

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Pedagoģijas nodaļa

Ar rokraksta tiesībām

Svetlana Surikova

MIKROGRUPU DARBĪBAS ORGANIZĒŠANA
SKOLĒNU SOCIĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDEI

(sociālā pedagoģija)

Promocijas darbs
pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai

Darba zin. vad.:
Dr. habil. paed.,
LU profesore
Irīna Maslo

Rīga
2007

Saturs

Ievads	3
1. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides un mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģija	16
1.1. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtība.....	16
1.1.1. Skolēnu sociālās kompetences būtība zinātniskajā literatūrā.....	16
1.1.2. Skolēnu sociālās kompetences būtības izpratnes pētījuma rezultāti.....	26
1.2. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumi, kritēriji un rādītāji	29
1.2.1. Skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumi zinātniskajā literatūrā.....	29
1.2.2. Skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumu izpēte praksē.....	49
1.2.3. Skolēnu sociālās kompetences kritēriji un rādītāji.....	52
1.3. Mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģija sākumskolas mācību procesā	56
1.3.1. Jaunāko klašu skolēnu mikrogrupu darbības raksturojums.....	56
1.3.2. Mikrogrupu darbības modelēšana skolēnu sociālās kompetences pilnveidei.....	64
2. Skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinoša mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas pētījums mazākumtautību skolas 3.-4. klasē.....	85
2.1. Pētījuma pirmais posms 2004.-2005. m. g. 1. semestrī	86
2.1.1. Pētījuma sociālkultūras konteksta analīze.....	86
2.1.2. Pētījuma izvirzītās hipotēzes un noteikto kritēriju precizēšana.....	104
2.1.3. 3. klases skolēnu sociālās kompetences 1. mērījums 2004. gada decembrī.....	108
2.2. Pētījuma otrais posms 2004.-2005. m. g. 2. semestrī.....	117
2.2.1. Mikrogrupu darbības organizēšanas pirmā fāze.....	117
2.2.2. 3. klases skolēnu sociālās kompetences 2. mērījums 2005. gada maijā	123
2.3. Pētījuma trešais posms 2005.-2006. m. g. 1. semestrī	132
2.3.1. Mikrogrupu darbības organizēšanas otrā fāze.....	132
2.3.2. 4. klases skolēnu sociālās kompetences 3. mērījums 2005. gada decembrī	136
2.4. Pētījuma ceturtais posms 2005.-2006. m. g. 2. semestrī.....	145
2.4.1. Mikrogrupu darbības organizēšanas trešā fāze.....	145
2.4.2. 4. klases skolēnu sociālās kompetences 4. mērījums 2006. gada maijā.....	147
2.5. Pētījuma datu apstrādes un analīzes rezultāti SPSS vidē	161
Nobeigums	175
Literatūras saraksts	183
Pielikumu saraksts.....	198

Ievads

Mūsdienās, analizējot izglītības attīstības perspektīvas Eiropā, ir formulētas aktuālās prasības izglītības attīstībai (Mācīšanās ir zelts 2001; *European Commission* 2004a, 2004b, 2005). Ziņojumā „Mācīšanās ir zelts”, ko Starptautiskā Komisija par izglītību 21. gadsimtam iesniegusi UNESCO, Žaks Delors uzsvēra šī pētījuma būtisko aktualitāti, jo nākotnes skatījumā „attiecības ar materiāliem un tehnoloģijām būs sekundāras, salīdzinājumā ar pašu cilvēku attiecībām, arvien aktuālāka kļūst prasība izkopt cilvēciskas īpašības, kas patiesībā ir spējas nodibināt stabilas, efektīvas attiecības starp cilvēkiem, tādējādi izglītībai jāiet pa divām takām, kas viena otru papildina: no vienas puses, pakāpeniski jāatklāj citi cilvēki, un, no otras puses, jādalās pieredzē par kopīgiem mērķiem visu mūžu, risinot konfliktus, mācoties saskatīt to, cik dažādi ir cilvēki, un apzināties, cik ļoti līdzīgi un cits no cita atkarīgi ir visi” (Mācīšanās ir zelts 2001, 79-86). Kaut gan dažādās kultūrās un kontekstos par vērtīgu tiek uzskatīta dažāda uzvedība, tomēr ir zināma uzskatu vienprātība vairākās sabiedrībās par to, kas ir vēlams: izveidot un saglabāt pozitīvu sociālo attiecību diapazonu; atturēties no kaitēšanas citiem; veicināt sadarbību un konstruktīvu rīcību ģimenēs, skolās un sabiedrībā (*E. D. Warnes, S. M. Sheridan, J. Geske, W. A. Warnes* 2003; *M. Al-Balooshi, M. Baranowski, M. Bennett* 1998). Prasība – mācīties dzīvot kopā ar citiem – mūsdienu izglītībā kļūst par vienu no svarīgākajiem konstruktīva dzīves veida priekšnosacījumiem. Cilvēks ir sabiedrības daļa, viņa būtība nav iedomājama bez ciešas saiknes ar apkārtējo pasauli, jo tikai ar citu cilvēku palīdzību viņš var apzināties pats sevi, veidot savu individualitāti (*J. Kolominskis* 1984, 1990; *S. Omārova* 1994, 1996; *A. Špona* 2001; *I. Žogla* 2001; *I. Maslo* 1995 u. c.). Šis virzītājspēks ir jāizmanto, organizējot pedagoģisko procesu kā demokrātisku vidi (*K. A. Hansena, R. K. Kaufmane, S. Saifers* 1998, *E. Kjaergards, R. Martineniene* 1996; *C. G. Hobson, D. R. Zack* 1993; *R. Golarz, M. J. Golarz* 1995 u. c.). Demokrātiskā vidē cilvēku uzskata par unikālu vērtību, kas dzīvo, mācās un strādā citu cilvēku vidū. “Mēs nepiedzimstam par demokrātiskas valsts pilsoņiem: mēs mācāmies demokrātijas mākslu tāpat, kā mēs mācāmies sportot, apgūstam vēsturi vai lasīšanu, mēs mācāmies caur pieredzi un treniņu” (*E. Kjaergards, R. Martineniene* 1996, 7). Skolas uzdevums ir veidot efektīvu demokrātisku vidi, to var realizēt savstarpējās izziņas un sociālās mijiedarbības procesā, kam ir svarīga nozīme demokrātijas pieredzes ieviešanā un apgūvē (*C. G. Vincent, R. H. Horner, G. Sugai* 2002; *A. Zsolnai* 2002). Efektīvās mācību vides veidošanas priekšnoteikums ir skolas un ģimenes sadarbība (*S. L. Christenson* 2004), skolotāja un skolēna pozitīva savstarpēja mijiedarbība (*A. Zsolnai* 2002; *K. T. Henson* 2003; *J. Maļicka* 2004), kā arī mijiedarbība starp pašiem skolēniem (*P. Sālbergs* 2003c; *K. T. Henson* 2003). Skolēniem jā mācās demokrātijas apstākļos, bet lielākā daļa skolotāju nāk no autoritārās sabiedrības (*P.*

Sālbergs 2003a; A. Špona, Z. Čehlova 2004). Savstarpējo attiecību un mijiedarbības jomā arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta kultūru dialogam, jo skolotājs un skolēni ir dažādu kultūru nesēji (A. *Kyratzis* 2004; D. E. *McClellan*, L. G. *Katz* 2001; C. G. *Vincent*, R. H. *Horner*, G. *Sugai* 2002; I. Plaude 2003; N. L. Geidžs, D. C. Berliners 1999; K. A. Hansena, R. K. Kaufmane, S. Saifers 1998; I. Tiļļa 2003, 2005; B. C. *Бублер* 1992, 1997 u.c.). Somu zinātnieks Pasi Sālbergs un ASV zinātnieks Dorans Kristensens uzsver, ka skolā trūkst mācību vides autentiskuma, saiknes ar reālo dzīvi, ar skolēnu dzīves pieredzi, jo īstajā dzīvē ir vajadzīgi cilvēki, kuri prot sadarboties, uzdrošinās kritiski un radoši domāt, gatavi riskēt un visu savu fantāziju ieguldīt veicamajā darbā, bet skolā gatavo pasīvus, paklausīgus cilvēkus (P. Sālbergs 2003a; D. Kristensens 2004). Krievu psiholoģe Gaļina Cukermane uzskata, ka “...vienīgā bērnu dzīves sfēra, kur nav pieļauta saskarsme un sadarbība ar vienaudžiem, pašlaik paliek jaunāko klašu skolēnu mācību darbība: viņus atdala skolas soli, viņiem aizliedz sarunāties vienam ar otru, savstarpējo palīdzību stundas laikā sauc sliktā vārdā – “priekšā teikšana un norakstīšana” (G. Cukermane 1994b, 55). Tā joprojām ir mūsdienu realitāte, jo skolā jaunāko klašu skolēnu mācību kopdarbība, kas prasa viņu tiešu vēršanos vienam pie otra pēc padoma un palīdzības, domu apmaiņu bez skolotāja starpniecības, praksē sastopama samērā reti. Skolēni mācās līdzās, bet nevis kopā, sadarbojoties viens ar otru. Ja skolēnam trūkst saskarsmes ar vienaudžiem, bet ir pieejama vienīgi pilnvērtīga saskarsme ar pieaugušajiem, tad iespējas pārvarēt nekritiskumu un egocentriskās domāšanas pozīciju samazinās, un tas savukārt kavē skolēna vispārīgo attīstību (H. I. *Поливанова*, И. В. *Рувина* 1996; Г. А. *Цукерман* 1996; G. Cukermane 1994b). Daudzas ģimenes netiek galā ar savu audzināšanas pienākumu, daudzas to nemaz nevēlas vai nespēj veikt, bieži vien ģimenes tikai materiāli kaut cik nodrošina bērnus, komunikācija tur gandrīz nenotiek, mūsdienu ģimenēs bērni nav emocionāli pieņemti un aizsargāti (I. Plaude 2003, J. Kraitone 2004). Satraucošos apmēros ir pieaugusi vardarbība, neiecietība, agresivitāte gan bērnu un jauniešu vidū, gan visā sabiedrībā, kas rada nepieciešamību nopietni domāt par jauniem ceļiem cilvēku kopības audzināšanā, lai katrs varētu strādāt, dzīvot un domāt individuāli un sadarbībā ar citiem (A. Bolcs 2004; J. Gundara 2004; J. Kraitone 2004; W. *Schwartz* 1999; M. *Levinsohn*, J. M. *Klyap* 1999). Skolai jābūt drošai vietai visiem skolēniem, jākāpina visu skolēnu sociālās un izglītības izredzes (J. Gundara 2004; B. R. Sings 2004; C. G. *Vincent*, R. H. *Horner*, G. *Sugai* 2002; C. *Dimmock*, A. *Walker* 2004; S. R. *Asher*, G. A. *Williams* 1987; W. *Schwartz* 2001). Katram skolotājam, īpaši klases audzinātājam jāapzinās, ka „skolas darba centrā atrodas mācības, tomēr vienlaikus svarīga ir arī sadzīve daudzu gadu garumā, tā ir kopējā dzīve ar daudziem dažādiem cilvēkiem, kuras laikā katrs skolēns iegūst lielu sociālo mācību pieredzi” (I. Plaude 2003, 79), tādēļ ir svarīgi pārzināt situāciju klasē un veicināt „labvēlīgu, drošu vidi, pieņemšanas un sadarbības gaisotni, lai katrs skolēns izjustu savu piederību klasei un

iemācītos veidot draudzīgas attiecības ar vienaudžiem” (J. Maļicka 2004, 52). Somu zinātnieks Pasi Sālbergs ir pārliecināts, ka „piederzei, kas iegūta skolā, ir jāturpinās pieaugušo dzīvē, tādējādi mācīšanās skolā jāorganizē tā, lai skolēni justos piederīgi savā skolas vidē, kas ir maza demokrātiska sabiedrība, izglītošanai ir jāatbilst skolēnu dzīvei šodien, ja gribam, lai tās vērtības, zināšanas un prasmes, ko izglītība cenšas veidot, ietekmētu skolēnu dzīvi nākotnē” (P. Sālbergs 2003e, 45-46).

Promocijas darba autores pedagoģiskā darba un dzīves pieredze liecina, ka mazākumtautību skolu pamatizglītības skolotāju (1.-4. kl.) pedagoģiskajā darbībā joprojām dominē pozitīvisma un biheiviorisma iezīmes, skolotāji mēdz skatīties uz savu darbību no individuālās perspektīvas, atstājot novārtā sociālo perspektīvu, aizmirstot par vitālu nepieciešamību meklēt līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu. Izvērtējot pašreizējo situāciju mazākumtautību sākumskolās, jāsecina, ka vērojama pretruna starp dzīves pieprasījumu un skolas piedāvājumu, starp atsevišķo mācību priekšmetu daudzveidīgo saturu un skolēna spējām uztvert to un lietot praktiskā darbībā. Bieži vien kā prioritāte dominē zināšanu sniegšana visai klasei, nevis katra skolēna personiskās pieredzes aktualizēšana un kompetences veicināšana. Patlaban Latvijas izglītībai aktuālās problēmas Rietumvalstīs tika risinātas daudz agrāk, atklājot pedagoģiskās sakarības, apzinot tās pēcmodernisma nenoteiktības apstākļos un meklējot risinājumu cilvēka attīstības sociālajā būtībā: zināšanu apguve sociālā mijiedarbībā, mācīšanās kā līdzdalība (P. F. Murphy 1999), zināšanu konstruēšana ne tikai skolā, bet arī ārpusskolas sociālajā vidē (B. Rogoff 1995). Subjektu sadarbībā, nevis vienvirziena „zināšanu nodošanā” skolēni attīsta personisko kultūru. Apgūtās zināšanas, kļūstot par skolēna objektīvi korektu vai arī kļūdainu subjektīvu ieguvumu, ko ASV zinātnieks Džeroms Bruners nosauca par cilvēka kapacitāti noteicošu, mēdz ietekmēt pat tādu objektīvu parādību uztveri kā laiks, telpa, cēlonība (J. Bruner 1996). Šīs un vairākas citas sakarības kļūst aktuālas arī Latvijas skolai, uzsverot jautājumu: kā pilnveidot pedagoģisko procesu Latvijas skolās, izmantojot jau citur pārbaudīto pieredzi. Pēdējā laikā īpaši pieaudzis pieprasījums pēc patstāvīgā darba spēju veidošanās skolēnos, daudz būtiskāka ir kļuvusi savstarpējo attiecību veidošanās kultūru dialogā, t.i., skolotājam vienlīdz jāveicina skolēnos gan izziņas darbības pieredze un spējas apgūt un izmantot dažādas efektīvas izziņas darbības stratēģijas un tehnikas, iegūt nepieciešamo informāciju, izanalizēt situāciju, pieņemt lēmumus, izvirzīt mērķus turpmākajai darbībai utt., gan arī sociālās mijiedarbības pieredze un spējas apgūt un izmantot efektīvas sociālās mijiedarbības stratēģijas un tehnikas, izprast sociālkultūras kontekstu, sadarboties, risināt konfliktus, prasmīgi veidot saskarsmes attiecības, uzņemties līdera lomu, pieņemt lēmumus, uzņemties atbildību. Kā atzīmē pedagoģijas doktore Inta Tiļļa, „Inovātīvās koncepcijas, pie kurām pašreiz strādā zinātnieki un praktiķi visās izglītības pakāpēs, ir virzītas uz mācību procesa

organizēšanu, kas nodrošina katra individuālās pieredzes konstruēšanas iespējas. Jaunās mācīšanās kultūras saturs pamatojas uz pieredzes sasaisti ar jauniem personiski nozīmīgiem mācību saturiem un vērtībām, uz atzītām mācīšanās metodēm, kā arī uz pavisam jaunām, savstarpējās sadarbības un saziņas formām” (I. Tiļļa 2003, 10). Līdz ar to ir aktualizējusies sociālā kompetence sociālkultūras kontekstā, kas daudz kultūru informatīvajā sabiedrībā raksturo vienotību starp individuālo un sociālo perspektīvu, izziņas darbību un sociālo mijiedarbību. Tomēr mazākumtautību skolu pamatizglītības skolotāju izpratnē par skolēnu sociālās kompetences būtību joprojām dominē pielāgošanās, adaptācijas, normu ievērošanas, standartizētas domāšanas elementi. Tādējādi pētījuma sociālpedagoģiskā aktualitāte un iepriekšminētās pretrunas noteica **zinātniskā darba temata** izvēli “Mikrogrupu darbības organizēšana skolēnu sociālās kompetences pilnveidei”. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinošas mikrogrupu darbības organizācijas nepieciešamība pamatota promocijas darba autore kā pamatizglītības skolotājas un klases audzinātājas individuālās pedagoģiskās darbības 8 gadu pieredzē.

Pētījuma problēma – kā mainīt mazākumtautību sākumskolas mācību procesa organizāciju, lai nodrošinātu līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu gan skolēniem, gan skolotājiem; kā organizēt mikrogrupu darbību sākumskolas mācību procesā, lai veicinātu jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi.

Pētījuma objekts – mikrogrupu darbības organizēšana sākumskolas mācību procesā.

Pētījuma priekšmets – jaunāko klašu skolēnu sociālā kompetence.

Pētījuma mērķis – teorētiski pamatojot un praksē pārbaudot, atklāt jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides likumsakarības mikrogrupu darbības organizēšanas procesā.

Pētījuma hipotēze:

Jaunāko klašu skolēnu sociālā kompetence pilnveidojas mikrogrupu darbības organizēšanas procesā, ja

- skolēni efektīvi izmanto esošās mijiedarbības iespējas ar citiem mācību procesa dalībniekiem;
- skolotājs paplašina daudzveidīgas mijiedarbības iespējas, veicinot katra skolēna apmierinātību ar klases mikrovidi, savstarpējo attiecību un sociālās pieredzes veidošanos;
- mikrogrupu darbībā tiek risinātas skolotāja strukturētas, skolēnu pašnoteiktas atvērtas sociālās mācību problēmsituācijas, kas ir katra skolēna sociālās pieredzes konstruēšanas pamats.

Pētījuma uzdevumi:

- definēt jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtību (jēdzienu un struktūru);
- izpētīt jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumus, kritērijus, rādītājus un līmeņus;
- analizēt mikrogrupu darbības būtību, izpētot mikrogrupu darbības organizēšanas īpatnības sākumskolā;
- izstrādāt mikrogrupu darbības organizācijas modeli un tā ieviešanas secību, lai sekmētu jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi mācību procesā;
- pārbaudīt izveidotā modeļa efektivitāti un izstrādāt mikrogrupu darbības ieviešanas ieteikumus mazākumtautību sākumskolas mācību procesā.

Pētījuma teorētiskos pamatus veido:

- atziņas par skolēna mijiedarbības ar pieaugušajiem un vienaudžiem savdabīgumu, atšķirīgu ietekmi uz skolēna attīstību kopumā, t. sk. skolēna sociālās kompetences attīstību un pilnveidi (*J. C. Выготский* 1991, 1996, 2004; *J. Bruner* 1996; *J. Piaget*, pēc *J. Polujanova/Ю. А. Полуянов* 1996; *М. И. Лисина* 1982; *G. Cukermane* 1994b, 1994c; *Г. А. Цукерман* 1984a, 1984b, 1996; *D. Lieģeniece* 1999; *S. R. McConnell, S. L. Odom* 1999 u.c.);
- atziņa par to, ka skolēna sadarbība ar vienaudžiem ir starpposms starp skolēna darbību ar pieaugušā palīdzību un skolēna pilnīgi patstāvīgo darbību, – skolēnu sadarbība atrodas “puspatstāvīguma” zonā, kur pieaugušā palīdzība ne tikai nav nepieciešama, bet reizēm pat ir kaitīga, jo tā priekšlaicīgi pārņem daļu no skolēna refleksivajām funkcijām (kontrolē, vērtēšana, plānošana u.c.) (*G. Cukermane* 1994a, 1994b; *Г. А. Цукерман* 1989, 1996, 1999);
- izpratne par to, ka mūsdienu pasaulē pieaug dzīves nedrošība, kā dēļ nav vēlams turpināt izmantot tikai tradicionālās ļoti strukturētas mācību formas, jāievada visi skolēni darbā nenoteiktās situācijās, mācību procesā izraugoties skolēnu pašnoteiktu un ar skolotāja palīdzību strukturētu atklātu situāciju kombinācijas, lai līdzsvarotu uz nedrošības un drošības izjūtu orientēto skolēnu individuāli atšķirīgās pieejas, lai atbalstītu viņu vajadzību pēc pozitīva pārdzīvojuma un centienus pēc sasniegumiem mācību uzdevumu risināšanā (*G. L. Hubers* 2004a); izpratne par līdzsvara nepieciešamību starp individualitāti un kopību (*G. L. Hubers* 2004b; *I. Maslo* 1995; *I. Plaude* 2003; *В. Г. Ромек, Е. А. Ромек* 2003 u.c.);
- atziņas par sociālās mijiedarbības un izziņas darbības mījsakarībām mācību procesā (*Л. Фестингер* 1999; *Ž. Piažē* 2002; *A. Špona* 2001; *I. Maslo* 1995; *I. Žogla* 2001; *D. Lieģeniece* 1999; *O. Ņikiforovs* 1994; *А.-Н. Перре-Клермо* 1991; *Ж. Крепо, К. Жариж*

1996; G. L. Hubers 2004a; *H. B. Гришина* 2004; I. Tiļļa 2003, 2005; D. Kiralijs 2004; *Г. А. Цукерман* 1996 u.c.);

- izpratne par kompetenci kā pieredzes gūšanas iespējās pamatotu spēju un pieredzes individuālo kombināciju, kas nodrošina darbību (E. Maslo 2003a, 2003b; I. Tiļļa 2003, 2005; I. Maslo, I. Tiļļa 2005); izpratne par skolēnu sociālo kompetenci spēju efektīvi funkcionēt sociālajā kontekstā (*S. Anderson, S. Messick* 1974; *S. L. Foster, W. L. Ritchey* 1979; *B. R. Sarason* 1981; *S. L. Odom, S. R. McConnell* 1985; *K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor* 1992; *G. T. M. ten Dam, M. L. L. Volman* 2003 u.c.); kā spēju efektīvi mijiedarboties ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā (J. Maļicka 2004); kā līdzsvara stāvokli un efektīvas rīcības modeli (*T. И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниярд* 2001); kā spēju rast kompromisu starp pašrealizāciju (atšķirīgs no citiem) un sociālo pielāgošanos (kā visi) (*B. Г. Ромек, Е. А. Ромек* 2003);
- izpratne par kompetences pilnveidi, pamatojoties uz darbībā gūto pieredzi un tās gūšanas iespēju izmantošanu (A. Špona 2001; I. Tiļļa 2003, 2005); procesuālā izpratne par kompetences nepārtraukto pilnīgošanos, jo spējas attīstās mūžilgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas (I. Tiļļa 2003, 2005; I. Maslo, I. Tiļļa 2005); izpratne par sociālās kompetences pilnveidi uz sociālo attiecību veicināšanas pamata (G. L. Hubers 2004a; R. Andersone 2004; *S. Oden* 1987 u.c.);
- izpratne par mazo grupu, , t. sk. mikrogrupu – diādi un triādi (*Я. Л. Коломинский* 1976; J. Kolominskis 1984; *M. E. Shaw* 1971; *R. K. Merton* 1957; *Г. М. Андреева* 2004; *Ž. Akopova* 2004; *S. Omārova* 1996 u.c.); izpratne par darbību kā sistēmu un procesu (*А. Н. Леонтьев* 1977; *Г. И. Щукина* 1982; *Z. Čehlova* 2002; *А. В. Петровский* 1982); izpratne par mazo grupu darbību (*Ž. Akopova* 2004; *А. И. Донцов, Ш. В. Саркисян* 1980 u.c.); izpratne par mazo grupu darbības efektīvo ietekmi uz personības attīstību, t. sk. sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes konstruēšanas iespēju nodrošināšanu, kas ir sociālās kompetences pilnveides būtisks aspekts (*Z. Čehlova* 2002; I. Plaude 2004a; R. Andersone 2004; G. L. Hubers 2004a; *Dž. Lūiss, H. Kovija* 2004 u.c.).

Iepriekš minētās, kā arī citas teorētiskās atziņas apkopotas un izanalizētas promocijas darba iztirzājumā, informācija par to autoriem apkopota zinātnieku sarakstā (skat. 1. pielikumu).

Pētījuma metodes

1. Teorētiskās metodes: zinātniskās literatūras teorētiskā analīze; kontentanalīze ar strukturālās un salīdzinošās analīzes elementiem; mikrogrupu darbības modelēšana.

2. Empīriskās metodes:

2.1. Datu ieguves metodes: *aptauja* (skolēnu pašnovērtējums un mācību mikrovides novērtējums (metodika „Skolēna sociālās saiknes pašanalīze”; *aptauja* „Skolēna sociālās

pieredzes pašnovērtējums”; metodika „Savstarpējās attiecības”); skolēnu savstarpējais vērtējums (sociometrijas tests; reitings „Biedru vērtējums”); skolotāju un vecāku vērtējums (miniaptauja ar diviem atklātajiem jautājumiem; aptauja „Skolēna sociālās pieredzes novērtējums”); *pedagoģisko situāciju veidošana; novērojums, savstarpējais novērojums, pašnovērojums; skolēnu darbības produktu izpēte.*

2.2. Datu apstrādes un analīzes metodes: *matricas* (sociomatrixas, sociokartes, tabulas); *grafiskās* (sociogrammas, diagrammas, grafiki); *statistiskās* (ranžēšana, indeksi, aprakstošā statistika, neparametriskās metodes (Manna-Vitnija U-tests, Kruskal-Valisa H-tests, Vilksona tests, Frīdmana tests), korelācijas metodes (Spīrmena korelācijas analīze) u.c.); *pedagoģiskā interpretēšana.*

Pētījuma bāze un izlase

Pētījums ir lokāli ierobežots, jo tajā bija iesaistītas tikai Latgales novada vienas pilsētas mazākumtautību skolas, t.i., Rēzeknes pilsētas četras mazākumtautību skolas ar krievu mācībvalodu (Rēzeknes 2. vidusskolas, Rēzeknes 3. vidusskolas, Rēzeknes 4. vidusskolas, Rēzeknes 6. vidusskolas skolēni, skolotāji un vecāki). Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtības izpratnes noteikšanai, šīs kompetences pilnveides nosacījumu noteikšanai tika aptaujāti Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu 26 pamatizglītības skolotāji, kā arī Rēzeknes 6. vidusskolas 32 skolēnu ģimenes. Savukārt jaunāko klašu skolēnu prioritāšu noskaidrošanai mācību procesa organizācijā Rēzeknes 6. vidusskolā aptaujāti 117 skolēni (2.-4. kl.). Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu 100 skolēniem, 100 skolotājiem un 100 vecākiem (kopā 300 cilvēku) piedāvāja novērtēt jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences pazīmju nozīmīgumu. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas kritēriju un rādītāju sistēmas izveides procesā kopumā bija iesaistīti 217 skolēni, 132 vecāki un 126 skolotāji no četrām Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolām (kopā 475 cilvēki). Teorētiski pamatotu jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides likumsakarību, izvirzītās hipotēzes pieņemumu pārbaudei pētījumā piedalījās 20 skolēni (viena klase), viņu vecāki (20 ģimenes) un 5 skolotāji.

Pētījuma posmi

2003.-2004. gadā – pirmsdoktorantūras (sagatavošanās pētījumam) posmā veikta zinātniskās literatūras apzināšana, pētījuma temata izvēle, metodoloģijas izstrāde; sākotnējās hipotēzes izvirzīšana un kritēriju noteikšana; pētījuma programmas projekta izveide.

2004. gadā – fenomenoloģiskā pētījuma sagatavošana, datu ieguve, analīze un interpretēšana.

2004.-2006. gadā – jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinoša mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas pētījuma sagatavošana, datu ieguve un sākotnējā interpretēšana.

2004.-2005. m. g. 1. semestrī veikta pētījuma sociālkultūras konteksta analīze makro-, mezo- un mikrolīmenī; pētījuma metodoloģijas, izvirzītās hipotēzes un noteikto kritēriju precizēšana; skolēnu sociālās kompetences pirmais mērījums (2004. gada decembrī).

2004.-2005. m. g. 2. semestrī izstrādāta programma „Sociālās mijiedarbības pieredze”, tā realizēta mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē; skolēnu sociālās kompetences otrais mērījums (2005. gada maijā).

2005.-2006. m. g. 1. semestrī veikta programmas „Izziņas darbības pieredze” izstrāde un realizēšana mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas otrajā (apjēgšanas) fāzē; skolēnu sociālās kompetences trešais mērījums (2005. gada decembrī).

2005.-2006. m. g. 2. semestrī programmas „Izziņas darbības pieredze” realizēšana turpinās mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas trešajā (refleksijas) fāzē; skolēnu sociālās kompetences ceturtais mērījums un datu interpretācija (2006. gada maijā).

2006.-2007. gadā – mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas pētījuma rezultātu apkopošana, analīze un interpretēšana. Šajā posmā apkopotī pētījuma galvenie rezultāti, izdarīti secinājumi, izstrādāti mikrogrupu darbības ieviešanas ieteikumi sākumskolas mācību procesā.

Pētījuma zinātniskā novitāte

- Promocijas darbā definēta jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtība, piedāvājot jaunu skatījumu uz skolēna sociālo kompetenci kā līdzsvara nodrošināšanas pamatu starp individuālo un sociālo perspektīvu, sociālās mijiedarbības un izziņas darbības spēju un pieredzes individuālu kombināciju, kas nodrošina efektīvu mijiedarbību ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā.
- Pētījuma gaitā izstrādāts un praksē aprobēts jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinošs mikrogrupu darbības organizācijas modelis un tā ieviešanas secība (fāzes un posmi) sākumskolas mācību procesā.
- Promocijas darba rezultātā piedāvātas teorētiski pamatotas un praksē pārbaudītas jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides likumsakarības mikrogrupu darbības organizēšanas procesā.

Pētījuma praktiskā nozīmība

- Izstrādāta un praksē aprobēta mikrogrupu darbības ieviešanas programma mazākumtautību skolas 3.-4. klasei.
- Izstrādāti mikrogrupu darbības ieviešanas ieteikumi sākumskolas mācību procesā.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

Pētījuma rezultātu analīze atklāj likumsakarības, kuras promocijas darba autore izvirza aizstāvēšanai kā tēzes:

- skolēna līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu nodrošina viņa sociālā kompetence, kura attīstās kopīgi veidotā efektīvā sociālkultūras vidē, kuras pamatā ir skolēnu mijiedarbība ar klasesbiedriem, vecākiem un skolotāju;
- skolēnu sociālā pieredze un savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem attīstās, izmantojot apzinātās mijiedarbības un izziņas iespējas, ko mērķtiecīgi, bet neuzstājīgi skolēnu izvēlei piedāvā skolotājs, organizējot skolēnu mikrogrupu darbību kā divu-trīs klasesbiedru kopdarbību, kas nodrošina katra tās dalībnieka sociālās mijiedarbības un izziņas darbības vienotību;
- mikrogrupu darbības ieviešanas procesā skolotāja mērķtiecīga, skolēnu sociālajai pieredzei atbilstoša palīdzība noteiktā secībā, mainot katrā nākamajā fāzē palīdzības būtību, veicina klases sociālkultūras vides attīstību, kas savukārt paplašina skolēnu pieredzes konstruēšanas iespējas kā pamatu skolēnu sociālās kompetences pilnveidei.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Pētījuma gaita un rezultāti apspriesti zinātniski metodoloģiskajos semināros, kolokvijos un diskusijās

03.12.2004. Starptautiskais metodoloģiskais seminārs sociālajā pedagoģijā „*Forschungsmethoden am Beispiel der Integrationsforschung*“. Apspriešanās piedalījās prof. J. Helds (Vācija), prof. I. Maslo.

24.02.2005. Starptautiskais metodoloģiskais seminārs vispārīgajā, sociālajā, pirmsskolas, skolas un pieaugušo pedagoģijā „*Educational research design. Mix-methods in educational research*“. Apspriešanās piedalījās prof. F. Mairings (Austrija), prof. I. Maslo.

03.12.2005. Pirmais kolokvijs sociālās pedagoģijas prof. I. Maslo grupā. Apspriešanās piedalījās prof. J. Helds (Vācija), prof. I. Maslo, prof. I. Žogla, asoc. prof. Z. Rubene.

20.-22.10.2006. Eiropas mācīšanās un mācīšanas pētniecības asociācijas un Kvalitatīvās psiholoģijas centra starptautiskais seminārs „*Qualitative Psychology in the Changing Academic Context*“. Apspriešanās piedalījās prof. M. Kiegelmann (Vācija), prof. A. Witzel (Vācija), prof. I. Maslo.

23.-25.10.2006. Starptautiskais starpuniversitāšu doktorantu simpozījs „Mācīšanās pētījumu uzbūve, metodes un rezultāti“. Apspriešanās piedalījās prof. M. Kiegelmann (Vācija), prof. A. M. Rivilla (Spānija), prof. S. G. Palacios (Spānija), prof. I. Maslo, asoc. prof. R. Andersone, asoc. prof. L. Rutka.

14.12.2006. Otrais kolokvijs sociālās pedagoģijas prof. I. Maslo grupā. Apspriešanās piedalījās prof. T. Koķe, prof. I. Maslo, prof. I. Žogla, prof. Z. Čehlova.

22.03.2007. Zinātniskā diskusija par promocijas darbu. Diskusijā piedalījās prof. T. Koķe, prof. I. Maslo, prof. Z. Čehlova, prof. A. Krūze. Recenzenti: prof. R. Garleja, Dr. paed I. Tiļļa.

Ziņojumi konferencēs

05.03.2005. uzstāšanās ar posteru Eiropas mācīšanās un mācīšanas pētniecības asociācijas (EARLI) konferencē „*Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft Erfahrungen Jugendlicher/Kinder im soziokulturellen Prozess*” par tēmu “The Development of Social Competence of Elementary School Students in the Small Groups on the Context of Socio-cultural Learning”.

24.02.2006. uzstāšanās ar referātu Rēzeknes Augstskolas starptautiskajā zinātniskajā konferencē „*Sabiedrība. Integrācija. Izglītība.*” par tēmu „Development of Children’s Social Competence as an Establisher of Balance between Individual and Social Perspective in the Study Process of Primary School”.

07.04.2006. uzstāšanās ar referātu Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas starptautiskajā zinātniskajā konferencē „*Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*” par tēmu „Bērnu sociālās kompetences kā līdzsvara nodrošinātājas starp individuālo un sociālo perspektīvu veidošanās sākumskolas mācību procesā”.

03.06.2006. uzstāšanās ar referātu Latvijas Universitātes starptautiskajā zinātniskajā konferencē „*ATEE Spring University 2006. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*” par tēmu „Sākumskolas skolotāju un sākumskolēnu vecāku izpratnes izpēte par bērnu sociālās kompetences būtību un pilnveides iespējām mazākumtautību skolā”.

26.10.2006. uzstāšanās ar referātu Šauļu Universitātes starptautiskajā zinātniskajā konferencē „*Teachers’ Training in the 21st Century: Changes and Perspectives*” par tēmu “Investigation of Primary Teachers’ and Parents’ Understanding of the Essence of Children’s Social Competence”.

23.11.2006. uzstāšanās ar referātu Klaipēdas Universitātes starptautiskajā zinātniskajā konferencē “*Prevention of Children Social Exclusion: Realia and Prospects*” par tēmu “Socio-educational Transaction Approach to Development of Social Competence for Primary School Students at Risk of Social Exclusion on the Socio-cultural Context of National Minority (Russian) School”.

08.02.2007. uzstāšanās ar referātu *Latvijas Universitātes 65. konferencē* par tēmu „Klases sociālkultūras konteksta analīze: sākumskolēnu savstarpējās attiecības un sadarbības iespējas”.

23.02.2007. uzstāšanās ar referātu Rēzeknes Augstskolas starptautiskajā zinātniskajā konferencē „*Sabiedrība. Integrācija. Izglītība.*” par tēmu „Sākumskolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas kritēriju, rādītāju un līmeņu sistēmas izveide”.

04.05.2007. uzstāšanās ar referātu Klaipēdas Universitātes starptautiskajā zinātniskajā konferencē „*ATEE Spring University 2007. Changing Education in a Changing Society.*” par tēmu „Model of Developing Pupils’ Social Competence and Its Algorithm of Introducing in the Primary School Study Process”.

Pētījuma rezultāti publicēti recenzējamos zinātniskajos izdevumos

1. Bērnu sociālās kompetences kā līdzsvara nodrošinātājas starp individuālo un sociālo perspektīvu veidošanās sākumskolas mācību procesā. *Teorija praksei mūsdienų sabiedrības izglītībā.* 3. starptautiskā zinātniskā konference (6.-8. aprīlis, 2006). Zinātniskie raksti. – R.: RPIVA, SIA „ULMA”, 2006. – 444.-451. lpp. ISBN 9984-569-60-8
2. Sākumskolas skolotāju un sākumskolēnu vecāku izpratnes izpēte par bērnu sociālās kompetences būtību un pilnveides iespējām mazākumtautību skolā. *ATEE Spring University 2006. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching.* (2-3 June 2006). – Rīga: Izglītības soļi, 2006. – 432.-447. lpp. CD formāts. ISBN 9984-617-95-5
3. Development of Children’s Social Competence as Establisher of Equilibrium between Individual and Social Perspective in the Study Process of Primary School. *Society. Integration. Education.* Proceedings of the international scientific conference. February 24th-25th, 2006. – Rēzekne: RA, 2007. – 130.-137. lpp. ISBN 978-9984-779-40-9
4. Sākumskolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas kritēriju, rādītāju un līmeņu sistēmas izveide. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība.* Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2007. gada 23.-24. februāris. – Rēzekne: RA, 2007. – 383.-393. lpp. ISBN 978-9984-779-41-6
5. Model of Developing Pupils’ Social Competence and Its Algorithm of Introducing in the Primary School Teaching/Learning Process. *ATEE Spring University 2007, 2. Changing Education in a Changing Society.* (3-6 May 2007). Klaipeda University, Lithuania, 2007. – pp. 253-263. ISSN 1822-2196.
6. Socio-educational Transaction Approach to Development of Social Competence for Primary School Students at Risk of Social Exclusion. The International Scientific Conference “Prevention of Children Social Exclusion: Realia and Prospects”. November 23-24, 2006. Klaipeda University. (Proceeding accepted for publication in the scientific journal „*Tiltai*”, approval letter dated 28.08.2007.).

Raksti, kas pieņemti publicēšanai recenzējamos zinātniskajos izdevumos

1. The Development of Social Competence of Elementary School Students in the Small Groups on the Context of Sociocultural Learning. *Perspectives of the Multicultural Society. Experiences of Children and Youth in the Socio-cultural Context*. Hamburger Argument Verlag in Druck, 2006 (izziņa no 08.05.2006).
2. Investigation of Primary Teachers' and Parents' Understanding of the Essence of Children's Social Competence. The International Scientific Conference "Teachers' Training in the 21st Century: Changes and Perspectives". (October 27th, 2006). Siauliai University. (Raksts pieņemts publicēšanai zinātniskajā žurnālā „*Teacher Education*”, izziņa no 03.09.2007.).
3. Socio-educational Transaction Approach to Development of Social Competence for Primary School Students at Risk of Social Exclusion. The International Scientific Conference "Prevention of Children Social Exclusion: Realia and Prospects". (November 23rd -24th, 2006). Klaipeda University. (Raksts pieņemts publicēšanai zinātniskajā žurnālā „*Tiltai*”, izziņa no 28.08.2007.).

Iesniegts publicēšanai

1. Surikova S., Maslo I. Qualitative Approach to Research of Understanding of Children's Social Competence and the Opportunities for Its Development. *EARLI SIG 17 "Qualitative Psychology in the Changing Academic Context"* (20-22 October 2006).
2. Mikrogrupu darbības būtības izpratne zinātniskajā literatūrā (Understanding of the Essence of Microgroups' Activity in the Scientific Literature). Rezekne High Educational Institution's international scientific conference „*Society. Integration. Education*” (February 22-23, 2008).
3. Sociālās mijiedarbības un izziņas darbības vienotība sākumskolas pedagoģiskajā procesā (Unity of the Social Interaction and Cognition in the Primary School Pedagogical Process). The 4th international scientific conference of Riga Teacher Training and Educational Management Academy „*Theory for practice in the education of contemporary society*” (March 13-15, 2008).

Citas publikācijas

1. Композиционное разнообразие учебных микрогрупп. *Profesionāla pedagoga sagatavošanas problēmas*. IV daļa. Rēzeknes Augstskolas trešā ikgadējā zinātniski praktiskā konference. – Rēzekne: RA, 1998. – С. 131-135. ISBN 9984-585-98-0
2. Demokrātijas pieredzes ieviešanas un apguves nepieciešamība mācību procesā. *Pedagoģijas teorijas un mācīšanās process*. Rēzeknes Augstskolas pirmā ikgadējā

- maģistrantu zinātniski praktiskā konference. – Rēzekne: RA, 1999. – 68.-70. lpp. ISBN 9984-585-44-1
3. Mikrogrupu darba organizācijas pamatprincipi. *Profesionāla pedagoga sagatavošanas problēmas*. Rēzeknes Augstskolas un Šauļu Universitātes ceturtā ikgadējā un pirmā starptautiskā zinātniski praktiskā konference. – Rēzekne: RA, 1999. – 62.-64. lpp. ISBN 9984-585-66-2
 4. Mikrogrupu darbība vizuālās mākslas stundās. *Skolotājs*, 1999. – Nr.2 (14) – 59.-63. lpp. ISSN 1407-1945
 5. Demokrātijas un sadarbības pieredzes apguve sākumskolā projekta „Soli pa solim” ietvaros. *Sorosa fonda – Latvijas programmas „Pārmaiņas izglītībā” projekta „Soli pa solim” 3. konference*. – Liepāja: LiePa, 2000. – 61.-68. lpp. ISBN 9984-654-46-X
 6. “Draudzīgās” vienādības. Matemātika. 2.a klase. *Integrācijas procesu veicinoša skola*. Projekta darba materiāli. – Daugavpils, 2004. – 75.-83. lpp.
 7. Interaktīvā mācību procesa nodrošinājums bilingvālās izglītības jomā sākumskolas posmā. *Sākums*, 2004. – Nr.5 (41) – 10.-19. lpp. ISBN 9984-36-753-3
 8. Katram jāatrod savs vidusceļš. *Demokrātijas pamati*. Projekta „Mēs savai valstij” pieredzes materiāls. – R.: IAC, 2006. – 56.-62. lpp. ISBN 9984-785-07-6

Promocijas darba struktūra

Promocijas darba struktūru veido ievads, divas daļas, nobeigums, literatūras saraksts un 42 pielikumi (skat. pielikumu sarakstu). Promocijas darba pirmajā daļā „Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides un mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģija” apkopotas un analizētas dažādu zinātnieku, kā arī skolēnu vecāku un pamatizglītības skolotāju atziņas par sociālās kompetences būtību un skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumiem (fenomenoloģiskā pētījuma rezultāti), apkopoti skolēnu sociālās kompetences kritēriji un rādītāji, analizētas dažādu zinātnieku atziņas par mikrogrupas un mikrogrupu darbības būtību, atspoguļota mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģija; aprakstīts izstrādātais mikrogrupu darbības organizācijas modelis un tā ieviešanas algoritms. Promocijas darba otrajā daļā „Skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinoša mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas pētījums mazākumtautību skolas 3.-4. klasē” aprakstīta pētījuma programma kopumā un katrs tās posms atsevišķi; apkopoti, izanalizēti un interpretēti ieviešanas pētījuma gaitā iegūtie dati. Darba nobeigumā vērtēta pētījuma gaita, izstrādāti ieteikumi, izdarīti secinājumi, izvirzītas tēzes aizstāvēšanai. Promocijas darbā kopumā izanalizēti 294 avoti latviešu, angļu un krievu valodā (skat. literatūras sarakstu). Teorētiskās un praktiskās atziņas ilustrē 50 attēli un 68 tabulas (skat. 2. pielikumu).

1. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides un mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģija

1.1. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtība

1.1.1. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtība zinātniskajā literatūrā

Saskaņā ar profesores Ausmas Šponas atziņām, harmoniska attīstība nozīmē intelektuālās, emocionālās un gribas attīstības līdzsvaru, bet vispusīga attīstība ir fiziskās, psihiskās un sociālās attīstības līdzsvars (A. Špona 2001). Didaktikā vispusīga un harmoniska attīstība nozīmē „iespēju radīšanu realizēties visām potencēm, kas ļauj veidoties domājošam, apzinīgam, reflektējošam cilvēkam” (I. Žogla 2001, 103). Tātad „harmoniska un vispusīga personība ir cilvēks, kas savā attīstībā un darbībā saskaņo gan savas individuālās dzīves, gan sabiedriskās dzīves vajadzības, gūst gandarījumu un piepildījumu katrā no tām ...” (A. Špona 2001, 42), citiem vārdiem sakot, tas ir cilvēks, kurš ir spējīgs meklēt līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu, savukārt šī līdzsvara meklēšana starp divām perspektīvām kļūst par harmoniskas un vispusīgas personības tapšanas pamatnosacījumu. Šīs divas perspektīvas tika aktualizētas jau Platona (427.-347. g. p. m. ē.) un Aristoteļa (384.-322. g. p. m. ē.) laikos, kad sprieda par valsts un indivīda attiecībām (K. Φ. Грауманн 2001), arī turpmākajā cilvēces attīstības gaitā šī problēma nav zaudējusi savu aktualitāti, par to liecina daudzu 19. gs. beigu – 20. gs. zinātnieku teorijas, piem., Ļeva Vigotska (1896.-1934.) sociokultūras teorija, Alfrēda Ādlera (1870.-1937.) personības teorija individuālpsholoģijā, Hosē Ortegas i Gasetas (1883.-1955.) perspektīvisma teorija, Žana Piažē (1896.-1980.) decentrācijas koncepcija, Ēriha Fromma (1900.-1980.) personības teorija humanistiskajā psihoanalīzē, Hovarda Gārdnera (dz. 1943. g.) daudzveidīgā intelekta teorija u.c. (skat. 1. tabulu, sastādīta pēc Ā. Karpovas 1998; A. Vorobjova 2002; N. L. Geidža, D. C. Berlinera 1998; I. Plaudes 2003; Dž. Rifkina 2004; K. F. Graumana/K. Φ. Грауманн 2001).

1. tabula

Līdzsvara meklējumi starp individuālo un sociālo perspektīvu dažādās teorijās

Sociālā perspektīva	Individuālā perspektīva
Platons	Aristotelis
sociums (valsts) dominē, sabiedrības struktūras valda pār individuālo pieredzi	personība dominē, cilvēks ir sociāls pēc savas dabas, personiskie procesi un funkcijas nosaka sociālās sistēmas
Ļ. Vigotskis	
interpsihiskā kategorija	← → intrapsihiskā kategorija
A. Ādleris	
sociālā interese	← → personiskā pārākuma tieksme
H. Ortega i Gasetas	
masas (pūļa) cilvēks	← → individualitāte
Ē. Fromms	
sociālais raksturs	← → individuālais raksturs
Ž. Piažē	
decentrācija	← → egocentrisms
H. Gārdners	
interpersoniskais intelekts (inteliģence)	← → intrapersoniskais intelekts (inteliģence)
I. Plaude	
sociālā identitāte	← → personīgā identitāte

Spāņu filozofs Hosē Ortega i Gasets (1883.-1955.) visu savu dzīvi, izmantojot filozofiskās atziņas, centās aizstāvēt individualitātes tiesības pastāvēt neatkarīgi no sabiedrības spriedumiem, „viņa perspektīvisma teorija un ideja par neskaitāmām realitātēm, no kurām katra liecina par unikālu uz zemes dzīvojoša cilvēka dzīves stāstu, kļuva par izaicinājumu modernisma idejai par vienkāršu, izzināmu, objektīvu realitāti” (Dž. Rifkins 2004, 173). Zinātniskajā literatūrā jēdziens „perspektīva” tiek traktēts kā viedoklis, uzskats, pozīcija, skatījums, orientācija (*IO. Хабармаc* 2000, *A. P. Bochner* 1994; *L. A. Baxter* 1988; Hosē Ortega i Gasets, pēc Dž. Rifkina 2004; I. Odiņa 2004; G. L. Hubers 2004a; D. Kiralijs 2004), tādējādi perspektīva vienmēr ir subjektīva un atkarīga no cilvēka. Sociāli daudzveidīgā pasaulē neeksistē vienīgi pareizā perspektīva, jo cik cilvēku, tik viedokļu, cik viedokļu, tik realitāšu (Hosē Ortega i Gasets, pēc Dž. Rifkina 2004; *A. P. Bochner* 1994; *L. A. Baxter* 1988; *К. Джерджерен* 2003). Kanādas zinātnieks Mišels Pažē ir akcentējis nepieciešamību katram cilvēkam apzināties, ka „viņš dzīvo sociāli daudzveidīgā, nevis sociāli viendabīgā sabiedrībā” (M. Pažē 2004, 264). LU profesore Irīna Maslo uzsver, ka „individuālā attīstība vienmēr norisinās kāda klātbūtnē, visbiežāk kopīgā procesā, sadarbībā ar citiem” (I. Maslo 1995, 69), bet saskaņā ar Vācijas zinātnieka Gintera Hubera nostāju „ne individualitāte, ne kopība nav vērtīgas pašas par sevi, bet gan gūst nozīmi kā ilgstoša procesa rezultāts, kurā mēs vienmēr esam iesaistīti un to risinām, meklējot ceļu starp polaritātēm” (G. L. Hubers 2004b, 310). Var jau idealizēt individuālo, pārvēršot to par pedagoģiskā procesa pašmērķi, līdz ar to saduroties ar ievērojamām sociālajām problēmām (I. Maslo 1995, 88-89), tomēr katram indivīdam jāmacās strādāt ne tikai savā, bet arī citu labā, nemitīgi mainot statusu no vadītāja līdz padotajam (A. Bolcs 2004). Tādējādi dzīves nepieciešamība meklēt „ceļu starp divām polaritātēm” jeb līdzsvaru starp divām perspektīvām – individuālo un sociālo – ir noteikusi sociālās kompetences būtības turpmākās izpētes metodoloģiju (skat. 2. tabulu).

2. tabula

Līdzsvara meklēšana starp divām perspektīvām kā dzīves nepieciešamība

Individuālais	Izvēle	Sociālais
egocentrisms	 Disonanse	decentrācija
brīvība, autonomija, patstāvība		atkarība, piederība
Es kā vērtība		citi kā vērtība
cilvēks kā unikāla individualitāte		cilvēks kā sabiedrības (grupas) loceklis
orientēšanās (virzība) uz sevi		orientēšanās (virzība) uz citiem

Inta Tiļļa savā promocijas darbā konstatē, ka sākotnēji kompetences izpratne zinātniskajā literatūrā pamatojās uz Noema Čomska antropoloģisko pieeju, saistot to ar sociāli

pedagoģisko redzējumu, tad Jirgens Habermass modelēja kompetenci, atbrīvojot to no Noema Čomska šaurās bioloģiskās izpratnes un lietojot kā lingvistiskās pragmatikas kategoriju, uzsverot kompetences kā sociālpedagoģijas kategorijas nozīmību (I. Tiļļa 2003). Kā uzsver vairāki zinātnieki (I. Tiļļa 2003; I. Maslo, I. Tiļļa 2005; A. *Stoof*, R. L. *Martens*, J. J. G. *van Merrienboer* 2004), zinātniskajā literatūrā kompetences kategorijas lietošanai pedagoģijā nav vienotas izpratnes, tas attiecas arī uz sociālo kompetenci. 20. gs. 70.-80. gados par kompetenci runāja saistībā ar prasmju teoriju, bet 20. gs. 80.-90. gados – kvalifikāciju teoriju profesionālajā izglītībā, 21. gs. sākumā zinātnieku aprindās ir uzsākta diskusija par kompetenci kā audzināšanas ideālu un analītisko kategoriju (I. Maslo, I. Tiļļa 2005; I. Maslo u. c. 2006). Nīderlandes zinātnieki Andžela Stufa, Robs Martins un Džerons van Merienboers pauž domu par konstruktīvisku kompetences būtības izpratni, kompetences jēdziena dinamiskajām robežām, kuras ir atkarīgas no zinātnieka pozīcijas, mērķiem un konteksta (A. *Stoof*, R. L. *Martens*, J. J. G. *van Merrienboer* 2004).

Zinātniskajā literatūrā sociālā kompetence tiek minēta kā viena no pamata kompetencēm (S. Ē. Fjelds 1998; E. Maslo 2003a, 2003b; J. Valbis 2004; Л. С. Фролова 2004; R. Garleja 2006). Svarīgākais moments sociālās kompetences būtības izpratnē ir tās satura definējums. Sociālās kompetences izpratne ir attīstījies laika gaitā, tās būtība vairākos pētījumos tika definēta dažādi.

20. gs. 70. gados bērna sociālo kompetenci definēja kā spēju būt efektīvam sociālo mērķu sasniegšanā, par sociālās efektivitātes rādītājiem uzskatot draugu esamību, popularitāti citu vidū, iesaistīšanos efektīvā sociālajā mijiedarbībā ar vienaudžiem (S. *Anderson*, S. *Messick* 1974; S. L. *Foster*, W. L. *Ritchey* 1979).

20. gs. 80. gados ASV zinātniece Barbara Sarasona sociālo kompetenci definēja kā efektīvu sociālo funkcionēšanu, akcentējot tādus sociāli kompetentas funkcionēšanas komponentus kā problēmu risināšanu, perspektīvas izvirzīšanu, cita cilvēka uztveršanu un izpratni (B. R. *Sarason* 1981). Savukārt ASV zinātnieki Samuels Odoms un Skots Makonels definēja uz performanci balstīto sociālo kompetenci kā bērna starppersonu sociālo darbību, veicamu kopīgi ar citiem bērniem vai pieaugušajiem, kuriem ir nozīmīgu sociālo aģentu loma bērna pasaulē (S. L. *Odom*, S. R. *McConnell* 1985).

20. gs. 90. gados ASV zinātnieki Entonijs Pelegrinijs un Kārls Glikmens secināja, ka sociālā kompetence ir bērna adaptācijas pakāpe skolas un mājas videi (A. D. *Pellegrini*, C. D. *Glickman* 1991). Kenets Rubins un Linda Rouza-Kresnora definēja sociālo kompetenci kā spēju sasniegt personīgi nozīmīgus mērķus sociālajā mijiedarbībā, uzturot pozitīvas attiecības ar citiem neatkarīgi no laika un situācijas (K. H. *Rubin*, L. *Rose-Krasnor* 1992). ASV zinātnieki Džūlija Habarda un Džons Kojē definēja sociālo kompetenci, pamatojoties uz bērna sociālajiem sasniegumiem, kā atzīšanu vienaudžu vidū, spēju efektīvi ietekmēt vienaudžus un

regulēt viņu rīcību (*J. A. Hubbard, J. D. Coie 1994*). Līdzīgu atzinumu izteicis ASV zinātnieks Tomass Armstrongs, kurš sociālo kompetenci definē kā prasmi strādāt sadarbībā ar citiem grupā, kā arī verbāli un neverbāli sazināties ar pārējiem cilvēkiem, pamanīt atšķirības, piem., noskaņojumā, temperamentā, ievērot motivācijas un nodomu dažādību (*T. Armstrong 1994*). Savukārt Krievijas psiholoģe Valentīna Kunicina definēja sociālo kompetenci kā cilvēka zināšanu sistēmu par sociālo īstenību un par sevi pašu, sociālās mijiedarbības prasmju un iemaņu, uzvedības sociālajās situācijās scenāriju sistēmu, kas nodrošina ātru un adekvātu pielāgošanos, esošo apstākļu izdevības izmantošanu, pamatojoties uz principu „šeit un tagad” (*B. H. Куницына 1995*). Kanādas zinātniece Linda Rouza-Kresnora aplūkoja sociālo kompetenci kā organizējošo konstrukt, kam raksturīgas šādas iezīmes: transakcija, satura noteikšana un mērķu izvirzīšana, saistot sociālās kompetences saturu ar sociālajām prasmēm, sociometrisko statusu, sociālo attiecību kvalitāti un funkcionālajiem rezultātiem (*L. Rose-Krasnor 1997*). ASV zinātnieces Dženeta Velša un Karena Birmane nāca pie atziņas, ka sociālā kompetence ir saistīta ar sociālajām, emocionālajām un kognitīvajām prasmēm un uzvedības izpausmēm, kuras ir nepieciešamas bērna veiksmīgai sociālajai adaptācijai (*J. A. Welsh, K. L. Bierman 1998*). Skotijas pētnieku grupa definēja sociālo kompetenci kā spēju integrēt domāšanu, jūtas un uzvedību, lai veiktu sociālos uzdevumus un sasniegtu rezultātus, kuri tiek vērtēti sociālajā un kultūras kontekstā (*M. Al-Balooshi, M. Baranowski, M. Bennett 1998*). Norvēģijas zinātnieks Svens Ēriks Fjelds par sociālo kompetenci uzskatīja spēju sadarboties, risināt konfliktus, prasmīgi veidot saskarsmes attiecības (*S. Ē. Fjelds 1998*). „Sociālā kompetence ir pilsoniskā brieduma sastāvdaļa, ko raksturo spēja spriest, pieņemt lēmumus un rīkoties noteiktās sociālās situācijās ... atbilstoši konkrētiem apstākļiem” (*J. A. Keller, F. Novak 1993, pēc B. Briedes 1996, 19 un pēc B. Briedes, M. Laitānes, G. Neimaņa 1999, 6*).

21. gs. sākumā sociālā kompetence definēta kā līdzsvara stāvoklis, efektīvas darbības modelis, noteiktajā dzīves posmā izvirzīto uzdevumu veikšanai nepieciešamo iemaņu kopums (*T. И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниярд 2001*). ASV zinātnieki Džulija Mendesa, Pauls Makdermots, Džons Fantuzo ar sociālo kompetenci saprot sociālo un komunikatīvo spēju kopumu, ko bērni lieto savstarpējo attiecību dibināšanai un uzturēšanai ar pieaugušajiem un vienaudžiem, kā arī veiksmīgai funkcionēšanai apkārtējā pasaulē (*J. L. Mendez, P. McDermott, J. Fantuzzo 2002*). Nīderlandes zinātnieki Ģirts ten Dams un Monika Volmane definēja sociālo kompetenci kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu sociālajā jomā, kā spēju funkcionēt nozīmīgi un kritiski sabiedrībā (*G. T. M. ten Dam, M. L. L. Volman 2003*). Socioloģe Ilze Plaude konstatē, ka sociālā kompetence jeb komandas darba orientācija ir spēja darba procesu veikt sadarbībā ar citiem cilvēkiem, ieņemt dažādas pozīcijas un kopā ar citiem risināt konfliktus, tā ir spēja prasmīgi veidot interakciju ar citiem, nezaudējot savu identitāti,

bet arī pārlietu neuzsverot savas prasības, spēja iejusties un izprast cita vajadzības un prasības, kā arī pārdomāt situāciju un tās priekšnoteikumus, nezaudējot pārskatu (I. Plaude 2003). Pedagoģijas doktore Elīna Maslo uzskata, ka „sociālā kompetence ir spēja tikt galā ar sociālajām situācijām, kas iesaista gan sociālās prasmes, gan empātiju un simpātiju pret citiem...” (E. Maslo 2003a, 14). Krievijas psihologi Vladimirs Romeks un Jeļena Romeka definē sociālo kompetenci kā spēju rast kompromisu starp pašrealizāciju (atšķirīgs no citiem) un sociālo pielāgošanos (kā visi) (*B. Г. Ромек, E. А. Ромек* 2003). Psiholoģe Jeļena Maļicka ar sociālo kompetenci saprot „cilvēka spēju efektīvi mijiedarboties ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā” (J. Maļicka 2004, 78). Savukārt Inta Māra Rubana ar sociālo kompetenci saprot „spēju izprast, vadīt un izpaust savu ... sociālo dzīvi tā, lai būtu iespējams sekmīgi pielāgoties sarežģītajai ikdienai, veidot pozitīvas attiecības un veikt savus ikdienas uzdevumus” (I. M. Rubana 2004, 21). Aleksandrs Kondakovs uzskata, ka sociālā kompetence jeb solidaritātes kompetence ir spēja apgūt komunikatīvo darbību, konstruēt savus pašpalīdzības resursus un piesaistīt ārējos savstarpējās palīdzības resursus (*A. Кондаков* 2004). Sociālā kompetence ir spēja darboties sociumā, ņemot vērā citu cilvēku pozīcijas (*A. Н. Дахин* 2003; *Л. С. Фролова* 2004). Pedagoģijas doktore Indra Odiņa ir definējusi sociālo kompetenci kā augstāko sociālo spēju attīstības pakāpi, kā prasmi saprast citus cilvēkus un strādāt ar viņiem kopā, uztvert un reaģēt uz cita noskaņojumu, temperamentu, nodomu un vēlmi (I. Odiņa 2004, 18). Gaļina un Aleksejs Kodžaspirovi par sociālo kompetenci uzskata „sociālās iemaņas (pienākumus), kas ļauj cilvēkam adekvāti ievērot sabiedrības dzīves normas un noteikumus” (*Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров* 2005, 62), savukārt ar sociālajām iemaņām (pienākumiem) saprot „sociālās mijiedarbības veidu un paņēmieni kopums, kuru cilvēks apgūst visa mūža garumā un izmanto dzīvei sabiedrībā, nodrošinot savu līdzsvaru ar citiem” (*Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров* 2005, 140). Pedagoģijas habilitētā doktore, LU profesore Rasma Garleja traktē sociālo kompetenci ļoti plaši un daudzveidīgi: „Sociālā kompetence ir daudzdimensiju jēdziens, komplekss veidojums, pārliecinātība, kontaktēšanās prasme ... attīstības mērķu katalogs, kas aptver spēju uzņemties atbildību, atzīt draudzības vērtību, sociālo mijiedarbību, morālās vērtības, saskarsmes kultūru ..., kontaktēšanās prasme, uzvedības kultūra, spēja strādāt komandā, pārliecināšanas prasme, konfliktēšanas iemaņas, konstruktīvas kritikas prasme, cilvēkzināšanas ... personības gatavība adaptēties sociālajā vidē, rīkoties konkrētos sociālajos apstākļos, nestandarta situācijās; tā ir interakcijas prasme, saskarsmes un sadarbības prasme un kultūra, spēja kavēt momentreakciju, spēja cīnīties pret ikdienas izaicinājumiem, empātijas spēja, mērķorientētība, spēja strādāt komandā, risināt konfliktus ... zināšanas par sociālo vidi, savu identitāti sociālajā vidē; prasme izvēlēties sociālos orientierus un atbilstoši organizēt darbību, pieņemt lēmumus; prasme integrēt vispārsociālo un personīgo pieredzi ... prasme pareizi izvēlēties

komunicēšanas līdzekļus, metodes, formas; prasme pretoties emocionālajam saspringumam, uzbudinājumam, prasme uzvesties dabiski; ... prasme nodrošināt vērtīborientācijas un atbildības optimālu attiecību; tā ir sociālā orientācija, mobilitāte, elastība, sirds izglītība, tā ir prasme vadīt agresivitāti, kautrību, noslēgtību” (R. Garleja 2006, 31).

Vairākos iepriekš minētajos sociālās kompetences definējumos bija izmantotas vārda „efektīvs” dažādas formas (*būt efektīvam mērķu sasniegšanā, efektīva funkcionēšana, efektīvi ietekmēt un regulēt, efektīva darbība, efektīva sociālā mijiedarbība, efektīvi mijiedarboties*) vai pēc nozīmes līdzīgi vārdi (*mērķu sasniegšana, sasniegt nozīmīgus mērķus, veiksmīgi, sasniegt rezultātus, funkcionēt nozīmīgi, tikt galā ar sociālajām situācijām*). Pēc promocijas darba autores domām, sociālās kompetences būtība ir cieši saistīta ar ASV zinātnieka Alberta Banduras sociāli kognitīvās personības teorijā ieviesto terminu „pašefektivitāte” (A. Bandura 1986, 1993; A. Bandura, D. H. Schunk 1981). Analizējot Alberta Banduras atziņas, psihologs Aleksejs Vorobjovs konstatē, ka pašefektivitāte ir „apzināta personības spēja vērtēt situāciju daudzveidību un izvēlēties adekvātas uzvedības formas to risinājumam”, tādējādi nosakot personības sociālā brieduma līmeni (A. Vorobjovs 2002, 116). Saskaņā ar Alberta Banduras teoriju „personība, kura apzinās savu sociālo pašefektivitāti, ir aktīva, radoša, rezultatīva, savukārt, personība, kura savu pašefektivitāti uzskata par zemu, nav spējīga gūt panākumus, tā ir orientēta uz neveiksmi, viņai pietrūkst gribasspēka mērķa sasniegšanā” (A. Vorobjovs 2002, 116). Tātad augstajā pašefektivitātes līmenī jebkuri šķēršļi (grūtības, problēmas) tiek uztverti kā jaunas iespējas, stimuli, bet zemajā pašefektivitātes līmenī ir otrādi – šķēršļi tiek uztverti kā ierobežojumi, kavēkļi, bremses. „Pašefektivitāti veido virkne saskaitāmo: veiksmes vai neveiksmes pārsvars personības pieredzē, tiešas un netiešas pieredzes esamība un šīs pieredzes rezultāta adekvāta analīze ar tai sekojošu savas uzvedības stratēģijas un taktikas vērtēšanu un pārbūvi, personības fiziskā, psihiskā un emocionālā veselība” (A. Vorobjovs 2002, 116). Kā redzams, saskaņā ar dažādu valstu zinātnieku atziņām, sociālā kompetence galvenokārt definēta kā spēja efektīvi funkcionēt sociālajā situācijā, mijiedarbībā, sociālajā kontekstā (R. Garleja 2006; S. Anderson, S. Messick 1974; S. L. Foster, W. L. Ritchey 1979; B. R. Sarason 1981; S. L. Odom, S. R. McConnell 1985; K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor 1992 u.c.). Efektivitāte tiek aplūkota plašākā nozīmē, ietverot sevī gan personīgo, gan citu cilvēku perspektīvas.

Visos iepriekš minētajos sociālās kompetences definējumos tieši vai netieši ir akcentēta saikne ar apkārtējiem cilvēkiem (*cita cilvēka uztveršana un izpratne, pozitīvas attiecības ar citiem, sociālo attiecību kvalitāte, starppersonu darbība, funkcionēt sabiedrībā, komandas darba orientācija, kopīgi ar citiem, sadarbībā ar citiem, veidot interakciju ar citiem, simpātija pret citiem, piesaistīt savstarpējās palīdzības resursus, darboties sociumā,*

mijiedarboties ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā). Starppersonu attiecību priekšplānā izvirzās:

- mijiedarbības konteksta analīze (*M. Al-Balooshi, M. Baranowski, M. Bennett 1998; J. A. Keller, F. Novak 1993, pēc B. Briedes 1996 un pēc B. Briedes, M. Laitānes, G. Neimaņa 1999; I. Plaude 2003*);
- nozīmīgu mērķu izvirzīšana un sasniegšana (*S. Anderson, S. Messick 1974; S. L. Foster, W. L. Ritchey 1979; B. R. Sarason 1981; K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor 1992; L. Rose-Krasnor 1997; C. A. Erdley, S. R. Asher 1999*);
- problēmu un konfliktu risināšana (*R. Garleja 2006; B. R. Sarason 1981; I. Plaude 2003; S. Ē. Fjelds 1998; M. Levinsohn, J. M. Klyap 1999; C. Webster-Stratton, D. Woolley Lindsay 1999; L. Rose-Krasnor, K. H. Rubin, C. L. Booth, R. Coplan 1996*);
- lēmumu pieņemšana (*R. Garleja 2006; J. A. Keller, F. Novak 1993, pēc B. Briedes 1996 un pēc B. Briedes, M. Laitānes, G. Neimaņa 1999*);
- citu cilvēku pozīciju ievērošana, līdzsvara, kompromisa meklēšana (*T. II. Шульга, В. Слот, Х. Спаниярд 2001; I. Plaude 2003; В. Г. Ромек, Е. А. Ромек 2003; А. Н. Дахин 2003; Л. С. Фролова 2004; I. Odiņa 2004; E. D. Warnes, S. M. Sheridan, J. Geske, W. A. Warnes 2003*). Kā savā promocijas darbā secina Indra Odiņa, „sociāli kompetentam indivīdam ir vieglāk izprast līdzcilvēkus un skatīt pasauli no cita indivīda perspektīvas” (*I. Odiņa 2004, 19*).

Sociālās kompetences būtības izpratnē nosacīti var izšķirt trīs pieejas:

- raugoties no sociālās perspektīvas, akcentējot sociālo mijiedarbību (*S. Anderson, S. Messick 1974; S. L. Foster, W. L. Ritchey 1979; B. R. Sarason 1981; T. Armstrong 1994; S. Ē. Fjelds 1998; I. Odiņa 2004 u.c.*);
- raugoties no individuālās perspektīvas, akcentējot izziņas darbību (*K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor 1992; В. Н. Куницына 1995; G. T. M. ten Dam, M. L. L. Volman 2003 u.c.*);
- meklējot līdzsvaru starp abām perspektīvām (*A. Bandura 1993; T. II. Шульга, В. Слот, Х. Спаниярд 2001; I. Plaude 2003; В. Г. Ромек, Е. А. Ромек 2003; G. L. Hubers 2004b u.c.*).

Promocijas darba autorei tuvāka ir trešā pieeja, jo jebkura izziņas darbības izpausme sociālās mijiedarbības ietvaros rada nepieciešamību meklēt līdzsvaru starp savām un citu interesēm, vajadzībām, viedokļiem, pozīcijām u.c. (*funkcionēt kritiski, ieņemt dažādas pozīcijas, nezaudējot savu identitāti, pārlietu neuzsverot savas prasības, iejusties un izprast cita vajadzības un prasības, rast kompromisu starp pašrealizāciju un sociālo pielāgošanos, ņemot vērā citu cilvēku pozīcijas; uztvert cita noskaņojumu, temperamentu, nodomu un vēlmi un reaģēt uz to*). Tādējādi tiek pamatota izpratne par sociālo kompetenci kā līdzsvara nodrošināšanas pamatu starp individuālo un sociālo perspektīvu (skat. 3. tabulu).

Sociālā kompetence kā līdzsvara nodrošinātāja starp individuālo un sociālo perspektīvu

Individuālā perspektīva	Līdzsvara nodrošināšana, disonanses pārvarēšana	Sociālā perspektīva
man, manas intereses	mums, es kā grupas loceklis, kopīgas intereses, decentrācija, interakcija, dalīta līderība, statusu izlīdzināšana	citiem, citu intereses
atsvešināšanās, izvairīšanās		konformisms, savas identitātes zaudēšana
neatkārtojams, unikāls, atšķirīgais		tipisks, līdzīgais
aktīvs, līderis		pasīvs, padotais
augsts statuss		zems statuss

Postmodernajā pasaulē daži reālas dzīves notikumi tiek saprasti labāk, izmantojot paradoksus. Viens no šādiem paradoksiem, pēc Pasi Sālberga domām, ir saiknes izveidošana starp koleģialitāti un individualitāti, jo pašorganizēšanās, pašatjaunināšanās un pašizglītošanās prasa pieaugošu koleģialitāti un tajā pašā laikā stiprāku individualitāti, tādējādi koleģialitāte var būt spēcīgs līdzeklis, lai paaugstinātu individualitātes līmeni (P. Sālbergs 2003a). Vācu zinātnieks Ginters Hubers aicina palielināt izpratni „par šauru robežu starp grupu vērtībām un individualitāti, kopību un solidaritāti, sociālajām saistībām un individuālo atbildību, jo līdzsvara zaudējums, noslīdot vienā vai otrā pusē, var radīt bīstamas sekas” (G. L. Hubers 2004b, 310). Mūsdienās ir vērojama tieksme noraidīt individuālisma un kolektīvisma vājās puses un apvienot spēcīgās, tādējādi ir aktualizējusies komunitārisma koncepcija kā „mēģinājums sintezēt individuālismu un kolektīvismu”, cilvēka personībā apvienojot „aktivitāti, radošumu, patstāvību, no vienas puses, un empātiju, altruismu, sadarbību - no otras puses” (A. Vorobjovs 2001, 88).

Kā atzīmē savā promocijas darbā Inta Tiļļa, vislielākā viedokļu daudzveidība zinātniskajās diskusijās sastopama par kompetences saturisko aspektu, savukārt sistēmiski konstruktīvajā izpratnē ir attīstāmas idejas par kompetences priekšmetiski saturisko struktūru un procesuālo būtību (I. Tiļļa 2003). No sistēmiski konstruktīvajā viedokļa kompetences priekšmetiski saturiskā struktūra jāaplūko subjektīvā un objektīvā aspekta mijdarbībā, tādējādi kompetences priekšmetiski saturisko struktūru veido divu komponentu mijdarbība. Pirmajā komponentā ietilpst individuālajā pieredzē pamatotas kognitīvās, emocionālās, voluntārās, fiziskās, sociālās un metakognitīvās spējas, kas ir cilvēka individuālais potenciāls, savukārt, otrajā - pašpieredzes, citu un pasaules pieredzes gūšanas iespējas (I. Tiļļa 2003, 2005; I. Maslo, I. Tiļļa 2005). Saskaņā ar Intas Tiļļas un Irīnas Maslo atziņām, „kompetence kā audzināšanas ideāls ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuāla kombinācija”, kura procesuālajā izpratnē nepārtraukti pilnīgojas, attīstoties spējām, paplašinoties pieredzei un tās gūšanas iespējām (I. Maslo, I. Tiļļa 2005, 7).

20. gs. beigās bija vairāki zinātnieku mēģinājumi aprakstīt sociālās kompetences struktūru, definēt tās struktūrkomponentus (*F. M. Gresham, S. N. Elliott 1987; T. A. Cavell 1990; S. Greenspan, J. M. Granfield 1992; L. Rose-Krasnor 1997; B. H. Куницына 1995; A. G. Halberstadt, S. A. Denham, J. C. Dunsmore 2001a; A. Zsolnai 2002; B. Briede 1996 u.c.*). Piemēram, ASV zinātnieki Frenks Grešems un Stīvens Eliots sociālās kompetences struktūrā izdalīja divas struktūrvienības: adaptīvo uzvedību un sociālās prasmes (adaptīvajā uzvedībā iekļaujot neatkarīgu funkcionēšanu, fizisko attīstību, pašvadību, individuālo atbildību, funkcionālas akadēmiskas prasmes; savukārt sociālajās prasmēs akcentējot starppersonu uzvedību, pašnoteiktu uzvedību, atzīšanu vienaudžu vidū, komunikatīvās prasmes) (*F. M. Gresham, S. N. Elliott 1987*). ASV zinātnieks Timotijs Kevels ir aprakstījis sociālās kompetences trīskomponentu modeli: sociālā kārtība/normas; sociālā performance un sociālās prasmes (*T. A. Cavell 1990*). ASV zinātnieki Stīvens Grīnspens un Džeimss Grenfilds sociālās kompetences struktūrā izdalīja divus aspektus: intelektuālo un neintelektuālo, intelektuālajā aspektā iekļaujot praktisko inteligenci un sociālo inteligenci, bet neintelektuālajā aspektā - temperamentu un raksturu (*S. Greenspan, J. M. Granfield 1992*).

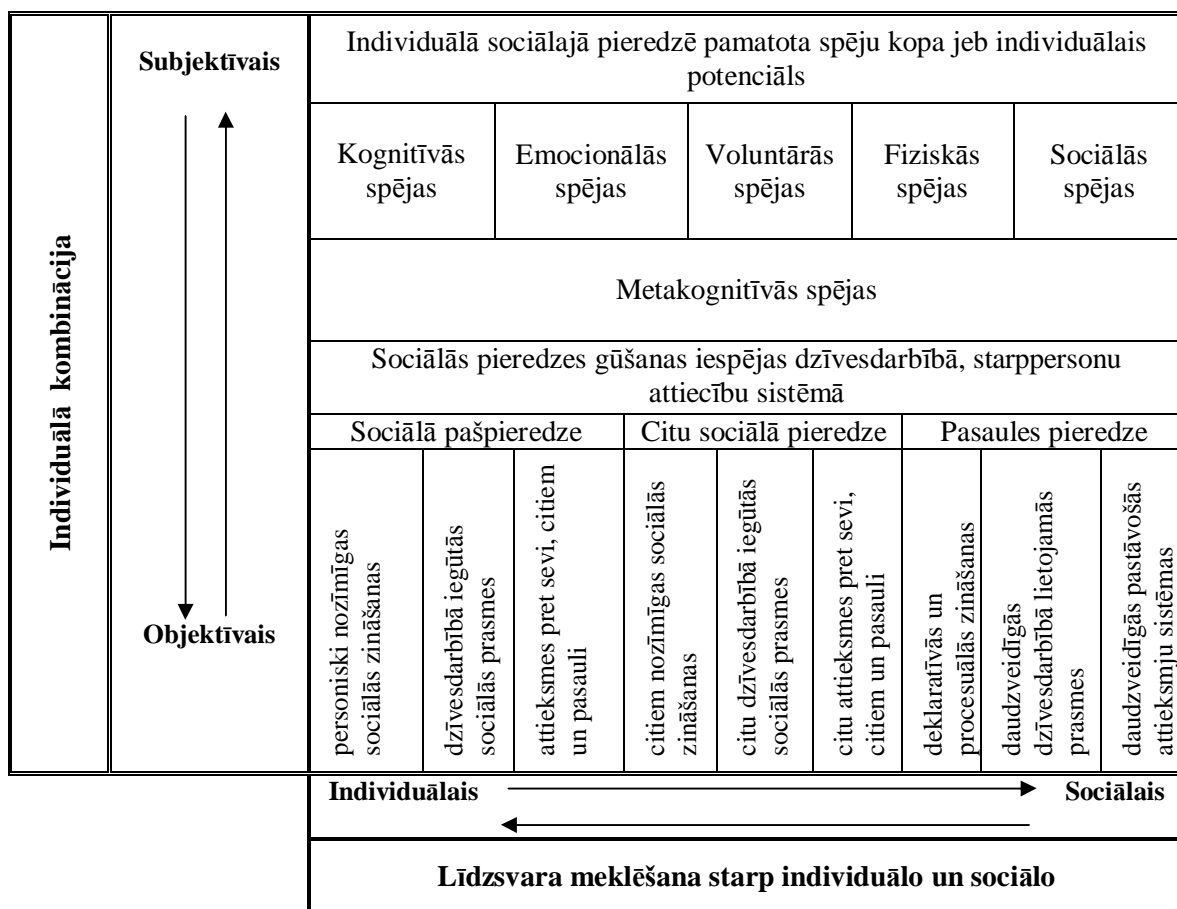
Katrai no šīm sociālās kompetences struktūras izpratnēm ir savs pamatojums, bet turpmāk, lai izveidotu sociālās kompetences struktūru, promocijas darba autore balstīsies uz Intas Tiļļas izpratni par kompetences priekšmetiski saturisko struktūru. Pamatojoties uz Intas Tiļļas (I. Tiļļa 2003, 2005; I. Maslo, I. Tiļļa 2005) izstrādāto kompetences priekšmetiski saturisko struktūru un papildinot to ar izpratni par sociālo kompetenci kā līdzsvara nodrošinātāju starp individuālo un sociālo perspektīvu, tika izveidota sociālās kompetences priekšmetiski saturiskā struktūra (skat. 4. tabulu).

Sociālās kompetences priekšmetiski saturiskajā struktūrā liela nozīme ir cilvēka pieredzes un pašpieredzes izpratnei. Professore Ausma Špona ar pieredzi saprot „dzīvē iegūto, personīgi pozitīvi novērtēto, paradumos nostiprinājušos un daudzveidīgās darbības situācijās lietojamo zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu” (A. Špona 2001, 81), ar pašpieredzi – „dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes, attieksmes, kas kļuvušas par personīgi nozīmīgām vērtībām”, kas ir katra cilvēka kompetences pamats (A. Špona 2001, 124). Tā kā „viss individuālais cilvēkā ir savstarpēji saistīts, veidojot savā ziņā vienreizēji savstarpējo saikni un reizē ar to unikālu un neatkārtojamo individualitāti” (I. Maslo 1995, 90), arī sociālās zināšanas un sociālās prasmes nepastāv katra atsevišķi, atrauti viena no otras, tās ir cieši saistītas vienotā sistēmā (R. Andersone 2004). Indra Odiņa sociālās prasmes ir definējusi „kā sarežģītu prasmju kopumu, kas sekmē indivīda veiksmīgu mijiedarbību ar cilvēkiem” (I. Odiņa 2004, 17). Viņa uzskata, ka „cilvēku, kam piemīt sociālās prasmes, var raksturot līdzjūtība un sociālā atbildība, viņš var izprast situāciju no cita cilvēka viedokļa ... prot uztvert citu ieceres un vēlmes ... var veiksmīgi sarunāties, uzturēt sarunu, just līdzī,

diskutēt, dot padomus, palīdzēt citiem, pārliecināt, motivēt, reklamēt, uzmundrināt, konsultēt, uzraudzīt, koordinēt, īstenot starpnieka funkcijas, sadarboties, kontrolēt un intervēt” (I. Odiņa 2004, 18-19).

4. tabula

Sociālās kompetences priekšmetiski saturiskā struktūra



Somu zinātnieks Pasi Sālbergs par prioritārajām sociālajām prasmēm uzskatīja šādas prasmes: grupu veidošanu, uzmanīgu klausīšanos, domu apmaiņu, savstarpējo palīdzību, kopēju plānošanu, izturēšanās atspoguļojumu, pārējo iedrošināšanu, skaidru runāšanu, konfliktu risināšanu (P. Sālbergs 2003f). Pieredzes izpratnē zināšanas un prasmes ir cieši saistītas ar attieksmēm, kuras profesore Ausma Špona ir definējusi „kā integrētu personības īpašību, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās” (A. Špona 2001, 57), savukārt profesore Daina Lieģeniece par humānas attieksmes rādītājiem ir uzskatījusi iecietību, izpratni, taktu, otra respektēšanu, empatizēšanu, prasmi uzturēt saskarsmi, otra cilvēka dzīvības cienīšanu, necieņas neizrādīšanu pret reliģiju un cilvēkiem, kuri tic Dievam (D. Lieģeniece 1999).

Apkopojot un izanalizējot dažādu valstu zinātnieku atziņas par sociālās kompetences būtību (jēdzienu un struktūru), promocijas darba autore ir pamatojusi izpratni par jaunāko klašu skolēna sociālo kompetenci kā līdzsvara nodrošināšanas pamatu starp individuālo un

sociālo perspektīvu dzīvesdarbībā, starppersonu attiecību sistēmā. Tātad šī pētījuma kontekstā ar jēdzienu „sociālā kompetence” saprot *skolēna sociālajā pieredzē pamatotu spēju individuālu kombināciju, kas nodrošina efektīvu mijiedarbību ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā, ļauj rast līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu.* Šīs definīcijas teorētisko pamatu veido:

- izpratne par kompetenci kā pieredzē pamatotu spēju individuālo kombināciju, kas nodrošina darbību (E. Maslo 2003a, 2003b; I. Tiļļa 2003, 2005; I. Maslo, I. Tiļļa 2005);
- izpratne par kompetences pilnveidi, pamatojoties uz darbībā gūto pieredzi un tās gūšanas iespēju izmantošanu (A. Špona 2001; I. Tiļļa 2003, 2005; I. Maslo, I. Tiļļa 2005);
- izpratne par pašefektivitāti kā apzinātu personības spēju vērtēt situāciju daudzveidību un izvēlēties adekvātas uzvedības formas to risinājumam (A. Bandura 1986, 1993);
- izpratne par sociālo kompetenci kā pamatkompetenci (S. Ē. Fjelds 1998; E. Maslo 2003a, 2003b; J. Valbis 2004; Л. С. Фролова 2004), kā spēju efektīvi funkcionēt sociālajā mijiedarbībā, sociālajā situācijā, sociālajā kontekstā (S. Anderson, S. Messick 1974; S. L. Foster, W. L. Ritchey 1979; B. R. Sarason 1981; S. L. Odom, S. R. McConnell 1985; K. H. Rubin, L. Rose-Krasnor 1992; M. Al-Balooshi, M. Baranowski, M. Bennett 1998; G. T. M. ten Dam, M. L. L. Volman 2003 u.c.);
- izpratne par sociālo kompetenci kā komandas darba orientāciju (I. Plaude 2003); kā spēju efektīvi mijiedarboties ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā (I. Maļicka 2004);
- izpratne par sociālo kompetenci kā līdzsvara stāvokli un efektīvas rīcības modeli (Т. И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниярд 2001); izpratne par sociālo kompetenci kā spēju rast kompromisu starp pašrealizāciju (atšķirīgs no citiem) un sociālo pielāgošanos (kā visi) (В. Г. Ромек, Е. А. Ромек 2003);
- izpratne par līdzsvara nepieciešamību starp individualitāti un kopību (G. L. Hubers 2004b; I. Maslo 1995; J. Maļicka 2004; I. Plaude 2003; В. Г. Ромек, Е. А. Ромек 2003 u.c.); atziņas par perspektīvu kā viedokli, uzskatu, pozīciju, skatījumu (Ю. Хабержмас 2000, А. Р. Бохнер 1994; L. A. Baxter 1988; I. Odiņa 2004).

1.1.2. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtības izpratnes pētījuma rezultāti

Sociālās kompetences būtība tika pētīta ne tikai no teorijas viedokļa, bet arī no prakses viedokļa. Fenomenoloģisko pētījumu veica, lai izpētītu pamatizglītības skolotāju (1.-4. kl.) un skolēnu vecāku izpratni par jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences būtību. 2004.-2005. m. g. 1. semestrī sociālās kompetences būtības izpratnes konstatēšanai tika aptaujāti 26 Rēzeknes pilsētas pamatizglītības skolotāji no četrām mazākumtautību skolām (no Rēzeknes 2. vidusskolas, Rēzeknes 3. vidusskolas, Rēzeknes 4. vidusskolas un Rēzeknes 6.

vidusskolas), kā arī Rēzeknes 6. vidusskolas 32 skolēnu ģimenes. Skolotājiem un vecākiem tika piedāvāts atvērts jautājums: „*Ko, pēc Jūsu domām, nozīmē termins „sociālā kompetence”?*” (ar piebildi – runa ir par jaunāko klašu skolēniem)”. Skolotāju un skolēnu vecāku atbildes uz iepriekšminēto jautājumu apkopotas salīdzinošajā tabulā (skat. 5. tabulu).

