

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un Psiholoģijas fakultāte

Linda Daniela

**Mācību disciplīna kā pusaudžu attieksmes izpausme pret
mācībām**

Promocijas darbs - Skolas pedagoģijā

Zinātniskā vadītāja:
LU Asociētā profesore
Dr.paed.
Rudīte Andersone

Rīga,
2008

Saturs

Ievads	3
1. Mācību disciplīnas jēdziena teorētiskā analīze	9
1.1. Vēsturiskais atskats	9
1.2. Termina „mācību disciplīna” attīstība mūsdienu pedagogijā	19
2. Mācību disciplīna pedagogiskajās teorijās	25
2.1. Biheivioristiskas, skolotājcentrētas disciplīnas teorijas	25
2.2. Skolēncentrētas disciplīnas teorijas	32
2.3. Viljama Glasera realitātes terapijas teorija	39
3. Attieksmju veidošanās teorētiskā analīze	45
3.1. Attieksmes un to struktūrelementi	48
3.2. Attieksmju veidošanās tradicionālās pieejas	56
3.3. Sociālās attiecības un attieksmes	63
4. Mācību disciplīna un pozitīvas attieksmes pret mācībām mijšakarības	72
4.1. Sociālās vides loma mācību disciplīnā	74
4.2. Pusaudžu savstarpējās attiecības un mācību disciplīna	77
4.3. Savstarpējās attiecības ģimenē un pusaudžu attieksme pret mācībām	80
4.4. Skolas loma mācību disciplīnā	86
4.4.1. Skolotāju darbība un mācību disciplīna	90
4.4.2. Mācību disciplīnas veicināšana	101
5. Pusaudžu mācību disciplīnas modelis un kritēriji	110
6. Mācību disciplīnas kā pozitīvās attieksmes izpausmes empīrisks pētījums	121
Nobeigums	182
Izmantoto informācijas avotu saraksts	193
Pielikumi	

Ievads

„Skolēns bez disciplīnas ir kā dzirnavas bez ūdens”
Čehu sakāmvārds

Jau gadsimtiem ilgi cilvēces gaišākie prāti lolo ideju par vispusīgu un harmonisku personības attīstību. Šodien un arī nākotnei būs vajadzīgi cilvēki, kas spēj brīvi izteikties, spēj pamatot savu viedokli, kā arī spēj apzināties savas kā pilsoņa tiesības, pienākumus gan sabiedrībā, gan arī skolā, kā vienā no sabiedrības būtiskām sastāvdaļām. Katram sabiedrības loceklim svarīga vieta tagadnē, ja viņš mācās skolā vai pagātnē, kad bija skolēns, bet varbūt arī nākotnē, kad viņa bērni uzsāks skolas gaitas, ir skola, kurā gūst gan zināšanas, gan sociālās iemaņas un, lai šis process noritētu veiksmīgi, ir nepieciešams apgūt jaunas sociālās prasmes, kas palīdz skolēniem veiksmīgāk apgūt zināšanas un skolotājiem palīdz produktīvāk strādāt, lai skolēniem varētu sniegt šīs zināšanas. Tomēr zināšanu apguve nav mehānisks process, kuru neiespaido dažādi nosacījumi un viens no svarīgākajiem nosacījumiem, kas ietekmē to, kā skolēns mācīsies, kā uzvedīsies un ko izvēlēsies darīt vai nedarīt, ir viņa attieksme. Bērni skolā ir no dažādām ģimenēm, ar dažādu sociālo stāvokli un dzīves pieredzi, kā arī ar dažādu ģimeņu attieksmi pret bērnu audzināšanu, tāpēc, uzsākot skolas gaitas, katram bērnam ir savādāks priekšstats par to, kas ir skola, ko tur dara un kas ir un kas nav atļauts skolā. Sākumskolas posmā skolotāji strādā ar maziem zinātkāriem bērniem, kuri labprāt uzklau visu skolotāja teikto un mācīto, bet tad pienāk pusaudža gadi, kad, nedomājot par pusaudžu vecumposma īpatnībām, var šķist, ka skolēni ir aizmirsuši lielu daļu no sākumskolā apgūtajām uzvedības un pieņemamas darbības normām, parādās mācību disciplīnas problēmas, kuras ne vienmēr tiek risinātas ar atbilstošiem paņēmieniem, pieņemot, ka šīs problēmas rodas, tādēļ ka skolēniem ir negatīva attieksme pret mācīšanos. Tādējādi rodas atkal citas problēmas, kas var atstāt iespaidu uz skolēnu attieksmi pret skolu, skolotājiem un izglītību kopumā un tas ir parādījies arī R.Andersones pētījumā „Mācību darba formas kā līdzeklis pusaudžu sociālo prasmju apguvē, kur 40%, no pētījumā iesaistītajiem skolotājiem, ir domājuši, ka pusaudžiem skolā patīk un 43% domājuši, ka dažreiz patīk (Andersone, 2001).

Skolēni savu attieksmi pret mācībām dažkārt pauž, neievērojot mācību disciplīnu un šo procesu var analizēt no dažādiem aspektiem, ņemot par pamatu gan psiholoģijas, gan pedagogijas pamatatziņas. Skolā mācās daudz un dažādi bērni un ne visi ir vienādi spējīgi, ar vienādi noturīgu psihi, vienādiem talantiem vai vienādām interesēm un vienādām problēmām, kas viņus nomāc. Skolas, pedagogu un atbalstošā personāla (psihologa, sociālā pedagoga, logopēda, medicīnas darbinieka) galvenais uzdevums ir dot šiem skolēniem iespējas iegūt nepieciešamās zināšanas un izprast skolēna problēmas, lai spētu tam palīdzēt, kā arī tāda mācību procesa organizēšana, kas nodrošina ne tikai kvalitatīvu izglītību, bet rada skolēniem

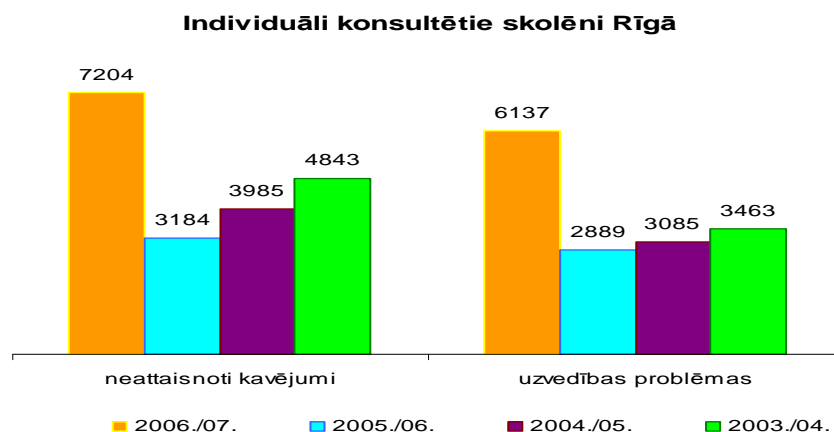
nepieciešamos psiholoģiskos apstākļus un tādu mācību vidi, kurā viņi optimāli var realizēt konkrētā laika un sabiedrības prasības. Tāpēc aktuāli ir veicināt pozitīvas attieksmes veidošanos, lai nodrošinātu noteiktas mācību disciplīnas ievērošanu klasē mācību stundu laikā, jo, ja to nenodrošina, tad traucēts tiek mācību darbs, skolēni neapgūst nepieciešamo mācību saturu, un audzēkņi pamazām pieņem par normu, ka klasē katrs pats var izvēlēties savus uzvedības un darbības noteikumus, kurus ievērot. Tāpēc skolotājiem ne tikai jāpārzina savs mācību priekšmets, bet gan arī jāpārzin un jāievēro pedagoģijas un psiholoģijas pamatatzīņas, lai veicinātu pozitīvas attieksmes pret mācībām veidošanos un izpausmes mācību disciplīnā, kā arī jāpārzin dažādu profesionāļu darbību, lai vajadzīgā brīdī būtu iespējams saņemt palīdzību.

Daudzas pusaudža attieksmes un to izpausmes uzvedībā un darbībā ir apgūtas ģimenē, no vecāku pieņemtā audzināšanas stila, vērtībām ģimenē, savstarpējo attiecību stila un tā, vai bērni var droši paļauties uz saviem vecākiem. Tomēr ģimenē apgūtās attieksmes nav vienīgais drošais pamats, lai nodrošinātu, ka arī attieksme pret skolu būs pozitīva vai negatīva. Skolotāji ar savu pedagoģisko darbību, ar personīgo attieksmi pret skolēniem, un spēju risināt dažādas problēmas nepazemojot skolēnus, cenšoties analizēt situāciju un izprast, kādi varētu būt pareizākie pedagoģiskās darbības paņēmieni, kā palīdzēt bērnam pārvarēt dažādas mācību grūtības, veicina noteiktas attieksmes pret mācībām veidošanos.

Latvijā pēc neatkarības atgūšanas ienāca pārmaiņas arī skolu dzīvē. Atsakoties no prasībām, kas raksturīgas normatīvajai pedagoģijai, tika pieņemts, ka demokrātiskā skolā nav nepieciešamas prasības un noteikumi, kas regulētu skolēnu darbību. Tomēr pieaugošās skolēnu uzvedības un darbības problēmas ar, norāda uz šādu pieņēmumu nepamatotību. Mūsdienu skolā no jauna ir jāatklāj jēdziens „disciplīna”, kuru lieto arī autori, kas pēta skolēnu uzvedības un nepieņemamas darbības problēmas (M.Balsons, 1995; L.Canter, 1993; B.Coloroso, 2002; L.Dixon, 2001; R.Dreikurs, 2004; N.Eisenberg, P.H.Mussen, C.Shantz, 1989; N.L.Geidžs, D.C.Berliners, 1999; W.Glasser, 1998a,b), un šis termins tiek saistīts ar dažādiem nosacījumiem mācību vidē, kas jāievēro, lai mācību process varētu noritēt veiksmīgi. Arī brīvai un radošai personībai savā uzvedībā un dzīves darbībā ir jāievēro dažādi nosacījumi, kas veicina savstarpējo sadarbību, veicina radošu mācību vidi un iespēju tajā darboties ikvienam.

Pēc Amerikā 2003. gadā veikta pētījuma datiem (*PBS Conference, 2003*), tādu skolēnu, kas neievēro mācību disciplīnu nemaz nav daudz, 85 – 90 % skolēnu nemēdz būt lielu disciplīnas pārkāpumu, 7 – 10% ir riska grupa, bet 3 – 5% skolēnu mācību disciplīnas pārkāpumi ir bieži. Tomēr Latvijā skolēnu mācību disciplīnas problēmas ir kļuvušas par skolu ikdienu un skolotāju darba sastāvdaļu. Lai arī nodrošināt mācību disciplīnu skolotājiem ir

nācies visos laikos, tomēr sarunas ar skolotājiem, skolu administrāciju pārstāvjiem, sociālajiem pedagogiem un psihologiem, liecina, ka šīs problēmas kļūst arvien nopietnākas un ir pat kļuvušas par vienām no satraucošākajām. Par problēmas nopietnību liecina arī ieskats Rīgas skolu sociālo pedagogu ikgadējo darba atskaišu apkopojuma datos par individuāli konsultētajiem skolēniem par nopietnākajām mācību disciplīnas problēmām (skat.1. attēlu., Izmantoti RD IJSD dati).



1. attēls

Individuāli konsultētie skolēni Rīgā

Kā redzams no šiem datiem, tad pieaug skolēnu skaits, kas bez attaisnojoša iemesla kavē skolu un kuriem ir dažādas uzvedības un nepieņemamas darbības problēmas, tātad pieaug skolēnu skaits, kam ir mācību disciplīnas problēmas. Šajās atskaitēs ir minēti tikai tie skolēni, ar kuriem strādā sociālie pedagogi, kas nozīmē, ka:

- Minētās problēmas jau ir bijušas tik lielas, ka ar tām skolotājs vairs nav ticis galā un tāpēc pieaicināts cits speciālists un, ka patiesībā šīs problēmas ir vēl izteiktākas skolotāju ikdienas darbā klasēs.
- Skolotāji neprot risināt šīs problēmas.

Problēmu nopietnību apliecina arī Latvijas Cilvēktiesību biroja 2003. gadā veiktas pētījums „Bērnu ar uzvedības traucējumiem mācībām vispārīzglītojošās skolās. Problēmas un to iespējamie risinājumi” kur noskaidrots, ka izteiktākās uzvedības problēmas (77%) ir 5.-9. klasēs Latvijā un Rīgā tās ir 63% šīs pašas vecuma grupas skolēniem. Šī pētījuma rezultātā secināts, ka 1/5 daļa pedagogu par uzvedības problēmu galvenajiem cēloņiem uzskata nepietiekamu pedagogu sagatavotību darbā ar šiem bērniem.

Mūsdienās skolotāji veic smagu darbu, jo bieži vien skolēni ir no dažāda sociālā stāvokļa ģimenēm ar dažādu dzīves pieredzi un ir jāspēj saskatīt šo dažādo skolēnu problēmas, to cēloņus un sekas, bet tai pat laikā skolotājam ir arī liela atbildība spēt būt autoritātei, lai veicinātu skolēnu pozitīvas attieksmes veidošanos un izpaušmes. Saskaņoties ar

mācību disciplīnas problēmām klasē, viņam ir jāspēj reaģēt atbilstoši, saglabājot paškontroli, jo tiklīdz šī paškontrole tiek zaudēta, tad arī kontrole pār situāciju klasē tiek zaudēta. Tomēr dažkārt pedagogi pietiekami neanalizē savu darbību, lai izprastu, kāds varētu būt iemesls šīm mācību disciplīnas problēmām un kā skolotāja paša darbība vai bezdarbība var būt veicinājusi nepieņemamas attieksmes pret mācībām veidošanos un līdz ar to arī tās izpausmes mācību disciplīnā.

Problēma

Pozitīva attieksme pret mācībām izpaužas kā pozitīva mācību disciplīna, kuras nodrošināšanā liela nozīme ir arī pedagoga darbībai. Pusaudžu vēlas atbalstošu un saprotošu attieksmi no skolotāju puses, jo mūsdienu skolēni nepieņem autoritatīvu izturēšanos, bet daļa skolotāju nav gatavi pieņemt šīs jaunā laikmeta prasības. Skolēni vēlas, lai skolotāji ir godīgi, taisnīgi, atbalstoši un saprotoši un gatavi kritiski vērtēt ikvienu skolotāja darbību, bet nav gatavi vērtēt savu darbību, paužot savu attieksmi ne vienmēr pieņemamā veidā. Tas apliecina mācību disciplīnas problēmu pastāvēšanu un to apzināšanas un iespējamo risinājumu meklēšanas nepieciešamību un pētījuma „Mācību disciplīna kā pusaudžu attieksmes izpausme pret mācībām” aktualitāti.

Pētījuma objekts – mācību process pamatskolā.

Pētījuma priekšmets – pusaudžu mācību disciplīnas un attieksmes pret mācībām mijsakarbības.

Pētījuma mērķis – Izpētīt pusaudžu mācību disciplīnas un attieksmes pret mācībām mijsakarbības un atklāt pedagoģiskos nosacījumus pusaudžu mācību disciplīnas veicināšanai.

Pētījuma jautājums, no kura izriet pētījuma hipotēze:

- Vai mācību disciplīnas problēmas norāda uz negatīvu attieksmi pret mācībām un kādas pedagoģiskas darbības veicina pozitīvas attieksmes pret mācībām veidošanos?

Hipotēze:

Ja pusaudžiem ir pozitīva attieksme pret mācībām, tie ievēro mācību disciplīnu.

Pētījuma uzdevumi

1. Teorētiski analizēt pedagoģisko un psiholoģisko literatūru un avotus par pusaudžu attieksmi pret mācībām, mācību disciplīnu un to mijsakarbībām.
2. Noskaidrot pusaudžu mācību darbības psiholoģiskos un pedagoģiskos nosacījumus pamatskolā.
3. Izpētīt un analizēt pusaudžu mācību disciplīnas un attieksmju pret mācībām mijsakarbības mūsdienu skolu praksē.
4. Izpētīt un analizēt skolotāju pedagoģisko darbību pozitīvas attieksmes pret mācībām un mācību disciplīnas veicināšanā.

Pētījuma metodes:

1. Teorētiskās:

- * literatūras analīze;
- * dokumentu analīze.

2. Empīriskās metodes:

- * fokusgrupu diskusijas;
- * pedagoģiskā novērošana;
- * pārrunas;
- * ekspertu metode;
- * anketēšana;
- * matemātiskās statistikas metodes.

Pētījuma teorētiskais pamats

- attieksmju veidošanās un tās saistība ar personas darbību (R.M.Gagne & L.J.Briggs, G.W.Allport, I.Žogla, W.J.McGuire, I.Ajzen, A.Špona, L.R.Aiken, M.Rokeach, L.Kohlberg, P.Musen, J.Konger, N.L.Kagan)
- attieksmju veidošanās veicināšana (R.F.Bornstein, G.D.Kuh, T.R.Tyler & R.A.Schuller, A.Bandura, I.P.Pavlov, B.F.Skinner, L.R.Aiken, R.Mager, u.c.) *līdzsvara teoriju* (F.Heider, R.J.Havighurst & H.Taba), *kognitīvā neatbilstības teorija* (L.Festinger, J.Cooper & R.H.Fazio), *pašuztveres teorija* (D.J.Bem), attieksmju, uzvedības un darbības paredzamība (A.Bass & H.Rosen, R.H.Fazio & M.P.Zanna, I.Ajzen, L.R.Aiken u.c.)
- audzināšanas teorijas: sociālās vides loma mācību disciplīnas veicināšanā (V.Vygotsky, A.Bandura; M.Balson; L.Krappmann; H.Oswald; u.c.) pusaudžu savstarpējās attiecības un mācību disciplīna (M.Montesori; M.Pļavniece & D.Škuškoviča; D.Ulich; J.Piaget; M.Argail & M.Henderson; L.Steinberg & A.S.Morris; u.c.) ģimenes ietekme uz pusaudžu attieksmēm pret mācībām (R.Nave-Herz; K.Kreppner; K.J.Tillmann, R.Dreikurss; E.A.Dewey u.c.) *skolas ietekme* pozitīvu attieksmju veicināšanā (E.Durkheim; M.Weber; E.J.Hollingsworth, H.Luffler & W.Clune u.c.), *skolotāju ietekme* (P.Jackson; T.Gordon; H.Levin; R.Fleischmann; R.Dreikurss; E.Durkheim; C.Roger; M.Balson u.c.)
- mācību disciplīnas teorijas – *skolotājcentrētas teorijas* (S.Akselrods un B.Skinner; L.& M. Canter), *skolēncentrētas teorijas* (T.Gordon; R.Dreikurss; A.Adler), *realitātes terapijas teorija* (W.Glasser)

Pētījuma metodoloģiskos pamatus veido:

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

Pētījuma bāze

Pētnieciskais darbs veikts Rīgas Juglas vidusskolā, anketēšanā piedalījās arī Rīgas 45. vidusskolas, Rīgas Hanzas vidusskolas, Rīgas 60. vidusskolas, Rīgas Mežciema pamatskolas, Rīgas Ezerkrastu vidusskolas, Rīgas 21. vidusskolas, Rīgas 74. vidusskolas septīto klašu skolēni, skolotāji, kas strādā ar septīto klašu skolēniem un skolēnu vecāki, kuru bērni mācās septītajās klasēs. Pētījumā pavisam piedalījās 385 cilvēki, tai skaitā 127 skolēni, 146 skolotāji un 112 vecāki.

Pētījuma posmi

1) pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīze par pusaudžu attieksmju veidošanos un mācību disciplīnu. Ar izglītību saistīto normatīvo dokumentu analīze. Pētījuma problēmu apzināšana, sākotnējo kritēriju izstrāde (2003. - 2005. gads)

3) Pētījuma problēmas precizēšana, pētījuma teorētisko pamatnostādņu atlase. Fokusgrupu diskusiju organizēšana, kurās piedalījās 32 septīto klašu skolēni un 34 skolotāji, kas strādā ar septīto klašu skolēniem. Iegūto datu apstrāde un kodēšana. Mācību disciplīnas veidošanās modeļa izstrādāšana un mācību disciplīnas kritēriju noteikšana(2005. - 2006.)

4) Kvantitatīvo datu iegūšana, anketējot (2006. – 2007.) 127 septīto klašu skolēnus, 146 skolotājus, kas strādā ar 7. klašu skolēniem, 112 skolēnu vecākus, kuru bērni mācās 7. klasēs.

5) Kvalitatīvo datu iegūšana, novērojot 26 mācību stundas 7. klasēs (2006. – 2007.)

6) Iegūto datu kodēšana un ievadīšana datu bāzēs (2006. – 2007.)

7) Datu matemātiskā apstrāde, interpretācija un analīze, secinājumu veikšana (2007. – 2008.)

Promocijas darba struktūru veido - ievads, sešas nodaļas, nobeigums, literatūras un avotu saraksts ar 196 vienībām un 9. pielikumi. Darbā ietvertas 49 tabulas un 36 attēli. Darba apjoms ir 201 lappuse.

1. Mācību disciplīnas jēdziena teorētiskā analīze

1.1. Vēsturiskais atskats

Jēdzienu „disciplīna” saistībā ar skolēnu uzvedību un darbību mācību stundu laikā, tajā neietverot tikai paklausības domu, pirmais sāka lietot J.A.Komenskis (Komenskis, 1992), kurš darbā „Lielā Didaktika” disciplīnai skolā ir veltījis veselu nodaļu un kā moto nodaļai par disciplīnu ir izmantojis čehu sakāmvārdu „skola bez disciplīnas ir kā dzirnavas bez ūdens”. Tomēr arī līdz tam nevarēja pastāvēt izglītība bez noteiktas kārtības. Līdz reformpedagoģijas laikiem, runājot par skolēnu uzvedību un darbību mācību procesa laikā, termins „disciplīna” netika lietots kā prasības skolēnu mācību darbībai, bet gan kā prasība pēc bezierunu paklausības. Mainoties laikiem, šīs prasības ir bijušas dažādas, bet, atskatoties vēsturē, var secināt, ka pārdomas par to, kā tad jāuzvedas kārtīgam skolēnam, ir bijušas aktuālas visos laikos, un viena no audzināšanas svarīgākajām iezīmēm – audzināt labu, tikumisku, paklausīgu cilvēku.

Lai labāk izprastu jēdziena „mācību disciplīna” attīstību un to, kā dažādos laikos ir uztverta skolēna disciplinētība, nepieciešams atskatīties vēsturē. Laikā pirms reformpedagoģijas, attīstoties uzskatiem par bērnu audzināšanu, termina „disciplīna” vietā, pedagoģijā vairāk runāja par tikumību, paklausību, morāli, labā veidošanu cilvēkā. Vēsturiski arī termini „tikumība”, „morāle” un „labais cilvēkā” ir tikuši lietoti neviennozīmīgi. Piemēram, senajam romiešiem darbs bija pienākums un tikums, kur pretī brīvajam grieķu pilsonim darbs bija negods. Vienīgi termins „paklausība” visos laikos sevī ir ietvēris paklausību ārējiem spēkiem.

Senajā Ķīnā: Tiek uzskatīts, ka pirmais audzināšanas pamatus izstrādāja Konfūcijs (ap 551- 479. p.m.ē.) un tur audzināšanas mērķis bija paklausība. Pienākums – esošās kārtības uzturēšana bez izmaiņām. Konfūcija mācība apvienoja sevī politisko un sociālo morāli ar individuālo tikumību, un tajā izvirzīti pieci labie likumi: žēlsirdība, taisnīgums, kārtība, piesardzība un uzticība. Tomēr Konfūcija laikā galvenais audzināšanas mērķis bija nevis personības attīstība, bet individualitātes apspiešana, nevis progress, bet pastāvošās kārtības nemainīgums. (Anspaks, 2003)

Senajā Grieķijā: Audzināšanas atziņas nedaudz atšķīrās divās sengrieķu valstīs – Spartā un Atēnās.

Spartā izglītības mērķis bija sagatavot disciplinētus, ar pienākuma apziņu apveltītus, drosmīgus karavīrus. Visa audzināšana skolā bija vingrināšanās paklausībā. Disciplīnas jēdziens tajā laikā saistījās ar bezierunu paklausību armijā.

Atēnās vecāki, aukle un pedagogs veidoja bērnos priekšstatu par labo un slikto, taisnību un netaisnību, par skaisto un neglīto utt.. Ja bērns to neievēroja, viņu audzināja ar draudiem un piekaušanu. Atēniešu audzināšanas ideāls bija intelektuālā, tikumiskā, estētiskā un fiziskā aspektā attīstīts cilvēks, bet to panāca pakļaujot bērna gribu. (Anspaks, 2003)

Īpaša loma sengrieķu dzīves uztveres veidošanā un tai skaitā arī uzskatos par audzināšanu bija dažādiem filozofisko uzskatu paudējiem.

Antīkās sabiedrības domātājs *Dēmokrits* (ap 460 – 370 p.m.ē.) uzskatīja, ka audzināšana cilvēkam dod trīs dāvanas: labi domāt, labi runāt, labi darīt. Ne māksla, ne gudrība nav sasniedzama bez mācīšanās, bet audzinot cilvēks kļūst labs, pateicoties vingrinājumiem. Audzināšana pārveido cilvēku un pārveidojot veido viņa „otru” dabu. Laba rezultāta priekšnosacījums mācībās ir ne tikai skolotāja saprātīga darbība, bet arī skolēna pozitīvi motivēta attieksme pret mācībām.

Sokrats (ap 470 – 399 p.m.ē.) veltīja dzīvi cilvēka pašizzināšanai un tikumiskajai pilnveidošanai. Par augstāko tikumu uzskatīja zināšanas un gudrību. Ja es zinu, tad esmu tikumīgs. Viņš uzskatīja, ka galvenais ir individuālais mērķis – katra cilvēka morālā pilnveidošanās. Par vienu no galvenajiem skolotāja uzdevumiem, uzskatīja bērnu vēlmju un spēju izzināšanu, vest bērnus pretī labajam, veicināt dvēselē dusošo spēku atmodu. Sokrats stingras disciplīnas vietā lika partneru attiecības.

Platons (ap 427 -347 p.m.ē.) uzskatīja, ka cilvēkā pašā un viņa dvēselē ir kāda laba un kāda nelāga daļa, un kad pēc savas dabas labā uzveic nelāgo, tad mēdz teikt, ka viņš pārvarējis pats sevi. Tā ir uzslava. Bet, kad nepareizas audzināšanas vai sliktas sabiedrības dēļ labo, bet mazāko daļu uzveic nelāgā, tad tādu cilvēku noniecina, saka: viņš padevies savai vājībai, viņš ir izlaidīgs. Tātad labais cilvēkā veidojas un attīstās audzināšanas rezultātā. Platons uzskatīja, ka audzināšanai jā rūpējas par cilvēka personības attīstību un par sabiedrības ideālās formas nodrošināšanu.

Aristotelis (384 -322 p.m.ē.) uzskatīja, ka katra māksla un zinātne, tāpat kā jebkura darbība vai apzināta izvēle, tiecas uz noteiktu labumu. Tāpēc jēdziens „labais” pareizi ir definējams kā mērķis, uz ko viss tiecas un tas var tikt izteikts gan kā atsevišķa esība, gan kā īpašība, gan arī kā attieksme. Aristotelis runāja arī par tikumiem, par kuriem dēvēja tās rakstura iezīmes, kas ir slavējamās. Tikumība ir divējāda: Ir dianoētiskie (jeb prāta) tikumi un ētiskie (jeb rakstura) tikumi. Gudrība, saprašana un praktiskā gudrība ir dianoētiskie tikumi; devīgums, saprātīga mērenība – rakstura tikumi. (Anspaks, 2003; Kopeloviča&Žukovs, 2002)

Prāta tikumi visvairāk rodas un attīstās mācoties - tie prasa pieredzi un laiku. Rakstura tikumus veido paradumi. No minētā var secināt, ka pēc Aristoteļa domām, neviens rakstura tikums cilvēkos neiedzimst no dabas, taču tie nerodas arī pret dabu, jo daba tiem devusi spēju

iegūt tikumus un tos var pilnveidot vingrināšanās ceļā. Tikums Aristoteļa izpratnē neizriet no zināšanām (tās dod tikai gudrību), bet no gribas stāvokļa. (Anspaks, 2003)

Aristotelis uzskatīja, ka ir liela nozīme tam, kā jau no pašas bērnības tiek audzināts, - no tā atkarīgs gandrīz vai viss. Tātad, mācību disciplīna kā pašregulēta mācību darbība vidē, kurā jāievēro noteiktas sociālās konvencijas, prasa gribas piepūli un saskaņā ar Aristoteļa pausto ideju – tikums izriet no gribas stāvokļa, var secināt, ka zināmu sociālo konvenciju ievērošana ir viens no tikumiem un tie neveidojas paši no sevis, bet gan audzināšanas rezultātā. Pretējā gadījumā visi no dabas būtu vai nu labi, vai slikti un nebūtu nepieciešams meklēt pedagoģiskus risinājumus labā veicināšanai cilvēkos.

Senajā Romā: Romiešu tikums bija ar praktisku ievirzi. Pirmais tikums bija dievu un vecāku cieņa. Tikums kā pienākums atspoguļojās arī romiešu likumos un principos. (Anspaks, 2003)

M.T.Cicerons (106 – 43 p.m.ē.) vēsta, ka bērni, kas dāvāti vecākiem, nepieder viņiem vien, bet arī tēvzemei, vecāku pienākums ir viņus audzināšanā pamācīt un izglītēt, un visaugstākais uzdevums ir dot bērniem gudrību un tikuma pienākumu.

M.F.Kvintiliāns (apm. 35 – apm. 96) uzskatīja, ka audzināšanai jā sākas ģimenē. Ar bērniem jārunā pareizā valodā, ģimenē jābūt tikumiskai atmosfērai. Viņš izvirzīja prasības arī skolotājam, kuram jābūt ne tikai ar pamatīgām zināšanām, bet arī tikumības paraugam skolēniem. Skolotājam jā mīl bērni un vienlaicīgi jābūt ar stingrām prasībām. Tomēr tikums *Senajā Romā* arī saistījās ar paklausību augstākiem spēkiem, vai augstākstāvošām personām.

Romas impērijas sabrukums radīja arī vispārēju despotismu valstī. Valstī vairs nebija vienotu kritēriju tikumiskai rīcībai. (Anspaks, 2003; Kopeloviča&Žukovs, 2002)

Turpmāk analizēts kā pedagoģiskā doma par audzināšanu, tikumību, paklausību un skolēnu disciplinēšanu attīstījusies mūsu ērā.

4. *gadsimtā* parādījās kristiānisma pārstāvju darbi, kur galvenā vērtība bija tikumība un mīlestība pret augstākiem spēkiem. Audzināšana uz vairākiem gadsimtiem pieņēma morālu un reliģisku raksturu. Tā kā baznīca izvirzīja augstas prasības cilvēka morālei, agrīnā kristiānisma ietekmē veidojās jauna audzināšanas sistēma, kur galvenais audzināšanas mērķis bija ticīga un baznīcai paklausīga cilvēka audzināšana.

Feodālisms: Feodālisms dalās vairākos posmos – agrīnais feodālisms (5. – 10. gs.), sholastikas periods (11. - 13. gs.), renesanses periods (14. - 16. gs.), pārejas periods no feodālisma uz kapitālistisko formāciju (17.gs), apgaismības periods (18.gs.). Tā kā feodālismā bija kārtu sistēma, tad katrai kārtai bija sava audzināšanas sistēma ar stingri reliģisku raksturu. Pati ievērojamākā kārta bija garīdzniecība. (Anspaks, 2003; Kopeloviča&Žukovs, 2002)

Periodu līdz 8. gadsimtam apzīmē par „tumsības periodu”, jo visa audzināšana koncentrējās baznīcas rokās un izglītību varēja iegūt klosteru un katedrāļu skolās, kur bija

zems izglītības līmenis. 8. gadsimta beigās izglītības kvalitāte paaugstinājās, bet skolās valdīja stingra, skolotāju un baznīckungu noteikta disciplīna un reglamentēta kārtība. Par Dievam tīkamu tika uzskatīta skolēnu fiziska sodīšana. (Ķestere, 2005)

Viduslaikos (11. – 15.gs) galvenā uzmanība tika pievērsta cilvēka tikumiskajai dabai, bet par tikumisku uzskatīja dziļi ticīgu un augstākiem spēkiem paklausīgu cilvēku. Uzskatīja, ka zināšanu un dzīves jēga ir ticība, kas augstāka par prātu. Skolās tas izpaudās kā zināšanu automātiska iekalšana no galvas, bez izpratnes par to pielietojumu. Bruņinieku audzināšanā galvenais mērķis bija attīstīt viņa militāri fiziskās iemaņas, dzimtbūšanas morāli un dievbijību, iemācīt uzvesties „augstākajā sabiedrībā”. Lai skolēnus mācītu paklausībā, no 11. gadsimta skolās tika atļauts sist pa kailu ķermeni. Pastāvēja arī tādi sodu veidi kā ieslodzīšana karcerī, mērdēšana badā.

Renesansē (14. - 16.gs.) veidojās jauns pasaules uzskats, pasludinādams cilvēku par galveno vērtību zemes virsū. Humānistu puda idejas gan par cilvēka būtību, gan arī audzināšanas mērķi. „Vajadzīga brīva audzināšana, bez piespiešanas” – Fransuā Rablē (ap 1494 – 1553). „Audzināšanai jābalstās uz brīvprātīgumu un maīgu stingrību.” – Mišels de Montēns (1533 – 1592). Arī Roterdams Erasms (1467-1536) asi kritizēja nūjas disciplīnu skolās. Renesanses laikmeta humānisms akcentēja cieņu pret cilvēku, ticību viņa spēkiem, iedzīvināja reālo izglītību. (Anspaks, 2003; Kopeloviča&Žukovs, 2002) Agrākās stingrās disciplīnas vietā veidojās humāna attieksme pret skolēniem un galvenā vērtība – tikums, kas sevī vairs neietvēra tikai paklausības jēdzienu, bet arī pieklājību, morālo normu ievērošanu un cieņu pret cilvēka dzīvību.

Ar humānisma ideju attīstību saistīta reformācija un Mārtiņš Lutērs (1483 – 1546) izvirzīja un daļēji realizēja ideju par elementāro tautskolu visiem bērniem. Šādās skolā bija arī jāmainās uzsvaram par to, kāds cilvēks tad tiek audzināts. Vecos principus, ka tiek audzināti pārāki cilvēki, kas valda pār zemākas kārtas cilvēkiem vairs nevarēja pielietot, bet tas nenozīmēja, ka cilvēkos netika audzināta paklausība. Viņš bija rupjas disciplīnas pretinieks, lai gan žagarus atzina (Ķestere, 2005).

Reformpedagoģijas laikā vēl niansētāku nozīmi iegūst jēdziens „tikumība” arvien vairāk attālinoties no aklas paklausības un tuvinoties idejai par savstarpēju cieņu attiecībās, cilvēka kā vērtības pieņemšanai un līdz ar to mainījās arī audzināšanas mērķi. Reformpedagoģijas laikā terminu „disciplīna” sāk lietot ne tikai kā apzīmējumu ārēji noteiktām prasībām, bet arī kā vienu no veiksmīga mācību procesa priekšnosacījumiem. Cilvēka un sabiedrības attiecības ir gribas attiecības, un tādēļ audzināšanā īpaša uzmanība jāpievērš gribas attīstīšanai – tas panākams, krājot zināšanas, attīstot jūtu dzīvi, reliģisko

apziņu. Skolā apgūstamo zināšanu galvenais kritērijs – to noderīgums sabiedrības attīstībai, savas vietas atrašanās tajā. (Anspaks, 2003)

17. *gadsimta beigās*, izzūdot feodālās izglītības sistēmai, radās prasības pēc jauniem audzināšanas un izglītības mērķiem. Šajā laikā dzīvojis un savu darbu „Lielā didaktika” sarakstījis jau minētais J.A.Komenskis (1592 – 1670) kurš apgalvo, ka disciplīna ir metode, pateicoties kurai skolēni kļūst par skolēniem. Disciplinēšana jāpiemēro bez uzbudinājuma, naida, bet gan ar labsirdību, lai tas, kam šī disciplinēšana tiek piemērota, saprastu, ka tas ir viņa paša labā. Komenskis bija pirmais, kurš uzskatīja, ka ja mācību process ir organizēts pareizi, tad tas pats par sevi jau ir pievilcīgs un tajā nav vietas disciplīnas pārkāpumiem, bet ja tādi ir, tad pie vainas ir nevis skolēni, bet gan skolotājs. (Komenskis, 1992) Tas ir būtisks pagrieziena punkts pedagoģiskās domas attīstībā, jo līdz tam pastāvēja uzskats, ka kārtība klasē nodrošināma ar stingras disciplīnas palīdzību un tikumisks ir tas skolēns, kurš šo stingro disciplīnu ievēro. Ja skolēns neievēro ārēji noteikto disciplīnu, tad tas ir sodāms, lai panāktu viņa kļūšanu par tikumisku – paklausīgu cilvēku. Komenskis par disciplīnas mērķi izvirzīja - ar pastāvīgu vingrināšanos veicināt un nostiprināt – pašaušanos uz Dievu, uzmanību pret savu tuvāko, mundrumu attiecībā pret darbu un savu dzīves uzdevumu izpildīšanu.

Džons Loks (1632 – 1704) audzināšanai izvirzīja jaunas idejas un viņam pieder doma, ka „cilvēks ir kā balta lapa” un šo balto lapu tad var aprakstīt dažādos veidos. Dž. Loks uzskatīja, ka tikumiskās normas ir konkrētu dzīves apstākļu un audzināšanas rezultāts. Savā darbā „Dažas domas par audzināšanu” viņš rakstīja, ka tas, kas nepieradina savu gribu pakļaut citu prātam, kamēr viņš jauns, tas diez vai klausīs savam prātam vai pakļausies tam tādā vecumā, kad varēs to izmantot. Vispusīgi analizē miesas sodu kaitīgumu, bet pieļauj tos kā pēdējo līdzekli bērna ietiepības salaušanai. (Loks, 1977)

18. *gadsimts* bija *apgaismības laikmets* un viens no šī laikmeta ievērojamākiem pedagogiem Žans Žaks Ruso (1712 – 1778) par pirmajām cilvēka dabiskajām tiesībām uzskatīja tiesības uz brīvību, bet pirmais dabiskais pienākums bija darbs. Tikumiskajā audzināšanā izvirzīja trīs galvenos uzdevumus: labu izjūtu, labu spriedumu un labas gribas audzināšanu orientējoties uz „ideālu” cilvēku. Tomēr Ž.Ž. Ruso pieļauj arī bērna brīvības ierobežošanu kā nepieņemamas darbības „dabiskās sekas”. (Anspaks, 2003; Kopeloviča&Žukovs, 2002)

Vēl viens no *Apgaismības laikmeta* ievērojamākiem pārstāvjiem Imanuels Kants (1724 – 1804) izvirzīja tēzi, ka jābūt harmonijai starp individuālajām un sabiedrības interesēm. Viņam arī pieder vārdi, ka audzināšana ir vislielākā problēma un pats grūtākais cilvēka pienākums. Augstākais audzināšanas mērķis ir apzināta tikumība, bet pienākums – svarīgākais princips dzīvē un arī motīvs darbībai. Audzinot cilvēku, ietekmē viņa darbību un

atbrīvo no dabisko un egoistisko tieksmju varas. Šajā laikā valdīja optimisms audzināšanā un viena no šīm optimistiskajām idejām bija, ka pastāv pareizās audzināšanas metode. I.Kants uzskatīja, ka skolas audzināšanas uzdevums nav veidot paklausīgus, uzticamus padotos, bet attīstīt skolēnu spējas, palīdzēt apzināties morālo pienākumu pret citiem cilvēkiem. (Kants, 2004; Kants 2006) Tomēr šī „pareizā” audzināšanas metode, mainoties laikiem, ir bijusi jāmeklē ikreiz no jauna.

Vācu klasiskais periods ir bijis nozīmīgs audzināšanas mērķa izpratnes pilnveidošanā. Johans Fihte (1762 – 1814) par galveno audzināšanā uzskatīja tikumības un gribas attīstību. Georgs Vilhelms Hēgelis (1770 – 1831) uzskatīja, ka cilvēka gribas patiesā brīvība izpaužas savu mērķu pakļaušanā sabiedrības mērķiem, bet audzināšanai ir jāstiprina cilvēka pašapziņa, jācenšas to mazāk ierobežot. Tā, piemēram, ģimenē attīstās bērna spējas un īpatnības, skolā viņš pakļaujas vispārpieņemtai kārtībai, bet dzīvē cilvēkam jāpilda vispārējie noteikumi, principi. Pakļaušanos likumam, ko cilvēks uzskata par taisnīgu, uzskatīja par tikumības augstāko formu un indivīda iekšējās brīvības būtību. Johans Frīdrihs Herbarts (1776 – 1841) uzskatīja, ka audzināšanas mērķis ir stiprs tikumisks raksturs. Audzināšanas sākumā bērns jāattur no viņa vēlmju apmierināšanas, kamēr nav izveidojusies tikumiskā griba, pašnoteikšanās, tāpēc pieļāva draudus, uzraudzību ar pavēlēm, aizliegumiem, miesas sodus. Herberts Spensers (1820 – 1903) uzskatīja, ka tikumisks ir tas, kas ir izdevīgs, bet izdevīgs ir tas, kas dod iekšēju gandarījumu un nenodara ļaunumu cilvēkam. (Anspaks, 2003; Kopeloviča&Žukovs, 2002)

Johans Heinrihs Pestalocijs (1746 – 1827) par audzināšanas galveno jautājumu izvirzīja cilvēka tikumisko audzināšanu. Tikumību viņš saistīja ar reliģijas prasībām un audzināšanas mērķis bija ticīga cilvēka audzināšana. Uzskatīja, ka starp sabiedrisko stāvokli un tikumisko stāvokli pastāv mijiedarbība: jo taisnīgāks ir sabiedriskais stāvoklis, jo labāki apstākļi indivīda tapšanai par tikumisku; jo vairāk cilvēki paceļas līdz tikumībai, jo taisnīgāk viņi veido sabiedriskās attieksmes. J.H.Pestalocijs ir norādījis, ka audzināšanas uzdevums ir indivīda spēkus un dotumus tālāk izglītot un attīstīt tā, lai cilvēks spētu savu dzīvi dzīvot tikumiski. Viņš arī ir teicis, ka cilvēka augstākā daba ir viss tas, kas nodrošina cilvēka īsteno sūtību: tikumības īstenošana caur ticību, mīlestību, kultūra, patiesības meklējumi un tiesību respektēšana. Viņš arī norāda, ka augstākā daba dzīves laikā pakāpeniski attīstās. (Pestalocijs, 1996)

Arī *Latvijā* pedagogiskās domas vēsturiskajā attīstībā ir redzama mācību disciplīnas jēdziena izpratnes veidošanās.

Latvijā no 13. gadsimta sākuma, tāpat kā citās Eiropas zemēs, izglītība un garīgā dzīve veidojas vācu bruņnieciskās kultūras un no Romas ienākošās kristīgās kultūras ietekmē

un par reliģiski morālās un kristietiski garīgās audzināšanas centru kļūst baznīca. Sākotnēji Latvijā dibinātās skolas ir paredzētas vāciešiem un tikai ap 16. gadsimtu, līdz ar reformāciju, parādās pirmās idejas, ka skolas nepieciešamas arī latviešiem. Sākotnēji šīs idejas netika uzklautas, tomēr līdz ar kontrreformāciju mainījās arī attieksme pret latviešiem un tika izveidotas pirmās skolas. 17. gadsimtā turpināja pieaugt zemnieku skolu skaits un lieli nopelni ir Ernestam Glikam, kurš savā darbā izmantoja J.A.Komenska atziņas un viņa ierosmē, 17. gadsimta beigās sāk izdot arī mācību grāmatas latviešu valodā. Georgs Mancelis baznīcā redzēja savdabīgu dzīves skolu, kura izkopj cilvēku augstākās garīgās vajadzības, tuvinot viņus dievišķās patiesības avotiem. Par redzamāko 18. gadsimta sākuma apgaismotāju Latvijā sauktais T.L.Laus (1670 – 1740) uzsvēra, ka daudzveidīga un samērīga darbība ir personības attīstības pamats, veidojot fiziski spēcīgu un garīgi aktīvu cilvēku, kas spēj valdīt pār savām vēlmēm (afektiem). Apgaismības laikmeta pedagoģijas ietekmē veidojas G.F.Stendera (1714 – 1796) jeb Vecā Stendera uzskati par izglītību un personības attīstību un viņš aicina skolu nostiprināt reliģisko tikumību un izkopt prāta spējas. J. G. Herders (1744 – 1803) uzskatīja, ka visa cilvēka audzināšana var norisināties tikai atdarināšanas un vingrināšanās ceļā. G.Merķelis (1769 – 1850) noliedz t.s. „iedzimtās idejas” un „mūžīgo tikumību”, pasvītrotot, ka tikumisko īpašību veidošanos nosaka sociālā vide, pastāvošā sabiedriski politiskā iekārta un audzināšana. (Anspaks, 2003; Kopeloviča&Žukovs, 2002; Ķestere, 2005)

19. gadsimta vidū attīstījās latviešu inteliģences kustība, kas vēsturē iegājusi kā jaunlatviešu kustība. J.Cimze (1814 – 1881) uzskatīja, ka skolēnu disciplīna ir atkarīga no skolotāja personības, viņa zināšanām, pedagoģiskās sagatavotības un prasmes mācīt. Skolotāja autoritāte ir atkarīga no audzinātāja attieksmes pret bērniem. Apzinīgu disciplīnu uzskatīja par sekmīgu mācību priekšnosacījumu. E.Dinsberģis (1816 – 1902) par audzināšanas mērķi uzskatīja dievticīgu, patstāvīgi domāt un spriest spējīgu cilvēku, kas apzinās savus dzīves mērķus un prot tos sasniegt. Auseklis (īst.v. Miķelis Krogzemis, 1850 – 1879) uzskatīja, ka audzinātājam jāgādā par to, kā lai saskaņo audzēkņa gara sistēmu: domu, jūtu un gribu sistēmu. A.Pumpurs (1841 – 1902) teicis, ka tikumu varam uzskatīt par garīgo pusi no likuma, par morāli. (Anspaks, 2003; Jonele, 2002; Maslovska, 2000)

Pedagoģijas jomā Latvijā no 1918. g. līdz 1940. g. nozīmīgu ieguldījumu devis A.Dauge (1868 – 1937), kurš uzsvēra, ka tā skola vislabāk mēdz audzināt, kur vismazāk domā par tiešo audzināšanu, ... kur skolēni stingrā, pašu gribētā disciplīnā pilda skolas tiešos mācību uzdevumus. A.Dauge izvirzīja ideju, ka mājās bērni pierod pie noteiktas izturēšanās, uzvedības un darbības, bet tikai skolā viņi sāk saprast savas uzvedības un darbības nozīmi saskarē ar citiem un sistemātiski tiek pieradināti ievērot skolas kopdzīves formas un tās cienīt, tā gatavojoties plašākiem sociālajiem sakariem dzīvē. Un, jo noteiktāks skolai ir savs stils un

raksturs, sava īpatnēja forma, jo stingrāka tās iekšējā un ārējā kārtība, jo labāk tā var pildīt šo savu audzināšanas uzdevumu. Tādā nozīmē tad arī varētu teikt, ka tikai stingra skola ir laba skola, ja vien tās stingrība un stingrā kārtība ir orientētas uz mūžīgi vērtīgām objektīvām normām un augstu pedagoģisko ideju. Stingrība, protams, nav nomaināma ar brutalitāti, nevajadzīgu bardzību, sīku un lieku gluži ārēju formālismu un pedantismu. Viņš uzsver, ka nav pieļaujama bērnu dresūra „aklā padevībā un paklausībā”. Nav arī jādomā, ka kārtībai un stingrībai jānoliedz prieks un jautrība. Nepieciešams mācības skolā vadīt tā, lai būtu garantēts tiklab stingras kārtības, kā arī brīvības un personiskās atbildības samērs. Visiem jāievēro obligātās normas, katram garantē personisku brīvību. (Dauge, 1924)

E.Pētersons (1882 – 1958) uzskatīja, ka pedagoģisko uzdevumu risināšanā skolotājs un skolēni ir partneri. Tikai radošajā darbā skolēns ieiet kultūrvērtību pasaulē. Uzsver, ka mācību darba rezultāti lielākoties ir atkarīgi no skolotāja personības. Skolotājs, kā audzinātājs ar savu tikumisko gribu un estētisko jūtu noskaņu nosaka mācību darba subjektīvo pusi. Uzskata, ka mācību darbā svarīgi ir izkopt bērņā sociālās dabas tieksmes uz ētikas un reliģijas pamatiem. Jārūpējas par egoistisku motīvu vājināšanu un sociālo un ētisko motīvu stiprināšanu. Liela nozīme ir noturīgai interesei, kura veicina mācību izziņas darbību, dzīva un atsaucīga gara ieaudzināšanu ne vien pret zinātņi un mākslu, bet arī pret apkārtējās dzīves parādībām. Šo dzīvo, atsaucīgo garu un ilgstošo prieku var izraisīt tikai tad, ja patikai pievienojas gribas piepūle. Patika rosina uz darbību un, apvienodamās ar gribu, rada dzīvas attiecības ar mācībām, skolas uzdevumiem un izglītības vērtībām. Pedagoģs uzsver, ka nav vajadzīgi vieglas dzīves baudītāji, bet gan pienākuma cilvēki un mācību mērķis ir „bērņa ievadišana kultūras vērtību pasaulē, attīstot bērņā snaudošos garīgos un fiziskos spēkus, lai izglītotu personību vispārības kalpībai”. (Pētersons, 1931)

J.A.Students (1898 – 1964) atzīst, ka īsta pedagoģija var būt tikai vērtību pedagoģija. Uzskata, ka audzināšanas lielā nozīme ir pienākuma un visas atbildības apziņas stiprināšanā un audzināšanas patiesais pamats ir pašaudzināšana, jo bez tās nevar pārvarēt ne savus trūkumus, ne arī izveidot pozitīvas personības īpašības un gara spējas. Audzināšana sasniedz savu mērķi, ja cilvēks savā darbībā tiecas pēc vērtībām: meklē patiesību, cenšas piepildīt taisnību un tikumību, tiecas pēc skaistā un svētā un tā ir apzināta un mērķtiecīga gribas, jūtu un prāta attīstīšana virzienā uz audzināšanas mērķi. Bez normām dzīve būtu bez pieturas punkta un audzināšana nebūtu iespējama. Par atbildības nozīmīgumu saka, ka atbildības apziņa ir zināšanas, kas ētiski vai tiesiski atļauts, kas ne, un darbošanās saskaņā ar šo apziņu. Cilvēks ar atbildības apziņu vienmēr zina savu pienākumu un nes atbildību ne tikai par padarīto, bet arī par to nedarīto, kas jāpilda saskaņā ar sirdsapziņas prasībām. Tomēr J.A.Students arī norāda, ka atbildība bērņiem neiedzimst, bet gan tiek ieaudzināta un parādās,

kad bērns atskārst atļauto un aizliegto un saprot to nozīmi. Audzināšanā iesaka izmantot „darbības un seku metodi”. Personības tikumiskās īpašības ir pienākuma apziņa un tās veidošanās, atbildība un brīvība, bijība, pazemība un cieņa, sava tuvākā mīlestība un atsaucība, palīdzība un līdzjūtība, līdzcietība un pašaieliedzība, taisnīgums un patiesīgums, pašvērtības apziņa un darba mīlestība, neatlaidība un izturība, drošsirdība un varonība, savas nācijas mīlestība un valstiskums, cīņa ar izvirtību, dzīves apnikumu u.c. (Students, 1935)

Pedagogs L. Bērziņš saka, ka disciplīna ir lejasgals tai kāptuvei, pa kuru cilvēks, uz augšu kāpdams, nāk pie personīgas un sabiedriskas kultūras. (Bērziņš, 1936)

V.Seiles (1891 – 1970) uzmanības lokā bijis – Kā saskaņot personības brīvību un stingrību? Atzīst, ka vienpusīgi audzinot jauno paaudzi, veicinot tikai viņu interesi, bet neradinot veikt pienākumus (bieži vien arī neinteresantus, ilgstošus un grūtus) veidojas vāja gļēvulīga paaudze, kurai var radīt grūtības pienākumu izpilde. Vienpusību skolā ienes uzsvērtā orientācija tikai uz interesanto, patīkamo un saistošo, atstājot novārtā garīgo spēku sasprindzinājuma, izturības, savaldības, noturības un pašdisciplīnas nepieciešamību. Šāda vienpusīga ievirze izglītībā un audzināšanā vērš bērnu par „savu untumu un savu iegribu vergu”. Centieni darīt bērnus laimīgus, atbrīvojot viņus no grūtībām un pienākuma izpildes, sagandē raksturu un atstāj nekoptu gribasspēku. Demokrātiskas sabiedrības nozīmīgākais ieguvums ir brīvība. Arī bērnam brīvība – tā ir izvēle, paverot jaunas iespējas personības izpausmei, patiesības un skaistuma apguvei un savu dotību kopšanai. Brīvību jāprot likt lietā, vispirms jāiemanto spēja un gatavība sevi vadīt. Pārprasta brīvības izpratne pārtop savā pretstatā, bieži vien izpaužoties gan audzinātāju un vecāku, gan arī bērnu patvaļā, egocentrismā, uzvedības un pieņemamas darbības normu ignorēšanā un prasību noliegšanā. Savukārt pārspīlēta stingrība, autoritārā gultnē ievirzīta audzināšana kultivē vienpusību personības attīstībā, sagatavojot izdresētus dzīvnieciņus. Patiesa stingrība bez autoritārisma balstās uz noteiktību, normu negrozāmību, prasību konsekveci, audzināšanas ideālu skaidrību un pamatotību. V.Seile uzskatīja, ka bērna garīgie spēki un raksturs norūdās pamazām, stiprinās viņa gribas piepūle un rakstura īpašības – neatlaidība, disciplinētība, pienākuma apziņa. (Seile, 1926)

Latvijā nozīmīgu vietu pedagoģijā laiku laikos ir ieņēmušas arī tautas dziesmas. Tautas audzināšanas ideāls ir orientēts uz galvenajām tikumiskajām, garīgajām un estētiskajām vērtībām. Ar jokiem un humoru, bet nevis ar bardzību un sodiem, bērni mācīti rātņībā un paklausībā. Iedvesmošana un pašiedvesma kā audzināšanas līdzekļi tautas pedagoģijā īstenojas ciešā vienotībā ar mudinājumu, skubinājumu, atalgojumu, piemēru un kauninājumu, sekmējot bērna aktivitāti. Krišjāņa Barona vērtējumā tautas izlolotās idejas mācībās, audzināšanā un bērna kopšanā nezaudē savu spēku, bet paliek svarīgas uz visiem

laikiem. Raksturīgi, ka praktiskie ieteikumi audzināšanā, kas balstīti uz „tautas prātniecību”, liecina par apjaustu saikni starp audzināšanas praksi un pārmaiņām audzināmo uzvedībā, darbībā un raksturā, prāta spēju izkopšanā un tikumības stiprināšanā. (Anspaks, 2003)

Neskatoties uz dažādu pedagoģijas teoriju izplatību, sabiedrībā notika procesi, par kuriem daļa pedagogu uztraucās, ka tie var veicināt sabiedrības morāles pagrimumu un 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā izveidojās morālā pedagoģija un tas notika vairāku faktoru ietekmē:

- skolās valdošais intelektuālisms un fiziskā attīstība. Skolēnu jūtu, rakstura veidošanai nepievērsa vajadzīgo uzmanību.
- materiālās labklājības pieaugums. Uzplauka merkantilisms. Cilvēka vērtības mērs lielākoties kļuva mantu daudzums. Sāka zust līdzsvars – materiālo vērtību pieauguma ietekmē cilvēku apziņā degradējās garīgās vērtības.
- Pirmā pasaules kara negatīvā ietekme uz tikumību.

Morāles pedagoģijas pārstāvji uzskatīja, ka svarīgākais, lai nodrošinātu morālās audzināšanas iespējamību, ir skolēnu tikumiskās darbības organizēšana, skolēnu pašdarbības nodrošināšana, jo darbībā skolēns pārdzīvo savus sasniegumus un neveiksmes, tajā attīstās viņa jūtas, griba, veidojas raksturs, savstarpēja uzticība un arī atbildība klases, skolas priekšā. Arī J.A.Students ir pievērsis savu uzmanību šai problēmai un rakstījis, ka laikmeta galvenā pretruna izpaužas vajadzībā pēc cilvēcības, garīguma un humanitātes, bet reālajā dzīvē nostiprinās garīgā un morālā degradācija, egoistiska tiekšanās pēc materiālajām ērtībām, personīgas labklājības un jutekliskām baudām. (Anspaks, 2003; Kopeloviča&Žukovs, 2002)

Padomju laika ievērojamie pedagogi, tādi kā A. Makarenko (1888 – 1939) un V.Suhomļinskis (1918 - 1970) darbojās normatīvās pedagoģijas ietvaros, un daudzas idejas no tā laika mums nav pieņemamas, tomēr ir vērts pārzināt arī viņa devumu pedagoģijas zinātnes attīstībā. Par disciplīnas audzināšanas pamatu A. Makarenko (Makarenko, 1977) uzskatīja prasību izvirzīšanu. Šis svarīgais atzinums nereti tiek izkropļots. Dažkārt uzskata, ka izvirzot prasības, pedagogs nomāc bērna personisko brīvību, pazemo viņa pašcieņu, pienācīgi nenovērtē uzvedības un darbības tikumiskos motīvus utt. Taču jāapzinās, ka tās nav patvaļīgas prasības, kas tiek izvirzītas bērnam, bet vienīgi mērķtiecīgas prasības, kuras atbilst morāles normām. Viņš arī uzskatīja, ka skolēnu disciplīna ir atkarīga no mācību darba kvalitātes. (Makarenko, 1977) Šīs A. Makarenko idejas noteikti vairs nav tīrā veidā izmantojamas cenšoties audzināt brīvu un radošu personību, bet prasības, kuras atbilst morāles normām joprojām ir aktuālas kaut arī ir mainījušies akcenti un pašlaik uzsvars vairāk tiek likts uz pusaudžu pašu līdzdalību dažādu normu izstrādē un savu izstrādāto normu ievērošanā.

V.Suhomļinskis uzskatīja, ka visā pusaudža darbībā izpaužas pretrunas:

- no vienas puses nevar samierināties ar ļaunumu, nepatiesību, ir gatavs cīnīties pret vismazākajām novirzēm no patiesības, no otras puses, neprot orientēties sarežģītās dzīves parādībās;
- vēlas būt labs, tiecas pēc ideālā, un tajā pašā laikā nepatīk, ka viņu audzina;
- tieksme būt patstāvīgam un neprasme to īstenot;
- liela nepieciešamība pēc padoma un palīdzības un – tajā pašā laikā patiesa nevēlēšanās to meklēt pie pieaugušā;
- no vienas puses, pretruna starp neskaitāmām vēlmēm, no otras puses, ierobežots spēks, iespējas un pieredze tās īstenot;
- autoritāšu klaja noliegšana un aizraušanās ar ideālo un – tajā pašā laikā šaubas par to, vai ideālais var būt mūsu ikdienas dzīvē;
- egoisma un individuālisma nicināšana un – stipri izteikta patmīlība;
- zinātnes bagātību apbrīnošana, vēlēšanās daudz zināt, iedvesmas brīži, intelektuālā darba prieks un arī pavirša, pat vieglprātīga izturēšanās pret mācībām un ikdienas pienākumiem;
- romantiska aizrautība un - rupjas izdarības, morāla nekulturālība. (Suhomļinskis, 1975; Anspaks, 2003; Kopeloviča&Žukovs, 2002)

Š. Amonašvili, vēl viens ievērojams pedagogs, kura pedagoģiskais devums augstu tika vērtēts padomju varas gados, bet kura atziņas ir aktuālas vēl joprojām, uzskata, ka bērnus var iepazīt un sekmēt viņa personības attīstību tikai saistījumā ar bērna konkrēto dzīvi, viņa priekiem un bēdām, vajadzībām un vēlmēm, spējām un cerībām. Viņš uzskatīja bērnus par saviem skolotājiem. (Amonašvili, 1988)

1.2. Termina „mācību disciplīna” attīstība mūsdienu pedagoģijā

Pedagoģiskā vide Latvijā ir mainījusies no normatīvas uz demokrātisku, tomēr arvien aktuālākas kļūst skolēnu mācību disciplīnas problēmas un tas liek aizdomāties par normu transformāciju, tai pat laikā radot skolēnu un ne reti arī viņu vecāku iebildumus par skolēnu iegrožošanu. Tomēr mācību procesa veiksmīgai norisei zināmu normu ievērošana ir noteikti vajadzīga, lai visi skolēni varētu apgūt nepieciešamo mācību saturu. Mūsdienu pedagoģijā termins „normas” tiek aizstāts ar terminu „sociālās konvencijas”, kas sevī ietver normas, bet skatot tās kā visu iesaistīto pušu sadarbības rezultātā pieņemtas darbības vadlīnijas un savstarpēju līdzatbildību šo normu ievērošanā.

Sociālās konvencijas ir cieši saistītas ar vērtībām, kuras ir svarīgas konkrētam indivīdam. Un tas, vai izglītība ir vērtība, vai cieņpilna izturēšanās pret citiem cilvēkiem ir vērtība, vai godīgums un savstarpēja uzticēšanās ir vērtība, vai tomēr vērtīgs katrs ir pats tikai sev, vai vērtības ir tas, kas tev pieder, tas viss kopumā ietekmē arī mācību procesu skolā. Vērtību maiņa, no vienas puses, tiek kritizēta – plašiem tautas slāņiem tā radījusi relatīvi

paliekošas mentalitātes pārmaiņas no normorientētas uz Es-orientētu sevis un pasaules izpratni, no otras puses tā tiek uzskatīta par nozīmīgu, jo piesaka sevi kā „audzināšanas gals”, ar to saprotot tradicionālās bērnu aizbildniecības izbeigšanu. Tomēr neskatoties uz visām atšķirīgajām vērtībām, kopš sendienām pastāv „tikumu” jēdziens. Tie varētu būt tie izturēšanās veidi un līdzekļi, ar kuru palīdzību šīs vērtības tiek nodrošinātas. Platona aprakstītais drosmes un apdomības, mācību un darba čaklums līdz pat mūsdienu diskusijām par atbildības, sadarbības un solidarizēšanās spējām, jo sabiedrības ES orientācija ir sasniegusi tik augstu līmeni, ka dažkārt pat netiek samērotas indivīda ES un sabiedrības prasības un vajadzības. Tomēr tikumiem, ņemot vērā izmainītos sabiedriskos nosacījumus, jābūt citādiem nekā agrāk. Ja agrāk taupības, čakluma, kautrīguma, paklausības, pienākuma izpildes u.c. vietā liek spriešanu un domāšanu, pārbaudīšanu un ieklausīšanos, novērošanu un improvizēšanu, pacietību un precizitāti, uzticamību un atbildības izjūtu, spēju sadarboties un patstāvīgi rīkoties, novērst konfliktus, tad tikumu jēdziens parādās pilnīgi citā skatījumā (Gudjons, 1998).

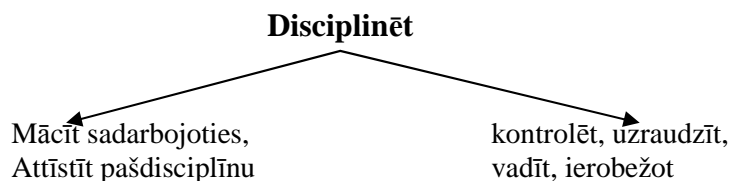
Vēl pavisam nesen par svarīgākajiem tika uzskatīti disciplinētība, pienākuma apziņa, paklausība, sekmes, kārtība utt., bet mūsdienās jāņem vērā, ka notikušas pārmaiņas vērtību kritērijos un līdz ar to arī mainījušies audzināšanas mērķi. Atbilstoši tiek uzsvērti tā saucamie „pašizaugsmes” mērķi, piemēram, emancipācija, autonomija, pašizpaušme, pašnoteikšanās, pašregulācija utt. Tādu pienākumu un akceptēto vērtību, kā čaklums, uzcītība un gatavība pakļauties utt. izcelšana tiek kritizēta. (Gudjons, 1998)

Analizējot termina „disciplīna” saknes vārds „disciple”, redzams, ka tas tulkojumā no angļu valodas nozīmē – mācekļi, audzēknis, skolēns.

Rakstot un runājot par terminu „disciplīna”, to ne vienmēr lieto vienādi saprotamā nozīmē. Tas bieži rada pārpratumus un nesaprašanos. Ja terminu „disciplīna” lieto kā lietvārdu, tad tas nozīmē „uzvedība un kārtība pamatojoties uz noteikumiem un regulām”, kas neizsauc diskusijas. Ikviens saprot, ka tā var būt disciplīna klasē vai basketbola komandas disciplīna. Šis termins asociējas ar kārtību, organizētību, sadarbību, noteikumu ievērošanu un citu cilvēku tiesību respektēšanu.

Savukārt, ja terminu „disciplinēt” lieto kā darbības vārdu, tad viss nav tik viennozīmīgi, jo tam ir divas pilnīgi pretējas nozīmes (2. attēls). Pirmais ir – mācīt sadarbojoties un ar dažādu prasmju vingrinājumiem; vingrināšanu, pamācīšanu, informēšanu. Savukārt, otrs termina skaidrojums izsauc asas diskusijas pedagogiskajā vidē, jo šīs otrās versijas sinonīmi ir – kontrolēšana, ierobežošana un sodīšana par pārkāpumiem un pārmācīšana, un tās darbības ir: norāt, pavēlēt, paturēt ierindā, reglamentēt, apvaldīt, iegrozot, savaldīt, aizturēt, regulēt, ietekmēt, pārraudzīt, vadīt, iegrozot, apturēt, turēt stingrā

uzraudzībā, apklusināt, ierobežot, piespiest, aprobežot, apvaldīt, nomākt, sodīt, aizrādīt, strostēt, rāt, pārnest, kritizēt, pērt, pārmācīt (Gordon, 1974).



2. attēls **Disciplinēšanas izpratnes**

Ir skaidrs, ka pirmā veida disciplinēšana ir vēlme morāli ietekmēt bērnu, veicinot pašdisciplīnas attīstību un tādējādi veicinot pašregulētu mācību darbību, kamēr otrs disciplinēšanas paņēmiens ir vēlme bērnus kontrolēt. Lielākā daļa skolotāju un vecāku negrib neko vairāk kā spēju vai prasmi ietekmēt bērnu, bet viņu dedzībā to panākt, kā skaidro T.Gordons, tie iekrīt kontrolēšanas lamatās, izmantojot tādas metodes, kā – nosakot limitus, veidojot noteikumus, izsakot komandas, turot paklausībā, sodot vai draudot ar sodīšanu (Gordon, 1974). Kontroles metodes patiesībā neatstāj iespaidu uz bērnu, lai atstātu iespaidu uz viņa uzvedību un darbību, tās tikai vienīgi piespiež bērniem tā rīkoties, tādējādi neveicinot pašregulētu mācību darbību.

Būtiski ir atšķirt pretējus kontrolēšanas veidus disciplīnā: ārēji noteiktus vai iekšēji noteiktus; citu noteiktus un pašnoteiktus; disciplinēšanu no citiem vai pašdisciplīnu. Nav neviena cilvēka, kas būtu pret pašdisciplīnu. Pastāv konflikts starp "līdzekļiem" kā to sasniegt un vērtīgo „rezultātu” – pašdisciplinētus bērnus. Lielākā daļa skolotāju un vecāku ir pārliecināti, ka bērni apgūst uzvedības un pieņemamas darbības elementus ar pieaugušo noteiktu disciplīnu cerot, ka nākotnē tā pāraugs pašdisciplīnā, (teorija, ko izvirzīja Freids un kuru atbalsta lielākā daļa psihologu, kuri aizstāv disciplinēšanas modeli par bērnu kontrolēšanu). Reti izdodas novērot, ka tas tā notiek arī reālajā dzīvē, atzīst T. Gordons (Gordon, 1974). Diemžēl praksē bieži tiek likta vienādības zīme starp terminu „disciplīna” un darbības vārdu „disciplinēt”, kura nozīme nav tik nepārprotami skaidra. Šī sajaukuma dēļ arī bieži rodas neskaidrības runājot par skolēnu mācību disciplīnu, jo daudzkārt tiek pieņemts, ka tas arī saistās ar kontroli, draudiem, sodīšanu un citām mūsdienu pedagoģijai nepieņemamām metodēm. Tāpēc svarīgi ir formulēt mācību disciplīnas jēdzienu atbilstoši mūsdienu pedagoģiskajām idejām, kur galvenais uzsvars liekams uz mācīšanos nevis mācīšanu.

Saistībā ar terminu „disciplīna”, ir arī termins „autoritāte” ar kura lietošanu arī ir bieži var vērot semantisku sajukumu. Ikviena autors (Gordon, Canter, Dreikurs, Balson), kas raksta par disciplīnu, lieto šo terminu, bet T.Gordons (Gordon, 1974) atzīst šī termina

dažādos, iespējamos skaidrojumus. Pirmkārt, termins „autoritāte” cēlies no cilvēka kā eksperta zināšanām. Piemēram, „Viņš ir autoritāte pedagogijas zinātnēs”. Otrkārt, „autoritāte” saistās ar cilvēka darbu vai lomu, ko viņš ieņem, kā pilnvaras, ko viņam kāds deleģējis. Piemēram, lidmašīnas pilots saka, lai cilvēki piesprādzējas un stjuartam ir pilnvaras pārbaudīt, lai tas tiktu izpildīts, tātad darbojas amatpersonas autoritāte. Treškārt, „autoritāte” kā vara pār citiem cilvēkiem, tos kontrolējot, iegrožojot viņu gribu, sodot utml. Šis veids ir tas, par ko runājot cilvēki domā pakļaušanos autoritātēm. Tāpēc arī ir saprotams, ka šis ir tas autoritātes veids, par kuru daudzi skolotāji domā, ka viņiem tādiem jābūt, lai spētu disciplinēt skolēnus. Tas ir autoritārisms, kā atzīst T. Gordons (Gordon, 1974), A. Špona (Špona, 2001) saka, ka brīvs cilvēks neierobežo citu cilvēku brīvību. Autoritārisms, vardarbība un piespiešana ir tie ārējie apstākļi, kas neveicina humānas personas veidošanos.

Ikdienā šie dažādie autoritātes veidi viegli pārklājas. Visbiežāk sastopamais ir pieņēmums, ka skolotājiem un vecākiem ir pamatots iemesls, lai izmantotu savu varas autoritāti, lai disciplinētu bērnus un jauniešus, tāpēc, ka bērniem ir nepieciešams un viņi vēlas izjust pieaugušo dzīves pieredzi un zināšanas, kas būtībā ir pareizi, bet tiek sajauktas robežas, kur ir izglītojošā autoritāte un kur vairāk dominē pakļaujošā autoritāte. Pedagogiem un arī vecākiem tomēr vairāk jāizmanto nevis varas izrādīšanas autoritāte, bet gan autoritāte, kad cilvēks tiek cienīts par viņa paveikto, par viņa attieksmi pret pusaudžiem un citiem līdzcivīkiem, uzskata T.Gordons.

M. Balsons (Balsons, 1995) atzīmē, ka izglītības sistēmas svarīgākais uzdevums ir panākt, lai skola būtu īstā vieta, kur skolēnos tiktu veicināta pašdisciplīnas attīstība un cieņa pret citiem cilvēkiem. Demokrātiskā skolā pašdisciplīna balstās uz brīvību un atbildību un tas sasaucas arī ar Ričarda Kervina un Alena Mendlera izstrādātā disciplīnas modeļa „Disciplīna ar cieņu” pamatprincipu, ka svarīgākais ir iemācīt skolēniem izturēties atbildīgi. (Curwin&Mendler, 1998). Skolēniem jābūt gataviem uzņemties atbildību par paša izdarīto izvēli. Tomēr pašdisciplīna nostiprinās tikai tad, kad tiek akceptētas arī izvēles izraisītās sekas. Autoritārā skola nespēj iemācīt pašdisciplīnu, jo tajā skolēniem ir liegta izvēle. Tas pats sakāms arī par visatļautības skolu, kurā skolēni nesaredz un neizjūt savas izvēles sekas. Vienīgi demokrātiskā skolā skolēniem ir dota iespēja brīvi lemt pašiem, tikai viņiem jādarbojas zināmas kārtības ietvaros.

A. Špona (Špona, 2001) savos darbos runā par gribas audzināšanu un viņa uzskata, ka ar gribas palīdzību var savaldīt savu emociju ārējās izpausmes vai pat izrādīt pilnīgi pretējas. Tātad griba virza vai savalda cilvēka darbību, kā arī organizē psihisko darbību, vadoties no konkrētiem uzdevumiem un prasībām. Šis A. Šponas izvirzītais gribas formulējums lielā mērā sasaucas ar terminu „pašdisciplīna”.

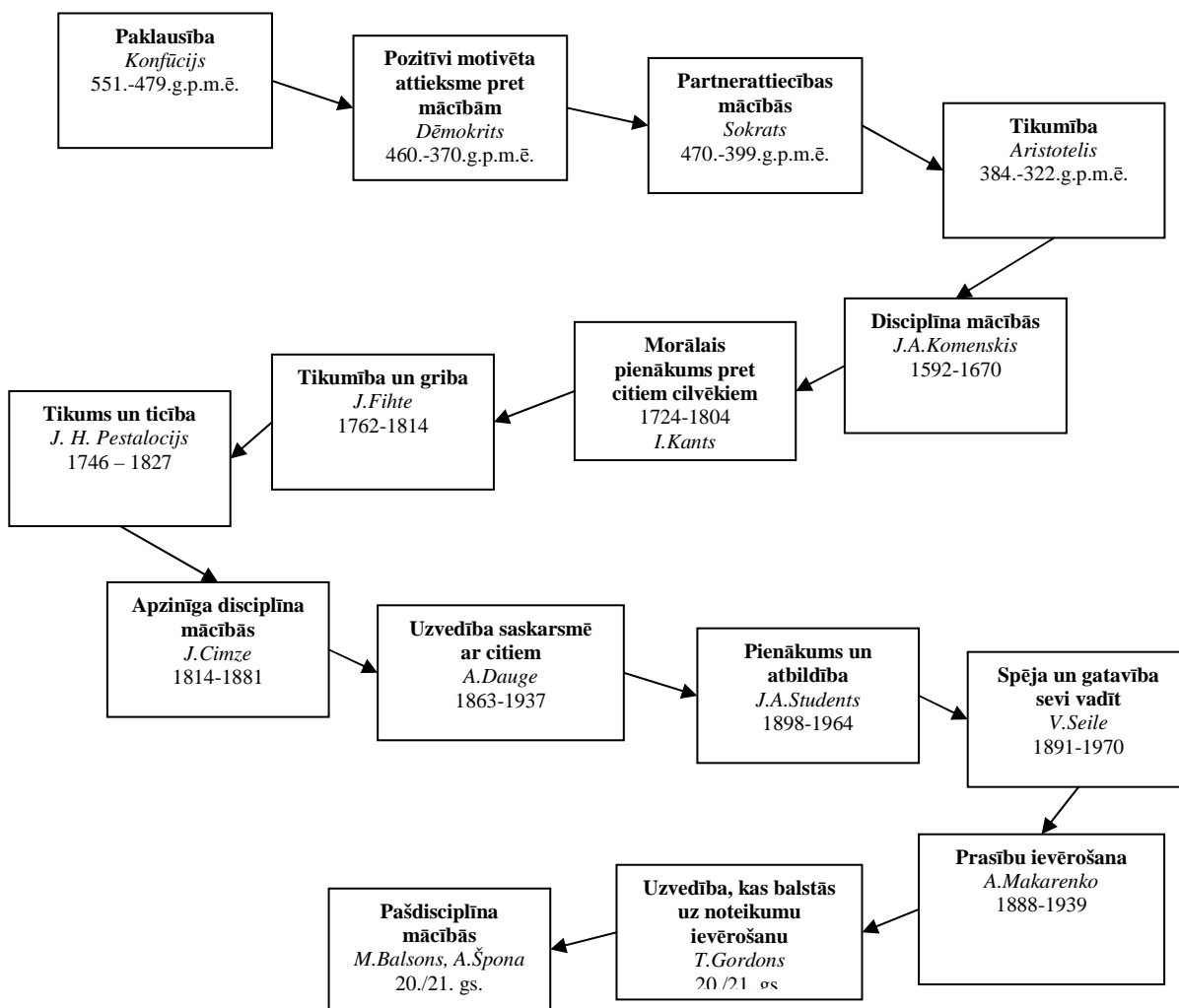
Mūsdienu skolas uzdevums ir nevis ieaudzināt savos audzēkņos aklu paklausību – panākt, lai viņi bez ierunām izpildītu skolas iekšējās kārtības noteikumus un mehāniski ievērotu sabiedrībā pieņemtās normas, bet gan veicināt skolēniem pašregulētas attieksmes veidošanos, apzinātu tieksmi dzīvot un strādāt saskaņā ar morāles principiem, veicināt katram no viņiem visu apzinīgās disciplīnas un pašdisciplīnas formu attīstību. Veicināt pusaudžos vajadzību pieņemt sociālās konvencijas, kuras tad arī tiktu ievērotas. To atzīst arī T. Gordons (Gordon, 1974) un K.Rodžers (Roger, 1983). Tam noteikti piekristu arī liela daļa pedagogu, kuri ikdienā strādā ar pusaudžiem.

Secinājumi:

- Termins „disciplīna” līdz Reformpedagoģijas laikiem lietots saistībā ar stingru paklausību norādījumiem un pavēlēm.
- Terminu „disciplīna” saistot to ar skolēnu uzvedību un darbību mācību laikā, neietverot tajā tikai paklausības domu, pirmais sāka lietot J.A.Komenskis, kurš uzskatīja, ka disciplīnas problēmas nerodas, ja mācību process ir organizēts pareizi.
- Termins „tikumība” arī laika gaitā mainījis savu skaidrojumu no uzskata, ka tikumīgs cilvēks ir paklausīgs augstākiem spēkiem, reliģijai, uz uzskatu, ka tikumīgs ir cilvēks ar pienākuma apziņu, čakls, uzcītīgs un gatavs pakļauties. Savukārt, mūsdienās šo tikumu vietā vairāk tiek uzsvērti „pašizaugsmes” mērķi – pašizpaušme, pašnoteikšanās un pašregulācija (Gudjons, 1998).
- Aristotelis uzskatīja, ka tikums neizriet no zināšanām, bet no gribas stāvokļa. Tā kā mācību disciplīnas ievērošana prasa gribas piepūli un saskaņā ar Aristoteļa pausto ideju – tikums izriet no gribas stāvokļa, tādējādi mācību disciplīnas ievērošanu var uzskatīt par vienu no tikumiem, kas ved uz pašregulētu mācību darbību.
- Feodālisma pirmajā posmā, ko dēvē par „tumsības periodu”, visa audzināšana koncentrējās baznīcas rokās, viduslaikos galvenā uzmanība tika pievērsta cilvēka tikumīgajai dabai, bet par tikumīgu uzskatīja dziļi ticīgu un augstākiem spēkiem paklausīgu cilvēku. Lai skolēnus mācītu paklausībā, tika atļauti fiziski sodi. Renesansē agrākās stingrās disciplīnas vietā veidojās humāna attieksme pret skolēniem.
- 19. gadsimta vidū attīstās latviešu inteliģences kustība un tās pārstāvis J.Cimze uzskata, ka skolēnu disciplīna ir atkarīga no skolotāja personības un apzinīgu disciplīnu uzskatīja par sekmīgu mācību priekšnosacījumu. A.Dauge uzsvēra, ka vislabāk audzina tā skola, kur vismazāk domā par tiešo audzināšanu, kur skolēni stingrā, pašu gribētā disciplīnā pilda skolas tiešos uzdevumus un tas sasauca ar šī pētījuma ietvaros izvirzīto definīciju, ka mācību disciplīna ir pašregulēta mācību darbība.

- V. Seile uzskata, ka patiesa stingrība bez autoritārisma balstās uz noteiktību, normu negrozāmību, prasību konsekvensi, audzināšanas ideālu skaidrību un pamatotību un uzskatīja, ka tādējādi norūdās bērna garīgie spēki, stiprinās gribas piepūle un rakstura īpašības – neatlaidība, disciplinētība, pienākuma apziņa.

- Apkopojot iegūto informāciju par termina „mācību disciplīna” attīstību, to shematiski var attēlot sekojoši (skat. 3. attēlu):



3. attēls „Mācību disciplīnas” termina attīstība

- Sokrats stingras disciplīnas vietā lika partneru attiecības, kas sasaucas ar pētījumā izvirzīto definīciju, ka mācību disciplīna ir pašregulēta mācību darbība vidē, kurā jāievēro zināmas sociālās konvencijas un šīs konvencijas ir visu iesaistīto pušu vienošanās rezultātā panāktas uzvedības un darbības normas. Tātad mācību disciplīna balstās uz partnerattiecībām starp pedagogiem un skolēniem, tādējādi Sokratu var uzskatīt par partnerattiecību idejas pamatlicēju mācību procesā.

2. Mācību disciplīna pedagogiskajās teorijās

Kopš 20. gadsimta 60 - tajiem gadiem ir izstrādātas vairākas pieejas vienā no galvenajiem jautājumiem - skolas disciplīnas jautājuma risināšanai. Šīs pieejas pārstāv plašu filozofijas un psiholoģijas ideju un paņēmienu spektru, sākot no humānistiskām, uz skolēnu centrētām, līdz pat biheivioristiskām, uz skolotāju centrētām.

Biheivioristiskās, skolotājcentrētās teorijas pārstāv tādi pedagogi un psihologi kā B.F. Skinners (Skinner, 2002), un L. un M. Kanteri (L.&M.Canter, 2001), kuri ir izstrādājuši idejas un stratēģijas, kas ir paredzētas tiešai bērna un pusaudža darbības regulēšanai, manipulējot ar ārējo atbildību un vienā gadījumā arī izmantojot sodu. Biheivioristisko teoriju pārstāvju mērķis jeb galaprodukts ir strukturēt bērna un pusaudža darbību saskaņā ar definētiem norādījumiem un šeit netiek ņemti vērā bērna uzvedības un darbības psiholoģiskie iemesli. Biheivioristiskajā, skolotājcentrētajā pieejā neanalizē pusaudža iekšējo būtību, viņa racionālo domu un augstākajās vajadzības.

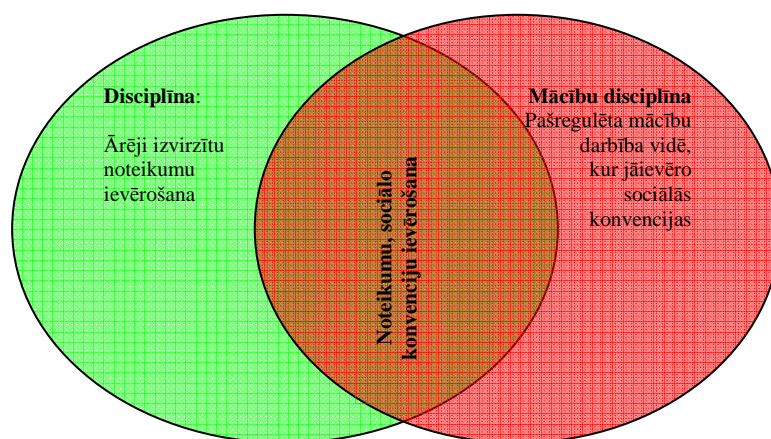
Humānistiskās, skolēncentrētās pieejas, kas galvenokārt pievēršas cilvēka iekšējai būtībai, tā vajadzībām un spējām, pārstāv – K. Rodžers (Rogers, 1983), Ā. Maslovs (Maslow, 1977), un T. Gordons (Gordon, 1974) u.c.. Viņi uzskata, ka racionālās domas procesa apspiešana mazina pusaudžu spēju uzvesties un darboties pieņemamo normu robežās. Šīs pētnieku grupas radītie pedagogiskie paņēmieni tiek izmantoti, lai likvidētu šķēršļus racionālās domas procesam un palīdzētu pusaudžiem izprast pašiem savu darbību. Šo pieeju pārstāvošie zinātnieki noraida jebkādas apbalvojumu sistēmas izmantošanu, uzskatot, ka tā ir manipulatīva un nelabvēlīgi ietekmē pusaudža attīstību.

Starp šiem diviem virzieniem ir humānistiskā virziena piekritēji, psihologi un pedagogi A. Adlers (Adler, 1964), R. Dreikurs (Dreikurs, 2004), Dž. Nelsene (Nelsen, 1996) un V. Glasers (Glasser, 1998), kuri pauž savas bažas par pusaudžu dabisko tieksmi pēc racionālas domas un sociālās mijiedarbības. Viņu nostāja ir orientēta uz aktīvistiem. Katrs no šo pieeju pārstāvošajiem autoriem ir izstrādājis ieteikumus, kā palīdzēt pusaudžiem iemācīties vadīt savu darbību un līdz ar to arī ievērot pieņemamu uzvedību mācību darba laikā.

2.1. Biheivioristiskas, skolotājcentrētās disciplīnas teorijas

Biheivioristisko, skolotājcentrēto teoriju pārstāvji, runājot par pusaudžu uzvedību un darbību mācību stundās, lieto terminu „disciplīna”, ar to saprotot skolotāju noteiktus uzvedības un darbības nosacījumus, mācību stundu laikā. Analizējot šīs teorijas, promocijas darba autore lieto terminu „disciplīna”, jo šis termins nav sinonīms terminam „mācību disciplīna”, kas pētījuma kontekstā tiek saprasta kā skolēnu

pašregulēta mācību darbība vidē, kurā jāievēro sociālās konvencijas. Šo terminu atšķirība shematiski parādīta 4. attēlā.



