

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Mihails Čehlovs

**VECĀKO KLAŠU SKOLĒNU PERSONĪBAS PAŠNOTEIKŠANĀS
ATTĪSTĪBAS HUMANITĀRIE PAMATI**

Vispārīgā pedagoģija

Promocijas darbs
pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:
Dr.habil.paed., prof. **T. Koķe**

Rīga, 2008

SATURS

Ievads	3
1. Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības teorētiskais pamatojums	
1.1. Humanitārā kultūra kā izglītības saturiskais pamats	12
1.2. Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats	22
1.3. Izglītības humanitārais modelis: saturiskais un procesuālais aspekts	32
1.4. Humanitarizācija un humanizācija – izglītības humanitārā modeļa galvenās stratēģijas.....	43
2. Personības pašnoteikšanās kā psiholoģiski pedagoģiska problēma.....	56
2.1. Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās būtība	56
2.2. Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās kritēriji un rādītāji	70
3. Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās analīze mūsdienu skolā	87
3.1. Mācību procesa organizācijas analīze mūsdienu vidusskolā	88
3.2. Vecāko klašu skolēnu dzīves vērtības	93
3.3. Vecāko klašu skolēnu profesijas izvēle	110
3.4. Vecāko klašu skolēnu mācību izziņas kompetence	118
4. Vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstība, pamatojoties uz izglītības humanitārā modeļa realizāciju	130
4.1. Mācību procesa Puškina licejā konstruēšanas mērķis un uzdevumi	130
4.2. Humanitārās problematizācijas principa realizācija mācību procesā kā vecāko klašu skolēnu dzīves vērtību attīstības nosacījums	134
4.3. Vecāko klašu skolēnu pētnieciskās darbības organizācija	141
4.4. Profilmācības kā vecāko klašu skolēnu profesijas izvēles pamats	155
4.5. Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās veidošanās mācību procesā Latvijā vidusskolās	171
Nobeigums	185
Izmantotās literatūras saraksts.....	189
Pielikumu saraksts.....	203

IEVADS

21.gadsimtā ir pieaugusi cilvēciskā faktora nozīme civilizācijas globālo problēmu risināšanā. Šī tendence novērojama arī pedagogijā. Izglītības tehnokrātiskā paradigma sevi ir izsmēlusi.

Izglītības paradigmas maiņa ir saistīta ar krīzes situācijas apzināšanos kā pedagogijā, tā arī visā pastāvošajā izglītības sistēmā. Izglītības krīzes būtība izpaužas tās dehumanizācijā un atrautībā no cilvēciskām vērtībām. Reālā izglītība rada kultūras deficītu un garīgās krīzes eskalāciju, bet pedagogija konservē šo stāvokli. Pašlaik minētā krīze viskrasāk izpaužas sabiedriskās domas tehnokrātiskajā mentalitātē, saskaņā ar kuru izglītības jēga tiek saskatīta zinātniski tehniskā potenciāla pieaugumā par ļaunu cilvēka attīstībai. 21.gadsimta izglītībai ir jāmaina akcents no zināšanām, pie tam, galvenokārt, zinātniskām, uz personību, uz visu kultūras pasauli un jānonāk pie antropoloģiskās paradigmas kā teorijā, tā arī praksē (Bahtins, 1986.; Rodžers, 1983). Nepieciešama izglītības humanizācija – pievēršanās cilvēkam (skolēnam un skolotājam) ar mērķi attīstīt ne tikai zināšanas, prasmes un iemaņas, bet gan personību kopumā. Tā nav pastāvošās izglītības sistēmas papildināšana, bet gan tās radikāla pārveide.

Jaunās izglītības paradigmas izstrāde tiek veikta atbilstoši „Eiropas dimensijai” izglītībā. „Eiropas dimensija” – mūsdienu orientieri izglītībā, ko īsteno visi Eiropas partneri. Tie ir iestrādāti Eiropas izglītības dokumentos: „Eiropas kopienas un Sociālo tiesību hartas līgumā” (1989.g.) un Māstrihtas līgumā (1993.g.). Eiropas orientieri izglītībā ietver šādas idejas:

- skolēns ir subjekts, kas aktīvi darbojas un kam piemīt individuālas, tikai viņam raksturīgas iezīmes, spējas un tieksmes. Tā ir personība, kas atklāj un rada kultūru sabiedrībā, kurā dzīvo, pastāvīgi pilnveido sevi un kļūst par brīvu pilsoni. Audzināšanas un mācīšanas uzdevums – iemācīt jauno cilvēku mainīt dzīves apstākļus un uzlabot tos, nevis pasīvi pieņemt kā iepriekšējo paaudžu dāvanu;
- personas socializācija tiek īstenota polikulturālā sabiedrībā, un tai raksturīga daudzveidība un savstarpējā atkarība. Kultūras klasiskais apzīmējums kā apkārtnes sociālo apstākļu kopums, kas tiek nodots no paaudzes paaudzei ar valodas un citu simbolu sistēmu pārlicības un vērtību formā, kļūst nepietiekams. Mūsdienu kultūra ir mijiedarbojošos kultūru kopums, cilvēku līdzāspastāvēšanas telpa;
- trešā ideja pārnes akcentu procesā „mācīšana - mācīšanās” no skolotāja uz skolēnu un kā galveno mācību avotu piedāvā reālo dzīvi un tās tiešo pieredzi. Tādējādi mācībām jābūt aktīvām, tuvinātām mūsdienu dzīvei un jānoris sadarbībā.

„Eiropas dimensija” izglītībā aicina veidot Eiropas tipa personību: cilvēku, kam piemīt iecietība un plurālisms, kas augstu vērtē Eiropas kultūras mantojumu un kas ir Eiropas integrācijas

procesa aktīvs dalībnieks. Mūsdienu izglītības galvenā ideja – izveidot tādu sistēmu, kas katram cilvēkam nodrošina iespēju iegūt un papildināt savas zināšanas, attīstīties, pilnveidoties un pašrealizēties visas dzīves laikā. Jaunā personība – augsti tikumisks un darbīgs pilsonis. Mūsdienu pasaules sarežģītība, plašā informācijas telpa, izmaiņu ātrums un zināšanu paplašināšanās nosaka Eiropas vispārējās kultūras koncepcijas saturu. Saskaņā ar šo koncepciju mūsdienu vispārējo kultūru raksturo atvērtība un plašums, kā arī humānistisko, zinātnisko un tehnoloģisko sastāvdaļu integrācija. Šī kultūra ir individuālās identitātes attīstības, pasaules izpratnes un līdzdalības šajā pasaulē bāze. Mūsdienu vispārējā kultūra nav vienkāršs zināšanu kopums, bet gan ētiski un kritiski aspekti. Kultūra ietekmē uzvedību, attieksmi un pastāvēšanas veidu pasaulē. Mūsdienu zināšanas ātri noveco sabiedrībā, ko raksturo mobilitāte, polikultūra un polilingvisms. Vispārējās kultūras koncepcija ietekmē izglītības mērķus un uzdevumus. Pēc Eiropas pedagogu domām izglītības prioritārie uzdevumi ir: skolēnu motivācijas paaugstināšana, vēlmes mācīties attīstīšana visas dzīves laikā un prasmes dzīvot nepārtraukti mainīgā pasaulē apgūšana. Izglītības fundamentālā misija – palīdzēt katram attīstīt savu potenciālu, lai kļūtu par Eiropas kopienas pilntiesīgu pilsoni (Eiropas kopienas un Sociālo tiesību hartas 128. pants).

Pamatojoties uz minēto, taisnīga un aktuāla šķiet šāda doma: jaunā izglītības paradigma paredz pāreju no utilitāri pragmatiskiem izglītības mērķiem (zināšanu, prasmju un iemaņu kopums profesionālās darbības īstenošanai) uz humānistisku mērķi – cilvēku, viņa personisko attīstību. Ar tādu inversiju utilitāri pragmatiskie mērķi kļūst par līdzekļiem jaunā mērķa īstenošanai. Mērķa īstenošana paredz arī citus mehānismus – ne tikai cilvēces sociokultūras pieredzes apguvi (kas, protams, ir visai svarīgi), bet arī personības pašveidošanās, pašnoteikšanās un pašrealizācijas procesu ar pieredzes producēšanas starpniecību. Pie tam jāuzsver, ka pašnoteikšanās ietver divus vienotus aspektus – individuāli personisko un cilvēces sociokultūras. Sabiedrības attīstības pašreizējā posmā personiskās pašnoteikšanās problēma iegūst īpašu nozīmīgumu un aktualitāti. Problēmas aktualitāti nosaka sabiedrības vajadzība pēc augsti tikumiskām personībām, vajadzība pēc vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās problēmas teorētisko un pedagoģisko pamatu izstrādes.

Pētījuma problēma

Personības pašnoteikšanās problēmas aktualitāti nosaka pretrunas mācību procesā:

- cilvēka personība ir integrēts veidojums, un to nedrīkst saistīt tikai ar zināšanām, tas ir, erudīciju. Taču pastāvošā izglītības sistēma pamatā ir orientēta un orientē uz zināšanu iegūvi un speciālista sagatavošanu, bet ne uz personības un individualitātes attīstību;
- personības tieksme pēc pašnoteikšanās – savas vietas izpratnes šajā pasaulē, savu iespēju un spēju apzināšanās, savas individualitātes realizācijas un izglītības procesa organizācija, kam ir monosubjekta raksturs un priekšmetiskā virzība, kas apgrūtina personības pašizpaušmes brīvību.

- nepietiekamo profesionālās orientācijas līmeni vidusskolās var pamatot ar vērtību priekšstatu par profesiju un ar to palīdzību izvēlēta dzīves veida jēgpilno orientieru nenoteiktību. Tādā veidā profesija kļūst par šī dzīves veida sasniegšanas līdzekli, bet ne par būtisku tā sastāvdaļu.

Pašnoteikšanās attīstībā izglītības sfērai pieder sociāli nozīmīga misija, jo tieši šeit veidojas Latvijas nākamās paaudzes, kuras spēs konstruktīvi izmainīt situāciju valstī.

Mācību rezultāti vērtējami ne tikai pēc tā, cik pamatīgi apgūtas zināšanas, prasmes un iemaņas, bet galvenokārt pēc tā, cik labi ir izdevies skolēnus sagatavot pašnoteikties dzīvei strauji mainīgos apstākļos. Šajā sakarā svarīga ir pašas personības aktivitāte, ārējās ietekmes pieņemšana un korekcija atbilstoši savai attīstības programmai. Personības pašnoteikšanās – viens no galvenajiem aspektiem vispārcilvēciskā attīstībā cilvēkā. Tieši tāpēc skolas funkcija ir visu to procesu nodrošināšana, kas veicina skolēna personības veidošanos un viņa pašnoteikšanos.

Vecāko klašu skolēna pašnoteikšanās problēmas aktualitāte noteica **promocijas darba temata** izvēli – vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie pamati.

Pētījuma objekts – mācību procesa humanitārie pamati vidusskolā.

Pētījuma priekšmets – vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās attīstība.

Pētījuma mērķis – noteikt vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās būtību; izstrādāt izglītības humanitāro paradigmu un modeli atbilstoši personības pašnoteikšanās attīstības tendencēm un īstenot šo modeli mācību procesā, balstoties uz izglītības galvenajām stratēģijām – humanitarizāciju un humanizāciju.

Pētījuma hipotēze – vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās attīstība noris sekmīgi, pamatojoties uz izstrādāto izglītības humanitāro koncepciju, ja:

- personības pašnoteikšanās tiek aplūkota kā integratīvs veidojums, kura struktūrā ir trīs komponenti: dzīves vērtības, mācību izziņas kompetence un profesionālā izvēle;
- personības pašnoteikšanās saturs kā vērtīborientējošā, izglītojošā un profesionālā aspekta mijsakarība tiek nosacīta ar garīgo dominanti;
- mācību process ir organizēts uz izglītības humanitārā modeļa pamata, kura saturiskais aspekts ir humanitārā kultūra un garīgās vērtības, bet procesuālais aspekts ir skolēna pašrealizācija;
- ir organizētas profilmācības, kas veicina sava attīstības modeļa un profesionālās nākotnes perspektīvu apzināšanos;
- pašrealizācija tiek īstenota kopīgajā radošajā pētnieciskajā darbībā, pamatojoties uz individualizācijas, humanitarizācijas un humanizācijas principiem.

Pētījuma uzdevumi:

- aplūkot vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās teorētiskos pamatus;
- atklāt izglītības humanitārās paradigmas īpatnības un izstrādāt uz tās pamata izglītības humanitāro modeli;
- noteikt personības pašnoteikšanās būtību kā saturiskā un procesuālā aspekta mijsakarību;
- noteikt vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās kritērijus un rādītājus;
- izpētīt vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās attīstību mācību procesā;
- organizēt mācību procesu uz izstrādātā izglītības humanitārā modeļa pamata;
- izanalizēt vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības dinamiku un izstrādāt rekomendācijas vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstībai.

Pētījuma metodes.

Teorētiskās metodes:

- filozofiskās un psiholoģiski pedagoģiskās literatūras teorētiskā analīze;
- modelēšana.

Empīriskās metodes:

Skolēnu un skolotāju darbības un vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības sociāli pedagoģiskais masveida pētījums tika veikts ar šādām metodēm:

kontents – analīze (Leung, 1989);

- novērošana pēc iepriekš izveidota plāna;
- aptauja;
- pārrunas;
- anketēšana;
- testēšana;
- skolotāju un skolēnu darbības produktu analīze;
- esejas;
- eksperiments;
- rezultātu interpretācija (Matsumoto, 2002);
- datu apstrādes un analīzes metodes: matemātiskās statistiskās metodes (datu apstrādē izmantota SPSS 16 programma), datu ticamības pārbaude: piemērotības un selektivitātes koeficienta noteikšana, izmantojot Kronbaha alfa koeficientu, lai analizētu testu piemērotību un pārbaudītu iegūto rezultātu ticamību. Darbā ir izmantots Kruskal-Wallis tests. Ar šo testu tika salīdzināti darba parametri: A,B,C. Darbā ir izmantots Wilcoxon Signed Ranks tests. Ar šo testu tika salīdzināti konstatējošā eksperimenta un veidojošā eksperimenta rezultāti.

Matemātiski statistiskās metodes tika izmantotas, lai noteiktu vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības līmeņus un pedagoģijas metodiku izmantošanas efektivitāti skaitliskos raksturojumos.

Pētījuma bāze:

- masveida aptaujas dati iegūti Rīgas 29., 34., 88. vidusskolā, Liepājas 4. vidusskolā un Puškina licejā;
- eksperimentālais darbs tika veikts Puškina licejā, Rīgas 29. vidusskolā un 34. vidusskolā ar angļu valodas padziļinātu apguvi.

Pētījuma posmi un pētījuma idejas attīstība:

1. *posms (2005. – 2006.g.g.)* – pedagoģiskās prakses analīze, problēmu apzināšana, pētījuma temata izvēle un zinātniskās literatūras studēšana. Pamatojoties uz izglītības koncepciju un modeļu analīzi, izveidota izglītības humanitārā paradigma, noteiktas galvenās personības pašnoteikšanās stratēģijas mācību procesā – humanitarizācija un humanizācija. Izstrādāts izglītības humanitārais modelis. Noteikta personības pašnoteikšanās kā personības izglītības integratīva veidojuma būtība. Iztīstīti personības pašnoteikšanās saturiskie un procesuālie aspekti. Noteikti vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās kritēriji un rādītāji, uz šī pamata noteikti personības pašnoteikšanās statusi.
2. *posms (2006. – 2007.g.g.)* – konstatējošā eksperimenta organizēšana un veikšana: izstrādāta eksperimenta programma, īstenota eksperimentālo un kontroles grupu izvēle, veikta pētījuma metožu izvēle. Ar kvalitatīvo un kvantitatīvo pētījuma metožu palīdzību noteikti eksperimentālo un kontroles grupu skolēnu personības pašnoteikšanās statusi. Noteiktas vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības pretrunas.
3. *posms (2007. – 2008.g.g.)* – veidojošā eksperimenta programmas izstrāde. Veidojošā eksperimenta veikšana notiek uz hipotēzes pamata. Eksperimenta pamatā ir izglītības humanitārais modelis. Noteikti vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās statusi pēc eksperimenta veikšanas. Rezultātu apkopošanā un analizē izmantotas matemātiskās statistikas metodes.

Pētījuma metodoloģiskais pamats ir Latvijas un ārzemju mūsdienu izglītības, personības audzināšanas un attīstības filozofiskās un psiholoģiski pedagoģiskās koncepcijas.

Pētījums tika izstrādāts uz savstarpēji saistīto akseoloģiskās, humānās, kulturoloģiskās un darbības pieejas pamata pētāmo problēmu risināšanai. Pētījuma starpparadigmālais raksturs radīja nepieciešamību analizēt pedagoģijas, pedagoģijas vēstures, psiholoģijas, kulturoloģijas un socioloģijas konceptuālās idejas.

Pētījuma svarīgākais metodoloģiskais pamats ir izglītības un kultūras vienotības ideja, tas ir, izpratne par izglītību kā kultūras apguves formu un tās kreatīvā potenciāla realizēšanu, bet izpratne par kultūru kā izglītības saturisko pamatu, kā svarīgāko personības attīstības nosacījumu (Lotmans, 1992; Kagans, 1998).

Vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās attīstības metodoloģiskais pamats ir:

- personības attīstības kultūrvēsturiskā teorija par šo attīstību kā procesu, kurā cilvēks apgūst un pieņem kultūras vērtības (Vigotskis, 1983);
- personības humānistiskās teorijas, kuru centrā ir bērna personība, „Es - koncepcijas” un personības identitātes problēmas (Maslovs, 1970; Rodžers, 1951; Frankls, 1990; Fromms, 1956; Eriksons, 1963 u.c.);
- personības pašnoteikšanās teorijas, kurās pašnoteikšanās tiek aplūkota kā jēgpilnu vērtību un laika un telpas aspektu vienotība (Božoviča, 1968; Eriksons, 1982; Ginzburgs, 1994; Marcia, 1993; Mudriks, 1987);
- darbības vispārējā teorija, kuras galvenā ideja – darbība ir personības attīstības pamats, pie tam ļoti svarīga ir pašas personības aktivitāte (Aņņevs, 1962; Abuļhanova – Slavskā, 1980; Ļeontjevs, 1977; Ščukina, 1988);
- teorijas, kas veltītas cilvēka mācību darbības pētīšanai (Bruners, 1966; Donaldsone, 1985; Jakimanska, 1996; Kosakovskis, 1973; Lingarts, 1970; Lompšers, 1973; Maslo, 1995; Rubene, 2004; Žogla, 2000).
- teorijas, kas atklāj mācību darbības īpatnības un izskata to kā sistēmu, kuras struktūrā tiek noteikti komponenti un to mijiedarbības precīzie funkcionālie sakari (Čehlova, 2002; Ščukina, 1979 u.c.);
- audzināšanas humānistiskās teorijas, kuru centrā ir cilvēka audzināšana (Jurgena, 2002; Lieģeniece, 1996; Špona, 2004);
- personiski orientētas un attīstītājmācīšanas teorijas, pēc kurām mācību procesa projektēšana netiek reducēta uz iepriekš noteiktu attīstības modeļiem, bet notiek visa šī procesa subjektu pašattīstība (Vigotskis, 1984; Jakimanska, 1996; Maslo, 2003.);
- mūžizglītības teorijas, kurās tiek pamatots secinājums par personības pašnoteikšanos visas dzīves laikā (Koķe, 2001; Fransua, 2002);
- kulturoloģiskās teorijas: humanitārās kultūras teorija kā izglītības satura pamats (Kagans, 1998; Krūze, 2006);
- starpkultūru dialoga teorija, kur kultūra tiek aplūkota kā kultūru mijiedarbība, kas nosaka personības attīstības telpu (Kūle, 1988; Tiļļe, 2006; I.Maslo, 2006; Filina, 2002).

Pētījuma zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība:

- noteikti teorētiskie pamati vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstībai pedagogijā;
- noteikta pašnoteikšanās kā integratīva personības veidojuma būtība, kas ietver kognitīvā, emocionāli personiskā un darbības strukturālā komponenta mijsakārību;
- noteiktas personības pašnoteikšanās būtiskas īpatnības, kas izpaužas kā saturiskā un procesuālā aspektu vienotība;
- noteikta personības pašnoteikšanās saturiskā struktūra kā jēdzieniskās viengabalainības, izglītojošā un profesionālā aspekta vienotība;
- atklāta izglītības humanitārā paradigma;
- izstrādāts izglītības humanitārais modelis, noteiktas izglītības procesa galvenās stratēģijas (humanitarizācija un humanizācija);
- noteikti un sistematizēti vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās kritēriji un rādītāji;
- atklātas profil mācību iespējas vecāko klašu skolēna pašnoteikšanās attīstībai;

Pētījuma praktiskā nozīmība:

1. Izstrādātie personības pašnoteikšanās attīstības kritēriji un rādītāji dod skolotājam iespēju noteikt vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās līmeņus un analizēt pielietoto mācību metodiku efektivitāti.
2. Izstrādātais izglītības humanitārais modelis, kurā atklāti komponentu sakari un atkarības, ļauj skolotājam organizēt mācību procesu kā radošu darbību personības pašnoteikšanās attīstībai.
3. Noskaidrots, ka profil mācības ir efektīvs mācību veids, kas veicina vecāko klašu skolēna pašnoteikšanās attīstību.

Aizstāvēšanai tiek izvirzītas šādas tēzes:

- pašnoteikšanās ir integratīvs personības veidojums, kas ietver trīs komponentus: dzīves vērtību, mācību izziņas kompetenci un profesionālo izvēli. Tas nosaka personības pašnoteikšanās kvalitatīvās īpatnības jaunībā;
- personības pašnoteikšanās ietver divus aspektus: saturisko un procesuālo, kas nodrošina personības darbības jēdzieniskās vienotības attīstību;
- izglītības humanitārā koncepcija, kas izstrādāta uz objektīvās un subjektīvās pedagogiskās realitātes mijiedarbības principa pamata, nosaka mācību procesa polisubjektīvo dialogisko raksturu;

- profilmācības ir efektīvs mācību veids vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstībai, jo mudina vecāko klašu skolēnu uz radošu, profesionālu darbību, ļauj saskatīt nākotnes perspektīvas, uzskatīt profesiju par pamatu pilnīgai personības pašrealizācijai;
- izglītības humanitārā modeļa realizācija nosaka mācību procesa radošo, garīgo un profesionālo pamatu vienotību, kas nodrošina vecāko klašu skolēna pašnoteikšanās dababilstīgas telpas izveidošanu.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Zinātnisko projektu darbība:

CiCe Starptautiskā projekta darbība. CiCe (Children's Identity and Citizenship Education). London, 2005-2008. Sokrat programme.

CCN Starptautiskā projekta darbība. CCN (Consumer Citizenship Network). Norveģija. Hamar, 2005 – 2008. Sokrat programme.

Projekts № 842. Projekta nosaukums: „Izglītības reformas inovatīvo procesu metodoloģiskie pamati Eiropas kontekstā” Rīga, 2006. – 2008.g.g.

Zinātniski pētnieciskā darba galvenie rezultāti atspoguļoti 9 publikācijās:

1. Chehlov, M. The Development of the Readiness for Self-implomentation. // The Consumer Citizenship Network, Hamar: Hedmark University College, 2005. 105-111p;
2. Chehlov, M. Humanistic Interection: Psychological and Pedagogical projection. //Spring University. Changing Education in Changing Society. Klaipeda: Klaipeda University, 2006. 48-51p. ISSN 1822-2996;
3. Chehlov, M. The Development of the Ethical Ideals of Senior Form Students as the Basis of Citizenship. //Citizenship education: Europe and the world. London: Metropolitan University, 2006. 243-249p. ISBN 1899764666;
4. Čehlova Z., Čehlovs M. Izglītības reformas Latvijā humanitārie pamati. Rīga: LU. 2006. 26.-32. lpp. ISBN 9984 – 783 – 88 – X;
5. Chehlov, M. The Professional Model Formation of Lyseum Students.// Nation and Languge: modern aspects of Socio-Linguistic development. Kaunas: Technology, 2006, 78 – 83 p. ISBN 9955 – 25 – 040 -2
6. Chehlov, M. Cultural Identity as the Basis for Development of Citizenship Selfdetermination of Senior Form Students in National Minorities schools. // History Teaching, Identities, Citizenship, 2007. 85 – 91p. CD ISBN-10. 1-85856 – 366 – 6;

7. Chehlov, M. Value Orientation as the Basis for the Moral Qualities of Senior Form Students. // Education in Society: Istanbul University. 2008. Publicēts referāta kopsavilkums, referāts iesniegts publicēšanai;
8. Čehlovs, M. Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats. Rīga: LU. 2008. Referāts iesniegts publicēšanai;
9. Čehlovs, M. Vidusskolēna pašnoteikšanās humanitārie pamati. Rīga: LU. 2008. CD.

Par pētījuma rezultātiem un gūtajām atziņām promocijas darba autors ziņojusies starptautiskās konferencēs :

1. 2005, May 26-27. The 2nd CCN International Conference “Taking responsibility”, Bratislava, Slovakia (paper);
2. 2006, May 3-4. CCN 3rd Annual Conference, Hammar, Narway. Consumer Citizenship Network. Catalyzing Change, №4, ISBN: 978-82-7671-591-0;
3. 2006. gada 4.-7. jūnijā Starptautiskā konference ATEE “Spring University. Changing Education in a Changing Society”, Rīga, Latvijas Universitāte (publicēts referāts);
4. 2006. gada 15.-17. majā Konference “Nation and Language: Modern Aspects of Socio-Linguistic development”, Kauņa, Lietuva (paper);
5. 2006. gada 24.-27. majā Konference “ Citizenship Education: Europe and the World”, Rīga, Latvija (paper);
6. 2007, April 12-13, The 5th International Conference. Information Technologies and Management, Information Systems Institute, Riga, Latvia. Thesis. ISSN № 1691-2489;
7. 2007, May 25-27. CiCe European Conference “ History Teaching, Identities, Citizenship” Monpelije, Francija (paper);
8. 2008. gada 14. februarī Vispārīgā pedagoģija: inovatīvie procesi. Rīga, Lu 66. Zinātniskā konference. Pedagoģijas zinātnes sekciia;
9. 2008. gada 2.– 3. majā Starptautiskā konference ATEE “Teacher of the 21st Century”, Rīga, Latvijas Universitāte (publicēts referāts);
10. 2008, May 29-31. CiCe European Conference „Reflecting on Identities: Research, practice and innovation”, Istanbul University, Turkey.

1. VECĀKO KLAŠU SKOLĒNU PERSONĪBAS PAŠNOTEIKŠANAS ATTĪSTĪBAS TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

1.1. Humanitārā kultūra kā izglītības saturiskais pamats

20.gs. beigās izglītības filozofijā cilvēka individualitāti sāka skatīt kā vērtību. Izglītības nozīmība ieguva jaunu jēgu – nodrošināt cilvēka izpratni par sevi kā par unikālu un neatkārtojamu būtni, apzināties savu aicinājumu ar sevis pašnoteikšanās un pašrealizācijas palīdzību.

Mainoties izglītības būtībai, radās jauna izpratne par izglītības saturu. Pētnieki nonāca pie secinājuma, ka humanitārā kultūra kā izglītības saturiskais pamats atspoguļo izglītības kultūras īpašās atbilstošās tendences. Šajā sakarībā ir nepieciešams izskatīt humanitārās kultūras būtību un formulēt pamatīpatnības.

Pētniekiem par humanitārās kultūras satura izpratni nav vienotu viedokļu. Pirmkārt, tas ir izskaidrojams ar daudznozīmīgo pašas kultūras fenomena skaidrojumu. Otrkārt, humanitārā kultūra izriet no garīgās kultūras. Jēdziens „humanitārā kultūra” ir tikai viens no veidiem attiecībā pret daudz plašāku kategoriju – kultūru. Tātad nav iespējams saprast humanitārās kultūras būtību un funkcijas, nepētot kultūras kopumā raksturojošo pamatu.

Teorētiskajā literatūrā pastāv atšķirīgi kultūras skaidrojumi – tādi, kas pretendē uz zinātnisku precizitāti un tādi, kas pieļauj daudznozīmīgas izpausmes (piemēram, ražošanas vadības kultūra; kauna un vainas kultūra; veiksmes kultūra utt.).

Nozīmīgu ieguldījumu kultūras filozofiskajā izpratnē ir devis M.Kagans, kas pirmais krievu un pasaules kulturoloģijā izmantoja sistēmisko pieeju šī uzdevuma risināšanā. Tas ļāva viņam atklāt kultūras vietu sadzīves sistēmā, sniegt oriģinālu traktējumu kultūras uzbūvē un funkcionēšanā, parādīt kultūras sistēmu pašattīstības mehānismus un likumsakarības. (Kagans, 1998)

Darbā tiks izklāstīti daži kultūras jēdzieni, kas nepieciešami, lai īstenotu šī darba uzdevumus.

Vēsturiski ir izveidojušās dažādas pieejas kultūras izpratnē, kuras nosacīti var raksturot kā „aprakstošās”, „normatīvās”, „vēsturiskās”, „psiholoģiskās”, „strukturētās”, „ģenētiskās” utt. Kaut arī šīm pieejām ir nosacīti atšķirīgs virziens, tās koncentrējas ap kultūras traktējumu, kas saistīts ar ievērojamu filozofu, sociologu, etnogrāfu, vēsturnieku un kultūras pētnieku pētījumiem. Tātad kultūra tiek skatīta kā zināšanu, ticības, mākslas, likumu, morāles komplekss, ko cilvēks ir apguvis kā sabiedrības loceklis; visu formu vienotība tradicionālā uzvedībā (Mids, 1988); cilvēka, grupas, sabiedrības kolektīvās uzvedības formas (Jungs, 1961); sublimētā Erosa process un rezultāts (Freids, 1962); cilvēka augstāko īpašību kultivēšanas ceļš ar augstāko vērtību realizācijas veidiem un nosacījumiem (Haidegers, 1993); „garīgā noskaņošanās”, kas izpaužas „nepārtrauktā

un pakāpeniskā cilvēces tikumiskās un prāta pilnveidošanas” ticībā (Franks, 1995); cilvēciskās darbības paņēmiens (Mamardašvili, 1992); tekstu, zīmju sistēmu un mehānismu veidošanas saistība, kā arī sociāli mantojamā aizliegumu un priekšrakstu sistēma (Lotmans, 1992); cilvēka esošo spēku iespēju un veidu veidošanās un attīstība viņa sociālajā darbībā (Kogans, 1984); cilvēka, dabas, sabiedrības neģenētisko saikņu sistēma, kas nodrošina darbīgu esamību un nepārtrauktu cilvēces kā vienota veseluma attīstību (Kagans, 1998).

Veiktā analīze ļauj no daudzajām nostādnēm izcelt nozīmīgu kultūras pazīmi un nosaukt to par cilvēka radītu viņa esības materiālo un garīgo vidi, viņa dabas uzdevumu un iespēju pārveidošanas paņēmieniem, personības radošo spēju un humanitāras sabiedrības attīstības nosacījumiem (Zapesockis, 1996.).

Tāda kultūras nostādne fiksē šīs parādības būtību, kas nav dabas radīta, cilvēka ārpus dabas esības procesuālo un rezultatīvo veidojumu.

Kultūras tradicionālā izpratne kā garīgo vērtību kopums šobrīd tiek aktīvi pārskatīta. Nepieciešams izsvērt, ka izglītības procesā ir ļoti svarīga izpratne par kultūru kā vērtību sistēmu, šo vērtību pārvēršana par personības iekšējām īpašībām.

Kultūrā tiek ieviestas cilvēku esības īpašības, t.i., tajā parādās kultūras antropoloģija. Parādījusies izpratne par to, ka kultūra vispirms ir cilvēciskuma līmenis cilvēkā, tieši cilvēcisko īpašību attīstības pakāpe indivīdā.

Kultūras ontoloģija izpaužas arī tās ekoloģijā. Saprotams, ka kultūrai jābūt saistītai ar cilvēciskajām vērtībām, tomēr to normālai attīstībai ir nepieciešama atbilstoša vide. Kultūras vides izveidošana, lai tajā varētu plaukt kultūras daiļrade, arī ir kultūras ekoloģija. Kultūrai jābūt atvērtai sistēmai tādām vērtībām, kas veicina sabiedrības pašsaglabāšanos un attīstību. Kas bojā kultūras ekoloģisku – kulturāla cilvēka apdzīvoto vidi? Lieka kultūras komercija, kultūras nonākšana preču tirgū. Kulturoloģijas problemātikas kontekstā kultūras būtība kļūst skaidrāka, ja tā tiek uztverta kā cilvēces un cilvēka ideāli garīgās enerģijas koncentrācija specifiskā formā, kā pasaules (dabas, sabiedrības, paša cilvēka) pārveidošanas un iepazīšanas rezultātu un veidu projekciju (t.i. ideālu) kopums (Tasalovs, 1994).

Šis kultūras pamata raksturojums (tās ideāli, projekcijas) tiek pētīts tās funkcionēšanas dažādos līmeņos: procesuālajā, rezultātu (materiālajā), ideālajā un institucionālajā.

1. Kultūra kā cilvēka darbības process (un kvalitāte).

Procesuālajā līmenī kultūra parādās dažādās individuālās un sabiedriskās aktivitātes formās – personības, sociālo grupu un institūtu darbībās. Šī darbība ietver sevī vērtību, tradīciju, normu un ideju veidošanos, to apgūšanu, saglabāšanu un aizsardzību, to pārvērtīšanos par personības iekšējām īpašībām.

Man svarīga ir kultūras kā cilvēka darbības procesa izpratne. Tā paredz dinamiskā kultūras modeļa veidošanos (Kagans, 1998). Kultūras procesuālā aspekta analīzē nepieciešams pievērsties darbības kategorijai, tāpēc ka tā ļauj pietiekami adekvāti izpētīt kultūras procesu dinamiku. Darbības cikls atspoguļo šo dinamiku. Kultūras darbības specifiku (šī vārda plašākā nozīmē) nosaka tās mērķtiecīgais raksturs, saturs un mērķu sasniegšanai izvēlētie paņēmieni un līdzekļi, kā arī tās divējādā determinizācija – paredzamais ideālais plāns un reālie nosacījumi tā īstenošanai; intersubjektīvais raksturs (Kagans, 1996).

Kultūras darbības būtība ir tās „uzlabojošajā” raksturā. „Kultivēšanai” (bet tā arī nozīmē „uzlabošanu”) ir pakļauts viss, kas veido cilvēka sadzīvi (Haidegers, 1993). Bet tās ir radošās darbības raksturīgas īpatnības.

Kultūras darbības jēgpilno un saturisko pusi veido citi kultūras līmeņi.

2. Kultūras materiālais līmenis.

Šajā līmenī kultūra darbojas kā kultūras darbības priekšmetu (produktu) kopums. Kultūras darbības produkti – tas ir iepriekš paredzēta ideāla iemiesošana (ieviešana), cilvēka tiekšanās uz pilnību „sastindzis” rezultāts. Tas ir kultūras darbības saturiskais aspekts.

Lai normāli attīstītos un pašapliecinātos, cilvēkam ir vajadzīgas divas „pasaules”, kas veido viņa kultūras eksistences vidi:

- a) kultūras priekšmetu pasaule, kas objektīvi nosaka cilvēka tiekšanos uz ideālu, pilnību;
- b) garīgās būtības un kultūras tēlu „ideālu pasaule”, kas ir brīva un „attīrīta” no priekšmetiskuma.

3. Kultūru var priekšstatīt kā vērtību, normu un ideālu kopumu, kas ir raksturīgs sociālajai saskarsmei, fiksētos un nostabilizējušos tekstos, tradīcijās, paražās, mantojumos un kas nodrošina cilvēka un sabiedrības pastāvēšanas jēgu.

Priekšmetiskā un ideālā kultūras pasaule kopumā arī nosaka cilvēka attīstības līmeni (vienlaicīgi arī sabiedrības un cilvēces kultūras attīstības līmeni, jo katrs cilvēks ir ne tikai kultūras veidojums, bet arī kultūras radītājs).

4. Institucionālais kultūras līmenis ļauj kultūru skatīt kā dažādu sociālo institūciju kopumu – cilvēku dzīves un darbības organizācijas formas: baznīcas, zinātnes, mākslas, ideoloģijas, morāles, tiesību, ģimenes, skolas, valsts un armijas, sabiedrisko organizāciju utt.

Institūcija – tas ir „norādījums”, „nosacījums”. Šādā izpratnē sociālie institūti – tās ir noturīgas, organizētas kultūras struktūras, kas pastāv kā atbilde uz svarīgām cilvēka un sociālo apstākļu pastāvēšanas vajadzībām. Dažādu kultūras līmeņu raksturojums dod pamatu tam, lai tiktu izdalīts kultūras humanitārais slānis.

5. Humanitārās kultūras pasaule dzīvo un saglabājas kategoriju un jēdzienu formā, kas ietver cilvēku zināšanas par būtību, vērtībām, cilvēku esamības ideāliem un paredz esamības un apziņas vienotību.

Humanitārā kultūra ir joma, kurā notiek garīguma radīšana, process un rezultāts, lai tiktu bagātināta sabiedrības un indivīda garīgā bagāža ar ideju, pasaules uzskatu, vērtību, teoriju un kritēriju palīdzību. Humanitārā kultūra parādās visās sabiedrības un cilvēka dzīves darbības jomās, nosakot atbilstošo sfēru politiskās, tikumiskās, mākslas, ekoloģiskās, tiesību saturu un kvalitāti (Kagans, 1996).

Humanitārā kultūra rodas kā rezultāts, tā ir augstākā garīgās, ideālās cilvēku darbības parādība. Tā koncentrējas ap ideāliem un garīgiem cilvēku esamības pamatiem. Tieši uz vērtībām orientētais, individuālais sabiedrības esamības garīgums ir tas slānis, kas vēsturiski pakāpeniskā diferenciācijā veselas garīgi praktiskās darbības jomas ir apvienojis specializēto sfēru kopumā – humanitārajā kultūrā. Šis cilvēciskās daiļrades slānis veido kultūras virsotni, tās garīgi tikumisko vertikāli. Humanitārās kultūras saturs un vērtības liecina par sociālo sistēmu attīstības līmeni, tās ir kritēriji tam, cik pilnvērtīgi un kādā veidā konkrētās sabiedrības ietvaros tiek risināti vispusīga un harmoniska cilvēka pašatklāsmes uzdevumi, cik lielā mērā konkrētai sabiedrībai piemīt humanitārais potenciāls.

M.Kagans ar humanitāro kultūru saprot tādus cilvēku darbības paņēmienus un augļus, kas ir orientēti uz eksistenciālismu, t.i., virzīti uz cilvēku garīguma iemiejotību, pamatojumu un attīstību. Humanitārās kultūras nozīmīgums ir tur, ka tā ar visiem tai pieejamajiem līdzekļiem – teorētiskajiem, praktiskajiem, pedagoģiskajiem un mākslinieciskajiem – pamato un veidosabiedrības apziņā Cilvēka kā augstākās vērtības ideju.

Humanizācija – tās ir sistēmiskas uz antropoloģiju centrētas kultūras īpašības, kas atbilst visā kultūras saturā brīva Cilvēka veseluma attīstības interesēm un viņa mijattiecībām ar dabu, kā arī sabiedriskās dzīves organizācijas formām un cilvēku attiecībām vienam ar otru. (Kagans, 1996).

Analīze ļauj diferencēt tādus tik radniecīgus jēdzienus kā „garīgā kultūra” un „humanitārā kultūra”. No vienas puses, humanitārā kultūra ir daļa no garīgās kultūras, kas dzīvo „teksta” formā un veic fiksācijas, saglabāšanas un cilvēces pieredzes nodošanas funkciju.

No otras puses, garīgā kultūra ir daļa no humanitārās kultūras, kas ir indivīda garīgās dzīves sastāvdaļa (apziņa, pašapziņa, tikumiskie pārdzīvojumi) un kas ir ieņēmusi paliekošu vietu ar savu neatkārtojamību un unikalitāti (Vižļecovs, 1996). Citiem vārdiem sakot, garīgā kultūra ir humanitārās kultūras esība „cilvēkā un cilvēkam”, viņa apziņā un pārdzīvojumos.

Garīgums – fenomens, kas atspoguļo konkrētu personības un sabiedrības attīstības līmeni, kas lielā mērā tiek noteikts ar humanitārās kultūras potenciālu, bet nav vienāds ar to. Garīguma

veidošanās procesam piemīt sarežģīts un pretrunīgs raksturs, kas nereti tiek pavadīts ar tikumisko kritēriju pazemināšanos un pārvērsts savdabīgā pretrunā – personības tikumiskā un radošā degradācijā.

Tādā veidā garīgā un humanitārā kultūra nav viens un tas pats – viena ir tikai otras daļa, kura ir nepieciešama katram cilvēkam (Zapesockis, 1996).

Izglītības koncepcijām ir svarīga ideja, ka garīgs cilvēks nav tas, kurš kaut ko zina un prot, bet gan tas, kuram piemīt kādi noturīgi orientieri, kas virza viņa darbību jebkurā sfērā: kopīga radošā darba kultūrā, saprātīga pielietojuma kultūrā, humānu attiecību kultūrā, izziņas kultūrā, pasaules uzskata veidošanās kultūrā, īstenības estētiskas uztveres kultūrā.

Humanitārā kultūra ir dialogiska, tā pastāv sociāli kulturālu komunikāciju telpā.

Humanitārā kultūra ir specifisks pasaules un cilvēku iepazīšanas līdzeklis, tā ir unikāls sociālais mehānisms un, pateicoties tai, tiek īstenots garīgo vērtību un sociālās pieredzes nodošanas no paaudzes paaudzei process.

Humanitārā kultūra, atrodot savu koncentrēto izpausmi reliģijas, filozofijas un morāles sfērā, netiek pielīdzināta aksioloģiskajam kultūras slānim. Tās ontoloģiskā puse parādās bāzes kultūras vērtību, valodas, mākslas, sabiedrības tikumības, normu un tradīciju izpausmēs. Humanitārās kultūras prakseoloģiskais aspekts ir redzams ideoloģijā, politikā un izglītībā, kas ierobežo tās vērtības un ideālus, rada nosacījumus to praktiskai realizācijai. Pētnieki ir vienoti, ka humanitārā kultūra sastāv vairāk no vērtībām, kas ir koncentrējušās ap noteiktu ideālu, nekā no zināšanām. Vērtības būtiski atšķiras no zināšanām – tās atklāj nevis attiecības starp objektiem, bet gan attiecības starp objektu un subjektu (Kagans, 1997). Vērtības nevar racionāli iemācīties - tās ir jāpieņem visai personībai, tās jāpārdzīvo personīgi savas biogrāfijas kontekstā. Garīgā dialoga procesā cilvēks saista sevi ar tēlu, viņš tiecas sasniegt garīgo kopību ar personificēto vērtību nesēju.

Iepriekš raksturotie humanitārās kultūras būtības virzieni un potenciāli ļauj noteikt to ne tikai par svarīgāko sabiedrības un cilvēka dzīves darbības sfēru, bet arī par kvalitatīvāko sociālā subjekta raksturojošo lielumu (personības, sociālās grupas, sabiedrības un cilvēces kopumā). Humanitārā kultūra liecina par noteikta līmeņa apguvi un tā realizāciju savā noteiktā izpratnē, cik lielā mērā cilvēkā ir izveidojies cilvēciskais. Šis mērs arī ir katra cilvēka garīgums, ko saprot kā attīstītu apziņu un pašapziņu (personības un sabiedrības attīstības intelektuālais līmenis), līdzjūtības jūtas, sirsnību, sapratni, sirdsapziņu, tikumību pasaules uzskata veselumu un darbības humānu orientāciju. Raksturojot humanitārās kultūras pamata virzienus, var noteikt svarīgākās tās funkcijas „cilvēks – sabiedrība” sistēmā:

- 1) kultūras identitātes funkcija;
- 2) uz vērtībām orientētā funkcija;

- 3) uz normām orientētā (uzvedības sociālo un individuālo standartu nodrošināšana; tikumisko formu kontroles ar atbildības, pienākuma, sirdsapziņas u.c. palīdzību nodrošināšana) funkcija;
- 4) sociāli konsolidējošā funkcija;
- 5) individualitātes funkcija.

Kultūras identitātes funkcija tiek īstenota ar humanitārās kultūras tekstu palīdzību, kas fiksē „garīguma genotipu”, veic nacionālās pašapziņas funkcijas un jaunās paaudzes kultūras identitātes funkcijas. Humanitārās kultūras vērtību jēgpilnas orientācijas funkcija tiek nodrošināta, pirmkārt, ar tās milzīgo garīgi tikumisko potenciālu, otrkārt, ar to, ka kultūrām, kas veido ideālo pasauli, piemīt personificēts raksturs (tās ir pārstāvētas ar izciliem kultūras un vēstures pārstāvjiem un tiek saglabātas mītos un leģendās).

Humanitārās kultūras sociāli konsolidējošās funkcijas būtība ir tāda pati kā pašai humanitārajai kultūrai un humanitārajai daiļradei, kas pēc savas dabas ir sociālas un dialogiskas. Dialogs (vai pat polilogs) ir dabīgs humanitārās kultūras stāvoklis un svarīgs attīstības mehānisms, kas parāda tās būtības potenciālus (Biblers, 1986).

Tieši humanitārās kultūras slānis, parādot sabiedrības pašapziņas koncentrētu formu, ietver sevī uz vērtībām orientētu dominantu, kas veido nacionālo kultūru mentalitātes un tautu vienotības idejas pamatu un specifiku - „Eiropa – mūsu kopējās mājas”. Sociālās integrācijas funkcija parāda humanitārās kultūras spēju padarīt cilvēka garīgo pasauli harmonisku, kā arī optimizēt cilvēka un sabiedrības, cilvēka un sociālo parādību un arī pašu cilvēku mijiedarbību (Bahtins, 1986).

Humanitārās kultūras individualizācijas funkcija ir vērojama tur, ka tā spēj nodrošināt cilvēkam izpratni un izjūtas par savu unikalitāti un neatkārtojamību, noteikt savu aicinājumu. Sastopoties ar kultūras „tekstu”, cilvēks kopumā parāda savu būtību, kas atklājas un kļūst objektīva dialoga procesā – ar ideju, autoru, varoņiem. Ir arī otra raksturojošā potenciāla robeža – humanitārā kultūra ir „problēmas provocējoša”, tā koncentrē sevī cilvēka esamībai īpaši dramatiskus jautājumus un atbildes, un tieši tādēļ liek cilvēkam radoši pašnoteikties attiecībā pret šiem jautājumiem un atbildēm.

Pētnieki izceļ svarīgu humanitārās kultūras īpatnību. Humanitārā kultūra ir pārveidota garīgās refleksijas forma, kas ir cilvēka garīgās pašnoteikšanās rezultāts.

Humanitārā kultūra apkopo subjekta spēku realizācijas universālus paņēmienus. Katra jaunā paaudze, kas ieiet humanitārās kultūras pasaulē, aktualizē un realizē savu sociālo un individuālo būtību, līdz ar to atjaunojot to atkal un atkal.

Nedrīkst aizmirst, ka kultūra ir individuāli (personīgi) apgūtas garīgās vērtības, tā ir sistēma, kurā tiek realizētas objektīvās vērtības un nozīmes, pēc F.Feniksa teiktā - „nozīmju karaļvalsts”. (Phenix Ph., 1964)

Izglītības būtība – ne jau pārzināšana, bet gan pievēršanās tai (nozīmju karaļvalstij), jo personīgās kultūras nozīmes parādās un eksistē saskarsmē – dialogā (Thomas, Harri-Augstein, 1978).

Pastāv subjektīvi personīgās nozīmes – attiecības, kas ideālā gadījumā ir tādas pašas kā objektīvi kulturālās nozīmes, kas parādās garīgajās vērtībās. Šajā gadījumā ir iespējams īsts kultūras un personības dialogs, dialogs ir kā paņēmiens un līdzeklis, lai sastoptos kultūra un personība, kā savstarpējas iekļaušanās, vēršanās vienam pie otra līdzeklis un paņēmiens, šajā gadījumā kultūra un personība runā vienā valodā – nozīmju valodā. (Fricks , 1984).

Izglītības problemātikas kontekstā ir svarīga humanitārās kultūras izpratne. Izejot no kultūras fenomena teorētiskās analīzes, humanitārās kultūras saturs var tikt skatīts kā šādu komponentu savstarpēja saistība: kognitīvā, normatīvā, operatīvā un jēgpilnu vērtību saistība. Šajā sakarā ir svarīga to hierarhija, jo tie ir pakāpeniski saistīti. Starp šiem komponentiem jēgpilnu vērtību komponents ir tas, kas veidojas sistēmā, jo tajā ir iekļauta humanitārās kultūras būtība, personības būtība, kas vistiešāk nosaka galveno līniju.

Pētnieki ir nonākuši pie secinājuma, ka humanitārās kultūras cilvēka daiļrades potenciālu nepieciešams izmantot izglītības procesā kā tā saturisko pamatu, kas nosaka skolēna personības veidošanos. Humanitārā kultūra ir sevišķi universāla, kas ietver sevī visu cilvēka esības pilnību, tāpēc to var skatīt kā cilvēka pašnoteikšanās universālu paņēmienu.

Savstarpējā cilvēka spēju un potenciālu saikne humanitārajā kultūrā ir pamats, lai veidotos personība, lai tā varētu strukturēt savu dzīves telpu un spētu lietot sociāli pieņemamas un individuāli efektīvas pašrealizācijas formas. Šajā sakarībā tiek noteiktas humanitārās kultūras savstarpējās saiknes starp atbilstošiem personību veidojošiem un tās struktūras elementiem. Par pamatu šai mijiedarbībai kļūst radošā darbība kā humanitārās kultūras procesuālais aspekts. Šī mijiedarbība arī nosaka personības attīstības procesu, izejot cauri humanitārās kultūras potenciāla apguvei. Radošās darbības socializācijas procesā vienlaicīgi notiek arī indivīda pašrealizācija kultūrā un cilvēka individualitātes integrācijas process kultūrā un sociālajā sfērā.

Ja tiek pievērsta uzmanība izglītības satura koncepcijas analīzei, tad var pamanīt, ka uzmanības centrā nostājas sociālā pieredze. Par šāda veida piemēru ir minama vispārējās vidējās izglītības pamatlicēju analīzes loģika (Lerners, 1980; Skatkins, 1984), kas centās noteikt kopējos visa veida darbības elementus, kas ir pakļauti apguvei, neskatoties uz cilvēka nākamo profesionālo darbību. Teorijā autori centās pierādīt, ka kopējo elementu apguve ir nepieciešams un pietiekams nosacījums, lai tiktu saglabāta un attīstīta kultūra.

Sociālās pieredzes analīze ļauj izdalīt četrus tās elementus, kuru apgūšana nodrošina cilvēka iekļaušanos kultūrā un cilvēka piedalīšanos tās tālākā attīstības procesā. Šāda nostāja tika skatīta kā galvenais vispārējās vidējās izglītības rezultāts. Šie elementi ir:

- sabiedrībā nostabilizējušās zināšanas par dabu, domāšanu, sabiedrību, tehniku un darbības veidiem;
- zināmo darbības paņēmieni pielietošanas pieredze, kas iekļaujas personības, kas apgūst šo pieredzi, prasmēs un iemaņās;
- radošo meklējumu, kas sabiedrībā rodas jaunu problēmu risinājumos, darbības pieredze;
- emocionālās vērtību attieksmes pret pasauli, pieredze.

Pirmie divi elementi nodrošina cilvēka iekļaušanos kultūrā, viņu izpratni par kultūru. Trešais elements ļauj cilvēkam piedalīties kultūras attīstības procesā – iegūstot un attīstot jauno. Ceturtais elements palīdz orientēties kultūras vērtībās, formulēt cilvēka attieksmi pret apkārtējo pasauli, vērtībām un kultūras parādībām. Grūti tam nepiekrīst. Teorijā tiek aprakstīta izglītības pieeja, kuras rezultāts patiešām ir ne tikai cilvēka kultūras bagātību satura apguve, bet gan arī cilvēka spēja radīt un piedalīties tālākā kultūras attīstībā. Tomēr dotajā izglītības satura koncepcijā dominējošās ir zināšanas un prasmes – cilvēka intelektuālā pieredze. Šī izglītības satura koncepcija atbilst kognitīvajai pieejai, kas izglītībā ir plaši izplatīta. Tāpēc nosaukto elementu saturā ir maz izteikti tādi izglītības aspekti kā jēgpilnas vērtības, skolotāja un skolēnu personiskā pieredze (viņu vērtības un nozīmes), pašiepazīšanas pieredze.

Tikai izmantojot humanitārās kultūras garīgi tikumisko potenciālu, var organiski iekļaut izglītības saturā vēl vienu elementu – skolēnu un skolotāju personīgo pieredzi, vērtīborientētu attieksmi pret sevi, personīgo nozīmību. Tas ir saistīts ar to, ka humanitārajai kultūrai piemīt individualizācijas funkcija, un cilvēks ir neatkārtojama individualitāte.

Tāpēc izglītība ir jāskata kā ceļš, kuru cilvēks veic sevis veidošanas procesā un pa kuru viņš ieiet kultūrā, pateicoties savai klātbūtnei, cilvēks kļūst par subjektu (Hessens, 1966). Jāatceras, ka pārejas procesam uz jaunu izglītības stratēģiju jābūt vadāmam. Pētnieki uzsver trīs jaunā izglītības modeļa satura komponentus, kas ir orientēti uz dzīves kvalitāti:

- jēgpilnu vērtību komponents;
- komunikatīvās darbības komponents;
- izziņas tehnoloģiskais komponents.

Šie izglītības satura komponenti, kas ir projicēti pedagoģiskajās programmās, ir realizējami mācību nodarbībās, kuras ir konstruētas kā didaktiskās vienības jaunā subjekta attīstības ciklā, tās aktualizē viņa personības potenciālu.

Izglītības procesa jaunā kvalitāte neparādās uzreiz, to vajag mērķtiecīgi attīstīt. Tāpēc pētnieki nosaka izglītības procesa jaunās kvalitātes pazīmi – reflektivitāti.

Tradicionālie izglītības satura modeļi ir uz zināšanām centrēti, t.i., dominējošās ir zināšanas, kas nosaka izglītības kognitīvo virzību. Izglītības krīze un humanitārās kultūras funkciju analīze atļauj secināt, ka ir nepieciešams izglītības satura jauns uz kultūru orientēts, modelis, kurā dominējošās ir vērtības. Nepieciešams pārorientēt izglītību no uz zināšanām balstītu uz kultūru balstītu izglītību, kas padarīs cilvēku ne tikai par izglītotu, bet arī par kulturālu, garīgu, iemācīs nevis domas, bet domāt, cilvēks tiks mērķtiecīgi vadīts nevis uz gatavām zināšanām, bet uz kreativitāti. Tādā veidā kultūra kā sistēma, kuru izmanto izglītības saturā, kļūst par eksistences telpu, kurā cilvēks var kļūt par garīgu cilvēku.

Nedrīkst aizmirst, ka kultūra ir individuāli (personīgi) apgūstamas garīgās vērtības. Lai katrs cilvēks varētu un gribētu individuāli tās apgūt, nepieciešamas izmaiņas izglītības pamatā: izglītības humanizācijā un saturā, kā arī mācību tehnoloģijās.

Ar ko atšķiras zināšanas no vērtībām? Vērtību psiholoģiskais uztveres mehānisms ir citāds nekā zināšanu uztveres mehānisms. Vērtību apziņas audzināšana ir visā savā būtībā jūtu audzināšana, jo vērtības nostiprinās ne ar domāšanu, bet ar pārdzīvojumiem (Kagans, 1997). Vērtības būtiski atšķiras no zināšanām pēc savas dabas. Nodot citiem savas vērtības var tikai garīgās saskares procesā, kas pamatojas uz sevlīdzīga subjekta attiecībām.

Kultūras virzība uz informāciju, citiem vārdiem sakot, tikai uz erudīciju, uz cilvēka intelektuālo pieredzi balstīta kultūra, slēpj sevī milzīgu bīstamību. Kultūra – cilvēcības līmenis cilvēkā. Humanitārās kultūras mērķis – lai cilvēks apgūtu kultūras vērtības, un tāpēc tam jābūt centrētam uz kultūru.

M.Kagans akcentējis, ka cilvēku var pievērst vērtībām, tikai pamatojoties uz paša cilvēka mīlestību, cieņu un tieksanos sasniegt ar otru cilvēku kopēju garīgu saskaņu, bet to var sasniegt tikai tad, ja otra priekšā tiek atklātas savas vērtības kā grēksūdzē, un otrs atbild ar savu grēksūdzi, šādā divu dvēseļu tikšanās reizē dzimst garīgi vērtīga pasaules skatu punktu, ticības kopības, cerības un mīlestības, dzīves uzskatu un ideālu vienotība.

Pētnieks secina, ka monologās zīmju sistēmas ir neefektīvas mēģinājumos nodot citiem cilvēkiem savas vērtības – ar šiem līdzekļiem var tikai izstāstīt par tām, var informēt par to, kāds ir šo vērtību orientieris, bet nevar panākt, lai otrs cilvēks tās pieņemtu, lai tās kļūtu arī par viņa vērtībām. Tam vajadzīgs dialogs. Jebkuras zināšanas iegūst vērtīgu kultūras piepildījumu, ja tās ir aktualizētas un papildinātas jebkura cilvēka kā kultūras subjekta darbības procesā.

Galvenie izglītības satura pilnveides virzieni: vēsturiskā principa padziļināšana mācīšanā; humanitārā potenciāla plaša izmantošana mācāmajā zinātnē, pastiprināta uzmanība tās tikumiskā pasaules uzskata aspektam; pastiprinātas starppriekšmetu saiknes; izziņas metodoloģijas izmantošana ne tikai eksaktajās, bet arī humanitārajās zinātnēs; emocionālā mācīšanas aspekta un

tā estētiskās virzības pastiprināšana; pasaules un tēvijas kultūras, filozofijas un sociāli ekonomisko disciplīnu problēmu iekļaušana izglītības saturā.

Pedagoģijā izplatītais priekšstats par izglītību kā tās piepildīšanu ar kāda izstrādātu sociālo pieredzi, kā tās pielāgošanu noteiktai sociālajai sfērai, pastāvošajai iekārtai, tika pakļauts šaubām un daudzpusīgai kritikai. Orientācija tikai uz sociālo pieredzi, kurā it kā izaug indivīds, mūsdienās ir ierobežota un vienpusīga. Tas ir saistīts, pirmkārt, ar izglītības ideālu maiņu, ar sociālās pieredzes un kultūras mainīguma apzināšanos. Kultūra nav tā, kas gaida savu apstiprinājumu un izmantošanu. Ja izglītībā orientētos nevis uz kultūru, bet uz sociālo pieredzi, kas būtu iekļauta pedagoģiskajā procesā, tad pati izglītība kļūtu bezvērtīga. Tas nav saistīts tikai ar vienkāršošanu, aizplūšanu, paplašināšanu, ko nepašaubāmi pavada dotās sociālās pieredzes pārstrādāšana ar mērķi transformēt tās saturu izglītībā. Sociālās pieredzes bezvērtību rada vesela virkne apstākļu:

- sociālās pieredzes piemēri izglītības saturā netiek ņemti no kultūras konteksta, kurā tie tika iegūti. Šeit arī rodas skolēnu nesapratne izglītības saturā, pēc G.Batiševa, 1987. kas parādās, jo viņiem nav iespējas izsekot cilvēku darbībai no tās pirmsākumiem;
- notiek kultūras nomaiņa ar sociālo pieredzi. No šejienes arī radies priekšstats par izglītību kā „monoloģiskas pacelšanas pa civilizācijas kāpnēm” procesu, kas piepilda indivīdu ar noteiktas sociālās pieredzes piemēriem;
- izglītības procesa saturs tiek virzīts uz sociālās pieredzes fragmentiem, kas atvert izglītības satura projektos.

No šejienes izriet, ka izglītības procesa dalībnieku personīgās kultūras pieredze tiek ignorēta. Tomēr izglītības procesa saturisko pamatu veido ne tikai esošā kultūra (sociālā pieredze, izglītības satura projektos fiksētais), bet arī kultūra, kas ietver sevī dzīves pieredzi, pedagoģiskā procesa dalībnieku dzīvēs zināšanas (Seņko, 2000).

Sociālās pieredzes un kultūras pielīdzināšana, viena jēdziena aizstāšana ar otru ir novedusi pie tā, ka jēdziens „kultūra” pēdējā laikā netika pamatots ar pedagoģiju, netika ietverts zinātniskajā leksikā.

Šeit parādās galvenā izglītības problēma – cilvēks kultūrā, viņa paša veidotie neatgriezeniskie priekšstati, kas neļauj viņam atgriezties pie barbariskas uzvedības, plēsonīguma (Mamardašvili, 1992; Hessens, 1966). Ir nepieciešama paša cilvēka aktivitāte. Šī ideja tiek attīstīta V.Frankla darbos.

V.Frankls paredz, ka izglītības mērķis ir tāda cilvēka „veidošana”, kas varētu ieņemt patstāvīgu pozīciju attiecībā pret ārējiem apstākļiem (Frankls., 1990).

Domājot par civilizācijas un kultūras likteņiem, to attiecībā XXI gs., domātāji nostājas kultūras pusē, uzskatot, ka ar to jānomaina tas, ko šodien sauc par civilizāciju (Klauss, 1997)

Par izglītības satura dominantēm jāklūst vērtībām, cilvēka personīgajām nozīmēm. Šīs idejas ļauj pētniekiem secināt, ka kultūra nostiprinās šādos elementos:

- priekšmetiskais saturs, kas iekļauj cilvēces kultūras pieredzi zināšanu veidā;
- komunikatīvās darbības saturs, kas atklāj cilvēka darbības un saskarsmes paņēmienus kultūras sistēmā;
- radošums kā darbības paņēmieni pārveidotājs un pārnēsējs jaunus nosacījumus;
- subjektīvais saturs, kas ietver sevī emocionālo vērtību attiecību personīgās kultūras pieredzi, kas parādās kultūras vajadzībās, motīvos, interesēs, personības būtībā un vērtību orientāciju sistēmā.

Kultūras iekļaušana izglītības saturā tiek īstenota izglītības humanitārajā modelī.

Lai veiktu pētījumu, ir svarīgi noskaidrot jēdzienu „izglītības saturs” un „mācību saturs” būtību.

Izglītības saturs ir cilvēces kultūras pieredze, kas ir fiksēta standartos. Šis jēdziens ir bezpersonisks, vispārīgs un statisks.

Mācību saturā notiek izglītības satura transformācija. Izglītības saturs tiek bagātināts ar subjektīvo komponentu. Tā ir skolotāja un skolēna kultūras personiskā pieredze. Skolotājs atklāj izglītības saturu caur savu personīgās pieredzes uztveri. Tajā pašā laikā skolotājs modelē noteiktu attieksmi pret konkrētu mācību saturu. Skolēns tāpat uztver šo saturu, vadoties no savas personīgās pieredzes, kurā iekļauj savas zināšanas, prasmes, iemaņas, attieksmes (motīvi, intereses, vajadzības, jēga, vērtības).

Pētījuma koncepcijā mācību saturs - tā ir cilvēces kultūras pieredzes un skolotāja un skolēna kultūras personiskās pieredzes vienotība. Rodas jauna izglītības satura struktūra, jauna sistēma. Par sistēmveidojošo komponentu kļūst skolotāja un skolēnu kultūras personiskā pieredze. Atkarībā no tās attīstības notiek mācību satura korekcija.

1.2. Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats

Izglītības psiholoģiski pedagoģiskā konteksta teoriju analīze ļauj noteikt divas galvenās pretrunīgas monosubjekta bērnu audzināšanas un mācību pamatkonceptijas.

Viena no šīm koncepcijām – ir tā sauktās brīvās audzināšanas un mācību teorijas, kas ienākušas pedagoģijas vēsturē ar Ž.Ruso (1998) idejām, bet teorētiski-eksperimentālās psiholoģijas tradīcijās ar Ž.Piažē (1960) un E.Eriksona (1982) darbiem.

Šo teoriju būtība, kuras sauc arī par internālistiskām, ir, ka bērna attīstība tiek aplūkota kā autonom process saistībā ar bioloģiskajām pārmantojamības programmām, kas aktualizē dažādas bērna iekšējās vajadzības. Attīstības izpratne kā bērna bioloģiskā un psiholoģiskā nobriešana nosaka stingrus ierobežojumus visiem mācību un audzināšanas procesiem, jo jebkura satura apgušana pilnībā tiek saistīta ar bērna attīstības aktuālo līmeni.

Kā internālistiskās izglītības koncepcijas alternatīvas tika izstrādātas tā sauktās mērķtiecīgu mācību un audzināšanas teorijas (Vigotskis, 1983; Skiners, 1968).

Otrajā monosubjekta bērnu mācību un audzināšanas koncepcijā var izsekot citai vēsturiskai tradīcijai. Tā sākas ar I.Gerbata teoriju un turpinās mūsdienu teorētiski eksperimentālajās pieejās, biheiviorisma un interiorizācijas priekšmetiskās darbības daudzveidīgajās koncepciju izstrādēs. Šīs koncepcijas būtība, kuru var nosaukt par eksternālistisku, ir tur, ka bērna attīstība tiek aplūkota kā veseluma heteronomā (ārēji nosacītais) procesa veidošanās, kas tiek īstenots ar pieaugušo (vecāku, skolotāju) daudzveidīgu darbību palīdzību, ar plašas sociālās vides darbību palīdzību. Bērna attīstība īstenojas tikai tādā mācību procesā, kuru biheivioristiskajās tradīcijās saprot kā modifikācijas procedūras un mērķtiecīgi virzītas operācijas, bet interiorizācijas teorijās – kā skolotāju noteiktu satura organizāciju un mācību teoriju izstrādi, kas pārvērš bērnu par mācību objektu (Bandura, 1995; Skiners, 1968).

Šī pētījuma kontekstā nepieciešams izskatīt interiorizācijas problēmu. Interiorizāciju kā socializācijas mehānismu, kas ir sarežģīts fenomens un kuram piemīt trīs šķautnes, ieviesa L.Vigotskis. Pirmo šķautni var noteikt kā individualitātes šķautni – tā atspoguļo cilvēka kulturālas attīstības galveno likumu: no interpsihiskās, sociālās un kolektīvās bērna darbības uz individuālo intrapsihisko, personīgi psiholoģisko darbību.

Otro interiorizācijas šķautni var nosaukt par „intimitāti”. Šis termins atspoguļo pāreju no „mēs” uz „es”. Centrā tiek izvirzīta personības pašsaglabāšanās problēma.

Trešā interiorizācijas šķautne ir vairāk pētīta – tā ir interiorizācija kā iekšējās apziņas sfēras atspoguļošana.

L.Vigotskis atzīmēja, ka nedrīkst automātiski tieši, mehāniski pārnest ārējo, materiālo uz iekšējo, ideālo, kas raksturīgs pa posmiem veidojošos prāta darbību teorijai .

Par nožēlu jāsaprot, ka viņa sekotāju darbos pirmreizējā, plašākā interiorizācijas kā socializācijas mehānisma izpratne ir palikusi ēnā. Pa posmiem veidojošos prāta darbību teorijas piekritēji ir sašaurinājuši interiorizācijas jēdzienu, kas atklāj materiālā pārvēršanos ideālajā, mehānismu, ārējo individuālās darbības pārvēršanos iekšējā.

Biheiviorisma kritika 50.-60. gados noveda pie interiorizācijas koncepcijas dominantes psiholoģiski pedagoģiskajā zinātnē. Kopumā, sākot no 30. gadiem, līdz pat mūsdienām, visu mācību psiholoģiski pedagoģisko tehnoloģiju meklējumi un izstrādes tika pakļautas

eksternālistiskās monosubjekta pieejas idejām (Orlovs, 2002). Var piekrist Orlova secinājumam, ka spriešana par bērnu kā mācīšanās subjektu, par viņa aktivitāti, interesēm, motivāciju utt. šīs teorijas kontekstā ir tikai teorētiski spriedumi, tie tika aplūkoti kā attīstības faktori. Šiem faktoriem tika atvēlēta otršķirīga loma mācību un audzināšanas nosacījumos, kuri skolotājam un audzinātājam jāņem vērā, organizējot un īstenojot mācību un audzināšanas psiholoģiski pedagoģiskās iedarbības sistēmu.

Balstoties uz monosubjekta internālistisko pieeju, izveidojās humānistiskā pedagoģiskā paradigma. Tās galvenais princips – izglītības humānistiski adekvāta attieksme pret bērna interesēm un vajadzībām, viņa spējām un iespējām.

Pamatojoties uz monosubjekta eksternālistisko pieeju, tika izveidota tā sauktā klasiskā pedagoģiskā paradigma. Tās galvenais princips – izglītības humanitāri adekvāta attieksme pret sabiedrības, zinātnes, tehnikas, kultūras attīstības līmeni. Šī izglītības paradigma tika realizēta klasiskajā izglītības modelī. Humānistiskās psiholoģijas pārstāvji (Maslovs, 1970; Rodžers, 1994) u.c.) kritizēja tehnokrātiskās mācību koncepcijas, biheiviorismu, programmētās mācības un pedagoģiskās tehnoloģijas par to, ka šīs koncepcijas aplūko skolēna personību kā daļu no tehnoloģiju sistēmām, kā uzvedības reakciju kompleksu, kā manipulāciju priekšmetu.

Humānā psiholoģija un uz tās pamata humānā pedagoģija aplūko personību kā sarežģītu individuālu kopumu, kā neatkārtojamu un augstāko vērtību, kurai piemīt vajadzība pēc pašaktualizācijas – savu vajadzību realizācijas (Maslovs, 1970). K.Rodžers, „uz klientu centrētas” psihoterapijas pamatlicējs, redz skolēnā personību, kas ir spējīga attīstīt savus dabas resursus, prātu un sirdi, zinātkāri; personību, kas spēj izdarīt izvēli, pieņemt lēmumus un atbildēt par tiem; personību, kas var noteikt savas vērtības mācību un citā darbībā. Tāpēc nepieciešams mainīt skolotāja pozīciju, radīt „mācīšanās brīvības” atmosfēru klasē, izmantot metodes, kas stimulē skolēna aktivitāti un attīsta viņu.

Skolotāja pozīcija – tā ir konsultanta pozīcija, bieži vien arī psihoterapeita pozīcija, kas nodrošina „attīstošu palīdzību”.

Humānistiskajā pedagoģijā XX gs. otrajā pusē pavērusās jaunas perspektīvas, kad sabiedriskās attīstības vektors daudzās jomās tika noteikts kā pāreja uz postindustriālu sabiedrību, kad tika paaugstināta garīgās daiļrades loma visās sabiedriskās dzīves sfērās. Šajos apstākļos notiek humānās pedagoģijas paradigmas veidošanās.

Mainās pedagoģiskā ideāla maiņa no sociālā pasūtījuma uz individuālām vajadzībām (cilvēka konstruēšanās pašam sev un tikai pastarpināti sabiedrībai). Tas neapšaubāmi izvirza pirmajā plānā veselu virkni problēmu, kas ir saistītas ar personības pašvērtības atzīšanu, tās pašapziņas attīstību, nosacījumu tās pašnoteikšanās un pašrealizācijas īstenošanai radīšanu. Skolēnu un skolotāju attiecībās dominējošās kļūst subjektu dialoga attiecības. Audzinātāja un

audzēkņa intelektuāli garīgajam dialogam jānodrošina audzēkņa iekšējā potenciāla maksimāla realizācija. Pedagoģis virza un nodrošina šo procesu, veido tam pēc iespējas labvēlīgākus apstākļus. Tāpēc rodas jautājums ne tikai par vienkāršu skolēna attīstību, bet par viņa pašrealizācijas stimulēšanu aktīvā kultūras iepazīšanas procesā, kurā notiek saskarsme ar citiem cilvēkiem. Pedagoģis palīdz bērnam ieiet kultūras un sociālo sakarību pasaulē, radot tādas pedagoģiskās situācijas, kurās viņš varēs pašnoteikties un pašrealizēties, izrādīt savu aktivitāti. To visu pedagoģis dara ne autoritāri, bet neuzkrītoši, maksimāli ievērojot bērna attīstības līmeni, viņa individualitāti. Savus mērķus pedagoģis izvirza, izejot nevis no abstraktiem ideāliem un sociālās mērķtiecības, bet gan ņemot vērā bērnu intereses. Humānistiskās izglītības modeļi: uz pedagoģiju centrēti, brīvā audzināšana (70. gadi ASV), attīstošas mācības, uz personību orientētas mācības (80. gadi Krievija).

Humānistiskā pedagoģija tiecas pietuvināt izglītību bērnam. Tomēr pastāv virkne imperatīvu (vispārcilvēciskās vērtības, tieksme stimulēt radošās darbības attīstību, nozīmīgi kultūras paraugi, mūsdienu problēmas utt.), balstoties uz tiem, pedagoģis organizē bērnu attīstību. Bērna pedagoģiskās dzīves organizācija tiek uztverta kā dabīga (kā sava) tikai tad, kad viņam ir iespēja brīvi pašrealizēties, t.i., dzīvot saskaņā ar saviem iekšējiem likumiem. Izglītojošie līdzekļi tiek atlasīti atbilstoši mērķiem, iespējām un bērna spējām un ir atbilstoši tiem imperatīviem, uz kuriem balstās pedagoģis.

Kādā veidā humānās pedagoģijas mērķi un ideāli var tikt realizēti konkrētās izglītības praksē – šis jautājums ir svarīgs. Tas saistīts ar to, ka centieni pietuvināt izglītības procesu bērnam būtiski apgrūtināta tā algoritmus, sniedz tam bezgalīgus variantus.

Humānistiskās pedagoģijas robežās plašs pielietojums ir mācību metodēm, kas aktivizē bērnu patstāvīgu radošo darbību (aktivitāti). Tās ir gan problēmsituāciju mācības, gan projektu metodes, gan pētnieciskās metodes un moduālās mācības. No jauna skatu punkta tiek aplūkoti pati mācību procesa būtība. Viens no reformātiskās pedagoģijas ideologiem Rožē Kuzine ir teicis, ka mācību procesu nevar aplūkot vairs kā skolotāja iedarbību uz saviem skolēniem, vai arī tāda iedarbība ir iluziāra; pēc savas būtības mācības ir daudzveidīgs bērnu darbs pašam pie savas attīstības labvēlīgā vidē un ar pedagoga palīdzību, kurš ir tikai konsultants – fasilitators.

No tā izriet, ka aktīvās metodes ir nevis skolotāja, bet gan skolēna instrumenti, un tām ir jābūt pašu skolēnu lietošanā.

G.Kornetovs (1994), izanalizējis konkrētas humānistiskās pedagoģijas metodes, nosaka šī virziena pārstāvju galvenās pozīcijas:

- radīt emocionāli stimulējošu mācību vidi, pievēršot galveno uzmanību skolēna pašiniciatīvai;

- izveidot klasē siltu, godīgu, uz cieņas un uzticības balstītu gaisotni starp skolotāju un skolēniem;

- noteikt skolotāja kā konsultanta un zināšanu avota, kas vienmēr gatavs nākt palīgā, lomu;

- radīt katram skolēnam reālas izziņas alternatīvas un mudināt bērnus uz pašrealizāciju tādā formā, kas atbilst viņu attīstības līmenim;

- izstrādāt izglītojošās programmas no tāda redzespunkta, lai maksimāli varētu attīstīt skolēnu radošās spējas (mācību process tiek saprasts kā subjektīvās izziņas pieredzes uzkrāšana, tās bagātināšana);

- skolēnu un skolotāju mācību problēmu un vērtēšanas paņēmienu kopīgas apspriedes; atteikšanās no atzīmju kā spiediena formas uz skolēnu izmantošanas.

Neraugoties uz plašo XX gs. humānistiskās pedagoģijas izplatību, jāatzīst, ka masveidīgu izglītības praksi daudzējādi turpina noteikt tradicionālās pedagoģijas stereotipi. Tomēr bagātīgais humānistiskās pedagoģijas mantojums ir svarīgs mūsdienu pedagoģiskā orientiera meklējums.

Līdzās humānistiskai izglītības paradigmai plaši izplatīta bija un ir klasiskā izglītības sistēma. Tās galvenās idejas ir šādas.

Izglītība – universālu zināšanu veidošanās kultūra. Ražošanas tehnoloģijas, jaunu procesu un apkārtējās pasaules objektu apgūšana, zinātņu par dabu un tehniku attīstība – tam visam vajadzēja paaugstināt zināšanu lomu visās aizvien sarežģītākās cilvēka darbības jomās. Izglītojošā kultūra sarežģītajos apstākļos izskanēja kā cilvēku darbības formas vērtība, paplašinoties zināšanām par pasauli. Tāpēc izglītību sāka aplūkot kā universālu zināšanu veidošanās kultūru un kā universālas darbības veidošanās kultūru.

Kultūra rodas, nostiprinās, akumulējas un transformējas darbības veidā. Izglītība – tā ir universālas, intelektuālas darbības veidošanās. Rūpnieciskās ražošanas attīstības nosacījumos ir palielinājusies intelektuālo spēju loma cilvēka dzīves darbībā. Tāpēc arī izglītība tiek aplūkota kā cilvēka intelekta veidošanās.

Var secināt, ka klasiskais izglītības modelis bija orientēts uz cilvēka kā subjekta darbības veidošanos, kam piemita noteikts zināšanu, prasmju un iemaņu līmenis. Pētnieki klasisko izglītības modeli nosauc kā „uzkrājošu”. Psiholoģiski pedagoģiskajā zinātnē šis modelis ir ieguvis nosaukumu kognitīvais izglītības modelis. Šis modelis tiek veidots pēc tehnokrātiskā principa ar veselu virkni ierobežojumu, viennozīmīgu secinājumu un maksimālu „objektivitāti” „intelektualitātes” loģikā (Jaspers, 1963).

Pēc savas būtības tas ir monosubjekta eksternālistiskais izglītības modelis.

Klasiskajā izglītības modelī pedagoģiskā procesa galvenajām mācīšanas un mācīšanās attiecībām bija savas īpatnības. Mācīšana tradicionāli tika aplūkota kā skolotāja mācību darbības vadība. Skolotāja kā subjekta pozīcija un skolēna kā objekta pozīcija tika noteiktas ar skolotāja un

skolēnu sociālajām funkcijām. Audzināšanas mērķis tika pamatots ar sabiedrisko ideālu. Raksturīgi klasiskajā izglītības modelī bija tas, ka personīgās bērna un pieaugušā īpatnības tika abstrahētas un atsvešinātas. Centrēšanās uz priekšmetu – tā bija raksturīga klasiskās izglītības modeļa īpatnība. Šī situācija ir spilgts piemērs izglītības procesa dehumanizācijai. Pedagoģijā ir izplatīts priekšstats par izglītību kā kāda papildīšanu ar pārstrādātu sociālo pieredzi, kā viņa pielāgošanu pieņemtajām normām un kārtībai. Šis priekšstats tika pakļauts šaubām un daudzveidīgai kritikai. Galvenā šīs kritikas ideja ir, ka nav iespējams cilvēku humanizēt bez viņa paša piedalīšanās, nav iespējams viņā veidot humānu pārliecību. Tikai no iekšienes var radīt nosacījumus, kuros cilvēks pats nonāk pie šīs pārliecības un pats brīvi izvēlas (Maslovs, 1970; Rodžers, 1951; Amonašvili, 1989). Tās ir humānistiskās pedagoģijas un psiholoģijas idejas.

Humānistiskās izglītības modeļa mērķis ir visa cilvēciskā apstiprinājums cilvēkā, skolēna potenciālo spēju un iespēju attīstība. Galvenās izglītības procesa attiecības – mācīšana un mācīšanās – iegūst savas īpatnības. Mācīšana ir priekšnosacījumu radīšana, kas aktualizē konstruktīvo cilvēka potenciālu. Skolotāja loma ir atbalstīt skolēnu, balstoties uz viņa sapratni un uztveri. Starppersonu attieksmēs skolēns un skolotājs ir vienlīdzīgi subjekti, attiecību līdzautori. Humānistiskās izglītības modelis netika realizēts autoritāras valsts apstākļos, tāpēc humānistiskās idejas tika aktualizētas mūsdienu humānistiskās izglītības modeļos.

Humānistiskās pedagoģijas sasniegums ir, pirmkārt, uzmanība pret bērna iekšējo pasauli, skolēna personības attīstība, izmantojot mācīšanos, bērncentrētas mācības; otrkārt, jaunu mācību metožu, formu un līdzekļu meklējumi. Tomēr šo pazīmju izcelšana pārvērš tās par trūkumiem: nedrīkst noteikt mācību metodes un saturu, balstoties tikai uz bērnu interesēm – tas, kā likums, novedīs pie akadēmisko mācību līmeņa pazemināšanās, to atzīmē pedagogi un psihologi (Orlovs, 1991). Spēle, spontānas darbības un pozitīvās emocijas kļūst par pašmērķi. Zināšanu iegūšana, skolēna attīstība tiek novirzītas otrajā plānā. Tādā veidā humānistiskās izglītības paradigma visā savā būtībā paliek monosubjekta internālistiska.