5. tabula

Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu pamatizglītības skolotāju un Rēzeknes 6. vidusskolas skolēnu vecāku atbildes uz jautājumu „*Ko, pēc Jūsu domām, nozīmē termins „sociālā kompetence”?*”

Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu pamatizglītības skolotāju (1.-4. kl.) atbildes	Rēzeknes 6. vidusskolas 1.-4. klases skolēnu vecāku atbildes
<p>1. skolotājs: <i>Orientēties apkārtējā pasaulē, just piederību sabiedrībai.</i></p> <p>2. skolotājs: <i>Prasme apzināties sevi atbilstošajā vecumposmā un atbilst tam.</i></p> <p>3. skolotājs: <i>Prasme uzvesties kolektīvā, sabiedrībā; draudzības, palīdzības prasme. Noteikumu, pienākumu izpratne.</i></p> <p>4. skolotājs: <i>Prast vadīt sevi, kontrolēt sevi, uzvesties visur saskaņā ar kulturālas uzvedības normām.</i></p> <p>5. skolotājs: <i>Uzvedības normas sabiedrībā, savas valsts tradīcijas, svētki.</i></p> <p>6. skolotājs: <i>Pasaules, kurā bērns dzīvo, izpratne, zināšanas un prasmes, kā šajā pasaulē dzīvot.</i></p> <p>7. skolotājs: <i>Pasaules, kurā bērns dzīvo, izpratne, prasme izmantot savas zināšanas pilnvērtīgai dzīvei.</i></p> <p>8. skolotājs: <i>Prasme iegūt zināšanas: bibliotēka, dators, literatūra, zināšanu apmaiņa, prasme pielietot iegūtās zināšanas praksē (dzīvē).</i></p> <p>9. skolotājs: <i>Pareiza, adekvāta reakcija uz dažādām dzīves situācijām, sociālās zināšanas + pieredze.</i></p> <p>10. skolotājs: <i>Sociālās zināšanas, zināšanas par dzīvi, zināšanu pielietošana praksē.</i></p> <p>11. skolotājs: <i>Sociālo zināšanu lietojums praksē.</i></p> <p>12. skolotājs: <i>Kulturālas, sociālas saskarsmes zināšanu, prasmju un iemaņu apjoms, uzvedības likumu un normu izpratne, prasme šīs zināšanas lietot konkrētajā situācijā attiecīgas sabiedrības ietvaros.</i></p> <p>13. skolotājs: <i>Bērna sociālo, kulturālo, komunikatīvo prasmju, iemaņu, jēdzienu kopums.</i></p> <p>14. skolotājs: <i>Gatavība dzīvot sabiedrībā, balstoties uz savas tautas kultūru, tradīcijām, reliģiju.</i></p> <p>15. skolotājs: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>16. skolotājs: <i>Ir saistīts ar skolēna manierēm sabiedrībā un ģimenē.</i></p> <p>17. skolotājs: <i>Zināšanas par uzvedības normām un dzīves normām sabiedrībā, prasme tās lietot skolas kolektīvā, ģimenē, draugu vidū u. c.</i></p> <p>18. skolotājs: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>19. skolotājs: <i>Prasme uzvesties skolā un citās vietās, uzvedības likumu (noteikumu) ievērošana, pieklājības normu ievērošana, savstarpējās attiecības (vienaudži, pieaugušie, vecāki).</i></p> <p>20. skolotājs: <i>Zināšanas par uzvedības normām sabiedrībā, vispārpieņemtās uzvedības kultūras ievērošana dažādās saskarsmes jomās.</i></p> <p>21. skolotājs: <i>Bērna prasme dzīvot kolektīvā, sazināties, sadarboties ar vienaudžiem. Prasme „būt par personību”, ņemot vērā citu bērnu intereses.</i></p> <p>22. skolotājs: <i>Saskarsmes prasme ar citiem cilvēkiem, savas vietas izpratne pasaulē (sabiedrībā), piederības sabiedrībai un savas tautas kultūrai izpratne.</i></p> <p>23. skolotājs: <i>Prasme dzīvot sabiedrībā.</i></p> <p>24. skolotājs: <i>Prasme orientēties sabiedrības dzīvē, prasme rast kompromisu strīdīgajos kultūras jautājumos.</i></p> <p>25. skolotājs: <i>Prasme iekļauties vidē, sazināties ar vienaudžiem, pieaugušajiem. Ir nepieciešamas zināšanas par uzvedības noteikumiem, normām, prasmēm būt patstāvīgam un</i></p>	<p>1. ģimene: <i>Piedalīšanās vispārizglītojošos pasākumos, svētkos.</i></p> <p>2. ģimene: <i>Nav „baltā vārņa” sabiedrībā.</i></p> <p>3. ģimene: <i>Uzvedības stils stundas laikā, kultūrai jābūt visur, ne tikai skolā.</i></p> <p>4. ģimene: <i>Prasme uzvesties pieaugušo vidū, kaut ko saprast un prasme dot padomus.</i></p> <p>5. ģimene: <i>Vēlēšanās mācīties, interese par zināšanām.</i></p> <p>6. ģimene: <i>Būt kulturālam sabiedrībā.</i></p> <p>7. ģimene: <i>Tā ir ētiska attieksme pret apkārtējo pasauli.</i></p> <p>8. ģimene: <i>Viss kopā: ģimene, skola, sabiedrība – tās visas ir saistītas.</i></p> <p>9. ģimene: <i>Orientēšanās apkārtējā pasaulē: noteikumos, svētkos, ģeogrāfijā.</i></p> <p>10. ģimene: <i>Sociālo procesu izpratne, kuri notiek sabiedrībā.</i></p> <p>11. ģimene: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>12. ģimene: <i>Spēja viegli rast kopīgu valodu ar dažādiem sabiedrības kultūras slāņiem (profesors, pavārs, garāmgājējs) un spēja uzturēt saskarsmi.</i></p> <p>13. ģimene: <i>Prasme būt kulturālam un tolerantam pret sabiedrību.</i></p> <p>14. ģimene: <i>Pirmkārt, tas ir takts, tad – pieredze. Nedrīkst uzspiest savu viedokli.</i></p> <p>15. ģimene: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>16. ģimene: <i>Kultūras apguve sociālajā audzināšanā.</i></p> <p>17. ģimene: <i>Saistīts ar kultūru, pārgājieni, ekskursijas uz muzejiem, mūsu pilsētas vēsture.</i></p> <p>18. ģimene: <i>Gan skolotājs, gan skolēns labi izprot kulturālas uzvedības likumus sabiedrībā, var risināt kaut kādas sociālas problēmas, nodrošināt palīdzību.</i></p> <p>19. ģimene: <i>Sociāli kulturālā izpratne.</i></p> <p>20. ģimene: <i>Spēja organizēt kultūrpasākumu.</i></p> <p>21. ģimene: <i>Dažādu sociālo grupu atpazīšana, saskarsmes kultūra ar tām, neaizskarot cilvēka jūtas, godu u. c.</i></p> <p>22. ģimene: <i>Žēl, ka šī kompetence zaudē savu nozīmi. Bieži vien dzirdu un lasu ne pārāk kulturālo.</i></p> <p>23. ģimene: <i>Kā skolotājs izprot sociālo parādību jēgu, sabiedrības sociālo attiecību jēgu (starp cilvēkiem). Izpratne par sabiedrības kulturālo un sociālo attīstību.</i></p> <p>24. ģimene: <i>Bērna pašizteiksmes veids, kas ir atkarīgs no intelektuālās, materiālās, sadzīves vides, kurā auga un tika audzināts bērns, no viņa sazināšanās loka.</i></p> <p>25. ģimene: <i>Audzinašanās līmenis.</i></p> <p>26. ģimene: <i>Paša cilvēka izveidotās iekšējās normas un noteikumi, saskaņā ar kuriem viņš dzīvo un mijiedarbojas ar apkārtējiem.</i></p> <p>27. ģimene: <i>Izpratne un zināšanas par skolas sabiedrisko dzīvi (vecāku un bērnu sabiedriskā dzīve).</i></p> <p>28. ģimene: <i>Tas ir plašāks priekšstats par cilvēka (sociuma) vietu mūsdienu sabiedrībā.</i></p> <p>29. ģimene: <i>Zināšanas par uzvedības kultūru, saskarsmi ar citiem cilvēkiem sabiedrībā.</i></p> <p>30. ģimene: <i>Prasme orientēties sabiedriskajās attiecībās.</i></p>

<p>atbildīgam.</p> <p>26. skolotājs: <i>Prasme uzvesties sabiedrībā, zināt uzvedības, saskarsmes normas, valodas (-u) prasme un lietojums attiecīgajā nacionālajā vidē.</i></p>	<p>31. ģimene: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>32. ģimene: <i>Labi attīstītas subjekta iemaņas kultūrobjektu brīvajā izpratnē un pārzināšanā sociāli nozīmīgās situācijās.</i></p>
---	--

Tad tika veikta kontentanalīze, lietojot strukturālās analīzes elementus. Visas definīcijas sadalīja loģiskās struktūrvienībās (atsevišķos vārdos vai vārdu savienojumos), lai konstatētu biežāk lietojamās struktūrvienības skolotāju un vecāku sniegtajās definīcijās. Strukturālās analīzes rezultāti apkopoti salīdzinošajā tabulā (skat. 6. tabulu).

6. tabula

Visbiežāk izmantojamās loģiskās struktūrvienības, atbildot uz jautājumu „*Ko, pēc Jūsu domām, nozīmē termins „sociālā kompetence”?*”

Lietojuma biežums	Pamatizglītības skolotāju (1.-4. kl.) biežāk izmantotās struktūrvienības	1.-4. klases skolēnu vecāku biežāk izmantotās struktūrvienības
10-12	1. sabiedrība, sabiedrisks 2. dzīve, dzīvot	1. sabiedrība, sabiedrisks 2. kultūra, kulturāls
6-9	3. uzvedība 4. prasmes 5. normas 6. zināšanas 7. kultūra, kulturāls	3. izpratne
3-5	8. lietojums praksē 9. izpratne 10. kolektīvs 11. noteikums 12. saskarsme 13. vienaudži 14. ievērošana	4. apkārtējā pasaule 5. saskarsme 6. piedalīšanās pasākumos

Pamatizglītības skolotāju sniegtajās definīcijās konstatēja 14 biežāk izmantotās struktūrvienības, savukārt, skolēnu vecāku sniegtajās definīcijās – 6. Šī pētījuma kontekstā par biežāk izmantotajām struktūrvienībām uzskatītas tādas, kuru lietojuma biežums ir ≥ 3 . Pamatizglītības skolotāju un skolēnu vecāku sniegtajās definīcijās starp biežāk izmantotajām struktūrvienībām tika konstatētas četras kopīgas struktūrvienības: *sabiedrība, sabiedrisks; kultūra, kulturāls; izpratne un saskarsme*. Skolotāju biežāk izmantotajās struktūrvienībās, definējot sociālo kompetenci, bija vērojamas transmisijas, pozitīvisma un biheiviorisma iezīmes (*dzīvot sabiedrībā (kolektīvā), ievērojot uzvedības kultūras normas un noteikumus, lietojot iegūtās zināšanas un prasmes praksē (dzīvē), saskarsmē ar vienaudziem...*). Skolotāju izpratnē par skolēnu sociālās kompetences būtību dominēja socializācijas, pielāgošanās, adaptācijas, normu ievērošanas, standartizētas domāšanas elementi. Savukārt, skolēnu vecāku biežāk izmantotajās struktūrvienībās, definējot sociālo kompetenci, bija vērojamas transakcijas, sociālā konstruktīvisma un kognitīvisma iezīmes (*sazināties ar apkārtējiem cilvēkiem un piedalīties pasākumos, pamatojoties uz apkārtējās pasaules (sabiedrības, kultūras) izpratni...*). Vecāku izpratnē par skolēnu sociālās kompetences būtību dominēja iekļaušanās, līdzdalības, apkārtējās pasaules izpratnes elementi.

Skolotāju un skolēnu vecāku sniegtajās definīcijās minēti šādi komponenti:

- sociālās kompetences priekšmetiski saturiskās struktūras komponenti: *pieredze, izpratne, priekšstati, zināšanas (sociālās u.c.), prasmes (sociālās, komunikatīvās u.c.), iemaņas, spējas, attieksmes (ētiskā, vēlēšanās, interese), savstarpējās attiecības, uzvedība (stils, kultūra, manieres, takts, adekvāta reakcija, audzinātības līmenis, pašizteiksmes veids, gatavība, noteikumi, pienākumi, normas, tradīcijas u.c.);*
- sociālās kompetences procesuāli dinamiskās struktūras komponenti, kas izpaužas kā vispārīgie procesi un stāvokļi (*draudzība, palīdzība, pašvadība, paškontrolē, zināšanu apmaiņa, zināšanu iegūšana, zināšanu pielietojums praksē, saskarsme, ievērošana, piedalīšanās, sociālo grupu atpazīšana, mijiedarbība, piederība*) un konkrētas darbības izpausmes (*sazināties; sadarboties; orientēties attiecībās, procesos; ņemt vērā citu intereses; rast kompromisu; dot padomus; rast kopīgu valodu; neuzspiest savu viedokli; risināt sociālās problēmas; organizēt kultūras pasākumus; neaizskart cilvēka jūtas, godu; apzināties sevi atbilstošajā vecumposmā*);
- skolēna sociālās kompetences pilnveides sociālkultūras konteksta subjektīvie un objektīvie komponenti kā *sociums, sabiedrība, apkārtējā pasaule, vide, dzīves situācijas, dažādi kultūras slāņi, sociālās grupas, sociālie procesi, sociālās parādības, skola, ģimene (vecāki), vienaudži, draugi, pieaugušie*;
- aprakstot jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences izpausmes, tika minēti šādi skolēna personību un darbību raksturojošie īpašības vārdi: *patstāvīgs, atbildīgs, kulturāls, tolerant, sabiedrīks, adekvāts (atbilstošs), pilnvērtīgs, sociāls, komunikatīvs, nacionāls, savstarpējs, apkārtējs*.

Pamatizglītības skolotāju un skolēnu vecāku izpratnes izpēte par jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences būtību ir bagātinājusi promocijas darba autores metodoloģiju un arī turpmāk kalpos par pētījuma virzītājspēku.

1.2. Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumi, kritēriji un rādītāji

1.2.1. Skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumi zinātniskajā literatūrā

ASV zinātnieces Dženeta Velša un Karena Birmane uzsver, ka sociālā kompetence ir nestabils jēdziens, jo indivīda efektīvai sociālajai attīstībai nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes mainās laika gaitā (atkarībā no vecuma un sociālās situācijas) (*J. A. Welsh, K. L. Bierman* 1998). Profesore Rasma Garleja uzsver, ka „sociālā kompetence veidojas un attīstās visa cilvēka aktīvā mūža garumā; mainās emocionālais intelekts, domāšanas veids, attieksme, spriedums, izvēle, vērtējums” (*R. Garleja* 2006, 31). Mācīšanās un refleksija veicina kompetences attīstību un pilnveidi, kompetence tiek aktualizēta, pamatojoties uz ārējo

impulsu un iekšējo enerģiju kādā darbības situācijā (I. Tiļļa 2003; I. Plaude 2003; I. Maslo 1995). ASV zinātniece Marisa Dinera un Austrālijas zinātnieks Do-Jongs Kims uzskata, ka skolēna vecums, raksturs, pašregulācija un iedzimtās īpašības nosaka viņa sociālo kompetenci (M. L. Diener, D.-Y. Kim 2004). Portugāles zinātnieki Ana Moraisa un Karmo Roša ir izvirzījuši pieņēmumu, ka skolēna dzimums, viņa ģimenes socioekonomiskais un kultūras līmenis ietekmē skolēna sociālo kompetenci (A. M. Morais, C. Rosha 1999). Vairāki zinātnieki savos pētījumos akcentē ģimenes lomu skolēna sociālās kompetences pilnveidē (S. L. Oden 1987; I. Hutchby 2005; K. R. Wentzel 2003; L. Rose-Krasnor, K. H. Rubin, C. L. Booth, R. Coplan 1996; J. L. Mendez, P. McDermott, J. Fantuzzo 2002; M. L. Diener, D.-Y. Kim 2004; J. J. Campbell, M. E. Lamb, C. P. Hwang 2000 u.c.). Ģimenēs, kurās audzināšanas procesā tiek izmantotas ieinteresētas, mierīgas pārrunas, daudzveidīgu situāciju analīzes paņēmieni, nevis autoritāra kontrole, skolēniem ir raksturīga augstāka sociālā kompetence mijiedarbībā ar vienaudžiem un pieaugušajiem mājās un ārpus tām (S. L. Oden 1987; I. Hutchby 2005; K. R. Wentzel 2003). Vairāki zinātnieki atbalsta kontekstuālo pieeju sociālās kompetences izpētei un pilnveidei, tādējādi akcentējot konteksta, apkārtējās pasaules (t. sk. līdzilvēku) nozīmi skolēnu sociālās kompetences pilnveides veicināšanā (A. Zsolnai 2002; E. D. Warnes, S. M. Sheridan, J. Geske, W. A. Warnes 2003; A. M. Vorbach, S. L. Foster 2003; W. Schwartz 1999, 2001; M. Levinsohn, J. M. Klyap 1999; D. E. McClellan, L. G. Katz 2001 u.c.).

Krievijā dzīvojošais un strādājošais gruzīnu zinātnieks Šalva Amonašvili, akcentējot skolēna personības attīstību, kas notiek fizisko un psiholoģisko spēku funkcionēšanas apstākļos uz maksimālu iespēju robežas, ko rada grūtības, ļoti tēlaini ir aprakstījis personības attīstību pedagoģiskajā procesā, attēlojot to „...kā zigzagveida līniju, kas iet uz augšu: zigzags kāpšanā uz augšu noved bērnu pie kādas grūtības, kuras pārvarēšana mobilizē viņa pūliņus, pārstrukturē tos, mudina uz sasniegtā nostiprināšanu, tad atkal sākas kāpšana... spēkam piemērotas grūtības rada apstākļus, lai justu apmierinājuma, psiholoģiskā komforta izjūtu, grūtības pārvarot, t.i., dāvā izzināšanas, tikumiskās pilnveidošanās prieku. Šajā procesā iespējamās neveiksmes, sarūgtinājumi, taču tā emocionālā dominante – pārliecība, ka viss izdosies, ticība saviem spēkiem, gatavība pieņemt skolotāja un klasesbiedru palīdzību, kopējs radošs darbs un sadarbība, – sekmē pašizziņu, draudzības saišu nostiprināšanos, priecīgu pasaules uztveri” (III. A. Амонашвили 1988, 46-47).

Nemot vērā to, ka didaktikā jēdzienu „attīstība” saprot kā „mērķtiecīgu kvalitatīvu izmaiņu veicināšanu organizētā procesā uz psiholoģisko likumību pamata” (I. Žogla 2001, 102), profesore Daina Lieģeniece atzīmē, ka bērna strauju attīstību nodrošina dabas dotās potences, bet tās nevar tālāk attīstīties bez pieaugušo mērķtiecīgām pūlēm, jo mijiedarbība ar

vidi bagātina bērna no dabas dotās iespējas, tādējādi „mijiedarbība ir mērķtiecīgi jāorganizē, lai tā notiktu atbilstoši bērna dabas nosacījumiem” (D. Lieģeniece 1999, 70).

Saskaņā ar krievu psihologa Ļeva Vigotska (1896.-1934.) atziņu, ka “...psihiskās attīstības avots atrodas nevis pašā bērnā, bet gan viņa attiecībās ar pieaugušo” (pēc J. Smirnovas/*E. O. Смирнова* 1996, 76), pieaugušā nozīmīgums bērna attīstībā atzīts vairāku Latvijas un ārzemju pedagogu un psihologu darbos (D. Lieģeniece 1999; G. Cukermane 1994a, 1994b; *M. И. Лусина* 1982, 1986; *T. Д. Марцинковская* 1997; *C. В. Курганов* 1989; *A. Zsolnai* 2002; *L. Rose-Krasnor, K. H. Rubin, C. L. Booth, R. Coplan* 1996 u.c.). Bieži vien tika uzskatīts, ka saskarsmei ar pieaugušajiem ir tikai ārējā faktora loma, kas, veicinot bērna attīstību, tomēr nav tās avots un sākums. Pieaugušais atvieglo bērnam sociālo normu izpratni un palīdz pakļauties sociālajām ietekmēm. Bērna psihiskā attīstība tiek aplūkota kā pakāpeniskas socializācijas un adaptācijas process, pieredzes uzkrāšanas un bagātināšanas process. Pēc Ļeva Vigotska domām, sociālā pasaule un apkārtējie pieaugušie “necinās” ar bērna dabu un nemaina to, tie kļūst par dabīgi nepieciešamu nosacījumu bērna vispārīgajai attīstībai (*Л. С. Выготский* 1991, 1996, 2004). Attīstības vispārīgo likumu Ļevs Vigotskis ir noformulējis šādi: “Jebkura funkcija bērna kultūras attīstībā parādās divas reizes un divos aspektos: sākumā – sociālajā, pēc tam – individuālajā; vispirms starp cilvēkiem (kā intersihiskā kategorija), pēc tam pašā bērnā (kā intrapsihiskā kategorija)” (*Л. С. Выготский* 1996, 7). Viņš ir izstrādājis arī “tuvākās attīstības zonas” teoriju, piešķirot sociālajai videi īpašu lomu bērna attīstībā (*Л. С. Выготский* 1991) (skat. 7. tabulu).

7. tabula

Ļeva Vigotska “tuvākās attīstības zonas” teorijas pamattēzes

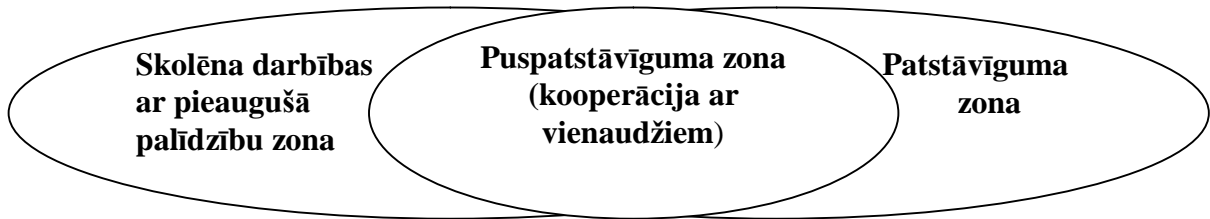
Aktuālā zona	Tuvākās attīstības zona
Tās ir cilvēka zināšanas, prasmes un attieksmes pašreiz, ar to palīdzību viņš var veikt noteiktu darbību noteiktā līmenī bez citu cilvēku palīdzības, patstāvīgi.	Tas ir posms starp aktuālās attīstības zonu, kad cilvēks patstāvīgi spēj risināt zināmas grūtības pakāpes uzdevumus, un viņa iespējamās potenciālās attīstības līmeni, kuru var noteikt pēc uzdevumiem, kas tiek risināti ar citu cilvēku palīdzību.

Lai palīdzētu skolēnam pāriet no zināšanu sabiedriskās psiholoģiskās formas uz personisko, pēc Ļeva Vigotska domām, nepieciešams, lai pieaugušais (piem., skolotājs) noteiktu divus apstākļus: pirmkārt, skolēna pašreizējo attīstības pakāpi (*aktuālā zona*), izpētot, kādas ir skolēna problēmu risināšanas spējas, strādājot bez skolotāja; otrkārt, noskaidrot, ko skolēns spēj paveikt skolotāja vadībā (*tuvākās attīstības zona*). Kad skolēns strādā patstāvīgi, ir redzams pašreizējais attīstības līmenis (*aktuālā zona*), bet, kad skolēns strādā kopā ar skolotāju, ir novērojama tā potenciālā attīstība (*tuvākās attīstības zona*) optimālos apstākļos – mācoties kopā ar kompetentu, ietekmīgu starpnieku (A. Špona 2001, 28).

Ļevs Vigotskis lielu nozīmi piešķīra nevis pieaugušā personībai, bet gan pašai bērna un pieaugušā, t. sk. skolēna un skolotāja, mijiedarbības situācijai. Šo pieeju turpināja attīstīt vairāki Krievijas zinātnieki: Vitālijs Rubcovs (*B. B. Рубцов* 1980, 1996a, 1996b), Gaļina Cukermane (*Г. А. Цукерман* 1984a, 1984b, 1989, 1996, 1999), Jurijs Polujanovs (*Ю. А. Полуянов* 1996), Maija Ļisina (*М. И. Лисина* 1982, 1986) u.c. Savu spriedumu gaitā viņi nonāca pie atziņas, ka ne visas mijiedarbības situācijas (sociālās situācijas) veicina skolēna attīstību, bet gan tās, kam ir konkrēts saturs un uzbūve. Tātad, jaunāko klašu skolēna attīstības procesā liela nozīme ir gan pieaugušā personībai, gan mijiedarbības situācijai (mijiedarbības formām, saturam utt.). Arī Latvijas un ārzemju zinātnieku pētījumos Ļeva Vigotska idejas guva lielu atzinību un plašu izplatību (*A. Špona* 2001; *I. Žogla* 2001; *Z. Čehlova* 2002; *D. Lieģeniece* 1999; *R. A. Casement* 2003; *V. John-Steiner, H. Mahn* 2003; *B. M. Klecker* 2003; *M. Larkin* 2002; *L. Berk, A. Winsler* 1995; *D. Wood, H. Wood* 1996; *J. A. Jaramillo* 1996; *K. T. Henson* 2003 u.c.).

Tomēr īpaši liela loma pieaugušajam ir tikai agrā bērnībā, – jau 6-7 gadus veca bērna dzīvē svarīga nozīme tiek piešķirta vienaudžiem (*P. C. Немов* 1994a; *М. П. Романеева, Г. Е. Цукерман, Н. Э. Фокина* 1980; *В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман* 1990; *Л. М. Фридман* 2003; *П. П. Блонский* 1997). Vēlme iekarot vienaudžu labvēlību, gūt atzinību, pašapliecināties viņu vidū kļūst par skolēna sociālās aktivitātes pamatu. Kad bērni uzsāk skolas gaitas, palielinās kontaktu daudzums ar apkārtējiem, pieaug vienaudžu mijiedarbības īpatsvars, kas savukārt ietekmē skolēna attīstību (*W. Damon, E. Phelps* 1989; *W. Damon, M. Killen* 1982; *S. L. Oden* 1987; *W. W. Hartup* 1989, 1992; *J. A. Hubbard, J. D. Coie* 1994; *G. W. Ladd* 1999; *G. Cukermane* 1994a, 1994b; *Г. А. Вайзер* 1991; *В. В. Рубцов* 1980, 1996a, 1996b; *М. И. Лисина* 1982, 1986; *М. П. Романеева, Г. Е. Цукерман, Н. Э. Фокина* 1980; *P. J. Kutnick* 1988; *A. Kyratzis* 2004; *A. Zsolnai* 2002 u.c.). Savstarpējo attiecību veidošana ar vienaudžiem ir nozīmīga dzīves joma sākumskolā, sociālās kompetences pilnveide ir cieši saistīta ar sociālo attiecību veicināšanu (*G. L. Hubers* 2004a; *J. Maļicka* 2004; *A. M. Vorbach, S. L. Foster* 2003; *R. Andersone* 2004). Veidojoties skolēna attiecībām ar citiem cilvēkiem, tiek apgūtas sociālās prasmes, savukārt, apgūstot sociālās prasmes, veidojas attiecības ar citiem cilvēkiem un vide, kurā skolēns dzīvo (*R. Andersone* 2004; *J. Maļicka* 2004; *S. Oden* 1987). ASV zinātnieki Skots Makonels un Samuels Odoms pievērsa īpašu uzmanību mijiedarbībai ar vienaudžiem, jo, pēc viņu domām, tai ir nepieciešamas savādākas prasmes nekā mijiedarbībai ar pieaugušajiem (*S. R. McConnell, S. L. Odom* 1999). Krievijas zinātniece Tatjana Marcinkovska uzskata, ka mijiedarbībā ar vienaudžiem aktualizējas visa tā pieredze, ko skolēns iegūst, mijiedarbojoties ar pieaugušo (*Т. Д. Марцинковская* 1997). Pēc citas Krievijas zinātnieces Gaļinas Cukermanes uzskatiem, skolēna kooperācija ar vienaudžiem ir starpposms starp skolēna darbību ar pieaugušā palīdzību un skolēna pilnīgi patstāvīgu

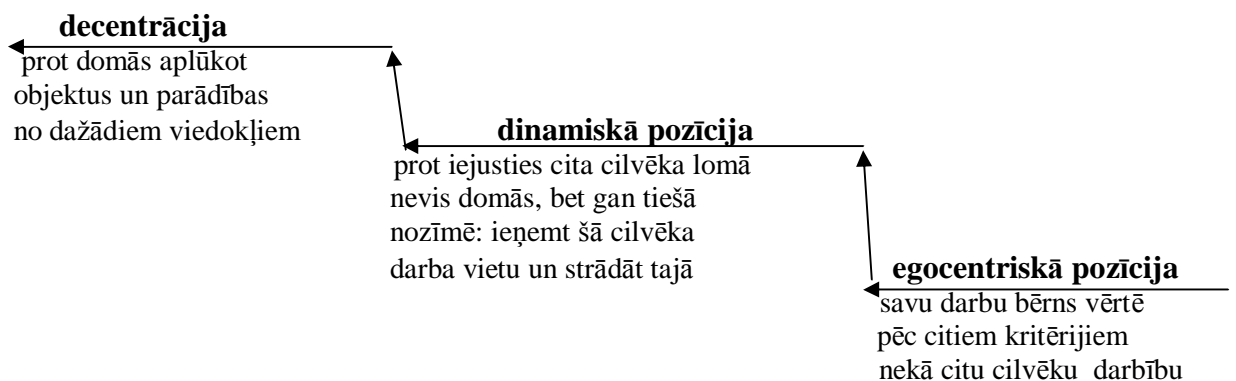
darbību. Skolēnu kooperācija atrodas “puspatstāvīguma” zonā, kur pieaugušā palīdzība ne tikai nav nepieciešama, bet reizēm pat ir kaitīga, jo tā priekšlaicīgi pārņem daļu no skolēna refleksīvajām funkcijām (kontrolē, vērtēšana, plānošana u.c.) (Г. А. Цукерман 1984a, 1984b, 1989, 1996, 1999; G. Cukermane 1994a, 1994b; В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман 1992) (skat. 1. attēlu).



1. att. Trīs darbības zonas

Vienaudžu vidū skolēns, no vienas puses, var iztikt bez pieaugušā palīdzības, no otras – viņam ir iespēja saņemt palīdzību no vienaudžiem, mijiedarbība ar vienaudžiem intensīvi ietekmē pašapziņas un pašvērtējuma attīstību (G. Cukermane 1994c).

Šveices zinātnieks Žans Piažē (1896.-1980. g.) norādīja uz vienaudžu mijiedarbību kā uz vienu no skolēnu kognitīvi sociālās attīstības galvenajiem avotiem, īpaši tas ir attiecināms uz dažādu saskarsmes lomu un empātijas apguvi. Žans Piažē uzskatīja, ka skolēna vērtēšanas spēja attīstās galvenokārt viņa saskarsmē ar pieaugušo, bet kontroles spēja – kooperācijā ar vienaudžiem (J. Piaget, pēc J. Polujanova/Ю. А. Полуянов 1996). Pamatojoties uz Žana Piažē decentrācijas koncepciju, Jurijs Polujanovs skolēna attīstībā izdala trīs pakāpes, kuras promocijas darba autore ir attēlojusi šādi (skat. 2. attēlu).



2. att. Skolēna attīstības trīs pakāpes

Bērns, kas no dabas ir egocentrisks, socializācijas un audzināšanas procesā decentrējas no sevis uz citu cilvēku izpratni un izjūtu (empātiju pret citiem) (Ž. Piažē, В. Inheldere, pēc D. Lieģenieces 1999). Daina Lieģeniece empātijas veidošanos pret citiem uzskata par bērna decentrācijas attīstības nosacījumu (D. Lieģeniece 1999), akcentējot empātijas daudzpusīgu izpratni: empātija kā jūtīga atsaucība uz otra pārdzīvojumiem, spēja nostāties cita pozīcijā; empātija kā otra cilvēka iekšējā stāvokļa (domu, jūtu, uztveres, nodomu) kognitīvā sapratne; empātija kā darbība (Dz. Mekšāne, M. Hofmanis/M. Hoffman, pēc D. Lieģenieces 1999, 213).

Skolēnu sociāli kognitīvās attīstības procesā pakāpeniski vienaudžu un situāciju sociālā percepcija kļūst abstraktāka un mazāk egocentriska. Pirmsskolas vecuma bērni atšķirībā no jaunāko klašu skolēniem ir mazāk spējīgi atšķirt labus draugus no labiem paziņām, tomēr viņi ir spējīgi pamatot savu nevēlēšanos mijiedarboties ar kādu vienaudzi, sešu gadu vecumā bērni sāk mainīt savu viedokli par draudzības attiecībām, uztverot tās kā savas individualitātes izpausmes un atbalsta iespējas (*H. Ньюкомб 2003; Дж. Канара, Д. Сервон 2003; H. B. Гришина 2004; Ш. Зауш-Годрон 2004; И. С. Кон 2005; Г. Крайг, Д. Бокум 2004; E. W. Lindsey 2002; W. W. Hartup 1992 u.c.*). Jaunāko klašu skolēni iemācās uzturēt stabilākas, draudzīgākas attiecības ar vienaudžiem, būdami jūtīgi pret citu nozīmīgu cilvēku atzinību vai neatzinību, it īpaši pret skolotāju un klasesbiedru, viņi vērtē savus sasniegumus pēc savas popularitātes, sociālā statusa (*J. Maļicka 2004*). Skolotāja novērtējums ir līdzeklis skolēna pieredzes attīstībā lemt, vērtēt un atbildēt par savu izvēli (*I. Žogla 2001, 149*), tomēr, ja skolēnam trūkst saskarsmes ar vienaudžiem, bet ir pieejama vienīgi pilnvērtīga saskarsme ar pieaugušajiem, tad iespējas pārvarēt nekritiskumu un egocentriskās domāšanas pozīciju samazinās, kas savukārt kavē skolēna attīstību (*H. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996; Г. А. Цукерман 1996; G. Cukermane 1994a, 1994b*). Apvienojot Žana Piažē, Ļeva Vigotska un Herija Salivana pieejas, ASV zinātnieks Viljams Deimons ir izstrādājis „vienaudžu audzināšanas plāna koncepciju”, kuras pamatatzīņas ir šādas: sniedzot savstarpējus vērtējumus un debatējot, vienaudži viens otru motivē atteikties no kļūdainiem jēdzieniem un meklēt labākus risinājumus; komunikācijas pieredze ar vienaudžiem skolēnam var palīdzēt veiksmīgi darboties sociālā vidē, kā arī attīstīt izziņu, piem., pārbaudi un kritiku; vienaudžu sadarbība var veidot pamatu atklājumiem mācībās, kā arī rosināt radošo domāšanu; palīdz ievadīt skolēnus viņu pašu ideju attīstības procesā (*W. Damon 1984, pēc R. E. Slavina 2004; W. Damon, M. Killen 1982; W. Damon, E. Phelps 1989*).

ASV zinātnieks Šerijs Odens uzsver, ka, kontaktējoties ar apkārtējiem cilvēkiem, skolēni mācās saprast citus un bagātināt savu pieredzi (*S. L. Oden 1987*). ASV zinātnieces Karolīna Vebstera-Stretona un Debora Vulija Lindseja secina, ka sociālās pieredzes ieguves procesā, īpaši daudzveidīgās problēmsituācijās, skolēni paplašina savu sociālo redzesloku, pilnveido izpratni par sevi un citiem, attīsta sociālās prasmes, sociālo izziņu (*C. Webster-Stratton, D. Woolley Lindsay 1999*). Jaunas pieredzes ieguve ir personības jaunveidojums, kas rada darbības vecās struktūras reorganizāciju: mainās sakari un attieksmes, pieredze pārvēršas par darbības tālākas īstenošanas nosacījumu (*Z. Čehlova 2002*), mācoties pārveidojas ne tikai pieredze, bet arī pieredzes tālākas bagātināšanas iespējas (*I. Žogla 2001*).

Profesore Rasma Garleja uzsver, ka „sociālā kompetence attīstās sociālā interakcijā, veidojot savu dzīves stilu, uzvedību, vērtīborientāciju” (*R. Garleja 2006, 31*). Ja bērni nesasniedz minimālu sociālās kompetences līmeni līdz sešu gadu vecumam, tad viņiem var

rasties daudz grūtību turpmākajā dzīvē (G. W. Ladd 1999), tādējādi ir ļoti svarīgi jau pirmsskolas pedagoģiskajā procesā nodrošināt mijiedarbības iespējas, – jo plašāki un daudzveidīgāki ir bērna mijiedarbības veidi ar vienaudžiem un pieaugušajiem, jo vairāk topošajam skolēnam ir iespēju attīstīt savu sociālo kompetenci un turpmāk to pilnveidot (C. G. Vincent, R. H. Horner, G. Sugai 2002; H. Ньюкомб 2003; J. P. Verghaeghe, B. Vannobbergen 2000; L. Rose-Krasnor, K. H. Rubin, C. L. Booth, R. Coplan 1996; J. Mize, R. A. Cox 2001; E. W. Lindsey 2002; I. Hutchby 2005; W. D. Bursuck, S. R. Asher 1986; K. R. Wentzel 2003; J. L. Mendez, P. McDermott, J. Fantuzzo 2002).

Vairāku pētījumu gaitā tika izteikta atziņa par to, ka, veicinot skolēna sociālās kompetences pilnveidi, tiek sekmēta viņa sociālā un emocionālā adaptācija, sociāli kognitīvā un emocionālā attīstība, pilsoniskuma audzināšana (D. E. McClellan, S. Kinsey 1999; D. E. McClellan, L. G. Katz 2001; W. W. Hartup 1992; J. A. Hubbard, J. D. Coie 1994; A. M. Vorbach, S. L. Foster 2003; A. G. Halberstadt, S. A. Denham, J. C. Dunsmore 2001a; A. G. Halberstadt, J. C. Dunsmore, S. A. Denham 2001b; A. L. Miller, K. K. Gouley, A. Shields 2002; G. T. M. ten Dam, M. L. L. Volman 2003 u.c.). ASV zinātnieki Viljams Bērseks un Stīvens Ašers, kā arī Bulgārijas zinātniece Anika Zolnaja atzīst, ka vairāki sociālās kompetences struktūrkomponenti ietekmē skolēnu mācīšanās motivāciju un panākumus (W. D. Bursuck, S. R. Asher 1986; A. Zsolnai 2002). Skolēni ar augstu agresivitātes pakāpi un zemu sociālās kompetences līmeni nespēj uzturēt ciešus sakarus ar vienaudžiem, nespēj atrast savu vietu vienaudžu vidū, ir pakļauti nopietnam riskam (nepietiekams intelektuālās attīstības līmenis, zems mācību sasniegumu līmenis, zems sociālais statuss u. tml.) (W. W. Hartup 1992; L. G. Katz, D. E. McClellan 1997; C. A. Erdley, S. R. Asher 1999; W. Schwartz 1999), jo tieši „sociālā kompetence pastiprina citu personu sociālo uztveri ... ietekmē vidi, personības statusu un kognitīvo kompetenci, vērtību un sociālo normu attīstību, atbildību sabiedriskajā, politiskajā un kultūras telpā” (G. Jugert, A. Rehder, P. Notz, F. Petermann 2002, pēc R. Garlejas 2006, 31). Sociālie treniņi, mijiedarbības situāciju modelēšana, sociālās pieredzes aktualizēšana vienaudžu kopdarbībā veido sociālo prasmju apguves pamatu, kas savukārt veicina skolēnu sociālās kompetences pilnveidi un pozitīva sociālā statusa nodrošināšanu vienaudžu vidū. Skolēni mācās novērtēt vienaudžu normas, vērtības un cerības, dodot priekšroku darbībām, kuras pozitīvi ietekmē vienaudžu labvēlību (S. L. Oden 1987).

Konstruktīvistu skola ir pieņēmusi humānistu koncepcijas principus par cilvēku kā zinātkāru un mērķtiecīgu indivīdu (P. Sālbergs 2003b; D. Kiralijs 2004; I. Tiļļa 2003, 2005; J. A. Jaramillo 1996; A. Stoof, R. L. Martens, J. J. G. van Merrienboer 2004; K. Джерджен 2003 u.c.). Demokrātiskās sabiedrības augstākā vērtība ir humāna personība un tās brīvība (t. i., izvēle, patstāvība un atbildība) (A. Špona 2001; I. Plaude 2003; E. Maslo 2003a). Grūti paredzēt, kādas zināšanas, prasmes un attieksmes nākotnē būs vajadzīgas, tādēļ skolēni

jāorientē uz „patstāvību un atbildību mācībās” (G. L. Huber 1999, pēc I. M. Lucas 2004, 119). Tikai sadarbībā skolēns „apgūst un pilnveido dzīvesdarbības pieredzi, mācās būt patstāvīgs, atbildīgs un brīvs” (A. Špona, 2001, 83). Atbildību var veicināt, kopīgi plānojot mācību procesu, kopīgi mācoties un kopīgi vērtējot rezultātus (P. Sālbergs 2003b).

Skolēns ir mācību procesa subjekts ar īpašu sociālo statusu, tas savdabīgumu nosaka:

- vajadzība pēc *neatkarības un brīvības*, no vienas puses, un *atkarība* – no otras. Vēlēšanās būt patstāvīgam sastopas ar pieredzes nepietiekamību, lai patstāvīgi izpildītu savus mācību pienākumus (I. Žogla 2001, 88);
- vajadzība pēc *mīlestības, drošības, aizsardzības*, no vienas puses, un vajadzība pēc *autonomijas un pašrealizēšanās* - no otras puses (A. Milts, pēc D. Lieģenieces 1999, 119); cilvēkam ir raksturīgas divas savstarpēji papildinošas tieksmes: no vienas puses, ir sevis iezīmēšana, uzsvēršana, „ES” robežu novilkšana, no otras – tieksme saplūst ar otru (mīlestība, biedrošanās) (D. Lieģeniece 1999, 120);
- vajadzība pēc *mīlestības un drošības izjūtas, atzīšanas* un, no otras puses – *izzināšanas, atbildības un patstāvības* meklēšanas. Tādās attiecībās tiek izteikta nepieciešamība, no vienas puses – pēc aizsargājošas palīdzības, no otras – brīvības un attiecīgi patstāvības vēlmes (E. Maslo 2003a, 52).

Dilemma starp kontroli un brīvību parāda ikdienas dzīves īstenību skolā (Dž. Lūiss, A. Kovija 2004; D. Lieģeniece 1999). Balstoties uz sava pētījuma rezultātiem, Daina Lieģeniece secina, ka tāds dzīves darbības stils kā „sevi regulējošs, pret sevi un citiem labvēlīgs bērns” neveidojas, ja netiek apmierināta bērna vajadzība pēc „nosacītas brīvības” sevis pašrealizācijā (D. Lieģeniece 1999). Uzticēties saviem skolēniem nozīmē uzticēt viņiem pašiem noteikt savu attīstību, ļaut viņiem arī kļūdīties, tas prasa no skolotājiem drosmi un gatavību riskēt (A. Bolcs 2004). Skolotājus - praktiķus un zinātniekus vienmēr ir nodarbinājis jautājums, uz kādām pieejām balstīt, kā efektīvāk organizēt mācību procesu (Д. Б. Эльконин 1989; М. В. Кларин 1998; А. Г. Кларин 1999; В. С. Библер 1992, 1997; С. Т. Танцоров 1997; К. Джерджен 2003; I. Maslo 2006 u.c.), lai tas pēc iespējas pilnīgāk atbilstu ne tikai aktuālajiem sociālajiem procesiem, bet arī sabiedrības attīstībai vismaz tuvākajā nākotnē, kad skolēni pabeigs skolu un patstāvīgi risinās dzīves pieteiktās problēmas (I. Žogla 2001, 30).

Gaļina Cukermane, analizējot mijiedarbību mācību stundā, ir secinājusi, ka mūsdienu skolās tāda izplatīta mācību darba organizācijas forma kā frontālā darbība tiek balstīta uz tādu mijiedarbības veidu, kur pieaugušais tiek uzskatīts ne tikai par nepieciešamu, bet arī par pietiekamu faktoru skolēna psihiskajā attīstībā, bet vienaudžiem labākajā gadījumā ir emocionālo atbalstītāju loma, kuru klātbūtne palīdz skolēnam uzdrīkstēties mijiedarboties ar pieaugušo (Г. А. Цукерман 1996). Šajā pieejā, saskaņā ar vācu zinātnieka Donalda Kiralija domām, dominē pozitīvisma iezīmes: skolotājs ir uzkrājis lielāku zināšanu krājumu par

pasauli, skolēni savukārt ir uzkrājuši mazāku zināšanu krājumu, mācīšanās pieredzē pasīvais skolēns uzņem viszinošā skolotāja sniegtās zināšanas (D. Kiralijs 2004). Savukārt profesore Irīna Maslo uzskata, ka mācību process tikai tad ir efektīvs, kad skolotājs atklāti tiek „ierauts” mācību procesā: viņam jābūt gatavam argumentēt savas domas; jāapzinās pašizglītošanās nepieciešamība savu dotību un iespēju robežās, tādējādi tiek atrisināta mijiedarbības skolotājs-skolēns būtiskākā pretruna, kur skolotājs ir visu zinošs profesionālis, bet skolēns – potenciāli neko nezinošs, tikai tad minētā saikne pāriet attiecībās, kur abas puses vienādi izprot personīgo zināšanu ierobežotās iespējas, bet cilvēka izziņas process kļūst par skolas pedagogiskā procesa integrētu sastāvdaļu (I. Maslo 1995, 85). Saskaņā ar citu pedagogisko pieeju, vienaudžu sadarbība ir mācību procesa nepieciešams nosacījums, un viens no galvenajiem skolotāja darbības uzdevumiem ir speciāli organizēt sadarbošanos starp bērniem, tāda mācību procesa interpsihiskā vienība ir attiecība “skolotājs – kopīgi strādājošu skolēnu grupa” (G. Cukermane 1994b). Šīs tradīcijas teorētisko pamatu veido priekšstats par vienaudžu kvalitatīvi savdabīgu ietekmi uz skolēna attīstību, sadarbības ar vienaudžiem kvalitatīvā savdabība izpaužas skolēna atbrīvošanās „no infantilas pašāvērtības un nekritiskuma, no neapdomātas paklausības” (G. Cukermane 1994c, 92). ASV zinātniece Morīna Halinana uzskata, ka sociāli izolēto skolēnu skaits ir mazāks tajās grupās, kurās skolēniem ir iespējas veidot partnerattiecības un sadarboties, attīstīt un pilnveidot savu sociālo kompetenci, strādājot pie kopīgajiem projektiem (M. T. Hallinan 1983). Savukārt Verners Bogackis ir konstatējis, ka skolēnu individuālās sociālās kompetences pilnveides iespējas paplašinās, strādājot kooperatīvās mācību grupās (W. Bogatzki 1984, pēc I. M. Lucas 2004).

Balstoties uz dažādu zinātnieku atziņām par mijiedarbības ar pieaugušajiem un vienaudžiem savdabīgumu, atšķirīgu ietekmi uz skolēna attīstību kopumā, t. sk. skolēna sociālās kompetences attīstību un pilnveidi (Л. С. Выготский 1991, 1996, 2004; Ж. Пиаже, pēc Ж. Полужанова/Ю. А. Полуянов 1996; М. И. Лисина 1982; G. Cukermane 1994b, 1994c; Г. А. Цукерман 1984a, 1984b, 1996; D. Lieģeniece 1999; S. R. McConnell, S. L. Odom 1999; Т. Д. Марцинковская 1997; Н. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996; М. П. Романеева, Г. Е. Цукерман, Н. Э. Фокина 1980; Г. А. Цукерман, Н. Э. Фокина 1983 u.c.), var secināt, ka jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences pilnveides priekšnosacījums ir tāda mācību procesa organizācija, kurā tiktu iekļautas abas mijiedarbības formas: gan mijiedarbība ar vienaudžiem, gan ar nozīmīgu pieaugušo, šī pētījuma kontekstā ar efektīvu skolotāju, kurš „aptver kā priekšmetiskā satura un tā pasniegšanas metodes brīvo izmantošanu, tā arī toleranci, cieņu pret jebkuru skolēnu, konstruktīvu iniciatīvu un saprātīgu demokrātiskumu..., nodrošina ne tikai pakāpenisku zināšanu, spēju paplašināšanu un komplicēšanu, bet arī skolēna gandarījumu no tā” (Z. Čehlova, Z. Grinpauks 2003, 82).

Latvijā mijiedarbību pedagoģiskajā procesā ir pētījuši tādi zinātnieki kā Ausma Špona, Irīna Maslo, Daina Lieģeniece, Oļegs Ņikiforovs u.c. (A. Špona 2001; I. Maslo 1995; D. Lieģeniece 1999; O. Ņikiforovs 1994 u.c.) Oļegs Ņikiforovs definē mijiedarbību kā „tiešu vai netiešu iedarbību vienam uz otru kopīgas darbības veikšanas procesā” (O. Ņikiforovs 1994, 1). Savā promocijas darbā viņš papildināja un tālāk attīstīja vairāku autoru (A. Bodaļova, P. Griffina, M. Koula, L. Martina, A. Matjuškina, A. Perre-Klermo, V. Rubcova u.c.) atziņas, pievēršot uzmanību mijiedarbības psiholoģiskajiem aspektiem sistēmā „skolotājs-skolēns” kontekstā (O. Ņikiforovs 1994). Profesore Daina Lieģeniece aplūkojusi audzināšanu kā mijiedarbību starp pieaugušo un bērnu, kas notiek sociālā vidē (D. Lieģeniece 1999). Balstoties uz Ērika Eriksona atziņām, viņa secina, ka „bērnām ir jāsaņem atbalsts no pieaugušajiem sociālās mijiedarbības procesā, lai, respektējot bērna dabu un jaunās vajadzības, palīdzētu viņam pāriet jaunā attīstības pakāpē” (D. Lieģeniece 1999, 26). Balstoties uz Ļeva Vigotska koncepciju, Daina Lieģeniece jēdzienu „mijiedarbība” saprot kā „attīstības sociālo situāciju”, kurā bērns darbojas, tādējādi viņš veido tiešas vai netiešas mijattiecības ar sociālo vidi (D. Lieģeniece 1999, 74). Balstoties uz Alberta Ādlera atziņām, viņa konstatē, ka „mijdarbībā ar pieaugušo un citiem bērniem veidotā atbilstība starp bērnam piedāvātajām iespējām un viņa vajadzībām, prasībām, cerībām, gaidām nosaka bērna rīcību, tas savukārt nosaka viņa motivāciju darbībai” (D. Lieģeniece 1999, 119). Profesore Ausma Špona definē mijiedarbību kā „divu vai vairāku sistēmu, to atsevišķo komponentu determinētu vienības izpausmi, kas dod jaunu kvalitāti, salīdzinot ar katru atsevišķu sistēmu vai tās komponentu” (A. Špona 2001, 12), uzsverot, ka „pieaugušo un bērnu mijiedarbība, kurā pieaugušie saglabā savu vadošo lomu, ir audzināšanas darbības sākums, tās nosacījums” (A. Špona 2001, 86).

Oļegs Ņikiforovs savā promocijas darbā norāda, ka *mijiedarbības emocionālo aspektu* ir pētījuši tādi zinātnieki kā Gaļina Andrejeva, Aleksejs Bodaļovs, Jakovs Kolominskis u. c., lielu uzmanību pievēršot „emocionalitātes ietekmei uz mijiedarbības produktivitāti, emocionālā fona nozīmei partneru mijiedarbības procesā radušos grūtību pārvarēšanai, kā arī konfliktsituāciju ietekmei sociālajā percepcijā un viņu mijiedarbības procesā”; *mijiedarbības kognitīvo aspektu* ir pētījuši Ļevs Vigotskis, Vasilijš Davidovs, Žans Piažē u.c., īpašu uzmanību pievēršot „domāšanas procesiem, analītiski sintētiskajai darbībai, mācību vielas izklāsta veidiem”; *mijiedarbības darbības aspektu* ir pētījuši tādi zinātnieki kā Ļevs Vigotskis, Aleksejs Ļeontjevs, Vasilijš Davidovs, Artūrs Petrovskis, Aleksejs Vorobjovs, Anna Nelija Perre-Klermo, Žans Piažē, Ņina Poļivanova, Vitālijs Rubcovs u.c., lielu uzmanību pievēršot darbības būtībai, lomu un funkciju sadalei, darba procesa organizācijai un tās produktivitātei (O. Ņikiforovs 1994, 4-5). Balstoties uz Džordža Herberta Mīda teorētisko koncepciju, Oļegs Ņikiforovs secina, ka „sociālo mijiedarbību var vērtēt kā lomu

mijiedarbības procesu, kā lomas translācijas un pieņemšanas procesu sistēmā „skolotājs-skolēns”” (O. Ņikiforovs 1994, 5). Skolēns veido savu subjektīvo realitāti, viņa subjektīvā pieredze kļūst par objektīvām zināšanām sociālās mijiedarbības rezultātā, kad skolēns salīdzina savu un citu cilvēku pieredzi (P. Sālbergs 2003b).

Pedagoģiskais process tiek skaidrots kā „pašattīstoša un pašregulējoša visu tā subjektu mijiedarbība, kas virzīta uz katra mijiedarbības subjekta individualitātes pašattīstības un socializācijas iespēju un apstākļu radīšanu saskaņā ar humānajiem ideāliem un mācīšanās uzdevumiem” (I. Maslo 1995, 7), savukārt ar skolas pedagoģiskā procesa mijiedarbību saprot mācību subjektu savstarpēju izziņu mācīšanas un mācīšanās procesā, tās rezultātā notiek savstarpēja ietekmēšanās un sapratne, sociālo prasmju apguve, savstarpējo attiecību pilnveidošanās (I. Maslo 1995; R. Andersone 2004). Profesore Irīna Maslo raksturo mācību procesu kā ilgstošu daudzlīmeņu procesu, kam ir divējāda daba: no skolotājs-priekšmets-skolēns mijiedarbības viedokļa tas ir mācīšanas un mācīšanās process, bet no subjektu mijiedarbības viedokļa – sociāls process, turklāt šie abi procesi norit vienlaicīgi, savijoties un savstarpēji ietekmējot viens otru (I. Maslo 1995). Mācību procesa „sociālo dabu izsaka ne tikai orientēšanās uz noteiktu sabiedrības attīstības kvalitāti, bet arī paša šī procesa sociālā būtība – viena cilvēka palīdzība otram” (I. Žogla 2001, 223). Bieži vien mācību procesa izpratne ir cieši saistīta ar dialogu (B. C. Библер 1992, 1997; L. A. Baxter 1992; C. Ю. Курганов 1989; I. Maslo 1995; I. Žogla 2001; Ю. Хабермас 2000; I. Tiļļa 2003, 2005). Saskaņā ar Irīnas Maslo atziņu „mācību process ir skolotāja un skolēna dialogs, ko papildina mācīšanas un mācīšanās līdzekļi, kur darbības subjekti ir „atvērti” vai „aizvērti” attiecībās viens ar otru” (I. Maslo 1995, 12). Savukārt saskaņā ar profesores Irēnas Žoglas domām „mācības kā komunikatīva darbība... ir apzināts, atklāts dialogs un diskusija starp skolotāju un skolēniem par mācību mērķiem, līdzekļu izvēli, sadarbības raksturu atbilstoši individuālajām interesēm, vajadzībām, iespējām” (I. Žogla 2001, 109). Balstoties uz izpratni par darbību kā sistēmu un procesu (A. H. Леонтьев 1977; Г. И. Щукина 1982; A. Špona 2001; Z. Čehlova 2002; A. B. Петровский 1982 u. c.), jāaplūko savstarpējās attiecības kā pedagoģiskā procesa neatņemama sastāvdaļa (I. Maslo 1995; Z. Čehlova 2001; S. M. Brodija, M. Deja 2004b; K. Джерджен 2003). Savstarpējo attiecību jomā arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta kultūru dialogam, jo skolotājs un skolēni ir dažādu kultūru nesēji (B. C. Библер 1992, 1997; A. Kyratzis 2004; D. E. McClellan, L. G. Katz 2001; C. G. Vincent, R. H. Horner, G. Sugai 2002; K. A. Hansena, R. K. Kaufmane, S. Saifers 1998; I. Tiļļa 2003, 2005 u.c.). Jebkura personība atklājas visā pilnībā tikai tad, kad tā atrodas dialogā ar citu personību; reāls dialogs ir polifonisks, risinās vairāk nekā vienā līmenī vai arī pāriet no viena līmeņa otrā (A. B. Добрович 1987, 112), ja cilvēks vēlas, lai citi viņu saklausa, viņam jāprot veidot dialogu, kurā viņš sadzird arī citus (S. M. Brodija, M. Deja 2004b).

Daudzu psihologu un pedagogu atziņas ļauj secināt, ka sabiedriski un personiski nozīmīgu zināšanu un prasmju apguvi, labvēlīgu attieksmi pret cilvēkiem, mācību motivāciju, tieksmi sadarboties un būt aktīvam var veicināt tikai saskarsmes apstākļos (A. Špona 2001; I. Žogla 2001; I. Maslo 1995; Z. Čehlova 2002; R. Andersone 2004; G. Cukermane 1994a, 1994b; *Г. А. Цукерман* 1996; P. Sālbergs 2003b). Saskarsme ietekmē mācību procesu gan iekšēji, gan ārēji, skarot visus tā komponentus un to savstarpējās sakarības (I. Žogla 2001; R. Andersone 2004). Saskaņā ar Irēnas Žoglas atziņām „saskarsme ir kļuvusi par vienu no svarīgākajām pedagoģijas kategorijām, ko var aplūkot gan kā mijiedarbības veidu, gan kā patstāvīgu kategoriju” (I. Žogla 2001, 108). Saskarsme kā didaktikas kategorija ir pamats vērtību apmaiņai, tā ir aptverta mācību mērķī, līdzekļos, rezultātu novērtēšanā (I. Žogla 2001, 106). Tika veikti vairāki pētījumi par saskarsmes būtību un lomu cilvēka dzīvē, īpašu vērību pievēršot saskarsmei pedagoģiskajā procesā (*А. Н. Леонтьев* 1979; *М. И. Лисина* 1986; *Е. Мелибруда* 1986; G. Cukermane 1994a, 1994b; J. Kolominskis 1984, 1990; S. Omārova 1994; *А. Б. Добрович* 1987; *В. А. Кан-Калик* 1987; *Н. А. Морозова* 2003; *К. А. Абульханова-Славская* 1991; *И. И. Рыданова* 1998; *Ю. Хабермас* 2000 u.c.). Cilvēku sadarbība nav iedomājama bez saskarsmes (A. Špona 2001), uz sadarbības un saskarsmes pamata veidojas skolotāja un skolēna savstarpējās nepieciešamības un atkarības attiecības, kas konkretizējas atbilstoši skolēna pieredzei, attīstībai, audzinātībai (I. Žogla 2001). Profesore Zoja Čehlova analizēja saskarsmi kā izziņas aktivitātes veidošanas līdzekli, veicot eksperimentālo pētījumu, viņa balstījās uz Borisa Ananjeva un Gaļinas Ščukinas atziņām par saskarsmi kā darbības veidu, kas sastāv no vairākiem savstarpēji saistītiem darbībai raksturīgiem komponentiem: mērķis, motīvi, saturs, veidi un rezultāts (Z. Čehlova 2002; *Г. И. Щукина* 1982). Eksperimentālā pētījuma gaitā tika konstatēts, ka saskarsme veicina skolēna izziņas aktivitāti divējādi: „pirmkārt, saskarsme palielina skolēna uzmanību pret saskarsmes priekšmetu; otrkārt, tā pastiprina bērnu uzmanību pret biedru uzvedību un paaugstina uztveres un komunikatīvo sakaru diferenciacijas efektivitāti” (Z. Čehlova 2002, 113).

Saskaņā ar profesores Irēnas Žoglas atziņām mācīšanās ir izziņas process, kā arī „mērķtiecīgi organizēta darbība, cilvēka individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksme” (I. Žogla 2001, 160). Mācīšanos kā izziņu pēta psiholoģija, bet kā mērķtiecīgi organizētu darbību – pedagoģija (I. Žogla 2001, 4). Zoja Čehlova ar izziņas procesu saprot jūtu un loģikas vienotību, „izziņas darbībā apgūstamā viela virzās caur katra skolēna personiskās pieredzes prizmu” (Z. Čehlova 2002, 39). Pieredze ir gan mācīšanās līdzeklis, gan mērķis, gan rezultāts (I. Žogla 2001, 193). Vairāki zinātnieki savos pētījumos aplūkojuši izziņas un sociālos procesus kā savstarpēji nosacītus un papildinošus, piešķirot sociālajai mijiedarbībai lielu nozīmi skolēna kognitīvajā attīstībā (*P. F. Murphy* 1999; *J. Bruner* 1996; *А.-Н. Перре-Клермо* 1991; *Ж. Крепо, К. Жариж* 1996; *В. В.*

Рубцов 1980, 1996a, 1996b; *Н. И. Поливанова, И. В. Рувина* 1996; *О. Nīkiforovs* 1994; *Ž. Piažē* 2002 u.c.).

Ja mācību procesā tiek radīti apstākļi, lai katrs skolēns varētu veikt izziņas darbību tuvākās attīstības zonā uz sadarbības pamata, izziņa var kļūt produktīvāka, tādējādi nodrošinot katra skolēna izziņas darbības un sociālās mijiedarbības pieredzes efektīvu apguvi (*Z. Čehlova* 2002; *I. Žogla* 2001), kas savukārt nodrošina efektīvu vidi skolēna sociālās kompetences pilnveidei. Skolēni mācās orientēties daudzveidīgās situācijās, izvēlēties atbilstošas izziņas darbības un sociālās mijiedarbības stratēģijas un tehnikas, efektīvi mijiedarboties ar apkārtējiem cilvēkiem. Refleksija par savu mācīšanos veicina kompetences attīstību un pilnveidi, tādējādi refleksijas komponentu apguvei mācību procesā tiek piešķirta īpaši svarīga nozīme (*A. Bandura, D. H. Schunk* 1981; *I. Tiļļa* 2003; *I. Plaude* 2003; *I. Maslo* 1995; *И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, М. И. Найденев, Л. А. Найденева* 1989; *Г. А. Цукерман* 1989; *В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман* 1990; *N. Eisenberg, R. A. Fabes* 1992 u.c.).

ASV zinātnieks *Džons Djūijs* (1859.-1952.) ir uzskatījis, ka mācīšanās ir cilvēkam svarīgu un nozīmīgu problēmu risināšana (*J. Dewey, pēc P. Sālberga* 2003d), savukārt vācu zinātnieks *Donalds Kiralijs* akcentējis, ka mācīšanās „ietver interaktīvu, sociokognitīvu nozīmju konstrukciju autentiskās, mērķtiecīgās problēmu risināšanas situācijās” (*D. Kiralijs* 2004, 224). Krievu filozofs un psihologs *Sergejs Rubiņšteins* (1889.-1960.) bija pārliecināts, „ka domāšanas procesā sākotnējais ir problēmsituācija: cilvēks sāk domāt tad, ja izvirzīto uzdevumu nevar atrisināt ar tiem paņēmienu, kas viņam zināmi” (*A. Špona* 2001, 125). Lielākā daļa no cilvēka darbībām ir kaut kādā veidā saistītas ar problēmu risināšanu, tādējādi jāaplūko „problēmas pozitīvi kā izaicinājumus un iespējas” (*P. Sālbergs* 2003d, 35), jo problēmu risināšana ne vien bagātina skolēnu pieredzi, bet arī sagādā iespēju novērot, kā skolēni veido saskarsmi un mācās (*R. Fišers* 2005a; *K. Ngeow, Y.-S. Kong* 2001; *E. C. Белова* 1989; *Ю. Д. Бабаева и др.* 1983, 1984; *C. Webster-Stratton, D. Woolley Lindsay* 1999). Problēmu risināšana kļūst intensīvāka, ja tā notiek mazās grupās, sadarbībā ar citiem (*R. Fišers* 2005a; *P. Sālbergs* 2003d; *Н. В. Гришина* 2004), tomēr ir nepieciešams, lai skolēniem būtu kaut minimāla sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredze, lai problēmu risināšana noritētu produktīvi un radoši (*P. Sālbergs* 2003d; *I. Jurgena* 2001), tātad skolotājam jāizmanto sadarbību veicinošās mācību darba organizācijas formas un metodes (*M. Balsons* 1996; *D. W. Johnson, R. T. Johnson* 1999; *S. Kagan* 1992; *Y. Sharan, S. Sharan* 1992; *R. E. Slavin* 1990, 1995; *X. Ё. Лийметс* 1975; *Ю. А. Полуянов* 1996; *Г. А. Цукерман* 1984a, 1985, 1999; *P. Sālbergs* 2003f; *I. M. Rubana* 2004; *R. Andersone* 2004; *E. Koena* 2004; *I. Jurgena* 2001; *G. L. Hubers* 2004a u.c.). Vairāki skolēni, risinot kopīgi uzdevumu, piedzīvo vairāk pretrunu un līdz ar to kognitīvo konfliktu nekā skolēni, kuri to dara

individuāli (kognitīvā motivācijas teorija), no otras puses, ir pierādīts, ka mācību sadarbība un savstarpējā atkarība veicina katra skolēna intensīvāku līdzdalību uzdevuma risināšanā (sociālās motivācijas koncepcija) (G. L. Hubers 2004a). Šveices psihologs Žans Piažē (1896.-1980.) ticēja, ka konflikts starp vienaudžiem ir būtisks pārejas cēlonis no egocentrisma uz otra perspektīvas pieņemšanu, jo iekšējais konflikts starp skolēna esošo kognitīvo struktūru un jaunajām idejām ir virzošs spēks, kas motivē skolēnu panākt līdzsvaru starp to, ko viņš zina un jauno ideju nozīmi; noved pie savstarpējas sadarbības ar vienaudžiem; liek meklēt jaunu līdzsvaru, decentrējot un pieņemot citu cilvēku perspektīvas (*J. Piaget* 1950, pēc P. Sālberga 2003d, 35-36). Daudzi zinātnieki uzskata, ka konflikti ir mācību procesa būtiska sastāvdaļa, jo pedagoģiskā procesa saturu veido daudzveidīgas attiecības, kurās notiek viedokļu sadursmes, kas nosaka konflikta rašanos un attīstību (*Ж. Крено, К. Жаруж* 1996; *В. В. Рубцов* 1996a, 1996b; *Г. А. Цукерман* 1996; *А.-Н. Перре-Клермо* 1991; *З. Čehlova* 2001; *Я. Л. Коломинский* 2003 u.c.). Baltkrievijas psihologs Jakovs Kolominskis, meklējot līdzsvaru jebkurā problēmsituācijā, ir secinājis, ka skolotājs un skolēni (klasesbiedri) ir konflikta risināšanas procesa mediatori (*Я. Л. Коломинский* 2003).

Kognitīvās disonances teorijas pamatnostādnes Leons Festingers (1919.-1989.) zinātniskajā apritē ieviesa 1957. gadā (*A. Vorobjovs* 2002). Šīs teorijas pamatatzīņa ir ideja par «sociālā salīdzinājuma» esamību katrai personībai: katram cilvēkam ir vajadzība novērtēt savus uzskatus, zināšanas un spējas, tomēr realizēt šo vajadzību personība var, tikai salīdzinot savus uzskatus, zināšanas, spējas ar citu cilvēku uzskatiem, zināšanām, spējām. Šīs salīdzināšanas rezultāts var būt gan saskaņots, gan nesaskaņots: cilvēks tiecas pēc konsonances (saskaņotības) kā vēlamā iekšējā stāvokļa un aiziet no disonances (nesaskaņotības) stāvokļiem, kas rada diskomfortu (*Л. Фестингер* 1999; *A. Vorobjovs* 2002). Analizējot kognitīvās disonances rašanos, Leons Festingers minējis dažus cēloņus: personības kognitīvo elementu neatbilstību sabiedrības sociālajām un kultūras normām; iepriekš gūtās pieredzes neatbilstību dotā brīža pieredzei; loģiskās secības pārtraukšanu kognitīvajā sistēmā (*Л. Фестингер* 1999; *A. Vorobjovs* 2002).

Holandes zinātnieks Jans Pīters van Oudenhovens ir konstatējis, ka sociokognitīvās attīstības teorijās dominē pieņēmums, ka sociālā mijiedarbība sekmē izziņas darbību (*J. P. van Oudenhovens* 2004). Šajās teorijās centrālo vietu ieņem sociokognitīvā konflikta jēdziens, kam ir divējāda daba: no vienas puses, tas ir sociāls, jo pastāv starp indivīdu atšķirīgiem viedokļiem (starpindividuālais līmenis); no otrās puses, tam ir kognitīvs raksturs, jo apzināšanās, ka citu viedoklis ir atšķirīgs, var izraisīt iekšējo konfliktu (iekšēji individuālais līmenis), tādējādi līdzsvara zaudēšana starpindividuālajā un iekšēji individuālajā līmenī veicina skolēna tieksmi pārvarēt šo sociokognitīvo konfliktu, mēģinot koordinēt dažādus viedokļus un rast kopīgo risinājumu (*Ж. Крено, К. Жаруж* 1996; *В. В. Рубцов* 1996a,

1996b; Г. А. Цукерман 1996; А.-Н. Пеппе-Клермо 1991). Lai skolēns efektīvi sadarbotos, viņam jāprot noformulēt savu viedokli; noskaidrot savu partneru viedokļus; atklāt atšķirības starp viedokļiem; atrisināt pretrunas ar loģisko argumentu palīdzību, konstruktīvi, nereducējot pretrunu uz personisko attiecību sfēru. Anglijas zinātnieki Džims Lūiss un Helēna Kovija uzskata, ka tieši kopdarbībā, atklātās sarunās un diskusijās skolēni spēj pārvarēt savus sākotnējos uzskatus, etniskās un dzimumu piederības radītās robežas, mācās strādāt ar tiem, kas nepieder viņu tuvāko draugu grupai, mācās ņemt vērā citu viedokļus (Dž. Lūiss, H. Kovija 2004). Ir svarīgi grupā „bieži mainīt perspektīvu un aplūkot lietu saturu, grūtības un iespējamus risinājumus no citu grupas dalībnieku viedokļa” (Shure & Spivack 1981, pēc G. L. Hubera 2004a, 27).

Saskaņā ar Krievijas psiholoģes Natālijas Grišinas atziņām *konflikts* ir problēmsituācija; *dialogs* ir konflikta risināšanas stratēģiju kopuma meklējums, izvēloties tā risināšanas optimālo alternatīvu, integrējot pretējās pozīcijas vai meklējot kompromisu starp tām; *kooperācija* ir konflikta attīstības konteksts: kooperatīvajā kontekstā rodas kooperatīvās attiecības (H. B. Гришина 2004). Pedagoģijas doktore, profesore Inese Jurgena, apkopojot dažādu zinātnieku atziņas par konfliktu, ir akcentējusi, ka konflikts ir izplatīta sociālo sistēmu iezīme, dabīgs cilvēka dzīves elements un saskarsmes forma; konflikts ir vērtība, stimuls, izaicinājums, kurš prasa radošu personības aktivitāti, uztur un atjauno savstarpējās attiecības, veido jaunu attiecību līmeni; konfliktā slēpjas potenciāla iespēja jaunajam, konstruktīvajam personības attīstības sākumam (I. Jurgena 2001, 91).

Tradicionāli ir pieņemts, ka „skolēnu kopīgās izziņas darbības organizācijas pamatā ir skolotāja ar nolūku radīta situācija, kur skolēniem ir jāsadarbojas, jāapmainās ar zināšanām un jāpalīdz biedram” (Z. Čehlova 2002, 114); „mācību izziņa ir speciāli, mērķtiecīgi organizēts, intensīvs izziņas veids, kas notiek ar skolotāja un mērķtiecīgi sagatavotu mācību līdzekļu palīdzību – subjektīvi jaunā atklāšana” (I. Žogla 2001, 223). Tomēr, pēc vācu zinātnieka Gintera Hubera domām, mūsdienu pasaulē pieaug dzīves nedrošība, kā dēļ nav vēlams turpināt izmantot tikai tradicionālās ļoti strukturētas mācību formas, jāievada visi skolēni darbā nenoteiktās situācijās, mācību procesā izraugoties skolēnu pašnoteiktu un ar skolotāja palīdzību strukturētu atklātu situāciju kombinācijas, lai līdzsvarotu uz nedrošības un drošības izjūtu orientēto skolēnu individuāli atšķirīgās pieejas, lai atbalstītu viņu vajadzību pēc pozitīva pārdzīvojuma un centienus pēc sasniegumiem mācību uzdevumu risināšanā (G. L. Hubers 2004a).

20. gs. 90. gados psihologi un pedagogi sāka runāt par konstruktīvu mācīšanos, ar to domājot darbību, kas akcentē cilvēka aktīvo lomu informācijas apstrādē un zināšanu skaidrojumā (P. Sālbergs 2003b). Konstruktīva mācīšanās vienmēr ir situatīva (R. Lamberigts, J.-V. Dīpenbroks 2004), skolēni mācās savās interesēs, paplašinot savas rīcības

iespējas un līdz ar to arī dzīves kvalitāti (J. Helds 2004; I. Tiļļa 2003, 2005). Katram skolēnam „ir jārada iespēja personiskās dzīves kvalitātes uzlabošanai..., jānodrošina iespēja uztvert, piedzīvot to, ka mainās viņa dzīves kvalitāte, pamatojoties uz mācīšanās individuālo un sociālo iespēju paplašināšanos, kas savukārt nodrošina drošu dzīvesdarbību” (I. Tiļļa 2005, 68).

Sociālais konstruktīvisms ir konstruktīvisma veids, kurš galvenokārt izstrādāts Ļeva Vigotska darbos, sociālajā konstruktīvismā individuālā izziņa nesaraujami saistīta ar sociālo pieredzi (D. Kiralijs 2004; *K. Джерджен* 2003). Sociālais konstruktīvisms ir vērošanas un savas pasaules meklēšanas teorija, saskaņā ar kuru realitāte ir sociāli konstruēta un sociāli apgūstama (E. Maslo 2003a). Vācu zinātnieks Donalds Kiralijs, analizējot sociālā konstruktīvisma pieeju, ir minējis šādas būtiskas konstruktīvisma mācību situācijas galvenās pazīmes: sadarbība, daudzas perspektīvas, mācību uzdevumu autentiskums (D. Kiralijs 2004). Ausma Špona raksturo sadarbību kā divu vai vairāku cilvēku darbu uz kopīgu mērķi, saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem, tuvinātu novērtējumam un pašnovērtējumam par sasniegtajiem rezultātiem (A. Špona 2001, 108). Daudzas perspektīvas nodrošina dažādu cilvēku daudzveidīgu viedokļu saklausīšanas un respektēšanas iespējas; mācību uzdevumu autentiskumu nodrošina saiknes ar reālo pasauli, esošo kontekstu iespējas, skolēni mācās reālā vidē, viņi sadarbojas, lai definētu problēmas un atrastu to risinājumus ar skolotāju atbalstu un līdzdalību (D. Kiralijs 2004). Beļģijas zinātnieks Ēriks de Korte (*Eric de Corte* 1993) uzskata, ka labu mācīšanos raksturo šādas pazīmes: mācīšanās ir konstruktīva, pašregulējoša, orientēta uz mērķi; tā ir indivīda subjektīvi veidots personīgais viedoklis; mācīšanās ir sadarbība; to nosaka konteksts un situācija (P. Sālbergs 2003b).

Kanādas zinātnieki Džons Millers un Veins Sellers ir izstrādājuši trīs izziņas teorētiskās orientācijas jeb nozīmju sistēmas: transmisija, transakcija un transformācija (*J. P. Miller, W. Seller* 1985, pēc S. M. Brodijas 2004a). Balstoties uz izpratni par iepriekšminētajām nozīmju sistēmām, var nosacīti izdalīt trīs pieejas efektīvas mācību vides izpratnei un izveidei (skat. 8. tabulu, kas sastādīta pēc S. M. Brodijas 2004a; D. Lieģenieces 1998; H. Šahas un Š. Šarana 2004; G. L. Hubera 2004a; D. Kiralijs 2004). Promocijas darba autore uzskata, ka visas trīs iepriekšminētās pieejas efektīvas mācību vides izpratnei un radīšanai ir pamatotas un lietderīgas atkarībā no situācijas, galvenais, lai vide būtu pozitīva, labvēlīga. Autores darba pieredzē vērojama arī zināma attīstības virzība – no transmisijas pieejas uz transakcijas pieeju, tad no transakcijas pieejas uz transformācijas pieeju. Balstoties uz teorētiskajām atziņām, kā arī uz savu dzīves un darba pieredzi, promocijas darba autore secina, ka skolas un ģimenes sadarbība (*S. L. Christenson* 2004), skolotāja un skolēna pozitīva savstarpēja mijiedarbība (*A. Zsolnai* 2002; *K. T. Henson* 2003; *J. Maļicka* 2004), kā

arī pozitīva mijiedarbība starp pašiem skolēniem (P. Sālbergs 2003c; K. T. Henson 2003) ir efektīvas mācību vides veidošanas priekšnoteikums.

8. tabula

Trīs pieejas efektīvas mācību vides izpratnei un izveidei

Komponenti	Izziņas teorētiskās orientācijas jeb nozīmju sistēmas		
	Transmisijas pieeja	Transakcijas pieeja	Transformācijas pieeja
1. Mērķis (S. M. Brodija 2004a)	1.1. Mērķis ir nodot skolēniem faktu, iemaņu, jēdzienu un vērtību zināšanas.	1.2. Mērķis ir attīstīt inteligenci, īpaši kompleksas problēmu risināšanas spējas. Sociālās prasmes ir tikpat svarīgas kā kompleksu intelektuālu sistēmu apguve.	1.3. Mērķis ir sociālas izmaiņas un pašaktualizācija. Mācīšanās ir vērsta uz ķermeņa, izziņas, jūtu un gara integrāciju.
2. Zināšanas (S. M. Brodija 2004a)	2.1. Zināšanas ir objektīva, no cilvēku subjektivitātes neatkarīga informācija, kuru ar skolotāja vai grāmatas palīdzību nodod skolēnam. Mācību programmas izpilde ir obligāta. Mācību saturs tādēļ jau iepriekš ir samērā noteikts, tas ietverts mācību grāmatās. Skolām šīs zināšanas bez kļūdām jānodod skolēniem.	2.2. Zināšanas ir dinamiskas un mainīgas. Zināšanu apguves process atkarīgs no dažādiem pētniecības veidiem. Zināšanu dziļumam mācību programmā ir priekšroka salīdzinājumā ar zināšanu plašumu. Zināšanas tiek aplūkotas saistībā ar skolēnu.	2.3. Zināšanas ir dinamiskas, mainīgas un konstruētas. Zināšanas ir daudzdimensionālas un atkarīgas no konteksta vai situācijas. Zināšanas atkarīgas no personas, tās sakņojas personīgajā nozīmju sistēmā.
3. Skolotāja (pieaugušā) funkcijas (S. M. Brodija 2004a)	3.1. Skolotāji ir informācijas sniedzēji, vadītāji, menedžeri. Skolotājs vienīgais nosaka darba materiālus, uzdevumus, instrukcijas ātrumu un vērtējuma kritērijus.	3.2. Skolotāji ir veicinātāji, aranžētāji, kuri rūpējas par piemērotiem darba resursiem un pētniecības jautājumiem. Skolotāji ievada skolēnus darbā un reaģē uz skolēnu iniciatīvu.	3.3. Skolotāji mācās kopā ar skolēniem un tādējādi ir kopībā iekļāvusies daļa. Skolotāja loma ir skolēnu izziņas prasmes saistīt ar sociālo izmaiņu un pašaktualizācijas dzīves aspektiem.
4. Darba sistēma (S. M. Brodija 2004a; G. L. Hubers 2004a; D. Kiralijs 2004; H. Šahara un Š. Šarans 2004)	4.1. Mācību procesa pamatā ir skolotāja monologs un darbs ar mācību grāmatu. Uz skolotāju un mācību saturu orientētas mācības. Mācību priekšmeti tiek apgūti izolēti. Komunikācija ir vienpusēja vai divpusēja (skolēns - skolotājs), atkarīga no skolotāja noteiktā darba veida. Dominē frontālais mācību darbs. Darba sistēmai ir raksturīga neelastība, orientācija uz drošību, pārskatāmību. Pamatā ir pozitīvisma modelis.	4.2. Audzināšana notiek dialogā starp skolēniem un skolotāju kā problēmu risinātājiem. Mācīšanās var notikt atkarībā no mācību priekšmeta prasībām, starpdisciplināri vai sociālās interakcijas kontekstā. Tiek izmantotas gan tradicionālās metodes, gan alternatīvās metodes. Darba sistēmai ir raksturīga jaukta orientācija gan uz drošību, gan uz nedrošību. Pamatā ir individuālā (radikālā) un sociālā konstruktīvisma modelis.	4.3. Skolotāji un skolēni ir zināšanu autori un mācās kopā. Jaunas zināšanas cilvēki iegūst kopīgā darbā. Tiek veicināta viedokļu dažādība. Sadarbībā un dialogā tā tiek pakļauta tālākai izpētei. Dominē alternatīvās darba metodes. Darba sistēmai ir raksturīga elastība, orientācija uz nedrošību, virzība uz pārmaiņām, novirzēm no vispārpieņemtā. Pamatā ir sistēmiskā konstruktīvisma modelis.
5. Pedagoģiskās mijiedarbības modelis (D. Lieģeniece 1998)	5.1. Biheiviorisma modelis (kvantitatīvais modelis). Pedagoģa mērķis ir labi sagatavot stundu, balstoties uz programmu.	5.2. Uz kognitīvajām teorijām orientētais modelis (kvalitatīvais modelis). Pedagoģa mērķis ir iekārtot vidi un radīt apstākļus skolēnu darbībai un attīstībai, zināt psiholoģiju.	5.3. Humānistiskās mijiedarbības modelis (cilvēka vērtību respektējošais modelis). Pedagoģa mērķis ir nodrošināt uzticēšanos un sapratni starp pedagoģu un skolēnu, sekmēt skolēnu motivāciju un atbildību.
6. Uzdevumu izvēle (S. M. Brodija 2004a)	6.1. Skolotājs vienīgais izvēlas uzdevumus visai klasei vienādi. Rezultāti ir iepriekš definēti.	6.2. Skolēni daļēji izvēlas tēmas un mācību uzdevumus; rezultāti nav iepriekš definēti. Lēmumus vislabāk pieņemt, kopīgi pārdomājot un savstarpēji konsultējoties.	6.3. Skolēni kopīgi ar skolotāju izvēlas tēmas un mācību uzdevumus; rezultāti nav iepriekš definēti. Mācīšana ir kompleksa un saistīta ar attiecībām. Vislabāk izšķirties, kopīgi pārdomājot un konsultējoties apzināti un eksperimentāli.
7. Skolēnu motivācija (S. M. Brodija 2004a)	7.1. Pastiprināti tiek izmantoti ārēji apbalvojumi, turklāt individuālām atšķirībām ir maza nozīme.	7.2. Motivācija ir iekšēja, proti, skolēniem jārisina problēmas, savukārt videi problēmu risināšana ir jāatbalsta. Skolēni piedalās mācīšanās kontroles procesā.	7.3. Skolēni saņem iespējami lielas savas dzīves kontroles iespējas, lai pašmotivēti un pašnoteikti varētu risināt problēmas.
8. Kontrole un autoritāte (H. Šahara un Š. Šarans 2004)	8.1. Autoritāte ir skolotājam. Skolotājs ir atbildīgs par mācīšanos un mācību nosacījumiem. Dominē autoritārais vadības stils. Klase un skola kā birokrātiskas organizācijas modelis.	8.2. Autoritāti skolotājs dala ar skolēniem. Skolotājs nav ne autoritatīvs, ne autoritārs. Mācīšanās jāatbalsta tā, ka nostiprinās iekšējā motivācija. Dominē jauktais vadības stils (atkarībā no situācijas). Klase un skola kā pārejas posma sistēma.	8.3. Autoritāte ir pamatota kopībā. Skolotāji atbalsta tendences, kas rada jaunas zināšanas. Skolēni var noteikt mācību priekšnosacījumus. Dominē demokrātiskais vadības stils. Klase un skola kā atklāta sistēma, sistēmiskās organizācijas modelis.

9. Skolēna loma (H. Šahara un Š. Šarans 2004)	9.1. Izpilda instrukcijas; pasīva loma mācību uzdevumu un metožu noteikšanā.	9.2. Skolēns var būt gan pasīvs, gan aktīvs atkarībā no situācijas.	9.3. Uzdod jautājumus, plāno, izrāda iniciatīvu, aktīvi piedalās mācību procesā; pieņem lēmumus par dažādiem jautājumiem klasē.
10. Skolēnu sasniegumi (D. Lieģeniece 1998)	10.1. Ja skolēni tiek galā ar mācību programmā apgūstamo vielu, viņus uzskata par kompetentiem un veiksmīgiem. „Jo vairāk faktu zināšu, jo labāk...”	10.2. Labas sekmes mācībās nav pretrunā ar sociāliem mērķiem un vērtībām. Sociālie mācību procesi uzlabo attiecības klasē, līdz ar to radot labākus priekšnoteikumus augstu rezultātu sasniegšanā. Nozīmīga ir zināšanu kvalitāte, nevis kvantitāte, katrs mācās savā tempā.	10.3. Skolēns veido mācīšanās motivāciju un atbildības izjūtu, spējīgs un ieinteresēts pašaktualizēties, izrāda un attīsta sava „Es” spēku.

Efektīva mācību vide rodas tad, „ja dažādu raksturu un spēju līmeņu, daudzveidīgas pieredzes un interešu apvienošana rada labvēlīgu emocionālo un intelektuālo mācību procesa fonu, paplašina redzesloku; veicina attīstību; rada savstarpējas palīdzības un bagātināšanās, dialoga un praktiskās darbības, sadarbības un mijiedarbības iespējas” (I. Maslo 1995, 89). ASV zinātniece Seleste M. Brodija atzīst, ka „pilnīga mācību vides pārveide sadarbības modelī no daudziem tradicionāli izglītojamiem praktiķiem prasītu izziņas teorētiskās orientācijas maiņu, jo skolotāji jauninājumiem vienmēr tuvojas no savu subjektīvo teoriju skatījuma” (S. M. Brodija 2004a, 139). Savukārt Izraēlas zinātnieki Hana Šahara un Šlomo Šarans uzsver, „ja mēs vēlamies sasniegt patiesas pārmaiņas, skolas un klases līmeņiem jābūt organizētiem pēc viena modeļa”, skolotāji nevar radīt un ilgstoši garantēt nosacījumus, kas mācību vidi skolā padara efektīvu, interesantu un ierosinošu, ja šie paši priekšnoteikumi nav nodrošināti arī skolotājiem (H. Šahara, Š. Šarans 2004, 80). Somu zinātniekam Arto Lāmanenam, pārdomājot savu pieredzi, mēģinot skolā ieviest jaunas idejas vai darbības, radās šādas atziņas: pārmaiņas ir saistītas ar mācīšanos (skolotājiem ir jāmacās no savas pieredzes); pārmaiņas ir process, kas prasa laiku (A. Lāmanens 2003). Efektīva mācīšanās vide būs nepilnīga, ja tajā netiks piedāvāts atbalsts mācību grūtību pārvarēšanai katram skolēnam (P. Sālbergs 2003c). Saskaņā ar konstruktīvisma pieeju nozīmīgākā skolotāja loma ir radīt mācību vidi, kurā katram skolēnam ir nodrošinātas savas iepriekšējās pieredzes izpētes un jaunās pieredzes konstruēšanas iespējas reālā un nozīmīgākā kontekstā (P. Sālbergs 2003b, 2003c), kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas procesa un rezultāta pašnovērtējuma iespējas (I. Tiļļa 2003, 2005). Inta Tiļļa savā promocijas darbā ir konstatējusi, ka „kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas mijiedarbības rezultātā veidojas sociālkultūras mācīšanās pieredze, kas ietver sevī skatījumu uz sevi, citiem un pasauli” (I. Tiļļa 2003, 79), tās ir skolēna subjektīvi reflektētas zināšanas un prasmes sociālkultūras mācīšanās, t.i., pašattīstības, socializēšanās un kultūras apgūšanas procesu mijiedarbībā (I. Tiļļa 2003, 77). Skolēniem ir jārada daudzveidīgas iespējas būt aktīviem, atbilstoši savām interesēm praktiski darboties; uzņemties līdzdalību sociālkultūras mācīšanās procesā un nodrošināt izvēles iespējas; meklēt alternatīvus problēmu risinājumus; mācīties, sadarboties un sazināties kultūru dialogā; izvērtēt mācīšanās, sadarbības un saziņas procesus un rezultātu izmaiņas (I. Tiļļa

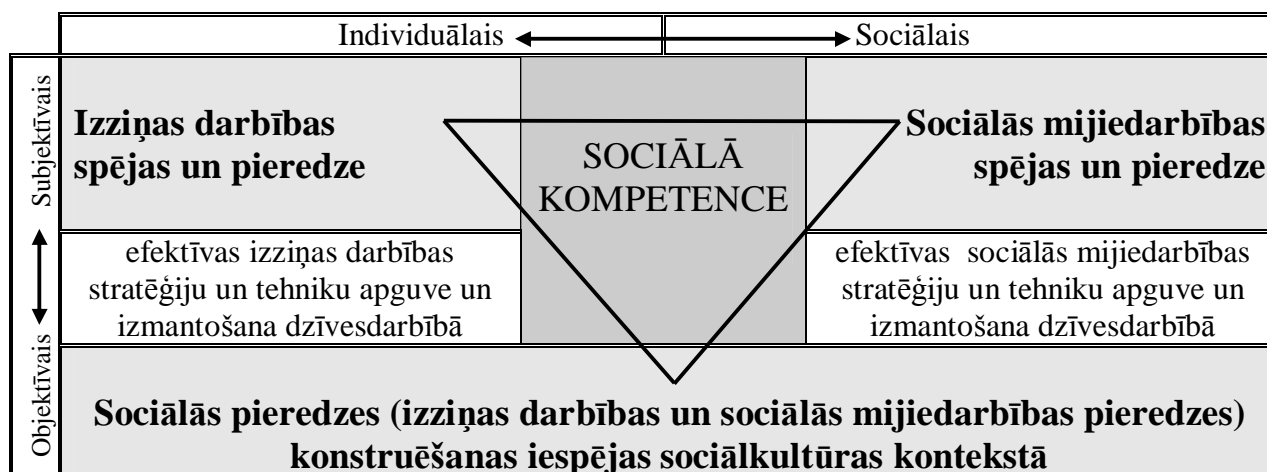
2003, 73-74); skola tādējādi kļūst par dzīvestelpu, kura ir atvērta dažādiem sadarbības veidiem un ļauj gūt sadarbības pieredzi, palīdz savstarpēji bagātināties (I. Tiļļa 2003). Balstoties uz vairākām teorijām (J. Spencer Brown 1969; N. Luhmann 1990; J. S. Bruner 1990; L. Koch 1998; R. Arnold 1998 u.c.), Inta Tiļļa ir pamatojusi sociālkultūras mācīšanās sistēmiski konstruktīvistisko izpratni:

- sociālkultūras mācīšanās ir aktīvs, konstruktīvs process, kurā vecā pieredze tiek saistīta ar jauno; sociālkultūras mācīšanās ir atkarīga no konteksta, kas rosina skolēnus savstarpēji sazināties un sadarboties, risināt problēmas;
- katram skolēnam ir sava personiskā pieredze un sociālkultūras fons, dažādas perspektīvas veicina kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas dažādas dimensijas;
- sociālkultūras mācīšanās ir komunikācija, kuras laikā tās dalībnieki mācās, savstarpēji sazinās, sadarbojas (I. Tiļļa 2005, 90-91).