4. attēls Terminu „disciplīna” un „mācību disciplīna” saistība

Biheivioristi uzskata, ka iekšējais racionālais saprāts ir izdomājums. Pusaudžu darbību nosaka vides kairinātāji un to var mainīt, lai pielāgotu to noteiktām sabiedrības normām. Biheivioristu teorijas pamatā ir princips, ka cilvēki cenšas izvairīties no sāpīgā un nepatīkamā, un meklē patīkamo. Klases kontekstā tas nozīmē, ka pusaudzis rīkosies, iekšējā saprāta vadīts, tāpēc skolotājam ir jāizvērtē, kā klases vides elementi ietekmē pusaudžu vecuma skolēnu uzvedību un darbību, un kā šie elementi ir jāmaina, lai panāktu vēlamu darbību un tiktu ievērotas disciplīnas prasības, atzīst B.F. Skinners (Skinner, 2002) un L. un M. Kanteri (Canter, 2001).

Lai mainītu pusaudžu uzvedību, darbību un disciplīnu klases vidē, ir vajadzīgi *pastiprinātāji*, ko biheivioristi iedala pozitīvos un negatīvos. *Pozitīvie pastiprinātāji* ir vēlamie stimuli, kas cilvēkam piedāvāti, pastiprina un vairo tādu darbību, kam tie sekojuši. Ir vairāku veidu pozitīvie pastiprinātāji - primārie jeb beznosacījuma, sociālie un nosacījuma.

Kad skolotājs paslavē kādu konkrētu rīcību vai pievērš uzmanību skolēniem, kad tie uzvedas un darbojas pareizi un ievēro disciplīnas nosacījumus, tiek izmatots sociālais pastiprinājums. Par atbilstošu uzvedību un darbību skolotājs var apbalvot skolēnu arī ar privilēģijām, aktivitātēm vai pasākumiem. Veiksmīgi organizējot šādu apbalvošanu par pieņemamu uzvedību un darbību, ievērojot skolotāja izvirzītos disciplīnas nosacījumus, var mainīt pusaudžu darbību, lai panāktu vēlamu, tādējādi panākot vēlamu disciplīnu.

F.S. Kellers (Keller, 1973) apgalvo, ka negatīvie pastiprinātāji, atšķirībā no pozitīvajiem pastiprinātājiem, pastiprina vēlamu darbību tad, kad stimulš tiek noņemts.

Negatīva pastiprinājuma piemērs ir, kad skolotājs piesola atcelt gala pārbaudījumu, ja skolēni izpildīs visus semestrī paredzētos kontroldarbus. Šajā gadījumā nevēlamais pasākums - gala pārbaudījums, paliek spēkā līdz brīdim, kad tiek panākts vēlamais – šajā gadījumā izpildītas visas skolotāja izvirzītās prasības. Kopumā, gadījumos, kad izmanto negatīvos pastiprinātājus, pusaudži ievēros disciplīnas prasības, lai izvairītos no nevēlamā pasākuma, tomēr, ja šis negatīvais pastiprinājums tiek atcelts, iespējams, ka atjaunosies iepriekšējā uzvedība un darbība, un atjaunosies disciplīnas problēmas. Daži skolotāji cenšas piekukuļot skolēnus, lai tie pieņemami uzvestos un vadītu savu darbību, ar dažādām balvām, piemēram, ēdienu (saldumiem) vai filmu skatīšanos. L.Diksons (Dixon, 2001) vērš uzmanību arī uz citu piekukuļošanas paņēmienu, tas ir atļaut pusaudžiem neko nedarīt, kas ir nepieņemams skolēnu disciplinēšanas paņēmiens, ja pie labas pusaudžu uzvedības un pieņemams darbības tiem netiek uzdots darbs. Šādā veidā šiem skolēniem tiek nodota ļoti pārliecinoša ziņa, ka darbs ir kaut kas pretējs apbalvojumam, tātad labi ir neko nedarīt. Šo teoriju ietvaros termins „disciplīna” tiek saprasts, kā skolotāja izvirzīti nosacījumi, kuri skolēniem jāievēro.

Turpmāk nedaudz tiks analizētas divas no ievērojamākajām biheivioristiskajām, skolotājcentrētajām disciplīnas teorijām, kas lielākā mērā ir saistītas ar pētāmo problēmu.

B. F. Skinera uzvedības un darbības modifikācijas teorija

Tiek uzskatīts, ka šīs teorijas pamatlicējs B. F. Skiners iedvesmojies no Z. Freida (1856-1939) un F. Nīčes (1844-1900). Šīs teorijas:

Principi – iekšējais saprāts ir mīts. Pusaudžu darbību un disciplīnu nosaka apkārtējās vides stimuli. Pusaudži cenšas izvairīties no negatīvas pieredzes un tiecas pēc patīkamas. Pusaudžu darbību var mainīt veicinot izmaiņas apkārtējā vidē, tādējādi panākot vēlamās disciplīnas izpausmes.

Mērķi – skolotāji var kontrolēt klases vidi un disciplīnu, lai sasniegtu nospraustos mācību mērķus. Pusaudžu uzvedību un darbību var mainīt, lai tā kļūtu pieņemama.

Taktikas – skolotājs var izvērtēt un mainīt klases vides elementus, lai ietekmētu pusaudža uzvedību, darbību un disciplīnu. Uzsvāru liek uz kvalificētiem skolotājiem, kas var izstrādāt plānu uzvedības un nepieņemamas darbības maiņai un panākt, lai pusaudži spēj vadīt savas darbības un panākt vēlamo disciplīnu. Līdz ar to skaidru sociālās uzvedības un darbības mērķu, pieņemamas darbības definēšana un atbilstošas, vēlamo disciplīnu pastiprinošas vides izveidošana kļūst pedagoģiski nozīmīga. Šajā vidē pietiekamā daudzumā jābūt pareiziem stimuliem, lai izsauktu atbilstošas organisma reakcijas. Šajā pašaktivitātes un pastiprināšanas vai pavājināšanas procesā organisms pakāpeniski mācās vēlamo uzvedību, mācās regulēt savu

darbību un arvien sekmīgāk piemērojas sociālajai videi, tādējādi klasē nerodas disciplīnas problēmas.

Dažādi sodīšanas paņēmieni tiek noliegti kā neefektīvi, lai panāktu ilgtermiņa uzvedības izmaiņas un lai pusaudži iemācītos savas darbības vadīšanu. Tiek pat izteikts viedoklis, ka pieļaujot sodīšanu kā tādu, cilvēki ātri kļūst par prasmīgiem sodītājiem un kontrolētājiem. Tomēr, noliedzot negatīvus pastiprinātājus, augstu tiek vērtēti pozitīvie pastiprinātāji.

Šīs teorijas pārstāvis B.F.Skiners (Skinner, 2002) uzskata, ka, ja pusaudzis imitē kāda cita uzvedību un darbību, tad tam ir maza vērtība, savukārt, ja pusaudzis pakļaujas kādiem mutiskiem (vai rakstiskiem) priekšrakstiem, tad tāda darbība ir ievērojami nozīmīgāka.

Problēmas - biheiviorisms ir manipulatīvs un attiecas pret pusaudžiem nedemokrātiski. Šāda sistēma kontrolē uzvedību un pusaudžu darbību, neattīstot spriešanas spējas un šāda taktika neveicina mācību disciplīnu kā pašregulētu mācību darbību vidē, kurā jāievēros zināmas sociālās konvencijas, attīstību. Šī sistēma izslēdz emocijas un izvēles iespējas un neparedz izstrādāt stratēģijas problēmu risināšanai. Šo pieeju kritizē arī par to, ka tās autors uzskatīja, ka iedarbojoties ar pozitīviem stimuliem cilvēkiem, tai skaitā arī pusaudžiem, izzudīs tādas negatīvās emocijas, kā skaudība, ienaidis, dusmas un tie izjutīs tikai prieku un mīlestību. Tā visa rezultātā izzudīs tādas parādības kā konkurence, šķiru nevienlīdzība un valdīs „utopiska kārtība”, kad visi darbosies kopēja labuma sasniegšanai, to uzsver I.Andrejeva un I.Gaļinskaja (Андреева И.О., Галинская И.Л., 1999). Šī modeļa pozitīvās iezīmes ir parādījušās, to izmēģinot uz cilvēkiem ar emocionālas dabas traucējumiem, garīgu atpalcību vai labākajā gadījumā uz maziem bērniem. H.Gudjons (Gudjons, 1998) atzīmē, ka B. F.Skinera teorija sniedz ļoti mehānisku cilvēka mācīšanās modeli, iekšējās psihiskās norises tiek apzīmētas kā neizzināmas, pētītas tikai īslaicīgas mācīšanās sekvenses, kuras nerada nedz attīstības modeli cilvēka ontogēnētiskajā skatījumā, nedz arī aptverošu personības modeli. Būtiskie iebildumi vērsti pret aprobežošanu ar novērojamu uzvedību un darbību, pārsvarā ierobežotiem laboratoriskiem nosacījumiem, pārāk lielas nozīmes piešķiršanu reaktivitātei, aktivitātes nepietiekamu novērtēšanu pusaudža uzvedībā un darbībā; pārmetumi izteikti arī par reducēšanu, pielīdzinot dzīvnieka izturēšanos cilvēka uzvedībai un darbībai, prāta, gribas un motivācijas, kā darbības iemesla nenovērtēšanu, cilvēka, tai skaitā pusaudža pašierosmes neievērošanu (Bower, Hilgard, 1983).

Lī un Marlēnas Kanteru uzstājīgās disciplīnas teorija

Vēl viena teorija, kas pēdējos gados tikusi plaši izmantota, ir Lī un Marlēnas Kanteru uzstājīgās disciplīnas teorija, kas balstās uz *assertiveness training-*

pašapliecinošās uzvedības un darbības treniņu, kura pamatdoma ir šāda: cilvēki un tai skaitā arī pusaudžu vecuma skolēni pamatā reaģē uz konfliktu vienā no trim veidiem: pasīvi, naidīgi vai, vēlāmākais - pašapliecinoši. Kaut sākotnēji šī teorija ir divu autoru kopdarbs, vēlāk to papildina un ievieš nelielas korekcijas L. Kanters.

Uzstājīgās disciplīnas teorijas pamatlicēji paredz, ka lielākā daļa skolotāju nopietni strādā pie savu stundu plānošanas, domājot par to, kā iemācīt pusaudžiem paredzēto mācību saturu, bet ne visi šie skolotāji iepriekš plāno, kā rīkosies, ja klasē būs disciplīnas problēmas. Uzstājīgās disciplīnas teorijas ietvaros, tiek domāts par to, lai skolotājs iepriekš paredzētu, ka pusaudži mēdz pārkāpt noteikumus, tai skaitā disciplīnas prasības un darbs ar to ir daļa no skolotāju pienākumiem.

Disciplīnas plāna un noteikumu mācīšana

Uzstājīgās disciplīnas teorijas ietvaros autori pieturas pie viedokļa, ka disciplīnas plāns un it īpaši noteikumi ir jāiemāca tieši tāpat kā skolotājs mācītu jebkuru mācību priekšmetu. Pat vidusskolā un augstskolā nevar pieņemt, ka tikai tāpēc, ka skolēni un studenti jau ilgu laiku ir pavadījuši skolās un ir kļuvuši vecāki, tie nepārprotami izpratīs un ievēros noteikumus, ja tie tiks izskaidroti tikai vienu reizi. L.Kanters (Canter, 1993) iesaka skolotājiem, kas mācīs disciplīnu un pieņemamas uzvedības un darbības noteikumus, noteikti savās stundās pieturēties pie sekojošām vadlīnijām:

- 1) izskaidrot kāpēc ir nepieciešams ievērot disciplīnu;
- 2) mācīt disciplīnas nosacījumus;
- 3) pārliecināties, ka tie ir izprasti;
- 4) izskaidrot kāds nolūks ir skolotāja korektīvām darbībām, ja nosacījumi netiks ievēroti;
- 5) izskaidrot kādu izturēšanos var sagaidīt skolēni, kuri ievēro disciplīnas nosacījumus;
- 6) pārliecināties, ka skolēniem ir radusies izpratne par disciplīnas nosacījumiem.

L.Kanters uzsver, ka skolotāji, kuri jau iepriekš būs sagatavoti tam, lai apturētu nepieņemamu uzvedību un neatbilstošu darbību, un panāktu, ka pusaudži pievēršas darbam un ievēro disciplīnu, var strādāt saglabājot emocionālo līdzsvaru. Līdz ar to, skolotāji, kas izmanto šo uzstājīgās disciplīnas teorijas modeli, nav pārlieku agresīvi vai aizrautīgi. Viņu darbība balstās uz pieņēmumu, ka skolotājam ir tiesības mācīt un apmierināt savu pamatvajadzību pēc drošas un mierīgas darba vides.

Viena no teorijas pamatatziņām ir tā, ka skolotājam pret visiem skolēniem, tai skaitā pusaudžu vecuma skolēniem, jābūt vienāgai attieksmei, jāpiemēro vienādi standarti un vienādas prasības, tādējādi tiks novērsti daudzi no disciplīnas problēmu cēloņiem. L.Kanters arī uzsver, ka negatīvās gaidas neļauj skolotājam efektīvi tikt galā

ar klases uzvedību un pusaudžu darbību, tādējādi skolotāji, kas no pusaudžiem sagaida noteiktu uzvedību, darbību vai disciplīnas izpausmes, ar šīm problēmām arī saskaras.

L. un M. Kanteri (Canter&Canter, 2001) min astoņas jomas, kas liek skolotājam izturēties pret pusaudžiem ar zināmiem iepriekšējiem pieņēmumiem: emocionāla slimība, iedzimtība, smadzeņu bojājums, nezināšana, vienaudžu spiediens, neadekvāta vecāku darbība, sociālekonomiskā izcelšanās un klases vide. Visi iepriekšminētie iemesli var būt disciplīnas problēmu cēlonis.

Principi – konfliktsituācijā pusaudži reaģē pasīvi, naidīgi vai aizstāv sevi. Skolotājam ir tiesības mācīt un apmierināt savas pamatvajadzības. Skolotājam ir tiesības maksimāli noteikt un kontrolēt pusaudžu disciplīnu.

Mērķi – veidot tādu klases vidi, lai nodrošinātu optimālas mācīšanās iespējas. Nodrošināt skolotāja vajadzības, vienlaicīgi veicinot pusaudžu akadēmisko un sociālo attīstību.

Taktikas –

- Skolotāja uzmanība ir viena no iedarbīgākajām pastiprinātāju formām un to var izmantot, lai panāktu pozitīvu motivāciju un produktīvu disciplīnu no pusaudžu vecuma skolēnu vairākuma.
- Pusaudžiem ir nepieciešamas robežas, tāpēc tiem liek saprast, ja izvēlas pārkāpt noteikumus, sekos konkrēta rīcība. Tādējādi pusaudžu uzvedība un darbība mainīsies un tā kļūs atbilstoša skolotāju izvirzītajām prasībām.
- Pusaudžiem ir jābūtu atbildīga uzvedība un savas darbības vadīšana, lai tie ievērotu disciplīnu.
- Pusaudži neievēro disciplīnas nosacījumus, ja skolotājs nepiemēro visiem pusaudžu vecuma skolēniem vienādus standartus.
- Skolotājs ir tiesīgs pieprasīt tādu disciplīnu, kas atbilst skolotāja vajadzībām un nodrošina optimālu mācību vidi.
- Skolotājs ir tiesīgs lūgt vecāku un administrācijas atbalstu, lai nodrošinātu disciplīnu klasē.
- Skolotājs ir tiesīgs izvirzīt noteikumus, kas skaidri definē pusaudžu pieņemamas un nepieņemamas disciplīnas izpausmes.
- Skolotājs ir tiesīgs atbalstīt tos pusaudžus, kuri ievēro disciplīnas nosacījumus.
- Skolotājs ir tiesīgs mācīt pusaudžiem konsekventi ievērot disciplīnu skolā visa mācību gada garumā.

Problēmas - šī pieeja ievieš klasē autoritāru vidi. Pusaudžu tiesības ir ļoti minimālas un tie neapgūst paškontroles paņēmienus. Kopējais disciplīnas plāns grupā nav izmantojams. Šī pieeja ignorē pusaudžu individuālās atšķirības.

Šajā pieejā nozīmīga loma ir disciplīnas plāna izstrādei. Lai izveidotu disciplīnas plānu, skolotājam ir jānosaka, kādu disciplīnas izpaušmi viņš pieņems, un kādu – nepieņems. Kādas pozitīvas un negatīvas sekas būs konkrētai darbībai, un kas ir jāplāno, lai īstenotu sekas. Plānā tiek iekļauti arī noteikumi, ko skolotājs uzskata par svarīgu efektīvai klases darbībai. Skolotājs formulē šos noteikumus precīzi, izvairoties no vispārīgiem apgalvojumiem, kurus varētu viegli pārprast. L. un M. Kanteri uzskata, ka disciplīnas plāns ir jāpārrunā arī ar direktoru un vienam no šī plāna eksemplāriem ir jāatrodas direktora kabinetā. Tiek ieteikts disciplīnas plānu veidot ievērojot secību, sākot ar pirmreizēju pārkāpumu, pēc kura seko aizrādījums, pie nākamā pārkāpuma tiek veikts ieraksts dienasgrāmatā, pēc trešā pārkāpuma tā var būt pusaudža atstāšana klasē pēc zvana, pēc ceturta pārkāpuma tas var būt zvans vecākiem un pēc tālākiem pārkāpumiem pusaudzis var tikt nosūtīts pie skolas direktora, kurš tad pieņem lēmumu par turpmāko rīcību. Tomēr galvenā problēma šajā teorijā ir tā, ka ārēji, skolotāju noteikti disciplīnas nosacījumi neveicina mācību disciplīnas kā pašregulētas mācību darbības vidē, kurā jāievēro zināmas sociālās konvencijas attīstību, tāpēc arī pusaudži varbūt arī baidīsies no sekām, kas var tikt piemērotas, bet tie neanalizēs savu darbību un arī nebūs gatavi uzņemties atbildību par to.

L. un M. Kanteri iesaka arī mācību gada sākumā veidot pozitīvas attiecības ar pusaudžu vecākiem, lai saņemtu atbalstu savā darbā. Uzstājīgās disciplīnas teorijas ietvaros iesaka sūtīt vecākiem zīmītes vai tos sazināt ne tikai ar negatīvām ziņām, bet vairāk ar pozitīvām ziņām.

Skolotājiem arī tiek lūgts, domājot par disciplīnas plānu un dažādiem secīgiem soļiem disciplīnas pārkāpumu gadījumos, izturēties pret pusaudžiem tāpat kā parasti un nesamulst, ja tas no visa norobežojas. Barjeras var radīt arī skolotāju domas, uzskatot, ka atsevišķi pusaudži nekad nevar atbilstoši uzvesties un darboties no skolotāja neatkarīgu iemeslu dēļ, tādiem kā emocionālas dabas traucējumi, hiperaktivitāte, dažādi ģimenes apstākļi un sociālekonomiskais stāvoklis. Šāda attieksme kļūst par iedvesmojošu faktoru, lai pieņemtu disciplīnas pārkāpumus klasē. Ja skolotājs ar dažādiem iemesliem attaisnos disciplīnas pārkāpumus, tad viņam jāreķinās, ka tas var ietekmēt ne tikai konkrētu pusaudzi, bet visu klasi uz turpmāko mācību gadu. Tā vietā skolotājam ir jāpiemēro vienoti standarti ikvienam pusaudžu vecuma skolēnam (Canter, 1993).

L. Kantera sākotnējos darbos arī ieteikts izmantot tādu metodi, kā to pusaudžu vārdus, kas ir nedisciplinēti, rakstīt uz tāfeles, bet vēlāk, ņemot vērā kritiku par pusaudžu

pazemošanu, šo ieteikumu mainīja un to skolēnu vārdus, kas ir nedisciplinēti, rakstīt īpašā uzvedības burtnīcā.

Dažkārt arī tiek pārprasta L. Kantera (Canter, 1993) ieteiktā pusaudžu izraidīšana no klases par disciplīnas pārkāpumiem, izraidot pusaudzi no skolas, tomēr L. un M. Kanteru (Canter&Canter, 2001) uzstājīgās disciplīnas teorijā pusaudžus iesaka izraidīt no klases tikai uz dažām minūtēm līdz vienai stundai un tad tam ir jāatrodas vai nu pie kāda no administrācijas pārstāvjiem vai arī kādā tam nolūkam paredzētā vietā, kur to uzrauga kāds pedagoģiskais darbinieks.

Uzstājīgās disciplīnas teoriju kritizē arī par nedemokrātiskas vides ieviešanu klasēs. Pastāv viedoklis, jo vairāk izmanto dažādus sodus un apbalvojumus, kuri ietekmē tikai indivīda darbības, jo mazāk tie veicina pusaudža veidošanos par laipnu un atsaucīgu indivīdu (Kohn, 2001) A. Kons arī brīdina, ka skolotāji, kas savā darbā izmanto *Uzstājīgās disciplīnas teoriju*, zaudē cilvēcīgo kontaktu ar skolēniem, jo viņu attiecības ir stingri reglamentētas un šādiem skolēniem ir grūtības kļūt par morāli patstāvīgiem cilvēkiem, kas domā pirms rīkojas un spēj rūpēties par citiem un īpaši nozīmīgi tas ir pusaudžu vecumā, kad skolēni vēlas būt līdzvērtīgi partneri mācību procesā.

2.2. Skolēncentrētas disciplīnas teorijas

Skolēncentrēto teoriju pārstāvji, lietojot terminu „disciplīna” ar to saprot skolēnu uzvedību un darbību stundu laikā, tāpēc, analizējot šīs teorijas, promocijas darba autore izmantos minēto teoriju autoru lietoto terminu „disciplīna”, kas nav sinonīms terminam „mācību disciplīna”, jo sevī neietver sociālo konvenciju ievērošanu.

Viena no skolēncentrētām disciplīnas teorijām ir T. Gordona *Skolotāju efektivitātes trenēšanas* (turpmāk tekstā SET) *teorija*, kas atspoguļo A. Maslova (Maslow, 1977) un K. Rodžersa (C.Roger, 1983) teorijas. Viņi uzskata, ka pusaudžu izaugsmes tieksmes apspiešana, ignorējot viņu iekšējo saprātu un spiežot izturēties kaut kādā noteiktā veidā, rada augšni sliktai uzvedībai un nepieņemamai darbībai, neveicina pusaudžu darbības regulāciju un līdz ar to veicina disciplīnas problēmas. Katra indivīda unikalitāte padara neiespējamu cita cilvēka vadīšanu pieņemamā veidā. Ir svarīgi, lai pusaudžos veidotos pašpaļāvība un ticība savām spējām pieņemt lēmumus, risināt problēmas, un nav tik svarīgi, vai izvēlētais risinājums ir pareizs vai nepareizs. Lai sasniegtu šo mērķi, ir jāatzīst pusaudža un skolotāja savstarpējā saistība.

Tomasa Gordona skolotāju efektivitātes trenēšanas teorija (SET teorija)

Šajā teorijā pusaudzis tiek analizēts kā iedzimti pozitīvs. Ja pusaudža darbība ir nepieņemama un viņš neievēro disciplīnu, tad tas notiek tāpēc, ka netiek realizēta kāda no

viņa pamatvajadzībām. Skolotāja loma ir veidot netiesājošas attiecības un iedrošināt pusaudžus izklāstīt savu problēmu, lai skolotājs var palīdzēt to risināt. Šīs teorijas ietvaros T.Gordons analizē dažādu skolas vecuma bērnu un pusaudžu uzvedību un darbību. Šo teoriju raksturo kā humānistisku.

Pamata pieņēmumi par pusaudžu motivāciju

- Pusaudzis tiek analizēts kā iekšēji motivēts uzvesties pieņemami;
- Tam palīdz bez nosodījuma;
- Pusaudzis ir saprātīgs un spējīgs risināt savas problēmas;

Principi - pusaudži tiecas uz izaugsmi saskaņā ar savu iekšējo saprātu; ja tam liek šķēršļus, tad rodas disciplīnas pārkāpumi. Bērnu un pusaudžus nedrīkst izrīkot, jo viņi ir unikāli.

Mērķi - attīstīt pašpārliecību, lai pusaudzis spētu pieņemt lēmumus un risināt problēmas. Atbalstīt pusaudžu spēju ar prātu analizēt savu darbību.

Taktikas - no skolotāja puses atvērta komunikācija. Pusaudžiem ir jāapzina savas problēmas un jāuzņemas par tām atbildība. Pusaudži apgūst aktīvās klausīšanās prasmes, izmantojot E.A.Džūija (Dewey, 1997) zinātnisko metodi. (Mācību procesa centrā jābūt skolēnam. Skolotāja uzdevums ir vadīt skolēna darbību. Galvenā metode izglītībā: pašdarbība un pašizziņa. Ieguvumi: spēja konkurēt darba tirgū, bet sašaurināts redzesloks).

Lai risinātu disciplīnas problēmas darbā ar pusaudžiem, T.Gordons iesaka ievērot secīgas darbības principus pedagoģiskajā darbā:

Seši soļi problēmas risināšanai

1. Problēmas definēšana. Šajā posmā skolotājs nepiedāvā nekādus risinājumus un neizsaka vērtējumu, bet ļauj ikvienam izteikties, lai spētu izprast viņa vajadzības.
2. Iespējamo risinājumu meklēšana. Šajā posmā svarīgi ir apkopot visus iespējamus problēmas risinājumus, bet neizsaktot vērtējumu par piedāvātajām idejām. Pāragri spriedumi apspiež kreativitāti.
3. un 4. Piedāvātu risinājumu izvērtēšana un pieņemamāko risinājumu izvēlēšanās. Šajos posmos vēlreiz tiek analizēti visi piedāvātie risinājumi un kopā ar pusaudžiem tiek izvērtēts, kurš vai kuri risinājumi ir pieņemamākie visiem iesaistītajiem. Ja kāds no risinājumiem kaut vienam no iesaistītajiem nav pieņemams, tad tas ir jāizrunā. Svarīgi, lai visus lēmumus spētu pieņemt ikviens.
5. un 6. Pieņemto risinājumu ieviešana un izvērtēšana. Šajos posmos jāsaprot, ko katrs darīs un kad tas tiks uzsākts. Ir arī jāvienojas par laiku, kad visi sanāks kopā un analizēs sasniegtos rezultātus.

T. Gordons tomēr arī atzīmē problēmas, kuras var ierobežot skolotāja brīvību kāda lēmuma pieņemšanā un viņa viedoklis ir, ka tā ir skolas vadība, skolas padome, izglītības departaments, izglītību regulējošā likumdošana.

Problēmas - modeļa īstenošanu apgrūtina pusaudžu augšanas un attīstības atšķirības. Spriešanas spēju līmeņa atšķirības var samazināt pusaudžu spēju tikt galā ar problēmām. Jaunāka vecuma pusaudžiem var rasties grūtības ar sarežģītu domāšanas operāciju veikšanu.

Attiecībā uz šīs teorijas īstenošanu ir radušies vairāki jautājumi un problēmas. Ir skaidrs, ka intelektuālajā un emocionālajā ziņā pusaudži attīstās nevienādi - attīstības ātrums un līmenis ir atšķirīgs. Atšķiras arī pusaudžu spriešanas spējas un valoda, līdz ar to mazinās iespēja skolotājiem efektīvi strādāt ar pusaudzi. Jaunāka vecuma pusaudži nereaģē efektīvi uz netiešām norādēm. Viņi nespēj vispārināt problēmu risinājumus attiecībā uz atšķirīgām vai attālinātām situācijām. Tiem ir grūtības arī ar sarežģītām domāšanas operācijām, it īpaši tādām, kurās ir divas vai vairākas izolētas epizodes. Bet pat pusaudžiem, kas apveltīti ar runas dāvanām, spēja precīzi izteikt savas emocijas vārdos ir diezgan ierobežota. Jaunākiem pusaudžiem spēja atšķirt ārējo realitāti un iekšējo, subjektīvo pieredzi, ir krietni mazāka kā vecākiem pusaudžiem. Būtībā adekvātas spriešanas spējas tiek sasniegtas tikai vēlākajos pusaudžu vecumposma gados. Bez tam, daudzi skolotāji raizējas, ka nespēs panākt, lai visa pārējā klase - divdesmit līdz trīsdesmit skolēnu disciplinēti darītu uzdoto darbu, kamēr skolotājs pēc SET metodes pastiprināti nodarbojas ar individuāliem pusaudžiem. Šis jautājums kļūst īpaši aktuāls, kad pusaudzis ir nedisciplinēts, traucē un kļūst nevaldāms. Šie apstākļi apgrūtina jau tā laikietilpīgo problēmas identificēšanas un risināšanas procesu, līdz ar to apgrūtinot SET darbību efektivitāti.

T.Gordons norāda arī uz tādu problēmu, kā skolotāju pārslodze, kas var novest pie „institucionālas uzvedības”, kad, esot patstāvīgā stresā, profesionāļi sāk izturēties un rīkoties mehāniski, neiedziļinoties problēmās. Tas var izpausties kā aprauta runa, nomākta bezemociju uzvedība un nepārdomāta noteikumu piemērošana. Viņi minimāli iedziļinās indivīda vajadzībās. Šādu situāciju varot arī veicināt nepietiekamā materiālā bāze (Gordon, 1974).

Rūdolfa Dreikursa/Alfrēda Adlera skolēnu pozitīvās disciplīnas teorija

Humānistu tradīcijā R. Dreikursa (Dreikurs, 2004) un šīs teorijas turpinātājas Dž. Nelsenas (Nelsen, 1996) darbi par klases disciplīnu balstās uz austriešu psihiatra un pedagoga A. Adlera (1870-1937) teorijām, kurš uzskatīja, ka bērni jau no mazām dienām, noteiktā sociālā kontekstā cenšas pārvarēt mazvērtības izjūtu, izzinot mērķus un nosakot šo mērķu sasniegšanas līdzekļus. Šī procesa raksturošanai A.Adlers (Adler, 1964) izmanto apzīmējumu "dzīves stils". Arī R.Dreikurss un Dž. Nelsene savos pētījumos orientējas uz

dažāda vecuma skolēniem. Autore promocijas darba ietvaros analizēs teorijas daļu, kas attiecas uz pusaudžiem.

Šīs teorijas ietvaros tiek piedāvāts kā rīkoties pirms uzsākt kādu konkrētu darbību:

1. Jānovēro pusaudži sociālās situācijās;
2. Jāveic sociometriskie testi;
3. Skolotājam jājautā sev, vai tas jūtas:
 - aizkaitināts? (pusaudža darbības motivācija – uzmanība)
 - sakauts, uzvarēts? (pusaudža darbības motivācija – vara)
 - sakauts, aizvainots? (pusaudža darbības motivācija – atriebība)
 - sakauts, nepiemērots? (pusaudža darbības motivācija – bezpalīdzība)

1.Uzmanības pieprasīšana: Tas ir novērojams, kad pusaudzis vēlas tikt atzīts un pieņemts klases biedru vidū. Tai vietā, lai to panāktu ar produktīvu darbu, biežāk pusaudzis ķersies pie tādās darbības, kas pieprasa nepārtrauktas uzslavas vai kritizēšanu. Gan uzslava, gan kritizēšana, ja tā ir nepārtraukti nepieciešama, ir nepieņemamas.

2.Vara un kontrole: Tas ir mērķis pusaudžiem, kuri jūtas mazvērtīgi, kuri ir nespējīgi izvērtēt citu cilvēku un arī paši savas vajadzības. Nav atšķirības vai pusaudzim tiešām ir kādas speciālās vajadzības, vai tam ir tikai nepareizs priekšstats par savu mazvērtīgumu. Abos gadījumos, pusaudži centīsies mazināt šo izjūtu par savu mazvērtību viņiem pieņemamā veidā, cenšoties uzurpēt varu, nostādot sevi pārāku pret citiem, vai esot bramanīgiem un ākstīgiem.

3.Atriebība: Tas ir tādu pusaudžu mērķis, kuri jūtas nespējīgi panākt uzmanību vai izrādīt varu. Šāds pusaudzis redz sevi neatbilstoši zemā statusā, jo pārējie viņam to ir nodarījuši. Viņš vaino citus par savu stāvokli. Jūtas citu cilvēku aizvainots un var rīkoties pēc principa „aci pret aci, zobu pret zobu”, citiem vārdiem sakot „Ja man sāp, tad, lai arī citiem sāp”. Šāds pusaudzis nepieprasa ne varu, ne uzmanību. Tas nemaz nevēlas būt pārāks par citiem, bet gan vēlas citus sāpināt un pazemot.

4. Bezspēcība un neatbilstība: Pusaudzis, kuram ir tāds mērķis ir visaizkustinošākais. Viņš ir atmetis cerības kļūt par grupas locekli vai izcīnīt kādu statusu grupā. Šāds pusaudzis jūtas ne tikai nespējīgs darīt jebko (kā konstruktīvu, tā destruktīvu), lai to mainītu, bet ir arī pieņēmis, ka ir nekam nederīgs un turpmāk vairs neuztraucas, kas notiks.

Principi - pusaudži tiecas pārvarēt mazvērtības izjūtu, izvirzot sev mērķus. To pamattieksme ir būt piederīgiem. Tiem ir jāizbauda savas uzvedības un darbības sekas, jo dažkārt pusaudži šo piederības izjūtu cenšas gūt nepieņemamā veidā.

Mērķi - pamācīt pusaudzi, kā kļūt piederīgam un iekļauties, vai piederēt, nepārkāpjot uzvedības un pieņemamas darbības normas un ievērojot disciplīnu. Attīstīt pusaudžos līdzjūtību, izpratni un kopības garu. Palīdzēt tiem izprast cilvēka cieņas un līdztiesības vērtību.

Skolotāja darbības, ja pusaudžu nepieņemamas darbības mērķis ir uzmanība:

Pusaudzis, kurš meklē uzmanību nedrīkst to saņemt brīdi, kad uzvedas nepieņemami un neievēro disciplīnu. Ja pusaudzim tiks pievērsta uzmanība brīdi, kad viņa darbība ir nepieņemama, tad viņa mērķis būs piepildījies un pusaudzim neiemāca kādas ir pieņemamas darbības, lai varētu produktīvi strādāt. Tai vietā skolotājs var izmantot dažādus paņēmienus, kas norādīti 1.tabulā.

1.tabula

Paņēmieni nepieņemamu darbību un uzvedības problēmu novēršanā (pieprasa uzmanību)

Pusaudžu motivācija	Pusaudžu darbību raksturojošie lielumi	Skolotāja izjūtas
Uzmanība	Atkārtoti veic darbības, lai nokļūtu uzmanības centrā. Ja tiek lūgts pārtraukt tā rīkoties, var arī pārtraukt, bet vēlāk atsākt.	Aizkaitināts
Dažādi paņēmieni darbā ar pusaudzi:		
<ul style="list-style-type: none"> - Samazināt šādu darbību; - Atzīt šādu darbību par pieņemamu; - Darīt kaut ko negaidītu; - Novērst pusaudžu uzmanību ar kādu citu darbību; - Atzīmēt pieņemamu darbību; - Pārvietot pusaudzi uz citu vietu. 		

Skolotāja darbības, ja pusaudžu nepieņemamas darbības mērķis ir vara:

Ar pusaudzi, kurš vēlas pārņemt varu nedrīkstētu iesaistīties cīņās par to. Skolotājs, kurš „uzķeras uz šo āķi” un iesaistās cīņā par varu, turpina uzjautrināt un izaicināt pusaudzi un viņš kļūst arvien pārdrošāks un iepriecinātāks izaicinot skolotāju. Skolotājam ir jācenšas izslēgt cīņas par varu iemeslu un jācenšas motivēt pusaudzi citu uzvedības un darbības mērķu izvirzīšanai.

Skolotāja darbības, ja pusaudžu nepieņemamas darbības mērķis ir atriebība:

Šajā gadījumā skolotājam ir jātiek galā ar grūtāku uzdevumu. Ar pusaudzi, kurš jūtas aizvainots un vēlas atriebties jāizturas ar gādību un sirsnīgi. Ir ļoti iespējams, ka šis pusaudzis jūtas nemīlēts un neap rūpēts un ir ļoti grūti to atraisīt. Bet tas ir tieši tas, kas šim pusaudzim ir vajadzīgs – būt mīlētam un aprūpētam. 2.tabulā ir analizēti dažādi paņēmieni darbā ar pusaudžiem, kuru darbības mērķis ir vara un/vai atriebība.

Paņēmienu nepieņemamu darbību un uzvedības problēmu novēršanā (alkst pēc varas vai atriebības)

Pusaudžu motivācija	Pusaudžu darbību raksturojošie lielumi	Skolotāja izjūtas
Vara	Atkārtoti uzvedas un darbojas tā, lai atrastos uzmanības centrā. Kad tiek lūgts to pārtraukt, kļūst deviants un palielina savu nepieņemamo darbību un izaicina pieaugušos	Aizkaitināts
Atriebība	Sāpina citus psiholoģiski un arī fiziski	Aizvainots, sāpināts
Dažādi paņēmienu darbā ar pusaudzi: - Atkāpties no savām prasībām; - Pārtraukt darbu uz kādu laiku; - Savu darbību organizēt, prognozējot iespējamās sekas.		

Skolotāja darbības, ja pusaudžu nepieņemamas darbības mērķis ir: bezpalīdzība (skat.3.tabulu):

Pusaudzis, kurš ir bezpalīdzīgs vai jūtas nekam nederīgs ir visvairāk zaudējis drosmi. Tas ir zaudējis vēlmi kādreiz būt piederīgs kādai grupai. Skolotājam ir jābūt bezgala pacietīgam, lai pierādītu pusaudzim, ka tas arī ir uz kaut ko spējīgs.

Paņēmienu nepieņemamu darbību un uzvedības problēmu novēršanā (ir bezpalīdzīgs)

Pusaudžu motivācija	Pusaudžu darbības raksturojošie lielumi	Skolotāja izjūtas
Bezpalīdzība	Vēlas būt neredzams. Ir pasīvs, letarģisks, izvairās no sociāliem kontaktiem, atsakās ievērot izglītības sistēmas prasības	Nepiemērots – nespējīgs
Dažādi paņēmienu darbā ar pusaudzi - Mainīt norādījumu sniegšanas metodes; - Lietot konkrētus mācību materiālus un instrukcijas; - Mācīt katru mācību procesa soli atsevišķi; - Nodrošināt konsultēšanu; - Mācīt pozitīvu pašuzmundrināšanu; - Mācīt pieņemt, ka kļūdīties ir normāli; - Veicināt pašpalīdzību; - Fokussēt uz pagātnes veiksmēm; - Padarīt mācīšanās rezultātus saredzamus; - Atpazīt sasniegumus;		

Darbība (fiziska iejaukšanās) un izolēšana

Tādas skolotāja iejaukšanās formas, kā pusaudžu iejaukšana vai kratīšana R.Dreikursa teorijas pārstāvji kategoriski noraida. Tādas izturēšanās formas tiek uzskatītas par sodu, kas var tikai attālināt pusaudzi no sociālas kooperēšanās. Sāpes, kas tiek piedzīvotas kā loģiskas sekas (bez iespējas nopietni savainoties) ir pieļaujamas. Piemērs tam varētu būt

skolēns, kurš vienmēr skrien visiem pa priekšu, pakrīt un dabū nobrāzumus, vai skolēns, kurš daudzkārt mērķtiecīgi provocē klasi kā rezultātā tiek iekaustīts. No otras puses, ir dažas dabiskās sekas, kas var piemeklēt skolēnu, kad tas šūpojas uz krēsla nepieņemamā leņķī, vai kad „40 kg smags mazulis” sāk izsmiet un kaitināt 70 kg smagu un 2 m garu skolēnu. Tādā gadījumā sekas var būt bīstamas un skolotājam ir jābūt gudrākam, lai nepieļautu to iestāšanos. Tāpat skolotājam ir arī svarīgi uzmanīgi izvērtēt iespējamās sekas, pirms nolemt kā konkrētā situācijā rīkoties (Dreikurs, 2004).

Arī izolējot pusaudzi, tas ir jādara saprātīgi. R. Dreikursa teorijā tiek ieteikts izolāciju lietot tikai kā loģiskās sekas. Piemēram, pusaudzi izolējot no darba veikšanas kopā ar citiem skolēniem, bet tai pat laikā atstājot iespēju tiem pievienoties, ja uzvedība vai nepieņemamā darbība tiek mainīta.

Ir acīmredzams, ka ja piederība pie grupas ir indivīda pamata mērķis, tad ikvienam pusaudzim ir jāiemācās adekvāti sadarboties ar citiem sabiedrības locekļiem. Kāds to iemācās tikai praktizējot savu izturēšanos, kāds to iemācās izjutot savas uzvedības un nepieņemamās darbības sekas, bet neviens to nevar iemācīties tikai sēžot mierīgi un klausoties lekciju par atbilstošu uzvedību un darbību. Tāpēc, neskatoties uz izolācijas varbūtējo nepieciešamību, skolotājam ir nopietni jāizvērtē vai nav nekādu citu iespēju kā mainīt nepieņemamo uzvedību un darbību, un panākt vēlamu disciplīnu (Dreikurs, 2004).

Problēmas - grūtības sagādā pusaudžu uzvedības un darbības mērķa noteikšana. Pusaudžu darbība dažreiz nav izprotama viennozīmīgi. Ir grūti tikt galā ar agresīviem un/vai varmācīgiem pusaudžiem. Ir grūti nošķirt sodu no loģiskām sekām. Strādājot noslogotā klasē nav reāli izanalizēt katra pusaudža uzvedības un nepieņemamas darbības problēmas, lai noteiktu, kādi ir viņa rīcības motīvi. Jāizvērtē vai var izmantot šo stratēģiju, ja darbā ir saskarsme ar agresīvu vai varmācīgu pusaudzi. Daži no viņiem dos viltus signālus par savas darbības mērķi, vai arī vispār nebūs saprotams, ko viņi vēlas. Skolotājiem ir grūti pieņemt lēmumu kā lai rīkojas šādos gadījumos. Neapšaubāmi, Dž. Nelsene (Nelsen, 1996) pieņem, ka bērni un pusaudži vēlas pazīt un izprast paši savu uzvedību un darbību. Vairākumā gadījumu, droši vien tā arī ir, tomēr daži pusaudži noteikti baidīsies un nevēlēsies tikt skaidrībā ar nepieņemamas darbības mērķiem un sekām un cīnīsies pret skolotāja uzstājīgajiem mēģinājumiem viņus saprast (Nelsen, 1996).

Problēma varētu būt arī ar seku un iedrošinājuma izmantošanu kā kaut ko pretēju R. Dreikursa (Dreikurs, 2004) un Dž. Nelsenas (Nelsen, 1996) uzslavu, un citu pozitīvā pastiprinājuma formu noliegumam. Arī N.L. Geidžs un D.C. Berliners atzīst, ka atšķirība starp loģiskajām sekām un sodu ir ļoti smalka, un potenciāli var izrādīties problemātiska (Gage&Berliner, 1999).

Bez tam, ja pusaudži pastāvīgi iedrošina un pamudina par katru sīku uzlabojumu, pastiprina viņa gatavību pieņemt par labu zemāku līmeni, nekā viņš spējīgs sasniegt, tādējādi izdarot viņam „lāča pakalpojumu”, liekot viņam saprast, ka jebkurš sasniegums ir pietiekams un nav jācenšas pēc augstākiem sasniegumiem, kurus varētu sasniegt. Līdz ar to tiek mazināta augstu sasniegumu un rādītāju svarīgā nozīme. Visbeidzot, pastāv bažas par to, ka klases sanāksmes, kurās tiek runāts par izvirzāmajiem mērķiem un kā tos sasniegt, var izraisīt nevajadzīgu stresu dažiem pusaudžiem, kuriem nepiemīt ne pietiekošas komunikācijas prasmes, ne arī emocionālais briedums, lai efektīvi piedalītos sanāksmē. Uz to uzmanību vērš J.S.Kounins (Kounin, 1970)

2. 3. Viljama Glasera realitātes terapijas teorija

V. Glasers (Glasser, 1998) savu pieeju uzvedības un darbības regulēšanai pamato ar domu, ka cilvēkiem ir jāmācās atzīt savu bezatbildīgo darbību un jāspēr vajadzīgie soļi, lai uzvestos loģiskāk un produktīvāk. V. Glasers noraida idejas, kurās nepieciešama neapzinātās darbības analīze, kā arī tās, kas pieņem pusaudža uzvedību vai nepieņemamu darbību, neizsakot spriedumu, tajā pašā laikā meklējot racionālu izskaidrojumu neadekvātajai uzvedībai un darbībai. Viņš uzskata, ka pusaudžiem ir jāiemācās pieņemt savas darbības sekas, neatkarīgi no apgalvojumiem par psiholoģisko neatbilstību, un jāiemācās dzīvot pasaulē, atbildot par savu darbību un nepārkāpjot citu cilvēku tiesības. Tātad pusaudžiem jāiemācās uzņemties atbildību par mācību disciplīnas neievērošanu. V.Glasers savas teorijas ietvaros runā par jebkura vecuma cilvēku uzvedību un darbību, un par nepieciešamību uzņemties atbildību par savas nepieņemamas darbības sekām. Promocijas darba ietvaros analizēta V.Glasera teorijas daļa par pusaudžu uzvedību un darbību.

Principi –

1. Pusaudži ir saprātīgas būtnes, kuri ir pelnījuši, ka pret tiem tā arī izturas.
2. Pusaudži ir spējīgi būt atbildīgi, bet tiem ir nepieciešams apgūt morāles principus vai pieņemamas darbības robežas.
3. Pusaudži ir sabiedrības locekļi un tiem ir jādzīvo vienā sabiedrībā ar citiem cilvēkiem, tāpēc tiem ir jāiemācās kā īstenot savas vēlmes saskaņā ar sabiedrības vēlmēm, tā, lai nenodarītu pāri citiem.
4. Katrs cilvēks un ikviens pusaudzis izjūt vēlmi pēc piederības, brīvības, varas un izklaidēm.
5. Pusaudžiem ir jāatzīst sava nepieņemamā uzvedība un darbība, un pēc tam jāiemācās savu darbību regulēt.

Mērķi – iemācīt pusaudžiem izteikt spriedumus par savu uzvedību un darbību, un panākt, lai tie apņemas mainīt to, pamatojoties uz racionālu analīzi. Panākt, lai pusaudži neizvairītos no atbildības par savu uzvedību un darbību.

Taktikas –

1. Veicināt pozitīvu attiecību ar pusaudžiem veidošanos.
2. Noteikt izpildāmas prasības.
3. Visu iesaistīto pušu līdzdalība noteikumu izstrādē un konfliktu risināšanā.
4. Mudināt pusaudžus domāt un vērtēt savu nepieņemamo uzvedību un darbību, neievērojot mācību disciplīnu.
5. Veicināt tādu mācību disciplīnas prasību ieviešanu, kas apturētu nepieņemamu darbību jau tās pirmsākumos, izvairoties no seku nepieciešamības.
6. Dažādot problēmu risināšanas metodes, lai izvairītos no mācību disciplīnas pārkāpumiem.
7. Nepiemērot sekas uzreiz, bet likt pusaudžiem saprast, ka tādas būs (dodot laiku pārdomām).
8. Pārliecināties vai šīs taktikas sasniedz mērķi.

Desmit soļi ceļā uz pieņemamu mācību disciplīnu (pēc V.Glasera, 1998)

1. Ko es daru? (Skolotājs uzdod sev šo jautājumu, lai pārdomātu vai viņa darbības ir rezultatīvas, vai tās tikai pasliktina situāciju)
2. Vai tas darbojas? Ja nē, tad jāpārtrauc to darīt. (Skolotājs dod sev norādījumus pamatojoties uz situācijas analīzi)
3. Iepazīšanās (Skolotājs velta kādu laiku pusaudžiem, kura darbība ir nepieņemama, lai veidotu mazāk formālas attiecības ar šo pusaudzi).
4. Ko tu dari? (Šo jautājumu skolotājs uzdod pusaudžiem, lai tas pārdomātu savu darbību. Ja pusaudzis neatceras, tad var atgādināt par kuru situāciju tiek runāts).
5. Vai tas ir pret noteikumiem? (Arī šo jautājumu skolotājs uzdod pusaudžiem, lai tas pārdomātu savu darbību un kā tas saskan ar pieņemtajiem darbības noteikumiem).
6. Rīcības plāna izstrādāšana (Pusaudžiem iesaka atbilstošus darbības veidus, kad līdzīga situācija atkārtosies, tādējādi tiek panākta vienošanās starp skolotāju un pusaudzi, kā tas turpmāk regulēs savu darbību. Vienošanās var noslēgt mutiski vai rakstiski).
7. Izolēšana no klases biedriem – klases telpā (šāda taktika piemērojama tikai pamatskolā).
8. Izraidīšana no klases telpas (Pie kāda no administrācijas pārstāvjiem, vai īpaši tam paredzētā vietā, kur pusaudzi uzrauga kāds darbinieks).
9. Pusaudzi aizraida mājās.
10. Tiek lūgta profesionāļu palīdzība.

Problēmas - šī pieeja balstās uz ārkārtīgi lielu pacietību no skolotāja puses. Pusaudža fiziskās vai psiholoģiskās grūtības var būt tik lielas, ka skolotājs nevarēs efektīvi izmantot šo pieeju. Iespējams, ka pusaudži neprātīs izveidot jēgpilnu plānu savas darbības regulācijai.

V. Glasera pieejā disciplīnai svarīga loma ir klases sanāksmēm, kurās izvirza klases kopējie mērķi un apspriesti pieņemamākie paņēmieni to sasniegšanai. To laikā skolotāji var palīdzēt pusaudžiem apzināties savu vietu un pienākumus grupā, noskaidrot dažādus jautājumus par mācību programmu un mācīšanās pieeju. V. Glasers norāda, ka ir svarīgi nezaudēt kontroli pār sanākumi, kurā tiek apspriesta pusaudžu darbības regulācija, lai tā nenovestu pie destruktīva rezultāta. Šādā situācijā pusaudži iemācās nedefinēt problēmu, ieteikt risinājumus un izdomāt plānus pārmaiņām. Sanāksmes var būt arī kā problēmu risināšanas līdzeklis, kad tiek skaidroti ar mācībām saistīti jautājumi - gan individuāli, gan grupā. Tiek apspriestas visas problēmas, kas attiecas uz skolu, klasi un indivīdu. Skolotājam jāargās, lai nekļūtu par soģi. Viņa uzdevums ir palīdzēt pusaudžiem rast problēmām risinājumu, un izvairīties no savstarpējiem apvainojumiem un atreibšanās.

V. Glasera pieejā būtisks ir pusaudža izstrādātais viņa darbības regulācijas plāns. Tomēr pusaudžu domāšanas un valodas spējas ir atšķirīgas. Kā efektīvu plānu var izveidot pusaudzis, kam nav attiecīgu spēju? Visbeidzot, klases sanāksmes ir grūti organizējamās un uzturamas. Šo sanāksmju rezultāti ne vienmēr veicina pusaudžu sasniegumus. Un var būt, ka sanāksmēs pārāk liela vara tiek dota pašiem pusaudžiem, kas nepārzina plašākos jautājumus un nav tik kompetenti, lai pieņemtu lēmumus par citiem skolēniem un par mācīšanas un mācību programmas jautājumiem.

Šī pieeja tiek kritizēta arī par to, ka nav īsti skaidrs kāda psiholoģiskā teorija ir ietekmējusi šī koncepta veidošanos. Čārls Volfgangs (Wolfgang, 2005) izsaka domu, ka tai pamatā ir piesaistes teorija. Viņš arī izsaka pozitīvu piebildi par seku atlikšanu, jo tas ļauj nomierināties gan pusaudžim, gan arī skolotājam un šāda pieeja netiek izmantota nevienā citā disciplīnas teorijā.

Secinājumi:

1. Analizējot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru, var secināt, ka autori dod ļoti atšķirīgu disciplīnas skaidrojumu:
 - a) Biheivioristisko, skolotājcentrēto teoriju pārstāvji ar terminu „disciplīna” saprot skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošanu.
 - b) Skolēncentrēto teoriju pārstāvji terminu „disciplīna” lieto, ar to saprotot pusaudžu pašregulētu darbību un tiesības izvēlēties savu uzvedību un darbību, uzskatot, ka

pusaudži ir saprātīgas būtnes, kas spējīgi savas darbības regulācijai, galveno uzsvaru liekot uz skolēnu un skolotāju sadarbību.

- c) V.Glasera realitātes terapijas teorijas ietvaros termins „disciplīna” ir spēja atzīt savu nepieņemamo uzvedību un darbību, un uzņemties atbildību par to, neanalizējot neapzinātu darbību, kas var būt kā nepieņemamas darbības regulācijas problēmu cēlonis.
2. Biheivioristisko, skolotājcentrēto teoriju (Skinner, 2002; L.&M.Canter, 2001) pielietošana mācību procesā neveicina pašregulētu mācību darbību un pašdisciplīnu, jo galvenais uzsvars tiek likts uz skolotāja izvirzītiem nosacījumiem, kurus pusaudžiem jāievēro.
3. Skolēncentrēto disciplīnas teoriju (Gordon, 1974; Dreikurs, 2004; Nelsen, 1996) pielietošana mācību procesā veicina pašregulētu mācību darbību, bet šīs teorijas ietvaros maz vērības pievērsts sociālajām konvencijām, to ievērošanai un atbildībai par to neievērošanu.
4. **Mūsdienu pedagoģiskajai videi, kur mācību procesā jāvirzās uz skolēnu pašregulētu mācību darbību un disciplīnai jābūt kā pašregulētas mācību darbības sastāvdaļai, kur skolēni ievēro zināmas sociālās konvencijas un uzņemas atbildību par savu darbību, piemērotākā no analizētajām disciplīnas teorijām ir V.Glasera *Realitātes terapijas teorija*, kuru promocijas darba autore izmanto savā pētījumā par mācību disciplīnu.**
5. Visas minētās disciplīnas teorijas ir apkopotas tabulā (skat 4.tabulu)

Piecu disciplīnas teoriju galvenās iezīmes

Skolēncentrētas disciplīnas teorijas		V. Glasers	Biheivioristiskās, skolotājcentrētas disciplīnas teorijas	
T. Gordons <i>Skolotāju efektivitātes trenēšanas teorijas</i>	R. Dreikurs/A. Adlers <i>Pozitīvās disciplīnas teorija</i>	<i>Realitātes terapijas teorija</i>	B.F. Skiners <i>Uzvedības un darbības modifikācijas teorija</i>	L. un M. Kanteri <i>Uzstājīgās disciplīnas teorija</i>
<u>Principi</u> Pusaudži tiecas uz izaugsmi saskaņā ar savu iekšējo saprātu; ja tam liek šķēršļus, rodas disciplīnas pārkāpumi. Pusaudžus nedrīkst izrīkot, jo viņi ir unikāli	Pusaudži tiecas pārvarēt mazvērtības izjūtu, izvirzot sev mērķus. Pusaudžu pamat tieksme ir būt piederīgiem. Pusaudžiem ir jāizbauda savas nepieņemamas darbības sekas	Pusaudžiem ir jāiemācās atzīt bezatbildīgu darbību un pieņemt sekas. Pusaudžiem ir jāiemācās uzvesties loģiski un produktīvi.	Iekšējais saprāts ir mīts. Uzvedību un darbību nosaka apkārtējās vides stimuli. Pusaudži cenšas izvairīties no negatīvas pieredzes un tiecas pēc patīkamas.	Konfliktsituācijā pusaudži reaģē pasīvi, naidīgi vai aizstāv sevi. Skolotājam ir tiesības mācīt un apmierināt savas pamatvajadzības. Skolotājam ir tiesības maksimāli noteikt un kontrolēt pusaudžu disciplīnu.
<u>Mērķi</u> Attīstīt pašpārliecību, lai pusaudzis spētu pieņemt lēmumus un risināt problēmas. Atbalstīt pusaudža spēju ar prātu analizēt savu darbību.	Pamācīt pusaudzi, kā kļūt piederīgam un iekļauties. Attīstīt pusaudžos līdzjūtību, izpratni un kopības garu. Palīdzēt pusaudžiem izprast cilvēka cieņas un līdztiesības vērtību.	Pusaudži iemācīsies izteikt spriedumus par savu darbību un apņemsies savu darbību regulēt, pamatojoties uz racionālu analīzi. Neizvairīsies no atbildības par savu darbību.	Skolotāji var kontrolēt klases vidi un pusaudžu darbību, lai sasniegtu nospraustos mācību mērķus. Pusaudžu darbību var mainīt, lai tā kļūtu pieņemama.	Veidot tādu klases vidi, lai nodrošinātu optimālas mācīšanās iespējas. Nodrošināt skolotāja vajadzības, vienlaicīgi veicinot pusaudžu akadēmisko un sociālo attīstību.

<p><u>Stratēģijas</u></p> <p>No skolotāja puses atvērta komunikācija. Pusaudžiem ir jāapzina savas problēmas un jāuzņemas par tām atbildība. Pusaudži apgūst aktīvās klausīšanās prasmes, izmantojot Djūija zinātnisko metodi.</p>	<p>Novērojot un jautājot, skolotājs nosaka kādi mērķi motivē pusaudzi darbībai. Skolotāji izmanto iedrošinājumu un dabiskās un loģiskās sekas.</p>	<p>Skolotājs nosaka pieņemamas darbības parametrus. Skolotājam jāvērs pusaudža uzmanību uz nevēlamo darbību, lai tas izspriestu, cik tā ir saprātīga. Skolotājs kopā ar pusaudžiem sastāda darbības regulācijas līgumu/plānu.</p>	<p>Skolotājs var izvērtēt un mainīt klases vides elementus, lai ietekmētu pusaudžu darbību.</p>	<p>Skolotājs mutiski ierobežo skolēna nepieņemamo darbību. Skolotājs norāda, kādai vajadzētu būt pusaudža darbībai. Skolotājs uzstāj uz savām prasībām un nekad nepiekāpjas. Skolotājs izmanto sekas, kuras paredz noteiktas robežas. Skolotājs izstrādā disciplīnas uzturēšanas plānu.</p>
<p><u>Problēmas</u></p> <p>Teorijas īstenošanu apgrūtina pusaudžu augšanas un attīstības atšķirības. Spriešanas spēju un valodas spēju līmenis samazina pusaudžu spēju tikt galā ar problēmām. Jaunāka vecuma pusaudžiem var būt grūtības ar sarežģītu domāšanas operāciju veikšanu.</p>	<p>Grūtības sagādā pusaudža darbības mērķa noteikšana. Pusaudžu darbība dažreiz nav izprotama viennozīmīgi. Ir grūti tikt galā ar agresīviem un/vai varmācīgiem pusaudžiem. Ir grūti nošķirt sodu no loģiskām sekām.</p>	<p>Šī pieeja balstās uz ārkārtīgi lielu pacietību no skolotāja puses. Pusaudža fiziskās vai psiholoģiskās grūtības var būt tik lielas, ka skolotājs nevarēs efektīvi izmantot šo pieeju. Iespējams, ka pusaudži neprātīs izveidot jēgpilnu plānu savas darbības regulācijai.</p>	<p>Biheiviorisms ir manipulatīvs un attiecas pret pusaudžiem nedemokrātiski. Šāda sistēma kontrolē uzvedību un darbību, neattīstot spriešanas spējas. Šī sistēma izslēdz emocijas un izvēles iespējas un neparedz izstrādāt stratēģijas problēmu risināšanai.</p>	<p>Šī pieeja ievieš klasē autoritāru vidi. Pusaudžu tiesības ir ļoti minimālas. Pusaudžiem ir liegta atbildība izveidot paškontroli. Kopējais disciplīnas plāns grupā nav izmantojams. Šī pieeja ignorē pusaudžu individuālās atšķirības.</p>

3. Attieksmju veidošanās teorētiskā analīze

Šī pētījuma kontekstā svarīgi izprast, kas ir attieksme, kā to var izpaust un vai vienmēr mācību disciplīnas ievērošana nozīmē, ka pusaudžiem ir pozitīva attieksme pret mācībām un arī otrādi, ja mācību disciplīnu neievēro, vai tas vienmēr nozīmē negatīvu attieksmi pret mācībām. V. Zelmenis skaidro, ka attieksmju rašanos, veidošanos un regulāciju ietekmē bioloģiskie, sociālie un psiholoģiskie faktori (Zelmenis, 2000). Turklāt praktiskā attieksme pret apkārtējo pasauli izpaužas cilvēka uzvedībā un darbībā, tātad pētījuma kontekstā, mācību disciplīna ir darbība, kas pauž noteiktu attieksmi. Attieksme pret objektu var būt atbalstoša (*pozitīva*), vienaldzīga (*neitrāla*) vai noraidoša (*negatīva*) (turpat). Pusaudži, kurus neapmierina stundu darba organizācija, neizprot skolotāja stāstīto, skolotājs nesniedz skaidras atbildes uz viņu jautājumiem utt., var neievērot mācību disciplīnu, tādējādi paužot negatīvu attieksmi pret skolotāju un notiekošo klasē, bet tai pat laikā, tiem var būt pozitīva attieksme pret mācībām, jo viņi vēlas kaut ko uzzināt un sasniegt kādus izzīņas mērķus atrodoties klasē. R. Katels (Cattell, 2007), kurš definēja attieksmi kā gatavību darboties, un kas ir atkarīga un saistīta ar citu indivīdu dažādām attieksmju izpausmēm un tas nozīmē, ka skolēnu, tai skaitā pusaudžu vecuma skolēnu, attieksmju veidošanās un izpausme lielā mērā ir atkarīga no skolotāju un vecāku attieksmēm. Darbībā sintezējas visi attieksmes komponenti, tādēļ tā ir nozīmīga gan kā attieksmes veidošanās, gan nostiprināšanās, gan arī kā tās izpausme mācību darbībā (Žogla, 1994). Tādējādi var uzskatīt, ka mācību disciplīnas nosacījumu ievērošana ir viena no attieksmes izpausmēm.

Terminu „attieksme”, lietojot tādā nozīmē kā iekšēja gatavošanās darbībai, anglo-amerikāņu zinātniskajā telpā pirmie sāka lietot filozofi H. Spensers (Spencer, 1820 – 1903) un Aleksandrs Bains (Bain, 1818 – 1903) 19. gadsimta beigās. Savukārt Krievijas psiholoģijas teorijās par cilvēka attieksmju teorijas dibinātāju uzskata A. Lazurski (Лазурский, 1874-1917) (Spencer, 1998; Bain, 2006; Лазурский, 1997). Attieksmes nevar analizēt bez saistības ar personas uzvedību un darbību, R. Geigns un L. Brigs (Gagne & Briggs, 1988) raksturo attieksmi kā „iekšēju nostāju, pārliecību, kas ietekmē indivīda izvēli, kā tas izturēsies pret attieksmes objektu – kādu procesu, indivīdu vai priekšmetu.” Minētie autori uzskata, ka attieksmi pret mācībām kā emocionālu atbildi pauž skolēna izvēle, dodot priekšroku tam, kas viņam patīk, vai noraidot to, kas nepatīk. Tās veidošanās sākas ar skolēnam nozīmīga parauga atdarināšanu, kas demonstrē attieksmi. R. Magers, A. Īglijas un S. Čaikens (Mager, 1991; Eagly & Chaiken, 1993) norāda, ka attieksmes ir novērojamas indivīda uzvedībā un darbībā, un nākotnes darbību var paredzēt no

pagātnes darbības. Šie autori saista attieksmes ar indivīda uzvedību un darbību, norādot, ka tādējādi indivīds, tai skaitā pusaudžu vecuma skolēns, paļņ noteiktu attieksmi.

G.Allports (Allport, 1971) attieksmi redz, kā sastāvošu no trim raksturlielumiem: gatavība atbildes reakcijai, iepriekšēja pieredze ar attieksmes izpausmes mērķi, (ar to saprotot indivīdu, procesu vai priekšmetu pret ko attieksme ir vērstā) pašreizējās situācijas ietekme uz izvēlēto darbību un viņa apgalvojumi sasaucas ar A.Lazurska skolnieka, V.Mjasiščeva (Мясищев, 1960) viedokli, kurš norāda, ka cilvēka attieksmes nav personības daļa, bet tās psihiskās reakcijas potenciāls saistībā ar kādu priekšmetu, procesu vai realitātes faktu.

M. Rokečs (Rokeach, 1980) attieksmi definē kā samērā ilgstošu pārliecības veidošanos pret kādu attieksmes izpausmes mērķi vai situāciju, kas arī nosaka to kādā veidā cilvēks rīkosies katrā konkrētā situācijā, ar attieksmes izpausmes mērķi saprotot indivīdu, grupu, priekšmetu, darbību, pret ko tiek pausta noteikta attieksme. A.Īglijs un S.Čaikins (Eagly&Chaiken,1993) definēja attieksmi kā tendenci novērtēt būtību ar dažādu līmeņu labvēlību vai nelabvēlību, kas parasti tiek izrādīta izziņas darbībā, emocionālās izpausmēs un darbībā, šī pētījuma kontekstā, mācību disciplīnā. Kā tas izpaužas šajā skaidrojumā, attieksme sastāv no izziņas (ticība, zināšanas, gaidas vai izveidojušās asociācijas starp attieksmes izpausmes mērķiem un tās atribūtiem), emocionālajiem (jūtu, noskaņojuma, motīvu, emociju un psiholoģiskās izmaiņas) un darbības (gan iecerētā, gan veiktā) komponentiem, tā domā V. Makgvairs (McGuire,1985). Ikvieno no trim strukturālajiem komponentiem var paust kā verbālā tā arī neverbālā darbības veidā (Ajzen, 1988) (skat. 5. tabulu).

5. tabula

Attieksmes izpausme verbālajā un neverbālajā darbībā

Attieksmes strukturālā darbība un veidi			
Darbības veids	Izziņas komponents	Emocionālais komponents	Uzvedības komponents
Verbālā	Savas pārliecības izteikšana pret attieksmes izpausmes mērķi, pret vides objektiem, cilvēkiem un sevi pašu;	Indivīda izjūtas pret attieksmes izpausmes mērķi	Verbāli dara zināmu uzvedības nolūku pret attieksmes izpausmes mērķi
Neverbālā	Uztveres reakcijas saistītas ar attieksmes izpausmes mērķi	Psiholoģiskās reakcijas saistītas ar attieksmes izpausmes mērķi	Acīmredzamās uzvedības reakcijas saistītas ar attieksmes izpausmes mērķi

(Ajzen, 1988)

Šajā tabulā parādītā attieksmes struktūra sasaucas ar V.Mjasiščeva izvirzīto attieksmes struktūru, kur:

* Emocionālais komponents sekmē indivīda emocionālās attieksmes veidošanos pret vides objektiem, citiem cilvēkiem un sevi pašu;

* Izziņas (vērtējuma) komponents sekmē uztveri par vides objektu, citiem cilvēkiem un sevi pašu, un tā vērtējumu (apzināšanu, izpratni, skaidrojumu);

* Uzvedības komponents sekmē indivīda uzvedības stratēģiju un taktiku izvēles īstenošanu attiecībā pret tam nozīmīgiem (vērtīgiem) vides objektiem, citiem cilvēkiem un sevi pašu.

I.Žogla (Žogla, 1998), sintezējot attieksmes komponentus, izdala trīs attieksmes līmeņus:

- situatīva (attieksme atkarīga no ārējiem faktoriem);
- pieredzē (prasmēs) balstīta (zināšanu kvalitāte un iemaņas veido stabilu pamatu, bet ārējie faktori, kas ietekmē indivīda attieksmi ir svarīgāki par iekšējiem faktoriem);
- pašregulēta (indivīda darbība ir pārdomāta un kļūst pašregulēta).

Katrs no līmeņiem ietver sevī trīs komponentus (kognitīvo, emocionālo un uzvedības, kas attīstās darbībā) un tas sasaucas ar A. Īglija un S. Čaikena izvirzīto tēzi, ka attieksme sastāv no izziņas darbības, emocijām un uzvedības, kas parādās ar tendenci novērtēt būtību ar dažādu līmeņu labvēlību vai nelabvēlību (Eagly&Chaiken, 1993). Arī N.Geidžs/N.Berliners (Gage&Berliner,1999) attieksmi definē kā labvēlīgas vai nelabvēlīgas izjūtas attiecībā pret kādu parādību. Tātad mācību disciplīna, kā pašregulēta darbība ir saistāma ar augstāko attieksmes līmeni. Tomēr pusaudžu vecumā skolēniem ir svārstīga izziņas vajadzība un tas ietekmē arī to, kādu attieksmes līmeni pusaudzis ir sasniedzis, tāpēc arī ārējie faktori, kas ietekmē pusaudža attieksmi, bieži ir svarīgāki par iekšējiem faktoriem un pusaudzis savā attīstībā virzās no situatīvas, pieredzē balstītas attieksmes uz pašregulētu attieksmi un to sasniedz pusaudžu vecumposma beigu daļā, bet daļa to sasniedz vēlākos vecumposmos.

L.Frīdmanis/K.Volkovs (Frīdmanis, Volkovs, 1988) norāda, ka indivīda attieksmes pret apkārtējo pasauli raksturu nosaka tās (subjektīvā) vērtīborientācija, no kuras tas atvasina savas uzvedības un darbības normas. Indivīda vērtīborientācija un viņa pieredze savstarpēji nosaka viena otru. Attieksmi kā psiholoģisko jēdzienu var izmantot šādās izpratnēs:

1) Praktiskā attieksme – indivīda uzvedības, darbības, izturēšanās un rīcības raksturs attiecībā pret kādu, kaut ko (t.i. pret citiem indivīdiem, priekšmetiem vai notikumiem).

2) Izziņas attieksme – indivīda vēlēšanās, tiekšanās orientēties situācijā, noteiktos apstākļos, kaut ko noskaidrot, saprast, izpētīt.

3) Teorētiskā (vērtējuma) attieksme – indivīda attieksme pret kādu, kaut ko izpratnes un vērtējuma līmenī.

Turpmāk analizēti dažādu autoru skaidrojumi par attieksmju struktūrelementiem.

3.1. Attieksmes un to struktūrelementi

Attieksmes nevar skaidri atdalīt no intereses, vērtībām, viedokļa, normām, principiem un ideāliem, un pārliecības (Špona, 2001; Aiken, 2002, Zelmanis, 2000). Šie visi attieksmju struktūrelementi nav saistīti ar ikkatru no attieksmju teorijām, tomēr būtu jāizprot to nozīme, lai izprastu, kā tie ietekmē attieksmju veidošanos un kā iespējams panākt izmaiņas attieksmēs.

Interese ir tas, kam indivīds dod priekšroku savā darbībā, neskatoties uz konkrēto attieksmi, kas ietekmē pieņemšanu vai nepieņemšanu (morālais vērtējums). Būt ieinteresētam, vienkārši nozīmē, ka cilvēks pavada laiku domājot par sev interesējošo, vai kaut kādā veidā reaģē uz to, neskatoties vai šādas domas un darbība ir pozitīvas vai negatīvas. L.R. Aikens, I.Žogla un A.Špona saka, ka interese par mērķi mudina indivīdu darboties un - interese ir viens no uzvedības, darbības domu un gribas virzības nosacījumiem (Aiken, 2002; Žogla, 1998; Špona, 2001). Tomēr problēmu rada tas, ka virzīšanās uz to daudzos gadījumos prasa gribas piepūli. Viena no pusaudžu vecuma īpatnībām ir tiem tipiskā bērnišķīgā ticība brīnumam – uzsmaidīs gadījums, vienā jaukā dienā problēmas atrisināsies pašas no sevis un nav nepieciešama gribas piepūle. Pusaudža uzmanība ir atkarīga no darba apstākļiem, uztveramās informācijas satura, viņa garastāvokļa un attieksmes pret uztveramo informāciju. Tātad var runāt par izteiktu uzmanības selektivitāti – tās atkarību no intereses (Piaget, 2001).

Vērtības - Tuvā saistībā ar attieksmēm ir vērtības, kas indivīdam ir nozīmīgas. Sociālajā psiholoģijā, vērtību koncepts tiek interpretēts kā attieksme pret ideāliem, paradumiem vai sociālajiem institūtiem. V. Jadovs (Ядов, 1979) norāda, ka vērtību orientācija ir sarežģīta, hierarhiski organizētas attieksmju struktūras elements, kas rāda indivīda attieksmi pret tā eksistences un aktivitātes apstākļiem. Vērtības ietekmē indivīda izvēlēto darbību un tās ir vairāk centrētas uz personību un vairāk izpaužas cilvēku vēlmju un vajadzību apmierināšanā nekā attieksmes (Rokeach, 1972). Attieksmes un vērtības var analizēt kā cilvēku un grupu raksturojošās iezīmes (Žogla, 1998). A.Špona uzskata, ka vērtības veidojas jau agrā bērnībā, pilnveidojas un pārkārtojas visa mūža garumā (Špona, 2001). Bērna, pusaudža un jaunieša skolas gadi ir vētrainas attīstības un arī vērtību veidošanās laiks. Vērtības veidojas, bagātinoties individuālajai dzīves pieredzei. Var piebilst, ka saistībā ar vērtībām un neskatoties uz to dažādām

interpretācijām, kopš sendienām pastāv tikumu jēdziens, tātad tie ir reālie izturēšanās veidi un līdzekļi, ar kuru palīdzību šīs vērtības tiek nodrošinātas.

Viedokļi - Viedoklis nozīmē vērtēt cilvēku, lietu, kādu notikumu tā raksturu vai nopelnus un tas ir diezgan tuvs jēdzienam attieksme. Viedoklis ir atklāta, apzināta attieksmes izpausme. Viedoklis ir vairāk balstīts uz faktiem nekā attieksme. Indivīds viedokli izsaka vārdos, bet attieksmi var paust arī izziņas darbībā, emocionālās reakcijās un uzvedībā. Gan viedokli, gan attieksmi var apgūt personiskās pieredzes rezultātā, vai sekojot ģimenes locekļu, draugu, vai citu cilvēku, kuru viedoklis ir svarīgs, piemēram (Aiken, 2002).

Viedoklis ir specifiskas reakcijas uz noteiktiem notikumiem vai situācijām kur pretī attieksme ir vispārīgāka tās izpausmēs pret cilvēkiem vai notikumiem. Turklāt, cilvēki apzinās savu viedokli, bet ne vienmēr tie apzinās savu attieksmi. Pilnīgi noteikti tas attiecas uz netiešo attieksmi, kura var būt automātiska dažādās izpausmēs pret lietām, cilvēkiem un situācijām. Attieksme ne tikai nodrošina, ka fakti tiek apkopoti, lai veidotos konkrēts viedoklis, tā arī ietekmē to kādi fakti tiks atlasīti interpretācijai un viedokļa veidošanai (Aiken, 2002).

Normas – sabiedrības praksē izveidojušies, cilvēku pieņemti un tradīcijās nostiprinājušies likumi, noteikumi. Arī daļa normu dzīvē kļūst par vērtībām. Normas, kuras visi ievēro ir nepieciešamas arī skolā, bet kā atzīmē A.Špona (Špona 2001), mainoties sabiedrībai, mainās arī tās, tādēļ ir svarīgi apgūt laikmetam atbilstošas normas. Tādējādi veidojas pretruna, kas nereti noved pie mācību disciplīnas problēmām, jo pusaudži savā maksimālismā vēlas, lai tiktu ievērotu viņu (jaunās) normas, bet tai pat laikā tie ne vienmēr ir gatavi ievērot vispārējās normas, un no otras puses ir daļa skolotāju, kas strikti pieturas pie sevis uzstādītajām (vecajām) normām un nevēlas atzīt, ka arī tās mēdz mainīties un ir jāspēj mainīties tām līdzī. Mūsdienu pedagoģiskajā vidē normas ir aizstājamas ar sociālajām konvencijām (lat. *conventionalis* – atbilstoši līgumam), kur visas mācību procesā iesaistītās puses – skolēni, viņu vecāki un skolotāji vienojas par noteiktām normām un visi uzņemas atbildību par to ievērošanu.

Principi un ideāli – Mūsdienu audzināšanas teorijā *Principi* ir cilvēka pamatprasības sev, kurām atbilstoši katrs indivīds darbojas: uzsākto pabeigt, ar savu brīvību netraucēt citu brīvību, svēts ir gods un sirdsapziņa u.c. (Špona, 2001). *Ideāli* ir mazāk noteikti kā zināšanas, bet vairāk noteikti kā attieksme un viedokļi (Aiken, 2002). A.Špona saka, ka ideāli ir konkrētas sabiedrības, cilvēku grupas vai personības pieņemtie priekšstati par paraugu attieksmju veidošanās procesā. Ideāls virza domāšanu un rīcību, jūtas un vērtību sistēmu (Špona, 2001).

Principi un ideāli ir cieši saistīti ar pusaudžu morālās attīstības līmeni, kurus L. Kolbergs parādījis savā modelī (Kohlberg, 1984):

Pirmskonvencionālā morālā spriešana sevī satur ticību autoritātei - kas izraisa sodu, tas ir slikts, kas dara labu – ir labs.

Konvencionālā morāle balstās uz normām un likumiem, kurus nosaka ārējās grupas - ģimene, baznīca, sabiedrība. Šī ir galvenā un biežāk sastopamā morālās spriešanas forma pusaudžiem un arī pieaugušajiem.

Postkonvencionālā morāle ir balstīta uz paša izraudzītiem principiem. Tikai ap 15% pieaugušo spriež šajā līmenī.

L. Kolberga (Kohlberg, 1984) pētījumi liecina, ka šie līmeņi un stadijas attīstās specifiskā secībā un šī secība ir nemainīga visās pētītajās kultūrās, tātad lielākajai daļai pusaudžu morāle balstās uz normām un likumiem un tāpēc arī mācību procesā ir jābūt skaidriem noteikumiem, lai nerastos mācību disciplīnas problēmas.

Pārliecība ir līdzīga ar viedokli, jo abus izmanto vērtējuma paušanā vai akceptējot konkrētus priekšlikumus. Tomēr, viedoklī fakti bāze parasti ir vājāka nekā tas ir pie noteiktas pārliecības. Pārliecība un viedoklis ir atšķirīgi no attieksmēm un vērtībām tādā veidā, ka indivīds ir apzinātā veidā uzmanīgs tos paužot. Cilvēki parasti ir pārliecināti par savu viedokli, bet tie ne vienmēr ir pilnīgi pārliecināti par savu attieksmi un vērtībām, tādējādi attieksmes izpausmes ne vienmēr ir pārdomāta darbība. Pie tam, gan pārliecība, gan viedoklis ir mazāk vispārināti un mazāk noturīgi pret pārmaiņām nekā attieksme un vērtības (Aiken, 2002). P.Musens, J.Kondžers un N.L.Kagans secina, ka pusaudža vecums ir tas vecumposms, kad bērniem veidojas pārliecība par noteiktu uzvedības un darbības formu pieņemamību vai nepieņemamību (Mussen, Conger&Kagan, 1990). Saskaņā ar šo autoru minētajiem datiem, morālo normu apgūšana pusaudžu vecumā noris šādu faktoru darbības rezultātā: *pirmkārt*, vēloties iemantot labu attieksmi un izvairīties no paļājuma; *otrkārt*, tiecoties identificēties ar kādu paraugu; *treškārt*, pusaudzim vēloties sasniegt atbilstību savām vērtībām, kuras šai vecumā jau tiek aizgūtas no apkārtējās vides un kļūst par iekšējām. Vienlaikus viņi norāda, ka abi šo morālo centienu veidi rodas pakāpeniski un sasniedz lielāku īpatsvaru tikai pusaudžu vecuma beigu posmā.

Šeit minētais norāda, ka attieksmēs iespējams panākt izmaiņas, ņemot vērā visus iepriekšminētos attieksmju struktūrelementus un ietekmējot tos, panākt izmaiņas attieksmju izpausmēs, tai skaitā arī mācību disciplīnā, tomēr jāņem vērā arī pusaudžu vecumposmam raksturīgais morālās attīstības līmenis.

M. Fišbeins un I.Aizens (Fishbein&Ajzen, 1975) pēc vairākiem pētījumiem konstatējuši, ka attieksmi un darbību saista četri elementi:

- darbība pati par sevi;

- mērķis pret ko vērsta darbība;
- konteksts, kurā darbība tiek veikta;
- laiks, kurā darbība tiek veikta.

A.Bass un H.Rozens (Bass&Rosen,1969) apgalvo, ka darbību var paredzēt vērojot attieksmes izpausmes, kas sasaucas ar autores pētījumā izvirzīto pieņēmumu, ka mācību disciplīnas ievērošana ir pozitīvas attieksmes pret mācībām izpausme. R.Facio un M.Zanna (Fazio&Zanna, 1978) atzīmē, ka darbību var precīzāk paredzēt no attieksmes, kas formējusies tiešā saskarsmes pieredzē ar attieksmes izpausmes mērķi, nekā no attieksmes, kas veidojusies bez tiešas saskarsmes pieredzes. Tas ir tāpēc, ka attieksmei, kas veidojusies tiešas saskarsmes pieredzes rezultātā ir tendence tikt izrādītai pārliecinošāk nekā tai, kas veidojusies netiešas saskarsmes pieredzes rezultātā. R.Facio un M.Zanna (Fazio&Zanna, 1978) izvirzīja hipotēzi, un viņu pētījumi to apstiprināja, ka uzvedība un darbība ir atkarīga un prognozējama no attieksmēm un saistībā ar tām, kas ir apgūtas personiskas saskarsmes rezultātā.

Cilvēki ar augstāku spēju kontrolēt uzvedību un darbību arī ir spējīgāki katrā konkrētā situācijā izrādīt atbilstošu attieksmi (Ajzen, 1988). L.R. Aikens norāda, ka, ja divi vai vairāki iespējamie uzvedības un darbības veidi ir jāizvēlas, indivīds izvēlas atbilstošāko uzvedību un darbību konkrētajā situācijā. Situācijas vai attieksmju izpausmes mērķa īpašības, atbilstoša attieksme, ieguldījumi un ieguvumi konkrētai uzvedībai un darbībai, tas viss tiek ņemts vērā pirms jebkādas rīcības. Neskatoties uz to, ne visa uzvedība un darbība ir pārdomāta kognitīva procesa rezultāts. Dažas attieksmju izpausmes uzvedībā un darbībā ir automātiskas, ne gribas noteiktas un ne ikkatra uzvedības izpausme un darbība ietver sevī vērtējumu vai apzinātu lēmuma pieņemšanu. Ž. Piažē (Piaget, 2001), aprakstot kognitīvās attīstības līmeņus, pusaudža gadus raksturo ar formālo operāciju domāšanas līmeni. To raksturo spēja pamatoperācijas piemērot idejām un iespējamībām savienojumā ar esošiem reāliem objektiem. Deduktīvā loģika un sistēmiskā problēmu risināšana arī ir formālas domāšanas daļa. Tas nozīmē, ka pusaudža gadus, vairāk dominē automātiskas darbības, kas ietekmē mācību disciplīnu.

Indivīda, tai skaitā pusaudžu vecuma skolēna, uzvedību un darbību bieži nosaka attieksme pret pašu uzvedību un darbību, vai kā citi cilvēki vērtē šādu uzvedību un darbību (subjektīvs vērtējums), indivīda vēlme kaut ko parādīt ar savu uzvedību un darbību, vai tas ir gatavs tā uzvesties arī pie citiem apstākļiem, un kāds ir šādas uzvedības un darbības iespaids uz citiem cilvēkiem, kas kādā no veidiem ir iesaistīti konkrētas uzvedības izpausmē un darbībā (Gibbons, Gerrard, Blanton&Russel,1998). Tas norāda, ka attieksme pati par sevi arī ietekmē nodomu uzvesties noteiktā veidā, kas ir saskaņā ar šādu attieksmi. Pusaudžiem svarīgs ir vienaudžu

vērtējums un to emocionālo labklājību nosaka vienaudžu attieksme un vērtējumi. Tas apliecina, ka pusaudži centīsies savas attieksmes saskaņot ar vienaudžu attieksmēm un tas ir viens no aspektiem pēc kā var paredzēt pusaudžu vecuma skolēnu attieksmes izpausmes darbībā ievērojot mācību disciplīnu.

Mainīgie lielumi, kas ietekmē uzvedību un darbību

- *Indivīda spēja savas uzvedības un darbības pašregulācijai.* Viens no mainīgajiem lielumiem, kas ietekmē uzvedību un darbību - cik lielā mērā indivīds ir spējīgs savas darbības pašregulācijai saistībā ar apkārtējo vidi. Tie, kam ir augsta pašregulācijas spēja, ir spējīgāki izjust kādas darbības konkrētā brīdī ir piemērotas un rīkoties atbilstoši tam. Tie, kam šī pašregulācijas spēja ir zema, ir mazāk spējīgi izjust ārējos ietekmētājus un spēj rīkoties vairāk pamatojoties uz savām iekšējām izjūtām un attieksmi, tā secina M.Snaiders (Snyder,1982). Izstrādājot pusaudžu vecuma koncepciju E. Šprangers (Spranger, 1966), aprakstīja trīs iespējamās pusaudža attīstības variantus:

Pirmajam ir raksturīga strauja, vētraina attīstība, kuru pusaudzis pārdzīvo kā savu otro dzimšanu.

Otrā tipa attīstībai ir raksturīgas mierīgas, pēctecīgas izmaiņas.

Trešais tips iekļauj sevī aktīvu un mērķtiecīgu pašaudzināšanu, kas ietver iekšējo krīžu pārvarēšanu.

Tas nozīmē, ka atkarībā no tā, kāda būs pusaudžu attīstības gaita, zināmā mērā būs atkarīga to spēja pašregulēti darboties.

- *Izziņas vajadzība.* Cits individuāli mainīgais lielums, kas ietekmē attieksmes izpausmes uzvedībā un darbībā ir izziņas vajadzība. Indivīds ar augstu izziņas vajadzību ir vairāk spējīgs uzmanīgi apstrādāt informāciju un tāpēc attīsta stingri pamatotu, spēcīgu attieksmi, kas nosaka uzvedību un darbību, tādus secinājumus izvirza R.Petijs un Dž. Kaciopo (Petty&Cacioppo,1986) Tā kā pusaudžu vecumposmā raksturīga svārstīga izziņas vajadzība, tas ietekmē viņu uzvedību un darbību neievērojot mācību disciplīnu, neskatoties uz to, ka attieksme pret mācībām visumā var būt pozitīva.

