskā situācijā), vērtējošie jautājumi (mudina skolēnus izvērtēt notikumus, balstoties uz savu vērtību izpratni) (Garvey, Krug, 1977, 49- 51). Skolotāja darbs ar jautājumiem varētu būt viens no dialogiskās pieejas veidiem, kas izmantojams kādā mācību stundas daļā.

Savukārt jau minētais P. Gautši ir izstrādājis kompleksu uz dialogu balstītu mācību modeli. P. Gautši piedāvā uztvert vēstures mācīšanās procesu kā koka audzēšanu. Koka „saknes” ir diagnoze (tas ir- stāvoļa konstatējums pirms mācību procesa), „miza”- mācību darba plānojums, pazares- mācību metodes (*Lernwege*), lapotne- mācību situācijas. Cauri visam vijas „stumbrs”- refleksijas jeb savstarpēja skolēna- skolotāja atspoguļošanās mācību dialogā

(Gautschi, 1999, 9) (19. attēls).

19. attēls. Vēstures „mācību koks”



(Gautschi, 1999)

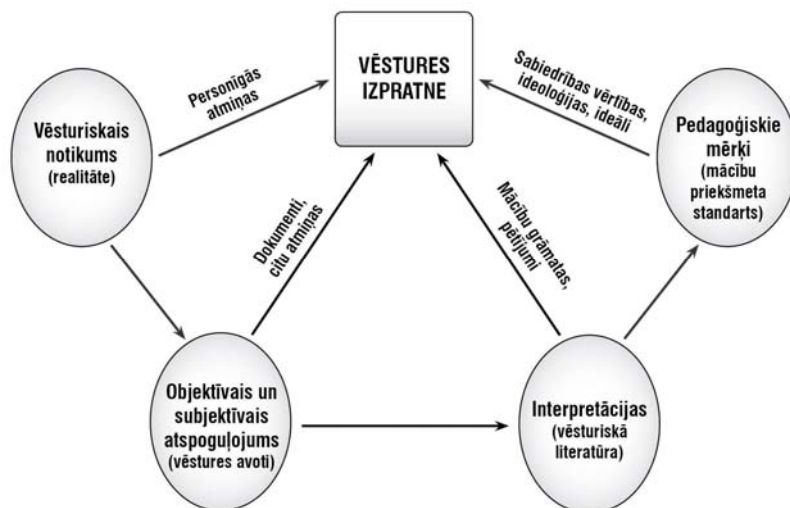
P. Gautšī arī atzīst, ka veiksmīgs „koks” var izveidoties tikai tad, ja jauniešiem ir personīga interese par vēsturi un kaut kas vēsturiskajā procesā skolniekam kļūst personīgi nozīmīgs (Gautschi, 1999,24). Viņaprāt galvenais vēstures nodarbībās ir sarunas. Sarunu attīstību viņš iesaka virzīt cauri trim fāzēm- (1) ievadsarunai, kad skolotājs prezentē materiālu, (2) problēmu izvirzīšanai, kad skolotājs vai skolēni atrod tematā jautājumus, uz kuriem nav viennozīmīgas atbildes un (3) refleksijai, kad skolēni uz skolotājs pārrunā iespējamās problēmas risinājumus (Gautschi, 1999, 52-55).

Pusaudžiem dialogiskas vēstures nodarbības varētu būt īpaši interesantas, jo (1) veidojoties personībai, pieaug pusaudžu intereses par sociālajiem procesiem un cilvēku lomu tajā, (2) pusaudžiem ir interesanti sociālie eksperimenti ar sevi tajā vai citā sociālajā lomā. Jau Ēriks Ēriksons norādīja, ka pusaudži un jaunieši tiecas pēc sevis apliecināšanas un identitātes, tāpēc viņiem ir svarīga apziņa, ka viņi spēj veidot sevi un savu likteni. Balstoties uz šo vēlmi, pusaudži un jaunieši cenšas izprast vēsturiskus notikumus, lai prognozētu savas nākotnes perspektīvas (Ēriksons, 1998, 196).

Vēstures mācīšanās būtu jāuzskata par pagātnes rekonstruēšanas procesu (Gautschi, 1999, 8), kurā aktīvi piedalās skolēna personība. Skolēniem vēstures izpratni veido vairāki informācijas avoti. Vispirms tās ir skolēnu personīgās atmiņas. To saturā var būt gan paša piedzīvoti notikumi, gan dažāda veida pieredze, kas saistīta ar vēstures notikumu interpretācijām (literatūrā, kino, datorspēlēs u.t.t.). Otru informācijas avotu kopu veido iepazītie vēstures avoti. Tajos ir gan

objektīvie komponenti (vēstures fakti), gan subjektīvie (faktu atspoguļojums, viedokļi). Līdzās vēstures avotiem skolēni iepazīst arī vēsturisko literatūru (mācību grāmatas, zinātnieku pētījumus). Viņus ietekmē arī pedagoģiskie mērķi, kādus sev izvirza sabiedrība kopumā un skolotājs (20. attēls).

20. attēls. Vēstures izpratnes veidošanās skolēnam



Vēsturiskās ainas rekonstrukcijai var būt gan veicinoši, gan kavējoši faktori. Galvenais veicinošais faktors būs tas, ka vēstures rekonstrukcija kļūs par skolēna situatīvas vai noturīgas intereses rosinātāju. Galvenais kavējošais faktors ir grūtības pilnvērtīgi izprast vēsturisko ainu, jo pusaudžiem vēl nav plašas pētnieciskās pieredzes.

Secinājumi

- Vēstures zinātnes īpatnība tā, ka pētījumi balstās nevis uz objektīvās realitātes, bet gan uz tās atspulga- uz vēstures avotu- interpretācijām. Izmantojot avotus, tiek radīta sistēmiska pagātnes rekonstrukcija. Šajā situācijā būtisku lomu iegūst pētnieka prasmes un uzskati. Galvenie metodoloģiskie jautājumi, uz kuriem atbildes meklējuši pētnieki, ir saistīti ar universālu cilvēces likumsakarību atklāšanu, pētījumu rezultātu (tas ir- rekonstruētās ainas) ticamību, pētnieka viedokļa lomu rekonstrukcijas procesā, pētnieka attiecībām ar pētniecisko pasūtījumu, kuru izvirza sabiedrība.

- Mācību procesā skolēni veido savu (personalizēto) pagātnes ainu. Pedagoģi uzsver šī procesa īpašo lomu cilvēka attīstībā. Tā sniedz skolēniem iespējas izzināt sevi, savu lomu sabiedrībā un izprast, kā darbojas dažādi sabiedrības mehānismi un caur to paredzēt sabiedrības attīstības tendences sava mūža laikā. Vēsturei ir arī būtiska loma paaudžu mantojuma nodošanā un kultūras tradīciju saglabāšanā. Mūsdienu politiķi uzver to, ka vēstures apguve var palīdzēt mazināt konfliktus

kā starp dažādām sabiedrībām, tā sabiedrības iekšienē. Par vēstures mācību mērķi mūsdienu pedagogi izvirza demokrātijas tradīcijas atbalstošas personības izaugsmes veicināšanu. Konkretizējot var teikt, ka vēstures mācīšanās palīdz skolēnam veidot individuālo vēsturisko apziņu ar šai jomai specifiskiem emocionālajiem, intelektuālajiem un darbības komponentiem.

■ Ir izveidojušās vairākas pieejas, kā tiek veidots vēstures mācību saturs- narratīvā, ideoloģiskā, kritiskā un personalizētā. Dialogiskajai didaktiskajai pieejai vēstures mācību procesam vairāk atbilst personalizētā satura veidošanas pieeja, kuras galvenais mērķis ir palīdzēt skolēnam atrast tos vēstures jautājumus, kuri ir viņam personīgi nozīmīgi. Analizējot dažādu valstu mācību priekšmetu standartus var secināt, ka personalizēto pieeju vislabāk var realizēt tad, ja vēstures mācību process sākas ar tuvākās vēstures apguvi, obligāti apgūstamais faktoloģiskais materiāls nav īpaši plašs un veicina skolēna orientāciju vēsturiskajā laiktelpā, piedāvātās prasmes ir formulētas pietiekami skaidri, lai skolēns tās varētu apgūt. Liela nozīme ir arī tam, lai standartā būtu skaidri izteikti kritēriji, kurus skolotājs varētu izmantot vērtējumam, bet skolēns- pašnovērtējumam.

1.5. Izziņas interešu attīstības līmeņu noteikšanas kritēriji un rādītāji un izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis

Lai eksperimentāli noskaidrotu, kā vēstures mācību dialogiskā pieeja iespaido izziņas intereses veidošanos, ir nepieciešams (1) izstrādāt mērījumiem izmantojamus izziņas intereses kritērijus un rādītājus un (2) konkrētu izziņas intereses attīstību veicinošu dialogisku vēstures mācību modeli.

Balstoties uz šajā darbā izmantoto izziņas intereses veidošanās procesa izpratni, par galveno izziņas intereses attīstības kritēriju var uzskatīt to, ka **mērķtiecīgu pedagoģisko stimulu izmantošanas rezultātā situatīvā izziņas interese pāraug noturīgajā izziņas interesē**. Lai process notiktu, skolēnam intereses objektu jāatzīst par vērtību, izmantojot kuru viņš var apmierināt kādu no savām vajadzībām. Vērtību un vajadzību mijsakarības ir dziļi individuālas, tāpēc interesei nav vienas izpausmes, kuru varētu mērīt (Deci, 1998; Eccles, Wigfield, 1992). Autori, kuri ir veidojuši mērījumu skalas, pamatā balstījuši tās uz skolēnu uzvedību, konkrētāk- mācību darbības kvalitātes izpausmēm, kuras varētu liecināt par to, ka skolēni ir iekļāvuši kādu parādību savu vērtību lokā un, balstoties uz to, prot apmierināt sev būtiskas vajadzības.

Procesu, kā notiek jaunveidojumu attīstība personībā, mums atklāj A. Šponas izstrādātā attieksmju un uzvedības veidu attīstības teorija (Špona, 2006, 75). Autore runā par situatīvajām attieksmēm, paradumu attieksmēm un pašregulācijas attieksmēm. Situatīvo attieksmju pamatā ir pārdzīvojums konkrētā situācijā, kas izraisa noteiktu darbību. Ja attieksmes izpausme ir situatīvā interese, tad runa būs par pārdzīvojumu saskarsmē ar noteiktu interešu objektu. Par paradumu attieksmes pamatu autore uzskata paradumu jeb sistēmiskā vingrinājumā iegūtu pieredzi, kā jārikojas tajā vai citā situācijā. Šajā gadījumā skolēna apziņā jau daļēji jau ir radušies jaunveidojumi, tomēr tiem vēl nav noturīgi un to noturības veicināšanā būtiska loma ir gan skolēnu vēlmēm, gan pedagoģiskajai videi, kas uztur vai neuztur noteiktus stimulus. Attiecībā uz izziņas interesēm var teikt, ka izziņas objekts skolēnam daļēji ir kļuvis par vērtību, tomēr šis jaunveidojums nav stabils un tā uzturēšanā liela loma ir stimuliem. Pašregulācijas attieksmes pamatā ir pašanalīze, pašvērtēšana un darbības koriģēšana. Ja to attiecinām uz izziņas interesēm, tad varam teikt, ka interešu objekts skolēnam ir kļuvis par vērtību un, izmantojot to, viņš regulāri apmierina savas vajadzības.

Attiecinot minētās iezīmes uz izziņas interešu komponentiem, rodas sekojoša aina (17. tabula).

17. tabula. Izziņas interešu komponentu attīstība

Līmeņi	Kognitīvais komponents	Emocionālais komponents	Darbības komponents
Situatīvais (situatīvā izziņas interese)	Tiek izmantota agrākā pašpieredze objekta izziņai.	Emocijas atkarīgas no darbības sekmēm konkrētā situācijā.	Akcentēta situācijas atrisināšana.
Paradumu (pāreja uz noturīgu izziņas interesi)	Veidojas jauna pašpieredze objekta izziņai.	Atkarība no darbības sekmēm konkrētā situācijā mazinās izziņas objekta vērtības apziņas un stimulu iespaidā.	Akcentēta situācijas izziņa pašpieredzes iegūšanai, kuru daļēji nosaka vajadzības, daļēji- stimuli.
Pašregulācijas (noturīga izziņas interese)	Ir izveidojusies un regulāri tiek pilnveidota pašpieredze objekta izziņai.	Emocijas tiek regulētas pozitīvā virzienā par labu izziņas objektam.	Akcentēta vajadzību apmierināšana, izmantojot izziņas objektu kā vērtību.

Autori ir izmantojuši dažāda veida izziņas interese un tām radniecīgo parādību attīstības līmeņu kritērijus.

Agritas Tauriņas pieejas pamatā ir G. Ščukinas noteiktie trīs izziņas interese veidi: ziņkāre, zinātkāre un izziņas interese. Ziņkāre ir ātra reakcija uz izmaiņām apkārtējā pasaulē, zinātkāre-pārejoša vēlme pēc iespējas vairāk izziņāt kādu priekšmetu, kurš noteiktā brīdī aktualizējies. Tātad abi šie interešu veidi ir situatīvi. Tie balstās uz mirkļa vajadzībām. Izziņas interese ir augstākā interese pakāpe un tā ir vēlme izziņāt kādas parādības būtību un ar to saistītās likumsakarības (Щукина, 1971, 20- 21, citēts no Tauriņa, 1993). Līmeņu noteikšanai A. Tauriņa izvēlas četrus kritērijus: (1) intelektuālā aktivitāte (jautājumu uzdošanas biežums, centieni rast atbildes, mēģinājumi secināt u.c.), (2) emocionālā nokrāsa (labprātīga uzdevumu izpilde, prieks par iespēju uzzināt, gandarījums par paveikto vai neapmierinātība ar kļūdām), (3) gribas izpausmes (neatmaidība, patstāvība un darba turpināšana pēc neveiksmes), (4) patstāvīgi radošie meklējumi (Tauriņa, 1993, 59).

I. Žogla piedāvā trīs līmeņus, kādos var novērot izziņas attieksmes izpausmes. Zemākajā situatīvajā līmenī izziņas attieksmei ir raksturīga atkarība no ārējiem apstākļiem. Tie var būt saistīti gan ar izziņas objektu, gan vērtējumu, kādu par savu izziņas darbību skolēns saņem no apkārtējās sociālās vides. Izziņas attieksmes prasmju līmenī nozīmīgas ir skolēnu prasmes risināt mācību uzdevumus. Tajā pat laikā lielākā daļa darbības notiek „pēc parauga” un ir maz vērojama skolēna vēlme kaut ko izziņāt ārpus tā. Liela loma te ir arī sociālajai situācijai, piemēram- paradumam mācīties, lai veidotu pozitīvas attiecības ar skolotājiem un klasesbiedriem. Augstākais ir pašregulācijas līmenis, kurā skolēns jau prot pārņemt savu pieredzi jaunā situācijā, veikt pašanalīzi, pašnovērtēšanu un darbības paškorekciju bez ārējiem stimuliem vai sociāla pamudinājuma (Žogla, 1994, 54- 56). Citas izziņas attieksmes izpausmes apkopotas 18. tabulā.

18. tabula. Izziņas attieksmes līmeņu izpausmes

Līmenis	Pārdzīvojumu izpausmes	Zināšanu pieaugums, to kvalitatīvas izmaiņas	Izmaiņas domāšanā	Neatlaidība mācībās	Mācību darbības pārvaldīšana	Pašapliecināšanās mācībās
Situatīvais līmenis	Liela loma tieši mācību sociālajām sekām, pozitīvais nav dominējošais, tāpēc negatīviem pārdzīvojumiem ir destruktīvs raksturs.	Dominē mācību satura iegaumēšana.	Mācību jēga tiek meklēta tikai konkrēta satura ietvaros, nepaplašinot to ar domāšanas operācijām.	Gribas noturīgums atkarīgs no labvēlīgas situācijas.	Mācību darbībai reti ir savi mērķi, kļūdās pašnovērtējumā.	Epizodiska pašizteikšanās.
Prasmju (paradumu) līmenis	Pārdzīvo intelektuālās darbības sasniegumus, negatīvās emocijas ir konstruktīvas.	Dominē izprašana.	Meklē loģiku saturā, prot izmantot domāšanas pamatoperācijas.	Griba ir noturīgāka un mērķi konkretizējas.	Ir grūtības izvirzīt savu mācību mērķi, pašvērtējumu vēl ietekmē apstākļi.	Izziņas spējas nodrošina rezultātus un ir pamats sevis izteikšanai.
Pašregulācijas līmenis	Pārdzīvo pašanalīzes rezultātus, izziņas attieksme veidojas par noturīgu struktūrveidojumu personībā.	Pastāv savs viedoklis, savs informācijas piedāvājums.	Apgūtās domāšanas pamatoperācijas palīdz apgūt jaunu saturu.	Ir paradums izvirzīt sev prasības izziņā.	Bieži formulē savus mērķus, pašvērtējums adekvāts.	Mācību izziņa ir pašapliecināšanās.

(Pēc I. Žogla, 1994)

Izziņas darbībai Z. Čehlova nosaka četrus līmeņus- atdarinātājdarbība (izziņa notiek tikai zināma parauga ietvaros), interpretētājdarbība (izmantojot paraugu, skolēni spēj izziņāt jaunu situāciju), meklējumdarbība (skolēni cenšas izziņāt bez parauga, bet tiem nav pietiekamu prasmju), radošā darbība (spēj izziņāt situācijas, izmantojot daudzveidīgas prasmes) (Čehlova, 2002, 48- 53).

Šajā darbā kritēriju un radītāju izstrādei pamatā ir G. Ščukinas noteiktās izziņas interešu līmeņu pazīmes (Щукина, 1971, 1988) (19. tabula), papildinot tās ar I. Žoglas un Z. Čehlovas atziņām.

19. tabula. Izziņas interešu līmeņi

Augsts	Vidējs	Zems
1. Intensīva patstāvīga izziņas darbība.	1. Izziņas darbība sākas (atsākas) pēc skolotāja ierosinājuma.	1. Izziņas darbība ir inerta.
2. Interese par parādību būtību, ar to saistītām likumsakarībām.	2. Labprāt apkopo faktus, bet parādības būtību meklē tikai pēc skolotāja ierosinājuma.	2. Pievēršas tikai spilgtām parādību izpausmēm, nav intereses par to būtību.
3. Aizrautība un liela intensitāte pastāvīgā pētnieciskā darbā.	3. Lai izziņošanā darbība neapsīktu, regulāri nepieciešami pamudinājumi no ārpusē.	3. Izzinošā darbība ir haotiska, nemērķtiecīga, bieži uzmanību piesaista citi spilgtāki notikumi.
4. Vēlme patstāvīgi meklēt atbildes uz grūtiem jautājumiem.	4. Grūtības pārvar tikai sadarbībā ar skolotāju.	4. Parasti atsākas pārvarēt grūtības.
5. Arī brīvais laiks tiek veltīts interešu objektam.	5. Brīvo laiku kādreiz velta interešu objektam, bet tas nenotiek regulāri.	5. Nav izteiktu intereses objektu, kam būtu veltīts brīvais laiks.

(Щукина, 1971, 258)

Pirmo G. Šcukina izvirzīto pazīmju grupu varētu raksturot kā **izziņas mērķtiecību mācībās**. Augstākajā līmenī pastāv interese par parādību un procesu būtību, kopsakarībām, vēlme iedziļināties sarežģītos jautājumos. Vidējam līmenim raksturīga faktoloģiskās informācijas uzkrāšana, bet iedziļināšanās notiek tikai ar skolotāja palīdzību. Zemākajā līmenī pastāv epizodiska interese par spilgtām kādas parādības izpausmēm un nav vēlmes iedziļināties to būtībā (Шукина, 1988, 40- 41).

I. Žoglas attieksmju sistēmā tam atbilst vairākas izpausmes- zināšanu pieaugums, to kvalitatīvās izmaiņas, izmaiņas domāšanā un mācību darbības pārvaldīšana. Situatīvajā līmenī dominē mācību satura iegaumēšana, jēga tiek meklēta tikai konkrēta satura ietvaros, mācību darbībai reti ir savi mērķi. Prasmju līmenī dominē izprašana, domāšanas pamatoperācijas, pastāv grūtības izvirzīt savu mērķi, bet pašregulācijas līmenī pastāv savs viedoklis, savs informācijas piedāvājums, domāšana palīdz iegūt jaunu saturu (Žogla, 1994, 54- 56).

Z. Čehlovas kritērijos tam atbilst pašu zināšanu saturs un prasmes uztvert un apjēgt zināšanas. Zināšanu saturu Z. Čehlova vērtē pēc tā, kādus jautājumus skolēns uzdod, ko un kā papildina, kāds ir viņa redzesloks un cik operatīvas ir zināšanas. Adarinātājdarbībā jautājumi tiek uzdoti reti un tiem ir tikai precizējošs raksturs, papildinājumi tiek izteikti reti un nepārsniedz mācību grāmatas apjomu, redzesloks nav plašs, jo zināšanas tajā ir nepilnīgas un tiek izmantotas neoperatīvi- tikai pazīstamā situācijā. Interpretētājdarbībā skolēns dažkārt uzdot jautājumus par parādību būtību, taču atbildes ne vienmēr spēj izprast. Papildinot citus, pamatā tiek izmantota mācību grāmata. Tajā ietvertā informācijā arī nosaka redzesloku, bet zināšanu operatīva izmantošana notiek pēc nedaudz mainīta parauga. Meklējumdarbībā jautājumi tiek uzdoti daudz un tie skar parādību būtību. Papildinājumos tiek izmantota no citiem avotiem iegūtā informācija, zināšanas ir plašas, bet ne vienmēr dziļas un tiek arī operatīvi izmantotas. Meklējumdarbībā uzdotie jautājumi ir saistīti ar faktu un parādību būtību un cēloņsakarībām, papildinājumos tiek iekļautas paša atziņas, zināšanas ir dziļas un tiek izmantotas, ātri, patstāvīgi un radoši (Čehlova, 2002, 48).

Prasmes uztvert un apjēgt zināšanas raksturo tas, ka adarinātājdarbībā skolēns prasa visu gatavā veidā, interpretētājdarbībā- balstās un prasmi atrast līdzīgo, meklējumdarbībā izrāda daļēju patstāvīgumu problēmu atklāšanā, bet radošajā darbībā pilnībā pamatojas uz patstāvīgu problēmu atklāšanu (Čehlova, 2002, 50).

Visus trīs autorus vieno atziņa, ka augstākajos līmeņos skolēniem raksturīga vēlme iedziļināties parādību būtībā un izmantot izprastos cēloņsakarību mehānismus, lai veidotu savu izpratni par kādu parādību. Vidējais līmenis balstās uz paraugu atdarināšanu un faktoloģiju, dziļāka izpratne rodas stimulu ietekmē, bet zemākajā līmenī iedziļināšanās parādību nenotiek.

Izvēršot šo kritēriju radītājos, ir jāņem vērā katra mācību priekšmeta specifika. Caurskatot Latvijas un citu valstu vēstures mācību priekšmetu standartus (The National Curriculum for England, 2011; Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, 2004; The National Core Curriculum for Basic

Education, 2004; Образовательный стандарт основного общего образования по истории, 2010, Mācību priekšmeta standarts "Pasaules vēsture", 2014, Mācību priekšmeta standarts "Latvijas vēsture", 2014), var secināt, ka būtisks rādītājs, kas liecina par dziļu izpratnes līmeni, ir vēsturisko norišu cēloņsakarību izprašana un pamatošana. Tā dod iespēju atrast citas radniecīgas parādības un, balstoties uz kopēju zināšanu bāzi, prognozēt notikumu attīstību. Cēloņsakarību izprašana, pamatošana, vēsturiskās ainas salīdzināšana un spēja prognozēt vēsturiskās norises var raksturot arī zināšanu mērķtiecīguma kritēriju.

Nākamā pazīmju grupa G. Ščukinas vērtējumā ir saistīta ar **izziņas patstāvību mācībās**. Augstam izziņas darbības patstāvības līmenim ir raksturīga ļoti aktīva pašvirzīta izziņas darbība, vidējam- izziņas darbības procesā nepieciešams skolotāja stimuls, bet zēmam līmenim raksturīgs inertums (Щукина, 1988, 40).

I. Žoglas attieksmju sistēmā analoga ir tāda izpausme kā neatlaidība mācībās. Pašregulācijas līmenī skolēnam ir paradums izvīrīt sev prasības izziņā, paradumu līmenī griba ir noturīgāka un mērķi konkretizējas, bet situatīvā līmenī gribas noturīgums ir atkarīgs no situācijas (Žogla, 1994., 54- 56).

Z. Čehlovas rādītājos analoga varētu būt attieksme pret darbību. Skolēni, kam raksturīga atdarinātājdarbība, tikai izpilda skolotāja uzdevumus un viņu attieksme pret darbību ir indēferenta. Interpretētājdarbībā interese par darbību ir radusies un pastāv vēlme turpināt to darbību, kas ir iepatikusies. Tiem skolēniem, kam raksturīga meklējumdarbība, būs raksturīga iesaistīšanās sarežģītu jautājumu risināšanā, bet vēlme tālāk darboties būs atkarīga no veiksmes. Radošajā darbībā pastāv aizrautība ar noteiktu darbības veidu un rodas vajadzība pēc jaunas, sarežģītākas darbības (Čehlova, 2002, 52- 53).

Visu triju autoru noteiktās pazīmes būtībā ir sagrupējamās trīs grupās. Zemākajā līmenī pastāvīgu darbību te aizstāj līdždarbība, kurai nav kristalizētu personīgu motīvu (es daru, jo citi tā dara). Vidējā līmenī personīgus motīvus darboties izraisa spēcīgi ārējie stimuli. Skolēnam īslaicīgi rotas motīvi un mērķi, kas izraisa īslaicīgu patstāvīgumu, bet bez stimuliem tie nav noturīgi. Augstākajā līmenī skolēns pats spēj ģenerēt motīvus, mērķis ir noturīgs un darbība ir maksimāli patstāvīga.

Skolēnu pastāvība mācībās pirmkārt varētu izpausties attieksmē pret mācību uzdevumiem. Skolēniem, kuriem attiecīgajā jomā piemīt izziņas interese, visticamāk būs arī pašu kontrolēts paradums regulāri veikt mācību uzdevumus. Uzskatu brīvība, domu un rīcības neatkarība varētu noteikt to, ka skolēni paši spēj izvēlēties problēmas un interešu objektus, lai tos piedāvātu citiem klasesbiedriem. Savukārt pašiniciatīva var izpausties kā regulāra skolēna vēlme sadarboties ar skolotāju, lai īstenotu noteiktus mērķus.

Izziņas intensitāte mācībās ir nākamais izziņas interešu līmeņa rādītājs. G. Ščukina to

raksturo ar tādām pazīmēm kā centieniem pašam pārvarēt grūtības (augstākajam līmenim), grūtību pārvarēšanu ar citu palīdzību (vidējam līmenim) vai atteikšanos no darbības grūtību priekšā (zemākajam līmenim) (Щукина, 1988, 41). I. Žoglas sistēmā analogija saskatāma pārdzīvojumu izpausmju grupā. Situatīvā līmenī negatīvs pārdzīvojums mudina attiekties no darbības, paradumu līmenī- negatīvās emocijas var būt konstruktīvas, pašregulācijas līmenī skolēns pārdzīvo pašanalīzes rezultātus, bet tas nemaina viņa izziņas attieksmi (Žogla, 1994, 54- 56). Z. Čehlovas piedāvātajos rādītājos ar to sasaucas jau minētie darbības novērtējuma rādītāji.

Visi trīs autori būtībā norāda uz paškontroles mehānismiem, kas veidojas objekta nozīmīguma (vērtības), gribas un pieredzes mijšakarībā. Augstākajā izziņas intereses līmenī interešu objektam ir augsta vērtība, kas neveiksmes gadījumā liek sasprindzināt gribu, bet jau iegūtā pieredze piedāvā racionālus mehānismus, kā situāciju atrisināt. Vidējā līmenī objekts nav kļuvis tik nozīmīgs, lai skolēnam rastos vēlme sasprindzināt gribu, bet pieredzes trūkumu aizstāj vairāk pieredzējuša cilvēka padoms. Zemākajā līmenī interešu objektam pietrūkst vērtības, lai tas izraisītu gribas piepūli un pieredzes uzkrāšanos.

Šo kritēriju var mērīt ar vienu ārēju rādītāju un divu mehānismu izpausmēm. Kā ārējs rādītājs varētu kalpot tas, cik regulāri skolēns pats bez citu palīdzības spēj pārvarēt mācību grūtības. Kā mehānismi te varētu kalpot skolēna spējas pieņemt izaicinājumu un izvēlēties grūtāku uzdevumu, kā arī spējas plānot savu rīcību gadījumā, ja jāpārvar kādas grūtības.

Nākamais kritērijs, kas izriet no G. Ščukinas rādītāju grupas, ir **izziņas noturība mācībās**. Augstākajam līmenim ir raksturīga ilgstoša, aizrautīga un aktīva patstāvīgā darbība. Vidējam līmenim darbības ilgums atkarīgs no situāciju un stimulu iedarbības efektivitātes, bet zemākajam ir raksturīga minimāla gribas koncentrācija, bieža novēršanās no darbības objekta (Щукина, 1988, 41).

I. Žoglas piedāvājumā analoga izpausme ir neatlaidība mācībās. Skolēniem situatīvā līmenī gribas noturīgums atkarīgs no labvēlīgas situācijas, paradumu līmenī griba ir noturīgāka, bet pašregulācijas- ir paradums izvīrīt sev prasības izziņā (Žogla, 1994, 54- 56). Z. Čehlovas piedāvātajos rādītājos ar šo kritēriju sasaucas jau minētie darbības novērtējuma rādītāji.

Visu trīs autoru pieejā centrālais motīvs ir voluntārie procesi. Augstākajā līmenī objekts ir kļuvis pietiekami nozīmīgs, lai skolēns ar to nodarbotos bez gribas piepūles. Vidējā līmenī skolēnam epizodiski ir jāizmanto gribas piepūle. Zemākajā līmenī arī ar gribas piepūli nav iespējams panākt, lai objekts būtu izziņai interesants.

Izziņas intereses noturību mācībās vislabāk var novērtēt konstatējot, cik bieži tiek mainīti interešu objekti. Jo maiņa notiek biežāk, jo intereses noturīguma līmenis ir zemāks. Pārējos divus kritērijus veido mehānismi, ar kuru palīdzību ir iespējams nostiprināt interesi. Ja skolēnam tie veidojas vai ir izveidojušies, viņš jau tuvojas augstākiem izziņas interešu līmeņiem.

Viens no tādiem mehānismiem ir aizrautība. I. Žogla savā attieksmju rādītāju sistēmā ir iekļāvusi arī tādu izpausmi kā pašapliecināšanos (situatīvajam līmenim tā ir epizodiska, paradumu-atkarīga no rezultātiem, bet pašregulācijas pati izziņa ir pašapliecināšanās) (Žogla, 1994., 54- 56). Otrs mehānisms ir prasme ar dažādiem motīviem kāpināt savu interesi. Tā galvenokārt saistīta ar spēju atrast savam interešu objektam jaunu pieeju.

Līdz ar to izziņas noturības mācībās rādītājos būtu jāiekļauj vērtējums tam, cik bieži tiek mainīts interešu objekts un prasmes izmantot abus mehānismus, kas veicina interešu noturību.

Pēdējais izziņas intereses vērtēšanas kritērijs balstās uz pieņēmumu, ka izziņas interešu noturība pamazām var pāraugt noteiktas profesijas izvēlē jeb **izziņas un profesionālās ievirzes sakarībā**. Augstākajām līmenim ir raksturīga regulāra nodarbošanās ar interešu objektu, vidējam-epizodiska, bet zemākajam- noslieces trūkums pret interešu objektu. I. Žoglas un Z. Čehlovas sistēmā šim kritērijam analogu nav. Par pēdējā kritērija izpildi var apliecināt tas, ka skolēns regulāri velta laiku izziņas objektam (šajā gadījumā- saistītam ar vēsturi), viņam ir izveidojušās zināmas prasmes, kas saistītas ar izziņas objektu (vēstures pētīšanu) un viņam ir nodoms apgūt kādu ar izziņas objektu (vēsturi) saistītu profesiju.

Aplūkotās atziņas ļauj izveidot kritēriju un rādītāju sistēmu izziņas interešu mērījumiem (20. tabula).

20. tabula. **Izziņas interešu līmeņu noteikšanas kritēriji un rādītāji**

Kritērijs	Rādītāji	A grupa (augsts līmenis)	B grupa (vidējs līmenis)	C grupa (zems līmenis)
Izziņas mērķtiecība mācībās	Prasme atklāt notikumu cēloņsakarības	Regulāri prot atklāt notikumu cēloņsakarības.	Epizodiski prot atklāt notikumu cēloņsakarības.	Neprot pats atklāt notikumu cēloņsakarības.
	Prasme pamatot notikumu cēloņsakarības	Regulāri prot pamatot notikumu cēloņsakarības.	Epizodiski prot pamatot notikumu cēloņsakarības.	Neprot pamatot notikumu cēloņsakarības.
	Prasme salīdzināt ar radniecīgām parādībām	Regulāri cenšas jaunapgūto salīdzināt ar radniecīgām parādībām.	Epizodiski cenšas jaunapgūto salīdzināt ar radniecīgām parādībām.	Necenšas jaunapgūto salīdzināt ar radniecīgām parādībām.
	Prasme paredzēt notikumu attīstību	Regulāri cenšas paredzēt notikumu attīstību un pamatot savu versiju.	Epizodiski cenšas paredzēt notikumu attīstību un pamatot savu versiju.	Necenšas paredzēt notikumu attīstību un pamatot savu versiju.
Izziņas patstāvība mācībās	Attieksme pret mācību uzdevumiem	Regulāri bez papildus atgādinājuma līdz galam veic mācību uzdevumus.	Ne vienmēr bez papildus atgādinājuma līdz galam veic mācību uzdevumus.	Bez papildus atgādinājuma līdz galam neveic mācību uzdevumus.
	Problēmu un interešu objektu izvēle	Regulāri piedāvā klasei jaunas problēmas un objektus izpētei.	Epizodiski piedāvā klasei jaunas problēmas un objektus izpētei.	Nepiedāvā klasei jaunas problēmas un objektus izpētei.
	Sadarbība ar skolotāju	Regulāri papildina skolotāja piedāvājumu.	Epizodiski papildina skolotāja piedāvājumu.	Nepapildina skolotāja piedāvājumu.

Izziņas intensitāte mācībās	Prasme pārvarēt izziņas grūtības	Regulāri bez skolotāja palīdzības prot pārvarēt izziņas grūtības.	Epizodiski bez skolotāja palīdzības prot pārvarēt izziņas grūtības.	Neprot bez skolotāja palīdzības pārvarēt izziņas grūtības.	
	Uzdevumu grūtības pakāpes izvēle	Regulāri izvēlas augstākās grūtības pakāpes uzdevumus.	Epizodiski izvēlas augstākās grūtības pakāpes uzdevumus.	Neizvēlas augstākās grūtības pakāpes uzdevumus.	
	Prasme plānot savu darbību grūtību pārvarēšanā	Vienmēr prot loģiski plānot savu darbību, ja jāpārvar izziņas grūtības.	Epizodiski prot loģiski plānot savu darbību, ja jāpārvar izziņas grūtības.	Neprot loģiski plānot savu darbību, ja jāpārvar izziņas grūtības.	
	Izziņas noturība mācībās	Izziņas objektam velītais laiks	Regulāri velta laiku noteiktam izziņas objektam.	Epizodiski velta laiku noteiktam izziņas objektam.	Nevelta laiku noteiktam izziņas objektam.
		Aizrautība darbā ar izziņas objektu	Līdz noteikta mērķa sasniegšanai nemēdz mainīt objektus, kas ir interešu laukā.	Epizodiski mēdz mainīt objektus, kas ir interešu laukā, arī tad, ja mērķis nav sasniegts.	Regulāri mēdz mainīt objektus, kas ir interešu laukā, ja arī mērķis nav sasniegts.
		Prasme pastāvīgi kāpināt interesi	Regulāri prot patstāvīgi atrast jaunu pieeju interesei objektam.	Epizodiski prot patstāvīgi atrast jaunu pieeju interesei objektam.	Neprot patstāvīgi atrast jaunu pieeju interesei objektam.
Izziņas un profesionālās ievirzes sakarības	Brīvā laika pavadīšanas atbilstība izziņas interesēm	Regulāri velta brīvo laiku nodarbēm, kas saistītas ar izziņas objektu vēsturē.	Epizodiski velta brīvo laiku nodarbēm, kas saistītas ar izziņas objektu vēsturē.	Nevelta velta brīvo laiku nodarbēm, kas saistītas ar izziņas objektu vēsturē.	
	Izziņas interešu un iegūto prasmju sakarība	Piemīt plaša spektra prasmes, kas saistītas ar izziņas objektu vēsturē.	Piemīt atsevišķas prasmes, kas saistītas ar izziņas objektu vēsturē.	Nepiemīt prasmes, kas saistītas ar izziņas objektu vēsturē.	
	Profesijas izvēles un izziņas interešu sakarība	Ir izvēlēta profesija, kas saistīta ar izziņas objektu.	Ir izvēlēta profesija, kas daļēji saistīta ar izziņas objektu.	Nav izvēlēta profesija, kas saistīta ar izziņas objektu.	

Minētie izziņas interešu attīstības kritēriju un radītāji ir izmantoti par pamatu izziņas interešu līmeņu mērījumiem un izmaiņu noteikšanai.

Izziņas interešu līmeņa paaugstināšanās stimulēšanai tika izmantots **izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis**.

Noturīgas izziņas interešu veidošana sākas ar situatīvas izziņas intereses radīšanu, bet stimuli kalpo tās noturības veicināšanai. Balstoties uz D.Berlaina teoriju (Berlyne, 1960), intereses izraisīšanā būtiska loma ir pretrunai starp gaidāmo situāciju un aktuālo. Minētais konflikts izraisa vēlmi izziņāt situāciju. Attīstot šo teoriju, mēs varam secināt, ka sistēmiski atkārtotas pretrunu situācijas ir viens no būtiskākajiem izziņas interesi veicinošajiem stimuliem un to var izmantot par pamatu izziņas interesi veicinoša mācību modeļa izstrādē.

Vēstures mācību process ir vēsturiskās ainas rekonstrukcija, izmantojot rekonstruētāja (skolēna) pašpieredzi. Vadoties no šīs atziņas, pretrunas, kas veicina izziņas intereses aktualizēšanos un attīstību noturības virzienā, ir iegūstamas pretstatot skolēnu gaidas, kas izriet no viņa aktualizētās pašpieredzes mācību sākumā, un ainu, kas tiek iegūta vēsturiskās situācijas rekonstrukcijas procesā. Minētais process pēc būtības ir dialogisks.

Minētie apsvērumi ir likti pamatā izziņa interesi veicinošas dialogiskas vēstures nodarbības strukturālajam plānam (21. tabula), kas veido izziņas intereses attīstību veicinoša dialogiskā vēstures mācību modeļa metodisko ietvaru.

21. tabula. **Izziņa interesi veicinošas dialogiskas vēstures nodarbības strukturālais plāns**

Nodarbību posmi	Nodarbību posmu saturs
Vēsturiskās situācijas personalizācija	Uzdevums. Apzināt vēsturisko situāciju cilvēku dzīvesdarbības vidē. Saturs. Skolēni iepazīst viņiem saprotamu sadzīves situācijas modeli, kas analogs tematam raksturīgajai vēsturiskajai situācijai, izvirza versijas par savu rīcību līdzīgā situācijā.
Vēsturiskās situācijas dialogiska iepazīšana	Uzdevums. Apzināt reālos vēsturiskos notikumus, cilvēku izvēles iespējas un rīcību to laikā. Saturs. Izmantojot dažāda veida dialogus un informācijas avotus, skolēni rekonstruē reālo vēstures notikumu ainu.
Vēsturiskās situācijas dialogiska analīze	Uzdevums. Izanalizēt, cik lielā mērā skolēnu izvirzītais rīcības modelis bija iespējams attiecīgajā vēsturiskajā situācijā. Saturs. Izmantojot dialogiskas metodes, skolēni analizē reālo vēsturisko situāciju, salīdzinot savus rīcības modeļus ar reāli notikušo.
Personīgi aktuālu secinājumu apkopošana, dialogiskās atvērtības saglabāšana	Uzdevums. Izveidot skolēnu personīgo viedokli par vēsturisko notikumu, saglabājot izpratni par tā mainīguma iespējām, pilnveidojoties pieredzei. Saturs. Izmantojot dialogiskas metodes, skolēni prezentē savus secinājumus.

Nodarbību pirmajā posmā skolotājs piedāvā vēsturiskajai situācijai analogus gadījumus no sadzīves, kuri skolēnam ir pazīstami un saprotami. Viņš aicina skolēnu izvirzīt savu rīcības plānu (ko tu darītu, ja tev būtu jāpretojas pārspēkam; kā tu rīkotos, ja kāds nemitīgi censtos piespiest tevi melot; ko, pēc tavām domām, var pasākt situācijā, kad ir jāveic kāds liels darbs, bet tam trūkst līdzekļu).

Otrajā nodarbību posmā skolēni rekonstruē vēsturisko ainu un secina, kāda bija cilvēku rīcība konkrētajā vēsturiskajā situācijā.

