

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Ar autortiesībām

IVETA KĀPOSTA

**DIDAKTISKĀ SPĒLE KĀ SKOLĒNU MĀCĪBU  
MOTIVĀCIJAS VEIDOTĀJS FAKTORS**

(pedagoģijas teorija un vēsture)

DISERTĀCIJA

pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai

Darba zin. vad.

Dr. paed., doc. L.Grudulis

Rīga

1993

## SATURS.

Ievads .....	3
<b>1. DIDAKTISKĀ SPĒLE KĀ PEDAGOĢIJAS PROBLĒMA UN MĀCĪBU METODE</b> .....	<b>14</b>
1.1. Spēle kā kultūras forma.....	14
1.2. Spēle pedagoģijas teorijā un praksē.....	24
1.2.1. F.Frēbela spēles teorija.....	24
1.2.2. L.Kerola un M.Montesori uzskati par spēles nozīmi .....	27
1.2.3. Spēles izmantošana 20.gadsimta sākumā ASV un Vācijas skolās .....	31
1.2.4. Spēle latviešu pedagogu pētījumos un skolu darbā .....	40
1.3. Didaktiskās spēles izmantošanas pedagoģiskie nosacījumi .....	47
1.3.1. Didaktiskās spēles funkcijas un galvenās īpatnības.....	47
1.3.2. Spēles motivācija un spēles mērķi.....	54
1.3.3. Didaktiskās spēles organizēšanas nosacījumi .....	61
<b>2. DIDAKTISKĀS SPĒLES KĀ MĀCĪBU METODES LOMA, ORGANIZĒJOT SKOLĒNU MĀCĪBU DARBĪBU</b> .....	<b>71</b>
2.1. Eksperimenta metodika.....	71
2.2. Eksperimenta rezultātu analīze.....	82
<b>PEDAGOĢISKIE SLĒDZIENI</b> .....	<b>109</b>
<b>NOSLĒGUMS</b> .....	<b>115</b>
<b>IZMANTOTĀ LITERATŪRA</b> .....	<b>116</b>

## IEVADS

Viena no mūsdienu skolas centrālajām problēmām ir mācību motivācijas veidošana skolēniem, it īpaši vidējo, t.i., 7. - 9. klašu skolēniem. Mācību motivācija ir tā, kas ietekmē skolēnu ietekmē un virza darbību, nosaka skolēnu attieksmi pret šo darbību. Tā ietekmē arī darbības rezultātu, kas mācību procesā ir būtisks, kā arī daļēji nosaka šī rezultāta sasniegšanas ceļus un līdzekļus. Turklāt, ja motīvs ir apzināts, tas savas apzinātības dēļ kļūst par motīvmērķi (pēc A.Ļcontjeva). Taču, lai vadošie motīvi kļūtu apzināti un būtu saistīti ar mācību un izziņu darbību un tās rezultātu (zināšanu apgušana, prasmju un iemaņu veidošana un attīstīšana utml.), nevis ar ārēju, utilitāru mērķu sasniegšanu (laba atzīme, skolotāja uzslava utml.), tie ir jāpalīdz skolēnam apzināties un veidot.

Apstākļos, kad skolēns tiek uzskatīts par pedagoģiskā procesa objektu, pozitīvu mācību motivāciju skolotāji un vecāki cenšas viņam veidot ar ārēju stimulu palīdzību, piemēram, ar šādiem un līdzīgiem pamudinājumiem: "Mācies, lai kļūtu par vispusīgi attīstītu personību.", "Tev tas jādara, lai attīstītu loģisko domāšanu." Šādi stimuli, ja arī iedarbojas uz atsevišķiem skolēniem, tad to darbības laiks ir neilgs.

Jebkurā darbībā tieši tās subjekts nosaka mērķi, veic šo darbību un iegūst rezultātu. Līdz šim par neapstrīdamu pedagoģiskā procesa subjektu tika uzskatīts skolotājs. Taču skolēna kā šī procesa subjekta pozīcija ir tikpat nepieciešama, jo tieši skolēnam ir jāīsteno mērķi, kurus parasti izvirza skolotājs, bet skolēns tos tikai pieņem vai nepieņem. Ja skolēns mērķi neapzinās, nesaskata vai nepieņem, paredzamā darbība kļūst nepietiekami vai pat negatīvi motivēta, un līdz ar to mērķa īstenošana ir apgrūtināta.

Skolēns par pedagoģiskā procesa vai mācību darbības subjektu kļūst tikai tad, kad viņa darbība ir aktīva un patstāvīga. Skolotājs šo darbību var tikai stimulēt, bet rezultāts ir atkarīgs tieši no skolēna darbības rakstura un viņa aktivitātes. Tādējādi skolēna aktivitāte un patstāvīgā darbība ir savdabīgs viņa (skolēna) subjektīvās pozīcijas rādītājs. Skolēna pozīcijas veidošanos veicina dažādu darbības veidu iesaistīšana mācību procesā. "Darbības daudzpusība mācību procesā bieži atklājas tās veidu sintēzē, apvienībā, savstarpējā saistībā." (76, 7)

Pašlaik pedagogu attieksme pret skolēnu un viņa vietu mācību procesā mainās. Līdz ar to tiek meklētas mācību metodes un paņēmieni, kam jāpalīdz arī skolēnam pašam uztvert un apzināties sevi par mācību procesa subjektu un veidot attiecīgu mācību motivāciju.

**Motīvs** ir cilvēka rīcības un darbības aktuālais cēlonis, kas ir nozīmīgs tiklab darbības uzsākšanai, kā arī tās veikšanai līdz mērķa sasniegšanai. Darbību parasti neietekmē viens atsevišķs motīvs, bet gan vairāki ar vadošo motīvu saistīti un satura ziņā līdzīgi motīvi. Šo motīvu kopumu sauc par **motivāciju**.

**Vajadzības** ir objektīvi, patstāvīgi darbojošies rīcības avoti, kas izriet no objektīvu un subjektīvu apstākļu kopuma. Viena no vajadzību izpausmes formām ir **intereses**. Parasti tās ir saistītas ar garīgajām vajadzībām un var būt vērstas gan uz darbības vai rīcības gaitu, gan uz tās mērķi un rezultātu. Tādēļ interesēm nereti ir motivējošs raksturs.

Skolēnu vajadzību un interešu respektēšana, skolēnu un pedagogu mērķu saskaņošana, no kā izriet skolēna vietas un lomas pedagoģiskajā procesā izmaiņa, vistiešākajā veidā ir saistīta ar šī procesa demokratizāciju. Demokrātijas pamatprincipi ir cilvēku brīvība un līdztiesība. Skolas dzīvē šo principu iedzīvināšana un ievērošana saduras

ar zināmu pretestību, kas saistīta ar pedagogu šaubām par to, kā daļa skolēnu varētu izprast brīvību, proti, vai to neuzskatīs par atbrīvošanos no jebkādiem ierobežojumiem.

Šajā sakarībā daļa pedagogu pievēršas spēlei kā metodei, kas varētu palīdzēt atrisināt šo problēmu. Spēle kā metode pazīstama jau sen, tā tikusi izmantota jau tautas pedagoģijā. Taču tās iespējas arī mūsdienās lielākoties tiek izmantotas intuitīvi, epizodiski, no gadījuma uz gadījumu. Līdz šim galvenokārt ir pētīta spēļu attīstošā, audzinošā un pēdējos gados arī metodiskā vērtība, mācot dažādus mācību priekšmetus. Cenšoties izpētīt un izprast didaktisko spēļu funkcijas un to ietekmi uz mācību procesu un skolēnu darbību šajā procesā, kā arī didaktisko spēļu izmantošanas nosacījumus, tika izvēlēta šāda pētījuma tēma: "Didaktiskā spēle kā skolēnu mācību motivācijas veidotājs faktors".

Vārds "spēle" būtībā nav zinātnisks termins, precīzāk - tas nav zinātniski pietiekami pamatots. Taču cilvēka dzīvē spēle ieņem stabilu, nozīmīgu vietu. Pēdējā laikā to kā metodi sāk plaši izmantot arī daudzas zinātnes nozares.

Jau kopš pagājušā gadsimta dažādu zinātnes nozaru pārstāvji ir centušies izpētīt, noteikt un aprakstīt parādību loku, ko aptver jēdziens "spēle". Šis parādību loks izrādījies tik plašs, ka daļa pētnieku, kā piemēram Ž.Kollarits (J.Kollarit) u.c., izteikuši domu, ka tā precīza noteikšana un norobežošana vispār nav iespējama .

Filozofi Fr.Šillers (Fr.Schiller), V.Vunts (W.Wunt) u.c. uzskatījuši spēli par vienu no estētiskās darbības veidiem un uztvēruši to kā kultūras fenomenu, kurš ļauj cilvēkam iegūt pilnīgu brīvību izrauties no pārlicu reglamentētās dzīves. Savukārt, E.Berns (E.Berne) un citi amerikāņu

sociologi uzskata spēli par darbību, kas balstās uz pilnīgu reglamentāciju, negrozāmiem noteikumiem.

Franču matemātiķis B.Paskāls (B.Pascal) jau 17. gadsimtā sācis pētīt ar dažādām kāršu spēlēm saistītus uzdevumus. Šie uzdevumi kļuva par varbūtības teorijas pirmsākumu. 20. gadsimta matemātiķi atkal pievērsušies spēlēm. Ir izveidota matemātiskā spēļu teorija, kuras priekšmets ir sistēmu, kuru dažādajiem komponentiem ir atšķirīgi mērķi, matemātiskā analīze.

Ļoti plaši spēli, sevišķi bērnu spēli, un apstākļus, kas to izraisa un nosaka, ir pētījuši psihologi: K.Gross (K.Groos), F.Boitendaiks (F.Buytendijk), Ļ.Vigotskis, S.Rubinšteins, D.Eļkoņins u.c. Viņi lielāko uzmanību pievērsuši spēlei kā attīstošai darbībai un par vienu no būtiskākajām tās pazīmēm uzskata darbības imitāciju, kas risinās spēles laikā, vienlaikus norādot, ka imitācija spēles laikā nav pilnīga, tai vienmēr ir arī radošas darbības pazīmes.

Arī pedagogi ir pievērsušies šī kultūras fenomena iespēju izpētei un spēles ieviešanai pedagoģiskajā praksē. Piemēram, vācu zinātnieks F.V.A.Frēbels (F.W.A.Fröbel), kurš pirmais no pedagogiem pievērsies spēles izpētei. Viņš izveidojis arī pirmo pedagoģisko spēles teoriju. F.Frēbels pētījis un pamatojis spēles nozīmi pirmsskolas vecuma bērnu attīstībā. Spēli kā vienu no mācību metodēm savā apmācības sistēmā izmantojusi arī itāļu mediķe un pedagoģe M.Montesori (M.Montessori), kā arī citi teorētiķi un praktiķi. Pēdējos gados daudzi metodiķi pievērsušies spēles kā mācību metodes izmantošanai dažādu mācību priekšmetu apguvei, piemēram, R.Bons (R.Bohn) un I.Šreitere (I.Schreiter) (Vācija), L.Filatovs (Ukraina) - svešvalodās, A.Kovaļenko (Krievija) matemātika, E.Dambrāne (Latvija) - latviešu val. utt. Pedagogi,

kas pievērsušies spēles kā metodes izmantošanai mācību procesā, norāda uz šādām priekšrocībām, ko spēle rada:

- spēle atdzīvina mācību nodarbību (stundu),
- spēles laikā skolēni aktīvi iesaistās darbībā, kura kļūst produktīvāka,
- spēles laikā veidojas savstarpējas uzticēšanās un labvēlības atmosfēra klasē,
- spēles laikā skolēni spēj veikt daudz grūtākus un sarežģītākus uzdevumus,
- spēles laikā formālā komunikācija (sazināšanās, saskarsme) pārveidojas par personisko. (V.Apelts, G.Ščukina, V.Filatovs, V.Kovaļenko u.c.).

Taču līdzās apgalvojumiem par spēles labvēlīgo ietekmi uz zināšanu apguvi un skolēnu darbību mācību procesā ir arī gluži pretējs uzskats, proti, ka spēle traucē normālu mācību darbību. Spēles pretinieki apgalvo, ka

- spēle nesaderas ar komunikatīvi orientētu apmācību, "spēlēšanās" stundas laika ir nezinātniska,
- spēlei ir nediferencēta mērķu struktūra, bieži tai ir pārāk brīvi mērķi vai to vispār trūkst,
- spēle pārmērīgi noslogo nodarbības (mācību) vielu, aizņem daudz lietderīgā laika,
- spēle nodarbības laikā rada disciplīnas grūtības. (G.Desclmans, H.Helmihs, T.Bima u.c.)

Tomēr, neraugoties uz daļas pedagoga negatīvo attieksmi pret spēli kā mācību metodi, spēle kā kultūras fenomens, kultūras patstāvīgā sastāvdaļa pakāpeniski ickļaujas dažādās pedagogijas nozarēs.

Spēle ir viens no cilvēka nemateriālās darbības veidiem. Tā ir ne tikai viena no kultūras formām, bet neatņemama kultūras sastāvdaļa. Šo fenomenu var definēt šādi: **spēle ir ar īpašiem paņēmieniem un noteikumiem saistīta variatīvi situatīva radoša nodarbība, kurai ir attīstošs, aktivizējošs, stimulējošs, izklaidējošs raksturs.** Nereti tā risinās sacensības veidā. Tādējādi spēles laikā tiek veikta daudzfunkcionāla radoša darbība.

Līdzās jēdzienam "spēle" latviešu valodā tiek lietots arī cits jēdziens - "rotaļa". Nereti šos jēdzienus lieto kā sinonīmus. Taču starp spēli un rotaļu pastāv būtiska atšķirība, proti, mērķis. Ja spēles laikā tās dalībnieki izvirza savai darbībai mērķus, tad rotaļai mērķis netiek izvirzīts. Rotaļas laikā svarīgs ir process, bet spēles laikā gan process, gan mērķis. Otra ne mazā k būtiska atšķirība starp spēli un rotaļu ir tās laikā notiekošās darbības raksturs. Spēles laikā pamatā tiek veikta radoša, t.i., **produktīva**, bet rotaļas laikā - **reproduktīva** darbība.

**Didaktiskā spēle** ir variatīvi situatīvs didaktisks vingrinājums, kura saturs un apmācošais raksturs ar formas palīdzību ir daļēji apslēpts un kurš paredz dalībnieku radošu intelektuālu darbību.

**Radoša darbība** ir brīva, garīga, patstāvīga darbība, kuras rezultātā problēma vai uzdevums tiek atrisināts jaunā, īpašā veidā.

Tā kā līdz šim vairāk pētīta spēles nozīme bērnu (tajā skaitā arī skolēnu) audzināšanā (ši jēdziena šaurākajā nozīmē) un attīstībā, bet tās didaktiskā nozīme pētīta mazāk, šis pētījums tiek veltīts spēles didaktiskajiem aspektiem, spēles nozīmei mācību procesā un tās ietekmei



uz skolēnu darbību, uz tās aktivitāti un raksturu. Tādēļ pētījuma objekts ir **mācību darbība**. Pētījuma priekšmets - **didaktiskā spēle kā metode skolēnu mācību motivācijas veidošanās procesā**.

Pētījuma mērķis: atklāt didaktiskās spēles izmantošanas nosacījumus, kurus ievērojot mācību procesā, tiek veicināta pozitīvas mācību motivācijas veidošanās skolēniem.

Uzsākot pētījumu, tika izvirzīta šāda hipotēze: didaktiskās spēles būtiski ietekmē pozitīvas mācību motivācijas veidošanos skolēniem, ja

1. spēles laikā skolēniem ir iespējams pārbaudīt mācību laikā iegūto zināšanu, prasmju un iemaņu lietderību;
2. spēle satur mācību problēmu;
3. skolotājs spēlē iesaistās uz līdztiesības pamatiem.

No pētījuma objekta, priekšmeta un hipotēzes izriet šādi uzdevumi:

1. Izpētīt spēļu pedagoģiskās teorijas un to izmantošanu dažādos laika posmos.
2. Izpētīt un atklāt didaktisko spēļu izmantošanas pedagoģiskos nosacījumus.
3. Izstrādāt kritērijus efektīvai didaktisko spēļu novērtēšanai mācību procesā.
4. Izstrādāt ieteikumus skolotājiem didaktisko spēļu izmantošanai mācību procesā.

### **Aizstāvēšanai tiek izvirzītas šādas atziņas:**

- Didaktiskās spēles kā mācību metodes izmantošanas rezultātā kvalitatīvi izmainās skolēnu mācību motivācija. Tā vairāk un apzinātāk tiek vērsta uz mācību darbību, mazāk - uz ārējiem faktoriem.
- Didaktiskā spēle veicina skolēnu intelektuālās attīstības līmeņa un izziņas interešu pakāpenisku pieaugumu.
- Izmantojot didaktiskās spēles, mainās skolotāju un skolēnu attiecības. Veidojas apstākļi, kad iespējama patiesa sadarbība.
- Didaktiskā spēle atvieglo skolēnam sevis kā pedagoģiskā procesa subjekta apzināšanos.

### **Pētījuma teorētiskā bāze:**

1. Amerikāņu pedagoga P.Freira (P.Freire) teorija par pedagoģiskā procesa autoritatīvo un refleksīvo vadības stilu un tradicionālās un humānās apmācības paradigmām.

P.Freirs uzskata, ka pastāv divi pedagoģiskā procesa vadības stili: autoritatīvais un refleksīvais. Tie atšķiras ar skolēna un skolotāja darbības raksturu šī procesa laikā. Pirmajā, t.i., autoritatīvā vadības stila gadījumā aktīvi darbojas skolotājs, bet skolēns tikai pasīvi seko nodarbībā notiekošajam. Skolotājs rada tikai ilūziju, ka arī skolēns darbojas, bet būtībā tikai skolotājs runā, domā utt., skolēns tikai iegaumē "gatavās zināšanas". Otrajā - refleksīvā vadības stila gadījumā skolotājs nodarbības laikā darbu organizē tā, lai domātu un darbotos skolēns, bet skolotājs viņam būtu tikai konsultants.

No šiem diviem pedagoģiskā procesa vadības stiliem izriet arī apmācības paradigmas. Tradicionālās apmācības paradigma balstās uz gatavu vienīgo un pareizo zināšanu sniegšanu un iegaumēšanu, tajā tiek noliegta pirmsmācību pieredze, prakse izriet no teorijas. Humānās apmācības paradigma paredz skolēna aktīvu iesaistīšanos izziņas darbībā, šeit netiek noliegta, bet gan izmantota pirmsmācību pieredze, nereti teorētiski vispārinājumi tiek izdarīti pamatojoties uz šo pieredzi un skolēnu praktiskā darba rezultātiem.

2. Vācu pedagoga H.Gaudiga (H.Gaudig) teoriju par skolēna autonomiju, kas balstās uz viņa spēju veikt brīvu garīgo darbību.

H.Gaudigs norāda, ka bērns ir nevis nepilnīgi izveidojies picaugušais, bet gan būtne, kurai dažādās savas attīstības pakāpēs jāpiepilda dzīves īstenība (Lebenswirklichkeit). Vislabāk tas iespējams nevis piespiežot bērnu darīt to, ko par pareizu uzskata picaugušie, bet gan palīdzot viņam sevi attīstīt brīvi darbojoties, turklāt īpaša vērība jāpievērš bērnu garīgajai attīstībai.

3. A.Ļeontjeva teorija par to, ka, ja darbības motīvs kļūst apzināts, tas kļūst par motīvmērķi.

Darbības shēmā: vajadzība - motīvs - mērķis, nozīmīga loma ir motīvam. Nemotivētas darbības nav, ir tikai darbība ar neapzinātiem motīviem. Komunikatīvi virzītā darbībā motīviem ir īpaša nozīme, tie pastiprina apzinātu šīs darbības izejas punktu. Jo motīvs ir apzinātāks, tas ne tikai pastiprina darbības sākšanas apzināšanos, bet arī tās mērķi. Tādējādi motīvs kļūst par motīvmērķi. Darbība, kuru šis motīvs izraisa, kā arī tās rezultāts iegūst lielāku jēgu.

Pētot didaktisko spēļu saistību ar skolēnu mācību motivācijas veidošanos, tika izmantotas šādas metodes:

### **Empīriski teorētiskās:**

- **literatūras analīze.** Ar šīs metodes palīdzību tika noskaidrots problēmas plašums, ar to saistītie jēdzieni un parādības, problēmas risināšanas ceļi un iespējas.

- **spēļu analīze.** Dažādu spēļu analīze palīdzēja noskaidrot spēles dabu: tās principus, īpatnības, funkcijas.

- personiskās **pieredzes analīze.** Analizējot iepriekšējo pieredzi, tika izdalīti fakti un jautājumi, kas jānoskaidro pētījuma eksperimentālajā daļā.

- savāktā **faktu** materiāla **analīze.** Izanalizējot spēles laikā savāktu faktu materiālu, kas tika salīdzināts ar literatūras analīzes laikā iegūto informāciju un secinājumiem, tika izdarīti secinājumi un pedagoģiskie slēdzieni.

### **Konkrēti zinātniskās:**

- **pedagoģiskais novērojums.** Ar šīs metodes palīdzību tika noskaidrota skolēnu attieksme pret mācību procesu, precīzāk, viņu aktivitāte un tās izpausmes mācību nodarbību laikā.

- **aptauja.** Pārrunas ar skolēniem un skolotājiem, kuru laikā tika noskaidrota un precizēta skolēnu attieksme pret mācību procesu un viņu darbību un tās raksturu šajā procesā.

- **intervija.** Interviju laikā tika noskaidroti motīvi, kas veido skolēnu mācību motivāciju, kā arī precizēta skolēnu attieksme pret mācību procesu un skolēnu darbību šajā procesā.

- **anketēšana.** Anketējot skolēnus, tika noskaidroti motīvi, kas veido skolēnu mācību motivāciju, kā arī skolēnu mācību motivācijas struktūru.

- **tests.** Ar testa palīdzību netiešā veidā tika noskaidrota skolēnu attieksme un prasības pret skolotāju un viņa lomu mācību procesā un skolēna pašā darbību šajā procesā.

- **ekspertu metode.** Ar šīs metodes palīdzību tika pārbaudīti galvenie pieņēmumi, uz kuriem tika balstīta eksperimenta programma, precizēta izveidotā anketa, kā arī pārbaudīti eksperimenta rezultāti.

- **pedagoģiskais eksperiments.** Eksperimenta laikā tika savākts empīriskais faktu materiāls par skolēnu attieksmi pret mācību procesu dažādos apstākļos, uz kura pamata tika izdarīti tālākie secinājumi.

### **Speciālās:**

- **hronometrāža.** Ar šīs metodes palīdzību tika noskaidrots skolēnu patstāvīgās radošās darbības īpatsvars svešvalodu nodarbībās.

Eksperiments tika veikts Talsu 2.vsk. 8. un 9. klasēs ar skolēniem, kuri apgūst vācu valodu. Eksperimentā tika iesaistīti 53 skolēni. Šajās klasēs 1991./92. mācību gada laikā svešvalodu nodarbībās kā viena no galvenajām metodēm tika izmantota didaktiskā spēle.

Saskaņā ar izvirzītajiem uzdevumiem tika izveidota darba struktūra. Disertācijai ir divas daļas. Pirmajā daļā "Didaktiskā spēle kā pedagoģijas problēma un mācību metode" ir apkopots literatūras un spēļu, kā arī personiskās pieredzes analīzes rezultātā gūtās atziņas un secinājumi, uz kuriem balstoties tika veikta pētījuma praktiskā daļa. Otrajā daļā "Didaktiskās spēles kā mācību metodes loma, organizējot skolēnu mācību darbību", tiek atklāts eksperimenta saturs, analizēti tā rezultāti.

# 1. DIDAKTISKĀ SPĒLE KĀ PEDAGOĢIJAS PROBLĒMA UN MĀCĪBU METODE

## 1.1. Spēle kā kultūras forma.

Līdzās zinātni pastāv tādas kultūras formas, kurās telpa un laiks iegūst kvalitatīvi jaunu - emocionāli vērtējošu nozīmi, kurā iedzīvināta cilvēka pašsajūta pasaulē. Pie šādām kultūras formām, kuras pārstāv reliģija, māksla, mīts, pieskaitāma arī spēle. (Pēc Dž.Vaitheda).

Spēlei piemīt no vienas puses ļoti stingra reglamentācija (spēles noteikumi), bet no otras puses - brīvība (spēlētāju brīvas interpretācijas un darbības iespējas). Šī spēles divējādā daba ļauj pētniekiem, aplūkojot to no pretējiem viedokļiem, tās nozīmi un vērtību dažādi interpretēt. Tā filozofijā ir izveidojušies divi atšķirīgi virzieni, kas aplūko šo kultūras formu.

Pirmā virziena pārstāvji uztver spēli kā fenomenu, kurā cilvēks iegūst pilnīgu brīvību; otra virziena pārstāvji uzskata spēli par uz negrozāmiem noteikumiem balstītu darbību, kurā valda stingra un pilnīga reglamentācija un hierarhija, un spēles dalībnieki to tikai ievēro un izpilda visu noteikumus paredzēto.

Katra no šīm orientācijām ir radusi apstiprinājumu kādā no filozofiski ētiskajām sistēmām: humānismā (sevišķi vācu humānisti Fr.Šillers, F.Niče (F.Nietzsche) u.c.); socioloģijā (sevišķi amerikāņu sociologi: E.Berns u.c.). Pirmie atzīst spēli tāpēc, ka tā ļauj cilvēkam iegūt brīvību, izrauties no pārlicu reglamentētās dzīves. Otrie, gluži pretēji, uztver dzīvi kā dažādu veidu spēļu vienību, kura veidojas uz tādas vai citādas noteikumu sistēmas pamata. Taču, jāteic, ka arī sociologi sāk

atkāpties no uzskata, ka spēle ir pilnīgi reglamentēta darbība. E.Berns vairs nespēj aprobežoties tikai ar struktūranalīzi un ir pievērsies, t.s., dzīves scenāriju analīzei (46). Te jau ir runa par lomu un masku maiņu, pāreju no vienas citā. Masku nomaiņas laikā rodas reglamentētās darbības pārtraukums, kad darbība pēc iepriekš noteiktas shēmas (scenārija jeb noteikumiem) tiek pārtraukta un atklājas (kaut uz īsu brīdi) darbība, kas nav saistīta ne ar vienu no lomām. Šādā gadījumā vairs nav iespējams runāt par pilnīgu darbības reglamentāciju.

Doma par spēli kā personības pilnīgas brīvības izpausmi filozofijā parādās daudz agrāk nekā iepriekš minētā reglamentācijas teorija. Jau I.Kants (I.Kant) bija ievērojis un norādījis, ka spēles darbībai nav noteikta praktiska mērķa, ka darbības produktam tajā nav nozīmes, svarīgs ir pats darbības process. Šo domu tālāk attīsta un iekļauj savā spēles teorijā Fr.Šillers. Pētīdams spēles vietu kultūrā, viņš nonāk pie atziņas, ka spēle ir īpaša kultūras forma un "cilvēks tikai tur ir pilnīgi cilvēks, kur viņš piedalās spēlē" (40). Fr.Šillers norāda, ka spēle ir cieši saistīta ar cilvēka fantāziju. (Šim uzskatam vēlāk pievienojās arī amerikāņu filozofs Dž.Djūijs, kurš arī uzskata spēli par cilvēka personiskās brīvības izpausmes veidu.) Fr.Šillers uzskata, ka uz spēli cilvēku rosina tas, "ko mēs visplašākā nozīmē dēvējam par skaistumu" (40). Tātad spēle ir estētiska darbība. Tomēr Fr.Šillera spēles teorija pazīstama kā spēka pārpilnības teorija. Pēc teorijas autora domām spēle kā īpašs darbības veids radies no nepieciešamības darboties tad, kad cilvēks vairs nepatērēja visus savus fiziskos un garīgos spēkus eksistences nodrošināšanai. Tātad Fr.Šillers spēles būtību saskata tās estētiskumā un fantāzijas atbrīvošanā.

Līdzīgu spēles teoriju izstrādā angļu filozofs un sociologs H.Spensers (H.Spencer). Tā veiksmīgi iekļaujas viņa radītajā sabiedrības

organiskajā teorijā. Spēles aizsākumus E.Spensers saskata dzīvnieku rotaļās. Viņš uzskata, ka zemākajiem dzīvniekiem visi spēki jāpatērē darbībām, ar kurām tie nodrošina savu izdzīvošanu. Jo augstāk attīstīts dzīvnieks, jo mazāk laika un spēku viņam jāpatērē šim nolūkam. (Arī cilvēks ir augsti attīstīts dzīvnieks.) Līdz ar to viņam ir iespēja daļu laika veltīt treniņam. Spēle pēc H.Spensera domām ir tieši tāds pats mākslīgs spēka vingrinājums, jo spēka dabisku vingrinājumu trūkuma rezultātā tas kļūst tik pārbagāts, ka meklē sev pielietojumu izdomātās darbībās, kas stājas iztrūkstošās īstās darbības vietā. Atšķirībā no Fr.Šillera, kurš spēli uzskata par estētisku darbību, H.Spensers izdala divus cilvēka nepraktiskās darbības veidus: spēles un estētiskā darbība. Viņš uzskata, ka abus šīs darbības veidus apvieno tas, ka tie tieši neietekmē dzīvības procesus un abos tajos atklājas un attīstās cilvēka iespējas: spēlē - zemākās jeb fiziskās, bet estētiskajā darbībā - augstākās jeb mākslinieciskās. Tātad H.Spensers saskata spēles būtību fizisko spēku atbrīvošanā un treniņā.