- *Vēlme uzvesties un darboties noteiktā veidā.* L. Aikens (Aiken, 2002) norāda, ka atkarībā no tā, vai cilvēki uzvedas un darbojas atbilstoši saviem vārdiem par to, ko darītu, ir iespējams paredzēt to uzvedību un darbību. Ne tikai dažādi apstākļi ietekmē indivīdu vēlmi mainīt savas domas, bet tie var arī izlikties, vai melot, ka ir gatavi mainīt savas domas. Turklāt, kad cilvēkus konfrontē ar situāciju, kurā būtu jāuzvedas noteiktā veidā, daļa vairāk pakļaujas dažādu normu ievērošanai nekā citi un var būt nespējīgi pretoties sabiedrības vai vairākuma viedoklim. Pusaudžiem īpaši raksturīgi, ka tie, vēloties izcelties vienaudžu acīs, vai arī vēloties

būt pieņemti vienaudžu grupā, mēdz pārkāpt dažādas normas un nosacījumus, tai skaitā mācību disciplīnas nosacījumus, dažkārt neievērojot skolotājiem un citiem pieaugušajiem pieņemamas sociālās normas. I.Plotnieks (Plotnieks, 1997) saka, ka uzvedības un nepieņemamas darbības problēmas var rasties identitātes meklējumu laikā, kad saasinās pretrunas un veidojas protesti (negribam būt tādi kā citi) un tas var izpausties bravūrā. Profesors uzskata, ka tā var būt arī pozitīvas identitātes pieteikšanas līdzeklis, tomēr pārkāpjot robežas, bravūra kļūst kropla un destruktīva.

- *Iepriekšēja pieredze ar attieksmes izpausmes mērķi.* Uzvedības un darbības iepriekš paredzamība no attieksmes ir atkarīga arī no dažādām attieksmes izpausmēm – tās stipruma, izteiktuma, saprotamības, vai tā radusies tiešas vai netiešas pieredzes rezultātā un vai tā tiek izpausta kādā strīdīgā situācijā. Šie mainīgie lielumi ir savstarpēji atkarīgi viens no otra, norāda L.R.Aikens (Aiken, 2002). Galvenais mainīgais R. H. Facio teorētiskajās atziņās, kas ietekmē attieksmes izpausmes uzvedībā un darbībā, ir tiešā pieredze ar attieksmes izpausmes mērķi. Pamatojoties uz R.H. Facio izstrādāto teoriju, jo lielāka ir tiešā pieredze ar attieksmes izpausmes mērķi, jo stingrāka būs saikne starp uzvedības un darbības mērķi un personas vērtējumu par to. Attieksme, kas balstās uz tiešo pieredzi, ir vairāk saprotama, tāpēc, ka pirmā uzrodas atmiņā un izpaužas kā iepriekš paredzama uzvedība un darbība attiecībā pret attieksmes izpausmes mērķi (Fazio, 1990).

C.Lords un M.Lepers (Lord un Lepper,1999) uzskata, ka attieksmes izpausmes ir atkarīgas no diviem principiem:

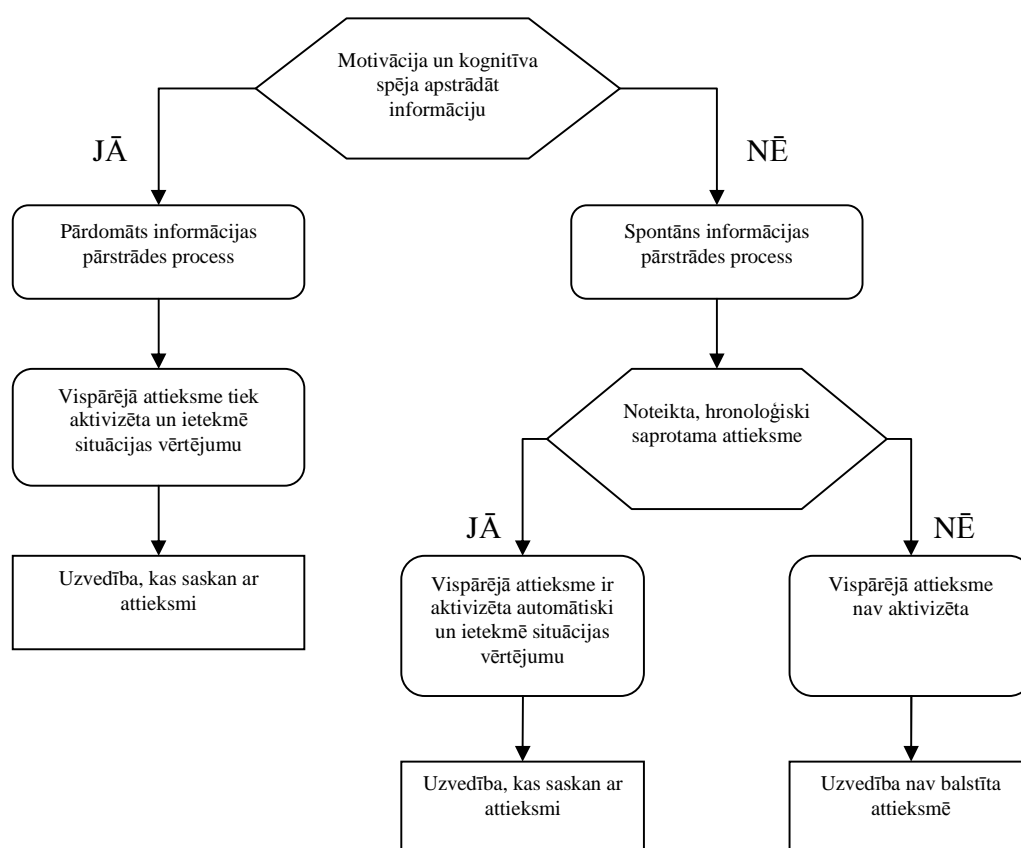
- izrādīšanas principa;
- saskanības principa;

Pamatojoties uz *izrādīšanas* principu, indivīda attieksmju izpausmes uzvedībā un darbībā pret citu cilvēku, notikumu vai priekšmetu ir subjektīvas un indivīds sagaida noteiktu uzvedību un darbību pret to arī no citiem. Īpaši spilgti tas izpaužas pusaudžu vecumā, kad kādam no pusaudžu grupas izrādot konkrētu attieksmi pret kādu no attieksmes izpausmes mērķiem, vai tas būtu skolotājs, kāds vienaudzis, vai kāda no uzvedības un pieņemamas darbības normām, arī citi pusaudži var pieņemt šo attieksmes izrādīšanas veidu, ja vēlēšies iekļauties grupā, kurai vēlas piederēt, vai izpelnīties atzinību no vienaudžiem. Jo pārliecinošāk tas izpaužas, ja konkrētu attieksmi izrāda pusaudžu grupas līderis. *Saskanības* princips balstīts uz pieņēmumu, ka noteikta attieksmes izpausme ir atkarīga no tā, kā indivīds vērtē noteiktas attieksmes izpausmes. Pusaudžu vecumā šis vērtējums lielā mērā būs atkarīgs no viņu morālās attīstības līmeņa (L.Kolbergs, 1984).

Pamatojoties uz A.Grīnvalda un M. Banaji (Greenwald un Banaji,1995) pētījumu par saistību starp attieksmi un darbību var secināt, ka attieksmei ir iepriekšparedzamības vērtība situācijās, kad tā tiek aktivizēta un/vai kad ir skaidri uztverta saistība starp attieksmi un darbību D. Maierss uzskata, ka (Myers,1990) mūsu attieksme nosaka mūsu darbību, jo tas, ko mēs darām ir apzināta attieksmes izpausme. Tas sasaucas ar R. Fazio (Fazio, 1990) izstrādāto MODE modeli (motivation, opportunity, determinants of spontaneous versus deliberative attitude-to-behaviour process), ko latviski varētu tulkot kā MINF modeli (motivācija, iespēja, noteicošais faktors pārdomātam attieksme-darbība procesam) (skat. 5. attēlu), kur parādīta attieksmes un darbības saistība, ja informācijas pārstrādes process ir pārdomāts.

A.Grīnvalds un M.Banaji (Greenwald un Banaji, 1995) apkopojot savus pētījuma rezultātus saistītos ar netiešo attieksmes izpausmi, sastapās ar netiešām pašvērtējuma, vecuma un dzimuma stereotipu izpausmēm, tāpat kā *halo* efektu, augstprātīguma izpausmēm un konteksta efektu. Arī I.Plotnieks (Plotnieks, 1997) ir norādījis, ka cilvēku izturēšanos mēdz ietekmēt atribūcijas kļūdas, stereotipi un refleksija.

FAZIO MODE modelis (1990)



5. attēls Fazio MODE (MINF autores tulkojums) modelis (1990)

Attieksmes noteikšanas problēmas

Attieksmes izpausmei darbībā piedēvētie cēloņi (attribution)

Izjūtu līmenī ikviens meklē izskaidrojumus uzvedības un darbības cēloņiem un cenšas piemērot paša uzvedību un darbību, lai tā atbilstu izskaidrojumiem. Lai arī neviens to nevar izdarīt pareizi vienmēr, ar laiku šī izpratne paaugstinās un lielākajai daļai cilvēku vismaz pamatlīmenī tā ir samērā laba, izdarot secinājumus, kāpēc cilvēki rīkojas un uzvedas konkrētā veidā. Katra indivīda pieņēmumi par to, kas ir citu cilvēku uzvedības un darbības cēloņi, vai pat paša uzvedības un darbības cēloņi, ne vienmēr ir precīzi un to ietekmē maldīgi secinājumi, aizspriedumi un dažādi iespējamie situācijas konteksti, kas sekmē to, ka dažkārt loģiski izskaidrojami uzvedības un darbības cēloņi ir aplami noteikti.

Uzvedības un darbības cēloņi

Identifikācija

I. Plotnieks par pirmajām briesmām cenšoties skaidrot citu cilvēku uzvedību un darbību, tai skaitā attieksmes izpausmes sauc identifikāciju (Plotnieks, 1997). Tā ir neapzināta tendence citam cilvēkam piedēvēt savas īpašības, mērķus, motīvus utt. Profesors norāda, ka šī tendence ir izteiktāka autoritāra tipa cilvēkiem.

Pamata atribūcijas (piedēvēšanas) kļūdas

E. Jonesa un L. Rosa pētījumi par atribūciju ir parādījuši, ka cilvēki visumā ir tendēti pārvērtēt dažādu personības iezīmju nozīmi un nenovērtēt situācijas nozīmi, nosakot citu cilvēku uzvedības un darbības iemeslus un šis fenomens tiek dēvēts par *pamata atribūcijas kļūdu (slēptie aizspriedumi)* (Jones, 1979; Ross, 1977). Lai gan, cilvēkiem ir tendence savas neveiksmes un kļūdas piedēvēt dažādām situācijām, tiem ir arī tendence citu cilvēku kļūdas un neveiksmes piedēvēt temperamentam, rakstura iezīmēm un attieksmei (Jones & Nisbett, 1972). Šāda kļūda nav plaši izplatīta un tā mēdz parādīties situācijās, kad uzvedības un darbības normas nav stingri noteiktas (Van Overwalle, 1997, Plotnieks, 1997).

Iespējamais skaidrojums pamata atribūcijas kļūdai ir tas, ka cilvēki saprot sevi labāk, nekā tie saprot citus cilvēkus, tādējādi tie precīzāk uztver ārējos apstākļus un pieņem, ka šie apstākļi nosaka citu cilvēku uzvedību un darbību. Tendence veidot stereotipus par šo cilvēku uzvedību un darbību konkrētās situācijās ir tāpēc, ka citus cilvēkus vairāk satiek tikai kādās noteiktās situācijās. Cilvēkiem ir tendence vispārināt kāda indivīda darbību konkrētajā situācijā un pieņemt, ka tā viņš rīkosies arī citās situācijās. Stereotipizēt cilvēku darbību pēc kādā konkrētā situācijā novērotas darbības, vai pārvērtēt personas individuālo īpatnību nozīmīgumu un

nenovērtēt situācijas nozīmīgumu ir raksturīgi atrodies stresa situācijā (Gilbert,1989). Tas skaidrojams ar to, ka cilvēkiem esot stresā viņu emocionālie resursi ir ierobežoti, tādējādi tiek izdarīti vienkāršoti secinājumi necenšoties analizēt citus iespējamus uzvedības un darbības cēloņus. Tas varētu būt arī viens no skaidrojumiem tam, kāpēc pedagogi Latvijā, analizējot mācību disciplīnas problēmas, to cēloņus saskata tikai no pašiem neatkarīgos iemeslos. Paplašinot priekšstatu par pamata atribūcijas kļūdu, T.Petigrivs norāda uz tendenci vērtējot citu cilvēku uzvedības un darbības cēloņus, negatīvu rīcību piedēvēt cilvēka rakstura īpašībām, savukārt pozitīvu piedēvēt apstākļiem, tā saucamā galējā atribūcijas kļūda (Pettigrew,1979).

Pastiprināšanās un pavājināšanās princips

Divi pārējie koncepti balstās uz cēloņu piedēvēšanu un tiem ir bijusi nozīme pētījumos par attieksmes maiņu, tas ir - pastiprināšanās un pavājināšanās. Pastiprināšanās princips ir tendence piedēvēt lielāku nozīmīgumu potenciālajiem darbības cēloņiem, kas parādās citu cēloņu klātbūtnē. Citiem vārdiem sakot, ja potenciālie darbības veicinātāji un aizturētāji ir klātesoši, kad cilvēks uzvedas, paužot attieksmi noteiktā veidā, ir tendence piešķirt lielāku nozīmi šādas darbības veicinātājiem. Piemēram, ja parādās konkrēta darbība, kas ir vienreizēja (unikāla) vai negaidīta esošajā situācijā (piemēram, kas nav raksturīgi konkrētam indivīdam vai ir neatbilstoša attieksmes izpausme konkrētā situācijā). Pastiprināšanās princips nosaka, ka cilvēkiem, kas rīkojas negaidīti un pretēji savām interesēm, ir tendence būt pārliecinošākiem nekā tiem, kas rīkojas savās interesēs (Aiken, 2002).

Pretējais - pavājināšanās princips (atņemšana) nosaka, ka uzvedības un darbības cēloņus var izskaidrot dažādos veidos, un jebkura iemesla ticamība samazinās. Citiem vārdiem sakot, pastāv tendence piedēvēt mazāku nozīmi konkrētas uzvedības un darbības cēloņiem situācijā, kad noteiktai uzvedībai un darbībai var būt vairāki cēloņi. Kā pavājināšanās principa piemērs varētu būt atklājums, ka dalībnieki ignorē veicamo pētījumu, ja tie domā, ka autoriem ir slepens, dalībniekiem nezināms nolūks to veicot (Fein, Hilton&Miller, 1990). Pavājināšanās tomēr ne vienmēr ir vērojama šādās situācijās – ja potenciālais uzvedības un darbības cēlonis sākotnēji tiek vērtēts kā nepieciešams neskatoties uz citiem potenciālajiem uzvedības un darbības cēloņiem, tas arī var nesamazināties (McClure, 1998), tādējādi uzvedības un darbības cēloņi ir meklējami citur.

3.2. Attieksmju veidošanās tradicionālās pieejas

Attieksmju veidošanās procesā var izdalīt divas pieejas. Pirmā uzsver attieksmju veidošanos kā ārējās ietekmes rezultātu, otrā analizē attieksmju veidošanos darbībā.

Vairākums pētījumu par attieksmju veidošanos ir virzīti uz iemācīšanās procesu. R.F.Bornšteins apgalvo, ka ir plašs pierādījumu loks, ka attieksmes var iemantot vai mainīt vienīgi atkārtotot pakļaušanu jauniem vai nezināmiem stimuliem (Bornstein, 1989). Attieksmes var būt gan kā stimulsi, gan kā atbildes reakcija, cēloņi vai sekas mācīšanās procesam. Tās var būt dzinulis vai pamudinātājs, lai mācītos, iemācītai izziņai un izjūtām.

Attieksmju veidošanās process kopumā tiek analizēts kā sociālā mācīšanās, ko ietekmē vecāki, vienaudži un citi informācijas un kontroles avoti. Attieksmes sāk veidoties bērnībā un izkristalizējas pieaugušā vecumā, bet tā var mainīties arī vēlākā dzīvē, atzīmē G. Kuhs (Kuh, 1976), T.Tailers, R. Šulers (Tyler&Schuller, 1991) un S.Rubinšteins (Рубинштейн, 1946). Pamatojoties uz sociālās iemācīšanās teoriju – cilvēki apgūst attieksmi novērojot un imitējot (modelējot) citu cilvēku uzvedību un darbību (Bandura, 1977). Visumā ar laiku, indivīdam sasniedzot pieaugušu vecumu, tas ir apguvis veselu komplektu subjektīvu standartu, vai robežas, kurās vērtē savu iegūto pieredzi. Šie standarti un attieksmes ir veidojušies ietekmējoties no indivīda saiknes, uzticēšanās un drošības izjūtas, kas veidojas ar tuvajiem cilvēkiem. Kad bērns pieaug, viņa attieksmes, kas daudzējādā ziņā ir līdzīgas viņa vecāku attieksmēm un to izpausmēm, mainās un uzņem arī dažādas iezīmes no vienaudžu attieksmēm un citu nozīmīgu cilvēku attieksmēm.

Lai noskaidrotu attieksmju veidošanos, analizēti divu veidu sociālās mācīšanās pamattipi - klasiskā (Pavlov (Павлов), 2003) un operantā (Skinner, 2002) attieksmju veidošanās.

Klasiskā stimulu pielietošana attieksmju veidošanā (Classical conditioning)

Pamatideja par klasisko attieksmju veidošanos un tās praktisko pielietojumu izpaužas tādējādi, ka indivīds apgūst jaunu attieksmi pret kādu objektu vai notikumu (attieksmes izpausmes mērķi). To var apgūt atkārtoti mainot patīkamus un sāpīgus stimulus neskatoties uz to, ko cilvēks dara. Pozitīvas izjūtas vai attieksme veidojas pret cilvēkiem vai notikumiem, kas ir saistītas ar patīkamu pieredzi un negatīvas izjūtas vai attieksme veidojas pret cilvēkiem vai notikumiem, kas ir saistītas ar sāpīgu un nepatīkamu pieredzi (Aiken, 2002). Piemēram, pusaudzim visdrīzāk veidosies negatīva attieksme pret suņiem, ja pirmā saskarsme būs bijusi ar suni, kas rūc un rāda zobus. Savukārt pozitīva attieksme veidosies, ja suns luncina asti un pieglaužas bērnam. Vēlāk pozitīva attieksme pret svešiem cilvēkiem var veidoties ja tie lieto tādus izteicienus kā „labs zēns”, „jauka meitene” neskatoties uz to vai šie cilvēki dod kādas dāvanas vai nedod, tātad tiek izmantoti pozitīvi stimuli. Tātad svarīgi radīt pozitīvas izjūtas, lai bērniem, tai skaitā arī pusaudžiem veidotos pozitīva attieksme un tas norāda uz skolotāja lomu pozitīvas attieksmes pret mācībām veicināšanā.

Vai attieksmes var apgūt klasiskā veidā neapzināti un bez zināmas pārliecības ir strīdīgs jautājums, norāda M.Fišbeins, S. Midleštats, K.Haugtvedts un N.Švarcs (Fishbein&Middlestadt, 1997; Haugtvedt, 1997; Schwarz, 1997).

I. Žogla savā pētījumā (Žogla, 1994) ir noskaidrojusi, ka skolēnu emocijas ir tieši saistītas ar viņu attieksmi pret mācībām. Tas sasaucas arī ar R.Magera (Mager, 1991) veiktā pētījuma atziņām. Jo skolēniem ir augstāki mācību sasniegumi, pozitīvāki vērtējumi, jo tiem ir pozitīvāka attieksme pret mācībām un darbība ir indivīda atbilde konkrētā situācijā, paužot attieksmi pret ārējo pasauli. Lai tas tā būtu, nepieciešama skolotāja palīdzība skolēnam, lai tā panākumi dominētu par neveiksmēm. Jau E.Dinsberģis (1874) ir norādījis, ka pie bērnu nezināšanas bieži vien ir vainīgs arī pats skolotājs, sakot: „kā var būt luste mācīties, ja skolotājs pats ņurd un pukojas”. Tā rezultātā skolēniem ir nepietiekamas zināšanas, lai saņemtu pozitīvus vērtējumus un tas, savukārt, veicina negatīvas attieksmes pret mācībām veidošanos. I.Žogla arī norāda, ka skolēns labprātāk risina aktuālas situācijas radīto pretrunu tad, ja tā uztur galvenokārt pozitīvas emocijas un to var panākt ar aizrautīgu darbu, kurā nekļūdīgi tiek atrisinātas arī uzmanības un disciplīnas problēmas. Šie apgalvojumi sasaucas ar V.Suhomļinska (В. Сухомлинский, 1975) teikto, ka bērna attieksme pret zināšanām, pret mācībām ir lielā mērā atkarīga no tā, kāda ir viņa attieksme pret skolotāju. Ja bērns izjutis netaisnību viņš ir dziļi sarūgtināts un tam var veidoties negatīva attieksme pret mācībām un pret skolotāju. Arī R.Magers (Mager, 1991) norāda, ka, ja skolotājs radīs pozitīvas izjūtas pret mācību priekšmetu, tad skolēni būs gatavi apgūt iespējami vairāk no šī mācību priekšmeta un tas sasaucas ar L.R.Aikena norādīto, ka pozitīva attieksme veidosies pret cilvēkiem un notikumiem, ar ko saistās pozitīvas izjūtas.

Operantā stimulu pielietošana attieksmju veidošanā (Operant conditioning)

Iespējams, ka pat vairāk izplatīta kā klasiskā stimulu pielietošana attieksmju veidošanās procesā ir operantā stimulu pielietošana šajā procesā. Klasiskajā veidā beznosacījumu stimuli tiek pielietoti neskatoties uz to, ko indivīds dara pēc tam, kad nosacītie stimuli ir pielietoti. Operantajā nosacījuma stimulu izmantošanā, tas kā indivīds rīkojas konkrētā situācijā nosaka to vai atbildes reakcija ir ietekmēta un kā tas ir darīts. Pozitīvajā pastiprinājumā, noteiktu stimulu pielietošana palielina atbildes reakcijas iespējamību. Pozitīvs pastiprinājums ir balvas, bet negatīvi pastiprinājumi nav sodi. Sodot sāpīgus vai citādi nepatīkamus stimulus pielieto ikreiz, kad nepieņemama uzvedība un darbība parādās, tādējādi samazinot tādas darbības iespējamību. Savukārt pie negatīviem pastiprinājumiem nepatīkamus stimulus lieto ikreiz, kad konkrēta reakcija parādās, tādējādi palielinot vēlamos reakcijas iespējamību un veicinot vēlamos darbības apgūšanu. Indivīds, kura uzvedība un darbība sekmē viņa iespēju izvairīties no nepatīkamas

situācijas tiek negatīvā veidā stimulēts, bet indivīds, kura uzvedība un darbība noved pie sāpēm vai ciešanām, tiek sodīts. (Skinner, 2002) Ja noteiktu uzvedību un darbību vēlas iegrozīt ar konkrētu pastiprinātāju palīdzību, to var pakļaut stimulu kontrolei nosakot neitrāli *diskriminējošus stimulus*, lai regulāri iepriekšnoteiktu reakciju, norāda L.R.Aikens (Aiken, 2002).

Ja attieksmi analizē kā kognitīvu/emocionālu reakciju, to var, tāpat kā novērojamo uzvedību un darbību, veicināt ar pastiprinātāju vai negatīvu stimulu palīdzību. Ja konkrētas attieksmes izpausmi darbībā sekmē indivīda vēlme saņemt apbalvojumus vai izvairīties no negatīviem pastiprinātājiem, tad šāda attieksmes izpausme var atkārtoties līdzīgās situācijās nākotnē (Aiken, 2002).

Metode, ko bieži izmanto veselības un satiksmes jomas oficiālās personas, lai mainītu attieksmi un darbību, tas ir baiļu izraisīšana. Šādas metodes pielietošanai ir pieņēmums, ka ja indivīds baidās pietiekami, izmaiņas attieksmē un tai sekojošas izmaiņas tā uzvedībā un darbībā noteikti būs. Tāpēc indivīds pie stūres braucot ievēros noteikumus, nesmēķēs, tīrīs zobus un neslimos. Diemžēl ir pierādījies, ka bailēm ir ļoti neliels efekts, lai panāktu vēlamo rezultātu (Aiken, 2002). Šādu pieeju dažkārt vēlas ieviest arī daļa pedagogu, domājot, ka pusaudžiem iedvešot bailes no sodiem un citām iespējamām mācību disciplīnas neievērošanas sekām, tiks panākta pozitīva mācību disciplīna. Iepriekšminētie pētījumi apliecina, ka šī baiļu izraisīšanas taktika ir mazefektīva un tie paši nelieli ieguvumi, kas ir šādai taktikai, ir neilgi un maznozīmīgi. Baidīšanas stratēģijas mazo efektivitāt var skaidrot ar to, ka baidot cilvēkiem veidojas aizsargreakcija, lai minimalizētu briesmas un izslēgtu no apziņas biedējošo informāciju, vai lai izvairītos no situācijām, kas rada bailes. Tas nozīmē, ka skolēnu iebaidīšana un sodu piemērošana ir kopumā nepiemērota, lai panāktu, ka tiek ievērota mācību disciplīna. Tas tomēr neizslēdz nepieciešamību domāt par atbilstošām metodēm piemērojot dažādas sekas nepieņemamai uzvedībai un darbībai, jo kā jau iepriekš skaidrots, tad pusaudžu attieksme un tās izpausmes ne vienmēr ir pašregulētas darbības rezultāts.

Operantā stimulu pielietošana akcentē pastiprinātāju lomu sociālajā mācīšanās procesā, veicinot attieksmju veidošanos, bet tā ir nozīmīga arī nosakot vai un kā indivīds reaģēs uz konkrētiem stimuliem, kas tiek uztverti un sagaidot, ka noteikta reakcija novedīs pie vērtībām, kas katram indivīdam ir svarīgas. Pastiprinātāju vērtība un tas, ko sagaida no pastiprinātāja ir atkarīgs no konkrēta indivīda. To ietekmē tas, cik šī situācija ir nozīmīga konkrētam indivīdam un tās psiholoģiskā nozīmība/savdabība, kas ir jāizprot, lai varētu paredzēt katra indivīda uzvedību un darbību konkrētā situācijā, norāda Dž. Roters (Rotter, 1982). Atgriežoties pie I.Žoglas izvirzītajiem attieksmju līmeņiem:

- situatīva (attieksme atkarīga no ārējiem faktoriem);
- pieredzē (prasmēs) balstīta (zināšanu kvalitāte un profesionālās iemaņas veido stabilu pamatu, bet ārējie faktori, kas ietekmē indivīda attieksmi ir svarīgāki par iekšējiem faktoriem);
- pašregulēta (indivīda profesionālā darbība ir pārdomāta un kļūst pašregulēta),

jāsecina, ka, pielietojot stimulus, neatkarīgi no tā, vai tie ir klasiskie vai operantie, tiek pieņemts, ka indivīdam ir otrā līmeņa attieksme, kad nozīmīgi ir ārējie stimuli. Pielietojot ārējus stimulus, netiek veicināta pašregulētas attieksmes veidošanās, tāpēc mācību disciplīnas veicināšanā pusaudžiem, lai tā būtu kā pašregulēta mācību darbība vidē, kurā jāievēro zināmas sociālās konvencijas, šīs pieejas nav plaši izmantojamas.

Liela daļa dažādu attieksmju nav tiešs pastiprinājumu pielietošanas rezultāts, bet gan vairāk apgūtas, aizstājot vai atdarinot novērotas citu pusaudzīm nozīmīgu cilvēku attieksmju izpausmes uzvedībā un darbībā. Šie nozīmīgie citi ir vecāki, skolotāji, vienaudži, slaveni cilvēki, vai kādi citi konkrētam pusaudzīm svarīgi cilvēki. Modelējot šo nozīmīgo cilvēku uzvedību un darbību, un parādot noteiktu attieksmi panāk, ka tiek pieņemta novēroto cilvēku attieksme un tās izpausmes. A. Bandura (Bandura, 1969) veicot pētījumu par modelēšanu, izdarīja secinājumu, ka visa iemācītā uzvedība un darbība, kas ir apgūta tiešas pieredzes rezultātā, var veidoties, aizstājot savu uzvedību un darbību ar novēroto, citu nozīmīgo cilvēku, uzvedību un darbību, un redzot, kādas ir šādas darbības sekas. Tādējādi sociālā mācīšanās ietver ne tikai verbālās un motorās iemaņas, bet arī kompleksu, sociāli orientētu attieksmes, vērtības un pārliecību. Arī I. Plotnieks (Plotnieks, 1997) norāda, ka personības veidošanās procesā liela nozīme var būt konkrētam nozīmīgam cilvēkam (kādam no vecākiem, drauga autoritātei, jūsmas un apbrīnas objektam), ka cenšoties līdzināties otram, cilvēks bieži atrod sevi, savu īsto ES.

Vai indivīdam nozīmīgā cilvēka - modeļa uzvedība un darbība tiks pārņemta, to lielā mērā nosaka kognitīvie procesi (vai tiek gaidītas negatīvas konsekvences), no modeļa panākumiem un no novērotāja pašpastiprinājuma (vai viņš modeli uzskata par labu un noderīgu), tātad no pašregulācijas (Edelmann, 1986). Ārējais pastiprinājums novēroto modeļu uzvedības un darbības apgūšanas procesam ir veicinošs, bet ne nepieciešams nosacījums. Pusaudžu vecumā, kad pretenzijas uz pieaugšanu mēdz būt muļķīgas, reizēm izskatās smieklīgas, īpaši tad – ja kopē varbūt ne pašus veiksmīgākos uzvedības un darbības modeļus, svarīgi ir izjust arī kādas ir noteiktas uzvedības un darbības konsekvences (sekas) (Olbrich, 1999). Pusaudzīm ir vērtīgi iziet cauri šai stadijai – mācīties jaunas attiecības, jaunas lomas un apgūt pašregulētu attieksmi, kas balstās uz pārdomātiem spriedumiem.

Starp faktoriem, kam ir nozīmīga loma noteikta uzvedības un darbības modeļa izvēlē novērojot

citrus ir:

- b) vai citi potenciālie uzvedības un darbības modeļi ir līdzīgi izvēlētajam;
- c) vai izvēlētais uzvedības un darbības modelis dod iespēju indivīdam gūt atalgojumu;
- d) vai indivīds, kas pieņem noteiktu uzvedības un darbības modeli, jau iepriekš ir saņēmis kādus atalgojumus, izmantojot šo uzvedības un darbības modeli;
- e) vai uzvedības un darbības modelis ir piemērots indivīdam;
- f) vai uzvedības un darbības modelis ir pieņemams kādai grupai, kurai indivīds pieder vai vēlas piederēt.

A. Banduras veiktie pētījumi apliecina, ka uzvedības un darbības modeļi, kas tiek uztverti kā veiksmīgi kāda mērķa sasniegšanā, ir vairāk ietekmējoši un tiek atdarināti (Bandura, 1977).

R.Magers (Mager, 1991) arī norāda, ka indivīda attieksme veidojas vērojot apkārtējos cilvēkus, īpaši nozīmi piešķirot nozīmīgu cilvēku attieksmes izpausmēm un izjūtot kādas ir noteiktas darbības sekas, vai vērojot nozīmīgo cilvēku darbības sekas. Tātad indivīds vērojot citu cilvēku attieksmju izpausmes un to sekas var izvēlēties daļēji vai pilnībā pārņemt novērotā modeļa uzvedību un darbību. Tāpat R.Magers arī norāda, ka cilvēkus ietekmē drukātie informācijas avoti un televīzija, kas arī zināmā mērā ir kā modeļi iemācītai attieksmei.

Nozīmīgas ir arī indivīda raksturīgās īpašības, nosakot apjomu kādā indivīds atdarina vai modelē attieksmi, tādas kā, ilgstošās izziņas spējas un personības iezīmes (Kulik, 1999; Perry&Baldwin, 2000; Tibon, 2000). Svarīgi atcerēties, ka pusaudžu izziņas spējas ir svārstīgas, tāpēc to attieksme bieži vien ir pieredzē balstīta un atkarīga no ārējiem stimuliem un mazāk izteikta ir pašregulēta attieksme. Arī apjomu, kādā indivīds atdarina vai modelē attieksmi, ietekmē mainīgas lietas, tādas kā, piemēram, garastāvoklis (Barone, Miniard & Romeo, 2000; Finegan & Seligman, 1993) un tas pusaudžiem mēdz mainīties vairākas reizes dienā.

A. Bandura (Bandura, 1977) un viņa darba grupa secināja, ka starp uzvedības un darbības modeļa ierosinātāju un šīs uzvedības un darbības pieņemšanu, pastāv ievērojami kognitīvi pārstrādes procesi. Tiek izšķirtas vairākas fāzes:

- uzmanības pievēršana (uzvedībai un darbībai, kura novērojama modelī);
- iegaumēšanas fāze (darbības shēmas ieslēgšana atmiņā);
- reprodukcijas fāze (iegaumētā darbība pirmo reizi tiek izmēģināta);
- motivācijas fāze (darbības rezultāts tiek izvērtēts un notiek izšķiršanās par to vai šis uzvedības un darbības modelis ir vai nav jāatkārto).

Kāda nozīmīga uzvedības un darbības modeļa pārņemšana tomēr nav tikai vienkārša tā imitācija. Saskarē ar citiem cilvēkiem (modeļiem) tiek veidotas kognitīvās shēmas un noteikumu sistēmas, kuras nosaka indivīda uzvedību un darbību. Tādējādi mācīšanās ir atkarīga no sociālajām ietekmēm un attiecībām, īpaši uzsverot gan cilvēka pašiniciatīvu, gan arī kognitīvo pārstrādi. Dž. Piažē norāda, ka pusaudžu kognitīvajā attīstībā nozīmīga loma ir:

Domāšanai – šajā vecumā noris tālāka domāšanas attīstība, veidojas spēja patstāvīgi spriest, salīdzināt un vispārināt.

Uztverei – pusaudža vecumposmā palielinās tās apjoms. Pusaudzim kļūst pieejama sarežģītāka priekšmetu un parādību analītiski sintētiskā uztvere. Viņš uztver vairs ne tikai to, kas atrodas parādību virspusē. Tomēr daudz kas ir atkarīgs no pusaudža attieksmes pret uztveramo objektu. Piemēram, ja pusaudzis izjūt intereses trūkumu, vienaldzību pret uztveramo informācijas saturu, viņa uztvere ir virspusēja, pavirša.

Uzmanībai – šajā vecumā veidojas noturīga un apzināta uzmanība, taču iespaidu un pārdzīvojumu pārbagātība var izraisīt uzmanības nenoturību. Šajā vecumā pieaug uzmanības apjoms, arī pusaudža spēja pārslēgt uzmanību no viena objekta vai darbības uz citu. No tīšās uzmanības, kam nepieciešama gribas piepūle, pusaudzis arvien biežāk pāriet uz pēc tīšo uzmanību, kas rodas pakāpeniski aizraujoties ar darbu, ar saviem atklājumiem tādēļ tās noturēšanai vairs nav nepieciešama gribas piepūle.

Atmiņai – šajā vecumā pieaug pusaudža spēja un prasme organizēt un kontrolēt savas psiholoģiskās funkcijas. Atmiņa pamazām iegūst organizēta, regulējama un vadāma procesa raksturu. Pieaug iegaumēšanas ātrums un palielinās tās informācijas apjoms, kas paliek atmiņā. Mehānisko iegaumēšanu arvien vairāk aizstāj loģiskā iegaumēšana. Pusaudža atmiņas vēl kāda īpatnība ir viņa spēja veidot sarežģītas asociācijas, saistot jauniegūto informāciju ar atmiņā jau esošo zināšanu sistēmu. (Piaget, 2001)

Darbība, kas balstās uzvedības modelēšanā, ir balstīta uz sociālo salīdzināšanu, tas ir, personīgā viedokļa salīdzināšanu ar sociālo realitāti un tā visa salīdzināšanu ar citu cilvēku viedokļiem, lai noteiktu vai personīgais viedoklis ir tas pareizākais un pieņemamākais. Salīdzinot savu individuālo attieksmi ar citu cilvēku attieksmēm, aizspriedumiem, stereotipiem, vai izteikto pārlicību, kuru pauž citi indivīdi, attieksme netiek vienkārši pieņemta, bet gan tiek pārņemta tāpēc, ka šie cilvēki rīkojas ar pārlicību, ka tiem ir taisnība (Aiken, 2002). Turklāt nav nepieciešama tieša, personiska mijiedarbība ar kādu personu, lai pārņemtu tās attieksmi un perspektīvu. Liela daļa informācijas, uz kuru balstās sociālā salīdzināšana, tiek iegūta no medijiem vai citiem pakārtotiem informācijas avotiem. (Aiken, 2002, Mager, 1991) Tādējādi daļu

attieksmju un to izpausmes uzvedībā un darbībā pusaudži apgūst ar mediju starpniecību. Jāatceras arī pusaudžu vecumposma īpatnība, kad svarīgs ir vienaudžu viedoklis un ne vienmēr tas būs pieņemams pieaugušajiem, it īpaši, ja pusaudži šos pieaugušos neuztver par sev nozīmīgiem, atdarināšanas vērtiem modeļiem. Arī vecāku un skolotāju attieksme pret kādu cilvēku, notikumu vai priekšmetu pusaudžiem var šķist vecmodīga un nepieņemama īpaši, ja masu medijos šis cilvēks vai notikums tiek atspoguļots kā veiksmīgs un moderns.

Mainoties sociālekonomiskajai situācijai valstī, mainoties likumdošanai, mainoties individuālajiem dzīves apstākļiem, mainās arī cilvēki un to attieksme līdz ar to. Kas vakardien vēl šķita neapstrīdama patiesība, var tikt pārskatīta un uztverta atšķirīgi, pamatojoties uz tās dienas pieredzi. Jauni notikumi, jaunas iepazīšanās un jaunas vajadzības veicina izmaiņas pasaules uztverē un indivīda uzskatu maiņu par savu vietu pasaulē. Mainoties gan attieksmei, gan vērtībām un pārliecībai, tās ne vienmēr ir skaidri izprotamas. Indivīda un sabiedrības labklājības sasniegšanai nepieciešami kopīgi pūliņi, lai mainītu realitātes izvērtējumu. Dažkārt šie pūliņi ietver pozitīvus stimulus, dažkārt pārliecināšanu un citkārt draudus un pat negatīvus stimulus (Aiken, 2002).

Stimulu pielietošana, pastiprinājumi un modelēšana ir fundamentālas pieejas uzvedības, darbības un sociālās iemācīšanās teorijās. Citas pieejas, kam ir nozīmīga loma attieksmes veidošanās izpētē un mainīšanā ir atbilstības teorijas. Šīs teorijas fokusējās uz indivīda pūliņiem uzturēt saskaņu starp savām attiecībām un attieksmēm.

3.3. Sociālās attiecības un attieksmes

Pētījumos par attieksmju un attiecību savstarpējo saistību ir apstiprinājies, ka cilvēkiem vairāk patīk tie indivīdi, kuru attieksme pret lietām, notikumiem vai citiem cilvēkiem ir līdzīga viņējai un līdz ar to šīs savstarpējās attiecības veidojas pozitīvākas un jo līdzīgākas ir cilvēku attieksmes, jo pozitīvākas ir šīs savstarpējās attiecības (Gonzales, Davis, Loney, KuKens & Junghans, 1983). Arī draudzība tādā gadījumā saglabājas ilgāk (Griffin & Sparks, 1990). Atšķirīgas attieksmes un to izpausmes uzvedībā un darbībā var arī veicināt neapmierinātību, konfliktus un nepieņemamas sociālās attiecības (Rosenbaum, 1986). Minētie pētnieki, ir atzīmējuši attieksmju līdzības nozīmi indivīdu savstarpējā pievilcībā un savstarpējo attiecību noturībā un vērš uzmanību uz atšķirīgas attieksmes radītajām sekām indivīda emocionālajai labklājībai un harmoniskām savstarpējām attiecībām. *Kognitīvās disonanses teorija un līdzsvara teorija* ir fokusējušās uz konflikta nozīmīgumu starp attieksme-attieksme un attieksme-uzvedība un darbība konfliktu motivējot izmaiņas attieksmē un darbībā. Šī pētījuma kontekstā par

attieksmju saistību ar mācību disciplīnu svarīgi vairāk analizēt minētās teorijas, kas skaidro attieksmju un attiecību savstarpējo saistību, ietekmē attieksmju veidošanos un maiņu.

Kognitīvā (izzīnas) nesaskaņas teorija (A Theory of Cognitive Dissonance)

L.Festingera (Festinger, 1970) izstrādātā teorija par kognitīvo nesaskaņu pamatojas uz saistību starp diviem kognitīviem elementiem un šie elementi ir – tas, ko indivīds zina par sevi, par savu darbību un par apkārt esošo. Pētījuma kontekstā tas varētu būt, piemēram, „es zinu, ka es neievēroju mācību disciplīnu”, „es zinu, ka tas traucē mācīties”, „es zinu, ka man patīk neko nedarīt stundās” un „es zinu, ka skolā ir jāmacās”. Un ja divi no šiem elementiem „es zinu, ka es neievēroju mācību disciplīnu” un „es zinu, ka skolā ir jāmacās” neizriet viens no otra, tad šie divi kognitīvie elementi ir nesaskaņā (disonē). Tas nozīmē, ka tie mācību procesā neietekmē viens otru. Ja šie elementi izriet viens no otra (piemēram, „es ievēroju mācību disciplīnu”, „es zinu, ka tas atvieglo mācību darbu”), tad starp šiem elementiem valda saskaņa. Pamatojoties uz šo teoriju, indivīds izjūt kognitīvu nesaskaņu (disonansi) vienmēr, kad tas pieturas pie kādās pārliecības vai attieksmes, kas savstarpēji konfliktē, vai arī nesaskan ar indivīda darbību. Tas, kuru no šiem elementiem indivīds izvēlēšies mainīt ir atkarīgs no tā, kurš no tiem viņam būs nozīmīgāks. Jēdzienus: *nesaskaņa (dissonance)*, *saskaņa (consonance)* un *neatbilstība (irrelevance)*, lieto, lai raksturotu trīs veidus, kas saista divus kognitīvos elementus, kuri nesaskan viens ar otru un, ja katru no tiem analizētu atsevišķi, tie būtu kā cēlonis vai sekas otram elementam. Kognitīvās nesaskaņas rada psiholoģisku spriedzi vai diskomfortu un tāpēc motivē indivīdu šo nesaskaņu novērst. Tas var notikt indivīdam mainot attieksmi un tās izpausmes darbībā, samazinot neatbilstošo elementu ietekmi vienam uz otru vai izvēloties savu darbību saskaņot ar kādu citu elementu (piemēram, „es zinu, ka neievēroju mācību disciplīnu” savienot ar „es zinu, ka tas skolotājam nepatīk un mani tas uzjautrina”) tādējādi panākot saskaņu starp šiem elementiem un līdz ar to novēršot psiholoģiskās spriedzes vai diskomforta izjūtu. Tas nenozīmē, ka uzlabosies mācību disciplīna, bet gan, ka viena no iesaistītajām pusēm (skolēns) nejutīs psiholoģisku diskomfortu par savu nepieņemamo uzvedību un darbību, un līdz ar to arī neizjutīs nepieciešamību mainīt savu attieksmi. Skolotājs elementu „skolēni neievēro mācību disciplīnu” saskaņo ar „mani tas netraucē” un līdz ar to novērš psiholoģisko diskomfortu un nejut nepieciešamību mainīt savu attieksmi un līdz ar to veicināt arī skolēnu attieksmes maiņu.

L. Festingera teorijas ieguldījums ir tāds, ka viņš pierādīja, attieksmi var mainīt veicinot cilvēkos neatbilstību starp darbību un attieksmi. Kopumā, darbībai, ko var veicināt ar nelieliem sociāliem pastiprinātājiem vai negatīviem stimuliem, ir lielāka tendence mainīties mainot

attieksmi. Viens veids kā šo neatbilstību veicināt eksperimentāli, ir likt cilvēkam darīt kaut ko tādu, kas neatbilst viņa pārlicēbai, bet par to piesolot kādu atlīdzību.

Dž. Kūpera un R. Facio (Cooper&Fazio,1984) pētījumi ir parādījuši, ka attieksmei ir izteiktāka tendence mainīties, kad indivīds pieņem savu atbildību par izmaiņām uzvedībā, kas ir notikušas, tātad viņa attieksme pamazām sasniedz pašregulētas attieksmes līmeni (Žogla, 1998). Pētījuma rezultātā secināts, ka tad, ja pamudinājumi uzvesties kaut kādā veidā ir konfliktā ar indivīda attieksmi, indivīda pašidentitāte vai viengabalainība ir apdraudēta (C.M.Steele, 1988) un īpaši tas ietekmē pusaudžus, kuru pašidentitāte vēl nav nostiprinājusies, tāpēc nozīmīgi ir veicināt pozitīvas attieksmes veidošanos un tādējādi veicināt noteiktu uzvedību un darbību mācību stundu laikā, tai skaitā pozitīvu mācību disciplīnu.

Pašuztveres teorija

Balstīta uz kognitīvās neatbilstības teoriju ir pašuztveres teorija (Bem, 1972). Pamatojoties uz šo teoriju, pusaudzis uzvedas pilnīgi pretēji parādītajai attieksmei stingra stimula ietekmē un pusaudža attieksme mainās tāpēc, ka viņš pieņem, ka uzvedība ir mainītas attieksmes rezultāts. D. Bems pierādīja, ka cilvēki izdara secinājumus par citu cilvēku izrādīto attieksmi, kuru viņi var vērot dažādās situācijās, pamatojoties uz savu attieksmi. Piemēram, ja pusaudzis palīdz vecākam cilvēkam šķērsot ielu un dara to altruistisku motīvu vadīts, tad redzot citu cilvēku tā rīkojoties viņš izdarīs secinājumu, ka šis cilvēks arī rīkojas altruistisku motīvu vadīts. Ja pats indivīds ir palīdzējis vecajam cilvēkam tikai kādas sakritības pēc, tad secinājumi par kāda cita cilvēka uzvedības motivāciju līdzīgā situācijā var būt visdažādākie.

Kopumā, ja cilvēkiem pietrūkst informācijas par attieksmes objektu vai situāciju, vai tiem nav izjūtu, kas saistās ar kādu konkrētu situāciju, tie var savu uzvedību vai attieksmi lietot kā mērauklu, lai vērtētu citu cilvēku uzvedību. Savukārt neatbilstīgās situācijās, izšķirošais faktors, lai mainītu attieksmi, ir nepatīkamas sekas, kas radušās no kognitīvās neatbilstības, kas, savukārt, var būt kā sekas attieksmes-uzvedības nepastāvībai. Šie nepatīkamie stimuli spiež indivīdu rīkoties, lai mainītu savu attieksmi un uzvedību tādējādi arī mācību disciplīnu.

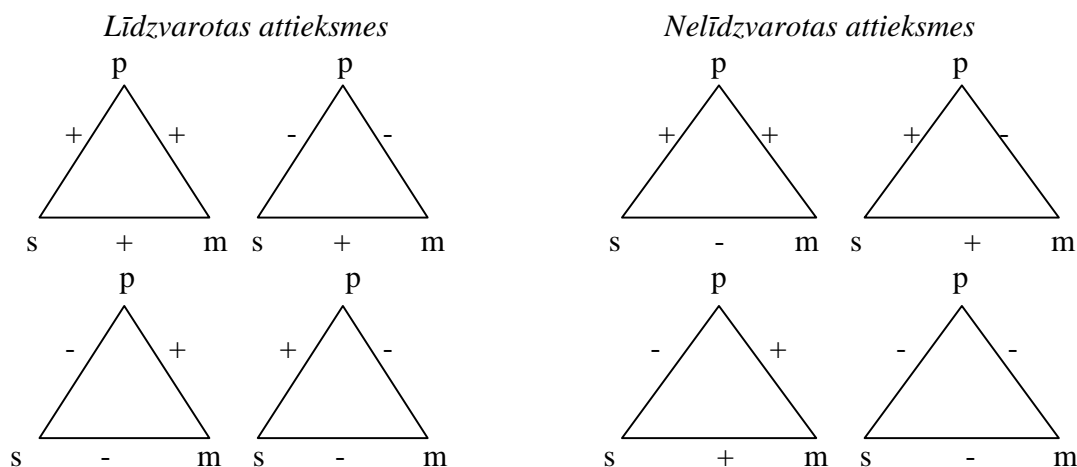
Par attieksmi parasti tiek izdarīti secinājumi pēc ārējām attieksmes izpausmēm uzvedībā un darbībā, kas var būt un var arī nebūt kā apzināta rīcība. Protams, ir iespējams, ka cilvēkam ir attieksme, kura nav uzreiz pamanāma viņa uzvedībā un darbībā un tāda, kas ir pamanāma citiem cilvēkiem un atstāj iespaidu uz tiem, tāpat arī pats cilvēks var neapzināties, ka viņam piemīt konkrēta attieksme. Attieksmes izpausmes mācību disciplīnā ietekmē gan pašu skolēnu, kurš neievērojot mācību disciplīnu, neizdara visu nepieciešamo, gan citus klases skolēnus, kuriem mācību disciplīnas pārkāpumi traucē apgūt nepieciešamo mācību saturu un tas ietekmē arī

skolotāju, kurš veltot laiku mācību disciplīnas nodrošināšanai, mazāk laika var veltīt mācību darbam.

Līdzsvara teorija (Balance theory)

Līdzīga L. Festingera izvirzītajam konceptam par kognitīvo neatbilstību ir F.Heidera (Heider, 1958) izstrādātā *Līdzsvara teorija* un pamatojoties uz šo teoriju, cilvēki cenšas veidot savas attiecības ar citiem cilvēkiem tā, lai tās būtu savstarpēji saskanīgas vai līdzsvarotas. Kad sociālās attiecības ir nelīdzsvarotas, cilvēki izjūt nepieciešamību mainīt savu attieksmi vai uzvedību un darbību, lai atjaunotu līdzsvaru šajās attiecībās (Heider&Benesh-Weiner 1988).

Pēc F. Heidera domām, līdzsvars attiecībās ir, ja indivīdu attieksmes vienam pret otru ir vienādas, tātad vai nu abām pusēm negatīvas, vai pozitīvas. Pamatojoties uz F. Heidera modeli, līdzsvars ir arī tad, ja indivīdam ir atšķirīga attieksme pret diviem dažādiem attieksmes izpausmes mērķiem, bet tie nav viens otra cēlonis. Viņš ir izstrādājis līdzsvara principus (skat.6. attēlu).



p- indivīds nr.1; s- indivīds nr.2; m- attieksmes izpausmes mērķis
Līdzsvarotas un nelīdzsvarotas triādes. Ar „+” zīmi atzīmētas pozitīvas attieksmes un ar „-”, zīmi, negatīvas attieksmes

6. attēls Līdzsvarotas un nelīdzsvarotas attieksmes (Heider, 1958)

Tātad, ja indivīdam Nr.1 (piemēram, pusaudzim) ir pozitīva attieksme pret indivīdu Nr. 2 (piemēram, skolotāju), un indivīdam Nr. 2 (skolotājam) pret indivīdu Nr. 1 (pusaudzi) un visiem pozitīva attieksme pret tās izpausmes mērķi, (piemēram, mācību priekšmetu) tad attiecībās ir līdzsvars, ja indivīdam Nr. 1 (pusaudzim) ir negatīva attieksme pret indivīdu Nr. 2 (skolotāju) un pret attieksmes izpausmes mērķi (mācību priekšmetu), indivīdam Nr. 2 (skolotājam) negatīva

attieksme pret indivīdu Nr. 1 (pusaudzi) un pozitīva attieksme pret attieksmes izpausmes mērķi (mācību priekšmetu), tad arī attiecībās ir līdzsvars utt.. Nelīdzsvarotas attiecības ir, ja indivīdam Nr.1 (pusaudzim) ir pozitīva attieksme pret indivīdu Nr. 2 (skolotāju) un attieksmes izpausmes mērķi (mācību priekšmetu), bet negatīva attieksme ir indivīdam Nr. 2 (skolotājam) pret attieksmes izpausmes mērķi (mācību priekšmetu) utt.

Līdzsvara koncepts ir piemērots sociālajās attiecībās gan starp diviem cilvēkiem, gan arī starp lielāku cilvēku skaitu (Piemēram skolotāji, vienas klases skolēni). Tas var izpausties, piemēram, ja skolotājam šķiet, ka viņa mācību priekšmets ir svarīgākais un visiem skolēniem tas ir perfekti jāapgūst, bet tai pat laikā nespēj radīt skolēnos interesi par konkrēto mācību priekšmetu, vai pievērš uzmanību tikai tiem skolēniem, kuri ir ieinteresēti šajā mācību priekšmetā, tad pārējiem skolēniem var veidoties negatīva attieksme pret konkrēto pedagogu un tā pasniegto mācību priekšmetu, kas var veicināt nelīdzsvarotu attiecību veidošanos. Tā kā nelīdzsvarotas attiecības ir nepatīkamas, tas motivē cilvēkus mainīt savu attieksmi vai darbību. Šajā gadījumā līdzsvars var tikt atjaunots, ja kāds no iesaistītajām pusēm maina savu attieksmi pret mācību priekšmetu, pret skolotāju vai pret skolēniem. Tomēr pusaudži ārkārtīgi pakļaujas grupas ietekmei, un, cenšoties iemantot vienaudžu labvēlību, ir pat gatavi atteikties no savas iepriekšējās pārliecības norāda, R. J. Havighursts un H.Taba (Havighurst&Taba, 1967). Minētajā pētījumā akcentēts, ka pusaudži pārdzīvo dziļu satraukumu, ja apdraudēta viņu popularitāte vienaudžu vidū. Ļoti smagi viņi pārdzīvo konflikta situācijas tajos gadījumos, kad grupas uzskati nesakrīt ar viņu pašu domām, un izjūt dziļu gandarījumu, ja grupas uzskati sakrīt ar pusaudža ģimenē un skolotāju vidū pieņemtajiem uzskatiem. Vidējā skolas vecumā dominējošais nemiera iemesls ir bažas, ka vienaudži varētu pusaudzi atstumt. Šo vecumposma iezīmi, skatot *Līdzsvara teorijas* kontekstā, svarīgi izprast, jo pusaudži savu attieksmi un darbību drīzāk mainīs, lai iekļautos vienaudžu grupā nekā, lai nodibinātu labas attiecības ar skolotāju. Lai veicinātu līdzsvaru attiecībās un tādējādi nodrošinātu radošu mācību vidi, skolotājam, apzinoties šīs vecumposma īpatnības, ir jācenšas mainīt savu attieksmi pret skolēniem. F. Heiders arī norāda, ka ja līdzsvaru attiecībās nevar atjaunot un izmaiņas attieksmē nav iespējamās, tad tas rada spriedzi un pētījuma kontekstā, šī spriedze attiecībās noved pie mācību disciplīnas problēmām, jo pusaudžu vecumā skolēnu attieksme vairāk ir atkarīga no ārējiem faktoriem (Žogla, 1998).

Līdzsvara teorijā galvenais uzsvars ir uz attiecību un attieksmju mījsakarību, tomēr F.Heidera izvirzītajā teorijā ir arī savī trūkumi un uz tiem norāda M.Fišbeins un I.Ajzens (Fishbein&Ajzen, 1975):

1) teorijā nav izdalīti nelīdzsvarotības līmeņi;

2) teorijā analizēta attieksmju saistība starp trim attieksmju un attiecību līdzsvara elementiem, bet kādas veidojas attieksmes, ja šie elementi ir četri un vairāk?

3) nav analizēts cik lielā mērā attieksmju līdzsvaru ietekmē katrs no elementiem.

Tā kā F. Heidera izstrādātajā *Līdzsvara teorijā* analizētas trīs attieksmju un attiecību mijsakārību ietekmējošās puses (piemēram, indivīds Nr. 1 - skolotājs, indivīds Nr. 2 - pusaudzis, attieksmes izpausmes mērķis - mācību priekšmets) tad šī teorija ir piemērota attieksmju saistības ar tās izpausmēm mācību disciplīnā analizēšanai.

Secinājumi:

- Teorētisko atziņu analīzes rezultātā atklāta attieksmju un mācību disciplīnas saistība, jo darbībā sintezējas visi attieksmes komponenti, tādēļ tā ir nozīmīga gan kā attieksmes veidošanās, gan nostiprināšanās, gan arī kā tās izpausme mācību darbībā un tas ļauj secināt, ka mācību disciplīna ir skolēnu attieksmes izpausme pret mācībām.

- Sintezējot attieksmju komponentus var izdalīt trīs attieksmes līmeņus (Žogla, 1998):

- situatīva (attieksme atkarīga no ārējiem faktoriem);

- pieredzē (prasmēs) balstīta (zināšanu kvalitāte un iemaņas veido stabilu pamatu, bet ārējie faktori, kas ietekmē indivīda attieksmi ir svarīgāki par iekšējiem faktoriem);

- pašregulēta (indivīda darbība ir pārdomāta un kļūst pašregulēta).

- Mācību disciplīna, kā pašregulēta darbība ir saistāma ar to attieksmes līmeni, kad indivīds spēj analizēt savu darbību un uzņemties atbildību par savu darbību un tās sekām. Tomēr pusaudžu vecumā skolēniem ir svārstīga izziņas vajadzība un tas ietekmē arī to, kādu attieksmes līmeni pusaudzis ir sasniedzis, tāpēc arī ārējie faktori, kas ietekmē pusaudža attieksmi, bieži ir svarīgāki par iekšējiem faktoriem un pusaudzis savā attīstībā virzās uz pašregulētu attieksmi un to sasniedz pusaudžu vecumposma beigu daļā, bet daļa to sasniedz vēlākos vecumposmos (Piaget, 2001; Mussen, Conger&Kagan, 1990).

- Attieksmes sastāv no trim strukturālajiem komponentiem (McGuire, 1985; Ajzen, 1988; Мясищев, 1960):

- izziņas,

- emocionālie,

- uzvedības un darbības,

un ikvienu no šiem komponentiem var paust kā verbālā tā neverbālā darbības veidā (Ajzen, 1988)

• Attieksmes nevar skaidri atdalīt no intereses, vērtībām, viedokļa, normām, principiem un ideāliem, un pārliecības (Aiken, 2002; Žogla, 1998; Špona, 2001; Rokeach, 1980; Mussen, Conger&Kagan, 1990; Ядов, 1979). Šie visi attieksmju struktūrelementi nav saistīti ar ikkatru no attieksmju teorijām, tomēr jāizprot to nozīme, lai izprastu kā tie ietekmē attieksmju veidošanos un kā iespējams panākt izmaiņas attieksmēs.

• Pusaudžu morālās attīstības līmenis ir atbilstošs *Konvencionālās morāles līmenim*, kur morāle balstās uz normām un likumiem, kurus nosaka ārējās grupas – ģimene, baznīca, sabiedrība (Kohlberg, 1984).

• Attieksmju veidošanās procesā var izdalīt divas pieejas. Pirmā uzsver attieksmju veidošanos kā ārējās ietekmes rezultātu, otrā analizē attieksmju veidošanos darbībā.

• Attieksmju veidošanās procesā pielietojot stimulus, neatkarīgi no tā vai tie ir klasiskie vai operantie, tiek pieņemts, ka indivīda attieksme ir tajā līmenī kad nozīmīgi ir ārējie stimuli (Žogla, 1998). Pielietojot ārējus stimulus, netiek veicināta pašregulētas attieksmes veidošanās, tāpēc mācību disciplīnas veicināšanā pusaudžiem, lai tā būtu kā pašregulēta mācību darbība vidē, kurā jāievēro zināmas sociālās konvencijas, šīs *Klasiskā stimulu pielietošanas un Operantā stimulu pielietošanas* pieejas nav plaši izmantojamas.

• Lielu daļu dažādu attieksmju apgūst aizstājot vai atdarinot citu cilvēku uzvedību un darbību – *Modelējot* savu uzvedību un darbību. Starp faktoriem, kam ir nozīmīga loma noteikta uzvedības un darbības modeļa izvēlē novērojot citus ir:

- g) vai citi potenciālie uzvedības un darbības modeļi ir līdzīgi izvēlētajam;
- h) vai izvēlētais uzvedības un darbības modelis dod iespēju indivīdam gūt atalgojumu;
- i) vai indivīds, kas pieņem noteiktu uzvedības un darbības modeli, jau iepriekš ir saņēmis kādus atalgojumus, izmantojot šo uzvedības un darbības modeli;
- j) vai uzvedības un darbības modelis ir piemērots indivīdam;
- k) vai uzvedības un darbības modelis ir pieņemams kādai grupai, kurai indivīds pieder vai vēlas piederēt.

uzvedības un darbības modeļi, kas tiek uztverti kā veiksmīgi kāda mērķa sasniegšanā, ir vairāk ietekmējoši un tiek atdarināti (Bandura, 1977). Tomēr saskarē ar citiem cilvēkiem tiek veidotas kognitīvās shēmas un noteikumu sistēmas, kuras nosaka indivīda uzvedību un darbību, tādējādi attieksmju apgūšana nav tikai modelēšanas rezultāts, bet ir atkarīga no sociālajām ietekmēm un attiecībām, īpaši uzsverot gan cilvēka pašiniciatīvu, gan arī kognitīvo pārstrādi.

- Pētījumos par attieksmju un attiecību savstarpējo saistību ir apstiprinājies, ka cilvēkiem vairāk patīk tie indivīdi, kuru attieksme pret lietām, notikumiem vai citiem cilvēkiem ir līdzīga viņējai un līdz ar to šīs savstarpējās attiecības veidojas pozitīvākas un jo līdzīgākas ir cilvēku attieksmes, jo pozitīvākas ir šīs savstarpējās attiecības (M.H.Gonzales, J.M.Davis, G.L.Loney, C.K.KuKens & C.M.Junghans, 1983).

- Analizējot zinātnisko literatūru par attiecību un attieksmju savstarpējās atbilstības pieejām, var secināt, ka ir trīs pamatteorijas – *Kognitīvās nesaskaņas teorija (A theory of Cognitive disonance)*, (Festinger, 1970), *Pašuztveres teorija* (Bem, 1972) un *Līdzsvara teorija (Balance theory)* (Heider, 1958).

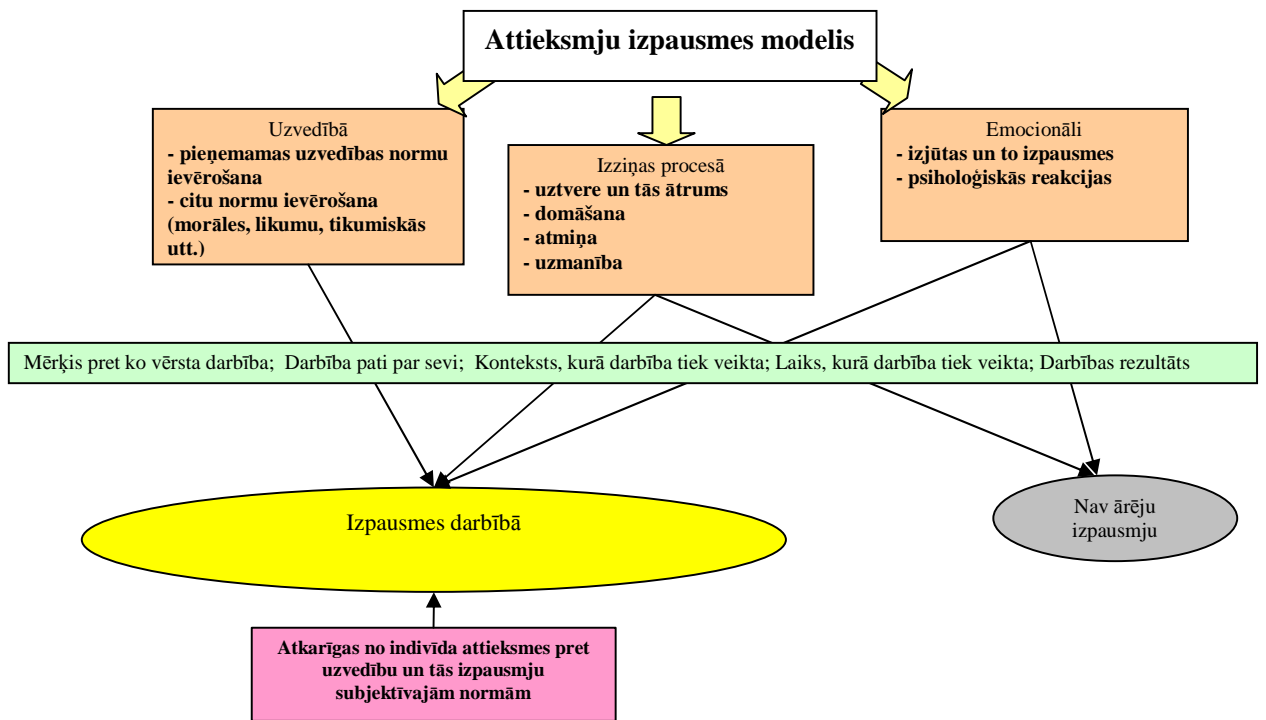
- Līdzsvara teorijā galvenais uzsvars ir uz attiecību un attieksmju mijšakarību, tomēr šajā teorijā ir arī savi trūkumi un uz tiem norāda M.Fišbeins un I.Ajzens (Fishbein & Ajzen, 1975):

- 1) teorijā nav izdalīti nelīdzsvarotības līmeņi;
- 2) teorijā analizēta attieksmju saistība starp trim attieksmju un attiecību līdzsvara elementiem, bet kādas veidojas attieksmes, ja šie elementi ir četri un vairāk?
- 3) nav analizēts cik lielā mērā attieksmju līdzsvaru ietekmē katrs no elementiem.

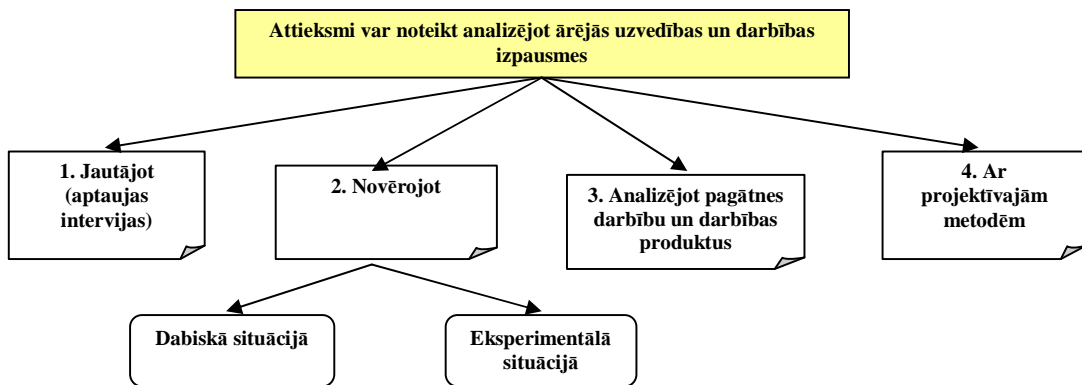
Tā kā F. Heidera izstrādātajā *Līdzsvara teorijā* analizētas trīs attieksmju un attiecību mijšakarību ietekmējošās puses (piemēram, indivīds Nr. 1 - skolotājs, indivīds Nr. 2 - pusaudzis, attieksmes izpausmes mērķis - mācību priekšmets) tad šī teorija ir piemērota attieksmju saistības ar tās izpausmēm mācību disciplīnā analizēšanai.

- Teorētisko atziņu zinātniskās interpretācijas rezultātā izstrādāts „Attieksmju izpausmes modelis” (skat. 7. attēlu).

- Teorētisko atziņu zinātniskās interpretācijas rezultātā secināt, ka attieksmi var noteikt vairākos veidos (skat. 8. attēlu)



7. attēls Attieksmju izpausmes modelis



8. attēls Attieksmju noteikšanas modelis

4. Mācību disciplīnas un pozitīvas attieksmes pret mācībām mījsakarības

Cilvēki un tajā skaitā arī pusaudži nedzīvo izolēti no pārējās sabiedrības, tāpēc arī viņu attieksmju veidošanos ietekmē, gan ģimene, gan skola un skolotāji, gan vienaudži, gan arī sabiedrība ar tajā pastāvošo vērtību sistēmu. Pētījuma kontekstā svarīgi ir izprast pusaudžu attieksmju veidošanos un izpausmi pret mācībām, kas ietekmē mācību disciplīnu. Pusaudžu vecumposms ir īpašs laiks jebkura cilvēka dzīvē, tādēļ arī mācību disciplīnas veidošanās procesā jāievēro noteikti nosacījumi, lai veidotos pozitīva attieksme pret mācībām.

N.L. Geidžs un D.C. Berliners (Gage&Berliner, 1999) vērš uzmanību uz to, ka disciplīnas un darba organizācijas plānošanā skolotājiem jātiek galā ar divu veidu uzvedības un nepieņemamas darbības problēmām: pārmērīgu nevēlamo darbību, un nepietiekamu vēlamo darbību. „Pārmērības” gadījumā vislabākais ir šādas darbības novēršana, izmantojot dažādas pedagoģiskā darba metodes. „Nepietiekamība”, kaut arī ārēji nav tik traucējoša, patiesībā var būt nopietnāka. Šajā pētījumā vairāk uzmanības ir pievērsts nepieņemamas darbības „pārmērībām”, tas ir mācību disciplīnas pārkāpumiem, tāpēc šeit netiks analizēti iemesli atbilstošas darbības „nepietiekamībai”. Tomēr termins „disciplīna” nav sinonīms terminam „mācību disciplīna”, kas ir pašregulēta mācību darbība vidē, kurā jāievēro zināmas sociālās konvencijas un tā saistās ar mācību darba nosacījumu izpildi, savstarpēji pieklājīgu saskarsmi ar citiem klases skolēniem un skolotājiem, kā arī spēju sadarboties. Šī terminu atšķirība shematiski parādīta 4. attēlā (28.lpp). Tādējādi nevar analizēt tikai pusaudžu disciplīnu, neanalizējot pusaudžu attieksmju veidošanos, kas ietekmē mācību disciplīnu.

J.H. Pestalocijs (1746-1826) jau ir norādījis, ka, jo taisnīgāks ir sabiedriskais stāvoklis, jo labāki apstākļi indivīda tapšanai par tikumisku; un jo vairāk cilvēki paceļas līdz tikumībai, jo taisnīgāk viņi veido sabiedrības attieksmes, tātad arī attiecības skolā. Arī R. Arums (Arum, 2003) apgalvo, ka mācību disciplīnas efektivitāti nosaka tas, cik daudz skolēnu atzīst tās nosacījumus par godīgiem un taisnīgiem. Gan konservatīvajiem, gan liberāļiem ir daļa taisnības: disciplīnas nosacījumi, kas ir pārāk atļaujoši, gan tie, kur ir pārāk izteikts autoritārisms, ir tie, kurus skolēni nepieņem un uzskata par negodīgiem. Lai pusaudži pieņemtu mācību disciplīnas nosacījumus, viņiem tie ir jāpieņem kā godīgi un pamatoti. Tāpēc izstrādājot mācību disciplīnas nosacījumus, jāņem vērā pusaudžu vecumposma īpatnības, kad tie vēlas būt iesaistīti lēmumu pieņemšanā un tas norāda uz nepieciešamību nevis izvirzīt uzvedības un darbības normas, bet gan sadarbībā ar pusaudžiem izstrādāt sociālās konvencijas, līdz ar to skolotāji savā darbā sastapsies ar retākiem to

pārkāpumiem, tomēr lai šīs konvencijas pieņemtu, skolotājiem meistarīgi jāprot vadīt pusaudžu darbību, lai nepieļautu, ka viņi pārņem pilnīgu vadību pār notiekošo klasē jo, nepārzinot mācīšanās procesa likumsakarības, netiktu sasniegti mācīšanās mērķi.

Ikdienā strādājot ar pusaudžiem, kuriem ir mācību disciplīnas problēmas, nākas secināt, ka viņiem bieži ir negatīva attieksme pret mācībām, pret to spriedzi, ko var radīt skola ar savām prasībām. Daļa pusaudžu ir noraizējušies par savām sekmēm un nespējot sasniegt iecerētos rezultātus (salīdzinājumā ar vienaudžiem, vecāku gaidām utt.), var uzrādīt mācību disciplīnas problēmas. Tāda mazāk izteikta vai ļoti stipra mācību disciplīnas neievērošana var būt veids kā pasargāt savu pašcieņu. Šādiem pusaudžiem bieži vien spilgtā atmiņā ir dažādas neveiksmes un neizdošanās, kas ir saistībā ar mācīšanos, tāpēc viņi var maskēt savas neveiksmes aiz nepieņemamas izturēšanās, pārkāpjot mācību disciplīnu, atsakoties mācīties un pildīt uzdoto. Tā viņi cenšas izvairīties no neveiksmēm. Pedagogiem un citiem pieaugušajiem tas var šķist muļķīgs veids kā izvairīties no dažādām neveiksmēm, tomēr tā ir viena no pusaudžu vecumposma īpatnībām, kad pusaudži izjūtot neveiksmi, to ļoti pārdzīvo un šos pārdzīvojumus tie var slēpt ar dažādu aizsargmehānismu palīdzību.

Skolotāju loma, strādājot ar šādiem pusaudžiem ir iedrošināt tos mācīties un apgūt tās iemaņas, kas palīdzēs tiem mācīties un darboties kā veiksmīgam skolēnam (Mager, 1991). Šādiem pusaudžiem jārāda kā mainot nepieņemamu darbību uz atbilstošu darbību var panākt arī izmaiņas klasesbiedru, skolotāju un vecāku attieksmē pret pašu pusaudzi. Tādējādi var veicināt arī pozitīvu izjūtu pret skolu veidošanos, kas, savukārt, veicinās pozitīvu mācību disciplīnu, tāpēc dažkārt ir nepieciešams tikai neliels ieguldījums, lai šīs izmaiņas veicinātu un tad, parādot pozitīvās izmaiņas pašam pusaudzim, motivētu to turpināt mācīties un uzvesties pozitīvi. Šīs iemaņas palīdzēs jebkurai skolēnam, tai skaitā pusaudžu vecuma skolēnam ikdienas mācību procesā, neatkarīgi no izpildāmā uzdevuma. Mācīšanās un mācību disciplīnas iemaņas, tāpat kā jebkuras iemaņas, apgūst tikai praktiski vingrinoties.

M. Balsons (Balson, 1995) ir teicis, ka bērni, tai skaitā arī pusaudži, nevar mainīt to, kas viņi ir, vai to, kā viņi attīstījušies par tādiem, kādi viņi ir, tāpat arī izjūtas par to. Taču viņi var mainīt savus mērķus un nolūkus, jo tie ietiecas nākotnē.

Tāpēc arī šajā nodaļā netiks detalizēti analizēti visi iespējamie nosacījumi, kas varētu būt ietekmējuši bērna attieksmes veidošanos, kāda tā ir pašlaik pusaudža vecumā, bet tiks analizēti tie nosacījumi, kuri noteikti ietekmē pusaudžu attieksmju veidošanos pret mācībām, lai izprastu kā iespējams veicināt pozitīvas attieksmes veidošanos pret mācībām un līdz ar to veicinātu mācību

disciplīnu. Pusaudžu attieksmju veidošanās procesā nozīmīga loma ir: sociālajai videi, vienaudžiem, ģimenei un skolai, kuru nozīmē arī tiks turpinājumā analizēta.

4.1. Sociālās vides loma mācību disciplīnā

M.Balsons, L.Diksons, Dž. Larsons un R. Debrains (Balsons, 1995; Dixon, 2001; Larson&.DeBrain, 2003), savu pētījumu par skolēnu attieksmi pret mācībām rezultātā ir secinājuši, ka gan meiteņu, gan puīšu attieksme pret skolu ir pozitīvāka ja tie ir akadēmiski apdāvinātāki nekā vidusmēra jeb vājiem skolēniem. I. Aikens atzīmē, ka pozitīvāka attieksme pret mācībām ir skolēniem ar augstāku sociāli ekonomisko statusu, skolēniem, kuriem ir labākas atzīmes (Aiken, 2002). Sociālekonomiskā statusa sakarību ar attieksmi pret mācībām var skaidrot ar spriedzes līmeni ģimenē sociālu problēmu risināšanās rezultātā, kas ietekmē arī ģimenē augošos bērnus, kā arī ar sakarību, ka augstāku sociālekonomisko stāvokli iegūst cilvēki, kas ir bijuši mērķtiecīgi savu plānu sasniegšanā un ar savu piemēru rāda, ka sasniegumi nav iespējami bez piepūles. Līdzīgi secinājumi radušies arī OECD (2004) valstu Starptautiskā novērtējuma programmas pētījuma rezultātā, ka „ģimenes kultūras kapitāls” (Ar šo jēdzienu OECD SSNP pētījumā saprot klasisko kultūras vērtību (literatūra, dzeja, mākslas darbi) apjomu, kas atrodas skolēna mājās) nozīmīgi ietekmē skolēnu sasniegumus. Šie dati norāda uz ģimenes lomu pusaudžu mācību sasniegumos un līdz ar to arī uz pusaudžu attieksmi pret mācīšanos, jo līdz ar skolēnu, tai skaitā pusaudžu vecuma skolēnu, augstākiem sasniegumiem, ko ietekmē ģimene, veidojas arī pozitīvāka attieksme un tas savukārt veicina pozitīvu mācību disciplīnu.

Šajā nodaļā analizēta sociālās vides ietekme kopumā, bet skolas un skolotāja loma pusaudžu attieksmes pret mācībām veidošanās procesā tiks analizēta atsevišķi, jo tam autore velta pastiprinātu uzmanību.

Ļ. Vigotskis (Выготский, 1991) pauž domu, ka, lai saprastu kādu individu, vienmēr jāzina viņa sociāli kulturālais un vēsturiskais fons. N.L. Geidžs un D.C. Berliners (Gage&Berliner,1999) atzīmē, ka ikviens mācās arī vērojot citus viņu sociālajā vidē. Tiek iegūtas zināšanas, iemaņas, attieksmes un kultūrvidei atbilstoša uzvedība un darbība, un tas notiek daudz efektīvāk un ar retākām kļūmēm, ja tiek vērota vecāku, draugu un skolotāju darbība un tās sekas. A.Bandura savos pētījumos ir atklājis, ka cilvēki, tai skaitā bērni un pusaudži savu uzvedību un darbību mēdz mainīt izjutot savas rīcības sekas. Ļ.Vigotskis, N.L.Geidžs, D.C.Berliners, A.Bandura u.c. arī atzīmē, ka cilvēki bieži mācās darīt to, ko redz darām citus un pauž uzskatu, ka visi sākotnējie politiskie, reliģiskie un morālie uzskati veidojas tajā laikā, kad cilvēki ir savas

sociālās vides jaunākie locekļi. Analizējot šos pētījumus no mācību disciplīnas aspekta, var uzskatīt, ka pusaudžiem apgūstot pašregulētu darbību ir arī jāapzinās savas neatbilstošās darbības sekas, vai arī tiem ir savā vidē jāredz un jāizjūt, kādas sekas ir citu skolēnu neatbilstošai darbībai.

M. Balsons (Balson, 1995) vērš uzmanību uz to, ka ar cilvēka dabas pamatizpausmēm visa mūža ritumā saistās mērķis piederēt pie kādas sabiedrības daļas. Pusaudži ir sociālas būtnes un viņiem visiem nepieciešams izjust to, ka viņi pie kaut kā pieder, ka viņiem ir sava vieta ģimenē, skolā un tajās sociālajās grupās, kurām viņu dzīvē ir liela nozīme un kurās viņi cenšas iekļauties. Sociālā vide ir uzvedības un darbības izpratnes pārbaudes lauks, jo sociālajā vidē gūtā pieredze ietekmē indivīdu attieksmi un darbību. Tādējādi tiklab pieņemamai darbībai (pozitīvai mācību disciplīnai), kā arī sociāli nepieņemamai darbībai (negatīvai mācību disciplīnai) ir viens un tas pats nolūks – gūt piederības izjūtu. Galvenie faktori, kas rada problēmas mācībās, uzvedībā un darbībā, ir nespēja pielāgoties, iekšēja nedrošība un bailes tikt atstumtam.

L. Božoviča (Božoviča, 1975) atzīmē, ka šādu attieksmju ierosmē pusaudži, kas nav guvuši piederības izjūtu, apvienojas grupās, kuras dažkārt nepavisam nesakrīt ar oficiālo attiecību statusu kolektīvā. Taču īstenībā šāda veida personiskām attieksmēm un uz to pamata tapušām grupām nav mazāka, bet varbūt pat lielāka ietekme uz pusaudža personības veidošanos.

Savukārt L. Krapmans un H. Osvalds (Krappmann&Oswald, 1995) norāda uz to, ka pašos pamatos ir izmainījusies bērnu un pusaudžu sociālā vide, salīdzinot ar agrāko un, ka ievērojami sarukušais bērnu skaits ietekmē to ikdienas sadzīvi. Pirmkārt, nav pietiekoši daudz pusaudžu grupu, kurās varētu izvērsties pusaudžu pasaules pašregulējošais spēks un kurās tie varētu mācīties sociāli piemēroties un izvairīties no konfliktiem. Tātad bērnu un pusaudžu grupas jāveido arvien pedagoģiskāk. Pedagoģiskajā darbā ar šīm grupām jāņem vērā tas, ka ir maz ikdienišķu, „izaugušu” pusaudžu grupu un tāpēc ir jāizsaka pieņēmums, ka pašiem pusaudžiem ir mainījusies izpratne par grupu. To vidū pastāvēt arvien lielākai tieksmei orientēties pēc vienaudžiem – stingrā vienaudžu grupa pusaudžiem ir zaudējusi savu lielo nozīmi par labu atvērtajai un mainīgajai vienaudžu kompānijai. R.E. Slavins (Slavin, 2002) skolēnu pašapzināšanās un pašvērtējuma pētījumos noskaidrojis, ka pusaudžu vecumā vienaudžu spriedumi un vērtējumi gūst sevišķi lielu nozīmi, pat lielāku nekā skolotāju un vecāku vērtējumi.

L. Krapmans un H. Osvalds (Krappmann&Oswald, 1995) ir nonākuši pie secinājuma, ka bērni un pusaudži ātrāk orientējas sociālajā telpā nekā pieaugušie, kuru sociālās attiecības eksistē profesijas, ģimenes, biedrību un brīvā laika pavadīšanas veidā. Pusaudžu interešu grupas savu kvalitāti iegūst tikai no telpas, kurās tās eksistē, kuru tās ir aizņēmušas. Pusaudžu īstā sociālā pasaule veidojas galvenokārt no telpiskā elementa, kad telpu pārņem pusaudžu kultūra, veidojas

Īpatnējas sociālas attiecības, likumi un no grupas atkarīgi uzvedības un darbības paraugi, no kuriem izriet pusaudžu sociālās apmācības un sociālās orientācijas īpašs tips. Sociologi šo procesu sauc par „sociālās telpas konstitūciju”, tas ir jēdziens, kurš ļauj saprast, ka no pusaudžu kulturālās izturēšanās un no sociālās telpas apgūšanas izveidojas sociālo attiecību un darbības struktūra, kura ir salīdzināma ar tām, kādas parasti sniedz institūcijas, piemēram, ģimene un skola. Diemžēl šī vienaudžu kompānijās apgūtā attieksme, ar kuras izpausmēm, neievērojot mācību disciplīnas prasības, nākas saskarties skolotājiem, vecākiem un citiem sabiedrības locekļiem, bieži vien ir pilnīgi neatbilstoša vispārpieņemtām sociālajām normām. Tomēr jāatzīst arī, ka tā ir veidojusies pieaugušo (vecāku, skolotāju, citu sabiedrības locekļu) nepietiekamās uzmanības rezultātā un arī tāpēc, ka pusaudži nav tikuši iesaistīti šo normu izstrādē, tādējādi tie tās arī neuzskata par sociālām konvencijām.

Kā konstatēts LZA pētījumā par ģimenēm (1999), tad tikai 26,3% vecāku ar augstāko izglītību un vēl mazāk ar zemāku izglītības līmeni, kopīgi ar bērniem (tai skaitā arī ar pusaudžiem) dodas uz viesībām un tikai 19,7% vecāku ar augstāko izglītību, 10,2% ar vidējo izglītību un 4,6% ar pamata izglītību, kopīgi ar bērniem dodas ekskursijās, uz teātriem, muzejiem un koncertiem. Arī skolās aizvien mazāk ir dažādu interešu pulciņu un sporta nodarbību, kuras pusaudži var apmeklēt bez papildus samaksas, jo ar katru gadu tiek samazināts finansējums interešu izglītībai skolās. Tādējādi bērni un pusaudži tiek izspiesti no pieaugušo sociālās telpas. Viņi neredz sev tuvo pieaugušo attieksmju izpausmes dažādās situācijās, neredz sabiedrībā pieņemtās sociālās normas, un tāpēc veidojas pusaudžu grupas, kurās ir savi uzvedības un darbības noteikumi, kas atbilst noteiktai attieksmei pret sabiedrību kopumā, neievērojot mācību disciplīnu, sociālās konvencijas, kuras veidojušās vienaudžu ietekmē un kā zināms, tad pusaudžu vecumposma īpatnība ir – ja pusaudži ir pieņēmuši kādu attieksmi, tad to vairs labprāt nemaina, jo tiem svarīgāks ir vienaudžu viedoklis.

U. Deinet (Deinet, 1992) savos pētījumos ir konstatējis, ka sociālajā telpā (sociālā telpa, kā vide, kurā pusaudžiem darboties) pastāv ne tikai bērnu un pusaudžu veidošanās iespējas, bet arī dažādi liegumi. Pilsētas, bet pēdējā laikā arī lauku telpa ir arvien vairāk ekonomiski vienuspusīgi funkcionalizēta, nepieejama bērnu un pusaudžu prasībām, izstumj tos. Veidā, kādā šī sociālā telpa tiek vienuspusīgi funkcionalizēta un dehumanizēta, tai piemīt iekšējs rupjš spēks, ko nevar saskatīt, bet kura izstumšanas spiedienu bērni un pusaudži jūt. Sociālās telpas apgūšanas procesi ir svarīgi pozitīvas pašvērtības izjūtas veidošanā.