Trešajā posmā skolēni salīdzina savu izstrādāto plānu ar iegūto vēsturisko rekonstrukciju. Viņi secina, ka dažos gadījumos pagātnes cilvēki ir rīkojušies atbilstīgi viņu plānam, bet dažos risinājums bijis citāds. Šajā posmā īpaši aktualizējas izziņa interese, jo rodas pretrunu izraisīt jautājums: kāpēc dažos gadījumos skolēnu plānos izteiktās prognozes un pagātnes cilvēku rīcība sakrita, bet dažos ne.

Trešajam posmam automātiski seko refleksija, kas noslēdzas ar personīgi nozīmīgu secinājumu izdarīšanu un pašpiederzes pilnveidošanu, turklāt skolēni secina, ka ne uz visiem jautājumiem iespējams ātri atrast viennozīmīgas atbildes un tas stimulē tālāku izziņas intereses aktualizāciju.

Veidojot aplūkoto nodarbību plānu, ir ņemtas vērā pusaudža izziņas intereses iezīmes un rekomendācijas interešu komponentu attīstībā. Izmantojot skolēna pašpiederzi (kas pārsvarā veidojusies konkrētā situācijā), nodarbības nodrošina pāreju no konkrētas uz abstraktu darbību, kas iesakāms kognitīvā komponenta attīstīšanai pusaudžiem. Vēstures mācību priekšmeta saturs piedāvā ļoti daudzveidīgu informācijas vidi (politiskā vēsture, saimniecības vēsture, kultūras vēsture). Tas dod iespēju skolēniem eksperimentēt ar interešu objektu atlasī. Skolēni darbā var

izmantot savu pašpiederzi un prezentēt savus secinājumus. Tas nodrošina pašapliecināšanās vajadzības dominanci. Mācību nodarbībās pamatā tiek izmantots patstāvīgais darbs, kas apmierina izziņas patstāvības apzināšanās vajadzību. Tā ir svarīga arī darbības komponenta attīstībai. Rezultāta nozīmību akcentē tas, ka vēsturē skolēns izzina sabiedriskos procesus, kas nosaka viņa dzīvi un pilnveidoto pašpiederzi var izmantot aktuālās sociālās situācijās. Nodarbībās pamatā tiek izmantots pāru un grupu darbs. Tas paver iespējas iegūt pusaudzīm aktuālo sociālo vērtējumu no saviem vienaudžiem. Vienlaikus ir svarīgi, lai vērtējumu pamudinājuma formā izteiktu skolotājs. Vēsture jau pēc būtības ir humanitārs mācību priekšmets. Pusaudzīm nozīmīgo humanitāro ievirzi papildina arī viņa pašpiederdes izmantošana.

Emocionālā komponenta pozitīvo ievirzi nodrošina pusaudzīm dotās iespējas salīdzināt savu pašpiederzi ar vēsturiskajām norisēm un tā apliecināt tās nozīmīgumu kopējā vēsturiskajā ainā. Te svarīga ir arī skolotāja novērotāja loma. Kritiskās situācijās skolotājs ar jautājumu vai pamudinājumu var panākt situācijas atrisinājumu un tālāku produktīvu darbību. Savukārt voluntārā komponenta attīstības iezīmes pusaudzīm ņemtas vērā nodarbības iedalījumā posmos. Katrā no tiem tiek iegūts noteikts rezultāts.

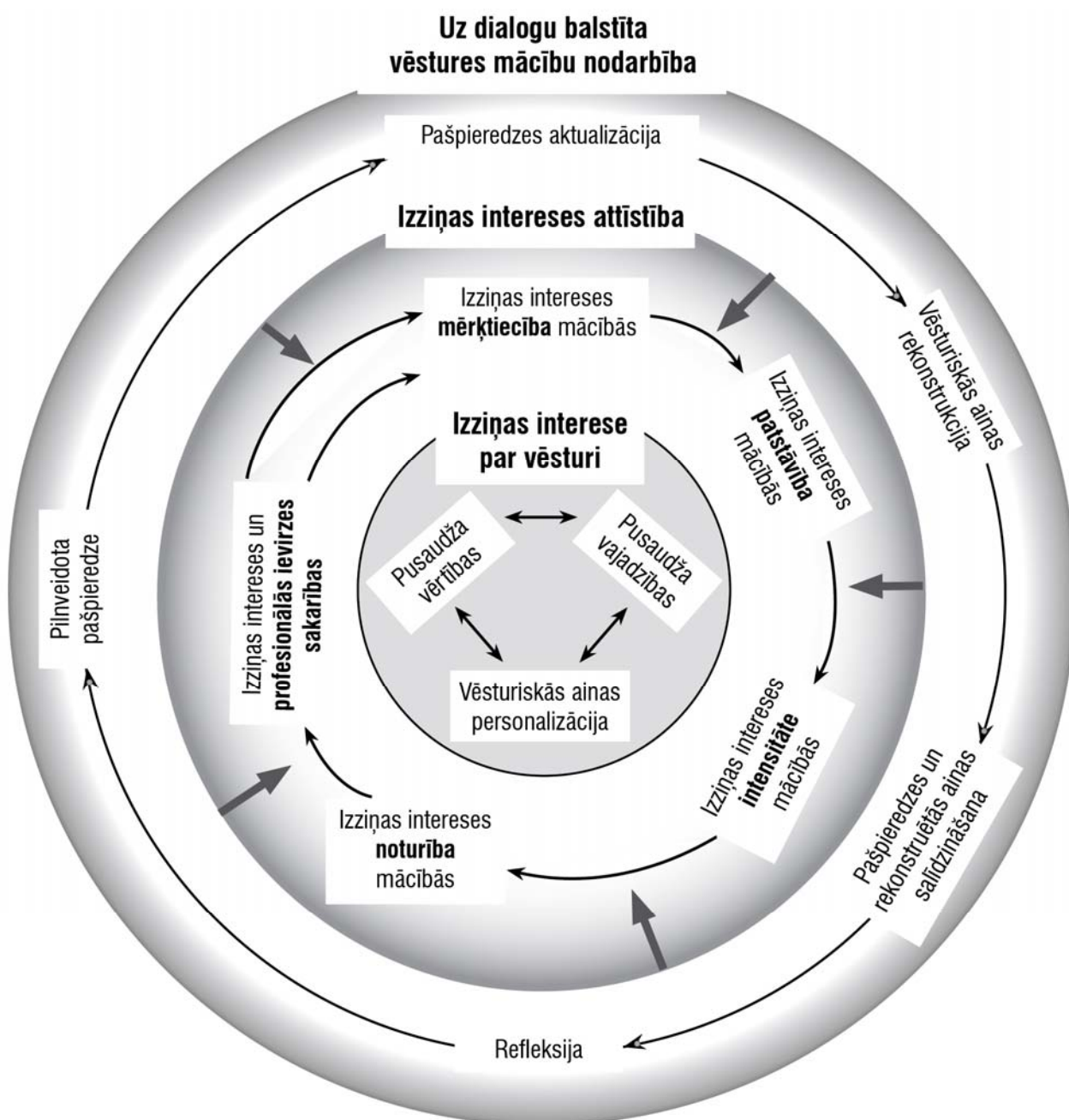
Dialogiskās pieejas klātbūtni minētajā nodarbībā pastiprina vēl tas, ka skolēni strādā dialogā viens ar otru un pedagogu un arī mācību metodes viņi var izvēlēties dialogā.

Izmantojot minēto nodarbību, aktualizējas internālie procesi, kas sekmē izziņas intereses attīstību. Tas, ka pusaudzis iegulda izziņā savu pašpiederzi, kuras vērtību pašapliecināšanās ietekmē viņš īpaši izceļ, attīsta mērķtiecību. Skolēns vēlas izzināt notikumu cēloņsakarības, pamatot savu viedokli par tām, salīdzināt ar radniecīgām parādībām un prognozēt to klātbūtni jaunās situācijās. Arvien vairāk izprotot sava izvirzītā mērķa nozīmi pašpiederdes attīstībā, skolēns paaugstina savas patstāvības līmeni. Viņš ne tikai izpilda dotos mācību uzdevumus, bet arī piedāvā jaunus objektus un problēmas izziņai un papildina skolotāja piedāvājumu. Apzinoties paša veiktās izziņas vērtību, pusaudzis kāpina arī intereses intensitāti. Viņš cenšas pārvarēt grūtības bez skolotāja iejaukšanās un prot plānot savu darbu noteiktā virzienā, kā arī pamazām izveido savu pieeju, kā grūtības tiek pārvarētas. Pusaudzīm par likumsakarīgu kļūš arvien lielāka laika daudzuma veltīšana savam izziņas objektam, aizrautība, rodas paņēmieni kā kāpināt izziņas interesi. Tas veicina izziņas noturību. Izziņai tiek veltīts arī brīvais laiks, pusaudzīm izveidojas noteiktas izziņas prasmes un arī savu nākotnes profesiju viņš sāk saistīt ar vēstures izziņu. Tā veidojas izziņas intereses un profesionālās ievirzes sakarības.

Minēto internālo procesu sakarībā vēsture izziņā atrastās vērtības kļūst par komponentiem pusaudža vajadzību apmierināšanā, kas arī ir noturīgu izziņas interešu veidošanās kodols.

Visus šo procesus mēs varam apkopot vienotā izziņas intereses attīstību veicinošā dialogiskā vēstures mācību modelī (21. attēls), kas tika pārbaudīts eksperimentā.

21.attēls. Izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis



2. Izziņas intereses pilnveidošanās dialogiskā mācību procesā vēsturē

2.1. Empīriskā pētījuma organizācija un saturs

Empīriskā pētījuma galvenais uzdevums bija noskaidrot, vai, izmantojot piedāvāto dialogisko vēstures mācību modeli, ir iespējams paaugstināt skolēnu izziņas interešu līmeni. Tāpat tika noskaidrots, vai dialogiskā pieeja veicina skolotāja un skolēna atvērtības veidošanos un aktivizē skolēna pašpiederzes pilnveidošanos.

Literatūras analīzes gaitā īpaša uzmanība tika pievērsta interesei un izziņas interesei pusaudža vecumā, dialogiskajai didaktiskajai pieejai un vēstures mācību didaktiskajiem pamatiem. Pētījumu rezultātā tika teorētiski atklāts noturīgas izziņas intereses veidošanās process, pusaudžiem piemēroti noturīgas izziņas intereses veidošanos veicinoši pedagoģiskie stimuli, izziņas intereses attīstību raksturojoši kritēriji un rādītāji, dialogiskās pieejas pamatprincipi un tai raksturīgais mācību process, vēstures mācību priekšmeta didaktiskās iezīmes.

Minētās izstrādnes tika ņemtas vērā, veidojot **pētnieciskos instrumentus**. Balstoties uz izziņas intereses attīstību raksturojošajiem kritērijiem un rādītājiem, tika izstrādātas anketas izziņas interešu līmeņu mērījumiem. Atziņas par noturīgas izziņas intereses veidošanās procesu, pusaudžiem piemērotiem noturīgas izziņas intereses veidošanos veicinošiem pedagoģiskajiem stimuliem, dialogiskās pieejas pamatprincipiem un tai raksturīgo mācību procesu, kā arī vēstures mācību priekšmeta didaktiskās iezīmes tika ņemtas vērā, izstrādājot dialogisko vēstures mācību modeli. Uz to bāzes tika izstrādāti arī uzdevumi skolēnu pašpiederzes veidošanās izziņai.

Apzinot Latvijas skolu vēsturisko attīstību un pētot statistisko materiālus, izvirzījās vajadzība veikt plašāku skolotāju aptauju, lai noskaidrotu, kāda kopumā ir skolotāju spēja būt atvērtiem pret saviem skolēniem. Ilgus gadus Latvijā ir valdījusi direktīva izglītības politika, kas prasīja no skolas obligātu zināmiem ideoloģiskiem kritērijiem atbilstīgas personības veidošanu. Pēc neatkarības atgūšanas laiku pa laikam sabiedrībā ir notikušas diskusijas par izglītības sistēmas liberalizāciju, dodot skolām un skolotājiem lielāku patstāvību, kas ir būtisks priekšnoteikums tam, lai skolotāji savu darbu uztvertu kā skolēna pasūtījuma īstenošanu. Tajā pašā laikā izglītības politikā nav īstenoti

būtiski pasākumi, kas tuvinātu pārmaiņas. Šādu problēmu atklāj arī *Eurostat* pētījums par izglītību Eiropā 2012. gadā. No 24 skolu autonomijas radītājiem par pieciem ir izteikts viedoklis, ka Latvijā šajos jautājumos skolas tiek pilnībā ierobežotas, par trim- ka daļēji ierobežotas. Mācību procesā pilnīgi vai daļēji ierobežoti tiek tādu būtiski komponenti kā mācību satura un mācību grāmatu izvēle, skolēnu mācību sasniegumu vērtēšana. Tajā pat laikā lielākajā daļā Eiropas „vecu” demokrātiju mācību procesā nosacītus ierobežojumus rada tikai saskaņojošie izglītības standarti. Skotijā, piemēram, arī standartu izpildes jautājumā skolām ir zināma autonomija (Key Data on Education in Europe, 2012, 51). Stāvokli saasina tas, ka lielākā daļa Latvijas skolotāju ir vecuma grupās no 40- 50 un vairāk par 50 gadiem, tas ir – pārstāv vecāko paaudzi, kas ir paraduši strādāt direktīvajā un stingri kontrolētajā padomju izglītības sistēmā (Key Data on Education in Europe, 2012, 123). Arī skolotāja tēla pētnieki vidēju Latvijas skolotāju tēlu raksturo kā dūsmīgu, steidzīgu un rūpju nomāktu cilvēku, bet pārmaiņu procesus raksturo kā ļoti lēnus (Kaļķe, 2012).

Aptaujai tika izstrādātas anketas, lai noskaidrotu, kā skolotāji uztver skolēnu, vērtē attiecības ar viņu, skolēna iespējas būt patstāvīgam mācībās un patstāvīgi veidot vismaz daļu mācību satura.

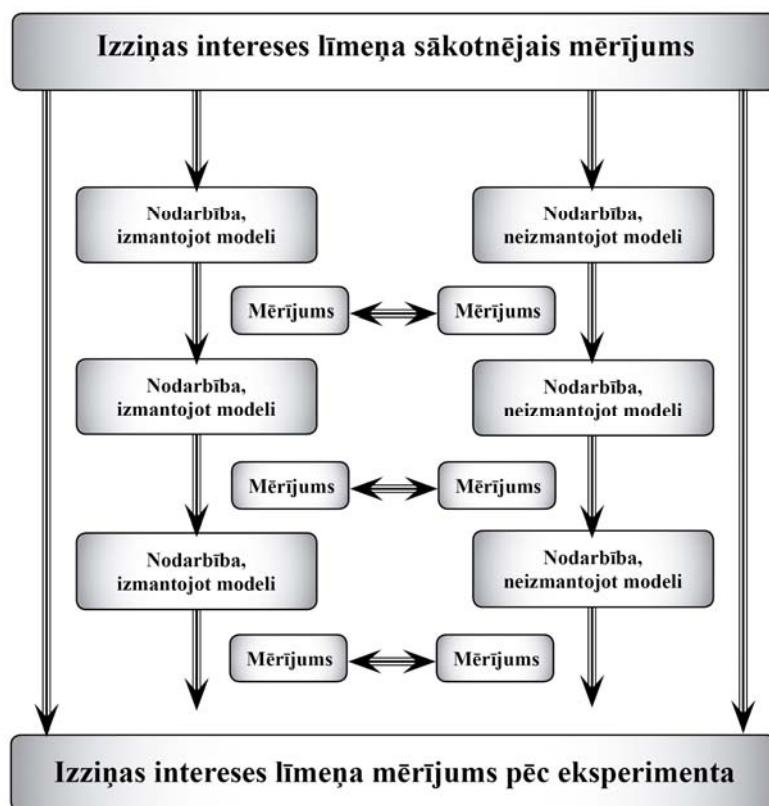
Pētot IZM pakļautības iestādes VISC izstrādātos pasaules un Latvijas vēstures programmu paraugus, kā problēma atklājās arī mūsdienīgu un dialogiskajai didaktiskajai pieejai atbilstīgu mācību metožu piedāvājuma trūkums. Lai izveidotu metožu piedāvājumu, tika veikta skolēnu aptauja. Tās uzdevums bija noskaidrot, kuras mācīšanās metodes skolēni atzīst par sev piemērotām. Darbā tika izmantota arī iepriekšējā pieredze. Pirmsdoktorantūras posmā no 2004. līdz 2009. gadam Georga Ekerta institūta bibliotēkā Braunšveigā (Vācijā, www.gei.de) periodiski tika veikti interaktīvo metožu pētījumi. Kā darba rezultāts tapa monogrāfija „Kā mācīt vēsturi” (Purēns, 2006). Šīs metodes tika ietvertas mācību nodarbību saturā.

Organizējot empīrisko pētījumu, tika ņemts vērā, ka mācību procesā var rasties gan situatīva, gan noturīga izziņas interese. Situatīva izziņas interese veidosies, balstoties uz noteiktiem stimuliem. Šos stimulus skolotājs var pieskaņot izziņas interešu kritērijiem un rezultātā iegūt pozitīvas pārmaiņas, kurām neilgu laiku būs noturīgs raksturs. Šādā gadījumā skolēni tiktu pieradināti pie stimuliem un būtībā tiktu veicināta atkarība no tiem.

Skolēnos neveidotos noturīga vērtību un vajadzību mijsakarība, kas saistīta ar vēstures izziņu. Pēdējais process notiktu tikai tādā gadījumā, ja skolēni atrastu piedāvātajā materiālā sev tuvas vērtības un tādā veidā paši regulētu savu vajadzību apmierināšanu caur izziņas darbību. Ņemot vērā šos apsvērumus, kā pētījuma mērķim adekvātāka eksperimenta organizatoriskā pieeja tika izvēlēta neitrāla piedāvātā dialogiskā mācību modeļa izmantošana īpaši neakcentējot darbības, kas tieši saistītas ar kritēriju izpildi (piemēram, regulārāka skolēnu darbu pārbaude, lai veicinātu izziņas intereses noturību vai pastiprināta iepazīstināšana ar vēsturnieka profesiju, lai veidotos izziņas intereses un profesionālās ievirzes sakarības).

Pedagoģiskajā procesā ir ļoti daudz subjektīvo komponentu un, ja tas norit parastā skolā, kur notiek ikdienas mācību process, ir grūti konstatēt visus apstākļus, kas to ietekmē. Tāpat jāņem vērā skolēnu dabiskā attīstība un tas, ka izziņas interese izpaužas ne tikai skolas vidē. Tāpēc objektīvāko ainu var iegūt nevis salīdzinot divas skolēnu grupas, kas, iespējams, akumulē dažādu vides ietekmi, bet gan skolēnu sasniegumus dažādos laika posmos. Pētījumā tas ir veikts mērot kopējo skolēnu izziņas interešu līmeni eksperimenta sākumā un beigās, kā arī mērot izziņas interešu līmeni pēc dialogiskas mācību nodarbības un pēc tādas nodarbības, kurā šādas metodes netika izmantotas. Pirmajā gadījumā tika konstatēts, vai ir notikusi skolēnu izaugsme kopumā, otrajā- vai šajā izaugsmē kāda loma ir dialogiskajam vēstures mācību modelim. Pirmais mērījums balstījās uz internālo un eksternālo procesu mijiedarbību. Tā sekas tika fiksētas divās formās- kā skolēna pašnovērtējums un kā skolotāja vērtējums. Otrajam mērījumam tika izmantots tikai skolēna pašnovērtējums. Mērījumu procesu parāda attēls (22. attēls).

22. attēls. Izziņas interešu līmeņu mērījumi



Pastāv pretruna starp formalizētām datu ievākšanas sistēmām (piemēram- anketām) un subjektīvo dažādu parādību uztveri. Formalizētas sistēmas palīdz iegūt salīdzināmus datus, bet ne vienmēr rodas pārliecība, ka atbilžu sniedzēji tikpat salīdzināmi izprot jautājuma būtību. Tāpēc, lai iegūtu pilnvērtīgāku ieskatu izziņas interešu veidošanās procesā, pētījuma dizainā tika izmantotas ne tikai kvantitatīvās, bet arī kvalitatīvās pētījuma metodes. Kvantitatīvā pieeja balstās uz uzskatu, ka noteikti eksterņālie stāvokļi izraisa internālos stāvokļus un tie, savukārt, izraisa noteiktus uzvedības veidus. Metodes pamatā ir internālo dimensiju apjoma, skaita un stipruma mērīšana (Kropļijs, Raščevska, 2010, 10). Vadoties no šī pieejas, ir iespējams iegūt skaitļos izsakāmus mērījumus, kurus var viegli salīdzināt un, izmantojot statistiskās datu apstrādes metodes, uzskatāmi spriest par hipotēzes apstiprināšanos vai neapstiprināšanos. Kvalitatīvā pieeja fokusējas uz iezīmju dabu vai veidu raksturošanu un mazāk uzsver cēloņsakarību. Pētnieki, kuri izmanto šo pieeju, pieņem, ka internālo struktūru vissvarīgākais aspekts ir katras personas individuālās vēstures reprezentācija, ko indivīds veido, pamatojoties uz savas dzīves īpašo

pieredzi (Pipere, 2011, Kroplis, Raščevska, 2010, 22). Kvalitatīva pieeja mums sniedz iespēju ņemt vērā katra skolēna individualitāti un apzināt tikai viņam raksturīgās izpausmes. Lai nonāktu arī pie kvantitatīviem rādītājiem, interpretētājam ir nepieciešama analīze, kas virzīta uz nozīmes un jēgas atklāšanu (Kroplis, Raščevska, 2010, 30). Kvantitatīvās metodes tika izmantotas apstrādājot formalizētas skolēnu aizpildītas anketas un pēc formalizētiem kritērijiem vērtējot skolēnu darbus. Kvalitatīvās metodes tika izmantotas analizējot novērojumus, mācību stundu novērojumu protokolus, intervijas, neformalizētas aptaujas.

Empīriskais pētījums noritēja 4 posmos (22. tabula). Veidojošais eksperiments tika sadalīts divos posmos.

22.tabula. Pedagoģiskā eksperimenta norises posmi

Posmi, laiks	Posma raksturojums
1. posms Empīriskā pētījuma bāzes veidošana (05.- 09. 2011.)	Mērķis: <u>izveidot bāzi pedagoģiskā eksperimenta veikšanai.</u> Uzdevumi: (1) izstrādāt eksperimenta bāzes veidošanas principus atbilstīgi eksperimenta mērķim, (2) veikt organizatoriskos pasākumus bāzes nodrošināšanā.
2. posms. Sākotnējo pētniecisku datu iegūšana (09.- 10. 2011.)	Mērķis: <u>iegūt izejas datus par eksperimenta grupu un tās iezīmēm.</u> Uzdevumi: (1) veikt skolotāju anketēšanu dialoga iespējamības izvērtēšanai; (2) izpētīt eksperimentam izvēlēto skolēnu sastāvu, viņu sekmes, skolotāju un skolēnu attiecību raksturu; (3) noteikt sākotnējos izziņas interešu līmeņus, (4) veikt skolēnu aptauju, lai noteiktu izstrādātajam modelim piemērotas mācību metodes.
3. posms. Veidojošais eksperiments (11. 2011.- 10. 2012) <u>1. posms</u> <u>2. posms</u>	Mērķis: noskaidrot, vai izstrādātais izziņas intereses veicinošais vēstures mācību modelis (prezentēts izziņas interesi veicinošas dialogiskas vēstures nodarbības formā) palīdz skolēniem pilnveidot savas izziņas intereses, veicina skolēnu un skolotāju atvērtību un aktivizē skolēnu pašpiederības veidošanos. Uzdevumi: <u>1. posms.</u> (1) sagatavot skolēnus piedāvātā modeļa izmantošanai ; <u>2. posms.</u> (2) pārbaudīt modeli, veicot nodarbību salīdzinošo vērtējumu; (3) pārbaudīt pašpiederības veidošanās procesus.
4. posms. Datu iegūšana pēc eksperimenta, to apstrāde, salīdzināšana, interpretācija (11. – 12. 2012.)	Mērķis: iegūt datus modeļa efektivitātes, atvērtības un pašpiederības veidošanās procesu pētījumiem. Uzdevumi: (1) veikt otro skolēnu izziņas interešu mērījumu; (2) veikt mācību nodarbību protokolu, interviju, aptaujas anketu, skolēnu darbu analīzi; (3) veikt datu statistisko apstrādi un analīzi.

Veidojot **eksperimenta bāzi**, tika izmantota tā sauktā „ērtuma metode”. Tās pamatā ir brīvprātīgo iekļaušana eksperimenta norisē (Kristapsone, 2011, 72). Šāda izvēle pamatojās uz dialogiskās didaktiskās pieejas prasībām: dialogu var veidot tikai tur, kur abas puses tam piekrīt un ir gatavas brīvprātīgai sadarbībai. Tāpat tika nolemts, ka eksperiments pamatā norisināsies mazā grupā. Šāda izvēle ir saistīta ar dialogiskās pieejas specifiku un skolotāju sagatavotības līmeni. Dialogiskā pieeja prasa pietiekami lielu sagatavotību gan no skolēna, gan skolotāja puses. Skolēniem jāprot pietiekami patstāvīgi

organizēt savs mācību darbs, bet skolotājiem- pietiekami prasmīgi to pārraudzīt. Ņemot vērā tradīcijas Latvijas skolās, tika pieļauts, ka šīs prasmes nebūs iespējams attīstīt tik strauji. Lai panāktu objektīvākus rezultātus, pētījums tika intensificēts ar biežākiem mērījumiem, intervijām un aptaujām pēc nozīmīgākajiem pētījuma posmiem un plašu, daudzveidīgu skolēnu darbu analīzi. Tika dažādota arī vide, kurā notiek eksperiments. Tajā tika iekļauta lielpilsētas (Rīgas) skolas, reģionu pilsētas skola un lauku skola.

Atlases rezultātā tika izveidota grupa, kuru veido 80 skolēni, 39 zēni un 41 meitene. 32 skolēni apmeklēja skolas Rīgā (Rīgas Doma kora skolu un Rīgas Igaunu pamatskolu), 28 skolēni mācījās reģionālā pilsētā (Valmieras Valsts ģimnāzijā) un 20- apmeklēja lauku skolu (Kocēnu pamatskolu). Līdz ar to pēc dzimumiem un dzīves apstākļiem šo grupu var raksturot kā vienmērīgi sadalītu. Izpētot mācību procesa organizāciju, bija jāsecina, ka iespaidu uz rezultātu objektivitāti nevarētu atstāt arī tas, ka skolām tas ir dažāds juridiskais statuss. Visās mācību iestādēs tiek īstenots vienāds mācību saturs, ko nosaka vieni un tie paši mācību priekšmetu standarti, un arī mācību sasniegumu vērtēšanas kritēriji visās skolās ir vienādi. Lielu diferenci neuzrādīja arī konstatējošā eksperimenta 1. posmā veiktā skolēnu sekmju analīze.

Visi izvēlētie skolēni eksperimenta sākumā mācījās 8. klasē, bet noslēgumā- sāka mācības 9. klasē. Tātad viņi bija 14- 15 gadu vecumā. Šāds vecums tika izraudzīts, balstoties uz fiziologu un psihologu atziņu, ka tieši šajā dzīves posmā, optimizējoties smadzeņu darbībai, veidojas abstraktā domāšana, tāpēc pusaudzis kļūst spējīgs uztvert arī pretrunīgas parādības un paskatīties uz sevi no malas (Giedd, Blumenthal, Jeffries, Castellanos, Liu, Zijdenbos, Rapoport, 1999). Šādas iezīmes ir kardināli būtiskas dialoga veidošanai.

Plašākai aptaujai tika izraudzīti skolotāji, kuri piedalījās vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītībasursos „Latvijas un pasaules vēstures skolotāju profesionālo un pedagoģisko kompetenču pilnveide”. Tos ESF fonda projekta ietvaros rīkoja IZM Valsts Izglītības satura centrs. Kopumā aptaujā piedalījās 208 vēstures skolotāji no tikpat Latvijas skolām ar darba pieredzi no 3 līdz 15 gadiem. Līdz ar to arī skolotāju pārstāvniecību var uzskatīt par proporcionāli reprezentatīvu.

Pēc pētījuma bāzes izveidošanas noritēja **sākotnējo pētniecisko datu iegūšana**. Tas sākās ar skolotāju aptauju un eksperimentālās grupas skolēnu sekmju izpēti, kā arī ar

eksperimentālās grupas skolotāju intervijām un skolēnu aptauju. Pēc tam tika veikts izziņas interešu līmeņu sākotnējais mērījums un skolēnu aptauja, lai izraudzītos metodes izziņas interesi veicinošām vēstures mācību nodarbībām.

Tika vērtētas skolēnu sekmes pirmajā mācību semestrī. Tika konstatēts, ka kopumā humanitārajos priekšmetos atlasītajai grupai vidējā atzīme pirmā semestra vērtējumos ir 6,9, bet eksaktajos- 5,8. Tādi rezultāti kopumā uzrāda pusaudžiem raksturīgo orientāciju uz humanitāriem mācību priekšmetiem. Abās Rīgas skolās un reģionālajā pilsētā humanitāro priekšmetu vidējās atzīmes bija 7,2, lauku skolā- 6,0. Eksaktajos priekšmetos Rīgas skolās vidējās atzīmes bija attiecīgi 6,9 (Rīgas Igaunņu pamatskolā) un 6,1 (Rīgas Doma kora skolā). Reģionālās pilsētas skolā tās bija 5,9, bet lauku skolā- 5,3. Tādējādi humanitāro priekšmetu grupā sekmes bija samērā vienmērīgas, bet eksaktie priekšmeti labāk padevās pilsētu skolēniem. Pētījuma uzdevums nav izskaidrot šo starpību, taču, visdrīzāk tā radusies kā izglītības politikas rezultāts- nelielām lauku skolām ir grūtāk nodrošināt materiālo bāzi, kura nepieciešamu eksakto mācību priekšmetu apguvei.

Vēstures sekmju vidējais vērtējums, noslēdzot pirmo semestri, visās eksperimenta grupas kopumā bija 5,8. Rīgas skolās vidējās atzīmes vēsturē attiecīgi bija 5,4 un 5,1, reģionālās pilsētas skolā- 6,6, lauku skolā- 5,5. Visbiežāk izliktā atzīme (moda) atlasē grupā kopumā bija 6. Abās Rīgas skolās tāda atzīme bija 5, reģionālajā un lauku skolā- 6.

Jāpiebilst, ka pēc Latvijā spēkā esošās 10 ballu sistēmas, vērtējums „5” nozīmē „viduvēji”, bet vērtējums „6”- „gandrīz labi”. Vērtējumu „5” skolēns iegūst, ja ir iepazinis norādīto mācību saturu, prot atšķirt būtisko no mazsvarīgā, zina un var definēt jēdzienus, galvenos likumus un likumsakarības, gandrīz bez kļūdām risina tipveida uzdevumus, mācībās izmanto tradicionālas izziņas metodes ir apguvis sadarbības un saziņas pamatprasmī, mācību sasniegumi attīstās. Savukārt vērtējums „6” nozīmē, ka skolēns spēj ar izpratni reproducēt mācību saturu, saskata likumsakarības un problēmas, atšķir būtisko no mazsvarīgā, prot izmantot zināšanas un prasmes pēc parauga, veic tipveida un kombinētus mācību uzdevumus, ir apguvis sadarbības un saziņas prasmī un mācību sasniegumi attīstās veiksmīgi (Izglītojamā mācību sasniegumu vērtēšana 10 ballu skalā, 2014).

Pamatojoties uz šiem rezultātiem var teikt, ka eksperimenta grupā vēstures mācību priekšmetā sekmju ziņā dominē vienmērīgs, viduvējs līmenis ar tendenci pieaugt. Tātad, no vienas puses, eksperimenta grupu nevar uzskatīt par īpašu un neraksturīgu izlasi, no otras puses- ir iespējams prognozēt, ka tā būs atvērta sadarbībai.

Eksperimentālās grupas skolotāju intervijās atklājās, ka ar 75 skolēniem eksperimentā iekļautie skolotāji strādā jau trešo gadu, tātad- kopš šie skolēni apgūst vēsturi. Par aptuveni 75% skolēnu skolotāji atzina, ka pazīst viņus ļoti labi un viņiem nav grūti paredzēt šo skolēnu rīcību dažādās situācijās. Par neiepazītiem vai noslēgtiem skolotāji atzina tikai 4- 5 % skolēnu.

Savukārt tikai 4- 6% skolēnu aptaujā atzina, ka savu skolotāju slikti pazīst un tikai 2- 3% apgalvoja, ka uzskata skolotāju par pārāk atšķirīgu personību un nevēlas veidot atvērtākas attiecības ar viņu. To, ka viņiem bieži veidojas atklātas un radošas sarunas ar skolotāju, atzina 5- 7 % skolēnu. 89%- 85% skolēnu sarunas atzina par interesantām, lai gan vēsturi neuzskata par sev tuvu priekšmetu.

Tāda augsta abpusēja uzticamība palielina dialoga iespēju klasē un arī apliecina, ka minētie skolotāji ir atraduši veidu, kā mobilizēt skolēnus darbam.

Aptauja, uz kuras pamata tika izraudzītas metodes izziņas interesi veicinošām vēstures mācību nodarbībām, sīkāk analizēta sadaļā 2.2..

Noslēdzoties pētījuma 2. posmam, sākās **veidojošais eksperiments**. Tā pirmajā posmā notika skolēnu sagatavošanu dialogiskajai pieejai, izmantojot izzinošu jautājumu sesiju, izskaidrojošo sarunu, apaļā galda un pāru darba metodi. Izzinošo jautājumu sesijas rezultāti analizēti sadaļā 2.3., bet pārējo- sadaļā 2.2.

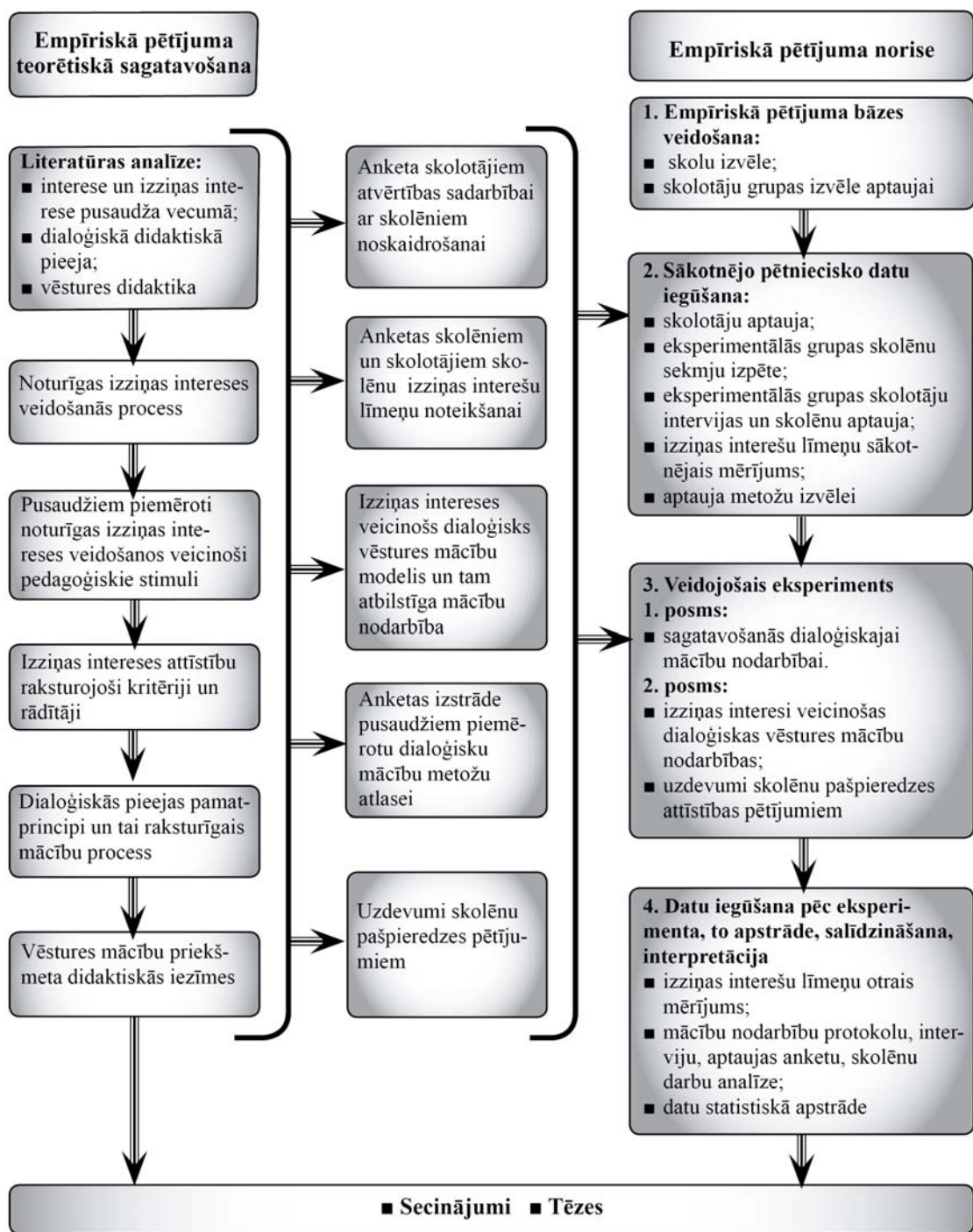
Pēc šī sagatavošanas darba sākās veidojošā eksperimenta otrais posms. Tā laikā notika mācību nodarbības, kuras bija veidotas pēc izziņas interesi veicinošās vēstures mācību nodarbību struktūras un arī nodarbības, kurās minētā struktūra netika izmantota. Pēc katras nodarbības skolēni deva tām vērtējumu, pamatojoties uz izziņas interešu attīstības rādītājiem. Reizē ar šo procesu skolēni pildīja arī uzdevumus, kuru rezultātus var izmantot pašpriedzes attīstības pētījumos (mācību stundas plānojums, informācijas atlases uzdevums, empātijas uzdevums, multiperspektivitātes vērtējums, sagatavotības eksāmenam pašnovērtējums). Notika arī intervijas un aptaujas ar skolēniem un

skolotājiem, kurās tika apkopoti iespaidi par mācību nodarbībām, vēstures mācību procesu skolēnu skatījumā un veiktajiem uzdevumiem.

Izziņas interesi veicinošu vēstures mācību nodarbību laikā iegūtie dati un atziņas analizēti sadaļās 2.2. un 2.3. Ar pašpieredzi saistīto uzdevumu analīzes dati apkopoti sadaļā 2.4.

Veidojošā eksperimenta otrajam posmam sekoja **pēceksperimenta datu iegūšana, to apstrāde, salīdzināšana, interpretācija**. Tika veikts otrais izziņas interešu līmeņu mērījums, notika mācību nodarbību protokolu, interviju, aptaujas anketu, skolēnu darbu analīze. Datu apstrādei un ticamības izvērtēšanai tika izmantotas statistiskās metodes. Izziņas interešu līmeņu mērījumu datu ticamība tika izvērtēta ar Kronbaha alfa testu, izziņas interešu līmeņu izmaiņu un skolēnu vērtējuma izmaiņu statistiskā nozīmība, kā arī sekmes, tika vērtēta ar T- Stjūdentu kritēriju atkarīgu izlašu salīdzināšanai (t) un tika noteikta divpusējā nozīmība (p). Izziņas interešu līmeņu mērījumi apkopoti sadaļā 2.5., bet citi rezultāti atspoguļoti sadaļās 2.2., 2.3., 2.4. . Datu statistiskās analīzes rezultāti apkopoti 4. pielikumā. Balstoties uz iegūtajiem datiem, izdarīti secinājumi un izstrādātas tēzes aizstāvēšanai. Pētījuma kopējo norisi var atainot shēmā (23. attēls).

23.attēls. Pētījuma norise



2.2. Izziņas intereses attīstību veicinoša dialogiska vēstures mācību modeļa pārbaudes process

Dialogiskā didaktiskā pieeja balstās uz diviem būtiskiem procesiem: (1) sadarbību un (2) zināšanu un prasmju pilnveidošanos, kas norit kā šīs sadarbības rezultāts. Dialoga situācijā sadarbība ir arī brīva skolēna un skolotāja izvēle. Skolotājam un skolēnam ir jābūt gan šo procesu atbalstošiem, gan apveltītam ar nepieciešamajām prasmēm. Procesa atbalstīšana būtu jāsaprot kā psiholoģiska gatavība darbībai. Prasmju kopumu pamatā veido komunikācijas prasmes. Abos gadījumos runa ir par dziļi individuāliem ar personības attīstību saistītiem komponentiem, tāpēc dialogiskajā pieejā ir būtiski, lai gan skolotājs, gan skolēns piedalītos mācību satura veidošanā un tā panāktu, ka šis saturs atspoguļo konkrēto personību vajadzības un prasmju līmeni. Tikai šāda pieeja var veicināt to vērtības un vajadzību apmierināšanas mijsakarību, kas ir pamatā izziņas intereses attīstībai.