Vācu filozofs un psihologs V.Vunts saista spēli ar darbu. Viņš uzskata, ka ikvienas spēles prototips ir kāds nopietns darbs. Tieši darba laikā cilvēks pakāpeniski iemācās vērtēt savu darbību kā baudas avotu. Spēle atbīda malā darba lietderības mērķi (praktisko mērķi) un rezultātā par mērķi padara tieši šo patīkamo rezultātu, kas bija pakārtots praktiskajam mērķim. Tātad arī V.Vunts, tāpat kā Fr.Šillers, spēli, pirmkārt, uzskata par baudu. Taču atšķirībā no Fr.Šillera, V.Vunts saskata spēlei arī praktisko mērķi, kas ir pakārtots izklaidējošajam.

Visi iepriekš minētie autori aplūko spēli un balsta savas teorijas tikai uz vienu no spēli raksturojošajām pazīmēm: viena daļa, kā Fr.Šillers u.c., uz to, ka spēles laikā cilvēks iegūst darbības brīvību; citi, kā



piemēram, E.Berns, uz to, ka spēles darbība ir pakļauta stingram reglamentam (noteikumiem).

Viedokli par spēli kā cilvēka fizisko un garīgo spēku atbrīvošanās iespēju sākotnēji par pamatu izvēlēties arī vācu rakstnieks H.Hese (H.Hesse), uzsākot savu literāri filozofisko darbu "Stikla pērlišu spēle" (1943.). Kādā vēstulē par šī darba ieceri viņš raksta: "Man bija divi uzdevumi: uzcelt garīgu telpu, kurā es varētu elpot un dzīvot, par spīti pasaules saindējumam, radīt patvēruma vietu un cietoksni, un, otrkārt, paust gara pretestību barbariskajām varām." (7,7)

H.Hese savu spēles teoriju balsta uz Fr.Šillera koncepciju par cilvēka estētisko audzināšanu. Spēles principi viņam ir saistīti ar Platona un Hēgeļa mācībām par ideju. Pašu spēli H.Hese dēvē par ideju, par gara dzīves iespējamo formu.

Sākotnēji Spēli (H.Hesem šis vārds ir izcelts) viņš uzskata par asprātīgu atmiņas, kombinācijas spēju vingrināšanu. Viņš apbrīno "Spēles valodas neierobežoto plastiskumu" (7, 20), respektīvi, spēles plašās iespējas. Taču iedziļinoties tās būtībā, sīkāk izpētot un analizējot spēles darbības principus, H.Hese atklāj, ka tikai veikla manipulēšana ar "Spēles valodu" nevar un nespēj realizēt visas tās iespējas, lai spēle sasniegtu savu mērķi, tā izvirza dalībniekiem prasību "pēc dziļākas dvēseles pašatdeves" (7, 44). Līdz ar šo prasību spēle kļūst par kaut ko vairāk nekā tikai vingrināšanās, vaļasprieks, tā rada spēlētājiem koncentrētu garīgas disciplīnas apziņu.

Nonācis pie šīs atziņas, H.Hese atklāj sev otru spēles īpatnību, proti, ka spēlei pastāv arī zināms reglaments - noteikumi, darbības veidu, simbolu un tamlīdzīgi ierobežojumi. Šajā sakarībā H.Hese salīdzina spēli ar ērģelēm, kurām "manuāļu un pedāļu, un reģistru skaits ir reglamentēts,

mēģinājumi grozīt to skaitu vai izvietojumu, pilnveidot tos, šķiet iespējami tikai nosacīti" (7, 26). Taču šie ierobežojumi nekādā ziņā nav kavēklis personības brīvībai.

Aplūkojot spēli kā īpašu kultūras formu, rodas jautājums, kad tā kultūrā ienāk kā patstāvīga forma. H.Hese par spēles pirmssākumiem raksta: "Tāpat kā visām lielajām idejām, tai sākuma būtībā nav, tās ideja ir pati par sevi mūžīga" (7,26). Respektīvi, katrs pētnieks pēc paša ieskatiem var attiecināt tās priekšvēsturi uz jebkuru laikmetu.

Ja par spēli uzskata ar īpašiem paņēmieniem un noteikumiem saistītu variatīvu situatīvu radošu nodarbību, tad jāpievienojas krievu filozofes N.Sazontjevas uzskatam, ka pirmās spēļu formas saskatāmas pirmatnējās kopienas laikā. Tur spēle kalpo par sabiedriskās dzīves regulācijas līdzekli, kas apveltīts ar maģisku jēgu un veic aizsargfunkciju pret dabas spēkiem. Tāpēc noteikumi tiek ievēroti ļoti stingri, bet radošas darbības veic tikai atsevišķas personas-burvjī, magi, bet arī viņi to dara stingri pakļaujoties kopīgās darbības iekšējam mehānismam. Šo spēles formu sauc par rituālu. Pirmatnējā sabiedrībā, attīstoties un nostiprinoties mitoloģiskajam domāšanas veidam, rituālā ienāk un stabilu vietu ieņem simbols.

Liela nozīme rituāla funkciju izprašanā ir angļu etnologa V.Ternra (W.Terner) pētījumiem. Savos darbos viņš pierāda, ka simbolu savstarpējo atkarību nosaka emocionālā iedarbība. Simbols rituālā kalpo, lai ierobežotu, virzītu un veidotu emocijas, jo tieši emocionālais faktors ir primārais attieksmju sākotnējai veidošanai. V.Terners iesaka rituālu aplūkot no četriem viedokļiem:

1. simboliskā;
2. mērķu un līdzekļu vienības;

3. vērtību;

4. lomu. (75)

Tieši pēdējais no norādītajiem aspektiem visvieglāk ļauj rituālu uzskatīt par spēli, jo viena no spēles mūsdienu izpratni raksturojošām pazīmēm ir loma. Spēles laikā tās dalībnieks pieņem kādu lomu un darbojas, cenšoties to pēc iespējas pilnīgāk atklāt. Lomas var būt ar dažādu nosacītības pakāpi, tās var būt gan spēles noteikumos paredzētas, gan spēlētāju pašu iedomātas.

Arī rituāla (dejas vai kādas citas rituāla darbības) laikā tā dalībnieki pieņem noteiktas lomas. Tās ir tradicionālas, nereti raksturojas ar noteiktu atribūtiķu (maskas, noteiktas krāsas tērpi utml.). Tikai, atšķirībā no mūsdienu izpratnes, loma, kas rituālā parasti ir simbols, tiek uztverta nevis kā nosacītība, bet gan kā realitāte. (Pēc A.Rubeņa).

Otra pazīme, kas ļauj rituālu uzskatīt par spēli, ir darbības imitācija. (Psihologi, piemēram, E.Gross, F.Boitendaiks, vispārīgo spēles teoriju balsta tieši uz darbības imitāciju, izdalot to pat par vienu no galvenajām spēli raksturojošajām pazīmēm.) Arī rituāla laikā tā dalībnieki imitē dažādas darbības (raksturīgas dzīvnieku kustības; dabas parādības, piemēram, vētra, negaiss utml.). Turklāt visas šīs darbības ir stingri reglamentētas, katrai atsevišķi un visām kopā tām ir sava nozīme un jēga.

H.Hese savā novelē līdzībā "Lictus piesaucējs" ir centies atklāt rituāla darbības iekšējos principus un rituāla un spēles būtību: darbībai tikai tad ir jēga, ja tā ir pakļauta rituālam (mītiskajai sistēmai), noteikumiem; tehnoloģija, kas ir zaudējusi iekšējo jēgu, kļūst ne tikai bezjēdzīga, bet arī kaitīga.

Laika gaitā rituāls pamazām zaudē sabiedrības dzīvē vadošo lomu. Dažas rituāla funkcijas pārņem citi darbības veidi. Savas funkcijas līdz mūsdienām rituāls pilnībā ir saglabājis reliģiskajās ceremonijās. Daļēji šīs funkcijas saglabājušās arī etiķetē, taču šeit lielā daļā gadījumu darbības tehnoloģija ir saglabājusies, bet tās iekšējā jēga jau zudusi.

Rituālam zaudējot ietekmi uz sabiedrības dzīvi, spēlei pakāpeniski sāk veidoties un attīstīties jaunas formas, tā iegūstot arī jaunas, no sākotnējām atšķirīgas, funkcijas, tādējādi saglabājot savu ietekmi un nozīmi cilvēku dzīvē.

Spēle un ar to saistītie darbības veidi tik cieši iesakņojusies mūsu apziņā, ka mēs ļoti bieži izmantojam spēles terminoloģiju, lai pēc iespējas precīzāk un saprotamāk raksturotu kādu situāciju, savas izjūtas vai darbību, piemēram, "gājiens ar zirdziņu", "lietot atļautus paņēmienu", "par visu banku" utt. Viens no šīs parādības iemesliem var būt tas, ka spēle ir viens no nedaudzajiem darbības veidiem, ar kuriem cilvēks ir saistīts visu mūžu. Tikai dažādos dzīves posmos viņa attieksme pret šo darbību ir atšķirīga: bērnībā spēle ir ļoti nopietna nodarbošanās (nereti pati svarīgākā bērna dzīvē). Var pat teikt, ka spēles laikā bērns dzīvo vispilnvērtīgāk, jo tās laikā paplašinās viņa darbības un kompetences loks. Divkārt svarīga spēle bērnam ir tādēļ, ka tās laikā viņš ir brīvs no picaugušo aizbildnības, viņš pats ir noteicējs par savu rīcību un lēmumiem. Turpmākajos dzīves posmos cilvēks jēdzienu dzīve un spēle, spēle un darbs atdala vienu no otra. Picaugušie spēli vairs neuzskata par nopietnu un svarīgu nodarbību (izņemot tos cilvēkus, kuriem spēle ir profesija, piemēram, aktieri, sportisti). Ikdienas apziņā spēle mums saistās ar atpūtu, izklaidēšanos, patīkamu laika pavadīšanu. Iespējams, ka tieši šī

uzskata dēļ daļa speciālistu, tajā skaitā arī pedagogi, uztver spēli kā vieglu, nenopietnu, pat bezmērķīgu nodarbību.

Pēdējā laikā spēle kā metode tomēr tiek ieviesta aizvien jaunās nozarēs, pat zinātniskajā darbā. Cilvēkam ir kļuvis par šauru jau nostabilizējušos tradīciju ietvaros, kuri turklāt vairs neapmierina mūsdienu apstākļos: milzīga informācijas plūsma; kolektīva radoša darbība; strauji paplašinās komunikācijas loks. Tāpēc tiek meklētas iespējas, lai likvidētu plaisu, kas izveidojusies starp tehnoloģiju un ētiku, starp individuālo un kolektīvo ieguldījumu radošajā darbā, starp tradīcijām un normām un ZTR nosacījumiem.

Spēlei kā patstāvīgai kultūras formai, laika gaitā ir izveidojušies savi īpaši darbības mehānismi, motivācija un īpašības. Tas atvieglo spēles ieviešanu dažādās nozarēs, jo nav jāmeklē vai jāveido jauna, reizēm mākslīga, motivācija. Filozofe N.Sazontjeva izdala šādas spēli raksturojošas īpašības:

1. Spēle ir nosacītība, kura var atklāties dažādi: kā stāvokļa nosacītība un kā priekšmeta nosacītība (loma, lelle, zīme, apzīmējums).
2. Spēle ir patstāvīga parādība, kuras darbību nodrošina noteikumu sistēma. Galvenokārt šie noteikumi reglamentē spēles dalībnieku savstarpējo attiecību normas (kārtību).
3. Spēle ka patstāvīga kultūras sastāvdaļa ieņem tajā noteiktu vietu.

4. Spēles būtība - dažu cilvēku savstarpējo attiecību normu (gan sociālo, gan personisko) aprobācija, nostiprināšana, atklāšana, elastīgu pāreju no vienas citā izveidošana.  
(51, 12)

Tātad var sacīt, ka spēle palīdz cilvēkam iekļauties sabiedrībā, apgūt tajā pieņemtās normas, vienlaicīgi veidojot un bagātinot gan katra cilvēka, gan visas sabiedrības intelektuālo, garīgo un jūtu kultūru. Aplūkojot spēli no vērtību viedokļa, iespējams izdalīt ne tikai tās galvenās pazīmes, bet arī principus, uz kuriem spēle balstās:

### **1. brīvība,**

Jau Fr.Šillers, H.Spensers, H.Hese u.c. runā pa brīvību kā par būtiskāko spēles pamatideju, kā par tās galveno vērtību. Izanalizējot dažādus spēļu noteikumus un to norisi, var apgalvot, ka brīvība spēlē izpaužas ne tikai kā fantāzijas un citu garīgo un fizisko spēku un spēju neierobežotas attīstības iespēja, kā to atzīst iepriekš pieminētie pētnieki. Tā izpaužas arī kā katra spēlētāja darbības un rīcības brīvība, sākot ar iesaistīšanos spēlē un beidzot ar tās pārtraukšanu.

### **2. autonomija,**

Autonomija saistās, pirmkārt, ar H.Heses un citu pētnieku atzinumiem par to, ka spēle dod iespēju attīstīties cilvēkam kā individualitātei, tā atklāj un ļauj attīstīt katra individuālās spējas un īpašības. Gan H.Hese, gan V.Terners spēles darbību saista arī ar mērķi, bet tas katram spēles dalībniekam ir individuāls, tātad individuāla, patstāvīga ir arī mērķa sasniegšanai nepieciešamo līdzekļu izvēle.

### **3. kopdarbība,**

Spēlē parasti iesaistās vairāki spēlētāji. Lai arī mērķi katram spēlētājam ir savi, tos īstenot neizdosies, ja viņi savu darbību savstarpēji nesaskaņos. N.Sazontjeva kopdarbību saprot kā spēlētāju savstarpējo attiecību regulēšanu. Taču kopdarbība izpaužas arī kā dalībnieku autonomo mērķu un darbības saskaņošana.

### **4. līdztiesība.**

Spēlētāju savstarpējās attiecības reglamentē tikai spēles noteikumi, kas vienādi jāievēro visiem dalībniekiem. Ja spēles laikā kāds no tās dalībniekiem pieprasa vai sāk izmantot kādas priekšrocības, ko noteikumi un pieņemtā loma neparedz, spēle nevar normāli risināties.

Šo visparīgo spēles principu ievērošana, ieviešot spēli kā metodi pedagoģiskajā procesā, ir ļoti svarīga, jo pretējā gadījumā tiek iznīcināta spēles būtība.

## 1.2. Spēle pedagoģijas teorijā un praksē.

### 1.2.1. F.Frēbela spēles teorija.

Tautas pedagoģijā spēle kā audzināšanas līdzeklis jau kopš seniem laikiem tika izmantots ļoti plaši (mīklas, atjautības uzdevumi, dažādas rotaļas utt.). Bet pedagogi līdz pat pagājušā gadsimta pirmajai pusē, kad vācu pedagogs F.V.A.Frēbels, meklējot efektīvākas metodes bērnu audzināšanai, kuras atbilstu bērna dabai, pievēršas spēlei un sāk pētīt tās ietekmi uz bērnu attīstību, tās pilnīgi ignorē. Šajā laikā pastāv nedalīts uzskats, ka spēle ir izprieca nevis darbs. Bet tā kā bērnu audzināšana ir nopietns darbs, tad spēlēm tajā nav vietas.

Vienā no saviem galvenajiem darbiem "Cilvēka audzināšana" ("Die Menschenerziehung") (1826.) F.Frēbels analizē cilvēka darbību un tās veidošanas un attīstīšanas iespējas. Pēc F.Frēbela domām cilvēkam raksturīgas četras tieksmes:

- tieksme pēc darba,
- tieksme pēc zināšanām,
- tieksme pēc skaistuma,
- tieksme pēc Dieva.

Līdzās šīm tieksmēm viņš izdala trīs cilvēka pamatdarbības veidus, kas pilnīgi nepieciešami indivīda izglītošanai un audzināšanai, lai viņš varētu īstenot, piepildīt savas tieksmes. Šie darbības veidi ir:

spēle,

mācības,

darbs. (33, 24)



F.Frēbels ir pārliecināts, ka individuālās attīstības pamatā ir katra indivīda aktivitāte, viņa aktīva darbība.

Par pašu nozīmīgāko aktivitātes veidu viņš uzskata domāšanu. Tieši domāšanas aktivitātes veicināšanu F.Frēbels uzskata par visa audzināšanas procesa galveno uzdevumu. Pēc F.Frēbela domām sākotnēji cilvēkam raksturīgās tieksmes vislabāk iespējams apmierināt caur spēli. Bērns taču lielāko daļu sava laika nododas spēlei.

F.Frēbels pēta un analizē gan bērnu spēles un rotaļas, gan tautas pedagoģijā izmantotās spēles formas un secina, ka spēlē saskatāmi visi cilvēka attīstības gaitas avoti (33, 47) . Tālāk, veidojot un attīstot savu spēles teoriju, F.Frēbels balstās uz novērojumu, ka bērns spēles laikā "katrā lietā redz visu un no katras lietas izveido visu" (33, 52) . (Šim spriedumam vēlāk pievienojas arī krievu zinātnieks D.Eļkoņins (80).) Tātad F.Frēbels līdzīgi sava laika filozofiem spēlē saskata brīvas improvizācijas iespējas, kuras kalpo cilvēkam par "atslēgu ārējās pasaules izzināšanai" un ir "teicams līdzeklis iekšējās pasaules atmodināšanai". Tādā gadījumā spēli ne tikai var, bet to vajag izmantot audzināšanas un izglītošanas mērķu sasniegšanai.

Atšķirībā no filozofiem I.Kanta, Fr.Šillera, kuri spēles darbībai nesaskata mērķi, F.Frēbels uzskata, ka bērnu spēlei mērķa trūkst tikai tik ilgi, kamēr šī spēle netiek pedagoģiski vadīta. F.Frēbels uzskata, ka vecākiem (sevišķi mātēm, kuras galvenokārt nodarbojas ar bērnu audzināšanu), bērnodārzu audzinātājiem un arī jaunāko klašu skolotājiem bērnu spēles jāorganizē un neuzkrītoši jāvada, lai bērnu aktivitāte, kas atraisās spēles laikā, iegūtu mērķi. Sākumā viens no nozīmīgākajiem mērķiem, kuru pīcaugušajiem jāizvirza bērniem, noteikti ir iesaistītas darbības pabeigšana. Savā darbā "Spēles teorija" F.Frēbels uzsver, ka

visas pirmsskolas izglītības uzdevums koncentrējas pareizā spēles organizācijā.

F.Frēbelam spēle ir komplekss process, kurā ietilpst apkārtnes novērošana, patstāvīga apkārtējās pasaules uztveršana, patstāvīgs pārdzīvojums (Hervorleben aus sich). Taču tas viss iespējams tikai tādā gadījumā, ja bērns patstāvīgi un aktīvi darbojas.

Izvirzot spēlei attīstošo funkciju par galveno, F.Frēbels par svarīgu uzskata arī apmācošo funkciju, taču viņš uzsver, ka daudz svarīgāk ir spēles laikā mācīt bērnam izvirzīt darbības mērķi un apgūt pēc iespējas dažādus darbības paņēmienus, nekā dot kādas konkrētas zināšanas. F.Frēbels norāda, ka spēle ir vingrinājums, sagatavošana darbam. Spēlei ir jābūt tā organizētai, lai tajā būtu nojaušama turpmākā mācību stunda.

Tā kā galvenais ir spēles attīstošais mērķis, tad spēles materiālam ir jābūt plastiskam (gan saturam, gan priekšmetiem, kas spēles laikā tiek izmantoti). F.Frēbels uzskata, ka darbojoties ar tādu materiālu, bērns katreiz neatkārtoti vienu un to pašu, bet aug kā personība, izvirzot sev atrisināšanai vienmēr tālākus, komplicētākus un patstāvīgākus uzdevumus.

Pēc F.Frēbela domām pats labākais priekšmets spēlei ir bumba, kurai ir vispilnīgākā forma. Bumba F.Frēbelam ir ne tikai spēles, bet arī visas esamības simbols. Vāciski "bumba" - der Ball; F.Frēbels to skaidro šādi: Bild vom All (B-ALL) - aina no visa jeb visa atainojums. Visbeidzot arī pašu spēli F.Frēbels sāk uzskatīt par simbolu.

Neraugoties uz spēles teorijas pārlieto simbolizāciju, kas parādījās F.Frēbela dzīves pēdējā posmā, spēli diezgan plaši sāk izmantot bērnu audzinātājas darbā. Audzinātājas, kas sekoja F.Frēbela ieteikumiem, sāka dēvēt par frēbelietēm vai frēbelistēm. Taču, ieviešot spēles audzināšanas darba praksē, bērnu audzinātājas sāka pārspīlēti precīzi ievērot un

izpildīt ikvienu F.Frēbela izteikto ieteikumu, var teikt, ka viņas tos izmantoja kā nemaldīgas receptes visiem gadījumiem, bet šāda neradoša pieeja sabojāja šīs idejas racionālo pamatu - spēle kā radoša un attīstoša darbība. Visbeidzot par spēli tās kultūrvēsturiskajā izpratnē vispār vairs nevarēja runāt. Zaudējot savu brīvas radošas darbības raksturu, spēle kļuva par vingrinājumu, kura laikā tiek automatizēta kāda noteikta darbība vai darba paņēmieni. Tieši šie F.Frēbela spēles teorijas izkropļojumi praksē bija galvenais iemesls, kādēļ daudzi pedagogi pret šo teoriju izturējās diezgan skeptiski, reizēm pat ironiski. Neskatoties uz to, F.Frēbela spēles teorija un viņa atziņas par spēles dabu ir nozīmīgas arī mūsdienās.

Būtiskas ir F.Frēbela atziņas par to, ka spēle ir viens no cilvēka pamatdarbības veidiem; ka spēle, tās forma atbilst bērna dabai; ka spēle, ja tās materiāls ir plastisks attīsta bērnu kā personību, kā individualitāti, pirmām kartām attīstot viņa domāšanu; kā spēle palīdz bērnam apgūt prasmi izvirzīt savai darbībai mērķus, turklāt reāli sasniedzamus mērķus. Veicot petījumu par spēles ietekmi uz skolēnu mācību motivāciju, īpaši svarīga ir tieši šī pēdējā atziņa, kura arī tika izmantota, veicot eksperimentu.

### 1.2.2. L.Kerola un M.Montesori uzskati par spēles nozīmi.

Runājot par dažādu pedagogu devumu spēles teorijas veidošanā un attīstībā pedagogijā, nevar nepiceminēt arī kādu pagājušā gadsimta beigās dzīvojušu un darbojušos angļu pedagogu. Tas ir Č.L.Dodžsons (C.L.Dodgson), kuru mūsdienās labāk pazīst kā Luisu Kerolu (L.Carroll). Viņš gan nav izveidojis savu spēles teoriju, vēl vairāk, savā pedagoģiskajā darbā Oksfordā viņš spēli kā apmācības līdzekli pilnīgi ignorējis. Kā apgalvo Č.Dodžsona laikabiedri, viņa vadītās lekcijas un nodarbības

bijušas ļoti garlaicīgas. Kāds no viņa studentiem jau pēc studiju beigšanas reiz izsaucies: "Kas to būtu domājis! Tajā laikā viņš sacerējis "Alīsi"!" (56, 4). Taču spēli L.Kerols uzskatījis par cilvēka dabisko stāvokli. Kā raksta krievu literatūrzinātnieks un tulkotājs J.Daņilovs, L.Kerols par jēdziena "homo sapiens" (saprātīgais cilvēks) sinonīmu vienmēr uzskatījis apzīmējumu "homo ludens" (spēlējošais cilvēks jeb cilvēks, kurš spēlē) (56, 4). Šis uzskats daļēji atbilst Fr.Šillera cilvēka un spēles attiecību izpratnei. Iepriekš minēto domu pierāda, piemēram, L.Kerola vēstules bērniem (56, 92-186), ar kuriem, pēc laikabiedru atzinuma, viņš sapraties daudz labāk nekā ar picaugušajiem, tajā skaitā arī ar saviem studentiem. L.Kerols uzskata, ka spēle ir līdzeklis, ar kura palīdzību cilvēks viegli, bez redzamām grūtībām var apgūt sarežģītas lietas. Piemēram, viņš ir izveidojis spēli loģiskās domāšanas attīstīšanai ("Loģiskā spēle"). Spēles apraksta ievadā L.Kerols raksta: "... Mūsu spēlei ir vēl kāda priekšrocība. Tā kalpo ne tikai kā neizsmeļams izklaidēšanās avots (spēles laikā iespējams izdarīt bezdalīgi daudz secinājumu), bet arī palīdz spēlētājam uzzināt šo to jaunu (tiesa, diezgan mērenās devās). Tomēr īpaša ļaunuma no tā nav, jo prieka un baudas ir nesalīdzināmi vairāk" (56, 9). Tātad arī L.Kerols spēli uzskata par baudas avotu. Par svarīgāko spēles funkciju viņš uzskata attīstošo funkciju, īpašu vēribu pievēršot tieši domāšanas attīstīšanai, kā arī iztēles attīstīšanai. Bet tas panākams tikai tad, ja spēles laikā tās dalībniekiem tiek dota improvizācijas brīvība. Taču arī L.Kerols uzskata, ka spēlētājiem stingri jāievēro spēles noteikumi, jo tikai tad iespējama sekmīga spēles norise. Viņa izveidotajās spēlēs ir sīki izstrādāti noteikumi. Taču arī šeit spēlētājiem tiek dota izvēles brīvība, jo L.Kerols norāda, ka spēlētājiem, kopīgi vienojoties, ir iespējams noteikumus arī izmainīt atbilstoši spēles dalībnieku vēlmēm un iespējām.

Tā tad spēle pēc L.Kerola domām ir viens no cilvēka spēju un iespēju attīstīšanas veidiem, bet tas iespējams tikai tad, ja spēles laikā tās dalībniekiem tiek dotas brīvas darbošanās iespējas.

Ja F.Frēbels un L.Kerols par spēles galveno vērtību uzskata brīvību, ko tā dod spēlētājiem, tad itāļu mediķe un pedagoģe M.Montesori pārstāv uzskatu, ka spēlē galvenais ir noteikumi un to ievērošana. Spēles noteikumos ir norādīts, ko un kā darīt, tā tad spēlētājiem tikai precīzi jāizpilda šīs instrukcijas. Ja tas tiek darīts, tad spēles laikā bērni apgūst nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas.

Savā darbā "Bērnu māja" M.Montesori par spēlēm raksta: "Mums ir daudz skaistu pierādījumu, cik ļoti bērni mīl zināšanas. Šos pierādījumus nepareizi iztulkoja kā tieksmi uz muļķīgām spēlēm (rotaļām), uz tukšām izpriecām." Tāpēc arī viņas bērnu mājā no 6-7 stundām, kuras bērni tur pavada, dienas režīmā 2 stundas dienas vidū ir atvēlētas spēlēm un rotaļām: viena stunda kustību rotaļām, kuras norisinās bez skolotāju uzraudzības, un viena stunda spēlēm un rotaļām stingrā skolotāju uzraudzībā. Tas tādēļ, ka M.Montesori uzskata, ka brīvās lomu spēles ir kaitīgas bērniem, jo tajās viņi atdarinot visas dzīvē redzētās un piedzīvotās, tajā skaitā arī negatīvās, parādības. Bet tā kā bērni nespēj vēl pilnīgi izšķirt, kas ir labi un kas ir slikti, tiek nelabvēlīgi ietekmēta bērna psihe, vairota viņa negatīvā pieredze un veidoti slikti paradumi.

Par bērnu mājas galveno uzdevumu M.Montesori uzskata dažādu bērna sajūtu diferencēšanu un attīstīšanu. Viņa uzskata, ka sajūtu attīstīšana ir tikpat svarīga kā kustību attīstīšana, kas tiek izvirzīts par otru svarīgāko bērnu mājas uzdevumu. M.Montesori neatzīst, ka bērni spējīgi uz jaunradi. Viņa uzskata, ka bērni spēj tikai imitēt, tādēļ mācību un

audzināšanas procesa sākumposmā jābalstās uz bērnu tieksmi imitēt. Tieši šim uzskatam ir galvenā loma M.Montesori attieksmes pret spēli izveidē.

Savos darbos M.Montesori diezgan bieži norāda arī uz spēļu un to elementu izmantošanu mācību procesā, turpat gan aizrādot, ka tie ir izmantojami tikai skolotājas tiešā uzraudzībā, lai bērni precīzi izpildītu visas instrukcijas un noteikumus. Visas M.Montesori pieminētās un noradītās spēles, kā tas izriet no bērnu mājas uzdevumiem, balstās uz bērnu tieksmi atdarināt, lai tādējādi attīstītu viņu kustības un sajūtas. Taču, sīkāk iepazīstoties ar M.Montesori ieteikto spēļu pielietošanas metodiku, kļūst skaidrs, ka tās vēl nav spēles mūsdienu izpratnē, bet gan vingrinājumi, kuru laikā tiek automatizēta kāda darbība. Šos vingrinājumus spēlei pietuvina tas, ka, tos veicot, bērni izmanto rotaļlietas. Taču šajās spēlēs nav paredzēta bērnu radošā darbība un domas brīvība, kas ir uzskatāma par nozīmīgu spēli raksturojošu faktoru. Tādējādi M.Montesori ar spēles palīdzību cenšas automatizēt konkrētus darbības veidus un paņēmienus, citiem vārdiem attīstīt bērniem dažādas iemaņas.

Kā redzam, gan L.Kerols, gan M.Montesori, lai arī ir dažādos uzskatos par spēles iespējām, norāda uz vienu un to pašu spēles funkciju, proti, attīstošo funkciju. Šie pretējie uzskati par spēles iespējām ļauj secināt, ka ar spēles palīdzību iespējams attīstīt bērnu gan fiziski, gan garīgi.