Sociālkultūras mācīšanās kontekstā skolēnu sociālās kompetences pilnveide ir iepriekšējās un jaunās sociālās pieredzes – izziņas darbības un sociālās mijiedarbības pieredzes – „mijdarbības pamatots zināšanu, prasmju un attieksmju konstruēšanas individuāls process” – kompetences pilnveides subjektīvais aspekts (I. Tiļļa 2003, 73). Sociālās kompetences pilnveides objektīvais aspekts ir izziņas darbības un sociālās mijiedarbības pieredzes konstruēšanas iespēju nodrošināšana, veidojot efektīvu sociālkultūras vidi. Tādējādi pētījuma gaitā ir paplašinājusies autores izpratne par jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtību. Šī pētījuma kontekstā turpmāk ar jēdzienu „sociālā kompetence” tiks saprasta *skolēna sociālās mijiedarbības un izziņas darbības spēju un pieredzes individuāla kombinācija, kas nodrošina efektīvu mijiedarbību ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā, ļauj rast līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu, līdz ar to jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences priekšmetiski saturiskā struktūras izpratne arī ir bagātinājusies (skat. 9. tabulu).*

9. tabula

Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences priekšmetiski saturiskā struktūra



Lai sekmētu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi, sākumskolas mācību procesā jārada efektīva sociālkultūras vide, kurā skolēniem būtu nodrošinātas daudzveidīgas iespējas konstruēt savu sociālo pieredzi (sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzi), mijiedarbojoties ar dažādiem vienaudžiem un skolotājiem, mācīties meklēt līdzsvaru starp divām perspektīvām – individuālo un sociālo, sasniegt sev nozīmīgus mērķus, ievērojot citu intereses un vajadzības.

Veicot teorētisko analīzi, promocijas darba autore ir secinājusi, ka mācību procesa pamatā jābūt vienaudžu sadarbībai daudzveidīgās skolotāja strukturētās un skolēnu pašnoteiktās atvērtās problēmsituācijās ar sociokognitīvā un kognitīvā konflikta risināšanu saskaņā ar savstarpējās empātijas, palīdzības un refleksijas principiem (skat. 10. tabulu).

10. tabula

Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumi sociālkultūras kontekstā

Efektīva sociālkultūras vide			
Individuālā perspektīva		Sociālā perspektīva	
Izziņas darbības pieredzes konstruēšanas iespējas		Sociālās mijiedarbības pieredzes konstruēšanas iespējas	
efektīvas izziņas darbības stratēģiju un tehniku apguve un izmantošana dzīvesdarbībā		efektīvas sociālās mijiedarbības stratēģiju un tehniku apguve un izmantošana dzīvesdarbībā	
Subjekta iekšējais dialogs		Mācību kultūru dialogs	Starpsubjektu (starppersonu) dialogs
kognitīvā konflikta risināšana		sociokognitīvā konflikta risināšana	sociālā konflikta risināšana
Refleksīvās funkcijas	individuālo mērķu izvirzīšana, individuālās izziņas darbības plānošana un organizēšana	kopīgo mērķu izvirzīšana, kopdarbības plānošana un organizēšana	sociālo mērķu izvirzīšana, sociālās mijiedarbības plānošana un organizēšana
	individuālo (sev nozīmīgu) lēmumu pieņemšana	kopīgo lēmumu pieņemšana	sociālo (citiem nozīmīgu) lēmumu pieņemšana
	paškontrolē, pašregulācija un individuālā atbildība	savstarpējā atbildība, kontrole un regulācija	sociālās uzvedības normu ievērošana, sociālā kontrole un regulācija
	pašnovērtējums un savstarpējais novērtējums	pašnovērtējums un savstarpējais novērtējums	pašnovērtējums un savstarpējais novērtējums
sevis stimulēšana, iedvesmošana, motivēšana		savstarpējā palīdzība, stimulēšana	savstarpējā ietekme un psiholoģiskā iedarbība
pašcieņa		savstarpējā empātija	savstarpējo attiecību kultūra, tolerance

Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumus sociālkultūras kontekstā nosaka dažādu zinātnieku atziņas par skolēna mijiedarbības ar pieaugušajiem un vienaudžiem savdabīgumu, atšķirīgu ietekmi uz skolēna attīstību kopumā, t. sk. skolēna sociālās kompetences attīstību un pilnveidi (*Л. С. Выготский* 1991, 1996, 2004; *J. Piaget*, pēc *J. Polujanova/Ю. А. Полуянов* 1996; *М. И. Лисина* 1982; *G. Cukermane* 1994b, 1994c; *Г. А. Цукерман* 1984a, 1984b, 1996; *D. Lieģeniece* 1999; *S. R. McConnell, S. L. Odom* 1999; *Т. Д. Марцинковская* 1997; *Н. И. Поливанова, И. В. Ривина* 1996 u.c.) un atziņas par

sociālās mijiedarbības un izziņas darbības mijšakarībām mācību procesā (P. F. Murphy 1999; J. Bruner 1996; Л. Фестингер 1999; Ž. Piažē 2002; A. Špona 2001; I. Maslo 1995; I. Žogla 2001; D. Lieģeniece 1999; O. Ņikiforovs 1994; А.-Н. Перре-Клермо 1991; Ж. Крепо, К. Жариж 1996; В. В. Рубцов 1980, 1996а, 1996б; Н. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996; G. L. Hubers 2004а; Н. В. Гришина 2004; I. Tiļļa 2003, 2005; D. Kiralijs 2004; Г. А. Цукерман 1996; P. Sälbergs 2003b, 2003c, 2003d u.c.).

1.2.2. Skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumu izpēte praksē

Skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumi, tāpat kā sociālās kompetences būtība, tika pētīti ne tikai teorētiski, bet arī no prakses viedokļa. Iepriekš minēto fenomenoloģisko pētījumu turpināja, lai izpētītu pamatizglītības skolotāju (1.-4. kl.) un skolēnu vecāku izpratni par jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumiem, veidojot efektīvu vidi skolā un ārpus tās. 2004.-2005. m. g. 1. semestrī sociālās kompetences pilnveides nosacījumu noteikšanai tika aptaujāti četri iepriekš minēto Rēzeknes mazākumtautību skolu 26 pamatizglītības skolotāji, kā arī Rēzeknes 6. vidusskolas 32 skolēnu ģimenes. Skolotājiem un vecākiem tika piedāvāts atvērts jautājums: „Kādā veidā var stimulēt jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi?”. Skolotāju un skolēnu vecāku atbildes uz jautājumu „Kādā veidā var stimulēt jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi?” apkopotas salīdzinošajā tabulā (skat.11. tabulu).

11. tabula

Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu pamatizglītības skolotāju un Rēzeknes 6. vidusskolas skolēnu vecāku atbildes uz jautājumu „Kādā veidā var stimulēt jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi?”

Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu pamatizglītības skolotāju (1.-4. kl.) atbildes	Rēzeknes 6. vidusskolas 1.-4. klases skolēnu vecāku atbildes
1. skolotājs: <i>Pārrunas, situāciju veidošana, ekskursija, tikšanās, spēles.</i>	1. ģimene: <i>Svētku, pasākumu, papildaktivitāšu organizēšana.</i>
2. skolotājs: <i>Izglītīt vecākus.</i>	2. ģimene: <i>Saskarsme ar sabiedrību (draugiem u. c.).</i>
3. skolotājs: <i>Organizēt klases audzināšanas stundas, pasākumus, kur bērniem būtu jāsadala lomas, savstarpēji jāpalīdz, organizēt ekskursijas un tikšanās, iepazīstināt ar dažādām profesijām.</i>	3. ģimene: <i>Sodīt, bet ne pārāk bargi, kā paraugus minēt labus skolēnus.</i>
4. skolotājs: <i>Vadīt spēles – praktikumus.</i>	4. ģimene: <i>Pareiza audzināšana, lai bērns cienītu pieaugušos.</i>
5. skolotājs: <i>Praktiskās nodarbības, video.</i>	5. ģimene: <i>Ar pieaugušo paraugu.</i>
6. skolotājs: <i>Vairāk iesaistīt sabiedriskās organizācijas.</i>	6. ģimene: <i>Attīsta gan vecāki, gan skola.</i>
7. skolotājs: <i>Mācīt elastīgas pieejas, sabiedrības likumus (man ir ērtāk tā ..., man ir labāk..., tas nav bīstami...).</i>	7. ģimene: <i>Ikdienā apspriest (analizēt) konkrētas situācijas, vairākkārt atkārtotot vienu un to pašu.</i>
8. skolotājs: <i>Uzskate, kas izraisa interesi, dailliteratūra, moderno mācību metožu un paņēmieni ieviešana mācību procesā, darbs ar vecākiem.</i>	8. ģimene: <i>Mācīt pareizi rīkoties (ko drīkst un ko nedrīkst).</i>
9. skolotājs: <i>Saskarsme ar spilgtām, neordinārām personībām. Jāattīsta bērna jūtu pasaule, jutekliskā uztvere.</i>	9. ģimene: <i>Informācijas stundas, kultūrpasākumi, ekskursijas.</i>
10. skolotājs: <i>Darbs ar ģimeni, tikšanās ar interesantiem cilvēkiem, ārpuskolas un ārpusklases skolotāja un skolēnu saskarsme.</i>	10. ģimene: <i>Stāstīt bērniem patiesību par to, kas notiek pasaulē un censties skaidrot cēloņus (kāpēc tas notiek).</i>
11. skolotājs: <i>Darbs ar vecākiem, tikšanās ar interesantiem cilvēkiem.</i>	11. ģimene: <i>Iepazīstināt bērnu ar citu tautu kultūru, ar viņu paražām.</i>
	12. ģimene: <i>Mācīt labas manieres, vairāk lasīt, biežāk būt cilvēkos, dažāda sociālā līmeņa grupās, ne tikai tajā, pie kuras pieder pats bērns, vēlamus augstāka slāņa sabiedrībā.</i>

<p>12. skolotājs: <i>Stimulēt skolotāja darbību (materiālā bāze, modernu mācību līdzekļu pieejamība), skolotāja un sociālo struktūru darbības cieša savstarpējā saikne, individuālā pieeja katram bērnam.</i></p> <p>13. skolotājs: <i>Motivācija, mācības, audzināšana.</i></p> <p>14. skolotājs: <i>Dot iespēju visu tautību pārstāvjiem mācīties un attīstīt savu kultūru.</i></p> <p>15. skolotājs: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>16. skolotājs: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>17. skolotājs: <i>Jāorganizē vairāk ekskursiju, pārgājienu, lai bērns varētu paplašināt savu saskarsmes pieredzi, uzvedības kultūru dažādās dzīves situācijās un vietās – teātrī, rūpnīcā, muzejā.</i></p> <p>18. skolotājs: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>19. skolotājs: <i>Pārrunas, skolotājs kā paraugs, situāciju veidošana, pieredzes apmaiņa, daiļdarba analīze (varoņa rīcības analīze, novērtēšana, kā es rīkotos līdzīgā situācijā).</i></p> <p>20. skolotājs: <i>Skolotājs kā paraugs (skolēni atdarina). Kultūras uzvedības normu ievērošana, skolēnu apbalvošana. Nosodāmas uzvedības apspriešana.</i></p> <p>21. skolotājs: <i>Situāciju apspriešana kolektīvā, dažādu pasākumu apmeklēšana, uzmanības pievēršana vēlamajām un nevēlamajām situācijām, literāro darbu lasīšana, filmu skatīšanās, skolotājs kā paraugs saskarsmē.</i></p> <p>22. skolotājs: <i>Veidot spēļu situācijas, kurās bērns mācītos sadarboties, sazināties. Vadīt stundas ar savstarpējās palīdzības elementiem (savstarpējā pārbaude, kontrole).</i></p> <p>23. skolotājs: <i>Veidot nosacījumus (apstākļus) saskarsmei, sadarbībai klasē, skolā.</i></p> <p>24. skolotājs: <i>Redzesloka paplašināšana, attīstīt prasmi sazināties ar vienaudžiem, kā arī ar pieaugušajiem, ar apkārtējo pasauli.</i></p> <p>25. skolotājs: <i>Ar savu piemēru rādīt attieksmi pret apkārtējo pasauli. Organizēt pārrunas, apspriest dažādas situācijas, dodot iespēju bērnam izteikt savu viedokli, izskaidrot iemeslu.</i></p> <p>26. skolotājs: <i>Sadarbības un savstarpējās palīdzības gaisotnes nodrošināšana, pildot radošos uzdevumus dažādu tautību skolēnu grupās; spēļu situāciju izmantošana, ekskursijas.</i></p>	<p>13. ģimene: <i>Mācīt bērniem uzvedības kultūru sabiedrībā.</i></p> <p>14. ģimene: <i>Ar savu personīgo paraugu ģimenē.</i></p> <p>15. ģimene: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>16. ģimene: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>17. ģimene: <i>Vairāk bērniem stāstīt, rādīt visu kultūru.</i></p> <p>18. ģimene: <i>Ar savu paraugu; vērojot citu cilvēku uzvedību, filmu skatīšanās, grāmatu lasīšana, pozitīvs klasesbiedru (kolēģu) paraugs.</i></p> <p>19. ģimene: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>20. ģimene: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>21. ģimene: <i>Pareiza un patiesa attiecīgas tēmas pasniegšana.</i></p> <p>22. ģimene: <i>Organizēt vairāk kultūrpasākumu.</i></p> <p>23. ģimene: <i>Bibliotēkas apmeklējums, literatūras, pasaku lasīšana, izstāžu apmeklējums, piedalīšanās skolas un pilsētas pasākumos, zināšanas par notikumiem valstī, pilsētā, pasaulē. Iepazīšanās ar profesijām, lomu spēles.</i></p> <p>24. ģimene: <i>Strādāt ar vecākiem un bērniem no nelabvēlīgām ģimenēm, iesaistot psihologus. Audzināt bērns pašcienu, veicināt klases saliedētību, radīt savstarpējās palīdzības vidi, līdzjūtības gaisotne, bērnu un vecāku Dieva baušļu ievērošana.</i></p> <p>25. ģimene: <i>Atdarināšanas paraugs visās jomās, kas ir bērnam apkārt, vecāku aktīva līdzdalība savu bērnu audzināšanā.</i></p> <p>26. ģimene: <i>Liela cieņa pret bērna personību, labvēlīga psiholoģiskā gaisotne (mikroklimats) skolā un ģimenē, veicināt pašu skolēnu iekšējo normu un noteikumu izstrādāšanu.</i></p> <p>27. ģimene: <i>Bērna iesaistīšana ārpuskolas dzīvē, piedalīšanās klases sabiedriskajā dzīvē.</i></p> <p>28. ģimene: <i>Der tās pašas metodes, plus vēl pārgājienu, ekskursijas, lekcijas, pārrunas. Informācija + secinājumi, vispārinājumi, piemēri no dzīves.</i></p> <p>29. ģimene: <i>Organizēt ekskursijas, apmeklēt muzejus, izstādes, teātri.</i></p> <p>30. ģimene: <i>Literatūras, filmu un citas informācijas izpēte un apspriešana.</i></p> <p>31. ģimene: <i>Nav atbildes.</i></p> <p>32. ģimene: <i>Termins „kompetence” nav attiecināms uz bērnu.</i></p>
--	--

Tad tika veikta kontentanalīze, lietojot strukturālās analīzes elementus. Visi sociālās kompetences pilnveides nosacījumu apraksti tika sadalīti loģiskās struktūrvienībās (atsevišķos vārdos vai vārdu savienojumos), lai konstatētu visbiežāk lietojamās struktūrvienības skolotāju un vecāku veiktajos aprakstos. Strukturālās analīzes rezultāti apkopoti salīdzinošajā tabulā (skat. 12. tabulu).

Pamatizglītības skolotāju veiktajos aprakstos konstatēja 11 biežāk izmantotās struktūrvienības, savukārt, skolēnu vecāku veiktajos aprakstos – 10. Šī pētījuma kontekstā, tāpat kā iepriekšējā, par biežāk izmantotajām struktūrvienībām tiek uzskatītas tādas, kuru lietojuma biežums ir ≥ 3 .

Pamatizglītības skolotāju un skolēnu vecāku veiktajos aprakstos starp biežāk izmantotajām struktūrvienībām bija sešas kopīgās struktūrvienības: *ekskursija, saskarsmes un sadarbības pieredzes paplašināšana, pieaugušais kā paraugs, pārrunas, daiļliteratūras lasīšana un analīze, situāciju apspriešana.*

Visbiežāk izmantotās loģiskās struktūrvienības, atbildot uz jautājumu „Kādā veidā var stimulēt 1.-4. klases skolēnu sociālās kompetences pilnveidi”?”

Lietojuma biežums	Pamatizglītības skolotāju (1.-4. kl.) biežāk izmantotās struktūrvienības	1.-4. klases skolēnu vecāku biežāk izmantotās struktūrvienības
5	1. tikšanās	1. kultūrpasākumi 2. pieaugušais kā paraugs 3. situāciju apspriešana
4	2. situāciju veidošana 3. ekskursija 4. darbs ar ģimeni (vecāku izglītošana) 5. saskarsmes un sadarbības pieredzes paplašināšana 6. pieaugušais kā paraugs	4. pārrunas 5. daīlliteratūras lasīšana un analīze 6. ārpuskolas un ārpusklases skolotāja un skolēnu saskarsme
3	7. pārrunas 8. spēles 9. savstarpējā palīdzība 10. daīlliteratūras lasīšana un analīze 11. situāciju apspriešana	7. ekskursija 8. audzināšana 9. saskarsmes un sadarbības pieredzes paplašināšana 10. cits skolēns kā paraugs

Šī pētījuma kontekstā par efektīvas sociālkultūras vides veidošanas priekšnoteikumu tiek uzskatīta skolēnu sociālās pieredzes konstruēšanas iespēju nodrošināšana, uz to norādīja arī aptaujātie pamatizglītības skolotāji un skolēnu vecāki, uzskaitot vairākus sociālās kompetences pilnveides nosacījumus, kas veicina saskarsmi un sadarbību (*grupu darbs, lomu sadale, pieredzes apmaiņa, savstarpējā palīdzība, savstarpējā pārbaude un kontrole, iespēja izteikt savu viedokli, citu cilvēku uzvedības novērošana, labvēlīga gaisotne (mikroklimats), praktiskās nodarbības, uzskate, video u.c.*).

Promocijas darba autore ir apkopojusi un izanalizējusi dažādu valstu zinātnieku atziņas, kā arī skolēnu vecāku un pamatizglītības skolotāju izpratni par jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumiem:

- šī promocijas darba kontekstā par jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides priekšnosacījumu uzskatīta tāda mācību procesa organizācija, kurā ir iekļautas abas mijiedarbības formas: gan vienaudžu mijiedarbība, gan skolēnu un pieaugušo mijiedarbība (H. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996; М. П. Романеева, Г. Е. Цукерман, Н. Э. Фокина 1980; Г. А. Цукерман, Н. Э. Фокина 1983; М. И. Лусина 1982; Г. А. Цукерман 1984a, 1984b, 1996; G. Cukermane 1994b);
- lai sekmētu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi, sākumskolas mācību procesā jārada efektīva sociālkultūras vide, kurā skolēniem būtu nodrošinātas daudzveidīgas iespējas konstruēt savu sociālo pieredzi (sociālās mijiedarbības un izzīņas darbības pieredzi), mijiedarbojoties ar dažādiem vienaudžiem un pieaugušajiem, mācīties meklēt līdzsvaru starp divām perspektīvām – individuālo un sociālo, sasniegt sev nozīmīgus mērķus, ievērojot citu intereses un vajadzības;

- mācību procesa pamatā jābūt vienaudžu sadarbībai daudzveidīgās skolotāja strukturētās un skolēnu pašnoteiktās atvērtās problēmsituācijās ar sociokognitīvā un kognitīvā konflikta risināšanu saskaņā ar savstarpējās empātijas, palīdzības un refleksijas principiem.

1.2.3. Skolēnu sociālās kompetences kritēriji un radītāji

ASV zinātnieki Samuels Odoms un Skots Makonels klasificēja dažādas sociālās kompetences pilnveides novērtēšanas pieejas šādās trīs grupās: *kompleksās pieejas (all-inclusive approaches)*, kas ietver sevī skolēnu kompetentu performanci, t.i., sociālās, valodiskās, adaptīvās darbības veikšanu; *uzvedības pieejas (behavioral approaches)*, kas ietver sevī tikai atsevišķus skolēnu sociālās uzvedības gadījumus; *izziņas pieejas (cognitive approaches)*, kas ietver sevī skolēnu sociālās un izziņas prasmes (komunikatīvās prasmes, sociālo problēmu risināšanas prasmes u.c.) (S. L. Odom, S. R. McConnell 1985). Tā kā kompetence kā process nepārtraukti pilnīgojas un kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības kvalitātes līmenī (I. Tiļļa 2003, 2005), skolēnu sociālā kompetence var tikt mērīta un vērtēta dažādos veidos: novērojot indivīda sociālo uzvedību dažādās situācijās, izmantojot standartizētās novērošanas lapas (D. E. McClellan, L. G. Katz 2001); kombinēti novērtējot, izmantojot standartizētos novērojumus, kā arī vienaudžu, skolotāju, vecāku un citu cilvēku novērtējumus (A. D. Pellegrini, C. D. Glickman 1991; S. R. McConnell, S. L. Odom 1999; W. D. Bursuck, S. R. Asher 1986; J. Mize, R. A. Cox 2001; C. Webster-Stratton, D. Woolley Lindsay 1999; U. Funke, H. Schuler 1998; E. W. Lindsey 2002; A. L. Miller, K. K. Gouley, A. Shields 2002; E. D. Warnes, S. M. Sheridan, J. Geske, W. A. Warnes 2003). Vācu zinātnieki Uvijs Funke un Heincs Šulers, vērtējot skolēnu sociālo kompetenci, deva priekšroku multimediju testiem ar datorgrafikas, audio, video un animācijas elementiem (U. Funke, H. Schuler 1998).

Vairākos pētījumos skolēnu sociālo kompetenci pēta korelācijā ar viņu popularitāti, sociālo statusu vienaudžu vidū un savstarpējo attiecību kvalitāti (A. D. Pellegrini, C. D. Glickman 1991; G. W. Ladd 1999; D. E. McClellan, S. Kinsey 1999; D. E. McClellan, L. G. Katz 2001; K. A. Dodge, D. C. Schlundt, I. Schocken, J. D. Delugach 1983; J. A. Goldman, D. A. Corsini, R. DeUrioste 1980; J. M. Gottman, J. Gonso, B. Rasmussen 1975; S. R. Asher, P. D. Renshaw 1981; W. D. Bursuck, S. R. Asher 1986; E. W. Lindsey 2002; A. M. Vorbach, S. L. Foster 2003; B. K. Barton, R. Cohen 2004 u.c.). Vairākos pētījumos skolēnu sociālās kompetences pilnveides novērtējums tiek saistīts ar viņu sociālo zināšanu, prasmju un attieksmju izpēti (A. D. Pellegrini, C. D. Glickman 1991; W. D. Bursuck, S. R. Asher 1986; J. Mize, R. A. Cox 2001; C. Webster-Stratton, D. Woolley Lindsay 1999; U. Funke, H. Schuler

1998; E. W. Lindsey 2002; A. L. Miller, K. K. Gouley, A. Shields 2002; E. D. Warnes, S. M. Sheridan, J. Geske, W. A. Warnes 2003 u.c.)

Profesore Rasma Garleja piedāvā vērtēt sociālo kompetenci „pēc spējām uzņemties atbildību, sociālo lomu kultūras ... telpā” (R. Garleja 2006, 31). Profesore Ausma Špona ir izstrādājusi šādus sociālās uzvedības kritērijus un rādītājus: *sadarbības prasme*, ko raksturo mērķis, prasme saskaņot līdzekļus mērķa sasniegšanai un pašvērtējuma prasmes; *konflikta risināšanas prasmes*, ko raksturo personīgo konfliktu biežums, konfliktu risināšanas stratēģija mierīgās pārrunās, kopējā darbībā, prasme piekāpties, rast kompromisu; *piederības izjūta grupai*, ko raksturo cieņa pret vienaudžiem runā un rīcībā, prasme zaudēt/uzvarēt, prasme draudzēties (A. Špona 2005). Asociētā profesore Rudīte Andersone par kritērijiem skolēnu sociālo prasmju apguves novērtēšanai ir izvēlējusies *mērķus*, *vajadzības*, *vērtības* (pašvērtība (es), sabiedrība (citi ap mani), zināšanas, valsts, daba) un *sadarbības prasmes* (prasme darboties individuāli, prasme darboties mazā grupā, prasme darboties lielā grupā), uzsverot, ka „mērķi, vajadzības un vērtības raksturo sociālo prasmju apguves saturiskās kvalitātes, bet dažādas sadarbības prasmes – jau reālu sociālo prasmju kvalitatīvās izpausmes” (R. Andersone 2004, 45).

ASV zinātnieces Diāna Maklelana un Liliāna Kaca (*D. E. McClellan, L. G. Katz* 2001) izstrādājušas bērna individuālo īpašību, sociālo prasmju un savstarpējo attiecību ar vienaudžiem kontrolsarakstu, kas palīdz novērot katra bērna uzvedību un kontrolēt viņa mijiedarbību ar vienaudžiem un pieaugušajiem, analizējot un novērtējot sociālo izaugsmi dažādās situācijās (skat. 13. tabulu).

13. tabula

Bērna individuālo īpašību, sociālo prasmju un savstarpējo attiecību ar vienaudžiem kontrolsaraksts
(pēc *D. E. McClellan, L. G. Katz* 2001)

Sociālās kompetences kritēriji	Sociālās kompetences rādītāji
Individuālās īpašības	<ul style="list-style-type: none"> • Parasti ir labā omā. • Ir samērā neatkarīgs no pieaugušā. • Labprāt iekļaujas darbībā. • Pozitīvi uztver noraidījumus. • Ir līdzjūtīgs, raksturīga empātija. • Ir ciešas labvēlīgas attiecības ar vienu vai diviem vienaudžiem, rūpējas par viņiem, ilgojas pēc viņiem. • Piemīt humora izjūta. • Neizskatās vientuļš.
Sociālās prasmes	<ul style="list-style-type: none"> • Pozitīva attieksme pret citiem. • Skaidri izsaka savas vēlmes un prioritātes, pamato savu uzvedību un rīcību. • Apzinās savas vajadzības, tiesības un pienākumus. • Nebaidās no tiem bērniem, kuriem ir uzvedības pārkāpumi. • Spēj konstruktīvi paust savas negatīvās emocijas, risināt konfliktus, neaizskarot personīgi. • Gūst panākumus kopīgajās rotaļās un darbā. • Efektīvi piedalās apspriešanā, dod ieguldījumu. • Ir elastīgs, ātri spēj pārslēgties. • Sniedz informāciju citiem, saņem informāciju no citiem. Ir ieinteresēts

	saskarsmē ar citiem. <ul style="list-style-type: none"> • Meklē kompromisu. • Necenšas piesaistīt pārmērīgu uzmanību. • Pozitīvi uztver visus cilvēkus, neatkarīgi no tautības, ticības un kultūras īpatnībām. • Lieto neverbālās saskarsmes līdzekļus (mīmiku, žestus, kustības u. c.).
Savstarpējās attiecības ar vienaudžiem	<ul style="list-style-type: none"> • Parasti citi bērni neaicina viņu piedalīties kopdarbībā. • Dažreiz citi bērni aicina viņu piedalīties rotaļās vai darbā. • Daži (vairāki) bērni viņu sauc par savu draugu, viņiem patīk kopīgi rotaļāties un darboties ar šo bērnu.

Izmantojot šo kontrolosarakstu, pieaugušais spēj noteikt tās grūtības, ar kurām bieži sastopas bērns, un palīdzēt viņam šīs grūtības pārvarēt, lietojot sociālās kompetences pilnveidi veicinošas stratēģijas un tehnikas (D. E. McClellan, L. G. Katz 2001; L. G. Katz, D. E. McClellan 1997).

ASV zinātnieki Hils Volkera un Skots Makonels (H. M. Walker, S. R. McConnell 1995) ir izstrādājuši pamatskolas skolēnu sociālās kompetences novērtēšanas skalu, kura ir domāta skolotājiem. Šo skalu veido 43 pozitīvi apgalvojumi par skolēna individuālajām īpašībām un sociālo uzvedību, kas ir sakārtoti trīs sadaļās: pirmā apakšskala – sociālā uzvedība, kuru atbalsta skolotājs (pieaugušais); otrā apakšskala – sociālā uzvedība, kuru atbalsta vienaudži; trešā apakšskala – pielāgošanās uzvedība klasē (skat. 14. tabulu). Katru sociālās kompetences rādītāju novērtē pēc tā, cik bieži tas ir novērots praksē (1 – nekad, 2 – ļoti reti, 3 – dažreiz, 4 – bieži, 5 – ļoti bieži).

14. tabula

Volkera-Makonela sociālās kompetences un pielāgošanās skolai skala (pamatskolas versija, 1995)
Pirmā apakšskala. Sociālā uzvedība, kuru atbalsta skolotājs (pieaugušais)

Kritēriji		Rādītāji
Sociālā brieduma līmenis attiecībās ar vienaudžiem	sensitivitāte	<ul style="list-style-type: none"> • Izrāda simpātiju pret citiem. • Vienojas ar vienaudžiem, kad situācija to prasa. • Atbild uz ķircināšanu, to ignorējot vai ar vārdiem, mainot tematu, vai kādā citā konstruktīvā veidā. • Pieņem konstruktīvu kritiku no vienaudžiem, nekļūstot dusmīgs. • Jūtīgs pret citu vajadzībām. • Dusmas pauž adekvāti (t.i., reaģē uz situāciju, netrakojo un nepostot lietas). • Adekvāti tiek galā ar citu pausto agresiju (piemēram, mēģina izvairīties no kaušanās, ejot projām, meklējot palīdzību, izmantojot pašaizsardzību). • Sadarbojas ar vienaudžiem grupas darbībās vai situācijās. • Izmanto atbilstošu fizisko kontaktu ar vienaudžiem. • Klausās, kad citi runā (piemēram, rīta aplī vai prezentācijās). • Skolēnam ir savaldīgs raksturs. • Var pieņemt cita izvēli, uzskatus. • Atrod citu rotaļāšanās veidu, kad pārējie atsakās iesaistīties. • Ir smalkjūtīgs pret citu jūtām. • Iegūst vienaudžu uzmanību adekvātā veidā. • Pieņem piedāvājumus un palīdzību no vienaudžiem.
	empātija	
	kooperēšanās	
	paškontrole	

Otrā apakšskala. Sociālā uzvedība, kuru atbalsta vienaudži

Kritēriji		Rādītāji
Mijiedarbības līmenis ar vienaudžiem	izpalīdzība	<ul style="list-style-type: none"> • Citi bērni meklē šo skolēnu, lai iesaistītu viņu savās darbībās. • Skolēns maina darbības ar vienaudžiem, lai panāktu nepārtrauktu mijiedarbību. • Smejas kopā ar vienaudžiem. • Būdam kopā ar citiem bērniem, viegli iegūst draugus.
	spēja iegūt draugus	
	līderība	

	uztveres spējas	<ul style="list-style-type: none"> • Uzdod jautājumus, kas prasa informāciju par kādu vai kaut ko. • Izmanto starpbrīžus un brīvo laiku, lai sadarbotos ar vienaudžiem. • Ilgstoši rotaļājas vai sarunājas ar vienaudžiem. • Brīvprātīgi palīdz vienaudžiem, kas to lūdz. • Darbojoties kopā ar vienaudžiem, uzņemas līdera lomu. • Uzsāk sarunas ar vienaudžiem neformālās situācijās. • Mijiedarbojas ar daudziem atšķirīgiem vienaudžiem. • Izsaka komplimentus citiem par personiskām īpašībām (piemēram, ārieni, kādām īpašām iemaņām u. c.). • Skolēns ir sociāli jūtīgs (t. i., precīzi izprot sociālās situācijas). • Garajā starpbrīdī prasmi rotaļājas un veic dažādas darbības. • Turpina sarunu ar vienaudžiem, arī ejot. • Uztur acu kontaktu, kad runā vai tiek uzrunāts. • Uzaicina vienaudžus rotaļāties vai savstarpēji sadalīt darbības.
	komunikācija	
	līdzdalība, dalīšanās ar citiem	

Trešā apakšskala. Pielāgošanās uzvedība klasē

Kritēriji		Rādītāji
Adaptīvā sociālā uzvedība klases mācību kontekstā	mācību ieradumi	<ul style="list-style-type: none"> • Atbilstoši izmanto brīvo laiku. • Skolēnam piemīt labi darba tikumi (piemēram, viņš ir organizēts, efektīvi izmanto klases laiku utt.) • Rūpīgi ieklausās skolotāja noteikumos un norādījumos uzdevumu veikšanai. • Atbild vai mēģina atbildēt uz skolotāja uzdoto jautājumu. • Izrāda patstāvīgas mācīšanās iemaņas (piemēram, var adekvāti mācīties ar minimālu skolotāja atbalstu). • Reaģē uz vispārpieņemtajām uzvedības kontroles metodēm (piemēram, uzslava, rājiens, pārtraukšana). • Uz lūgumiem un prasībām reaģē nekavējoties. • Izpilda uzticētos uzdevumus. • Uzticētos pienākumus veic tā, kā norādīts. • Atbilstoši savam spēju līmenim darbu izpilda pieņemamā kvalitātē.
	klausīšanās prasmes	
	piedalīšanās, līdzdalība	
	atsaucība, reaģēšana	
	darba kvalitāte	

Saskaņā ar pētījuma metodoloģiju, ņemot vērā teorētiskās atziņas, tika izveidota jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences kritēriju un rādītāju sākotnējā sistēma (skat. 15. tabulu).

15. tabula

Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences kritēriji un rādītāji

Kritēriji	Rādītāji
Skolēna savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem	Sociometriskais statuss klasē
	Skolēna attieksme pret klasesbiedriem
	Klasesbiedru attieksme pret skolēnu
Skolēna sociālā pieredze	Sociālās mijiedarbības pieredze (zināšanas, prasmes un attieksmes)
	Izziņas darbības pieredze (zināšanas, prasmes un attieksmes)

Par jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences kritērijiem izvēlēti divi kritēriji: skolēna savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem un skolēna sociālā pieredze. Pie izstrādātās jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences kritēriju un rādītāju sākotnējās sistēmas promocijas darba autore atgriezīsies promocijas darba 2. daļā „Skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinoša mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas pētījums mazākumtautību skolas 3.-4. klasē” (skat. 2.1.2. apakšnodaļu).

Balstoties uz jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides metodoloģiju, tika izvirzīta pētījuma sākotnējā hipotēze: „*Jaunāko klašu skolēnu sociālā kompetence pilnveidojas mācību procesā, ja*

- *veidota efektīva sociālkultūras vide, kuras pamatā ir skolēna mijiedarbība gan ar vienaudžiem, gan ar skolotāju, tādējādi katram skolēnam tiek nodrošinātas līdzsvara meklēšanas iespējas starp individuālo un sociālo perspektīvu;*
- *veicināta vienaudžu sadarbība daudzveidīgās skolotāja strukturētās un skolēnu pašnoteiktās atvērtās problēmsituācijās ar sociokognitīvā un kognitīvā konflikta risināšanu, tādējādi tiek nodrošinātas katra skolēna sociālās pieredzes konstruēšanas, novērtējuma un pašnovērtējuma iespējas.”*

Tā kā jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveide (pētījuma priekšmets) ir cieši saistīta ar skolēnu kopdarbības izpratni, promocijas darba 1.3. nodaļā īpaša vērība tiks pievērsta pētījuma objektam – mikrogrupu darbības organizēšanai sākumskolas mācību procesā.

1.3. Mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģija sākumskolas mācību procesā

1.3.1. Jaunāko klašu skolēnu mikrogrupu darbības raksturojums

Cilvēks ir sociāla būtne, viņš mācās no savas apkārtnes un savā apkārtņē (L. Božoviča 1975; B. B. Давыдов 1992; I. Žogla 2001; I. Maslo 1995; E. Maslo 2003a; J. Maļicka 2004; M. Balsons 1996 u. c.). Katram cilvēkam svarīgi izjust savu piederību kādai viņam nozīmīgai grupai (P. C. Бэррон, H. Миллер, H. Л. Керр 2003; Ž. Akopova 2004; S. Omārova 1996 u.c.). Skolā par tādu grupu var kļūt klase, kurā skolēns mācās, bet sadarbība starp skolotāju un skolēnu, kā arī starp klasesbiedriem ir iespējama tikai tādās klasēs, kurās valda uzticēšanās un atbalsts (J. Maļicka 2004).

Skolas klasi vācu pedagogs Georgs Keršenšteiners raksturoja kā sociālu darba kopību (pēc I. Plaudes 2003). Maija Pļaveniece un Daina Škuškovnika norāda, ka „sociālā grupa ir skaitliski ierobežots cilvēku kopums, kam piemīt kādas noteiktas kopīgas pazīmes” (M. Pļaveniece, D. Škuškovnika 2002, 60). Pēc cilvēku skaita sociālās grupas parasti iedala lielās un mazās grupās. Krievu psiholoģe Gaļina Andrejeva ar mazo grupu saprot tādu grupu, kuras locekļus apvieno kopīga sociālā darbība, un kuri atrodas tiešā personiskajā kopdarbībā, kas kalpo par emocionālo attiecību, grupu sociālo konvenciju un grupu procesu pamatu (Г. М. Андреева 2004). Žanneta Akopova par mazo grupu uzskata tādu grupu, kuras dalībnieki personīgi pazīst viens otru, pēc viņas domām, tā ir cilvēka sociālās dzīves galvenā mikrosfēra, jo tā ir personības veidošanās vistuvākā vide, kas ietekmē cilvēka vajadzības, sociālo aktivitāti un psiholoģisko stāvokli; mazās grupas locekļus apvieno kopīgs darbs un mērķis (Ž.

Akopova 2004). Vācu psihologs Kurts Levins definē grupu, vadoties pēc diviem galvenajiem kritērijiem: tieša sociālā mijiedarbība un savstarpējā atkarība (*K. Lewin 1947*, pēc *Ž. Akopovas 2004*). ASV sociologs Roberts Mērtons definē grupu kā cilvēku kopumu, kuru raksturo sociālā mijiedarbība, piederības grupai apzināšanās (*R. K. Merton 1957*). ASV zinātniece Mervina Šova uzskata, ka grupa ir divas vai vairākas personas, kuras savstarpēji sociāli mijiedarbojas un savstarpēji ietekmē viena otru (*M. E. Shaw 1971*). Krievijas psihologs Artūrs Petrovskis uzskata, ka jebkuru grupu var interpretēt kā komunikatīvo tīklu, kas rodas grupas locekļu mijiedarbības procesā (*A. B. Петровский 1982*). Žanneta Akopova savā promocijas darbā ir secinājusi: „... neraugoties uz to, ka pētnieki uzsver dažādus mazās grupas aspektus, tomēr definē to kā indivīdu apvienību, kuri savstarpēji mijdarbojas; šo indivīdu skaits ir ierobežots; viņi identificē sevi kā vienas grupas locekļus; viņi izstrādā kopējās sociālās konvencijas un specifisku grupas kultūru; viņiem ir kopīgs mērķis, kuru viņi uzskata par grupas mērķi” (*Ž. Akopova 2004*, 68).

Apkopojot dažādu zinātnieku atziņas par mazo grupu (*Г. М. Андреева 2004*; *Ž. Akopova 2004*; *A. B. Петровский 1982*; *P. C. Бэрон, Н. Миллер, Н. Л. Керр 2003*; *R. K. Merton 1957*; *M. E. Shaw 1971*; *K. Lewin 1947*, pēc *Ž. Akopovas 2004*; *B. Briede, M. Laitāne, G. Neimanis 1999* u.c.), var secināt, ka mazā grupa ir ierobežots tiešā mijiedarbībā esošu cilvēku kopums, kas sastāv ne mazāk kā no diviem cilvēkiem,

- kuri salīdzinoši regulāri un ilgstoši kontaktē viens ar otru minimālā distancē;
- kuri saistīti ar diezgan noteiktām emocionālām attiecībām;
- kuriem ir kopīgs mērķis (-i), kura (-u) realizācija ļauj apmierināt nozīmīgas individuālās vajadzības un noturīgas intereses;
- kuri piedalās kopīgajā darbībā, kas paredz dalībnieku savstarpējo atkarību;
- kuri izstrādā grupas vispārējās normas un noteikumus, kas sekmē grupas iekšējās aktivitātes konsolidāciju un darbības koordināciju attiecībā pret apkārtējo pasauli;
- kuriem vienam par otru ir skaidrs un individualizēts priekšstats;
- kuri sevi uztver kā vienas grupas biedrus un arī no malas tiek uztverti tāpat.

Psiholoģijas literatūrā ilgu laiku tika diskutēts par mazās grupas «apakšējo» un «augšējo» robežu (*A. Vorobjovs 2002*; *S. Omārova 1996*; *Я. Л. Коломинский 1976*; *J. Kolominskis 1984*; *A. B. Петровский 1982*; *М. Д. Виноградова, И. Б. Первин 1977*; *P. C. Немов 1994a*; *P. C. Бэрон, Н. Миллер, Н. Л. Керр 2003*; *B. Briede, M. Laitāne, G. Neimanis 1999*; *M. Pļaveniece, D. Škuškovnika 2002* u.c.) Kā norāda psihologs Aleksejs Vorobjovs, „veselā saprāta līmenī mazās grupas «apakšējā» robeža ir 2-3 cilvēku kopība”, savukārt par mazās grupas «augšējo» robežu pasaules psiholoģijā dominē uzskats, ka tā ir 7 ± 2 cilvēki, tomēr reālās mazajās grupās, piem., skolas klasēs var būt pat 30 cilvēku, tādējādi mazās grupas «augšējo» robežu nosaka šīs grupas veicamās darbības specifika (*A. Vorobjovs 2002*,

232). Mazās grupas pēc struktūras ir komplicētas, tādējādi tās var iedalīt kontaktgrupās (7 ± 2 cilvēki) un mikrogrupās (2-3 cilvēki) (M. Pļaveniece, D. Škuškovnika 2002, 61). Tāpat mikrogrupu sastāvā ietilpst trīs vai divi cilvēki. Neraugoties uz nelielo locekļu skaitu, šādām grupām tomēr piemīt sociālās grupas īpašības. Un tās tiek aplūkotas neformālās struktūras starppersonu attiecību kontekstā. Viesturs Reņģe uzskata, ka šādu grupu galvenie apvienojošie faktori ir draudzības, mīlestības, simpātiju jūtas vai kopīgs darbs (V. Reņģe 2006). Vācu sociologs un filozofs Georgs Zimmels pētīja sociālo dinamiku maksimāli mazās grupās. Lai apzīmētu divu cilvēku sociālo grupu, viņš izmantoja terminu *diāde*, bet lai apzīmētu trīs dalībnieku sociālo grupu - terminu *triāde* (G. Simmel 1950, pēc Dž. Masionisa/Дж. Масионис 2004, 232). Georgs Zimmels paskaidroja, ka diādē sociālā mijiedarbība parasti mēdz būt intensīvāka nekā lielās grupās, jo nevienam no dalībniekiem uzmanība nav jādala ar vēl kādu (G. Simmel 1950, pēc Dž. Masionisa/Дж. Масионис 2004). Tomēr diādes nav stabilas, jo abiem diādes dalībniekiem nākas papūlēties, lai saglabātu savstarpējo saikni; ja viens izkrīt, grupa beidz pastāvēt. Triāde paredz trīs saiknes, no kurām katra vieno divus cilvēkus no trim, triāde ir noturīgāka par diādi, jo viens dalībnieks var būt kā starpnieks, ja starp diviem pārējiem ir saspīlētas attiecības, divi cilvēki no trim var apvienoties, lai uzspiestu savus uzskatus trešajam, vai arī divi var intensificēt savas attiecības, liekot trešajam justies liekam (G. Simmel 1950, pēc Dž. Masionisa/Дж. Масионис 2004). Kad grupā cilvēku skaits pārsniedz trīs, grupas kļūst noturīgākas un spēj izdzīvot arī tad, ja zaudē dažus dalībniekus. Tajā pašā laikā grupas paplašināšanās process noved pie tā, ka mazinās intensīvā tiešā saskarsme, kas iespējama tikai vismazākajās grupās, t. i., mikrogrupās, jo lielas grupas balstās nevis uz personīgām simpātijām, bet drīzāk uz formāliem noteikumiem un nostādņām (Дж. Масионис 2004).

Šī pētījuma kontekstā turpmāk ar jēdzienu „*mikrogrupa*” tiks saprasts *divu – trīs vienaudžu kopums (diādes un triādes), kurā dalībnieki personīgi pazīst viens otru un veic kopīgo darbību*, šīs definīcijas teorētisko pamatu veido izpratne par mazo grupu, mikrogrupu, diādi un triādi (Г. М. Андреева 2004; Ž. Akopova 2004; S. Omārova 1996; M. Pļaveniece, D. Škuškovnika 2002; P. C. Бэрон, Н. Миллер, Н. Л. Керр 2003; Я. Л. Коломинский 1976; J. Kolominskis 1984; M. E. Shaw 1971; R. K. Merton 1957; V. Reņģe 2006; K. Lewin 1947, pēc Ž. Akopovas 2004; G. Simmel 1950, pēc Dž. Masionisa/Дж. Масионис 2004; J. Maļicka 2004; A. Vorobjovs 2002).

Krievu psihologs Ļevs Vigotskis, runājot par interiorizāciju, ir secinājis, ka ārējā kultūra pārvēršas par bērna iekšējiem ieguvumiem, jo “jebkura funkcija bērna kultūras attīstībā parādās divas reizes un divos aspektos: sākumā – sociālajā, pēc tam – individuālajā; vispirms starp cilvēkiem (kā interpsihiskā kategorija), pēc tam pašā bērņā (kā intrapsihiskā kategorija)” (Л. С. Выготский 1996, 7), tādējādi mācīšanos grupā (šī pētījuma kontekstā –

mikrogrupā) var uzskatīt par individuālās mācīšanās priekšnoteikumu (J. Helds 2004), par starpposmu starp skolēna darbību ar pieaugušā palīdzību un skolēna pilnīgi patstāvīgo darbību; par puspatstāvīguma zonu (G. Cukermane 1994a, 1994b) (skat. 16. tabulu, sastādīta pēc G. Cukermanes 1994a, 1994b; pēc V. Davidova, V. Slobodčikova, G. Cukermanes/ B. B. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман 1992).

16. tabula

Mācību darbības posmi saskaņā ar interiorizācijas likumiem

Mācību darbības posmi	Mācību darbības raksturotājielums	
	Forma (zona)	Refleksija
Pirmais posms	frontālā darbība efektīva skolotāja vadībā (nepatstāvīguma zona)	atsevišķas refleksīvās operācijas, kas nepieciešamas mācību uzdevumu veikšanai
Otrais posms	mikrogrupu darbība, sadarbība ar vienaudžiem (puspatstāvīguma zona)	refleksija kā sadarbības un saskarsmes avots, spēja koordinēt dažādas pozīcijas un iniciēt kopdarbību
Trešais posms	individuālā, patstāvīgā darbība (patstāvīguma zona)	refleksija kā pašapziņas avots, spēja mainīties pašam, noteikt sava ES robežas

Mācību darbības pirmajā posmā dominē ārējā kontrole un vērtējums, skolēnu refleksija izpaužas atsevišķās refleksīvajās operācijās, kas nepieciešamas mācību uzdevumu veikšanai. Pakāpeniski no skolotāja veiktās ārējās kontroles skolēni pāriet uz paškontroli, savstarpējo novērtējumu un pašnovērtējumu (Z. Čehlova 2002), tādējādi refleksija kļūst par bērnu sociālās pieredzes avotu un, beidzot, par viņu pašapziņas avotu (B. B. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман 1992). Professore Zoja Čehlova uzskata attieksmi pret darbību par motivācijas vispārinātu un integrētu izpausmi: ja darbības rezultāti skolēnu apmierina, tad darbība iegūst personisku jēgu un nozīmi (Z. Čehlova 2002). Ņemot vērā šo atziņu, kā arī balstoties uz Gaļinas Cukermanes izpratni par puspatstāvīguma zonu (G. Cukermane 1994a, 1994b), tika izstrādāta attieksmes pret darbību trīs līmeņu sistēma (skat. 17. tabulu)

17. tabula

Attieksmes pret darbību līmeņi

Attieksmes līmeņi	Līmeņa nosaukums	Līmeņa raksturojums
Augsts	patstāvības un atbildības līmenis	<ul style="list-style-type: none"> Atbilstoša darbība tiek veikta pilnīgi patstāvīgi un ar augstu atbildības sajūtu. Skolēnam ir raksturīga adekvāta paškontrolē un pašregulācija.
Vidējs	daļējas patstāvības un dalītas atbildības līmenis	<ul style="list-style-type: none"> Atbilstoša darbība tiek veikta kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Skolēniem ir raksturīga savstarpēja kontrole un regulācija.
Zems	nepatstāvības līmenis	<ul style="list-style-type: none"> Atbilstoša darbība tiek veikta skolotāja vadībā. Skolotājs kontrolē un regulē skolēnus.

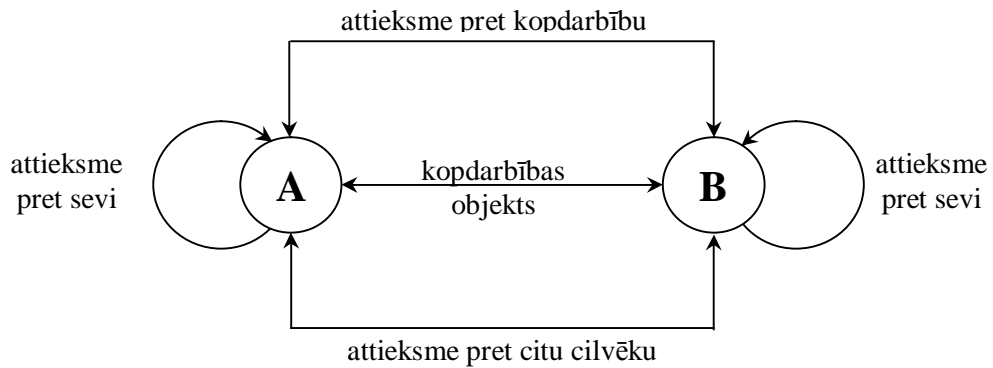
Gaļinas Cukermanes un viņas domubiedru un līdzstrādnieku “mācību formu meklējumi, kas būtu optimālas visiem un katram bērnam atsevišķi, deva vienu pozitīvu rezultātu – kooperācija mazās grupās ir visu jaunāko klašu skolēnu mācību optimāls nosacījums” (G. Cukermane 1994b, 113). Daudzi pētnieki atzīmē, ka vairākums jaunākā skolas vecuma bērnu dod priekšroku grupu darbībai (E. C. Белова 1989; Г. А. Ваўзеп 1991;

G. Cukermane 1994b), kaut gan sākumā viņi tiecas nevis pēc mācību sadarbības, bet pēc starppersonu saskarsmes. Socioloģe Ilze Plaude ir secinājusi, ka grupu pedagoģija attīstījies, sākot ar šveiciešu pedagoga demokrāta un humānista Johana Heinriha Pestalocija (1746.-1827.) darba skolu pedagoģiju (I. Plaude 2003), savukārt vācu zinātnieks Ginters Hubers grupu pedagoģijas aizsākumus meklējis čehu pedagoga humānista Jana Amosa Komenska (1592.-1670.) atziņās (G. L. Hubers 2004b). Mūsdienās mācīšanās mazās grupās tiek uzskatīta par īpašu pieeju (P. Sālbergs 2003f; I. Plaude 2004a), kuras pamatā ir sociālā mijiedarbība un kopīgā izziņas darbība (P. Sālbergs 2003f; G. L. Huber 1985, pēc I. M. Lucas 2004; J. Maļicka 2004), to sauc dažādi, visbiežāk par kooperatīvo mācīšanos, sadarbības mācīšanos vai sociālo mācīšanos (P. Sālbergs 2003f, 53). Mācīšanās mazās grupās palīdz mācību procesu humanizēt, jo tās laikā katrs skolēns kļūst par aktīvu šī procesa dalībnieku, viņam tiek dota izvēles un darbības brīvība, kuru reglamentē nevis skolotājs ar savu personības autoritātes spēku, bet gan grupas iekšējais mehānisms (A. Špona 2001), veidojas tāda personību savstarpējo attiecību sistēma, kas ļauj pilnīgāk atklāt katra kopīgās mācību izziņas darbības dalībnieka individuālās iespējas (Z. Čehlova 2002; G. L. Hubers 2004b; P. Sālbergs 2003f; E. Maslo 2003a, 2003b). Sadarbojoties mazās grupās, „katra indivīda motivācija un interese par saturu rodas un tiek atbalstīta sociālā kopībā” (J. Helds 2004, 49), skolēni iemācās paši sev būt skolotāji, esot skolotāji citiem (R. Lamberigts, J.-V. Dīpenbroks 2004), pieaug skolēnu līdzdalība mācību procesā, tādējādi tiek veicināta ne tikai mācību satura apguve, bet arī skolēnu savstarpējās attiecības, sociālā pieredze (Z. Čehlova 2002; I. Plaude 2004a, 2004b; P. Sālbergs 2003f; G. L. Hubers 2004a). Ir konstatēts, ka skolēniem, „kuriem ir labvēlīgas, draudzīgas attiecības ar klasesbiedriem, stundās vairāk patīk darboties grupās” (J. Maļicka 2004, 63). Pastāv sakarība starp skolēna individuālo orientācijas stilu uz drošību vai nedrošību un viņa individuālo mācību situāciju izvēli: skolēni, kas orientēti uz jaunā meklējumiem, šaubām un nedrošību, dod priekšroku sadarbībai un sacensībai, savukārt uz drošību orientētajiem skolēniem patīk skrupulozi izplānotās mācību stundas, individuālā darbība (G. L. Hubers 2004a; P. C. Hemov 1994a; C. B. Ушнев 1980). Ginters Hubers izveidoja vairākus mācīšanās integrētos modeļus, katrā modelī paredzot skolotāju strukturētu un skolēnu pašnoteiktu atvērtu situāciju kombināciju, lai izlīdzinātu uz nedrošību un drošību orientēto skolēnu individuāli atšķirīgās pieejas (G. L. Hubers 2004a). Audzēkņiem jāpiedāvā daudzveidīgas mācību iespējas un apstākļi, tas „piešķir visiem vienādas izglītošanās iespējas, no vienas puses, un mācībām vispiemērotāko apstākļu radīšanu... no otras puses” (I. Maslo 1995, 78).

Daudzos zinātniskajos pētījumos cilvēku kopdarbība mazajās grupās guvusi grupu darbības nosaukumu, kura tiek izprasta kā „cilvēka specifiskā, apziņas regulējamā aktivitāte, kuru izraisa vajadzības, un kas virzīta uz apkārtējās pasaules un paša cilvēka izzināšanu un

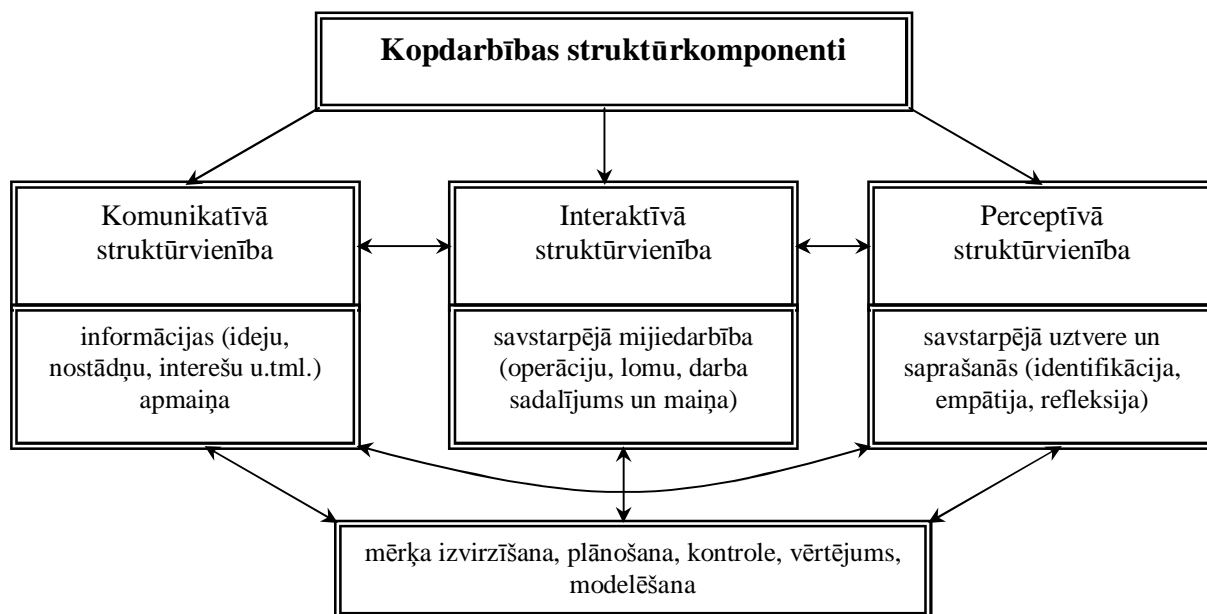
pārveidošanu” (H. A. Galkina 2001, citēts pēc Ž. Akopovas 2004, 68). Grupu darbība rodas atsevišķu personību kopdarbībā, „kas ir visu dalībnieku individuālo spēku un gribas rezultāts” (Ž. Akopova 2004). Individuālo darbību saplūšana kolektīvajā ir kopdarbības pamatnosacījums (A. I. Dončov, III. B. Sarkisjan 1980; S. Omārova 1996; X. Ī. Lийметс 1975; II. M. Витковская 1997). Professore Zoja Čehlova ir konstatējusi, ka vairāki zinātnieki akcentējuši grupu darbības „efektīvo ietekmi uz personības attīstību: informācijas apmaiņas gaitā personība bagātinās, papildinās tās zināšanas un iemaņas; grupu darbība veicina skolēnu patstāvīgās domāšanas, radošās darbības, aktivitātes un interešu attīstību, ... bagātina skolēnu sociālo attiecību pieredzi: skolēni mācās regulēt savu uzvedību, ievērojot kolektīva intereses un vajadzības, mācās sadarboties, viņiem veidojas prasme atrisināt konfliktsituācijas” (Z. Čehlova 2002, 111-112). Tādējādi var secināt, ka grupu darbība (šī pētījuma kontekstā – mikrogrupu darbība) nodrošina gan sociālās mijiedarbības, gan izziņas darbības pieredzes konstruēšanas iespējas, kas ir sociālās kompetences pilnveides būtisks aspekts (Z. Čehlova 2002; I. Plaude 2004a; R. Andersone 2004; G. L. Hubers 2004a; Dž. Lūiss, H. Kovija 2004; W. Bogatzki 1984, pēc I. M. Lucas 2004; E. Maslo 2003a, 2003b u.c.). Sociālā kompetence īpaši tiek veicināta, ja pieredzē jādalās ar citiem (G. L. Hubers 2004a). Šī pētījuma kontekstā turpmāk ar jēdzienu „*mikrogrupu darbība*” tiks saprasts *divu – trīs vienaudžu mērķtiecīga kopdarbība, kas nodrošina katra tās dalībnieka sociālās mijiedarbības un izziņas darbības vienotību, palielinot sociālās pieredzes konstruēšanas iespējas* – šīs definīcijas teorētisko pamatu veido izpratne par darbību kā sistēmu un procesu (A. H. Леонтьев 1977; Г. И. Щукина 1982; A. Špona 2001; Z. Čehlova 2002; A. B. Петровский 1982); izpratne par mazo grupu darbību (Ž. Akopova 2004; H. A. Galkina 2001, pēc Ž. Akopovas 2004; A. I. Dončov, III. B. Sarkisjan 1980), izpratne par mazo grupu darbības efektīvo ietekmi uz personības attīstību, t. sk., sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes konstruēšanas iespēju nodrošināšanu, kas ir sociālās kompetences pilnveides būtisks aspekts (Z. Čehlova 2002; I. Plaude 2004a; R. Andersone 2004; G. L. Hubers 2004a; Dž. Lūiss, H. Kovija 2004; W. Bogatzki 1984, pēc I. M. Lucas 2004; E. Maslo 2003a, 2003b u.c.).

Mikrogrupu darbības kā kopdarbības personisko pamatu veido komplekss “Es – Citi” (K. A. Абульханова-Славская 1991; *Effective behavior in organizations* 1988), kurš sastāv no skolēna attieksmes pret sevi; skolēna attieksmes pret citiem; citu attieksmes pret šo skolēnu; skolēna un citu attieksmes pret kopdarbību. Kopdarbības personisko pamatu var attēlot šādi (skat. 3. attēlu). Šajā shēmā atspoguļots divu cilvēku kopdarbības personiskais pamats, bet, ja kopīgi strādājošu cilvēku skaits palielinās, šis pamats kļūst vēl sarežģītāks.



3. att. Kopdarbības personiskais pamats diādē A-B
(*Effective behavior in organizations* 1988, 276)

Balstoties uz LU asociētās profesores Rudītes Andersones izpratni par dažādām mācību procesa formām (mācību darba formas jeb mācīšanās formas; mācību darba organizācijas formas jeb mācīšanas formas un mācību organizācijas formas), var secināt, ka mikrogrupu darbība ir mācību darba organizācijas forma, kas ietver sevī noteiktu mācīšanās formu kopumu. Mācību darba organizācijas formu izvēli nosaka savstarpējo attiecību forma, kas rodas ārpus indivīda un faktiski ir tā attīstības robeža (R. Andersone 2004). Mikrogrupu darbības pamatā ir katras mikrogrupas locekļu kopdarbība, kas, pēc krievu psihologu Ņinas Poļivanovas, Irīnas Rivinas un Vitālija Rubcova domām, sastāv no šādiem komponentiem: operāciju, lomu, darba sadalījuma; lomu maiņas, rīcības maiņas; savstarpējās saprašanās; saskarsmes, komunikācijas; plānošanas, refleksijas (H. I. Поливанова, И. В. Ривина 1996, B. B. Рубцов 1996a, 1996b). Var apšaubīt šo komponentu iedalījumu, jo saskarsmes psiholoģijā iepriekšminētie komponenti tiek traktēti šādi: savstarpējā saprašanās ir efektīvas saskarsmes priekšnoteikums; refleksija ir viens no savstarpējās saprašanās mehānismiem; komunikācija ir viena no saskarsmes struktūrvienībām; operāciju, lomu, darba sadalījumu un to apmaiņu var pieskaitīt pie saskarsmes interaktīvās struktūrvienības. Tādējādi šo komponentu iedalījumu var pārveidot, balstoties uz Jāņa Kupča un Gaļinas Andrejevas izpratni par trim saskarsmes struktūrvienībām: komunikatīvo, interaktīvo un perceptīvo (J. Kupčs 1997; Г. М. Андреева 2004) un Annas Čamotas izpratni par metakognitīvajām stratēģijām (A. U. Chamot 1995, pēc E. Maslo 2003a) (skat. 4. attēlu).



4. att. Kopdarbības struktūrkomponenti

Mikrogrupu darbības raksturu un norisi ietekmē ne tikai kopdarbības personiskais pamats, bet arī mijiedarbības veids un līmenis, kas veido mikrogrupu darbības sociālās un tehniski saturiskās organizācijas pamatu. Mikrogrupu darbība sākumskolas mācību procesā var tikt balstīta uz dažādu attiecību modeļiem, bet šī pētījuma kontekstā par tās organizācijas optimāliem veidiem tiek uzskatīta „draudzīgā kooperācija” (E. Мелубрыда 1986) ar *sociokognitīvo konfliktu* (Ж. Крено, К. Жаруж 1996), t. i., sadarbība ar konflikta risināšanu starp skolēnu pozīcijām (viedokļiem) saskaņā ar savstarpējās palīdzības, empātijas un refleksijas principiem; „draudzīgā sacensība” (E. Мелубрыда 1986) starp atsevišķām mikrogrupām, kas stimulē katras mikrogrupas locekļu aktivitāti, prasa no katras mikrogrupas strādāt saliedēti, intensīvi, ātri, bet kvalitatīvi. Draudzīgā kooperācija nodrošina pozitīvu mācību emocionālo fonu, bet draudzīgā sacensība aktivizē skolēnus, prasot no katra maksimālu pašatdevi kopīga mērķa labā. Krievu psiholoģe Gaļina Cukermane uzskata, ka vislabāk “klasei piedāvāt daudzus līdzorganizācijas variantus un dot katrai grupai (šī pētījuma kontekstā – mikrogrupai) iespēju izvēlēties tai visoptimālāko sadarbības formu” (G. Cukermane 1994b, 111). Speciālie pētījumi ir pierādījuši, ka “jaunākā skolas vecuma bērnu mijiedarbības stils nav pietiekami stabils personību raksturojošs lielums, tas ir atkarīgs no kopīgās darbības satura un organizācijas paņēmieniem” (G. Cukermane 1994b, 113-114), arī mijiedarbības līmenis ir nepastāvīgs, mainīgs, jo īstā mijiedarbības daba ir polifoniska, t. i., ietver sevī dažādas mijiedarbības formas, veidus, stilus, līmeņus utt. Tāpēc arī mikrogrupu darbība ir daudzveidīga formu, veidu, stilu, līmeņu ziņā, tomēr par mikrogrupu darbības drošāku pamatu sākumskolas mācību procesā var uzskatīt mijiedarbību stratēģiskajā, konvencionālajā un lietišķajā līmenī (H. И. Поливанова 1996; А. Б. Добрович 1987), jo tieši

šajos līmeņos var nodrošināt optimālus darba apstākļus, orientējot skolēnus uz savstarpējās refleksijas, palīdzības un empātijas principu kā mācību sadarbības pamatprincipu apguvi.

ASV zinātniece Elizabete Koena, vērojot sadarbību starp skolēniem, ir pārliecinājusies, ka sadarbībai nesagatavoti skolēni rīkojas ļoti nekooperatīvi, tātad sadarbībai nepieciešamā minimāla pieredze „īpaši jātrenē un skolēni jāmotivē” mikrogrupu darbībai, jo tā „nerodas automātiski kā grupu organizācijas rezultāts” (E. G. Koena 2004, 55), tam nepieciešams laiks un speciāli vingrināšanās uzdevumi (K. Kourosa, S. d'Apolonija, K. Poulsena, N. Hove, F. C. Abrami 2004; I. M. Luca 2004; P. Sālbergs 2003c, 2003f). Tādēļ skolotājam jāpalīdz skolēniem apgūt mācību sadarbības pieredzi, izmantojot speciāli organizētu, strukturētu mikrogrupu darbību kā vienu no mācību darba organizācijas formām (A. A. Вахрушев, И. В. Кузнецова 2003; Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова, М. И. Фрумина, Е. В. Чудинова 1993; Z. Čehlova 2002).

Mikrogrupu darbības modelēšana skolēnu sociālās kompetences pilnveidei

Lai veidotu tādu vidi, „kur skolēnam būtu interesanti strādāt un kas dotu labus mācīšanās rezultātus, grupu darbs (šeit – mikrogrupu darbība) ir jāpārdomā, sākot ar sagatavošanu un beidzot ar rezultāta izvērtēšanu” (E. Maslo 2003a, 160). Veiksmīgai mikrogrupu darbībai ir nepieciešama savstarpējā uzticēšanās, bet, cik lielā mērā skolēni uzticas paši sev un cik labi viņi savstarpēji jūtas, ir atkarīgs no tā, vai skolotājs uzticas saviem skolēniem (P. Sālbergs 2003f; Я. Л. Коломинский 2003; Dž. Lūiss, H. Kovija 2004). Mācību procesa dalībnieku humānas attiecības, t. sk. savstarpējā uzticēšanās, ir objektīva vērtējuma nosacījums (Z. Čehlova 2002; Dž. Lūiss, H. Kovija 2004). Viens no efektīvas mācīšanās stūrakmeņiem ir jaunu mācīšanās normu ieviešana (P. Sālbergs 2003c, 25). Skolas demokratizācijas apstākļos normu izstrādē iesaistās paši skolēni, – ievērojot noteiktas normas, viņiem veidojas objektīvs pašvērtējums, kas savukārt veicina skolēnu līdztiesīgas savstarpējās attiecības, nodrošina sadarbību ar citiem cilvēkiem (Z. Čehlova 2002; Yarrow et al. 1958, pēc B. R. Singa 2004).

Mikrogrupu darbībā „individuālās atšķirības nosaka potenciālās iespējas, kas veicina mācīšanos un saprašanu” (P. Sālbergs 2003f, 53), jo „alternatīvās perspektīvas var uzskatīt par savstarpēji papildinošām, nevis pretrunīgām” (R. E. Slavins 2004, 187). Mikrogrupu darbība ir speciāli jāplāno un jāorganizē tā, lai nodrošinātu īpašus sociālos procesus, kas veicinātu skolēnu attīstību un sadarbību, skolēnu statusa atšķirību izlīdzināšanu (I. Ričs, R. B. Ari 2004; E. G. Cohen 1994; E. G. Cohen, R. Lotan 1995; A. A. Вахрушев, И. В. Кузнецова 2003; М. Д. Виноградова, И. Б. Первин 1977 u.c.). Plānojot mikrogrupu darbību, jāņem vērā mikrogrupu darbības organizācijas principi un noteikumi, organizācijas formas un posmi,

efektivitātes nosacījumi u.c. (*X. Ī. Лийметс* 1975; *C. T. Танцоров* 1997; *O. B. Чиханова* 2003; *И. М. Витковская* 1997; *S. Sharan, Y. Sharan* 1976; *И. В. Перепелица, И. Н. Куксгаузен* 2003; *Н. А. Морозова* 2003; *И. В. Носова* 2004; *Т. Г. Кудряшова, О. В. Чиханова* 2003 u.c.).

Mācību procesa pamatlikumsakarības izpaužas mācību un audzināšanas princīpos. Leonards Žukovs ar mācību principu saprot „mācību procesam izvirzītās pamatprasības, kuru izpilde nodrošina mācību procesa nepieciešamo efektivitāti” (*L. Žukovs* 1997, 63). Visi mācību principi ir cieši saistīti savā starpā. Nepilnības kāda principa realizēšanā negatīvi ietekmē cita principa realizēšanu. Pamatojoties uz iepriekš minēto definīciju, tika definēta mikrogrupu darbības organizācijas principa būtība: *“Mikrogrupu darbības organizācijas princips ir mikrogrupu darbības organizācijai izvirzītās pamatprasības, kuru ievērošana un īstenošana praksē nodrošina mikrogrupu darbības nepieciešamo efektivitāti”*. Blakus mācību principiem didaktikā ir arī mācību noteikumi, kas izriet no mācību principiem un konkretizē tos. Noteikumiem piemīt situatīvs raksturs, jo tie ir obligāti tikai konkrētai mācību situācijai. Noteikumiem ir padomu (atgādinājumu) forma par to, kas jā dara, lai pēc iespējas pilnīgāk īstenotu prasības, kas izriet no principiem (*И. П. Подласый* 1996, 2001). Pastāv dažādi kopdarbības organizācijas principu klasifikācijas veidi (*P. Sālbergs* 2003f; *Н. И. Поливанова, И. В. Ривина* 1996; *M. Balsons* 1996; *P. Снайдер* 1994; *А. А. Вахрушев, И. В. Кузнецова* 2003; *D. W. Johnson, R. T. Johnson* 1999; *I. M. Luca* 2004) (skat. 18. tabulu).

Somu zinātnieks Pasi Sālbergs par kopdarbības pamatprasību uzskata individuālo atbildību, kuru var veicināt, novērtējot katra atsevišķa skolēna sniegumu un ar rezultātiem iepazīstinot attiecīgo mikrogrupu un indivīdu; vienojoties un skaidri formulējot jaunus visas klases principus un normas; nodrošinot katram skolēnam iespēju mācīt saviem klasesbiedriem to, ko viņš pats ir iemācījies (*P. Sālbergs* 2003f).

Saskaņā ar ASV zinātnieces Elizabetes Koenas domām, organizējot mikrogrupu darbību, ir jāatrisina sadarbības motivācijas problēma, t.i., darbs jāorganizē tā, lai skolēni kļūtu viens no otra atkarīgi (*E. G. Koena* 2004). Pozitīvu savstarpējo atkarību nodrošina skaidri grupas mērķi; kopīga atgriezeniska saite vai novērtējums; sadalīti resursi, kopīgs mācību materiāls; lomu sadalījums (*P. Sālbergs* 2003f). Kopdarbības īstais spēks ir dalībnieku savstarpējā apmaiņā, papildinājumā un savstarpējā bagātināšanā (*R. E. Slavins* 2004; *X. Ī. Лийметс* 1975; *J. Helds* 2004; *E. G. Koena* 2004; *I. Maslo* 1995). Viens no visjaunākajiem kopdarbības principiem ir vēlēšanās un spēja pastāstīt citiem par savas mikrogrupas progresu (*P. Sālbergs* 2003f).

Kopdarbības organizācijas principu klasifikācijas

Kopdarbības organizācijas principu klasifikācija
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Individuālo ieguldījumu” princips</i>, kura pamatā ir apgalvojums par to, ka kopdarbības efektivitāti un savstarpējās attiecības nosaka darbā iekļauto bērnu individuālas īpatnības. Praksē šis princips tiek realizēts, veidojot kvalitatīvi un kvantitatīvi optimālās grupas (<i>X. Ī. Luiļmetс 1975; H. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996</i>); • <i>“pozīciju” princips</i>, kura pamatā ir doma, ka kopdarbībai ir jābalstās uz bērnu dažādu viedokļu konstatēšanu, to sadursmi un koordinēšanu. Pēc šī principa mācību sadarbība jāorganizē tā, lai tiktu provocēts kognitīvais konflikts, kura risināšana veicinātu ne tikai uzdevuma risinājuma optimālo stratēģiju atrašanu, bet arī cieņas pret citu cilvēku viedokļiem ieaudzināšanu (<i>A.-H. Перре-Клермо 1991; Г. А. Цукерман 1996; Д. Б. Эльконин 1989; С. Ю. Курганов 1989; H. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996</i>); • <i>“satura” princips</i> izpaužas dažādu darbības modeļu un kopdarbības organizācijas speciālo modeļu izmantošanā. Šie modeļi ļauj bērniem saprast sakarību starp izzināmā objekta dabu un tā būtiskajām īpašībām. Lai to panāktu, skolotājs piedāvā bērniem sākumoperācijas, kuras pēc tam tiek sadalītas starp grupas dalībniekiem tā, lai katrs no viņiem varētu veikt tikai savu darba daļu. Darba gaitā bērniem ir iespēja apmainīties ar darba operācijām un tādējādi apgūt gan dažādas operācijas, gan objekta pārveidošanas veidus un paņēmienus (<i>Г. А. Цукерман 1996; В. В. Рубцов 1980, 1996а, 1996b; H. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996</i>).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Individuālā atbildība;</i> • <i>pozitīva savstarpējā atkarība;</i> • <i>daudzveidīga savstarpējā iedarbība;</i> • <i>sociālo iemaņu apguve;</i> • <i>vērtēšana (P. Sälbergs 2003f).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Savstarpējā cieņa;</i> • <i>dalīta atbildība;</i> • <i>sociālā vienlīdzība (M. Balsons 1996).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pozitīva savstarpējā atkarība;</i> • <i>individuālā atbildība;</i> • <i>tiešā mijiedarbība;</i> • <i>sociālās prasmes;</i> • <i>grupu procesi (D. W. Johnson, R. T. Johnson 1999).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Drošība;</i> • <i>taisnīgums (godīgums; vienlīdzīga izturēšanās; atbildīga piedalīšanās; likumīga, mierīga un godīga konfliktu likvidēšana; taisnīgas sekas);</i> • <i>konstruktīvās rüpes (vienādas iespējas pašrealizēšanā: personības veicināšana darboties, būt aktīvai; optimālo nosacījumu organizācija; savstarpējo attiecību nodibināšana un pilnvērtīgās funkcionēšanas nodrošināšana) (P. Снайдер 1994).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Viens par visiem un visi par vienu (lomu sadale, kopdarbības vērtējums ir atkarīgs no katra grupas locekļa darbības);</i> • <i>iespēja apgūt ne tikai akadēmiskās zināšanas un prasmes, bet arī sociālo pieredzi (A. A. Вахрушев, И. В. Кузнецова 2003).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Katrs dalībnieks atbilstoši saviem priekšnoteikumiem var sniegt ieguldījumu kopdarbībā;</i> • <i>neviens dalībnieks nevar izvairīties no darba, neapdraudot kopdarbības rezultātu;</i> • <i>kopējā darba rezultātu vērtējums (I. M. Luca 2004).</i>

Nemot vērā iepriekš minētās kopdarbības organizācijas principu klasifikācijas, kā arī promocijas darba pirmās daļas „Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides un mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģija” saturu, izstrādāta mikrogrupu darbības organizācijas pamatprincipu, principu un noteikumu sistēma (skat. 19. tabulu).

Mikrogrupu darbības organizācijas pamatprincipi, principi un noteikumi

Pamatprincipi			Principi	Noteikumi
Savstarpējā palīdzība	Savstarpējā empātija	Savstarpējā refleksija	Pozitīva savstarpējā atkarība	informācijas, lomu, pienākumu u. c. sadalījums; interešu, mērķu kopība; darbības vienotība; savstarpējā resursu atkarība u.c.
			Pozitīva savstarpējā atbildība	atbildības daudzveidība (dalītā, individuālā, kolektīvā); individuālo ieguldījumu princips u. c.
			Efektīva darba vide	optimāli darba apstākļi; pozitīvas savstarpējās attiecības; vienlīdzīgas individuālas izaugsmes iespējas; taisnīgums; uzdevumu autentiskums; gandarījums par paveikto u. c.
			Savstarpējā bagātināšana	savstarpēja apmaiņa, papildinājums; savstarpēja konfliktu risināšana; kopīgo lēmumu pieņemšana u. c.
			Sociālā un akadēmiskā sagatavotība	sociālās pieredzes (sociālās mijiedarbības un izzināšanas darbības pieredzes) konstruēšanas iespējas; akadēmisko zināšanu un prasmju apguve u. c.
Līdzsvara meklēšana starp individuālo un sociālo perspektīvu				

Pirms mikrogrupu darbības plānošanas skolotājam jāapzinās tās organizācijas pamatprincipi, principi un noteikumi, jāsaskaņo tie ar saviem uzskatiem. Arī skolēniem šie principi un noteikumi jāizprot, kopīgi apspriežot tos ar skolotāju un savā starpā izanalizējot un izsecinot, ka tie ir nepieciešami efektīvai kopdarbībai, tāpēc tie ir jāievēro. Kādi principi un kritēriji jāievēro, dalot klasi mikrogrupās? Atbildes uz šo jautājumu meklējuši daudzi pedagogi un psihologi (P. Sālbergs 2003c; B. B. Рубцов 1996b; E. G. Koena 2004; E. G. Cohen 1994; P. C. Немов 1994b; H. И. Поливанова, И. В. Рувина 1996; X. Ё. Лийметс 1975; M. Д. Виноградова, И. Б. Первин 1977; И. В. Перепелица, И. Н. Куксгаузен 2003; H. A. Морозова 2003; И. В. Носова 2004; O. B. Чиханова 2003; M. П. Романеева, Г. Е. Цукерман, H. Э. Фокина 1980; Г. А. Цукерман, H. Э. Фокина 1983; Г. А. Вайзер 1991 u.c.). Seleste Brodija un Merilīna Deja uzskata, ka „mērķis nav radīt nevainojamu grupu (šeit – mikrogrupu), bet palīdzēt skolēniem risināt savstarpējo attiecību un mācību jautājumus” (S. M. Brodija, M. Deja 2004b, 169). Piemēram, klasi var sadalīt „mājas komandās” (parasti tās ir triādes), kurās visi dalībnieki savā starpā labi saprotas, „mājas komandas” uzdevums ir radīt skolēnam vidi, kurā viņš var justies droši un ērti, saņemt atbalstu un palīdzību (P. Sālbergs 2003c, 26-27). Krievu pedagoge Irīna Vitkovska izdala trīs grupu izveides tipus atkarībā no veicamā uzdevuma vienādības vai dažādības: vienādu darbu veicošie pāri; vienotā grupu darbība (visas grupas saņem vienādus uzdevumus); diferencētā grupu darbība (katrai grupai ir savs atšķirīgais uzdevums) (И. М. Витковская 1997). Bet būtībā šī pētījuma kontekstā pirmais un otrais grupu izveides tips ir viens un tas pats. Tādēļ lietderīgi būtu izšķirt šādus mikrogrupu darbības tipus:

- vienotā mikrogrupu darbība (visas mikrogrupas saņem vienādus uzdevumus);
- diferencētā mikrogrupu darbība (katrai mikrogrupai ir savs atšķirīgs uzdevums);

- *jauktā mikrogrupu darbība*, kad tiek apvienota vienotā un diferencētā mikrogrupu darbība, t. i., dažas mikrogrupas var saņemt vienādus uzdevumus (kā vienotajā darbībā), pārējās mikrogrupas – atšķirīgus uzdevumus (kā diferencētajā darbībā) vai pat viena uzdevuma atsevišķas daļas.

Klasi var dalīt mikrogrupās pēc skolotāja iniciatīvas, pēc skolēnu iniciatīvas, pēc jauktās ierosmes (*И. В. Перепелица, И. Н. Куксгаузен 2003; Н. А. Морозова 2003; И. В. Носова 2004; О. В. Чиханова 2003; М. П. Романеева, Г. Е. Цукерман, Н. Э. Фокина 1980; Х. Й. Лийметс 1975*). Ar jaukto ierosmi domāts tāds variants, kad vai nu skolotājs palīdz skolēniem tikt galā ar mikrogrupu izveidi, vai arī skolēni palīdz skolotājam, vai kad mikrogrupu izveidei piemīt gadījumsraksturs, t. i., mikrogrupas tiek izveidotas stihiski, to sastāvs ir nejaušs (piem., katrs skolēns saņem kādu zīmi vai attēlu, un tie skolēni, kam zīmes vai attēli ir vienādi, veido vienu mikrogrupu; vienādu zīmējumu skaits atbilst vienas mikrogrupas locekļu skaitam u. tml.). Skolotājam, plānojot mikrogrupu izveidi, jāpadomā par to kvantitatīvajām un kvalitatīvajām pazīmēm (lielums un kompozīcija). To, ka grupas lielums tieši vai netieši ietekmē grupu darbības efektivitāti, atzīst daudzi pedagogi (*Р. С. Немов 1994а; А. В. Петровский 1982; М. Д. Виноградова, И. Б. Первин 1977; Х. Й. Лийметс 1975*), bet tomēr vienota viedokļa par to, kādam jābūt optimālam locekļu skaitam grupā, nav. Ja grupa ir pārāk liela, var rasties situācija, kad grupā strādās tikai 1-2 cilvēki, pārējie būs pasīvi. Pēc Elizabetes Koenas domām, šo problēmu var atrisināt vai nu ar organizatora (vadītāja) palīdzību, vai samazinot grupas lielumu līdz 2-3 cilvēkiem, kur katram no viņiem ir sava loma (*E. G. Cohen 1994*). Šī pētījuma kontekstā par optimālāko locekļu skaitu grupā uzskata 2-3 cilvēkus, jo intensīvā tiešā saskarsme ir iespējama tikai vismazākajās grupās, t. i., mikrogrupās (*Дж. Масионис 2004*). Grupas skaitliskās robežas ir atkarīgas no vairākiem nosacījumiem:

- **no konkrētās mācību situācijas** (tēmas, mācību satura un mērķiem). ASV zinātniece Elizabete Koena ir pārliecināta, ka mācību darba grupai ir jābūt pietiekami mazai, lai skaidri un saprotami strukturētā uzdevumā varētu darboties visi (*E. G. Koena 2004*);
- **no skolēnu vecuma**. Jo jaunāki ir skolēni, jo mazākai pēc lieluma jābūt grupai (*Р. С. Немов 1994а*);
- **no skolēnu savstarpējām attiecībām**. Jo vairāk skolēnu grupā, jo sarežģītāka ir viņu savstarpējo attiecību sistēma, jo grūtāk viņiem vienoties, rast kopīgo risinājumu, koordinēt savas pozīcijas. Jo lielāka ir grupa, jo lielāka ir varbūtība, ka tā sāks dalīties mazākās vienībās (*Х. Й. Лийметс 1975; Дж. Масионис 2004; Effective behavior in organizations 1988; С. В. Ушнев 1980*);

- **no skolēnu individuālajām īpašībām.** Jo vairāk skolēns ir sevī noslēdzies, jo mazākai jābūt grupai, lai viņš varētu pilnvērtīgi justies un pēc iespējas aktīvāk strādāt. Skolēni, kuriem patīk sazināties, sadarboties ar citiem, būt atklātiem un aktīviem domu izpausmē, dod priekšroku grupu darbībai, kad kopā strādā 2-5 cilvēki (*P. C. Немов 1994a; C. B. Ушнев 1980*).

Mikrogrupas kompozīcija var būt viendabīga (homogēna) un nevienābīga (heterogēna) (*Д. Виноградова, И. Б. Первин 1977; P. C. Немов 1994b*). Vairākums pedagogu un psihologu (*E. G. Koena 2004; E. G. Cohen 1994; E. G. Cohen, R. Lotan 1995; B. B. Рубцов 1996b; H. И. Поливанова 1996 u.c.*) ieteic dalīt klasi heterogēnās mikrogrupās. To var panākt, veidojot mikrogrupas:

- **no dažāda dzimuma skolēniem;**
- **no skolēniem ar dažādiem zināšanu līmeņiem, ar dažādām sekmēm mācībās, prasmēm, spējām** (*E. G. Koena 2004; E. G. Cohen 1994; M. П. Романеева, Г. Е. Цукерман, Н. Э. Фокина 1980; X. Й. Лийметс 1975; H. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996; А.-Н. Перре-Клермо 1991*);
- **no skolēniem ar dažādiem viedokļiem** (*H. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996; B. B. Рубцов 1996a*). Dažādi viedokļi var būt ne tikai skolēniem ar dažādiem intelektuālajiem līmeņiem, bet arī skolēniem ar samērā līdzīgām intelektuālajām spējām. Gaļina Cukermane ieteic dalīt klasi grupās, kas atšķiras ar pozīcijām, t. i., dalīt klasi tā, lai katru grupu veidotu skolēni ar līdzīgām pozīcijām (*Г. А. Цукерман 1996*). Šīs pieejas pamatā ir grupu kompozīcijas viendabīgums pozīciju ziņā;
- **no skolēniem ar dažādām psiholoģiskajām īpašībām** (*T. Koçe, E. Rupmeja 2001; Г. А. Вайзер 1991*). Tas ir nepieciešams, lai skolēni būtu spējīgi meklēt daudzveidīgus problēmu risināšanas ceļus. Piemēram, viens var būt orientēts uz ideju ģenerēšanu, otrs prot tās kritizēt, vienam piemīt ātra reakcija, bet viņš nav spējīgs pamatīgi izanalizēt tās sekas, citam, gluži otrādi, lēna reakcija, bet viņš savukārt spēj rūpīgi pārdomāt katru savu soli. Racionāli ir kopdarbības veikšanai dalīt skolēnus grupās pēc viņu psiholoģisko tipu saderības (*T. Koçe, E. Rupmeja 2001, 72-73*);
- **no skolēniem, kas iejūtas dažādās lomās** (veic dažādas funkcijas) (*H. И. Поливанова 1996; P. C. Немов 1994b u.c.*). Pētījumu gaitā tika noteikts veiksmīgi funkcionējošo lomu komplekss: plānotājs, izpildītājs, kritiķis, kontrolieris, līderis (*H. И. Поливанова 1996*);
- **no dažāda vecuma skolēniem.** Lielas iespējas tādu mikrogrupu izveidē ir lauku mazkomplektu skolās, kur skolotājs ir spiests strādāt vienlaikus ar vairākām neparalēlajām klasēm;

- **no skolēniem ar dažādiem fiziskās attīstības rādītājiem.** Šim kritērijam (fiziskā attīstība) liela nozīme ir mikrogrupu izveidē sporta stundās, kā arī dabaszinību un rokdarbu stundās. Tieši šajās stundās priekšplānā tiek izvirzītas tādas fiziskās īpašības kā ātrums, veiklums, vingrums, spēks, izturīgums u. c., kā arī tādi ārējie parametri kā svars, augums, stāja, kručukurvja tilpums u.c.

Tādas individuālas pazīmes kā iepriekšējā pieredze, dzimums un statuss ietekmē skolēnu izturēšanos kopdarbībā (K. Kourosa, S. d’Apolonija, K. Poulsena, N. Hove, F. C. Abrami 2004). Kritēriji, kuri jāņem vērā, dalot klasi mikrogrupās, var būt dažādi. Kaut gan vieni un tie paši kritēriji var tikt izmantoti, veidojot gan viendabīgās (homogēnas), gan nevienmērīgās (heterogēnas) mikrogrupas (skat. 5. attēlu).