Šāda ideāla dialogu veicinoša situācija diemžēl nav pilnībā panākama masu skolā, kur izglītības saturu liela mērā nosaka valsts izglītības politika un vienotas organizatoriskās formas. Tomēr arī šajā situācijā ir īstenojami kompromisi. Tos var balstīt uz divām iespējām: (1) skolēni var meklēt sev aktuālus aspektus mācību priekšmetu standartu piedāvātajā izglītības saturā, (2) skolēniem var piedāvāt izvēlēties metodes, ar kādām šis saturs tiek apgūts. Pirmajā gadījumā dialogisku pieeju nodrošinās izziņas intereses saistība ar saturu, otrā gadījumā – skolēnu vajadzību un mācību satura mijsakarība.

Piedāvātais dialogiskais vēstures mācību modelis un uz tā balstītā mācību nodarbības struktūra lielā mērā risina pirmo problēmu. Sev tuvus aspektus piedāvātajā saturā skolēns atklās, paveroties uz vēstures notikumiem caur savu pieredzi. Otrā problēma pedagogiskā eksperimenta laikā tika risināta, izvēloties sociālās un variatīvās mācību metodes, turklāt galveno lomu to izvēlē ierādot skolēniem. Tādā veidā pati mācību nodarbības tapšana kļuva par dialogisku procesu.

Jāatzīst, ka sociālās/kooperatīvās mācību metodes ir izraisījušas diskusijas pedagogu vidū. Vācu pedagogs Ginters Hūbers (*Günter L. Huber*. dz. 1940) uzskata, ka kooperatīvā mācīšanās labvēlīgi ietekmē skolēnu motivāciju, veicina mācību priekšmeta

satura apguvi, rosina klasē pozitīvas sociālās attiecības, paaugstina individuālo sociālo kompetenci, uzlabo starpetniskās attiecības un veicina personālo attīstību (Hūbers, 2004). Amerikāņu pedagogs Roberts Sleivins (*Robert E. Slavin* dz. 1951) norāda uz to, ka parastajās nodarbībās tiek izmantota savstarpējā sacensība un individuālās ierosmes struktūras, bet kooperatīvajā- kooperatīvās ierosmes struktūras, kurās ir uzsvērtā individuālā atbildība, jo grupas dalībnieka darba rezultāts ir atkarīgs no visas grupas darba rezultāta. Sekmīgā grupas darbā viņš izdala motivācijas perspektīvu (īsumā- grupas darba vērtējums jāveido tā, lai katrs tās dalībnieks būtu kaut ko paveicis), sociālo perspektīvu (jāpanāk situācija, kad skolēni viens par otru rūpējas), attīstības perspektīvu (bērnu sadarbība paplašina nozīmīgu jēdzienu apguvi), izziņas procesu perspektīvu (strādājot ar citu, skolēns nostiprina arī savas zināšanas), vingrinājuma perspektīvu (kooperatīvā mācīšanās paaugstina treniņa un materiāla iegaumēšanas iespējas) un organizatorisko perspektīvu (skolēni pilnveido savas spējas uzņemties organizatorisku atbildību). Tā visa sekas ir labāki mācību sasniegumi (Slavins, 2004). Holandietis Jans Pīters van Audenhofens (*Jan Pieter van Oudenhoven*) uzskata, ka, veidojot kooperatīvo mācību procesu, jārikojas tā, lai tajā izpaustos vairāki komponenti: (1) jāpanāk, lai visi grupas dalībnieki strādā līdzīgi, (2) grupā vajadzētu būt bērniem, kuru kognitīvās spējas atšķiras, (3) grupas dalībniekiem ir jāprot saskaņot sava darbība, (4) jābūt grupas apbalvojumiem, kas iegūstami tikai tad, ja visiem grupas dalībniekiem ir panākumi (Oudenhovens, 2004).

Latviešu pedagoģe Rudīte Andersone uzskata, ka viens no uzdevumiem mācībās ir sociālo prasmju apguve (Andersone, 2004, 53). Lai tas tās tiktu apgūtas, svarīga ir atbilstīga mācību formu izvēle. Zināmu sociālo prasmju apguvi autore saskata visās darba formās (individuālajā, pāru, grupu, projektu, frontālajā), tomēr vairāk tās, pēc viņas veiktā apkopojuma, veidojas pāru, grupu un projektu darbā (Andersone, 2004, 55, 56). Autore arī secina, ka skolotāji lielāku uzmanību pievērš mācību prasmju apguvei, nevis sociālajām prasmēm (Andersone, 2004, 76).

Irina Maslo atzīst, ka skolas ikdienas dzīvē skolotājs kļūst arvien bezpalīdzīgāks mijiedarbībā ar „grūto” skolēnu, kuram vajadzīga personīga uzmanība un individuāla pieeja. Viens no bezpalīdzības iemesliem, pēc viņas domām, ir frontālo darba metožu dominēšana. Autore uzskata, ka kopīga mācību darbs ļauj katram pierast pie noteiktām

sabiedriskās dzīves prasībām, sekmē egoistisku tieksmju pārvarēšanu, ievērojot cita cilvēka tiesības (Maslo, 1995. 88- 89).

Inta Māra Rubana norāda, ka kooperatīvajās mācībās būtiski ir ievērot piecus pamatprincipus: (1) pozitīva savstarpēja atkarība, (2) individuālā atbildība, (3) tiešā saskarsme, sociālo prasmju attīstīšana un (5) grupas darba procesā gūto sasniegumu izvērtēšana (Rubana, 2004).

Ausma Špona un Inta Čamane uzsver, ka stingra kārtība pusaudžu uzvedībā izraisa negatīvu attieksmi pret darbu. Tādēļ skolotājam nepieciešamas metodes, kas netieši veicinātu pusaudžu pozitīvu uzvedību. Turklāt pusaudži, kuri paši aktīvi piedalās dažādos pasākumos, audzina arī mazāk aktīvus klasesbiedrus (Špona, Čamane, 2009, 138-139). Arī šie konstatējumi apliecina sociālās mācīšanās priekšrocības.

Tomēr tādai pieejai ir arī kritiķi. Vācu pedagogs Jozefs Helds (*Josef Held*) norāda, ka kooperatīvā mācīšanās nesniedz skolēnam izvēles brīvību, jo mācības tāpat notiek skolotāja vadībā. Atsevišķas kooperatīvās mācīšanās pieejas (piemēram- kolektīvā atbildība) var kļūt par piespiešanas līdzekli, ja to cenšas īstenot mūsdienu skola realitātē. Pēc J. Helda domām ikvienas kolektīvās mācīšanās ieguvums ir savstarpējā papildināšana, kad skolēni pilnveido viens otra veikumu. Lai sasniegtu šādu stāvokli, visiem grupas dalībniekiem jābūt augstu motivētiem, bet to panākt skolā, kur skolēnus ierobežo, nav iespējams (Helds, 2004).

No autoru diskusijas izriet, ka sociālo/kooperatīvo metožu izmantošana ir skolēnu attīstību veicinoša, ja līdzsvarā ir kolektīvā un individuālā darbība un atbildība par to. To iespējams panākt gadījumos, kad katrs skolēns šajā procesā ir atradis savu vietu (viņam ir radušies individuāli mācību mērķi) un ja viņš apzinās, ko šī mērķa sasniegšanai viņam var palīdzēt citi mācību grupas biedri. Tas var notikt tikai balstoties uz dialogu.

Individuālā mērķa izvirzīšana nav viegls uzdevums. Skolēniem parasti trūkst pieredzes, lai novērtētu skolas piedāvātā mācību satura aktualitāti savā dzīvē. Tāpēc ir loģiski, ka viņi plaši izmanto dažādus meklējumus. Mērķa meklējumi notiek reizē ar tādu mācību metožu meklējumiem, kas skolēnam palīdz atklāt tieši viņam aktuālo. Līdz ar to sociālajam aspektam eksperimenta gaitā pievienojās arī variatīvais- skolēnu iespējas brīvi izvēlēties mācību metodes.

Latvijā skolēni reti tiek iesaistīti sava mācību darba plānošanā. No tā loģiski izriet arī secinājums, ka visticamāk viņi nebūs pazīstami arī ar dažādām mācību metodēm. Jāatzīst, ka arī mācību satura izstrādātāji Latvijā ļoti maz pievērš uzmanību mācību metožu daudzveidībai. Mācību priekšmetu „Pasaules vēsture” un „Latvijas vēsture” programmu paraugos (Latvijas vēsture, 2014, Pasaules vēsture, 2014) katrā minētas 16 vienas un tās pašas metodes, turklāt lielākā daļa no tām ir vērstas uz mācīšanu, nevis uz mācīšanos.

Līdz ar to bija skaidrs, ka būtu nepieciešams **sagatavot skolēniem mācību metožu piedāvājumu**. Tas arī tika paveikts empīriskā pētījuma 2. posmā..

Lai to izdarītu, ar anketēšanas palīdzību tika noskaidrots, kādas kopīgās nodarbības skolēniem patīk vislabāk.

Kopumā tika iegūtas 77 skolēnu izpildītas anketas. Tās deva ieskatu skolēnu attieksmē pret dažādām mācību metodēm grupā (23. tabula).

23. tabula. Skolēnu sniegtā vērtējuma īpatsvars attiecībā uz darba veidu grupā

Darbības veids	Ļoti patīk	Drīzāk patīk	Drīzāk nepatīk	Nepatīk
Analizēt tekstu no mācību grāmatas	27 %	39 %	28 %	6 %
Gatavot atbildes, meklējot informāciju	37 %	36 %	24%	3 %
Gatavot kopīgu referātu	21 %	27 %	32 %	20 %
Prezentēt klases priekšā paveikto	16 %	38 %	36 %	10 %
Pedalīties diskusijā, prātavētrā	41 %	29 %	10 %	6 %
Kopīgi kaut ko veidot. meistarot	26 %	39 %	25 %	10 %
Kopīgi pildīt pārbaudes darbu	39 %	36%	25 %	10 %
Kopīgi vadīt ekskursiju	26 %	31%	33 %	10 %

Kā redzams no datiem, līdera pozīcijās ir diskusija un prātavētra (39% atbilžu „ļoti patīk”), kopīgs pārbaudes darbs (39% atbilžu „ļoti patīk”) un atbilžu gatavošana, meklējot informāciju (37% atbilžu „ļoti patīk”).

Skolēnu komentāri liecina, ka abos gadījumos interesi palielina dialogiskās darbības. Diskusijā un prātavētrā viņiem patīk tas, ka partneri spēj papildināt viens otru un

radīt viens otram jaunas idejas. Pārbaudes darbā tā ir iespēja dialogā pilnveidot savas zināšanas prasmes, jo dialoga partneris var labāk norādīt uz tavām kļūdām un nepilnībām. Informācijas meklēšanas gadījumā skolēni augstu vērtē to, ka partneri var paraudzīties uz problēmu no cita skata punkta un tā bagātināt meklējumus. Līdzīgi komentāri ir par darbu ar mācību grāmatu, kopīgu praktisko darbu, prezentāciju vai ekskursiju. Attiecībā uz kopīga referāta gatavošanu skolēni norāda, ka ne vienmēr ir viegli vienoties par to, kuras idejas tajā ietvert un kuras ne, jo uzskati un fakti mēdz būt pretrunīgi.

Sekojoš aptaujā iegūtajiem datiem, dialogiskā mācību nodarbība tika papildināta ar metodēm, kuras varētu vairāk rosināt skolēnus uz izzinošo darbību (24. tabula).

24. tabula. Metodes dialogiskai mācību nodarbībai

Nodarbību posmi	Nodarbību posmu saturs
Vēsturiskās situācijas personalizācija	Darbības virziens: skolēni noskaidro, kā viņi būtu rīkojušies vēstures situācijai analogā situācijā. <ul style="list-style-type: none"> • Prātavētra • Īsa diskusija • Situācijas analīze pārī • Pāru diskusija • Pāru intervija • Apgalvojuma apspriešana pārī • Domu kartes (zirnekļa) veidošana pārī • Monologa lomu spēle • Miniaptauja • Grafīti veidošana.
Vēsturiskās situācijas dialogiska iepazīšana	Darbības virziens: skolēni noskaidro, kas notika vēstures gaitā (vēsturiskā rekonstrukcija). <ul style="list-style-type: none"> • Teksta lasīšana, pildot uzdevumu • Tēžu plāna veidošana pārī • Atslēgvārdu meklēšana pārī • Notikumu shēmas veidošana pārī vai grupā • Jautājumu sesija • Apaļais galds • Savstarpējā mācīšana pārī.
Vēsturiskās situācijas dialogiska analīze	Darbības virziens: skolēni cenšas izpētīt, cik lielā mērā vēsturiskā aina sakrīt ar viņu prognozēto notikumu norisi un izvirzīt savas idejas par nesakrītības cēloņiem. <ul style="list-style-type: none"> • Grupu diskusija • Pāru diskusija • Punktētā diskusija ar skolēnu vērtējumu • Izskaidrojošās sarunas • Tēžu apspriešana grupā • Situāciju analīze pārī vai grupā • Aktīvā klausīšanās pārī.
Personīgi aktuālu secinājumu apkopošana, dialogiskās atvērtības saglabāšana	Darbības virziens: skolēni apkopo savus secinājumus. <ul style="list-style-type: none"> • Grafīti veidošana • Tēžu rakstīšana esejai • Jautājumu un atbilžu tabulas veidošana • Salīdzinājums pēc „kopīgais/ atšķirīgais” sistēmas • Pašvērtējums pēc „zinu/ gribu zināt/uzzināju” sistēmas • Prognozēšana • Savstarpējās intervijas pārī.

Pirms eksperimenta ar dialogisko mācību modeli skolēni tika iepazīstināti ar metožu būtību un tā tika atgādināta pirms katras mācību nodarbības. Skolēniem tika paskaidrots, ka viņi paši varēs izvēlēties, kuru metodi izmantot katrā nodarbību posmā.

Tā kā dialogiskā pieeja skolēniem varētu būt jaunums, radās **nepieciešamība sagatavot viņus darbam**. Tas tika veikts ar ievaduzdevumiem veidojošā eksperimenta pirmajā posmā. Tika izmantota izzinošo jautājumu sesija, izskaidrojošo sarunu metode, apaļais galds un pāru darbs. Izzinošo jautājumu sesijā iegūtie dati atklāj skolēnu un skolotāju atvērtības veidošanās procesu, tāpēc tika analizēti sadaļā 2.3.

Izskaidrojošās sarunas piedāvāja skolēniem kolektīvu diskusiju, lai vēlāk dialogiskā mācību modelī to arvien vairāk individualizētu. Vienlaikus šī eksperimenta uzdevums bija noskaidrot, kādas problēmas pedagogiem var radīt modeļa izmantošana.

Skolēnu grupām tika piedāvāta kāda vēsturiska problēma, kuru kolektīvā sarunā viņiem vajadzēja atrisināt. Periodiski viņu piedāvātais risinājums tika izvērtēts un tika norādīts uz tā trūkumiem. Pēc vērtējuma skolēni tika rosināti meklēt citu iespējamo risinājumu.

Metode tika izmēģināta divās klasēs un kopumā šādā stundā piedalījās 48 skolēni. Pēc stundas skolēni tika aicināti izteikt savu viedokli aptaujas anketās.

Aptaujā 36 skolēni atzina, ka stunda bijusi interesanta. 27 uzskatīja, ka viņi ir aktīvi piedalījušies sarunās, bet 15- ka izteikuši idejas, kuras ir tikušas pieņemtas, 12 atzina, ka idejas ir izteikuši, bet citu domas bijušas labākas. Šāda atzīšanās liecina, ka pusaudžiem ir sācis veidoties racionāls un pozitīvi vērstas pašnovērtējums.

Interesantas bija skolēnu atbildes uz jautājumu, kas, pēc viņu domām, nodarbībā ir izdevies un kas nav izdevies. Izskatot atbildes bija jāsecina, ka skolēnus var apvienot trīs grupās. Pirmo grupu veido skolēni, kuri par ieguvumu uzskatīja tikai atbildes atrašanu un sūrojās, ka tas nav izdevies pietiekami ātri un pārliecinoši. Viņu vidū bija arī tādi, kas mācību stundu uzskatīja par neveiksmi. Kopumā šajā grupā var ieskaitīt 23 skolēnus. Otrā grupa bija skolēni, kuri par ieguvumu uzskatīja nevis rezultātu, bet pašu meklējuma procesu. Viņi norādīja, ka bija interesanti paraudzīties uz problēmu no dažādiem skata punktiem un ka viņiem līdz šim nebija ienācis prātā, ka vēsture var būt tik daudzveidīga. Daži skolēni pat atzina, ka par pārrunātajiem notikumiem vēlētos uzzināt kaut ko vairāk. Šī grupa bija vistuvāk dialogiskajai attieksmei pret mācību procesu un visskaidrāk uzrādīja izziņas intereses un dialoga saistību. Šajā grupā varēja ieskaitīt 15 skolēnus. Pārējos 10 skolēnus varētu raksturot kā „apjukušos”. Viņi atzina, ka tiem ir grūti novērtēt, kas stundā ir apgūts un kas nav, jo nav bijusi skaidrība „vai es domāju pareizi vai ne”.

No dialogisma un izziņas intereses par vēsturi attīstības viedokļa šis eksperiments mudināja secināt, ka skolēni ir gatavi gan izzinošiem meklējumiem, gan savstarpējām diskusijām, kurās pilnveidojas viņu pieredze. Problēma ir pārāk lielā skolēnu paļāvība uz autoritātēm un pārāk mazā paļaušanās uz sevi, kas liek meklēt „pariezās atbildes”, nevis domāt un secināt, vadoties no savas pieredzes.

Izmantojot **pāra darba metodi**, skolēni dažādās stundas daļās veica šādu uzdevumu: vispirms katrs skolēns rakstiski atbildēja uz jautājumu, bet tad apmainījās ar darbiem un kļuva par pāra biedra darba vērtētāju.

Vērtētāju darbs bija strukturēts. Viņiem noteikti bija jāuzraksta, kas darbā ir labs, ko vajadzētu pilnveidot, cik ballēs viņi vērtē klasesbiedra darbu un kā pamato savu vērtējumu.

Analīzei tika izvēlēti nevis paši darbi, bet gan anketas, kuras skolēni aizpildīja, apcerot savu veikumu.

47 % skolēnu, atbildot uz jautājumu, kas vērtējot sagādājis grūtības, norādīja, ka galvenās problēmas ir radījušas šaubas par pašu zināšanām. Daudzi atzina, ka nekad nav padomājuši par to, cik daudz jāzina pašam, lai vērtētu citus. Attiecībā uz vērtējumu un tā pamatošanu, 38 % skolēnu atzina, ka centušies būt objektīvi un paskaidrot savu vērtējumu tā, lai klasesbiedrs viņus saprastu un viņam nebūtu iebildumu, kā arī rastos vēlēšanās darbu turpināt.

Vērtējot to, ko šāds uzdevums devis kopumā, skolēni atzina:

- daudzos jautājumos bija jāiedziļinās vairāk, lai sava biedra veikumu varētu izvērtēt objektīvāk;

- bieži bija jāpadomā, vai paša uzskati par to vai citu jautājumu ir pareizi;
- darbu vērtēšana rosināja zināmu sacensību un interesi uzzināt ko vairāk;
- vērtēšana ir pārliecinājusi, ka viņu zināšanas un prasmes vēsturē ir krietni labākas, nekā viņi domājuši iepriekš;

- daudzi atzinās, ka atklājuši, ka uz labi zināmām lietām var paskatīties arī savādāk;

- daudzi ir izjutuši, ka klasesbiedri ir centušies viņus pasargāt no pārāk barga vērtējuma un atzīst, ka savu darbu būtu vērtējuši arī stingrāk.

Iegūtie dati liecina, ka pāru darbā, satopoties ar otra skolēna viedokli un zinot, ka viņu vērtējums tiks ņemts vērā, pusaudzī izjūt lielu atbildību par savu rīcību. Tā mudina mobilizēties un aktīvāk strukturēt savas zināšanas. Pāru darbs liek skolēniem saskarties arī ar daudzām sociālās psiholoģijas parādībām, pirmkārt- ar sociālo percepciju un to, ka otra cilvēka uztveres spējas ir jāattīsta, pamazām pārejot no cilvēka vērtēšanas, saskatot

līdzību ar sevi, uz empātiju (Pļaveniece, Škuškovnika, 2002, 81). Tāpat skolēni apgūst informācijas devēja un saņēmēja prasmes (Pļaveniece, Škuškovnika, 2002, 94- 95).

No dialogiskās didaktiskās pieejas viedokļa skolēnam veidojās izpratne par to, ka dažādas personības atšķirīgi uztver pasauli un ka arī šādos apstākļos ir iespējams nonākt pie kopīga viedokļa. No izziņas intereses par vēsturi attīstības viedokļa būtiski bija tas, ka skolēni analizēja savas zināšanas un saskārās ar vajadzību tās pilnveidot.

Prasme ieklausīties otrā un pārdomāt viņa viedokli bija galvenais ieguvums tālākajam eksperimentam ar dialogisku vēstures mācību modeli.

Eksperimentējot ar **apaļā galda metodi**, skolēnu grupai tika uzdots kopīgs jautājums. Tad katram skolēnam bija jāuzraksta atbilde. Nākamajā darba posmā skolēniem bija jāizlasa visas atbildes un jāizvēlas viena, kuru varētu uzskatīt par labāko. Sava izvēle bija rakstiski jāpamato. Tie, kuri to vēlējās, papildināja izvēlēto atbildi ar saviem komentāriem.

Uzdevums tika atkārtots divas reizes un vērtēšanai tika iegūti 140 darbi. (Tā kā ne visi bija izpildīti pilnībā, 21 darbs gala pētījumā netika iekļauts.)

Pārskatot darbus, tika analizēti pamatojumi, kāpēc par labāko izvēlēta tieši šī atbilde.

Kopumā pamatojumus varēja iedalīt divās grupās- formālajos pamatojumos un loģiskajos pamatojumos. Formālajos pamatojumos skolēni izmantoja ar jautājuma saturu nesaistītus argumentus („tā mums mācīja skolotājs”, „tā bija rakstīts mācību grāmatā”, „neko citu nevarējām izdomāt”, „šī atbilde bija visīsākā un visskaidrākā”). Loģiskajos pamatojumos bija analizēts atbildes saturs. Apkopojot abu pamatojumu īpatsvaru, atklājās šāda aina (25. tabula).

25. tabula. Skolēnu pamatojumu veidu īpatsvars

Eksperimenta sesija	Formālie pamatojumi	Loģiskie pamatojumi
1. sesija	77 %	23 %
2. sesija	76 %	24 %
3. sesija	73 %	27%

No datiem redzams, ka loģisko pamatojumu īpatsvaram ir tendence pieaugt. Tas nozīmē, ka grupu darba laikā skolēni pamazām iemācās vairāk iedziļināties savās

zināšanās un kolēģu darbā un prot tajā saskatīt pozitīvas un arī sev nozīmīgas vērtības. Tajā pat laikā formālie vērtējumi vēlreiz apliecināja skolēnu atkarību no autoritātēm un personīgo izziņas mērķu trūkumu.

Otrs vērtējuma virziens bija papildinājumu skaita pieaugums. Pirmajās sesijās iegūtajiem darbiem vidēji bija 1- 2 papildinājumi un aptuveni 65 % to nebija nemaz. 3. sesijas darbu vidū bija tādi, kuros varēja lasīt 10 un vairāk papildinājumus. Vidējais papildinājumu skaits bija 4 un papildinājumu vispār nebija 34 % darbu.

Skolotāju novērojumi atklāja, ka pusaudzīm otra pusaudža darba papildināšana dažkārt ir saistīta ar būtisku barjeru pārvarēšanu. Tādas barjeras veidojas gan dēļ autoritātēm pusaudžu grupās, kuras skolēni nevēlas apstrīdēt, gan sakarībā ar pašnovērtējuma problēmām (pusaudzis, kura darbs tiek papildināts, jūtas kā zemāk novērtēts). Skolotāji arī liecināja, ka liela loma bijusi viņu pozīcijai. Atgādinot, ka katrs viedoklis ir nozīmīgs un ka no kopīga darba ieguvēji būs visi, skolotājiem mācību grupās izdevās panākt izjūtu par pozitīvu savstarpēju atkarību, kas veicināja sekmīgu uzdevuma izpildi.

Kopumā veidojošā eksperimenta pirmā posma rezultāti ļāva secināt, ka, neskatoties uz zināmām barjerām, kuras rada skolēnu nepārliecinātība par sevi un nelielā pieredze strādāt patstāvīgi, viņi ir apjautuši dialoga vērtību izziņas procesā, iespējas to izmantot, kā arī vairāk apzinās, ka paši ir sava mācību procesa veidotāji. Pēc šiem uzdevumiem veidojušā eksperimenta pirmais posms bija noslēdzies un sākās veidojošā eksperimenta otrais posms, kurā notika **tiešā dialogiskā vēstures mācību modeļa pārbaude**, izmantojot pēc tā veidotās izziņas interesi veicinošās vēstures mācību nodarbības.

Dialogiskā vēstures mācību modeļa efektivitātes noteikšana notika, apkopojot vairākus iegūtos datus. Vispirms tika veidoti mācību nodarbību novērojumu protokoli. Otrkārt, pēc atsevišķām nodarbībām izlases veidā notika skolēnu intervijas. Treškārt, pēc visām nodarbībām notika skolēnu anketēšana un, ceturtkārt, pēc katras nodarbības skolēni to izvērtēja, izmantojot atsevišķus izziņas intereses veidošanās rādītājus. Salīdzināšanai pēc tiem pašiem rādītājiem skolēni vērtēja mācību nodarbības par to pašu tēmu, kurās šīs metodes netika izmantotas (rezultātus atspoguļoti 3. pielikuma 2. tabulā). Piedāvāto mācību modeli skolēni izmantoja 5 reizes.

Novērojumu protokoli liecināja, ka nodarbību gaitā skolēni vairāk izvēlējās tās metodes, kas bija saistītas ar viedokļu apmaiņu, un reti tās, kas saistās ar kāda konkrēta fiksēta rezultāta ieguvu. Intervijās skolēni atzina, ka viņiem patīk atstāt darbu nepabeigtu. No vienas puses tāpēc, lai tālākajā gaitā to papildinātu, no otras puses tāpēc, ka viņi ne vienmēr ir pārliecināti par sava viedokļa „pareizību”.

Šādas atziņas liecina, ka sociālās mācību metodes veicina gan dialogisku izpratni par parādību neviennozīmīgumu, gan atziņu, ka katru parādību var izziņāt arvien daudzpusīgāk, izmantojot savu pieredzi. Tas arī ir izziņas intereses galvenais stimuls. Tajā pat laikā te atkal atklājas autoritātes ietekme. Skolēni vēl arvien nepazinās, ka izziņa ir meklējums un „pareizā” varianta tajā nav.

Metožu izmantojums pārsvarā bija plūstošs. Skolēni izmantoja nevis visu metodi, bet tikai tās daļas. Ļoti raksturīga bija “prātavētras” situācija, kad līdz pēdējam brīdim turpinājās gan jaunu ideju, gan jaunu metožu piedāvājumi. Līdz ar to nebija iespējams konstatēt, kuras metodes tika izmantotas biežāk. Intervijās skolēni atzina, ka viņiem ir “garlaicīgi” par katru cenu pieturēties pie vienas metodes nospraustajiem rāmjiem, jo katrs pavērsiens mācību dialogā mudina izmēģināt ko jaunu. Tajā pat laikā mācību mērķis katrā no mācību nodarbību posmiem tika sasniegts. Šis vērojums atklāj, ka pusaudžu vecuma grupā meklējuma procesi ir ļoti intensīvi un mērķtiecīgus posmus tajos nomaina brīvi domu klejojumi, kuros liela loma ir intuitīviem procesiem.

Bija vērojamas arī transformācijas pašās mācību grupās. Dažkārt sākās grupu izjukšana līdz atsevišķam indivīdam, kam sekoja pakāpeniska saliedēšanās. Šajā procesā nozīmīga loma bija skolēniem, kuriem eksperimenta sākumā tika konstatēts augstāks izziņas intereses attīstības līmenis. Grupu izjukšanas brīdis parasti bija saistīts ar kādas jaunas problēmas rašanos, kurai grupas vairākums nesaskatīja risinājumu. Pēc pārdomu laika skolēni ar augstāku izziņas intereses līmeni aktualizēja darbības mērķi, piedāvāja idejas, kā pārvarēt grūtības, un spēja saglabāt darbības virzību mērķa sasniegšanai. Intervijās viņi atzina, ka no vienas puses darbu grupā dažkārt izjūt kā kavēkli saviem sasniegumiem, no otras- viņus tomēr pilnveido citu skolēnu izteiktās piezīmes.

Bija vērojama mijsakarība mācību grupu attiecībās ar tās līderiem. Grupās, kurā neizvirzījās līderi, darbs notika gausi un ar mazām sekmēm, savukārt grupās, kurās līderi dominēja, bija daudz skolēnu, kuri izstājās no kopējās darbības. Šāds fakts norāda uz

līderības pretrunīgo lomu dialogā. No vienas puses līderis ir aktīva dialoga rosinātājs, jo prot izvirzīt problēmu. No otras- līderim ir jāprot būt demokrātiskam un sekmēt visu līdzdalību grupas darbā.

Arī eksperimenta beigās neizzuda skolēnu grupa, kas baidījās izteikt savu viedokli. Pārrunās ar šiem skolēniem atklājās trīs problēmas: (1) viņi zemu vērtē savas spējas noformulēt viedokli (skolēnu parasti kontrastē savas domas ar mācību grāmatu formulējumiem, kur viss „pateikts tik gudri”), (2) viņi baidās no skolotāja viedokļa, jo tas parasti ir saistīts ar sankcijām (tradicionāli skolotāji izmanto sankcijas, lai rosinātu skolēnus mācīties, jo citu līdzekļu izmantošana prasa lielāku sagatavotību), (3) izteikt viedokli pusaudzīm traucē viņa sociālais statuss (konkrēti- priekšstats par viņu, kas valda klasē un iedala skolēnu vai nu „gudrajā” vai „ne tik gudrajā”), (4) vēl arvien par savu uzdevumu daudzi skolēni uzskata zināšanu atspoguļošanu skolotājam pieņemamā formā, nevis savus patiesības meklējumus (klasiskā frāze: „es nezinu, kā ir pareizi, bet es domāju”).

Kopējos iespaidus par sociālo mācīšanos dialogiskā vēstures mācību modeļa ietvaros skolēni varēja paust arī aptaujas anketās. Kopumā tika iegūtas 77 skolēnu izpildītas anketas.

Anketā ietvertos jautājumus var iedalīt divās grupās.

Atbildot uz pirmās grupas jautājumiem, skolēni tika rosināti novērtēt izmantotās mācību metodes kopumā. Otrā jautājuma grupa rosināja skolēnus padomāt, kāda ir viņu pozīcija grupā. Atbildes skolēni varēja papildināt ar komentāriem. Attiecībā uz mācību metožu kopējo vērtējumu skolēnu skatījumā veidojās šāda aina (26. tabula).

26. tabula. Skolēnu sniegtā sociālās mācīšanās vērtējuma īpatsvars

Apgalvojums	Piekrītu	Drīzāk piekrītu	Drīzāk nepiekrītu	Nepiekrītu
Kopā mācīties ir interesanti	47 %	37 %	10 %	6 %
Kopā mācoties, nav viegli saprasties	3 %	20 %	35%	42 %
Kopā mācīties ir vieglāk	63 %	18 %	15 %	4 %
Kopā mācoties, var justies drošāk	36 %	37 %	25 %	2 %
Kopā mācoties, var paveikt grūtākus uzdevumus	38 %	46 %	10 %	6 %
Kopā mācīšanās palielina interesi par vēsturi	26 %	39 %	30 %	5 %

Dati liecina, ka kopumā skolēni atzinīgi vērtē sociālo mācīšanos (47 % atzīst to par interesantu, 63 % uzskata, ka tā mācīties ir vieglāk, 46% drīzāk piekrīt, ka tā var paveikt grūtākus uzdevumus). Lielākā daļa skolēnu arī atzīst, ka sociālā mācīšanās palielina vai drīzāk palielina viņu interesi par vēsturi (65%). 42 % neuzskata, ka viņiem būtu komunikācijas problēmas.

Interesants bija skolēnu vērtējums savai lomai grupā (27. tabula).

27. tabula. Skolēnu vērtējuma par savu vietu mācību grupā īpatsvars

Apgalvojums	Tā ir vienmēr	Tā ir bieži	Tā ir dažkārt	Tā nenotiek
Nonācis grupā gaidu, lai citi man palīdz	7 %	27 %	37 %	39 %
Nonācis grupā daru, ko man liek citi	2 %	12 %	35%	51 %
Nonācis grupā rosinu, kas citiem darāms	8 %	21 %	65 %	6 %
Nonācis grupā pildu uzdevumu un citi mani vēro	21 %	33 %	39 %	7 %

Dati liecina, ka skolēni vēlas ieņemt grupā aktīvu pozīciju (39 % noraida to, viņi gaidītu citu palīdzību, bet 51%- ka dara to, ko citi liek). Tajā pašā laikā skolēni nesteidzas ieņemt līdera vietu (tikai 8% piekrīt, ka vienmēr rosina citus). Šajā sakarībā bija interesanti arī salīdzināt skolēnu vērtējumu savai lomai grupā ar sākotnējiem izziņas interešu līmeņu mērījumiem. Tikai 2% gadījumu skolēni, kuriem ir augstāks izziņas interešu līmenis, atzina, ka grupā spēj rosināt citus. Pēdējais konstatējums varētu būt izskaidrojams gan ar pusaudžu attīstības likumsakarībām, gan skolas sociālo vidi.

Līderības pētnieks Lotārs Dubkēvičs atzīst, ka ikvienam cilvēkam piemīt līderības potenciāls- vēlme būt labākajam, tieksme pēc varas. Tomēr cilvēka izjūtas šajā jomā ir pretrunīgas. Tieksme izcelties mijas ar tieksmi būt nemanāmam. Tas, kura no šīm tieksmēm gūs virsroku, atkarīgs no situācijas (Dubkēvičs, 2011, 15). Tātad- ja cilvēka līderība tiks pozitīvi novērtēta, viņš centīsies to pēc iespējas vairāk izpaust. Ja tā tiks novērtēta negatīvi, sāks „darboties” tieksme būt nemanāmam. Pusaudži apzinās, ka līderis ir labi pamanāms un novērojams. Uzņemties līdera lomu ir riskanti. Ausma Špona konstatē, ka pusaudzīm nekas nešķiet tik traģisks, kā citu ņirgāšanās. Tiem, kas to izjutuši, skola nepatīk (Špona, 2006, 72). Viens no ņirgāšanās iemesliem var būt arī neveiksmīga līderība. Tas arī attur pusaudžus to uzņemties.

Skolēnu salīdzinošajam vērtējumam tika izmantoti seši rādītāji, kas visbūtiskāk saistās ar mācību stundu norisi. Skolēniem bija jānorāda, vai nodarbības laikā viņi (1) ir aktīvi piedalījušies visu uzdevumu veikšanā, (2) ir atraduši jaunas idejas, (3) ir atklājuši jaunas cēloņsakarības, (4) ir tikuši galā ar visiem uzdevumiem, (5) ir pārvarējuši grūtības, (6) ir atraduši, ko gribētu tuvāk izziņāt, izpētīt pēc nodarbības.

Par katra kritērija izpildi skolēni piešķir nodarbībai 1 punktu. Tā tika iegūti analizējami rezultāti (28. tabula).

28. tabula. Vidējie skolēnu vērtējumi pēc dialogiskas mācību nodarbības pa rādītājiem

Rādītājs	1. temats	2. temats	3. temats	4. temats	5. temats
Ir aktīvi piedalījies visu uzdevumu veikšanā	4,7	4,6	5,2	5,3	5,2
Ir atradis jaunas idejas	3,7	4,0	3,9	4,1	4,1
Ir atklājis jaunas cēloņsakarības	3,1	3,1	3,5	4,7	4,6
Ir ticis galā ar visiem uzdevumiem	4,1	5,2	5,1	5,1	5,3
Ir pārvarējis grūtības	4,1	5,3	5,3	5,4	5,3
Ir atradis, ko gribētu tuvāk izziņāt, izpētīt pēc nodarbības	4,1	5,0	5,1	5,1	5,3

No tabulas redzams, ka strauji uzlabojas tādi rādītāji, kā skolēnu līdzdalība uzdevumu veikšanā, spējas tik galā ar uzdevumiem un pārvarēt grūtības. Visi tie atklāj pusaudzīm tipisko vēlmi izpausties un apliecināt sevi. Stundas ir rosinājušas arī tālākus izziņas meklējumus.

Lēnāk pieaug to gadījumu skaits, kad skolēni ir atraduši jaunas idejas, vai atklājuši jaunas cēloņsakarības. To varētu saistīt ar abstraktās domāšanas attīstības procesiem, kas pusaudžu vecumā vēl turpinās. Iegūtie dati tika apstrādāti arī ar statistikas programmām (iegūtie dati atspoguļoti 4. pielikuma 2. tabulā). T- Studenta kritērija izmantošana (t), kā arī abpusējās nozīmības kritērijs (p) liecināja, ka, izmantojot mācību nodarbības, kas balstās uz izstrādāta izziņas intereses veicinoša vēstures mācību modeļa izmantošanu, var iegūt statistiski nozīmīgas izmaiņas skolēnu izziņas interešu līmeņos.

Secinājumi

- Sociālo un variatīvo metožu izmantošana ir viens no paņēmieniem, kā skolā var ieviest dialogisko didaktisko pieeju, kura veicina skolēnu izziņas interešu veidošanos par vēsturi. Sociālās metodes veicina skolēnu sadarbības prasmes un dialogiskas attieksmes veidošanos pret dažādām parādībām, bet variatīvās iespējas- meklējumus, lai mācību procesu pielāgotu savām vajadzībām.

- Pusaudzis aktīvi pieņem mācību metodes, kas dialogā un mijiedarbībā ar citiem palīdz sevi pilnveidot. Tajā pašā laikā arī pret mācību metodēm pusaudzis izturas meklējoši, izvēloties no tām atsevišķus komponentus, kurus dotajā situācijā uzskata par aktuāliem.

- Pusaudzis ir spējīgs un viņam ir interesanti dialogiski skatīties uz pasauli, atklājot parādību pretrunīgumu un daudzveidību.

- Kā apstākļus, kas kavē sociālo un variatīvo metožu pilnvērtīgu izmantošanu izziņas intereses veidošanā vēsturē, var minēt skolēnu atkarību no autoritātēm un pašpārliecinātības trūkumu. Skolēni nav apguvuši prasmes izvirzīt savus mērķus izglītībā un izvērtēt, vai tie ir sasniegti. Viņi nav apguvuši mācīšanās metodes.

- Dialogiskā mācību procesā straujāk uzlabojas tie izziņas intereses par vēsturi rādītāji, kuri saistīti ar pusaudža vēlmi pašapliecināties. Lēnāk tie, kas saistīti ar abstraktās domāšanas attīstību.

2.3. Skolēnu un skolotāju atvērtības pedagogiskie nosacījumi dialogiskajā vēstures mācību pieejā

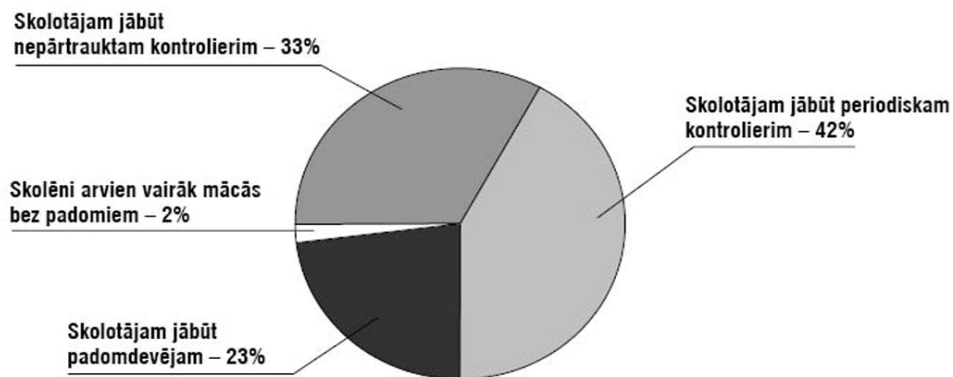
Veiksmīgs uz dialogisko didaktisko pieeju balstīts vēstures mācību modelis var īstenoties tikai situācijā, kad ne tikai pastāv skolotāja un skolēna sadarbība, bet veidojas arī savstarpēja atvērtība un gatavība pilnveidoties. Šādu domu izvirza arī viena no promocijas darba hipotēzēm.

Apzinoties, ka mūsu skolā tā var būt problēma, empīriskā pētījuma 2. posmā tika veikta plašāka **vēstures skolotāju aptauja**. Skolotāji atbildēja gan uz formalizētiem, jautājumiem, izvēloties gatavas atbildes, gan sniedza pašu izvēlētas atbildes. Kopumā aptaujā piedalījās 208 vēstures skolotāji no tikpat Latvijas skolām ar darba pieredzi no 3 līdz 15 gadiem. 60 pārstāvēja Rīgu, 73- reģiona pilsētas, 58- lauku skolas. 108 no viņiem strādāja gan vidusskolā, gan pamatskolā, 63- tikai pamatskolā, 47- tikai vidusskolā.