### 1.2.3. Spēles izmantošana 20. gadsimta sākumā ASV un Eiropas skolās.

Mūsu gadsimta sākumā, precīzāk - 20. gados, ASV skolās sākās meklējumi, kuru mērķis ir izveidot jaunu skolu, kura sagatavotu bērnus dzīvei, jo līdzšinējā skolā iegūtajām zināšanām neesot reāla pielietojuma praktiskajā dzīvē, šīs zināšanas kļūstot par pašmērķi, kamēr skolas uzdevumam jābūt bērnu sagatavošanai reālajai dzīvei. Šo meklējumu rezultātā tika izveidotas vairākas no tradicionālajām mācību metodēm atšķirīgas metodes. 20.-30. gados ne tikai ASV, bet arī Eiropas valstīs popularitāti iegūst tādas jaunas skolas metodes kā Daltonas plāns un projektu metode.

Abām šīm metodēm ir zināma līdzība, bet ir arī būtiskas atšķirības. Tāpēc tās aplūkojamas katra atsevišķi, bet pirms tas tiek darīts, jāpievēršas jautājumam par amerikāņu jaunās skolas galvenajām atšķirībām salīdzinājumā ar tradicionālo skolu un tās mācību metodēm. Šīs atšķirības parādītas 1.tabulā.

Amerikāņu jaunās skolas pamatprincips izsakāms pavisam vienkārši: mācīties darbībā.

No abām iepriekš pieminētajām metodēm plašāk pazīstama ir **Daltonas plāna** metode. Tā sāk veidoties 1920. gadā Daltonā (Masačūsetsas štats). Šīs metodes pamatlicēja un aktīvākā propagandētāja ir Helēna Pārkersta (H.Parkerst). Latvijā pirmās ziņas par šo metodi parādās 1924. gadā.

Tradicionālās un amerikāņu jaunās skolas pamatnostādnes.

Tradicionālā skola	Amerikāņu jaunā skola
1. Balstās uz skolēnu atmiņu, jo nepieciešams iegūmēt lielu informācijas apjomu.	1. Balstās uz skolēnu loģisko domāšanu.
2. Zināšanas kļūst par pašmērķi, jo tām nav reāla pielietojuma dzīvē.	2. Skolā iegūtās zināšanas kalpo katra skolēna dzīves veidošanai.
3. Mācību viela ir mākslota, tai nav saistības ar reālo dzīvi un skolēnu ikdienu.	3. Mācību viela tiek ņemta no tiešās apkārtnes. Skolēni risina problēmas, kas rodas ikdienas dzīvē.
4. Vispirms tiek apgūta teorija, prakse seko tikai pēc tam.	4. Vispirms tiek veikts problēmas praktiskais risinājums, tam seko teorētiskais pamatojums.

(Pēc Dž.Djūija un P.Rozenfelda)

1.tabula



Daltonas plāna metodes pamatprincipi ir:

1. **brīvība** (galvenokārt, laika iedalīšanā, vielas vai priekšmeta izvēlē konkrētam laika sprīdim, darba paņēmienu izvēlē),
2. **atbildība** (galvenokārt par saņemtā uzdevuma izpildes termiņu un kvalitāti),
3. **kopdarbība** (lielākā daļa uzdevumu tiek doti nevis vienam skolēnam, bet skolēnu grupai, kur katram tās loceklim ir savs pienākums, no kura izpildes atkarīgs kopīgā darba rezultāts).

Daltonas plāns paredz mācību priekšmetu sistēmu, turklāt šī metode prasa no skolotāja augstu profesionālisma līmeni. Skolotājam jābūt ne tikai labam sava priekšmeta speciālistam, bet viņam labi jāpārzina arī šī priekšmeta pasniegšanas metodika, kā arī jābūt labam psihologam. Lai dotu skolēnam uzdevumu, kas viņam pa spēkam, lai veidotu darboties spējīgas darba grupas, ir ļoti labi jāpazīst skolēni. Lai darbs ritētu sekmīgi, nepieciešams labi iekārtots mācību kabinets vai laboratorija. Skolotāji katrs savā priekšmetā izstrādā maksimuma un minimuma programmu un darba gaitā to variē, piemērojot katram skolēnam atsevišķi, protams, tuvinot maksimuma programmai.

Skolēnam viena mācību gada laikā jāapgūst noteikts mācību priekšmetu apjoms. Taču viņiem ir dota iespēja izvēlēties, kādā secībā un kādā tempā viņi to darīs. Skolēni paši izvēlas, kādu mācību priekšmetu konkrētajā laika sprīdī viņi apgūs, ierodas pie skolotāja, saņem uzdevumu, kas viņam veicams noteiktā laikā, kā arī paši izvēlas darba metodes. Skolotājs tikai iepazīstina skolēnu ar uzdevuma izpildes iespējām un darba gaitā sniedz konsultācijas, ja tādas skolēnam nepieciešamas. Konsultācijas saņemt iespējams visa darba veikšanas gaitā. Pēc darba pabeigšanas

skolēni sniedz publisku atskaiti par paveikto. Darba diena šajās skolās iekārtota tā, ka dienas pirmajā pusē skolēni strādā pie saņemto uzdevumu izpildes, bet dienas otrajā pusē notiek skolēnu konferences, kas tiek organizētas pa vecuma grupām. Šajās konferencēs darba grupas iepazīstina pārējos par sava darba rezultātiem. Šīs konferences mobilizē skolēnus, liek izjust atbildību par savu darbu, kā arī iegūt jaunas zināšanas no pārējo skolēnu sniegtajiem ziņojumiem.

Līdzīga Daltonas plāna metodei ir **projektu metode**. Tā sāk veidoties 1917.gadā Misūri štatā. Šīs metodes pamatlicējs ir profesors E.Kollings (E.Collings). Projektu metodes pamatprincipi ir šādi:

1. mērķis (projekts),
2. brīvība,
3. kopdarbība.

Projektam var būt dažādas formas atkarībā no tā, kāda rakstura uzdevums ir saņemts:

- ekskursija - apkārtnes problēmu pētīšanai,
- konstruktīvie - praktisku darbu un uzdevumu veikšanai,
- stāstu - literatūras un mūzikas apgūšanai,
- spēļu - dramaturģijai, sports utml.

Skolēni saņem uzdevumu nevis kāda noteikta mācību priekšmeta ietvaros, bet gan par noteiktu tēmu, kura tiek apskatīta no dažādiem viedokļiem. Šī metode neparedz katra skolēna pilnīgu atbildību par projekta rezultātu, jo projekti tiek izstrādāti tikai grupās, kā arī nav paredzēta nekāda īpaša atskaite par paveikto.

Lai strādātu ar šo metodi, nav nepieciešami mācību kabineti, darbs rit divās telpās. Vienā no tām skolotājs kopā ar skolēniem apspriež projektu, otrā telpā skolēni strādā patstāvīgi. Šai metodei nav nepieciešams priekšmeta skolotājs. Te vajadzīgs klases skolotājs, kurš labi orientējas vairākos mācību priekšmetos. Viņš pārmaiņus strādā ar visām savas klases projektu grupām neatkarīgi no tā, no kāda aspekta šī grupa problēmu apskata.

Var rasties jautājums, kāds sakars Daltonas plānam un projektu metodei ar didaktisko spēli. Pirmkārt, salīdzinot spēles un abu iepriekš aplūkoto metožu principus, redzams, ka tie ir ļoti līdzīgi. Otrkārt, spēles laikā tās dalībnieki pieņem kādu lomu. Darbojoties šo metožu ietvaros, skolēni arī pieņem kādu lomu, tās laikā imitējot kādas reālās dzīvē darbojošās personas darbību, jo visam skolēnu veiktajam visbiežāk pievienojami vārdi "it kā". Viņu darbības būtība ir tikai picaugušo darbību atdarinājums, jo svarīgākais šeit ir nevis darbības rezultāts, bet gan process - darbība. Tātad abu šo metožu būtība ir **spēle**.

Amerikāņu jaunajā skolā tiek ieviesta vēl viena metode, kura nešaubīgi pieskaitāma spēlēm, tā ir **dramatiskā metode**. Tā balstās uz bērnu tieksmi attēlot, arī atdarināt. Par šīs metodes prototipu var uzskatīt bērnu brīvo lomu spēli.

Novērojumi liecina, ka attēlošana ir viena no tām cilvēka tieksmēm, kas parādās vienas no pirmajām, pat pirms tam, kad bērns sāk patstāvīgi pārvietoties un runāt. Pirmsskolas vecumā šī tieksme palīdz bērnam apgūt daudzas sarežģītas lietas. Skolas gados lielākajai daļai bērnu šī tieksme ir atstāta novārtā (izņemot gadījumus, kad skolēni piedalās dramatiskā pulciņa darbā), jo mācību procesā tā ļoti reti gūst atbalstu no skolotāju puses. Izmantodami bērna tieksmi uz attēlošanu, dramaturģiju,

amerikāņu pedagogi ievieš dramatisēšanu kā patstāvīgu metodi skolas (mācību) darbā. Vienlaikus ar tieksmi uz attēlošanu šī metode balstās arī uz skolēnu jaunradi un fantāziju, turklāt tās tiek ne tikai izmantotas, bet arī attīstītas.

O.Svenne pēc iepazīšanās ar šo metodi norāda uz šādām dramatiskās metodes priekšrocībām:

1. Tā ir pilnā mērā konkrēta, skolēni nav spiesti tikai abstrakti domāt un mācīties svešus vārdus un svešas domas, viņi ietērpj idejas konkrēti nojaušanās formās. Vienmēr nāk kas jauns, kas kairina skolēnu ziņkārību un interesi.

2. Tā ir darba metode, jo skolēni savas zināšanas paplašina caur darbu; skolēniem tiek rādīta darbība, kurā viņi paši aktīvi līdzdarbojas.

3. Tā ir radoša metode, te ir visplašākās iespējas skolēnu individuālajām spējām.

4. Šī metode balstās uz ideo-motorisko darbību. (16, 39)

Dramatiskā metode ir izmantojama galvenokārt humanitārā cikla priekšmetu nodarbībās. 20.gados Ņūtonā (ASV, Masačūsetsas štats) dramatisēšana bija ieviesta kā stabila valodas un literatūras mācīšanas metode. Dažos citos štatos ar šīs metodes palīdzību skolēni apguva arī vēsturi un ģeogrāfiju.

Atšķirībā no Daltonas plāna un projektu metodes, kuras var izmantot tikai tad, kad skolēni jau apguvuši patstāvīgā darba iemaņas, dramatisko metodi var izmantot jau sākot ar 1.klasi. Tad bērni var attēlot īsus stāstus, pasakas, dzejoļus, gan tos, kas ievietoti mācību grāmatā, gan arī tādus, ko skolotājs pastāsta vai nolasa priekšā.

Metodes autori īpaši uzsver, ka bērnus nedrīkst piespiest dramatisēt. Skolotājs ir tikai dramatisējuma iniciators (arī ne vienmēr) un konsultants iestudējuma jautājumos. Teksts nav stingri noteikts, iestudējumā saglabājams tikai stāsta raksturs un galvenā doma, ko bērni attēlo brīvā valodā. Metodes ieviešanas sākumā skolotāja palīdzība ir diezgan aktīva un būtiska, bet ar laiku tai jāsamazinās. Sadalot lomas, jāņem vērā bērnu personības īpatnības un viņu tieksmes, kurām jāļauj attīstīties, tomēr lomu nedrīkst skolēnam uzspiest. Taču jāraugās, lai skolēniem nebūtu visu laiku vienveidīgas lomas.

Pēc amerikāņu pedagogu domām šo metodi visveiksmīgāk var izmantot darbā ar 9-12 gadus veciem bērniem, jo jaunākiem skolēniem ir grūtības ar uzmanības koncentrēšanu uz konkrētu ainu, kura viņiem jāattēlo, bet vecāki skolēni pieprasa vairāk realitātes nekā stundas laikā iespējams radīt, piemēram, tērpus, dekorācijas, rekvizītus.

Ja jaunākajās klasēs skolēni attēlo kādu stāstu vai pasaku, tad vecākiem skolēniem var piedāvāt arī kādas reālas, piemēram, vēsturiskas, epizodes vai fakta attēlošanu. Tas veicina klases aktivitāti un skolēnu interesi par apgūstamo vielu, kā arī viņu fantāziju un jaunrades tieksmi.

Par galvenajām grūtībām dramatiskās metodes ieviešanā tiek atzīmētas divas:

1. skolēni nav pieraduši pie šāda darba veida,
2. skolotājiem trūkst metodiskās sagatavotības iestudējuma vadīšanā. (16)

Kā redzams, amerikāņu jaunā skola ir darba skola, kas balstās uz skolēna aktīvu, patstāvīgu, radošu darbību. Visās augstāk minētajās metodēs ir mainījusies ne tikai skolēna loma mācību procesā, bet arī

skolotāja vieta un loma šajā procesā. Skolotājs no "gatavu", "pareizu" zināšanu avota, no vicinīgās un neapstrīdamās autoritātes kļūst par konsultantu, kurš neuzspiež skolēnam savu gribu un darba metodes, bet palīdz skolēnam apgūt radoša, patstāvīga darba pieredzi.

Tad kāpēc šīs metodes nav ieguvušas vispārēju popularitāti, nav ieviestas skolu darbā? ASV 20. un 30. gados gan Daltonas plāns, gan projektu metode bija populāras. Sakāvi šīs metodes piedzīvoja 40. gadu beigās, 50. gadu sākumā. Izrādās, ka līdzās iepriekš apskatītajām šo metožu pozitīvajām iezīmēm, pastāv arī negatīvas tendences. Skolēni, kas bija mācījušies skolās, kurās tika izmantotas iepriekšminētās metodes, izrādījās gan labi sagatavoti praktiskajai dzīvei un darbam, jo visas problēmas, kas tika risinātas skolas laikā, bija vērstas tieši uz praktisko dzīvi. Taču audzēkņiem trūka teorētiskās sagatavotības un viņi nebija gatavi zinātniskam darbam. Bez tam viņiem trūka arī psiholoģiskās sagatavotības. (Šīm metodēm par labu jānorāda, ka ar to palīdzību iespējams risināt un apgūt ne tikai praktiskas, bet arī teoretiskas dabas jautājumus.) Rezultātā 40. gados ASV zinātnes darbinieki bija gandrīz tikai ieceļotāji no Eiropas. Smags trieciens bija arī PSRS 50. un 60. gados gūtie panākumi kosmosa izpētes jomā. Daudzi sāka kritizēt gan Daltonas plānu, gan projektu metodi, bet īpaši Dž.Džūija teoriju par brīvo darba skolu. Tā jau 50. gados ASV skolas atgriezās pie tradicionālās skolas pamatprincipiem. Taču meklējumi, kā mācību procesa laikā veicināt skolēnu aktivitāti, turpinās.

Spēli skolas darbā mūsu gadsimta sākumā izmantoja ne tikai ASV. 19. un 20. gadsimta mijā Vācijā izveidojas pedagoģijas virziens, ko pazīstam ar nosaukumu reformpedagoģija. Viens no šī virziena pārstāvjiem ir H.Gaudigs. Viens no galvenajiem principiem, ko skolai

izvirza reformpedagogi, ir darba princips. To teorētiski pamatojuši H.Gaudigs, E.Keja (E.Key) u.c. Šī principa būtība nav fiziska darba iemaņu apgūšana, ne arī ražošanas darba organizēšana skolā, kā tas sākumā varētu likties, bet gan skolēnu aktivizēšana darbam, galvenokārt tieši garīgajam darbam, skolēnu iesaistišana radošā darbā. Vēlāk G.Keršēnšteiners (G.Kerschensteiner) izsaka domu, ka šis formulējums - darba princips (Arbeitsprinzip) tāpat kā otrs jēdziens, kas ar to cieši saistīts, - apmācība darbam (Werkunterricht), - neatklāj tā būtību, ka tam ar darbu, kā to parasti saprot, nav nekāda sakara. Drīzāk šis princips būtu nosaucams par uzskatāmības (Veranschaulichungsprinzip) vai par darbības (Betätigungsprinzip), vai arī par spēles principu (Spielprinzip). (34, 42)

Taču, īstenojot šo principu, spēle kā metode skolas darbā tiek izmantota diezgan piesardzīgi. Visvairāk šajā virzienā darbojās svešvalodu kā arī jaunāko klašu skolotāji dzimtās valodas stundās. Viņi galvenokārt izmantoja lomu spēli. (34)

Mūsu gadsimta 60.-70. gadu mijā Rietumvācijas skolās spēlei kā metodei sāk pievērsties plašāk. Īpaši tiek uzsvērts, ka spēle pēc iespējas plašāk jāievieš darbā ar pirmās klases skolēniem, jo spēle palīdz pirmklasniekiem pāriet no viņiem ierastās mājas dzīves uz skolas dzīvi.

Vācu pedagogs H.Netcers (H.Netzer) iesaka spēli izmantot arī darbā ar pusaudžiem. Viņš norāda, ka spēle pavada cilvēku visu viņa mūžu, tādēļ to arī ir iespējams izmantot kā vienu no audzināšanas darba paņēmieniem visos vecumos.

H.Netcers parāda arī to, kādiem nolūkiem spēli iespējams izmantot mācību procesā:

- kā atslodzes elementu, atpūtu no sasprindzināta darba,
- ķermeņa veiktības attīstīšanai (kustību rotaļas un sacensības),
- māksliniecisko spēju, īpaši muzikālo, attīstīšanai.

Turklāt spēles laikā bērni apgūst socializācijas pieredzi un pilnībā atklāj savas iespējas un raksturu. (42, 99)

Tātad ASV un Vācijā spēle mācību procesā tiek ieviesta ar dažādiem mērķiem. Amerikāņu jaunajā skolā šis mērķis ir iemācīt skolēniem praktiskajā dzīvē nepieciešamos darbības veidus; Vācijas pedagogi izvirza mērķi attīstīt skolēnus kā individualitātes, aktivizēt viņus garīgā darbam. Atbilstoši šiem mērķiem tiek organizēta arī spēles darbība. Amerikāņu jaunajā skolā skolēni tiek iesaistīti patstāvīgā praktiskā darbībā, kuras laikā tiek apgūtas praktiskā darba iemaņas; Vācijas skolās skolēni tiek iesaistīti garīgā darbībā, kuras laikā tiek izkoptas un attīstītas viņu mākslinieciskās un radošās spējas.

#### 1.2.4. Spēle latviešu pedagogu pētījumos un skolu darbā.

Pēc valstiskās neatkarības iegūšanas 1918. gadā Latvijas skolās radās problēma: izmantojot vecās (cariskās Krievijas skolu) mācību metodes un paņēmienus, skolas vairs nespēja pilnībā apmierināt sabiedrības un valsts izvirzītās prasības. Tāpēc gan teorētiski, gan praktiski sāka meklēt jaunas metodes, kas veicinātu skolēnu patstāvīgo radošo darbību. Šajā laikā tika savākts plašs ārzemju pieredzes materiāls, kas regulāri tika atspoguļots dažādos pedagoģiskajos izdevumos. Daudz



ierosmju tika gūts no ASV un Vācijas skolu darba pieredzes. Tā Latvijas pedagogi ieguva informāciju par visām populārākajām un modernākajām mācību metodēm. Taču rakstu krājumā "Tautas audzināšana" pedagogs un vēsturnieks A.Vičs ļoti pareizi aizrādīja, ka nav pieļaujama tieša šo metožu kopēšana Latvijas skolu darbā. Nepieciešams izpētīt, pārbaudīt, cik efektīvas ir šīs metodes, kā tās atbilst tautas raksturam, un tikai pēc tam tās var ieviest skolu darbā.

Tā sākās jaunu mācību metožu un paņēmienu meklēšana un izpēte. Tieši šajā laikā Latvijas pedagogu interesi sāk piesaistīt spēle vai, kā to sauca tolaik, rotaļa, tādēļ šajā nodaļā "rotaļa" un "spēle" lietoti kā sinonīmi. Spēles sakarā parādījās arī vairāku zinātnieku pētījumi. Jau 20. gadu sākumā mēnešrakstā "Mūsu nākotne" (1922.g., Nr. 17) O.Svenne aplūkojis spēli kā vienu no bērnu pašizteikšanās, pašapliecināšanās veidiem, kas vienlaikus attīsta, pilnveido viņa jūtu dzīvi. Analizējot spēles ietekmi uz bērna personību, O.Svenne rakstīja: "Jūtu dzīvē rotaļu pasaulei piekrīt pirmā vieta, bet griba un domas ir tie pamatelementi, kas rada un vada pašu rotaļas procesu. Pēdējā vienmēr atradisim kādu kopēju pamatcēloni un aprēķinu, mērķi, abstraktu domāšanu, analīzi, kopsavilkumu. Rotaļā dzimst un attīstās jauno pilsoņu patstāvīgais darbs un domāšana. Reizē ar jūtu un domu attīstīšanos norūdās bērnu gribas spējas, jo ir nepieciešams zināms gribas spēks, lai koncentrētu uzmanību pie kārtējām parādībām un paša darbības, lai savaldītu savu egoismu, piespiežot to padoties rotaļas likumiem" (15, 477). Tālāk autors norāda, ka tikai tad, ja rotaļa saistīta ar interesi un patstāvīgu darbību, no tās var gaidīt pozitīvus rezultātus.

1927. gadā psihologs M.Štāls mēnešrakstā "Audzinātājs" publicējis sava pētījuma, (kuru viņš diemžēl nepabeidza) par rotaļu lomu

cilvēka dzīvē sākotnējos rezultātus. Viņš ir anketējis dažāda vecuma jauniešus un bērnus (no 10 līdz 18 gadiem). Pēc anketu apstrādes M.Štāls secināja, ka rotaļājas 3-16 gadus veci bērni, bet visintensīvāk to dara bērni vecumā no 5 līdz 12 gadiem (19). Bet tā kā autors nav norādījis, ko viņš uzskata par rotaļu (aplūkojamajā laika periodā pedagoģiskajā literatūrā šis jēdziens vispār nav izskaidrots), tad ir grūti šim apgalvojumam piekrist vai to apstrīdēt. Arī M.Štāls, tāpat kā O.Svenne, norādīja, ka rotaļai ir svarīga nozīme bērna garīgajā dzīvē, taču sīkāku paskaidrojumu šajā jautājumā trūkst.

L.Ausējs rakstā "Aritmētikas rotaļas" ir ieteicis spēli jeb rotaļu kā vienu no matemātikas mācīšanas metodēm. Autors norāda, ka spēle ienes lielāku dažādību stundā, sacensību momentu vingrinājumos, tādējādi radīdama lielāku interesi par citādi diezgan vienmuļo mācību darbu. Spēle palīdz skolotājam izsargāties no garlaicības un vienmuļības stundas laikā. Taču L.Ausējs brīdina skolotājus arī no pārlietas aizraušanās ar rotaļām, respektīvi, lai tās nekļūst par pašmērķi.

Taču ar jaunu metožu, tajā skaitā arī ar spēļu metožu, ieviešanu praksē veicās diezgan gausi, jo skolotāji nebija ne teorētiski, ne metodiski sagatavoti darbam ar metodēm, kas diezgan krasi atšķīrās no līdz tam praksē pielietotajām. Turklāt apgūt kādu jaunu metodi tikai ar laikrakstos un žurnālos publicēto materiālu palīdzību ir neiespējami, jo šādi raksti dod tikai fragmentāru un nereti arī vienpusīgu informāciju.

Lai veicinātu jauno metožu kvalitatīvu ieviešanu skolu darbā, pie Latvijas skolotāju savienības tika izveidots pedagoģiskais birojs, kas koordinēja un vadīja skolotāju mēģinātāju darbību. Skolotāju mēģinātāju kustības mērķis bija pārbaudīt un piemērot Latvijas skolu apstākļiem ārzemēs radušās un popularitāti ieguvušās jaunās mācību metodes un

paņēmienu, kā arī veidot jaunas mācību metodes. Skolotāju mēģinātāju kustība savu darbību uzsāka 1923./24. mācību gadā. Gandrīz visas šīs kustības laikā pārbaudītās metodes bija vērstas uz skolēnu aktīvas radošas darbības veicināšanu. Tā jau pirmajā šīs kustības darbības gadā, uzsākot eksperimentālo darbu, 5 skolotāji paziņojuši, ka viņu darbības mērķis ir skolēnu pašdarbības veicināšana, pielietojot dažādus līdzekļus, bet, iepazīstoties ar mēģinātāju kustības statistiku, izrādās, ka skolotāju, kuri darbojušies šajā virzienā, ir daudz vairāk. Šī statistika apkopota 2.tabulā.

Līdztekus eksperimentālajam darbam pedagoģiskais birojs regulāri organizēja seminārus mēģinātāju kustībā iesaistītajiem skolotājiem. Šajos semināros skolotāji apsprieda paveikto, darba gaitā gūtos rezultātus. Daļa eksperimentējošo skolotāju ar savu pieredzi un atziņām iepazīstināja arī citus kolēģus, publicējot savas pieredzes materiālus pedagoģiskajos laikrakstos un mēnešrakstos.

Ļoti plaši savu darbu ar jaunāko klašu skolēniem un bērnudārza vecākajiem audzēkņiem popularizējusi Antonija (Tonija) Āre un Kārlis Āre. Āres kopā ar domubiedru grupu veikuši apvienoto mācīšanu, nodarbībās un mācību stundās kā vienu no metodēm plaši izmantojot spēli. Savos rakstos "Kā rotaļa ietilpst skolas darbā" ("Mūsu nākotne" 1923.g., Nr. 7), "Kā mēs audzinām bērnus garīgai patstāvībai un pašdarbībai" ("Mūsu nākotne" 1934.g., Nr.2) u.c. Āres sīki apraksta dažādas nodarbības un mācību stundas, kurās nozīmīgu vietu ieņem spēle un rotaļa. Runājot par savas darbības teorētisko bāzi, Āres atsauca uz M.Montesori ieteikumiem par spēļu izmantošanu; galvenokārt Āres atbalsta M.Montesori domu par brīvo lomu spēļu pedagoģisko vadību. Taču pretēji M.Montesori, Āres uzskata un savā darbā to arī plaši izmanto,

Skolotāju mēģinātāju kustības laikā parbaudītās skolēnu patstāvīgo darbu veicinošās mācību un audzināšanas metodes.

Metodes nosaukums	1923./24. m.g.	1924./25. m.g.	1925./26. m.g.	1926./27. m.g.	1927./28. m.g.	1928./29. m.g.
Daltonas plāns	4	1	15	11	-	3
Referātu metode	7	5	6	4	3	2
Apvienotā mācība	3	3	2	7	10	8
Pašdarbības attīstīšana ar dažādām metodēm	-	5	-	-	6	10
Garīgā un manuālā darba metode	3	-	20	8	-	-
Dažādas mazākpazīstamās metodes	2	4	4	4	5	6

(Pēc L.Taivāna)

2.tabula

ka bērni ir spējīgi uz jaunradi un viņiem ir dzīva fantāzija. Šī atziņa abus pedagogus tuvina F.Frēbela spēles teorijai. Āres izsaka arī domu par plastiska spēles materiāla nepieciešamību, kas arī norāda uz F.Frēbela spēles teorijas ietekmi uz viņu pedagoģiskajiem uzskatiem.

Iesaistot bērnus dažāda veida spēlēs un rotaļās, Āres izmanto gan viņu imitācijas tieksmes (nepieļaujot kopēšanu), gan jaunrades un fantāzijas spējas. Darbā tikušas izmantotas gan lomu spēles (tajā skaitā arī inscenējumi), gan tautas spēles un rotaļas, gan bērnu un skolotāju jaunrades spēles. T.Āre norādījusi, ka "rotaļa dod iespēju apstrādājamo materiālu pārdzīvot" (3, 201), taču jāraugās, lai tā iekļautos nodarbībā organiski un neklūtu par skolotāja pašmērķi.

Iepazīstinot interesentus ar dramatisko metodi, O.Svenne stāsta arī par šīs metodes izmantošanu Latvijas skolās. Kā piemēru viņš izmanto kāda skolotāja eksperimenta dienasgrāmatas fragmentus. (Diemžēl, O.Svenne nenorāda ne skolotāja vārdu, ne skolu, kurā viņš strādā.) Skolotājs stāsta, ka viņš vēstures nodarbībās, mācot par bīskapa Meinharta ierašanos Latvijā, pielietojis dramatizēšanu. Darba praktiskais mērķis bijis uzrakstīt, iestudēt un parādīt pārējiem skolēniem lugu par šo notikumu. Taču, lai to izdarītu, skolēniem bija labi jāiepazīst gan laikmets, kurā risināsies lugas darbība, gan vēsturiskās personas, kurām bijis kāds sakars ar šo notikumu, gan daudz kas cits. "Grūti aprakstīt interesi, ar kādu bērni stājās pie kopējā darba. Viņi izmeklēja visas bibliotēkas, kādas tikai bija sasniedzamas, taujādami pēc grāmatām, pat sausām autobiogrāfijām, kuras tika ar interesi izlasītas un ceļoja no viena pie otra. Skolotājam stundā vairs nenācās runāt vienam, apspriešanā piedalījās visa klase" (16, 41). Šī darba rezultātā skolēni apguva vielu daudz pamatīgāk, nekā tas būtu noticis ar tradicionālajām darba metodēm. Skolotājs norāda, ka darbs

ildzis vairākas nedēļas, bet bērnu interese par to nav atslābusi, jo regulāri viss ticis apspriests. Luga, kas tapusi šī darba rezultātā, bijusi pavisam īsa (uz skatuves darbība risinājusies apmēram 20 minūtes), bet modinājusi interesi par tajā attēloto laiku arī skatītājos, kuri lugu uzņēmuši ar lielu interesi. Tālāk skolotājs analizē, kāds ir bijis šī darba praktiskais rezultāts:

1. pašdarbības ceļā skolēni vispusīgi iepazinās ar laikmeta raksturu,
2. valodas izkopšana: apspriežot tēmu skolēni ieguva un attīstīja gan monoloģiskās, gan dialogiskās runas iemaņas, kā arī attīstīja runas kultūru,
3. rakstu valodas attīstīšana: uz stundām skolēni ieradās ar jau sagatavotiem ziņojumiem (referātiem) par attiecīgo tēmu, kā arī rakstu iemaņas tika izkoptas lugas rakstīšanas laikā. (16, 42)

Kā redzam, Latvijas skolās, lai gan apgūta arī ASV skolu pieredze un metodes, didaktiskā spēle tika izmantota kā metode, ar kuras palīdzību iespējama skolēnu garīga un intelektuāla attīstīšana. (Šāda pieeja, kā tas tika parādīts iepriekšējās nodaļās, ļoti raksturīga Eiropas pedagogiem.) Taču netiek noliegta arī ar šīs metodes palīdzības praktiskā darba apgūšanas iespēja.