H. Zinnekers (Zinnecker, 1996) atzīmē, ka nav nekāds brīnums, ka agresīva un vardarbīga izturēšanās pret bērniem un pusaudžiem bieži rada milzīgas pašvērtības problēmas,

kuras var rasties izstumšanas no sociālās telpas un atraidīšanas dēļ. Savukārt šī izstumšana, kas rada pašvērtības problēmas, turpinājumā noved pie mazvērtības izjūtas, un kā atzīmē M. Balsons (Balsons, 1995), izstumšana veicina negatīvas attieksmes veidošanos, kas var izpausties kā mācību disciplīnas nosacījumu pārkāpumi.

Telpa nav vairs tikai priekšnoteikums un „skatuve”, uz kuras darbojas pedagoģija, bet tā pati jau ir pedagoģija. Tā atzīmē L. Bēnišs (Böhnisch, 1990) Turklāt tā ir ne tikai apbūvēta telpa, bet galvenokārt iespējas, kas piemīt telpai, kur tai jāklūst par jaunatnes kultūras apgūšanas un tematiskas rosināšanas pedagoģisko vietu. Tātad tā varētu būt skola vai pusaudžu brīvā laika pavadīšanas centrs, tikai jāmainās pašai skolai, piedāvājot skolēniem dažādas brīvā laika pavadīšanas iespējas un tādējādi arī radot pusaudžiem iespēju apgūt sabiedrībā vēlamas sociālās normas iesaistot viņus to izstrādē un pieņemšanā, tādējādi veicinot pusaudžu pašvērtīguma apziņas paaugstināšanos un līdz ar to arī pozitīvu attieksmi pret skolas piedāvātajām iespējām, kas turpmāk uzlabotu mācību disciplīnu stundās.

M. Balsons (Balsons, 1995) secina, ka kaut arī vides ietekmei ir liela nozīme, tomēr attiecību izvēlē izšķirošais faktors ir nevis šai ietekmei, bet gan paša pusaudža attieksmei pret vidi. Skolēni šajā vecumā realitāti redz nevis tādu kāda tā ir, bet gan tādu, kādu viņi to uztver un viņu uztvere bieži ir kļūmīga, un aizspriedumaina. Tāpēc skolotājiem jānodrošina saviem audzēkņiem un vecākiem saviem bērniem, vēlamas uzvedības un darbības modeļi un jāierobežo viņu saskare ar nevēlamas uzvedības un darbības modeļiem. Vieni no nevēlamas uzvedības un darbības modeļu avotiem ir televīzija, kino un videospēles (datorspēles). Pusaudži pēdējo gadu laikā tiek pakļauti daudz lielākam agresīvu un vardarbīgu modeļu iespaidam nekā pirms dažiem gadu desmitiem. Tas sasaucas ar L. Bēniša (Böhnisch, 1990) teikto, ka pusaudžiem ir jābūt pieejamai videi, kur apgūt saskarsmes prasmes un līdz ar to arī apgūstot prasmes, kas veicinātu mācību disciplīnas ievērošanu.

4.2. Pusaudžu savstarpējās attiecības un mācību disciplīna

L. Božoviča (Božoviča, 1975) norāda, ka pusaudžu vidū sāk parādīties un pat izvirzīties priekšplānā tādas darbības un tādu īpašību vērtējums, kuras raksturo personības tikumiskās attīstības līmeni un kuras, pēc viņu uzskatiem, nepieciešamas biedram. Pie šādām īpašībām parasti tiek pieskaitīta drošsirdība, nelokāmība, stipra griba, biedriskuma jūtas. Tas liecina, ka vidējā skolas vecumā rodas jauna prasību sistēma un jauni vērtējumu kritēriji, kuriem piemīt pietiekama patstāvība un kuri iziet tālu ārpus mācību darba ietvariem. Kaut arī šie secinājumi

iegūti padomju gados, tie tomēr ir aktuāli un apliecina jau citu autoru minēto par pusaudžiem svarīgo vienaudžu vērtējumu.

M. Montesorī (Montessori, 1988) uzskata, ka pusaudži šajā vecumā neapzināti sāk raisīties vaļā no mātes ietekmes. To var izdarīt “aizejot grupā” vai pievienojoties kādai vienaudžu kompānijai. Pusaudžus sāk uztraukt doma par to, vai vienaudži viņus pieņem vai atstumj. No 12 gadu vecuma draudzība biežāk ir tieši ar sava dzimuma pārstāvjiem. Īpaši uzsvērts, ka zēnus citu pie cita pievelk nepārvarams spēks un viņi apvienojas grupās. Bērniem ir vajadzīgi draugi, lai viņiem nerastos depresija. Tāpēc vecākiem būtu jārespektē pusaudža vajadzība pēc draugiem un pusaudžu draugi, tā atzīst M. Montessori (Montessori, 1988).

Piederība pie grupas ir ļoti būtiska pusaudža vajadzība. Grupa pusaudža dzīvē pilda vairākas funkcijas. Pusaudža identitāte un viņa priekšstats pašam par sevi šajā vecumā ir nestabili un difūzi un tajos gadījumos, kad pusaudzis pats nesaprot, kas viņš ir, tieši grupa viņam spēj piedot trūkstošo identitātes izjūtu. M. Pļavniece un D. Škuškovnika (Pļavniece&Škuškovnika, 2002) norāda, ka pusaudzim tajā laika periodā, kamēr viņš ir savas identitātes meklējumu fāzē, citu viedoklis par sevi ir ļoti nozīmīgs, tas ir spogulis, kurā raugoties viņš sevi pielīdzina citiem un novērtē. Šo viedokli var saņemt grupā un tam ir nozīmīga loma viņu sociālajā attīstībā jo:

- tas iemāca saskarsmi ar apkārtējiem;
- palīdz pusaudzim meklēt savu identitāti, konkretizēt intereses;
- dod zināmu autonomiju, iespēju izvairīties no vecāku kontroles;
- dod emocionālu atbalstu;
- ir pamatbāze tuvākas draudzības izveidei.

Grupas ietekmi uz pusaudzi nevar interpretēt viennozīmīgi, jo vienaudžu grupa gan pusaudzi aizsargā, dodot “mēs” izjūtu, t.i. grupā viņš spēj justies psiholoģiski drošāk, taču arī grupā iekļauties ne vienmēr ir viegli un vienkārši, jo grupa pret pusaudzi izvirza noteiktas prasības, grupas likumus. Sevišķi nežēlīgi pusaudži mēdz izturēties pret tiem, kuri kaut kādā ziņā atšķiras no citiem, atzīst V.Reņģe (2000).

L. Steinbergs un A.S. Moriss (Steinberg&Morris, 2001) saka, ka vajadzību būt iesaistītam grupā var uzskatīt par vienu no vecumposma īpatnībām, taču tās izpausmes ziņā pastāv lielas individuālās atšķirības – gan draugu skaita ziņā, gan arī psiholoģiskās iekļaušanās dziļums var ļoti atšķirties. Ir pusaudži, kas grupai piemērojas tikai apģērba, lietojamās valodas līmenī, savukārt ir arī pusaudži, kuri sevi pilnībā identificē ar grupu, cenšas domāt, uzvesties, visu darīt

kā vienaudži. Grupas ietekme ir lielāka uz tiem pusaudžiem, kuriem ir sliktas attiecības ar pieaugušajiem.

Savukārt arī neiekļaušanās grupā, turēšanās savrup šajā vecumā var būt signāls par psiholoģiskajām problēmām. Psiholoģiskie pētījumi liecina, ka tiem jauniešiem, kuri pusaudžu vecumā nav iekļāvušies grupā, vēlāk ir salīdzinoši vairāk problēmu gan attiecībās ar kolēģiem, gan ģimenes attiecību veidošanā. Tomēr arī vajadzība pēc draugiem ir ļoti individuāla, vienam pusaudzim pilnīgi pietiek ar 2 līdz 3 noturīgiem draugiem, citiem šī vajadzība ir izteiktāka, saka D.Ulihs (Ulich, 1976)

Pusaudži ir jūtīgi, arī ļoti sakoncentrējušies uz sevi, viņu dvēseles stāvokļi mēdz būt ārkārtīgi pretrunīgi, tāpēc šos noteikumus viņiem pašiem gadās pārkāpt samērā bieži, taču viņi gaida, lai tos ievēro citi. Šis ir viens no iemesliem, kāpēc pusaudžu draudzības tik bieži izjūk.

Jo vairāk pusaudzis virzās no bērnības uz jaunību, jo vairāk viņu saista nevis grupa, bet gan intīmā komunikācija ar draugu, draudzeni vai pretējā dzimuma pārstāvi.

Pusaudžu nepieņemamā uzvedība un darbība, neievērojot mācību disciplīnas nosacījumus

Pamatojoties uz J. Piažē (Piaget, 2001), bērni, tai skatā pusaudži ir spējīgi demokrāti un vienīgā patiesā disciplīna ir „ja bērni un pusaudži paši vēlas un piekrīt to ievērot.”

Pusaudžu mācību disciplīnas nosacījumu neievērošana dažkārt tiek skaidrota ar dažādiem apstākļiem ārējā vidē, tomēr ikvienam skolēnam, īpaši jau pusaudžu vecumā, jāsāk apzināties atbildība par savu darbību un necensties visu vainu novelt uz dažādiem apstākļiem – problēmas ģimenē, slikti skolotāji, apstākļu sakritību, slikti draugi utt.. R.Dreikurss (Dreikurs, 2004) saka, ka pedagogiskajā procesā iespējami mazāk vērtības jāvelta pagātnes faktoriem, kuri nevar tikt mainīti, un to varētu attiecināt arī uz pusaudžiem, kuru uzdevums, atrodoties skolā ir pieņemt sociālās konvencijas, kas ir svarīgas mācību vidē un uzņemties atbildību par mācību disciplīnas neievērošanu, neskatoties uz dažādiem apstākļiem, kas var būt veicinājuši, šo mācību disciplīnas neievērošanu, jo jau K.Dēķens ir teicis, ka cilvēka brīvībai ir jāatbilst viņa atbildības pakāpei.

F. Slī (Slee, 1999) savos pētījumos pierādīja, ka ar attieksmes maiņu, visas klases nostādni un skaidru seku noteikšanu, kādas būs tiem, kas neievēro mācību disciplīnu, pusaudžu izglītošanu par nevardarbīgām konfliktu risināšanas metodēm un pozitīvu mācību disciplīnas praksi, iespējams panākt, ka nepieņemamu attieksmju izpausmju līmenis, neievērojot mācību disciplīnu, skolā var tikt nozīmīgi pazemināts. Pusaudži var arī iemācīties izprast un atpazīt, kādas ir nepieņemamas uzvedības un darbības izpausmes, kā ievērot mācību disciplīnu un kā vērtēt savas darbības sekas. Izvēlēties, ievērot vai neievērot mācību disciplīnu, nozīmē arī izvēlēties

sekas, kādas ir tādai darbībai. Atbildība par mācību disciplīnas neievērošanu, ietver arī spēju paredzēt un pieņemt sekas. Mācot bērniem un pusaudžiem piemērotu uzvedību un darbību, būtu nepieciešams arī mācīt viņiem domāt „Kas būs, ja es rīkošos tā?”. Skolotāja uzdevums ir atgādināt pusaudžiem, ka to darbība ir viņu pašu izvēle. Svarīgi ir arī ievērot konsekvenci visos gadījumos. Nedrīkstētu būt tā, ka pie vienādām situācijām, sekas ir atšķirīgas.

J.Olbrihs (Olbrich, 1999) saka, ka salīdzinot ar agrāku vecumu, pusaudži daudz vairāk laika kā iepriekšējos vecumos, pavada kopā ar vienaudžiem. Tomēr arī komunikācija ar vecākiem un citiem pieaugušajiem viņiem joprojām ir nozīmīga. Pusaudži ir psiholoģiski nestabili, taču ticību dzīvei var palīdzēt atrast tikai pieaudzis cilvēks. Pusaudžiem komunikācija ar vecākiem biežāk ir vajadzīga tad, kad viņi ir nobijušies, stresā vai apmulsuši. Lai cik daudzveidīga būtu pusaudža dzīve, ģimene joprojām atstāj lielu iespaidu kaut arī vecāku ietekme sāk palikt arvien ierobežotāka, jo nespēj aptvert visas pusaudža dzīves sfēras.

4.3. Savstarpējās attiecības ģimenē un pusaudžu attieksme pret mācībām

Viena no socializācijas institūcijām ir ģimene, bet arī viedoklis par ģimeni pēdējos gadu desmitos stipri mainījies, kā atzīmē R. Neiva- Herca (Nave-Herz, 1977)

- a) Ģimene vairs netiek uzskatīta par statisku vienību, kura vienmērīgi un ilgstoši ar savām mijiedarbību struktūrām ietekmē bērnu dzīvi. Tā izteiktāk tiek izprasta kā vienība, kas dzīves gaitā pastāvīgi mainās un attīstās, kurai jānotur savs iekšējais līdzsvars un pastāvīgi jāpiemērojas iekšējām un ārējām pārmaiņām.
- b) Vienu un to pašu ģimeni bērni (un vecāki) izjūt dažādi atkarībā no bērna „ienākšanas laika”. Bērns, kas piedzimis kā trešais, sastop tādu attiecību tīklu un apkārtējās vides nosacījumus, kuri ir daudz atšķirīgāki nekā pirmdzimtajam. Tādējādi viena un tā pati ģimene atšķiras, ņemot vērā personības.
- c) Attiecībā uz saistību veidošanos (Bowlby, 1998) - uzsvērts, ka bērns agrīnajā periodā iegūst kognitīvu pamatmodeļi, kuru viņš vēlāk izmanto un ievieš citās sociālās attiecībās. Tas uzskatāms par bērnu acīmredzamās konsistences pamatojumu viņu sociālajā darbībā. Šādu modeļi izvirza K. Kreppners un L.Lerners (Kreppner&Lerner, 1989).

M. Balsons (Balsons, 1995) atzīmē, ka bērns neaug izolācijā, viņš aug kā ģimenes grupas daļa. Ģimenē ietilpst ne tikai abi vecāki, bet arī citi radi un arī tie bērnu ļoti ietekmē. Vienā un tai pašā ģimenē katram bērnam ir atšķirīga vide, jo katram ir sava noteikta vieta. Liela nozīme ir tam vai bērns ir pirmais, otrais, trešais vai vienīgais ģimenē, bet šī darba mērķis nav analizēt visus

pagātnes faktoros, kas ietekmējuši pusaudža attieksmes veidošanos no bērnības līdz pusaudžu gadiem, bet gan, ņemot tos vērā un izprotot pusaudžus, izprast kā ģimene var ietekmēt viņu attieksmi pret mācībām un veicināt pozitīvas mācību disciplīnas veidošanos.

A. Špona (Špona, 2001) pētījumos par audzināšanu secina, ka sabiedriskās audzināšanas smagums jāuzņemas skolai. Tas gan nenozīmē, ka kāda valsts institūcija vai ģimene varētu justies „bezatbildīga” par audzināšanu. G. Dance atzīmē, ka ģimenes audzināšana no sabiedriskās audzināšanas atšķiras ar savu emocionālo raksturu, ar vecāku mīlestību, ko viņi pauž bērniem un kas atspoguļojas bērnu atbildes jūtās (Dance, 2004):

- ģimene ir psiholoģiskās drošības pamats;
- bērni kopā vecāku uzvedības un darbības modeļi;
- ģimene ir dzīves pieredzes iegūšanas avots;
- vecāki ar disciplīnas palīdzību veido bērna uzvedību un darbību;
- bērna attīstība ir atkarīga no saskarsmes ģimenē.

L. Diksons (Dixon, 2001) atzīmē, ka bērniem, kam ģimenē ir tikai viens no vecākiem, ir lielāks uzvedības un nepieņemamas darbības problēmu risks, tātad arī mācību disciplīnas neievērošanas risks. Tas, protams, nepārprotami nenozīmē, ka bērni, kuriem ir tikai viens no vecākiem, ir vienīgie, kuri neievēro mācību disciplīnu. Tādas problēmas rodas arī bērniem no ģimenēm, kurās ir abi vecāki, bet nereti tie ir bezdarbnieki, vecāki ar atkarības problēmām, vai arī ārēji labvēlīgās ģimenēs, kur vecāki ir pārāk aizņemti ar savu darbu, vecāki bērnus pārāk lutina, vecāki bērnu problēmās vaino visus apkārtējos (sliktos skolotājus, sliktos draugus utt.). Problēmas rodas arī ģimenēs, kur vecāki ir vardarbīgi viens pret otru un vardarbīgi arī pret bērniem.

Pastāv virkne iespēju, kā vecāki var zaudēt savu ietekmi bērnu audzināšanā. I. un G. Buši (Buša&Bušs, 2003) ir ģimenes psihoterapeiti, kuri strādā arī ar bērniem, tai skaitā pusaudžu vecuma bērniem, un to vecākiem, un viņi savas darba pieredzes rezultātā ir izvirzījuši nosacījumus, kas ietekmē vecāku un bērnu savstarpējās attiecības, veicinot problemātisku uzvedību un nepieņemamu darbību:

- Latvijā viens no svarīgākajiem nosacījumiem, kas apgrūtina vecāku lomu veikšanu, ir vecāku pārslodze darbā. Mūsu valstī ir „normāli”, ja cilvēki strādā 16 stundas diennaktī un vēl audzina bērnus.
- Nākamais nosacījums – vecāku aizvien pieaugošā vainas izjūta savu bērnu priekšā.

- Cits nosacījums – vecāki savstarpēji nav vienoti un īsteno katrs savu „pareizo” audzināšanu, boikotējot otra centienus.
- Ir bērni, kas vairāk nekā citi attiecībās ir orientēti uz dominēšanu. Te sava loma ir arī vecāku tieksmei dominēt attiecībās ar bērnu. Vecāku un bērnu attiecības pārsvarā balstās tikai uz konfliktiem un attiecību pozitīvie aspekti pamazām zūd, izņēmumi vairs netiek uztverti.
- Sabiedrības locekļu sociālā izolācija. Vecāki savās grūtībās norobežojas no pārējiem, visu mēģinot risināt savas mājas sienās, pašu spēkiem.

Šie nosacījumi un daudzi citi, kuri nav šeit minēti (piemēram, sociālie faktori) kā arī vecāku neizpratne par viņu attieksmes saistību ar bērna problēmām, tai skaitā arī ar mācību disciplīnas problēmām, kuras parādījušās Latvijas Zinātņu akadēmijas veiktajā pētījumā par „Ģimenes situāciju Latvijā” (1999), kurā konstatēts, ka tikai 62,3% aptaujāto vecāku ar augstāko izglītību uzklasa bērnus un atbild uz to jautājumiem, un vēl mazāk to dara vecāki ar vidējo un pamata izglītību. Tikai 56,9% vecāku ar augstāko izglītību kopīgi apmeklē izklaides pasākumus un tikai 53,1% vecāku ar augstāko izglītību atbild, ka māca saviem bērniem darba iemaņas. Analizējot šos datus, var secināt, ka aptuveni 40% vecāku, kuriem ir augstākā izglītība un vēl vairāk vecāku, kuriem ir zemāks izglītības līmenis, nav pietiekams kontakts ar viņu bērniem, lai ietekmētu bērnu (tai skaitā pusaudžu vecuma bērnu) attieksmju veidošanos, lai palīdzētu tiem veidot sociālās prasmes, kuras ir arī vēlamas mācību disciplīnas pamatā.

K.J. Tilmans (*Tillmann, 1989*) apgalvo, ka „Super-Ego” bērna psihē parādās kā taisnākais ceļš uz sabiedrības vērtībām un normām” (Pēc Freida, Super-Ego ir tas, kurā turpinās vecāku ieaudzinātie baušļi, aizliegumi un normas. Te bērns pārņem savu vecāku sabiedriski, kulturāli un sociāli reprezentētas vērtības.) Tātad var uzskatīt, ka taisnākais ceļš uz sabiedrības vērtībām un normām (arī mācību disciplīnas normu ievērošanu stundās) ir caur vecāku ieaudzinātajām vērtībām. Bet ko darīt bērniem, kuru vecāki ir pārāk aizņemti, vai katrs realizē savu „pareizo” audzināšanu? Vai ir iespējams mainīt viņu izturēšanos, tai skaitā mācību disciplīnas ievērošanu? R. Dreikurss (*Dreikurs, 2004*) uzsver, ka ir jābeidz domāt, kas jādara citiem. Vienīgais, ko katrs var mainīt, ir viņš pats. Kamēr tiek domāts, kas jādara citiem, nekas nemainīsies. Tātad vecākiem vēlams mainīt savu attieksmi, lai veicinātu bērnu un pusaudžu attieksmes mainīšanos un bērnos, savukārt, jāveicina vēlme mainīties, lai mainītos viņu apkārtējā vide, tai skaitā skolas vide. Situāciju ģimenē pedagogs var ietekmēt tikai pakārtoti, savā darbā izmantojot demokrātiskas audzināšanas metodes, kas veicinātu skolēnu vēlmi mainīt savu attieksmi un tās izpausmi darbībā. Tātad svarīgi ir veicināt izmaiņas tagadnē, neveltot laiku

pagātnes mainīšanai. Pagātnē notikušais ir nozīmīgs tikai, lai labāk izprastu pusaudžu attieksmju veidošanos, to uzvedības un darbības cēloņus un palīdzētu tiem mainīties. Tas sasaucas arī ar V. Glasera (*Glaser, 1998*) teoriju, kurā atzīts, ka pedagoģiskajā procesā nav pārlietu daudz vērtības jāvelta analizējot darbības psiholoģiskos cēloņus, bet katram, tai skaitā pusaudzim, jāpieņem savas darbības sekas. Šī darba kontekstā arī mācību disciplīnas neievērošanas sekas.

M. Balsons (*Balsons, 1995*) par uzvedības un nepieņemamas darbības problēmu rašanās pirmssākumiem uzskata mazdūšību, kuras veidošanos sākotnēji ietekmējuši vecāki. Tātad tas var būt arī viens no mācību disciplīnas problēmu rašanās cēloņiem. Viņš apgalvo, ka vecāki nepieņem bērnus tādus, kādi tie ir, bet uzskata, ka tiem jābūt labākiem. Tas ir viens no faktoriem, kas ietekmē tagadni, tāpēc arī tam jāpievērš uzmanība. Viņš arī atzīmē, ka tiklīdz bērnam izveidojas mazvērtības izjūta, tiek traucēta viņa sociālo interešu attīstība un šī mazvērtības izjūta sāk izpausties sliktas uzvedības un nepieņemamas darbības formā un pusaudžu vecumā arī kā mācību disciplīnas neievērošana. Vienīgi problēma ir tā, ka vecāki, kuri ar savu darbību, bērnos veidojuši šo mazvērtības izjūtu, paši nevar šo situāciju mainīt, jo bieži vien neizprot savas darbības sekas. Šajā aspektā bērnam var palīdzēt skolotājs. Lai skolotājs varētu veicināt situācijas maiņu, svarīga ir skolotāju un vecāku sadarbība.

Sadarbība starp vecākiem un skolotājiem ir pamatelements kā vienu, tā otru autoritātes stiprināšanā. Īpaši slikta situācija veidojas tad, ja puses viena ar otru vairs nerunā. Problemātiska situācija var veidoties, ja vecāki ne tikai piedod bērnam skolā izdarīto, bet arī neapzināti veido negatīvu attieksmi pret skolas prasībām un tādējādi iedrošina bērnu slikti uzvesties un neievērot mācību disciplīnu. Vecākus bieži interesē, ko bērns stāsta, par ko sūdzas. Jo briesmīgāks ir bērnu stāstītais, jo vairāk vecāki tam pievērš uzmanību. Tā bērni saņem neapzinātu vecāku atbalstu un var darīt, ko vēlas. Ironija slēpjas apstākļī, ka vecāki neapzinās, ka tieši tā viņi zaudē arī savu autoritāti. Skolotāji vairs neziņo par problēmām ar pusaudžu mācību disciplīnas ievērošanu, par problēmām ar mācību satura apguvi vecāki par skolu zina visu sliktu, arī paši kļūstot vājāki savās autoritātes pozīcijās. Pusaudži ir ļoti jūtīgi un ātri uztver apkārtējo cilvēku vājākās vietas, lai tās izmantotu savā labā. Skolēni, kuri labprāt neievēro skolas noteikumus, tai skaitā mācību disciplīnu, nebūt nevēlas, lai vecāki vienmēr būtu patiesi informēti par viņu skolas gaitām, tāpēc nav pārsteidzoši, ka tie pusaudži, kam ir dažādas grūtības skolā, dažkārt cenšas sanaidot vecākus un skolotājus, tādējādi veicinot tādas situācijas veidošanos, kad vecāki visās pusaudžu problēmās vaino pedagogus, bet neizprot šo problēmu patieso cēloņus, tā savā pieredzē ir konstatējuši I. Buša (*Buša, 2004*) un L. Diksons (*Dixon, 2001*) Situācijās, kad vecāki klausās tikai bērnu teiktajā, bet netic skolotājam, vecāki paši paliek zaudētājos. Skolotājs citreiz vairs necenšas vecākos atrast

sabiedroto, bet pusaudzis turpina muļķot abas puses. Skolēns var stāstīt vecākiem melus vai puspatiesības par klasē notiekošo un par skolotāja attieksmi pret viņu, tādus novērojumus atzīmē L. Diksons (*Dixon, 2001*).

Ir vecāku kategorija, kuri noliedz savas attiecību problēmas ar pusaudzi. Tas ir redzams situācijās, kad vecāki nespēj panākt sava bērna vēlamu uzvedību un darbību pat tiem klātesot. Šādās situācijās vecāki uzveļ vainu skolai par nespēju pienācīgi audzināt jaunos cilvēkus. Jaunākajās klasēs tas var būt kā „skolā nemāca kā uzvesties”. Vēlākajās klasēs, kad pusaudži mācību disciplīnas nosacījumus ievēro arvien mazāk, vecāki turpina noliegt izveidojušos problēmu un necenšas to jebkādā veidā risināt. Tad šie vecāki uzveļ visu vainu skolai un tajā veiktajiem pasākumiem, tai vietā, lai vienkārši bērnam pateiktu „tā nedrīkst rīkoties”, kā atzīmē Dž. Larsons un R. Debrains (*Larson & DeBruyn, 2002*). Vecākiem vajadzētu zināt, ka vienkāršas vēlamās uzvedības un pieņemamas darbības iemaņas bērnam jāsāk veidot jau krietni pirms tam, kad viņš sāk mācības skolā, tomēr daži vecāki uzskata, ka pirmsskolas gadi ir „zelta bērnības” laiks, kad no bērna nekas nav jāprasa. Pieredze liecina, ka tādi bērni, ieradušies skolā, sagādā raizes visiem apkārtējiem cilvēkiem, visvairāk – vecākiem un paši sev. Šādu vērtējumu dod I. Marjenko un tas sasaucas ar R. Dreikursa, J.H. Pesatalociju, J.A. Studenta pausto viedokli, ka uzvedības un pieņemamas darbības pamatiemaņas būtu jāveido jau agrā bērnībā un tas arī palīdzētu pusaudžiem ievērot mācību disciplīnu.

Ir uzskats, ka arī vecāku – pusaudžu nesaskaņām ir pozitīva vērtība. K. Lemans (*Leman, 2005*) uzskata, ka mūsdienu sabiedrība arvien vairāk prasa no pieaugušajiem, lai tie revidētu savas vērtību sistēmas, tad pusaudžim ir lielākas iespējas kādu no tām arī noraidīt. Tieši vērtību atšķirību dēļ daudzos gadījumos vecākiem un pusaudžiem ir grūti sarunāties, ja ne vecāks, ne pusaudzis negrib pieņemt kompromisu. Lai spriedzi mazinātu starp abām pusēm ir nepieciešama laba komunikācija. Tāpēc tie vecāki, kuri ar saviem pusaudžiem cenšas runāt, ir empātiski, pusaudži uzklausa un ir saprotoši ir spējīgi savu bērnu attieksmes veidošanos ietekmēt, kaut arī pusaudži ne vienmēr ir gatavi visas vecāku vērtības pieņemt. Vecāku ietekme ir liela uz tādām pusaudža dzīves sfērām kā viņa vērtīborientācija, viņa sociālo problēmu izpratne, tikumība un attieksmju sistēma, kas savukārt, ietekmē arī pusaudžu attieksmi pret izglītību un pret mācību darbu, lai izglītību iegūtu un līdz ar to, arī pret mācību disciplīnas nosacījumiem. Skolotājam sadarbībā ar vecākiem jāizvērtē, cik lielā mērā ģimenē darbojas sekmīgas audzināšanas faktori (Auziņa, 2006):

- ģimenes struktūra – ģimene kā vienots veselums un psiholoģisks kopums;
- ģimenes mikroklimats – labas pieaugušo un ģimenes locekļu savstarpējās attiecības;

- audzināšanas gaisotne ģimenē labvēlīgi ietekmē bērna attīstību;
- noteikta audzinošo ietekmju sistēma, audzināšanas stili, metodes un paņēmieni.

Tomēr I.Auziņa arī atzīmē, ka reālajā dzīvē ideālu ģimeņu nav daudz un vecāki, bērnus audzinot, mēdz kļūdīties un tā ietekmēt bērnu vērtību sistēmu, prasmi patstāvīgi strādāt, iekļauties kolektīvā (Auziņa, 2006).

M. Balsons atzīmē, ka, ja skolotāji un vecāki veicinātu sadarbību, pusaudžu attieksme pret mācībām un tādējādi arī viņu darbība, ievērojot mācību disciplīnas nosacījumus, uzlabotos. To arī ir pierādījuši vairāki pētījumi (Balsons, 1995; *Dixon, 2001; Larson&.DeBrain, 2003*), kuros konstatēts, ka bērniem un pusaudžiem, kuru vecāki sadarbojas ar skolu, ir augstāki mācību sasniegumi un retāki mācību disciplīnas pārkāpumi. Iemesls tam varētu būt, ka pusaudžiem, redzot vecāku atbalstošo attieksmi pret mācību iestādi un skolotājiem, veidojas pozitīvāka attieksme pret mācībām un pedagogiem, kas, savukārt, veicina mācību disciplīnas nosacījumu ievērošanu, kas var uzlabot viņu mācību sasniegumus. Šie pētījumi liecina, cik svarīgi ir savstarpēji sadarboties un parāda, ka abu pušu (vecāku un skolotāju) ieguldījums ir vienlīdz svarīgs, lai veicinātu skolēnu pozitīvas attieksmes pret mācībām veidošanos un nodrošinātu pozitīvas mācību disciplīnas izpausmes.

M.Balsons atzīst, ka problemātiska ir situācija, kurā vecāki gaida, lai pusaudzis apmierinātu viņu emocionālās vajadzības. Tas var būt ģimenē, kur ir tikai viens no vecākiem, kā arī komunikācijā ar depresīviem, stresa nomāktiem vecākiem, kuri mēģina savos pusaudžos atrast uzticības personas, ar kurām varētu dalīties savās problēmās, taču pusaudzis tās vēl nespēj adekvāti uztvert. Viņi cenšas pusaudzim būt labākie draugi, nevis uzturēt veselīgas bērnu – vecāku attiecības. Vecākam ir jāapmierina bērna emocionālās vajadzības, jāpiedod stabilitāte neskaidrajiem pusaudža pārdzīvojumiem nevis otrādi. Šāda situācija izraisa trauksmi, pusaudzi nomāc, traucē tā veselīgai psiholoģiskajai attīstībai. Šo ģimenes audzināšanas stilu reizēm piekopj arī vecvecāki, bērnu pārāk izlutinot – darot kādus pienākumus viņa vietā, meklējot attaisnojumus neizdarītajam. Problēmas šiem pusaudžiem rodas tad, kad viņi konstatē, ka citi cilvēki tā neizturas, tad var būt grūti nodibināt ar cilvēkiem gan lietišķās, gan emocionālas attiecības. Vēl problēmas attieksmē pret izglītību rada vecāku gaidas, kad tie no saviem bērniem gaida vairāk panākumu dažādās jomās kā viņš ar saviem dotumiem spēj sasniegt, līdz ar to netiek novērtēti bērna sasniegumi, kurus viņš ir sasniedzis savu spēju robežās. Bērns un pusaudzis tiecas pēc arvien augstākiem sasniegumiem, kas visumā ir pozitīvi, bet rada spriedzi skolēnos, kuru spēju līmenis ir zemāks kā vecāku gaidas. Tā visa rezultātā pusaudžiem rodas negatīva attieksme pret skolu un tās prasībām, kas, savukārt, var veicināt mācību disciplīnas problēmu rašanos.

Ē. Ēriksons (Erikson, 1993) uzskata, ka pusaudzis visneatmaidīgāk meklē tādus cilvēkus un ideālus, kuriem varētu ticēt un pierādīt, ka arī pats esi uzticams. Ļoti svarīga pusaudžiem ir arī vecāku ieinteresētība par viņu veikumu. Viņi gaida no vecākiem uzmanību, draudzīgu attieksmi, atzinību par sevi. Pusaudžiem ļoti svarīga ir pašu tuvāko cilvēku patiesa interese par viņa sasniegumiem. Pusaudžu problēma ir sava vērtīguma izjūtas trūkums: citu atzinība ir nepieciešama, taču reizē arī nepietiekams nosacījums – tās nekad nav gana ... Tas rada pretrunu, jo no vienas puses pusaudži alkst pēc citu atzinības un sava vērtīguma izjūtas paaugstināšanās, bet tai pat laikā tie ne vienmēr ir gatavi gribas piepūlei, lai uzlabotu savus sasniegumus un līdz ar to arī iegūtu atzinību, bet neiegūstot šo atzinību, tie ne vienmēr ir gatavi analizēt savas darbības, lai izprastu savas pieļautās kļūdas, vai nepietiekami veikto darbu. Turpretī tie ir gatavi nostāties opozīcijā pret vecākiem un pedagogiem un viens no veidiem, kā tas tiek parādīts ir mācību disciplīnas nosacījumu neievērošana.

L. Bēnišs (Böhnisch, 1990) norāda, ka labi, ja kādu no komunikācijas sfērām, kurā pusaudzim attiecības ar attiecīgo grupu ir pasliktinājušās, spēj kompensēt kādas citas attiecības. Piemēram, ģimenes emocionālo aukstumu pusaudzim kompensē skolotāja sirsnīgā attieksme un ieinteresētība viņa dzīvē. Tomēr biežāk pusaudži problēmas attiecībās ar pieaugušajiem kompensē attiecībās ar vienaudžiem, un vairumā gadījumu, satuvinās ar tādiem vienaudžiem, kuriem arī ir attiecību problēmas ar tiem nozīmīgiem pieaugušajiem. Līdz ar to veidojas neformālas pusaudžu grupas, kuru dalībnieki savu aizvainojumu pret pieaugušajiem pauž klasē pret pedagogiem, neievērojot skolotāju prasības, neskatoties uz to, vai šīs prasības ir izstrādātas sadarbībā ar skolēniem vai skolotāja vienpersoniski pieņemtas. Tas viss kopā rada grūti risināmas disciplīnas problēmas un situācijā, ja pedagogs nav sagatavots darbam ar mācību disciplīnu un nezina kā rīkoties atsevišķās sarežģītās situācijās, vadību pār klasē notiekošo var pārņemt šie negatīvi noskaņotie pusaudži, kas turpmāk ietekmē arī pārējo klases biedru attieksmi pret mācībām.

F. Džeksons (Jackson, 1991) ir ieteicis – viena no pirmajām mākslām, kas ir jāapgūst bērnam ir kā savas vēlmes saskaņot ar citu cilvēku vēlmēm. Drīz pēc tam, kā mazulis ir ieradies pasaulē, tas saskaras ar vienu no pasaules galvenajām iezīmēm, pieaugušo autoritāti. Kad viņš dodas uz skolu, tad daļu vecāku autoritātes tiek nodota skolotājiem, kas ir nākamie nozīmīgākie pieaugušie bērna dzīvē. Sasniedzot pusaudžu vecumu, skolēniem jau jāzina kā savas kā indivīda vēlmes saskaņot ar citu skolēnu, vecāku un skolotāju vēlmēm. Mācību procesā svarīgi, lai pusaudži spētu ievērot mācību disciplīnas nosacījumus neskatoties uz viņu tā brīža vēlmēm.

Viens no nozīmīgākajiem nosacījumiem, kas ietekmē pusaudžu pieredzi un līdz ar to arī veido viņu attieksmju sistēma, ir skolas vide.

4.4. Skolas loma mācību disciplīnā

Kā cita svarīga socializācijas institūcija, kas ietekmē pusaudžu attieksmju veidošanos un līdz ar to arī attieksmju izpausmes ievērojot mācību disciplīnu, tiek minēta skola. Pēdējos gados pastiprinātu uzmanību pievērš skolai un dažādiem aspektiem skolas dzīvē, kā arī analizē dažādus skolas un ģimenes slāņojumus un to savstarpējo mijiedarbību. Ir arī skaidrs, ka skolotāju kontrolē nav visi nosacījumi, kas ietekmē pusaudžu attieksmi un, kā norāda R.Magers (Mager, 1991), tad skolotājiem ir jābūt reālistiskiem savās gaidās, bet viņš arī norāda, ka skolotājam ir viena no nozīmīgākajām lomām ietekmējot skolēnu attieksmi pret konkrētu mācību priekšmetu, kas, savukārt, var ietekmēt pusaudžu attieksmi pret mācībām vispār.

E. Durkheims un M.Vēbers (Durkheim, 1858-1917 un Weber, 1864-1920) pievērsa jautājumam par attiecībām skolā uzmanību jau vairāk nekā gadsimtu atpakaļ. K.Horns (Horn, 1985) ir pārliecināts, ka attiecības skolās ir mainījušās iespaidojoties no dažādiem sociāliem faktoriem, tai skaitā izmaiņām kultūras normās, kas rada izmaiņas tradicionālajās skolas disciplinēšanas formās. Palielinoties saskaņai starp pieņemamu, ar likuma noteiktu tiesību ievērošanu un vidi, kur šīs tiesības tiek izpaustas, tika pavājināta skolēnu motivācija. K.Horns piebilst, ka šīs nesaskaņas ir iedragājušas tādu stabilu pieņēmumu par skolu praksi un to, kas ir novedis pie „paaugstinātas uztveres par negodīgumu un netaisnību”, kas sasaucas ar R.Aruma (Arum, 2003) apgalvoto, ka skolēni pieņem disciplīnas nosacījumus, ja uzskata tos par godīgiem un pamatotiem.

E.Holingsvortas, H.Laflera un V.Kluna (Hollingsworth, Luffler un Clune, 1967) agrīnie pētījumi ir pierādījuši, ka jo vairāk pusaudži uzskata, ka skolas administrācija un skolotāji rīkojas godīgi, jo mazāk tie kavē stundas vai pārkāpj disciplīnas nosacījumus.

Kamēr M. Vēbers (Max Weber, 1946) pētīja kā autoritāte var būt balstīta uz harismu, tradīcijām vai birokrātiju, E. Durkheims (Emile Durkheim, 1973) balstīja autoritāti uz morāli un attīstīja morālās autoritātes konceptu specifiski formālās skolas kontekstā. Pamatojoties uz E.Durkheimu, viens no skolas svarīgākajiem uzdevumiem ir bērnu un pusaudžu socializācija. E.Durkheims sociālo autoritāti saistīja gan ar sociālām normām, gan ar morālo autoritāti, tāpēc ka morālā autoritāte ir internāla (apgūst kultūras vai pieņemamas darbības elementus), paškontrolē tiek ģenerēta. E.Durkheimam veiksmīga skola bija tāda, kur nebija nepieciešami uzspiedoši noteikumi un piespried smagus sodus, tāpēc, ka skolēni bija apguvuši un pieņēmuši uzvedības un

darbības noteikumus, tai skaitā mācību disciplīnas nosacījumus, un tie nepieprasīja, lai autoritāte būtu pirmajā vietā.

H.Gudjons (Gudjons, 1998) atzīmē, ka skolas socializācijas ietekme aptver šādas nozīmīgas jomas:

- Skolu sistēmu. Trīsposmu struktūru pārmaiņu mēģinājumi, ieviešot vispārizglītojošās skolas, ne tuvu nav devuši iecerētos socializācijas rezultātus.
- Skolas atmosfēru. Pētījumi rāda kopsakarību starp skolas atmosfēru un kognitīvo, afektīvo un sociālo mācību mērķu sasniegšanu.
- Attiecības skolēns – skolēns. Pirmām kārtām skolēniem jāprot balansēt starp konkurenci un kolektīva normām.
- Attiecības skolēns – skolotājs. Mijiedarbības struktūra ir „lietiskota” un galvenokārt principiāli asimetriska, tās rezultāti izpaužas sabiedrībā, turklāt skolotāji atbalsta un labāk novērtē sekmīgos skolēnus. Arī skolotājiem nav viegli, jo viņiem, pēc skolēnu ieskatiem, no vienas puses vajadzētu pieļaut vienlīdzību un demokrātiskus lēmumus, no otras puses, jābūt autoritātēm; no vienas puses jārosina personīgās, individuālās attiecības, no otras puses, attieksmei pret visiem jābūt vienādei un taisnīgai.
- Komunikācijas procesus. Tie rāda, ka skolotāji praktiski dod priekšroku pasīvi reaktīvai skolēnu lomai.
- Mācību saturu. Tam ir maz kopīga ar ārpusskolas dzīvi. D. Ulihs (Ulich, 1976) to komentē šādi, ka tieši no satura neatkarīgā sekmīguma pieprasīšanā un veicināšanā slēpjas skolas, iespējams, svarīgākais socializācijas efekts.
- Sekmju pieprasīšanas un novērtēšanas sistēma. Spēju sasprindzināšana, skolēna kā personas sekmju novērtēšanas sekas, kas izpaužas kā bailes no skolas, skolas noliedzēju negatīvs pašvērtējums.
- Skolas socializācijas izpausmes. Apmierinātība ar profesiju visvairāk mazina plaisu starp galvenajiem pedagoģiskajiem mērķiem un skolotāja praktisko darbību. Izolācija, satura rutīna, birokrātija un tiesībnormu ieviešana var radīt pat profesionālu deformāciju, veicināt „pārdegšanu” un ievērojami mazināt vecāko skolotāju vēlmi ieviest reformas salīdzinājumā ar jaunākajiem skolotājiem.

H.Gudjons (1998) ir teicis, ka skolotājiem savā darbā ir divas funkcijas – pirmā, mācīt nepieciešamo mācību saturu, pārliecinoties, ka ikviens skolēns apgūst visu nepieciešamo un sekmēt labvēlīgas attieksmes veidošanos pret konkrētu mācību priekšmetu un mācību procesu kopumā. Jaunajā izglītības paradigmā skolotāja funkcija mācīt ir maināma pret darbībām, kas

veicina mācīšanos. Otrā – nodrošināt kārtību pamatojoties uz skolas prasībām un noteikumiem, kā arī reaģēt uz nepieņemamu uzvedību un darbību, tai skaitā uz mācību disciplīnas pārkāpumiem. Tomēr mūsdienās skolotāja autoritātes pastāvēšanai ir nopietni ierobežojumi, piemēram, skolotājam ir jākontrolē bez kontrolēšanas, jāapstādina bez bremzēšanas, jāaizsargā neatbalstot. Mācību disciplīnas nodrošināšanā skolotājam ir jāveicina skolēnu pašregulēta mācību darbība ievērojot sociālās konvencijas. Tomēr līdzšinējā realitāte skolu pedagoģiskajā vidē kopumā ir veicinājusi tādas situācijas veidošanos, ka skolotāji nereti, baidoties pārkāpt šo robežu starp skolēnu disciplinēšanu, izmantojot autoritatīvas darba metodes, kas nav pieņemamas demokrātiskā skolā, un vēlmes tomēr pieturēties pie zināmas kārtības klasē, apjūk un viņu darbība vai bezdarbība veicina dažādus mācību disciplīnas pārkāpumus. Tādējādi, neveicinot radošas mācību vides veidošanos, neveicinot skolēnu pašregulētu mācību darbību līdz ar to arī netiek veicināti mācīšanās panākumi mācību procesā. Tāpēc skolotājam līdz ar izmaiņām izglītības paradigmā ir jāmaina arī sava darbība, kas būtu vērsta uz mācīšanos kopā ar skolēniem nevis mācīšanu, uz pašregulētas mācību darbības veicināšanu nevis ārēju norādījumu sniegšanu mācību darbībā un mācību disciplīnu, kas sevī ietver savstarpēju vienošanos rezultātā panāktu sociālo konvenciju ievērošanu nevis uz skolotāju vienpersonīgi noteiktu disciplīnu, kas pieprasa zināmu normu ievērošanu. Skolotājam jānovērš mācību disciplīnas problēmas pirms tās ir radušās veicinot pozitīvas attieksmes pret mācībām veidošanos un izpausmes. Skolotājs parasti izmanto savu skolas laika pieredzi, zināšanas, kas gūtas augstskolā, prakses laikā gūtās iemaņas un kā viņa patreizējie kolēģi un skolas administrācija iesaka rīkoties. Skolotājiem vajadzētu būt sagatavotiem darbam ar skolēniem, kuriem ir mācību disciplīnas problēmas, bet reālajā dzīvē prakse ir tālu no teorijas. Daži skolotāji nepieprasa, lai skolēni ievērotu kādus no mācību disciplīnas nosacījumiem, jo baidās no skolēnu reakcijas, citi to nedara, jo nezin kā to reāli izdarīt. Diemžēl bez mācību disciplīnas problēmām nav bijis neviens skolotājs un labākās mācību disciplīnas veicināšanas stratēģijas ir maz efektīvas, vai to efektivitāte ir uz īsu laiku sprīdi, ja skolotājs tās neprot pielietot, vai izvēlas neatbilstošas metodes, atzīst L. Diksons (Dixon, 2001), jo mācību disciplīna ir pašregulēta mācību procesa sastāvdaļa, tātad, atbilstoši mūsdienu pedagoģiskajai paradigmai, organizējot mācību procesu, kas veicinātu mācīšanās panākumus, tiktu atrisinātas arī liela daļa mācību disciplīnas problēmu.

Apgaismības pārstāvis Ž. Ž. Ruso (Russo) ir izvirzījis tēzi, ka cilvēks pēc dabas ir labs, par ļaunu viņu padara tikai institūcijas („viss deģenerējas cilvēka rokās”). Tātad skola kā institūcija arī varētu būt tā, kas padara pusaudzi ļaunu. Ž. Ž. Ruso ideja tomēr nebija tik kategoriska, lai apgalvotu, ka skola ir ļauna tāpēc vien, ka tā ir viena no institūcijām. Viņa

pamatdoma bija, ka audzināšanai ir jāseko dabiskajai attīstībai. Ž.Ž. Ruso uzsvēra, ka audzināšanai jāpiemērojas bērna dabai kā organiskai, pakāpeniski progresējošai attīstībai. Tātad nevajadzētu ar varu piespiest bērnu kaut ko darīt, vai nedarīt. Ja uzskatīt, ka cilvēks pamatā ir labs, tad gluži pamatota ir ideja arī turpmāk ļaut tam būt labam, neuzspiežot viņam dažādas, ierobežojošas normas. Ž.Ž. Ruso ir teicis, ka neko cilvēks negrib tā, kā to ir izveidojusi daba, pat cilvēku ne. Viņam tas jādresē kā cirka zirgs un jāliec kā koks savā dārzā. Ž.Ž. Ruso gan nebija ņēmis vērā sociālās vides un citu iespējamo faktoru ietekmi, ar kuriem nākas saskarties mūsdienu pusaudžiem. Arī M.Mīds (Meade, 1956) savos pētījumos konstatējis, ka iepriekšējos gadsimtos netika novērotas specifiskas pusaudžu problēmas, ar kurām nākas saskarties mūsdienās, kad mainījušās attiecības sabiedrībā, skolā un arī pusaudžu savstarpējās attiecības, kuras jāņem vērā mācību procesa organizācijā.

Tā kā skolā visus audzināšanas un mācīšanās procesus vada pedagogi, līdz ar to pedagogi ir arī tie, kas skolā var ietekmēt skolēnu attieksmju veidošanos un to izpausmes, tad turpmāk tiks analizētas skolotāju darbības, kas var veicināt gan pozitīvas, gan negatīvas attieksmes pret mācībām veidošanos un līdz ar to arī nodrošināt, lai pusaudži ievērotu mācību disciplīnu.

Jau P. Herbelins (P.Herbelins, 1931) iepriekšējā gadsimtā atzīmēja, ka cilvēku bērni, kas nav iemācījušies atzīt nekādu cilvēcisku meistarību, parasti paliek visu mūžu „bez meistara”, t.i. nedisciplinēti un neprot cienīt neko tādu, kas ir augstāks par dziņām, iegribām un tieksmēm. Tātad, lai pusaudži ievērotu mācību disciplīnu, ir jābūt sagatavotiem skolotājiem, kas veicinātu pozitīvas attieksmes pret mācībām veidošanos un tās pieņemamas izpausmes.

4.4.1. Skolotāju darbība un mācību disciplīna

Skolotājam ir būtiska ietekme uz pusaudžu attieksmju attīstību. Skolotājs ne tikai lielā mērā var vērst par labu tās kļūdas, kas pieļautas pusaudža audzināšanā mājās un sabiedrībā, bet arī palīdzēt tiem veidot pareizus priekšstatus gan par sevi, gan par citiem, gan sabiedrību kopumā, tā atzīst M. Balsons (Balsons, 1995).

T. Gordons (*Gordon, 1974*) norāda, ka pusaudžos līdztekus sadzīvo gan aktivitāte, gan agresivitāte, gan arī slinkums. Šīs nenoturības dēļ saskarsme ar pusaudžiem no skolotājiem prasa lielu iecietību un empātiju. Pusaudži vēlas justies pieaugušāki nekā daudzos gadījumos viņi patiesībā ir. Tiem nepatīk autoritārs vadības stils, tāpēc sadarbību var panākt, ja viņus pašus iesaista to lēmumu pieņemšanā, kuri uz tiem attiecas. Pusaudžiem ir svarīgi just, ka viņi tiek respektēti, ka skolotājs pret viņiem izturas kā pret līdzīgiem skolas vai sabiedrības locekļiem. Tas

apliecina izmaiņu nepieciešamību mācību procesa organizācijā un pusaudžu iesaistīšanu sociālo konvenciju pieņemšanā, kas ir nozīmīgs nosacījums, lai mācību disciplīnu ievērotu.

Vidējā skolas vecumā pusaudzīm jau izveidojas sava prasību un normu sistēma, kuru viņš cenšas diezgan stūrgalvīgi aizstāvēt, pat nebaudoties no pieaugušo pārmetumiem un represijām. Ar to arī izskaidrojams dažu „morālo ieviržu” ārkārtīgais sīkstums, kuras gadiem ilgi eksistē skolēnu vidē un gandrīz nepakļaujas pedagoģiskajai iedarbībai, tāpēc optimālais stils darbā ar pusaudžiem ir demokrātija – skolotāja darbā tā izpaužas tā, ka skolotājs nosaka kopīgo darbības virzienu, taču ļauj pašiem pusaudžiem pieņemt lēmumus par to, kā veikt izpildāmos darbus, nekontrolējot katru izpildes soli.

Tomēr jāņem vērā, ka pusaudžiem ir tendence arī pārkāpt izvirzītos noteikumus, pārbaudīt, cik tālu visatļautībā skolotājs ļaus iet, tāpēc arī pārāk liberālas attiecības neder saskarsmē ar pusaudžiem. Ja pusaudži jūt, ka skolotājs nespēj kontrolēt noteiktās atļautā – neatļautā robežas, šāds skolotājs pusaudžos neizraisa cieņu, kā arī viņi intuitīvi jūt, ka uz šādu skolotāju nevar paļauties un tas apliecina sociālo konvenciju izstrādāšanas nepieciešamību, kur skolēni ir līdzatbildīgi par to ievērošanu.

A.Vorobjova (Воробьев, 1996) pētījumā ir konstatēts, kāds ir “labā” un “sliktā” skolotāja tēls pusaudžiem.

“Labs” skolotājs pusaudžu izpratnē ir –

- apzinātā līmenī – labsirdīgs, jautrs, tāds, kurš neklie dz.
- neapzinātā līmenī – ar dziļu līdzpārdzīvojumu (empātisks), tāds, kuram piemīt sava individualitāte, prot vispārinātā līmenī izklāstīt mācību materiālu.

“Slikts” skolotājs –

- apzinātā līmenī – dusmīgs, skaļš, tāds, kurš kliedz, liek sliktas atzīmes.
- neapzinātā līmenī – dominējošs, ar nepietiekamu emocionālo jūtīgumu, orientēts tikai uz mācāmo priekšmetu.

Vērā ņemams ir A. Vorobjova (Воробьев, 1996) secinājums, kuru viņš bija izdarījis, bijušos skolēnus aptaujājot pēc vairākiem gadiem – tas skolotājs, kurš ir “labs”, pildot tikai skolēnu apzinātās prasības (ir labs, neklie dz), ar gadiem skolēnu apziņā pārtop vai nu par viduvēju vai pat sliktu.

Mūsdienās skolotājam galvenais uzsvars darbā ar nepieņemamas darbības novēršanu liekams uz pozitīvas attieksmes pret mācībām veicināšanu, pašregulētas mācību darbības veicināšanu un sociālo konvenciju pieņemšanu sadarbībā ar pusaudžiem, tādējādi veicinot

mācību disciplīnas ievērošanu. Skolotājs parasti izmanto savu skolas laika pieredzi, zināšanas, kas gūtas augstskolā, prakses laikā gūtās iemaņas un kā viņa patreizējie kolēģi un skolas administrācija iesaka rīkoties. Skolotājiem vajadzētu būt sagatavotiem darbam ar skolēniem, kuriem ir mācību disciplīnas problēmas, bet reālajā dzīvē prakse ir tālu no teorijas. Daži skolotāji nepieprasa, lai skolēni ievērotu kādus no mācību disciplīnas nosacījumiem, jo baidās no skolēnu reakcijas, citi to nedara, jo nezina kā to reāli izdarīt. Diemžēl bez mācību disciplīnas problēmām nav bijis neviens skolotājs un labākās mācību disciplīnas veicināšanas stratēģijas ir maz efektīvas, vai to efektivitāte ir uz īsu laiku sprīdi, ja skolotājs tās neprot pielietot, vai izvēlas neatbilstošas metodes, atzīst L. Diksons (Dixon, 2001) Pusaudži vēlas atbalstošu un saprotošu attieksmi no skolotāju puses, jo mūsdienu pusaudži nepieņem autoritatīvu izturēšanos. Daļa skolotāju nav gatavi pieņemt šīs jaunā laikmeta prasības un turpina izturēties autoritatīvi, daļa skolotāju, apzinoties, ka jaunā laikmeta prasība ir pāreja no mācīšanas uz mācīšanos, tomēr nav pietiekami sagatavoti darbam ar pusaudžiem, lai veicinātu pašregulētu mācību darbību un mācību disciplīnu, bet daļai skolotāju ir viedoklis, ka viņu pienākums ir tikai mācīt savu mācību priekšmetu, neanalizējot attieksmju pret mācībām un mācību disciplīnas mijsakarības. Turpretī pusaudži vēlas, lai skolotāji ir godīgi, taisnīgi, atbalstoši un saprotoši un viņi ir gatavi kritiski vērtēt ikvienu skolotāja darbību, paužot savu attieksmi ne vienmēr pieņemamā veidā, bet nav gatavi vērtēt savu darbību, uzņemties atbildību par saviem mācību sasniegumiem un mācību disciplīnu. Tas apliecina mācību disciplīnas problēmu pastāvēšanu un to apzināšanas un iespējamo risinājumu meklēšanas nepieciešamību. Jaunās paaudzes mācīšanās veicināšana nevar būt veiksmīga, ja skolēni nespēj pašregulēti darboties un ievērot sociālās konvencijas, tātad ievērot mācību disciplīnu. Izstrādātās mācību disciplīnas teorijas, Latvijā tiešā veidā nav izmantojamas, ņemot vērā iepriekšējā, autoritārā laika pieredzi, tāpēc ir nepieciešams analizēt situāciju Latvijā, lai izprastu, kādas skolotāju darbības veicina mācību disciplīnu un pamatojoties uz pētījumu rezultātiem, meklēt Latvijas pedagoģiskajai videi atbilstošus risinājumus.

B.Kolorosa (*Coloroso, 2002*) atzīmē šādus mācību disciplīnas veicināšanas līdzekļus, kas ir skolotāja rīcībā:

1. Pašas disciplīnas teorētiska izpratne (no stingri despotiskas līdz vaļīgi liberālai);
2. Psiholoģijas bāze un tās instrumenti - rīcības seku un smalkai skolēnu dvēseles izpratnei;
3. Dotais pusaudžu vecums - vecumposma iedalījumi pasaules pieredzē.

Bez minētajiem mūsdienu pedagoģiskajā vidē vēl būtiski ir:

4. Ar savu darbību veicināt pusaudžu pašregulētu mācību darbību.

5. Sociālo konvenciju pieņemšana sadarbībā ar pusaudžiem.

Kā jau iepriekš minēts, problēmas ar mācību disciplīnas neievērošanu var rasties ģimenes apstākļu, sociālās vides un skolotāju darbības ietekmē. Turpmāk analizēta skolotāju darbība, kas veicina pusaudžu negatīvas attieksmes pret mācībām veidošanos un līdz ar to mācību disciplīnas neievērošanu. Tās iedala:

1. Pārāk daudz vērtības pagātnes faktoriem

Daudzi autori (M.Balsons, 1995, R.Dreikurss, 2004, T.Gordons, 1974, V.Glasers, 1998a) runājot par pusaudžu problēmām ar mācību disciplīnas nosacījumu ievērošanu un cēloņiem, kas tos varētu būt veicinājuši, iesaka pedagogiem vērst uzmanību uz faktoriem, kurus varētu mainīt, neakcentējot pagātnes ietekmi, vai ģimenē pieļautās kļūdas, ko nav iespējams mainīt, bet gan ar savu darbību veicināt pusaudžu pozitīvu attieksmi pret mācībām tādējādi arī veicinot pozitīvas mācību disciplīnas izpausmes.

2. Vecāku vainošana bērnu nepieņemamajā uzvedībā un darbībā, nemeklējot sadarbības iespējas

Situācijā, kad pedagogs apzinās, ka pusaudžu mācību disciplīnas paradumu veidošanos varētu būt ietekmējusi situācija ģimenē, skolotājam vajadzētu meklēt sadarbības iespējas ar vecākiem, lai varētu mainīt tos nosacījumus, kas ietekmē tagadni, nevainojot vecākus par pagātni, tādējādi radot barjeras skolas un vecāku sadarbībai, kas sasaucas ar jau minēto autoru (M.Balsons, 1995, R.Dreikurss, 2004, T.Gordons, 1974, V.Glasers, 1998a) uzsvērto domu, ka nav jāakcentē pagātne, kurā nav iespējams izdarīt izmaiņas, bet gan vēlams veicināt pozitīvu attieksmi pret skolu un mācībām, tādējādi veicinot mācību disciplīnas nosacījumu ievērošanu.

3. Nepietiekami sagatavotas stundas

Daļa skolotāju negatavojas katrai stundai, jo ir pārliecināti, ka savu mācību priekšmetu zina un tāpēc īpaša gatavošanās nav nepieciešama, norāda L.Diksons (Dixon, 2001). Ja tā gadās tikai dažas reizes, tad pusaudži var arī nepamanīt, ka skolotājs nav sagatavojies, bet, ja tas notiek regulāri, tad pusaudži ātri atšifrē šādu rīcību un izaicina skolotāju parādīt savu nesagatavotību, kā rezultātā panākot, ka skolotājs zaudē kontroli pār situāciju klasē, kas, savukārt, var veicināt negatīvas attieksmes pret skolotāju un viņa mācīto priekšmetu veidošanos, un šo attieksmju izpausmes, neievērojot mācību disciplīnu. Viens no labākajiem veidiem pozitīvas attieksmes veidošanās veicināšanai ir sava priekšmeta pārzināšana. Skolotājam, ierodoties uz stundu, ir jābūt sagatavotam. Vajadzētu apzināties, ka neviens cilvēks nevar zināt visu un arī skolotājs nevar zināt visu, tāpēc L. Diksons iesaka skolotājiem ļaut arī skolēniem dažkārt kļūdīties, lai viņi savukārt pieļautu, ka arī skolotājs nevar zināt visu. Situācijās, kad skolotājs pieprasa, lai

skolēniem būtu perfekta zināšanas viņa mācību priekšmetā, un nepieļauj nekādas atkāpes, arī pusaudži ir kategoriski pret skolotāju un var izturēties provocējoši neievērojot mācību disciplīnu, lai savā veidā pierādītu, ka skolotājs pats nav perfekts. Šādu attieksmi un tās izpausmes var novērot atsevišķās situācijās, neskatoties uz to, ka skolēnu attieksme pret mācībām visumā ir pozitīva.

4. Prasmju trūkums savas zināšanas interesanti nodot skolēniem

Skolotājiem sava mācību priekšmeta pārzināšana vēl neko nedod. Lai pusaudži būtu ieinteresēti tā apgūvē, nepieciešams dažādot mācību metodes, lai pierādītu, ka jebkurš mācību priekšmets var būt interesants. Noteikti jābūt godīgiem pret pusaudzi. Viņi ātri atšifrē visas „maskas” un „iestudējumus”, bet tai pat laikā ir jāspēj arī ievērot zināma distance. Tas nozīmē, ka situācijā, kad skolotājs vienmuļā balsī stāsta par svarīgo savā mācību priekšmetā un apgalvo, ka tas ir nepieciešams skolēnu turpmākajā dzīvē, tad skolēni neko interesantu tur nesaskatīs un izpildīs tikai obligātās prasības, necenšoties iedziļināties. Tādējādi viņi var sākt garlaikoties, tiem var veidoties negatīva attieksme pret mācību priekšmetu un tas var izpausties kā mācību disciplīnas nosacījumu neievērošana. Arī šādu aspektu atzīmē L. Diksons (*Dixon, 2001*).

5. Skolotāja gaidas

Skolotāju attieksme un gaidas vienmēr ietekmē pusaudžu attieksmi, jo tie to uztver un tas notiek sekojošos veidos:

- *Kā skolotāji pievērš uzmanību pusaudžiem.* Ir vieglāk veltīt uzmanību gudrākajiem, apķērīgākajiem un motivētākajiem pusaudžiem. Skolotāji var būt tendēti sadarboties ar gudrākajiem skolēniem, uzdot tiem jautājumus, izslēdzot no savas uzmanības loka pusaudžus ar problemātisku uzvedību un nepieņemamu darbību, tos, kas neievēro mācību disciplīnu vai mazāk apķērīgos. Tas parasti saasinās, jo pusaudži mēdz pieprasīt uzmanību destruktīvos veidos (tādējādi ir redzama nepieciešamība strukturētai pieejai, lai palīdzētu tiem apgūt pozitīvas mācību disciplīnas iemaņas).
- *Kā tiek uzņemtas pusaudžu kļūdas un misēkļi.* Ir vieglāk pieņemt kļūdas no „gudro” skolēnu puses, nekā akceptēt, ka kļūdīties var arī pusaudzis ar nepieņemamu darbību vai īpašajām vajadzībām.
- *Kādā veidā tiek uzdoti uzdevumi.* Piemēram, skolotājs jau sākotnēji pieņem, ka kāds no pusaudžiem tos nevarēs izpildīt, bet nesniedzot skolēnam ar mācību grūtībām atbalstu, pieņem, ka tur ir sagaidāmas tikai neveiksmes. Tas pusaudžiem liek justies kā neveiksminiekiem un lai šo izjūtu slāpētu, pusaudži pārkāpj mācību disciplīnas nosacījumus un tādējādi pievērš sev skolotāja uzmanību.

- *Kā skolotājs iesaistās klases diskusijās un grupu darbā, kad kāds no pusaudžiem neievēro darba nosacījumus.* Uzblāujot visiem skolēniem vai aizrādot kādam konkrētam pusaudzim, no kura tiek sagaidīts, ka tas ievēros visas skolotāja prasības, bet pieņemot, ka kāds cits jau tāpat nebūs šīs prasības izpildījis, neapzinātā veidā tiek rādīts, ka no konkrēta pusaudža tiek sagaidīta produktīva darbība, bet kas ir ar pārējiem? Nepieciešams arī pārējiem pusaudžiem rādīt, ka viņu līdzdalība ir svarīga.

6. Nepietiekama sagatavotība darbam ar mācību disciplīnas nodrošināšanu

Mazāk pieredzējušie skolotāji var ierasties uz stundu perfekti sagatavojušies palīdzēt pusaudžiem mācīties, bet viņi nav gatavi darbam ar mācību disciplīnas problēmām. Pieredzējušie skolotāji, kas pieraduši strādāt ar autoritatīvām metodēm, saskaroties ar pusaudžu pretestību, var uzsākt nebeidzamu cīņu par varu, lai pierādītu pusaudžiem, ka galvenais noteicējs klasē ir skolotājs. Šādas problēmas aktualitāti ir minējis arī T. Gordons (*Gordon, 1974*).

Nozīmīga problēma, par kuru I. Marjenko (Marjenko, 1986) runāja jau padomju gados un kura aktuāla ir vēl joprojām, un atstāj ietekmi uz pusaudžu mācību disciplīnu - bieži vien skolēnu neorganizētību izraisa pašu skolotāju nedisciplinētība, pedagoģiskās ētikas normu neievērošana. Atsevišķi skolotāji aizmirst, ka skolā nav pieļaujama antipedagoģiska rīcība, kas pazemo pusaudža pašcieņu, kas var veicināt negatīvas attieksmes veidošanos un tādējādi izpausties kā mācību disciplīnas nosacījumu neievērošana

Svarīgi ir pusaudžiem nevis sniegt pilnīgu brīvību bez jebkādas kārtības, bet gan mācīt tiem pieņemt lēmumus, par kuru izpildi viņi paši ir atbildīgi. Kā atzīmē M. Balsons, ja skolotāji pieļauj brīvību bez jebkādas kārtības, viņi zaudē cieņu savu audzēkņu acīs. Šāds skolotājs pusaudžiem šķiet nevarīgs cilvēks, kas nav spējīgs dot padomu un kam līdzināties viņiem nav nekādas vēlēšanās. Šāda situācija arī var veicināt negatīvas attieksmes veidošanos un tās izpausmes neievērojot mācību disciplīnu.

Skolotājam nevajadzētu kļūt par pusaudžu manipulāciju upuri. Dažkārt skolotāji pieļauj kļūdu attieksmē pret skolēniem, ļaujot tiem izturēties familiāri, noteikt kārtību klasē un neievērot citu skolēnu un skolotāja tiesības, jo viņi ļoti grib būt skolēnu mīļi skolotāji. Vispirms jācenšas iemantot cieņu no pusaudžu puses un, ja viņi skolotāju cienīs, tas būs labs pamats normālai darba atmosfērai klasē. Pusaudži nicina skolotājus, kuri „danco pēc viņu stabules”. Viņi nemīl untumainus, negodīgus un nepārliciecināšus skolotājus. Šāda skolotāju izturēšanās neveicina pusaudžu pozitīvu attieksmi pret mācībām, bet gan degradē skolotāju skolēnu acīs un līdz ar to arī pusaudži savu attieksmi var izpaust neievērojot mācību disciplīnu. Šādus faktorus par

svarīgiem uzskata L. Diksons (*Dixon, 2001*) un J.L. Larsons&R.L.Debrains (*Larson&Debruyne, 2002*)

Tas sasaucas ar E. Durkheima (Durkheim, 1973) izstrādāto disciplīnu, kurai bija tikai morāla vērtība taču tā tika uztverta kā likums. Ja skolotāja morālā autoritāte ir apšaubīta, tad respekts pret sociālajām normām un prasībām pēc to ievērošanas var ciest neveiksmi to attīstīt pašā pusaudzī. Sociālo normu ievērošana un pakļaušanās likuma normām ir svarīga ne tikai skolas kārtības nodrošināšanai, bet obligāta sociālajai kārtībai vispār. Tādējādi var secināt – kamēr morālās autoritātes internalizācija var būt kā svarīgākais mērķis un efektīvākais mehānisms sociālās kārtības nodibināšanai, skolotāju autoritātes nostiprināšana ir nepieciešama kā pirmais solis. Bez skolotāja autoritātes, socializācija ir neefektīva. E.Durkheims iebilda, ka „ja skolotājs atļauj nobīdes respektā pret sevi bez iejaukšanās, tāda iecietība apliecina, ka tas ir pieņemami. Vilcināšanās, šaubas pavājina pārliecību par skolotāja pozitīvo attieksmi pret skolēniem un tā ir jāpārrunā ar pusaudžiem.” Iepriekšminētais apliecina, ka skolotājs nevar prasīt, lai pusaudžiem būtu pozitīva attieksme pret mācībām, ja tā morālā autoritāte ir sagrauta un līdz ar to pusaudži izvairīsies no sociālo konvenciju pieņemšanas sadarbībā ar skolotāju un tādējādi arī būs apdraudēta mācību disciplīnas ievērošana.

7. Nepiemērotu mācību metožu izmantošana

Noteikti jāatceras, ka ne visiem skolēniem, tai skaitā pusaudžiem ir vienāda uztvere. Ir pusaudži, kuri ir kinestētiķi un ir vizuālisti (*Gardner, 2006*). Ja skolotāji tikai liks klausīties, tad tie, kas uztver savādāk, neuztvers stāstīto, sāks garlaikoties, kas tādējādi atkal novedīs pie mācību disciplīnas nosacījumu neievērošanas.

8. Nepiemērotu vēlamas mācību disciplīnas nodrošināšanas metožu izmantošana

a) Skolotājs gadījumos, kad ir noticis kāds pārkāpums, vai nav ievērots kāds no mācību disciplīnas nosacījumiem, nedrīkst pieprasīt, lai par notikušo būtu atbildīgi visi klases skolēni. Saistībā ar pusaudžiem ar nepieņemamu darbību un mācību disciplīnas pārkāpumiem mēdz tikt piesauktas skolotāju cilvēktiesības netikt pazemotam no pusaudžu puses, taču par to parasti sūdzas skolotāji, kuri neievēro, ka viņu pašu attieksme pret pusaudžiem mēdz būt pazemojoša. Skolotāji, kuri ciena jebkuru skolēnu, arī ar dažādiem uzvedības un nepieņemamas darbības ekscesiem, tai skaitā ar mācību disciplīnu, parasti tiek galā gan sevi, gan citus nepazemojošā veidā, atzīmē D.Bērziņa (Bērziņa, 2003) un īpaši aktuāli tas ir pusaudžu vecumā, kad uz jebkuru mazāko aizvainojumu un netaisnību tie reaģē saasināti un tādās situācijās pusaudži mēdz neievērot arī sociālās konvencijas, kuru izstrādē paši ir piedalījušies, jo tie uzskata, ka skolotājs

nav ievērojis līdztiesības principu, kur līdzcērtīgi cilvēki citus neaizvaino, tātad no savas puses ir pārkāpis sociālās konvencijas.

b) L. Diksons (*Dixon, 2001*) vērs uzmanību uz to, ka skolotājs nedrīkst izmantot savu pārkumu, lai nodrošinātu kārtību klasē. Piemēram, reizē, kad skolotājs centās noturēt pusaudžus klasē pēc zvana, iestājoties durvīs, tas neizdevās. Pusaudži viņu pastūma malā un devās prom. Tas tikai liecina, ka šādas metodes nedarbojas. Daudz efektīvāk mācību disciplīnas ievērošanu skolotājs var nodrošināt ar demokrātiskām metodēm un ja tas neizdodas, tad skolotājam ir jāpārdomā, kas viņa darbībā ir veicinājis negatīvas attieksmes veidošanos pusaudžos, kas izpaužas kā mācību disciplīnas neievērošana. B.Rogers (*Roger, 2004*) iesaka - ja skolotājs tomēr ir nikns par pusaudža nepieņemamo darbību, labāk ir modelēt tādu darbību, kādu vēlētos sagaidīt no saviem skolēniem un tas sasaucas ar iepriekšminēto, ka pusaudži vēlas līdzcērtīgas attiecības.

c) Ļoti izplatīts pusaudžu disciplinēšanas veids, ko skolotāji bieži pielieto, lai nodrošinātu mācību disciplīnas ievērošanu klasē, ir nepārtraukta skolēnu nodarbināšana, jo tiek uzskatīts, ja pusaudži ir nodarbināti, tad viņiem nav laika radīt kādu no disciplīnas problēmām. Neskatoties uz šīs metodes pozitīvajām iezīmēm, ir arī dažas problēmas minētās pieejas īstenošanai. Ja pielieto šādu metodi, tad jāpārdomā, ka būs pusaudži, kuri savu darbu izdarīs ātrāk par pārējiem un, ja viņi būs pieraduši, ka nepārtraukti kaut kas ir jā dara, tad brīdī, kad darbs būs padarīts viņi var sākt garlaikoties un tādējādi radīt kādu no mācību disciplīnas problēmām, traucējot tiem skolēniem, kuriem ar darba veikšanu neveicas tik raiti. Šāda situācija savukārt var izsaukt citas problēmas. Pusaudžiem, kuri traucējošo klasesbiedru dēļ nebūs paspējuši pabeigt darbu klasē, var uzdot vairāk mājas darbus, kas savukārt var izsaukt dusmas un naidu pret skolēnu, kurš traucēja. Bet gadījumā, ja šis traucējošais skolēns ir populārs klasesbiedru vidū, tad šīs dusmas var tikt vērstas pret pedagogu un mācību priekšmetu, atzīmē L. Diksons (*Dixon, 2001*) un tas, savukārt, var veicināt negatīvas attieksmes veidošanos pret mācību priekšmetu kopumā, kas var tikt izpausta neievērojot mācību disciplīnu.

Situācijā, kad šādu pusaudžu vecuma skolēnu nodarbināšanu pielieto jau vairāki skolotāji, vājākie skolēni nepārtraukti tiek nodarbināti līdz viņu spēju augstākajai robežai kā rezultātā viņi ātrāk nogurst, nespēj pilnvērtīgi izpildīt uzdoto, pavājinās viņu mācību sasniegumi un vēlāk jau viņi var arī izstāties no šīs cīņas. Pusaudži pieņem, ka viņi ir neveiksminieki, necenšas situāciju mainīt. Var veidoties situācija, kad šie pusaudži aiziet no skolas, vai meklē citu skolu, kurā šīs prasības nav tik stingras, nemaz nerunājot par graujošo ietekmi, ko tas atstāj uz šādu pusaudžu psihi. Šie pusaudžu vecuma skolēni izveidojušos attieksmi „es jau tāpat neko nevaru” var saglabāt arī pie citiem skolotājiem, kuri nepielieto līdzcērtīgu nodarbinātības metodi. Tādējādi

skolotāji, vēloties nodrošināt mācību disciplīnas nosacījumu ievērošanu savās stundās, ilgtermiņā var radīt tādas problēmas, ar kurām vairs nespēj cīnīties saviem spēkiem. Šādu problēmu aktualizē L. Diksons (*Dixon, 2001*)

9. Pedagogiem nav vienotas prasības par pusaudžu vēlamo mācību disciplīnu

Ikviens, kas labi pazīst skolas dzīvi, zina, ka pat pēc tam, kad jaunākajās klasēs veikts sistemātisks darbs un skolēni ir apguvuši pieņemamu darbību, viņi, nonākuši 5. – 6. klasē, pēkšņi zaudē dažas agrāk apgūtās iemaņas. To izraisa dažādi cēloņi. Viens no tiem – pusaudži vairs neatrodas viena skolotāja redzeslokā. Skolotāji, kas māca šajās klasēs, izvirza dažādas prasības attiecībā uz pusaudžu darbību un mācību disciplīnu. Daļa skolotāju joprojām izmanto autoritāras metodes un cenšas noteikt pusaudžiem kā jāgērbjas, kā jāizturas, kā jārunā, kādas manieres jāizkopj, kādai jābūt sociālajai stājai un savstarpējām attiecībām. Citi var būt visautļaujoši un nepieprasa, lai tiktu ievēroti kādi mācību darbības noteikumi, kā atzīmē I. Marjenko (*Marjenko, 1986*) un T. Gordons (*Gordon, 1974*). Viņi arī atzīmē, ka dažkārt skolotāji neprasa pusaudžiem ievērot jebkādus mācību disciplīnas nosacījumus, uzskatot, ka tādējādi būs skolēnu ieredzēti un būs devuši ieguldījumu brīvas personības veidošanā. M. Balsons uzsver, ka skolēni neciena skolotājus, kuri neizvirza nekādus noteikumus un nenodrošina radošu mācību vidi (*Balsons, 1995*), jo neskatoties uz pusaudžu vecumā aktuālo vēlmi piedalīties lēmumu pieņemšanā, tie tomēr nav sasnieguši tādu brieduma pakāpi, lai spētu paredzēt un analizēt savas darbības sekas ilgākam laika periodam. Tādējādi, ja pusaudžu darbība netiek vadīta, tie var pieņemt neatbilstošus lēmumus, bet šī vecumposma raksturīgās iezīmes dēļ, tie kritiski izturas pret pieaugušajiem un neanalizē savas darbības, tādējādi pusaudži uzskata, ka par problēmām ar mācību disciplīnu atbildīgs ir skolotājs.

10. Skolēnu iedalījums pēc zināšanu līmeņiem

Ir daži skolotāji, kas pieturas pie viedokļa, ka ir „grūtās” klases un ir nepieciešams klašu iedalījums pēc līmeņiem. Tāda attieksme, ka skolēni ir iedalīti grupās neskatoties uz viņu individuālajiem sasniegumiem, jau iepriekš ir lemti neveiksmei. Pusaudži šādu uztieptu attieksmi jūt un par atbildi tam veido negatīvu atmosfēru klasē, kas savukārt noved pie negatīvas attieksmes pret mācībām, pret konkrētu skolotāju un mācību priekšmetu un tas var veicināt mācību disciplīnas neievērošanu. Skolotāji, kuri jau iepriekš no konkrētas klases sagaida konkrētu uzvedību un darbību, to arī saņem. Šādam aspektam pievērst uzmanību iesaka L. Kanters (*Canter, 2001*). Arī N.L. Geidžs un D.C. Berliners (*Gage&Berliner, 1999*) atzīmē, kolīdz pusaudzis ir ierindots noteiktā kategorijā, viņam var būt ļoti grūti no šīs kategorijas izkļūt. Nonākt vājā grupā reizēm ir tikpat kā izpelnīties mūža ieslodzījumu bez atbrīvošanas cerībām.

11. Darbības, kas veicina pusaudžu neuzņēmības attīstību

Vēl vienu svarīgu aspektu, kā skolotāju nepiemērotas darbības sekas min M. Balsons (1995). Viņš saka, ka skolotāji bieži vien ietekmē pusaudžus ar savu prasmi, zināšanām, spējām un veiklību. Var novērot daudz tādu gadījumu, kad skolotāji demonstrēdami pusaudžiem savu izveicību un uzsvērdami pusaudžu neizveicību, veicina tajos neuzņēmības attīstību. Līdz ar neuzņēmības attīstīšanos ir grūti prasīt no pusaudžiem pašdisciplīnu un atbildības uzņemšanos par savu darbību. Tas, savukārt, veicina dažādu problēmu rašanos ar mācību disciplīnas nosacījumu ievērošanu.

Ikvienam skolotājam konkrētā situācijā, kad netiek ievērota mācību disciplīna, jāapsver nevis tas, ko viņš grib panākt, bet gan tas, kas ir vajadzīgs šai situācijai. Uzsvars liekams nevis uz pusaudžu vai skolotāju vēlmēm, bet gan uz situācijas vajadzībām. Tāpēc ir jādomā, ko konkrētā situācijā var darīt, lai nepieļautu, ka mācību disciplīna netiek ievērota un gadījumā, ja tāda situācija izveidotos, kā to mainīt nepazemot nevienu no iesaistītajām pusēm. Labākā taktika, lai nepieļautu mācību disciplīnas pārkāpumus, ir ievērot visus iepriekšminētos nosacījumus, kas veicina negatīvas attieksmes veidošanos un pašiem skolotājiem mainīt savu attieksmi pret notiekošo klasē. L. Diksons (*Dixon, 2001*) atzīmē, ka viena no svarīgākajām lomām, kas jāuzņemas skolotājam ir, ka skolotājs ir palīgs, kas palīdz sasniegt pusaudžiem svarīgu mērķi. Tāpat skolotāja uzdevums ir parādīt pusaudžiem to sasniedzamā mērķa svarīgumu, radīt motivāciju mērķa sasniegšanai, palīdzēt pusaudžiem to sasniegt un veicināt pozitīvas attieksmes veidošanos un izpausmes. K. Rodžers (*Roger, 1983*), piemēram, mudināja skolotājus redzēt sevi kā veicinātājus, lai pusaudži attīstītos un pilnveidotos caur saviem centieniem pēc autonomijas, kas ir nozīmīga prasība pusaudžu vecumā.

Ļ. Tolstojs ir teicis „ikviens grib zināt, ko darīt un kā uzvesties”. Arī daudzi pusaudži spītīgi grib zināt kā labāk lasīt un rakstīt, bet viņi ir zaudējuši cerību to darīt labi. Visiem viņiem būtu labi zināt, ka skolotāji grib un ir gatavi viņiem palīdzēt, tādējādi atrisinātos arī daudzas mācību disciplīnas problēmas.

Tomēr daudziem skolotājiem trūkst prasmju un iemaņu, trūkst metožu, kā pāriet no autoritāra vadības stila uz demokrātisku stilu. M. Balsons (Balsons, 1995) šo stilu kontrastu parāda 6. tabulā.

M. Balsons (Balsons, 1995) arī atzīmē, ka skolotājam vajadzētu ne tik daudz pievērsties kļūmīgo savstarpējo attiecību sekām – agresijai, rupjībai, zagšanai un bēgšanai no skolas, motivācijas trūcumam vai nepaklausībai, bet strādāt tā, lai tiktu atrisināta pamatproblēma – skolotāja un skolēnu attiecības uzlabotos un skolēniem veidotos pozitīva attieksme pret mācībām.

Ņemot vērā pusaudžu vecumposma īpatnības, ka ārēji uzspiesti noteikumi tiek noliegti, iekšēji izvirzītie noteikumi veidojas pusaudžu vecuma sākumposmā, bet analizēt savu darbību izvērtējot gan savas, gan citu cilvēku kļūmīgās darbības, pusaudži sāk šī vecumposma beigās vai jau izejot no šī vecumposma, tad darbs pie attiecību veidošanas būtu veicams jau no sākumskolas klasēm pamazām paplašinot skolēnu atbildības loku, līdz to attieksme būtu sasniegusi trešo - pašregulācijas līmeni (Žogla, 1998)

6. tabula

Skolotāju vadības stili

	Demokrātiskais stils	Autoritārais stils	Neiejaukšanās stils/Visatļautība
Kontrole	Savstarpēja uzticēšanās un cieņa	Kontrole, izmantojot apbalvojumus un sodus. Cenšanās iegūt cieņu ar varu.	Skolēni var darīt visu, ko tie vēlas
Izvēle un normas	Tiek piešķirtas izvēles tiesības, kur vien iespējams	Prasību izvirzīšana. Vienvadība.	Anarhija
Skolēnu motivēšana	Motivācija līdz ar pamudinājumiem. Sasniegumu akcentēšana.	Kļūdu un trūkumu akcentēšana	Tiek pieļauta jebkāda uzvedība un darbība
Brīvība	Iekšēji ierobežota brīvība. Līdzsvars starp rīcības brīvību un pienākumu strādāt.	Ārēji ierobežota brīvība. Atkarības izjūta vai piederības veicināšana.	Neierobežota brīvība. Haoss.
Motivācija	Patiesa motivācija. Mērķus skolotāji un skolēni izvirza kopīgi.	Liekuļota, neīsta motivācija un sodi.	Nenoteikta un neprognozējama motivācija
Skolotāja darbības mērķis	Darbība vērsta uz sekmju sasniegšanu un pašpaļāvības nostiprināšanu.	Darbības galvenais mērķis ir sasniegt visaugstākos rezultātus.	Daži pasākumi palīdz skolēniem progresēt, citi nepalīdz.
Darba stils starp skolēniem	Sadarbība, dalītā atbildība.	Sacensība	Individuālas tiesības. Nerēķināšanās ar citiem.
disciplīna	Pašdisciplīna kā izglītošanās procesa sastāvdaļa.	Disciplīnas nodrošināšana skolotāju kontrolē.	Pozitīvu mērķu trūkums
Skolēna mērķi	Skolēni piedalās mērķu izvirzīšanā	Mērķus izvirza skolotājs	Nekādi lēmumi netiek pieņemti
lēmumu pieņemšana	Skolēni izvirza idejas un piedalās problēmu risināšanā	Visus jautājumus izlemj skolotājs	

4.4.2. Mācību disciplīnas veicināšana

Pārejas posms no autoritārajām metodēm uz demokrātiskajām audzināšanas darba metodēm ir radījis apjukumu ne tikai sabiedrībā kopumā. Tas ir radījis zināmu apjukumu arī skolu darbā. Daudzu autoru pētījumi (*Kohlberg, 1984, Piaget, 2001*) ir pierādījuši, ka ne visi pusaudži sasniedz tādu attīstības stadiju, ka ir gatavi analizēt savu darbību un uzņemties atbildību par to, un, pamatojoties uz L. Kolberga pētījumu rezultātā izdarītajiem secinājumiem, daži arī nenasniegs, bet, neskatoties uz sasniegto morālās attīstības līmeni, pusaudžiem jāiemācās uzņemties atbildību par savu darbību. Latvijā daļa pedagogu ir strādājuši, savā darbā izmantojot normatīvās pedagoģijas principus un ar grūtībām piemērojas izmaiņām izglītības sistēmā, jaunākās paaudzes pedagogi ir izglītojušies ar pārliecību, ka ierodoties skolā, visi skolēni viņus cienīs un mīlēs, bet nav sagatavoti tam, lai nodrošinātu mācību disciplīnu un saskaroties ar šīm problēmām, necenšas tās risināt, bet pieņem, ka tās ir demokrātiskas skolas ikdiena un tāpēc tur nekas nebūtu jādara. Tomēr ikdienas pieredze ir pierādījusi, ka skolotājiem ir jābūt sagatavotiem darbam ar mācību disciplīnas veicināšanu, veicinot skolēnu spēju pašregulēti darboties.