Lai starp skolēnu un skolotāju notiktu līdztiesīgs dialogs, ir būtiski, lai skolotājs un skolēni uzticētos viens otram un apzinātos, ka mācības ir kopīgs darbs. Ilgus gadus skolā ir valdījušas citas tradīcijas- regulāra un plaši izvērstā kontrole no skolotāju puses un pakļaušanās no skolēnu puses. Līdz ar to viens no aptaujas centrālajiem jautājumiem bija skolotāju uzskats par kontroles nepieciešamību.

33% aptaujāto skolotāju norādīja, ka vēl arvien uzskata sevi par skolēna darba kontrolieriem. Ja skolotāji nepārtraukti nekontrolētu skolēnus, tad skolēni nemācītos. 42% aptaujāto atzina, ka kontrole nepieciešama periodiski, tas ir- pēc viņu domām skolēni kopumā mācās patstāvīgi, bet skolotāja kontrole palīdz viņiem nezaudēt orientāciju un laiku pa laikam kalpo mācību disciplīnas uzturēšanai. 23% vairāk redz sevi padomdevēja lomā un tikai 2% atzīstas, ka skolēnos arvien vairāk novēro centienus mācīties bez padomiem un pašiem risināt mācību problēmas (24. attēls).

24.attēls. Skolotāja un skolēna sadarbība mācību procesā

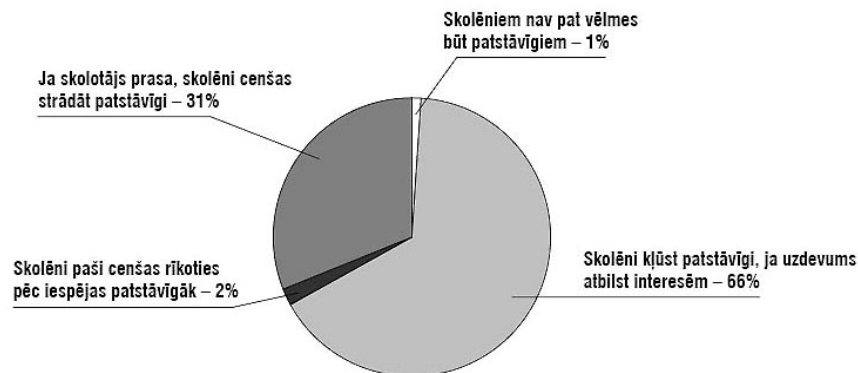


Tādejādi kopumā 75% aptaujāto skolotāju kontroli uzskata par būtisku sava darba sastāvdaļu un mazāk paļaujas uz to, ka mācību procesā skolēni varētu pāriet uz pašregulāciju, balstot mācības uz savām vajadzībām un interesēm.

Šāda aina lielā mērā ir direktīvās padomju skolas mantojums. Jāpiebilst gan, ka arī patreizējā izglītības politikā mācību sasniegumu kontrolei tiek pievērsta pastiprināta uzmanība, kamēr skolēnu pašnovērtējums reti tiek akcentēts.

Nedaudz cerīgāka aina paveras atbildēs uz jautājumu, cik lielā mērā skolēni tiecas būt patstāvīgi. Tikai 1% aptaujāto atzina, ka pilnībā nesaskata skolēnos vēlmi būt patstāvīgiem. 31% uzskatīja, ka šāda vēlme ir atkarīga no skolotāja. Ja skolotājs prasa (!) no skolēna patstāvīgu darbību, tad visbiežāk rezultāts tiek sasniegts. Lielākais vairums (66%) skolotāju uzskatīja, ka atslēga patstāvīgam darbam ir skolēnu intereses. Ja skolēnu kaut kas interesē, tad viņš noteikti rīkosies patstāvīgi. Komentāros un piebildēs skolotāji gan bieži atklāj skepsi, norādot, ka visdrīzāk skolēnu intereses nebūs saistītas ar mācību darbu. Tikai 2% skolotāju atzīst, ka saskata skolēnos centienus būt arvien patstāvīgākiem (25. attēls)

25. attēls. Skolēnu centieni būt patstāvīgiem skolotāju skatījumā

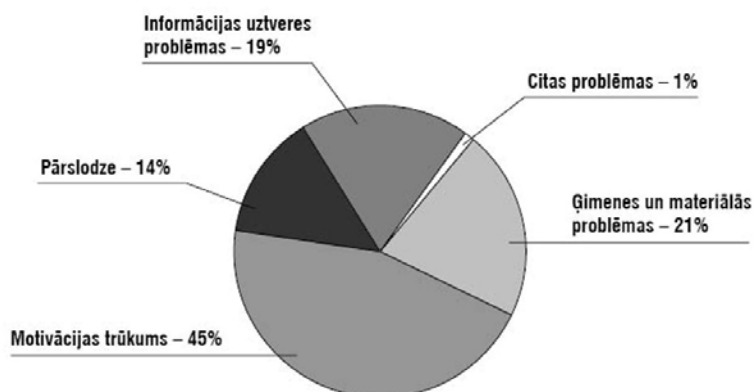


Šādi rezultāti atklāj divas būtiskas pretrunas, kas pastāv skolā. Skolotāji faktiski ir atzinuši, ka arī skolēnu patstāvīgums ir pedagoģiskas sadarbības rezultāts. Ja skolotājs to neveicina, nebūs arī gadāmo rezultātu. Tajā pašā laikā atbildes uz iepriekšējo jautājumu liecina, ka skolotāji ne vienmēr apzinās savu lomu skolēnu patstāvības veidošanā.

Otra pretruna atklājas starp mācību saturu skolā un skolēnu interesēm. Lielais kontrolējošo skolotāju īpatsvars un atziņa, ka skolēnu patstāvīgumu veicina piedāvātā uzdevuma atbilstība interesēm, norāda uz divām iespējām: (1) mācību saturs skolā ne vienmēr saskan ar to, ko par vērtību savā dzīvē uzskata skolēni, (2) skolotāji maz uzmanību pievērš motivācijas veidošanai (skaidrojot, kāpēc zināšanas var būt skolēnam nozīmīgas), bet tā vietā izvēlas represijas.

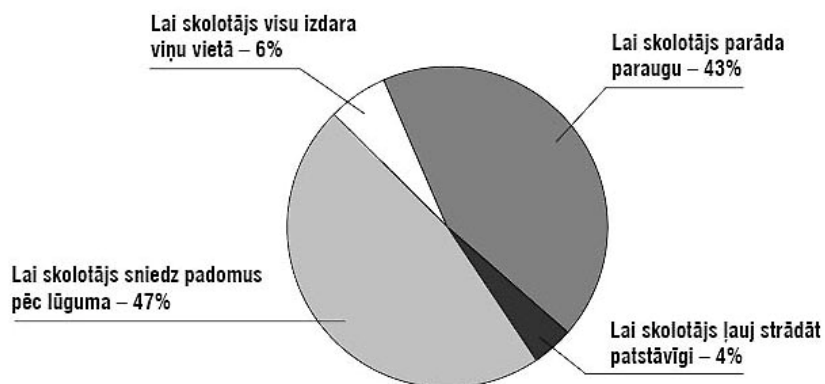
Mācību satura disonansi ar vajadzībām, kuras apzinās pašī skolēni, apliecina arī atbildes uz jautājumu, kas pēc skolotāju domām traucē skolēniem gūt panākumus mācībās. Uz šo jautājumu skolotāji varēja brīvi izvirzīt savas atbilžu versijas. Sagrupējot atbildes atklājās, ka sabiedrībā daudz diskutētie skolēnu pārslodzes jautājumi būtiski šķiet tikai 14% skolotāju. Tāpat tikai 21% uzskata, ka būtisku ietekmi uz skolēnu spējām atstāj materiālas problēmas. Iespējams, ka par mūsdienu digitalizācijas laikmeta problēmu jāuzskata grūtības uztvert informāciju. Uz to norāda 19% skolotāju. Skolotāji īpaši uzsver skolēnu vājās spējas lasīt. Savukārt dominējošas (45%) ir norādes uz motivācijas trūkumu. Komentāros skolotāji norāda, ka zināšanas mūsu sabiedrībā netiek pietiekami novērtētas un skolēni nezina, kur tās izmantos turpmākajā dzīvē (26. attēls).

26. attēls. Skolēnu problēmas mācībās skolotāju skatījumā



Skolotāja un skolēna sadarbības raksturu vislabāk atklāj situācijas, kad skolotājs izvirza skolēnam kādu uzdevumu. Būtisks šeit ir jautājums, ko šādā situācijā skolēns gaida no skolotāja. Jo vairāk skolēns apzinās, ka uzdevums palīdzēs viņam pilnveidot savas zināšanas, jo patstāvīgāk viņš to veiks. 6 % skolotāju uzskata, ka visdrīzāk skolēni izmantos dažādas viltības, lai panāktu, ka uzdevumu faktiski paveic pats skolotājs. 43% ir pārliecināti, ka skolēni vēlas tikai paraugu, pēc kura jāizpilda darbs, tas ir- nevēlas pieiet radoši, bet labprātāk atkārto jau zināmas manipulācijas. 47% skolotāju tomēr ir pārliecināti, ka skolēniem vajadzīgs tikai padoms nevis gatavi modeļi. 4 % apgalvo, ka skolēni labprāt visu dara paši un skolotāja iejaukšanos nevēlas (27. attēls).

27. attēls. Ko skolēni gaida no skolotāja uzdevuma veikšanas laikā



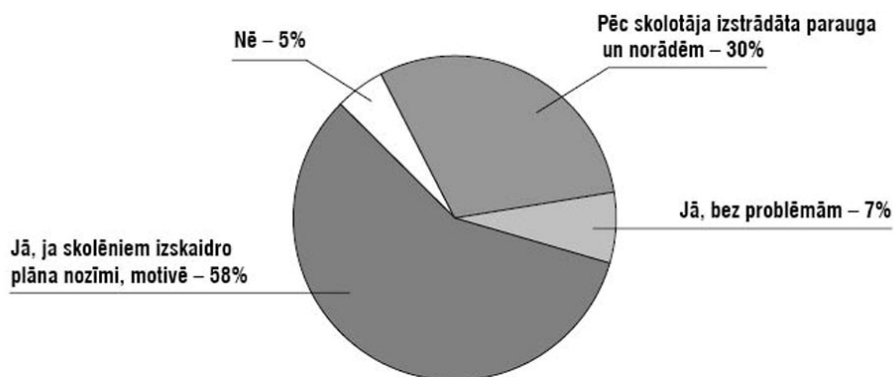
No atbildēm var secināt, ka kopumā 49 % skolotāju faktiski uzņemas galveno iniciatīvu uzdevumu veikšanā. Tas nozīmē, ka viņu skolēnos ir vāji attīstītas prasmes saskatīt skolotāju piedāvātajā uzdevumā kaut ko sev nozīmīgu. 51% tomēr ir pārliecināti, ka skolēni var darboties patstāvīgi. Tātad viņi vismaz cenšas pasniegt uzdevumu tā, lai tas būtu skolēniem nozīmīgs.

Var pieļaut, ka šos rezultātus ietekmējis tas, ka daudzi skolotāji savā rīcībā ir pārāk autoritāri. Autoritāram vadības stilam raksturīgas ļoti detalizētas prasības. Skolēni, iespējams, ir spējīgi izpildīt piedāvāto uzdevumu pēc saviem ieskatiem, tomēr baidās, ka forma, kādā uzdevums tiks veikts, neatbildīs skolotāja prasībām. Līdz ar to viņi vedina skolotāju pildīt uzdevumu pašam, vai arī prasa paraugu, kurā iekļaujoties tiks izpildītas arī skolotāja prasības.

Augstākā patstāvības izpausme būtu tā, ka skolēni paši sev veidotu mācību plānu. 5% skolotāju ir pārliecināti, ka skolēni to noteikti nespēj. 30% uzskata, ka skolēni to spētu pēc parauga. 58 % domā, ka skolotājam ir tikai jāizskaidro šī plāna nozīme un jāmotivē. 7% ir pārliecināti, ka skolēni tiktu galā bez problēmām (28. attēls).

Šādas atbildes kontrastē ar iepriekšējām, jo lielākā daļa norāda, ka skolotāji uzticas skolēniem un atzīst viņu pastāvīgumu. Atklāts paliek jautājums- kāpēc tas tik maz tiek izmantots konkrētās mācību situācijās. Iespējams, ka skolotājiem šāda plānošana šķiet pārāk neordināra, tāpēc atbildes nav izsvērtas ar personīgo pieredzi.

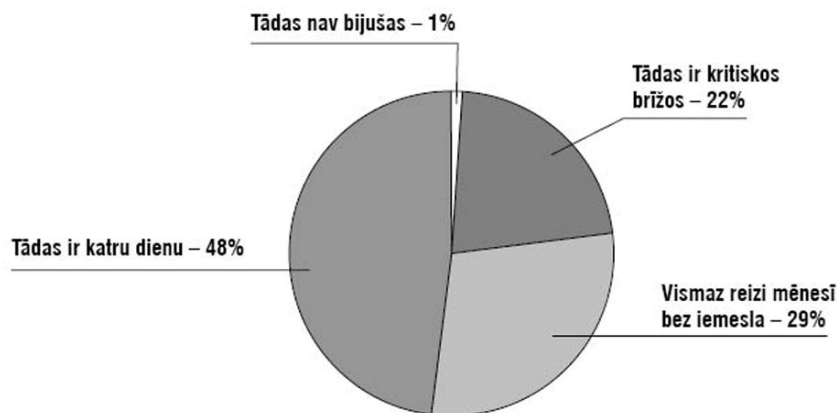
28. attēls. Skolēnu spējas pašiem veidot mācību plānu skolotāja skatījumā



Dialogiska pieeja mācībām nav iespējama bez abpusējas uzticības. Viens no radītājiem, ka to raksturo, ir atklātas sarunas starp skolēnu un skolotāju.

Tikai 1% skolotāju atzīst, ka atklātas sarunas ar skolēniem viņiem nav bijušas. 22% uzskata, ka atklātas sarunas ar skolēniem ir notikušas kritiskās situācijās. 29% apgalvo, ka tādas notiek vismaz reizi mēnesī un īpašs iemesls tām nav vajadzīgs. Tomēr lielākā daļa skolotāju (48%) apgalvo, ka par atklātām var uzskatīt visas ikdienas sarunas (29. attēls).

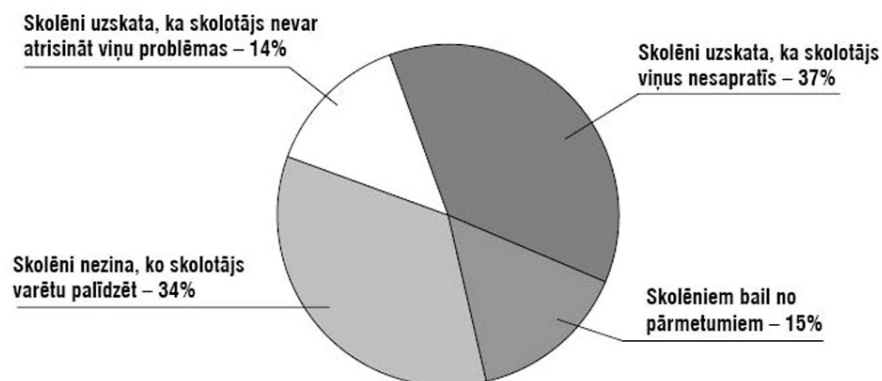
29. attēls. Atklātu sarunu biežums skolotāju skatījumā



Aptaujas rezultāti liecina, ka skolotāji apzinās savu īpašo lomu skolēnu dzīvē. 77% skolotāju skolēnu pašsajūta un ikdienas problēmas ir svarīgas un nav nepieciešamas īpašas situācijas, lai skolotājs pievērstos skolēniem.

Tajā pašā laikā skolotāji apzinās arī uzticības un sadarbības trūkumu. Tas atklājas atbildēs uz jautājumu, kāpēc kritiskos brīžos skolēni ne vienmēr vēršas pie skolotāja. Tikai 15% skolotāju uzskata, ka skolēniem varētu būt bail no skolotāja izteiktajiem pārmetumiem un 37% apgalvo, ka skolēni varētu baidīties būt nesaprasti. 34% ir pārliecināti, ka skolēni nezina, ko skolotājs varētu viņiem palīdzēt, 14% ir pārliecināti, ka skolotājs viņu problēmas nevar atrisināt (30. attēls).

30. attēls. Cēloņi, kāpēc kritiskos brīžos skolēni ne vienmēr vēršas pie skolotāja

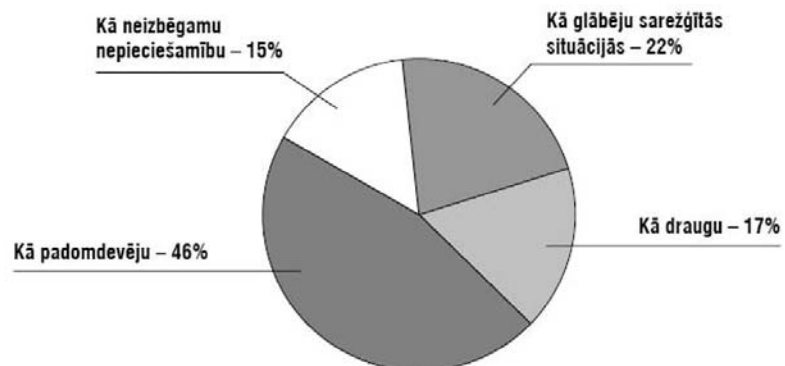


Skolotāja un skolēnu attiecības labi raksturo arī skolotāju uzskats par to, kāda kopumā varētu būt viņu loma skolēnu dzīvē.

Tikai 15 % skolotāju uzskata, ka skolēni viņus uztver kā „neizbēgamu nepieciešamību”. 22% - saskata sevi kā glābējus kritiskos brīžos, 46%- kā padomdevējus, bet 17%- pat kā draugus (31. attēls).

Būtu pārāk optimistiski secināt, ka atbildes atspoguļo reālo situāciju mūsu skolās. Tomēr nevar noliegt, ka tās ir saistītas ar attiecībām, kuras skolotāji uzskata par sociāli vēlamām un pēc kā teicas ikdienas attiecībās ar skolēniem. Tas, ka lielāka atbildētāju grupa redz sevī „glābējus” un „padomdevējus” norāda arī uz centieniem veidot līdztiesīgākas attiecības ar skolēnu. Drauga un „neizbēgamas nepieciešamības” attiecības šajā gadījumā varētu uzskatīt par divām galējībām.

31. attēls. Kā skolēni, pēc skolotāju domām, vērtē skolotāja lomu savā dzīvē



Kopumā aptaujā piedāvātās atbilžu versijas var iedalīt četrās grupās un, atbilstoši tam, kā skolotāji tās izvēlējušies, var atklāt četrus līmeņus skolotāju attieksmē pret autoritāti un kontroli.

Pirmās grupas (stingras kontroles līmeņa) skolotāji augstu vērtē autoritāti un kontroli. Viņi vairāk jūtas kā mācību procesa vadītāji un kā šādas pārliecības sekas uzņemas arī lielāku atbildību par mācību rezultātu. Skolēns viņu skatījumā ir iedarbības objekts. Otrās grupas (regulārā kontroles līmeņa) skolotāji uzskata, ka kontrole un autoritāte jāizrāda regulāri. Viņu skatījumā skolēns ir pietiekami patstāvīgs, bet pilnībā uzticēties viņam nevar. Trešās grupas (novērotāja kontroles līmeņa) skolotāji atzīst skolēna patstāvīgumu un paša atbildību par sava darba rezultātiem. Viņi vēro skolēnus un kontrolē tikai tad, ja izjūt tādu nepieciešamību. Ceturtais (liberālās kontroles līmeņa) grupas skolotāji uzskata, ka skolēniem jāļauj darboties pēc iespējas patstāvīgāk, neiejaucoties viņu darbībā, ja skolēni to paši nelūdz (29.tabula).

29. tabula. Skolotāja autoritāšu līmeņi

Līmeņi/ Atbildes	Skolotāju skaits, kuriem vairākums atbilžu attiecas uz šo līmeni	Skolotāju skaits, kuriem nav atbilžu, kuras norāda uz šo līmeni	Skolotāju skaits, kuriem šajā līmenī ir 1- 2 atbildes
1. Stingras kontroles līmenis	15 % (31)	21 % (43)	21% (43)
2. Regulāras kontroles līmenis	35 % (72)	10 % (20)	46 % (95)
3. Novērotāja kontroles līmenis	67 % (139)	5 % (11)	26 % (54)
4. Liberālais kontroles līmenis	6 % (12)	39 % (81)	53 % (110)

Pēc grupējuma iegūtie rezultāti liecina, ka savās atbildēs skolotāji ir pretrunīgi. Apmēram piektdaļa aptaujāto vairāk iekļaujas pirmajā grupā ar izteiktu tieksmi uz autoritāti un kontroli. Trešdaļu atbildētāju būti iespējams pielīdzināt regulāras kontroles piekritējiem, bet pārējie svārstās starp trešo un ceturto grupu.

Kopējos vēstures skolotāju aptaujas rezultātos nav grūti saskatīt tās pretrunas, kas valda patreizējā Latvijas izglītības politikā. Runas par humāno pedagoģiju, pāreja no mācīšanas uz sadarbību ir rosinājušas skolotājus domāt par savas pozīcijas maiņu. Tajā pašā laikā valdošais direktīvais izglītības vadības stils liek pielāgoties reālajai situācijai un

uzturēt agrākās darba metodes. Tomēr aptauja apliecināja arī to, ka skolotāji apzinās dialoga nepieciešamību un vēlētos stimulēt lielāku skolēnu patstāvību mācību procesā.

Pirms eksperimenta veiktie novērojumi atklāja, ka stundu laikā ir ļoti maz situāciju, kurās skolotājs veido atgriezenisko saiti ar skolēniem. Tradicionāli tiek uzdoti jautājumi, lai noskaidrotu, vai skolēni ir saklausījuši vai sapratuši skolotāja teikto. Intervijās ar skolotājiem arī noskaidrojās, ka viņus pamatā satrauc jautājums, vai skolēnu apgūs ieplānoto satura apjomu, tāpēc ar plašākām sarunām viņi neaizraujas. Traucē arī tas, ka skolotājiem ir maz laika sagatavoties stundām. Tā kā centralizētā eksaminācija 9. klasi beidzot notiek rakstveidā, daudzi skolotāju stundas veido, balstoties uz rakstveida uzdevumiem. Šādā situācijā bija svarīgi veicināt to, lai skolotāji, kas piedalās eksperimentā, vairāk sāktu apzināties, ka skolēni ir neatkarīgas personības ar savu domāšanas veidu un vajadzībām, bet skolēni sāktu saprast, ka skolotājs var būt vērtīgs palīgs zināšanu veidošanas procesā. Ceļš uz savstarpējas atvērtības veicināšanu arī tika uzsākts veidojošā eksperimenta pirmajā posmā ar **izzinošo jautājumu sesiju**.

Skolēniem tika dots uzdevums uzdot skolotājam jautājumus rakstveidā, taču reizē ar jautājumu skolēniem bija jāpaskaidro, kāpēc viņiem šķiet, ka šis jautājums ir būtisks. Skolotāji izlozēja 4- 5 jautājumus, uz kuriem nākamajā stundā sniegs atbildes. Tajā pašā laikā skolēniem saglabājās tiesības individuāli lūgt atbildes uz citiem jautājumiem. Nākamajā stundā skolotājs sniedza atbildes skolēniem un viņi tās vērtēja pēc 10 ballu skalas. Līdzās vērtējumam skolēniem bija rakstiski jāpamato, kāpēc vērtējums ir tieši tāds.

Izzinošo jautājumu sesija balstījās uz pieļāvumu, ka tas tiks uzskatīts par veiksmīgu, ja, uzdodot jautājumus, skolēni to pamatojumā spēs ietvert personīgi nozīmīgus motīvus. Tas liecinās, ka mācību procesā viņu meklē savas vērtības. Skolotāju atbilžu vērtējumā par veiksmīgu sesija tiks uzskatīta tad, ja, skolēni vērtējuma pamatojumā vadīsies no tā, vai viņu personīgās izziņas vajadzības ir apmierinātas. Jautājumu sesija tika atkārtota trīs reizes, bet divi skolotāji tās atzina par ļoti noderīgām tupināja arī pēc pašu iniciatīvas.

Izanalizējot 470 jautājumu un atbilžu vērtējuma anketas, izveidojās to vērtēšanas kritēriji.

Skolēnu jautājumus varēja iedalīt trīs grupās.

Pirmā grupa ir formālie jautājumi. Tos skolēni uzdeva, jo skolotājs deva viņiem šādu uzdevumu. Formālo jautājumu galvenā pazīme bija to ciešā saistība ar mācību materiālu. Daudzi bija arī norakstīti no mācību grāmatām, vai arī to saturā skaidri slēpās atbilde. Otra grupa bija precizējošie jautājumi. Tos skolēni uzdeva, lai norādītu uz neskaidro mācību tematā, precizētu kādu skolotāja izteicienu vai noskaidrotu to, ko skolotājs nav pateicis. Pirmajā gadījumā nav vērojamas dialogisma un atvērtības pazīmes, jo jautājums ir formāla reakcija bez aktualizētas skolēna vajadzības. Otrajā gadījumā dialogisms un atvērtība ir daļēja. Skolēns ir sekojis skolotāja piedāvātajai informācijai un ir izdarījis personīgi nozīmīgus secinājumus. Visvairāk dialogisma un izziņas interešu klātbūtnes pazīmes ir vērojamas trešajā jautājumu grupā. Šajā gadījumā skolēns ir uztvēris kādu problēmu, kuru būtu interesanti izziņāt, un vēlas noskaidrot skolotāja viedokli. Daļa trešās grupas jautājumu bija formulēti arī „āķīgā” formā. Varēja konstatēt, ka tādā veidā skolēni vēlas pārbaudīt skolotāja erudīciju. Jautājumu īpatsvara izmaiņas bija šādas (30. tabula).

30. tabula. Dažāda tipa jautājumu īpatsvars

Jautājumu sesija	Formālie jautājumi	Precizējošie jautājumi	Izziņas jautājumi
1.	85 %	13 %	2 %
2.	73 %	16 %	11 %
3.	70 %	12 %	18 %

No iegūtajiem datiem redzams, ka precizējošo un izziņojošo jautājumu īpatsvaram bija tendence pieaugt. Īpašs lēciens bija vērojams starp pirmo un otro sesiju. To var izskaidrot ar faktu, ka, saņēmuši atbildes pēc pirmās jautājumu sesijas un pārliecinājušies, ka tās pilnveido viņu zināšanas, skolēni ir vairāk ieinteresēti uzdot nākamās jautājumus.

Skolotāju atbilžu vērtējumā arī bija vērojamas trīs grupas. Pirmās grupas vērtējums bija balstīts uz skolotāja autoritāti (atbilde ir laba, jo skolotājs vienmēr visu zina labāk). Šajā gadījumā dialogisma un izziņas interešu pazīmes izpaužas vāji, jo atbildes saturā skolēns nav iedziļinājies. Otra grupa ir kritiskais vērtējums. Šajā gadījumā skolēns ir kritiski izvērtējis, vai saņemtā atbilde ir apmierinājusi viņa vajadzības. Te ir jūtama pietiekami izteiktas dialogisma un izziņas intereses izpausmes. Trešo vērtējuma grupu var uzskatīt par amorfu. Tajā var apvienot vērtējuma skaidrojumus, kuri nebija pietiekami noformulēti, lai tos analizētu. Bija jūtams, ka arī šīs grupas veidošanos ir ietekmējusi

skolotāja autoritāte. Skolēni vai nu vērtē skolotāja atbildes ļoti kritiski, bet nevēlas to atklāt, vai arī nav sapratuši skolotāja atbildi (31. tabula).

31. tabula. Dažāda vērtējuma pamatojumu īpatsvars

Jautājumu sesija	Balsfīts uz skolotāja autoritāti	Kritisks	Amorfs
1.	89 %	3 %	8 %
2.	82 %	7 %	11 %
3.	79 %	9 %	12 %

Kritiskā vērtējuma īpatsvaram kopumā bija tendence pieaugt, lai gan šo jautājumu vēl arvien nav daudz. Amorfu vērtējumu pamatojumu skaita pieaugums, iespējams, arī liecina par kritiskākas attieksmes veidošanos, bet skolēni ne vienmēr prot (vai vēlas) tieši noformulēt savas domas.

Jautājuma sesiju noslēgumā tika veikta arī skolēnu aptauja, lai noskaidrotu viņu domas par veikto uzdevumu. Aptaujā piedalījās 76 skolēni.

78% skolēnu atzina, ka jautājumus uzdot viņiem patika. 47 % atzina, ka tādā ceļā viņi ir pilnveidojuši savas zināšanas. 25% uzskatīja, ka tas viņiem devis iespējas paplašināt savu redzesloku, jo ne viss, kas viņus interesē, ir ietverts mācību grāmatās. 24% tas bija savdabīgs veids, kā pārbaudīt skolotāju. Kāds skolēns ar prieku norādījis, ka, gatavojot atbildes uz jautājumiem, skolotājs beidzot bijis spiests pats paveikt kādu mājasdarbu. 4% skolēnu savu atbildi nebija tuvāk paskaidrojuši. 22% atbildētāju darbošanās ar jautājumiem nav patikusī. Daži ir uzskatījuši, ka skolotāju stāstījums viņiem nav interesants, citi- ka tas kavē apgūt ko noderīgāku, vēl citi- ka jautājumu uzdošana viņiem rada papildu slodzi.

Viedokļi par to, vai jautājumus uzdot bija viegli vai grūti, skolēniem dalījās. 56% atzina, ka jautājumu uzdošana nav sagādājusi grūtības. 42 % atzina, ka grūtības bijušas. Kā grūtību iemesli galvenokārt tika minēti divi- skolēni atzīst, ka viņiem trūkst zināšanu, lai jautājumu uzdotu, un ka jautājumu bija grūti noformulēt vai pamatot. 3 % uz šo jautājumu nebija atbildējuši.

Pēc jautājumu sesijām savas domas izteica arī skolotāji. Viņi atzina, notikušais ir bijis ļoti interesants un ka skolēnu jautājumi:

- palīdz izprast, kā skolēni uztvēruši viņu vēstījumu;

- norāda uz problēmām skolēnu uztverē, kuras rada zināšanu trūkums;
- sniedz iespējas koriģēt savus izteikumus, lai padarītu tos skolēniem piemērotākus;

- norāda uz tematiem, kuri skolēniem ir aktuāli dotajā brīdī;
- parāda katra skolēna noslieces un domāšanas veidu;
- aktivizē skolēnus, kas līdz šim nav uzrādījuši progresu;
- rada patīkamu sacensības gaisotni par āķīgāko jautājumu un tādejādi mudina vairāk iedziļināties kādā tematā;

- veicina sadarbību starp skolēniem;
- mudina diskutēt ar skolotāju, uzdodot papildus jautājumus;
- mudina skolēnus saprast, ka vēsturiskās parādības ir pretrunīgas un ne vienmēr viegli izskaidrojamas.

Skolotāji arī atzina, ka lielas problēmas skolēniem sagādā savu domu formulēšana. Šādas parādības cēlonis, pēc viņu domām, meklējams faktā, ka mācību procesā skolas arvien lielāku uzmanību pievērš rakstu darbiem un maz sarunājas ar skolēniem, bet domāšanas attīstību tomēr vairāk veicina dzīvā saruna.

Apkopojot rezultātus var secināt, ka izzinošu jautājumu sesijas mērķis tika sasniegts. Skolotāji patiešām sāka vairāk apzināties skolēnu personību autonomiju un skolēnu vēlmes, savukārt skolēni sāka vairāk saskatīt skolotāja palīgu un sadarbības partneri. Tajā pat laikā ir jāapzinās, ka pārmaiņas skolēnu un skolotāju attiecībās nevar būt straujas.

Arī **noslēdzot pēc dialogiskā mācību modeļa veidotās mācību nodarbības, skolēniem aptaujā** bija iekļauti jautājumi, kas deva iespējas izvērtēt to, kā mainījušās viņu un skolotāja attiecības. Tika iegūtas 72 anketas. Formalizētas atbildes skolēni varēja papildināt ar brīviem komentāriem.

57% skolēnu atzina, ka viņu attiecības ar skolotāju dialogiskajā mācību procesā ir mainījušās. 33% atzina, ka tas nav noticis, bet 10%- ka grūti pateikt. Komentāros skolēni bija aicināti paskaidrot, kā tas noticis. Pēc analīzes atbildes varēja apvienot vairākās grupās. 23% skolēnu atzina komunikācijas uzlabošanos („mēs vairāk runājam”, „es vairāk uzzinu, ko viņš domā”. „es viņam vairāk jautāju”). 37% būtiski šķita tas, ka viņi izjutuši skolotāja atbalstu kopējā darbā („viņš daudz palīdzēja”, „viņš vairāk parādīja

kļūdas”, „viņš zināja pareizo atbildi”). 17% priecājās par to, ka skolotājs beidzot viņiem ļāvis izjust patstāvīgumu („es beidzot varēju atbildēt kā vēlējos”, „man patika, ka viņš mazāk traucēja”, „es daudz varēju izdarīt pats”). 16% uzvēra to, ka skolotājs vairāk papildinājis viņu zināšanu krājumus („viņš pastāstīja vairāk ko jaunu”, „viņš vairāk stāstīja to, kas viņam pašam interesē”), bet 7% skolēnu savu atbildi nekomentēja.

Komunikācijas uzlabošanās ir pirmais solis uz lielāku dialogisku atvērtību, bet nākamais pakāpiens ir atbalsta izjušana. Augstākās dialogisma pakāpes šajā gadījumā ir patstāvīgums un apziņa par skolotāja iespējās papildināt zināšanu krājumus.

Būtisks dialogisma rādītājs ir tas, cik aktīvi notiek informācijas apmaiņa starp skolotāju un skolēnu. 67% skolēnu atzina, ka mācību nodarbību laikā no skolotāja ir ieguvuši informāciju, kas tiem ir bijusi noderīga, bet 48 %- ka paši kaut ko ieteikuši skolotājam un tas šos ieteikumus izmantojis.

Skolēni varēja arī brīvi nosaukt, kas mācību nodarbību laikā kavējis viņu saprašanos ar skolotāju. 35 % gadījumu problēma radījusi komunikācija. Skolēni sūdzas, ka skolotājs nav viņus sapratis vai neskaidri izvirzījis uzdevumu. 27 % gadījumu nav saskanējuši viedokļi un skolēni par problēmu uzskata to, ka skolotājas palicis pie sava. 12% gadījumos skolēni uzskata, ka skolotājs pats ir maz iesaistījies mācību procesā. Tikpat daudz ir to, kas uzskata, ka izvēlētais uzdevums nav bijis viņiem piemērots, 14% uzskatīja, ka skolotājs nav pietiekami novērtējis viņu centienus, bet 6% atbildi nebija snieguši.

Šajos rezultātos var saskatīt vairākas tendences, kas uzrāda skolēnu centienus pēc dialogisma- viedokļu nesaskaņas, vēlēšanās, lai viņus augstāk novērtē, raizes par komunikāciju.

Skolēni tika aicināti atbildēt uz jautājumu, kādas attiecības savu skolotāju varētu veidot turpmāk. 36% tās saistīja ar formāliem mērķiem un izteica cerību, ka skolotājs palīdzēs viņiem nokārtot eksāmenus, 23% izteica cerību, ka skolotājs sniegs palīdzību grūtākā brīdī, 17% secināja, ka tagad viņiem gribētos vairāk diskutēt ar sekotāju, 16% atzina, ka pārmaiņas nevēlas, bet 8% atbildi nesniedza.

Vistuvāk dialogiskajai attieksmei ir skolēnu vēlme diskutēt ar skolotāju. Tā liecina, ka skolēni apzinās sava viedokļa vērtību un dialogiskās atvērtības sniegtās

iespējas. Ar dialogisko atvērtību ir saistītas arī cerības dažādā veidā saņemt skolotāja palīdzību. Tādejādi skolēni apzinās, ka paši veido savas zināšanas.

Šie dati sasaucas ar atsevišķiem skolotāju aptaujas rezultātiem. Kā palīgu grūtā brīdī skolotāju atzina 23% skolēnu, bet sev šādu lomu ierādīja 22% skolotāju. Skolotājs kā padomdevējs (46%) skolotāju aptaujas datos saucas ar formālajām skolēnu vēlmēm (skolotājs kā palīgs eksāmenu kārtošana, 36% skolēnu). Skolotājs kā neizbēgama nepieciešamība skolotāju aptaujas datos (15%) skolēnu viedoklī atklājas kā nevēlēšanās situāciju mainīt (16%). Iespējams, ka no skolēnu puses te var pievienot arī 8% respondentu, kuri atbildi nesniedza. Savukārt skolotāja kā drauga pozīciju (17%) skolēnu vidū atspoguļo tie skolēni, kuri vēlas vairāk diskutēt ar skolotāju (17%). Šāds secinājums balstās uz pieļāvumu, ka abas puses ir atraduši kopīgus diskusiju tematus.

Rezultātu saskaņa liecina, ka starp skolēniem un skolotājiem ir izveidojušās zināmas attiecības, kuras abas puses uzskata par kanoniskām. Tajās mācībām un skolotājam kā to reprezentētājam pārsvarā tiek ierādīta formāla loma. Tikai 17 % skolēnu reāli izprot iegūto zināšanu lomu savā dzīvē un uz tā pamata arī atvērtību sadarbībai ar skolotāju.

Apkopojot pētījuma datus, kā **būtiskus skolēna un skolotāja atvērtības nosacījumus var izvirzīt to, ka:**

- skolotājs mācās uztvert skolēnu nevis kā iedarbības objektu, bet kā vērtību, precīzāk: topošu, esošu personību, kas pati veido savu zināšanu pasauli. Tieši tas iezīmētu pirmo soli pārejā no autoritāras uz humānu skolu;

- ir būtiski, lai skolotājs labi pārzinātu savu mācību priekšmetu, pusaudža attīstību un tās ietekmi uz interešu veidošanos. Tas viņam ļautu veidot elastīgāku mācību satura piedāvājumu, vairāk to pietuvinot skolēnam un mazāk akcentējot administratīvi uzspiestas prasības;

- ir svarīgi, lai skolēni mācību procesā var pašapliecināties, izteikt savu viedokli (lai kāds tas būtu) un lai skolotājs prastu to visu pieņemt un veicināt. Tieši tas ir pirmais solis uz dialogu ar pasauli, kurā pilnveidojas mūsu izpratne par to vai citu parādību. Autoritāras skolas tradīcija atsvešina skolēnu no zināšanām un šo barjeru ir svarīgi nojaukt;

- veiksmīgs mūsdienīgs mācību process var notikt tikai tad, ja skolēns ir atvērts uztvert un eksteriorizēt skolotāja sniegtās zināšanas vēsturē savā dzīvesdarbībā. Tikai šādā gadījumā kā objektīvās realitātes radīta vajadzība pilnveidot sevi arvien jaunās situācijās var veidoties noturīga izziņas interese.

Secinājumi

- Latvijā īstenotā izglītības politika ne vienmēr ir labvēlīga humānpedagoģijas principu ieviešanai un dialogiskās didaktiskās pieejas izmantošanai. Tomēr plašākā vēstures skolotāju aptauja parādīja, ka skolotāji apzinās vajadzību veidot sadarbības attiecības ar skolēniem un rosināt skolēnu patstāvību. Tas paver iespējas (kaut arī ierobežotas) dialogiskās didaktiskās pieejas izmantošanai.

- Balstoties uz dialogisko vēstures mācību modeli veidotās nodarbības veicina lielāku atvērtību skolēna un skolotāja attiecībās. Skolēni sāk apzināties savu patstāvību mācību izziņā un vēlas pārmaiņas arī attiecībās ar skolotāju.

- Kā šķēršļi skolotāja un skolēna sadarbībai atklājās spējas formulēt savas vajadzības un skolotāja autoritātes ietekme, kas traucē kritiski izvērtēt skolotāja sniegto informāciju.

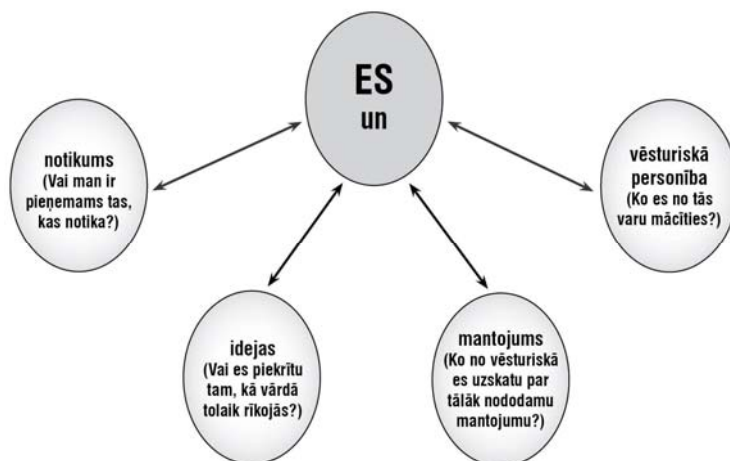
- Skolotāju un skolēnu aptauju salīdzinājums liecina, ka starp skolotāju un skolēniem tomēr ir nostiprinājies kanonisks attiecību modelis, kas kavē dialogiskas atvērtības veidošanos. Tikai neliela daļa skolēnu apzinās iegūto zināšanu nozīmi savā dzīvē un ir gatavi pilnvērtīgai sadarbībai.