### 1.3. Didaktiskās spēles izmantošanas pedagoģiskie nosacījumi.

Jau J.A.Komenskis kā vienu no audzināšanas principiem izdala dababilstības principu, t.i., mācīšanai un audzināšanai jāatbilst cilvēka dabai, mācību un audzināšanas metodēm jāizriet no cilvēka tieksmēm, nevis jāpretojas tām. Iepriekšējā nodaļā, aplūkojot spēli kā kultūras formu un dažādo spēļu teoriju veidošanos un attīstību, tas, ka spēle atbilst cilvēka dabai, saskan ar viņa tieksmēm, īpaši uzsvērts netika. Taču tieši tas bija viens no argumentiem, kāpēc F.Frēbels ieteica spēli kā galveno pirmsskolas mācību un audzināšanas metodi. Tieši tāpēc spēles teorijas veidojušās un attīstījušās ne tikai pedagoģijā.

#### 1.3.1. Didaktiskās spēles funkcijas un galvenās īpatnības.

Aplūkojot spēles lomu mācību procesā, jānoskaidro, kādas ir spēles funkcijas. Pētot spēli kā vienu no mācību darbības veidiem, G.Šcukina izdala šādas spēles funkcijas:

1. Spēle veicina audzēkņu izziņas spēju attīstību.
2. Spēle stimulē audzēkņu darbības radošos procesus.
3. Spēle veicina spriedzes noņemšanu, palīdz atbrīvoties no noguruma.
4. Spēle rada mācību darbībai labvēlīgu, patīkamu atmosfēru, atbrīvotību, atdzīvina mācību darbību.
5. Spēle veicina mācību intereses attīstību. (78, 43) ✓

Šādam spēles funkciju uzskaitījumam var piekrist, tikai jāatzīmē, ka tas ir nepilnīgs. Citā savā darbā "Skolēnu izziņas darbības aktivizācija mācību procesā" G.Ščukina raksta: spēles "iespējas ne tikai bērnu, bet arī pīcaugušo attīstībā ir neizsmēļamas. Tas ir gan gribas attīstīšanas veids (piemēram, spēles ar noteikumiem), gan domāšanas attīstīšanas veids (intelektuālās spēles), kā arī tai ir vēl daudzas citas iespējas" (77, 20). Šajā pašā darbā autore nosauc spēli par "iztēles skolu", tādējādi viņa bez nosauktajām funkcijām saskata arī citas, kas, raksturojot spēles lomu mācību procesā, ir būtiskas.

To, ka spēle ir daudzfunkcionāla, ir ievērojuši un centušies noformulēt spēles funkcijas arī svešvalodu mācīšanas metodiķi no Ukrainas N.Skļarenko un T.Oļeņika. Viņi piedāvā šādu didaktiskās spēles funkciju iedalījumu:

1. Motivējošā funkcija. Spēle pēc savas būtības ir cilvēku savstarpējo attiecību modelis; tā stimulē dalībnieku interesi par konkrēto mācību priekšmetu.

2. Apmācošā funkcija. Didaktiskā spēle ir domāta tam, lai ar tās palīdzību skolēni apgūtu kādu konkrētu mācību vielu vai kādas prasmes un iemaņas.

3. Audzinošā funkcija. Didaktiskās spēles laikā skolēnos attīstās, tiek icaudzināta apzinīga disciplīna, atbildība, savstarpējā palīdzība utt.

4. Orientējošā funkcija. Spēles laikā, pieņemot kādu lomu, skolēni mācās orientēties situācijā, pieņemt lēmumus utt.

5. Kompensējošā funkcija. Spēle dod iespēju skolēniem paplašināt savas darbības loku, parādīt savas iespējas, piemēram, viņiem ir iespēja pieņemt sev neraksturīgu lomu, piemēram, pīcaugušo lomu. (72, 29-30)



Šis didaktisko spēļu funkciju uzskaitījums ir plašāks nekā G.Ščukinas izveidotais, taču šeit vērojama zināma vienpusība, jo autori ir analizējuši tikai lomu spēles.

Lai pēc iespējas pilnīgāk izprastu didaktisko spēļu nozīmi mācību procesā, pētījuma laikā tika izanalizētas dažādos mācību priekšmetos izmantotās spēles. Šī darba rezultātā atklājās plašs didaktisko spēļu funkciju loks. Lai šajā daudzveidībā būtu vieglāk orientēties, funkcijas pēc to pazīmēm tika apvienotas vairākos blokos.

**I. Kognitīvās funkcijas.** Tās ir saistītas ar izziņas procesu, kas notiek didaktiskās spēles laikā.

**1. Apmācošā funkcija.** Ar didaktiskās spēles palīdzību skolēns apgūst vai nostiprina konkrētu mācību vielu vai kādas prasmes un iemaņas, kā arī mācās veikt izziņas darbību.

**2. Attīstošā funkcija.** Spēles laikā tās dalībniekiem attīstās personības spējas, kā piemēram, domāšana, iztēle, atmiņa utt.

**II. Sociālās funkcijas.** Šī funkciju grupa ir saistīta ar skolēnu socializāciju, viņu sabiedriskās pieredzes un savstarpējās sadarbības prasmju attīstīšanu.

**1. Attieksmju veidošanas funkcija.** Spēles laikā, modelējot dažādas situācijas, tās dalībniekiem veidojas un attīstās attieksmes pret dažādām parādībām un procesiem.

**2. Komunikatīvā funkcija.** Spēles laikā notiek tās dalībnieku savstarpēja saskarsme, gan verbālā, gan neverbālā. Šī saskarsme jeb komunikācija veicina savstarpējo sadarbību un līdz ar to bagātina spēles dalībnieku pieredzi šajā jomā. Vienlaicīgi spēlētāji apgūst un pārbauda dažādu savstarpējo attiecību normas un to efektivitāti dažādās

situācijās. Tādēļ komunikatīvajai funkcijai tika izdalītas divas apakšfunkcijas:

- a) savstarpējās sadarbības funkcija,
- b) savstarpējo attiecību un normu aprobēšanas funkcija.

**III. Darbības funkcijas.** Tās ir saistītas ar spēlētāju darbību un tās raksturu spēles laikā.

**1. Motivējošā funkcija.** Spēlei kā patstāvīgai kultūras parādībai laika gaitā ir izveidojusies sava motivācija. Tā veicina spēlētāju interesi par spēli un tās darbību, līdz ar to padarot tās dalībnieku darbību motivētu un apzinātu.

**2. Imitācijas funkcija.** Spēles laikā tās dalībnieki, atbilstoši savai pieņemtajai lomai, imitē, bet ne tieši kopē, reālajā dzīvē raksturīgās darbības.

**3. Radošā funkcija.** Spēles dalībnieki ne tikai imitē savai lomai atbilstošās darbības, bet piemēro tās konkrētajai situācijai, meklē jaunus risinājumus.

**4. Kompensējošā funkcija.** Spēles laikā skolēniem ir ne tikai iespējams paplašināt savas darbības loku, bet arī aizstāt kādas spējas trūkumu, parādot kādas citas sev raksturīgas spējas, piemēram, zināšanu nepietiekamību kompensējot ar asprātību, reakcijas ātrumu.

**5. Salīdzinošā funkcija.** Spēles laikā skolēnam ir iespējams salīdzināt savas un pārējo spēlētāju zināšanas, prasmes un iemaņas.

**IV. Rekreatīvās funkcijas.** Tās ir saistītas ar spēles izklaidējošo raksturu.

**1. Relaksācijas funkcija.** Spēles laikā spēlētējiem ir iespēja atbrīvoties no negatīvas spriedzes, taču atslābināšanās nenotiek, jo garīgā un emocionālā spriedze saglabājas, tikai gadījumā, ja pirms spēles tās dalībniekiem bijušas kādas negatīvas emocijas, tās pakāpeniski zaudē savu spēku un tiek aizstātas ar pozitīvām.

**2. Izklaidējošā funkcija.** Ja spēles uzdevums ir viegls, bet spēles forma skolēniem saistoša, tā kļūst par patīkamu laika kavēkli, izklaidēšanos, atpūtu pēc sasprindzināta darba.

No pirmajiem trijiem funkciju blokiem redzams, ka spēles laikā tiek veikta tās dalībnieku audzināšana, turklāt tā ir nemākslota, dabiska un tādēļ neizraisa no audzēkņu puses nekādu pretestību.

Protams, dažādām spēlēm un pat vienai spēlei dažādos apstākļos šo funkciju hierarhija ir atšķirīga, tomēr tās visas spēles gaitā vairāk vai mazāk spilgti izpaužas. Pedagoģs katrā konkrētajā gadījumā akcentē tās funkcijas, kuras izriet no nodarbības mērķiem.

Runājot par spēļu izmantošanu mācību procesā, tiek lietoti jēdzieni **tradicionālā spēle** un **didaktiskā spēle**. Viena abu šo spēļu veidu atšķirība ir to veidošanās apstākļi. Dažādas tradicionālas spēles ir veidojušās stihiski. Piemēram, kad dominikāņu mūkiem tika aizliegts spēlēt visas līdz tam pazīstamās spēles, viņi izdomāja jaunu spēli, kura tagad pazīstama ar nosaukumu "Domino". Didaktiskās spēles turpretī ir mērķtiecīgi veidotas, tās domātas skolēnu mācību darbības aktivizēšanai.

Salīdzinot didaktiskās spēles ar tradicionālajām, izrādās, ka nekādu būtisku atšķirību ne to funkcijās, ne tās raksturojošajās īpašībās, ne

darbības veidos, ne formās, ne raksturā nav. Daudzas didaktiskās spēles ir mācību procesa vajadzībām pielāgotas tradicionālās spēles, citas didaktiskās spēles ir veidotas pēc vienas vai vairāku tradicionālo spēļu parauga. Iepazīstoties ar dažādām didaktiskajām spēlēm tika konstatēta gan galda, gan intelektuālo, gan citu tradicionālo spēļu formu ietekme uz didaktisko spēli. Piemēram, visiem pazīstama spēle ir "Kuģu lādēšana", kuras laikā tās dalībnieki cenšas nosaukt pēc iespējas vairāk lietvārdu, kas sākas ar kādu noteiktu alfabēta burtu. Šo pašu spēli, tikai dažādi modificējot tās noteikumus, var izmantot gan sākumskolā dzimtās valodas nodarbībās, gan arī vecākajās klasēs svešvalodu nodarbībās.

Galvenā atšķirība starp tradicionālajām un didaktiskajām spēlēm ir tā, ka didaktiskajām spēlēm ir stingrāk izteikta funkciju hierarhija. Otra būtiska atšķirība ir saistīta ar dažādu funkciju aktualitāti spēles laikā: ja tradicionālajām spēlēm galvenā parasti ir izklaidējošā (gan ne vienmēr), bet izglītojošā funkcija ir viena no pēdējām jeb mazsvarīgākajām, tad didaktiskajām spēlēm svarīgākās parasti ir attīstošā un izglītojošā funkcijas, bet izklaidējošā ir viena no mazāk svarīgajām funkcijām. Turklāt, runājot par didaktisko spēļu funkciju hierarhiju, tāda tā ir raugoties gan no skolotāja, gan skolēna viedokļa. Skolēni izklaidējošo funkciju didaktiskajai spēlei nereti vispār nesaskata. Trešā atšķirība starp tradicionālo un didaktisko spēli ir mērķa aktualitāte. Nevar sacīt, ka tradicionālajai spēlei mērķa vispār nav, bet vismaz spēles laikā tās dalībniekiem tas nav sevišķi aktuāls, izņēmums ir vienīgi spēles, kas risinās sacensības formā. Bet didaktiskajai spēlei mērķis un tā sasniegšana ir būtiska.

Līdzās agrāk apskatītajām ikvienu spēli raksturojošajām īpašībām, didaktiskajām spēlēm piemīt arī specifiskas, tikai tām raksturīgas īpašības.

Izanalizējot dažādas didaktiskās spēles, tika izdalītas šādas didaktisko spēli raksturojošas īpašības:

1. Didaktisko spēļu **priekšmetisko saturu veido konkrēta mācību viela.**

2. Didaktiskās spēles **dalībnieku izziņas darbība tiek īstenota sadarbībā ar citiem tās dalībniekiem.** Šī sadarbība risinās atbilstoši iepriekšparedzētiem (reizēm arī spēles gaitā izveidojušamies) noteikumiem un normām.

3. Problēmas izvirzīšana, partneru iesaistīšana savstarpējā darbībā, dalībnieku domāšanas veicināšana parasti notiek **dialoga formā.** (Tas var būt dialogs gan ar partneri, gan ar mašīnu, piemēram, videospēlē.)

4. Didaktiskās spēles organizācijas veids nosaka **divējādu darbību**, jo spēles dalībnieki cenšas īstenot divējādus atšķirīgus mērķus, kas tomēr ir savstarpēji saistīti - spēles mērķus un pedagoģiskos mērķus.

No šīm didaktiskās spēles īpatnībām izriet arī galvenās prasības, kas jāievēro didaktiskās spēles laikā:

1. prasība **pēc spēles satura problēmiskuma,**
2. prasība **pēc spēles dalībnieku savstarpējas sadarbības,**
3. prasība **pēc spēles darbības dialogiskuma,**
4. prasība **pēc spēles divējādās darbības.**

### 1.3.2. Spēles motivācija un spēles mērķi.

Grūti iedomāties, ka cilvēks iesaistās kādā spēlē tāpēc, ka viņš izjutis apzinātu nepieciešamību izzināt īstenību vai spēles laikā uzzināt kaut ko vairāk par sevi vai apkārtējo pasauli (izņēmums ir psiholoģiskās un lietišķās spēles, kuras tieši šim uzdevumam veidotas un organizētas, tādēļ cilvēks, iesaistoties šajā spēlē, ir uz to sagatavojies). Parasti cilvēks iesaistās spēlē tāpēc, ka spēle atbilst viņa interesēm, pirmām kārtām, tieši spēles interesēm. Spēles intereses ir tikpat reālas kā, piemēram, mācību vai kādas citas intereses.

Analizējot spēli un tās nozīmi audzināšanā, O.Svenne jau 1922. gadā norāda: "Tikai tad, kad rotaļa saistīta ar interesi un bērnu pašdarbību, varam gaidīt no viņas pozitīvu rezultātu." (15, 478)

Interēšu intensitāti, kas radusies dažādu spēļu laikā, nereti salīdzina, piemēram, šahs ir interesantāks nekā dambrete. Protams, šāds un līdzīgi salīdzinājumi ir subjektīvi. Taču jebkura attieksme pret kādu parādību ir subjektīva.

Rodas jautājums, kādi faktori ietekmē spēles interesi, tās veidošanos. M.Štāls 1932. gadā, veicot spēļu (rotaļu) psiholoģisko analīzi, norāda uz šādiem faktoriem:

- tieksme pēc neatkarības un patstāvības,
- apmierinājums par personīgās ierosmes iespēju,
- apmierinājums par iespēju parādīt savu atjautību,
- apmierinājums par savu patstāvīgo darbību (pašdarbību). (19, 148)

Krievu pētnieks J.Geronimuss 1989.gadā izdala šādus spēles intereses veidošanos un uzturēšanu veicinošus faktoros:

- apmierinājums par kontaktiem ar spēles partneriem,
- apmierinājums par savu spēlētāja iespēju demonstrēšanas iespēju,
- azarts, gaidot neparedzētas spēles situācijas un spēles gaitā tās pakāpeniski atrisinot,
- nepieciešamība pieņemt lēmumus sarežģītās, bieži nenoteiktās situācijās,
- ātra pieņemto lēmumu lietderības un efektivitātes noskaidrošanas iespējas,
- apmierinājums par veiksmi (gan epizodisku, gan visas spēles rezultātā gūto),
- apmierinājums par lomas pieņemšanu,
- apmierinājums par sevi un savu darbību spēles laikā.

(48, 75)

Salīdzinot abas šīs skalas, redzams, ka tās ir ļoti līdzīgas, tikai J.Geronimusa izveidotā skala ir detalizētāka un konkrētāka. Būtībā šie norādītie spēles interesi veicinošie faktori nav nekas cits kā motīvi, kas, dažādās situācijās dažādi grupējoties, veido spēles motivāciju tās dalībniekiem un rezultātā nosaka viņu attieksmi pret konkrētu spēli.

Iepriekš tika konstatēts, ka didaktiskās spēles laikā risinās divējāda darbība. Tātad tās dalībnieku darbību ietekmē arī divējāda motivācija: spēles un mācību motivācija, un viņiem jāizvirza un jāsasniedz arī divējādi mērķi: spēles un pedagoģiskie. Spēles mērķi ir saistīti ar konkrētas spēles

gaitu un noteikumiem: pieņemtās lomas realizēšana; maksimāli iespējamo punktu iegūšana; izvairīšanās no sodapunktiem; uzvara spēlē u.c. Pedagoģiskie mērķi sevī ietver spēju attīstīšanu; zināšanu, prasmju, iemaņu veidošanu un attīstīšanu; attiecību veidošanu kolektīvā un atsevišķu spēlētāju starpā.

M.Verhovickis, rakstot par lietišķajām spēlēm un to organizēšanu, uzsver, ka vislielākās metodiskās grūtības spēles vadītājam rada nepieciešamība panākt, lai spēles un pedagoģiskie mērķi veidotu harmonisku vienību (51, 94). Ar šīm pašām grūtībām sastopas arī skolotāji, organizējot spēles mācību nodarbību laikā.

Ja skolēns savu darbību pakļauj tikai spēles mērķim, tad viņam spēle gandrīz pilnīgi zaudē didaktisko raksturu, jo tādā gadījumā spēlētājs cenšas "par katru cenu" uzvarēt, un nereti pat apzināti traucē citiem spēlētājiem. Tādējādi šādam spēlētājam spēle iegūst salonspēles vai azartspēles raksturu, kurās galvenais ir vai nu patīkama laika pavadīšana, vai arī uzvara. Tādā gadījumā skolēns centīsies tikai izmantot konkrētajā mācību priekšmetā jau zināmo, jo uzvara bieži ir atkarīga no iespējami ātrākas atbildes, un šis skolēns neveiks izziņas darbību. Neveiksmi, proti, zaudējumu spēlē, šāds skolēns dziļi pārdzīvos. Neveiksme viņam var izsaukt tādas negatīvas emocijas kā dusmas, neiecietību, skaudību, kas var tikt vērstas gan pret biedriem, kuriem spēlē veicies labāk, gan arī pret spēles vadītāju. Šie pārdzīvojumi nekādā gadījumā neveicina pozitīvas mācību motivācijas veidošanos, ne arī spēles intereses saglabāšanos skolēniem, bet viņu negatīvo emociju izpausmes var radīt nelabvēlīgu emocionālo fonu klasē.

Ja nepietiekami ir spēles mērķi, skolēns nespēj pilnīgi iesaistīties spēlē, rezultātā viņš sāk veikt parasto mācību darbību, turklāt spēles forma



tādā gadījumā viņam tikai traucē, un skolēns savu darbību vispār pārtrauc. Var gadīties, ka skolēns, iztrūkstot spēles mērķim, vispār neiesaistās spēlē.

Praksē visbiežāk ir vērojami divi gadījumi, kad spēles un pedagoģiskais mērķis neveido vienību. Tie ir šādi: 1) spēles priekšmetiskais saturs neatbilst mācību darbības saturam un mācību vielai, kas tiek apgūta nodarbības laikā. Citiem vārdiem, spēle mācību nodarbības laikā tiek izmantota kā izklaidēšanās vai neparedzēti radušās brīvā laika aizpildīšanas līdzeklis. Spēles pedagoģiskais mērķis neatbilst nodarbības mērķim. 2) Spēlē izvirzītie uzdevumi, tās priekšmetiskais saturs neatbilst skolēnu sasniegtajam zināšanu un nepieciešamajiem izziņas darbības prasmju un iemaņu līmenim. Tādējādi apstiprinās vācu pedagoga F.Bletnera (F.Blättner) izteiktā atziņa, ka darba nodoms ir īstenojies nevis tad, kad pilnīgi izpildīts sastādītais plāns, bet gan tad, kad tiek izjusta vitāla nepieciešamība to īstenot (43, 135), respektīvi, tad, kad izveidojušies darbības motivācija.

Spēles ideja vienmēr ir abstrakta, bet konkrētos apstākļos tā kļūst par realitāti ar konkrētiem mērķiem un uzdevumiem. Tā kā didaktiskās spēles laikā tās dalībniekiem jāsasniedz vairāki mērķi, tad katrā konkrētajā gadījumā mērķu izvēle ir atkarīga no apstākļiem, kuros spēle risinās, un katram spēlētājam tie var būt vairāk vai mazāk atšķirīgi.

Didaktiskā spēle vienlaicīgi ir gan vingrinājums, gan situācija, turklāt unikāla situācija, jo nevienu spēli nav iespējams noorganizēt un novadīt vienādi, katru reizi tā ir citādāka, jo tās norisi tieši ietekmē konkrētie apstākļi: spēlētāju noskaņojums, gatavība iesaistīties spēlē, stundas mērķi utt.

V. Ņevskaja visas situācijas iedala divās grupās:

1. Situācijas ar mērķtiecīgu piespiešanu (orientētas uz reprodutīvu darbību), kurās skolēns nesaredz vai neizprot mērķi, tādēļ tās ir formālas.
2. Situācijas ar mērķtiecīgu tieksmi (orientētas uz radošu darbību), kurās skolēns saskata mērķi. (67, 24)

Didaktiskās spēles neapšaubāmi pieskaitāmas otrajai grupai.

Darbs spēles laikā tiek organizēts tā, ka skolēns visu laiku domā, pārdzīvo, darbojas, bet spēles vadītājs, kas visbiežāk ir skolotājs, uztur viņa ticību saviem spēkiem un savstarpējās uzticēšanās atmosfēru klasē. Tas rada skolēnā prieku: saskarsmes prieku, darbošanās prieku, prieku par sasniegto rezultātu, kas savukārt pāraug iniciatīvā un atbildībā.

G. Ščukina savā darbā "Skolēnu izziņas darbības aktivizēšana mācību procesā" secina, ka darbības mērķi transformējas darbības motivācijā (77, 49). S. Hessens, savukārt, norāda, ka spēle "ir darbība, kurā darbības mērķis atrodas aiz pašas darbības robežām, bet kur tamdēļ katrs acumirklis ir vērtīgs pats par sevi" (8, 103). Abi šie izteikumi ļauj secināt, ka spēle veido plašāku mācību motivāciju, nekā daudzi citi darbības veidi, kas tiek izmantoti mācību nodarbībās. Kā zināms, mērķis var būt heteronoms, t.i., izvirzīts no ārienes (mācību procesa laikā, piemēram, skolotāja piedāvāts), vai autonomas, t.i., paša darbības veicēja izvirzīts. Pie autonomā mērķa skolēns nonāk caur savu spēju un iespēju apzināšanos un novērtēšanu: man vajag; es vēlos; es gribu; es darišu; es varu; es drīkstu utt. Didaktiskās spēles laikā skolēni biežāk nekā citu mācību situāciju laikā nonāk pie autonomiem mērķiem. Bet tā kā spēle visbiežāk ir kolektīva darbība, tad tās laikā skolēni mācās ne tikai izvirzīt

mērķus savai darbībai, bet arī saskaņot savus mērķus ar pārējo spēles dalībnieku mērķiem.

Visus faktoros, kas ietekmē skolēnu kāda konkrēta mērķa sasniegšanai, var iedalīt divās grupās:

**1. ārējie stimuli**, kurus vispirms izvirzījuši apkārtējie cilvēki un vismaz sākotnēji tie nav paša skolēna izvirzīti, pieņemti un iekšēji pamatoti,

**2. iekšējie motīvi**, skolēna paša apzināti, iekšēji pamatoti un pieņemti. (Pēc A.Ļontjeva)

Iekšējos motīvus var iedalīt vēl sīkāk:

**1. lietderības motīvi** ir saistīti ar iegūto zināšanu, prasmju un iemaņu izmantošanas iespējām ikdienā, iecerētajā profesijā utt. Piemēram, "Svešvalodu mācos tāpēc, lai varētu skatīties un saprast ārzemju TV programmas, videofilmas." V.Zelmenis šos motīvus dēvē par utilitārajiem motīviem (25, 70); A.Ļontjevs tos ietvēris sociālo motīvu grupā (59, 50); A.Markova tos ietvērusi šauro sociālo motīvu grupā (10, 14); vācu psihologs V.Apelts (W.Apelt) tos sauc par lietderības motīviem (Nützlichkeitsmotive) (27, 26).

**2. komunikatīvie motīvi** saistīti ar tieksmi sazināties gan mācību nodarbības laikā, gan ārpus tām. Piemēram, "Svešvalodu mācos, lai iemācītos izteikt savas domas.

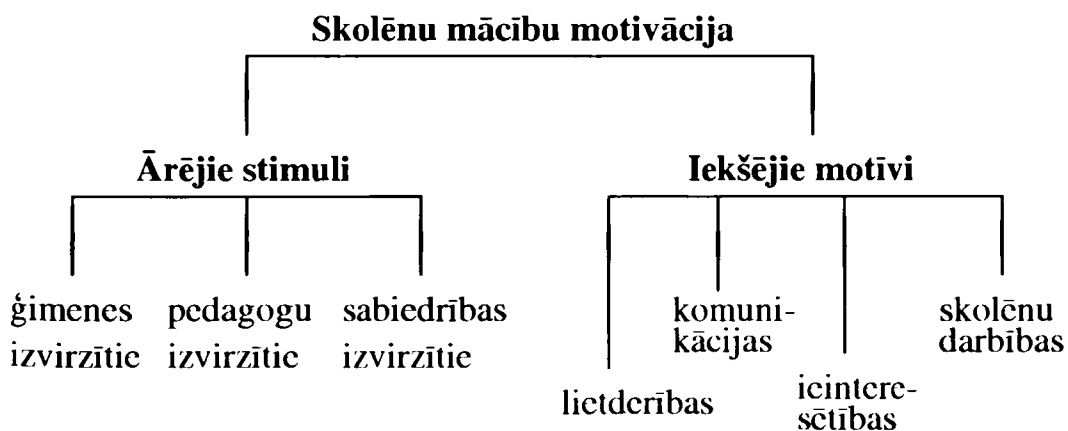
**3. skolēnu patstāvīgās darbības un paškontroles motīvi** saistīti ar skolēnu patstāvīgās izziņas darbību un paškontroli mācību procesā. Piemēram, "Svešvalodu mācos, jo man patīk stundas laikā piedāvātie darbības veidi." V.Zelmenis šos motīvus sauc par gnozeoloģiskajiem motīviem (25, 70); A.Markova tos dēvē par mācību

izziņas motīviem (10, 14); A.Ļontjevs un V.Apelts šos motīvus sauc par izziņas motīviem (59, 27).

**4. ieinteresētības motīvi.** Iepriekš minētie zinātnieki V.Zelmenis, A.Markova, A.Ļontjevs, V.Apelts šos motīvus ir iekļāvuši izziņas motīvos.

Izveidoto skolēnu mācību motivācijas struktūru var atainot šādā shēmā:

### Skolēnu mācību motivācijas struktūra



1.shēma

Psihologi, veidojot skolēnu mācību motivācijas skalu, tajā ietvēruši vēl citas motīvu grupas. Piemēram, A.Markova izdala lielu motīvu grupu, kuru nosauc par sociālajiem motīviem un sīkāk tos iedala šādi: sabiedriskie; sociālās darbības; prestiža motīvi (10, 14). Nenoliedzot šādu motīvu esamību, šajā pētījumā tie netiek īpaši izdalīti. Šāda nostāja izskaidrojama ar to, ka 1) skolēnu aptaujā iegūtajos rezultātos tie (sevišķi prestiža motīvi) īpaši neizcēlās; 2) šajā pētījumā uzsvars tiek likts uz mācību procesu, skolēnu mācību darbību un skolēnu attieksmi pret šo procesu un darbību, nevis uz šīs darbības formālu novērtējumu.

Izveidotajā mācību motivācijas skalā īpaši tika izdalīta tikai viena ar sociālo darbību saistīta motīvu grupa, t.i., komunikatīvie motīvi. A.Markova komunikatīvos motīvus kā īpašu grupu neizdala, bet iekļauj sociālās darbības motīvos (10), A.Ļcontjevs tos identificē ar saskarsmes motīviem (59, 50), V.Zelmenis komunikācijas motīvus, savukārt, identificē ar prestiža motīviem (25, 70). Nevienam no šiem uzskatiem nevar pievienoties, ja tiek runāts par valodas (gan dzimtās, gan svešvalodas) apguvi. Parasti ar komunikāciju tiek saprasta verbālā sazināšanās, tātad tas ir šaurāks jēdziens nekā saskarsme. Bet valodu apgūvē komunikācijai ir būtiska nozīme, tāpat komunikācijai ir liela nozīme arī citu mācību priekšmetu apgūvē, jo nav iespējams iedomāties nodarbību, kuras laikā starp skolotāju un skolēniem kā arī skolēnu starpā nenotiktu verbālā sazināšanās, turklāt tās laikā tiek lietota kādas konkrētas nozares valoda.