XX gs. beigās veidojas jauns zinātnes tēls un jauns racionālisms, diezgan tāls no apgaismības koncepcijas. XX gs. parādījušies jauni esības veidi, zinātnes (alternatīvā zinātne) un jaunas zināšanu formas vispār. Nedrīkst neņemt vērā jaunās tendences un nepārvērtēt vērtības. Izglītībā vērojama tendence – akcenta maiņa no zināšanām, kas bija pārsvarā zinātnisks akcents, uz personību, uz visu kultūras pasauli un izeju uz antropoloģisko paradigmu gan teorijā, gan praksē. Izglītībai jākļūst nevis sociāli centrētai, bet gan uz kultūru centrētai, un tai ir jānodod jaunajām paaudzēm jaunā humānisma un jaunā racionālisma idejas, kas nozīmē kalpot cilvēka un sabiedrības vajadzībām, pat visas cilvēces vajadzībām (globalizācijas nosacījumos), bet jāņem vērā reālie apstākļi, kas notiek civilizācijā uz Zemes XX gs. sākumā.

Šajā pārorientācijā neizbēgama ir pašas pedagoģijas humanizācija, kas ilgu laiku tika aplūkota kā zinātnes, vienas no izglītības pamatvērtībām, sastāvdaļa. Jaunajai pedagoģijai jāorientējas ne tikai uz zinātņi, t.i., uz racionālu pasaules iepazīšanas veidu, bet gan uz visu kultūru kopumā. Didaktikas un kultūras sintēzē redzama jaunās izglītības paradigmas būtība.

Jaunais izglītības modelis iegūst sociāli personīgu raksturu, kas iekļauj sevī gan sabiedrības, gan personības intereses, tās garīgos parametrus. Izmainās izglītības procesa - mācīšanas un mācīšanās pamattiecības, tās kļūst konkrētākas, ņemot vērā kulturoloģisko komponentu un iegūst šādu saturu: „izglītība – kultūra – cilvēks”. Ņemot vērā jaunās tendences, tiek izstrādāta kulturoloģiskā pieeja izglītībā, kultūrcentriskas izglītības modelis.

Kā galvenos kultūrcentriskā izglītības modeļa pasaules uzskata orientierus var nosaukt humānistiskās izglītības pastiprināšanu audzināšanas procesā; paradigmas „no vienkāršā uz sarežģīto” koncepcijas maiņu uz „no veselā uz daļu”; personības attīstības traktējumu kā procesu un rezultātu, to mijiedarbībā sociāli kulturālajā kontekstā; izglītojošās telpas referentāciju (Rodžers, 1983; Iljins, 1993).

Izglītība uz kultūru centrētajā koncepcijā tiek aplūkota kā specifisks dabas mīklu un cilvēka iespēju pārveidošanas paņēmiens, kur svarīga loma ir ne tik daudz tehnoloģiskajam momentam, cik paša materiāla satura specifikai, tā vēsturiskajam un kultūras dziļumam un garīgajai universalitātei, kurā cilvēks nav atsvešinājies no dabas, veido sevi pēc parauga un priekšstatiem. Kultūrcentriskās izglītības paradigmas īpatnības veido īpašā garīgi tikumisko referentu nozīme – kultūras personificētie simboli. Identificējoties ar tiem, cilvēks nodrošina sev garīgo izaugsmi un pašapliecināšanos, izglītības ceļā cilvēks saaug ar šiem simboliem, notiek garīgā ideāla kā svarīgākās funkcijas atzīšana.

Audzināšanas būtība kultūrcentriskās pieejas robežās ir kultūras izstrādātā pilnības ideāla pieņemšana un tā iekļaušana personīgajā dzīvē. Tiekšanās uz pilnību kļūst ne tikai par ārējo audzināšanas mērķi, bet arī par iekšējo personības radošuma vajadzību, par garīgi motivējošās darbības un cilvēka atbildības par rīcību pamatdarbību. Tātad par svarīgāko nosacījumu audzināšanas procesa efektivitātes nodrošināšanā ir dažādu referentu, kuriem cilvēks gribētu līdzināties un kurus gribētu atveidot, iekļaušana gan saturā, gan pedagoģiskajā kontekstā.

Saprotot mūsdienu izglītību, kas atbilst mūsdienu kultūras tendencēm un dinamikai, kā kultūras fenomenu, izglītības raksturs mainās un projicēšanas robežas arī tiek paplašinātas, palīdzot subjektiem risināt inovatīvus, kvalitatīvus un vērtību uzdevumus. Tas nozīmē, ka vajag paplašināt kultūras saturu izglītības pamatprocesos – mācībās, audzināšanā, pedagoģiskajā atbalstā.

Runa ir par citādu - uz vērtībām balstītu mācību un audzināšanas procesu piepildījumu, t.i., par citu kultūru, kuru nevar iemācīties. Kultūra ieaug saskarsmē un kopīgajā dzīvesdarbībā tieši

tā, kā šobrīd inieaug izglītībā, kas vairāk ir tendēta uz zināšanu pieejas efektīvu realizāciju. Zināšanas, protams, var „nodot”, arī neesot saskarsmē un sadarbībā, centrējot tās uz interesi. Tomēr tādas zināšanas būs formālas un neproduktīvas, galvenais – tās nebūs personīgas. Tas nozīmē, ka vajag samazināt šauri didaktiskos akcentus pedagoģijā, kā arī tādu pedagoģisko darbību, kas ierobežo skolēna darbību, viņa saskarsmi un refleksiju.

Zināšanu disciplināro un piespiedu normatīvo dominanšu nomaina uz kultūras un daiļrades darbību par galveno telpu izglītībā padara patstāvīgu, radošu (produktīvu un praktisku, bet ne tikai izziņas) skolēnu darbību. Izziņas darbība iekļaujas patstāvīgajā radošajā skolēna darbībā, kuru viņš veic uz paša motivētas izvēles pamata. Tādā veidā mūsdienu apstākļos sāk objektīvi mainīties attieksme pret kvalitātes (kultūras) rādītājiem skolas darbā.

Kultūrcentriskā izglītības koncepcija paredz:

- izglītības un audzināšanas jēdzienu kā svarīgāko sociālo institūciju izpratni kultūras kontekstā;
- humānistiskā kodola paplašināšanu izglītības ceļā, organiski iekļaujot to izglītības procesā kā garīgi tikumisko pasaules kultūras potenciālu;
- audzināšanas lomas paaugstināšanu kā cilvēka vajadzību kultūras veidošanās sastāvdaļu – kā psiholoģisku un tikumisku gatavību dzīvot un strādāt ātri mainīgajā pasaulē, kā radošas personības veidošanas paņēmienus, kā sociālās kultūras pārveidojumu apzinīgu subjektu.

Nemazinot kultūrcentriskās izglītības modeļa nozīmi, jāatzīmē, ka būtībā tas ir monosubjekta eksternālistiskais modelis, jo tā dominante ir kultūra, kas veido sabiedrības noteikto izglītības saturisko aspektu.

XXI gs. ir izveidojies jauns izglītības vektors, tā orientācija ir uz cilvēka un sabiedrības dzīves kvalitāti. Uz šī pamata tiek izstrādāta Eiropas postindustriālā izglītības paradigma. Dzīves kvalitāte atbilst jaunām postindustriālās attīstības prasībām, tā arī ir cilvēku dzīves integrālās kvalitātes raksturotāja. Rodas nepieciešamība apzināties cilvēku sabiedrības dzīves kvalitātes kopumu, cik lielā mērā tas atbilst kvalitātes rādītājiem. Nozīme ir ne tikai labklājības līmenim, bet arī kvalitātes stāvoklim veselības jomā, izglītības kvalitātē, brīvā laika apjomam, garīgi orientētai dzīvei (Ross, 2006; Thoresen, 2002).

Centrālā postindustriālās izglītības paradigmas ideja – dzīves kvalitāte tās veseluma sistēmā tiek noteikta pēc garīguma, jo garīgums ir galvenais cilvēka un visas cilvēces dzīvē nosacījums. Tāpēc citādi tiek raksturota arī izglītība: izglītība izpaužas kā sistēmas rādītājs, kā svarīgākais dzīves kvalitātes struktūras elements. Jārunā par iespējami maksimālu izglītības pietuvināšanu pašas dzīves prasībām un tās orientēšanos uz kvalitāti. Tradicionālā paradigma aplūko izglītību kā neražojošu sfēru, tikai kā tādu, kas izmanto citās jomās radītās materiālās un

garīgās vērtības. Jaunā paradigma redz izglītību tādā sfērā, kur viss ir pakļauts augstākajam mērķim – paša cilvēka kā harmoniski un vispusīgi attīstītas garīgas personības veidošanos. Šīs sfēras izdevumi tiek vērtēti kā visefektīvākais kapitāla ieguldījums.

Jaunā paradigma, kas ir pretēja klasiskajai paradigmai, redz izglītībā pastāvīgu vērtību, un ne tikai sociālās pieredzes nodošanas līdzekli. Turklāt izglītība ir viens no līdzekļiem, ar kura palīdzību var pārvarēt sociālās atšķirības.

Nodrošināt katram iespējas iegūt kvalitatīvu izglītību neatkarīgi no mantiskā un sociālā stāvokļa – tāds ir svarīgākais jaunās, patiešām humānās un demokrātiskās paradigmas princips.

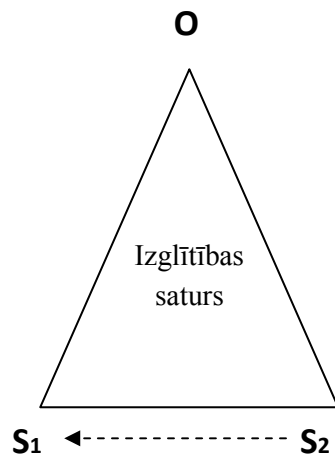
Uzmanība jāpievērš tam, ka jaunajā paradigmā ir paredzēts nodrošināt ražošanas, zinātniski pētnieciskās un mācību darbības integrāciju. Tas nav tikai vispusīgas attīstības, pašnoteikšanās līdzeklis, bet gan praktiski neierobežots finansiāls un sabiedrības kā sistēmas pašattīstības nodrošināšanas avots. Šajos apstākļos jāmainās attieksmei pret izglītību no sabiedrības puses, jo tā ir svarīgs sabiedrības pašattīstības faktors.

Lai izglītību varētu aplūkot kā veselumu, kas ir orientēta uz dzīves kvalitāti, jāsalīdzina tā ar klasisko paradigmu. Galvenais jaunā modeļa princips – izglītības attīstība ne tik daudz kā dzīves vajadzību adekvāts atspoguļojums, bet gan kā radikāls dzīves uzlabojums, ne tik daudz reaģējot uz mainīgajām sabiedrības prasībām, kā pievēršot vairāk uzmanības jaunu, pirmkārt, radošu, augsti garīgu vajadzību veidošanai.

No klasiskās paradigmas izriet, ka izglītība orientējās uz cilvēka īpašību adaptāciju ražošanas un tehnoloģijas prasībām; jaunā izglītības stratēģija balstās uz visu darbības sfēru adaptāciju vispusīgas un harmoniskas personības attīstības vajadzībām, tādā veidā paužot savu humānistisko būtību.

Klasiskā izglītības paradigma orientējās uz plašām tradicionālām, „laika gaitā pārbaudītām” pedagoģiskajām tehnoloģijām. Jaunā stratēģija, nenoliedzot vecā nepieciešamību un vērtību, prioritāru nozīmi piešķir jaunu, vairāk efektīvu izglītības tehnoloģiju radīšanai un izplatībai, tādu kā informatīvu, telekomunikāciju, intelektuālu un inovatīvu tehnoloģiju lietošanai. Tas viss, bez šaubām, prasa arī jaunus metodiskus risinājumus, arī datorus.

Pēc savas būtības industriālā izglītības paradigma ir monosubjekta eksternālistiskais izglītības modelis. Tā dominante ir izglītības saturs (garīgās vērtības). Mērķis – pilnveidot izglītības saturu, izplatīt izglītību visos sabiedrības slāņos (jo vairāk izglītotu cilvēku, jo kvalitatīvāka ir sabiedrības dzīve). Izglītība – izšķirošais dzīves kvalitātes paaugstināšanas faktors. Šīs idejas pastāv jau vairākus gadsimtus. Šīs ir Pestalocija, Ļ. Tolstoja un citu progresīvo pedagogu idejas.



S₁ - O – skolotāja darbība

S₂ - O – skolēna darbība

S₁ – S₂ – saskarsme, saskarsmes forma – tieša iedarbība uz skolēnu. No skolotāja uz skolēnu virzītā saikne - stipra, bet no skolēna uz skolotāju – vāja.

1.1.att. **Monosubjekta eksternālistiskais izglītības modelis (Z. Čehlova)**

Monosubjekta eksternālistiskajā izglītības modelī dominante ir izglītības saturs. Klasiskajā izglītības modelī izglītības satura dominante ir zināšanas.

Kultūrcentriskajā modelī – kultūras vērtības.

Postindustriālajā modelī – garīgās vērtības.

Darbības priekšmets – mācības. Raksturīga izglītības procesa priekšmetiskā virzība.

Trūkst darbības kopējā pedagoģiskās priekšmeta, ir tikai mācību priekšmets.

Skolotājs – subjekts, mācību procesa centrs.

Skolēns – iedarbības objekts.

Kultūrcentriskajā un postindustriālajā – iedarbības objekts caur ideāliem. Jāatzīmē, ka arī monosubjekta eksternālistiskajā izglītības modelī notika personības attīstība, lielā mērā tās intelektuālajā sfērā, tomēr pašas personības aktivitāte netika aktualizēta.

Izglītības procesa tehnoloģizācija masu praksē, tās abstrahēšanās un atsvešināšanās no skolēna un skolotāja personības īpašībām, priekšmetiskā virzība – tās ir raksturīgas iezīmes monosubjekta eksternālistiskajam izglītības modelim. Šīs parādības ir izglītības procesa dehumanizācija. Šīs bezpersonu tehnoloģiju tradīcijas robežās tika uzskatīts, ka skolotāja galvenā pedagoģiskā meistarība ir zināšanas, prasmes, iemaņas, spējas, ka bez vēršanās pie reālas skolotāja

personības un bez vēršanās pie reālas skolēna personības, var atrisināt galvenās problēmas izglītības jomā.

Izglītības paradigmu pedagoģiskā analīze parādīja, ka izglītības attīstība ir īstenojusies galvenokārt izglītības satura pilnveidošanās un tās garīgo pamatu aktualizēšanās ceļā.

Mācību un audzināšanas teorijā un praksē monosubjekta eksternālistiskais modelis ir pastāvējis gadsimtiem ilgi un pastāv arī mūsu dienās.

Pētnieki uzskata, ka tas ir divējādi ietekmējis psiholoģiski pedagoģisko zinātņi un tās pārstāvjus. No vienas puses, tas ir novedis pie noteiktas vārdu un darbu nesakritības, pie stingras teorijas un ikdienas prakses mācību un audzināšanas procesā ievērošanas.

No otras puses, tradicionālā monosubjekta pieeja parādījusi jebkuras tās alternatīvas kā utopiskas, nereālas, pilnīgi bezpalīdzīgas pedagoģiskajā praksē. Psiholoģiski pedagoģiskās zinātnes pārstāvji secina, ka monosubjekta pedagoģijas sociāli pedagoģiskie stereotipi ir kā ārējie un iekšējie bremsēšanas mehānismi, kas aizkavē psiholoģiski pedagoģiskās teorijas un prakses attīstību, apgrūtina jebkuru citu alternatīvu pieeju pieņemšanu (Senko, 2000; Orlovs, 2002; Ross, 2006).

Piekrītot šiem kategoriskajiem secinājumiem, jāatzīmē, ka monosubjekta izglītības pieeja tomēr ir palīdzējusi izglītības satura attīstībai, tieši ar to sagatavojot teorētiskos pamatus jaunu pedagoģisko koncepciju izstrādei, veicinājusi tālāko izglītības attīstību.

1.3. Izglītības humanitārais modelis: saturiskais un procesuālais aspekts

Saskaņā ar Latvijas izglītības „Eiropas dimensiju” tiek īstenota izglītības humanitārās paradigmas izstrāde un, pamatojoties uz izglītības humānistisko teorijām:

- izvirzītas demokrātiskas un humānas izglītības attīstības tendences vēsturiskajā aspektā (Krūze, 2006);
- tiek izstrādāti izglītības humanitarizācijas nepārtrauktības līdzekļi (Koņe, 2001);
- noteikti pusaudža pašapliecināšanās un pašrealizācijas pedagoģiskie nosacījumi (Žogla, 2001);
- noteikti bilingvālās izglītības humānie pamati, kultūru dialoga loma (Maslo, 1995; Ignatjeva, 2000; Filina, 2002);
- uzsvērts pedagoģiskā procesa objektīvās un subjektīvās mijiedarbības princips, kas nosaka izglītības humanitāros pamatus (Čehlova, 2001).

Izglītības humanitārās paradigmas izstrāde ir aktuāla Latvijai, jo izglītības paradigmālā krīze risinās dziļi ekonomisku un sociālu kultūru pārmaiņu laikā. Šīs pārmaiņas ir novedušas sabiedrību pie savu attīstības perspektīvu pārskatīšanas un secinājuma, ka izglītība ir attīstības,

pašapliecināšanās un indivīda pašnoteikšanās īpaša realitāte, ka tā ir praktiski gandrīz visu sabiedrības dzīvesdarbības aspektu noteicošais faktors.

Jaunās izglītības paradigmas meklējumi ir vērojami visās Eiropas valstīs. Īpaši intensīvi šis process risinās XX gs. beigās. Krievu zinātnē ir pārstāvētas dažādas izglītības paradigmas:

- uz personību orientētā (Serikovs, 1994);
- humānistiskā (Amonašvili, 1989);
- pedagoģiski atbalstošā (Kornetovs, 1994; Gazmans, 2002).

Bitinas Lietuvā ir piedāvājis izglītības antropocentrisko paradigmu.

Anglijā tiek izstrādāta humanitārā izglītības paradigma (Ross, 2006).

Jēdziens „humanitārā paradigma” prasa noteiktu komentāru. Z.Čehlova uzsver, ka šis jēdziens nav saistīts ar zinātnes priekšmetisko jomu, ar humanitāro un eksakto zinātņu zināšanu pastāvēšanu. Jēdzienā tiek uzsvērtā izglītības virzība uz cilvēku, uz „visa cilvēciskā cilvēkā” atklāšanu, uz viņa individualitātes atklāšanu. Tas ir izglītības cilvēkorientētais modelis. Jāizceļ arī citas idejas nozīmība: šajā jēdzienā uzmanība tiek akcentēta uz pedagoģijas kā humanitāras zinātnes būtību. Izglītības humanitārā modeļa izstrāde saistīta ar pedagoģijas kā humanitārās zinātnes būtības atklājumu, kas ir tieši un nepastarpināti saistīta ar cilvēku un viņa problēmām. Pedagoģija ir humanitāra zinātne. Šis apgalvojums dažreiz iegūst jautājuma formu, t.i., pedagoģijas humanitārā būtība ir diskutabla.

Pētnieki par svarīgu uzdevumu uzskata noteikt pedagoģijas kā cilvēkorientētas humanitārās jomas robežas (Koļesņikova, 1999; Robotova, 2000; Trjapicina, 2000).

Nepieciešams, lai izglītībai būtu patiesi personisks humanitārs raksturs, lai tā būtu humanitāri adekvāta, t.i., tai jāvirzās pretī cilvēka subjektīvās pasaules daudznozīmīgajām grūtībām, neradot zaudējumus savai shematiskajai kārtībai (Batiševs, 1999; Rodžerss, 1983).

Izceltā pedagoģijas humanitārā būtība paredz nepieciešamību izstrādāt izglītības humanitāro paradigmu kā personisku metodoloģisko pedagoģisko parādību pētīšanas teoriju. Tomēr prakse ir parādījusi, ka izglītības humanitārajam raksturam jābūt aktualizētam efektīvās pedagoģiskajās stratēģijās. Humanitārās paradigmas izveidošana ir šāda.

Vispirms, lai tiktu izveidota izglītības humanitārā paradigma, ir jānomaina monosubjekta eksternālistiskā pieeja ar polisubjekta (poliloģisko) pieeju. Šajā sakarā par dominējošo jākļūst izglītības procesa humanitārajai būtībai. Tas nav izglītības saturs, bet gan skolēna un skolotāja mijiedarbība, sistēmveidojošās „mācīšana – mācīšanās” attiecības; kas arī nosaka pedagoģiskā procesa būtiskās īpatnības, tā polisubjektivitāti.

Izglītības saturs pētījumā tiek aplūkots kā skolotāja un skolēna mijiedarbības organizācijas paņēmiens, pamatojoties uz K.Rodžersa idejām. Izglītojošo telpu pedagoģiskajā sistēmā vispirms nosaka mācīšanas un mācīšanās attiecības.

Pieaugušā un bērna, skolotāja un skolēna pedagoģiskā mijiedarbība nodrošina ne tikai vienkāršu pieaugušā noteikta satura (zināšanu, prasmju, iemaņu un dažādu darbības veidu utt.) nodošanu bērnam, bet arī kopīgu personīgo izaugsmi, kopīgu personību attīstību. „Personība tiek audzināta ar personību, garīgums tiek radīts ar garīgumu” (Batiševs, 1999). Citi audzināšanas līdzekļi vienkārši neeksistē. Pamatojoties uz šo patiesību pedagoģijas zinātnē, nepieciešams metodoloģisks pamatojums un uz tā pamata jārada jauna izglītības paradigma.

Jaunā izglītības paradigma izslēdz tradicionālās izglītības postulātus – autoritāti, disciplīnu, sacensību – un ievieš jaunus, mūsdienīgus – brīvību, aktivitāti, sadarbību.

Izglītības humanitārā paradigma neparedz izglītības mērķu, satura un kādas vienas ideoloģiskās sistēmas metožu nodrošinājumu, tai ir raksturīgs teoriju un ideju plurālisms.

Pētījumā tiek realizēta konstruktivitātes pieeja, dažādu teorētisko pieeju (kulturoloģiskās, antropoloģiskās, darbības) mijiedarbība, tas arī nosaka izglītības humāno virzību.

Izglītības humanitārā paradigma ļauj, mūsaprāt, apvienot kulturoloģisko un antropoloģisko paradigmu, bagātināt tās integrācijas procesā un mazināt to negatīvās īpatnības. Kulturoloģiskā izglītības paradigma, neuzstādot stingrus personības attīstības kritērijus, kas ir raksturīgi sociocentriskajai koncepcijai, nodrošina cilvēka pašpilnveidošanās nepārtrauktību, apgūstot kultūras vērtības.

Antropoloģiskā izglītības paradigma pauž mērķi – cilvēka kā brīva pašdarbības subjekta audzināšanu, atbrīvojot cilvēku visos līmeņos no veseluma (sociālā, kultūras, tradīcijām) iedarbības, kam neizbēgami seko vērtīborientētu esības koordināšu krīze un paredz monosubjekta internālistisku izglītības modeli.

Lai atspēkotu šīs pretrunas, es izstrādāju izglītības humanitārā modeļa paradigmu saskaņā ar Z.Čehlovas (1995) izvirzīto pedagoģiskā procesa pamatlikumsakarību – pedagoģiskās realitātes objektīvo un subjektīvo mijiedarbību.

Izglītības humanitārajā modelī īpaša nozīme ir personībai. Būtībā izglītība ir nevis papildināšana, bet gan attīrīšana, liekā un nejaušā noņemšana, visa īstā un dziļā cilvēkā restaurēšana, atgriešanās pie sevis. Izglītība tiek saprasta kā cilvēka patieso spēku atklāšanas iespēju potenciāls. Pētnieki uzskata, ka šo iespēju cilvēks realizē, meklējot jēgu (Leontjevs, 1989). Tādā veidā caur cilvēka eksistenciālo dimensiju apzināšanos tiek atklāta vēl viena principiāli svarīga izglītību raksturojoša iezīme. „Būt par cilvēku,” kā raksta V.Frankls, „nozīmē iziet ārpus savām robežām...Cilvēciskās esības būtība noslēdzas viņa pašcentrētās tendencēs” (1990:51).

Šī cilvēkam piemītošā atvērtība, virzība uz kaut ko noved viņu pie savas esības jēgas meklējumiem. Spriedumi par izglītības vietu cilvēka esības jēgas meklējumos ļauj noteikt izglītību kā humanitāru fenomenu, „jēgas un izpratnes veidošanas paņēmienu”. Šajā gadījumā runa ir ne

tikai par pielāgošanos esošajai sociālajai pieredzei, par zināšanu atražošanu, bet gan par personīgās eksistenciālās pozīcijas izstrādi izglītības procesā (Gaļenko, 1997:6).

Pētnieki izceļ, ka izglītība pati jēgu nerada. Tā var radīt nosacījumus, kas palīdz tiekties pēc jēgas, var radīt tās izpausmes un ieguvumus. Saskaņā ar V.Frankla koncepciju cilvēks nerada jēgu, bet gan to atrod un realizē.

Pats galvenais humanitārajā koncepcijā – garīgi atbildīgas izvēles un garīgi motivētas rīcības kā personības brieduma atzīšana, personības briedums ir darbīgas tiekšanās uz pilnību dabisks rezultāts. Tātad izglītības un audzināšanas būtība humanitārās koncepcijas robežās ir nevis atmiņas papildīšana vai intelekta attīstība, bet gan „sirds aizdegšana”, garīgā instinkta audzināšana, dziļākās dzīves jēgas un tā, kas apspīd dzīvi, meklējumi (Iljins, 2002).

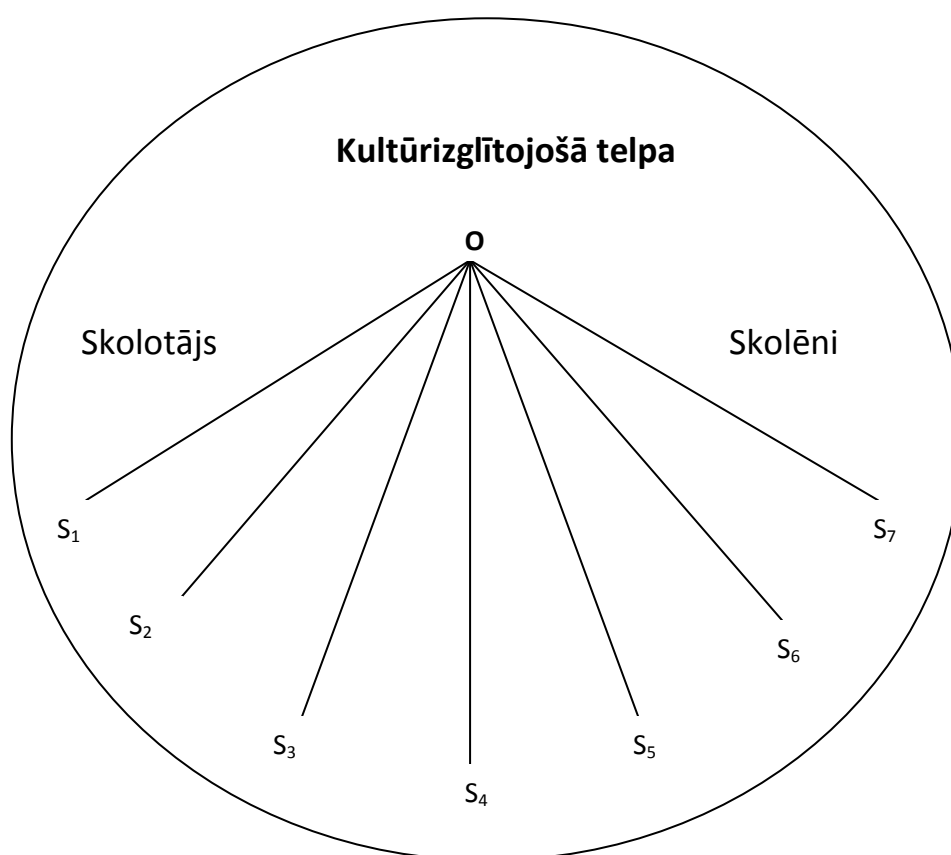
Galvenā izglītības humanitārās paradigmas būtība ir nevis noteiktas, iepriekš uzdotas vērtību sistēmas veidošana un noteiktu ārēju paraugu apgūšana, bet gan cilvēka spēja konstruēt savu iekšējo pasauli, kas balstās uz kultūras pasaules orientāciju, tās vērtībām, teorijām, likumiem. Vienlaicīgi cilvēks saglabā savu neatkārtojamību, īsteno sadarbību ar citiem cilvēkiem, ir spējīgs kopīgi risināt dažāda rakstura problēmas. Neapšaubāmi, jārisina arī jautājums par pedagoģijas zinātnes kā humanitāras zinātnes metodēm. Gnoseoloģiskās tematikas pedagoģijas sfērā izplatība norāda uz zinātnes attīstības nepieciešamu vajadzību. Jāņem vērā jaunie izziņas teorijas attīstības virzieni un idejas, zinātnes metodoloģija. Mūsdienu izziņas teorija pietiekami kritiski novērtē „slēgto” racionalitāti pretēji „atvērtajai”, kas paredz „spēju iziet ārpus fiksētās, gatavās koordināšu sistēmas” (Zinātniskā racionalitāte kā kultūras vērtība, 1995).

Par galveno pedagoģijas kā humanitāras zinātnes pētniecisko metodi zinātnieki uzskata teorētisko refleksiju, starpparadigmālo refleksiju.

Apkopojot izglītības humanitārās paradigmas īpatnības, jāsecina, ka tajā ir vesela virkne kultūrcentrisko un izglītības humānistisko paradigmu īpatnību, tādējādi izglītības humanitārajai paradigmai raksturīgs:

- humanitāritāte (virzība uz cilvēka garīgās pasaules attīstību);
- polisubjektivitāte – savā cilvēciskajā nozīmībā skolēns ir līdzvērtīgs skolotājam;
- dialogisks, poliloģisks (personība tiek audzināta ar personību, garīgums tiek attīstīts ar garīgumu);
- semantiskā kodola nozīmība izglītībā (pamatā ir garīgo vērtību sistēma);
- humānisms (virzība uz skolēna un skolotāja personību un attiecību harmonizāciju);
- starpdisciplinārais raksturs, kas nosaka apkopjošu priekšstatu par pasauli;
- humanitāro zināšanu vērtīborientētais raksturs (pamatā personīgā jēga);
- kultūrcentrisms (izglītības humanitārā modeļa saturiskais pamats ir humanitārā kultūra);

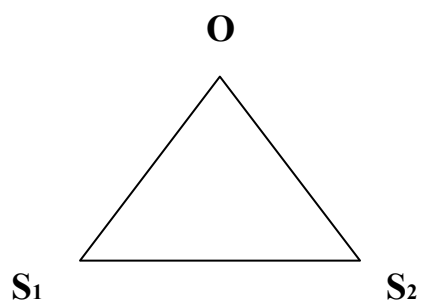
- individuāli orientēta izglītība (centrā ir skolēna un skolotāja individualitāte);
- refleksija (pamatmetode – teorētiskā refleksija, starpparadigmālā refleksija);
- skolēna personības attīstība – kopīgā pedagoģiskā priekšmeta klātbūtne darbībā;
- interaktivitāte (visu izglītības procesa subjektu mijiedarbība, to individuālo īpatnību respektēšana, sadarbība, kopīgu mērķu, līdzekļu, gaidāmo rezultātu, inovatīvo procesu vērtēšanas kritēriju izstrādāšana);
- projektēšana un līdzdarbība (skolotāja mērķu un skolēnu motīvu vienotība izglītības procesā, mērķu un izglītības satura konstruēšana);
- personīgās nozīmības un kognitīvās attīstības vienotība izglītības procesā.



1.2.att. Polisubjektu izglītības modelis (attiecības „skolotājs – skolēns”) (Z. Čehlova)

Gan skolotājs, gan skolēni atrodas vienotā kultūrizglītojošā telpā: tās ir izveidojušās saskarsmes formas, garīgās vērtības, attiecības... Dominējošais ir kopīgais pedagoģiskais priekšmets (skolēna personības attīstība). Mērķis – sapratne, atklājumi, skolēna un skolotāja individualitātes attīstība.

Darbā tika izmantots Z.Čehlovas izstrādātais izglītības procesa modelis.



S₁ – O skolotāja darbība

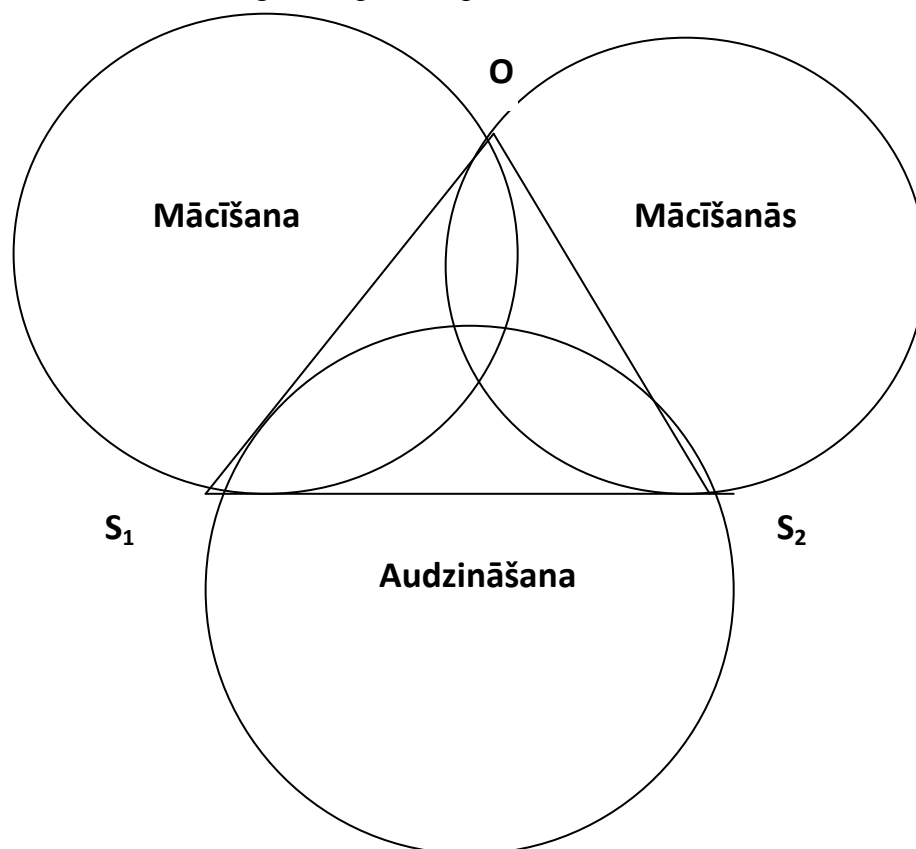
S₂ – O skolēna darbība

S₁ – S₂ saskarsme

1.3. att. Izglītības procesa modelis (Z. Čehlova)

Pēc savas būtības šī ir humanitārās izglītības shēma, jo šeit ir svarīgākā humanitārās izglītības pazīme – kopīgs skolēnu un skolotāja darbības priekšmets, kas ir ietverts objektā. Tas ir pedagoģiskais priekšmets (skolēna personības attīstība).

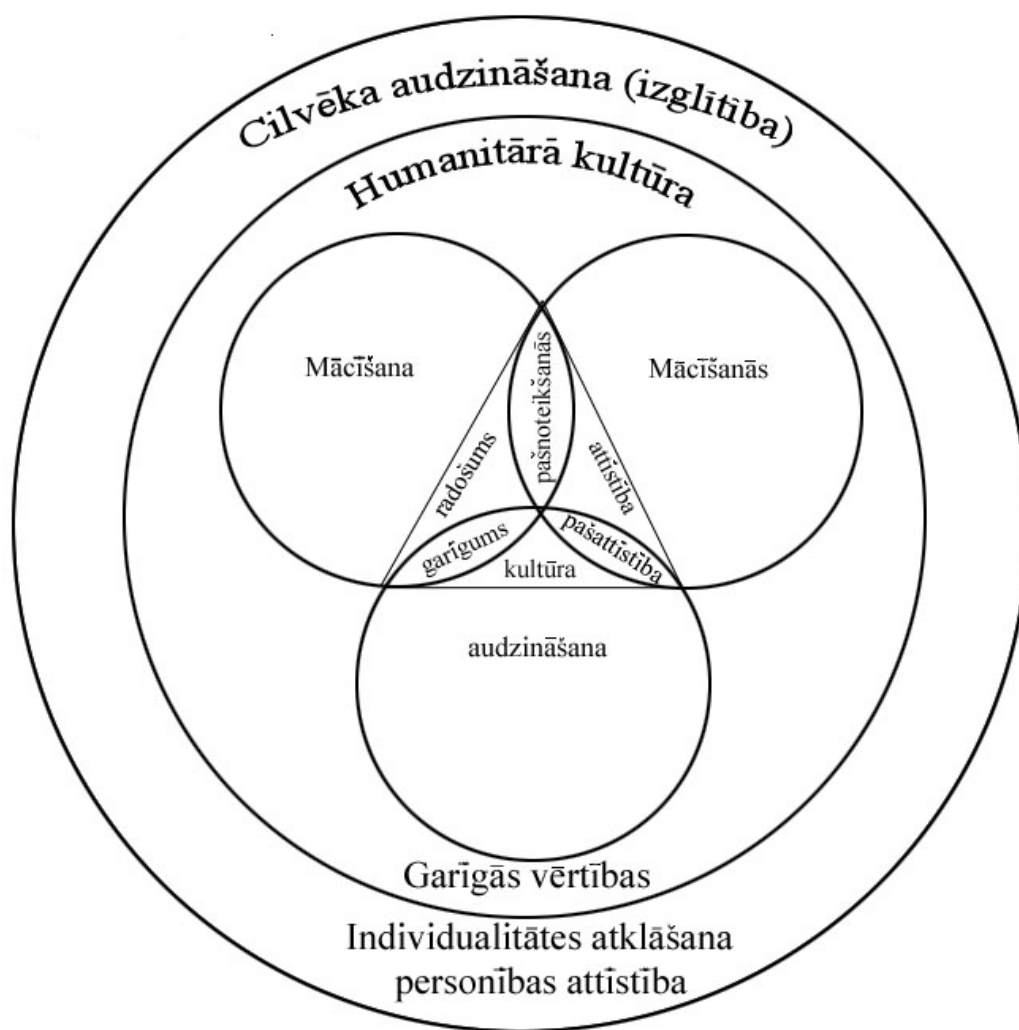
Uz tā balstās divu darbību, skolēna un skolotāja darbības, mijiedarbība. Tālāk shēmā var redzēt Z.Čehlovas noteiktās izglītības procesa priekšmetiskās sfēras.



1.4. att. Izglītības priekšmetiskās sfēras modelis (Z. Čehlova)

Izglītības priekšmetiskās sfēras: mācīšana, mācīšanās, audzināšana. Humanitārās paradigmas robežās tās tiek aplūkotas kā skolotāja un skolēnu kopīgas izglītojošas darbības veidi. Tika noteikti arī subjektīvie izglītības procesa komponenti (attīstība).

Izstrādājot izglītības humanitāro modeli, es vadījos pēc izglītības satura dominantes izmaiņām. Tās jau vairs nav zināšanas, bet gan vērtības. Ņēmu vērā arī izglītības satura būtības un virzības izmaiņas – tā ir humanitārā kultūra. Kultūra, kas ir mērķtiecīgi virzīta uz cilvēka garīguma attīstību. Uz šī pamata tika konkretizēti izglītības procesa subjektīvie komponenti. Tika noteikti: kultūra – garīgums; jaunrade – pašnoteikšanās gatavība; attīstība – pašattīstība. Pamatojoties uz to, tika izstrādāts humanitārās izglītības modelis. Tā saturiskais aspekts tiek parādīts šādā veidā: noteiktas objektīvās priekšmetiskās sfēras (mācīšana, mācīšanās, audzināšana). Humanitārā kultūra kā saturiskais pamats. Subjektīvie komponenti kā attīstības rezultāts: kultūras garīgās vērtības, jaunrade – pašnoteikšanās, attīstība – pašattīstība. Kopējais rezultāts – individualitātes, personības attīstības, cilvēka izglītības atklājums.



1.5. att. Izglītības humanitārais modelis (M. Čehlovs)

Subjektīvi saturiskajā aspektā dominējošais ir garīgums, jo tam pievērsta īpaša nozīme izglītības satura ētiskajā jomā. Personības garīgums tiek aplūkots kā cilvēka dzīves absolūta vērtība, kā cilvēka iekšējā kopuma un garīgās veselības pamats, bet šodienas apstākļos arī kā cilvēka izdzīvošanas nosacījums, nezaudējot cilvēcisko tēlu un cieņu. Garīgs cilvēks ir nevis tas, kurš kaut ko zina un prot, bet gan tas, kuram piemīt noturīgi orientieri, vērtības, saskaņā ar kurām viņš rīkojas jebkurā dzīves sfērā: radošajā darbā, iepazīstot jauno, estētiskā tagadnes apgūvē utt. Tieši humanitārā kultūra kā sistēma kļūst par to esības telpu, kurā cilvēks var kļūt par garīgu cilvēku. Kultūra ir individuāli apgūtas garīgās vērtības. Šī nostāja ir aktuāla izglītības procesā, jo jebkurām zināšanām piemīt vērtību un kultūras piepildījums. Un tas paredz, ka skolēns ir aktīvs pašregulācijas, pašnoteikšanās subjekts kultūras telpā.

Jaunrade – pašnoteikšanās.

Jaunrade nosaka izglītības procesa virzību. E.Fromma (1941) jaunrades jēdziena izpratne ir spēja brīnīties un iepazīt, māca atrast risinājumus netradicionālās situācijās. Tā ir vērsta uz jaunā atklāšanu un dziļu savas pieredzes izpratnes spēju (Alijevs, 1998). Tā ir galvenā pašnoteikšanās attīstībā. Pašnoteikšanās – personīgās pozīcijas apzināšanās, sevis kā sabiedrības locekļa apzināšanās, savas nākotnes apzināšanās un adekvāts pašnovērtējums.

Attīstība – pašattīstība.

Attīstība ir virzīta uz kultūras satura apgūvi un personīgā potenciāla attīstību: izziņas, jaunrades un sociālā. Attīstība pāriet pašattīstībā, kad skolēns pats virza izziņas procesus. Šeit ir ļoti svarīga pašregulācija un pašnoteikšanās. Humanitārā izglītības modeļa procesuālais aspekts (pašrealizācija) tika izstrādāts, pamatojoties uz Z.Čehlovas cikla un R.Alijeva radošās darbības koncepcijas.

Izveidotajam izglītības humanitārajam modelim ir metastruktūra. Tajā var strukturēt dažādas pedagoģiskās parādības un procesus, arī pašnoteikšanos gan kā parādību, gan kā procesu.

Šis modelis ļauj noteikt sakarības starp pašnoteikšanos un tās saturu, tās ir sakarības ar garīgām vērtībām, personīgo potenciālu (izziņas, kreatīvo, sociālo, profesionālo), telpas un laika aspektiem, kas ir ietverti attīstībā un pašattīstībā (pagātne, tagadne, nākotne).

Izglītības humanitārā modeļa procesuālajā aspektā pašrealizācija tiek īstenota kopīgajā radošajā darbībā, tā ir brīva darbība, tajā skolēns vadās pēc savām interesēm un vajadzībām, tāpēc brīvi izrāda un attīsta savu personīgo potenciālu. Radošajā darbībā „Cilvēks – mērs visam”. Cilvēka attīstība nosaka radošās darbības efektivitāti. Radošā mācību darbība ir process, kas raksturo vecāko klašu skolēnu iekšējo gatavību darbībai pašstimulējošā tempā, tiekšanos sasniegt mērķi, kas ir paša izvirzīts, apzināts un pieņemts pozitīvā pamatmotivācijā, mērķtiecīgus meklējumus un brīvu paņēmieni izvēli, adekvātu paškontroli un pašvērtējumu, kam seko

korekcijas, apmierinājumu ar darbības rezultātiem. Jaunrade kļūst par viņa attīstības paņēmienu (Čehlova, 2002).

Kopīga darbība ir vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās galvenā sastāvdaļa, jo tās raksturīga īpatnība ir savstarpējā darbība un dialogs. Attiecību attīstības mehānisms ir sadarbība. Sadarbība paredz obligātu pušu vienlīdzību: skolotāja un skolēnu vienlīdzību. Vienlīdzība nav iedomājama bez brīvprātīgas gan skolotāja, gan skolēnu savu tiesību atdošanas. Skolotājs piedāvā skolēniem tiesības uz savu redzespunktu, tiesības uz uzticēšanos, uz individualitāti, tiesības uz pašnoteikšanos. Skolēniem tāpat jāapgūst tiesības attiecībās ar skolotāju būt patiesiem, brīvi paust savu viedokli un pat apšaubīt skolotāja darbību. Skolotāja un skolēnu kopīga virzība uz uzdevumu un problēmu risināšanu ir galvenā sadarbības un savstarpējās sapratnes, kā arī cita pozīcijas pieņemšanas sastāvdaļa. Ja skolotāja un skolēnu savstarpējās attiecības ir sasniegušas savstarpēju izpratni, saskaņu darbā, tad šādā situācijā skolotājs ir spējīgs paredzēt bērna uzvedību, pareizi to novērtēt. Tas rada skolēnu pareizu vērtējumu par skolotāja prasībām, dabīgu vēlēšanos tās izpildīt.

Humanitārā modeļa procesuālajā aspektā dominējošās ir mērķu un motīvu sakarības, kur mērķis ir cilvēka izglītība, personības un individualitātes attīstība. Mācību procesā svarīgāko sakarību, mērķu un motīvu sakarību, nosaka procesa mērķtiecība. Izglītības procesā svarīga ir skolotāja mērķu un skolēna motīvu saskaņošana. Šīs saskaņošanas pakāpe arī nodrošina skolēna individualitātes brīvu attīstību. Mērķu un motīvu saskaņošanu nodrošina atbilstošie sociālie mehānismi, tie arī sekmē katra individualitātes attīstību. Izglītības procesā tā ir skolotāja klātbūtne skolēna garīgajā pasaulē un viņa darbībā, skolotāja interese par darbības priekšmetu, viņa prieks, atklājot jauno, labsirdība, vēlme palīdzēt mācību grūtībās, ieinteresēta līdzdarbība skolēna pašnoteikšanās procesā. Tas rada skolēnu pilnīgu uzticēšanos, pozitīvu mācību motivāciju.

Mērķtiecīgs process tiek īstenots, ņemot vērā jauniešu vecuma īpatnības. Mērķa apzināšanās, sev nozīmīgas personīgās jēgas noteikšana ir spilgta izveidojušās refleksijas izpausme, kas ir individualitātes attīstības nepieciešams nosacījums. Skolēna mērķa objektīvās nozīmības un tā personīgās nozīmības saskaņa tiek skatīta kā personības attīstības un izzīņas potenciāla kritērijs.

Skolēna mērķa objektīvās un personīgās nozīmības saskaņa nosaka personīgā potenciāla realizācijas dinamiku, pašnoteikšanās attīstību. Rādītāji ir dinamiskā izzīņas interese un pašnoteikšanās motīvi.

Personīgā potenciāla attīstība tiek nodrošināta ar darbības paņēmienu uzstādījumiem. Šis process tiek īstenots dinamiski, ja izglītības saturs atbilst skolēna darbības paņēmienu attīstības līmenim. Izglītības humanitārā modeļa saturs ir humanitārā kultūra. Svarīgi, ka skolēniem piemīt ne tikai zināšanas, bet arī garīgās vērtības, kas veicina pašnoteikšanās attīstību. Humanitārā kultūra kā saturiskais pamats nodrošina tuvāko attīstības zonu. Vecākajiem skolēniem jau ir attīstīta

teorētiskā domāšana, spēja plaši vispārināt. Notiek zinātniskās izziņas metožu apgūšana: abstrahēšana, analogiju izteikšana, zināšanu pārņemšana, izziņas pieredzes bagātināšanās. Attīstība nenotiek, tikai vienu pieredzi vienkārši noslēdzot ar citu – attīstības procesā notiek pieredzes struktūras pārmaiņas, parādās jauna sistēmveidojoša pieredze, un rezultātā – parādās jaunas pieredzes īpašības. Veidojas adekvāts pašvērtējums – personības galvenie jaunveidojumi, attīstās tieksmās uz pašrealizāciju un pašnoteikšanos. Jaunrade kļūst par personības attīstības veidu, individualitātes atklājēju. Personīgā potenciāla veidošanās nosaka subjektīvo brīvību pašatklāsmē, pašpiepildījumā un pašnoteikšanās procesā.

Izglītības humanitārā modeļa paradigma ņem vērā izglītības procesa subjektīvā un objektīvā vienotības dinamiku, tā mijiedarbības pamata – bērna brīvas attīstības – pedagoģisko vadību, proti:

- izglītības mērķu, satura, formu, metožu un līdzekļu pielāgošanu bērnam ar orientāciju uz humanitāriem imperatīviem;
- cilvēka pašvērtības un viņa esības saglabāšana sabiedriskā rakstura apstākļos;
- atbilstība sabiedrības un personības interesēm.

Šī pedagoģiskā procesa subjektīvā un objektīvā dialektika ļāvusi pārvarēt brīvās audzināšanas paradigmas pretrunas.

Tomēr ir svarīga pašas personības aktivitātes ideja sevis pašattīstībā, personības kā izglītības subjekta apstiprinājums.

Izglītības procesa organizācija tiek īstenota izglītības informatīvā vērtību lauka dialogā.

Šis princips saista pasaules civilizētās kultūras vienotību un pastāvošās daudzveidīgās ideoloģijas, teorijas un uzskatus, kā arī nosaka pasniezēja kā starpnieka lomu starp pasaules garīgo pieredzi un skolēna personību. Dialoga attiecības starp subjektiem pedagoģiskajā procesā ir pedagoģijas kā humanitārās zinātnes būtiskākā īpatnība. Šo īpatnību starp subjektiem pedagoģiskajā procesā precīzi ir atklājis M. Bahtins:

„Precīzās zinātnes – tā ir monoloģiska zināšanu forma: intelekts briedina lietu un izsakās par to. Te ir tikai viens subjekts – izziņas (nobriedušais) un runājošais (tas, kurš izsakās). Tam prefī stāv tikai nederīga lieta. Jebkurš zināšanu objekts (tai skaitā arī cilvēks) var tikt uztverts un iepazīts kā lieta. Bet subjekts kā tāds nevar tikt uztverts kā lieta, jo to nevar uztvert kā subjektu, paliekot par subjektu, tas nevar kļūt bezvērtīgs, tātad tā izziņāšana var notikt tikai dialogā.” (Bahtins, 1995).

Kultūru vēsturiskās koncepcijas robežās (Vigotskis, 1983) personības attīstības individualitātes bagātību nosaka un nodrošina ar vēsturiski attīstošās kultūras ietekmi. Humanitārā kultūra, kurai piemīt cilvēka jaunrades potenciāls, ir humanitārās izglītības pamatsaturs.

Personības individualitātes un socializācijas veiksmīga attīstība tiek nodrošināta ar sociokultūras kontekstu, bet kā šo procesu optimizācijas objekts tiek aplūkota „tuvākās attīstības zona” – sociokultūras vide kā cilvēka pastāvēšanas telpa.

Izstrādājot „tuvākās attīstības zonas” (skolēna izglītojošo vidi) optimizācijas nosacījumu sistēmu, es balstījos uz L.Vigotska un S.Ikoņikovas ideju par „kultūras telpas” kā dzīvībai svarīgas sociokultūras sfēru – specifiska kultūras satura apvienojumu: izveidojušās saskarsmes formas, garīgās vērtības, nozīmīgi notikumi, simboli. „Kultūras telpa” tā ir „māja”, cilvēka ikdienas vide. Tā ir dinamiska un daudzvērtīga, tā pulsē un „elpo” kā dzīvs organisms.

Kultūras telpas saturs un kvalitāte neizbēgami pāriet citā dimensijā – personības garīgajā pasaulē. Šis kultūras telpas slānis ir īpaši sarežģīts un pārstāv reālu cilvēka kultūru. Tāpēc ar skolas sociokultūras vidi tiek saprasts viss sociālo un garīgo faktoru un nosacījumu kopums, kas aptver skolēnu mācību procesā.

Izglītības humanitārā modeļa izstrāde saistīta ar zināšanu kā zinātnes humanitārās būtības atklājumu, tieši un nepastarpināti saistīta ar cilvēku un viņa problēmām.

Aizstāvot pedagoģijas kā zinātnes humanitāro ideju, kas vērsta uz cilvēces un atsevišķa cilvēka dzīves jēgas problēmu apgūšanu, pētnieki uzskata par nepieciešamu veikt humanitāro pedagoģisko zināšanu analīzi, aktualizēt idejas, kas, salīdzinot ar tradicionālām zinātnes formām, ir nostiprinājušās pedagoģiskajās zināšanās, ir citādas. Tajās spilgtāk izteikta zināšanu heuristiskā un humanitārā jēga.

Skolēna attieksmi pret zināšanām nosaka viņa izziņas un vērtīborientētā attieksme (Čehlova, 2002). Izziņas attieksmi pavada vērtīborientētā attieksme. Zinātniski teorētiskās zināšanas ir objektivizētas zināšanas. Tās ir aktuālas un potenciāli iekļaujas kopējā izziņas procesā. Zināšanas kļūst humanitāras atkarībā no tā, kāda ir skolēna attieksme pret zināšanām. Ja šīs zināšanas ir skolēnam interesantas, nozīmīgas un jēgpilnas, tad tās iegūst humanitāru raksturu un veicina personības attīstību.

Tikai personīgi un profesionāli nozīmīgas humanitārās zināšanas pa īstam nodrošina humanitarizācijas procesu izglītībā (humanitāri – virzīti uz cilvēku).

Neeksistē pašas par sevi humanitāras vai nehumanitāras zināšanas. Par tādām zināšanām kļūst atkarībā no cilvēka attieksmes pret tām.

Lai zināšanas kļūtu humanitāras, tām jāiegūst skolēnam nozīmīga personīgā jēga. Humanitārās zināšanas ir tādas, kas ir ieguvušas personīgās pieredzes nozīmību to veidošanā. „Nehumanitāra var būt vēsture un pilnīgi humanitāra var būt informātika”, t.i., pati sfēra, uz kuru attiecas zināšanas, vēl nenosaka šo zināšanu raksturu konkrētam skolēnam: vai tās ir humanitāras zināšanas vai nav.

Kādas domas nevar saukt par domām? – šādu jautājumu uzdeva M.Mamardašvili (1992), un pats arī atbildēja – tādas, kurās tiek izslēgts tas, kuram šīs domas ir domātas. Humanitārās zināšanas apriori nerodas, tās par tādām kļūst (vai arī nekļūst) tam, kam tās piemīt, ja viņš tajās atrod (vai arī neatrod) personīgo jēgu.

Kādas humanitārās zināšanas tomēr ir ne humanitāras? Tādas, kuras nav vērstas uz cilvēku, bet tikai uz tehnoloģijām.

1.4. Humanitarizācija un humanizācija – izglītības humanitārā modeļa galvenās stratēģijas

Lai noteiktu humanitarizācijas būtību, pētnieki orientējas uz B.Anaņeva (1968) ideju par cilvēka problēmas pārvēršanos mūsdienu apstākļos par kopēju visas zinātnes problēmu, visu tās nozaru problēmu, ieskaitot eksaktās un tehniskās zinātnes.

Šis process, ko jau 60. gados paredzēja B.Anaņevs, noteica humanitāro un dabzinātnisko disciplīnu integrāciju, pamatojoties uz tādu universālu problēmu izcelšanu, kas saistītas ar cilvēku un kultūras attīstību.

Humanitarizācija latīņu valodā (Humanitas) – tāds, kam piemīt cilvēka dabai, kas attiecas uz izglītību un garīgo kultūru. Humanitarizācija ir pedagoģiskā procesa virzība uz cilvēku. Humānajā psiholoģijā tiek izstrādāta „centrēšanās uz cilvēku” kā humānā pieeja (Rodžerss, 1983).

Centrēšanās tiek saprasta kā īpaši veidota skolotāja un skolēnu mijiedarbība, kas balstās uz simpātijām, otra cilvēka bezierunu pieņemšanu, kā arī uz uzvedības un pārdzīvojumu konfigurācijām. Centrisms vienlaicīgi tiek praktizēts kā svarīgākais priekšnoteikums un kā skolēna un skolotāja personīgās izaugsmes rezultāts, kā viņu saskarsmes, jaunrades, subjektīvās (personīgās) pieredzes kopumā attīstība (Rodžerss, 1983).

Mūsdienu psiholoģija skata skolotāja psiholoģisko personisko centrismu kā integrālu un sistēmveidojošu skolotāja profesionālā darba (viņa personību, darbību un saskarsmi) raksturojumu, nosakot visus tā komponentus.

Īpaša nozīme humanitarizācijas problēmu risināšanā piemīt skolotāja un skolēna kopējā darbības priekšmeta veidojumam. Pedagoģiskās darbības priekšmetu Z.Čehlova aplūko kā integrētu izglītību, tajā ietilpst:

- mācību priekšmets (skolēna darbības organizācija);
- pedagoģiskais priekšmets (virzība uz skolēna personīgo attīstību).

Skolēna darbības priekšmetā tiek iekļauts:

- mācību priekšmets (zināšanas, spējas);

- pedagoģiskais priekšmets (sava Es attīstība), t.i., skolēns izprot mācīšanās jēgu kā svarīgu sevis attīstībai. Tieši kopīgo priekšmetu skaits ir nosacījums skolotāja (mācīšana) un skolēna (mācīšanās) mijiedarbībai.

Tieši doma par skolotāja un skolēna darbību (mācīšana un mācīšanās) nepieciešamību tās aplūkot savstarpējā sakarībā ir vērojama visos pedagoģiskajos pētījumos, tomēr šīs idejas realizācijas grūtības ir mijiedarbības pamatu nepietiekama izstrāde. Jo vairāk tāpēc, ka pedagoģiskās darbības problēmu aktīvajā izstrādes laikā (80., 90.gadi) pastāvēja tāds uzskats, ka skolotāja un skolēna darbības priekšmeti ir atšķirīgi. Šis uzskats ir patiess tikai daļēji, tajā ir priekšmeta darbības ierobežojumi. Tas neatspoguļo visas pedagoģiskā fenomena grūtības, kādas pastāv pedagoģiskā priekšmeta darbībā.

Virzību uz kopīga darbības priekšmeta veidojumu nosaka pedagoģiskā procesa mērķis un uzdevumi, nosaka saturs, kurā ir iekļauts ētiskais kultūras komponents, jo humanitārajā izglītības procesā jābūt tuvinātiem izzīņas un dzīves uzdevumiem. Priekšmeta īpatnības nosaka mācību pedagoģiskā procesa mērķis un uzdevumi. Izvēloties un atlasot vielu, nepieciešama cilvēkveidojošā momenta klātbūtne. Šajā gadījumā viela tiek pasniegta kā problēmsituācija, kuras atrisināšanā vajadzīga personīgā attieksme pret citu cilvēku, tā veicinās cilvēka jaunrades motivācijas attīstību, cilvēka tikumisko vērtību attīstību. Pretējā gadījumā vieta būs tikai didaktiskai informācijai, t.i., tīrām tehnoloģijām, kas nekādi nav saistītas ar humanitārizāciju. Virzība uz kopēja priekšmeta veidošanu ļauj izvirzīt pedagoģiskā procesa centrā cilvēka iekšējo būtību, aplūkot viņa sakarības un attiecības.

Humanitārizācijas procesā, nosakot tā saturu, dominējošais ir tikumiskais kodols. Neraugoties uz didaktisko paņēmienu pilnību, mācību procesā jābūt tikumiskajam sākumam, kas tiek īstenots ar pedagoga personību. Skolotājs, kas ir orientēts uz skolēnu audzināšanu un attīstību, vadās pēc augstākajām cilvēciskajām vērtībām, viņa uzmanības centrā – tikumisko attiecību attīstība. Tikumisko attiecību veidošanās pamatu veido uzticēšanās Citādam, viņa cilvēcisko vērtību atzīšana. To var skatīt kā attieksmes pret Citādo paņēmienu. Tā ir gatavība mācīties no cita: skolēnam no skolotāja, skolotājam no sava skolēna. Tā ir palīdzība skolēnam viņa sevis atklāšanas periodā, pašnoteikšanās periodā. Skolotājs saprot sava skolēna attīstības īpatnības, atbalsta viņu šajā ceļā, virza uz priekšmetu padziļinātu apguvi, kuriem būs izšķiroša nozīme viņu dzīvē.

Autoritārs skolotājs ir tāds speciālists, kurš pārvalda tikai sava mācību priekšmeta saturu un rīkojas ar mācību procesa vadīšanas tehnoloģijām. Viņš nevar atrisināt personiskās jēgas attīstības uzdevumus. Viņš neredz tajā savu darbību. Bet galvenais skolotāja darbā ir palīdzēt skolēnam atrast mācīšanās procesā, dzīvē, profesijā savu jēgu. Tāds skolotājs nav orientēts uz kopīgo darbības priekšmetu.

Z.Čehlova (1995) runā par galvenajiem mācību procesa humanitarizācijas faktoriem.

Objektīvie faktori:

- virzība uz skolotāja un skolēna darbības kopīga priekšmeta veidojumu;
- mācību procesa dialogiskuma attīstība, balstoties uz pedagoģiskās mijiedarbības demokrātisko un humāno stilu.

Subjektīvie faktori:

- skolēnu mācīšanās personīgās jēgas attīstība;
- sapratnes un savstarpējās sapratnes attīstība, balstoties uz attiecību un mijiedarbības tikumisko pamatu.

Pētnieki izdala trīs humanitarizācijas virzienus.

1. Izglītības humanitarizācija tiek īstenota, atvēlot vairāk laika humanitārā cikla priekšmetiem. Šī virziena pamatā ir priekšmetu centriskums. Nav iespējams pastāvīgi palielināt laiku.
2. Izglītības humanitarizācija veidojas mācību priekšmetu loģikā, iekļaujot humāna rakstura problēmas izglītības saturā, realizējot kultūras komponentu, kas sastāv no četriem savstarpēji saistītiem komponentiem:
 - priekšmetiskā satura, kurā ietilpst cilvēces kultūras pieredze zināšanu veidā;
 - darbību satura kultūras sistēmā (darbības veidi, prasmes);
 - skolēnu sociokultūras personīgās pieredzes, viņu attiecību sistēmas, kas parādās kultūras vajadzībās un vērtību orientācijā;
 - skolotāja sociokultūras pieredzes (Seņko, 2000; Filina, 2004). Tā ir pievēršanās kultūrai kā dzīvam cilvēcisko vērtību un jēgu pasaules iemiesojumam.

Ir zināms viedoklis, saskaņā ar kuru izglītības saturs tiek traktēts kā didaktiski izstrādāts zinātnisks materiāls. Šāds uzskats ir pietiekami plaši izplatīts un it kā nepakļaujas kaut cik nopietnai korekcijai. Tomēr prakse, laužot līdzīgas ilūzijas, parāda, ka reālais izglītības procesa saturs nevar būt virzīts tikai uz zinātnes fragmentiem, kas ir iekļauti mācību programmās un līdzekļos. Tam jāpievērš uzmanība, jo priekšmetiskais saturs var būt kā motivējoša darbība (Leontjevs, 1977). Bet palikt pie šī ekstensīvā problēmas risinājuma paņēmiena, kas nozīmē „novītušu humanitarizāciju” (Jaspers, 1963), nevar, jo attiecību „pasniedzējs – skolēns” stils šajā gadījumā netiek pakļauts kādiem radikāliem jauninājumiem.

Ekstensīvais izglītības humanitarizācijas paņemiens jāpapildina ar intensīvo. Runa ir par izglītības humanitarizāciju ne tikai mācību priekšmeta loģikā, bet gan visa mācību procesa loģikā.

3. Nepieciešams, lai humanitarizācija īstenotos mācību procesa loģikā, lai mācību procesam būtu cilvēka jaunrades raksturs. Tā ir attieksmes maiņa pret skolēnu, viņš ir mācību procesa centrs, darbības un attiecību subjekts, tā ir pievēršanās kultūrai kā cilvēcisko

vērtību un jēgu pasaulei. Paša pedagoģiskā procesa kultūrā tiek izteikta pasniedzēja un skolēnu sadarbība, viņu gatavība savstarpēji atbalstošai uzvedībai, akcents uz otru kā sarunas biedru, uz savu sākuma aktivitātes adresāciju „nozīmīgajam Citādam” (Biblers, 1997).

Mērķtiecīgi ir izanalizēt šo jēdzienu apjomu, jo zinātniskajā literatūrā tos bieži apvieno. Reālajā pedagoģiskajā praksē izglītības humanizācija parasti tiek nomainīta ar humanitarizāciju, kas principā noved pie tā, ka nav vajadzības mainīt izglītības paradigmu. Bet humanitarizācija ir humanizācijas līdzeklis.

Izglītības humanitarizācija ir pagrieziens uz humanitāro problemātiku, uz humanitāro kultūru, un ne tikai ar obligāto vai fakultatīvo humanitāro priekšmetu palīdzību, bet arī ar humanitārā slāņa izmantošanu vispārzinātniskajās un vispārtehniskajās disciplīnās.

Izglītības humanitarizācija ir pievēršanās cilvēkam (audzēknim un pasniedzējam) ar mērķi attīstīt personību kopumā, bet ne tikai ar zināšanām, prasmēm un iemaņām. Tā nav papildinājums esošajai izglītības sistēmai, bet tās radikāla pārveidošana.

Ja mērķis ir vērtību pārorientācija izglītībā no priekšmetiski saturiskā uz cilvēciski priekšmetisko, tad par šīs darbības sekām jāklūst jaunai kvalitātei, kad centrā nostājas personība, skolēna un skolotāja individualitāte, viņu neatkārtojamība un pašpilnveidošanās, bet ne priekšmets kā tāds (fizika, ķīmija utt.), lai arī cik nozīmīgs tas būtu.

Cilvēka personība ir neatkārtojama un netiecas tikai uz zināšanām, erudīciju. Tomēr pastāvošā izglītības sistēma orientējas pamatā uz zināšanu ieguvī, uz speciālistu gatavošanu, bet ne uz personības attīstību. Šajā gadījumā izglītība patiešām tiecas uz mācīšanu bez atgriezeniskās saiknes.

Pētnieki atzīmē, ka izglītības krīze ir saistīta ar „kultūras deficītu” izglītībā (Trjapicina, 2000), ar tehnokrātisko izglītības pārslodzi (Filina, 2002), un kā viena no šo parādību sekām ir mācīšanas un zināšanu apguves atsvešinātība, bezpersoniska forma, kas sevi jau ir izsmēlusi. Nozīmīga šo apstākļu parādība ir izglītības dehumanizācija. Nepieciešama pāreja no apgaismojošās paradigmas izglītībā uz kultūras jaunradi, no „izglītota cilvēka uz kultūras cilvēku”. Atšķirībā no „izglītota cilvēka”, kas ir apguvis sociuma sasniegumus, „kultūras cilvēks” apvieno savā apziņā vienu ar otru nesavienojamas kultūras, orientējas savā darbībā uz citādo, tendēts uz dialogu ar citiem (Bahtins, 1986).

K.Rodžerss izceļ, ka mūsdienu pasaulē, kurai piemīt nepārtrauktas izmaiņas, mācību procesā akcents jāpārceļ no mācīšanas uz mācību fasilītāciju. Tādas mācību izmaiņas K.Rodžerss uzskata kā jaunas domāšanas parādīšanos, kā patiesu izglītības reformu, kuru nevar nodrošināt ne ar skolotāja iemaņu, prasmju un zināšanu pilnveidošanu, ne ar jaunu eksperimentālu programmu

izstrādāšanu un ieviešanu mācību procesā, ne arī ar pašu jaunāko mūsdienu tehnisko mācību līdzekļu ieviešanu.

K.Rodžerss ir pārliecināts, ka patiesajai izglītības reformai jābalstās uz noteiktu personīgo uzstādījumu pārmaiņām. Pilnveidojot mācīšanu, balstoties uz humanitārā izglītības procesa dialogu, tajā tiek ieviests humanitārs, t.i., cilvēcisks pamats.

Šajā sakarībā skolotāja iedarbība uz skolēnu noslēdzas viņa personīgajā mijiedarbībā. Rodas savstarpēji saistītas mijattiecības, jauna tipa attiecības: sadarbības attiecības kopīgu mērķu sasniegšanai, savstarpēja izglītošanās un savstarpēja jaunrade.

Viņi abi kļūst par drāmas, kas notiek uz izglītības skatuves, līdzautoriem un varoņiem. Saprātne un līdzradīšana, nozīmju meklējumi, personības veidošanās – tās ir mācību procesa, kas balstīts uz dialogu, raksturīgas īpatnības. „Laime ir, kad tevi saprot”, bet ne tad, „kad tev skaidro”.

Skolotāja darbības nozīme ir jēgas, pamatvērtību attiecībās ar skolēniem meklējumi, viņu pamudināšana meklēt personīgo jēgu un apgūt to (Frankls, 1990). Izprotot skolēnu, skolotājs kļūst par viņa kultūras līdzautoru. Mācībās mācās abi, veidojot sevi un viens otru.

Šajā kontekstā sakramentālā frāze „neizveido sevī elku” iegūst pretrunīgu nozīmi: „Skolotāj, izveido sevī skolēnu”.

Autoritāram skolotājam ir svarīgas skolēna labas zināšanas, viņam nav svarīga skolēna personības attīstība. Autoritāra skolotāja individuālā darbība izpaužas ar kaut ko nospiedošu, tā ir tāda īpaša „pedagoģiskā robinsonāde”. Šeit parādās brīvības problēma, kas ir cilvēka pirmsākumu īpašība. Darbība šajā gadījumā nav patiesi kopīga, jo tai nepiemīt svarīgākās sastāvdaļas – saskarsmes brīvības. Tiek novērots pedagoģiskās kultūras deficīts. Ja sadarbībai piemīt liberālais stils, tad mācību darbība zaudē sadarbības raksturu, jo sadarbība nenotiek. Saiknes starp skolotāju un skolēnu ir vēl vājākas nekā autoritārajā stilā. Liberālais stils neīsteno nepieciešamās prasības skolēniem, neredz to pakāpenisku sarežģītības pakāpes pastiprināšanas nepieciešamību mācību procesā. Saksarsmē un attiecībās ar skolotāju skolēni pakāpeniski nostājas vai nu uz atsvešinātības, vai arī uz visatļautības ceļa. Darbība kļūst izpildoša. Skolēns tieši tāpat nav brīvs.

Demokrātiskais, humānais sadarbības stils ir virzīts, pirmkārt, uz atsvešinātības mācību procesā pārvarēšanu, uz darbības noturīgā sadarbības rakstura noturēšanu, uz pozitīvu savstarpējo attiecību veidošanu. Skolotāja pedagoģiskā stratēģija izpaužas nepārtrauktā skolēna pašdarbības, izvēles brīvības paplašināšanā, brīvas saskarsmes organizēšanā, kad mācību procesa dalībniekiem ir interese vienam par otru kā par personību, kad katrs ieņem subjekta pozīciju. Skolotājs mācību procesā nav kā etalons, bet gan kā cilvēks, kas ir līdzīgs savā cilvēcisajā nozīmībā skolēniem. Viņš tāpat kā skolēns ir ieinteresēts izziņas procesā, izrāda patiesu interesi par visu jauno un tajā pašā laikā ir vienlīdzīgs ar saviem skolēniem. Tāda pozīcija paredz, ka skolotājs uztic skolēniem

paraugu un etalonu izvēles brīvību, mudina mācību personīgi nozīmīgas jēgas meklējumiem. Mācību process tiek īstenots dialoga formā, daudzveidīgu personīgo nozīmju un vērtību gaisotnē. Dialogā ar Citādo rodas savstarpēja saprašanās, šajā gadījumā mācību process paplašinās kā triju kultūru mijiedarbība: „esošās” pedagoģiskās kultūras (sociālā pieredze), kas ir paredzēta izglītības satura projektos; skolēna kultūras un skolotāja kultūras mijiedarbība (Senko, 2000).

Jāatzīmē skolēna zināšanu īpatnības humanitārajā mācību procesā. Zināšanām piemīt humanitārs raksturs. Tajās iekļaujas pārdzīvojumi un emocionālā vērtību attieksme pret mācāmo vielu. Nepastāv pašas par sevi humanitāras vai nehumanitāras zināšanas. Par tādām zināšanas kļūst atkarībā no cilvēka attieksmes pret zināšanām. Lai zināšanas kļūtu par humanitārām, tām jāiegūst paša skolēna personiskais nozīmīgums. Rezultātā zināšanas netiek vienkārši iegaumētas. Tās tiek izdzīvotas, tās veidojas apgūšanas procesā un iegūst katram subjektam nozīmīgu raksturu.

Humanitārā izglītība tiek īstenota mācību procesā un iegūst skolēnam nozīmīgu vērtību, ja tās centrā nostājas cilvēks, pats skolēns.

Šeit parādās cita skolotāja filozofija. Tradicionālam skolotājam ir svarīga skolēna sapratne ar atzīmes starpniecību, katram skolēnam tiek fiksēta kādas atzīmes pierakstīšana.

Skolotājam – fasilitatoram ir raksturīgas trīs iezīmes.

1. Skolotāja atvērtība savām personīgajām domām un pārdzīvojumiem, spēja atklāti izteikt un transformēt tās starppersonu saskarsmē ar skolēniem. Šī iezīme tiek aplūkota kā alternatīva tik specifiskai tradicionālā skolotāja precīzu lomu ievērošanas iezīmei.
2. Skolotājs – fasilitators pārstāv iekšēju pārliecību par katra skolēna iespējām un spējām, balstoties uz audzēkņa pozitīvajām īpašībām.
3. Skolotāja katra skolēna iekšējās pasaules un katra skolēna uzvedības redzējums it kā ar viņa paša acīm, izejot no viņa iekšējās pozīcijas. K.Rodžers (1957) raksta, ka skolotājs – fasilitators, nonākot saskarsmē ar saviem skolēniem, prot, tēlaini runājot, iekāpt svešās korpēs, paskatīties ar bērna acīm uz visu apkārtējo, tai skaitā arī uz sevi. Tādā veidā skolotājs, pieņemot un saprotot savu audzēkņu iekšējo pasauli bezatzīmju manierē, uzvedoties dabiski, atbilstoši saviem iekšējiem pārdzīvojumiem un labsirdīgi izturoties pret skolēniem, rada visus nepieciešamos nosacījumus viņu jēgpilna mācīšanās procesa un personības attīstības kopumā fasilitācijai.

Skolotājs, kurš tiecas uz starppersonu attiecību ar skolēniem humanizāciju, ievēro mācību procesā šādus principus:

- skolotājs izrāda bērniem pilnīgu uzticēšanos;
- viņš palīdz bērniem noformulēt un precizēt mērķus un uzdevumus;
- skolotājs vienmēr ņem vērā skolēnu mācīšanās iekšējo motivāciju;

- viņš skolēniem ir kā daudzveidīgās pieredzes avots, pie kura vienmēr var vērsties pēc palīdzības, ja ir nācies saskarties ar grūtībām kāda jautājuma risināšanā;
- viņš attīsta sevī spēju just grupas emocionālo noskaņojumu un saprast to;
- viņš ir aktīvs grupu mijiedarbības dalībnieks;
- viņš atklāti grupā pauž savas jūtas;
- viņš tiecas sasniegt empātiju, kas ļautu saprast katra jūtas un pārdzīvojumus;
- viņš labi pazīst pats sevi.

Svarīgākais K.Rodžersa zinātniskais atklājums ir tas, ka viņš ir noteicis nepieciešamos un pietiekamos jebkuru starppersonu attiecību humanizācijas nosacījumus, kas nodrošina personības konstruktīvas izmaiņas; beznosodījuma pozitīvu cita cilvēka pieņemšanu, viņa aktīvu empātisku uzklauššanu un kongrētu (t.i., adekvātu, īstu un patiesu) pašizteikšanos saskarsmē ar viņu (Rodžers, 1957).

Humanizācija kā humanitārās izglītības stratēģija tika izstrādāta uz humanistiskās pedagoģijas un psiholoģijas pamata. Izglītības humanizācija ir virzīta uz apzinātas mācīšanās lomas paaugstināšanu. Pēc K.Rodžersa domām viena no tradicionālās mācību sistēmas nepilnībām ir mācīšanas (arī skolotāja) lomas pārvērtēšana un tajā pašā laikā apzinātas mācīšanās (arī skolēna) lomas nenovērtēšana. Mūsdienu pasaulē, kurai ir raksturīgas pastāvīgas ātras un lielas pārmaiņas, ir ļoti svarīgi mainīt mācību procesā akcentu no mācīšanas uz mācīšanos, organizēt pašu mācīšanu ne kā informācijas translēšanu, bet kā apzinātas mācīšanās procesa aktivizāciju (fasilitāciju). Tādas mācību izmaiņas K.Rodžerss uzskata kā jaunas domāšanas parādīšanos, kā patiesu izglītības reformu, kuru nevar nodrošināt ne ar skolotāja iemaņu, prasmju un zināšanu pilnveidošanu, ne ar jaunu eksperimentālu programmu izstrādāšanu un ieviešanu mācību procesā, ne arī ar pašu jaunāko mūsdienu tehnisko mācību līdzekļu ieviešanu. Mācību fasilitācijas organizēšana, t.i., skolēnu atvieglošana, stimulēšana un attīstības aktivizācija, neizbēgami ir saistīta ar lielas brīvības un atbildības iegūšanu, ar kopīgu starppersonu attiecību humanitarizāciju skolā.

Pētnieki nošķir divu tipu mācīšanos: neapzinātu un apzinātu. Pirmā veida mācīšanās ir piespiedu, bezpersoniska, intelektuāla, vērtēšana no ārienes, virzīta uz zināšanu apguvi. Otrā veida mācīšanās ir pretēja – brīva un ar patstāvīgu iniciatīvu, personīgi aizraujoša, ietekmē visu personību, vērtē paši skolēni, virzīta uz jēgpilnu personiskās pieredzes elementu apgūšanu. Izglītības humanitārais modelis nodrošina apzinātas mācīšanās attīstību, jo tā nav vienāda visām pedagoģiskajām tehnoloģijām, bet gan vērtību kopums, īpaša pedagoģiskā filosofija, kas ir nepārtraukti saistīta ar cilvēka personības pastāvēšanas veidiem.

Šo vērtību sistēmu veido pārliecība par katra cilvēka personības nozīmību, katras personības brīvas izvēles nozīmību, atbildību par tās sekām, prieku par mācīšanos kā jaunradi un pētījumiem.

Tieši skolotāja personīgais centriskums iezīmē motīvu, nozīmju un mērķtiecīguma sfēru viņa darbībā, nosaka plašākas dialogiskās saskarsmes (sadarbības) telpu, nosaka personiskās attīstības un jaunrades virzienu un zonu. Subjektīvo centrismu skolotājs uztver kā vēl lielākas iekšējā darba intensitātes un produktivitātes, pārdzīvojumu, atbildības par izpildāmo sfēru vai, citiem vārdiem sakot, kā personīgo izvēļu un rīcības zonu (Orlovs, 2002).

Pedagoģiskajos pētījumos virzība uz skolēnu, uz viņa attīstību tiek aplūkota kā humanitizācijas faktors, virzība uz cilvēku (skolēnu) nosaka skolotāja pedagoģisko pozīciju. Tā tiek realizēta, skolotājam nosakot pedagoģiskās darbības priekšmetu, kas ir kopīgs gan skolotājam, gan skolēnam. Tā ir skolēna virzība uz personīgi nozīmīgu jēgu, individualitātes atklājumu. Izpildošā pozīcija tiek īstenota ar skolotāja priekšmetiskās darbības virzību (Čehlova, 1995).

Skolas humanitizācija ir, pirmkārt, personības humanitizācija. Humanitizācija – jaunās pedagoģiskās domāšanas pamats. Tā prasa pārskatīšanu, jāpārvērtē visi pedagoģiskā procesa komponenti to cilvēkveidojošo funkciju sakarā. Tā radikāli maina šī procesa būtību un raksturu, izvirzot centrā bērnu. Par galveno pedagoģiskā procesa jēgu kļūst bērna attīstība. Šis bērna personības attīstības mērs kļūst par skolotāja darba kvalitātes, skolas un visas izglītības sistēmas mēru.

Pēdējā laika publikāciju analīze rāda, ka psiholoģiski pedagoģiskajā kontekstā termins „humanizācija” tiek lietots divās nozīmēs.

Pirmkārt, ar humanizāciju daudzi autori saprot izglītības satura humanizāciju. Te tiek domāta satura diferenciacija un individualizācija atbilstoši skolēnu psiholoģiskajām īpatnībām, mācību satura dialogiskums, šī satura pasniegšana dažāda veida mācību dialogu formā utt. Citiem vārdiem sakot, ar humanitizāciju saprot pietuvināšanos cilvēkam, mācību vielas un tās pasniegšanas līdzekļu un apgūšanas „cilvēciskošanu”.

Otrkārt, termins „humanizācija” tiek lietots, lai apzīmētu liberāliskā un demokrātiskā pedagoģiskā stila saskarsmi, kad autoritāri komandējošās attiecības starp pedagogu un skolēniem nomaina daudz maigākas attiecības (līdzvērtīgas, demokrātiskas, cilvēciskas), kad tradicionāli frontālo mācību organizācijas formu nomaina dažādas grupu darba formas.

Ar šīm divām nozīmēm tiek izskaidrota humanizācijas jēdziena gan skolā, gan izglītībā nozīme. Nenoliedzot humanizācijas svarīgumu, vajadzību un nozīmību, ko saprot šādā veidā, es esmu dziļi pārliecināts, ka patiesā skolas humanizācija nevar būt virzīta tikai uz izglītības satura un pedagoģiskās vadības stila izmaiņām. Skola ir ne tikai zināšanas un attiecības starp cilvēkiem, bet gan paši cilvēki. Īstā, vēl dziļāka un precīzāka izglītības humanizācijas jēga ir cilvēku konstruktīva pašmainīšanās, katra pedagoga un skolēna, kas ir iekļauti izglītības procesā, personības cilvēciskošana un harmonizācija.