Homogēnā mikrogrupa	VIENĀDĪBA	KRITĒRIJI	DAŽĀDĪBA	Heterogēnā mikrogrupa	
		dzimums			
		vecums			
		fiziskās attīstības rādītāji, parametri, īpašības			
		viedoklis			
		intereses			
		temperaments			
		tautība			
		statuss			
		pieredze			
		un citi			

5. att. Heterogēno un homogēno mikrogrupu izveides kritēriji

Mikrogrupu izveide prasa no skolotāja daudz enerģijas, attapības, kreativitātes un taktiskuma. Kaut gan rekomendāciju ir daudz, tās nespēj palīdzēt vienmēr un visur. Skolotājam jāņem vērā konkrētā mācību situācija, konkrētie skolēni ar visām viņu priekšrocībām un trūkumiem, konkrētā telpa un tās iespējas utt. Tādā veidā organizējot mikrogrupu darbību un dalot klasi mikrogrupās, skolotājam jāpārzina konteksts un saskaņā ar to jānodrošina individuālā pieeja. Lai klases dalīšana mikrogrupās būtu objektīva, skolotājam ir nepieciešams vērīgi pētīt katru skolēnu, lietojot dažādas pētniecības metodes: novērošanu, aptauju (interviju, anketēšanu, pārrunas, testus u.c.), skolēnu darbības produktu izpēti utt. (M. Balsons 1996). Tādējādi klases sadalīšana mikrogrupās kļūst pamatota un pārdomāta. Kaut gan šim procesam ārēji jāizskatās drīzāk netiešam, nejaušam, spontānam, nekā iepriekš iepļānotam. Pastāv viedoklis, ka mikrogrupu sastāvs un lomā sadale sistemātiski jāmaina, jo klases sadalījums pastāvīgās mikrogrupās var sagrābt mikrogrupu darbības būtību (P. C. Hemov 1994b). Šī mācību darba organizācijas forma nav domāta, lai apbalvotu izcilus

skolēnus, tā arī nevar kalpot tikai vājāko audzēkņu “vilksanai”, tai jāpalīdz visiem skolēniem, dodot iespēju katram būt aktīvam un pastāvīgi pilnveidoties. To var panākt, nodrošinot katram skolēnam iespēju kopīgi strādāt ar dažādiem partneriem. Kaut gan pārāk bieži mainīt mikrogrupu kompozīciju arī nav vēlams, jo ir nepieciešamas vismaz 3-5 nodarbības, lai mikrogrupas locekļi sastrādātos.

Mikrogrupu darbībai bieži vien ir nepieciešamas arī izmaiņas telpas iekārtojumā. Izvietojot solus un krēslus, jāņem vērā, kas mikrogrupām būs jādara; skolēni var staigāt pa klasi; viņiem vienam otrs labi jāredz un jādzird; jābūt viegli pieejamiem nepieciešamajiem mācību līdzekļiem; jāievēro visas bērnu anatomijas, fizioloģijas un higiēnas prasības un noteikumi (labs apgaismojums, sola un krēsla augstuma atbilstība bērna augumam utt.); soliem un krēsliem jābūt viegli pārvietojamiem. Ir veikti pētījumi (*Hertz-Lazarowitz* 1989, 1990) par klases plašāka konteksta iedarbību uz kopdarbību, tādējādi tika noskaidrots, ka „tādi faktori kā uzdevumu struktūra, skolotāja komunikācijas un mācīšanas stils, kā arī klases telpas iekārtojums ļoti ietekmē skolēnu interakcijas veidu un kompleksitāti” (K. Poulsena, F. C. Abrami, K. Kourosa, B. Čambersa 2004, 248-249). Plānojot un organizējot mikrogrupu darbību, skolotājam jābūt elastīgam, spējīgam orientēties neparedzētā situācijā, mainīt stratēģiju, rast optimālo risinājumu, ņemot vērā kontekstu.

Mikrogrupu darbības organizācijas formas jēdzienam didaktikā parasti atbilst jēdziens “mācību metode”. Mācību metožu ir daudz, lai orientētos metožu daudzveidībā, tiek izstrādāti vairāki to klasifikācijas veidi. Runājot par mikrogrupu darbības organizācijas formām, šī pētījuma kontekstā uzmanība tiks pievērsta tikai dažām no tām, t. i., mācību spēlei, prāta vētraī, diskusijai un projektam.

Teorijā un praksē nosacīti tiek izdalītas vairākas rotaļu grupas: *radošās jeb simboliskās rotaļas*, kuras, balstoties uz savu pieredzi, izdomā paši bērni; *spēles*, t. i., rotaļas ar noteikumiem; *rotaļspēles*, t. i., rotaļas ar noteikumiem, taču to noteikumi ir vairāk virzīti uz radošās darbības sekmēšanu (D. Dzintere, I. Pučure 2003, 35). Daudzi pedagogi un psihologi uzsver rotaļas lielo nozīmi bērnu dzīvē (*P. C. Немов* 1994b, *Г. А. Цукерман* 1996; D. Dzintere, I. Pučure 2003; D. Lieģeniece 1999 u.c.). Bērna attīstības gaitā rotaļas saturs pakāpeniski mainās, tajā arvien vairāk tiek uzsvērtas attiecības starp cilvēkiem (D. Lieģeniece 1999, 104). Mācību spēles dažreiz sauc par izziņas spēlēm, biežāk par didaktiskajām spēlēm. Mācību spēle ir speciāli veidota situācija, kas modelē realitāti. Tomēr, neskatoties uz spēles spēju aktivizēt un attīstīt skolēnus, ne jau katra spēle var kļūt par mikrogrupu darbības organizācijas formu. Mikrogrupu darbībai vislabāk der sižetiskās lomu spēles un lietišķās spēles. Mikrogrupu darbību spēles formā var izmantot ne tikai mācību stundās, bet arī klases audzinātāja stundās. Klases audzinātāja stundā mikrogrupu darbību var organizēt treniņa veidā, kurā tiek apvienoti daudzi spēles vingrinājumi, lomu un lietišķās spēles vienā

veselumā. Pēdējos gados populāras kļūst simulācijas spēles (veicina kādas noteiktas īpašības reproducēšanu), it īpaši tādi to paveidi kā inscenēšana un jauno ideju ģenerēšanas metode. Ideju ģenerēšanas metodei ir vairāki nosaukumi: breinstormings (*I. H. Семенов, С. Ю. Степанов, М. И. Найденев, Л. А. Найденева* 1989; *T. S. Larey, P. B. Paulus* 1999); “izgudrotāju sapulce” (*M. A. Робер, Ф. Тильман* 1988), “prāta vētra” (*I. M. Rubana* 2004), “prāta kauja” (*J. Kolominskis* 1984), jauno ideju ģenerācijas metode (*И. П. Подласый* 1996). Šī metode palīdz atbrīvot individuālās prāta iespējas, rast jaunus, neparastus risinājumus. Šo metodi ieviesa amerikāņu psihologs Alekss Osborns (1888.-1966.), bet jau pēdējos gados tā guva tādu popularitāti, ka to sāka lietot ne tikai reklāmas un biznesa pasaulē, bet arī pedagoģiskajā praksē.

Arvien biežāk mācību procesā tiek dota priekšroka kolektīvajām diskusijām jeb debatēm, kas ir ļoti nozīmīga akadēmisko strīdu risināšanas sastāvdaļa. Saskaņā ar ASV zinātnieku Devida Džonsona un Rodžera Džonsona atziņām „akadēmiskais strīds rodas, kad viena skolēna ideja, informācija, secinājums, teorija, uzskati nesaskan ar otra viedokli, bet abi cenšas panākt vienošanos” (*D. W. Johnson, R. T. Johnson* 1998, pēc P. Sālberga 2003d, 37). Viņi akcentēja akadēmiskā strīda pozitīvo ietekmi uz skolēnu trīs jomās: „*sasniegums* (veicina augstāku spriešanas kvalitāti, problēmu risināšanu un lēmumu pieņemšanu); *starppersonu attiecības* (veicina lielākas savstarpējās simpātijas un atbalstu); *psiholoģiskā veselība* (veicina lielāku pašapziņu, sociālo kompetenci un spēju tikt galā ar stresu un dzīves likstām)” (*D. W. Johnson, R. T. Johnson* 1998, pēc P. Sālberga 2003d, 39). Gaļina Cukermane uzskata, ka diskusija ir viena no kopdarbības efektīvākajām formām (*Г. А. Цукерман* 1996). Diskusijas mēdz būt dažādas – no vienkāršas domu apmaiņas kādā jautājumā līdz sarežģītas problēmas risinājumam un tā realizācijai. Diskusijas mērķis ir nevis nonākt pie viennozīmīga risinājuma, bet gan nonākt pie jautājuma jēgas dziļākas izpratnes, izvērtēt un izdiskutēt iespējamus risinājuma veidus. Diskusijas procesā skolēni mācās izteikt un aizstāvēt savas domas, klausīties un pārliecināt citus, tādējādi tiek veicināta skolēnu izziņas darbība, draudzīga sacensība un sadarbība, kā arī komunikatīvo prasmju izkopšana (*P. Sālbergs* 2003d; *H. И. Поливанова, И. В. Ривина* 1996; *Г. А. Цукерман* 1996; *И. П. Подласый* 1996, 2001; *P. С. Немов* 1994b, *I. M. Rubana* 2004; *R. Fišers* 2005a, 2005b). Jaunāko klašu skolēniem jāmacās diskutēt, tieši šis vecumposms ir vissvarīgākais posms skolēnu sociālo prasmju apgūšanā un izkopšanā, jo pusaudža vecumā saskarsme kļūst par vadošo darbības veidu, un, ja pusaudzis neprot pilnvērtīgi sazināties, tad iemesls jāmeklē jaunākajā skolas vecumā un pat vēl agrāk. Gaļina Cukermane iesaka nodemonstrēt bērniem gan konstruktīvās diskusijas paraugu, gan nekonstruktīvā strīda paraugu, lai skolēniem būtu iespēja tos salīdzināt (*G. Cukermane* 1994b). Diskusijas metodi nedrīkst izmantot, pirms skolēni nav apguvuši sadarbības pamatprasmes, ir būtiski, lai skolēni kopīgi izstrādātu likumus, pirms viņi iesaistīsies

diskusijas procesā (P. Sālbergs 2003d). Daži no likumiem varētu būt šādi: kritizēt idejas, ne cilvēkus; koncentrēties uz labāko lēmumu, bet ne uzvaru; iedrošināt katru piedalīties un apgūt visu iespējamo informāciju; uz klausīt katra ideju, pat ja tai nepiekrīti; lūgt paskaidrojumus, ja kaut kas nav skaidrs; censties saprast abas puses; mainīt savu viedokli, ja pierādījumi skaidri norāda, ka tas jādara (P. Sālbergs 2003d, 39).

Mikrogrupu darbībai sākumskolas mācību procesā ir vēlams izmantot mazos grupu projektus (Y. Sharan, S. Sharan 1992; I. Plaude 2004b) un “saliktos jeb kolektīvos (grupu) uzdevumus” (E. G. Koena 2004; E. G. Cohen 1994; P. Sālbergs 2003f), kuru veikšanai ir nepieciešami resursi, kas nav atsevišķa skolēna rīcībā, – lai sadarbība izdotos, vajadzīga visu partneru iniciatīva un ieguldījums, jābūt savstarpējai atkarībai. Ar tādu uzdevumu nevar tikt galā viens skolēns, jo neviens nespēj zināt un prast visu, tikai mikrogrupai, kuru veido skolēni ar dažādu individuālo potenciālu, tas ir pa spēkam (E. G. Koena 2004; E. G. Cohen 1994; P. Sālbergs 2003f). Lai izvairītos no „Ringelmana efekta”, kad, kopīgi veicot uzdevumus, samazinās ne tikai piepūles izjūta, bet arī patiesā piepūle (G. L. Hubers 2004a), pēc Pasi Sālberga domām, skolotājam, plānojot “saliktos jeb kolektīvos (grupu) uzdevumus” jāņem vērā, ka uzdevumam jānodrošina visiem skolēniem iespējas piedalīties, izteikties, veikt izvēli un pieņemt lēmumus (P. Sālbergs 2003f). Mazie grupu projekti ir īpaši piemēroti problēmu risināšanai un iegūto zināšanu lietojumam praksē, jo veicina spriestspēju, prasmi aizstāvēt savu viedokli, kā arī palīdz meklēt jaunus risinājumus (I. Plaude 2004b). Sarežģītāki uzdevumi paaugstina sadarbības motivāciju, jo tie prasa kompleksas iemaņas un prasmes, tādējādi veicinot augstākus domāšanas procesus, tomēr, ja uzdevumā vajadzīgās prasmes ir ārkārtīgi kompleksas, ar sadarbību starp skolēniem vien vairs nepietiek. Šajā gadījumā skolotājs var sniegt daudz lielāku atbalstu (J. P. van Oudenhovens 2004).

Ir daudz dažādu alternatīvu mācību sistēmu, tomēr mūsdienās joprojām dominē “klašu un stundu sistēma, kas atrodas dinamiskas stāvoklī, arvien pilnveidojas, pamatojoties uz psiholoģijas un pedagoģijas, antropoloģisko zinātņu teorētiskajām atziņām” (L. Žukovs 1997, 90). Mācību stunda ir klašu un stundu sistēmas pamatkomponents (L. Žukovs 1997), mācību organizācijas forma (R. Andersone 2004). Mācību stundas var būt ļoti daudzveidīgas struktūras, satura, skolēnu izzīņas darbības rakstura ziņā. Mūsdienu didaktikā tiek izstrādātas dažādas mācību stundu klasifikācijas, kurās mācību stundas nosacīti dala vairākos tipos. Meklējot atbildi uz jautājumu: “Kādu vietu var ieņemt mikrogrupu darbība mācību stundu tipoloģijā un struktūrā?”, ar mācību stundas struktūru saprotot tās iekšējo uzbūvi, kuras daļu esamība un secība nosaka stundas tipu, par pamatu tika ņemta tradicionālā mācību stundu tipoloģija: kombinētā stunda; jaunās vielas izklāsta stunda; zināšanu, prasmju un iemaņu nostiprināšanas stunda; vingrinājumu un praktisko darbu stunda; mācību vielas vispārinājuma stunda; skolēnu zināšanu, prasmju un iemaņu pārbaudes un novērtēšanas stunda (L. Žukovs

1997, 93-94). Mikrogrupu darbību var pētīt ne tikai kā mācību stundas struktūras komponentu, bet arī kā noteiktu sistēmu ar savu struktūru. Mikrogrupu darbības struktūra ir atkarīga no tā, kādu vietu šī darbība ieņem mācību stundas struktūrā. Ja mikrogrupu darbība ir vienīgā mācību darba organizācijas forma mācību stundā, tad mikrogrupu darbības struktūra sakrīt ar mācību stundas struktūru. Īpaši spilgti tas izpaužas gadījumos, kad mācību stunda nav kombinētā, bet ir viendabīga (piemēram, zināšanu, prasmju un iemaņu nostiprināšanas stunda, mācību vielas vispārinājuma stunda u. tml.). Plānot un vadīt kombinēto stundu, izmantojot tikai mikrogrupu darbību, diezgan grūti, tāpēc tādu stundu struktūrā mikrogrupu darbība aizņem tikai daļu no visa mācību stundas laika, un tādā gadījumā mikrogrupu darbības struktūra nesakrīt ar mācību stundas struktūru, bet veido tās sastāvdaļu. Kombinētajā stundā mikrogrupu darbību var izmantot gan mājas darbu pārbaudes posmā (piem., savstarpējā pārbaude), jaunās vielas izklāstam (O. B. Чиханова 2003; X. Й. Лийметс 1975), zināšanu nostiprināšanai, atkārtošanai, vispārināšanai (X. Й. Лийметс 1975; P. C. Немов 1994b), kā arī mājas uzdevumu uzdošanai (katrai mikrogrupai tiek uzdots savs uzdevums, kuru var izpildīt, kopīgi strādājot). Pēc struktūras mikrogrupu darbība var būt ļoti daudzveidīga. Mikrogrupu darbības struktūru var konstruēt, pamatojoties uz:

- *mācīšanās procesa struktūru*, kas aptver skolēna gatavību mācīties (psihisko un praktisko); mērķa skaidrību un motivētību; norisi; iegūtā rezultāta pašnovērtēšanu un novērtēšanu; pārraudzību vai pašpārraudzību (monitoringu) (I. Žogla 2001);
- *darbības ciklu*, kuru veido šādi posmi: mērķa izvirzīšanas darbība, risināšanas darbība, kontroles darbība un novērtējuma darbība (Z. Čehlova 2002);
- *sadarbības organizēšanas posmiem*: psiholoģiskā sagatavošanās jeb mērķa izvirzīšana, praktiskā sagatavošanās satura apguvei un mērķa sasniegšanai jeb līdzekļu izvēle, darbības realizācija jeb satura apguve, darbības procesa un rezultātu vērtējums, pašvērtējums (A. Špona 2001);
- *kooperatīvās mācīšanās struktūru*, kuru parasti veido pirmsskooperatīva, kooperatīva un pēckooperatīva fāze (K. Drebes 2004);
- *reproduktīvās un radošās darbības līmeņiem*: atdarinātājdarbība, interpretētājdarbība, meklētājdarbība, radošā darbība (Z. Čehlova 2002);
- *sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas procesa fāzēm*: rekonstruēšana, dekonstruēšana, jaunkonstruēšana (I. Tiļļa 2003, 2005);
- *sociālkultūras mācīšanās organizēšanas fāzēm*: sagatavošanās, darbības un novērtēšanas (I. Tiļļa 2003, 2005), kas būtībā atbilst *kritiskās domāšanas* – ierosināšanas, apjēgšanas un refleksijas – fāzēm.

Ņemot vērā iepriekš minētās darbības struktūras konstruēšanas pieejas, jāsecina, ka parasti jebkurā darbībā (t. sk. mikrogrupu darbībā) var nosacīti ieskicēt trīs posmus: sākumposmu, pamatposmu un noslēguma posmu (skat. 20. tabulu).

20. tabula

Darbības organizācijas pamatposmi

Posmi	Posma nosaukums	Posma īss raksturojums
1.posms	sākumposms	Šajā posmā tiek veikta situācijas analīze, resursu un iespēju izpēte, atbilstošas iespējas (reakcijas, darbības virziena, stratēģijas, tehnikas, uzvedības stila, domas formulējuma u.c.) izvēle. analīze → izpratne → izvēle
2.posms	pamatposms	Šajā posmā tiek izmantota atbilstoša iespēja (reakcija, darbības virziens, stratēģija, tehnika, uzvedības stils, domas formulējums u.c.) praktiskajā darbībā (izziņas darbībā vai sociālajā mijiedarbībā). iespējas izmantošana praksē → rezultāts
3.posms	nobeiguma posms	Šajā posmā tiek sintezēta darbības gaitā iegūtā informācija, pieredze, novērtēts darbības rezultāts, sākotnējās izvēles lietderīgums un atbilstība situācijai, kā arī darbības efektivitāte, tiek izdarīti secinājumi un plānota turpmākā darbība. sintēze → novērtējums → secinājumi → plānošana

Mikrogrupu darbības *sākumposmā* veikts sagatavošanās darbs, plānota darba gaita, iekārtota darba telpa, veidotas mikrogrupas, izvirzīts mērķis, sadalīti uzdevumi un pienākumi utt. *Pamatposmā* kopīgi risināti uzdevumi, veikti pienākumi, pieņemti lēmumi. Mikrogrupu darbības *noslēguma posmā* parasti veikts kopsavilkums, piedaloties visai klasei; spriests par kopīgajiem un individuālajiem ieguvumiem, par katras mikrogrupas kopdarbību un tās rezultātu. Tādā veidā var organizēt mikrogrupu darbību gandrīz katrā mācību priekšmetā. Tā ir viena no mikrogrupu darbības organizācijas iespējām, bet tā nav vienīgā. Katrs skolotājs var plānot un organizēt mikrogrupu darbību “pēc savas gaumes”, ievērojot mikrogrupu darbības organizācijas principus un noteikumus, mācību priekšmeta un telpas īpatnības, savu skolēnu potenciālu un savas (kā skolotāja, personības) iespējas, par pamatu ņemot trīs darbības organizācijas pamatposmus.

Zinātniski pamatotai un metodiski pārdomātai mikrogrupu darbības organizācijai ir raksturīgas vairākas priekšrocības, šī pētījuma kontekstā par būtiskām uzskatītas šādas:

- Paplašinās katra skolēna sociālās pieredzes (sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes) konstruēšanas iespējas, kas ir sociālās kompetences pilnveides būtisks aspekts (Z. Čehlova 2002; I. Plaude 2004a; R. Andersone 2004; G. L. Hubers 2004a; Dž. Lūiss, H. Kovija 2004; W. Bogatzki 1984, pēc I. M. Lucas 2004; E. Maslo 2003a, 2003b u.c.).

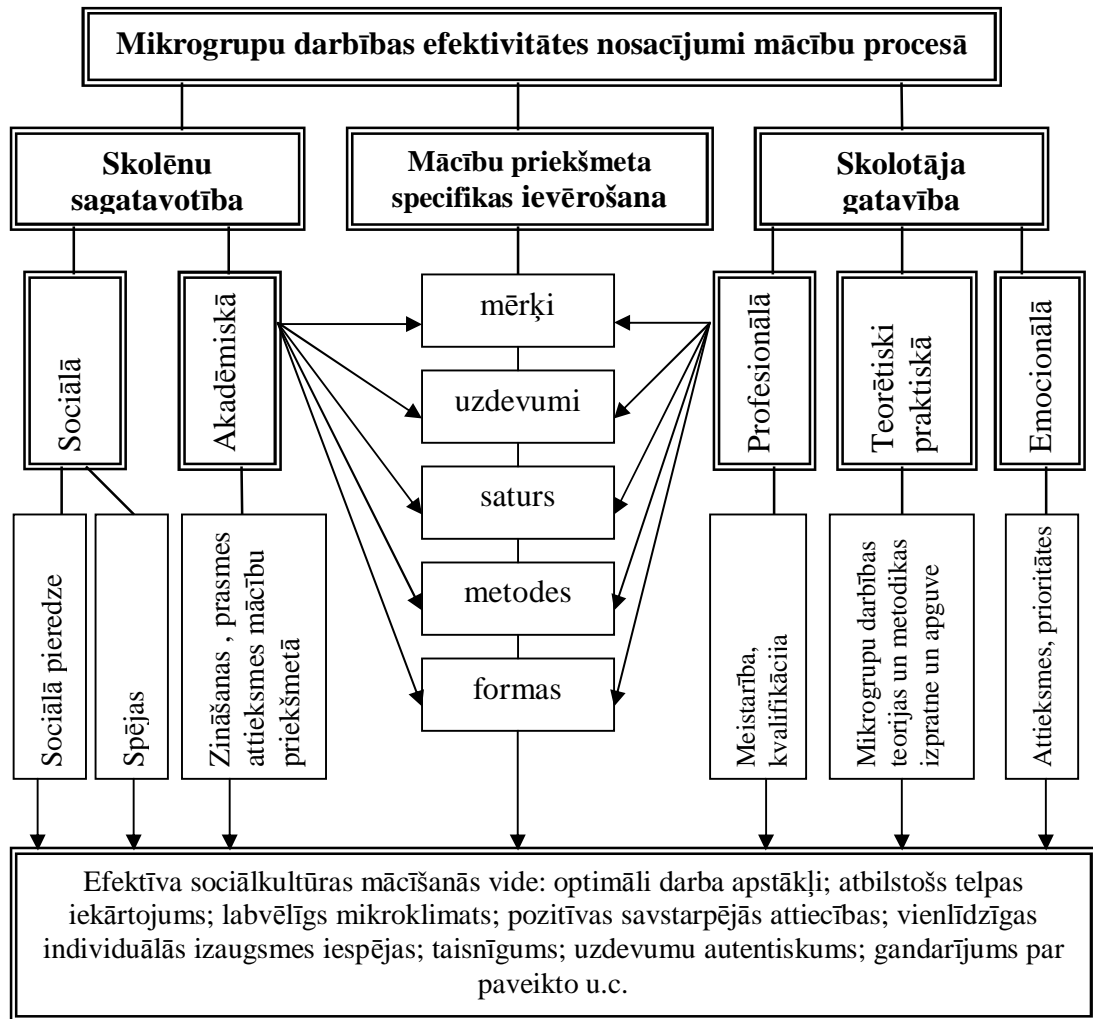
- Notiek skolēnu statusa atšķirību izlīdzināšana (I. Ričs, R. B. Ari 2004; E. G. Cohen 1994; E. G. Cohen, R. Lotan 1995; A. A. Вахрушев, И. В. Кузнецова 2003; М. Д. Виноградова, И. Б. Первин 1977 u.c.).
- Paplašinās mācību procesa individualizācijas un diferenciacijas iespējas (I. Maslo 1995; G. Cukermane 1994b; Г. А. Цукерман 1996; Х. Й. Лийметс 1975; E. Kjaergards, R. Martineniene 1996; И. М. Витковская 1997 u.c.).
- Notiek mācību procesa humanizācija: mainās savstarpējo attiecību sistēma un līdz ar to mainās mācīšanās vide, konteksts (A. Špona 2001; Z. Čehlova 2002; G. L. Hubers 2004a, 2004b; R. Andersone 2004; P. Sālbergs 2003f; A. B. Петровский 1982; Х. Й. Лийметс 1975; G. Cukermane 1994b; Г. А. Цукерман 1996; Г. А. Цукерман, Н. Э. Фокина 1983 u.c.).

Tās ir tikai dažas no mikrogrupu darbības priekšrocībām. Kaut gan tās arī nav neapstrīdamas, jo viennozīmīgi atbildēt uz jautājumu – kā ir vieglāk un efektīvāk strādāt – vienatnē, mikrogrupā vai frontāli – nav tik vienkārši. Arī jēdzieni “viegli” un “efektīvi” ne vienmēr nozīmē vienu un to pašu. Efektīva darbības forma ne vienmēr ir viegla, bet organizācijas ziņā vienkārša forma var izrādīties nepietiekami efektīva. Vācu zinātnieks Jozefs Helds uzskata, ka kopdarbībā „individuālā un kooperatīvā mācīšanās subjekta zinātniskajā nozīmē nevar uzskatīt par alternatīvajām iespējām, un nebūtu jēgas jautāt, vai labāk mācīties individuāli vai kooperatīvi, jo katrā veidā mācās citādāk un kaut ko citu” (J. Helds 2004, 51-52).

Mūsdienu mācību procesā priekšplānā izvirzās tā efektivitāte, t. i., „mērķa sasniegšana noteiktā kvalitātē, nepārtērējot laiku un enerģiju” (I. Žogla 2001, 197), „cik racionāls ir bijis rezultāta sasniegšanas process, kā tas ļauj prognozēt un plānot turpmāko darbību, kā izmantotas izglītojošās, attīstošās, audzinošās iespējas” (I. Žogla 2001, 105). Saskaņā ar profesores Irēnas Žoglas atziņu, „efektīvas mācības ir mērķtiecīgs, kultūrvēsturiski konkrēts, informatīvi bagāts, mācīšanos organizējošs, pašnovērtējoši novērtējošs skolēna attīstības nodrošinājums” (I. Žogla 2001, 105). Kopīgi strādājot, darbu var paveikt efektīvāk un ātrāk, taupot laiku un racionāli izmantojot dažādu cilvēku spējas kompleksā (S. Omārova 1996; I. Žogla 2001; Z. Čehlova 2002; Ž. Akopova 2004; Г. А. Цукерман 1996; E. Д. Маргулис 1984 u.c.). Kopdarbības rezultāts katram subjektam nozīmē „tuvākās attīstības zonu” Ļeva Vigotska izpratnē (J. Helds 2004, 51). Jautājums par kopdarbības efektivitāti ir interesējis daudzus pedagogus un psihologus (R. M. Schwarz 1994; J. R. Hackman 1990; Ž. Akopova 2004; E. G. Vortmann, N. C. Vortmann 1988; P. C. Немов 1994b; Н. И. Поливанова 1996; Н. И. Поливанова, И. В. Ривина 1996; В. В. Рубцов 1980, 1996a, 1996b; И. П. Подласый 1996; A. B. Петровский 1982; Х. Й. Лийметс 1975; Ю. Д. Бабаева и др. 1983, 1984; E. Д.

Маргулис 1984 u.c.). Viņus it īpaši interesēja, kā var veicināt darbības efektivitāti, kas un cik lielā mērā ietekmē darbības efektivitāti, kādi ir kopdarbības efektivitātes kritēriji un rādītāji.

Mūsdienās ļoti plaši izplatīta faktoru analīze (faktors tiek definēts kā nozīmīgs cēlonis, kas ietekmē kādas parādības vai procesa norisi un rezultātus (*И. П. Подласый* 1996), kas balstās uz matemātiskās statistikas atziņām. Izšķir vairākus faktorus, kas ietekmē darba situāciju grupā: grupas lielums; līdzekļu un pienākumu sadale; uzdevumu sarežģītība un/vai daudzveidība; laiks, uzdevumu izpildes termiņš; uzdevumu savstarpējās atkarības pakāpe u. c. (*Effective behavior in organizations* 1988, 145). Ivans Podlasijs izdala četrus faktorus, kas ietekmē mācību stundas efektivitāti: mācību saturs; speciāli organizēta pedagoģiskā ietekme; skolēnu mācīšanās potenciāls; laiks (*И. П. Подласый* 1996, 251). Roberts Nemovs faktorus, kas ietekmē kopdarbības efektivitāti, sadala šādi: *specifiski saturiskie faktori* (attieksme pret kopdarbības saturu, vērtīborientācijas un uzvedības normas, lietišķas savstarpējās attiecības); *formālie faktori* (grupas lielums, struktūra, kompozīcija, komunikācijas tīkls, uzdevuma raksturs un ar to saistīta pienākumu sadale starp grupas locekļiem); *nespecifiski saturiskie faktori* (starppersonu attiecības, lomas, statusi, līderība, iekšējās nostādnes) (*P. C. Немов* 1994b). Abpusēji pozitīvas un neitrālas attiecības sekmē kopdarbības efektivitāti, bet abpusēji negatīvas attiecības to ietekmē negatīvi (*Н. В. Гришина* 2004). Lai nodrošinātu mācību procesa efektivitāti, skolotājam jābūt gatavam savu funkciju veikšanai, viņa meistarība „izpaužas diagnostiskajās, komunikatīvajās, konstruktīvajās un organizatoriskajās spējās” (*З. Čehlova* 2002, 20). Efektīvā kopdarbībā ir svarīgi, lai visi strādātu saskaņā ar vienotām sociālām normām, darba pieejām un vērtībām, piem., racionalitāti, kārtību, atklātību, uzdrīkstēšanos, cieņu pret citiem un viņu idejām (*Dž. Lūiss, H. Kovija* 2004). Skolotājam tas ir īsts izaicinājums – ietekmēt un nodrošināt kopdarbības efektivitāti, tieši neiejaucoties (*E. G. Koena* 2004). Tātad, lai mikrogrupu darbība būtu efektīva gan sociālajā, gan akadēmiskajā aspektā, jāievēro un savstarpēji jāsaskaņo šādi nosacījumi: skolotāja gatavība mikrogrupu darbības ieviešanai un izmantošanai mācību procesā; skolēnu sociālā un akadēmiskā sagatavotība mikrogrupu darbībai; mācību priekšmeta specifikas ievērošana (skat. 6. attēlu). Pārējie nosacījumi (optimāli darba apstākļi: telpas iekārtojums, mikroklimats u.c.) ir atkarīgi no iepriekš minētajiem un ietekmē mikrogrupu darbības efektivitāti netieši.

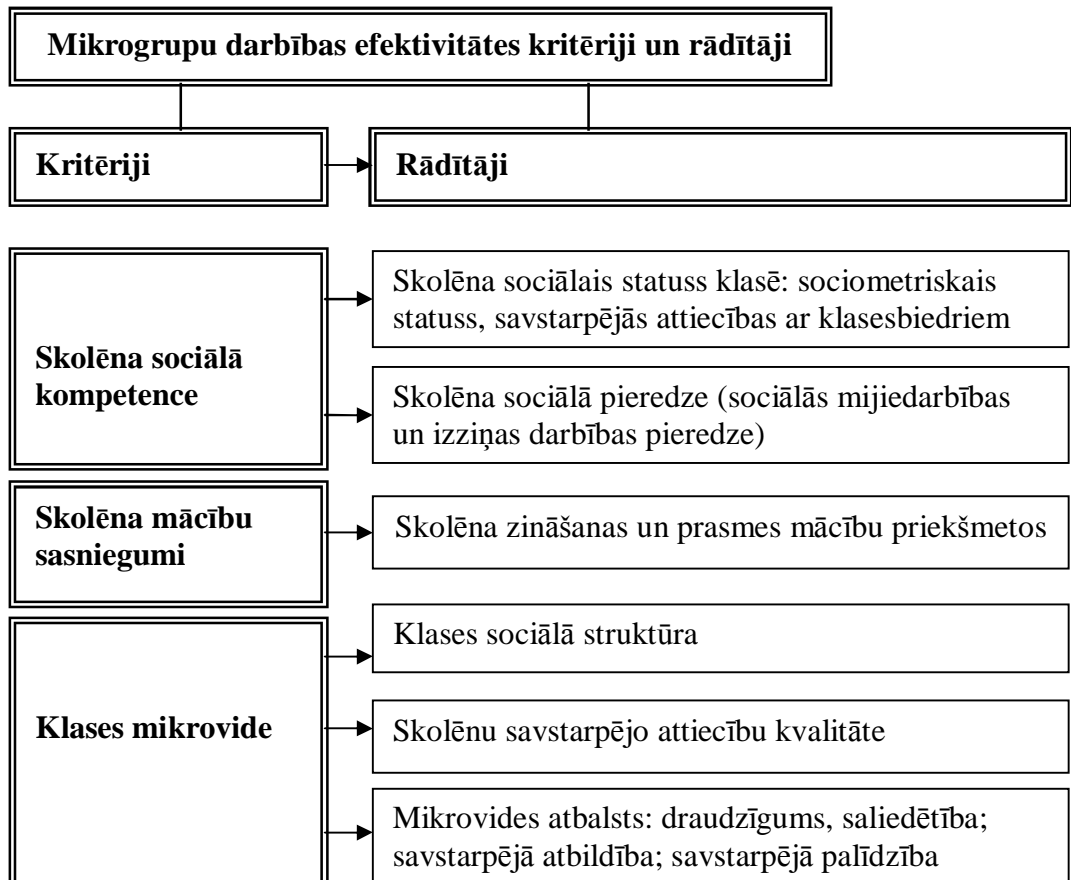


6. att. Mikrogrupu darbības efektivitātes nosacījumi

Lai novērtētu grupu darbības efektivitāti, izstrādātas dažādas kritēriju sistēmas. Grupu darbības efektivitātes noteikšanai ASV zinātnieks Ričards Hekmans piedāvā „grupas efektivitātes trīsdimensiju koncepciju”, kas ietver sevī trīs kritērijus: *kvalitāte*, *grupas atbalsts*, *grupas locekļu vajadzību apmierināšana* (J. R. Hackman 1990; Ž. Akopova 2004). Anglijas zinātnieks Bazils Sings ir secinājis, ka līdzdalības pakāpe ietekmē apmierinātību ar grupu un apmierinātība savukārt nosaka simpātijas un respektu pret citiem grupas dalībniekiem (B. R. Sings 2004), savukārt Anita Līdaka ir secinājusi, ka skolēnu emocionālā apmierinātība veicina sadarbības veidošanos (A. Līdaka 1999). Balstoties uz Ričarda Hekmana un citu zinātnieku atziņām, Rodžers Švarcs izstrādājis šādu grupas efektivitātes kritēriju un rādītāju modeli: *grupas darbības procesi* (problēmu risināšana, lēmumu pieņemšana, konfliktu pārvaldīšana, komunikācija); *grupas darbības struktūra* (skaidri mērķi, motivācijai atbilstoši uzdevumi, skaidri noteikts saturs, pietiekams laiks satura realizācijai, efektīva grupas darbības organizācijas kultūra); *darbības organizācijas vide* (atbalsta kultūra, informācija un atgriezeniskā saite u. c.). (R. M. Schwarz 1994; pēc Ž. Akopovas 2004). ASV zinātnieks, menedžmenta profesors Duglass Makgregors aprakstījis vienpadsmit efektīvas

darba grupas kritērijus: mikroklimats un savstarpējo attiecību raksturs; grupas locekļu aktivitāte; mērķa noskaidrošana un pieņemšana; informācijas paziņošana un uztveršana; konfliktu, domstarpību esamība un to raksturs; lēmumu pieņemšana; grupas locekļu darbības novērtēšana; emociju un jūtu izpausme; darba dalīšana; darba procesa novērtēšana; līderība, vadība (*Effective behavior in organizations* 1988). Ņina Polivanova un Irīna Rivina uzskata, ka kopdarbības efektivitāte izpaužas šādos raksturlielumos: skolēnu prasmē koordinēt individuālās operācijas saskaņā ar iepļānoto darbības gaitu; saglabāt individuālo operāciju koordinēšanas veidu jaunos apstākļos; pārveidot koordinēšanas veidu saskaņā ar situācijas izmaiņām (*Н. И. Поливанова, И. В. Ривина* 1996, 50). Ginters Hubers, aplūkojot pētījumus par mācību rezultātiem, izdalīja trīs efektīvas kopdarbības kritēriju grupas mācību stundā: *sekmes* (zināšanas un prasmes mācību priekšmetos); *sociālā kompetence* (sociālā izturēšanās); *personības attīstība* (pozitīva pašizjūta, pašregulācijas spēja) (G. L. Hubers 2004a).

Par pamatu ņemot Ričarda Hekmana „grupas efektivitātes trīsdimensiju koncepciju”, Rodžera Švarca grupas efektivitātes kritēriju un rādītāju modeli un Gintera Hubera minētās trīs veiksmīgas kopdarbības kritēriju grupas, promocijas darba autore izstrādājusi mikrogrupu darbības efektivitātes kritēriju un rādītāju sistēmu (skat. 7. attēlu).

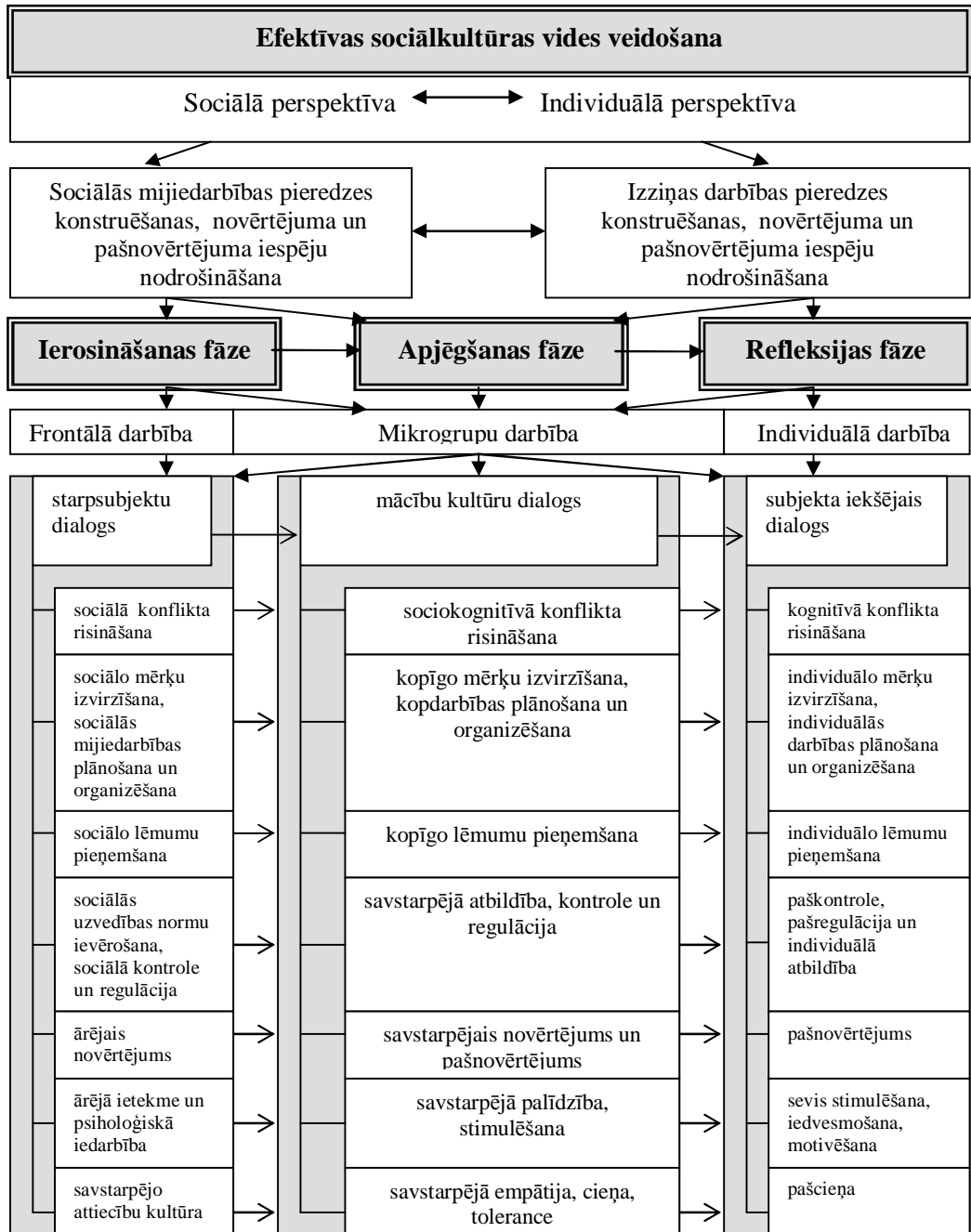


7. att. Mikrogrupu darbības efektivitātes kritēriji un rādītāji

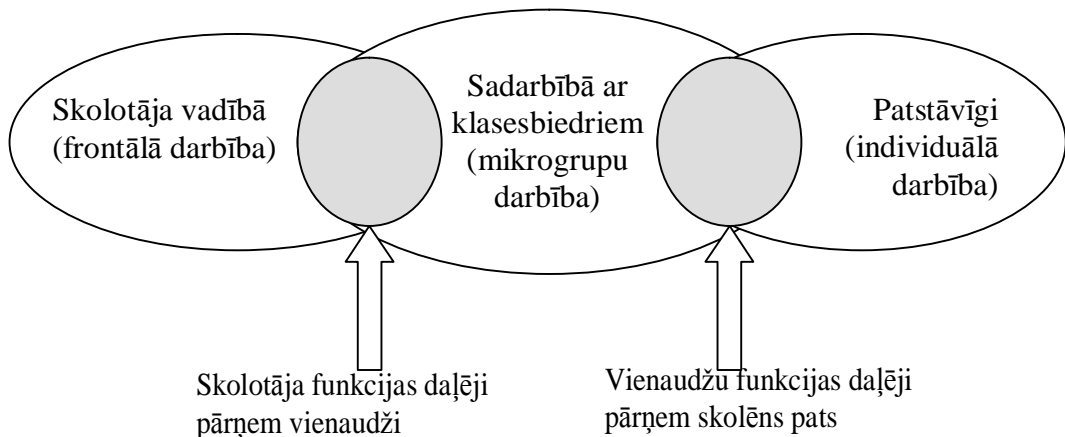
Sociālā kompetence šī promocijas darba kontekstā ir ne tikai pētījuma priekšmets, bet arī viens no pētījuma objekta – mikrogrupu darbības – efektivitātes nosacījumiem, faktoriem un vērtēšanas kritērijiem. Pirmkārt, „mēs nevaram rēķināties ar to, ka skolēniem jau ir grupu darbam (šeit mikrogrupu darbībai) nepieciešamā sociālā kompetence” (G. L. Hubers 2004a, 22), tādēļ ir nepieciešama skolēnu motivēšana un iepriekšsagatavošanās sadarbībai mācību mikrogrupās (E. G. Koena 2004; K. Kourosa, S. d’Apolonija, K. Poulsena, N. Hove, F. C. Abrami 2004; I. M. Luca 2004; *A. A. Вахрушев, И. В. Кузнецова* 2003; *Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова, М. И. Фрумина, Е. В. Чудинова* 1993; *И. М. Витковская* 1997 u.c.), tādējādi priekšplānā izvirzās sociālā kompetence kā mikrogrupu darbības efektivitātes nosacījums. Otrkārt, skolēnu sociālās kompetences līmenis ietekmē mikrogrupu darbības efektivitāti, tādējādi priekšplānā izvirzās sociālā kompetence kā mikrogrupu darbības efektivitāti ietekmējošais faktors (*Н. В. Грушина* 2004; *Р. С. Немов* 1994b u.c.). Treškārt, pārdomāta mikrogrupu darbība veicina skolēnu sociālās kompetences pilnveidi (P. Sälbergs 2003f; I. Plaude 2004a, 2004b; A. Špona 2001; Z. Čehlova 2002; R. Andersone 2004; E. Maslo 2003a, 2003b; G. L. Hubers 2004a; G. Cukermane 1994b; B. Briede, M. Laitāne, G. Neimanis 1999; *W. Bogatzki* 1984, pēc I. M. Lucas 2004 u.c.), tādējādi priekšplānā izvirzās sociālā kompetence kā mikrogrupu darbības efektivitātes vērtēšanas kritērijs.

Balstoties uz jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides un mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģiju sākumskolas mācību procesā, tika izstrādāts jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinošs mikrogrupu darbības organizācijas modelis un precizēta pētījuma sākotnējā hipotēze. Jaunāko klašu skolēnu mikrogrupu darbības organizācijas modeļa attīstības pamatvirzieni – no frontālās darbības uz individuālo darbību caur mikrogrupu darbību; no starpsubjektu dialoga uz subjekta iekšējo dialogu caur mācību kultūru dialogu; no sociālā konflikta risināšanas uz kognitīvā konflikta risināšanu caur sociokognitīvā konflikta risināšanu – nosaka tā būtību un ieviešanas secību: ierosināšanas fāze, apjēgšanas fāze, refleksijas fāze (skat. 8. attēlu).

Pētījuma gaitā izpratne par trim zonām (*skolotāja vadībā* – frontālā darbība, *sadarbībā ar klasesbiedriem* – mikrogrupu darbība un *patstāvīgi* – individuālā darbība) un līdz ar to trim mācību darbības līmeņiem ir pilnveidojusies un bagātinājusies, tādējādi radusies jauna izpratne par piecām zonām (skat. 9. attēlu) un pieciem darbības izpildes atbildības un patstāvības līmeņiem (skat. 21. tabulu).



8. att. Mikrogrupu darbības organizācijas modelis jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidei



9. att. Piecas darbības zonas

Katra darbības zona ir atvasināta no iepriekšējās un veidota uz tās pamata. Balstoties uz Indras Odiņas izpratni par četriem sociālo prasmju apguves līmeņiem: neapzināto nekompetenci, apzināto nekompetenci, apzināto kompetenci, neapzināto kompetenci (I. Odiņa 2004) un papildinot to ar vēl vienu līmeni (dinamiskā kompetence), mēģināts saskaņot skolēna darbības izpildes atbildības un patstāvības līmeņus ar skolēna kompetences apzināšanās līmeņiem, jo katrā darbības zonā skolēni darbību veic noteiktajā atbildības un patstāvības līmenī, tādējādi apzinās savu kompetenci dažādi (skat. 21. tabulu).

21. tabula

Skolēna darbības izpildes atbildības un patstāvības līmeņi

Kritēriji	Skolēna darbības izpildes atbildības un patstāvības līmeņi				
	zems	kritisks	vidējais	optimāls	augsts
Atbildība	Atbilstoša darbība tiek veikta skolotāja vadībā. Skolotājs kontrolē un regulē skolēnus.	Atbilstoša darbība tiek veikta skolotāja vadībā kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Skolotājs kontrolē un regulē skolēnus. Attīstās savstarpējā kontrole un regulācija.	Atbilstoša darbība tiek veikta kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija.	Atbilstoša darbība tiek veikta kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija, attīstās paškontrolē un pašregulācija.	Atbilstoša darbība tiek veikta ar augstu atbildības sajūtu. Skolēnam ir raksturīga adekvāta paškontrolē un pašregulācija.
Patstāvība	Skolēns kvalitatīvi veic darbību tikai ar pieaugušā palīdzību, vērojama pilna atkarība no pieaugušā.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar pieaugušā un vienaudžu palīdzību, vērojama daļēja atkarība no pieaugušā un vienaudžiem.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar vienaudžu palīdzību, vērojama puspatstāvība.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar daļēju vienaudžu palīdzību un pats, vērojama daļēja patstāvība.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību pats, vērojama pilnīga patstāvība.
Kompetences apzināšanās līmenis	neapzinātā nekompetence	apzinātā nekompetence	dinamiskā kompetence, kompetence kā process	apzinātā kompetence, kompetence kā rezultāts	neapzinātā kompetence

Šīs piecas darbības zonas, kurām atbilst pieci darbības izpildes atbildības un patstāvības līmeņi, nosaka mikrogrupu darbības organizācijas modeļa būtību un ieviešanas algoritmu (skat. 22. tabulu).

Mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē veicināta skolēnu motivācija un sagatavošanās mācību sadarbībai vispirms frontālajā darbībā, tad papildinot to ar mikrogrupu darbības elementiem. Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma ierosināšanas, apjēgšanas un refleksijas fāzē ņemti vērā šādi darbības grūtības pakāpes palielināšanas pamatvirzieni: mikrogrupu locekļu skaita palielināšana; mikrogrupu darbības veidu grūtības pakāpes palielināšana; skolēnu patstāvības un atbildības līmeņa paaugstināšana; mācību satura grūtības pakāpes palielināšana (I. M. Витковская 1997).

Mikrogrupu darbības ieviešanas fāzes un posmi sīkāk tiks aprakstīti promocijas darba 2. daļā „Skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinoša mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas pētījums mazākumtautību skolas 3.-4. klasē”.

Mikrogrupu darbības ieviešanas fāzes un posmi

Fāzes	Posmi	Dominējošā mācību darba organizācijas forma	Skolotāja darbība	Vienaudžu darbība	Skolēna darbība
1. Ierosināšanas fāze	1. posms	frontālā darbība	Skolotājs kontrolē un regulē skolēnus. Mācību process notiek skolotāja vadībā.	Vienaudži nepiedalās mācību procesa vadīšanā, kvalitatīvi veic darbību tikai ar pieaugušā palīdzību, vērojama pilnīga atkarība no pieaugušā. Skolēni mācās blakus, nevis kopā.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību tikai ar pieaugušā palīdzību, vērojama atkarība no pieaugušā, nav atkarīgs no vienaudžiem.
	2. posms	frontālā darbība ar mikrogrupu darbības elementiem	Skolotājs daļēji kontrolē un regulē skolēnus, jo viņš daļēji deleģē savus pienākumus skolēniem. Mācību process notiek daļēji skolotāja vadībā.	Vienaudži daļēji kontrolē un regulē cits citu. Mācību process notiek daļēji vienaudžu vadībā. Attīstās vienaudžu daļēja savstarpējā kontrole un regulācija. Skolēni mācās blakus un kopā.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar pieaugušā un vienaudžu palīdzību, vērojama daļēja atkarība no pieaugušā un vienaudžiem. Atbilstoša darbība tiek veikta skolotāja vadībā kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Attīstās vienaudžu daļēja savstarpējā kontrole un regulācija.
2. Apjēgšanas fāze	3. posms	mikrogrupu darbība	Skolotājs veic konsultanta un padomdevēja funkcijas. Skolotājs pilnīgi deleģē savus pienākumus skolēniem.	Vienaudži kontrolē un regulē cits citu. Mācību process notiek vienaudžu vadībā. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija. Skolēni mācās kopā, mācās no citiem, māca citus.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar vienaudžu palīdzību, vērojama puspatstāvība. Atbilstoša darbība tiek veikta kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija.
3. Refleksijas fāze	4. posms	mikrogrupu darbība ar individuālās darbības elementiem	Skolotājs veic konsultanta un padomdevēja funkcijas. Skolotājs pilnīgi deleģē savus pienākumus skolēniem.	Vienaudži kontrolē un regulē cits citu. Mācību process notiek vienaudžu vadībā un pašvadībā. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija, attīstās paškontrolē un pašregulācija. Skolēni mācās kopā, mācās no citiem, māca citus, mācās patstāvīgi.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar vienaudžu daļēju palīdzību un pats, vērojama daļēja patstāvība. Atbilstoša darbība tiek veikta kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija, attīstās paškontrolē un pašregulācija.
	5. posms	individuālā darbība	Skolotājs veic konsultanta un padomdevēja funkcijas. Skolotājs pilnīgi deleģē savus pienākumus skolēniem.	Vienaudži veic konsultantu, padomdevēju, emocionālo atbalstītāju funkcijas attiecībā uz citiem. Skolēniem ir raksturīga adekvāta paškontrolē un pašregulācija. Mācās patstāvīgi.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību pats, vērojama pilnīga patstāvība. Atbilstoša darbība tiek veikta ar augstu atbildības sajūtu. Skolēnam ir raksturīga adekvāta paškontrolē un pašregulācija, nav atkarīgs no vienaudžiem.

Promocijas darba 1. daļā tika veikta zinātniskās literatūras teorētiskā analīze un fenomenoloģiskā pētījuma rezultātu strukturālā un salīdzinošā analīze, lai izstrādātu jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides un mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģiju sākumskolas mācību procesā. Darba gaitā atklājās teorētiski pamatotas jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides likumsakarības, kuras promocijas darba autore

pārbaudīs mikrogrupu darbības organizēšanas procesā, aprobējot praksē autores izstrādāto mikrogrupu darbības organizācijas modeli un tā ieviešanas algoritmu:

- *ja mikrogrupu darbības organizēšanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē skolotājs kopā ar skolēniem veido efektīvu sociālkultūras vidi, kuras pamatā ir skolēnu mijiedarbība ar vienaudžiem un pieaugušajiem, tad katram mācību procesa dalībniekam tiek nodrošinātas līdzsvara meklēšanas iespējas starp individuālo un sociālo perspektīvu;*
- *ja mikrogrupu darbības organizēšanas otrajā (apjēgšanas) fāzē skolotājs paplašina mijiedarbības iespējas, tad tiek veicināta katra skolēna sociālās pieredzes un savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem veidošanās;*
- *ja mikrogrupu darbības organizēšanas trešajā (refleksijas) fāzē skolotājs veicina skolēnu sadarbību daudzveidīgās skolotāja strukturētās un skolēnu pašnoteiktās atvērtās problēmsituācijās, tad tiek nodrošinātas katra skolēna sociālās pieredzes konstruēšanas iespējas.*

2. Skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinoša mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas pētījums mazākumtautību skolas 3.-4. klasē

Balstoties uz promocijas darba 1. daļā izstrādāto pētījuma metodoloģiju, tika izvirzīta un precizēta pētījuma sākotnējā hipotēze, noteikti pētījuma priekšmeta vērtēšanas kritēriji un rādītāji, kā arī izstrādāta mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas pētījuma programma (skat. 23. tabulu).

23. tabula

Pētījuma „Skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinoša mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešana 3.-4. klasē” programma

Pētījuma posms	Posma īss raksturojums
Sagatavošanās pētījumam 2003.-2004. m. g.	<ul style="list-style-type: none"> • Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas sistematizēšana un izmantošana pētīšanas procesā; • Pētījuma metodoloģijas izstrādāšana; • Hipotēzes izvirzīšana, kritēriju un rādītāju noteikšana; • Pētījuma programmas izveide.
Pētījuma pirmais posms 2004.-2005. m. g. 1. semestris	<ul style="list-style-type: none"> • Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas izmantošana pētīšanas procesā; • Sociālkultūras konteksta analīze makro-, mezo- un mikrolīmenī; • Pētījuma metodoloģijas, izvirzītās hipotēzes un noteikto kritēriju un rādītāju precizēšana; • Skolēnu sociālās kompetences pirmais mērījums (2004. gada decembrī). • Datu kvantitatīvi kvalitatīvā apstrāde MS Excel (A. Lasmanis 2002a).
Pētījuma otrais posms 2004.-2005. m. g. 2. semestris	<ul style="list-style-type: none"> • Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas izmantošana pētīšanas procesā; • Programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” izstrāde un realizēšana mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē; • Izvirzītās hipotēzes pārbaude; • Skolēnu sociālās kompetences otrais mērījums (2005. gada maijā). • Datu kvantitatīvi kvalitatīvā apstrāde MS Excel (A. Lasmanis 2002a).
Pētījuma trešais posms 2005.-2006. m. g. 1. semestris	<ul style="list-style-type: none"> • Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas izmantošana pētīšanas procesā; • Programmas „Izziņas darbības pieredze” izstrāde un realizēšana mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas otrajā (apjēgšanas) fāzē; • Izvirzītās hipotēzes pārbaude; • Skolēnu sociālās kompetences trešais mērījums (2005. gada decembrī). • Datu kvantitatīvi kvalitatīvā apstrāde MS Excel (A. Lasmanis 2002a).
Pētījuma ceturtais posms 2005.-2006. m. g. 2. semestris	<ul style="list-style-type: none"> • Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas izmantošana pētīšanas procesā; • Programmas „Izziņas darbības pieredze” realizēšanas turpinājums mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas trešajā (refleksijas) fāzē; • Izvirzītās hipotēzes pārbaude; • Skolēnu sociālās kompetences ceturtais mērījums (2006.gada maijā). • Datu kvantitatīvi kvalitatīvā apstrāde MS Excel (A. Lasmanis 2002a).
Pētījuma nobeigums 2006.-2007. m. g.	<ul style="list-style-type: none"> • Pētījuma rezultātu apkopojums; • Pētījuma rezultātu analīze un interpretācija SPSS vidē (A. Lasmanis 2002b, 2003, 2006; Ļ. Raizis 2000); • Pētījuma secinājumi, ieteikumi, tēzes aizstāvēšanai.

Katrs iepriekš minētais pētījuma posms tiks aprakstīts sīkāk promocijas darba 2. daļas turpmākajās nodaļās.

2.1. Pētījuma pirmais posms 2004.-2005. m. g. 1. semestrī

2.1.1. Pētījuma sociālkultūras konteksta analīze

Tā kā pētījuma sociālkultūras konteksta analīze ir ļoti būtisks jebkura pētījuma komponents, šajā pētījumā tā tika veikta trīs līmeņos: makrolīmenī (Rēzeknes pilsētā), mezolīmenī (Rēzeknes 6. vidusskolā) un mikrolīmenī (Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klasē).

Sociālkultūras konteksta analīzei makrolīmenī (Rēzeknes pilsētā) izmantoti vairāki elektroniskie avoti: Rēzeknes pilsētas mājas lapa (*rezekne.risc.lv*); Rēzeknes pilsētas Izglītības pārvaldes mājas lapa (<http://www.iparvalde.from.lv>); LR IZM mājas lapa (<http://www.izm.lv>); LR Centrālās Statistikas pārvaldes datu bāzes (*test.csb.gov.lv:8080*). Rēzeknes pilsētas mājas lapā nodaļā „Vispārējā informācija” (<http://rezekne.risc.lv/index.php?page=general&lng=1>) ir sniegta šāda informācija: „Rēzekne (izvietojas uz septiņiem pakalniem) ir republikas nozīmes pilsēta un vienlaicīgi Rēzeknes administratīvā rajona centrs. Tā atrodas Latvijas austrumu daļas novada – Latgales centrā, Latgales Augstienes ziemeļu nogāzē, divu starptautisku transporta maģistrāļu – Sanktpēterburgas-Varšavas un Rīgas-Maskavas – krustojumā. Izdevīgais ģeogrāfiskais stāvoklis, pilsētas loma rūpniecībā, kultūras un izglītības jomā nosaka Rēzeknes reģionālo un valstisko nozīmību. Pilsētas tiesības Rēzeknei piešķirtas 1773. gadā.” Pēc LR Centrālās Statistikas pārvaldes datu bāzes (*test.csb.gov.lv:8080*) datiem, 2005. gada sākumā Rēzeknes pilsētā dzīvoja 36 tūkstoši 798 iedzīvotāji (no tiem 45,2 %, t. i., 16630 bija vīriešu dzimuma, 54,8 %, t. i., 20168 bija sieviešu dzimuma), iedzīvotāju blīvums uz 1 km² bija 2102,7 tūkstoši. Pēdējo simts gadu laikā iedzīvotāju skaits ir pieaudzis aptuveni 4 reizes. Tomēr 90. gados vērojama tendence iedzīvotāju skaitam samazināties no 43200 tūkstošiem 1990. gadā līdz 36 798 tūkstošiem iedzīvotāju 2005. gada sākumā. 2005. gada sākumā Rēzeknes pilsētā iedzīvotāju galvenās vecuma grupas bija: iedzīvotāji līdz darbības vecumam – 13,4 % (4953), iedzīvotāji darbības vecumā – 66,2 % (24349), iedzīvotāji virs darbības vecuma – 20,4 % (7496). 2005. gada sākumā Rēzeknes pilsētā pastāvīgo iedzīvotāju nacionālais sastāvs bija šāds: latvieši - 43,8 %; krievi – 49,2 %; baltkrievi – 1,7 %; ukraiņi – 1,4 %; poļi – 2,7 %; lietuvieši – 0,2 %; citas tautības – 1,0 %.

Rēzeknes pilsētas mājas lapā nodaļas „Vispārējā informācija” apakšnodaļā „Sociālā aprūpe Rēzeknē” (<http://rezekne.risc.lv/index.php?page=general&sb=socials&lng=1>) ir sniegta informācija: „1995. gadā izveidots Rēzeknes bērnu invalīdu rehabilitācijas centrs, kas organizē mācības un brīvo laiku 25 bērniem ar īpašām vajadzībām vecumā no 5 līdz 18 gadiem. 1996. gadā uzsāk darbu Rēzeknes pilsētas bērnu patversme, kur mājas rod 60 bērni bāreņi vecumā no 3 līdz 18 gadiem. Rēzeknes teritoriālais pensionāru aprūpes centrs ar 160 vietām sniedz sociālo un medicīnisko aprūpi 1. un 2. grupas invalīdiem. Mājas aprūpes sektors veic sociālo aprūpi dzīves vietā 164 cilvēkiem. Kopš 1997. gada veiksmīgi darbojas

Pensionāru dienas centrs, kas organizē dažādus kultūras pasākumus, sniedz morālu atbalstu un sadzīves pakalpojumus.” LR IZM mājas lapā nodaļas „Izglītības politika” apakšnodaļā „Politikas īstenošana: Izglītības un zinātnes ministrijas 2004. gada publiskais pārskats” (<http://www.izm.lv/default.aspx?tabID=1&lang=1&id=1446>) aprakstīti projekta „Rēzeknes pilsētā un Rēzeknes rajonā dzīvojošo bērnu speciālo vajadzību nodrošināšana reģiona robežās” rezultāti: „...sadarbībā ar Rēzeknes Augstskolu uzlabojusies reģiona pedagogu sagatavošana darbam ar bērniem, kuriem ir dažādas speciālas vajadzības; noslēgumam tuvojas pieredzes modeļa izstrāde speciālās palīdzības tīkla izveidei reģiona robežās; pabeigta Rēzeknes 6. vidusskolas inženiertehniskā piemērošana izglītojamajiem ar smagiem kustību traucējumiem, un turpinās darbs vēl 3 izglītības iestādēs Latgales reģionā; uzsākts darbs Rēzeknes reģiona Speciālās izglītības centra izveidē” (Izglītības un zinātnes ministrijas 2004. gada publiskais pārskats 2005, 21). Rēzeknes pilsētas mājas lapā nodaļā „Kultūra” (<http://rezekne.risc.lv/index.php?page=culture&lng=1>) ir sniegta šāda informācija: „Rēzekne ir nozīmīgs reģionāls centrs ar daudzveidīgu un aktīvu kultūras dzīvi. Brīvvalsts laikā Rēzekni rosīgās kultūras un sabiedriskās dzīves dēļ dēvēja par Latgales sirdi. Rēzekne ir ievērojams Austrumlatvijas rūpniecības, kultūras un izglītības centrs, kā arī republikai nozīmīgs transporta mezgls. Pilsētā darbojas Kultūras centrs, kuram pakļauts Kultūras nams, 3 bibliotēkas ar 8 tūkstošiem lasītāju, Latgales kultūrvēstures muzejs, pūtēju orķestris "Rēzekne" – šīs iestādes tiek finansētas no pilsētas budžeta. Kopš 1959. gada skatītājus pulcina Rēzeknes Tautas teātris, darbojas studijteātris "Joriks", kas izveidots uz krievu tautas teātra bāzes. Plašu skanējumu guvuši Rēzeknes mūzikas un koru kolektīvi – simfoniskais orķestris, tautas pūtēju orķestris "Rēzekne", tautas koris "Ezerzeme", "Medicus", "Sonitum", kamerkoris "Austrenis", deju kopas "Dziga" un "Vadži". Kultūras centra paspārnē izveidota Mākslinieciskā padome, kuru veido pilsētas kultūras iestāžu un māksliniecisko kolektīvu vadītāji. Tās mērķis ir Rēzeknes pilsētas kultūrpolitikas attīstības prioritātes. Rēzeknes kultūras dzīvi veicina Latgales televīzija un vietējās TV un radio kompānijas, vairāku Latgales keramiķu darbnīcas. Pilsētā regulāri notiek dziesmu svētki, ik pēc 2 gadiem – Latgales TV mūzikas festivāli. Ik gadus septembra pēdējā svētdienā Rēzeknē notiek mākslas darinājumu gadatirgus. Regulāri notiek mākslas un dzejas dienas, kā arī atjaunota ikgadējā tradīcija – Latgales novada mākslinieku darbu izstāde pārdošana. Pilsētā atrodas daudzu reliģisko konfesiju dievnami – katoļu, luterāņu, pareizticīgo, vecticībnieku u.c. Te ir Romas katoļu Rēzeknes – Aglonas diacēzes centrs un bīskapa sēdeklis. Pilsētas bagātīgais kultūrvēsturiskais mantojums ietver pilsētbūvniecības, arheoloģijas, arhitektūras, mākslas, tehnikas un vēstures pieminekļus, kas kopā ar dabas ainavu veido neatkārtojamo Rēzeknes pilsētas tēlu un vidi, kuras spilgtākais akcents – piemineklis "Vienoti Latvijai" ("Latgales Māra")”

Pilsētas teritorijā atrodas Rēzeknes Augstskola (RA), kas darbojas kopš 1993. gada, Mākslas akadēmijas filiāle, Baltijas Krievu institūta filiāle, Rīgas Aeronavigācijas institūta filiāle u. c. augstskolu filiāles, kā arī mūzikas un mākslas koledžas, pārtikas rūpniecības skola un Rēzeknes 14. arodskola. Rēzeknes pilsētas Izglītības pārvalde (IP) risina pašvaldības kompetencē esošos izglītības jautājumus. No 2002. gada pie IP darbojas Reģionālais pedagogu tālākizglītības un metodiskais centrs, kas piedāvā un veicina Latgales pedagoģisko darbinieku profesionālo pilnveidi, tālākizglītošanos, sniedz informatīvi metodisko atbalstu pilsētas un reģiona izglītības iestāžu pedagogiem, piedāvā izglītojošus videoierakstus mācību priekšmetos. Mācību priekšmetu jomu metodiķi, metodisko apvienību (MA) vadītāji vada un organizē metodisko darbu. Centrs nodrošina skolēnu piedalīšanos olimpiādēs, konkursos, organizē un vada skolēnu zinātniski pētnieciskās konferences. Rēzeknes pilsētas IP mājas lapā (<http://www.iparvalde.from.lv/>) minētas šādas Rēzeknes pilsētas vispārējās izglītības prioritātes: izglītības iestāžu, vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības programmu akreditācija; pilsētas izglītības iestāžu tīkla optimizācija; piecgadīgo un sešgadīgo pirmsskolas vecuma bērnu obligātā sagatavošana skolai; interešu izglītības programmu realizēšana, nodrošinot vienādas iespējas izglītības iestādēm un interesentiem piedalīties skolēnu brīvā laika organizēšanā; piedalīšanās valsts un starptautiskās sadarbības projektos un programmās. Rēzeknes pilsētas IP risina pilsētā ar jaunatni saistītos jautājumus. Prioritātes darbā ar jaunatni tiek noteiktas, ņemot vērā Latvijas jaunatnes politikas normatīvo bāzi, Eiropas Savienības un Eiropas Padomes vadlīnijas un konsultējoties ar jauniešiem. Lai nodrošinātu iespējas jauniešu attīstībai un integrācijai sabiedrībā, IP veicina jauniešu līdzdalību sabiedriskajos procesos, organizējot darbu ar skolēnu un studentu pašpārvaldēm, koordinējot Rēzeknes pilsētas Jauniešu domes darbu, jauniešu līderu un konsultantu tālākizglītību, iesaistot darbā brīvprātīgos jauniešus; atbalsta jaunatnes nevalstiskās organizācijas un interešu grupu iniciatīvas, sadarbojoties ar jauniešu klubiem, jauniešu NVO un neformālajām grupām, īstenojot kopīgus projektus; koordinē bērnu un jauniešu nometņu darbību pilsētā, rīko aktīvās atpūtas nometni pašpārvalžu dalībniekiem; vada Rēzeknes domes Jaunatnes lietu komisijas darbu, nodrošina starpnozaru sadarbību ar jaunatni saistīto jautājumu risināšanā; veido jauniešiem draudzīgu un drošu vidi pilsētā, veicinot jauniešu lietderīga brīvā laika centru attīstību, papildinot Rēzeknes pilsētas sabiedriskās kārtības saistošos noteikumus; realizē jauniešu starptautiskos projektus – rīko starptautisko angļu valodas nometni “*Baltic-Finnish summer school*” Somijā sadarbībā ar *Vastra Nylands* tautas augstskolu, starptautisko nometni “Piedzīvojumu Eiropa” sadarbībā ar Vācijas apvienību “Bērnu atpūtas centri”; sadarbojas ar Ārendāles (Norvēģija) kultūras un brīvā laika nodaļu, Rostokas (Vācija) jaunatnes nodaļas brīvā laika centru; piesaista Eiropas Savienības programmu un citu institūciju līdzekļus jauniešu projektu realizēšanā – ES programmā

“Jaunatne” iesniegtais un atbalstītais starptautiskais projekts “Jauniešu sporta un kultūras ekspedīcija uz ES austrumu tālāko robežu” (dalībnieki – Somijas, Vācijas, Slovākijas, Latvijas jaunieši); Bērnu un ģimenes lietu ministrijas atbalstītais projekts “Sporta laukums Vipingas mikrorajona bērniem un jauniešiem”; nodrošina vienlīdzīgas iespējas jauniešiem gūt informāciju par izglītības un nodarbinātības iespējām Latvijā un ārzemēs; veido ikmēneša informatīvo kalendāru “Katram sava iespēja” par jaunatnes brīvā laika un nodarbinātības iespējām pilsētā. Rēzeknes pilsētas Izglītības pārvaldes īstenotie projekti: izveidots jauniešu atvērtais centrs “JACis”, realizēti jauniešu līdzdalības pasākumi “Jaunatnes demokrātijas nedēļas Rēzeknes pilsētas domē”, konference “Jaunatne pilsoniskā sabiedrībā”, aktīvās atpūtas un sadarbības veicināšanas nometnes pašpārvalžu aktīvistiem, starptautiskās nometnes, jauniešu akcijas pret atkarību izraisošajām vielām “Trauksmes zvans”, “Vēlos būt brīvs un vesels” un “Atkarību tirgus”, netradicionālās sporta spēles “Bebru trase”, konkursi vidusskolēniem “Rēzeknes pilsētas Erudīts”, konkurss vidusskolēniem “Rēzeknes jauniešis”, muzikālās parādes jauniešiem “Mans akords”, jautro un atjautīgo konkurss, diskotēku skate, jauniešu NVO tirdziņš “Būsim kopā roku rokā” u.c.

2004.-2005. m. g. Rēzeknes pilsētā bija 10 skolas (5 mazākumtautību un 5 latviešu), t. sk. viena pamatskola - Rēzeknes pilsētas katoļu pamatskola; astoņas vidusskolas – Rēzeknes 1. vidusskola, Rēzeknes 2. vidusskola, Rēzeknes 3. vidusskola, Rēzeknes 4. vidusskola, Rēzeknes 5. vidusskola, Rēzeknes 6. vidusskola, Rēzeknes poļu vidusskola, Rēzeknes vakara vidusskola un viena speciālā skola - Rēzeknes logopēdiskā internātpamatskola. Pēc LR IZM statistikas datiem IZM mājas lapā nodaļas „Vispārējā izglītība” apakšnodaļā „Statistika: 2004./2005. mācību gads: Izglītojamo skaits vispārizglītojošās skolās” (<http://www.izm.lv/default.aspx?tabID=7&lang=1&id=1265>) Rēzeknes pilsētas vispārējās izglītības iestādēs 2004.-2005. m. g. mācījās 5587 skolēni (no tiem 58,69% (3279) mācījās latviešu valodā un 41,31% (2308) mācījās krievu valodā). Rēzeknes pilsētas vispārizglītojošo dienas skolu skolēnu sadalījums pa tautībām 2004.-2005. m. g. bija samērā daudzveidīgs (skat. 24. tabulu).

24. tabula
Rēzeknes pilsētas vispārizglītojošo dienas skolu skolēnu sadalījums pa tautībām 2004.-2005. m. g.

latvieši	baltkrievi	čigāni	ebreji	krievi	lietuvieši	poļi	ukraiņi	vācieši	citi	nav norādīts
2973	12	3	5	2083	8	48	18	2	11	424

2004.-2005. m. g. Rēzeknes pilsētas vispārizglītojošajās dienas skolās bija piecpadsmit 1. klases, piecpadsmit – 2. klases, septiņpadsmit – 3. klases un sešpadsmit – 4. klases. Rēzeknes pilsētas jaunāko klašu skolēnu skaits atkarībā no mācībvalodas un dzimuma ir apkopots tabulās (skat. 25. un 26. tabulu)

25. tabula
Skolēnu skaits, kuri mācījās Rēzeknes pilsētas vispārīgizglītojošo dienas skolu 1.-4. kl. 2004.-2005.m.g.

Mācībvaloda	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.
Latviešu	180	174	213	202
Krievu	131	156	151	168
Kopā	311	330	364	370

26. tabula
Meiteņu un zēnu skaits Rēzeknes pilsētas vispārīgizglītojošo dienas skolu 1.-4. kl. 2004.-2005. m. g.

Dzimums	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.
Meitenes	155	145	192	180
Zēni	156	185	172	190
Kopā	311	330	364	370

LR IZM mājas lapā nodaļas „Vispārējā izglītība” apakšnodaļā „Aktuālā informācija: Mazākumtautību izglītība”, ir akcentēts, ka „sākot ar 1999. gadu, atbilstoši Izglītības likuma un Vispārējās izglītības likuma prasībām, skolās īsteno mazākumtautību izglītības programmas. Tās nosaka divu valodu – latviešu un mazākumtautību – izmantošanu mācību satura apgūvē. Skola, veidojot savu izglītības programmu, var izvēlēties kādu no četriem Izglītības un zinātnes ministrijas piedāvātajiem pamatizglītības mazākumtautību programmu paraugiem. 2002.-2003. m. g. ir pabeigta pamatskolas pakāpeniska pāreja uz mācībām bilingvāli 1.-9. klasē. Tas nozīmē, ka visās skolās, kurās īsteno mazākumtautību izglītības programmas, skolēni mācās divās valodās”. 2004.-2005. m. g. Rēzeknes pilsētas trīs mazākumtautību skolas (Rēzeknes 2. vidusskola, Rēzeknes 4. vidusskola, Rēzeknes 6. vidusskola) īstenoja 3. modeli; viena skola (Rēzeknes 3. vidusskola) īstenoja 2. modeli, viena skola (Rēzeknes poļu vidusskola) īstenoja 1. modeli.

Rēzeknes pilsētas Izglītības pārvaldes mājas lapā (<http://www.iparvalde.from.lv/>) minēts, ka 2004.-2005. m. g. Rēzeknes pilsētā tika apstiprinātas un darbojas vairākas interešu izglītības programmas, kurās iesaistīti vairāk nekā 1500 skolēnu. Apstiprinātās interešu izglītības programmas var izmantot visi Rēzeknes pilsētas skolu skolēni. Interešu izglītības īstenošanai Rēzeknes pilsētā 2004.-2005. m. g. bija Skolēnu interešu centrs, pilsētas vispārīgizglītojošās skolas, Rēzeknes bērnu un jauniešu sporta skola, sporta klubi un citas sabiedriskas organizācijas. Par galvenajiem interešu izglītības turpmākās darbības virzieniem tiek uzskatīti šādi: izstrādāt Rēzeknes pilsētas interešu izglītības attīstības programmu; informēt sabiedrību par interešu izglītības iespējām administratīvajā teritorijā; atbalstīt bērnu un jauniešu pašiniciatīvu brīvā laika interesantai un saturīgai pavadīšanai; sekmēt interešu izglītības darbinieku profesionālo pieredzi, pieredzes apmaiņu un izglītošanu.

Sociālkultūras konteksta analīzei mezolīmenī (Rēzeknes 6. vidusskolā) izmantoti šādi elektroniskie avoti: Rēzeknes 6. vidusskolas mājas lapa (www.6vsk.lv/); Rēzeknes pilsētas

mājas lapa (*rezekne.risc.lv*); kā arī 2002. gadā projekta „Pašvaldības izglītības politika” laikā veiktā Rēzeknes 6. vidusskolas darba kvalitātes novērtēšanas pētījuma rezultāti, 2003.-2004. m. g. realizētā Sabiedrības integrācijas fonda programmas „Atbalsts skolu sadarbībai” projekta „Integrācijas procesu veicinoša skola” darba materiāli (Integrācijas procesu veicinoša skola 2004, 11-15), 2004.-2005. m. g. 1. semestrī veiktās Rēzeknes 6. vidusskolas 2.-4. klases skolēnu aptaujas un skolas dokumentācijas analīzes rezultāti. Rēzeknes 6. vidusskola dibināta 1976. gadā. Tā ir viena no piecām Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolām. No 1989. gada par Rēzeknes 6. vidusskolas direktori strādā Raisa Meiere, matemātikas skolotāja, psiholoģijas maģistre, apbalvota ar Triju Zvaigžņu ordeņa Zelta Goda zīmi, ir viena no 43 Latvijas Ordeņu Brālības Domes locekļiem. Raisa Meiere ir ieguvusi vispārizglītojošās skolas direktora augstāko profesionālās kvalifikācijas kategoriju un veic Vispārējās izglītības iestāžu un izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju atestācijas ekspertes pienākumus.

1993. gadā Rēzeknes 6. vidusskolā tika nodibināts latviešu valodas centrs (LVC), kas aktīvi iesaistījies Latviešu valodas apguves valsts programmas (LVAVP) darbā. Latviešu valodas centrā apgūt latviešu valodu, iepazīties ar latviešu kultūru, tradīcijām var ne tikai skolēni, bet arī skolotāji un vecāki. Skolā vairākkārt ir notikuši LVAVP organizētie Britu Padomes semināri, kā arī mācību līdzekļu ieviešanas semināri un semināri LAT 2 kursu vadītājiem. Rēzeknes 6. vidusskolā bija sarīkota LVAVP atvērto durvju diena, Latviešu valodas apguves valsts programmas aģentūras (LVAVA) darba izvērtēšanas konferences, kurās ir piedalījušies Latgales reģiona izglītības darbinieki, skolēni un viņu vecāki. 2001.-2002. m. g. ar Latgales atbalsta fonda atbalstu notika skolotāju vasaras nometne „Dialogs”, lai pilnveidotu skolotāju latviešu valodas zināšanas un prasmes un veicinātu sadarbību starp dažādu skolu skolotājiem. 2002.-2003. m. g. Latgales programmas ietvaros tika izstrādāts projekts „Optimālu apstākļu radīšana latviešu valodas apguvei Rēzeknes 6. vidusskolas latviešu valodas kabinetos”, tā rezultātā iegādātas jaunas mēbeles un īstenots kosmētiskais remonts latviešu valodas kabinetos. No 2003. gada tika piedāvāti latviešu valodas kursi skolēnu vecākiem, – apgūstot valodu, pieaug vecāku pašapziņa, kursus gūtās zināšanas kalpo par stimulu tālākiem Latvijas kultūras un vēstures izziņas meklējumiem. Kursi ir neliels devums milzīgajā procesā, ko dēvē par sabiedrības integrāciju un saskaņas veidošanu, tas ir nozīmīgs solis, lai tuvinātu bērnus un vecākus, vecākus un skolu, lai ar valodas apguvi un kopīgu jautājumu risināšanu veicinātu sapratnes un tolerances veidošanos un nostiprināšanos sabiedrībā.

Kopš 1994. gada skolā darbojas angļu valodas centrs, kurš sadarbībā ar Britu padomi organizē kursus pilsētas un novada svešvalodu skolotājiem, kā arī valodas apguves kursus skolēniem. 2003.-2004. m. g. izstrādāts un ar Kanādas vēstniecības Latvijā līdzfinansējumu

realizēts Rēzeknes 6. vidusskolas metodiskā angļu valodas centra dibināšanas projekts: *The Canadian Cooperation Fund Guidelines Project „The Establishment of the English Language and Teachers Resource Centre to Provide and Maintain a Learning Environment of Positive Support for Each Student to Lead a Meaningful and Fulfilling Life”*. Kopš 1996. gada skola aktīvi darbojas Starptautiskās apmaiņas programmā Latvijā (AFS). No 1996. līdz 2005. gadam skolā ir mācījušies četri skolēni no ASV, četri skolēni no Beļģijas, divi skolēni no Jaunzēlandes, viens – no Vācijas, divi – no Somijas, viens – no Panamas, viens – no Austrālijas, viens – no Brazīlijas, viens – no Venecuēlas un viens – no Taizemes. 1997. gadā Rēzeknes 6. vidusskolā darbu uzsāka divi informātikas kabineti, kuri ir aprīkoti ar mūsdienīgu tehniku. 1998. gada septembrī skolā atvērta Latvijas Izglītības informatizācijas sistēmas reģionālais datorcentrs, lai veicinātu modernas datorizglītības sistēmas veidošanu pilsētas izglītības iestādēs. 2000. gadā reģionālais datorcentrs ir iesaistījies Ziemeļvalstu-Baltijas valstu projektā, kurā tika paredzēta pedagogu apmācība jaunu tehnoloģiju ieviešanai mācību procesā, starptautiska skolēnu un skolotāju kontaktēšanās, izmantojot informācijas un komunikāciju tehnoloģiju iespējas. 1997. gadā sāka funkcionēt Rēzeknes 6. vidusskolas "Mūzikas un estētikas centrs". Skolā ir bagātas ārpusklases pasākumu tradīcijas. Darbojas 5 kori, 8 vokāli instrumentālie ansambļi, akordeonistu ansamblis, pūtēju orķestris, vijolnieku ansamblis, latviešu tautas deju kolektīvs, vairākas popgrupas, dramatiskais pulciņš, floristikas pulciņš u. c. Rēzeknes 6. vidusskolai ir liela pieredze demokrātiskas pilsoniskas sabiedrības stiprināšanā. Lai palīdzētu integrēties un funkcionēt latviskā vidē mazākumtautību izglītojamajiem, saglabājot savas tautas nacionālās īpatnības un mentalitāti, 1997.-1998. m. g. tika atvērta klase ar latviešu mācībvalodu. Daļējs finansējums šai klasei rasts, piedaloties Latgales atbalsta fonda izsludinātajā programmā, šīs programmas ietvaros tika izstrādāts projekts „Rēzeknes 6. vidusskolas eksperimentālā klase ar latviešu mācībvalodu, saglabājot dzimto valodu”. 2004.-2005. m. g. sākumā šie skolēni mācījās jau 8. klasē, brīvi runāja latviešu valodā un veiksmīgi apguva visus mācību priekšmetus valsts valodā. 1998.-1999. m. g. uzsāk darbu pirmā klase, kas darbojas Sorosa fonda projekta programmas "Soli pa solim" ietvaros. Programmas mērķis bija attīstīt un nostiprināt skolēnu vēlmi visu mūžu patstāvīgi mācīties, izzināt sevi un savu apkārtni. Vairākus gadus (1998.-2002.) Rēzeknes 6. vidusskola ir īstenojusi Sorosa fonda - Latvija programmas „Pārmaiņas izglītībā” idejas projektā „Soli pa solim”. Piedaloties šajā projektā, visiem projektā iesaistītajiem skolotājiem bija nodrošināta iespēja apmeklēt ikgadējus tālākizglītības seminārus, lai pilnveidotu savu profesionālo meistarību un apgūtu jaunākās mācību metodes. Vairākus gadus pēc kārtas Rēzeknes 6. vidusskolas skolēnu komanda veiksmīgi ir piedalījies Naturalizācijas pārvaldes rīkotajā pasākumā „Ceļā uz pilsonisko sabiedrību”. 1999.-2000. m. g. skola piedalījās projektā „Valsts programmas bērnu stāvokļa uzlabošanai 2000. gadam”, kā arī starptautiskajā *COMENIUS*

projektā „Starpkultūru mācīšanās”. 2000.-2001. m. g. Sorosa fonds - Latvija programmas „Pārmaiņas izglītībā” ietvaros tika izstrādāts projekts „Ģimeņu kluba izveide Rēzeknes 6. vidusskolā”. 2003.-2004. m. g. Rēzeknes 6. vidusskolas skolotāju komanda ir piedalījies Sabiedrības integrācijas fonda programmas „Atbalsts skolu sadarbībai” projektā „Integrācijas procesu veicinoša skola”, kura ietvaros ir notikuši pieci pieredzes apmaiņas semināri katrā dalībiskolā: Rīgas Zolitūdes ģimnāzijā, Liepājas 2. vidusskolā, Jelgavas 6. vidusskolā, Daugavpils 3. vidusskolā, Rēzeknes 6. vidusskolā, kā arī metodiskie lasījumi Daugavpils Universitātē. Pieredzes apmaiņas materiāli apkopoti divos zinātniski metodiskajos izdevumos „Integrācijas procesu veicinoša skola”.

Kopš 2000. gada vidusskolēni var apgūt Valsts aizsardzības mācības kursu. Kursa mērķis – audzināt Latvijas valstij lojālas, garīgi un fiziski attīstītas personības, veicināt jauniešu sagatavošanu dienestam Latvijas NBS. Bet ar 2005. gadu ieviesta Valsts aizsardzības mācību programma jaunāko klašu skolēniem, lai veicinātu jauniešu garīgo un fizisko attīstību, pilnveidojot un nostiprinot pilsonisko pašapziņu, radīt izpratni par valsts aizsardzību. Abas programmas ir guvušas ļoti lielu izglītojamo atsaucību. Rēzeknes 6. vidusskola ir viena no LR Aizsardzības ministrijas Jaunsardzes centra sadarbības skolām Latvijā.

Speciālās izglītības nozīmīguma pieauguma kontekstā liela uzmanība tika pievērsta skolas vides uzlabošanai, tās piemērošanai skolēniem ar īpašām vajadzībām. 2001.-2002. m. g. skolas skolotāji apmeklēja mācību seminārus IZM “Glābiet bērnus” Zviedrijas Atklātā sabiedriskā fonda “Velku fonds” projekta “Skola visiem” ietvaros. Piedaloties Ziemeļvalstu padomes projekta “Rēzeknes pilsētā un rajonā dzīvojošo bērnu speciālo vajadzību nodrošināšana reģiona robežās” programmā „Bērnu ar fiziskās attīstības traucējumiem integrācija vispārizglītojošā skolā”, Rēzeknes 6. vidusskolā ierīkots lifts un piebrauktuve, veidojot drošu un atbalstošu vidi bērniem ar invaliditāti. Rēzeknes 6. vidusskola ir vienīgā skola pilsētā, kura ir pielāgota skolēniem ar īpašām vajadzībām. 2002.-2003. m. g. apzināti speciālā pedagoga veicamie uzdevumi un pienākumi, pabeigta Rēzeknes 6. vidusskolas inženiertehniskā piemērošana skolēniem ar smagiem kustību traucējumiem. 2003.-2004. m. g. skolā izveidoja atbalsta komandu, kurā tika iekļauts skolas psihologs, logopēds, speciālais pedagogs un skolas medmāsa. Skola ir ieguvusi „Zelta krukā” balvu kā humānākā ēka.

2002. gada 19.-21. novembrī projekta „Pašvaldības izglītības politika” (PIP) realizācijas gaitā tika veikts Rēzeknes 6. vidusskolas darba kvalitātes novērtēšanas pētījums, lai iepazītos ar galvenajiem skolas darbības rādītājiem un informētu sabiedrību par izglītības iestādes attīstības tendencēm. Pētījuma laikā veikta skolotāju, skolēnu un vecāku anketēšana (pavisam aizpildītas 427 anketas), notika tikšanās ar Skolēnu pašpārvaldes locekļiem un intervija ar skolas direktori. Rēzeknes 6. vidusskolas darba kvalitātes pētījums aptver tādu skolas darbības jomu analīzi kā *mācību process* (mācību rezultāti, mācību procesa

organizācija un norise, mācību individualizācija, absolventu likteņi); *audzināšana un aprūpe* (skolēnu sociālā attīstība, skola kā audzināšanas un aprūpes vieta, skola kā sociālā vide, skola un mājas); *skolas organizācija un vadīšana* (skola kā darba vieta, skolas materiālā bāze, finanses); *skola un vietējā sabiedrība*. Skolas darba kvalitātes novērtēšanas pētījuma rezultātā konstatēja stiprās un vājās puses skolas darbībā (skat. 27. tabulu).