Viens no pieņemamākajiem risinājumiem ir izstrādāt visiem pieņemamus mācību disciplīnas nosacījumus - sociālās konvencijas, kurās būtu atrunātas visas prasības un kuras izstrādātu pusaudži sadarbībā ar pedagogiem, jo daudzu autoru (*L.Dixon, L.Canter, R.Dreikurs, M.Balsons, J. Nelsen* u.c.) veiktie pētījumi ir pierādījuši, ka nedrīkst atstāt bez ievērības dažādas mācību disciplīnas problēmas un bez visiem pieņemamiem mācību disciplīnas nosacījumiem – sociālajām konvencijām ir gandrīz neiespējami nodrošināt atbilstošu mācību vidi.

Promocijas darba autore savā pētījumā pamatojas uz V. Glasera (*Glasser, 1998b*) Realitātes terapijas teorijas radītāja pieeju, ka cilvēkiem ir jāiemācās atzīt savu bezatbildīgo darbību un jārikojas loģiskāk un produktīvāk. V. Glasers noraida idejas, kurās nepieciešama neapzinātās darbības analīze, kā arī tās, kas pieņem indivīda uzvedību un darbību neizsakot spriedumu, tajā pašā laikā meklējot racionālu izskaidrojumu neadekvātajai darbībai. Viņš uzskata, ka cilvēkam ir jāiemācās pieņemt savas darbības sekas, neatkarīgi no apgalvojumiem par psiholoģisko neatbildību, un jāiemācās dzīvot pasaulē, atbildot par savu darbību un nepārkāpjot citu cilvēku tiesības. Tas arī sasaucas ar citu autoru (*M.Balsons, 1995, R.Dreikurs, 2004* u.c.) paustajām atziņām, ka nav jātērē nesamērīgi ilgs laiks, lai analizētu pagātnes notikumus, jo tos nav iespējams mainīt. Tie ir jāizprot, lai varētu pieņemt atbilstošus lēmumus par turpmāko pedagoģisko darbību. Pedagogiem jāorientējas uz tagadni

un jāstrādā, lai veicinātu pozitīvas attieksmes veidošanos pusaudžiem, tādējādi panākot, ka tiek ievērota mācību disciplīna.

T.Obrians (*O'Brien, 2006*), V. Rodžers (*W.Rogers, 1997*) un B. Rodžers (*B.Rogers, 1998*), kas pētījuši pusaudžu nepieņemamas darbības problēmas mācību vidē, ir arī izvirzījuši mainīgos lielumus, ko var un ko nevar ietekmēt. Šajā tabulā (7. tabula) minētie mainīgie lielumi ir nozīmīgi arī pie mācību disciplīnas nosacījumu ievērošanas.

7. Tabula

Mainīgie lielumi, kas ietekmē skolēnu sasniegumus (O'Brien, 2006);

<p>Skolēna personībā balstītie</p> <p><u>Ietekmējamie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vēlme mācīties; - Dažādas mācīšanās stratēģijas; - Mācīšanās stili; - Iepriekšēja pieredze/sociālās piemērošanās spējas; - Pašefektivitāte/bezspēcība (iegūta vai iedzimta) - Iepriekšējas zināšanas par mācību saturu; - Emocionālā inteliģence. 	<p>Ārpus skolēna</p> <p><u>Ietekmējamie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Iepriekš apgūtais mācību saturs; - Mācību un attīstības motivācija; - Pedagoģiskās zināšanas; - Zināšanas par apgūstamo mācību saturu; - Attīstības pakāpe; - Prasme piemēroties mācību videi; - Prasme organizēt savu laiku.
<p><u>Grūti ietekmējamie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ģenētiskais potenciāls; - Bērna veselības stāvoklis; - Iedzimtas uztveres īpatnības; - Emocionālo traucējumu līmenis; - Intelektu līmenis; - Ģimenes sociālais stāvoklis; - Vecāku attieksme pret skolu; - Ģimenes mobilitāte; - Ģimenes sastāvs; - Nozīmīgās vērtības ģimenē; - Ģimenes vēsture; - Sociālekonomiskais statuss vienaudžu vidū. 	

Svarīgi skolai un skolotājiem apzināties, ka disciplīnas problēmas ir jārisina un apzināties, ka tās vairs nav risināmas ar autoritārām pedagoģiskā darba metodēm. Mūsdienu pedagoģiskajā vidē uzsvars liekams uz mācību disciplīnu kā pašregulētu mācību darbību vidē, kurā jāievēro zināmas sociālās konvencijas, nevis uz disciplīnu, kur skolotājs ir tas, kas nosaka kādas normas ir jāievēro un kādas sekas tiks piemērotas par šo normu neievērošanu. Lai skolotāji pieturētos pie vienotām prasībām un atbalstītu viens otru sarežģītās situācijās, būtu jāizstrādā rīcības plāns

darbam ar mācību disciplīnas nodrošināšanu un vienotām prasībām skolēniem un skolotājiem. Turpmāk darbā arī šī plāna efektivitāte jāanalizē un ir svarīgi ne tikai atpazīt pusaudžu sasniegumus ievērojot mācību disciplīnu, bet gan daudz svarīgāk ir arī izvērtēt vai skolēni mācību disciplīnas nosacījumus uzskata par godīgiem un taisnīgiem. Bez tā, ka skolas sniedz skolēniem izglītību, tās ir arī vieta pusaudžu socializācijai. Vieta, kur pusaudži iemācās sociāli pieņemamu uzvedību un darbību, apgūst vērtības un starppersonu saskarsmes iemaņas. Pusaudži garas stundas pavada skolā un tas acīmredzami parāda, cik skolas ir nozīmīgas pusaudžu socializācijā. Skolotāji un skolas administrācijas pārstāvji sniedz nenovērtējamu ieguldījumu ar savu attieksmi un skolā pieņemto nostāju attiecībā pret mācību disciplīnas nosacījumu ievērošanu, kā F. Džeksons (*Jackson, 1998*) argumentēti pierādīja darbā - „Skolu morālā dzīve” (*The Moral life of Schools*).

Mācību disciplīnas nosacījumu – sociālo konvenciju izvirzīšana mācību darbam

Mācību disciplīnas nosacījumi nozīmē, ka ir skaidrs kādas ir mācību disciplīnas prasības un kādas izpausmes nav pieņemamas stundas laikā. Kāda mācību disciplīna ir pieņemama, vai pusaudžiem ir jāpilda uzdotais, vai ir jāgaida sava kārta, jāizturas ar cieņu pret skolotāju un klasesbiedriem, vai tie var kliegt, grūstīties, kritizēt vienu otru, košļāt gumiju, ēst, dzert, pārtraukt vienu otru, spēlēt, kritizēt skolotāju un vai pusaudžiem ir jāatvainojas par izdarītajiem pārkāpumiem. Mūsdienų pedagoģiskajā vidē, kad nozīmīga ir pusaudžu līdzdalība mācību procesā, nozīmīgi ir iesaistīt viņus arī mācību disciplīnas nosacījumu izstrādē, kas tādējādi ir atbilstoši izpratnei par sociālajām konvencijām, kur visi mācību procesa dalībnieki piedalās to izstrādē un uzņemas atbildību par to neievērošanu. Kad mācību disciplīnas nosacījumi ir apstiprināti, skolotājam, iespējams, sākotnēji būs jāvelta vairāk laika un enerģijas, lai veidotu savstarpējas uz cieņu un sapratni balstītas attiecības, lai mudinātu pusaudžus ievērot izstrādātās un pieņemtās sociālās konvencijas, lai veicinātu pozitīvu attieksmes veidošanos un tās izpausmes mācību disciplīnā, un parādītu iespējamās sekas pusaudžiem, kuri neievēro šos nosacījumus, kuru izstrādē paši ir piedalījušies. Tas varētu būt signāls pārējiem klases skolēniem, ka sociālo konvenciju neievērošana rada sekas. Šeit gan arī jāievēro, lai sociālo konvenciju izstrādes laikā netiktu pieņemti tik strikti nosacījumi, ka skolotājam nepārtraukti jāpiemēro sekas radot negatīvas emocijas klasē, vai jāpieņem, ka kāds no nosacījumiem tiek pārkāpts. Tas dos pusaudžiem signālu, ka mācību disciplīnas nosacījumus dažkārt var pārkāpt un ka sociālo konvenciju izstrāde ir tikai formalitāte. Ja skolotājs nespēs nodrošināt šo nosacījumu ievērošanu, tad var veidoties situācija, ka pusaudžu līderis nosaka citus uzvedības un darbības nosacījumus un

tas ne vienmēr būs pozitīvais līderis. L. Božoviča (Božoviča, 1975) norāda, ka, lai arī kādi apstākļi pusaudzīm netiktu radīti un kādas prasības izvirzītas, līdz tam laikam, kamēr šīs prasības un apstākļi nav vajadzīgi pašam pusaudzīm, tie nedarbojas kā attīstības faktori. A. Špona (Špona, 2001) skaidro, ka audzinātāja un audzēkņu sadarbībai būs panākumi tikai tad, ja pašā audzēknī radīsies vajadzība, vēlēšanās izzināt, darboties un izveidot sevī noteiktas īpašības un paradumus. A. Špona arī atzīst, ka praksē nebūt nav tik viegli panākt šo vēlamo sadarbību starp skolotāju un pusaudzi.

Skolotājiem arī jāatceras, ka pusaudzis, kurš neievēro mācību disciplīnu nav viņu personīgais ienaidnieks. Konflikti, kas dažkārt veidojas nosacījumu neievērojošu pusaudžu un skolotāja starpā bieži vien ir vienkārši dažādu līmeņu konflikti. Mācību disciplīnas neievērošana parasti tomēr nav vērsta tiešā veidā pret skolotāju. Tam pamatā var būt psiholoģiski, sociāli, pedagoģiski vai kādi citi iemesli. Arī skolotājam uzsākot mācību gadu un izstrādājot sociālās konvencijas, izvirzot mācību disciplīnas nosacījumus un pārrunājot tos, vajadzētu paskaidrot pusaudžiem, ka tie nav personīgi vērsti ne pret vienu no klasē esošajiem, bet gan ir domāti, lai visiem būtu vieglāk strādāt – skolotājam mācīt nepieciešamo mācību saturu un skolēniem iespēju to kvalitatīvi apgūt, to atzīmē N. Eisenberga, P. Mussens un K. Šancs (*Eisenberg, Mussen, Shantz, 1989;*) un L. Diksons (*Dixon, 2001*).

Daži skolotāji domā, ka nav nepieciešams iegrožot pusaudžu individualitāti un izvirzīt mācību disciplīnas nosacījumus, cerot, ka pusaudži paši būs spējīgi savas darbības regulācijai bez pedagoga vadības un visi lieliski sastrādāsies. Diemžēl prakse rāda, ka šāda pieeja nav pareiza, jo vēlamās mācību disciplīnas prasmes neveidojas pašas un arī netiek ievērotas bez skolotāja līdzdalības. Bez sociālajām konvencijām un mācību disciplīnas nosacījumiem pusaudži nevar mācīties un skolotāji nevar tiem palīdzēt. Skolotāju darbība, kad netiek izvirzīti mācību disciplīnas nosacījumi, tikai apgrūtina citu skolotāju darbu un rada pusaudžos pārlicību, ka skolā mācību disciplīna nav nekas tik nozīmīgs. Skolotājiem arī jāņem vērā, ka pusaudžiem labāk patīk tie skolotāji, kuri liek ievērot pamatotus un abām pusēm pieņemamus nosacījumus un pie tiem stingri pieturas, tādējādi radot labvēlīgu mācību vidi. Pusaudži tiecas pie skolotājiem, kuru izvirzītie nosacījumi atbilst viņu interesēm. Savukārt, ja skolotājs izvirza tādus mācību disciplīnas nosacījumus, kuri ir pārlietu stingri un patiesi grūti vienmēr ievērojami, tad skolotājs vairs nebūs pusaudžu autoritāte un turpmāk, lai nodrošinātu mācību disciplīnas ievērošanu, skolotājam jau var nākties izmantot autoritatīvas metodes, kuras neveicina pozitīvu attieksmi, kā atzīmē R. Dreikurs (*Dreikurs, 2004*).

P. Herbelins (Herbelins, 1931) jau iepriekšējā gadsimta trīsdesmitajos gados rakstīja, ka vispārīgais likums, kas jāievēro īstās gribas veidošanā, skan šādi: audzināšanai jābūt stingrai, bet šai stingrībai jābūt pareizai un lietišķi pamatotai. Ja jautājam, ko mēs apzīmējam ar nepareizu stingrību, tad ir jāatbild, ka te domājam tādu audzināšanas metodi, kur skolotājs neņem vērā ne tikai bērnu un pusaudžu dziņas un tieksmes, bet arī visas viņa personības prasības. Te skolotājs nerēķinās vis ar to, kam vajadzētu būt, t.i. ar bērna un pusaudža labāko „es”, bet vienkārši ar savu iegribu. Šādu audzināšanu P. Herbelins sauc par despotisku. Despotiskais skolotājs nejautā, kas pusaudzim īsti ir vajadzīgs, un kas nāks viņam par labu.... Šādas audzināšanas sekas var būt vai nu pilnīga morāliska nepatstāvība, īsts verga raksturs, kur vada tikai bailes, vai arī – kur pusaudzī ir spēku diezgan, lai nostātos pret – saslēšanās, eksplozīva atsacīšanās no skolotāja varas, revolūcija un visu normu un likumu niecināšana. Arī J. A. Students (Students, 1935) akcentējot audzināšanas nozīmīgumu, uzsver, ka te ietilpst viss, kas nāk no cilvēka un iet uz cilvēku, tātad viss, kas ir cilvēka garīgās darbības produkts.

Šie apgalvojumi ir vērā ņemami strādājot arī mūsdienās, jo daudzi autori ir nonākuši pie secinājuma, ka bez sociālajām konvencijām nepastāv neviena sabiedrības grupa. Ja netiek veikts darbs, lai pusaudži apgūtu pašregulētu darbību, tai skaitā mācību disciplīnu, tad var rasties dažāda veida problēmas savstarpējās attiecībās ar pusaudžiem un nākotnē var veicināt arī negatīvas izmaiņas sabiedrībā kopumā. Arī A. Špona (Špona, 2001) atzīmē, ka nostiprināto stereotipu laušana sevišķi sāpīga ir pusaudžu vecumā. Šajā vecuma posmā ir jau uzkrājusies pietiekami bagāta pieredze, nostiprinājušās kādas vērtības, izveidojušies savi paradumi, jūtu gamma. Ja pieaugušie ar to nerēķinās, izvirzot savas prasības, tad var veidoties kā īslaicīgas, tā arī ilgstošas konfliktsituācijas un to rezultātā var veidoties negatīva attieksme pret vecākiem, pret skolu un skolotājiem un pret prasībām, kas tiek izvirzītas. Šīs negatīvās attieksmes rezultātā, var rasties arī problēmas ar mācību disciplīnas ievērošanu.

Skolotājiem, kuri mācību gada sākumā nav sadarībā ar pusaudžiem izstrādājuši sociālās konvencijas un nav pieņēmuši mācību disciplīnas nosacījumus stundu laikā, bet pēc kāda laika jūt, ka šiem nosacījumiem vajadzētu būt, ir ļoti grūti, bet ne neiespējami šo situāciju mainīt. Skolotājam, kurš zaudē reputāciju pusaudžu acīs būdams pārāk pieļaujošs vai pārāk neprasīgs skolotājs, ir nepieciešama stingra apņēmība un vairāki gadi nopietna darba, kamēr reputācija mainās. Bieži vien tas notiek tikai citiem skolēniem ienākot viņa klasē. Par to brīdina L. Diksons (Dixon, 2001), L. Kanters (Canter, 2001) un R. Dreikurs (Dreikurs, 2004) Reputāciju var mainīt, bet, lai to panāktu ir nepieciešams ilgs un sistemātisks darbs. Tas ir pārlicinošs arguments, lai skolotāji neatstātu bez ievērības pozitīvu attiecību ar pusaudžiem dibināšanu, tādējādi cenšoties

panākt pašregulētas attieksmes veidošanos un tad, sadarbībā ar pusaudžiem, izstrādātu sociālās konvencijas un vienotos par mācību disciplīnas nosacījumiem.

Visu iepriekšminēto jāņem vērā izstrādājot arī vienotus skolas noteikumus darbam ar mācību disciplīnu. To aicina ievērot L. Diksons (*Dixon, 2001*) To izstrādē jāiesaista visi skolēni, jo viņiem pašiem piedaloties sociālo konvenciju izstrādē un piedaloties mācību disciplīnas nosacījumu pieņemšanā, ir mazāka varbūtība, ka tie tiks pārkāpti. Skolās, kur nav pievērsta nepieciešamā uzmanība skolas iekšējās kārtības noteikumu izstrādei un to ievērošanas nodrošinājumam, parasti skolotājiem ir jāveic lielāks darbs, lai veicinātu pozitīvu mācību disciplīnu stundās. Tomēr mācību disciplīnas nosacījumi nedrīkst būt tik stingri, ka skolotājam vienkārši trūkst spēka un resursu, lai nodrošinātu to ievērošanu, kā rezultātā pusaudžos nostiprinās uzskats, ka mācību disciplīnas nosacījumi nav nekas tik svarīgs, kas noteikti jāievēro.

L. Božoviča (Božoviča, 1975) atzīmē, ka cilvēks sabiedrībā vienmēr ieņem noteiktu pozīciju vai amatu. Pozīcijai atbilst noteiktas tiesības un pienākumi. Arī skolēna pozīcijai ir noteiktas tiesības un pienākumi, un viens no skolēnu, tai skaitā pusaudžu, svarīgākajiem pienākumiem un tai pat laikā tiesībām, ir mācīties. Lai skolēni varētu realizēt šīs savas tiesības un pienākumus, klasē ir jāievēro mācību disciplīna, lai tiktu nodrošināta labvēlīga mācību vide. E.Emmers (*Emmer, 1996*) ir pētījis skolotāju darbību mācību gada sākumā un noskaidrojis, ka tā ietekmē skolēnu darbību visa mācību gada laikā, tāpēc iesaka izstrādāt sociālās konvencijas un mācību disciplīnas nosacījumus mācību gada sākumā. Analizējot skolotāju darbu stundās, viņš ir secinājis: jo daudzveidīgākas nodarbības notiek stundās, jo sekmīgāka ir stundu norise, tādējādi apstiprinot pieņēmumu par skolotāju darbības saistību ar pozitīvas attieksmes pret mācībām veidošanos.

Divdesmitā gadsimta sākumā jau Dž. Djūijs (*Dewey, 1997*) sparīgi nostājās pret autoritārajām pedagoģiskajām pieejām, kas tajā laikā plaši tika pielietotas Amerikas skolās. Uzskats, ka skolām ir jāstrādā, lai ieaudzinātu skolēniem noteiktu uzvedību un pieņemamu darbību (tādas kā punktualitāte, paklausība un klusums u.c.), kā pedagoģiskā darba rezultāti paši par sevi tie likās absurdi Dž.Djūijam. Tā vietā definīcijai par skolēnu pieņemamu uzvedību un darbību, un tās virzību jāizriet no skolas sociālās dzīves – dzīves „kurā visi piedalās un kur ikvienam ir sava atbildība”. Dž.Djūijs ieteica, ka skolēna izaugsmi var veicināt caur skolēna iesaistīšanos skolas dzīvē un tās aktivitātēs. Savā darbā „Demokrātija un Izglītība” viņš rakstīja, ka kopš demokrātiska sabiedrība ir atteikusies no ārēja autoritārisma izpausmes principiem, tai ir jāatrod aizvietotājs brīvprātīgā ievirzē un interesē un skolām tas ir jāveicina, lai arvien lielāks skaits indivīdu piedalās tajā un ikviens savu darbību veic saskaņā ar citu cilvēku interesēm.

Dž.Djūijs īpaši aizstāvēja skolotāju atturēšanos no autoritārām disciplinēšanas formām, viņš uzskatīja, ka disciplīnai skolā ir jāattīstās no skolas nostādnēm un nevis jābūt skolotāja vienpersoniski izvirzītām. Tas sasaucas ar jau iepriekšminēto, ka skolotājiem izvirzot mācību disciplīnas nosacījumus, jāveicina pusaudžu iesaistīšanos šo nosacījumu izstrādē un panākt, ka pusaudži akceptē šos mācību disciplīnas nosacījumus un akceptē arī minēto nosacījumu neievērošanas sekas.

I.Maslo (Maslo, 2006) par skolotāju darbību jaunajā sociālintegrējošas darbības aspektā, saka, ka realitāte ir sociāli konstruēta un nav pareizas vai nepareizas uztveres, tā ir piemērojama vietai, apstākļiem. Tas nozīmē, ka skolas pedagoģiskais process jāreformē tā, lai tas nodrošinātu skolēniem un tai skaitā pusaudžu vecuma skolēniem, iespēju pašiem konstruēt zināšanas par pasauli un tas sasaucas ar iepriekšminēto, ka pusaudžiem (pedagoģiski vadot to darbības) jādod iespēja konstruēt (izstrādāt) sociālās konvencijas un pieņemt mācību disciplīnas kā pašregulētas mācību darbības nosacījumus.

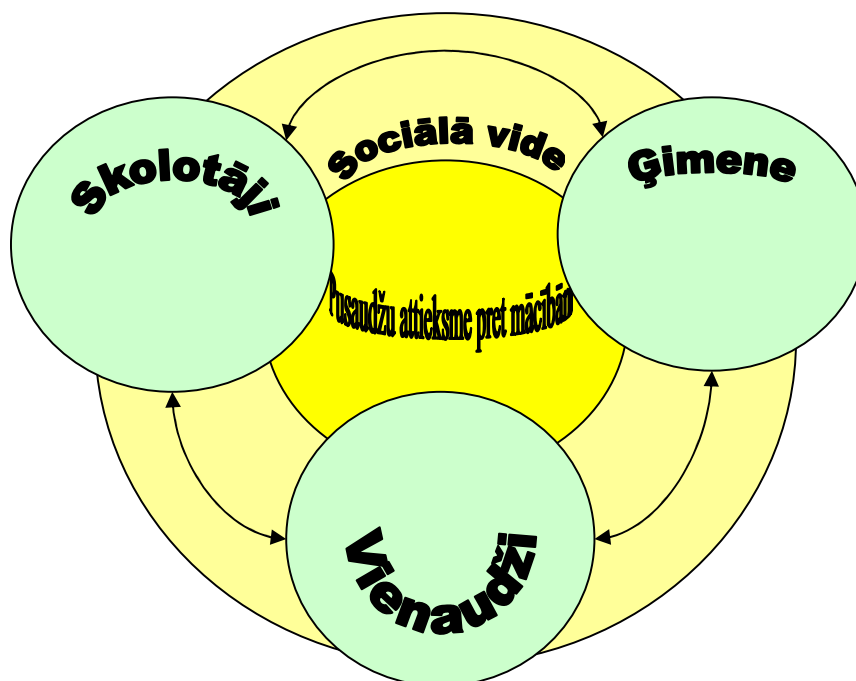
Secinājumi:

1. Ir mainījusies bērnu un pusaudžu sociālā vide. Stingrā vienaudžu grupa savā būtībā ir mainījusies par labu atvērtai un mainīgai vienaudžu kompānijai, kur vienaudžu spriedumiem un vērtējumam ir pat lielāka nozīme kā skolotāju un vecāku vērtējumam.
2. Pusaudžu mācību disciplīnas nosacījumu neievērošana dažkārt tiek skaidrota ar dažādiem apstākļiem ārējā vidē, tomēr ikvienam skolēnam, īpaši jau pusaudžu vecumā, jāsāk apzināties atbildība par savu darbību un necensties visu vainu novelt uz dažādiem apstākļiem – problēmas ģimenē, slikti skolotāji, apstākļu sakritību, slikti draugi utt.. (*Dreikurs, 2004; Slee, 1999; Glaser, 1998*)
3. No vienas puses pusaudži alkst pēc citu atzinības un sava vērtīguma izjūtas paaugstināšanās, bet tai pat laikā tie ne vienmēr ir gatavi gribas piepūlei, lai uzlabotu savus sasniegumus un līdz ar to arī iegūtu atzinību, bet neiegūstot šo atzinību, tie ne vienmēr ir gatavi analizēt savas darbības, lai izprastu savas pieļautās kļūdas, vai nepietiekami veikto darbu. Turpretī tie ir gatavi nostāties opozīcijā pret vecākiem un pedagogiem un viens no veidiem, kā tas tiek parādīts ir mācību disciplīnas nosacījumu neievērošana (*Dreikurs, 2004; Larson&DeBruyn, 2002; Erikson, 1993; Böhnisch, 1990*).
4. **Pusaudžu attieksmju veidošanās procesā nozīmīga loma ir: sociālajai videi, vienaudžiem, ģimenei un skolai** (skat. 9. attēlu).
5. Zināšanas, iemaņas, attieksmes un kultūrvidei atbilstošu uzvedību un darbību pusaudži apgūst sociālajā vidē un tas notiek daudz efektīvāk un ar retākām kļūmēm, ja tiek vērota

vecāku, draugu un skolotāju darbība un tās sekas. **Ja pusaudži nemaina savu uzvedību un darbību, vērojot citu cilvēku darbības sekas, tad viņiem ir jāizjūt savas darbības sekas** (Glaser, 1998; Jackson, 1991,1998).

6. Mūsdienās viedoklis par ģimeni ir mainījies. Tā vairs netiek uzskatīta par statisku vienību, kura vienmērīgi un ilgstoši ar savām mijiedarbību struktūrām ietekmē bērnu dzīvi. Tā izteiktāk tiek izprasta kā vienība, kas dzīves gaitā pastāvīgi mainās un attīstās, kurai jānotur savs iekšējais līdzsvars un pastāvīgi jāpiemērojas iekšējam un ārējam pārmaiņām (Nave-Herz, 1977).
7. Ģimenes ietekme ir liela uz tādām pusaudža dzīves sfērām kā viņa vērtīborientācija, viņa sociālo problēmu izpratne, tikumība un attieksmju sistēma, kas savukārt, ietekmē arī pusaudžu attieksmi pret izglītību un pret mācību darbu, lai izglītību iegūtu un līdz ar to, arī pret mācību disciplīnu.
8. Bērniem un pusaudžiem, kuru vecāki sadarbojas ar skolu, ir augstāki mācību sasniegumi un retāki mācību disciplīnas pārkāpumi (Balsons, 1995; Dixon, 2001; Larson&.DeBrain, 2003)
9. Skolotājiem līdz ar izmaiņām izglītības paradīgmā ir jāmaina arī sava darbība, kas būtu vērsta uz mācīšanos kopā ar skolēniem nevis mācīšanu, uz pašregulētas mācību darbības veicināšanu nevis ārēju norādījumu sniegšanu mācību darbībā un mācību disciplīnu, kas sevī ietver savstarpēju vienošanos rezultātā panāktu sociālo konvenciju ievērošanu nevis uz skolotāju vienpersonīgi noteiktu disciplīnu, kas pieprasa zināmu normu ievērošanu. Izstrādājot sociālās konvencijas un pieņemot mācību disciplīnas nosacījumus, jāņem vērā pusaudžu vecumposma īpatnības, kad tie vēlas būt iesaistīti lēmumu pieņemšanā tomēr, lai šīs konvencijas pieņemtu, skolotājiem meistarīgi jāprot vadīt pusaudžu darbība, lai nepieļautu, ka viņi pārņem pilnīgu vadību pār notiekošo klasē (Maslo, 2006; Zimmerman&Schunk, 2001 u.c.).
10. Skolotāju darbība, kas veicina pusaudžu negatīvas attieksmes pret mācībām veidošanos un līdz ar to mācību disciplīnas neievērošanu, ir nepietiekama sagatavotība darbam ar mācību disciplīnas nodrošināšanu, prasmju trūkums savas zināšanas interesanti nodot skolēniem, nav vienotas prasības par pusaudžu vēlamo mācību disciplīnu, vecāku vainošana viņu bērnu nepieņemamajā darbībā, nemeklējot sadarbības iespējas u.c.
11. **Ārvalstīs izstrādātās mācību disciplīnas teorijas, Latvijā tiešā veidā nav izmantojamas, ņemot vērā iepriekšējā, autoritārā laika pieredzi, tāpēc ir nepieciešams analizēt situāciju Latvijā, lai izprastu, kādas pedagoģiskas darbības**

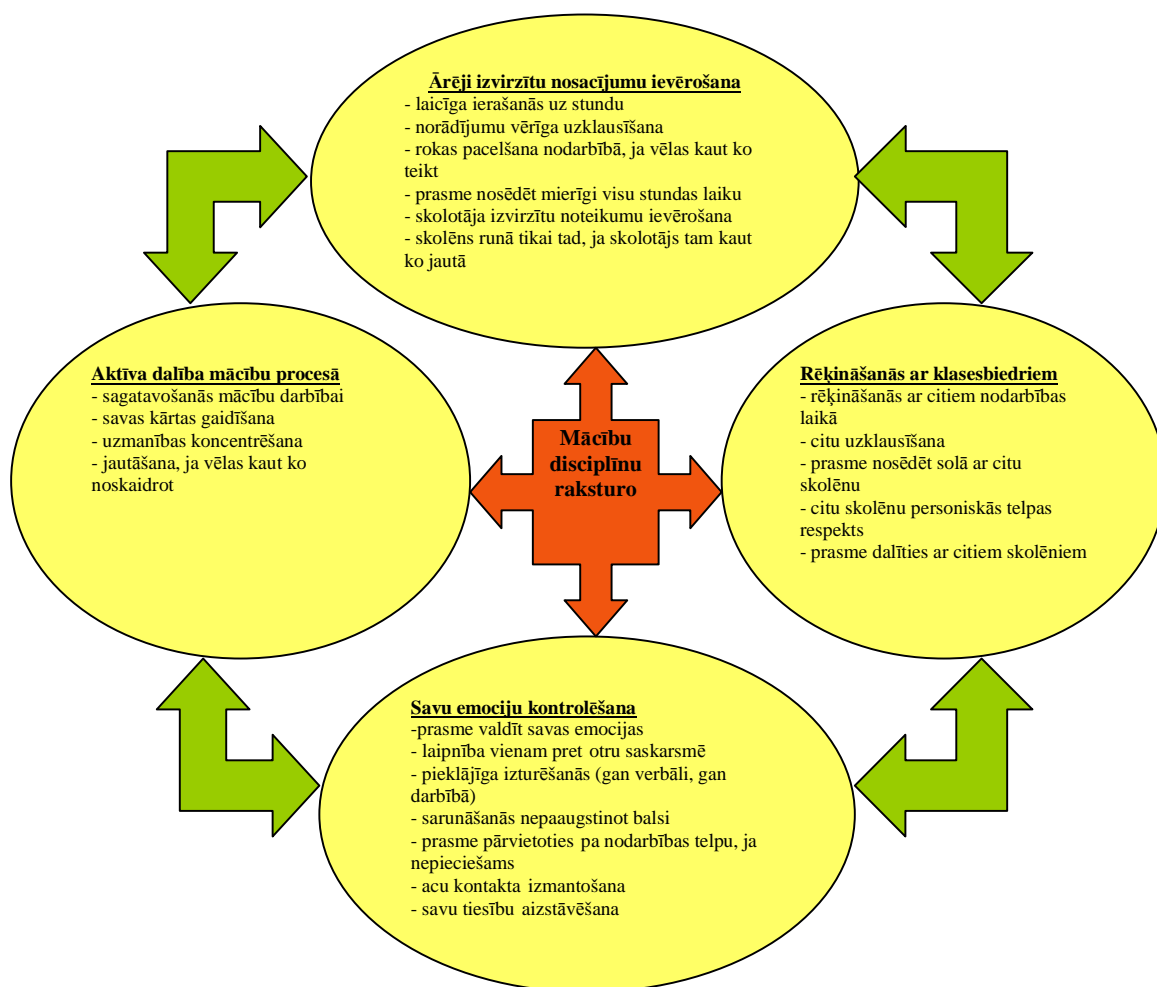
veicina mācību disciplīnu un pamatojoties uz pētījumu rezultātiem, meklēt Latvijas pedagoģiskajai videi atbilstošus risinājumus.



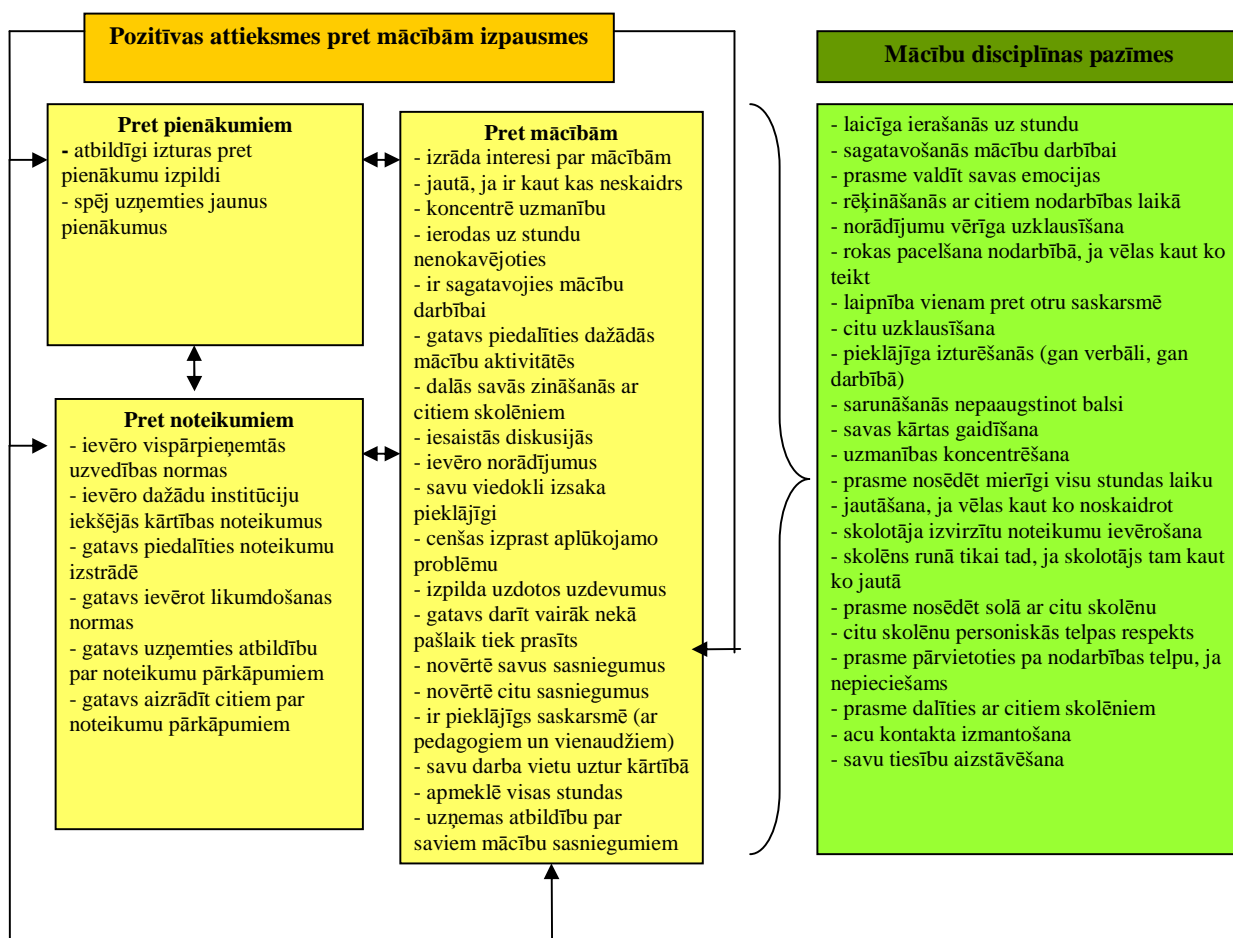
9. attēls Pusaudžu attieksmes pret mācībām veidošanos ietekmējošie lielumi

5. Pusaudžu mācību disciplīnas modelis un kritēriji

Analizējot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par attieksmēm un to izpausmēm darbībā, tika izveidots attieksmju pret mācībām un mācību disciplīnas pazīmju saistības modelis (11. attēls), kurā parādīts, ka attieksmes savstarpēji ietekmē viena otru un izpaužas darbībā – pozitīvā (vai negatīvā) mācību disciplīnā. Šajā shēmā iekļautas tikai tās attieksmes, kas tiešā veidā ietekmē mācību disciplīnu. Šeit nav analizētas tādas attieksmes kā, piemēram, attieksme pret reliģiju, attieksme pret dažādiem mūzikas veidiem, attieksme pret citas rases cilvēkiem utt., jo tās tiešā veidā neietekmē mācību disciplīnu. Analizējot teorētiskās nostādnes un fokusgrupu diskusiju ar 7. klašu skolēniem un skolotājiem rezultātus, kas strādā ar šāda vecuma skolēniem, var secināt, ka pusaudžu attieksme pret mācībām lielā mērā izpaužas mācību disciplīnā, ko raksturo noteikti kritēriji (skat. 10. attēlu).



10. attēls Mācību disciplīnu raksturojošie kritēriji



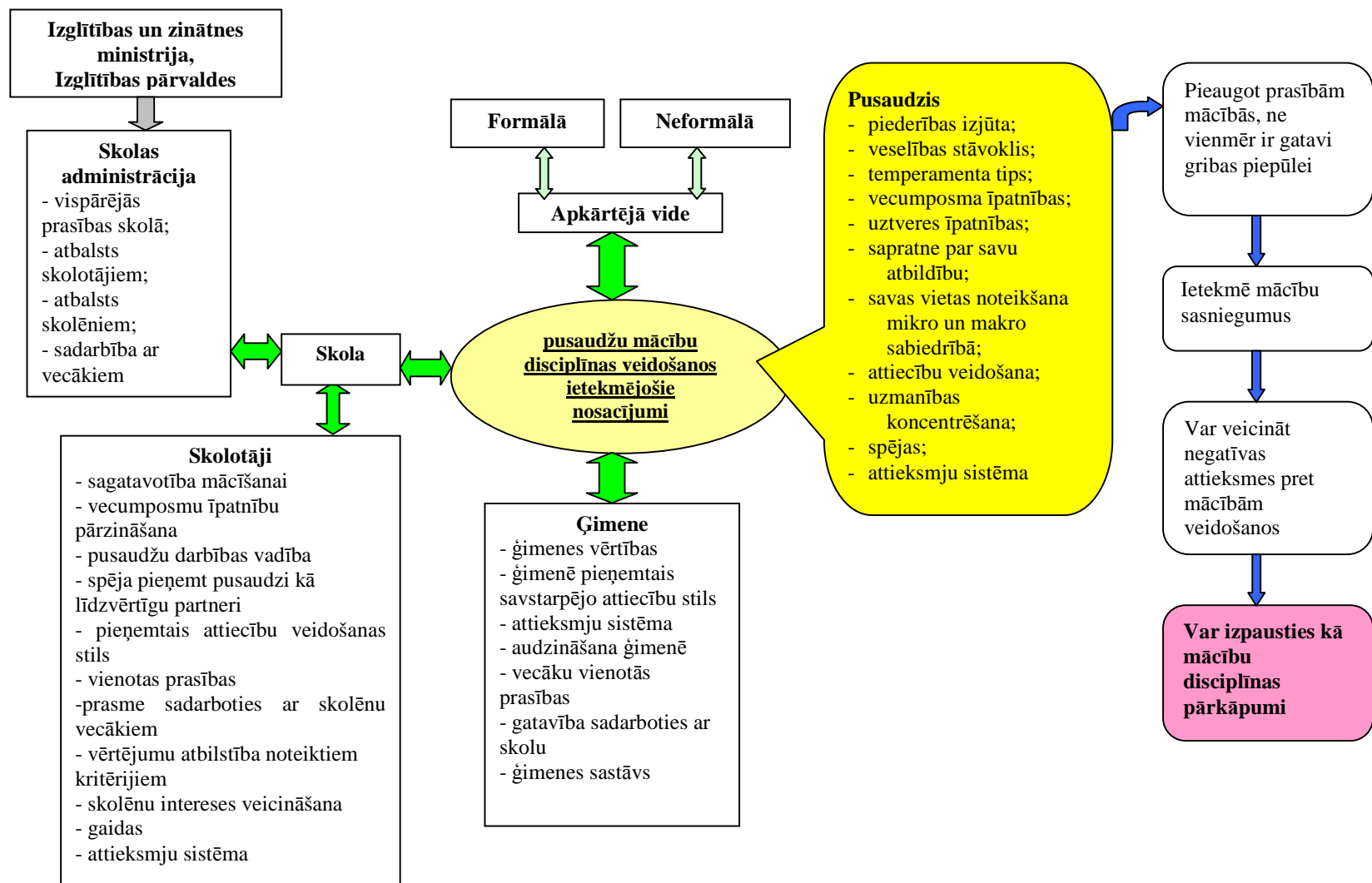
11.attēls **Pozitīvas attieksmes pret mācībām un mācību disciplīnas pazīmes**

Analizējot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par pusaudžu attieksmes pret mācībām veidošanos un tās izpausmēm mācību disciplīnā, un sintezējot teorētiskās atziņas ar autores ikdienas darba pieredzi, tika izveidots mācību disciplīnas veidošanās modelis (skat. 12. attēlu). Pusaudžu mācību disciplīnu ietekmē:

- ģimene (ģimenes sastāvs, audzināšana ģimenē, ģimenes vērtības, ģimenē pieņemtais savstarpējo attiecību stils, vecāku gatavība sadarboties ar skolu, vecāku vienotās prasības gan pret pusaudzi, gan arī citiem ģimenes locekļiem un ģimenes attieksmju sistēma).
- skola, ar skolotājiem (ar to sagatavotību mācīšanās veicināšanai, spējām pusaudžu darbības vadībā, pieņemto attiecību veidošanas stilu, vienotām prasībām, prasmi sadarboties ar vecākiem, vecumposmu īpatnību pārzināšanu, vērtējumu atbilstoši noteiktiem kritērijiem, spēju pieņemt pusaudzi, kā līdzvērtīgu partneri, skolēnu intereses veicināšanu, savām gaidām un attieksmju sistēmu).

- skolas administrāciju (ar vispārējām prasībām, atbalstu skolotājiem, skolēniem un viņu vecākiem).
- Izglītības un zinātnes ministrija, Izglītības pārvaldes (ar dažādām skolu darba vadlīnijām, ar dažādiem normatīvajiem aktiem utt.).
- apkārtējā vide gan formālā, gan neformālā.
- Pats pusaudzis, jo ir gan kā ietekmējošais nosacījums (ar savu piederības izjūtu, savu veselības stāvokli, temperamenta tipu, uztveres īpatnībām, izpratni par savu atbildību, savas vietas noteikšanu mikro un makro sabiedrībā, attiecību veidošanas pieredzi, uzmanības koncentrēšanu, savām spējām un attieksmju sistēmu) šajā sistēmā, gan arī tas, kuru šī sistēma ietekmē.

Pusaudzis, pieaugot prasībām mācībās ne vienmēr ir gatavs gribas piepūlei, tas, savukārt, ietekmē mācību sasniegumus, kas var veicina negatīvas attieksmes pret mācībām veidošanos un var rezultātā izpausties kā mācību disciplīnas pārkāpumi. Pusaudžu vecumā raksturīgi kritiski vērtēt vecāku, skolotāju, vienaudžu darbību, bet tai pat laikā neanalizēt savu uzvedību un darbību, neveltot pietiekamu laiku un pūles mācību darbam, izturoties nepieklājīgi savstarpējā saskarsmē, atsakoties izpildīt obligātos pienākumus utt..



12. attēls **Mācību disciplīnas veidošanās modelis**

Autore izstrādājusi arī pusaudžu mācību disciplīnas kritērijus 6 līmeņos - no 0 – konkrētas mācību disciplīnas problēmas nav, līdz -5 – konkrētā mācību disciplīnas problēma ir stipri izteikta un ar šīs kritēriju kartes palīdzību analizētas skolēnu mācību disciplīnas izpausmes (skat. 8. tabulu).

8.tabula

Pusaudžu mācību disciplīnas kritēriji

Kritērijs	Līmenis	Skaidrojums
1. Laicīga ierašanās uz stundu	0	- visi skolēni uz stundu ierodas bez kavēšanās
	1	- viens līdz trīs skolēni ierodas uz stundu neilgi pēc zvana
	2	- vairāk kā trīs skolēni ierodas uz stundu neilgi pēc zvana
	3	- viens līdz trīs skolēni kavē stundas sākumu par vairāk nekā 5 minūtēm
	4	- vairāk nekā 3 skolēni kavē stundas sākumu par vairāk nekā 5 minūtēm
	5	- daļa skolēnu stundas sākumu kavē par 10 līdz 15 minūtēm vai lielākā daļa skolēnu uz stundu ierodas pēc zvana
2. Sagatavošanās mācību darbībai	0	- visi skolēni sākoties stundai ir gatavi mācību darbībai
	1	- viens līdz trīs skolēni uzsāk gatavoties mācību darbībai pēc skolotāja uzaicinājuma
	2	- vairāk kā trīs skolēni sāk gatavoties mācību darbībai pēc skolotāja uzaicinājuma
	3	- viens līdz trīs skolēni sāk gatavoties mācību darbībai pēc atkārtotiem skolotāja uzaicinājumiem
	4	- vairāk nekā trīs skolēni sāk gatavoties mācību darbībai pēc atkārtotiem skolotāja uzaicinājumiem
	5	- lielākā daļa skolēnu mācību darbībai gatavojas pēc atkārtotiem skolotāja uzaicinājumiem
3. Prasme valdīt savas emocijas	0	- nevienam no skolēniem nav problēmu ar emociju izpausmēm
	1	- viens līdz trīs skolēni dažkārt nespēj ierobežot savas emociju izpausmes
	2	- vairāk nekā trīs skolēni dažkārt nespēj ierobežot savas emociju izpausmes
	3	- vienam līdz trim skolēniem ir problēmas ar emociju izpausmēm gandrīz visu stundu
	4	- vairāk kā trim skolēniem ir problēmas ar emociju izpausmēm vairāk nekā pusi no stundas laika
	5	- lielākajai daļai skolēnu ir problēmas ar savām emociju izpausmēm visu stunda laiku
4. Rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā	0	- visi skolēni rēķinās ar citiem nodarbības laikā
	1	- viens līdz trīs skolēni dažkārt nerēķinās ar citiem skolēniem un skolotāju
	2	- vairāk kā trīs skolēni dažkārt nerēķinās ar citiem skolēniem un skolotāju
	3	- viens līdz trīs skolēni regulāri nerēķinās ar citiem skolēniem un skolotāju
	4	- vairāk kā trīs skolēni nerēķinās ar citiem gandrīz visu stundu
	5	- lielākā daļa klases skolēnu nerēķinās ar citiem gandrīz visu stundu

5. Norādījumu vērīga uzklausišana	0	– visi skolēni vērtīgi uzklausa skolotāja norādījumus
	1	– vienam līdz trim skolēniem ir nelielas problēmas ar skolotāja norādījumu uzklausišanu
	2	– vairāk kā trim skolēniem ir nelielas problēmas ar skolotāja norādījumu uzklausišanu
	3	– viens līdz trīs skolēni regulāri ignorē skolotāja norādījumus
	4	– vairāk kā trīs skolēni regulāri ignorē skolotāja norādījumus
	5	– lielākā daļa klases skolēnu regulāri ignorē skolotāja norādījumus
6. Rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt	0	– visi skolēni, kad vēlas kaut ko teikt vai jautāt vienmēr paceļ roku
	1	– skolēni dažkārt paceļ roku, ja vēlas kaut ko teikt vai jautāt
	2	– neliela daļa skolēnu ceļ roku, ja vēlas kaut ko teikt vai jautāt
	3	– skolēni dažkārt ceļ roku ja vēlas kaut ko teikt vai jautāt
	4	– skolēni tikai pēc īpaša skolotāja atgādinājuma paceļ roku, ja vēlas kaut ko teikt
	5	– skolēni nekad neceļ roku, kad vēlas kaut ko teikt vai jautāt, bet gan savu prasību izklie dz uzreiz skaļi
7. Laipnība vienam pret otru saskarsmē	0	– visi skolēni ir savstarpēji laipni saskarsmē gan ar klases biedriem, gan ar skolotāju
	1	– vienam līdz trim skolēniem ir atsevišķas problēmas ar laipnību saskarsmē
	2	– vairāk kā trim skolēniem ir atsevišķas problēmas ar laipnību saskarsmē
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir pastāvīgas problēmas ar laipnību saskarsmē
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir pastāvīgas problēmas ar laipnību saskarsmē
	5	– skolēni neizrāda nekādu laipnību saskarsmē
8. Citu uzklausišana	0	– skolēniem nav problēmu ar citu uzklausišanu
	1	– vienam līdz trim skolēniem dažkārt ir problēmas ar citu uzklausišanu
	2	– vairāk kā trim skolēniem dažkārt ir problēmas ar citu uzklausišanu
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar citu uzklausišanu
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar citu uzklausišanu
	5	– skolēni neuzklausa viens otru
9. Pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)	0	– visi skolēni ir pieklājīgi
	1	– vienam līdz trim skolēniem dažkārt ir problēmas ar pieklājību
	2	– vairāk kā trim skolēniem dažkārt ir problēmas ar pieklājību
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar pieklājību
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar pieklājību
	5	– lielākajai daļai skolēnu ir problēmas ar pieklājību
10. Sarunāša- nās nepaaugstinot balsi	0	– visi skolēni sarunājas nepaaugstinot balsi
	1	– viens līdz trīs skolēni dažkārt sarunājas paaugstinot balsi
	2	– vairāk kā trīs skolēni dažkārt sarunājas paaugstinot balsi
	3	– viens līdz trim skolēniem regulāri sarunājas paaugstinot balsi
	4	– vairāk kā trīs skolēni regulāri sarunājas paaugstinot balsi
	5	– visi skolēni sarunājas paaugstinātā balsī
11. Savas kārtas gaidīšana	0	– visi skolēni gaida savu kārtu un nepārtrauc citus
	1	– vienam līdz trim skolēniem dažkārt ir grūtības ar savas kārtas gaidīšanu
	2	– vairāk kā trim skolēniem dažkārt ir problēmas ar savas kārtas gaidīšanu
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar savas kārtas gaidīšanu
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar savas kārtas gaidīšanu
	5	– lielākā daļa skolēnu pārtrauc citus skolēnus un skolotāju negaidot savu kārtu

12. Uzmanības koncentrēšana	0	– visi skolēni koncentrē uzmanību darbam
	1	– vienam līdz trim skolēniem ir nelielas problēmas ar uzmanības koncentrēšanu
	2	– vairāk kā trim skolēniem ir nelielas problēmas ar uzmanības koncentrēšanu
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar uzmanības koncentrēšanu
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar uzmanības koncentrēšanu
	5	– skolēni nekoncentrē uzmanību darbam
13. Prasme nosēdēt mierā visu stundas laiku	0	– visi skolēni spēj nosēdēt mierīgi visu stundas laiku
	1	– vienam līdz trim skolēniem dažbrīd ir problēmas mierīgi nosēdēt
	2	– vairāk kā trim skolēniem dažbrīd ir problēmas mierīgi nosēdēt
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar mierīgu nosēdēšanu visu stundas laiku
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar mierīgu nosēdēšanu visu stundas laiku
	5	– skolēni nespēj nosēdēt mierīgi visu stundas laiku
14. Jautāšana, ja kaut ko vēlas noskaidrot	0	– visi skolēni ir gatavi jautāt, ja kaut kas ir neskaidrs nepārtraucot citus skolēnus un skolotāju
	1	– vairāk kā trīs skolēni ir gatavi jautāt, ja kaut kas ir neskaidrs nepārtraucot citus skolēnus un skolotāju
	2	– viens līdz trīs skolēni ir gatavi jautāt, ja kaut kas ir neskaidrs nepārtraucot citus skolēnus un skolotāju
	3	– skolēni, ja ir kaut kas neskaidrs sāk skaļi sarunāties un jautā viens otram, vai skolotājam, lai censtos saprast
	4	– skolēni, ja vēlas kaut ko jautāt skolotājam, negaida savu kārtu, bet savu jautājumu uzdod uzreiz un gatavi to darīt atkārtoti, neieklausoties teiktajā
	5	– skolēni neko nejautā skolotājam ja kaut kas ir neskaidrs, tāpēc uzdoto nepilda
15. Skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana	0	– visi skolēni ievēro skolotāja izvirzītos noteikumus
	1	– viens līdz trīs skolēni dažkārt pārkāpj skolotāja izvirzītos noteikumus
	2	– vairāk kā trīs skolēni dažkārt pārkāpj skolotāja izvirzītos noteikumus
	3	– viens līdz trīs skolēni būtiski pārkāpj skolotāja izvirzītos noteikumus
	4	– vairāk kā trīs skolēni būtiski pārkāpj skolotāja izvirzītos noteikumus
	5	– lielākā daļa skolēnu neievēro skolotāja izvirzītos noteikumus
16. Skolēns runā tikai tad, ja skolotājs viņam kaut ko jautā	0	– visi skolēni kļuvi sēž un nesarunājas
	1	– viens līdz trīs skolēni dažkārt sarunājas
	2	– vairāk kā trīs skolēni dažkārt sarunājas
	3	– viens līdz trīs skolēni pastāvīgi sarunājas
	4	– vairāk kā trīs skolēni pastāvīgi sarunājas
	5	– visi skolēni savstarpēji sarunājas un neklausās skolotāja teiktajā
17. Prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu	0	– skolēniem nav problēmu nosēdēt solā ar citu skolēnu
	1	– vienam līdz trim skolēniem ir nelielas problēmas nosēdēt vienā solā ar citu skolēnu
	2	– vairāk kā trim skolēniem ir nelielas problēmas nosēdēt vienā solā ar citu skolēnu
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas nosēdēt vienā solā ar citu skolēnu
	4	– vairāk par trim skolēniem ir būtiskas problēmas nosēdēt vienā solā ar citu skolēnu
	5	– lielākā daļa skolēnu nespēj nosēdēt ar saviem blakussēdētājiem

18. Citu skolēnu personiskās telpas respektu	0	– skolēniem nav problēmu ar citu skolēnu personiskās telpas respektu
	1	– vienam līdz trim skolēniem ir nelielas problēmas ar citu skolēnu un skolotāja personiskās telpas respektu
	2	– vairāk kā trim skolēniem ir nelielas problēmas ar citu skolēnu un skolotāja personiskās telpas respektu
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar citu skolēnu un skolotāja personiskās telpas respektu
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar citu skolēnu un skolotāja personiskās telpas respektu
	5	– lielākajai daļai skolēnu ir problēmas ar citu skolēnu un skolotāja personiskās telpas respektu
19. Prasme pārvietoties pa nodarbības telpu (ja nepieciešams)	0	– skolēni spēj pārvietoties pa nodarbības telpu netraucējot stundas gaitu
	1	– vienam līdz trim skolēniem ir nelielas problēmas pārvietoties pa nodarbības telpu netraucējot stundas gaitu
	2	– vairāk kā trim skolēniem ir nelielas problēmas pārvietoties pa nodarbības telpu netraucējot stundas gaitu
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas pārvietoties pa nodarbības telpu netraucējot stundas gaitu
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir būtiskas problēmas pārvietoties pa nodarbības telpu netraucējot stundas gaitu
	5	– skolēni nespēj pārvietoties pa nodarbības telpu netraucējot stundas gaitu
20. Prasme dalīties ar citiem skolēniem	0	– skolēniem nav problēmu dalīties ar citiem skolēniem
	1	– vienam līdz trim skolēniem dažkārt ir problēmas dalīties ar citiem skolēniem
	2	– vairāk kā trim skolēniem dažkārt ir problēmas dalīties ar citiem skolēniem
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas dalīties ar citiem skolēniem
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir būtiskas problēmas dalīties ar citiem skolēniem
	5	– skolēni nav gatavi dalīties ar citiem skolēniem
21. Acu kontakta izmantošana	0	– skolēni prot izmantot acu kontaktu saziņai ar skolotāju un klases biedriem
	1	– vienam līdz trim skolēniem dažbrīd ir problēmas ar acu kontakta izmantošanu
	2	– vairāk kā trim skolēniem dažbrīd ir problēmas ar acu kontakta izmantošanu
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar acu kontakta izmantošanu
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir problēmas ar acu kontakta izmantošanu
	5	– skolēni neprot izmantot acu kontaktu saziņai ar skolotāju un klases biedriem
22. Savu tiesību aizstāvēšana	0	– visi skolēni adekvāti prot aizstāvēt savas tiesības nepārkāpjot citu cilvēku tiesības
	1	– vienam līdz trim skolēniem dažkārt ir problēmas ar savu tiesību aizstāvēšanu
	2	– vairāk kā trim skolēniem dažkārt ir problēmas ar savu tiesību aizstāvēšanu
	3	– vienam līdz trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar savu tiesību aizstāvēšanu
	4	– vairāk kā trim skolēniem ir būtiskas problēmas ar savu tiesību aizstāvēšanu
	5	– lielākajai daļai skolēnu ir problēmas ar savu tiesību adekvātu aizstāvēšanu

Autore izstrādājusi arī skolotāju darbības analīzes kritērijus pamatojoties uz V.Glasera (Glaser,1998) realitātes terapijas teoriju. Pamatojoties un tajā izvirzītajām skolotāja darbības taktikām, autore izstrādāja mācību disciplīnas veicinošas skolotāju darbības kritērijus (skat. 9. tabulu), kurā skolotāju darbība analizēta 5 līmeņos - no 0 – skolotāja darbība pilnībā atbilst V.Glasera pozitīvas mācību disciplīnas nodrošināšanas taktikai, līdz -4 – skolotāja darbība pilnībā neatbilst pozitīvas mācību disciplīnas nodrošināšanas taktikai.

Pusaudžu mācību disciplīnas veidošanos būtiski ietekmē skolotāja darbība, tādēļ pētījumā tika izstrādāti arī skolotāju darbības, kas veicina pusaudžu mācību disciplīnas veidošanos, kritēriji. Šo kritēriju izstrādē tika izmantota V.Glasera *Realitātes terapijas teorija*, kurā būtiskākās atziņas ir:

- pusaudžiem ir jāuzņemas atbildība par savu darbību;
- skolotāji mācību procesā ir pusaudžu līdzvērtīgi partneri, kas vada viņu darbības.

9. tabula

Mācību disciplīnu veicinošas skolotāju darbības kritēriji

Kritērijs	Līmenis	Skaidrojums
1. Veicināt pozitīvu attiecību ar skolēniem veidošanos	0	– veicina un uztur pozitīvas attiecības ar skolēniem
	1	– vienam līdz trim skolēniem nav izveidojušās pozitīvas attiecības ar skolotāju un skolotājs necenšas veicināt to maiņu
	2	– veicina un uztur pozitīvas attiecības ar apmēram pusi no klases skolēniem
	3	– veicina un uztur pozitīvas attiecības ar vienu līdz trim skolēniem
	4	– ignorē pozitīvu attiecību veicināšanu un uzturēšanu ar skolēniem
2. Noteikt izpildāmas prasības	0	– skolotāja izvirzītās mācību disciplīnas prasības ir skaidras un izpildāmas
	1	– lielākā daļa skolotāja prasību par mācību disciplīnu ir skaidras un izpildāmas
	2	– apmēram puse skolotāja prasību par mācību disciplīnu ir skaidras un izpildāmas
	3	– skolotāja izvirzītās mācību disciplīnas prasības ir neskaidras un haotiskas
	4	– skolotājam nav prasību par mācību disciplīnu
3. Visu iesaistīto pušu līdzdalība mācību disciplīnas nosacījumu izstrādē un konfliktu risināšanā	0	– skolotājs sadarībā ar skolēniem izstrādā mācību disciplīnas nosacījumus
	1	– lielākā daļa mācību disciplīnas nosacījumu tiek pieņemti skolotājam sadarībā ar skolēniem
	2	– apmēram puse mācību disciplīnas nosacījumu tiek pieņemti skolotājam sadarībā ar skolēniem
	3	– tikai neliela daļa mācību disciplīnas nosacījumu tiek pieņemti skolotājam sadarībā ar skolēniem
	4	– skolotājs vienpersonīgi pieņem mācību disciplīnas nosacījumus

4. Mudināt skolēnus domāt un vērtēt savu nepieņemamo uzvedību un darbību neievērojot mācību disciplīnu	0 1 2 3 4	<p>– rodoties mācību disciplīnas problēmām, skolotājs ar skolēniem to pārrunā un mudina tos vērtēt situāciju</p> <p>– skolotājs nelielus mācību disciplīnas pārkāpumus ar skolēniem nepārrunā</p> <p>– skolotājs daļēji pārrunā mācību disciplīnas pārkāpumus</p> <p>– skolotājs ar skolēniem pārrunā tikai atsevišķus mācību disciplīnas pārkāpumus</p> <p>– skolotājs ar skolēniem neko nepārrunā, tikai uzreiz piemēro sekas</p>
5. Veicināt tādu mācību disciplīnas prasību ieviešanu, kas aptur nepieņemamu darbību jau tās pirmsākumos, izvairoties no seku nepieciešamības	0 1 2 3 4	<p>– ir noteiktas mācību disciplīnas prasības un skolotājs reaģē uz pašiem nelielākajiem mācību disciplīnas pārkāpumiem, lai nebūtu jāpiemēro sekas</p> <p>– ir noteiktas mācību disciplīnas prasības, bet skolotājs dažus nelielus mācību disciplīnas pārkāpumus atstāj bez ievērtības</p> <p>– klasē daļēji ir noteiktas mācību disciplīnas prasības un skolotājs reaģē apmēram uz pusi mācību disciplīnas pārkāpumu</p> <p>– klasē nav noteiktas mācību disciplīnas prasības un skolotājs uz lielāko daļu mācību disciplīnas pārkāpumu reaģē tikai ar seku piemērošanu</p> <p>– klasē nav noteiktas mācību disciplīnas prasības skolotājs uz mācību disciplīnas pārkāpumiem reaģē tikai tad, kad tie ir nozīmīgi un nevar izvairīties no seku piemērošanas</p>
6. Dažādot problēmu risināšanas metodes, lai izvairītos no mācību disciplīnas problēmām	0 1 2 3 4	<p>– skolotājs vienmēr ir gatavs dažādot problēmu risināšanas metodes, lai izvairītos no mācību disciplīnas problēmām</p> <p>– skolotājs gandrīz vienmēr ir gatavs dažādot problēmu risināšanas metodes, lai izvairītos no mācību disciplīnas problēmām</p> <p>– skolotājs dažkārt ir gatavs dažādot problēmu risināšanas metodes, lai izvairītos no mācību disciplīnas problēmām</p> <p>– skolotājs gandrīz nekad nav gatavs dažādot savas problēmu risināšanas metodes, lai izvairītos no mācību disciplīnas problēmām</p> <p>– skolotājs nav gatavs dažādot problēmu risināšanas metodes, lai izvairītos no mācību disciplīnas problēmām</p>
7. Nepiemērot sekas uzreiz, bet likt skolēnam saprast, ka tādas būs (dot laiku pārdomām)	0 1 2 3 4	<p>– skolotājs pie mācību disciplīnas problēmām nekad uzreiz nepiemēro sekas</p> <p>– skolotājs pie mācību disciplīnas problēmām reti piemēro sekas uzreiz</p> <p>– skolotājs pie mācību disciplīnas problēmām dažkārt piemēro sekas uzreiz</p> <p>– skolotājs pie mācību disciplīnas problēmām bieži piemēro sekas uzreiz</p> <p>– skolotājs pie mācību disciplīnas problēmām uzreiz piemēro sekas</p>
8. Pārliecināties vai šīs taktikas sasniedz mērķi	0 1 2 3 4	<p>– skolotājs vienmēr pārliecinās, ka viņa taktikas sasniedz mērķi un gatavs mainīt problēmu risināšanas taktikas</p> <p>– skolotājs bieži pārliecinās, ka viņa taktikas sasniedz mērķi un tad gatavs mainīt problēmu risināšanas taktikas</p> <p>– skolotājs dažkārt pārliecinās, ka viņa taktikas sasniedz mērķi un tad gatavs mainīt problēmu risināšanas taktikas</p> <p>– skolotājs reti pārliecinās, ka viņa taktikas sasniedz mērķi un tad gatavs mainīt problēmu risināšanas taktikas</p> <p>– skolotājs nepārliecinās, ka viņa taktikas sasniedz mērķi</p>

Secinājumi:

1. Pusaudžu attieksmi pret mācībām ietekmē – ģimene, skola un skolotāji, apkārtējā vide, normatīvie akti un pats pusaudzis (skat. 12. attēlu).
2. Attieksme pret mācībām ietekmē pusaudžu mācību disciplīnu (skat. 11. attēlu).
3. Mācību disciplīnu raksturo noteikti kritēriji (skat. 10. attēlu):
 - Ārēji izvirzītu nosacījumu ievērošana (laicīga ierašanās uz stundu, skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā, norādījumu vērīga uzklausišana u.c.).
 - Aktīva dalība mācību procesā (sagatavošanās mācību darbībai, uzmanības koncentrēšana u.c.).
 - Rēķināšanās ar klasesbiedriem (citu uzklausišana, citu skolēnu personiskās telpas respekts u.c.).
 - Savu emociju kontrolēšana (laipnība vienam pret otru saskarsmē, sarunāšanās nepaaugstinot balsi u.c.).
4. Mācību disciplīnu klasē iespējams noteikt pēc „Pusaudžu mācību disciplīnas kritērijiem” (skat. 8. tabulu).
5. Skolotāju darbību mācību disciplīnas veicināšanā var noteikt pēc „Mācību disciplīnu veicinošas skolotāju darbības kritērijiem” (skat. 9. tabulu).

6. Mācību disciplīnas kā pozitīvās attieksmes izpausmes empīrisks pētījums

Ar mērķi noskaidrot un pedagoģiski pamatot pusaudžu mācību disciplīnas veidošanās nosacījumus, laika posmā no 2003. līdz 2008. gadam tika apkopoti un analizēti fokusgrupu diskusijā, anketēšanā un novērojumos iegūtie dati. ***Pētījumā izmantotās metodes:***

1. Fokusgrupu diskusijas notika ar mērķi noskaidrot 7. klašu skolēnu un skolotāju, kas strādā ar septītajām klasēm viedokli, kādas ir pozitīvas attieksmes pret mācībām izpausmes (skat. 1. pielikumu).

Fokusgrupu diskusijas tika organizētas divās grupās, kur piedalījās:

- 32 septīto klašu skolēni;
 - 34 skolotāji, kas strādā ar septīto klašu skolēniem.
2. Anketēšanas mērķis bija noskaidrot reālo situāciju mācību disciplīnas un pozitīvas attieksmes pret mācībām mijsakarbības (skat. 2., 3. un 4. pielikumus)

Anketēšanā piedalījās:

- 127 septīto klašu skolēni;
 - 146 skolotāji, kas strādā ar septīto klašu skolēniem;
 - 112 septīto klašu skolēnu vecāki
3. Novērojumu mērķis bija noskaidrot:
 - kas veicina mācību disciplīnas problēmas, kāda skolotāja darbība veicina pozitīvu attieksmi pret mācībām un līdz ar to arī pozitīvu mācību disciplīnu;
 - aptaujas anketu datu salīdzināšana ar skolēnu un skolotāju reālo darbību stundās.

Novērotas 26 mācību stundas un to vērojumi fiksēti īpaši konstruētās novērojumu kartēs (skat. 5. un 6. pielikumus) un iegūtie dati analizēti pēc noteiktiem kritērijiem (7.klašu skolēnu darbības analīze un skolotāju darbības analīze) un vizuāli attēloti ar Excell programmas palīdzību.

4. Ekspertu metodes mērķis bija pārlicināties par:
 - fokusgrupu diskusijā izvirzīto pozitīvas attieksmes kritēriju atbilstību pētāmajai problēmai;
 - izstrādātās anketas atbilstību pētāmajai problēmai.

Ekspertu viedoklis tika jautāts diviem profesionāļiem:

- citas Latvijas pedagoģijas augstskolas profesors ar 20 gadu pedagoģiskā darba stāžu docējot pedagoģiskos kursus, kuru saturā ir arī pedagoģisko pētījumu metodoloģijas jautājumi.
- Skolas vadības pārstāvis ar 17 gadu pedagoģiskā darba stāžu, kura darba pienākumos ir audzināšanas jautājumu risināšana.

Fokusgrupu diskusiju ar pusaudžiem rezultātā tika secināts:

- pozitīva attieksme pret mācībām izpaužas, ja skolēni pilda uzdoto, klausā skolotāju, nekavē stundas, spēj sadarboties ar citiem skolēniem u.c.
- pusaudži vēlas, lai dažādas problēmas, tai skaitā mācību disciplīnas problēmas, tiktu ar tiem pārrunātas.
- pusaudži piekrīt, ka, neievērojot mācību disciplīnu, tiek apgrūtināts mācību darbs, bet uzskata, ka mācību disciplīnas nodrošināšana klasē ir skolotāju darbs.
- pusaudži labprātāk strādā tāda skolotāja vadībā, kura izvirzītie mācību disciplīnas nosacījumi ir skaidri un pusaudži tos uzskata par godīgiem, savukārt, ja viņiem nav skaidras prasības par notiekošo stundā, tad arī rodas dažādas mācību disciplīnas problēmas.
- pusaudži labprāt analizē skolotāja darbību, bet tie ir mazāk gatavi analizēt savu darbību. Pārrunājot dažādas mācību disciplīnas problēmas, pusaudži labprāt skaidroja kādas skolotāja darbības ir izsaukušas konkrētus mācību disciplīnas pārkāpumus, bet uz jautājumu „Kādas pašu skolēnu darbības varētu būt veicinājušas mācību disciplīnas problēmas”, pusaudži parasti nemācēja atbildēt. Pie dažādiem secinājumiem par cēloņiem, kas pusaudžu darbības rezultātā varētu būt veicinājušas mācību disciplīnas problēmu rašanos, viņi nonāca ar uzvedinošu jautājumu palīdzību, tādu kā „Vai ierodoties uz stundu ar nokavēšanos, tu traucē citu skolēnu mācību darbu?”, „Vai skaļa sarunāšanās stundas laikā ir traucējoša?”, „Vai esot pieklājīgam saskarsmē ar skolotāju, uzlabojas arī savstarpējā saskarsme?”, „Vai skolēniem ir jābūt sagatavotiem mācību darbībai, ierodoties uz stundu?”, „Kā tavas darbības var ietekmēt citus skolēnus un skolotāju klasē?” utt.
- pusaudži uzskata, ka daļa skolotāju nerīkojas atbilstoši pedagoģiskā darba principiem, saskaroties ar mācību disciplīnas problēmām, tādiem kā izturēties ar cieņu pret skolēniem, veicināt skolēnu interesi par konkrēto mācību priekšmetu, izskaidrot skolēniem visu, ko tie nesaprot, pret visiem skolēniem izturēties vienādi u.c..

Fokusgrupu diskusiju ar skolotājiem rezultātā tika secināts:

- pozitīva attieksme pret mācībām izpaužas ievērojot mācību disciplīnu, pildot uzdoto, ievērojot skolotāja norādījumus, esot pieklājīgiem vienam pret otru, nekavējot stundas u.c.
- daļa skolotāju uzskata, ka mācību disciplīnas problēmu rašanos veicina tikai pusaudži un pieņemtais audzināšanas stils ģimenēs.
- daļa skolotāju nav gatavi analizēt savu darbību, lai izprastu, kas var būt veicinājis dažādu mācību disciplīnas problēmu rašanos.
- daļa skolotāju nav gatavi darbam ar dažādu mācību disciplīnas problēmu risināšanu.
- neliela daļa skolotāju ir gatavi ar pedagoģiskiem paņēmieniem mācību disciplīnu klasē sadarbībā ar skolēniem izstrādājot sociālās konvencijas.

Pamatojoties uz fokusgrupu diskusiju rezultātu analīzi, tika izstrādāta aptaujas anketa pusaudžiem, skolotājiem un pusaudžu vecuma skolēnu vecākiem. Lai atbildes uz anketas jautājumiem sniegtu drošu un kvalitatīvu informāciju, anketas izstrāde tika veikta trīs soļos:

1. Izmantojot fokusgrupu diskusijās iegūto informāciju par pozitīvas attieksmes pret mācībām izpausmēm, tika izveidota sākotnējā aptaujas anketa. Anketā tika iekļauti abu grupu fokusgrupu diskusiju laikā visbiežāk minētās pozitīvās attieksmes izpausmes un tika atstāta brīva vieta, lai aizpildot aptaujas anketu, respondenti varētu minēt citus pozitīvas attieksmes izpausmju veidus, ko uzskatītu par svarīgiem. Aptaujas anketa tika izdalīta divām respondentu grupām, 7. klašu skolēniem un skolotājiem, kas strādā ar konkrētas vecumgrupas skolēniem. Tad tika apkopoti anketēšanas rezultāti un veiktas izmaiņas aptaujas anketā, ņemot vērā respondentu piebildes. Šo pārveidoto anketu pārbaudīja arī ar ekspertu metodi un tika veiktas izmaiņas pamatojoties uz ekspertu ieteikumiem.
2. Otrajā pilotpētījumā, izmantojot pārstrādāto aptaujas anketu, tika veikta atkārtota anketēšana, lai pārbaudītu vai izveidotā aptaujas anketa ir pielietojama plašākam pētījumam. Aptaujas anketa tika izdalīta trim respondentu grupām, 7. klašu skolēniem, skolotājiem, kas strādā ar konkrētas vecumgrupas skolēniem un skolēnu vecākiem. Tad tika analizēti atkārtotā pilotpētījuma rezultāti un veiktas nelielas izmaiņas aptaujas anketā.
3. Izveidota 3. aptaujas anketa un tika veikta anketēšana ar lielāku respondentu skaitu.
 - skolēnu un skolotāju anketas sastāv no sešiem jautājumu blokiem, bet vecāku anketas sastāv no četriem atbilžu blokiem, kur jautājumi un piedāvātie atbilžu varianti ir vienādi, lai respondentu grupu atbildes varētu savstarpēji salīdzināt:

* 1. blokā ietverti vispārīgi jautājumi, lai noskaidrotu skolēnu un skolotāju dzimumu, skolotāju darba stāžu. Statusu (skolēns, skolotājs vai vecāks) noteica pēc aptaujas anketām, jo tās atšķīrās katrai respondentu grupai pēc uzrunas formas;

* 2. blokā tika lūgts izteikt viedokli par mācību disciplīnas ievērošanas nepieciešamību, skolēniem un skolotājiem piedāvājot četrus atbilžu variantus, bet vecākiem tika jautāts tikai vai tie uzskata, ka mācību disciplīna jāievēro, kā arī tika piedāvāta iespēja izteikt savu viedokli;

* 3. blokā visām trim respondentu grupām tika lūgts vērtēt 22 mācību disciplīnas kritērijus pēc to nozīmīguma, kā arī tika piedāvāta iespēja minēt vēl kādu citu mācību disciplīnas kritēriju, kas tiem šķiet nozīmīgs, bet anketā tas nav minēts;

* 4. blokā skolēniem un skolotājiem tika lūgts atbildēt uz jautājumu „Kāpēc skolēni ievēro mācību disciplīnu?” un respondentiem tika piedāvāti seši atbilžu varianti, kurus tie varēja grupēt pēc to nozīmīguma, kā arī tika piedāvāta iespēja izteikt savu viedokli. Vecāku viedoklis šajā jautājumā netika prasīts;

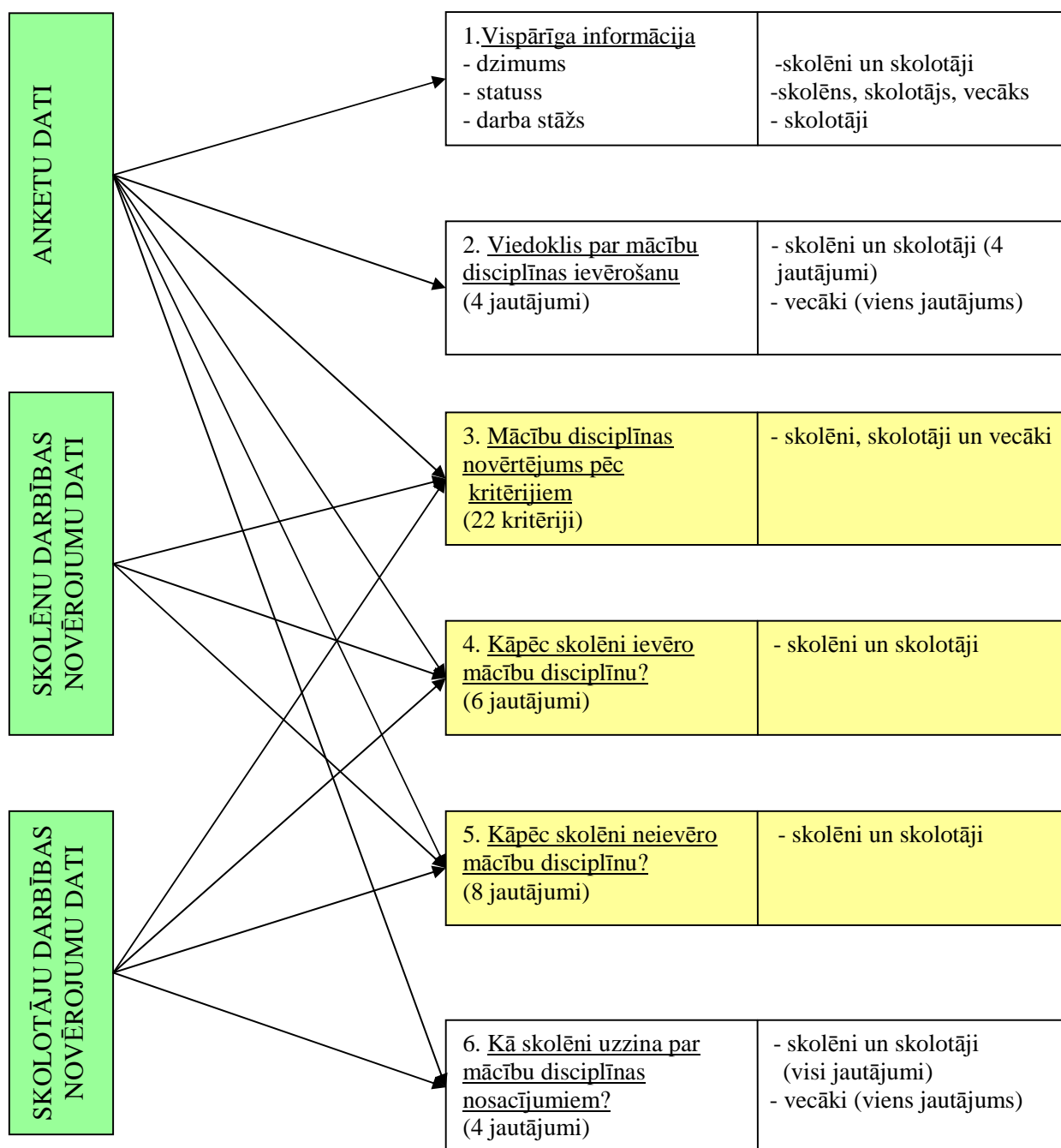
* 5. blokā skolēniem un skolotājiem tika lūgts atbildēt uz jautājumu „Kāpēc skolēni neievēro mācību disciplīnu?” un respondentiem tika piedāvāti astoņi atbilžu varianti, kurus tie varēja grupēt pēc to nozīmīguma, kā arī tika piedāvāta iespēja izteikt savu viedokli. Vecāku viedoklis šajā jautājumā netika prasīts;

* 6. blokā respondentiem tika jautāts viņu viedoklis par to, kā skolēni uzzina par mācību disciplīnas nosacījumiem skolēniem un skolotājiem piedāvājot četrus atbilžu variantus, kurus tie varēja grupēt pēc nozīmīguma, kā arī tika piedāvāta iespēja izteikt savu viedokli. Vecākiem tika jautāts, „Vai ar saviem bērniem pārrunā mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundu laikā?”.

4. Iegūtie dati tika analizēti pēc noteiktas sistēmas (skat. 13. attēlu).

5. Izlase (ģenerālkopas daļa, kura tiek atlasīta analīzei) veidota pēc Klastera izlases principiem un izmantojot izveidotās aptaujas anketas aptaujāti 127 (33% no izlases apjoma) skolēni, kas mācās 7. klasēs, 146 (37,8% no izlases apjoma) skolotāji, kas strādā ar 7. klašu skolēniem, un 112 (29,1% no izlases apjoma) septīto klašu skolēnu vecāki dažādās Rīgas skolās neņemot vērā mācību valodas vai piedāvātās izglītības programmas (skat.10. tabulu, 128. lpp.).

Datu analīzes shēma



13. attēls **Datu analīzes shēma**

Pētījumā tika izmantotas šādas datu apstrādes un analīzes metodes:

Pedagoģiskajā pētījumā visas anketēšanas rezultātā iegūto datu apstrādes un analīzes metodes veiktas ar datu apstrādes programmas SPSS 15 (Statistical Package for Social Science)

palīdzību. Dati sakodēti un izveidota kodēšanas tabula (skat. 7. pielikumu). Novērojumu rezultātā iegūtie dati apstrādāti, analizējot mācību disciplīnas kritērijus.

Stundu novērošanas (hospitācijas) tika veiktas 7. klasēs kādā no Rīgas vidusskolām. Vienai no 7.klasēm, par kuru bija saņemtas visvairāk atsauksmju par mācību disciplīnas neievērošanu, stundas novērotas biežāk, izvēloties dažādas mācību priekšmetu stundas. Šajās stundās, kur skolēni mācību disciplīnu neievēroja, veiktas atkārtotas novērošanas, lai analizētu, vai šī situācija ar mācību disciplīnas pārkāpumiem ir nejaušība, vai konkrētu, regulāru darbību rezultāts. Citās 7. klasēs novērošana veikta atsevišķās stundās, lai salīdzinātu mācību disciplīnas izpausmes atsevišķu mācību priekšmetu stundās. Tika analizēts, kas ir tie iemesli, kas veicina mācību disciplīnas problēmu rašanos, kāda skolotāju darbība veicina pozitīvu attieksmi pret mācībām un līdz ar to arī pozitīvu mācību disciplīnu. Tāpat arī aptaujas anketu datus salīdzināja ar skolēnu un skolotāju reālo darbību stundās. Novērojumu kartēs bija iekļauti mācību disciplīnas kritēriji, kas tika apkopoti fokusgrupu diskusiju rezultātā un iekļauti arī aptaujas anketās.

Lai ievērotu datu konfidencialitātes principu, novērojumu dati tika kodēti pēc noteikta principa, kas parādīts 11. tabulā.

11. tabula

Novērojumu datu kodēšanas principi

Klase, kura tika novērota	X,Y,W,Z
Konkrēta skolotāja mācību priekšmeta stunda	A;B;C; utt.
Novērojuma kārtas numurs	1;2;3;4
Skolēnu skaits klasē konkrētajā stundā	7;10;18;22 utt.

Novērojumu rezultāti analizēti divējādi:

Novērojumi tika analizēti un salīdzināti, izmantojot mācību disciplīnas kritērijus 6 līmeņos (no 0 – konkrētas mācību disciplīnas problēmas nav, līdz -5 – konkrētā mācību disciplīnas problēma ir stipri izteikta) (skat. 8. tabulu). Skolotāju darbība tika analizēta pēc V.Glasera realitātes terapijas teorijas (Glaser, 1986). Pamatojoties uz V.Glasera realitātes terapijas teoriju un tajā izvirzītajām skolotāja darbības taktikām, autore izstrādāja šo ieteicamo taktiku līmeņus (skat. 9. tabulu 5. nodaļā), kurā skolotāju darbība analizēta 5 līmeņos (no 0 – skolotāja darbība pilnībā atbilst V.Glasera pozitīvas mācību disciplīnas nodrošināšanas taktikai, līdz -4 – skolotāja darbība pilnībā neatbilst pozitīvas mācību disciplīnas nodrošināšanas taktikai).

Tā kā novērojumu kartēs fiksētie fakti atkārtojās, tad padziļinātai analīzei autore izvēlējās kartes, kurās fiksēti būtiskākie mācību disciplīnas nosacījumu pārkāpumi un kartes, kurās fiksētie mācību disciplīnas nosacījumu pārkāpumi bija minimāli. Šie rezultāti tika analizēti, lai izprastu,

kādas darbības nodrošina, ka skolēni mācību disciplīnu ievēro un kādas darbības neveicina mācību disciplīnas nosacījumu ievērošanu.

Dati par 26 novērotām stundām ievadīti Excel programmā un veidoti grafiski attēli, kuri turpmāks tiks analizēti. Par vienu klasi bija vairāk skolotāju atsauksmju par zemo mācību disciplīnas līmeni, tādēļ šajā klasē veikti vairāki novērojumi dažādu mācību priekšmetu stundās. Lai pārliecinātos par mācību disciplīnas problēmu patiesajiem cēloņiem, tika veikti novērojumi arī atsevišķu skolotāju vadītās stundās citās klasēs.

Anketu datu analīzes soļi

Analizējot datus tika veikta katra mainīgā statistisko īpašību analīze:

1. Datu ticamība

Lai noskaidrotu vai ar aptaujas anketu iegūtie rezultāti ir ticami un atbilstoši, tika aprēķināts Kronbaha alfa (Cronbach's alpha) koeficients.