Personības humanizācija, cilvēka veidošanās cilvēkā – tas ir noteicošais nosacījums, bez kura jebkuras pedagoģiskās inovācijas saturiskajā sfērā un saskarsme būs tikai savdabīga vecās pedagoģiskās domāšanas, totalitārās izglītības maskēšanās. Es piekrītu pētnieku viedoklim, ka humanizācija ir skolotāja un skolēnu personības harmonizācija. Tāda izpratne atbilst jaunajai humānisma izpratnei.

Skolotāja personības harmonizācija paredz īpašas pedagoģiskās kultūras veidošanos, bet tikai ne kultūras, kas veidojusies no dažādām zināšanām, kuras ņemtas no mācību un zinātniski populārās literatūras. Skolotāja patiesa pedagoģiskā kultūra paredz viņa pārliecības, pārdzīvojumu, priekšstatu un ietekmju kultūru, kas parādījusies arī attieksmē pašam pret sevi un skolēniem. Personības harmonizācija ir tās autentiskuma pakāpes paaugstināšana, saskaņošana ar savu būtību.

Izskatīsim pirmo no pedagoģiskās kultūras komponentiem – skolotāja pārliecību. Pilnīgā sakritībā ar pašlaik sabiedrības apziņā valdošo tehnokrātisko domāšanu pieņemts uzskatīt: skolotājs māca to un tikai to, ko viņš pats zina un prot, tātad, jo vairāk zināšanu, prasmju un iemaņu skolotājam piemīt, jo labāk. Tas ir pirmais acīmredzamais secinājums, bet tas ir kļūdainis, jo tad labākajiem skolotājiem vajadzētu uzskaitīt enciklopēdijas, dažāda veida pašmācības līdzekļus un rokasgrāmatas.

Rodas jautājums – kam tad vēl bez zināšanām, prasmēm un iemaņām būtu jābūt skolotājam. Skolotāja personība (tāpat kā jebkura cita cilvēka personība) veidojas nevis no viņa zināšanu, prasmju un iemaņu apjoma un nevis no viņa personības atsevišķām īpašībām (labsirdības, prasīguma, takta izjūtas, organizētības utt.), bet gan no tā, ko var nosaukt par viņa pārliecību (attieksmes, uzstādījumiem, motīviem utt.). Tikai tie skolotāji, kuru pārliecība ir pietiekami spēcīga un atvērta skolēniem, ir īsti skolotāji. Tādi skolotāji ir nevis vienkārši informācijas avoti, ne tikai labi cilvēki, bet viņi ir sava veida aizraujošas mācīšanās, garīgās dzīves un skolēnu personīgās izaugsmes katalizatori. Skolotāja pārliecība par katras personības, katra skolēna brīvību un pašvērtību realizējas viņa darbībā.

Pārliecība neveidojas no malas, no ārienes, to izvēlas un tā veidojas iekšienē. Par tās materiālu var kļūt tikai paša cilvēka iekšējā pieredze. Lai kas arī nebūtu tas, kurš cenšas veicināt darbības humanizāciju – psihoterapeits, pedagogs vai politiķis, viņš var sadarboties šajā procesā tikai tādā gadījumā, ja pilnveidos pats sevi. Gala rezultātā jebkura humanizācija, pirmkārt, ir cilvēka personības attiecību ar paša būtību humanizācija (harmonizācija). Humānajā pedagoģijā paša pedagoga personības attīstība kļūst par nepieciešamu nosacījumu skolēna iepazīšanā, taču tikai tad, ja mijiedarbība arī tiek attīstīta.

Skolotāja tikumiskais pienākums ir kultivēt šo pārliecību savā darbībā. Tāds skolotājs uzskata, ka izglītības gala mērķis ir nevis informācijas nodošana un uzkrāšana, bet gan garīguma kā spējas dzīvot apzinīgi un tikumiski nostiprināšana. Tomēr jāatceras, ka garīgums netiek nodots

no skolotāja skolēniem ar noteiktas tehnoloģijas palīdzību, kas ir paredzēta zināšanu, prasmju un iemaņu nodošanai. Tas tiek uzņemts (vai arī netiek uzņemts), tiek īstenots (vai arī netiek īstenots) ar pašu skolēnu personīgo iekšējo kultūru. Patieso pārlicību galvenā īpatnība ir tā, ka tās nerodas un neveidojas no ārienes, no malas, tās vienmēr tiek izvēlētas (tiek pieņemtas vai noliegtas) no iekšienes. Šeit skolotājs pa īstam ir brīvs. Skolotājs vienmēr izdara izvēli starp informācijas nodošanu un garīguma parādībām.

Otrs svarīgs skolotāja pedagoģiskās kultūras rādītājs ir pārdzīvojumu kultūra. Tā ir izveidojies, ka skola galvenokārt nodarbojas ar bērnu intelektuālu attīstību. Tagad aktuālas ir kļuvušas integrētās mācības, skolēnu un skolotāja jūtas ir tikpat svarīgas cik domas, spriedumi un slēdzieni. Citiem vārdiem sakot, personības humanizācija paredz arī emocionālās dzīves kultūru, skolotāja spēju cienīt, pareizi saprast, patiesi uztvert un adekvāti paust savus personiskos un skolēnu pārdzīvojumus. Ko dod pārdzīvojumu pedagoģiskā kultūra? Vispirms tā nozīmīgi atvieglo skolotāja iesaistīšanos patiesā, līdzvērtīgā dialogā ar bērnu. Lielākā daļa skolēnu zemapziņā ir pārlicināti, ka priekšmets, kuru māca skolotājs, kas apspiež sevī emocijas, ir vienaldzīgs arī pašam skolotājam. Ja skolotājam nepiemīt pārdzīvojumu kultūra, viņš zaudē iespēju skolēnos attīstīt personīgu interesi pret savu mācību priekšmetu, nomainīt formālo iemācīšanos ar patiesu interesi, kas liecina par skolēnu personības harmonizāciju.

Emocionālās dzīves apliecinājums bagātina pašu skolotāju, padara viņa saskarsmi pilnvērtīgu ne tikai ar skolēniem, bet arī ar kolēģiem, citiem cilvēkiem. Tādā veidā emocijas netraucē (daži uzskata, ka tomēr traucē), bet tieši pretēji, palīdz skolotājam efektīvi strādāt un pilnvērtīgi dzīvot. Galvenais nav emociju pārdzīvojumu zīmē (pozitīvas vai negatīvas), bet gan to patiesumā. Kultūras pārdzīvojumi ir vispirms personīgie pārdzīvojumi, bet nevis reakcija uz sociālās lomas nesēju („viņi pat nepieceļas, kad skolotājs ienāk klasē”), skolas administrācijas prasību izpildītājiem vai vecākiem. Tā vispirms ir personīgās iekšējās pasaules izpausme, bet ne viedoklis, garstāvoklis, citu cilvēku prasības. Tādi patiesi pārdzīvojumi ir nenovērtējami, tie ir kā logs uz savu iekšējo pasauli.

Pārdzīvojumu psiholoģiskā kultūra nepieciešama katram skolotājam un pasniedzējam, un tās veidošanās sākas ar mēģinājumu analizēt savu emocionālo pieredzi, ar prasmes uzmanīgi ieklausīties sevī veidošanu, precīzi izteikt savus pārdzīvojumus, nošķirot patiesās emocijas no destruktīviem emociju vērtējumiem.

Valdošā un šodien tik ļoti izglītības procesu pārņemusī racionalizācija, tās emocionālā nabadzība ir vēl viena mūsu skolas dehumanizācijas parādība. Izglītības humanizācija nav iespējama bez cilvēka garīgās dzīves veseluma pirmsākuma emocionālās integrācijas šajā procesā.

Pedagoģiskās kultūras refleksīvais komponents ir skolotāja priekšstats pašam par sevi. Ļoti bieži skolotājs uztver sevi skolā kā galēji ierobežotu – tikai kā savas sociālās lomas nesēju. Tāds

priekšstats dehumanizē un vājina skolotāja personību, jo jebkura personība ir vienmēr mērāma plašāk un bagātāk nekā sociālā loma. Personības humanizācija paredz pašuztveres un pašizpaušmes kultūru. Pieņemot sevī tikai kā profesionāli to, kas atbilst sociālajai lomai un noliedzot visu pārējo, skolotājs izdara kļūdu, kas var novest pie nopietnām sekām. Vienas no tādām sekām ir paša skolotājas lomas nonivelēšana, tās pārvēršana sava veida maskā, aiz kuras bieži vien nevar ieraudzīt dzīvu cilvēku. Otrās, ne mazāk negatīvas sekas, izpaužas labi zināmā mūsdienu psiholoģiskajā atkarībā: jo grūtāk cilvēkam ir pieņemt pašam sevi, jo grūtāk viņam ir pieņemt citus cilvēkus.

Skolotājs, kurš nespēj pieņemt skolēnus tādus, kādi viņi ir, noliedz viņu tiesības būt viņiem pašiem, kas saskarsmē rada nepārvaramu psiholoģisku barjeru. Tādā veidā patiesa skolotāja pašuztveres un pašizpaušmes kultūra izpaužas ne tik daudz profesionālā, cik personīgā pašnoteikšanās jomā, kurā par atskaites punktu kalpo nevis ideāla skolotāja stereotips, bet gan personīgo iespēju aktualizācija, personīgā radošā potenciāla attīstība un individualitātes veidošanās. Tas ir ceļš uz pašpieņemšanu, vēl precīzāku un adekvātāku pašuztveri, vēl patiesāku un daudzveidīgāku skolotāja pašizpaušmi gan savā darbā, gan savā dzīvē kopumā.

Skolotāja pedagoģiskā kultūra paredz vēl vienu svarīgu komponentu – pedagoģiskās ietekmes kultūru. Ja skolotājs ir patiesi pārliecināts, ka brīvība ir neatņemamas katra cilvēka tiesības, viņš vairs nevar palikt attiecībā pret skolēniem autoritāra vadītāja pozīcijās. Personības humanizācija nozīmē skolotāja atteikšanos no teorijas un prakses, kas veido iedarbību, atteikšanos no jebkuriem mācību mērķiem un audzināšanas, par kuru sasniegšanas līdzekļiem kalpo skolēni, citi cilvēki. Veidojošu skolotāja iedarbību var nomainīt ar attīstošu ietekmi. Galvenās un svarīgākās rūpes ir nevis mērķu noteikšana skolēniem un kontrole par viņu virzīšanos uz doto mērķi, bet gan maksimāli labvēlīgu, stimulējošu nosacījumu radīšana viņu patstāvīgai intelektuālai, tikumiskai, estētiskai un jebkurai citai attīstībai, t.i., tādai attīstībai, kas īstenojas atbilstoši viņu personīgajiem mērķiem, uzskatiem un centieniem.

Skolotāja personības humanizācija šajā aspektā (tāpat arī citos) veidojas no viņa aktivitātes, no iespējas subjektīvām pašizmaiņām, iepazīstot alternatīvus praksis, un atbildīgi izvēloties personisko ceļu, kas realizējas humānistiskās pedagoģijas loģikā. Tātad humanizācija, pirmkārt, ir attīstības process. Šī procesa īpatnība ir tāda, ka tas realizējas eksteriorizācijas loģikā. Piemēram, lai atstātu ietekmi uz otru cilvēku, nepieciešams vispirms ietekmēt sevi, lai pieņemtu otru, no sākuma vajag pieņemt sevi. Un otrādi, dehumanizācija kā pilnīgi īpašs „attīstības process”, kas virzīts uz cilvēku no ārienes, vienmēr realizējas pretējā ineriorizācijas loģikā. Tā tika veidots un tiek veidots arī tagad viss izglītības process. Citiem vārdiem sakot, humanizācija ir process, kura iniciators un subjekts var būt tikai pats cilvēks. Dehumanizācijas procesu iniciatori un subjekti var būt dažādas instances: sociālie dienesti, sociālās grupas, vērtību sistēmas, tradīcijas utt.

Visi iepriekš aplūkotie skolotāja psiholoģiskās kultūras komponenti ciešā veidā ir saistīti.

Humanizācija kā personības harmonizācija ir sevis pilnveidošanas process, visu pedagoģiskās kultūras komponentu pilnveidošana.

Secinājumi.

Pirmajā nodaļā tika aplūkoti vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie pamati.

Izglītības satura problēmas analīze ļāva secināt, ka humanitārās kultūras īpatnības (vēršanās pie cilvēka, dialogiskums) ļauj aplūkot humanitāro kultūru kā izglītības saturisko pamatu.

Izglītības saturs ir cilvēces kultūras pieredze, kas fiksēta standartos. Šis jēdziens ir bezpersonisks, vispārīgs un statisks.

Tomēr es uzskatu, ka mācību procesā notiek izglītības satura transformēšanās: izglītības saturs bagātinās ar subjektīvo komponentu. Tā ir skolotāja un skolēna personiskā kultūras pieredze. Tajā es saskatu izglītības satura specifiku.

Izglītības saturs pētījumā tiek aplūkots kā kultūras pieredzes vienotība un skolotāja un skolēna personības kultūras pieredze.

Izglītības teorijas analīze ļāva izvirzīt divas, vienu otrai tieši pretējas, monosubjektīvas bērna mācību pamatkonceptijas.

Viena koncepcija ir brīvas audzināšanas un mācību teorija, monosubjektīvā internālistiskā koncepcija. Otra – monosubjektīvā eksternālistiskā koncepcija – mērķtiecīgas audzināšanas un mācību teorija. Šo koncepciju pretruna apgrūtina personības attīstības modeļu izstrādi.

Lai panāktu vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstību, pētījumā tika izstrādāta izglītības humanitārā paradigma, un uz tās pamata arī izglītības humanitārais modelis. Pēc savas būtības tas ir polisubjektīvs internālistisks izglītības modelis.

Izglītības humanitārās paradigmas galvenās konceptuālās atziņas:

- centrā ir cilvēks (tas ir gan skolotājs, gan bērns), kā augstākā dzīves vērtība;
- mērķis – attīstīt cilvēcisko cilvēkā;
- pedagoģiskā procesa pamats - „skolotāja – skolēna” sadarbība, kas nosaka tā specifiku;
- polisubjektivitāte (skolēns savā cilvēciskajā nozīmībā ir vienlīdzīgs ar skolotāju; skolotājs un skolēni ir pedagoģiskā procesa subjekti).

„Skolotāja un skolēna” sadarbība izpaužas objektīvā un subjektīvā vienotībā, tās pamatā – bērna brīva attīstība un šī procesa pedagoģiskā vadība. Galvenā ideja ir mērķu, satura, metožu un izglītības līdzekļu pielāgošana bērnam, bet ar orientāciju uz vispārējiem humanitāriem imperatīviem (vispārcilvēciskām vērtībām). Pedagoģiskās realitātes subjektīvā un objektīvā

dialektika ļāva pārvarēt izglītības monosubjektīvās koncepcijas pretrunas un izveidot izglītības humanitāro paradigmu.

- Izglītības saturs ir humanitārā kultūra, kā izglītības satura dominante tiek aplūkotas nevis zināšanas, bet gan vērtības.
- Visu pedagoģiskā procesa sastāvdaļu, tajā skaitā arī zināšanu, humanitārais raksturs.
- Humanitāras zināšanas ir tādas zināšanas, kas iegūst vecāko klašu skolēnu personīgi nozīmīgu jēgu.
- Mācību procesa humanizācija (skolotāja, skolēnu personību un viņu attiecību harmonizācija).

Pamatojoties uz izglītības humanitāro paradigmu, tika izstrādāts izglītības humanitārais modelis. Pēc savas būtības tas ir polisubjektīvs internālistisks izglītības modelis. Izstrādes pamatā - objektīvās un subjektīvās pedagoģiskās realitātes mijiedarbības princips. Izstrādājot izglītības humanitāro modeli, es ņēmu vērā izglītības satura specifiku mācību procesā, tā dominantes – vērtības un garīgumu.

Uz šī pamata tika konkretizēti izglītības modeļa saturiskā aspekta subjektīvie komponenti. Noteikti šādi komponenti: garīgie kultūras; radošie – pašnoteikšanās gatavība, attīstība – pašattīstība.

Tika noteiktas objektīvās priekšmetiskās jomas (mācīšana, mācīšanās, audzināšana), darbību atbilstība. Humanitārajā paradigmā tās tiek aplūkotas kā kopīgas skolotāja un skolēnu izglītojošās darbības veidi. Humanitārā kultūra (kā to saturs) un skolotāja un skolēnu kultūras pieredze (kā mācību procesa saturiskais pamats).

Subjektīvo un objektīvo komponentu savstarpējā sakarība paredz vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās kultūras izglītojošo telpu. Izglītības humanitārā modeļa procesuālais aspekts pašrealizācijas procesā parādās individualitātes, personības attīstības un cilvēka audzināšanas atklāšanā. Šī procesa dominante ir garīguma audzināšana. Personības garīgums tiek aplūkots kā cilvēka dzīves absolūtā vērtība, kā cilvēka iekšējā pamatvērtība, viņa garīgā veselība.

Izglītības humanitārā modeļa procesuālais aspekts ir radoša darbība, jo pašrealizācija ir iespējama tikai radošā darbībā. Tā attīstība tiek aplūkota kā darbību ciklu savstarpējā sakarība.

Izglītības humanitārās paradigmas un uz tās pamata izglītības humanitārā modeļa izstrāde ļāva secināt, ka vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās humanitārie pamati ir individuālo vērtību un jēgpilno kultūras, sociālo un garīgo pašrealizācijas faktoru un nosacījumu kopums, kas nosaka izglītības telpas humanitārās kultūras īpatnības.

2. PERSONĪBAS PAŠNOTEIKŠANĀS KĀ PSIHOLOĢISKI PEDAGOĢISKA PROBLĒMA

2.1. Vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās būtība

Personības pieejas aktualizācija ir noteikusi pievēršanos to personības attīstības aspektu pētījumiem, kas agrāk ir palikuši ārpus pedagoģiskās analīzes robežām. Pie šiem aspektiem jāpieskaita „personības pašnoteikšanās” vai „personiskās pašnoteikšanās” konstruēšana, kas mūsdienās ir izplatīta pedagoģiskajā literatūrā. Tomēr var konstatēt, ka pedagoģijā nav jauniešu vecuma pašnoteikšanās izstrādātu teoriju.

Psiholoģiskās pieejas pašnoteikšanās problēmai metodoloģiskos pamatus ieviesa S.Rubinšteins (1973). Pašnoteikšanās problēmu viņš aplūkoja determinācijas problēmas kontekstā, viņa izvirzītā principa, ka ārējie iemesli darbojas, pārvarot iekšējo nosacījumu šķēršļus.

Šajā kontekstā pašnoteikšanās tiek aplūkota atšķirībā no ārējās determinācijas, kā pašdeterminācija. „Pašnoteikšanās” jēdzienā tādā veidā izpaužas „iekšējo nosacījumu” aktīvais raksturs. Determinisma principa jēga izpaužas pašnoteikšanās iekšējā procesā lomas izcelšanā, ticībā sev, ne viennozīmīgā ārējā faktora pakļautībā. Paša cilvēciskā pastāvēšanas specifika, pēc S.Rubinšteina domām, ir pašnoteikšanās un citu noteicošo faktoru (nosacījumu, apstākļu) attiecību mērā, no tā ir atkarīgs pašnoteikšanās raksturs.

Pašnoteikšanās, ko saprot kā pašdetermināciju, paredz sociālās determinācijas mehānismu, kas nevar darboties citādi kā paša objekta aktīvi pārveidota. Pašnoteikšanās problēma tādā veidā kļūst par indivīda un sabiedrības mijiedarbības galveno problēmu, kurā kā fokusā parādās galvenie šīs mijiedarbības momenti: individuālās apziņas sociālā determinācija un subjekta personīgās aktivitātes loma šajā determinācijā. Dažādos līmeņos šai mijiedarbībai piemīt savi specifiski raksturojoši lielumi, kas ir attēloti dažādās pašnoteikšanās problēmas psiholoģijas teorijās.

Pieeju, ko sākotnēji ieviesa S.Rubinšteins, savos darbos turpina attīstīt K.Abuļhanova-Slavska (1980), kura par centrālo pašnoteikšanās problēmas momentu tāpat izvirza pašdetermināciju, cilvēka personīgo aktivitāti, apzinātu tiekšanos ieņemt noteiktu pozīciju. K.Abuļhanova-Slavska uzskata, ka pašnoteikšanās ir personības savas pozīcijas apzināšanās, kas veidojas attiecību sistēmas koordinātu iekšienē. Viņa uzsver, ka no tā, kā veidojas attiecību (sava vieta kolektīvā un attiecības ar citiem kolektīva locekļiem) sistēma, ir atkarīga personības pašnoteikšanās.

Izveidot personības pašnoteikšanās sabiedrībā kopīgu pieeju mēģināja veikt V.Safins un G.Nikovs (1984).

Personības pašnoteikšanās būtības atklāšanā, kā uzskata autori, nevar ignorēt subjektīvo zemapziņas pusi – sava „es” apzināšanos, kas parādās kā sociālā brieduma iekšējais cēlonis. Personība, kas ir apguvusi pašnoteikšanos, pēc autoru domām, ir sinonīms „sociāli nobrieduši” personībai. Pašnoteicoša personība psiholoģiskajā aspektā ir „subjekts”, kas apzinās, ko viņš grib (mērķi, dzīves plāni, ideāli), ko viņš var (savas iespējas, dotumi, noslieces), ko no viņa grib vai gaida sabiedrība; subjekts, kas ir gatavs darboties.

Pašnoteikšanās, pēc autoru domām, ir nosacīti patstāvīgs socializācijas posms, kura būtība izpaužas individuālā spējā apzināties mērķi un dzīves jēgu, gatavībā patstāvīgai dzīvesdarbībai, saskaņojot savas vēlmes, piemītošās īpašības, iespējas un prasības, kas tiek viņam izvirzītas no sabiedrības un apkārtējo puses.

Interesi izraisa dažādu autoru uzskati par pašnoteikšanās psiholoģiskajiem mehānismiem. Lai gan A.Mudrikam nav precīza pašnoteikšanās jēdziena formulējuma, tomēr viņa pašnoteikšanās mehānismu (identifikācija – apgūšana) izskatīšana ir ievērības cienīga. Autors runā par to, ka personības pašnoteikšanās paredz gan uzkrātās dzīves pieredzes apgūšanu, kas „es” psiholoģiskajā ziņā notiek kā atveidošana un identifikācija (līdzības), gan neatkārtojamo, tikai individuāli piemītošu īpašību veidošanos, kas notiek kā personifikācija (apgūšana). Identifikācija un personifikācija ir vienots pašnoteikšanās process un mehānisms.

V.Safins un G.Nikovs uzskata par personības pašnoteikšanās virzošo spēku pretrunas starp „gribu” - „varu” - „ir” - „tev tas jādara”, kas transformējas - „man tas jādara, es citādi nevaru”. Autori apgalvo, ka šo elementu attiecības, t.i., pašvērtējums, līdzās ar identifikāciju, ir otrs personības pašnoteikšanās mehānisms, bez kura nav iespējama personifikācija.

Vecumposmu aspektā pašnoteikšanās problēmu pietiekami dziļi un plaši ir skatījuši L.Božoviča (1968). L.Božoviča pamato secinājumu, ka pašnoteikšanās vajadzība parādās noteiktā ontogēnēzes posmā – uz vēlīnā pusaudža un agrīnā jaunieša vecumposma robežas. Vajadzību pēc pašnoteikšanās autore aplūko kā noteiktas jēgpilnas sistēmas veidošanās vajadzību, kurā sasaucas pasaules priekšstati un priekšstati pašam par sevi, šīs jēgpilnās sistēmas veidošanās tiek saprasta kā atbildes atrašana uz paša personīgās pastāvēšanas būtības jautājumu. Kopā ar to „pašnoteikšanās” jēdzienu tomēr L.Božoviča nepietiekami konkretizē.

L.Božoviča „pašnoteikšanās” jēdzienu neskaidro viennozīmīgi, tā ir „nākotnes ceļa izvēle”, „vajadzība atrast savu vietu darbā, sabiedrībā un dzīvē”, „savas pastāvēšanas mērķa un jēgas meklējumi”, „vajadzība pēc savas vietas atrašanas kopējā dzīves plūdumā” (1968:132).

L.Božoviča raksturo pašnoteikšanos kā vecāko klašu skolēnu personības jaunveidojumu, kas ir saistīts ar pieauguša cilvēka pozīcijas iekšējo veidošanos, ar sevis kā sabiedrības locekļa apzināšanos, ar savas nākotnes problēmu risināšanas nepieciešamību.

L.Božoviča ir fiksējusi būtisku pašnoteikšanās raksturojumu, kas parādās tās divējādā raksturā: pašnoteikšanās tiek īstenota, izvēloties profesiju, un savas dzīves jēgas meklējumos. Autore akcentē, ka pašnoteikšanās nosaka profesijas izvēli, tomēr nenoved pie tās. Jauniešu vecumposma beigās, pēc L.Božovičas domām, šis divējāda raksturs pazūd. L.Božoviča secinājusi, ka pašnoteikšanās vēlīnajā pusaudžu vecumā un agrīnajā jauniešu vecumā ir saistīta ar tiekšanos uz nākotni.

Tomēr pašnoteikšanās atšķiras no savas dzīves parastas prognozēšanas, no sapņiem, kas saistīti ar nākotni, tā pamatojas uz subjekta noturīgām interesēm un mērķiem, paredz savu iespēju un ārējo apstākļu ievērošanu, tā balstās uz vecāko klašu skolēna pasaules uzskata veidošanos un ir saistīta ar profesijas izvēli (Božoviča, 1968).

Pašnoteikšanās tiek raksturota ne tikai ar sevis izprašanu: savu iespēju un centienu izpratni, bet gan arī ar savas vietas cilvēku sabiedrībā un savas nozīmes dzīvē izpratni.

I.Dubrovina (1987) precīzē pašnoteikšanās problēmu kā centrālo posmu agrīnajā jauniešu vecumposmā. Veikto pētījumu rezultāti ļauj pamatot, ka par galveno psiholoģisko agrīnā jauniešu vecumposma jaunievedumu jāuzskata nevis pašnoteikšanās kā tāda (personības, profesionālā, plašāk – dzīves), bet gan psiholoģiskā gatavība uz pašnoteikšanos, kas paredz: 1) psiholoģisko struktūru attīstību augstā līmenī, pirmkārt, pašapzināšanos; 2) vajadzību attīstību, kas nodrošina personības saturisku piepildījumu, kur galvenā nozīme ir tikumiskajiem paraugiem, vērtību orientācijai un īslaicīgām perspektīvām; 3) individualitātes iepriekšējo nodomu kā attīstības rezultāta veidošanos un katra vecāko klašu skolēna savu spēju un interešu apzināšanos. Psiholoģiskā gatavība ieiet pieaugušo dzīvē un ieņemt cilvēkam atbilstošu vietu paredz noteiktu personības briedumu, kas nosaka vecāko klašu skolēnu izveidojušos psiholoģisko izglītību un mehānismus, kas nodrošina viņa nepārtrauktas izaugsmes iespēju (psiholoģisko gatavību) tagad un nākotnē (pašvērtējumu, pašregulāciju, pašrealizāciju).

Rietumu psiholoģijā kā jēdziena „personības pašnoteikšanās” analogs tiek uzskatīta „psihosociālās identitātes” kategorija, kuru izstrādāja un ieviesa E. Eriksons (1963). Par galveno faktoru līdzās pārejas vecuma periodam, iekļaujot arī jauniešu vecumu, visas personības veidošanās procesā tiek uzskatīta „identitātes normatīvā krīze”. Vārds „normatīvā” ir saprotams kā cilvēka dzīves cikla viena pēc otras sekojošās stadijas, katra no tām tiek raksturota ar specifisku krīzi attiecībā pret personības attieksmi pret apkārtējo pasauli, bet viss kopā nosaka identitātes attīstības īpašības.

Par galveno agrīnās jaunības indivīda uzdevumu, pēc E.Eriksona domām, kļūst identitātes jūtu veidošanās. Jaunietim jāatbild uz jautājumiem: „Kas es esmu?” un „Kāds ir mans tālākais dzīves ceļš?” Personīgās identitātes meklējumos cilvēks izlemj, kādas viņa darbības kļūst par

galvenajām, un izvēlas noteiktas normas savas uzvedības un citu cilvēku uzvedības novērtēšanai. Šis process ir saistīts tāpat arī ar personīgās vērtības un kompetences apzināšanos.

Identitātes meklējumi var tikt risināti dažādi. Viens no identitātes problēmas risinājumiem ir dažādu lomu izmēģināšana. Daži jaunieši pēc lomu eksperimenta un morālajiem meklējumiem sāk virzīties tā vai cita mērķa virzienā. Citus identitātes krīze vispār var neskart. Pie šiem jauniešiem pieder tie, kas bez ierunām pieņem savas ģimenes vērtības un izvēlas savu vecāku iepriekš paredzēto. Daži jaunieši garajā identitātes meklējumu ceļā saskaras ar nozīmīgām grūtībām. Nereti identitāte tiek iegūta tikai pēc ilga un mokoša meklējumu un mēģinājumu perioda. Dažreiz cilvēkam tā arī neizdodas iegūt noturīgu personīgās identitātes apziņu.

Galvenā problēma, no kuras, pēc E.Eriksona domām, jāizvairās jauniešiem šajā periodā, ir sava „es” jūtu pazaudēšana, pie tā var novest izklaidība un šaubas par iespēju virzīt savu dzīvi pareizajā virzienā. Pašidentitāte, kā savā teorijā uzskata E.Eriksons, ir jēdziens, kas cieši saistīts ar personību. Lai sasniegtu pašidentitāti, nepieciešams precīzi un skaidri apzināties, kas tu esi. Par vienu no pieauguša cilvēka galvenajiem uzdevumiem tiek uzskatīts pašidentitātes sasniegšana.

„Es” koncepcija ir koncepcija pašam par sevi. Zināšanas par sevi ir cieši saistītas ar individuālo pārliecību par to, kā tevi uztver apkārtējie.

Kanādas psihologs Dž.Marcia (1980) ir izdalījis četrus pašidentitātes stāvokļus vai statusus. Lai izveidotu savu modeli, viņš izmantoja divus parametrus: 1) krīze vai nu ir, vai nu nav – identitātes meklējumu stāvoklis; 2) identitātes vienība: personīgi nozīmīgi mērķi, vērtības, uzskati esamība vai neesamība, kas pieņemto lēmumu rezultātā attiecas uz sevi un savu dzīvi.

1. Indivīds nav vēl izvēlējis sev nozīmīgus uzskatus un kādu noteiktu profesionālo virzienu. Viņš vēl nav saskāries ar identitātes krīzi. **Difūzā pašidentitāte** – izpausme, kas tiek izmantota stadijas apzīmēšanai agrīnajā pusaudžu vecumā. Šajā stadijā pusaudzim vēl nav precīza priekšstata par sevi, viņam nav izveidojusies uzskatu sistēma un nav precīza priekšstata par savu profesionālo nākotni.
2. **Iepriekšējā identifikācija.** Krīzes vēl nav, bet indivīds jau ir sev izvēlējis kaut kādus mērķus un ir arī daži uzskati, kas pamatā ir citu izdarītās izvēles atspoguļojums.
3. **Moratorijs** – tas ir E.Eriksona termins, ar kuru viņš apzīmē sociālo funkciju periodā starp bērnību un brieduma gadiem. Pēc Dž.Marcias domām, pusaudžus, kas atrodas moratorija stāvoklī, var raksturot kā nepabeigta identifikācijas procesa dalībniekus un kā tādus, kas atrodas krīzes stāvoklī. Izvēles stadija: indivīds aktīvi pēta iespējamās identitātes variantus cerībā atrast to vienīgo, kuru viņš varētu uzskatīt par savu.

4. **Pašidentitātes sasniegumi** – termins, kuru ieviesa Dž.Marcia tādu indivīdu, kas pārdzīvojuši krīzi un izpratuši atbildību un tādā veidā sasnieguši pašidentitātes jūtas, apzīmēšanai. Indivīds iziet no krīzes, atrod savu pilnībā nostabilizējušos identitāti un uz šī pamata izvēlas sev tuvu nodarbību un pasaules uzskata orientāciju.

2.1.tabula

Pašidentitātes statusi pēc Dž.Marcia (Marcua 1980)

STATUSS	PAKĀPE	KRĪZE	PAŠIDENTITĀTES RAKSTUROJUMS
Difūzā	Ļoti zema	Nav	Neprecīza, divējāda uzskatu sistēma
Ierobežotā noteiktība	Augsta	Nav	Noturīgas politiskās, reliģiskās un sociālās saiknes
Moratorijs	Zema	Ir	Sociālo lomu eksperimentēšanas periods
Pašidentitātes sasniegumi	Veiksmīga pašidentifikācija	Pārvarēta	Lēmums ir pieņemts, krīze pārvarēta; augsta pastāvības pakāpe; augsts pašvērtējums.

Šīs stadijas atspoguļo kopīgo loģisko identitātes veidošanās pēctecību, tomēr tas nenozīmē, ka katra no tām ir nepieciešams nosacījums nākamajai. Tikai moratorija stadija pēc būtības ir neizbēgama nākamajai identitātes sasniegumu stadijai, jo šajā periodā notiekošie meklējumi ir kā priekšnosacījums, lai tiktu atrisinātas pašnoteikšanās problēmas.

Identitātes attīstības tipoloģijas ideja un agrīnā jauniešu vecuma nobriešanas varianti iegūst aizvien lielāku popularitāti pedagogijas zinātnē Latvijā. Parādīts, ka pašnoteikšanās posmi (tāpat arī personības attīstības līmeņi un veidi) ir izglītības veselums, kur dažādi personības mainīgie lielumi sistēmiski ir saistīti viens ar otru. Katrs no tiem tiek raksturots ar tieši tam piemītošām psiholoģiskām grūtībām.

Mūsdienu apstākļos saistībā ar humāno sociāli politisko situāciju Eiropā un pasaulē ir kļuvusi aktuāla kultūras un nacionālās identitātes problēma. Starptautiskā organizācija CiCe

(Children identity and Citizenship Education) realizē projektu visās Eiropas valstīs, arī Latvijā. Jau vairāku gadu garumā mūsu eksperimentālā grupa piedalās šajā projektā, pēta kultūras identitātes un personības pašnoteikšanās problēmas. Šīs problēmas ir savstarpēji saistītas. Personības pašnoteikšanās ir iespējama, ja notiek kultūras identitātes attīstība, tāpēc eksperimentālajā darbā svarīgi, lai mēs veiktu humanitārās kultūras kā personības pašnoteikšanās nosacījumu analīzi.

Psihologijā jēdzieni „personības pašnoteikšanās” un „personības briedums” tiek aplūkoti kā tuvi jēdzieni. Pētnieki uzskata, ka personības pašnoteikšanās procesā tiek izcelts procesuālais aspekts, bet jēdzienā „personības briedums” – saturiskais aspekts.

G.Olports (1961) ir izveidojis koncepciju par nobriedušas personības funkcionālo autonomiju. G.Olports uzskata, ka nobriedusi personība ir funkcionāli autonoma, tās uzvedība ir neatkarīga no vecāku un citu cilvēku vēlmēm, tas nozīmē spēju patstāvīgi spriest un sevi vadīt. G.Olports izdala sešus kritērijus, ar kuru palīdzību var novērtēt cilvēka personības briedumu.

2.2.tabula

Personības brieduma kritēriji un to raksturojums (pēc G.Olporta 1961)

Nr.	Brieduma kritēriji	Raksturojums
1.	Pašpilnveidošanās jūtas	Personības spēja piedalīties aktīvos pasākumos ārpus savām interesēm. „Īsta dalība citu dzīvē piešķir patiesu virzību darbībai”.
2.	Sirsnīgas, radniecīgas attiecības ar citiem	Nobriedusi personība ir spējīga uz intimitāti, draudzību un mīlestību gan ģimenes lokā, gan ārpus tās. Prasme izturēties pret citiem ar cieņu, pamanīt viņu īpatnības, prasme palīdzēt, empātija.
3.	Sevis atzīšana	Spēja pašam sevi kontrolēt, emocionālā stabilitāte, savu stipro un vājo pušu apzināšanās, sevis pazīšana un pieņemšana.
4.	Reālistiska īstenības pieņemšana	Spēja precīzi novērtēt un pieņemt notikumus. Zināšanas un prasmes, kas nodrošina efektīvu darbu un dzīvi. Spēja koncentrēties problēmām, sasniegt mērķus un realizēt idejas.
5.	Sevis objektivizācija	Sevis iepazīšana, savu spēju apzināšanās, ierobežojumu vērtējuma adekvātums. Humora izjūtas un intuīcijas korelācija.
6.	Dzīves filozofijas veselums	Dzīves virzības jūtas, precīza dzīves mērķu izpratne.

J.Giļbuhs (1995) ir piedāvājis aplūkot un mērīt personības briedumu pēc šādiem kritērijiem: sasniegumu motivācija, pilsoniskā pienākuma jūtas, dzīves uzstādījumi, spēja psiholoģiski tuvoties citiem cilvēkiem. Šos personības brieduma kritērijus J.Giļbuhs raksturo šādi:

Personības brieduma kritēriji un to raksturojums (pēc J.Giļbuha)

Nr.	Brieduma kritēriji	Raksturojums
1.	Sasniegumu motivācija	Ar šo terminu tiek saprasta kopējā indivīda darbības virzība uz nozīmīgiem dzīves mērķiem, tiekšanās uz maksimāli pilnvērtīgu pašrealizāciju, patstāvību, iniciatīvu, tiekšanās uz līderību, uz augstu rezultātu sasniegšanu uzsāktajās darbībās.
2.	Attieksme pret savu „Es” („Es” koncepcija)	Šis kritērijs novērtē cilvēka personību pēc tādiem viņa briedumu raksturojošiem lielumiem kā pārliecība par savām iespējām, apmierinātība ar savām spējām, temperamentu un raksturu, ar savām zināšanām, prasmēm un iemaņām. Tāpat šis aspekts paredz tik būtisku uzvedības parametru kā adekvātu pašvērtējumu, augstu prasību līmeni pret sevi, pašapmierinātības izskaušanu, pieticību, cieņu pret citiem cilvēkiem. Visas šīs īpašības nav savienojamas ar tā saukto nepilnvērtības kompleksu, kas nereti neapzināti parādās sevis bravūrīgā uzmundrināšanā, slavēšanā, pašreklāmā u.c.
3.	Pilsoniskā pienākuma jūtas	Ar šo jēdzienu ir saistītas tādas īpašības kā patriotisms, interese par sabiedriski politisko dzīvi, profesionālās atbildības jūtas, nepieciešamība pēc saskarsmes, kolektīvisms.
4.	Dzīves uzstādījumi	Šajā terminā ir iekļautas tādas vispārinātas īpašības kā visa dzīvē attiecību izpratne, intelekta pārākums pār jūtām, emocionālā līdzsvarotība, saprātīga spriešana (pretēja impulsivitātei).
5.	Spēja psiholoģiski tuvoties citiem cilvēkiem	Šajā jēdzienā iekļautas tādas personības īpašības kā labsirdība pret cilvēkiem, empātija (līdzjūtības un līdzpārdzīvošanas spēja), prasme klausīties, vajadzība pēc garīgas tuvības ar citiem cilvēkiem.

Personības pašnoteikšanās mūsdienu izpratne ir redzama M.Ginzburga koncepcijā. Pētnieki uzskata, ka M.Ginzburga (1994) koncepcija ir psiholoģijā visplašāk izstrādātā zinātniskā pieeja jauniešu vecuma pašnoteikšanās teorijā. Izsekosim M.Ginzburga loģikas analīzei.

M.Ginzburgs, nosakot personības pašnoteikšanās psiholoģisko saturu, vadās pēc cilvēka divējādās dabas. Cilvēks tradicionāli tiek skatīts kā divējāda, garīga un materiāla būtne.

Doto koncepciju analīze ļāva M.Ginzburgam secināt, ka cilvēka divējādā daba tiek konkretizēta kā laicīgā un ārpus laicīgā aspekta eksistēšana cilvēkā, un šajā sakarībā ārpus laicīgais aspekts ir visu jēgu un nozīmju nesējs, kā arī laicīgā aspekta jēgpilnais pamats. M.Bahtins attīsta šo ideju.

M.Bahtins uzsver laika un telpas aspektu, kā arī saturisko un jēgas aspektu klātbūtni cilvēka dzīvē. Veidošanās par cilvēku iegūst sevis noteikšanas formu pašnoteikšanās pasaulē. M.Bahtins (1986) norāda uz svarīgu pašnoteikšanās iezīmi – orientēšanās uz nākotni. L.Božoviča (1968) arī ir uzsvērusi šo svarīgo pašnoteikšanās raksturojošo iezīmi. Tādā veidā divējādo cilvēka

dabu ar telpas un laika, saturiskā un jēgpilnā aspektu klātbūtni atzīst visi pētnieki. Visi pētnieki pašnoteikšanās procesā aplūko nākotnes problēmu. M.Ginzburgs nosaka atšķirības starp laika un jēgpilnu nākotni, kam ir liela nozīme pašnoteikšanās procesā. Jēgpilna nākotne cilvēkam ir kā ideāla sevis projicēšana nākotnē, kā sfēra ar vērtību motivējošu personības attīstību. Tomēr jēgpilnai nākotnei ir visnozīmīgākā loma personības pašnoteikšanās procesā.

Mana pētījuma svarīgākā ideja ir cilvēka eksistēšanas telpas, laika un vērtību jēgpilno aspektu nošķiršana, to konkretizēšana jēgpilnā un laika nākotnē, kā arī to loma cilvēka personības pašnoteikšanās procesā. Kad cilvēks iegūst savas vērtības jēgpilno vienotību un to realizē, tad arī notiek sevis pašnoteikšana pašnoteikšanās pasaulē.

M.Ginzburgs uzskata, ka nepieciešams skatīt jēgpilnu vērtību, telpas un laika aspektu vienotību cilvēka dzīves organizācijā. M.Ginzburgs secina, ka cilvēkam telpas un laika ciešā saistība ir viņa reālās darbības (aktuālās un potenciālās) lauks, bet jēgpilnu vērtību ciešā saistība ir viņa vērtību un jēgu lauks.

Savā koncepcijā M.Ginzburgs piedāvā šādu pašnoteikšanās definīciju: „Personības pašnoteikšanās ir cilvēka sava dzīves lauka saturiska konstruēšana, kas iekļauj gan individuālo dzīves jēgu kopumu, gan arī reālo darbību (aktuālo un potenciālo) telpu” (1994:38). Iepriekš minēto personības divējādo personības pašnoteikšanos autors aplūko kā viņa fundamentālo raksturojumu, kas ir saistīta ar divējādo personības dzīves lauka raksturu. Personības dzīves lauku M.Ginzburgs raksturo kā individuālo vērtību un nozīmju, kā arī reālo darbību, kas ir aktuālas un potenciālas, telpu kopumu, šīs darbības aptver pagātne, tagadne un nākotne. Pagātne pastāv kā pieredze, nākotne - kā projekts, bet tagadne – kā īstenība. Pamatojoties uz E.Eriksona uzskatu, var secināt, ka personības identitātes veidošanās (angļu valodas literatūrā tas ir vistuvākais skaidrojums jēdzienam pašnoteikšanās) ir pusaudžu vecumposma psiholoģisks uzdevums, identitātes veidošanās procesā tā integrē visas iepriekš eksistējušās bērnu identifikācijas (Erikson, 1963).

M.Ginzburgs izstrādā personības pašnoteikšanās struktūrveidojošos lielumus un skata funkcionālās saiknes starp tiem. Psiholoģiskā tagadne – personības pašnoteikšanās struktūras veidojums. Tagadnes psiholoģiskā funkcija – pašattīstība, kas iekļauj sevis iepazīšanu un pašrealizāciju. Saskaņā ar Ginzburga priekšstatiem kā psiholoģiskās tagadnes struktūras komponenti tiek izdalīti jēgpilnu vērtību kodols un pašrealizācija. Autors izceļ šo psiholoģiskās tagadnes struktūras komponentu attīstību. Jēgpilnu vērtību kodola attīstības rādītāji ir „vērtību piesātinātība”. Šai parādībai ir plašs personībai nozīmīgo pozitīvo vērtību spektrs.

Tādā veidā jēgpilnu vērtību kodola pozitīvais pols tiek raksturots kā tā noturīgums (vērtību piesātinātība; dzīve tiek dzīvota kā pamatoti pārdzīvojumi), bet negatīvais pols – kā vērtību tukšums; dzīve tiek dzīvota kā bezjēdzīga.

Otrs jēgpilnu vērtību kodola attīstības rādītājs ir „eksistenciālā orientācija”, t.i., interese par dzīves jēgu un tās aktīva apspriešana vai arī tās neesamība. Šajā situācijā jēgpilnu vērtību kodola attīstības konstruēšana notiek ar novirzēm. Pozitīvajā polā tas (kodols) tiek raksturots kā eksistenciālā orientācija, bet negatīvajā – kā tās trūkums.

Psiholoģiskās tagadnes otrs komponents – pašrealizācija. Kā jau tika norādīts, vēlīnais pusaudžu un agrīnais jauniešu vecums ir vecums, kurā notiek aktīvi dzīves meklējumi, dažādu sociālo lomu un darbības veidu izmēģināšana. Kā pirmo un galveno pašrealizācijas rādītāju autors nosauc pašrealizācijas telpu. Ar to tiek saprasts pašrealizācijas jomu plašais vai šaurais diapazons. Pašrealizācijas telpa pozitīvajā polā tiek raksturota kā plaša (pašrealizācijas jomu plašums), negatīvajā polā – kā ierobežota (pašrealizācijas jomu šaurība).

Otrs galvenais pašrealizāciju raksturojošais rādītājs ir tās raksturs – radošs vai reproduktīvs. Pozitīvajā polā tā ir radošā pašrealizācija (veiksmīga). Veiksmīgai pašrealizācijai piemīt personīgā aktivitāte, savas individualitātes parādīšana, t.i., radošs sākums.

Negatīvajā polā ir pašrealizācijas reproduktīvais raksturs.

Personīgās pašnoteikšanās otrs saturiskais rādītājs ir tās psiholoģiskā nākotne. Funkcija, kas nodrošina personības jēgpilnu un laika perspektīvu nodrošinājumu. Psiholoģiskās nākotnes struktūras komponenti: jēgpilna nākotne (savas personības projicēšana nākotnē) un īslaicīgā nākotne (personīgā plānošana). Autors par vienu no galvenajiem jēgpilnās nākotnes raksturojošiem lielumiem uzskata tās vērtību piepildījumu, t.i., pietiekami plašu personībai nozīmīgu pozitīvu vērtību spektru. Tādā veidā kā jēgpilnās nākotnes pozitīvais pols tiek raksturots tās piepildījums ar vērtībām, bet negatīvais pols – ar vērtību trūkumu.

Otra jēgpilnās nākotnes raksturojošā pazīme ir tās emocionālā krāsainība. Tā kā jēgpilnā nākotne pastāv tikai paša cilvēka subjektīvajos priekšstatos, tad tās motivējošais spēks lielā mērā ir atkarīgs no cilvēka emocionālās krāsainības – vai tā cilvēkam ir emocionāli pievilcīga, vai arī emocionāli noraidoša. Pēc šī rādītāja jēgpilnā nākotne pozitīvajā polā tiek raksturota kā emocionāli pievilcīga, bet negatīvajā polā kā emocionāli bīstama.

Kā trešo jēgpilnās nākotnes parametru autors piedāvā aktivitāti (negatīvajā polā – pasivitāti). Vai jaunais cilvēks nākotnē paļausies uz saviem spēkiem vai arī uz ārējiem apstākļiem, vai viņš redz sevi nākotnē kā patstāvīgu vai no citiem atkarīgu cilvēku?

Jēgpilnās nākotnes ceturtais būtiskais parametrs ir profesijas izvēles noteiktība. Jauniešu vecumā ļoti svarīga ir nākamās profesijas izvēle. Profesijas izvēle faktiski nozīmē noteiktas sociālās lomas projicēšanu nākotnē. Konkrētas profesijas (vai profesionālā virziena) izvēle padara jēgpilno nākotni par noteiktu, bet, ja konkrēta profesija netiek izvēlēta, tad jēgpilnā nākotne kļūst par neiespējamu. Jaunais cilvēks uztver profesionālo darbību vai nu kā darbību, kas ļauj attīstīt savas spējas, realizēt sevi un nest labumu cilvēkiem, vai arī kā līdzekli, kas ļauj apmierināt

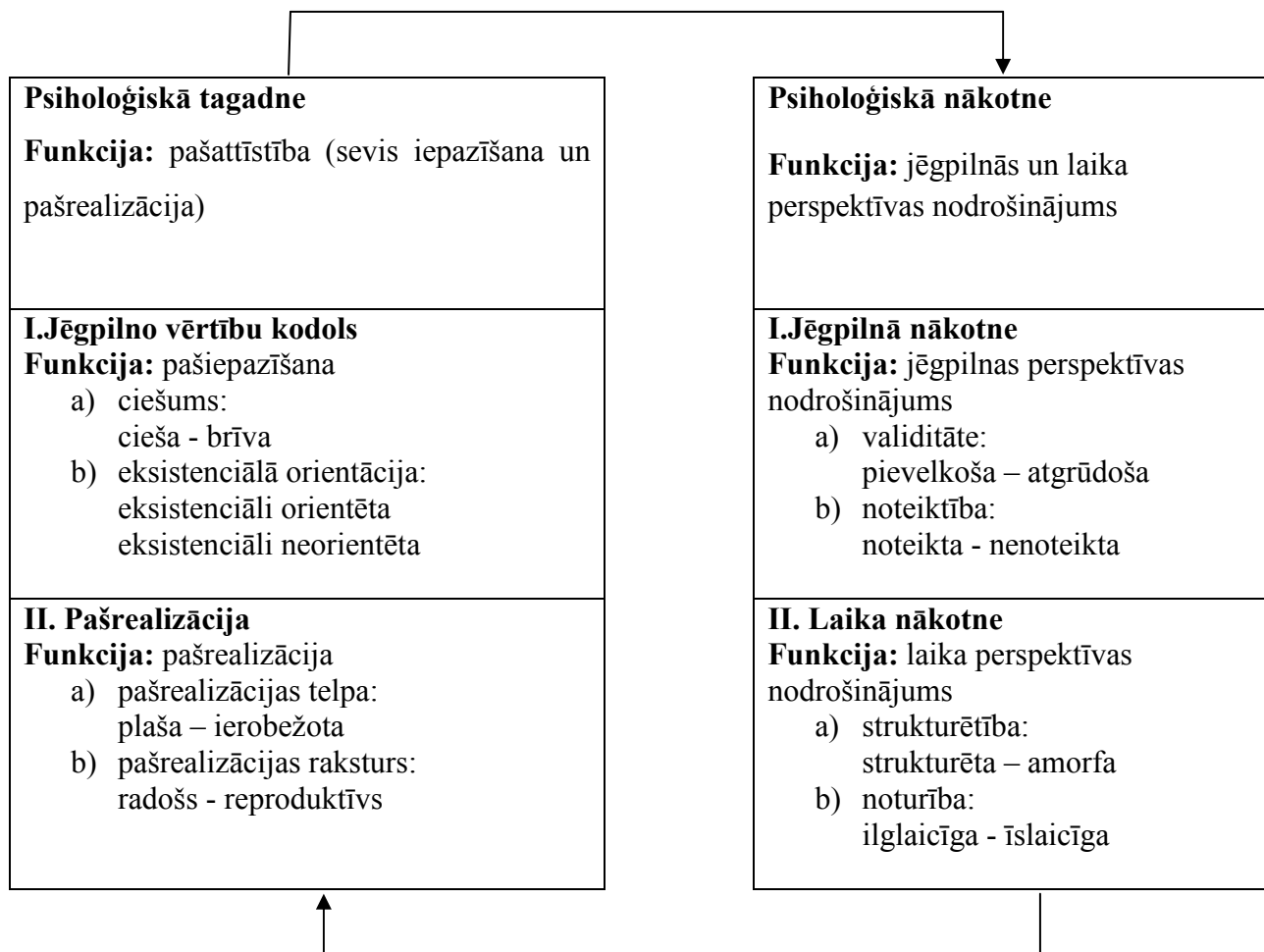
personīgās vajadzības. Pirmajā gadījumā mēs runājam par profesionālajām prasībām pret profesiju, bet otrajā – par neprofesionālajām prasībām pret profesiju.

Noteiktā jēgpilnā nākotne paredz profesionālās izvēles noteiktību, tās noturību, personīgo profesionālo prasību pret profesiju esamību. Nenoteiktā jēgpilnā nākotne paredz profesionālās izvēles nenoteiktību, neprofesionālu prasību pret profesiju esamību.

Laika nākotnes funkcija paredz perspektīvu nodrošināšanu uz nenoteiktu laiku. Laika perspektīva paredz savas nākotnes redzējumu laika posmos vai arī personīgo plānošanu. Tāpēc par laika nākotnes būtisku raksturojošu lielumu kļūst laika plānošana (plānu esamība un pozitīva attieksme pret plānošanu) vai tā gadījuma raksturs (negatīva attieksme pret plānošanu vai plānu nav vispār). Par svarīgu laika nākotnes raksturojošu pazīmi tiek nosaukta tās organizētība, t.i., līdzekļu nodrošinājums, lai tiktu sasniegti mērķi. Pozitīvajā polā tā ir organizēta (mērķus nodrošina līdzekļi), bet negatīvajā – neorganizēta (mērķus nenodrošina līdzekļi).

Plānošanas un organizētības parametrus autors apvieno „strukturētības” rādītājā. Pēc šī rādītāja laika nākotne pozitīvajā polā tiek skatīta kā strukturēta (plānota un organizēta), bet negatīvajā polā kā amorfa (gadījuma un neorganizēta).

Otrs svarīgais rādītājs, kas raksturo laika nākotni, ir tās laika rādītājs (pozitīvajā polā ilglaicīga, negatīvajā – īslaicīga). Zināms, ka laika perspektīvas nodrošinājums būtiski raksturo personības attīstības īpatnības.



2.1.att. Personības pašnoteikšanās strukturveidojošie lielumi un to funkcionālās saiknes. M.Ginzburga modelis

Jāatzīmē, ka pašnoteikšanās problēmas attīstība vēl nesen pedagoģiskajā literatūrā nebija plašu pētījumu priekšmets. Mūsdienų pedagoģiskajās vārdnīcās pašnoteikšanās tiek skaidrota kā personības brieduma veidošanās mehānisms, kā process

„Pašnoteikšanās – centrālais personības brieduma veidošanās mehānisms, kas sastāv no cilvēka apzinātas savas vietas izvēles sociālo attiecību sistēmā” (Pedagoģiskā vārdnīca, 2004: 448).

Nosakot pedagoģisko pamatu vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās procesā, es vados pēc L.Vigotska priekšstatiem par to, ka pašnoteikšanās ir personības izglītība jauniešu vecumā. Tāpat vados pēc L.Božovičas izvirzītās un visu pētnieku atzītās koncepcijas par personības pašnoteikšanās divējādo dabu: no vienas puses - konkrēta nākamās profesijas izvēle un dzīves plānošana, bet no otras puses – nekonkrēti savas pastāvēšanas jēgas meklējumi.

Tiek piedāvāts pašnoteikšanās kā personības integrētas izglītības konstruktīvs skatījums, šajā sakarā kā personības īpašas īpatnības.

Es domāju, ka pašnoteikšanās kā personības integrētas izglītības pieeja virza pētnieku noskaidrot tieši šīs izglītības specifiku: tās struktūru, tās veidošanās likumsakarības, psiholoģiski pedagoģiskos faktorus, kas veicina tās veidošanos.

Pašnoteikšanās procesā saskatu 2 aspektus: saturisko un procesuālo. Personības pašnoteikšanās saturs ietver saturisko jēgas un saturisko struktūras aspektu. Saturiskais jēgas aspekts, savukārt, ietver dzīves vērtības, profesijas izvēli un mācību izziņas kompetenci. Saturiskais struktūras aspekts ietver:

- kognitīvo komponentu (zināšanas par pasauli un sevi);
- emocionālo vērtību attieksmi pret pasauli un sevi (motīvi, vajadzības, vērtības utt.);
- darbības un uzvedības komponentu (pašrealizācijas veidi un prasmes, spēja izvēlēties dzīves vērtības, pozīciju un profesiju).

Pašnoteikšanās saturiskais aspekts paredz saturiskās struktūras un saturiskās jēgas aspektu mijiedarbību. Saturiskais jēgas aspekts paredz:

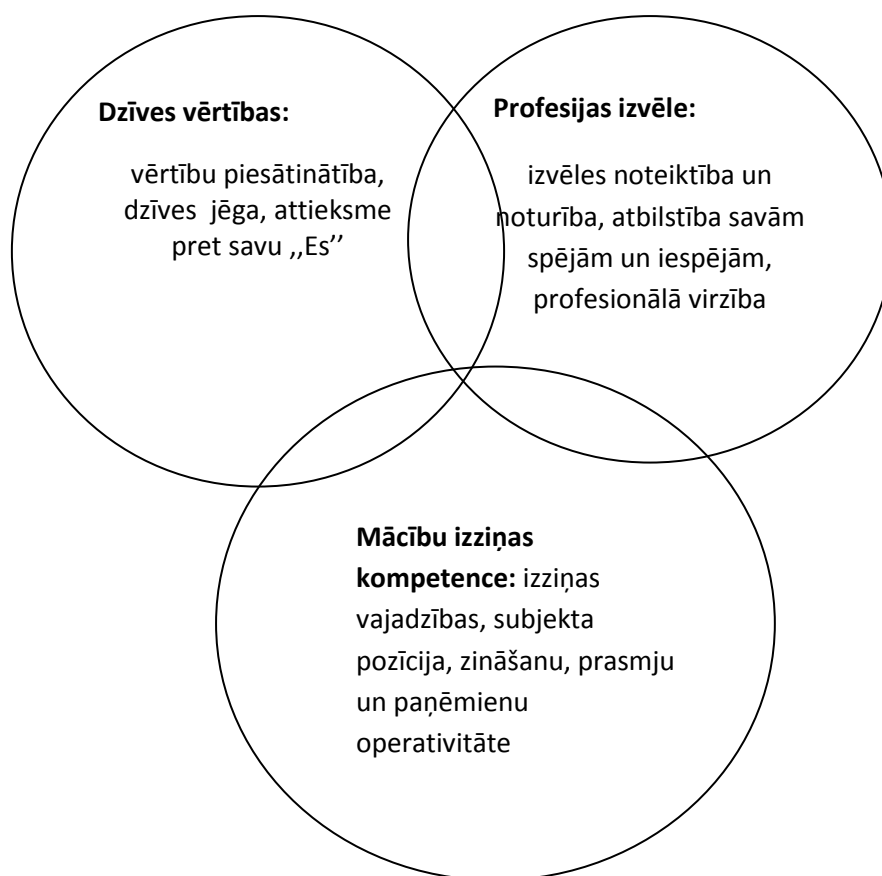
- dzīves vērtībspiesātinātību (dzīves jēga, attieksme pret savu „es”);
- mācību izziņas kompetenci (izziņas vajadzības, motīvi, zināšanas, līdzekļi);
- profesijas izvēli (izvēles noteiktība un noturība, atbilstība savām spējām un iespējām, profesionālā virzība).

Par pamatu pašnoteikšanās procesa trīs komponentu noteikšanai tika ņemta I.Dubrovina (1987) izstrādātās vecāko klašu skolēnu vērtību orientācijas pieejas saturs, kur autors skata trīs galveno struktūrelementu mijiedarbību: kognitīvā, emocionālā un uzvedības. Par vērtīborientieriem kļūst pašnoteikšanās sistēmveidojošie lielumi, tāpēc arī tie nosaka dotā veidojuma saturisko struktūru.

Katram pašnoteikšanās komponentam ir savas raksturīgās īpatnības, tomēr savā reālajā funkcionēšanā visi komponenti atrodas dialektiskā saistībā un mijiedarbībā. Pašnoteikšanās komponentu integrācija ļauj indivīdam adaptēties mainīgajos apstākļos viņa dzīves darbībā, saglabājot dinamisko veselumu sevī un ar apkārtējo pasauli.

Pašnoteikšanās komponentu attiecību dinamika izpaužas pašnoteikšanās procesuālajā aspektā – pašrealizācijā. Tieši šeit tiek realizētas to saiknes un atkarības, veidojas to vienotība. Īpaši spilgti tas izpaužas darbības ciklā.

Otrs pašnoteikšanās aspekts – procesuālais. Tas izpaužas pašrealizācijā, kas atšķiras ar radošu vai produktīvu raksturu. Pašrealizācija parādās kā radoša darbība, kurā notiek veiksmīga pašrealizācija vai produktīva, kurā pašrealizācija ir ierobežota.



**2.2.att. Vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās shēma(saturiskais aspekts)
(M.Čehlovs)**

Saturiskais un procesuālais personības pašnoteikšanās aspekts atrodas sistēmiskās un pretrunīgās attiecībās. Būtiskas izmaiņas personības jēgpilnā virzībā nevar noteikt bez tās darbību izmaiņām, jo darbība ir tas, kas saista personību ar apkārtējo vidi. Tieši otrādi, tā kā darbībā tiek realizēti vēlamie nodomi un cilvēka orientācija, tā nevar attīstīties un mainīties bez pašām jēgpilnām pamatzmaiņām.

Šī ir pašnoteikšanās saturisko un procesuālo aspektu vienotības izpausme. Pašnoteikšanās būs veiksmīga, ja ir sasniegta personības darbības jēgpilnā vienotība.

Personības jēgpilnas darbības vienotība ir personības un apkārtējās pasaules savstarpēju attiecību un sakarību sistēma. Šī sistēma tiek raksturota šādi:

- optimālas attiecības starp personības jēgpilno vērtību sistēmu un izveidoto darbības sistēmu (mācīšanās, darbs, saskarsme, pašiepazīšana utt.), kur notiek personības vērtību jēgpilnās izglītības realizācija (vajadzību apmierināšana, personībai nozīmīgu motīvu, virzienu realizācija);
- vērtību jēgpilnās sfēras attīstības iespējas un personības darbības uzlabošana;

Šajā pētījumā personības pašnoteikšanos es aplūkoju kā integratīvu personības īpašību, kas izpaužas darbības uzvedības stratēģijās: savas dzīves mērķa un jēgas apzināšanās, pamatojoties uz izveidotajām vērtībām, brīvā un apzinātā profesijas izvēlē, pašrealizācijas veidu un telpas izvēlē saskaņā ar objektīvu pašvērtējumu un vēlmi dot labumu cilvēkiem.

Personības pašnoteikšanās pedagoģisko nosacījumu analīze prasīja tās statusu adekvātu noteikšanu, kas ir aktuāli vecāko klašu skolēniem. Personības pašnoteikšanās attīstība, kā jau tika atzīmēts, tiek īstenota visas cilvēka dzīves laikā, tomēr var nosaukt dažus pašnoteikšanās stāvokļus, kas viens otru nomaina dzīves laikā. Pašnoteikšanās teoriju analīze ļāva noteikt galvenos pašnoteikšanās statusus (stāvokļus): difūzā pašnoteikšanās, iepriekšējā pašnoteikšanās un sasniegtā pašnoteikšanās.

Difūzā pašnoteikšanās.

Tai ir raksturīgas šādas īpatnības:

- nav skaidra priekšstata par sevi;
- nav noformējusies vērtību sistēma, dominē utilitāri materiālās vērtības;
- nav skaidra priekšstata par savu profesionālo nākotni;
- pašrealizācijas telpa ir ierobežota;
- zems mācību izziņas kompetences līmenis.

Iepriekšējā pašnoteikšanās.

Raksturīgās īpatnības:

- ne visai skaidra izpratne par sevi, attieksme pret sevi ir pozitīva;
- vērtību sistēma ir izveidojusies, balstoties uz praktisko dominanti;
- profesijas izvēle ir neadekvāta, tā ir nenoturīga, pamatota ar priekšstatiem par karjeru un materiālo labklājību;
- priekšstats par savu nākotni ir skaidrs, bet to ir noteikuši citi;
- pašrealizācijai raksturīgas dažādas jomas;
- vidējs mācību izziņas kompetences līmenis.

Sasniegtā pašnoteikšanās.

Raksturīgās īpatnības:

- skaidrs priekšstats par sevi, attieksme pret sevi ir pozitīva;
- vērtību sistēma ir izveidojusies uz tikumiskās dominantes pamata;
- brīva un apzināta profesijas izvēle, to noteikusi profesionālā virzība;
- plaša pašrealizācijas telpa, daudzveidīgas darbības, pašrealizācijai ir radošs raksturs;
- skaidrs priekšstats par savu nākotni, ko noteikuši profesionālie priekšstati;
- augsts mācību izziņas kompetences līmenis.

2.2. Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās kritēriji un rādītāji

Personības pašnoteikšanās noteiktie veidojošie lielumi pētījumā tiek aplūkoti kā personības pašnoteikšanās attīstības kritēriji. Pētījuma loģika tiek virzīta uz vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās kritēriju un rādītāju analīzi.

1. Dzīves vērtības – vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās pamatkritērijs.

Galvenie tā rādītāji:

- vērtību sistēma („vērtību piesātinātība”);
- dzīves jēga (dominējošās vērtības);
- attieksme pret savu „es”.

Noteiktie rādītāji ir dotā fenomena dažādu koncepciju analīzes rezultāts. „Humānās pieejas mācībām” (Rietumeiropas pedagoģijas virziens) aspektā ir izstrādāta „Vērtību audzināšanas” koncepcija (Kurtz, 1997). „Vērtību audzināšana ir tāda pedagoģiskā programma un stratēģijas, kas piesaista noteiktas vērtības (jēdzieni par labo un ļauno), veicina labu uzvedību un veido pozitīvu raksturu” (Lefransuā, 2002). Šīs programmas ir virzītas uz skolēnu vērtību attīstību. Pētījumam nozīmīga bija programmas „Vērtību noskaidrošana” analīze (Zern, 1997).

Šīs programmas aicina ne tik daudz pievienot vērtības, kā veicināt skolēnu aktīvi domāt par vērtībām, par saviem uzskatiem attiecībā pret morāli un ētiku. Skolotāja uzdevums ir mudināt skolēnus analizēt savus uzskatus, apzināties vērtības un tās darbības, kas ir balstītas uz šīm vērtībām. Gi Lefransuā šādi raksturo „Vērtību noskaidrošanas” programmu:

- šī programma mudina skolēnus analizēt savus personīgos uzskatus, pamatojoties uz labo un ļauno, lai viņi pēc iespējas pilnvērtīgāk un skaidrāk apzinātos savas personiskās morālās īpašības.

Krievu zinātnē plaši izplatīta ir koncepcija par vērtību orientācijas veidošanos (Vigotskis, 1984; Božoviča, 1968; Dubrovina, 1987). Šajā koncepcijā interesi izraisa vērtību struktūra.

Pētnieki saturā aplūko trīs galvenos savstarpēji saistītus struktūras komponentus: izziņas, emocionālo un uzvedības (Dubrovina, 1987). Izziņas komponents parāda objekta zinātnisko vērtējumu, kas pārstāv viņa vērtības.

Emocionālais komponents parāda šī objekta vērtību apzināšanos gan sev, gan visai sabiedrībai.

Uzvedības komponents paredz indivīda gatavību darboties pēc noteikta parauga attiecībā pret objektu kā personīgo vērtību dažādu vērtību izvēles situācijā. Šeit galvenais ir šīs situācijas kā personīgi nozīmīgas apzināšanās. I. Dubrovina piedāvā šī veidojuma noteikšanu.

„Vērtību orientācija” ir viengabalaina, struktūru apvienojoša un vienota, kā arī pašas personības izglītība, kuru raksturo tās psiholoģisko komponentu noteiktu likumsakarību mijiedarbība (Dubrovina, 1987:170).

Vairāki pētnieki (Božoviča, 1968; Rodžers, 1983) dzīves vērtību attīstību saista ar personības motivācijas sfēras attīstību.

Tieši motivācijas sfērā pētnieki redz galvenās kvalitatīvās izmaiņas, kas veido šī vecuma jaunveidojumu: izmaiņas vecāko klašu skolēnu motivācijas sfēras struktūrā un saturā (Vigotskis, 1984; Božoviča, 1968; Dubrovina, 1987; Rodžers, 1983). Pēc satura pirmajā vietā tiek izvirzīti motīvi, kas ir saistīti ar skolēnu dzīves plāniem, viņu nākotnes iecerēm, viņu pasaules uzskatiem un pašnoteikšanos. Pēc savas uzbūves motivācijas sfēra sāk līdzināties hierarhijas sistēmai, kurā tiek novērota motīvu savstarpēja pakāpeniska pakļaušanās, kuras pamatā ir sabiedriski nozīmīgi un personībai par vērtībām kļuvuši motīvi. Dzīves vērtības pētnieki aplūko kā uzvedības dominējošos motīvus. Šo vērtību vārdā cilvēks ir spējīgs pārvarēt savas nepastarpinātās vēlmes.

Stabilas dzīves vērtības nodrošina uzvedības un darbības stabilitāti, stabilizē interešu un vajadzību virzību, regulē personības uzvedības motivāciju (V.Beļickis, D.Blūma, T.Kože, A.Šalme, 2000).

Pēc N.Ščurkovas (2002) domām, dzīves vērtības ir jau izveidojusies attieksme pret sabiedrību, cilvēkiem, pašam pret sevi. Par attiecību (vērtību) sistēmas dominanti izvirzās attieksme pret cilvēku kā pret vērtību, kas ir unikāla individualitāte. Vecāko klašu skolēns sāk veidot savu dzīvi, pamatojoties uz vērtībām, kas ir jau izveidojušās.

Tikumisko attiecību pamatā ir cilvēka kā personības spēja veidot savas attiecības ar citiem, saskatīt cilvēkā vērtību un apstiprināt cita cilvēka vērtību.

Cilvēks var kļūt brīva, harmoniski attīstīta individualitāte tikai tādas vērtību sistēmas veidošanās ceļā, kas sniedz viņam iespēju līdzpārdzīvot un apzināties katra atsevišķa cilvēka pašvērtību.

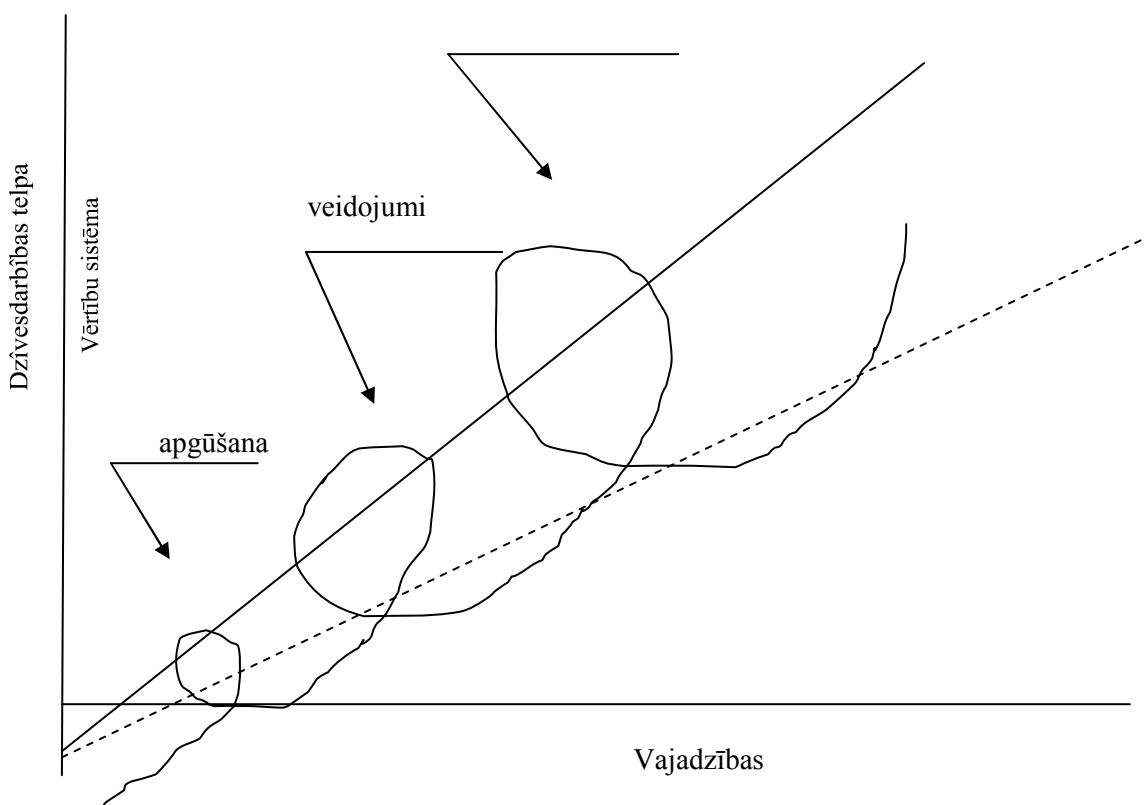
Spilgti izteiktais Ščurkovas (2002) koncepcijas tikumiskais aspekts kļuva par pamatu mūsu pētījuma secinājumiem.

Interesanta ir arī koncepcija par vērtību orientācijas dialektisko mijiedarbības saikni ar iekšējo pozīciju.

Balstoties uz dominējošām vērtībām, veidojas dzīves jēga. Ja dominējošās ir tikumiskās vērtības, tad arī dzīves jēgai ir tikumiska virzība – dot labumu cilvēkiem, realizēt sevi. Ja dominējošās ir utilitāri pragmatiskās vērtības, tad arī dzīves jēgas virzība būs pragmatiska – personības vajadzību apmierināšana. Var secināt, ka vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās jēgpilno vērtību satura piesātinātību ar tikumiskajām vērtībām nosaka viņu attieksmju sistēmu pret pasauli un sevi, viņa dzīves jēgu.

Interesanta ir A.Kirjakovas (1998) koncepcija par dzīves vērtību attīstības procesu. Koncepcijas pamatā ir personības tuvošanās dzīves vērtībām, par tās mehānismu kļūst vajadzību

paaugstināšanās dialektiskais likums. Šis process ir sarežģīts un pretrunīgs, tā attīstība notiek pa spirāli, t.i., tas pats sev sagatavo nosacījumus savai turpmākajai attīstībai.



2.3.att. Dzīves vērtību attīstības process (A.Kirjakova). Projektēšana.

Procesa pirmā fāze – personības vērtību iegūšana, pasaules tēla veidošanās.

Procesa otrā fāze – personības pārveidošanās, pamatojoties uz vērtībām, „Es” tēla veidošanās.

Procesa trešā fāze – projektēšana, pašprojektēšanās, Nākotnes tēla veidošanās.

Vērtību orientācijas process, kā var redzēt shēmā, nav lineārs, tajā iekļaujas nepārtraukta, pakāpeniska vajadzību un vērtību mijiedarbības diapazona paplašināšanās, tātad arī izvēles brīvības, vērtējuma, projekcijas diapazona paplašināšanās – visu vērtību orientācijas mehānismu paplašināšanās (Kirjakova, 1998.).

Par svarīgāko kultūrvērtību orientācijas rādītāju kļūst attieksme pret savu „Es”. „Es” tāpat ir zināms kā Es koncepcija vai kā Es izskaidrojums (self-construal) – svarīgs orientieris kā personības uzvedības izpratnē, tā arī apkārtējo uzvedības izpratnē un prognozēšanā (Matsumoto, 2002). Amerikāņu psihologs D.Matsumoto (1996) uzskata, ka „Es” sajūtas atrodas mūsu esamības centrā, kas zemapziņā un automātiski iedarbojas uz katru mūsu domu, darbību un jūtām. D.Matsumoto uzskata, ka kultūra veido un netiešā veidā nodrošina cilvēka uzvedību un jūtas,

pamatojoties uz „Es” koncepciju. D.Matsumoto shēma par kultūras netiešo ietekmi uz cilvēka darbību, uzvedību, domām un jūtām, pamatojoties uz „Es” koncepciju.

Kultūra (vērtības → Es koncepcija → uzstādījumi, uzvedība, vērtības →
→ kognitīvās spējas, emocijas, motivācija, normas utt.).

Ievērojamais antropologs G. Klifords (1973) „Es” ir novērtējis kā cilvēka būtību, viņa patību, kā „...ierobežotu, unikālu, vairāk vai mazāk integrētu motivētajā un kognitīvajā Visumā, kā emociju, spriedumu un darbību dinamisko centru, kas ir organizēts veselumā un pretēji kādam līdzīgam veidojumam” (Gurtz, 1973:48).

Izskatīsim Es koncepciju vecumposmu aspektā. Vecāko klašu skolēnam parādās noturīgi priekšstati par savu „Es” kā par kādu individuālu veselumu, kas atšķiras no citiem cilvēkiem. Rodas tieksme noteikt savas esamības jēgu. Rodas jauna vispārinātas pašapziņas forma. L.Vigotskis saista šīs parādības ar domāšanas jēdzienos procesa attīstību. L.Božoviča redz Es koncepcijas attīstības pamatus bērna sociālās situācijas attīstības izmaiņās, t.i., pašnoteikšanās procesa attīstības izskaidrojumu redz L.Vigotska un S.Rubinšteina teorijās. Viņa uzskata, ka Es koncepcijas veidošanās jauniešu vecumā notiek, balstoties uz šī vecuma iekšējo un ārējo apstākļu sistēmas specifisko attīstības pamatu, kas nosaka arī citas vecāko klašu skolēnu psiholoģiskās īpatnības, piemēram, tikumiskās apziņas attīstību.

Interese par sevi agrīnajā jaunībā ir milzīga, šajā vecumā tiek izvirzīti un īstenoti personiskās attīstības uzdevumi. Šaubas un vilšanās jauniešu vecumā ir saistītas ar sava Es atklāšanu – zināšanām par savu esamību. Iepazīstot sevi, vecāko klašu skolēni veido savu Es. Sevis un savas unikalitātes apzināšanās un pieņemšana parādās kā viens no pozitīvas attieksmes pret savu Es rādītājiem. Interese par sevi saistīta ar pašapziņas attīstību. Pašapziņa tiek aplūkota saistībā ar personības kā subjekta attīstības nosacījumu. Ar pašapziņas līmeņa paaugstināšanos personība kļūst vairāk autonoma attiecībā pret savu apkārtni. Ir noteikta vēl viena svarīga tendence: izziņas sasniegumi veicina jaunu vajadzību, motīvu, tieksmju parādīšanos – notiek pašapziņas līmeņa paaugstināšanās.

Galvenā Es koncepcijas attīstības tendence ir adekvāta rakstura apgūšana, t.i., savu spēju un iespēju izpratne, objektīvs pašvērtējums, attīstīta pašregulācija. Sevis iepazīšana ir svarīgs personības pašvērtējuma attīstības priekšnoteikums. Pašvērtējums ir cilvēka refleksiīva attieksme pašam pret sevi, kad viņa Es vienlaicīgi ir gan subjektīva, gan objektīva pašanalīze (ne vienmēr racionālā prāta, bet gan arī jūtu formā) (Mudriks, 1977:42).

Jaunībā Es tēls vēl nav noturīgs, gan meitenēm, gan puisiem sevis uztvere var būt nenoturīga un situatīva. Vecāko klašu skolēniem veidojas diezgan liels skaits pašvērtējumu un Es tēlu, un tieši: tagadējais Es (kāds es liekos pats sev īstenībā un šajā brīdī), dinamiskais Es (kāds ir mans mērķis, kāds es gribētu būt), ideālais Es (kādam man ir jābūt, pamatojoties uz morāles normu un

paraugu apgūšanu): nākotnes vai iespējamais Es (kāds es vāru kļūt); idealizētais Es (kādu sevi man būtu patīkami redzēt), šis priekšstats var būt tagadējā un ideālā, un nākotnes Es tēls, kā arī vesela virkne priekšstatu par Es tēliem un maskām, kuras indivīds rāda, lai noslēptu kādas negatīvās, slimīgās vai intīmās sava reālā Es īpašības vai vājības. (Kons, 1966:18).

Pasaules un sevis tajā iepazīšana agrīnajā jaunībā ir svarīgākais personības veidošanās moments. No tā, cik dziļi vecāko klašu skolēns iepazīst pasauli un sevi, lielā mērā ir atkarīga pareiza dzīves ceļa izvēle. Nepatiess priekšstats par pasauli un sevi, kas var rasties agrīnajā jaunībā, var kļūt par nepareizas attieksmes pret apkārtējiem un sevi nākotnē veidojumu.

Sevis un savas unikalitātes apjaušanas un pieņemšanas gaitā personībai veidojas pozitīva attieksme pret sevi, adekvāts pašvērtējums, spējas uz pašregulāciju.

Es koncepcija ir dažādu personības attīstības teoriju galvenā problēma amerikāņu psiholoģijā. Šo teoriju autori uzskata, ka cilvēki tiecas uz uzvedību, kas ir saskaņota ar sevis izpratni. Interesi izraisa R. Kegana (1982) teorija. Tajā autors skata cilvēka jēgpilnās sistēmas un to attīstības mehānismus (Kegan, 1982).

Cilvēka Es veido individuālas jēgpilnas sistēmas. Roberts Kegans piedāvāja Es evolūcijas vienojošu pieeju. Šī attīstība turpinās visas cilvēka dzīves garumā un noslēdzas cilvēka jēgpilno sistēmu attīstībā.

Izceļot cilvēka uzvedības un jēgas svarīgumu, Kegans uzskata, ka indivīds, kas attīstās, atrodas nepārtrauktā diferenciacijas no kopējās masas procesā, kā arī vienlaicīgi izprot savu integrāciju ar plašāku pasauli.