- Būtiskākie pedagoģiskie nosacījumi, kas veicinātu situācijas uzlabošanos, ir saistīti ar skolotāja attieksmes maiņu pret skolēnu, skolotāja profesionālā līmeņa uzlabošanu, plašāku skolēnu iesaistīšanu mācību procesā, veicinot apgūtā mācību satura izmantošanu dzīvesdarbībā.

2.4. Skolēnu pašpiederzes veidošanās realizējot izziņas intereses attīstību veicinošo vēstures mācību modeli

Vēsturiskās apziņas struktūrā ietilpst intelektuālie, emocionālie un darbības komponenti. To var uzskatīt par vienu no personības identitātes sastāvdaļām. Identitāte parasti tiek definēta kā *Es* stabilitātes un nepārtrauktības izjūta, kas saglabājas, neraugoties uz vides pārmaiņām (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 54). Kā identitātes sastāvdaļa vēsturiskā apziņa kļūst par filtru, caur kuru cilvēks uztver vēsturiskas parādības un caur kuru notiek identifikācijas procesi (atzīšana par savu vai noraidīšana). Skolēna gadījumā (kā piemēru) shematiski to var attēlot šādi (32. attēls).

32. attēls. Ar vēstures izziņu saistītie identifikācijas procesi skolēnā



Vēsturiskās apziņas tapšanā būtiska loma ir pašpiederzes veidošanās procesiem. Ausma Špona definē arī radošo pašpiederzi. Tā ir dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes attieksmes, kas kļuvušas par personīgi nozīmīgām un lietojamas daudzveidīgās dzīves situācijās (Špona, 2006, 161). Radošās pašpiederzes veidošanos veicina problēmsituāciju risināšana mācību stundās. Pašpiederze ir identitātes priekšpagalms. Pašpiederzē nonāk visas iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes attieksmes, kas vēlāk nostiprinās identitātē.

Promocijas darba hipotēzē ir pieļāvums, ka viens no faktoriem, kas paaugstina izziņas interešu līmeni dialogiskā vēstures mācību procesā, ir tas, kas skolēni izprot vēstures zināšanu lomu savas pašpieredzes veidošanā. Lai noskaidrotu šāda pieļāvuma pamatotību, veidojot eksperimenta gaitā tika veiktas vairākas aptaujas un skolēniem tika piedāvāti vairāki uzdevumi.

Pirmajā aptaujā tika noskaidrots, kuri vēstures satura komponenti skolēniem tieši saistās ar savas pašpieredzes veidošanos. Rezultāti tika izmantoti arī mācību nodarbību gaitā, izvēloties tematiku. Tā kā pašpieredzes jēdziens skolēniem visticamāk nav saprotams, anketās skolēni varēja noteikt, kuri vēstures satura komponenti viņiem ļoti interesē, interesē, ne īpaši interesē un neinteresē. Šajā gadījumā tika pieļauts, ka interese skolēnu izpratnē arī apliecina atziņu, ka minētais objekts ir pašpieredzei nozīmīgs. Paralēli par katru vērtējumu skolēni varēja sniegt arī savus paskaidrojumus un komentārus. Aptauja gaitā tika iegūtas un apkopotas 79 anketas (32. tabula).

32. tabula. Skolēnu vērtējuma īpatsvars tradicionālajiem vēstures tematiem

Temati	Ļoti interesē	Interesē	Ne īpaši interesē	Neinteresē
Politika	15 %	45 %	34 %	6 %
Politiskās personības	9 %	53 %	33 %	7 %
Zinātne	34 %	37%	23 %	6%
Izgudrotāji, atklājēji	32 %	36%	29%	3%
Reliģijas	18 %	21 %	41 %	20 %
Reliģiju sludinātāji	12 %	15 %	51 %	22 %
Kultūra	28 %	41 %	27 %	4 %
Kultūras darbinieki	17 %	29 %	34 %	20 %

No tabulas redzams, ka skolēni ir atturējušies dot vērtējumu „ļoti interesē”, jo nevienā grupā nav iegūts maksimālais rezultāts. To varētu saistīt ar pusaudža vēlmi turpināt meklējums un pagaidām nesaistīt sevi ar konkrētu objektu dziļāku izziņu.

Par labāko rādītāju uzskatāma interese par politiskajām personībām (53% ar vērtējumu „interesē”). Tāpat augsti rādītāji ir politikai (45% ar vērtējumu „interesē”), zinātnei (37% ar vērtējumu „interesē”), izgudrotājiem (36% ar vērtējumu „interesē”), atklājējiem (36 % ar vērtējumu „interesē”) un kultūrai (41% ar vērtējumu „interesē”). Zemākais rezultāts ir iegūts reliģiju sludinātājiem (51% ar vērtējumu „ne īpaši interesē”) un reliģijām (41% ar vērtējumu „ne īpaši interesē”).

Skolēnu komentāri liecina, ka, pēc pusaudžu domām, politika un zinātne ir divas sabiedrības darbības jomas, kuras visbūtiskāk ietekmēs viņu dzīvi nākotnē, tāpēc par tām ir tik liela interese. Politiskās personības vistiešāk ietekmē norises pasaulē, turklāt to karjera ir lielisks modelis pašu jauniešu ieceru īstenošanai. Dažos komentāros pusaudži gan norāda, ka vēstures stundas pamatā ir orientētas uz politiku, lai gan viņiem tas ne vienmēr patīk. Arī izgudrotāju un atklājēju dzīves gājumā skolēni saskata atdarināšanas cienīgus paraugus. Daudzi uzsver, ka viņus īpaši saista šo cilvēku ceļš uz panākumiem.

Savukārt uz kultūru pusaudži skatās kā uz savu primāro identitātes avotu. Komentāros ir norādes, ka viņi grib saprast mantojumu, ko viņiem sniegušas agrākās paaudzes, un to papildināt. Daudzi uzskata, ka arī viņu nākamā profesija varētu būt saistīta ar kultūru vai līdzīgu jomu. Postindustriālajā sabiedrībā, kur dominē pakalpojumu ražošana, šāda pieeja ir arī sabiedriski plaši akceptēta. Kontrastējošs gan ir pusaudžu vērtējums interesei par kultūras personībām (34 % ar vērtējumu „ne īpaši interesē”). Skolēnu komentāri atklāj šāda vērtējuma cēloni. Vēsture skolēniem pamatā saistās ar mācību stundām. Tā kā vēstures stundu skaits ir neliels, salīdzinājumā ar apgūstamā vēstures satura apjomu, kultūras personību iepazīšanai tiek veltīts ļoti maz laika. Līdz ar to skolēni sūdzas, ka viņiem īsā laikā ir jāiegaumē liels skaits kultūras darbinieku vārdu un uzvārdu, kā arī viņu darbu nosaukumi bez plašākiem komentāriem. Tieši šī „zubrīšana” mazina interesi par kultūras darbinieku dzīvi un veikumu. Tomēr arī kultūras darbiniekos viņi redz atdarināšanas cienīgus paraugus.

Lielā reliģiju nepopularitāte skolēnu komentāros ir saistīta ar pusaudžu vēlmi būt neatkarīgiem savā pasaules izziņā. Viņi paši vēlas atklāt savas vērtības, nevis pieņemt gatavus modeļus. Ir norādes, ka pusaudžiem interesē arī tāds sabiedrības fenomens, kā cilvēku sekošana reliģiskajiem līderim un viņu mācību pieņemšana, kā arī pašu reliģijas sludinātāju harizma. Atturēties no šiem tematiem skolēnus mudina bažas, ka viņi var kļūt atkarīgi no kādas reliģiskās mācības un tas sašaurinās viņu redzesloku. Tāpat skolēniem nav pieņemams fakts, ka reliģiju pārstāvji cenšas uzspiest sabiedrībai savus uzskatus ar agresīviem paņēmieniem.

Vēstures mācību saturu veido ne tikai apgūstamā informācija, bet arī prasmes. Tāpēc kā otrs komponents aptaujā **tika noteikta skolēnu gatavība noteiktām izziņošanām darbībām**, kas raksturīgas vēstures stundām. Arī šajās anketās skolēni varēja norādīt, kuri

komponenti viņiem ļoti interesē, interesē, ne īpaši interesē un neinteresē. Tāpat par katru vērtējumu skolēni varēja sniegt arī savus paskaidrojumus un komentārus. Aptauja gaitā tika iegūtas un izvērtētas 79 anketas (33. tabula).

33. tabula. Skolēnu vērtējums tradicionālajām vēstures nodarbībām

Nodarbību veids	Ļoti interesē	Interesē	Ne īpaši interesē	Neinteresē
Lasīt mācību grāmatu	12 %	35 %	41 %	12 %
Pētīt attēlus mācību grāmatā	25 %	36 %	33 %	5 %
Pētīt kartes	9 %	23 %	53 %	15 %
Meklēt informāciju	9 %	33%	37%	21 %
Lasīt vēstures avotus	16 %	41 %	31 %	12 %
Vērtēt vēsturiskas filmas	31 %	33 %	32 %	2 %
Vērtēt vēsturiskas datorspēles	28 %	41 %	27 %	4 %
Lasīt vēsturisku presi	12 %	29 %	34 %	25 %
Minēt vēstures noslēpumus	24 %	37 %	33 %	6 %
Gatavot vēsturiskas lietas	12 %	24 %	41 %	23 %
Doties vēsturiskā ekskursijā	27 %	38 %	27 %	8 %
Iejusties vēsturiskā varoņa lomā	14 %	26 %	41 %	19 %
Rakstīt vēsturisku eseju	14 %	22 %	43 %	21 %

Arī vērtējot dažādas izziņas darbības, skolēni kopumā atturas sniegt vērtējumu „ļoti interesē”. Te labākos rezultātus uzrāda vēstures avotu lasīšana un vēsturiskās datorspēles (41 % ar vērtējumu „interesē”). Tālāk seko vēsturiska ekskursija (38 % ar vērtējumu „interesē”) vēstures noslēpumi (37 % ar vērtējumu „interesē”), attēli mācību grāmatās (36% ar vērtējumu „interesē”). Savukārt vismazāko interesi izraisa vēsturisko karšu pētīšana (53% ar vērtējumu „ne īpaši interesē”), vēsturiskas esejas rakstīšana (43% ar vērtējumu „ne īpaši interesē”), mācību grāmatas lasīšana, vēsturisku lietu gatavošana, iejušanās vēsturisko varoņu lomās (visām 41% ar vērtējumu „ne īpaši interesē”).

Mācību izziņas formas, kuras skolēni izceļ kā interesantas, liecina par to, ka pusaudži vēlas savā izziņā būt patstāvīgi un eksperimentēt. Patstāvīga vēstures avotu lasīšana un datorspēles sniedz viņiem šādas iespējas. Komentāri liecina, ka, spēlējot datorspēli, skolēni var izjust, kā veidojas un „darbojas” sabiedrība un labāk izprast tās mehānismus. Tajā pat laikā skolēni norāda, ka tas neattiecas uz spēlēm, kurās „ir tikai šaušana”. Savukārt pie vēstures avotu izpētes vērtējuma anketās bieži ir norādes, ka skolēniem tie ir interesanti tikai tad, ja skolotājs nāk talkā un pastāsta par šī vēstures avota rašanās cēloņiem un tā radītāja mērķiem, jo skolēni paši ne vienmēr tos saprot.

Komentāri liecina, ka vēsturisko karšu pētīšanas nepopularitāte lielā mērā ir saistīta ar to, kā mūsu skolās tiek organizētas ģeogrāfijas stundas. Skolēni atzīst, ka viņiem bieži pietrūkst pamatzināšanas ģeogrāfijā un tādēļ viņi nespēj izprast kartēs ietvertu informāciju. Komentējot savu attieksmi pret vēsturisko eseju, skolēni bieži norāda, ka viņiem patīk izteikt savas domas par vēstures notikumiem, taču ne vienmēr ir saprotamas tās prasības, kuras tiek izvirzītas vēstures esejām. Eseju vērtēšanas kritēji Latvijā ir stingri formalizēti. Skolēniem vairāk jādomā par esejas struktūru, jēdzieniem, vārdu skaitu esejā, nevis izteikto domu.

Vēstures mācību grāmatu vērtējums nepārprotami norāda, ka mūsdienu skolēni ir „vizuāla” paaudze. Mācību grāmatu saturs skolēniem ne īpaši interesē, toties attēli tiek atzīti par interesantiem. Skolēnu komentāri liecina, ka viņiem nepatīk gari, nesistematizēti teksti un ka mācību grāmatu autori ne vienmēr padomā par to, vai viņu valodas stils ir piemērots skolēniem.

Pretrunīgs ir fakts, ka skolēni tik augstu vērtē vēsturiskas datorspēles, bet viņiem ne īpaši patīk pašiem iejusties vēsturisko varoņu lomās, jo, datorspēli spēlējot, to dalībniekam ir „jāpārtop” par vēsturisku varoni. Skolēnu komentāri liecina, ka lomu spēles un līdzīgi uzdevumi prasa plašas zināšanas par attēlojamo personību un viņa laikmetu. Daudzos komentāros ir norādes „man ir par daudz jādomā, kāds viņš bija”. Tāpat daudzi neslēpj, ka viņiem nav attīstīta fantāzija („es nevaru iedomāties, kā tas varēja būt”). Datorspēles un pārāk vizualizētā mūsdienu pasaule patiešām piedāvā „visu gatavu” un nemudina cilvēkus fantazēt.

Interesanti, ka skolēni faktiski diskutē par vēsturiskās filmas vērtējumu. 31% apgalvo, ka vēsturiskās filmas viņus „ļoti interesē”, 33 %, ka „interesē”, bet tajā pat laikā 32 % apgalvo, ka „ne īpaši interesē”. Komentāros par filmām lasāmas norādes, ka skolēniem ir garlaicīgi sekot sižeta norisei, kuru viņi var tikai vērot, bet nevar ietekmēt. Vēlme eksperimentēt ar dažādu norišu modeļiem varētu būt viens no jaunveidojumiem, kas atšķir mūsdienu pusaudzi no agrāko paaudžu pusaudžiem.

Tuvs šai aptaujai bija arī eksperiments, kurā tika pārbaudīts, kā skolēni spēj vēstures mācību tematos atrast sev tuvas idejas, Skolēniem bija jāizveido savs **plānojums mācību stundai**. Tā tika iegūti 68 darbi. Viens no skolēnu uzdevumiem bija iekļaut

stundu plānā kādu nodarbību, kas, pēc viņu domām, rosinātu klasesbiedru interesi par šo tematu. Rezultātā atklājās seši dominējošie priekšlikumi (34. tabula).

34. tabula. Skolēnu ierosinājumi, kā varētu padarīt interesantāku kādu vēstures tematu

Ierosinājums	Ierosinātāju skaits
1. Kolektīvās mācību spēles	15
2. Vizuālās prezentācijas	10
3. Grafisko organizatoru (shēmu, karšu, domu zirnekļu veidošana)	8
4. Krustvārdu vai citas mīklas	7
5. Filmu izmantošana	6
6. Papildu literatūra	4

Jāatzīst, aprakstā bija jaušams, ka skolēni lielā mērā vadījās no tām stundām, kuras viņi ir paraduši redzēt skolā. Līdz ar to aptaujas dati vairāk parādīja, kāda ir tā pozitīvākā pieredze, ar kuru skolēni sastapušies, nevis viņu jaunradi. Kā redzams no datiem, ieteikumos stundu uzlabošanai dominē kolektīvās spēles. Tās ir lielisks sevis pārbaudes un pašapliecināšanas līdzeklis, ar kuru pusaudzis var noskaidrot savu vietu vienaudžu vidū. Darbības un pašapliecināšanās elementi ir iekļauti arī vizuālo prezentāciju, grafisko organizatoru veidošanā un mīklu minēšanā.

Aptaujas un eksperiments liecina, ka pusaudžu pašpieredzē labāk iekļaujas tādi vēsturiskās objektīvās realitātes fenomeni, kuri:

- sniedz iespēju aktīvi veidot savu personību;
- sniedz iespēju kontrolēt savu izaugsmi;
- sniedz iespēju plānot savu tālāko dzīvi.

Atgriežoties pie vēsturiskās apziņas komponentiem, var secināt, ka pusaudžiem intelektuālajā komponentā dominēs viss, kas saistīts ar personību un tās vietu pasaulē, emocionālajā- viss, kas saistīts ar cilvēku attiecību pasauli, darbības- viss, ko viņš var izmantot sevis apliecināšanai.

Tā kā promocijas darba mērķis ir pētīt izziņas interešu vēsturē attīstību, iegūtos rezultātus ir svarīgi salīdzināt ar izstrādātajiem izziņas interešu kritērijiem. Salīdzinājums rosina secināt, ka tie vēstures mācību satura komponenti, kurus savā pašpieredzē visaktīvāk ir gatavi iekļaut skolēni, saskan ar izvirzītajiem izziņas interešu kritērijiem vēsturē. Visiem satura komponentiem, kurus par nozīmīgiem atzina skolēnu, svarīgi ir tādi ar izziņas interesēm saistīti kritēriji kā darbības patstāvība, mērķtiecība, noturība,

intensitāte. Tāpat tie dod iespēju skolēnam pārbaudīt un apliecināt sevi darbībā, kas paver ceļu uz profesionālu ievirzi.

Pašpiederze ir ļoti plašs un daudzslāņains veidojums. Viena eksperimenta robežās būtu grūti izsekot visu tās komponentu pārmaiņām. Tāpēc tika izdalīti atsevišķi komponenti un veikts mērījums lai noteiktu, vai tos maina dialogiskais mācību process.

Viens no pašpiederzes veidošanas procesiem ir informācijas iekļaušana tajā. Lai noskaidrotu, **kā skolēni veic informācijas atlasī**, tika īstenots sekojošs pētījums. Skolēniem bija jāizlasa kāds vēsturisks teksts un jāatlasa no tā pieci vēsturiski fakti. Šos faktus skolēniem bija jāieraksta anketā un jāpamato, kāpēc viņi tos uzskata par svarīgiem. Savus pamatojumus, skolēni varēja sākt ar kādu no trim frāzēm: „Ja es zinu to, tad es varu izskaidrot...”, „Tas mani mudina padomāt...”, „To ir svarīgi atcerēties” „Tas man šķita interesanti, jo...”.

Pirmās frāzes izvēle liecina, ka skolēns ir uztvēris kāda vēsturiskas procesa norises likumsakarību. Otra frāze liecina, ka vēsturiskajā norisē viņš ir saskatījis kaut ko personīgi nozīmīgu. Abas šīs frāzes norāda, ka skolēns stabili iekļaus minēto informāciju pašpiederzē. Frāze „To ir svarīgi atcerēties..” liecina par formālu skolēna attieksmi pret vēstures materiālu. Visdrīzāk, izvēloties faktus, viņš domā par to, cik tie būs noderīgi kādā pārbaudes darbā. Šajā gadījumā iekļaušanai pašpiederzē būs nestabils raksturs-informācija tiks dzēsta, ja zudīs tās aktualitāte. Frāze „Tas man šķita interesanti..” liecina, ka skolēna uzmanību ir piesaistījis kāds spilgts fakts un viņam nav skaidrības par principiem, pēc kuriem viņš to ir izvēlējis. Šajā gadījumā nerodas droša pārliecība, vai minētais fakts vispār tiks saistīts ar pašpiederzi. Uzdevums tika atkārtots trīs reizes. Pirmo reizi tas notika pirms dialogiskajām mācību nodarbībām, otro un trešo- paralēli tām. Kopumā tika iegūti 210 darbi. Izanalizējot darbus (īpašu uzmanību pievēršot tam, vai izvēlētā frāze saskan ar tālāko saturu) tika iegūti dati (35. tabula) secinājumiem.

35. tabula. Skolēnu izvēlēto ievadfrāžu īpatsvars darbos

Eksperimenta sesijas	„Ja es zinu to, tad es varu izskaidrot...”,	„Tas mani mudina padomāt...”,	„To ir svarīgi atcerēties...”	„Tas man šķita interesanti, jo...”
1. sesija	8 %	12 %	33 %	47 %
2. sesija	11 %	10 %	37 %	41 %
3. sesija	12 %	13 %	34 %	41%

No datiem redzams, ka, kaut arī nedaudz, dialogiska mācību modeļa izmantošana veicina to, ka skolēni ir ar mieru arvien aktīvāk iekļaut vēsturisko informāciju savā pašpieredzē. Tātad- viņi arvien vairāk apzinās tās lomu.

Pēc dialogiska mācību modeļa veidotajās mācību nodarbībās skolēni mācījās salīdzināt savu pieredzi ar vēsturisko realitāti. Tas pavēra ceļu **empātijas uzdevumam**, kas arī uzrāda pašpieredzes attīstību.

Empātijas uzdevuma pamatā ir vēsturiskās ainas rekonstrukcija, iejūtoties kāda vēsturiska varoņa lomā. Jo augstāku empātijas līmeni sasniedz skolēns, jo lielāku lomu šīm zināšanām viņš piešķir savā pašpieredzē un ir vairāk gatavs akumulēt tās arī savā vēsturiskajā apziņā.

Skolēni pirms un pēc dialogiska stundas modeļa izmantošanas tika aicināti izvēlēties kādu vēsturisko personību un salīdzināt ar sevi. Skolēniem bija jāizvirza versijas par to: (1) ar ko šīs personības dzīve atšķīrās no skolēna dzīves, (2) ar ko tā varēja būt līdzīga skolēna dzīvei, (3) kas kopīgs un kas atšķirīgs varēja būt skolēna un šīs personas zināšanām, (4) kas kopīgs un kas atšķirīgs varētu būt skolēna un šīs personības nākotnes plānos un vēlmēs.

Analizējot skolēnu darbus, iezīmējās trīs grupas, kas varētu atbilst trim vēsturiskās empātijas līmeņiem. Par zemāko empātijas līmeni apliecināsiem varētu uzskatīt tos skolēnu darbus, kuri vēsturiskajā personībā spēja saskatīt tikai ārējas līdzības vai atšķirības (amati, izglītības līmenis, sociālais stāvoklis, piedalīšanās noteiktās vēsturiskās norisēs u. t. m. l.). Vidējs empātijas līmenis ir skolēniem, kuri spēja „atdzīvināt” vēsturisko personību, piešķirot tai noteiktas cilvēciskas īpašības (gudrību labsirdību, izveicību). Augstākais empātijas līmenis varētu būt skolēniem, kuri centās aprakstīt minētās personības jūtas un salīdzināt ar savām. Eksperimentā abās reizēs kopumā piedalījās 73 skolēni, bet 15 darbi bija pārāk virspusēji, lai tos vērtētu. Pārējos empātijas līmeņi sadalījās šādi (36. tabula).

36. tabula. Empātijas līmeņu izpausmju īpatsvars skolēnu darbos

Līmenis	Skolēnu īpatsvars un skaits pirms un pēc dialogiska mācību modeļa izmantošanas
Augstākais	26 % / 28
Vidējais	43% /51%
Zemākais	31%/29%

Kopumā var secināt, ka empātijas līmenis skolēnu vidū ir nedaudz palielinājies. Tomēr sarunās pēc uzdevuma izpildes skolēni atzina, ka uzdevums bijis grūts. Viņi norādīja, ka tiem trūkst zināšanu par personībām, lai tās izvērtētu dziļāk. Skolēniem bija grūti pieņemt faktu, ka, veicot šo uzdevumu, viņi var brīvi izmantot savu fantāziju un ka par “materiālu” vēsturiskajai rekonstrukcijai izmantot personīgo pieredzi. Vēstures varoņi skolēniem tomēr vairāk šķita grāmatu tēli, nevis dzīvi cilvēki, kas līdzinās viņiem. Šāda attieksme kārtējo reizi parāda, ka skolēnu apziņā skolas sniegtās zināšanas tomēr ir atsvešinātas no viņu dzīves.

Pusaudzīm ir raksturīgi vērtēt citus cilvēkus dažādos aspektos, tajā skaitā dziļi personiskus uzvedības motīvus (Vorobjovs, 1996, 277). Tas nozīmē, ka viņš ir gatavs uztvert savā pašpieredzē arī pretrunīgu informāciju, kuras vēsturē nav mazums. Vēstures parādību analīzē, lai parādību sabiedrības attīstības pretrunīgumu un panāktu atvērtu jēdzienu uztveri, izmanto **multiperspektivitātes uzdevumus**.

Vēstures izziņā multiperspektivitāte pirmo reizi minēta pagājušā gadsimta septiņdesmitajos gados (von Borries, 2001). To raksturo gan kā sapratnes stratēģiju (Fritzsche, 2001), gan spēju un vēlmi aplūkot situāciju no dažādiem skatu punktiem (Low- Beer, 1994). Multiperspektivitātes avots ir subjektivitāte, kas izpaužas dažādu vēstures notikumu uztverē un izvērtējumā. Citiem vārdiem sakot- cilvēks uztver vēstures notikumu no sava skatu punkta un tādā pat veidā nofiksē to vēstures avotos (Stradling, 2002, 15). Cilvēka skata punktu ietekmē viņa atrašanās un intereses notikumu brīdī, arī izglītība, sociālais statuss, amats, personības īpašības.

Klasiskajā versijā pedagogi piedāvā skolēniem dažādu personību skatījumu uz vēstures notikumiem un tā mudina secināt, ka vēstures notikumu vērtējums nevar būt viennozīmīgs, tas ir: nav viennozīmīgi „pozitīvu” vai „negatīvu” notikumu.

Ņemot vērā, ka abstraktā domāšana daudziem pusaudžiem vēl veidojas, skolēniem tikai piedāvāts vienkāršs multiperspektivitātes uzdevums. To pildīja 29 skolēni.

Vispirms skolotāji mudināja skolniekus raksturot kādu notikumu no dažādu tā dalībnieku skata punkta. Pēc šī raksturojuma skolēni bija aicināti izpildīt anketas. Skolēniem bija jāuzraksta, vai notikums pēc viņu domām bijis pozitīvi vērtējams, negatīvi vērtējams, vai gan pozitīvi, gan negatīvi. Savus spriedumus skolēniem bija jāpamato. Izvērtējot skolēnu darbus, veidojās dati analīzei (37. tabula).

37. tabula. Vēsturiskā notikuma vērtējums skolēna skatījumā

Sesija	Notikuma vērtējums tikai pozitīvs vai negatīvs	Notikums vērtēts gan pozitīvi, gan negatīvi
1.	75 %	25 %
2.	73 %	27%
3.	69 %	31 %

Kā tas redzams no tabulas, lai arī lēni, tomēr pretrunīgā vērtējuma īpatsvars lēnām pieaug. Savos komentāros skolēni galvenokārt norādīja, ka šādi uzdevumi dod viņiem iespēju saprast, ka arī savās personīgajās attiecībās nav jāsteidzas ar vērtējumiem un ka sabiedrība savā būtībā ir sarežģīts mehānisms un tajā nebūt nav tik viegli dzīvot.

Eksperiments atklāja arī faktoros, kas kavē pretrunīgu parādību uztveres veidošanos. Vispirms skolēni atzina, ka skolotāji ne vienmēr kopā ar viņiem pārrunā vēsturiskos notikumus tik daudzveidīgi, bet viņiem pašiem trūkst informācijas analīzei. Otrs kavējošais faktors ir bailes kļūdoties, kuras rada skolēnu bailes gan par skolotāju, gan skolēnu negatīvo reakciju uz viņu izteikto viedokli, jo pretrunu atklāšana ir zināms risks.

Skolēni aptaujā novērtēja arī to, **par ko padomāt viņus mudina dialogiskā mācību nodarbība**. Aptauja tika veikta izlases veidā un tajā piedalījās 25 skolēni (38. tabula).

38. tabula. Dialogisko mācību nodarbību ietekme uz pašpieredzi

Aptaujas jautājums	Noteikti	Daļēji	Drīzāk nē	Noteikti nē
Vai aplūkots temats tevi mudināja kaut ko pārdomāt?	54%	23 %	15 %	5 %
Vai tas tev palīdzēja atklāt, kā dzīvē vajadzētu rīkoties un kā nevajadzētu?	5 %	47 %	37 %	11%
Vai tu atklāji kādu personību, kuras paraugam vēlētos sekot?	15%	42 %	29 %	14 %
Vai temats tevi rosināja uzzināt kaut ko vairāk par šiem jautājumiem?	25 %	46 %	20 %	9 %

Atbildes uz pirmo jautājumu liecina, ka pēc dialogiskā mācību modeļa veidotās mācību nodarbības skolēnu nav atstājušas vienaldzīgus un ir sniegušas savu pienesumu pašpiederzes veidošanā. To faktiski atzīst gan tie, kuri izvēlējās atbildi „noteikti”, gan tie, kas izvēlējās atbildi „daļēji”.

Pusaudžiem nepatīk, ka kāds tieši norāda uz paraugiem, no kuriem viņi mācās. Viņi to uzskata par savas personības ierobežošanu. Ar to izskaidrojamas atbildes uz otro jautājumu. Tomēr tas, ka lielākā daļa izvēlējusies atbildi „daļēji” norāda, ka aplūkotais materiāls ir devis pusaudžiem noteikta dzīves atziņas.

Tradicionāli pusaudžiem interesē personības, to atziņas un veikums. Diemžēl jāatzīst, ka nelielā vēstures stundu skaita dēļ tam ne vienmēr izdodas veltīt pietiekami daudz laika. Arī jauno laiku personības, kuras skolēni iepazīna eksperimenta laikā, gan laika, gan tradīciju ziņā skolēniem varētu būt mazāk izprotamas un saistītas ar viņu dzīvi. Tāpēc arī šajā gadījumā atbilžu koncentrēšanās ap „daļēji” uzskatāms par rādītāju, kas tomēr apliecina aktīvu mācību materiāla iekļaušanu pašpiederzē.

Atbildes uz pēdējo jautājumu mums paver iespēju secināt, vai dialogiskā veidā aplūkotie temati pusaudžiem palīdz atklāt jaunas vērtības un tātad- rosina interesi. Arī šeit lielākā daļa skolēnu atzīst, ka pilnībā vai daļēji tas notiek.

Par to, ka skolēni apzinās vēstures mācību lomu savas pašpiederzes veidošanā, liecina arī viņu **spējas reāli pašnovērtēt savas pašpiederzes saturu-** ko viņi spēj un ko nespēj, kā arī izveidot plānu, kā pašpiederzi varētu pilnveidot.

9. klases noslēgumā ir paredzēts eksāmens Latvijas un pasaules vēsturē, kuram laika gaitā jau ir izstrādājušās konkrētas tradīcijas un prasības. Lai noskaidrotu, vai skolēni ir spējīgi izvērtēt savas prasmes un plānot savu darbību gatavojoties eksāmenam, skolēniem tika piedāvātas anketas, kuras pildot viņi varēja novērtēt, cik lielā mērā tie uzskata, ka ir spējīgi tikt galā ar eksāmenā ietverto tipu uzdevumiem.

79 vērtējuma anketas tika iegūtas no eksperimenta dalībniekiem, bet salīdzinājumam 15 anketas aizpildīja citu skolu skolēni, kas tika izvēlēti pēc gadījuma principa.

Anketās skolēniem bija iespējas izvēlēties vienu no trim piedāvātajām atbildēm. Viņi varēja norādīt, ka ar uzdevumu noteikti tiks galā, ka tiks galā, bet atbildēs var būt kļūdas, un ka noteikti galā netiks. Vērtējot anketas, tika noteiktas četras iespējamās atbilžu

kategorijas. Ja vairāk par 20 atbildēm (aptuveni 70% no 30) ir atrodamas ailītē „Noteikti tikšu galā”, skolēna atbilde visdrīzāk būtu jāuzskata par pārlieku optimistisku. Ja tāds pats skaits atbilžu atrodas ailītē „Noteikti galā netikšu”, atbilde visdrīzāk uzskatāma par pārlieku optimistisku. Ja tāds pats skaits atbilžu atrodas ailītēs „Galā tikšu, bet ar kļūdām”, tas liecina, ka reāls vērtējums nav noticis un skolēns izvēlējis piesardzības taktiku. Ja atbildes sadalījās vienmērīgi, skolēna vērtējums tika uzskatīts par reālistisku. Apkopojot anketas, tika iegūti šādi rezultāti (39. tabula).

39. tabula. Skolēna vērtējumi gatavībai eksāmeniem

Pārliks optimisms		Pārliks pesimisms		Piesardzības vērtējums		Reāls vērtējums	
Eksperimenta grupa	Grupa ārpus eksperimenta	Eksperimenta grupa	Grupa ārpus eksperimenta	Eksperimenta grupa	Grupa ārpus eksperimenta	Eksperimenta grupa	Grupa ārpus eksperimenta
7 %	10 %	13 %	16 %	45%	74 %	25 %	10 %

Tas, ka vērtējumā dominē piesardzīgums, liecina, ka pusaudži kopumā apzinās gaidāmā notikuma nopietnību. Zīmīgi, ka eksperimenta grupā ir vairāk reālistu, mazāk pārlieku optimistu vai pesimistu. Tas liecina, ka dialogiskā didaktiskā pieeja stabilizē pašpieredzi un vēsturisko apziņu.

Vadoties no aizpildītā vērtējuma, eksperimenta dalībnieki tika aicināti uzrakstīt plānu, kā viņi varētu pilnveidot savas zināšanas, lai labāk sagatavotos eksāmenam. Plānā bija jānorāda, ko skolēns varētu darīt pats un ko viņam varētu palīdzēt skolotājs. Plāna izstrādē piedalījās 76 skolēni.

Pārskatot skolēnu atbildes par to, ko viņi paši varētu darīt savu zināšanu uzlabošanā, iezīmējās četras atbilžu kategorijas. Pirmā atbilžu kategorija ietvēra formālus un nekonkrētus problēmu risināšanas ceļus, piemēram, konsultāciju apmeklējumus. Tādu atbilžu kopumā bija 37 %. Otrā atbilžu grupa bija saistīta ar sadarbības uzlabošanu ar skolotāju- vairāk jārunā ar skolotāju, jāuzklausa viņa norādījumi, jālabo viņa norādītās kļūdas. Tādas atbildes bija 28 %. Trešā atbilžu grupa uzlabojumus iespējas meklēja uzvedības maiņā- mazāk jāslinko, vairāk jāmacās. Tai piederēja 26 % atbilžu. Tikai 9 % skolēnu atbilžu tika piedāvāti risinājumi, kuros skolēni apliecināja savu prasmi mācīties. Šajās atbildēs tika minēti konkrēti vingrinājumi un informācijas avoti, kas viņiem varētu palīdzēt pilnveidot savas prasmes. Vērtējot skolotāja palīdzības iespējas, skolēni bija

daudz „reālistiskāki”. 37% atbildēs skolotājam tika ieteikti konkrēti mācību paņēmieni. 29% atbilžu ieteica skolotājam koriģēt savu uzvedību. 26% atbilžu bija formālas. Skolēni ieteica skolotājam vairāk rīkot konsultācijas un papildus stundas. 8% uzskatīja, ka skolotājs viņiem neko nevar palīdzēt.

Analizējot datus jāsecina, ka tie kārtējo reizi atklāj mūsu skolas problēmu- tā neparāda skolēniem, kā tieši viņi varētu uzlabot savu veikumu. Skolēni gaida, lai problēmas konstatē un atrisina skolotājs.

Secinājumi

- Pašpiederzes veidošanās ir sākums vēsturiskās apziņas veidošanās procesam. Tā veidojas tad, ja skolēns izvērtē un nostiprina apziņā dzīvesdarbībā iegūtās zināšanas, prasmes un attieksmes.

- Vēstures mācību process var piedāvāt plašu spektru zināšanu, prasmju un attieksmju, kas ir nozīmīgas pusaudzīm. No tām pusaudži īpaši aktualizē tās, kas dod iespēju aktīvi veidot savu personību un meklēt tās vietu pasaulē, dod iespēju kontrolēt savu izaugsmi, plānot savu dzīvi. Minētie vēstures satura komponenti sasauca ar izzināšanas interešu kritērijiem „darbības patstāvība”, „mērķtiecība”, „noturība”, „intensitāte” un paver ceļu uz zināmu profesionālu ievirzi.

- Uzdevumi ar informācijas atlasē kritērijiem, iejušanos vēsturiska varoņa lomā (empātijas uzdevums) un multiperspektivitāti liecina, ka dialogiskais vēstures mācību modelis mudina skolēnus daudz konstruktīvāk apzināties vēstures zināšanu lomu savā pašpiederzē. Tomēr tam traucē formāla pieeja izglītības procesam un zināšanu atsvešināšana no skolēnu vajadzībām.

- Vērtējot uz dialogisku vēstures mācību modeli balstīto mācību nodarbību tiešo ietekmi uz savu pašpiederzi, skolēni atzina, ka šīs nodarbības rosina viņus vairāk pārdomāt apgūtos tematus, sniedz dzīves gudrības un atdarināšanas cienīgus paraugus.

- Dialogiska vēstures mācīšanās vairāk stabilizē vēsturisko apziņu un skolēni nedaudz reālistiskāk vērtē savas zināšanas un prasmes, tomēr viņiem vēl arvien trūkst izpratnes par iespējām pilnveidot savas zināšanas.

2.5. Skolēnu izziņas interešu līmeņu pilnveidošanās dialogiskajā mācību procesā

Izziņas intereses līmeņu eksperimentāla noteikšana nebija viegls uzdevums. Pēc pirmajām novērotajām stundām bija jāsecina, ka daudzas darbības, kuras pedagoģisko procesu novērotājiem ir kalpojušas par indikatoriem (piemēram- roku celšana stundās), mūsdienu pusaudžu mācību vidē vairs nav ierastas. Tās aizstājušas brīvas sarunas ar skolotāju un spontānas diskusijas. Mūsdienu pusaudzis vēlas būt neatkarīgs un to apliecina arī veidojot ap sevi brīvu vidi. Tajā pašā laikā viņš ļoti aktīvi prasa, lai skolotāja uzmanība tiktu pievērsta tieši viņam un lai skolotājs risinātu tieši viņa problēmas.

Pielāgojoties pusaudža prasībām, mūsdienu skolotāji pamatā izvēlas metodes, kas dod iespēju var apliecināt savu individualitāti. Tie ir dažādi individuāli uzdevumi apvienojumā ar sociālās mācīšanās metodēm. Līdz ar to mācību process ir kļuvis mazāk publisks un novērojams. Vairāk datu iespējams iegūt, analizējot skolēnu darbus vai anketas.

Iepazīstoties ar reālo situāciju, izziņas interešu līmeņu konstatēšanai tika izmantota divu vērtējumu summa – skolēnu pašnovērtējuma un skolotāja vērtējuma.

Izanalizējusi dažādu psihologu un pedagogu darbus, latviešu pedagoģe Rudīte Hahele secina, ka: „... skolēnu pašnovērtējums saprotams gan kā process, kas skolēnam liek domāt un rakstīt par savu mācīšanos, gan kā rezultāts un progress, jo tiek analizēti, aprakstīti un plānoti savas mācīšanās uzdevumi” (Hahele, 2006, 28). Viņa arī norāda, ka skolēna pašnovērtējums veidojas darbībā, virzībā no mērķiem un uzdevumiem uz mācību rezultātiem un progresu (Hahele, 2006, 66).

Pašvērtējuma īstenošanai skolēniem tika piedāvātas anketas, kas pamatojās uz izziņas interešu rādītājiem. Vērtējuma skala tika veidota, modificējot amerikāņu psihologa Rensisa Likerta (*Rensis Likert*, 1903- 1981) izstrādāto skalu. Savā klasiskajā versijā tā paredz piecas vērtējuma pakāpes (pilnīgu piekrišanu apgalvojumam, daļēju piekrišanu, neitralitāti, daļēju nepiekrišanu un pilnīgu nepiekrišanu) (Likert, 1932). Skalai tika pievienota sestā pakāpe. Līdz ar to skolēniem bija jānorāda, vai viņi pilnībā attiecina apgalvojumu uz sevi, biežāk attiecina, epizodiski neattiecinā, epizodiski attiecina, drīzāk neattiecinā, pilnībā neattiecinā. Tādā veidā skala vienādojās ar augstu, vidēju un zemu

izziņas intereses līmeni. Katram no līmeņiem atbilda divi vērtējumi (pilnībā atbilstošs, daļēji atbilstošs).

Anketas veidojot, tika ņemtas vērā arī pusaudža vecuma tradicionālās iezīmes, ka, tiecoties būt pieaudzis, riskējot un maz apzinoties pieredzes trūkumu, pusaudzis savas spējas parasti vērtē augstāk. Līdz ar to jautājumi ar mērījumu skalām tika papildināti ar kontroluzdevumiem. Izpildot tos, pusaudzim bija jāapliecina, ka viņš tiešām atbilst izvēlētajam līmenim. Piemēram, lai noskaidrotu, vai skolēns regulāri piedāvā klasei jauna problēmas un objektus izpētei, viņam bija jāmin divi piedāvājuma gadījumi. Ja skolēns apgalvoja, ka regulāri spēj aplāt notikumu cēloņsakarības, skolēniem bija jāmin piemēri. Ja skolēns apgalvoja, ka spēj patstāvīgi kāpināt interesi, bija jāmin divi darbības veidi, kā viņš to dara. Ja skolēns nesniedza atbildes, vai arī tās bija nepareizas vai neatbilstošas, vērtējums tika korigēts. Par pusi nepareizu vai neatbilstošu atbilžu vērtējums tika samazināts par vienu punktu, ja tādas atbildes bija visas- par diviem. Anketas beigās skolēni varēja arī uzrakstīt savus komentārus. Tādā veidā anketā tika ietvertas kvantitatīvo un kvalitatīvo metožu izmantošanas iespējas (anketas skatīt 2. pielikumā).