### 1.3.3. Didaktiskās spēles organizēšanas nosacījumi.

G.Ščukina, analizējot skolēnu mācību darbības aktivitāti, izdala nosacījumus, kas ietekmē skolēnu interesi par zināšanām:

1. maksimāli balstīties uz skolēnu aktīvu domāšanas darbību,
2. mācību procesa vadību veikt atbilstoši skolēnu attīstības līmenim,
3. rūpēties par pozitīvu emocionālo atmosfēru mācību procesa laikā,

4. maksimāli balstīties uz skolēnu patstāvīgo darbību. (77, 110-112)

Ja didaktiskā spēle tiek pareizi organizēta, tās laikā tiek ievēroti visi iepriekš minētie nosacījumi. Plānojot didaktisko spēli, jāatceras, ka tās mērķus (gan spēles, gan pedagoģiskos) nevar sasniegt, ja spēli pavirši sagatavo.

Kādas prasības spēles organizēšanai un izmantošanai mācību nodarbībā tiek izvirzītas? Savā rakstā "Aritmētikas rotaļas" L.Ausējs atsaucas uz amerikāņu pedagoga N.Lennesa (N.J., Lennes) spēlei izvirzītajām prasībām. Tās ir šādas:

1. Spēlei jānodarbina visi skolēni visu laiku.
2. Spēle nedrīkst radīt troksni un nekārtību stundas laikā, jo tas novirza skolēnu uzmanību.
3. Spēlei jāmodina skolēnos vēlēšanās mācīties.
4. Spēlei jāveicina sacensības gars grupu starpā.
5. Spēlei jāsekmē grupas iespaids uz katra atsevišķa skolēna darbu.
6. Spēlei jāmodina katrs skolēns interesēties par pārējo skolēnu darbību. (1, 7-8)

Lielākā daļa šo prasību, protams, ir svarīgas, tomēr gribētos apšaubīt prasības pēc sacensības gara veicināšanas īpašu nepieciešamību. Ja skolēni sev izvirzījuši spēles mērķus, viņu spēles motivācijas skalā būs arī tādi motīvi, kas vērsti uz uzvaras sasniegšanu, respektīvi, veicina sacensības garu. Vēl īpaša skolēnu uzmanības saasināšana šajā virzienā var samazināt to skolēnu uzmanības daļu, kas vērsta uz izzīņas darbību,

respektīvi, mazināt pedagoģisko mērķu aktualitāti. Arī brīdinājums par troksni un nekārtībām spēles laikā nav būtisks, jo, pirmkārt, spēle nevar normāli noritēt, ja tās dalībnieki neievēro tās noteikumus un neierobežo savu emociju izpausmes, otrkārt, neievērojot disciplīnu, nevar veikt kvalitatīvu domāšanas darbību, ne arī izziņas darbību, kas ir svarīgas didaktiskās spēles laikā.

#### E.Dambrāne izvirza prasības spēles organizēšanai.

1. Pirms spēles sākšanās jāpārbauda, vai ir sagādāti nepieciešamie materiāli, vai nekā netrūkst spēļu komplektos.
2. Sākot spēli, jāpārliccinās, vai visi dalībnieki precīzi izprot spēles saturu, noteikumus un to, kā veicams dotais uzdevums.
3. Spēles laikā sekot, lai starp tās dalībniekiem valdītu biedriskas attiecības, it sevišķi, ja rotaļa vai spēle notiek sacensības veidā.
4. Aizrādījumi un soda punkti nedrīkst aizvainot vai pazemot spēlētājus.
5. Spēles beigās vēlams novērtēt dalībnieku aktivitāti, atzīmēt veiksmes un neveiksmes. (4, 7)

Runājot par spēles prickšmetisko saturu, E.Dambrāne norāda, ka spēlei jābūt ar "zināmu grūtības pakāpi, jo viegli sasniedzama uzvara neiepriecina, tādēļ jāizvairās no pārāk vienkāršiem uzdevumiem" (4, 6). Taču gribētos aizrādīt, ka jāizvairās ne tikai no pārāk vienkāršiem, bet arī no pārāk sarežģītiem uzdevumiem, jo, ja skolēni redz, ka viņu pūles nevainagojas panākumiem, viņu spēles interese samazinās vai pat pilnīgi izzūd.

Rakstot par didaktisko spēļu izmantošanu svešvalodu nodarbībās, vācu pedagogi R.Bons un I.Šreitere norāda uz šādiem to organizēšanas nosacījumiem:

1. Spēles kā mācību metodes un kā uzdevuma izvēlei ir jābūt pedagoģiski, didaktiski un metodiski pamatotai. Skolotājam jāapzinās, kāpēc, ar kādu mērķi viņš izmanto to vai citu spēli.

2. Spēlē jāiesaista un jāaktivizē darbam pēc iespējas vairāk skolēnu, turklāt, aktivitātei galvenokārt jābūt vērstai tieši uz valodisko aktivitāti.

3. Spēlei jāatbilst skolēnu vecumam un valodiskajām zināšanām. Tā nedrīkst būt ne par grūtu, ne arī par vieglu, jo tādā gadījumā zūd motivācija, zinātkāre, jaunā pievilcība. Taču tas nenozīmē, ka zināmu, agrāk spēlētu spēli pēc kāda laika nevar atkārtot.

4. Ne vienmēr iespējams piemērot valodas spēli kādai stingri noteiktai tēmai. Tomēr arī šāda rakstura uzdevumi skolēniem jādod, lai iemācītu viņus lietot valodu visos tās līmeņos.

5. Spēles vadītājam (ļoti bieži tas ir skolotājs) jāievēro, ka viņš nav galvenā persona. Tas nepieciešams, lai spēlētāji justos brīvi un nepiespiesti. Kur vien tas iespējams, par spēles vadītāju jākļūst skolēnam, tad spēle noritēs brīvāk, atraisītāk.

6. Spēles sagatavošanai jābūt iespējami īsai. Ja spēle risinās svešvalodas stundā, tad gan sagatavošanai, gan vadišanai pēc iespējas jānotiek svešvalodā, lai nezustu svešvalodas atmosfēra. (31, 171-172)

Visu šo pedagogu izteiktās prasības ir pamatotas un savā būtībā līdzīgas. Atšķirības, kas tomēr ir vērojamas, galvenokārt ir saistītas ar viņu atšķirīgajiem priekšstatiem par spēli.



Balstoties uz iepriekš minētajiem izteikumiem par spēles izmantošanu mācību procesā, uz F.Frēbela spēles teoriju, uz pedagoģiskajiem novērojumiem un atziņām, kā arī uz personisko pieredzi šajā jomā, tika izdalīti šādi nosacījumi, kas ir būtiski, izmantojot spēli kā mācību metodi:

1. Spēlei un tās mērķiem jābūt pakārtotiem nodarbības un visa mācību procesa mērķiem. Spēle nedrīkst kļūt par skolotāja pašmērķi vai par autonomu stundas vienību.

2. Spēles izvēlei jābūt pedagoģiski un psiholoģiski pamatotai.

3. Spēlei jāatbilst skolēnu vecumam, viņu intelektuālās attīstības līmenim un interesēm.

4. Spēlē jāiesaista, jāaktivizē un jānodarbina pēc iespējas vairāk skolēnu, taču spēli skolēniem nedrīkst uzspiest, piedalīšanās tajā ir brīvprātīga.

5. Skolotājam tajā jāiesaistās uz līdztiesības pamatiem.

6. Spēles priekšmetiskajam saturam jāatbilst konkrētas mācību nodarbības saturam.

7. Spēlei jāsaturs mācību problēma, t.i., tā nedrīkst būt vērsta tikai uz zināšanu formālu parādīšanu. Pēc iespējas spēles saturā jāietver arī kādi jauni fakti, jēdzieni, parādības.

Tādas ir vispārīgās prasības, kas jāievēro, plānojot didaktisko spēli mācību nodarbībā. Runājot par didaktiskās spēles organizāciju, jānorāda, ka tā risinās trīs posmos: 1. spēles sagatavošanas posms; 2. spēles norise; 3. spēles noslēgums jeb rezumējums. Jau plānojot spēli mācību nodarbībā, jāparedz visi šie posmi, jo katrā no tiem tiek risināti savi uzdevumi.

### **Spēles sagatavošanas posms.**

Uzdevumi: 1. Mērķu izvirzīšana.

2. Spēles motivācijas veidošana.

Jāpiekrīt tam, ka spēles mērķus nevar sasniegt, ja spēle pavirši sagatavota (J.Smirnovs, E.Dambrāne, R.Bons, I.Šreitere). Protams, ir svarīgi, lai kā norāda E.Dambrāne, būtu sagatavoti vajadzīgie spēles materiāli, lai nekā netrūktu spēļu komplektos, ja tādi nepieciešami (4, 7). Tikpat būtiski ir, lai skolēni būtu izpratuši spēles noteikumus un sapratuši uzdevumu. Tāpēc paskaidrojumiem jābūt īsiem, skaidriem, konkrētiem. Paskaidrojumos jābūt ietvertiem jēdzieniem, kuri izmantojami spēles gaitā, tādējādi ievadot spēlētājus spēles atmosfērā, atklājot spēles valodu. Garš, izplūdis paskaidrojums novirzīs skolēnu uzmanību no spēles uzdevuma un noteikumiem. Taču pats svarīgākais spēles sagatavošanas posmā ir veicināt spēles dalībnieku motivāciju un palīdzēt viņiem izvirzīt spēles mērķus. Pieredze liecina, ka spēles mērķu izvirzīšana skolēniem īpašas grūtības nesagādā, ja spēle viņiem ir piemērota. Lielākas grūtības rodas spēles pedagoģisko mērķu izvirzīšanā un spēles un pedagoģisko mērķu saskaņošanā. Šeit vismaz sākumā ir nepieciešama skolotāja palīdzība. Taču skolotājs ir spējīgs palīdzēt tikai tādā gadījumā, ja viņam ir skaidrs, kādus mērķus ar šīs spēles palīdzību grib sasniegt viņš pats. Ja spēles mērķi skolēniem var nosaukt tieši, tas parasti ietverts spēles aprakstā, tad pedagoģisko mērķi būtu vēlams norādīt netiešā veidā, lai skolēni to konkretizētu sev paši, citādi var gadīties, ka saasinot viņu uzmanību uz mācību uzdevumu, kas ietverts spēlē, tiek samazināta spēles motivācija. Bet, ja skolēniem netiek dota nekāda norāde, viņi pedagoģiskos mērķus paši saskatīt nevar. Tikai tad, kad skolēni būs spēlei ickšēji sagatavojušies: izvirzījuši mērķus, pieņēmuši spēles noteikumus,

tā tad izteikuši gatavību piedalīties spēlē, tā noritēs veiksmīgi. Kā redzam, spēles sagatavošanas posmā atrisināmi sarežģīti uzdevumi, taču vēlreiz jāuzsver, ka šis posms nedrīkst būt ilgs, tam jābūt maksimāli īsam, lai saglabātu skolēnu uzmanību.

### **Spēles norise.**

Uzdevums: Izvirzīto mērķu izpilde (realizēšana).

Šajā posmā spēle, ja tā var teikt, ir noslēgta sistēma, kad jebkāda iejaukšanās no malas var būt traucējoša. Tas nozīmē, ka šajā posmā noteicošais ir spēles noteikumi. Ja skolotājs nav iesaistījies spēlē vai nu kā tās vadītājs, vai arī kā spēlētājs, viņam jāklūst par pasīvu vērotāju, kurš spēles gaitā iejaukties nedrīkst. Būdam spēles dalībnieks, skolotājs arī nedrīkst pārkāpt savas kompetences robežas, t.i., viņam jāpakļaujas spēles noteikumiem. Tā tad spēles gaitu viņš var ietekmēt tikai noteikumos paredzētajos ietvaros. Pretējā gadījumā, t.i., ja skolotājs, kurš iesaistījies spēlē kā līdztiesīgs tās dalībnieks, būs pārkāpis spēles noteikumus, viņš ar to parādīs skolēniem, ka viņš sevi nebūt neuzskata par tādu pašu spēlētāju kādi ir pārējie. Tas, savukārt, krasi izmainīs atmosfēru klasē. Skolēniem zudīs brīvības un nepiespiestības sajūta, kas spēles veiksmīgai norisei ir absolūti nepieciešama. Ja skolotājs spēlē piedalās kā tās vadītājs, viņam ir lielākas iespējas ietekmēt spēles gaitu, taču arī šajā gadījumā tas iespējams tikai spēles noteikumu ietvaros. Turklāt spēles vadītājam jāatceras, ka viņš nav spēles galvenā persona. Spēles vadītājam jāraugās, lai arī spēlētāji ievērotu noteikumus, ja spēles laikā spēlētāji par savu darbību saņem punktus, spēles vadītājam jāveic to uzskaitē. Viņam arī jāraugās, lai piezīmes un soda punkti, ja tādi ir, neaizvainotu un nepazemotu spēlētājus. Tāpat spēles vadītājam jāraugās, lai spēlētāju starpā valdītu draudzīgas, biedriskas attiecības, sevišķi tad, ja spēle norisinās sacensību veidā. Bez

tam vadītājam jāraugās, lai spēle nepārvērstos par monologu, t.i., lai visiem tās dalībniekiem tiktu dota iespēja tieši piedalīties spēlē, lai visiem būtu vienādas tiesības.

### **Spēles noslēguma posms.**

- Uzdevumi: 1. Darbības un rezultātu analīze.  
2. No analīzes rezultātiem izrietošo secinājumu izdarīšana.

Šajā posmā iespējams iesaistīties arī personām, kuras tieši nepiedalījās spēles gaitā. Šis posms ir atvēlēts spēles darbības analīzei, spēles rezultātu novērtējumam un spēlei izvirzīto mērķu sasniegšanas rezumējumam. Šādu analīzi, protams, spēj veikt arī cilvēks, kurš spēli vērojis no malas, nereti viņa analīze ir pamatīgāka, jo spēles laikā viņam nevajadzēja pieņemt operatīvus lēmumus, bet bija iespēja spēles darbību detalizēti izanalizēt. Atsevišķas parādības šāds cilvēks noteikti būs ievērojis labāk nekā spēles dalībnieki, kuri spēles laikā visu uzmanību bija koncentrējuši uz sevis izvirzīto mērķu izpildi. Taču, veicot didaktiskās spēles rezumējumu, daudz svarīgāks par šāda no malas vērojuša cilvēka vērtējumu ir pašu spēles dalībnieku, t.i., skolēnu, vērtējums. Skolēni jā mudina vērtēt gan savas izjūtas, gan sasniegto rezultātu, gan pirms spēles izvirzīto mērķu sasniegšanu, gan savu un spēles partneru darbību. Analīzē lielākā vērtība, protams, pievēršama tieši izziņas darbībai un tās rezultātiem. Šādi darbojoties, skolēni iemācās un pierod analizēt un vērtēt savu darbību. Skolotājam būtu vēlams veikt tikai kopsavilkumu, secinājumu izdarīšanu atstājot pašiem skolēniem. Arī šis spēles posms nedrīkst ieilgt, jo analīze var skolēniem kļūt nogurdinoša un viņi vēlēties no tās izvairīties, nevēlēties tās dēļ piedalīties spēlēs turpmāk. Tātad

nepārdomāti veiktas analīzes rezultātā skolēniem var veidoties negatīva spēles motivācija.

Arī skolotāja un skolēnu darbība katrā no spēles posmiem ir atšķirīga. Tā izriet no katra posma uzdevumiem. Kā redzams 3. tabulā, visi trīs spēles organizācijas posmi, to uzdevumi un dalībnieku darbība tajos ir cita no citas izrietošas, savstarpēji atkarīgas un tikai kopā veido vienotu veselumu, ko sauc par didaktisko spēli. Tātad, organizējot didaktisko spēli, nedrīkst izpalikt neviens tās posms.

Kā redzams, lai didaktiskā spēle iekļautos pedagoģiskajā procesā, pedagogam, to organizējot, jāievēro vairāki nosacījumi. Šie vispārīgie nosacījumi ir vienādi darbā ar visu vecumu skolēniem, atšķirīga darbā ar dažādu vecumu skolēniem ir spēles organizācijas metodika.

Kā didaktiskā spēle, kas ir padarīta par mācību procesa sastāvdaļu, ietekmē skolēnus, viņu attieksmi pret šo procesu, tiek aplūkots šī darba nākamajā daļā.

### Didaktiskās spēles organizācija.

Spēles posmi	Uzdevumi	Skolotāja darbība	Skolēna darbība
Sagatavošana	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mērķa izvirzīšana.</li> <li>2. Spēles motivācijas veidošana.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sagatavo spēles materiālus.</li> <li>2. Izskaidro spēles noteikumus.</li> <li>3. Rosina skolēnus izvirzīt spēles mērķus.</li> <li>4. Veicina spēles motivācijas veidošanos skolēniem.</li> <li>5. Ievada skolēnus spēles atmosfērā.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apjēdz spēles uzdevumus.</li> <li>2. Izvirza sev spēles un pedagoģiskos mērķus.</li> <li>3. Pieņem lomu.</li> </ol>
Norise	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Izvirzīto mērķu izpilde.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iesaistās spēlē lomas un spēles noteikumu ietvaros.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iesaistās spēlē lomas un spēles noteikumu ietvaros.</li> </ol>
Noslēgums	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Darbības un rezultātu analīze.</li> <li>2. No analīzes rezultātiem izrietošo secinājumu izdarīšana.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uzklausa skolēnus.</li> <li>2. Apkopo spēles rezultātus.</li> <li>3. Analizē pieļautās kļūdas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizē savu darbību un tās rezultātus.</li> <li>2. Izdara no rezultātiem izrietošos secinājumus.</li> </ol>

## 2. DIDAKTISKĀS SPĒLES KĀ MĀCĪBU METODES LOMA, ORGANIZĒJOT SKOLĒNU MĀCĪBU DARBĪBU

Literatūras un personiskās pieredzes analīzes laikā gūtās atziņas tika izklāstītas šī darba pirmajā daļā. Šajā daļā tiek aplūkota eksperimenta gaita un eksperimenta laikā savāktā faktu materiāla analīzes laikā gūtās atziņas un secinājumi.

### 2.1. Eksperimenta metodika.

Pamatojoties uz petījuma hipotēzi un mērķi, eksperimentam tika izvirzīti šādi mērķi:

1. Noskaidrot, kā izmainās skolēnu mācību motivācijas struktūra, ja ar didaktiskās spēles palīdzību tiek palielināts skolēnu patstāvīgās radošās darbības īpatsvars mācību procesa laikā.

2. Noskaidrot, kā izmainās skolēnu attieksme pret mācību procesu, ja tajā kā viena no pastāvīgām mācību metodēm tiek izmantota didaktiskā spēle.

No šiem mērķiem izriet eksperimenta uzdevumi:

1. Noskaidrot skolēnu patstāvīgās radošās darbības īpatsvaru svešvalodu nodarbībās.

2. Noskaidrot skolēnu svešvalodu mācīšanās motivācijas struktūru.

3. Noskaidrot skolēnu attieksmes pret svešvalodu mācīšanos izmaiņas pēc didaktisko spēļu ieviešanas mācību procesā.

4. Noskaidrot skolēnu patstāvīgās radošās darbības īpatsvara izmaiņas pēc didaktisko spēļu ieviešanas mācību procesā.

5. Noskaidrot skolēnu mācību motivācijas struktūras izmaiņas pēc didaktisko spēļu ieviešanas mācību procesā.

Eksperimenta objekts: skolēnu patstāvīgā radošā darbība mācību procesā.

Eksperimenta priekšmets: skolēnu mācību motivācija.

Tā kā dažādos mācību priekšmetos un dažādos vecumposmos mācību motīvi un to veidošanos ietekmējošie faktori ir vairāk vai mazāk atšķirīgi, pētījuma veikšanai tika izvēlēts konkrēts vecumposms, t.i., 8.,9. klases skolēni, jo, kā liecina prakse, tieši šī vecuma skolēniem visvairāk vērojama nepietiekama mācību motivācija. Lai eksperimenta laikā būtu iespējams sniegt skolotājiem kvalitatīvu palīdzību, eksperimentam tika izvēlēts tikai viens mācību priekšmets - svešvaloda.

Eksperimenta laikā tika izmantotas šādas metodes:

- savāktā faktu materiāla analīze,
- pedagoģiskais novērojums,
- aptauja,
- intervija,
- anketēšana,
- tests,
- ekspertu metode,
- hronometrāža.



Iepriekš jau tika norādīts, ka skolēnu aktivitāte mācību procesa laikā ir viņu attieksmes pret šo procesu rādītājs. Ja šī aktivitāte ir mērķtiecīgi vērsta uz produktīvu, radošu darbību, kas vienmēr ir arī patstāvīga, tā ir cieši saistīta ar pedagoģiskā procesa rezultātu, respektīvi, skolēna zināšanu, prasmju, iemaņu līmeni, kā arī ar viņa attieksmi pret dažādām parādībām, procesiem un to izpausmēm. Bet cilvēka darbības raksturs ir atkarīgs no darbības motivācijas. Tātad arī skolēna mācību darbības raksturs ir atkarīgs no viņa mācību motivācijas.

Lai izdarītu konkrētus secinājumus par šo faktu savstarpējo atkarību, jānoskaidro, kāds ir reālais stāvoklis.

Lai noskaidrotu skolēnu patstāvīgās radošās darbības īpatsvaru svešvalodu stundās,

1) tika izanalizēti K.Karpovas izstrādātie stundu paraugkonspekti, kas ievietoti grāmatas "Metodiski norādījumi darbam ar grāmatu "Mein deutsches Buch für die Klasse 7"" un "Metodiski norādījumi darbam ar grāmatu "Mein deutsches Buch für die Klasse 8"",

2) tika izpētīta situācija dažās Latvijas skolās: Talsu 2. vidusskolā, Rīgas 62. vidusskolā, Ērgļu vidusskolā. Katrā minētajā skolā nedēļas laikā svešvalodu stundās 8. un 9. klasēs tika veikta stundu hronometrāža. Veicot stundu hronometrāžu, tika fiksēti šādi parametri: skolēnu un skolotāju darbības ilgums; skolēnu un skolotāju darbības raksturs; katra skolēna aktīvā darbība nodarbības laikā. Šie mērījumi tika veikti 16 klasēs, un tajos piedalījās 371 skolēns:

Skola	klašu skaits	skolēnu skaits	mācās vācu valodu	mācās angļu valodu
Talsu 2.vsk.	6	141	53	73
Ērgļu vsk.	4	78	38	50
Rīgas 62.vsk.	6	155	69	86

4.tabula

Jāpiebilst, ka klases, kurās bija vairāk nekā 24 skolēni, tika dalītas grupās, t.i., katrā grupā nebija vairāk par 15-16 skolēniem.

Eksperimenta sākumposmā bija jāizveido anketa, ar kuras palīdzību varētu noskaidrot skolēnu mācību motivācijas struktūru. Tādēļ vajadzēja noskaidrot, kādi motīvi veido skolēnu svešvalodu mācīšanas motivāciju. Šajā nolūkā tika veiktas pārrunas un intervijas ar skolēniem. Šis darbs parādīja, ka skolēniem savas darbības motīvu formulēšana sagādā lielas grūtības, vēl vairāk, viņiem grūti pat nosaukt mērķi, kuru viņi ar savu darbību cenšas sasniegt, nemaz nerunājot par kāda mācību uzdevuma vai vingrinājuma, vai mācību situācijas mērķi. Dažāda veida aptaujas parādīja šādu skolēnu svešvalodu mācīšanās motīvu ainu:

- lai padziļinātu savas zināšanas 84,0%
- būs atzīme liecībā (arī skolotāji liek, vecāki liek) 74,6%
- lai varētu skatīties ārzemju TV pārraides un  
videofilmas 74,3%
- lai kļūtu par vispusīgi attīstītu cilvēku 74,0%

- lai varētu sarunāties ar ārzemniekiem	70,6%
- lai varētu brīvi runāt svešvalodā	70,2%
- patīk, kad skolotājs stāsta par svešām zemēm, pilsētām, tautām	68,4%
- šis priekšmets man patīk un interesē	48,0%
- patīk runāt svešvalodā	47,3%
- lai saņemtu labu (apmierinošu) atzīmi	45,3%
- varbūt būs nepieciešams dzīvē (nākamajā profesijā)	32,0%
- lai nesaņemtu sliktu atzīmi	31,0%

Šajā apkopojumā netika ietverti tie motīvi, kas parādījās tikai dažos gadījumos.

Iegūtie rezultāti tika piedāvāti novērtēšanai pieredzējušiem svešvalodu skolotājiem. Pēc tam iegūtie dati tika salīdzināti ar krievu zinātnieču G.Rogovas un Z.Ņikitenko līdzīgā pētījumā iegūtajiem rezultātiem (69), kā arī ar vācu svešvalodu mācīšanas psihologa V.Apelta (28) un krievu psiholoģes A.Markovas darbos (10; 50) minētajiem šī vecuma skolēnu mācību motīviem. Šī darba rezultātā tika izveidota anketa "Kāpēc tu mācies svešvalodu?"

## ANKETA

Kāpēc tu mācies svešvalodu?

- A. Tas ir obligātais priekšmets.
- B. Šis priekšmets man patīk un interesē.
- C. Būs nepieciešams nākamajā profesijā.
- D. Lai iemācītos izteikt savas domas svešvalodā.
- E. Stundās ir interesanti.
- F. Lai varētu skatīties un saprast ārzemju TV programmas, videofilmas utt.
- G. Patīk skolotājs (skolotāja).
- H. Patīk stundas laikā piedāvātie darbības veidi.
- I. Šis priekšmets man viegli padodas.
- J. Ir zinoša (-ošs) skolotāja (-ājs).
- K. Lai padziļinātu savas zināšanas.
- L. Lai stundas laikā varētu brīvi dalīties domām ar klases biedriem un skolotāju.
- M. Lai varētu sarunāties ar ārzemniekiem.
- N. Stundas laikā ir iespējams salīdzināt savas un klases biedru zināšanas.
- O. Lai varētu brīvi lasīt grāmatas un žurnālus svešvalodā.
- P. Būs jākārto eksāmeni.
- R. Skolotāja prot ieinteresēt.
- S. Interesē uzzināt kaut ko jaunu par svešām zemēm, tautām.

Arī izveidotā anketa tika piedāvāta ekspertu novērtēšanai.

Ar izveidotās anketas palīdzību tika aptaujāti 162 Talsu 2.vsk., Ērgļu vsk. un Valkas 1.vsk. 8. un 9. klases skolēni. 73 no tiem apgūst vācu valodu, 89 - angļu valodu. Anketā ir nosaukti 18 motīvi un stimuli, pa 3 katrā grupā: A,K,P,G,J,R - ārējie stimuli, G,J,R - skolotāja darbība un peronība; F,O,C - lietderības motīvi; D,M,L - komunikatīvie motīvi; B,E,S - ieinteresētības motīvi; H,I,N - skolēnu patstāvīgās darbības un paškontroles motīvi. Skolēni tika lūgti šos motīvus sakārtot pēc nozīmes dilstošā secībā. Saskaitot katra motīva iegūtās vietas un izdalot ar anketu skaitu, tika iegūts katra motīva ranga skaitlis, jo tas zemāks, jo vairāk 1. vietu motīvs ieguvis. Visas motīvu grupas ranga skaitlis tika iegūts attiecīgi visus konkrētās grupas motīvu ranga skaitļus saskaitot un izdalot ar trīs. Tādējādi tika izveidota skolēnu svešvalodu mācīšanās struktūra.

Pēc anketēšanas Talsu 2. vidusskolas skolēniem tika piedāvāts veikt K.Aurina un S.Reinhardes testu "Kādam jābūt manam skolotājam,", lai noskaidrotu skolēnu attieksmi un prasības pret skolu un skolotājiem. Pārrunu un interviju laikā par šiem jautājumiem skolēnu izteikumi bija izvairīgi, nenoteikti, bet testa atslēga, tā skaidrojums, ir tiešs un vērsts uz pašu skolēnu, bet pedagogam tas ļauj izdarīt vispārīgākus secinājumus par to, kā skolēns vai skolēnu grupa jūtas skolā, kāda ir viņa attieksme un prasības pret to, sevišķi, ja testa rezultātus aplūko kopā ar citu metožu rezultātiem.

K.Aurina un S.Reinhardes tests

"Kādam jābūt manam skolotājam?"

Skolēniem jāatbild uz diviem jautājumiem, katrā gadījumā no piecām piedāvātajām atbildēm izvēloties tikai vienu.

1. jautājums:

Kāds ir labs skolotājs?

- A. Stingrs un taisnīgs. Viņš prot labi izskaidrot.
- B. Jautrs, viņam ir daudz ideju, bet reizēm stundās viņš ir haotisks.
- C. Viņš labprāt diskutē ar skolēniem par dažādām problēmām.
- D. Viņš stundās ir aizrautīgs, daudz un interesanti stāsta, aizrautīgi žestikulēdams.
- E. Viņa stundas ir saspringtas, bet nereti viņam pietrūkst laika, un stunda turpinās vēl starpbrīdī.

2. jautājums:

Ko skolotājs nekādā gadījumā nedrīkst darīt?

- a. Uzdot daudz mājas darbu.
- b. Būt netaisnīgs.
- c. Nokavēt stundas sākumu.
- d. Neprast atbildēt uz ikvienu skolēnu jautājumu.
- e. Zoboties par kādu skolēnu.