Kegans uzskata, ka cilvēks turpina attīstīt jēgpilnās sistēmas, pat ja ir jau pieaudzis. Šīs jēgpilnās sistēmas pēc tam veido pieredzi, organizē domāšanu un jūtas, ir par pamatu cilvēka uzvedībai.

Individuālās jēgpilnās sistēmas atkarībā no nobriešanas pakāpes kļūst unikālas, saglabājot saskarsmi ar citu cilvēku, kas atrodas tajā pašā vecumposmā, jēgpilnajām sistēmām. Katrā stadijā vecais kļūst par jaunā daļu, tāpat kā bērniem konkrēta pasaules izpratne kļūst par domāšanas izejošo doto daļu formālo operāciju stadijā.

Saskaņā ar R. Kegana teoriju lielākā daļa cilvēku turpina strukturēt un restrukturēt savu izpratni par pasauli un sevi, pat ja viņiem jau ir pāri trīsdesmit (Kegans, 1994).

Kegana teorijā personības jēga ir personiski nozīmīga attieksme pret pasaules objektiem. R. Kegana priekšstats ir tuvs A. Ļeontjeva teorijai par jēgu. Jēga tiek iegūta nevis ar nozīmes palīdzību, bet ar dzīves palīdzību, t.i., šo kaislību avots ir subjekta darbība pasaulē, kurā tiek realizētas tā reālās dzīves attiecības (Ļeontjevs, 1977:304).

Pamatojoties uz rādītāja „attieksme pret savu Es” analīzes rezultātiem, var noteikt šī rādītāja galvenos veidojošos lielumus.

Rādītāja „attieksme pret savu Es” saturiskie komponenti:

- savas individualitātes un unikalitātes apjaušana un pieņemšana;
- adekvāts pašvērtējums;
- pašregulācija spēja.

2. Profesijas izvēle – personības pašnoteikšanās saturiskais komponents, tā kritēriji.

Personības pašnoteikšanās saturā ietilpst profesijas izvēle. Vērtēšanā nākotnē ir galvenā vecāko klašu skolēnu iezīme: dzīves mērķi, profesionālās perspektīvas veido jauniešu dzīves „afektīvo centru” (Božoviča, 1968.)

Tomēr šis vecumposma jaunveidojums neparādās pats no sevis. Tieši pretēji, jaunieši izbauda milzīgas subjektīvas grūtības dzīves mērķu un perspektīvu noteikšanā. Pētnieki ir izanalizējuši grūtības, kas rodas jauniešiem ar priekšā stāvošo „profesijas noteikšanu”.

P.Šavirs (1981) nosaka divas problēmu grupas. Pirmo grupu veido problēmas, kas saistītas ar izvēlēta ceļa sabiedriskās un personiskās jēgas apzināšanos. Jaunie cilvēki spriež par profesijas prestižu, tās perspektīvām un sabiedrisko nozīmību, par darba radošo raksturu šajā nozarē. Šo problēmu parādīšanās pierāda, ka veselai virknei skolēnu nepastarpināti darbojošos motīvu (intereses un tieksmes) vietā parādās jēgpilni motīvi (pēc A.Ļeontjeva).

Otra problēmu grupa, kas parādās skolēniem profesionālo nodomu īstenošanas procesā, ir savas atbilstības izvēlētajai profesionālajai darbībai apzināšanās.

Agrīnās jaunības attīstības sociālajā situācijā nepieciešams apzināties personības īpašību un iespēju saistību ar profesionālā un dzīves ceļa uzdevumiem. Subjektīvi šī vajadzība nereti tiek izdzīvota kā centieni izprast savu aicinājumu, tikt skaidrībā ar šaubām, kas radušās.

Pētījumi ir noskaidrojuši, ka profesijas izvēle galvenokārt tiek balstīta uz priekšmetisko interesi, t.i., interesi par noteiktu zināšanu jomu. Tomēr apzinātai profesijas izvēlei jābalstās arī uz savu spēju un iespēju zināšanām (intelektuālām, operatīvām, komunikatīvām u.c.) (Kļimovs, 2002).

Tādā veidā apzinātā profesijas izvēlē nepieciešams ievērot trīs norādītos nosacījumus:

- izvēles atbilstība skolēna priekšmetiskajām interesēm;
- priekšstats par savām spējām un iespējām;
- savu spēju un iespēju adekvāts vērtējums.

Būtisks ir tas, vai jaunais cilvēks nākotnē paļaujas uz saviem personiskajiem spēkiem, vai uz ārējiem apstākļiem, vai viņš sevi nākotnē redz kā patstāvīgu vai atkarīgu no citiem. Tas ir redzams tādā personības pašnoteikšanās raksturojumā kā aktivitāte (negatīvā polā – pasivitāte) (Golovaha, 1988).

Svarīga ir arī profesionālās izvēles virzība. Pētnieki ir noteikuši atšķirīgu virzību: uz sevi virzītu (centrā ir materiālais atalgojums), uz saskarsmi virzītu (centrā – sociālās saiknes), uz darbu

virzītu (centrā – profesija, tieksme apgūt konkrētās profesijas zināšanas, prasmes, iemaņas) (Bass, 2006).

Profesionālā izvēle atšķirībā no profesionālās pašnoteikšanās ir lēmums, kas skar tikai tuvāko skolēna dzīves perspektīvu.

Profesijas izvēle nozīmē ieiešanu sabiedrībā, noteiktas sociālās pozīcijas projicēšanu nākotnē. Tāpēc profesijas izvēle būtiskā veidā raksturo profesionālo pašnoteikšanos. Konkrētas profesijas izvēle padara nākotni noteiktu. Tāpēc profesijas izvēles noteiktība (negatīvajā polā – nenoteiktība) ir svarīgs personības pašnoteikšanās parametrs.

Cits būtisks rādītājs ir šīs izvēles noturība (negatīvajā polā – nenoturība), jo tā determinē nākotni kā noteiktu vai nenoteiktu (Ginzburgs, 1994).

Dažādo koncepciju analīze ļāvusi par galvenajiem profesionālās izvēles rādītājiem noteikt šādus rādītājus:

- 1) profesionālās izvēles noteiktība un noturība;
 - 2) profesijas atbilstība savām spējām un iespējām;
 - 3) profesionālās izvēles virzība (uz sevi, uz darbu).
3. Mācību izziņas kompetence.

Pašnoteikšanās ir iespējama tikai tad, ja mācību izziņas kompetences attīstība ir noteiktā līmenī.

Latvijas zinātnē ir uzkrāts nozīmīgs pētījumu fonds, kas veikts personības kompetences jomā. Īpaši nozīmīgi rezultāti ir sasniegti sociālajā pedagoģijā (Maslo, 2005). Kompetences pētījumu tradīcijas Latvijas zinātnē ļauj skatīt mācību izziņas kompetenci kā pašnoteikšanās komponentu, tās attīstības un realizācijas nosacījumu.

Man liekas perspektīva pieeja, kas kompetences raksturu nosaka kā mācīšanas produktu, ne tieši izejošu no tās, bet tādu, kas parādās, drīzāk, kā indivīda pašattīstības sekas, viņa ne tik daudz psiholoģiskā, kā personības izaugsme, pašorganizācijas, darbības un personīgās pieredzes apkopojuma sekas (Bolotovs, 2003:11-12).

Pēc pētnieku (Hutorska, 2005; Bolotova, Serikova, 2003) domām, šeit ir redzams milzīgs mūsdienās tik ļoti aktuālās kompetences pieejas pozitīvais potenciāls: tas nenoliedz perspektīvu un ne līdz galam īsteno izglītības satura kulturoloģisko Lenera (1980) un Skatkina (1984) pieeju, bet gan aktualizē tādu pragmatisko aspektu, kas nosaka, ka skolēnam jābūt izveidotam un attīstītam. Pētnieki redz tajā kompetences pieejas piesaisti kopējai izglītībai. Šajā aspektā mācību izziņas kompetence izpaužas kā noteikts funkcionālās izglītības līmenis, kas paredz „pieredzi, kas nav virzīta uz zināšanu un prasmju savākšanu”. Mācību izziņas kompetencē iekļaujas ne tikai zināšanas un prasmes, t.i., kognitīvais un operatīvi tehnoloģiskais komponents, bet tā paredz arī

motivācijas, ētiskās un sociālās sastāvdaļas. (Vispārējās izglītības satura modernizācijas stratēģija: Materiāli vispārējās izglītības uzlabošanas dokumentu izstrādei, 2002:12).

V. Serikovs (2003) piedāvā mācību izziņas kompetences noteikšanu, kas saskan ar mūsu pētījuma idejām. „Kompetence ir izglītības zināšanu, prasmju eksistēšanas veids, kas veicina personības pašrealizāciju, audzēkņa savas vietas pasaulē atrašanu, kā rezultātā izglītība kļūst par augsti motivētu un patiesi personīgi orientētu, nodrošina personības potenciāla maksimālu nepieciešamību, apkārtējie atzīst personību un audzēknis apzinās savu nozīmību” (20.lpp.).

Interesantas un pētīšanas vērtas ir mācību izziņas kompetences galvenās sastāvdaļas, kuras ir pamatojis A.Hutorskis (2003).

Mācību izziņas kompetences izstrādes pamatā ir vispārējās izglītības galvenie mērķi, sociālās pieredzes struktūras un personības pieredzes priekšstats, kā arī galvenie skolēna darbības veidi, kas ļauj viņam apgūt sociālo pieredzi.

Galvenās sastāvdaļas A.Hutorska mācību izziņas kompetences koncepcijā:

- jēgpilnā vērtību kompetence (skolēna vērtību priekšstati, spēja redzēt un saprast apkārtējo pasauli, izvēlēties mērķtiecīgus un jēgpilnus uzstādījumus savām darbībām un rīcībai, pieņemt lēmumus);
- vispārējā kultūras kompetence (skolēnam jāpārvalda zināšanas un darbības pieredze nacionālajā un vispārējā cilvēces kultūras sfērā, garīgie un tikumiskie pamati cilvēka un cilvēces dzīvē);
- mācību izziņas kompetence (prasmju pārvaldīšana patstāvīgajā pašregulācijas izziņas darbības sfērā, kas iekļauj loģikas, metodoloģijas un vispārējās mācību darbības elementus. Produktīvās darbības kreatīvo prasmju pārvaldīšana: zināšanu iegūšana no realitātes, problēmu risināšanas heuristisko metožu pārvaldīšana. Atbilstošas funkcionālās izglītības pārvaldīšana: prasme atšķirt faktus no iecerēm, novērtējošu prasmju pārvaldīšana, ticamu, statikas un citu izziņas metožu izmantošana);
- informatīvā kompetence (patstāvīgu meklējumu, analīzes un vajadzīgās informācijas atlases, pārveidošanas, saglabāšanas un tās nodošanas ar reālu objektu (printeris, dators) un informācijas tehnoloģiju (elektroniskais pasts, SMS, internets) palīdzību pieredzes pārzināšana);
- komunikatīvā kompetence (nepieciešamo valodu, mijiedarbības ar apkārtējiem veidu, grupu darba prasmju pārvaldīšana);
- sociālā darba kompetence (pilsoniski sabiedriskās darbības, sociālās darba sfēras un profesionālās pašnoteikšanās pieredzes pārvaldīšana);
- personības pašpilnveidošanās kompetence (fīziskās, garīgās un intelektuālās pašattīstības, emocionālās pašregulācijas un sevis atbalstīšanas paņēmienu pārvaldīšana).

Domājams, ka mācību izziņas kompetenču atlase ir autora vēlme apvienot jēdzienā „izglītība” audzināšanu un mācīšanu. Izglītība kā cilvēka tēla veidojums. Tomēr ir pietiekami daudz iebildumu. Galvenais – tiek dzēsta audzināšanas loma pedagoģiskajā procesā. Pēc pētnieku (Hutorskis, Serikovs) domām mācību izziņas kompetence ir sarežģīta sistēma. Sarežģītas sistēmas paredz divējādu skatījumu: statikā – priekšmetiskā satura izskatīšanu (lai aprakstītu un modelētu sistēmas veidojumu) un pastāvēšanas dinamikā (funkcionēšana un attīstība, rašanās, veidošanās, evolūcija, izjukšana).

Es analizēju mācību izziņas kompetenci, balstoties uz darbības pieeju. Uzskatu, ka mācību izziņas kompetencē ietilpst visas sakarības un atkarības, kas pastāv mācību izziņas darbībā.

Atbilstoši šim priekšstatam mācību izziņas kompetencē nosaku šādus aspektus:

- jēgpilno vērtību;
- priekšmetiski saturisko;
- procesuāli dinamisko.

Šie aspekti pastāv katrā mācību izziņas kompetencē. Jēgpilno vērtību aspekts izpaužas emocionālajā vērtību attieksmē pret zināšanām, pret personīgo mācību darbības procesu, pret savas attīstības loģiku, vērtību attieksmē pašam pret sevi, citiem un sabiedrību. Svarīga ir izziņas vajadzību loma pašnoteikšanās jēgpilno vērtību aspektā. Tas ir mācību izziņas kompetences rādītājs.

Vajadzības ir personības noturīgas un veicinošas struktūras veidojumi. Savu psiholoģisko noteiktību tās iegūst, kļūstot par motīviem un realizējoties noteiktā darbībā vai rīcībā. Vajadzības izpaužas darbībā un saskarsmē, refleksijā un pašanalīzē. Šajās personības dažādajās aktivitātes izpausmes formās tās mainās un attīstās.

Pētnieki nosaka divus vajadzību attīstības veidus: ekstensīvais un intensīvais .

Ekstensīvā attīstība tiek sasniegta, palielinot vajadzību skaitu un veidojot jaunus to apmierināšanas paņēmienus.

Intensīvā attīstība paredz kvalitatīvas izmaiņas vajadzību struktūrā, pamatojoties uz harmoniskām, savstarpēji stimulējošām saiknēm starp tām, to garīgā potenciāla palielināšanos un sociāli nozīmīgu un tikumiski augstu mērķu konkretizācijā. Plaši izplatītā personības tikumiskās audzināšanas stratēģija, kas ir virzīta uz dažādu vajadzību attīstību (labestību, taisnīgumu, godīgumu, līdzjūtību) paliek vajadzību ekstensīvās attīstības sfēras robežās.

Stratēģija, kas virzīta uz intensīvu attīstību, paredz visas personības motivēto vajadzību sistēmas orientāciju uz noteiktu pasaules uzskata pozīciju un augstas tikumības principiem. Citiem vārdiem sakot, tikumībai jākļūst par visas individuālo vajadzību sfēras sistēmveidojošo pamatu. Tas skar arī izziņas vajadzības. No šīs pozīcijas L.Anciferova (1980) skaidro vajadzību kustības apstāšanos pa hierarhijas kāpnēm uz augšu, ko nevarēja izskaidrot A.Maslovs. Kā zināms,

atbilstoši šai teorijai, katras zemāk stāvošas vajadzības apmierināšanu izsauc augstāk stāvošas vajadzības aktualizācija. Sadalot tās visas vajadzību motīvos un izaugsmes motīvos (pašaktualizācija, īstenība, labestība, skaistums), viņš izvirzīja pieņēmumu, ka pilnīgai pirmās grupas vajadzību apmierināšanai jānoved pie cilvēka personības izaugsmes, balstoties uz augstāk stāvošām humānām vajadzībām. Novērojumi neapstiprināja šo pieņēmumu; ko ar nožēlu atzina pats psihologs-humānists. Pēc intensīvās attīstības koncepcijas var secināt, ka visa vajadzību sistēma jāattīsta vienlaicīgi tā, lai augstākās tikumiskās vajadzības iekļautos zemāko vajadzību (drošības motīvu, uzvedības utt.) saturā.

Augstāk minēto vajadzību automātiskās aktualizācijas teorija pēc iespējas apmierina zemākās, tomēr tā izslēdz personības aktivitāti pašnoteikšanās vajadzību motivācijas sfērā.

Vēl ir svarīgi, lai personība pati veidotu savu vajadzību sistēmu. Tieši personība veic savu izvēli. Visas vajadzību sistēmas tikumiskā potenciāla saglabāšana un attīstība ir svarīgākais personības uzdevums. Šī svarīgā tendence kognitīvā (izziņas) līmeņa sasniegumus virza uz jaunu vajadzību rašanos. Jāsecina, ka izziņas potenciāla attīstība veicina jaunu motīvu rašanos. Izziņas vajadzības ir svarīgākās vajadzību sistēmā. Izziņas vajadzībām ir raksturīga personības tiekšanās iegūt jaunas zināšanas par apkārtējo pasauli, par personības interesēm, motīviem, kā arī iegūt pieredzi interesējošās darbības sfērā, tāpat tiekšanās gūt emocionālu apmierinājumu no izziņas procesa. Kad izziņas vajadzības tiek realizētas, tās kļūst par iekšējiem motīviem.

Iekšējiem motīviem piemīt personīgi nozīmīgs raksturs, tie ir balstīti uz subjekta izziņas vajadzībām, apmierinājumu, ko var iegūt no izziņas procesa un sava personīgā potenciāla realizēšanas. Iekšējās motivācijas dominantei ir raksturīga skolēna augsta izziņas aktivitāte mācību darbībā. Mācību materiāla apgūšana ir mācīšanās motīvs un mērķis. Skolēns ir aizrauts ar izziņas procesu, un tas viņam sniedz emocionālu gandarījumu.

Iekšējiem motīviem raksturīgi, ka mācību priekšmeta satura apguve nav mācīšanās mērķis, bet gan līdzeklis, lai sasniegtu citus mērķus. Tā var būt labas atzīmes (atestāta, diploma) saņemšana, stipendijas iegūšana, pakļaušanās skolotāja vai vecāku prasībām, uzslavas saņemšana, klasesbiedru atzinība u.c. Ja skolēnam piemīt ārējā motivācija, viņš ir atrauts no izziņas procesa, viņš ir pasīvs, pārdzīvo notiekošā bezjēdzīgumu, vai arī viņa aktivitātei piemīt piespiedu raksturs. Mācību priekšmetu saturs nav skolēniem personīgi nozīmīgs.

Skolotājs, kurš ir ieinteresēts savas darbības efektivitātes paaugstināšanā, pievērš uzmanību skolēnu mācību darbības motivācijai un tiecas uz tās aktivizēšanu, kā arī tās uzturēšanu augstā līmenī.

E.Froms (1990) sniedz atsvešinātas un neatsvešinātas (produktīvas) aktivitātes raksturojumu. Atsvešinātās aktivitātes gadījumā cilvēks īsteno kaut kādu lietu (strādā, mācās) ne tāpēc, ka viņam tas ir interesanti vai gribas to darīt, bet gan tāpēc, ka to kādam vajag darīt, tam nav tiešas sakarības

ar cilvēku, viņš atrodas ārpus šīs lietas. Cilvēks neīsteno sevi aizrautīgā darbībā, bet gan drīzāk orientējas uz rezultātu, kam vai nu nav nekādas nozīmes cilvēka dzīvē, vai arī tam ir pastarpināts raksturs, tam piemīt nenozīmīga vērtība attiecībā uz cilvēka personību. Tāds cilvēks ir nošķirts no savas darbības rezultāta.

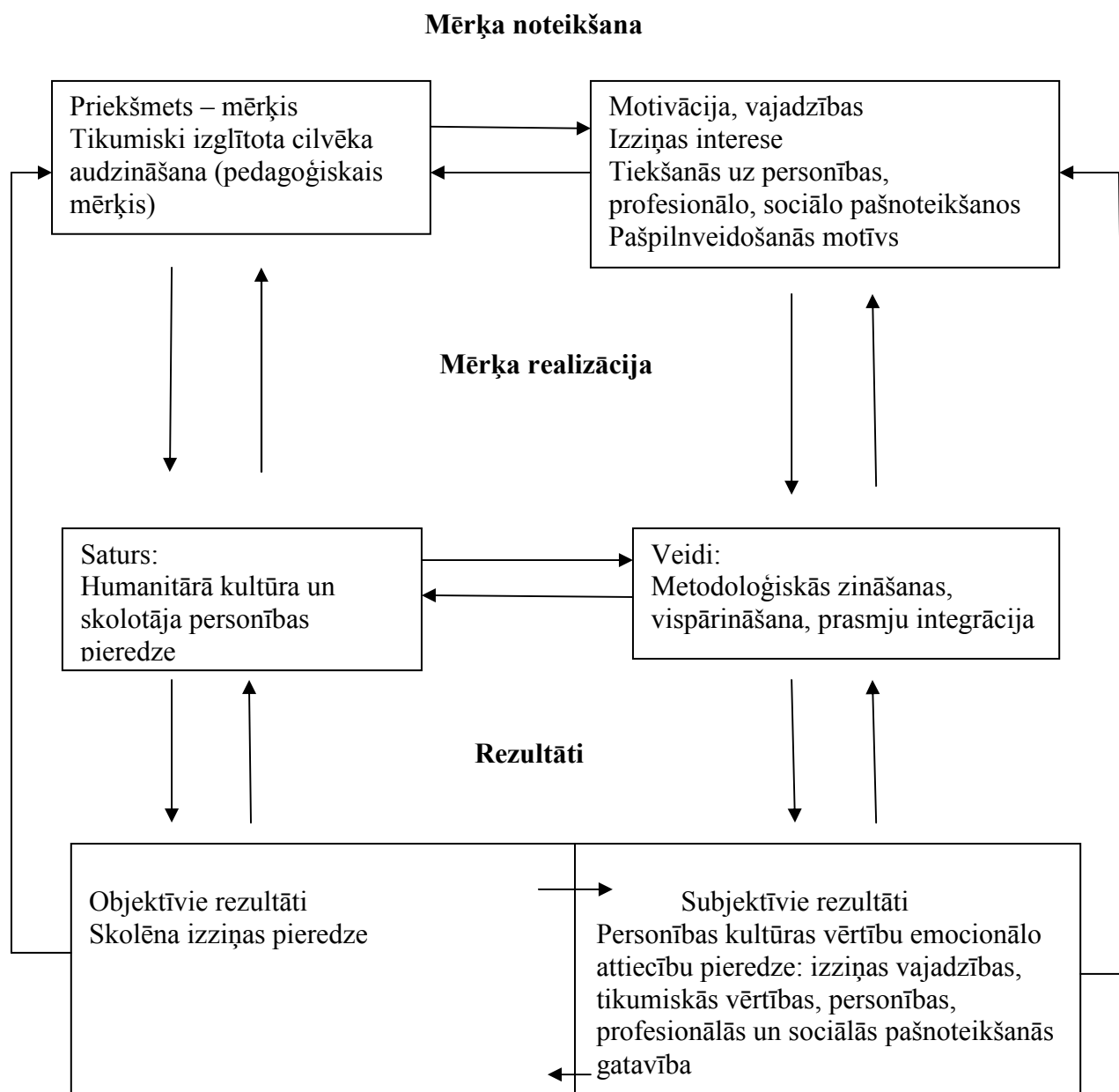
Personības pašnoteikšanās attīstība ir efektīva, ja personības motivācijas kodolā kā sistēmveidojošie lielumi ir tikumiskie motīvi, t.i., tiek īstenota izziņas un tikumisko vajadzību mijiedarbība.

Jēgpilnu vērtību aspektu nodrošina motivācija. Motivācija ir sarežģīta struktūra, kas paredz dažādu motīvu kopumu, no kuriem vieni kļūst par vadošajiem, dominējošajiem, bet citi – par pavadošajiem, atbalstošajiem. Motīvi izsaka personības iekšējās vēlmes, tās vajadzības un intereses. Tāpēc motīviem piemīt divējādas funkcijas:

- a) tie pamudina un virza darbību;
- b) padara darbību personīgi nozīmīgu (Leontjevs, 1989).

Par vecāko klašu skolēnu vadošajiem, dominējošajiem motīviem kļūst tieksmes uz pašnoteikšanos. Tas atbilst jauniešu vecumposma galvenajam jaunveidojumam (personības, profesijas un dzīves pašnoteikšanās) (Vigotskis, 1984).

Jēgpilno vērtību satura aspektā par svarīgu kļūst skolotāja pedagoģisko mērķu un skolēna mērķu atbilstība. Pētījums ir parādījis, ka pedagoģiskais mērķis ir izglītota cilvēka audzināšana. Skolēna mērķis ir kļūt par izglītotu cilvēku. Tāpēc ir svarīgs pašpilnveidošanās motīvs. Skolotāja un skolēna mērķu atbilstība ir mācību procesa harmoniska pamatsakarība. Motivācijā ir svarīga izziņas interese. Izziņas intereses esamība sniedz mācību priekšmetam un visai mācību darbībai personīgi nozīmību.



2.4.att. Vecāko klašu skolēnu pašrealizācijas modelis (M. Čehlovs)

Izglītības kompetences saturiskais komponents ir zināšanas. Tās ir zināšanas – apraksts (tie ir jēdzieni, teorijas, informācija). Zināšanas izziņas darbībā ir dialektiskas: gan kā mērķis, gan kā uzdevums, gan kā veids. Zināšanu nostiprināšana attīsta un bagātina personību, paplašina tās izziņas iespējas un tikumisko bagātību. Līdzās informatīva rakstura zināšanām jāizceļ paraugu zināšanas. Tās ir zināšanas par darbības paņēmieniem. Tās ir shēmas, paraugi, fiksējoša operāciju pēctecība, izpildot mācību darbības. Mācību izziņas kompetencē vadošo lomu ieņem ne tik daudz zināšanu uzkrājums kā to iekšējās struktūras raksturojums. Svarīgi ir zināt, cik lielā mērā tās ir ticamas, lai pieņemtu efektīvus lēmumus. Tāda zināšanu organizācija vecāko klašu skolēniem

paredz, pirmkārt, zināšanu metodoloģisko raksturu, to pielietošanu apkārt esošajās vispārējās pieejās, idejās un principos.

Zināšanu koncepcijai, pateicoties tās tehnoloģijām, ir darbības raksturs: skolēnam jāpārzina ne tikai deklaratīvās zināšanas (Kas?), bet arī procedūru zināšanas (Kā?). Kompetenci raksturo arī ātra zināšanu aktualizācija vajadzīgajā situācijā, iespēja tās pielietot plašā standarta un nestandarta situāciju aspektā.

Darbības procesuālais aspekts tiek raksturots ar daudzveidīgiem veidiem, prasmēm un iemaņām. Darbības veidi, prasmes un iemaņas ietilpst izglītības kompetences saturā. Prasmes un iemaņas paredz dažādus mācību izziņas darbības veidus (operācijas). Prasmju un iemaņu problēma ir sarežģīta un līdz galam vēl nav izpētīta. Tajā ir ļoti daudz dažādu pretrunīgu viedokļu tās lomas noteikšanā skolēnu mācīšanās procesā. Darbības pieejas lokā prasmes un iemaņas tiek noteiktas kā dažādu darbības līmeņu izveidošanās veidi (Ščukina, 1988; Šamova, 1982). Es prasmes aplūkoju kā apzinātus un brīvus darbības paņēmienus, kas tiek izmantoti daudzveidīgās situācijās atbilstoši darbības uzdevumu un nosacījumu izmaiņām. Adekvātas motivācijas rezultātā darbības paņēmieni attīstās kā personības īpašības, kas parādās kā spējas veikt noteiktu darbības veidu. Iemaņas ir automatizēti darbības veidi, kas realizējas analogiskos nosacījumos bez apzinātas apziņas kontroles. Prasmes un iemaņas ir savstarpēji saistītas, tās darbībā ir redzamas kā daudzu aspektu veidojumi, paredzot mācību izziņas darbības mērķi, līdzekļus un rezultātus. Prasmēm un iemaņām darbībā ir liela vērtība: ja nav noturīgu iemaņu un daudzveidīgu mobili darbojošos prasmju, mācību process nav iespējams. Patstāvīgā darbība tiek noteikta ar prasmju un iemaņu līmeni. Vecāko klašu skolēniem ir raksturīgas vispārēja rakstura izziņas metodes: analīze, sintēze, indukcija, dedukcija, abstrahēšana un konkretizācija, vispārināšana, salīdzināšana, modelēšana. Šie paņēmieni veido nepieciešamo zinātniskās izpratnes loģikas posmu, kas tiek izmantots radošajā izziņas procesā skolā. Daudzi pētnieki nosauc šīs metodes par mācību loģiskajām metodēm. Vispārējās zinātniskās metodes nozīmīgi padziļina izziņas procesu, ļauj atklāt vispārējās saiknes un likumsakarības. Vecāko klašu skolēni mērķtiecīgi organizētā darbībā jau brīvi pārvalda zinātniskās izziņas paņēmienus.

Veiktie pētījumi pierāda, ja skolēns mācību procesā pievēršas zinātniskajām izziņas metodēm (analīze, salīdzināšana, eksperiments), tas būtiski izmaina mācību izziņas darbības raksturu, tā kļūst radoša, pētnieciska, tajā ir iespējama pilnīga pašrealizācija. Pētnieki izdala mācību vadīšanas prasmes (vai mācību organizatoriskās prasmes). Mācību vadīšanas prasmju klasifikācijas pamatā pētnieki aplūko darbības ciklu (Čehlova, 2001). Tā ir prasme noteikt mērķi, noteikt darbības veidus, prasme darbību kontrolēt un vērtēt.

Mācību informatīvo prasmju grupēšanas pamatā ir vadošie informācijas avoti. Procesuālais darbības aspekts nodrošina daudzveidīgas sakarības un atkarības, kas pastāv mācību procesā.

Priekšmetiski saturiskā mācību izziņas kompetences komponenta attīstības līmenis ir nosakāms pēc šādiem rādītājiem: pilnīguma, vispārīguma, zināšanu integrācijas, metazināšanu par mācību informācijas ieguves paņēmieniem pārzināšanas.

Darbības procesuālā komponenta (paņēmieni, prasmes, iemaņas) attīstības līmenis tiek noteikts pēc šādu rādītāju analīzes: piemērošanās, operativitāte, darbība, radošā pieredze, pētnieciskā darbība un saskarsmes pieredze.

Jēgpilno vērtību komponenta attīstības līmenis tiek noteikts, pamatojoties uz izglītības kompetences šādu rādītāju analīzes: emocionālās vērtību attieksmes pret zināšanām (izziņas vajadzības); emocionālās vērtību attieksmes pret personiskās mācību darbības procesu, savas attīstības loģiku. Šajā pētījumā mācību izziņas kompetence ir sarežģīts sistēmisks personības veidojums, kurā ir integrēts mijiedarbojošos jēgpilnu vērtību orientācijas kopums, zināšanas, prasmes un personības pieredze, kas ļauj efektīvi nodrošināt pašvirzītu darbību, lai risinātu reālas izglītības problēmas.

Mācību izziņas kompetences rādītāji:

- zināšanu, prasmju un iemaņu operativitāte;
- izziņas vajadzība;
- subjekta pozīcija.

Mācību izziņas kompetence – tā ir personības īpašība, kas paredz sarežģītu sistēmisku izglītību, kas integrē emocionālo vērtību attiecību un personības izziņas pieredzes kopumu savstarpējās sakarības, kas, savukārt, veicina pašrealizāciju.

Mācību izziņas kompetences attīstība nosaka pašrealizācijas (radošas vai produktīvas) procesa raksturu. Galvenie veiksmīgas pašrealizācijas rādītāji ir tās radošais raksturs un plašais dzīvesdarbību jomu diapazons, kurā tiek realizētas vecāko klašu skolēna vērtības un jēga (sporta nodarbības, mūzikas nodarbības, interešu izglītība). Ja nav radošuma un ir ierobežots vecāko klašu skolēna dzīvesdarbību jomu diapazons, tad tas liecina par ierobežotu, reproduktīvu pašrealizācijas raksturu, tā nav veiksmīga.

Pašrealizāciju M. Ginzburgs aplūko kā pašnoteikšanās komponentu. Es pašrealizāciju aplūkoju kā pašnoteikšanās darbības procesuālo aspektu. Tā analīze tiks pamatota ar darbības ciklu, kuru ir izstrādājusi Z.Čehlova.

Veiksmīga pašrealizācija var notikt tikai radošā darbībā. Radoša darbība ir pašstimulējošs process, kurā pastāv tieksšanās realizēt sevi, sniegt sev pašam caur sevi objektivitāti objektīvajā pasaulē un piepildīt (izpildīt) sevi (Hēgelis, 1970).

Radošā darbība ar savām īpatnībām paredz optimālu pašapliecināšanos, vecāko klašu skolēnu pašrealizāciju un pašnoteikšanos, efektīvu attīstību, jo tā ir, pirmkārt, brīva darbība.

Svarīgi, ka radošā darbība ir mērķtiecīgi virzīta uz tuvāko attīstības zonu, tāpēc radošā darbība ir vecāko klašu skolēnu audzināšanai dabatbilstīga.

Radošās darbības interpretācija pedagoģiskajos pētījumos ir diezgan daudzveidīga – no pārāk plašas līdz šauri ierobežotai. Tomēr visi pētnieki ir vienprātīgi tajā, ka radošās darbības procesā paši skolēni atver sev jauno: tas izpaužas mācāmās vielas nezināmo parādību atklājumos, hipotēžu izvirzīšanā, pilnīgāku paņēmieni izmantošanā uzdevumu risināšanā, darbību saskaņošanas ar citiem dalībniekiem paņēmieni izmantošanā u.c. Man tuvs ir uzskats, ka radošums ir personības eksistēšanas paņemiens: tikai radošumā var īstenot personību, ja radošuma nav, nav arī personības (Nikiforovs, 1990).

Darbība kļūst radoša, ja personība to rada, piepilda apzināti un ieinteresēti. Radošā darbība tiek raksturota ar harmoniskiem mērķiem, motīviem, veidiem un saturu, jo radošajā darbībā indivīds nosaka mērķus, izvēlas līdzekļus, īsteno kontroli, vērtējumu, pašvērtējumu, sekojošu korekciju, vadoties pēc savām interesēm un vajadzībām, tāpēc vecāko klašu skolēns radošumā spilgti parāda savas rakstura īpašības, kas piešķir darbībai savdabību un oriģinalitāti. Darbības radošais raksturs nodrošina mācību procesā dažādu darbības veidu (mācīšanās, saskarsme, pašiepazīšana u.c.) mijiedarbību (Alijevs, 1998).

Pašrealizācija kā pašnoteikšanās darbības procesuālais aspekts iegūst radošās darbības īpatnības, ja mācību process tiek noteikti organizēts.

Es uzskatu, ka šajā gadījumā pašrealizācija ir process, kuru raksturo skolēna iekšēja gatavība darbībai, kas norit pašstimulējošā tempā, centieni sasniegt mērķus, kas ir apzināti un pieņemti vai arī patstāvīgi izvirzīti, pamatojoties uz pozitīvu motivāciju, mērķtiecīgi meklējumi un brīva paņēmieni izvēle, adekvāta paškontrolē un pašvērtējums ar sekojošu korekciju, apmierinātība ar kopējās darbības rezultātiem.

Pamatojoties uz Z.Čehlovas teoriju par darbības ciklu, raksturošu pašrealizācijas procesa posmus.

Mērķa paredzēšanas posms. Šajā posmā tiek īstenota skolotāja mērķu un skolēnu motīvu mijiedarbība. Svarīgi ir nošķirt mācību un pedagoģisko mērķi. Mācību mērķis ir mācību vielas apgūšana. Pedagoģiskais mērķis ir izglītota cilvēka audzināšana. Šeit ir iekļauts arī M. Hessena (1966) tikumiskais aspekts. Vecāko klašu skolēnam arī ir mērķis – kļūt par izglītotu cilvēku. Motivācija – dažādu motīvu savstarpēja saistība: izzināšanas intereses, centieni sasniegt pašpilnveidošanos, pašnoteikšanos. Svarīgi, lai mērķa paredzēšanas posmā skolotāja mērķis būtu apzināts un skolēnu pieņemts, lai tas kļūtu skolēniem personīgi nozīmīgs. Tad mācību process iegūst dabatbilstīgu raksturu, t.i., brīva radošuma raksturu. Personīgās jēgas esamība ir veiksmīgas pašrealizācijas nosacījums.

Otrs posms – mērķu realizācija. Šeit tiek īstenots satura un paņēmieni mijiedarbības process. Svarīgi, lai saturs būtu pamatots humanitārajā kultūrā, lai skolēni apgūtu ne tikai zināšanas un prasmes, bet arī vērtības, kurām ir sabiedriska nozīme. Saturam jābūt vecāko klašu skolēniem aktuālam, tam jāatbilst viņu interesēm un vajadzībām. Šajā gadījumā saturs kļūst personiski nozīmīgs vecāko klašu skolēniem, sabiedriski nozīmīgas vērtības kļūst personiski nozīmīgas. Tādā veidā notiek mācīšanās personīgās jēgas attīstība.

Saturu vecāko klašu skolēns apgūst ar dažādu zināšanu, prasmju un darbības veidu palīdzību. Nepieciešams attīstīt metodoloģiska rakstura zināšanas. Uz to pamata mainās darbības raksturs, tā kļūst radoša. Šajā posmā tiek īstenota darbības kontrole, paškontrolē, vērtējums, pašvērtējums, pašregulācija. Šie procesi kļūst par veiksmīgas pašrealizācijas nosacījumiem. Noslēguma posmā notiek rezultātu analīze. Objektīvais rezultāts ir personības, sociālā un darbības pieredze, kas iegūta pašrealizācijas procesā. Skolēns to novērtē, un, ja tai ir personiska jēga (izziņas, sociālajās attiecībās), tad viņš ir apmierināts ar darbību. Rezultātā tiek bagātināta izziņas interese, attīstās izziņas vajadzības, uz šī pamata pilnveidojas tikumiskās vērtības, attīstās personības pašnoteikšanās. Šajā procesā notiek vecāko klašu skolēnu mācību darbības sabiedriskās un personiskās nozīmības tuvināšanās. Personīgās nozīmības attīstība paredz, ka mācību darbību vecāko klašu skolēni aplūko kā radošu, brīvu izglītības telpu, kurā tiek īstenota veiksmīga pašrealizācija.

Pašrealizācijas rādītāji:

- radošs vai reproduktīvs raksturs;
- plašs pašrealizācijas jomu diapazons.

Noteiktie vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās kritēriji un rādītāji ļauj analizēt vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstību reālajā mācību procesā. Personības pašnoteikšanās kritēriji un rādītāji apkopoti shemā (sk. 1. pielikumu).

Secinājumi.

Personības pašnoteikšanās ir integratīvs veidojums, kuram ir divi aspekti: saturiskais un procesuālais darbības aspekts. Personības pašnoteikšanās saturs ietver saturisko jēgas un saturisko struktūras aspektu. Saturiskais jēgas aspekts, savukārt, ietver dzīves vērtības, profesijas izvēli un mācību izziņas kompetenci. Saturiskais struktūras aspekts ietver:

- kognitīvo komponentu (zināšanas par pasauli un sevi);
- emocionālo un vērtību attieksmi pret pasauli un sevi (motīvi, vajadzības, vērtības utt.);
- darbības un uzvedības komponentu (pašrealizācijas veidi un prasmes, spēja izvēlēties dzīves vērtības, pozīciju un profesiju).

Dzīves vērtības ir vērtību piesātinātība, dzīves jēga un attieksme pret savu „Es”. Profesijas izvēle – izvēles noteiktība un noturība, atbilstība savām spējām un iespējām, profesionālā virzība. Izglītības kompetence – izziņas vajadzības, subjekta pozīcija, zināšanu, prasmju un paņēmienu operativitāte.

Šajā pētījumā personības pašnoteikšanās ir integrētas personības īpašības, kas izpaužas īstenībā – uzvedības stratēģijās: mērķa un savas dzīves jēgas apzināšanās, pamatojoties uz izveidotajām vērtībām, brīvā un apzinātā profesijas izvēlē, pašrealizācijas veidu un telpas izvēlē saskaņā ar objektīvu pašvērtējumu un vēlmi dot labumu cilvēkiem.

Pašnoteikšanās teoriju analīze (Marcia, 1980; Eriksons, 1982) ļāva noteikt galvenos pašnoteikšanās statusus (stāvokļus):

- difūzā pašnoteikšanās;
- iepriekšējā pašnoteikšanās;
- sasniegtā pašnoteikšanās.

3. VECĀKO KLAŠU SKOLĒNU PERSONĪBAS PAŠNOTEIKŠANĀS ANALĪZE MŪSDIENU SKOLĀ

Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās metodoloģisko un teorētisko pamatojumu veiktā analīze ļauj aplūkot šo problēmu reālā pedagoģiskā procesa līmenī.

Konstatējošā eksperimenta mērķis ir noteikt vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības pretrunas un nosacījumus vidusskolā ar dažādu mācību procesa organizāciju.

Šī eksperimenta posma uzdevumi tika pamatoti ar teorētiskajiem pētījuma uzstādījumiem:

- aplūkot pašnoteikšanās jēgpilno vērtību aspektu;
- noteikt izglītības kompetences attīstības līmeni;
- izpētīt vecāko klašu skolēnu profesionālo izvēli;
- noskaidrot vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības pretrunas;
- noteikt vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības nosacījumus;
- izanalizēt mūsdienīgu skolas mācību procesa organizāciju pēc pašnoteikšanās attīstības.

Eksperimenta konstatējošā posma dati tika iegūti, pateicoties skolotājiem, kas veica eksperimentālu darbu šī pētījuma aspektā.

Mācību audzināšanas procesa un vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības analīze tika veikta Puškina licejā, Rīgas 34., 29. un 88.vidusskolā, kā arī Liepājas 4.vidusskolā. Pieredzes eksperimentālais darbs tika veikts Rīgas 34. un 29.vidusskolā, un Puškina licejā. Eksperimentā piedalījās 360 vecāko klašu skolēnu vecumā no 17 līdz 19 gadiem, 11. un 12.klašu skolēni, 214 skolotāju.

Šīs vecuma kategorijas izvēle bija tāpēc, ka šajā vecumā personības pašnoteikšanās rādītāji kļūst maksimāli nozīmīgi. Mācību iestāžu izvēli noteica pētījuma uzdevumi: bija nepieciešams veikt vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības analīzi dažādu mācību procesa organizāciju apstākļos: vispārizglītojošā skolā (Rīgas 29.vidusskola), vispārizglītojošā skolā ar padziļinātu angļu valodas apguvi (Rīgas 34.vidusskola), vispārizglītojošā skolā ar profilkursu mācībām (Puškina licejs).

Pašnoteikšanās attīstības pedagoģiskā eksperimenta dažādos posmos aktīvi piedalījās šādi skolotāji: A.Šafranskis – Puškina liceja ķīmijas skolotājs, G.Jefremovs – Puškina liceja literatūras skolotājs, T.Rassolova – Rīgas 34.vidusskolas angļu valodas skolotāja, J.Paškovska un N.Lugovcs – Rīgas 34.vidusskolas psiholoģes, J. Maksimova – Rīgas 29.vidusskolas krievu valodas un literatūras skolotāja, J.Larina – Rīgas 34.vidusskolas angļu valodas skolotāja.

Šie skolotāji strādā radoši, viņi ir ieinteresēti pētnieciskajā darbā.

Pētījuma laikā tika izmantotas šādas metodes:

- vērojumi (eksperimenta veicējs strādāja par angļu valodas skolotāju Puškina licejā);

- pārrunas;
- anketēšanas;
- testēšana (J.Giļbuha un B. Bassa testi);
- vecāko klašu skolēnu darbību produktu analīze (radošie darbi, zinātniski pētnieciskie darbi, esejas utt.);
- skolotāju darba pieredzes analīze un vispārinājumi;
- kontents – analīze;
- pedagoģisko situāciju modelēšana;
- eksperta vērtējumu metode;
- eksperiments;
- rezultātu interpretācija;
- statistiskās pētījuma metodes.

3.1. Mācību procesa organizācijas analīze mūsdienu vidusskolā

Analizējot skolas praksi, mani interesēja šādi jautājumi: Kā skolotāji izprot mācību procesa humanitizācijas un humanizācijas būtību vidusskolā? Kā darbības raksturs un saskarsme ietekmē vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstību? Kā skolotāji izprot pašnoteikšanās būtību?

Skolotāju masveida anketēšana un aptauja parādīja, ka skolotāji nošķir jēdzienus „humanitizācija” un „humanizācija”. Humanitizācija, pēc skolotāju domām, attiecas uz humanitāro mācību priekšmetu saturu. Lielākā daļa skolotāju izglītības humanitizāciju aplūko kā lielāka mācību laika atvēlēšanu humanitārajiem mācību priekšmetiem, tikai 6% skolotāju atzīmēja, ka humanitizācija ir uzmanība pret cilvēku, kad skolotāja darbības centrā izvirzās skolēna personība, viņa attīstība. Aizdomāties liek fakts, ka, pēc skolotāju domām, tikumiskās audzināšanas problēmas var tikt atrisinātas tikai ar humanitāro mācību priekšmetu palīdzību. Tajā pašā laikā eksaktajiem mācību priekšmetiem tiek atvēlēta tikai fundamentālu zinātnes zināšanu avota loma. To tikumiskais potenciāls netiek pietiekami novērtēts, to bagātais humanitārais saturs skolas praksē nav aktualizēts. Jautājums „Vai tieši Jūs ir mācību procesa humanitizācijas un humanizācijas programma, vai Jūs to realizējat stundā?” izsauca eksakti zinātnisko mācību priekšmetu cikla skolotāju nesapratni. Skolotāji, kuri piedalījās anketēšanā (214 skolotāju), atbildēja, ka mācību procesa humanizācijas programmu viņiem nav. Daļa skolotāju (10%) noteica skolas humanizācijas stratēģisko virzienu: mācību procesa centrā jābūt bērnam, skolēns ir

vienlīdzīgs ar skolotāju savā „cilvēciskajā nozīmībā”, „skolotāja attieksmei pret skolēnu jābūt labsirdīgai”, „skolotājam jāatbalsta skolēns”.

Veiktā pētījuma analīze parādīja, ka skolotājiem nepieciešamas dotās problēmas teorētiskās izstrādes, to metodisks nodrošinājums, bet diemžēl arī zinātniskos pētījumos nav viennozīmīgas izpratnes par humanitarizāciju un humanizāciju. Konstatējošajā eksperimentā īpaša uzmanība tika veltīta mācību izziņas darbības analīzei, jo pašnoteikšanās realizācija notiek darbībā. Skolotāju masveida aptauja un anketēšana parādīja, ka skolotājiem ir vājas zināšanas par mācību izziņas darbības būtību, par tās struktūru, tāpēc arī nav precīza priekšstata par mācību izziņas darbības audzinošo un attīstošo funkciju, nav precīza priekšstata par darbības pilnveidošanas veidiem, par pašnoteikšanās realizācijas veidiem mācību izziņas darbībā. Tipiska parādība, ka skolotāju uzmanība ir vērsta uz personīgo darbību (metodēm, organizācijas formām, kontroli), tomēr, nezinot un neievērojot skolēnu darbības īpatnības, skolotājs nevar noteikt reālus mērķus, nodrošināt sava darba procesu un rezultātus. Ja skolotājs nenodrošina skolotāja un skolēnu mijiedarbību, tad neveidojas savstarpēji saistīta darbība. Šīs specifikas izjaukšana noved pie pedagoģiskās darbības izjukšanas. Neskatoties uz skolotāja un skolēnu klātbūtni, tā kļūst par formālu procesu, zaudē savu būtību un nozīmi. Tā notiek, piemēram, ja skolotājs gatavo mācību stundu, nesaskaņojot to ar skolēnu darbības īpatnībām (neņem vērā skolēnu darbības intereses un vajadzības, kā arī neievēro mācību darbības attīstības līmeņus). Uz jautājumu „Kā Jūs nodrošināt savas un skolēnu darbības savstarpējo sakarību?” neatbildēja 30% skolotāju. Sarežģīts skolotājiem bija jautājums „Vai skolēnu motīvi un prasmes ir saistīti?”, 65% skolotāju neatbildēja uz šo jautājumu.

Anketēšanas rezultāti ļāva secināt, ka lielākā daļa skolotāju par galveno pastāvošajā izglītības sistēmā uzskata mācību priekšmetu saturu, skolas humanitarizāciju saista ar mācību procesa satura izmaiņām.

Masveida aptauja un novērojumi mācību stundās parādīja, ka skolotāji maz uzmanības velta mācību izziņas darbības motivācijai, tās jēgpilnajai būtībai. Mācību darbības struktūras un būtības nepietiekamās zināšanas apgrūtina skolēnu pašnoteikšanās attīstību un realizāciju mācību procesā. Skolotāji savā darbībā īpašu uzmanību velta mācīšanas tehnoloģijām; īpaši liela uzmanība tiek veltīta „aktīvajām” mācību metodēm un formām. Rezultātā reizēm tiek zaudēta izklāsta loģika. Galvenais, ka tiek zaudēts stundas pedagoģiskais aspekts, paliek tikai tās priekšmetiskais saturs. Mācību formas pašas par sevi nav ne aktīvas, ne pasīvas. Par aktīvām tās kļūst, ja tās atbilst mācību procesa loģikai, ja tās atbilst un bagātina skolotāja un skolēnu radošo mijiedarbību. Tomēr skolotāju var saprast. Pēdējos gados pārāk bieži metodiskajās rekomendācijās uzmanība ir pievērsta skolotāja darba „tehnoloģijai”, bet pedagoģisko uzdevumu – radošas atmosfēras radīšana, atbildības jūtu veidošana un katra mācību procesa dalībnieka individuālās lomas atzīšana,

motivācijas sfēras attīstīšana, skolēna personības pašnoteikšanās un pašapziņas pilnveidošana – risināšana notiek ārpus mācību procesa.

Piemēram, literatūras stunda Rīgas 29.vidusskolā, tēma „Dostojevskis, radošais ceļš”. Skolotājs iepazīstināja skolēnus ar darba plānu: skolotāja lekcija un seminārnodarbības. Skolotāja lekcija tika uztvērta pasīvi, tāpēc ka nebija problēmjautājumu, nebija dzīvu sarunu; skolotājs runāja, drīzāk lasīja, bet skolēni klausījās. Seminārnodarbības notika kā iepriekš sagatavotu ziņojumu noklausīšanās, skolēnu attieksme bija indifferenta. Stundas satura vērtību pieņemšana nenotika. Bet tur, kur šīs formas veidojas skolotāju un skolēnu kopīgā meklējumā, aina ir pavisam citāda. Puškina liceja un Rīgas 34.vidusskolas skolotāji aplūko „aktīvās” mācību metodes un formas tikai kā daļu no mācību procesa. Viņus uztrauc visa mācību procesa pārveidošanas problēma, kas balstās uz tā humanitizāciju, uz kolektīvu formu un individuālas pieejas bērnam organizēšanu, kā arī uz profilmācību pilnveidošanu. Tā Rīgas 34.vidusskolas literatūras skolotājs izstrādāja kopā ar vecāko klašu skolēniem kolektīvā darba plānu ar lekciju materiālu. Attīstot problēmizklāsta ideju, viņš lasīja lekciju pēc iepriekš izveidota un skolēniem zināma plāna, tēzes tika veidotas problēmjautājumu veidā, un uzdevumi bija ar rakstnieku un kritiķu diskutējamiem izteicieniem par literāro daiļradi, kā arī citi materiāli. Skolēnu pieraksti ir divējādi; pēc skolotāja parauga un kā personīgā atbilde uz jautājumu – tas viss tika lasīts un pārspriests klasē. Seminārnodarbības ir turpinājums stundā iesāktajam darbam. Liepājas 4. vidusskolas skolotājs tēmas sāk ar skolēnu anketēšanu, kas parāda uztveres īpatnības un interesi par rakstnieka daiļradi. Anketas pēta un apstrādā skolēnu grupa skolotāja vadībā. Skolēni pēc tam apspriež šī darba rezultātus, izsaka vēlmes par to, kādas viņi vēlētos redzēt literatūras stundas. Stundu kopīgā plānošana padara skolēnus par aktīviem, pilntiesīgiem mācību procesa dalībniekiem. Līdzīgus piemērus varētu turpināt uzskaitīt. Radoši strādājošu skolotāju pieredze parāda, ka šī metodika būs efektīva tikai tad, kad ar tās līdzekļiem tiks risināti vispārpedagoģiska rakstura jautājumi.

Mūs interesēja, kā skolotājs izprot skolēna pašnoteikšanos. Mēs piedāvājām skolotājiem atbildēt uz jautājumu: „Kādu personību Jūs uzskatāt par pašnoteikušos?” Skolotāji atbildēja, ka tā ir „sociāli nobriedusi personība”, personība, kas spēj izvēlēties profesiju, personība, kas izprot gan savas tiesības, gan pienākumus un realizē tos sabiedrībā, personība, kas izprot zināšanu vērtību. Grūtāk skolotājiem bija izdalīt pašnoteikšanās subjektīvo pusi – sava „Es”, savu iespēju apzināšanos, „Es” tēla veidošanos. Bija nepieciešami uzvedinoši jautājumi: „Ko Jūs domājat par skolēnu iekšējo pasauli? Vai skolotājam būtu tā jāiepazīst?” Skolotājam ir ļoti grūti izanalizēt personības pašnoteikšanās struktūru, jo pedagoģijas zinātnē ir ļoti maz pētījumu par šo problēmu. Tie galvenokārt ir psiholoģijas pētījumi. Personības pašnoteikšanās analīze izrādījās skolotājiem grūta. Tātad skolotājiem ir nepieciešami semināri par problēmu „Vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstība – jauniešu vecumposma jaunveidojums”. Stundās skolotāji pastāvīgi

izcēla skolēna sociālās funkcijas nozīmību. „Tu esi skolēns un tev atbilstoši jāuzvedas. Skolēnam jāizpilda skolotāja prasības.” Tipiski ir tas, ka stundās nav saskarsmes, maz grupu darba, problēmu risināšanas, skolotāji dod priekšroku skolēnu reglamentējošai uzvedībai, kas tiek pamatota ar ārējām prasībām. Rezultāts – tika novērots, ka nav darbības pašregulācijas. Skolotāji nesaista zināšanu dziļu apguvi ar radošas mācību izziņas darbības un saskarsmes organizācijas nepieciešamību, savas darbības pašvērtējuma un savstarpējā vērtējuma izmantošanu, motivācijas pilnveidošanu. Tas liecina par skolotāja darbības virzību uz to, ka skolēni apgūst zināšanas, prasmes un iemaņas, bet neattīsta personību. Tādā mācību procesā ir apgrūtināts vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās process. Šie novērojumi pārliecina, ka skolotāji ir orientēti uz reproduktīvas darbības organizāciju. Tika analizēta skolēnu mācību izziņas darbība, tās raksturs, izmantojot tipiskas mācību reproduktīvās metodes. Atsevišķi tika analizēti skolēnu aptaujas rezultāti, jaunā mācību materiāla apguve, nostiprināšana un zināšanu pielietojums stundā. Stundu analīze parādīja, ka pārsvarā tika izmantota skolēnu izpildošā mācību izziņas darbība. Aptaujā skolēni tikai atainoja zināšanas un darbības veidus, kas bija iegūti agrāk. Aptauja sastāvēja no jautājumiem skolotājiem un reproduktīvām skolēnu atbildēm.

Jaunā materiāla apgūvē 70% stundu tika veidotas tā, ka pārsvarā bija jau gatavu zināšanu apguve no skolēnu puses. Stundas, kur zināšanu nostiprināšana un pielietošana notika pēc parauga, bija 82% no kopējā zināšanu pielietošanas un nostiprināšanas skaita. Skolotāji arī vēl tikai apgūst problēmmācību un modulmācību metodiku. Šāda skolotāja pozīcija nepalīdz veidot skolēna pašnoteikšanās vajadzības sevis kā personības attīstībai.

Pastāvīgs darbības reproduktīvais raksturs, kas prasa tikai precīzu uzdevumu izpildi, veido beziniciatīvu personību, kas ir vienalzīga pret cilvēku nelaimēm. Reālā mācību procesa analīze ļāva secināt: pat vispilnīgākā skolotāja tehnoloģija vēl negarantē vajadzīgos rezultātus, ja tā neizsauc skolēnu atbildes centienus, neatbilst viņu interesēm, neizsauc vajadzību pēc pašnoteikšanās. Tāpēc arī radoši strādājošu skolotāju darbībā saprotami saskaņojas metodes, kas stimulē aktīvu, patstāvīgu un radošu darbību, kurā skolēns realizē savas vajadzības pašnosakoties, kas nostiprina skolēna aktīvu pozīciju mācību procesā, kur skolotāji izmanto metodes, kas veicina zināšanu uzkrāšanos.

Piemēram, ķīmijas stunda, 12.klase, skolotājs A.Šafranskis, stundas tēma - „Ekoloģija – Zemes civilizācijas problēma”. Stunda ir organizēta kā preses konference. Organizatori ir skolotājs un skolēnu grupa. Viņi arī vada šo preses konferenci. Tiek izskatīti problēmjautājumi, kas izraisa skolēnu interesi: „Katastrofas uz Zemes un to sekas”, „Černobiļa un ekoloģijas atjaunošanas perspektīva”, „Pilsētas un Rīgas ekoloģija”, „Jaunākās tehnoloģijas un to loma ekoloģijas atjaunošanā”. Uzstājas skolēni, viņi piedāvā jautājumus diskusijai. Tiek izmantots internets.

Skolotājs it kā saplūst ar skolēniem šajā radošajā atmosfērā, brīžiem skolēnu izziņas atklājumi ir arī atklājums skolotājam. Viņš patiesi priecājas par skolēnu pētnieciskajiem meklējumiem.

Vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstībā izšķiroša nozīme ir adekvātam vērtējumam. Tāpēc ļoti svarīga ir vērtēšanas darbība stundā. Tomēr bieži vien skolotāji neizmanto vērtējuma motivējošās funkcijas ietekmi, dažreiz izmanto tā negatīvo potenciālu, kas neveicina pozitīvu attiecību veidošanos, kā arī neļauj izprast savu izaugsmi. Prakse parāda, ka pozitīvs vērtējums nostiprina aktīvu skolēna pozīciju, veido mācību sociālos vērtību motīvus, attīsta pozitīvas savstarpējās attiecības.

Skolotāju ikdienas darba novērojumi un skolēnu anketēšana parādīja, ka tipiska ir skolēnu izslēgšana no vērtēšanas darbības. Šāda prakse neveido skolēnu mācību un izziņas darbības patstāvību, jo skolēniem ir liegta iespēja izprast vērtējumu, un tāpēc arī nav iespējas objektīvi novērtēt sava darba rezultātus. Rezultātā ir apgrūtināta pašvērtējuma veidošanās, kas ir svarīgs pašnoteikšanās komponents.

Eksperimentālais darbs parādīja, ja savstarpējās attiecības starp skolotājiem un skolēniem ir pareizas, tad ir pozitīva attieksme pret vērtējumu, skolotāja un skolēna vērtējums sakrīt. Ja attiecības nav veiksmīgas, tad vērtējumi parasti ir pretēji. Tieši šajā gadījumā skolēni runā par skolotāja neobjektivitāti. „Skolotājiem ir mīluļi.” „Vērtējums ir atkarīgs no skolotāja garastāvokļa, no viņa attieksmes.”

Skolas darba prakse liecina, ka skolotāja vērtējums bieži neatbilst prasībām, kādas tiek izvirzītas konkrētajam vērtējumam. Vērtēšanā dominē subjektivitāte, nav izstrādāti vērtēšanas kritēriji dažāda veida darbiem. Kā tiek vērtēta mutiska atbilde, rakstu darbi, domraksti, patstāvīgie darbi? Pastāvošajā zināšanu pārbaudes un vērtējumu organizācijā skolotājs nav spējīgs īstenot atgriezenisko saikni visas klases līmenī. Tas neatbilst skolēnu centieniem zināt savas darbības rezultātus. Vairāku skolotāju darba pieredze parādīja, ka atgriezenisko saikņu paplašināšana ir iespējama tikai, ja vērtēšanas procesā tiek iesaistīti arī skolēni, ja vērtēšanas darbība tiek speciāli organizēta. Atgriezenisko saikņu paplašināšanās rezultātā notiek padziļināta, apzināta, apgūstamā mācību materiāla apguve, notiek kontroles, vērtējuma un adekvāta pašvērtējuma veidošanās, kas liecina par pašregulācijas un refleksijas – pašnoteikšanās pamatveidojuma – attīstību.

Secinājumi.

Konstatējošā eksperimenta gaitā iegūto datu analīzes rezultātā tika noteiktas šādas vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības pamatpretrunas:

- pretruna starp vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās vajadzību un nepietiekamo brīvību mācību procesā, stingro darbības un uzvedības reglamentāciju;
- pretruna starp pašizziņas vajadzību un sadarbības mācību procesā trūkumu, kaut gan tieši sadarbībā veidojas savstarpējās iepazīšanas pieredze un empātiskie uzstādījumi;

- pretruna starp pašrealizācijas vajadzību un nepietiekamu mācību izziņas darbības kā pašnoteikšanās pamatvērtības apzināšanos;
- pretruna starp skolēnu centieniem uz radošumu un pašu radošuma pamatu trūkumu mācību procesā, kad saturs ir enciklopēdisks, nav humanitārās problemātikas;
- pretruna starp mācību procesa intelektuālo virzību un vecāko klašu skolēnu personības attīstības nepieciešamību;
- pretruna starp profesijas izvēles centieniem un sociālās pieredzes trūkumu.

Vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības pretrunu analīze parādīja skolas mācību nepietiekamību vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstībā.

3.2. Vecāko klašu skolēnu dzīves vērtības

Analizējot vecāko klašu skolēnu dzīves vērtības, tika izvirzīti šādi uzdevumi:

- 1) izpētīt vērtību sistēmu (noteikt „vērtību piesātinātību”);
- 2) izanalizēt vecāko klašu skolēnu dzīves jēgas izpratni (noteikt dominējošās vērtības);
- 3) noteikt attieksmi pret savu „Es”. Tāpēc izpētīt:
 - savas individualitātes, unikalitātes apzināšanos un pieņemšanu;
 - pašvērtējumu;
 - pašregulācijas spējas.

„Kad mēs runājam par audzināšanu, tad mūsu priekšā ir cilvēka attīstība, viss, kas virzās uz iekšējo garīgo brīvību, atbrīvots no ārējo priekšrakstu spiediena, lai arī tie ir paši labākie un loģiskākie, un uzvedību, kas balstās uz sociālo vērtību attiecību brīvu izvēli un personībai nozīmīgām pamatdarbībām” (Ščurkova, 2000:7).

Audzināšanas izpratne kā tuvošanās iekšējai brīvībai, kā tuvošanās savas individualitātes templim prasa vecāko klašu skolēnu vērtību sistēmas izskatīšanu.

Raksturojot dzīves vērtības, jāņem vērā, ka sociāli izstrādāto vērtību pieņemšana un to apjēgšana ir aktīvs process, kas daudzējādā ziņā nosaka pašnoteikšanās veiksmi un iekļaušanos sabiedrības dzīvē. Veiksmīga pašnoteikšanās tiek raksturota ar elastību, ar iespēju aprobežot dažādas sociālās lomas, iekļaujot dažādus darbības un saskarsmes veidus.

Veiksmīga pašnoteikšanās ir ar pietiekami plašu, nozīmīgu vērtību spektru (vērtību piesātinājums), bet neveiksmīgai ir vai nu šauršārs vērtību spektrs vai vispār tāda nav (vērtību tukšums). Subjektīvi veiksmīga pašnoteikšanās tiek raksturota ar savas dzīves jēgpilniem pārdzīvojumiem, bet neveiksmīga – ar dzīves bezjēdzības pārdzīvojumiem.

Ievērojot cilvēku to attieksmju pamatvērtību analīzi, kas ir pārstāvētas filozofiskos un psiholoģiskos pētījumos (Hessens, 1966; Rodžers, 1983), esmu izdalījis cilvēka kā dzīvesdarbības subjekta noteicošās vērtību attieksmes, un uz šī pamata personības pašrealizācijas nozīmīgākās vērtības:

- attieksme pret sevi kā pret vērtību;
- attieksme pret citiem kā pret vērtībām;
- attieksme pret darbu kā pret vērtību;
- attieksme pret brīvību kā pret vērtību;
- attieksme pret nākotnes perspektīvu kā pret vērtību;
- attieksme pret izzīni kā pret vērtību;
- attieksme pret pienākumu kā pret vērtību;
- attieksme pret kultūru kā pret vērtību.

Diagnostikas nolūkā tika izmantots I. Judinas tests „Vecāko klašu skolēnu dzīves vērtību diagnostika” (2007) (sk. 2.pielikumu). Tests tika modificēts un papildināts saskaņā ar Ščurkovas (2000) koncepciju par jauno audzināšanu. Tekstā ir vairāki saturiskie bloki. Bloks „Izziņa kā vērtība” atbilst anketas pirmajam saturiskajam blokam. Anketas jautājumi ir virzīti uz vecāko klašu skolēnu vajadzību noskaidrošanu izziņas darbībā un emocionālo izziņas procesa uztveri (pozitīvu vai negatīvu). Ir svarīgi noteikt tādas izziņas vērtības izpausmes kā aizraušanās ar mācībām skolā, centieni iegūt priekšstatus par galvenajiem dabas un sabiedrības likumiem, radoša pieeja tā vai cita uzdevuma izpildē (arī mācību), gatavība veltīt noteiktas pūles izziņas darbībai jaunu darbības veidu apguves procesā.

Bloks „Es kā vērtība” nosaka pusaudža attieksmes raksturu pašam pret sevi, sevis kā personības un individualitātes izpausmju līmeņa pieņemšanu, spēju novērtēt savu vērtību, personīgās nozīmības un neatkārtojamības apzināšanos.

Bloks „Cits kā vērtība” nosaka pusaudža cita cilvēka kā individualitātes pieņemšanas līmeni, cieņu pret otru un prasmi konstruktīvi veidot starppersonu attiecības. Bloks norāda uz to, kādi uzstādījumi (pozitīvi vai negatīvi) veidojas vecāko klašu skolēniem attieksmē pret citiem cilvēkiem, vai viņi ir gatavi pieņemt otru cilvēku kā individualitāti, kā personību; vai viņi cenšas izrādīt labestību, uzticību, ticību cita cilvēka personības potenciālam.

Bloks „Darbs kā vērtība” nosaka skolēnu apzinīgas attieksmes pret sabiedriski derīgo darbību un centīgas attieksmes pret darbu izpausmes līmeni.

Bloks „Pienākums kā vērtība” parāda vecāko klašu skolēnu atbildības līmeni par savu darbību un rīcību, pārbauda, vai vajadzība ir pamatota ar uzvedību, vai viņš cenšas analizēt savu

rīcību, vai pārvalda lēmumu pieņemšanas principus, kas ir balstīti uz pienākuma jūtām un godīgu attieksmi pret izdarīto.

Bloks „Nākotnes perspektīva kā vērtība” nosaka vecāko klašu skolēnu zināšanas par saviem dzīves mērķiem, darbības mērķtiecību uz sasniegumiem, rezultātu objektīvu analīzi un vēl augstāku mērķu izvirzīšanu.

Bloks „Brīvība kā vērtība” paredz uzvedības kultūras izpratni, disciplinētību kā cita cilvēka brīvības cieņu, cilvēka pasaules skaistuma radīšanas spēju analīzi cilvēciskajās attiecībās un pašam sevī.

Bloks „Kultūra kā vērtība” izvirza vajadzību padziļināt savas zināšanas un priekšstatus par savu un citām kultūrām, nosaka izpratni, ka starpkultūru dialogs ir dabīgs un nepieciešams kultūru mijiedarbības veids.

Pētnieki ir noskaidrojuši, ka katrs veido savu individuālu vērtību sistēmu noteiktā tās struktūras tikumiskā dominantē. Attieksme pret Cilvēku kā visaugstāko vērtību ir cilvēka garīgās konstitūcijas sistēmveidojošais faktors. Šī universālā attieksme, mūsdienu personības kodols, nodrošina visas cilvēku attiecību sistēmas saturisko struktūru. Visas attieksmes (pozitīvās un negatīvās) sakņojas attieksmē pret cilvēku (Rodžers, 1983; Ščurkova, 2000). Tāpēc attieksme pret otru un attieksme pret sevi pašu ir mūsu uzmanības centrā.

Mūs interesēja vecāko klašu skolēnu nozīmīgo vērtību pilnīgums, vērtību piesātinājums. Analīzē tika izmantota eksperta vērtējumu metode. Eksperti bija skolotāji, kas strādā šajās klasēs. Tika izstrādāti vērtību attiecību rādītāji, ar to saturu tika iepazīstināti skolēni un skolotāji. Tika izveidota tabula „Dzīves vērtību kritiriji un rādītāji” (sk. 3.pielikumu). Tās ir vērtības, kurām vajadzētu piemist vecāko klašu skolēniem. Lai noteiktu kopējo vērtību piesātinājuma koeficientu, mēs piešķīrām šī rādītāja dažāda līmeņa attīstībai noteiktu skaitlisko nozīmi no 1 līdz 3, kur 3 nozīmē šī rādītāja attīstības augstu līmeni, 2 – vidēju līmeni, 1 – zemu līmeni vai vispār tāda nav.

.Lai nesarežģītu pētījumu, vērtību piesātinājuma līmeņu saturiskais raksturojums ir parādīts kā piemērs vienā Puškina liceja klasē.

„Vērtību piesātinātības” augsts līmenis.

Nozīmīgo pozitīvo vērtību plašs spektrs. Vecāko klašu skolēni zina šīs vērtības, izprot to saturu, ievēro šīs vērtības savā uzvedībā.

„Vērtību piesātinātības” vidējais līmenis.

Pietiekami plašs nozīmīgo pozitīvo vērtību spektrs. Vecāko klašu skolēni zina šīs vērtības, izprot to saturu, tomēr ne vienmēr ievēro šīs vērtības, tas ir atkarīgs no situācijas.

„Vērtību piesātinātības” zems līmenis.

Nozīmīgo pozitīvo vērtību spektrs ir ierobežots, vecāko klašu skolēni zina šīs vērtības. Saprot ne visu vērtību saturu, neievēro savā uzvedībā šīs vērtības.

Vecāko klašu skolēnu vērtību piepildījuma līmeņi (sk. 3. pielikumu).

Novērojumā un anketēšanā piedalījās matemātikas, literatūras un svešvalodas skolotāji. Pēc tam, kad skolotāji aizpildīja tabulu, katram skolēnam tika noteikts izveidojušos nozīmīgo vērtību koeficients. Skolēniem, kuru koeficients ir 3, piemīt vērtību piepildījuma augsts līmenis. Tādu Puškina liceja 11.klasē bija 35,

Rīgas 34.vidusskolā – 19,

Rīgas 29.vidusskolā – 10.

Ja rādītājs ir 2, tad skolēnam piemīt optimāls (vai vidējs) vērtību piepildījuma līmenis.

Tādu Puškina licejā bija 45,

Rīgas 34.vidusskolā – 30,

Rīgas 29.vidusskolā – 10.

Ja rādītājs ir 1, tad skolēnam piemīt zems līmenis.

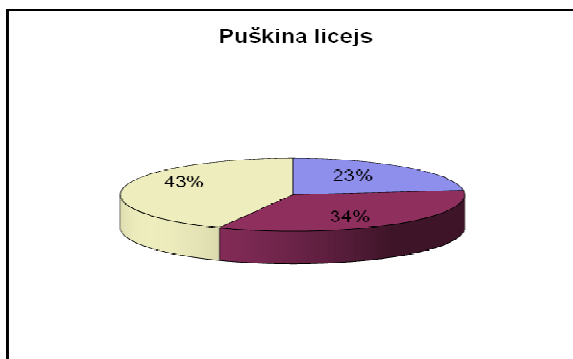
Tādu Puškina licejā bija 24,

Rīgas 34.vidusskolā – 26,

Rīgas 29. vidusskolā – 30.

Tas ir attēlots zīmējumos.

„Vērtību piesātinātības” rādītājs.

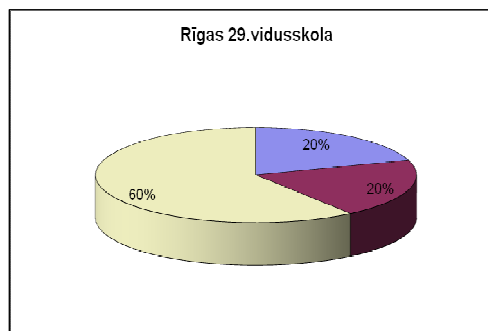
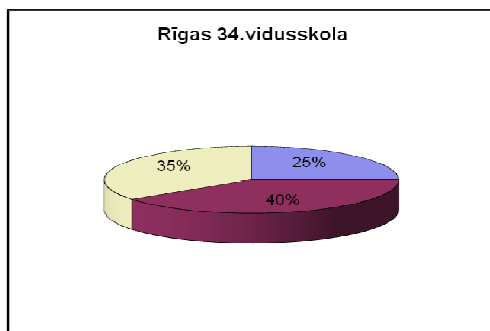


Augsts līmenis - 23% - 24 skolēni.

Vidējs līmenis – 34% - 35 skolēni.

Zems līmenis – 43% - 45 skolēni.

3.1.att. Rādītājs „vērtību piesātinātības”. Respondentu dalījums līmeņos eksperimentālajās grupās eksperimenta konstatējošajā posmā. 2005.gada oktobris (procentos).



Augsts līmenis – 25% - 19 skolēnu.

Vidējs līmenis – 40% - 30 skolēnu.

Zems līmenis – 35% - 26 skolēni.

Augsts līmenis – 20% - 10 skolēnu.

Vidējs līmenis – 20% - 10 skolēnu.

Zems līmenis – 60% - 30 skolēnu.

3.2.att. Rādītājs „vērtību piesātinātības”. Respondentu dalījums līmeņos kontroles grupās eksperimenta konstatējošajā posmā. 2005.gada oktobris (procentos).

Jāatzīmē vecāko klašu skolēnu nozīmīgo vērtību plašais spektrs Puškina licejā un Rīgas 34.vidusskolā. Skolēni zina šīs vērtības, priekšstata to saturu, bet ne vienmēr realizē tās savā uzvedībā. Rīgas 29.vidusskolas skolēniem raksturīgs nozīmīgo vērtību spektra ierobežojums, virspusēja izpratne par to saturu, viņi nav aktīvi to realizācijā.

Mums bija svarīgi noskaidrot, kādas vērtības vecāko klašu skolēniem ir personībai nozīmīgas, jo uz to pamata veidojas vecāko klašu skolēnu dzīves jēga.

Dzīves jēgu mēs aplūkojam kā dzīves vērtību rādītāju. Kā dzīves vērtību rādītājs dzīves jēga ietver šādus parametrus:

- personīgās dzīves apjaušana;
- mērķa sasniegšanas plānošana;
- personībai nozīmīgas vērtības;
- virzība uz sevi vai uz citiem.

Personībai nozīmīgās vērtības ir dzīves jēgas sistēmveidojošā struktūra. Šis komponents paredz visus „dzīves jēgas” satura parametrus.

Dzīves jēgu pētnieki aplūko kā svarīgu vecāko klašu skolēnu jēgpilno vērtību sfēras rādītāju. Pārdomas par dzīves jēgu ir būtisks veidojošās pašnoteikšanās raksturojums. Daudzi pētnieki vairākkārt ir atzīmējuši, ka vēlinā pusaudžu un jauniešu vecumposma raksturīga pazīme ir interese par dzīves jēgu vispār un personīgās eksistēšanas globālajām problēmām. Šīs problēmas

uztrauc jauniešus un jaunietes, viņi plaši tās apspriež ar vienaudžiem un ar uzticību ieguvušiem pieaugušajiem.

Interese par dzīves jēgu un tās aktīva apspriešana liecina par aktīvi notiekošu pašnoteikšanās procesu, ja intereses par dzīves jēgu nav, tad tas liecina par pašnoteikšanās kropļojumu. Daudzi autori norāda, ka vērtības ir viens no sabiedrības un personības mijiedarbības mehānismiem, un ka pastāv saikne starp vērtībām un dzīves jēgu (Leontjevs, 1977; Matsumoto, 1996). Sevis kā personības atrašana sabiedrībā ir aktīvas pozīcijas pret sociokultūras vērtībām meklēšana, kā arī savas eksistēšanas jēgas noteikšana.

Dzīves jēga parasti katram cilvēkam sadzīves „mūžīgo jautājumu” sistēmā izpaužas citādāk. Kas es esmu, kāpēc es esmu šajā pasaulē, kāda ir mana vieta šajā pasaulē, kāda ir manas dzīves jēga, uz kādu vērtību pamata man jāizdara sava dzīves ceļa izvēle, jānosaka mērķi un manas darbības jēga, jāizvēlas sasniegumu līdzekļi un jānovērtē to rezultāti, pēc kādiem kritērijiem un kā iespējams pilnveidot manu personību, garīgās kultūras apgūšanu? Šo jautājumu lēmuma sarežģītība slēpjas tur, ka, lai gan tiem ir vispārcilvēcisks pamats, tos katru reizi vēsturiskajā laikā un telpā katrs cilvēks atklāj un risina no jauna un pa savam. Risinājumu ceļā notiek personības garīgais papildījums, garīgās kultūras apgūšana. Šeit galvenais ir nevis daudzveidīgu zināšanu apguve, bet gan to jēga un mērķis. Atbilstoši garīgums ir jēgas ieguves problēma. Garīgums ir noteiktu vērtību, mērķu un jēgu eksistēšanas hierarhija.

Garīgās apguves ceļu pētnieki interpretē kā „taisnības, labestības un skaistuma”, kā arī citu augstāko vērtību apguves sākumu (Bahtins, 1987). Šajā ceļā cilvēks iegūst spēju domāt un darboties ne tikai „piezemēti”, šauri utilitāri, mehāniski utilitāri, bet arī salīdzināt savas darbības un vērtības ar tikumiskiem un estētiskiem kritērijiem. Parasti tas viss koncentrējas „sirdsapziņas” ieguves procesā kā personības pašnoteikšanās iekšējais pamatrādītājs. Sirdsapziņa ir tikumiska kategorija, un tikumība ir personības garīgās kultūras rādītājs, kas nosaka cilvēka pašrealizācijas brīvības mēru un kvalitāti, lai tā nebūtu par sliktu ne sev ne citiem (Abuļhanova – Slavska, 1980).

Garīgums vienmēr ir saistīts ar humānistiskām idejām, kuru centrā ir cilvēka attieksme ne tikai pret sevi, bet arī pret citiem cilvēkiem kā pret vērtībām. Tajā tiek risināts jautājums, ko man nozīmē otrs cilvēks – mērķi vai līdzekļi, kāda ir viņa personības vērtība, cilvēku dzīves vērtība vispār, goda un cieņas vērtība.

Tikumiskais komponents vērtību sistēmā ir dominējošais, tomēr vecāko klašu skolēni to neapzinās. Kādas vērtības izvēlas vecāko klašu skolēni? Kādas vērtības ir viņiem nozīmīgas?

Vecāko klašu skolēniem tika piedāvāts dažāda rakstura vērtību uzskaitījums: garīgās, praktiskās, uz sevi vērstās, uz citiem cilvēkiem vērstās, uz saskarsmi vērstās. Vecāko klašu skolēni izvēlējās vērtības pēc tā, cik tās ir nozīmīgas viņiem pašiem. Nozīmīgās atzīmēja ar ciparu 3, mazāk nozīmīgas – ar ciparu 2, nenozīmīgas – 1. Rezultāti ir redzami tabulā.

3.1. tabula

Dažādu vidējo mācību iestāžu skolēnu dažādu dzīves vērtību nozīmīguma rangi un koeficienti

	Puškina licejs		Rīgas 34.vsk.		Rīgas 29.vsk.	
	Koefi- cients	Rangs	Koefi- cients	Rangs	Koefi- cients	Rangs
1. Aktīva dzīvesdarbība	0,58	10	0,14	14	0,58	7
2. Dzīves gudrība	0,06	13	0,04	17	0,52	9
3. Veselība	0,5	11	0,7	6	0,9	5
4. Interesants darbs	0,92	3	0,68	8	0,5	8
5. Dabas skaistums un māksla	0	14	0,12	15	0,04	17
6. Mīlestība	0,78	4	0,9	3	0,9	6
7. Materiāli nodrošināta dzīve	0,96	1	1	1	0,94	1
8. Labi un uzticami draugi	0,7	6	1	2	0,9	4
9. Sabiedrības atzinums	0	15	0,18	11	0,08	15
10. Izziņa	0,6	9	0,66	9	0,04	16
11. Karjera	0,94	2	0,94	4	0,52	10
12. Pašpilnveidošanās	0,68	7	0,24	10	0,52	11
13. Izklaide	0	16	0,84	5	0,94	2
14. Brīvība	0,5	12	0,14	13	0,5	13
15. Laimīga ģimenes dzīve	0,68	8	0,82	6	0,94	3
16. Citu laime	0	17	0,12	16	0,02	18
17. Radošums	0	18	0,16	12	0,12	14
18. Pārliecība par sevi	0,78	5	0,4	18	0,52	12

Rezultātu analīze parādīja, ka liceja audzēkņiem nozīmīgākās vērtības ir:

- interesants darbs;
- materiāli nodrošināta dzīve;
- karjera.

Vērtību orientācijas līderpozīcijas tāpat ieņem arī labi draugi, pārliecība par sevi, mīlestība. Mazāk nozīmīgas ir šādas vērtības:

- brīvība;
- veselība;
- laimīga ģimenes dzīve;
- izziņa;
- aktīva dzīvesdarbība;
- dzīves gudrība.

Sabiedrības atzinums, citu laime, izklaide, radošums, dabas skaistums un māksla nav, pēc liceja audzēkņu domām, galvenie cilvēka dzīves mērķi.

Rīgas 34.vidusskolas skolēniem tāpat sabiedrības atzinums, citu laime, izklaide, dabas skaistums un māksla nav galvenās dzīves vērtības. Šīs skolas skolēni par nozīmīgām vērtībām uzskata:

- mīlestību;
- materiāli nodrošinātu dzīvi;
- karjeru.