Jāatzīst, ka kontroluzdevumi mudināja skolēnus pārdomāt un precizēt pašnovērtējumu. To komentāros atzina daudzi aptaujātie. Līdz ar to pašnovērtējums tika precizēts un, apstrādājot anketas, korekcijas gadījumi bija tikai septiņi. Tāpat komentāros skolēni rakstīja, ka viņiem agrāk nebija ienācis prātā, ka sevi vērtēt ir tik interesanti. Daudzi arī atzina, ka pašnovērtējums ir paaugstinājis viņu pašapziņu. Tas liecina, ka skolās ikdienā pašnovērtējumam tiek pievērsta pārāk maza uzmanība.

Otrs vērtējums bija skolotāju vērtējums. Apzinoties to, ka ne visiem kritērijiem skolotāji ikdienā ir pievērsuši uzmanību un daudzi nav tik viegli konstatējami skolas vidē, skolotāji tika lūgti vispirms anketēt skolēnus un iepazīties ar skolēnu atbildēm. Tad viņi mēnesi veica novērojumus, lai salīdzinātu savu un skolēnu viedokli.

Skolotājiem tika sagatavota anketa, kura balstījās uz tādiem pašiem rādītājiem kā skolēnu anketa, tikai formulējumi bija pielāgoti skolotāju skatījumam (3. pielikums). Arī šajā anketā tika izmantota R. Likerta skala.

Lai noteiktu galējo vērtējumu, skolēna un skolotāja atbildes tika summētas. Līdz ar to maksimālais punktu skaits, kuru varēja sasniegt, izvērtējot vienu rādītāju, bija 12

punkti. Atbilstīgi tam un ņemot vērā, ka izziņa interese vēsturē tiek mērīta pēc 16 rādītājiem, par skolēnu, kura izziņas interese vēsturē ir attīstījies līdz augstākajam A līmenim, var uzskatīt to, kas ieguvis no 192 līdz 129 punktiem. Par skolēnu, kura izziņas interese vēsturē ir attīstījušās līdz vidējam B līmenim, var uzskatīt to, kas ieguvis no 128 līdz 65 punktiem, bet zemākais C līmenim raksturīgs skolēniem, kas ieguvuši mazāk par 65 punktiem.

Dati tika pārbaudīti ar Kronbaha alfa testu. Iegūtais rādītājs bija 0,914, kas uzskatāms par teicamu ticamības rādītāju ($\alpha > 0,9$).

Apkopojot **sākotnējās anketēšanas rezultātus**, tika iegūta sekojoša aina (40. tabula).

40. tabula. Sākotnējie izziņas interešu līmeņi vēsturē

Skola	Skolēni, kas atbilst A līmenim	Skolēni, kas atbilst B līmenim	Skolēni, kas atbilst C līmenim
Rīgas Doma kora skola	0	7 (36%)	12 (64%)
Valmieras valsts ģimnāzija	5 (17%)	19 (69%)	4 (14%)
Kocēnu pamatskola	3 (7%)	9 (45%)	8 (48%)
Rīgas Igaunņu pamatskola	0	5 (38%)	8 (62%)
Kopā	8 (10 %)	40 (50%)	32 (40%)

No prezentētajiem datiem redzams, ka valdošais izziņas interešu līmenis grupās kopumā ir B līmenis.

Kopumā B līmenis ir uzskatāms par augstu rezultātu un pamato pedagogu un psihologu izteiktās atziņas par vēsturiskās ainas apzināšanās īpašo lomu pusaudžu identitātes veidošanā.

Ēriks Ēriksons vēsturisko atskatu redz kā būtisku komponentu, kuru pusaudži izmanto savas dzīves plānošanā (Ēriksons, 1998, 196). Vācu pedagoģijas teorētiķis Dīters Lencens (*Dieter Lenzen*, dz. 1947) vēsturi redz kā daļu no biogrāfiskās apziņas (kas es biju, esmu, būšu) (Lenzen, 1989, 102). Dīters Bāke dzīves plānošanu vēstures kontekstā uzskata par vienu no punktiem, uz kuru „fiksējas” pusaudža uzmanība (Baacke, 1983, 57-57). Arī izziņas interešu pētniece G. Ščukina norāda, ka parādību vēsturiskā izziņa jau pati par sevi ir izmantojama kā izziņas interesi stimulējošs faktors (Щукина, 1971, 130-146).

Ja vēlreiz iedziļināties izstrādātajos mērījuma kritērijos, tad B grupu mēs varam raksturot kā “snaudošo”. Tā ir atvērta vēsturiskās informācijas uztveršanai, tomēr interese ir nemitīgi rosināma un noturama, izmantojot pedagoģiskos stimulus.

Tā kā pusaudžu vecumam ir raksturīgs dažāds attīstības temps zēniem un meitenēm (Puškarevs, 2001, 72- 73), interešu līmeņu mērījumus bija interesanti apkopt arī pa dzimumiem (41., 42. tabula).

41. tabula. Zēnu izziņas interešu līmeņi vēsturē

Skola	Skolēni, kas atbilst A līmenim	Skolēni, kas atbilst B līmenim	Skolēni, kas atbilst C līmenim
Rīgas Doma kora skola	0	1	8
Valmieras valsts ģimnāzija	0	13	4
Kocēnu pamatskola	0	3	6
Rīgas Igaļu pamatskola	0	3	1
Kopā	0	20 (51 %)	19 (49 %)

42. tabula. Meiteņu interešu līmeņi vēsturē

Skola	Skolēni, kas atbilst A līmenim	Skolēni, kas atbilst B līmenim	Skolēni, kas atbilst C līmenim
Rīgas Doma kora skola	0	4	6
Valmieras valsts ģimnāzija	5	6	0
Kocēnu pamatskola	3	6	2
Rīgas Igaļu pamatskola	0	4	5
Kopā	8 (19%)	20 (44 %)	13 (39 %)

Abās dzimumu grupās B līmenī esošo īpatsvars ir vienāds, savukārt C grupā lielāks īpatsvars ir zēniem, bet A līmenim atbilstošo zēnu nav vispār. Arī šāds rezultāts nav pārsteidzošs. Liela daļa no izziņas intereses kritērijiem vēsturē ir saistīti ar abstraktās domāšanas operācijām, bet tās, kā tas tika konstatēts pusaudžu izziņas interesēm veltītajā nodaļā, lielā mērā ir atkarīgas no smadzeņu optimizācijas procesiem, kas zēniem norit lēnāk nekā meitenēm.

Tā kā skolotāju un skolēnu aptaujā tika izmantoti vienādi kritēriji, ir iespējams salīdzināt arī skolotāju un skolēnu viedokļus par sevi. Ja skolēnu atbildes bija tikai nedaudz jākorrigē, tad skolotāju un skolēnu viedokļi ne vienmēr sakrita. Šī nesakritība varēja būt pozitīva (skolēni sevi vērtēja augstāk, nekā skolotāji) un negatīva (skolēni sevi vērtēja zemāk, nekā skolotāji). Lielākā daļa nesakritību (51, 4%) bija pozitīvas. Tātad

kopumā skolēni sevi vērtēja augstāk, nekā viņu skolotāji. Šāds rezultāts, protams, ir skaidrojams ar pusaudža vecumam raksturīgo vēlmi pēc iespējas agresīvāk apliecināt savu personību. Uz to norāda arī latviešu psihologs un pusaudžu pētnieks Imants Plotnieks, tomēr uzsverot, ka pusaudzis vēlas būt pieaudzis, bet nespēj rīkoties kā pieaudzis (Plotnieks, 1988, 90).

Interesanta aina veidojas, ja salīdzinām vērtējumus pēc dzimumu struktūras. Apkopojot zēnu anketas, tika konstatēts, ka 53 % apstrīdējumu ir pozitīvi. Tātad zēniem kopumā ir raksturīga tendence vērtēt sevi augstāk, nekā to dara skolotājs. Apkopojot meiteņu atbildes atklājās, ka 61,2 % ir apstrīdētas negatīvi. Tātad meitenēm kopumā ir tendence vērtēt sevi zemāk, nekā to dara skolotājs. Tika salīdzinātas arī apstrīdējuma proporcijas Rīgas skolās, kur abās skolotājs ir vīrietis, ar reģionālās pilsētas lauku skolas rezultātiem, kur skolotājas ir sievietes. Abos gadījumos aplūkotās proporcijas bija vienādas. Tātad skolotāja dzimums nav iespaidojis to, ka zēni tiek vērtēti zemāk, bet meitenes- augstāk.

Meiteņu kritisko attieksmi pret sevi var skaidrot ar to, ka vairāk nobriedusi personība (kādas šajā laikā ir meitenes) kritiskāk vērtē sevi un savas spējas. Vēl skaidrojums varētu būt saistīts ar vēstures kā mācību priekšmeta īpatnībām. Vēsture jau tradicionāli tiek uzskatīta par „zēnu” priekšmetu. Nobriestot ātrāk, meitenes arī ātrāk sāk apzināties savus mērķus. Ja viņas atklāj, ka vēstures izziņa nav viņu mērķis, tad tomēr cenšas labi mācīties un saglabā skolotājam ilūziju, ka vēsture viņas interesē. Tas arī mudina skolotāju meitenes vērtēt augstāk, nekā to dara viņas pašas. Otru skaidrojumu daļēji pamato anketas, kuras skolēni aizpildīja, vērtējot savas attiecības ar skolotāju. 43 % meiteņu atzina, ka viņām ir labas attiecības ar skolotāju, bet viņas izskata, ka to intereses tomēr ir dažādas. Zēniem šāds rādītājs bija tikai 23 %. Interesanta aina mums atklājas, ja nosakām, kuros kritērijos skolēnu un skolotāju uzskati nav sakrituši visbiežāk (43. tabula).

43. tabula. Apstrīdētie skolotāju vērtējumi

Kritērijs	Pozitīvais apstrīdējums	Negatīvais apstrīdējums
Izziņas aktivitātes mērķtiecīgums	18,9 %	13,9%
Izziņas aktivitātes patstāvīgums mācību procesā	21 %	19,00%
Izziņas aktivitātes intensitāte	37,8 %	18,2%
Izziņas darbības noturība	34,7%	29,3%
Izziņas aktivitātes un profesionālās ievirzes saistība	17,6%	15,4%

Kā izriet no rezultātiem, tad lielākās domstarpības ir par izziņas aktivitātes intensitāti un noturību, kuru skolēni vienlaikus vērtē gan augstāk, gan zemāk par skolotāju. To varētu izskaidrot ar pusaudžu vecumam raksturīgajām pašnovērtējuma pretrunām, kurās liela loma ierādāma tieši spējai pārvarēt grūtības. Jo vairāk grūtību pārvar pusaudzis, jo „pieaugušāks” viņš sev šķiet. Augsti apstrīdējuma rezultāti ir arī izziņas aktivitātes noturīgumam un patstāvīgumam. Arī šie kritēriji ir saistīti ar personības veidošanās un sevis apzināšanās procesiem.

Salīdzinot izziņas interešu līmeņus vēsturē un to, kā skolotāji un skolēni novērtē savstarpējās attiecības, neapšaubāmi atklājas skolotāja personības lielā ietekme uz skolēnu izziņas interešu veidošanos. A interešu līmeņa skolēni savās aptaujās 6 gadījumos no 8 atzīst, ka viņiem ar skolotājiem ļoti bieži ir bijušas atklātas sarunas. B līmeņa grupā, savukārt, 36 no 40 skolēniem atzīst interešu dažādību.

Otro reizi izziņas intereses līmeņa vēsturē mērījums tika veikts veidojošā eksperimenta beigās. Lai vēlreiz rosinātu skolēnus rūpīgi pārdomāt savu pašnovērtējumu, tika sagatavotas jaunas anketas. Tajās tika izmantoti apgrieztie jautājumi un apgrieztā skala, tas ir- pētījuma jautājumi no pozitīva tika pārvērsti negatīvā un tam tika pielāgota arī skala. Tika izmantota arī cita jautājumu kārtība. Kontroluzdevumu anketās nebija.

Iegūtie dati atkal apliecināja, ka vadošais izziņas interešu līmenis ir B. Tomēr 20 gadījumos tika konstatētas arī līmeņa izmaiņas. 9 skolēniem (5 zēniem un 4 meitenēm) līmenis bija pacēlies no B uz A, 11 skolēniem (6 zēniem un 5 meitenēm) – no C uz B. Līmeņa krišanās netika konstatēta (45.,46.,47. tabulas). Ja ņemam vērā to, ka eksperimenta sākumā A līmeni zēnu nebija vispār, bet C līmenī esošo zēnu īpatsvars ir samazinājies straujāk, var teikt, ka zēnu izziņas intereses līmenis vēsturē kopumā ir progresējis nedaudz vairāk. (44. , 45., 46. tabula).

44. tabula. Izziņas interešu līmeņi pēc eksperimenta

Skola	Skolēni, kas atbilst A līmenim	Skolēni, kas atbilst B līmenim	Skolēni, kas atbilst C līmenim
Rīgas Doma kora skola	1 (5%)	11 (58%)	7 (47%)
Valmieras valsts ģimnāzija	12 (42%)	13 (46%)	3 (11%)
Kocēnu pamatskola	3 (15%)	10 (50%)	7 (35%)
Rīgas Igaņu pamatskola	1 (8%)	8 (61%)	4 (31%)
Kopā	17 (21 %)	42 (53%)	21 (26 %)
Skolēnu kopskaita izmaiņas attiecīgajā līmenī	+ 9	+ 2	- 11

45. tabula. Zēnu izziņas interešu līmeņi pēc eksperimenta

Skola	Skolēni, kas atbilst A līmenim	Skolēni, kas atbilst B līmenim	Skolēni, kas atbilst C līmenim
Rīgas Doma kora skola	0	5	4
Valmieras valsts ģimnāzija	4	10	3
Kocēnu pamatskola	0	4	5
Rīgas Igaņu pamatskola	1	2	1
Kopā	5 (13 %)	21 (53 %)	13 (34 %)
Skolēnu kopskaita izmaiņas attiecīgajā līmenī	+5	+1	- 6

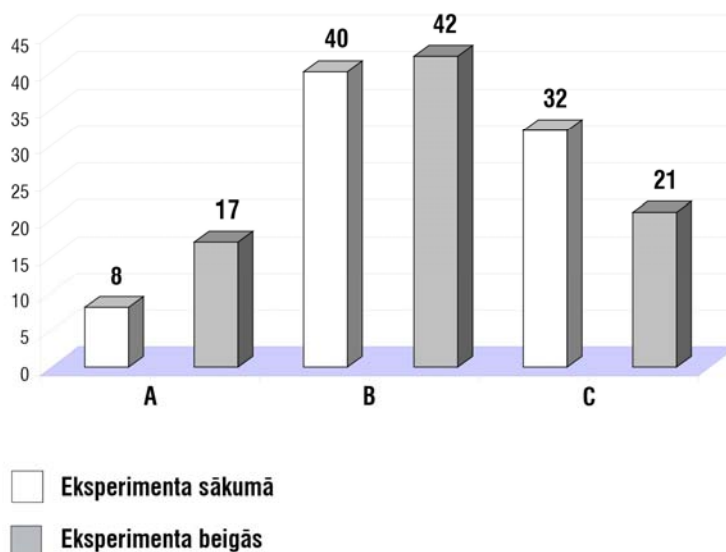
46. tabula. Meiteņu izziņas interešu līmeņi pēc eksperimenta

Skola	Skolēni, kas atbilst A līmenim	Skolēni, kas atbilst B līmenim	Skolēni, kas atbilst C līmenim
Rīgas Doma kora skola	1	6	3
Valmieras valsts ģimnāzija	8	3	0
Kocēnu pamatskola	3	6	2
Rīgas Igaņu pamatskola	0	6	3
Kopā	12 (29 %)	21 (51%)	8 (20%)
Skolēnu kopskaita izmaiņas attiecīgajā līmenī	+ 4	+ 3	- 5

Ja minētās izmaiņas attēlojam grafikā, tad iegūstam šādu ainu (33. attēls)

33. attēls. Skolēnu kopējā skaita izmaiņas izziņas interešu līmeņu grupās

Skolēni



Iegūtā aina dod iespēju secināt, ka kopumā eksperiments sevi ir attaisnojis un dialogiskā didaktiskā pieeja var kalpot par līdzekli, lai paaugstinātu skolēnu izziņas intereses līmeni vēsturē.

Izmantojot T Stjudenta kritēriju, tika konstatēts, ka visos kritērijos ir vērojama statistiski nozīmīga izziņas intereses līmeņa uzlabošanās (skatīt 4. pielikuma 1. tabulu). Vienīgais kritērijs, kurā uzlabojumi bija mazāk izteikti, ir izziņas darbības un profesionālās ievirzes saistība. Šādu rezultātu varētu izskaidrot ar faktu, ka 8. un 9. klasē skolēni vēl maz domā par vēsturi kā par profesionālas darbības jomu, jo visiem ir zināms, ka vēstures studijas var uzsākt tikai pēc vispārējās vidējās izglītības iegūšanas, turklāt mūsu valstī vēl arvien ir maz iespēju vēsturisku vaļasprieku izpausmēm. Zīmīgi, ka labus rezultātus uzrādīja arī izziņas darbība intensitāte un noturība. Tas vēlreiz apliecina pusaudzīem raksturīgo vēlmi pārbaudīt sevi.

Uzmanība ir jāpievērš arī faktam, ka izvirzītie kritēriji un rādītāji ir uzstādījuši skolēniem samērā augstu līmeni. Par to liecina fakts, ka eksperimenta grupā nebija neviena skolēna, kas sasniegtu maksimālo 192 punktu skaitu. Maksimālais sasniegtais punktu skaits bija 141 (pirmajā mērījumā) un 167 punkti (otrajā mērījumā), bet vidējais- 79 (pirmajā mērījumā) un 98 (otrajā mērījumā).

Viens no skolēnu mācību sasniegumu rādītājiem ir arī saņemtās atzīmes. Loģiski būtu pieļaut, ka, paaugstinoties izziņas interešu līmenim vēsturē, būtu jāpaaugstinās arī saņemtajām atzīmēm. Humanitāro un eksakto priekšmetu analīzei tika izmantotas 1. semestra atzīmes eksperimenta sākumā un 1. semestra atzīmes nākamajā gadā eksperimenta beigās. Vēstures priekšmetā tika noteikta vidējā atzīme eksperimenta sākumā un beigās. Apstrādājot datus, izmantojot T Stjudenta kritēriju (4. pielikuma 3. tabula), tika konstatēts, ka vidējās atzīmes līmenis visos gadījumos ir cēlies, bet izmaiņas nav statistiski nozīmīgas.

Šāds rezultāts, protams, izraisa daudz jautājumu. Pārskatot Latvijas skolās valdošo mācību sasniegumu vērtējuma sistēmu, bija jāizvirza divas atziņas.

Vispirms- Latvijā valdošā vērtēšanas sistēma balstās uz paradigmu, ka skolēnu mācību sasniegumu noteikšana notiek, savstarpēji salīdzinot skolēnu sasniegumus (Skolēnu mācību sasniegumu vērtēšana vidusskolā, 2009, 11). Tas nozīmē, ka, lai matemātiski iegūtu statistiski nozīmīgas izmaiņas, ir vajadzīgs liels kontrasts starp

skolēnu zināšanām. Ja kopumā skolēnu zināšanu līmenis aug, faktiski aug arī atzīmju (ballu) vērtība un skaitliski progress ir vāji konstatējams.

Otrkārt, skolēnu mācību sasniegumi skolās tiek vērtēti reti un pārsvarā ar tipveida summatīvajiem darbiem, kuros lielāka nozīme ir formālajiem kritērijiem, nevis izziņas interesei. Par šādu pieeju var pārliecināties, analizējot 9. un 12. klases pārbaudes darbus, kas tika izmantoti eksāmenos pēdējo piecu gadu laikā (pieejami <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/uzdevumi.shtml>). Tradicionāli eksāmena pirmo daļu veido testveida uzdevumi, kas neprasa dziļāku izpratni par vēstures norisēm. Otrajā daļā skolēni var gūt labas sekmes, ja kārtīgi izlasa vēstures avotus un atbild uz samērā trafaretiem jautājumiem. Daļēja radoša ir eksāmena trešā daļa, kurā skolēniem jāraksta pārspriedums, bet, to vērtējot, tiek konstatētas tikai formālas kvalitatīvas pazīmes (atbilstība tematam, loģiska struktūra, gramatiskās kļūdas netraucē uztvert saturu, jēdzieni lietoti atbilstoši, nav faktu kļūdu). Skolēna erudīcija un intereses izpausmes mūsu izglītības sistēmā nav obligātas.

Secinājumi

- Ņemot vērā mūsdienu pusaudžu iezīmes, izziņas intereses vēsturē līmeņu mērījumus precīzāk veicami, apvienojot skolēnu pašnovērtējumu un skolotāju vērtējumu. Skolēnu pašnovērtējuma ticamību paaugstina kontroljautājumi, bet skolotājiem pirms vērtējuma anketas izpildes jāiepazīstas ar skolēnu pašnovērtējumu un detalizēti jānovēro skolēnus.

- Lielākajai daļai skolēnu izziņas intereses līmenis vēsturē atbilst B līmenim, kas kopumā uzskatāms par augstu līmeni. Skolēniem, kas tam atbilst, ir raksturīga pozitīva attieksme pret pagātnes notikumu izziņu, kuru var aktualizēt ar pedagoģiskiem paņēmieniem. Šāds rezultāts atbilst arī psihologu atziņai, ka vēsturei ir būtiska vieta pusaudžu pasaules izziņā un savas dzīves plānošanā. Pusaudžu vecumā izziņas interešu līmeņu izmaiņas ietekmē arī sieviešu un vīriešu dzimumam raksturīgie dažādie attīstības tempi. Augstākus izziņas intereses rādītājus sākotnējā mērījumā apliecināja meitenes, bet lielāku progresu noslēguma mērījumā - zēni.

- Liela daļa skolēnu apstrīdēja skolotāju vērtējumu. Zēni parasti bija augstākās domās par sevi, meitenes sevi vērtēja zemāk. Arī šādu parādību var skaidrot gan ar abiem dzimumiem atšķirīgajiem nobriešanas procesiem, gan ar vēstures priekšmetu kā tradicionālu zēnu intereses objektu. Pusaudži atšķirīgi vērtēja arī izzīņas aktivitātes intensitāti un noturību, izzīņas aktivitātes noturīgumu un patstāvīgumu, kas ir saistīts ar pusaudžiem īpaši aktuālajiem personības veidošanās un sevis apzināšanās procesiem.

- Veicot atkārtotu izzīņas intereses vēsturē līmeņa mērījumu, tika konstatēts, ka dialogiskā didaktiskā pieeja var kalpot par tā paaugstināšanas līdzekli. Arī mācību nodarbības, kas veidotas, balstoties uz dialogisko mācību modeli, veicina izzīņas intereses vēsturē attīstību. Pamatskolā mazāku ietekmi izzīņas interese atstāj uz nākamās profesijas izvēli, tāpat, ņemot vērā Latvijā pastāvošo mācību sasniegumu vērtēšanas sistēmu, tā ne vienmēr atspoguļojas skolēnu mācību sasniegumu vērtējumā ballēs.

Nobeigums

Promocijas darba ietveros ir veikts pētījums, kurā analizēti intereses un izziņas intereses jēdzieni, noteiktas pusaudžiem raksturīgās izziņas intereses iezīmes, analizēta dialogiskā pieeja mācību izziņas procesā un didaktiskais process vēstures mācībās. Tā rezultātā ir izstrādāti izziņas interešu attīstības līmeņu noteikšanas kritēriji un rādītāji, kā arī izziņas intereses attīstību veicinošs dialogiskais vēstures mācību modelis. Izmantojot pēc modeļa veidotās mācību nodarbības, ir veikts eksperiments, lai pārbaudītu, vai minēto modeli var izmantot izziņas interešu līmeņu paaugstināšanai. Papildus kā būtiskākā dialoga komponenti ir pētīti skolēnu un skolotāju atvērtības pedagoģiskie nosacījumi dialogiskajā vēstures mācību pieejā un skolēna pašpiederzes veidošanās, realizējot izziņas intereses attīstību veicinošu dialogisko vēstures mācību modeli.

Analizējot psiholoģisko, pedagoģisko, metodoloģisko literatūru par interesi un izziņas interesi, atklājās galveno intereses komponentu (kognitīvo, emocionālo, voluntāro un darbības) iezīmes divos galvenajos intereses veidos- situatīvajā un noturīgajā. Tika konstatēts, ka būtiskākais priekšnoteikums tam, lai situatīvā izziņas interese pāraugtu noturīgajā izziņas interesē, ir mācību satura iekļaušana pašpiederzē. Tas notiek, ja skolēns mācību satura komponentus atzīst par personīgi nozīmīgām vērtībām, kuras sniedz iespējas apmierināt personīgi nozīmīgas vajadzības. Mācību satura iekļaušanu pašpiederzē var veicināt ar pedagoģiskajiem stimuliem. Pusaudža vecumā izziņas interesēm raksturīgas darbības ar abstraktām parādībām, eksperimenti ar interešu objektu atlasī, pašapliecināšanās vajadzības dominance, pastāvības apzināšanās vajadzība, rezultāta nozīmības un sociālā vērtējuma akcentēšana un humāna interešu satura ievirze. Šīs iezīmes norāda, ka pusaudzīm mācību procesā ir svarīgi justies patstāvīgam, gūt apziņu, ka viņš tuvojas iecerētajam mērķim, pilnveido sevi un gūst citu atzinību par to. Vienlaikus jāņem vērā pusaudža augstās pretenzijas un pagaidām nenoturīgo gribu. Tas rosina dalīt darbību posmos, kuros katrā tiek gūts kāds pozitīvs rezultāts, un rūpēties par pozitīvu emocionālo fonu.

Analizējot filozofisko, pedagoģisko un metodoloģisko literatūru par dialogisko pieeju mācībām, atklājās, ka dialogs tiek uzskatīts par nozīmīgu komponentu mūsdienu izglītībā, jo mūsdienu sabiedrībā pieaug skolēna iespējas pašizglītoties un viņš arvien kritiskāk pieņem atziņas, kuras piedāvā mācību iestādes. Filozofu skatījumā dialogs ir

specifiskas cilvēka saites ar ārpasauli. Tās var izmantot pedagogi, veicinot patstāvīgas un mērķtiecīgas personības veidošanos. Dialogiskā mijiedarbība var notikt gan starp skolotāju un skolēnu, gan skolēniem pašiem, gan skolēnu un izziņas objektu (metaforiskais dialogs). Arī mācību procesa noslēgumā skolēna priekšstats par apgūto paliek atvērts un tas piedāvā iespējas jaunam dialogam. Organizējot dialogisku mācību procesu, tā pirmajā posmā ir vēlams dialogs mācību objekta izvēlē, tam seko pētnieciskās sarunas un procesu noslēdz refleksiju posms, kas var būt ierosme vai sākums jaunam dialogam.

Zinātniskās literatūras analīze izceļ vēstures mācību priekšmeta galvenās iezīmes. Vēsture atklājas kā rekonstruēta pagātnes aina, turklāt rekonstrukcijā galvenā loma ierādāma sociālajām aktualitātēm, kas valda sabiedrībā vēsturiskā priekšstata atveidošanas brīdī. Arī skolēni, mācoties vēsturi, veido sev aktuālu pagātnes ainu. Līdz ar to vēsture paplašina skolēna sociālo pieredzi. Pusaudža vecumā tas ir īpaši aktuāli, jo vēstures zināšanas tiek izmantotas kā dzīves plānošanas instruments.

Kā pamatu izziņas interešu līmeņu mērījumiem vēsturē var izmantot attieksmju un uzvedības veidu attīstības teoriju. Tās pamatā ir trīs attieksmju un uzvedības veidu attīstības posmi- situatīvais, paradumu un pašregulācijas. Visos trīs posmos izziņas intereses raksturo mērķtiecības, patstāvības, intensitātes, noturības un izziņas sakarības ar profesionālo ievirzi kritēriji. Situatīvā posmā tiem raksturīga pilnīga atkarība no stimuliem, paradumu- daļēja atkarība, bet pašregulācijas- pilnīga neatkarība. Līdz ar to tiek atklāts arī process, kurā situatīva izziņas interese (atkarība no stimuliem) pāraug noturīgā (neatkarība no stimuliem) jeb skolēns arvien aktīvāk iekļauj mācību saturu savā pašpieredzē, atzīstot tā komponentus par personīgām vērtībām un nozīmīgām viņa personīgo vajadzību apmierināšanā.

Veidojot izziņas intereses attīstību veicinošu dialogisko vēstures mācību modeli, par tā pamatu tika ņemts noturīgu izziņas interešu veidošanās process, izziņas interešu kritēriju sistēma un pēc dialogiskās pieejas veidotais vēstures nodarbības strukturālais plāns. Tādā veidā izziņas interešu attīstības process ieguva stimulējošu ietvaru, proti- uz dialogu balstītu vēstures mācību nodarbību. Tas palielina pētījuma praktisko nozīmību.

Modeļa empīriskā pārbaude norisinājās diferencētā sociālā vidē (dažāda veida skolās), izmantojot salīdzinoši nelielu skolēnu grupu. Šāda izvēle ir saistīta ar faktu, ka pāreja uz dialogu reālajā skolas vidē nav viegls uzdevums, turklāt dialoga izpausmes ir ļoti daudzveidīgas un stipri individuālas. Secinājumu ticamība tika pārbaudīta ar biežiem

rezultātu mērījumiem, aptaujām, intervijām un plašu skolēnu darbu analīzi. Aptaujās tika iesaistīti arī tie skolotāji, kas nepiedalījās eksperimentā. Eksperimenta sākumā skolēni tika sagatavoti dialogiskajai pieejai. Izziņas interešu līmeņi tika mērīti gan eksperimentā sākumā un beigās, gan salīdzinot nodarbības, kurās ieteiktais modelis tika izmantots un tās, kurās modeļa izmantošana nenotika. Paralēli pēc modeļa veidotajām mācību nodarbībām skolēni pildīja arī papildu uzdevumus, kuru laikā tapušos darbus varēja izmantot atvērtības un pašpieredzes veidošanās pētījumiem. Balstoties uz modeļa pārbaudi, veidojās arī kopējie pētījuma secinājumi.

Secinājumi

- Izstrādātais vēstures mācību dialogiskais modelis veicina izziņas interešu līmeņa pieaugumu visās pētītajās sociālajās vidēs (dažādajās skolās). Izmaiņas veidojas attiecībā uz visiem izmantotajiem kritērijiem.

- Humānās pedagogijas idejas mudina skolotājus pārdomāt savas attiecības ar skolēniem, tomēr ir saglabājušas daudzas tradīcijas, kas traucē atvērtībai un dialogam.

- Dialoga sākumam (atvērtības veicināšanai) ir būtiski stimulēt to, lai skolotājs spētu uztvert skolēnu kā personību, kas veido savu zināšanu pasauli, bet sevi- kā vērojošu palīgu šajā procesā. To iespējams panākt ar dialogu veicinošiem mācību uzdevumiem.

- Skolēni, kuri mācībās izmanto dialogu, aktīvāk iekļauj mācību saturu savā pašpieredzē, tomēr šo procesu aizkavē daudzu prasmju trūkums. Vispirms, tās ir mācīšanās un sava darba plānošanas prasmes. Otrkārt, tās ir prasmes komunicēt un pašnovērtēt sevi. Skolēniem trūkst arī izpratnes par zināšanu lomu savā dzīvē un to, kā tieši skolotājs var palīdzēt viņiem pilnveidot savas zināšanas.

- Aktuāls jautājums Latvijā ir skolēnu mācību sasniegumu vērtēšana. Pagaidām šajā vērtējumā neatspoguļojas izziņas interešu līmeņu pieaugums, skolēniem ir maz iespēju atrast apliecinājumu savai izaugsmei, kas pusaudzīm ir īpaši nozīmīgi.

Izvērtējot sasniegto un konstatēto, var teikt, ka **darba hipotēze ir apstiprinājusies daļēji**. Piedāvātais modelis sniedz iespēju paaugstināt skolēnu izziņas interešu līmeni, tomēr paralēli tam pilnveidojamas skolēnu prasmes mācīties, uzlabojamas skolēnu un skolotāju prasmes veidot dialogu.

Dialogiskā didaktiskā pieeja ir mūsdienu skolas aktualitāte. To nosaka sabiedrības attīstības likumsakarības, galvenokārt principi, pēc kuriem mūsdienu sabiedrībā notiek

informācijas aprīte. Jaunajos apstākļos skolēnam ir iespējas mācību procesā kļūt arvien patstāvīgākam un pieaug viņa neformālās pašizglītības līmenis. Līdz ar to apzināti vai neapzināti skolēni prasa no skolotāja citu attieksmi pret sevi. Neatrodot skolā iespējas apmierināt savas vajadzības, skolēni var no tās norobežoties, tā atstājot izglītības iestādēm tikai formālu lomu.

Demokrātija, kas arvien vairāk nostiprinās mūsdienu pasaulē, regulāri piedāvā iespējas izvēlēties un prasa atbildību par izvēli. Šādos apstākļos dialoga veidošana kļūst par nozīmīgu, objektīvu jebkura cilvēka dzīvesdarbības prasmi. Nav iespējams izveidot ilgtspējīgu demokrātisku valsti, ja demokrātijas tradīcijas sevī nenes katrs tās iedzīvotājs.

Tēzes aizstāvēšanai.

1. Vēstures mācību priekšmeta saturs ir īpaši aktuāls pusaudžiem saistībā ar viņu vajadzību veidot jaunu pašpieredzi un sniedz iespēju organizēt dialogisku mācību procesu, kas balstās uz pretrunas risināšanu starp pusaudža esošo pašpieredzi un aktuālo objektīvo vēsturisko realitāti, tādejādi veicinot izziņas intereses līmeņa paaugstināšanos.
2. Eksperimentā dialogiskā mācību procesā, mērot pusaudžu izziņas intereses mācībās izmantojot kritērijus izziņas mērķtiecība, noturība, intensitāte, izziņas darbības un profesionālās ievirzes sakarības atklājās, ka palielinās skolēnu skaits ar pašregulācijas attieksmēm mācībās (A grupa) un paradumu attieksmēm (B grupa), bet samazinās skolēnu skaits ar situatīvām attieksmēm pret mācībām (C grupa).
3. Dialogiskā didaktiskā pieeja sekmē atvērtības veidošanos un izziņas intereses līmeņu paaugstināšanos, pedagogiem atzīstot skolēnus par līdztiesīgām personībām un veicinot viņu mērķtiecību un prasmes pašnovērtēt sasniegto, integrējot mācību saturu skolēna pašpieredzē, kā to prasa sadarbības princips didaktikā.

Literatūras saraksts

Zinātniskie darbi

1. Albert D., Steinberg L. (2011) Judgment and Decision Making in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, No 21 (1). John Wiley & Sons, p. 211–224.
2. Alderfer, C. P. (1972) *Existence, Relatedness, and Growth. Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press, 198 p.
3. Aiken L. R. (2001) Interest inventories. In: *Encyclopedia of Psychology and behavioural science*, Vol. 2. New York: John Willey & Sons, p. 774- 776.
4. Andersone, R. (2004) *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa, 83 lpp.
5. Arājs, J. (1976) *Intereses un to veidošana skolā*. Rīga: Zvaigzne, 109 lpp.
6. Baacke, D. (1983) *Die 13- bis 18 jährigen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 433 s.
7. Bakhtin, M. (1981) *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press, 274 p.
8. Baltušīte, R. (2006) *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga: RaKa, 231.
9. Benavente, J. (1995) *Los intereses creados*. Madrid: Catedra, 126 p.
10. Berlyne D. (1950) Novelty and curiosity as determinants of exploratory behaviour. *British journal of Psychology*, No 41. The British Psychological Society, p. 68- 80.
11. Berlyne D. (1960) *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw- Hill, 350 p.
12. Bernande, M. (2013) *Jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās mījsakarības dzīvesdarbībā*. Promocijas darbs doktora zinātniskā grāda iegūšanai. Rīga: RPIVA, 180 lpp. Ievietots: 17.03.2013.
www.rpiva.lv/pdf/marabernande2013.pdf (Skatīts: 19.03.2013.)
13. Boekerts M. (2003) Towards a model that integrates motivation, affect and learning. *British Journal of Educational Psychology*, Monograph series II, Part 2, The British Psychological Society, 173- 189 p.
14. Brown, A. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. In: *Advances in child development and behaviour*. Vol. 10. New York: Academic Press, p. 103- 152.

15. Būbers, M. (2010) *Es un tu*. Rīga: Zvaigzne ABC, 160 lpp.
16. Castells, M. (1996) *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I. Cambridge, Oxford: Blackwell, 556 p.
17. Chaffer, J. (1973) What a history should we teach. In: *Practical Approach to the New History*. London: Hutchinson Educational, p. 4- 7.
18. Connolly J., Craig W., Goldberg A., Pepler D. (2004) Mixed-gender groups, dating and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence* No 14 (2). John Wiley & Sons, p. 185–207.
19. Collingwood, R. D. (1994) *The Idea of History*. Oxford: University Press, 246 p.
20. *The Corsini Encyclopedia of psychology and behavioural science* (2001). Vol. 1. New York: John Wiley & Sons, 611 p.
21. *The Corsini Encyclopedia of psychology* (2010). Vol. 1. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 518 p.
22. Čehlova, Z. (2002) *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: Raka, 136 lpp.
23. Čehlova, Z., Grīnpauks, Z. (2003) *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās*. Rīga: Raka, 114 lpp.
24. Deci, E. L. (1998) The Relations of interest to motivation and human needs. The self- determination theory viewpoint. In: *Interest and Learning*. Kiel: University Press, p. 146- 162.
25. Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. The Macmillan Company. Ievietots: 1994. <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html> (Skatīts: 30.01.2013)
26. Drucker, P. (1969) *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. London: Heinemann, 369 p.
27. Eccles, J.S., Wigfield, A. (1992) The Development of Achievement- Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, No. 12, Elsevier, p. 256- 273.
28. Edelson, D.C, Joseph, D.M. (2001) *Motivating Active Learning: A Design Framework for Interest- Driven Learning*. Ievietots 01.06.2001. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/edelson-joseph.pdf> (Skatīts: 11.01.2013.)
29. *Encyclopedia of human behaviour* (1994). Vol.1, San Diego: Academic Press, 728 p.

30. Ēriksons, E. H. (1998) *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga : Jumava, 271 lpp.
31. *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (2010.)
Adopted by European Commission 03.03.2010. Ievietots: 06.03. 2010.<http://eur-lex.europa.eu> (Skatīts: 07.10.2012.)
32. Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, p. 192.
33. Freire, P. (1997) *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum, p. 192.
34. Freud S. (1940.) Das Ich und das Es. Im: *Gesammelte Werke, Bd. 13*. London: Imago, S. 237-289.
35. Fritzsche, K.P. (2001) Unable to be tolerant? In: *Tolerance in Transition*. Oldenburg: Körber Stiftung, p. 100- 106.
36. Gadamer, H.G. (1999) *Patiesība un metode: filosofiskas hermeneitikas pamatiezīmes*. Rīga: Jumava, 508 lpp.
37. Geske, A. , Grīnfelds A., Kangro A., Kiseļova R. (2010) *Ko skolēni zina un prot-kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs*. Rīga: Latvijas Universitāte, 163 lpp.
38. Giedd J. N., Blumenthal J., Jeffries N. O., Castellanos F. X., Liu H., Zijdenbos A., Rapoport J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. In: *Nature Neuroscience*, No 2 (10). Nature Publishing Group, p. 861–863.
39. Gudakovska, I. (1997) *Mūsdienu pusaudžu lasīšanas intereses kā personības attīstību rosinošs faktors*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: Latvijas Universitāte, 54 lpp.
40. Guthrie C. (2007) *I'm Curious: Can we teach curiosity?* Ievietots: 03.04. 2006. <http://academic.research.microsoft.com/Paper/6183075> (Skatīts: 12.03.2011.)
41. Habermas, J. (1984) *The theory of communicative action*. Vol. I. Boston: Beacon Press, 230 p.
42. Hahele, R. (2006) *Pašnovērtējums mācību procesā*. Rīga: RaKa, 222 lpp.
43. Hall, G. S. (1904) *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton, 600 p.