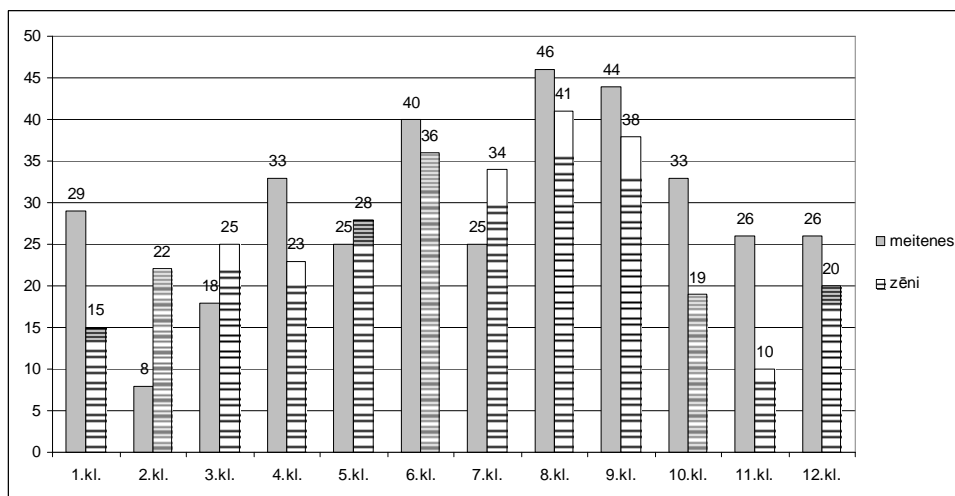
27. tabula

Rēzeknes 6. vidusskolas darbības stiprās un vājās puses

Stiprās puses	Vājās puses
<ul style="list-style-type: none"> • Skolas līdzdalība mācību priekšmetu olimpiādēs, vietējos un valsts mēroga konkursos, kā arī vietējos un starptautiska mēroga projektos. • Labas atsauksmes par skolu; laba sagatavošana tālākām mācībām. Skola veic eksperimentālo, inovatīvo darbu. Veiksmīgi organizēts mācību process, tostarp, bilingvālās mācības. • Skolēnu zināšanas tiek vērtētas objektīvi un taisnīgi; profesionāli, zinoši, atsaucīgi, saprotoši un labvēlīgi pedagogi, orientēti uz savu zināšanu papildināšanu. • Skola veicina tādu sociālo un morālo vērtību, kā savstarpējā cieņa, sadarbība un atbalsts izkopšanu audzēkņos. • Aktīva, ietekmīga skolēnu pašpārvalde. Skolas radio. • Interesantas ārpusstundu nodarbības, tradīcijas un skolas pasākumi - svētki, izklaides pasākumi, ekskursijas, konkursi. • Sadarbība ar organizācijām, kas nodarbojas ar atkarību profilaksi, un kārtību sargājošām institūcijām, veselīga dzīves veida popularizēšana. • Brīvpusdienas un skolēnu cita veida materiālais atbalsts. • Labas skolēnu, vecāku un pedagogu attiecības. • Skolotāji zina skolotāju darba kvalitātes vērtēšanas kritērijus. • Labas atsauksmes par skolas vadību, veiksmīga skolas vadības un pedagogu sadarbība, labas skolotāju savstarpējās attiecības, vienots pedagogu kolektīvs. • Labs skolas materiāli tehniskais nodrošinājums, izremontētas, tīras un estētiskas telpas. • Skola atvērta sabiedrībai, veiksmīga sadarbība ar pašvaldību, dažādām sabiedriskām, kultūras, izglītības un sporta iestādēm un organizācijām. • Informatīvos nolūkos izdots buklets, sadarbība ar masu medijiem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Skolēni nepilnīgi pārzina skolēnu zināšanu vērtēšanas kritērijus. • Atsevišķas stundas tiek vadītas skolēniem nesaistošā veidā. • Atsevišķi skolotāji ir neiecietīgi, rupji un augstprātīgi. • Disciplīnas problēmas atsevišķu mācību priekšmetu stundās. • Dažu skolēnu nosodāma rīcība un uzvedība (neattaisnota stundu kavēšana, smēķēšana, alkohola lietošana, agresīva uzvedība). • Daļa skolēnu cietuši no vardarbības (zādzība, izspiešana, piekaušana) skolā un ārpus tās teritorijas. • Neviennozīmīgi vērtējama vecāku un skolotāju sadarbība, savstarpējā sapratne un atbalsts, ne vienmēr vecākiem tiek piedāvāta izsmeljoša informācija.

2003. gada pavasarī Rēzeknes 6. vidusskolā rūpīgi strādāja Vispārējās izglītības iestāžu un izglītības programmu akreditācijas komisija. Skola ir saņēmusi visaugstāko vērtējumu – akreditāciju uz maksimāli iespējamo laiku, t. i., sešiem gadiem.

2004.-2005. m. g. Rēzeknes 6. vidusskolā mācījās 664 skolēni, t. sk. 353 meitenes un 311 zēni (skat. 10. attēlu), savukārt 2004.-2005. m. g. skolēnu sadalījums pēc tautības bija šāds: 105 latviešu tautības skolēni, 543 krievu tautības skolēni, 4 lietuvieši, 8 poļi, 3 ukraiņi un 1 vācietis.



10. att. Rēzeknes 6. vidusskolas skolēnu sadalījums pēc dzimuma 2004.-2005. m. g. sākumā

2004.-2005. m. g. skolā strādāja 72 pedagoģiskie darbinieki, t. sk. 61 sieviete un 11 vīrieši. Pedagoģisko darbinieku sadalījums pēc izglītības bija šāds: 1 ar vidējo profesionālo izglītību, 69 ar augstāko pedagoģisko izglītību, t. sk. 17 ar maģistra grādu, 2 ar citu augstāko izglītību. Pedagoģisko darbinieku sadalījums pēc vecuma: 7 pedagogi – 30 gadi un jaunāki, 24 pedagogi – 31-39 gadi, 25 pedagogi – 40-49 gadi, 15 pedagogi – 50-59 gadi, 1 pedagogs – 60 gadi un vecāki, no kopējā skaita 1 pedagogs – pensijas vecumā.

2004.-2005. m. g. skola realizēja kultūrizglītības programmu, kurā bija iesaistīti 125 skolēni. Četros tautas deju kolektīvos darbojās 50 skolēni, trīspadsmit mūzikas kolektīvos (koros, ansambļos u.c.) – 75 skolēni. Vides izglītības programmā bija iesaistījušies 12 skolēni. 2004.-2005. m. g. Rēzeknes 6. vidusskola ir realizējusi četras izglītības programmas: vispārējās pamatizglītības mazākumtautību izglītības programmu dienas skolām (1. un 3. modelis); vispārējās pamatizglītības profesionāli orientētā virziena (mūzika) mazākumtautību programmu (3. modelis); vispārējās vidējās izglītības vispārizglītojošā virziena mazākumtautību programmu. Skola lietoja intranetu – iekšējo tīklu, kuram ir savs e-pasts, www serveris un interneta tīkla pieslēgums, kā arī nepieciešamie datu aizsardzības pasākumi (dati ir ņemti no Rēzeknes 6. vidusskolas gada pārskata – veidlapa Nr.VS-1). 2004.-2005. m. g. skolas komanda ir iesaistījusies Bērnu un ģimenes lietu ministrijas un IZM projektā „Bērniem draudzīga skola”, izstrādāts bērniem draudzīgas skolas modelis un kritēriji, perspektīvais pasākumu plāns.

Analizējot sociālkultūras kontekstu makrolīmenī (Rēzeknes pilsētā) un mezolīmenī (Rēzeknes 6. vidusskolā), veikts fenomenoloģiskais pētījums, lai noteiktu Rēzeknes pilsētas vispārizglītojošo mazākumtautību dienas skolu pamatizglītības skolotāju un Rēzeknes 6. vidusskolas vecāku izpratni par jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences būtību un tās pilnveides nosacījumiem. 2004.-2005. m. g. 1. semestrī sociālās kompetences būtības izpratnes konstatēšanai aptaujāti četri Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu (Rēzeknes 2.

vidusskolas, Rēzeknes 3. vidusskolas, Rēzeknes 4. vidusskolas un Rēzeknes 6. vidusskolas) 26 pamatizglītības skolotāji un Rēzeknes 6. vidusskolas 32 skolēnu ģimenes. Skolotājiem un vecākiem tika piedāvāti divi atvērti jautājumi: „*Ko, pēc Jūsu domām, nozīmē termins „sociālā kompetence”?*” un „*Kādā veidā var stimulēt jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi?*” Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu pamatizglītības skolotāju un Rēzeknes 6. vidusskolas skolēnu vecāku atbildes uz jautājumu „*Ko, pēc Jūsu domām, nozīmē termins „sociālā kompetence”?*” tika apkopotas salīdzinošajā tabulā (skat. 5. tabulu, 1.1.2. apakšnodaļā), to strukturālās analīzes rezultātus arī apkopoja salīdzinošajā tabulā (skat. 6. tabulu, 1.1.2. apakšnodaļā). Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu pamatizglītības skolotāju un Rēzeknes 6. vidusskolas skolēnu vecāku atbildes uz jautājumu „*Kādā veidā var stimulēt jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi?*” apkopoja salīdzinošajā tabulā (skat. 11. tabulu, 1.2.2. apakšnodaļā), to strukturālās analīzes rezultāti arī tika apkopoti salīdzinošajā tabulā (skat. 12. tabulu, 1.2.2. apakšnodaļā).

Analizējot sociālkultūras kontekstu mezo līmenī (Rēzeknes 6. vidusskolā), tika veikts pētījums, lai noskaidrotu Rēzeknes 6. vidusskolas 2.-4. klases skolēnu prioritātes mācību procesa organizēšanā. 2004.-2005. m. g. 1. semestrī prioritāšu konstatēšanai no Rēzeknes 6. vidusskolas 2.-4. klases 129 skolēniem aptaujāja 117 skolēnus. Ņemot vērā jaunāko klašu skolēnu īpatnības (Д. Б. Эльконин 1989; П. П. Блонский 1997; Л. М. Фридман 2003; J. Maļicka 2004; Н. Ньюкомб 2003 u. c.), bija izstrādāta aptauja, kura ietvēra sešus jautājumus (skat. 3. pielikumu). Darbs tika veikts šādā veidā: eksperimentētāja izdalīja katram skolēnam pa vienai aptaujas lapai; tad eksperimentētāja lasīja jautājumu, skaidroja atbilžu variantus; skolēni jautāja, ja kaut kas nebija skaidrs, eksperimentētāja skaidroja vēlreiz, sniedzot atbildes uz skolēnu jautājumiem; tad skolēni atbildēja uz aptaujas jautājumu, atzīmējot vajadzīgo atbildes variantu vai ierakstot savu atbildes variantu. 2.-4. klases skolēnu aptaujas gaitā iegūtie dati apkopoti tabulā (skat. 4. pielikumu). Aptaujā piedalījās 117 skolēni (91% no Rēzeknes 6. vidusskolas 2.-4. klases skolēnu kopskaita), t. sk. 53 meitenes (45%) un 64 zēni (55%). Apkopojot skolēnu atbildes uz aptaujas 1. jautājumu par mācību darba organizācijas formām (*Tev patīk strādāt ... 1. vienam (vienai); 2. kopā ar dažiem skolēniem; 3. kopā ar visu klasi; 4. cits variants*), tika iegūti šādi dati: 35% respondentu (41 skolēns) dod priekšroku frontālajai darbībai, t. i., kopā ar visu klasi, 21% (25 skolēni) – dod priekšroku individuālajai darbībai, jo patīk strādāt vienam (vienai), 44% (51 skolēns) – dod priekšroku grupu darbībai, jo patīk strādāt kopā ar dažiem skolēniem; neviens no respondentiem nav minējis citu variantu. Atbildot uz aptaujas 2. jautājumu par konstruktīvo darbību un sadarbību (*Lai strādātu ar dažiem skolēniem kopā, tev jāprot ... 1. klausīties; 2. savstarpēji palīdzēt; 3. cits variants*), 48% respondentu (56 skolēni) minēja savstarpējās palīdzības prasmi, 38% (44 skolēni) minēja klausīšanās prasmi, 15% (18 skolēni) norādīja uz prasmi efektīvi (centīgi,

kārtīgi, veiksmīgi u. tml.) strādāt, 14% (17 skolēni) nosauca prasmi uzturēt draudzīgas attiecības, 9% (11 skolēni) minēja prasmi dalīties ar materiāliem, idejām u.c., 6% (7 skolēni) norādīja uz prasmi griezties pēc padoma, kopīgi apspriest, noskaidrot, 5% (6 skolēni) uzsvēra prasmi būt pacietīgam, 4% (5 skolēni) par būtiskāko uzskatīja prasmi būt uzmanīgam. Atbildot uz aptaujas 3. jautājumu par nekonstruktīvo darbību, kas traucē sadarbību (*Strādājot kopīgi vienā grupā, skolēniem nav jādara...*), 36% respondentu (42 skolēni) minēja tādas nekonstruktīvās darbības izpausmes kā trokšņot, kliegt, skaļi sarunāties, 31% (36 skolēni) – blēņoties, 27% (32 skolēni) – kauties, 19% (22 skolēni) – ķildoties, naidoties, strīdēties, lamāties, 18% (21 skolēns) – neklausīties, runāt starpā, 15% (18 skolēni) norādīja uz tādām nekonstruktīvas darbības izpausmēm kā celties no vietas, staigāt pa klasi, skraidīt, 14% (17 skolēni) – nodarboties ar kaut ko neatbilstošu, 7% (8 skolēni) – norakstīt no citiem, aizvainot citus, apsaukt citus. Apkopojot skolēnu atbildes uz aptaujas 4. jautājumu par grupas lielumu (*“Cik skolēniem, ieskaitot tevi, jābūt grupā, lai tu varētu veiksmīgi strādāt?”*), tika konstatēts, ka 28% respondentu (33 skolēni) vēlētos strādāt četru cilvēku grupā, 20% (23 skolēni) – sešu cilvēku grupā, 16% (19 skolēni) dod priekšroku 5 cilvēku grupai, 13% (15 skolēni) gribētu strādāt diādē, 13% (15 skolēni) gribētu strādāt triādē, 8% (9 skolēni) vēlētos strādāt astoņu cilvēku grupā, 2% (3 skolēni) vēlētos strādāt septiņu cilvēku grupā. Apkopojot skolēnu atbildes uz aptaujas 5. jautājumu (*Grupai, kurā tu gribētu strādāt, jābūt veidotai ... 1. tikai no meitenēm; 2. tikai no zēniem; 3. no meitenēm un no zēniem*), tika iegūti šādi dati grupu sastāva izvēlē pēc dzimuma: 52% respondentu (61 skolēns) vēlētos strādāt heterogēnās (jauktās) zēnu un meiteņu grupās, 24% (28 skolēni) vēlētos strādāt homogēnās (viendabīgās) meiteņu grupās, 24% (28 skolēni) vēlētos strādāt homogēnās (viendabīgās) zēnu grupās. Apkopojot skolēnu atbildes uz aptaujas 6. jautājumu (*Tev patīk... 1. vadīt; 2. pakļauties; 3. gan vadīt, gan pakļauties; 4. cits variants*), pētot skolēnu attieksmi pret vadīšanu un pakļaušanos, tika konstatēts, ka 51% respondentu (60 skolēni) prot iejusties gan vadītāja, gan padotā lomā, 41% (48 skolēni) dod priekšroku vadītāja lomai, 8% (9 skolēni) dod priekšroku padotā lomai; neviens no respondentiem nav minējis citu variantu.

Pētījuma sociālkultūras konteksta analīzei mikrolīmenī (Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klasē) izmantoti šādi avoti: 2004.-2005. m. g. 1. semestrī veiktās 3. klases skolēnu aptaujas un personu lietu analīzes rezultāti. Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klase ir sākusi eksistēt 2002.-2003. m. g. 1. septembrī, tobrīd tajā bija 19 skolēni (8 meitenes un 11 zēni). Pirmā mācību gada vidū no Izraēlas atbrauca vēl viens skolēns ar savu ģimeni un uzsāka mācības šajā klasē. Tātad sociālkultūras konteksta analīzes uzsākšanas brīdī, 2004.-2005. m. g. sākumā, Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klasē mācījušies 20 skolēni (8 meitenes un 12 zēni). Pētījuma laikā visas iegūtās informācijas konfidencialitātes saglabāšanas nolūkos, skolēnu vārdi tika kodēti šādā veidā: meitenes tika apzīmētas ar lielo burtu M un aiz tā sekojošu kārtas numuru (t.i., M1,

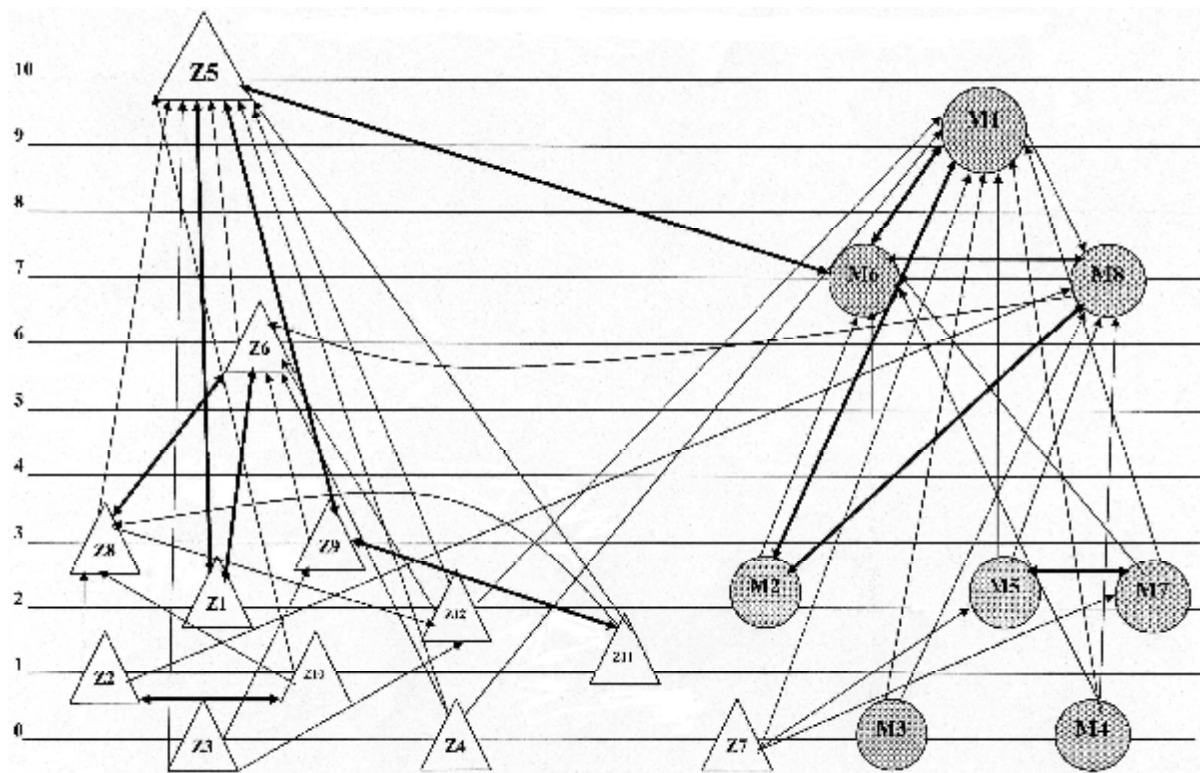
M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8), savukārt zēni tika apzīmēti ar lielo burtu Z un aiz tā sekojošu kārtas numuru (t.i., Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z8, Z9, Z10, Z11, Z12). Informācija par Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēniem un viņu ģimenēm tika apkopota tabulā (skat. 5. pielikumu). Divi skolēni ir dzimuši 1994. gadā, 2 skolēni ir dzimuši 1996. gadā un 16 skolēni – 1995. gadā. Pirms skolas 14 skolēni ir apmeklējuši bērnudārzu, 6 skolēni nav apmeklējuši bērnudārzu. Ģimenes sastāva ziņā klasi var iedalīt divās grupās: 10 nepilnas ģimenes (nav tēva) un 10 pilnas ģimenes (ir tēvs un māte). Diviem skolēniem no nepilnām ģimenēm tēvi ir miruši, pārējie tēvi pametuši ģimeni citu iemeslu dēļ. Skolēnu vecāku nodarbinātība ir šāda: 4 mātes nestrādā, 13 mātes un 8 tēvi strādā Latvijā, 3 mātes un 2 tēvi strādā ārpus Latvijas. Astoņiem skolēniem nav brāļu un māsu, 7 skolēniem ir viens brālis, 2 skolēniem ir viena māsa, 2 skolēniem ir viens brālis un viena māsa, 1 skolēnam ir viens brālis un divas māsas. Pēc vecāku sniegtajiem datiem, klasē ir 8 latviešu tautības skolēni un 12 krievu tautības skolēni. Tādējādi var secināt, ka klase pēc skolēnu dzimuma, tautības, ģimenes sastāva u. c. pazīmēm nav viendabīga.

Vācijas zinātnieki Ulrihs Barkholcs un Hanss Ginters Homfeldts apgalvo: „Ja vēlies izmēģināt pedagoģisku koncepciju, vispirms jānoskaidro praktiskā situācija, galveno uzmanību pievēršot adresāta vēlmēm” (U. Barkholcs, H. G. Homfeldts 2004, 81). Analizējot sociālkultūras kontekstu mikrolīmenī, tika veikts pētījums, lai noskaidrotu Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu prioritātes mācību procesa organizēšanā, kā arī izpētītu klases kolektīva sociālo struktūru. 2004.-2005. m. g. 1. semestrī prioritāšu konstatēšanai un klases kolektīva sociālās struktūras izpētei aptaujāja divdesmit 3. klases skolēnus, t. sk. 8 meitenes (40%) un 12 zēnus (60%). Ņemot vērā jaunāko klašu skolēnu īpatnības (Д. Б. Эльконин 1989; П. П. Блонский 1997; Л. М. Фридман 2003; J. Maļicka 2004; H. Ньюкомб 2003 u.c.), bija izstrādāta aptauja, kura ietvēra 9 jautājumus (skat. 6. pielikumu). Darbs tika organizēts tāpat kā pētot sociālkultūras kontekstu mezolīmenī: eksperimentētāja (šajā gadījumā klases audzinātāja) izdalīja katram skolēnam pa vienai aptaujas lapai; tad eksperimentētāja lasīja jautājumu, skaidroja atbilžu variantus; skolēni jautāja, ja kaut kas nebija skaidrs, eksperimentētāja skaidroja vēlreiz, sniedzot atbildes uz skolēnu jautājumiem; tad skolēni atbildēja uz aptaujas jautājumu, atzīmējot vajadzīgo atbildes variantu vai ierakstot savu atbildes variantu. Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu aptaujas gaitā iegūtos datus apkopoja vairākās tabulās un shēmās (skat. 4., 7.-10. pielikumu). Apkopojot skolēnu atbildes uz aptaujas 1. jautājumu par mācību darba organizācijas formām (*Tev patīk strādāt... 1. vienam (vienai); 2. kopā ar dažiem skolēniem; 3. kopā ar visu klasi; 4. cits variants*), tika iegūti šādi dati: 4 skolēni dod priekšroku individuālajai darbībai, 8 skolēniem patīk strādāt kopā ar dažiem skolēniem, 8 skolēniem patīk strādāt kopā ar visu klasi. Tātad lielākā daļa skolēnu (16 no 20) dod priekšroku kopībai, jo par prioritāro mācību darba organizācijas formu

uzskata grupu darbību vai frontālo darbību. Atbildot uz aptaujas 2. jautājumu par konstruktīvo darbību un sadarbību (*Lai strādātu ar dažiem skolēniem kopā, tev jāprot... 1. klausīties; 2. savstarpēji palīdzēt; 3. cits variants*), 8 skolēni minēja prasmi uzturēt draudzīgas attiecības, 6 skolēni norādīja uz prasmi efektīvi (centīgi, kārtīgi, veiksmīgi) strādāt, 4 skolēni minēja prasmi dalīties ar materiāliem, idejām u. tml., 3 skolēni par būtisku uzskatīja prasmi savstarpēji palīdzēt, 2 skolēni norādīja uz prasmi lūgt padomu, kopīgi apspriest, noskaidrot, 1 skolēns akcentēja prasmi sagatavoties darbam. Atbildot uz aptaujas 3. jautājumu par nekonstruktīvo darbību, kas traucē sadarbību (*Strādājot kopīgi vienā grupā, skolēniem nav jādara ...*), 12 skolēni minēja tādas nekonstruktīvās darbības izpausmes kā trokšņošana, kliegšana, skaļa sarunāšanās, 8 skolēni norādīja uz kaušanos, 7 skolēni nosauca ķildošanos, 6 skolēni minēja neklausīšanos, runāšanu starpā, 5 skolēni - strīdēšanos, lamāšanos, 3 skolēni minēja tādas nekonstruktīvas darbības izpausmes kā nodarbošanos ar kaut ko neatbilstošu, 2 skolēni – norakstīšanu no citiem, grūstīšanos, dauzīšanos, 1 skolēns - celšanos no vietas, staigāšanu pa klasi u.tml. Apkopojot skolēnu atbildes uz aptaujas 4. jautājumu par grupas lielumu (*“Cik skolēniem, ieskaitot tevi, jābūt grupā, lai tu varētu veiksmīgi strādāt?”*), konstatēja, ka 8 skolēni vēlētos strādāt četru cilvēku grupā, 4 skolēni dod priekšroku 5 cilvēku grupai, 3 skolēni gribētu strādāt trīs cilvēku grupā, 2 skolēni gribētu strādāt pāri, 2 skolēni – sešu cilvēku grupā, 1 skolēns vēlētos strādāt astoņu cilvēku grupā. Ņemot vērā skolēnu sniegtās atbildes uz aptaujas 5. jautājumu (*Grupai, kurā tu gribētu strādāt, jābūt veidotai... 1. tikai no meitenēm; 2. tikai no zēniem; 3. no meitenēm un no zēniem*), tika konstatēts, ka 7 skolēni vēlētos strādāt homogēnās (viendabīgās) meiteņu grupās, 7 skolēni vēlētos strādāt homogēnās (viendabīgās) zēnu grupās, 6 skolēni vēlētos strādāt heterogēnās (jauktās) zēnu un meiteņu grupās. Apkopojot skolēnu atbildes uz aptaujas 9. jautājumu (*Tev patīk... 1. vadīt; 2. pakļauties; 3. gan vadīt, gan pakļauties; 4. cits variants*), pētot skolēnu attieksmi pret vadīšanu un pakļaušanos, tika konstatēts, ka 10 skolēni prot iejusties gan vadītāja, gan padotā lomā, 8 skolēni dod priekšroku vadītāja lomai, 2 skolēni dod priekšroku padotā lomai, neviens no respondentiem nav minējis citu variantu.

Lai izpētītu klases iekšējo struktūru, skolēnu savstarpējās attiecības, katra skolēna sociometrisko statusu klasē, lietoja sociometrijas testu aptaujas ietvaros (aptaujas 6.-8. jautājums, skat. 6. pielikumu). Sociometrijas testa jautājumi formulēti saskaņā ar Jakoba Levi Moreno, Morisa Balsona, Roberta Ņemova, Jakova Kolominska un Karlhainca Ingenkampa ieteikumiem (M. Balsons 1996; J. Kolominskis 1984; Я. Л. Коломинский 1976, 2003; Я. Л. Морено 2004; P. С. Немов 1994a; К. Ингенкамн 1991). Apkopojot skolēnu atbildes uz anketaptaujas 6. jautājumu (*Izvēlies no savas klases 3 skolēnus, ar kuriem tu gribētu strādāt kopā vienā grupā, un pieraksti viņu vārdus un uzvārdus!*), pētot skolēnu pozitīvās savstarpējās

attiecības, tika izveidota datu sociomatrica (skat. 7. pielikumu) un uz tās pamata savukārt tika veidota klases sociālās struktūras sociogramma (skat. 11. attēlu).



11. att. Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases sociālās struktūras attēlojums sociogrammā (aptaujas 6. jautājums, pozitīvās izvēles); 2004. gada decembrī

Šajā sociogrammā ir 10 līmeņi (katra līmeņa skaitliskais apzīmējums sakrīt ar noteiktu izvēļu skaitu, piem., 7. līmenim atbilst 7 izvēles, 6. līmenim – 6 izvēles, 5. līmenim – 5 izvēles utt.). Zēni apzīmēti ar trīsstūri, meitenes – ar aplīti. Abpusēji pozitīvā izvēle apzīmēta ar biezu nepārtrauktu līniju, kuru abos galos noslēdz bultiņas, vienpusēji pozitīvā izvēle – ar tievu līniju, ko noslēdz bultiņa, kura norāda virzienu no tā, kas izvēlas, uz to, kuru izvēlas. Tādējādi konstatēts, ka no veiktajām 58 pozitīvajām izvēlēm 24 izvēles bija abpusēji pozitīvas. Klasē konstatēti divi līderi jeb „zvaigznes” (skolēns Z5 – līderis zēnu vidū un skolniece M1 – līdere meiteņu vidū), kas ieguvuši vislielāko izvēļu skaitu. Viņi atrodas augstākajā (skolēns Z5 desmitajā, skolniece M1 devītajā) sociogrammas līmenī. Skolēni, kas saņēma 3-7 izvēles, ir “atzītie”. To vidū ir 3 zēni (Z8, Z9, Z6) un 2 meitenes (M6, M8). Skolēni, kas saņēmuši 1-2 izvēles, ir “daļēji atzītie”, t. sk. ir 5 zēni (Z2, Z10, Z1, Z12, Z11) un 3 meitenes (M2, M5, M7). Piecus skolēnus (3 zēnus - Z3, Z4, Z7 un 2 meitenes - M3, M4) nav izvēlējis neviens, tie ir “neievērotie”. Labvēlības līmenis klasē ir samērā zems, jo “neievēroto” un “daļēji atzīto” kopējais skaits gandrīz 2 reizes pārsniedz līderu jeb “zvaigžņu” un “atzīto” kopējo skaitu (13>7). Kā jau iepriekš minēts, abpusēji pozitīvo izvēļu skaits klasē ir 24, t. sk. 6 – zēnu vidū, 5 – meiteņu vidū, 1 abpusēji pozitīvā izvēle tika konstatēta starp meiteni un zēnu. Tā kā meiteņu ir mazāk nekā zēnu, var secināt, ka meiteņu

attiecības ir ciešākas un draudzīgākas nekā zēnu attiecības (meiteņu vidū 5 pret 8 ir 62,5%, zēnu vidū 6 pret 12 ir 50%). Klases saliedētības indekss ir 0,126 jeb 12,6%, kas aprēķināts pēc formulas (P. C. Hemov 1994a, 470):

$$S_I = \frac{\sum a_{i.}}{\sum_{\max}},$$

kur S_I ir saliedētības indekss, $a_{i.}$ – abpusēji pozitīvo izvēļu summa un a_{\max} –

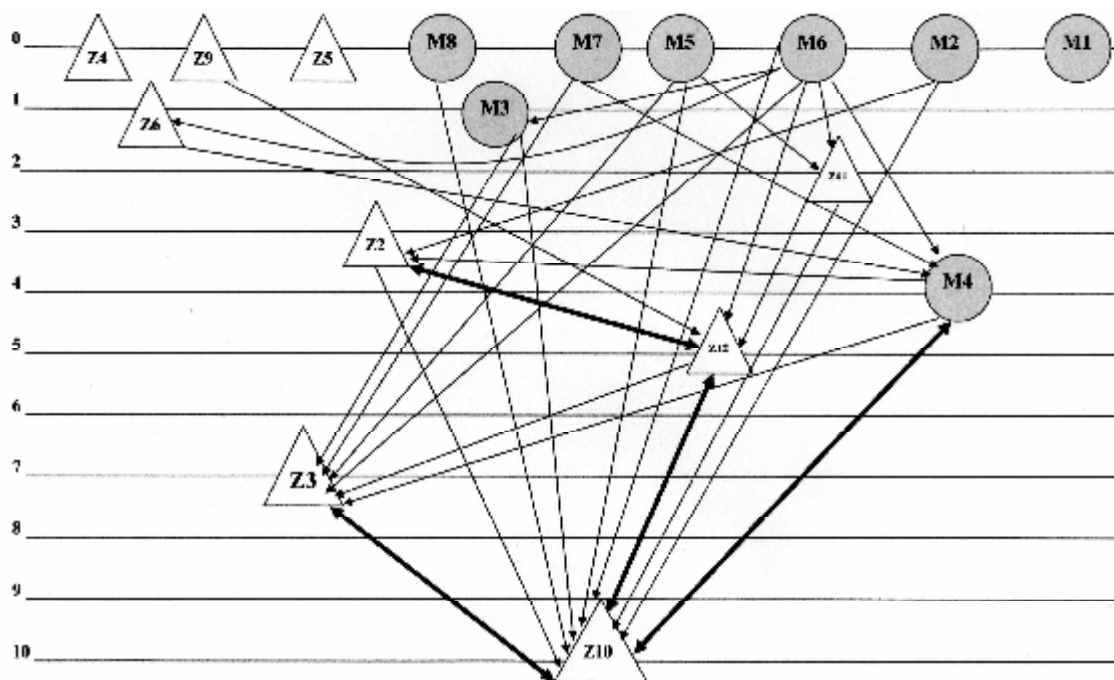
abpusēji pozitīvo izvēļu maksimālais skaits, kuru savukārt var aprēķināt pēc formulas

$$\sum_{\max} = \frac{n(n-1)}{2},$$

kur n ir klases skolēnu skaits. Klases saliedētības līmenis ir samērā zems,

kaut gan klases dalīšanās grupējumos (apakšgrupās) nav vērojama, toties klasi sašķēļ dzimumu atšķirības, jo tikai 2 meitenes ir izvēlējušās zēnus un tikai 4 zēni, izvēloties partnerus grupu darbībai, ir ņēmuši vērā meitenes.

Apkopojot skolēnu atbildes uz aptaujas 7. jautājumu (*Ar kuriem klasesbiedriem tu negribētu strādāt kopā vienā grupā?*), turpinot pētīt skolēnu savstarpējās attiecības, tika izveidota datu sociomatrixa (skat. 8. pielikumu) un uz tās pamata veidota klases sociālās struktūras sociogramma (skat. 12. attēlu).



12. att. Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases sociālās struktūras attēlojums sociogrammā (aptaujas 7. jautājums, negatīvās izvēles); 2004. gada decembrī

Šajā sociogrammā ir 14 līmeņi (katra līmeņa skaitliskais apzīmējums sakrīt ar noteiktu izvēļu skaitu, piem., 7. līmenim atbilst 7 izvēles, 6. līmenim – 6 izvēles, 5. līmenim – 5 izvēles utt.). Zēni tika apzīmēti ar trīsstūri, meitenes – ar aplīti. Abpusēji negatīvā izvēle tika apzīmēta ar biezu nepārtrauktu līniju, kuru abos galos noslēdz bultiņas, vienpusēji negatīvā izvēle – ar tievu līniju, ko noslēdz bultiņa, kura norāda virzienu no tā, kas noraida, uz to, kuru noraida. Tādējādi konstatēja, ka no veiktajām 53 negatīvajām izvēlēm 12 izvēles bija abpusēji

negatīvas. Klasē bija 4 „atstumtie” (Z3, Z7, M3, M4), skolēni, kas nesaņēma nevienas pozitīvās izvēles, – tikai negatīvās izvēles. Tādējādi no 5 iepriekš minētajiem „neievērotajiem” skolēniem 4 skolēni pārgāja „atstumto” rangā.

Ņemot vērā skolēnu atbildes uz aptaujas 6. un 7. jautājumu, tika sastādītas skolēnu individuālās sociokartes, kurās bija apkopota informācija par katra skolēna attieksmi pret katru skolēnu klasē, dots īss savstarpējo attiecību raksturojums un veikta sadarbības iespēju mikrogrupā analīze (skat. 9. pielikumu), balstoties uz promocijas darba autores izstrādāto skolēnu savstarpējo attiecību un sadarbības iespēju mikrogrupā analīzes sistēmu (skat. 28. tabulu).

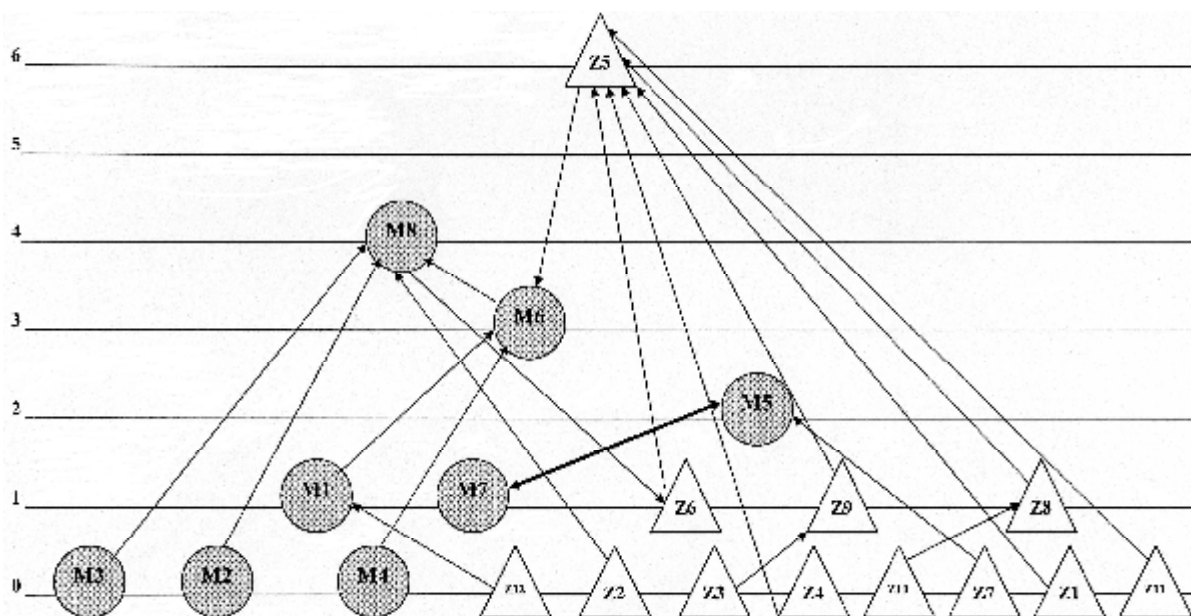
28. tabula

Skolēnu savstarpējo attiecību un sadarbības iespēju mikrogrupā analīzes sistēma

Savstarpējo attiecību zona	Attiecību raksturojums (apzīmējums)	Sadarbības iespējas
Stabilu pozitīvu attiecību zona	Abpusēji pozitīvas (++)	Sadarbība ir vēlama
Nestabilu attiecību zona	Neitrālas (/ /)	Sadarbība ir iespējama
	Vienpusēji pozitīvas (/ + vai + /)	
Stabilu negatīvu attiecību zona	Abpusēji negatīvas (--)	Sadarbība nav vēlama diādē, bet ir iespējama triādē
	Polāras (- + vai + -)	
	Vienpusēji negatīvas (/ - vai - /)	

Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu savstarpējo attiecību un sadarbības iespēju mikrogrupā analīzes rezultāti (2004.-2005. m. g. 1. semestrī) tika apkopoti tabulā (skat. 10. pielikumu), tika konstatēts, ka no 380 saiknēm (100%) sadarbība ir vēlama 23 abpusēji pozitīvās saiknēs (koeficients 0,06 jeb 6%); sadarbība ir iespējama 209 neitrālās saiknēs (koeficients 0,55 jeb 55%) un 53 vienpusēji pozitīvās saiknēs (koeficients 0,14 jeb 14%); sadarbība nav vēlama diādē, bet ir iespējama triādē 12 abpusēji negatīvās saiknēs (koeficients 0,03 jeb 3%), 16 polārās saiknēs (koeficients 0,04 jeb 4%) un 67 vienpusēji negatīvās saiknēs (koeficients 0,18 jeb 18%). Tādējādi tika konstatēts, ka starp klasesbiedriem dominē neitrālas, vienpusēji negatīvas un vienpusēji pozitīvas attiecības.

Apkopojot skolēnu atbildes uz aptaujas 8. jautājumu (*Kuru skolēnu no klases biedriem tu nozīmētu par savas grupas kapteini (galveno cilvēku)?*), turpinot pētīt klases sociālo struktūru, tika izveidota vēl viena klases sociālās struktūras sociogramma (skat. 13. attēlu).



13. att. Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases sociālās struktūras attēlojums sociogrammā (aptaujas 8. jautājums, galvenā cilvēka izvēle); 2004. gada decembrī

Šajā sociogrammā ir 6 līmeņi (katra līmeņa skaitliskais apzīmējums sakrīt ar noteiktu izvēļu skaitu, piem., 6. līmenim – 6 izvēles, 5. līmenim – 5 izvēles utt.). Zēni tika apzīmēti ar trīsstūri, meitenes – ar aplīti. Abpusēji pozitīvā izvēle apzīmēta ar biezu nepārtrauktu līniju, kuru abos galos noslēdz bultiņas, vienpusēji pozitīvā izvēle – ar tievu līniju, ko noslēdz bultiņa, kura norāda virzienu no tā, kas izvēlas, uz to, kuru izvēlas. No veiktajām 20 pozitīvajām izvēlēm tikai 1 izvēle bija abpusēji pozitīva. Klasē tika konstatēti divi līderi (skolēns Z5 – līderis zēnu vidū un skolniece M8 – līdere meiteņu vidū), kas ieguvuši vislielāko izvēļu skaitu. Viņi atrodas augstākajā (skolēns Z5 sestajā, skolniece M1 ceturtajā) sociogrammas līmenī. Tādējādi jauniegūtie dati apstiprināja līdera Z5 statusa ticamību un apstrīdēja līderes M1 statusa ticamību salīdzinājumā ar aptaujas 6. jautājuma analīzes rezultātiem.

Analizējot sociālkultūras kontekstu mikrolīmenī, tika veikta izpēte, lai noskaidrotu Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu subjektīvo attieksmi pret līdzilvēkiem ne tikai skolā, bet arī ārpus tās. Analīzei izmantoja metodiku „Skolēna sociālās saiknes pašanalīze” (A. Baldiņš, A. Raževa 2001, 28-29). Katram skolēnam izsniegta lapa, kurā savs vērtējums attiecīgajām personām bija jānorāda ar ballēm: 2 – vienmēr; 1 – dažkārt (dažreiz); 0 – nekad (skat. 11. pielikumu). Apkopojot skolēnu atbildes, tika saskaitīti vērtējumi horizontālē, nosakot katra skolēna dominējošo autoritāti, vertikālē saņemtā punktu summa norāda uz skolēna pašizjūtu saskarsmē referentās grupas ietvaros. Tādējādi tika konstatēts, ka autoritātes koeficients ir šāds: klases audzinātājam – 0,89, mātei – 0,85, draugam – 0,74, tēvam – 0,70, brālim – 0,66, mātai – 0,66 (skat. 12. pielikumu). Tātad klases skolēnu vidū vislielākā autoritāte ir klases audzinātājam, mātei, draugam. Vēl atklājās ļoti interesants fakts

par skolēnu subjektīvo attieksmi pret savu tēvu nepilnās ģimenēs (7 skolēni no 10 nepilnām ģimenēm ir veikuši sociālās saiknes ar tēvu pašanalīzi, savukārt 6 skolēni no iepriekš minētajiem 7 skolēniem tēva autoritāti ir novērtējuši ļoti augstu).

Tādējādi, apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases sociālkultūras konteksta analīzes rezultātus, var secināt, ka:

- klase pēc skolēnu dzimuma, tautības, ģimenes sastāva u.c. pazīmēm nav viendabīga;
- klases skolēnu vidū vislielākā autoritāte ir klases audzinātājam, mātei, draugam;
- lielākā daļa skolēnu (16 no 20) dod priekšroku kopībai, jo 8 skolēniem patīk strādāt kopā ar dažiem skolēniem, 8 skolēniem patīk strādāt kopā ar visu klasi;
- puse skolēnu (10 no 20) labprāt iejūtas gan vadītāja, gan padotā lomā;
- klasē konstatētas 2 sociometriskās „zvaigznes”, 5 „atzītie”, 8 „daļēji atzītie”, 1 „neievērotais” un 4 „atstumtie”.
- starp klasesbiedriem dominē neitrālas, vienpusēji negatīvas un vienpusēji pozitīvas attiecības; meiteņu attiecības ir ciešākas un draudzīgākas nekā zēnu attiecības.
- klases saliedētības līmenis ir samērā zems, kaut gan klases dalīšanās grupējumos (apakšgrupās) nav vērojama, toties klasi sašķeļ dzimumu atšķirības.

2.1.2. Pētījuma izvirzītās hipotēzes un noteikto kritēriju precizēšana

Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences kritēriju un rādītāju sistēmas izveides process bija laika un enerģijas ziņā ietilpīgs. Sākumā, balstoties uz ASV zinātnieku Emīlijas Vornesas, Sūzanas Šeridas, Dženenas Geske, Viljama Vornesa (*E. D. Warnes, S. M. Sheridan, J. Geske, W. A. Warnes 2003*) atziņām par kontekstuālo pieeju sociālās kompetences izpētei, tika izveidota aptaujas lapa „Jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences pazīmju nozīmīguma novērtējums” (skat. 13. pielikumu), kurā tika iekļautas 216 sociālās kompetences pazīmes, kuru iegūšanas avoti bija vairākas jau eksistējošās metodikas (*Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (H. M. Walker, S. R. McConnell 1995)*, „Es starp citiem” (A. Baldiņš, A. Raževa 2001), „Solidaritāte (kolektīvisms)” (A. Baldiņš, A. Raževa 2001), *McClellan-Katz Social Competence Checklist (D. E. McClellan, L. G. Katz 2001)*), kā arī pamatizglītības skolotāju, jaunāko klašu skolēnu ģimeņu un 2.-4. klases skolēnu aptaujas rezultāti, Pamatizglītības standarta sociālajās zinībās pamatprasības mācību priekšmeta apguvei, 3. klasi beidzot, kā arī dažādu zinātnieku teorētiskās atziņas par skolēnu sociālo kompetenci. Tad četru Rēzeknes pilsētas mazākumtautību skolu (Rēzeknes 2. vidusskolas, Rēzeknes 3. vidusskolas, Rēzeknes 4. vidusskolas, Rēzeknes 6. vidusskolas) 100 skolēniem, 100 viņu skolotājiem un 100 vecākiem

piedāvāja novērtēt jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences pazīmju nozīmīgumu pēc šādas skalas: 1 – nav nekādas nozīmes; 2 – ir neliela nozīme; 3 – ir vidēja nozīme; 4 – ir liela nozīme; 5 – ir ļoti liela (maksimāla) nozīme. Aptaujas rezultātā iegūtie dati tika kodēti un apstrādāti programmā *SPSS 12.0 for Windows* ar Kronbaha-alfa metodi, lai aprēķinātu divus ticamības koeficientus – visas anketaptaujas piemērotības koeficientu un katras sociālās kompetences pazīmes selektivitātes koeficientu atsevišķi. Ja koeficients bija virs 0,5, tad aptauja (vai pazīme) bija ticama, ja koeficients bija zem 0,5, tad aptauja (vai pazīme) nebija ticama (skat. 14. pielikumu). No 216 sākotnējām pazīmēm 106 pazīmju selektivitātes koeficients bija virs 0,5. No šīm 106 pazīmēm saskaņā ar pētījuma metodoloģiju tika atlasītas vairākas pazīmes, kuras izveidoja skolēna sociālās pieredzes (izziņas darbības un sociālās mijiedarbības pieredzes) novērtēšanas rādītāju kopumu (skat. 15. pielikumu).

Tādējādi, ņemot vērā gan teorētiskās atziņas, gan empīriskā pētījuma rezultātus, iepriekš izveidotā jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences kritēriju un rādītāju sistēma (skat. 15. tabulu 1.2.3. apakšnodaļā) tika pilnveidota. Ņemot vērā izpratni par sociālo kompetenci kā vienu no mikrogrupu darbības efektivitātes nosacījumiem, faktoriem un vērtēšanas kritērijiem (skat. 1.3.2. apakšnodaļu), jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences kritēriju un rādītāju sistēma tika papildināta ar vēl vienu kritēriju – skolēna apmierinātība ar klases mikrovidi, ko savukārt raksturo trīs rādītāji – draudzīgums un saliedētība; savstarpējā atbildība; savstarpējā palīdzība (skat. 29. tabulu).

Sakarā ar to, ka jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences kritēriju un rādītāju sistēma bija papildināta ar vēl vienu kritēriju, ir radusies nepieciešamība vēlreiz precizēt pētījuma hipotēzi.

Tādējādi papildinātajā variantā pētījuma hipotēze skan šādi: „*Jaunāko klašu skolēnu sociālā kompetence pilnveidojas mikrogrupu darbības organizēšanas procesā, ja:*

- *skolēni efektīvi izmanto esošās mijiedarbības iespējas ar citiem mācību procesa dalībniekiem;*
- *skolotājs paplašina daudzveidīgas mijiedarbības iespējas, veicinot katra skolēna apmierinātību ar klases mikrovidi, savstarpējo attiecību un sociālās pieredzes veidošanos;*
- *mikrogrupu darbībā tiek risinātas skolotāja strukturētas, skolēnu pašnoteiktas atvērtas sociālās mācību problēmsituācijas, kas ir katra skolēna sociālās pieredzes konstruēšanas pamats.*

Jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences kritēriji, rādītāji un līmeņi

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi					Datu ieguves metodes
		1. līmenis zems	2. līmenis kritisks	3. līmenis vidējs	4. līmenis optimāls	5. līmenis augsts	
Skolēna savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem	sociometriskais statuss	atstumtais	neievērotais	daļēji atzītais	atzītais	zvaigzne	Sociometrijas tests (M.Balsons 1996; Я.Л.Коломинский 1976, 2003; Я.Л.Морено 2004 u.c.), savstarpējais novērojums.
	popularitātes indekss (klasesbiedru attieksme pret skolēnu)	Man šis cilvēks nav simpātisks. Man ir ļoti nepatīkams šis cilvēks, es negribu, lai man ar viņu būtu kas kopīgs.	Es kontaktējos ar šo cilvēku tikai lietišķos apstākļos, nepieciešamības pēc. No saskarsmes ar viņu brīvajā laikā izvairos.	Man ar viņu nav ne lietišķas, ne personīgas savstarpējās attiecības. Es nedraudzējos ar viņu, bet viņš mani interesē, es gribētu tuvāk iedraudzēties ar viņu.	Viņš nav man tuvs draugs, bet dažkārt es viņu uzaicinu ciemos, pavadu kopā ar viņu brīvo laiku.	Viņš ir mans tuvākais cilvēks klasē, es nekad negribētu no viņa šķirties.	Reitings „Biedru vērtējums” (Dz.Albrehta 1998, 93-94; A.Baldiņš, A.Raževa 2001, 25).
	vērtētāja indekss (skolēna attieksme pret klasesbiedriem)						
Skolēna sociālā pieredze	sociālās mijiedarbības pieredze	nekad nav vērojams	reti ir vērojams	dažreiz ir vērojams	bieži ir vērojams	ļoti bieži ir vērojams	Skolēna sociālās pieredzes novērtējums (skolotāji, vecāki) un pašnovērtējums (pats skolēns) (skat. 15. pielikumā), novērojums un pašnovērojums.
	izziņas darbības pieredze						
Skolēna apmierinātība ar klases mikrovidi	draudzīgums un saliedētība	Mūsu klasē ir nedraudzīga, bieži rodas strīdi. Mūsu klasē ir ļoti nedraudzīga. Grūti mācīties tādā klasē.	Klasē dažkārt mēdz būt strīdi, taču par pilnīgi nedraudzīgu mūsu klasi nosaukt nevar.	Klasē nav strīdu, bet katrs mēs domājam par sevi.	Klase ir draudzīga.	Klase ir ļoti draudzīga un saliedēta.	Metodika „Savstarpējās attiecības” (A.Baldiņš, A.Raževa 2001, 25-27), novērojums.
	savstarpējā atbildība	Mēs cenšamies "neiznest grūzus aiz sliekšņa", tas ir, darīt tā, lai par mūsu pārkāpumiem pēc iespējas mazāk zinātu skolotāji un direktors. Mūsu klasē katrs uzvedas, kā grib. Mēs īpaši nepievēršam uzmanību citam, ne arī skolotāju prasībām.	Mūsu klasē visumā nepievērš uzmanību disciplīnas pārkāpumiem un slinkotajiem. Par savu rīcību viņi atbild tikai direktora, klases audzinātāja vai skolotāja priekšā.	Mūsu klasē disciplīnas pārkāpējus un slīpkus nosoda tikai klases aktīvs vai klases vecākais.	Mūsu klasē trūkumi un sliktā rīcība uztrauc skolēnu vairākumu.	Mūsu klasē parasta lieta ir savstarpēja atbildība citam par citu. Visi mēs cīnāmies par trūkumu izskaušanu.	
	savstarpējā palīdzība	Mūsu klasē nav pieņemts, ka cits citam palīdz. Mūsu klasē negatīvi vērtē tos, kuri palīdz pārējiem.	Mūsu klasē palīdz tikai tad, ja skolotājs liek.	Mūsu klasē palīdz tikai tad, ja pats skolēns lūdz.	Mūsu klasē palīdz tikai saviem draugiem.	Mūsu klasē pieņemts, ka cits citam palīdz bez atgādājuma.	

Katra sociālās kompetences kritērija novērtēšanai tika izvēlēts atbilstošs metožu kopums. Skolēna sociālās kompetences pirmā kritērija – *skolēna savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem* – novērtēšanai izmantoja savstarpējo novērojumu kopā ar sociometrijas testu (M. Balsons 1996; J. Kolominskis 1984; Я. Л. Коломинский 1976, 2003; Я. Л. Морено 2004; P. C. Немов 1994a; M. Pļaveniece, D. Škuškovnika 2002) un reitingu „Biedru vērtējums” (Dz. Albrehta 1998, 93-94; A. Baldiņš, A. Raževa 2001, 25). Skolēna sociālās kompetences otrā kritērija – *skolēna sociālā pieredze* – novērtēšanai izmantoja novērojumu kopā ar skolēna sociālās pieredzes novērtējumu (skolotāji, vecāki), kā arī pašnovērojumu ar pašnovērtējumu (pats skolēns). Skolēna sociālās kompetences trešā kritērija – *skolēna apmierinātība ar klases mikrovidi* – novērtēšanai izmantoja novērojumu kopā ar metodiku „Savstarpējās attiecības” (A. Baldiņš, A. Raževa 2001, 25-27). Visām pētījumā izmantotajām skolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas metodēm sākotnēji bija dažādas vērtēšanas skalas, līdz ar to tās bija jāsakārto vienotā sistēmā. To paveica ar standartizāciju piecos līmeņos: 1. līmenī jeb zemajā līmenī, 2. līmenī jeb kritiskajā, 3. līmenī jeb vidējā, 4. līmenī jeb optimālajā, 5. līmenī jeb augstajā.

Skolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas metožu lietojuma kārtību pētījuma „Skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinoša mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešana mazākumtautību skolas 3.-4. klasē” programmas īstenošanas gaitā nosacīti var attēlot šādi (skat. 30. tabulu).

30. tabula

Skolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas metožu lietojuma kārtība pētījuma programmas īstenošanas gaitā

Datu ieguves metodes	1. mērījums 2004. gada decembrī	2. mērījums 2005. gada maijā	3. mērījums 2005. gada decembrī	4. mērījums 2006. gada maijā
Sociometrijas tests (M. Balsons 1996; Я. Л. Коломинский 1976, 2003; Я. Л. Морено 2004 u.c.)	+	-	-	+
Reitings „Biedru vērtējums” (Dz. Albrehta 1998, 93-94; A. Baldiņš, A. Raževa 2001, 25)	+	+	+	+
Skolēna sociālās pieredzes novērtējums (skolotāji, vecāki) un pašnovērtējums (pats skolēns) (skat. 15. pielikumā)	+	+	+	+
Metodika „Savstarpējās attiecības” (A. Baldiņš, A. Raževa 2001, 25-27)	+	+	+	+

Par skolēna sociālās kompetences pamatkritēriju uzskatīta katra skolēna sociālā pieredze, kuru vērtēja četras reizes un kuras vērtēšanas procesā piedalījās katra skolēna vecāki (vērtētāja kods – V1), klases audzinātāja, kurai bija vairāk nekā 10 stundu nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V2), krievu valodas skolotāja, kurai bija 7-8 stundas nedēļā

pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V3), angļu valodas skolotāja, kurai bija 3 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V4), sporta skolotāja – 2 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V5), mūzikas skolotāja – 1 stunda nedēļā (vērtētāja kods – V6) un katrs skolēns pats (vērtētāja kods – V7). Tā veidojās 7 neatkarīgās un 4 atkarīgās pētījuma izlases. Par skolēna sociālās kompetences papildkritērijiem uzskatītas katra skolēna savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem un apmierinātība ar klases mikrovidi, ko vērtēja četras reizes, un to vērtēšanas procesā piedalījās tikai paši skolēni (katrs skolēns vērtēja katru skolēnu un katrs skolēns vērtēja klases mikrovidi). Tādējādi veidojās 1 neatkarīgā un 4 atkarīgās pētījuma izlases.

2.1.3. 3. klases skolēnu sociālās kompetences 1. mērījums 2004. gada decembrī

Tā kā 3. klases skolēnu sociālās kompetences 1. mērījums tika veikts pirms autores izstrādātā mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas, to būtībā var uzskatīt par sociālkultūras konteksta mikrolīmenī analīzes sastāvdaļu, jo tas ir palīdzējis noteikt 3. klases skolēnu sociālās kompetences esošo līmeni. Veicot skolēnu sociālās kompetences 1. mērījumu, izmantots sociometrijas tests (M. Balsons 1996; J. Kolominskis 1984; Я. Л. Коломинский 1976, 2003; Я. Л. Морено 2004; L. Žukovs 1997; P. C. Немов 1994a), reitings „Biedru vērtējums” (Dz. Albrehta 1998, 93-94; A. Baldiņš, A. Raževa 2001, 25), skolēna sociālās pieredzes novērtējums (skolotāji, vecāki) un pašnovērtējums (pats skolēns) un metodika „Savstarpējās attiecības” (A. Baldiņš, A. Raževa 2001, 25-27). Turpmāk katra lietotā metode tiks aprakstīta sīkāk.

Izmantojot sociometrijas testu iepriekš aprakstītās aptaujas ietvaros, skolēniem tika piedāvāti trīs jautājumi: *) *Izvēlies no savas klases 3 skolēnus, ar kuriem tu gribētu strādāt kopā vienā grupā, un pieraksti viņu vārdus un uzvārdus!;* *) *Ar kuriem klasesbiedriem tu negribētu strādāt kopā vienā grupā?;* *) *Kuru skolēnu no klasesbiedriem tu nozīmētu par savas grupas kapteini (galveno cilvēku)?* (aptaujas 6.-8. jautājums, skat. 2.1.1. apakšnodaļu). Sociometrijas testa jautājumi formulēti saskaņā ar Jakoba Levi Moreno, Morisa Balsona, Roberta Nemova un Jakova Kolominska atziņām un ieteikumiem (M. Balsons 1996; J. Kolominskis 1984; Я. Л. Коломинский 1976, 2003; Я. Л. Морено 2004; P. C. Немов 1994a u.c.). Sociometrijas testa rezultāti apkopoti divās sociomatricās (skat. 7.-8. pielikumu), trīs sociogrammās (skat. 11.-13. attēlu), divdesmit individuālajās sociokartēs (skat. 9. pielikumu) un vienā tabulā (skat. 10. pielikumu). Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, sociometrijas testa sākotnējā vērtēšanas skala tika standartizēta (skat. 31. tabulu).

Sociometrijas testa vērtēšanas skalas standartizācija

Sociālās kompetences līmenis	1. līmenis zems	2. līmenis kritisks	3. līmenis vidējs	4. līmenis optimāls	5. līmenis augsts
Sociometriskais statuss	atstumtais	neievērotais	daļēji atzītais	atzītais	zvaigzne
Sākotnējā vērtēšanas skala (ja klasē ir 20 skolēni)	nav pozitīvu izvēļu, ir tikai negatīvas izvēles	nav ne pozitīvu, ne negatīvu izvēļu	ir 1-2 pozitīvas izvēles jeb 1-14 %	ir 3-7 pozitīvas izvēles jeb 15-39%	vairāk nekā 7 pozitīvas izvēles jeb 40% un vairāk
Standartizētā vērtēšanas skala	1	2	3	4	5

Katra skolēna sociometriskā statusa vērtēšanas sistēma bija šāda: apkopojot katra skolēna iegūtās pozitīvās un negatīvās izvēles, uzmanība galvenokārt tika pievērsta iegūto pozitīvo izvēļu skaitam, savukārt negatīvās izvēles ņēma vērā tikai tad, ja skolēns nebija ieguvis nevienu pozitīvu izvēli, ja skolēns bija ieguvis kaut vienu pozitīvu izvēli, iegūto negatīvo izvēļu skaits netika ņemts vērā vispār. Tādējādi klasē tika konstatētas 2 sociometriskās „zvaigznes” (Z5, M1), 5 „atzītie” (Z6, Z8, M6, Z9, M8), 8 „daļēji atzītie” (Z1, Z2, M2, M5, M7, Z10, Z11, Z12), 1 „neievērotais” (Z4) un 4 „atstumtie” (Z3, M3, Z7, M4) (skat. 32. tabulu).

Sociometrijas testa rezultātu apkopojums (2004. gada decembrī)

Skolēna kods	Pozitīvas izvēles	Negatīvas izvēles	Sociometriskais statuss	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
Z1	2	2	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
M1	9	0	zvaigzne	5. līmenis - augsts	5
Z2	1	2	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
Z3	0	14	atstumtais	1. līmenis - zems	1
M2	2	0	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
Z4	0	0	neievērotais	2. līmenis - kritisks	2
Z5	10	2	zvaigzne	5. līmenis - augsts	5
Z6	6	1	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
M3	0	9	atstumtais	1. līmenis - zems	1
Z7	0	5	atstumtais	1. līmenis - zems	1
M4	0	7	atstumtais	1. līmenis - zems	1
M5	2	0	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
Z8	3	1	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
M6	7	1	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
M7	2	0	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
Z9	3	2	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
Z10	1	4	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
Z11	1	1	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
Z12	2	2	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
M8	7	0	atzītais	4. līmenis - optimāls	4

Lietojot reitingu „Biedru vērtējums” 2004.-2005. m. g. 1. semestra beigās (Dz. Albrehta 1998, 93-94; A. Baldiņš, A. Raževa 2001, 25), eksperimentētājs (šajā gadījumā klases audzinātājs) vispirms izdala katram skolēnam darba lapu (skat. 16. pielikumu), tad veic instruktāžu: „Klasē jums ir ļoti tuvi cilvēki, ko uzskatāt par saviem draugiem, ir biedri, ar

kuriem jūs bieži kontaktējaties, ir cilvēki, ar kuriem jūs neuzturat nekādas attiecības, un beidzot, ir tādi, pret kuriem jūs izturaties noraidoši. Iepazīstieties ar visiem attieksmju novērtēšanas punktiem savā darba lapā, zem vērtēšanas skalas ir dota tabula ar visu klasesbiedru vārdiem un uzvārdiem, lūdzu, uzrakstiet pretī katram uzvārdam ciparu, kas raksturo jūsu attieksmi pret šo klasesbiedru pēc dotās vērtēšanas skalas. Šis darbs aizņems ne vairāk kā 10-15 minūtes". Apkopojot skolēnu atbildes, tiek veidota datu matrica, kurā ieraksta visu skolēnu kodus, katrā stabiņā atbilstošā rūtiņā ieraksta novērtējuma numuru, kādu katrs skolēns devis katram savam klasesbiedram. Datu matricu veido līdzīgi kā sociometrijā. Vertikālo rindu rādītāji rāda, kādu vērtējumu saņēmis katrs skolēns no saviem klasesbiedriem, bet horizontālo rindu rādītāji rāda, kā katrs skolēns vērtējis citus. Arī tas daudz ko liecina par pašu vērtētāju. Pēc visas matricas aizpildīšanas katram skolēnam izskaitļojams iegūto vērtējumu vidējais popularitātes indekss un citiem sniegto vērtējumu vidējais vērtētāja indekss (skat. 17. pielikumu). Var uzskatīt, ka skolēni ar lielākajiem vidējiem popularitātes indeksiem klasē ir „atstumtie” vai „nievērotie”, bet skolēni ar mazākajiem vidējiem popularitātes indeksiem – „zvaigznes” vai „atzītie”. Taču tas ne vienmēr atbilst īstenībai. Piem., skolēns, kurš vienai klases daļai ir „pats tuvākais draugs”, otram pusei ir „ļoti nepatīkams”, iegūs tādu pašu vidējo indeksu kā skolēns, ar kuru klasē nevienam nav ne lietišķu, ne personīgu savstarpējo attiecību. Tomēr, izmantojot šo izpētes metodiku, eksperimentētājs iegūst informāciju par reālajām savstarpējām attiecībām klases biedru starpā, nevis par vēlamajām, kā tas ir sociometrijas testa izmantošanas gadījumā (Dz. Albrehta 1998, 94). Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, reitinga „Biedru vērtējums” sākotnējā vērtēšanas skala tika standartizēta (skat. 33. tabulu).

33. tabula

Reitinga „Biedru vērtējums” vērtēšanas skalas standartizēšana

Sociālās kompetences līmenis	1. līmenis zems		2. līmenis kritisks	3. līmenis vidējs		4. līmenis optimāls	5. līmenis augsts
Savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem	Man ir ļoti nepatīkams šis cilvēks, es negribu, lai man ar viņu būtu kas kopīgs.	Man nav simpātisks šis cilvēks.	Es kontaktējos ar šo cilvēku tikai lietišķos apstākļos, nepieciešamības pēc. No saskarsmes ar viņu brīvajā laikā izvairos.	Man ar viņu nav ne lietišķas, ne personīgas savstarpējās attiecības.	Es nedraudzējos ar viņu, bet viņš mani interesē, es gribētu tuvāk iedraudzēties ar viņu.	Viņš nav man tuvs draugs, bet dažkārt es viņu uzaicinu ciemos, pavadu kopā ar viņu brīvo laiku.	Viņš ir mans tuvākais cilvēks klasē, es nekad negribētu no viņa šķirties.
Sākotnējā vērtēšanas skala	7	6	5	4	3	2	1
Starpskala (vidējais indekss)	5,8 – 7		4,6 – 5,7	3,4 – 4,5		2,2 – 3,3	1 – 2,1
Standartizētā vērtēšanas skala	1		2	3		4	5

Katra skolēna savstarpējo attiecību ar vienaudžiem vērtēšanas sistēma bija šāda: lai noteiktu sociālās kompetences līmeni, tika ņemts vērā katra skolēna vidējais popularitātes

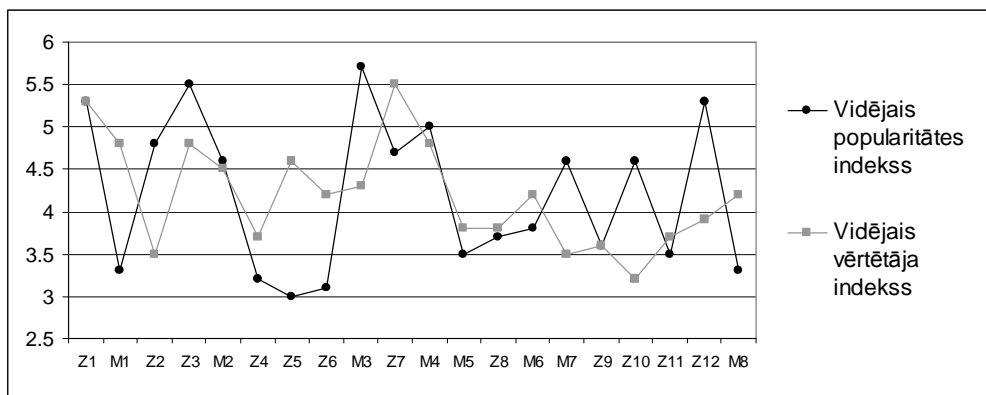
indekss - PI (klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu) un katra skolēna vidējais vērtētāja indekss - VI (šī skolēna attieksme pret katru klasesbiedru) (skat. 34. tabulu).

34. tabula

Reitinga „Biedru vērtējums” rezultātu apkopojums (1. mērījums, 2004. gada decembrī)

Skolēna kods	PI	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala	VI	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
Z1	5,3	2. līmenis - kritisks	2	5,3	2. līmenis - kritisks	2
M1	3,3	4. līmenis - optimāls	4	4,8	2. līmenis - kritisks	2
Z2	4,8	2. līmenis - kritisks	2	3,5	3. līmenis - vidējs	3
Z3	5,5	2. līmenis - kritisks	2	4,8	2. līmenis - kritisks	2
M2	4,6	2. līmenis - kritisks	2	4,5	3. līmenis - vidējs	3
Z4	3,2	4. līmenis - optimāls	4	3,7	3. līmenis - vidējs	3
Z5	3	4. līmenis - optimāls	4	4,6	2. līmenis - kritisks	2
Z6	3,1	4. līmenis - optimāls	4	4,2	3. līmenis - vidējs	3
M3	5,7	2. līmenis - kritisks	2	4,3	3. līmenis - vidējs	3
Z7	4,7	3. līmenis - vidējs	3	5,5	2. līmenis - kritisks	2
M4	5	2. līmenis - kritisks	2	4,8	2. līmenis - kritisks	2
M5	3,5	3. līmenis - vidējs	3	3,8	3. līmenis - vidējs	3
Z8	3,7	3. līmenis - vidējs	3	3,8	3. līmenis - vidējs	3
M6	3,8	3. līmenis - vidējs	3	4,2	3. līmenis - vidējs	3
M7	4,6	3. līmenis - vidējs	3	3,5	3. līmenis - vidējs	3
Z9	3,6	3. līmenis - vidējs	3	3,6	3. līmenis - vidējs	3
Z10	4,6	2. līmenis - kritisks	2	3,2	4. līmenis - optimāls	4
Z11	3,5	3. līmenis - vidējs	3	3,7	3. līmenis - vidējs	3
Z12	5,3	2. līmenis - kritisks	2	3,9	3. līmenis - vidējs	3
M8	3,3	4. līmenis - optimāls	4	4,2	3. līmenis - vidējs	3

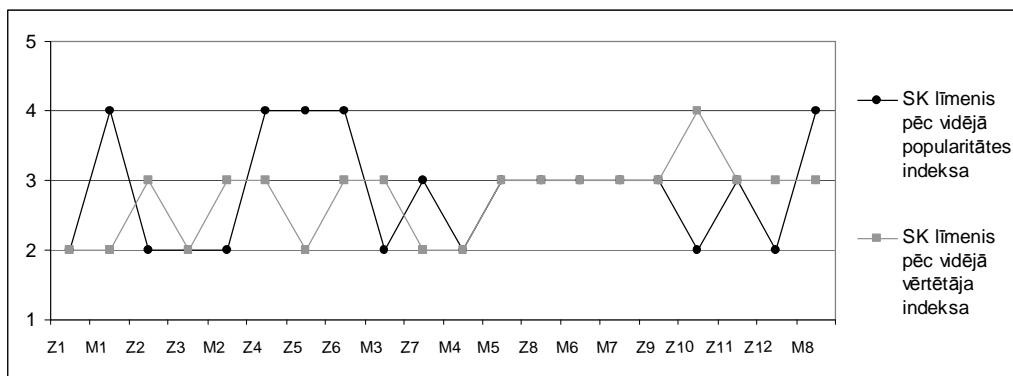
Sakarības starp vidējo popularitātes indeksu (klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu) un vidējo vērtētāja indeksu (šī skolēna attieksme pret katru klasesbiedru) tika attēlotas diagrammā (skat. 14. attēlu), tādējādi tika konstatēts, ka 2 skolēniem abi indeksi pilnīgi sakrīt (Z1, Z9), 4 skolēniem starpība starp indeksiem ir neliela 0,1-0,2 (M2, M4, Z8, Z11), 5 skolēniem starpība starp indeksiem ir vidēja 0,3-0,8 (Z3, Z4, Z7, M5, M6), 9 skolēniem starpība starp indeksiem ir liela $\geq 0,9$ (M1, Z2, Z5, Z6, M3, M7, Z10, Z12, M8).



14. att. Sakarības starp skolēnu vidējo popularitātes indeksu un vidējo vērtētāja indeksu

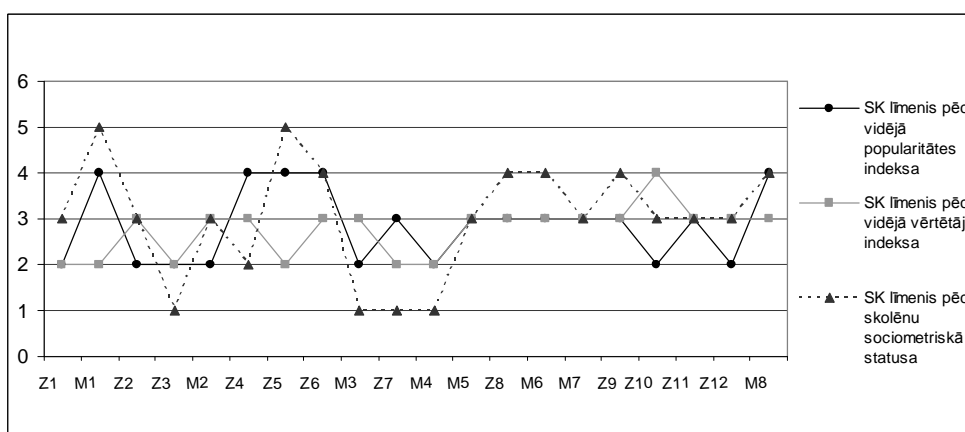
Sakarības starp sociālās kompetences līmeni pēc vidējā popularitātes indeksa (klasesbiedru attieksmes pret šo skolēnu) un sociālās kompetences līmeni pēc vidējā vērtētāja

indeksa (šī skolēna attieksmes pret katru klasesbiedru) tika attēlotas diagrammā (skat. 15. attēlu), tādējādi varēja konstatēt, ka 9 skolēniem abi līmeņi sakrīt pilnīgi (Z1, Z3, M4, M5, Z8, M6, M7, Z9, Z11), 8 skolēniem starpība starp līmeņiem ir 1 līmenis (Z2, M2, Z4, Z6, M3, Z7, Z12, M8), 3 skolēniem starpība starp līmeņiem ir 2 līmeņi (M1, Z5, Z10).



15. att. Sakarības starp skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņi pēc vidējā popularitātes indeksa un sociālās kompetences līmeņi pēc vidējā vērtētāja indeksa

Sakarības starp katra skolēna sociālās kompetences līmeņi pēc vidējā popularitātes indeksa, pēc vidējā vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa tika attēlotas diagrammā (skat. 16. attēlu), tādējādi tika konstatēts, ka 3 skolēniem visi trīs līmeņi sakrīt pilnīgi (M5, M7, Z11), 11 skolēniem sakrīt divi līmeņi no trim iespējamajiem (Z1, Z2, Z3, M2, Z6, M4, Z8, M6, Z9, Z12, M8), 6 skolēniem visi trīs līmeņi ir atšķirīgi (M1, Z4, Z5, M3, Z7, Z10).



16. att. Sakarības starp skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņi pēc vidējā popularitātes indeksa, pēc vidējā vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa

3. klases skolēnu sociālās pieredzes 1. mērījumā 2004. gada decembrī piedalījās katra skolēna vecāki (vērtētāja kods – V1-1), klases audzinātāja, kurai bija vairāk nekā 10 stundu nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V2-1), krievu valodas skolotāja, kurai bija 7-8 stundas nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V3-1), angļu valodas skolotāja – 3 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V4-1), sporta skolotāja – 2 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V5-1), mūzikas skolotāja – 1 stunda nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V6-1) un katrs skolēns pats (vērtētāja kods – V7-1). Tādējādi veidojās 7 neatkarīgās pētījuma

izlases. Visiem pētījumā iesaistītajiem vērtētājiem piedāvāja skolēna sociālās pieredzes novērtējuma/pašnovērtējuma lapu (skat. 15. pielikumu), kurā pēc standartizētas vērtēšanas skalas (skat. 35. tabulu) bija jānovērtē katra skolēna sociālās pieredzes 43 pazīmes, t. sk. 27 sociālās mijiedarbības pieredzes pazīmes un 16 izziņas darbības pieredzes pazīmes.

35. tabula

Skolēna sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma standartizētā vērtēšanas skala

Sociālās kompetences līmenis	1. līmenis zems	2. līmenis kritisks	3. līmenis vidējs	4. līmenis optimāls	5. līmenis augsts
Sociālā pieredze	nekad nav vērojams	reti ir vērojams	dažreiz ir vērojams	bieži ir vērojams	ļoti bieži ir vērojams
Standartizētā vērtēšanas skala	1	2	3	4	5

Apkopojot 3. klases skolēnu sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma pirmdatos, tika veidotas septiņas datu matricas (viena datu matrica atbilst vienam vērtētājam) (skat. 18. pielikumu), tad tika aprēķināti katra skolēna sociālās pieredzes (t. sk. sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes) vidējais koeficients un katras sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients klasē (skat. 19. pielikumu), kurus standartizēja, lai noteiktu sociālās kompetences līmeni (skat. 36. tabulu).

36. tabula

Sociālās pieredzes vidējā koeficienta standartizēšana

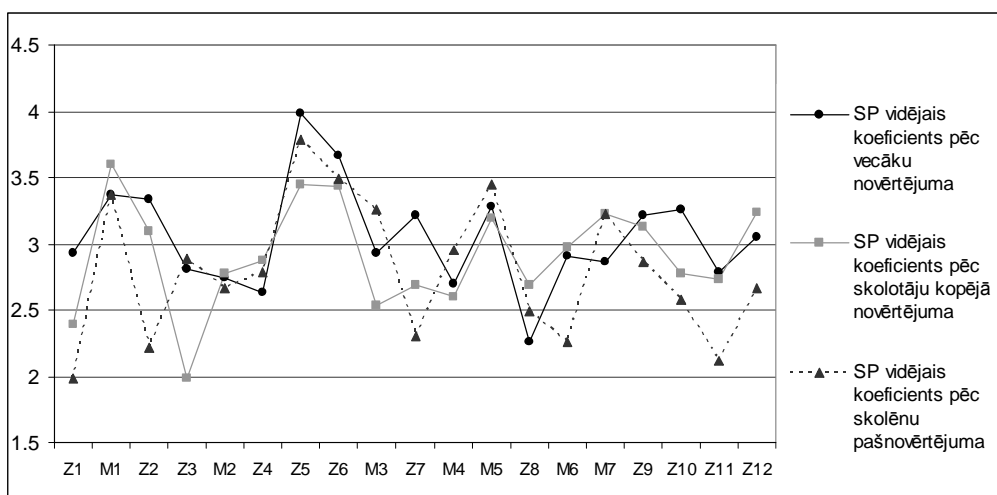
Sociālās kompetences līmenis	1. līmenis zems	2. līmenis kritisks	3. līmenis vidējs	4. līmenis optimāls	5. līmenis augsts
Sociālās pieredzes vidējais koeficients	1 – 1,74	1,75 – 2,54	2,55 – 3,34	3,35 – 4,14	4,15 - 5
Standartizētā vērtēšanas skala	1	2	3	4	5

Katra skolēna sociālās pieredzes (t. sk. sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes) vidējais koeficients un tā standartizēšanas rezultātā iegūtie sociālās kompetences līmeņi tika apkopoti tabulā (skat. 37. tabulu). Tādējādi tika konstatēts, ka 15 skolēnu sociālās pieredzes vidējais koeficients (2,55 – 3,34) atbilst vidējam sociālās kompetences līmenim, 2 skolēnu sociālās pieredzes vidējais koeficients (1,75 – 2,54) atbilst kritiskajam sociālās kompetences līmenim, 3 skolēnu sociālās pieredzes vidējais koeficients (3,35 – 4,14) atbilst optimālajam sociālās kompetences līmenim. 17 skolēniem sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients ir nedaudz zemāks par izziņas darbības pieredzes vidējo koeficientu, savukārt 3 skolēniem sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients ir nedaudz augstāks nekā izziņas darbības pieredzes vidējais koeficients. 19 no 20 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta, sociālās mijiedarbības pieredzes vidējā koeficienta un izziņas darbības pieredzes vidējā koeficienta pilnīgi sakrīt.

Katra skolēna sociālās pieredzes vidējais koeficients (1. mērījums, 2004. gada decembrī)

Skolēna kods	Sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients	Izziņas darbības pieredzes vidējais koeficients	Sociālās pieredzes vidējais koeficients	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
Z1	2.43	2.38	2.41	2. līmenis - kritisks	2
M1	3.49	3.63	3.54	4. līmenis - optimāls	4
Z2	2.95	3.06	3.00	3. līmenis - vidējs	3
Z3	2.17	2.32	2.23	2. līmenis - kritisks	2
M2	2.69	2.88	2.76	3. līmenis - vidējs	3
Z4	2.77	2.90	2.82	3. līmenis - vidējs	3
Z5	3.51	3.65	3.56	4. līmenis - optimāls	4
Z6	3.38	3.63	3.47	4. līmenis - optimāls	4
M3	2.67	2.73	2.69	3. līmenis - vidējs	3
Z7	2.70	2.72	2.71	3. līmenis - vidējs	3
M4	2.64	2.72	2.67	3. līmenis - vidējs	3
M5	3.26	3.21	3.24	3. līmenis - vidējs	3
Z8	2.57	2.65	2.60	3. līmenis - vidējs	3
M6	2.83	2.91	2.86	3. līmenis - vidējs	3
M7	3.18	3.16	3.18	3. līmenis - vidējs	3
Z9	3.09	3.12	3.10	3. līmenis - vidējs	3
Z10	2.76	2.93	2.82	3. līmenis - vidējs	3
Z11	2.57	2.79	2.65	3. līmenis - vidējs	3
Z12	3.04	3.28	3.13	3. līmenis - vidējs	3
M8	3.19	3.35	3.25	3. līmenis - vidējs	3

Sakarības starp skolēnu sociālās pieredzes vidējo koeficientu pēc vecāku novērtējuma, vidējo koeficientu pēc skolotāju kopējā novērtējuma un vidējo koeficientu pēc skolēnu pašnovērtējuma tika attēlotas diagrammā (skat. 17. attēlu).



17. att. Sakarības starp sociālās pieredzes (SP) vidējo koeficientu pēc vecāku novērtējuma, vidējo koeficientu pēc skolotāju kopējā novērtējuma un vidējo koeficientu pēc skolēnu pašnovērtējuma

Katras sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients klasē un tā standartizēšanas rezultātā iegūtie sociālās kompetences līmeņi apkopoti tabulā (skat. 19. pielikumu). Tādējādi konstatēts, ka 41 sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients (2,55 – 3,34) atbilst vidējam sociālās kompetences līmenim, vienas sociālās pieredzes pazīmes (SP-26_sm, *saprot, ka*

cilvēkiem var būt atšķirīgi uzskati (viedokļi)) vidējais koeficients (1,75 – 2,54) atbilst kritiskam sociālās kompetences līmenim, vienas sociālās pieredzes pazīmes (SP-20_sm, stāsta par paveikto darbu) vidējais koeficients (3,35 – 4,14) atbilst optimālam sociālās kompetences līmenim.

Lai noskaidrotu katra skolēna apmierinātības pakāpi ar klases mikrovidi (AKM), tika lietota metodika „Savstarpējās attiecības” (A. Baldiņš, A. Raževa 2001, 25-27). Lietojot šo metodiku, eksperimentētājs (šajā gadījumā klases audzinātājs) vispirms izdala katram skolēnam darba lapu (skat. 20. pielikumu), tad veic instruktāžu, piedāvājot skolēniem iepazīties ar 18 apgalvojumiem, kuri sadalīti 3 grupās. Darba lapā katram skolēnam jāapvelk katrā grupā viena apgalvojuma numurs, kurš visvairāk sakrīt ar skolēna domām. Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, metodikas „Savstarpējās attiecības” sākotnējā vērtēšanas skala tika standartizēta (skat. 38. tabulu).

38. tabula

Metodikas „Savstarpējās attiecības” vērtēšanas skalas standartizēšana

Sociālās kompetences līmenis		1. līmenis zems		2. līmenis kritisks	3. līmenis vidējs	4. līmenis optimāls	5. līmenis augsts
Skolēna apmierinātība ar klases mikrovidi	1. rādītājs	Mūsu klase ir ļoti nedraudzīga. Grūti mācīties tādā klasē.	Mūsu klase ir nedraudzīga, bieži rodas strīdi.	Mūsu klasē dažkārt mēdz būt strīdi, taču par pilnīgi nedraudzīgu mūsu klasi nosaukt nevar.	Mūsu klasē nav strīdu, bet katrs mēs esam pats par sevi.	Mūsu klase ir draudzīga.	Mūsu klase ir ļoti draudzīga un saliedēta.
	2. rādītājs	Mūsu klasē katrs uzvedas, kā grib. Mēs īpaši nepievēršam uzmanību citam, ne arī skolotāju prasībām.	Mēs cenšamies "neiznest grūzus aiz sliekšņa", tas ir, darīt tā, lai par mūsu pārkāpumiem pēc iespējas mazāk zinātu skolotāji un direktors.	Mūsu klase kopumā nepievērš uzmanību disciplīnas pārkāpumiem un slinkotājiem. Par savu rīcību viņi atbild tikai direktoram, klases audzinātājam vai skolotājam.	Mūsu klasē disciplīnas pārkāpējus un sliņķus nosoda tikai klases aktīvs vai klases vecākais.	Mūsu klasē trūkumi un slikta rīcība uztrauc skolēnu vairākumu.	Mūsu klasē parasta lieta ir savstarpēja atbildība citam par citu. Visi mēs cīnāmies par trūkumu izskaušanu.
	3. rādītājs	Mūsu klasē negatīvi vērtētos, kuri palīdz pārējiem.	Mūsu klasē nav pieņemts, ka cits citam palīdz.	Mūsu klasē palīdz tikai tad, ja skolotājs liek.	Mūsu klasē palīdz tikai tad, ja pats skolēns lūdz.	Mūsu klasē palīdz tikai saviem draugiem.	Mūsu klasē pieņemts, ka cits citam palīdz bez atgādājuma.
Sākotnējā vērtēšanas skala		6	5	4	3	2	1
Starpskala (AKM vidējais koeficients)		5-6		4-4,9	3-3,9	2-2,9	1-1,9
Standartizētā vērtēšanas skala		1		2	3	4	5

Katra skolēna apmierinātību ar klases mikrovidi (AKM) vērtēja pēc trim rādītājiem: draudzīgums un saliedētība, savstarpējā atbildība un savstarpējā palīdzība (skat. 39. tabulu). Tādējādi tika konstatēts, ka 3 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst sociālās kompetences zemajam līmenim, 5 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst sociālās kompetences

kritiskajam līmenim, 4 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst – vidējam līmenim, 5 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst – optimālajam līmenim, 2 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst sociālās kompetences augstajam līmenim.

39. tabula

Metodikas „Savstarpējās attiecības” rezultātu apkopojums
(1.mērījums, 2004. gada decembrī)

Skolēna kods	Draudzīgums un saliedētība	Savstarpējā atbildība	Savstarpējā palīdzība	AKM vidējais koeficients	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
Z1	5	5	3	4.3	2. līmenis - kritisks	2
M1	3	2	1	2.0	4. līmenis - optimāls	4
Z2	1	1	1	1.0	5. līmenis - augsts	5
Z3	1	1	2	1.3	5. līmenis - augsts	5
M2	4	6	5	5.0	1. līmenis - zems	1
Z4	4	1	3	2.7	4. līmenis - optimāls	4
Z5	5	5	3	4.3	3. līmenis - vidējs	3
Z6	6	3	6	5.0	1. līmenis - zems	1
M3	4	4	1	3.0	3. līmenis - vidējs	3
Z7	2	2	3	2.3	4. līmenis - optimāls	4
M4	5	3	5	4.3	2. līmenis - kritisks	2
M5	2	5	1	2.7	4. līmenis - optimāls	4
Z8	4	5	3	4.0	2. līmenis - kritisks	2
M6	2	5	2	3.0	3. līmenis - vidējs	3
M7	4	3	1	2.7	4. līmenis - optimāls	4
Z9	5	6	5	5.3	1. līmenis - zems	1
Z10	4	4	3	3.7	3. līmenis - vidējs	3
Z11	6	2	6	4.7	2. līmenis - kritisks	2
Z12	5	5	2	4.0	2. līmenis - kritisks	2
M8	3	2	2	2.3	4. līmenis - optimāls	4

Klases saliedētības indekss (0,126 jeb 12,6%), kas aprēķināts pēc formulas (P. C. Немов 1994a, 470), ņemot vērā abpusēji pozitīvo izvēļu summu un abpusēji pozitīvo izvēļu maksimāli iespējamo skaitu (skat. 3.2.1. apakšnodaļu), norādīja uz samērā zemu klases saliedētības līmeni. Tas savukārt atbilst klases mikrovides pēc draudzīguma un saliedētības skolēnu novērtējuma rezultātiem, jo 7 skolēni to novērtēja zemā līmenī, 6 – kritiskā līmenī, tikai 2 – vidējā, 3 – optimālā, 2 – augstā līmenī (skat. 40. tabulu).