Līderpozīcijas vērtību orientācijas struktūrā ieņem:

- labi un uzticami draugi;
- interesants darbs;
- laimīga ģimenes dzīve.

Mazāk nozīmīgas vērtības ir:

- pārliecība par sevi;
- veselība;
- pašpilnveidošanās;
- brīvība;
- aktīva dzīvesdarbība;
- izziņa.

Parasto skolu skolēniem nozīmīgas nav tādas vērtības kā attīstība, aktīva dzīvesdarbība, sabiedrības atzinums, citu laime, radošums, dabas skaistums un māksla.

Vairāk nozīmīgas Rīgas 29.vidusskolas skolēniem šķiet:

- materiāli nodrošināta dzīve;
- veselība;
- laimīga ģimenes dzīve.

Līderpozīcijas vērtību struktūrā tāpat ieņem:

- labi un uzticami draugi;
- mīlestība;
- izklaide.

Mazāk nozīmīgas ir šādas vērtības:

- interesants darbs;
- pārliecība par sevi;
- aktīva dzīvesdarbība;
- brīvība;
- pašpilnveidošanās;
- karjera;
- citu laime.

Pētījuma rezultātu analīze parādīja, ka visās vecāko klašu skolēnu grupās līderpozīciju ieņem materiāli nodrošināta dzīve. Tā ir laikmeta elpas izpausme – sabiedrības pragmatiska virzība. Bet tajā pašā laikā tas ir vērtību sistēmas tikumisko sastāvdaļu zemā statusa rādītājs.

Diemžēl ne pārliecība par sevi, ne citu laime nevienā vecāko klašu skolēnu grupā neieņēma līderpozīciju. Šis pētījums apstiprināja secinājumus par vecāko klašu skolēnu personības zemo tikumiskās virzības līmeni. Bet te var balstīties uz to, ka tādas vērtības kā radošums, brīvība, aktīva dzīvesdarbība ieņem vidēju līmeni, jo ir noteiktā pakāpē tomēr nozīmīgas. Ir nepieciešama šo vērtību aktualizēšana ar mācību procesa humanizāciju un humanitizāciju.

Var secināt, ka vecāko klašu skolēniem dzīves jēgas problēma ir pietiekami svarīga. Personīgās dzīves subjektīvo pārdzīvojumu apzināšanās ir augsta. Tomēr personīgās dzīves reālais un nākotnes plānojums, kā arī pati dzīves aktivitāte ir zema. Vērtību tikumiskās sastāvdaļas nav nozīmīgas. Vecāko klašu skolēnu vērtību sistēmā dominējošais ir materiālais nodrošinājums. Protams, tā ir nozīmīga vērtība mūsdienu sabiedrībā, bet šī mērķa sasniegšanas ceļi un veidi vecāko klašu skolēniem nav saistīti ar personīgās aktivitātes realizāciju (atradu aplēpto mantu, saņēmu mantojumu, man ir ļoti liela alga utt.). Tātad ir nepieciešama tikumisko sastāvdaļu veidošana vērtību struktūrā.

Tāpēc mēs veltījām īpašu uzmanību tikumisko komponentu analīzei vērtību struktūrā.

Kāda ir vecāko klašu skolēnu personības virzība – uz labā un godīgā krāšanu un saglabāšanu sabiedrībā vai arī virzība uz abstraktu sabiedrības tikumiskā stāvokļa apcerēšanu, uz negatīvā konstatēšanu un šajā sakarībā arī uz pesimistisku attieksmi pret dzīvi. Tikumisko sastāvdaļu analīzē tika izmantota kvalitatīvā un kvantitatīvā analīze. Aptauja tika veikta Puškina licejā un Rīgas 29., 34.vidusskolā.

Skolēniem apspriešanai tika piedāvāta Bībeles patiesība ar dažādu saturisko nokrāsu: „Pasaulē ir labais un sirdsapziņa.” „Vai pasaulē ir labais un sirdsapziņa?” „Nē, tomēr pasaulē ir labais un sirdsapziņa.” „Labais un sirdsapziņa valda pār pasauli.” „Pasaulē nav ne labā, ne sirdsapziņas.”

Sirdsapziņa pētījumā tiek aplūkota kā subjektīva pašnoteikšanās sastāvdaļa. Vecāko klašu skolēni domā par jēdzieniem „labais” un „sirdsapziņa”. Kas ir labais? Tā ir palīdzība, sapratne, bet sirdsapziņa – tā ir cilvēka iekšējā balss, kas kontrolē domas, rīcību.

Rīgas 34.vidusskolā anketēšanā piedalījās 75 cilvēki.

24 skolēni – 32% - uzdod sev jautājumu: „Vai pasaulē ir labais un sirdsapziņa?”

15 skolēnu – 20% - atbild: „Pasaulē ir labais un sirdsapziņa.”

6 skolēni – 8% - ir pārliecināti: „Labais un sirdsapziņa valda pār pasauli.”

5 skolēni – 7% - noliedz: „Pasaulē nav ne labā, ne sirdsapziņas.”

25 skolēni – 33% atbild: „Nē, tomēr pasaulē ir labais un sirdsapziņa.”

Anketēšana parādīja, ka skolēnu tikumisko vērtību sistēma balstās uz labā un sirdsapziņas izpratnes. Šie jēdzieni ir viņu uzvedības pamatā, lai gan ne visiem un ne vienmēr izdodas pareizi izvēlēties rīcību atbilstoši savai dzīves pozīcijai.

1.grupas skolēni raksta: „Pēdējā laikā mūsu dzīvē reti ir sastopams labais un sirdsapziņa. Ar šīm vērtībām var saskarties vecāku cilvēku vidū, bet jaunās paaudzes vidū tās ir reti. Jaunatnei ir citas vērtības dzīvē, un tas ir slikti.” Viņi raksta par ideālu trūkumu, par to, ka televīzijas pārraides, masu saziņas līdzekļi audzina jaunatni, propagandējot vardarbību un cietsirdību. Rodas jautājums: „Vai mūsdienās ir vajadzīgs labais un sirdsapziņa? Kas tie ir? Vērtības vai nepilnības?” Tagad pat ir tā, ka tie, kam piemīt šīs īpašības, ne vienmēr ir gatavi tās izrādīt.

Viņiem nepiekrīt 2.grupas skolēni. „Pasaulē ir labais un sirdsapziņa. Mēs ne vienmēr to pamanām, tāpat kā nejūtam gaisu, ko elpojam, bet mēs jūtam elpas trūkumu, kad pietrūkst gaisa.” Viņi raksta par labdarības biedrībām, kas rūpējas par bērniem, veciem cilvēkiem, invalīdiem un nabadzīgajiem. „Ne reizi vien mēs uzdodam sev jautājumu: „Vai pasaulē ir labais un sirdsapziņa?”, un atbildēt uz šo jautājumu nav nemaz tik viegli.” „Mūsdienās cilvēki aizvien mazāk un mazāk aizdomājas par šo divu vārdu nozīmi. Varbūt par iemeslu tam ir nepietiekama audzināšana, varbūt tas ir jauno cilvēku tēls? Nesaprotami. Tomēr nosaukt to par jaunu cilvēku tēlu ir kaut kā nepareizi. Ko tad nozīmē šis vārds – sirdsapziņa? Pēc manām domām, tā ir iekšēja pārliecība par to, kas ir labais un ļaunais, tikumiskas atbildības par savu uzvedību apzināšanās. Protams, ne katrs cilvēks var nosaukt sevi par labsirdīgu un godīgu cilvēku. Ne katrs seko savai rīcībai, tomēr vienmēr atbild par to.”

„Pēdējā laikā ļaunais sāk valdīt pār pasauli, bet sirdsapziņa un labais atkāpjas it kā otrajā vietā. Ļoti sāpīgi ir apzināties, ka aizvien mazāk ir cilvēku, kas prot būt labsirdīgi. Mēģināsim

izmainīt pasauli uz labāku! Kā tas ir? Tas ir ļoti vienkārši! Labestīgs cilvēks vienmēr palīdzēs tam, kam šī palīdzība ir vajadzīga. Viņš vienmēr sniegs palīdzīgu roku. Viņš nekad neteiks par otru ko sliktu. Viņš vienmēr redz pasauli mazliet bagātāku un interesantāku, viņš skatās uz pasauli ar pavisam citām acīm.”

„Es uzskatu, ka labais, ko radījis cilvēks, un sirdsapziņa, bez kuras cilvēks nevar būt cilvēks, valda pār pasauli. Dažreiz ir tik patīkami apjaust, ka tev ir kauns par to vai citu palaidnību. Tātad tev ir sirdsapziņa. Bet cik daudz pasaulē ir labā! Tas ir, tikai to vajag saskatīt. Saudzēsim viens otru! Mēs visi esam tik dažādi, bet tajā pašā laikā tik līdzīgi.”

Mēs lasām patiesi filozofiskus pārspriedumus par labo un sirdsapziņu. Optimistiski noskaņotu skolēnu diemžēl ir mazāk. Pārsvarā ir tie, kas šaubās. „Vai pasaulē ir labais un sirdsapziņa?”

Rīgas 34.vidusskolā un Puškina licejā rezultāti bija gandrīz vienādi, bet citās vidusskolās rezultāti bija citādi, vairāk bija negatīvu izteikumu. Rīgas 34.vidusskolā un Puškina licejā izteikumi bija optimistiskāki:

„Es apgalvoju, ka pasaulē ir gan labais, gan sirdsapziņa. Neskatoties uz kariem, asins izliešanu, labais uzvarēs. Katram cilvēkam jāatrod sevī kaut lāsīte tīrības, ticības, esmu pārliecināta, katram tāda ir. Mēs apvienosim šīs lāsītes, un, kad lietus pāries, kas attīra mūsu Zemi, tad arī labais un sirdsapziņa uzvarēs.”

„Es piekrītu, ka pasaulē ir gan labais, gan sirdsapziņa. Un dvēseles dziļumos to zina katrs cilvēks. Dažreiz mēs par to ikdienas raizēs aizmirstam. Bet man liekas, ka tieši uz cilvēka labsirdības un sirdsapziņas turas mūsu pasaule. Uz patiesas labsirdības, kas nāk no cilvēka sirds dziļumiem.

„Katra cilvēka sirdī dzīvo labestība, bet sirdsapziņa ir jāaudzina.”

Liceja audzēkņi uzskata, ja mūsdienās cilvēkos pārsvaru gūs labais un sirdsapziņa, tad tie būs ļoti vērtīgi cilvēki un tos vajag sargāt. „Šīs īpašības ir jāaudzina sevī. Tad pasaule, kurā mēs dzīvojam, būs pilnīga. Jāglābj mūsu pasaule. Slavaskāre, bagātība, triumfs jānomaina pret vēlēšanos palīdzēt tiem, kam tas ir nepieciešams. Ja cilvēks pastāvīgi būs dusmīgs un bezjūtīgs, viņš kļūs vientuļš, bet, ja darīs labu, tad pie viņa tieksies pārējie cilvēki. Nevajag gaidīt labestību no citiem, bet vajag pašam to dāvēt cilvēkiem.”

Anketēšanas rezultāti Puškina licejā.

Anketēšanā piedalījās 104 cilvēki.

53% skolēnu uzdod sev jautājumu: „Vai pasaulē ir labais un sirdsapziņa?”

12% atbild: „Pasaulē ir labais un sirdsapziņa.”

19% saka: „Nē, pasaulē tomēr ir labais un sirdsapziņa.”

12% ir pārliecināti: „Labais un sirdsapziņa valda pār pasauli.”

4% noliedz: „Pasaulē nav ne labā, ne sirdsapziņas.”

44 cilvēki no 104 ir gatavi apliecināt labo dzīvē, tomēr 56 cilvēki šaubās, ka labais valda pār cilvēku dvēselēm un kaut ko tomēr var mainīt dzīvē, 4 cilvēki pesimistiski apgalvo „Pasaulē nav ne labā, ne sirdsapziņas”, „ļaunais valda pār pasauli.”

„Pasaulē nav ne labā, ne sirdsapziņas, tāpēc ka pasaulē valda nauda. Finansiālās labklājības dēļ cilvēks ir gatavs uz visu, īpaši ja to izdodas noslēpt. Lai labais un sirdsapziņa valdītu pasaulē, nepieciešams izmainīt morālos principus, atbilstoši kuriem cilvēks tiek audzināts. Ko mums saka skolā – mācies labi, lai tu varētu palīdzēt citiem cilvēkiem. Un, lūk, skolēni jau skolā ir gatavi iet pāri līķiem, lai saņemtu labu atzīmi.”

Tātad vecāko klašu skolēni audzināšanā saskata tikumiskās vērtības, attieksmi pret otru kā pret vērtību. Tādas pašas pārdomas ir arī Rīgas 29.vidusskolas skolēniem – par labo, ļauno un sirdsapziņu. Tomēr viņu izteikumos ir vairāk pesimisma.

„Mēs dzīvojam šausmīgā laikā, kad pasaulē valda ļaunums, vardarbība, cietsirdība. Par to mēs varam pārliecināties, kad ieslēdzam televizoru. Katru dienu visos kanālos var redzēt katastrofas, slepkavības. „Kriminālā hronika”, „Nedēļas katastrofas”, „ČP” un citi raidījumi audzina jaunatnē cietsirdību, palielina baiļu izjūtu, slavina slepkavības, vardarbību, narkomāniju, alkoholismu. Kas mūsdienās ir varonis, elks, zvaigzne? Tas ir kino varonis ar spēcīgiem muskuļiem, kas nogalina visu, kas gadās viņa ceļā. Šo varoņu dzīves ceļš ir „nosēts” ar bijušo pretinieku līķiem. Tas ir līdzīgs asiņainai upei. Vai mūsdienās vispār ir vajadzīgs gods, sirdsapziņa, labais, pienākums, tikumība? Cilvēki, kuriem piemīt šīs īpašības, jau izsenis tika augstu vērtēti sabiedrībā. Katram cilvēkam dvēselē ir šīs īpašības, bet ne katrs ir gatavs tās izrādīt tagadnē. Bez goda, sirdsapziņas, labestības cilvēce sen jau būtu izmirusi.”

„Es esmu pārliecināts, ka sirdsapziņa ir īsta cilvēka iekšējā balss, balss, kas kontrolē mūsu domas, rīcību. Domājot par labestību, domāju tikai par godīgiem cilvēkiem. Ļoti žēl, ka tagad labestīgiem un godīgiem cilvēkiem ir ļoti grūti dzīvot. Mēs dzīvojam tādā laikā, kad ar cilvēkiem, kuri atļāvušies pateikt taisnību, var izrēķināties, iznīcināt par pateikto. Pie tam tas notiek pavisam nemanāmi: cilvēks vai nu vienkārši pazūd, vai arī tiek atrasts nejauši nogalināts, vai arī visi runā par to, ka tā ir bijusi pašnāvība. Piemēru ir ļoti daudz. Gāja bojā dziedātājs Viktors Cojs. Slēdziens – nelaimes gadījums. Bet vai tas tā bija? Pēc tam sekoja Igora Taļkova nāve. Slepkavība notika vairāku aculiecinieku priekšā, bet neviens nav redzējis slepkavu. Bet pēdējos gados tiek slepkavoti žurnālisti. Tas ir pats briesmīgākais. Kas vēl bez viņiem var pateikt taisnību? Kas īsti negrib, lai slepenais kļūst acīmredzams? Bet labestību, godu un sirdsapziņu nevar iebiedēt un nogalināt. Tās vienmēr ir bijušas, ir un būs, kamēr vien dzīvos īsti cilvēki.”

Rīgas 29.vidusskolas anketēšanas rezultāti.

„Pasaulē nav ne labā, ne sirdsapziņas” – 12 cilvēku – 24%

„Vai pasaulē ir labais un sirdsapziņa?” – 30 cilvēku – 60%

„Nē, tomēr pasaulē ir labais un sirdsapziņa” – 2 cilvēki – 4%

„Pasaulē ir labais un sirdsapziņa” – 4 cilvēki – 8%

„Labais un sirdsapziņa valda pār pasauli” – 2 cilvēki – 4%

Anketēšana parādīja, ka skolēnu tikumisko vērtību sistēma ir balstīta uz labā un sirdsapziņas pozitīvu izpratni. Šī izpratne ir viņu dzīves jēgas un uzvedības pamats, lai gan ne visiem un ne vienmēr izdodas veikt pareizo izvēli saskaņā ar savu dzīves jēgas izpratni. Gandrīz puse no skolēniem visās skolās uzskata, ka katrā cilvēkā jau no dzimšanas ir ielikta labsirdība. Tas nozīmē, ka jātīc cilvēkam, viņa labākajām potenciālajām iespējām, viņa dvēseles izaugsmei. Sirdsapziņa ir jāaudzina. Skolēni pat piedāvā vienu no sirdsapziņas audzināšanas ceļiem: „Labestības un sirdsapziņas piemērus mēs varam gūt no grāmatām.” Protams, skolotāji strādā šajā virzienā. Īpaši labvēlīga augsne tiek radīta dzimtajās valodas un literatūras stundās. Bet arī citās mācību disciplīnās ir materiāli, kas atver gaismas un tumsas pasauli, skaistā un bezjēdzīgā, ļaunā un labā pasauli. Es domāju, ka mūsu uzdevums ir bagātināt mācību stundas tikumiski un garīgi, lai veicinātu garīgi bagātas personības veidošanos.

Vecāko klašu skolēnu Bībeles patiesību izvēles analīze, spriedumi par ētiskām problēmām ļāva secināt, ka mazāk nekā puse Puškina liceja eksperimentālo vecāko klašu skolēnu optimistiski skatās nākotnē, viņiem ir aktīva pasaules uzskata pozīcija: dzīves jēgu viņi saskata tajā, lai tiktu darīts labais, lai cilvēki nebūtu vienaldzīgi. Līdzīgi rezultāti tika iegūti Rīgas 34.vidusskolas kontroles klasēs. Tomēr lielākā daļa netic labajam un sirdsapziņai. Pesimistiski bija Rīgas 29.vidusskolas kontroles klašu skolēnu izteikumi. Tas ir pamatojams, pēc mūsu domām, ar ģimeņu slikto materiālo stāvokli. Tikai 16% tic, ka labais un sirdsapziņa vispār pastāv pasaulē. Pārējie neredz jēgu šajos jēdzienos.

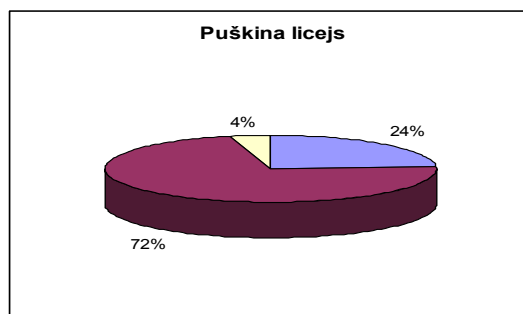
Tādā veidā var secināt, ka tikumiskais nav nozīmīgs lielākajai daļai vecāko klašu skolēnu, tam ir zems statuss. Tam ir tieša ietekme uz dzīves jēgas virzību. Tātad ir nepieciešams mūsdienu dzīves tikumiskās problēmas apspriest kopā ar vecāko klašu skolēniem.

Vecāko klašu skolēnu dzīves jēgas analīze

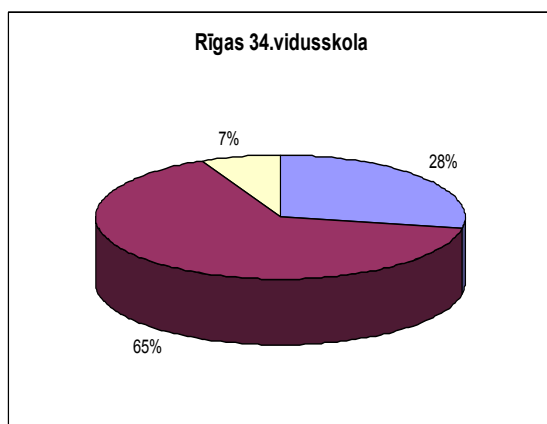
Augsts līmenis – 24% - 25 skolēni

Vidējs līmenis – 72% - 75 skolēni

Zems līmenis – 4% - 4 skolēni



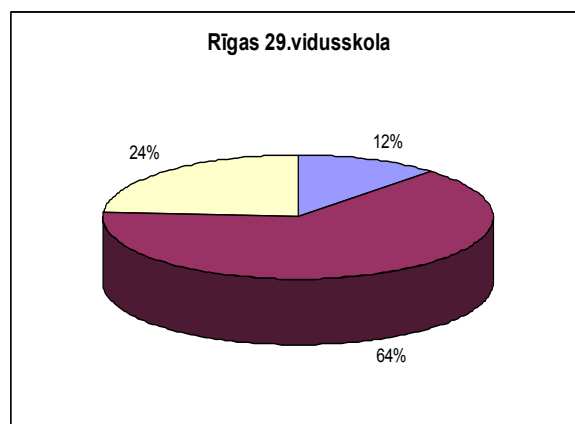
3.3. att. Rādītājs „dzīves jēga”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā. 2005.gada oktobris (procentos).



Augsts līmenis – 28% - 21 skolēns

Vidējs līmenis – 65% - 49 skolēni

Zems līmenis – 7% - 5 skolēni



Augsts līmenis – 12% - 6 skolēni

Vidējs līmenis – 64% - 32 skolēni

Zems līmenis – 24% - 12 skolēni

3.4. att. Rādītājs „dzīves jēga”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā. 2005.gada oktobris (procentos).

Pētījuma rezultāti liecina par augstu personīgās dzīves apzināšanās līmeni, par vēlēšanos veidot personīgo dzīvi saskaņā ar saviem mērķiem un priekšstatiem par dzīves jēgu, bet dzīves jēga lielākajai daļai vecāko klašu skolēnu ir tikai materiālā labklājība. Rīgas 29.vidusskolas skolēni mazākā mērā uzskata sevi par spējīgiem veidot personīgo dzīvi saskaņā ar saviem mērķiem un priekšstatiem par dzīvi kopumā.

Šādi var secināt arī pēc sacerējumu „Es pēc 10 gadiem” analīzes. Vecāko klašu skolēni redz sevi kā firmu vadītājus, banku īpašniekus, bagātus cilvēkus, kā laimīgu ģimeņu tēvus, meitenēm ir līdzīgi priekšstati par savu nākotni. Tomēr konkrēta savas nākotnes plānojuma, materiāli nodrošinātas bagātas dzīves sasniegšanas ceļu nav. Kā burvju pasaka, sapnis bez personīgās aktivitātes. Daudzi tā arī rakstīja: „Es gribu pastāstīt par savu sapni...”

Tādēļ ir nepieciešama:

- nozīmīgu vērtību paplašināšana kā personībai nozīmīgu vērtību apzināšanās;
- vērtību sistēmas tikumiskās dominantes pastiprināšana;

- personīgās dzīves saprātīgu pārdzīvojumu aktualizācija saskaņā ar tikumiskajiem un ētiskajiem orientieriem;
- mērķa sasniegšanas paņēmieni noteikšana.

Attieksme pret savu „Es” ir vecāko klašu skolēnu dzīves vērtību rādītājs. Tas sastāv no:

- savas individualitātes un unikalitātes apzināšanās un pieņemšanas;
- adekvāta pašvērtējuma;
- pašregulācijas spējas.

Attieksmes pret savu „Es” analīzei tika izmantots tests – J.Gilbuha personības brieduma aptauja. Attieksme pret savu „Es” ir svarīgs personības pašnoteikšanās rādītājs. Pašnoteikšanās, pašvērtējums, pašregulācija ir arī sava „Es” sastāvdaļas. Augsts līmenis attiecībā pret savu „Es” bija redzams, kad vecāko klašu skolēni pauda pārliecību par savām iespējām, apmierinātību ar savām spējām, zināšanām, prasmēm un iemaņām. Viņiem piemīt adekvāts pašvērtējums, pašregulācijas spēja, augstas prasības pret sevi, pieklājība, citu cilvēku cieņa.

Pēc rādītāja - attieksme pret savu „Es” - nevienā grupā nebija neviena respondenta ar augsta līmeņa pozitīvi izveidojušos attieksmi pret savu „Es”. Tas liecina par to, ka skolēniem nav dziļu un adekvātu zināšanu par sevi un savu darbību, un savas rīcības vērtējumā viņiem bija nepieciešama skolotāja palīdzība (3A zīmējums). Lielai daļai eksperimentālo un kontroles klašu respondentu bija zems izveidojušās pozitīvās attieksmes pret savu „Es” līmenis. Puškina licejā - 30%, Rīgas 34.vidusskolā – 62%, bet Rīgas 29.vidusskolā – 75%.

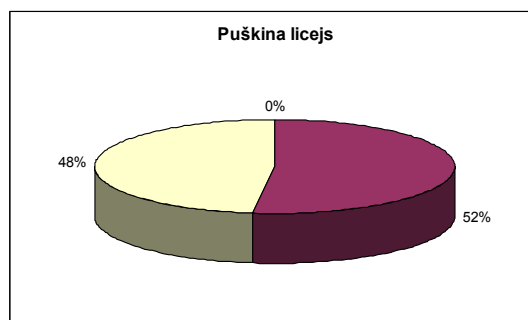
Tas bija redzams vecāko klašu skolēnu nepārliecinātībā par savām iespējām, neapmierinātībā ar savām spējām, raksturu, savām zināšanām, prasmēm un iemaņām. Skolēni izcēlās ar zemajām prasībām pret sevi, ar neapzinātiem centieniem atbalstīt sevi ar uzslavām, bravūrību un pašreklāmu. Zināšanas par sevi bija neadekvātas, virspusējas, tāpēc savas rīcības vērtējumā bija nepieciešama skolotāja vai konsultanta palīdzība.

Izveidojušās attieksmes pret savu „Es” vidējais līmenis bija novērojams 38% liceja audzēkņu, 36% Rīgas 34.vidusskolas skolēnu un 25% skolēnu no Rīgas 29.vidusskolas. Šiem vecāko klašu skolēniem bija adekvātas zināšanas par sevi, bet ne vienmēr tās bija pietiekami dziļas. Bieži tika izrādīta patstāvība, objektivitāte un pārliecība par savas rīcības un darbības vērtējumu, prasības pret sevi, tomēr tika novērota arī vāja pārliecība par savām iespējām, daļēja apmierinātība ar savām spējām, raksturu, savām zināšanām, prasmēm un iemaņām.

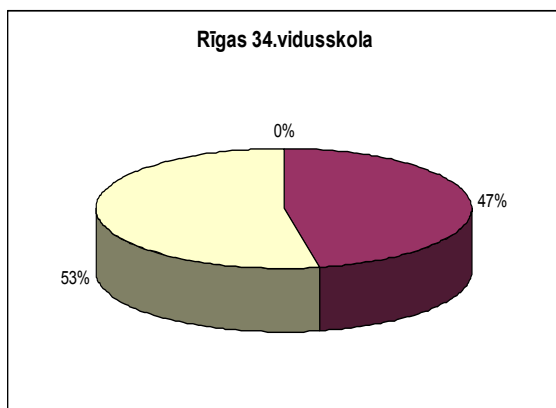
Augsts līmenis – 0% - 0 skolēnu

Vidējs līmenis – 52% - 54 skolēni

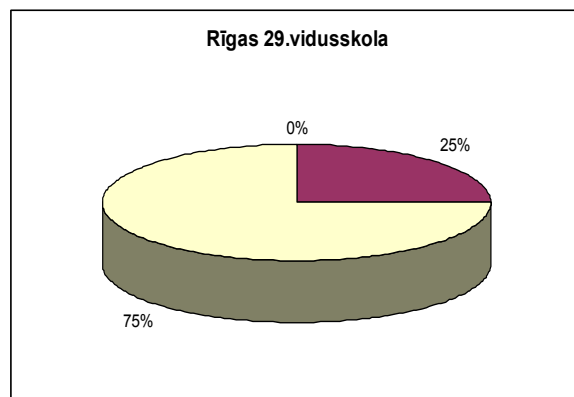
Zems līmenis – 48% - 50 skolēnu



3.5. att. Rādītājs „attieksme pret savu Es.” Eksperimentālo klašu (grupu) respondentu dalījums eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).



Augsts līmenis – 0% - 0 skolēnu
Vidējs līmenis – 47% - 35 skolēni
Zems līmenis – 53% - 40 skolēnu



Augsts līmenis – 0% - 0 skolēnu
Vidējs līmenis – 25% - 13 skolēnu
Zems līmenis – 75% - 37 skolēni

3.6. att. Rādītājs „attieksme pret savu Es.” Kontroles klašu (grupu) respondentu dalījums eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

Vecāko klašu skolēnu dzīves vērtību attīstības analīze parādīja, ka vērtību attīstības augsts līmenis bija tikai 25,7% eksperimentālo klašu Puškina liceja audzēkņu, Rīgas 34.vidusskolas 26,1% skolēnu un 12% Rīgas 29.vidusskolas skolēnu. Šie vecāko klašu skolēni atšķir vērtības, kas ir raksturīgas personības pašnoteikšanās procesam. Viņiem piemīt nozīmīgu vērtību plašs spektrs. Viņi subjektīvi pārdzīvo savu dzīvi kā apzinātu, viņiem dzīves jēgas problēma ir nozīmīga. Dzīves jēgas izpratnē tikumiskais aspekts ir spilgti izteikts. Tas ir virzīts ne tikai uz sevi, bet arī uz citiem cilvēkiem. Viņi atšķiras ar spēju patstāvīgi, brīvi un apzināti izvēlēties sociālās vērtības un personībai nozīmīgu rīcību saskaņā ar savu dzīves pozīciju. Pašvērtējums ir objektīvs, tas ir kritisks pret pašregulāciju. Tomēr attieksme pret sevi kā individualitāti ir nenoturīga, pagaidām to atbalsta skolotājs.

Izveidojušos dzīves vērtību vidējais līmenis bija 25% liceja audzēkņu, 47,3% Rīgas 34.vidusskolas skolēnu un 36,6% Rīgas 29.vidusskolas skolēnu. Šiem skolēniem ir nepietiekams priekšstats par personības pašnoteikšanās vērtībām, nozīmīgu pozitīvo vērtību spektrs ir ierobežots.

Dzīves jēgas problēma tika aplūkota kā nozīmīga. Dzīves jēgas izpratnē dominē praktiskā virzība. Vecāko klašu skolēni izrāda patstāvību, spēj izdarīt izvēli, bet tas ir atkarīgs no situācijas, ir nepieciešama skolotāja korekcija. Pašvērtējums ne vienmēr ir objektīvs, pašregulācija ir iespējama ar skolotāja atbalstu. Viņi šaubās par savām iespējām. Attieksme pret sevi kā individualitāti ir jāatbalsta skolotājam. Skolēnu dzīves vērtību analīzes rezultāti ir apkopoti tabulā (sk. 4. pielikumu).

Izveidojušos jēgpilno vērtību orientācijas zems līmenis eksperimenta konstatējošajā posmā bija 22,3% liceja audzēkņu un 36,6% Rīgas 34. un 29. vidusskolas skolēnu. Šiem vecāko klašu skolēniem ir virspusējs priekšstats par vērtībām, kas raksturīgas personības pašnoteikšanās procesā. Viņiem piemīt ierobežots nozīmīgo vērtību spektrs. Apzinātas personīgās dzīves subjektīvie pārdzīvojumi nav augsti. Dzīves jēgas problēma viņiem ir nozīmīga, tomēr dzīves jēgas izpratnē zema ir tikumiskās sastāvdaļas nozīme, dominējošā vērtība ir materiālais izdevīgums. Pašvērtējums nav objektīvs, jo ir nepietiekami vērtējuma veidi, pašregulācija ir apgrūtināta, ir nepieciešama tieša skolotāja palīdzība. Attieksme pret sevi kā individualitāti prasa pilnveidošanos un notiek ar tiešu skolotāja palīdzību. Respondentu dalījums pēc „dzīves vērtību” kritērija ir parādīts tabulā nr.

3.2. tabula

Respondentu dalījums pēc kritērija „dzīves vērtības” un dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā.

	Augsts līmenis			Vidējs līmenis			Zems līmenis		
	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.
Pašnoteikšanās kritērijs „dzīves vērtības”	15 % 16 skol.	16% 12 skol.	10% 5 skol.	53% 55 skol.	53% 40 skol.	36% 18 skol.	32% 33 skol.	31% 23 skol.	54% 27 skol.
tajā ietilpst									
vērtību piesātinātība	23% 24 skol.	25% 19 skol.	20% 10 skol.	34% 35 skol.	40% 30 skol.	20% 10 skol.	43% 45 skol.	35% 26 skol.	60% 30 skol.
dzīves jēga	24% 25 skol.	28% 21 skol.	12% 6 skol.	72% 75 skol.	65% 49 skol.	64% 32 skol.	4% 4 skol.	7% 5 skol.	24% 12 skol.
attieksme pret savu „Es”	0	0	0	32% 54 skol.	47% 35 skol.	25% 13 skol.	40% 50 skol.	53% 40 skol.	75% 37 skol.

Rezultātu analīze ļāva noteikt vecāko klašu skolēnu dzīves vērtību attīstības subjektīvos un objektīvos nosacījumus.

Subjektīvie nosacījumi:

- 1) nozīmīgo vērtību paplašināšana, to kā personībai nozīmīgu vērtību apzināšanās un pieņemšana ;

- 2) vērtību satura tikumiskās sastāvdaļas aktualizēšana: virzība ne tikai uz sevi, bet arī uz citiem;
- 3) pozitīvas attieksmes pret sevi attīstība: objektīvs pašvērtējums, pašregulācija un sevis iepazīšana;
- 4) personīgās dzīves saprātīgi pozitīvi pārdzīvojumi saskaņā ar tikumiskajām un ētiskajām dimensijām.

Personības pašnoteikšanās attīstības objektīvie nosacījumi ir mācību procesa organizācija, pamatojoties uz humanitāro izglītības modeli, uz humanitarizācijas un humanizācijas pamatstratēģijām.

3.3. Vecāko klašu skolēnu profesijas izvēle

Profesijas izvēle tiek aplūkota kā personības pašnoteikšanās komponents, kā tās kritērijs. Lai varētu veikt tā saturisko analīzi, nepieciešams aplūkot vecāko klašu skolēnu profesijas izvēles būtiskus aspektus. Profesijas izvēles aspekti pētījumos tiek aplūkoti kā šī kritērija rādītāji.

Eksperimenta konstatējošajā posmā tika analizēts viens no profesijas izvēles rādītājiem - „profesionālā virzība”. Tika pētīta profesionālās virzības jēgpilnā sastāvdaļa. Mēs pamatojamies uz priekšstatu, ka profesionālā virzība ir vispārināta motivācija (Božoviča, 1966; Dubrovina, 1987). Izmantojam S.Grīņšpuna testu „Profesijas izvēles motīvi” (Grīņšpuns, 1994.).

Skolēniem tika piedāvāta instrukcija: Jūs izvēlaties profesiju. Kas jūs piesaista šajā profesijā? Rezultātu apstrāde notika, summējot balles. Četru iegūto summu salīdzināšana ļāva noskaidrot profesijas izvēles motīvu attiecības.

1.-8. jautājumi – profesijas prestiža motīvi;

9.-16. – materiālā nodrošinājuma motīvi;

17.-24. – darījumu rakstura un saskarsmes motīvi;

25.-32. – radošās realizācijas darbā motīvi.

Aptaujas rezultāti Puškina licejā.

1 – 4	9 – 4	17 – 1	25 – 4
2 – 3	10 – 4	18 – 2	26 – 3
3 – 3	11 – 4	19 – 2	27 – 2
4 – 3	12 – 4	20 – 2	28 – 2
5 – 2	13 – 4	21 – 2	29 – 2
6 – 4	14 – 2	22 – 3	30 – 3
7 – 4	15 – 4	23 – 3	31 – 2

<u>8 – 4</u>	<u>16 – 4</u>	<u>24 – 1</u>	<u>32 – 2</u>
28 cilv.	30 cilv.	16 cilv.	20 cilv.

Tāds pats pētījums tika veikts arī Rīgas 34. un 29. vidusskolā. Rezultātu analīze parādīja, ka vairumam vecāko klašu skolēnu visās eksperimentālajās un kontroles klasēs (Puškina licejs, Rīgas 34.vidusskola un Rīgas 29.vidusskola) kā galvenās vērtības – motīvi ir „materiālā labklājība” un „profesijas prestižs”. Starpība ir tikai lielākā vai mazākā rezultātu diferenciacijā.

Rīgas 34.vidusskolā „radošās realizācijas darbā” motīvi arī ir nozīmīgi vecāko klašu skolēniem. Atšķirība ir divās ballēs. Puškina licejā vecāko klašu skolēniem kā pamatmotīvi ir profesijas prestižs un materiālās labklājības motīvs, nozīmīgi ir arī radošās realizācijas darbā motīvi. Atšķirība ir vienā ballē. Rīgas 29.vidusskolā kā galvenie motīvi ir profesijas prestižs un materiālā labklājība, nozīmīgs ir darījumu rakstura motīvs. Šis motīvs pēc sava koeficienta tuvojas profesijas prestiža motīvam.

Pārrunas ar vecāko klašu skolēniem apstiprināja, ka lielākā daļā skolēnu uzskata – galvenais, lai izveidotu veiksmīgu karjeru, ir „panākt prestižu stāvokli sabiedrībā un augstu ienākumu līmeni”. Jāatzīmē, ka šajā gadījumā jēga tiek meklēta nevis pašā darbā vai profesijā, bet gan it kā ārpus tiem – prestižā un atalgojumā. Šī situācija, kā atzīmējis E.Froms (1941/1964), veido „atsvešinātu raksturu”, kad cilvēks un viņa darbs ir atsvešināti. Tas bieži noved pie nopietnām iekšējām pretrunām un rezultātā padara cilvēku nelaimīgu, jo cilvēks galveno sava aktīvā laika daļu un radošos spēkus velta svešai lietai. Par tādiem cilvēkiem Froms runā kā par „tīrgus perosnībām, kuru būtība ir tukšums, kuru var piepildīt ar vēlamo tēlu”. Patiešām, ja cilvēks iekšēji ir „tukšs”, viņam nav principu un ideālu sistēmas, tad viņam vieglāk pārkārtoties „tīrgus profesiju” konjunktūrai nekā cilvēkam ar noturīgu vērtību sistēmu. Pilnvērtīgai personībai („neatsvešināts raksturs” – pēc E.Froma) jātieks skaidrībā, cik lielā mērā „darba tīrgū” piedāvātā profesija vai darba vieta atbilst viņa interesēm un vērtībām, kamēr „tīrgus personība” ir gatava uz visu, viņas galvenais princips ir „Es varu būt jebkas, lai tikai man par to maksā.”

Tāpēc jātieks skaidrībā, ko tad tieši izvēlas lielākā daļa vecāko klašu skolēnu: profesiju vai pievilcīgu dzīvesveidu, kur profesija ir tikai panākumu sasniegšanas līdzeklis.

Lai noteiktu vecāko klašu skolēnu profesionālo virzību, viņi aizpildīja anketu „Manas darba vērtības”, kur skolēniem tika piedāvāts izvēlēties no saraksta viņiem pašas svarīgākās vērtības un pierakstīt tās nozīmīguma kārtībā (sk. 5. pielikumu). (I. Judina, 2007).

Puškina licejā vecāko klašu skolēnu galvenās vērtības bija:

- augsti sasniegumi;
- augsta darba alga;
- līderība.

Rīgas 34.vidusskolā:

- prestižs;
- augsta darba alga;
- drošība.

Rīgas 29.vidusskolā:

- augsta darba alga;
- drošība;
- darbs ar rokām.

Anketēšanas rezultātu analīze parādīja, ka profesijas izvēles motīvi un darba vērtību izvēle pamatā sakrīt. „Augsta darba alga” ir vērtība visiem skolēniem.

Rīgas 29.vidusskolas skolēniem dominē vērtību praktiskā virzība. Radošums ieņem pēdējo vietu.

Rīgas 34.vidusskolas un Puškina liceja skolēniem radošums ir pa vidu, darbs ar rokām- pēdējā vietā.

Vecāko klašu skolēnu profesijas izvēles motivācijas analīze ļāva noskaidrot šādu tendenci – vairums skolēnu izvēlas nevis profesiju, bet gan pievilcīgu dzīvesveidu, kur profesija un mācības ir tikai panākumu sasniegšanas līdzekļi. Tas notiek, iespējams, tāpēc, ka skolēni slikti izprot darbības saturu izvēlētajā profesijā. Tāpēc arī nav nejaušība, ka lielākā daļa Rīgas 34.un 29.vidusskolas vecāko klašu skolēnu nevarēja saturīgā atbildēt uz jautājumu: „Kā tu gatavo sevi izvēlētajā profesijas apguvei?” Tipiskākā atbilde - „vienkārši mācos.” Rīgas 29.vidusskolā daudzi vienkārši neatbildēja uz šo jautājumu, ievilkā svītru.

Arī Puškina licejā 34 cilvēki atbildēja „mācos” (viņi vēl nav izvēlējušies profesiju), bet 70 cilvēki, kas veido 2/3 no kopējā liceja audzēkņu skaita, saturīgā un noteikti atbildēja uz šo jautājumu. Liceja audzēkņi – psihologi-pedagogi atbildēja tā: „Lasu pedagoģisko literatūru, vēroju skolotāju darbu.” Liceja audzēkņi – mākslinieki: „Eju uz muzejiem, lasu literatūru par dažādiem mākslas virzieniem.” Liceja audzēkņi – juristi: „Skatos televīzijas raidījumu „Tiesas stunda”, lasu juridiska rakstura literatūru.” Svešvalodu nodaļas liceja audzēkņi: „Eju uz kursiem”, „patstāvīgi nodarbojos”, „piedalos starptautiskā projektā.” Liceja audzēkņi – žurnālisti: „Piedalos literārā žurnāla „ARS” darbā, publicēju rakstus avīzē „Becmu”.”

Rīgas 34.vidusskolas 28 cilvēki uzrakstīja, ka apmeklē kursus, lasa papildus literatūru, bet pārējie – vienkārši mācos.

Lai noteiktu personības profesionālās ievirzes saturisko aspektu, tika izmantota B.Bassa (2007) personības ievirzes diagnostikas metodika: virzība uz lietu, uz saskarsmi un uz sevi. Eksperimenta konstatējošā posma rezultāti pēc personības profesionālās ievirzes kritērija parādīja, ka lielākajai

daļai liceja audzēkņu bija vidējs (64%) un augsts (30%) tās izveidošanās līmenis. Rīgas 34.vidusskolas audzēkņiem 55% - vidējs līmenis, zems līmenis – 30% un augsts līmenis – 15%.

Vecāko klašu skolēni ar vidēju profesionālās ievirzes izveidojušos līmeni lielākajā daļā gadījumu bija virzīti uz saskarsmi, viņi centās, neskatoties ne uz kādiem apstākļiem, uzturēt attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem, orientējoties uz sadarbību, bet bieži tas bija kā zaudējums attiecībā pret konkrētiem uzdevumiem. Šo vecāko klašu skolēnu darbībā tika novērota sociālā atbalsta orientācija, atkarība no grupas, vajadzība pēc pieķeršanās un emocionālām attiecībām ar cilvēkiem.

Vecāko klašu skolēni ar augstu personības profesionālās ievirzes izveidojušos līmeni (30% Puškina licejā, 15% Rīgas 34.vidusskolā un 2% Rīgas 29.vidusskolā) noteica savas darbības galveno virzību, vērstu uz darbības rezultātiem. Viņi atšķīrās ar ieinteresētību lietišķu problēmu risināšanā, ar darba izpildi pēc iespējas labāk. Šiem vecāko klašu skolēniem tika novērota orientācija uz sadarbību darījumos, spēja aizstāvēt lietas labā personīgo viedokli, kas būtu svarīgs kopējā mērķa sasniegšanā. Ja Puškina licejā un Rīgas 34.vidusskolā pārsvarā bija vecāko klašu skolēni ar vidēju un augstu profesionālās ievirzes izveidojušos līmeni (vidējais līmenis Puškina licejā 65%, Rīgas 34.vidusskolā 55%), tad vairāk nekā pusei (58%) Rīgas 29.vidusskolas skolēnu bija zems līmenis (40% vidējais līmenis). Puškina licejā 5%, Rīgas 34.vidusskolā – 30%. Tas bija redzams vecāko klašu skolēnu darbības procesa virzībā uz sevi, viņu orientācijā uz tiešu atlīdzināšanu.

Gribu uzsvērt, ka Puškina liceja audzēkņiem profesionālās ievirzes izveidošanās ir augstākā līmenī.

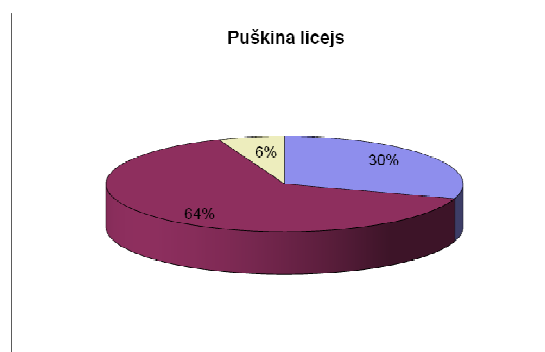
Puškina liceja audzēkņi jau eksperimenta konstatējošajā posmā bija vairāk virzīti uz darbu: ieinteresēti darba problēmu risināšanā, darba izpildē pēc iespējas labāk, virzīti uz sadarbību, spējīgi darba interesēs aizstāvēt personīgo viedokli, kas ir lietderīgs kopīgā mērķa sasniegšanā.

Pēc pārējiem personības pašnoteikšanās kritērijiem starp Puškina liceja un Rīgas 34.vidusskolas skolēniem būtiskas atšķirības netika novērotas, zemāki rezultāti bija Rīgas 29.vidusskolas skolēniem.

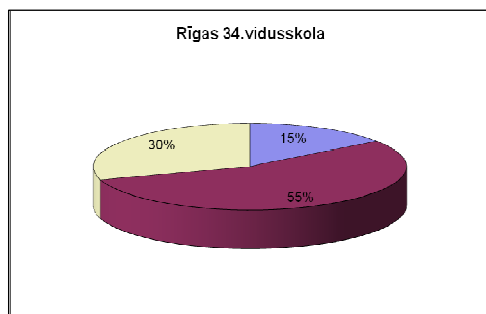
Augsts līmenis – 30% - 31 skolēns

Vidējs līmenis – 64% - 67 skolēni

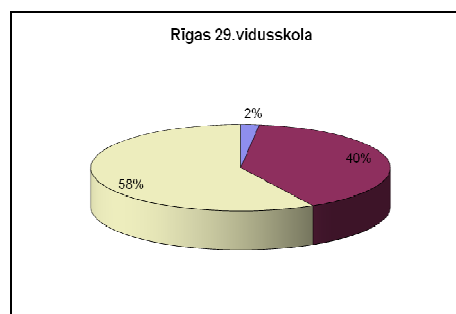
Zems līmenis – 6% - 6 skolēni



3.7. att. Rādītājs „profesionālā ievirze”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).



Augsts līmenis – 15% - 11 skolēnu
Vidējs līmenis – 55% - 42 skolēni
Zems līmenis – 30% - 22 skolēni



Augsts līmenis – 2% - 1 skolēns
Vidējs līmenis – 40% - 20 skolēnu
Zems līmenis – 58% - 29 skolēni

3.8. att. Rādītājs „profesionālā ievirze”.Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

Profesijas izvēle ir saistīta ar savu iespēju un spēju objektīvu vērtējumu. Tas ir nākamais sociālais faktors, kas pamato profesijas izvēli. Mūs interesēja šīs problēmas risināšana dažādās skolās. Vecāko klašu skolēniem tika piedāvāta anketa „Vecāko klašu skolēna gatavība izvēlēties profesiju”. Šajā anketā bija jautājums: „Vai tavi mācību sasniegumi atbilst tavai profesijas izvēlei?” Šī jautājuma atbilžu analīze ļāva secināt: lielākajai daļai vecāko klašu skolēnu profesijas izvēle neatbilst mācību sasniegumiem.

Vairāk nekā pusei vecāko klašu skolēnu bija profesijas izvēles atbilstības mācību sasniegumiem vidējs līmenis. Tie ir vecāko klašu skolēni, kam ir viduvējas sekmes mācību priekšmetos, kuru zināšanas nepieciešamas noteiktas profesijas apgūvē. Mācīšanās motivācija nav pietiekama, viņi nenodarbojas ar sevis pilnveidošanu izvēlētajā profesijas jomā.

Vecāko klašu skolēniem ar zemu profesijas izvēles atbilstības līmeni personības spējām un iespējām ir vāji panākumi mācību priekšmetos, kuru zināšanas nepieciešamas noteiktas profesijas apgūvē, zems motivācijas līmenis, sevis pilnveidošanas nepieciešamība netika novērota. Skolēni, kuriem tika novērots augsts profesijas izvēles atbilstības līmenis viņa spējām un iespējām, cenšas labi mācīties tajos mācību priekšmetos, kuru zināšanas nepieciešamas noteiktas profesijas apgūvē, tika novērots augsts izziņas intereses līmenis, centieni pilnveidot sevi saskaņā ar izvēlēto profesiju (lasa papildus literatūru, apmeklē kursus, mācās svešvalodas utt.).

Puškina licejā 70 skolēniem ir profesijas izvēles atbilstības savām spējām augsts līmenis, 25 – vidējs līmenis un 9 skolēniem ir zems atbilstības līmenis.

Rīgas 34.vidusskolā 40 skolēniem ir profesijas izvēles atbilstības savām spējām augsts līmenis, 20 – vidējs, 15 – zems līmenis.

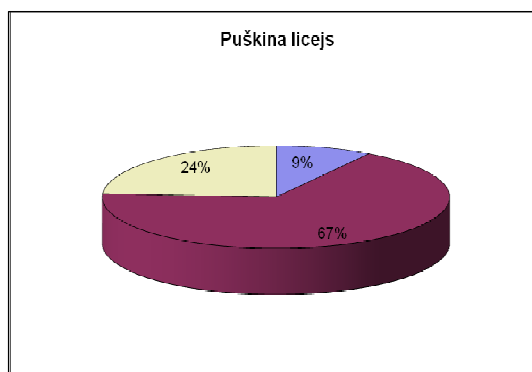
Rīgas 29.vidusskolā atbilstoši 10 – augsts līmenis, 25 – vidējs, 15 – zems atbilstības līmenis.

Šie rezultāti tika precizēti ar izglītības kompetences ekspertu vērtējuma rezultātu analīzi, eksperti bija skolas skolotāji.

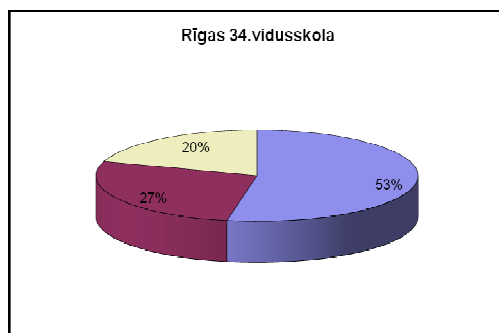
Augsts līmenis – 9% - 9 skolēni

Vidējs līmenis – 67% - 70 skolēnu

Zems līmenis – 24% - 25 skolēni



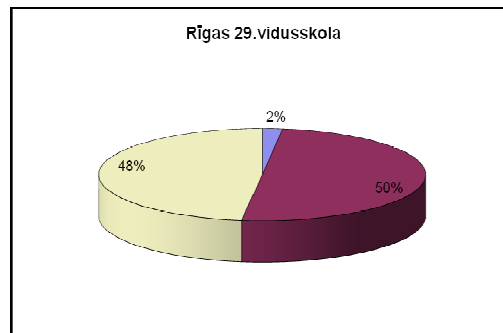
3.9.att. Rādītājs „ profesijas izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām”.
Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).



Augsts līmenis – 53% - 40 skolēnu

Vidējs līmenis – 27% - 20 skolēnu

Zems līmenis – 20% - 15 skolēnu



Augsts līmenis – 2% - 1 skolēns

Vidējs līmenis – 50% - 25 skolēni

Zems līmenis – 48% - 24 skolēni

3.10. att. Rādītājs „ profesijas izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām”.**Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).**

Šī anketēšana vēlreiz apstiprināja profesijas izvēles pamattendenci – neizvēlas profesiju, bet gan pievilcīgu dzīvesveidu, kas ir saistīts ar šo profesiju: prestižs, materiālā labklājība utt. Tikai liceja audzēkņi (vairāk nekā puse) ir mērķtiecīgi darba jautājumos.

Tika noskaidrota vēl viena profesijas izvēles īpatnība – tās nenoteiktība un nenoturība. Mācību gada sākumā 11.klases skolēniem tika piedāvāts jautājums: „Vai tu esi pārliecināts (-a) par savu profesijas izvēli vai tava izvēle var mainīties?” Rīgas 34.vidusskolā no 75 skolēniem 56 atbildēja, ka profesijas izvēle var mainīties, Rīgas 29.vidusskolā no 50 skolēniem 45 atbildēja pozitīvi – var mainīties. Puškina licejā tādu skolēnu bija 34 (kopējais skolēnu skaits 104).

Vairāk nekā pusei vecāko klašu skolēnu ir profesijas izvēles noturības un noteiktības vidējs līmenis. Puškina licejā – 30, Rīgas 34.vidusskolā – 40, Rīgas 29.vidusskolā – 20 skolēniem. Šiem skolēniem bija zināšanas par saviem dzīves mērķiem, bet viņi nemācēja organizēt savas darbības virzību uz to sasniegšanu. Viņiem piemita šaubas izvēles pareizībā, jo viņi nepārzināja sasniegumu paņēmienus.

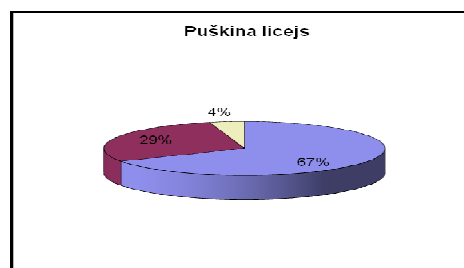
Zems profesijas izvēles noturības un noteiktības līmenis tika novērots 4 liceja audzēkņiem, 16 Rīgas 34.vidusskolas skolēniem un 25 Rīgas 29.vidusskolas skolēniem. Šie vecāko klašu skolēni atšķīrās ar to, ka nemācēja izvirzīt nozīmīgus dzīves mērķus, viņiem nebija patstāvības un iniciatīvas, viņi nevarēja izvēlēties, nejutās brīvi.

Augsts profesijas izvēles noturības un noteiktības līmenis bija 70 liceja audzēkņiem, 19 Rīgas 34.vidusskolas skolēniem un tikai 5 Rīgas 29.vidusskolas skolēniem. Vecāko klašu skolēniem ar augstu profesijas izvēles noturības līmeni bija zināšanas par saviem dzīves mērķiem un darbības virzību to sasniegšanai, par centieniem uz maksimāli pilnu pašrealizāciju, viņi bija patstāvīgi un apveltīti ar iniciatīvu. Šiem vecāko klašu skolēniem varēja novērot centienus sasniegt rezultātus mācību darbībā, pamatojoties uz jau izveidotiem darbības veidiem un motīviem.

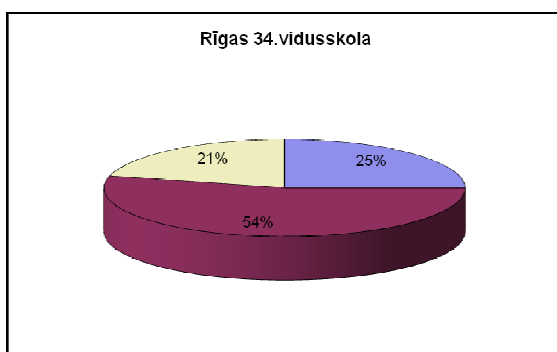
Augsts līmenis – 67% - 70 skolēnu

Vidējs līmenis – 29% - 30 skolēnu

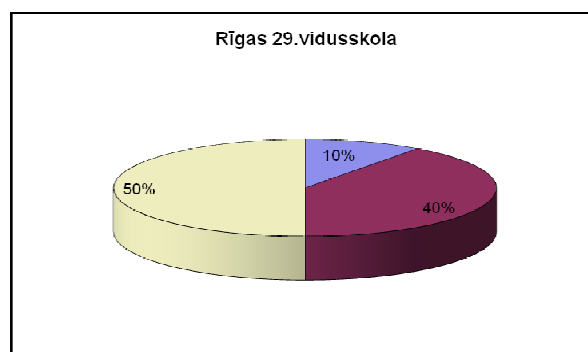
Zems līmenis – 4% - 4 skolēni



3.11.att. Rādītājs „profesijas izvēles noteiktība un noturība”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).



Augsts līmenis – 25% - 19 skolēnu
 Vidējs līmenis – 54% - 40 skolēnu
 Zems līmenis – 21% - 16 skolēnu



Augsts līmenis – 10% - 5 skolēni
 Vidējs līmenis – 40% - 20 skolēnu
 Zems līmenis – 50% - 25 skolēni

3.12. att. Rādītājs „profesijas izvēles noteiktība un noturība”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

Profesionālās izvēles pētījuma rezultātu analīze parādīja visu vecāko klašu skolēnu augstu nākotnes nozīmību. Tomēr profesijas izvēles noturības un noteiktības rādītājos dažādu mācību iestāžu tipu skolēniem ir atšķirības. Rādītāji liecina, ka augsts profesijas izvēles noteiktības un noturības līmenis ir liceja audzēkņiem, kas mācās mācību iestādē ar profilmācību kursu.

Priekšstats par nākotni augstākā pakāpē ir izveidojies liceja audzēkņiem un Rīgas 34.vidusskolas skolēniem, kas mācās specializētajās klasēs ar mācību priekšmetu padziļinātu apguvi, bet zemākā pakāpē ir skolēniem no parastām vidusskolām. Mūsdienų jauno cilvēku priekšstata par nākotni izveidošanās ir pilnībā atkarīga no sociālo faktoru ietekmes. Skolēnu profesionālās izvēlēs analīzes rezultāti ir apkopoti tabulā (sk. 6.pielikumu).

Vērtību piesātinātība, emocionālā attieksme pret nākotni, aktivitāte, profesionālās izvēles noteiktība un noturība ir faktori, kas atspoguļo dažādu sociālo faktoru ietekmi uz profesionālās izvēles kā personības pašnoteikšanās komponenta veidošanos. Pozitīva emocionālā attieksme pret nākotni ir pārsvarā pār negatīvo, bet dažādām vecāko klašu skolēnu grupām tā ir dažādās pakāpēs.

Mūsdienu vecāko klašu skolēniem ir raksturīga pozitīva attieksme pret savas nākotnes plānošanu, tomēr tiek novērota tās faktiskā nepietiekamība. Vecāko klašu skolēnu izziņas darbībā var runāt par ievērojamu plaisu starp vērtību mērķiem un vērtību paņēmieniem.

Eksperimenta konstatējošajā posmā iegūtie profesijas izvēles izveidojušos kritēriju līmeņu noteikšanas rezultāti ir apkopoti tabulā.

3.3. tabula

Respondentu dalījums pēc profesionālās izvēles kritērijiem un to izveidošanās līmeņiem eksperimenta konstatējošajā posmā

Pašnoteikšanās kritērijs „profesionālā izvēle” un rādītāji	Augsts līmenis			Vidējs līmenis			Zems līmenis		
	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.
Profesijas izvēle	35% 37 skol.	31% 23 skol.	4% 2 skol.	53% 55 skol.	45% 34 kol.	44% 22 skol.	12% 12 skol.	24% 18 skol.	52% 26 skol.
Tajā ietilpst:									
Profesionālās izvēles noteiktība un noturība	67% 70 skol.	25% 19 skol.	10% 5 skol.	29% 30 skol.	54% 40 skol.	40% 20 skol.	4% 4 skol.	21% 16 skol.	50% 25 skol.
Profesijas izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām	9% 9 skol.	53% 40 skol.	2% 1 skol.	67% 70 skol.	27% 20 skol.	50% 25 skol.	24% 25 skol.	20% 15 skol.	48% 24 skol.
Profesionālās izvēles ievirze	30% 31 skol.	15% 11 skol.	2% 1 skol.	64% 67 skol.	55% 42 skol.	40% 20 skol.	6% 6 skol.	30% 22 skol.	58% 29 skol.

Ir divu veidu profesijas izvēles pilnveidošanas pamatnosacījumi.

Subjektīvie pamatnosacījumi:

- profesionālo vajadzību attīstība;
- savu iespēju un spēju pašvērtējums, izvēloties profesiju.

Objektīvie pamatnosacījumi:

- vecāko klašu skolēnu piedalīšanās sociālajā praksē;
- iepazīšanās ar dažādām profesijām.

3.4. Vecāko klašu skolēnu mācību izziņas kompetence

Viens no personības pašnoteikšanās saturiskajiem aspektiem ir mācību izziņas kompetence, kas tiek aplūkota kā pašnoteikšanās pamatkritērijs.

Tika izmantotas teorētiskās pamatnostādnes, lai diagnosticētu eksperimentālo un kontroles klašu skolēnu mācību izziņas kompetences attīstības līmeni. Tika noteikti mācību izziņas

kompetences rādītāji. Tika izveidota tabula „Vecāko klašu skolēnu mācību izziņas kompetence”. Tās saturs tika izstrādāts, pamatojoties uz skolēna izziņas potenciāla, kas piedāvāts Z.Čehlovas monogrāfijā „Aktivitātes attīstība mācībās”(1995). Analīzei tika izmantota ekspertu vērtējuma metode. Eksperti bija skolu skolotāji. Viņi vērtēja skolēnu mācību izziņas kompetenci, vadoties pēc vērojumiem stundās un darbu analīzes.

Tika noteikti mācību izziņas kompetences attīstības rādītāji: zināšanu un prasmju plašums un mobilitāte, izziņas vajadzības, subjekta pozīcija. Pēc rādītāja „zināšanas un prasmes” starp eksperimentālo un kontroles klašu skolēniem vairāk bija respondentu ar vidēju izveidojušos mācību izziņas kompetences līmeni. Trešajai daļai no eksperimentālo klašu respondentiem (Puškina licejā) un gandrīz pusei kontroles klašu skolēnu (Rīgas 34.vidusskolā), kā arī gandrīz pusei Rīgas 29.vidusskolas skolēnu šajā eksperimenta etapā bija zems zināšanu, prasmju un iemaņu attīstības līmenis (reproduktīvas zināšanas un prasmes).

Tie ir skolēni, kuru zināšanas nebija pilnīgas un dziļas, darbības paņēmieni nepilnīgi, lai apgūtu jaunas zināšanas. Stundu laikā šie skolēni bija pasīvi, neuzdeva jautājumus, bet, ja uzdeva, tad tie bija tikai par fakta precizēšanu. Viņi kontroli varēja realizēt tikai ar skolotāja palīdzību, tika novērota pastāvīgi indifferenta attieksme pret mācību darbību. Dažreiz radās situatīva interese, bet, mainoties situācijai, tā pazuda. Neapmierinātība ar darbību noveda pie negatīvas attieksmes un darbības pārtraukšanas.

Šajā skolēnu grupā galvenais uzdevums bija, pirmkārt, izraisīt interesi par mācīšanos, pilnveidot kontroles un vērtēšanas zināšanas un prasmes, aktualizēt pašapliecināšanās motīvus, parādīt darbību atbilstību sociālajām prasībām. Nepieciešams izveidot humanitāras attiecības starp mācību procesa dalībniekiem, veidojot tādā veidā pozitīvu telpu vecāko klašu skolēnu potenciālo iespēju atklāšanai.

Otrās grupas skolēni (vidējs zināšanu, prasmju un iemaņu attīstības līmenis) bija apguvuši mācību materiāla reproduktīva rakstura zināšanas, zināšanas bija virspusējas. Atbildēs viņi fiksēja dažādas ārējas sakarības starp faktiem, parādībām, nepievērsās to būtībai. Šīs grupas skolēni bija brīvāki darbības veidu izvēlē, varēja dažādus darbības veidus izmantot izmainītās situācijās. Tomēr viņi atšķīrās ar zemu patstāvības līmeni. Bija vajadzīga skolotāja palīdzība, veicot uzdevumus. Šīs grupas skolēnu atbalsts varēja būt viņu interese par jaunām zināšanām, saskarsme ar vienaudžiem, pašapliecināšanās motīvs. Šīs grupas skolēnu uzdevumi bija pilnveidot pašregulācijas veidošanas zināšanas un prasmes, attīstīt izziņas intereses.

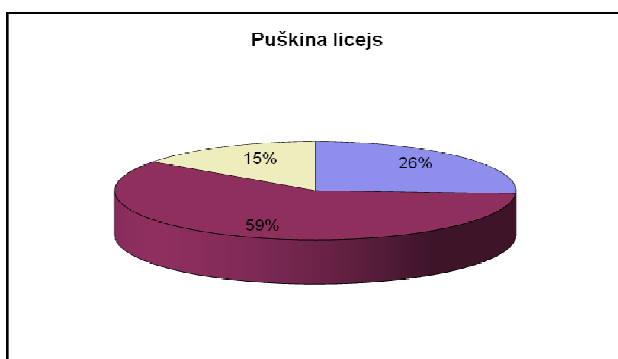
Trešās grupas skolēni – skolēni ar augstu izziņas kompetences attīstības līmeni (Puškina licejā 35 cilvēki). Viņiem piemīt zināšanu plašums un daudzpusība, viņu zināšanas ir metodoloģiskas, ir vispārējās mācību prasmes, izziņas zinātniskie paņēmieni, darbības veidiem bija integrēts raksturs. Šie skolēni mācību izziņas darbībā bija patstāvīgi. Visbiežāk viņi atšķīrās ar apmierinātību ar

darbību, kas, savukārt, radīja vajadzību pēc jaunas darbības, vairāk sarežģītas. Šīs grupas skolēnu uzdevums bija pētnieciskās darbības veidu attīstība. Pēc rādītāja „izziņas vajadzības” eksperimentālajās un kontroles klasēs mēs ieguvām tādus pašus rādītājus kā par iepriekšējo rādītāju. To var izskaidrot ar zināšanu, prasmju, iemaņu un motīvu savstarpējo sakarību, kas spilgti bija vērojams darbības ciklā. Veidu pilnveidošana veicina izziņas intereses attīstību, un, otrādi, hierarhijas motīvu izmaiņas veicina zināšanu un veidu attīstību. Īpaša uzmanība tika pievērsta izziņas vajadzības attīstībai.

Augsts līmenis – 26% - 27 skolēni

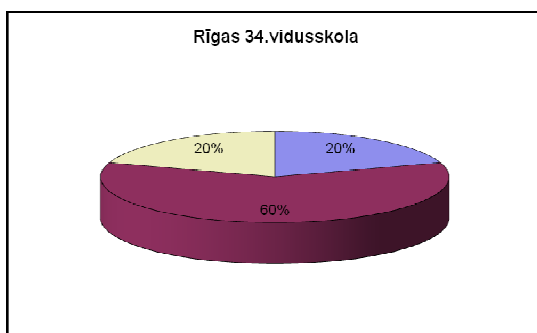
Vidējs līmenis – 59% - 61 skolēns

Zems līmenis – 15% - 16 skolēnu



3.13.att. Rādītājs „zināšanu, prasmju un iemaņu plašums un operitivitāte”.

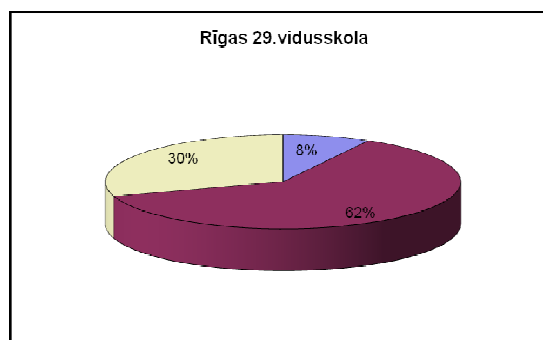
Eksperimentālo klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).



Augsts līmenis – 20% - 15 skolēnu

Vidējs līmenis – 60% - 45 skolēni

Zems līmenis – 20% - 15 skolēnu



Augsts līmenis – 8% - 4 skolēni

Vidējs līmenis – 62% - 31 skolēns

Zems līmenis – 30% - 15 skolēnu

3.14. att. Rādītājs „zināšanu, prasmju un iemaņu plašums un operitivitāte”.

Kontroles klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

Lai noteiktu vecāko klašu skolēnu mācību motivāciju, tika izmantota anketa „Kas tevi saista skolā?”

1. Saskarsme ar draugiem.
2. Iespēja iegūt labu atzīmi.
3. Perspektīva kļūt par izglītotu cilvēku.
4. Iespēja sagatavot sevi studijām augstskolā.
5. Iespēja iegūt mani interesējošu profesiju.
6. Padziļināta mācību priekšmetu apguve (jaunā izziņas iespēja).
7. Iespēja pilnveidot sevi kā personību.
8. Brīva, radoša atmosfēra stundā. Pasniedzēju attieksme pret skolēniem.
9. Tuvošanās zinātnei.
10. Nekas nesaista, nāku uz skolu, lai nebūtu nepatikšanu.

Puškina liceja 11.klasēs atbilžu pirmajā vietā bieži bija - „perspektīva kļūt par izglītotu cilvēku”, otrajā vietā - „iespēja sagatavot sevi studijām augstskolā”, kas, pirmkārt, norāda uz liceja audzēkņu augstā līmeņa tīkojuma vairākumu, centieniem iegūt augstāko izglītību. Trešajā vietā - „iespēja iegūt mani interesējošu profesiju”; ceturtajā vietā - „brīva, radoša atmosfēra Puškina licejā”; piektajā - „priekšmetu padziļināta apguve”. Liceja audzēkņu atbildes praktiski vienlīdzīgi runā par lielākās audzēkņu daļas nopietnajiem nolūkiem iegūt dziļas zinātnes zināšanas, īpaši to priekšmetu zināšanas, kuras vairāk vai mazāk ir saistītas ar nākamo profesiju. Sestajā vietā bija atbilde - „saskarsme ar skolas biedriem”. Atšķirībā no kontroles klasēm Rīgas 34.un 29.vidusskolā licejā nebija neviena cilvēka, kas apmeklē liceju vienkārši tāpēc, ka negrib liekas grūtības vai nepatikšanas.

Līdzīgas atbildes tika iegūtas no Rīgas 34.vidusskolas skolēniem. Atšķirīgs bija tas, ka 4 cilvēki (4%) atbildēja, ka nekas viņus nevaldzina skolā, Rīgas 29.vidusskolā tādas atbildes bija 18 (36%). Rīgas 34.vidusskolas skolēnu dominējošie motīvi bija „iespēja sagatavot sevi studijām augstskolā”, „saskarsme ar draugiem”, „iespēja pilnveidot sevi kā personību”.

Rīgas 29.vidusskolā dominējošie motīvi bija „saskarsme ar draugiem”, „iespēja iegūt mani interesējošu profesiju”, „iespēja iegūt labu atzīmi”.

Piektā pēc kārtas liceja audzēkņu atbilde - „saskarsme ar skolas biedriem” liecina gan par aktīvu komunikāciju, kas ir raksturīga šim vecumam, gan par liceja audzēkņu draudzības un biedriskuma vērtību. Daudziem tas ir izšķirošais faktors, kāpēc viņi mācās licejā, lai gan ne noteicošais visu perspektīvu faktors.

Tālāk atbildes tika sarindotas šādi (pēc pieminēšanas biežuma):

- „iespēja pilnveidot sevi kā personību”;
- „mācību priekšmetu padziļināta apguve”;
- „brīva, radoša atmosfēra stundā”;
- „tuvošanās zinātnei”.

Arī paši skolēni minēja motīvus: „iespēja mācīties trīs svešvalodas”, „saskarsme ar gudriem un interesantiem cilvēkiem”, „prakse, kurā var pārbaudīt savu profesijas izvēli”, „prestīžas mācību iestādes apmeklēšana”, „savas nozīmības izjūta”.

Pētījumam svarīga bija atbilde uz jautājumu „Kā, pēc jūsu domām, pilnveidot sevi? Vai jūs esat sev uzdevuši šādu jautājumu?” Lielākajam vairākumam liceja audzēkņu (97%) šis jautājums ir aktuāls.

„Kādi, pēc jūsu domām, ir pašpilnveidošanās ceļi? Vai ir pašpilnveidošanās, pašizziņas programma?” Tas bija atvērts jautājums, mēs sistematizējām liceja audzēkņu atbildes. Atbilžu patstāvība, lai gan arī parādīja individuālo viedokļu, vērtējumu un orientāciju dažādību, tomēr ļāva noteikt virkni savu spēju, iespēju, centienu, pašvērtējuma noturīgu tendenču šajā nozīmīgajā vecumposmā. Tika noskaidrota galvenā tendence – tiekšanās uz nākotni. Tiekšanās uz personības profesionālo pilnveidošanos, intelektuālo un garīgo bagātināšanos (ar lasīšanas un saskarsmes ar interesantiem cilvēkiem, ar interešu klubu apmeklējumu, ar sporta un mūzikas nodarbību, ar padziļinātu mācību priekšmetu apguves, ar patstāvīgu zināšanu apzināšanos, garīgo bagātināšanos caur reliģiju, rakstura, gribasspēka audzināšanas utt. palīdzību, t.i., ar pašiepazīšanas, pašaudzināšanas, pašizziņas palīdzību).

Bet pašaudzināšanas un pašizziņas programmu lielākajai daļai liceja audzēkņu nav. Tikai 7% liceja audzēkņu atzīmēja nepieciešamās pašpilnveidošanās ievirzes. Rīgas 34.vidusskolā 2% skolēnu ir pašpilnveidošanās programmas, bet Rīgas 29.vidusskolā tādu nav.

Lai gan liceja audzēkņi rakstīja, ka viņi nodarbojas ar savu vērtību un spēju pašrealizāciju dažādās dzīvesdarbības sfērās (sports, mūzika, interešu klubi), tomēr tādu ir tikai 10%.

Lai pārliecinātos par profesijas izvēles pareizību, visi liceja audzēkņi tiecas uz veiksmīgu pašrealizāciju mācību profesionālajā darbībā licejā: mācībās un profesionālās prakses procesā. Liceja audzēkņu zināšanu vērtējums bija objektīvs. Uz anketa jautājumu „Kā jūs mācāties?”: 1 – labi, 2 – slikti, 3 – apmierinoši, visi atbildēja, ka mācās labi. Tajā pašā laikā atzīmēja, ka var mācīties vēl labāk.

Kādi ir iemesli? Līdzās ārējiem iemesliem („nepietiek laika”, „daudz laika pavada pie datora”, „apmeklēju kursus”, „skolotāji pazemina atzīmes”) tika nosaukti arī citi („slikta atmiņa”, „bieži nesaprotu materiālu”, „fizika, ķīmija, matemātika – tie man ir grūti mācību priekšmeti”). Liceja audzēkņu mērķtiecība ir virzīta uz veiksmi, viņi smagi pārdzīvo savas

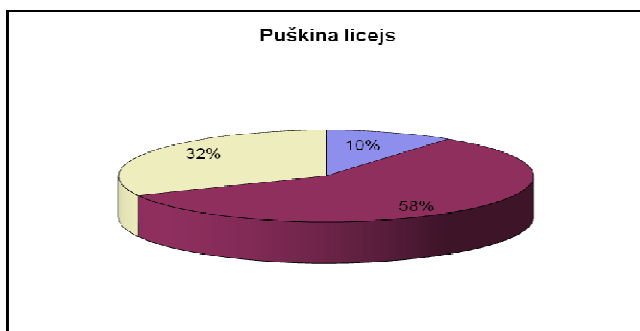
neveiksmes. Visi pozitīvi atbildēja uz jautājumu: „Vai jums ir raksturīgi centieni iegūt labu atzīmi, lai ko arī tas maksātu?” un „Vai jūs pārdzīvojat, ja esat ieguvis atzīmi, kas ir zemāka nekā jūs esat pelnījis?” Visiem ir raksturīgi centieni pēc sabiedrības atzinuma.

Pētījuma eksperimentālais posms ļauj secināt, ka eksperimentālajās klasēs ir augsts izziņas vajadzību līmenis, izziņas interese ir noturīga, tiek novērota virzība uz pašpilnveidošanos, kas ir pozitīvs subjektīvs personības pašnoteikšanās veidošanās nosacījums.

Augsts līmenis – 10% - 10 skolēnu

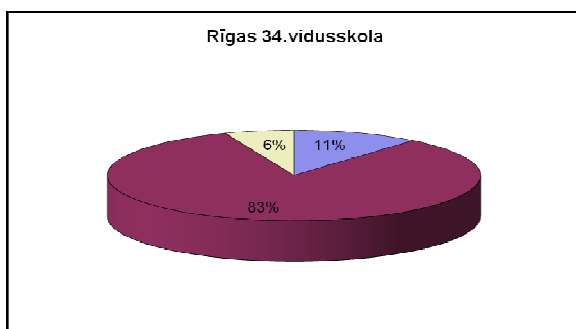
Vidējs līmenis – 58% - 60 skolēnu

Zems līmenis – 32% - 34 skolēni



3.15.att. Rādītājs „izziņas vajadzības”.

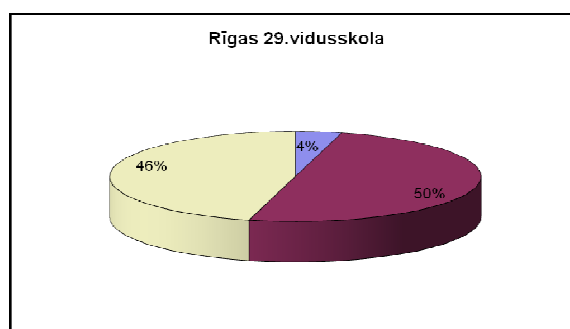
Eksperimentālo klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).



Augsts līmenis – 11% - 8 skolēni

Vidējs līmenis – 83% - 62 skolēni

Zems līmenis – 6% - 5 skolēni



Augsts līmenis – 4% - 2 skolēni

Vidējs līmenis – 50% - 25 skolēni

Zems līmenis – 46% - 23 skolēni

3.16. att. Rādītājs „izziņas vajadzības”.

Kontroles klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

Pēc rādītāja „izziņas vajadzības” eksperimentālajās klasēs (71%) un kontroles klasēs (60%) pārsvarā bija vecāko klašu skolēni ar vidēju izziņas vajadzību attīstības līmeni, eksperimentālajā grupā pēc šī rādītāja par 10% vairāk bija respondentu ar augstu izziņas vajadzību attīstības līmeni.

Trešajai daļai skolēnu eksperimentālajās (30%) un kontroles (31%) klasēs eksperimenta konstatējošajā posmā bija zems izziņas vajadzību attīstības līmenis. Tas bija redzams pastāvīgā indiferentā attieksmē pret mācību darbību, situatīvā interesē, zemā darbaspējā, patstāvības trūkumā. Aktivitāte bija vērojama reti, bet neapmierinātība ar izziņas darbību veicināja negatīvu attieksmi un darbības pārtraukšanu vispār.

Respondentiem ar vidēju izziņas vajadzību attīstības līmeni tika novērota situatīva interese, viņš bija atkarīgs no pedagoģiskās situācijas, ja situācija tika pārtraukta, tad izzuda arī izziņas interese.

Respondentiem, kuriem bija augsts izziņas vajadzību attīstības līmenis, bija vērojama noturīga izziņas interese, kas bija saistīta ar mācību materiāla saturu. Pastāvīga apmierinātība ar darbību, centieni pilnveidot sevi, padarīt darbību sarežģītāku.

Subjekta pozīcija mācību darbībā ir svarīgs personības pašnoteikšanās veidošanās nosacījums. Tas ir pašregulācijas pamats. Vecāko klašu skolēni apzinās, ka subjekta pozīcija ir svarīgs pašattīstības nosacījums. Subjekta pozīcijas rādītājs ir vecāko klašu skolēnu radošā darbība, jo tā ir brīva darbība.

Svarīgs mācību izziņas kompetences radītājs ir subjekta pozīcija mācību procesā. Autori (Abuļhanova-Slavska, 1980; Kagans, 1982) vienoti uzskata, ka subjekts ir īpaša indivīda īpašība. Par darbība subjektu indivīds kļūst, kad sāk apzināties sevi, savus mērķus, intereses, ideālus un uz to pamata izstrādā noteiktu darbību programmu, apzināti ieņem kādu noteiktu pozīciju. Pētnieki nosauc tādas būtiskas subjekta īpašības kā aktivitāti, patstāvību, refleksiju, pašapziņu, pašvērtējumu, paškontroli, pašregulāciju utt. No šejienes izriet, ka cilvēka kā subjekta darbību raksturo darbību brīvība, vai arī darbību determinācija rodas pašā subjektā, viņa sociālajās kultūras vajadzībās.

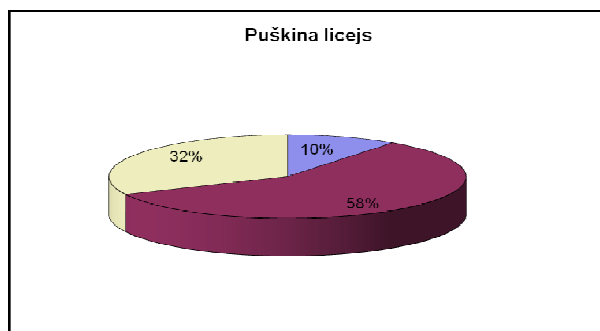
Subjekta pozīcija tika noteikta tādu rādītāju atbildēs kā personības pretenzijas, piepildītās cerības, liceja audzēkņu orientācijas un kam viņi dod priekšroku. Audzēkņi redz sevi kā aktīvus mācību procesa subjektus. Pirmajā vietā ir piedalīšanās diskusijās, jautājumu apspriešanā, disputos (40%), parādās liceja audzēkņu vēlme gatavot zinātniskus ziņojumus, lasīt referātus, rakstīt radošus darbus, viņiem patīk piedalīties zinātniskajās konferencēs un olimpiādēs, kas apstiprina

viņu augsto pašvērtējuma statusu un līmeni, skolēnu kā subjektu aktivitāte mācību izziņas darbībā parādās viņu vēlmē piedalīties stundu vadīšanā kopā ar pasniedzējiem (15%), kā arī centienos pētīt zinātniskas problēmas (15%).