44. Havinghurst, R.J. (1972) *Developmental tasks and education*. New York: McKay, 341 p.
45. Hegel, G. W. F. (1970). *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 598.
46. Herder G. F. (1978a) Von Ähnlichkeit der mittlern englischen und deutschen Dichtkunst, nebst verschiedenem, das daraus folget. Im: *Werke in fünf Bänden*. Bd. 2. Berlin, Weimar: Aufbau Verlag, S. 321- 311.
47. Herder G.F. (1978b) Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Im: *Werke in fünf Bänden*. Bd. 2. Berlin, Weimar: Aufbau Verlag, S. 410- 424.
48. Higgins A., Turnure J. (1984) Distractibility and concentration of attention in children's development. *Child Development*, No 44. John Wiley & Sons, p. 1799–1810.
49. Helds, J. (2004) Kooperatīvā mācīšanās un skolēns kā subjekts. Sastādījusi I. Plaude. *Kooperatīvā mācīšanās*. Rīga: RaKa, 46- 52 lpp.
50. Hermans, H., Kempen, H. (1993) *The Dialogical Self: Meaning as movement*. San Diego: Academic Press, 196 p.
51. Holland, J. L. (1997) *Makeing vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa (FL): Psychological Assessment Resources, 303 p.
52. Hūbers, G. L. (2004) Kooperatīvā mācīšanās mācību formu kontekstā. Sastādījusi I. Plaude. *Kooperatīvā mācīšanās*. Rīga: RaKa, 22- 45 lpp.
53. Huserls, E. (2002) *Fenomenoloģija*. Rīga: FSI, 438 lpp.
54. Izard, C. (2000) Interests. In: *Encyclopedia of Psychology*. Oxford: University Press, p. 228- 334.
55. Izard, C. (2002) Interests measurement. In: *Encyclopedia of Educational Research*, Vol. 2. London: Coler Macmillan Publishers, p. 945- 945.
56. James, W. (1884) What is emotion? *Mind* Nr 4. Ievietots: 19.02.1997. <http://mind.oxfordjournals.org> (Skatīts: 3.03.2011.)
57. Jones, B. (1973) The new history. In: *Practical Approach to The New History*. London: Hutchinson Educational, 12- 16 p.

58. Jermolajeva, J. (1997) *Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienu skolā: Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte, 58 lpp.
59. Kali R.V., Ferrer, E. (2007) Procesing speed in childhood and adolescence: Longitudinal models for examining developmental change. *Child Development*, No: 78 (6). John Wiley & Sons, p. 1760–1770.
60. Kaļķe, B. (2012) The Visual image of the teacher in Latvia. *The Visual Image of the Teacher*, Rīga, RaKa 2012, 54- 56 p.
61. Kashdan B. T., Silvia J. P. (2008) *Curiosity and Interest: The Benefits of Thriving on Novelty and Challenge*. Ievietots: 20.08.2008.
http://mason.gmu.edu/~tkashdan/publications/HOPPChapter%2034_Curiosity_and_Interest.pdf (Skatīts: 15.03.2011.)
62. Keating, D. (2004). Cognitive and brain development. In: *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley and Sons, p. 45- 50.
63. Kļaveniece, E. (1973) *Literārās intereses un to veidošana kā estētiskās audzināšanas līdzeklis*. Rīga: LVU redakcijas un izdevniecības daļa, 51 lpp.
64. Kohlberg, L., Levine C., Hower, A. (1983) *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. Basel: Karger, 178 p.
65. Komenskis, J.A. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 231.lpp.
66. Krapp, A. (2005) Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instructions*, No 15. Elsever, p. 381- 395.
67. Kristapsone, S. (2011) Kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījuma stratēģijas salīdzinājums. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: Raka, 119- 128 lpp.
68. Kroplis, A., Raševska, M. (2010) *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 190 lpp.
69. Kuhn, T.S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 230 p.
70. Laiveniece, D. (2003) *Valodas mācības pusaudzim*. Rīga: RaKa, 396 lpp.
71. Lenzen, D. (1989) *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd.2, Reinbeck: Rowohlt Enzyklopädie, 802 s.

72. Liepiņa, S. (1981) *Skolēnu izziņas intereses un to veidošana: palīgmateriāls lektoriem*. Rīga : Latvijas PSR Zinību biedrība, 26 lpp.
73. Likert, R. (1932) *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: Columbia University, 55 p.
74. Loevinger, J. (1976) *Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 504 p.
75. Loewenstein, G. (2000) Curiosity. In: *Encyclopedia of Psychology*. Oxford, University Press, p. 413- 415.
76. Low- Beer, A. (1914) The Reforms of History Teaching in Schools. In: *European Countries in Democratic transition*. Graz: Council of Europe seminars, p. 110- 116.
77. McCandless, B. R. (1970) *Adolescents: Behavior and Development*. Hinsdale: Dryden Press, 277 p.
78. Marwick, A. J. B. (1970) *The Nature of History*. London: The Macmillan Press Ltd, 316. p.
79. Machlup, F. (1962) *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press, 416 p.
80. Markss K., Engelss, F. *Komunistiskās partijas manifesti*. Rīga: Zvaigzne ABC, 52 lpp.
81. Markus H., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, No 41 (9), American Psychological Association, p. 954–969.
82. Maslo, I. (1995) *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciācija un individualizācija*. Rīga: RaKa, 172 lpp.
83. Maslo, E. (2003) *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: Raka, 193 lpp.
84. Maslow, A. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper, 236 p.
85. Massey, M. (1979) *The People Puzzle*. New York: Brandy, 320 p.
86. Maxwell, M. (2009) *Introduction to the Socratic method and its Effect on Critical Thinking*. Socratic Method Research Portal. Ievietots: 19.05.2009.
<http://www.socraticmethod.net> (Skatīts: 29.04.2011.)
87. Mezirow J. (2009) *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 338 p.
88. Max-Neef M. A., Elizalde A., Hopenhayn M. (1991) *Human scale development: conception, application and further reflections*. New York: Apex, 180 p.

89. Mehaffy, G. L. (1982) History as subject matter. In: *Encyclopedia of Educational Research*. Vol.2. New York u.a. : The Free Press, p. 803- 807.
90. Nichol, J. (1984) *Teaching History: A Teaching Skills Workbook*. London: Nelson, 72 p.
91. Nurmi, J. (2004) Socialization and self-development: Challenging, selection, adjustment, and reflection. In: *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley and Sons, p 65- 77.
92. Oganisjana, K. (2012) *Uzņēmējspēja un uzņēmība*. Rīga: RaKa, 239 lpp.
93. Oudenhovens, van, J.P. (2004) Kooperatīvā mācīšanās un sekmju mijiedarbība. Sastādījusi I. Plaude. *Kooperatīvā mācīšanās*. Rīga: RaKa, 206- 216 lpp.
94. Partington, G.G. (1980) *The Idea of Historical Education*. London: National Foundation for Educational Research Publishing Company, 247. p.
95. Perkin, H. (1970) History- An Introduction for The Intending Students. London: Routledge & Kegenpaul, 24 p.
96. Pestalocijs, J.H. (1996) *Darbu izlase: veltīta pedagoga 250 gadu atcerei*. Rīga: Latvijas Universitāte, 140. lpp.
97. Piaget J. (1954) *The Construction of reality in the child*. New York: Basics, p. 370.
98. Piaget, J. (1980) *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 277 s.
99. Pipere, A. (2011) Kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījuma stratēģijas salīdzinājums. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: Raka, 119- 128 lpp.
100. Popper, K. R. (1957) *The open society and its enemies*. Vol. 1. London : Routledge & Kegan Paul, 322 p.
101. Popper, K. R. (1968) *The logic of scientific discovery*. New York: Evanston : Harper & Row, 479 p.
102. Prensky, M. (2001) *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw- Hill 442 p.
103. *Psiholoģijas vārdnīca* (1999) G. Breslava redakcijā. Rīga: Mācību grāmata, 157 lpp.

104. Pratt, H. D. (2006) Adolescence. In: *The Encyclopedia of Human development*. Von. 1, Thousand Oaks u.a. : A Sage Reference Publications, p. 28- 35.
105. Ranke L. (1886) *Weltgeschichte*. Bd. IX, S. 243.
106. Reich, S. M., Subrahmanyam, K., Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and Hanging Out Face-to-Face: Overlap in Adolescents' Online and Offline Social Networks. *Developmental Psychology*, No 48 (2), American Psychological Association, p. 356–368.
107. Robinson, K. (2012) Do Schools Kill Creativity? In: *TED Weekends*. Ievietots 12.07.2012. http://www.huffingtonpost.com/sir-ken-robinson/do-schools-kill-creativity_b_2252942.html (Skatīts: 17.07.2012.)
108. Rubana, I. M. (2004) *Mācies darot*. Rīga; RaKa, 262 lpp.
109. Sartrs, Ž. P. (1992.) Eksistenciālisms ir humānisms. *Grāmata*, Nr. 1, 37.–47. lpp.
110. Saul, W. (1994) *Non-fiction for Classroom*. London: Teachers College Press, 114 p.
111. Scheler, M (1973) *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values*. Evanston: Northwestern University Press, 620 p.
112. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books, 374 p.
113. Searle J., Soler, M. (2004) *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia, 218 p.
114. Segalowitz S. J., Davies P. L. (2004) Charting the maturation of the frontal lobe: An electrophysiological strategy. *Brain and Cognition*, No. 55 (1) Elsevier, p. 116–133.
115. Silvia, J. P. (2008) Interest- the curious emotion. In: *Current directions of psychological science*, Vol 17, No 1, Sage Journals, p. 57- 60.
116. Slavins, E. R. (2004) Kooperatīvā mācīšanās un sekmes: empīriski pamatota teorija. Sastādījusi I. Plaude. *Kooperatīvā mācīšanās*. Rīga: RaKa, 174- 195 lpp.
117. Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, Nr. 59 (2), John Wiley & Sons, p. 321–335.

118. Spear, L. P. (2000) The adolescent brain and age-related behavioural manifestations. *Neuroscience and Behavioural Reviews*, No 24 (4). Elsevier, p. 417–463.
119. Špona, A., Igoņins, D. (2011) Skolēnu attieksme pret skolu un savas nākotnes perspektīvām kā pedagoģiska problēma. *Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā*, Rīga: Raka, 14- 38 lpp.
120. Špona, A. (2004) *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 211 lpp.
121. Špona, A., Čamane I., (2009) *Audzināšana/ pašaudzināšana*. Rīga: RaKa, 260 lpp.
122. Stradling, B. (2002) *Multiperspectivity in history teaching: A Guide for Teachers*. Graz: Council of Europe seminars, 69 p.
123. Strong E. K. (1955) *Vocational Interests Eighteen Years after College*. Mineapolis: University of Minnesota Press, 713 p.
124. Super, D. E. (1957) *The psychology of careers*. New York: Harper & Brothers, 362 p.
125. Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill, 273 p.
126. Students, J. A. (1935) *Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija: cilvēka psihiskā attīstība no dzimšanas līdz garīgā nobrieduma posmam*. Rīga: autora izdevums, 735 lpp.
127. Taber, B. J. (2010) Vocational testing. In: *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 4, Hoboken: John Willey & Sons Inc, p. 1845- 1847.
128. Tanner, J. (1972). Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. In: *Twelve to sixteen: Early adolescence*. New York: Norton, 27- 31 p.
129. Taylor, L., Chaffer, J. (1975) *History and the History Teacher*. London: Routledge, 127 p.
130. Tauriņa, A. (1993) *Jaunāko skolēnu izziņas interešu veidošanās mākslas cikla priekšmetu stundās. Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte, 27 lpp.
131. Tauriņa, A. (1993) *Jaunāko skolēnu izziņas interešu veidošanās mākslas cikla priekšmetu stundās*. Disertācija pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. Rīga: Latvijas Universitāte, 205 lpp.

132. Thomas Aquinas (2006) *Summa theologiae: questions on God*. Cambridge, Cambridge University Press, 298 p.
133. Tomkins, S. S. (1962) *Affect imagery consciousness*. Vol. I. New York: Springer, 522 p.
134. Valla L. (1992). *Discourse on the Forgery of the Alleged Donation of Constantine*. Hannover Historical Texts Project. Ievietots: 14.02.2001.
<http://history.hanover.edu/texts/vallapart1.html> (Skatīts: 02.08.2011.)
135. Van Sledgright B. A. History. Learning. In: *Encyclopedia of Education*. New York u.a. : Macmilan Reference, p. 1051- 1058.
136. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 133 p.
137. Wells, G. (2000) Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky. In: *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press, p. 51- 85.
138. Wells, G. (2001). Action, talk and text: the case for dialogic inquiry. In: *Action, Talk and Text: Learning and Teaching through Inquiry*. Santa Cruz: University of California, p. 20- 53.
139. Winkel, R. (1986) *Antonomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik: Studien zu der Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann, S.175.
140. Žogla, I. (1994) *Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās*. Rīga : Latvijas Universitāte, 227 lpp.
141. *Актуальные вопросы формирования интереса в обучении*. (1984) Под ред. Г.И. Щукиной. Москва: Просвещение, 176 с.
142. Ермолаева, Е. (1997) *Диалогический подход в современном школьном обучении*. Работа на соискание степени доктора педагогики. Рига: Латвийский университет, 168 с.
143. Выготский, Л. (1972) Проблема возрастной периодизации детского развития. *Вопросы психологии*, No 2, Издательство «Школа-Пресс», с. 114- 124.
144. Павлов, И. П. (1973) *Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) животных*. Москва: Наука, 661 с.

145. Соколова, Г. (1998) Подросток: Отметка и оценка глазами практика развивающего обучения. *Вестник Р О*, No 4, Развивающее обучение, с. 58- 66.
146. Цукерман, Г. (2000). Социально- психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста. *Вестник Р О*, No 7, Развивающее обучение, с. 66- 71.
147. Щукина, Г. И. (1988) *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. Москва : Педагогика, 203 с.
148. Щукина, Г. И. (1971) *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва: Педагогика, 350 с.
149. Эльконин, Б.Д. (1960) *Детская психология*. Москва: Учпедгиз, 328 с.

Metodiskā literatūra

1. Alexander, R. (2004) *Towards dialogic teaching*. York: Dialogos, 60 p.
2. Barnes, D. (2008.) Exploratory Talk for Learning. In: *Exploring Talks in School*, Los Angeles, London u.a.: Sage, p. 1- 15.
3. Borries von, B. (2001) Multiperspectivity- Utopian pretensions or Feasible Fundament of Historical learning in Europe? In: *History for Today and Tomorrow: What does Europe mean for School History?* Hamburg: Körber Stiftung, p. 200- 215.
4. Flecha, R. (2000) *Sharing Words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham: Rowman & Littlefield publishers, 137 p.
5. Garvey, B., Krug, M. (1977) *Models of History Teaching in the secondary school*. Oxford: Oxford University Press, 192 p.
6. Gautschi, P. (1999) *Geschichte lernnen: Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, S. 235.
7. *Geschichte/Sozialkunde/Erkunde. Fachprofil* (2004) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Ievietots: 02.02.2010.
http://www.isb.bayern.de/download/8973/02-2_kapitel_2-2.pdf (Skatīts: 04.02.2013.)
8. *Izglītojamā mācību sasniegumu vērtēšana 10 ballu skalā*. 23. pielikums Ministru kabineta 2014.gada 12. augusta noteikumiem Nr. 468 (2014) LR Ministru kabinets. Apstiprināts LR MK sēdē 12.08.2013. www.likumi.lv Ievietots: 16.08.2014. (Skatīts: 20.08.2014.).

9. *Latvijas vēsture. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs.* (2014)
Rīga: Valsts izglītības satura centrs, 54 lpp.
10. *Latvijas vēsture. Mācību priekšmeta standarts 6- 9 klasei* (2014) 17. pielikums
Ministru kabineta 2014.gada 12. augusta noteikumiem Nr. 468 (2014) LR Ministru kabinets. Apstiprināts LR MK sēdē 12.08.2013. www.likumi.lv Ievietots: 16.08.2013. (Skatīts: 20.08.2014.).
11. *National Core Curriculum for Basic Education* (2004) The Finnish National Board of Education. Ievietots: 13.08.2013.
http://www.oph.fi/english/sources_of_information/core_curricula_and_qualification_requirements/basic_education. (Skatīts: 04.02.2013.)
12. *Pasaules vēsture. Mācību priekšmeta standarts 6- 9 klasei* (2014). 16.pielikums
Ministru kabineta 2014.gada 12. augusta noteikumiem Nr. 468 (2014) LR Ministru kabinets. Apstiprināts LR MK sēdē 12.08.2013. www.likumi.lv Ievietots: 16.08.2013. (Skatīts: 20.06.2013.).
13. *Pasaules vēsture. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs* (2014)
Rīga: Valsts Izglītības Satura centrs, 46 lpp.
14. *Primary National Curriculum for England* (2011). The Department for Education of UK. <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary> (Skatīts: 04.02.2013.)
15. Purēns, V. (2006) *Kā mācīt vēsturi*. Rīga: RaKa, 210 lpp.
16. *Skolēnu mācību sasniegumu vērtēšana vidusskolā* (2009). Valsts Izglītības Satura centrs. Ievietots: 13.08.2009.
http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/mac_sasn_vert_vdsk.pdf (Skatīts: 12.12.2012.)
17. *Образовательный стандарт основного общего образования по истории.* (2010)
Министерства образования и науки Российской Федерации
http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=14396 (Skatīts: 04.02.2013.).

Mācību grāmatas

1. Abelson, P. (1965) *The seven liberal arts; a study in medieval culture*. New York: Russell & Russell, 82 p.

2. Claes, M. (1998) La psychologie de l'adolescence. In: *Manuel de Psychologie pour les Enseignants: de l'Enfant à l'Adolescent*. Paris: Hachette, pp. 112-137.
3. Dubkēvičs, L. (2011) *Līderība vadīšanā*. Rīga: RaKa, 120 lpp.
4. Geidžs, N. L., Berliners D.C. (1998) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
5. Gudjons, H. (1998) *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 395 lpp.
6. Kūle M., Kūlis R. (1998) *Filosofija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 656. lpp.
7. McDougall, W. (1928) *An Introduction to social psychology*. Boston: Luce, 250 p.
8. Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In: *Handbook of adolescent psychology*, New York: Wiley & Sons, p. 159-187.
9. Pļaveniece, M., Škuškoviņa D. (2002) *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa, 200 lpp.
10. Plotnieks I. (1975) *Pārrunas par pašaudzināšanu*. Rīga: Latvijas Valsts universitāte, 47. lpp.
11. Plotnieks I. (1988) *Psiholoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne, 171 lpp.
12. Puškarevs, I. (2001) *Attīstības psiholoģija*. Rīga: RaKa, 86 lpp.
13. Susman, E., Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In: *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley and Sons, p. 15- 44.
14. Šteinberga, A. (2013) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Raka, 177 lpp.
15. Vorobjovs, A. *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds, 323 lpp.

Statistika

1. Iedzīvotāju interneta izmantošanas vietas. CSP datubāze ITG05
<http://data.csb.gov.lv/Dialog/Saveshow.asp> (Skatīts 03.01.2013.)
2. *Key Data on Education in Europe 2012* (2012). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 209 p.

Politikas plānošanas dokumenti

1. *Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2014- 2020 gadam.* (2012) Pārresoru koordinācijas centrs. Apstiprināts ar 2012. 20. decembra Latvijas Republikas Saeimas lēmumu. 68 lpp. Ievietots: 21.12.2012. www.nap.lv (Skatīts: 06.10.2013.)
2. *Recommendation CM/Rec (2011) 6 of the Committee of Ministers to member states on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching* (2011). Adopted by the Committee of Ministers on 6th July 2011 at the 1118th meeting of the Ministers' Deputies. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1813461&Site=CM> (Skatīts: 06.01.2013.)
3. *Recommendation 1283* (1996). Council of Europe. Text adopted by the Assembly on 22nd January 1996, <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1813461&Site=CM> (Skatīts: 06.01.2013.)
4. *Recommendation Rec (2001) 15 of the Comitee of Ministers to member states on history teaching in twenty- first- century Europe* (2001). Text adopted by Comitee of Ministers on 31 Octorer 2001, <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1813461&Site=CM> (Skatīts: 06.01.2013.)

Pielikumi

1. pielikums. Vēstures mācību priekšmeta standartu raksturojums

Valsts	Vēstures mācību priekšmetam izvirzītie mērķi un uzdevumi	Standarta raksturojums
Anglija (Apvienotā Karaliste)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vēstures kursa apguve tiek sadalīta divās pakāpēs. ■ Pirmajā pakāpē skolēniem, izmantojot un analizējot stāstus no dažādiem pagātnes posmiem, jāmacās par cilvēku dzīvi un dzīvesstilu, lai izprastu, ar ko pagātne atšķiras no mūsdienām. ■ Otrajā pakāpē skolēniem jāmacās par nozīmīgiem cilvēkiem, notikumiem un vietām, sākot no savas apkārtnes, pārejot uz visas valsts un pasaules vēsturi, kā arī izmantojot dažādus informācijas avotus un dažādus skatījumus (no politiskā, ekonomiskā, tehnoloģiskā, zinātniskā, sociālā, reliģiskā, kulturālā jeb estētiskā viedokļa). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Standartā tiek noteiktas galvenās zināšanas, prasmes, kā arī izziņas temati un starppriekšmetu saites. ■ Zināšanu, prasmju un izpratnes jomā tiek noteiktas prasības hronoloģiskai izpratnei, notikumu, cilvēku un pārmaiņu izpratnei, vēsturisko notikumu interpretācijas prasmēm, pētījumu prasmēm, organizatoriskajām un komunikatīvajām prasmēm. ■ Kursa izziņas temati pirmajā pakāpē ir saistīti ar skolēnu pašu un viņu ģimenes dzīvi, pārmaiņām tuvākajā apkārtnē, ievērojamiem cilvēkiem un notikumiem valstī (4 temati pēc izvēles). Otrajā pakāpē izpētes objekti ir lokālā vēsture un valsts vēsture (7 temati) saistībā ar Eiropas (1 temats) un pasaules vēsturi (7 temati pēc izvēles). ■ Starppriekšmetu saites tiek noteiktas ar matemātiku, angļu valodu un informācijas tehnoloģijām. ■ Standartu noslēdz 8 vērtējuma līmeņi, pēc kuriem skolotājs var mērit skolēnu panākumus. Ir arī norādes, kādi skolēnu panākumi uzskatāmi par īpaši izciliem.
Bavārija (Vācija)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vēsture ir iekļauta vienā sistēmā ar sociālajām zinībām un zemes zinātņi, tāpēc kā galvenais uzdevums tiek izvirzīts iepazīstināt skolēnu ar bioloģisko, sociālo un kultūras vidi, kurā noritēs viņa dzīve. ■ Par galvenajiem uzdevumiem tieši vēstures apgūvē tiek izvirzīts parādīt pagātnes, tagadnes un nākotnes saistību, kā ir veidojies patreizējais kultūras mantojums (vietējais, valsts un pasaules) un kā tā tapšanā aktīvi piedalījies cilvēks, iepazīstināt skolēnu ar galvenajiem vēsturiskiem politiskiem jēdzieniem, ka raksturīgi Rietumu un citām kultūrām, un dažādiem skatījumiem uz vēstures notikumiem. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Standarts ir veidots aprakstoši un minētās prasības raksturotas kā izpildei vēlamas, nevis obligātas. ■ Standartā ir noteikts, ka mācību pamatā jābūt demokrātiskām Rietumu pasaules vērtībām, ka mācību procesam jābūt pakāpeniskam (izcelts princips „atkārto, vingrinies, pielieto un padziļini zināšanas”), ka skolotājam jācenšas pielāgot mācību process katram skolēnam un jāizmanto pēc iespējas dažādāki informācijas avoti un mācību formas. ■ Katram mācību gadam ir noteiktas 7 tēmas, no kurām 3-4 ir veltītas tieši vēsturei.
Somija	<ul style="list-style-type: none"> ■ Par galveno vēstures mācību uzdevumu tiek izvirzīta atbildīgas personības veidošana, kas prot kritiski vērtēt gan mūsdienu, gan pagātnes parādības, izprot kultūras pārmantojamību un uz tās bāzes prot veidot savu identitāti. Papildus mērķi tiek noteikti 5-6 un 8-9 klasei. ■ 5-6 klasē skolēni iepazīst vēstures izpratnes pamatus: ka vēstures zinātņi veido vēsturnieku radītas interpretācijas, kāda ir kopējā vēstures periodizācija, kas ir pārmaiņas un kā tās ietekmē cilvēku dzīvi, ka vēstures gaita vienmēr turpinās un 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Standartā tiek noteikts galvenais mācību tematiskais saturs un prasmju augstākais līmenis, noslēdzot katru mācību posmu. ■ 5-6 klasē ir noteikti 7 temati, kas jāapgūst obligāti un 5 papildus temati, no kuriem viens jāapgūst obligāti. 7-9 klasē apgūstami 8 obligātie temati un viens no 5 papildtematiem. Pirmais temats ir dzimtās vieta vēsture, bet parējos savijas savas valsts un pasaules vēsture. ■ Prasmju daļā izdalītas prasmes iegūt

	<p>kādi ir vēsturisko pārmaiņu cēloņi.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 7-9 klasē skolēni izmanto vēsturi savas identitātes veidošanai: mācās atrast un izmantot vēsturisko informāciju, studēt dažādus avotus, saprast dažāda veida vēsturiskās interpretācijas, izskaidrot cilvēku rīcības mērķus un sekas, paredzēt nākotnes procesus, izmantojot par pamatu vēstures notikumus. 	<p>informāciju par pagātņi no dažādiem avotiem, prasmes daudzpusīgi palūkoties uz vēstures notikumiem (arī iejūtīties vēsturisko varoņu lomā un izvērtējot viņu rīcību) un prasme pašiem argumentēti vērtēt vēstures notikumus.</p>
Krievija	<ul style="list-style-type: none"> ■ Standarta autori uzskata, ka vēsturei ir jāiedaudzina patriotisms, cieņa pret Krievijas vēsturi un tradīcijām, cilvēka tiesībām un sabiedriskās dzīves demokrātiskajiem principiem. ■ Vēstures stundām jāveido vērtību orientācija, kas balstās uz kultūras, reliģijas un etnonacionālajām tradīcijām. ■ Skolēnam jāapgūst galvenie notikumi un procesi kā nacionālajā, tā pasaules vēsturē, to saistība un hronoloģiskā pēctecība. ■ Skolēniem jāapgūst pamatiemaņas vēsturiskajā izziņā un prasme izmantot dažādus informācijas avotus. ■ Skolēniem jāprot izmantot savas zināšanas par sociālām normām un vērtībām, lai dzīvotu daudz kultūru sabiedrībā. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Standartā kā obligāti ir ietverti ap 300 sīki izstrādāti temati, kas sadalīti vispārējā un Krievijas vēsturē. ■ Standarta noslēgumā ir virspusēji norādīts, kas skolēniem jāzina un jāprot, un kā iegūtās zināšanas jāizmanto ikdienas dzīvē. ■ No skolēna prasa zināt galvenos vēstures avotu veidus, galvenos notikumus, personības un kultūras sasniegumus. ■ Galvenās prasmes ir saistītas ar hronoloģijas, vēstures avotu, karšu, kultūras pieminekļu pētniecību, vēsturisku notikumu analīzi un sava viedokļa izteikšanu. ■ Ikdienas dzīvē skolēniem jāprot izprast mūsdienu notikumus, izmantojot zināšanas par pagātņi, analizēt aktuālos notikumus, izteikt savu viedokli, balstoties uz vēstures zināšanām, un izmantot savas zināšanas attiecības ar citu kultūru cilvēkiem.

(Avoti: The National Curriculum for England, 2011; Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, 2004; The National Core Curriculum for Basic Education, 2004; Образовательный стандарт основного общего образования по истории, 2010).

2. pielikums Anketa skolēnam izziņas intereses līmeņa noteikšanai

Atzīmē atbildes, kuras vislabāk raksturo Tevi un izpildi citus uzdevumus!

1. Vai par tevi var teikt, ka Tu vienmēr seko notiekošajam vēstures stundās un izpildi visus uzdevumus?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk- nē, retāk- jā Tev tas izdodas ļoti reti Tev tas nekad neizdodas

2. Vai par tevi var teikt, ka Tu piedāvā idejas, ko vēl varētu darīt vēstures stundās?

- Tā ir vienmēr Tā ir ļoti bieži Tā ir bieži
 Tā nav pārāk bieži Tā ir reti Tā es nekad nedaru

Uzraksti divas idejas, kuras Tu pēdējā laikā esi piedāvājis!

- 1.
- 2.

3. Vai par Tevi var teikt, ka Tu centies pārrunāt ar skolotāju, kas ir darāms vēstures stundās?

- Tā ir vienmēr Tā ir ļoti bieži Tā ir bieži
 Tā nav pārāk bieži Tā ir reti Tā es nekad nedaru

Uzraksti divus jautājumus, kurus Tu esi pārrunājis pēdējā laikā!

- 1.
- 2.

4. Vai Tu, ja būtu tāds uzdevums, spētu izskaidrot, kāpēc risinājušies tie vēstures notikumi, par kuriem Tu mācies?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas izdodas ļoti reti Tev tas nekad neizdodas

Uzraksti divus notikumus un to cēloņus, par kuriem Tu esi mācījies pēdējā laikā!

- 1.
- 2.

5. Vai Tu, ja būtu tāds uzdevums, spētu atrast faktus, ar kuriem varētu pamatot Tavas domas par vēstures notikumu cēloņiem?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas ļoti izdodas reti Tev tas nekad neizdodas

Uzraksti faktus, ar kuriem Tu pamatotu iepriekšējā atbildē minētos cēloņus!

- 1.
- 2.

6. Vai Tu proti atrast vēstures notikumus, kurus ir izraisījis viens un tas pats cēlonis?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas izdodas reti Tev tas nekad neizdodas

Mini divus notikumu pārus, kuriem ir viens un tas pats cēlonis!

- 1.
- 2.

7. Vai Tu, izmantojot vēstures zināšanas, proti paredzēt, kā tālāk risināsies kāds vēstures notikums?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas izdodas reti Tev tas nekad neizdodas

Mini piemērus Taviem notikumu paredzējumiem!

- 1.
- 2.

8. Vai Tu pats regulāri dari kaut ko tādu, kas ir saistīts ar vēstures iepazīšanu?

- Jā, ļoti regulāri Jā, pietiekami regulāri Jā, ja atrodas kas interesants
 Jā, atrodas kas ļoti interesants Nē, tā ir reti Nē, tā nekad nav

Uzraksti divas savas iecienītākās, ar vēsturi saistītās nodarbes!

- 1.
- 2.

9. Vai tad, ja Tu dari kaut ko tādu, kas ir saistīts ar vēsturi, Tu nepārtrauc savu darbu, kamēr esi panācis to, ko vēlies?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas izdodas reti Tev tas nekad neizdodas

Uzraksti divus piemērus, kas Tevi ir tā aizrāvis!

- 1.
- 2.

10. Vai nodarbojoties ar kādu vēsturisku jautājumu, tu padomā, ko vēl būtu interesanti par to uzzināt?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas izdodas reti Tev tas nekad neizdodas

Uzraksti divus piemērus, kad tā ir noticis!

- 1.
- 2.

11. Vai Tu uzskati, ka vari sekmīgi tik galā arī ar grūtiem uzdevumiem vēsturē?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas izdodas reti Tev tas nekad neizdodas

Uzraksti divus piemērus uzdevumiem, kuri Tev sagādājuši grūtības!

- 1.
- 2.

12. Vai Tu varētu izvēlēties vēsturē arī grūtus uzdevumus, ja tie šķiet interesanti?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas izdodas reti Tev tas nekad neizdodas

13. Vai Tu proti izdomāt plānu, kā var atrisināt grūtus uzdevumus vēsturē?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas izdodas reti Tev tas nekad neizdodas

Uzraksti divus piemērus, kā Tu rīkojies minētajā gadījumā!

- 1.
- 2.

14. Vai Tu vēstures iepazīšanai velti arī brīvo laiku?

- Jā, vienmēr Jā, ar nelieliem izņēmumiem Biežāk – jā, retāk – nē
 Biežāk – nē, retāk – jā Tev tas izdodas reti Tev tas nekad neizdodas

Uzraksti divus piemērus, ko Tu dari brīvajā laikā!

- 1.
- 2.

15. Vai Tu uzskati, ka esi iemācījies kaut ko tādu, ko prot profesionāli vēsturnieki?

- Tu esi apguvis ļoti daudz prasmju Tu esi apguvis daudz prasmju
 Tu esi apguvis tikai svarīgākās prasmes Prasmju, ko esi apguvis, nav daudz
 Prasmju, ko esi apguvis, ir maz Nē, Tu neko neesi apguvis

Uzraksti divas prasmes, kuras Tu esi apguvis!

- 1.
- 2.

16. Vai Tu nākotnē gribētu apgūt kādu ar vēsturi saistītu profesiju?

- Jā, noteikti Visdrīzāk – jā Jā, tas ir iespējams
 Pastāv neliela iespēja Nē, bet vēsture ir interesanta Noteikti nē

Kā Tu vērtē – vai atrast atbildes uz jautājumiem bija viegli? Paskaidro savu atbildi!

Kā Tu domā – ko Tu ieguvi, izpildot šo anketu?

3. pielikums. Anketa skolotājam skolēna izziņas intereses līmeņu noteikšanai

ANKETA SKOLOTĀJAM

Lūdzu, atzīmējiet atbildes, kuras raksturo minēto skolēnu!

- Vai, pamatojoties uz Jūsu novērojumiem, var apgalvot, ka skolēns pastāvīgi seko mācību stundām un veic mācību uzdevumus?**
 Jā, tā ir regulāri Jā, tā ir samērā regulāri Jā, drīzāk tā ir regulāri
 Nē, drīzāk tā ir ne pārāk regulāri Nē, drīzāk tā ir neregulāri Parasti tā nav
- Vai, pamatojoties uz Jūs novērojumiem, var pagalvot, ka skolēns prot atrast un piedāvāt interesantas idejas?**
 Noteikti Jā, tā ir ļoti bieži Jā, tā ir bieži
 Jā, tā ir samērā bieži Nē, tā notiek reti Nē, tas nav novērots
- Vai skolēns ir centies ar Jums sadarboties, lai kaut ko piedāvātu?**
 Jā, tā ir vienmēr Jā, tā ir ļoti bieži Jā, tā ir bieži
 Jā, tā ir samērā bieži Nē, tā notiek reti Nē, tas nav novērots
- Vai, pamatojoties uz Jūsu novērojumiem, skolēns tiek galā ar uzdevumu, ja jānosaka kāda notikuma cēloņi?**
 Jā, tā ir vienmēr Jā, tā ir ļoti bieži Jā, tā ir bieži
 Jā, tā ir samērā bieži Nē, tā notiek reti Nē, tas nav novērots
- Vai, pamatojoties uz Jūs novērojumiem, skolēns spēj pamatot savas domas par notikumu cēloņiem?**
 Jā, tā ir vienmēr Jā, tā ir ļoti bieži Jā, tā ir bieži
 Jā, tā ir samērā bieži Nē, tā notiek reti Nē, tas nav novērots
- Vai, pamatojoties uz Jūsu novērojumiem, skolēns spēj salīdzināt vēstures notikumus, atrodot līdzīgos?**
 Jā, tā ir vienmēr Jā, tā ir ļoti bieži Jā, tā ir bieži
 Jā, tā ir samērā bieži Nē, tā notiek reti Nē, tas nav novērots
- Vai, pamatojoties uz Jūsu novērojumiem, skolēns, balstoties uz vēstures notikumiem, spēj paredzēt notikumu attīstību?**
 Jā, tā ir vienmēr Jā, tā ir ļoti bieži Jā, tā ir bieži
 Jā, tā ir samērā bieži Nē, tā notiek reti Nē, tas nav novērots
- Vai, pamatojoties uz Jūs novērojumiem, skolēns vēstures izziņai regulāri velta brīvo laiku?**
 Jā, tā noteikti ir Jā, tā ir Jā, drīzāk tā ir
 Nē, par to neesat pārliecināts Nē, drīzāk tā nav Tā noteikti nav
- Vai, pamatojoties uz Jūs novērojumiem, skolēns varētu aizrauties ar vēsturi tā, ka neatteiktos no kādas nodarbes, kamēr mērķis būtu sasniegts?**
 Jā, tā noteikti ir Jā, tā ir Jā, drīzāk tā ir
 Ir dažas pazīmes Nē, drīzāk tā nav Tā noteikti nav

10. Vai, pamatojoties uz Jūsu novērojumiem, par skolēnu varētu teikt, ka viņš spēj izdomāt, kā varētu kāpināt savu interesi par kādu vēstures notikumu?

- Jā, tā noteikti ir Jā, tā ir Jā, drīzāk tā ir
 Ir dažas pazīmes Nē, drīzāk tā nav Tā noteikti nav

11. Vai par skolēnu varētu teikt, ka viņš spēj pārvarēt izziņas grūtības?

- Jā, tā noteikti ir Jā, tā ir Jā, drīzāk tā ir
 Ir dažas pazīmes Nē, drīzāk tā nav Tā noteikti nav

12. Vai par skolēnu varētu teikt, ka viņš riskēs un izvēlēsies grūtu uzdevumu vēsturē, ja tas viņam šķitīs interesants?

- Jā, tā noteikti ir Jā, tā ir Jā, drīzāk tā ir
 Ir dažas pazīmes Nē, drīzāk tā nav Tā noteikti nav

13. Vai par skolēnu varētu teikt, ka viņš spēj plānot savu darbu, lai pārvarētu izziņas grūtības?

- Jā, tā noteikti ir Jā, tā ir Jā, drīzāk tā ir
 Ir dažas pazīmes Nē, drīzāk tā nav Tā noteikti nav

14. Vai ir novērots, ka skolēns velta vēsturei arī brīvo laiku?

- Jā, tā noteikti ir Jā, tā ir Jā, drīzāk tā ir
 Ir dažas pazīmes Nē, drīzāk tā nav Tā noteikti nav

15. Kā Jūs vērtējat skolēna prasmes vēstures izziņā?

- Teicamas Gandrīz teicamas Ļoti labas Labas Apmierinošas Neapmierinošas

16. Vai varētu pieļaut, ka skolēns izvēlēsies ar vēsturi saistītu profesiju?

- Jā, noteikti Jā, tas ir ļoti ticams Jā, tas ir ticams
 Tā var gadīties Tas ir maz ticams Tā noteikti nebūs

Lūdzu, raksturojiet īsi šo skolēnu!

4. pielikums Eksperimenta rezultātu statistiskās tabulas

(Aprēķini veikti SPSS programmā)

1. tabula. Izziņas interešu rādītāju summatīvās izmaiņas grupās pa kritērijiem un kopumā

Kritērijs	Mērījumi	Dalībnieku skaits (n)	Vidējais rādītājs	T- Stjudenta kritērijs (t)	Divpusējā nozīmība (p)
Izziņas mērķtiecīgums	Eksperimenta sākumā	80	20,09	3,309	0,001
	Eksperimenta beigās		24,56		
Izziņas patstāvīgums	Eksperimenta sākumā	80	14,89	3,300	0,001
	Eksperimenta beigās		18,49		
Izziņas intensitāte	Eksperimenta sākumā	80	15,23	3,633	0,000
	Eksperimenta beigās		19,04		
Izziņas noturība	Eksperimenta sākumā	80	15,9	4,093	0,000
	Eksperimenta beigās		19,43		
Izziņas un profesionālās ievirzes saistība	Eksperimenta sākumā	80	14,25	2,561	0,011
	Eksperimenta beigās		17,3		
Kopumā	Eksperimenta sākumā	80	79,64	3,678	0,000
	Eksperimenta beigās		98,64		

- Lai dotajā grupā izmaiņas uzskatītu par statistiski nozīmīgām, T- Stjudenta kritērijam jābūt lielākam par 1,990, bet divpusējās nozīmības līmenis nedrīkst pārsniegt 0,05.

2. tabula. Pēc dialogiskā vēstures mācību modeļa veidotās mācību nodarbības vērtējumi, salīdzinājumā ar nodarbību, kur šīs metodes netika izmantotas

Temati	Nodarbību veids	Dalībnieku skaits (n)	Vidējais vērtējums	T- Stjudenta kritēriji (t)	Divpusējā nozīmība (p)
1. temats	Nodarbība neizmantojot dialogisko mācību modeli	70	3,57	10,025	0,000
	Nodarbība izmantojot dialogisko mācību modeli	75	5,00	10,049	

2. temats	Nodarbība neizmantojot dialogisko mācību modeli	75	3,77	8,944	0,000
	Nodarbība izmantojot dialogisko mācību modeli	73	5,12	8,954	
3. temats	Nodarbība neizmantojot dialogisko mācību modeli	76	3,99	7,487	0,000
	Nodarbība izmantojot dialogisko mācību modeli	76	5,20	7,487	
4. temats	Nodarbība neizmantojot dialogisko mācību modeli	73	3,64	7,979	0,000
	Nodarbība izmantojot dialogisko mācību modeli	72	4,90	7,973	
5. temats	Nodarbība neizmantojot dialogisko mācību modeli	72	3,54	10,938	0,000
	Nodarbība izmantojot dialogisko mācību modeli	74	5,19	10,945	

- Lai dotajā grupā izmaiņas uzskatītu par statistiski nozīmīgām, T- Stjudenta kritērijam jābūt lielākam par 1,994, bet divpusējās nozīmības līmenis nedrīkst pārsniegt 0,05.

3. tabula. Skolēnu sekmju izmaiņas eksperimenta gaitā

Temati	Mērījuma laiks	Dalībnieku skaits (n)	Vidējais vērtējums	T- Stjudenta kritērijs (t)	Divpusējā nozīmība (p)
Humanitārie priekšmeti	Eksperimenta sākumā	80	7,0914	1,067	0,288
	Eksperimenta beigās	80	7,3100		
Eksaktie priekšmeti	Eksperimenta sākumā	80	5,9750	0,406	0,686
	Eksperimenta beigās	80	6,0725		
Vēsture	Eksperimenta sākumā	80	5,7975	1,367	0,173
	Eksperimenta beigās	80	6,1388		

- Lai dotajā grupā izmaiņas uzskatītu par statistiski nozīmīgām, T- Stjudenta kritērijam jābūt lielākam par 1,990, bet divpusējās nozīmības līmenis nedrīkst pārsniegt 0,05.