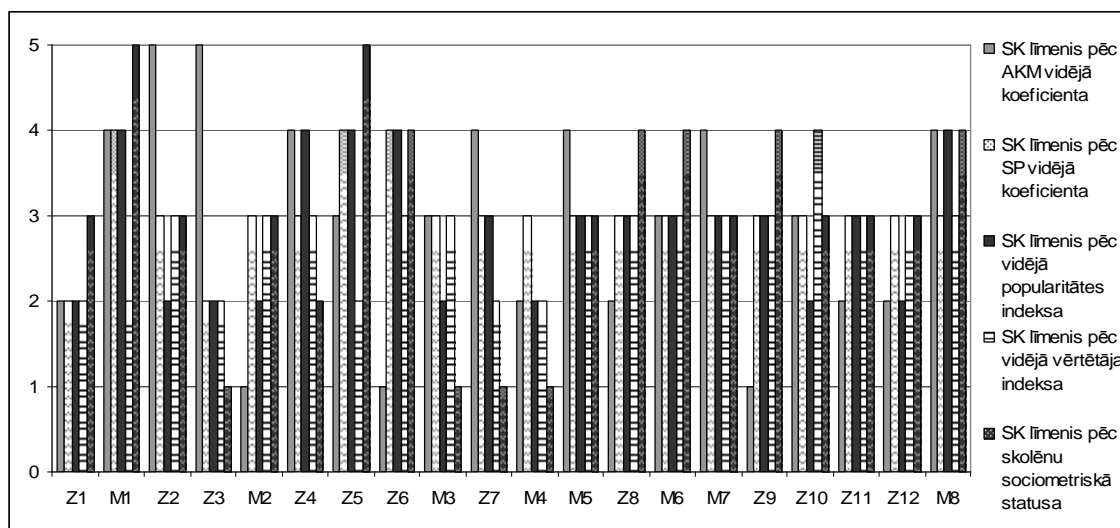
40. tabula

Metodikas „Savstarpējās attiecības” rezultātu apkopojums pa līmeņiem
(1. mērījums, 2004. gada decembrī)

Apmierinātības ar klases mikrovidi vērtēšanas kritēriji	1. līmenis zems	2. līmenis kritisks	3. līmenis vidējs	4. līmenis optimāls	5. līmenis augsts
Draudzīgums un saliedētība	7	6	2	3	2
Savstarpējā atbildība	8	2	3	4	3
Savstarpējā palīdzība	5	0	6	4	5
Kopā:	20	8	11	11	10

Sakarības starp katra skolēna sociālās kompetences līmeni pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta, sociālās pieredzes vidējā koeficienta, pēc vidējā popularitātes indeksa, pēc vidējā vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa attēlotas diagrammā (skat. 18. attēlu). Tādējādi tika konstatēts, ka 5 skolēniem sakrīt četri līmeņi no

pieciem iespējamiem (Z1, M5, M6, M7, Z11), 12 skolēniem sakrīt trīs līmeņi no pieciem iespējamiem (M1, Z2, Z3, M2, Z6, M3, M4, Z8, Z9, Z10, Z12, M8), 3 skolēniem sakrīt divi līmeņi no pieciem iespējamiem (Z4, Z5, Z7).



18. att. Sakarības starp katra skolēna sociālās kompetences (SK) līmeņi pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta, sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta, pēc vidējā popularitātes indeksa, pēc vidējā vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu sociālās kompetences 1. mērījuma rezultātus, var secināt, ka klasē pārsvarā dominē vidējais sociālās kompetences līmenis, savukārt klases saliedētības līmenis ir samērā zems.

2.2. Pētījuma otrais posms 2004.-2005. m. g. 2. semestrī

2.2.1. Mikrogrupu darbības organizēšanas pirmā fāze

Nemot vērā Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu sociālās kompetences 1. mērījuma rezultātus, kā arī balstoties uz pētījuma hipotēzes 1. un 2. pieņēmumu, mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē tika izstrādāta pedagoģiskās rīcības programma „Sociālās mijiedarbības pieredze”, lai sekmētu skolēnu sociālo sagatavošanos mikrogrupu darbības ieviešanai mācību procesā, veicinātu klases mikrovides uzlabošanu, īpašu uzmanību pievēršot skolēnu neformālajām savstarpējām attiecībām klases audzinātāja stundās, projektu nedēļā, sociālajos treniņos sadarbībā ar skolas psihologu. Programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” realizēšanā tika paredzēti divi posmi ar vienotiem pamatnosacījumiem, bet atšķirīgu saturu (skat. 41. tabulu).

Programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” koncepcija

Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma ierosināšanas fāze	
1. posms	
2. posms	
Pamatnosacījumi	<i>Efektīva sociālkultūras vide</i>
	<i>Sistēmiska un sistemātiska vienaudžu mijiedarbība</i>
	<i>Skolēnu konstruktīva mijiedarbība ar skolotāju</i>
	<i>Līdzsvara meklēšanas iespējas starp individuālo un sociālo perspektīvu</i>
	<i>Katra skolēna savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem, sociālās pieredzes un apmierinātības ar klases mikrovidi pilnveides iespējas</i>
starpsubjektu dialogs	
mācību kultūru dialogs	
sociālā konflikta risināšana	
sociokognitīvā konflikta risināšana	
Refleksīvās funkcijas	sociālo mērķu izvirzīšana, sociālās mijiedarbības plānošana un organizēšana
	sociālo (citiem nozīmīgu) lēmumu pieņemšana
	sociālās uzvedības normu ievērošana, sociālā kontrole un regulācija
	skolotāja un klasesbiedru novērtējums, pašnovērtējums
savstarpējā ietekme un psiholoģiskā iedarbība	
savstarpējā palīdzība, stimulēšana	
savstarpējo attiecību kultūra, tolerance	
savstarpējā empātija	

Katrā programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” realizēšanas posmā priekšplānā izvirzās dominējošā mācību darba organizācijas forma, kura nosaka skolotāja, vienaudžu un katra atsevišķa skolēna darbības diapazonu (skat. 42. tabulu).

Programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” trīs darbības diapazoni

Posmi	Dominejošā mācību darba organizācijas forma	Skolotāja darbība	Vienaudžu darbība	Skolēna darbība
1. posms	frontālā darbība	Skolotājs kontrolē un regulē skolēnus. Mācību process notiek skolotāja vadībā.	Vienaudži nepiedalās mācību procesa vadīšanā, kvalitatīvi veic darbību tikai ar pieaugušā palīdzību, vērojama pilnīga atkarība no pieaugušā. Skolēni mācās līdzās, nevis kopā.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību tikai ar pieaugušā palīdzību, vērojama atkarība no pieaugušā, nav atkarīgs no vienaudžiem.
2. posms	frontālā darbība ar mikrogrupu darbības elementiem	Skolotājs daļēji kontrolē un regulē skolēnus, jo viņš daļēji deleģē savus pienākumus skolēniem. Mācību process notiek daļēji skolotāja vadībā.	Vienaudži daļēji kontrolē un regulē cits citu. Mācību process notiek daļēji vienaudžu vadībā. Attīstās vienaudžu daļēja savstarpējā kontrole un regulācija. Skolēni mācās līdzās un kopā.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar pieaugušā un vienaudžu palīdzību, vērojama daļēja atkarība no pieaugušā un vienaudžiem. Atbilstoša darbība tiek veikta skolotāja vadībā kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Attīstās vienaudžu daļēja savstarpējā kontrole un regulācija.

Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma ierosināšanas fāzes pirmajā posmā mācību process matemātikas un latviešu valodas stundās bija organizēts frontāli, t.i., klase strādāja skolotāja vadībā. Šajā posmā tika mēģināts pievērst skolēnu uzmanību konstruktīvās

sociālās mijiedarbības būtībai un tās organizācijas noteikumiem. Kopīgās apspriedes rezultātā secināts, ka konstruktīvās sociālās mijiedarbības izpausmes ir šādas: klausīties citus, ņemt vērā viņu teikto, izteikt savus priekšlikumus, neaizskarot nevienu personīgi, prast vienoties utt.; savukārt par nekonstruktīvās sociālās mijiedarbības izpausmēm tika uzskatītas šādas: pārāk daudz runāt, neklausīties citus, neņem vērā viņu teikto, kritizēt cilvēkus, aizskarot viņus personīgi, neprast vienoties un pieņemt kompromisu utt. Kopīgi tika sastādīts klausīšanās un runāšanas noteikumu saraksts: nav jārunā visiem vienlaikus; jāskatās uz runātāju (skolotāju vai skolēnu); jāreaģē ar žestiem un mīmiku uz runātāja frāzēm (“jā”, “nē”, “varbūt”, “nav skaidrs” u. tml.), lai netraucētu runātāju bez īpašas vajadzības; jāklausās katrs runātājs; jākritizē cilvēka teiktais, nevis pats runātājs. Tad klase tika nosacīti sadalīta komandās, nemainot solu un krēslu izvietojumu klases telpā (skat. 21. pielikumu). Mācību darbu organizēja tiešā skolotāja vadībā bez skolēnu tiešās sadarbības, bet ar sacensības elementiem starp nosacītajām skolēnu komandām. Tādējādi mācību stundās tika veicināta skolēnu aktivitāte un uzmanība, viņu piederības kādai cilvēku kopībai apzināšanās; tika stingri kontrolēta un vērtēta ne tikai mācību darbība, bet arī skolēnu uzvedība; uzsvērts katra skolēna (kādas komandas locekļa) nozīmīgums un atbildības sajūta par savu rīcību, uzvedību, zināšanām u.c. Šajā posmā izstrādāts un aprobēts dinamiskais skolēnu aktivitātes uzskaites/reģistrēšanas un vērtēšanas veids. Katra skolēna atbilde tika vērtēta un fiksēta uz tāfeles ar plusa zīmi (ja atbilde ir pareiza, interesanta u. tml.) vai ar mīnusa zīmi (ja atbilde nav pareiza). Stundas beigās kopīgi ar skolēniem tika skaitīti katras komandas nopelnītie “+” un “-”, tādējādi nosakot uzvarējušo komandu. Stundas laikā bija vērojama negatīva tendence: skolēni skaitīja plusus un mīnusos, kas savukārt negatīvi ietekmēja viņu uzmanību. Tad tika mēģināts fiksēt “+” un “-” uz papīra lapas, nevis uz tāfeles. Varēja secināt, ka šim uzskaites veidam ir gan savas priekšrocības (tāfele ir brīva; skolēnu uzmanība netiek izkliedēta; skolotājam vieglāk un ātrāk veikt uzskaiti), gan trūkumi (skolēni neredz sava darba rezultātu atspoguļojumu; nav ārējā stimula aktīvi strādāt). Skolēnu balsošanas rezultāti liecināja, ka visi skolēni par labāku uzskata iepriekšējo uzskaites/reģistrēšanas un vērtēšanas paņēmieni (pierakstīt “+” un “-” uz tāfeles). Šis paņemiens atkal tika lietots praksē. Tomēr pārāk liels zīmju daudzums apgrūtināja to skaitīšanu stundu beigās. Tas aizņēma daudz laika. Tādēļ nolēma samazināt vērtējuma zīmju skaitu, vērtējot un fiksējot uz tāfeles tikai nozīmīgākos momentus. Lielākā uzmanība tika pievērsta disciplīnai. Tas ietekmēja skolēnu uzvedību gan pozitīvi (tika sekmēta skolēnu paškontrolē, savstarpējā kontrole, disciplinētība), gan negatīvi (parādījās sūdzībnieki; ar disciplīnas pārkāpējiem neviens negribēja strādāt u. c.). Ņemot vērā jaunāko klašu skolēnu īpatnības (paškontroles trūkums, liela ietekmējamība, nenoturīga uztvere un uzmanība, tēlainās domāšanas pārsvars, liela emocionalitāte u. tml.), kontroli mēģināja saistīt ar “pievilcīgāku” reģistrēšanas un vērtēšanas procesu (ziedu audzēšana, māju

būvēšana, konfekšu vākšana utt.), t.i., komandu aktivitāte tika fiksēta zīmējumu veidā uz tāfeles (skat. 22. pielikumu). Šis paņēmieni guva lielu atzinību skolēnu vidū. Kaut gan tas prasa no skolotāja lielu aktivitāti, uzmanību un kustīgumu (jāvada stunda un vienlaikus jāfiksē uz tāfeles skolēnu darba rezultāti zīmējuma veidā), beigās tomēr ieguvēji bija visi: gan skolēni, gan skolotājs. Tādējādi individuālās atbildības un pozitīvas savstarpējās atkarības nodrošināšana šajā posmā tika panākta, veidojot nosacīto mācību komandu identitātes simbolu (komandas nosaukums, krāsa, emblēma utt.); piešķirot punktus (“+”, “-”, zīmējuma elementi u.c.), izsakot mutvārdu uzslavu vai atzinību par katra skolēna aktīvu līdzdalību savas komandas labā; piešķirot mācību komandai vienu vērtējumu par kopīgo gala rezultātu un darbu vienotā mērķa labad; pakāpeniski samazinot skolēnu skaitu vienā komandā (no 7 līdz 3 cilvēkiem); saskaitot komandu iegūtos punktus kopā, tādējādi uzsverot klases kopīgās aktivitātes līmeni. Paraleli mācību stundās veiktajam darbam, starpbrīžos un klases audzinātāja stundās bija organizētas vairākas frontālās pārrunas ar skolēniem, analizējot dažādas dzīves situācijas, par pamatu tika ņemtas šādas tēmas:

- Cilvēks ir kādas kopības sastāvdaļa. (Pamattēze: "Cilvēks vienmēr tieši vai netieši ir iekļauts kādā kopībā: ģimenē, klasē, darba kolektīvā, draugu kompānijā u.tml.")
- Kas ir sadarbība? (Pamattēze: "Sadarbība ir savstarpēja atkarība, savstarpēja palīdzība un līdzatbildība, kas balstās uz savstarpējo uzticēšanos un cieņu".)
- Kur un kad sadarbība ir nepieciešama? (Pamattēze: "Sadarbība ir nepieciešama tur, kur ir 2 un vairāki cilvēki (cilvēku kopība), sadarbība ir nepieciešama tad, kad rodas problēmsituācija, kas prasa vairāku cilvēku spēku saplūšanu.")
- Dzīves situācijas, kas prasa sadarbību. (Pamattēze: "Sadarbība var tikt īstenota gandrīz jebkurā dzīves situācijā: gan rotaļā, gan mācībās, gan darbā.")
- Kas jāprot un jāzina sadarbojoties? (Pamattēze: "Cilvēkam jāapgūst gan akadēmiskās zināšanas un prasmes (prast lasīt, rēķināt u. tml.), gan sociālās zināšanas un prasmes (prast uzmundrināt citu, lūgt atbalstu utt.).")

Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma ierosināšanas fāzes otrajā posmā klases audzinātāja stundās tika organizēti vairāki sociālie treniņi sadarbībā ar skolas psihologu, lai veicinātu katra skolēna savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem, sociālās pieredzes un apmierinātības ar klases mikrovidi veidošanos. Sociālo treniņu vingrinājumu un spēļu kompleksi tika veidoti, izmantojot dažādus metodiskos līdzekļus (skat. 23. pielikumu), sociālo treniņu gaitā bija nodrošināti pozitīvas savstarpējās atkarības un atbildības apstākļi, lai skolēni mācītos izprast uzticēšanās un sadarbības nozīmi; cienīt cita cilvēka jūtas, domas, novērojumus, priekšlikumus utt.; saskaņot savu rīcību ar cita cilvēka rīcību; uzklaut otru un nepārtraukt; lūgt palīdzību un palīdzēt citiem; sadalīt pienākumus; panākt vienošanos, pieņemt kopīgo lēmumu u.tml. (skat. 24. pielikumu). Projektu nedēļā skolēni klases

audzinātājas vadībā strādāja pie projekta „Draudzība” (skat. 25. pielikumu). Projekta nedēļas mērķis bija veicināt skolēnu neformālo savstarpējo attiecību izpēti un pilnveidi; klases kolektīva saliedēšanu, vecāku iesaistīšanos skolēnu mācību un audzināšanas procesā. Plānojot projektu nedēļas gaitu, tika pētīta pedagoģiskā un psiholoģiskā literatūra par jaunāko klašu skolēnu savstarpējo attiecību, t. sk. draudzības, īpatnībām (*H. Ньюкомб* 2003; *Дж. Канрара, Д. Сервон* 2003; *Н. В. Гришина* 2004; *Ш. Зауш-Годрон* 2004; *И. С. Кон* 2005; *Г. Крайг, Д. Бокум* 2004; *A. M. Vorbach, S. L. Foster* 2003 u.c.). Projektu nedēļas gaitas plānošanas laikā tika sagatavoti vairāki darba materiāli (dažādu tautu sākamvārdi, parunas, dziesmas un dzejoļi par draudzību, darba lapas un anketas skolēniem, vēstules skolēnu vecākiem u.c.), kurus izmantoja projektu nedēļā (skat. 26. pielikumu). Projekta laikā katram skolēnam bija nodrošināta iespēja konstruēt savu sociālās mijiedarbības pieredzi, mijiedarbojoties ar klases audzinātāju, klasesbiedriem un ģimenes locekļiem, meklējot līdzsvaru starp individuālo perspektīvu (sava izpratne, intereses, viedoklis u.tml.) un sociālo perspektīvu (citu izpratne, intereses, viedoklis u. tml.), piem., katram skolēnam bija iespēja salīdzināt:

- savu izpratni par draudzību ar cita klasesbiedra izpratni, piekrist vai nepiekrist un, ja nepieciešams, papildināt savu izpratni, ņemot vērā klasesbiedra izpratni, pierakstot papildinājumus savā lapā ar citu krāsu (skat. 27. pielikumu);
- savas intereses un vēlmes ar cita klasesbiedra interesēm un vēlmēm, saskaņot tās, vienoties, atrast kompromisu, veidojot kopīgo kolāžu (izvēlēties burtus, krāsas, attēlus u. c. elementus);
- savu izpratni par labāko draugu ar savas ģimenes locekļa izpratni, piekrist vai nepiekrist un, ja nepieciešams, papildināt savu izpratni, ņemot vērā savas ģimenes locekļa izpratni, vienoties par kopīgām labākā drauga īpašībām, kopīgi veidot radošo darbu (rast oriģinālu risinājumu attēlojumam) (skat. 27. pielikumu);
- savu izpratni par vienu krievu tautas sakāmvārdu ar savas ģimenes locekļa izpratni, piekrist vai nepiekrist un, ja nepieciešams, papildināt savu izpratni, ņemot vērā savas ģimenes locekļa izpratni, kopīgi veidot radošo darbu (sacerējumu) (skat. 43. tabulu).

Kaut gan katram skolēnam ir dažāda dzīves pieredze, tomēr, lasot skolēnu radošos darbus, vērojamas zināmas līdzības, piem., draudzības pamatā parasti ir kopdarbība (*kopīgas pastaigas, rotaļas, sarunas u. tml.* (M5, Z10, Z6)), pozitīvas mijattiecības, kas balstās uz savstarpējo palīdzību un savstarpējo sapratni (*draugi ir uzticīgi* (M1, M7), *viņi palīdz* (M1, M5, M7, Z11, Z5, Z10), *dod padomu* (Z12), *aizsargā* (M7), *vienmēr līdzās priekos un bēdās* (M1, Z11, M8, Z12, Z2)), tomēr arī starp draugiem dažreiz var rasties nesaskaņas (M8, Z5, Z10).

Līdzsvara meklēšanas iespējas starp individuālo perspektīvu un sociālo perspektīvu projekta „Draudzība” gaitā (3. klases skolēnu sacerējumi)

Skolēna Z2 sacerējums (palīdzēja vecmāmiņa)	Skolnieces M5 sacerējums (palīdzēja māsa)
<p>Друг лучше старый, а забор новый.</p> <p>С детства знакомой мне с бабушкой, мамой, сестрой. Они поехали в парк. За парк был лес, а ребята проворными краком из лесу и начали играть. Задумались, и прощались. Я прощались в школу. Велели мне в школу извиниться и рассказать о школе. Я был старшим группой. После школы мы проводили квесты и викторины. Каждый вечер проводили. Друг лучше старший, и забор новый. Я был старшим.</p>	<p>Друзья лучше старые, одежда – новая.</p> <p>У каждого из нас есть друзья. В детстве, когда была еще маленькая, проводила время на даче бабушки. Там и у меня было много друзей. Я была дружна с бабушкой и мамой. Мы с ней часто гуляем и играем. Когда была еще маленькая дружила с соседскими и поручиком. Тогда много друзей с соседскими и поручиком. Я дружила, что лучше друзья старшие. Потому что они старше, и лучше знают тебе победить. Один раз, когда я гуляла с бабушкой и мамой, я увидела девочку. Она была красивая и рассказывала обо всем. Мама поощряла мне учиться новую школу и учиться.</p>
Skolēna Z6 sacerējums (palīdzēja mamma)	Skolēna Z10 sacerējums
<p>Старый друг лучше новых двух.</p> <p>У меня есть много друзей. Они все разные. Кто-то из них хорошие, кто-то плохие. Но я дружу с теми, кто мне нравится. Я была дружна с мамой и бабушкой. Мы с мамой часто гуляем и играем. Я была дружна с бабушкой. Она была очень добрая. Я была дружна с бабушкой. Она была очень добрая. Я была дружна с бабушкой. Она была очень добрая. Я была дружна с бабушкой. Она была очень добрая.</p>	<p>Крепкую дружбу и топором не разрушить.</p> <p>Есть у меня друг, который живет в деревне. Зовут его Олег. Живет он в деревне Трушковка. Меня родители и маму стесняются и не хотят с ним. Мы играем с ним в разные игры, хотя он меня старше. Вас я, друзья, ни когда не прощу. Просто – будьте добры.</p>
Skolēna Z4 sacerējums	Skolēna Z1 sacerējums (palīdzēja māsa)
<p>Друзья помогают в беде.</p> <p>Всегда я с братом и друзьями играю футбол, мы любим поиграть. И когда друзья сразу всегда приходят ко мне. Всегда это делают и помогают мне. Нам нравится, что у нас есть такие друзья и мы делаем дело у каждого.</p>	<p>Крепкая дружба украшает жизнь человека.</p> <p>Есть у меня много друзей. Они живут в разных местах. Я была дружна с мамой и бабушкой. Мы с мамой часто гуляем и играем. Я была дружна с бабушкой. Она была очень добрая. Я была дружна с бабушкой. Она была очень добрая. Я была дружна с бабушкой. Она была очень добрая.</p>

Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma ierosināšanas fāzē, ņemot vērā to, ka sākmā darbs tikai ar vienu partneri atvieglo sadarbību, ieteicams sākt ar darbu pāros (diādēs) (I. M. Luca 2004; II. M. Витковская 1997; Z. Čehlova 2002). Matemātikas un latviešu valodas stundās turpinot strādāt pārsvarā frontāli, t.i., skolotāja vadībā, mikrogrupu darbības elementi pakāpeniski tika ieviesti mācību procesā, ievērojot šādu secību:

- pēc skolēnu iniciatīvas veidotas diādes (uz draudzības pamata);
- pēc jauktās (skolēnu un skolotāja) iniciatīvas veidotas diādes (gan uz draudzības pamata, gan uz sociometrijas testa un novērojuma rezultātu pamata);
- pēc skolotāja iniciatīvas veidotas diādes (uz sociometrijas testa un novērojuma rezultātu pamata);
- pēc nejaušības principa veidotas diādes.

Tad mikrogrupu locekļu skaitu palielināja līdz 3 un mikrogrupu darbības elementu pakāpenisku ieviešanu mācību procesā matemātikas un latviešu valodas stundās turpināja, ievērojot šādu secību:

- pēc skolēnu iniciatīvas veidotas triādes (uz draudzības pamata);
- pēc jauktās (skolēnu un skolotāja) iniciatīvas veidotas triādes (gan uz draudzības pamata, gan uz sociometrijas testa un novērojuma rezultātu pamata);
- pēc skolotāja iniciatīvas veidotas triādes (uz sociometrijas testa un novērojuma rezultātu pamata);
- pēc nejaušības principa veidotas triādes.

Tā kā 2004.-2005. m. g. 2. semestrī Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klasē mācības turpināja 18 skolēni (divi skolēni pārtrauca mācības šajā skolā sakarā ar dzīves vietas maiņu), skolēnu skaits precīzi dalījās gan 9 diādēs, gan 6 triādēs.

2.2.2. 3. klases skolēnu sociālās kompetences 2. mērījums 2005. gada maijā

Tā kā 3. klases skolēnu sociālās kompetences 2. mērījums tika veikts pēc programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” izstrādāšanas un realizēšanas mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē, to būtībā var uzskatīt par pētījuma hipotēzes 1. pieņēmuma pārbaudi un 2. pieņēmuma daļēju pārbaudi, kas palīdz precizēt promocijas darba pirmās daļas rezumējumā formulētās jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides likumsakarības mikrogrupu darbības organizēšanas procesā.

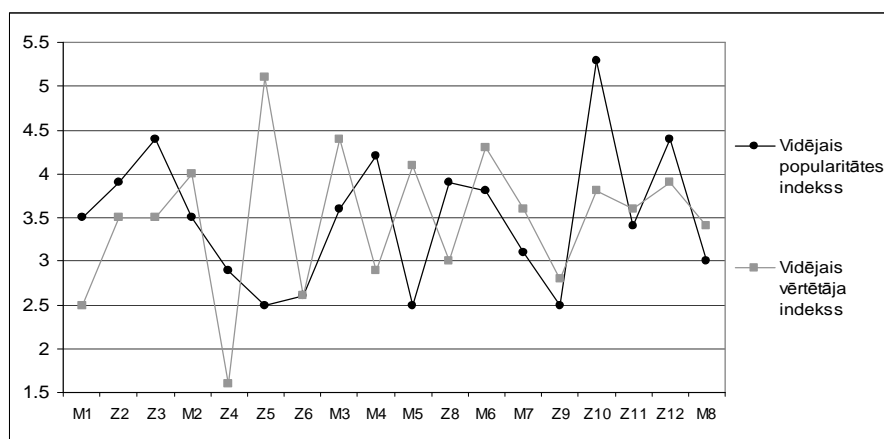
2004.-2005. m. g. 2. semestra beigās 3. klasē mācījās 18 skolēni (8 meitenes un 10 zēni). Skolēns Z1 pārcēlies kopā ar mammu uz dzīvi ārzemēs, skolēns Z7 aizbraucis kopā ar mammu uz citu Latvijas pilsētu. Veicot 3. klases skolēnu sociālās kompetences 2. mērījumu, tika lietots reitings „Biedru vērtējums”, skolēna sociālās pieredzes novērtējums (skolotāji, vecāki) un pašnovērtējums (pats skolēns) un metodika „Savstarpējās attiecības”.

Apkopojot reitinga „Biedru vērtējums” rezultātus 2005. gada maijā, tika veidota datu matrica, tad katram skolēnam tika aprēķināts vidējais popularitātes indekss un vidējais vērtētāja indekss (skat. 28. pielikumu). Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, reitinga „Biedru vērtējums” sākotnējo vērtēšanas skalu standartizēja. Katra skolēna savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem vērtēšanas sistēma bija šāda: lai noteiktu sociālās kompetences līmeni, tika ņemts vērā katra skolēna vidējais popularitātes indekss - PI (klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu) un skolēna vidējais vērtētāja indekss - VI (šī skolēna attieksme pret katru klasesbiedru) (skat. 44. tabulu).

Reitinga „Biedru vērtējums” rezultātu apkopojums (2. mērījums, 2005. gada maijā)

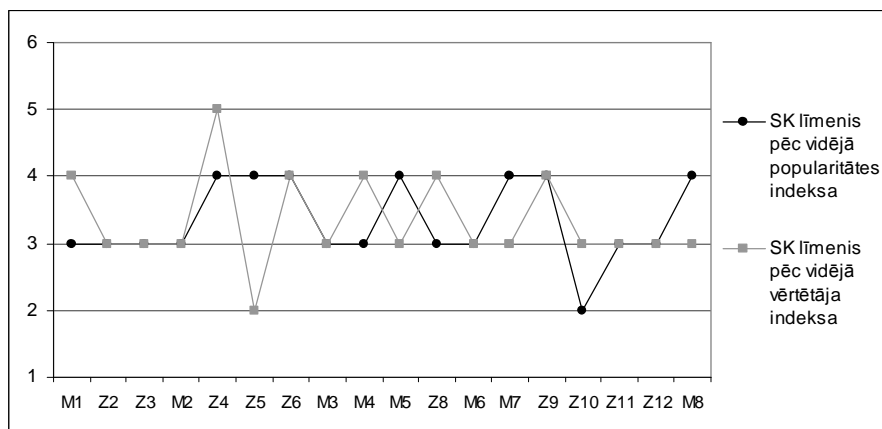
Skolēna kods	PI	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala	VI	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
M1	3.5	3. līmenis - vidējs	3	2.5	4. līmenis - optimāls	4
Z2	3.9	3. līmenis - vidējs	3	3.5	3. līmenis - vidējs	3
Z3	4.4	3. līmenis - vidējs	3	3.5	3. līmenis - vidējs	3
M2	3.5	3. līmenis - vidējs	3	4.0	3. līmenis - vidējs	3
Z4	2.9	4. līmenis - optimāls	4	1.6	5. līmenis - augsts	5
Z5	2.5	4. līmenis - optimāls	4	5.1	2. līmenis - kritisks	2
Z6	2.6	4. līmenis - optimāls	4	2.6	4. līmenis - optimāls	4
M3	3.6	3. līmenis - vidējs	3	4.4	3. līmenis - vidējs	3
M4	4.2	3. līmenis - vidējs	3	2.9	4. līmenis - optimāls	4
M5	2.5	4. līmenis - optimāls	4	4.1	3. līmenis - vidējs	3
Z8	3.9	3. līmenis - vidējs	3	3.0	4. līmenis - optimāls	4
M6	3.8	3. līmenis - vidējs	3	4.3	3. līmenis - vidējs	3
M7	3.1	4. līmenis - optimāls	4	3.6	3. līmenis - vidējs	3
Z9	2.5	4. līmenis - optimāls	4	2.8	4. līmenis - optimāls	4
Z10	5.3	2. līmenis - kritisks	2	3.8	3. līmenis - vidējs	3
Z11	3.4	3. līmenis - vidējs	3	3.6	3. līmenis - vidējs	3
Z12	4.4	3. līmenis - vidējs	3	3.9	3. līmenis - vidējs	3
M8	3.0	4. līmenis - optimāls	4	3.4	3. līmenis - vidējs	3

Sakarības starp vidējo popularitātes indeksu (klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu) un vidējo vērtētāja indeksu (šī skolēna attieksme pret katru klasesbiedru) tika attēlotas diagrammā (skat. 19. attēlu), tādējādi konstatējot, ka 1 skolēnam abi indeksi sakrīt pilnīgi (Z6), 1 skolēnam starpība starp indeksiem ir neliela 0,1-0,2 (Z11), 8 skolēniem starpība starp indeksiem ir vidēja 0,3-0,8 (Z2, M2, M3, M6, M7, Z9, Z12, M8), 8 skolēniem starpība starp indeksiem ir liela $\geq 0,9$ (M1, Z3, Z4, Z5, M4, M5, Z8, Z10).



19. att. Sakarības starp skolēnu vidējo popularitātes indeksu un vidējo vērtētāja indeksu

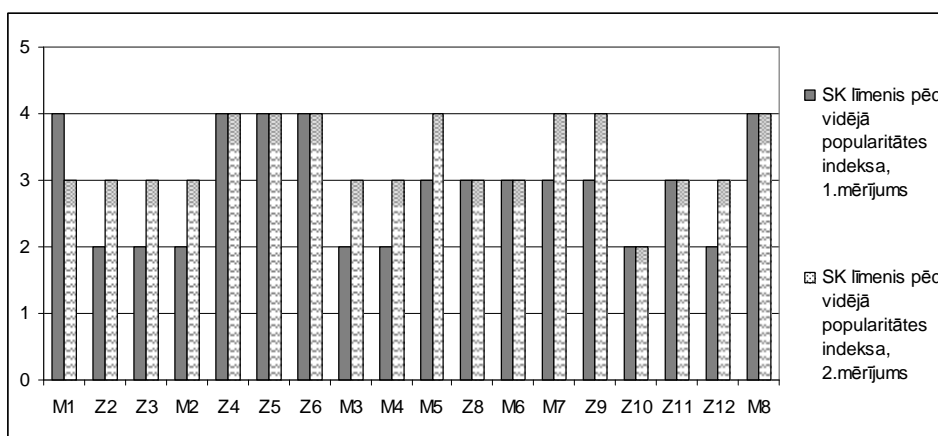
Sakarības starp sociālās kompetences līmeni pēc vidējā popularitātes indeksa un sociālās kompetences līmeni pēc vidējā vērtētāja indeksa attēloja diagrammā (skat. 20. attēlu), tādējādi konstatējot, ka 9 skolēniem abi līmeņi sakrīt pilnīgi (Z2, Z3, M2, Z6, M3, M6, Z9, Z11, Z12), 8 skolēniem starpība starp līmeņiem ir 1 līmenis (M1, Z4, Z5, M4, M5, M7, Z10, M8).



20. att. Sakarības starp skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeni pēc vidējā popularitātes indeksa un sociālās kompetences līmeni pēc vidējā vērtētāja indeksa

Lai noteiktu katra skolēna vidējā popularitātes indeksa attīstības dinamiku, veica vidējo popularitātes indeksu 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājumu, tādējādi tika konstatēts, ka 3 skolēniem vidējais popularitātes indekss ir palielinājies (M1, Z8, Z10), savukārt 14 skolēniem vidējais popularitātes indekss ir samazinājies, 1 skolēnam tas ir palicis nemainīgs (M6). Jāatgādina, ka vidējā popularitātes indeksa palielināšanās nozīmē, ka skolēna popularitāte klasesbiedru vidū ir samazinājusies, t.i., klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu ir pasliktinājusies, savukārt vidējā popularitātes indeksa samazināšanās nozīmē, ka skolēna popularitāte klasesbiedru vidū ir palielinājusies, t.i., klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu ir uzlabojusies, kļuvusi pozitīvāka, labvēlīgāka.

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc vidējā popularitātes indeksa attīstības dinamiku, tika veikts sociālās kompetences līmeņu pēc vidējā popularitātes indeksa 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums (skat. 21. attēlu).



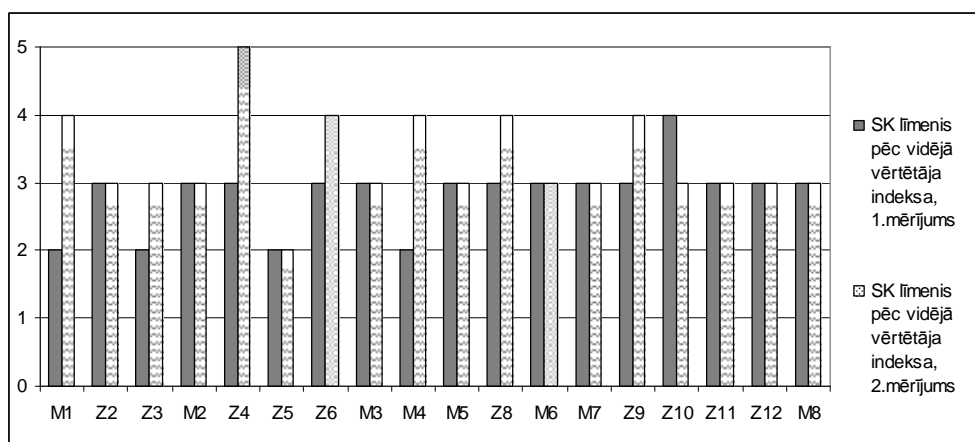
21. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc vidējā popularitātes indeksa 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Tādējādi tika konstatēts, ka 1 skolēnam sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir pazeminājies (M1), 9 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies (Z2, Z3, M2, M3, M4, M5, M7, Z9, Z12), 8

skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir palicis nemainīgs (Z4, Z5, Z6, Z8, M6, Z10, Z11, M8).

Lai noteiktu katra skolēna vidējā vērtētāja indeksa attīstības dinamiku, veica vidējo vērtētāja indeksu 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājumu, tādējādi tika konstatēts, ka 6 skolēniem vidējais vērtētāja indekss ir palielinājies (Z5, M3, M5, M6, M7, Z10), savukārt 10 skolēniem vidējais vērtētāja indekss ir samazinājies, 2 skolēniem tas ir palicis nemainīgs (Z2, Z12). Jāatgādina, ka vidējā vērtētāja indeksa palielināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klasesbiedriem ir pasliktinājusies, savukārt vidējā vērtētāja indeksa samazināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klasesbiedriem ir uzlabojusies, kļuvusi pozitīvāka, labvēlīgāka.

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc vidējā vērtētāja indeksa attīstības dinamiku, tika veikts sociālās kompetences līmeņu pēc vidējā vērtētāja indeksa 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums (skat. 22. attēlu).



22. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc vidējā vērtētāja indeksa 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Tādējādi tika konstatēts, ka 1 skolēnam sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir pazeminājies (Z10), 7 skolēniem – ir paaugstinājies (M1, Z3, Z4, Z6, M4, Z8, Z9), 10 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir palicis nemainīgs (Z2, M2, Z5, M3, M5, M6, M7, Z11, Z12, M8).

2005. gada maijā 3. klases skolēnu sociālās pieredzes 2. mērījumā piedalījās katra skolēna vecāki (vērtētāja kods – V1-2), klases audzinātāja, kurai bija vairāk nekā 10 stundu nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V2-2), krievu valodas skolotāja, kurai bija 7-8 stundas nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V3-2), angļu valodas skolotāja – 3 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V4-2), sporta skolotāja – 2 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V5-2), mūzikas skolotāja – 1 stunda nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V6-2) un katrs skolēns pats (vērtētāja kods – V7-2). Tā veidojās 7 neatkarīgās pētījuma izlases. Visiem pētījumā iesaistītajiem vērtētājiem bija piedāvāta novērtējuma/pašnovērtējuma lapa (skat. 15. pielikumu), kurā pēc standartizētās vērtēšanas skalas bija jānovērtē katra skolēna

sociālās pieredzes 43 pazīmes, t. sk. 27 sociālās mijiedarbības pieredzes pazīmes un 16 izziņas darbības pieredzes pazīmes. Apkopojot skolēnu sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma pirmdatos, izveidoja septiņas datu matricas (viena datu matrica atbilst vienam vērtētājam) (skat. 18. pielikumu), tad tika aprēķināti katra skolēna sociālās pieredzes (t. sk. sociālās mijiedarbības pieredzes un izziņas darbības pieredzes) vidējais koeficients un katras sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients klasē (skat. 29. pielikumu), kurus standartizēja, lai noteiktu sociālās kompetences līmeni. Katra skolēna sociālās pieredzes (t. sk. sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes) vidējais koeficients un tā standartizēšanas rezultātā iegūtie sociālās kompetences līmeņi apkopoti tabulā (skat. 45. tabulu).

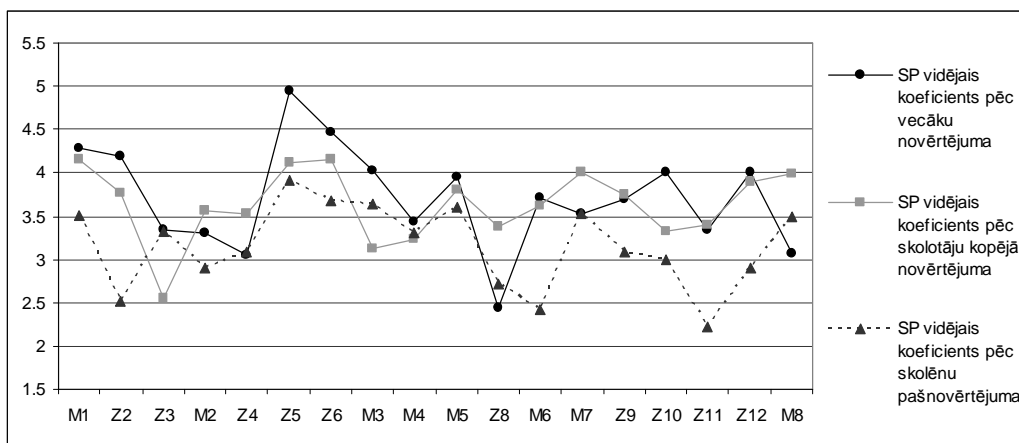
45. tabula

Katra skolēna sociālās pieredzes vidējais koeficients (2. mērījums, 2005. gada maijā)

Skolēna kods	Sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients	Izziņas darbības pieredzes vidējais koeficients	Sociālās pieredzes vidējais koeficients	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
M1	4.04	4.14	4.08	4. līmenis - optimāls	4
Z2	3.56	3.82	3.65	4. līmenis - optimāls	4
Z3	2.68	2.95	2.78	3. līmenis - vidējs	3
M2	3.36	3.56	3.43	4. līmenis - optimāls	4
Z4	3.38	3.43	3.40	4. līmenis - optimāls	4
Z5	4.15	4.30	4.21	5. līmenis - augsts	5
Z6	4.08	4.21	4.13	4. līmenis - optimāls	4
M3	3.29	3.39	3.33	3. līmenis - vidējs	3
M4	3.24	3.34	3.28	3. līmenis - vidējs	3
M5	3.79	3.82	3.80	4. līmenis - optimāls	4
Z8	3.10	3.23	3.15	3. līmenis - vidējs	3
M6	3.43	3.52	3.47	4. līmenis - optimāls	4
M7	3.84	3.90	3.86	4. līmenis - optimāls	4
Z9	3.63	3.70	3.65	4. līmenis - optimāls	4
Z10	3.28	3.54	3.37	4. līmenis - optimāls	4
Z11	3.11	3.40	3.22	3. līmenis - vidējs	3
Z12	3.66	3.94	3.76	4. līmenis - optimāls	4
M8	3.70	3.93	3.78	4. līmenis - optimāls	4

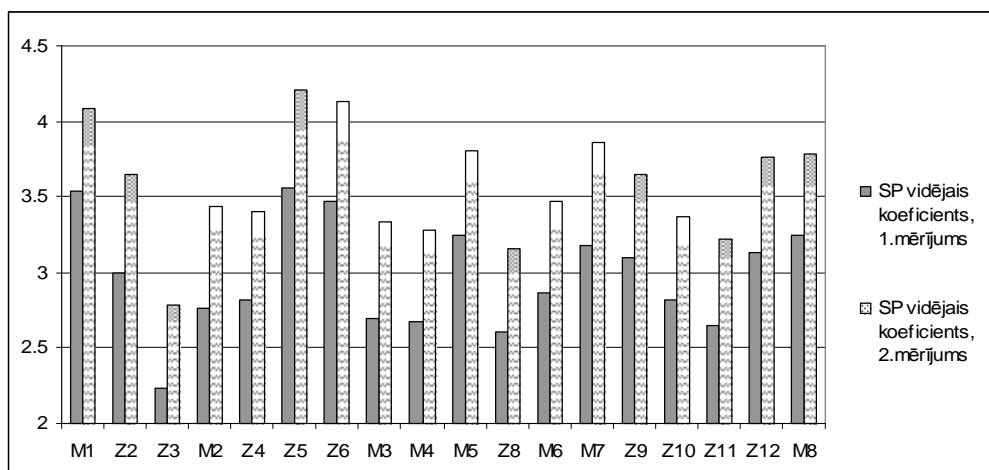
Tādējādi tika konstatēts, ka 5 skolēnu sociālās pieredzes vidējais koeficients (2,55 – 3,34) atbilst vidējam sociālās kompetences līmenim, 12 skolēnu sociālās pieredzes vidējais koeficients (3,35 – 4,14) atbilst optimālam līmenim, 1 skolēna sociālās pieredzes vidējais koeficients (4,15 – 5) atbilst augstam līmenim. Visiem skolēniem sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients ir nedaudz zemāks par izziņas darbības pieredzes vidējo koeficientu. 14 no 18 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta, sociālās mijiedarbības pieredzes vidējā koeficienta un izziņas darbības pieredzes vidējā koeficienta pilnīgi sakrīt.

Sakarības starp skolēnu sociālās pieredzes vidējo koeficientu pēc vecāku novērtējuma, vidējo koeficientu pēc skolotāju kopējā novērtējuma un vidējo koeficientu pēc skolēnu pašnovērtējuma attēlotas diagrammā (skat. 23. attēlu).



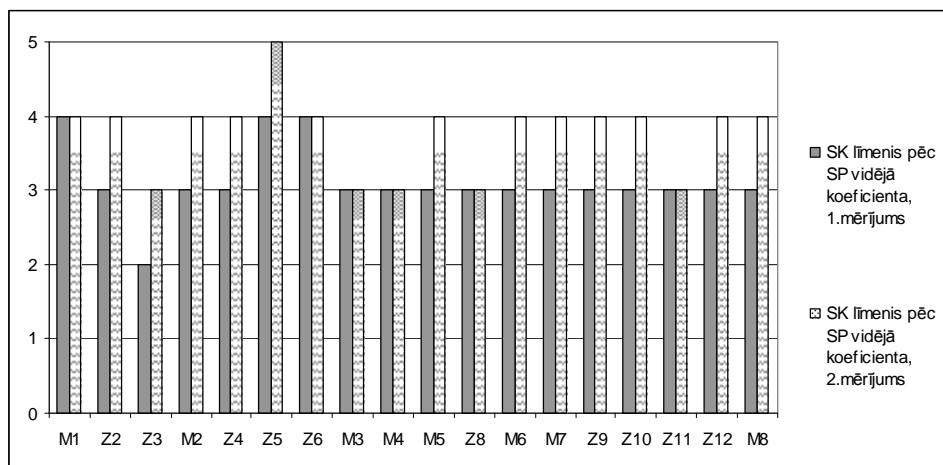
23. att. Sakarības starp sociālās pieredzes (SP) vidējo koeficientu pēc vecāku novērtējuma, vidējo koeficientu pēc skolotāju kopējā novērtējuma un vidējo koeficientu pēc skolēnu pašnovērtējuma

Lai noteiktu katra skolēna sociālās pieredzes vidējā koeficienta attīstības dinamiku, tika salīdzināti sociālās pieredzes vidējā koeficienta 1. un 2. mērījuma rezultāti (skat. 24. attēlu), kas liecināja, ka visiem skolēniem sociālās pieredzes vidējais koeficients ir palielinājies.



24. att. Skolēnu sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta attīstības dinamiku, tika veikts sociālās kompetences līmeņu pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums (skat. 25. attēlu), kas rādīja, ka 12 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies (Z2, Z3, M2, Z4, Z5, M5, M6, M7, Z9, Z10, Z12, M8), 6 skolēniem – sociālās kompetences līmenis palicis nemainīgs (M1, Z6, M3, M4, Z8, Z11).



25. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Katras sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients klasē un tā standartizēšanas rezultātā iegūtie sociālās kompetences līmeņi apkopoti tabulā (skat. 29. pielikumu). Ir konstatēts, ka 8 gadījumos sociālās pieredzes pazīmju vidējais koeficients (2,55 – 3,34) atbilst vidējam sociālās kompetences līmenim (SP-1_sm *ir draudzīgi, labvēlīgi noskaņots*; SP-10_sm *ir iecietīgs (tolerants)*; SP-12 *ar cieņu izturas pret cilvēkiem, neaizskarot citu jūtas, godu u. c.*; SP-15_sm *piedalās kultūrpasākumu organizēšanā klasē (ģimenē)*; SP-25_sm *salīdzina, kas kopīgs un kas atšķirīgs dažādiem cilvēkiem (piemēram, intereses, vērtības, izskats, uzskati u.c.)*; SP-26_sm *saprot, ka cilvēkiem var būt atšķirīgi uzskati (viedokļi)*; SP-36_id *analizē un novērtē situāciju pirms galīgā lēmuma pieņemšanas*; SP-39_sm *adekvāti uzvedas kolektīvā, sabiedrībā*), 35 – sociālās pieredzes pazīmju vidējais koeficients (3,35 – 4,14) atbilst optimālam sociālās kompetences līmenim. Lai noteiktu katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta klasē attīstības dinamiku, tika veikts katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums, tādējādi konstatējot, ka visu sociālās pieredzes pazīmju vidējais koeficients klasē ir palielinājies. Lai noteiktu sociālās kompetences līmeņa pēc katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta attīstības dinamiku, veica sociālās kompetences līmeņu pēc katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta klasē 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums, tādējādi tika konstatēts, ka sociālās kompetences līmenis klasē pēc 35 sociālās pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies, sociālās kompetences līmenis klasē pēc 8 sociālās pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir palicis nemainīgs.

Apkopojot metodikas „Savstarpējās attiecības” rezultātus, tika veidota datu matrica. Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, metodikas „Savstarpējās attiecības” sākotnējā vērtēšanas skala tika standartizēta. Katra skolēna apmierinātību ar klases mikrovidi (AKM) vērtēja pēc trim rādītājiem: draudzīgums un saliedētība, savstarpējā atbildība, savstarpējā palīdzība (skat. 46. tabulu). Tādējādi tika konstatēts, ka 2 skolēnu AKM vidējais

koeficients atbilst sociālās kompetences zemajam līmenim, 3 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst kritiskajam līmenim, 2 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst vidējam līmenim, 7 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst optimālajam līmenim, 4 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst sociālās kompetences augstajam līmenim.

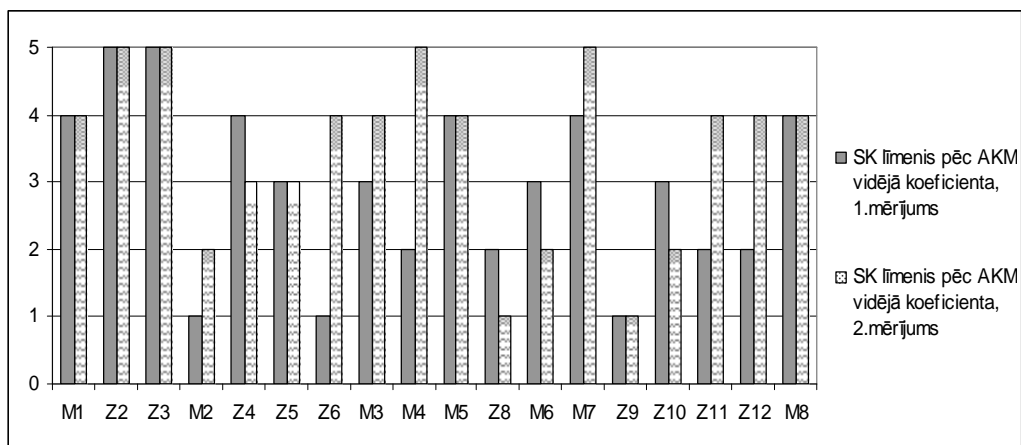
46. tabula
Metodikas „Savstarpējās attiecības” rezultātu apkopojums (2. mērījums, 2005. gada maijā)

Skolēna kods	Draudzīgums un saliedētība	Savstarpēja atbildība	Savstarpēja palīdzība	AKM vidējais koeficients	Sociālās kompetences līmenis	Standartizēta vērtēšanas skala
M1	4	2	1	2.3	4. līmenis - optimāls	4
Z2	1	2	1	1.3	5. līmenis - augsts	5
Z3	2	1	1	1.3	5. līmenis - augsts	5
M2	6	6	2	4.7	2. līmenis - kritisks	2
Z4	5	2	3	3.3	3. līmenis - vidējs	3
Z5	4	3	3	3.3	3. līmenis - vidējs	3
Z6	4	3	1	2.7	4. līmenis - optimāls	4
M3	6	1	1	2.7	4. līmenis - optimāls	4
M4	1	1	1	1.0	5. līmenis - augsts	5
M5	5	1	1	2.3	4. līmenis - optimāls	4
Z8	5	4	6	5.0	1. līmenis - zems	1
M6	5	6	1	4.0	2. līmenis - kritisks	2
M7	3	1	1	1.7	5. līmenis - augsts	5
Z9	5	6	4	5.0	1. līmenis - zems	1
Z10	6	6	1	4.3	2. līmenis - kritisks	2
Z11	2	2	3	2.3	4. līmenis - optimāls	4
Z12	3	1	2	2.0	4. līmenis - optimāls	4
M8	3	2	3	2.7	4. līmenis - optimāls	4

Apkopojot skolēnu novērtējuma rezultātus pa līmeņiem, tika konstatēts, ka klases mikrovidi pēc draudzīguma un saliedētības 8 skolēni novērtēja zemā līmenī, 3 skolēni – kritiskā līmenī, 3 skolēni – vidējā, 2 skolēni – optimālā, 2 skolēni – augstā līmenī; savukārt klases mikrovidi pēc savstarpējās atbildības 4 skolēni novērtēja zemā līmenī, 1 skolēns – kritiskā līmenī, 2 skolēni – vidējā, 5 skolēni – optimālā, 6 skolēni – augstā līmenī; klases mikrovidi pēc savstarpējās palīdzības 1 skolēns novērtēja zemā līmenī, 1 skolēns – kritiskā līmenī, 4 skolēni – vidējā, 2 skolēni – optimālā, 10 skolēni – augstā līmenī. Lai noteiktu katra skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta attīstības dinamiku, tika veikts apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums, tādējādi tika konstatēts, ka 7 skolēniem AKM vidējais koeficients ir palielinājies, 9 AKM vidējais koeficients ir samazinājies, 1 skolēnam AKM vidējais koeficients ir palicis nemainīgs. Jāatgādina, ka skolēna AKM vidējā koeficienta palielināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klases mikrovidi ir kļuvusi kritiskāka, savukārt AKM vidējā koeficienta samazināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klases mikrovidi ir uzlabojusies, kļuvusi pozitīvāka, labvēlīgāka.

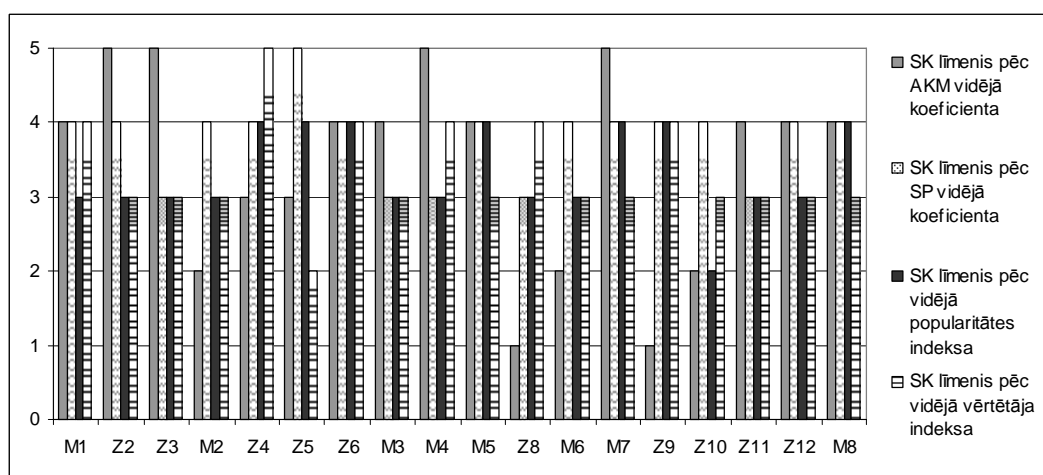
Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta attīstības dinamiku, veica sociālās kompetences līmeņu

pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājumu (skat. 26. attēlu), tādējādi tika konstatēts, 7 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc AKM vidējā koeficienta ir paaugstinājies (M2, Z6, M3, M4, M7, Z11, Z12), 4 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc AKM vidējā koeficienta ir pazeminājies (Z4, Z8, M6, Z10), 7 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc AKM vidējā koeficienta ir palicis nemainīgs (M1, Z2, Z3, Z5, M5, Z9, M8).



26. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta 1. un 2. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Sakarības starp katra skolēna sociālās kompetences līmeni pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta, sociālās pieredzes vidējā koeficienta, pēc vidējā popularitātes indeksa un pēc vidējā vērtētāja indeksa attēlotas diagrammā (skat. 27. attēlu).



27. att. Sakarības starp katra skolēna sociālās kompetences (SK) līmeni pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta, sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta, pēc vidējā popularitātes indeksa un pēc vidējā vērtētāja indeksa

Tika konstatēts, ka 1 skolēnam visi četri līmeņi sakrīt pilnīgi (Z6), 7 skolēniem sakrīt trīs līmeņi no četriem iespējamajiem (M1, Z3, M3, M5, Z9, Z11, M8), 9 skolēniem sakrīt divi

līmeņi no četriem iespējamajiem (Z2, M2, Z4, M4, Z8, M6, M7, Z10, Z12), 1 skolēnam visi četri līmeņi ir atšķirīgi (Z5).

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu sociālās kompetences 2. mērījuma rezultātus pēc programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” izstrādāšanas un realizēšanas mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē, tika konstatētas šādas pozitīvas izmaiņas (salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem) no 18 skolēniem:

- 9 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies;
- 7 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir paaugstinājies;
- 11 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās mijiedarbības pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies. Skolēnu sociālās kompetences līmenis klasē pēc 17 (no 27) sociālās mijiedarbības pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 14 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc izziņas darbības pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies. Skolēnu sociālās kompetences līmenis klasē pēc 13 (no 16) izziņas darbības pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 12 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies. Skolēnu sociālās kompetences līmenis klasē pēc 35 (no 43) sociālās pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 7 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta ir paaugstinājies.

2.3. Pētījuma trešais posms 2005.-2006. m. g. 1. semestrī

2.3.1. Mikrogrupu darbības organizēšanas otrā fāze

Ņemot vērā 3. klases skolēnu sociālās kompetences 2. mērījuma rezultātus, kā arī pētījuma hipotēzes 2. un 3. pieņēmumu, mikrogrupu darbības ieviešanas otrajā (apjēgšanas) fāzē tika izstrādāta pedagoģiskās rīcības programma „Izziņas darbības pieredze”, lai veicinātu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi sociālo zinību stundās, īpašu uzmanību pievēršot dažādu problēmsituāciju analīzei un risinājumu meklējumiem. Programmas „Izziņas darbības pieredze” realizēšana paredz divas fāzes un trīs posmus ar vienotiem pamatnosacījumiem, bet atšķirīgu saturu (skat. 47. tabulu).

Programmas „Izziņas darbības pieredze” koncepcija

Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma apjēgšanas fāze		Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma refleksijas fāze	
3. posms		4. posms	5. posms
Pamatosacījumi	Vienaudžu sadarbība		
	<i>Daudzveidīgas skolotāja strukturētās problēmsituācijas</i>		
	<i>Daudzveidīgas skolēnu pašnoteiktās atvērtās problēmsituācijas</i>		
	<i>Sociokognitīvā un kognitīvā konflikta risināšana</i>		
	<i>Katra skolēna savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem, sociālās pieredzes un apmierinātības ar klases mikrovidi konstruēšanas, novērtējuma un pašnovērtējuma iespējas</i>		
mācību kultūru dialogs		subjekta iekšējais dialogs	
sociokognitīvā konflikta risināšana		kognitīvā konflikta risināšana	
Reflektīvās funkcijas	kopīgo mērķu izvirzīšana, kopdarbības plānošana un organizēšana	individuālo mērķu izvirzīšana, individuālās izziņas darbības plānošana un organizēšana	
	kopīgo (sev un citiem nozīmīgu) lēmumu pieņemšana	Individuālo (sev nozīmīgu) lēmumu pieņemšana	
	savstarpējā atbildība, kontrole un regulācija	paškontrolē, pašregulācija un individuālā atbildība	
	savstarpējais novērtējums, pašnovērtējums	savstarpējais novērtējums, pašnovērtējums	
savstarpējā palīdzība, stimulēšana		sevis stimulēšana, iedvesmošana, motivēšana	
savstarpējā empātija		pašcieņa	

Katrā programmas „Izziņas darbības pieredze” realizēšanas posmā priekšplānā izvirzās dominējošā mācību darba organizācijas forma, kura nosaka skolotāja, vienaudžu un katra atsevišķa skolēna darbības diapazonu (skat. 48. tabulu).

Programmas „Izziņas darbības pieredze” trīs darbības diapazoni

Posmi	Dominējošā mācību darba organizācijas forma	Skolotāja darbība	Vienaudžu darbība	Skolēna darbība
3. posms	mikrogrupu darbība	Skolotājs veic konsultanta un padomdevēja funkcijas. Skolotājs pilnīgi deleģē savus pienākumus skolēniem.	Vienaudži kontrolē un regulē cits citu. Mācību process notiek vienaudžu vadībā. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija. Skolēni mācās kopā, mācās no citiem, māca citus.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar vienaudžu palīdzību, vērojama puspatstāvība. Atbilstoša darbība tiek veikta kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija.
4. posms	mikrogrupu darbība ar individuālās darbības elementiem	Skolotājs veic konsultanta un padomdevēja funkcijas. Skolotājs pilnīgi deleģē savus pienākumus skolēniem.	Vienaudži kontrolē un regulē cits citu. Mācību process notiek vienaudžu vadībā un pašvadībā. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija, attīstās paškontrolē un pašregulācija. Skolēni mācās kopā, mācās no citiem, māca citus, mācās patstāvīgi.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar vienaudžu daļēju palīdzību un pats, vērojama daļēja patstāvība. Atbilstoša darbība tiek veikta kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Skolēniem ir raksturīga savstarpējā kontrole un regulācija, attīstās paškontrolē un pašregulācija.

5. posms	individuālā darbība	Skolotājs veic konsultanta un padomdevēja funkcijas. Skolotājs pilnīgi deleģē savus pienākumus skolēniem.	Vienaudži veic konsultantu, padomdevēju, emocionālo atbalstītāju funkcijas attiecībā uz citiem. Skolēniem ir raksturīga adekvāta paškontrole un pašregulācija. Mācās patstāvīgi.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību pats, vērojama pilnīga patstāvība. Atbilstoša darbība tiek veikta ar augstu atbildības sajūtu. Skolēnam ir raksturīga adekvāta paškontrole un pašregulācija, nav atkarīgs no vienaudžiem.
----------	----------------------------	---	--	--

Ar 2005. gada 1. septembri sākumskolā 1. un 4. klasē tika ieviests jauns mācību priekšmets – sociālās zinības. Sociālās zinības ir tematiski un metodiski integrēts mācību priekšmets no 1. līdz 6. klasei. Sociālo zinību saturā iekļauti vairāku akadēmisko disciplīnu pamati: politiskās un tiesību zinātnes, socioloģijas, antropoloģijas, ekonomikas, psiholoģijas, ētikas pamati, uzsvērta pilsoniskās kompetences veidošana, kā arī nozīmīgu personisku un sociālu jautājumu un problēmu izpēte, akcentēta vispārējo jeb integrālo prasmju – mācīšanās, lēmumu pieņemšanas, saskarsmes, sadarbības un sociālās līdzdalības prasmju – apguve. Sociālo zinību mērķis ir sekmēt skolēnu gatavību pieņemt un īstenot sociāli atbildīgus lēmumus personiskajā, profesionālajā un sabiedriskajā dzīvē demokrātiskā sabiedrībā. Mācību priekšmeta uzdevumi 4.–6. klases posmā: radīt skolēnam iespēju attīstīt ētisko vērtību izpratni, saskatīt labo un ļauno cilvēkā un sabiedrībā; analizējot konkrētus piemērus no dzīves, izprast, kā cilvēka ētiskie uzskati ietekmē viņa raksturu un rīcību; novērtēt savstarpējo attiecību un draudzības nozīmi cilvēka dzīvē; izprast savas iespējas ietekmēt vides kvalitāti.

2005.-2006. m. g. Rēzeknes 6. vidusskola iesaistījās Izglītības attīstības centra īstenotajā projektā „Mēs savai valstij” (A. Tūna 2006a, 2006b, 2006c), kura mērķis bija veicināt demokrātiskas, saliedētas pilsoniskas sabiedrības stiprināšanu Latvijā. Programma “Demokrātijas pamati”, kas tika likta projekta „Mēs savai valstij” satura un metodikas pamatā, balstījās uz atziņu, ka izglītība par demokrātijas principiem un vērtībām var vairot cilvēka spēju un vēlmi rīkoties zinoši, iedarbīgi un atbildīgi. Mācību programmas “Demokrātijas pamati” mērķi bija šādi: vairot izpratni par institūcijām, kas darbojas demokrātiskā valstī, par principiem un vērtībām, uz kurām balstīta šo institūciju izveide un darbība; pilnveidot prasmes, kas nepieciešamas jauniem cilvēkiem, lai viņi kļūtu par atbildīgiem pilsoņiem; palielināt izpratni un vēlmi izmantot demokrātiskus procesus, pieņemot lēmumus un risinot konfliktus kā sabiedriskajā, tā arī personiskajā dzīvē (A. Tūna 2006a, 2006c). Strādājot ar materiālu “Demokrātijas pamati”, skolotāji varēja izmantot dažādas darba organizācijas formas un metodes, taču īpaši ieteicamas bija: jautājumu analizēšana, izmantojot intelektuālos darba rīkus; sarunu un diskusiju vadīšana klasē; iedarbīgu jautāšanas stratēģiju izmantošana; mācīšanās veicināšana mazās grupās (A. Tūna 2006b).

Ņemot vērā sociālo zinību mācību programmas parauga saturu un programmas “Demokrātijas pamati” saturu, tika veikts sociālo zinību stundu plānojums Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klasei 2005.-2006. m. g. (skat. 30. pielikumu) un projektu nedēļas darba plānojums 2006. gada 6.-10. februārim (skat. 31. pielikumu)

Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma apjēgšanas fāzē (trešajā posmā) mācību darbs sociālo zinību stundās pārsvarā bija organizēts mikrogrupās. Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klasē sociālo zinību stundas bija divas reizes nedēļā (trešdien un piektdien). Mikrogrupu darbības ieviešanas secība bija šāda:

- vienotā mikrogrupu darbība diādēs daudzveidīgās skolotāja strukturētajās problēmsituācijās;
- vienotā mikrogrupu darbība diādēs daudzveidīgās skolēnu pašnoteiktajās atvērtajās problēmsituācijās;
- diferencētā mikrogrupu darbība diādēs daudzveidīgās skolotāja strukturētajās problēmsituācijās;
- diferencētā mikrogrupu darbība diādēs daudzveidīgās skolēnu pašnoteiktajās atvērtajās problēmsituācijās;
- jauktā mikrogrupu darbība diādēs daudzveidīgās skolotāja strukturētajās problēmsituācijās;
- jauktā mikrogrupu darbība diādēs daudzveidīgās skolēnu pašnoteiktajās atvērtajās problēmsituācijās.

Organizējot darbu diādēs, tika ņemti vērā šādi darbības grūtības pakāpes palielināšanas pamatvirzieni: mikrogrupu darbības veidu grūtības pakāpes palielināšana; skolēnu patstāvības un atbildības līmeņa paaugstināšana; mācību satura grūtības pakāpes palielināšana (И. М. Витковская 1997).

Darbs tika organizēts saskaņā ar sociālo zinību stundu tematisko plānojumu 2005.-2006. m. g. 1. semestrim (skat. 30. pielikumu). Katras stundas struktūra bija veidota tā, lai mācības būtu aktīvas, problēmorientētas un saistītas ar reālo dzīvi. Skolēniem nebija katram savas darba burtnīcas, bet gan viena darba burtnīca uz diviem, dažreiz tika izmantoti avīžu raksti, darba lapas vai baltas lapas sava viedokļa paušanai. Mājās skolēni veica dažādus radošus darbus, kuri parasti tika prezentēti klasē un aprakstoši vērtēti. Katra temata apguves beigās skolēni regulāri veica pašnovērtējumu, izmantojot pašnovērtējuma lapu (*esmu apguvis šo tēmu pilnīgi; esmu apguvis šo tēmu daļēji; neesmu apguvis šo tēmu, vēl jāmācās*) (skat. 32. pielikumu). 2005.-2006. m. g. 1. semestra beigās skolēnu pašnovērtējuma rezultāti tika apkopoti un veikts to salīdzinājums ar skolotāja vērtējumu par 1. semestri (skat. 33. pielikumu).

Kā jau iepriekš minēts, 2005.-2006. m. g. Rēzeknes 6. vidusskola iesaistījās Izglītības attīstības centra īstenotajā projektā „Mēs savai valstij” (A. Tūna 2006a, 2006b, 2006c). No Rēzeknes 6. vidusskolas šī projekta ideju realizācijā piedalījās četras skolotājas ar savām audzināmajām klasēm, t. sk. arī promocijas darba pētījumā iesaistītā 4. klase ar savu klases audzinātāju. Skolotājiem un skolēniem bija iespēja apgūt programmu “Demokrātijas pamati”, kas balstīta uz četriem pamatjēdzieniem: vara, atbildība, taisnīgums un privātums. Izmantojot programmas „Demokrātijas pamati” saturiskos un metodiskos materiālus sociālo zinību stundās un klases audzinātāja stundās Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klasē, radusies iespēja uzzināt par skolēniem kaut ko jaunu, paskatīties uz viņiem no citas pozīcijas. Skolēni lieliski analizēja problēmsituācijas, izstrādāja priekšlikumus, balsoja, vadīja un piedalījās simulētajās sēdēs un sanāksmēs, dedzīgi aizstāvēja savus viedokļus, ievērojot demokrātijas principus, bet tomēr ikdienas skolas dzīvē viņi joprojām bieži vien izmantoja nelikumīgu varu, neievēroja citu cilvēku privātumu, pietrūka taisnīguma savstarpējās attiecībās un atbildības savu pienākumu pildīšanā. Viņi zināja un saprata, kā pareizi būtu jārīkojas, bet rīkojās citādi, kā ir vieglāk un ātrāk, nokļūstot emociju varā. Izstrādājot klases dzīves noteikumus, skolēni minēja divu veidu noteikumus, kurus var nosacīti iedalīt divās grupās: skolēnu savstarpējās attiecības reglamentējošie noteikumi un vispārējo kārtību reglamentējošie noteikumi, kuri liecina, ka skolēni paši ļoti labi apzinās savas uzvedības un rīcības trūkumus, bet uzņemties atbildību par savu uzvedību un rīcību ne vienmēr ir gatavi. Pie skolēnu savstarpējās attiecības reglamentējošajiem noteikumiem varētu pieskaitīt šādus: *Lai visi bērni būtu draudzīgi un sekotu, lai citi bērni arī draudzētos, lai bērni mīlētu viens otru (Z6). Lai visi bērni būtu draudzīgi un nekautos (Z3). Lai bērni nestrīdētos, lai katrs būtu kopā ar citiem priekos un bēdās un saglabātu draudzīgas attiecības (Z10). Lai bērni neapsaukātu viens otru (M4). Nedrīkst sist klasesbiedrus (M8). Nevajag kauties (Z11). Lai cilvēki nekautos (Z4). Nekauties, lai visi būtu draudzīgi (Z5). Lai visi bērni ar smaidu satiktu savus klasesbiedrus (M3).*

Savukārt pie vispārējo kārtību reglamentējošajiem noteikumiem varētu pieskaitīt šādus: *Lai mūsu klasē visi klausītu skolotāju, lai bērni mūsu klasē uzvestos kārtīgi (M5). Lai visi bērni pildītu mājas darbus (Z3). Nedrīkst skraidīt pa skolu, traucēt citus skolēnus, lamāties (M2). Skolēniem jābūt paklausīgiem, mierīgiem un zinātkāriem (M6). Neaiztikt ar rokām to, kas tev nepieder, nesmērēt citu lietas (M1). Lai bērni neskraidītu pa skolu (Z11). Lai cilvēki neaiztikt citu mantas, nesmērētu citu lietas, būtu kārtīgi un labi (Z4). Nebojāt klasi (Z5). Lai bērni būtu mierīgi un kārtīgi (M3)*

2.3.2. 4. klases skolēnu sociālās kompetences 3. mērījums 2005. gada decembrī

Tā kā 4. klases skolēnu sociālās kompetences 3. mērījums tika veikts pēc programmas „Izziņas darbības pieredze” izstrādāšanas un daļējas realizēšanas mācību procesā mikrogrupu

darbības ieviešanas otrajā (apjēgšanas) fāzē, to būtībā var uzskatīt par pētījuma hipotēzes 2. pieņēmuma pārbaudi un 3. pieņēmuma daļēju pārbaudi, kas palīdz precizēt promocijas darba pirmās daļas rezumējumā formulētās jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides likumsakarības mikrogrupu darbības organizēšanas procesā.

Veicot skolēnu sociālās kompetences 3. mērījumu, tika lietots reitings „Biedru vērtējums”, skolēna sociālās pieredzes novērtējums (skolotāji, vecāki) un pašnovērtējums (pats skolēns) un metodika „Savstarpējās attiecības”. 3. mērījumā piedalījās 17 skolēni (8 meitenes un 9 zēni). Skolēns Z8 ir mainījis skolu.

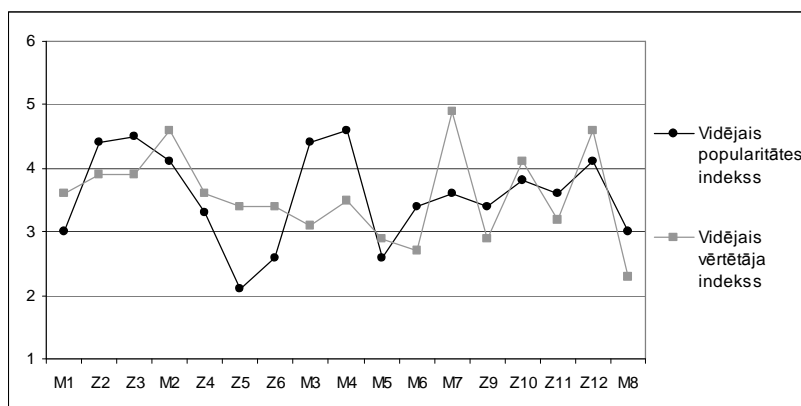
Apkopojot reitinga „Biedru vērtējums” rezultātus 2005. gada decembrī, veidoja datu matricu, tad katram skolēnam aprēķināja vidējo popularitātes indeksu un vidējo vērtētāja indeksu (skat. 34. pielikumu). Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, reitinga „Biedru vērtējums” sākotnējā vērtēšanas skala tika standartizēta. Katra skolēna savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem vērtēšanas sistēma bija šāda: lai noteiktu sociālās kompetences līmeni, tika ņemts vērā katra skolēna vidējais popularitātes indekss – PI (klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu) un katra skolēna vidējais vērtētāja indekss – VI (šī skolēna attieksme pret katru klasesbiedru) (skat. 49. tabulu).

49. tabula

Reitinga „Biedru vērtējums” rezultātu apkopojums (3. mērījums, 2005. gada decembrī)

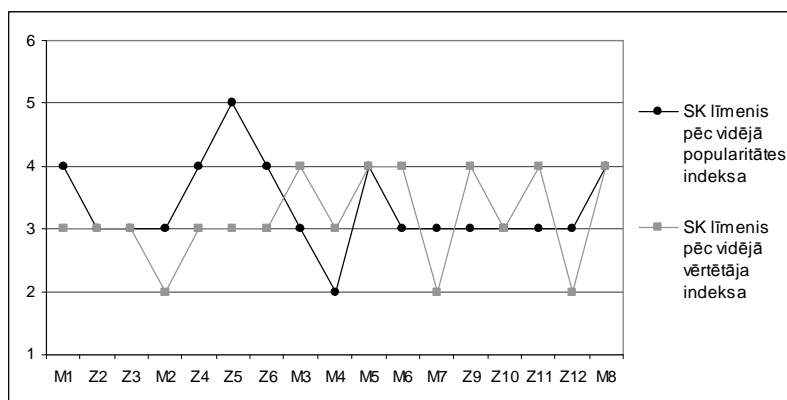
Skolēna kods	PI	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala	VI	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
M1	3.0	4. līmenis - optimāls	4	3.6	3. līmenis - vidējs	3
Z2	4.4	3. līmenis - vidējs	3	3.9	3. līmenis - vidējs	3
Z3	4.5	3. līmenis - vidējs	3	3.9	3. līmenis - vidējs	3
M2	4.1	3. līmenis - vidējs	3	4.6	2. līmenis - kritisks	2
Z4	3.3	4. līmenis - optimāls	4	3.6	3. līmenis - vidējs	3
Z5	2.1	5. līmenis - augsts	5	3.4	3. līmenis - vidējs	3
Z6	2.6	4. līmenis - optimāls	4	3.4	3. līmenis - vidējs	3
M3	4.4	3. līmenis - vidējs	3	3.1	4. līmenis - optimāls	4
M4	4.6	2. līmenis - kritisks	2	3.5	3. līmenis - vidējs	3
M5	2.6	4. līmenis - optimāls	4	2.9	4. līmenis - optimāls	4
M6	3.4	3. līmenis - vidējs	3	2.7	4. līmenis - optimāls	4
M7	3.6	3. līmenis - vidējs	3	4.9	2. līmenis - kritisks	2
Z9	3.4	3. līmenis - vidējs	3	2.9	4. līmenis - optimāls	4
Z10	3.8	3. līmenis - vidējs	3	4.1	3. līmenis - vidējs	3
Z11	3.6	3. līmenis - vidējs	3	3.2	4. līmenis - optimāls	4
Z12	4.1	3. līmenis - vidējs	3	4.6	2. līmenis - kritisks	2
M8	3.0	4. līmenis - optimāls	4	2.3	4. līmenis - optimāls	4

Sakarības starp skolēnu vidējo popularitātes indeksu un vidējo vērtētāja indeksu attēloja diagrammā (skat. 28. attēlu), tādējādi tika konstatēts, ka 13 skolēniem starpība starp indeksiem ir vidēja 0,3-0,8 (M1, Z2, Z3, M2, Z4, Z6, M5, M6, Z9, Z10, Z11, Z12, M8), 4 skolēniem starpība starp indeksiem ir liela $\geq 0,9$ (Z5, M3, M4, M7).



28. att. Sakarības starp skolēnu vidējo popularitātes indeksu un vidējo vērtētāja indeksu

Sakarības starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc vidējā popularitātes indeksa un skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc vidējā vērtētāja indeksa tika attēlotas diagrammā (skat. 29. attēlu), tādējādi tika konstatēts, ka 5 skolēniem abi līmeņi sakrīt pilnīgi (Z2, Z3, M5, Z10, M8), 11 skolēniem starpība starp līmeņiem ir 1 līmenis (M1, M2, Z4, Z6, M3, M4, M6, M7, Z9, Z11, Z12), 1 skolēnam starpība starp starp līmeņiem ir 2 līmeņi (Z5).

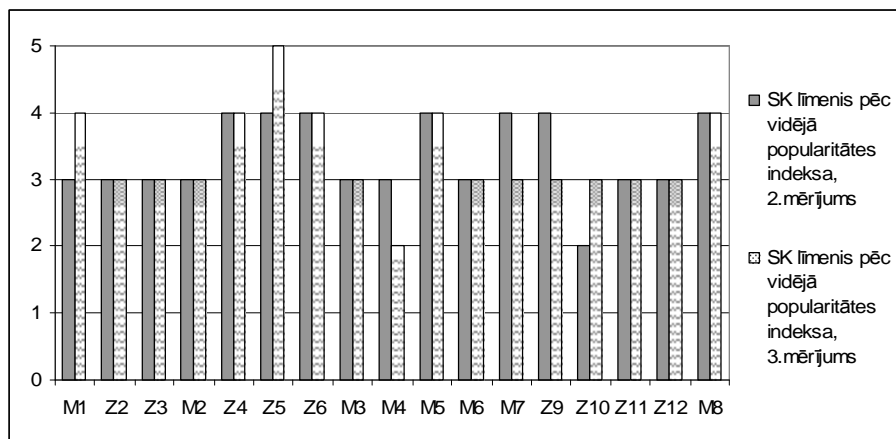


29. att. Sakarības starp skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeni pēc vidējā popularitātes indeksa un sociālās kompetences līmeni pēc vidējā vērtētāja indeksa

Lai noteiktu katra skolēna vidējā popularitātes indeksa attīstības dinamiku, salīdzināja vidējo popularitātes indeksu 2. un 3. mērījuma rezultātus, tādējādi tika konstatēts, ka 10 skolēniem vidējais popularitātes indekss ir palielinājies (Z2, Z3, M2, Z4, M3, M4, M5, M7, Z9, Z11), savukārt 5 skolēniem vidējais popularitātes indekss ir samazinājies (M1, Z5, M6, Z10, Z12), 2 skolēniem vidējais popularitātes indekss ir palicis nemainīgs (Z6, M8). Jāatgādina, ka vidējā popularitātes indeksa palielināšanās nozīmē, ka skolēna popularitāte klasesbiedru vidū ir samazinājusies, t.i., klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu ir pasliktinājusies, savukārt vidējā popularitātes indeksa samazināšanās nozīmē, ka skolēna popularitāte klasesbiedru vidū ir palielinājusies, t.i., klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu ir uzlabojusies, kļuvusi pozitīvāka, labvēlīgāka.

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc vidējā popularitātes indeksa attīstības dinamiku, veica sociālās kompetences līmeņu pēc vidējā popularitātes indeksa 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājumu (skat. 30. attēlu), tādējādi konstatējot, ka 3

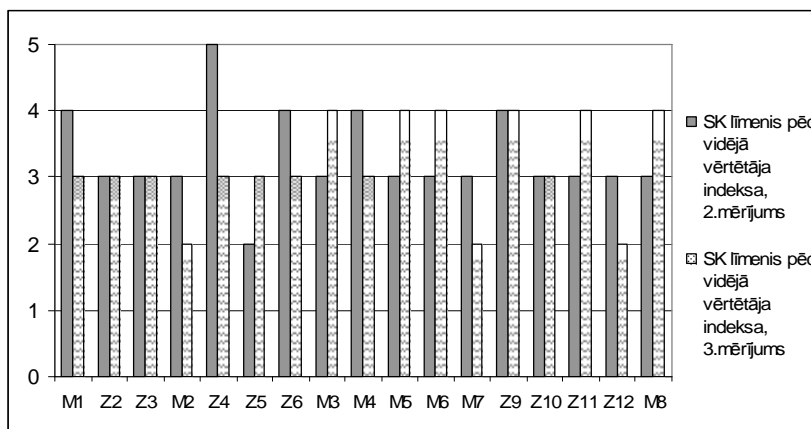
skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir pazeminājies (M4, M7, Z9), 3 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies (M1, Z5, Z10), 11 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir palicis nemainīgs (Z2, Z3, M2, Z4, Z6, M3, M5, M6, Z11, Z12, M8).



30. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc vidējā popularitātes indeksa 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Lai noteiktu katra skolēna vidējā vērtētāja indeksa attīstības dinamiku, tika veikts vidējo vērtētāja indeksu 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums, tādējādi konstatējot, ka 11 skolēniem vidējais vērtētāja indekss ir palielinājies (M1, Z2, Z3, M2, Z4, Z6, M4, M7, Z9, Z10, Z12), savukārt 6 skolēniem vidējais vērtētāja indekss ir samazinājies (Z5, M3, M5, M6, Z11, M8). Jāatgādina, ka vidējā vērtētāja indeksa palielināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klasesbiedriem ir pasliktinājusies, savukārt vidējā vērtētāja indeksa samazināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klasesbiedriem ir uzlabojusies, kļuvusi pozitīvāka, labvēlīgāka.

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc vidējā vērtētāja indeksa attīstības dinamiku, tika veikts sociālās kompetences līmeņu pēc vidējā vērtētāja indeksa 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums (skat. 31. attēlu).



31. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc vidējā vērtētāja indeksa 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Tādējādi tika konstatēts, ka 7 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir pazeminājies (M1, M2, Z4, Z6, M4, M7, Z12), 6 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir paaugstinājies (Z5, M3, M5, M6, Z11, M8), 4 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir palicis nemainīgs (Z2, Z3, Z9, Z10).

2005. gada decembrī 4. klases skolēnu sociālās pieredzes 3. mērījumā piedalījās katra skolēna vecāki (vērtētāja kods – V1-3), klases audzinātāja, kurai bija vairāk nekā 10 stundu nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V2-3), krievu valodas skolotāja, kurai bija 7-8 stundas nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V3-3), angļu valodas skolotāja – 3 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V4-3), sporta skolotāja – 2 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V5-3), mūzikas skolotāja – 1 stunda nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V6-3) un katrs skolēns pats (vērtētāja kods – V7-3). Tā veidojās 7 neatkarīgās pētījuma izlases. Visiem pētījumā iesaistītajiem vērtētājiem tika piedāvāta novērtējuma/pašnovērtējuma lapa (skat. 15. pielikumu), kurā pēc standartizētās vērtēšanas skalas bija jānovērtē katra skolēna sociālās pieredzes 43 pazīmes, t. sk. 27 sociālās mijiedarbības pieredzes pazīmes un 16 izziņas darbības pieredzes pazīmes.

Apkopojot skolēnu sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma pirmdatos, tika veidotas septiņas datu matricas (viena datu matrica atbilst vienam vērtētājam) (skat. 18. pielikumu), tad tika aprēķināti katras sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients klasē un katra skolēna sociālās pieredzes (t. sk. sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes) vidējais koeficients (skat. 35. pielikumu), kuru standartizēja, lai noteiktu sociālās kompetences līmeni (skat. 50. tabulu).

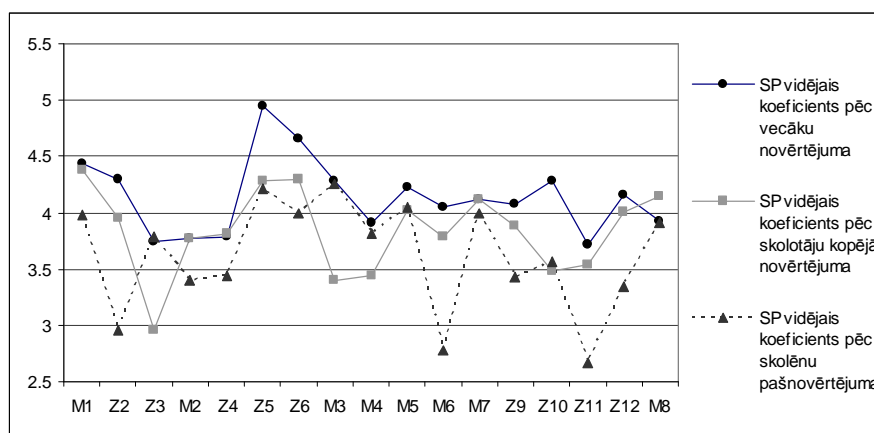
50. tabula

Katra skolēna sociālās pieredzes vidējais koeficients
(3. mērījums, 2005. gada decembrī)

Skolēna kods	Sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients	Izziņas darbības pieredzes vidējais koeficients	Sociālās pieredzes vidējais koeficients	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
M1	4.30	4.39	4.33	5. līmenis - augsts	5
Z2	3.79	3.99	3.86	4. līmenis - optimāls	4
Z3	3.12	3.31	3.19	3. līmenis - vidējs	3
M2	3.62	3.89	3.72	4. līmenis - optimāls	4
Z4	3.74	3.80	3.76	4. līmenis - optimāls	4
Z5	4.32	4.45	4.37	5. līmenis - augsts	5
Z6	4.28	4.35	4.31	5. līmenis - augsts	5
M3	3.60	3.73	3.65	4. līmenis - optimāls	4
M4	3.55	3.56	3.56	4. līmenis - optimāls	4
M5	4.04	4.08	4.05	4. līmenis - optimāls	4
M6	3.63	3.77	3.68	4. līmenis - optimāls	4
M7	4.12	4.05	4.10	4. līmenis - optimāls	4
Z9	3.84	3.86	3.84	4. līmenis - optimāls	4
Z10	3.53	3.73	3.61	4. līmenis - optimāls	4
Z11	3.35	3.61	3.44	4. līmenis - optimāls	4
Z12	3.83	4.12	3.93	4. līmenis - optimāls	4
M8	4.01	4.20	4.08	4. līmenis - optimāls	4

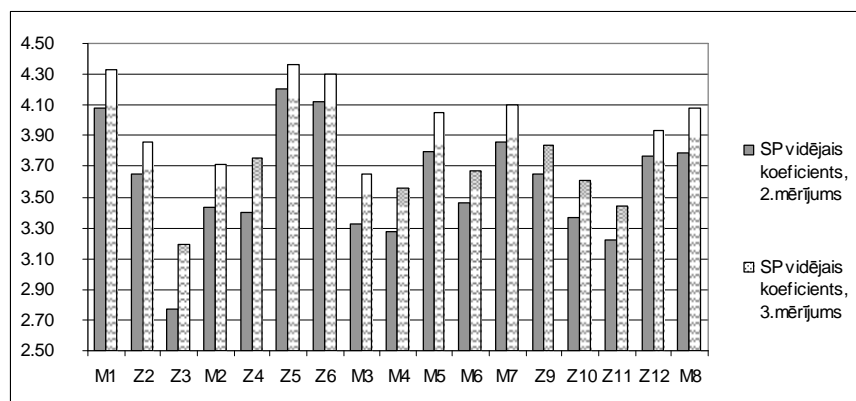
Tādējādi tika konstatēts, ka 1 skolēna sociālās pieredzes vidējais koeficients (2,55 – 3,34) atbilst vidējam līmenim, 3 skolēnu sociālās pieredzes vidējais koeficients (4,15 – 5) atbilst augstam līmenim, 13 skolēnu sociālās pieredzes vidējais koeficients (3,35 – 4,14) atbilst optimālam līmenim. 16 skolēniem sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients ir nedaudz zemāks par izzīņas darbības pieredzes vidējo koeficientu, savukārt 1 skolēnam sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients ir nedaudz augstāks nekā izzīņas darbības pieredzes vidējais koeficients. 16 no 17 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta, sociālās mijiedarbības pieredzes vidējā koeficienta un izzīņas darbības pieredzes vidējā koeficienta pilnīgi sakrīt.

Sakarības starp skolēnu sociālās pieredzes vidējo koeficientu pēc vecāku novērtējuma, vidējo koeficientu pēc skolotāju kopējā novērtējuma un vidējo koeficientu pēc skolēnu pašnovērtējuma attēlotas diagrammā (skat. 32. attēlu).