Ja abas atbildes grupējas šādā veidā:

1. Aa, tad tu skolā gribi kaut ko iemācīties, bet negribi daudz strādāt,
2. Ab, Ae, Cb, tad tev ir svarīgi, lai skolotājs ir taisnīgs,
3. Ac, tad tu esi precīzs cilvēks un to pašu gaidi arī no skolotāja,
4. Ad, Dd, tad tu domā, ka skolotājam pēc iespējas vairāk jāzina,
5. Ba, Da, tad tu domā, ka skolēnam skolā, pirmkārt, jāgūst prieks,
6. Bb, Be, Ce, Dd, De, Db, tad pēc tavām domām skolotājam ir jābūt labam draugam,
7. Bd, Cd, tad būt tavam skolotājam ir ļoti grūti: viņam stundas laikā jāzina īsta "šola" programma un daudz jāzina,
8. Ca, tad tu nelabprāt mācies kaut ko no galvas,
9. Cc, tad tu domā, ka skolotājiem ir dota pārāk liela vara; skolotājiem ar skolēniem vairāk jāsadarbojas,
10. Dc, tad skolā tev patīk,
11. Ea, tad vai tu neesi slinks?
12. Eb, Ee, tad tu domā, ka skolotājiem jāvēlas strādāt ar saviem skolēniem, tie jāciena,
13. Ec, Ed, tad tev vajadzīgs "vecās" skolas skolotājs,
14. Bc, tad vai tu esi pareizi sapratis jautājumu?

Pēc tam, kad skolēni bija izpildījuši anketas un veikuši testu, Talsu 2. vidusskolas 8. un 9. klasēs (53 skolēni), mācot vācu valodu, kā viena no galvenajām metodēm tika izmantota didaktiskā spēle visdažādākajos tās variantos: gan grupu, gan individuālajā darbā; gan rakstiski, gan mutiski, nereti arī kā mājas darbs. Uzsākot šo darbu, tika uzskatīts, ka skolēni labprāt pieņems jauno darba formu un aktīvi iesaistīsies darbā, jo spēle atšķiras no ierastā vienmuļā mācību darba, šis darbības veids ir interesantāks un intensīvāks. Taču sākumā, pretēji gaidītajam, skolēni spēlē iesaistījās nelabprāt.

Vienlaikus ar spēles kā vienas no galvenajām metodēm, mācot vācu valodu, ieviešanu, eksperimentālajās klasēs tika izmainīta arī mācību darba novērtēšanas kārtība: tika krasi samazināts skolēnu saņemto atzīmju skaits. Skolēnu darbības novērtējums tika izdarīts citādi, proti, izteikts mutvārdos, kā arī ar dažādu žetonu palīdzību; skolēnu veikums tika salīdzināts ar viņu pašu agrāk gūtajiem panākumiem; skolēni regulāri veica savstarpēju darbības novērtējumu, tāpat regulāri tika prasīts skolēnu darbības pašvērtējums. Ar atzīmēm vērtēts tika nevis vienas stundas laikā, bet ilgāka laika posmā paveiktais.

Lai noskaidrotu skolēnu noraidošās attieksmes pret jaunieviesto darba formu iemeslus, tika veiktas skolēnu aptaujas (intervijas un pārrunas). Šī darba rezultātā tika iegūti šādi rezultāti:

- 83.0% aptaujāto skolēnu izteicās, ka viņi nesaprotot uzdevumus;
- 94.0% norādīja, ka uzdevumi esot pārāk grūti;
- 71.4% aptaujāto izteicās, ka nesaprotot uzdevumu mērķi;
- 36.0% skolēnu savu attieksmi pamatoja šādi: "Kāpēc censties un veikt grūtus uzdevumus, ja atzīmi par to tāpat neliek?"



31.0% aptaujāto izteicās, ka ir pārāk liela uzdevumu dažādība un tāpēc ir grūti izprast, ko katrā attiecīgajā gadījumā skolotāja no skolēniem grib sagaidīt, tāpēc rodoties domstarpības starp skolotāju un skolēniem.

Aptaujā iegūtie rezultāti tika izanalizēti kopā ar skolotāju. Analīzes rezultātā tika izstrādāta tālākās darbības taktika. Būtisku izmaiņu salīdzinājumā ar sākotnējo darba programmu nebija. Galvenās izmaiņas bija šādas:

1. lai skolēni pierastu pie spēlēm, katru stundu nav nepieciešams piedāvāt viņiem jaunas spēles formas; dažādās situācijās censties piemērot jau zināmas spēles,
2. skolotājam stundas laikā galvenā vērība pievēršama tam, lai skolēni saskatītu savas darbības mērķi,
3. lielāka uzmanība pievēršama spēles rezultātu analīzei.

Trīs mēnešus pēc eksperimenta sākuma situācija eksperimentālajā grupā bija redzami izmainījusies. Skolēni labprāt iesaistījās spēles darbībā, pēc spēles viņi spēja analizēt ne tikai citu skolēnu, bet arī savu darbību.

Janvārī, t.i., četrus mēnešus pēc eksperimenta uzsākšanas, eksperimentālajā grupā tika veikta aptauja (intervijas veidā), lai noskaidrotu, kā mainījusies skolēnu attieksme pret svešvalodas nodarbībām un svešvalodu mācīšanos vispār.

Šajā pašā nolūkā janvārī tika veikta atkārtota stundu hronometraža eksperimentālajā grupā. Tūlīt pēc stundas, kurā tika izmantotas spēles, tika veiktas pārrunas ar skolēniem par stundā notikušo un paveikto, lielāko uzmanību pievēršot skolēnu mērķiem un darbības motivācijai.

Lai varētu pārbaudīt pieņēmumu par skolēnu aktīvās radošās darbības un viņu attieksmes pret mācību procesu savstarpējo atkarību, februārī skolēniem eksperimentālajā grupā vēlreiz tika piedāvāts tests "Kādam jābūt manam skolotājam?". Eksperiments tika noslēgts ar atkārtotu anketēšanu "Kāpēc tu mācies svešvalodu?". Šī anketa tika vēlreiz piedāvāta Talsu 2. vidusskolas un Valkas 1. vidusskolas 8. un 9. klašu skolēniem, lai varētu pārlicināties, vai un kādas izmaiņas ir notikušas skolēnu svešvalodu mācīšanās motivācijas struktūrā skolēniem, kad svešvalodu nodarbībās viena no galvenajām metodēm ir didaktiskā spēle.

Apkopojot visus iegūtos rezultātus, tika izdarīti secinājumi, kas izklāstīti nākamajā nodaļā.

## 2.2. Eksperimenta rezultātu analīze.

Pētījums, pirmkārt, tika balstīts uz amerikāņu pedagoga P. Freira teoriju par autoritatīvo un reflektīvo pedagoģiskā procesa vadības stilu. P. Freirs, pētot pedagoģisko procesu, secina, ka būtībā pastāv tikai divi šī procesa vadības stili, kuru raksturojums redzams 5. tabulā.

## Pedagoģiskā procesa vadības stili.

Autoritatīvais vadības stils	Refleksīvais vadības stils
1. Skolotājs māca, skolēni mācās.	1. Aktīvi darbojas skolēni, skolotājs nepretstatī savu darbību skolēnu darbībai.
2. Skolotājs zina visu, skolēns nezina neko.	2. Skolotājs savas zināšanas neatstāsta skolēniem.
3. Skolotājs domā skolēnu vietā.	3. Skolēni aktīvi domā, secina.
4. Skolotājs runā, skolēni pasīvi klausās.	4. Skolotājs piedāvā vairākus darbības veidus, skolēni izvēlas viņiem pieņemamo.
5. Skolēni pakļaujas skolotāju prasībām.	5. Skolēni nesaņem tiešas zināšanas, bet risina mācību izziņas problēmas.
6. Skolotājs uzspiež savu izvēli skolēniem.	6. Skolotājs un skolēni sadarbojas. Darbība risinās dialoga režīmā.
7. Skolotājs aktīvi darbojas, skolēni tikai imitē darbību.	7. Skolotāja aktivitāte vērojama pirms nodarbības.
8. Skolotājs ir subjekts, skolēns - objekts.	8. Gan skolotājs, gan skolēns ir subjekts. (64, 11)

Kā redzams, galvenā atšķirība starp abiem šiem vadības stiliem ir, pirmkārt, subjekta - objekta attiecības, otrkārt, tas, ka autoritatīvais vadības stils balstās uz neapstrīdamu skolotāja autoritāti, kas apspiež (ne vienmēr ar represīvām metodēm) skolēnu iniciatīvu, pašregulāciju un darbības pašorganizāciju, bet refleksīvajā vadības stilā skolotāja neapšaubāmi plašākās zināšanas un pieredzi skolēni izzina un apgūst, izmantojot viņu kā konsultantu, palīgu, risinot mācību izziņas problēmas.

Šāds mācību procesa vadības stilu iedalījums un pamatojums būtiski atšķiras no plaši zināmā iedalījuma: autoritārais, demokrātiskais, liberālais. Jo šis otrais iedalījums un tā pamatojums galvenokārt saistīts ar skolotāja izvēlētajām darba metodēm, ar to, cik lielā mērā un ar kādiem līdzekļiem skolotājs panāk savu mērķu īstenošanos. Būtībā visi trīs šie stili balstās uz skolotāja autoritāti un ir attiecināmi uz autoritatīvo vadības stilu P.Freira iedalījumā.

Tiecoties uz skolas darba un mācību procesa demokratizāciju, ir ļoti svarīgi panākt, lai tā būtu patiesa, nevis tikai ārēja. Didaktiskā spēle ir viena no metodēm, kas palīdz mācību procesu demokratizēt, jo didaktiskās spēles laikā arī skolēns kļūst par aktīvu šī procesa dalībnieku, viņam tiek dota izvēles un darbības brīvība, kuru reglamentē nevis skolotājs ar savas personības autoritātes spēku, bet gan darbības (spēles) iekšējais mehānisms. Spēles noteikumi, kurus, piekrisdams iesaistīties spēlē, skolēns ir pieņēmis brīvprātīgi.

Eksperimenta sākumposmā tika noskaidroti divi mācību procesa būtiski rādītāji: skolēnu svešvalodu mācīšanas motivācijas struktūra un skolēnu aktīvas radošas darbības īpatsvars mācību nodarbībā.

Anketu "Kāpēc tu mācies svešvalodu?" analīze ataino skolēnu mācību motivācijas struktūru. Gandrīz pusi jeb 48,3% šajā skalā aizņem

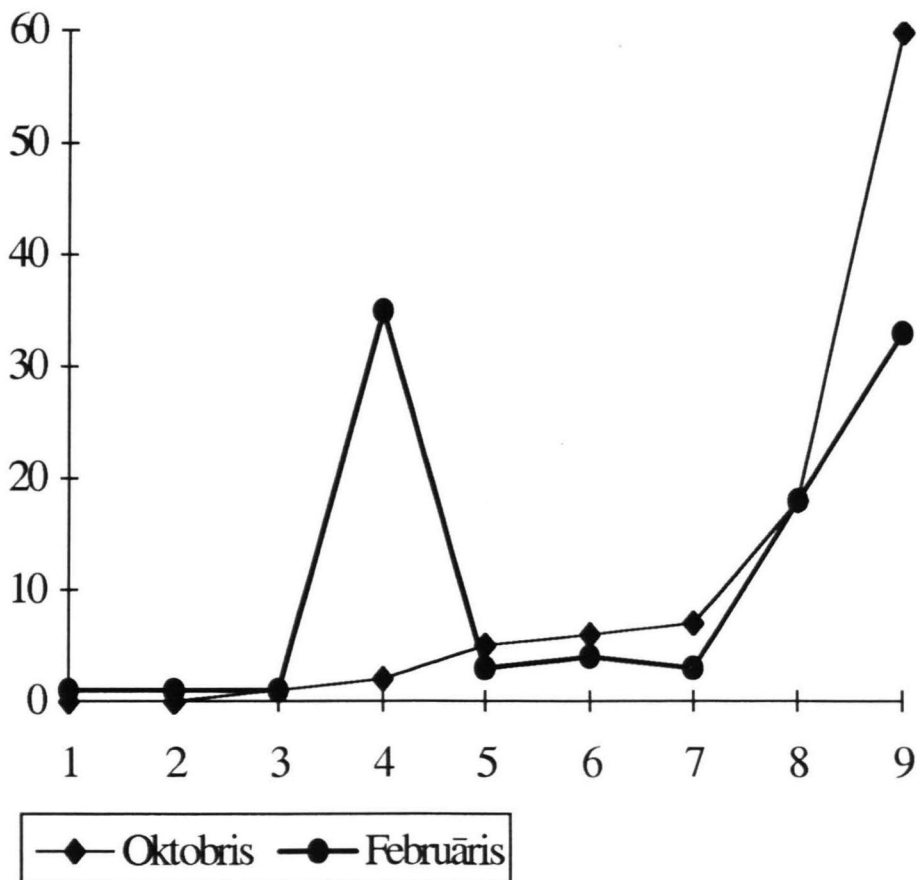
ārējie stimuli, tādi kā: "Svešvalodu mācos tāpēc, ka tas ir obligātais priekšmets"; "Būs jākārto eksāmeni"; "Patīk skolotājs" un tamlīdzīgi. Turklāt, stimuli, kas saistīti ar skolotāja darbību stundā un skolotāja personību veido apmēram 1/6 stimulu. Tas dod iespēju spriest par to, kāds pēc skolēnu domām ir lomų sadalījums mācību procesa laikā: skolotājs māca, tātad viņam nodarbības laikā jābūt aktīvam un jādara viss, lai skolēniem būtu interesanti; skolēns nodarbības laikā ir tās pasīvais dalībnieks, viņa pienākums ir uzmanīgi klausīties un iegaumēt to, ko stāsta skolotājs, un, ja viņam tiek jautāts, atbildēt, atbildē izmantojot to, kas viņam mācīts. Šādu skolēna nostāju pastiprina mācību nodarbības organizācija (ši organizācija arī ir veidojusi iepriekš minēto skolēnu attieksmi). Līdz šim izdarītie pētījumi ir parādījuši, ka skolēna aktīvās darbības īpatsvars dažādos mācību priekšmetos ir atšķirīgs, taču visos gadījumos nepietiekams. Piemēram, krievu pedagoga J.Zair-Beka 1981. gadā veiktais pētījums liecina, ka torcizējās PSRS skolās ģeogrāfijas nodarbībās skolēnu praktiskā darbība vērojama tikai 6% gadījumu, svešvalodu nodarbībās nedaudz vairāk, t.i., 15% gadījumu. (67)

Svešvalodu stundu hronometrāžas laikā tika konstatēts, ka Latvijas skolās svešvalodu stundās skolēnu patstāvīgās radošās darbības īpatsvars ir 16,4% jeb vidēji 6,5 minūtes 40 minūšu ilgā nodarbībā. Taču jāatzīmē, ka patstāvīgajā radošajā darbībā tiek iesaistīti nebūt ne visi skolēni. Skolotāja darbība aizņem apmēram vienu trešdaļu jeb 33% nodarbību laika, bet atsevišķos gadījumos pat līdz 50% nodarbības laika. Pārējā laikā skolēni veic reproduktīvās darbības. Tāda regulāra nodarbību organizācija atradina skolēnus no patstāvīgas darbošanās. Ar laiku viņos nostiprinās pārliecība, ka sēdēt un klausīties ir daudz vieglāk, nekā darboties pašam, tas prasa arī mazāku garīgo piepūli, arī atbildība par mācību procesa rezultātiem tādā gadījumā gulstas nevis uz skolēnu pašu, bet gan uz skolotāju. Šis ir arī

viens no iemesliem, kāpēc apmēram pusi no skolēnu mācību motivācijas veido ārējie stimuli, lielākajā daļā gadījumu skolēniem tos piedāvā tieši skolotāji. Arī apkopotie testa rezultāti apstiprina šo secinājumu atbilstību īstenībai. Uzsākot eksperimentu bija vērojama šāda aina (skat. l.diagrammu): 60% aptaujāto skolēnu ir svarīgi, lai skolotājs būtu taisnīgs, runājot par mācību procesu, lai viņš taisnīgi, objektīvi novērtētu skolēnu atbildes un darba rezultātus (taču reizēm neobjektīvs savas darbības vērtējumā ir skolēns pats, tas rezultātā var izsaukt konfliktu, jo skolēnam ir svarīgi saņemt iespējami labu atzīmi); 18% skolēnu uzskata, ka skolotājam ir jābūt labam draugam, līdz ar to nodarbību laikā valdītu nepiespiesta atmosfēra; 6,4% aptaujāto no skolotāja, pirmkārt, gaida precizitāti, pretējā gadījumā viņam neesot tiesību to prasīt no skolēniem; 6,3% skolēnu domā, ka skolotājam pēc iespējas vairāk jāzina, tātad viņam jābūt precīzas informācijas un zināšanu avotam; 4,1% skolēnu skolā grib kaut ko iemācīties, bet ar iespējamāki mazu personisko piepūli, tātad arī viņi gaida no skolotāja gatavas zināšanas; 1,6% skolēnu uzskata, ka skolotājiem ir dota pārāk liela vara, ka skolotājiem ar skolēniem jāsadarbojas, ka viņi nedrīkst uzspiest skolēniem savus uzskatus; 1,2% uzskata, ka skolotājam stundas laikā daudz jādarbojas, interesanti jāstāsta un viņam daudz jāzina. Šie rādītāji vēlreiz apliecina, ka lielākajai daļai skolēnu svarīga ir tieši skolotāja aktivitāte, viņa darbība nodarbības laikā. Ļoti būtiski skolēniem ir tas, kā skolotājs novērtē viņa paveikto.

Minēto rādītāju un secinājumu atbilstību īstenībai apstiprina arī eksperti, turklāt šāda situācija ir vērojama ne tikai svešvalodu, bet arī citu mācību priekšmetu nodarbībās. Taču šie fakti ir pretrunā ar dažādu psihologu atziņu par to, ka pusaudžiem ir raksturīga tieksme pēc aktīvas darbības. (A.Ļeontjevs, A.Markova u.c.) Ekspertu izteiktās atziņas kopā ar pedagoģiskajos novērojumos un nodarbību hronometrāžas laikā gūtajiem

Testa "Kādam jābūt manam skolotājam?" rezultāti (%).



1. Tu domā, ka skolotājam jāvēlas strādāt ar saviem skolēniem, tie jāciena.
2. Tu nelabprāt mācies no galvas.
3. Būt tavam skolotājam ir ļoti grūti: viņam stundas laikā jārāda īsta "šou" programma un daudz jāzina.
4. Skolotājam ir dota pārāk liela vara. Skolotājam ar skolēniem jāsadarbojas.
5. Tu skolā gribi kaut ko iemācīties, bet negribi daudz strādāt.
6. Tu domā, ka skolotājam pēc iespējas vairāk jāzina.
7. Tu esi precīzs cilvēks un to pašu gaidi no skolotāja.
8. Skolotājam jābūt labam draugam.
9. Galvenais, lai skolotājs būtu taisnīgs.

rezultātiem ļauj šajā sakarā izdarīt šādus secinājumus: skolēnu tieksme būt aktīviem gan izpaužas ārpus stundām, taču vērojams, ka šai darbībai nereti trūkst mērķtiecības, tā ir vienveidīga. Izrādās, ka pusaudži visbiežāk nezina, ko īsti viņi gribētu darīt, kādā virzienā vērst savu aktivitāti. Šī situācija izskaidrojama ar to, ka lielāko daļu laika skolēniem nav nepieciešams domāt par to, ko un kā viņam darīt, viņa darbību nosaka pieaugušie - gan skolotāji, gan vecāki.

Pirmklasnieks uz skolu dodas ar pārliecību, ka nu viņš mācīsies: lasīs, rakstīs utt., tādējādi apgūs zināšanas, tātad viņš būs aktīvs. Taču skolā viņš sastopas ar pavisam citu realitāti: izrādās, ka viņa aktivitāte šeit nav nepieciešama, jo, ko un kā darīt, kas skolēnam ir labs, kas slikts, zina un nosaka skolotāji, pat neapspricēties ar skolēniem. No skolēna tiek prasīta bezierunu paklausība. Jaunas zināšanas skolotājs viņam piedāvā jau "gatavā veidā", atliek tās tikai iegaumēt, bet tas ir garlaicīgi, neinteresanti. Tādējādi skolēnam zūd nepieciešamība pēc reālas aktīvas darbības mācību procesa laikā. Skolēns kļūst par skolotāja aktīvās darbības patērētāju (skatītāju; liecinieku). Ar laiku šī pasivitāte izplatās arī uz citām dzīves situācijām un izpaužas kā pašiniciatīvas trūkums, kad tiek gaidīts, lai kāds cits visu nepieciešamo pasaka priekšā, paskaidro, ierāda. Tādā veidā tiek veicināta un attīstīta skolēnu patērētāju psiholoģija. Šī situācija saistās arī ar atbildību: spēju uzņemties atbildību, pirmkārt, par sevi, savu darbību, pieņemtajiem lēmumiem utt. Reizē ar aktīvas darbības samazināšanos, var teikt, pat ģeometriskajā progresijā samazinās spēja uzņemties atbildību, vērojamas skolēnu bailes no atbildības.

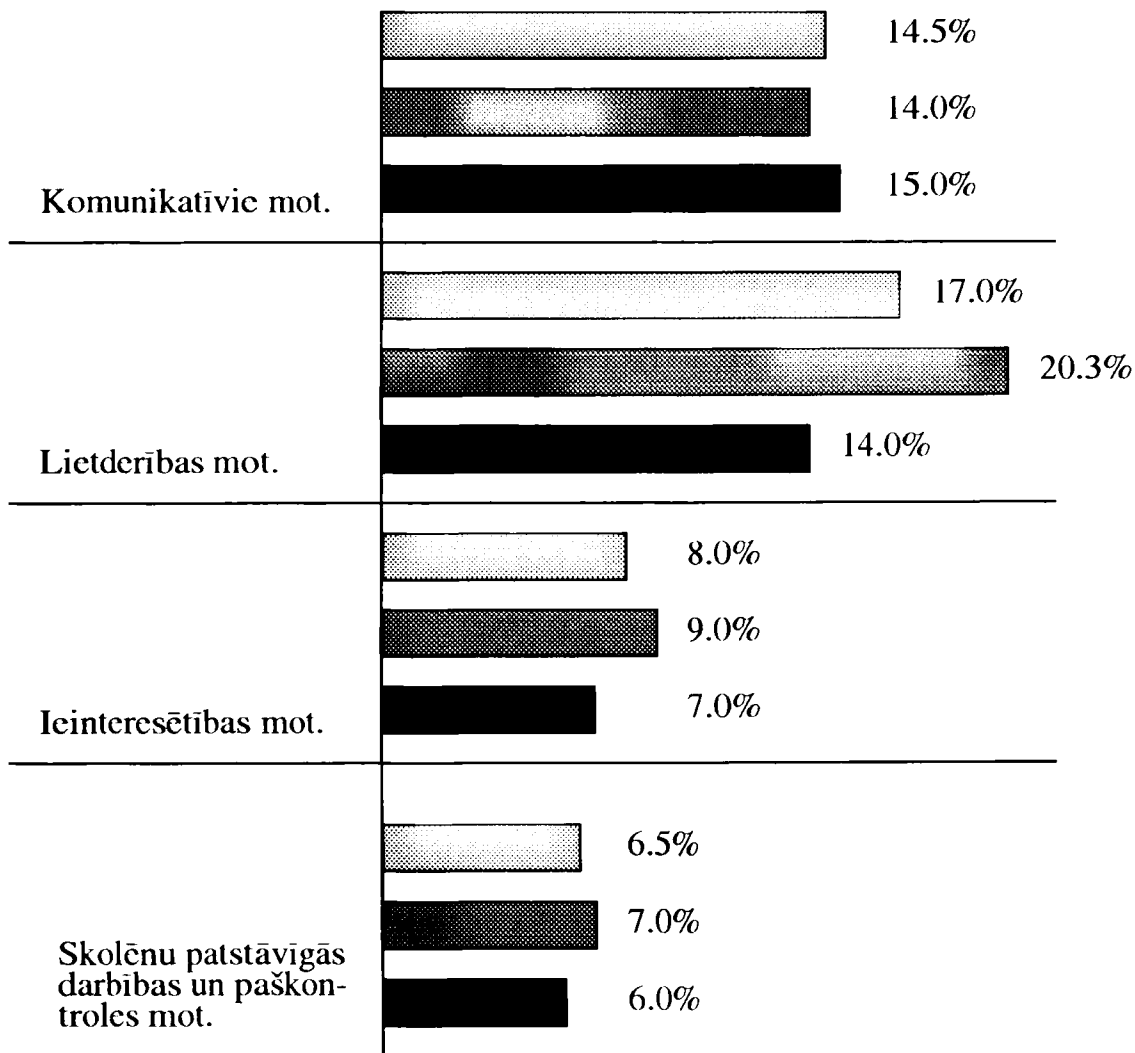
Pedagogus šī situācija satrauc, taču viņu centieni aktivizēt skolēnus, attīstīt atbildības izjūtu jūtamus rezultātus nedod. Vērojot nodarbības, veicot aptaujas gan skolēnu, gan skolotāju vidū, atklājas viens



no šo neveiksmju iemesliem - mācību procesa organizācija. Pirmkārt, lielākajā daļā gadījumu vēl joprojām tiek izmantots izskaidrojošais mācību process, kas gan dod iespēju skolēniem saņemt iespējami plašu informāciju par aplūkojamo jautājumu, bet tas nedod iespēju skolēniem pašiem iedziļināties šajā jautājumā. Otrkārt, skolotāji informāciju par aplūkojamo jautājumu sniedz vai nu vienpusīgi, vai arī vienu viedokli raksturojot kā pareizu, bet pārējos kā kļūdainus vai pat aplamus. Tādējādi skolēniem tiek atņemta iespēja izteikt savas domas, veidot savu viedokli, arī tajā gadījumā, kad skolotājs viņus aicina to darīt. Pareizais viedoklis jau ir izteikts un nav prātīgi izteikt citu, kas vairāk vai mazāk no tā atšķiras.

Pievēršoties skolēnu aktivitāti veicinošiem faktoriem, aplūkosim, kāda eksperimenta sākumposmā atklājas skolēnu iekšējo motīvu attiecība. Tātad iekšējie motīvi veido tikai apmēram pusi (51,8%) skolēnu mācību motivācijas, kaut gan no anketā ictvertajiem stimuliem un motīviem (pavisam 18) 12 bija motīvi, tātad vairāk nekā puse. Iekšējo motīvu grupu savstarpējā attiecība parādīta 2. diagrammā. Tātad 1. vietā ierindojušies lietderības motīvi, 2. vietā - komunikatīvie motīvi, 3. vietā - ieinteresētības motīvi, 4. vietā - skolēnu patstāvīgās darbības un paškontroles motīvi. Atšķirība starp lietderības un komunikatīvo motīvu īpatsvaru skolēnu mācību motivācijā ir samērā neliela: lietderības motīviem 19,2%, komunikatīvajiem motīviem 16,2% (Pedagoga praktiskajā darbā gan šo divu motīvu diferencēšanai būtiskas nozīmes nav.) Tieši šīs divas grupas veido lielāko daļu iekšējo motīvu struktūrā. Tas apstiprina skolēnu tieksmi pēc reāli pielietojamām zināšanām un prasmēm.

## Skolēnu mācību motivācijas iekšējo motīvu struktūra.



- vācu val. apgūstošie skolēni



- angļu val. apgūstošie skolēni



- kopā

Neliela atšķirība iekšējo motīvu struktūrā ir tiem skolēniem, kuri apgūst vācu valodu, un tiem, kuri apgūst angļu valodu. Proti, angļu valodu apgūstošajiem pirmajā vietā ir lietderības, bet vācu valodu apgūstošajiem - komunikācijas motīvi. Šī atšķirība izskaidrojama ar reālo dzīves situāciju. Pašlaik lielākajā daļā nozaru tiek pieprasīti speciālisti ar angļu valodas prasmi. Tādējādi skolēni, kas mācās angļu valodu savām angļu valodas prasmēm saskata lielākas pielietošanas iespējas perspektīvā, neatkarīgi no tā, kādu profesiju vai specialitāti viņi apgūs, nekā vācu valodu apgūstošie skolēni.

Komunikatīvo motīvu salīdzinoši augstais īpatsvars skolēnu mācību motivācijā apstiprina A.Markovas apgalvojumu par to, ka pusaudžiem ir izteikta tieksme uz kontaktiem un kopdarbību ar vienaudžiem. Taču mācību procesa laikā skolēniem gandrīz nemaz nav iespējams kopdarboties. Tas izskaidro anketu rezultātos redzamo ainu: ja komunikatīvie motīvi kopumā ieņem iekšējo motīvu struktūrā 2.vietu, tad motīvs, kas saistīts ar skolēna paša domu un uzskatu izteikšanu nodarbības laikā: "Svešvalodu mācos, lai stundas laikā varētu brīvi dalīties domām ar klasesbiedriem un skolotāju" (šis motīvs ir uz robežas starp komunikatīvajiem un skolēnu patstāvīgās darbības un paškontroles motīviem, bet šajā pētījumā tas tika ierindots komunikatīvo motīvu grupā) ieņem tikai 17.vietu. Šī pretrunīgā aina liecina, ka skolēni ir izpratuši svešvalodu mācīšanās specifiku - nevar iemācīties valodu, tajā nerunājot (liela ietekme šīs atziņas pieņemšanā ir picaugušajiem, jo bērniem tas diezgan bieži nodarbību laikā tiek atgādināts), bet viņi nav uztvēruši atšķirību starp iepriekš iemācītu frāžu norunāšanu un runāšanu, t.i., valodas lietošanu. Pieredze rāda, ka skolēni bez kļūdām ātri veic

uzdevumus, kuri balstās uz viena vai vairāku paraugu izmantošanu (piemēram, vingrinājumi mācību grāmatā), bet līdzko tās pašas konstrukcijas jāizmanto patstāvīgi, piemēram, svešvalodā vienkārša teikuma izveidošanā, tās sagādā grūtības. Vēl lielākas grūtības rodas, kad šīs konstrukcijas jāizmanto sarunā. Turklāt šāda veida grūtības vērojamas ne tikai svešvalodu mācīšanā. Viens no iemesliem, kāpēc skolēniem rodas grūtības ar apgūto zināšanu, prasmju un iemaņu praktisku pielietošanu, ir tas, ka viņiem nav produktīvās jeb radošās darbības iemaņu, jo nodarbību laikā ir ļoti maz iespēju tās iegūt. Taču tas ir tikai viens no iemesliem. Pārrunas ar skolēniem atklāja, ka tas notiek arī tāpēc, ka skolēni baidās kļūdīties, jo katra kļūda neizbēgami pazemina atzīmi, kuru iespējams saņemt par izpildīto uzdevumu. Eksperiments parādīja, ka skolēniem ir ļoti svarīgi, kā viņa darbību vērtē skolotājs, precizāk būtu teikt, kādu atzīmi skolotājs ieliks žurnālā. Daudz mazāka nozīme skolēna acīs ir tam, kā viņš pats vērtē savu darbību, vai arī kā to vērtē klases biedri.