Augsts līmenis – 10% - 10 skolēnu

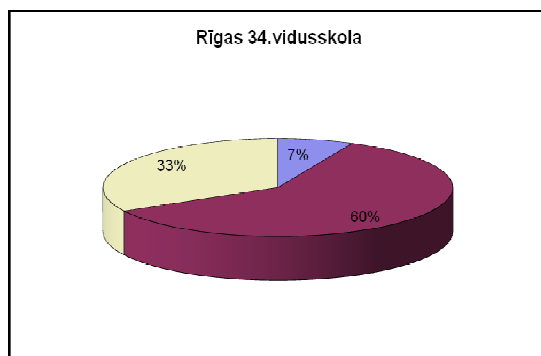
Vidējs līmenis – 58% - 60 skolēnu

Zems līmenis – 32% - 34 skolēni



3.17.att. Rādītājs „subjekta pozīcija”.

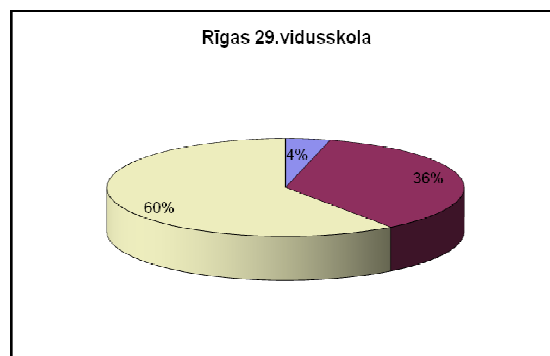
Eksperimentālo klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā - 2005.gada oktobris (procentos).



Augsts līmenis -7% - 5 skolēni

Vidējs līmenis – 60% - 45 skolēni

Zems līmenis – 33% skolēni



Augsts līmenis – 4% - 2 skolēni

Vidējs līmenis – 36% - 18 skolēnu

Zems līmenis – 60% - 30 skolēnu

3.18. att. Rādītājs „subjekta pozīcija”.

Kontroles klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā - 2005.gada oktobris (procentos).

Vecāko klašu skolēnu mācību izziņas kompetence ir atspoguļota tabulā (sk. 7.pielikumu).

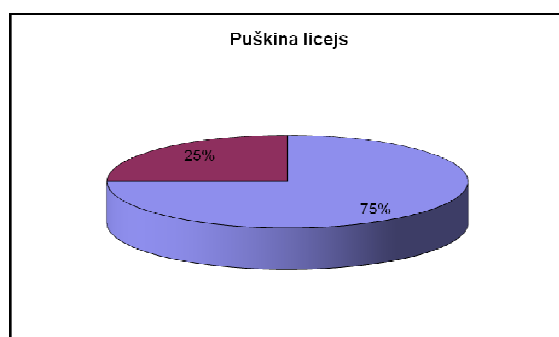
Pētījumā tika veikta vecāko klašu skolēnu pašrealizācijas kā pašnoteikšanās procesuālā aspekta analīze. Tika analizēts pašrealizācijas raksturs – radošs vai reproduktīvs, kā arī dzīvesdarbību jomu diapazons (plašs vai ierobežots). Pēc rādītāja „pašrealizācijas raksturs” gan eksperimentālajās (50%), gan kontroles (70%) klasēs pārsvarā bija vecāko klašu skolēni ar reproduktīvu pašrealizācijas raksturu. Pašrealizācijas pamatā ir darbības reproduktīvās prasmes un veidi. Tika atzīmēts refleksijas zemais līmenis, kas parasti ir raksturīgs, ja nav mērķa analīzes, nav prasmes prognozēt personīgās darbības, neadekvāts pašvērtējums. Jāatzīmē, ka vecāko klašu skolēnu reproduktīvās darbības līmenis bija dažāds. Tomēr tika novērota vienota tendence: zems patstāvības līmenis, darbība tika īstenota pēc parauga, zems pašregulācijas un pašorganizācijas līmenis, jo darbības veidi ir nepietiekami, nav noturīgas izziņas intereses, trūkst pašizziņas centienu, apmierinātības ar sevi.

Realizācijas radošais raksturs bija pamatots ar darbības radošajām prasmēm un veidiem. Tie ir raksturoti, apskatot izglītības vajadzības rādītājus un kritērijus.

Vecāko klašu skolēniem, izmantojot zināšanas, ir raksturīga patstāvība un operativitāte, ātrums un patstāvība nepazīstamās situācijās, zināšanu kā darbības veidu pārveidošana un izmantošana. Vecāko klašu skolēni saprata savas mācību darbības un pašizglītības problēmas. Viņi izstrādāja oriģinālus savas mācību darbības plānus un realizēja tos, sasniedzot efektīvus rezultātus, radoši izstrādāja un pielietoja oriģinālus uzdevumu risināšanas veidus visdažādākajās situācijās. Protams, vecāko klašu skolēnu radošās darbības līmenis bija dažāds. Tomēr tika novērota vienota tendence – patstāvības, pašrealizācijas, pašregulācijas, pašizziņas un radošās darbības centieni.

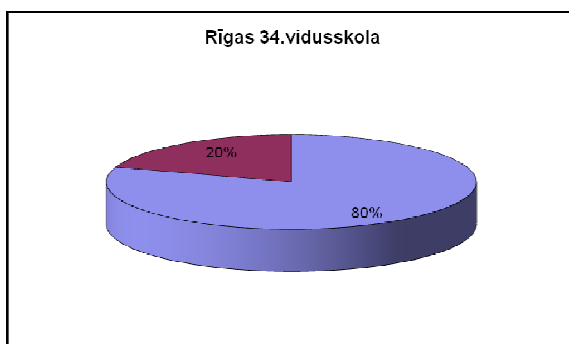
Reproduktīvais līmenis - 75%

Radošais līmenis – 25%



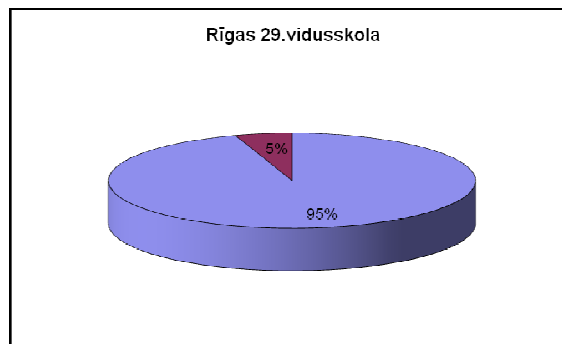
3.19. att. Rādītājs „pašrealizācijas raksturs”.

Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā - 2005.gada oktobris (procentos).



Reproduktīvais līmenis – 80%

Radošais līmenis – 20%



Reproduktīvais līmenis – 95%

Radošais līmenis – 5%

3.20. att. Radītājs „pašrealizācijas raksturs”.

Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā - 2005.gada oktobris (procentos).

Skolēnu radošai realizācijai ir raksturīgs plašs pašrealizācijas jomu diapazons. Tomēr tādu vecāko klašu skolēnu ir mazāk kā puse, kas nodarbojas ar mūziku, zīmēšanu, apmeklē interešu klubus. Lielākā daļa gatavojas iestājesāmeniem augstskolās, pilnveido savas zināšanas stundās. Kontroles klasēs vecāko klašu skolēniem ir ierobežots dzīvesdarbību jomu diapazons. Mīļākās nodarbes ir datorspēles, interesantāko televīzijas raidījumu noskatīšanās, satikšanās ar draugiem datorzālēs un diskotēkās.

3.4. tabula

Respondentu dalījums pēc kritērija „mācību izziņas kompetence” un pēc tā izveidošanās līmeņiem eksperimenta konstatējošajā posmā (procentos)

Personības pašnoteikšanās kritērijs	Augsts līmenis			Vidējs līmenis			Zems līmenis		
	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.
mācību izziņas kompetence	15%/16 skol.	12%/9 skol.	6%/3 skol.	58%/60 skol.	68%/51 skol.	48%/24 skol.	27%/28 skol.	20%/15 skol.	46%/23 skol.
tajā ietilpst:									
zināšanu plašums un operitīvitate	26%/27 skol.	20%/15 skol.	8%/4 skol.	59%/61 skol.	60%/45 skol.	62%/31 skol.	15%/16 skol.	20%/15 skol.	30%/15 skol.
izziņas vajadzības	10%/10 skol.	11%/8 skol.	4%/2 skol.	58%/60 skol.	83%/62 skol.	50%/25 skol.	32%/34 skol.	6%/5 skol.	46%/23 skol.
subjekta pozīcija	10%/10 skol.	7%/5 skol.	4%/2 skol.	58%/60 skol.	60%/45 skol.	36%/18 skol.	32%/34 skol.	33%/25 skol.	60%/30 skol.

Respondentu dalījums pēc personības pašnoteikšanās kritērijiem un pēc to izveidošanās līmeņiem eksperimenta konstatējošajā posmā (procentos)

Personības pašnoteikšanās kritēriji	Augsts līmenis			Vidējs līmenis			Zems līmenis		
	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.
Personības pašnoteikšanās tajā ietilpst:	28% 30 skol.	18% 14 skol.	5% 4 skol.	47% 49skol.	55% 4 skol.	40% 19 skol.	25% 25 skol.	27% 20 skol.	55% 27 skol.
dzīves vērtības	15% 16 skol.	11% 9 skol.	8% 4 skol.	45% 46 skol.	52% 40 skol.	36% 18 skol.	40% 42 skol.	37% 26 skol.	56% 28 skol.
profesionālā izvēle	54,8% 57 skol.	32% 24 skol.	4% 2 skol.	39,4% 41 skol.	44% 33 skol.	44% 23skol.	5,8% 6 skol.	24% 18 skol.	52% 26 skol.
mācību izziņas kompetence	15,2% 16 skol.	12,6% 9 skol.	5% 3 skol.	58% 60 skol.	67,6% 51 skol.	39% 19 skol.	26,8% 28 skol.	19,8% 15 skol.	56% 28 skol.

Empīriskā pētījuma gaitā tika noskaidroti vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās trīs statusi—difūzais, iepriekšējais un sasniegtais.

Personības pašnoteikšanās statusi

	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.
Difūzā pašnoteikšanās	25 skol./ 25%	20 skol./ 27%	27 skol./ 55%
Iepriekšējā pašnoteikšanās	49 skol./ 47%	41 skol./ 55%	19 skol./ 40%
Sasniegtā pašnoteikšanās	30 skol./ 28%	14 skol./ 18%	4 skol./ 5%

Pēc visiem personības pašnoteikšanās pamatkritērijiem labāki rezultāti bija Puškina liceja audzēkņiem. Jau konstatējošā eksperimenta posmā var apgalvot, ka mācību procesa organizācija tiek pamatota ar vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības svarīgu faktoru.

Konstatējošajā eksperimentā tika izmantots Kronbaha alfa koeficients. Ar šo metodi tika noteikts konstatējošā eksperimenta piemērotības koeficients a un selektivitātes koeficients s .

Matemātiskā analīze parādīja, ka selektivitātes koeficients s ir lielāks par 0.5 un piemērotības koeficients a (Kronbaha alfa koeficients) ir lielāks par 0,5 (sk. 12.1.; 12.2.; 12.7. pielikumu). Mācību izziņas kompetences koeficients a – 0.974; dzīves vērtību koeficients a - 0.803;

profesijas izvēles koeficients $a = 0.848$. Secinājums: visu pazīmju kopa ir piemērota konkrētai kultūrvidei.

Secinājumi.

Konstatējošā eksperimenta gaitā iegūto datu analīzes rezultātā tika noskaidrotas šādas vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības pretrunas:

- tiek novērotas pretrunas starp vērtību mērķiem un vērtību līdzekļiem;
- ir centieni veidot savu uzvedību, balstoties uz labo un sirdsapziņu (tikumiskās vērtībām), bet ne vienmēr vecāko klašu skolēni realizē šīs vērtības praksē;
- vecāko klašu skolēniem ir raksturīga vērtību piesātinātība, tomēr dominējošā vērtība ir materiālā labklājība; citu laime un sabiedrības atzinums nav vecāko klašu skolēnu mērķi;
- vecāko klašu skolēniem ir raksturīga tiekšanās nākotnē, bet nav pietiekama tās reālā plānošana;
- izglītības kompetence tiek aplūkota kā pašnoteikšanās faktors, tomēr daudzi vecāko klašu skolēni nesaista profesijas izvēli ar mācību sasniegumiem;
- pašvērtējuma nozīmīgums un zemais pozitīvās attieksmes pret savu „Es” līmenis;
- profesijas izvēle ir svarīgs personības pašnoteikšanās kritērijs, tomēr vecāko klašu skolēni izvēlas nevis profesiju, bet gan pievilcīgu dzīvesveidu, viņi nepārvalda informāciju par reflektanta profesijas prasībām un viņiem trūkst prasmes analizēt savas iespējas profila izvēlē.

Iegūtie rezultāti liecina par to, ka vecāko klašu skolēni aizdomājas par savu nākotni, viņi grib mācīties, strādāt, sapņo par profesionālo karjeru. Tomēr bažas rada viņu patērētāju pozīcija attiecībā pret pieaugušajiem un sabiedrību.

Iegūtās pretrunas pamato izglītības humanitārā modeļa realizācijas mācību procesā kā vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības pamata izstrādes aktualitāti. Veidojošais eksperiments Puškina licejā tika novadīts ar šādu mērķi – vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstība mācību procesā, kas tiek organizēts, pamatojoties uz izglītības humanitāro modeli.

Pamat stratēģijas – humanitarizācija, humanizācija, individualizācija.

Metodiskais risinājums:

- stundas satura pievēršana humanitārajai problemātikai;
- mācību pētnieciskās darbības attīstība;
- pedagoģiskās prakses organizācija profilmācību apstākļos.

4. VECĀKO KLAŠU SKOLĒNU PAŠNOTEIKŠANĀS ATTĪSTĪBA, PAMATOJOTIES UZ IZGLĪTĪBAS HUMANITĀRĀ MODEĻA REALIZĀCIJU

4.1. Mācību procesa konstruēšanas mērķis un uzdevumi Puškina licejā

Eksperimentālais darbs dažāda tipa skolās parādīja vispārējās vidējās izglītības nepietiekamību, lai varētu attīstīties vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās. Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās veidošanās ir efektīvāka profilmācību procesā, kas tiek organizēts, pamatojoties uz izglītības humanitāro modeli. Tas ir optimāls ceļš, lai risinātu pretrunas starp vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstību, jo mācību procesā, kas ir organizēts, pamatojoties uz izglītības humanitāro modeli, izglītība kļūst individuāli orientēta. Tomēr tas ir iespējams tikai tad, ja tiek ievērots nosacījums: izglītības humanitārais modelis tiek realizēts profilmācībās. Profilmācības veido plašu vecāko klašu skolēnu pašrealizācijas telpu, jo paredz dažādu darbības veidu – mācību, audzināšanas un praktiskās darbības izvēlētajā profilā – mijiedarbību.

Individuāli orientētai izglītībai ir cits kvalitātīvs pamats:

- izglītība ir individuāla pēc satura, formām, mērķiem un produktiem; tikai, radot katra profilmācību dalībnieka pašrealizācijas nosacījumus, tā iegūst ar sabiedrisku ievirzi;
- izglītības virzība uz skolēnu produktīvu un reālu darbību izvēlētajā profilā;
- katra skolēna pašnoteikšanās un pašrealizācijas izvēles brīvība nodrošina viņa darbības produktivitātes nosacījumus;
- mijattiecību skolā galvenās metodes ir sadarbība un atbalsts, bet visi izglītības procesa subjekti tiek aplūkoti kā sadarbības vienlīdzīgi partneri;
- izglītībai jābūt atvērtai un brīvai, t.i., tai jānodrošina pastāvīgi sistēmas pašatjaunošanās un pašattīstības nosacījumi;
- apstiprinās attieksme pret skolotāju kā pret radoši domājošu starpnieku starp skolēniem un kultūras pasauli: skolotāja uzdevums ir nenodot vienkāršotu mācību materiālu, kas aizpilda šo pasauli, bet gan palīdzēt skolēnam aktivizēt personīgās spējas ieiet šajā pasaulē un radīt apstākļus viņa pašattīstībai.

Veidojošais eksperiments tika veikts Puškina liceja Pedagoģijas un psiholoģijas un Svešvalodu nodaļā. Tas saistīts ar to, ka tieši Puškina licejā ir organizētas profilmācības, kas atbilst mūsu pētījuma galvenajām idejām.

Veidojošā eksperimenta mērķis ir liceja audzēkņa personības pašnoteikšanās attīstība, pamatojoties uz izglītības humanitārā modeļa realizāciju Puškina liceja mācību procesā. Tika noteikti mācību procesa eksperimentālās konstruēšanas prioritārie virzieni:

- mācību procesa humanitarizācija un humanizācija. Pašapziņas attīstība, vecāko klašu skolēna vērtībās savā iekšējā pasaulē noteica mācību darbības garīgi tikumiskā satura nozīmību. Tāpēc izglītības satura pamatā ir humanitārā problemātika: vērtību un jēgu problēma, profesijas izvēle, attieksme pret sevi kā pret neatkārtojamu individualitāti, pret otru kā pret vērtību;
- mācību pētnieciskās darbības kā augstākā līmeņa radošās darbības organizēšana, kuras mērķis ir pašnoteikšanās pamatkompetences –mācību izziņas kompetences – attīstība;
- mācību procesa kā profilmācību organizēšana, kas virzītas uz brīvas izglītības telpas organizāciju katra potenciālo iespēju aktualizēšanai, profesijas izvēli atbilstoši savām iespējām un profesionālajai virzībai.

Liceja audzēkņiem ir brīva profilmācību izvēle, iespēja izvēles pareizību pārbaudīt praksē, iespēja mainīt to pēc mācību gada.

Tādā veidā mācību procesā tiek realizēts individualizācijas princips. Tā pamatā ir brīva profilmācību izvēle, profesionālās attīstības modeļa izvēle un personības profesionālās saskarsmes formu brīva izvēle. Brīvā izvēle ir radījusi iespēju atklāt katra individuālās spējas, apstiprināt savu unikalitāti.

Mācību individualizācijas pamats:

- skolēnu individuālo īpatnību pētīšana, kas spilgti izpaužas profilmācībās;
- šajā sakarībā svarīgs ir vēl viens eksperimenta virziens – mācību procesa individuālā virzība, virzība uz optimālu katra attīstību, ņemot vērā viņu īpatnības un iespējas.

Tika izstrādāta eksperimenta programma. Noteikti 3 posmi. Katrā posmā tika realizēti galvenie pētījuma virzieni. Visi posmi ir savstarpēji saistīti un savstarpēji pamatoti, tie paredz vienotu pedagoģisko procesu, tomēr katrā posmā uzmanība tiek pievērsta noteikta virziena uzdevumiem.

Eksperimenta pirmajā posmā tika realizēti galvenā virziena uzdevumi: mācību procesa humanitarizācija: izglītības satura humanitārā problemātika, attiecību humanizācija.

Mērķis – vecāko klašu skolēnu dzīves vērtību attīstība. Veidojošā eksperimenta pirmais posms tika organizēts šādā veidā. Puškina licejā notika pedagoģiskā sēde „Mācību procesa kā vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības humanitarizācija”.

- Skolotāji sagatavoja uzstāšanos ar savas darbības analīzi.
- Latvijas Universitātes profesori vadīja skolotāju seminārus
- Tika novadītas atklātās stundas, kuru saturā bija humanitāra rakstura problēmas.

- Puškina licejā notika A.Jefremova meistarklase, kurā tika analizētas F.Dostojevska daiļdarbu idejas.
- Tika izstrādātas binārās stundas.

Mācību procesa humanitarizācija veicināja to, ka mācību process ieguva cilvēkdarbības garīgās īpatnības.

Eksperimenta otrais posms.

Pakāpeniska interaktīvo metožu un humanitārās izglītības līdzekļu mācību procesā paplašināšana: skolēni apgūst zinātniskās izziņas metodes (zināšanu pārņemšana, analīze, vispārināšana, analogija, argumentācija, problēmu risināšana, moduļu izstrādāšana, hipotēžu izvirzīšana un pārbaude, eksperiments, lēmumu pieņemšana, modeļa un realitātes atbilstība, lomu spēles utt).

Eksperimenta otrā posma organizācija:

- semināru „Inovācijas pedagoģiskajā procesā” un „Zinātniskā pētījuma organizācija” organizēšana Puškina licejā;
- atbalsts liceja audzēkņu pētnieciskajai darbībai;
- palīdzība zinātniski pētniecisko darbu izstrādē;
- piedalīšanās zinātniski pētnieciskajā konferencē (skolotāji un skolēni);
- liceja Zinātniskās biedrības darba konsultēšana.

Šāda stratēģija veicināja patstāvīgo darbu izmaiņas, tie kļuva patiesi zinātniski pētnieciski, kas veicināja izglītības koncepcijas attīstību.

Jāatzīmē, ka Puškina licejā zinātniski pētnieciskos darbus raksta visi liceja audzēkņi (11.-12.kl.), Rīgas 34.vidusskolā – tikai atsevišķi skolēni, Rīgas 29.vidusskolā – tādu skolēnu nav, skolēni projektu nedēļas laikā raksta referātus.

Eksperimenta trešais posms.

Mācību procesa organizācija ir mērķtiecīgi virzīta uz profesijas izvēli atbilstoši liceja audzēkņa iespējām un spējām.

Mērķis – skolēna adekvātas profesijas izvēles gatavības attīstība.

Eksperimenta organizācija:

- liceja audzēkņu profilmācību izvēles analīze;
- izvēles pareizības apzināšanās praksē.

Pamatojoties uz izglītības humanitāro koncepciju, licejā tika īstenota pedagoģiskās sistēmas korekcija.

Pedagoģiskās sistēmas izmaiņas

Nr.	Sistēmas komponents	Izmaiņas, pārejot uz profilmācībām
Subjekti		
1.	Skolēni	Tiesību paplašināšanās, pamatojoties uz izglītības izvēles realizāciju: profilmācību, līmeņa un mācību programmas izvēle
2.	Pedagogi	Lomu funkciju un spektra izmaiņas: diagnosticētājs, izglītības vides organizētājs, konsultants, tjutors, fasilisators u.c.
3.	Vecāki	Palīdzība profilmācību un izglītības programmas izvēlē
4.	Sabiedrība	Sociālās partnerības organizācija
Izglītības saturs		
1.	Mērķi un uzdevumi	Vecāko klašu skolēnu personības un profesionālā pašnoteikšanās, viņu izglītības kompetences sasniegumi, pašorganizācijas spēju attīstība, augsta kultūras līmeņa veidošanās.
2.	Izglītības saturs	Izglītības satura personības orientācija, praktiskā orientācija, virzība uz pamatkompetenču veidošanos, praktiski orientēto zināšanu paplašināšana.
3.	Profilmācību priekšmets	Fundamentalitāte, metodoloģiskās sastāvdaļas pastiprināšana.
4.	Mācību plāns	Samazināta invariātīvā sastāvdaļa, ieviesti triju tipu mācību priekšmeti: vispārizglītojošie bāzes, profilmācību priekšmeti, selektīvie: neprofilpriekšmetu mācību stundu skaits būtiski samazināts.
5.	Mācību grāmata, mācību līdzekļi	Tādu mācību līdzekļu parādīšanās, kas lielā mērā ir paredzēti patstāvīgai izmantošanai.
6.	Pedagoģiskās tehnoloģijas	Klases – mācību stundas tehnoloģijas samazināšana, augstskolu daļas tehnoloģiju palielināšana, patstāvīgā darba daļas organizācijas palielināšana, projektu tehnoloģiju apjoma un zinātniski pētniecisko darbu tehnoloģiju organizācijas paplašināšana.
7.	Vērtēšanas sistēma	Plaša dažādu pašvērtējuma formu un savstarpējās vērtēšanas izmantošana, portfolio u.c.
Organizācija		
1.	Izglītības programma	Izglītības programmu variativitāte, izglītības profilmācību programmu, diferencēto mācību izglītības programmu un individuālo mācību programmu realizācija.
2.	Izglītības resursi	Izglītības resursu projektēšana un apvienošana, to atvērtība un variativitāte.
3.	Izglītības vide	Daudzveidīgu telpu projektēšana un konstruēšana skolēnu radošai pašrealizācijai, pedagogu un vecāko klašu skolēnu kopīgu darbību telpu radīšana, pusaudžu

		un jauniešu sabiedrisku biedrību attīstība, sociālās prakses kā sociālo izmēģinājumu organizācijas telpas ieviešana.
4.	Profilklaše	Dinamisks stundu saraksts, profilklašu dalījums grupās (pēc specializācijas).

Personības pašnoteikšanās attīstības eksperimentālo mācību pedagoģiskā stratēģija visos eksperimenta posmos izpaudās kā mācību procesa bagātināšana ar humanitārajiem pamatiem, kas veicināja liceja audzēkņu brīvības paplašināšanos. Tika noteikti divi liceja audzēkņu brīvības paplašināšanās veidi. Brīvība kā izvēles iespēja. Subjektam tika piedāvāta iespēja izvēlēties darbības līdzekļus, nosacījumus un profilmācību veidu. Izvēles iespēja pavēra ceļu uz radošu pašizteikšanos. Tas viss liecināja par viņa pietuvošanos brīvai darbībai. Bet tomēr, ja jāizvēlas ir no tā, kas skolēnam tiek piedāvāts, tad tas var pārvērsties par izvēles nepieciešamību, par nebrīvi, kas bremzē pašnoteikšanās procesu. Un otrs veids. Brīvība kā pašnoteikšanās un pašrealizācijas iespēja. Tā nav tikai izvēles iespēja no ārpusē, bet gan humanitāro pamatu kā savas attīstības nosacījumu izmantošana.

Humanitāro pamatu realizācijas rezultātā izglītības telpa tiek uztverta kā brīva, tajā ir plašas vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās iespējas. Tātad mācību procesa eksperimentālā organizācija izpaudās kā izglītības humanitārā modeļa realizācija profilmācībās, kas bija galvenais, lai tiktu radītas individuāli orientētas mācības un efektīva vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās profilmācību procesā.

4.2. Humanitārās problematizācijas principa realizācija mācību procesā kā vecāko klašu skolēnu dzīves vērtību attīstība

Šīs problēmas risinājumu mēs redzam „cilvēka pievēršanās procesā kultūras vērtībām zinātnē, mākslā, tikumībā, tiesībās, saimniecībā, dabas cilvēka pārvēršanās procesā kultūras cilvēkā” (Hessen, 1995:36).

Neaudzināts skolēns ir kultūras kontekstā neievests bērns. Lai iekļautos kultūrā, vispirms vajag pieņemt augstas kultūras vērtības. Augstākās vērtības iegūst personīgu nozīmību, atrisinot dzīves problēmas skolas realitātē, kad rodas brīnišķīga, priecīga, dzīvei atbilstoša sajūta Cilvēka līmenī. Tā ir šeit un tagad notiekošā dzīve. Lai tā notiktu, nepieciešams iemācīties atklāt notikumu, situāciju, parādību, priekšmetu vērtību jēgu.

Izglītības satura humanitārās problemātikas principa realizācija atklāj šīs problēmas, jo šis princips ir savstarpēji saistīts ar vērtību orientācijas principu kā tā subjektīvā sastāvdaļa. Pasaules

bagātināšana skolēna attiecībās notiek ar vērtību ieviešanas ceļu, atklājot stundas satura tikumisko problemātiku.

Vērtību orientācijas princips ir vērtību nozīmības izpaušme objektā, tā ir vērtību pārņemšana uz izglītības saturu. Pārņemt vērtības nozīmē izteikt savu vērtību attieksmi pret varoni, notiekošo, aktualizēt attiecības ar kādas darbības, rīcības, darbības organizācijas palīdzību, kā rezultātā attiecības skolēni uztver kā uzskatāmu piemēru formu. Vērtību pārņemšana var notikt tikai tad, ja pedagogs uztver pasauli īpaši – tā ir „vērtību uztvere, atšķirīga no racionālās, utilitārās un kopējās” (Šurkova, 2002:21).

Eksperimenta organizācija atbilst šādam principam: attieksme pret cilvēku kā pret visaugstāko vērtību ir vērtību orientācijas sistēmveidojošs faktors. Šī centrālā attieksme, mūsdienu personības kodols nodrošina visu cilvēku attiecību saturisko struktūru. Attieksme pret pasauli ir pamatota ar attieksmi pret Cilvēku. Šī attieksme nosaka dzīves pozīcijas kā kopējo attieksmi pret dzīvi vispār un pret personīgo dzīvi šajā pasaulē veidošanos. Tāpēc eksperimentālajā darbā īpaša uzmanība tika pievērsta attieksmes pret cilvēku kā augstāko vērtību veidošanai.

Eksperimenta uzdevums - dominante: attieksmes pret sevi kā vērtību attīstība, attieksmes pret savu unikālo, individuālo, atšķirīgo no citiem pasauli attīstība, attieksmes pret Cilvēku kā vērtību attīstība. Šīs attieksmes saistītas ar vērtību attieksmi pret savu dzīvi kā personības radošās darbības produktu. Cilvēks ir savas dzīves subjekts un stratēģis. Šajā procesā tiek realizēts vēl viens uzdevums – dominante - „dzīves jēgas attīstība saskaņā ar augstām tikumiskām vērtībām”.

Vispārējā dzīves tēla veidošana notiek kā kāda cilvēka dzīves modeļa veidošana, kas realizē savu augstāko būtību. Šie uzdevumi paredz veselu humanitāro problēmu sistēmu, kuru atrisināšanai pedagogs gatavo audzēkņus: „labestība un sirdsapziņa”, „mazais cilvēks”, „altruisms”, „uzticība pienākumam” utt., t.i., tiek aplūkotas Cilvēka tikumiskās attiecības. Skolēnam veidi, kurus viņš pastarpināti aizgūst no skolotāja, bet skolotājs no kultūras avotiem, kļūst par vienu no attiecību ilustrācijām (piemēram, Tatjanas Larinas uzticība, uzvedības skaistums etiķetes ietvaros utt.). Šīs attiecības attīstās skolēnu vērtību sistēmas ietvaros un nostiprinās kā personības īpašības.

Augsti tikumisku vērtību paraugs ir daiļliteratūra. Tāpēc literatūras stundas bija pamats vecāko klašu skolēnu vērtību orientācijas veidošanās procesa novērošanai. Svarīga ir vēl viena eksperimenta sastāvdaļa – paša skolotāja attieksme pret augstās mākslas daiļdarbiem un attieksme pret pašu stundu kā augstās mākslas daiļdarbu. Mēs novērojām, kā pats pedagogs stundas laikā it kā apbrīno cilvēciskā atklājumus, pārdomā, izvēlas un atkal no jauna pats izlemj, kā dzīvot šajā pasaulē, lai kļūtu par cilvēku un vienmēr paliktu par cilvēku. Tādi centieni aizrauj skolēnus, izsauc cieņu, un skolēni seko pedagogam un iet kopā ar pedagogu, bet dažī – pat viņam pa priekšu. Tā ir spilgta vērtību orientācijas veidošanās pazīme.

Puškina liceja literatūra skolotājs Andrejs Jefremovs uzrunā savus skolēnus ar „Jūs” un vēršas pie viņiem, izmantojot uzrunas „cienītais” un „jaunkundze”. Viņš gandrīz nekad neliek neapmierinošas atzīmes, vienmēr ir izturēts un korekts un var visai klasei palūgt piedošanu. Viņš ir pārliecināts: sliktu bērnu nav, ir slikti audzinātāji. Literatūras stundās A.Jefremovs māca domāt ar sirdi un dzīvot nevis ar meliem, bet gan ar sirdsapziņu, tāpēc ka sirdsapziņa viņam ir vienīgais un absolūtais patiesības kritērijs. Stundā „Fantastiskie cilvēki F.Dostojevskā daiļradē” kopā ar skolēniem viņš risina problēmu „Vai uz sirdsapziņas ir asinis?”. „Nē” – secina skolēni. „Šeit ir tikumisko likumu pārkāpums.” Skolēni analizē XIX gs. pastāvošās modernās teorijas, pēc kurām cilvēki tiek dalīti divās kategorijās – zemākajā (materiāls, kas kalpo, lai radītu sev līdzīgus) un augstākajā – (fantastiski, īpaši cilvēki – vēsturiskas personības, kurām ir atļauts viss). Pirmajiem jābūt paklausīgiem, otrie ir tiesīgi atļaut sev visu, tajā skaitā arī jebkuru noziegumu. Skolotājs analizē vēsturisko personību rīcību, gadsimta īpatnības un virza skolēnus uz secinājumu, kuru viņi veic patstāvīgi, proti, visos laikos bijuši un ir talantīgi cilvēki, kuri patiesi grib un var mainīt pasauli uz labāku, bet vienmēr ir un būs tādi, kas tic, ka tikai viņu viedoklis, viņu taisnība ir patiesa un absolūta. Tas viss arī ir tikumisko likumu pārkāpums. Skolotājs virza skolēnus uz domu, ka jebkura teorija ir bīstama, ja tā neiziet caur cilvēka sirdi. Pārkāpums sākas tad, kad doma par to tikai ienāk prātā. Varoņa uzvārds it kā no vārda „šķelšanās” (krievu valodā), bet var būt arī no „vilšanās”. Vecāko klašu skolēni piekrīt skolotājam: „Pārkāpums var būt arī jau domas vien”, „No domām līdz noziegumam ir viens solis”. „Sirdsapziņa, lūk, galvenais tikumiska cilvēka uzvedības mehānisms.” „Ir vajadzīgs milzīgs dvēseles darbs, lai pamodinātu sirdsapziņu.”

Tā bija savdabīga diskusija, kurā katrs sprieda par cilvēciskajām vērtībām. Cilvēks ir galvenā sabiedrības vērtība. Šī ir galvenā ideja visās Andreja Jefremova stundās. Tā ir kopējā Puškina liceja skolotāju tikumiskā virzība. Tādā gadījumā skolotāji strādā ar skolēniem humanitārajā paradigmā ne tāpēc, ka izmanto humanitāro metodiku, bet gan tāpēc, ka kopējās sadarbības saturs ir humanitārs: gan skolēniem, gan skolotājiem cilvēks ir mērķis, bet viss pārējais ir līdzeklis. Protams, humanitārā metodika rodas kā izvēlētā satura sekas. Dialogiskā mijiedarbība ir galvenā stundas forma, kas raksturīga šim talantīgajam skolotājam.

Skolotājs pārnes vērtības stundas saturā. Bija ļoti interesanta saruna ar vecāko klašu skolēniem par cilvēku, par sirdsapziņu, par tikumību. Skolēnu apgarotās sejas, viņu izpratne par cilvēka nozīmību, par dzīves jēgu kā kalpošanu cilvēkiem – tas ir galvenais stundas rezultāts. „Citādi kāpēc gan dzīvot?” Emocionālas vērtību attieksmes veidošana ir galvenais vērtību attīstības mehānisms.

Humanitārā pamatproblemātika (centrā ir cilvēks kā augstākā vērtība) ir – veidot emocionālo vērtību attieksmi pret sevi, pret citu cilvēku, pret sabiedrību. Tas ir personības pašnoteikšanās pamatveidojums.

Literatūras stunda. Skolotāja G.Režepa. Tā bija atklātā stunda skolotājiem. Tēma „Visā man gribas nonākt līdz pašai būtībai” – Puškina „Mocarts un Saljeri”. „Visi saka: nav uz zemes taisnības, bet taisnības nav arī augstāk.” Skolotājas jautājums: „Jūs dzirdat šeit ateisma mūziku?” Skolotāja turpina: „Un, lūk, ateisma attīstība: pēctecīgi tas pāraug nihilismā, racionālistiskā, skaudībā, un rezultātā loģiski tas tiek atrisināts ar noziegumu.” Skolēni secina: tas ir augsta prāta rezultāts pār jūtām – dzīve tikai komforta dēļ nenoliedzami noved pie dvēseles degradācijas. Vēl viens vecāko klašu skolēnu filozofisks secinājums - „cilvēks vai nu virzās augšup un uz priekšu, vai arī lejup un atpakaļ. Ja viņš neattīstās un nepilnveidojas, tad viņš degradējas”. Tieši literatūras skolotājam ir šī svētā misija attīstīt skolēnos garīgumu. Analizējot literatūras stundas, var secināt, ka stunda arī ir daiļdarbs.

Vēl viena atklātā stunda. Skolotājs ir jauns. Interesanti, ka tas arī ir F.Dostojevskis. Tēma: „No tās puses labsirdībai un ļaunumam”. Uzreiz notika iedziļināšanās Dostojevskas filozofijā. Jautājumi skolēniem: padomājiet, drīzāk ar sirdi sajūti šos jautājumus: „Vai es esmu trīcoša niecība, vai arī man ir tiesības? Vai uz sirdsapziņas ir asinis? Vai progress vienmēr ir labklājība? Vai idejas vārdā izdarīts noziegums ir attaisnojams? Vai attīrīšanās var būt sods?” Jautājumi, kurus uzdevis rakstnieks XIX.gs., ir aktuāli arī mūsdienās. Tāpēc arī tik aktīvi bija skolēni. Viņu spriedumi bija dziļi un ļoti patiesi. „Es – progresīva personība, es – mazākums?” „Vai arī muļķīgs, nevienam nevajadzīgs vairākums?” Ļoti precīzs F.Dostojevskas idejas formulējums. Skolēnu secinājumi: „ No šejienes arī tikumisko likumu pārkāpumi”. „Cilvēkam jābūt sirdsapziņai”. Tas bija stundas noslēdzošais motīvs.

Visas literatūras stundas, kuras mēs apmeklējām, māca ieklausīties savā dvēselē, izbaudīt sirdsapziņas mokas un mīlēt tuvāko. Šīs stundas attīstīja emocionālo vērtību attieksmi pret sevi, pret otru, pret pasauli. Tā ir personības pašnoteikšanās sastāvdaļa, tātad tādā veidā var attīstīties vērtību orientācijas tikumiskais aspekts.

Licejā tiek izstrādāta bināro stundu sērija, kuru pamatā ir diskusiju metode. Tiek veidota izglītības telpa, kurā notiek pēc iespējas efektīvāka skolēnu pašrealizācija. Licejā tika novadītas šādas binārās stundas: bioloģija un literatūra, literatūra un teātris, matemātika un vēsture, informātika un ģeogrāfija, mūzika un literatūra. Šo stundu jēga ir tur, ka divi pasniedzēji, izsakot dažādus viedokļus, dažādus uzskatus, un kuriem ir dažādi domāšanas veidi (viens – analītiķis, otrs – mākslinieks), ar nodomu aicināja liceja audzēkņus uz strīdu, ideju sadursmi. Pat provocēja viņus, lai skolēni nepieņemtu to, ko saka vadītāji (vai viens no vadītājiem). Protams, provocācijas metode nav paredzama, jo līdz stundas sākumam nav zināms, kādu pozīciju ieņems skolēni: varbūt viņi uzreiz nostāsies pret izteikto ideju, iespējams, atbalstīs šo ideju vai arī uzreiz nevarēs noteikt savu attieksmi pret ideju. Provokācijas metode Puškina licejā tiek aktīvi izstrādāta.

Piemēram, bināro stundu krievu literatūrā ar teātra elementiem vada divi skolotāji: A.Jefremovs, literatūras skolotājs, un O.Pančenko, liceja klasiskā teātra režisors. O.Pančenko lasa: „Bezjēdzīgs darbs, gadījuma darbs, dzīve, kāpēc tu man esi dota?” Šis nemirstīgās rindas aktiera izpildījumā uzreiz noskaņoja skolēnus uz dziļām filozofiskām pārdomām par dzīves jēgu, par cilvēku pasauli un cilvēku pasaulē, par cilvēka nozīmību. Stundas tēma ir pa īstam filozofiska „Cilvēks uz dzīvības robežas A.Puškina daiļradē.” Sarunu turpina jautājumi: „Kāpēc Puškina dzied himnu ārprātam?” „Kā vērtēt Borisu Godunovu, valdnieku, kas vēlējās uzlabot savas tautas dzīvi, un tomēr tautas neieredzētu?” „Ko grib pateikt ārprātīgais Jevgēnijs, draudot ar dūri Vara jātniekam?” „Kāpēc Puškina pats rāvās uz dzīvības robežu? Kā var uztvert viņa dueli ar Dantesu?”

Divi skolotāji, attīstot dialogu, bet brīžiem arī polilogu (bieži ar provokācijas palīdzību - „Varbūt Raskoļņikovs ir pozitīvs varonis?”), aktivizē skolēnu domāšanas darbību.

Skolotājiem, kuri izmanto provokācijas metodi, ir jāprot orientēties diskusiju un improvizācijas procesos, lai samierinātu „ideju” pretniekus vai aktivizētu klasi, lai tā piedalītos diskusijā. Skolēni inteligēnti piedalās diskusijā, jo otrs cilvēks viņiem ir vērtība. Īpašu interesi skolēnos izsauc stundas, kurās tiek realizēta diskusijas sintēze ar dramatiskās mākslas elementiem. Stundas laikā pāreja no vārda uz darbību (drāmu), no darbības uz vārdu dod iespēju pa jaunam (ne no malas, bet no iekšienes) apgūt literatūru, sevi, citus un apkārtējo pasauli. Galvenais – un tas ir arī jebkuras diskusijas mērķis – veicināt aizdomāties par tikumības problēmām: par labā un ļaunā problēmu (tā ir viena no galvenajām pasaules literatūras problēmām). Un nepavisam nav svarīgi, vai stunda beigsies ar viena vai otra viedokļa uzvaru. Svarīgi, ka skolēni ir ieinteresēti šajā problēmā, uztraucas par tikumiskajām jūtām un noteikti pārņems noteiktas vērtības un, domājams, sekos tām savā dzīvē. Šajā gadījumā stunda nebeidzas četrdesmit minūtēs, tā turpinās vēl arī pēc tam. Tā turpinās skolēnu reālajā ikdienas dzīvē. Šī problēma kļūst par viņu problēmu. Un tieši viņiem tā ir jāatrisina. Stunda vienmēr ir mākslas darbs, kuru veido visi tās dalībnieki. To vienmēr atcerēsies, ja „dvēselei nākas strādāt”, īpaši kopējā darbā. Ja stundu atceras, tad tā nebija radīta velti.

Humanitārās problemātikas princips tiek realizēts ne tikai literatūras stundās. Eksperiments parādīja, ka tikai tajās skolās, kur humanitārās problemātikas princips ir visu priekšmetu satura izstrādes princips, var vērot vecāko klašu skolēnu vērtību orientācijas attīstību.

Angļu valodas stundās, lai tiktu noteikts uzdevums – dominante, tika analizētas humanitārās problēmas: kultūras identitāte, tolerance (attieksme pret citādo kā pret vērtību), Eiropa – mūsu kopējās mājas, inteligēnts cilvēks – kāds viņš ir? utt. Šīs problēmas bija iekļautas tekstos, kurus klasē lasīja vecāko klašu skolēni. Angļu valodas stundās skolotājs realizēja humanitārās

problemātikas principu, izmantojot lomu spēles. Lūk, tikai daži interesantākie, biežāk izmantotie uzdevumi:

- a. concessions (dalībnieki mācās piekāpties viens otram strīdā);
- b. conflict (mācās, kā pareizi reaģēt uz partnera „emocionālo frāzi”);
- c. contacts (dalībnieki pieiet viens pie otra un uzsāk sarunu);
- d. gratitude (strādājot pāros, dalībnieki izsaka viens otram pateicību par agrāk izrādītu pakalpojumu, palīdzību, atbalstu utt.);
- e. kind words (dalībnieki saka jebkādu patīkamus vārdus savam partnerim);
- f. line-up (dalībnieki cenšas pēc iespējas ātrāk nostāties rindā, vadoties pēc kādas pazīmes);
- g. listening (dalībnieki uzmanīgi klausās partneri, mājot ar galvu kā piekrišanas zīmi).

Skolotājs cenšas veidot attiecības pret otru kā vērtību, un attiecības pret sevi kā pret neatkārtojamo individualitāti. Izmantojot emocionāli jēgpilno metodi angļu valodas apgūvē, kas bija pamatota ar spēlēm, bija redzama efektīva vērtību orientācijas attīstība.

Pedagoģija kā mācību priekšmets ir nozīmīgs kultūras filtrs. Risinot uzdevumus – dominantes (vērtību orientācijas attīstība), tika analizētas humanitārās problēmas: cilvēks ir kā „mikrokosmos”, cilvēka kā augstākās radības uz Zemes audzināšana, cilvēks ir brīvs, cilvēks ir tikumīgs, individualitāte, par personību piedzimst vai kļūst utt. Interesanta darba forma stundā bija Pedagoģiskais teātris. Šajā savdabīgajā teātrī liceja audzēkņi uzstājās kā ievērojami pedagogi. Viņi vai nu aizstāv, vai arī noliedz pastāvošās pedagoģiskās teorijas. Jāatzīmē, ka pedagoģiskā nodaļa ir tikai Puškina licejā. Tika analizēta J.A.Komenska teorija par cilvēka audzināšanu un I.Herbarta teorija. Viens aizstāv J.A.Komenska ideju „cilvēks tas ir „mikrokosmos”, augstākā radība uz Zemes.” Liceja audzēknis analizē šo ideju, min piemērus, pierāda šīs idejas aktualitāti. Viņš stāsta par Maugli, kurš pēc tam tikai ar grūtībām spēja adaptēties cilvēku sabiedrībā, par sensitīvajām pārmaiņām bērna attīstībā, par vispusīgu bērna attīstības nepieciešamību.

„Nē, cilvēka galvenais ir labdaris, “ iebilst vācu pedagogs I.Herbarts. I.Herbarts lomā uzstājās liceja audzēknis, J.A.Komenska oponents.

Skolēni spēlē šīs lomas un rodas viņu izpratne par cilvēku kā vērtību, par neatkārtojamo individualitāti. „Cilvēks ir galvenā vērtība uz Zemes – tāds ir viņu secinājums. Vai arī Ž.Ž.Ruso revolucionārais secinājums „cilvēks jau no bērnības ir brīvs”. No šejienes arī Ž.Ž.Ruso audzināšanas princips - „dabiska un brīva cilvēka audzināšana.”(1998: 183).

Lūk, piesardzīgais Didro. Tādā veidā viņus spēlē liceja audzēkņi. Cilvēka brīvās audzināšanas principu dedzīgi atbalstīja liceja audzēkņi.

Tika uzrakstīta liceja audzēkņu poēma dzejā par vareno audzināšanas problēmu - disputu. Personības, profesionālā un dzīves pašnoteikšanās ir jauniešu vecumposma jaunveidojums. Vecāko klašu skolēniem patīk darbi, kuros viņi var izpaust savas jūtas, domas. Viņiem ir

interesanti, kā domā viņu vienaudži. Vai viņu uzskati ir vienādi? Tāpēc arī vecāko klašu skolēniem kā darba forma patīk nelieli sacerējumi – esejas par pašu svarīgāko un arī noslēpumaināko viņu dzīvē.

Licejā notika N.Rēriha darbu izstāde. N.Rēriha gleznas ir vispārcilvēcisko vērtību izpausmes. Bet viņa izteicieni ir dzīves filozofija. Liceja audzēkņiem tika piedāvāts uzrakstīt sacerējumu – eseju, kuras pamatā ir N.Rēriha idejas. Tie ir Puškina liceja mākslas nodaļas audzēkņi. N.Rēriha glezna „Ugunsputns, 1924.gads. N.Rērihs kosmiskā uguns iepazīšanu pielīdzina sirds atvērtībai, kas ir Visuma traucējoša parādība. Kā jūs to saprotat? Jautājums skolēniem.

Glezna „Doma”, 1946.gads. „No visām enerģijām vissmalkākā ir doma. Doma paaugstina apziņu, kad domāšanas process kļūst iemīļots.” Padomājiet par šo ideju!

N.Rēriha glezna „Taisnīgais Konfūcijs”, 1925.gads. „Augstsirdīgais ir nonācis pie kalpošanas izziņas ceļā, bet zems cilvēks – tikai naudas dēļ” – Konfūcija teiciens. Vai jūs piekrītat šai domai? Vecāko klašu skolēni raksta par galveno „cilvēka būtība – kalpošana cilvēkiem.” Tajā viņi redz dzīves jēgu. „Bet mūsdienu sabiedrība ir naudas pasaule, bagāto un nabadzīgo pasaule. Lai palīdzētu nabagiem, vajadzīga nauda.” „Un tomēr var kalpot cilvēkiem ar savu darbu. Vajag strādāt godīgi, ar pilnu pašatdevi”.

Visi vecāko klašu skolēni gribēja, lai viņu darbi tiktu nolasīti klases priekšā. Bija vajadzīgs citu novērtējums, vai viņu notikumu un ideju vērtējums sakrīt ar citu vērtējumu. Pēc tam sākās diskusija. Diskusijas procesā var ne tikai noteikt savu pozīciju un izteikt savu viedokli, bet arī ieraudzīt citu pozīciju, uzklaut citu viedokli, argumentēti un korekti pierādīt savu darbu. Svarīgi, ka šeit bija izvēles un viedokļu brīvība. Vecāko klašu skolēniem patīk diskutēt, tāpēc ka viņiem tas dod iespēju ne tikai saprast parādība jēgu, mākslinieka un rakstnieka daiļradi, bet arī izteikt savu „Es”, izteikt savu viedokli. „Iepazīsti pats sevi” – pateikuši septiņi gudrie Apolona templī Delfos. Vecāko klašu skolēni viņiem piekrīt. Tas ir pats galvenais un pats grūtākais.

Liela nozīme vērtību orientācijas attīstībā - attieksmē pašam pret sevi kā vērtību, attieksmē pret citiem kā vērtību, dzīves jēgas attīstībā - ir skolotājam. Pedagoģi tiecas, lai katrā nodarbībā skolēni iegremdētos cita cilvēka personības cieņas atmosfērā: uzrunātu vārdā, vērstos pie skolotāja ar „Jūs”, ievērotu etiķeti, nepieļautu cilvēka cieņas pazemojumu, publisku skolēna spēju apspriešanu, lai būtu psiholoģisks atbalsts, baiļu noņemšana: „Nav nekas briesmīgs, ja jums pirmajā reizē kaut kas neizdosies”, veiksmes avanss: „Jūs esat gudri un erudīti, tāpēc noteikti atradīsiet problēmas interesantus risinājumus” utt. Pedagoģi rada prieka atmosfēru pēc veiksmīga, saspringta darba, pielūgsmes skaistuma priekšā atmosfēru (vai tas ir dabas, cilvēka vai domas skaistums). Rezultātā rodas attieksme pret cilvēku kā pret visaugstāko vērtību.

Humanitārās problemātikas princips ir saistīts ar subjektivitātes principu. Pedagoģiskais subjektivitātes princips paredz skolēnu spēju saprast savas personības „Es” saikni ar apkārtējās pasaules priekšmetiem, brīvās izvēles apzināšanos. Subjektivitātes atribūti tiek izteikti kopējā spējā saprast notiekošo apkārtējā pasaulē, apzināties savu darbību: mērķus, paredzamos rezultātus, motīvus, darbības veidus. Subjektivitāte izpaužas pašvērtējumā, kas ir nosacīti adekvāta, savas darbības un garastāvokļa pašregulācijā. Rezultātā attīstās dzīves vērtības (sk. 8. pielikumu). Tādā veidā mēs eksperimentā novērojām vērtības un mācību izziņas kompetences attīstības savstarpējo saistību. Humanitārās problemātikas principa un vērtību orientācijas principa kā tā subjektīvās sastāvdaļas realizācija ļauj darbības organizācijai nonākt līdz brīvai uzdevuma, idejas, uzskata izvēlei, kas ir garīguma attīstības pamats.

4.3. Vecāko klašu skolēnu pētnieciskās darbības organizācija

Pētnieciskā darbība izraisa uzmanību tāpēc, ka pētnieciskā darbība ir vecāko klašu skolēnu tuvākās attīstības zona. Konstatējošā eksperimenta rezultāti apstiprināja secinājumu, ka personības pašnoteikšanās efektīvi attīstās pētnieciskajā darbībā. Tas attiecas uz visiem personības pašnoteikšanās komponentiem, īpaši uz mācību izziņas kompetenci, kuru mēs aplūkojam kā subjektīvu nosacījumu, kas veicina pašrealizācijas paņēmieni izvēles brīvības paplašināšanos.

Pētnieciskā darbība tiek organizēta visās skolās, bet tai ir sava specifika.

Psihologi ir izdalījuši trīs pētnieciskās darbības attīstības līmeņus.

1. Aprakstošais, pētnieciskās darbības meklējumu līmenis. Skolēni redz iemeslus, bet nepārvalda zinātniskās izziņas metodes. Patstāvīgajiem darbiem ir aprakstošs raksturs.
2. Pētnieciskās darbības teorētiskais līmenis. Skolēni spēj izdalīt iemeslu un seku sakarības, nosaka pētnieciskos mērķus, izvirza hipotēzes, izmanto zinātniskās izziņas metodes. Patstāvīgajiem darbiem ir mācību pētnieciskais raksturs.
3. Pētnieciskās darbības heirstiskais līmenis. Skolēni izmanto zinātniskās izziņas metodes, viņi spēj noteikt pētnieciskos mērķus, izvirzīt hipotēzes, risināt nestandarta uzdevumus. Patstāvīgajiem darbiem ir heirstisks pētnieciskais raksturs.

Puškina licejā zinātniski pētnieciskā darbība ir neatņemama mācību procesa sastāvdaļa. Viss mācību process ir problēmu pētniecība. Tāpēc arī pats par sevi saprotams ir, ka katrs skolēns raksta zinātniski pētniecisko darbu. Zinātniski pētniecisko darbu aizstāvēšana notiek katrā liceja nodaļā. Pēc tam labākie uzstājas kopējā liceja konferencē. Ļoti nozīmīgas vecāko klašu skolēniem ir uzstāšanās Latvijas universitātē. Ir bijušas uzstāšanās arī starptautiskā līmenī (pedagoģijā, filozofijā un ekonomikā). Šie panākumi ir saistīti, manuprāt, ar profilmācību organizēšanu.

Rīgas 34.vidusskolā skolēni nodarbojas ar pētniecisko darbību galvenokārt projektu nedēļas laikā, raksta referātus. Ar zinātniski pētniecisko darbību nenodarbojas visi skolēni, bet tikai tie, kurus interesē zinātniskie meklējumi.

Rīgas 29.vidusskolā pamatā tiek organizēta projektu pētnieciskā darbība. Pētnieciskās darbības līmenis ir aprakstošs („Mangaļu vēsture”, „Mežaparks rīdžinieku dzīvē” utt.).

Kopējā pētnieciskās darbības attīstības stratēģija ir mācību izziņas darbības padziļināšana: iedziļināšanās tās radoši teorētiskajos pamatos, pētnieciska rakstura piešķiršana, mācību darbības attīstība profesionālajā darbībā. Radošums paredz jauna produkta radīšanu: iespējams, jauns uzdevumu risināšanas paņēmiens, citi apstākļi, bet varbūt arī pavisam jauni mērķi un uzdevumi. Svarīgi, ka galvenais zinātniski pētnieciskajā darbībā ir nevis augsts rezultāts, bet gan personības radošā potenciāla realizācija, pievēršanās kultūras mantojumam, ieiešana sabiedrības polikultūras vērtību pasaulē.

Radošajā pētniecības darbībā vispilnīgāk var atklāties un attīstīties konkrēta indivīda potenciāls. Mācību darbība, kas ir zaudējusi radošo sākumu, lielā mērā personību padara par viduvēju.

Zinātniski pētnieciskā darbība ir radošās darbības ar augstu teorētisko saskarsmes līmeni veids. Mums svarīgs ir priekšstats par pētniecisko darbību kā pašstimulējošu darbību šajā procesā, kas raksturo personības vēlmi realizēties, piepildīt sevi. Pētnieciskā darbība ar savām īpatnībām paredz vecāko klašu skolēnu optimālu pašrealizācijas un pašnoteikšanās sfēru. Tieši pētnieciskās darbības procesā skolēns visprecīzāk apzinās savas iespējas. Tāpēc pedagogijā mācību izziņas pētniecisko darbību aplūko kā personības pašrealizācijas veidu. Pašrealizācija ir personības pastāvīga sevis veidošana darbībā.

Zinātniski pētnieciskā darbība veicina:

- intereses par zināšanām aktivizāciju un priekšstatu par starppriekšmetu saikni attīstību,
- vecāko klašu skolēnu intelektuālās iniciatīvas attīstību;
- zinātniskās domāšanas priekšnosacījumu rašanos, personības darbības radošās pieejas attīstību;
- attīstošas izglītojošās vides veidošanos;
- pašnoteikšanās attīstību.

Puškina licejā tika rīkoti semināri par zinātniski pētnieciskās darbības organizāciju. Semināra nodarbības vadīja Latvijas universitātes profesori un pasniedzēji. Tika izanalizēta zinātniski pētnieciskās darbības būtība un struktūra.

1. Pētījuma problēmas noteikšana.
2. Pētījuma priekšmeta un mērķa noteikšana.

3. Problēmas risinājums un hipotēzes izvirzīšana.
4. Hipotēzes praktiska pārbaude.
5. Iegūto risinājumu izmantošana citu problēmu risināšanā.
6. Pētījuma rezultātu informācijas papildināšana.
7. Paveiktā darba aizstāvēšana.

Skolēnu pētnieciskā un projektu darbība Puškina licejā ir rezultatīvs veids, lai sasniegtu vienu no svarīgākajiem izglītības mērķiem: iemācīt bērniem patstāvīgi spriest, noteikt un risināt problēmas, izmantojot dažādu jomu zināšanas, mācēt prognozēt rezultātu variantus.

Zinātniski pētnieciskā darba gaitā no skolēniem tiek prasīts, lai viņi mācētu sistematizēt un analizēt informāciju, kuru viņi ir ieguvuši no daudzveidīgiem avotiem, vispārināt faktus, parādības, secināt, izmantojot mācāmo faktu, parādību un notikumu salīdzinošo vērtējumu. Izpildot šos uzdevumus, skolēni skaidro notikumus un procesus, izmantojot teorētiskās zināšanas, un nosaka, kuriem faktiem ir nepieciešams īpašs skatījums; nosaka virzienus un veidus tālākai problēmas risināšanai; izsaka un vispārina priekšlikumus iespējamai tās vai citas parādības, un problēmas attīstībai. Izmantojot mācību izziņas procesā zinātniskās darbības metodes, skolēns atrodas pašam sev pieejamā līmenī un stāvoklī, kas prasa ne tikai gatavu zināšanu apgūšanu, bet arī patstāvīgus pētījumus: skolēna izziņas darbība tuvinās zinātnieka pētnieciskajai darbībai. Lai arī bērni neveic jaunus atklājumus, bet viņi atkārtoti zinātnieka ceļu: no hipotēzes izvirzīšanas līdz tās pierādījumam vai noliegumam. Skolēnu pētījumu subjektīvā novitāte nemazina tās nozīmību izziņas spēku un pašnoteikšanās attīstībā. Tieši zinātniski pētnieciskā darbība mācībās padara skolēnus par radošiem izziņas procesa dalībniekiem, bet ne par pasīviem gatavas informācijas patērētājiem.

Tāpēc zinātniski pētnieciskās darbības organizācija un tālākā attīstība ir viens galvenajiem radošā darba veidiem licejā. Tas prasa mūsdienīgu informācijas tehnoloģiju pielietošanu. Kā parāda Puškina liceja pieredze, skolēnu zinātniski pētnieciskā darbība labāk atrisina jaunus skolas uzdevumus. Jo agrāk skolēni tiek iesaistīti zinātniski pētnieciskajā un meklējumu darbībā, jo tas ļauj pēc iespējas pilnīgāk noteikt un attīstīt intelektuālās un radošās spējas.

Eksperimentālais darbs tika virzīts uz radošo un sadarbības prasmju attīstību zinātniski pētnieciskās darbības procesā. Šeit galvenais uzdevums bija, lai skolēni apzinātos zinātniski pētnieciskās darbības kā savas attīstības, pašnoteikšanās, savstarpējās sapratnes veidošanās nepieciešamību.

Pētījumā tika noskaidrots, ka zinātniski pētnieciskā procesa humanizāciju nosaka vesela virkne nosacījumu:

- 1) zinātniski pētnieciskās darbības organizācijas satura paņēmieni un formu atbilstība tās raksturam un skolēnu individuālajām īpatnībām;

- 2) zinātniskā pētījuma dalībnieku brīva saskarsme; tikai, pamatojoties uz brīvu saskarsmi, ir iespējama patiesi savstarpējas darbības organizācija;
- 3) skolēnu aktīva darbība zinātniskajā pētījumā, kas atbilst vienlīdzīgām dalībnieku tiesībām uz savu attīstību: darba un personīgo saskarsmju saskaņošana pētījuma procesā; pedagoga - zinātniskā vadītāja - līdzvērtīga pozīcija ar skolēniem, saglabājat skolotāja vadošo lomu.

Šo nosacījumu kopums ir veicinājis patiešām kopīgas zinātniski pētnieciskās darbības izveidošanos licejā. Liceja audzēkņu pētnieciskais darbs bija dažāds pēc satura: monopriekšmetisks (tika veikts pēc viena mācību priekšmeta vielas); starppriekšmetu (tika integrēta dažādu mācību priekšmetu tematika, piemēram, vēsture un literatūra); virspriekšmetu (piemēram, projekts „Māja, kurā es vēlos dzīvot”, kas tika īstenots fakultatīvajās nodarbībās, integrēto kursu apgūšanā, radošo darbnīcu darbos).

Pats grūtākais, ievadot skolēnus zinātniski pētnieciskajā darbībā, bija šīs darbības organizācija, jo īpaši – sagatavošanās posms. Pedagoģs diferencē pētniecisko darbu tēmas pēc grūtības pakāpes, piemēram, pēc abstrakcijas līmeņa, kreativitātes. Skolēnam jābūt izvēles iespējai izvēlēties zinātniski pētnieciskā darba tēmu, organizatorisko formu tā izpildei (individuāla vai grupas), novērtēt pētnieciskās darbības grūtības pakāpi.

Svarīga vieta pētnieciskās darbības organizācijā licejā ir šīs darbības tehnoloģiju izstrāde, kas sastāv no vairākiem posmiem.

- 1.posms. Ievads pētījuma metodoloģijā.
- 2.posms. Problēmas noteikšana, vadoties pēc priekšmetiskās jomas, lai īstenotu pētījumu.
- 3.posms. Pētījuma tēmas formulēšana.
- 4.posms. Zinātniski pētnieciskajam darbam atbilstošas literatūras izpēte un tās konspektēšana.
- 5.posms. Hipotēzes izvirzīšana.
- 6.posms. Hipotēzes pārbaude eksperimenta programmā.
- 7.posms. Pētnieciskā darba priekšizstāvēšana.
- 8.posms. Darba rezultātu noformēšana, papildināšana.
- 9.posms. Recenzēšana.
- 10.posms. Darba aizstāvēšana.

Svarīgi, ka pētnieciskajā darbībā veidojas personības īpašības. Pirmkārt, tas attiecas uz grupu pētījumiem, kad strādā neliels kolektīvs un savstarpējās darbības laikā parādās kopīgs darba produkts (rezultāts). Pie šīm īpašībām var pieskaitīt:

- prasmi strādāt kolektīvā;
- prasmi uzņemties atbildību par izvēli, lēmumu u.tml.;

- prasmi sadalīt atbildību;
- prasmi analizēt darbības rezultātus;
- spēju izjust sevi kā komandas dalībnieku (pakļaut savu temperamentu, raksturu, laiku kopīgam darbam).

Šis ir liceja audzēkņu anketēšanas rezultāts.

4.2. tabula

Zinātniskā pētījuma procesa subjektu darbība dažādos tā posmos Puškina licejā

Posmi	Uzdevumi	Skolēnu darbība	Pedagoga darbība
Sākums	Tēmas noteikšana, sākuma varianta mērķu precizēšana. Darba grupas izvēle.	1.Precizē informāciju. 2.Apspriež uzdevumu.	1.Motivē skolēnus. 2.Paskaidro pētījuma uzdevumus. 3.Vēro.
Plānošana	Problēmas analīze. Informācijas avotu noteikšana. Uzdevumu noteikšana un rezultātu analīzes kritēriju izvēle.	1.Strādā ar informāciju. 2.Precizē informāciju (avotus). 3.Izvēlas un pamato savus veiksmes kritērijus.	1.Palīdz analizēt un sintezēt (pēc lūguma). 2.Vēro.
Lēmumu pieņemšana	Informācijas vākšana un precizēšana. Alternatīvu apspriešana. Optimālā varianta izvēle. Darbības plānu precizēšana.	1.Strādā ar informāciju. 2.Veic ideju analīzi un sintēzi. 3.Veic pētījumu.	1.Vēro. 2.Konsultē.
Izpilde	Zinātniski pētnieciskā darba izpilde	1.Izpilda pētījumu un strādā pie tā. 2. Noformē pētījumu.	1.Vēro. 2.Sniedz padomus (pēc lūguma).
Vērtējums	Zinātniski pētnieciskā darba izpildes, sasniegto rezultātu (veiksmju un neveiksmju) un to iemeslu analīze. Noteiktā mērķa sasniegumu analīze.	Piedalās projekta kolektīvajā pašanalīzē un pašvērtējumā.	1.Vēro. 2.Virza analīzes procesu (ja nepieciešams).
Zinātniski pētnieciskā darba	Ziņojuma sagatavošana;	1.Aizstāv zinātniski pētniecisko darbu.	Piedalās kolektīvajā projektu rezultātu

aizstāvēšana	pētījuma procesa pamatošana, iegūto rezultātu izskaidrošana. Vērtējums.	2.Piedalās kolektīvajā pētījuma rezultātu vērtējumā.	analīzē un vērtējumā.
--------------	---	--	-----------------------

Ja skolēni ir veikuši zinātniski pētniecisko darbu kvalitatīvi, tad skolotāja loma izglītības procesā mainās. Visos darba sagatavošanas posmos skolotājs ir palīgs un konsultants, bet ne eksperts. Mācīšanas akcents projektēšanas laikā ir nevis uz mācīšanas saturu kā pašmērķi („kas jādara?”), bet gan uz esošo zināšanu pielietošanu („zināt, kā”). Diemžēl, šodien ne tuvu katrs pedagogs ir profesionāli gatavs pieņemt pētnieciskā projekta metodi savā pedagoģisko tehnoloģiju arsenālā.

Tāpat mainās skolēnu loma: viņi ir aktīvi procesa dalībnieki, bet ne pasīvi statisti; darbība darba grupās palīdz viņiem iemācīties strādāt komandā, sadarboties kolektīvā. Tāpēc neizbēgami notiek konstruktīvi kritiskās domāšanas veidošanās. Pētījuma procesā skolēniem veidoja savs personīgais analītiskais uzskats par informāciju, jau „nestrādā” vērtējumu shēma: „tā ir taisnība, bet tā nav taisnība” („slikti” u.tml.). Tajā pašā laikā skolēniem jābūt brīvai izvēlei paņēmienu un darbības veidu izvēlē, lai viņi varētu sasniegt pētnieciskās darbības mērķus. Liceja audzēkņi pētīja interesantu tēmu: „Latvijas un Norvēģijas skolēnu mācīšanās motivācija”. Liceja audzēkne pusgadu mācījās Norvēģijā, bet pēc tam vēl pusgadu turpināja pētījumu pēc izstrādātā plāna. Pētījuma objekts – mācību procesa īpatnības Latvijā un Norvēģijā. Pētījuma priekšmets – vecāko klašu skolēnu pozitīvas mācīšanās motivācijas attīstība Latvijā un Norvēģijā. Bija interesants secinājums: Norvēģijas skolēni ir brīvāki, atvērtāki nekā Latvijas skolēni; Latvijas skolēni ir atbildīgāki pret mācīšanos.

Kā zinātniski pētnieciskās darbības piemēru minēšu izvilkumus no skolas 11.klases skolnieces pētnieciskā darba „Aizguvumi latviešu un krievu valodā”.

Ievads.

Mūsu darba aktualitāte ir acīmredzama: aizguvumi ir viens no pašiem dinamiskākajiem procesiem mūsdienu valodās, un saistībā ar aktīvajiem sabiedriski politiskajiem notikumiem sabiedrībā arī valstī, aizguvumi valodā mērķtiecīgi palielinās (tieši sabiedriski politiskā leksika šajā jomā ir īpaši interesanta). Ar savstarpēji aizgūto vārdu problēmu mūsdienās nodarbojas daudzi pētnieki, ir izdotas vairākas jaunas aizguvumu vārdnīcas, bet vārdu aizgūšanas process notiek tik strauji, ka neviens pētījums, lai cik to arī nebūtu, nav šajā situācijā lieks.

Šis darba pētījuma objekts ir mūsdienu valodas aizgūtā leksika.

Pētījuma priekšmets – jaunās aizgūtās leksikas tipi pēc pielietojuma sfērām un pēc pirmvalodas.

Šī darba mērķis – mēģināt klasificēt jauno aizgūto leksiku krievu valodā.

Hipotēze.

Jaunās aizgūtās leksikas izmantošana būs mērķtiecīga, ja

- aizguvumi papildina un bagātina krievu valodu ar jaunu terminoloģiju, kas ir saistīta ar zinātnes un tehnikas attīstību, dažādu tautu kultūru mijiedarbību;
- aizguvumi neizkropļo valodas izpratni;
- aizguvumi neizspiež no valodas jēgpilnus terminoloģijas veidojumus, nekavē valodas attīstību.

Lai sasniegtu mērķi, tiek noteikti šādi uzdevumi:

- 1) teorētiskās literatūras analīze;
- 2) aizgūtās leksikas vietas un nozīmes izpratne krievu valodas sistēmā un vārdu aizgūšanas paņēmieni un iemeslu noskaidrošana;
- 3) konstatējošā eksperimenta veikšana;
- 4) jaunu vārdu tipu izdalīšana dažādā semantikā (mūsdienu masu informācijas līdzekļos, literatūrā, valodā);
- 5) aizgūtās leksikas klasifikācijas mēģinājums.

Pētījuma metodes, kuras mēs izmantojam savā darbā, ir statistiskās apstrādes metode, vēsturiski etimoloģiskās analīzes metode, komparatīvā metode, tāpat arī mēs plaši izmantojam ekstralingvistiskās reālijas, lai precizētu aizgūtos vārdus un noskaidrotu iemeslus to aizgūšanai.

Izmantojot mācību procesā zinātniskos pētījumus, ir vismaz divi rezultāti. Pirmais (apslēptais) – tas ir pedagoģiskais efekts, jo skolēni tiek iekļauti „zināšanu ieguvē” un to loģiskajā pielietojumā: personības īpašību veidošanās, refleksija un pašvērtējums, izvēles mācīšanās kā dotās izvēles apzināšanās, kā arī personīgās darbības rezultāti. Otrs rezultāts ir tā redzamā aisberga daļa, kas arī ir paveiktais zinātniski pētnieciskais darbs. Pie tam tiek vērtēts nevis apgūtās informācijas apjoms („kas ir apgūts”), bet gan šī materiāla pielietojums darbībā („kā pielietots”), lai sasniegtu noteikto mērķi.

Puškina licejā izstrādātie zinātniski pētniecisko darbu vērtēšanas kritēriji:

- pētījuma aktualitāte, kas nosaka tā nozīmību reālu problēmu risināšanā un kas raksturo tā rezultātu potenciālo vērtību;
- personīgā pozīcija un prasme to aizstāvēt, labestība un kontaktēšanās prasme;
- pētījuma praktiskā nozīmība;

- satura atbilstība noformulētajai tēmai, mērķiem, hipotēzei un izvirzītajiem pētījuma uzdevumiem;
- izklāstītā materiāla argumentācija un pierādījumi, kas paredz mūsdienīgu pētījuma metožu izmantošanu, pietiekams fakto materiāls, tā loģiska apstrāde;
- tēmas atklāšanas pakāpe (tēma nav atklāta, atklāta daļēji, atklāta pilnībā);
- materiāla noformēšanas kultūra, avotu analīze, eksperimenta atbilstoša veikšana, izklāsta skaidrība.

Publiskās aizstāvēšanas vērtējuma kritēriji:

- ziņojuma struktūras kvalitāte: kompozīcija, izklāsta loģika, argumentācija;
- uzstāšanās kultūra: izklāsta precizitāte un saprotamība, runas kultūra, auditorijas uzmanības noturēšana, laika izjūta;
- ziņotāja erudīcija, kompetence, speciālās terminoloģijas izmantošana;
- atbilžu uz jautājumiem kvalitāte: pilna atbilde, pārliecība, gatavība diskusijai.

Puškina licejā kopā ar zinātniskās biedrības pārstāvjiem tika konkretizēts zinātniskā pētījuma vērtējums.

4.3. tabula

Skolēnu zinātniski pētniecisko darbu vērtēšanas kritēriji

Pētījuma konceptuālais aparāts: precizitāte un pilnīgums, atbilstība pētījuma tēmai		
Priekšmets	1 balle	6 balles
Mērķis	1 balle	
Hipotēze	1 balle	
Uzdevumi	1 balle	
Pētījuma metodes	1 balle	
Pētījuma bāze	1 balle	
Pētījuma teorētiskie pamati		
Literatūras analīze	2 balles	4 balles
Problēmas noteikšanas pareizība un izklāsta loģika	2 balles	
Pētījuma praktiskā daļa		
Atbilstība hipotēzei	1 balle	6 balles
Pētījuma metožu izvēle	3 balles	
Iegūto rezultātu analīze	2 balles	

Secinājumi	2 balles
Literatūras saraksts	2 balles
Pielikums	2 balles
Kopā: 24 balles	

Par pilnīgi apzinātu savu izvēli, nosakot svarīgākos savas pētnieciskās darbības orientierus un to nozīmību savas personības attīstībā, liecina eksperimentālās klases skolēnu atbildes uz jautājumu „Ko es gaidīju un ko ieguvu no zinātniski pētnieciskās darbības?”, skolēni atbildēja:

4.4. tabula

Skolēnu attieksme pret zinātniski pētniecisko darbību

Iegūtās zināšanas un prasmes palīdzēs man orientēties tālākajā dzīvē un noteikti ietekmēs profesijas izvēli	Piedalīšanās pētnieciskajā darbībā palīdzējusi manā pašrealizācijā	Zinātniski pētnieciskās darbības procesā es sadarbojos ar interesantiem cilvēkiem – pētniekiem, LU pasniedzējiem, piedalījos zinātniskajās konferencēs	Zinātniskās pētniecības procesā es sapratu, cik svarīgi ir daudz zināt, daudz lasīt
10% respondentu	34% respondentu	13% respondentu	43% respondentu

Viss iepriekš nosauktais pamato Puškina liceja skolēnu zinātniski pētnieciskās darbības vadīšanas un modeļa organizācijas specifiku. Precīzāk, šis modelis paredz vairākus līmeņus.

1.līmenis – organizatoriskais.

Šajā līmenī tiek īstenota zinātniskās darbības organizācija, vadīšana un koordinācija. Vadošā loma ir skolotājam – kuratoram.

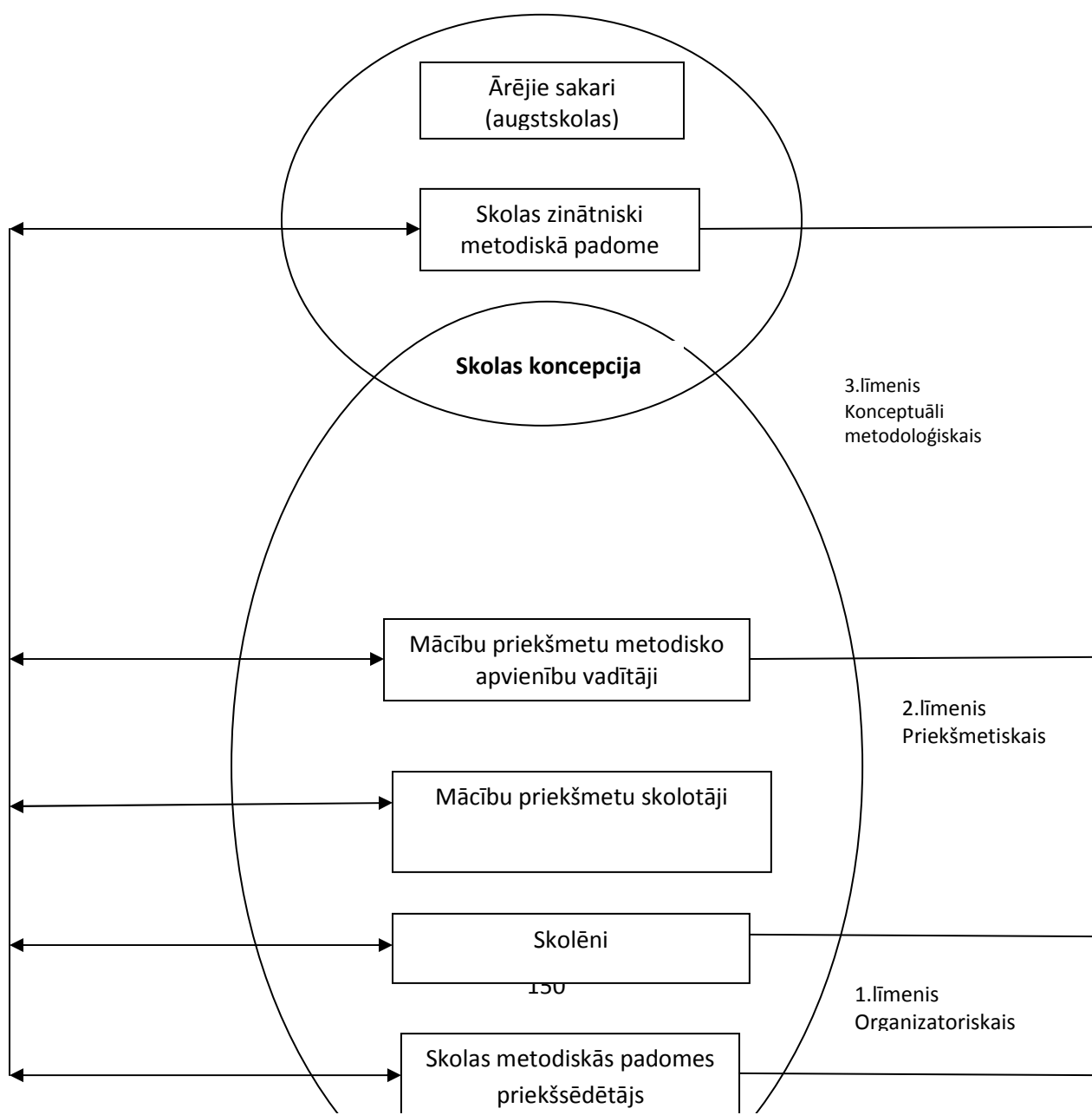
2.līmenis – priekšmetiski saturiskais.

Šajā līmenī zinātniski pētnieciskās darbības vadība tiek īstenota viena vai vairāku mācību priekšmetu robežās, kur vadošā loma ir mācību priekšmetu skolotājiem un metodisko komisiju vadītājiem.

3.līmenis – konceptuāli metodoloģiskais.

Vadošā loma šajā posmā ir skolas zinātniski metodiskajai padomei. Skolēni, strādājot pie saviem pētnieciskajiem darbiem, piedāvā tos priekšizstāvēšanai, tādā veidā viņi iegūst konsultācijas darbu noformēšanā, dažādos procedūru jautājumos. Skolas zinātniski metodiskā padome sniedz palīdzību recenzenta vai zinātniskā konsultanta izvēlē pētāmajā problēmā.

Nosakot uzdevumu - radošas personības veidošanu, Puškina liceja pedagoģiskais kolektīvs plāno darbu tā, lai skolēni tiktu sagatavoti pētnieciskajai, meklējumu darbībai jau no 8.klases. Tā ir individuāla, uz personību orientēta katra skolēna izglītības pieeja. Psiholoģiskie pētījumi rāda, ka agrīnais radošās darbības sākums pozitīvi ietekmē ne tikai intelektuālo un radošo spēju attīstību, bet arī attīsta bērna personības pozitīvās iezīmes. Puškina licejā skolēnu zinātniski pētnieciskā darbība ir sistemātiska: no individuālas tēmas izstrādes mācību priekšmetā līdz zinātniski pētnieciskam grupu darbam projektos ar plašu zināšanu pielietojumu. Mēs ticamies, lai zinātniski pētnieciskā darbība būtu skolas mācību programmas turpinājums un padziļinājums. Pētījumu izpildes rezultāti paliek skolā informatīvo demonstrējumu stendu veidā, metodiskajās izstrādēs, programmu materiālos. Skolēnu darbība notiek LU profesoru vadībā.