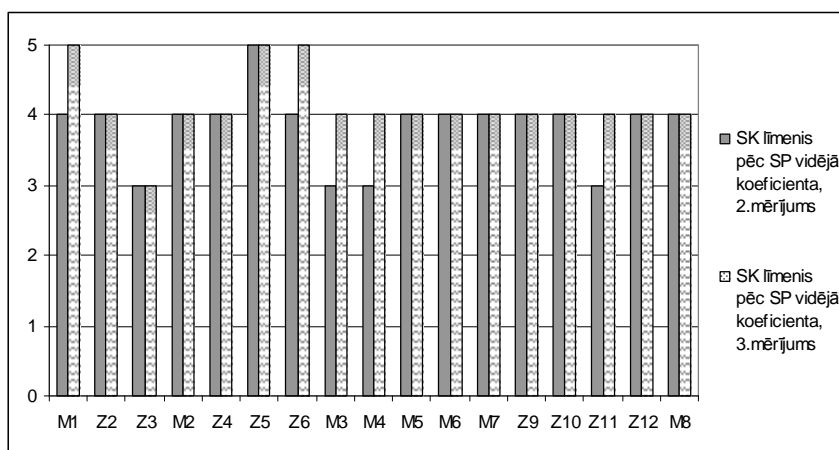
32. att. Sakarības starp skolēnu sociālās pieredzes (SP) vidējo koeficientu pēc vecāku novērtējuma, vidējo koeficientu pēc skolotāju kopējā novērtējuma un vidējo koeficientu pēc skolēnu pašnovērtējuma

Lai noteiktu katra skolēna sociālās pieredzes vidējā koeficienta attīstības dinamiku, tika veikts sociālās pieredzes vidējā koeficienta 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums (skat. 33. attēlu), kas rādīja, ka visiem skolēniem sociālās pieredzes vidējais koeficients ir palielinājies.



33. att. Skolēnu sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta attīstības dinamiku, salīdzināja sociālās kompetences līmeņu pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta 2. un 3. mērījuma rezultātus (skat. 34. attēlu), kas rādīja, ka 5 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies (M1, Z6, M3, M4, Z11), 12 skolēnu sociālās kompetences līmenis – palicis nemainīgs (Z2, Z3, M2, Z4, Z5, M5, M6, M7, Z9, Z10, Z12, M8).



34. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Katras sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients klasē un tā standartizēšanas rezultātā iegūtie sociālās kompetences līmeņi apkopoti tabulā (skat. 35. pielikumu). Tika konstatēts, ka 2 sociālās pieredzes pazīmju vidējais koeficients (4,15 – 5) atbilst augstam sociālās kompetences līmenim (SP-23_id, *apzinās atbildības nozīmi savā dzīvē*; SP-42_id, *uzticētos pienākumus veic tā, kā norādīts*), 41 sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients (3,35 – 4,14) atbilst optimālam līmenim. Lai noteiktu katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta attīstības dinamiku klasē, salīdzināja katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta 2. un 3. mērījuma rezultātus, tādējādi konstatējot, ka visu 43 sociālās pieredzes pazīmju vidējais koeficients klasē ir palielinājies. Lai noteiktu skolēnu sociālās kompetences līmeņa pēc katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta attīstības dinamiku klasē, tika veikts sociālās kompetences līmeņu pēc katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta klasē 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums, tādējādi tika konstatēts, sociālās kompetences līmenis klasē pēc 10 sociālās pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies, sociālās kompetences līmenis klasē pēc 33 sociālās pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir palicis nemainīgs.

Apkopojot metodikas „Savstarpējās attiecības” rezultātus, tika veidota datu matrica. Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, metodikas „Savstarpējās attiecības” sākotnējā vērtēšanas skala tika standartizēta. Katra skolēna apmierinātība ar klases mikrovidi (AKM) tika vērtēta pēc trim rādītājiem: draudzīgums un saliedētība, savstarpējā atbildība un

savstarpējā palīdzība (skat. 51. tabulu). Tādējādi tika konstatēts, ka 2 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst sociālās kompetences kritiskajam līmenim, 6 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst vidējam līmenim, 7 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst optimālajam līmenim, 2 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst augstajam līmenim.

51. tabula

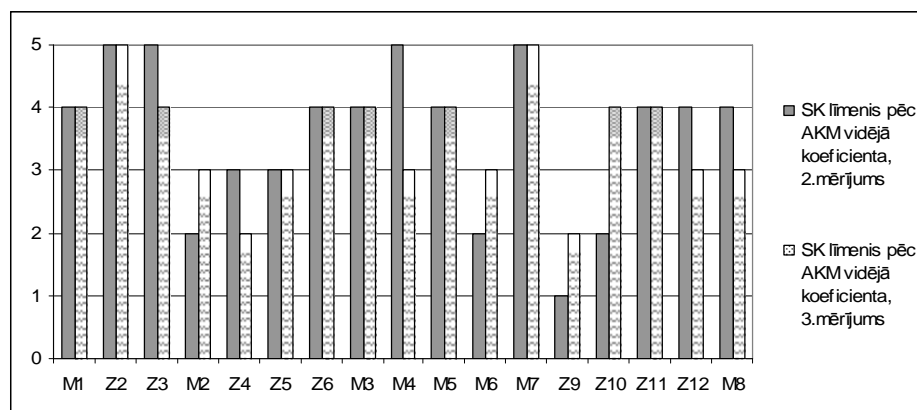
Metodikas „Savstarpējās attiecības” rezultātu apkopojums
(3. mērījums, 2005. gada decembrī)

Skolēna kods	Draudzīgums un saliedētība	Savstarpējā atbildība	Savstarpējā palīdzība	AKM vidējais koeficients	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
M1	4	2	2	2.7	4. līmenis - optimāls	4
Z2	1	1	1	1.0	5. līmenis - augsts	5
Z3	2	2	2	2.0	4. līmenis - optimāls	4
M2	5	3	3	3.7	3. līmenis - vidējs	3
Z4	5	4	4	4.3	2. līmenis - kritisks	2
Z5	4	3	3	3.3	3. līmenis - vidējs	3
Z6	4	2	2	2.7	4. līmenis - optimāls	4
M3	1	1	4	2.0	4. līmenis - optimāls	4
M4	5	2	3	3.3	3. līmenis - vidējs	3
M5	2	3	1	2.0	4. līmenis - optimāls	4
M6	6	1	2	3.0	3. līmenis - vidējs	3
M7	2	1	1	1.3	5. līmenis - augsts	5
Z9	5	4	4	4.3	2. līmenis - kritisks	2
Z10	2	2	3	2.3	4. līmenis - optimāls	4
Z11	4	3	1	2.7	4. līmenis - optimāls	4
Z12	3	4	3	3.3	3. līmenis - vidējs	3
M8	4	3	2	3.0	3. līmenis - vidējs	3

Apkopojot skolēnu novērtējuma rezultātus, tika konstatēts, ka klases mikrovidi pēc draudzīguma un saliedētības 5 skolēni novērtēja zemā līmenī, 5 skolēni – kritiskā līmenī, 1 skolēns – vidējā, 4 skolēni – optimālā, 2 skolēni – augstā līmenī; savukārt klases mikrovidi pēc savstarpējās atbildības 3 skolēni novērtēja – kritiskā līmenī, 5 skolēni – vidējā, 5 skolēni – optimālā, 4 skolēni – augstā līmenī; klases mikrovidi pēc savstarpējās palīdzības 3 skolēni novērtēja – kritiskā līmenī, 5 skolēni – vidējā, 5 skolēni – optimālā, 4 skolēni – augstā līmenī. Lai noteiktu katra skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta attīstības dinamiku, tika veikts AKM vidējā koeficienta 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums, tādējādi tika konstatēts, ka 7 skolēniem AKM vidējais koeficients ir palielinājies, 8 skolēniem – samazinājies, 2 skolēniem AKM vidējais koeficients ir palicis nemainīgs. Jāatgādina, ka skolēna AKM vidējā koeficienta palielināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klases mikrovidi ir kļuvusi kritiskāka, savukārt AKM vidējā koeficienta samazināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klases mikrovidi ir uzlabojusies, kļuvusi pozitīvāka, labvēlīgāka.

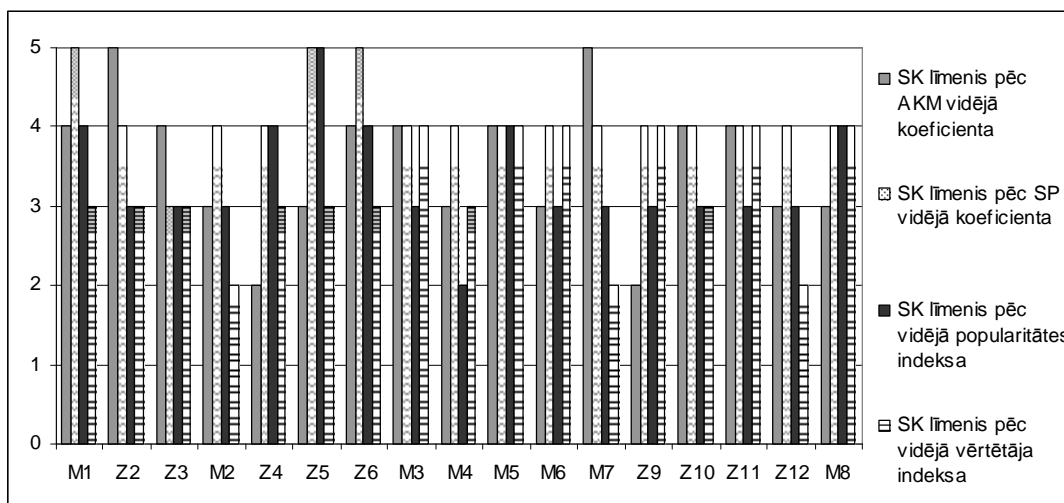
Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta attīstības dinamiku, tika veikts sociālās kompetences līmeņu pēc AKM vidējā koeficienta 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums (skat. 35. attēlu), tādējādi konstatējot, ka 4 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc AKM vidējā

koeficienta ir paaugstinājies (M2, M6, Z9, Z10), 5 skolēniem – samazinājies (Z3, Z4, M4, Z12, M8), 8 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc AKM vidējā koeficienta ir palicis nemainīgs (M1, Z2, Z5, Z6, M3, M5, M7, Z11).



35. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta 2. un 3. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Sakarības starp katra skolēna sociālās kompetences līmeni pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta, sociālās pieredzes vidējā koeficienta, pēc vidējā popularitātes indeksa un pēc vidējā vērtētāja indeksa attēlotas diagrammā (skat. 36. attēlu). Tādējādi tika konstatēts, ka 1 skolēnam visi četri līmeņi sakrīt pilnīgi (M5), 4 skolēniem sakrīt trīs līmeņi no četriem iespējamiem (Z3, M3, Z11, M8), 11 skolēniem sakrīt divi līmeņi no četriem iespējamiem (M1, Z2, M2, Z4, Z5, Z6, M4, M6, Z9, Z10, Z12), 1 skolēnam visi četri līmeņi ir atšķirīgi (M7).



36. att. Sakarības starp katra skolēna sociālās kompetences (SK) līmeni pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta, sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta, pēc vidējā popularitātes indeksa un pēc vidējā vērtētāja indeksa

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu sociālās kompetences 3. mērījuma rezultātus pēc programmas „Izziņas darbības pieredze” izstrādāšanas un daļējās realizēšanas mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas otrajā (apjēgšanas) fāzē, tika

konstatētas šādas pozitīvas izmaiņas (salīdzinājumā ar 2. mērījuma rezultātiem) no 17 skolēniem:

- 3 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies;
- 6 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir paaugstinājies;
- 6 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās mijiedarbības pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies. Skolēnu sociālās kompetences līmenis klasē pēc 7 (no 27) sociālās mijiedarbības pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 3 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc izziņas darbības pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies. Skolēnu sociālās kompetences līmenis klasē pēc 3 (no 16) izziņas darbības pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 5 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies. Skolēnu sociālās kompetences līmenis klasē pēc 10 (no 43) sociālās pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta ir paaugstinājies.

2.4. Pētījuma ceturtais posms 2005.-2006. m. g. 2. semestri

2.4.1. Mikrogrupu darbības organizēšanas trešā fāze

Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma refleksijas fāzē (ceturtajā posmā) darbu organizēja saskaņā ar sociālo zinību stundu tematisko plānojumu 2005.-2006. m. g. 2. semestrim (skat. 30. pielikumu), mikrogrupu darbības ieviešanu sociālo zinību stundās turpināja, ievērojot šādu secību:

- vienotā mikrogrupu darbība triādēs daudzveidīgās skolotāja strukturētajās problēmsituācijās;
- vienotā mikrogrupu darbība triādēs daudzveidīgās skolēnu pašnoteiktajās atvērtajās problēmsituācijās;
- diferencētā mikrogrupu darbība triādēs daudzveidīgās skolotāja strukturētajās problēmsituācijās;
- diferencētā mikrogrupu darbība triādēs daudzveidīgās skolēnu pašnoteiktajās atvērtajās problēmsituācijās;
- jauktā mikrogrupu darbība triādēs daudzveidīgās skolotāja strukturētajās problēmsituācijās;
- jauktā mikrogrupu darbība triādēs daudzveidīgās skolēnu pašnoteiktajās atvērtajās problēmsituācijās.

Organizējot darbu triādēs, tika ņemti vērā šādi darbības grūtības pakāpes palielināšanas pamatvirzieni: mikrogrupu darbības veidu grūtības pakāpes palielināšana; skolēnu patstāvības un atbildības līmeņa paaugstināšana; mācību satura grūtības pakāpes palielināšana (I. M. Витковская 1997). Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma refleksijas fāzes ceturtajā posmā mikrogrupu darbība tika papildināta ar individuālās darbības elementiem. Projektu nedēļā Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēni, strādājot pie tēmas „Mēs mācāmies par atbildību” IAC projektā „Mēs savai valstij” (skat. 31. pielikumu), pilnveidoja savu izpratni par atbildību (kādi ir atbildības avoti, kā cilvēks iegūst noteiktus pienākumus, kādi ir ieguvumi un zaudējumi no tā, kā cilvēks uzņemas vai iegūst atbildību, kādas sekas var būt pienākumu veikšanai vai neveikšanai), mācījās uzņemties atbildību, pieņemt pamatotus kopīgus un individuālus lēmumus, izvērtējot ieguvumus, kā arī zaudējumus vai ierobežojumus, ko rada šāds lēmums, saskatīt konkurējošas atbildības un pieņemt lēmumu, kurai no atbildībām dod priekšroku.

Pēc Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases audzinātājas domām, par skolēnu ieguvumiem no projekta „Mēs savai valstij” kopumā var uzskatīt šādus: skolēni aktīvi iesaistījās darbā, strādāja mikrogrupās un individuāli; lasīja un analizēja tekstus, izdomāja tiem turpinājumus; rakstīja jautājumus skolas direktorei; definēja jēdzienus, veidoja analītiskās tabulas; zīmēja un aprakstīja dažādas problēmsituācijas; izstrādāja klases dzīves noteikumus; analizēja savus pienākumus skolā un mājās; analizēja dažādu profesiju cilvēku pienākumus un ierobežojumus; piedalījās balsošanā, pieņēma pamatotus lēmumus; piedalījās dažādās simulācijās (skolēnu pašpārvaldes sanāksmē, klases sanāksmē u.c.); iejutās dažādās lomās (skolas direktora, dežuranta, sapulces vadītāja u.c.); katram skolēnam bija iespēja paskatīties uz sevi no malas, analizējot videofragmentus par savu darbu klasē; skolēni deva padomus tekstu varoņiem un saviem klasesbiedriem, minēja piemērus no savas dzīves pieredzes; veica pašnovērtējumu un savstarpējo novērtējumu; skolēniem bija iespēja lasīt, runāt un rakstīt divās valodās - latviešu un krievu valodā.

Saskaņā ar Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu domām, par saviem ieguvumiem no projekta „Mēs savai valstij” kopumā viņi uzskatīja šādus: *projekts deva iespēju saprast, kā jāuzvedas un jārikojas dažādās dzīves situācijās, ko nozīmē dažādi vārdi (M1); sapratu, kas ir likumīga un nelikumīga vara (M8); šis projekts man ir devis ļoti daudz zināšanu (M5); bagātināju pieredzi, apgūstot četras svarīgas tēmas (Z6); projekts sniedza zināšanas, informāciju, kā rīkoties dažādās dzīves situācijās (M3); projekts bija pamācošs (Z11).*

Atbildot uz jautājumu „Kādas bija grūtības, ko Jūs gribētu mainīt?”, skolēni rakstīja: *man bija grūti pieņemt taisnīgus lēmumus (Z12); mani nekas īpaši nav apgrūtinājis, ja bija sarežģījumi, draugi man vienmēr palīdzēja (Z5); bija grūtības, veicot mājas darbus (Z11); man bija grūti prezentēt savus zīmējumus, stāstīt par tiem (M2).*

Mikrogrupu darbības ieviešanas algoritma refleksijas fāzē (piektajā posmā) sociālo zinību stundās un klases audzinātāja stundās tika veicināta skolēnu individuālā refleksīvā darbība. Katra temata apguves beigās skolēni regulāri veica pašnovērtējumu, izmantojot pašnovērtējuma lapu (*esmu apguvis šo tēmu pilnīgi; esmu apguvis šo tēmu daļēji; neesmu apguvis šo tēmu, vēl jāmācās*) (skat. 36. pielikumu). 2005.-2006. m. g. 2. semestra beigās skolēnu pašnovērtējuma rezultāti tika apkopoti un veikts to salīdzinājums ar skolotāja vērtējumu par 2. semestri (skat. 37. pielikumu). Šajā pētījuma posmā radās ideja, kā organizēt izlaidumu 4. klasē, balstoties uz privātuma ievērošanas pamatprincipiem. Tika izveidota anketa skolēniem ar jautājumiem par viņu privāto sfēru ar atļauju šo informāciju publiskot izlaidumā: *„Kas tu gribi būt? Kāpēc? Par ko tu sapņo? Kāds ir tavs mīļākais gada laiks? Kāpēc? Uz kuriem tu gribi doties ceļojumā? Kāpēc? Tava mīļākā dziesma... Tavs mīļākais varonis... Tava mīļākā krāsa... Ar ko tev patīk nodarboties brīvajā laikā? Tavas mīļākās mācību stundas... Ar kuru augu tu varētu sevi salīdzināt? Kāpēc? Ar kādu dzīvnieku tu varētu sevi salīdzināt? Kāpēc? Ar kādiem saviem sasniegumiem tu vari lepoties? Par ko tu sevi vari paslavēt? Kādi tev ir talanti? Kādu savu talantu tu gribētu nodemonstrēt izlaidumā? Tavi novēlējumi klasesbiedriem izlaidumā... Ko vēl interesantu tu gribētu pastāstīt par sevi saviem klasesbiedriem un vecākiem?”* Ņemot vērā skolēnu sniegtās atbildes, tika veidota PowerPoint prezentācija kā mīklu un atmiņējumu kopums par katru skolēnu, kā arī tika apkopoti skolēnu novēlējumi klasesbiedriem izlaidumā. Pirmo reizi šis darbs tika prezentēts kā atraktīvs un interaktīvs pasākums – savstarpējā refleksija 2006. gada 30. maijā klases izlaiduma dienā, katrs skolēns saņēma CD ar ierakstītu prezentāciju un klases avīzes svētku numuru kā piemiņas dāvanu, beidzot 4. klasi.

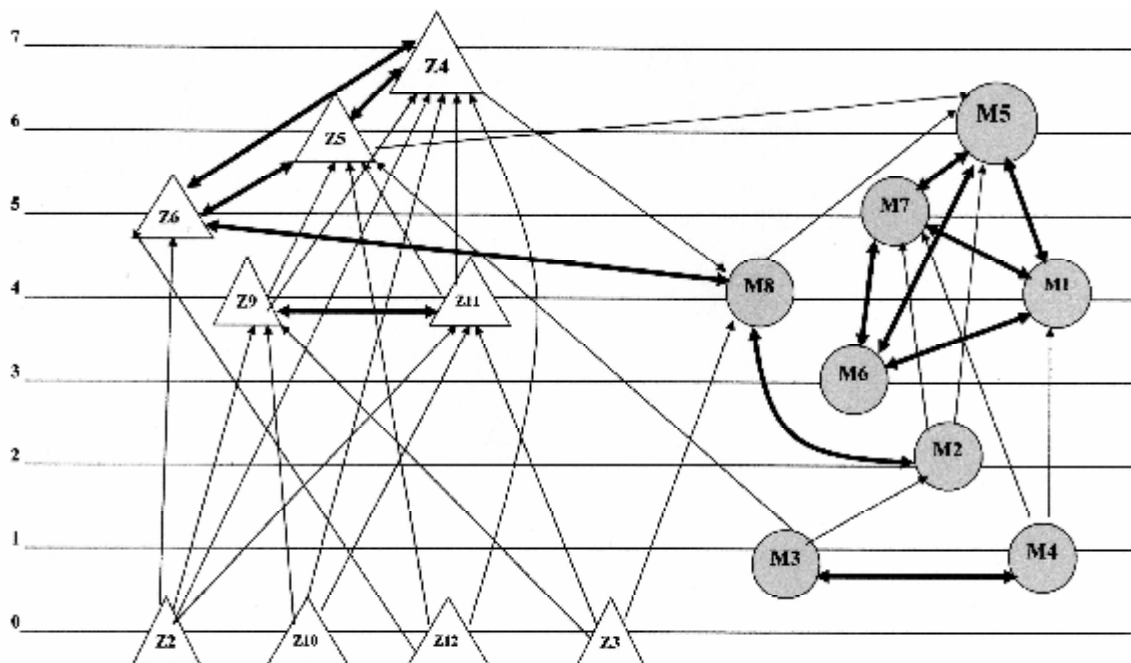
2.4.2. 4. klases skolēnu sociālās kompetences 4. mērījums 2006. gada maijā

Tā kā 4. klases skolēnu sociālās kompetences 4. mērījums tika veikts pēc programmas „Izziņas darbības pieredze” pilnīgas realizēšanas mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas trešajā (refleksijas) fāzē, to var uzskatīt par pētījuma hipotēzes 3. pieņēmuma pārbaudi, kas palīdz precizēt promocijas darba pirmās daļas rezumējumā formulētās jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides likumsakarības mikrogrupu darbības organizēšanas procesā.

Veicot skolēnu sociālās kompetences 4. mērījumu, tika izmantots sociometriskais tests, reitings „Biedru vērtējums”, skolēna sociālās pieredzes novērtējums (skolotāji, vecāki) un pašnovērtējums (pats skolēns) un metodika „Savstarpējās attiecības”. 4. mērījumā piedalījās 17 skolēni (8 meitenes un 9 zēni).

Lietojot sociometrijas testu, skolēniem atkārtoti tika piedāvāti trīs šādi jautājumi: *) Izvēlies no savas klases 3 skolēnus, ar kuriem tu gribētu strādāt kopā vienā grupā, un pieraksti

viņu vārdus un uzvārdus!; *) Ar kuriem klasesbiedriem tu negribētu strādāt kopā vienā grupā?; *) Kuru klasesbiedru tu nozīmētu par savas grupas kapteini (galveno cilvēku)? Apkopojot skolēnu atbildes uz jautājumu „Izvēlies no savas klases 3 skolēnus, ar kuriem tu gribētu strādāt kopā vienā grupā, un pieraksti viņu vārdus un uzvārdus!”, pētot skolēnu pozitīvās savstarpējās attiecības, izveidota datu sociomatrica (skat. 38. pielikumu) un uz tās pamata savukārt veidota klases sociālās struktūras sociogramma (skat. 37. attēlu).

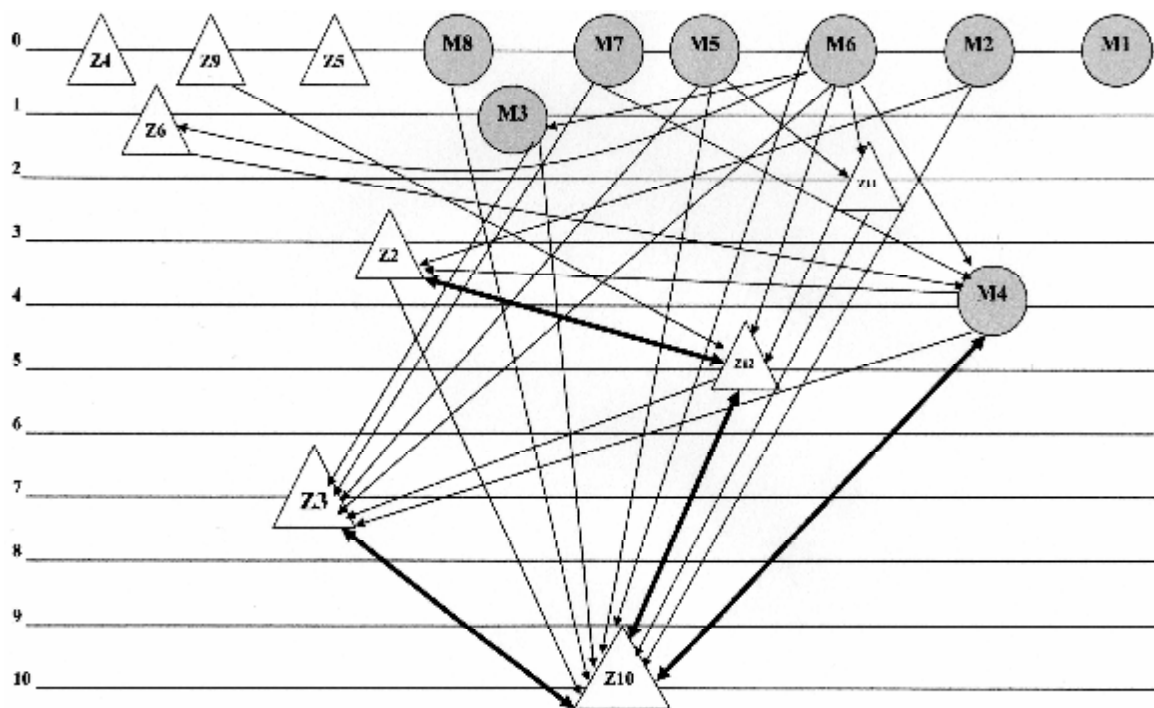


37. att. Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases sociālās struktūras attēlojums sociogrammā (pozitīvās izvēles), 2006. gada maijā

Šajā sociogrammā ir 7 līmeņi (katra līmeņa skaitliskais apzīmējums sakrīt ar noteiktu izvēļu skaitu, piem., 7. līmenim atbilst 7 izvēles, 6. līmenim – 6 izvēles, 5. līmenim – 5 izvēles utt.). Zēni tika apzīmēti ar trīsstūri, meitenes – ar aplīti. Abpusēji pozitīvā izvēle apzīmēta ar biezu nepārtrauktu līniju, kuru abos galos noslēdz bultiņas, vienpusēji pozitīvā izvēle – ar tievu līniju, ko noslēdz bultiņa, kura norāda virzienu no tā, kas izvēlas, uz to, kuru izvēlas. Tika konstatēts, ka no veiktajām 52 pozitīvajām izvēlēm 26 izvēles bija abpusēji pozitīvas. Klasē tika konstatēts viens līderis jeb „zvaigzne” (skolēns Z4), kas ieguvis vislielāko izvēļu skaitu. Viņš atrodas augstākajā, septītajā, sociogrammas līmenī. Skolēni, kas saņēma 3-6 izvēles, “ir atzītie”. To vidū ir 4 zēni (Z5, Z9, Z6, Z11) un 5 meitenes (M5, M7, M1, M6, M8). Skolēni, kas saņēmuši 1-2 izvēles, ir “daļēji atzītie”. To skaitā ir 3 meitenes (M2, M3, M4). Četrus skolēnus (4 zēnus - Z3, Z2, Z10, Z12) nav izvēlējis neviens, tie ir “neievērotie”. Labvēlības līmenis klasē salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem ir paaugstinājies, jo līderu jeb “zvaigžņu” un “atzīto” kopējais skaits tagad pārsniedz “neievēroto” un “daļēji atzīto” kopējo skaitu ($10 > 7$). Kā jau iepriekš minēts, abpusēji pozitīvo izvēļu skaits klasē ir 26 (t. sk. 4 – zēnu vidū, 8 – meiteņu vidū, 1 abpusēji pozitīvā izvēle

konstatēta starp meiteni un zēnu). Tā kā meiteņu ir mazāk nekā zēnu, var secināt, ka meiteņu attiecības ir ciešākas un draudzīgākas nekā zēnu attiecības (meiteņu vidū 8 pret 8 ir 100%, zēnu vidū 4 pret 9 ir 44%). Klases saliedētības indekss ir 0,191 jeb 19,1%, kas tika aprēķināts pēc 2.1.1. apakšnodaļā minētās formulas. Klases saliedētības līmenis ir paaugstinājies par 0,065 jeb 6,5% salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem (0,126 jeb 12,6%), klases dalīšana grupējumos (apakšgrupās) nav vērojama, toties klasi joprojām sašķeļ dzimumu atšķirības, jo tikai 1 meitene ir izvēlējusies zēnu un tikai 4 zēni, izvēloties partnerus kopdarbībai, ir ņēmuši vērā meitenes.

Apkopojot skolēnu atbildes uz jautājumu „Ar kuriem klasesbiedriem tu negribētu strādāt kopā vienā grupā?“, tika izveidota datu sociomatrix (skat. 39. pielikumu) un uz tās pamata veidota klases sociālās struktūras sociogramma (skat. 38. attēlu). Šajā sociogrammā ir 10 līmeņi (katra līmeņa skaitliskais apzīmējums sakrīt ar noteiktu izvēļu skaitu, piem., 7. līmenim atbilst 7 izvēles, 6. līmenim – 6 izvēles, 5. līmenim – 5 izvēles utt.). Zēni tika apzīmēti ar trīsstūri, meitenes – ar aplīti. Abpusēji negatīvā izvēle tika apzīmēta ar biezu nepārtrauktu līniju, kuru abos galos noslēdz bultiņas, vienpusēji negatīvā izvēle – ar tievu līniju, ko noslēdz bultiņa, kura norāda virzienu no tā, kas noraida, uz to, kuru noraida. Tika konstatēts, ka no veiktajām 33 negatīvajām izvēlēm 8 izvēles bija abpusēji negatīvas. Klasē bija konstatēti 4 „atstumtie” (Z2, Z3, Z12, Z10), skolēni, kas nesaņēma nevienas pozitīvās izvēles, – tikai negatīvās.

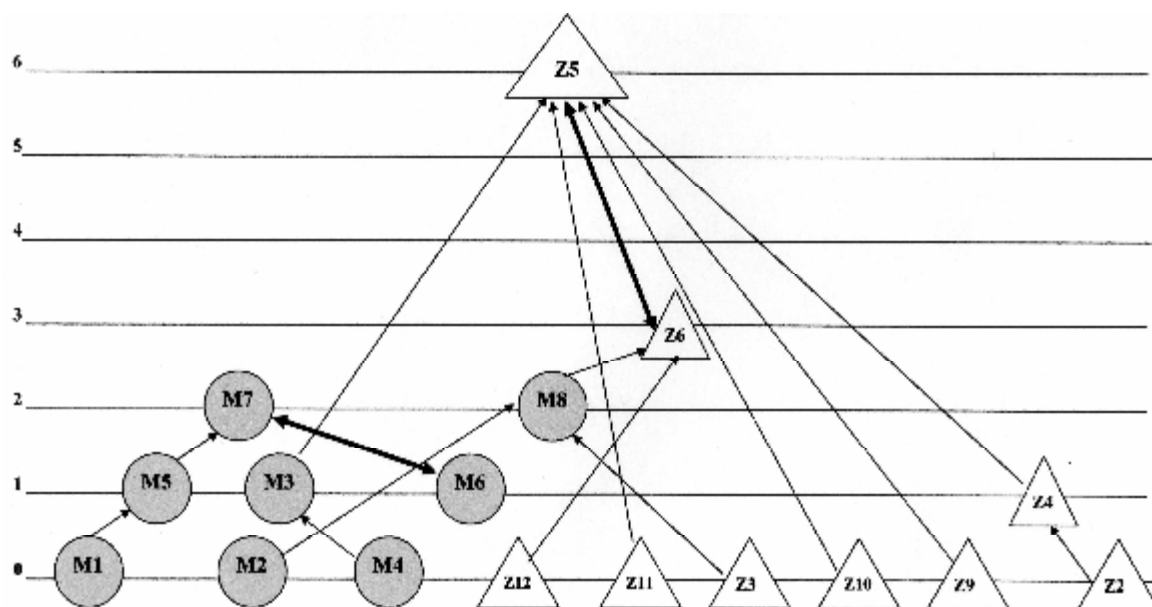


38. att. Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases sociālās struktūras attēlojums sociogrammā (negatīvās izvēles), 2006. gada maijā

Ņemot vērā skolēnu atbildes uz iepriekš minētajiem diviem jautājumiem, tika sastādītas skolēnu individuālās sociokartes, kurās tika apkopota informācija par katra skolēna

attieksmi pret katru klasesbiedru, dots īss savstarpējo attiecību raksturojums un veikta sadarbības iespēju mikrogrupā analīze (skat. 9. pielikumu), balstoties uz autores izstrādāto skolēnu savstarpējo attiecību un sadarbības iespēju mikrogrupā analīzes sistēmu (skat. 28. tabulu 2.1.1. apakšnodaļā). Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu savstarpējo attiecību un sadarbības iespēju mikrogrupā analīzes rezultāti (2006. gada maijā) tika apkopoti tabulā kopā ar 1. mērījuma rezultātiem, lai raksturotu skolēnu savstarpējo attiecību dinamiku (skat. 10. pielikumu), tika konstatēts, ka no 272 saiknēm (100%) sadarbība ir vēlama 25 abpusēji pozitīvās saiknēs (koeficients 0,09 jeb 9%); sadarbība ir iespējama 141 neitrālā saiknē (koeficients 0,52 jeb 52%) un 50 vienpusēji pozitīvās saiknēs (koeficients 0,18 jeb 18%); sadarbība nav vēlama diādē, bet ir iespējama triādē 8 abpusēji negatīvās saiknēs (koeficients 0,03 jeb 3%), 3 polārās saiknēs (koeficients 0,01 jeb 1%) un 45 vienpusēji negatīvās saiknēs (koeficients 0,17 jeb 17%). Tādējādi tika konstatēts, ka starp klasesbiedriem joprojām dominē neitrālas, vienpusēji negatīvas un vienpusēji pozitīvas attiecības. Tomēr salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem abpusēji pozitīvo attiecību koeficients klasē ir paaugstinājies par 0,03; vienpusēji pozitīvo attiecību koeficients ir paaugstinājies par 0,04; neitrālo attiecību koeficients ir samazinājies par 0,03; polāro attiecību koeficients ir samazinājies par 0,03; vienpusēji negatīvo attiecību koeficients ir samazinājies par 0,01; abpusēji negatīvo attiecību koeficients nav mainījies.

Apkopojot skolēnu atbildes uz jautājumu „Kuru klasesbiedru tu nozīmētu par savas grupas kapteini (galveno cilvēku)?”, tika izveidota vēl viena klases sociālās struktūras sociogramma (skat. 39. attēlu).



39. att. Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases sociālās struktūras attēlojums sociogrammā (galvenā cilvēka izvēle), 2006. gada maijā

Šajā sociogrammā ir 6 līmeņi (katra līmeņa skaitliskais apzīmējums sakrīt ar noteiktu izvēļu skaitu, piem., 6. līmenim – 6 izvēles, 5. līmenim – 5 izvēles utt.). Zēni tika apzīmēti ar

trīsstūri, meitenes – ar aplīti. Abpusēji pozitīvā izvēle tika apzīmēta ar biezu nepārtrauktu līniju, kuru abos galos noslēdz bultiņas, vienpusēji pozitīvā izvēle – ar tievu līniju, ko noslēdz bultiņa, kura norāda virzienu no tā, kas izvēlas uz to, kuru izvēlas. Tādējādi tika konstatēts, ka no veiktajām 17 pozitīvajām izvēlēm tikai 2 izvēles bija abpusēji pozitīvas. Klasē tika konstatēts viens līderis (skolēns Z5), kas ieguvis vislielāko izvēļu skaitu. Viņš atrodas augstākajā, sestajā, sociogrammas līmenī.

Sociometrijas testa rezultāti tika apkopoti divās sociomatricās (skat. 40.-41. pielikumu), trīs sociogrammās (skat. 37.-39. attēlu), septiņpadsmit individuālajās sociokartēs (skat. 9. pielikumu) un vienā tabulā (skat. 10. pielikumu). Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, sociometrijas testa sākotnējā vērtēšanas skala tika standartizēta (skat. 52. tabulu).

52. tabula

Sociometrijas testa vērtēšanas skalas standartizēšana

Sociālās kompetences līmenis	1. līmenis zems	2. līmenis kritisks	3. līmenis vidējs	4. līmenis optimāls	5. līmenis augsts
Sociometriskais statuss	atstumtais	neievērotais	daļēji atzītais	atzītais	zvaigzne
Sākotnējā vērtēšanas skala (ja klasē ir 17 skolēni)	nav pozitīvu izvēļu, ir tikai negatīvas izvēles	nav ne pozitīvu, ne negatīvu izvēļu	ir 1-2 pozitīvas izvēles jeb 1-14 %	ie 3-6 pozitīvas izvēles jeb 15-39%	vairāk nekā 6 pozitīvas izvēles jeb 40% un vairāk
Standartizētā vērtēšanas skala	1	2	3	4	5

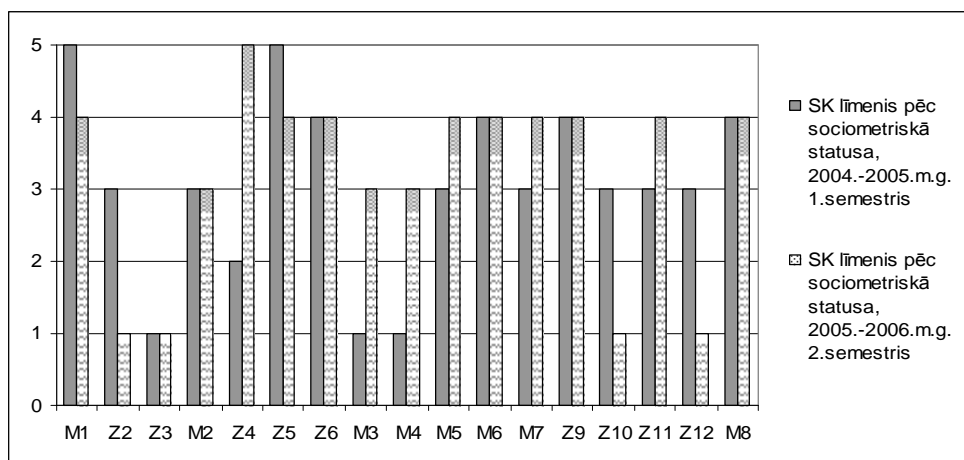
Katra skolēna sociometriskā statusa vērtēšanas sistēma bija šāda: apkopojot katra skolēna iegūtās pozitīvās un negatīvās izvēles, uzmanība galvenokārt tika pievērsta iegūto pozitīvo izvēļu skaitam, savukārt negatīvās izvēles tika ņemtas vērā tikai tad, ja skolēns nebija ieguvis nevienu pozitīvu izvēli; ja skolēns bija ieguvis kaut vienu pozitīvu izvēli, iegūto negatīvo izvēļu skaits netika ņemts vērā vispār. Tādējādi klasē tika konstatēta 1 sociometriskā „zvaigzne” (Z4), 9 „atzītie” (Z5, Z9, Z6, Z11, M5, M7, M1, M6, M8), 3 „daļēji atzītie” (M2, M3, M4) un 4 „atstumtie” (Z3, Z2, Z10, Z12) (skat. 53. tabulu).

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc sociometriskā statusa attīstības dinamiku, tika veikts sociālās kompetences līmeņu pēc sociometriskā statusa divu mērījumu rezultātu salīdzinājums (skat. 40. attēlu).

Tādējādi tika konstatēts, ka 5 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa ir pazeminājies (M1, Z2, Z5, Z10, Z12), 6 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa ir paaugstinājies (Z4, M3, M4, M5, M7, Z11), 6 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa ir palicis nemainīgs (Z3, M2, Z6, M6, Z9, M8).

Sociometrijas testa rezultātu apkopojums (2006. gada maijā)

Skolēna kods	Pozitīvas izvēles	Negatīvas izvēles	Sociometriskais statuss	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
M1	4	0	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
Z2	0	3	atstumtais	1. līmenis - zems	1
Z3	0	7	atstumtais	1. līmenis - zems	1
M2	2	0	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
Z4	7	0	zvaigzne	5. līmenis - augsts	5
Z5	6	0	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
Z6	5	1	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
M3	1	1	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
M4	1	4	daļēji atzītais	3. līmenis - vidējs	3
M5	6	0	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
M6	3	0	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
M7	5	0	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
Z9	4	0	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
Z10	0	10	atstumtais	1. līmenis - zems	1
Z11	4	2	atzītais	4. līmenis - optimāls	4
Z12	0	5	atstumtais	1. līmenis - zems	1
M8	4	0	atzītais	4. līmenis - optimāls	4



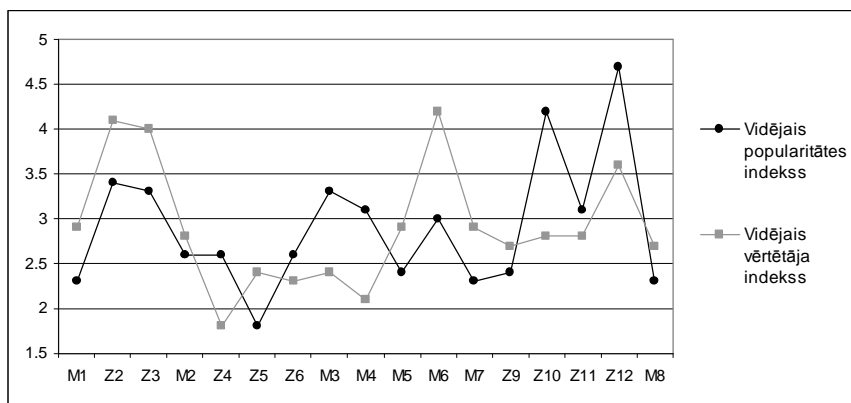
40. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņa pēc sociometriskā statusa divu mērījumu rezultātu salīdzinājums

Apkopojot reitinga „Biedru vērtējums” rezultātus 2006. gada maijā, tika veidota datu matrica, tad katram skolēnam tika aprēķināts iegūto vērtējumu vidējais popularitātes indekss un citiem sniegto vērtējumu vidējais vērtētāja indekss (skat. 40. pielikumu). Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, reitinga „Biedru vērtējums” sākotnējā vērtēšanas skala tika standartizēta. Katra skolēna savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem vērtēšanas sistēma bija šāda: lai noteiktu sociālās kompetences līmeni, tika ņemts vērā katra skolēna vidējais popularitātes indekss - PI (klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu) un katra skolēna vidējais vērtētāja indekss - VI (šī skolēna attieksme pret katru klasesbiedru) (skat. 54. tabulu).

Reitinga „Biedru vērtējums” rezultātu apkopojums (4. mērījums, 2006. gada maijā)

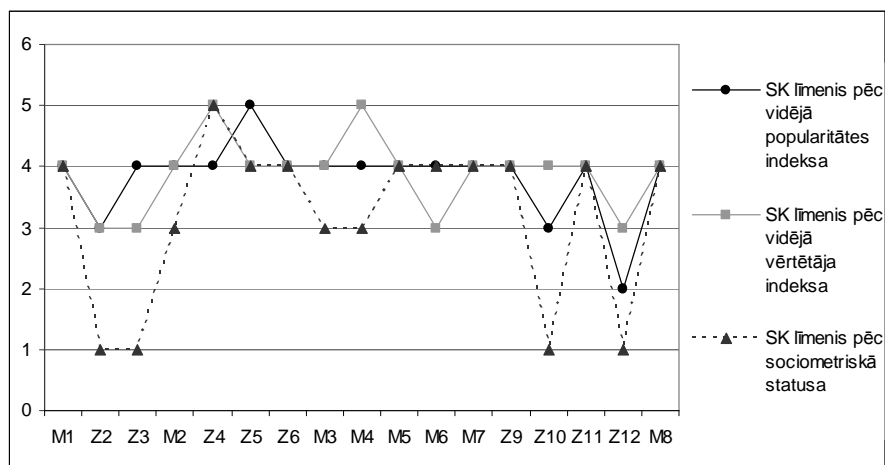
Skolēna kods	PI	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala	VI	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
M1	2.3	4. līmenis - optimāls	4	2.9	4. līmenis - optimāls	4
Z2	3.4	3. līmenis - vidējs	3	4.1	3. līmenis - vidējs	3
Z3	3.3	4. līmenis - optimāls	4	4.0	3. līmenis - vidējs	3
M2	2.6	4. līmenis - optimāls	4	2.8	4. līmenis - optimāls	4
Z4	2.6	4. līmenis - optimāls	4	1.8	5. līmenis - augsts	5
Z5	1.8	5. līmenis - augsts	5	2.4	4. līmenis - optimāls	4
Z6	2.6	4. līmenis - optimāls	4	2.3	4. līmenis - optimāls	4
M3	3.3	4. līmenis - optimāls	4	2.4	4. līmenis - optimāls	4
M4	3.1	4. līmenis - optimāls	4	2.1	5. līmenis - augsts	5
M5	2.4	4. līmenis - optimāls	4	2.9	4. līmenis - optimāls	4
M6	3.0	4. līmenis - optimāls	4	4.2	3. līmenis - vidējs	3
M7	2.3	4. līmenis - optimāls	4	2.9	4. līmenis - optimāls	4
Z9	2.4	4. līmenis - optimāls	4	2.7	4. līmenis - optimāls	4
Z10	4.2	3. līmenis - vidējs	3	2.8	4. līmenis - optimāls	4
Z11	3.1	4. līmenis - optimāls	4	2.8	4. līmenis - optimāls	4
Z12	4.7	2. līmenis - kritisks	2	3.6	3. līmenis - vidējs	3
M8	2.3	4. līmenis - optimāls	4	2.7	4. līmenis - optimāls	4

Sakarības starp vidējo popularitātes indeksu (klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu) un vidējo vērtētāja indeksu (šī skolēna attieksme pret katru klasesbiedru) attēlotas diagrammā (skat. 41. attēlu). Tādējādi tika konstatēts, ka 13 skolēniem starpība starp indeksiem ir vidēja 0,3-0,8 (M1, Z2, Z3, M2, Z4, Z6, M5, M6, Z9, Z10, Z11, Z12, M8), 4 skolēniem starpība starp indeksiem ir liela $\geq 0,9$ (Z5, M3, M4, M7).



41. att. Sakarības starp skolēnu vidējo popularitātes indeksu un vidējo vērtētāja indeksu

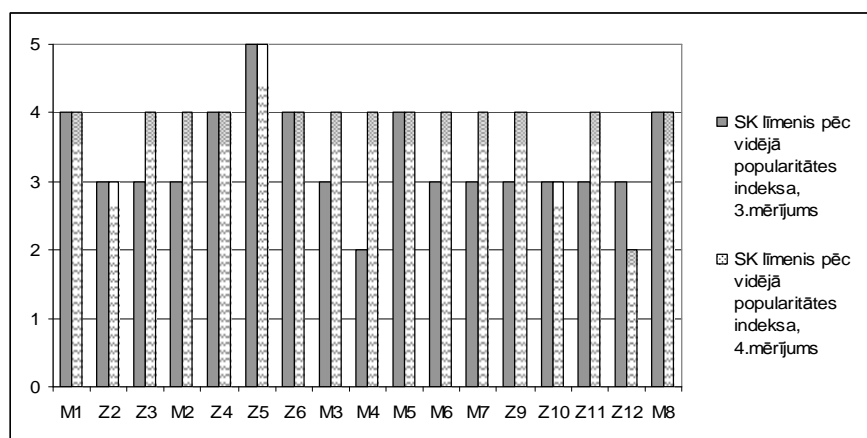
Sakarības starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc vidējā popularitātes indeksa, pēc vidējā vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa attēlotas diagrammā (skat. 42. attēlu), tādējādi tika konstatēts, ka 7 skolēniem visi trīs līmeņi sakrīt pilnīgi (M1, Z6, M5, M7, Z9, Z11, M8), 6 skolēniem sakrīt divi līmeņi no trim iespējamiem (Z2, M2, Z4, Z5, M3, M6), 4 skolēniem visi trīs līmeņi ir atšķirīgi (Z3, M4, Z10, Z12).



42. att. Sakarības starp skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeni pēc vidējā popularitātes indeksa, pēc vidējā vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa

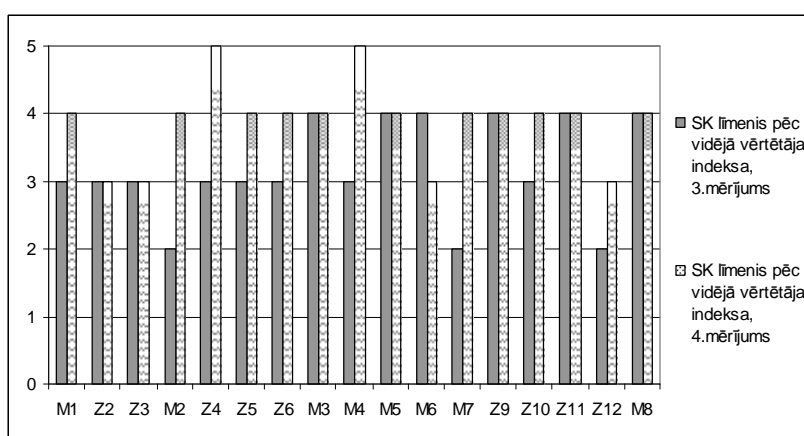
Lai noteiktu katra skolēna vidējā popularitātes indeksa attīstības dinamiku, salīdzināja vidējo popularitātes indeksu 3. un 4. mērījuma rezultātus, tādējādi konstatējot, ka 2 skolēniem vidējais popularitātes indekss ir palielinājies (Z10, Z12), savukārt 14 skolēniem – samazinājies, 1 skolēnam tas ir palicis nemainīgs (Z6). Jāatgādina, ka vidējā popularitātes indeksa palielināšanās nozīmē, ka skolēna popularitāte klasesbiedru vidū ir samazinājusies, t.i., klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu ir pasliktinājusies, savukārt vidējā popularitātes indeksa samazināšanās nozīmē, ka skolēna popularitāte klasesbiedru vidū ir palielinājusies, t.i., klasesbiedru attieksme pret šo skolēnu ir uzlabojusies, kļuvusi pozitīvāka, labvēlīgāka.

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc vidējā popularitātes indeksa attīstības dinamiku, salīdzināja sociālās kompetences līmeņu pēc vidējā popularitātes indeksa 3. un 4. mērījuma rezultātus (skat. 43. attēlu), tādējādi konstatējot, ka 1 skolēna sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir pazeminājies (Z12), 8 skolēnu sociālās kompetences līmenis – paaugstinājies (Z3, M2, M3, M4, M6, M7, Z9, Z11), 8 skolēnu sociālās kompetences līmenis – palicis nemainīgs (M1, Z2, Z4, Z5, Z6, M5, Z10, M8).



43. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc vidējā popularitātes indeksa 3. un 4. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Lai noteiktu katra skolēna vidējā vērtētāja indeksa attīstības dinamiku, salīdzināja vidējo vērtētāja indeksu 3. un 4. mērījuma rezultātus, tādējādi tika konstatēts, ka 4 skolēnu vidējais vērtētāja indekss ir palielinājies (Z2, Z3, M6, M8), savukārt 12 skolēnu vidējais vērtētāja indekss ir samazinājies (M1, M2, Z4, Z5, Z6, M3, M4, M7, Z9, Z10, Z11, Z12), 1 skolēnam tas ir palicis nemainīgs (M5). Jāatgādina, ka vidējā vērtētāja indeksa palielināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klasesbiedriem ir pasliktinājusies, savukārt vidējā vērtētāja indeksa samazināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klasesbiedriem ir uzlabojusies, kļuvusi pozitīvāka, labvēlīgāka. Lai noteiktu katra skolēnu sociālās kompetences līmeņa pēc vidējā vērtētāja indeksa attīstības dinamiku, tika veikts sociālās kompetences līmeņu pēc vidējā vērtētāja indeksa 3. un 4. mērījuma rezultātu salīdzinājums (skat. 44. attēlu).



44. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc vidējā vērtētāja indeksa 3. un 4. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Tika konstatēts, ka 1 skolēnam sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir pazeminājies (M6), 9 skolēnu sociālās kompetences līmenis – paaugstinājies (M1, M2, Z4, Z5, Z6, M4, M7, Z10, Z12), 7 skolēnu sociālās kompetences līmenis – palicis nemainīgs (Z2, Z3, M3, M5, Z9, Z11, M8).

4. klases skolēnu sociālās pieredzes 4. mērījumā 2006. gada maijā piedalījās katra skolēna vecāki (vērtētāja kods – V1-4), klases audzinātāja, kurai bija vairāk nekā 10 stundu nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V2-4), krievu valodas skolotāja, kurai bija 7-8 stundas nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V3-4), angļu valodas skolotāja – 3 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V4-4), sporta skolotāja – 2 stundas nedēļā (vērtētāja kods – V5-4), mūzikas skolotāja – 1 stunda nedēļā pētījumā iesaistītajā klasē (vērtētāja kods – V6-4) un katrs skolēns pats (vērtētāja kods – V7-4). Tā veidojās 7 neatkarīgās pētījuma izlases. Visiem pētījumā iesaistītajiem vērtētājiem tika piedāvāta novērtējuma/pašnovērtējuma lapa (skat. 15. pielikumu), kurā pēc standartizētās vērtēšanas skalas bija jānovērtē katra skolēna sociālās pieredzes 43 pazīmes, t. sk. 27 sociālās mijiedarbības pieredzes pazīmes un 16 izziņas darbības pieredzes pazīmes. Apkopojot 4. klases skolēnu sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma rezultātus, tika veidotas septiņas datu matricas (viena datu

matrica atbilst vienam vērtētājam) (skat. 18. pielikumu), tad tika aprēķināti katras sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients klasē un katra skolēna sociālās pieredzes (t. sk. sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes) vidējais koeficients (skat. 41. pielikumu), kurš tika standartizēts, lai noteiktu sociālās kompetences līmeni. Katra skolēna sociālās pieredzes (t. sk. sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes) vidējais koeficients un tā standartizēšanas rezultātā iegūtie sociālās kompetences līmeņi apkopoti tabulā (skat. 55. tabulu).

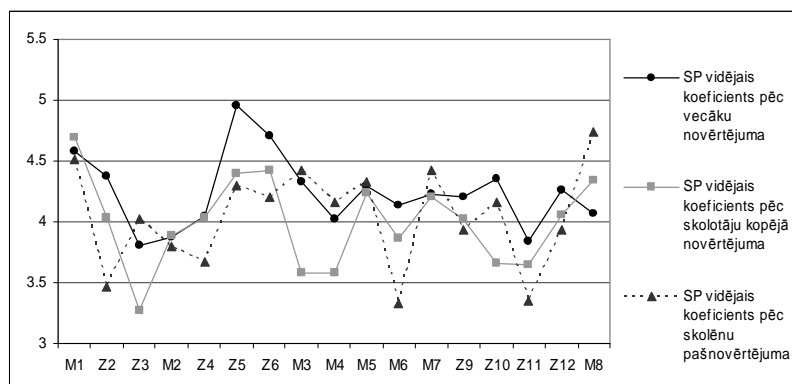
55. tabula

Katra skolēna sociālās pieredzes vidējais koeficients (4. mērījums, 2006. gada maijā)

Skolēna kods	Sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients	Izziņas darbības pieredzes vidējais koeficients	Sociālās pieredzes vidējais koeficients	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
M1	4.65	4.65	4.65	5. līmenis - augsts	5
Z2	3.94	4.11	4.00	4. līmenis - optimāls	4
Z3	3.38	3.58	3.45	4. līmenis - optimāls	4
M2	3.80	4.01	3.87	4. līmenis - optimāls	4
Z4	3.98	4.00	3.99	4. līmenis - optimāls	4
Z5	4.42	4.55	4.46	5. līmenis - augsts	5
Z6	4.38	4.50	4.43	5. līmenis - augsts	5
M3	3.75	3.92	3.81	4. līmenis - optimāls	4
M4	3.70	3.76	3.72	4. līmenis - optimāls	4
M5	4.23	4.30	4.26	5. līmenis - augsts	5
M6	3.78	3.90	3.83	4. līmenis - optimāls	4
M7	4.27	4.19	4.24	5. līmenis - augsts	5
Z9	4.04	4.05	4.04	4. līmenis - optimāls	4
Z10	3.76	3.96	3.83	4. līmenis - optimāls	4
Z11	3.52	3.81	3.63	4. līmenis - optimāls	4
Z12	3.96	4.26	4.07	4. līmenis - optimāls	4
M8	4.29	4.48	4.36	5. līmenis - augsts	5

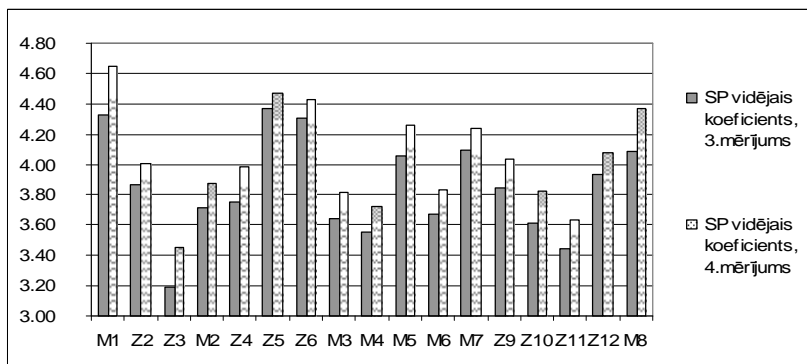
Tādējādi tika konstatēts, ka 6 skolēnu sociālās pieredzes vidējais koeficients (4,15 – 5) atbilst augstam sociālās kompetences līmenim, 11 skolēnu sociālās pieredzes vidējais koeficients (3,35 – 4,14) atbilst optimālam sociālās kompetences līmenim. 15 skolēnu sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients ir nedaudz zemāks par izziņas darbības pieredzes vidējo koeficientu, savukārt 1 skolēnam sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients ir nedaudz augstāks nekā izziņas darbības pieredzes vidējais koeficients (M7), 1 skolēnam sociālās mijiedarbības pieredzes vidējais koeficients sakrīt ar izziņas darbības pieredzes vidējo koeficientu (M1). 16 no 17 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta, sociālās mijiedarbības pieredzes vidējā koeficienta un izziņas darbības pieredzes vidējā koeficienta pilnīgi sakrīt.

Sakarības starp skolēnu sociālās pieredzes vidējo koeficientu pēc vecāku novērtējuma, vidējo koeficientu pēc skolotāju kopējā novērtējuma un vidējo koeficientu pēc skolēnu pašnovērtējuma attēlotas diagrammā (skat. 45. attēlu).



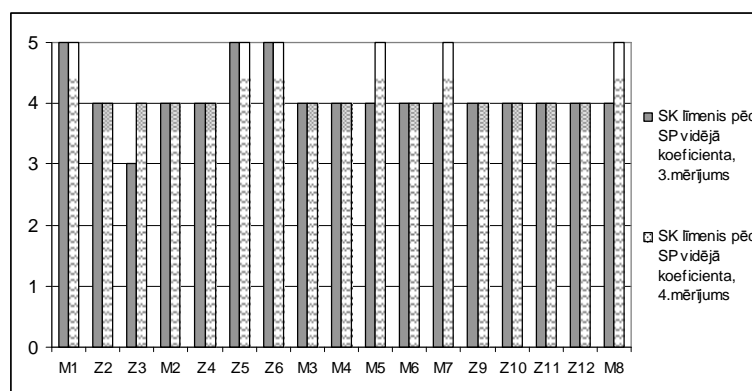
45. att. Sakarības starp sociālās pieredzes (SP) vidējo koeficientu pēc vecāku novērtējuma, vidējo koeficientu pēc skolotāju kopējā novērtējuma un vidējo koeficientu pēc skolēnu pašnovērtējuma

Lai noteiktu katra skolēna sociālās pieredzes vidējā koeficienta attīstības dinamiku, tika veikts sociālās pieredzes vidējā koeficienta 3. un 4. mērījuma rezultātu salīdzinājums (skat. 46. attēlu). Tādējādi tika konstatēts, ka visiem skolēniem sociālās pieredzes vidējais koeficients ir palielinājies.



46. att. Skolēnu sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta 3. un 4. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta attīstības dinamiku, salīdzināja sociālās kompetences līmeņu pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta 3. un 4. mērījuma rezultātus (skat. 47. attēlu), tādējādi konstatējot, ka 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies (Z3, M5, M7, M8), 13 skolēnu sociālās kompetences līmenis – palicis nemainīgs (M1, Z2, M2, Z4, Z5, Z6, M3, M4, M6, Z9, Z10, Z11, Z12).



47. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta 3. un 4. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Katras sociālās pieredzes pazīmes vidējais koeficients klasē un tā standartizēšanas rezultātā iegūtie sociālās kompetences līmeņi apkopoti tabulā (skat. 41. pielikumu). Tādējādi tika konstatēts, ka 11 sociālās pieredzes pazīmju vidējais koeficients (4,15 – 5) atbilst augstam sociālās kompetences līmenim (SP-4_id; SP-19_id; SP-20_sm; SP-23_id; SP-24_sm; SP-27_sm; SP-33_id; SP-35_sm; SP-40_id; SP-41_id; SP-42_id), 32 sociālās pieredzes pazīmju vidējais koeficients (3,35 – 4,14) atbilst optimālam līmenim. Lai noteiktu katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta klasē attīstības dinamiku, salīdzināja katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta 3. un 4. mērījuma rezultātus, tādējādi konstatējot, ka visu sociālās pieredzes pazīmju vidējais koeficients klasē ir palielinājies. Lai noteiktu sociālās kompetences līmeņa pēc katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta attīstības dinamiku klasē, tika veikts sociālās kompetences līmeņu pēc katras sociālās pieredzes pazīmes vidējā koeficienta klasē 3. un 4. mērījuma rezultātu salīdzinājums, tādējādi tika konstatēts, ka sociālās kompetences līmenis klasē pēc 9 sociālās pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies, kompetences līmenis klasē pēc 34 sociālās pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir palicis nemainīgs.

Apkopojot metodikas „Savstarpējās attiecības” rezultātus, izveidota datu matrica. Lai novērtētu katra skolēna sociālās kompetences līmeni, metodikas „Savstarpējās attiecības” sākotnējā vērtēšanas skala tika standartizēta. Katra skolēna apmierinātība ar klases mikrovidi tika vērtēta pēc trim rādītājiem: draudzīgums un saliedētība, savstarpējā atbildība un savstarpējā palīdzība (skat. 56. tabulu).

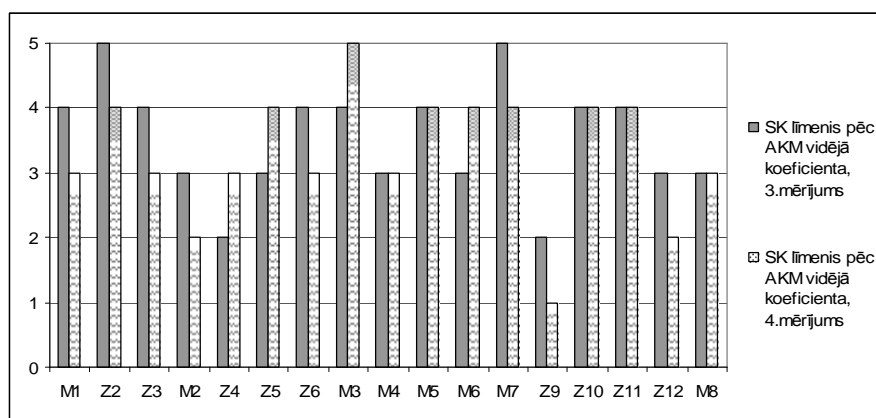
56. tabula
Metodikas „Savstarpējās attiecības” rezultātu apkopojums (4. mērījums, 2006. gada maijā)

Skolēna kods	Draudzīgums un saliedētība	Savstarpējā atbildība	Savstarpējā palīdzība	AKM vidējais koeficients	Sociālās kompetences līmenis	Standartizētā vērtēšanas skala
M1	4	4	3	3.7	3. līmenis - vidējs	3
Z2	2	3	1	2.0	4. līmenis - optimāls	4
Z3	2	5	2	3.0	3. līmenis - vidējs	3
M2	4	5	3	4.0	2. līmenis - kritisks	2
Z4	4	2	3	3.0	3. līmenis - vidējs	3
Z5	3	3	2	2.7	4. līmenis - optimāls	4
Z6	3	3	3	3.0	3. līmenis - vidējs	3
M3	2	1	1	1.3	5. līmenis - augsts	5
M4	3	5	1	3.0	3. līmenis - vidējs	3
M5	3	3	2	2.7	4. līmenis - optimāls	4
M6	3	2	3	2.7	4. līmenis - optimāls	4
M7	2	3	2	2.3	4. līmenis - optimāls	4
Z9	5	5	5	5.0	1. līmenis - zems	1
Z10	2	3	3	2.7	4. līmenis - optimāls	4
Z11	2	2	3	2.3	4. līmenis - optimāls	4
Z12	6	4	3	4.3	2. līmenis - kritisks	2
M8	4	3	3	3.3	3. līmenis - vidējs	3

Tādējādi tika konstatēts, ka 1 skolēna AKM vidējais koeficients atbilst sociālās kompetences zemajam līmenim, 2 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst kritiskajam

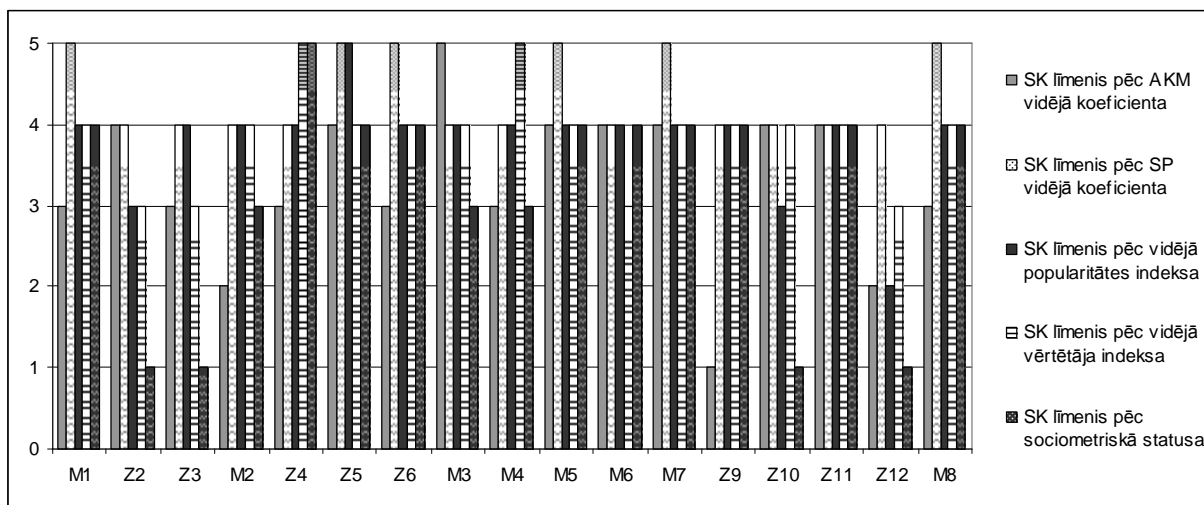
līmenim, 6 skolēnu AKM vidējais koeficients atbilst vidējam līmenim, 7 skolēnu AKM vidējais koeficients – optimālajam līmenim, 1 skolēna AKM vidējais koeficients – augstajam līmenim. Apkopojot skolēnu novērtējuma rezultātus, tika konstatēts, ka klases mikrovidi pēc draudzīguma un saliedētības 2 skolēni novērtēja zemā līmenī, 4 skolēni – kritiskā līmenī, 5 skolēni – vidējā, 6 skolēni – optimālā; savukārt klases mikrovidi pēc savstarpējās atbildības 4 skolēni novērtēja zemā līmenī, 2 skolēni – kritiskā līmenī, 7 skolēni – vidējā, 3 skolēni – optimālā, 1 skolēns – augstā līmenī; klases mikrovidi pēc savstarpējās palīdzības 1 skolēns novērtēja zemā līmenī, 9 skolēni – vidējā, 4 skolēni – optimālā, 3 skolēni – augstā līmenī. Lai noteiktu katra skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta attīstības dinamiku, tika veikts AKM vidējā koeficienta 3. un 4. mērījuma rezultātu salīdzinājums, tādējādi tika konstatēts, ka 11 skolēnu AKM vidējais koeficients ir palielinājies, 6 skolēnu AKM vidējais koeficients ir samazinājies. Jāatgādina, ka skolēna AKM vidējā koeficienta palielināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klases mikrovidi ir kļuvusi kritiskāka, savukārt AKM vidējā koeficienta samazināšanās nozīmē, ka skolēna attieksme pret klases mikrovidi ir uzlabojusies, kļuvusi pozitīvāka, labvēlīgāka.

Lai noteiktu katra skolēna sociālās kompetences līmeņa pēc apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta attīstības dinamiku, salīdzināja sociālās kompetences līmeņu pēc AKM vidējā koeficienta 3. un 4. mērījuma rezultātus (skat. 48. attēlu), tādējādi tika konstatēts, 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc AKM vidējā koeficienta ir paaugstinājies (Z4, Z5, M3, M6), 8 skolēnu sociālās kompetences līmenis – samazinājies (M1, Z2, Z3, M2, Z6, M7, Z9, Z12), 5 skolēnu sociālās kompetences līmenis – palicis nemainīgs (M4, M5, Z10, Z11, M8).



48. att. Skolēnu sociālās kompetences (SK) līmeņu pēc apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta 3. un 4. mērījuma rezultātu salīdzinājums

Sakarības starp katra skolēna sociālās kompetences līmeni pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta, sociālās pieredzes vidējā koeficienta, pēc vidējā popularitātes indeksa, pēc vidējā vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa attēlotas diagrammā (skat. 49. attēlu).



49. att. Sakarības starp katra skolēna sociālās kompetences (SK) līmeni pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi (AKM) vidējā koeficienta, sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta, pēc vidējā popularitātes indeksa, pēc vidējā vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa

Tādējādi tika konstatēts, ka 1 skolēnam sakrīt visi pieci līmeņi (Z11), 4 skolēniem sakrīt četri līmeņi no pieciem iespējamiem (M5, M6, M7, Z9), 7 skolēniem sakrīt trīs līmeņi no pieciem iespējamiem (M1, M2, Z5, Z6, M3, Z10, M8), 5 skolēniem sakrīt divi līmeņi no pieciem iespējamiem (Z2, Z3, Z4, M4, Z12).

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu sociālās kompetences 4. mērījuma rezultātus pēc programmas „Izziņas darbības pieredze” pilnās realizēšanas mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas trešajā (refleksijas) fāzē, tika konstatētas šādas pozitīvas izmaiņas (salīdzinājumā ar 3. mērījuma rezultātiem) no 17 skolēniem:

- 8 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies;
- 9 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir paaugstinājies;
- 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās mijiedarbības pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies. Skolēnu sociālās kompetences līmenis klasē pēc 4 (no 27) sociālās mijiedarbības pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc izziņas darbības pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies. Skolēnu sociālās kompetences līmenis klasē pēc 5 (no 16) izziņas darbības pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies. Skolēnu sociālās kompetences līmenis klasē pēc 9 (no 43) sociālās pieredzes pazīmju vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta ir paaugstinājies.

2.5. Pētījuma datu apstrādes un analīzes rezultāti SPSS vidē

2006.-2007. m. g. 1. semestrī tika veikta pētījuma gaitā iegūto četru mērījumu datu apstrāde, analīze un interpretēšana *SPSS 14.0 for Windows* datorprogrammā (*Statistical Package for Social Science; latv. Statistiskā pakete sociālajām zinātnēm*, pēc A. Lasmaņa 2003, 31). Lai iegūtos datus varētu apstrādāt, sākumā tika izveidota kodēšanas tabula (skat. 57. tabulu), pēc tam datu matrica (skat. 50. attēlu), tad tika definētas mainīgo īpašības (pēc A. Lasmaņa 2002b, 2003).

57. tabula

Kodēšanas tabula

Mainīgā nosaukums		Mainīgā kods SPSS vidē	Mērījumu skala
Skolēna kods		sk_kods	nominālā
Skolēna dzimums		sk_dz	nominālā, dihotomiskā
Skolēna tautība		sk_taut	nominālā, dihotomiskā
Skolēna ģimenes statuss		gim_st	nominālā, dihotomiskā
Bērnu skaits ģimenē		b_sk_gim	nominālā
Skolēna sociālās kompetences līmenis	pēc skolēna sociometriskā statusa	SS	kārtas (rangu)
	pēc skolēna popularitātes indeksa	PI	kārtas (rangu)
	pēc skolēna vērtētāja indeksa	VI	kārtas (rangu)
	pēc skolēna sociālās pieredzes koeficienta	SP	kārtas (rangu)
	pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta	AKM	kārtas (rangu)

Datu matricā katrs skolēns apzīmēts ar savu kārtas numuru (no 1 līdz 20); mainīgajam *skolēnu dzimums* piešķirtas divas vērtības: 1 - zēns, 2 - meitene; mainīgajam *skolēnu tautība* piešķirtas divas vērtības: 1 - krievu, 2 - latviešu; mainīgajam *ģimenes statuss* piešķirtas divas vērtības: 1 - pilna, 2 - nepilna; mainīgajam *bērnu skaits ģimenē* piešķirtas trīs vērtības: 1 - viens bērns, 2 - divi bērni, 3 - trīs bērni un vairāk; mainīgajiem *SS, PI, VI, SP, AKM* piešķirtas piecas vērtības: 1 - zems līmenis, 2 - kritisks līmenis, 3 - vidējs līmenis, 4 - optimāls līmenis, 5 - augsts līmenis (skat. 50. attēlu).

	sk_kods	sk_dz	sk_taut	gim_st	b_sk_gim	SS_1	PI_1	VI_1	SP_1	AKM_1	PI_2	VI_2	SP_2	AKM_2	VI_3	PI_3	SP_3	AKM_3	SS_4	VI_4	PI_4	SP_4	AKM_4
1	1	1	1	2	3	3	2	2	2	3													
2	2	2	2	2	1	5	4	2	4	4	3	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	5	3
3	3	1	1	1	1	3	2	3	3	5	3	3	4	5	3	3	4	5	1	3	3	4	4
4	4	1	2	1	2	1	2	2	2	5	3	3	3	5	3	3	3	4	1	4	3	4	3
5	5	2	1	1	3	3	2	3	3	1	3	3	4	2	3	2	4	3	3	4	1	4	2
6	6	1	2	2	2	2	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	2	5	4	5	4	3
7	7	1	2	1	2	5	4	2	4	3	4	2	5	3	5	3	5	3	4	5	4	5	4
8	8	1	1	1	2	4	4	3	4	1	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	5	3
9	9	2	1	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	5
10	10	1	1	2	1	1	3	2	3	4													
11	11	2	1	2	3	1	2	2	3	2	3	4	3	5	2	3	4	3	3	4	5	4	3
12	12	2	1	2	2	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4
13	13	1	1	1	2	4	3	3	3	2	3	4	3	1									
14	14	2	2	1	4	3	3	3	3	2	3	2	4	2	3	4	4	3	4	4	3	4	4
15	15	2	1	2	1	3	3	3	3	4	4	3	4	5	3	2	4	5	4	4	4	5	4
16	16	1	1	1	2	4	3	3	3	1	4	4	4	1	3	4	4	2	4	4	4	4	1
17	17	1	2	1	2	3	2	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4	4	1	3	4	4	4
18	18	1	2	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
19	19	1	1	1	1	3	2	3	3	2	3	3	4	4	3	2	4	3	1	2	3	4	2
20	20	2	2	1	2	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	3

50. att. Datu matrica SPSS vidē

Lai novērtētu skolēnu sociālās kompetences pilnveides dinamiku, tika veikti četri mērījumi, tādēļ aiz mainīgā *SS, PI, VI, SP, AKM* koda sekojošais numurs atbilst mērījuma kārtas numuram (skat. 50. attēlu, 58. tabulu).

58. tabula

Mainīgo kodi ar atbilstošu mērījuma kārtas numuru

Sociālās kompetences līmenis pēc	1. mērījums 2004. gada decembrī	Programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” izstrāde un realizēšana mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē	2. mērījums 2005. gada maijā	Programmas „Izziņas darbības pieredze” izstrāde un realizēšana mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas otrajā (apjēgšanas) fāzē	3. mērījums 2005. gada decembrī	Programmas „Izziņas darbības pieredze” realizēšanas turpinājums mācību procesā mikrogrupu darbības ieviešanas trešajā (refleksijas) fāzē	4. mērījums 2006. gada maijā
sociometriskā statusa	SS_1		–		–		SS_4
popularitātes indeksa	PI_1		PI_2		PI_3		PI_4
vērtētāja indeksa	VI_1		VI_2		VI_3		VI_4
sociālās pieredzes koeficienta	SP_1		SP_2		SP_3		SP_4
apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta	AKM_1		AKM_2		AKM_3		AKM_4

Pirms katras datu analīzes vēlamā noskaidrot: kāda ir iegūto datu mērījuma skala, cik izlases tiks analizētas, vai izlases ir atkarīgas vai neatkarīgas, vai empīriskais sadalījums atbilst/neatbilst normālajam sadalījumam, vai turpmāk jālieto parametriskās vai neparametriskās metodes (A. Lasmanis 2006). Praksē empīriskais sadalījums lielākā vai mazākā pakāpē nesakrīt ar teorētisko līkni. Tāda izlase, kura pilnīgi atbilstu normālajam sadalījumam, praksē praktiski nav sastopama. Tāpēc pētījumos gandrīz vienmēr ir jānoskaidro: vai drīkst praksē iegūtos empīriskos datus (empīrisko sadalījumu) uzskatīt par normālo sadalījumu un cik būtiski konkrētais empīriskais sadalījums atbilst/neatbilst normālajam. Pirms jebkuras statistiskās metodes lietošanas, pētniekam, pirmkārt, jāpārbauda empīriskā sadalījuma atbilstība normālajam sadalījumam (A. Lasmanis 2003, 15). Ar Kolmogorova-Smirnova testu [*1-Sample K-S Test*] var noteikt, vai empīriskais sadalījums atbilst/neatbilst normālajam, vai turpmāk jālieto parametriskās vai neparametriskās metodes. Empīriskā sadalījuma novirze no normālā sadalījuma tiek uzskatīta par būtisku, ja signifikance p jeb *Asymp. Sig. (2-tailed)* ir mazāka par 0,05 (A. Lasmanis 2003, 18). Saskaņā ar Kolmogorova-Smirnova testa rezultātiem (skat. 42. pielikumu), tika konstatēts, ka 10 gadījumos signifikance p jeb *Asymp. Sig. (2-tailed)* ir mazāka par 0,05, tātad šajos gadījumos empīriskais sadalījums neatbilst normālajam sadalījumam, tādējādi turpmāk ir lietojamas neparametriskās metodes, 8 gadījumos signifikance p jeb *Asymp. Sig. (2-tailed)* ir lielāka par 0,05, tātad šajos gadījumos empīriskais sadalījums atbilst normālajam

sadalījumam, tādējādi turpmāk ir ieteicams lietot parametriskās metodes, bet tā kā iegūto datu mērījuma skala ir kārtas jeb rangu skala, arī šajos gadījumos mūsu pētījumā tiks lietotas neparametriskās metodes (skat. 59. tabulu).

59. tabula

Kolmogorova-Smirnova testa (*1-Sample K-S Test*) rezultāti

Mainīgā kods	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	Vai empīriskais sadalījums atbilst/neatbilst normālajam?	Kādas metodes ir ieteicams lietot?	Kādas metodes tiks lietotas šajā pētījumā?
SS_1	0.164	atbilst	parametriskās	neparametriskās
PI_1	0.157	atbilst	parametriskās	neparametriskās
VI_1	0.007	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
SP_1	0.005	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
AMK_1	0.435	atbilst	parametriskās	neparametriskās
PI_2	0.046	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
VI_2	0.022	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
SP_2	0.011	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
AMK_2	0.139	atbilst	parametriskās	neparametriskās
VI_3	0.040	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
PI_3	0.268	atbilst	parametriskās	neparametriskās
SP_3	0.005	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
AMK_3	0.309	atbilst	parametriskās	neparametriskās
SS_4	0.062	atbilst	parametriskās	neparametriskās
VI_4	0.003	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
PI_4	0.037	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
SP_4	0.007	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
AMK_4	0.311	atbilst	parametriskās	neparametriskās

Lai noskaidrotu, vai pētījuma hipotēze apstiprinās vai nē, vai skolēnu sociālās kompetences līmenis (pēc skolēna apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta, sociālās pieredzes vidējā koeficienta, vidējā popularitātes indeksa, vidējā vērtētāja indeksa un sociometriskā statusa) laika gaitā mainās, par cik, cik būtiski, pētījumā tika lietotas vairākas neparametriskās metodes (skat. 60. tabulu).

60. tabula

Uzdevumu un to risināšanas neparametrisko metožu klasifikācija

Uzdevums	Salīdzināmo izlašu skaits un atkarība	Neparametriskā metode
Atšķirību noteikšana pētāmās pazīmes līmenī	2 neatkarīgas izlases	Manna-Vitnija U-tests [<i>Mann-Whitney U</i>]
	3 un vairāk neatkarīgas izlases	Kruskal-Valisa H-tests [<i>"K Independent Samples..."</i> ; <i>Kruskal-Walis H</i>]
Pētāmās pazīmes vērtības nobīdes vērtējums	2 atkarīgas izlases	Vilkoksona tests [<i>Two Related Samples Test; Wilcoxon</i>]
	3 un vairāk atkarīgas izlases	Frīdmana tests [<i>"K Related Samples..."</i> ; <i>Friedman</i>]
Sakarību (korelācijas) noteikšana starp izlasēm	2 atkarīgas vai neatkarīgas izlases	Spīrmena korelācijas analīze [<i>Spearman's rho</i>]

Vilkoksona W-testa (*Two Related Samples Test; Wilcoxon*) rezultāti. Vilkoksona tests [*Two Related Samples Test; Wilcoxon*] ir tradicionālā neparametriskā metode divu atkarīgu izlašu salīdzināšanai, pētāmās pazīmes vērtības nobīdes novērtējumam (analog

parametriskajās metodēs ir T-tests atkarīgām izlasēm [*Paired Samples T Test*]). Vilkoksona testa rezultāti SPSS vidē ietver sevī šādus datus: pozitīvo un negatīvo starpību skaitu, vidējos rangus un rangū summas (lielākai starpībai pēc absolūtās vērtības tiek piešķirts augstāks rangs); nulles starpību skaits; kontroles lielums z ar atbilstošu kļūdas varbūtību p (signifikanci). Tieši kļūdas varbūtībai p (signifikancei) ir vislielākā nozīme. Statistikā eksistē vispārpieņemta terminoloģija, kura attiecas uz varbūtības ticamības intervālu: izteicienus, kuriem $p \leq 0,05$, sauc par nozīmīgiem; izteicienus, kuriem $p \leq 0,01$, sauc par ļoti nozīmīgiem; izteicienus, kuriem $p \leq 0,001$, sauc par maksimāli nozīmīgiem. SPSS vidē šādas situācijas tiek apzīmētas ar vienu, divām vai trim zvaigznītēm (A. Lasmanis 2003, 28-29) (skat. 61. tabulu).

61. tabula

Kļūdas varbūtība (signifikance)

Kļūdas varbūtība	Būtiskums (nozīmīgums)	Apzīmējums
$p > 0,05$	Nav būtiska (nav nozīmīga)	ns
$p \leq 0,05$	Ir būtiska (ir nozīmīga)	*
$p \leq 0,01$	Ir ļoti būtiska (ir ļoti nozīmīga)	**
$p \leq 0,001$	Ir maksimāli būtiska (ir maksimāli nozīmīga)	***

Lietojot pētījumā Vilkoksona W-testu, tika iegūti šādi rezultāti (skat. 62. tabulu).

62. tabula

Vilkoksona W-testa (*Two Related Samples Test; Wilcoxon*) rezultāti

Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa	SS_4 - SS_1					
Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.785					
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc popularitātes indeksa	PI_2 - PI_1	PI_3 - PI_1	PI_4 - PI_1	PI_3 - PI_2	PI_4 - PI_2	PI_4 - PI_3
Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.011*	.225	.002**	.405	.014*	.012*
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vērtētāja indeksa	VI_2 - VI_1	VI_3 - VI_1	VI_4 - VI_1	VI_3 - VI_2	VI_4 - VI_2	VI_4 - VI_3
Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.030*	.034*	.003**	.914	.033*	.021*
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes koeficienta	SP_2 - SP_1	SP_3 - SP_1	SP_4 - SP_1	SP_3 - SP_2	SP_4 - SP_2	SP_4 - SP_3
Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.001***	.000***	.000***	.025*	.003**	.046*
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta	AMK_2 - AMK_1	AMK_3 - AMK_1	AMK_4 - AMK_1	AMK_3 - AMK_2	AMK_4 - AMK_2	AMK_4 - AMK_3
Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	.120	.104	.308	.803	.374	.248

Saskaņā ar 62. tabulā apkopotajiem Vilkoksona W-testa rezultātiem, signifikances vērtība p liecina, ka ir maksimāli nozīmīga atšķirība starp SP_2 - SP_1 [p=0,001]; SP_3 - SP_1 [p=0,000]; SP_4 - SP_1 [p=0,000]; ir ļoti nozīmīga atšķirība starp PI_4 - PI_1 [p=0,002]; VI_4 - VI_1 [p=0,003]; SP_4 - SP_2 [p=0,003]; ir nozīmīga atšķirība starp PI_2 - PI_1 [p=0,011]; PI_4 - PI_2 [p=0,014]; PI_4 - PI_3 [p=0,012]; VI_2 - VI_1 [p=0,030]; VI_3 - VI_1 [p=0,034]; VI_4 - VI_2 [p=0,033]; VI_4 - VI_3 [p=0,021]; SP_3 - SP_2 [p=0,025]; SP_4 - SP_3 [p=0,046]; nav nozīmīgu atšķirību starp SS_4 - SS_1; PI_3 - PI_1; PI_3 - PI_2; VI_3 - VI_2; AMK_2 - AMK_1; AMK_3 - AMK_1; AMK_4 - AMK_1; AMK_3 - AMK_2; AMK_4 - AMK_2; AMK_4 - AMK_3.

Frīdmana testa ("K Related Samples..."; Friedman) rezultāti. Frīdmana tests ["K Related Samples..."; Friedman] ir Vilkoksona testa [Two Related Samples Test; Wilcoxon] modifikācija (paplašināta) un derīga kā neparametriskā metode vairāk nekā divu atkarīgu izlašu salīdzināšanai, pētāmās pazīmes vērtības nobīdes novērtējumam (analogā parametriskajās metodēs ir Parastā dispersijas analīze ar atkārtotiem mērījumiem [General Linear Model With Repeated Measures]. Frīdmana testa rezultāti SPSS vidē ietver šādus datus: mainīgo vidējos rangus (lielākai skaitliskai vērtībai tiek piešķirts lielāks rangs); novērojumu skaitu, Hī-kvadrāta [Chi-Square] kritērija lielumu, brīvības pakāpju skaitu [df], signifikanci. Lietojot pētījumā Frīdmana testu, iegūti šādi rezultāti (skat. 63. tabulu).

63. tabula

Frīdmana testa ("K Related Samples..."; Friedman) rezultāti

Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc popularitātes indeksa	Ranga vidējā vērtība	Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vērtētāja indeksa	Ranga vidējā vērtība
PI_1	1.79	VI_1	1.82
PI_2	2.59	VI_2	2.44
PI_3	2.32	VI_3	2.47
PI_4	3.29	VI_4	3.26
Signifikance (Asymp. Sig.)	.001***	Signifikance (Asymp. Sig.)	.001***
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes koeficienta	Ranga vidējā vērtība	Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta	Ranga vidējā vērtība
SP_1	1.15	AMK_1	2.12
SP_2	2.44	AMK_2	2.76
SP_3	3.03	AMK_3	2.76
SP_4	3.38	AMK_4	2.35
Signifikance (Asymp. Sig.)	.000***	Signifikance (Asymp. Sig.)	.240

Saskaņā ar 63. tabulā apkopotajiem Frīdmana testa rezultātiem, var konstatēt, ka skolēnu sociālās kompetences līmeņa izteiktība pēc popularitātes indeksa ar katru mērījumu mainās (ranga vidējā vērtība attiecīgi pēc katra mērījuma ir 1,79; 2,59; 2,32 un 3,29). Šajā gadījumā signifikances vērtība liecina, ka ir maksimāli nozīmīga atšķirība starp skolēnu

sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa pētījuma sākumā un beigās [$p=0,001$]. Skolēnu sociālās kompetences līmeņa izteiktība pēc vērtētāja indeksa ar katru mērījumu pieaug (ranga vidējā vērtība attiecīgi pēc katra mērījuma ir 1,82; 2,44; 2,47 un 3,26). Šajā gadījumā signifikances vērtība liecina, ka ir maksimāli nozīmīga atšķirība starp sociālās kompetences līmeni pēc vērtētāja indeksa pētījuma sākumā un pētījuma beigās [$p=0,001$]. Skolēnu sociālās kompetences līmeņa izteiktība pēc sociālās pieredzes koeficienta ar katru mērījumu pieaug (ranga vidējā vērtība attiecīgi pēc katra mērījuma ir 1,15; 2,44; 3,03 un 3,38). Šajā gadījumā signifikances vērtība liecina, ka ir maksimāli nozīmīga atšķirība starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc sociālās pieredzes koeficienta pētījuma sākumā un beigās [$p=0,000$]. Skolēnu sociālās kompetences līmeņa izteiktība pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta ar katru mērījumu mainās (ranga vidējā vērtība attiecīgi pēc katra mērījuma ir 2,12; 2,76; 2,76 un 2,35). Šajā gadījumā signifikances vērtība liecina, ka nav nozīmīgas atšķirības starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta pētījuma sākumā un beigās [$p=0,240$].