Anketā "Kāpēc tu mācies svešvalodu?" tika ievietota tāda ārējo stimulu grupa kā skolotāja darbība un personība un iekšējo motīvu grupa: skolēna patstāvīgās darbības un paškontroles motīvi. Abas šīs grupas atspoguļo mācību procesa divpusējo raksturu. Salīdzinot šo grupu īpatsvaru skolēnu mācību motivācijā, redzams, ka skolotājs un viņa darbība mācību procesā skolēnam ir svarīgāka nekā viņā paša darbība nodarbības laikā. (Skolotāja darbībai un personībai 8,1%, skolēna darbībai un paškontrolei 6,2%.) Skolēns ir pieradis, ka skolotājs zina, prot un var visu labāk un vairāk nekā viņš pats, ka skolotājs vajadzības gadījumā vienmēr pateiks pareizo atbildi, apstiprinās vai noliegs skolēna izteikumus, ka skolotāja teiktais saskan ar to, kas atrodams mācību grāmatā (tā arī ir vienīgais visiem pieejamais uzzīņu avots), un tātad to var pieņemt par vienīgo un galīgo patiesību. Skolēnam pašam atliek tikai visu iemācīties

un vajadzības gadījumā atkārtot, respektīvi, reproducēt. Šajā sakarā viens no būtiskiem eksperimenta secinājumiem ir, ka mācību nodarbības laikā kad būtu nepieciešama vislielākā skolēna aktivitāte, jo viņam līdzās ir konkrētās nozares speciālists, kurš var palīdzēt skolēnam apgūt gan zināšanas, gan darbības veidus, kas ar šo nozari saistīti, viņa darbības aktivitāte ir zema.

Lai aktivizētu skolēnu mācību darbību, galvenokārt, tieši nodarbību laikā, eksperimenta laikā Talsu 2. vidusskolas 8. un 9.klasēs, mācot vācu valodu, 1991./92. mācību gadā tika plaši izmantota didaktiskā spēle.

Lūk daži piemēri tam, kā dažādas spēles formas ietilpušas vācu valodas nodarbībās.

8.klasē, mācot tēmu "Die Sorgen der Mutter Natur", viena no nodarbībām tika organizēta šādā veidā:

1. Nodarbības sākumā, lai aktualizētu darbam nepieciešamo leksiku, skolēniem tiek piedāvāts izvēlēties vienu no spēlēm: "Wörterigel" vai "Was man im Walde sehen kann?, Wen man im Walde sehen kann?, Was man im Walde tun kann?". Spēle "Wörterigel" ("Vārdu cīzi") notiek grupās. Katra grupa izveido "ezi", t.i., ap doto vārdu vai teikumu grupē citus vārdus, kas uz to attiecināmi. Piemēram, šajā gadījumā tie varētu būt šādi: Der Wald; Im Walde darf man nicht.

Otra spēle izmantojama frontālam darbam vai arī sacensībai starp grupām. Skolēni dod pēc iespējas vairāk atbilžu uz uzdotajiem jautājumiem, bet spēles vadītājs tās pieraksta uz tāfeles (atbildes pierakstīt var arī spēlētāji).

2. Tālāk skolēniem tiek piedāvāts doties "ekskursijā" uz mežu. Tiek pārrunāts, kas jāņem līdzi, kādi uzdevumi veicami. Skolēni sadalās pāros un uzsāk darbu. "Ekskursijai" beidzoties, katra darba grupa izveidojusi atskaiti par to, ko viņi paveikuši. Tā izskatās šāda:

Name. \_\_\_\_\_

Datum. \_\_\_\_\_

1. Im Walde kann man ... sammeln. (Mežā var savākt ... . Tālāk seko nosaukumi un zīmējumi, jo uzdevums bija: savākt sēklas, ziedus, lapas, neko neizpostot, nenoraujot.)

2. Im Walde kann man hören .... (Mežā var dzirdēt... . Arī šeit ir zīmējumi un zem tiem paraksti.)

3. Auf der Erde ...

In der Luft ...

Auf dem Baum ...

Unter dem Blatt haben wir gefunden ... (Arī šeit var būt ne tikai nosaukumi, bet arī zīmējumi.)

4. Im Wald haben wir Dinge, die der Mensch gemacht hat, gesehen, gefunden.

5. Atbildes uz jautājumiem:

Habt ihr ein Nest gesehn?

Habt ihr einen Ameisenhaufen gesehn?

Habt ihr eine Baumhole gesehn? utt.

3. Atskaites kopīgi tiek apspriestas un novērtētas.

4. Mājas darbs: 1) Vājākiem skolēniem: uzrakstīt vismaz trīs mīklas "Wer bin ich?", kuru atbildes būtu meža iemītnieki. 2)

Stiprākiem skolēniem: uzrakstīt īsu stāstiņu par mežu, kurā būtu ietvertas miklas "Wer bin ich?" un "Was bin ich?".

9.klasē, mācot tēmu "Wo spricht man Deutsch als Landessprache", viena no nodarbībām tika organizēta šādā veidā:

1. Leksikas aktualizēšanai nodarbības sākumā tiek spēlēta spēle "Ich bekam einen Brief".

Spēles uzsācējs met vienam no dalībniekiem bumbiņu un nosauc kādu pilsētu, piemēram, Berlin. Bumbiņas saņēmējs saka: "Ich bekam einen Brief. Mein Brief kommt aus Berlin. In Berlin kann man den Alexanderplatz besuchen.", tad viņš met bumbiņu nākamajam spēlētājam, nosaucot citu pilsētu. (Pilsētas nosaukums drikst atkārtoties, bet paskaidrojumam par šo pilsētu katru reizi jābūt citam.

2. Pēc parauga mācību grāmatā un uzdevumu krājumā skolēni veido sarunu (dialogu) par Vīni un Austriju. (Viens no sarunas dalībniekiem stāsta, otrs jautā.) Pēc tam skolēns, kurš bija jautājis pastāsta pārējiem, ko viņš par šo pilsētu vai par šo valsti uzzinājis.
3. Ar uzdevumu krājumā ievietoto vingrinājumu palīdzību tiek apgūta gramatiska konstrukcija "um + zu + Infinitiv".
4. Tiek spēlēta spēle "Wozu fährt man nach Österreich?"
5. Mājas darbs: 1) Vājākiem skolēniem: sagatavot īsu stāstījumu par Vīni vai par Austriju. 2) Stiprākiem skolēniem: sagatavot stāstījumu par ceļojumu pa Latviju pēc 16.vingrinājuma parauga 84. lpp. mācību grāmatā.

Kā jau tika norādīts, sākumā skolēni šādu darba formu pieņēma noraidoši: nelabprāt iesaistījās spēles darbībā, reizēm pat demonstratīvi atteicās veikt šāda veida vingrinājumus ar īpašu nepatiku tika uzņemta spēles analīze. Aptaujas laikā tika noskaidroti šīs attieksmes iemesli. Tie ir šādi: 1. skolēni nespēj uzreiz saskatīt uzdevuma mērķi; 2. uzdevumi skolēniem šķiet pārāk grūti. Abiem šiem iemesliem nevar nepieņemt, jo vingrinājumos, kas atrodami mācību grāmatās, apmācošie mērķi saskatāmi uzreiz un neprasa nekādu piepūli no skolēnu puses, lai tos saskatītu. Šādiem uzdevumiem nav nepieciešams, lai skolēns izvirzītu pats savu mērķi. Turklāt šo vienveidīgo vingrinājumu pildīšanu skolēni uzskata par nepatīkamu pienākumu, kura izpildes nepieciešamība nav apspriežama. Tādējādi var secināt, ka **skolēni neprot izvirzīt savai mācību darbībai mērķus**. To apstiprina arī eksperimenta posms, kad tika veidota anketa skolēnu mācību motivācijas struktūras noskaidrošanai. Tad skolēniem grūtības sagādāja jautājumi, kas bija saistīti ar viņu individuālās mācību darbības mērķiem un motīviem, nemaz nerunājot par konkrētas mācību nodarbības mērķiem. Didaktiskās spēles laikā apmācošais mērķis grūtāk saskatāms, nemaz nerunājot par citiem pedagoģiskajiem mērķiem, jo skolēnu uzmanību jau spēles sagatavošanas posmā piesaista spēles forma un priekšplānā izvirzās spēles mērķi. Turklāt divējādie mērķi, kas sasniedzami didaktiskās spēles laikā, katram skolēnam jāizvirza sev pašam. Līdz šim skolēni bija pieraduši veikt "parasto" mācību darbību, kuras laikā skolotājs jebkurā laikā varēja koriģēt skolēna darbību un nekavējoties izlabot vai aizrādīt uz pieļauto kļūdu vai nepilnību. Spēle, savukārt, paredz spēlētāju (neatkarīgi no tā vai tas ir skolēns, vai skolotājs) pakļaušanos tās noteikumiem un, vienlaicīgi, arī katra tās dalībnieka pilnīgu rīcības brīvību, izmantojot spēles valodu, savas zināšanas, erudīciju, atjautību utt., bet spēle, tās noteikumi, nepieļauj iejaukšanos citu



spēlētāju darbībā, tajā skaitā arī priekšā teikšanu ne no spēlētāju, ne spēles vadītāja puses. Tātad spēles forma traucē skolēniem veikt ierasto darbību. Spēles laikā doto brīvību skolēni, kas pie šādas darba formas un brīvības nodarbības laikā nav pieraduši, vēl neprot izmantot. Viņi baidās kļūties. Šīs bailes neļauj skolēniem izjust brīvību, ko spēle viņiem dod.

Spēle no skolēna prasa arī lielāku garīgo piepūli, jo šeit nepietiek tikai ar iepriekš iemācītu frāžu un izteicienu norunāšanu. Spēle paredz attiecīgas nozares (priekšmeta) valodas, t.i., jēdzienu, parādību utt., kas veido spēles saturu, lietošanu, turklāt, radošu lietošanu, bet tas neizslēdz kļūdīšanos. Jau iepriekš tika norādīts, ka skolēni pieraduši par katru sarežģītāka uzdevuma veikšanu saņemt novērtējumu ar atzīmi. Bet katra kļūda, protams, automātiski pazemina šo atzīmi. Tāpēc skolēni, baidīdamies kļūties, nevar ļauties spēles brīvībai un spēles priekam. Tieši tas bija viens no argumentiem, kāpēc eksperimenta laikā samazināja skolēnu saņemto atzīmju apjomu. Tad skolēni lielāku uzmanību var pievērst spēlei, t.i., darbībai, tās mērķim. Līdz ar to šīs darbības rezultāts kļūst efektīvāks.

Taču noraidošā attieksme pret spēli nebija vērojama visiem skolēniem. Bija divas skolēnu grupas, kuras spēles formu mācību procesā pieņēma bez redzamas pretestības: 1) Viena no astotajām klasēm (12 skolēni, kuri apgūst vācu val., 4,3% no tiem, kas piedalījās eksperimentā). Viņu anketu rezultāti jau pašā sākumā uzrādīja no citiem atšķirīgu ainu: viņu mācību motivācijas struktūrā iekšējie motīvi veidoja vairāk nekā pusi, apmēram 66%. Tā izrādījās klase ar sporta novirzienu. Šie skolēni bija raduši pie aktīvas, apzinātas, mērķticīgas darbības.

2) Ievērojami ātrāk un labprāt spēli pieņēma arī tie skolēni, kuru **testa rezultāts norādīja, ka viņi uzskata, ka skolotājiem dota pārāk liela vara pār skolēniem, ka skolotājam ar skolēniem jāsadarbojas.** Šī skolēnu grupa bija neliela, tikai 1,6% no eksperimentā iesaistītajiem. Tas ļauj secināt, ka 1) par mācību procesa subjektu skolēns var kļūt, ja viņa darbība šajā procesā ir aktīva; 2) skolēns apzināti iesaistās aktīvā mācību darbībā tad, kad viņš apzinās sevi par mācību procesa subjektu.

Didaktiskā spēle skolēniem deva iespēju atbrīvoties no tiešas atkarības no skolotāja, no viņa patiesās vai formālās autoritātes spiediena, ietekmes. Respektīvi, spēle dod skolēniem rīcības brīvību, modina viņu iekšējo brīvību, ļauj uztvert skolotāju kā domubiedru, nevis kā pretinicku. Tādējādi tiek attīstītas skolēnos demokrātiskas sabiedrības locekļu īpašības.

Pamazām pierodot pie spēles formas un tās radītās brīvās, nepiespiestās atmosfēras, kas valda klasē, arī pārējie skolēni sāk atraisīties, aktīvāk darboties un izjust arī spēles prieku, jo spēles laikā **darbs tiek organizēts tā, ka skolēns visu laiku darbojas, domā, pārdzīvo, bet skolotājs uztur viņā ticību saviem spēkiem un savstarpējās uzticēšanās atmosfēru klasē.**

Līdz ar to skolēni spēles laikā kļūst brīvāki, vairs nebaidās kļūdīties. Pirmkārt, ir noņemts viens no formālajiem ārējiem stimuliem, kas bieži uz skolēniem iedarbojās kā drauds un negatīvi ietekmēja mācību motivāciju, – atzīme. Otrkārt, skolēni atbrīvojas no skolotāja tiešas atkarības, skolotājs vairs nespēj pateikt priekšā vajadzīgo frāzi, jo, pirmkārt, spēles noteikumi viņam to neļauj, otrkārt, skolotājs bieži nevar zināt, ko skolēns vēlas teikt. Tāpēc, lai spēle netiktu priekšlaicīgi

pārtraukta, skolēnam uzmanīgi jāseko līdzī tās gaitai un jādara viss ko paredz viņa pieņemtā loma. Taču tas iespējams tikai tādā gadījumā, ja skolēns ir apguvis noteiktu zināšanu un iemaņu apjomu. Tas rada skolēnos vajadzību apgūt zināšanas, tātad mācīties. Šī vajadzība pastiprina skolēnu mācību motivāciju. Šo secinājumu pareizību apstiprina eksperimenta laikā izdarītie novērojumi.

Četrus mēnešus pēc eksperimenta sākuma tika veikta aptauja eksperimentālajā grupā. Šīs aptaujas mērķis: noskaidrot, kā mainījusies skolēnu attieksme pret svešvalodu mācīšanos, konkrēti, pret mācību nodarbībām un savu darbību šajās nodarbībās. Aptauja atklāja šādu ainu:

97% aptaujāto apgalvo, ka mācīties svešvalodu salīdzinājumā ar iepriekšējo mācību gadu ir kļuvis grūtāk

86% skolēnu norāda, ka mācīties kļuvis interesantāk (visbiežāk, abi iepriekš norādītie apgalvojumi ir apvienoti, piemēram, "Šogad vācu valodu mācīties ir grūtāk, bet interesantāk.")

Raksturīgi, ka gan grūtības, gan interesantais tika saistīts ar vingrinājumiem jeb spēlēm (skolēni gan tos sauc par uzdevumiem), kas tiek veikti nodarbību laikā un mājās, ar šo vingrinājumu raksturu.

30% skolēnu norāda, ka palielinājusies viņu patstāvīgā darbība nodarbību laikā. Lielākā daļa skolēnu izsakās, ka tieši patstāvīgā darbība dodot vislabākos rezultātus. Kāds skolēns uz jautājumu: "Kas tev svešvalodu stundās visvairāk patīk?", atbild: "Man patīk, ka jāstrādā patstāvīgi un skolotāja neiejaucas mūsu darbā. "Kāds cits skolēns jautāts: "Vai tu gaidi vācu valodas stundas?",

atbild: "Vācu valodas stundas es negaidu, jo vācu val. man neveicās, bet vācu val. stundas man patik. Tajās ir interesanti." Lūk, vēl dažas raksturīgas skolēnu atbildes. Jautājums: "Kas svešvalodas stundās tev visvairāk patik?" Atbildes: "Man patik sacerēt stāstiņus.", "Patik atjautības uzdevumi.", "Patik uzzināt kaut ko jaunu." Jautājums; "Kas tev nepatik vācu val. stundās?" Atbildes: "Nepatik mācīties no galvas.", "Nepatik, kad atprasa no galvas uzdotos vārdiņus. Vislabāk tos var iemācīties runājot.", "Nepatik, ka daudz jādara mājās." Daži skolēni norāda, ka viņiem nepatīkot, ka stundas laikā ir daudz jādara pašiem, daudz labprātāk viņi klausītos, kā skolotāja stāsta par citām zemēm, pilsētām, dažādām profesijām utt. Tad, viņuprāt, stundās būtu daudz interesantāk.

Šie skolēnu izteikumi labi raksturo viņu attieksmi pret svešvalodu nodarbībām un svešvalodu apguvi, precīzāk, pret darbību un tās raksturu, kas svešvalodu apguves laikā risinās. Skolēni ir izjutuši un sāk apzināties patstāvīgas darbības lietderību un nepieciešamību. Turklāt spēles laikā, atšķirībā no daudziem citiem darbības veidiem, kas tiek veikti mācību nodarbību laikā, skolēnam ir dota iespēja saskatīt savas darbības rezultātu, arī iepriekš veiktās darbības rezultātu, piemēram, mājas darba lietderību. Tādējādi veidojas mērķtiecīga situācija, kurā **nepastāv konflikts starp vēlēšanos apgūt zināšanas, prasmes, iemaņas, šajā gadījumā - apgūt valodu, un nepieciešamību mācīties, un grūtībām, kas neizbēgami sastopamas mācīšanās laikā.** Šajā gadījumā skolēni savu darbību, t.i., mācīšanos, vairs neuztver kā grūtu, nepatīkamu pienākumu, bet gan kā vienīgo iespēju mērķa sasniegšanai.

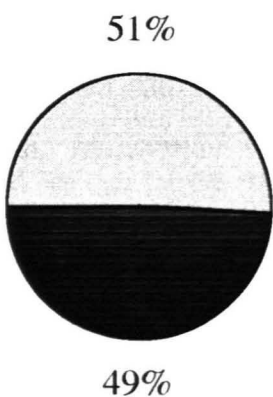
Spēle pieradina skolēnus pie garīga sasprindzinājuma un garīgas piepūles, kas mācību darbā ir pilnīgi nepieciešama.

Uzsākot eksperimentu, tika konstatēts, ka skolēniem lielas grūtības sagādā, nodarbībai beidzoties, apzināties, ne tikai to, kāds bijis šīs nodarbības mērķis, bet arī reālo šīs nodarbības rezultātu, respektīvi, ko viņi nodarbības laikā izdarījuši, iemācījušies utt. Eksperimentā iesaistītie skolēni, sākdami apzināties un izvirzīt sev patstāvīgi īstenojamus mērķus, spēj saskatīt arī nodarbības rezultātu un mērķus.

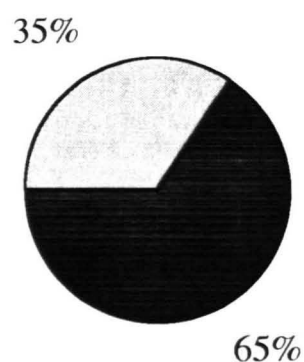
Eksperimenta noslēgumā izdarītie mērījumi liecina, ka didaktiskās spēles kā metodes ieviešanas rezultāta eksperimentā iesaistītajiem skolēniem notikušas mācību motivācijas struktūras izmaiņas.



Ārejo stimulu un iekšējo motīvu attiecībā  
Talsu 2. vidusskolas skolēnu mācību motivācija.

1991.gada oktobrī.  
(Uzsākot eksperimentu)



1992.gada aprīlī.  
(Noslēdzot eksperimentu)



 - ārējie stimuli  
 - iekšējie motīvi

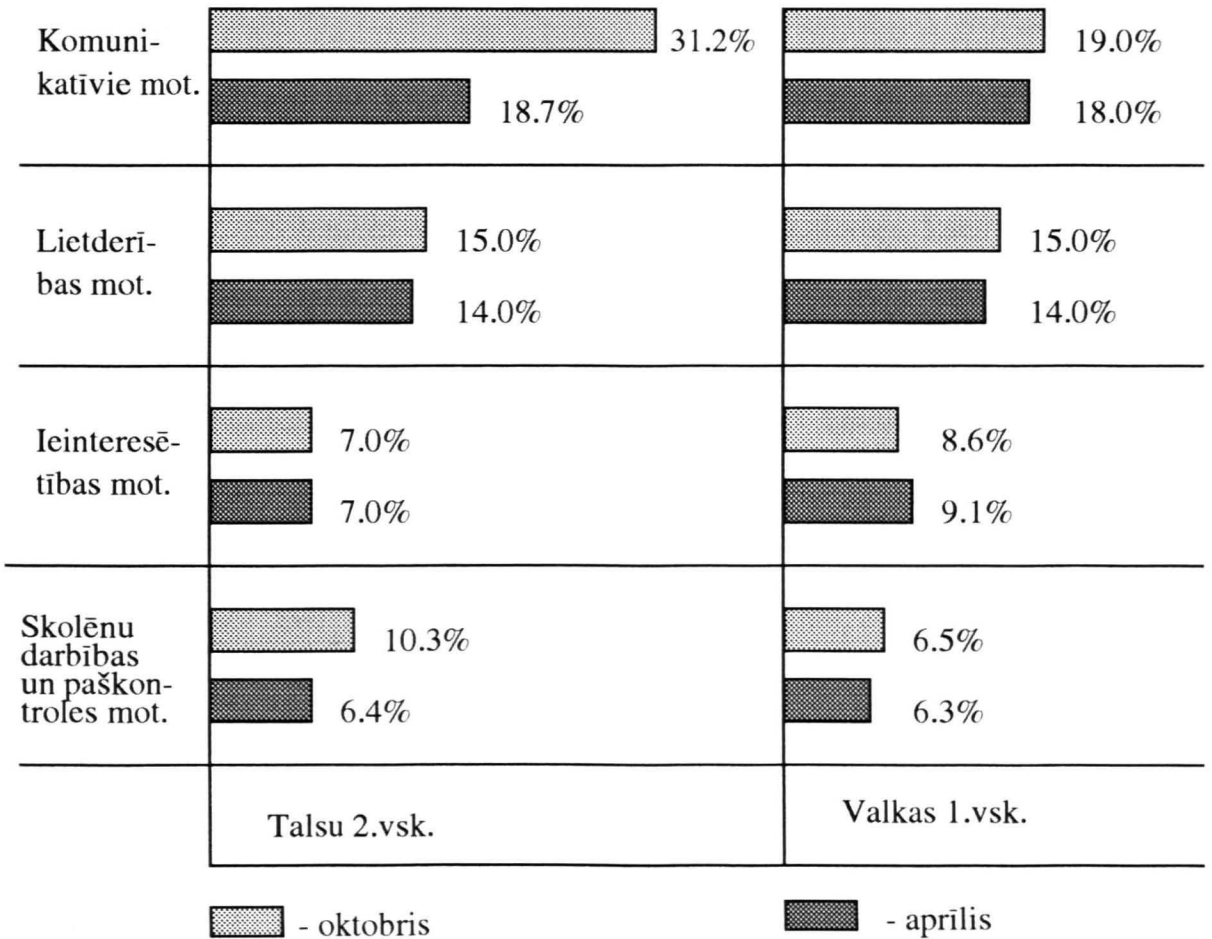
3.diagramma.

Kā redzams 3.diagrammā, ārējo stimulu īpatsvars no 51% oktobrī samazinājies līdz 34,6% aprīlī. Tātad notikušās izmaiņas ir kvlītatīvas. Tomēr jāatzīmē, ka 9.klašu skolēniem gan eksperimentālajā grupā Talsu 2.vsk., gan kontroles grupā Valkas 1.vsk. pirmajā vietā izvirzīts ārējais stimuluss - būs jākārtos eksāmens. Tas arī labi saprotams, jo šajā brīdī devītklasniekiem nokārtot eksāmenu bija ļoti būtiski, turklāt tas vispār bija viens no pirmajiem eksāmeņiem skolēnu mūžā. Tajā pašā laikā citi ārējie stimuli, kas minēti anketā, eksperimentā iesaistīto skolēnu acīs savu nozīmi ievērojami zaudējuši.

Īpaši jārunā par tiem motīviem un stimuliem, kas atspoguļo mācību procesa divas puses (skolotāju un skolēnus) - skolēnu patstāvīgās darbības un paškontroles motīviem un stimuliem, kas saistīti ar skolotāja darbību un personību. Uzsākot eksperimentu, tika konstatēts, ka eksperimentālās grupās skolēnu mācību motivācijas skalā, tāpat kā arī citiem skolēniem, pārsvarā ir stimuli, kas saistīti ar skolotāja darbību un personību. Talsu 2.vsk. skolēniem šos stimulus īpatsvars bija 9,3%, bet skolēnu patstāvīgās darbības un paškontroles motīvu īpatsvars - 6,4%. Ar didaktisko spēļu palīdzību tika palielināts skolēnu patstāvīgās radošās darbības īpatsvars (16,4% oktobrī, 36,7% aprīlī). Palielinoties šim īpatsvaram, izmainījās skolēnu attieksme pret sava darba nozīmīgumu mācību procesā. Līdz ar to skolēnu mācību motivācijas skalā skolēnu patstāvīgās darbības un paškontroles motīvu īpatsvars palielinās (6,4% oktobrī, 10,6% aprīlī). Vienlaicīgi samazinājies stimuluss, kas saistīts ar skolotāja darbību un personību, īpatsvars (9,3% oktobrī, 6% aprīlī). 4.diagrammā redzams, ka ievērojami palielinājies skolēnu komunikatīvo motīvu īpatsvars (18,7% oktobrī, 31,2% aprīlī). Arī šīs izmaiņas izskaidrojamas ar skolēnu aktīvās darbības apjoma palielināšanos. Tā kā didaktiskā spēle paredz dialogu un spēlētāju sadarbību, skolēni tās laikā

Skolēnu mācību motivācijas iekšējo motīvu struktūra

Talsu 2.vsk. un Valkas 1.vsk.



4.diagramma

apmierina savas komunikācijas tieksmes. Darbības aktivitāte svešvalodu nodarbību laikā ir vērsta uz skolēnu valodisko aktivitāti. Turklāt šī darbība spēles laikā ir mērķtiecīga un apzināta. Tātad, apzinoties savas darbības mērķi un motīvus, kas šo darbību veicina, skolēnam šie apzinātie motīvi kļūst par motīvmērķi, kura rezultātā **skolēna darbība kļūst apzinātāka un mērķtiecīgāka**, līdz ar to arī **rezultatīvāka**. (Pēc A.Ļeontjeva.)

Eksperimentālās grupās skolēniem mācību gada laikā izmainījās attieksme pret skolotāju un viņa lomu mācību procesā (skat. 1.diagrammu). Skolēniem vairs nav nepieciešams skolotājs, kurš nemitīgi pamāca, aizrāda, novērtē un kaut ko pieprasa. Viņiem ir vajadzīgs skolotājs draugs, skolotājs, kurš ar skolēniem sadarbojas, tātad cilvēks, kurš savus skolēnus ciena, uzskata viņus par līdztiesīgiem darba partneriem. Mācību nodarbībai pēc skolēnu domām jābūt dzīvai, saspringtai. Tā kā testa "Kādam jābūt manam skolotājam?" rezultāti attiecināmi uz visu mācību procesu, nevis tikai uz svešvalodas nodarbībām, tad testā atkārtotajos rezultātos 40,1% skolēnu parādās uzskats, ka skolotājiem ir "dota parāk liela vara pār skolēniem".

Eksperiments pierādīja arī to, ka didaktiskā spēle, pretēji dažu praktiķu apgalvojumiem, veiksmīgi iekļaujas arī vidējā skolas vecuma skolēnu mācību procesā, ja tiek ievēroti tās izmantošanas nosacījumi. Turklāt mērķtiecīga šīs metodes izmantošana paaugstina mācību procesa efektivitāti.

Eksperiments parādīja, ka izmantojot didaktisko spēli mācību procesā, bez jau agrāk minētajām spēles funkcijām, iespējams veikt arī šādus uzdevumus:



1. nostiprināt skolēnu zināšanas, vienlaikus dodot viņiem iespēju apgūt arī jaunas zināšanas.
2. veidot un attīstīt skolēnu prasmes un iemaņas apgūto zināšanu radošā pielietošanā.
3. variējot situācijas, paplašināt un dažādot diezgan šauru un vienveidīgo vingrinājumu loku.