Piemērotības koeficientu vērtības

<i>Līdz 0,2</i>	<i>ļoti vāja piemērotība</i>
<i>Līdz 0,5</i>	<i>vāja piemērotība</i>
<i>Līdz 0,7</i>	<i>vidēja piemērotība</i>
<i>Līdz 0,9</i>	<i>augsta piemērotība</i>
<i>Virs 0,9</i>	<i>ļoti augsta piemērotība</i>

2. Mainīgo vērtību sadalījums – Lai izprastu, kuru no datu korelācijas analīzes metodēm izvēlēties, visi dati tika analizēti ar Kolmogorova-Smirnova testa palīdzību. Šajā testā empīriskā sadalījuma *novirze* no normālā sadalījuma *tiek uzskatīta par būtisku, ja significance (nozīmīgums) p ir mazāka par 0,05.*

3. Mainīgo vērtību centrālās tendences rādītāji

4. Variācijas rādītāji

tos svarīgi analizēt, lai noteiktu pazīmes vērtību izkliedes raksturotāju. Variācijas mērīšanai statistikā lieto vairākus rādītājus:

* *variācijas amplitūda* – starpība starp pazīmes maksimālo un minimālo vērtību.

* *vidējā absolūtā novirze* – grupas dalībnieku noviržu no aritmētiskā vidējā aritmētiskais vidējais.

* *dispersija* – matemātiskajā statistikā visvairāk lietotais variācijas rādītājs. Tā ir vidējā kvadrātiskā novirze. Konstantas jeb pastāvīgas pazīmes dispersija ir 0.

5. Standartklūdas aprēķini

6. Datu salīdzināšana

- aptaujas anketu dati;

- skolēnu darbības novērojumi;

- skolotāju darbības novērojumi.

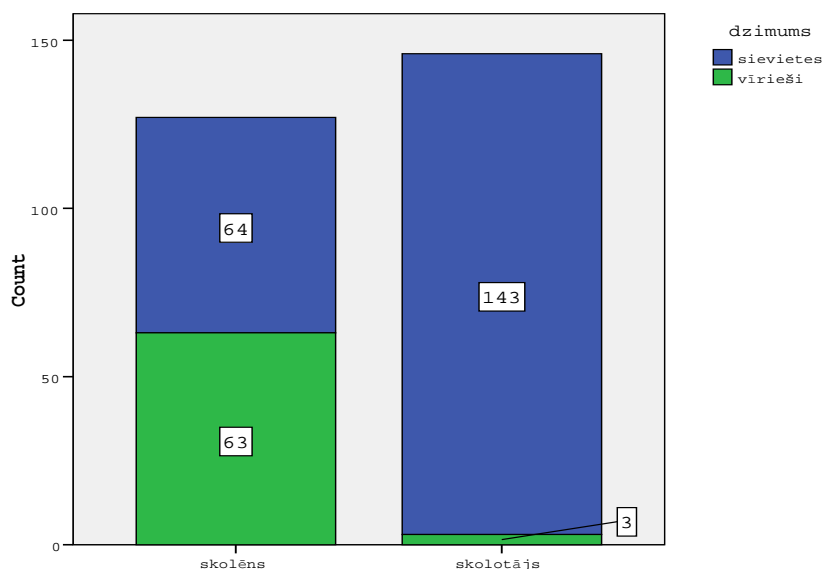
1. bloka vispārējās informācijas analīze

Tā kā anketēti tika 7. klašu skolēni, kas pēc vecuma atbilst pusaudžu vecumposmam, anketās lietots termins „skolēns”, ar to pētījuma kontekstā saprotot pusaudžu vecuma skolēnu.

10. tabula

Aptaujātie skolēni, skolotāji un vecāki				
	Skolēni	skolotāji	vecāki	Kopā
Skaitis	127	146	112	385
%	33	37,9	29,1	100

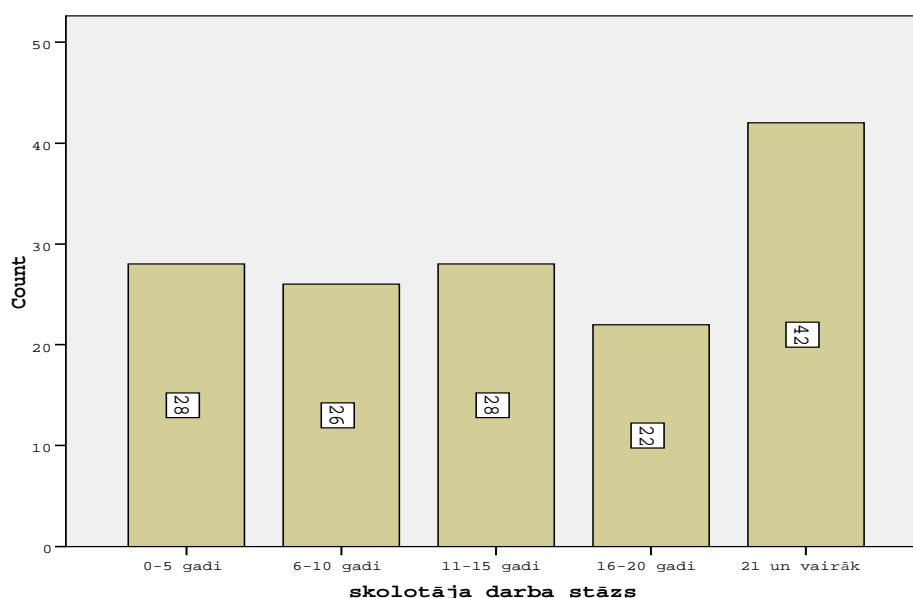
Vispirms tika analizēta vispārīgā informācija par izlasi. Tā kā dažas atbildes analizētas arī ievērojot respondentu dzimumu, 14. attēlā attēlots skolēnu un skolotāju dzimumu sadalījums. Dzimumu sadalījums skolēniem ir proporcionāls – 64 meitenes un 63 zēni, savukārt, skolotājiem no 146 aptaujātajiem skolotājiem, tikai 3 bija vīrieši. No šāda aspekta vecāku atbildes nav analizētas, jo viņu aptaujas anketās nebija lūgums norādīt dzimumu. Turpmāk dati pa dzimumiem tiks analizēti tikai skolēnu grupā, jo skolotāju dzimumu sadalījums ir vienpusīgs, lai tos atsevišķi analizētu.



14. attēls **Skolēnu un skolotāju salīdzinājums pēc dzimuma**

Vēl tika salīdzināta vispārīgā informācija par skolotāju pedagoģiskā darba stāžu. Šajā analīzē iekļauti tikai skolotāji, jo skolēni tika aptaujāti tikai 7. klasēs un tāpēc nebija nepieciešams aptaujās iekļaut lūgumu pēc šādas informācijas. Vecāku dati netika analizēti no

darba stāža viedokļa, jo tādai informācijai nav nozīmes pētījumā. 15. attēlā redzams skolotāju salīdzinājums pēc pedagoģiskā darba stāža. Grupā ar pedagoģiskā darba stāžu 21 un vairāk gadi ir 42 skolotāji, kas ir gandrīz divas reizes vairāk nekā tas ir pārējās grupās. Šie dati tiks izmantoti atsevišķu jautājumu padziļinātai analīzei, lai izprastu, vai kādas no problēmām ir izteikti aktuālas vienai vai vairākām skolotāju grupām.



15.attēls Skolotāju salīdzinājums pēc darba stāža

2. bloka atbildēm „ Viedoklis par mācību disciplīnas ievērošanu”

12. tabula

Kronbaha alfa koeficients - Viedoklis par mācību disciplīnas ievērošanu

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,470	,511	4

Sākotnēji tika pārbaudīta 2. bloka atbilžu datu ticamība aprēķinot Kronbaha alfa (Cronbach's alpha) koeficientu (skat.12. tabulu) kas ir 0,470, un tas nozīmē, ka, ja šī bloka atbildes analizē visas kopā, tad šiem datiem ir vāja piemērotība, bet šis rādītājs tomēr tiek uzskatīts par piemērotu turpmākai datu interpretācijai. Šajā gadījumā kopējā datu analizē nav iekļautas vecāku atbildes, jo vecāku aptaujas anketā no šī bloka jautājumiem tika iekļauts tikai viens (uzskata, ka stundās jāievēro mācību disciplīna).

13. tabula

Kronbaha alfa koeficients - Atsevišķu rādītāju analīze Viedoklis par mācību disciplīnas ievērošanu

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Kronbach's Alpha if Item Deleted
Uzskata, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna	3,67	3,580	,345	,151	,378
Skolotāji izvirza mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundu laikā	3,14	2,503	,494	,384	,162
skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas laikā	2,51	2,394	,421	,431	,225
skolēni domā, ka mācību disciplīnas neievērošana apgrūtina mācību satura apguvi	2,47	3,753	-,026	,024	,691

Salīdzinot šī bloka atbildes (skat. 13. tabulu), svarīgi ir pievērst uzmanību rādītājam, kas ir ailē „Corrected Item-Total Correlation”- selektivitātes koeficients, kurā redzams, ka atbildes „skolēni domā, ka mācību disciplīnas neievērošana apgrūtina mācību satura apguvi” rādītājs ir ar mīnuss zīmi (-0,26) un ailē „Kronbach's Alpha if Item Deleted” redzams, ka, ja šo atbildi turpmāk neiekļauj analīzē, tad pārējo atbilžu Kronbacha alfas rādītājs ir 0,691, kas ir vidēji piemērots analīzei (no 0,7 līdz 0,9 jau tiek uzskatīta par augstu piemērotību), tas nozīmē, ka atbilde „skolēni domā, ka mācību disciplīnas neievērošana apgrūtina mācību satura apguvi” ir jāizslēdz no turpmākas datu analīzes.

14. tabula

Datu sadalījums pēc Kolmogora-Smirnova Viedoklis par mācību disciplīnas ievērošanu

		Uzskata, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna	Skolotāji izvirza mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundu laikā	skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas laikā
N		272	270	272
Normal Parameters(a,b)	Mean	,29	,81	1,47
	Std. Deviation	,570	,893	1,005
Most Extreme Differences	Absolute	,460	,267	,250
	Positive	,460	,267	,250
	Negative	-,305	-,181	-,165
Kolmogorov-Smirnov Z		7,578	4,391	4,124
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Pēc tam šī atbilžu bloka dati analizēti ar Kolmogorova Smirnova testu, lai noteiktu vai dati ir parametriski vai neparametriski sadalīti (skat. 14. tabulu) un kā redzams, tad rādītāji ir 0,000, kas nozīmē, ka dati ir sadalīti neparametriski un turpmāk jāizmanto neparametrisko datu analīzes metodes.

Tālāk analizēti centrālās tendences rādītāji un variācijas rādītāji. Kā atspoguļots 15. tabulā, tad analizējot skolēnu uzskatus par to, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna, redzams, ka *mediāna* ir 0, tātad vairums skolēnu ir uzskatījuši, ka mācību disciplīna vienmēr ir jāievēro („0” datu kodos ir atbilde „vienmēr”), standartnovirze 0,690 un dispersija 0,476, kas nozīmē, ka skolēnu viedokļi ir bijuši diezgan atšķirīgi izvēloties atbildes uz šo jautājumu.

15. tabula

Skolēni – centrālās tendences rādītāji Viedoklis par mācību disciplīnas ievērošanu

	Uzskata, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna	Skolotāji izvirza mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundu laikā	skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas laikā
N	126	124	126
Mean	,49	1,35	2,29
Median	,00	1,00	2,00
Std. Deviation	,690	,920	,788
Variance	,476	,846	,622

Analizējot skolēnu atbildes par to, vai „skolotāji izvirza mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundu laikā”, iegūtie dati liecina, ka mediāna - 1, tātad skolēni šajā atbildē biežāk ir izvēlējušies variantu „bieži”, standartnovirze 0,920 un dispersija 0,846, kas nozīmē, ka skolēnu viedokļi ir bijuši ļoti atšķirīgi.

Skolēnu atbilžu statistiskie dati par atbildi „skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas laikā” ir sekojoši: mediāna – 2, kas nozīmē, ka skolēni biežāk izvēlējušies atbildi „dažkārt”, standartnovirze 0,788 un dispersija 0,622, tātad arī šajā gadījumā skolēni viedokļi nav bijuši vienprātīgi.

Šo datu analīzes rezultātā var secināt, ka skolēnu viedokļi sakrīt atbildot uz jautājumu „uzskata, ka stundās jāievēro mācību disciplīna”, bet visvairāk viedokļi atšķirušies pie atbildes „skolotāji izvirza mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundu laikā”.

Aplūkojot 16. tabulu, kurā analizēti skolotāju uzskati par to, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna, redzams, ka mediāna ir 0, tātad arī skolotāji vairāk ir izvēlējušies atbildes variantu „vienmēr”, standartnovirze 0,362 un dispersija 0,131. Salīdzinot šos datus ar skolēnu atbildēm, redzams, ka standartnovirze skolotājiem ir par 0,328 mazāka nekā skolēniem, kas liecina, ka skolotāji bijuši vienotāki izvēloties atbildes variantu „vienmēr”.

16. tabula

Skolotāji– centrālās tendences rādītāji Viedoklis par mācību disciplīnas ievērošanu

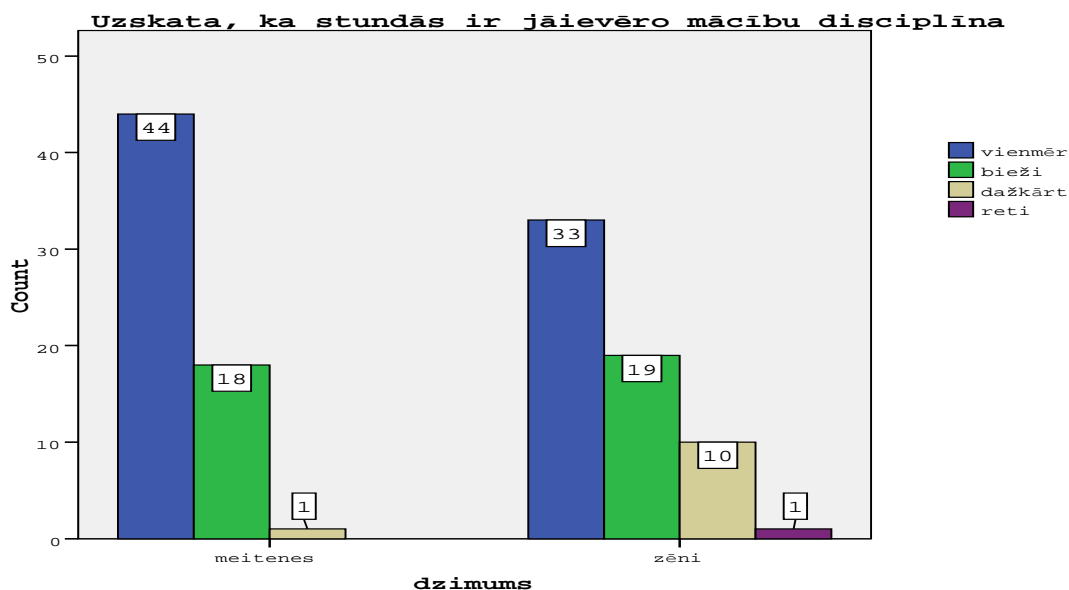
	Uzskata, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna	Izvirza mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundu laikā	skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas laikā
N	146	146	146

Mean	,12	,36	,77
Median	,00	,00	1,00
Std. Deviation	,362	,562	,526
Variance	,131	,316	,276

Pie atbildes, ka „skolotāji izvirza mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundas laikā”, iegūtā statistika ir sekojoša, mediāna – 0 (tātad vairums skolotāju izvēlējušies atbildi *vienmēr*, kur skolēni vairāk izvēlējušies atbildi *bieži*), standartnovirze ir 0,562, kas ir par 0,358 mazāka nekā tā bija skolēniem. Dispersija 0,316.

Pie atbildes varianta, ka skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas laikā, redzams, ka mediāna ir 1 (biežāk izvēlēta atbilde ir bijusi „bieži”), standartnovirze 0,526, kas ir par 0,262 mazāka nekā skolēnu atbildēs un dispersija 0,276.

No apkopotajiem datiem var secināt, ka skolēnu viedokļi bijuši atšķirīgāki izvēloties savas atbildes, kā tas bijis skolotājiem. Pie atbildes, ka „skolotāji izvirza mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundu laikā” redzams, ka skolotāju atbildēm mediāna ir 0, bet skolēnu atbildēm tā ir 1 - arī standartnovirze un dispersija ir atšķirīgas.



16. attēls Zēnu un meiteņu atbilžu salīdzinājums

Tika salīdzināts, vai zēnu un meiteņu viedokļi par mācību disciplīnas ievērošanas nepieciešamību atšķiras un 16. attēlā redzams, ka 44 meitenes un 33 zēni atbildējuši, ka tas „vienmēr” nepieciešams, atbildes „bieži” abām grupās ir bijušas līdzīgā skaitā (meitenes 18, zēni

19), atbildes „dažkārt” meitenes – 1, zēni – 10 un atbildes „reti” 1 zēns, bet to nav izvēlējusies neviena meitenes.

17. tabula

centrālās tendences rādītāji – Vecāku viedoklis par mācību disciplīnas ievērošanu

Uzskata, ka skolēniem stundās ir jāievēro mācību disciplīna

N	Mean	Median	Std. Deviation	Variance
112	,35	,00	,515	,265

17. tabulā redzama apkopota statistika par vecāku atbildēm uz viņu anketā uzdoto jautājumu, vai „uzskata, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna” un mediāna ir 0 (biežākās atbildes „vienmēr”), standartnovirze 0,515, kas ir par 0,175 mazāk nekā skolēniem un 0,153 vairāk nekā skolotājiem, kas nozīmē, ka vecāki biežāk nekā skolēni, bet retāk nekā skolotāji uzskata, ka stundās mācību disciplīna ir jāievēro. Dispersija 0,265 un tātad izkliede ap centrālo rādītāju ir neliela.

18. tabula

Standartklūda – Skolēnu un skolotāju viedoklis par mācību disciplīnas ievērošanu

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Uzskata, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna	384	,31	,554	,028
Skolotāji izvirza mācību disciplīnas nosacījumus, kas jāievēro stundu laikā	270	,81	,893	,054
skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas laikā	272	1,47	1,005	,061

Kā nākamais solis bija standartklūdas apēķināšana skolēnu un skolotāju atbildēm, un no iegūtajiem datiem redzams (skat. 18. tabulu), ka ar zaļu krāsu iezīmētas standartklūdas ir apmierinošas, un ar dzeltenu – labas. Tomēr jāatceras, ka standartklūda tiek rēķināta pēc aritmētiskā vidējā, bet datiem, kas ir neparametriski, aritmētiskais vidējais ir mazāk nozīmīgs nekā *mediāna*, tāpēc standartklūdas diapazons nevar tikt skaidrots tāpat, kā tas ir ar parametriskajiem datiem. Tai ir pieļaujamas lielākas nobīdes. Tātad var uzskatīt, ka standartklūdas, kas parasti tiek vērtētas kā apmierinošas, saistībā ar neparametriskiem datiem var tikt vērtētas kā labas.

Secinājumi:

- skolotāji mācību disciplīnas nosacījumus izvirza, bet daļa skolēnu tos nepieņem.
- skolotāji uzskata, ka nosacījumus ir izvirzījuši, bet skolēni nav tos uztvēruši.
- skolotāji mācību disciplīnas nosacījumus izvirza nesadarbojoties ar skolēniem un neņemot vērā viņu vecumposma īpatnības, nepanākot, ka skolēni šos nosacījumus pieņem par saviem (nosacījumi nav sociālās konvencijas).

- skolotāji neprot izvirzīt nosacījumus lielām grupām, par kādām var uzskatīt klases.
- zēni ir mazāk gatavi pieņemt skolotāju izvirzītus mācību disciplīnas nosacījumus, jo ņemot vērā pusaudžu vecumposma īpatnības, zēniem gribas būt vīrišķīgiem, gribas pašiem noteikt kā rīkoties, tāpēc ārēji uzspiestu mācību disciplīnu tie mazāk gatavi ievērot nekā meitenes.
- pedagogu dzimumproporcijas skolās, kad lielākā daļa pedagogu ir sievietes, bet zēni, kam pusaudžu vecums ir identitātes meklējumu laiks, ir nepieciešama sadarbība ar sava dzimuma pieaugušajiem.

Iespējamais risinājums ir pedagogiskā darba metožu maiņa, lai veicinātu, ka skolēni ar pašregulētām darbībām nonāktu pie pašizvirzītām sociālām konvencijām.

3. bloka atbildes par mācību disciplīnas kritērijiem

Ticamība – Kronbaha alfa koeficients

19. tabula

Kronbaha alfa koeficients - Mācību disciplīnas kritēriji – skolēni, skolotāji, vecāki

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.872	.873	22

Analizējot 3. bloka atbildes par mācību disciplīnas kritērijiem, pirmkārt pārbaudīta datu ticamība, aprēķinot Kronbaha alfa koeficients un tika iegūts rezultāts 0,883 (skat. 19. tabulu). Datu analīzē iekļautas visu trīs (skolotāji, skolēni, vecāki) respondentu grupu atbildes un tas norāda uz augstu ticamību.

20. tabula

Kronbaha alfa koeficients - Mācību disciplīnas kritēriji – skolēni

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.891	.893	22

Analizējot 3. bloka atbildes par mācību disciplīnas kritērijiem atsevišķi skolēniem, redzams (skat.20. tabulu), ka Kronbaha alfa koeficients ir augstāks (0,891) nekā tas ir bijis analīzē iekļaujot visu trīs respondentu grupu atbildes, kas norāda uz augstu datu ticamību.

21. tabula

Kronbaha alfa koeficients - Mācību disciplīnas kritēriji –skolotāji

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
------------------	--	------------

.917	.917	22
------	------	----

Analizējot 3. bloka atbildes par mācību disciplīnas kritērijiem atsevišķi skolotājiem, redzams (skat.21. tabulu), ka Kronbaha alfa koeficients ir vēl augstāks (0,917) nekā tas ir bijis analizē iekļaujot visu trīs respondentu grupu atbildes vai analizējot tikai skolēnu atbildes un tas norāda uz ļoti augstu piemērotību turpmākai datu analīzei.

22. tabula

Kronbaha alfa koeficients - Mācību disciplīnas kritēriji – vecāki

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.713	.657	22

Savukārt, ja datu analizē par trešā bloka atbildēm par mācību disciplīnas kritērijiem iekļauj tikai vecāku atbildes, tad redzams (skat. 22. tabulu), ka Kronbaha alfa koeficients ir viszemākais – 0,713 un tas norāda uz vidēju piemērotību turpmākai analīzei.

23. tabula

Kronbaha alfa koeficients - Atsevišķu rādītāju analīze – mācību disciplīnas kritēriji – skolēni, skolotāji, vecāki

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
laicīga ierašanās uz stundu	26,78	137,551	,339	,870
sagatavošanās mācību darbībai	27,15	138,195	,459	,867
prasme valdīt savas emocijas	26,80	138,675	,419	,868
rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā	26,75	136,108	,430	,867
norādījumu vērtīga uzklauššana	26,90	137,132	,421	,867
rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt	26,25	138,170	,310	,871
laipnība vienam pret otru saskarsmē	26,74	136,292	,445	,867
citu uzklauššana	26,78	136,821	,473	,866
pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)	26,87	136,093	,468	,866
sarunāšanās nepaaugstinot balsi	26,67	137,316	,395	,868
savas kārtas gaidīšana	26,48	135,363	,484	,866
uzmanības koncentrēšana	26,28	131,277	,586	,862
prasme nosēdēt mierīgi visu stundas laiku	26,45	134,619	,426	,867
jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot	26,37	133,560	,484	,865
skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana	26,45	134,311	,448	,867
skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā	25,87	134,681	,417	,868
prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu	25,97	131,421	,549	,863
citu skolēnu personiskās telpas respekts	26,38	134,040	,444	,867
prasme pārvietoties pa nodarbības telpu, ja nepieciešams	25,94	131,798	,531	,864
prasme dalīties ar citiem skolēniem	25,97	131,672	,575	,862
acu kontakta izmantošana	25,79	131,445	,522	,864
savu tiesību aizstāvēšana	26,25	136,000	,376	,869

Analizējot visu grupu atbilžu sadalījumu (skat 23. tabulu) redzams, ka visi rādītāji ir ar augstu piemērotību datu analīzei. Analizējot tos pēc selektivitātes kritērija („Corrected Item-Total Correlation”) redzams, ka nav atbilžu, kas būtu nepiemērotas turpmākai datu analīzei.

24. tabula

Datu sadalījums pēc Kolmogora-Smirnova - mācību disciplīnas kritēriji – skolēni, skolotāji, vecāki

	N		Normal Parameters(a,b)		Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Absolute			
laicīga ierašanās uz stundu	381	1,00	1,075	4,721	,000	
sagatavošanās mācību darbībai	385	,56	,786	6,969	,000	
prasmē valdīt savas emocijas	384	,93	,806	5,392	,000	
rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā	382	,93	1,022	4,956	,000	
norādījumu vērtīga uzklaušana	384	,77	,935	6,467	,000	
rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt	382	1,44	1,087	4,145	,000	
laipnība vienam pret otru saskarsmē	384	,93	,952	4,671	,000	
ciņu uzklaušana	384	,95	,870	4,299	,000	
pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)	383	,87	,951	5,056	,000	
sarunāšanās nepaaugstinot balsi	384	1,00	,989	5,022	,000	
savas kārtas gaidīšana	382	1,20	,972	4,542	,000	
uzmanības koncentrēšana	375	1,52	1,120	3,968	,000	
prasmē nosēdēt mierīgi visu stundas laiku	383	1,26	1,157	4,157	,000	
jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot	380	1,46	1,174	4,462	,000	
skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana	379	1,38	1,181	4,212	,000	
skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā	382	1,89	1,156	3,412	,000	
prasmē nosēdēt solā ar citu skolēnu	380	1,80	1,162	3,575	,000	
ciņu skolēnu personiskās telpas respekts	385	1,35	1,213	4,279	,000	
prasmē pārvietoties pa nodarbības telpu, ja nepieciešams	380	1,84	1,167	4,184	,000	
prasmē dalīties ar citiem skolēniem	377	1,83	1,118	3,681	,000	
acu kontakta izmantošana	374	2,00	1,203	3,413	,000	
savu tiesību aizstāvēšana	377	1,47	1,151	4,318	,000	

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

24. tabulā iespējams redzēt 3. bloka atbilžu par mācību disciplīnas kritērijiem sadalījumu pēc Kolmogorova – Smirnova testa un visi rādītāji norāda, ka empīriskais datu sadalījums ir neparametriskais un turpmāk datu analīzē jāizmanto neparametrisko datu analīzes metodes.

Tālāk tika aprēķināti centrālās tendences rādītāji atbildēm par mācību disciplīnas kritērijiem. Šie dati analizēti katrai respondentu grupai atsevišķi, lai varētu tos savstarpēji salīdzināt. 25. tabulā aplūkojami centrālās tendences rādītāji skolēniem, 26. tabulā skolotājiem un 27. tabulā skolēnu vecākiem.

Turpinājumā analizēti skolēnu, skolotāju un vecāku aptaujas anketu dati par mācību disciplīnas kritērijiem. Pirmajā ailē norādīti mācību disciplīnas kritēriji, kas bija iekļauti aptaujas anketā un tie visi ir iekļauti turpmākā datu analīzē, jo pēc Kronbaha alfas koeficienta aprēķināšanas, dati ir ticami un pielietojami turpmākajā pētījumā. Otrajā ailē ir mediāna, trešajā ailē standartnovirze, ceturtajā ailē dispersija, piektajā - asimetrijas rādītājs un sestajā - asimetrijas kļūdas rādītājs (tas ir nepieciešams tāpēc, ka dati ir neparametriski un šādos gadījumos tiek ieteikts skatīt asimetrijas izteiktību (Lasmanis, 2003)).

Skolēni - mācību disciplīnas kritēriji

	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness
laicīga ierašanās uz stundu	1,00	,920	,847	1,041	,215
sagatavošanās mācību darbībai	1,00	,911	,829	,670	,215
prasmē valdīt savas emocijas	1,00	,952	,906	,971	,216
rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā	1,00	1,192	1,422	,429	,217
norādījumu vērtīga uzklauššana	1,00	,984	,969	-,001	,215
rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt	2,00	1,185	1,404	,263	,216
laipnība vienam pret otru saskarsmē	1,00	1,026	1,052	,553	,216
citu uzklauššana	1,00	,849	,721	,422	,216
pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)	1,00	1,017	1,033	,622	,217
sarunāšanās nepaaugstinot balsi	1,00	1,107	1,225	,520	,216
savas kārtas gaidīšana	1,00	1,044	1,089	,206	,217
uzmanības koncentrēšana	1,00	1,002	1,004	,269	,217
prasmē nosēdēt mierīgi visu stundas laiku	1,00	1,241	1,539	,541	,216
jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot	1,00	1,127	1,269	,816	,217
skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana	1,00	,973	,946	,230	,217
skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā	2,00	1,094	1,198	,033	,216
prasmē nosēdēt solā ar citu skolēnu	2,00	1,178	1,387	,431	,215
citu skolēnu personiskās telpas respekts	2,00	1,317	1,734	,289	,215
prasmē pārvietoties pa nodarbības telpu, ja nepieciešams	1,00	1,198	1,436	,478	,217
prasmē dalīties ar citiem skolēniem	2,00	1,148	1,318	,199	,215
acu kontakta izmantošana	2,00	1,276	1,627	-,037	,216
savu tiesību aizstāvēšana	1,00	1,207	1,456	1,024	,216

Pirmajam mācību disciplīnas kritērijam „laicīga ierašanās uz stundu” mediāna skolēnu datos ir 1 (bieži) bet skolotāju datos mediāna ir 0 (vienmēr). Standartnovirze skolēnu datos ir 0,920, bet skolotāju datos 0,798, dispersija skolēnu datos ir 0,847 un skolotāju datos 0,637, kas rāda, ka skolēni nav bijuši tik vienprātīgi izvēloties atbildes variantu „bieži”, cik skolotāji izvēloties atbildes variantu „vienmēr”. Datu asimetrijas rādītājs skolēnu datiem ir 1,041, kas liecina, ka dati, kas izkārtojušies ap mediānu ir krasi atšķirīgi. Skolotāju datos šī asimetrija ir vēl izteiktāka 1,930 (asimetrija nosvērussies uz atbildes „dažkārt” pusi). Vecāku datos mediāna ir 2 (dažkārt) un datu asimetrijas rādītājs 0,785. Iemesli tam var būt vairāki:

- Skolēni neuzskata, ka stundu sākuma kavēšana ir traucējoša gan citiem skolēniem, gan skolotājiem un to apliecināja arī fokusgrupu diskusijas, kur skolēni piekrita, ka stundu kavēšana var būt traucējoša tikai pēc diskusijas vadītāja uzdotajiem papildjautājumiem.

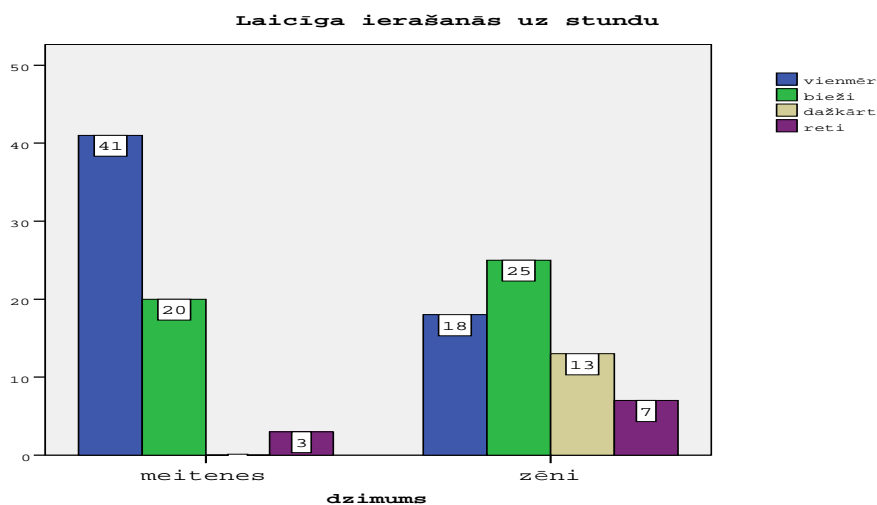
- laikā, kad mūsdienu skolēnu vecāki mācījās skolā, ierašanās uz stundu laicīgi netika apspriesta. Tas vienkārši bija tā pieņemts un tāpēc viņiem šķiet, ka tas nav svarīgs mācību disciplīnas kritērijs.
- vecāki nemaz nezina, ka viņu bērni uz mācību stundām dažkārt ierodas ar nokavēšanos (aizkavējās kafējnīcā, bija izgājis ārā pīpēt, vai tas klases biedru vidū vienkārši tā ir pieņemts).
- vecāki atceroties savas skolas gaitas, uzskata, ka skolotāji ir bijuši pārāk stingri un prasīgi, tāpēc tiem ir negatīva attieksme pret skolu.

26. tabula

Skolotāji - mācību disciplīnas kritēriji

	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness
laicīga ierašanās uz stundu	,00	,798	,637	1,930	,201
sagatavošanās mācību darbībai	,00	,754	,569	1,711	,201
prasmē valdīt savas emocijas	1,00	,763	,582	,482	,201
rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā	1,00	,885	,783	,532	,201
norādījumu vērtīga uzklauššana	1,00	,952	,906	,707	,201
rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt	1,00	,996	,993	,351	,202
laipnība vienam pret otru saskarsmē	1,00	,939	,881	,691	,201
citū uzklauššana	1,00	,905	,818	,418	,201
pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)	,00	,985	,970	1,070	,201
sarunāšanās nepaauģstinot balsi	1,00	,915	,837	,795	,201
savas kārtas gaidīšana	1,00	,948	,899	,396	,201
uzmanības koncentrēšana	1,00	1,019	1,038	,709	,201
prasmē nosēdēt mierīgi visu stundas laiku	2,00	1,091	1,190	,429	,201
jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot	1,00	,910	,827	,865	,201
skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana	1,00	,904	,818	1,350	,201
skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā	1,00	1,089	1,187	,539	,201
prasmē nosēdēt solā ar citu skolēnu	1,00	1,012	1,024	,445	,201
citū skolēnu personiskās telpas respekts	1,00	1,064	1,133	,554	,201
prasmē pārvietoties pa nodarbības telpu, ja nepieciešams	1,00	1,048	1,099	,835	,201
prasmē dalīties ar citiem skolēniem	1,00	1,005	1,010	,561	,201
acu kontakta izmantošana	1,00	1,055	1,113	,369	,201
savu tiesību aizstāvēšana	2,00	1,092	1,193	,351	,201

Autore analizēja arī skolēnu atbilžu sadalījumu pa dzimumiem, jo, kā liecina novērojumi, tad zēni ir tie, kas vairumā gadījumu ierodas uz stundu ar nokavēšanos. Iegūtie rezultāti redzami 17. attēlā un apstiprina pieņēmumu, ka zēnu un meiteņu attieksme pret tādu mācību disciplīnas kritēriju „laicīga ierašanās uz stundu”, atšķiras.



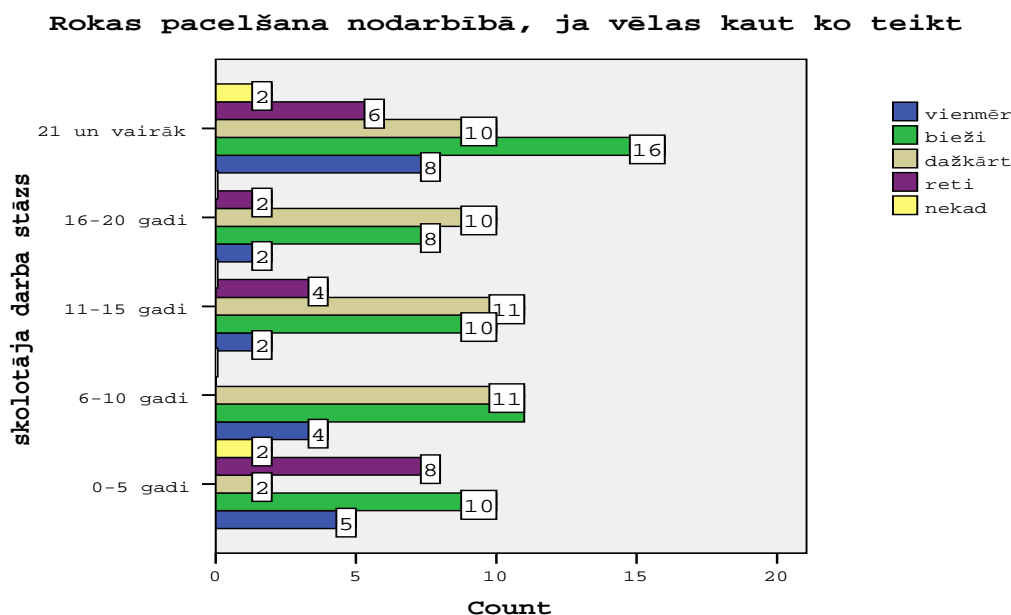
17. attēls Skolēnu atbilžu salīdzinājums par „laicīgu ierašanos uz stundu” pēc dzimuma

Datu analīze par nākamo mācību disciplīnas kritēriju „sagatavošanās mācību darbībai” rāda, ka mediāna skolēnu datos ir 1 (bieži), bet skolotāju datos tā ir 0 (vienmēr). Standartnovirze skolēnu datos 0,911, bet skolotāju datos 0,745. Dispersija skolēnu datos 0,829, bet skolotāju datos 0,569. Arī šie dati apliecina, ka skolotāji ir bijuši vienotāki izvēloties savu atbildes variantu. Par to liecina arī asimetrijas rādītājs, kas skolēnu datiem ir 0,670 (ļoti neliela asimetrija), bet skolotāju datiem tas 1,711, kas rāda, ka pārējās atbildes, kas izkārtojušās ap mediānu ir krasi atšķirīgas. Vecāku datos mediāna ir 0, tātad aptaujātie vecāki sagatavošanos mācību darbībai uzskata par svarīgu, par ko liecina arī asimetrijas rādītājs 1,673.

Pie kritērija „prasme valdīt savas emocijas” mediānas sakrīt gan skolēnu, gan skolotāju datiem (1), bet būtiska atšķirība ir pie asimetrijas rādītāja, kas nozīmē, ka, lai gan mediāna abām respondentu grupām ir vienāda, tomēr skolotāji savās atbildēs ir bijuši vienprātīgāki. Arī vecāku datos mediāna ir 1 un asimetrija ir minimāla.

Analizējot mācību disciplīnas kritēriju „rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā” redzams, ka arī šeit mediānas skolēnu un skolotāju datiem ir 1 (bieži), tomēr būtiski atšķiras standartnovirzes rādītāji, kas liecina, ka skolotāji vienprātīgāk ir izvēlējušies atbildes variantu „bieži” un par to liecina arī asimetrijas rādītāji. Tas var būt skaidrojams ar jau pieminēto, ka klases darbā nav pieņemtas sociālās konvencijas, tāpēc arī skolēni šī svarīgā mācību disciplīnas kritērija vērtēšanā nav bijuši vienoti. Vecāki šo mācību disciplīnas kritēriju ir uzskatījuši par vienmēr svarīgu, par ko liecina mediāna – 0, kā arī dispersija un standartnovirze.

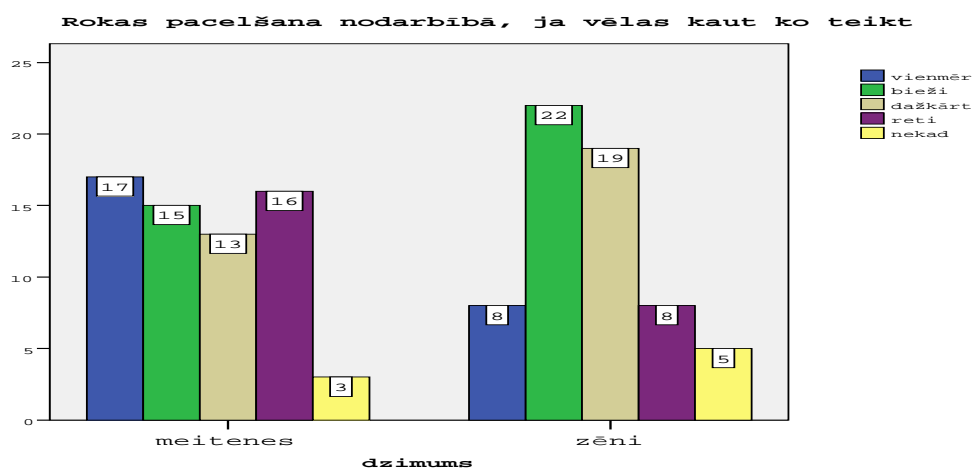
Mācību disciplīnas kritērijs „norādījumu vērīga uzklauššana” vienlīdz svarīgs ir licies skolēnu un skolotāju respondentu grupām (mediāna 1), bet par izteikti svarīgu (mediāna 0) to uzskata vecāki. Standartnovirze un dispersija ir ievērojamas gan skolēnu, gan skolotāju datos, bet atšķiras asimetrijas rādītāji, kas skolēniem ir -0,01, tātad pārējie dati ap mediānu izkārtojušies tuvu tai, bet skolotāju datos asimetrija ir 0,707, tātad dati, kas izkārtojušies ap mediānu, ir samērā atšķirīgi. Vecāku datu asimetrija apstiprina standartnovirzes un dispersijas datus un norāda, ka vecāki savās atbildēs ir bijuši ļoti vienprātīgi.



18. attēls Skolotāju viedokļa par „rokas pacelšanu nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt” salīdzinājums pēc darba stāža

Pirms analizēt nākošo mācību disciplīnas kritēriju - „rokas pacelšana nodarbībā”, vajadzētu paskaidrot, ka autorei nešķita svarīgs šis mācību disciplīnas kritērijs, bet tā kā to izteikti bieži minēja fokusgrupu diskusiju dalībnieki un pilotpētījuma izlases ietvaros aptaujātie respondenti, tad tika nolemts šo kritēriju iekļaut aptaujas anketā un arī novērošanas kartē. Pie kritērija „rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt” skolēnu un skolotāju dati ir atšķirīgi. Skolēniem mediāna ir 2 (dažkārt), turpretī skolotājiem tā ir 1 (bieži). Standartnovirzes un dispersijas rādītāji liecina, ka skolēnu viedokļi ir bijuši ļoti atšķirīgi izvēloties atbildes variantu „dažkārt”. Skolotāju datu standartnovirzes un dispersijas rādītāji arī ir augsti. Asimetrijas rādītājs liecina, ka skolotāju atbildes ir bijušas izklaidētas samērā vienmērīgi un tas visiem skolotājiem arī nav šķitis kā „bieži” svarīgs mācību disciplīnas kritērijs. Asimetrijas rādītājs skolēnu datos ir

0,263, kas norāda, ka izklaidētās atbildes nav pastiprināti nosvērušās uz vienu vai otru pusi. Tas liecina, ka skolēni labprāt iztiek bez tādiem ārējiem darbības regulētājiem, kā rokas pacelšana un gaidīšana, kad varēs kaut ko teikt vai jautāt. Nenoliedzami rokas pacelšana atvieglo klases darba organizāciju, tomēr novērojumi stundās liecina, ka skolēni, kas ir apguvuši pašregulētu mācību darbību, spēj izmantot arī acu kontaktu, lai sazinātos ar skolotāju. Vecāku datos mediāna bija 1, tāpat kā skolotājiem, bet standartnovirze tomēr lielāka, kā skolotāju datos. Tas varētu tikt skaidrots ar to, ka pusaudžu vecāki skolā mācījās normatīvās pedagoģijas apstākļos, kur rokas pacelšana bija katras stundas organizācijas normāla sastāvdaļa, tomēr standartnovirze liecina, ka vecāku atbildēs nav bijis vienprātības un asimetrijas rādītājs, savukārt liecina, ka dati ir vienmērīgi izkārtojušies ap mediānu. Interesanti šķita arī analizēt skolotāju atbildes par rokas pacelšanu nodarbībās saistībā ar skolotāja darba stāžu. Rezultāti (skat. 18.attēlu) rāda, ka tie skolotāji, kas strādā skolā 21 un vairāk gadus ir vairāk pieprasa tāda mācību disciplīnas kritērija „kā rokas pacelšana nodarbībā” ievērošanu. Iegūtie dati par šo rādītāju ir ļoti informatīvi, jo apstiprina pieņēmumu, ka rokas pacelšanu nodarbībās labprāt pieprasa skolotāji ar ilgāku pedagoģiskā darba stāžu, kas darbu izglītības jomā uzsākuši vēl normatīvās pedagoģijas laikos.



19. attēls Skolēnu atbilžu salīdzinājums par „rokas pacelšanu nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt” pēc dzimuma

Tika analizēts vai atšķiras zēnu un meiteņu attieksme pret rokas pacelšanu nodarbībā. Rezultāti redzami 19. attēlā. Tas apstiprina, ka pusaudžu vecumā zēni izteiktāk vēlas pierādīt savu nozīmīgumu un apliecināt savu autonomiju no pieaugušajiem, bet tā kā skolās pedagoģiskie darbinieki galvenokārt ir sievietes, tad zēniem pēc būtības ir problemātiski pakļauties prasībām,

kas tiem šķiet ierobežojošas un īpaši, ja prasības uzstāda persona, kas tam nešķiet atdarināšanas vērtā.

Salīdzinot aptaujāto respondentu grupu atbilžu apkopjumu par mācību disciplīnas kritēriju „laipnība vienam pret otru saskarsmē”, redzams, ka gan skolēnu, gan skolotāju datus mediāna ir 1, atšķiras standartnovirzes un dispersijas rādītāji, kas skolēnu datus ir 1,026 un 1,052, un nozīmē, ka skolēni savās atbildēs ir bijuši ļoti nevienprātīgi, asimetrijas rādītājs ir 0,553, kas rāda, ka pārējie dati vienmērīgi izvietojusies ap mediānu. Skolotāju datus standartnovirze un dispersija ir 0,939 un 0,881, kas rāda, ka skolotāji ir bijuši nedaudz vienprātīgāki par skolēniem, bet tomēr datu izkliedes rādītāji ir ļoti augsti, savukārt asimetrijas rādītājs ir 0,691, kas nozīmē, ka pārējie dati ap mediānu ir nedaudz atšķirīgāki kā skolēnu dati. Salīdzinot vecāku atbildes redzams, ka mediāna ir 0, standartnovirzes un arī dispersijas rādītāji ir mazāki nekā skolēnu un skolotāju datus, kas apliecina, ka vecākiem šis mācību disciplīnas kritērijs ir šķitis svarīgāks un viņi savu atbildi ir izvēlējušies vienprātīgāk.

27. tabula

Vecāki - mācību disciplīnas kritēriji

	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness
laicīga ierašanās uz stundu	2,00	,922	,850	,785	,233
sagatavošanās mācību darbībai	,00	,475	,225	1,673	,228
prasmē valdīt savas emocijas	1,00	,637	,405	,267	,228
rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā	,00	,541	,292	1,453	,228
norādījumu vērtīga uzklaušana	,00	,351	,124	2,069	,228
rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt	1,00	1,023	1,047	,464	,228
laipnība vienam pret otru saskarsmē	,00	,546	,298	,870	,228
citū uzklaušana	1,00	,810	,656	1,241	,228
pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)	1,00	,728	,530	,888	,228
sarunāšanās nepaaugstinot balsi	,00	,580	,336	1,310	,228
savas kārtas gaidīšana	1,00	,710	,504	,592	,228
uzmanības koncentrēšana	2,00	,992	,983	,197	,236
prasmē nosēdēt mierīgi visu stundas laiku	,00	,822	,675	1,366	,228
jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana	2,00	1,042	1,086	,162	,231
skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana	2,00	1,041	1,083	,099	,233
skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā	2,00	1,055	1,113	,022	,230
prasmē nosēdēt solā ar citu skolēnu	3,00	1,084	1,174	-,069	,234
citū skolēnu personiskās telpas respekts	1,00	1,173	1,376	1,349	,228
prasmē pārvietoties pa nodarbības telpu, ja nepieciešams	2,00	1,029	1,059	,023	,230
prasmē dalīties ar citiem skolēniem	2,00	,975	,950	,046	,237
acu kontakta izmantošana	2,00	1,027	1,055	,101	,238
savu tiesību aizstāvēšana	1,50	,996	,992	,770	,235

Analizējot mācību disciplīnas kritēriju „citu uzklauššana”, redzams, ka mediāna visu trīs respondentu atbildēs ir 1, standartnovirze un dispersija skolēnu datos ir 0,849 un 0,721, kas ir samērā augsts rādītājs, bet asimetrija ir 0,422, kas nozīmē, ka dati ir proporcionāli izkļiedēti ap mediānu. Šis kritērijs arī ir visaugstāk vērtētais skolēnu vidū. Skolotāju datos standartnovirze un dispersija ir 0,905 un 0,818, kas rāda, ka pie šī mācību disciplīnas kritērija skolotāju atbildes ir bijušas mazliet nevienprātīgākas, kā skolēniem. Asimetrijas rādītājs skolotāju datiem ir 0,418, kas rāda, ka izkļiedētās atbildes ir samērā vienmērīgi izvietojušās ap mediānu. Vecāki savās atbildēs ir bijuši visvienprātīgākie, jo standartnovirze ir 0,810 un dispersija ir 0,656, bet ir ļoti augsts asimetrijas rādītājs, kas nozīmē, ka pārējās atbildes, kas izkļiedētas ap mediānu ir krasi atšķirīgas. Šie dati apliecina, ka kaut arī šo mācību disciplīnas kritēriju visi respondenti uzskata par „bieži” svarīgu, tomēr ir ļoti liela nevienprātība viedokļos.

Kā nākamais mācību disciplīnas kritērijs tika analizēta „pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)” un šeit redzams, ka skolēnu datos mediāna ir 1, standartnovirze 1,017, dispersija 1,033, kas nozīmē, ka pie šī mācību disciplīnas kritērija ir bijusi ļoti liela nevienprātība un asimetrijas rādītājs ir 0,622, kas, savukārt, rāda, ka izkļiedētie dati ir samērā atšķirīgi. Skolotāju datos mediāna ir 0 un arī ir ļoti augsti standartnovirzes (0,985) un dispersijas (0,970). Asimetrijas rādītājs liecina, ka pārējie dati ir krasi atšķirīgi no tiem, kas ir ap mediānu.

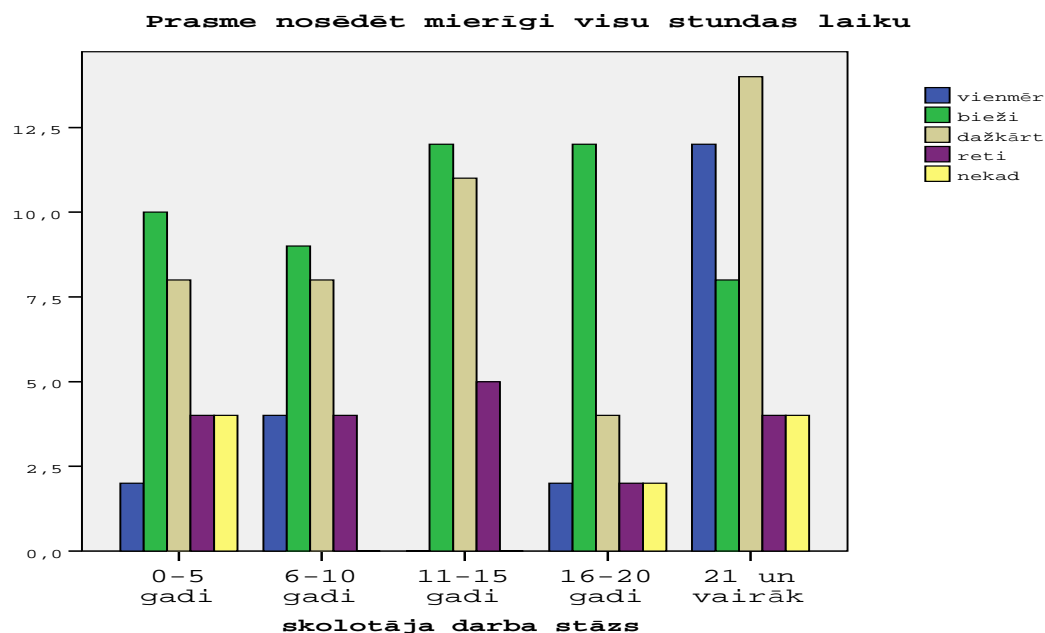
Analizējot mācību disciplīnas kritēriju „sarunāšanās nepaaugstinot balsi” redzams, ka skolēnu un skolotāju datos mediāna ir 1, bet vecāku datos 0. Ir ļoti augsta standartnovirze (1,107) un dispersija (1,225) skolēnu datos un asimetrijas koeficients (0,520) rāda, ka dati ir samērā vienmērīgi izkārtojušies ap mediānu. Skolotāju datos standartnovirze (0,915) un dispersija (0,837) ir tikai mazliet zemākas nekā skolēnu datos, kas arī rāda uz lielu nevienprātību, bet asimetrijas rādītājs skolotājiem ir augstāks. Vecāku datos standartnovirze (0,580) un dispersija (0,336) ir vismazākās no pārējo respondentu grupu standartnovirzēm un dispersijām. Savukārt asimetrijas rādītājs ir ļoti augsts (1,310), kas nozīmē, ka dati, kas nav izkārtojušies ap mediānu, ir krasi atšķirīgi.

Turpinājumā, analizējot kritēriju „savas kārtas gaidīšana”, redzams, ka mediāna visu trīs respondentu grupu datiem ir 1, bet pārējie rādītāji būtiski atšķiras. Standartnovirze skolēnu datos ir ļoti augsta – 1,044 un dispersija arī ļoti augsta – 1,089, savukārt asimetrijas rādītājs ir 0,206, kas nozīmē, ka skolēnu viedokļi ir bijuši ļoti atšķirīgi, bet atbildes ir vienmērīgi izkļiedētas ap mediānu. Skolotāju datos standartnovirze ir 0,948, dispersija – 0,899, kas arī ir augsts datu izkļiedes rādītājs, bet datu asimetrijas rādītājs ir zems – 0,396, kas arī nozīmē, ka dati izkļiedēti vienmērīgi. Vismazākā standartkļūda (0,710) un dispersija (0,504) ir vecāku atbildēs, bet

asimetrijas rādītājs visaugstākais – 0,592, kas rāda, ka dati, kas izklaidēti ap mediānas, mazliet atšķiras.

Pie kritērija „uzmanības koncentrēšana” skolēnu un skolotāju atbildēm mediāna ir 1, bet vecāku atbildēm 2. Visu trīs respondentu grupu datos ir ļoti augsti standartnovirzes un dispersijas rādītāji – skolēnu datos standartnovirze – 1,002, dispersija – 1,004, bet asimetrijas rādītājs 0,269, kas rāda, ka dati vienmērīgi izklaidēti uz abām pusēm. Skolotāju datos standartnovirze ir 1,019, dispersija – 1,038 un asimetrijas rādītājs 0,709, kas rāda ka pārējie dati samērā krasi atšķiras no tiem, kas grupējas ap mediānu un to var skaidrot ar to, ka skolotāji mācību disciplīnu vairāk redz kā ārēji regulējamu un ietekmējamu darbību, bet uzmanības koncentrēšana vairāk tomēr atkarīga no katra indivīda attieksmes un kognitīvajām spējām. Vecāku atbilžu datos standartnovirze ir 0,992 un dispersija – 0,983. savukārt asimetrijas rādītājs norāda, ka dati ir vienmērīgi izklaidēti ap mediānu.

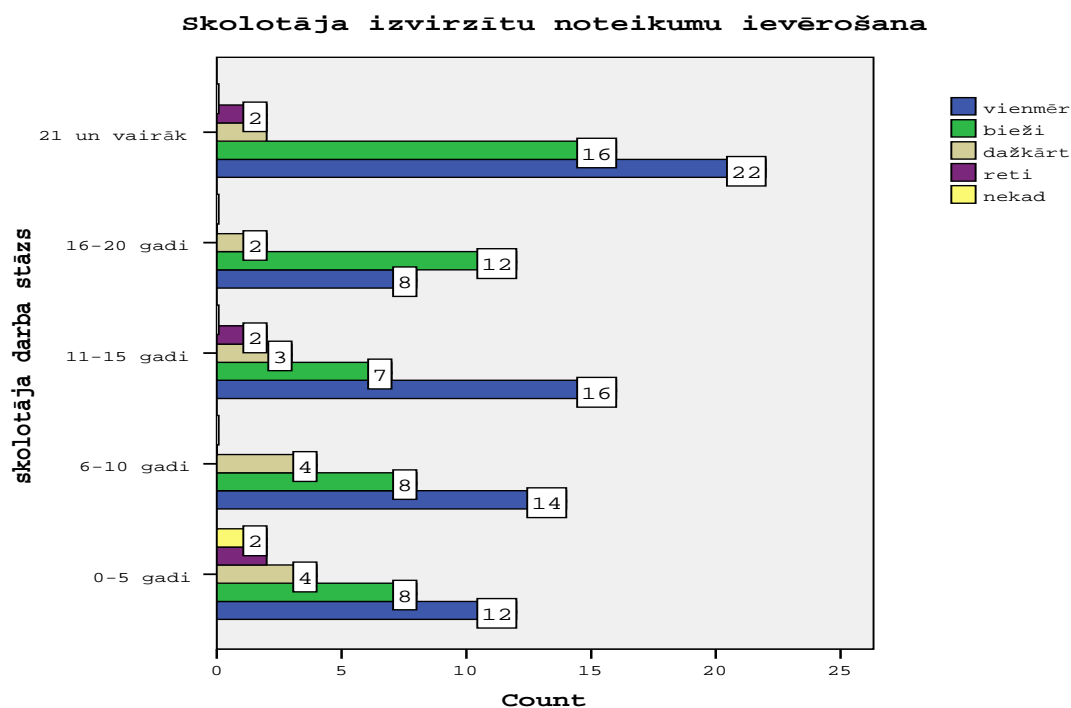
Analizējot mācību disciplīnas kritēriju „prasme nosēdēt mierīgi visu stundas laiku”, redzams, ka dati visām respondentu grupām ir atšķirīgi. Skolēnu datos mediāna ir 1, standartnovirze (1,241) un dispersija (1,539) kas ir ļoti augstas un rāda ļoti lielu viedokļu atšķirību skolēnu atbildēs. Asimetrijas rādītājs skolēnu atbildēs ir 0,541, kas rāda, ka dati ir samērā vienmērīgi izkārtojušies ap mediānu. Skolotāju datos mediāna ir 2 (dažkārt), bet arī ir ļoti lielas standartnovirze (1,091) un dispersija (1,190), kas rāda ļoti lielu dažādu atbilžu amplitūdu un asimetrijas rādītājs (0,429) norāda uz ļoti minimālu datu asimetriju. Vecāku atbildēs mediāna ir 0 (vienmēr), un arī standartnovirzes (0,822) un dispersijas (0,675) rādītāji ir nedaudz zemāki kā pārējām respondentu grupām, bet asimetrijas rādītājs (1,366) norāda uz krasi atšķirīgām atbildēm, kas ir izklaidētas ap mediānu.



20. attēls Skolotāju viedokļa par „prasmi nosēdēt mierīgi visu stundas laiku” salīdzinājums pēc darba stāža

Tika analizētas skolotāju atbildes arī pēc to darba stāža. Analizējot 20. attēlu redzams, ka arī pie šī kritērija atbildi „vienmēr” biežāk izvēlējušies skolotāji ar darba stāžu 21 un vairāk gadi. Salīdzinot pārējo pedagogu atbildes, redzams, ka pārējie skolotāji vairāk ir atbildējuši „bieži”, apzinoties, ka prasme nosēdēt solā ir nozīmīga, bet mācīšanos tas tik lielā mērā neietekmē.

Turpinājumā, analizējot kritēriju „jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot”, redzams, ka skolēnu un skolotāju datos mediāna ir 1 (bieži), bet vecāku datos tā ir 2 (dažkārt). Arī šeit ir ļoti liela standartnovirze (1,127) un dispersija (1,269) skolēnu datos, kas norāda uz ļoti stipru viedokļu atšķirību skolēnu starpā. Asimetrijas rādītājs – 0,816 norāda, ka atbildes, kas izkļiedētas ap mediānu, diezgan nozīmīgi atšķiras. Skolotāju atbilžu datos standartnovirze (0,910) un dispersija (0,827) ir nedaudz mazākas, kā tas ir skolēnu datos, bet asimetrijas rādītājs norāda, ka atbildes, kas izkļiedētas ap mediānu diezgan stipri atšķiras. Vecāku datos mediāna ir 2 (dažkārt), bet ir liela nevienprātība atbildēs, jo standartnovirze ir 1,042 un dispersija 1,086, savukārt asimetrijas rādītājs – 0,162 norāda uz datu vienmērīgi sadali abpus mediānai.



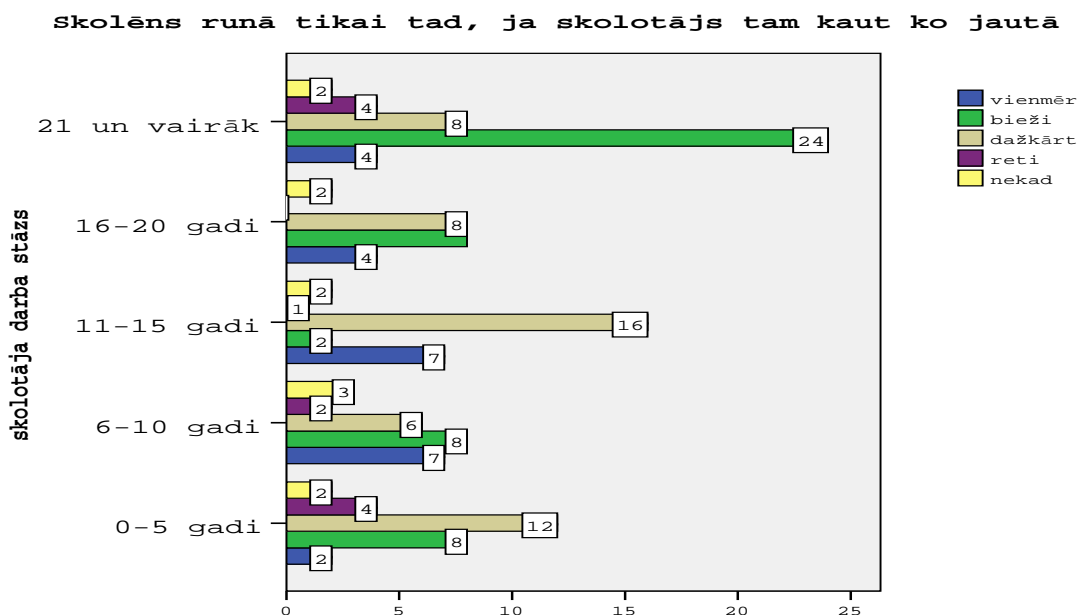
21. attēls Skolotāju viedokļa par „skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošanu,, salīdzinājums pēc darba stāža

Turpmāk, analizējot mācību disciplīnas kritēriju „skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana”, redzams, ka skolotāju un skolēnu datu mediāna sakrīt, tā ir 1 (bieži). Standartnovirzes un dispersijas rādītāji ir samērā līdzīgi abām respondentu grupām un rāda, ka arī šajā jautājumā nav bijusi vienprātība atbilžu izvēlē. Tomēr atšķiras asimetrijas rādītāji, kas skolēnu datiem ir 0,230 un nozīmē, ka dati ir vienmērīgi izkliedēti ap mediānu, savukārt skolotāju datus asimetrijas rādītājs ir 1,350, kas norāda, ka skolotāju atbildes, kas izkliedētas ap mediānu krasi atšķiras. Ņemot vērā, ka jau iepriekš konstatētas skolotāju viedokļu atšķirības par mācību disciplīnas kritērijiem, kas ir normatīvi, autore analizēja šīs atbildes, salīdzinot skolotāju atbildes pēc to darba stāža (skat. 21. attēlu).

Analizējot šo attēlu, redzams, ka skolotāji ar darba stāžu 21 un vairāk gadi, ir bijuši vienotāki savos uzskatos, izvēloties atbildes „vienmēr” un „bieži” pie šī mācību disciplīnas kritērija. Arī skolotāji ar mazāku darba stāžu ir izvēlējušies atbildes „vienmēr” un „bieži”, bet darījuši to salīdzinoši retāk, bet tas ir pamatojams ar salīdzinoši mazāku skolotāju skaitu, kam ir mazāka darba pieredze, tādējādi var secināt, ka lielākā daļa skolotāju, neskatoties uz darba pieredzi skolā, uzskata, ka skolotājs izvirza noteikumus stundu darbam. Diemžēl pedagogiem bieži vien pietrūkst izpratnes par mācību disciplīnas, kā pašregulētas mācību darbības, ievērojot

sociālās konvencijas veicināšanu. Jo izpratne par to, ka skolotājs nav uzraugs, kas ar normatīvām metodēm nodrošina disciplīnu klasē, pedagogiem ir, bet bieži vien nav izpratnes, ka mācību disciplīna jāveicina, nevis jāpieņem, ka skolēni paši no sevis būs spējīgi pašregulēti darboties un pieņemt tādas sociālās konvencijas, kas būs pieņemamas arī pedagogam.

Pirms analizēt nākošo kritēriju „skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā” jāpaskaidro, ka šis kritērijs tika iekļauts, jo to fokusgrupu diskusijā skolotāji vairākkārt uzsvēra, tāpēc arī autorei šķita interesanti analizēt kritēriju, kas vairāk ir atbilstošs normatīvajai pedagogijai, vai nedaudz atbilstošs skolotājcentrētai disciplīnais teorijai (L.un M.Kanteri). Pie šī kritērija skolēnu, skolotāju un vecāku atbildes nedaudz atšķiras. Skolēnu datus mediāna ir 2 (dažkārt), standartnovirze 1,094 un dispersija 1,198, kas liecina par ļoti lielu nevienprātību izvēloties atbilstošāko atbildes variantu. Asimetrijas rādītājs ir 0,33, kas norāda uz vienmērīgi izkļiedētām atbildēm. Skolotāju datus mediāna ir 1 (bieži), bet arī skolotājiem, atbildot uz šo jautājumu, viedokļi ir bijuši ļoti atšķirīgi un standartnovirze ir 1,089, dispersija 1,187, bet asimetrijas rādītājs liecina par vienmērīgu izkļiedi ap mediānu. Vecāku datus mediāna ir 2 (dažkārt) un arī vecāku viedokļi ir bijuši atšķirīgi, standartnovirze ir 1,055, dispersija 1,113 un asimetrijas rādītājs (0,22) rāda, ka dati ir vienmērīgi izkļiedēti ap mediānu. Lai analizētu, vai pastāv atšķirības atbildēs starp skolotājiem ar dažādu pedagoģiskā darba stāžu, tika izveidots attēls (skat. 22. attēlu), kurā redzams, ka visvairāk šo kritēriju par svarīgu ir atzīmējuši skolotāji ar pedagoģisko stāžu 21 un vairāk gadi, bet šo kritēriju kā „vienmēr” un „bieži” nozīmīgu mācību disciplīnas kritēriju ir atzīmējuši arī pedagogi ar mazāku darba stāžu. To var skaidrot ar novērotajām situācijām mācību stundās, kad skolēni, neievērojot nekādas normas, (jo visām pusēm pieņemamas sociālās konvencijas nav izstrādātas) stundās skaļi uzvedas, kad grib kaut ko jautāt, tad savu jautājumu izkļiedz uzreiz skaļi un skolotāji, kas nav sagatavoti darbam, lai veicinātu mūsdienu pusaudžu pozitīvu attieksmi pret mācībām, tādējādi panākot pašregulētu mācību darbību, nespējot panākt izmaiņas skolēnu uzvedībā un darbībā, atsauc atmiņā savu skolas laiku pieredzi un darbojas saskaņā ar to. Iespējams, tādējādi cerot panākt zināmu kārtību klasē.



22.attēls **Skolotāju viedokļa par „skolēns runā tikai tad, ja skolotājs viņam kaut ko jautā” salīdzinājums pēc darba stāža**

Analizējot nākamo mācību disciplīnas kritēriju „prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu”, redzams, ka skolēnu, skolotāju un vecāku atbilžu sadalījums atšķiras. Skolēnu datus mediāna ir 2 (dažkārt). Standartnovirze 1,178 un dispersija 1,387, kas nozīmē ka ir ļoti daudz dažādu citu atbilžu variantu atbildot uz šo jautājumu. Savukārt, asimetrijas rādītājs 0,431 liecina, ka pārējie dati ap mediānu izkārtājušies vienmērīgi. Skolotāju datus mediāna ir 3 (reti), standartnovirze 1,084 un dispersija 1,174, kas rāda, ka skolotāju viedokļi ir bijuši ļoti atšķirīgi un asimetrijas rādītājs 0,445 norāda, ka atbildes ir samērā līdzsvaroti izvietojušās ap mediānu. Vecāku datus mediāna ir 3 (reti), standartnovirze (1,084) un dispersija (1,174), kas arī liecina par nevienprātību atbildēs un asimetrijas rādītājs -0,69 norāda, ka abpus mediānai ir vienlīdz krāsas atbilžu atšķirības. Tas apliecina, ka visās respondentu grupās nav noteikta viedokļa par šo kritēriju. Tas varētu būt pamatoti, jo pusaudžu vecumā problēmas nosēdēt solā ar citu skolēnu tiek reti novērotas.

Turpmāk, analizējot kritēriju „citu skolēnu personiskās telpas respektē”, redzams, ka skolēnu datus mediāna ir 2 (dažkārt), bet skolotāju un vecāku datus tā ir 1 (bieži), kas norāda, ka visumā šo skolotāji un vecāki minēto kritēriju ir uzskatījuši par nozīmīgāku nekā skolēni. Standartnovirzes un dispersijas rādītāji visām respondentu grupām ir ļoti augsti, bet atšķiras asimetrijas rādītāji. Skolēnu grupā tas ir 0,289 un liecina par datu vienmērīgu izkārtojumu ap

mediānu, skolotāju grupā tas ir 0,554 un liecina, ka dati ir samērā asimetriski izkārtoti mediānas vienā pusē, bet vecāku grupā, tas ir 1,349 un norāda uz stipri asimetrisku datu izkārtojumu ap mediānu, tātad vecāku grupā viedokļi atšķiras visbūtiskāk. Tas noteikti ir pamatoti, jo vecāki ne vienmēr izprot, ka skolā, lielā grupā ir grūti ir nepieciešams respektēt arī citu skolēnu personisko telpu.

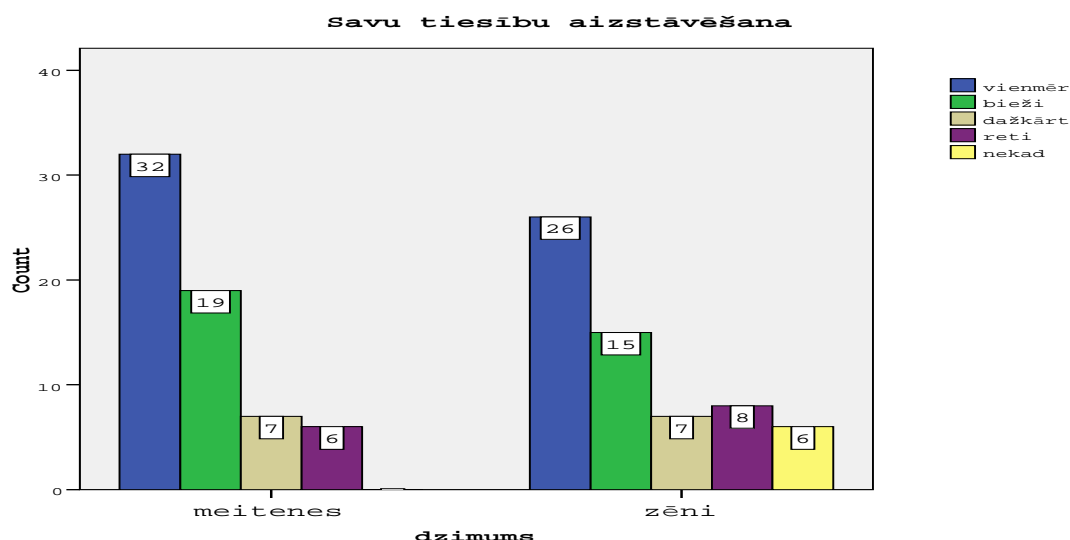
Mācību disciplīnas kritērija „prasme pārvietoties pa nodarbības telpu, ja nepieciešams” analīze rāda, ka skolēnu un skolotāju atbildes ir samērā līdzīgas, bet atšķiras vecāku viedoklis par šo kritēriju. Tas ir pamatoti, jo liela daļa vecāku neizprot klases darba organizācijas formas un tāpēc arī šo kritēriju vērtē kā mazāk svarīgu.

Analizējot kritēriju „prasme dalīties ar citiem skolēniem”, redzams, ka skolēnu, skolotāju un vecāku viedokļi ir bijuši atšķirīgi. Skolēnu datos mediāna ir 2 (dažkārt), standartnovirze – 1,148, dispersija – 1,318 un asimetrijas rādītājs - 0,199, kas norāda uz skolēnu viedokļu nevienprātību un datu izteikti simetrisku izvietojumu ap mediānu. Tas arī apstiprinājās mācību stundu vērojumos, kuros varēja konstatēt, ka skolēniem nav problēmu dalīties vienam ar otru. Dažkārt izskanēja dažādi komentāri, par nepieciešamību dalīties, bet tie vienmēr bija vairāk kā pusaudžu izrādīšanās, bez patiesas vēlmes atteikt dalīties. Skolotāji un vecāki šo kritēriju ir uzskatījuši par svarīgāku, bet arī viņu atbildes nav bijušas vienprātīgas.

Kritērija „acu kontakta izmantošana” analīze liecina, ka skolēnu un vecāku atbildes ir samērā līdzīgas. Abu grupu datos mediāna ir 2 (dažkārt), standartnovirzes un dispersija rādītāji ir augsti. Mazliet atšķirīgi ir asimetrijas rādītāji, kas skolēniem ir -0,37 un norāda, ka skolēni vairāk ir izvēlējušies tās atbildes, kas ir abpus mediānai (tātad „bieži” un „reti”), bet vecākiem šie dati ir vienmērīgi izkārtājušies ap mediānu. Skolotāji visumā šo rādītāju ir vērtējuši par svarīgāku, tomēr arī viņu atbildēs nav bijusi vienprātība, par ko liecina standartnovirzes un dispersijas rādītāji.

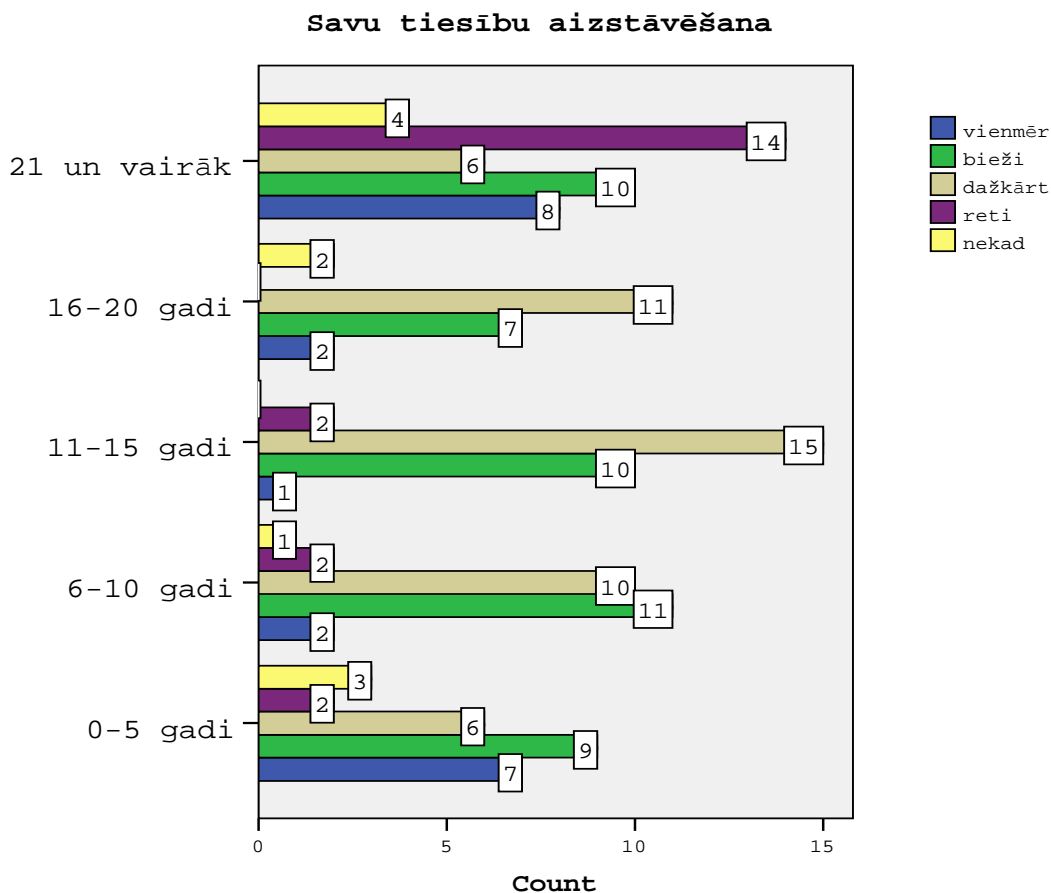
Pirms analizēt nākamo kritēriju „savu tiesību aizstāvēšana”, nepieciešams paskaidrot, ka gan skolēnu, gan skolotāju fokusgrupu diskusiju laikā šis kritērijs tika vairākkārt uzsvērts, bet tas tika darīts ar atšķirīgu nozīmi. Skolēni to uzsvēra kā nepieciešamību, jo uzskata, ka skolotāji ne vienmēr rīkojas taisnīgi, bet situācijā, kad skolēni cenšas savas tiesības aizstāvēt, tiek pieņemts, ka tas ir mācību disciplīnas pārkāpums. Skolēni gan arī atzina, ka iespējams, savas tiesības aizstāvot ne vienmēr ir pieklājīgi saskarsmē ar citiem skolēniem un skolotājiem. Skolotāju diskusijā šis kritērijs akcentējās kā problēma, ka skolēni pārāk daudz atļaujas un tas esot jāsaprot, ka skolotāju mērķis nav pārkāpt skolēnu tiesības, uzsverot, ka kurš tad aizstāvēšot skolotāju tiesības. Analizējot iegūtos datus redzams, ka atšķiras skolēnu, skolotāju un vecāku

atbilžu dati. Skolēnu datos mediāna ir 1 (bieži), standartnovirze un dispersija norāda uz viedokļu nevienprātību, bet asimetrijas rādītājs norāda uz to, ka skolēnu viedokļi, kas izkārtojas ap mediānu ir krasi atšķirīgi. Tika analizēts arī, vai atšķiras zēnu un meiteņu viedokļi par savu tiesību aizstāvēšanu (skat. 23.attēlu). No iegūtajiem datiem redzams, ka zēnu un meiteņu atbildes būtiski neatšķiras un apstiprina, ka pusaudžiem ļoti svarīgi izjust, ka pret viņiem izturas taisnīgi un godīgi, neatkarīgi no viņu dzimuma.



23. attēls Skolēnu atbilžu salīdzinājums par „savu tiesību aizstāvēšanu” pēc dzimuma

Skolotāju datos mediāna ir 2 (dažkārt), standartnovirze un dispersijas ir augstas, bet asimetrijas rādītājs norāda uz datu vienmērīgu izkārtojumu ap mediānu. Analizējot skolotāju datu sadalījuma pēc pedagoģiskā stāža (skat. 24. attēlu) redzams, ka visvairāk atbilžu „reti” ir skolotāju grupā ar pedagoģiskā darba stāžu 21 un vairāk gadi, un arī viedokļu atšķirība ir šajā respondentu grupā. Ļoti atšķirīgi viedokļi ir bijuši arī pedagogiem ar darba stāžu 0 – 5 gadi, kas ir pamatoti, jo novērojumi liecina, ka skolotāji ar nelielu pedagoģisko pieredzi ir ar ļoti atšķirīgiem uzskatiem par tiesību aizstāvēšanu. Tas ir skaidrojamas ar jauno pedagogu nelielo pieredzi un zināšanu trūkumu par mācību disciplīnu veicinošu pedagoģiskā darba metožu pielietošanu. Saskaņoties ar dažādām mācību disciplīnas problēmām, šie jaunie pedagogi darbojas atceroties savu skolas laiku pieredzi un to izmantojot, vai izvairoties izmantot, ja tā ir bijusi nepatīkama, vērojot kolēģu darbību, kas ne vienmēr ir atbilstoša, vai izvairoties no problēmu risināšanas, cerot, ka gan jau viss nokārtosies.



24. attēls Skolotāju viedokļa par „skolēnu tiesību aizstāvēšanu” salīdzinājums pēc darba stāža

Datu blokam par mācību disciplīnas kritērijiem tika izrēķināta arī standartklūda un 28. tabulā apkopota informācija analizējot visas trīs respondentu grupas kopā. Tabulas 4. ailē redzami visas izlases standartnovirzes rādītāji un 5. ailē aprēķinātas standartklūdas katram no analizētajiem mācību disciplīnas kritērijiem. Ar zaļu krāsu iezīmētas standartklūdas, kas ir apmierinošas un ar zilu – pilnībā apmierinošas. Tomēr jāņem vērā, ka standartklūdu rēķina izmantojot aritmētisko vidējo, bet datiem, kas ir neparametriski, aritmētiskais vidējais ir mazāk nozīmīgs nekā mediāna, tāpēc standartklūdas diapazons nevar tikt skaidrots tāpat kā tas ir ar parametriskajiem datiem, tai ir pieļaujamas lielākas nobīdes. Tātad var uzskatīt, ka standartklūdas, kas parasti tiek vērtētas kā apmierinošas, saistībā ar neparametriskiem datiem var tikt vērtētas kā labas.

Standartklūda – mācību disciplīnas kritēriji

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
laicīga ierašanās uz stundu	381	1,00	1,075	,055
sagatavošanās mācību darbībai	385	,56	,786	,040
prasmē valdīt savas emocijas	384	,93	,806	,041
rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā	382	,93	1,022	,052
norādījumu vērīga uzklauššana	384	,77	,935	,048
rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt	382	1,44	1,087	,056
laipnība vienam pret otru saskarsmē	384	,93	,952	,049
citu uzklauššana	384	,95	,870	,044
pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)	383	,87	,951	,049
sarunāšanās nepaauģstinot balsi	384	1,00	,989	,050
savas kārtas gaidīšana	382	1,20	,972	,050
uzmanības koncentrēšana	375	1,52	1,120	,058
prasmē nosēdēt mierīgi visu stundas laiku	383	1,26	1,157	,059
jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot	380	1,46	1,174	,060
skolotāja izvīrzītu noteikumu ievērošana	379	1,38	1,181	,061
skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā	382	1,89	1,156	,059
prasmē nosēdēt solā ar citu skolēnu	380	1,80	1,162	,060
citu skolēnu personiskās telpas respekts	385	1,35	1,213	,062
prasmē pārvietoties pa nodarbības telpu, ja nepieciešams	380	1,84	1,167	,060
prasmē dalīties ar citiem skolēniem	377	1,83	1,118	,058
acu kontakta izmantošana	374	2,00	1,203	,062
savu tiesību aizstāvēšana	377	1,47	1,151	,059

Secinājumi

Skolēni par nozīmīgākajiem mācību disciplīnas kritērijiem atzinuši „citu uzklauššana”, „sagatavošanās mācību darbībai” un „laicīga ierašanās uz stundu”, bet par nenozīmīgākajiem atzinuši „citu skolēnu personiskās telpas respekts”, „Acu kontakta izmantošana” un „Rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt”. Salīdzinot zēnu un meiteņu atbildes, būtiski atšķīries viņu viedoklis par laicīgu ierašanos uz stundu, bet vismazāk atšķīries to viedoklis par savu tiesību aizstāvēšanu.

Skolotāji par nozīmīgākajiem mācību disciplīnas kritērijiem atzinuši „sagatavošanās mācību darbībai”, „laicīga ierašanās uz stundu” un „pieklājīga izturēšanās”, bet par nenozīmīgākajiem atzinuši „savu tiesību aizstāvēšana”, „prasmē nosēdēt mierīgi visu stundas laiku” un „skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā”. Salīdzinot skolotāju viedokli pēc darba stāža, redzams, ka skolotāji, kas skolā skolā strādā 21 un vairāk gadus par būtiskākiem, salīdzinājumā ar mazāk pieredzējušiem skolotājiem ir atzinuši tādus mācību disciplīnas kritērijus, kā: „rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt”, „prasmē nosēdēt mierīgi visu stundas laiku” un „skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā”. Akcentējās arī tendence, ka pieaugot skolotāja darba stāžam, tie par mazsvarīgāku ir vērtējuši „skolēnu tiesību aizstāvēšanu”.

Vecāki par nozīmīgākajiem mācību disciplīnas kritērijiem atzinuši „norādījumu vērīga uzklausišana”, „sagatavošanās mācību darbībai” un „rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā”, bet par nenozīmīgākajiem atzinuši „prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu, „skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā”, „jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot” un „skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana”.