Manna - Vitnija U-testa (*Mann-Whitney U-test*) rezultāti. Manna-Vitnija U-tests [*Mann-Whitney U test*] ir pati populārākā un pati izplatītākā neparametriskā metode divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai, atšķirību noteikšanai pētāmās pazīmes līmenī (analogi parametriskajās metodēs ir Stjudenta t-tests [*Independent Samples T Test*]). Manna-Vitnija U-testa rezultāti SPSS vidē ietver sevī šādus datus: abu izlašu novērojumu skaitu, rangū vidējās vērtības un rangū summu, testa vērtību U, kuru nosaka ar Manna-Vitnija U-testu; abu rangū summu mazākās vērtības, kuras nosaka ar Vilksona W-testu; precīzas p vērtības (ja novērojumu skaits ir mazāks par 30); testa z vērtību, kuru nosaka ar Kolmogorova-Smirnova testu un precīzas p vērtības (ja novērojumu skaits ir 30 vai lielāks par 30). Lietojot pētījumā Manna-Vitnija U-testu, iegūti šādi rezultāti (skat. 64. tabulu). Saskaņā ar 64. tabulā apkopotajiem Manna-Vitnija U-testa rezultātiem, var konstatēt, ka signifikances vērtības p liecina, ka nav nozīmīgas atšķirības starp zēnu un meiteņu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa, pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, pēc sociālās pieredzes koeficienta, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa katrā veiktajā mērījumā. Nav nozīmīgas atšķirības starp krievu un latviešu tautības skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa, pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, pēc sociālās pieredzes koeficienta, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa katrā veiktajā mērījumā. Nav nozīmīgas atšķirības starp pilnu un nepilnu ģimeņu skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa, pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, pēc sociālās pieredzes koeficienta, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa katrā veiktajā mērījumā.

Manna-Vitnija U-testa (*Mann-Whitney U-test*) rezultāti

Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc popularitātes indeksa	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>			Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vērtētāja indeksa	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>		
	Dzimums	Tautība	Ģimenes statuss		Dzimums	Tautība	Ģimenes statuss
PI_1	.902	.084	.717	VI_1	.927	.890	.240
PI_2	.879	.686	.879	VI_2	.682	.473	.473
PI_3	.602	.347	.273	VI_3	.743	.155	.743
PI_4	.426	.955	.125	VI_4	.300	.332	.300
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes koeficienta	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>			Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>		
	Dzimums	Tautība	Ģimenes statuss		Dzimums	Tautība	Ģimenes statuss
SP_1	.611	.576	.654	AMK_1	.579	.122	.372
SP_2	.914	.555	.308	AMK_2	.406	.612	.288
SP_3	1.000	.897	1.000	AMK_3	.798	.540	.609
SP_4	.246	.862	.862	AMK_4	.540	.540	.092
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>						
	Dzimums	Tautība	Ģimenes statuss				
SS_1	.936	.276	.133				
SS_4	.528	.293	.074				

Kruskal-Valisa H-testa ("K Independent Samples..."; Kruskal-Walis H) rezultāti. Kruskal-Valisa H-tests ["K Independent Samples..."; Kruskal-Walis H] ir Manna-Vitnija U-testa [*Mann-Whitney U test*] modifikācija (paplašināta) un derīga kā neparametriskā metode vairāk nekā divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai, atšķirību noteikšanai pētāmās pazīmes līmenī (analoģs parametriskajās metodēs ir Parastā dispersijas analīze [*One-Way ANOVA*]). Kruskal-Valisa H-testa rezultāti SPSS vidē ietver šādus datus: rangu vidējās vērtības katrā no izlasēm; H_i-kvadrāta vērtība, tai atbilstošais brīvības pakāpju skaits (df) un p vērtība. Lietojot pētījumā Kruskal-Valisa H-testu, iegūti šādi rezultāti (skat. 65. tabulu). Saskaņā ar 65. tabulā apkopotajiem Kruskal-Valisa H-testa rezultātiem, var konstatēt, ka VI_2 signifikances vērtība p=0,045 liecina, ka ir nozīmīgas atšķirības starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc vērtētāja indeksa 2. mērījumā atkarībā no bērnu skaita ģimenē. Visos pārējos gadījumos signifikances vērtība liecina, ka nav nozīmīgas atšķirības starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa, pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, pēc sociālās pieredzes koeficienta, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa katrā veiktajā mērījumā atkarībā no bērnu skaita ģimenē.

Kruskal-Valisa H-testa ("*K Independent Samples...*"; *Kruskal-Walis H*) rezultāti

Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc popularitātes indeksa	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vērtētāja indeksa	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>
	bērnu skaits ģimenē		bērnu skaits ģimenē
PI_1	.067	VI_1	.316
PI_2	.169	VI_2	.597
PI_3	.343	VI_3	.045*
PI_4	.123	VI_4	.459
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes koeficienta	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>
	bērnu skaits ģimenē		bērnu skaits ģimenē
SP_1	.377	AMK_1	.139
SP_2	.636	AMK_2	.323
SP_3	.922	AMK_3	.177
SP_4	.393	AMK_4	.182
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>		
	bērnu skaits ģimenē		
SS_1	.369		
SS_4	.463		

Pamatojoties uz pētījumā gūtajiem četrp mērījumu datiem par skolēnu sociālās kompetences pilnveidi, iegūta šāda aprakstošā statistika (skat. 66. tabulu). Saskaņā ar 66. tabulā apkopotajiem aprakstošās statistikas rezultātiem, var secināt, ka skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc visiem kritērijiem pārsvarā ir paaugstinājies. Salīdzinot skolēnu sociālās kompetences līmeņa pirmā un pēdējā mērījuma rezultātus pēc sociometriskā statusa, pēc popularitātes indeksa, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociālās pieredzes koeficienta, var konstatēt, ka ir samazinājies skolēnu skaits ar zemu, kritisku un vidēju sociālās kompetences līmeni un palielinājies skolēnu skaits ar optimālu un augstu sociālās kompetences līmeni. Salīdzinot skolēnu sociālās kompetences līmeņa pirmā un pēdējā mērījuma rezultātus pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, var konstatēt, ka ir samazinājies skolēnu skaits ar zemu, kritisku un augstu sociālās kompetences līmeni un palielinājies skolēnu skaits ar optimālu un vidēju sociālās kompetences līmeni.

Skolēnu sociālās kompetences vērtēšanas rādītāju biežuma tabula (*Frequency Table*)

Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa	SS_1		SS_4	
	Skaitlis	Procenti	Skaitlis	Procenti
zems līmenis	4	20%	4	20%
kritisks līmenis	1	5%	0	0%
vidējs līmenis	8	40%	3	15%
optimāls līmenis	5	25%	9	45%
augsts līmenis	2	10%	1	5%
Trūkstošās vērtības	0	0%	3	15%
Kopā:	20	100%	20	100%

Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc popularitātes indeksa	PI_1		PI_2		PI_3		PI_4	
zems līmenis	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
kritisks līmenis	8	40%	1	5%	3	15%	0	0%
vidējs līmenis	7	35%	10	50%	8	40%	4	20%
optimāls līmenis	5	25%	7	35%	6	30%	11	55%
augsts līmenis	0	0%	0	0%	0	0%	2	10%
Trūkstošās vērtības	0	0%	2	10%	3	15%	3	15%
Kopā:	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vērtētāja indeksa	VI_1		VI_2		VI_3		VI_4	
zems līmenis	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
kritisks līmenis	6	30%	1	5%	1	5%	1	5%
vidējs līmenis	13	65%	11	55%	10	50%	2	10%
optimāls līmenis	1	5%	5	25%	5	25%	13	65%
augsts līmenis	0	0%	1	5%	1	5%	1	5%
Trūkstošās vērtības	0	0%	2	10%	3	15%	3	15%
Kopā:	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes koeficienta	SP_1		SP_2		SP_3		SP_4	
zems līmenis	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
kritisks līmenis	2	10%	0	0%	0	0%	0	0%
vidējs līmenis	15	75%	5	25%	1	5%	0	0%
optimāls līmenis	3	15%	12	60%	13	65%	11	55%
augsts līmenis	0	0%	1	5%	3	15%	6	30%
Trūkstošās vērtības	0	0%	2	10%	3	15%	3	15%
Kopā:	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta	AMK_1		AMK_2		AMK_3		AMK_4	
zems līmenis	3	15%	2	10%	0	0%	1	5%
kritisks līmenis	5	25%	3	15%	2	10%	2	10%
vidējs līmenis	4	20%	2	10%	6	30%	6	30%
optimāls līmenis	6	30%	7	35%	7	35%	7	35%
augsts līmenis	2	10%	4	20%	2	10%	1	5%
Trūkstošās vērtības	0	0%	2	10%	3	15%	3	15%
Kopā:	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%

Spīrmēna korelācijas analīzes (*Spearman's rho*) rezultāti. Pastāv dažādi korelācijas veidi. Lai izvēlētos pareizo metodi korelatīvās sakarības ciešuma noteikšanai, jānoskaidro mainīgo lielumu mērījumu skalas un attiecību veids starp mainīgajiem lielumiem. Ja mainīgie lielumi ir mērīti kārtas jeb rangu skalā (kā ir mūsu pētījumā), tad lieto Spīrmēna rangu korelācijas koeficientu (Ļ. Raizis 2000, 220). Spīrmēna korelācijas analīze [*Spearman's rho*] ir neparametriskā metode sakarību (korelācijas) noteikšanai starp pazīmēm (analogi parametriskajās metodēs ir Pīrsona korelācijas analīze [*Pearson*]). Lietojot pētījumā Spīrmēna korelācijas analīzi, iegūti šādi rezultāti (skat. 67.-68. tabulu). Korelācijas koeficients mainās robežās no -1 līdz +1. Tas ļauj novērtēt sakarību ciešumu un virzienu – vai korelācija ir pozitīva vai negatīva. Izlases korelācijas koeficientu apzīmē ar r (Ļ. Raizis 2000, A. Lasmanis 2006). Ja r līdz $\pm 0,2$, tad korelācija ir ļoti vāja, ja r līdz $\pm 0,5$, tad korelācija ir vāja, ja r līdz

$\pm 0,7$, tad korelācija ir vidēja, ja r līdz $\pm 0,9$, tad korelācija ir augsta, ja r virs $\pm 0,9$, tad korelācija ir ļoti augsta (A. Lasmanis 2006, 141).

67. tabula

Spīrmena korelācijas analīzes (*Spearman's rho*) rezultāti (neatkarīgas izlases)

1. mērījums	Korelācijas koeficients	2. mērījums	Korelācijas koeficients	3. mērījums	Korelācijas koeficients	4. mērījums	Korelācijas koeficients
SS_1 – PI_1	.601(**)	nav		nav		SS_4 – PI_4	.495(*)
SS_1 – VI_1	.112	nav		nav		SS_4 – VI_4	.638(**)
SS_1 – SP_1	.597(**)	nav		nav		SS_4 – SP_4	.495(*)
SS_1 – AKM_1	-.236	nav		nav		SS_4 – AKM_4	.009
PI_1 – VI_1	-.053	PI_2 – VI_2	.118	PI_3 – VI_3	.125	PI_4 – VI_4	.416
PI_1 – SP_1	.644(**)	PI_2 – SP_2	.464	PI_3 – SP_3	-.092	PI_4 – SP_4	.178
PI_1 – AKM_1	.114	PI_2 – AKM_2	.022	PI_3 – AKM_3	-.117	PI_4 – AKM_4	-.077
VI_1 – SP_1	.037	VI_2 – SP_2	-.245	VI_3 – SP_3	.608(**)	VI_4 – SP_4	.439
VI_1 – AKM_1	-.175	VI_2 – AKM_2	-.156	VI_3 – AKM_3	-.096	VI_4 – AKM_4	.093
SP_1 – AKM_1	-.142	SP_2 – AKM_2	-.249	SP_3 – AKM_3	-.004	SP_4 – AKM_4	.120

Saskaņā ar 67. tabulā apkopotajiem Spīrmena korelācijas analīzes (*Spearman's rho*) rezultātiem, var secināt, ka ir statistiski nozīmīgas sakarības starp dažām izlasēm, piem., 1. mērījumā ir vidēja korelācija starp neatkarīgajām izlasēm SS_1 – PI_1; SS_1 – SP_1; PI_1 – SP_1; 3. mērījumā ir vidēja korelācija starp neatkarīgajām izlasēm VI_3 – SP_3; 4. mērījumā ir vidēja korelācija starp neatkarīgajām izlasēm SS_4 – VI_4 un vāja korelācija starp neatkarīgajām izlasēm SS_4 – PI_4; SS_4 – SP_4.

68. tabula

Spīrmena korelācijas analīzes (*Spearman's rho*) rezultāti (atkarīgas izlases)

Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa	SS_4 - SS_1					
Korelācijas koeficients	.449					
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc popularitātes indeksa	PI_2 - PI_1	PI_3 - PI_1	PI_4 - PI_1	PI_3 - PI_2	PI_4 - PI_2	PI_4 - PI_3
Korelācijas koeficients	.691(**)	.239	.344	.143	.337	.045
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vērtētāja indeksa	VI_2 - VI_1	VI_3 - VI_1	VI_4 - VI_1	VI_3 - VI_2	VI_4 - VI_2	VI_4 - VI_3
Korelācijas koeficients	-.053	-.127	-.538(*)	-.006	-.031	.435
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes koeficienta	SP_2 - SP_1	SP_3 - SP_1	SP_4 - SP_1	SP_3 - SP_2	SP_4 - SP_2	SP_4 - SP_3
Korelācijas koeficients	.533(*)	1.000(**)	.610(**)	.553(*)	.488(*)	.610(**)
Skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta	AMK_2 - AMK_1	AMK_3 - AMK_1	AMK_4 - AMK_1	AMK_3 - AMK_2	AMK_4 - AMK_2	AMK_4 - AMK_3
Korelācijas koeficients	.510(*)	.430	.379	.612(**)	.194	.584(*)

Saskaņā ar 68. tabulā apkopotajiem Spīrmena korelācijas analīzes (*Spearman's rho*) rezultātiem, var secināt, ka ir statistiski nozīmīgas sakarības starp dažām izlasēm, piem., ir vāja korelācija starp atkarīgajām izlasēm: SP_4 - SP_2; ir vidēja korelācija starp atkarīgajām

izlasēm: PI_2 - PI_1; SP_2 - SP_1; SP_4 - SP_1; SP_3 - SP_2; SP_4 - SP_3; AMK_3 - AMK_2; AMK_2 - AMK_1; AMK_4 - AMK_3; VI_4 - VI_1 ir ļoti augsta korelācija starp atkarīgajām izlasēm: SP_3 - SP_1.

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases katra atsevišķa skolēna sociālās kompetences četrus mērījumu rezultātus individuālajā līmenī pētījuma beigās salīdzinājumā ar pētījuma sākumu, konstatētas šādas pozitīvas izmaiņas:

Skolniecei M1 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta;

Skolēnam Z2 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta;

Skolēnam Z3 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta;

Skolniecei M2 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta; pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta;

Skolēnam Z4 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta;

Skolēnam Z5 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta; pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta;

Skolēnam Z6 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta; pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta;

Skolniecei M3 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa; pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta; pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta;

Skolniecei M4 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa; pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta; pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta;

Skolniecei M5 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa; pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta;

Skolniecei M6 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta; pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta;

Skolnieci M7 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa; pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta;

Skolēnam Z9 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta;

Skolēnam Z10 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta; pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta;

Skolēnam Z11 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa; pēc vidējā popularitātes indeksa; pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta; pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta;

Skolēnam Z12 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta;

Skolnieci M8 ir paaugstinājies sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa; pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta.

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu sociālās kompetences 2. mērījuma rezultātus pēc programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” izstrādes un realizēšanas mācību procesā *mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē*, konstatēja šādas pozitīvas izmaiņas (salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem) no 18 skolēniem:

- 9 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies;
- 7 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir paaugstinājies;
- 12 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 7 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta ir paaugstinājies.

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu sociālās kompetences 3. mērījuma rezultātus pēc programmas „Izziņas darbības pieredze” realizēšanas mācību procesā *mikrogrupu darbības ieviešanas otrajā (apjēgšanas) fāzē*, konstatēja šādas pozitīvas izmaiņas (salīdzinājumā ar 2. mērījuma rezultātiem) no 17 skolēniem:

- 3 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies;
- 6 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir paaugstinājies;
- 5 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta ir paaugstinājies.

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu sociālās kompetences 4. mērījuma rezultātus pēc programmas „Izziņas darbības pieredze” realizēšanas mācību procesā *mikrogrupu darbības ieviešanas trešajā (refleksijas) fāzē*, konstatēja šādas pozitīvas izmaiņas (salīdzinājumā ar 3. mērījuma rezultātiem) no 17 skolēniem:

- 8 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies;
- 9 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir paaugstinājies;
- 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta ir paaugstinājies.

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu sociālās kompetences 4. mērījuma rezultātus pēc programmas „Izziņas darbības pieredze” pilnīgas realizēšanas mācību procesā *mikrogrupu darbības ieviešanas otrajā (apjēgšanas) un trešajā (refleksijas) fāzē*, konstatēja šādas pozitīvas izmaiņas (salīdzinājumā ar 2. mērījuma rezultātiem) no 17 skolēniem:

- 9 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies;
- 9 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir paaugstinājies;
- 9 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 4 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta ir paaugstinājies.

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu sociālās kompetences 4. mērījuma rezultātus pēc programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” realizēšanas mācību procesā *mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē* un programmas „Izziņas darbības pieredze” realizēšanas mācību procesā *mikrogrupu darbības ieviešanas otrajā (apjēgšanas) un trešajā (refleksijas) fāzē*, konstatēja šādas pozitīvas izmaiņas (salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem) no 17 skolēniem:

- 6 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc sociometriskā statusa ir paaugstinājies;
- 12 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa ir paaugstinājies;
- 13 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa ir paaugstinājies;
- 17 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 8 skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta ir paaugstinājies.

Ņemot vērā mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešanas pētījuma rezultātus, var secināt, ka pedagoģiskās rīcības programmu „Sociālās mijiedarbības pieredze” un „Izziņas darbības pieredze” saturs aprobēšana visās mikrogrupu darbības ieviešanas fāzēs būtiski ietekmēja skolēnu sociālās kompetences pilnveidi pēc diviem kritērijiem (*skolēna savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem* un *skolēna sociālā pieredze*) no trim iespējamajiem, jo ir konstatēta maksimāli nozīmīga atšķirība starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa pētījuma sākumā un beigās [$p=0,001$], maksimāli nozīmīga atšķirība starp sociālās kompetences līmeni pēc vērtētāja indeksa pētījuma sākumā un beigās [$p=0,001$], maksimāli nozīmīga atšķirība starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc sociālās pieredzes koeficienta pētījuma sākumā un beigās [$p=0,000$]. Abu programmu, kā „Sociālās mijiedarbības pieredze”, tā „Izziņas darbības pieredze” saturs veicināja visu pētījumā iesaistīto skolēnu (17) sociālās pieredzes konstruēšanas iespējas; sekmēja 12 skolēnu popularitātes pieaugumu klasesbiedru vidū; 13 skolēnu attieksme pret klasesbiedriem ir kļuvusi labvēlīgāka.

Promocijas darba nobeigumā ir apkopoti teorētiskā un empīriskā pētījuma galvenie rezultāti, izdarīti secinājumi, sniegti praktiskie ieteikumi, izvirzītas tēzes aizstāvēšanai un iezīmēti turpmāko pētījumu iespējamie virzieni.

Nobeigums

Apkopojot un izanalizējot vairāku zinātnieku atziņas par jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtību, sociālās kompetences būtības izpratnē promocijas darba autore nosacīti ir izšķīrusi trīs pieejas: raugoties no sociālās perspektīvas, akcentējot sociālo mijiedarbību; raugoties no individuālās perspektīvas, akcentējot izziņas darbību; meklējot līdzsvaru starp abām perspektīvām. Promocijas darba autorei tuvāka ir trešā pieeja, jo jebkura izziņas darbības izpausme sociālajā mijiedarbībā rada nepieciešamību meklēt līdzsvaru starp savu individuālo redzējumu, kas ietekmē cilvēka pozīciju un rīcību, un citu interesēm, vajadzībām, viedokļiem, pozīcijām u.c. Tādējādi tika pamatota izpratne par sociālo kompetenci kā līdzsvara nodrošināšanas pamatu starp individuālo un sociālo perspektīvu. Pamatojoties uz Intas Tiļļas izstrādāto kompetences priekšmetiski saturisko struktūru un papildinot to ar izpratni par sociālo kompetenci kā līdzsvara nodrošināšanas pamatu starp individuālo un sociālo perspektīvu, promocijas darba autore ir izveidojusi sociālās kompetences priekšmetiski saturisko struktūru, sākotnēji definējot jaunāko klašu skolēna sociālo kompetenci kā *skolēna sociālajā pieredzē pamatotu spēju individuālu kombināciju, kas nodrošina efektīvu mijiedarbību ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā, ļauj rast līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu*. Pētījuma gaitā promocijas darba autore izpratne par jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences būtību ir paplašinājusies, tādējādi turpmāk jaunāko klašu skolēna sociālā kompetence tiek definēta kā *skolēna sociālās mijiedarbības un izziņas darbības spēju un pieredzes individuāla kombinācija, kas nodrošina efektīvu mijiedarbību ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā, ļauj rast līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu*, līdz ar to jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences priekšmetiski saturiskā struktūras izpratne arī ir bagātinājusies. Šajā darbā sociālās kompetences būtība pētīta ne tikai no teorijas, bet arī no prakses viedokļa. Fenomenoloģiskais pētījums tika veikts, lai izpētītu pamatizglītības skolotāju (1.-4. kl.) un skolēnu vecāku izpratni par jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences būtību. Analīzes rezultātā tika konstatēts, ka skolotāju izpratnē par skolēnu sociālās kompetences būtību dominē socializācijas, pielāgošanās, adaptācijas, normu ievērošanas, standartizētas domāšanas elementi. Savukārt vecāku izpratnē par skolēnu sociālās kompetences būtību dominē iekļaušanās, līdzdalības, apkārtējās pasaules izpratnes elementi.

Balstoties uz zinātnieku atziņām par skolēna mijiedarbības ar pieaugušajiem un vienaudžiem savdabīgumu, atšķirīgu ietekmi uz skolēna attīstību kopumā, t. sk. skolēna sociālās kompetences attīstību un pilnveidi, promocijas darba autore ir secinājusi, ka jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences pilnveides priekšnosacījums ir tāda mācību procesa organizācija, kurā ir iekļautas abas mijiedarbības formas: gan mijiedarbība ar vienaudžiem,

gan mijiedarbība ar nozīmīgu pieaugušo, šī pētījuma kontekstā ar skolotāju. Balstoties uz zinātnieku atziņām par sociālās mijiedarbības un izziņas darbības mijšakarībām mācību procesā, promocijas darba autore ir secinājusi: lai sekmētu skolēnu sociālās kompetences pilnveidi, sākumskolas mācību procesā jārada efektīva sociālkultūras vide, kurā skolēniem būtu nodrošinātas daudzveidīgas iespējas konstruēt savu sociālo pieredzi (sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzi), mijiedarbojoties ar dažādiem vienaudžiem un skolotājiem, mācīties meklēt līdzsvaru starp divām perspektīvām – individuālo un sociālo, sasniegt sev nozīmīgus mērķus, ievērojot citu intereses un vajadzības. Mācību procesa pamatā jābūt vienaudžu sadarbībai daudzveidīgās skolotāja strukturētās un skolēnu pašnoteiktās atvērtās problēmsituācijās ar sociokognitīvā un kognitīvā konflikta risināšanu saskaņā ar savstarpējās empātijas, palīdzības un refleksijas principiem. Sociālās kompetences pilnveides nosacījumi tika pētīti ne tikai no teorijas, bet arī no prakses viedokļa. Fenomenoloģiskais pētījums tika veikts, lai noteiktu pamatizglītības skolotāju (1.-4. kl.) un skolēnu vecāku izpratni par jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumiem, veidojot efektīvu vidi skolā un ārpus tās. Šī pētījuma kontekstā par efektīvas sociālkultūras vides veidošanas priekšnoteikumu tiek uzskatīta skolēnu sociālās pieredzes konstruēšanas iespēju nodrošināšana, uz to norādīja arī aptaujātie pamatizglītības skolotāji un skolēnu vecāki, uzskaitot vairākus sociālās kompetences pilnveides nosacījumus, kas veicina saskarsmi un sadarbību.

Apkopojot un analizējot dažādu zinātnieku atziņas par mikrogrupas un mikrogrupu darbības būtību, promocijas darba autore ir definējusi mikrogrupu darbību kā *divu – trīs vienaudžu mērķtiecīgu kopdarbību, kas nodrošina katra tās dalībnieka sociālās mijiedarbības un izziņas darbības vienotību, palielinot sociālās pieredzes konstruēšanas iespējas*. Autore ir secinājusi, ka mikrogrupu darbība var tikt balstīta uz dažādu attiecību modeļiem, bet šī pētījuma kontekstā par tās organizācijas optimāliem veidiem tiek uzskatīta *draudzīgā kooperācija ar sociokognitīvo konfliktu pamatā*, t.i., sadarbība ar konflikta risināšanu starp skolēnu pozīcijām (viedokļiem) saskaņā ar savstarpējas palīdzības, empātijas un refleksijas principiem; *draudzīgā sacensība starp atsevišķām mikrogrupām*, kas stimulē katras mikrogrupas locekļu aktivitāti, liek katrai mikrogrupai strādāt saliedēti, intensīvi, ātri, bet kvalitatīvi. Apkopojot un analizējot dažādu zinātnieku atziņas par mikrogrupu darbības organizācijas teoriju un metodiku, promocijas darba autore ir secinājusi, ka zinātniski pamatotai un metodiski pārdomātai mikrogrupu darbības organizācijai ir raksturīgas vairākas priekšrocības, šī pētījuma kontekstā par būtiskajām uzskatītas šādas: paplašinās katra skolēna sociālās mijiedarbības un izziņas darbības pieredzes konstruēšanas iespējas, kas ir sociālās kompetences pilnveides būtisks aspekts; notiek skolēnu statusa atšķirību izlīdzināšana; paplašinās mācību procesa individualizācijas un diferenciacijas iespējas; notiek mācību procesa humanizācija: mainās

savstarpējo attiecību sistēma un līdz ar to mainās mācīšanās vide, konteksts. Par pamatu ņemot Ričarda Hekmana „grupas efektivitātes trīsdimensiju koncepciju”, Rodžera Švarca grupas efektivitātes kritēriju un rādītāju modeli un Gintera Hubera trīs veiksmīgas kopdarbības kritēriju grupas, promocijas darba autore ir izstrādājusi mikrogrupu darbības efektivitātes kritēriju un rādītāju sistēmu: *skolēnu sociālā kompetence, skolēnu mācību sasniegumi, klases mikrovide*. Lai mikrogrupu darbība būtu efektīva gan sociālajā, gan akadēmiskajā aspektā, jāievēro un savstarpēji jāsaprot šādi nosacījumi: skolotāja gatavība mikrogrupu darbības ieviešanai un izmantošanai mācību procesā; skolēnu sociālā un akadēmiskā sagatavotība mikrogrupu darbībai; mācību priekšmeta specifikas ievērošana. Pārējie nosacījumi (optimāli darba apstākļi: telpas iekārtojums, mikroklimats u.c.) ir atkarīgi no iepriekš minētajiem un ietekmē mikrogrupu darbības efektivitāti netieši. Tādējādi sociālā kompetence šī promocijas darba kontekstā ir ne tikai pētījuma priekšmets, bet arī viens no pētījuma objekta – mikrogrupu darbības – efektivitātes nosacījumiem, faktoriem un vērtēšanas kritērijiem. Apkopojot un analizējot dažādu zinātnieku atziņas par mikrogrupas un mikrogrupu darbības būtību, promocijas darba autore ir secinājusi, ka mācīšanos mikrogrupā var uzskatīt par individuālās mācīšanās priekšnoteikumu, par starpposmu starp skolēna darbību ar pieaugušā palīdzību un skolēna pilnīgi patstāvīgo darbību, tādējādi radusies izpratne par trim mācību darbības zonām (*skolotāja vadībā* – frontālā darbība, *sadarbībā ar klasesbiedriem* – mikrogrupu darbība un *patstāvīgi* – individuālā darbība) un trim mācību darbības līmeņiem (*zemu* – nepatstāvības līmeni, *vidēju* – daļējas patstāvības un dalītas atbildības līmeni un *augstu* – patstāvības un atbildības līmeni). Pētījuma gaitā autores izpratne par trim zonām un trim mācību darbības līmeņiem ir pilnveidojusies, tādējādi ir radusies jauna izpratne par piecām zonām un pieciem mācību darbības līmeņiem. Katra darbības zona ir atvasināta no iepriekšējās un veidota uz tās pamata. Šīs piecas darbības zonas, kurām atbilst pieci darbības izpildes atbildības un patstāvības līmeņi, nosaka mikrogrupu darbības organizācijas modeļa būtību un ieviešanas algoritmu. Balstoties uz jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides un mikrogrupu darbības organizēšanas metodoloģiju sākumskolas mācību procesā, atklātas teorētiski pamatotas jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences pilnveides likumsakarības, kuras promocijas darba autore pārbaudīja mikrogrupu darbības organizēšanas procesā, aprobējot praksē autores izstrādāto mikrogrupu darbības organizācijas modeli un tā ieviešanas algoritmu:

- *ja mikrogrupu darbības organizēšanas pirmajā (ierosināšanas) fāzē skolotājs kopā ar skolēniem veido efektīvu sociālkultūras vidi, kuras pamatā ir skolēnu mijiedarbība ar vienaudžiem un pieaugušajiem, tad katram mācību procesa dalībniekam tiek nodrošinātas līdzsvara meklēšanas iespējas starp individuālo un sociālo perspektīvu;*

- ja mikrogrupu darbības organizēšanas otrajā (apjēgšanas) fāzē skolotājs paplašina mijiedarbības iespējas, tad tiek veicināta katra skolēna sociālās pieredzes un savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem veidošanās;
- ja mikrogrupu darbības organizēšanas trešajā (refleksijas) fāzē skolotājs veicina skolēnu sadarbību daudzveidīgās skolotāja strukturētās un skolēnu pašnoteiktās atvērtās problēmsituācijās, tad tiek nodrošinātas katra skolēna sociālās pieredzes konstruēšanas iespējas.

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas vienas klases skolēnu sociālās kompetences četru mērījumu rezultātus empīriskā pētījuma „Skolēnu sociālās kompetences pilnveidi veicinoša mikrogrupu darbības organizācijas modeļa ieviešana 3.-4. klasē” programmas realizācijas noslēgumā, konstatēts, ka klases līmenī (mikrolīmenī):

- labvēlības līmenis klasē salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem ir paaugstinājies, jo līderu jeb “zvaigžņu” un “atzīto” kopējais skaits tagad pārsniedz “neievēroto” un “daļēji atzīto” kopējo skaitu ($10 > 7$);
- klases saliedētības indekss ir 0,191, tas ir paaugstinājies par 0,065 salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem (0,126);
- salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem abpusēji pozitīvo attiecību koeficients klasē ir paaugstinājies par 0,03, vienusēji pozitīvo attiecību koeficients – par 0,04, neitrālo attiecību koeficients ir samazinājies par 0,03, polāro attiecību koeficients – par 0,03, vienusēji negatīvo attiecību koeficients – par 0,01;
- ir maksimāli nozīmīga atšķirība starp SP_2 - SP_1 [$p=0,001$]; SP_3 - SP_1 [$p=0,000$]; SP_4 - SP_1 [$p=0,000$]; ir ļoti nozīmīga atšķirība starp PI_4 - PI_1 [$p=0,002$]; VI_4 - VI_1 [$p=0,003$]; SP_4 - SP_2 [$p=0,003$]; ir nozīmīga atšķirība starp PI_2 - PI_1 [$p=0,011$]; PI_4 - PI_2 [$p=0,014$]; PI_4 - PI_3 [$p=0,012$]; VI_2 - VI_1 [$p=0,030$]; VI_3 - VI_1 [$p=0,034$]; VI_4 - VI_2 [$p=0,033$]; VI_4 - VI_3 [$p=0,021$]; SP_3 - SP_2 [$p=0,025$]; SP_4 - SP_3 [$p=0,046$]; nav nozīmīgas atšķirības starp SS_4 - SS_1; PI_3 - PI_1; PI_3 - PI_2; VI_3 - VI_2; AMK_2 - AMK_1; AMK_3 - AMK_1; AMK_4 - AMK_1; AMK_3 - AMK_2; AMK_4 - AMK_2; AMK_4 - AMK_3;
- skolēnu sociālās kompetences līmeņa izteiktība pēc popularitātes indeksa ar katru mērījumu mainās (ranga vidēja vērtība attiecīgi pēc katra mērījuma ir 1,79; 2,59; 2,32 un 3,29). Ir maksimāli nozīmīga atšķirība starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa pētījuma sākumā un beigās [$p=0,001$];
- skolēnu sociālās kompetences līmeņa izteiktība pēc vērtētāja indeksa ar katru mērījumu pieaug (ranga vidējā vērtība attiecīgi pēc katra mērījuma ir 1,82; 2,44; 2,47 un 3,26). Ir maksimāli nozīmīga atšķirība starp sociālās kompetences līmeni pēc vērtētāja indeksa pētījuma sākumā un beigās [$p=0,001$];

- skolēnu sociālās kompetences līmeņa izteiktība pēc sociālās pieredzes koeficienta ar katru mērījumu pieaug (ranga vidējā vērtība attiecīgi pēc katra mērījuma ir 1,15; 2,44; 3,03 un 3,38). Ir maksimāli nozīmīga atšķirība starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc sociālās pieredzes koeficienta pētījuma sākumā un beigās [$p=0,000$];
- skolēnu sociālās kompetences līmeņa izteiktība pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta ar katru mērījumu mainās (ranga vidējā vērtība attiecīgi pēc katra mērījuma ir 2,12; 2,76; 2,76 un 2,35). Nav nozīmīgas atšķirības starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta pētījuma sākumā un beigās [$p=0,240$];
- nav nozīmīgas atšķirības starp zēnu un meiteņu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa, pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, pēc sociālās pieredzes koeficienta, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa katrā veiktajā mērījumā;
- nav nozīmīgas atšķirības starp krievu un latviešu tautības skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa, pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, pēc sociālās pieredzes koeficienta, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa katrā veiktajā mērījumā;
- nav nozīmīgas atšķirības starp pilnu un nepilnu ģimeņu skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa, pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, pēc sociālās pieredzes koeficienta, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa katrā veiktajā mērījumā;
- ir nozīmīgas atšķirības starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc vērtētāja indeksa 2. mērījumā atkarībā no bērnu skaita ģimenē. Visos pārējos gadījumos nav nozīmīgas atšķirības starp skolēnu sociālās kompetences līmeni pēc popularitātes indeksa, pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, pēc sociālās pieredzes koeficienta, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociometriskā statusa katrā veiktajā mērījumā atkarībā no bērnu skaita ģimenē;
- skolēnu sociālās kompetences līmenis pēc visiem kritērijiem pārsvarā ir paaugstinājies. Salīdzinot skolēnu sociālās kompetences līmeņa pirmā un pēdējā mērījuma rezultātus pēc sociometriskā statusa, pēc popularitātes indeksa, pēc vērtētāja indeksa un pēc sociālās pieredzes koeficienta, var konstatēt, ka ir samazinājies skolēnu skaits ar zemu, kritisku un vidēju sociālās kompetences līmeni un palielinājies skolēnu skaits ar optimālu un augstu sociālās kompetences līmeni. Salīdzinot skolēnu sociālās kompetences līmeņa 1. un 4. mērījuma rezultātus pēc apmierinātības ar klases mikrovidi koeficienta, var konstatēt, ka ir samazinājies skolēnu skaits ar zemu, kritisku un augstu sociālās kompetences līmeni un palielinājies skolēnu skaits ar optimālu un vidēju sociālās kompetences līmeni;

- salīdzinot skolēnu sociālās kompetences līmeņa (pēc vidējās aritmētiskās vērtības) pirmā un pēdējā mērījuma rezultātus, konstatēts, ka visi sociālās kompetences rādītāji ir paaugstinājušies;
- ir statistiski nozīmīgas sakarības starp dažām izlasēm, piem., 1. mērījumā ir vidēja korelācija starp neatkarīgajām izlasēm SS_1 – PI_1; SS_1 – SP_1; PI_1 – SP_1; 3. mērījumā – starp neatkarīgajām izlasēm VI_3 – SP_3; 4. mērījumā – starp neatkarīgajām izlasēm SS_4 – VI_4 un vāja korelācija starp neatkarīgajām izlasēm SS_4 – PI_4; SS_4 – SP_4;
- ir statistiski nozīmīgas sakarības starp dažām izlasēm, piem., vāja korelācija ir starp atkarīgajām izlasēm: SP_4 - SP_2; vidēja korelācija starp atkarīgajām izlasēm: PI_2 - PI_1; SP_2 - SP_1; SP_4 - SP_1; SP_3 - SP_2; SP_4 - SP_3; AMK_3 - AMK_2; AMK_2 - AMK_1; AMK_4 - AMK_3; VI_4 - VI_1; ļoti augsta korelācija starp atkarīgajām izlasēm: SP_3 - SP_1.

Nemot vērā empīriskā pētījuma rezultātus klases līmenī (mikrolīmenī) un individuālajā līmenī, var secināt, ka pētījuma mērķis ir sasniegts; visi pētījuma uzdevumi ir izpildīti. Pētījuma hipotēzes 1. un 3. pieņēmums ir pilnīgi apstiprinājies, pētījuma hipotēzes 2. pieņēmums ir daļēji apstiprinājies, jo skolēnu sociometriskā statusa (viens no kritērija – skolēna savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem – rādītājiem) un apmierinātības ar klases mikrovidi izmaiņas nav statistiski nozīmīgas [$p=0,785$; $p=0,240$], nav konstatēta stabila pozitīva dinamika, savukārt skolēnu popularitātes indeksa un vērtētāja indeksa (kritērija – skolēna savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem – rādītāji) un sociālās pieredzes izmaiņas ir statistiski nozīmīgas [$p=0,001$; $p=0,001$; $p=0,000$], konstatēta stabila pozitīva dinamika. Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka mikrogrupu darbības ieviešana un organizēšana mazākumtautību sākumskolas mācību procesā nodrošina daudzveidīgas mijiedarbības iespējas, paplašina sociālās kompetences pilnveides potences, veicinot katra skolēna sociālās pieredzes un savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem veidošanos; mikrogrupu darbībā skolotāja strukturētas, skolēnu pašnoteiktas atvērtas problēmsituācijas veicina skolēnu sadarbību ar sociokognitīvo un/vai kognitīvo konfliktu, kas ir katra skolēna sociālās pieredzes konstruēšanas, novērtējuma un pašnovērtējuma pamats. Pētījuma rezultātu analīze atklāj likumsakarības, kuras promocijas darba autore izvirza aizstāvēšanai kā **tēzes**:

- skolēna līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu nodrošina viņa sociālā kompetence, kura attīstās kopīgi veidotā efektīvā sociālkultūras vidē, kuras pamatā ir skolēnu mijiedarbība ar klasesbiedriem, vecākiem un skolotāju;
- skolēnu sociālā pieredze un savstarpējās attiecības ar klasesbiedriem attīstās, izmantojot apzinātās mijiedarbības un izziņas iespējas, ko mērķtiecīgi, bet neuzstājīgi skolēnu izvēlei piedāvā skolotājs, organizējot skolēnu mikrogrupu darbību kā divu-trīs klasesbiedru

kopdarbību, kas nodrošina katra tās dalībnieka sociālās mijiedarbības un izziņas darbības vienotību;

- mikrogrupu darbības ieviešanas procesā skolotāja mērķtiecīga, skolēnu sociālajai pieredzei atbilstoša palīdzība noteiktā secībā, mainot katrā nākamajā fāzē palīdzības būtību, veicina klases sociālkultūras vides attīstību, kas savukārt paplašina skolēnu pieredzes konstruēšanas iespējas kā pamatu skolēnu sociālās kompetences pilnveidei.

Rekomendācijas

Veiktā teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultāti varētu būt īpaši saistoši pamatizglītības skolotājiem (1.-4. kl.) – klases audzinātājiem, kā arī mācību priekšmetu skolotājiem, kas strādā ar jaunāko klašu skolēniem ne tikai mazākumtautību skolās, bet arī skolās ar latviešu mācībvalodu. Promocijas darba autore piedāvā pamatizglītības skolotājiem (1.-4. kl.) – klases audzinātājiem, kā arī mācību priekšmetu skolotājiem, kas strādā ar jaunāko klašu skolēniem, šādu mikrogrupu darbības ieviešanas secību:

- frontāli strādājot mācību stundās, pievērst skolēnu uzmanību konstruktīvās sociālās mijiedarbības būtībai un tās organizācijas noteikumiem;
- dalot klasi nosacītās komandās un turpinot strādāt frontāli, sekmēt skolēnu piederības kādai cilvēku kopībai apzināšanos, individuālās atbildības un pozitīvas savstarpējās atkarības veidošanos;
- organizējot frontālās pārrunas ar skolēniem starpbrīžos, klases audzinātāja stundās, veicināt skolēnu izpratni par sadarbības būtību un nozīmi cilvēku dzīvē;
- organizējot sociālos treniņus audzināšanas stundās (sadarbībā ar skolas psihologu), strādājot pie kopīgajiem klases projektiem, nodrošināt katram skolēnam iespēju konstruēt savu sociālo pieredzi, meklējot līdzsvaru starp individuālo perspektīvu (sava izpratne, intereses, viedoklis u. tml.) un sociālo perspektīvu (citu izpratne, intereses, viedoklis u. tml.);
- ņemot vērā mācību priekšmeta īpatnības, pakāpeniski ieviest mikrogrupu darbību mācību stundās, ievērojot šādu ieviešanas secību: sākumā vienotā, tad diferencētā, tad jauktā mikrogrupu darbība diādēs, pēc tam vienotā, tad diferencētā, tad jauktā mikrogrupu darbība triādēs; sākumā daudzveidīgās skolotāja strukturētajās problēmsituācijās, tad daudzveidīgās skolēnu pašnoteiktajās atvērtajās problēmsituācijās, tādējādi nodrošinot katra skolēna savstarpējo attiecību ar vienaudžiem, sociālās pieredzes un apmierinātības ar klases mikrovidi konstruēšanas, novērtējuma un pašnovērtējuma iespējas.

Pētījuma gaitā izstrādātais un praksē pārbaudītais jaunāko klašu skolēnu mikrogrupu darbības organizācijas modelis un it īpaši tā ieviešanas algoritms var tikt plaši izmantots ne tikai skolas pedagoģiskajā procesā, bet arī ārpus skolas, piem., skolēnu interešu izglītībā (skolēnu interešu centru, mākslas skolu u. tml. darbībā), ģimenes ikdienā u. tml., – kā jebkura

izglītojošā, audzinošā, attīstošā pasākuma struktūra, jebkuras refleksīvās funkcijas (mērķa izvirzīšana, plānošana, lēmuma pieņemšana u.c.) apguves secība.

Turpmākajos pētījumos būtu jāpievērš īpaša vērība jaunāko klašu skolēnu sociālās kompetences kritēriju – savstarpējo attiecību ar klasesbiedriem un apmierinātības ar klases mikrovidi – izpratnei un pilnveidei sākumskolas mācību procesā. Ir pamatota vajadzība veikt šajā jomā salīdzinošos pētījumus latviešu un mazākumtautību skolās, kā arī turpināt pētīt skolēnu sociālās kompetences pilnveides likumsakarības 5.-6. klasē.

Literatūras saraksts

1. Akopova Ž. (2004). *Mentora palīdzība skolotāju komandai bilingvālās izglītības ieviešanā: sociālā pedagoģija: promocijas darbs*. – R.: LU. – 265 lpp.
2. Albrehta Dz. (1998). *Pētīšanas metodes pedagoģijā*. – R.: Mācību grāmata. – 104 lpp.
3. Andersone R. (2004). *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. – R.: RaKa. – 84 lpp.
4. Baldiņš A., Raževa A. (2001). *Klases audzinātāja darbs skolēnu personības izpētē*. – R.: Pētergailis. – 76 lpp.
5. Balsons M. (1996). *Kā izprast klases uzvedību*. – Lielvārde: Lielvārds. – 208 lpp.
6. Barkholcs U., Homfeldts H. G. (2004). Vienādas metodes nesniedz vienādus rezultātus: skolas kultūras nozīme kooperācijas ieviešanā. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 81.-93. lpp.
7. Bolcs A. (2004). Sociālās mācīšanās aspekti Makarenko pedagoģijā. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 293.-302. lpp.
8. Božoviča L. (1975). *Personība un tās veidošanās skolas gados: Psiholoģisks pētījums*. – R.: Zvaigzne. – 303 lpp.
9. Briede B. (1996). *Studentu komunikatīvo prasmju līmeņa paaugstināšanas pedagoģiski psiholoģiskie līdzekļi: pedagoģijas teorija un vēsture: promocijas darbs*. – R.: LU. – 173 lpp.
10. Briede B., Laitāne M., Neimanis G. (1999). *Grupās darba nozīme sociālās kompetences attīstībā*. – Latvijas Lauksaimniecības konsultāciju un izglītības atbalsta centrs. – 28 lpp.
11. Brodija S. M. (2004a). Kooperatīvā mācīšanās un skolotāju teorijas no konstruktīvisma viedokļa. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 136.-150. lpp.
12. Brodija S. M., Deja M. (2004b). Sadarbība kooperācijai. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 160.-173. lpp.
13. Cukermane G. (1994a). *Saskarsmes veidi apmācībā: 1. daļa*. – R.: Pedagoģiskais centrs "Eksperiments". – 98 lpp.
14. Cukermane G. (1994b). *Saskarsmes veidi apmācībā: 2. daļa*. – R.: Pedagoģiskais centrs "Eksperiments". – 139 lpp.
15. Cukermane G. (1994c). *Saskarsmes veidi apmācībā: 3. daļa*. – R.: Pedagoģiskais centrs "Eksperiments". – 123 lpp.
16. Čehlova Z. (2001). Pētnieciskā izziņas darbība kā konflikta novēršanas līdzeklis mācību procesā. *Konflikta teorija un prakse multikulturālā sabiedrībā: Starptautiskās konferences rakstu krājums*. – R.: SO „Izglītība tautas attīstībai”. – 149.-156. lpp.
17. Čehlova Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. – R.: RaKa. – 136 lpp.
18. Čehlova Z., Grinpauks Z. (2003). *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās*. – R.: RaKa. – 114 lpp.
19. Drebes K. (2004). Grupu mācības skolotāju izglītībā. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 151.-159. lpp.
20. Dzintere D., Pučure I. (2003). Radošā rotaļa un spēles. *Es gribu iet skolā*. Autoru kolektīvs: R. Kaņepēja, D. Lieģeniece, E. Černova u.c. – R.: SIA „Puse Plus”. – 35.-49. lpp.
21. Fišers R. (2005a). *Mācīsim bērniem domāt*. – R.: RaKa. – 325 lpp.

22. Fišers R. (2005b). *Mācīsim bērniem mācīties.* – R.: RaKa. – 219 lpp.
23. Fjelds S. Ē. (1998). *No parlamenta līdz klasei.* – R.: Rīgas pilsētas skolu valde. – 67 lpp.
24. Garleja R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē.* – R.: RaKa. – 199 lpp.
25. Geidžs N. L., Berliners D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija.* – R.: Zvaigzne ABC. – 662 lpp.
26. Gundara J. S. (2004). Starpkultūru kooperatīvās mācīšanās vadlīnijas. *Kooperatīvā mācīšanās.* – R.: RaKa. – 281.-285. lpp.
27. Hansena K. A., Kaufmane R. K., Saifers S. (1998). *Izglītība un demokrātijas kultūra: bērības pieredze.* R.: Sororsa fonds – Latvija. – 144 lpp.
28. Helds J. (2004). Kooperatīvā mācīšanās un skolēns kā subjekts. *Kooperatīvā mācīšanās.* – R.: RaKa. – 46.-52. lpp.
29. Hubers G. L. (2004a). Kooperatīvā mācīšanās mācību formu kontekstā. *Kooperatīvā mācīšanās.* – R.: RaKa. – 22.-45. lpp.
30. Hubers G. L. (2004b). Kooperatīvās mācīšanās perspektīvas Eiropā. *Kooperatīvā mācīšanās.* – R.: RaKa. – 303.-319. lpp.
31. Jurgena I. (2001). Pretrunas starp zināšanām un darbības prasmēm kā konfliktu cēlonis. *Konflikta teorija un prakse multikulturālā sabiedrībā:* Starptautiskās konferences rakstu krājums.– R.: SO „Izglītība tautas attīstībai”. – 89.-98. lpp.
32. Karpova Ā. (1998). *Personība. Teorijas un to rādītāji.* – R.: Zvaigzne ABC. – 222 lpp.
33. Kiralijs D. (2004). Par kvalitatīvu kooperatīvās mācīšanās novērtējumu tulkotāju izglītībā - konstruktīvisma pieeja. *Kooperatīvā mācīšanās.* – R.: RaKa. – 217.-233. lpp.
34. Kjaergards E., Martineniene R. (1996). *Pieci gaviļu saucieni demokrātijai.* – Dānija: Freka. – 122 lpp.
35. Koena E. G. (2004). Kooperatīvā darba priekšnoteikumi mazās grupās. *Kooperatīvā mācīšanās.* – R.: RaKa. – 53.-62. lpp.
36. Koķe T., Rupmeja E. (2001). *K.G.Jungs mūsdienu skolai.* – R.: RaKa. – 106 lpp.
37. Kolominskis J. (1984). *Cilvēks cilvēku vidū.* – R.: Zvaigzne. – 277 lpp.
38. Kolominskis J. (1990). *Cilvēks: psiholoģija.* – R.: Zvaigzne. – 217 lpp.
39. Kourosa K., d'Apolonija S., Poulsena K., Hove N., Abrami F. C. (2004). Kooperatīvā grupu darba novērošana bioloģijas stundās: strukturētās shēmas izmantošana. *Kooperatīvā mācīšanās.* – R.: RaKa. – 234.-247. lpp.
40. Kraitone J. (2004). *Izglītības loma sociālās izstumtības apkarošanā* (pamatreferāts). Eiropas un Centrālās Āzijas piemērošana bērniem, Sarajeva, 2004. g. 13.-15. maijs. Otrā starpvaldību konference. – 24 lpp.
41. Kristensens D. (2004). Kooperatīvās mācīšanās papildinājums ar kopēju vērtējumu. *Kooperatīvā mācīšanās.* – R.: RaKa. – 196.-205. lpp.
42. Kupčs J. (1997). *Saskarsmes būtība.* – R.: Zvaigzne ABC. – 72 lpp.
43. Lāmanens A. (2003). Kā sekmīgi veikt pārmaiņas? *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana.* – R.: Rīgas Skolotāju izglītības centrs. – 77.-85. lpp.
44. Lamberigts R., Dīpenbroks J.-V. (2004). Aktīvās mācības kooperatīvā mācību vidē: eksperimenta īstenošana un rezultāti. *Kooperatīvā mācīšanās.* – R.: RaKa. – 106.-116. lpp.

45. Lasmanis A. (2002a). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos* (1. grāmata). – R.: Izglītības sōji. – 236 lpp.
46. Lasmanis A. (2002b). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. SPSS*. (2. grāmata). – R.: Izglītības sōji. – 422 lpp.
47. Lasmanis A. (2003). *Māksla apstrādāt datus: Pirmie sōji*. – R. – 32 lpp.
48. Lasmanis A. (2006). *Datu analīze pedagoģijā*. Lekciju materiāls. – R.
49. Līdaka A. (1999). *Jaunāko klašu skolēnu vērtību veidošanās: vispārīgā pedagoģija: promocijas darbs*. – R.: LU. – 138 lpp.
50. Lieģeniece D. (1998). Mijiedarbība. *Mācīsimies sadarbojoties*. L.Grīgules un I.Silovas red. – R.: Mācību grāmata. – 9.-12. lpp.
51. Lieģeniece D. (1999). *Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā (5-7 gadu vecumā)*. – R.: RaKa. – 262 lpp.
52. Luca I. M. (2004). Kooperatīvie mācību modeļi pamatskolās. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 117.-135.lpp.
53. Lūiss Dž., Kovija H. (2004). Kooperatīvā grupu darba iespējas un ierobežojumi. Pētījums par skolotāju viedokļiem. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 286.-292. lpp.
54. *Mācīšanās ir zelts*. (2001). Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. – R.: UNESCO LNK. – 255 lpp.
55. Maļicka J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. – R.: RaKa. – 129 lpp.
56. Maslo E. (2003a). *Mācīšanās spēju pilnveide: monogrāfija*. – R.: RaKa. – 193 lpp.
57. Maslo E. (2003b). *Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācību procesā: vispārīgā pedagoģija: promocijas darbs*. – R.: LU. – 299 lpp.
58. Maslo I. (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. – R.: RaKa. – 172 lpp.
59. Maslo I., Tiļļa I. (2005). Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiskā kategorija. *Skolotājs*. – Nr.3(51). – 4.-9. lpp.
60. Maslo I. u. c. (2006). *No zināšanām uz kompetentu darbību. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. I. Maslo red., autoru kolektīvs: Ž. Akopova, I. Brante, I. Briška, R. Hahele, J. Helds, I. Helmane, J. Klišāne, E. Maslo, I. Maslo, L. Ose, Z. Rubene, I. Tiļļa, L. Turuševa. – R.: LU Akadēmiskais apgāds. – 186 lpp.
61. Ņikiforovs O. (1994). *Lomu mijiedarbības sistēmas "Skolotājs-skolēns" ietekme uz skolēnu tuvākās attīstības zonas kognitīvajiem komponentiem: (vispārīgā psiholoģija)*. Promocijas darba kopsavilkums. – R.: LU. – 27 lpp.
62. Odiņa I. (2004). *Skolotāju sociālo prasmju pilnveide profesionālās tālākizglītības procesā: pieaugušo pedagoģija: promocijas darbs*. – R.: LU. – 167 lpp.
63. Omārova S. (1994). *Cilvēks runā ar cilvēku: Saskarsmes psiholoģija*. – R.: SIA "Kamene". – 110 lpp.
64. Omārova S. (1996). *Cilvēks dzīvo grupā: Sociālā psiholoģija*. – R.: LR IZM. – 187 lpp.
65. van Oudenhovens J. P. (2004). Kooperatīvās mācīšanās un sekmju mijiedarbība. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 206.-216. lpp.

66. Pažē M. (2004). Kooperatīvā mācīšanās un sociālā daudzveidība. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 261.-268. lpp.
67. Piažē Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. – R.: Pētergailis. – 319 lpp.
68. Plaude I. (2003). *Sociālā pedagogija*. – R.: Raka. – 188 lpp.
69. Plaude I. (2004a). Kooperācijas mācību procesā. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 9.-13. lpp.
70. Plaude I. (2004b). Kooperatīvās mācīšanās koncepcijas pedagoģiskajā psiholoģijā. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 14.-21. lpp.
71. Pļaveniece M., Škuškovnika D. (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. – R.: RaKa. – 200 lpp.
72. Poulsena K., Abrami F.C., Kourosa K., Čambersa B. (2004). Kooperatīvās mācīšanās vērojumi ģeometrijas stundās: procesa novērošanas metode. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 248.-260. lpp.
73. Raizis Ļ. (2000). Matemātiskās metodes sociālajās zinātnēs. – R.: RaKa. – 296 lpp.
74. Reņģe V. (2006). Organizāciju psiholoģija. – R.: Kamene. – 128 lpp.
75. Ričs I., Ari R.B. (2004). Ekspertu domas par mācību stratēģijām neviendabīgās klasēs. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 94.-105. lpp.
76. Rifkins Dž. (2004). *Jaunās ekonomikas laikmets: kāpēc jūs tērējat vairāk, bet jums pieder mazāk*. – R.: Jumava. – 279 lpp.
77. Rubana I. M. (2004). *Mācīties darot: interaktīvās mācības*. – R.: RaKa. – 262 lpp.
78. Sālbergs P. (2003a). Ceļā uz demokrātisku skolu. *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – R.: Rīgas Skolotāju izglītības centrs. – 6.-13. lpp.
79. Sālbergs P. (2003b). Kā skolēni mācās? *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – R.: Rīgas Skolotāju izglītības centrs. – 14.-21. lpp.
80. Sālbergs P. (2003c). Kā veicināt efektīvu mācīšanos skolā? *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – R.: Rīgas Skolotāju izglītības centrs. – 22.-27. lpp.
81. Sālbergs P. (2003d). Problēmu risināšana un mācīšanās skolā. *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – R.: Rīgas Skolotāju izglītības centrs. – 35.-44. lpp.
82. Sālbergs P. (2003e). Grupas pētījums – aktīvs, uz problēmas risinājumu balstīts mācīšanās veids. *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – R.: Rīgas Skolotāju izglītības centrs. – 45.-52. lpp.
83. Sālbergs P. (2003f). Kooperatīvās mācīšanās pamatprincipi demokrātiskā skolā. *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – R.: Rīgas Skolotāju izglītības centrs. – 53.-65. lpp.
84. Sings B.R. (2004). Vai kooperatīvā mācīšanās sniedz vienlīdzīgas iespējas? *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 269.-276. lpp.
85. Slavins R.E. (2004). Kooperatīvā mācīšanās un sekmes: empīriski pamatota teorija. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 174.-195. lpp.

86. Šahara H., Šarans Š. (2004). Skolu darba organizācijas un kooperatīvās mācīšanās savstarpējā sakarība. *Kooperatīvā mācīšanās*. – R.: RaKa. – 63.-80. lpp.
87. Špona A. (2001). *Audzinašanas teorija un prakse*. – R.: RaKa. – 162 lpp.
88. Špona A., Čehlova Z. (2004). *Pētniecība pedagogijā*. – R.: RaKa. – 204 lpp.
89. Špona A. (2005). Skolēnu uzvedība kā attieksmes izpausme darbībā. *Skolotājs*, 2(50). – 60.-63. lpp.
90. Tiļļa I. (2003). *Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā: sociālā pedagogs: promocijas darbs*. – R.: LU. – 250 lpp.
91. Tiļļa I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Monogrāfija. – R.: RaKa. – 295 lpp.
92. Tūna A. (2006a). Mācāmie demokrātiju. Mācāmie demokrātiski. *Demokrātijas pamati*. Projekta „Mēs savai valstij” pieredzes materiāls. – R.: IAC, McĀbols. – 3.-11. lpp.
93. Tūna A. (2006b). Mācīšanās mācīties: skolēniem un skolotājiem. *Demokrātijas pamati*. Projekta „Mēs savai valstij” pieredzes materiāls. – R.: IAC, McĀbols. – 12.-19. lpp.
94. Tūna A. (2006c). *Mēs savai valstij*. Informatīvais materiāls. – R.: IAC, McĀbols. – 8 lpp.
95. Valbis J. (2004). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. – R.: Zvaigzne ABC. – 200 lpp.
96. Vorobjovs A. (2001). Personības socializācija un audzināšana: „konflikts” vai „vienprātība”. *Konflikta teorija un prakse multikulturālā sabiedrībā: Starptautiskās konferences rakstu krājums*. – 82.-88. lpp.
97. Vorobjovs A. (2002). *Sociālā psiholoģija*. – R.: Izglītības solī. – 340 lpp.
98. Žogla I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. – R.: RaKa. – 275 lpp.
99. Žukovs L. (1997). *Ievads pedagogijā*. – R.: RaKa. – 234 lpp.
100. Al-Balooshi, M., Baranowski, M., Bennett, M. et. al. (1998). *Promoting Social competence*. [Online] <http://www.dundee.ac.uk/psychology/prosoc.htm>
101. Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10, pp. 282-293.
102. Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia. – 186 p.
103. Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence*. New York: Guilford Press.
104. Asher, S. R., & Williams, G. A. (1987). Helping children without friends in home and school. In *Children's social development: Information for teachers and parents*. Urbana, IL: ERIC, Clearing House on Elementary and Early Childhood Education.
105. Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, pp. 586-598.
106. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
107. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148.

108. Barker, L. L., Wahlers, J., & Watson, K. W. (2001). *Groups in Process: An Introduction to Small Group Communication*. Allyn & Bacon.
109. Barton, B. K., & Cohen, R. (2004). Classroom Gender Composition and Children's Peer relations. *Child Study Journal*, 34(1), pp. 29-45.
110. Baxter, L. A. (1988). A dialectical perspective on communication strategies in relationship development. In S. Duck (Ed.), *Handbook of Personal Relationships: Theory, research and interventions*. New York: John Wiley, pp. 257-273.
111. Baxter, L. A. (1992). Interpersonal communication as dialogue: A response to the "Social Approaches Forum." *Communication Theory*, 2, pp. 330-337.
112. Beebe, S. A., & Masterson, M. J. T. (2003). *Communicating in Small Groups: Principles and Practices*. Allyn & Bacon.
113. Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
114. Bochner, A. P. (1994). Perspectives on inquiry II: Theories and stories. In M. L. Knapp & G. R. Miller (Eds.), *Handbook of interpersonal communication (2nd ed.)* Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 21-41
115. Bormann, E. G., & Bormann, N. C. (1988). *Effective small group communication*. 4th ed. Edina, MN: Burgess.
116. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University press.
117. Bursuck, W. D., & Asher, S. R. (1986). The Relationship between Social Competence and Achievement in Elementary School Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), pp. 41-49.
118. Campbell, J. J., Lamb, M. E., & Hwang, C. P. (2000). Early Child-Care Experiences and Children's Social Competence Between 1 ½ and 15 Years or Age. *Applied Developmental Science*, 4(3), pp. 166-175.
119. Casement, R. A. (2003). Vygotsky's Place in our Teacher Education Classroom. Southern University. *E-Journal of Teaching & Learning in Diverse Settings*, 1(1), pp. 120-124.
120. Cavell, T. A. (1990). Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), pp. 111-122.
121. Christenson, S. L. (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, 33(1), pp. 83-104.
122. Cohen, E. G. (1994). *Desinging groupwork: Strategies for the Heterogeneous classroom*. – New York: Teachers College, Columbia University. – 203 p.
123. Cohen, E. G., & Lotan, R. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, pp. 99-120.
124. Damon, W., & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, pp. 347-367.
125. Damon, W., & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.

126. Diener, M. L., & Kim, D.-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology, 25*, pp. 3-24.
127. Dimmock, C., & Walker, A. (2004). A new approach to strategic leadership: learning-centeredness, connectivity and cultural context in school design. *School Leadership & Management, 24*(1), pp. 39-56.
128. Dodge, K. A., Schlundt, D. G., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, pp. 309-336.
129. *Effective behavior in organizations: Learning from the interplay of cases, concepts and student experiences*. (1988). Homewood, Illinois 60430: IRWIN. – 959 p.
130. Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, self-regulation, and social competence. In M. Clark (Ed.). *Review of Personality and Social Psychology*, Newbury Park, CA: Sage, 14, pp. 119-150.
131. Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1999). A Social Goals Perspective on Children's Social Competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 7*(3), pp. 156-168.
132. European Commission. (2004a). *Implementation of the "Education and Training 2010" Work Programme. Working Group "Key Competences". Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. [Online] <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
133. European Commission. (2004b). *Implementation of the "Education and Training 2010" Work Programme. Working Group "Key Competences" Progress Report*. [Online] <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>
134. European Commission. (2005). *Implementation of the "Education and Training 2010" Work Programme. Focus Group of Key Competences Report*. [Online] <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2005.pdf>
135. Foster, S. L., & Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, pp. 625-638.
136. Funke, U., & Schuler, H. (1998). Validity of Stimulus and Response Components in a Video Test of Social Competence. *International Journal of Selection and Assessment, 6*(2), pp. 115-123.
137. Golarz, R., & Golarz, M. J. (1995). *The Power of Participation: Improving Schools in a Democratic Society*. Champaign, USA.
138. Goldman, J. A., Corsini, D. A., & DeUrioste, R. (1980). Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social competence of young children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*, pp. 209-220.
139. Gottman, J. M., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development, 46*, pp. 709-718.
140. Greenspan, S., & Granfield, J. M. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. *American Journal on Mental Retardation, 96*(4), pp. 442-453.

141. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21(1), pp. 167-181.
142. Hackman, J. R. (1990). *Groups that work and those that don't: Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. – 548 p.
143. Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001a). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), pp. 79-119.
144. Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Denham, S. A. (2001b). Spinning the Pinwheel, Together: More Thoughts on Affective social competence. *Social Development*, 10(1). – pp. 130-136.
145. Hallinan, M. T. (1983). Recent Advances in Sociometry. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds), *The Development of Children's Friendships*. New York: Cambridge University Press.
146. Harris, T. E., & Sherblom, J. C. (2002). *Small Group and Team Communication*. Allyn & Bacon.
147. Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, pp. 120-126.
148. Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
149. Henson, K. T. (2003). Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base. *Education*. 124(1), pp. 5-16.
150. Hobson, C. G., & Zack, D. R. (1993). Education for Democracy: The Close up Story. *Social Studies*, 84(5), pp. 189-194.
151. Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). *Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships*. Department of Psychology: Social and Health Sciences, Duke University. [Online] <http://www.udel.edu/psych/fingerle/article1.htm>
152. Hutchby, I. (2005). Children's Talk and Social Competence. *Children & Society*, 19, pp. 66-73.
153. Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), pp. 133-140.
154. John-Steiner, V., & Mahn, H. (2003). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*. [Online] <http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsy/johnsteiner.html>
155. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). What Makes Cooperative Learning Work. In D. Kluge, S. McCuire, D. Johnson, & R. Johnson (Eds.), *Jalt Applied Materials. Cooperative learning*, Tokyo, Japan Association for Language Teaching, pp. 23-36.
156. Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc.
157. Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
158. Klecker, B. M. (2003). Formative Classroom Assessment Using Cooperative Groups: Vygotsky and Random Assignment. *Journal of Instructional Psychology*, 30(3), pp. 216-220.
159. Kutnick, P. J. (1988). *Relationships in the Primary School Classroom*. London: P.C.P.Paul Chapman Publishing Ltd.

160. Kyratzis, A. (2004). Talk and Interaction Among Children and Co-Construction of Peer Groups and Peer Culture. *The Annual Review of Antropology*, 33, pp. 625-649.
161. Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, pp. 333-359.
162. Larey, T. S., & Paulus, P. B. (1999). Group Preference and Convergent Tendencies in Small Groups: a Content Analysis of Group Brainstorming Performance. *Creativity Research Journal*, 12, pp. 175-184.
163. Larkin, M. (2002, December). *Using Scaffolded Instruction to Optimize Learning*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Arlington. Virginia. pp. 3-4.
164. Levinsohn, M., & Klyap, J. M. (1999). *Improving Social Competence in a Middle School*. Paper presented at the National Association of School Psychologists Annual Convention, Las Vegas, NV, April, 1999.
165. Lindsey, E. W. (2002). Preschool Children's Friendships and Peer Acceptance: Links to Social Competence. *Child Study Journal*, 32(3), pp. 145-156.
166. McClellan, D. E., & Kinsey, S. (1999) Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1). [Online] <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/v1n1.html>
167. McClellan, D. E., & Katz, L. G. (2001, March). *Assessing Young Children's Social Competence*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. [Online] http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/32/ccpdf
168. McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1999). A Multimeasure Performance-Based Assessment of Social Competence in Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), pp. 67-75.
169. Mendez, J. L., McDermott, P., & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and Promoting Social Competence with African American Preschool Children: Developmental and Contextual Considerations. *Psychology in the Schools*, 39(1), pp. 111-123.
170. Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press of Glencoe.
171. Miller, A. L., Gouley, K. K., Shields A. et.al. (2002). *Children's Social and Emotional Competence in Head Start Classrooms: Observational Methods*. Paper presented at the Head Start National Research Conference (6th, Washington, DC, June 26-29, 2002).
172. Mize, J., & Cox, R. A. (2001). Social Knowledge and Social Competence: Number and Quality of Strategies as Predictors of Peer Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 151(1), pp. 117-127.
173. Morais, A. M., & Rosha, C. (1999). Development of Social Competences in the Primary School – study of specific pedagogic practices. *British Educational Research Journal*, 26(1), pp. 91-118.
174. Murphy, P. (1999). *Learners, Learning and Assessment*. London: Paul Chapman.
175. Ngeow, K., & Kong, Y.-S. (2001, October). *Learning to Learn: Preparing Teachers and Students for Problem-Based Learning*. ERIC DIGEST Clearinghouse on Reading, English, and Communication. Indiana University, pp. 3-4.

176. Oden, S. (1987). *The Development of Social Competence in Children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. [Online] www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed281610.html
177. Odom, S. L., & McConnell, S. R. (1985). A performance-based conceptualization of social competence of handicapped preschool children: Implications for assessment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(4), pp. 1-19.
178. Pellegrini, A. D., & Glickman, C. D. (1991). *Measuring Kindergartners' Social Competence*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. [Online] <http://www.ericdigests.org/pre-9218/social.htm>
179. Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J.V. Wertsch et al. (Eds), *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press, pp. 139-164.
180. Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L., & Coplan, R. (1996). The Relation of Maternal Directiveness and Child Attachment Security to Social Competence in Preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19(2), pp. 309-325.
181. Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), pp. 111-135.
182. Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. VanHasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development*, New York: Plenum, pp. 283-323.
183. Sarason, B. R. (1981). The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence*. New York: Guilford Press.
184. Schwarz, R. M. (1994). *The Skilled Facilitator: Practical Wisdom for Developing Effective Groups*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
185. Schwartz, W. (1999). Developing Social Competence in Children. *Choices Briefs*. Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University, New York, 3, pp. 3-6.
186. Schwartz, W. (2001, December). *Closing the Achievement Gap: Principles for Improving the Educational Success of All Students*. ERIC DIGEST. ERIC Clearinghouse on Urban Education. Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University, New York. pp. 3-4.
187. Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
188. Shaw, M. E. (1971). *Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior*. New York: McGraw-Hill.
189. Slavin, R. E. (1990, December/January). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, pp. 52-54.
190. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

191. Stoof, A., Martens, R. L., & van Merriënboer, J. J. G. (2004). *Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства* (перевод с англ. Е. Орёл). [Online] <http://www.ht.ru/press/articles/?view=art26>
192. ten Dam, G. T. M., & Volman, M. L. L. (2003). A Life Jacket or an Art of Living: Inequality in Social Competence Education. *Curriculum Inquiry*, Published by Blackwell Publishing, 33(2), pp. 117-137.
193. Verghaeghe, J. P., & Vannobbergen, B. (2000). *Classroom Management, Social Participation Structures and Required Social Competence in Kindergarten*. Paper presented at the 81st annual meeting of the AERA, New Orleans, April, pp. 24-28.
194. Vincent, C. G., Horner, R. H., & Sugai, G. (2002, July). *Developing Social Competence for All Students*. ERIC/OSEP Digest. [Online] www.hoagiesgifted.org/eric/e626.html
195. Vorbach, A.M., & Foster, S.L. (2003). *The Relationship between Emotional Competence and Social Competence in Early Adolescence*. Paper presented at the 2003 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (70th Anniversary, Tampa, FL, April 24-27, 2003).
196. Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1995). *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment: Elementary Version*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
197. Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2003). *Identifying Meaningful Behaviors for Social Competence: A Contextual Approach*. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association (111th, Toronto, ON, Canada, August, pp. 7-10.
198. Webster-Stratton, C., & Woolley Lindsay, D. (1999). Social Competence and Conduct Problems in Young Children: Issues in Assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), pp. 25-43.
199. Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (1998). Social Competence. *Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence*. *Gale Research*. [Online] http://www.findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0004/ai_2602000487
200. Wentzel, K. R. (2003, September). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory into Practice*.
201. Wood, D. & Wood, H. (1996). Vygotsky, Tutoring and Learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), pp. 5-16.
202. Zsolnai, A. (2002). Relationship Between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievement. *Educational Psychology*, 22(3), pp. 317-329.
203. Абульханова-Славская К. А. (1991). *Стратегия жизни*. – М.: Мысль. – 299 с.
204. Андреева Г. М. (2004). *Социальная психология*. – М.: Аспект Пресс. – 366 с.
205. Амонашвили Ш. А. (1988). В школу – с шести лет. *Педагогический поиск*. Сост. И. Н. Баженова. – М.: Педагогика. – С. 8-49.
206. Бабаева Ю. Д. и др. (1983). Целевая структура при совместном решении мыслительных задач: Сообщение 1. *Новые исследования в психологии*, 2(29). – С. 10-17.
207. Бабаева Ю. Д. и др. (1984). Целевая структура при совместном решении мыслительных задач: Сообщение 2. *Новые исследования в психологии*, 1(30). – С. 61-65.

208. Белова Е. С. (1989). Диалогическое взаимодействие школьников при решении мыслительных задач. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*, 2(6). – С. 49-54.
209. Библер В. С. (1992). *Основы программы школы диалога культур*. – Кемерово.
210. Библер В. С. (1997). *На гранях логики культуры: Книга избранных очерков*. – М.: Русское феноменологическое общество. – 440 с.
211. Блонский П. П. (1997). *Психология младшего школьника*. – М.: Институт практической психологии: НПО «Модэк». – 573 с.
212. Бэррон Р. С., Миллер Н., Керр Н. Л. (2003). *Социальная психология группы: процессы, решения, действия*. – СПб.: Питер. – 272 с.
213. Вайзер Г. А. (1991). Психологический анализ деятельности учащихся при составлении учебных групп. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*, 1(5). – С. 55-59.
214. Вахрушев А. А., Кузнецова И. В. (2003). Как мы предлагаем использовать технологию работы в малых группах. *Начальная школа плюс До и После*, 6. – С. 15–17.
215. Виноградова М. Д., Первин И. Б. (1977). *Коллективная познавательная деятельность школьников*. – М.: Просвещение. – 159 с.
216. Витковская И. М. (1997). Как организовать групповую учебную работу младших школьников. *Начальная школа*, 12. – С. 53-79.
217. Выготский Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика. – 480 с.
218. Выготский Л. С. (1996). История развития высших психических функций. *Психологическая наука и образование*, 2. – С. 5-8.
219. Выготский Л. С. (2004). *Вопросы детской психологии*. – СПб.: СОЮЗ. – 224 с.
220. Грауманн К. Ф. (2001). Введение в историю социальной психологии. *Перспективы социальной психологии*. Ред.-сост.: М. Хьюстон, В. Штребе, Дж. М. Стефенсон.— М.: ЭКСМО-Пресс – С. 24-44.
221. Гришина Н. В. (2004). *Психология конфликта*. – СПб.: Питер. – 464 с.
222. Давыдов В. В. (1992). Генезис и развитие личности в детском возрасте. *Вопросы психологии*, 1. – С. 22-33.
223. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. (1992). Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*, 3. – С. 14-19.
224. Дахин А. Н. (2003). *Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника?* Вопросы интернет образования. [Online] http://center.fio.ru/vio/vio_17/resource/Print/art_1_6.htm
225. Джерджен К. Дж. (2003). *Социальный конструкционизм: знание и практика: сборник статей*. Под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск: БГУ. – 228 с.
226. Добрович А. Б. (1987). *Воспитателю о психологии и психогигиене общения*. – М.: Просвещение. – 208 с.
227. Донцов А. И., Саркисян Ш. В. (1980). Совместная деятельность как фактор межличного восприятия в группе. *Вопросы психологии*, 4. – С. 38-49.
228. Зауш-Годрон Ш. (2004). *Социальное развитие ребёнка*. – СПб.: Питер. – 123 с.

229. Ингенкамп К. (1991). *Педагогическая диагностика*. – М.: Педагогика. – 240 с.
230. Кан-Калик В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. – М.: Просвещение. – 190 с.
231. Капрара Дж., Сервон Д. (2003). *Психология личности*. – СПб.: Питер. – 640 с.
232. Кларин М. В. (1998). *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта)*. – Рига: НПЦ Эксперимент. – 176 с.
233. Кларин А. Г. (1999). *Технология обучения: идеал и реальность*. – Рига: НПЦ Эксперимент.
234. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. (2005). *Педагогический словарь*. – М.: Академия. – 176 с.
235. Коломинский Я. Л. (1976). *Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности*. – Минск.
236. Коломинский Я. Л. (2003). *Социальная психология школьного класса*. – Минск: Аинформ. – 312 с.
237. Кон И. С. (2005). *Дружба*. – СПб.: Питер. – 330 с.
238. Кондаков А. (2004). *Ното kompetentus*. Инновационная образовательная сеть «Эврика» [Online] http://www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_458_1.doc
239. Крайг Г., Бокум Д. (2004). *Психология развития*. – СПб.: Питер. – 940 с.
240. Крепо Ж., Жариж К. (1996). Вербальные взаимодействия и модель устойчивых/неустойчивых состояний знания. *Иностранная психология*, 6. – С.13-19.
241. Кудряшова Т. Г., Чиханова О. В. (2003). Групповая форма обучения как условие реализации деятельностного подхода. *Начальная школа плюс До и После*, 7. – С. 12–17.
242. Куницына В. Н. (1995). Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*. вып. 1, ч. 1. – СПб. – С. 48-61.
243. Курганов С. Ю. (1989). *Ребёнок и взрослый в учебном диалоге*. – М.: Просвещение. – 127 с.
244. Леонтьев А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. – М.
245. Леонтьев А. Н. (1979). *Педагогическое общение*. – М.
246. Лийметс Х. Й. (1975). *Групповая работа на уроке*. – М.: Знание. – 64 с.
247. Лисина М. И. (1982). Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и со сверстниками. *Вопросы психологии*, 4. – С. 18-35.
248. Лисина М. И. (1986). *Проблемы онтогенеза общения*. – М.
249. Маргулис Е. Д. (1984). Психологические особенности обучения групповой деятельности. *Новые исследования в психологии*, 1(30) – С. 65-69.
250. Марцинковская Т. Д. (1997). *Диагностика психологического развития детей*. – М.: Линка – ПРЕСС. – 176 с.
251. Мационис Дж. (2004). *Социология*. – СПб.: Питер. – 752 с.
252. Мелибруда Е. (1986). *Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения*. – М.: Прогресс. – 256 с.
253. Морено Я. Л. (2004). *Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе*. – М.: Академический проект. – 315 с.

254. Морозова Н. А. (2003). Обучение и общение – источники развития. *Начальная школа плюс До и После*, 11. – С. 16–20.
255. Немов Р. С. (1994а). *Психология*. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: Владос. – 575 с.
256. Немов Р. С. (1994б). *Психология*. В 2 кн. Кн. 2. Психология образования. – М.: Просвещение: Владос. – 496 с.
257. Носова И. В. (2004). Особенности работы в малых группах. *Начальная школа плюс До и После*, 6. – С. 69-71.
258. Ньюкомб Н. (2003). *Развитие личности ребёнка*. – СПб.: Питер. – 640 с.
259. Перепелица И. В., Куксгаузен И. Н. (2003). Метод коллективного взаимообучения при работе по Образовательной системе «Школа 2100». *Начальная школа плюс До и После*, 11. – С. 12–15.
260. Перре-Клермо А.-Н. (1991). *Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей*. – М.: Педагогика.
261. Петровский А. В. (1982). *Личность. Деятельность. Коллектив*. – М.: Политиздат. – 255 с.
262. Подласый И. П. (1996). *Педагогика*. – М.: Просвещение. – 432 с.
263. Подласый И. П. (2001). *Педагогика начальной школы*. – М.: Владос. – 400 с.
264. Поливанова Н. И. (1996). Уровень совместности как показатель теоретичности способа решения задач. *Психологическая наука и образование*, 2. – С. 91-105.
265. Поливанова Н. И., Ривина И. В. (1996). Принципы и формы организации совместной учебной деятельности. *Психологическая наука и образование*, 2. – С. 43-53.
266. Полуянов Ю. А. (1996). Специфика формирования способности к учению в младшем школьном возрасте: (Изобразительное искусство). *Психологическая наука и образование*, 2. – С. 73-82.
267. Робер М. А., Тильман Ф. (1988). *Психология индивида и группы*. – М.: Прогресс. – 256 с.
268. Романеева М. П., Цукерман Г. Е., Фокина Н. Э. (1980). Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. *Вопросы психологии*, 6. – С. 109-114.
269. Ромек В. Г., Ромек Е. А. (2003). *Тренинг наслаждения*. – СПб.: Речь. – 160 с.
270. Рубцов В. В. (1980). Роль кооперации в развитии интеллекта детей. *Вопросы психологии*, 4. – С. 79-89.
271. Рубцов В. В. (1996а). Социальные взаимодействия и обучение. *Психологическая наука и образование*, 2. – С. 9-19.
272. Рубцов В. В. (1996б). Социально–психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А. Н. Перре-Клермо. *Психологическая наука и образование*, 2. – С. 20-26.
273. Рыданова И. И. (1998). *Основы педагогического общения*. – Минск: Беларуская навука. – 319 с.
274. Семенов И. Н., Степанов С. Ю., Найденов М. И., Найденова Л. А. (1989). Рефлексия в организации мышления при совместном решении задач. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*, 1(1). – С. 4-9.

275. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. (1990). Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*, 3. – С. 25-36.
276. Смирнова Е. О. (1996). Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л. С. Выготского и М. И. Лисиной. *Вопросы психологии*, 6. – С. 76-87.
277. Снайдер Р. (1994). Утверждайте культуру справедливости. *Alter Ego*, 5. – С. 40-42.
278. Танцоров С. Т. (1997). *Групповая работа в развивающем образовании*. – Рига.
279. Ушнев С. В. (1980). Исследование психологических факторов, влияющих на совместную деятельность младших школьников. *Психология формирования личности и проблемы обучения: Сборник научных трудов*. Под ред. Д. Б. Эльконина, И. В. Дубровиной. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР. – С. 132-135.
280. Фестингер Л. (1999). *Теория когнитивного диссонанса*. – СПб.: Ювента. – 317 с.
281. Фридман Л. М. (2003). *Психология детей и подростков*. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 480 с.
282. Фролова Л. С. (2004). К вопросу о результатах и результативности формирования навыков учебной деятельности (в рамках системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). *Ярославский педагогический вестник*, 4.
283. Хабермас Ю. (2000). *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Под ред. Д. В. Складнева. – СПб.: Наука. – 377 с.
284. Цукерман Г. А., Фокина Н. Э. (1983). Поведение младших школьников в коллективной учебной работе. *Вопросы психологии*, 4. – С. 46-53.
285. Цукерман Г. А. (1984а). Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения: Сообщение 1. *Новые исследования в психологии*, 1(30). – С. 18-22.
286. Цукерман Г. А. (1984б). Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения: Сообщение 2. *Новые исследования в психологии*, 2(31). – С. 23-27.
287. Цукерман Г. А. (1989). Условия развития рефлексии у шестилеток. *Вопросы психологии*, 2. – С. 39-46.
288. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В., Фрумина М. И., Чудинова Е. В. (1993). Обучение учебному сотрудничеству. *Вопросы психологии*, 2. – С. 35-43
289. Цукерман Г. А. (1996). От умения сотрудничать к умению учить себя. *Психологическая наука и образование*, 2. – С. 27-42.
290. Цукерман Г. А. (1999). Кто учит, учится: (Взаимное обучение: возможности и пределы возможностей). *Начальная школа*, 7.
291. Чиханова О. В. (2003). Групповая форма организации урока введения нового знания. *Начальная школа: плюс До и После*, 2. – С. 36–41.
292. Шульга Т. И., Слот В., Спаниард Х. (2001). *Методика работы с детьми "группы риска"*. – М.: УРАО.
293. Щукина Г. И. (1982). Деятельность – основа педагогического процесса. *Педагогика*, 8. – С. 74-78.
294. Эльконин Д. Б. (1989). *Психология обучения младших школьников*. Избр. психол. труды. – М.

Pielikumu saraksts

1. pielikums	Zinātnieku saraksts.....	200
2. pielikums	Promocijas darbā izmantoto tabulu un attēlu saraksts.....	206
3. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 2.-4. klases skolēnu aptaujas lapa.....	210
4. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 2.-4. klases skolēnu aptaujas rezultātu apkopojums (2004.-2005. m. g. 1. semestris).....	211
5. pielikums	Informācija par Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēniem un viņu ģimenēm, 2004.-2005. m. g. 1.semestris.....	212
6. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu aptaujas lapa.....	213
7. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu aptaujas 6. jautājuma sociomatrix (pozitīvās izvēles) (2004. gada decembrī).....	214
8. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu aptaujas 7. jautājuma sociomatrix (negatīvās izvēles) (2004. gada decembrī).....	215
9. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu individuālās sociokartes.....	216
10. pielikums	Skolēnu savstarpējo attiecību dinamikas raksturojums (2004. gada decembrī un 2006. gada maijā)	236
11. pielikums	Metodikas „Skolēna sociālās saiknes pašanalīze” darba lapa	237
12. pielikums	Metodikas „Skolēna sociālās saiknes pašanalīze” rezultātu apkopojums 2004. gada decembrī.....	238
13. pielikums	Jaunāko klašu skolēna sociālās kompetences pazīmju nozīmīguma novērtējums.....	239
14. pielikums	Kronbaha-Alfa testa (<i>Cronbach's Alpha Test</i>) rezultāti.....	242
15. pielikums	Skolēna sociālās kompetences pazīmju novērtējuma un pašnovērtējuma lapa.....	247
16. pielikums	Reitinga „Biedru vērtējums” darba lapa.....	248
17. pielikums	Reitinga „Biedru vērtējums” rezultātu apkopojums (1. mērījums, 2004. gada decembrī). Skolēnu savstarpējo attiecību novērtēšanas matrica.....	249
18. pielikums	3.-4. klases skolēnu sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma pirmdati (četri mērījumi)	250
19. pielikums	3. klases skolēnu sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma rezultāti (1. mērījums, 2004. gada decembrī).....	251
20. pielikums	Metodikas „Mūsu attiecības” darba lapa.....	254
21. pielikums	Klases sadalījuma nosacītās komandās varianti.....	255
22. pielikums	Daži zīmējumu paraugi komandu aktivitātes reģistrēšanai un vērtēšanai.....	257
23. pielikums	Sociālo treniņu (vingrinājumu un spēļu) scenāriju avoti.....	259
24. pielikums	Vingrinājumu cikla paraugs sociālajam treniņam.....	260
25. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases projektu nedēļas plānojums 2004.-2005. m. g. 2. semestrī.....	262
26. pielikums	Darba materiāli projektam „Draudzība” (daži paraugi).....	263

27. pielikums	Līdzsvara meklēšanas iespējas starp individuālo perspektīvu un sociālo perspektīvu projekta „Draudzība” gaitā (daži paraugi).....	268
28. pielikums	Reitinga „Biedru vērtējums” rezultātu apkopojums (2. mērījums, 2005. gada maijā). Skolēnu savstarpējo attiecību novērtēšanas matrica.....	271
29. pielikums	3. klases skolēnu sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma rezultāti (2. mērījums, 2005. gada maijā).....	272
30. pielikums	Sociālo zinību stundu tematiskais plānojums Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klasei, 2005.-2006. m. g.	275
31. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases projektu nedēļas plānojums 2005.-2006. m. g. 2. semestrī.....	284
32. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas skolēna (-nieces) _____ pašnovērtējuma lapa. Sociālo zinību stundas 4. klasē (2005.-2006. m. g. 1. semestris).....	286
33. pielikums	Sociālo zinību stundu mācību satura apguves rezultāti saskaņā ar skolēnu pašnovērtējuma rezultātiem (2005. gada decembrī).....	287
34. pielikums	Reitinga „Biedru vērtējums” rezultātu apkopojums (3. mērījums, 2005. gada decembrī). Skolēnu savstarpējo attiecību novērtēšanas matrica.....	288
35. pielikums	4. klases skolēnu sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma rezultāti (3. mērījums, 2005. gada decembrī).....	289
36. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas skolēna (-nieces) _____ pašnovērtējuma lapa. Sociālo zinību stundas 4. klasē (2005.-2006. m. g. 2. semestris).....	292
37. pielikums	Sociālo zinību stundu mācību satura apguves rezultāti saskaņā ar skolēnu pašnovērtējuma rezultātiem (2006. gada maijā).....	293
38. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu aptaujas sociomatrica (pozitīvās izvēles) (2006. gada maijā).....	294
39. pielikums	Rēzeknes 6. vidusskolas 4. klases skolēnu aptaujas sociomatrica (negatīvās izvēles) (2006. gada maijā).....	295
40. pielikums	Reitinga „Biedru vērtējums” rezultātu apkopojums (4. mērījums, 2006. gada maijā) Skolēnu savstarpējo attiecību novērtēšanas matrica.....	296
41. pielikums	4. klases skolēnu sociālās pieredzes novērtējuma un pašnovērtējuma rezultāti (4. mērījums, 2006. gada maijā).....	297
42. pielikums	Kolmogorova-Smirnova testa (<i>I-Sample K-S Test</i>) rezultāti.....	300