Tabulu oriģinālversijas

1. tabula

Group Statistics					
Pārbaudes veids		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Patstāvīgs	1,00 sākotnējais mērījums	80	14,89	5,917	,662
	2,00 noslēguma mērījums	80	18,49	7,757	,867
Mērķtiecība	1,00 sākotnējais mērījums	80	20,09	8,124	,908
	2,00 noslēguma mērījums	80	24,56	8,962	1,002
Noturība	1,00 sākotnējais mērījums	80	15,19	5,644	,631
	2,00 noslēguma mērījums	80	19,43	7,343	,821
Intensitāte	1,00 sākotnējais mērījums	80	15,23	5,688	,636
	2,00 noslēguma mērījums	80	19,04	7,465	,835
Profesionālās ievirzes saistība	1,00 sākotnējais mērījums	80	14,25	6,202	,693
	2,00 noslēguma mērījums	80	17,13	7,894	,883
Kopā	1,00 sākotnējais mērījums	80	79,64	29,018	3,244
	2,00 noslēguma mērījums	80	98,64	35,953	4,020

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df
Patstāvīgs Equal variances assumed	8,645	,004	-3,300	158

	Equal variances not assumed			-3,300	147,679
Mērķtiecība	Equal variances assumed	1,254	,265	-3,309	158
	Equal variances not assumed			-3,309	156,501
Noturība	Equal variances assumed	10,071	,002	-4,093	158
	Equal variances not assumed			-4,093	148,190
Intensitāte	Equal variances assumed	8,778	,004	-3,633	158
	Equal variances not assumed			-3,633	147,603
Profesionālās ievirzes saistība	Equal variances assumed	5,334	,022	-2,561	158
	Equal variances not assumed			-2,561	149,624
kopā	Equal variances assumed	5,871	,017	-3,678	158
	Equal variances not assumed			-3,678	151,260

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Patstāvīgums	Equal variances assumed	,001	-3,600	1,091
	Equal variances not assumed	,001	-3,600	1,091
Mērķtiecība	Equal variances assumed	,001	-4,475	1,352
	Equal variances not assumed	,001	-4,475	1,352
Noturība	Equal variances assumed	,000	-4,238	1,035
	Equal variances not assumed	,000	-4,238	1,035
Intensitāte	Equal variances assumed	,000	-3,813	1,049
	Equal variances not assumed	,000	-3,813	1,049
Profesionālās ievirzes saistība	Equal variances assumed	,011	-2,875	1,122

	Equal variances not assumed	,011	-2,875	1,122
Kopā	Equal variances assumed	,000	-19,000	5,166
	Equal variances not assumed	,000	-19,000	5,166

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Patstāvīgums	Equal variances assumed	-5,754	-1,446
	Equal variances not assumed	-5,756	-1,444
Mērķtiecība	Equal variances assumed	-7,146	-1,804
	Equal variances not assumed	-7,146	-1,804
Noturība	Equal variances assumed	-6,283	-2,192
	Equal variances not assumed	-6,284	-2,191
Intensitāte	Equal variances assumed	-5,885	-1,740
	Equal variances not assumed	-5,886	-1,739
Profesionālās ievirzes saistība	Equal variances assumed	-5,092	-,658
	Equal variances not assumed	-5,093	-,657
Kopā	Equal variances assumed	-29,203	-8,797
	Equal variances not assumed	-29,206	-8,794

2. tabula

Group Statistics

	Nodarbību raksturojums	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pirmais temats	1,00 nodarbība neizmantojot modeli	70	3,57	,827	,109
	2,00 nodarbība izmantojot modeli	75	5,00	,885	,102

Otrais temats	1,00 nodarbība neizmantojot modeli	75	3,77	,953	,110
	2,00 nodarbība izmantojot modeli	73	5,12	,881	,103
Trešais temats	1,00 nodarbība neizmantojot modeli	76	3,99	1,026	,118
	2,00 nodarbība izmantojot modeli	76	5,20	,966	,111
Ceturtais temats	1,00 nodarbība neizmantojot modeli	73	3,64	,903	,106
	2,00 nodarbība izmantojot modeli	72	4,90	,995	,117
Piektais temats	1,00 nodarbība neizmantojot modeli	72	3,54	,887	,105
	2,00 nodarbība izmantojot modeli	74	5,19	,932	,108

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Pirmais temats	Equal variances assumed	,431	,512	-10,025	143
	Equal variances not assumed			-10,049	143,000
Otrais temats	Equal variances assumed	,025	,875	-8,944	146
	Equal variances not assumed			-8,954	145,625
Trešais temats	Equal variances assumed	,488	,486	-7,487	150
	Equal variances not assumed			-7,487	149,461
Ceturtais temats	Equal variances assumed	1,754	,188	-7,979	143
	Equal variances not assumed			-7,973	141,276
Piektais temats	Equal variances assumed	,146	,703	-10,938	144
	Equal variances not assumed			-10,945	143,935

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Pirmais temats	Equal variances assumed	,000	-1,429	,143
	Equal variances not assumed	,000	-1,429	,142
Otrais temats	Equal variances assumed	,000	-1,350	,151
	Equal variances not assumed	,000	-1,350	,151
Trešais temats	Equal variances assumed	,000	-1,211	,162
	Equal variances not assumed	,000	-1,211	,162
Ceturtais temats	Equal variances assumed	,000	-1,259	,158
	Equal variances not assumed	,000	-1,259	,158
Piektais temats	Equal variances assumed	,000	-1,648	,151
	Equal variances not assumed	,000	-1,648	,151

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Pirmais temats	Equal variances assumed	-1,710	-1,147
	Equal variances not assumed	-1,710	-1,148
Otrais temats	Equal variances assumed	-1,648	-1,052
	Equal variances not assumed	-1,648	-1,052
Trešais temats	Equal variances assumed	-1,530	-,891
	Equal variances not assumed	-1,530	-,891
Ceturtais temats	Equal variances assumed	-1,571	-,947
	Equal variances not assumed	-1,571	-,947
Piektais temats	Equal variances assumed	-1,945	-1,350

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Pirmais temats	Equal variances assumed	-1,710	-1,147
	Equal variances not assumed	-1,710	-1,148
Otrais temats	Equal variances assumed	-1,648	-1,052
	Equal variances not assumed	-1,648	-1,052
Trešais temats	Equal variances assumed	-1,530	-,891
	Equal variances not assumed	-1,530	-,891
Ceturtais temats	Equal variances assumed	-1,571	-,947
	Equal variances not assumed	-1,571	-,947
	Equal variances assumed	-1,945	-1,350
	Equal variances not assumed	-1,945	-1,350

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	65,3
	Excluded ^a	61	34,7
	Total	176	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,804	,837	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Pirmais temats	4,3391	1,10729	115
Otrais temats	4,4870	1,09517	115
Trešais temats	4,5826	1,14695	115
Ceturtais temats	4,2522	1,14588	115
Piektais temats	4,3739	1,23161	115
Mācību metodes	1,5304	,50126	115

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,928	1,530	4,583	3,052	2,994	1,392	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation
Pirmais temats	19,2261	15,264	,485
Otrais temats	19,0783	14,862	,548
Trešais temats	18,9826	14,754	,524
Ceturtais temats	19,3130	14,270	,590
Piektais temats	19,1913	13,367	,644
Mācību metodes	22,0348	17,051	,817

Item-Total Statistics

	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Pirmais temats	,410	,792
Otrais temats	,358	,777
Trešais temats	,338	,783
Ceturtais temats	,355	,767
Piektais temats	,509	,754
Mācību metodes	,698	,768

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
23,5652	20,686	4,54824	6

3. tabula

Group Statistics

	Pētījuma laiks	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Humanitārie priekšmeti	1 eksperimenta sākumā	80	7,0914	1,29840	,14517
	2 eksperimenta beigās	80	7,3100	1,29396	,14467
Eksaktie priekšmeti	1 eksperimenta sākumā	80	5,9750	1,51812	,16973
	2 eksperimenta beigās	80	6,0725	1,52191	,17015
Vēsture	1 eksperimenta sākumā	80	5,7975	1,58082	,17674
	2 eksperimenta beigās	80	6,1388	1,57613	,17622

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Humanitārie priekšmeti	Equal variances assumed	,024	,877
	Equal variances not assumed		
Eksaktie priekšmeti	Equal variances assumed	,009	,926
	Equal variances not assumed		
Vēsture	Equal variances assumed	,025	,875
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Humanitārie priekšmeti	Equal variances assumed	-1,067	158	,288	-,21863
	Equal variances not assumed	-1,067	157,998	,288	-,21863
Eksaktie priekšmeti	Equal variances assumed	-,406	158	,686	-,09750
	Equal variances not assumed	-,406	157,999	,686	-,09750
Vēsture	Equal variances assumed	-1,367	158	,173	-,34125
	Equal variances not assumed	-1,367	157,999	,173	-,34125

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Humanitārie priekšmeti	Equal variances assumed	,20494	-,62341	,18616
	Equal variances not assumed	,20494	-,62341	,18616
Eksaktie priekšmeti	Equal variances assumed	,24034	-,57218	,37718
	Equal variances not assumed	,24034	-,57218	,37718
Vēsture	Equal variances assumed	,24958	-,83419	,15169
	Equal variances not assumed	,24958	-,83419	,15169

Kronbaha Alfa tests izziņas interešu līmeņu noteikšanas ticamības izvērtēšanā Reliability

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	154	87,0
	Excluded ^a	23	13,0
	Total	177	100,0

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	154	87,0
	Excluded ^a	23	13,0
	Total	177	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,914	5

5. pielikums. Dialogisku mācību nodarbību plāni

Temats „Radikālais posms revolūcijā Francijā”

Nodarbību posmi	Nodarbību posmu saturs
Vēsturiskās situācijas personalizācija	Prātavētra grupās <ul style="list-style-type: none"> • Pirmā grupa uzraksta 3- 4 frāzes, kā skolēni justos situācijā, ja valstī valdītu bads un tuvotos ienaidnieks. • Otrā grupa uzraksta 3- 4 ierosinājumus, ko skolēni varētu darīt, ja nonāktu situācijā, kad valstī valda bads un tuvojas ienaidnieks. • Trešā grupa uzraksta 3- 4 ierosinājumus, kā viņi situācijā, kad valstī valda bads un tuvojas ienaidnieks, rīkotos ar tiem, kas nepiekrīt valdības politikai. Ierosinājumi tiek attēloti uz tāfeles.
Vēsturiskās situācijas dialogiska iepazīšana	Skolēni izvēlas kādu no metodēm, kā labāk iepazīt vēstures notikumus revolūcijas radikālajā posmā un veic pētījumu.
Vēsturiskās situācijas dialogiska analīze	Sākumā pāru, vēlāk grupu diskusijā skolēni pārrunā, kuros jautājumus viņu un franču revolucionāru rīcība sakristu un kuros- nē un kā to varētu izskaidrot.
Personīgi aktuālu secinājumu apkopošana, dialogiskās atvērtības saglabāšana	Skolēni nobalso, vai var piekrist apgalvojumam: „ Reālajā vēstures situācijā Franciju varēja pārvaldīt tikai ar diktatūras un terora palīdzību”.

Temats „Strādnieku kustība rūpnieciskā apvērsuma laikā”

Nodarbību posmi	Nodarbību posmu saturs
Vēsturiskās situācijas personalizācija	Grupu diskusija <ul style="list-style-type: none"> • Pirmās grupas skolēni iedomājas, kādas prasības viņi izvirzītu uzņēmējiem, ja būtu strādnieki. • Otrās grupas skolēni iedomājas, kādas prasības viņi izvirzītu strādniekiem, ja būtu uzņēmēji. • Grupas viena otrai nosauc prasības un izvērtē, kuras tiktu pieņemta un kuras- ne.
Vēsturiskās situācijas dialogiska iepazīšana	Skolēni izvēlas kādu no metodēm, kā labāk iepazīt strādnieku kustību 19. gadsimta rūpnieciskā apvērsuma laikā un veic pētījumu.
Vēsturiskās situācijas dialogiska analīze	Skolēni izveido grupas un tajās uzraksta 3- 4 ierosinājumus strādnieku dzīves uzlabošanai 19. gadsimtā.
Personīgi aktuālu secinājumu apkopošana, dialogiskās atvērtības saglabāšana	Skolēni uzraksta saukļus piketam, kuru rīkotu viņi, ja būtu 19. gadsimta strādnieki.

6. pielikums. Pēc dialogiskā vēstures mācību modeļa veidoto mācību nodarbību novērojumu protokoli

Temats „Dzimbūšanas atcelšana Latvijā”

Nodarbību posmi	Skolotāju darbība	Skolēnu darbība
Vēsturiskās situācijas personalizācija	Skolotājs izvirza problēmu: <ul style="list-style-type: none"> • kā rīkotos skolēni, ja tiktu pieņemts likums, ka viņu manta ir kļuvusi par kāda cita īpašumu un ka viņiem būs jāstrādā jaunā mantas īpašnieka labā, lai to atpelnītu. 	Skolēni izvēlas pāru diskusiju metodi un pēc tās frontāli izvirza izdiskutētās versijas. Galvenās versijas ir <ul style="list-style-type: none"> • centos mainīt likumu; • rīkotu protestus; • nestrādātu; • atteiktos no mantas; • uzbruktu tam, kas piesavinājies mantu. Tās tiek attēlotas uz tāfeles.
Vēsturiskās situācijas dialogiska iepazīšana	Skolotājs piedāvā iepazīties ar dzimbūšanas atcelšanu Kurzemes un Vidzemes guberņās, kur radās šāda situācija. Skolotājs piedāvā skolēniem atrast atbildes uz jautājumiem: <ul style="list-style-type: none"> • kas un kā pieņēma dzimbūšanas atcelšanas likumus; • kas tieši dzimbūšanas atcelšanas laikā tika mainīts. 	Skolēni turpina izmantot pāru darbu. Skolēni sadala piedāvātos materiālus un nosaka, ko kurš iepazīs. Daļa pāru vienojas, ka par iepazīto materiālu veidos tēžu plānu, daļa- ka atslēgvārdu kopas, tomēr darba gaitā izvēlētās metodes tiek mainītas, pielāgojoties tam, ko piedāvā izvēlētais materiāls.
Vēsturiskās situācijas dialogiska analīze	Skolotājs piedāvā skolēniem izvirzīt savas versijas uz šādiem jautājumiem: <ul style="list-style-type: none"> • kas notiek ar zemnieku, ja viņš jauno likumu pieņem; • kas notiek ar zemnieku, ja viņš jauno likumu nepieņem un pretojas; • kurā gadījumā zemnieks rīkojas saprātīgāk. 	Skolēni turpina strādāt pāros. Katrs piedāvā atziņas, kuras guvis no saviem materiāliem. Skolēnu izvēlētās metodes mainās no savstarpējās mācīšanas pāri uz izskaidrojošām sarunām un pāru diskusiju.
Personīgi aktuālu secinājumu apkopošana, dialogiskās atvērtības saglabāšana	Skolotājs aicina atgriezties pie sākotnējām versijām par to, kā skolēni rīkotos, ja nonāktu līdzīgā situācijā, un izvērtēt, kas notiktu, ja zemnieki izvēlētos kādu no skolēnu piedāvātajām versijām.	Skolēni turpina strādāt pāros. Katrs pāris izvēlas apspriešanai vienu no versijām. Tāpat kā iepriekšējā gadījumā skolēnu izvēlētās metodes mainās. Parādās izskaidrojošās sarunas, pāru diskusijas, apgalvojuma apspriešana. Skolēni secina, ka, izvēloties viņu piedāvātās rīcības versijas, zemnieki apdraudētu sevi un savu ģimeni, tāpēc ir nonākuši strupceļā. Noslēguma pārrunās daudzi izvirza versiju, ka, lai panāktu pozitīvas pārmaiņas, ir jāmaina likumu pieņemšanas kārtība Krievijā un secina, ka sabiedrību gaida zemnieku un muižnieku attiecību saasināšanās.

Temats „Imperiālisms”

Nodarbību posmi	Skolotāju darbība	Skolēnu darbība
Vēsturiskās situācijas personalizācija	Skolotājs izvirza problēmu: <ul style="list-style-type: none"> • kā skolēni rīkotos, ja būtu kādas zemes valdnieki, kurā ierastos svešzemnieki un, 	Skolēni izvēlas grupas darbu. Grupās prātavētras mainās ar apgalvojumu apspriešanu. Kopējās atziņas izveidojas

	nerēķinoties ar vietējiem iedzīvotājiem, sāktu izmantot tās dabas bagātības.	šādas: <ul style="list-style-type: none"> ● padzītu svešzemniekus; ● pieprasītu, lai viņi atļūdzina par dabas bagātībām; ● slēgtu ar viņiem taisnīgus līgumus; ● tiesātos.
Vēsturiskās situācijas dialogiska iepazīšana	Skolotājs piedāvā iepazīties ar reālo situāciju un atrast vēsturiskus faktus, kuri sniedz atbildes uz jautājumiem: <ul style="list-style-type: none"> ● kas nodrošināja to, ka iebrucēji varēja doties uz svešam zemēm un tās pakļaut; ● kas kavēja vietējās tautas pretoties iebrucējiem. 	Skolēni grupās sadala piedāvātos materiālus un nosaka, ko kurš iepazīs. Parādās savstarpējas informācijas prezentācijas, prātavētras, diskusijas.
Vēsturiskās situācijas dialogiska analīze	Skolotājs piedāvā skolēniem izvirzīt savas versijas atbildēm uz šādiem jautājumiem: <ul style="list-style-type: none"> ● kas notiktu ar vietējām tautām, ja tās pretotos svešzemniekiem; ● kā svešzemnieki varētu tikt galā ar nepaklausīgiem valdniekiem; ● kur vietējās tautas un valdnieki varētu meklēt palīgus un atbalstu. 	Grupas katra izvēlas vienu jautājumu un meklē atbildes caur izskaidrojošām sarunām un diskusiju.
Personīgi aktuālu secinājumu apkopošana, dialogiskās atvērtības saglabāšana	Skolotājs aicina atgriezties pie sākotnējām versijām par to, kā skolēni rīkotos, ja nonāktu līdzīgā situācijā. Grupu izdevums ir izvērtēt, vai kāds no viņu ieteiktajiem risinājumiem dotajā situācijā bija reāls.	Grupas izvēlas vai nu apgalvojuma analīzes vai prognozēšanas metodes un secina, ka neviens no viņu piedāvājumiem dotajā situācijā nebūtu īstenojams. Daži skolēni izvirza versijas, ka svešzemnieku rīcību faktiski var ierobežot tikai izmaiņas viņu domāšanā un attieksmē pret tautām, kuras vēl nepazīst jaunākās tehnoloģijas.

7. pielikums. Anketas ar skolēnu jautājumiem skolotājam

<p>Uzraksti jautājumu, kuru tu par apgūto tematu gribētu uzdot skolotājam!</p>	<p>Paskaidro, kāpēc tev šķiet, ka šis jautājums ir svarīgs</p>
<p>Kāpēc cilvēkiem ir jāzina par notikumiem, kas notiek tālrunī, bet ne tikai tieši ilgajiem vienotās valsts valodas priekšmetam?</p>	<p>Man interesē, kāpēc man gribas zināt, kas notiek pasaulē, un kāpēc cilvēkiem ir jāzina par notikumiem.</p>
<p>Uzraksti jautājumu, kuru tu par apgūto tematu gribētu uzdot skolotājam!</p>	<p>Paskaidro, kāpēc tev šķiet, ka šis jautājums ir svarīgs</p>
<p>Ko īsti nozīmē jēdziens "apgaismotie monarhi"?</p>	<p>Ļoti bieži pieminēts, bet īsti nespēju nosaukt, ko tas nozīmē.</p>
<p>Uzraksti jautājumu, kuru tu par apgūto tematu gribētu uzdot skolotājam!</p>	<p>Paskaidro, kāpēc tev šķiet, ka šis jautājums ir svarīgs</p>
<p>Vai arī Valmierai bija atbilstoši kāda loma Pēterī I laikā Vidzemes guberņā?</p>	<p>Interesanti uzzināt, jo man šķiet, ka Valmierai varētu būt bijusi kāda loma Pēterī I laikā.</p>
<p>Uzraksti jautājumu, kuru tu par apgūto tematu gribētu uzdot skolotājam!</p>	<p>Paskaidro, kāpēc tev šķiet, ka šis jautājums ir svarīgs</p>
<p>Kāpēc cilvēkiem ir jāzina par notikumiem, kas notiek tālrunī, bet ne tikai tieši ilgajiem vienotās valsts valodas priekšmetam?</p>	<p>Man tas liekas svarīgi, jo tas ir ļoti nozīmīgs Anglijas vēsturē.</p>
<p>Uzraksti jautājumu, kuru tu par apgūto tematu gribētu uzdot skolotājam!</p>	<p>Paskaidro, kāpēc tev šķiet, ka šis jautājums ir svarīgs</p>
<p>Kāpēc krievu valodā ir arī vārds "hercogiste"?</p>	<p>Tāpēc, ka ir svarīgs jautājums - vai ir kādas iezīmes pēc Rīgas ostas iegūt gribēt, bet Liepājā vai Kuldīgā nē.</p>

<p>Uzraksti jautājumu, kuru tu par apgūto tematu gribētu uzdot skolotājam!</p>	<p>Paskaidro, kāpēc tev šķiet, ka šis jautājums ir svarīgs!</p>
<p>Kāpēc Pēteris I pieminējis Rīgas 800 gadu svētku laikā tika atcelts apskabi nesaskarot ar amatpersonām?</p>	<p>Jo tā bija vienkārša lieta, kuru es nesaprotu.</p>
<p>Uzraksti jautājumu, kuru tu par apgūto tematu gribētu uzdot skolotājam!</p>	<p>Paskaidro, kāpēc tev šķiet, ka šis jautājums ir svarīgs!</p>
<p>Kāpēc krievi rādās tālāk par Vohemi un nevarēja visu Latvijā?</p>	<p>Man tas šķiet loģisks, jo es nezinu, kāpēc krievi nevarēja iekarot Vohemi tālāk, jo viņi valdīja mē.</p>
<p>Uzraksti jautājumu, kuru tu par apgūto tematu gribētu uzdot skolotājam!</p>	<p>Paskaidro, kāpēc tev šķiet, ka šis jautājums ir svarīgs!</p>
<p>Kāpēc reisi pārlāca absolutismu un nerīkojās atpakaļ kā to mēģināja?</p>	<p>Jo tos izmainīja drīz, it īpaši visiem vadītājiem parolomēn monarhija kur cilvēki tika pie realitātes un teikšanas.</p>
<p>Uzraksti jautājumu, kuru tu par apgūto tematu gribētu uzdot skolotājam!</p>	<p>Paskaidro, kāpēc tev šķiet, ka šis jautājums ir svarīgs!</p>
<p>1. Kāpēc E. Gliku aizveda kā gūstekni uz Krieviju? 2. Kāpēc Pēteris I pieminējis izvēl Rīgā?</p>	<p>1. Gribētos uzināt vairāk tāpēc ka šķiet šis jautājums interesants un vairāk gribētos uzināt par notikumiem tajā laikā. 2. Gribētu uzināt kāpēc, jo šķiet nejauši, ka tas ka šāds pieminējis vēl aizvien ir šis pieminējis.</p>

8. pielikums Anketas ar skolotāja atbilžu vērtējumu

Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds! <i>Līva</i>
9	Ļoti konkrēta atbilde uz katru jautājumu. Bieži tikai varbūt tomēr to izskaidrot. Bet vispār es visu saprotu.
Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds! <i>labi</i>
9	Skolotājs visu izskaidroja, bet man nepatika, ka skolotājs neizskaidroja visus jautājumus.
Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds!
10	Visu zināja
Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds!
10	Skolotājs atbildi paskaidroja skaidri un saprotami, jo skolotājs pastāstīja arī dažādus faktus. Skolotāja teksts nebija grāmatā, tapec viņš atbildēja ar saviem vārdiem, tikai daudž vienkāršāk.
Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds! <i>Elma Pētersone 8. klase</i>
8	No atbildēm kaut ko sapratu, kaut ko nesapratu. Daudz palika jautājumu (papildus sniegtajām atbildēm).

Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds!
9	Dažas lietas likās interesantas, Nevien, kājās, atbildes ir pilnīgas, viss bija ļoti skaisti un gaiši, bet man likās interesantas detaļiņas
Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds!
6 4	Kāpēc ka man arī nepatīk šī kontrolamā ielīnā.
Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds!
10	Jā viņa jau visu zina.
Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds!
9	Es vēlējoprojām neizpratu vienu tematu.
Novērtē skolotāja atbildi! (Izmanto 10 balles)	Paskaidro, kāpēc tavs vērtējums ir tieši tāds!
9	Ļoti labi paskaidroja diezgan sareģītus jautājumus, bet līdz galam tomēr nesapratu.

9. pielikums. Skolnieces izpildīts empātijas uzdevums

Izvēlies kādu vēsturisko personību un salīdzini ar sevi.

Vēsturiskā personība, ar kuru tu salīdzināji : Latviešu strēlnieks.

- **Kā tu domā – ar ko viņa dzīve atšķirās no tavējās?**

Tas pilnīgi noteikti ir karš. Latviešu strēlnieki, tēlaini izsakoties, dzīvoja kā uz pulvera mucas. Mana dzīve ir no šīs puses, ļoti mierīga. Īstenībā, es esmu laimīga, ka nezinu, kas tas ir – ziedot savu dzīvi savas zemes aizsardzībai, nogalināt cilvēkus.

Un neesmu piedzīvojusi arī tādu, savā ziņā, nodevību, kā, piemēram, kad Ziemassvētku un janvāra kaujās latviešu strēlnieki pārrāva fronti, un krievu virspavēlniecība neaizsūtīja papildspēkus. Slava ir slava, bet draugu vai vienkārši līdzgaitnieku dzīvības ir pavisam kas cits.

Nezinu arī, kas ir tik liels izmisums, varbūt arī dusmas, kad Nāves salā latviešu strēlniekiem bija nepietiekams ekipējums – nebija gāzmasku virspavēlniecības nolaidības dēļ un daudzi gāja bojā tikai tās dēļ.

Bet no otras puses – atšķirība ir arī tajā vienotībā un patriotisma garā, kas vadīja latviešu strēlniekus šajās kaujās, deva viņiem spēku. Mūsdienās patriotisma izpausmju ir ļoti maz. Savā ziņā, esmu viņu izjutusi tikai 11.novembra lāpu gājienā, kur pagāšgad piedalījos pirmo reizi. Bet Pirmā Pasaules karā šai sajūtai bija jābut daudz lielākai, ja tā bija viens no iemesliem, kāpēc latviešu strēlnieki bija piekrituši iet uz nāvi.

- **Ka tu domā – ar ko viņa dzīve bija līdzīga tavējai?**

Nezkāpec, man par to ir grūti spriest. Īsti pat nezinu, ko rakstīt. Viņam bija liegti vakari ar ģimeni, vai mierīga pasēdēšana draugu lokā, jo viņš bija karā. Es varu minēt vienīgi emocionālās vērtības. Man šķiet, cilvēkam esot karā un nezinot, vai viņš sagaidīs rītdienu, ģimenes, mīlestības un draudzības vērtības ir ļoti augstas. Varu tik pateikt, ka arī es būtu gatava uz visu savu mīļo dēļ, pat iet karā, kā to darīja strēlnieki.

Varbūt viņa dzīve PIRMS kara varētu būt līdzīga manai, ja viņš ir gājis skolā, darījis visādas blēņas un sapņojis par nākotni.

Man tās šausmas, ko strēlnieks ir piedzīvojis, ir svešas, tāpēc arī mūsu pasaules uzskati varētu ļoti krasi atšķirties. Bet pilnīgi noteikti, mīlestības, draudzības, ģimenes, uzticības vērtības gan man, gan viņam ir pirmajā vietā.

- **Ko viņš, dzīvodams savā laikā, nezināja no tā, ko zini tu?**

Arī šo jautājumu var skatīt no abām pusēm. Piemēram, mūsdienās es zinu, kas ir atomieroči, esmu redzējusi to izmantošanas sekas, (protams, tikai pa masu medijiem), ir attīstījušās arī tehnoloģijas, kaut vai tie paši kara ieroči. Principi varbūt ir palikuši tādi paši, bet pielietojums – cits. Ja PPK izmantoja iprītu kā indi, tad mūsdienās saindē ūdens krātuves valstij, ar kuru karo.

Arī sakaru tehnoloģijas utt. ir attīstītākas. Jo strēlnieks noteikti nezināja, kas ir 3D televizors, vai skārienjūtīgs telefons. Var pieminēt arī pavisam ar karu nesaistītu lietu – konditoreju, kur mūsdienās taista ugunījošas vai ar tālvadības pulti vadošas tortes. (Kā piemēru varu minēt „Carlo’s bakery” ASV, Ņūdžersijā.)

Bet tajā laikā sabiedrība nebija tik atsvešinājusies, nebija šī lielā izsmiekla un vēlmes izcelties tik lielos apmēros. Mūsdienās par cilvēku kā par domājošu un jūtošu būtni reti kāds aizdomājās. Mūsdienās cilvēks lielākajā mērā ir tehnoloģiju un modes franšīzes. 20.gs. sākumā tā tas nebija.

- **Kādas zināšanas varēja būt gan tev, gan viņam?**

Domāju, ka tās varētu būt pamatskolas vismaz pirmās astoņas klases.

Es pati esmu arī mācījusies šaut. Protams, nav iespējams salīdzināt manu mācīšanos siltā šautuvē un viņu cīņu par dzīvību un nāvi, bet es arī esmu saskārusies ar ieročiem.

Arī zināšanas par savas dzimtenes vēsturi un attīstību viņam arī bija.

Tajā laikā, pēc maniem uzskatiem, cilvēkiem bija mazdrusciņ savādāka filozofija, un pat ja mums ar strēlnieku ir daudz kopīgu zināšanu, viņa uzskats un pieeja tām atšķiras no manas. Tāpēc, varbūt, arī kaut kas mania savu jēgu, veroties no diviem skatu punktiem un vienu lietu.

- **Kā tu domā – ko viņš centās sasniegt savā dzīvē?**

Tas pilnīgi noteikti bija miers un brīvība viņa valstij un dzimtenei. Jo latviešu strēlniekiem iesaistīšanās karā bija brīvprātīga, un tieši šī dziņa par savu, brīvu, attīstītu valsti un mieru tās cilvēkiem, man šķiet, bija latviešu strēlnieku mērķis. Apsveru domu, ka pēc šausminošajiem notikumiem Ziemassvētku un janvāra kaujās viņu centās sasniegt tikai iespēju dzīvot kopā ar saviem mīļajiem, tā, lai nekristu panikā no katra trokšņa.

- **Kas viņa centienos varētu būt līdzīgs tavām vēlmēm?**

Es neesmu pārliecināta, vai spēšu saskatīt līdzību, jo mana tagadējā vēlme ir mācīties Biomedicīnas inženierijaas un nanotehnoloģiju institūtā un izveidot nanorobotu, kurš varētu ceļot pa cilvēka vēnām, piekļūt bojātiem orgāniem, un sliktās baktērijas pārvērst par labām. Protams, es vēlos mieru visā pasaulē, bet es skaidri zinu, ka nākotnē es neiesasitīšos nekādās pārrunās vai citās darīšanās, lai to sasniegtu, ja vien tas patiešām nebūtu atkarīgs no manis. Vienīgais, es nākotnē patiešām mēģināšu kaut ko panākt, lai uzlabotu Latvijas ekonomisko stāvokli, tās izglītību un iekšējo politiku. Tā varētu būt mūsu līdzība.

*** Manis izveidots kāda latviešu strēlnieka ieraksts dienasgrāmatā kaujā pie Nāves salas.**

„9.oktobris. No rīta negribēju vērt vaļā acis. Vakardien vācieši palaida gāzi. Viss būtu kārtībā, ja vien mums būtu pietiekoši daudz gāzmasku. Bet arī tās, kuras bija, nelīdzēja – brāķis. Visu nakti nevarēju aizmigt. Šo skaņu nevar aprakstīt ar vārdiem. Pat vilku gaudas tumšā mežā biedētu mazāk, nekā kliegzieni, kuri bija dzirdami šonakt. Lielākā daļa mūsējo vairs nepiecelsies. Sāpes un gāzes smārds vēl stāv gaisā. Taisni brīnos, ka esmu vēl dzīvs. Šonakt bija četras klepus lēkmes, viss mundieris asinīs. Es tikai ceru, ka vēl redzēšu savu ģimeni. Tagad viss ir kluss. Viņi ieraudzīja, ko ir nodarījuši, un, par brīnumu, vairs nešauj. Laivas pa Daugavu slīd visas pilnas. Tās miesas kādriez bija mani draugi, viens bija mans brālis. Jūtu, ka arī pats drīz pievienošos viņiem. Šis karš ir aizgājis par tālu. Tikai vēlreiz ieraudzīt savu ģimeni...”

10. pielikums. Izskaidrojošo sarunu novērojumu protokols

1. skola

Skolotāja darbība	Skolēnu darbība
Skolotājs aicina skolēnus izveidot grupas, piedāvā izvilkt zīmītes ar jautājumiem.	Skolēni izveidot grupas, iekārto darba vietas un izlozē zīmītes.
Skolotājs aicina katru skolēnu uzrakstīt savu atbildi uz jautājumu un to nolasīt. Atbildes skolotājs nekommentē.	Skolēni strādā klusumā un pēc skolotāja aicinājuma nolasa atbildes. Daži jūtas apjukusi, jo ir jūtams, ka nav gaidījuši, ka viņu atbildēm pievērsīs uzmanību. Apjukums izzūd jūtot, ka skolotājs nekommentē atbildes un pret tām izturas atbalstoši. Daudzos jautājumos domas saskan.
Skolotājs aicina grupām izveidot kopēju atbildi.	Skolēni diskutē. Grupās izvirzās līderi, kas cenšas apkopt domas.
Skolotājs aicina nolasīt kopējo atbildi.	Skolēni nolasa atbildes. Tajā dominē tā atbilde, kura grupā ir minēta visbiežāk.
Skolotājs sniedz jaunus faktus, kuru parāda, ka atbilde nav pareiza un jāmeklē cits risinājums.	Skolēni apjūk. Pēc pirmajām emocijām viņi sāk pārrunas. Daži iesaka izmantot tās atbildes versijas, kuras līderis nav ņēmis vērā, jo tās nebija dominējošas.
Skolotājs aicina izteikt jauno viedokli.	Dažas grupas sniedz jaunu. pārdomātu atbildi, citas- izvirza vairākas, vēl citas- papildina agrākās.
Skolotājs norāda uz jaunām problēmām jaunajās atbildēs un aicina skolēnus strādāt tālāk. Viņš uzmanīgi vēro norises grupās.	Skolēni vairs nejūtas apjukusi un grupās sākas prātavētras. Dažās mainās līderi. Atsevišķi skolēni meklē mācību grāmatas, citi- nodalās no grupas, bet viņu atbildes uz jautājumiem liecina, ka problēmu viņi risina individuāli.
Skolotājs aicina izteikt nākamo viedokli un arī to atzīt par nepietiekamu. Viņš izceļ tos grupā izskanējušos viedokļus, kas var palīdzēt nonākt pie pilnīgākas atbildes.	Skolēni apcer skolotāja dotos mājienus, uzdot papildus jautājumus. Dažās grupās atgriežas agrākie līderi.
Skolotājs aicina skolēnus izteikt galējo viedokli.	Dažas grupas viedokli noformulē, bet citās pie tā nonāk, ja skolotājs sarunu virza ar uzvedinošiem jautājumiem.

2. skola

Skolotāja darbība	Skolēnu darbība
Skolotājs aicina skolēnus izveidot grupas, piedāvā izvilkt zīmītes ar jautājumiem.	Skolēni izveidot grupas, iekārto darba vietas un izlozē zīmītes.
Skolotājs aicina katru skolēnu uzrakstīt savu atbildi uz jautājumu un to nolasīt. Atbildes skolotājs nekommentē.	Skolēni strādā klusumā un pēc skolotāja aicinājuma nolasa atbildes. Viedokļi ir dažādi un reti sakrīt.
Skolotājs aicina grupām izveidot kopēju atbildi.	Skolēni diskutē. Grupās izvirzās līderi, kas cenšas apkopt domas.
Skolotājs aicina nolasīt kopējo atbildi.	Skolēni nolasa atbildes. Daži līderi ir izmantojuši tos atbildi, kas vislabāk patikusi viņiem pašiem, citi- apkopojusi visu grupas dalībnieku atbildes.
Skolotājs sniedz jaunus faktus, kuru parāda, ka atbilde nav pareiza un jāmeklē cits risinājums.	Skolēni apjūk, bet pēc pirmajām emocijām viņi sāk pārrunas. Līderi cenšas uzdot jautājumus skolotājiem. Daži skolēni meklē mācību grāmatas.
Skolotājs aicina izteikt jauno viedokli.	Visa grupas izsaka jaunus viedokļus. Jūtams neliels apjukums, jo viedoklis vairāk ir minējums un to grūti pamatot.
Skolotājs norāda uz jaunām problēmām jaunajās atbildēs un aicina skolēnus strādāt tālāk. Viņš uzmanīgi vēro norises grupās.	Grupās sākas aktīvas prātavētras. Dažās mainās līderi. Vērojama dažu skolēnu nodalīšanās un grupu veidošanās grupā.

<p>Skolotājs aicina izteikt nākamo viedokli un arī to atzīt par nepietiekamu. Viņš izceļ tos grupā izskanējušos viedokļus, kas var palīdzēt nonākt pie pilnīgākas atbildes.</p>	<p>Grupas saliedējas, bet skolēni, kas no grupas atdalījušies individuāli, tām nepiepulcējas.</p>
<p>Skolotājs aicina skolēnus izteikt galējo viedokli.</p>	<p>Grupu līderi sāk atbildes, bet pārējie tās papildina. Kopā ar skolotāja uzvedinošiem jautājumiem, no kuriem daži adresēti arī tiem, kuri no grupas atdalījās, skolēni izdara gala secinājumus.</p>

11. pielikums. Skolēna sagatavotības eksāmeniems pašnovērtējuma anketa

Izvērtē, vai tu vari izpildīt to, kas būs prasīts 9. klases eksāmenā vēsturē! Ievēl krustiņu ailītēs, kas, tavuprāt, raksturo tavas spējas!

Prasība	Noteikti tikšu galā	Galā tikšu, bet ar kļūdām	Noteikti galā netikšu
Uzdevumi par laika skaitīšanu			
Noteikt, kurā periodā (senajos laikos, viduslaikos, jaunajos laikos vai mūsu laikmetā) ir norisinājies minētais notikums.			
Noteikt, kurš no dotajiem gadiem atbilst katram vēstures notikumam.			
Noteikt, kādā secībā risinājušie minētie vēstures notikumi.			
Noteikt, kuri vēstures notiku Latvijā un pasaulē ir noritējuši vienlaicīgi.			
Uzdevumi ar kartēm			
Atrast kartē vajadzīgās ziņas pēc leģendas.			
Salīdzināt divu laikmetu kartes.			
Noteikt, kurus notikumus vai kuru laikmetu parāda dotā karte.			
Zināt, kur Latvijas kartē atrodas nozīmīgākās pilsētas un novadi.			
Uzdevumi ar attēliem			
Prast noteikt, kurā laikmetā un kurā kultūrā (zemē) ir radies attēls.			
Prast noteikt, kuri notikumi redzami attēlā.			
Izvērtēt, kāš nolūks, radot attēlu, ir bijis māksliniekam.			
Pazīt svarīgākos vēsturiskos simbolus.			
Pazīt kādas nozīmīgas vietas pasaulē un Latvijā ir redzamas attēlos un kur tās atrodas.			
Uzdevumi ar jēdzieniem			
Izvēlēties jēdzienu, kam jābūt tekstā tukšajā vietā.			
Izskaidrot jēdzienu.			
Uzdevumi par vēstures avotiem			
Atrast vēstures avotā noteiktus faktus.			
Salīdzināt faktus un viedokļus, kas atrodami dažādos avotos.			
Noteikt, kuri vēstures stundās apgūtie notikumi atspoguļoti avotā.			
Noteikt pēc avota notikuma cēloņus vai sekas.			
Atrast vajadzīgās ziņas skaitļu tabulās un grafikos, dažādās diagrammās.			
Uzdevumi par vēsturiskajām personībām			
Noteikt, kurā laikmetā dzīvoja minētā personība.			
Zināt, ko paveica nozīmīgākās vēsturiskās personības.			
Pazīt nozīmīgākās vēsturiskās personības pēc attēliem.			
Pārsprieduma (esejas) rakstīšana			
Noteikt pēc virsraksta, par ko jāraksta pārspriedums.			
Ievadu, iztīrījumu un nobeigumu izveidot pareizi.			
Atlasīt jēdzienus, kas jāmin pārspriedumā.			
Atlasīt personības un faktus, kas jāmin pārspriedumā.			
Parādīt aprakstītā notikuma cēloņus un sekas.			
Pamatot savas domas ar faktiem.			
Uzrakstīt eseju bez būtiskām gramatiskām kļūdām.			