Iemesli tam ir vairāki:

- Skolēni neuzskata, ka stundu sākuma kavēšana ir traucējoša gan citiem skolēniem, gan skolotājiem un to apliecināja arī fokusgrupu diskusijas, kur skolēni piekrita, ka stundu kavēšana var būt traucējoša tikai pēc diskusijas vadītāja uzdotajiem papildjautājumiem.
- skolēni labprāt iztiek bez tādiem ārējiem darbības regulētājiem, kā rokas pacelšana un gaidīšana, kad varēs kaut ko teikt vai jautāt. Nenoliedzami rokas pacelšana atvieglo klases darba organizāciju, tomēr novērojumi stundās liecina, ka skolēni, kas ir apguvuši pašregulētu mācību darbību, spēj izmantot arī acu kontaktu, lai sazinātos ar skolotāju.
- rokas pacelšanu nodarbībās labprāt pieprasa skolotāji ar ilgāku pedagoģiskā darba stāžu, kas darbu izglītības jomā uzsākuši vēl normatīvās pedagoģijas laikos.
- pusaudžu vecumā zēni izteiktāk vēlas pierādīt savu nozīmīgumu un apliecināt savu autonomiju no pieaugušajiem, bet tā kā skolās pedagoģiskie darbinieki galvenokārt ir sievietes, tad zēniem pēc būtības ir problemātiski pakļauties prasībām, kas tiem šķiet ierobežojošas un īpaši, ja prasības uzstāda persona, kas tam nešķiet atdarināšanas vērta.
- skolotāji mācību disciplīnu vairāk redz kā ārēji regulējamu un ietekmējamu darbību, bet uzmanības koncentrēšana vairāk tomēr atkarīga no katra indivīda attieksmes un kognitīvajām spējām.
- vecāki ne vienmēr izprot, ka skolā, lielā grupā ir grūti ir nepieciešams respektēt arī citu skolēnu personisko telpu.
- Skolēni savu tiesību aizstāvēšanu uzsvēra kā nepieciešamību, jo uzskata, ka skolotāji ne vienmēr rīkojas taisnīgi, bet situācijā, kad skolēni cenšas savas tiesības aizstāvēt, tiek pieņemts, ka tas ir mācību disciplīnas pārkāpums. Skolēni gan arī atzina, ka iespējams, savas tiesības aizstāvēt ne vienmēr ir pieklājīgi saskarsmē ar citiem skolēniem un skolotājiem. Skolotāju diskusijā šis kritērijs akcentējās kā problēma, ka

skolēni pārāk daudz atļaujas un tas esot jāsaprot, ka skolotāju mērķis nav pārkāpt skolēnu tiesības, uzsverot, ka skolotāju tiesības neviens neaizstāvo.

- pedagogu ar nelielu darba stāžu skolā trūkumu zināšanu par mācību disciplīnu veicinošu pedagoģiskā darba metožu pielietošanu. Saskaņoties ar dažādām mācību disciplīnas problēmām, šie jaunie pedagogi darbojas atceroties savu skolas laiku pieredzi un to izmantojot, vai izvairoties izmantot, ja tā ir bijusi nepatīkama, vērojot kolēģu darbību, kas ne vienmēr ir atbilstoša, vai izvairoties no problēmu risināšanas, cerot, ka gan jau viss nokārtosies.

4. bloka atbildes „Iemesli, mācību disciplīnas ievērošanai”

Šī atbilžu bloka dati analizēti divām respondentu grupām, jo vecāku anketās jautājumi par iemesliem, kāpēc skolēni ievēro mācību disciplīnu stundās, nebija iekļauti.

29. tabula

Kronbaha alfa koeficients

Kāpēc stundās ievēro mācību disciplīnu? – skolēni, skolotāji

Cronbach's Alpha	N of Items
.639	5

Vispirms tika veikta datu ticamības pārbaude aprēķinot Kronbaha alfa koeficientu un kopējais rezultāts atspoguļots 29. tabulā un no tā redzams, ka ticamības koeficients ir ar vidēju ticamību – 0,639, bet piemērots turpmākai datu analīzei.

30. tabula

Kronbaha alfa koeficients - Atsevišķu rādītāju analīze - kāpēc stundās ievēro mācību disciplīnu - skolēni, skolotāji

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
skolotāji nepieļauj, ka tā netiek ievērota	6,04	6,601	.345	,155	,607
ciena skolotāju	6,02	5,672	.461	,249	,549
ir interesanta stunda	6,10	5,825	.469	,248	,547
pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot	5,23	5,494	.484	,238	,536
tas ir nepieciešams, lai skolēni varētu labāk mācīties	5,85	6,765	.216	,067	,668

Turpinājumā aprēķināts Kronbaha alfa koeficients atsevišķām 4. bloka atbildēm un rezultāti apkopoti 30. tabulā un analizējot šos datus redzams, ka visi atbilžu dati pēc selektivitātes koeficienta, kas ir redzami 4. ailē (Corrected Item-total correlation) ir ticami un pielietojami turpmākajā datu apstrādē.

31. tabula

Datu sadalījums pēc Kolmogora-Smirnova - kāpēc stundās ievēro mācību disciplīnu - skolēni, skolotāji

	N	Normal Parameters(a,b)		Kolmogorov -Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation		
skolotāji nepieļauj, ka tā netiek ievērota	273	1,27	,812	5,490	,000
ciena skolotāju	273	1,29	,960	4,736	,000
ir interesanta stunda	273	1,21	,907	4,587	,000
pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot	273	2,08	,986	3,534	,000
tas ir nepieciešams, lai skolēni varētu labāk mācīties	273	1,46	,939	4,514	,000

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Pēc tam šī atbilžu bloka dati analizēti ar Kolmogorova Smirnova testu, lai noteiktu vai dati ir parametriski vai neparametriski sadalīti (skat. 31. tabulu) un kā redzams, tad rādītāji ir 0,000, kas nozīmē, ka dati ir sadalīti neparametriski un turpmāk jāizmanto neparametrisko datu analīzes metodes.

32. tabula

Centrālās tendences rādītāji - kāpēc stundās ievēro mācību disciplīnu - skolēni

	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness
skolotāji nepieļauj, ka tā netiek ievērota	1,00	,833	,695	1,198	,215
ciena skolotāju	2,00	1,059	1,122	,296	,215
ir interesanta stunda	2,00	1,024	1,048	,249	,215
pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot	3,00	,962	,925	-,203	,215
tas ir nepieciešams, lai skolēni varētu labāk mācīties	1,00	,890	,793	,481	,215

33. tabula

Centrālās tendences rādītāji - kāpēc stundās ievēro mācību disciplīnu - skolotāji

	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness
skolotāji nepieļauj, ka tā netiek ievērota	1,00	,714	,510	,883	,201
ciena skolotāju	1,00	,708	,501	,541	,201
ir interesanta stunda	1,00	,606	,367	,071	,201
pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot	2,00	,761	,579	-,022	,201
tas ir nepieciešams, lai skolēni varētu labāk mācīties	1,00	,960	,921	,374	,201

Turpinājumā analizēti centrālās tendences rādītāji par 4. bloka atbildēm „Kāpēc mācību disciplīna tiek ievērota?”. Rezultāti skolēnu un skolotāju respondentu grupām apkopoti atsevišķās tabulās, lai tos varētu savstarpēji salīdzināt. Skolēnu atbilžu dati apkopoti 32. tabulā un skolotāju atbilžu dati apkopoti 33. tabulā.

Pirmkārt, salīdzinot skolotāju un skolēnu datus par pirmo nosacījumu „skolotāji nepieļauj, ka tie netiek ievēroti”, redzams, ka mediāna gan skolēniem, gan skolotājiem ir 1 (atbildes variants „bieži”). Standartklūda skolēnu atbildēs ir 0,833, bet skolotāju atbildēs 0,714. Dispersija skolēnu

atbildēs ir 0,695 un skolotāju atbildēs 0,510, kas norāda uz to, ka skolotāji ir bijuši vienprātīgāki izvēloties atbildes variantu „bieži”. Asimetrijas rādītājs skolēnu datos ir 1,198 un norāda uz to, ka pārējie dati, kas izkārtoti ap mediānu ir krasi asimetriski. Skolotāju datos asimetrijas rādītājs ir 0,883 un norāda uz mazāk izteiktu datu asimetrisku izkārtojumu ap mediānu.

Analizējot nosacījumu, ka mācību disciplīnu ievēro, jo skolēni ciena skolotāju, redzams, ka mediāna skolēnu datos ir 2 (dažkārt), bet skolotāju datos 1 (bieži). Standartklūda skolēnu datos ir 1,059 un skolotāju datos 0,708, kas ir par 0,351 mazāk nekā skolēniem un liecina, ka skolotāji ir bijuši pārliecinātāki izvēloties atbildes variantu „bieži”, nekā skolēni izvēloties variantu „dažkārt”. Tas ir tāpēc, ka skolēnu cieņa pret skolotāju atkarīga no tā pedagogiskās darbības un apstiprina fokusgrupu diskusijās izskanējušo, ka skolēni ļoti analītiski vērtē skolotājus, bet skolotāji pieņem, ka cieņa ir pozitīvas mācību disciplīnas pamatā, tomēr ne vienmēr gatavi mainīt savas darba metodes, lai šo cieņu iemantotu. Dispersija skolēnu datos ir 1,122 un skolotāju datos tā ir 0,501, kas arī norāda uz skolotāju lielāku vienprātību. Asimetrijas rādītājs skolēnu datos ir 0,296, kas liecina, ka dati ir tuvu un vienmērīgi izkārtoti ap mediānu. Skolotāju datos šis asimetrijas rādītājs ir augstāks – 0,541 un norāda, ka dati ap mediānu izkārtoti nedaudz asimetriski.

Analizējot nosacījumu, ka „ir interesanta stunda” un tāpēc skolēni ievēro mācību disciplīnu redzams, ka mediāna skolēnu datos ir 2 (dažkārt), bet skolotāju datos 1 (bieži). Standartklūda skolēnu datos ir 1,024, bet skolotāju datos tā ir 0,606. Dispersija skolēnu datos ir 1,048, bet skolotāju datos tā ir 0,367, kas arī apliecina, ka skolotāji ir bijuši pārliecinātāki par savām atbildēm un liek aizdomāties par to, ko tad skolās dara, lai šo interesi veicinātu. Asimetrijas rādītājs skolēnu datos ir 0,249, kas norāda uz datu vienmērīgu izkliedi ap mediānu un apstiprina, ka skolēnu atbildes vienmērīgi svārstījās uz vienu vai otru pusi no atbildes varianta „dažkārt”. Skolotāju datos asimetrijas rādītājs ir 0,71, un tāpat kā dispersijas rādītājs, norāda uz skolotāju vienotību viedokļos, ka interesanta mācību stunda nodrošina mācību disciplīnas ievērošanu.

Pie nosacījuma, ka „mācību disciplīnu ievēro, jo pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot”, redzams, ka skolēnu datos mediāna ir 3 (reti), bet skolotāju datos tā ir 2 (dažkārt). Standartklūda skolēnu datos 0,962, bet skolotāju datos 0,761 un dispersija skolēnu datos ir 0,925, bet skolotāju datos tā ir 0,579. Asimetrija skolēnu datos ir -0,203, kas norāda, ka dati abpus mediānai ir izkārtājušies vienmērīgi. Skolotāju datos asimetrija ir -0,022, kas arī norāda uz datu izteikti vienmērīgu sadalījumu ap mediānu. Šie dati norāda uz nepieciešamību veicināt sociālo konvenciju izstrādi, lai skolēni savstarpēji ieklausītos viens otrā un spētu pašregulēti darboties.

Pie nosacījuma „mācību disciplīnu nepieciešams ievērot, lai labāk vārētu mācīties” gan skolēnu, gan skolotāju datos mediāna ir 1 (bieži), bet standartkļūda skolēnu datos ir 0,890 un skolotāju datos tā ir 0,960. Dispersija skolēnu datos ir 0,793, bet skolotāju datos tā ir 0,921 un šie dati apliecina, ka viedokļi nav bijuši vienprātīgi nevienā no respondentu grupām. Asimetrijas rādītājs skolēnu datos ir 0,481 un norāda uz nelielu datu asimetriju ap mediānu. Skolotāju datos asimetrija ir 0,374 un norāda uz vienmērīgu datu izkārtojumu ap mediānu.

34.tabula

Standartkļūda – kāpēc mācību disciplīna tiek ievērota?- skolēni, skolotāji

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
skolotāji nepieļauj, ka tā netiek ievērota	273	1,27	,812	,049
ciena skolotāju	273	1,29	,960	,058
ir interesanta stunda	273	1,21	,907	,055
pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot	273	2,08	,986	,060
tas ir nepieciešams, lai skolēni varētu labāk mācīties	385	1,32	,898	,046

Turpinājumā aprēķināta datu standartkļūda 4. bloka atbildēm un 34. tabulā izkārtoti rezultāti. Ar zaļu krāsu iezīmētas standartkļūdas, kas ir apmierinošas un ar zilu – pilnībā apmierinošas. Tomēr jāatceras, ka neparametriskiem datiem standartkļūda nav skaidrojama tik kategoriski.

35. tabula

Nosacījumu, kāpēc mācību disciplīnu ievēro – korelācija – skolēni, skolotāji

			ciena skolotāju	ir interesanta stunda
Kendall's tau_b	ciena skolotāju	Correlation Coefficient	1,000	,396(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	273	273
Spearman's rho	ir interesanta stunda	Correlation Coefficient	,396(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	273	273
Kendall's tau_b	ciena skolotāju	Correlation Coefficient	1,000	,450(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	273	273
Spearman's rho	ir interesanta stunda	Correlation Coefficient	,450(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	273	273

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Turpinājumā tika analizēti dati par iemesliem, kāpēc tad skolēni ievēro mācību disciplīnu. Analizējot tabulu (35. tabula) redzams, ka savstarpēji korelē tādi rādītāji kā „ciena skolotāju” un ir interesanta stunda – 0,396 (Kendall's tau_b) un 0,450 (Spearman)

Secinājumi:

- **skolēniem** nozīmīgākais nosacījums, kāpēc ievēro mācību disciplīnu ir bijis „skolotāji nepieļauj, ka to neievēro” un norāda uz to, ka stundās joprojām skolotājs ir tas, kas nosaka kā var un kā nevar izturēties. Šīs atbildes liecina, ka vairumā gadījumu nav noteiktas jebkādas sociālās konvencijas, kas dalītu atbildību starp procesā iesaistītajām pusēm. Savukārt, par mazāk svarīgo skolēni ir vērtējuši „pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot” un tas arī norāda uz sociālo konvenciju neesamību.
- **skolotāji** par svarīgāko mācību disciplīnas ievērošanas nosacījumu ir izvirzījuši „ir interesanta stunda”, kas viennozīmīgi ir svarīgi, tomēr tas, ka šis nosacījums nav bijis no svarīgākajiem skolēnu atbildēs, norāda, ka stundas ne vienmēr ir pietiekami interesantas, lai tas būtu kā nosacījums, ka mācību disciplīnu ievērotu. Tas atspoguļojās arī stundu vērojumos, kad stundās, kur skolēniem bija interesanti, bija izteikti mazāk dažādu mācību disciplīnas problēmu un nevar apgalvot, ka interesantas var būt, piemēram, dažādas dabaszinātņu stundas, bet nevar būt matemātikas stundas, jo novērojumi liecina, ka arī matemātikas stundas viena no otras ir atšķirīgas un, neskatoties uz to, ka pie vienas no matemātikas skolotājām, kur tika vērotas stundas, noteikumi bija ļoti minimāli un varētu apgalvot, ka tas skolēnus atbrīvo un viņi strādā radošāk, savukārt stundās, kurās ir zināmi nosacījumi, skolēni jūtas ierobežotāk. Tas novērojumos neapstiprinājās, jo stundā, kurā bija novērojama arī tāds mācību disciplīnas kritērijs, kā rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas strādāt pie tāfeles vai pateikt pareizo atbildi, skolēni strādāja ar aizrautību un viņiem stundas pie šīs skolotājas patika. Savukārt stundās, kur skolotāja nekādus nosacījumus neizvirzīja, skolēni mācību disciplīnu neievēroja, neskatoties uz novērotāja klātbūtni. Par mazāk svarīgo skolotāji ir izvēlējušies „pārējie skolēni pieprasa to ievērot” un tas apstiprina jau iepriekš izteiktos secinājumus, ka vairākums skolotāju vēlas būt atbildīgi par klasē notiekošo un nesaskata skolēnu darbības pašregulējošā spēka iespējas.
- viens no ietekmējošiem nosacījumiem, lai skolēni strādātu ar patiku un ieinteresētību, ir skolotāja paša ieinteresētība un aizrautība ar to, ko viņš dara. Šajās matemātikas stundās, kurās bija novērojama rokas pacelšana, ja vēlas kaut ko teikt, šo mācību disciplīnas kritēriju var vērtēt kā vienu no sociālajām konvencijām, jo skolēni to darīja bez skolotāja uzmuntrinājuma vai atgādinājuma. Mūsdienu skolēnus nevar pierunāt izturēties noteiktā veidā, lai parādītu novērotājam, ka viņi darbojas atbilstoši dažādiem nosacījumiem. Ja tādi nosacījumi skolēniem tiek izvirzīti (uzvesties un darboties

noteiktā veidā, ja klasē ir novērotājs), tad pusaudžu vecuma skolēni šos nosacījumus spēj ievērot dažas pirmās minūtes. Vēlāk skolēni piemirst par svešā cilvēka klātbūtni un darbojas tā, kā parasti ir pieraduši.

5. bloka atbildes „nosacījumi, kāpēc mācību disciplīnu stundās neievēro”

36. tabula

Kronbaha alfa koeficients

Iemesli, kāpēc mācību disciplīnu neievēro- skolēni, skolotāji

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.680	.701	7

Visām šī bloka atbildēm pirmkārt pārbaudīta datu ticamība aprēķinot Kronbaha alfas koeficientu (skat. 36. tabulu), kas visam blokam kopā ir 0,680, un norāda uz vidēju piemērotību datu turpmākai analīzei. Arī šeit analizētas skolēnu un skolotāju atbildes, jo vecāku aptaujas anketās šādu jautājumu nebija.

37. tabula

Kronbaha alfa koeficients - Atsevišķu rādītāju analīze - iemesli, kāpēc mācību disciplīnu ievēro- skolēni, skolotāji

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
nepatīk skolotāja	11,03	8,581	,510	,399	,617
nepatīk mācību priekšmets	11,16	8,595	,543	,490	,612
ir garlaicīgi	11,29	8,464	,488	,353	,620
pievienojas citiem, kas neievēro noteikumus	11,39	8,124	,438	,285	,630
skolēni nespēj sevi savaldīt	11,32	9,322	,285	,146	,671
ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	11,18	8,116	,360	,165	,658
skolotājiem nav vienotas prasības	11,28	9,137	,205	,089	,702

Salīdzinot šī atbilžu bloka datus (skat. 37. tabulu), atsevišķi pēc selektivitātes kritērija („Corrected Item-Total Correlation”) redzams, ka nav atbilžu, kas nav ticamas un būtu nepiemērotas turpmākai datu analīzei.

38. tabula

Datu sadalījums pēc Kolmogora-Smirnova - iemesli, kāpēc mācību disciplīnu neievēro

	N	Normal Parameters(a,b)		Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation		
nepatīk skolotāja	272	2,12	,724	5,126	,000
nepatīk mācību priekšmets	273	1,98	,696	4,838	,000
ir garlaicīgi	272	1,85	,772	4,400	,000
pievienojas citiem, kas neievēro noteikumus	264	1,73	,910	3,897	,000
skolēni nespēj sevi savaldīt	265	1,79	,774	4,301	,000
ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	247	1,94	1,004	3,297	,000
skolotājiem nav vienotas prasības	264	1,84	,962	3,605	,000

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Pēc tam šī bloka atbildes analizētas ar Kolmogorova Smirnova testu, lai noteiktu vai dati ir parametriski vai neparametriski sadalīti (skat. 38. tabulu) un kā redzams, tad rādītāji ir 0,000, kas nozīmē, ka dati ir sadalīti neparametriski un turpmāk jāizmanto neparametrisko datu analīzes metodes.

39. tabula

skolēni „kāpēc mācību disciplīna netiek ievērota?”

	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness
nepatīk skolotāja	2,00	,758	,574	,388	,216
nepatīk mācību priekšmets	2,00	,649	,421	,170	,215
ir garlaicīgi	2,00	,657	,432	-,016	,216
pievienojas citiem, kas neievēro noteikumus	2,00	,998	,996	,612	,223
skolēni nespēj sevi savaldīt	2,00	,883	,780	-,043	,222
ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	2,00	1,078	1,161	-,115	,228
skolotājiem nav vienotas prasības	2,00	,982	,964	,024	,223

Turpinājumā analizēti centrālās tendences rādītāji un asimetrijas rādītāji par atbilžu bloku „kāpēc mācību disciplīna netiek ievērota”. Datu analīzē iekļautas skolēnu un skolotāju atbildes, bet nav analizētas vecāku atbildes. 39. tabulā apkopoti skolēnu atbilžu un 40. tabulā skolotāju atbilžu dati. Abu respondentu grupu dati analizēti atsevišķi, lai varētu tos salīdzināt. Kā pirmais analizēts nosacījums, ka „nepatīk skolotāja”. Mediāna pie šim rādītājam ir 2 (dažkārt) gan skolēnu, gan skolotāju datos. Standartnovirze pie „nepatīk skolotāja” ir 0,758 skolēnu atbildēs un 0,684 skolotāju atbildēs (skat. 39. un 40. tabulu), kas ir par 0, 74 mazāk un nozīmē, ka skolotāji vienprātīgāk ir izvēlējušies atbildes variantu „dažkārt”. Dispersija skolēnu atbildēs ir bijusi 0,574, bet skolotāju atbildēs 0,468. asimetrijas rādītājs skolēnu atbildēs ir bijis 0,388, bet skolotāju atbildēs -0,035, kas nozīmē, ka skolotāju dati ir izkārtājušies vienmērīgāk ap mediānu, nekā tas ir skolēnu datos.

40. tabula

skolotāji - kāpēc mācību disciplīna netiek ievērota?

	Median	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness
nepatīk skolotāja	2,00	,684	,468	-,035	,201
nepatīk mācību priekšmets	2,00	,737	,543	-,029	,201
ir garlaicīgi	2,00	,834	,695	,327	,201
pievienojas citiem, kas neievēro noteikumus	2,00	,831	,691	,098	,201
skolēni nespēj sevi savaldīt	2,00	,660	,435	,137	,201
ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	1,00	,750	,562	,508	,209
skolotājiem nav vienotas prasības	2,00	,917	,840	,795	,201

Pie nosacījuma, ka „nepatīk mācību priekšmets” un tāpēc mācību disciplīnu neievēro, arī sakrīt skolēnu un skolotāju mediāna, kas ir 2 (dažkārt), standartnovirze skolēnu atbildēs 0,649,

bet skolotāju atbildēs 0,737, kas ir par 0,88 vairāk nekā skolēniem. Dispersija skolēniem 0,574 un skolotājiem 0,468. Asimetrijas rādītājs skolēnu atbildēs ir 0,170, bet skolotāju atbildēs -0,029, kas arī norāda, ka skolotāju atbildes ir vienmērīgāk izkārtojušās ap mediānu.

Pie nākamā nosacījuma, ka mācību disciplīna tiek pārkāpta, jo „ir garlaicīgi” arī sakrīt skolotāju un skolēnu datu mediāna, kas ir 2 (dažkārt). Standartnovirze skolēnu datos ir 0,657, bet skolotāju datos tā ir 0,834, kas ir par 0,177 vairāk nekā skolēniem un nozīmē, ka skolēni bijuši vienotāki izvēloties atbildes variantu „dažkārt”. Dispersija pie skolēnu datiem ir 0,432, bet pie skolotāju datiem 0,695. Asimetrijas rādītājs skolēnu datos ir -0,016, kas rāda, ka dati ļoti vienmērīgi izkārtojušies ap mediānu, bet skolotāju datos šis rādītājs ir 0,327, kas arī tiek uzskatīts par vienmērīgu sadalījumu. Šie dati sasaucas ar jau apkopotajiem datiem (32. un 33.tabulas), ka ievēro mācību disciplīnu, ja ir interesanta stunda. Šeit arī jāatceras, ka pusaudžu vecumā uzmanība paliek svārstīgāka, un skolēni tiešām vairāk izvēlas pievērst uzmanību tam, ko uzskata par interesantu, tāpēc ir jādodomā, kā skolēnus ieinteresēt arī sarežģītākos mācību priekšmetos un veicināt to pozitīvu attieksmi pret mācību priekšmetu un skolotāju. Vēl viens aspekts, kas būtu jāņem vērā ir, ka mūsdienu pusaudži par interesantu uzskata to, kur paši var iesaistīties un, ja skolotājs vada stundu, kas visumā ir interesanta, bet netiek veicināta skolēnu līdzdalība, tad tas veicina skolēnu garlaikošanos. Izskaidrojums tam ir arī stundu novērojumu apkopotajos datos.

Pie nosacījuma, ka mācību disciplīna tiek pārkāpta, jo „pievienojas citiem skolēniem, kas neievēro noteikumus”, arī sakrīt skolēnu un skolotāju datu mediānas, kas ir 2 (dažkārt). Standartnovirze skolēnu datiem ir 0,998, bet skolotājiem 0,831, kas nozīmē, ka skolotāju viedokļi ir bijuši vienotāki izvēloties atbildes variantu, ka tas „dažkārt” ir mācību disciplīnas problēmu iemesls. Dispersija skolēnu rādītājos ir 0,996, skolotāju datos tā ir 0,691. Asimetrijas rādītājs skolēnu datos ir 0,612, kas nozīmē, ka skolēnu atbildes samērā asimetriski izkārtojušās ap vienu mediānas malu. Skolotāju datos asimetrijas rādītājs ir 0,098, kas norāda uz datu vienmērīgu izkārtojumu ap mediānu.

Analizējot nosacījumu, ka „skolēni nespēj sevi savaldīt” un tāpēc rodas mācību disciplīnas problēmas arī abu respondentu grupu mediānas sakrīt un tās ir 2 (atbildes „dažkārt”). Standartnovirze skolēnu datos ir 0,883 un skolotāju datos 0,660. Dispersija skolēnu datos ir 0,780, bet skolotāju datos tā ir 0,435, kas liecina, ka skolotāji ir bijuši vienprātīgāki izvēloties šo atbildi. Asimetrijas rādītājs skolēnu datiem ir 0,612 un norāda uz nelielu datu izkārtojuma asimetriju ap mediānu. Skolotāju datos asimetrijas rādītājs ir 0,098, kas norāda uz ļoti vienmērīgu datu izkārtojumu ap mediānu. Tika analizēts vai atšķiras zēnu un meiteņu viedokļi un 41. tabulā redzams, ka zēnu un meiteņu viedoklis šajā jautājumā būtiski neatšķiras.

*dzimums * skolēni nespēj sevi savaldīt „Crosstabulation”*

		skolēni nespēj sevi savaldīt					Total
		vienmēr	bieži	dažkārt	reti	nekad	vienmēr
dzimums	meitenes	4	15	31	11	0	61
	zēni	3	12	28	11	4	58
Total		7	27	59	22	4	119

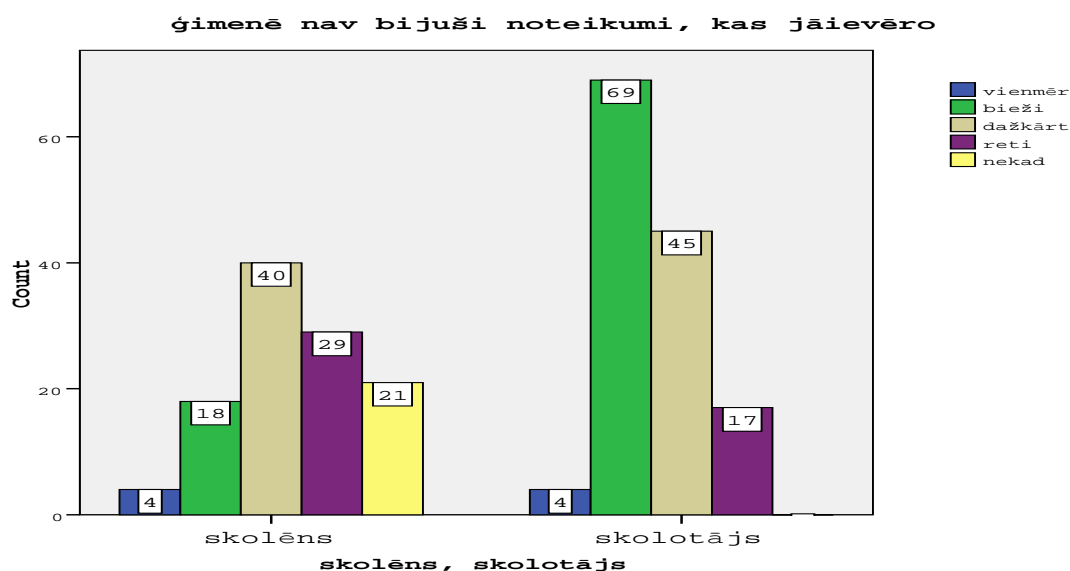
Atsevišķi tika analizētas arī skolotāju atbildes ievērojot pedagoģiskā darba stāžu un 42. tabulā redzams, ka atbildi „bieži” vairāk ir izvēlējušies pedagogi ar mazāku darba stāžu. Iemesls tam var būt mazāk pieredzējušo skolotāju nesagatavotība sastopoties ar pusaudžu vecuma skolēnu attieksmes izpausmēm, tāpēc arī uzskata, ka skolēni nespēj sevi savaldīt. Tas apliecina arī pieņēmumu, ka skolotāji ar darba stāžu 21 un vairāk gadi, kas skolās strādā vēl no normatīvās pedagoģijas laikiem, savā darbā vairāk izmanto autoritāra darba metodes (skat. 17. un 18. zīmējumus par rokas pacelšanu, ja vēlas kaut ko teikt, vai skolēns runā tikai tad, ja viņam kaut ko jautā), tāpēc pusaudžu vecumposmam raksturīgās attieksmju izpausmes problēmas ir retākas.

skolotāja darba stāžs - skolēni nespēj sevi savaldīt „Crosstabulation”

		skolēni nespēj sevi savaldīt				Kopā
		vienmēr	bieži	dažkārt	reti	Vienmēr
skolotāja darba stāžs	0-5 gadi	2	18	6	2	28
	6-10 gadi	0	13	11	2	26
	11-15 gadi	0	12	16	0	28
	16-20 gadi	0	4	16	2	22
	21 un vairāk	0	8	26	8	42
Kopā		2	55	75	14	146

Analizējot nosacījumu, ka mācību disciplīnas problēmas rodas, jo „skolēniem ģimenē nav bijuši noteikumi” redzams, ka skolēniem mediāna ir 2 (dažkārt), bet skolotājiem 1 (bieži). Salīdzinot skolēnu un skolotāju datus par standartnovirzi, redzams, ka skolēniem tā ir 1,078, bet skolotājiem 0,750. Dispersija skolēnu atbilžu datos ir 1,161, bet skolotāju atbilžu datos 0,562, kas liecina, ka skolotāji ir bijuši vienprātīgāki izvēloties atbildi „bieži”. Asimetrijas rādītājs skolēnu datos ir -0,115, kas liecina par datu vienmērīgu sadalījumu ap mediānu. Savukārt, skolotāju datos asimetrijas rādītājs ir 0,795 un liecina par datu asimetriju uz vienu no mediānas pusēm. Šie dati norāda uz tendenci, ka skolotāji savas tiešā darba problēmas saskata ārējos apstākļos, ko nav iespējams mainīt. Tas norāda arī uz to, ka liela daļa pedagogu joprojām uzskata, ka noteikumus uzstādot tie arī tiks ievēroti un, ja tā nenotiek, tad problēmas tiek meklētas ārpus skolas vides.

Pedagogi nemeklē iespējas, kā panākt vienošanos ar skolēniem, lai tiktu pieņemtas sociālās konvencijas un tādējādi veicinātu skolēnu pašregulējošu darbību mācību vidē. 25. attēlā redzams skolotāju un skolēnu datu sadalījums par mācību disciplīnas neievērošanas iemeslu „ģimenē nav bijuši noteikumi”. Analizējot šos datus, var secināt, ka skolēniem ģimenē noteikumi tiek izvirzīti un tas notiek biežāk nekā to uzskata skolotāji.



25. attēls Skolēnu atbilžu salīdzinājums par „noteikumiem ģimenē, kas jāievēro” pēc dzimuma

„Skolotājiem nav vienotas prasības” kā nosacījuma, kāpēc rodas mācību disciplīnas problēmas analīze rāda, ka mediāna abām respondentu grupām sakrīt, tā ir 2 (dažkārt). Standartklūda skolēnu datos ir 0,982, bet skolotāju datos 0,917, bet dispersija skolēnu datos 0,964 un skolotāju datos 0,840, kas liecina par samērā lielu nevienprātību atbilžu izvēlē. Asimetrijas rādītājs skolēnu datos ir 0,024 un norāda uz niecīgu datu asimetriju ap mediānu. Skolotāju datos asimetrijas rādītājs ir 0,795 un norāda uz samērā būtisku datu asimetriju ap mediānu. Tas norāda uz problēmām skolu darba organizācijā, kad skolas administrācija nav izstrādājusi vienotu taktiku darbam ar mācību disciplīnu, tāpēc gan skolēni, gan skolotāji atzīst šādas problēmas pastāvēšanu, kas veicina negatīvas attieksmes pret skolu un skolotājiem veidošanos tādējādi veicinot mācību disciplīnas problēmu rašanos.

Pie šiem datiem noteikti jāpiemin arī aptaujas anketās minētās citas atbildes. *Skolēni rakstīja*, ka nesaprot mācību priekšmetu, skolotājs izturējies aizvainojoši, skolotājs ir bijis negodīgs, skolotājs pats kavē stundas sākumu, skolotājs stundas laikā nodarbojas ar savām privātām lietām (lasa grāmatu, runā pa telefonu u.c.). *Skolotāji rakstīja*, ka skolēniem ir pārāk

liela visatļautība, skolēni neprot uzņemties atbildību par savu darbību, skolēniem ir problemātiskas ģimenes, neesot metožu kā panākt, lai disciplīna tiktu ievērota.

43. tabula

Standartklūda – kāpēc mācību disciplīna netiek ievērota- skolēni, skolotāji

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
nepatīk skolotāja	272	2,12	,724	,044
nepatīk mācību priekšmets	273	1,98	,696	,042
ir garlaicīgi	272	1,85	,772	,047
pievienojas citiem, kas neievēro noteikumus	264	1,73	,910	,056
skolēni nespēj sevi savaldīt	265	1,79	,774	,048
ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	247	1,94	1,004	,064
skolotājiem nav vienotas prasības	264	1,84	,962	,059

Kā nākamais solis bija standartklūdas apēķināšana datu analīzē iekļaujot skolēnu un skolotāju atbildes, un no iegūtajiem datiem redzams (skat. 43. tabulu), ka ar zaļu krāsu iezīmētas standartklūdas, kas apmierinošas, un ar zilu – pilnībā apmierinošas.

44. tabula

Nosacījumu, kāpēc mācību disciplīnu neievēro – korelācija – skolēni, skolotāji

		nepatīk skolotājs/a	nepatīk mācību priekšmets	ir garlaicīgi
Kendall's tau_b	nepatīk skolotājs/a	Correlation Coefficient	1,000	,531(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	272	272
	nepatīk mācību priekšmets	Correlation Coefficient	,531(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	272	273
	ir garlaicīgi	Correlation Coefficient	,369(**)	,451(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	271	272
Spearman's rho	nepatīk skolotājs/a	Correlation Coefficient	1,000	,574(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	272	272
	nepatīk mācību priekšmets	Correlation Coefficient	,574(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	272	273
	ir garlaicīgi	Correlation Coefficient	,402(**)	,488(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	271	272

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Turpinājumā tika veikta datu korelācijas analīze par nosacījumiem, kas veicina mācību disciplīnas rašanos, datu analīzē iekļaujot skolēnu un skolotāju atbilžu datus. Analizējot 44.

tabulu, redzams, ka nozīmīgi korelē 0,531 (Kendall's tau-b) un 0,574 (Spearman) dati „nepatīk skolotājs/a” ar „nepatīk mācību priekšmets”. Korelē ar dati „nepatīk skolotājs/a” un „ir garlaicīgi” – 0,369 (Kendall's tau-b) un 0,402 (Spearman). Savstarpēji korelē arī dati „nepatīk mācību priekšmets” un „ir garlaicīgi” – 0,451 (Kendall's tau-b) un 0,488 (Spearman).

Šie dati apliecina jau promocijas darba teorētiskajā daļā analizēto, ka skolēnu attieksme pret mācībām ir tiešā veidā atkarīga no skolotāja un tā, kādas mācību metodes skolotājs izvēlēšies, lai skolēniem klasē nebūtu garlaicīgi. Manfrēds Hofers (*Hofer, 2007*), iesaka skolotājiem, mācību disciplīnas nodrošināšanai, vairāk ņemt vērā pusaudžu vecumposma īpatnības un viņu pasaules pašregulējošo spēku un norāda uz nepieciešamību veicināt skolēnu pašregulētu darbību.

45. tabula

Nosacījumu, kāpēc mācību disciplīnu neievēro – korelācija – skolēni

		nepatīk skolotājs/a	nepatīk mācību priekšmets	ir garlaicīgi	
Kendall's tau_b	nepatīk skolotājs/a	Correlation Coefficient	1,000	,545(**)	,525(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	126	126	125
	nepatīk mācību priekšmets	Correlation Coefficient	,545(**)	1,000	,518(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	126	127	126
Spearman's rho	ir garlaicīgi	Correlation Coefficient	,525(**)	,518(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	125	126	126
	nepatīk skolotājs/a	Correlation Coefficient	1,000	,589(**)	,562(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	126	126	125
Spearman's rho	nepatīk mācību priekšmets	Correlation Coefficient	,589(**)	1,000	,541(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	126	127	126
	ir garlaicīgi	Correlation Coefficient	,562(**)	,541(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	125	126	126

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Vēl būtiskāka korelācija minētajos rādītājos parādās, ja analizē iekļauj tikai skolēnu atbildes. Skat. 45. tabulu. Tas apliecina skolotāja darbības saistību ar skolēnu attieksmju pret mācībām veidošanos un izpausmēm darbībā. Tātad, ja skolēnam nepatīk skolotāja, tad viņam nepatīk mācību priekšmets, ja viņam ir garlaicīgi, tad viņam arī nepatīk mācību priekšmets, savukārt ja viņam ir garlaicīgi, tad viņš var neievērot mācību disciplīnu. Un garlaicīgi skolēniem ir, ja viņiem nav iespēju līdzdarboties. Šie dati norāda, cik svarīga ir skolotāja ikdienas darbība

un nevar vēlēties, lai skolēni ievērotu mācību disciplīnu, ja skolotāja darbība ir nestrukturēta un skolotāji neveicina skolēnu pašregulētu darbību un pozitīvu attieksmi pret mācībām.

Turpinājumā tika analizētas citas atbildes par iespējamiem mācību disciplīnas problēmu cēloņiem un to savstarpējo korelāciju (skat. 46. tabulu), datu analizē iekļaujot skolēnu un skolotāju atbilžu datus. Redzams, ka savstarpēji korelē „skolēni nespēj sevi savaldīt” un „ģimenē nav bijuši noteikumi” – 0,115 (Kendall's tau_b) un 0,127 (Sperman).

46. tabula

Nosacījumu, kāpēc mācību disciplīnu neievēro – korelācija – skolēni, skolotāji

			skolēni nespēj sevi savaldīt	ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro
Kendall's tau_b	skolēni nespēj sevi savaldīt	Correlation Coefficient	1,000	,115(*)
		Sig. (2-tailed)	.	,041
		N	265	241
Kendall's tau_b	ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	Correlation Coefficient	,115(*)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,041	.
		N	241	247
Spearman's rho	skolēni nespēj sevi savaldīt	Correlation Coefficient	1,000	,127(*)
		Sig. (2-tailed)	.	,048
		N	265	241
Spearman's rho	ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	Correlation Coefficient	,127(*)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,048	.
		N	241	247

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Savukārt, ja datu analizē par minētajiem nosacījumiem, iekļauj tikai skolēnu atbildes, tad starp šiem rādītājiem korelācija neuzrādās. Skat. 47. tabulu.

47. tabula

Nosacījumu, kāpēc mācību disciplīnu neievēro – korelācija – skolēni

			skolēni nespēj sevi savaldīt	ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro
Kendall's tau_b	skolēni nespēj sevi savaldīt	Correlation Coefficient	1,000	,099
		Sig. (2-tailed)	.	,233
		N	119	106
Kendall's tau_b	ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	Correlation Coefficient	,099	1,000
		Sig. (2-tailed)	,233	.
		N	106	112
Spearman's rho	skolēni nespēj sevi savaldīt	Correlation Coefficient	1,000	,117
		Sig. (2-tailed)	.	,233
		N	119	106
Spearman's rho	ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	Correlation Coefficient	,117	1,000
		Sig. (2-tailed)	,233	.
		N	106	112

Analizējot citu nosacījumu korelācijas, kāpēc mācību disciplīna netiek ievērota, analizē iekļaujot gan skolēnu, gan skolotāju atbilžu datus, redzams (skat. 48. tabulu), ka savstarpēji korelē rādītājs „skolotājiem nav vienotas prasības” ar rādītāju „nepatīk skolotājs/a” 0,174 (Kendall's tau_b) un 0,203 (Spearman), kas arī norāda uz skolotāja darbības saistību ar skolēnu pozitīvas attieksmes veidošanos pret skolu un skolotājiem.

48. tabula

Nosacījumu, kāpēc mācību disciplīnu neievēro– korelācija (skolēnu un skolotāju dati)

			skolotājiem nav vienotas prasības	nepatīk skolotājs/a
Kendall's tau_b	skolotājiem nav vienotas prasības	Correlation Coefficient	1,000	,174(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	264	263
	nepatīk skolotājs/a	Correlation Coefficient	,174(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	263	272
Spearman's rho	skolotājiem nav vienotas prasības	Correlation Coefficient	1,000	,203(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	264	263
	nepatīk skolotājs/a	Correlation Coefficient	,203(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	263	272

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Secinājumi:

- **Skolēni** par nozīmīgāko mācību disciplīnas neievērošanas nosacījumu minējuši „nepatīk mācību priekšmets”, bet par nenozīmīgāko „ģimenē nav bijuši noteikumi”. Ja salīdzina zēnu un meiteņu atbildes, tad nevar konstatēt būtiskas atšķirības viņu atbildēs, kas norāda, ka abu dzimumu pusaudžu vecuma skolēniem, mācību disciplīnas neievērošanu veicina vienādi nosacījumi.

- **Skolotāji** par nozīmīgāko mācību disciplīnas neievērošanas nosacījumu minējuši „ģimenē nav bijuši noteikumi”, bet par nenozīmīgāko „skolotājiem nav vienotas prasības”. Tas norāda uz problēmām skolu darba organizācijā, kad skolas administrācija nav izstrādājusi vienotu taktiku darbam ar mācību disciplīnu, tāpēc gan skolēni, gan skolotāji atzīst šādas problēmas pastāvēšanu, kas veicina negatīvas attieksmes pret skolu un skolotājiem veidošanos tādējādi veicinot mācību disciplīnas problēmu rašanos. Salīdzinot skolotāju atbilžu datus pēc darba stāža, redzams, ka skolotāji ar mazāku darba stāžu par nozīmīgu atzīmējuši arī nosacījumu, „skolēni nespēj sevi savaldīt”. Iemesls tam var būt mazāk pieredzējušo skolotāju nesagatavotība darbam ar

pusaudžu vecuma skolēnu attieksmes izpausmēm, tāpēc arī uzskata, ka skolēni nespēj sevi savaldīt. Tas apliecina arī pieņēmumu, ka skolotāji ar darba stāžu 21 un vairāk gadi, kas skolās strādā vēl no normatīvās pedagogijas laikiem, savā darbā vairāk izmanto autoritāra darba metodes tāpēc attieksmju izpausmes problēmas ir retākas. Skolēnu un skolotāju ļoti atšķirīgie viedokļi par noteikumu neesamību ģimenē apliecina, ka skolēni paši savas ģimenes vērtē savādāk nekā to dara skolotāji. No šiem datiem var secināt, ka, ka skolotāju un vecāku sadarbība ir nepietiekama. Iemesli tam ir:

- * vecāki ir aizņēmti darbā;
- * vecāki nevēlas sadarboties ar skolu;
- * skolotāji izvēlas neatbilstošus sadarbības modeļus;
- * ģimenē izvirzītie noteikumi skolēniem šķiet pievilcīgāki un tāpēc tos arī ievēro, bet skolas noteikumus neievēro;
- * ģimenē izvirzītie noteikumi ir piemēroti mazām grupām, bet nav piemēroti klasēm, tāpēc arī tas, ka ģimenē ir bijuši vai nav bijuši noteikumi, neietekmē to vai skolēnu ievēros mācību disciplīnu.

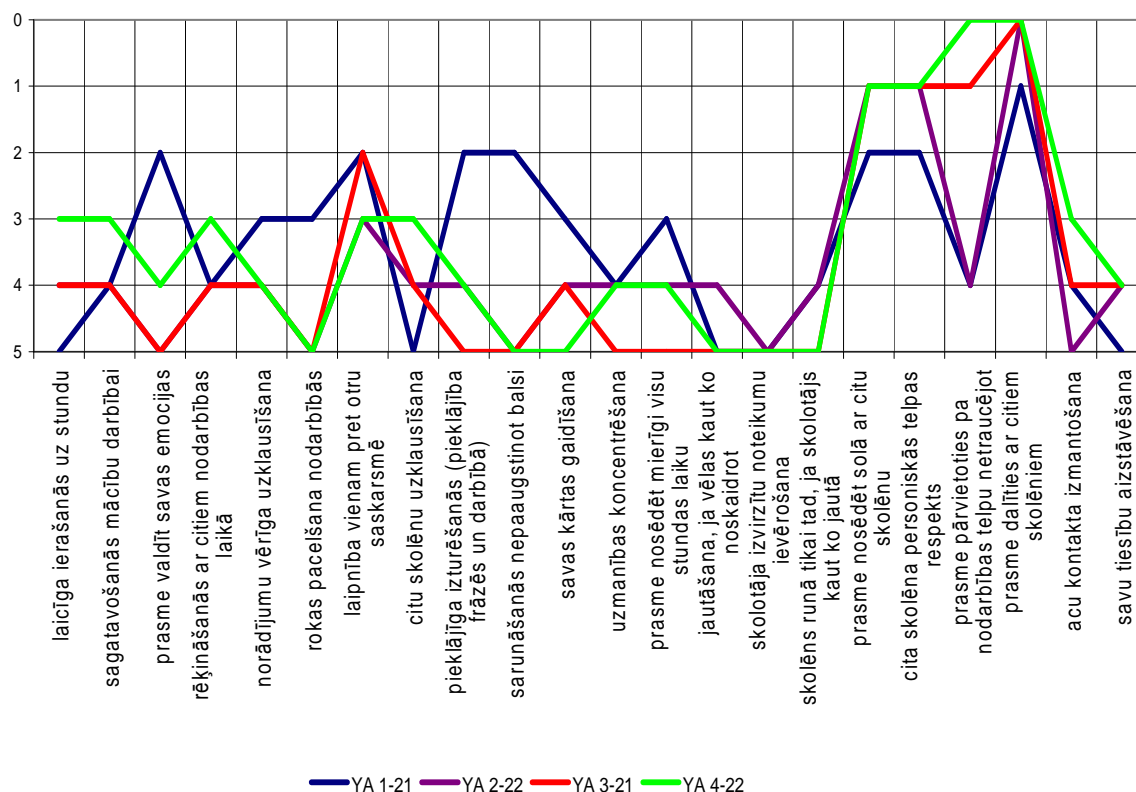
- Iegūtie dati apliecina, ka, ja skolēnam nepatīk skolotāja, tad viņam nepatīk mācību priekšmets, ja viņam ir garlaicīgi tad viņam arī nepatīk mācību priekšmets, savukārt ja viņam ir garlaicīgi, tad viņš var neievērot mācību disciplīnu. Un garlaicīgi skolēniem ir, ja viņiem nav iespēju līdzdarboties. Šie dati norāda, cik svarīga ir skolotāja ikdienas darbība un nevar vēlēt, lai skolēni ievērotu mācību disciplīnu, ja skolotāja darbība ir nestrukturēta un skolotāji neveicina skolēnu pašregulētu darbību un pozitīvu attieksmi pret mācībām.

- Skolotāju darbība ir cieši saistīta ar skolēnu attieksmes pret skolu, skolotājiem un mācībām veidošanos

Stundu novērojumu rezultāti

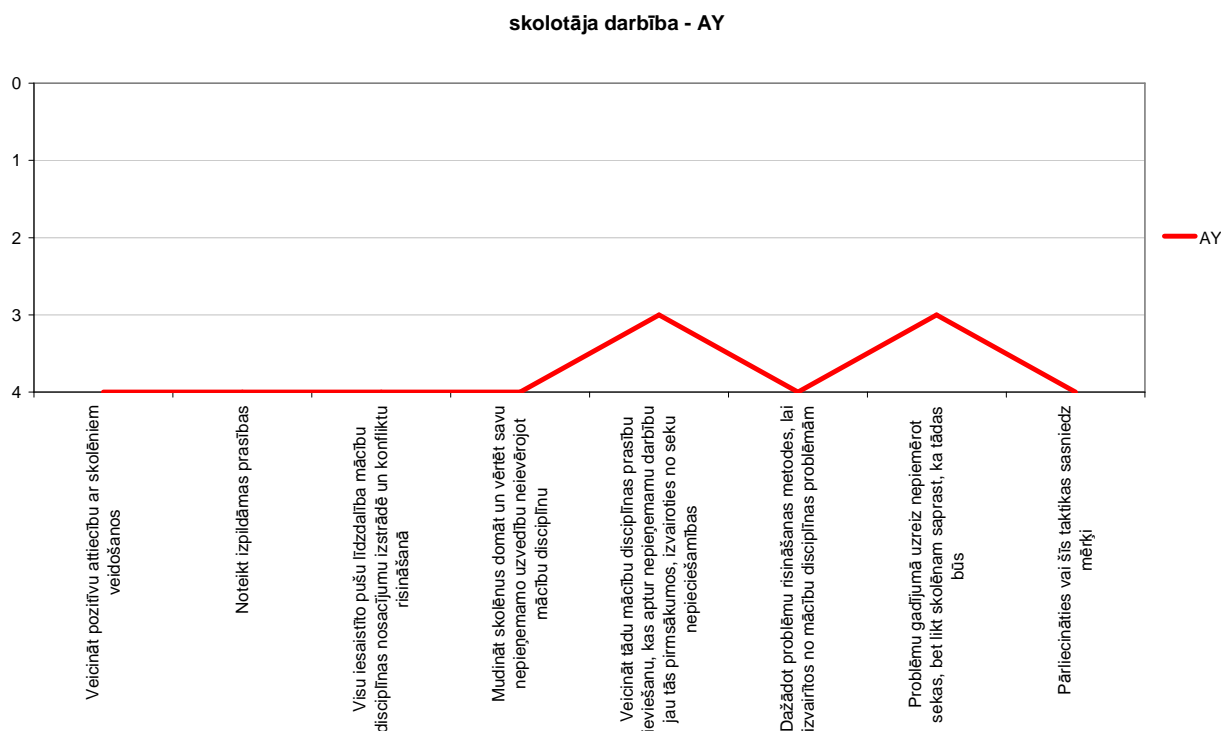
Turpinājumā, lai izprastu vai skolotāju darbība veicina mācību disciplīnas ievērošanu un kurus mācību disciplīnas kritērijus un kādā līmenī skolēni ievēro mācību stundu laikā, tika veikti stundu novērojumi. Sākotnēji autore vēroja tās stundas, kur no priekšmetu skolotājiem bija saņemts visvairāk sūdzību par problēmām ar mācību disciplīnu. Sākotnēji matemātikas stundās pie konkrētā skolotāja „A” (skat. 11. tabulu ar datu kodēšanas principiem), radās iespaids, ka skolēni tiešām mērķtiecīgi pārkāpj mācību disciplīnu. Šo stundu vērojumi apkopoti 26. attēlā.

Stundu vērojumi - Y klase A stundas



26. attēls **Stundu vērojumi Y klase, A stundas**

Kā redzams no šī attēla, tad skolēnu mācību disciplīnas problēmu līmeņi bieži vien ir „4.” un „5.” līmeņa robežās, pazeminoties pie tiem mācību disciplīnas rādītājiem, kas raksturo skolēnu savstarpējās attiecības, tādiem kā „prasmē dalīties ar citiem skolēniem” u.c.. Analizējot šos datus tika aprēķināta arī *moda*, lai izprasti kāds ir vidējais mācību disciplīnas līmenis ”Y” klasei „A” stundās un rezultāti ir „YA 1-21” – 4, stundā „YA 2-22” – 4, stundā „YA 3-21” – 5 un stundā „YA 4-22” – 3, tātad šajās stundās vidējais disciplīnas ir „4”, kas ir nopietns rādītājs, lai turpinātu analizēt šīs klases skolēnu attieksmi pret mācībām un tās izpausmes mācību disciplīnā. Tāpēc, ka jau minēts, tika analizēta arī skolotāja darbība klasē pēc V.Glasera realitātes terapijas ieteiktā mācību disciplīnas modeļa un no novērotā var secināt, ka skolotājas darbība veicināja mācību disciplīnas problēmu rašanos, jo skolēniem visumā bija negatīva attieksme pret šo pedagogu, ko tie arī izrādīja ar mācību disciplīnas pārkāpumiem. Skolotāja darbība šajās stundās grafiski redzama 27. attēlā.



27. attēls Skolotāja darbība - AY

Analizējot šos iegūtos datus, redzams, ka skolotāja darbība ir neatbilstoša, lai veicinātu pozitīvu attieksmi un tādējādi tiek veicināta mācību disciplīnas problēmu rašanās. Skolotājas „A” darbība tika vērtēta katru stundu, bet apkopojot iegūtos datus izrādījās, ka tie viens no otra atšķiras minimāli, tāpēc grafikā nav iekļauti. Aprēķinot *modu* šiem datiem, rezultāts ir „4”, kas ir zemākais līmenis.

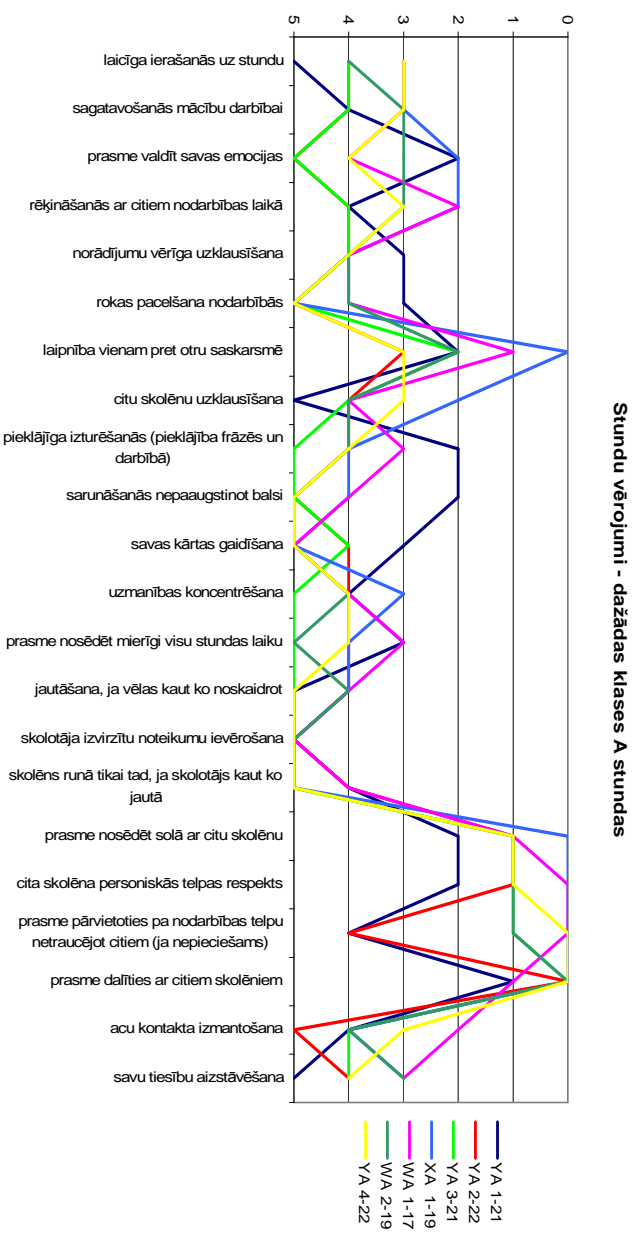
Skolotāja „A” strādā skolā par matemātikas skolotāju jau 38 gadus. Skolotājai ir matemātikas skolotāja izglītība un maģistra grāds izglītības zinātnēs, bet neskatoties uz to, darbā ar pozitīvas attieksmes veicināšanu un līdz ar to ar mācību disciplīnas nodrošināšanu, skolotājai pietrūkst izpratnes par savu darbību un kā tā ietekmē skolēnu attieksmi pret mācībām un pret konkrēto mācību priekšmetu. Viens no negatīvas attieksmes veicinātājiem noteikti ir tas, ka skolēniem šajās stundās nav skaidras mācību darba prasības, nav skaidrs uzdotais un nav skaidrs arī kādas ir prasības pārbaudes darbiem. Tā visa rezultātā apmēram puse visu klašu skolēnu, kas matemātiku mācās pie konkrētās skolotājas, saņem nesekmīgus vērtējumus bez izpratnes par iespējām situāciju mainīt. Situāciju var raksturot arī atsevišķi piemēri no stundu vērojumiem:

Dodoties vērot stundu, esmu ieradusies pirms stundas sākuma, lai netraucētu. Sākoties stundai skolēni tikai tad viens pēc otra ierodas klasē. Skolēni ieraugot, ka stunda tiks vērota,

mazliet satrūkstas, bet ātri aizmirst par citu cilvēku klātbūtni klasē. Skolotājas aizrādījumu vai kādu citu seku nav. Kad visi pamazām ir atnākuši, tad sāk lēnā garā gatavoties mācību darbībai. Kad ir pagājušas kādas 5 minētas no stundas sākuma, skolotāja lūdz atrādīt mājas darbus. Lielākā daļa skolēnu viņā neklausās. Kad skolotājai tomēr izdodas pievērst sev klases uzmanību, tiek lūgts nolasīt mājas darbu. Skolēns „J” uzsāk lasīt, bet lielākā daļa neklausās. Skolniece „S” uzdod jautājumu skolotājai par neskaidro, bet tas skolotājai laikam šķiet muļķīgs jautājums un viņa „indīgi” to komentē. Meitene atbildi uz savu jautājumu tā arī nesāņem. Skolēni savstarpēji sarunājas. Pēc brīža skolotāja noklausījusies „J” izlasīto mājas darbu, liek skolēniem pildīt uzdevumu no grāmatas. Liela daļa skolēnu nesaprot, kas ir jādara un jautā skolotājai, bet vienīgās atbildes, ko saņem ir „mēs to mācījāmies pagājušajā gadā”, vai „to jau katrs zina”, vai „tas grāmatā ir rakstīts”. Skolēni vēloties saņemt paskaidrojumus par pildāmo uzdevumu, cenšas sev atkārtoti pievērst uzmanību. Kad tas neizdodas, tad skolēni savus jautājumus izkliež arvien skaļāk. Daži skolēni tā arī neuzsāk neko darīt. Nepaiet ilgs laiks un skolēniem tiek lūgts nolasīt uzdotā uzdevuma atbildes. „R” sāk lasīt, bet pārējie klases biedri viņa atbildes tāpat ar izblāvieniem labo. „D” un „Š” skatās kādu žurnālu. Skolotāja to redz, bet nekādi aizrādījumi neseko. Stundas laikā skolotāja tā arī nekādus paskaidrojumus par mācību saturu nesniedz. Izskatās, ka skolēni ir paguruši no klasē notiekošā, bet viņus tomēr uztrauc nesekmīgie vērtējumi un tāpēc daļa no viņiem tomēr kaut ko stundā dara. Tuvojoties stundas beigām, skolotāja paziņo, ka nākamajā stundā būs pārbaudes darbs un piesaka, lai skolēni gatavojas. Liela daļa skolēnu jautā par kādu tēmu būs kontroldarbs, uz ko seko atbilde „kontroldarbu tēmas ir zināmas jau mācību gada sākumā”. Pēc stundas jautājot skolēniem, vai viņi vienmēr tā uzvedas, tiek saņemta atbilde, ka šī vēl esot bijusi laba stunda.

Šis konkrētajā stundā notikušais radīja iespaidu, ka šīs klases skolēniem tiešām ir pilnīgi negatīva attieksme pret mācībām un tāpēc arī ir šīs disciplīnas problēmas.

Lai objektīvāk izprastu vai problēmas ar mācību disciplīnu matemātikas stundās pie skolotāja „A” ir tikai „Y” klasei, tika veikti stundu vērojumi citās klasēs – X;W pie šī skolotāja „A” un apkopotie dati ir redzami 28. attēlā.



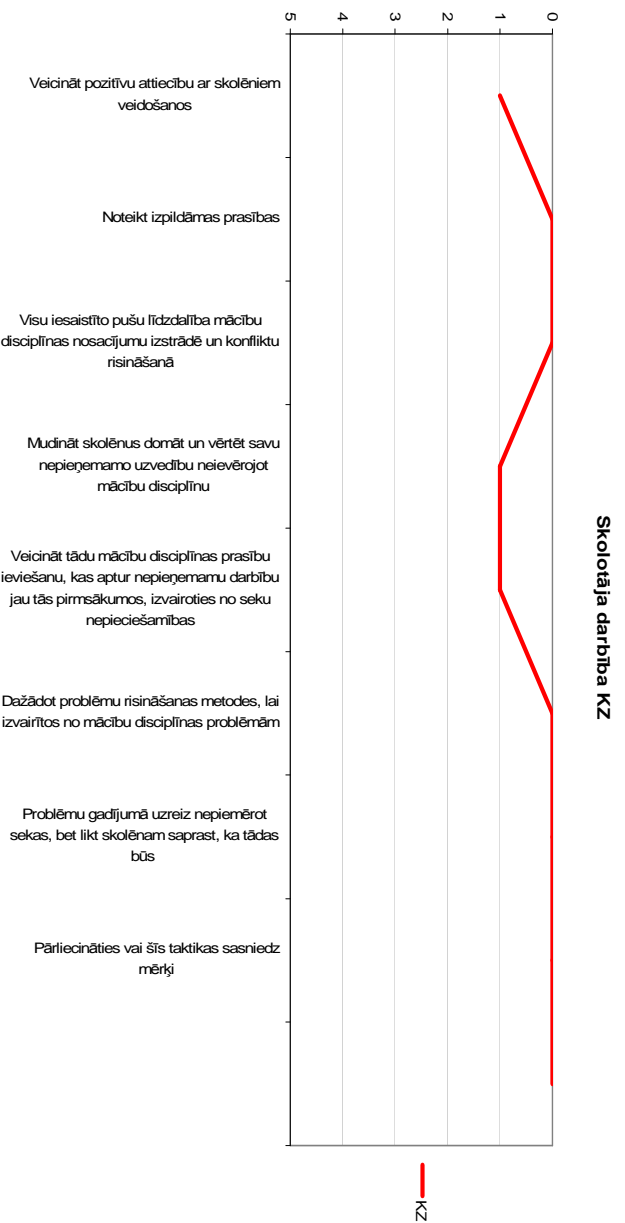
28. attēls Stundu vērojumi – dažādas klases A stundas

Kā redzams no šī attēla, tad matemātikā pie skolotāja „A” arī citās klasēs ir izteiktas mācību disciplīnas problēmas. Tās samazinās tikai pie kritērijiem, kuros ir ietvertas skolēnu savstarpējās attiecības, kā piemēram „citi skolēna personiskās telpas respekts” u.c. Lai izprastu, vai secinājumi par to, ka šīs mācību disciplīnas problēmas tiešām ir saistītas ar skolotāja darbību, vai tomēr problēmas cēloņi ir pašā mācību priekšmetā, autore vēroja matemātikas stundas pie „Z” klases, kuras vadīja „K” skolotāja un iegūtie dati aplūkojami 29. attēla.



29. attēls Stundu vērojumi Z klase K stunda

Analizējot šos datus redzams, ka tomēr vairāk mācību disciplīnu klasē ietekmē skolotājs un nevar apgalvot, ka tās rodas pusaudzņu vecumposmā, jo analizētas tika vienādas vecuma grupas, tāpat nevar apgalvot, ka mācību disciplīnas problēmas tāpēc, ka skolēni neizprot sarežģītākos mācību priekšmetus, par kādu viennozīmīgi var uzskatīt matemātiku. Tika analizēta arī „K” skolotāja darbība, kuru grafiski attēlotu var analizēt 30. attēlā.



30. attēls Skolotāja darbība KZ

Analizējot šo attēlu, redzams, ka skolotājas „K” darbība vairāk ir atbildusi „0” līmenim, kas ir pozitīvākais skolotāju darbības līmenis. Arī *moda* šīs skolotājas darbībai ir „0”.

Skolotāja „K” skolā par matemātikas skolotāju strādā 20 gadus. Augstāko izglītību ieguvusi Rīgas Politehniskajā institūtā, bet laikā, kad skolotājiem netika obligāti pieprasīta pedagoģiskā izglītība, uzsākusi darbu skolā. Vēlāk ieguvusi maģistra grādu izglītības zinātnēs. Skolotājas darbību stundā var raksturot situācijas apraksts:

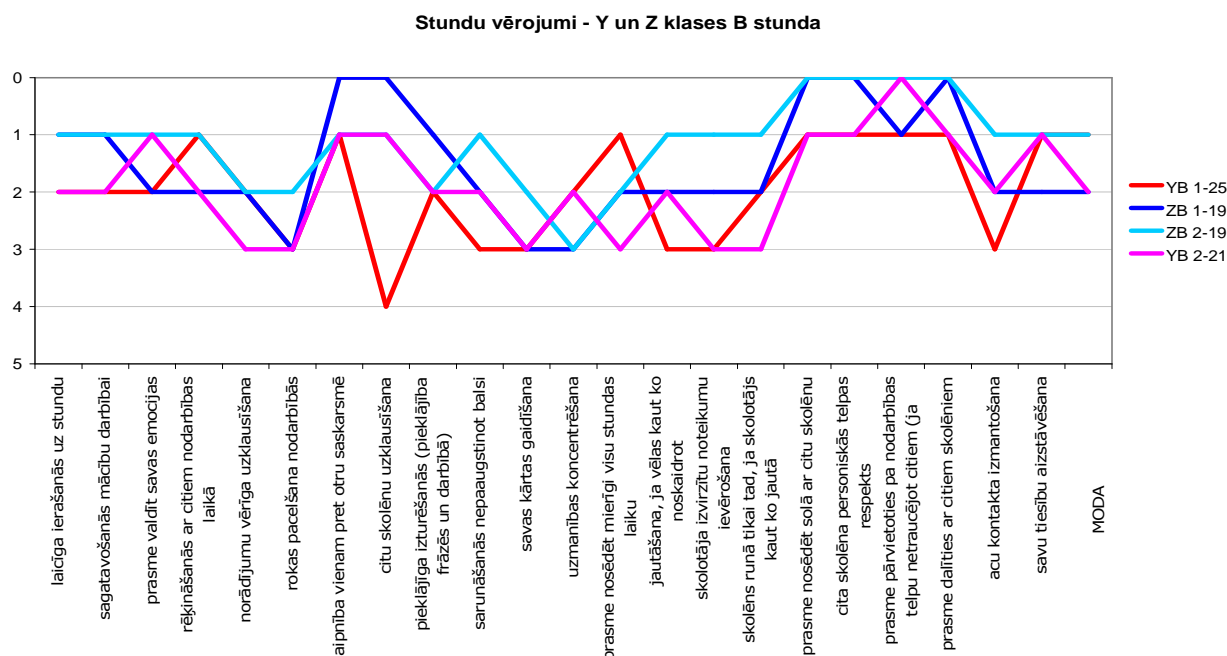
Uz stundu, lai to vērotu ierodos pirms zvana. Skolēni klasē ienāk uzreiz ar zvanu un ātri sagatavojas mācību darbībai. Skolotājai nav jāaižrāda, ka kāds kavējas vai nav kaut ko paņēmis līdz uz stundu. Darbs tiek sākts ar lūgumu uzrādīt mājas darbus. Lielākajai daļai skolēnu mājas darbi ir izpildīti. „J” un „D” saka, ka burtnīcas aizmirsuši mājās. Skolotāja palūdz iedot dienasgrāmatas, kurās ieraksta, ka nav mājas darba. Skolēni neprotē, jo tā ir pieņemta kārtība, ka mājas darbi katru reizi tiek pārbaudīti un tie, kuriem to nav, saņem piezīmi dienasgrāmatā. Uzreiz pēc tam skolotāja lūdz skolēniem atvērt grāmatas noteiktā lappusē un sākas darbs pie jaunās tēmas skaidrošanas. Skolotāja uz tāfeles zīmē dažādas ģeometriskas figūras un skaidro formulu pielietošanu. Kad skolotāja ir izstāstījusi jauno tēmu, tiek lūgts atvērt darba burtnīcas, kurās jāpilda konkrēti uzdevumi. „L” tiek izsaukta pie tāfeles risināt uzdevumu. Skolēniem patīk risināt uzdevumus pie tāfeles, par ko liecina daudzās paceltās rokas brīdi, kad skolotāja lemj, kurš šoreiz būs tas, kam tas būs jādara. Kamēr „L” risina uzdevumu pie tāfeles, pārējie to dara savās darba burtnīcās. Kad dotais uzdevums ir atrisināts, skolotāja jautā vai visiem tāpat sanāca. Daļai skolēnu rezultāti atšķiras. Tad sākas skolēnu diskusija par iespējami pareizo uzdevuma risinājumu. Skolotāja sākotnēji savu viedokli neizsaka, bet vada skolēnu darbības, lai tie paši nonāktu pie pareizā rezultāta. Tādā veidā klasē tiek atrisināti vēl pāris uzdevumu. Kad skolēni kaut ko grib jautāt skolotājai, daži ceļ roku, bet vairāk tiek izmantots acu kontakts, kuru skolotāja uzreiz uztver un reaģē. Tuvojoties stundas beigām, skolotāja lūdz paņemt dienasgrāmatas, kurās ierakstīt uzdoto nākošajai stundai.

Lai tomēr pārliecinātos, ka klasei „Z” mācību disciplīnas problēmas nebija pie skolotāja „K”, bet tās ir iespējamās pie citiem skolotājiem, tika vērotas atsevišķas priekšmetu stundas, kur klasē „Y” un klasē „Z” strādā viens skolotājs, lai salīdzinātu, vai šīs klases būtiski atšķiras pēc mācību disciplīnas izpausmēm. Attēlā nr. 31 attēlots „Y” un „Z” klašu salīdzinājums pie skolotājas „B”, kas māca latviešu valodu.

Analizējot šo attēlu, redzams, ka 7. klašu „Y” un „Z” skolēniem dažkārt rodas mācību disciplīnas problēmas pie kāda no skolotājiem, tomēr tās nav kliezdošas, kā tas bija pie skolotājas „A”. Arī šiem datiem tika aprēķināta *moda* un stundai „YB 1-25” ir 1, stundai „YB 2- 21” – 2,

stundai „ZB 1-19” – 2 un „ZB 2-19” – 1. Minētie dati apliecina, ka disciplīnas problēmas dažkārt tomēr pastāv.

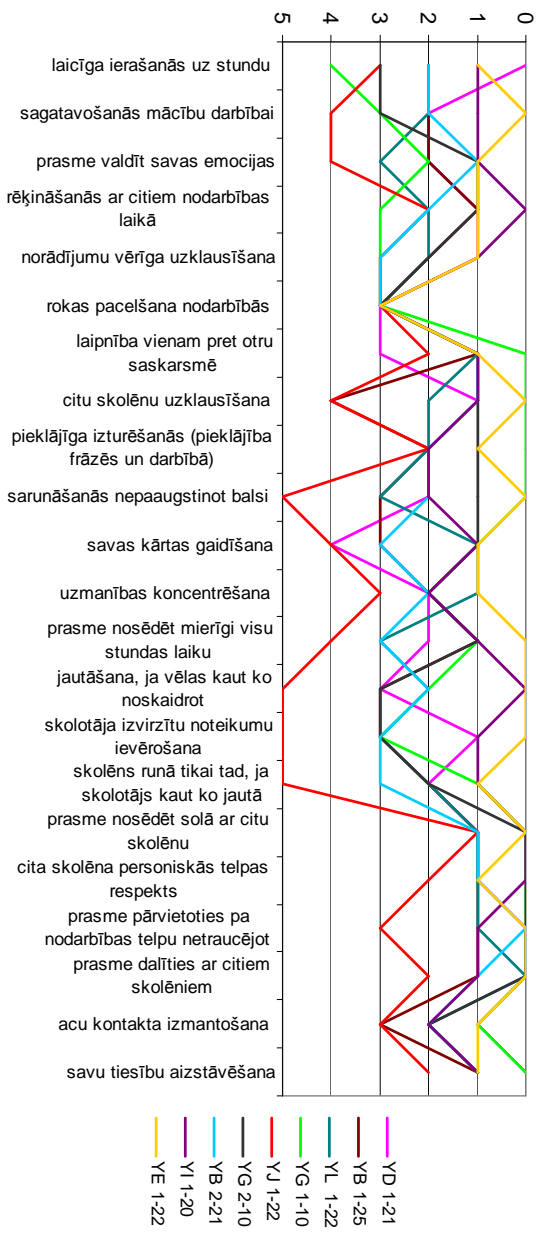
Skolotāja „B” skolā strādā ceturto gadu. Ieguvusi latviešu valodas skolotājas izglītību un pašlaik turpina mācības maģistrantūrā. Skolotājai ir diezgan stipri izteiktas problēmas attiecībā ar zēniem, no kuriem tiek sagaidīts, ka tie visu izdarīs vienlīdz klusi, kā to dara meitenes vērotajās klasēs un situācijā, kad tas tā nenotiek, skolotāja to uztver par samērā nopietnu disciplīnas pārkāpumu un uzreiz ķeras pie seku piemērošanas. Tomēr jāņem vērā, ka pusaudžu vecumā zēnu un meiteņu izpausmes darbībā atšķiras un to apliecina arī aptaujas anketu dati par zēnu un meiteņu atšķirīgo attieksmi pret mācību disciplīnas prasībām un iemesliem kāpēc mācību disciplīna netiek ievērota. (skat. 31. attēlu)



31.attēls **Stundu vērojumi – Y un Z klases B stunda**

Lai izprastu vai „Y” klasei mācību disciplīnas problēmas ir tikai pie skolotājas „A” vai arī tās ir pie visiem skolotājiem, tika analizēti stundu vērojumi pie citiem skolotājiem. Turpinājumā apkopoti „Y” klases stundu vērojumi. Skat. 32. attēlu.

Stundu vērojumi - Y klase dažādās stundas



32. attēls **Stundu vērojumi – Y klase dažādās stundas**

Analizējot šo attēlu, redzams, ka nevar viennozīmīgi pateikt, ka „Y” klasei mācību disciplīnas problēmas ir tikai pie „A” skolotājas, tāpēc turpinājumā izdalīti un grafiskā attēlā apkopoti to stundu novērojumi, kur „Y” klasei šīs mācību disciplīnas problēmas ir vismazāk izteiktas. Skat. 33. attēlu.

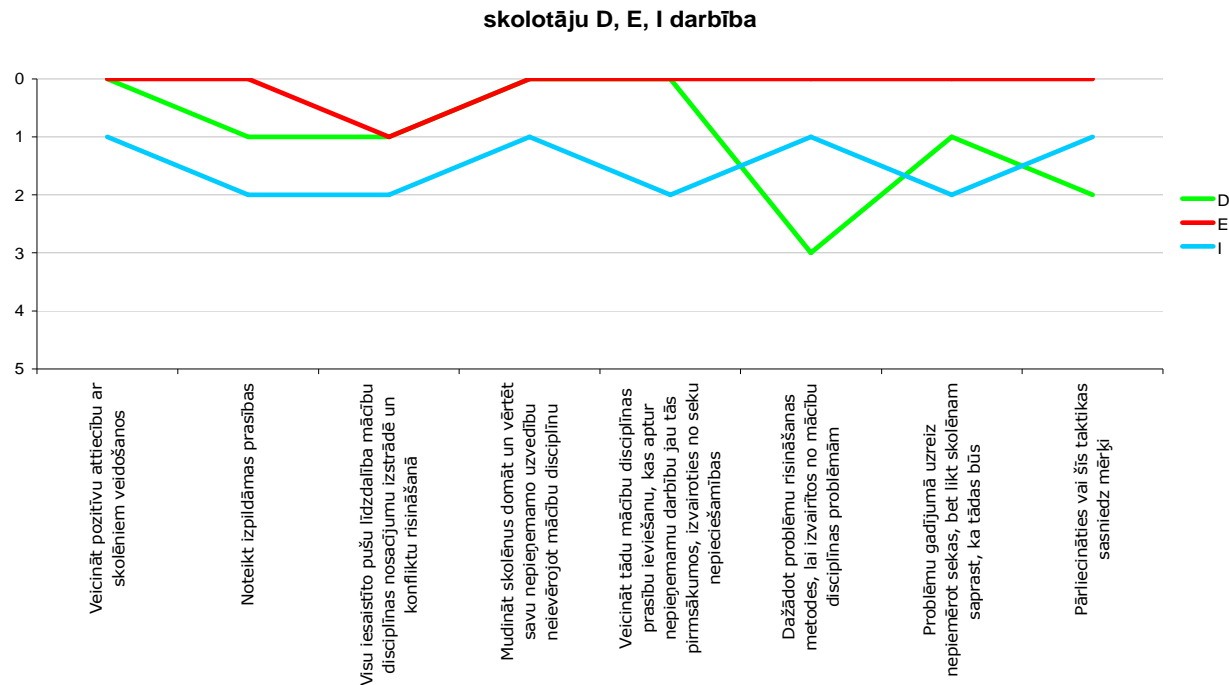
stundu vērojumi - Y stundas ar pozitīvu mācību disciplīnu



33. attēls **Stundu vērojumi – Y stundas ar pozitīvu mācību disciplīnu**

Kā redzams no šī attēla, tad tā pati klase „Y”, esot citās stundās pie citiem pedagogiem, spēj ievērot mācību disciplīnu. Viens no rādītājiem, kas šajās stundās ir virs 2 līmeņa, ir „rokas pacelšana nodarbībās”, bet to nevar uzskatīt par būtisku mācību disciplīnas rādītāju, jo mūsdienu demokrātiskajā skolā nav obligāti nepieciešams pacelt roku, lai parādītu skolotājam, ka vēlas kaut ko teikt vai jautāt. To apliecināja arī novērojumi pie skolotājas „K”, kur veiksmīgi tika izmantots arī acu kontakts. Nenoliedzot rokas pacelšanu, kā vienu no iespējam klases darba organizācijā, lai varētu nodrošināt, ka skolēni nerunā visi reizē, tomēr praksē ir pierādījies, ka situācijā, kad klasē noris sekmīgs mācību darbs un skolēni ir raduši pašorganizētai darbībai, nevajadzētu rasties problēmām, ja skolotājs nepieprasa rokas pacelšanu, ja skolēns vēlas kaut ko teikt vai jautāt. Skolēni, kas spēj ievērot mācību disciplīnu, kas šī pētījuma kontekstā tiek saprasta kā pašregulēta mācību darbība vidē, kurā jāievēro zināmi nosacījumi, spēj arī ievērot vispārējās pieklājības normas un nepārtraukt citu cilvēku, kad tas runā. Otrs rādītājs - „4” ir pie „savas kārtas gaidīšanas”. Tomēr šīs stundas vērojumi ir šeit iekļauti, jo aprēķinot *modu* tika iegūti sekojoši rezultāti: stundai „YD 1-21” – 2, stundai „YI 1-20” – 1 un stundai „YE 1-22” – 1.

Lai izprastu kādas pedagoga darbības tad ir veicinājušas „Y” klases skolēnu pozitīvu mācību disciplīnu, tika analizēta šo pedagogu darbība un shematiski tas attēlots 34. attēlā.



34. attēls **Stundu vērojumi – skolotāju D, E, I darbība**

Kā redzams no attēla, tad vistuvāk „0” līmenim ir skolotāja „E”, kas skolā strādā 4 gadus un ir ieguvusi ģeogrāfijas skolotājas izglītību. Viņas darbību var raksturot izraksts no novērojumu kartes.

Stundu, kuru esmu devusies vērot, skolotāja „E” ir ieplānojusi, kā plānošanas stundu. Skolēni lielākā daļa uz stundu ierodas bez kavēšanās, bet ar nepilnas minūtes nokavēšanos ieskrien „A” un „V” un ļoti atvainojas skolotājai par kavējumu. Skolotāja velta abiem zēniem stingru acu skatienu, bet tālāki pārmetumi neseko. Uzsākot stundu, skolotāja ar visiem sasveicinās un tad izklāsta stundas plānu. Skolotāja skaidro, ko šajā posmā ir paredzēts apgūt un jautā skolēniem ar ko viņi gribētu sākt. Skolēni viens aiz otra izsaka savu viedokli, kurus skolotāja uzklausa, tad seko viņas komentārs par dažiem aspektiem stundu plānošanā, jo skolēni ir piemirsuši, ka jāieplāno laiks arī praktiskajam izpētes darbam un tēmas nobeiguma pārbaudījumam. Pēc skolotājas skaidrotā skolēni uzsāk pārplānošanu un izsaka savus priekšlikumus. „A” saka, ka vajadzētu saprast, kas tās laika joslas tādas ir, lai var’tu turpmāk kaut ko pētīt. Pārējie skolēni piekrīt, izņemot „D”, kura saka, lai „A” nemaz nerunā, jo viņš jau iepriekšējo reizi ir visu noteicis. Lielākā daļa skolēnu nepiekrīt „D” viedoklim un uzskata, ka „A” izteiktā doma ir laba. „G” ierosina, ka katrs varētu veikt pētījumu par atsevišķākām pētāmajām vietām, tad to prezentēt un līdz ar to arī pārējie klases skolēni tad uzzinās visu informāciju. „L” un „K” iebilst, ka viņām mājās nav datora ar interneta pieslēgumu un tāpēc būšot grūti veikt šādu izpētes darbu. Meitenēm uzreiz piesakās draudzenes, kas piedāvā, ka viņas varētu gatavoties kopā. Pa to laiku, kamēr lielākā daļa skolēnu nodarbojas ar plānošanu „J” ir sācis sarunāties ar savu sola biedru „R”. Skolotāja to pamana un pieiet pie abu sola un tur pastājas. Abi zēni saprot, ka skolotāja ir neapmierināta ar viņu darbību un sarunu pārtrauc. No skolotājas puses neseko nekādas citas darbības. Pēc kāda laika paintersējos kā skolēniem veicās ar patstāvīgo pētījumu veikšanu un skolotāja uzaicināja paskatīties kādu no pētījuma prezentācijas stundām. Izrādījās, ka lielākā daļa skolēnu savas prezentācijas bija gatavojuši izmantojot datortehniku, lai veidotu prezentācijas, apkopotu safilmētos materiālus un rezultātus viņi arī gribēja parādīt. Tomēr izrādījās, ka ir radusies viena problēma, skolā nebija pieejama tāda tehnika, uz kuras varētu visas šīs dažādās prezentācijas parādīt, tāpēc uz nākamo stundu skolotāja no mājām veda savu portatīvo datoru un DVD atskaņotāju. Televizors skolā bija. Šī situācija apliecināja, cik svarīgi darbā izmantot jaunākās tehnoloģijas arī mācību procesā, jo lielākā daļa skolēnu (jau 7. klasē un vēl ātrāk) ir apguvuši dažādu tehnoloģiju pielietojumu un vēlas to arī izmantot, par ko arī liecināja skolotājas pieredze, ja šī situācija nebūtu atrisinājusies, tad iespējams, ka citās reizēs skolēni vairs tik aizrautīgi neiesaistītos dažādu projektu un

pētniecisko darbu realizācijā un pamazām tiem veidotos noraidošā attieksme pret prasībām, kuras nevar tikt realizētas un kā sekas tam varētu būt mācību disciplīnas problēmas. Vēl viens nopietns secinājums pēc šo stundu vērošanas, ka pat mācību darba plānošanā var iesaistīt skolēnus un ja to dara atbilstoši, tad skolēni nonāk pie tiem pašiem secinājumiem, ko skolotājs būtu ieteicis.

No šiem iegūtajiem datiem *par pusaudžu darbību* iespējams secināt, ka:

- lielākā daļa pusaudžu labprāt ievēro mācību disciplīnu, ja uzskata tās nosacījumus par godīgiem un taisnīgiem.

- lielāka daļa pusaudžu labprāt ievēro mācību disciplīnas nosacījumus, ja pieņem tos kā sociālās konvencijas, kur visi iesaistās to pieņemšanā un katra no iesaistītajām pusēm uzņemas atbildību par notiekošo klasē.

- skolēni neievērojot mācību disciplīnu rāda savu attieksmi pret skolotāju un viņa darbības metodēm, nevis pret mācību priekšmetu.

- analizējot skolēnu mācību disciplīnas izpausmes pēc dzimumiem, būtiskas atšķirības, kas nav skaidrojamas ar pusaudžu vecumposma īpatnībām nav konstatētas.

- atsevišķi skolēni neievēro mācību disciplīnu neskatoties uz to, ka skolotāja darbībā ir ievēroti skolēnu pašregulētu darbību veicinoši nosacījumi.

Analizējot *skolotāju darbību*, iespējams secināt, ka:

- mācību disciplīnu klasē tiešā veidā ietekmē skolotāju darbība.

- mācību disciplīnas problēmas klasē nav divu veidu pedagogiem. *Pirmkārt*, ja skolotājs strādā sadarbojoties ar pusaudžiem un pieņemot kopējas sociālās konvencijas, kuras visi ievēro. *Otrkārt*, ja skolotājs ir izteikti autoritārs un skolēni tik ļoti baidās no viņa, ka nerodas nekādas disciplīnas problēmas. Varētu apgalvot, ka tādā gadījumā problēmu nepastāv, bet tomēr tā nav. Mūsdienu pusaudži protestē pret šādu izturēšanos citos iespējamajos veidos. Tie var neievērot mācību disciplīnu pie skolotāja, kurš izvēlas citas darba metodes. Tie var atteikties pildīt mājas darbus, vai tie var neapmeklēt šī skolotāja stundas.