Didaktisko spēli ir iespējams izmantot visos mācību nodarbības posmos: gan ievadot nodarbību, tad ar tās palīdzību skolēni tiek ievadīti konkrētā mācību priekšmeta atmosfērā, spēle palīdz atpazīt tā specifisko valodu; gan atkārtojot iepriekšējā nodarbībā apgūto un pārbaudot mājās paveikto, tad radoša zināšanu pielietošanas nepieciešamība parāda skolēniem viņu zināšanu noturīgumu, kā arī šo zināšanu nepieciešamību un to izmantošanas iespējas; gan apgūstot jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas, tad skolēniem tiek dota iespēja pašiem patstāvīgi atklāt kaut ko sev jaunu, nezināmu un saskatīt jau zināmā un no jauna uzzinātā savstarpējo saistību.

Taču tas iespējams tikai tad, ja spēle ir sagatavota un noorganizēta, ievērojot visus nosacījumus. Ekperiments parādīja, ka precīzi izplānotas un sagatavotas spēles laikā skolotāja aktivitāte ir daudz zemāka nekā parastās mācību nodarbības laikā. Skolotāja galvenā aktivitāte saistās ar spēles sagatavošanu vēl pirms nodarbības sākuma, jo, lai isajā spēles sagatavošanas posmā, kas risinās nodarbības laikā, varētu ne tikai izskaidrot spēles noteikumus, dot nepieciešamas instrukcijas spēlētājiem, bet arī palīdzēt viņiem izvirzīt spēles mērķus, skolotājam pašam ir jābūt par to visu pilnīgā skaidrībā.

Organizējot didaktisko spēli, skolotājam jāatceras, ka skolēna iesaistīšanai spēlē jāveicina viņa (skolēna) brīva, apzināta, pašregulēta darbība. Tas nozīmē, ka spēles laikā jāveido tādas situācijas, kuru laikā skolēns var ne tikai darboties, bet arī analizēt savu darbību un tās rezultātu. Tas, savukārt, nozīmē, ka spēles situācijas jāattiecina tieši uz tiem skolēniem, kuri tajā piedalās. Šīm situācijām gan pēc satura, gan grūtības pakāpes jāatbilst gan skolēnu izziņas darbības līmenim, gan viņu interesēm, gan zināšanu līmenim. Tikai tad ir iespējams vadīt skolēnu individuālo darbu un spēlē iespējams piedalīties visiem skolēniem. Lai spēles laikā valdītu draudzīga nepiespiesta atmosfēra, skolotājam jāzina arī skolēnu psiholoģiskās īpatnības un viņu savstarpējo attiecību raksturs. Šie faktori ir būtiski, lai veidotu darba grupas un attīstītu skolēnu savstarpējas sadarbības prasmes. Tātad no skolotāja didaktiskās spēles pielietošana prasa labu skolēnu pazīšanu, bet no otras puses arī savu iespēju pārzināšanu un novērtēšanu.

Eksperiments parādīja, ka spēles laikā iespējams risināt gan praktiskas, gan teorētiskas dabas jautājumus un uzdevumus.

Plānojot spēles iesaistīšanu mācību nodarbība, jāatceras, ka spēle iziet trīs posmus un visi tie ir vienlīdz nozīmīgi, katrā no tiem tiek risināti savi uzdevumi, tāpēc nodarbībā jāparedz laiks visiem trim spēles posmiem. Nevar piekrist vācu pedagoga A.Reihveina (A.Reichwein) izteikumam par to, ka spēles daba pieļauj to pārtraukt jebkurā brīdī, kas turpretī nav iespējams ar nopietnu darbu, tas vienmēr jāpabeidz. (43, 136) Pārtraukt iespējams tikai spēles gaitu, t.i., tās darbību 2.posmā, ja redzams, ka darbība ir neauglīga, zaudējusi savu mērķi vai, ja tās dalībnieki nevēlas spēli turpināt, kā arī citu objektīvu, bet visbiežāk subjektīvu iemeslu dēļ. Taču arī šādā gadījumā nepieciešama spēles gaitas

analīze. Eksperimenta laikā izdarītie novērojumi ļauj izdarīt secinājumu, ka didaktiskā spēle tikai tad dos pozitīvus rezultātus, ja tā būs gan pienācīgi uzsākta, gan arī nobeigta.

Skolēniem, iesaistoties spēlē, jābūt skaidram, ka jebkura spēle, bet didaktiskā spēle jo sevišķi, lai tajā varētu piedalīties, prasa no spēlētājiem notciktu zināšanu, prasmju un iemaņu apjomu. Tādēļ spēlei ir jā sagatavojas, proti, jāapgūst nepieciešamās zināšanas. Taču spēlei ir ne tikai pedagoģiskie, bet arī spēles mērķi, kas uztur spēles noskaņojumu. Lai sasniegtu savus mērķus, skolēniem tās gaitā jāseko abām mērķu grupām. Vēlēšanās uzvarēt mobilizē skolēnus darbam. Labvēlīgu spēles iznākumu reizēm var panākt arī ar asprātību un apķērību, jo spēles situācijas paredz zināmu spontanitāti, nereti labvēlīgu iznākumu var sasniegt ātri reaģējot uz izveidojušos situāciju, taču nedrīkst paļauties tikai uz savu apķērību un reakcijas ātrumu, nepieciešamas arī zināšanas, spēles valodas ievērošana.

Eksperimenta rezultāti ļauj apgalvot, ka par spēles efektivitāti mācību procesā nevar un nedrīkst spriest no vienas vai vairāku neregulāri noorganizētu didaktisko spēļu rezultātiem. Par spēles efektivitāti iespējams runāt tikai tad, kad tā tiešām ir kļuvusi par mācību procesa sastāvdaļu, kad tās izmantošana no skolotāja puses ir plānota nevis vienai vai dažām mācību nodarbībām, bet gan saistīta ar ilgāku laika posmu, piemēram, trimestri vai mācību gadu. Par didaktiskās spēles izmantošanas efektivitātes kritēriju nav vēlams izvēlēties skolēnu sekmes, konkrētajā mācību priekšmetā, kaut arī, kā to parādīja eksperiments, tās var paaugstināties. Spēles efektivitātes kritērijiem jābūt saistītiem ar skolēnu darbību, tās raksturu un skolēna attieksmi pret mācību darbību un mācību procesu. No petījuma izriet šādi **didaktiskās spēles efektivitātes vērtējuma kritēriji:**

1. **Skolēnu aktivitātes līmeņa dinamika mācību nodarbībā, vienlaicīgi izmainoties skolotāja aktivitātes raksturam.**
2. **Nodarbības laikā notiekošās komunikācijas rakstura izmaiņas** (vai formāla attiecīgās nozares valodas lietošana tiek aizstāta ar apzinātu, radošu, mērķtiecīgu šīs valodas lietošanu).
3. **Skolēnu ieinteresētības palielināšanās pakāpe** (par nodarbībā veicamajiem uzdevumiem, par tajā sasniedzamajiem mērķiem). Tā var izpausties skolēniem izvirzot individuālos mērķus, aktīvi tos īstenojot un objektīvi novērtējot savu darbību.
4. **Skolēnu intelektuālās darbības kvalitātes līkne.** Kā viens tās raksturotājs - nodarbībā veikto uzdevumu sarežģītības pakāpes paaugstināšanās.

Ekspérimenta laikā atklājās arī vairākas problēmas, kurām turpmāk pievēršama lielāka uzmanība:

1. Ievērojami palielinājās skolēnu garīgā slodze nodarbības laikā.
2. Palielinājies darba apjoms, kas skolēniem veicams mājās patstāvīgi.
3. Spēle, tāpat kā lielākā daļa metožu, kuras paredz skolēna patstāvīgu, pētniecisku darbību patērē vairāk laika un līdz ar to samazinās nodarbības laikā paveiktā darba apjoms, kas savukārt apgrūtina visu mācību programmā paredzēto tēmu apgūšanu.

## PEDAGOĢISKIE SLĒDZIENI

1. Pētījuma laikā apstiprinājās izvirzītā hipotēze, ka didaktiskās spēles būtiski ietekmē pozitīvas mācību motivācijas veidošanos skolēniem, ja

- 1) spēles laikā skolēniem ir iespējams pārbaudīt mācību laikā apgūto zināšanu, prasmju un iemaņu lietderību.
- 2) spēle satur mācību problēmu.
- 3) skolotājs spēlē iesaistās uz līdztiesības pamatiem.

2. Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka **didaktiskā spēle ir mācību metode, kuras laikā tiek īstenots skolēnu aktivitātes un patstāvīgās darbības princips**. Šo principu ieviešana skolu darbā ir būtiska, jo 1) tādējādi tiek demokratizēts skolas darbs, 2) tikai attīstot un īstenojot šos principus iespējams padarīt skolēnus par mācību procesa subjektu.

3. No pētījuma rezultātiem izriet, ka didaktiskā spēle ir mācību metode, kuras laikā **skolēnam tiek dota iespēja praktiski izmantot mācību procesā iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas**. Skolēnam vispār ir ļoti maz iespēju pārliccināties par macītā lietderību, par iegūto zināšanu izmantošanas iespējām. Tāpēc nereti skolotājiem nākas atbildēt uz jautājumu: "Kāpēc mums jāmacās tā vai cita lieta, ja dzīvē tas vispār nav vajadzīgs?" Dot skolēnus apmierinošu atbildi dažkārt ir grūti, jo reālajai dzīvei tieša šo zināšanu, prasmju un iemaņu pielietošana nav raksturīga, bet parādīt to netiecās pielietošanas iespējas ir diezgan sarežģīti. Bet, kā zināms, pusaudžiem, kuriem jautājumu par kādu konkrētu zināšanu lietderību uzdod visbiežāk, ir īpaši raksturīga tieksme

pēc reāli lietderīgām zināšanām, prasmēm un iemaņām. Spēles laikā skolēniem tiek dota iespēja pašiem pārlicenāties par to praktiskās pielietošanas iespējām. Spēles laikā, kā parāda eksperiments, skolēni ne tikai izmanto agrāk iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas, bet arī tās attīsta, pilnveido un, baļstoties uz iepriekšējām, apgūst jaunas. Tas notiek dabiski, nepiespiesti, ciešā saistībā ar iepriekš apgūto un, kas ir īpaši svarīgi, to izraisa skolēna apzināta, iekšēja nepieciešamība. Tātad var secināt, ka didaktiskā spēle ir mācību metode, kuras laikā **tiek apgūtas jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas**, jo didaktiskā spēle satur mācību problēmu.

4. Lai apgūtās zināšanas, prasmes un iemaņas skolēni varētu izmantot jaunā, neparastā situācijā, bet, kā tika noskaidrots, spēle ir tāda situācija, nepieciešams šajā situācijā orientēties. Tas nozīmē, ka spēlētājiem nepieciešams veikt dažādas domāšanas operācijas, viņiem nepieciešama laba atmiņa, iztēle, uzmanība un citas vispārējās spējas. Mainoties spēles situācijām, uzdevumu grūtības pakāpei šīs dažādās spējas, protams attīstās. Tāpēc var secināt, ka spēle ir metode, kas **veicina skolēnu vispārējo spēju attīstību**.

5. Pētījums parāda, ka spēles veiksmē ir atkarīga tikai no katra spēlētāja paša darbības, no paša pieņemto lēmumu precizuma un atbilstības konkrētajai situācijai, jo spēles darbība paredz katra dalībnieka subjektīvo attieksmi pret notiekošo un tās izpausmes. Tas nozīmē, ka pat skolotājs ne vienmēr spēj un drīkst (jo jāievēro spēles noteikumi) palīdzēt tikt galā ar uzdevumu. Šādā situācijā, kad visvairāk var paļauties tikai uz sevi un savu darbību, skolēns **attīsta un izkopj patstāvīgās darbības spējas**.

6. Patstāvīga darbība vienmēr ir cieši saistīta ar atbildību par šo darbību, par tās rezultātu. Pētījums atklāj, ka spēle parasti ir kolektīva darbība, kur katra spēlētāja patstāvīga darbība un tās rezultāts ietekmē spēles gaitu un pārējo tās dalībnieku turpmāko darbību, kā arī spēles rezultātu. Tātad, pieņemot lēmumu un veicot kādu darbību, spēlētājs uzņemas divkāršu atbildību gan savā, gan pārējo spēlētāju priekšā gan par spēles turpmāko gaitu, gan par tās rezultātu, gan arī par to, lai spēles darbība netiktu pārtraukta nelaikā, t.i., nenasiegunsi mērķi. Tas atļauj secināt, ka spēle ir metode, kuras laikā  **tiek veicināta spēja uzņemties atbildību un attīstītas atbildības jūtas par savu darbību.**

7. Pētījums pierādīja, ka didaktiskā spēle raksturojas ar apzinātu motivāciju un ar tās dalībniekiem skaidriem mērķiem, līdz ar to darbība, kas tiek veikta spēles laikā arī ir apzināta. Lai spēlētājs sasniegtu izvirzītos mērķus, nepieciešama viņa aktīva darbība. Tātad, tas atļauj secināt, ka didaktiskā spēle ir metode, kas **veicina tās dalībnieku apzinātu, aktīvu darbību.**

8. Eksperiments parādīja, ka spēles laikā veidojas situācijas, kurās skolēniem nepieciešams pielietot savas zināšanas, prasmes, iemaņas, spējas. Taču šajās situācijās nepietiek tikai ar zināšanu reproducēšanu. Tās jāizmanto atbilstoši situācijai, nereti mērķa sasniegšanai nepieciešams pieņemt oriģinālu nestandarta risinājumu, t.i., veikt radošu darbību. No tā izriet secinājums, ka spēle ir metode, kuras laikā  **tiek izkopta skolēnu radošās spējas un attīstītas radošā darba iemaņas.**

9. Lai piedalītos spēlē, skolēniem ir nepieciešams noteikts zināšanu, prasmju un iemaņu apjoms un līmenis, kā arī spēles laikā ir

skaidri redzams apgūto zināšanu, prasmju un iemaņu praktiskās izmantošanas iespējas. Skolēnam rodas vajadzība mācīties. Šī vajadzība rada skolēnam interesi par izziņas darbību, jo mācīšanos viņš vairs neuztver kā grūtu, nepatīkamu un bezjēdzīgu pienākumu, bet gan kā vienīgo iespēju sava mērķa sasniegšanai, t.i., zināšanu apguvei. Nereti arī spēles laikā skolēni veic izziņas darbību. Tātad, spēle ir metode, kas **veicina skolēnu interesi par izziņas darbu, respektīvi, par mācību darbu.**

10. Situācijas, kas jārisina spēles laikā, bieži vien pārsniedz to parādību loku, ar kuru skolēni sastopas savā ikdienas dzīvē un darbībā. Iesaistoties šo situāciju risināšanā, skolēni tādējādi paplašina savu darbības loku, gūst pieredzi dzīvē vēl neapgūtu darbību veikšanā. Tas bagātina viņu personisko pieredzi un atvieglo skolēnu iekļaušanos reālajā dzīvē, jo spēles laikā modelētās situācijas vienmēr tieši vai netieši ar to saistītas. Tātad var secināt, ka spēle **paplašina skolēnu kompetences loku, bagātina viņu darbības pieredzi.**

11. Pētījums apliecina, ka spēle kā kolektīva darbība normāli var noritēt tikai tad, ja tās dalībnieki savstarpēji sadarbojas. Labvēlīgs spēles iznākums ir atkarīgs ne tikai no katra atsevišķa spēlētāja darbības, bet arī no tā, cik saskaņota, savstarpēji atbilstoša ir spēlētāju darbība. Spēles laikā skolēni mācās saskaņot gan savu darbību, gan mērķus, lai iespējami ātrāk un veiksmīgāk paveiktu uzdevumu. Tāpēc var secināt, ka ar spēles metodes palīdzību skolēni **apgūst ne tikai individuālās, bet arī kolektīvās darbības pieredzi.**

12. Sadarbība ir tieši saistīta ar saskarsmi, kas sevī ietver komunikāciju un savstarpējo attiecību normas, jo sadarbība vienmēr



risinās dialoga režīmā. Tātad, spēles laikā, modelējot dažādas situācijas, spēlētāji **attīsta saskarsmes iemaņas.**

13. Spēle ir viena no tiem darbības veidiem, kura laikā ir iespēja ātri pārlicināties par pieņemtā lēmuma un veiktās darbības pareizību, tātad spēlētājam ir iespējams uzreiz tos novērtēt. Tāpat spēlētājs var novērtēt savu zināšanu, prasmju un iemaņu kvalitāti un noturīgumu, salīdzināt tās ar klasesbiedru zināšanām, prasmēm un iemaņām, kā arī novērtēt šo rādītāju attīstības dinamiku no spēles uz spēli. Tātad šī metode **māca un radina skolēnus pie savas darbības un tās rezultātu analīzes un objektīva un adekvāta pašvērtējuma, kas nepieciešams, lai apzinātos savas spējas un iespējas.**

14. Spēles laikā tās dalībnieki pārdzīvo diezgan plašu emociju gammu, nereti plašāku nekā tas iespējams ikdienā. Bet ne visas spēles laikā radušās emocijas ir pozitīvas. Tā kā spēles situācijas ir tikai reālās dzīves situāciju imitācija, tas palīdz spēles dalībniekiem šīs negatīvās, nevēlamās emocijas pārvarēt, kontrolēt. Šī spēles laikā gūtā pieredze, var teikt, treniņš sevis iepazīšanā un paškontrolē, palīdz kontrolēt un pārvarēt negatīvo emociju izpausmes arī reālās situācijās. Bez tam spēle dod iespēju iepazīt, izjust vairāk emociju un tātad arī **bagātināt savu emocionālo pasauli.**

15. Precīzi organizēta spēle ļauj mazināt negatīvu stresu, ja tāds ir izveidojies klasē, jo pati spēles forma jau paredz labvēlību, savstarpēju sapratni, prieku. Iesaistoties spēlē, tās dalībniekus pārņem labvēlīgas, pozitīvas emocijas, kas izmaina emocionālo klimatu un noņem negatīvo spriedzi.

16. Šie dažādie faktori tieši vai netieši ietekmē skolēnu darbības motivāciju. Darbības motīvi kļūst apzinātāki, tie mazāk saistās ar kādiem ārējiem faktoriem, bet tiek saistīti ar veicamo darbību, t.i., ar mācību darbību. Eksperiments pierādīja, ka didaktiskā spēle, kā pastāvīga metode mācību procesā **veicina skolēnu mācību motivācijas struktūras izmaiņu, veicina pozitīvas, apzinātas mācību motivācijas veidošanos**. Līdz ar to izmainās arī darbības kvalitāte, jo tā caur motīvu apzinātību kļūst mērķtiecīgāka un apzinātāka. Tā rezultātā paaugstinās arī darbības rezultātu kvalitāte.

17. Skolotājam spēle dod iespēju palielināt skolēnu aktīvās darbības īpatsvaru mācību nodarbībā, kas, savukārt, maina skolēnu attieksmi pret mācību darbību un mācību procesu vispār. Skolotājam spēle rada plašas iespējas arī citādā ziņā. Spēles laikā iespējams novērot un labāk iepazīt skolēnus: viņu spējas, raksturu utt., jo spēles situācijas ir ļoti daudzveidīgas un tās parāda skolēnu spontānu, neicestudētu rīcību. Ar tradicionālajām metodēm šādu situāciju daudzveidību panākt ir ļoti grūti. Šie novērojumi dod skolotājam plašākas iespējas mācību procesa diferenciacijai un individualizācijai.

18. Tā kā spēle ir kolektīva darbība, tad tās laikā skolotājam dod iespēju vērot darba grupu veidošanos un saliedēšanos.

## NOSLĒGUMS

Didaktiskā spēle, atšķirībā no daudzām citām metodēm ir ļoti plastiska. Pat tās noteikumi nav nemainīgi, tos iespējams variēt un izmainīt atbilstoši spēlētājiem. Spēlei nav nepieciešams radīt mākslīgu motivāciju, tā izriet no cilvēka dabas. Didaktiskajai spēlei ir skaidrāki, skolēniem saprotamāki mērķi nekā daudzām citām mācību metodēm. Didaktiskā spēle ļauj mācību procesā īstenot jau J.A.Komenska izvirzīto dabatbilstības principu un ka tā ir metode, kura dod skolēnam iespēju izjust, izprast un piepildīt dzīves īstenību.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Ausējs L. Aritmētikas rotaļas. // Audzinātājs. - 1930.g. Nr. 1. - 7.-11.lpp.
2. Āre A. Kā mēs audzinām bērnus garīgai patstāvībai un pašdarbībai. // Mūsu Nākotne. - 1934. - Nr.2. - 120. - 134.lpp.
3. Āre T. un K. Kā rotaļas ietilpst skolas darbā. // Mūsu Nākotne. -1923. - Nr.7. - 201 - 205.lpp.
4. Dambrāne E. Piebiedrojies mums! - R.: Zvaigzne, 1982. - 213 lpp.
5. Glonegers E., Dīms V. Lielā spēļu grāmata. - R.: Zvaigzne, 1982. - 262 lpp.
6. Grābarovs A.N. Par rotaļām. (tulk. J.Valdmanis) // Mūsu Nākotne. - 1924. - Nr.10. -301.-303.lpp., Nr.18. 515.-518.lpp.
7. Hese H. Stikla pērliņu spēle. - R.: Liesma, 1976. - 328.lpp.
8. Hessens S. Pedagoģikas pamati (2 daļās) - R.: 1929.
9. Kundrāts A. Daltona plāns un projektu metode. // Audzinātājs. - 1933. - Nr.2. - 54.- 60.lpp.
10. Markova A. Mācīšanās motivācijas veidošana skolēniem. R.: Zvaigzne, 1986. - 89 lpp.
11. Muktupāvels V. Dindaru, dandaru. - R.: Avots, - 1989. - 135 lpp.
12. Rozenfelds P. Skolas un darba metodes Savienotajās valstīs. // Mūsu Nākotne. - 1933. - Nr.2 - 123. - 129.lpp.
13. Skatkins M. Mūdienu didaktikas problēmas. - R.: Zvaigzne, 1983. - 156 lpp.
14. Skolēnu aktivizēšana mācību stundā. - R.: Zvaigzne, 1988. - 57 lpp.

15. Svenne O. Bērnu rotaļas. // Mūsu Nākotne. - 1922. - Nr.17. - 474 . - 478. lpp.
16. Svenne O . Dramatizēšana skolas darbā. // Mūsu Nākotne. - 1924. - Nr.1. - 8. - 12.lpp., Nr.2. - 39. - 42.lpp.
17. Špona A., Maslo I. Skolas pedagoģiskais process. - R.: Latvijas pedagoģu biedrība, 1991. - 76 lpp.
18. Štāls M. Ko skolotāji un vecāki var mācīties no Montessorijas? // Skolā un Dzīvē. - 1932. - Nr.1. - 9.-11. lpp.
19. Štāls M. Rotaļu psiholoģiskā analīze.//Audzinātājs. - 1927. - Nr. 5./6. - 140. - 149. lpp.
20. Štāls M. Skola un dzīve Savienotajās Valstīs.//Audzinātājs. - 1930. - Nr.5./6. - 154. - 158. lpp.
21. Taivāns L. Jaunus ceļus meklējot. - R.: Rīgas pils. 5. īpatnējā pamatsskolas izdevn., 1935.- 167.
22. Taivāns L. Mēģinātāju kustība 1927. - 1929.g. // Mūsu Nākotne. - 1934. - Nr.2. - 109.- 120. lpp.
23. Taivāns L. Skolotāju - mēģinātāju un Latvijas skolotāju savienības pedagoģiskā biroja darbība skolas reformas virzienā 1923.- 1927.gadam. // Mūsu Nākotne. - 1932. - Nr.3.
24. Tautas audzināšana 2.gadagājums. - R.: 1931.- 186 lpp.
25. Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss. - R.: Zvaigzne, 1991. - 213.lpp.
26. Apelt W., Krück B. Motivationsproblematik im FU. (Kritische Bemerkungen zu "modernen" Motivationsinterpretationen. // Deutsch als Fremdsprache. - 1980. Nr.1. - S.9-15

27. Apelt W. Tendenzen und Erkenntnisse der Motivationsforschung.//  
Deutsch als Fremdsprache. - 1986. - Nr.6. - S. 24-28
28. Apelt W. Zu Frage der Motivation, Motive und Motivierung im  
Fremdsprachenunterricht.// Fremdsprachenunterricht. 1985. - Nr.6/7 -  
S.323-327
29. Begabungsförderung in der Schule. - Potsdam: Wissenschaftlich-  
Technisches Zentrum der Pädagogischen Hochschule "Karl  
Liebknecht" - 1989. - 141 S.
30. Bohn R. Schreiter I. Sprachspielereien für ausländische  
Deutschlernende. - Jena, 1983.
31. Bohn R., Schreiter I. Sprachlernspiele im Unterricht. // Deutsch als  
Fremdsprache. - 1986. - Nr.3 . - S. 167-172
32. Drefenstedt E. Optimale Entwicklung jedes Schülers und die Qualität  
des Unterrichts. - Berlin: Volk und Wissen, 1985. - 143 S.
33. Fröbel F.W.A. Kommt, lasst uns unseren Kindern leben! (In 2 Bd.) -  
Berlin: Volk und Wissen, 1982., - Bd.1. 270 S., Bd. 2 320 S.
34. Gaudig H. Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. - Breslau:  
1922. - 291 S.
35. Groos K. Die Spiele der Menschen. - Jena: 1899
36. Heckhausen H. Motivation und Handeln. - Berlin (West): 1980. -  
276 S.
37. Karbe U. Rollenposition im fremdsprachigen (Gespräch. // Deutsch  
als Fremdsprache. - 1983. - Nr.5. 294 - 297.
38. Mehlhorn G., Mehlhorn H. - G. Begabungsentwicklung im  
Unterricht. - Berlin: Volk und Wissen, 1985. - 96 S.

39. Rheinberg F. Leistungsbewertung und Lernmotivation. - Toronto: 1981. - 196 S.
40. Schiller Fr. Über die Aesthetische Erziehung des Menschen. Sämtliche Werke in 18 Bd. // Bd.18 - Stuttgart - Tübingen, 1820. - 187 S.
41. Schreider K. Motivation und Erfolgsrisiko. - Toronto, Göttingen, 1973. - 263 S.
42. Netzer H. Erziehungslehre. - Regensburg: 1972. - 220 S.
43. Odenbach K. Studium zur Didaktik der Gegenwart. - Braunschweig: 1974. - 322 S.
44. Активизация учебно - познавательной деятельности учащихся. - Ленинград, 1984. - 162 с.
45. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. - М.: Просвещение, 1984. - 136 с.
46. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - СПб.: Лениниздат, 1992. - 400 с.
47. Богословский В.В. Мотивы и их место в развитии личности школьника. / Психология воспитания школьника - Ленинград: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1974.- с. 33-50.
48. Геронимус Ю. Игра, модель, экономика. - М: Знание, 1989.-208 с.
49. Давидов В.В. Маркова А.К. Шумилин Е.А. Психологические проблемы формирования у школьников потребности и мотивов учебной деятельности / Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов: Межвузовский сборник - М.: 1980, - с.3-23.

50. Деятельность: теория, методология, проблемы- М.: Политиздат, 1990. - 205 с.
51. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания - М.: 1921. - 176 с.
52. Игровое моделирование: Методология и практика.-Новосибирск: Наука, 1987. - 231 с.
53. Ильин В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников. - Ростов на Дону, 1971. - 115 с.
54. Ильин Е. Рождение урока. - М.: Просвещение, 1986. - 184 с.
55. Исследование проблем психологии творчества. - М.: Наука, 1983. - 203 с.
56. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. - М.: Просвещение, 1990. - 188 с.
57. Кэрролл Л. Логическая игра. - М.: Наука, 1991. - 192 с.
58. Левинсон Л., Георгиевская Т. Учиться и искать.-М.: Просвещение, 1965. - 102 с.
59. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 303 с.
60. Маркова А.К. Пути исследования мотивов учебной деятельности школьников. - Вопросы психологии, 1980. - №.5. - с.47-59.
61. Методология и практика применения имитационных игр.- Новосибирск: Наука, 1983. - 194 с.
62. Минкин Е.М. От игр к знанию. - М.: Просвещение, 1982. - 166 с.
63. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемой к детскому воспитанию в домах ребенка. - М.: Радруга, 1920. - 209 с.



64. Монтессори М. Руководство к моему методу. - М.: 1916. - 184 с.
65. Монтессори М. Дом ребенка. - М.: 1915. - 207 с.
66. Мышление учителя: Личностные механизмы и познавательный аппарат. - М.: Педагогика, 1990. - 104 с.
67. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.- ЛГПИ, 1981. - 134 с.
68. Невская В.И. Дидактический подход к проблеме современного урока. // Иностранные языки в школе. - 1987. - №.1. - стр.24-28.
69. Рогова Г.В., Никитенко З.Н. О некоторых причинах снижения интереса к предмету "иностранный язык" у школьников. // Иностранные языки в школе. - 1982. - №.2 - стр.28-32.
70. Рогова Г.В., Никитенко З.Н. О некоторых путях повышения мотивации изучения иностранного языка у школьников IV - VII классов. // Иностранные языки в школе. - 1982. - №.6. - стр.37-44.
71. Самостоятельная работа учащихся в учебном процессе современной школы.- Челябинск, 1985. - 107 с.
72. Свиридова И.А. Влияние методов обучения на формирование познавательных интересов учащихся. - Ленинград, 1983. - 158с.
73. Сливаковская А.С. Игра - это серьезно. - М.: Просвещение, 1981.- 169 с.
74. Стромская В.Н. О привитии интереса к иностранному языку. // Иностранные языки в школе. - 1984. - №.2. - стр.40-44.
75. Тернер В. Символ и ритуал. - М.: Культура, 1983. - 211 с.
76. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1976. - 160 с.

77. Шукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе.-М.: Просвещение, 1986. - 144 с.
78. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. -М.: Педагогика, 1986. - 160с.
79. Хейзинга И. Homo ludens. - Самосознание еврейской культуры XX в. - М.: Политиздат, 1991. - стр.69-94.
80. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Просвещение, 1978. - 304 с.