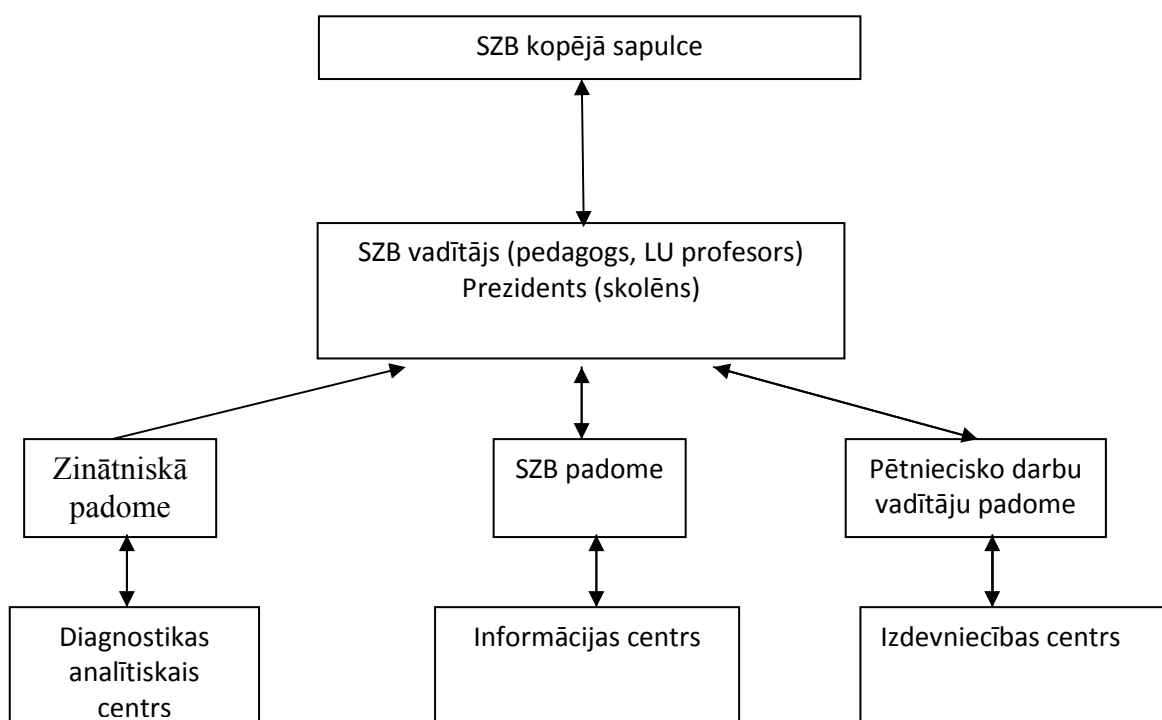
4.1 att. Puškina liceja audzēkņu zinātniski pētnieciskās darbības vadības un organizācijas shēma(M. Čehlovs)

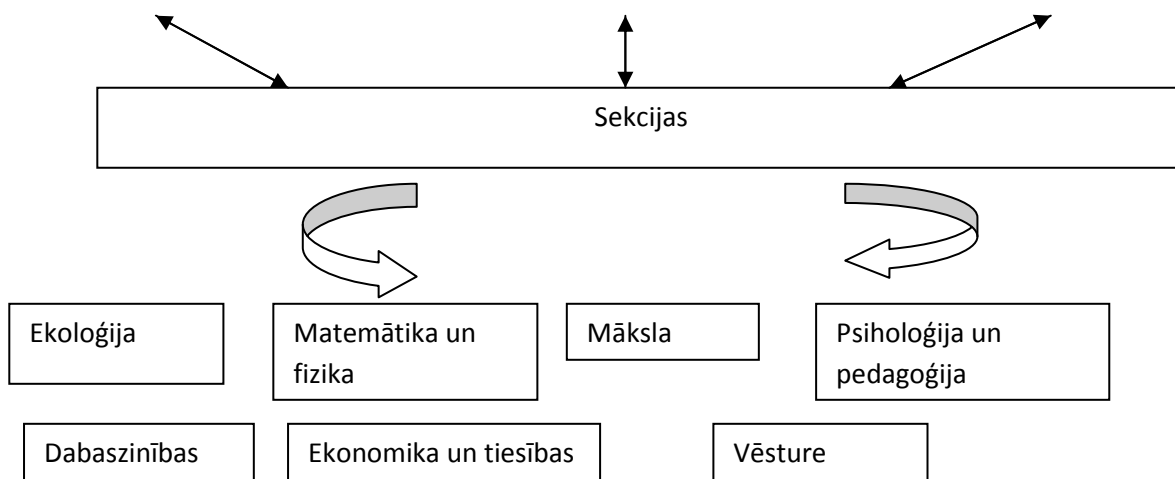
2005.gadā tika aktivizēta liceja skolēnu zinātniskās biedrības (SZB) darbība. Rīgas 29.vidusskolā SZB izveidot neizdevās. Rīgas 34.vidusskolā SZB bija mazefektīva.

SZB izveides mērķi:

- 1) skolēnu redzesloka paplašināšana zinātnes jomā;
- 2) apdāvināto skolēnu pamanīšana dažādu zinātņu jomās un viņu radošo spēju attīstīšana;
- 3) skolēnu aktīva iekļaušanās skolas pašattīstības un pašrealizācijas procesā;
- 4) skolēnu patstāvīgā darba prasmju un iemaņu pilnveidošana, zināšanu līmeņa un erudīcijas noteiktā zinātņu jomā paaugstināšana;
- 5) skolēnu zinātniski pētnieciskās darbības organizācija, lai pilnveidotu mācību procesu un profesionālo orientāciju;
- 6) vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstība.

Skolēnu zinātniskajā biedrībā var iestāties jebkurš skolēns, kuram ir interese par zinātnisko darbību.





4.2. att. Puškina liceja SZB struktūra(M. Čehlovs)

Tā kā biedrības sastāvs katru gadu mainās, tad vadības vēlēšanas katru gadu notiek atskaišu vēlēšanu sapulcē. Sapulce ir augstākā SZB institūcija. Sapulce notiek mācību gada sākumā. Kopējā sapulcē prezidents apstiprina SZB padomi, tiek noteikts katras sekcijas sastāvs, tiek apstiprināts darba plāns. SZB aktīvi strādā projektu nedēļā, konferences sagatavošanas un norises posmā.

Skolēnu zinātniskās biedrības izveidošanas iniciatore bija dabaszinātņu metodiskā komisija, tās konsultanti un izveidotāji ir ķīmijas un bioloģijas pasniedzēji kopā ar skolas direktoru, LU pasniedzējiem un direktora vietniekiem izglītības jomā. Nav brīnums, ka pirmie nopietnie sasniegumi pētnieciskajā darbībā bija tieši dabaszinātņu sfērā. 2005./2006.māc.g. rajona konferencē ar godalgotām vietām tika atzīmēti mūsu skolēnu darbi svešvalodu, bioloģijas, ekoloģijas, informātikas sfērā. Tomēr kā ļoti svarīga laika prasība ir mācību procesa humanitārizācija. Nav noslēpums, ka daudzi skolēni ar savu vecāku atbalstu redz savu nākotni humanitārajā sfērā. No šejienes arī skolēnu izteiktā interese par svešvalodām, vēsturi un literatūru. Zinātniskajā biedrībā šie virzieni netiek pietiekami mērķtiecīgi attīstīti, lai arī skolas potenciāls šajā sfērā ir milzīgs. Interesantus zinātniski pētnieciskos darbus var un vajag veikt gan vēsturē, gan arī literatūrā. Sprotams, ka darbam ar vēstures avotiem ir sava specifika, tas ne vienmēr būs pieejams skolēniem. Mēs meklējam tādas pētījuma formas un metodes, kuras ir iespējams izmantot vecāko klašu skolēniem.

Noteiktas grūtības rodas, nosakot skolēnu pētnieciskos darbus ķīmijā un fizikā. Sprotams, ka nopietni eksperimenti šajās zinātnēs prasa lielus materiālos līdzekļus, un ka tie ir balstīti uz dziļu teorētisko izpratni. Mūsu vecāko klašu skolēniem nav tādu zināšanu. Pieredze rāda, ka tādi darbi veiksmīgi tiek īstenoti tikai ciešā saistībā ar augstskolu katedrām.

Ekspertālo klašu skolotāji nosauca šādas grūtības, ar kurām viņi sastopas zinātniski pētniecisko darbu organizācijā:

- vāja zinātniskā pētījuma metodoloģijas pārziņāšana, metodiskās, zinātniskās, psiholoģiski pedagoģiskās, speciālās literatūras nepietiekamība (62,5% respondentu);
- liela skolēnu slodze, laika trūkums (41% respondentu);
- tradicionālajās mācībās ir apgūtas reproduktīvās metodes, kas ir pretrunā ar pētnieciskajām metodēm (6,5% respondentu).

Tika noteikti šādi faktori, kas veicina zinātniski pētniecisko darbību eksperimentālajā skolā – licejā:

- savu personīgo profesionālo prasmju un iemaņu līmeņa paaugstināšana (59%);
- „zinātniskās skolas” kā zinātniski pētnieciskās pozīcijas izveide eksperimentālajā skolā, radošuma attīstības konceptuālās pieejas izveide (9%);
- skolēnu zinātniskā radošuma attīstība pedagoģisko tehnoloģiju pilnveidošanā (32%).

Skolēnu zinātniski pētnieciskā darbība, kuras mērķis ir vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstība, rada mācību iestādē jaunu izglītības vidi. Tas ir nozīmīgs attīstības faktors skolas kā inovatīvas jauna tipa mācību iestādes veidošanā. Skolā veidojas jauna pedagoģiskā saskarsme –skolotāju un skolēnu radoša sadarbība, nepārtraukta subjektu attiecību pilnveidošana, garīgās tuvības un līdzradīšanas atmosfēra.

Puškina licejā sistemātiski notiek zinātniski praktiskās konferences. Skolēnu praktiskās konferences ir skolēnu pašrealizācijas līdzeklis zinātnē, viņu pievēršanās zinātniskajai darbībai visdažādākajās zinātnes, tehnikas un kultūras jomās. Zinātniskās konferences galvenais uzdevums ir izglītojošais un audzinošais, bet zinātnes un novitātes nozīmības elementiem ir pakārtota nozīme. Konferences izglītojošie un audzinošie uzdevumi tiek realizēti skolēnu un zinātnes speciālistu, kā arī pedagoģu un LU profesoru – pasniedzēju sastāva mijiedarbības procesā. Konference paredz pedagoģu, skolēnu un LU pasniedzēju sadarbības veidošanos. Galvenie zinātniskās konferences uzdevumi ir:

- skolēnu radošā darba rezultātu noteikšana, talantīgu, apdāvinātu skolēnu zinātnes jomā un mākslinieciskajā daiļradē pamanīšana;
- vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstība;
- apdāvināto bērnu pievēršana radošai, izziņas, intelektuālai darbībai, viņu iesaistīšana pētnieciskajā darbībā;
- skolēnu intelektuāli radošās darbības popularizēšana, sabiedrības uzmanības piesaistīšana radošas izglītības un apdāvinātu bērnu attīstības problēmai.

Konferenci vada skolas zinātniskā padome, tās mērķis ir :

- skolēnu izziņas interešu un radošuma attīstība, redzesloka attīstība dažādu zināšanu nozarēs, patstāvīgā darba prasmju pilnveidošana;
- skolēnu iesaistīšana zinātniskajos meklējumos, aktīvas līdzdalības zinātniski pētnieciskajā darbībā stimulēšana;
- vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās un profesionālās orientācijas aktivizēšana.

Vecāko klašu skolēnu zinātniski praktiskā konference kā pedagogu, skolēnu un zinātnieku sadarbības forma ne tikai apkopo SZB pētnieciskās darbības rezultātus gada laikā, bet arī veic tās dalībnieku savstarpējās attīstības funkciju komunikatīvajā telpā.

Vadot konferenci, mēs noteicām veselu virkni nozīmīgu faktoru, kurus nepieciešams ņemt vērā, organizējot nākamās konferences. Pēc mūsu domām, nepieciešams izdot skolēnu darbu krājumu, kas veicinātu skolēnu zinātniski pētnieciskās darbības aktivizāciju. Skolēnu darbu publikācija pievērstu Latvijā pazīstamu psihologu, pedagogu un zinātnisko līdzstrādnieku dažādās zinātņu jomās uzmanību pētnieciskās darbības skolā problēmai.

Izpētot un izanalizējot izglītības jomu izmaiņu dinamikas skaitu, kurās tika veikti skolēnu darbi, sekciju skaitu konferencēs dažādos gados, tematisko darbu daudzveidību, mēs secinājām:

- pastāv tendence, ka skolēnu tematiskās intereses paplašinās, ar katru gadu ir aizvien vairāk un vairāk jaunu, netradicionālu darbu;
- palielinās izglītības jomu skaits, kuras kļūst par skolēnu interešu priekšmetiem; aizvien vairāk tiek dibinātas sekcijas un apakšsekcijas, lai apmierinātu skolēnu izziņas pieprasījumu.

Izglītības jomu un virzienu pieaugošā dinamika, kur tika piedāvāti skolēnu darbi, ir skolēnu pētnieciskās darbības attīstības rādītājs. Sākumā, pirmajās konferencēs, darbi bija tikai divās izglītības jomās – dabaszinībās un matemātikā. Tālākajā darbā sekciju skaits konferencēs palielinājās, tika iekļautas humanitārās sekcijas, tagad darbi tiek iesniegti visās izglītības jomās.

Mūsu programmas aprobācija ļāvusi noteikt dažas zinātniski pētnieciskās un intelektuāli radošās skolēnu darbības tendences:

- ir aktivizējusies vecāko klašu skolēnu vēlme produktīvi piedalīties radošā, pētnieciskā darbībā LU pasniedzēju vadībā;
- paplašinājies interešu loks par dažādām kultūras un zinātnes problēmām;
- skolēnu konferencei piedāvāto darbu saturs katru gadu atspoguļo aizvien pieaugošo vecāko klašu skolēnu interesi par zinātniskās izziņas metodēm, par jaunajām izglītības un

informatīvajām tehnoloģijām, kas nodrošina augstu zināšanu izmantošanas efektivitāti, lai atrisinātu daudzveidīgus praktiskus uzdevumus.

Konference kā galvenais programmas pasākums veicina zinātniski pētnieciskās darbības kā pedagoģiskas parādības attīstību kopumā: veicina skolēnu iesaistīšanos radošajā un pētnieciskajā darbībā dažādās zinātņu, tehnikas, mākslas jomās. Paveicot šo darbu, kas turpinās ne jau tikai vienu gadu, skolēni iegūst neformālas un ļoti dziļas zināšanas atbilstošā zinātnes (kognitīvais aspekts) jomā, attīsta savas radošās prasmes un iemaņas pētnieciskajā darbībā utt. (attīstošais aspekts), iemieso savas zināšanas un prasmes reālā pētnieciskajā projektā (praktiskais aspekts), veido attieksmi pret sevi kā pret neatkārtojamu individualitāti, dzīves jēga iegūst tikumisku virzību, skaidrāka kļūst profesijas izvēle (tikumiskais aspekts). Attīstās mācību izziņas kompetence (sk. 9. pielikumu).

4.4. Profilmācības kā vecāko klašu skolēnu profesijas izvēles pamats

Profilmācību koncepcija Puškina licejā tika koriģēta saskaņā ar individuāli orientēto pieeju mācībām, kur tika iekļautas izglītības humanitārās paradigmas idejas.

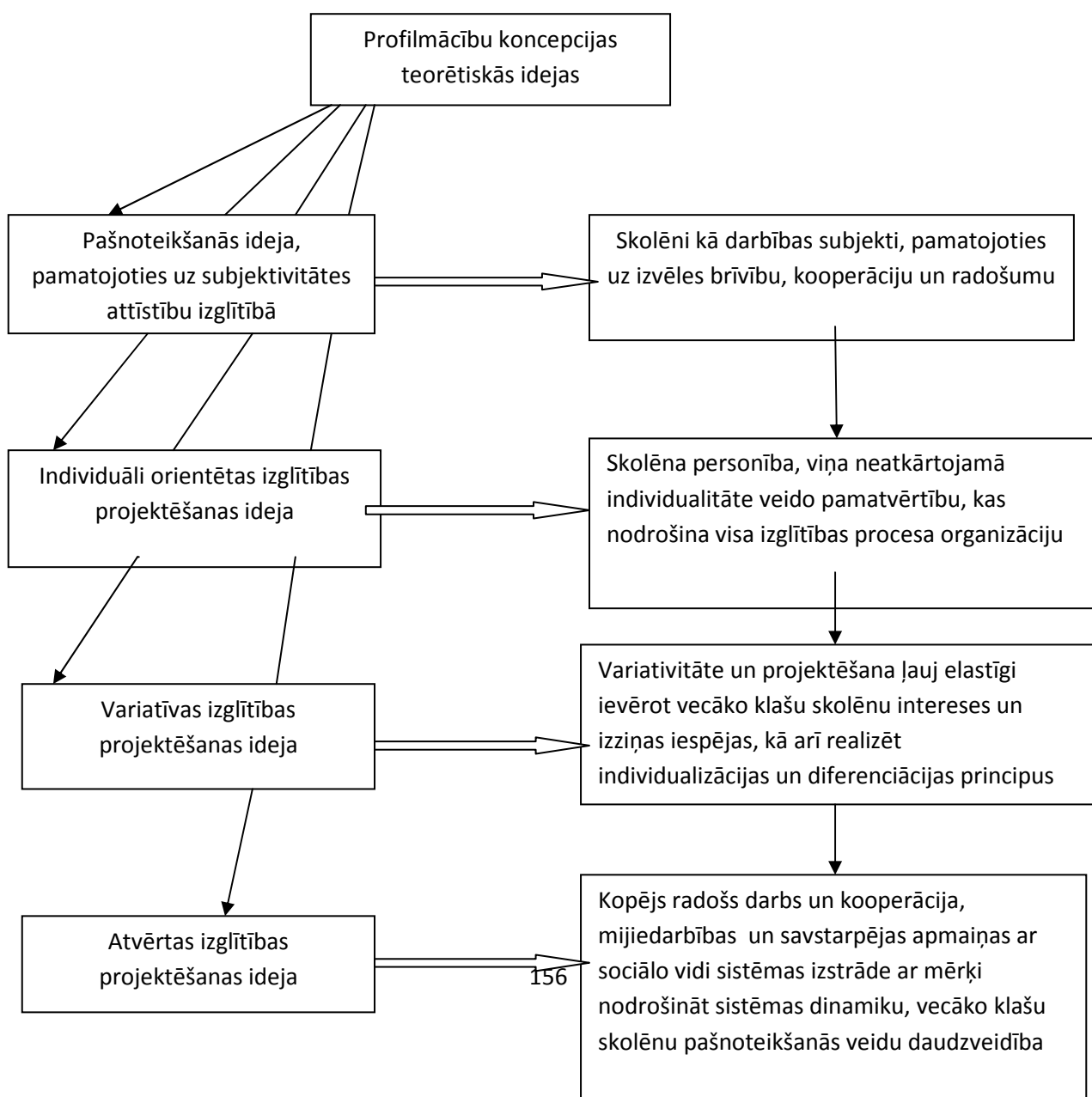
Individuāli orientētā mācību sistēma prasa pedagoģijas dominanšu maiņu: no mācīšanas uz mācīšanos kā skolēna individuālu darbību un skolotāja pedagoģisko atbalstu. Individuāli orientēto mācību izveidošanas un vadīšanas efekts ir atkarīgs no skolēna kā izglītības procesa galvenā subjekta individuālo spēju ievērošanas, tas padara pašu izglītības projektēšanu par elastīgu, variatīvu, ar daudziem faktoriem. Būtiskākās šo pieeju raksturojošās iezīmes:

- skolēna tapšana par izglītības procesa subjektu;
- viņa spēju kā individuālu iespēju attīstība, atziņa, ka individuālo spēju attīstība ir izglītības galvenais mērķis;
- skolotāja un skolēna mijiedarbības attīstība, balstoties uz tikumiskajām vērtībām;
- tādu izglītības tehnoloģiju izstrāde, kas nodrošina skolēna subjektīvās pieredzes attīstību saskaņā ar sociāli nozīmīgu pieredzi.

Jaunajā, humanitārajā, humānistiski orientētajā izglītības paradigmā pedagoga personības ietekme nevis samazinās, bet, tieši pretēji, palielinās. Samazinās tikai skolotāja kā informācijas avota loma. Vēl lielāku nozīmību viņš iegūst kā sociāli nozīmīgu vērtību nesējs. Izmainās mijiedarbības raksturs, tā ir mijiedarbība, kurā izpaužas cilvēku vienotība. Tās pamatā ir tikumiskās vērtības.

Profilmācību koncepcijas teorētiskās idejas parādītas shēmā.

Pedagoģiskās realitātes subjektīvā un objektīvā mijiedarbība.



4.3. att. Profilmācību koncepcijas teorētiskās idejas(M. Čehlovs)

Puškina licejā profilmācības tiek organizētas, balstoties uz diferenciacijas un individualizācijas principiem, kas ļauj pēc iespējas ievērot liceja audzēkņu intereses, spējas un tieksmes un organizēt mācību procesu saskaņā ar viņu profesionālajām interesēm un pieprasījumu.

Profilmācību individualizācija ir virzīta uz skolēnu pašapziņas attīstību, uz profilmācību izvēles motīvu patiesu izpausmi, reālu izglītības vajadzību un mācību programmas realizāciju saistībā ar skolēnu interesēm, iespējām un vajadzībām. Mācību individualizācija piedāvā mācību procesa organizāciju, ņemot vērā skolēnu individuālās īpatnības, ļauj nodrošināt optimālus nosacījumus katra skolēna potenciālo iespēju realizācijai.

Mācību diferenciacija tiek saprasta kā mācību darbības organizācijas forma, kurā tiek ņemtas vērā skolēnu tieksmes, intereses un spējas, tajā samazinās kopējais (bāzes) vispārīglītojošās sagatavotības līmenis, tiek paredzēta profilmācību grupu izveidošana, kas ļauj mācību saturam būt būtiski atšķirīgam. Profilmācību diferenciacija ir mērķtiecīgi virzīta uz individuālo izglītības programmu brīvu izvēli, lai varētu apmierināt skolēnu tieksmes, intereses un spējas.

Licejā pastāv divas diferenciacijas formas:

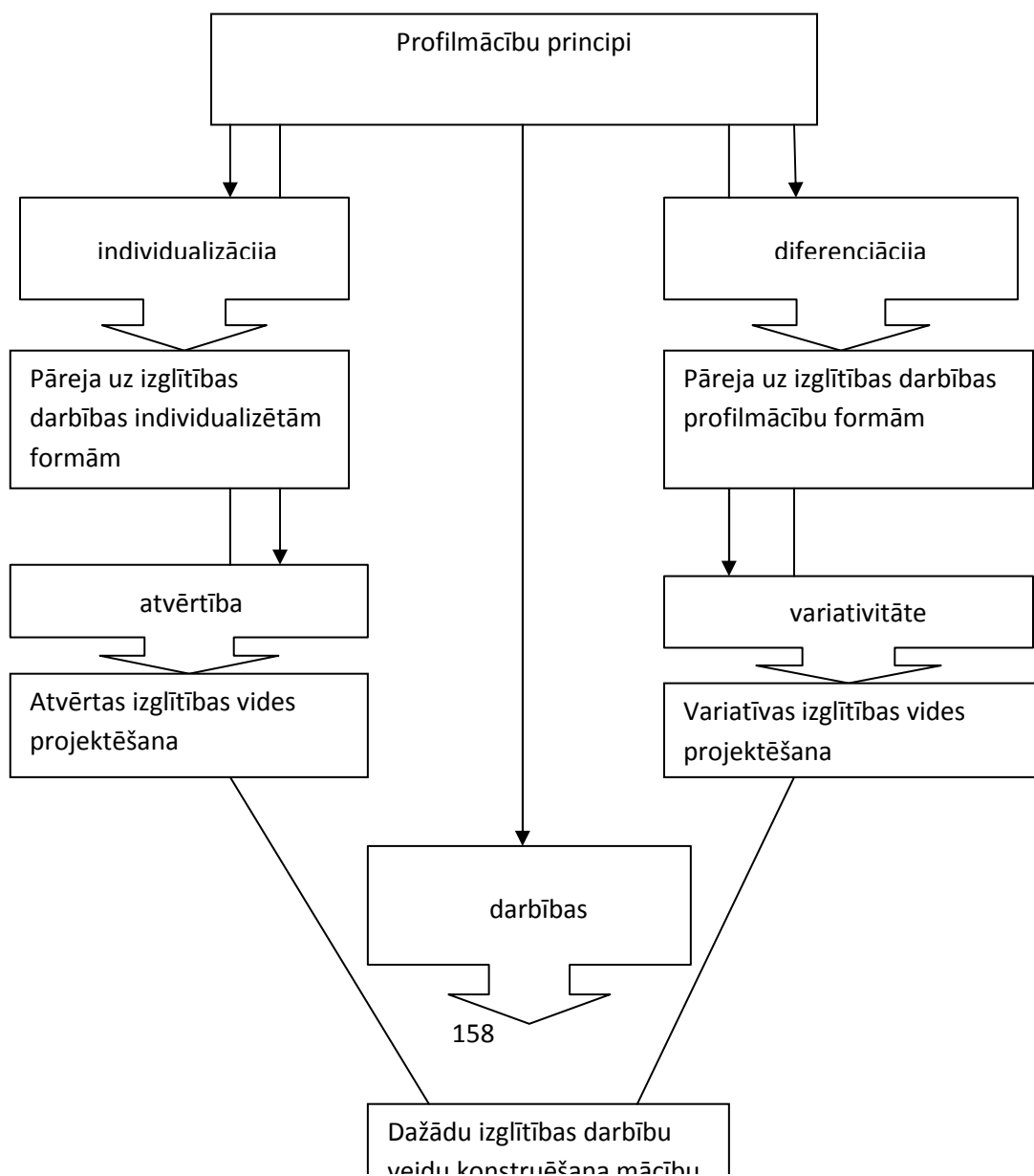
- uz skolēnu interesēm un spējām balstīta diferenciacija;
- uz profilmācību projektēšanu balstīta, t.i., izglītības satura diferenciacija.

Diferenciacija, kas paredz liceja audzēkņu brīvu izvēli, sniedz katram brīvu iespēju apstiprināt savu unikalitāti. Liceja audzēkņi izvēlas profilmācību nodaļu saskaņā ar savām individuālajām īpatnībām un tieksmēm. Un tas, pēc mūsu domām, ir optimālākais ceļš mācību diferenciacijas un individualizācijas problēmu risināšanā.

Diferenciacijas un individualizācijas principi tiek īstenoti mācību procesā mijiedarbībā ar variativitātes un atvērtības principiem, jo izvēle var tikt nodrošināta tikai atvērtā variatīvā vidē.

Variativitātei kā profilmācību principam ir raksturīgi mācību plānu, izglītības programmu, izglītības satura daudzie līmeņi, dažādu tehnoloģiju izmantošana, priekšmetu izvēles piedāvājums skolēniem, darbības veidu maiņa, prakses organizēšana, radošā darba aktīva iekļaušana mācību procesā.

Atvērtības princips Puškina licejā tiek realizēts ar profilmācību integrāciju un tikumisko virzību. Puškina liceja koncepcijas pamatprincips ir darbības princips. Tas tiek realizēts ar plaša spektra darbībām pašrealizācijas procesā, kas nosaka liceja audzēkņu aktīvas pašnoteikšanās iespējas. Izklāstīto materiālu var apskatīt shēmas veidā.



4.4. att. Profilmācību principi (M. Čehlovs)

Izglītības saturs ir virzīts uz vispusīgu katra liceja audzēkņa personības attīstību, uz pēc iespējas agrāku katra profesionālo interešu noskaidrošanu un atbilstošu padziļinātu mācību priekšmetu apguvi, kas nepieciešami izvēlētajai profesijai.

Visās nodaļās mācību priekšmetu sistēmu nosaka izvirzītie mērķi un uzdevumi.

Psiholoģiski pedagoģiskā cikla mācību priekšmetu sistēma: vispārējā psiholoģija, sociālā psiholoģija, vecumposmu psiholoģija, psiholingvistika, vispārējā pedagoģija, didaktika, pedagoģijas vēsture, attīstošo mācību metodika.

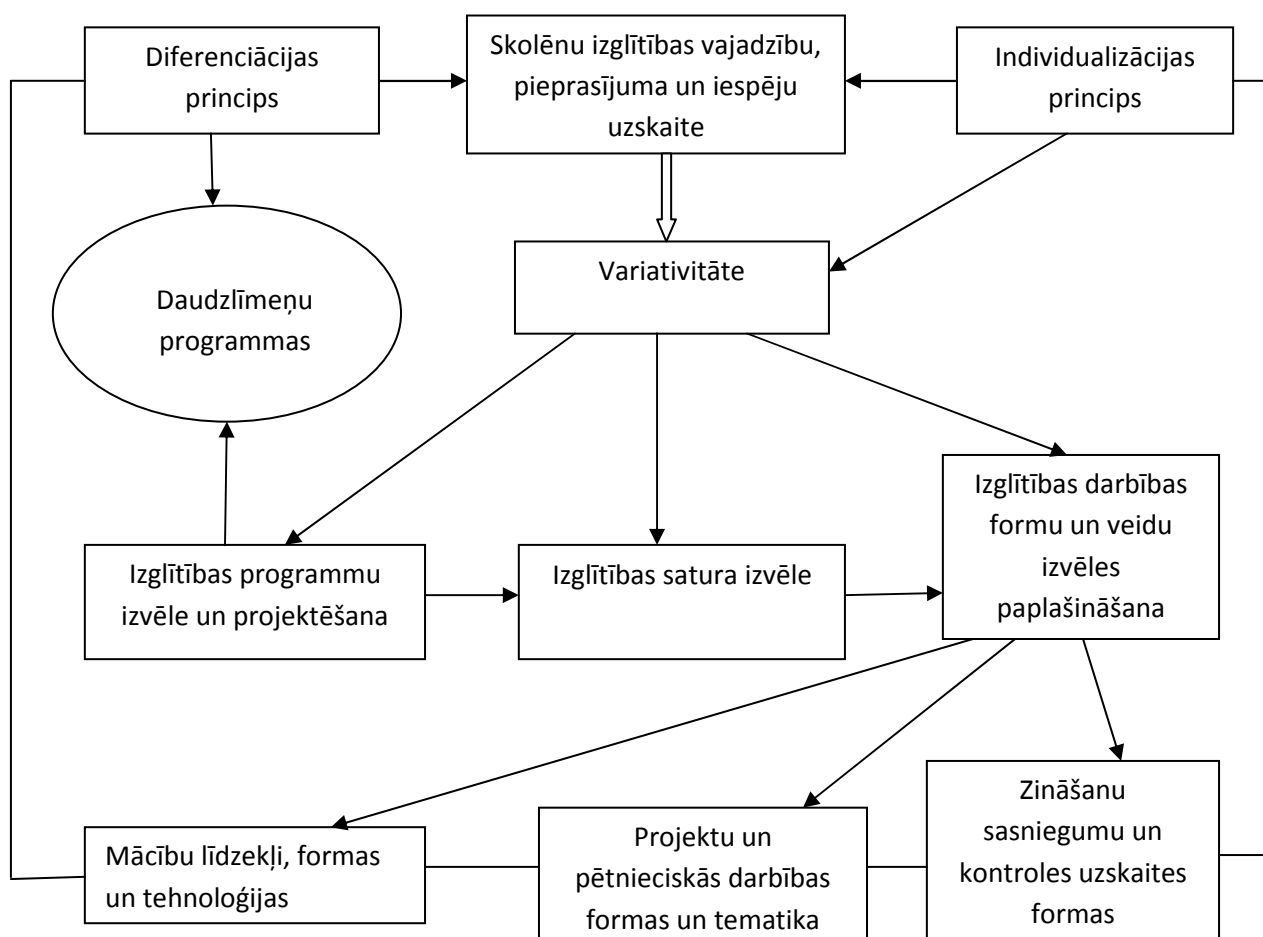
Filoloģiskā cikla mācību priekšmetu sistēma: literatūra, speciālie kursi, psiholingvistika,

Svešvalodu cikls: angļu, vācu, franču, latīņu, grieķu, spāņu, zviedru valoda.

Dabaszinātņu cikla mācību priekšmetu sistēma: reliģijas vēsture, pasaules mākslas kultūras vēsture.

Eksaktā cikla mācību priekšmetu sistēma: bioloģija, fizioloģija, matemātika, matemātiskās statistikas metodes. Bez obligātajiem mācību priekšmetiem audzēkņiem ir iespēja izvēlēties papildus (selektīvus) mācību priekšmetus: otru svešvalodu, kādu no senajām valodām (latīņu, grieķu), savu nacionālo valodu (ja ir nodrošināta grupa šīs valodas apguvei), mūzikas nodarbības, tēlotājmākslas nodarbības, lietišķās mākslas nodarbības.

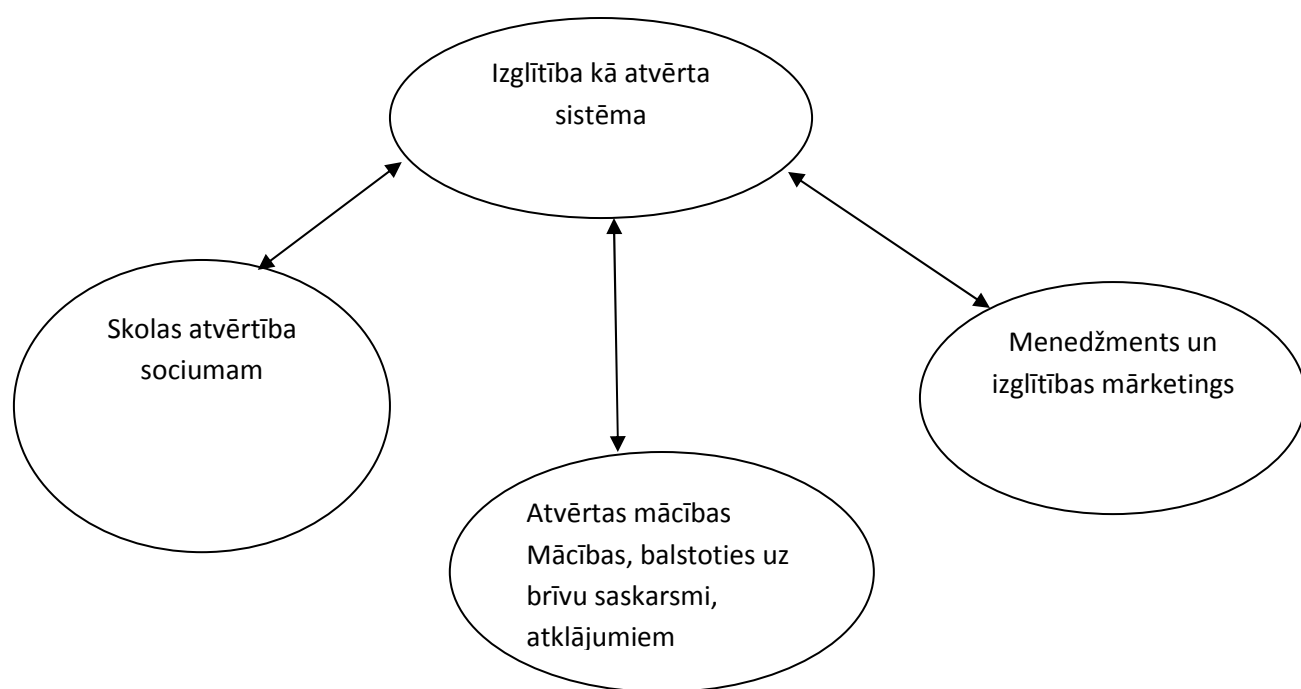
Profilmācībās licejā tiek realizēta variatīvās izglītības projektēšanas ideja. Variativitāte licejā tiek saprasta kā mācību procesa satura un atbilstošo mācību darbības formu skolēnu izvēles iespēja. Variativitātes projektēšana ļauj elastīgi ņemt vērā skolēnu intereses un izziņas iespējas, realizēt individualizācijas un diferenciacijas principus. Variatīva izglītība tiek saprasta kā personības dzīves ceļa un pašnoteikšanās brīvas izvēles procesa paplašināšana. Variatīvās izglītības gaitā skolēni pietuvinās kultūrai, t.i., apgūst domāšanas veidus, ar kuru palīdzību cilvēki daudzu gadsimtu garumā ir veidojuši pasaules civilizāciju. Izglītības programmu variativitāti nosaka vispārīzglītojošo programmu satura izstrāde (pamata, papildus, profilmācību, ņemot vērā skolēnu intereses), darbības veidu izvēle, mācību tehnoloģiju izvēle, pētnieciskās darbības formu un tematikas izvēle, sasniegumu un zināšanu kontroles uzskaites formas. Prioritāte ir tikumiskajai sastāvdaļai. Puškina liceja izglītības variativitāte ir attēlota shēmā.



4.5. att. Izglītības variatīvātē (M.Čehlovs)

Viena no noteicošajām profilmācību koncepcijas idejām ir ideja par atvērtu izglītību. Ar atvērtu izglītību saprot sarežģītu sociālo sistēmu, kas izpaužas spējā elastīgi reaģēt uz mainīgajiem vides un izglītības telpas nosacījumiem. Izglītība kā atvērta sistēma izpaužas trijos aspektos: liceja saikne ar sociumu, atvērtās izglītības fenomens un izglītības menedžments. Izglītības iestādes atvērtība sociumam tiek īstenota ar izglītības un sabiedrības integrāciju un uz šī pamata izveidoto savienību. Liceja saikne ar dažādu laikrakstu izdevniecībām, ar jaunrades namu, ar Latvijas Universitāti, ar Mākslas muzeju tiek īstenota izglītības procesā. Savienība ir sabiedrisko attiecību un institūciju kopums, kas raksturo liceja audzēkņu vidi. Atvērtās mācības tiek saprastas kā brīvas no stingriem reglamentiem individuāli orientētas mācības, kas balstītas uz darbību, kurai piemīt problēmisks un attīstošs raksturs.

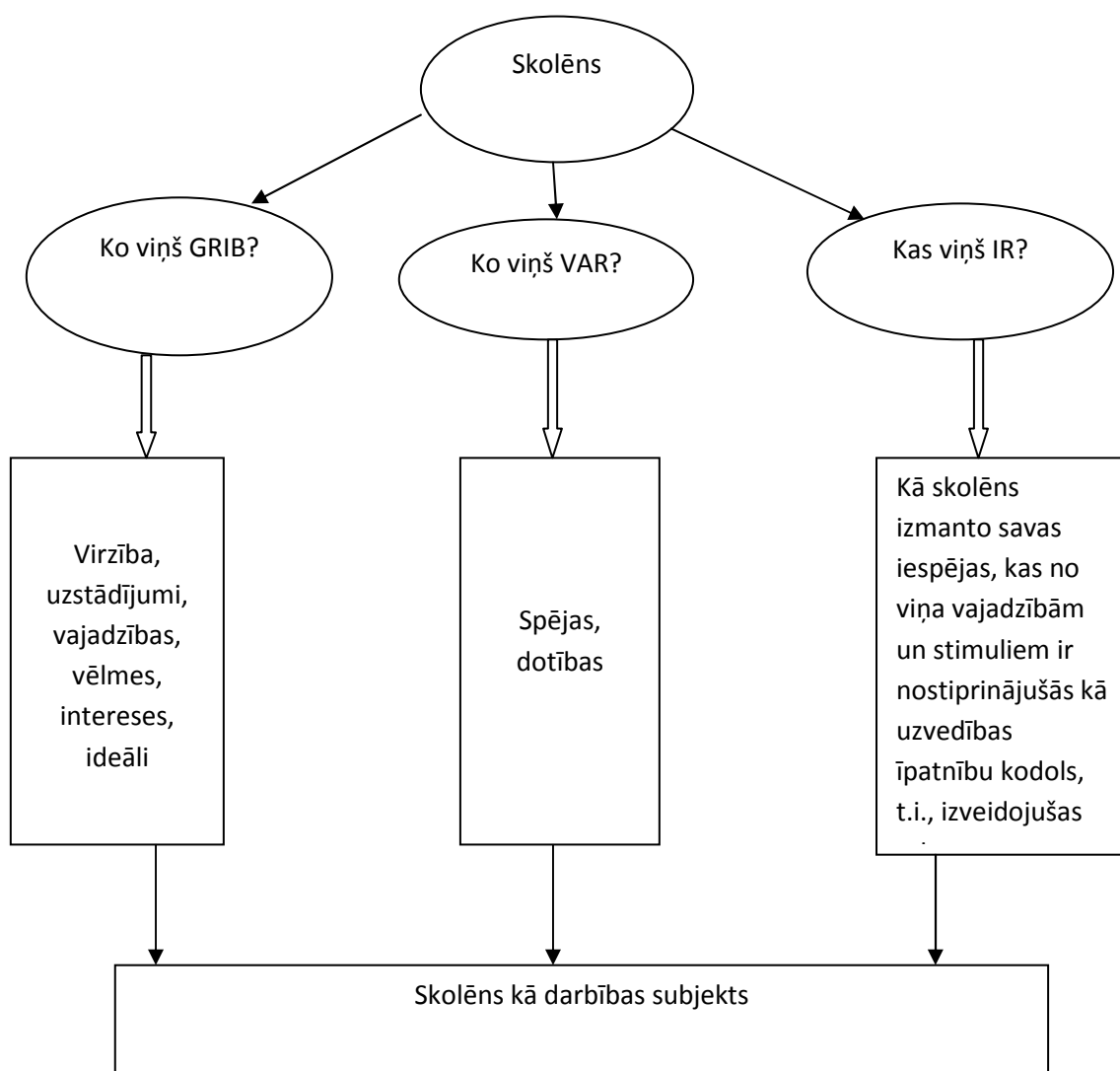
Menedžments izglītībā kā atvērtā sistēmā paredz pāreju uz kvalitatīvi jaunu darbības vadības līmeni, kas apvieno izglītības raksturu.

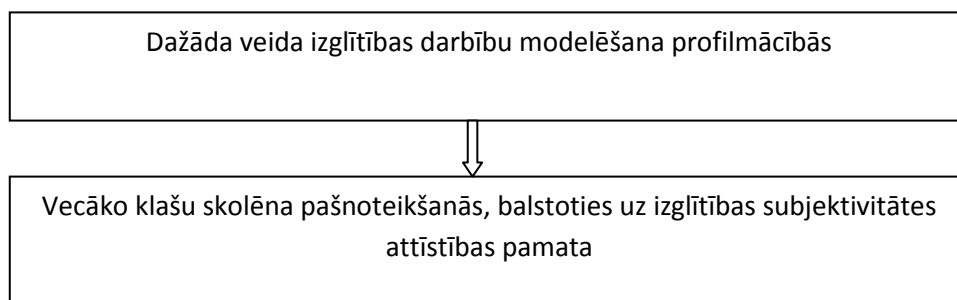


4.6. att. Izglītība kā atvērta sistēma Puškina licejā (M.Čehlovs)

Puškina liceja profilmācību koncepcijā, kas balstās uz humanitāro ideju orientāciju, svarīga ir izglītības subjektivitātes ideja. Subjektivitāte tiek izprasta kā sociāli pārveidojošs cilvēka sadzīves veids (V.Slobodčikova; Isajevs, 1995).

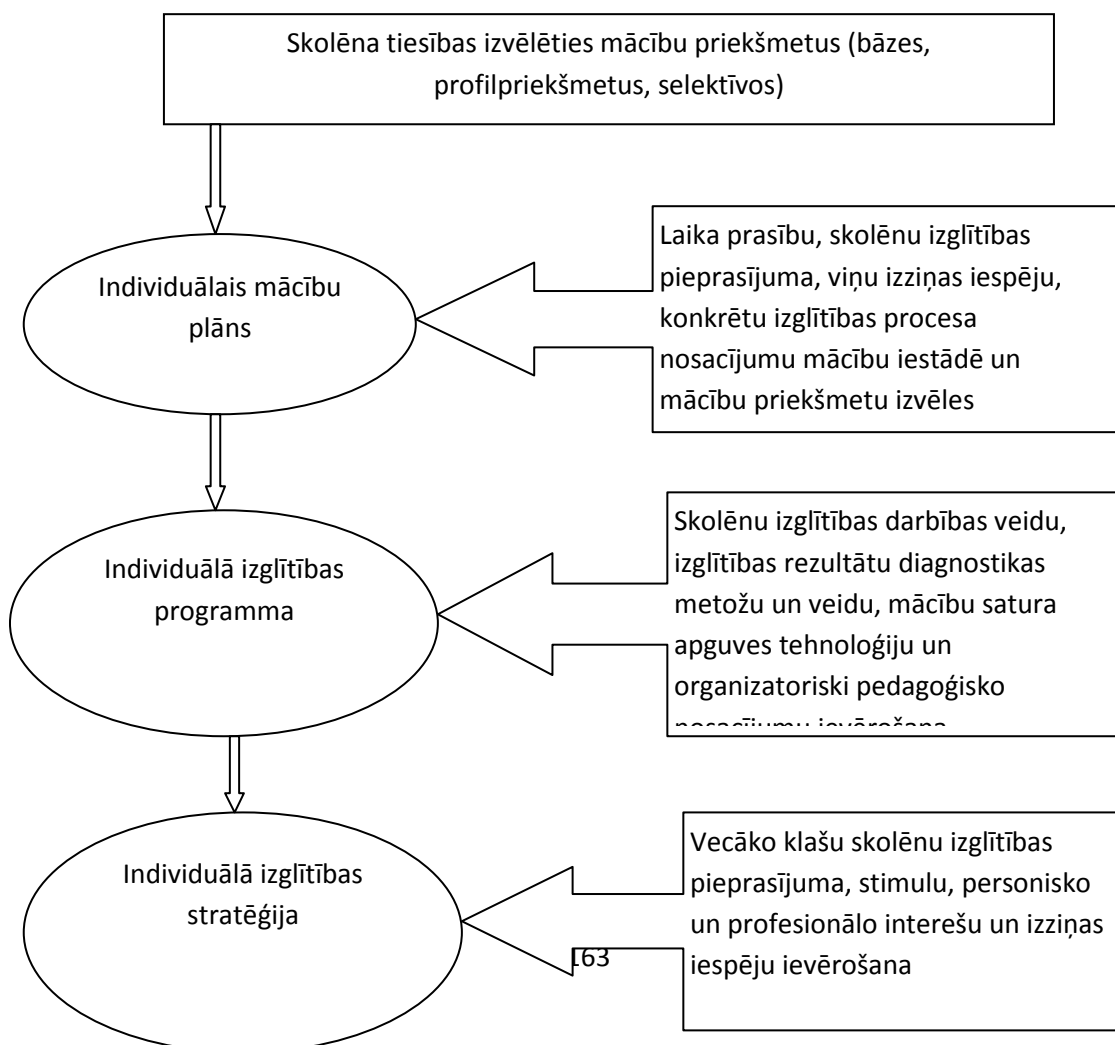
Kļūt par noteiktas darbības subjektu nozīmē izprast šo darbību, zināt tās struktūru, saturu, apgūt to, būt spējīgam to īstenot un radoši pārveidot. Mēs uzskatām, ka īstenot subjektivitātes attīstības idejas nozīmē, ka skolēni kā darbības subjekti attīstās dažādos izglītības darbības veidos, balstoties uz brīvu izvēli, kooperāciju un radošumu. Profilizglītības ideja licejā paredz dažādu izglītības darbības veidu organizāciju, proti, mācību, projektu, mācību pētniecisko, dažādas sociālās prakses veidu organizāciju.





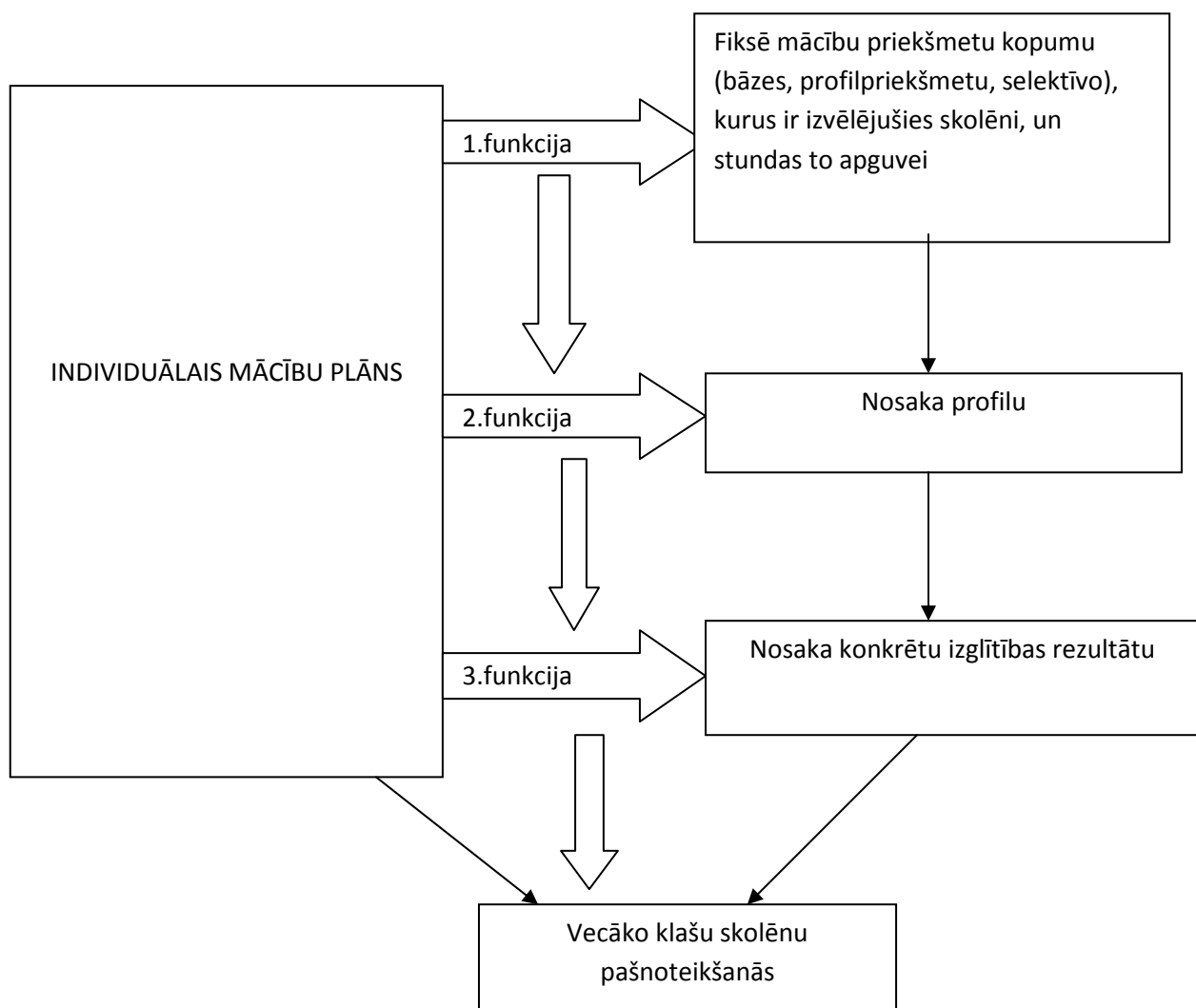
4.7. att. Subjektivitātes kā pašnoteikšanās pamata attīstība (M.Čehlovs)

Licejā vecāko klašu skolēni paši izstrādā individuālo mācību plānu, balstoties uz bāzes mācību plāna. Bāzes mācību plāns atspoguļo obligāto izglītības satura minimumu visiem izglītības profiliem. Mācību plāns nenosaka stingru priekšmetu atlasu profilizglītībai. Katrs skolēns ir tiesīgs patstāvīgi noteikt viņam interesējošo mācību priekšmetu kopu (bāzes, profilpriekšmetus, selektīvos) no skolas piedāvātajiem mācību priekšmetiem, ievērojot pieļaujamo skolēnu mācību slodzi. Tāda pieeja ļauj katram skolēnam veidot individuālo mācību plānu, savu izglītības programmu un individuālo mācību stratēģiju.



4.8. att. Individuālais mācību plāns kā liceja audzēkņa pašnoteikšanās pamats (projektēšanas pēctecība) (M.Čehlovs)

Ar individuālo mācību plānu tiek saprasts mācību priekšmetu kopums, kurus skolēni ir izvēlējušies apgūt no liceja mācību plāna. Mēs uzskatām, ka individuālais plāns veic vairākas funkcijas: pirmkārt, fiksē mācību priekšmetu kopumu (bāzes, profilpriekšmetus, selektīvos), kurus skolēni ir izvēlējušies apgūt, un laiku to apguvei; otrkārt, nosaka mācīšanās profilu; treškārt, nosaka konkrētu izglītības rezultātu, kas jāsasniedz skolēnam, beidzot skolu; ceturtkārt, individuālais mācību plāns ļauj vecāko klašu skolēnam pašnoteikties.

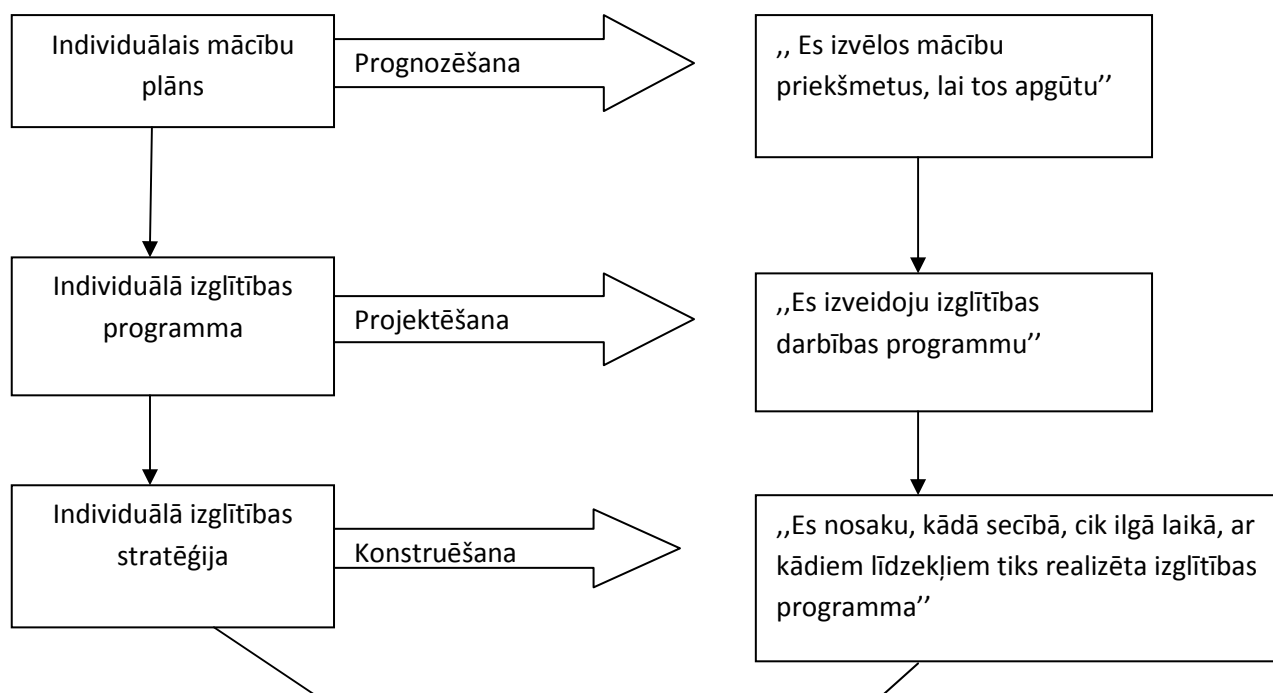


4.9. att. Individuālā mācību plāna funkcijas (M.Čehlovs)

Pēc tam, kad ir izveidots mācību plāns, var projektēt individuālo mācību programmu. To veido noteikta mācību profila skolotāji kopā ar skolēnu. Tā ir noteikta mācību profila pasniedzēju konsultatīvā padome. Izglītības programmas komponenti ir diskutabli. Lūk, viens no izglītības programmas variantiem:

- izglītības programmas vērtības (nosaka skolēns);
- individuālais mācību plāns (nosaka skolēns);
- mācību programmu raksturojums (veido pedagogi vai iespējams variants kopīgai mācību programmas veidošanai);
- pedagoģisko tehnoloģiju apraksts (veido pedagogi);
- sasniegumu uzskaites un kontroles formu sistēma (veido pedagogi un skolēni);
- mācību prakses formu apraksts – paredzamie projekti un pētnieciskā darbība (veido pedagogi un skolēni);
- izglītības programmas apguves paredzamo rezultātu apraksts (nosaka skolēni vai pedagogi un skolēni).

Izglītības programmas izveidošana paredz ciešu sadarbību un kopīgu radošu pedagogu un skolēnu darbu. Tāpēc var apgalvot, ka vecāko klašu skolēnu individuālais mācību plāns pilda prognozēšanas funkciju, individuālā izglītības programma veic projektēšanas funkciju, individuālā izglītības stratēģija konstruē izglītības darbību. Individuālā mācību plāna realizācija ir virzīta uz vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanos.



4.10. att. Individuālais mācību plāns kā vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās pamats(M.Čehlovs)

Licejā pastāv arī citas metodes darbā ar skolēniem. Licejā ar atsevišķiem liceja audzēkņiem tiek slēgti mācību līgumi par patstāvīgu kādas kursa nodaļas vai visa kursa apguvi. Mācību līgums paredz individuālā mācību plāna realizāciju un tehnoloģiju izveidošanu. Tas ir saistīts ar to, ka daži liceja audzēkņi mācās vienlaicīgi divās profilmācību nodaļās. Viņi lielāko daļu profilpriekšmetu mācās patstāvīgi. Tiek noslēgti mācību līgumi, pēc tam viņi kārto ieskautes vai piedalās diskusijās.

Liceja pāreja uz individuālo mācību plānu realizāciju paredz citas pasniedzēju un skolēnu mijiedarbības un metožu formas. Kā perspektīvas formas tiek uzskatītas tjutora darbs, konsultēšana un modelēšana.

Ar tjutora darbu tiek saprasta gan kopīga skolēnu patstāvīgā darba ārpus auditorijas vadīšana, gan arī audzināšanas darba forma. Skolotāja – tjutora uzdevumi: sekot skolēna mācību darbībai, īstenot atgriezenisko saikni par izpildītajiem uzdevumiem, vadīt grupu tjutoru darbu, konsultēt un atbalstīt skolēnu, atbalstīt ieinteresētību mācību darbā, būt pieejamam nepieciešamības gadījumā personīgi kontaktēties ar skolēnu vai ar elektroniskā pasta palīdzību.

Konsultēšana ir īpašā veidā organizēta pedagoga konsultanta un skolēna mijiedarbības organizēšana, kas ir virzīta uz problēmu risināšanu.

Modelēšana ir darbība, kas ir virzīta uz skolēnu potenciālo iespēju un viņa spēju atklāšanu. Modelēšanas pamatā ir speciālo tehnoloģiju pētīšana, kas palīdz organizēt brīvu komunikāciju, viedokļu apmaiņu un rezultātā skolēni pieņem lēmumus, realizējot savas iekšējās iespējas.

Modelēšanas mērķis ir atklāt skolēnu iekšējo potenciālu, tā palīdz noskaidrot apslēptās iespējas un nerealizētās prasmes. Galvenās pedagoga modelētāja darba metodes ir tās, kuras mudina skolēnus uz darbību, aktivizē viņus, izvirza problēmas, organizē diskusijas, nosaka

biedriskas sadarbības klimatu. Pedagoģis modelētājs ir starpnieks, kas nosaka attiecības starp skolēniem.

Mūsdienu pedagoga darbības savdabība licejā ir tāda, ka atgriežas pedagoga patiesā jēga, pedagoga darbības nozīmība: atbalsts un palīdzība skolēniem, viņu konsultēšana. Palīdzēt katram skolēnam, apzināties viņa personiskās iespējas, ieiet izvēlētajā profesijas kultūras pasaulē, atrast savu dzīves ceļu – tās ir mūsdienu pedagoga prioritātes.

Profesijas izvēle ir pamatota ar profilmācību saturu. Mācību pieredze licejā parādījusi, ka izšķirošā nozīme profesijas izvēlē ir praksei. Katrā profilmācību nodaļā praksei ir savas īpatnības. Psiholoģijas un pedagoģijas nodaļā tā ir pedagoģiskās prakse. Tā sākas 10.klasē bērnu radošajā studijā. Uz šo studiju nāk 5-6 gadīgi bērni. Liceja audzēkņi vēro bērnus pēc izstrādātas programmas, analizē bērnu attieksmi pret nodarbībām un skolotāju. Liceja audzēkņi patstāvīgi izstrādā anketas, testus, analizē iegūtos rezultātus. Pētījuma gaitu liceja audzēkņi atspoguļo novērojumu dienasgrāmatās. Viņi analizē skolotāja darbību, bērna darbību un izdara secinājumus. Pedagoģijas un psiholoģijas nodarbībās viņi gatavojās praksei, saskarsmei ar pirmsskolas vecuma bērniem. Pēta šī vecumposma īpatnības, studē pedagoģiskā pētījuma metodes: novērojums, darbības produktu analīze, anketēšana, testēšana. Bet galvenais – tā ir saskarsme ar bērniem. Bērnu sajūsmas pilna attieksme pret viņiem, jaunajiem skolotājiem, veido radošuma atmosfēru. Liceja audzēkņi skolotāju lomā kļūst pavisam citādi – atbildīgi, gudri, cenšas atbildēt uz katru bērna jautājumu, palīdz viņiem. Praksē liceja audzēkņi 10.klasē ir divus mēnešus. Bet viņi turpina nākt pie bērniem visa gada garumā, dienasgrāmatās viņi turpina ierakstus par bērnu novērojumiem. Interesanti ir viņu secinājumi. Lūk, daži no tiem: „bērni visu ļoti ievēro, man šķiet, ka skolotājam nepieciešams nevis vienkārši lasīt pasaku, bet bērni jāiesaista tās dramatisēšanā”, „es domāju, ka galvenais varonis nodarbībās „Nezinītis” bērniem jau ir apnicis, nepieciešams mainīt iespaidus, to prasa viņu vecums”.

Gada beigās tika organizēta semināra nodarbība „Mani pedagoģiskie sasniegumi”. Liceja audzēkņi stāstīja par savu darbu studijā, par izmaiņām, kuras viņi novēroja sešgadīgajos bērnos darba noslēguma posmā, un, īpaši svarīgi, par tām izmaiņām, kas bija notikušas viņos pašos. Tā bija sava darba studijā rezultātu pedagoģiskā analīze, pašus nopietnākos rezultātus viņi redzēja liceja audzēkņu attieksmes izmaiņās pret skolotājiem. Tās bija kolēģu attiecības, kas ir ieinteresēti kopīgajā, visiem nozīmīgajā darbā. Parādījās arī iecietība attieksmē vienam pret otru: pazuda asumi, runā parādījās skolotāja inteliģence. Interesanti, ka šīs izmaiņas liceja audzēkņi atzīmēja paši savās novērojumu dienasgrāmatās.

Pedagoģiskajai praksei bija izšķiroša nozīme profesijas izvēlē. Piemēram, trīs cilvēki nomainīja mācību profilu. Pēc prakses viņi pārgāja uz psihologu grupu. „Saskarsme ar bērniem ir grūta”, „bērni mani vienkārši tracina”, „skolotāja loma sabiedrībā ir maznozīmīga, par to var

spriest pēc vecāku attieksmes pret skolu.” Tādi bija viņu spriedumi par pārejas uz citu nodaļu iemesliem. 70% liceja audzēkņu ir pārliecināti savā pedagoga un psihologa profesijas izvēlē. 30% kaut kādā pakāpē izteica šaubas. „Es esmu intraverts, man, es domāju, būs grūti strādāt par skolotāju, bet es sevi pilnveidošu. Man vēl ir laiks padomāt.” Vienai meitenei pasniedzēji paši piedāvāja pāriet uz filologu grupu. Talantīga meitene, raksta dzejoļus, bet saskarsme ar bērniem un kolēģiem ir apgrūtināta. Tomēr viņa izlēma palikt Pedagoģijas un psiholoģijas nodaļā, šeit mācījās viņas draudzene. Bet mēs ieraudzījām skaidru profesijas prasību un meitenes individuālo īpatnību neatbilstību. Šai problēmai bija nepieciešama tālāka analīze.

11.klasei pedagoģiskā prakse notika Puškina liceja sākumskolā. Mērķi un uzdevumi bija sarežģītāki. Liceja audzēkņi pētīja sākumskolas skolotāju darba metodiku. Savus novērojumus un secinājumus pierakstīja novērojumu dienasgrāmatā. Viņi jau zināja dažādās mācību koncepcijas: attīstošās mācības, uz personību orientētās, problēmiskās un moduālās mācības. Bija interesantas diskusijas par mācību problēmām. Tika diskutēts par interesantām idejām: „Kāpēc mācību procesa centrā ir skolēns, bet kur paliek skolotājs?” „Es domāju, ka gan skolotājs, gan skolēns (sadarbībā) ir mācību procesa centrā.” Patiešām, inovatīva ideja.

Tieši praksē mēs tiecamies audzināt liceja audzēkņu galvenās cilvēciskās vērtības: labestību, uzmanību pret otru, izpalīdzību, prasmi sadarboties. Mums tie bija galvenie uzdevumi. Viens no uzdevumiem bija intereses par skolotāja profesiju attīstība, vēlmes kļūt par skolotāju nostiprināšana. Attīstīt skolotāja profesijas prasību un liceja audzēkņu personības individuālo īpatnību atbilstību.

Svarīgi bija arī tas, ka liceja audzēkņi nodarbojās ar pētniecisko darbību sākumskolā. Katrs izstrādāja viņam interesējošu jaunāka skolas vecuma bērnu mācību un audzināšanas problēmu. „Jaunāko skolas vecuma bērnu radošo spēju attīstība.” „Komunikatīvo prasmju attīstība” utt. Svarīgs skolotāja profesijas intereses attīstības faktors bija skolotāju un skolēnu attiecību izmaiņas. Šeit tika novērotas skolotāju un liceja audzēkņu pozīcijas izmaiņas. Tie bija kolēģi domubiedri, kas apguvuši profesionālas pedagoģiskās zināšanas. Skolotāji vadīja stundas, bet pēc tam analizēja šīs stundas kopā ar liceja audzēkņiem. Liceja audzēkņi nepiekāpīgi pieprasīja izvirzīt stundā trīs mērķus – izglītojošo, audzinošo un attīstošo. Saskarsme ar bērniem bija papildīta ar emocionālām jūtām. Bērnu interese par liceja audzēkņiem – skolotājiem, tiekšanās uz saskarsmi ar viņiem izsauca liceja audzēkņos atbildes jūtas un uzmanību pret bērniem.

Kopīgā darbā ar skolotājiem un skolēniem liceja audzēkņiem attīstījās tikumiskās vērtības kā profesijas izvēles pamats. Notika mācību izziņas darbības attīstības pāreja mācību profesionālajā darbībā, interese par profesiju kļuva svarīgākā liceja audzēkņu pašnoteikšanās attīstībā.

Pedagoģiskā prakse, pēc liceja audzēkņu domām, veicināja pašapziņu. Pedagoģijas un psiholoģijas nodarbībās tika radītas situācijas, kas veicina refleksijas, pašvērtējuma attīstību: izanalizē skolotāja darba metodes, viņa saskarsmes stilu ar skolēniem. Tika konstatētas dažādas pedagoģiskās situācijas, kas veicināja liceja audzēkņu pedagoģisko prasmju attīstību: „Skolēns pastāvīgi stundas laikā nodarbojas ar blakuslietām. Ko jūs darītu?” „Skolēniem nepatīk krievu valodas stundas. Kā paaugstināt viņu izziņas interesi?” Skolotāji atzina, ka pēc prakses liceja audzēkņi ir izmainījušies, ir parādījušies pārliecība un brīvība attiecībās, atklājušās jaunas rakstura iezīmes, profesionālā interese kļūst noturīga. Katrs liceja audzēknis ir noteicis savu profesionālās pašpilnveidošanās modeli, tā ir individuālā plāna sastāvdaļa.

Veicot eksperimentu 12. klasēs, mēs balstījāmies uz jau sasniegto: izmainījušos attieksmi pret mācību darbību kā mācību profesionālo darbību, izmainījušos attieksmi pret savu vietu klasē (kā pret vērtīgu personību), attieksmes pret sevi kā pret individualitāti, personību, kas ir spējīga apgūt pedagoga - psihologa profesiju, attieksmes pret skolotāju (kā pret domubiedru, kolēģi vienotā, sociāli nozīmīgā lietā).

Mācību izziņas darbības attīstību mācību profesionālajā darbībā noteica attieksme pret mācību darbību kā pašrealizācijas pamatveidu. Intereses par profesiju attīstība un nostiprināšanās parādās kā pašnoteikšanās attīstības mehānisms.

Liela nozīme profesionālās intereses attīstībā, sevis kā cienījamās personības atzīšanā ir pedagoģijas un psiholoģijas nodarbībām, kā arī pedagoģiskajai praksei. 12.klasē prakse notika visu semestri. Mēneša laikā vienu reizi nedēļā, trešdienās, liceja audzēkņi piedalījās skolotāju stundās, pētīja bērnu uzvedības īpatnības, iepazīstoties ar skolotāja darba metodēm, ar viņa saskarsmes ar bērniem stilu. Bet pēc tam 2 mēnešus liceja audzēkņi uzstājās skolotāju lomā, katrs savā klasē (3.-4.klase), vadīja krievu valodas, literatūras, matemātikas stundas. Tā bija īsta skolotāja darba pedagoģiskā pieredze. Bija gan sasniegumi, gan neveiksmes, bet galvenais – prieks par saskarsmi ar bērniem skolotāju lomā un jauno attiecību ar skolotājiem nozīmība. Šo divu mēnešu laikā liceja audzēkņi klausījās lekcijas, piedalījās matemātikas, krievu valodas mācīšanas metodikas semināros. Šos seminārus vadīja sākumskolas skolotāji. Pietuvošanās bērnu garīgajai pasaulei, saskarsmes prieks, atbildība par bērnu zināšanu kvalitāti, skolotājas pozīcija – tas viss veicināja dzīves vērtību, pašnoteikšanās pamata, attīstību. Liceja audzēkņu stundu analīzes bija patiešām profesionālas. Novērojumu dienasgrāmatās bija interesanti secinājumi: „Man ļoti patika stunda (dabaszinības). Bērni bija aktīvi, izrādīja erudīciju, nosakot ķermeņa daļas, pareizi atbildēja uz skolotāja jautājumiem. Bet man liekas, ka jautājumus vajadzēja uzdot citā formā, interesantāk. Tā taču ir pirmā klase. Savā stundā es izdomāšu interesantākas darbības formas, es pat zinu kādas. Mani īpaši pārsteidza, ka visi pirmklasnieki praktiski saprot latviešu valodu.” Sadarbojoties ar liceja audzēkņiem uz kopīgu vērtību pamata, skolotājs vēršas pie skolēna kā pie unikāla un

līdzvērtīga darbības partnera. Atklājot sevi un piekļūstot viņa iekšējai pasaulei, skolotājs ar to pašu nojauc robežas un bagātina personīgā „Es” saturu. Viņa rezultāts ir cilvēka vienotības ar otru cilvēku radīšana, garīgās savienības veidošana, kas ir skolēna radošo spēju attīstības, saskarsmes, sadarbības, pa īstam brīnišķīgas dāvanas – savas iekšējās pasaules pievēršanās cita pasaulei pamats. Cilvēka būtība ir redzama tikai saskarsmē, cilvēku savstarpējā vienotībā; vienotībā, kas balstās uz reālu „Es” un „Tu” attīstību. Mācību attiecības bagātinās ar tikumiskām attiecībām. Par vērtību kļūst ne tik daudz atzīme, bet pats izziņas process, pats cilvēks savā individualitātes bagātībā. Rodas sabiedriska darbības motivācija, par kuras avotu kļūst ne tikai mācību priekšmets, bet arī attiecības starp skolēniem, starp skolēniem un skolotājiem. Jāatzīmē, ka radošā saskarsme, humanitārais attiecību tips tās procesā veido jaunu „telpu” personības attīstībai, paplašina pašrealizācijas iespējas. Skolēni paši veido humanitāras attiecības ar skolotāju.

Mācību izziņas darbība kļūst par mācību profesionālo darbību, kas ir kopīga ne tikai pēc attieksmes pret priekšmeta saturu, bet arī pēc attieksmes pret skolēna iekšējo pasauli. Katrs no viņiem strādā pie sevis pilnveidošanas, viņi tiecas uz pašpilnveidošanos, pašrealizāciju un pašnoteikšanos.

Jaunās lomas emocionālais stāvoklis veicināja jēgpilno vērtību motīvu, dzīves vērtību nostiprināšanos: attieksme pret skolotāja - psihologa profesiju kā vērtību, attieksme pret otru (skolotāju, bērniem, klasesbiedriem) kā pret vērtību, attieksme pret sevi (cienījama personība, kas ir spējīga veikt skolotāja – psihologa darbību) kā pret vērtību, attieksme pret izziņu kā pret vērtību.

Eksperimentālā darba noslēguma posmā visiem liceja audzēkņiem bija raksturīgas šādas īpatnības. Viņi apzinājās sevi kā mācību darbības subjektu un kā personību, kas pelna cieņu. Viņi tiecās uz pilnīgāku pašizteikšanos, pašrealizāciju. Darbību viņi motivēja ar daudzveidīgiem motīviem, vadošie motīvi bija profesionālās pašnoteikšanās motīvi. Viņiem bija noteikts priekšstats par savu nākotni, kas saistīta ar aicinājumu, viņi mērķtiecīgi gatavoja sevi interesējošajai profesijai, organizējot apstākļus sevis kā subjekta - personības, profesionāla - attīstībai. Tika novērota refleksijas, pašvērtējuma, pašrealizācijas, izglītības kompetences attīstība. To visu atzīmēja liceja audzēkņi konferencē pēc noslēguma prakses. „Mana pirmā pedagoģiskās pieredze.”

„ Apbrīnojamas izjūtas ir, atrodoties klasē, kad uz tevi skatās 20 bērnu acu pāri, absolūti uzticoties tev kā skolotājam. Visas cerības ir uz skolotāju. Bet skolotājs tajā brīdī ir izgājis no klases. Ko darīt? Risinājums ir negaidīts - es pārvērtos par Nezinīti. Viņš sāka jautāt zaķītim, vilkam. Bērni, palīdziet! Un dzejoļu troksnis, sākās interesants darbs. Es uzvarēju! Urā!”

Cik daudz vajag sevi pilnveidot, lai varētu strādāt par skolotāju!

Darba noslēguma posmā mēs vērojām aizraujošu attieksmi pret pētniecisko darbu par jaunākā skolas vecuma bērnu mācību un audzināšanas problēmām. Viņu darbiem bija zinātniska

un praktiska nozīme. Sākumskolas skolotāji izmantoja iegūtos rezultātus darbā ar bērniem un vecākiem. Tas veicināja izziņas un profesionālās intereses attīstību. Skolotāja un psihologa profesija kļuva pievilcīga un nepieciešama.

Mācības Pedagoģijas un psiholoģijas nodaļā palīdzēja skolēniem tikt skaidrībā ar sevi, noteikt savu aicinājumu, savu nākotni. Pedagoģijas un psiholoģijas nodaļas audzēkņiem sākumā bija virzība uz psihologa profesiju. 90% izteica vēlmi kļūt par psihologiem, 10% - par skolotājiem. 12. klasē attiecība kļuva pilnīgi pretēja: 82% gribēja kļūt par skolotājiem, 15% - par psihologiem, 3% - nolēma izvēlēties citu profesiju (par tulkiem). Tas ir izskaidrojams ar to, ka Pedagoģijas un psiholoģijas nodaļā bija divas liceja audzēkņu grupas, psihologi – pedagogi un svešvalodnieki (tie, kas mācījās svešvalodas). Svarīgi, ka 4 gadu laikā liceja audzēkņi strādāja pie savu profesionālo īpašību pilnveidošanas. Var runāt par pedagoga profesijas prasību un vecāko klašu skolēnu individuālo īpašību atbilstību.

Liceja izglītības sistēmas analīze ļauj secināt, ka profesionālo mācību bagātināšana ar humanitārajiem pamatiem, - tas ir mācību process, kura saturs paredz harmonisku izvēlētas profesijas specializācijas pamatu un vispārīzglītojošās kultūras mijiedarbību, kas atbilst galvenajām vecāko klašu skolēnu attīstības tendencēm un nosaka profilmācību attīstošās iespējas. Profilmācības, kas ir bagātinātas ar humanitārajiem pamatiem, ir dabatbilstīgas šī vecumposma jaunveidojuma attīstībai – personības un profesionālās pašnoteikšanās gatavībai.

Mācību pieredze licejā parādīja, ka mācību process izvēlētajā profilā ir efektīvs liceja audzēkņu profesijas izvēles veids (sk. 10. pielikumu).

4.5. Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās veidošanās dinamika mācību procesā Latvijas vidusskolās

Eksperimenta kontroles posmā pēc veidojošā eksperimenta Puškina liceja eksperimentālajās grupās un Rīgas 34. un 29.vidusskolas kontroles grupās tika veikts atkārtots personības pašnoteikšanās attīstības pētījums. Eksperimenta kontroles posma mērķis bija personības pašnoteikšanās kvalitatīvo un kvantitatīvo rādītāju salīdzinošā analīze eksperimenta konstatējošajā un veidojošajā posmā.

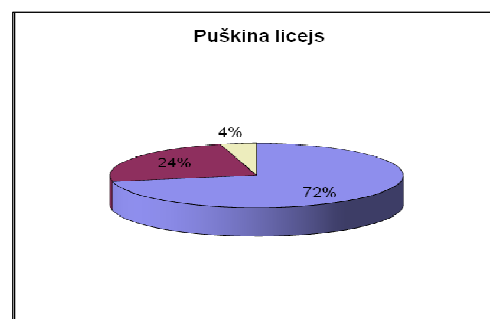
Kontroles posma galvenais uzdevums – eksperimentālo un kontroles klašu skolēnu personības pašnoteikšanās dinamikas noteikšana.

Izskatīsim eksperimentālo un kontroles grupu dzīves vērtību dinamiku. Pēc rādītāja „vērtību piesātinātība” mēs novērojām būtiskas izmaiņas: 75 liceja audzēkņi, kas veido 72%, izdala vērtības, kas ir raksturīgas personībai, kas pašrealizējas - veidus, kā pieņemt brīvu,

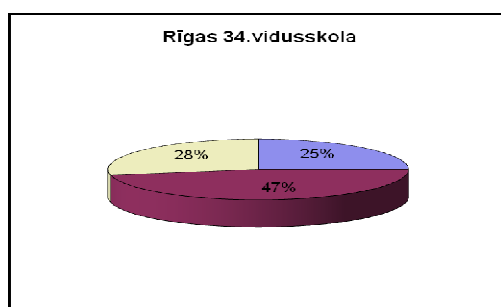
patstāvīgu un apzinātu izvēli saskaņā ar savu dzīves pozīciju. 25 liceja audzēkņi (23%) izdala vērtības, kas raksturīgas personībai, kas pašrealizējas - patstāvīgi veikt brīvu, apzinātu izvēli ar skolotāja atbalstu. Mēs to saistām ar rakstura īpatnībām. 4 liceja audzēkņi (5%) izdala vērtības, kas raksturīgas personībai, kas pašrealizējas – spējīgi veikt izvēli tikai tiešā skolotāja vadībā. Tas ir pamatots, pēc mūsu domām, ar to, ka nav izveidojušies pašrealizācijas veidi.

Kontroles klasēs bija notikušas nebūtiskas izmaiņas: Rīgas 34.vidusskolā 5 skolēni no grupas ar zemu vērtību piesātinātības līmeni pārgāja uz grupu ar vidēju līmeni. Rīgas 29.vidusskolā nekas nemainījās.

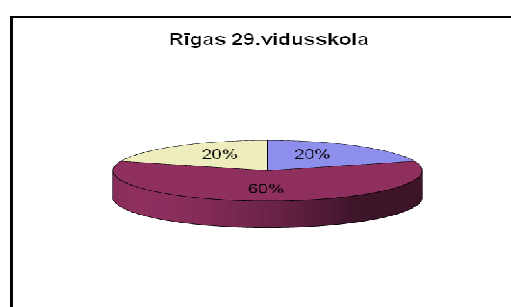
Augsts līmenis – 72% - 75 skolēni
 Vidējs līmenis – 24% - 25 skolēni
 Zems līmenis – 4% - 4 skolēni



4.11.att. Rādītājs „vērtību piesātinātība”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).