- skolotāji, kuri savā darbībā ievēro pedagoģiskā darba principus, kas veicina mācību disciplīnas ievērošanu un tomēr saskaras ar mācību disciplīnas problēmām, nedrīkst to atstāt bez ievērības, cerot, ka situācija normalizēsies. Tas tā nenotiek un pārējie skolēni, kas sākotnēji mācību disciplīnu ievēro, pieņem, ka tas nav nekas svarīgs un turpmāk arī mācību disciplīnu neievēro, tādējādi problēmu tikai padziļinot. Skolotājam jau sākotnēji jāreaģē uz nelieliem mācību disciplīnas pārkāpumiem, pārdomājot savas darba metodes un liekot skolēniem saprast, ka ir pamanījies nepieņemamo darbību un pie atkārtotiem mācību disciplīnas pārkāpumiem tiks

piemērotas sekas un tās arī piemēro, nevis baida skolēnus ar nezināmu nākotni, kad „tie, kas nemācās, slaucīs ielas”, vai „turpini tik neievērot noteikumus un tevi no skolas izmetīs”.

Secinājumi:

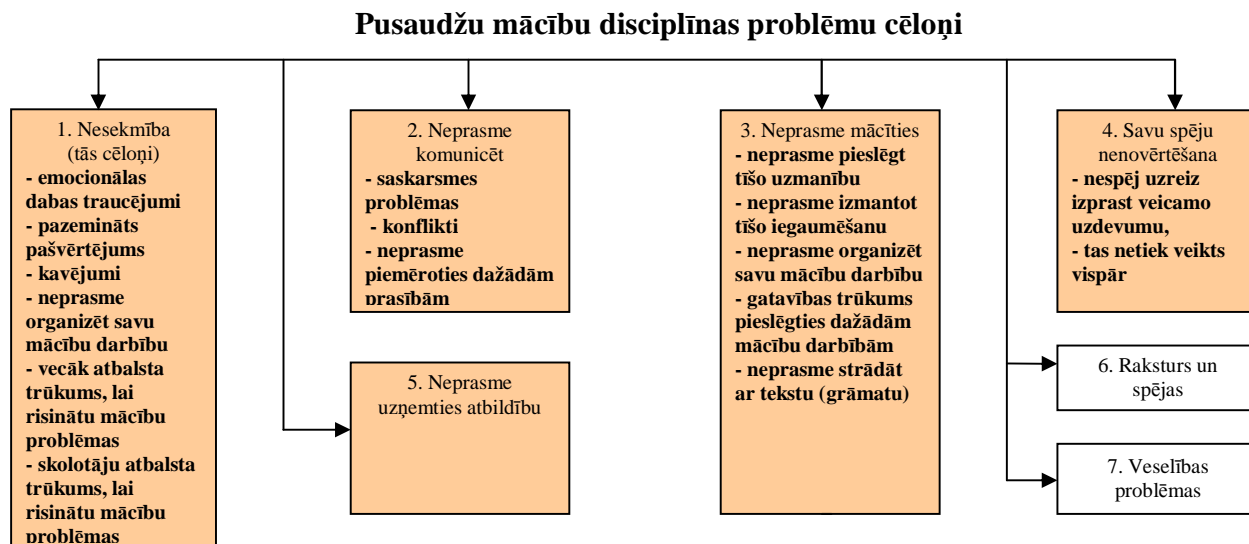
- Pozitīva attieksme pret mācībām izpaužas, ievērojot mācību disciplīnu (klausot skolotāja norādījumus, nekavējot stundas, pildot uzdoto, spējot sadarboties ar citiem skolēniem, esot pieklājīgiem vienam pret otru u.c.).
- **Pusaudži** saprot, ka, neievērojot mācību disciplīnu, tiek apgrūtināts mācību darbs, bet uzskata, ka disciplīnas nodrošināšana klasē ir skolotāja pienākums.
- **Pusaudži** akcentē, ka mācību disciplīnas problēmas rodas, jo nesaprot mācību priekšmetu, skolotājs izturējies aizvainojoši, skolotājs ir bijis negodīgs, skolotājs pats kavē stundas sākumu, skolotājs stundas laikā nodarbojas ar savām privātām lietām (lasa grāmatu, runā pa telefonu u.c.).
- **Pusaudži** mazāk gatavi analizēt savu darbību, bet tie labprāt analizē skolotāja darbību.
- **Skolotāji** mācību disciplīnas problēmas saskata ārējos apstākļos - pusaudžiem ir pārāk liela visatļautība, pusaudži neprot uzņemties atbildību par savu darbību, pusaudžiem ir problemātiskas ģimenes, neesot metožu kā panākt, lai disciplīna tiktu ievērota. Tas norāda arī uz to, ka liela daļa pedagogu joprojām uzskata, ka noteikumus uzstādot tie arī tiks ievēroti un, ja tā nenotiek, tad problēmas tiek meklētas ārpus skolas vides. Pedagogi nemeklē iespējas, kā panākt vienošanos ar pusaudžiem, lai tiktu pieņemtas sociālās konvencijas un tādējādi veicinātu skolēnu pašregulējošu darbību mācību vidē.
- Var noteikt būtiskākos un nebūtiskākos nosacījumus, lai mācību disciplīnu ievērotu, vai neievērotu. Tie ir attēloti 49. tabulā.

Anketēšanā iegūto viedokļu polarizācija

		Viedoklis par mācību disciplīnas ievērošanu	Vērtējums	Mācību disciplīnas kritēriji (nozīmīgākie)	Vērtējums	Iemesli mācību disciplīnas ievērošanai	Vērtējums	Iemesli mācību disciplīnas neievērošanai	Vērtējums
Skolēni	Butiskais	Uzskata, ka stundās jāievēro mācību disciplīna	0	1. Citu uzklausišana 2. Sagatavošanās mācību darbībai 3. Laicīga ierašanās uz stundu	1 1 1	Skolotāji nepieļauj, ka mācību disciplīnu neievēro	1	Nepatīk mācību priekšmets	2
	Nebutiskais	Skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas laikā	2	1. Citu skolēnu personiskās telpas respekts 2. Acu kontakta izmantošana 3. Rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt	2 2 2	Pārējie klases skolēni pieprasa ievērot mācību disciplīnu	3	Ģimenē nav bijuši noteikumi	2
Skolotāji	Butiskais	Uzskata, ka stundās jāievēro mācību disciplīna	0	1. Sagatavošanās mācību darbībai 2. Laicīga ierašanās uz stundu 3. Piekļāvīga izturēšanās	0 0 0	Ir interesanta stunda	1	Ģimenē nav bijuši noteikumi	1
	Nebutiskais	Skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas laikā	1	1. Savu tiesību aizstāvēšana 2. Prasme nosēdēt mierīgi visu stundas laiku 3. Skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā	2 2 1	Pārējie klases skolēni pieprasa ievērot mācību disciplīnu	2	Skolotājiem nav vienotas prasības	2
Vecāki	Butiskais			1. Norādījumu vērīga uzklausišana 2. Sagatavošanās mācību darbībai 3. Rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā	0 0 0				
	Nebutiskais			1. Prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu 2. Skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā 3. Jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot 4. Skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana	3 2 2 2				

- anketēšanas un novērojumu rezultātu analīzē ir noteikti pusaudžu mācību disciplīnas problēmu cēloņi (skat. 35. zīmējumā).

35. zīmējums



Pozitīva attieksme pret mācībām pusaudžiem rodas, ja:

- izprot izpildāmo uzdevumu;
- stundās ir interesanti;
- ir skaidri mācību darbības un uzvedības nosacījumi;
- ir skaidra vērtēšanas sistēma;
- izturas kā pret līdzvērtīgiem mācību procesa partneriem (izturoties ar cieņu, iesaistot sociālo konvenciju izstrādāšanā u.c.);
- skolotājiem ir vienotas prasības par atļauto un neatļauto;

Pusaudži ievēro mācību disciplīnu, ja:

- ir pozitīva attieksme pret mācībām;
- spēj analizēt savu darbību un tās sekas;
- izjūt savas darbības sekas;
- tie spēj uzņemties atbildību par savu darbību;
- skolotāji nekavējoties reaģē uz sākotnējiem mācību disciplīnas nosacījumu pārkāpumiem.

Nobeigums

Pētot pusaudžu mācību disciplīnu kā attieksmju izpausmi pret mācībām, atbilstoši pētījuma uzdevumiem tika iegūti šādi secinājumi:

1. Pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā **pusaudžu attieksmes pret mācībām un to veidošanos skaidro:**

- terminu „attieksme” kā iekšēju gatavošanos darbībai sāka lietot A.Bains un H.Spensers anglo-amerikāņu zinātniskajā telpā un A.Lazurskis Krievijas psiholoģijas teorijās;
- attieksmju veidošanos un maiņu dažādās teorijās analizējuši V.Zelmenis, I.Žogla, I.Ajzens, V.Makgvairs u.c., kas izdalīja attieksmju struktūrkomponentus;
- attieksmju veidošanos sociālās mācīšanās procesā analizējuši – A.Bandura, I.Pavlovs, B.Skiners, I. Ajzens u.c.;
- attiecību un attieksmju savstarpējās atbilstības pieejas analizējuši – F.Heiders „Līdzsvara teorija”, L.Festingers „Kognitīvās nesaskaņas teorija”, un D.Bems „Pašuztveres teorija”;
- attieksmi kā gatavību darboties definēja R.Katels, bet darbībā sintezējas visi attieksmju komponenti, tādēļ tā ir nozīmīga gan kā attieksmju veidošanās, gan nostiprināšanās, gan arī kā tas izpausme – I.Žogla. Tādējādi var secināt, ka mācību disciplīnas ievērošana ir viena no attieksmju izpausmēm.
- attieksmju veidošanos ietekmē ģimene un tajā pastāvošās attieksmju sistēmas (*Nave-Herz*, Balson, Špona, *Bowlby* u.c), sociālā vide ar tajā pastāvošajām attieksmju sistēmām (Vigotskis) un arī pats indivīds ar savu pieredzi un savām attieksmju sistēmu (Pļavniece un Škuškovņika, Reņģe, *Olbrich* u.c.). Pusaudža attieksmi pret mācībām lielā mērā ietekmē arī skolotāji ar savu attieksmju sistēmu un to vai spēj uztvert pusaudzi par līdzvērtīgu partneri (*Durkheim*, *Weber*, *Jackson* u.c.).

2. Pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā **mācību disciplīnas skaidrojumos ir nedaudz atšķirīgas pieejas:**

- termina „disciplīna” lietojums:

- pateicoties disciplīnai skolēni kļūst par skolēniem un par disciplīnas mērķi izvirzīja - ar pastāvīgu vingrināšanos veicināt un nostiprināt – paļaušanos uz Dievu, uzmanību pret savu tuvāko, mundrumu attiecībā pret darbu un savu dzīves uzdevumu izpildīšanu (Komenskis, 1992).
- disciplīna ir: mācīt sadarbojoties ar dažādu prasmju vingrinājumiem, izmantojot pārrunas, pamācīšanu, informēšanu. (*Gordon*, 1974)

- disciplīna ir saistīta ar pašdisciplīnu un tā balstās uz brīvību un atbildību. Skolēniem jābūt gataviem uzņemties atbildību par paša izdarīto izvēli, jo pašdisciplīna nostiprinās tikai tad, kad tiek akceptētas arī izvēles izraisītās sekas. (Balsons, 1995)
- disciplinētība – spēja apzinīgi saskaņot savus uzskatus un rīcību ar vecākiem, vienaudžiem skolotājiem, valsts, sabiedrisko organizāciju prasībām un normām. Disciplinētība kā paradums, rakstura īpašība veidojas personīgi nozīmīgā darbībā. (Špona, 2001)
- disciplīna ir lejasgals tai kāptuvei, pa kuru cilvēks, uz augšu kāpdams, nāk pie personīgas un sabiedriskas kultūras. (Bērziņš, 1936)
- disciplīna – spēja atzīt savu nepieņemamo uzvedību un uzņemties atbildību par to. (Glaser, 1998)
- disciplīna – ievērot skolotāja izvirzītus noteikumus. (L. Canter & M. Canter, 2001)
- disciplīna ir process, kurā izmanto drošu, mierīgu un produktīvu mācību vidi mainot mācīšanu, modelēšanu un citas atbilstošas metodes, lai panāktu tādu uzvedību, kas nodrošina nepieņemamu uzvedību uz pieņemamu uzvedību. (Dixon, 2001)

- mācību disciplīna analizēta dažādās teorijās:

* *Skolotājcentrētās* disciplīnas teorijas (S. Akselroda un B. Skinera Uzvedības un darbības modifikācijas teorija un L. un M. Kanteru izstrādātā Uzstājīgās disciplīnas teorija).

* *Skolēncentrētās* disciplīnas teorijas (T. Gordona Skolotāju efektivitātes trenēšanas teorija un R. Dreikursa un A. Adlera Skolēnu pozitīvās disciplīnas teorija).

* *Realitātes terapijas* teoriju mācību disciplīnā (V. Glasers ar uzskatu, ka cilvēkam ir jāiemācās pieņemt savas darbības sekas, neatkarīgi no apgalvojumiem par psiholoģisko neatbilstību, un jāiemācās dzīvot pasaulē, atbildot par savu darbību un nepārkāpjot citu cilvēku tiesības, kas teorētiskās analīzes rezultātā ir ņemts par pamatu pētījumam).

- analizējot dažādas mācību disciplīnas teorijas un apkopojot teorētiskās atziņas, tika izveidota definīcija, ka **mācību disciplīna ir pašregulēta mācību darbība vidē, kurā jāievēro zināmas sociālās konvencijas/normas,**

- izstrādāti:

* **Mācību disciplīnas veidošanās modelis;**

* **Attieksmju izpausmes modelis;**

* **Modeļu savstarpējā saistība;**

* **Pusaudžu mācību disciplīnas kritēriji;**

* **Mācību disciplīnu veicinošas skolotāju darbības kritēriji.**

3. Pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā raksturotas pusaudžu vecumposma īpatnības, kad raksturīga nesaskaņa starp skolēna objektīvo stāvokli un viņa subjektīvo pozīciju. Tas būtiski ietekmē viņa attieksmju pret apkārtējo pasauli, tai skaitā mācībām, veidošanos, kas izpaužas noteiktā mācību disciplīnā. Pusaudžu organismā notiek nozīmīgi bioloģiskie pārkārtojumi. Bērns strauji aug, pārkārtojas nervu sistēmas un endokrīnās sistēmas savstarpējie funkcionālie sakari. Pusaudžiem raksturīga emocionālā uzbudināmība, paaugstināta nogurdināmība. Pusaudžu vecumā nozīmīga kļūst piederība grupai. To visu ievēro, sekmējot pusaudžu attieksmju pret mācībām veidošanos, kas izpaužas noteiktā mācību disciplīnā.

4. Atbilstoši pētījuma teorētiskās analīzes rezultātā izveidotajiem metodoloģiskajiem pamatiem, tika veikts empīrisks pētījums, lai noskaidrotu pusaudžu attieksmju pret mācībām saistību ar mācību disciplīnu. Apkopojot pētījuma gaitā iegūtos datus, un veicot datu analīzi tika konstatēts, ka anketēšanas rezultātā iegūtie dati ir ticami un izmantojami secinājumu izdarīšanai.

♦ Atsevišķi analizējot anketēšanas rezultātā iegūtās atbildes pa blokiem tiek secināts, ka:

- „*viedoklis par mācību disciplīnu*„, skolēnu un skolotāju viedokļi visumā sakrīt, uzskatot kā stundās ir jāievēro mācību disciplīna. Atšķiras tikai standartnovirzes un dispersijas rādītāji, kas skolēnu datus ir 0,690 un 0,476, bet skolotāju datus 0,362 un 0,131, kas norāda, ka skolotāju viedokļi ir bijuši līdzīgāki uzskatot, ka mācību disciplīna stundās jāievēro. Skolotāji atbildējuši, ka vienmēr izvirza mācību disciplīnas nosacījumu, kas jāievēro stundas laikā, kur mediāna ir 0 (vienmēr), bet skolēniem 1 (bieži). Standartnovirzes (skolēniem - 0,929, skolotājiem – 0,562) un dispersijas (skolēniem - 0,846, skolotājiem – 0,316) rādītāji norāda, ka skolotāju viedokļi par mācību disciplīnas nosacījumu izvirzīšanu mācību stundās ir bijuši savstarpēji līdzīgāki izvēloties atbildes variantu „vienmēr”, nekā skolēni izvēloties atbildes variantu „bieži”. Pie atbildes uz jautājumu, vai „skolēni ievēro mācību disciplīnu stundas” laikā, mediāna skolēnu datus ir 2 (dažkārt), bet skolotāju datus tā ir 1 (bieži). Skolotāju un skolēnu viedokļi nesakrīt, par ko liecina standartnovirzes (skolēniem - 0,788, skolotājiem – 0,526) un dispersijas (skolēniem - 0,622, skolotājiem – 0,276) rādītāji. Datu izmantošanas pamatotību secinājumu izdarīšanā apstiprina būtisks nozīmīguma līmenis $p=0$, ticamība 0,691. No iegūtajiem datiem *iespējams secināt*, ka skolotāji mācību disciplīnas nosacījumus izvirza nesadarbojoties ar skolēniem un neņemot vērā viņu vecumposma īpatnības, nepanākot, ka skolēni šos nosacījumus pieņem par saviem (nosacījumi nav sociālās konvencijas).

- „*mācību disciplīnas kritēriji*” Par būtiskākajiem mācību disciplīnas kritērijiem skolēni ir uzskatījuši „citu uzklausīšanu” (mediāna 1, standartnovirze 0,849, dispersija 0,721), „sagatavošanās mācību darbībai” (mediāna 1, standartnovirze 0,911, dispersija 0,829) un „laicīga ierašanās uz stundu” (mediāna 1, standartnovirze 0,920, dispersija 0,47), bet skolotāji - „sagatavošanos mācību darbībai” (mediāna 0, standartnovirze 0,754, dispersija 0,569), „laicīgu ierašanos uz stundu” (mediāna 0, standartnovirze 0,798, dispersija 0,637) un „pieklājīgu izturēšanos” (mediāna 0, standartnovirze 0,985, dispersija 0,970), vecāki - „norādījumu vērtīgu uzklausīšanu” (mediāna 0, standartnovirze 0,351, dispersija 0,124), „sagatavošanos mācību darbībai” (mediāna 0, standartnovirze 0,475, dispersija 0,225) un „rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā” (mediāna 0, standartnovirze 0,541, dispersija 0,292). Kā nebūtiskāko skolēni uzskata „citu skolēnu personiskās telpas respekts” (mediāna 2, standartnovirze 1,317, dispersija 1,734), „acu kontakta izmantošana” (mediāna 2, standartnovirze 1,276, dispersija 1,627) un „rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt” (mediāna 2, standartnovirze 1,185, dispersija 1,404), skolotāji par nebūtiskāko uzskata „skolēni aizstāv savas tiesības” (mediāna 2, standartnovirze 1,092, dispersija 1,193), „prasmī nosēdēt mierīgi visu stundas laiku” (mediāna 2, standartnovirze 1,091, dispersija 1,190) un „skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā” (mediāna 1, standartnovirze 1,089, dispersija 1,187), bet vecāki par nebūtiskāko uzskata „prasmī nosēdēt solā ar citu skolēnu” (mediāna 3, standartnovirze 1,084, dispersija 1,174), „skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā” (mediāna 2, standartnovirze 1,055, dispersija 1,113), „jautāšanu, ja vēlas kaut ko noskaidrot” (mediāna 2, standartnovirze 1,042, dispersija 1,086) un „skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošanu” (mediāna 2, standartnovirze 1,041, dispersija 1,083). Datu izmantošanas pamatotību secinājumu izdarīšanā apstiprina būtisks nozīmīguma līmenis $p=0$, ticamība 0,872. No iegūtajiem datiem *iespējams secināt*, ka:

- * skolotāji mācību disciplīnu vairāk redz kā ārēji regulējamu un ietekmējamu darbību;
- * skolēni labprāt iztiek bez ārējiem darbības regulētājiem;
- * skolēni mācību disciplīnas nosacījumus vērtē kā nebūtiskākus salīdzinājumā ar skolotājiem.

- „*iemesli, kāpēc mācību disciplīnu stundās ievēro*” Par nozīmīgāko iemeslu kāpēc mācību disciplīnu stundās ievēro skolēni uzskata „tāpēc, ka skolotāji nepieļauj, ka mācību disciplīnu neievēro” (mediāna 1, standartnovirze 0,833, dispersija 0,695), skolotāji par nozīmīgāko uzskata „ir interesanta stunda” (mediāna 1, standartnovirze 0,606, dispersija 0,367). Kā nenozīmīgāko skolēni (mediāna 3, standartnovirze 0,962, dispersija 0,925) un skolotāji (mediāna 2, standartnovirze 0,761, dispersija 0,579) ir atzīmējuši, ka „pārējie klases skolēni pieprasa ievērot

mācību disciplīnu". Datu izmantošanas pamatotību secinājumu izdarīšanā apstiprina būtisks nozīmīguma līmenis $p=0$, ticamība 0,639. No iegūtajiem datiem iespējams secināt, ka:

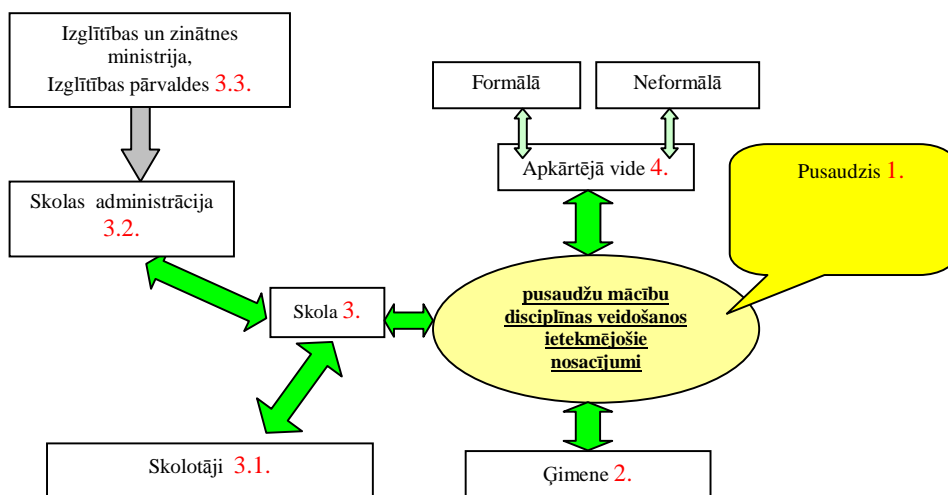
- * mācību stundu laikā vairāk dominē skolotāju izvirzīti mācību disciplīnas nosacījumi;
- * skolēni nav iesaistīti sociālo konvenciju izstrādē.

- „*iemesli kāpēc mācību disciplīnu stundās neievēro*” Par nozīmīgāko iemeslu kāpēc mācību disciplīnu neievēro skolēni ir atzīmējuši, ka „nepatīk mācību priekšmets” (mediāna 2, standartnovirze 0,649, dispersija 0,421) un „ir garlaicīgi” (mediāna 2, standartnovirze 0,657, dispersija 0,432), skolotāji, ka „ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro” (mediāna 1, standartnovirze 0,750, dispersija 0,562). Datu izmantošanas pamatotību secinājumu izdarīšanā apstiprina būtisks nozīmīguma līmenis $p=0$, ticamība 0,680. No iegūtajiem datiem iespējams secināt, ka skolēni neievēro mācību disciplīnu, ja tiem ir garlaicīgi un nepatīk mācību priekšmets. Par to liecina arī korelācijas rādītāji, kur savstarpēji korelē nosacījums „ir garlaicīgi” ar „nepatīk skolotājs/a” (0,525) un nosacījums „nepatīk mācību priekšmets” ar „nepatīk skolotājs/a” (0,545). Savukārt skolotāji neanalizē savas darbības saistību ar skolēnu mācību disciplīnu, bet problēmu cēloņus saskata no savas darbības neatkarīgos apstākļos.

♦ Analizējot novērojumu rezultātus tiek secināts, ka:

- skolēni ievēro mācību disciplīnu, ja stundā ir skaidri uzdevumi, skolotājam ir noteiktas prasības par mācību disciplīnu, skolotājs izturas pret skolēniem ar cieņu;
- skolēni neievēro tos mācību disciplīnas kritērijus, kas rāda attieksmi pret skolotāju (prasme valdīt savas emocijas, sarunāšanās nepaaugstinot balsi u.c.), bet tiem reti ir problēmas ar tiem mācību disciplīnas kritērijiem, kas tiešā veidā pauž attieksmi pret klases biedriem (cita skolēna personiskās telpas respekts, prasme dalīties ar citiem skolēniem u.c.);
- ja skolotājam ir pozitīvas attiecības ar skolēniem, stundā ir skaidras prasības gan par pildāmajiem uzdevumiem, gan par mācību disciplīnu, skolotājs uzklausa skolēnu viedokli, tad mācību disciplīnas problēmas ir maz izteiktas un īpaši labvēlīga situācija ir, ja skolotājs kopā ar skolēniem plāno darbu stundās.

5. Pētījuma gaitā tika analizētas vairākas jomas, kas ietekmē pusaudžu mācību disciplīnas veidošanos. Lai shematiski attēlotu analizētās jomas, izveidots modificēts attēls no 5. nodaļas 12. attēla (skat. 36. attēlu).



36.attēls **Pētījumā analizētie nosacījumi, kas ietekmē mācību disciplīnu**

No iegūtajiem datiem par *pusaudžu darbību* iespējams secināt, ka:

- pusaudži labprāt ievēro mācību disciplīnu, ja uzskata tās nosacījumus par godīgiem un taisnīgiem, ja pieņem tos kā sociālās konvencijas, kur visi iesaistās to pieņemšanā un katra no iesaistītajām pusēm uzņemas atbildību par notiekošo klasē.

- skolēni, neievērojot mācību disciplīnu, rāda savu attieksmi pret skolotāju un viņa darbības metodēm, nevis pret mācīšanos.

- skolēni, kam ir problēmas mācībās, neievērojot mācību disciplīnu, savu attieksmi pauž pret mācību procesu kopumā.

- skolēni savā mācību darbībā vēlas izmantot jaunākās tehnoloģijas.

- skolēni stundu laikā ir gatavi ievērot arī autoritārus mācību disciplīnas nosacījumus, ja tie ir līdzsvarā ar skolēnu pašregulētu darbošanos.

- atsevišķi skolēni neievēro mācību disciplīnu neskatoties uz to, ka skolotāja darbībā ir ievēroti skolēnu pašregulētu darbību veicinoši nosacījumi.

Analizējot *skolotāju darbību*, iespējams secināt, ka:

- mācību disciplīnu klasē tiešā veidā ietekmē skolotāju darbība.

- skolēni ievēro mācību disciplīnu, ja stundās tiek ievēroti sekojoši nosacījumi:

- * skolēniem nav garlaicīgi.

- * skolotājs mācību disciplīnas nosacījumus izvirza sadarbībā ar skolēniem;

- * skolotājs savā darbībā ir radošs un izrāda entuziasmu.

* skolotājs savās prasībās ir konsekvents un nepiemēro atšķirīgus standartus dažādiem skolēniem, dažādās situācijās.

- mācību disciplīnas problēmas klasē nav novērotas pie divu veidu pedagogiem.

* *Pirmkārt*, ja skolotājs strādā sadarbojoties ar pusaudžiem un pieņemot kopējas sociālās konvencijas, kuras visi ievēro.

* *Otrkārt*, ja skolotājs ir izteikti autoritārs un skolēni tik ļoti baidās no viņa, ka nerodas nekādas disciplīnas problēmas. Varētu apgalvot, ka tādā gadījumā problēmu nepastāv, bet tomēr tā nav. Mūsdienu pusaudži protestē pret šādu izturēšanos citos iespējamajos veidos. Tie var neievērot mācību disciplīnu tā skolotāja stundās, kurš izvēlas citas darba metodes. Tie var atteikties pildīt mājas darbus, tie var neapmeklēt šī skolotāja stundas, viņiem var pasliktināties mācību sasniegumi.

- skolotāji, kuri savā darbībā ievēro pedagoģiskā darba principus, kas veicina mācību disciplīnas ievērošanu un tomēr saskaras ar mācību disciplīnas problēmām, nedrīkst to atstāt bez ievēribas, cerot, ka situācija normalizēsies.

Tomēr, analizējot skolotāju darbību mācību disciplīnas veicināšanā, jāņem vērā objektīvie faktori, kurus skolotāji var ietekmēt minimāli un tie ir konstatēti Valsts kontroles ziņojumā (VK revīzijas ziņojums, 2007) - mūsdienīgu mācību līdzekļu un radošu mācību metožu nepietiekamība stundās nerosina skolēnu mācīšanās interešu attīstību un personības intelektuālo, emocionālo un gribas vienības veidošanos. Par šo problēmu ir norādījis jau E.Dinsberģis sakot, ka ar skolotāju labo gribu neko vēl nevar izdarīt, ja trūkst tās lielās kārtības no ārpuses „var atvērt vēl vairāk skolu un pieņemt vēl dārgākus skolotājus, bet labu rezultātu nebūs.”

Analizējot skolotāju darbību stundās un konstatējot mācību disciplīnas problēmas, kuras nevar atrisināt skolotājs klasē un kurās nepieciešams skolas administrācijas atbalsts tika analizēta arī *skolas administrācijas* darbība un secināts, ka:

* atbalsts skolotājiem mācību disciplīnas problēmu risināšanā tiek sniegts daļēji:

- skolotājs īpaši kritiskos mācību disciplīnas problēmu gadījumos, aicina uz stundu kādu no administrācijas pārstāvjiem, kas seko stundas gaitai un ir kā „biedējošais faktors”. Šāda darbība ir efektīva tikai uz to brīdi, kad klasē atrodas administrācijas pārstāvis, un var nodarīt skolotāja autoritātei nelabojamus zaudējumus, jo skolēni to vērtē kā vājuma pazīmi. Vienīgais iemesls, kāpēc skolas administrācijas pārstāvis var tikt aicināts uz stundu, saistībā ar mācību disciplīnas problēmām, ir, kad situācija pēc tam tiek analizēta un meklēti iespējamie risinājumi, mainot pedagoģiskā darba metodes.

- skolotāji skolēnu, kas regulāri neievēro mācību disciplīnu, nosūta mācīties pie kāda no administrācijas pārstāvjiem uzdodot konkrētus uzdevumus, kas tajā laikā jāveic. Šāda darbība ir efektīva, ja skolēns tiešām nopietni un atkārtoti ir pārkāpis mācību disciplīnu un šis solis nav kā regulāra skolotāja darbība, lai skolēnu „pabaidītu”. Pusaudži, kas savu darbību spēj analizēt un kam nav nopietnu veselības problēmu, kas traucē šādu analīzi veikt, mācīšanos pie administrācijas pārstāvja vērtē kā nopietnas un nepatīkamas sekas savai nepieņemamai darbībai.

- skolēnam, kurš regulāri neievēro mācību disciplīnu neskatoties uz piemērotajām pedagoģiskajām sekām un izrāda nespēju analizēt savu darbību, iespējamas cita rakstura problēmas, kuras nav iespējams atrisināt bez citu speciālistu (ārstu, ārstu psihiatru, psihologu u.c.) iesaistīšanās. Šādā gadījumā skolas administrācijas pārstāvis sazinās ar skolēna vecākiem, lai aicinātu uz sarunu, kuras laikā motivē skolēna vecākus uz sadarbību ar citiem speciālistiem problēmas cēloņu meklējumos.

- skolas administrācija izstrādā vispārējus nosacījumus mācību disciplīnas uzlabošanai skolas iekšējās kārtības noteikumos.

- skolas administrācija organizē dažāda veida mācības par iespējamiem problēmu risinājumiem.

* atbalsts skolēniem mācību disciplīnas problēmu risināšanā tiek sniegts daļēji. Pozitīvi atbalsta skolēnus:

* nodrošinot atbalsta personāla speciālistu pieejamību skolā,

* nodrošinot iespēju apmeklēt konsultācijas un uzlabot mācību sasniegumus,

* izstrādājot iekšējās kārtības noteikumus, kas visiem skolēniem jāievēro vienādā mērā,

* aicinot uz sarunu skolēnu vecākus, lai pārrunātu dažādus iespējamus problēmas risinājumus.

- *atbalsts skolēniem nav*, ja skolas administrācija konstatē, ka kāda mācību priekšmetu skolotāja stundās ir regulāras mācību, mācību disciplīnas problēmas, skolas administrācija šādu situāciju var ietekmēt, aicinot skolotāju pārdomāt savas darba metodes, organizēt izglītojošas nodarbības pedagogiem, bet ja pedagogs pats nevēlas neko mainīt savā darbībā, tad skolas administrācijas iespējas ir samērā ierobežotas. No likuma viedokļa skolas administrācija to var mainīt, un pamatojoties uz to, ka skolotājs neatbilstoši pilda savus darba pienākumus atbrīvojot viņu no darba, jo Izglītības likumā ir noteikts, ka izglītības iestāžu pedagogi ir atbildīgi par savu darbu, tā metodēm, paņēmieniem un rezultātiem (Izglītības likums), tomēr Latvijas situācijā šis risinājums skolu direktoriem bieži vien ir nepieņemams, jo atsevišķu specialitāšu skolotāju trūkst un

atbildīgs par mācību stundu nodrošināšanu skolā ir skolas direktors. Tādējādi tiek veicināta arvien nopietnāku mācību disciplīnas problēmu rašanās, jo skolēni nespēj kvalitatīvi apgūt prasības, kādas tiek izvirzītas konkrētajā mācību priekšmetā, tādējādi tiek veicināta negatīvas attieksmes pret mācību priekšmetu veidošanās un līdz ar to skolēnu nesekmība.

Lai analizētu pusaudžu attieksmju pret mācībām izpausmju mācību disciplīnā saistību ar vecāku attieksmi pret mācību disciplīnas kritērijiem, tika aptaujāti skolēnu *vecāki*, tomēr pilnīgu ainu par vecāku attieksmi pret mācību disciplīnu tas neatklāj, jo skolēnu vecāki tika aptaujāti vecāku sapulču laikā un tas nozīmē, ka tie ir vecāki, kuri par saviem bērniem un viņu skolas gaitām interesējas. Tas parādījās arī analizējot anketēšanas rezultātā iegūtos datus, jo vecāku attieksme iezīmējās kā izteikti pozitīva. Var secināt, ka:

- skolēnu vecāki, kas izrāda interesi par bērnu skolas gaitām, uzskata, ka skolā ir jāievēro mācību disciplīna.
- Daļai vecāku mācību disciplīna saistās ar viņu skolas laiku pieredzi.

Likumdošanas normas, kas nosaka sadarboties ar izglītības iestādi, kurā mācās bērns, un bērna pedagogiem (Izglītības likums), darbojas nepilnīgi un nav mehānismu, kas bērnu vecākiem, kas neizrāda interesi par sava bērna skolas gaitām un iesaistās to problēmu risināšanā, ja viņi to nevēlas, radītu sekas par šo normu neievērošanu.

Tā kā skolu darbības vadlīnijas nosaka *Izglītības un zinātnes ministrija un Izglītības pārvaldes*, būtu jāanalizē arī šīs jomas ietekme uz mācību disciplīnu. Autore šo jomu nav padziļināti analizējusi, bet atsevišķas problēmas, kas ietekmē skolēnu attieksmi pret skolu un mācībām, un tādējādi veicina mācību disciplīnas problēmas, ir iezīmējušās Valsts kontroles revīzijas ziņojumā par Vispārējās izglītības sistēmas realizāciju atbilstīgi izvirzītajiem mērķiem, un no tā iespējams secināt, ka:

- IZM nav organizējusi pedagogu profesionālās kvalifikācijas vērtēšanu, lai arī Izglītības likums, kas paredz IZM veikt šo funkciju, ir spēkā no 01.05.1999.
- nav veikta pedagoģiskā personāla plānošana un pedagogu profesionālās kvalifikācijas vērtēšana, tādējādi nenodrošinot jaunu pedagogu piesaistīšanu izglītības jomā un nemotivējot pedagogus paaugstināt savu profesionālo kvalifikāciju.
- Izglītības politikas plānotāji nenodrošina atbilstošus apstākļus, lai skolotāji ar savu darbību varētu veicināt pozitīvas attieksmes pret mācībām veidošanos.
- Izstrādātās izglītības programmas ir nepārdomātas un neatbilstošas skolēnu vecumposmiem. Noteikto pamatprasību skaits katra mācību priekšmeta apguvei ir pārāk liels, kā rezultātā var rasties skolēnu psiholoģiskā pārslodze.

- Izglītības politikas plānotāji nenodrošina skolas ar nepieciešamajiem mācību līdzekļiem, lai skolās varētu tikt ieviesti jaunie standarti.
- mācību priekšmetos netiek akcentētas attieksmes, bet gan tikai zināšanas un prasmes un tāpēc ir apdraudēts viens no pamatzglītības programmu galvenajiem mērķiem - sekmēt skolēna atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, sabiedrību, apkārtējo vidi un valsti tādējādi neveicinot skolēna personības attīstību kopumā, bet gan atsevišķa priekšmeta apguvi.
- ar nepārdomātām programmām un prasībām veicināta skolēnu sekmības līmeņa pazemināšanās, kas veicina negatīvas attieksmes pret mācībām veidošanos.
- Izglītības politikas veidotāji nav noteikuši skolotāju tiesību robežas. Piemēram, skolotājam ir tiesības piemērot pedagoģiskās audzināšanas sekas pret skolēnu, kurš neievēro mācību disciplīnu neskatoties uz skolotāja darbību, kas vērsta uz mācību disciplīnas veicināšanu, vai skolotājam ir tiesības netikt pazemotam.

Izglītības politikas plānošanas kļūdas ir veicinājušas arī tādas situācijas veidošanos, kad skolās no 146 pētījuma ietvaros aptaujātajiem skolotājiem:

- tikai trīs ir vīrieši, kas ir 2 % no respondentu skaita. (VK datos 12 % vīriešu). Šāda situācija ir īpaši sarežģīta ar skolēniem pusaudžu vecumā, kad skolēni vēlas identificēties ar sava dzimuma veiksmīgiem cilvēkiem, bet skolās esošais sieviešu īpatsvars (virs 80 % pedagoģisko darbinieku) šādu identificēšanos sarežģī un līdz ar to sarežģī arī pozitīvas attieksmes veidošanos. Valsts kontroles revīzijas ziņojumā šī situācija raksturota vēl kategoriskāk, apgalvojot, ka šis „sieviešu īpatsvars var neveicināt zēnu inteligences audzināšanu”. Tas zināmā mērā veicina arī turpmāku problēmu veidošanos, jo līdz ar to zēni arvien retāk izvēlas pedagoga profesiju, tādējādi radot strupceļu šīs situācijas risināšanā.
- 42 skolotāji, kas ir 29 % no respondentu skaita ir ar 21 un vairāk gadu darba stāžu (VK datos 33% ir ar vairāk nekā 25 gadu darba stāžu). Kas norāda uz pedagoģiskā kontingenta novecošanos skolās un līdz ar to, norāda uz zināmu stagnāciju, kas neveicina inovatīvu pieeju ieviešanu pedagoģiskajā vidē un pakārtoti arī neveicina pozitīvas attieksmes pret skolotājiem veidošanos.

Tātad var secināt, ka visi 5. nodaļā **Mācību disciplīnas veidošanās modeli** minētie nosacījumi savstarpēji mijiedarbojas un veicina noteiktu attieksmju attīstību un to izpausmes mācību disciplīnā.

6. Pētījuma rezultātā apstiprinājās izvirzītā hipotēze - *Ja pusaudžiem ir pozitīva attieksme pret mācībām, tie ievēro mācību disciplīnu.*

Un tika iegūta atbilde uz pētījuma jautājumu:

Vai mācību disciplīnas problēmas norāda uz negatīvu attieksmi pret mācībām un kādas pedagoģiskas darbības veicina pozitīvas attieksmes pret mācībām veidošanos?

Mācību disciplīnas problēmas norāda uz negatīvu attieksmi pret skolotāju un skolotāja darbības metodēm. Skolēni, kuriem ir nopietnas problēmas mācībās, neievērojot mācību disciplīnu, pauž attieksmi pret mācībām kopumā, neskatoties uz to vai skolotāja darbība ir mācību disciplīnu veicinoša vai nē.

Pozitīva attieksme pret mācībām pusaudžiem rodas, ja:

- izprot izpildāmo uzdevumu;
- stundās ir interesanti;
- ir skaidri mācību darbības un uzvedības nosacījumi;
- ir skaidra vērtēšanas sistēma;
- izturas kā pret līdzvērtīgiem mācību procesa partneriem (izturoties ar cieņu, iesaistot sociālo konvenciju izstrādāšanā u.c.);
- skolotājiem ir vienotas prasības par atļauto un neatļauto;

Pusaudži ievēro mācību disciplīnu, ja:

- ir pozitīva attieksme pret mācībām;
- spēj analizēt savu darbību un tās sekas;
- izjūt savas darbības sekas;
- tie spēj uzņemties atbildību par savu darbību;
- skolotāji nekavējoties reaģē uz sākotnējiem mācību disciplīnas nosacījumu pārkāpumiem.

7. Tālākās pusaudžu mācību disciplīnas un attieksmju pret mācībām mijšakarību izpētes gaitā būtu nepieciešams noskaidrot:

- Vai pusaudžu mācību disciplīna uzlabojas, ja skolotāji kopā ar skolēniem izstrādā un pieņem sociālās konvencijas?

- Vai pusaudžu mācību disciplīna uzlabojas, ja tiek noteikta stingrāka atbildība par nepieņemamu darbību?

8. Ievērojot pētījuma gaitā gūtos secinājumus, pusaudžu mācību disciplīnas veidošanās sekmēšanai ir izstrādāts un aprobēts šāds ieteikums:

Ievērojot pusaudžu vecumposma psihofizioloģiskās īpatnības, aktuālās pusaudžu vajadzības un mērķus, mijšakarību starp attieksmi pret mācībām un mācību disciplīnu, mācību nodarbībās,

vienojoties starp skolēniem un skolotāju par noteiktām sociālām konvencijām, var sekmēt pusaudžu mācību disciplīnas veidošanos.

Izmantotā literatūra:

1. Adler, A., 1964, *Individual Psychology of Alfred Adler*. – New York, HarperCollins, 544 p.
2. Aiken, L.R., 2002, *Attitudes and Related Psychosocial Constructs*. – California: Sage publications, Inc., 318 p.
3. Ajzen, I., 1988, *Attitudes, personality, and behaviour*. - Chicago: Dorsey, 192 p.
4. Ajzen, I., & Fishbein, M. 2005. The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NY: Erlbaum.
5. Allport, G.W., 1971, *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality* - New Haven, Yale University, 106 p.
6. Amonašvili Š., 1988, *Kā klājas bērni?* – Rīga: Zvaigzne. – 176 lpp.
7. Andersone R., 2001, *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. – Rīga: Raka. – 80 lpp.
8. Anspaks J., 2003, *Pedagoģijas idejas Latvijā* – Rīga, Raka, 476.lpp
9. *Apcerējumi par Latvijas iedzīvotājiem/Ģimenes situācija Latvijā*, 1999. – Rīga: LZA Ekonomikas institūts,., 98 lpp.
10. *Apzinīgās disciplīnas un uzvedības kultūras ieaudzināšana skolēnos.*/ Marjenko I. redakcijā, 1986 – Rīga: Zvaigzne. 152 lpp.
11. Arum, R., 2003, *Judging school discipline*. – Cambridge, Harvard University Press,– 322 p.
12. Azrin N.H., Holz W.C., 1966, *Punishment// Operant behaviour: Areas of research and application* – New York: In Honig W.K., Appleton-Century Crofts,– 380-447p.
13. Auziņa, I., 2006, *Skolas un ģimenes sadarbība //Jaunais skolotājs. Pārdomas un ieteikumi mūsdienu skolotājam.* 121 - 136.lpp. – Rīga, IAC, 136 lpp.
14. Bain A., 2006, *Moral Science: A Compendium of Ethics. by Alexander Bain ...* – Michigan: Scholarly Publishing Office, University of Michigan Library – 348 p.
15. Balsons M., 1995, *Kā izprast klases uzvedību*. – Lielvārde: Lielvārds,– 208 lpp.
16. Bandura, A., 1969, *Principles of behaviour modification*.- New York: Holt, Rinehart&Winston, 688 p.
17. Bandura, A., 1977, *Social learning theory*. – NY: Prentice Hall, 247 p.
18. Barone, M.J., Miniard, P.W.,&Romeo, J.B., 2000, *The influence of positive mood on brand extension evaluations*, Journal of Consumer Research, 26, 386-400 p
19. Bass, A.R.,&Rossen, H., 1969, *Some potential moderator variables in attitude research*. – Educational and Psychological Measurement, 29, 331-348 p.
20. Baumrind D., 1975, *Early socialization and the discipline controversy -University programs modular studies//General Learning Press, -* Morristown, NY: General Learning Press, 1-27 p.
21. Bem, D.J., 1972, *Self-perception theory*. In Berkowitz L. (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6). New York: Academic Press, 1-62 p.
22. Bērziņa D., 2003, *Kāpēc humānistisko pedagoģisko ideju ienākšanas ceļš Latvijā izglītības praksē ir tik ērkšķains...* // Psiholoģijas pasaule, Nr.8,– 18.–23.lpp.
23. Bērziņa D., 2003, *Visādi bērni Latvijā skolās//Psiholoģijas pasaule, Nr.10, – 26.-31.lpp.*
24. Bērziņš R. 1936, *Skola un disciplīna// Izglītības Ministrijas mēnešraksts, Nr.1, 15.-19.lpp.*

25. Böhnisch L., 1990, *Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. – Weinheim:Juventa, 189 s.
26. Bornstein, R.F., 1989, *Subliminal techniques as propaganda tools: Review and critique*// Journal of Mind & Behaviour, 10, 231-262 p.
27. Boulbijs Dž., 1998, *Drošais pamats*. – Rīga: Apgāds „Rasa ABC”, 200 lpp.
28. Božoviča L., 1975, *Personība un tās veidošanās skolas gados*. - Rīga: Zvaigzne, 304 lpp.
29. Bower, G.,H.,Hilgard, E., R., 1983, *Theorien des Lernens. I-* Stgt.; Klett-Cotta, Auflage: 5. veränd. Aufl. 424 S.
30. Buša I., 2004. septembris, *Vecāki un skolotāji – vitāli svarīga alianse*// Psiholoģija ģimenei un skolai, oktobris – 20.-23.lpp.
31. Buša I., Bušs G., 2003, *Vecāku klātbūtnes koncepcija*//Psiholoģijas pasaule, Nr.10 – 50.- 51.lpp.
32. Cacioppo, J.T., Petty, R.E., Losch, M.E.,&Crites,S.L., 1994, *Psychophysiological approaches to attitudes: Detecting affective dispositions when people won't say, can't say, or don't even know*. In S.Shavitt&T.C.Brock (Eds.) *Persuasion: Psychological insights and perspectives* - Massachusetts: Allyn&Bacon, 43-69 p.
33. Canter L., Canter, M., 2001, *Assertive Discipline. Positive Behaviour Management for Today's Classroom*. – Los Angeles, Canter&Associates, 234 p.
34. Canter L., 1993, *Succeeding with difficult Students: New Strategies for reaching your most Challenging Students*. – Los Angeles, Canter&Associates, Workbook edition, 255 p.
35. Catell, R.B., 2007, *The scientific analysis of personality*. - New York: AldineTransaction, 399 p
36. Chaiken, S., Liberman, A., & Eagly, A.H., 1989, *Heuristic and systematic processing within and beyond persuasion context*. In J.S.Uleman & J.A.Bargh (Eds.), *Unintended thought*, New York:Guilford, 212-222 p.
37. Coloroso B., 2002, *Kids Are Worth It!: Giving Your Child the Gift of Inner Discipline*. – NY: Harper Collins Publishers, 352 p.
38. Cooper, J.,& Fazio, R.H., 1984, *A new look at disonance theory*//In L.Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 17.) New York: Academic Press, 229-266 p.
39. Curwin,R.L.&Mendler,A.M. 1998, *Discipline with dignity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum, 276 p.
40. Dance G., 2004. novembris/decembris, *Ģimenes nozīme pusaudža attīstībā*//Psiholoģija ģimenei un skolai, 14.- 17.lpp.
41. Dauge, A., 1928, *Audzināšanas ideāls un īstenība :raksti par lietīšku paidagoģiju*. – Cēsis, Rīga, Jēpe, 125 lpp.
42. Deinet U. 1992, *Das Konzept "Aneignung" im Jugendhaus: Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit*. – Opladen, Leske + Budrich Verlag.147 S.
43. Dewey, J., 1997, *Experience and Education* – NY, Free Press, 96 p.
44. Dixon.L., 2001, *Discipline strategies* – NY, Schoolwide, 256 p.
45. Dreikurs R., Cassel P., Dreikurs Ferguson E. 2004, *Discipline without Tears: How to reduce conflict and Establish Cooperation in the Classroom*. – NY, John Wiley & Sons, 128p.
46. Durkheim, E., 1973, *Moral education: A study in the Theory and Application of the Sociology of Education* - New York: Macmillan, 168 p
47. Eagly, A. H., & Chaiken, S. 2005. *Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge*. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 743-767). Mahwah, NY: Erlbaum.

48. Eagly, A.H., & Chaiken, S.L. (Eds.), 1993, *The psychology of attitudes*. - TX: Fort Worth, Harcourt Brace Jovanovich 794 p.
49. Edelman, W., 1986, *Einführung in die Lernpsychologie II. Kognitive Lerntheorien und schulisches Lernen* – München: Kösel-Verlag, 144 S.
50. Eisenberg, N., Mussen, P.H., Shantz, C., 1989, *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. – Cambridge: Cambridge University Press, 208 p.
51. Emmer, E.T., 1996, *Classroom Management for Secondary Teachers* – Boston: Allyn & Bacon, 240 p.
52. Eriksons E. H., 1993, *Childhood and Society*. – NY: W. W. Norton & Company, 446 p.
53. Fazio, R.H., 1990, *Multiple processes by which attitudes guide behaviour: The MODE model as an integrative framework*.//In Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23,). New York: Academic Press pp. 75-109
54. Fazio, R.H., & Zanna, M.P., 1978, *On the predictive validity of attitudes: The roles of direct experience and confidence*.// *Journal of Personality*, 46, p.228-243
55. Fein, S., Hilton, J.L., & Miller, D.T., 1990, *Suspicion of ulterior motivation and the correspondence bias*.//*Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 753-764,
56. Festinger, L., 1970, *A theory of cognitive dissonance*. - Stanford, CA: Stanford University Press, 291 p.
57. Finegan, J.E., & Seligman, C., 1993, *Values modification through self-confrontation*.//*Canadian Journal of Behavioural Science*, 25, 421-445 p.
58. Fishbein, M., & Ajzen, I., 1975, *Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research*. – Massachusetts: Addison Wesley, 578 p.
59. Fishbein, M., & Middlestadt, S.E., 1997, *A striking lack of evidence for nonbelief-based attitude formation and change: A response to five commentaries*. *Journal of Consumer Psychology*, 6, 107-115 p.
60. Frīdmanis, L./Volkovs, K., 1988, *Psiholoģijas zinātne – skolotājam*. - Rīga: Zvaigzne, 218 lpp.
61. Gardner, H., 2006, *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and practice*. - NY: Basic Books, 320 p.
62. Gagne, R.M., & Briggs, L.J., 1988, *Principles of instructional design*. – Stamford: Thomson Learning, 352 p
63. Geidžs N.L., Berliners D.C., 1999, *Pedagoģiskā psiholoģija*. – Rīga: Zvaigzne ABC., 662 lpp.
64. Geske, A., Grīnfelds, A., 2006, *Izglītības pētniecība*. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 262 lpp.
65. Gibbons, F.X., Gerrard, M., Blanton, H., & Russell, D.W., 1998, *Reasoned action and social reaction: Willingness and intention as independent predictors of health risk*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1164-1180 p.
66. Gilbert, D.T., 1989, *Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process*. In J.S. Uleman & J.A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* New York: Guilford, pp. 189-211.
67. Glasser W., 1998, *Choice theory in the Classroom*. – New York: Quill, 160 p.
68. Glasser W., 1998, *The Quality School*. – New York: Perennial, 192 p.
69. Gonzales, M.H., Davis, J.M., Loney, G.L., KuKens, C.K., & Junghans, C.M., 1983, *Interactional approach to interpersonal attraction*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1192-1197 p.
70. Gordon T., 1974, *Teacher Effectiveness Training*. – New York: Wyden, 367 p.
71. Greenwald, A.G., & Banaji, M.R., 1995, *Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes*. *Psychological Review*, 102, 4-27 p

72. Griffeth, R.W., & Rogers, R.W., 1976, *Effects of fear-arousing components of driver education on students' safety attitudes and simulator performance*. Journal of Educational Psychology, 68, 501- 506 p.
73. Griffin, E., & Sparks, G.G., 1990, *Friends forever: A longitudinal exploration of intimacy in same-sex friends and platonic pairs*. Journal of Social & Personal Relationships, 7, 29-46 p.
74. Gudjons, H., 1998, *Pedagoģijas pamatatziņas*. - Rīga: Zvaigzne ABC, 396 lpp.
75. Hall R.V., Hall M.C., 1998, *How to use time out*. -TX, Pro-Ed, 32 p.
76. Haugtvedt, C.P., 1997, *Beyond fact or artifact: An assessment of Fishbein and Middlestadt's perspectives on attitude change processes*. Journal of Consumer Psychology, 6, 99-106 p.
77. Havighurst R.J. & Taba H., 1967, *Adolescent Character and Personality*. - NY: John Wiley & Sons Inc., 315 p.
78. Heider, F., & Benesh-Weiner M., 1988. *Balance theory*. - New York, München-Weinheim: Psychologie Verlags Union, 436 p.
79. Herbelins, P., 1931, //Nākotnes spēks Nr. 9 – 425. lpp.,
80. Herbelins, P., 1931, //Nākotnes spēks Nr. 10/11 – 473.lpp.,
81. Herbelins, P., 1931, //Nākotnes spēks Nr. 12 – 537. lpp.
82. Hofer, M., 2007, *Goal conflicts and self – regulation: A new look at pupils' off-task behaviour in the classroom*. Educational Research review, Volume2, Issue 1, 28 – 38 p.
83. Hollingsworth, E.J., Luffler, H., Clune, W., 1984, *School Discipline: Order and Autonomy*. - New York: Praeger Publishers, 124 p.
84. Hovland, C.I., & Janis, I.L. (Eds.), 1966, *Personality and persuasibility*. - New Haven, CT: Yale University Press, 347 p
85. Hurn, C., 1985, *Changes in Authority Relationships in Schools*. // Research in Sociology of Education and Socialization 5, 31-57 p.
86. Jackson, P., 1991, *Life in Classrooms* - New York: Teachers College Press, 183 p.
87. Jackson, P., 1998, *The Moral Life of Schools* – NY: John Wiley & Sons., – 352 p.
88. Janis, I.L., & Feshbach, S., 1953, *Effects of fear-arousing communications*. Journal of Abnormal & Social Psychology, 48, 78-92 p.
89. Jonele, M., 2002, *Ernesta Dinsberga pedagoģiskais mantojums (1816-1902)* // Laikmets un personība Nr.3. 10-53.lpp. – Rīga, Raka, 320 lpp.
90. Jones, E.E., 1979, *The rocky road from acts to dispositions*.// American Psychologist, 34, 107-117 p.
91. Jones, E.E., & Nisbett, R.E., 1971, *The actor and the observer: Divergent perceptions of the cause of behaviour*. In E.E.Jones, D.E.Karouse, H.H.Kelley, R.E.Nisbett, S.Valins & B.Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour*. - Morristown, NJ: General learning Press, 16 p
92. Johnston, J.M., 1972, *Punishment of human behavior*// American psychologist, Nr 27, – 1033 - 1054 p.
93. Kants, I., 2004., *Kas ir apgaismība?* – Rīga: Zvaigzne ABC, 183 lpp.
94. Kants, I. 2006., *Prolegomeni; Praktiskā prāta kritika*. – Rīga, Zinātne, 347 lpp.
95. Kempbels, R., 1990, *Kā patiesi mīlēt pusaudzi*. – Rīga: LBJA, 114 lpp.
96. Keller, F.S., 1973, *Definition of Psychology*. – Paramus: Prentice Hall: 2Rev Ed edition, 128 p.
97. Kohlberg, L., 1984, *The psychology of moral development*. – San Francisko: Harper & Row, 729 p.
98. Kohn, A., 2001, *The Schools Our Children Deserve*. - Boston: Houghton Mifflin, 352 p.
99. Komenskis, J.A., 1992, *Lielā didaktika* – Rīga, Zvaigzne, 23 lpp.

100. Kounin, J.S., 1977, *Discipline and group management in classrooms*. – New York, Holt, Rinehart and Winston, 178 p.
101. Krappmann, L., Oswald, H., 1995, *Alltag der Schulkinder*. – Weinheim: Juventa, 214 S.
102. Kreppner, K., Lerner R. M., 1989, *Family Systems and Life-Span Development*. – Fremon, CA: Lea, 424 p.
103. Kuh, G.D., 1976, *Persistence of the impact of college on attitude and values*. Journal of College Student Personell, 17, 116-122 p.
104. Kulik, L., 1999, *Gendered personality disposition and gender role attitudes among Israeli students*. Journal of Social Psychology, 139, 736-747 p.
105. Ķestere, I., 2005, *Pedagoģijas vēsture: skola, skolēns, skolotājs*. – Rīga, Zvaigzne ABC, 181 lpp.
106. Larson, J.L DeBruyn, R.L., 2003, *You can handle them all*. – Manhatan, NY, The Master Teacher, 347 p.
107. Lasmanis, A., 2002, *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos/2. grāmata, SPSS*. – Rīga, Izglītības soļi, 422 lpp.
108. Leman, K., 2005, *Making Children Mind Without Losing Yours* – Michigan, Fleming H. Revell (Baker House), 270 p.
109. Levin, H., Fleischmann R., 1968, *Childhood Socialization* // Borgatta E. and Lambert W. (eds.) Handbook of Personality theory and research (pp. 215-238). - Chicago: Rand Mac Nally
110. Lewin, K., 1997, *Resolving social conflicts: And field theory in social science*. - Washington, American Psychological Association, 422 p.
111. Loks, Dž., 1977, *Eseja par cilvēka sapratni*. – Rīga, Zvaigzne, 124 lpp.
112. Lord, C.G., & Lepper, M.R., 1999, *Attitude representation theory*. In Zanna M.P. (Ed.), *Advances in social psychology*. - San Diego, CA: Academic Press, 265-343 p.
113. Mager, R., F. 1991, *Developing attitude toward learning* – California: Kogan Page Ltd, 120. p.
114. Makarenko, A., 1977, *Pedagoģisko rakstu izlase: raksti, lekcijas, runas* – Rīga, Zvaigzne, 256 lpp.
115. Markova, A., 1986, *Mācīšanās motivācijas veidošanās skolēniem*. – Rīga: Zvaigzne, 96 lpp.
116. Maslo, I., 2006, *Skolotāju sociālintegrējošas darbības modelēšana* // Forums, Maslo, I. Titulredakcija. No zināšanām uz kompetentu darbību – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 35.-44.lpp
117. Maslovska, A., 2000, *Auseklis – tautskolotājs un tautas atmodas veicinātājs* // Laikmets un personība Nr.1. 84-99.lpp. – Rīga, Raka, 222 lpp.
118. Maslow, A., 1977, *New knowledge in human values* – Washington, U.S.A.: Gateway books, 268 p.
119. *Mācīšanās nākotnei/Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 1998-2004.*, 2004, – Rīga: Latvijas Universitāte, Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Izglītības pētniecības institūts, 120 lpp.
120. Meade M., 1956, *Social change and cultural surrogates* // C. Kluckhohn, H. A. Murrey, D. M. Schneider (eds.) *Personality in nature, society and culture*. — N.Y.: A. A. Knopf, 651-662 p.
121. McClure, J., 1998, *Discounting causes of behaviour: Are two reasons better than one?* Journal of Personality and Social Psychology, 73, 7-20 p.
122. McCombs, B.L., Whisler, J.S., 1997, *The Learner-Centered classroom and school* – San Francisco, Jossey-Bass, 261 p.

123. McGuire, W.J., 1985, *Attitudes and attitude change*. In G.Lidzey&E.Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1.) New York: RandomHouse, 233-346 p.
124. Montessori M., 2006, *Montessori Method*. – New York, Cosimo Inc, 440 p.
125. Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J., 1990, *Child development and personality*. – New York, Longman, 688 p.
126. Myers, D.G., 2006, *Social Psychology* - New York: McGraw-Hill, 682 p.
127. Nave-Herz R., 1977, *Die Rolle des Lehrers*. – München: Luchterhand,. 84 S.
128. Needels M., Gage N.L., 1991, *Essence and accident in process-product research on teaching* – H.C.Waxman & H.J.Walberg, 3-31 p.
129. Nelsen J., 1996, *Positive discipline*. – New York, Balantine Books, 288 p.
130. O'Brien, T., 2006, *Promoting positive Behaviour* – London, David Fulton, 148 p.
131. Olbrich J., 1995, *Gefressen Werden Die Kinder*. – Rheinbreitbach, Durr & Kessler GmbH, Verlag, 178 S.
132. Pavlov, I.P., 2003, *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. – New York, Dover Publications Inc., 448 p.
133. *Pedagoģiskā doma ASV un Lielbritānijā*, 1991, – Rīga: Zvaigzne,. 96 lpp.
134. *Pedagoģisko ideju attīstība/ Sastādījuši Kopeloviča A., Žukovs L., 2002,– Rīga: Raka,. 192 lpp.*
135. *Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca./ Sastādījis autoru kolektīvs V.Skujiņas vadībā*, 2000,– Rīga. Zvaigzne ABC, 248 lpp.
136. Perry, A.R., & Baldwin, D.A., 2000, *Further evidence of associations of type A personality scores and driving-related attitudes and behaviour*. // *Perceptual&Motor Skills*, 91, 147-154 p.
137. Pestalocijs, J.H., 1996, *Pedagoģijas studijas. II grāmata* – Rīga, Latvijas Universitāte, 140.lpp.
138. Pettigrew, T.F., 1979, *The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-476 p.
139. Petty, R.E.,&Cacioppo, J.T., 1986, *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. - New York: Springer-Verlag, 262 p.
140. Pētrsons, E., 1931, *Vispārīgā didaktika*. – Rīga, A. Gulbis, 130 lpp.
141. Piaget J., 2001, *The Psychology of Intelligence*. – London: Routledge, 224 p.
142. Plotnieks, I., 1997, *Identitāte kā teorētiska un praktiska problēma // Skola un ģimene*. Nr.6
143. Pļaveniece M., Škuškovnika D., 2002, *Sociālā psiholoģija pedagogiem* – Rīga: Raka,. 200 lpp.
144. RD IJSD sociālo pedagogu darba atskaites 2003./04. mācību gads līdz 2006./07. mācību gads
145. Porter L., 2000, *Behaviour in Schools*. – Berkshire: Open University Press, 331 p.
146. Raščevska, M., Kristapsone, S., 2000, *Statistika psiholoģijas pētījumos*. – Rīga: Izglītības soļi,. 356 lpp.
147. Reņģe V., 2000, *Psiholoģija, Personības psiholoģija*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 126 lpp.
148. Roger, B., 1998, *You Know the Fair Rule: And Much More* - Victoria, ACER Press, 356 p.
149. Rogers, B., 2004, *Behaviour Recovery* – London, Paul Chapman Educational Publishing, 224 p.
150. Rogers C., 1983, *Freedom to learn for the 80's*.- New York, Macmillan, 312 p.
151. Roger, W.,A., 1997, *Cracking The Hard Class: Strategies for Managing the „Harder than Average” Class* – Sydney: Scolastic Press,. 168 p.

152. Rokeach, M., 1972, *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. - San Francisco: Jossey-Bass, 214 p.
153. Rosenbaum, M.E., 1986, *The repulsion hypothesis: On the nondevelopment of relationships*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1156-1166 p.
154. Ross, L., 1977, *The intuitive psychologist and his shortcomings. Distortion in the attribution process*. In L.Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10.). - New York: Academic Press, 174-221 p.
155. Rotter, J. B. 1982. *The development and applications of social learning theory*. - New York: Praeger, 367 p.
156. Schwarz, N., 1997, *Moods and attitude judgements: A comment on Fishbein and Middlestadt*. *Journal of Consumer Psychology*, 6, 93-98 p.
157. Seile, V., 1926, *Pōrs dūmu par interesantu un pateikamu školās dorbā*// *Latgolas škola*, Nr. 6
158. Sherif, C.W., Sherif, M., 1965, *Attitude and attitude change: The social judgement-involvement approach* - Westport CT, Greenwood Press, 264 p.
159. Skinner B.F., 2002, *Beyond Freedom and Dignity*. – Indianapolis, Hackett Publishing Company, 240 p.
160. Slavin R.E., 2002, *Educational Psychology: Theory and Practice*. – NY: Allyn & Bacon, 640 p.
161. Slee, P.T., 1999, *Children's Peer Relations* – London: Routledge, 340 p.
162. Snyder, M., 1982, *When believing means doing: Creating links between attitudes and behaviour*. In M.P. Zanna, E.T.Higgins,&C.P.Herman (Eds.), *Consistency in social behaviour: The Ontario symposium* (Vol. 2.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 105-130 p.
163. Spencer, H., 1998, *Data of Ethics (1883)*. – Whitefish, MT, Kessinger Publishing Co; Reprint edition, 316 p.
164. Spranger, E., 1966, *Types of men: The Psychology And Ethics Of Personality* – New York, Johnson Reprint, 402 p.
165. Steele, C.M., 1988, *The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self*. In L.Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 261-302 p.
166. Šteiners R., 2000, *Vispārējā cilvēkmācība kā pedagoģijas pamats*. – Rīga: Raka, 158 lpp.
167. Steinberg L., 2004, *The Ten Basic Principles of Good Parenting*. – London: Simon & Schuster, 224 p.
168. Steinberg L. Morris A.S., 2001, *Adolescent development*// *Annual Review of Psychology*, 52, – 83-110 p.
169. Students J.A., 1935, *Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija*. – Rīga: Autora izdevumā, 736 lpp.
170. Suhomlinskis, V., 1975, *Pilsoņa veidošanās*. – Rīga, Zvaigzne, 243 lpp.
171. Špona, A., 2001, *Audzinašanas teorija un prakse*. - Rīga, Raka, 162.lpp.
172. Thompson, E.P., & Kruglanski, A.W., 2000, *Attitudes as knowledge structures and persuasion as a specific case of subjective knowledge acquisition*. In G.R. Maio & J.M. Olson (Eds.), *Why we evaluate: Functions of attitudes* - Mahwah, NJ: Erlbaum, 59-95 p.
173. Tibon, S., 2000, *Personality traits and peace negotiations: Integrative complexity and attitudes toward the Middle East peace process*// *Group Decision&Negotiation*, 9, 1-15 p.
174. Tillmann K.J., 1989, *Sozialisationstheorien: Eine Eonfuhrung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*.- Reinbeck: Rowohlt, 280 S.
175. Tyler, T.R., &Schuller, R.A., 1991, *Aging and attitude change*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 689-697 p.

176. Ulich.D., 1976, *Pädagogische Interaktion: Theorien erzieher. Handelns u. sozialen Lernens.* – Weinheim: Beltz, 245 s.
177. Van Overwalle, F., 1997, *Dispositional attributions require the joint application of the methods of difference and agreement.* // Personality and Social Psychology Bulletin, 23, 974-980 p.
178. Voterhauzs F., 1999, *Klasvadība.* – Rīga: Zvaigzne ABC, 104 lpp.
179. Walters G.C., Grusec J.E., 1977, *Punishment.* – San Francisko: Freeman., 112 p.
180. Weber, M., 1991, *From Max Weber: Essays in Sociology* -London: Routledge, 490 p
181. Wolfgang, C.H., 2004, *Solving discipline and classroom management problem.* – NY: John Wiley & Sons, 352 p.
182. Zelmenis V., 2000, *Pedagoģijas pamati.* – Rīga: Raka., 291 lpp.
183. Zinnecker, J., 1996, *Kindheit in Deutschland: Aktueller Survey uber Kinder ihre Eltern (Kindheiten).* – Weinheim: Juventa, – 445 S.
184. Zusāne A., J.A., 2000, *Komenska idejas Latvijā.* – Rīga: Raka, 142 lpp.
185. Žogla I, 1994, *Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās* - Rīga, Latvijas Universitāte, 228. lpp.
186. Žogla, I., 1998, *Democratization in education: Teachers' attitudinal change: Limerick, Ireland,* In European Journal of Teacher Education, Vol.24, Nr.2,
187. Арьес Ф., 1999, *Ребенок и семейная жизнь при старом порядке /;* [пер. с фр. Я.Ю. Старцев ; авт. послесл. Е.Ю. Фатеев] - Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 415 с.
188. Андреева И.С., Галинская И.Л., 1999, *"Технология поведения" и "утопический рай" Б.Ф. Скиннера //* Культурология: Дайджест. - М.: - N 1. - С. 46-54.
189. Выготский, Л. С., 1991, *Педагогическая психология* - Москва : Педагогика., 479 с.
190. Воробёв А., 1996, *Психология для средней школы :учебник.* – Rīga. : Zvaigzne ABC, 248 с.
191. Лазурский А.Ф., 1997, *Избранные труды по психологии.* – Москва, 9-13 с.
192. Мясичев В. Н., 1960, *Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека.*// Психологическая наука в СССР. - Москва. : АПН РСФСР, 110-125 с.
193. Рубинштейн С. А., 1946, *Основы общей психологии.* - Москва.: Учпедгиз,. 704 с.
194. Ядов В., 1979, *Стратегия социологического исследования.* - Москва: Добросвет,. 596 с.
195. http://lblesd.k12.or.us/PBS_Conference_2003/materials.html
196. http://www.vcb.lv/zinojumi/konferences_materiali.doc// skatīts 2004. gada 13. janvārī
197. <http://www.disciplinehelp.com/teacher/> // skatīts 2004. gada 20. septembrī
198. http://www.lrvk.gov.lv/upload/24.PIELIKUMS_Revizijas_zinojums.doc// skatīts 2007. gada 15. decembrī.

Fokusgrupas diskusijas jautājumi

1. Vai uzskatāt, ka skolēniem stundu laikā jāievēro mācību disciplīna?
2. Kādas pozitīvas mācību disciplīnas pazīmes varat minēt?
3. Kuras ir izteiktākās mācību disciplīnas problēmas?
4. Kā skolotājiem vajadzētu veicināt mācību disciplīnas ievērošanu?
5. No kā ir atkarīgs, ka skolēni ievēro mācību disciplīnu?
6. Vai skolēni ir atbildīgi par mācību disciplīnas ievērošanu?
7. Vai uzskatāt, ka skolēnu un skolotāju darbība ir saistītas?

Aptauja par “Mācību disciplīna kā pusaudžu attieksmes izpausme pret mācībām”

Latvijā tiek veikts pētījums par „Mācību disciplīna kā pusaudžu attieksmes izpausme pret mācībām”. Ļoti svarīgi būtu uzzināt arī Tavu viedokli. Anketa ir anonīma, tās rezultāti tiks izmantoti tikai apkopotā veidā. *Lūdzu atzīmēt vēlamā atbildes variantu pie katra jautājuma (apgalvojuma)*

1. vispārīgā informācija

Es esmu:

A. zēns

B. Meitene

	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Vienmēr
2. Viedoklis par mācību disciplīnu					
2.1. Vai uzskati, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna?					
2.2. Vai skolotāji izvirza kādus noteikumus, kas jāievēro stundas laikā?					
2.3. Vai skolēni ievēro izvirzītos uzvedības noteikumus stundas laikā?					
2.4. Vai uzskati, ka mācību disciplīnas neievērošana apgrūtinā mācību satura apguvi?					
3. Novērtē, lūdzu, mācību disciplīnas kritērijus					
3.1. Laicīga ierašanās uz stundu					
3.2. Sagatavošanās mācību darbībai					
3.3. Prasme valdīt savas emocijas					
3.4. Rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā					
3.5. Norādījumu vērīga uzklauššana					
3.6. Rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt					
3.7. Laipnība vienam pret otru saskarsmē					
3.8. Citu uzklauššana					
3.9. Piekļājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)					
3.10. Sarunāšanās nepaaugstinot balsi					
3.11. Savas kārtas gaidīšana					
3.12. Uzmanības koncentrēšana					
3.13. Prasme nosēdēt mierā visu stundas laiku					
3.14. Jautāšana, ja kaut ko vēlas noskaidrot					
3.15. Skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana					
3.16. Skolēns runā tikai tad, ja skolotājs viņam kaut ko jautā					
3.17. Prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu					
3.18. Citu skolēnu personiskās telpas respekts					
3.19. Prasme pārvietoties pa nodarbības telpu (ja nepieciešams)					
3.20. Prasme dalīties ar citiem skolēniem					
3.21. Acu kontakta izmantošana					
3.22. Savu tiesību aizstāvēšana					
3.23. Cita atbilde:					

4. Kā Tu domā, kāpēc stundās ievēro mācību disciplīnu?	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Vienmēr
4.1. Skolotājs/a nepieļauj, ka to neievēro.					
4.2. Ciena skolotāju					
4.3. Ir interesanta stunda					
4.4. Pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot					
4.5. Tas ir nepieciešams, lai skolēni varētu labāk mācīties					
4.6. Cita atbilde (Uzraksti)					
5. Skolēni neievēro mācību disciplīnu stundās tāpēc, ka:	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Vienmēr
5.1. nepatīk skolotāja					
5.2. nepatīk mācību priekšmets					
5.3. ir garlaicīgi					
5.4. pievienojas citiem, kas neievēro noteikumus					
5.5. skolēni nespēj sevi savaldīt					
5.6. ģimenē nav bijuši noteikumi, kuri jāievēro					
5.7. skolotājiem nav vienotas prasības					
5.8. Cita atbilde (Uzraksti)					
6. Kā Tu uzzini par mācību disciplīnas nosacījumiem, kas jāievēro stundu laikā? (Lūdzu, izvēlies vienu atbildes variantu pie katra jautājuma)	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Vienmēr
6.1. no skolotāja,					
6.2. no vecākiem,					
6.3. no klasesbiedriem,					
6.4. tas ir rakstīts skolas iekšējās kārtības noteikumos.					
6.5. Cita atbilde:					

Paldies par atsaucību

3. pielikums

Aptauja par “Mācību disciplīna kā pusaudzū attieksmes izpausme pret mācībām”

Latvijā tiek veikts pētījums par „Mācību disciplīna kā pusaudzū attieksmes izpausme pret mācībām”. Ļoti svarīgi būtu uzzināt arī Jūsu viedokli. Anketa ir anonīma, tās rezultāti tiks izmantoti tikai apkopotā veidā. *Lūdzu atzīmēt Jums vēlamā atbildes variantu pie katra jautājuma (apgalvojuma)*

1. Vispārīga informācija

Es esmu:

A Vīrietis

B Sieviete

	0-5 gadus	6-10 gadus	11-15 gadus	16-20 gadus	21 un vairāk gadus
Skolā strādāju:					
	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Vienmēr
2. viedoklis par mācību disciplīnu					
2.1. Vai Jūs uzskatāt, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna?					
2.2. Vai Jūs izvirzāt kādus noteikumus, kas jāievēro stundas laikā?					
2.3. Vai skolēni ievēro Jūsu izvirzītos uzvedības noteikumus stundas laikā?					
2.4. Vai Jūsuprāt skolēni domā, ka mācību disciplīnas neievērošana apgrūtina mācību satura apguvi?					
	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Vienmēr
3. Novērtējiet, lūdzu, mācību disciplīnas kritērijus					
3.1. Laicīga ierašanās uz stundu					
3.2. Sagatavošanās mācību darbībai					
3.3. Prasme valdīt savas emocijas					
3.4. Rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā					
3.5. Norādījumu vērīga uzklauššana					
3.6. Rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt					
3.7. Laipnība vienam pret otru saskarsmē					
3.8. Citu uzklauššana					
3.9. Piekļājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)					
3.10. Sarunāšanās nepaaugstinot balsi					
3.11. Savas kārtas gaidīšana					
3.12. Uzmanības koncentrēšana					
3.13. Prasme nosēdēt mierā visu stundas laiku					
3.14. Jautāšana, ja kaut ko vēlas noskaidrot					
3.15. Skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana					
3.16. Skolēns runā tikai tad, ja skolotājs viņam kaut ko jautā					
3.17. Prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu					
3.18. Citu skolēnu personiskās telpas respekts					
3.19. Prasme pārvietoties pa nodarbības telpu (ja nepieciešams)					
3.20. Prasme dalīties ar citiem skolēniem					
3.21. Acu kontakta izmantošana					
3.22. Savu tiesību aizstāvēšana					
3.23. Cita atbilde (Uzrakstiet, lūdzu):					

	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Viennēr
4. Kā Jūs domājat, kāpēc mācību disciplīnu stundās ievēro?					
4.1. Skolotājs/a nepieļauj, ka tā netiek ievēroti;					
4.2. Ciena skolotāju;					
4.3. Ir interesanta stunda					
4.4. Pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot;					
4.5. Tas ir nepieciešams, lai skolēni varētu labāk mācīties;					
4.6. Cita atbilde (Uzrakstiet, lūdzu)					
5. Skolēni neievēro mācību disciplīnu stundās tāpēc, ka:	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Viennēr
5.1. nepatīk skolotāja;					
5.2. nepatīk mācību priekšmets;					
5.3. ir garlaicīgi;					
5.4. pievienojas citiem, kas neievēro noteikumus;					
5.5. skolēni nespēj sevi savaldīt;					
5.6. ģimenē nav bijuši noteikumi, kuri jāievēro;					
5.7. skolotājiem nav vienotas prasības;					
5.8. Cita atbilde (Uzrakstiet, lūdzu)					

	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Viennēr
6. Kā skolēni uzzina par mācību disciplīnas nosacījumiem, kas jāievēro stundas laikā? (Lūdzu atzīmēt vienu atbildes variantu pie katra jautājuma)					
6.1. No skolotāja					
6.2. No vecākiem					
6.3. No klasesbiedriem					
6.4. tas ir rakstīts skolas iekšējās kārtības noteikumos					
6.5. Cita atbilde (Uzrakstiet, lūdzu)					
7. Vai uzskatāt, ka katrā vecumposmā ir noteiktas uzvedības īpatnības, kuras ietekmē skolēnu mācību disciplīnu?					
8. Vai uzskatāt, ka apgūstot sociālās prasmes, uzlabojas arī mācību disciplīna?					

Paldies par atsaucību

Aptauja par “Mācību disciplīna kā pusaudžu attieksmes izpausme pret mācībām”

Vecākiem

Latvijā tiek veikts pētījums par „Mācību disciplīna kā pusaudži attieksmes izpausme pret mācībām”. Ļoti svarīgi būtu uzzināt arī Jūsu viedokli. Anketa ir anonīma, tās rezultāti tiks izmantoti tikai apkopotā veidā. *Lūdzu atzīmēt Jums vēlamu atbildes variantu pie katra jautājuma (apgalvojuma)*

1. Jūsu bērns mācās :

1.-4. klasē	5. klasē	6. klasē	7. klasē	8. klasē	9. klasē	10.-12. klasē

2. Vai uzskatāt, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna?

Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Vienmēr

3. Novērtējiet, lūdzu, mācību disciplīnas kritērijus

	Nekad	Reti	Dažkārt	Bieži	Vienmēr
3.1. Laicīga ierašanās uz stundu					
3.2. Sagatavošanās mācību darbībai					
3.3. Prasme valdīt savas emocijas					
3.4. Rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā					
3.5. Norādījumu vērīga uzklauššana					
3.6. Rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt					
3.7. Laipnība vienam pret otru saskarsmē					
3.8. Citu uzklauššana					
3.9. Piekļājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)					
3.10. Sarunāšanās nepaaugstinot balsi					
3.11. Savas kārtas gaidīšana					
3.12. Uzmanības koncentrēšana					
3.13. Prasme nosēdēt mierā visu stundas laiku					
3.14. Jautāšana, ja kaut ko vēlas noskaidrot					
3.15. Skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana					
3.16. Skolēns runā tikai tad, ja skolotājs viņam kaut ko jautā					
3.17. Prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu					
3.18. Citu skolēnu personiskās telpas respekts					
3.19. Prasme pārvietoties pa nodarbības telpu (ja nepieciešams)					
3.20. Prasme dalīties ar citiem skolēniem					
3.21. Acu kontakta izmantošana					
3.22. Savu tiesību aizstāvēšana					
3.23. Cita atbilde (Uzrakstiet, lūdzu):					
4. Vai runājat ar savu bērnu par mācību disciplīnu, kas jāievēro stundu laikā?					

Paldies par atsaucību

Pusaudžu mācību disciplīnas kritēriji

Mācību disciplīnas kritēriju ievērošana	Līmenis					
	0	1	2	3	4	5
1. Laicīga ierašanās uz stundu						
2. Sagatavošanās mācību darbībai						
3. Prasme valdīt savas emocijas						
4. Rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā						
5. Norādījumu vērīga uzklauššana						
6. Rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt						
7. Laipnība vienam pret otru saskarsmē						
8. Citu uzklauššana						
9. Pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)						
10. Sarunāšanās nepaaugstinot balsi						
11. Savas kārtas gaidīšana						
12. Uzmanības koncentrēšana						
13. Prasme nosēdēt mierā visu stundas laiku						
14. Jautāšana, ja kaut ko vēlas noskaidrot						
15. Skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana						
16. Skolēns runā tikai tad, ja skolotājs viņam kaut ko jautā						
17. Prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu						
18. Citu skolēnu personiskās telpas respekts						
19. Prasme pārvietoties pa nodarbības telpu (ja nepieciešams)						
20. Prasme dalīties ar citiem skolēniem						
21. Acu kontakta izmantošana						
22. Savu tiesību aizstāvēšana						
Piezīmes						

Mācību disciplīnu veicinošas skolotāju darbības kritēriji

Skolotāju darbības kritēriji mācību disciplīnas veicināšanā	Līmenis				
	0	1	2	3	4
1. Veicina pozitīvu attiecību ar skolēniem veidošanos					
2. Nosaka izpildāmas prasības					
3. Mācību disciplīnas nosacījumu izstrādē un konfliktu risināšanā iesaista pusaudžus					
4. Mudina skolēnus domāt un vērtēt savu nepieņemamo uzvedību un darbību neievērojot mācību disciplīnu					
5. Veicina tādu mācību disciplīnas prasību ieviešanu, kas aptur nepieņemamu darbību jau tās pirmsākumos, izvairoties no seku nepieciešamības					
6. Dažādo problēmu risināšanas metodes, lai izvairītos no mācību disciplīnas problēmām					
7. Nepiemēro sekas uzreiz, bet liek skolēnam saprast, ka tādas būs (dod laiku pārdomām)					
8. Pārliecinās vai šīs taktikas sasniedz mērķi					
Piezīmes					

Kodēšanas tabula

skolotāja darba stāžs	„0” – 0 līdz 5 gadi „1” – 6 līdz 10 gadi „2” – 11 līdz 15 gadi „3” – 16 līdz 20 gadi „4” – 21 un vairāk gadi
skolēns, skolotājs vai vecāks	„0” – skolēns „1” – skolotājs „2” – vecāks
dzimums	„0” – sieviete „1” – vīrietis
Uzskata, ka stundās ir jāievēro mācību disciplīna	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” – nekad
Izvirza noteikumus, kas jāievēro stundu laikā	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” – nekad
skolēni ievēro noteikumus stundas laikā	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” – nekad
skolēni domā, ka zināmu noteikumu neievērošana apgrūtinā mācību satura apguvi	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” – nekad
mācību disciplīna tiek pārkāpta, jo nepatīk skolotāja	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” – nekad
nepatīk mācību priekšmets	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” – nekad
ir garlaicīgi	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” – nekad
pievienojas citiem, kas neievēro noteikumus	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” – nekad

skolēni nespēj sevi savaldīt	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
ģimenē nav bijuši noteikumi, kas jāievēro	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
skolotājiem nav vienotas prasības	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
Kāpēc mācību disciplīna tiek ievērota	
skolotāji nepieļauj, ka tā netiek ievērota	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
ciena skolotāju	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
ir interesanta stunda	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
pārējie klases skolēni pieprasa to ievērot	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
tas ir nepieciešams, lai skolēni varētu labāk mācīties	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
Kādi ir mācību disciplīnas rādītāji?	
laicīga ierašanās uz stundu	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
sagatavošanās mācību darbībai	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
prasmē valdīt savas emocijas	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
rēķināšanās ar citiem nodarbības laikā	„0” – vienmēr

	„1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
norādījumu vērīga uzklausišana	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
rokas pacelšana nodarbībā, ja vēlas kaut ko teikt	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
laipnība vienam pret otru saskarsmē	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
citū uzklausišana	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
pieklājīga izturēšanās (gan verbāli, gan darbībā)	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
sarunāšanās nepaaugstinot balsi	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
savas kārtas gaidīšana	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
uzmanības koncentrēšana	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
prasme nosēdēt mierīgi visu stundas laiku	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
jautāšana, ja vēlas kaut ko noskaidrot	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
skolotāja izvirzītu noteikumu ievērošana	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti

	„4” - nekad
skolēns runā tikai tad, ja skolotājs tam kaut ko jautā	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
prasme nosēdēt solā ar citu skolēnu	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
citu skolēnu personiskās telpas respekts	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
prasme pārvietoties pa nodarbības telpu, ja nepieciešams	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
prasme dalīties ar citiem skolēniem	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
acu kontakta izmantošana	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
savu tiesību aizstāvēšana	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
Kā uzzina par noteikumiem?	
no skolotāja	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
no vecākiem	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
no klasesbiedriem	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
tas ir rakstīts skolas iekšējās kārtības noteikumos	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad

uzskata, ka katrā vecumposmā ir noteiktas uzvedības īpatnības, kas ietekmē skolēnu uzvedību	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad
uzskata, ka apgūstot sociālās prasmes, uzlabojas arī mācību disciplīna	„0” – vienmēr „1” – bieži „2” – dažkārt „3” – reti „4” - nekad