Augsts līmenis – 25% - 19 skolēnu
 Vidējs līmenis – 47% - 35 skolēni
 Zems līmenis – 28% - 21 skolēns



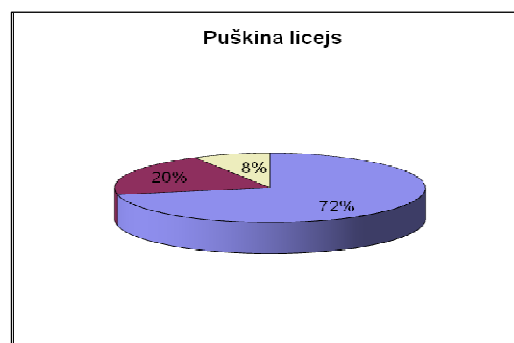
Augsts līmenis – 20% - 10 skolēnu
 Vidējs līmenis – 60% - 30 skolēnu
 Zems līmenis – 20% - 10 skolēnu

4.12. att. Rādītājs „vērtību piesātinātība”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

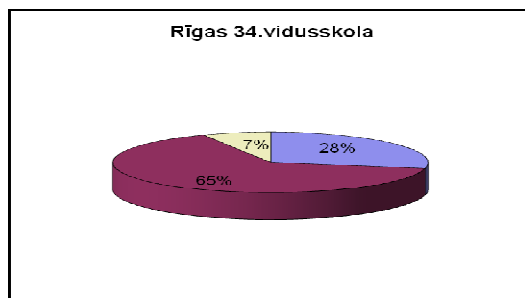
Otrs rādītājs ir „dzīves jēga”. Eksperimentālo grupu liceja audzēkņi apzinās savu vērtību sistēmu un pakļauj personīgās intereses vērtību sistēmai. Dominējošās ir sociāli nozīmīgas, tikumiskās vērtības. Ir novērota virzība ne tikai uz sevi, bet arī uz citiem: „citu laime” vērtību sistēmā ieņem līderpozīciju. Pienākums, sirdsapziņa tiek aplūkotas kā personīgi nozīmīgas vērtības. „Kad tu esi klasē un uz tevi ir vērstas bērnu acis, nevar būt citu variantu.” Stundu tikumiskā piesātinātība, garīgums attiecībās ar skolotājiem, ar jaunākajiem skolēniem un klasesbiedriem veicināja personīgās dzīves apzināšanos. Lai gan materiāli nodrošināta dzīve ir palikusi liceja audzēkņu prioritāšu skaitā, kas ir dabiski, mēs novērojām mērķu sasniegšanas plānošanu. Individuālie plāni ir ieguvuši reālus orientierus. Tikumiskā pilnveidošanās liceja audzēkņiem ir kļuvusi par mērķi. Trīs Pedagoģijas un psiholoģijas nodaļas beidzēji, viņi mācās arī Svešvalodu nodaļas grupā, nolēma kļūt par skolotājiem. Viņu galvenais motīvs - „Izjūti savu nozīmību un nepieciešamību bērnu dzīvē.” Tātad galvenās izmaiņas mēs redzējām tur, ka tikumiskā vērtību sastāvdaļa ir liceja audzēkņiem kļuvusi nozīmīga, tā dominē viņu vērtību sistēmā. Tika novērota personīgās dzīves apzināšanās pārdzīvojumu aktualizācija saskaņā ar tikumiskajiem un ētiskajiem orientieriem.

Kontroles klasēs izmaiņas nav notikušas. Vecāko klašu skolēnu dzīves jēgu parastā mācību procesā ir ļoti grūti izmainīt. Lielāka nozīme šajā aspektā ir ģimenes ietekmei.

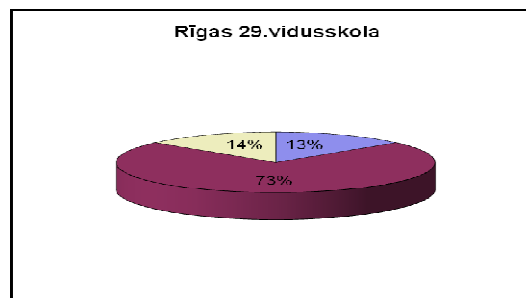
Augsts līmenis – 72% - 75 skolēni
 Vidējs līmenis – 20% - 20 skolēnu
 Zems līmenis – 8% - 9 skolēni



4.13.att. Rādītājs „dzīves jēga”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).



Augsts līmenis - 28% - 21 skolēns



Augsts līmenis – 12% - 6 skolēni

Vidējs līmenis – 65% - 49 skolēni

Zems līmenis – 7% - 5 skolēni

Vidējs līmenis – 64% - 32 skolēni

Zems līmenis – 12% - 6 skolēni

4.14. att. Rādītājs „dzīves jēga”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

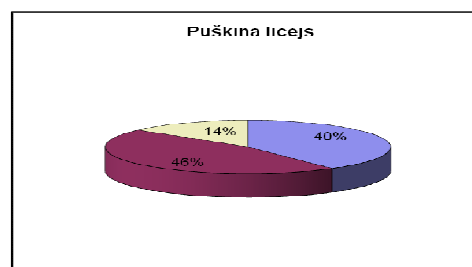
Svarīgs radītājs ir „attieksme pret savu Es”. Eksperimentālajās grupās pēc veidojošā eksperimenta mēs novērojām būtiskas izmaiņas. Eksperimenta konstatējošajā posmā nevienā grupā nebija respondentu ar augstu izveidojušos attieksmes pret savu „Es” līmeni. Tika novērota pārliecība par savām iespējām, neapmierinātība ar savām spējām, zināšanām, prasmēm un raksturu.

12.klasē pēc veidojošā eksperimenta, kad visi bija bijuši praksē, izveidojās jaunas sociālās sakarības, izmainījās attieksme pret sevi. Pašrealizācijas procesā vecāko klašu skolēni ieguva dziļas un adekvātas zināšanas par sevi, par savām iespējām un spējām, rezultātā izmainījās pozitīvas attieksmes pret savu „Es” līmenis. Kontroles grupās arī tika novērotas izmaiņas attieksmē pret savu „Es”, bet šīs izmaiņas nebija būtiskas.

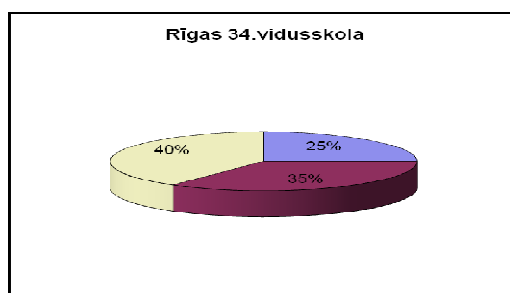
Augsts līmenis – 40% - 42 skolēni

Vidējs līmenis – 46% - 48 skolēni

Zems līmenis – 14% - 14 skolēnu



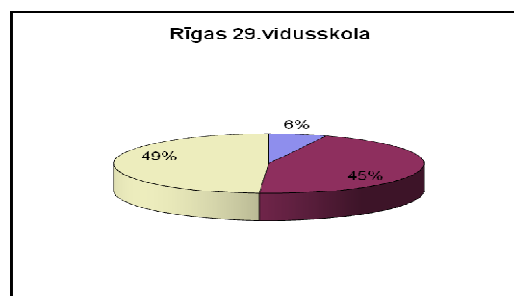
4.15.att. Rādītājs „attieksme pret savu Es”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).



Augsts līmenis – 25% - 19 skolēnu

Vidējs līmenis – 35% - 26 skolēni

Zems līmenis – 40% - 30 skolēnu



Augsts līmenis – 6% - 3 skolēni

Vidējs līmenis – 45% - 22 skolēni

Zems līmenis – 49% - 25 skolēni

4.16. att. Rādītājs „attieksme pret savu Es”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.5. tabula

Respondentu dalījums pēc kritērija „dzīves vērtības” un līmeņos pēc tā izveidošanās eksperimenta veidojošajā posmā (procentos).

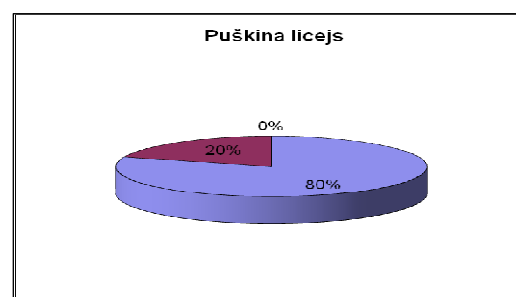
Personības pašnoteikšanās kritērijs	Augsts līmenis			Vidējs līmenis			Zems līmenis		
	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.
Dzīves vērtības	61% 64 skol.	26% 20 skol.	12% 6 skol.	30% 31 skol.	49% 37 skol.	58% 29 skol.	9% 9 skol.	25% 18 skol.	30% 15 skol.
tajā ietilpst:									
Vērtību piesātinātība	72%/ 75 skol.	25% 19 skol.	20% 10 skol.	24% 25 skol.	47% 35 skol.	60% 30 skol.	4% 4 skol.	28% 21 skol.	20% 10 skol.
Dzīves jēga	72% 75 skol.	28% 21 skol.	12% 6 skol.	20% 20 skol.	65% 49 skol.	64% 32 skol.	8% 9 skol.	7% 5 skol.	12% 6 skol.
Attieksme pret savu „Es”	40% 42 skol.	25% 19 skol.	6% 3 skol.	46% 48 skol.	35% 26 skol.	45% 22 skol.	14% 14 skol.	40% 30 skol.	49% 25 skol.

Profesijas izvēle tiek aplūkota kā personības pašnoteikšanās komponents. Eksperimenta gaitā profesijas izvēles gatavība veidojās efektīvāk Puškina liceja eksperimentālajās grupās.

Lielāka dinamika tika novērota pēc šādiem rādītājiem: profesionālā virzība un profesijas izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām. Tā rezultātā var apgalvot, ka eksperimentālo klašu skolēni ir orientēti uz profesiju, uz darbu, ieinteresēti darba problēmu risināšanā, darba izpildē pēc iespējas labāk, orientēti uz lietišķu sadarbību. Personisko jēgu viņi saskata darbā, profesijā, bet ne tikai tās prestižā un darba algā.

Augsts līmenis – 80% - 83 skolēni

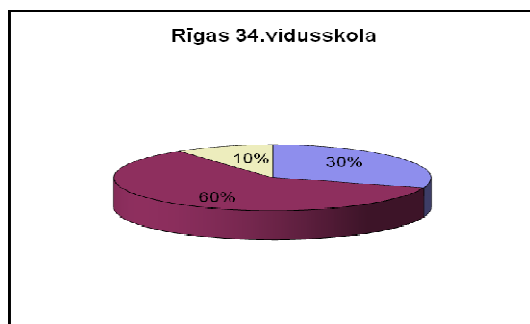
Vidējs līmenis – 20% - 21 skolēns



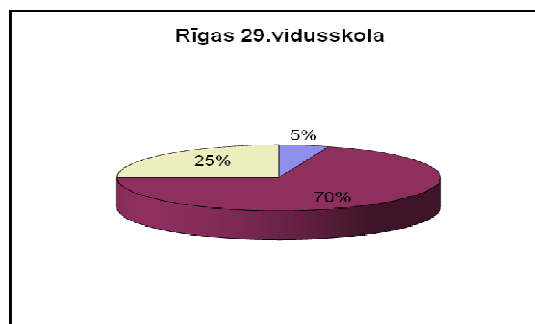
Zems līmenis – 0% - 0 skolēnu

4.17.att. Rādītājs „profesionālās izvēles virzība.”

Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).



Augsts līmenis – 30% - 22 skolēni
Vidējs līmenis – 60% - 45 skolēni
Zems līmenis – 10% - 8 skolēni



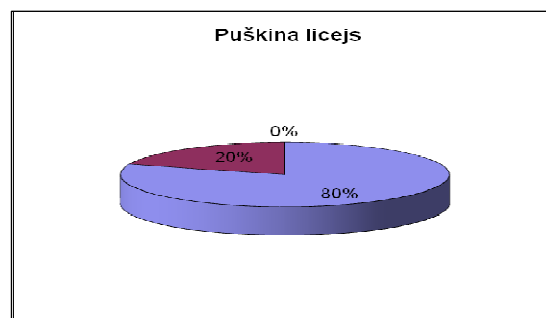
Augsts līmenis – 5% - 3 skolēni
Vidējs līmenis – 70% - 35 skolēni
Zems līmenis – 25% - 12 skolēnu

4.18. att. Rādītājs „profesionālās izvēles virzība.”

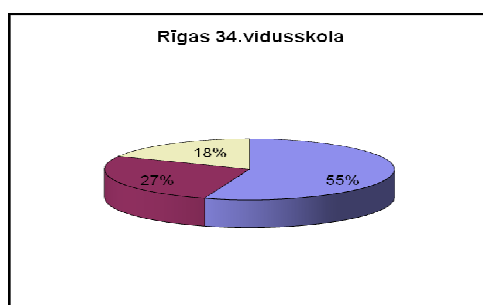
Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

Otrs profesionālās izvēles rādītājs - „atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām”. Profilmācības veicina profesionālās izvēles atbilstības vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām attīstību. Profilmācību izvēles brīvība un iespēja pārbaudīt profesijas atbilstību savām spējām un iespējām profilmācību nodarbībās, īpaši 12.klasē praksē, un iespēja nomainīt profilmācību nodaļu pēc gada, noteica profesionālo izvēli kā apzinātu un brīvu. Tieši Puškina licejā tika novērotas būtiskas šī rādītāja izmaiņas.

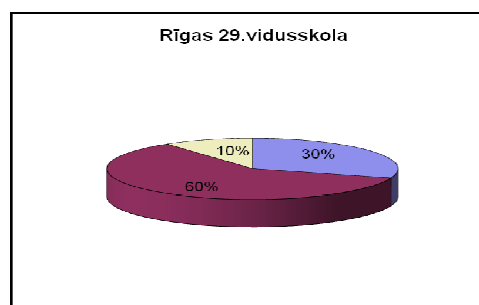
Augsts līmenis – 80% - 83 skolēni
Vidējs līmenis – 20% - 21 skolēns
Zems līmenis – 0% - 0 skolēnu



4.19. Rādītājs „profesionālās izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).



Augsts līmenis – 55% - 41 skolēns
 Vidējs līmenis – 27% - 20 skolēnu
 Zems līmenis – 18% - 14 skolēnu

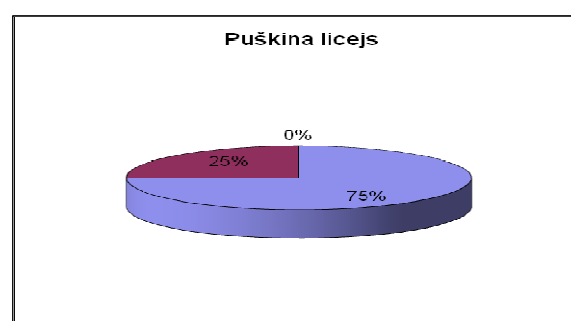


Augsts līmenis – 30% - 15 skolēnu
 Vidējs līmenis – 60% - 30 skolēnu
 Zems līmenis – 10% - 5 skolēni

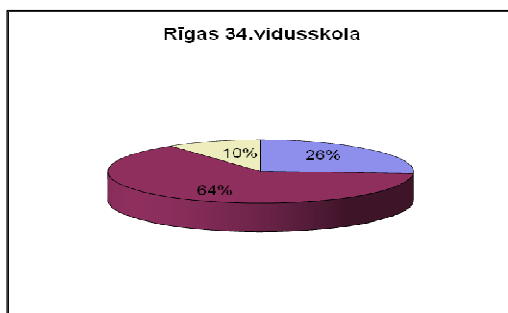
4.20.att. Rādītājs „profesionālās izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

Profesionālās izvēles pētījums pēc kritērija profesionālās izvēles noteiktība un noturība apstiprināja iepriekš izvirzīto minējumu, ka profilnācības veicina profesionālās izvēles noteiktības un noturības attīstību. Par to liecina eksperimenta rezultāti Puškina licejā.

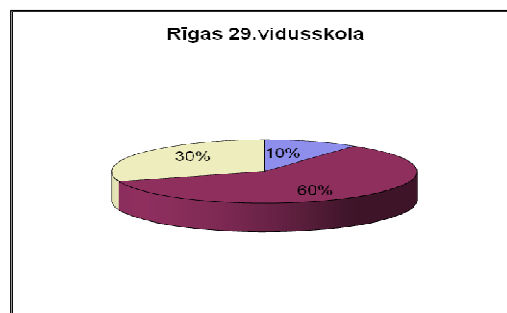
Augsts līmenis – 75% - 78 skolēni
 Vidējs līmenis – 25% - 26 skolēni
 Zems līmenis – 0% - 0 skolēnu



4.21.att. Rādītājs „profesionālās izvēles noteiktība un noturība”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).



Augsts līmenis – 26% - 19 skolēnu
 Vidējs līmenis – 64% - 48 skolēni
 Zems līmenis – 10% - 8 skolēni



Augsts līmenis – 10% - 5 skolēni
 Vidējs līmenis – 60% - 30 skolēnu
 Zems līmenis – 30% - 15 skolēnu

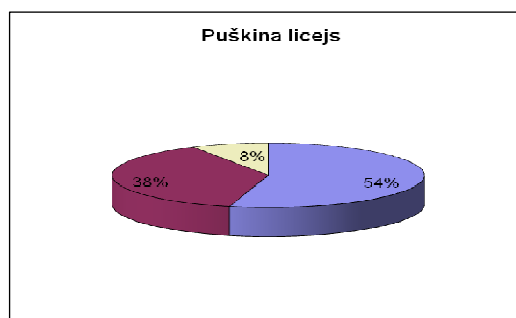
4.22. att. Rādītājs „profesionālās izvēles noteiktība un noturība”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.6. tabula

Respondentu dalījums pēc profesionālās izvēles rādītājiem un līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos)

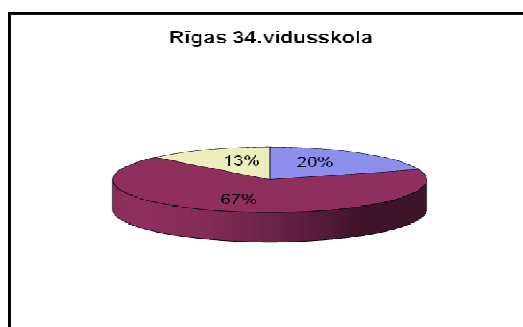
Pašnoteikšanās kritērijs „profesionālā izvēle” un rādītāji	Augsts līmenis			Vidējs līmenis			Zems līmenis		
	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.
Profesijas izvēle	78% 80 skol.	37% 28 skol.	15%/ 8 skol.	22% 24 skol.	50% 39 skol.	63% 31 skol.	0	13% 8 skol.	22% 11 skol.
Tajā ietilpst:									
Profesionālās izvēles noteiktība un noturība	75% 78 skol.	26% 19 skol.	10% 5 skol.	25% 26 skol.	64% 48 skol.	60% 30 skol.	0	10% 8 skol.	30% 15 skol.
Profesijas izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām	80% 83 skol.	55% 41 skol.	30% 15 skol.	20% 21 skol.	27% 20 skol.	60% 30 skol.	0	18% 14 skol.	10% 5 skol.
Profesionālās izvēles ievirze	80% 83 skol.	30% 22 skol.	5% 3 skol.	20% 21 skol.	60% 45 skol.	70% 35 skol.	0	10% 8 skol.	25% 12 skol.

Augsts līmenis – 54% - 56 skolēni
 Vidējs līmenis – 38% - 40 skolēnu

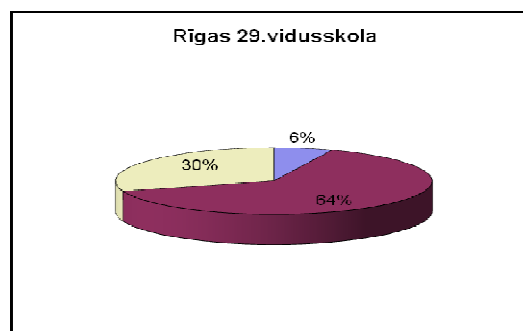


Zems līmenis – 8% - 8 skolēni

4.23.att. Rādītājs „zināšanu un prasmju plašums un operatīvātē”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).



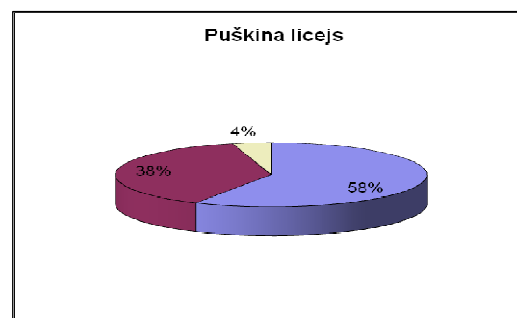
Augsts līmenis – 20% - 15 skolēnu
Vidējs līmenis – 67% - 50 skolēnu
Zems līmenis – 13% - 10 skolēnu



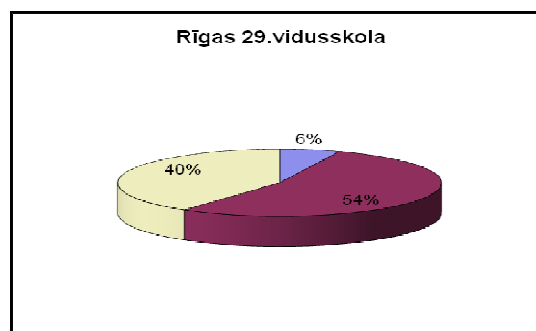
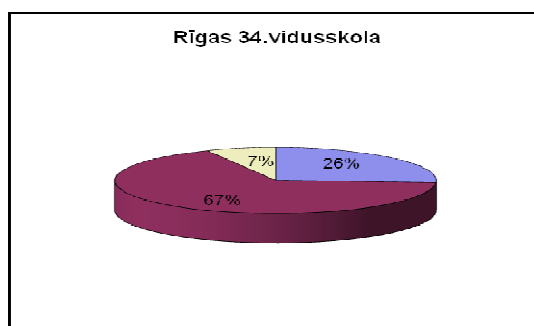
Augsts līmenis – 6% - 3 skolēni
Vidējs līmenis – 64% - 32 skolēni
Zems līmenis – 30% - 15 skolēnu

4.24.att. Rādītājs „zināšanu un prasmju plašums un operatīvātē”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

Augsts līmenis – 58% - 60 skolēnu
Vidējs līmenis – 38% - 40 skolēnu
Zems līmenis – 4% - 4 skolēni



4.25.att. Rādītājs „tikumiskās vajadzības”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

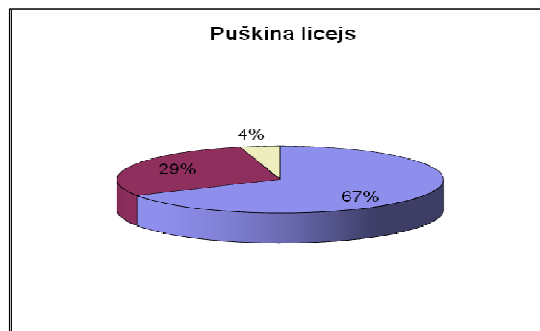


Augsts līmenis – 26% - 20 skolēnu
 Vidējs līmenis – 67% - 50 skolēnu
 Zems līmenis – 7% - 5 skolēni

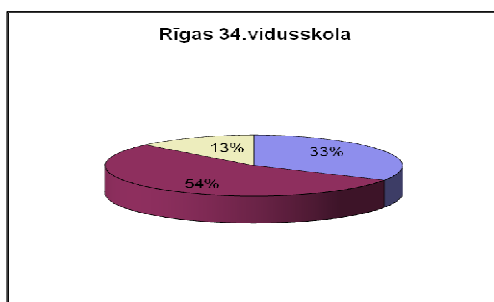
Augsts līmenis – 6% - 3 skolēni
 Vidējs līmenis – 54% - 27 skolēni
 Zems līmenis – 40% - 20 skolēnu

4.26. att. Rādītājs „tikumiskās vajadzības”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

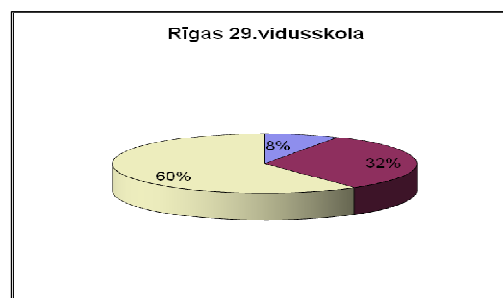
Augsts līmenis – 67% - 70 skolēnu
 Vidējs līmenis – 29% - 30 skolēnu
 Zems līmenis – 4% - 4 skolēni



4.27.att. Rādītājs „subjekta pozīcija”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).



Augsts līmenis – 33% - 25 skolēni
 Vidējs līmenis – 54% - 40 skolēnu
 Zems līmenis – 13% - 10 skolēnu



Augsts līmenis – 8% - 4 skolēni
 Vidējs līmenis – 32% - 16 skolēnu
 Zems līmenis – 60% - 30 skolēnu

4.28. att. Rādītājs „subjekta pozīcija”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.7. tabula

Respondentu dalījums pēc kritērija „ mācību izziņas kompetence” un pēc tā izveidošanās līmeņiem pēc veidojošā eksperimenta. 2008.gada janvāris

Personības pašnoteikšanās kritērijs	Augsts līmenis			Vidējs līmenis			Zems līmenis		
	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.
mācību izziņas kompetence	60% 62skol.	27% 20skol.	6% 3skol.	36% 37skol.	63% 47skol.	50% 25skol.	4% 5skol.	10% 8 skol.	44% 22skol.

tajā ietilpst:									
zināšanu plašums un operitivitāte	54% 56skol.	20% 15skol.	6% 3skol.	38% 40skol.	67% 50skol.	64% 32skol.	8% 8skol.	13% 10skol.	30% 15skol.
izziņas vajadzības	58% 60skol.	26% 20skol.	6% 3skol.	38% 40skol.	67% 50skol.	54% 27skol.	4% 4skol.	7% 5 skol.	40% 20skol.
subjekta pozīcija	67% 70skol.	33% 25skol.	8% 4skol.	29% 30skol.	54% 40skol.	32% 16skol.	4% 4skol.	13% 10skol.	60% 30skol.

Nozīmīgas mācību izziņas kompetences izmaiņas visos rādītājos mēs novērojām Puškina licejā. Pozitīvo dinamiku mēs saistām ar liceja audzēkņu praktisko darbību. Pirmkārt, ir izmainījusies motivācija. Liceja audzēkņi grib atbilst skolotāja tēlam, kas labi pārzina savu mācību priekšmetu un kuru mīl skolēni. Viņi centās daudz lasīt par bērnu vecumposmu, par viņu īpatnībām, pētīt metodisko literatūru. Tika novērota izziņas vajadzību, aktivitātes un patstāvības attīstība, kas liecina par subjekta pozīcijas veidošanos.

4.8. tabula

Respondentu dalījums pēc personības pašnoteikšanās kritērijiem un pēc to izveidošanās līmeņiem eksperimenta veidošajā posmā.

Personības pašnoteikšanās kritērijs	Augsts līmenis			Vidējs līmenis			Zems līmenis		
	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.	Puškina licejs	Rīgas 34.vsk.	Rīgas 29.vsk.
Personības pašnoteikšanās	66% 69skol.	29% 22skol.	12% 6skol.	29% 30skol.	56% 42skol.	56% 28skol.	5% 5skol.	15% 11skol.	32% 16skol.
tajā ietilpst:									
dzīves vērtības	61% 64skol.	26% 20skol.	12% 6skol.	30% 31skol.	49% 37skol.	58% 29skol.	9% 9skol.	25% 18skol.	30% 15skol.
profesionālā izvēle	78% 80skol.	37% 28skol.	15% 8skol.	22% 24skol.	50% 39skol.	63% 31skol.	0	13% 8skol.	22% 11skol.
mācību izziņas kompetence	60% 62skol.	27% 20skol.	6% 3skol.	36% 37skol.	63% 47skol.	50% 25skol.	4% 5skol.	10% 8skol.	44% 22skol.

Starptar liceja audzēkņiem, kas sasnieguši noteiktu pašnoteikšanos, tika noteiktas trīs skolēnu grupas ar spilgti izteiktu pašnoteikšanās individuālu virzību (60 skolēnu).

Pirmā liceja audzēkņu grupa.

Liceja audzēkņiem piemīt daudzveidīgas, plašas zināšanas. Zināšanām ir integrēts metodoloģisks raksturs. Skolēniem piemīt radošas pētījumu prasmes, viņi spēj patstāvīgi izskaidrot parādību, procesu raksturu, to savstarpējās sakarības, skolēni spēj oriģināli risināt problēmas. Viņi izrādīja spēju pielietot zināšanas analogiskās situācijās, viņiem raksturīgs zināšanu ātrums un pētījuma patstāvīgums kā darbības veidu pielietojums nepazīstamās situācijās. Liceja audzēkņi ir apguvuši izziņas zinātniskās metodes. Viņi izstrādāja oriģinālus plānus un realizēja tos, lai

sasniegtu augsti efektīvus rezultātus. Radoši izstrādāja un pielietoja oriģinālus uzdevumu risināšanas veidus visadažādākajās situācijās. Tika novērota aizrautība ar darbību visās stundās, īpaši tajās, kuras atbilda viņu izvēlētajai profesijai, vispirms jau teorētiski pētnieciskajai darbībai. Skolēni ir spējīgi patstāvīgi un adekvāti novērtēt savu darbību.

Viņi bija neapmierināti ar darbību, ja tajā nebija radošu momentu, ja nevarēja atrast oriģinālu risinājumu. Neapmierinātība veicināja kritisku mērķu pārskatīšanu, darbības izmaiņas. Tika novērota refleksijas attīstība.

Liceja audzēkņi apzinājās sevi kā mācību darbības subjektus, personības, kas pelnījušas cieņu. Viņi ticās pēc iespējas pilnīgāk pašizteikties, radoši pašrealizēties dažādās jomās. Darbība tika motivēta ar motīvu daudzveidību, galvenie motīvi bija pašpilnveidošanās un pašnoteikšanās. Viņiem bija noteikts priekšstats par savu nākotni, kas saistīta ar viņu aicinājumu, viņi mērķtiecīgi sevi gatavoja interesējošajai profesijai, redzēja tajā savu nākotni, biežāk sevi redzēja kā zinātnieku, pētnieku. Liceja audzēkņi paši organizēja sevis kā darbības subjekta un personības, kas pelnījusi cieņu, attīstības nosacījumus. Pēc interešu, izziņas vajadzību virzības, zināšanu un prasmju rakstura šie vecāko klašu skolēni parādīja sevi kā „teorētiskus”.

Otra liceja audzēkņu grupa.

Liceja audzēkņiem piemīt zināšanu daudzveidība un plašums, zināšanām bija integrēts raksturs. Izrādīja spēju pielietot zināšanas analogiskās situācijās, viņiem raksturīgs zināšanu pielietošanas ātrums un patstāvība nezināmās situācijās. Tika novērota aizrautība ar darbību, īpaši ar praktiski pedagoģisku darbību, kas spilgti izpaudās praksē. Pirmkārt, saistīja saskarsme ar bērniem un ar skolotājiem kā ar kolēģiem. Pedagoģiskā profesija tika aplūkota kā saskarsmes iespēja, kas sniedza viņiem emocionālu gandarījumu. Liceja audzēkņi atšķīrās ar sabiedriskumu, brīvi pārvaldīja valodu (runa spilgta, emocionāla). Saskarsmei piemita spilgti izteikts emocionāls raksturs, tās pamatā bija komunikatīvās un altruistiskās emocijas. Starp komunikatīvajām emocijām var izcelt vēlmi dalīties domās un pārdzīvojumos gan ar klasesbiedriem, gan ar skolotājiem. Saskarsmi viņi aplūkoja kā „pedagoģiskās darbības pamatu”. Šie liceja audzēkņi parādīja sevi kā darbības un saskarsmes subjektus. Šie vecāko klašu skolēni ir saskarsmes „ģēniji”. Tāpat var runāt par sasniegtu pašnoteikšanos. Viņi uzskatīja sevi par personībām, kas ir pelnījušas cieņu, gatavoja sevi psihologa profesijai, daži domāja kļūt par pedagogiem.

Trešā liceja audzēkņu grupa.

Šie liceja audzēkņi ir „praktiķi”. Viņiem raksturīga spilgta skolotāja profesijas virzība. Viņu uzvedības pamatā ir centieni palīdzēt bērniem, vēlme strādāt ar viņiem. Šiem liceja audzēkņiem ir spilgti izteiktas pedagoga spējas. „Praktiķiem” raksturīga prasme darboties ar bērniem un, galvenais, gatavība saskarsmei ar bērniem gan stundu laikā, gan ārpus stundām, kas ir galvenais visu citu pedagoģisko spēju realizācijas nosacījums. „Praktiķiem” tika novērota laba

pašsajūta, labs garastāvoklis un optimisms šīs saskarsmes laikā. Viņi spēj organizēt bērnu radošu darbību, aizraut viņus ar interesantu nodarbošanos. Viņi ir plaši atvērti radošai garīgai saskarsmei gan ar bērniem, gan ar viņu skolotājiem.

Liceja audzēkņiem ir noturīga interese par pedagoģisko profesiju, viņi turpina sadarboties ar skolēniem un skolotājiem arī pēc pedagoģiskās prakses. Viņi tiecās sevi pilnveidot kā personību, lai būtu interesanti bērniem. Centās apgūt dažādas prasmes: dejot, dziedāt, zīmēt, veidot utt.

Mācību izziņas darbību viņi aplūkoja kā mācību profesionālo darbību, kā pašnoteikšanās nosacījumu. Liceja audzēkņi apguva zināšanu plašumu un daudzveidību, zināšanām ir integrēts raksturs. Viņiem piemīt pašregulācija, patstāvīgs un adekvāts savas darbības vērtējums. Tika novērota refleksijas attīstība. Pētnieciskajā darbībā bija nepieciešama skolotāja palīdzība. Viņi apzinājās sevi kā mācību darbības subjektus un personības, kas pelnījušas cieņu. Tās ir sasniegtās pašnoteikšanās pazīmes.

Tātad visām trim liceja audzēkņu grupām ir sasniegta pašnoteikšanās, bet katrai grupai ir savas pašnoteikšanās īpatnības, kas ir saistītas ar vecāko klašu skolēnu individuālajām īpatnībām.

Tomēr bija arī tādi vecāko klašu skolēni, kuriem tika novērota iepriekšējā pašnoteikšanās (30 skolēnu).

Šiem liceja audzēkņiem bija zināšanu, prasmju un iemaņu nepilnīgums, tas ierobežoja viņu pašrealizācijas iespējas. Šī paša iemesla dēļ bija apgrūtināta pašregulācija, pašvērtējums vienmēr bija neadekvāts. Viņi ir motivēti nevis ar mācību veiksmēm, bet ar pedagoga un psihologa profesijas sociālo nozīmību. 12.klasē viņi ļoti centās atbilst pedagoga profesijai, attīstīt pedagoģiskās spējas, to viņi demonstrēja atklāti un spilgti. Uzmanību piesaistīja, ka viņi centās būt interesanti bērniem. Tas viņiem arī izdevās, jo tie bija jaunieši. Skolā pārsvarā ir sieviešu kolektīvs. Kad klasē parādījās skolotāji – zēni, bērnos tas izsauca sajūsmu. Šīs spilgti izteiktās bērnu emocijas bija patīkams pārsteigums liceja audzēkņiem, tā bija profesijas izvēles pozitīva motivācija un sevis kā nozīmīgas personības apzināšanās.

Difūzā pašnoteikšanās liceja klasēs pēc pedagoģiskā eksperimenta tika novērota 5 liceja audzēkņiem. Viņiem trūkst skaidra priekšstata par sevi. Nav izveidojusies vērtību sistēma, dominē pragmatiskās vērtības. Šiem audzēkņiem nav skaidra priekšstata par savu profesionālo nākotni, pedagoga un psihologa profesija viņus nesaista. Viņiem ir zems mācību izziņas kompetences līmenis. Iepriekšējā pašnoteikšanās tika novērota 30 liceja audzēkņiem, sasniegtā pašnoteikšanās tika novērota 69 liceja audzēkņiem.

Darbā tika izmantoti testi: Kruskal- Wallis tests un Wilcoxon Signed Ranks tests. Ar šo testu palīdzību tika salīdzināti konstatējošā eksperimenta un veidojošā eksperimenta rezultāti.

Matemātiskā analīze parādīja, ka signifikance p ir mazāka par 0,05. Secinājums: starp veidojošā eksperimenta un konstatējošā eksperimenta rezultātiem pastāv būtiskas atšķirības (sk. 12.8.; 13.6.; 14.6. pielikumu).

Kritērijs „mācību izziņas kompetence”: visiem rādītājiem (14) signifikance p ir mazāka par 0,05.

Kritērijs „dzīves vērtības”: visiem rādītājiem (7) signifikance p ir mazāka par 0,05.

Kritērijs „profesijas izvēle”: visiem rādītājiem (3) signifikance p ir mazāka par 0,05.

Rezultātu salīdzināšana ļauj secināt, ka pēc galvenajiem personības pašnoteikšanās kritērijiem mums ir noturīga un pozitīva dinamika, kas pierāda, ka pētījuma hipotēze ir apstiprinājusies un liecina par izglītības humanitārās paradigmas zinātnisko ticamību un izglītības humanitārā modeļa efektivitāti.

Secinājumi.

Eksperimentālo un kontroles grupu vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās diagnostikas rezultātu salīdzināšanas gaitā tika noskaidrots, ka eksperimentālo grupu skolēniem, salīdzinot ar kontroles grupu skolēniem, ir augstāki pamatkritēriju rādītāji. Pie tiem ir pieskaitāmi šādi kritēriji: dzīves vērtības, profesijas izvēle, izglītības kompetence.

Pēc pirmā kritērija – dzīves vērtības – iegūti šādi rezultāti:

- lielākai daļai eksperimentālo grupu skolēnu piemīt personības pašrealizācijas vērtību sistēma;
- skolēni apzinās un pieņem cilvēku kā vērtību; attieksme pret otru kā vērtību īpaši spilgti izpaužas praksē;
- liceja audzēkņiem ir spilgtāk izteikta pozitīva attieksme pret sevi, pašcieņa, pašapziņa;
- liceja audzēkņi lielākā mērā pieņem savu dzīvi kā papildītu ar jēgu un piesātinātu ar dažādiem notikumiem;
- viņiem ir dzīves mērķis, un viņi plāno savu nākotni; viņi uzskata, ka ir spējīgi veidot savu dzīvi saskaņā ar saviem mērķiem un priekšstatiem par dzīves jēgu.

Pēc otrā kritērija – profesijas izvēle – iegūti šādi rezultāti:

- Puškina liceja audzēkņiem profesijas izvēle ir vairāk apzināta;
- tā lielā mērā atbilst liceja audzēkņu spējām, atšķiras ar noturību un nav pretrunīga;
- liceja audzēkņiem ir raksturīga profesionālā virzība, tā spilgti izpaužas praksē.

Pēc trešā kritērija – mācību izziņas kompetence – iegūti šādi rezultāti:

- eksperimentālo grupu liceja audzēkņiem tika novērota izziņas kultūras pieredzes attīstības pozitīva dinamika: metodoloģiskas zināšanas, integrētas prasmes;
- liceja audzēkņiem lielākā mērā tika novērota kultūras pieredzes emocionālo vērtību attiecību attīstība: interešu, jēgas, vajadzību un subjekta pozīcija tika pieņemta kā personības attīstības nepieciešamība, tika novērota pašregulācijas un pašnoteikšanās gatavība.

Puškina licejā izmainījās pašnoteikšanās statusu attiecības. Izmainījās liceja audzēkņu skaits, kas ir sasnieguši pašnoteikšanos.

Matemātiskā analīze parādīja, ka signifikance p ir mazāka par 0,05. Secinājums: starp veidojošā eksperimenta un konstatējošā eksperimenta rezultātiem pastāv būtiskas atšķirības (sk. 12.8.; 13.6.; 14.6. pielikumu).

NOBEIGUMS

Veiktā teorētiski eksperimentālā pētījuma svarīgs rezultāts ir vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības pedagoģisko pamatu atklāšana.

Tika izveidota izglītības humanitārā paradigma, un uz tās pamata izstrādāts izglītības humanitārais modelis, pēc savas būtības tas ir polisubjektu internālistiskais izglītības modelis. Tika noteikts, ka izglītības saturiskais pamats ir humanitārā kultūra. Pētījumā tika izmantotas humanitārās kultūras īpatnības: vērtības, dialogiskums, pievēršanās cilvēkam. Ļoti svarīgi, ka kultūrai nav raksturīgas tiešas „iedarbības” cēloņsakarības, bet humānas starppersonu attiecības, kas ir pamatotas ar konkrētu personības pieredzi un savstarpējas darbības raksturu. Pētījumā ir noskaidrots, ka mācību procesā notiek izglītības satura transformācija. Izglītības saturs tiek bagātināts ar subjektīvo komponentu. Tā ir skolotāja un skolēnu personības kultūras pieredze. Pētījumā mācību saturs tiek aplūkots kā kultūras pieredzes vienība – cilvēces un skolotāja un skolēna personības kultūras pieredze. Izglītības humanitārās paradigmas un uz tās pamata izglītības humanitārā modeļa izstrāde ļāva secināt, ka vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās humanitārie pamati ir individuālo vērtību un jēgpilno kultūras, sociālo un garīgo pašrealizācijas faktoru un nosacījumu kopums, kas nosaka izglītības telpas humanitārās kultūras īpatnības.

Pētījumā ir noteikta personības pašnoteikšanās kā personības integratīvas īpašības būtība, kas paredz struktūrkomponentu – kognitīvā, emocionālā vērtību un uzvedības darbības - savstarpējas sakarības. Personības pašnoteikšanās saturiski jēgpilnā aspekta, kas tika īstenots pētījumā, analīze ļāva noteikt personības pašnoteikšanās kā personības jēgpilnās, profesionālās un kognitīvās

attīstības vienotības pašnoteikšanās procesā pētījuma stratēģiju. Dominante šajā vienībā ir tikumiskā sastāvdaļa. Procesuāli dinamiskā pašrealizācijas aspekta pētījums ļāva noteikt pašnoteikšanās attīstības mehānismus: skolotāja mērķa adekvātumu un vecāko klašu skolēnu motīvus, vecāko klašu skolēnu objektīvās nozīmības un darbības un personiskās jēgas atbilstību.

Pamatojoties uz psiholoģiski pedagoģisko koncepciju analīzi, tika noteikti vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās kritēriji un rādītāji. Tie pietiekami pilnīgi raksturo un nosaka personības pašnoteikšanās attīstības efektivitāti. Personības pašnoteikšanās kritēriji ir dzīves vērtības, profesijas izvēle, mācību izziņas kompetence.

Uz šī pamata tika noteikti pašnoteikšanās statusi : difūzā pašnoteikšanās, iepriekšējā pašnoteikšanās un sasniegtā pašnoteikšanās.

Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās empīriskais pētījums, kas tika veikts skolās ar dažādu mācību procesa organizāciju, pamatojoties uz izstrādātajiem diagnostikas kritērijiem un rādītājiem, ļāva noteikt, ka lielākajai daļai vecāko klašu skolēnu ir raksturīga difūzā un iepriekšējā pašnoteikšanās. Tas izpaudās, tādējādi, ka skolēniem trūkst skaidra priekšstata par sevi, par savu profesionālo nākotni, nepietiekamā vērtību sistēmas veidojumā, situatīvā interesē, zemā mācību izziņas kompetences līmenī. Pašrealizācijas veidi ir ierobežoti. Lielākā daļa vecāko klašu skolēnu nebija spējīgi veikt apzinātu izvēli. Protams, ka šādu skolēnu pašrealizācija mācību procesā un patstāvīgajā dzīvē ir apgrūtināta.

Konstatējošajā eksperimentā iegūtie dati liecina, ka vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās mūsdienu skolā tiek īstenota nepietiekami.

Galvenais iemesls ir skolotāja darbības mācību priekšmetiskā virzība. Skolēns un viņa attīstība netiek aplūkota kā mācību darbības mērķis. Tāpēc arī ir raksturīga skolēna izslēgšana no vērtēšanas darbības, frontālo organizācijas formu pārsvars, ierobežota saskarsme, mācību procesa monosubjektīvais raksturs, kas nosaka skolēna kā objekta pozīciju. Rezultātā ir vērojamas skolēnu vāji izveidojušās refleksīvās prasmes, zems pašregulācijas līmenis.

Konstatējošā eksperimenta gaitā iegūto datu analīzes rezultātā tika noteiktas šādas vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstības pretrunas:

- pretruna starp vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās vajadzību un nepietiekamo brīvību mācību procesā, stingro darbības un uzvedības reglamentāciju;
- pretruna starp pašizziņas vajadzību un sadarbības mācību procesā trūkumu, kurā veidojas savstarpējās iepazīšanas pieredze un empātiskie uzstādījumi;
- pretruna starp pašrealizācijas vajadzību un nepietiekamu mācību izziņas darbības kā attīstības pamatu, kurā veidojas refleksija un pašregulācija;
- pretruna starp skolēnu centieniem uz radošumu un pašu radošuma pamatu trūkumu mācību procesā, kad saturs ir enciklopēdisks, nav humanitārās problemātikas;

- pretruna starp mācību procesa intelektuālo virzību un vecāko klašu skolēnu personības attīstības nepieciešamību;
- pretruna starp vecāko klašu skolēnu profesijas izvēles centieniem un praktiskās darbības trūkumu.

Konstatējošā eksperimenta rezultāti noteica izglītības humanitārās paradigmas izstrādes aktualitāti. Humanitārās koncepcijas pamatidejas: polisubjektivitāte, humanitaritāte, mācību procesa virzība uz cilvēka audzināšanu. Katra skolēna personības pašvērtības izpratne, viņa individualitātes atklāšanas nepieciešamība, skolotāja un skolēna emocionālās atvērtības un uzticības nepieciešamība, paritātes attiecību veidošana mācību procesā, kas noris pēc dialoga principa, balstoties uz ticību skolēna pozitīvajam potenciālam, viņa centieniem uz patstāvīgu attīstību un pašpilnveidošanos.

Skolas prakses analīze parādīja, ka mācību procesa humanitarizācija un humanizācija ir mūsdienu skolas aktuāls uzdevums, tas ir nepieciešams garīguma atdzimšanas un tālākās progresīvās attīstības nosacījums. Mācību procesa humanitarizācija un humanizācija ir cilvēka faktora aktualizācija, padziļinot radošos, tikumiskos un sociālos pamatus, veidojot subjekta pozīciju.

Pamatojoties uz izglītības humanitāro koncepciju, tika izstrādāts izglītības humanitārais modelis. Izglītības humanitārā modeļa saturs tika strukturēts, pamatojoties uz subjektīvās un objektīvās pedagoģiskās realitātes mijiedarbības principa pamata.

Mācību procesa organizācija, balstoties uz izglītības humanitāro modeli, ļāva izveidot humānu izglītības telpu, kas ir dabatbilstīga vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstībai.

Par izglītības telpu kļūst patstāvīga, radoša (produktīva un praktiska, bet ne tikai izziņas) skolēnu darbība. Tāpēc izglītība ir orientēta ne tik daudz uz to, ka skolēni apgūst vairāk informācijas un skolotāji metodiski daudzveidīgi nodod zināšanas skolēniem, bet gan uz viņu kopīgu radošu sadarbību.

Eksperimentālā pētījuma rezultātā iegūtie statistikas dati ļauj konstatēt, ka izstrādātais izglītības humanitārais modelis ir efektīvs personības pašnoteikšanās veidošanai. Nozīmīgas izmaiņas ir sasniegtas šādos rādītājos: dzīves vērtības, attieksme pret savu „Es”, profesijas izvēle.

Pētījumā ir noskaidrots, ka profilmācību organizācija ir personības pašnoteikšanās attīstības pamatnosacījums. Par to liecina eksperimentālā darba rezultāti Puškina licejā un Rīgas 34.vidusskolā.

Pētījumā noskaidrots, ka humanitārā modeļa efektīvāka realizācija notiek prioritāro stratēģiju sistēmā, kas nosaka izglītības procesa organizāciju. Prioritārās stratēģijas:

- mācību satura humanitārā problematizācija veicina vērtību un garīguma attīstību;
- dialogiskā rakstura piešķiršana mācību procesam, pamatojoties uz subjektu attiecībām, kas nosaka mācību procesa humanizāciju;

- mācību procesa radošo pamatu paplašināšana, pētnieciskās darbības attīstība;
- profilmācību organizācija, kuru pamatā ir praktiska darbība. Tā tiek aplūkota kā vecāko klašu skolēnu savu individuālo spēju un iespēju izvēlētajā profesijā apzināšanas veids un uz šī pamata savu dzīves perspektīvu noteikšana.

Skolu pieredzes izpēte un eksperimentālais darbs parādīja, ka skolas humanizācijai nepieciešama izglītības procesa dziļa pārveidošana. Pēc mūsu domām, ir nepieciešami:

- profilmācību organizācija, kuru pamatā būtu mācības ar sociālo praksi;
- mācību procesa virzība uz vecāko klašu skolēnu pašizziņas, pašregulācijas spējām, kas nodrošina pašnoteikšanās intelektuālo brīvību;
- izglītības satura izmaiņas, balstoties uz humanitāro kultūru;
- brīvu, variatīvu mācību izstrāde, to pamatā ir dažādu programmu, mācību grāmatu veidošana, mūsdienīgi tehniskas skolas aprīkošana;
- mācību procesa individualizācija, kas ir balstīta uz dažādu darbību savstarpējām sakarībām, satura diferenciaciju, izvēles brīvību, kas nodrošina dažādus izglītības satura apgūšanas ceļus, saglabājot tā apjomu un ievērojot skolēnu intereses, tieksmes, darba tempu. Tas nosaka mācību procesa humanitarizāciju un humanizāciju.

Iegūtie rezultāti, matemātiskā analīze liecina, ka pedagoģiskā pētījuma hipotēze ir apstiprinājusies: pētījums pierāda vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības efektivitātes atkarību no izglītības dababilstīgas, humanitāras telpas organizācijas, kuru centrā ir praktiskā darbība, pētnieciskās darbības organizācija, individuālās mācības, dominējot tikumiskajai sastāvdaļai.

Noteiktie humanitārie pamati visu mācību funkciju realizācijā, vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās attīstībā nosaka tālākas šīs sarežģītās problēmas pētījumu perspektīvas: dziļāku dialektiski subjektīvo un objektīvo faktoru vienotības attīstību mācību procesā, vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās īpatnību pētīšanu.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

- Albrehta, Dz.** (1989). *Vispārīgās un vispārzinātniskās pētīšanas metodes pedagogijā*. - Rīga: LVU, Akademiskais apgāds.
- Alijevs, R.** (1998). *Skola radošo spēju veicināšanai*. - Rīga: RaKa.
- Allport, G.** (1961). *Pattern and Growth in Personality*. - New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Andersone, R.** (2007). *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. - Rīga: RaKa.
- Anspaks, I.** (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. - Rīga: RaKa.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. - New York: Merrill.
- Bandura, A.** (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. - New York: Merrill.
- Bass, B.** (2007). *Personības ievirzes diagnostikas tests*. [http:// psychology.net.ru/tests](http://psychology.net.ru/tests).
- Beļickis, I.** (1995). *Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma*. - Rīga: Zvaigzne ABC
- Beļickis, I.** (1997). *Izglītības alternatīvās teorijas*. - Rīga: RaKa.
- Beļickis, I.** (2000). *Vērtīborientētā mācību stunda*. - Rīga: RaKa.
- Bruner, D., Goodman C** (1947). *Value and need as organizing factors in perception*. - New York: Holt, Rinehart and Winston
- Bruner, D., Olver, R.** (1966). *Studies in Cognitive Growth*. - New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Children's understanding in the new Europe* (2002). Edited by Elisabeth Nasman and Alistair Ross. - London: Tretham Books.

- Čehlova, Z.** (1995). *Skolēnu personības attīstība mācību procesā.* - Rīga: LU, Akadēmiskais apgāds.
- Čehlova, Z.** (2001). *Kognitīvie attīstošie didaktiskie modeļi studijās/ vispārīgā didaktika un audzināšana.* - Rīga: LU, Akadēmiskais apgāds.
- Čehlova, Z.** (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās.* - Rīga: RaKa.
- Dzīves jautājumi (2002). Sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorija un prakse.* - Rīga: Zvaigzne ABC
- Erikson, E.** (1952). *Identity and the life cycle: Selected papers. Psychological Issue Monograph Series I (№ 1).* - New York: International Universities Press.
- Erikson, E.** (1963). *Childhood and society (2nd ed.).* - New York: Norton.
- Erikson, E.** (1982). *The life cycle completed.* - New York: Norton.
- Frend, S.** (1933/1964). *New introductory lectures on psychoanalysis. In Standard edition (vol. 21).* - London: Hogarth.
- Frend, S.** (1940/1964). *An outline of psychoanalysis. In Standard edition (vol. 23).* - London: Hagarth.
- Frick, W.** (1984). *The symbolic growth experience. Paradigm for a humanistic-existential learning theory // Human. Psychol, 4.*
- Fromm, E.** (1941/1956). *Escape from freedom.* - New York: Avon.
- Garleja, R.** (2003). *Darbs, organizācija un psihologija.* - Rīga: RaKa.
- Geetz, C.** (1973). *The interpretation of cultures.* - New York: Basic Books.
- Geske, A., Grīnfelds A.** (2006). *Izglītības pētniecība.* - Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Gudijons, H.** (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas.* - Rīga: Zvaigzne ABC
- Huber, L.** (2001). *Analysis of Qualitative Data with AQUAD Five for Windows.* - Schwangan
- Jaspers, K.** (1963). *The future of mankind.* - Chicago: University of Chicago Press.
- Judina, J.** (2007). *Vecāko klašu skolēnu portfolio.* - Rīga: Izglītības soļi
- Jung, C.** (1961). *Memories, dreams and reflection.* - New York: Random House
- Jurgena, I.** (2001). *Vispārīgā pedagoģija. Mācību līdzekļi.* - Rīga: Izglītības soļi
- Jurgena, I.** (2003). *Audzināšanas teorija un prakse.* - Rīga: Izglītības soļi
- Kegan, R.** (1982). *The evolving self: Problem and prowess in development.* - Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R.** 1994. *In over heals; The mental demands of modern life.* - Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koķe, T.** (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes.* - Rīga: Mācību apgāds NT.
- Koķe, T.** (2001). *Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti.* - Rīga: Izglītības soļi.

- Koķe, T.** (2003). *Nepārtrauktā izglītība galvenie uzdevumi un to īstenošana // Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti.* - Rīga: Izglītības soļi.
- Koķe, T.** (2005). *Pētnieka izaugsme doktorantūras studijās: aktualitātes un prasības // Pētījumi pieaugušo pedagoģijā (T. Koķe red.)* - Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Krūze, A.** (2006). *Jānis Greste – Latvijas pedagoģijas pelēkais dārgakmens. Laikmets un personība, 8. sējums.* - Rīga: RaKa.
- Kūle, M., Kūlis, R.** (1988). *Imanuela Kanta dzīve un darbība // Praktiskā prāta kritika.* - Rīga: Zvaigzne, 5.- 29. lpp.
- Kurtz, P.** (1997). *The courage to become: The virtues of humanism.* - Westport, CT: Praeger / Greenwood.
- Ķestere, I.** (2006). *Pedagoģijas vēsture. Skola, skolotājs, skolēns.* - Rīga: Zvaigzne ABC.
- Lasmanis, A.** (2002). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos.* 1. un 2. grāmata. - Rīga: Izglītības soļi.
- Leung, K., Van De Vijver, F.** (1996). *Cross-cultural research methodology.* // P.T. L. Leong, J. T. Austrin, et al. (Eds.), *The psychology research handbook: A guide for graduate students and research assistants* (pp. 351 – 358). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lieģeniece, D.** (1996). *Kopveseluma pieeja 5-7 gadus vecē bērnam audzināšanā.* - Liepāja.
- Marcia, I.** (1980). *Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology // Ed. by I. Adelson.* - New York: John Willey. p. 213-231.
- Maslo, E.** (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide.* - Rīga: RaKa.
- Maslo, I.** (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija.* - Rīga: RaKa.
- Maslo, I., Tiļļa, I.** (2005). *Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija // Skolotājs.* № 3 (51). 4.-9. lpp.
- Maslo, I.**(red.) (2006). *No zināšanām uz kompetentu darbību.* - Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Maslows, A.** (1970). *Motivation and personality (2nd ed.)* - New York: Harper and Row.
- Matsumoto, D.** (1994). *Cultural influences on research methods and statistics.* Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.
- Matsumoto, D.** (1996). *Culture and psychology.* Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Norvele, I.** (2005). *Pieaugušo mācīšanās stratēģiju izmantošanas pēctecība tālmācības studijās // Pētījumi pieaugušo pedagoģijā. (T. Koķes red.)* - Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 42.- 43.lpp.
- Pedagoģiskā vārdnīca** (2000). – Rīga: Zvaigzne ABC.
- Phenix, Ph.** (1964). *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education.* – New York: Harper and Row
- Piaget, I** (1960). *The child's conception of the world.* - London: Routledge.
- Renzulli, I.** (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs*

- for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- Reņģe, V.** (2002). *Sociālā psiholoģija*. - Rīga: Zvaigznes ABC.
- Rogers, C.** (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. - Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.** (1957). *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change I of Consulting Psychology*, (vol.21/2)
- Rogers, C.** (1983). *Freedom to Learn for the 80's* - Columbus, Toronto, London, Sydney.
- Rogers, C. and Freiberg, H.** (1994). *Freedom to learn (4th ed.)* - New York: Merrill.
- Rogers, K.** (1983). *80.gadu mācīšanās brīvība*. – Kolumbija, Toronto, Londona, Sidneja
- Ross, A.** (2006). *Citizenship Education: Europe and the World*. - London.: CiCe
- Rubene, Z.** (2004). *Sapere aude! Critical Thinking in University Studies in Latvia*. - Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Rubene, Z.** (2004). *Kritiskā domašana studiju procesā*. - Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Skinner, B.**(1968). *The technology of teach*. - New York: Merrill
- Špona, A.** (2004). *Audzinašanas process teorijā un praksē*. - Rīga: RaKa.
- Thomas, I., Harri-Augstein, S.** (1978). *Learning and meaning // Personal construct psychology: 1*.
- Thoresen, V.** (2002). *Developing consumer citizenship*. – London: Metropolitan University.
- Thoresen, V.** (2007). *Building Bridges*. - Hedmark: University College
- Thorndike, E.** (1931). *Human learning*. - New York: Appleton - Century - Crofts.
- Thorndike, E.** (1935). *The psychology of wants, interests and attitudes*. - New York: Appleton - Century - Crofts.
- Thorndike, R. and Hagen, E.** (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education (4th ed.)*. - New York: Wiley.
- Tiļļa, I.** (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. - Rīga: RaKa.
- Torrance, E.** (1986). *Teaching creative and gifted learners*. - New York: Macmillan.
- Vorobjovs, A.** (2002). *Sociālā psiholoģija*. - Rīga: Izglītības soļi.
- Zern, K.** (1997). *Behavior management: A practical approach for educator*. - New York: Merrill.
- Zinātniskā racionalitāte kā kultūras vērtība*. (1995). - Rīga: RaKa.
- Žogla, I.** (2001). *Pedagoģiskā paradigma un didaktiskais modelis. // Vispārīgā didaktika un audzināšana*. - Rīga: Izglītības soļi, 28.- 33. lpp.
- Žogla, I.** (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. - Rīga: RaKa.
- Абульханова-Славская К.А.** (1980). *Деятельность и психология личности*. – Москва: Наука.
- Ананьев Б.Г.** (1968). *Человек как предмет познания*. – Ленинград: Лениздат.

- Анцыферова Л. И.** (1992). *Личность в динамике: некоторые итоги расследования* // Психологический журнал. Т. 13. №5. С. 12 – 26.
- Афанасьев Ю.Н.** (1999). *Западная рационалистическая традиция. Понятие «гуманитарность». Университетская традиция.* – Москва: Наука.
- Амонашвили Ш.А.** (1989). *Чтобы жизнь учителя состоялась. Педагогика наших дней.* - Москва: Просвещение.
- Асмолов А.Г.** (1996). *Культурно-историческая психология и конструирование миров.* – Москва: Наука.
- Бахтин М.М.** (1991). *Человек в мире слова.* – Москва: Искусство.
- Бахтин М.М.** (1986). *Эстетика словесного творчества.* – Москва: Искусство.
- Батищев Г.С.** (1987). *Социальные связи человека в культуре* // Культура, человек и картина мира. – Москва: Искусство.
- Бердяев Н.А.** (1991). *Самопознание.* – Ленинград: Философское общество.
- Бернс Р.** (1986). *Развитие Я – концепции и воспитание.* – Москва: Наука.
- Библер В.С.** (1986). *Основы программы школы диалога культур.* – Кемерово.
- Библер В.С.** (1997). *На гранях логики культуры.* – Москва: Прогресс.
- Битинас Б.П.** (1996). *Введение в философию воспитания.* – Москва: Фонд духовного и нравственного образования.
- Боас Ф.** (1997). *Границы сравнительного метода в антропологии* // Антологии исследований культуры. Т.1. - Санкт-Петербург: Каро.
- Божович Л.И.** (1968). *Личность и её формирование в детском возрасте.* – Москва: Просвещение.
- Болотов В.А., Сериков В.В.** (2003). *Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе* // Педагогика. №10. С. 13–16.
- Бондаревская Е.** (1999). *Школьное образование в контексте культуры* // Вестник Ростовского университета. №12. С. 15-18.
- Братусь Б.С.** (1994). *Психология. Нравственность. Культура.* – Москва: Роспедагенство.
- Брунер Дж.** (1990). *Психология познания.* – Москва: Прогресс.
- Вижнецов Г.Н.** (1996). *Аксиология культуры.* – Москва: Искусство.
- Вилюнас В.К.** (1986). *Теория деятельности и проблемы мотивации, А.Н.Леонтьев и современная психология.* – Москва: Прогресс.
- Воронцова В.Г.** (1997). *Гуманитарно-аксеологические основы постдипломного образования педагога.* - Псков.
- Выготский Л.С.** (1984). *Детская психология.*// Собр. соч.: В 6-ти т. – т.4. – Москва: Педагогика.

- Выготский Л.С.** (1983). *История развития высших психических функций* // Собр. соч.: В 6-ти т. – Т.3. – Москва: Педагогика.
- Газман О.С.** (1995). *Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема*//Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3. - Москва: Инноватор.
- Галенко С.В.** (1997). *Ожидание образовательной революции: проблема смысла и понимания* // Alma mater - №6.
- Гегель Г.В.** (1970). *Наука логики*. – Москва: Наука.
- Гессен С.И.** (1966). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. – Москва: Педагогика.
- Гинзбург М.Р.** (1994). *Психологическое содержание личностного самоопределения* // Вопросы психологии. №3. С.43-52.
- Гинзбург М.Р.** (1996). *Психология личностного самоопределения: Автореф. докт. психол. наук*. – Москва.
- Гильбух Ю.З.** (1995). *Тест - опросник личностной зрелости*. – Киев.
- Головаха Е.И.** (1988). *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи*. – Киев.
- Гриншпун С.С.** (1994). *Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профессиональной работе*. – Москва: Педагогика.
- Даутова О.Б.** (2006). *Самоопределение личности школьника в профильном обучении*. – Санкт-Петербург: Каро.
- Доналдсон М.** (1985). *Мыслительная деятельность*. – Москва: Педагогика.
- Дубровина И.В.** (1987). *Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту*. – Москва: Просвещение.
- Запесоцкий А.С.** (1996). *Гуманитарная культура и гуманитарное образование*. – Санкт-Петербург: ИГУП.
- Игнатъева Л.** (1999). *Развитие коммуникативной компетенции старшеклассника в процессе обучения риторике: Диссертация на соискание учёного звания доктора педагогики*. – Рига.
- Ильин И.А.** (1993). *Путь к очевидности*. – Москва: Прогресс-культура.
- Каган М.С.** (1996). *О понятии «гуманитарная культура» и роли гуманитарности на современном этапе истории человечества*. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис».
- Каган М.С.** (1998). *Философия культуры*. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис».
- Каган М.С.** (1997). *Философская теория ценности*. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис».

- Кан-Калик В.А.** (1987). *Учителю о педагогическом общении.* – Москва: Просвещение.
- Казакова Е.И. , Тряпицына А.П.** (1997). *Диалог на лестнице успеха.* – Санкт-Петербург: Петрополис.
- Кирьякова А.В.** (1998). *Ориентация личности в мире ценностей // Международный психолого-педагогический журнал .№ 4.С. 5-14.*
- Клаус В.** (1997). *На пороге нового тысячелетия // Вопросы философии. № 5. 23-27с.*
- Кларин М.В.** (1994). *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках.* – Москва: Педагогика.
- Климов (2002).** *Профессиональная ориентация учащихся.* – Минск.
- Коган А.Н.** (1984). *Цель и смысл жизни человека.* – Москва: Мысль.
- Колесникова И.А.** (1999). *Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии.* – Санкт-Петербург: Педагогика.
- Кон И.С.** (1998). *Психология ранней юности: Кн. для учителя.* – Москва: Просвещение.
- Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.** (1998). *Педагогическое наследие.* – Москва: Педагогика.
- Корнетов Г.Б.** (1994). *Всемирная история педагогики: антропологический подход.* – Москва: Педагогика.
- Краевский В.В.** (1996). *Педагогическая теория. Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается?* – Волгоград.
- Краевский В.В.** (2003). *Общие основы педагогики.* – Москва: Педагогика.
- Крылова Н.Б.** (2000). *Культурология образования.* – Москва: Инноватор.
- Лефрансуа Ги** (2005). *Психология для учителя.* – Москва: Олма-пресс.
- Леонтьев А.Н.** (1977). *Деятельность, сознание, личность.* – Москва: Педагогика.
- Леонтьев Д.А.** (1989). *Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии . № 9. 21-28 с.*
- Леонтьев Д.А.** (1998). *Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение №1. С.24-38.*
- Лернер И.Я.** (1980). *Процесс обучения и его закономерности.* – Москва: Педагогика.
- Лингарт И.** (1970). *Процесс и структура человеческого учения.* – Москва: Наука.
- Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение* (2005). – Москва: Академия.
- Лотман Ю.М.** (1999). *Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история.* – Москва: Искусство.
- Лотман Ю.М.** (1992). *Культура и взрыв.* – Москва: Искусство.
- Лукиянов М.И.** (2005). *Ценности старшеклассника.* – Москва: Владос.

- Мамардашвили М.К.** (1992). *Как я понимаю философию*. – Москва: Мысль.
- Маслоу А.** (1999). *Новые рубежи человеческой природы*. – Москва: Наука.
- Мид М.** (1988). *Культура и мир детства*: Пер. с англ. – Москва: Искусство.
- Мудрик А.В.** (1977). *Современный старшеклассник: проблемы самоорганизации*. – Москва: Педагогика.
- Наука и ценности. Проблема интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания*. // Под ред. М.С.Кагана и Б.В.Маркова (1990). – Ленинград: Прогресс.
- Научная рациональность как ценность культуры/ XI Международная конференция. Логика: методология. Философия науки*. (1995). – Москва: Наука.
- Нейматов Я.М.** (2002). *Образование в XI веке: тенденции и прогнозы*. – Москва: Алгоритм.
- Никифоров А.Л.** (1990). *Деятельность, поведение, творчество* // Деятельность: теория, методология, проблемы. – Москва: Алгоритм, 15-31 с.
- Орлов А.Б.** (2002). *Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики*. – Москва: Академия.
- Орлов Ю. И.** (1991). *Восхождение к индивидуальности*. – Москва: Академия.
- Петров И.Ф.** (1999). *Культурные потребности личности*: Диссерт. на соискание звания кандидата психологических наук. – Тюмень.
- Роботова А.С.** (2000). *Гуманитарная ли наука педагогика?* // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет (рабочие материалы к конференции). – Санкт-Петербург: Каро.
- Рубинштейн С.Л.** (1989). *Основы общей психологии*. – Москва: Владос.
- Рубинштейн С.Л.** (1973). *Проблемы общей психологии*. – Москва: Мысль.
- Саймон В.** (1989). *Общество и образование*: пер. с англ. – Москва: Педагогика.
- Сафин В.Ф., Ников Г.П.** (1984). *Психологический аспект самоопределения личности* // Психологический журнал 1984. № 4. С.65-73.
- Сенько Ю.В.** (2000). *Гуманитарные основы педагогического образования*. – Москва: Академия.
- Сериков В.В.** (1994). *Личностный подход в образовании: концепция и технологии*. – Волгоград.
- Скаткин М.Н.** (1984). *Проблемы современной дидактики*. – Москва: Просвещение.
- Словарь-справочник по педагогике* (2004). – Москва: Наука.
- Стратегия модернизации содержания общего образования* (2002). – Москва: Академия.
- Тасалов В.И.** (1994). *Между культурой и некультурой. Характеристика основных форм культурного процесса* // Информкультура: Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. Вып.10.– Москва, 1994. С.60-71.

- Тряпицына А.П.** (2000). *Современные тенденции развития педагогической науки.*//Педагогика в вузе: наука и учебный предмет (рабочие материалы к конференции). – Санкт-Петербург: Каро, с.24-30.
- Филина О.** (2002). *Развитие культурной идентичности школьника в процессе изучения литературного произведения в историко-культурном контексте:* Диссертация на соискание учёного звания доктора педагогики. – Рига.
- Франкл В.** (2000). *Воля к смыслу.* – Москва: Наука.
- Франкл В.** (1990). *Человек в поисках смысла.* – Москва: Наука.
- Франк С.Л.** (1995). *Душа человека.* – Санкт-Петербург: Каро.
- Франк С.Л.** (1992). *Духовные основы общества.* – Санкт-Петербург: Каро.
- Фромм Э.** (1990). *Иметь или быть?* – Москва: Наука.
- Хайдеггер М.** (1993). *Бытие и время.* Статьи и выступления. – Москва: Республика.
- Хегенхан Б., Олсон М.** (2004). *Теории научения.* – Санкт-Петербург: Каро.
- Хекхаузен Л.** (2001). *Психология мотивации достижения.* – Санкт-Петербург: Речь.
- Хьелл Л., Зиглер Д.** (2006). *Теории личности.* – Санкт-Петербург: Каро.
- Хуторский А.В.** (2005). *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному.* – Москва: Владос.
- Чистякова С.Н.** (2005). *Педагогическое сопровождение самоопределения школьников.* – Москва: Академия.
- Чудовский В.Э.** (1998). *Актуальные проблемы психологии становления убеждений // Вопросы психологии. №5. С.40-47.*
- Шамова Т.И.** (1982). *Активизация учения школьников.* – Москва: Просвещение.
- Шавир Г.А.** (1981). *Психология профессионального самоопределения в ранней юности.* – Москва: Владос.
- Щедровицкий П.Г.** (1991). *Истоки культурно-исторической концепции Л.С.Выготского.* – Москва: Педагогика.
- Щуркова Н.Е.** (2002). *Педагогическая технология.* – Москва: Пед. об-во России.
- Щуркова Н.Г.** (2000). *Новое воспитание.* – Москва : Пед. об-во России.
- Щукина Г.И.** (1988). *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.* – Москва: Просвещение.
- Щукина Г.И.** (1979). *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе.* – Москва: Просвещение.
- Эльконин Д.Б.** (1978). *Психология игры.* – Москва: Изд-во Мос. ун-та.
- Эриксон Э.** (1996). *Идентичность: юность и кризис.* – Москва: Прогресс.
- Юдина Е.И.** (2007). *Портфолио ученика средней школы.* – Волгоград: Учитель.

Якиманская И.С. (1996). *Личностно-ориентированное обучение в современной школе.* – Москва: Академия.

Promocijas darbā iekļauto tabulu un attēlu saraksts

Tabulas

2.1. Pašidentitātes statusi pēc Dž.Marsia (Marcua 1980).....	
2.2. Personības brieduma kritēriji un to raksturojums (pēc G.Olporta 1961).....	
2.3. Personības brieduma kritēriji un to raksturojums (pēc J.Gilbuha).....	
3.1. Dažādu vidējo mācību iestāžu skolēnu dažādu dzīves vērtību nozīmīguma rangi un koeficienti.....	
3.2. Respondentu dalījums pēc kritērija „dzīves vērtības” un dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā.....	
3.3. Respondentu dalījums pēc profesionālās izvēles kritērijiem un to izveidošanās līmeņiem eksperimenta konstatējošajā posmā.....	
3.4. Respondentu dalījums pēc kritērija „mācību izziņas kompetence” un pēc tā izveidošanās līmeņiem eksperimenta konstatējošajā posmā (procentos).....	
3.5. Respondentu dalījums pēc personības pašnoteikšanās kritērijiem un pēc to izveidošanās līmeņiem eksperimenta konstatējošajā posmā (procentos).....	
3.6. Personības pašnoteikšanās statusi	
4.1. Pedagoģiskās sistēmas izmaiņas	
4.2. Zinātniskā pētījuma procesa subjektu darbība dažādos tā posmos Puškina licejā	
4.3. Skolēnu zinātniski pētniecisko darbu vērtēšanas kritēriji	
4.4. Skolēnu attieksme pret zinātniski pētniecisko darbību	

- 4.5. Respondentu dalījums pēc kritērija „dzīves vērtības” un līmeņos pēc tā izveidošanās eksperimenta veidošajā posmā (procentos).....
- 4.6. Respondentu dalījums pēc profesionālās izvēles rādītājiem un līmeņos pēc veidošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).....
- 4.7. Respondentu dalījums pēc kritērija „ mācību izziņas kompetence” un pēc tā izveidošanās līmeņiem pēc veidošā eksperimenta. 2008.gada janvāris.....
- 4.8. Respondentu dalījums pēc personības pašnoteikšanās kritērijiem un pēc to izveidošanās līmeņiem eksperimenta veidošajā posmā.....

Attēli

- 1.1. Monosubjekta eksternālistiskais izglītības modelis.
- 1.2. Polisubjektu izglītības modelis (attiecības „skolotājs – skolēns”).
- 1.3. Izglītības procesa modelis
- 1.4. Izglītības priekšmetiskās sfēras
- 1.5. Izglītības humanitārais modelis
- 2.1. Personības pašnoteikšanās struktūrveidojošie lielumi un to funkcionālās saiknes
M.Ginzburga modelis
- 2.2. Vecāko klašu skolēna personības pašnoteikšanās shēma(saturiskais aspekts)
- 2.3. Dzīves vērtību attīstības process (A.Kirjakova). Projektēšana.
- 2.4. Vecāko klašu skolēnu pašrealizācijas modelis
- 3.1. Respondentu dalījums līmeņos eksperimentālajās grupās eksperimenta konstatējošajā posmā. 2005.gada oktobris (procentos).
- 3.2. Respondentu dalījums līmeņos kontroles grupās eksperimenta konstatējošajā posmā. 2005.gada oktobris (procentos).
- 3.3. Rādītājs „dzīves jēga”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā. 2005.gada oktobris (procentos).
- 3.4. Rādītājs „dzīves jēga”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā. 2005.gada oktobris (procentos).
- 3.5. Rādītājs „attieksme pret savu Es.” Eksperimentālo klašu (grupu) respondentu dalījums eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.6. Rādītājs „attieksme pret savu Es.” Kontroles klašu (grupu) respondentu dalījums eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.7. Rādītājs „profesionālā ievirze”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.8. Rādītājs „profesionālā ievirze”.Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.9. Rādītājs „ profesijas izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām”.

Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.10. Rādītājs „ profesijas izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām”.Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.11. Rādītājs „profesijas izvēles noteiktība un noturība”.

Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.12. Rādītājs „profesijas izvēles noteiktība un noturība”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.13. Rādītājs „zināšanu, prasmju un iemaņu plašums un operitivitāte”.

Eksperimentālo klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.14.. Rādītājs „zināšanu, prasmju un iemaņu plašums un operitivitāte”.

Kontroles klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.15. Rādītājs „izziņas vajadzības”.

Eksperimentālo klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.16. Rādītājs „izziņas vajadzības”.

Kontroles klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā – 2005.gada oktobris (procentos).

3.17. Rādītājs „subjekta pozīcija”.

Eksperimentālo klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā - 2005.gada oktobris (procentos).

3.18. Rādītājs „subjekta pozīcija”.

Kontroles klašu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā - 2005.gada oktobris (procentos).

3.19. Rādītājs „pašrealizācijas raksturs”.

Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā - 2005.gada oktobris (procentos).

3.20. Rādītājs „pašrealizācijas raksturs”.

Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos eksperimenta konstatējošajā posmā - 2005.gada oktobris (procentos).

4.1. Puškina liceja audzēkņu zinātniski pētnieciskās darbības vadības un organizācijas shēma

4.2. Puškina liceja SZB struktūra

4.3. Profilmācību koncepcijas teorētiskās idejas

4.4. Profilmācību principi.

4.5. Izglītības variativitāte

4.6. Izglītība kā atvērta sistēma Puškina licejā

4.7. Subjektivitātes kā pašnoteikšanās pamata attīstība

4.8. Individuālais mācību plāns kā liceja audzēkņa pašnoteikšanās pamats (projektēšanas pēctecība)

4.9. Individuālā mācību plāna funkcijas

4.10. Individuālais mācību plāns kā vecāko klašu skolēnu pašnoteikšanās pamats

4.11. Rādītājs „vērtību piesātinātība”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.12. Rādītājs „vērtību piesātinātība”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.13. Rādītājs „dzīves jēga”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.14. Rādītājs „dzīves jēga”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.15. Rādītājs „attieksme pret savu Es”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.16. Rādītājs „attieksme pret savu Es”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.17. Rādītājs „profesionālās izvēles virzība.”

Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

4.18. Rādītājs „profesionālās izvēles virzība.”

Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

- 4.19. Rādītājs „profesionālās izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).
- 4.20. Rādītājs „profesionālās izvēles atbilstība vecāko klašu skolēnu spējām un iespējām”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).
- 4.21. Rādītājs „profesionālās izvēles noteiktība un noturība”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).
- 4.22. Rādītājs „profesionālās izvēles noteiktība un noturība”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).
- 4.23. Rādītājs „zināšanu un prasmju plašums un operativitāte”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).
- 4.24. Rādītājs „zināšanu un prasmju plašums un operativitāte”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).
- 4.25. Rādītājs „tikumiskās vajadzības”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).
- 4.26. Rādītājs „tikumiskās vajadzības”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).
- 4.27. Rādītājs „subjekta pozīcija”. Eksperimentālo grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).
- 4.28. Rādītājs „subjekta pozīcija”. Kontroles grupu respondentu dalījums līmeņos pēc veidojošā eksperimenta – 2008.gada janvāris (procentos).

PIELIKUMU SARAKSTS

1. pielikums.	Personības pašnoteikšanās kritēriji un rādītāji.....	205
2. pielikums.	J. Judinas tests „Skolēnu dzīves vērtību diagnostika”.....	206
3. pielikums.	Dzīves vērtību kritēriji un rādītāji.....	214
4. pielikums.	Dzīves vērtības eksperimenta konstatējošajā posmā.....	217
5. pielikums.	J.Judinas anketa „Manas darba vērtības”.....	220
6. pielikums.	Skolēnu profesionālās izvēles eksperimenta konstatējošajā posmā.....	221
7. pielikums.	Vecāko klašu skolēnu mācību izziņas kompetence. Konstatējošais eksperiments.....	224
8. pielikums.	Dzīves vērtības. Veidojošais eksperiments.....	230
9. pielikums.	Vecāko klašu skolēnu mācību izziņas kompetence. Veidojošais eksperiments.....	233
10. pielikums.	Profesijas izvēle. Veidojošais eksperiments.....	239
11. pielikums.	Empīriskā pētījuma dizains.....	243
12.1.pielikums.	Mācību izziņas kompetences ticamības analīzes rezultāti.(Kronbaha-Alfa tests). Konstatējošais eksperiments.....	243
12.2.pielikums.	Mācību izziņas kompetences ticamības analīzes rezultāti.(Kronbaha-Alfa tests). Veidojošais eksperiments.....	245
12.3.pielikums.	Skolotāju viedokļu atštīrības analīze. Tabula „Testa absolūtie rādītāji” Kruskal – Wallis tests. Konstatējošais eksperiments.....	247
12.4.pielikums.	Tabula „Testa būtiskuma rādītāji”. Konstatējošais eksperiments.....	249

12.5.pielikums. Skolotāju viedokļu atšķirību analīze. Veidojošais eksperiments. Kruskal – Wallis tests. Tabula „Testa absolūtie rādītāji”	251
12.6.pielikums. Skolotāju viedokļu atšķirību analīze. Veidojošais eksperiments. Tabula „Testa būtiskuma rādītāji”	253
12.7.pielikums. Veidojošā un konstatējošā eksperimenta parametru salīdzinājums. Wilcoxon Signed Ranks Test. Tabula „Testa absolūtie rādītāji”	255
12.8.pielikums. Tabula „Testa būtiskuma rādītāji”	258
13.1.pielikums. Dzīves vērtību ticamības analīzes rezultāti. (Kronbaha-Alfa tests). Konstatējošais eksperiments	261
13.2.pielikums. Dzīves vērtību ticamības analīzes rezultāti. (Kronbaha-Alfa tests). Veidojošais eksperiments	262
13.3.pielikums. Skolotāju viedokļu atšķirību analīze. Kruskal – Wallis tests. Tabula absolūtie rādītāji. Konstatējošais eksperiments	263
13.4.pielikums. Tabula „Testa būtiskuma rādītāji”. Konstatējošais eksperiments	264
13.5.pielikums. Veidojošā un konstatējošā eksperimenta parametru salīdzinājums. Wilcoxon Signed Ranks Test. Tabula „Testa absolūtie rādītāji”	265
13.6.pielikums. Veidojošā un konstatējošā eksperimenta parametru salīdzinājums. Tabula „Testa būtiskuma rādītāji”	269
14.1.pielikums. Profesijas izvēles ticamības analīzes rezultāti. (Kronbaha-Alfa tests). Konstatējošais eksperiments	271
14.2.pielikums. Profesijas izvēles ticamības analīzes rezultāti. (Kronbaha-Alfa tests). Veidojošais eksperiments	272
14.3.pielikums. Skolotāju viedokļu atšķirību analīze. Kruskal – Wallis tests. Tabula „Testa absolūtie rādītāji”. Konstatējošais eksperiments	273
14.4.pielikums. Tabula „Testa būtiskuma rādītāji”	274
14.5.pielikums. Veidojošā un konstatējošā eksperimenta parametru salīdzinājums. Wilcoxon Signed Ranks Test. Tabula „Testa absolūtie rādītāji”	275
14.6.pielikums. Veidojošā un konstatējošā eksperimenta parametru salīdzinājums. Tabula „Testa būtiskuma rādītāji”	276
15. pielikums. Respondentu dalījums pēc personības pašnoteikšanās kritērijiem un to izveidošanās līmeņa eksperimenta konstatējošajā posmā	277
16. pielikums. Respondentu dalījums pēc personības pašnoteikšanās kritērijiem un to izveidošanās līmeņa eksperimenta veidojošajā posmā	278

